J. Selye University

17th International Scientific Conference of J. Selye University

Conference Proceedings: Sessions of the Faculty of Education



10–11 September 2025 Komárno, Slovakia

17th International Scientific Conference of J. Selye University

Conference Proceedings. Sessions of the Faculty of Education

Editors: P. Baka, D. Borbélyová, A. Csehiová, K. Józsa, K. Kéri, B. Kiss, O. Magirovskaya, Y. Orsovics, B. Pukánszky, Sz. Simon, P. Šenkár, A. Tóth-Bakos, A. Tóthné Litovkina, A. Varga

17. SJE Nemzetközi Tudományos Konferencia

Konferenciakötet. A Tanárképző Kar szekciói

Szerkesztők: Baka P., Borbélyová D., Csehiová A., Józsa K., Kéri K., Kiss B., Magirovskaya O., Orsovics Y., Pukánszky B., Simon Sz., Šenkár P., Tóth-Bakos A., Tóthné Litovkina A., Varga A.

17. medzinárodná vedecká konferencia UJS

Zborník konferencie. Sekcie Pedagogickej fakulty

Editori: P. Baka, D. Borbélyová, A. Csehiová, K. Józsa, K. Kéri, B. Kiss, O. Magirovskaya, Y. Orsovics, B. Pukánszky, Sz. Simon, P. Šenkár, A. Tóth-Bakos, A. Tóthné Litovkina, A. Varga

The conference proceedings include articles which were reviewed by two anonymous and independent experts.

Published by J. Selye University, 2026

ISBN 978-80-8122-539-0

TABLE OF CONTENTS

Győriová Baková Eva: Jazykový a kultúrny kontakt v próze Pavla Rozkoša Na svadbe 7
Šenkár Patrik: Dvojpilierovosť poézie Pavla Husárika z aspektu intencionality 12
Simon Szabolcs, Papp Tamara: A tankönyv mint nyelvpedagógiai probléma – a szlovákiai magyar középiskolai biológia-tankönyvek példája.....20
Baka L. Patrik, Kurucz Anikó: A miénk vagy az övék? (Nógrádi Gábor: Alattunk a kincs. Ritter Ottó illusztrációival).....42
Jezsó Emil: Az antik verselés szerepe Kovács András Ferenc költészetében.....50
Kmeczkó Szilárd: Egy távoli idegen kalandjai Kazohiniában.....57
Polgár Anikó: Devecseri Gábor műfordításainak kéziratos variánsai.....65
Tóth Etelka: Kárpátok alatt. Egy versmondó és versillusztrációs verseny margójára.....77
Juraj Vaňko: Postoje k jazyku ako predmet interdisciplinárnych výskumov (náčrt problematiky).....87
Vlnka Jaroslav: Národno-kresťanský naratív španielskej občianskej vojny v slovenskej literatúre do roku 1945.....101
Aranyosi Zsuzsanna: Divat-metaforák.....115
Besenyei Zsuzsanna: Affektus, idő és vágygépek: deleuze-i olvasatok a Jibaro, the witness és The drowned giant című filmekről.....123
Kalafatics Zsuzsanna: Párbeszéd a csehovi szöveggel Kirill Szerebrennyikov Ragin című filmjében.....130
Keserű József: Ökológiai kérdések a szuperhősképregényekben.....138
Nyúl Eszter Anna: A geokulturális identitás Európában.....149
Varga Anna: "A sznobok és az esztéták prüszkölhetnek".....160
Varga Emőke: On the Drawings of Imre Madách.....169
Balogh Regina, Szabóné Pongrácz Petra, Trembulyák Márta: Factors Affecting the Social Integration of People With Cleft Palate and Lip – a Systematic Literature Review.....177
Ekmekcioglu Lilla: A pedagógusjelöltek hozzáállása az inkluzív neveléshez: a The Sentiments, Attitudes, Concernes Revised (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű változatának tesztelése.....192
Huszár Erika, Kiss Katalin, Polcz Károly, Válóczi Marianna: Delivering an ESP Course in Lecture Format Challenges of Teaching Business English at BUEB.....205
Józsa Gabriella, Vallent Brigitta: Hasonlóságok és különbségek a MI alkalmazásában általános és középiskolás diákok között.....216
Kállai Gabriella: The Education of Children with Special Educational Needs in Kindergarten.....232
Kós Katalin: A motiváció, pályaszocializáció és a szakmai identitás jelentősége a rekreációs szakemberképzésben.....240
Kovács Mihály, Murányi Zoltán: Enhancing Inquiry-Based Learning with Generative AI: Insights from Student Interactions.....262

Kulcsár László, Turzó-Németh Violetta, A. Bodrogai László: The Use of Artificial Intelligence: Student Practice and Opinions at Kodolányi János University.....270
Madarász Róbert: Az induktív gondolkodás fejlődése a szlovákiai magyar diákok körében.....283
Ölveczky Mónika, Borbélyová Diana: Az óvoda-iskola átmenet percepciós réseinek csökkentése.....299
Szabó Szilvia: A sajátos nevelési igény fogalma nemzetközi kitekintésben.....316
Magyar Adél, Radics Márta, Ágoston Réka: Kooperatív pedagógiai segítségnyújtás és rehabilitáció egy kora gyermekkori intervenciós eset tükrében.....338
Mészáros Tímea: Kreativitás, tanári kreativitás a Waldorf-tanárképzésben – nemzetközi összehasonlító tantervelemzés.....346
Németh Dóra Katalin: Intersections of Political Norms and Pedagogical Goals: the Ideological Framing of Kindergarten Teacher Training in Socialist Hungary.....369
Szontagh Pál: The Community Roots of Reformed Teacher Training in Reformed Public Education.....381
Tolnai Ágnes, Vincze Nikolett: Supportive Community and Family-Like Atmosphere in Higher Education.....399
Gašpar Ľudovít, Kmeťová Iveta, Machovič Ondrej: Význam edukácie v prevencii metabolického syndrómu a jeho komplikácií.....414
Mészáros Tímea, Nagy Csilla: A fenntarthatóság vizuális narratívái – az eco art mint a környezeti érzékenyítés pedagógiai terepe.....421
Hencz Liliána, Bachorec Lilla, Baka L. Patrik: Mentsük meg együtt a Balatont! Jeney Zoltán: Balatoni kacsavész (doboztankönyv-fejezet) 441
Révész József, Szilva Zsuzsanna: A komplex művészeti nevelés egy lehetséges modellje pedagógus hallgatók körében.....453
Reho Anna: A díszítőfestés szerepe a nemzeti identitás kialakításában óvodáskorban.....460
Csóka Márk, T. Litovkina Anna, Puskás Andrea: Experimental Set-Up: AI Meets Anti-Proverbs.....480
Győri Gábor: Word Meaning and Cultural Conceptualization: Cross-Linguistic Variation and the Role of Conceptual Perspectives.....498
Kálmánová Cyntia: A Study of Language and Translation in Dark Academia.....508
T. Litovkina Anna: There Is No Time Like the Pleasant: Time Seen Through Proverbs and Anti-Proverbs.....519
Puskás Andrea, Bertók Erika: Improving EFL Speaking Skills with Drama Techniques: A Systematic Review.....534
Puskás Andrea, Kiss Orsolya: Reconceptualizing Learner Autonomy in the EFL Classroom: A Theoretical Framework for Empowering Language Learners.....551
Eva Tibenská: Jazykovo-štylistická analýza prozaických textov dolnozemských Slovákov.....561

PROGRAMME COMMITTEE

Head of Programme Committee:

prof. RNDr. János Tóth, PhD.
J. Selye University, Slovakia

Members of Programme Committee:

Dr. habil. RNDr. Péter Csiba, PhD.
J. Selye University, Slovakia

prof. Ing. Alexander Fehér, PhD.
Slovak University of Agriculture in Nitra, Slovakia

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD., professor
J. Selye University, Slovakia

Dr. habil. PaedDr. György Juhász, PhD.
J. Selye University, Slovakia

Dr. habil. János Kenyeres, PhD.
Eötvös Loránd University, Hungary

Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD., professor
J. Selye University, Slovakia

doc. PaedDr. Andrea Puskás, PhD.
J. Selye University, Slovakia

Dr. Mohamad-Noor Salehhuddin Sharipudin
University Putra Malaysia, Malaysia

PhDr. Erika Seres Huszárik, PhD., associate professor
J. Selye University, Slovakia

doc. ThDr. Alfréd Somogyi, PhD.
J. Selye University, Slovakia

prof. RNDR. László Zsilinszky, PhD.
University of North Carolina at Pembroke, USA

ORGANIZING COMMITTEE

Head of Organizing Committee:

doc. PaedDr. Andrea Puskás, PhD.

Members of Organizing Committee:

prof. Dr. Katalin Ambrus Attila Józsefné, DSc.

PaedDr. Patrik Baka, PhD.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD., associate professor

doc. Dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.

RNDr. Štefan Gubo, PhD.

Mgr. Szilárd Svitek, PhD.

prof. Dr. Krisztián Józsa, DSc.

PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD., associate professor

PaedDr. Beáta Kiss

Dr. habil. Viktor Kókai-Nagy, PhD.

Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

prof. Dr. Béla Pukánszky, DSc.

Szabolcs Simon, PhD., associate professor

doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD.

Dr. habil. Anna T. Litovkina, PhD., professor

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD., associate professor

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD., professor

https://doi.org/10.36007/5390.2026.07

JAZYKOVÝ A KULTÚRNY KONTAKT V PRÓZE PAVLA ROZKOŠA NA SVADBE

LINGUISTIC AND CULTURAL CONTACT IN PAVEL ROZKOŠ'S PROSE NA SVADBE

Eva GYŐRIOVÁ BAKOVÁ[1]

ABSTRACT

This paper offers a sociolinguistic reading of Pavel Rozkoš's prose Na svadbe, a work that provides a vivid literary portrait of the Slovak minority community in the Romanian Banat. The analysis explores different layers of linguistic and cultural contact – from dialectal and colloquial features of Slovak, through lexical influences from Romanian and Hungarian, to the survival of traditional wedding rituals. The study argues that language in Rozkoš's prose functions not only as an artistic device but also as a marker of identity and a means of documentation, preserving the memory of the community and conveying its experience of living in a multilingual and multicultural environment.

KEYWORDS

Slovaks in Romania, minority literature, language contact, cultural contact, sociolinguistic interpretation

ÚVOD

Slovenská komunita patrí v Rumunsku medzi početné a stabilné národnostné menšiny. Jej korene siahajú do 18. storočia, keď Slováci odchádzali z preľudnených oblastí Uhorska a usádzali sa v Banáte a Sedmohradskej oblasti. Vytvorili komunity, ktoré si dodnes zachovali slovenský jazyk, kultúru a tradície. Vzhľadom na viacjazyčné prostredie sa slovenský jazyk ocitol v kontakte s rumunčinou a maďarčinou, čo sa odrazilo aj na jeho podobe. Literatúra Slovákov v Rumunsku je neodmysliteľne spätá s touto jazykovou a kultúrnou situáciou.

ANALÝZA

Jednou z najvýznamnejších osobností slovenskej literárnej tvorby v Rumunsku je Pavel Rozkoš. Narodil sa v Nadlaku v roku 1937, študoval v Kluži a pôsobil aj na Slovensku. Bol lingvistom, dialektológom, folkloristom i prekladateľom. Jeho literárna tvorba je úzko spätá s jeho jazykovedným výskumom - citlivo zachytáva nárečia, odchýlky od spisovnej normy a autenticitu komunikácie. Rozkošova próza *Na svadbe* (1995) patrí k dielam, ktoré spájajú dokumentárnosť s

[1] PaedDr. Eva Győriová Baková, Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry / 124227@student.ujs.sk

umeleckým zážitkom. Dej je presne časovo vymedzený, zasadený do roku 1956, do obdobia nepokojov spojených s maďarskou revolúciou. Hoci ide o intímnu tému svadby, text odráža aj širšie spoločenské a politické okolnosti a sprostredkováva predovšetkým jazykový a kultúrny obraz slovenskej komunity v Nadlaku. Cieľom tejto práce je analyzovať, jazykové a kultúrne osobitosti literatúry Slovákov v Rumunsku v kontexte prózy *Na svadbe* a ukázať, akým spôsobom prispievajú nárečové prvky a interferenčné javy k zobrazeniu identity slovenskej menšiny v Rumunsku.

Problematiku literárnej tvorby dolnozemských Slovákov spracoval v početných monografiách Patrik Šenkár, slovenský literárny vedec a vysokoškolský pedagóg. Poukazuje na to, že Európa (ani žiaden jej región) nie je a nikdy ani nebola homogénna z politického, kultúrneho či etnického hľadiska, pričom prijatie európskej identity neznamená zamietnutie vlastnej identity, skôr prijatie akejsi viacnásobnej identity. Tento jav nesporne pôsobí aj na kultúru a literárnu tvorbu Slovákov v Rumunsku. P. Šenkár konštatuje, že *„v tamojšom regióne sa stretávame aj s fenoménom, ktorý by sme mohli charakterizovať ako latentnú a spontánnu medziliterárnu výmenu.″* (Šenkár, 2019, 160 s) P. Šenkár ďalej zdôrazňuje, že autori z tohto prostredia sú schopní spájať tradičné a moderné prvky, v ich textoch je prítomná *„vitalita, tvrdohlavosť i otvorenosť"* a literatúra slúži ako priestor uchovávania kolektívnej pamäti. (Šenkár, tamže) Jazyk nie je iba prostriedkom estetického stvárnenia, ale aj nositeľom identity a znakom kontinuity komunity. Pre sociolingvistickú analýzu Rozkošovej prózy je tento rámec kľúčový. Próza *Na svadbe* je text, v ktorom sa stretávajú viaceré jazykové osobitosti - nárečie, slovenská spisovná norma, prvky maďarčiny a rumunčiny. Všetky tieto komponenty vytvárajú obraz komunity, ktorá je ukotvená v konkrétnom lokálnom prostredí, avšak zároveň otvorená kontaktom a presahom za hranice svojho regiónu.

Text prózy *Na svadbe*, najmä pasáže slúžiace na opis a naratívny tok, je napísaný v spisovnej slovenčine. Jazyk rozprávača je neutrálny, štandardizovaný a ľahko zrozumiteľný, čo vytvára pevnú základňu pre celé dielo. Táto normatívna vrstva má kľúčovú funkciu ako kontrastný prostriedok. Slúži na to, aby sa zdôraznili odchýlky od spisovnej podoby slovenského jazyka, ktoré sa objavujú v reči postáv. Kým rozprávač poskytuje čitateľovi univerzálny pohľad do sveta diela, jazyk postáv ho lokalizuje a individualizuje. Nárečové prvky v texte majú tak dôležitú funkciu pri budovaní postáv. Pomáhajú čitateľovi predstaviť si reč a sociálne pozadie hovoriacich. Použitie spisovného jazyka však signalizuje aj autorov zámer, aby bol text prístupný širokému okruhu čitateľov bez ohľadu na ich dialektologické znalosti. Zaujímavá je aj voľba mierne archaických slov a spojení, ktoré túto prózu ukotvujú v historickom kontexte. Dialógy v texte sú štylisticky obohatené o hovorové a ľudové výrazy, ktoré ich robia vierohodnejšími. Napríklad výraz *halabala*, ktorý sa v texte vyskytuje, je slovenská hovorová príslovka s významom povrchne alebo nedbanlivo. Podobne sa objavujú spojenia ako *treba dbať*, čo je hovorová, avšak stále spisovná alternatíva k *treba sa starať*. Použitie týchto výrazov, spolu s príslovkou *dajaký*, ktorá je typická pre hovorovú podobu slovenčiny, podčiarkuje snahu autora o realistické vykreslenie reči postáv. Hoci sú tieto prvky slovenské, ich výber a frekvencia prispievajú k neformálnemu a autentickému tónu, ktorý je v dialógoch postáv nevyhnutný pre ich charakteristiku a geografickú lokalizáciu. V texte sa nachádzajú aj ďalšie regionalizmy, ako napríklad slovo *ňaňičkami* (zdrobnenina od „ňaňo″, otec) a *bazaličková* (namiesto spisovného bazalková), ktoré ďalej prispievajú k autentickému vykresleniu prostredia. Tieto a podobné drobné lexikálne detaily vytvárajú bohatú a vrstevnatú jazykovú paletu, ktorá odráža sociálne a regionálne pozadie hovoriacich. Mimoriadne dôležité príklady nárečových prvkov sa objavujú v dialógoch postáv, ktoré potvrdzujú ich regionálne korene v slovenských nárečiach, napr.: *„Na akô pomereňia?!″*(Rozkoš, 1995, 109 s),

namiesto spisovného: Na aké zmierenie?! Podobnú funkciu majú aj nárečové či hovorové výrazy, ako *sľuhovica, bratník, krúžalka, korheľ, duchna.* Prítomnosť maďarských výrazov v texte je v súlade s demografickou realitou regiónu. Maďari tvorili a stále tvoria historicky významnú časť obyvateľstva v Rumunsku, najmä v Sedmohradsku. V texte sa objavuje napríklad meno *Mancika*. Ide o maďarskú zdrobneninu, pravdepodobne odvodenú od mena Mária. Je to typický príklad pretrvávania maďarských mien v multietnickom slovenskom prostredí, čo podčiarkuje hlboké historické a kultúrne prepojenie týchto dvoch etník. Potvrdením tohto prepojenia sú aj maďarské substaníva ako *apo, báťa, álomáš, város, sabačák* alebo poslovenčené verbá *naohajtuje, mulatujú*.

Rozkošove postavy teda hovoria nárečím a ich repliky sú v texte zachytené fonetickou transkripciou. V dialógoch Nadlačanov opakovane nachádzame fonetické osobitosti príznačné pre región, ako zmena kvantity hlások oproti spisovnému variantu slovenského jazyka, napríklad vojaci → *vojáci*, (po) pansky → (po) *pánsky*, zajtra → *zajtrá*, čakajú → *čakaju,* približuje → *priblížuje*. Podobné kolísanie kvantity je typické najmä pre východoslovenské nárečia. Ďalším príkladom odklonu od spisovnej normy je samohlásková alternácia: o → e (*ďiovka, ftody, žiadno)*, e → o (*ďiovka, ftody)*, ktorá je prítomná aj v niektorých stredoslovenských a východoslovenských nárečiach. Stopy východoslovenského nárečia (najmä šarišského a zemplínskeho) potvrdzuje aj alternácia konsonantov, resp. nazálna neutralizácia m ⇄ n (*dem, poton, tan, son).* Pre nadlacké nárečie je podľa textu typická aj alternácia *l* → *u*, a to nielen v prípade gramatickej morfémy 3. osoby singuláru slovies (*čakau, naľakau, zaštekou),* ale ja niektorých podstatných/prídavných mien (*pou, remeseuňíci, poulitrovych).* Z hľadiska fonetiky je v reči postáv príznačná redukcia hlások na začiatku, prípadne vo vnútri slova, teda jav charakteristický najmä pre niektoré západoslovenské nárečia. V prípade skúmaného textu ide najmä o hlásky j a d/ď, n, napríklad: jedným → *edným*, jednom → *edom*, či jednu → *enu*, poďme → *pome*. V iných prípadoch, naopak, a v podobnosti so stredoslovenskými a východoslovenskými nárečiami, dochádza k epentéze, napr. došli → *dvošli.* Výslovnosť diftongu *ô* je kolísavá (podobne ako v západoslovenských nárečiach): môžeš → *móžeš*, pôjde → *póde*, resp. dochádza k diftongizácii koncového -é/-ie, podobne ako v stredoslovenských nárečiach: také → takô, lepšie → lepšô, panskejšie → pánskejšô, zlé → zlô a pod. Vymenované fonetické špecifiká sa v texte objavujú pravidelne, niektoré dokonca aj kombinovane. Tieto prvky potvrdzujú expresivitu prejavu postáv, zobrazujú fonetické špecifiká nadlackého nárečia a hovorový charakter textu, čím odrážajú živý jazyk komunity a posilňujú autenticitu.

Po dôkladnom skúmaní textu z hľadiska morfologickej roviny jazyka bola identifikovaná skupina kľúčových a opakujúcich sa odchýlok, ktoré spoločne tvoria jazykový profil textu a výrazne ho odlišujú od súčasnej spisovnej normy. Tieto javy tvoria špecifický a koherentný gramatický systém nadlackého nárečia. Medzi najdominantnejšie a najčastejšie sa opakujúce javy patrí tvorenie 3. osoby minulého času slovies s príponou *-au/-ou*. Tento jav je v reči postáv prítomný s vysokou frekvenciou a konzistenciou. Príklady ako *povedau, čakau, naľakau* alebo *ukázau* poukazujú na morfologický proces l-vokalizácie, ktorý je typický aj pre niektoré slovenské nárečia (najmä stredoslovenské). Táto forma sa používa namiesto spisovnej gramatickej morfémy -l. Ďalším frekventovaným javom sú slabičné redukcie slovies. Pre skúmané nadlacké nárečie sú príznačné tvary *neví, víš*, pričom spisovný jazyk by vyžadoval použite tvarov nevie, vieš. Tento jav je typický aj pre západoslovenské nárečia. Podobnú súvislosť so západoslovenskými nárečiami môžeme identifikovať aj v prípade výskytu skrátenej podoby zápornej častice *ňi* namiesto spisovného nie*: „Veď sa ti to ňi tí hraničiari!"* (Rozkoš, 1995, 26 s) Západoslovenská nárečová podoba genitívu jednotného čísla podstatných mien stredného rodu vzoru vysvedčenie, kde sa

prípona -ie nahrádza formou -*ia*, sa zachovala aj v jazyku Dolnozemských Slovákov z okolia Banátu, čo dokazuje aj skúmaný text P. Rozkoša (napr. výskyt tvarov *na zdravia*, *na vareňia*, *vyrušovania*). Najvýraznejšie morfologické odchýlky v nominálnej morfológii boli zaznamenané v skloňovaní prídavných mien. Tieto odchýlky sú priamym odkazom na historickú slovenskú kodifikáciu a na jej vývoj v nárečiach. Opakovane sa používajú tvary prídavných mien stredného rodu s gramatickou morfémou -*uo* (v texte transkribované v podobe -*ô*), ako napríklad v slovných spojeniach *mladô* víno a *starô* víno, resp. v stupňovaní prídavných mien: *lepšô, najsúcejšô*. Tieto tvary sú výrazne odlišné od súčasnej spisovnej normy, ktorá by vyžadovala koncovku -é, teda mladé víno a staré víno; lepšie, najsúcejšie. Tieto tvary nie sú iba náhodnými nárečovými odchýlkami. Ich prítomnosť môžeme považovať za priamy odkaz na slovenské nárečia, ako aj na historické jazykové diela - vyskytujú sa nielen v stredoslovenských nárečiach, ale dokonca aj v podobe slovenčiny zo štúrovskej éry. To naznačuje, že nadlacké nárečie v texte je záznamom nárečia, ktoré si túto archaickú formu zachovalo. V deklinácii substantív sú pozorovateľné javy ako zmena koncovej samohlásky -y/-i na -*e* v nominatíve a akuzatíve plurálu. Tento prvok, charakteristický pre nadlacké nárečie, je možné považovať za pozostatok stredoslovenských nárečí (ružičky → *ružičke*, poháriky → *pohárike*, koníky -> *koníke*).

Svadobné tradície opísané v próze P. Rozkoša predstavujú zaujímavú zmes lokálnych, slovenských a širších kultúrnych vplyvov, ktoré sa prelínali v multietnickom prostredí Nadlaku. Mnohé z týchto zvykov majú priame paralely so svadobnými tradíciami v iných krajinách - najmä však na Slovensku a v Maďarsku, no zároveň si zachovávajú jedinečné regionálne špecifiká. Srdcom svadby v Nadlaku je rituál „zavíjania mladej nevesty", ktorý sa koná presne o polnoci. Počas neho snímu neveste z hlavy veniec a nahradí sa čepcom. Obrad symbolizuje premenu dievčaťa na vydatú ženu. Následne si nevesta prezlečie šaty za nové, farebné, s červenou šatkou na hlave. Tento rituál, nazývaný odčepčenie alebo začepčenie, patrí medzi dôležité slovenské svadobné tradície. Je to obrad, ktorý nevestu mení z dievčaťa na vydatú ženu. Po polnoci sa neveste odoberie veniec alebo závoj, ktorý sa nahradí čepcom. Ceremónia je často sprevádzaná spievaním tradičných ľudových piesní. Aj v Maďarsku je zvykom, že si nevesta po polnoci nasadí na hlavu šatku a tiež sa prezlieka do iného, tradičného odevu, častokrát do červených šiat, ktoré majú priniesť šťastie a symbolizujú novú kapitolu v jej živote.

ZÁVER

Na základe komplexnej analýzy prózy *Na svadbe* od Pavla Rozkoša, ktorá je zasadená do multietnického prostredia Nadlaku v roku 1956, možno konštatovať, že autor vytvoril cenný sociolingvistický dokument. P. Rozkoš, ktorého literárnu tvorbu formovalo jeho lingvistické a dialektologické poznanie, použil jazyk ako kľúčový nástroj na detailné a autentické zobrazenie identity slovenskej komunity v Rumunsku. Dielo je postavené na dynamickom kontraste medzi neutrálnym, spisovným jazykom rozprávača a živým, regionálnym prejavom postáv. Tento prístup umožňuje autorovi nielen rozprávať príbeh, ale aj presne lokalizovať a charakterizovať hovoriacich, čo z textu robí vernejší obraz reality. Dialóg postáv je bohatý na prvky, ktoré svedčia o hlbokom prepojení s viacerými jazykmi a kultúrami. Fonetické a morfologické osobitosti, ako napríklad alternácia *l* → *u* (*čakau*, *naľakau*), nazálna neutralizácia *(son)* či archaické koncovky *(lepšô)*, sú jasným svedectvom o pretrvávajúcom vplyve slovenských nárečí v nadlackom regióne. Tieto dialektizmy nie sú len estetickým doplnkom, ale sú neoddeliteľnou súčasťou identity postáv. Rovnako dôležitá je prítomnosť interferenčných javov. Slová ako *város, mulatujú, álomáš* a mená *Mancika* a *báťa* priamo odkazujú na maďarský lexikálny a onomastický vplyv. Tieto prvky svedčia

o historickej koexistencii Slovákov a Maďarov v regióne. Próza *Na svadbe* je vďaka jazykovému vrstveniu dokladom toho, čo literárny vedec Patrik Šenkár nazýva *„latentnou a spontánnou medziliterárnou výmenou"* a prijatím *„viacnásobnej identity"* (Šenkár, 2019, 160 - 161). Jazyk v tomto diele nie je iba prostriedkom komunikácie, ale aj nositeľom kolektívnej pamäti. Zachytáva nielen tradičné zvyky a udalosti, ale aj ich kultúrne a sociálne kontexty, čím prispieva k uchovávaniu jedinečného kultúrneho dedičstva Slovákov v Rumunsku. Namiesto potláčania vlastnej identity sa v texte ukazuje jej obohacovanie prostredníctvom kontaktov so susednými kultúrami. Dielo je tak svedectvom o tom, že identita pohraničných komunít je komplexná, dynamická a formovaná neustálym prelínaním vplyvov. Tieto zistenia potvrdzujú, že Rozkošova próza je nielen literárnym dielom, ale aj dôležitým prínosom pre sociolingvistický a kultúrny výskum tohto regiónu.

POZNÁMKA

Príspevok vznikol ako výstup projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry (KEGA) Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Registračné číslo projektu: 001UJS-4/2025; názov projektu: Chrestomatia z kultúrneho kontextu dolnozemských Slovákov I.; vedúci projektu: doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD.

POUŽITÁ LITERATÚRA

European Heritage Days. (2022). *Slovaks in Romania.* Dostupné online: https://europeanheritagedays.com. [cit. 2025-09-03]

Literárne informačné centrum. (2025). *Pavel Rozkoš – životopis autora.* Dostupné online: https://www.litcentrum.sk/autor/pavel-rozkos/zivotopis-autora. [cit. 2025-09-03]

Literárne informačné centrum. (2025). *Pavel Rozkoš – diela.* Dostupné online: https://www.litcentrum.sk/autor/pavel-rozkos/diela. [cit. 2025-09-03]

Rozkoš, P. (1995) *Na svadbe*. Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.

Romanian cultural institute. (2021). *About the Slovaks in Romania.* Dostupné online: https://www.icr.ro [cit. 2025-09-13]

Šenkár, P. (2019). *Novodobá prozaická tvorba Slovákov v Rumunsku(z rokov 1976 - 2019).* Vydavateľstvo - Editura Ivan Krasko, Nadlak.

Šusteková, I. (2006). *Slovaks in Romania – the past and the present.* Dostupné online: http://diam.uab.ro/istorie.uab.ro/publicatii/colectia_auash/annales_11/22 ivana_sustekova.pdf. [cit. 2025-09-16]

https://doi.org/10.36007/5390.2026.12

DVOJPILIEROVOSŤ POÉZIE PAVLA HUSÁRIKA Z ASPEKTU INTENCIONALITY

THE TWO-PILLAR CHARACTER OF PAVEL HUSÁRIK´S POETRY FROM THE ASPECT OF INTENTIONALITY

Patrik ŠENKÁR[2]

ABSTRACT

The paper points out the two-pillar character of the poetry of Pavel Husárik (1956), an important author of the Lowland literary context. Among the Slovak authors who devoted themselves to literary work or they loyal more occasionally than regularly and the focus of their work or participation to they look for and find cultural life in other areas as well, belongs to him. The basic differentiating point of this text is the aspect of intentionality – in our case individual poems for children and adults. His two most recent publicated poetry collections are interpreted using an objective-subjective approach.

KEYWORDS

Pavel Husárik, Slovak poetry in Romania, intentionality, interpretation, analysis

„*Som iba ľudský tvor / a v tom je skrytá / ohyzdnosť i krása*“
(Zaťatosť. In: Husárik, 2023, 7. s)

„*Takto uhýbam netvorom, / nástrahám metafor /*
keď, občas, / pokúšam sa básniť...“
(Zamietam. In: Husárik, 2023, 20. s)

Slovenský básnik zo súčasného Rumunska, od roku 2008 aj člen Zväzu spisovateľov Rumunska – Pavel Husárik – doposiaľ vydal štyri básnické zbierky pre dospelých a jednu pre deti. Práve v tomto pohľade tkvie jeho dvojpilierovosť z aspektu intencionality.[3]

Narodil sa v 25. novembra 1956 v Nadlaku. Po skončení miestnej strednej školy pôsobil ako učiteľ v Bihore, následne absolvoval štúdium histórie na klužskej univerzite. Pracoval ako učiteľ dejepisu vo Veľkom Peregu a neskôr v rodisku. V rokoch 1995 – 2002 bol riaditeľom Priemyselného strediska Jozefa Gregora Tajovského v Nadlaku (dnes Školské stredisko Jozefa

[2] doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry / senkarp@ujs.sk

[3] Životu a literárnej tvorbe troch básnických zbierok pre dospelých tohto autora sme sa venovali v konferenčnom príspevku s názvom Univerzálnosť menšinového básnika (Poetika Pavla Husárika). In: Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia. Univerzita J. Selyeho, Komárno 2014, 167 – 183 s. ISBN 978-80-8122-104-0.

Gregora Tajovského). Od roku 2000 je nositeľom titulu doktor historických vied. V týchto siločiarach uverejnil články s tematickým obsahom v odborných publikáciách, v antológiách Variácie, v časopise Naše snahy a i. Takmer od jeho založenia je členom nadlackého literárneho krúžku (od roku 2008 Literárneho krúžku Ondreja Štefanka) i Vedeckej a kultúrnej spoločnosti Ivana Krasku. Do prúdu literatúry vstúpil debutom v bývalom Československu: v literárnej prílohe Smeny na nedeľu (1976). Postupne však uverejňoval aj v slovenských publikáciách po celej Dolnej zemi. Do slovenskej literatúry v Rumunsku sa uviedol poéziou i autorskými rozprávkami (Kukučka a dudok, Tulipán a i.) vo Variáciách 3 (1981).[4] Spolu s nadlackým básnikom a publicistom Adamom Suchanským napísal frašku Ďalekosiahle plány Viktórie Krátkej, ktorú publikoval vo Variáciách 4 (1982).[5] Následne uverejnil satiricky ladenú krátku prózu (Ruka ruku umýva) vo Variáciách 5 (1983).[6]

Jeho prvá samostatná zbierka Hľadanie (1995) obsahuje básnickú tvorbu za dlhšie obdobie – prakticky od debutu v prvom čísle Variácií (1978), ale ťažisko spočíva vo veršoch napísaných na rozhraní osemdesiatych a deväťdesiatych rokov 20. storočia. Rezonujú v nej tradičné témy ako domov, dolnozemská nížina či menšinová existencia, ale odhaľujú sa v nej aj menej heroické stránky života, pomocou ktorých zaznamenáva premenu času a postojov. Texty sú poznačené (seba)iróniou, satirou, až cynickou provokáciou. Sú vlastne určitou formou vzdoru, v ktorom autor hľadá úľavu pre seba i svojho čitateľa.

V druhej básnickej zbierke Úvahy (2004) je autorova výpoveď opäť strohá, maximálne zhutnená; je to Husárikov pokus o skĺbenie rôznorodých veršov a tém do umeleckej básnickej výpovede. V zbierke sú viaceré básne, ktoré podotýkajú schopnosť autora priam vyžívať sa v rýmoch (akoby v spontánnej hre), čo vyvoláva dojem akejsi neviazanosti. Na druhej strane však sú do zbierky zaradené aj texty, ktorých úvahovosť vnáša antipoetický, priam prozaický diškurz. A práve v tomto aspekte vidieť typologickú odlišnosť a osobitosť Husárikovej poetiky.

Autor je vo svojej tretej básnickej zbierke Cesta k ľuďom (2008) neľútostný takmer k všetkému a k všetkým, využíva satiru a persifláž, často pranieruje v pozadí určitej recesie. Pritom (či vďaka využitiu občasných postmoderných prvkov) sa Husárik nevyhol ani tradičným témam ako domov, minorita, kultúrne dedičstvo či komunita. Podobne ako v predchádzajúcich zbierkach, aj tu je jeho variant odlišný od modelu v tvorbe ostatných slovenských básnikov v Rumunsku: je to scivilnenie a deheroizácia (starých) otcov, teda (celkových) historických koreňov. Rodinná téma (najmä však vzťah muž/žena či manželstvo) je poznačená stereotypným poňatím, ale riadky venované vlastným deťom sú presiaknuté úprimným citom otcovskej lásky. Podobne emotívne vyznievajú aj básne o priateľstve.

Nadväzujúc na svoje – vyššie stručne uvádzané – básnické začiatky vo Variáciách, ktoré boli primárne adresované detskému percipientovi, Pavel Husárik prednedávnom vydal básnickú zbierku s názvom Básne pre Filipka (2021). Centrami radosti sú v nej rozosmiate oči mladého

[4] **Aj o týchto textoch sme sa bibliograficky zmienili v príspevku Bilancia ako základ budúcej tvorivej práce Slovákov v Rumunsku na pozadí bibliografie beletristických prác vo Variáciách. In:** Slováci v zahraničí 37 – zborník Krajanského múzea Matice slovenskej, Matica slovenská, Martin 2020, 195 – 249 s. ISSN 0081 – 0061.

[5] **Aj o tomto texte sme publikovali príspevok Variácie drám – drámy vo Variáciách. In:** Divadelné múzy na Dolnej zemi. Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak 2016, 219 – 229 s. ISBN 978-973-107-119-0.

[6] Prítomnosť Pavla Husárika v kultúrnom (literárnom) dianí Slovákov v Rumunsku je možné dokladovať aj (vybranými) bibliografickými jednotkami, ktoré majú za úlohu (aspoň čiastočne) poukázať na rôznorodosť jeho všestrannej odbornej činnosti (hlavne v Rumunsku). O tom bližšie pozri náš text v knihe Súradnice básnickej polyfónie Slovákov v Rumunsku. Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak 2016, 169 – 170 s. ISBN 978-973-107-116-9.

človiečika ako vstupné brány do jeho duše. Prízvukuje sa potreba adekvátnej rodičovskej výchovy, pričom v tomto veku blízke okolie determinujú najmä matka, stará mama, krstná mama, sestra. Detský svet kontúruje prirodzené privolávanie rodičov v podobe vreskotu pred spánkom. Lyrický subjekt tento moment hodnotí ako životaschopný atribút malého Filipka, ktorý však koniec koncov prízvukuje, že je z mäsa a kostí. Nevyslovené detské túžby a pomyselné cesty ˛do sveta´ taktiež pridávajú všestrannému vývinu chlapčeka. Prirodzený pendant voči jeho okoliu stojí svet dospelých s číhajúcimi nebezpečenstvami. Práve tie sa kombinujú vo fantázii antropomorfizovanými hračkami, stávajú sa tak pomocníkmi ontogenetického vývoja nového pokolenia. Zdôrazňuje sa aj potreba relatívne disciplinovaného denného režimu pri dodržaní osobnej hygieny. Na báze tohto vývinu osobnosti sú synchrónne opísané lákavé dni a desivé noci. Prirodzeným obklopujúcim priestorom sa stávajú spomínaní zvierací kamaráti, najmä v okolí rodinného domu (holub, kohút, krava, mačka, pes, prasa, vrabec). Noc je determinovaná až idealistickým opisom celkovo hrejivého vnútorného pokoja, v ktorom oheň v peci nutká snívať každého čitateľa. Reálnou i symbolickou dierézou sú vráta domu ako akési opony pred a za realitou. Práve tie strážia, ale aj vpúšťajú dlho očakávanú zimu, ktorá s tisnúcim sa mrazom dôkladne zabezpečí nový rozkvet časopriestoru.

Lyrický subjekt je v emočne blízkom vzťahu so svojím starým otcom, ktorý je, prirodzene, zaujatý. Vyzdvihuje potrebu dynamiky v živote chlapčeka. Počas rán, kedy sa čaká na rôzne veku primerané aktivity, je hnacím motorom práve starý otec, pripravujúc svojho vnuka na svetlo, deň, pohyb. Svedkom ich spoločného úsilia je svietiaci, kresliaci, píšuci mesiac. V tomto mnohouholníku pomoci sa pritom vyzdvihuje aj didaktický zreteľ o živote. Jeho atribútom je aj možná identifikácia absencie dočasného kontaktu s vlastným vnukom. Tento fakt symbolizuje prázdny stolček; živé dieťa sa nahrádza bábkou, virvar opustenosťou. Na druhej strane si však aj skúsený človek musí uvedomiť hranice pôsobnosti svojho teritória vo vzťahu k blízkym. Život v symbióze je tak celkovo uvádzaný v pozadí vitality. Prízvukuje sa aj spolužitie človeka so zvieraťom v rovnocennom vzťahu. Aj v tom je však potrebné dospieť k múdremu záveru etických konaní. Vo viacerých básňach sa pritom objavuje humorné vyznanie Filipka o prirodzenom generačnom konflikte v rodine. Tento aspekt z ˛úst či mysle´ dieťaťa je však mierne umelý. Postrehy starého otca sú v súradniciach adekvátneho zmýšľania, často pritom relatívne idealistické, determinované každodennými povinnosťami dospelých. Vo vzťahu k vnúčaťu je pritom dôležitý neustály boj proti smútku. Vzorom spolužitia je zvierací súd s konkrétnym konfliktom mačky s myšami, pričom je uvedený aj komický motív vyslania previnilcov na vzdelávacie kurzy formou nariadení či zvolenia straky za lektorku. Je to moderná doba s invenciózнymi nápadmi v pozadí hľadania efektívneho riešenia. Vyzdvihuje sa pritom potrebná cesta takejto ˛drámy´, a tak predísť zaháľaniu, nepodľahnúť sebaklamu a vyhýbať sa strachu. V pozadí pedagogického aspektu sa vo veršoch celkovo vychádza z otázky miery vo výchove (stupeň vzájomnej trpezlivosti). Akési trucovité šantenie v podobe rozhadzovania hračiek však v racionálnom svete dospelých vyvoláva podanie zmierlivej ruky a následného priblíženia sa k pokojnému náručiu. Potreba starorodičovského súkromia vyvrcholí v momente, keď lyrický subjekt s vnukom zostáva doma celkom sám. Je to ideálny stav, ktorý stojí v oxymoronickom protiklade s veľkým zhonom popoludnia. V tomto chronotope sa starý otec cíti byť vyvoleným; stáva sa gazdom počas raňajšej vychádzky. Spredmetňuje cieľ šťastnej cesty; dvojsmerne identifikuje psa ako vzor pre ostatné zvieratá (i deti). Rachot, brechot, hádka, zvedavosť predstavujú ďalšiu etapu tejto trajektórie: potrebu vyjsť z ulity, zvykov a stálostí. Cirkulujúcu statickosť opäť prináša často komická, avšak efektívna večerňajšia rozprávka pre Filipka. V týchto momentoch sa vyzdvihuje vzájomný očný kontakt s určitým obdivom, teda vznikajúca príležitosť

úprimných ľudských kontaktov. Komparatívne sa zrkadlí detská nevinnosť a dospelácka brázda povinností. Táto interakcia je pritom charakterizovaná obojsmernou nehou, dynamickosťou, hrejivým pocitom dobra. Zdôrazňuje sa tak atmosféra človečenstva a rodinného puta. Počas nového dňa sa tak dieťa nemusí báť strašiakov; má si brať príklad práve zo smelého zajka, od ktorého sa môže učiť akejsi zodpovednosti za seba či svoje zdravie, pohodlie. Pars pro toto sa prízvukuje adekvátne správanie voči milým zvieratám, autorsky dávajúc výchovné rady v pozadí efektívneho vývoja malého chlapčeka (nesprávaj sa hlúpo voči mačke, pekne sa prihovor zajkovi a neťahaj ho za chvost). Zvierací priestor pritom často číha hmlou a strašidlami... Je však aj plný života, huncútstiev, dočasných útekov i záletov. Je to svet zákazov, ale aj nekonečných možností. Dáva príklad nielen Filipkovi, ale aj percipientovi, že vodcovstvo je len dočasné, pravda krehká a egoizmus neplodný. Hlasným krikom, akýmsi rebelantstvom, sa pritom všetko rozpŕchne a komunikácia redukuje. Je to koniec koncov rešpektované spolunažívanie malého i veľkého tvora v pozadí potrebného vzájomného dialógu. Hrejivé myšlienky na báze celkom prirodzeného odovzdávania štafety sú hodné zamyslenia: „*Dodám k tomu s nehou: / - Až nebudem s tebou, / neboj sa byť sám, / never mátohám*“ (Husárik, 2021, 43 s; báseň s názvom Dialóg).

Na druhej strane sa prízvukuje dôležitosť kolektívu a pre deti významná sentencia, že koniec koncov nikto nezostane sám. Je to postupná a príkladná výchova proti sebeckosti a vyvarovanie sa toho, aby sa hračky vzbúrili proti Filipkovi, ktorý nemôže jačať, robiť rámus a byť neposedný, ale aspoň v duši musí tancovať a adekvátne identifikovať zlé konania. Duševný pocit sa má aspoň v korienkoch nadradiť fyzickým pudom, a tak darovať dieťaťu detskú naivitu, uchovávanú vo vlastnom srdci. Musí si však uvedomiť aj zákazy všedného dňa, relatívnu autoritu predkov a podeliť sa o konečnú pravdu i všelijaké rozhodnutia. Musí sa pritom spojiť s rodinou, zvieratkami i hračkami. Okolitý svet mu odpovie výrokmi starého otca, ktoré dodávajú akúsi energickú hrču (hŕbu) rôznym činnostiam. Mierny paradox doby sa pritom opisuje v momente, keď malý chlapec ešte nevie čítať, ale sám zahreje rúru, zamiesi koláč a ide si dačo vygoogliť. V konfrontácii s takýmto svetom sa opisuje vonku – za dverami – prítomné sneženie a vnútorný lomoz detí i dospelých. Ich svet sa eviduje danosťami ako zamestnanie za plat, čítanie názorovo protichodnej tlače, každodenné starosti. Na druhej strane futbalisti sú pre mladých vzormi, ktorí s nimi zostanú azda nastálo ako samotní dospelí... Dočasná je iba vyškierajúca sa beznohá mátoha, ktorá vďaka určitej psychickej zrelosti prináša komickosť pri/v dome. Dôležitým atribútom je zločin a následný trest, samozrejme, na báze prezumpcie neviny. V niektorých básňach sa prízvukujú nielen rôzne maniere zlodejov, naduté správania, ale aj potreby panovačnosti či ľudskej pažravosti v podnikaní. Oproti tomu stojí cenná neha v podobe pozornosti voči deťom. Títo malí nezbedníci sa v optimálnom prípade majú vyšantiť doma či na ulici, vytvárajúc akúsi prirodzenú pulzáciu života ako determinant nádeje do budúcnosti. Na širšej ploche sa pritom opisujú Filipkove pestvá v pozadí detskej zvedavosti (až huncútstva). Centrom dynamických dianí sú hry ako základné stĺpce detského bytia. Rastúcim vekom sa pritom prestiera ticho a na povrch sa dostávajú každodenné otázky o živote (kam chodí spávať deň, kedy oddychuje noc). Determinuje to prirodzený kolobeh života, teda spomínaného dňa a noci, interakcie starých i mladých – teda našej existencie. Aj o tom je poézia Pavla Husárika pre deti – ako prvý pilier jeho literárneho úsilia.

Druhým pylónom básnickej tvorby Pavla Husárika je jeho intencionálna tvorba pre dospelých, s ktorou má už relatívne výrazné autorské skúsenosti. V roku 2023 vydal básnickú zbierku s názvom Otázky (obsahuje 73 básní), v ktorej sa často objavujú jeho vlastné vyhranené, často až skeptické názory. Po duchovnej ceste nachádza pomyselné závory nezmyselných zákazov bytia. Lyrickému subjektu sa teda už dávno všeličo nepáči, a tak hľadá lásku a šťastie. Je pritom relatívne skromný; postupne sa odďaľuje od rôznych foriem chladu. Presne identifikuje okolitý koncert

hyen a splašených husí. Počas života však v zásade vyhľadáva pohodu, nevzdáva sa ideálov; jeho život je determinovaný postupným opúšťaním domu i dvora počas dňa a návratom počas večera. Sníva, pravda, iba na pohovke o harmónii, emotívne vníma prirodzenú zemskú príťažlivosť. Konkretizáciou toho je z neba padajúca vločka, ktorá sa v blate premieňa na vodu. Je to stretnutie výšin a nížin, akási kryštálová etapa kulís v pozadí večného kolobehu vody (i života). Lyrický subjekt pritom filozofuje o existencii kvapky v nekonečnom bytí. Na druhej strane je dôležité ono tu a teraz, zovšeobecnenie šedého sveta, v ktorom sa pravda ťažko rodí. Jednotlivec je pritom synom akejsi náhody, pričom je nezlom(e)ný v takomto svete. Hľadanie východísk (za ďalekým obrazom) je až nereálne ideálne, pričom dôraz sa kladie na opis časopriestoru v rámci blízkeho ďaleka. Skepticizmus sa pritom objavuje aj v aspekte, že všetko bolo, je a bude stále len o ničom. Údelom i šťastím človeka je však neustále (opätovné) hľadanie a pochopenie okolitej reality a samotného plynutia času. Východiskom je rodné číslo a svedkami vrásky či šediny. Lyrický subjekt je v pozícii akéhosi trúda, ktorý si poletúva a hľadá svoje šťastie. Identifikuje pritom neustály kolobeh života: narodenie, dospievanie, starnutie, smrť. Po tejto trajektórii je však potrebné vysloviť veľké pravdy nášho bytia a odpovedať na neľahké otázky existencie. Cieľom je čo najskôr nájsť lásku, ktorá však postupne môže opustiť dušu každého človeka. Opisuje sa aj osobné váhanie pri vlastných teóriách, pričom sa vždy vykľuje potreba skrášlenia okolitého priestoru. Danosti časopriestoru sú neprestajné: ich konkretizáciou je potreba nehynúceho rodu a kooperácia mladých chlapcov/dievčat na dynamickej báze. Kritizuje sa pritom ľahostajnosť a nedôslednosť vo vzťahu k práci. Lyrický subjekt v tejto veci pristupuje so zlou predtuchou. Tento atribút sa konkretizuje básnickým obrazom nad mestom krúžiacich čiernych havranov so škrekom. Ozýva sa aj kuvičí hlas ako symbol neúprosného konca. Determinuje to vyľudnenie dediny, pričom v mestách sa rozmáha pseudomoderná doba. Dedinčania-starci prežívajú krátke dni so slzami a prudkým poklesom životných istôt. Zároveň sa ničia aj vzájomné putá medzi ľuďmi. Lyrický subjekt presne konštatuje túto realitu, hľadá vinníkov a cestu akejsi revitalizácie. Je preto dôležité štítiť sa fyzického i psychického pádu dennodenného ubíjania sa žiaľom. Zdôrazňuje sa potreba prispôsobenia jednotlivca voči premenlivým trendom. Falošná výpomoc alkoholom však náhli istú cestu do večnosti. Na druhej strane je pritom osožné dodržať sľuby voči ostatným. Opísaný sociálny prerod mladej dievčiny – od nevinnej dedinčanky k opustenej mešťanky – je pritom celkovo na škodu veci. Typizovane sa opisuje dôverčivý vzťah slečny s nezbedným vandrákom na báze akejsi životnej ťarchy. Koniec koncov sa tak rozrastá životný priestor nových mestských sídlisk s malými deťmi. Je to časopriestor vymožeností novej doby, ktorá postupne prehltáva nevinnú mladosť a smiech nahrádza smútkom. Kritizuje sa daný chronotop, v ktorom sa v kolobehu rodí i umiera a život je vo dne i v noci na vážkach. Svedkom (i dôkazom) tejto neúprosnej situácie sú hlasné sanitky, ktoré ako-tak zachraňujú telá plné chorôb i duše plné blenu. Lyrický subjekt oživuje staronové povery ako záchranné člny novej existencie. Skrášľuje pritom svoju nekonečnú fantáziu, ktorej pomocníkom je práve poézia.

Dôležitým atribútom ľudského zrodu (i skonu) je hľadanie odvekej, často unikajúcej pravdy. Práve tá je podstatou bytia, akýmsi východiskom i pevným bodom často až oxymoronickej existencie. Determinantmi takejto diachrónie sú odchody predkov, učiteľov, rovesníkov. Lyrický subjekt medituje nad takýmito osudmi, polemizuje s ich spôsobmi a formami posledného potlesku. Vychádza z pozície, že so všetkým sa raz musí zúčtovať, pričom súčasné myšlienky tvorivého človeka hatí – azda prirodzené – zabúdanie. Dáva sa do kontrastu vonkajšok a vnútro, pričom všedný deň s novým ránom prichádza ambivalentne. Ideálom je život s nekonečnou zábavou, ktorý stojí v protiklade s neúprosne sa blížiacou smrťou. Spoločnosť sa konfrontuje so samotou, pričom sa vyzdvihuje prirodzená zvedavosť a využitie vlastnej fantázie. Na širšej ploche sa pertraktujú

pojmy ako ničota, istota, neznáme. Človek je pritom hodený do akéhosi mnohouholníka spletitých osudov. Lyrický subjekt presne identifikuje svoj status, kritizuje nezmyselné premeny a reformy. Centrálnou emóciou jednoduchých ľudí je pritom harmónia a priam idealistické očakávanie spoločenského, politického a (najmä) hospodárskeho zázraku. Sú to však akési nehmotné mátohy vlastného mikrosveta, obavy z vnútorných duchov počas nepokojných nocí. Identifikácia vlastného duševného rozpoloženia v takejto hrôzostrašnej situácii je znakom určitej racionalizácie. Tvorivý človek pritom premýšľa o hviezdach, ktoré sa postupne približujú k jeho vedomiu. Je to proces neodvratného starnutia s určitými typickými momentmi (všetkým zavadziam, šporím na starobinec). Je to postupné poddanie sa nielen spoločnosti, ale aj vlastnej vôli. Zvony slúžia nielen spomínanému procesu harmonizácie, ale (doslovne) budia človeka do nepohody. Východiskom, ba akousi pomôckou muža je pritom krásna diablica ako sporo oblečená pokušiteľka. Lyrický subjekt práve pri nej nachádza útočisko, sliedi do jej očí a kúpe sa v jej nehe. Koniec koncov však ľutuje svoje činy, nakoľko v podvedomí tieto ženy neustále konfrontuje so spomienkou na svoju matku. Evidujeme pritom aj jeho úsilie o určitú objektívnosť, veď už spomínané a následne gradované očakávanie smrti je prítomné i v tomto vzťahu. Do psychiky sa tak vbára nepokoj v poetickom obraze človeka obletujúcich supov a okolitých krvilačných vlkov.

Strážnymi anjelmi, ktorí zabránia konečnej skaze, sú vlastne poeti, ktorí „... *v tucte slov / vždy vedia presne vypovedať, / čo prozaici v hrubej knihe“* (Husárik, 2023, 62 s; báseň s názvom Básnici). Lyrický subjekt, píšuci však občas len z dlhej chvíle, chce byť stručný, presný, prinášajúci fiktívne umelecké súhvezdia. Kritizuje nemorálne správanie svojich spoluobčanov, pričom presne identifikuje nielen spomínaných strážnych anjelov, ale aj katov. Voči Bohu je pritom krotký, ďakuje mu za rôznorodosť vlastnej existencie. Kritizuje pritom politické diania minulosti i prítomnosti, svet chválenkárov a ľudí-obracačov kabátov. Koniec koncov aj ministerskí úradníci zostanú sami, ich dlhy sa majú platiť aj v rodinnom kruhu. Sú to tekuté charaktery, papuľnatí ľudia, rýchlozbohatlíci so zvrátenou logikou. Podľa jeho názoru vykrádajú deň i noc a rozsievajú beznádej a nepokoj. Vďaka nim sa na povrch vynáša smrad a hnoj atómovej doby. Jednoduchí ľudia však pritom majú pocit prázdnoty a neustálej premeny. Ich časopriestor je často v existenčnom bode uprostred zla. Lyrický subjekt ako človek-milión však nemá inú možnosť, než prechovávať nádej a čakať na akýsi zázrak. Vo všeobecnosti je pritom opäť skeptický: v tomto aspekte identifikuje prastarú vedomosť skôr narodených, že koniec koncov sa v súčasnosti zázraky nedejú. Aj z toho dôvodu sa pre vnímavých čitateľov vynárajú rôznorodé O(o)tázky Pavla Husárika o sebe, okolí, vzťahoch, minulosti, súčasnosti i (možnej) budúcnosti – ako druhý pilier samotného žitia.

Svet detí je optimistický, radostný, avšak s dospelosťou prichádzajú aj temnejšie stránky existencie. Človek so zdravým zmýšľaním preto musí stáť na dvoch pilieroch, byť mladým i starým, dieťaťom i dospelým, tvor(c)om s nádejou i skepsou. A práve v tomto atribúte nachádzame dôstojné postavenie aktuálnej poézie Pavla Husárika pre rôzne vekové kategórie.

Príspevok vznikol ako výstup projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry (KEGA) Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Registračné číslo projektu: 001UJS-4/2025; názov projektu: Chrestomatia z kultúrneho kontextu dolnozemských Slovákov I.; vedúci projektu: doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD.

POUŽITÁ LITERATÚRA

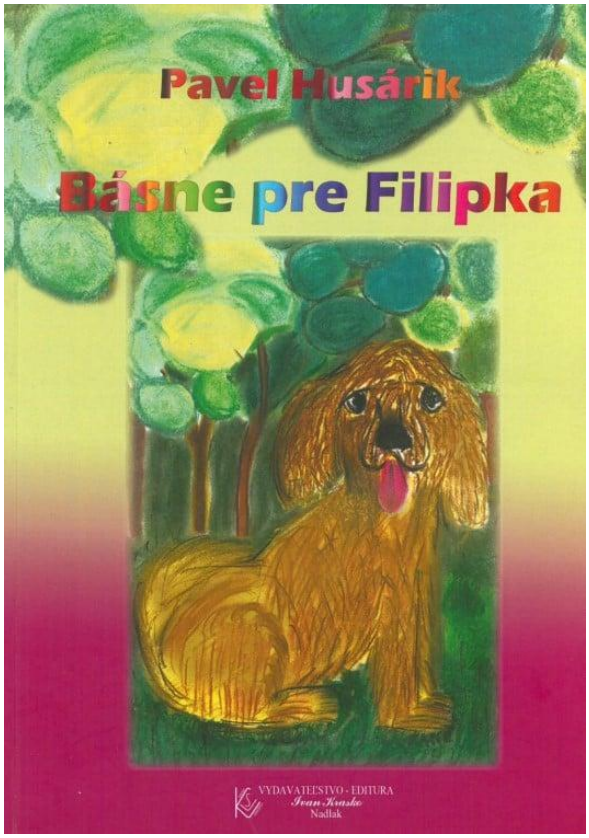
Husárik, P. (2021). *Básne pre Filipka*. Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.
Husárik, P. (2023). *Otázky*. Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.

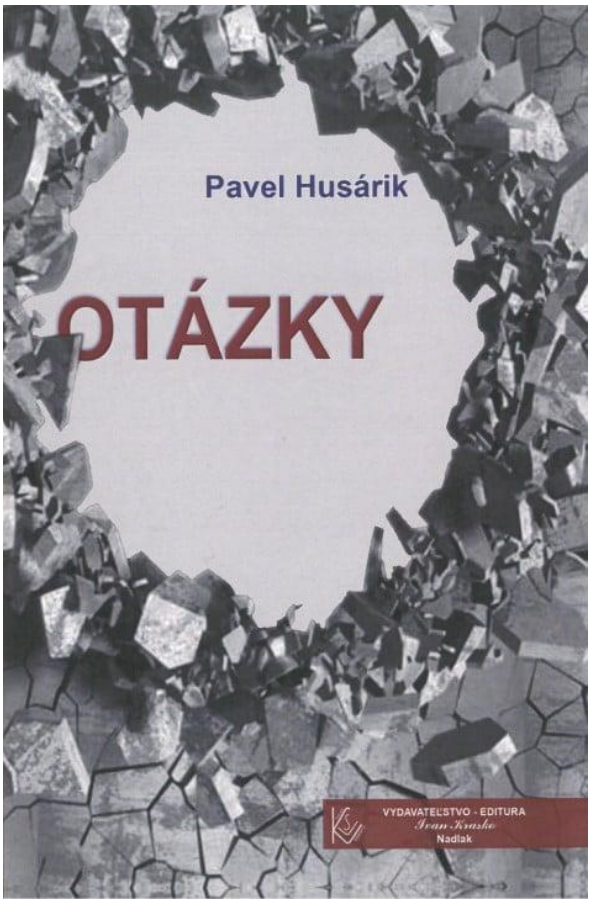
Šenkár, P. (2020). Bilancia ako základ budúcej tvorivej práce Slovákov v Rumunsku na pozadí bibliografie beletristických prác vo Variáciách. In: *Slováci v zahraničí 37 – zborník Krajanského múzea Matice slovenskej*. Matica slovenská, Martin.

Šenkár, P. (2016). *Súradnice básnickej polyfónie Slovákov v Rumunsku*. Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.

Šenkár, P. (2014). Univerzálnosť menšinového básnika (Poetika Pavla Husárika). In: *Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia*. Univerzita J. Selyeho, Komárno.

Šenkár, P. (2016). Variácie drám – drámy vo Variáciách. In: *Divadelné múzy na Dolnej zemi*. Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.





Príloha č. 1 – Titulné strany doposiaľ posledných básnických zbierok Pavla Husárika

https://doi.org/10.36007/5390.2026.20

A TANKÖNYV MINT NYELVPEDAGÓGIAI PROBLÉMA – A SZLOVÁKIAI MAGYAR KÖZÉPISKOLAI BIOLÓGIA-TANKÖNYVEK PÉLDÁJA

THE TEXTBOOK AS A PROBLEM IN LANGUAGE PEDAGOGY – THE EXAMPLE OF BIOLOGY TEXTBOOKS IN HUNGARIAN SECONDARY SCHOOLS IN SLOVAKIA

Szabolcs SIMON[7] – Tamara PAPP[8]

ABSTRACT

The subject of the following study is a lingvodidactic analysis of a secondary school biology textbook in Slovakia. The first part of the article summarizes the role of textbooks in the educational process, the main questions related to its research, and then we provide a textological analysis of a selected textbook text. In the second part of the study, the same text is also examined from the point of view of the recipient-user. In our analysis, we also apply a comparative aspect.

KEYWORDS

textbook, biology textbook, scientific terminology, scientific style, contrastive analysis

BEVEZETÉS

Az alábbi tanulmány tárgya egy szlovákiai középiskolai biológia-tankönyv lingvodidaktikai elemzése. Az írás első részében röviden összefoglaljuk a tankönyvek oktató-nevelő folyamatban betöltött szerepét, a kutatásával kapcsolatos főbb kérdéseket, majd egy kiválasztott tankönyvi szöveg textológiai elemzését nyújtjuk. A tanulmány második részében ugyanazt a szöveget a befogadó-felhasználó szempontjából is megvizsgáljuk. Elemzésünkben összehasonlító szempontot is érvényesítünk.

Terminológia, mint sajátos szókészleti tartomány

A *terminológia* egy tudományterület, egy-egy szakterület szakszavainak fogalmainak összessége. Azok elnevezéseivel és rendszerezésével a terminológiatervezés foglalkozik (Kovács 2011, 297–300).

[7] Simon Szabolcs, PhD., Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, simons@ujs.sk
[8] Papp Tamara, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, papptamara2001@gmail.com

A terminológia középpontjában a szakmai közösségekben jellemzően használt szavak állnak, azonban alapját a fogalmak képezik. A *terminus* egy vagy több szóból álló nyelvi egység, amely egy adott szakterületen belüli fogalmat jelöl és határoz meg. A terminusok létrehozása tehát a fogalmak meghatározásán alapul, és egyik kulcsfontosságú elemük a pontos definiáltság. (Kovács 2011, 297–300)

Fóris (2005b) szerint a terminusnak a következő feltételeknek kell megfelelnie:
(a) pontosan tükrözze azt a fogalmat, amelynek jelölésére szolgál;
(b) legyen szemléletes és érthető;
(c) jelentése időben állandó maradjon, vagyis mindig ugyanarra a fogalomra utaljon;
(d) illeszkedjen a nyelv terminológiai rendszerébe.

A szaknyelvi kommunikáció során közvetített információk csak akkor lesznek minden beszélő számára egyértelműek, ha a terminusok fogalmi tartalma pontosan meghatározott. A legmarkánsabb különbség a köznyelvi szavak és a szaknyelvi terminusok között abban rejlik, hogy a szaknyelvi kifejezések jelentéstartománya jóval kötöttebb, szűkebb és pontosabban behatárolt, mint a köznyelvi szavaké (Fóris 2005b, 41–53).

Bár a terminusokkal és a terminológiai jellegű kutatásokkal – még ha nem is ezen a néven – már az ókorban is foglalkoztak, a terminológiai iskolák kialakulása csak a 20. század elejére tehető. Kiemelkedő szerepet játszott ebben a Prágai, a Bécsi és a Szovjet iskola, de Észak-Európában is jelentős kutatásokat végeztek. Magyarországon az 1950-es években Klár János és Kovalovszky Miklós úttörő munkát folytattak a műszaki tudományos terminológia megújítása terén, és számos megállapításuk a mai napig érvényes (Kovács 2011, 297–300).

Szakszók, szakkifejezések dinamikája

A terminusok meghatározása szakmai és nyelvészeti ismereteket igényel, ráadásul gyakran vitatható értelmezések jelennek meg a szótárakban (Fóris 2005b, 41–53).
A szaknyelvi és köznyelvi normák különböznek: a szaknyelv terminológiája kötött, és szigorúan a szakterület szabályaihoz igazodik. A szaknyelvi normák – különösen a terminológiai normák – kulcsfontosságúak a pontos szakmai kommunikációhoz, szótárkészítéshez és fordításhoz. Ezek megsértése akár a szöveg jelentésének elhomályosulásához is vezethet (Fóris 2005b, 41–53).

A köznyelv és a szaknyelvek között folyamatos kölcsönhatás van: egyes szakszavak elterjedhetnek a köznyelvben is, főként, ha a hozzájuk kapcsolódó technológiák vagy módszerek általánossá válnak. Ilyenkor maga a fogalom nem változik, de a róla alkotott ismeretek szintje leegyszerűsödik. A szakértők részletes, míg a laikusok csak alapvető ismeretekkel rendelkeznek (Fóris 2005b, 41–53). Számos tudományos terminus mára a mindennapi kommunikáció részévé vált, gyakran jelentésmódosuláson átesve. Ilyen például a *vírus* szó, amely eredetileg biológiai és orvosi terminus, a köznyelvben azonban számítógépes kontextusban is használatos, illetve átvitt értelemben is megjelenik, például „elkapta a vírust” – akár betegségre, akár szoftveres fertőzésre utalva. A *mutáció* genetikai változást jelent a szaktudományban, de a köznyelvben gyakran egyszerű változásként, torzulásként vagy átalakulásként értelmezik, például *ez egy mutáns változat*. A *sokk* szó eredetileg orvosi értelemben használt kifejezés, mely testi állapotot jelöl, azonban a köznyelvben leginkább lelki megrázkódtatás kifejezésére szolgál (*sokkot kapott a hír hallatán*). Hasonló jelentésmódosuláson ment keresztül a *hormon* szó is, amely biológiai terminus, de a mindennapi beszédben gyakran az érzelmekkel és a viselkedéssel kapcsolatos változásokra utal (*ez biztosan a hormonok miatt van*). A *depresszió* pedig pszichiátriai szaknyelvből került be a

közbeszédbe, ahol gyakran a hétköznapi rosszkedv vagy szomorúság szinonimájaként használják (*teljesen depressziós vagyok*).

Általában a tankönyvekről

Ha a tankönyv meghatározásait keressük, kétféle szempontú megközelítéssel találkozhatunk. Tágabb értelemben minden oktatásban felhasznált könyv (*school-book*) tankönyv, szűkebb értelemben viszont csak az oktatási céllal írt munkák (*textbook*) számítanak tankönyvnek (Kaposi 2012). Karlovitz János Tibor szerint a tankönyvek alapvető feladatai közé tartozik az ismeretátadás, a gyakorlás, a nevelés, valamint a tanítás és a tanulás irányítása. A legrégebbi szerepük az információk összegyűjtése és rendszerezett bemutatása (Borsos 2015, 12–21). Az USA neves oktatóinak megállapításai szerint „*a tankönyvek megváltoztatása a leggazdaságosabb és leghatékonyabb módja az osztálytermi munka tartalmának és a tanításnak fejlesztésére*" (Marylin–Calfee 1998, 54)

A tankönyv alapvetően fontos segédeszköz mind a diák, mind a tanár számára. A tanulóknak segít összefoglalni és rendszerezni az órán feldolgozott ismereteket, még ha nem is feltétlenül ugyanabban a sorrendben vagy kapcsolatrendszerben, mint ahogyan az órán elhangzott. Egy jól megírt összefoglalás nem egyszerű ismétlés, hanem a már megértett tananyag egy új, de logikusan követhető szerkezetbe rendezése (Franyó 2004, 112–118).

A tankönyvek az ismeretanyagot kisebb egységekre bontják, hogy az egy-egy tanóra során hatékonyan feldolgozható legyen. A szöveget különféle vizuális elemek, például ábrák, táblázatok és kísérletek egészítik ki. Ez a didaktikai kimunkáltság elősegíti a megértést. Kiemelt jelentősége van a motivációnak is: a figyelemfelkeltő tények, adatok és képek ösztönözhetik a tanulókat arra, hogy további információkat keressenek, bővítve ezzel tudásukat (Borsos 2015, 12–21).

A digitális korban különösen fontos megtanítani a diákokat arra, hogyan használják hatékonyan a tankönyveket. Meg kell tanulniuk, hogyan emeljék ki a szöveg lényegét, miként alakíthatják át a megszerzett információt tartós tudássá, valamint hogyan egészíthetik ki az ott található adatokat megbízható internetes forrásokkal (Borsos 2015, 12–21).

A tankönyvek szerepe és feladatai

A tankönyv szerepe nagyon sokrétű; hasznos lehet a diák számára a tanulási folyamat során, ugyanakkor a tanárnak is fontos segédeszköze lehet. A pedagógus számára a tankönyv elsősorban iránymutató eszköz. Abban nyújt támogatást, hogy az adott témakörhöz kapcsolódó ismeretanyagot milyen súllyal és milyen módon célszerű bemutatni a tanórán. Emellett hasznos segédeszköz a pedagógiai folyamatban is, különösen akkor, amikor a diákoknak meg kell tanítani, hogyan dolgozzanak fel nyomtatott forrásokat, miként elemezzenek tudományos szövegeket vagy értelmezzenek folyamatábrákat, táblázatokat és függvényeket.

Természetesen a tankönyveknek számos egyéb funkciójuk is van, amelyek nem feltétlenül kapcsolódnak közvetlenül az iskolai tanítási-tanulási folyamathoz, de hozzájárulhatnak a diákok ismeretszerzéséhez és tájékozódási képességeinek fejlődéséhez (Franyó 2004, 112–118).

A tankönyvekre különböző nézőpontokból tekinthetünk, e tekintetben minden nézőpont egy külön kutatási megközelítést is jelent. A következőkben összefoglaljuk a tankönyvek főbb funkcióit, Dárdai (Dárdai 2005, 120–126) alapján:

(a) Kortörténeti dokumentum – A tankönyvek tükrözik az adott kor politikai, társadalmi, ideológiai és mentális viszonyait.

(b) Politikum – Az állam befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatokat, így az állam által képviselt ideológiák is megfigyelhetők a tankönyvekben.
(c) Ismerethordozó – A tankönyvet, mint ismerethordozó egységet Dárdai (2005) a következőképpen jellemzi: „*Tankönyvnek tekintjük azt a tanítási, tanulási folyamatban ható dokumentumot, amelyben a szaktudományok eredményei redukált formában, egy célcsoport számára pedagógiai szempontok szerint transzformált módon jelennek meg, és az ismeretek és készségek elsajátítását differenciált didaktikai formák és struktúrák segítik.*"
(d) Pedagogikum – A tankönyveknek nagy szerepük van a tananyag elsajátításában. Ebből a szempontból a tankönyveket további két tényező szerint vizsgálhatjuk:

(d.a) A tankönyv tanulhatóságát befolyásolja
a felhasználók lelki, szociális érettségi szintjének figyelembevétele,
a tanulás módszertani szempontjaira való odafigyelés,
a motiváció (ez lehet célok megfogalmazása, érdekességek, figyelemfelkeltő, ösztönző feladatok stb.),
az illusztrációk mennyisége, minősége,
a tankönyvi feladatok milyensége.

(d.b) A tankönyv taníthatóságát befolyásolhatja
a szöveg szerkezete,
a tananyag tartalmi prezentációja,
a tanítás módszertani megoldásai.

Ha a tankönyvekre mint médiumokra tekintünk, meg kell említenünk a tankönyvek kommunikációelméleti, illetve nyelvészeti vizsgálatát is. Az ilyen típusú elemzések viszonylag ritkák, noha fontosak, hiszen a tananyag nyelvi prezentálása befolyásolja a megértést. Dárdai (2005) a következő kritériumokat sorolja fel a tankönyvek nyelvészeti szempontú vizsgálatához: a szövegek feleljenek meg a helyesírási szabályoknak, a tankönyv nyelvezete legyen választékos és közérthető, a funkcionálisan előforduló idegen, népies vagy tájnyelvi szavak legyenek magyarázva és a szövegek szókincse feleljen meg a diákok életkori adottságainak.

A tankönyvkutatás, mint sajátos kutatási terület

A tankönyvkutatás rendkívül összetett terület, amely számos szempontot magában foglal; alapvetően fontos azonban az, hogy képes-e betölteni az oktatásban neki szánt szerepet.
Amikor a tankönyv funkcionalitását elemezzük, valójában azt vizsgáljuk, hogyan hat a tanítási-tanulási folyamatra, ill. az abban résztvevőkre. E tekintetben számos szempontrendszer készült már, amelyekben hasonló elemek jelennek meg. Ilyen például az ismeretközvetítés, a tanulási folyamat irányítása, a gyakorlás biztosítása, a tananyag rendszerezése, az oktatási folyamat koordinálása, a tanulók motiválása, a differenciálás lehetőségeinek megteremtése, az önértékelés támogatása, illetve az értékek közvetítése. Ezek közül a legtöbb funkció elsősorban a pedagógus feladataihoz kapcsolódik – kivételt képez az önértékelés, amely a tanulói oldalhoz tartozik. Az 1980-as években a kutatók még elsősorban a tanítás szemszögéből közelítették meg a tankönyvek szerepét, a tanulóközpontú nézőpont csak később kezdett érvényesülni (Kojanitz 2007, 114–126).

Tankönyvszövegek elemzése

Szende Aladár a tankönyvi szövegeket a következőképpen jellemzi:

> „*A tankönyvi szöveg olyan természetű, „amely a legtágabb értelemben vett valóságösszefüggések és -kapcsolatok körét speciális keretekbe kényszeríti. Kettős korlátozottságról kell beszélni. Egyfelől ugyanis széttekintésemet egy speciális tudományrendszer iskolai-képzési rendjére kell irányítanom, másfelől egy ezek fölé boltozódó általános elmélet – a pedagógia – követelményeire. Minden tankönyv sajátos tantárgyi szövegeket tartalmaz, amelyek tantervileg körül határolt ismeretek rendjében tárják föl az »anyagot«. Speciális ismeretkörök speciális tárgyalásmódot kívánnak meg, a tankönyvírót tehát tartalmi és szövegstrukturáló megkötések irányítják. Ugyanakkor pedagógiai helyzeteket irányító alapul kell követnie a tanulók életkori adottságait és más körülményeket.*” (Szende Aladár)

A tankönyvszövegek vizsgálata a szövegnyelvészet, ezenkívül például a fordítástudomány számára is kiemelt jelentőséggel bír. Ez a sajátos szövegtípus ugyanis nem csupán ismeretátadásra szolgál, hanem célzott nevelési és oktatási funkciókat is betölt. A tankönyvi szövegek nyelvi felépítése – különösen a jelentéstan, a mondattani szerkezetek és a használati szempontok mentén – jelentősen befolyásolja a tanulók szövegértési képességét, valamint a tananyag sikeres elsajátítását. E három, nyelvvel kapcsolatban vizsgálható szint feltérképezése lehetőséget teremt arra, hogy mélyebben megértsük, miként épülnek fel a tanulást segítő szövegek, és hogyan szolgálják az oktatási célokat.

A hazai, a szlovákiai tankönyvek általában a szlovák nyelvű tankönyvek fordításai, ezért utalnunk kell a tankönyvi szövegek fordításának kérdésére is. Ez a szakfordítás egyik sajátos területének tekinthető. A fordítás során nem elegendő pusztán a nyelvi megfelelőségre törekedni; figyelembe kell venni a tanítás-tanulás célrendszerét, a célcsoport életkori sajátosságait, valamint a kulturális eltérésekből fakadó különbségeket is.

Szövegtani szempontú elemzés

Szövegtani szempontból a szöveg „n” számú mondat strukturált, szemiotikai, stilisztikai egysége, egésze (Szikszainé 2004). A textológia részterületei alapján alapvetően három szinten elemezhető: grammatikai, szemantikai és pragmatikai szinten.

A *szöveggrammatika* a szöveg lineáris grammatikai kapcsoltságát vizsgálja. A konnexitás szöveggrammatikai eszközök segítségével teremtődik meg. Egyes szófajoknak, mint pl. a *névelő*knek és a *névmás*oknak kitüntetett szövegszervező funkciójuk van, emellett viszont a szövegben szereplő ragok és jelek is tölthetnek be ilyen funkciót. A *szövegszemantika* a nyelvi jelek és jelentések szövegszintű viszonyát tárgyalja. A téma alkotja a szöveg vagy annak egyes egységeinek jelentésbeli alapját. A szöveg szemantikai összefüggését tehát a téma azonossága, biztosítja. Minden szövegnek van egy főtémája és ezen belül is altémákra osztható. A *szövegkohézió* alapvető feltétele, hogy az egymást követő nyelvi elemek jelentései tartalmazzanak olyan összetevőket, amelyek kölcsönösen illeszkednek egymáshoz. A *szövegpragmatika* a szöveg használatával, keletkezésének külső körülményeivel foglalkozik. A közlő és befogadó személye, közös előismereteik biztosítják a szöveg koherenciáját. Minél több előfeltevésre épít egy adott szöveg megalkotója, annál nagyobb a veszély az értelmezésbeli különbségek kialakulására (Kabán 1993, 33–65).

A dolgozat gyakorlati részében a tankönyvszövegeket is ezen a három szinten fogjuk elemezni, hogy átfogóbb képet kapjunk azok felépítéséről, jelentésbeli összefüggéseiről és kommunikációs hatékonyságáról.

Szlovákiai magyar középiskolai biológia-tankönyvek vizsgálata

A következő alfejezetek a szlovákiai magyar biológia tankönyvcsalád elemzésére irányulnak lingvodidaktikai szempontból. A vizsgálat didaktikai aspektusa abban áll, hogy elemzi, mennyire felhasználóbarát a tankönyvcsalád, vagyis milyen mértékben támogatja az ismeretszerzést és a tananyag elsajátítását. A nyelvészeti megközelítés ezzel párhuzamosan azt vizsgálja, hogy a tankönyvek milyen nyelvi és terminológiai sajátosságokkal jellemezhetők. Az elemzés célja, hogy képet kapjunk arról, milyen minőségűek a szlovákiai magyar tankönyvek, miben különböznek a magyarországi tankönyvektől, és melyek a fő eltérések. Ezt a kérdést főként a szövegben előforduló terminusokon keresztül vizsgáljuk.

Szlovákiai magyar középiskolai biológia-tankönyvek jellemzése

Az általunk elemzett szlovákiai magyar biológia-tankönyvcsalád nyolc kötetből áll. Az első hat kötet a tananyagot tartalmazza, míg az utolsó kettő különféle kísérleteket mutat be, vagyis egyfajta gyakorlókönyv. A tankönyvek alcímei világosan tükrözik az adott kötet tematikáját.
A *Biológia gimnáziumok számára* című sorozat kötetei az alábbi alcímeket viselik:

A sejtek biológiája. A növények biológiája
A növények fejlődése, rendszere és ökológiája
Az állatok biológiája. Etológia
Az állatok fejlődése, rendszere és ökológiája
Genetika
Az élet keletkezése a Földön és az evolúció. Az ember biológiája
Gyakorlatok I.
Gyakorlatok II.

A tankönyvek szövege fejezetekre és alfejezetekre tagolódik. Az első hat kötet összesen 39 fejezetet tartalmaz, amelyek mindegyike egy dőlt betűs szépirodalmi idézettel kezdődik – az érdeklődés felkeltése és a tanulók motiválása céljából.

A fejezeteken belül a kulcsfogalmak és fontosabb szövegrészek félkövér kiemelést kaptak. Emellett dőlt betűs szövegrészek is megjelennek, amelyek a szerzők szándéka szerint kiegészítő információkat nyújtanak a tárgy iránt mélyebb érdeklődést mutató tanulók számára. A definíciókhoz illusztrációk, ábrák és táblázatok is kapcsolódnak, amelyek elősegítik a tananyag megértését.

A témakörök végén különböző típusú feladatok – *kérdések*, *feladatok*, illetve *problémafelvető feladatok* – segítik az ismeretek elmélyítését és alkalmazását. A kötetek végén magyar–szlovák *Kisszótár* található, amely a fontosabb szakszavak és -kifejezések kétféle nyelvű megfelelőit tartalmazza. Bizonyos esetekben tudományos megnevezések is szerepelnek a szótárban.

Egy kérdőíves felmérés eredményei a szlovákiai és magyarországi biológia-tankönyvek szövegeinek megítéléséről

A kérdőíves felmérés, amelynek eredményeiről az alábbiakban szó lesz, részletei az egyik szerző 2023-as szakdolgozatában olvashatók (vö. Papp 2023). Mivel a jelen téma szempontjából sem érdektelen, a felmérés néhány tanulságát az alábbiakban összegezzük. A kérdőív lekérdezése a középiskolai pedagógusok együttműködésével valósult meg, akik közvetítőként segítették a tanulók bevonását a vizsgálatba.

A kérdőívet összesen 97 tanuló töltötte ki, ebből 40 a dunaszerdahelyi Vámbéry Ármin Gimnázium, 13 a Dunaszerdahelyi Magángimnázium diákja. 29 diák működött közre a szolnoki Verseghy Ferenc Gimnáziumból. A többi adatközlő a Füleki Gimnázium, a komáromi Selye János Gimnázium, a miskolci Lévay József Református Gimnázium és Diákotthon, a tatabányai Bárdos László Gimnázium, az oroszlányi Hamvas Béla Gimnázium és a komáromi Jókai Mór Gimnázium diákja volt.

A vizsgálat céljául annak feltárását tűztük ki, hogy a szlovákiai magyar, illetve a magyarországi gimnáziumi tanulók melyik definíciókat tartják érthetőbbnek, illetve tanulás szempontjából befogadhatóbbnak. A kérdőív hat fogalom (*sejtfal, puhatestűek köpenye, felszívóhám, medenceöv, ökoszisztéma, indukált mutáció*) két-két definícióját tartalmazta, amelyek a szlovákiai magyar, és a magyarországi biológia-tankönyvből származnak (vö. 1. számú melléklet). Azt, hogy melyik definíció melyik tankönyvből van, a diákok számára nem jelöltük meg, hogy a származás ne befolyásolja a döntéseiket. A tanulók feladata az volt, hogy minden definíciópár esetében válasszák ki a számukra megfelelőbbet, elfogadhatóbbat, majd röviden indokolják választásukat.

	SZM-tk.	M-tk.
Szlovákiai magyar diákok válaszai	egyszerűbb: 51× érthetőbb: 43× rövidebb: 23× lényegre törő: 14× jobb megfogalmazás: 12× több információt tartalmaz: 8× pontosabb: 3× több szakszavat tartalmaz: 2× hasznosabb: 2× mert érdekel / mert érdekel a téma: 2× érdekesebb: 1× tartalmasabb: 1× konkrétabb: 1×	érthetőbb: 75× egyszerűbb: 41× jobb megfogalmazás: 14× rövid / rövidebb: 17× lényegre törő: 9× több információ / információt tartalmaz: 11× pontosabb: 9× részletesebb: 8× példákat tartalmaz: 3× kevesebb idegen szó: 3× érdekesebb: 2× tartalmasabb: 2× konkrétabb: 2× gyakorlatias: 1× kevés szakkifejezés: 1× terjedelmesebb szöveg: 1× tudományosabb: 1× mert érdekel: 2× egyik sem jó, nem érthető: 1×
Magyaroroszági diákok válaszai	érthetőbb: 33× rövidebb: 24× egyszerűbb / egyszerű: 14× lényegre törő: 10× jobb megfogalmazás / jobb: 6× részletesebb: 5× példákat tartalmaz: 5× pontosabb: 5× szakszavak használata / több szakkifejezés: 6× kevesebb idegen szó: 2× hasonlóképpen szerepel a tankönyvben: 2× mert ezt tanultam: 1× nincs benne zárójel: 1×	érthetőbb: 61× rövid / rövid és logikus: 16× lényegre törő: 11× egyszerűbb: 14× példák vannak benne / magyarázatot is tartalmaz: 11× jobb megfogalmazás: 8× kevesebb idegen szó: 4× kevesebb szakkifejezés: 3× kifejtőbb: 2× részletesebb: 2× pontosabb: 2× gyakorlatias: 1× átláthatóbb: 1× tartalmazza a lényeges információkat: 1× mert így tanultam: 1×

1. táblázat: Magyarországi és szlovákiai magyar középiskolás diákok minősítései a tankönyvekben előforduló meghatározásokkal kapcsolatban, csökkenő gyakorisági sorrendben

A kapott válaszokat táblázatban összesítettük (vö. 1. táblázat). Ilyen módon, feltérképeztük azt, hogy milyen szempontok alapján minősítik a tanulók a tankönyvi definíciókat. A táblázatban a diákok válaszai-megjegyzései mellett feltüntettük azok gyakoriságát is.

A diákok válaszaiból levonható következtetések:
a) Az érthetőség alapvetően fontos szempont
A válaszok alapján mindkét vizsgált csoportban túlnyomó többségében az *érthetőbb* minősítés fordult elő; ez különösen jellemző a magyarországi tanulók esetében, az M-tk. definícióinál (44,2%). (A rövidítések feloldását lásd a tanulmány végén.)
A diákok elsődleges elvárása a meghatározásokkal szemben tehát az, hogy azok érthetők, világosak, könnyen feldolgozhatók legyenek. Ez a tapasztalat megerősíti azt a didaktikai alapelvet, mely szerint a tudományos fogalmak tanórai közvetítése során elengedhetetlen azok nyelvi adaptálása az adott korosztály kognitív szintjéhez.

b) Tömörség és az egyszerűség lényeges jegyei a tanszövegeknek
A „rövidebb", „egyszerűbb" és a „lényegre törő" értékelések szintén nagy arányban fordultak elő, különösen a szlovákiai magyar tankönyvi szövegek (SZM-tk.) esetében.
A tanulók pozitívan értékelik a tömör, jól strukturált, kohezív megfogalmazásokat. A túlságosan hosszú, elvont vagy nyelvileg kevésbé jól formált szövegek eleve nem lehetnek eléggé hatékonyak a középiskolai oktatásban.

c) Az M-tk. meghatározásai kedvezőbb megítélést kaptak
Mind a szlovákiai magyar, mind a magyarországi tanulók körében az M-tk. meghatározásai kapták a legtöbb „érthetőbb" és „jobb megfogalmazású" minősítést.
A magyarországi tankönyvszövegek nyelvi megformáltsága adekvátabb a tanulók nyelvi kompetenciaszintje szempontjából.

d) A terminológiai telítettség
A válaszok között a „több benne a szakkifejezés" és a „kevesebb az idegen szó" megjegyzések is megjelentek, bár csak viszonylag kis számban. Az adatközlők között akadtak olyanok, akik a terminusok nagyobb arányú előfordulását értékelték pozitívan (összesen 8 esetben), míg mások ugyanezt tartották kedvezőtlenebb vonásnak (összesen 13 esetben).
A terminológiai telítettséghez ambivalensen viszonyultak az adatközlők. Összességében többször volt negatív, mint pozitív tulajdonság. Ez alapján nem állítható egyértelműen, hogy a szakszók számának csökkentett előfordulása feltétlenül szükségszerű lenne. Ennél fontosabb az, hogy a terminusok megfelelő kontextusban, világosan és érthetően jelenjenek meg.

A szakterminológia megjelenítése tehát nem csupán gyakorisági kérdés, hanem az is meghatározó, hogy az milyen módon van a kontextusba beágyazva. Emellett a szövegnek elő kell segítenie a tudományos tartalom hatékony közvetítését.

Összegzésképpen, a középiskolás diákok válaszai alapján kirajzolódott, hogy a tudományos stílusú szövegek oktatási célú alkalmazásánál a világos, tömör és könnyen értelmezhető megfogalmazás a legfontosabb. A magyarországi tankönyvekben előforduló meghatározások e tekintetben kedvezőbb megítélésben részesültek.

Egy kiválasztott részszöveg szövegtani elemzése

Dolgozatunk e fejezetében egy kiválasztott *részszöveg* szövegtani elemzésével foglalkozunk. Szövegtani szempontból részszövegnek olyan szöveget, vagy szövegrészt nevezünk, amely egy nagyobb szövegnek a része, ugyanakkor abból kimetszve magában is kezelhető. (Szikszainé 2004, 249)

A szövegtani elemzés céljából kiválasztott részszöveg az egyik szlovákiai magyar tankönyvből származik, az ozmózis témakörét mutatja be. Ezt a tananyagot a tankönyvcsalád az első kötetében tárgyalja, *A sejtek anyagfelvétele és anyagleadása* című fejezetben (30–31. old.). (A fejezet ezen részét lásd a 2. számú mellékletben.) Választásunk erre a részletre esett, mivel különféle szövegtani kérdések és didaktikai eljárások elemzésére is alkalmas. Elemzésünkben Szikszainé Nagy Irma *Leíró magyar szövegtan* (2004), valamint Balázs Géza *Szövegantropológia* (2007) című könyvét vettük alapul.

Az elemzett részszöveg lentebb olvasható, mondatait az elemzés könnyebb követhetősége céljából megszámoztuk.

> ***Ozmózis***
>
> ***1.*** *Az ozmózis egyirányú folyamat, amikor a víz a citoplazmatikus membránon keresztül behatol az oldatba.* ***2.*** *A sejt a vizet felveszi vagy leadja az ozmotikusan aktív részecskék koncentrációjától függően, amelyek lehetnek a vakuólumok sejtnedvében (cukor, szerves savak) vagy a sejtet körülvevő külső környezetben (földben lévő tápanyagok).* ***3.*** *Ha a környezet ozmotikus értéke megegyezik a sejt ozmotikus értékével, a környezet izotóniás.* ***4.*** *Ebben az esetben a víz nem áramlik egyik irányban sem.* ***5.*** *Ha a sejt hipertóniás, nagyobb koncentrációjú, ozmotikusan aktív részecskékkel teli környezetben van, vizet ad le, csökken a térfogata, minek következtében plazmolízis megy végbe (pl. ha az uborkát vagy a zöldsalátát megsózzuk, a só kihúzza a vizet a sejtek protoplasztjaiból).* ***6.*** *A növényi sejtek esetében a citoplazmatikus membrán elválik a sejtfaltól.*
>
> ***7.*** *Ha a sejt hipotóniás – alacsonyabb koncentrációjú környezetben van – vizet vesz fel, amivel növeli térfogatát.* ***8.*** *Szélsőséges esetekben, a sejtfal jelenlétének ellenére a sejt megreped (pl. hosszú esők után szilva termése).* ***9.*** *Ezt a jelenséget plazmoptízisnek hívjuk.*
>
> ***10.*** *Az állati sejt – ahol a felületi struktúra csak a citoplazmatikus membránból áll – hipertóniás környezetben zsugorodik.* ***11.*** *Hipotóniás környezetben megreped.* ***12.*** *Például tengeri véglények az édesvízben vagy a vörösvérsejtek a desztillált vízben.*
> (SZM-tk. 1.: 30–31. old.)

1. Grammatikai szint

Az utalás grammatikai eszközei a szövegben

A kiválasztott szövegrész grammatikai konnexitását elsősorban a rekurrens nyelvi elemek biztosítják. A *rekurrencia* a „*már ismert nyelvi tények megismétlődése az új szövegmondat(ok)ban*” (Balázs 2007). A rekurrens elemek a szövegben jelentéssíkokat indítanak el. Ezeket az elemeket táblázatban rendszereztük. A táblázat soraiban maguk az ismétlődő elemek szerepelnek, oszlopaiban pedig azt jelöltük, hogy az adott elemek melyik mondatokban fordulnak elő.

Az 2. táblázatban láthatjuk, hogy a 12 szövegmondatból álló részszöveget 10 jelentéssík szövi át. Ezek közül legteljesebben az első, a sejtről szóló jelentéssík. A rekurrens elemek kifejezőeszközei főnevek, jelzős szerkezetek; névmás – deiktikus utalóeszköz – két esetben fordul elő. Mindez mutatja a részlet magas fokú fogalmi telítettségét. Az igék előfordulásának gyakorisága alacsony.

Szövegmondatok sorszáma/ Jelentéssíkok	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. sejt (vagy sejtszervecske)		sejt, vakuólumok sejtnedvében, sejtet	sejt		sejt, sejtek protoplasztjaiból	növényi sejtek	sejt	sejt		állati sejt, ahol		
2. citoplazmatikus membrán	citoplazmatikus membránon					citoplazmatikus membrán				felületi struktúra, citoplazmatikus membránból		
3. sejtfal						sejtfaltól		sejtfal		felületi struktúra		
4. környezet		környezetben	izotóniás környezet	ebben	hipertóniás környezetben		hipotóniás környezetben			hipertóniás környezetben	hipotóniás környezetben	
5. víz	víz	vizet		víz	vizet, vizet		vizet, amivel	hosszú esők				édesvízben, desztillált vízben
6. koncentráció		konentrációjától			koncentrációjú		koncentrációjú					
7. növeli a térfogatát							növeli a térfogatát	megreped	ezt		megreped	
8. zsugorodik					csökken a térfogata, minek					zsugorodik		
9. ozmotikusan aktív részecskék		ozmotikusan aktív részecskék, amelyek, cukor, szerves savak, földben lévő tápanyagok			ozmotikusan aktív részecskékkel, só							
10. behatol	behatol	felveszi vagy leadja			ad le, kihúzza		vesz fel					

2. táblázat: Rekurrens elemek az *ozmózis*-jelenségről szóló szlovákiai magyar biológia-tankönyvben (SZM-tk. 1.:30-31. o.)

1.1. Helyettesítő elemek, névmásítás a szövegben

A *pronominalizáció* a textualitás jellemző jegye. A névmások, szófaji tulajdonságaik miatt, egyrészt lehetővé teszik az ismétlések elkerülését, ezzel tömörebbé teszik a szöveget, másrészt, elősegítik a szöveg konnexitását. Kapcsolatot teremtenek a mondatok között és azokon belül, valamint kiemelésre és rámutatásra is szolgálnak (Szikszainé 2004, 63). A névmás más minőségű rekurrens elem, mint az egyebek, ugyanakkor a pronominalizáció nem eredményez lazább konnexitást, mint az „újraemlítés", mert a névmás magába szívja a helyettesített elem összes tulajdonságát. Az elemzett szövegrészben a következő névmások fordulnak elő: *ebben, minek, amivel, ezt, ahol, amelyek.* Ezek közül az *ebben* és az *ezt* nem a szövegmondaton belüli kapcsolatot biztosítja, hanem szövegmondatokat kapcsol össze.

2. Szemantikai szint

2.1. A szövegmondatok kapcsolódása, tömbösödés a szövegben

*Szabad mondat*on szövegtani szempontból olyan mondatot értünk, ami önmagában megáll a közlésben, nem igényel kiegészítést. Ebben az elemzésben szabad mondatnak tekintjük a *szövegmondat*okat.

A célunk az, hogy a fenti szövegrészlet elemzésével bemutassuk a szövegmondatok összefüggését. Feltehető, hogy a tankönyvi szöveg mondatai között viszonylag erős tartalmi és logikai kapcsolatoknak kell lenniük. A kohézió lehetővé teszi a tankönyvi szöveg megértését és befogadását. A logikai kapcsolódást elsősorban a kötőszók reprezentálhatják, amelyek *metaoperátor*okként irányítják a megértést.

Az elemzett szöveg szerkezeti képlete a szövegmondatok kapcsoltsága szerint:

(ugyanis) (tehát) azonban) (tehát) (tehát) (azonban) (azaz)

(1. ←2.) – (3.→4.) →← (5.→6.) – (7.→8.–9.) – (10. →←11.←12.)

A szöveg öt jól elkülöníthető tartalmi *tömb*re tagolható. Az első mondat, a tételmondat általános jellemzést nyújt a témáról, a második az *izotóniás közeg* sajátosságait ismerteti. A harmadik tömb a *növényi sejtek hipertóniás közeg*ben való viselkedését mutatja be, a negyedik a *hipotóniás közeg*re adott reakcióikat írja le. Végül az ötödik egység az *állati sejtek* viselkedését tárgyalja mind *hipertóniás*, mind *hipotóniás környezetben*.

A fenti szerkezeti képlettel kapcsolatban megjegyezzük, hogy a szövegmondatok tartalmi-logikai kapcsolatait nem jelölik explicit módon (*konnektorok*). Ezért azokat a fenti képletben zárójelben jelöljük. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy az elliptikusság a szöveg befogadása szempontjából hátrányos tulajdonság.

2.2. A részszöveg tételmondata

A szövegegység tételmondata az első mondat, amely összefoglalja a szövegrész „legfontosabb" gondolatát, állítását. *Az ozmózis egyirányú folyamat, amikor a víz a citoplazmatikus membránon keresztül behatol az oldatba.* A néhány bekezdésnyi szövegrészben az első mondat általánosságban szól a témáról, a későbbi mondatok ezt az állítást támasztják alá, fejtik ki, részletezik.

2.3. Ellipszisek a szövegben

Az *ellipszis* olyan jelenség, amikor a beszélő vagy író bizonyos szavakat, kifejezéseket vagy nagyobb egységeket „kihagy" a közlésből, mert azok a szövegkörnyezetből vagy a kommunikációs helyzetből bizonyos mértékben kikövetkeztethetők. Az ellipszis segítségével a közlés tömörebbé, gördülékenyebbé válik, miközben a megértés nem kell, hogy sérüljön. Ez azonban az ellipszis jellegétől függ. Minél nagyobb tartalmi egységet érint, annál nehezebb lehet a szöveg megértése, pontosabban a szöveg jelentése relativizálódik. A tankönyvi szövegek esetében az elliptikusságnak a szöveg dinamikusságát kellene eredményeznie, az érthetőség megmaradása mellett. Ezért a tankönyvírónak nehéz feladata van abban, hogy eldöntse, milyen mértékben alkalmazzon ellipsziseket a szövegben.

Az alábbiakban a kiválasztott szövegrész mondataiban kiegészítjük a hiányzó elemeket, hogy érzékeltessük azt, hogy az elliptikusság általában a szöveg kárára van.

1. mondat: eredeti szöveg: *a víz … behatol az oldatba*. Ellipszis: A víz *a hígabb oldatból* behatol *a töményebb oldatba*.
5. mondat: eredeti szöveg: *zöldsalátát megsózzuk, a só kihúzza.* Ellipszis: *zöldsalátát megsózzuk, mivel a sóoldat hipertóniás a só kihúzza*;
7. mondat: eredeti szöveg: „Ha a sejt hipotóniás – alacsonyabb koncentrációjú környezetben van – vizet vesz fel… Ellipszis: Ha a sejt hipotóniás – *vagyis* alacsonyabb koncentrációjú környezetben van – *akkor* vizet vesz fel…
8. mondat: eredeti szöveg: *a sejt megreped*. Ellipszis: a sejt megreped, *mert túl sok vizet vesz fel és a vízfelvétel miatt megnő benne a nyomás.*
10. mondat: eredeti szöveg: *hipertóniás környezetben zsugorodik.* Ellipszis: *hipertóniás környezetben zsugorodik, mert vizet veszít*.
11. mondat: eredeti szöveg: *hipotóniás környezetben megreped*. Ellipszis: *az állati sejt* hipotóniás környezetben megreped, *mert túl sok vizet vesz fel*.
12. mondat: eredeti szöveg: *tengeri véglények az édesvízben vagy a vörösvérsejtek a desztillált vízben.* Ellipszis: tengeri véglények az édesvízben vagy a vörösvérsejtek a desztillált vízben *megrepednek*.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az ellipszisek a befogadás szempontjából a tankönyvi szöveg minőségének kárára vannak. Ezeket a kihagyásokat az olvasás során rekonstruálni kell. Ez azonban megfelelő előismeretek hiányában nem minden esetben lehetséges. A diákoknak a szöveg önálló feldolgozását nagyban megkönnyítheti a tanórán elhangozott tanári magyarázat.

2.4. Gondolatalakzatok a szövegben

Az alábbiakban a szövegben előforduló gondolatalakzatokat tárgyaljuk, és bemutatjuk azok típusát, szerepét, valamint működését a szövegben. Célunk, hogy feltárjuk, milyen gondolatalakzatok jelennek meg a szövegben, és ezek miként segítik a tartalom világosabb, logikusabb felépítését, pontosabban az egyes szövegegységek kohézióját.
Felsorolás és *példa*. Mindkettő a szöveg érthetőségét fokozza, miközben strukturálja és szemléletessé teszi a tartalmat. Példák a szövegből: *(cukor, szerves savak); (földben lévő tápanyagok); tengeri véglények az édesvízben vagy a vörösvérsejtek a desztillált vízben.*
Ellentét. Az ellentét fontos eszköz a logikai viszonyok érzékeltetésére. A tankönyvi szöveg szerzője azonban ezeket néhány helyen nem jelöli. Példa a szövegből: *Ha a sejt hipertóniás… vizet ad le,* [DE] *Ha a sejt hipotóniás… vizet vesz fel…*

Fokozás: A fokozás célja sokrétű. Tudományos szövegekben az egymásra épülő jelenségek, folyamatok lezajlását is bemutathatja. Példa a szövegből: *növeli térfogatát. Szélsőséges esetben … megreped*.

3. Pragmatikai szint

A pragmatikai szint a szöveg működését, használatát illeti. Ebben az alfejezetben ennek különböző aspektusait vizsgáljuk meg.

3.1. A részszöveg téma-réma tagolása

> „*Az aktuális mondattagolásnak két fő fogalma van: a téma és a réma (=T–R). Nevezik még témának és propozitumnak (Elekfi 1986, 24), illetve az angol, amerikai nyelvészetben topicnak és commentnek is. A szakirodalomban kétféleképpen értelmezik: az egyik felfogás alapján a kontextus és/vagy a szituáció függvényében a téma az ismert, a réma a témához képest újságoló, a másik szerint a téma az, amiről beszélünk, a réma az, amit mondunk róla.*" (Szikszainé, 2004: 217)

Az alábbi szövegrészben félkövér betűkkel jelöltük a témákat, aláhúzással pedig a rémákat, és külön számozással is elláttuk őket. Az alábbiakban lássuk a részszöveg tematikus progresszióját.

> Ozmózis[R1]
> **Az ozmózis[T1]** egyirányú folyamat, amikor a víz a citoplazmatikus membránon keresztül behatol az oldatba.[R2] **A sejt a vizet felveszi vagy leadja[T2]** az ozmotikusan aktív részecskék koncentrációjától függően[R3], **amelyek[T3]** lehetnek a vakuólumok sejtnedvében (cukor, szerves savak) vagy a sejtet körülvevő külső környezetben (földben lévő tápanyagok)[R4]. **Ha a környezet ozmotikus értéke megegyezik a sejt ozmotikus értékével[T4]**, a környezet izotóniás[R5]. **Ebben az esetben[T5]** a víz nem áramlik egyik irányban sem[R6]. **Ha a sejt hipertóniás[T6]**, nagyobb koncentrációjú, ozmotikusan aktív részecskékkel teli környezetben van, vizet ad le, csökken a térfogata[R7], **minek következtében[T7]** plazmolízis megy végbe (pl. ha az uborkát vagy a zöldsalátát megsózzuk, a só kihúzza a vizet a sejtek protoplasztjaiból)[R8]. ***(Plazmolízisnél[T8])*** A növényi sejtek esetében a citoplazmatikus membrán elválik a sejtfaltól.[R9]
> **Ha a sejt hipotóniás[T9]** – alacsonyabb koncentrációjú környezetben van – vizet vesz fel[R10], **amivel[T10]** növeli térfogatát[R11]. **Szélsőséges esetekben[T11]**, a sejtfal jelenlétének ellenére a sejt megreped (pl. hosszú esők után szilva termése)[R12]. **Ezt a jelenséget[T12]** plazmoptízisnek hívjuk[R13].
> **Az állati sejt – ahol a felületi struktúra csak a citoplazmatikus membránból áll[T13] –** hipertóniás környezetben zsugorodik[R14]. Hipotóniás környezetben megreped. Például tengeri véglények az édesvízben vagy a vörösvérsejtek a desztillált vízben[R15].

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a *tematikus progresszió* a szövegben *egyszerű lineáris témafejlődés* típusú (vö. Szikszainé 2004, 224).

A szöveg stílusáról általában

A kiválasztott és elemzett szöveg stílusa tudományos-ismeretterjesztő jellegű, sajátosan tankönyvszöveg, amely oktatási célokat szolgál. A szöveg célja az ismeretközlés, egy biológiai jelenség, az ozmózis tudományos magyarázata. Ennek megfelelően szakszavak és szaknyelvi

kifejezések fordulnak benne elő, mint például *ozmózis*, *plazmolízis*, *izotóniás*, *hipertóniás*, *hipotóniás* vagy *ozmotikusan aktív részecskék*. A tankönyvben előforduló terminológiával külön tanulmányban már foglalkoztunk (vö. Simon–Papp 2024).

A fogalmak meghatározását követően a szöveg végigvezeti az olvasót az *ozmózis* folyamatának tárgyalásán, miközben különböző eseteket vizsgál – például az *izotóniás*, *hipertóniás* és *hipotóniás* környezet hatásait. A magyarázat deduktív jellegű, tematikai progressziója ok-okozati érvelés mentén bomlik ki. A tananyag megértését hétköznapi példák is segítik, mint az uborka megsózásakor végbemenő folyamat, vagy a szilva megrepedése eső után. A szöveg tankönyvszerűsége tovább erősödik az ábrára való hivatkozással (vö. 2. számú melléklet, 25. ábra), amely vizuálisan is támogatja az ismeretelsajátítást.

A kiválasztott szöveg elemzése a szöveg befogadhatósága szempontjából

A tankönyvi szövegek elemzésekor az egyik legfontosabb szempont az érthetőség és a tanulók számára való befogadhatóság. Az alábbiakban, az általunk elemzésre kiválasztott szövegben több, a megértést nehezítő, amiatt kifogásolható jelenséggel is találkozhatunk. Ezeket a részeket vizsgálat alá vesszük, majd az elemzésünk tanulságai alapján megkísérelünk bemutatni egy átdolgozott változatát, amelyben érvényesül a felhasználóbarát megközelítés.

(a) Tételmondat

A szöveg tételmondata az első mondat, amely a fő gondolatot közvetíti, és összefoglalja az adott szövegrész tartalmát (Szikszainé 2004, 178). A tételmondat funkciója az, hogy előrevetítse a következő gondolatmenetet, és keretet adjon annak részletes kifejtéséhez. Jelen esetben a szerző az *ozmózis* jelenségének egy általános definícióját kívánja megadni. A megfogalmazás mindössze annyit állít, hogy a víz az oldat felé áramlik. Ez azonban túlzottan leegyszerűsített megközelítés. A valóságban inkább az a jellemző, hogy mindkét oldalon oldat található, ám azok koncentrációja eltérő – az egyik hígabb, a másik töményebb –, s éppen ez a koncentrációkülönbség az *ozmózis* alapvető mozgatója.

A tételmondatban megjelenik a *citoplazmatikus membrán* kifejezés is, amely a *sejthártyá*ra utal, s így leszűkíti az értelmezést a sejtek szintjére. Bár a mondat általános értelműnek tűnik, valójában implicit módon csak élő sejtekre jellemző folyamatra vonatkoztatható. Ha valóban általános definíció megfogalmazása lenne a cél, érdemesebb lenne a *szemipermeábilis (féligáteresztő) hártya* kifejezést használni, amely nem köti egyértelműen élő sejtekhez a jelenséget, és tágabb, fizikai-kémiai értelemben teszi értelmezhetővé az *ozmózis*t. Tudatában kell lennünk ugyanis annak, hogy az *ozmózis* nem csupán élő sejtekhez kötött folyamat, hanem általános fizikai jelenség, ami két különböző koncentrációjú oldat közötti koncentrációkülönbség miatt alakul ki egy féligáteresztő hártyán keresztül. A biológiában csupán ennek egy speciális megnyilvánulását látjuk a sejtek szintjén.

A tételmondatot követő mondatok már közvetlenül a sejtekről szólnak anélkül, hogy bármilyen átvezetés vagy tartalmi összekötés történne az általános meghatározás és a konkrét jelenség között. A szöveg felépítése logikailag indokolttá tenne egy átvezető vagy pontosító mondat beillesztését, amely átmenetet jelentene az elméleti meghatározás és a sejtekre vonatkozó részletes kifejtés között.

(b) Téma kifejtésének sorrendje

A szöveg első négy mondata témája szerint általánosságban ismerteti az *ozmózis* jelenségét, valamint az izotóniás oldatokkal kapcsolatos alapvető tudnivalókat. Az ötödik mondattól azonban tematikai váltás történik: innentől kezdve a szöveg a növényi sejtek sajátosságaival foglalkozik. Ez a váltást ugyanakkor a szövegben nincs jelezve egyértelműen. Az ötödik és kilencedik mondat közötti leírás tartalma kifejezetten a növényi sejtekre vonatkozik. Ezt követően, az utolsó három mondatban a tartalmi részletezés az állati sejtekre helyeződik át. Ugyanakkor csak itt válik nyilvánvalóvá, hogy a korábbi megállapítások érvénye korlátozott; az állati sejtek esetében nem, vagy csak részben érvényes.

A fentiekből az következik, hogy a szöveg tartalmi szerkezete indokolttá tenné, hogy a növényi sejtekre vonatkozó rész külön bekezdésben szerepeljen. A témaváltás azonban még így is nehezen érzékelhető lenne, mivel az, hogy az ötödik mondattól a kilencedikig terjedő szakasz kifejezetten a növényi sejtekre vonatkozik, csak az azt következő mondatok ismeretében válik teljesen világossá. Ez a szerkezeti megoldás következetlen; a befogadó számára szükségessé teszi az újraolvasást a szöveg megértéséhez.

(c) Inadekvát megfogalmazású mondatok

Az agrammatikus szerkezetek előfordulása szintén megnehezítheti a szöveg befogadását az olvasó számára. Az első mondatban – *Az ozmózis egy egyirányú folyamat, amikor…* – a mondatkapcsolás grammatikailag inadekvát. Esetünkben az *amikor* helyett inkább az *amely során* kifejezés használata volna helyénvaló. Ezenkívül a főmondatba az *olyan* utalószó beillesztése is szükséges lenne a logikai viszonyok világos jelölése érdekében.

Következő példánkban az inadekvát szóhasználatot kifogásoljuk: *ezt a jelenséget plazmolízisnek hívjuk.* Helyénvalónak a *plazmolízisnek nevezzük* formát tartanánk, amely a szakszöveg stílusába illő.

A szövegben előfordulnak egyéb pontatlan, nem elég kifejező megfogalmazások is, például a *szélsőséges esetekben* kifejezés. Ez a szókapcsolat az adott kontextusban túlságosan általános, nem derül ki belőle, milyen helyzetre utal. Ehelyett célszerűbb lenne konkretizálni a helyzetet – például így: *túlzott vízzel telítődés esetén*. Ezzel a megoldással egyértelművé válna a szöveg, egyben könnyebben befogadhatóbbá is.

(d) Kifejtetlen szakkifejezés

Az *ozmotikusan aktív részecskék* szakkifejezés már a második mondatban megjelenik, ugyanakkor azonban nincs feloldva, így az olvasó számára nem feltétlenül világos. Noha a tankönyv stílusára jellemző, hogy a korábban már bevezetett terminusokat később magyarázat nélkül, ismertként kezeli, ebben az esetben nem erről van szó; itt egy olyan szakkifejezést tartalmaz a szöveg, amely közvetlenül ehhez a témakörhöz kapcsolódik, és amelyet indokolt lenne feloldani vagy röviden megvilágítani a szövegkörnyezetben.

(e) A szövegmondatok információtelítettsége

Általában a tankönyvekben előforduló mondatokra is jellemző, hogy esetenként túl sok új információt tartalmaznak. Ezt példázza az alábbi részlet az elemzett szövegből:

> *Ha a sejt hipertóniás, nagyobb koncentrációjú, ozmotikusan aktív részecskékkel teli környezetben van, vizet ad le, csökken a térfogata, minek következtében plazmolízis megy végbe (pl. ha az uborkát vagy a zöldsalátát megsózzuk, a só kihúzza a vizet a sejtek protoplasztjaiból).*

Az idézett mondat több új információt is magában foglal: megtudjuk, mit jelent a *hipertóniás* kifejezés, hogyan zajlik le ez a folyamat, mik a következményei, és azt is, hogy ez a jelenség a *plazmolízis* megnevezéssel van jelölve.

(f) Közbeékelt tagmondatok, kifejezések
A tankönyv gyakran használ olyan közbeékeléses mondatszerkezeteket, amelyek szintén az információtelítettséget fokozhatják. Ezek a formák szintén a megértés kárára lehetnek, főleg ha nem csupán a mondat, hanem a beékelt rész is új információt tartalmaz. Például: *Ha a sejt hipotóniás – alacsonyabb koncentrációjú környezetben van – vizet vesz fel* […]. A példamondatban a *hipotóniás* szó magyarázata jelenik meg beékelésként. Úgy véljük, hogy a szerző inadekvát módon használja ezt a formát, mert a gondolatjelpár közé nem a magyarázó megjegyzés került, hanem újabb információ. Helyénvalóbb megfogalmazásnak tartanánk például a következőt: *Ha a sejt hipotóniás környezetben van, vagyis alacsonyabb koncentrációjú környezetben*….

(g) Kihagyásosság (elliptikusság)
A kihagyások (*ellipszisek*) bizonyos esetekben segíthetik a szöveg megértését, hiszen leegyszerűsítik a közlést (Szikszainé 2004, 197–201). Az alábbi példában azonban épp a hiányok nehezítik a megértést. Lássuk a példát: *A növényi sejtek esetében a citoplazmatikus membrán elválik a sejtfaltól.* Az idézett mondatból nem derül ki az, hogy milyen környezetben történik a jelenség. A szöveg világosabb lenne, ha az arra való utalást tartalmazná a mondat.

(h) Kifejtetlen példák a szövegben
A tankönyvi szövegek szerves tartozéka a példaanyag. A tankönyvekben szereplő példák szemléletességüknél fogva hozzájárulhatnak a tananyag könnyebb megértéséhez és feldolgozásához. Didaktikai szempontból fontos azonban, hogy a tankönyvi példák tipikusak legyenek, kellőképpen illusztrálják a jelenséget és legyenek érthető módon kifejtve.
Ha a szövegből nem válik nyilvánvalóvá a példa funkciója, vagyis az nem illeszkedik szervesen a magyarázathoz, könnyen félreértésekhez vezethet. Például az olyan megjegyzések, mint *hosszú esők után szilva termése* vagy *tengeri véglények az édesvízben vagy a vörösvérsejtek a desztillált vízben* önmagukban nem világosak. A szövegben nincs kifejtve az, hogy milyen változások zajlanak le a beiktatott példákban, így azok nem segítik, hanem ellenkezőleg, inkább akadályozzák a megértést.

Az elemzett részszöveg korrektúrán átesett változatban

Az alábbiakban a tárgyalt tankönyvi szöveg átdolgozott változata olvasható, amelyben arra törekedtünk, hogy kiküszöböljük a fentebb elemzett kifogásolható jelenségeket. Korrektúránk eredménye egy jobb minőségű tankönyvi szöveg lett.

> ***Ozmózis***
> *Az ozmózis olyan egyirányú folyamat, amely során a víz féligáteresztő (szemipermeábilis) hártyán keresztül behatol az oldatba. Az ozmózis a sejtekre jellemző, az állati és növényi sejtek sejtfalán egyaránt végbemenő folyamat. A sejt a vizet felveszi vagy leadja az ozmotikusan aktív részecskék koncentrációjától függően, amelyek lehetnek a vakuólumok*

sejtnedvében (cukor, szerves savak) vagy a sejtet körülvevő külső környezetben (földben lévő tápanyagok). Ha a környezet ozmotikus értéke megegyezik a sejt ozmotikus értékével, a környezet izotóniás. Ebben az esetben a víz nem áramlik egyik irányban sem.

Ha a sejt hipertóniás környezetben van, azaz nagyobb koncentrációjú ozmotikusan aktív részecskékkel teli környezetben, akkor vizet ad le, így csökken a térfogata. Ennek következtében plazmolízis megy végbe (pl. ha az uborkát vagy a zöldsalátát megsózzuk, a só kihúzza a vizet a sejtek protoplasztjaiból). Ilyen közegben a növényi sejtek esetében a citoplazmatikus membrán elválik a sejtfaltól.

Ha a sejt hipotóniás, vagyis alacsonyabb koncentrációjú környezetben van, akkor vizet vesz fel, amivel növeli térfogatát. Túlzott vízzel telítődés esetében a növényi sejtfal jelenlétének ellenére a sejt megreped (pl. hosszú esők után a szilva termése). Ezt a jelenséget plazmoptízisnek nevezzük.

Az állati sejtben a felületi struktúra csak a citoplazmatikus membránból áll. Az állati sejt hipertóniás környezetben zsugorodik, hipotóniás környezetben viszont megreped. Például a hipotóniás közeg miatt a tengeri véglények az édesvízben vagy a vörösvérsejtek a desztillált vízben megrepednek (25. ábra).

Rövidítések jegyzéke:
SZM-tk. 1., 2., 3., 4., 5., 6. – *Biológia a gimnáziumok számára* (tankönyvcsalád a szlovákiai magyar iskolák számára)
M-tk. 10., 11., 12. – *Biológia – Egészségtan* (tankönyvcsalád a magyarországi középiskolák számára)
SZ-tk. 1. – *Biológia pre gymnáziá* (tankönyvcsalád a szlovák tannyelvű iskolák számára)

ZÁRSZÓ

Tanulmányunkban a tankönyvelemzés összetett kérdéseivel foglalkoztunk egy tankönyvcsalád, a szlovákiai magyar középiskolák biológia-tankönyveinek példáján keresztül. A szlovákiai magyar szaktankönyvek vizsgálata nem kutatott terület, így a tankönyvek reflexiója is hiányzik. Tanulmányunkkal e hiányra hívjuk fel a figyelmet. Ahhoz azonban, hogy a szaktárgyak tanításának színvonala emelkedjen, nem utolsó sorban jó minőségű tankönyvekre is szükség lenne. A rendszeres tankönyvkutatás ehhez járulhatna hozzá. A kérdés azonban túlmutat a középiskolai szaktárgyoktatáson, nyelvtervezési szempontból is kiemelkedően jelentős.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Balázs G. (2007). *Szövegantropológia*. Inter Kultúra-, Nyelv- és Médiakutató Központ, 2007. ISBN 9789630617833.

Borsos É. (2015). A biológia tankönyv húsz éve és ma. In *Évkönyv: Tanulmánygyűjtemény*. Szabadka, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2016. 12-21. old. https://magister.uns.ac.rs/files/documents/2016.09.01.13.08.07_57c80c17ec93e_Evkonyv2015.pdf

Dárdai Á. (2005). A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. In *Iskolakultúra* 2005/10. 120-126. oldal
https://real.mtak.hu/59017/1/EPA00011_iskolakultura_2005_10_120-126.pdf

Fóris Á. (2005 a). *Hat terminológia lecke*. Lexikográfia Kiadó, Pécs, 2005. ISBN 963 219 717 8. 11-29. old.
https://docplayer.hu/5999182-Foris-agota-hat-terminologia-lecke.html

Fóris Á. (2005 b). A terminológiai norma és az ekvivalencia kérdése műszaki szövegek fordításánál. In *Fordítástudomány* 7/2: 41–53.
https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/86219

Franyó I. (2004). *Biológiai műveltségünk: Biológiatanításunk problémái 1980–2000*. Iskolakultúra-könyvek. Pécs, 2004. 112–118.
https://misc.bibl.u-szeged.hu/45488/

Kabán A. (1993). *A magyar tudományos stílus a kezdetektől a felvilágosodás koráig: Szemiotikai, szövegnyelvészeti megközelítés*. Linguistica, Series A. Studia et Dissertationes, 12. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 1993. ISBN 963 8461 68 3. 33–65. old.
https://real-eod.mtak.hu/11944/1/LinguisticaSeriesA_12_1993.pdf

Kabán A. (1996). A tudományos stílus szemiotikájából. In: Kornya László és Czellérné Farkas Mária (szerk.), *Magyar nyelvészeti tanulmánygyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 88–89.
https://epa.oszk.hu/02400/02472/00001/pdf/EPA02472_Hungarologia_1993_01_061-067.pdf [Letöltés dátuma: 2025. április 11.]

Kaposi J. (2012). A tankönyv szerepének változásai. In *Iskolakultúra*. 2012/12: 56–70.
https://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/tank%C3%B6nyvek-v%C3%A1ltoz%C3%A1sa-iskkult.pdf

Kojanitz L. (2007). A tankönyvek minőségének megítélése. In *Iskolakultúra* 2007/6–7: 114–126.
https://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_07_114-126.pdf

Kovács L. (2011). Szaknyelvkutatás és terminológia. In *Nyelvészetről mindenkinek – 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter Nonprofit Kft, Budapest, 2011. ISBN 9789638924001. 297-300.old
https://www.researchgate.net/publication/273126851_Szaknyelvkutatas_es_terminologia

Marilyn, J. – Calfee, R. (1988). *Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds*. John Wiley & Sons. Wiley-Blackwell, Malden, Massachusetts, 1998.

Maródi Á. (2013). A tankönyvi illusztrációk és képek szerepe az oktatásban. In *Belvedere Meridionale*, 25/4: 101–107.
https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15858/

Pappová T. (2023). *Magyar nyelvű szakterminológia középiskolai biológia-tankönyvekben*. Szakdolgozat. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Simon Sz.–Papp T. (2024). A tankönyvbeli terminológia, mint nyelvi menedzselési kérdés. A szlovákiai magyar középiskolai biológia-tankönyvek példája. In Bauko J.–Presinszky K. (szerk.), *Egyszerű és szervezett nyelvi menedzselés kétnyelvű környezetben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, Nyitra – Törökbálint. 147–162.

Szende A. (é.n.) *A tankönyvi szöveg természetéről*.
https://acta.bibl.u-szeged.hu/35642/1/szemiotikai_005_211-217.pdf [Letöltés dátuma: 2025. április 11.]

Szikszainé Nagy I. (2004). *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Varga A. (2008). A tankönyvek rejtett tantervei: Egy nemzetközi tankönyvkutatás tapasztalatai a biológiai, az egészség- és a környezeti nevelés terén. In *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 61–66.
https://mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf

A vizsgált tankönyvek jegyzéke:

UŠÁKOVÁ, K. – HUDÁK, J. – KRAJČOVIČ, J. – SEMAN, M. 2000. *Biológia a gimnáziumok számára 1: A sejtek biológiája, A növények biológiája*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03121-2

UŠÁKOVÁ, K. – ČINČURA, F. – DÚBRAVCOVÁ, Z. – ZÁHOROVSKÁ, E. 2001. *Biológia a gimnáziumok számára 2: A növények fejlődése, rendszere és ökológiája.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03279-0

UŠÁKOVÁ, K. – GRESSNEROVÁ, S. – NOVACKÝ, M. – ŠTULRAJTER, V. 2002. *Biológia a gimnáziumok számára 3: Az állatok biológiája, Etológia.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03459-9

UŠÁKOVÁ, K. – MATIS, D. – KOVÁČ, V. 2004. *Biológia a gimnáziumok számára 4: Az állatok, fejlődése, rendszere és ökológiája.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00070-1

UŠÁKOVÁ, K. – TREBATICKÁ, M. – MIADOKOVÁ, E. 2005. *Biológia a gimnáziumok számára 5: Genetika.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00039-6

UŠÁKOVÁ, K. – CVÍČELOVÁ, M. – KRAJČOVIČ, J. – POSPÍŠIL M. F. – THURZO, M. 2006. *Biológia a gimnáziumok számára 6: Az élet keletkezése a Földön és az evolúció, Az ember biológiája.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-01059-6

UŠÁKOVÁ, K. – ČIPKOVÁ, E. – NAGYOVÁ, S. – GÁLOVÁ, T. 2007. *Biológia a gimnáziumok számára 7: Biológiai gyakorlatok 1.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-01172-8

UŠÁKOVÁ, K. – ČIPKOVÁ, E. – NAGYOVÁ, S. – GÁLOVÁ, T. 2009. *Biológia a gimnáziumok számára 8: Biológiai gyakorlatok 2*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-01730-0

MOLNÁR K. – MÁNDICS D. – NÉMETH A. 2018. *Biológia – Egészségtan Tankönyv 10.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. ISBN 978-963-436-143-5
https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-505031001_1__teljes.pdf

MOLNÁR K. – MÁNDICS D. 2018. *Biológia – Egészségtan Tankönyv 11.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. ISBN 978-963-436-145-9
https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-505031101_1__teljes.pdf

MOLNÁR K. – MÁNDICS D. 2018. *Biológia – Egészségtan Tankönyv 12.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. ISBN 978-963-436-116-9
https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-505031201_1__teljes.pdf

UŠÁKOVÁ, K. – HUDÁK, J. – KRAJČOVIČ, J. – SEMAN, M. 2000. *Biológia pre gymnáziá 1.: Biológia bunky a rastlín.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02983-8
Biologia 1 Pre Gymnazia | PDF (scribd.com)

1. számú melléklet: A szlovákiai és magyarországi tankönyvcsaládban szereplő definíciók összevetése

1. A *sejtfal*

SZM1:

A sejtfal a citoplazmatikus membrán külső oldalán jön létre. Fő feladata a növényi sejtek, valamint a gombák és a baktériumok sejtjeinek mechanikus védelme.

(SZM-tk. 1.,19)

M1:

A sejtfal a növények és a gombák sejtjeit szilárdító, legkülső réteg. Vizes oldatok számára szabadon átjárható, így nem jelent akadályt az oldott anyagok felvételében és leadásában. A növényekben főleg cellulóz, a gombákban pedig kitin a szilárdító összetevője.

(M-tk. 11., 23)

2. A *puhatestűek köpenye*

SZM2:

A háti oldalon bőrredő – köpeny – jön létre, amely mésztartalmú héjat termel.

(SZM-tk. 4., 26)

M2:

Jellemző szerv a test háti oldalán eredő nagy bőrredő is, amelyet köpenynek nevezünk. A köpeny mirigyei a külső felszín felé mésztartalmú váladékot termelnek, ami a szilárd külső vázat (csigaházat, kagylóhéjat) hozza létre.

(M-tk. 10., 110)

3. A *felszívóhám*

SZM3:

Felszívóhám (reszorpciós hám) – olyan sejtek alkotják, amelyek az anyagok felvételére és más szövetekbe vagy szervekbe történő továbbítására képesek (pl. a tápanyagok felszívása a vékonybélben).

(SZM-tk. 3., 8)

M3:

A felszívóhám a gerinces állatokban a középbél belső felszínét béleli. Feladata a megemésztett tápanyagok felszívása. Sejtjeinek felszínét a sejthártya kesztyűujjszerű nyúlványai nagyobbítják, így a tápanyagok nagy felületen juthatnak át a keringési rendszerbe.

(M-tk. 10., 38)

2. számú melléklet: **Az *ozmózis* leírását tartalmazó tankönyvi alfejezet**

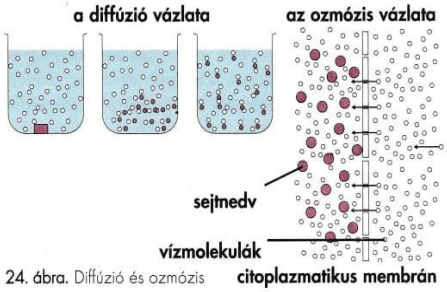
3.2.5. A sejt anyagfelvétele és anyagleadása

A sejt mint nyitott rendszer létezésének alapfeltétele az állandó kommunikáció a külső környezettel, amelytől felületi struktúra határolja el. Vegyi összetétele biztosítja a sejtből és a sejtbe irányuló anyag-, információ- és energiacserét.

A sejt tényleges határát a külső és belső környezet között a citoplazmatikus membrán (plazmalemma, sejthártya) biztosítja. Ez a hártya szelektíven engedi ki és be az anyagokat a sejt és környezete között. Vegyi összetétele és alkotóelemeinek elrendeződése lehetővé teszi a membrán „aktuális átépítését", amelynek köszönhetően nagyobb molekulák vagy sejtmaradványok (salakanyagok) kerülhetnek a sejten belülre, ill. kívülre. A citoplazmatikus membránon keresztül történő anyagáramlásnak két módja van: a **passzív** és az **aktív transzport.**

Passzív transzport

A **passzív transzport** a diffúzió és az ozmózis alapján működik, és **nem szükséges hozzá energia.**



24. ábra. Diffúzió és ozmózis

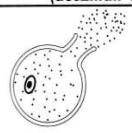
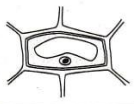
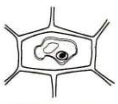
A diffúzió a hígító (víz) és az oldat között koncentrációkiegyenlítődés a csökkenő koncentráció irányában. Ez az atomok és ionok molekuláinak a mozgását jelenti a magasabb koncentráció irányából (szörp) az alacsonyabb irányába (víz). A diffúzió gyorsasága és kiterjedése az oldat és a hígító koncentrációja különbségétől függ.

A citoplazmatikus membrán csak a hígító (víz) molekuláit engedi át, a benne oldott molekulákat nem. **A membrán azon tulajdonságát, hogy egyes anyagokat áteresztt, másokat pedig nem, szemipermeabilitásnak vagy féligáteresztő képességnek nevezzük.** Ennek köszönhetően diffúzió útján nem tud minden anyag a sejten belülre kerülni. Csak azok az anyagok tudnak behatolni a sejtbe, melyeknek megfelelő a szerkezetük. Ezek az esetek többségében kis molekulájú anyagok (gázok, etanol és ionok) (24. ábra).

? Problémafelvető feladat
- A sejt felületi struktúrája közül melyik áteresztő és melyik nem a külső környezet anyagait illetően? Miért?

Ozmózis

Az **ozmózis** egyirányú folyamat, amikor a víz a citoplazmatikus membránon keresztül behatol az oldatba. A sejt a vizet felveheti vagy leadja az **ozmotikusan aktív részecskék koncentrációjától** függően, amelyek lehetnek a vakuólumok sejtnedvében (cukor, szerves savak) vagy a sejtet körülvevő külső környezetben (földben levő tápanyagok). Ha a környezet ozmotikus értéke megegyezik a sejt ozmotikus értékével, a környezet **izotóniás.** Ebben az esetben a víz nem áramlik egyik irányba sem. Ha a sejt **hipertóniás,** nagyobb koncentrációjú, ozmotikusan aktív részecskékkel teli környe-

	izotonikus környezet (0,3 M szacharóz)	hipertonikus környezet (0,6 M szacharóz)	hipotonikus környezet (desztillált víz)
állati sejt			
növényi sejt			

25. ábra. Ozmotikus jelenségek. A sejtfalnak köszönhetően a növényi sejt másképp reagál az ozmotikusan aktív környezetre, mint az állati sejt

https://doi.org/10.36007/5390.2026.42

A MIÉNK VAGY AZ ÖVÉK?

(NÓGRÁDI GÁBOR: *ALATTUNK A KINCS*. RITTER OTTÓ ILLUSZTRÁCIÓIVAL)

L. Patrik BAKA[9] – Anikó KURUCZ[10]

ABSTRACT

OURS OR THEIRS? (GÁBOR NÓGRÁDI: *ALATTUNK A KINCS* [THE TREASURE BENEATH US]. ILLUSTRATED BY OTTÓ RITTER)

This study examines a notable work of contemporary Hungarian children's literature, Gábor Nógrádi's treasure-hunt adventure novel Alattunk a kincs *[The Treasure Beneath Us]. It becomes evident how the author's prose poetics are characterised by a small-town, open-air-museum quality, manifesting itself in both narrative expression and the lyrical elevation of emphasised passages, alongside a dynamic plot and vivid humour—yet also by exaggeration and a pronounced didactic intent. This panorama, as well as the aftermath of the central, adventurous narrative thread of the novel, is mediated via a variety of documentary-fictional elements, ranging from interviews to evidential records and e-mails. These components offer an engaging way to handle large amounts of information, while they also hold significant potential for creative development within experiential pedagogy. Nógrádi does not shy away from confronting the reader with complex historical and social issues, demonstrating his commitment to taking his audience seriously and encouraging them to form their own critical standpoint.*

KEYWORDS

contemporary Hungarian children's literature, adventure novel, treasure-hunting, Gábor Nógrádi, prose poetics, documentary-fictional elements

BEVEZETÉS

A kincskeresés nem számít éppen szokatlan motívumnak a gyerekirodalomban (Benyovszky, 2009). Arra a kérdésre viszont, hogy mi történne, ha a realitás keretei és szabályai között akadnánk bármiféle zsákmányra, már nem sok mű keresi a választ. Kicsit olyasmi ez, mintha arra lennénk kíváncsiak, hogy mi történik a hercegnőkkel és hercegekkel, esetleg herceggé lett

[9] PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (adjunktus), bakap@ujs.sk

[10] Kurucz Anikó, PhD. Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék (adjunktus), kurucz.aniko@ga.sze.hu

szegénylegényekkel a házasság után. Nos, nem mindig az, amit a menyegző eufóriáját látva feltételeznénk. Amiként a becsületes kincskeresők előtt is számos kihívás áll (Böszörményi, 2022).

A KINCS ELŐTT ÉS A KINCS UTÁN

Nógrádi Gábor *Alattunk a kincs* című sokadik kalandregényének rögtön a nyitányán felhangzik a rigmus, ami cselekvésre hívja negyedikes ereklyevadászainkat.

> „*Több énekem nincsen,*
> *alattunk a kincsem,*
> *tudom én, tudom én,*
> *nem leszek mindig szegény*" (Nógrádi, 2022, 5. old.)

Katona Béla bácsi, akit Zeréndváron a legtöbben csak Bolond Bélaként ismernek, ezt dalolássza újra és újra az iskola ablaka alatt. Hatfős szereplőgárdánk (Benyovszky, 2009, 200. old.), különösen pedig a vállalkozó kedvű bandavezér, Sipos Tomi fantáziáját most mégis meglódítja az ének. Hiszen ha az öreg még a háborúban sérült meg, a múltjából pedig csak a fenti négysoros maradt, abból az következik, hogy ő is ott kellett legyen, amikor a kincset elrejtették!

A gondolat ragadósnak bizonyul. A csapat kikérdezi Béla bácsit, egy nappal később pedig a három legbátrabb, Tomi, Dina és Feró már lopódznak is lefelé a vár alatti pincerendszerbe. Az öreg baka utasításai szerint a százlépésenként felrajzolt fehér keresztek nyomát, majd az út végén „Jézus urunk" freskójának tekintetét követve meg is találják a zsákmányt. De a kincs olyan sokféle: a Holbein-képen kívül egy Patek Philippe-óra, aranytömbök, Napóleon-, Ferenc József- és Szent László aranyak, s nem mellesleg egy menóra és különféle héber betűs tálak is előkerülnek. Ezek a tárgyak biztosan nem származhatnak egy helyről, a láda tulajdonosait beazonosítva pedig kiderül, a nácik rabolták össze őket. Mindezt persze már a város értékbecslőjétől tudjuk meg, miután a gyerekek előkeverednek a pincerendszerből. Ami egyáltalán nem történik ilyen egyszerűen, hiszen visszafelé igencsak eltévednek, és Dodó, a foxterrier nélkül biztosan sokáig kellett volna várjanak a mentőcsapatra.

Ekkor viszont már az egész város tud a szenzációról, a kötet utolsó harmadában pedig egy egészen mástípusú kaland kerül előtérbe. Kihez kerüljön a kincs? Azé legyen, aki találta? Netalán a városé? Az államé? Vagy azoké, akiktől ellopták?

> „Ami a föld alatt van, az a városé meg az országé. Ha a kertünkben ások, és találok valamit, az talán a miénk. Talán! De lehet, hogy az sem, mert valami nagy nemzeti izé, érték, régi köcsög meg kancsó. Ilyesmi. Tudom, mert apa egyszer mondta, mikor a tévében láttuk, hogy találtak valami római kincset. Aki megtalál egy ilyet, és eldugja vagy eladja, az tolvaj!" (Nógrádi, 2022, 23–24. old.).

A törvény egyértelműen fogalmaz. De mi a helyzet az emberi önérdekkel? A kincset részben mindenki a magáénak érzi, és szívesen elfogadna belőle egy szeletet. Nemhiába a „nép" belső hangját idézi a kötet címe is, hiszen mint mondják: „*Alattunk volt a kincs*" (Nógrádi, 2022, 86. old.). Hőseinknek is épp elég nagy kihívást jelent, míg kiegyeznek önmagukkal, és meghozzák a helyes döntést (Kis, 2022). A népgyűlésen bevallják, eredeti tervük szerint a várossal feleztek volna, de végül úgy határoztak, hogy kerüljön fel minden a világhálóra, és ha valaki bizonyítani

tudja, hogy valamelyik tárgy az őseié volt, legyen azé. Így igazságos. Közben azonban végig ott lüktet a kérdés: mi, olvasók, hogyan határoznánk?

Műfaj és narráció

Nógrádi realista (Petres Csizmadia, 2015, 224. old), egy gyerekcsoport merész vállalkozására irányuló banda- (Ozsváth, 1988, 90. old.) és kalandregénye (Komáromi, 1999, 232. old.) számos rövid fejezetre tagolódik.

A szerző stílusának legfőbb ismérvei „[e]gyedi humora, a gyerekek iránt érzett erős empátiája, filmes látásmódja" (Móra 2022), a rövid, tömör mondatok, valamint a rengeteg dialógus, amelyek kifejezetten sodró lendületűvé teszik a művét. Az *Alattunk a kincs* kétharmada jelenidejű elbeszélés, ami fokozza az olvasó bevonódását a szöveg világába.

A heterodiegetikus, mindentudó narrátor nem pusztán a gyerek- és felnőttszereplők gondolatait ismeri, de még a kutya érzéseit is. Ugyanúgy tud a tanárok el nem mesélt románcairól, ahogy a kincsek értékéről, amit reflexió tárgyává is tesz:

> „Dina nem tudhatja, de még egy felnőtt sem, hogy a második világháborús kopott katonaládában rejtőző kincsek értéke eléri az egymilliárdot. De egy árverésen talán a kétszeresét is meg lehet kapni érte" (Nógrádi, 2022, 51. old.).

Béla bácsi versének többszöri említésekor hozzáteszi: „De ezt már ismerjük" (Nógrádi, 2022, 74. old.), másutt pedig önszabályozóan jegyzi meg: „De ne szaladjunk előre!" (Nógrádi, 2022, 91. old.).

A narrátori pozíció az utolsó, utószóként is funkcionáló fejezetben egybeolvad az íróéval, hiszen nemcsak arra reagál, hogy a művét is be kell fejeznie valahol, hanem ugyanitt meséli el azt is, hogy Zeréndvár neve álnév, a történet viszont az utolsó szóig igaz. Nógrádi könyve ilyenformán úgy kalandregény, hogy közben a valóságirodalom felvillanásait is magán viseli.

Poétikai jellemzők

A mű prózapoétikája több rétegből épül föl. Szereplőink környezetének megformálásához hitelesen járulnak hozzá a könnyed, gyereknyelvi hasonlatok – „félrebillenti a fejét, mint a kíváncsi kutyus, ha kedvenc játéka nevét hallja" (Nógrádi, 2022, 6. old.) –, megjegyzések – „Minden bűnödet megbocsátom – mondja a lány viccesen, ahogy az apja szokta, ha fáradt anyja helyett a kislány elmosogat" (Nógrádi, 2022, 34. old.) – és helyzetképek – „Csend van. Olyan süket csend, mint a negyedik b-ben matekfelmérőn" (Nógrádi, 2022, 71. old.). A gyerekek pincerendszerrel és az oda vezető püspöki kriptákkal kapcsolatos félelmei, groteszk viccei jól érezhetően a popkultúrából származnak (Lovász, 2015, 21. old.). „Nem beszélünk kísértetekről! Mi nappal fogunk lemenni. A halottak lelke csak éjfélkor szokott előmászni a koporsókból, és akkor sivítozzák, hogy huhú! huhú!..." (Nógrádi, 2022, 25. old.). Intertextusokkal viszont csak egy-két esetben, jelölt formában, a magyar klasszikus irodalomra koncentrálva él.

A könnyed leírások viszonylatában a kiemelt váltásoknál kissé patetikus, lírai felhangú bekezdéseket találunk. „De a titok, a rejtély magocskája, amelyet az öreg éneke és a tanítónő magyarázata elültetett a fejekben, virágozni, lombosodni kezd a fantázia, a képzelet talajában, ahogy egy rendes magocskához illik" (Nógrádi, 2022, 10. old.). Vagy másutt: „Gyakran harc dúl az ember lelkében. Az önzés és az önzetlenség, a rosszaság és a jóság, az ördög és az angyal

birkózik ilyenkor egymással” (Nógrádi, 2022, 119. old.). Első ránézésre úgy tűnhet, hogy az ilyen retorikai megoldások kissé megakasztják a szöveget, ám valójában annak neuralgikus pontjait jelölik. A műben a vulgáris szavak tabunak számítanak. Ezeket több szöveghelyen önreflexív megjegyzésekkel takarja ki az elbeszélő: „Mi a …?! – kiált fel döbbenten Tomi, és persze befejezi a mondatot, amiért otthon óriási botrány törne ki, plusz vasárnapi sütimegvonás” (Nógrádi, 2022, 73. old.).

A gyerekek nyelvhasználata mindemellett kissé régiesnek, amolyan skanzen-szlengnek hat. Egy, esetleg két évtizeddel ezelőtt az olyan kifejezések, mint az „irigy kutya, gyagya, süsüke, lelkileg zokni, pracli, lecsutakolni” bár még természetesnek számítottak, a mai magyar gyerekszlengben idegenül hatnak. A különféle regionális hasonlatokkal kiegészülve viszont, amilyen a „pislog, mint székely a vásárban, ha teknősbékát lát: »Ilyen állat nincs!«” (Nógrádi, 2022, 56. old.) vagy az „olyan komoly pofát vágtak, mint akiknek hajnalban megdöglött a disznójuk” (Nógrádi, 2022, 109. old.), egy sajátos – talán már letűnt – kisvárosi, vidéki magyar közeget körvonalaznak. Egy olyan környezetet, ahol mindenki ismer mindenkit és mindenki tud és hall mindenről. Az olykor túlzó, teátrális reakciók – amilyen például az anyák ájulása, amikor megtudják, hogy a gyerekeik kincset keresni indultak – ennek ugyancsak természetes építőelemeiként tűnnek föl. Mintha arra hívnák fel a figyelmet, hogy egy ilyen kisvárosban nem szabadna hasonlónak történnie. Ugyanez a túlzás jelenik meg a sokat emlegetett szülői fenyítés kapcsán, azaz, hogy a kincskeresők folyamatosan – és elég régivágásúan – az atyai veréstől tartanak. De hiperbolikus a kincs megtalálása kapcsán többször hangoztatott, nem pusztán országos, hanem világviszonylatban érvényesülő hírverés is, miszerint egy ideig mindenütt a zeréndvári felfedezésről beszélnek… Talán nem így volt, egy kisvárosra általában vetülő mediális figyelemhez képest viszont így *tűnhetett*.

A szerző izgalmas megoldása, hogy amikor egy egész osztályközösséget vagy utcán vonuló tömeget szerepeltet, annak tagjai pedig be-bekiabálnak, az így keletkező zsivajt a dialógusokban is egységként, egy megszólalásként szerepelteti, ezzel is jelölve a tömegjelleget. „Osszuk szét! Osszuk szét! – hallatszanak a kiáltások. – A mi városunk alatt volt!... A tulajdonosok már rég meghaltak!... Honnan tudod? Apád ölte meg őket?... Hülye” (Nógrádi, 2022, 109. old.). Hibaként említhető viszont, hogy a Ritter Ottó által készített, realista, képregényes beállításokkal dolgozó (Kis 2022), kardinális jelenteket megelevenítő, egészoldalas illusztrációk két helyen is megelőzik a szövegben bekövetkező történéseket, ami egyfajta spoilerként hat.

Dokumentumfikciós elemek – a kreatív írás kiindulópontjai

A mű utolsó harmadában formai szempontból többféle szövegtípussal találkozunk.

A textus egyfelől a városba záduló médiaszakemberek munkáinak montázsát adja, amikor olyan villáminterjúkat közöl, amelyeket találomra megszólított helybéliekkel készítettek. Itt az állami tévé gyermekded kérdésekkel mutatkozik be, egy másik interjúban a megszólított hebehurgyasága kerül előtérbe, míg egy harmadikban az interjúalany a sorok között magát is mint egykori fosztogatót leplezi le:

> „[A] Goldman-házban már egy tű sem volt. Én aztán tudom! Mikor mentem, hogy megmentsek valamit szegény Goldmanéknak, hátha visszajönnek, már csak az üres falakat találtam” (Nógrádi, 2022, 105–106. old.).

Ezek után olyan pontokba szedett, rendkívül gazdag információtartalmú mikrotörténetek következnek, amelyekben egy-egy ereklye visszakerüléséről esik szó jogos tulajdonosához, Erdélytől kezdve Ukrajnán át Ausztráliáig. Mivel pedig minden tárgy megszerzéséhez a személyes érintettség, a kincseken feltűnő apróságok, hibák említése tudott leginkább bizonyítékként szolgálni, mély, megható háttértörténetek tárházát kapjuk olyan családokról, amelyeket meggyötört a háború. Bár a kegyetlen mozzanatokat szó szerint nem közli a szöveg, a sorok között lélektani szempontból itt olvasható ki a legnagyobb veszteség (Gáspár-Singer, 2017, 336–339. old.).

A harmadik szövegtípus pedig egy beemelt, e-mailezés formájában megírt fogalmazás lesz, melynek egyik szereplője Dina, a másik pedig egy kitalált barátnő, akik a kincs megtalálása utáni eseményekről írnak. Bár az üzenetek hangvétele könnyed, baráti, számos eseményről esik bennük szó.

Ez a háromirányú formai gazdagság épp akkor jelentkezik, amikor az egyenesvonalú cselekményvezetés után információk garmadáját kell a szerzőnek kezelnie, egybesűrítenie és élvezhető formában a szöveg részévé integrálnia. A megoldás remekbeszabott lesz!

Sőt, a sok nyilatkozat nemcsak a kisvárosi látkép rétegzettebbé tételéhez járul hozzá, de kitűnő lehetőséget kínálnak különféle kreatív írásos feladatokhoz is, hiszen a nyilatkozatok sora sok új emberrel és karaktertípussal volna bővíthető. Ugyanez elmondható a kincsek tárházának potenciális sokasítása, vagy pedig a Dináéval párhuzamos, esetleg azt kiegészítő, továbbíró levelezéssel kapcsolatban is. Élménypedagógiai szempontból a mű egészét átható, központi kérdés köré – hogy leginkább kit és miért illetne a kincs – pedig remek kommunikációs, érvelési készséget fejlesztő disputa kerekíthető, ahogy a náci fosztogatók bírósági tárgyalása is kivitelezhető volna drámajáték formájában.

Karakterrajzok

A kötet szereplői változatos jellemek, akiket egy-két markáns tulajdonság különböztet meg egymástól (Kis 2022). Ezek egyensúlyban vannak, hiszen akad köztük jó és rossz is. Kidomborításukhoz sokszor járul hozzá egy rövid történet, amire azért nyílik rálátásunk, mert a narrátor követi a gyerekeket az otthonukba. Szép Olgi mindentől, fél és nem tud titkot tartani. Vatta Gabi állandóan a hasával van elfoglalva, és folyton elneveti a viccek poénját. Velük szemben a három legbátrabb kincskereső jelleme inkább a kaland során mutatkozik meg. Sipos Tomi vállalkozó kedvű, de nem épp előrelátó. Letörölgeti a nyomravezető kereszteket, hogy más ne találjon el a kincshez, azzal viszont nem számol, hogy így ők is eltévedhetnek – és el is tévednek – majd visszafelé. Bencze Dina a csapat okos, de egyszersmind okoskodó tagja is, amit szívesen a többiek orra alá dörgöl. Az alagútba jutva például az ikes igék helyes alkalmazására figyelmezteti osztálytársait. A legkiegyensúlyozottabb Pap Feró, aki minden kalandban benne van, ezzel együtt viszont inkább sodródik az árral, mintsem alakítója a történéseknek.

A felnőtt szereplőket leginkább a szakmájuk teszi karakteressé, amire a szöveg retorikai megoldásai is visszautalnak.

> „Az öreg [becsüs] megáll Edina mellett, és szeméhez illeszti kis kerek nagyítóját. Az mindig nála van, ahogy az íróknál a toll, a gyerekeknél a mobil, a filmbeli bérgyilkosnál meg a fegyver” (Nógrádi, 2022, 91. old.).

S mivel mindenki fantáziáját megmozgatja a kincs, a könyvelő szülők szétszámolják, mennyit kaphatnának fejenként a városlakók, ha szétosztanák azt, a vendéglősök pedig, hogy mekkora dínomdánomot lehetne penderíteni belőle.

A gyermeki csínyek, poénok, egymás heccelése áthatják a szöveget, és biztosítják a folyamatos humort (Lovász 2015, 22). Hőseink pedig mindeközben éles szemmel figyelik a felnőttek társadalmának dinamizmusait is. Azt, hogy Gabi szülei szeretetből nevetnek fiuk félresikerült poénjain, vagy hogy Dina anyukája úgy ér el bárkinél bármit, hogy előbb megsimogatja a kezét.

A gyerekek vezetéknevei esetenként beszélőneveknek tűnnek, illetőleg etimológiájukat tekintve visszatükröződnek a szereplők tulajdonságaiban. *Vatta* Gabi például kellően kipárnázott, puha, duci fiú, *Sipos* Tomi pedig olyan vezéregyéniség, aki olykor talán túlzottan is hangadónak bizonyul.

Tanító szándék és társadalomkritika

Nógrádi Gábor regénye feladatának tekinti a nevelést, ami nemcsak a felnőtt szereplők intéseiben, hanem a narrátor elbeszélői stratégiájában is feltűnik.

Ha a könyvben egy ritkábban használt kifejezés merül föl (mint a gyanúsított vagy a hallucináció), az elbeszélő kifejti azt. A gyerekeket a pincerendszer labirintusából kijuttató kutyus, Dodó fajtájának, a foxterriernek pedig egészen az angol-latin eredetű etimológiájáig elmélyül a beszámolójában.

Az olyan direkt, oktató jellegű megjegyzések mellett viszont, mint a ne csúfolódjunk, mert holnap talán már bennünket csúfolnak, vagy az idegenekkel szembeni elővigyázatosságra való figyelmeztetés, sokkal effektívebben simul bele a szövegbe a pacifista-humanista és környezetvédő szándék (Lovász, 2015, 21. old.). Utóbbi a „*Mi dobtuk el, mi szedjük fel!*” elnevezésű zeréndvári szemétgyűjtő kezdeményezés révén kerül előtérbe, amibe a kincskeresésük elején hőseink is belefutnak, és amiben a teljes városvezetés részt vesz.

A háború kegyetlenségével leginkább azon kincsek háttértörténetei szembesítenek, amelyeknek megkerülnek a gazdáik. A nácik fosztogatásáról és kegyetlenségéről csak látensen esik szó, mindez mégis annál nagyobb súllyal bír (Böszörményi, 2022). Nógrádi regénye e tekintetben olyan közelmúltbeli teljesítmények mellett sorakozik föl, mint Janikovszky Éva posztumusz megjelent *Naplóm 1938–1944* (Janikovszky, 2021) és Ruff Orsolya *Volt egy ház* (2021) című kötetei. Ezen művek egyik kardinális vállalása, hogy a második világháború bűntetteit és traumáit dolgozzák föl a magyar gyermek- és ifjúsági irodalom korpuszán belül (Gáspár-Singer, 2017, 336–339. old.).

Az *Alattunk a kincs* magyar vonatkozásban több szinten is aktualizál, a társadalmiak mellett pedig az aktuálpolitikai kérdésekben is kritikus hangot üt meg. Azt, hogy a 2020-as évek elején járunk, a koronavírusra, mint a kor tragédiájára való többszöri utalás is megerősíti. Noha tanárok csak mellékszereplőként tűnnek föl a szövegben, a pletyka és az ésszerűtlenség ellenpólusaiként vannak jelen, az elbeszélő pedig végig hathatós elismeréssel és empátiával viszonyul feléjük.

> „Egy alsó tagozatos pedagógus mindenre fel van készülve. Körülbelül úgy, ahogy egy cirkuszi oroszlánidomító is mutatvány közben, amikor az állat szájába dugja a fejét. Egy alsó tagozatos pedagógus nem jön zavarba, ha egy diákja felelés közben bepisil, vagy vonalzóval fejbe vágja a társát, és a sérült gyerek vérző fejjel üvölt. Sőt, magas

> fizetéséért arra is ki van képezve, hogy mit csináljon, ha egy szülő üvölt, és nincs igaza, ami persze olyan ritka, mint a fekete holló" (Nógrádi, 2022, 58. old.).

Az esetükben ironikusan felmerülő pénzhiány azonban általános, lokális és országos alaphelyzetté szélesedik, amire a sorok között több szöveghely is utal. „A kíváncsi sokaság úgy zúdul az iskola felé Zeréndvár utcáin, mint egy tüntető tömeg, ha béremelést akar kiharcolni a kormánytól" (Nógrádi, 2022, 84. old.). Azzal mindenki egyetért, hogy a kincs hasznára válna a kisvárosnak, hiszen így tornaterem, orvosi rendelő, öregek otthona is épülhetne. Ám amikor különféle hivatali személyek az állam általános viszonyulását emlegetik a talált kincsek kapcsán, mind azt mondják, hogy az „olyan állam, mint a miénk, általában elfogadja, mert minden fillérre szüksége van (Nógrádi, 2022, 106. old.). És persze így is történik majd. A könyvben a pedagógusi hivatást kevéssé tisztelő, pénzhiánnyal küzdő és a pénzt az állampolgáraitól visszatartó állam képe körvonalazódik.

A mű több pontján is előtérbe kerülnek az élet árnyoldalai. Utóbbi megmutatkozik az olyan jelentéktelennek tetsző, de mégis hiteles kiutalásokban, minthogy az egyik szülő csak azért lett hentes, és nem tanár, mert a szülei a családi szakma továbbvitelét erőltették. A szöveg ezen túl szembesít az öregséggel – „A gyerekek nézik, ahogy eszeget. Az öregnek valóban nincs már sok foga. De a banánt el tudja majszolni, nyomogatni valahogy az ínyével, a nyelvével" (Nógrádi, 2022, 17. old.) – és a kemény munka gyötrő hatásaival is:

> „A kincskeresők nem tudják levenni a szemüket az agyondolgozott, elformátlanodott, sebek nyomaival teli kezekről […]. Mi lesz egy sokat nyomorgó ukrajnai család sorsa, ha hozzájut egy 20 milliós aranytömbhöz? Gazdagok lesznek, igen. De az időt nem lehet visszaforgatni…" (Nógrádi, 2022, 128. old.).

Mindezen vonatkozások a mű hitelességéhez, életszerűségéhez járulnak hozzá, ahogy a gyerekek folyamatos veszteségérzetének és örömének ambivalenciája is, amit annak ténye kelt bennük, hogy a kincs legjava gazdára talált.

> „Zeréndvárnak nem maradt szinte semmi. Meg nekünk se maradt semmi. Még egy kis jutalom sem. Csak a dicsőség. De dicsőségből még egy tábla csokit se lehet venni" (Nógrádi, 2022, 134. old.).

A befejezés ennél azonban jóval boldogabb, esetünkben a média hírverésének ugyanis számos pozitív következménye lesz. Nemcsak Katona Béla bácsit találja meg a családja, akik évtizedekig halottnak hitték, hanem a kincseket becsülettel visszaszolgáltató város számlájára is az egész világból érkeznek adományok. Ebből pedig Zeréndvár minden építkezési terve éppúgy megvalósítható, ahogy a gyerekeknek jutó tízszázaléknyi jutalom is mesebeli lesz.

BEFEJEZÉS

Összességében azt mondhatjuk, hogy Nógrádi Gábor prózapoétikájának szerves része a kifejezésmódban is megmutatkozó kisvárosi skanzenszerűség, a hangsúlyos szöveghelyek lirizálása, a pörgő cselekmény és az élénk humor, de a túlzás és a nevelő szándék is. Ezt a látképet, valamint az *Alattunk a kincs* központi, kalandos cselekményszálának utóéletét azonban többféle dokumentumfikciós elem segítségével ábrázolja, az interjúktól kezdve a bizonyítási

jegyzőkönyveken át az e-mailekig terjedően. Utóbbiak élvezetes formában alkalmasak nagyszámú információ kezelésére, élménypedagógiai tekintetben pedig kreatívan továbbgondolhatóak. Nógrádi mindemellett nehéz történelmi és társadalmi kérdésekkel is szembesít, igazolva, hogy komolyan veszi, és saját álláspont kialakítására ösztönzi olvasóját.

MEGJEGYZÉS

Baka L. Patrik a dolgozat írásának idején a *Nemzetközi Visegrádi Alap* ösztöndíjában (International Visegrad Fund, 2025–2026, No. 52510396) és a *Tempus Közalapítvány* által gondozott *Fiatal oktatói ösztöndíj*ban (2024–2025, No. HTP7FPUWY2025/EG-00022-2025) részesült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Benyovszky K. (2009). Ifikrimik. Változatok a detektívtörténetre az ifjúsági irodalomban. In Benyovszky K. & H. Nagy P. (szerk.), *Lepipálva. Tanulmányok a krimiről* (pp. 192–217). Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Böszörményi Gy. (2022). Nógrádi Gábor kincskeresésre csábít a föld alá. (2025.11.05.) *Librarius* https://librarius.hu/2022/05/06/nogradi-gabor-kincskeresesre-csabit-a-fold-ala/#google_vignette

Gáspár-Singer A. (2017). Címkék a borítón. Tabutémák a kortárs magyar gyerek- és ifjúsági irodalomban. In Hansági Á., Hermann Z., Mészáros M. & Szekeres N. (szerk.), *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (pp. 307–341). FISZ, Budapest.

Janikovszky É. (2021). *Naplóm 1938–1944* (Harmadik javított és bővített kiadás). Móra Könyvkiadó, Budapest.

Kis T. (2022). A kincs bennünk van | Nógrádi Gábor: Alattunk a kincs. (2025.11.05.) *Olvass bele* https://olvassbele.com/2022/11/01/a-kincs-bennunk-van-nogradi-gabor-alattunk-a-kincs/

Komáromi G. (1999). Regényvilágok a kortárs ifjúsági prózában. In Komáromi G. (szerk.), *Gyermekirodalom* (232–249). Helikon, Budapest.

Lovász A. (2015). *Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Cerkabella, Budapest.

Móra (2022). A humor a legjobb gyógyszer, és ingyen van. Idén 75 éves Nógrádi Gábor. (2025.11.05.) *Móra* https://mora.hu/hir/a-humor-a-legjobb-gyogyszer-es-ingyen-van-iden-lesz-75-eves-nogradi-gabor

Nógrádi G. (2022). *Alattunk a kincs*. Móra, Budapest.

Ozsváth S. (1988). Helyzetjelentés az ifjúsági irodalomról. *Alföld*, *39*(12), pp. 83–93.

Petres Csizmadia G. (2015). *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

Ruff O. (2021). *Volt egy ház*. Manó Könyvek, Budapest.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.50

AZ ANTIK VERSELÉS SZEREPE KOVÁCS ANDRÁS FERENC KÖLTÉSZETÉBEN

Emil JEZSÓ[11]

ABSTRACT

THE ROLE OF QUANTITATIVE VERSE FORMS IN THE POETRY OF ANDRÁS FERENC KOVÁCS

The study focuses on certain distinctive phenomena in the poetry of one of the contemporary Hungarian poets, András Ferenc Kovács, with special emphasis on the ancient verse forms. Its aim is to identify, distinguish, and compare the metrical structures used by the poet. Both rule-following and unconventional variations of specific verse forms are presented through selected poems, followed by metrical and prosodic analysis. The poet has lots of unusual aspects, including his stylistic diversity, the intertextuality in his works, and the various "masks" he uses. This part is followed by the introduction of particular verse forms and their appearances, beginning with iambic, continuing with trochaic, and then dactylic structures. The study also discusses the hexameter and the distichon, and concludes with an examination of the connections between quantitative and Japanese verse forms.

KEYWORDS

András Ferenc Kovács, quantitative verse forms, contemporary poetry, prosody, poetry

BEVEZETÉS

Európa verstani hagyományai a legerőteljesebben az időmértékes verseléshez kötődnek, ez alól a magyar sem kivétel, sőt, magyar különlegességként is tekinthetünk rá, hiszen költészetünkbe rendhagyó módon illeszkedett be. A már a felvilágosodás korában is elterjedt versforma egész a kortárs költészetig eljutott, máig gazdagon használják. Kortárs költőink gyakran alkalmazzák, megújítják és variálják az időmértékeket. Az egyik kortárs magyar költőnk, Kovács András Ferenc munkássága nagyszerű példa erre, hiszen művei közt számos különlegességet találhatunk. Formák és műfajok keveredése mellett gyakran nyúlt egzotikus formákhoz is, amiket saját stílusára szabva alkalmazott. Jelen tanulmány az időmértékes versformákkal foglalkozik, azok különleges megjelenéseit és keveredését igyekszik bemutatni.

KOVÁCS ANDRÁS FERENC A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

Kovács András Ferenccel az évtizedek során sokat foglalkozott a szakirodalom, ami egyáltalán nem meglepő, hiszen egy tehetséges és elismert kortárs költőről van szó, aki számos különleges

[11] Mgr. Jezsó Emil, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Angol Nyelv és Irodalom és Magyar Nyelv és Irodalom Didaktika (doktorandusz), jezsoe@gmail.com

alkotást tudhat magáénak. Költészete a kilencvenes években vált igazán meghatározóvá, mind a fiatal költőkre való hatás, mind a kritikusok pozitív értékelése szempontjából (Gács, 2002).

A munkásságában megjelenő sajátosságok rövid meghatározása közel lehetetlen feladatnak tűnik, verseiben ugyanis nem egy kizárólagos, teljes életműre kiterjedő egyéni és folytonosan visszatérő statikus hang szólal meg, ő inkább valami újat próbált: a költői sokszínűséget. Életművében megannyi formával és műfajjak kísérletezett, számos hangot megszólaltatott (Kolozsi, 2004). Ez persze nem azt jelenti, hogy saját hangját nem érvényesítette. A *Sibi canit et musis* című versében költői önértelmezést fedezhetünk fel, az egyediség és egyszeriség felmutatását. Költészetében megjelenik a két egymással ellentétes pólus, a sokszínűség és az egyediség egybecsengése (Gács, 2002). Munkásságát tovább színesítik azok az alkotások, melyekben más szerzőket szólaltat meg, legyen szó imitációról, mottóról, ajánlásról vagy épp paródiáról. Elődei és kortársai, magyar nyelvű alkotók és a világirodalom nagy alakjai egyaránt felbukkannak műveiben. Mindennek természetes velejárója az intertextualitás gyakori megjelenése is (Kolozsi, 2004). Kovács András Ferenc nemcsak idéz, hanem az idézés által új kontextussal ruházza fel a szövegeket (Fried, 1995). Az efféle munkái közül a legjellegzetesebbek Caius Licinius Calvus verseinek fordításai, illetve az ókori költő nevében írt versei. Először a töredékeket fordította, majd kibővítette saját archaizáló műveivel, melynek eredménye olyan lenyűgöző, hogy megfelelő háttértudás nélkül talán nem is tudnánk különbséget tenni fordítás és mesterkélés között (Gács, 2002).

Ennek kapcsán meg kell említenünk a maszkok mögé bújás tradícióját is. Kovács András Ferencet illették már az „álarcos költő” jelzővel is Calvus-költeményeivel kapcsolatban. A műfordítás tudományát körülölelő nézeteket már-már nevetségessé tette fiktív műfordításköteteinek megjelentetésével. Az álarccal való játszadozást még szokatlanabbá teszi, hogy Calvus-versei „fordításának” egy részét saját nevén, másik részét pedig egy, a 19–20. század fordulóján munkálkodó fiktív költő, Lázáry René Sándor álnevén publikálta, amihez a kor stílusát is imitálta. Ezek a fordítások elszórtan jelentek meg különböző irodalmi lapokban országszerte, de mennyiségük indokolttá tette egy teljes, önálló kötet megjelentetését is. A versek száma meghaladja a százat, amiből tizenhét költemény tulajdonítható Lázárynak (Tar, 2015). Polgár Anikó *Catullus noster* című monográfiája bevezető fejezében kifejti, hogy a fordítások esetén a szöveg csak mint fordítás áll rendelkezésre az olvasónak, ami tehát egy fiktív viszonyrendszert feltételez az eredeti textussal (Polgár, 2003). Kovács András Ferenc Calvus-verseinél viszont nemcsak a viszonyrendszer fiktív, hanem ennek a rendszernek a léte is, ami pedig paradox helyzetet eredményez, hiszen olyan viszonyrendszer alapján lehetne csak összehasonlítani a műveket, ami valójában nem is létezik (Kerti, 2019). Mindez csak egy része a Kovács András Ferenc költészetében fellelhető számos tartalmi és formai bravúrnak. Az imitálás, fordítás és álfordítás, valamint az önálló alkotás formai sokszínűséget eredményez, s az ebből fakadó lehetőségeket megragadva eme tanulmány az antik verselés szerepéről és rendhagyó megnyilvánulásairól szól.

A Kovács András Ferenc költészetében előforduló időmértékes versformák

A költő köteteiben a szabadversek, ütemhangsúlyos versek és egzotikus formák mellett az időmértékes, antikizáló verselés elemei is gazdagon fellelhetőek, s szinte minden versmértékre akad nála példa.

Mint általánosan a magyar időmértékes verselésben (Csehy & Polgár, 2018), úgy Kovács András Ferenc költészetében is a jambikus mértékek fordulnak elő leggyakrabban. A jambikus

versláb egy rövid (egymorás) és egy hosszú (kétmorás) szótag kapcsolatából jön létre. Tisztán jambusokból álló versekkel ritkán találkozunk, legfeljebb ilyen verssorokkal. Nála a jambus leggyakoribb helyettesítő verslábaként a spondeus figyelhető meg. Erre sok példát találhatunk, többek közt a *Wiener Blut* című verse is ilyen.

A költő gyakran utal a használt formák nevére a versek címében vagy alcímében, de néhol még a tagolással, a szünetek megjelölésével is így tesz. Ilyen például a *Szent Ambrus képmása Mediolanumból*, ami egy ambroziánus megoldás. A négy jambusból álló versformára nemcsak a címben utal – hiszen maga a forma Szent Ambrusról kapta a nevét (Csehy & Polgár, 2018) –, hanem a formára jellemző cezúra pontos megjelölésével is. További példák az *Eléggé drámai jambusok* és *A mintajambus egyre drámaibb* című alkotások, melyek frappáns módon utalnak a drámai jambus formájára. Jambikus verseivel kapcsolatban megemlítendő az a számos anakreóni dal is, melyek műfaji vagy verstani kötődésére szintén előre utal, például a *Csurgói bordalokból (Csokonais anakreóni)* vagy az *Anakreóni dallam* esetében is.

Az *Aranyos vitézi órák* című anakreóni dal esetében bár nincs explicit műfaji utalás a címben, megannyi más jellegzetességgel találkozhatunk. A versben az anakreóni hetes formája stabilan megmarad, és legtöbb esetben a sorok tiszta jambusokból állnak, mindössze néhányszor jelenik meg spondeus. Az összesen 128 sorból álló versben 51-szer szerepel az „arany” szó, ami a tagolásnál szinte minden esetben egy jambust képez; emellett kétszer jelenik meg az „Aranka” név, ami hasonlóképp segíti elő a jambus megjelenését. Az egyik verssorában előfordul az arany angol megfelelője, tehát a „golden” szó. Érdekes, hogy a verssorba ezt is olyan bravúrosan építi be, hogy az szintén tiszta jambusokból álljon:

„Te Golden Gate, te szansájn”
∪ – | – – | ∪ – | –

(Kovács, 2019, 23. old.)

A szó a szövegközegbe pontosan úgy illik be, hogy a verslábak megfeleljenek az anakreóni hetes formai elvárásainak. További jellegzetesség, hogy ebben a sorban a „Gate” szót verstani elemzéskor annak kiejtése szerint kell figyelembe venni. Erre Kovács András Ferenc költészetében több példa akad, sokszor épít idegen nyelvű szavakat költeményeibe, melyeket szinte kivétel nélkül mindig a kiejtés szerint kell elemezni. Az idegen szavak kiejtés szerinti leírása, ami megfigyelhető ugyanebben a sorban, szintén gyakori a költőnél. A „szansájn” szó minden bizonnyal az angol „sunshine” kiejtés szerinti magyar leírása. Kifejezetten érdekes, hogy egy sorban két angol kifejezést használ, kétféle írásmóddal, ám mindkét esetben megfelel a formai követelményeknek.

A jambikus mértékekről térjünk is át a trochaikusokra, hiszen ezekre is akad bőven példa a költő munkásságában. A trocheus tulajdonképpen a jambus fordított változata. Egy hosszú és egy rövid szótag kapcsolatából keletkezik (Csehy & Polgár, 2018). Az egyik legismertebb trocheusi sorokból álló magyar költemény Csokonai Vitéz Mihály *A Reményhez* című verse. Mint tudjuk, Kovács András Ferenc számos alkalommal imitál más költőket, az intertextualitás kifejezetten gyakori eszköze, így nem meglepő, hogy Csokonai-imitációval is találkozhatunk. A *Debreceni rögtönzés* épp A Reményhez átirata, melyre már az alcímben is utal: *Könyvheti szózat – harsány, Hódolat, hála Csokonainak.* Az alábbi részlet a vers első négy sora:

„Földiekkel játszó
– ∪ – – – –

Égi tűnemény,
– ∪ – ∪ –
Szép, öröknek látszó
– ∪ – – – –
Könyvbe tűnt Remény!”
– ∪ – ∪ –

(Kovács, 2014, 98. old.)

Láthatjuk, hogy az első két sor szó szerinti idézés A Reményhez című versből, a következő két sor pedig részben igazodik az eredetihez. Ilyen idézési technikákkal a vers további részeiben is találkozhatunk. Néhány helyen Kovács András Ferenc az eredeti versben spondeussal helyettesített verslábakat az új szavak beiktatásával trocheusra cserélt saját változatában. Tartalmi szempontból természetesen eltér az eredeti műtől, ami nem is olyan meglepő annak tudatában, amire az alcímben is utal – könyvheti szózat. A szöveg kifordításával ezáltal néhol parodisztikus hatást kelt. Erre az egyik szembetűnő példát a vers utolsó versszakának kezdősorai kínálják: Égiekkel játszó / Földi tűnemény!

Ez utóbbi sorban, valamint a fentebb idézet részlet második sorában is észrevehető egy licencia, mégpedig a tűnemény szó használata a tünemény helyett. Ha a szó rövid, ü-s változatát használta volna, akkor pirrichius keletkezett volna a sor közepén, vagy akár anapesztus egy csonkalábbal való összevonással. Ez azonban túlságosan kizökkentette volna a gondosan trocheusokban írt sorokat, így indokolt a licencia; nem mellesleg ezáltal hű maradt Csokonai változatához, aki szintén így írta a szót.

Csakúgy, mint az eredeti versben, ebben is megjelenik az egyik trochaikus kólon, a hipodochmius (– ∪ – ∪ –). Trochaikus kólonokkal több versében találkozhatunk, még „Calvus-fordításai” között is.

Daktilikus formák ugyancsak feltűnnek a költő életművében; akadnak kifejezetten érdekes variánsok is. A daktilus a görög versek egyik leggyakrabban használt verslábai közé tartozik: egy hosszú és két rövid szótagból áll, így az ereszkedő verslábak egyike. Az ilyen formát használó versekben általában spondeusokkal is találkozunk, mely utóbbi a daktilus helyettesítő verslába. A kortárs költészetben leggyakrabban hexameter formájában fordul elő, de más egységekben is megtalálható. Kovács András Ferenc kólonokkal is vegyítette a daktilikus verslábakat, amelyek így szokatlan verssorokat alkotnak. Ilyen verse például a *Csokonai-rögtönzés, némileg átigazítva*, mely a Requiem Tzimbalomra című kötetben található:

„Mint devizában a drága halikra,
- ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - ∪ ∪ - -
Bennem is úgy nyüzsög ám ama szikra!
- ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - ∪ ∪ - -
Pfuj, pökök én a nyöszörgő báva palikra,
- ∪ ∪ | - ∪ ∪ - - | - ∪ ∪ - -
Búra, kebelre, reményre, fenyérre meg árva csalitra —
- ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - ∪ ∪ || - ∪ ∪ | - -
Másra aligha.”
- ∪ ∪ - -

(Kovács, 2019, 54. old.)

A költeményben több érdekes jelenség is megfigyelhető. Formai szempontból és szótagszám alapján akár azt is gondolhatnánk, hogy szabadversről van szó. A verssoroknak többféle verstani elemzése lehetséges. Az első és a második sort feloszthatjuk három daktilusra és a sorok végén egy-egy spondeusra. A másik megoldás, hogy mindkét sorban az első két daktilust adoniszi kólon követ. A harmadik sorban ez csak fokozódik: ha daktikusokra bontjuk, akkor öt verslábból álló sort kapunk, melyből három daktilus, kettő pedig spondeus. Felmerülhet viszont az a megoldás is, hogy az első versláb, a daktilus után két adoniszi kólon követi egymást, az ötödik sor pedig mindössze egy kólonból áll. Ez a jelenség a vers második versszakában is megjelenik, ráadásul ott két sor is van, ami szimplán egy adoniszi kólonból áll. A negyedik sor egyéni jelenség a versben: egy szabályos hexameter, ráadásul holodaktilikus, bukolikus diezérissel.

A főleg daktilikus mértékekből álló hexameterek egyáltalán nem számítanak ritka jelenségnek a magyar költészetben (sem). Az európai irodalom tulajdonképpen a hexameterekkel kezdődik. A hat verslábból álló verssor képlete a következő: – ∪ ∪ | – ∪ ∪ | – ∪ ∪ |– ∪ ∪ | **– ∪ ∪ |** **– –**, melyben az első négy daktilus bármelyikét – akár az összeset – spondeusra lehet cserélni. Az ötödik versláb a klasszikus hexameterben mindenképpen daktilus, az utolsó pedig spondeus. A kortárs irodalomban a formai követelmények meglazulnak, már nem szükségszerű az utolsó két versláb kötöttségét betartani.

Rendhagyónak tekinthető példa a költő *Japán hexameter* című verse, melyben játszadozik a verslábakkal. A haiku szabályait betartva írta a háromsorost, ám ha a teljes szöveget egy sorba rendezzük, akkor a hexameter szabályos képletét figyelhetjük meg:

„nőszirom árnya az ég – tücsök álma is édes alatta”
\- ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - -

(Kovács, 2007, 3. old.)

Ehhez csak adalék, hogy a sor csak daktilikus verslábakból áll – az utolsón, a szabályszerű spondeuson kívül –, ezért holodaktilikus hexameterről van szó. Tagolását és szimbólumrendszerét tekintve pedig egy hagyományokat betartó haikunak nevezhető.

A hexameterek kapcsán meg kell említenünk a disztichont is, amely mai értelmezésében egy olyan kétsoros versforma, melynek első sora hexameter, a második pedig pentameter (Csehy & Polgár, 2018).

Kovács András Ferenc számtalan disztichont tudhat magáénak. E különleges jelenséggel többek között *Szüreti ének* című költeményében találkozhatunk. Ez tulajdonképpen egy leoninusokban íródott disztichon. A rímekkel dúsított verse Babits Mihály *Új Leoninusok* című versének átfogalmazott változata. Az vers első két sora a következő:

„Ősszel a hegy leve **csurran**, a nyári öröm **tovasurran**:
\- ∪ ∪ | - ∪∪ | - ∪ || ∪ | - ∪ ∪| - ∪ ∪ | - -
távol a dús **aratás**, dörmög a lusta **darázs**.”
\- ∪ ∪ | - ∪ ∪ | - || - ∪ ∪| - ∪ ∪ | -

(Kovács, 1999)

Észrevehető, hogy a versben minden lehetséges helyen daktilus áll, tehát holodaktilikus verssorokról van szó. A metszet előtt, a hasnál álló, valamint a sor végén, a faroknál található rímek alkotják a visszhangos leoninust. A hexameteres sorban láthatjuk a harmadtrochaikus

metszet megjelenését, hiszen a harmadik versláb első rövid szótagja után metszi a metrumot, ezáltal létrehozva egy trocheusi lábat.

Az időmértékes versformák egzotikus versformákkal való keveredése szintén egy különleges, transznacionális jelenség. Számtalan verset írt japán formák szabályait követve (vagy épp tudatosan nem követve) úgy, hogy közben az antik verselésnek is megfelt. A már korábban bemutatott *Japán hexameter* csak egy a sok példa közül.

A japán versformák több típusa hódított teret a magyar költészetben is. A legelterjedtebbek a haiku és a tanka – Kovács András Ferenc ilyen típusú művei között is. A haiku eredetileg három sorból, 17 morából álló vers, öt-hét-öt szótagra bontva. Ez a forma inkább utal, semmint kifejt. Gyakran az ellentétre (tsuikura) épül: az első két sora ellentétes az utolsó, harmadik sorral. A tankát a haiku őseként tartjuk számon, szintén öt és hét szótagos sorokból áll, viszont itt öt sorral számolunk (Csehy & Polgár, 2018).

Noha szótagszámláló és viszonylag szigorú szabályok által korlátozott versformákról beszélünk, Kovács András Ferenc néhol úgy játszadozott a szótagszámokkal és verslábakkal, hogy azok egyszerre felelnek meg az időmértékes verselés és a japán formák szabályainak – legalábbis részben. A *Pa-pa-pa-pa-pa-pa-pamm* című költeménye jó példa a két verselési típus párhuzamos megjelenésére. A hosszúvers háromsorosokra tagolódik, mindegyik versszak követi a haiku formai szabályait, és némileg egymáshoz is kapcsolódnak.

A japán formával való kísérletezés másik érdekes eredménye a haiku háromsoros versszakának egy sorba való írása. Az ilyen formában írt verse a címében is utal az eltérésre: *Horizontális haiku.*

„Kileng a föld, mint hosszú mondatéj, milyent nem mond ki senki.”
∪ – | ∪ – | – – | – –| ∪ – | ∪ – | – – | ∪ – | –

(Kovács, 2014, 170. old.)

A mindössze egy verssorból álló költeményt ugyancsak érdemes az időmértékek szerint is megfigyelni. Ebből a szempontból ez egy jambusokból álló verssor, melyben a jambust néhol spondeus váltja, valamint – a haiku szótagszámlálása miatt – megjelenik a sorvégi csonkaláb. A vers „ellenpólusa” a *Függőleges haiku*, ami pedig a haiku és a képvers keveredésének eredménye.

BEFEJEZÉS

A megemlített jelenségek és művek természetesen közel sem fedik le azt a szerteágazó, különlegességekből és rendhagyó alkotásokból álló, versrendszereket ötvöző hálózatot, melyet Kovács András Ferenc munkássága alkot. A tanulmány főként az antik versformákra és azok variánsaira fókuszált. Ezek közül is olyanokra, melyekben több különlegesség fedezhető fel, tehát semmiképp sem jelenthetjük ki, hogy a teljesség igényével íródtak.

A szakirodalmi áttekintést követően olyan időmértékes versformák, illetve versek kerültek bemutatásra, melyek valamilyen módon rendhagyók, eltérnek a hagyományoktól. A jambikus mértékek közül az ambroziánus és az anakreóni dalok kerültek bemutatásra – utóbbi esetében konkrét példát is elemeztünk. Ezt követték a trochaikus formák, melyben egy példán keresztül az intertextuális viszonyokra is kiutaltunk. A sort a daktilikus versforma és a hexameter követte, ahol szintén érdekes jelenségeket ismertettünk, amit a disztichonok különleges változatai követtek. A sort a japán versformák időmértékes variánsai zárták.

Mindezzel sikeresen bemutattuk a költő egyedi stílusát, formákkal való játszadozását és újításait. Megmutattuk, hogy a monoton, statikus hang helyett őt a költői sokszínűség jellemzi, ami mind formai bravúrjainak, mind az általa használt intertextuális jelenségeknek köszönhető. Végezetül a transznacionális poétika megjelenését is láthattuk, főként (de nem kizárólagosan) az egzotikus formák által. Elmondható tehát, hogy Kovács András Ferenc gyakran nyúl a hagyományhoz, de szinte minden esetben saját stílusára szabva alkalmazza, megújítja annak örökségét.

MEGJEGYZÉS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani doc. Mgr. Polgár Anikó, PhD. tanárnőnek a tanulmány megírásához nyújtott szakmai támogatásáért és tanácsaiért.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Csehy Z. & Polgár A. (2018). *Gyakorlati magyar verstan. Oktatási segédlet.* Comenius Egyetem, Pozsony.

Fried I. (1995). Kölcsey Ferenc „költözködő" verssorai Kovács András Ferencről. Idézetek és a mai versalkotás. *Tiszatáj, 49*(4), pp. 69–82.

Gács A. (2002). *Miért nem elég nekünk a könyv – A szerző az értelmezésben, szerzőségkoncepciók a kortárs magyar irodalomban.* Kijárat Kiadó, Budapest.

Kerti A. E. (2019). A „maszklehullás poétikája" – Kovács András Ferenc „Calvus-verseinek" elidegenítő gesztusairól. *Jelenkor, 62*(9), pp. 910–916.

Kolozsi O. (2004). Kinek a hangja? Kovács András Ferenc: Weöresiáda. Váteszi szózat utókoromhoz! *Tiszatáj, 58*(12), pp. 64–69.

Kovács A. F. (2008). Eléggé drámai jambusok. *Jelenkor, 51*(10), pp. 1044–1045.

Kovács A. F. (1999). Hét kis etűd gyerekeknek. Szüreti ének. *Forrás, 31*(7–8), https://epa.oszk.hu/02900/02931/00013/pdf/

Kovács A. F. (2007). Japán hexameter. *Forrás, 39*(11), pp. 3–6.

Kovács A. F. (1994). *Lelkem kockán pörgetem.* Jelenkor – Kriterion, Pécs – Bukarest. https://opac.dia.hu/record/-/record/PIMDIA7965

Kovács A. F. (2019). *REQUIEM TZIMBALOMRA.* Magvető Kiadó, Budapest.

Kovács A. F. (1988). *Tűzföld hava*. Kriterion Kiadó, Bukarest.

Kovács A. F. (2014). *York napsütése zengő tombolás*. Magvető Kiadó, Budapest.

Polgár A. (2003). *Catullus noster – Catullus-olvasatok a 20. századi magyar költészetben.* Kalligram Könyv- és Lapkiadó, Pozsony.

Tar I. (2015). Kovács András Ferenc egyik álarcra. *STUDIA LITERARIA irodalom- és kultúrtudományi folyóirat*, *54*(1–2), pp. 159–170. https://doi.org/10.37415/STUDIA/2015/54/4080

https://doi.org/10.36007/5390.2026.57

EGY TÁVOLI IDEGEN KALANDJAI KAZOHINIÁBAN

A JÖVŐ LEHETŐSÉGEI A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI MAGYARORSZÁGRÓL NÉZVE

Szilárd KMECZKÓ[12]

ABSTRACT
ADVENTURES OF A REMOTE STRANGER IN KAZOHINIA
FUTURE POSSIBILITIES SEEN IN HUNGARY BETWEEN THE TWO WORLD WARS
Regarding the future possibilities of organizing communal life, utopias represent the positive branch. In light of the experiences of twentieth-century totalitarian systems, however, our relation to utopias today is far from naive. We can no longer view them as visions in which, once the pettiness and inconsistencies of present life and the peculiarities inherited from the past are eliminated, the closed and hitherto unknown possibilities of a life worthy of human beings would be revealed. In fact, utopia itself can also be read as dystopia. What makes the future conditions outlined in Sándor Szathmári's novel Kazohinia particularly interesting is that the text was written in the 1930s, before the lasting Hungarian experiences of consolidated communism became available. This circumstance raises the question of whether we are dealing with a utopia or a dystopia. The grim, emotionless, yet undeniably functional Hin society is alarming to us, but precisely in this quality it enables us to perceive the taboos of our own thinking and the conditionality of intercultural understanding. The legacy of nineteenth-century positivism is the conviction that scientific and technological innovations profoundly shape the everyday life of a future that may never arrive. In this lecture, I will examine how Szathmári's imagination operates within the scientific and technological dimension.

KEYWORDS
travel, utopia, science, technology

BEVEZETŐ

A Szathmári Sándor főművének tekintett *Kazohinia* (*Gulliver utazása Kazohiniában*) című regény társtalan és folytatás nélküli alkotás a 20. századi magyar irodalomban. Grendel Lajos ennek okaként az irodalomkritika értetlenségét emelte ki, ugyanis a Karinthy és Babits által is remekműnek tekintett utópisztikus-szatirikus alkotás kívül esett azon az erővonalrendszeren (pl. népi-urbánus szembeállítás), amely az irodalomkritika érdeklődését és értékfelismerését alakította (Grendel, 2008; 2014). Már a frissen megjelent 1941-es első kiadást meglehetősen alulértékelte a

[12] Dr. Kmeczkó Szilárd, PhD. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, Természettudományi Tanszék, kmeczko.szilard@drhe.hu.

Nyugat recenzense (Kolozsvári Grandpierre, 1941), aki az európai kultúra szatirikus ábrázolásaként olvasta a szöveget, s amiatt dohogott, hogy Szathmári írói ügyetlenkedései visszavesznek a szatíra kifejező erejéből. Mivel elmaradt a *Kazohinia* integrálása a szépirodalmi hagyományba, így nem tekinthető esetleges fejleménynek, hogy Szathmári 1974-ben bekövetkezett halálát követően Kuczka Péter fontosnak tartotta, hogy a *Galaktika* című sci-fi folyóiratban elbúcsúzzon tőle (Kuczka, 2010). A szakirodalom vékony terjedelmét jelzi, hogy a mai napig a Szathmárira vonatkozó ismeretek leginkább részletes forrásának Tófalvi Éva tanulmánya (Tófalvi, 1991) tekinthető, ami a *Hiába* című regény utószavaként jelent meg 1991-ben.

GULLIVER LEGÚJABB UTAZÁSA

Szathmári Sándor 1934–1935-ben írt regényének főhőse, az eredeti szakmája mellett kitartó Gulliver a „bűneitől megváltott emberiség" (Szathmáry, 1980, 8 old.) 1935. esztendejében ismét útra kel. Az úti cél a Távol-Kelet, Szingapúr, ahová Szumátra megkerülésével érkeznek meg a tervek szerint. Mint sejthető, az események másképp alakulnak. Az utazás oka, hogy az éppen zajló abesszíniai háborúval kapcsolatos geopolitikai átrendeződést megelőzendő Anglia összevonja a térségben flottájának egy részét, így a Távol-Keleten állomásozó Terrible csatahajót is ide vezénylik, s a korábbi állomáshelyen az elöregedett Invincible cirkálóval tervezik helyettesíteni. Valójában az angolok sem bíznak a küldetés sikerében, s hogy a legénység kereket ne oldjon az első kikötőben, dupla fizetést ígérnek. Gullivert a nyugati civilizációs értékek és a humanitás terjesztésének brit keretek között zajló missziójában való részvétel, illetve feleségének az ígéretes keresetre apelláló szavai meggyőzik a csatlakozás helyességéről. Jócskán az Egyenlítő alatt hajózva, távol a kereskedelmi útvonalaktól megtámadják őket, és az ellenség torpedóval elsüllyeszti a cirkálót. Napokig hánykolódnak néhányan a mentőcsónakban, mikor egy vihar felborítja a csónakot és szétszórja a kis társaságot. Ez a momentum a térképről való eltűnés pillanata. Ha megvizsgáljuk a térképen azt a területet, ahol a támadás, majd a hajótöröttek hányódásai történhettek, csak a Kókusz-szigeteket és a Karácsony-szigetet találjuk, amelyek leírásai nem illenek a sosemvolt Kazohiniára. Gulliver a vihar elültét követően magához tér, és megpillantja a közelben Kazohinia partjait, ami örömmel tölti el. A partot érést követően kezdődnek Gulliver viszontagságos kalandjai a hin nép országában. Egy esztendő elteltével Gulliver kétségbeesetten menekül Kazohiniából, ahol nem csupán megszokhatatlanná, hanem egyenesen kibírhatatlanná válik számára a létezés. Ismét egy shakespeare-i vihar ragadja el a csónakot, ami által visszakerül a térképre, s a véletlennek köszönhetően pont a Terrible csatahajó közelében tűnik fel. Gullivert a fedélzetre emelik, és visszaviszik Angliába. Ennyi a kerettörténet. A könyv a két vihar között eltelt időszakról szól.

Ismerkedés a hinek társadalmával

Gulliver tehát megjelenik a szigeten. Nem tudja, hogy ez a föld nem része az általa korábban ismert világnak. Abból kiindulva, hogy bár távoli, de mégiscsak egy közönséges szigetre jutott, mi mást tehetne a messziről jött utazó, minthogy a korábbi tapasztalataiból kiindulva próbálja megérteni a még ismeretlen hely viszonyait. A következtetéseknek valamiből ki kell indulniuk, az új benyomásokat pedig asszimilálni kell a tapasztalatok meglevő bázisához. Van, aki előítéletes gondolkodásnak minősítené ezt a magatartást, de nem nyílik más út a megismerés előtt. Gulliver az első lépéseket követően felméri, hogy egy magasan fejlett műszaki civilizáció lakja a szigetet.

Meggyőzi erről a rizsföldek öntözőrendszere, az országút burkolatának minősége és útmenti felszereltsége. Mivel hazája tulajdonviszonyaiból indul ki, nem mer semmihez sem hozzányúlni, hogy éhségét oltsa. A hinekkel, azaz a helyiekkel történő első találkozás során felfigyel arckifejezésük furcsaságára, ami gondolkodóba ejti. A következő megfigyelések, mint hosszú, egyenes orr, szépen ívelt szemöldök, erősen zárt ajkak együttesen szenvtelen tekintetté álltak össze, s ez furcsa módon érdeklődő arckifejezéssel párosul. Ezek a megfigyelések mégsem eredményeznek szembenállást, hanem harmonikusan rendeződnek egyetlen egészbe, ami szabályos mértani idom képzetét kelti a megfigyelőben (Szathmári, 1980). A személyközi kommunikáció kezdeti lépéseinél félreértések esetében sem nevetik ki. Szemükből kizárólag tárgyilagos jóindulat olvasható ki, Gulliver érzelmi hullámzásaira arckifejezésük nem reagál, hűvös marad, viszont kutató pillantásukban az aggodalom jeleit mutatják. A közeli metropoliszba érve vegyes érzelmek lesznek úrrá Gulliveren. A bőség korábbi jeleivel nincs összhangban a házak egyformasága és dísztelensége. Hiányzik a pompa, a funkcionalitást ellenpontozó díszítés. Letaglózza viszont a tömegközlekedés bonyolult, ám olajozottan működő rendszere: a gyaloglást helyettesítő többfokozatú, vízszintesen futó felületek összehangolt együttese, aminek egyszerűsített változatát ma a repülőterekről ismerhetjük. Nincs fékcsikorgás, pöfögés, motorzaj, csattogás. Mindent elektromosság működtet hangtalanul. Kiváló a rugózás és a lengéscsillapítás. Az egész látványa némafilmre emlékeztet. A jellemző szerkezeti elemek: gumi, ezüstös fém, üveg és bakelit. Mivel emberek sokasága utazik, így hamar feltűnik a személyközi interakciók teljes hiánya: „[N]yomasztó volt ez a gépiesség. Sehol egy mosoly, egy szívélyes üdvözlés. Mindenki faarccal ül, és egy szót sem szól” (Szathmári, 1980, 28. old.). Nem érzékelhető a város múltja, egyetlen épített emlék sincs, ami a történelembe engedne bepillantást. A csodálat mellett felsejlő nyugtalanító észrevételek egyelőre a megismerés korai szakaszának velejárói. Messze vagyunk még a letaglózó, lelket megbetegítő felismeréstől, ami a hinek természetében való kiigazodást kíséri. Gulliver félreérti kísérőjének egyik figyelmes gesztusnak joggal értelmezhető tettét. Már kimerítette a hinek váltakozó közönye, brutalitása és tapintatos figyelmessége. Elérzékenyül és könnyek jelennek meg a szemében. A félreérthetetlen helyzetre a kísérője nem a várt módon reagál: aggodalom ül ki a tekintetére, s amiként a kémcsőben végbemenő tüneményt a szem elé tartva közelről figyelik meg a laboratóriumi gyakorlatban, hasonló szemmel vizslatja Gulliver könnyeit, amiből egy orvos fecskendővel mintát vesz, és megvizsgálja a könnyező szemet, nagy riadalmat keltve ezzel Gulliverben. Kigyulladnak az esti fények, amelyek egyenletesen szórt fénye nem képez árnyékot sehol, látványosan megnő a forgalom. A tökéletesen megszervezett technikai rendszerként működő nagyváros továbbra is hangtalanul lüktet. A mozgó testek a rohanás képzetét keltik. Az anyagszerűséget közvetítő zajok teljes hiánya elrejti a gravitációs hatásokat, ami a test nélküli sebesség optikai élményét eredményezi.

Mentort állítanak Gulliver mellé. Ő Zatamon, aki segíti a jövevény integrációját, első lépésként pedig megtanítja a hinek nyelvére. Gulliver egy hónap elteltével már tökéletesen beszéli az egyszerű, jól tanulható, funkcionális hin nyelvet. A tizenötös számrendszert használják, mert az gazdaságosan bánik a jelekkel. A számsorok a magán- és mássalhangzók váltakozásával képzett rövid szavaknak feleltethetők meg. A napot 50.625 egyenlő részre osztják. Ez a szám a 15 negyedik hatványa. A pillanatokra felosztott időtartam aktuális pontja rövid szóval kimondható, ami lehetővé teszi a pontos időmeghatározást.

A megértés kulcsfogalma: a kazo

A nyelvtanulás során azonban Gulliver két fontos, ám nehezen, sőt alig-alig érthető kifejezésbe ütközik: ezek a kazo és a kazi, amelyek ellentétpárt alkotnak. Nem is annyira a kifejezések fogalmi megragadásáról van szó, inkább belső megélésük képességéről, az emberi gondolkodás és cselekvés külső kényszer nélküli hozzáigazításáról, a kazo-ra történő ráérzésről és önkéntes alárendelődésről. A környezet dolgaival és embertársainkkal a kazo szerinti harmonikus viszony kialakítása az előfeltétele annak, hogy lehetővé váljon a hinek világába történő valódi, azaz maradéktalan, minden külső kényszert feleslegessé tevő integráció vagy inkább asszimiláció, de talán a feloldódás szavunk írja le pontosabban a folyamat értelmét. A kazo és a kazi nem lefordítható hin szavak. A lefordíthatatlanságot a kulturális-civilizációs szakadék eredményezi. A kazo-ban benne vannak az arányosság és az egyensúly fogalmaink. A szív dolgai, az érzelmek viszont nincsenek benne a kazo jelentéstartományában. Az úti élményeit összegző Gulliver módszertani hibát elkövetve definíciót is alkot, ami így hangzik: „Kazo az a tiszta értelem, ami matematikai egyenesben és világosságban látja maga előtt, hogy mikor hogyan kell tennie, hogy a társadalmon keresztül az egyén a lehető legnagyobb jólétet és kényelmet érje el” (Szathmári, 1980, 52. old.). A definíció szerint a kazo bármely társas szituációban a közösségen belüli helyes magatartás felismerését mondja ki, és a neki megfelelő cselekvés mérlegelés nélküli végrehajtását írja elő, s mindezt az egyén céljai, a jólét és a kényelem érdekében. A definíció félreviszi a megértést, mert számunkra szabályt vagy törvényt jelent, amit be kell tartani, s megvannak az illetékes hatóságok is, amelyek szükség esetén betartatják. A kazo értelméből azonban teljességgel hiányzik a külső kényszerítés. Ez az oka annak, hogy Gulliver sokáig nem is tud mit kezdeni vele, ugyanis természetes belső iránytűről van szó, egy személytelen, mindenkiben egyformán működő szervezőelvről, ami a szó szoros értelmében működőképessé teszi és működteti is a hin társadalmat. A kazo ad értelmet a közösséget alkotó individuumok cselekedeteinek, ami által teljes a harmónia, a közösség viszont, amiként mi értjük, nem létezik a hinek társadalmában, ami ilyenformán tökéletesen individualisztikus. Nincsenek kisközösségek, nincsenek társas kapcsolatok, el sem képzelhető a felvilágosításon és tényközlésen túlmutató személyközi kommunikáció, egyáltalán nincs érdeklődés a másik személye iránt. A jólét és a kényelem kizárólag individuumhoz kapcsoltan értendő. Az egyén mint atom kényelméről és jólétéről van szó.

Gulliver természetesen a mi szemünkkel is vizsgálja a hinek társadalmát, és nem érti, miként alakulhatott ki ez a társadalmi működés, és legfőképpen mi tartja fenn. A hinek társadalmának a létezése azt jelenti, hogy a 17. századi Thomas Hobbesnak nincs igaza, amikor a *Leviatán* című társadalomfilozófiai művében arról ír, hogy az emberi társadalom rendjének a megértését félreviszi, amennyiben a hangyák vagy a méhcsaládok életével keressük a párhuzamot. Az állatkák természetes „közössége” nem jó példa az emberi viselkedés megértésére, mert az ember önálló személyiséggel, érzelmi élettel és a beszéd képességével rendelkezik, továbbá célokat fogalmaz meg a maga számára. A hangyák és a méhek esetében mindez hiányzik (Steiger, 1992, 157–158. old.). A hinek társadalma viszont azt mutatja, hogy értelmes lények közösségében is működhet a hangyákéhoz hasonló, kényszerítés nélküli mindenre kiterjedő rend, kölcsönös igazodás. Ha korai antik párhuzamot keresnénk, akkor a kozmosz mint személytelen kozmikus struktúra mutat hasonlóságot a kazo által szervezett hin társadalommal. Minden e kozmikus törvény szerint megy végbe, minden létezőt integrál ez a rend. Azonban Hérakleitosz panaszait hallva az első töredékben, már ekkor is problémát jelent a nem illeszkedők számára a logosz felismerése, akárcsak Gullivernek a kazo megértése (Steiger, 1992, 16. és 21. old.). A Szókratész előtti korai görög gondolkodás lelketlen abban az értelemben, hogy ekkor még hiányzik a görög nyelvből a pszükhé későbbi jelentése, ami a mi lélekfogalmunknak lenne megfeleltethető. A

megismerésben, megértésben így a lélek nem játszik szerepet (Steiger, 1983, 504–505. old.; Steiger, 2007; Kirk et al., 1998, 38. és 152. old.). A Gulliver világát és a hinek társadalmát elválasztó szakadék is megérthető a lélekfogalom segítségével, ugyanis a lélek cselekvései jelentik a hinné válás akadályát. A hineknek sincs szavuk a lélekre, sőt Gullivernek nem sikerül Zatamonnal elfogadtatni a lélekfogalom mindennapi jelentését. Zatamon kifogásolja, hogy a lélek dolgait – mint a szeretet, barátság – csak bizonyos csoportokra alkalmazzák, a többieket pedig kirekesztik belőle. Az érzelmi alapú különbségtevések elfogadhatatlanok. Mindaz, ami kibillenti az egyensúlyt és ellenszegül a viszonosság elvének, az nem kazo, hanem kazi. A szeretet általánossá válva már kazo volna, viszont megszűnne a korábbi értelmében. Zatamon tételmondatként összegzi, hogy „*A lélek betegség, mert diszharmóniában áll a testtel. Míg a testet biológiailag átalakítani és hozzá hangolni nem tudjátok, addig mindig romlástokat fogja okozni*” (Szathmári, 1980, 102–103. old.).

A hinek szigetén, Kazohiniában azonban nem csak hinek élnek, hanem behinek is, de ők egy fallal körülvett telepen. A hin és a behin úgy viszonyul egymáshoz, mint a kazo a kazi-hoz; mint a valóságos a nemlétezőhöz. A hinek értik a kazo-t, eszerint élnek. A behinek a reménytelenek, akik képtelenek felismerni a kazo-t, s ennyiben nem is tekinthetők embereknek. A köztes állapot a belohinoké, mint amilyen Gulliver is. A belohin nem érti a kazo-t, de tanítani szükséges mindaddig, amíg az eredményre esély nyílik. A tanulási folyamat végén vagy integrálódik a hinek közé, vagy behinnek nyilvánítják, és beküldik a telepre a többi őrült közé. Miután a lélek képezte szakadékot nem sikerül áthidalni, Gulliver maga kéri, hogy vigyék őt is a behinek közé a telepre, ami valójában egy gettó. Megismerve az irracionalitás behin világát, a kerge gondolatok és légből kapott, semmiből sem következő eszmék zűrzavaros egyvelegét, ami folyamatos életveszéllyel jár Gulliverre nézve, egy idő után már szabadulna az egymással is viszálykodó, sőt lemészárolni akaró behinek közül. A behinek két ellenségeskedő csoportja közötti végső leszámolást megelőző utolsó percekben, mikor Gullivert élve akarták elégetni, harci gázzal felszerelt, motorizált hin egységek tesznek rendet a behinek között, mérges gázzal pusztítva el az egymás ellen fenekedőket. Gulliver ezt követően visszakerül a hinek közé.

A hinek, a behinek és Gulliver (aki korának európai emberét is képviseli) úgy tekintenek egymásra, hogy mindegyik őrültnek nézi a másik kettőt. A viszonyok érdekessége, hogy a behinek között Gulliver hasonló logikai pozícióba kerül, mint amit Zatamon képviselt a Gulliverrel folytatott viták során, sőt az érvkészletek is helyet cserélnek. Kolozsvári Grandpierre Emil felrója, hogy Gulliver a behinekkel való találkozás során „sehogyan sem eszmél rá saját fogalmainak ürességére, saját őrültségeire, amelyek csak forma tekintetében mások, lényegében azonosak a behinek őrültségeivel” (Kolozsvári Grandpierre, 1941). Hasonló észrevételt tesz Balázs Zoltán is, amikor a disztópiából való szabadulás feltételeként fogalmazza meg, hogy minden értelmetlenséget őrültségnek kell tekinteni. Csakhogy az értelmes és az értelmetlen megkülönböztetésére Gulliver képtelen, ugyanis „saját társadalma metafizikai fogalmaiban már nem látja meg a behinek őrültségeit” (Balázs, 2006, 1177. old.). Valójában itt egy ismeretelméleti probléma rajzolódik ki: Tényleg minden ismeretelemet kritika alá vonhatunk egyidőben? Elvárható-e Gullivertől, hogy miközben megbotránkozik a hinek dolgain, majd őrültségekkel terheltnek látja a behinek életét (már ez sem egyidőben történik), hasonlóan őrültségekként kellene lelepleznie otthoni életének sarokköveit? Ez alighanem túlzó elvárás. Polányi Mihály ezt az ismeretelméleti problémát elemezve arra az eredményre jut, hogy a megismerés során mindig ismereteink közeli elemei felől figyelünk a távoli elemek összjátékára, a figyelmünk fókuszában kibontakozó jelentésre. A megismerés logikájából fakadóan a közeli elemekre nem tudunk reflektálni, csak ha távolivá tesszük azokat. Ebben az esetben viszont az új megismerési aktus

során más elemek válnak közeliekké (Polányi, 1992, 158–159. old.). Polányi álláspontjáról ítélve, ez a Gulliverrel szembeni elvárás nem vet számot a racionalitás korlátaival a megismerési aktusokban.

Három interpretációs lehetőség

Vajon miről beszél Szathmári Sándor valójában, amikor leírja a hinek, majd pedig a behinek társadalmát? Mindvégig érezhető a szerzői intenció, csak nem tudni, mire irányul. (1) Ha a hinek társadalmának a bírálatát helyezzük a középpontba, akkor a személyes ambíciók elnyomásáról és egy lélektelen társadalom társtalan egyedeinek az életviszonyairól beszélhetünk. Nyilvánvalóan nem vonzó ez a perspektíva, de nem hinnénk, hogy ennek bizonygatására született volna a regény. (2) Amennyiben a működésképtelen behin társadalom mindennapjai jelentenék a kritika tárgyát, úgy rá lehet mutatni, hogy igenis van jelentősége annak, hogy milyen eszméket fabrikálunk és követünk, mert ezek átformálják az életvilágunkat, ami önveszélyessé is válhat. A mai olvasó számára ez sem jelent ténylegesen újdonságot, így a felemelt mutatóujj sem indokolt. (3) További lehetőségként említhetjük, hogy eszméink – amennyiben életünk többé vagy kevésbé eszmék által vezérelt – ki nem bontott lehetőségeket hordoznak, amelyek esetleges kifejlődése eljuttathat bennünket akár egy hinekéhez vagy behinekéhez hasonló világ- és életfelfogáshoz. A kettő ugyanis – mint kiderül a regény végén – azonos gyökerű. A behinek valójában őshinek, a mai hin társadalom pedig evolúciós teljesítmény, de akár mutációnak is tekinthető. Talán ez a lehetőség még hordozhat tanulságokat. Ha Gulliver perspektívájából indulunk ki, akkor a regény rámutathat a megismerés korlátozott racionalitása mellett is a kulturális-civilizációs evidenciák esetleges voltára, az ambíciókkal kapcsolatos reflexió szükségességére, egyaránt távolságot tartva a relativista és az önreflexióra képtelen álláspontoktól. Azt hiszem, egy ilyen olvasat számára maradt még gyúanyag.

Elkerekedik azonban az olvasó szeme Keresztury Dezső Kazohiniához írt utószavát olvasván, amikor is Keresztury a következőt állítja: „A legártalmasabb belemagyarázás szerint a szerző borzalmas falanszterként festette le a hinek társadalmát, hogy a mű azt mutassa meg: íme, óvakodjatok a kollektív civilizációtól, mert megélhetetlen, borzalmas. Az igazság éppen ezzel ellenkező” (Keresztury, 1980, 381. old.). Éppen ez volna az elsőként említett olvasat, amiről megtudjuk most, hogy borzalmas belemagyarázás szüleménye. Itt valami félreértésnek kell lennie, hiszen senki sem akarhat ilyen lelket megnyomorító hin-szerű atomizált társadalomban élni. Pedig nincs itt ellentmondás. Keresztury ugyanis Szatmári szívéből beszél. Hogy mi lakozik Szathmári szívében, azt *A szegény csepűrágó dala* című írásából tudhatjuk meg, melyben értelmezi a művet és irodalomtörténeti kapcsolatokra is rámutat (Szathmári, 2023). Kiderül, hogy a *Kazohinia* megírását kevésbé vezérlik irodalmi célok. Mindössze a kazo-t akarja bemutatni, de kell egy mese, egy történet, amivel közelebb viszi az olvasóhoz. Innen jön a szöveg érzékelhető didakszisa, de a szöveg nem merül ki ebben. Szathmáry tényleg azt állítja, hogy elfogadásra érdemes a kazo szervezte társadalmi rend, amelyhez vagy az „állati léthez” való visszatérésen, vagy pedig az „atavisztikus harci ösztönökről” való lemondáson keresztül vezethet el az út. Szathmáry az utóbbit javasolja, amely állapotot a „technikai felkészültségünkkel és létszükségleteinkkel összhangban álló kolostori élet”-nek nevez. Ennek elérésére csak a kiválasztottak képesek. Mi legyen a többiekkel, a „habzószájúakkal”? Ők volnának a regénybeli behinek. Velük tényleg úgy kéne bánni, mondja Szathmári, miként a könyvben leírta. Elkülöníteni őket, s hagyni, hogy kiirtsák egymást. Egészen addig kellene így cselekedni, amíg az evolúciós fejlődés át nem veszi ezt a feladatot. Keresztury ez utóbbi gondolatot aligha osztja, ugyanis az 1946-os kiadáshoz utószóként

hozzácsatolt *A szegény csepűrágó dala* című esszét „elég szerencsétlen” írásnak nevezi (Keresztury, 1980, 381. old.).

Ki hitte volna, hogy a betű szerinti olvasat hordozza a szerző látásmódját. Ebbe még belegondolni is szörnyű. De hát a *Kazohinia* nem szűkíthető le ennek az embertelen gondolatnak a közvetítésére. A kétségtelen didakszis ellenére, ami helyenként unalmassá teszi a szöveget, Szathmáry nagyon szép képeket is felrajzol, miként a szigettől vett búcsú pillanatában, amikor Gulliver már nem tudja a csónakból látcsővel sem megállapítani, hogy vajon Zolema – az „illattalan virág”, aki iránt viszonzatlan érzelmeket táplált – áll-e a távoli szikla csúcsán vagy valaki más:

> „A magános szikla tűnt fel előttem, melyen valaha Zolemával ültem, és nagy fellobbanással hittem, hogy találtam valamit. Magasan, fent a szikla tetején most is állott egy hin. Talán éppen Zolema? A parttól már jó távol voltam, nem tudtam kivenni. Lehet, hogy nem is nő. Hiszen olyan egyformák. Egy a sok közül. Ösztönös mozdulattal látcsövemhez nyúltam, de hiába figyeltem, arcát nem tudtam kivenni, mert feje pontosan a lenyugvó naptányérba esett, és a körötte sugárzó nagy fényességtől nem láthattam a részleteket. Jókedvem egyszerre elpárolgott, az emlékek fájdalma szorította össze a szívemet, és a kormánylapáthoz kapva, teljes gázzal a nyílt tengerre irányítottam bárkámat. De szememet nem tudtam levenni róla. Az pedig csak állt szoborszerűen, mozdulatlanul, mintha az alatta levő sziklával egybe lenne forrva. Szemem elől mindinkább távolodott, és alakja lassan egészen belekerült a naptányér vakító fényözönébe. Amint távolodtam, a nap is úgy nyugodott le, mintha csak követte volna a látóhatárba merülő alakot, amely lassan csökkenve eltűnt a fényben. Egy idő múlva már nem láttam külön a sziklát. Az egész sziget belefért a lenyugvó napkorongba, amely egyre lejjebb szállt, végül egy utolsó lobbanással eltűnt a végtelen vízben, örökre magával ragadva Kazohiniát is” (Szathmári, 1980, 367–368. old.).

Gulliver búcsúja a szigettől felidézheti Bodor Ádám korszakos regényének a végét, mikor is a Sinistra körzetből távozó Andrej Bodor még visszapillant a havas hegyoldalra, s a sínyomok maga mögött hagyott „ezüst szalagjának” látványa nyugalommal tölti el, hogy nem tűnik el a vidékről nyomtalanul (Bodor, 1992, 158. old.). Gulliver utolsó pillantása még az ilyen múló nyom bizonyosságát sem hordozza. Ki mondhatná meg, hogy hagyott-e bármilyen nyomot, emléket Zolemában, s kit is látott valójában a szikla tetején? A bizonytalanságot átjáró remény azonban jelentéssel tölti fel az elnyúló pillanatot.

BEFEJEZÉS

A szöveghez fűződő viszonyt tisztázandó, szükséges megjegyezni, hogy a mai olvasó számára, már ha olvassák még a Kazohiniát napjainkban, a tanítás és a mese vagy történet viszonya óhatatlanul átalakult. Aligha a tanítás miatt vennénk kézbe a szöveget. S ha eljutunk egyáltalán a tanításig, erre a pontra is csak a történet kísérhet el. S hogy hová érkezik az olvasó, az megint csak interpretáció dolga, s jó eséllyel nem teljesíti be a szerző eredeti szándékát, amiért a regény kézirata 1935-ben elkészült.

MEGJEGYZÉS

A szerző a szöveg elkészítése idején a DRHE kutatási támogatásában részesült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Balázs Z. (2006). Utópia és disztópia. *Holmi*, *18*(9), pp. 1167–1177. https://www.holmi.org/2006/09/balazs-zoltan-utopia-es-disztopia

Bodor Á. (1992). *Sinistra körzet*. Magvető Kiadó, Budapest.

Grendel L. (2008). Magyar líra és epika a 20. században. *Irodalmi Szemle*, *51*(2), https://irodalmiszemle.sk/2008/02/grendel-lajos-ma%c2%adgyar-li%c2%adra-es-epi%c2%adka-a-20-sza%c2%adzad%c2%adban-20/

Grendel L. (2014). Néhány gondolat… Szathmári Sándor Kazohinia című regényéről. *Irodalmi Szemle*, *57*(4), https://irodalmiszemle.sk/2014/04/grendel-lajos-nehany-gondolat-szathmari-sandor-kazohinia-cim-regenyerl-essze

Keresztury D. (1980). Utószó Kazohiniához. In Szathmári S., *Kazohinia* (pp. 378–384). Magvető Kiadó, Budapest.

Kirk, G. S., Raven, J. E., & Schofield, M. (1998). *A preszókratikus filozófusok*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Kolozsvári Grandpierre E. (1941). Gulliver utazása Kazohiniában. *Nyugat*, *34*(6), https://epa.oszk.hu/00000/00022/00665/21311.htm

Kuczka P. (2010). In memoriam Szathmári Sándor. *Ponticulus Hungaricus*, *14*(5), https://www.ponticulus.hu/rovatok/nyomhagyok/kuczka-szathmari-sandor.html#gsc.tab=0

Polányi M. (1992). A hallgatólagos következtetés logikája. In Nagy E. & Újlaki G. (Eds.), *Polányi Mihály filozófiai írásai I* (pp. 155–181). Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Steiger K. (1983). Utószó. In Steiger K. (Ed.), *Sztoikus etikai antológia* (pp. 495–516). Gondolat Kiadó, Budapest.

Steiger K. ed. (1992). *Bevezetés a filozófiába. Szöveggyűjtemény*. Holnap Kiadó, Budapest.

Steiger K. (2007). Homérosz és a preszókratikus filozófia. *Ókor*, *6*(4), pp. 13–17. https://okorportal.hu/wp-content/uploads/2013/03/2007_4_steiger.pdf

Szathmári S. (1980). *Kazohinia*. Magvető Kiadó, Budapest.

Szathmári S. (2023). A szegény csepűrágó dala. In: Szathmári S., *Gépvilág*. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest. http://resolver.pim.hu/dia/Szathmari_Sandor-Gepvilag-00260

Tófalvi É. (1991). Szathmári, a magyar Orwell avagy Orwell, az angol Szathmári. In Szathmári S., *Hiába. Jövő* (pp. 275–309). Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.65

DEVECSERI GÁBOR MŰFORDÍTÁSAINAK KÉZIRATOS VARIÁNSAI

Anikó POLGÁR[13]

ABSTRACT

MANUSCRIPT VARIANTS OF GÁBOR DEVECSERI'S LITERARY TRANSLATIONS

Gábor Devecseri (1917-1971) was one of the most significant figures in the history of 20th-century Hungarian literary translation, translating works by Catullus, Homer, Plautus, Ovid, Aeschylus, Euripides, and others into Hungarian. His estate contains numerous variants of his translations. This study examines the reasons for the creation of these variants and the changes in literary translation methods. The manuscript materials in the Manuscript Collection of the Petőfi Literary Museum document not only the translator's work, but also the joint work of the editor and translator and the background work of the publisher. During the research that formed the basis of this study, we examined the handwritten and typed manuscripts of the translations, as well as the publisher's corrections and the editors' opinions. We also used information relating to the translation from correspondence and other personal documents.

KEYWORDS

literary translation, Gábor Devecseri, variant, philology, ancient literature

BEVEZETŐ

Devecseri Gábor a 20. századi magyar műfordítás-történet egyik legjelentősebb alakja, többek között Catullus, Homérosz, Plautus, Ovidius, Aiszkhülosz, Euripidész műveit magyarította. Műfordításait mindig befejezetlennek tekintette, korábbi megoldásait többször módosította, ezért hagyatékában az egyes fordítások számos variánsban maradtak fenn. A tanulmány a variánsok létrejöttének okaival és a műfordítói módszerek változásaival foglalkozik, s ezzel összefüggésben az irodalmi és kiadói intézményrendszer hatásával a műfordítások megszületésére. Reprezentatív példák alapján mutatja ki, hogy a fordító milyen tipikus változtatásokat eszközölt a javítások, csiszolgatások során, s mennyiben vette figyelembe ezen variánsok létrehozásánál a lektor, illetve szerkesztő javaslatait. A Petőfi Irodalmi Múzeum Kézirattárában található kézirattári anyagok nemcsak a fordító műhelymunkáját dokumentálják, hanem a lektor és fordító közös munkáját és a kiadói háttérmunkát is. A kutatás a fordítások kéz- és gépiratainak, valamint a kiadói korrektúráknak, a lektori véleményeknek a vizsgálatára épült, s a tanulságok levonását segítették a levelezésnek és egyéb személyes dokumentumoknak a fordításra vonatkozó adatai is.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

[13] Doc. Mgr. Anikó Polgár, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (egyetemi tanár), polgara@ujs.sk

A vizsgált corpus Devecseri Gábor művei és hagyatéka a Petőfi Irodalmi Múzeumban. A filológiai jellegű kutatás során Devecseri Gábor műfordításainak keletkezési körülményeit, változatait elemeztük, és műfordítói módszereinek alakulását követtük nyomon a változatok tükrében. A szövegtörténeti vizsgálathoz a szövegkörnyezet elemzése társult, a műfordítások társadalmi, történeti, kultúrtörténeti hátterének feltárása. Műfordítások esetében mindezek mellett elengedhetetlen a komparatív vizsgálat, vagyis a fordításvariánsok összehasonlítása, a fordítás és az eredeti szöveg összevetése, esetenként más fordítók megoldásaival történő szembesítés. A vizsgálódás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hogyan befolyásolja az intézményi háttér, a kiadói apparátus, a korabeli kiadói gyakorlat a műfordítások létrejöttét, mi az oka a variánsok sokaságának, s hogy a szövegvizsgálat tanulsága alapján milyen változások álltak be Devecseri munkamódszerében és fordításszemléletében.

Devecseri Gábor műfordítói munkássága

Devecseri Gábor költő, műfordító, esszéíró, a Nyugat 3. nemzedékének tagja. A Pázmány Péter Tudományegyetemen szerzett 1938-ban magyar–latin–görög szakos tanári oklevelet. 1941-ben doktorált ugyanott „görög filológiából, mint főtárgyból summa cum laude eredménnyel; melléktárgyaiból: latin filológiából summa cum laude, esztétikából cum laude eredménnyel. A szigorlat általános eredménye: summa cum laude” [*]. Első műfordítói alkotói korszakát 1938–1948 közé tehetjük, indulásakor nagy hatással volt rá Babits Mihály, ám fordítói módszere már a kezdetektől egy kissé el is tért a babitsi mintától (a leglátványosabban az antik metrika kezelésében és a verstani licenciák elutasításában). Az „ókortudós mesterek” közül ekkor Kerényi Károly a legfőbb útmutató, az ő javaslatára fordítja le Devecseri Catullus verseit (1938) és a Homéroszi himnuszokat (1939 és 1941). A második világháború alatt jelenik meg Platón-fordítása, a *Szókratész védőbeszéde* (1944), mellyel Rónay László szerint a fordító azt a meggyőződését fejezte ki, „hogy a megromlott földi léttel szemben az ember kialakíthatja a maga eszmévé párolt ideáit” (Rónay, 1979, 75. old.). Homérosz *Odüsszeiá*ja 1947-ben látott napvilágot, nem sokkal a háború után, amikor még sokan nem tértek haza a hadifogságból (köztük Szilágyi János György, Devecseri barátja, akihez a fordítás ajánlása szól).

A pálya sikeres felívelése nem folytatódhat zavartalanul az ideológiailag terhelt szocialista időszakban. A háború után Devecseri 1945–1949 között egyetemi tanársegéd volt a Pázmány Péter Tudományegyetemen (a későbbi ELTÉ-n), bízott benne, hogy munkaviszonyát meghosszabbítják, de ez nem következett be. A második alkotói korszakot, melyre a politikai szerepvállalás nyomja rá bélyegét, 1948-től 1956-ig számíthatjuk. Devecseri ekkor 1948-tól 1956-ig a Néphadseregben előbb századosi, őrnagyi, majd alezredesi rangban „teljesít tényleges szolgálatot”, a Honvéd Petőfi Nevelőtiszti Akadémián tanít és a Néphadsereg kiadásában megjelenő lapokat szerkeszti. 1949–1951 között az Írószövetség főtitkára. Mindeközben Homérosz *Iliász*át is lefordítja, fordításáért 1952-ben Kossuth-díjat kap. Az *Iliász*-fordítás során szigorítja fordítói módszerét, egyre erőteljesebben törekszik arra, hogy a szöveget a legapróbb részletekkel, díszítményekkel együtt leképezze, mintha egy levelet az erezeteivel együtt rajzolna át.

Devecseri harmadik alkotói korszakát az ötvenhatos forradalom utántól haláláig (1971) számíthatjuk. Lelkesen a forradalom mellé állt, több forradalmi verset is írt, melyek későbbi köteteiben nem jelenhettek meg. 1956 után szabadfoglalkozású író lett, visszavonult a politikától, nem lépett be a pártba. Fordítói szempontból ez egy rendkívül termékeny időszaka, ekkor készül el Firdauszi *Királyok könyve* című művének újszerű metrikájú magyarítása (1959), a Devecseri

szerkesztette, nagy vitát kiváltó, Horatius összes műveit tartalmazó kötet (1961), Ovidius *Átváltozások* című mitológiai eposzának fordítása (1964), valamint számos drámafordítás és színházi, illetve rádiós átdolgozás (Euripidész és Aiszkhülosz tragédiái, Arisztophanész és Plautus komédiái).

Hagyatékában is ennek a korszaknak a háttéranyagai maradtak meg legnagyobb mennyiségben. A magyar műfordítás-történet egy kiemelten fontos korszakáról van szó, melyben az ideológiai befolyás ellenére számos fontos eredmény született. Nagy számban jelentek meg az antik irodalom újabb magyar fordításai is, a szigorú kiadói ellenőrzésnek köszönhetően magas színvonalon, ugyanakkor a Nyugat fordítói módszerétől, az ún. polgári örökségtől tudatosan eltávolodva. Vannak, akik a kommunista időszakot a magyar műfordítástörténet aranykorának tartják (Hajdu, [2012], 54. old.), hiszen a rendszer a fordításkötetekben a tömegek művelésének eszközét látta, s a tehetséges fordítók bevonása sem volt nehéz, többen ugyanis más intellektuális területekről kiszorítva éppen a műfordításban találták meg a fő megélhetési forrásukat. Devecseri ebből a folyamatból többféle szinten is kivette a részét, hiszen nemcsak fordítóként, hanem fordításkötetek szerkesztőjeként, lektori vélemények írójaként és műfordítások értékelőjeként is fontos tevékenységet fejtett ki.

A fordító és az ellenőrző filológus összmunkája

A Homérosz-fordításnak Devecseri mindhárom alkotói korszakában fontos szerepe van, a fordításváltozatokon az időközben megváltozott intézményes körülmények is ott hagyták lenyomatukat. A *Homéroszi himnuszok* fordítása Kerényi Károly felügyelete mellett kezdődött. A Kétnyelvű Klasszikusok sorozatban megjelent himnuszokhoz Kerényi Károly írt bevezető tanulmányt, s ő írta az informatív *Kísérő szó*t is mindkét kötethez (Homérosi himnuszok, 1939, 145–146. old.; Homérosi himnuszok, 1941, 150. old.). Ezekben a fordítás szövegével való háttérmunkára nem történt utalás, csak a későbbi, a háború utáni kiadói gyakorlatban vált általánossá a szöveget az eredetivel egybevető filológus nevének feltüntetése a kötetben. A Homéroszi himnuszok későbbi teljes kiadásához már Devecseri írt *Bevezetés*t és *Kísérőszó*t is, ez utóbbiban mondott köszönetet szüleinek és barátainak, akiknek az észrevételei nyomán javított a fordítás szövegén. Kerényi Károly mellett, „akinek szeretetteljes gondozásában jelent meg a magyar »Homéroszi Himnuszok« első két kötete” (Homéroszi himnuszok, [1948], 105. old.) itt már Trencsényi-Waldapfel Imre neve is felmerül, ő volt, „aki a teljes kiadás sajtó alá rendezésében a legtöbb segítséget nyujtotta” a fordítónak (Homéroszi himnuszok, [1948], 105. old.).

Ugyancsak Trencsényi-Waldapfel Imre közreműködésével készült az *Odüsszeia* első változata, amint arról Devecseri a fordításhoz csatolt *Kísérőszó*ban ír: „Ő volt az, aki, még mielőtt munkámhoz hozzáfogtam, azt a maga ügyévé tette, fordításomat készülése alatt énekről-énekre, sorról-sorra átnézte, hasznos tanácsokat adott, végleges sormegoldásokhoz segített” (Homéros, [1947], 375. old.). Ennek a közös munkának a dokumentációja nem maradt meg a hagyatékban, de megvan az 1947-es kiadás korrektúrája, számos, Devecseri kézírásával bejegyzett sorváltozattal. Nem véletlen, hogy Devecseri az eposzok előszobájának tekintett himnuszok után nem az *Íliász*t, hanem az *Odüsszeiá*t fordítja le először. A háború utáni években a hazatérés témájának különös jelentősége volt. Devecseri egy későbbi, visszatekintő előadásában saját *Odüsszeia*-fordítását és Trencsényi-Waldapfel Imre *Antigoné*-fordítását állítja párhuzamban abban a tekintetben, hogy mindkettő ihlető forrása az azonos történelmi helyzet volt: „A csaták után és romok közötti Antigoné-helyzet; de az is, hogy ki-ki a saját *Odüsszeiá*-ja után volt. És ki-ki

szeretett volna egy-egy Ithakát megalapítani, vagy legalább megtalálni" (Devecseri, 1981, 404. old.).

Szilágyi János György még hadifogságban volt 1947-ben, így ennek a fordításnak az előmunkálataiban nem vett részt, a későbbi javított kiadást azonban a hivatalos kiadói lektor mellett ő is ellenőrizte, s több ponton is jelezte, hogy az első változatot jobbnak tartja. „Minden antik fordítását velem ellenőriztette – nyilatkozta közös munkájukról (Szilágyi, 2018, 179. old.) – , sorról sorra mentünk végig minden fordításán." Az *Odüsszeia* 1957-es kiadása jelentősen átalakított szöveggel jelent meg – időközben nemcsak a társadalmi berendezkedés, hanem Devecseri fordítói nézetei is változtak, s Devecseri az *Íliász*-fordítás során kialakított új munkamódszert vetítette rá ezúttal az *Odüsszeiá*ra, felülírva saját korábbi fordítását. Az átdolgozott *Odüsszeiá*nak (1957), ahogy az *Íliász* első kiadásának (1952) is, Marót Károly volt a lektora, mindkét kötetben fel is van tüntetve, hogy a fordítást ő ellenőrizte.

Szilágyi János György volt a hivatalosan felkért lektora a Catullus- és Ovidius-fordításoknak: „A fordítást az eredetivel egybevetette: Szilágyi János György" – olvasható az ötvenes évekbeli Catullus-kötetben (Catullus 1958), illetve hasonló megfogalmazásban az Ovidius-kötetben (Ovidius, 1964). Arisztophanész *Lüszisztratéj*a esetében „a fordítást ellenőrizte: Szilágyi János György" formula szerepel (Arisztophanész, 1959). Ugyancsak Szilágyi volt a Devecseri halála után megjelent életműsorozat néhány kötetében az antik fordításszövegek gondozója, a *Görög komédiák* című kötet darabjait és a Plautus-darabokat is ő vetette össze az eredetivel. Az említett köteteket Zsolt Angéla szerkesztette, a kettejük közös munkájának is maradt dokumentációja a Devecseri-hagyatékban.

Aiszkhülosz *Oreszteiá*ja Devecseri fordításában először a Világirodalom Klasszikusai sorozatban az Aiszkhülosz összes drámáit tartalmazó kötetben jelent meg, melynek szövegeit Ritoók Zsigmond vetette össze az eredetivel (Aiszkhülosz, 1962). Az Euripidész tíz tragédiáját tartalmazó kötet esetében, melyben a tíz közül hat darabot fordított Devecseri, „a szöveget az eredetivel egybevetette: Falus Róbert" (Euripidész, 1964). Ugyancsak ő volt a lektora a hetedik Euripidész-darabnak is, amelyet Devecseri magyarított, a *Bakkhánsnők*nek. „A fordítást a görög eredetivel Falus Róbert vetette egybe" – olvasható a kötetben (Euripidész, 1968).

A filológus ellenőrzés az egyik témája a hatvanas évek nagyszabású fordítói vitájának, mely az 1961-ben megjelent Horatius-kötet kapcsán tört ki, s melynek során tulajdonképpen a kor egész műfordítói gyakorlatát mérlegre tették. A kötetben Devecseri nemcsak fordítóként működött közre, hanem Borzsák Istvánnal együtt ő volt a fordítások ellenőrző szerkesztője is. A munkának ez a része főként Devecserire hárult, bár a kötetben a „szerkesztette és a fordításokat ellenőrizte Borzsák István és Devecseri Gábor" megfogalmazás szerepel (Horatius, 1961), a kétnyelvű kötetben Borzsák gondozta a Horatius-versek latin szövegét, s Devecserire hárult – amint ez a háttéranyagokból is kiütközik – a kapcsolattartás a műfordítókkal és a fordítások szövegének gondozása. Vitairatában Vas István azt nehezményezi, hogy az antik fordítások terepe olyan, mint egy rezervátum, amelybe csak a filológusok vezetésével lehet bemerészkedni (Vas, 1974, 605. old.). A harmincas-negyvenes években a filológusok a költőkben kedvet ébresztettek arra, hogy ebbe a rezervátumba belépjenek: Vas elsősorban Trencsényi-Waldapfel Imrét (a „kivételesen ihletett" tudóst) emeli ki e tekintetben, aki őt és Radnóti Miklóst bevonta a Vergilius- és Horatius-fordítások munkálataiba (Vas, 1974, 604–605. old.). Később „a rezervátum törvényei megszigorodtak" (Vas, 1974, 606), s Vas szerit Devecseri költő-filológusként legitimálta ezt a rendszert, a klasszika-filológusok ugyanis „felismerték, hogy diktatúrájuknak itt egy költő erkölcsi, sőt művészi alapot adott" (Vas, 1974, 612. old.). A „filológusok rémuralma" Vas szerint akkor erősödött fel, amikor a könyvkiadás „rátért a görögök és latinok tervszerű kiadására" (Vas,

1974, 613. old.). Vas felidézi, hogy egyik saját régi versfordításához egy filológus nyolc megjegyzést fűzött, s ezek közül „hét ebből a sztereotip szóból állt: »Metrika!« – így, felkiáltójellel. És a kiadó nem átallotta ezt a »kontrollszerkesztői jelentést« továbbítani" (Vas, 1974, 613. old.).

Vas István kifogásaira Devecseri válaszolt, többek között azzal érvelve, hogy szerinte a fordító és az ellenőrző filológus összmunkája a versenyre készülő ökölvívó és az edző viszonyához hasonlít, s ebbe belefér az is, ha a filológus határozottabban vagy keményebben megrója a fordítót: „az ökölvívó az edző ütésének csak örülhet: mert tudja, mennél nagyobb ez az ütés, annál nagyobbat – és annál pontosabban! – fog ütni majd ő maga a mérkőzésen. Ezért örültem én mindig, a már említettek mellett elsősorban Marót Károly, majd Kerényi Károly, Révay József, Meller Péter, Szabó Árpád, Borzsák István, Máthé Elek, Falus Róbert, Ritoók Zsigmond, Szepessy Tibor, Telegdi Zsigmond, Honti Rezső, Végh Mária és még sok »edzőm« ütéseinek" (Devecseri, 1973, 356. old.). A felsoroltak az utóbbi kettő kivételével görög-latin irodalommal foglalkozó klasszika-filológusok, Honti Rezső és Végh Mária pedig a perzsa irodalom szakértői, ők Devecseri Firdauszi-fordításának háttérmunkálataiban vettek részt. Devecseri szerint a filológusok, akiket vitairatában Vas véres kezű zsarnokokként festett le, segítségképpen nyújtják a kezüket, s a költőket „a tartalmi és formai hűséghez vezető úton" kalauzolják (Devecseri, 1973, 355. old.). Devecseri műfordításainak kéziratait tanulmányozva betekintést nyerhetünk ennek a kalauzolásának a konkrét megvalósulási módjaiba. Vannak általános filológusi elvek, melyeket az egyes filológusok az ellenőrző szerkesztés során követtek, kiütköznek viszont olyan egyedi jellegzetességek is, melyekből egy-egy filológus egyéni preferenciáira, stílusára, olykor világnézetére is következtethetünk.

Betekintés a Devecseri-fordítások variánsaiba

Devecseri munkamódszere az egyes részletelemek egyenkénti visszaadására irányult, ennek érdekében fordításvariánsait folyamatosan javítgatta. Egy-egy megjelent kötet ugyan lekerekített egész, de ha egy-egy antik mű magyar változatának javított, módosított kiadásait összehasonlítjuk, a változatok sokaságával szembesülünk, különösen azon szövegek esetében, amelyek a fordító életében többször megjelentek (ilyenek pl. Catullus versei, Homérosz eposzai, Plautus komédiái). A hagyatékban őrzött variánsok halmaza mutatja, hogy Devecseri folyton elégedetlen volt korábbi fordításvariánsaival, s új meg új változatokkal kísérletezett. Ebbe az állandó meg nem elégedésbe tulajdonképpen a megvalósíthatatlan tökéletességre törekvő elvei kényszerítették bele. Nem ez az egyetlen oka azonban annak, hogy az egyes fordított művek számos változatban készültek el. A variánsok sokaságának okai a következő hat kategóriába rendezhetők: 1. A fordító munkamódszere. 2. A lektor javaslatai. 3. Devecseri tudományos igényessége. 4. Devecseri fordításszemléletének változásai. 5. Újabb szövegkiadások. 6. Az egyes médiumok különbségei.

Devecseri fordítás közben a variánsokból indult ki, gyakran több változatot gépelt egymás alá, később ezek közül válogatott; ilyen egymás alá gépelt variánsokat tartalmazó gépiratok maradtak pl. a Catullus-fordításokból és olyan kulcsszövegekből, mint pl. az *Íliász* kezdősorai. Gyakoribb az a módszer, hogy először gyorsan, nagyjából elkészítette az egész mű egy fordításváltozatát, aztán az átdolgozások során állt neki a részletek kidolgozásának (a megoldatlan formai jelenségeket F, FF, FFF jelekkel jelölte a gépiratok margóján), s a javított változatokat a gépiratba kézzel írta be (ezek alapján később újabb gépirat készült). Egyes gépiratokban Devecseri saját kezű javításai mellett más kézírással is vannak javaslatok, melyek többnyire az ellenőrző szerkesztéssel hivatalosan megbízott filológustól származnak vagy Szilágyi János Györgytől, aki

a hivatalos lektor mellett még külön is átnézte a fordításokat. A kéziratba vagy annak margójára beírt lektori megjegyzések, javítási javaslatok a hivatalos lektori vélemény mellékletét képezték. Devecseri nem minden esetben fogadta el a lektor javaslatát, hozzáállását a konkrét szöveghelyeknél E, M, Mh, Mb jelekkel jelezte. Az évek során kialakított, számos kézirat esetében használt rövidítéseket így oldhatnánk fel: E – elfogadom, M, Mh – meghagyom, Mb – megbeszélni. Sajátos dialógus alakult így ki lektor és fordító között, melybe évtizedek elteltével is belehallgathatunk. A szövegeket általában több lektor is értékelte, akiknek ugyanarról a jelenségről néha homlokegyenest más volt a véleményük. Devecseri a rövidítések mellett néha egyébként is kifejti a véleményét az adott javaslatról, válaszai nem egyszer szókimondó, heves reakciók (vulgarizmusok is előfordulnak köztük, ez is jelzi, hogy ezeket a válaszokat saját maga számára írta, nem küldte vissza a lektornak).

Az első táblázat az *Odüsszeia* XV. éneke egy szöveghelyének (72–73. sor) példáján mutatja be Devecseri csiszolómunkáját és Szilágyi János Györgynek az adott szakaszhoz írt megjegyzését, összehasonlításként pedig a korábbi fordítók megoldásait is közli. Egy gnómaszerű megállapításról van szó, két lekerekített sorról a görög szövegben, mely az Odüsszeiának azon a pontján hangzik el, amikor Télemakhosz hazaindul Spártából, Meneláosztól. Meneláosz látja, hogy a fiú menni akar, ezért útjára bocsátja, mondván, hogy akarata ellenére nem szabad a vendéget hazaküldeni, de akadályozni sem szabad abban, hogy hazamenjen, ha nagyon szeretne. Szilágyi János György a gépiratos változatban (mely feltehetőleg az 1957-es kiadás előkészítő munkálataihoz tartozik) Devecseri megoldása mellé megjegyezte: „ez magyarul van?” [**] – ezzel jelezve, hogy nyakatekertnek, magyartalannak tartja a fordítás szövegét. A javított változatban a fordító a „küldi tovább” helyett a „sürgeti útra” kifejezést használja, de az „Egykép rosszat tesz, ki” kezdés a nyomtatott változatban is megmarad. Ebben a tekintetben Kemenes Kempf évtizedekkel korábbi variánsa („Az sem jó, ki utast nem ereszt, mikor az haza vágyik”) magyarosabb és érthetőbb, de Devecseri inkább az egyedi, különleges hangzásra törekedett. Csengery fordítása magyaros ugyan, de a versforma felező tizenkettesre változtatása a szöveget egészen más regiszterbe helyezi át.

1. táblázat: Odüsszeia, XV. ének, 72–73. sorának szövegvariánsai

Forrás	**Szöveghely**	**Megjegyzés**
Odüsszeia, görög szöveg	*ἶσόν τοι κακόν ἐσθ’, ὅς τ’ οὐκ ἐθέλοντα νέεσθαι ξεῖνον ἐποτρύνει καὶ ὃς ἐσσύμενον κατερύκει.*	
Odüsszeia, 1947 ford. Devecseri Gábor	*Egyképen gonosz az, ki a vendéget, ha nem óhajt, küldi tovább, és az, ki a vágyakozót nem ereszti.*	
Odüsszeia, 1957 ford. Devecseri Gábor	*Egykép rosszat tesz, ki a vendéget, ha nem óhajt, sürgeti útra, meg az, ki a vágyakozót nem ereszti.*	
Gépirat (PIM, Devecseri-hagyaték)	*Egykép rosszat tesz, ki a vendéget, ha nem óhajt, küldi tovább és az, ki a vágyakozót nem ereszti.*	*„ez magyarul van?”* (Szilágyi János György)
ford. Kemenes Kempf József, 1905	*Az sem jó, ki utast nem ereszt, mikor az haza vágyik, Vagy ki maradni akar, mégis távozni noszolja.*	

ford. Csengery János 1937	*Ép oly rossz maradó vendégen túladni,* *Mint az otthonába vágyót tartóztatni*	

Forrás: a szerző produktuma

A gépirat egy másik pontján a szöveg mellé Szilágyi János György kérdőjelet tett és melléírta: „így értelmetlen”. Az adott szöveghely, az *Odüsszeia* XV. ének, 78–79. sora ugyanúgy szerepel a gépiratban, mint az 1947-es és 1957-es kiadásokban: „Mindkettő: ragyogó szép hír és kellemes érzés, / lakni előbb lakomát, s azután indulni nagy útra” (Homérosz, 1957, 199. old.). A példa is mutatja, hogy Devecseri a javítási javaslatokat, kifogásokat nem minden esetben tette magáévá, elsősorban saját elveihez ragaszkodott, s az ellenőrző filológus megjegyzéseit kritikusan felülvizsgálta.

Az *Odüsszeia* egy másik gépiratában Szilágyi János György halvány ceruzával aláhúzott, bejelölt vagy a margón kommentált bizonyos fordítói megoldásokat. Devecseri ezekre a megjegyzésekre vagy a bejelölt javítandókra kék ceruzával reagált, többnyire az évek során kialakított fentebb idézett rövidítéseivel élve (E – elfogadom, M – meghagyom, Mb – megbeszélni).

Az Euripidész-drámák fordításait a kiadó által felkért filológusként Falus Róbert vetette össze az eredetivel, emellett azonban Devecseri ezeket a szövegeket megmutatta Szilágyi János Györgynek is, akivel baráti viszonyban volt. A 2. táblázat azt szemlélteti, hogy a Devecseri által lefordított hét Euripidész-dráma hányféle változatban maradt fenn a hagyatékban. Az összes említett gépiratváltozat (melyek nem azonosak a kötetben megjelentekkel) tartalmaz további, kézzel beírt variánsokat, egy-egy sor megoldásai tehát a megadottaknál sokkal több változatban létezhetnek.

2. táblázat: Az Euripidész-fordítások kéziratai a Devecseri-hagyatékban (PIM Kézirattár)

Szerző	**Cím**	**Kézirat/gépirat**	**Megjegyzések**
Euripidész ford. Devecseri G.	Alkésztisz	2 gépirat	Mindkét gépirat Devecseri és Falus Róbert autográf javításaival.
Euripidész ford. Devecseri G.	Bakkhánsnők	2 gépirat, 1 korrektúra (Európa Kiadó, 1968)	Mindkét gépirat Devecseri autográf tintaírású javításaival. Az egyik példány Falus Róbert autográf javításaival is.
Euripidész ford. Devecseri G.	Elektra	2 gépirat	Mindkét gépirat Devecseri autográf javításaival. Az egyik példány Falus Róbert autográf javításaival is.
Euripidész ford. Devecseri G.	Iphigeneia Auliszban	3 gépirat 1 TV-játék szövegkönyv	Mindhárom gépirat Devecseri autográf javításaival. 1 gépirat Falus megjegyzéseivel is. 1 gépirat Szilágyi J. Gy. autográf ceruzaírásos megjegyzéseivel.
Euripidész ford. Devecseri G.	Iphigeneia a tauroszok között	4 gépirat 1 töredék	3 gépirat Devecseri autográf javításaival. 1 gépirat Falus megjegyzéseivel is.

		Melléklet: D. G. tanulmánya	
Euripidész ford. Devecseri G.	Ión	3 gépirat 2 töredék	Mindhárom gépirat Devecseri autográf javításaival. 1 gépirat Falus megjegyzéseivel is. 1 gépirat színházi előadásra vonatkozó megjegyzésekkel.
Euripidész ford. Devecseri G.	Oresztész	4 gépirat 1 töredék	Mindegyik gépirat Devecseri autográf javításaival.

Forrás: a szerző produktuma

A számos sorvariáns közül a *Bakkhánsnők* egyik szöveghelyét emeljük ki (43–44. sor). A 3. táblázat segítségével megfigyelhetjük a szöveg alakulását. Falus megjegyzése révén ízelítőt kapunk abból is, milyen módon tudja az ideológia még az antik fordítás konkrét szöveghelyeit is befolyásolni. A *Bakkhánsnők* fordítása Devecseri életében csak egyszer jelent meg, a gépiratok és kézzel írt variánsok egyaránt az 1968-as kiadás előkészítő munkálataihoz tartoznak. A görög *γέρας τε καὶ τυραννίδα* magyar megfelelőjének megtalálása láthatólag gondot okozott a fordítónak, a görögben a két kulcsszó egy-egy jelző nélküli főnév, a magyarban az egyiknek a helyén egy széttagoló jelzős szerkezet áll, a kéziratokban többféle variánsban: *Tisztét s királyi nagy hatalmát, Tisztét s királyi szent hatalmát, Tisztét s királyi főhatalmát.* Falus nem ez ellen emelt kifogást, hanem a mitológiai Kadmosz királynak a megszólítása zavarta, a „Kadmosz úr” kifejezésben az úr szót aláhúzta, s melléírta: „elvtárs is lehet…” [***]. A lektor ezzel finoman jelezte, hogy a polgári világra emlékeztető úr megszólítást kerülni kellene. Devecseri a javított változatban, mely a kötetbe is bekerült, már elhagyta az úr szót és Kadmosz nevét kulcspozícióba, a sor elejére helyezte, ahogy ez a görögben is van. A *γέρας τε καὶ τυραννίδα* megfelelőjeként használt *királyi főhatalmát s tisztjeit* a tiszt szó többértelműsége miatt lett nehezebben érthető. A korábbi fordító, Csengeri János megoldása, még ha régies is, könnyebben követhető, nemcsak a kulcsszavak visszaadása miatt, hanem a természetesebb szórendű nyelvtani szerkezet révén is.

3. táblázat: Euripidész: Bakkhánsnők 43–44. sorának szövegvariánsai

Forrás	**Szöveghely**	**Megjegyzés**
Bakkhánsnők, görög szöveg	*Κάδμος μὲν οὖν γέρας τε καὶ τυραννίδα* *Πενθεῖ δίδωσι θυγατρὸς ἐκπεφυκότι*	
Bakkhánsnők, 1968, ford. Devecseri Gábor	*Kadmosz királyi főhatalmát s tisztjeit* *Pentheuszra, lánya gyermekére ruházta át*	
Gépirat (PIM, Devecseri-hagyaték)	*Tisztét s királyi nagy hatalmát Kadmosz <u>úr</u>* *Pentheuszra, lánya gyermekére ruházta át*	*„elvtárs is lehet…”* (Falus Róbert)
Kézzel írt variáns (PIM, Devecseri-hagyaték)	*Tisztét s királyi szent hatalmát Kadmosz úr* *Pentheuszra, lánya gyermekére ruházta át*	

Kézzel írt variáns (PIM, Devecseri-hagyaték)	*Tisztét s királyi főhatalmát Kadmosz úr Pentheuszra, lánya gyermekére ruházta át*	
Bakchansnők, 1911, Ford. Csengeri János	*Kadmos a kormányzásnak tisztét és a trónt Átadta Pentheusnak, kit leánya szült*	

Forrás: a szerző produktuma

Mivel az egyes fordítások (Homérosz, Catullus, Plautus) Devecseri életében többször is megjelentek, az újabb szövegkiadások újabb lehetőségeket teremtettek a fordításszövegek átalakítására. A variánsok Devecseri tudományos igényességét is tükrözik. Fordításával gyakran igazodni próbált az újabb tudományos eredményekhez, olvasta a fordított művekkel kapcsolatos legújabb szakirodalmat is. Az *Odüsszeia* egyik gépiratába több színű ceruzával írt megjegyzéseket: kékkel vagy grafittal új fordításvariánsokat írt be; pirossal az eposzban ismétlődő részeket, formai díszítményeket jelölte; grafitceruzával vagy tollal néha a görög eredetit, az angol fordítást vagy szakirodalmi megállapításokat jegyzett be.

A szövegváltozatok létrejöttét az egyes médiumok különbségei is befolyásolják (könyvformátum, rádiójáték, színpadi változatok, TV-játék szövegkönyv, operalibretto).

Arisztophanész *A béke* című darabját Devecseri Karinthy Ferenccel alkalmazta színpadra. A beiktatott szereplők között van egy Kisiparos, Bertrand Russel, Brigitte Bardot, egy Bokrétakötő és egy Tüzoltó is. Idők és korszakok átjárhatóságát jelzi a darab hely- és időmegadása: „Színhely: Athén. Történik: gyakran." A darab számos olyan elemet tartalmaz, melyek a korabeli magyarországi viszonyokra céloznak. A történet szerint Trügaiosz, egy athéni polgár a peloponnészoszi háború idején egy ganajtúróbogáron az égbe száll, és elhozza onnan a békét. Hermésznek, aki az ég kapujában őrt áll, húst ad, hogy megnyerje kegyeit. Az átirat utal a hús beszerzésével kapcsolatos korabeli problémákra:

„TRÜGAIOSZ Ezt a húst hozom neked. / Nyolc órát álltam érte sorban.

HERMÉSZ Tiszta sor: / meg kell hallgatnom. Hát mi kéne kedvesem?" [****]

Hermész az eredetiben is előadja, hogy az istenek megdühödtek a hellénekre az állandó háborúskodások, viszálykodások miatt, a magyar átdolgozásban ez is a szocialista viszonyok közé helyeződik, s a véget nem érő háború helyett a véget nem érő értekezletek hangsúlyozódnak: „Kardcsörtetések, jegyzékváltásotok, / s a vesztegzárak és egyéb sok átkotok, / s a végüket nem érő értekezletek, / alsó, középső és legfelső szinteken / untatta őket – hát elmentek hirtelen" [****].

A csiszolgatások módszertana

A fordításszövegek alakulási folyamata Devecseri fordításszemléletének változásait is tükrözi. A javításokból kiütközik, hogy a fordító az idők során aggályosabban ügyelt a nyelvtani szerkezetek leképezésére, a szavak etimológiáját, holdudvarát is érzékeltetni szerette volna. Ezzel kapcsolatban számos feljegyzése maradt fenn. Az alábbiakban Devecseri kéziratos jegyzetét idézzük, mely feltehetőleg egy előadás vázlata, melyben összefoglalja azokat a szempontokat, melyeket a Homérosz-fordítások csiszolgatása során szem előtt tartott.

> „A Hom[érosz]-fordítás kulcsa: a st[ichikus] sorok és szócsoportok átültetése | mozaikok különtartása, nem elkenése, a lepke szárnyának finom rajzot adó pikkelyei, ne hamisítsuk a vázafestésfinom eljárását. sorhatárok megőrzése | szójátékok

visszaadása | nevek föl nem cserélése | jelzők föl nem cserélése | holdudvarok: az egyes szavak hangulati szerepének fölismerése és fölismertetése.
A fordítói hűségről
A változtatásokról és a rádióelőadásokról
Amilyen káros, ha a fordító a mű és az olvasó közé áll, olyan kívánatos, hogy – szem előtt tartva a hűség elvét – saját költészete eleven vérét ömlessze a fordításba.
Holdudvarok és történetiség
A képek legyenek pontosak, valóban képek
A szokatlanabbat, hívebbet, jellemzőbbet (lelkébe vet)
A fogalmak megszemélyesítése, aktívvá tétele
Az epikus egyetlen-szó
Fordítás és történelemszemlélet
A hexaméternek megfelelő magyar versforma, a hexaméter.
»Költői« és »tudós« fordítások
A forma közlő szerepe; magyarázás és magyarítás
A formai és eszmei hűségről" [*****]

Az idézett szempontrendszer ugyan elsősorban a Homérosz-művek fordítására vonatkozik, de Devecseri a későbbiekben hasonló módszertan alapján javította, csiszolta más fordításait is (pl. az életében többször is kiadott Catullus-verseket). Kiemelten ügyelt a sorok stichikusságára, vagyis az enjambement-ok kerülésére: ha a görögben vagy a latinban egy-egy sor lekerekített egység volt, s a magyar fordítás első változatában a gondolatot átvitte a következő sorba, a későbbiekben igyekezett ezt javítani. Arra is aggályosan ügyelt, hogy az egyes nyelvi elemeket lehetőleg részleteikben leképezze (erre utal a lepke szárnyának finom rajzot adó pikkelyeire célozva). A holdudvarok egyes szavak hangulati összetevőit jelentik: gyakran sajátos szóösszetételekkel oldotta meg, hogy a szó a maga holdudvarával, utalásrendszerével együtt átkerüljön a fordításba. „Az epikus egyetlen-szó" a homéroszi szövegek visszatérő elemeit, ismétléseit jelenti: a fordítások ellenőrzése során Devecseri igyekezett ezeket a különböző szöveghelyeken ugyanazzal a szóval megoldani. Fontos volt mindezek mellett a formai jegyeknek, a metrumnak a leképezése, ám többnyire nem metrikai hibák kiigazításáról volt szó, hiszen Devecseri már az első alkotói korszakában is hibátlanul verselt, hanem a formai elemek csiszolásáról (pl. a hexameterek görögösebbé tételéről, ami pl. a daktilusok sűrűbb használatában mutatkozott meg).

ÖSSZEFOGLALÁS

A szövegtörténeti vizsgálat feltárta Devecseri műfordításainak kézirati hátterét. A Homérosz-fordítások esetében a variánsok létrejöttét a kiadói háttérmunka (lektorálás), a szövegkiadások sokasága, színművek esetében emellett még a mediális transzformációk is befolyásolták.

A kiadói gyakorlat közvetlenül és közvetve is befolyásolja a műfordítások létrejöttét: közvetlenül a motivációs rendszer (díjak, honoráriumok), a kiadói program, a lektor javítási javaslatai révén (ez utóbbival a konkrét fordítói megoldásokat alakítva). Közvetett hatásnak tartható, hogy a fordító már előre igyekszik szövegét a lektor elvárásaihoz igazítani, hiszen tudja, hogy a szövegnek egy ellenőrző folyamaton kell átmennie.

A variánsok sokasága Devecseri fordításszemléletéből, munkamódszeréből és az intézményi háttérből (kiadói apparátus, a korabeli kiadói gyakorlat) egyaránt fakadt. A Devecseri

munkamódszerében, fordításszemléletében beállt változások azon fordítások esetében tanulmányozhatók, amelyek Devecseri első és harmadik alkotói korszakában is megjelentek.

Megfigyelhető az eltolódás a nyugatos költői nyelvtől, a filológiai igényesség fokozódása, erőteljesebb törekvés a díszítmények és a szöveg mikrostruktúrájának leképezésére. A formahűség és a formai kísérletezés egész életművében fontos, harmadik korszakában a formai egzotikumok között az egzotikus keleti formák is nagy hangsúlyt kapnak (a mutaqárib leképezése a Firdauszi-fordításban). A fordítások élményszerűségét ebben a korszakban (az 1960-as években) az antik tájakkal való személyes találkozás is befolyásolta.

MEGJEGYZÉS

A tanulmány az MTA Domus program támogatásával jött létre. A szerző a szöveg megírása idején Domus magyarországi senior ösztöndíjban (SENOHT2024-7) részesült. Köszönöm Komáromi Csaba főmuzeológusnak, a PIM Kézirattár munkatársának, a Devecseri-hagyaték gondozójának a segítségét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Aiszkhülosz (1962). *Drámái*. Ford. Devecseri G., Jánosy I., Kerényi G. & Trencsényi-Waldapfel I. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Arisztophanész (1959). *Lüszisztraté*. *Komédia*. Ford. és az antik mű modern színpadi átiratát írta Devecseri G. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Catullus (1958). *Költeményei*. Ford. Devecseri G. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Devecseri G. (1973). *Műhely és varázs. Görög–római tanulmányok.* Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
Devecseri G. (1981). *Antik tanulmányok II. Műhely és varázs.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
Euripides (1911). *Drámái*. Ford. Csengeri J. I. kötet. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest.
Euripidész (1964). *Tíz tragédia*. Ford. Devecseri G., Horváth I. K., Kárpáty Cs., Kerényi G. & Trencsényi-Waldapfel I. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Euripidész (1968). *Bakkhánsnők*. Ford. Devecseri G. Magyar Helikon, Budapest.
Hajdu, P. [2012]. Imre Trencsényi-Waldapfel between Classical Philology and Comminust Ideology. In Karsai, Gy. & Klaniczay G. (Eds.), *Gnôthi seauton! Classics and Communism. The History of the Studies an Antiquity in the Context of the local Classical Tradition in the Socialist Countries 1944/45-1989/90* (pp. 43–56). Collegium Budapest Workshop Series No. 19.
Homéros (1905). *Odysseiája*. Ford. Kemenes (Kempf) J. Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest.
Homéros (1937). *Odysseia*. Ford. Csengery J. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
Homéros [1947]. *Odysseia*. Ford. Devecseri G. Új Idők Irodalmi Intézet RT & Singer és Wolfner Kiadása, Budapest.
Homérosi himnuszok (1939). *Herméshez Pánhoz Dionysoshoz.* Ford. Devecseri G. Officina, Budapest.
Homérosi himnuszok (1941). *Aphroditéhoz, az istenanyákhoz, Hestiához, a Naphoz és a Holdhoz.* Ford. Devecseri G. Officina, Budapest.
Homéroszi himnuszok [1948]. Teljes kiadás. Ford. Devecseri G. Új Idők Irodalmi Intézet RT & Singer és Wolfner Kiadása, Budapest.

Homérosz (1957). *Odüsszeia*. Ford. Devecseri G. Európa Könyvkiadó, Budapest.
Horatius Flaccus, Q. (1961). *Összes versei.* Corvina Kiadó, Budapest.
Ovidius Naso, P. (1964). *Átváltozások: Metamorphoses.* Ford. Devecseri G. Magyar Helikon, Budapest.
Tóth Gy. szerk. (1992). *Írók pórázon. A Kiadói Főigazgatóság irataiból, 1961–1970.* MTA Irodalomtudományi Intézete, Budapest.
Rónay L. (1979). *Devecseri Gábor alkotásai és vallomásai tükrében.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
Szilágyi J. Gy. (2018). *Örvények fölé épülő harmónia. Interjúk, dokumentumok, levelek I. Tudományban élni.* Szerk. és a jegyzeteket írta Komoróczy G. Gondolat Kiadó & Szépművészeti Múzeum, Budapest.
Vas I. (1974). *Az ismeretlen isten. Tanulmányok 1934–1973.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

KÉZIRATTÁRI FORRÁSOK

[*] Személyes dokumentumok. PIM Kézirattár, Devecseri-hagyaték.
[**] Homérosz: Odüsszeia. PIM Kézirattár, Devecseri-hagyaték, Analekta.
[***] Euripidész: Bakkhánsnők (műfordítás). PIM, Kézirattár, Devecseri-hagyaték, Analekta.
[****] Arisztophanész: A béke. Ford. és mai színpadra alkalmazta: Devecseri G. és Karinthy F. PIM Kézirattár, Devecseri-hagyaték, Analekta.
[*****] Jegyzetek Homéroszhoz. PIM Kézirattár, Devecseri-hagyaték, Analekta.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.77

KÁRPÁTOK ALATT EGY VERSMONDÓ ÉS VERSILLUSZTRÁCIÓS VERSENY MARGÓJÁRA
UNDER THE CARPATHIANS ON THE SIDELINES OF A POETRY RECITATION AND ILLUSTRATION COMPETITION

Etelka TÓTH[14]

This paper highlights an initiative of the Faculty of Pedagogy at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. Organized for five consecutive years at the Faculty of Pedagogy, this international poetry recitation and illustration competition provides a platform for young talents to demonstrate their skills, with the aim of preserving cultural heritage and nurturing tradition. Students from higher education institutions in Hungary, the Carpathian Basin, and other countries – primarily those specialising in teacher training – take part in the competition. Over the past five years, about 400 young participants have advanced to the finals. The study also examines talent development through the complexity of the arts and investigates how a shared language can strengthen community bonds at personal and institutional levels.

KEYWORDS: *poetry, illustration, competition, international, talent development*

BEVEZETŐ

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara kiemelt feladatának tekinti a tehetséggondozást mind a saját berkeiben, azaz a karon belül, mind pedig az oktatási rendszer különböző szintjeinek szereplőivel együttműködve (KRE PK, 2025a). A nyelvi-művészeti-pedagógiai területen több olyan úttörő kezdeményezés fűződik a kar nevéhez, amely messze túlmutat az intézmény keretein, és jó alapot ad arra, hogy fórumot teremtve a tehetséges fiataloknak, hálózatszerűen építsen fel az egyes tematikus szálak mentén értékközpontú és értékközvetítő közösségeket.

A köznevelési intézményeket illetően e kapcsolati hálóban kitüntetett helyet foglal el a magyarországi és határon túli – köztük a szlovákiai magyar tannyelvű – általános iskolák 5–8. évfolyamainak szervezett *Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny,* amelynek közel harmincéves történetében a 2020/21. tanévben nyitott új fejezetet a Pedagógiai Kar. Ekkor vette át a korábbi szervezőktől a hagyományos keretek között zajló verseny lebonyolítását, és helyezte át a versenyfordulókat saját fejlesztésű digitális platformra, továbbra is több tízezer gyermeket ösztönözve arra, hogy anyanyelve izgalmas kérdésein gondolkodjon (Tóth, 2024).

[14] Tóth Etelka, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, toth.etelka@kre.hu

A középiskolásokat két területen szólítja meg a kar. A pedagóguspálya iránt érdeklődők a *Tanulva tanítani – tanítva tanulni* pedagógiai projektversenyen (KRE PK, 2025b) vehetnek részt, amelynek gyakorlatorientált témái előremutatóan formálják többek között a versenyzők nyelvi kreativitását, kritikai és érvelő készségét is. A művészeti tehetséggondozáshoz kapcsolódva pedig illusztráció, animáció és képregény kategóriákban mutatkozhatnak be a diákok a *Művészet határok nélkül* címmel rendezett alkotóversenyen (KRE PK, 2025c).

A felsőoktatásban tanuló hallgatók bevonása a tehetséggondozó tevékenységbe ugyancsak művészeti vonalon történik. A Pedagógiai Kar 2021 óta rendez versmondó és versillusztrációs versenyt, amelyen magyarországi, határon túli és más külföldi, főként pedagógusképző felsőoktatási intézmények hallgatói vesznek részt. Az eltelt öt év alatt 400 fő közelében volt a döntőbe jutott fiatalok száma. A verseny első négy évének szellemiségét a kortárs magyar költészet egyik legnagyobb alakjaként számontartott Kányádi Sándor eszmei hagyatéka határozta meg (KRE PK, 2025d). 2025-ben azonban bővült a horizont, és az értékőrzés, illetve hagyományápolás jegyében *Kárpátok alatt* néven további határon túli költők életművének mélyebb megismertetését tűzték ki célul a szervezők, teret adva az ifjú előadó- és alkotóművészek találkozásának a valós és az online térben (KRE PK, 2025e). A tanulmány azt mutatja be, milyen jelentősége van a versenynek a pedagógusképzésben, kitér a művészetek komplexitásában rejlő tehetséggondozásra, valamint a művészetek nyelvén zajló párbeszéd közösségi kapcsolatokat személyes és intézményi szinten egyaránt erősítő erejére.

NYELV ÉS MŰVÉSZET A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A magyarországi pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeit az Innovációs és Technológiai Minisztérium 2021-ben kiadott rendelete szabályozza (ITM, 2025). A dokumentum rögzíti az alap- és mesterképzési szakokat. Az alapképzésben korosztálytól függően fed le általános területet a csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus, valamint a tanító szak. Mellettük speciális területekre készít fel a szakoktató, illetve a gyógypedagógia és a konduktor szak. A mesterképzésben az utóbbi kettő területen folytathatók gyógypedagógiai és logopédiai tanulmányok. (A speciális területek képzési és kimeneti követelményeinek elemzésével az alcímben jelzett szempontból éppen specialitásuk miatt a továbbiakban nem foglalkozik a tanulmány.)

Az általános képzési területeken kitüntetett szerepe van a nyelvi-kommunikációs fejlesztésnek és a művészeti nevelésnek, amelyeknek tükörképe a gyermek fejlesztésének oldaláról értelemszerűen jelen van az adott intézményrendszer működését szabályozó dokumentumokban is, így a *Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjában,* az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában,* illetve a *Nemzeti alaptantervben.*

A csecsemő- és kisgyermeknevelő estében az elsajátítandó szakmai kompetenciák között helyet kap a művészeti nevelés (a gyermekirodalom, az ének-zene, a vizuális kultúra) és a nyelvi-kommunikatív fejlődés támogatása. Azzal a céllal segítve a három év alatti kisgyermek alkotó- és befogadótevékenységének, önkifejezésének, kreativitásának kibontakozását, nyelvi kifejezőkészségének gazdagodását, hogy mindezt a kisgyermek harmonikusan és örömmel élje meg, és szívesen kapcsolódjon be a művészeti tevékenységekbe (vö. ITM, 2025). Az óvodapedagógusnak az adott korosztályra vetítve (3–7 éves korú gyermekek) szintén tisztában kell lennie a művészetek személyiségfejlődésében betöltött szerepével, hatásrendszerével, és a szakmai ismeretek birtokában – előtérbe helyezve a gyermeki önkifejezés szimbolikáját – felkészülten és harmonikus körülményeket teremtve kell támogatnia a művészeti ágakhoz kapcsolódó befogadó-

és alkotótevékenységeket. Fontos, hogy az óvodapedagógus ismerje az óvodai nevelés tevékenységformáinak – köztük a verselés, mesélés, énekes játék; rajzolás, festés, mintázás, kézimunka – módszertanát, és orientálja a gyermeket arra, hogy az ilyen jellegű tevékenységekben örömmel vegyen részt (vö. ITM, 2025). Az iskolában folytatódik a komplex személyiségfejlesztés. A tanító az irányadó nemzeti és európai értékek közvetítésével a 6–12 éves gyermekek előzetes tapasztalataira, kreativitására, cselekvő részvételére építve formálja, irányítja a közösség munkáját. Ápolja a kulturális hagyományokat, elősegíti a kultúrák közötti párbeszédet. Teszi mindezt a szaktudományosan megalapozott tantárgy-pedagógiák – többek között a magyar nyelv és irodalom, az etika, a közösségi nevelés, a művészetek (ének-zene, vizuális kultúra, dráma és színház), a technológia (digitális kultúra, technika és tervezés) – szakmai anyagának és módszertanának ismeretében (vö. ITM, 2025).

Intézményünkben a fenti elvek és tartalmak közvetítésére, illetve elsajátítására különböző tárgyak keretében nyílik lehetőség. Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakon kötelezően teljesítendő tárgy hallgatóinknak a beszédművelés, a gyermekirodalom és módszertana, a drámapedagógia, a magyar nemzeti hagyományaink alapjai, a vizuális nevelés, valamint a bábjáték és módszertana. Óvodapedagógus alapszakon a verselés, mesélés, illetve rajzolás, festés, mintázás, kézimunka ismeretkörben jelen van a mintatantervekben: a beszédművelés, az irodalmi és az anyanyelvi nevelés, illetve módszertana; továbbá művészeti ágon az alapozó alkotási gyakorlatok, a bábjáték módszertana, valamint a vizuális nevelés és módszertana. Tanító alapszakon az irodalmi ismeretek és az anyanyelvi tantárgypedagógia, valamint a vizuális kultúra tantárgy-pedagógiája ismeretkörök alapozó tárgyai: a beszédművelés, a gyermekirodalom, a műértelmezési gyakorlatok, az anyanyelvi kommunikáció tantárgy-pedagógiája; az alkotási gyakorlatok, a vizuális kultúra és tantárgy-pedagógiája, a komplex művészeti nevelés.

A képzési és kimeneti követelményekből kiindulva az itt felsorakoztatott tantárgyak mindegyike, javarészt más megnevezéssel, ám hasonló tartalommal jelen van valamennyi pedagógusképző intézmény mintatantervében. Ez azt jelenti, hogy az érzelmi intelligenciát is kiemelten fejlesztő művészeti tevékenységek, úgy az előadó-, mint az alkotóművészet – a gyermeki személyiség kibontakozásának megfelelően – a tantárgyak számában is magas szinten reprezentáltak a pedagógusképzésben. A művészetek azonban, többek között a szimbolikájuk és az erős érzelmi telítettségük miatt nem tekinthetők egyszerűen csak tantárgyaknak. Ez motivált bennünket, amikor elindítottuk a versmondó és képzőművészeti alkotóversenyünket.

Egy kulturális értékek közvetítését felvállaló verseny ugyanis:

- támogatja az érzelmek kifejezését, ezáltal erősíti az empátiát,
- új perspektívákat nyit a személyiség számára,
- segíti az önkifejezés, a kreativitás kibontakozását, növeli az önbizalmat,
- megadja a lehetőséget egy új kultúra megismerésére, ezáltal erősíti a toleranciát,
- fejleszti a nyelvi készségeket úgy a beszélt nyelv, mint a vizuális nyelv tekintetében,
- közösségi élményt jelent, kapcsolatokat épít,
- összességében holisztikusan segíti a személyiség kibontakozását.

A verseny keretében célunk teret adni azoknak az értékeknek, amelyeknek a megszületését talán éppen a fentebb említett tantárgyak alapozzák meg, ugyanakkor az előadók, az alkotók nem kapnak lehetőséget arra, hogy a szélesebb nyilvánosság is megismerhesse őket.

A VERSENYRŐL BŐVEBBEN

Azt, hogy valós társadalmi igény volt a versenyre, mi sem bizonyítja jobban, minthogy az eltelt öt év alatt 61 felsőoktatási intézmény képviseletében 377 tehetséges fiatal mutatkozhatott be a versmondó és a versillusztrátor kategóriában (1. táblázat). A versmondó kategóriában 42 intézmény nevezett be 151 versenyzőt, a versillusztrátorok esetében 19 intézményből 226 alkotó pályamunkája került értékelésre. Az 1. táblázat adataiból látható, hogy a részt vevő intézmények gyakorisági megjelenési mutatója a versmondóknál közel kétszerese, a versillusztrátoroknál pedig közel háromszorosa az intézmények tényleges számának.

1. táblázat

Versmondók						
Versenyév	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**2025**	**Megjelenés**
Intézmények	15	23	23	14	14	83/42
Résztvevők	27	34	34	26	23	151
Költők	23	23	23	14	18	101
Versillusztrátorok						
Intézmények	10	13	15	9	8	55/19
Résztvevők	42	41	61	43	39	226

Forrás: Saját adatok

A résztvevők mindkét kategóriában intézményük legjobbjaiként vettek részt a döntőben. A versenykiírás szerint a versenyzők érkezhettek magyarországi és határon túli intézményekből egyaránt. A versmondók esetében külön szólítottunk meg olyan intézményeket is, amelyeknek hallgatói a magyart idegen nyelvként tanulják.

A 2. és a 3. táblázatban az öt évre vetítve szerepelnek a legtöbb versmondót, illetve -illusztrátort nevező intézmények. A nevesített felsorolásból látható, hogy a versenybe valóban sikerült bevonnunk a pedagógusképzést folytató intézményeket (többek között: Debreceni Református Hittudományi Egyetem, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Eötvös József Főiskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, MATE Neveléstudományi Intézet, Nyíregyházi Egyetem, Soproni Egyetem, Széchenyi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem), ami a kapcsolati háló kiépítése és erősítése szempontjából külön értéket képvisel úgy a nevező intézmények, mind pedig a Pedagógiai Kar számára.

2. táblázat

Versmondók (2021–2025) – nevező intézmény: 42	**Nevezés/fő**
KRE Pedagógiai Kar	22
Széchenyi Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar	10
KRE Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar	9
Nyíregyházi Egyetem	8
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar	8
Babeș-Bolyai Tudományegyetem	7
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	7
Eötvös József Főiskola	7
Partiumi Keresztény Egyetem	7

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar	6
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar	5
Inalco Paris	5
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar	5

Forrás: Saját adatok

3. táblázat

Versillusztrátorok (2021–2025) – nevező intézmény: 19	**Nevezés/fő**
KRE Pedagógiai Kar	39
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar	39
Nyíregyházi Egyetem	33
Eötvös József Főiskola	23
Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar	21
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar	14
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet	14
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar	13

Forrás: Saját adatok

További hozzáadott érték számunkra az is, hogy a nevező intézmények között nem kis számban vannak jelen határon túli partnerek. A versmondók kategóriájában évről évre kiemelkedő aktivitást mutat a Babeș-Bolyai Tudományegyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem. E két intézmény a versillusztráció kategóriában is rendszeresen képviselteti magát. Mellettük több pályázat érkezett be a Selye János Egyetemről és a Konstantin Filozófus Egyetemről is. A nem magyarországi nevező intézmények a 4. táblázatban láthatók. A verseny öt éve alatt 14 határon túli és más külföldi intézménnyel erősítette kapcsolatait a Pedagógiai Kar, ami egy felsőoktatási intézmény, illetve egyetemi kar stratégiájában a nemzetköziesítés szempontjából is figyelemre méltó tényező, különös tekintettel arra, hogy a versenyfelhívás még Ázsiába is eljutott. A résztvevők között például volt olyan indiai fiatal, akinek a tolmácsolásában magyar nyelven hangzottak fel Kányádi Sándor és Ady Endre költeményei.

4. táblázat

Külföldi kapcsolatok (2021–2025) – nevező intézmény: 14	**Nevezés/fő**
Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad	16
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár	9
Inalco Paris	5
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka	2
Sanghaji Nemzetközi Tanulmányok Egyetem	2
Department of Finn and Ugrian Studies Delhi University	2
Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra	2
Comenius Egyetem, Pozsony	1
Szabadkai Műszaki Szakfőiskola	1
École Normale Supérieure, Paris	1
EIMES and GRS Delhi University	1

Hungarian Embassy, New Delhi	1
Liszt Institute – Hungarian Cultural Center Delhi	1
Université de Strasbourg, Faculté des langues	1

Forrás: Saját adatok

A versenykiírás szerint a versmondó kategóriában egy kötelező és egy szabadon választott verset kellett elmondaniuk a versenyzőknek. Az első négy évben Kányádi Sándor életművéhez kapcsolódtak a terjedelmüket tekintve nem túl hosszú (általában egy percen belül elmondható), ám a költő munkásságát jellemzően szemléltető kötelező versek (KRE PK, 2025d). A versenyzők 2021-ben a *Volna még* és az *Örmény sírkövek,* 2022-ben az *Előhang* és a *Valaki jár a fák hegyén,* 2023-ban a *Kőnyomat* és az *Epilógus egy balladához,* 2024-ben a *Nagykiállő* és az *Álmodó* című költemények között választhattak. 2025-ben a megújított verseny középpontjába a 135 éve született Reményik Sándor művészete került. Ennek megfelelően Reményik versei – *A kis templom a nagy dómban* és a *Mindennapi kenyér* – lettek a kötelezően választható alkotások (KRE PK, 2025e). Szabadon választott versként a résztvevők egy 20. vagy 21. századi magyar költő versét adták elő. A választott vers tematikáját illetően teljes szabadságot kaptak a versenyzők (a lebonyolítás tervezhetősége miatt csupán a terjedelemnek voltak korlátai: az előadás időtartama nem haladhatta meg az öt percet). Az 5. táblázat azt mutatja, hogy az öt év távlatában 101 költő versei hangzottak el a szabadon választott művek között. A fiatalok körében József Attila és Ady Endre versei a legnépszerűbbek. 13 különböző József Attila-vers és 12 Ady-vers hangzott el a versenyzők tolmácsolásában, akik szívesen idézték meg Szabó Lőrinc (10 verselőfordulás) és Reményik Sándor (9 verselőfordulás) költeményeit is. A gyakran választott szerzők között szerepelt még Tóth Krisztina, akinek hat versét adták elő, továbbá Kányádi Sándor, Kosztolányi Dezső, Nemes Nagy Ágnes, Radnóti Miklós és Weöres Sándor, akiknek öt-öt verse hangzott el, valamint Pilinszky János és az erdélyi magyar költők közül Dsida Jenő és Hervay Gizella négy-négy költeményével ismertették meg a közönséget a versenyzők. Mellettük – nem a teljesség igényével – olyan klasszikusok is megjelentek, mint Babits Mihály, Tóth Árpád, Juhász Gyula, Illyés Gyula, de szót kaptak olyan kortársak is, mint Petőcz András, Simon Márton, Szabó T. Anna, Terék Anna, Varró Dániel, Závada Péter, és elhangzottak a nagyközönség által költőként kevésbé számontartott alkotók művei is, mint például Füle Lajos, Karinthy Frigyes vagy Szép Ernő. E példaként bemutatott nem teljes körű felsorolás jól tükrözi, hogy a versmondók nemcsak a legismertebb klasszikusokat választják, hanem a verseny eredeti célját visszaigazolva a kevésbé ismert alkotók műveiben is elmélyednek, és előszeretettel választanak a fiatal kortás költők alkotásai közül. További kutatás célja lehetne a szabadon választott versek tematikáját megvizsgálni, ami jó képet adna a mai húszévesek gondolkodásáról, arról, hogy milyen kérdésekre keresnek választ, mit tartanak közlésre érdemes témának, illetve az évek távlatában van-e olyan elem, ami változik, vagy ami hangsúlyosan kerül előtérbe.

5. táblázat

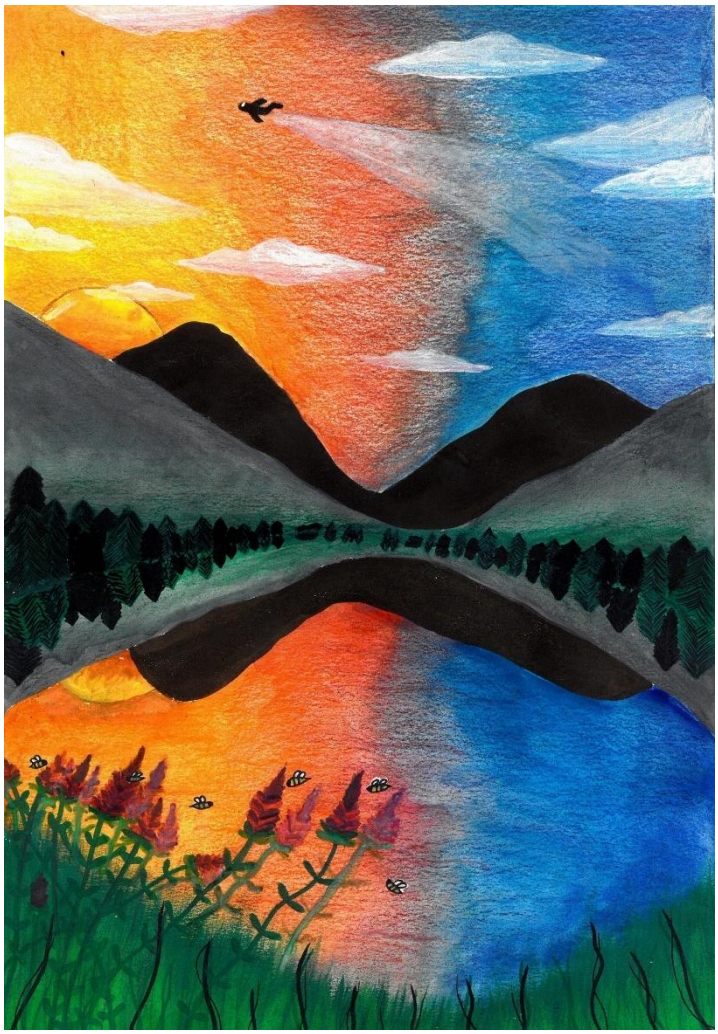
Szerző összesen: 101	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**2025**	**Előfordulás**
József Attila	2	3	0	7	1	13
Ady Endre	1	3	3	3	2	12
Szabó Lőrinc	2	3	3	2	0	10
Reményik Sándor	1	1	4	1	2	9
Tóth Krisztina	0	2	2	0	2	6

Kányádi Sándor	1	0	4	0	0	5
Kosztolányi Dezső	2	1	1	0	1	5
Nemes Nagy Ágnes	0	0	2	2	1	5
Radnóti Miklós	2	1	1	0	1	5
Weöres Sándor	1	0	2	2	0	5
Dsida Jenő	1	2	1	0	0	4
Hervay Gizella	1	1	0	0	2	4
Pilinszky János	1	1	0	1	1	4

Forrás: Saját adatok

A versillusztrátoroknak meghirdetett témák bizonyos tekintetben kötöttebbek voltak, mint a versmondóké, ugyanakkor az adott témán belül teljes szabadságot biztosítottak az alkotóknak. 2021-ben egy általuk szabadon választott Kányádi-vershez készíthettek illusztrációt. Az elkövetkező három versenyévad Kányádi Sándor költészetéhez kötődve 2022-ben az *évszakok,* 2023-ban a *madár,* 2024-ben a *fák és virágok* motívumokat állította középpontba. 2025-ben a képzőművészeti alkotóverseny témájának ihletője Reményik Sándor 1921-ben megjelent *Vadvizek zúgása* című kötetének címe volt. A pályázók a költő életművének egészét tekintve készíthettek illusztrációt Reményik-vershez vagy -versrészlethez, amelyben kulcsfogalomként jelenik meg a *víz, patak, folyó, tó* vagy a *tenger.* A mű technikájára mindössze annyi formai előírás vonatkozott, hogy feleljen meg az illusztráció műfajának, tehát lehetett grafika, festészet vagy a vegyes technikák bármelyike (KRE PK, 2025d; 2025e).

A beérkezett és lezsűrizett pályamunkákból kiállítás készült, amelyet a Pedagógiai Kar székhelyén és képzési helyszínein, Nagykőrösön, illetve Budapesten és Kecskeméten tekinthetett meg a közönség. Az ifjú képzőművészek legjobbjai további bemutatkozási lehetőséget kaptak a Pedagógiai Kar online elérhető kiadványaiban. A 2023-ban megjelent *Határok nélkül – Kányádi-metszetek* című kötetben Somodi Ildikó és Tóth Alisa, valamint a 2024-ben kiadott *Versek, képek, álmodások – Kányádi-metszetek II.* kötetben Somodi Ildikó, Tóth Alisa és Galuska László Pál tanulmányai a 2021 és 2024 között rendezett versenyekre beküldött pályamunkákból mutatnak be és elemeznek olyan alkotásokat, amelyeket Kányádi Sándor egy-egy verse ihletett. Rámutatva a kép és a szöveg egymást kölcsönösen gazdagító viszonyára, e tanulmányok célja annak értelmezése, hogyan kelthető életre egy költemény, jelesül Kányádi Sándor alkotásai a művészet egy másik nyelvén. Bár az illusztráció kötött műfaj, a legfontosabb eleme az az elképzelés, amelyen keresztül elénk tárja az olvasott mű szubjektív értelmezését, ilyen módon is gazdagítva a befogadó vizuális kultúráját. A kötetekben szereplő illusztrációk között találhatók klasszikus képzőművészeti hagyományokat képviselő, illetve elvontabb, formabontó és pontosan ettől izgalmas alkotások is. A sokszínű pályaműveken keresztül a tanulmányok szerzői különböző műfajokkal, technikával, ötlettel, értelmezési lehetőséggel ismertetik meg az olvasót, támpontokat és inspirációt nyújtva minden olyan fiatalnak, aki szívesen alkot. E kiadványok borítóján (és amennyiben tematikailag illeszkedik, más kiadványok borítójával is hasonlóképpen járunk el), az ifjú tehetségek alkotásai szerepelnek (1–2. kép). Ezzel is szeretnénk támogatni és ösztönözni az alkotókat a folytatásra, illetve biztatni a fiatalokat arra, hogy merjék kifejezni a gondolataikat a művészet különböző ágazataiban.



1. kép. A *Határok nélkül – Kányádi-metszetek* (2023) kötet borítóján Rendes Dorottya (MATE Kaposvári Campus Pedagógiai Kar) *Sütött a nap* című alkotása



2. kép. A *Versek, képek, álmodások – Kányádi-metszetek II.* kötet borítóján Garzó Gréta (KRE Pedagógiai Kar) *Léggömb* című alkotása

ÖSSZEGZÉSKÉNT

A pedagógiai célzattal készült tanulmány a tehetséggondozásnak a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán megvalósult jógyakorlatát mutatta be. A nemzetközi versmondó és képzőművészeti alkotóverseny új megközelítési lehetőségeket felkínálva, különböző művészeti ágakban – előadóként és alkotóművészként – ad lehetőséget a fiataloknak az önkifejezésre; gondolataik átadására, közlésére. A szervezők minden versenyzőt díjaznak, tiszteletben tartva azt, hogy a résztvevők intézményük legjobbjaiként vesznek részt a megmérettetésen. Bár fontos cél megtalálni a legkiemelkedőbbet (vö. Fülöp 2020), de legalább annyira fontos a közösség találkozása, a tudásmegosztás, a hagyományok őrzése és az értékek közvetítése. Ezeknek az elveknek meghatározó jelentőségük van a pályájukat hivatásnak tekintő pedagógusok munkájában, amelyet a jövőben is folytatódó verseny a továbbiakban is erősíteni fog.

FELHASZNÁLT IRODALOM ÉS FORRÁSOK

Fülöp, M. (2020). A versenyek és a versengés szerepe a tehetségek kibontakozásában. In Bajor, P., Balogh, L., Bucsi-Szabó Zs., Polonkai, M. & Révész Gy. (Eds.): *A tehetség kézikönyve* (pp. 166–185). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek szövetsége.

ITM (2025), 63/2021. (XII. 29.*) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről* (2025. 08. 22) https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm

KRE PK (2025a). *Tehetséggondozás.* (2025. 08.15.) https://pk.kre.hu/index.php/kutatas/tehetseggondozas-2

KRE PK (2025b). *Tanulva tanítani – tanítva tanulni.* (2025. 08.15.) https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/tanulva-tanitani

KRE PK (2025c). *Művészet határok nélkül.* (2025. 08.15.) https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/muveszet-hatarok-nelkul

KRE PK (2025d). *Kányádi Sándor versmondó és versillusztrációs verseny.* (2025. 08.15.) https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/kanyadi-verseny

KRE PK (2025e). *Kárpátok alatt versmondó és képzőművészeti alkotóverseny.* (2025. 08.15.) https://pk.kre.hu/index.php/esemenyek/karpatok-alatt

Somodi, I. & Tóth, A. (2023). A versillusztrációs verseny pályamunkáiról. In V. Szinger & E. Tóth (Eds.): *Határok nélkül – Kányádi-metszetek* (pp. 50–125). Károli Gáspár Református Egyetem. https://pk.kre.hu/index.php/szinger-veronika-toth-etelka-szerk-2023-hatarok-nelkul-kanyadi-metszetek

Somodi, I., Tóth, A. & Galuska, L. P. (2024). Miért szép? Válogatás a díjazott pályamunkákból. In V. Szinger & E. Tóth (Eds.): *Versek, képek, álmodások – Kányádi-metszetek II.* (pp. 46–83). Károli Gáspár Református Egyetem. https://pk.kre.hu/index.php/szinger-veronika-toth-etelka-szerk-2024-versek-kepek-almodasok-kanyadi-metszetek-ii

Tóth, E. (2024). A digitális Simonyi-verseny. In E. Tóth & T. Csontos (Eds.), *Simonyi új dimenziókban* (pp. 10–31). Károli Gáspár Református Egyetem. https://portal.kre.hu/index.php/toth-etelka-csontos-tamas-szerk-2024-simonyi-uj-dimenziokban

https://doi.org/10.36007/5390.2026.87

POSTOJE K JAZYKU AKO PREDMET INTERDISCIPLINÁRNYCH VÝSKUMOV (NÁČRT PROBLEMATIKY)[15]

ATTITUDES TOWARDS LANGUAGE AS A SUBJECT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH (OUTLINE OF THE ISSUE)

Juraj VAŇKO[16]

ABSTRACT

The aim of the presented paper is to outline the issue of language attitudes, which is the subject of research in several scientific disciplines (in sociolinguistics, ecolinguistics, social psychology, language didactics, etc.), including defining the factors determining the formation of language attitudes and methods of their research in foreign and Slovak sociolinguistics. A significant part of this contribution consists of the presentation of the results of research on language atitudes in Slovak sociolinguistics, especially in relation to research on attitudes toward the Slovak and Hungarian languages in a bilingual Slovak – Hungarian enviroment. Thus, this contribution could serve as a teheoretical and methodological basis for investigating the language attitude of pupils in schools with Hungarian as the language of instruction in Slovakia within the framework of the SLOV2LIN project – Slovak as a second language in undergraduate teacher training.

KEYWORDS

Language attitudes, research methods, factors determining language attitudes, bilingual environment, Slovak language, Hungarian language.

ÚVOD

Cieľom predkladaného príspevku je prezentovať najvýznamnejšie črty širokospektrálnej problematiky jazykových postojov ako predmetu viacerých vedných disciplín vrátane charakteristiky faktorov determinujúcich vytváranie a formovanie postojov používateľov jazyka k jazyku. Obsahovou súčasťou tejto štúdie sú aj metódy výskumu jazykových postojov v zahraničnej a slovenskej sociolingvistike; jedným z jej hlavných cieľov je prezentovať výsledky výskumu jazykových postojov najmä v bilingválnom slovensko-maďarskom etnickom prostredí južných regiónov Slovenska, ako aj jazykových postojov slovenskej národnostnej menšiny

[15] Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu SLOV2LIN – Slovenčina ako druhý jazyk v pregraduálnej príprave učiteľov.

[16] Prof. PhDr. Juraj Vaňko, CsC., Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UJS v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, Slovenská republika, e-mail: vankoj@ujs.sk

v Maďarsku. Tým by predkladaný príspevok mohol slúžiť ako teoreticko-metodologické východisko skúmania jazykových postojov žiakov škôl s maďarským vyučovacím jazykom v rámci riešenia projektu *Slovenčina ako druhý jazyk v pregraduálnej príprave učiteľov* – SLOV2LIN.

1. Čo sú postoje k jazyku alebo jazykové postoje?

Skúmanie postojov používateľov jazyka k jazyku je predmetom výskumu viacerých vedných disciplín – lingvistických aj nelingvistických. Samotný pojem *postoje k jazyku* alebo jednoduchšie *jazykové postoje* implikuje zameranie výskumu predovšetkým na jazyk ako sociálny jav. Preto je problematika jazykových postojov predmetom skúmania sociolingvistiky ako odvetvia jazykovedy zameraného na výskum vzťahu jazyka a spoločnosti, resp. (aj) ekolingistiky alebo jazykovej ekológie, ktorá skúma interakciu medzi (daným) jazykom a jeho okolím, pričom okolím jazyka sa rozumie spoločnosť, v ktorej jazyk funguje ako nástroj komunikácie (Haugen 2001, s. 57–66). Jazykové postoje teda predstavujú dôležitú súčasť sociolingvisticky orientovaného výskumu, pretože odrážajú spôsob, akým jednotlivci a skupiny vnímajú jazykové variety, hovoriacich a samotné jazykové správanie. V súvise s tým treba zdôrazniť, že postoje k jazyku nereflektujú len individuálne názory, ale často odrážajú širšie spoločenské hodnoty, normy a ideológie, ktoré formujú jazykovú politiku, jazykové správanie a aj identitu hovoriacich. Výskum jazykových postojov sa v rámci sociolingvistiky, resp. ekolingvistiky zaoberá najmä otázkami: aké hodnoty používatelia jazyka spájajú s rôznymi jazykmi alebo nárečiami; prečo niektoré jazykové variety získavajú vyšší spoločenský status než iné; ako postoje ovplyvňujú jazykové správanie (napr. voľbu kódu v bilingválnom prostredí) a pod.

Pri skúmaní problematiky jazykových postojov sa však sociolingvistika a ekolingvistika obracajú aj na psychológiu, resp. sociálnu psychológiu, keďže otázka postojov človeka k rôznym objektom, javom alebo situáciám patrí primárne do výskumného spektra týchto humanitných vied. Na explikáciu predmetu naznačeného výskumu sa preto žiada vysvetliť obidva členy slovných spojení *postoje k jazyku* alebo *jazykové postoje*, v ktorých výraz *postoje* (ako determinant) má širší významový rozsah a determinátor *jazykové*, resp. *k jazyku* jeho význam zužuje, špecifikuje. Explikáciou pojmu/termínu *postoje* ako kategórie všeobecnej a sociálnej psychológie sa tak vytvorí základ pre špecifickejšiu charakteristiku pojmu *jazykové postoje*.

Postoj sa v sociálnej psychológii vysvetľuje ako „relatívne ustálený sklon jednotlivca správať sa v určitej situácii určitým spôsobom, prípadne reagovať pozitívne alebo negatívne na podnety späté s takouto situáciou“ (H. Maříková et al. 1996. s. 1222). Vo všeobecnej psychológii sa v definíciách postojov explicitne vyjadruje aj ich hodnotiaci aspekt. Napríklad v Slovníku psychológie Americkej asociácie psychológov (APA) sa postoje definujú ako „relatívne trvalé a všeobecné hodnotenie objektu, osoby, skupiny, problému alebo konceptu v dimenzii od negatívnej po pozitívnu. Postoje tak poskytujú súhrnné hodnotenia cieľových objektov, pričom sa často predpokladá, že sú odvodené zo špecifických presvedčení, emócií a minulého správania spojeného s týmito objektmi“ (APA Dictionary of Psychology 2007, s. 88). Podobne je axiologický aspekt zahrnutý aj v definícii postojov v Stručnom psychologickom slovníku (P. Hartl 2004, s. 192): postoj je „hodnotiaci vzťah vyjadrený sklonom ustáleným spôsobom reagovať na predmety, osoby, situácie a na seba samého...“ Tu sa zároveň konštatuje, že postoje sú súčasťou osobnosti, predurčujú jej poznanie, chápanie, myslenie a cítenie.

Vychádzajúc zo spomenutých charakteristík postojov, v sociolingvistike a sociálnej psychológii sa pri tomto výskume už dávnejšie akceptuje a prízvukuje, že postoje majú

viaczložkovú štruktúru, pričom najrozšírenejší model predpokladá tri rôzne zložky: prvou je kognitívna zložka, ktorú tvorí súhrn informácií o danom objekte a z toho vyplývajúci názor na daný objekt či situáciu / postoj k daným objektom / situáciám; druhou je citová zložka, prejavujúca sa v subjektívnom a emocionálnom hodnotení objektu, zahŕňajúca aj význam daného objektu / danej situácie pre subjekt hodnotenia; treťou je konatívna alebo behaviorálna zložka, ktorá sa navonok prejavuje tendenciou reagovať a konať určitým spôsobom (pozri napr. P. Garrett 2010, s. 33; Baker 1992, s. 21).

Na základe uvedeného chápania viaczložkovej štruktúry postojov sa jazykové postoje definujú ako „akýkoľvek afektívny, kognitívny alebo behaviorálny index hodnotiacich reakcií voči rôznym varietam a ich hovorcom – alebo, inkluzívnejšie, ich používateľom“ (Ryan et al. 1982, s. 7). Zahrnutie používateľov jazyka do definície jazykových postojov súvisí s úzkym prepojením jazyka so sociálnou identitou, teda tými prvkami sebauvedomenia jednotlivca, ktoré sú spojené s jeho príslušnosťou k určitým sociálnym skupinám (Tajfel - Turner 1986, s. 11). Keďže jazyk má sociálny význam, jazykové postoje sa vytvárajú vo vzťahu k sociálnemu statusu jeho používateľov, a tak jazykové postoje sa stávajú aj sociálnymi postojmi (Appel–Muysken 1987, s. 12). S tým tesne súvisia aj dva kognitívne procesy: kategorizácia a stereotypizácia. Ide tu o to, že pri prvom stretnutí s neznámou osobou na základe jej jazyka / jazykového prejavu vyvodzujeme závery o príslušnosti danej osoby do istej sociálnej skupiny a na druhej strane pripisujeme danej osobe tie vlastnosti, ktoré sa stereotypne spájajú s jej príslušnosťou k implikovanej sociálnej skupine (Dragojevic–Giles 2016, s. 17). Jazyk sa teda pokladá za jeden z najdôležitejších symbolov sociálnej identity, „symbol členstva v skupine“, v jazykových komunitách (Edwards 2009, s. 15–63; pozri tiež Grosjean 1982, s. 117). Z toho zároveň vyplýva, že jazykové postoje sú dôležitým faktorom ovplyvňujúcim ľudské správanie vrátane komunikácie, ktorá sa zväčša uskutočňuje pomocou jazyka. Správanie jednotlivca môžu však ovplyvňovať aj ďalšie faktory, ako sú kultúrne a sociálne normy, sebaidentifikácia v danom sociálnom prostredí, súlad/nesúlad s postojmi sociálnej skupiny, v ktorej sa jednotlivec nachádza, psychický stav používateľa jazyka v konkrétnej komunikačnej situácii a pod. (pozri Hogg–Vaughan 2018, s. 603–604). Problematika jazykových postojov sa teda neobmedzuje iba na hodnotenie jazyka či jazykových prostriedkov na osi pozitívne – negatívne, ale zahŕňa celý rad lingvistických aj nelingvistických javov a procesov najmä z oblasti fungovania jazyka v spoločnosti. V tomto kontexte možno jazykové postoje chápať ako hodnotiaci vzťah používateľov jazyka k jazyku, k varietam daného jazyka, k jednotlivým jazykovým prvkom (slovám, tvarom slov, syntaktickým konštrukciám), k manipuláciám s jazykom, ako sú jazyková politika, kodifikácia, jazykové vzdelávanie, jazykový manažment a pod.

2. Metodológia a metódy výskumu jazykových postojov

S dominantnou psychologickou povahou jazykových postojov, ako aj s ich pestrou, členitou vnútornou štruktúrou tesne súvisí aj otázka postupov ich výskumu. Metódy skúmania (jazykových) postojov možno celkovo zahrnúť do dvoch hlavných teoretických rámcov: behavioristického (behaviorizmus) a mentalistického (mentalizmus). V rámci behavioristického, bádateľsky skoršieho prístupu sa postoje pokladajú za obsiahnuté priamo v behaviorálnych reakciách ľudí na rôzne podnety (napr. Bain 1928; Osgood et al. 1957). Raný behavioristický výskum pritom pokladal postoje za jednotné konštrukty, pozostávajúce len z jedného komponenta, a to afektívneho, čo malo vážne vedecké nedostatky, keďže afektívny komponent nemôže sám osebe predurčovať verbálne správanie. Ako sme uviedli vyššie, v súčasnosti sa pri výskume

jazykových postojov vychádza z ich trojzložkovej štruktúry – kognitívnej, emocionálnej a konatívnej / behaviorálnej. Pritom však treba poznamenať, že tieto tri zložky môžu byť v postojoch používateľov jazyka k jazyku zastúpené rozlične, v rozličnej miere, čo súvisí s konkrétnym spoločenským kontextom, v ktorom sa daný jazyk alebo jazykové variety používajú. Napríklad L. Oakes (2010, s. 82) pri výskume jazykových postojov v kanadskej provincii Quebec konštatuje, že nie je ani zďaleka neobvyklé, že mladí frankofónni Quebečania majú silnejší citový vzťah k francúzštine ako k angličtine (emocionálna stránka, pocity), avšak uvedomujúc si dôležitosť angličtiny v dnešnej dobe globalizácie (kognitívny aspekt), učia sa a používajú angličtinu zo sociálno-ekonomických dôvodov (konatívna zložka, správanie).

Behavioristický výskumný postup sa opiera o **pozorovateľné správanie** a reakcie respondentov, pričom sa často používa experimentálna technika tzv. *matched guise* („spojité masky"), pri ktorej respondent vyjadruje svoje hodnotiace postoje k jednotlivým variantom viacerých zvukových nahrávok jazykového prejavu toho istého hovoriaceho v rozličných jazykových variantoch („maskách"), napr. v anglickom a francúzskom, českom a nemeckom variante a pod. (pozri o tom Chromý 2014, s. 53). Podobne sa nepriamo zisťujú jazykové postoje analýzou jazykových prejavov, ktoré vznikli prirodzeným spôsobom, teda nie na ciele výskumu . Tento postup zahŕňa aj etnografické otázky, analýzu diskurzov a obsahovú analýzu. V obidvoch – a v ďalších podobne realizovaných výskumoch – ide o nepriamu metódu výskumu jazykových postojov. Naproti tomu mentalistický prístup sa zameriava na **vnútorné, vedomé presvedčenia** hovoriacich a využíva najmä **dotazníky, rozhovory** a iné priame metódy zisťovania postojov. Priama metóda je teda explicitnou výzvou pre respondentov, aby vyjadrili svoje jazykové postoje k jazyku alebo k niektorému aspektu jazyka, a to zvyčajne pomocou (anonymných) dotazníkov alebo rozhovorov, pričom pri dotazníkoch sa ako nástroj zvyčajne využíva 5-bodová Likertova škála; často sa pri výskume postojov k jazyku používa aj kombinovaná metóda, pri ktorej sa dotazníkový výskum dopĺňa výskumom formou rozhovorov s respondentmi a pod.

3. Faktory determinujúce jazykové postoje

Ako sme spomenuli v úvode, jazykové postoje či postoje k jazyku sú v súčasnosti predmetom výskumu viacerých vedných disciplín – najmä sociálnej psychológie, lingvistiky, teórie (jazykovej) komunikácie a (lingvistickej) antropológie. Súvisí to s tým, že jazykové postoje sú vytvárané a determinované viacerými **sociálnymi, psychologickými, kultúrnymi a komunikačnými faktormi**, resp. že vychádzajú z viacerých zdrojov. Ide teda o komplexnú oblasť, vedecky reflektovanú najmä v oblasti sociolingvistiky, psycholingvistiky a jazykovej sociológie.

3.1 Sociálne faktory jazykových postojov

K základným sociálnym faktorom determinujúcim vytváranie a formovanie postojov k jazyku patria najmä sociodemografické činitele ako vek, vzdelanie, príslušnosť k sociálnej vrstve, profesia, pohlavie a región. Okrem klasických zahraničných sociolingvistických publikácií, akou je napríklad Labovova práca o princípoch jazykových zmien a sociálnych faktoroch, ktoré ich podporujú (1966) sa aj v slovenskej sociolingvistike **sociodemografické faktory** ako vek, vzdelanie, sociálna trieda, profesia, pohlavie či región štandardne uvádzajú ako **determinanty jazykového správania a postojov k jazyku. Rôzne aspekty týchto faktorov sa stali predmetom analýz viacerých príspevkov obsiahnutých najmä v zborníkoch *Sociolingvistica***

Slovaca (pozri napr. Ondrejovič - Šimková 1995, Ondrejovič ed. 2000, Ondrejovič ed. 2008). Tieto faktory pomáhajú objasniť, ako sa postoje k jazykom, resp. k jazykovým útvarom (napr. k spisovnému jazyku, k nárečiam, k menšinovým jazykom či cudzincom) líšia v závislosti od spoločenského postavenia a individuálnych charakteristík respondentov.

3.2 Jazyková prestíž

Jedným z takýchto faktorov je aj **jazyková prestíž**, opierajúca sa o poznatok, že jazyky alebo dialekty spojené s vyššími spoločenskými vrstvami, s ekonomickou mocou alebo politickým vplyvom sa pokladajú za prestížne, čo môže viesť k pozitívnemu postoju k spomenutým jazykom a naopak k negatívnemu postoju k ostatným jazykom či dialektom. Napríklad v mnohých spoločnostiach sa spisovný jazyk alebo jazyk elity často vníma pozitívnejšie ako regionálne nárečia či menšinové jazyky (Eckert – Rickford 2002, s. 22). Sem patria aj prípady, keď samotní používatelia menšinového jazyka prisudzujú svojmu jazyku nižší spoločenský status, čo sa na Slovensku týka napr. postoja používateľov rusínskeho jazyka k rusínskemu jazyku vrátane potreby jeho vyučovania (Vaňko 2007, s. 87, 95). Podobnými otázkami sa zaoberá teória sociálnej identity, osvetľujúca jazykové postoje zdôraznením toho, ako jednotlivci odvodzujú sebadôveru z jazykovej príslušnosti. Vychádza sa tu z poznatku, že ľudia majú tendenciu uprednostňovať jazyky v súlade so svojou identitou, čo ovplyvňuje pozitívne postoje. Táto teória tiež podčiarkuje **priesečník jazykových a sociálnych identít** a poskytuje pohľad na zložitú dynamiku, ktorá formuje postoje k rôznym jazykom v rámci spoločnosti (Giles, H. –Johnson, P. 1987; Ytsma, J. – Viladot, M. A. –Giles, H. 1994, s. 63–78).

V súvislosti s jazykovou prestížou sa slovenskej sociolingvistike najčastejšie pertraktoval vzťah spisovného a štandardného alebo hovorového jazyka, a to v kontexte diskusií o stratifikácii národného jazyka, ktorá v podstate vyúsťuje do zistenia, že v súčasnosti sa popri spisovnom jazyku čoraz viac presadzuje „celoslovenská štandardná varieta“ (Slančová–Sokolová 1995, s. 133) alebo „hovorová slovenčina“ (Bosák 1995, s. 30) ako variety vypĺňajúce komunikačný priestor medzi spisovnou slovenčinou a nespisovnými varietami (pozri o tom aj *Sociolingvistika Slovaca* 3, 1997). Z týchto diskusií vyplýva, že v slovenskej verejnosti pretrváva **nízka miera jazykovej tolerancie**, čo je dôsledok dlhodobej jazykovej výchovy orientovanej na normu, a zároveň sa akcentuje potreba pluralitnejšieho pohľadu na jazyk a na akceptáciu jazykovej rozmanitosti ako legitímnej súčasti komunikácie.[17]

3.3 Vedomie etnickej identity

S jazykovou prestížou je tesne prepojený ďalší faktor determinujúci formovanie jazykového správania a postojov k jazyku a tým je **vedomie etnickej individuálnej a kolektívnej identity**. Vychádza sa tu zo všeobecne akceptovaného názoru, že jazyk je najrelevantnejším znakom **individuálnej a kolektívnej identity**, a tak aj silné pozitívne postoje k jazyku sú často prepojené s etnickým vedomím a národnou identitou. H. Giles (Giles - Johnson 1977, s. 308) v súvislosti so skúmaním významu etnickej príslušnosti pre jazykové správanie a postoje k jazyku navrhuje termín etnolingvistická vitalita, ktorú definuje ako „to, čo spôsobuje, že sa skupina správa ako osobitá a aktívna kolektívna entita v medziskupinových situáciách“, pričom systematizuje početné

[17] Diskusia o vzťahu normy, kodifikácie a jazykovej praxe je predmetom viacerých príspevkov v zborníkoch *Sociolingvistica Slovaca* (pozri najmä čísla 1/1995, 3/1997, 6/2007, 8/2015).

premenné súvisiace s etnolingvistickou vitalitou tým, že ich organizuje do troch hlavných kategórií: status, demografia a inštitucionálna podpora. Čím viac statusu má daná etnolingvistická varieta vrátane jej používateľov, tým priaznivejší je demografický profil jazykovej skupiny, a čím väčšej inštitucionálnej podpory jazykovej skupine a jej variete sa dostáva, tým väčšia/silnejšia je jej etnolingvistická vitalita.

Súčasné sociálne vedy vrátane moderných smerov sociolingvistiky, vychádzajúc z takých faktorov, ako je migrácia, interetnické vzťahy a z nich vyplývajúce etnické procesy ako asimilácia, integrácia, akulturácia, stabilitu a homogénnosť vzťahu etnickej identity vo vzťahu k jazyku do istej miery relativizujú, resp. modifikujú (pozri o tom Ondrejovič 2008, s. 75). Významnú úlohu v tomto procese zohrávajú najmä mimolingvistické činitele, ako sú kontakty medzi národmi a jazykmi Európy a sveta, poznávanie kultúr, jazykov, komunikačných noriem a štandardov viacerých národov a pod.

Etnické a jazykové kontakty majú, samozrejme, veľký význam pre formovanie jazykových postojov aj v rámci jedného štátneho útvaru. Napr. v multilingválnom prostredí Slovenskej republiky jedným z najtrvalejších a najvýznamnejších javov jazykovej interakcie je **kontakt medzi slovenčinou a maďarčinou.** V južných okresoch Slovenska, kde žije početná maďarská menšina, zohráva slovenčina úlohu jazyka verejného, oficiálneho a edukačného prostriedku, kým maďarčina prevažuje zväčša v súkromnej a komunitnej sfére; maďarčina sa však do určitej miery používa aj v úradnom styku a aj ako vyučovací jazyk v južných regiónoch Slovenska, kde popri Slovákoch žije aj obyvateľstvo maďarskej národnosti. V každom prípade však ide o koexistenciu dvoch jazykov, čo vytvára špecifický kontext pre formovanie jazykových postojov najmä medzi mladými ľuďmi, ktorí sú súčasťou oboch jazykových svetov. S tým súvisí aj otázka slovensko-maďarského či maďarsko-slovenského bilingvizmu. Pokiaľ ide o Maďarov ako najpočetnejšiu národnostnú menšinu na Slovensku, I. Lanstyák (1996, s. 148) ich charakterizuje ako dvojjazyčné rečové spoločenstvo, pričom za dvojjazyčných pokladá aj tých hovoriacich, ktorí neovládajú slovenčinu, ale „osvojujú si ako materinský jazyk *kontaktovú varietu národného jazyka* ovplyvnenú slovenským jazykom“. K tomu treba ešte dodať, že I. Lanstyák chápe bilingvizmus funkčne a podľa neho bilingvistom je „každý hovoriaci, ktorý vo svojej každodennej jazykovej praxi používa dva jazyky, a to nezávisle od stupňa ich ovládania“ (1996, s. 148).

3.4 Škola a vzdelávanie

Jazykové postoje výrazne formuje škola a vzdelávacie inštitúcie vôbec, a to jednak pri výbere /voľbe vyučovacieho jazyka, jednak v samotnom procese vyučovania zahrňujúceho najmä obsah, ciele vyučovania a vyučovacie metódy. Prostredníctvom formálneho vzdelávania si totiž jednotlivci osvojujú jazykové ideológie a normy, čo ovplyvňuje ich postoje nielen k vyučovaciemu jazyku, ale aj k ďalším jazykom, ktoré sú predmetom vyučovania a zároveň slúžia ako komunikačný prostriedok v bilingválnom, multilingválnom či multietnickom prostredí. Na Slovensku sa to týka najmä škôl v južných slovenských regiónoch, kde sa popri maďarskom vyučovacom jazyku vyučuje slovenčina ako druhý jazyk, resp. aj niektoré ďalšie cudzie jazyky (v súčasnosti najmä angličtina). Ide teda o sociálno-edukačný kontext ako zdroj vytvárania a formovania postojov jednak k prvému, tzv. materinskému jazyku (v našom prípade maďarčina), jednak k ďalším jazykom, ktoré sú predmetom vyučovania (v našom prípade slovenčina). Tým sa vytvára aj zaujímavý priestor na výskum jazykových postojov, na čo poukážeme v ďalšej časti tohto príspevku. Vo vzťahu k multiligválnemu a multietnickému prostrediu treba zdôrazniť význam inkluzívnej jazykovej politiky, ktorá má takisto pozitívny vplyv na vytváranie

a formovanie postojov k viacerým jazykom a jazykovým varietam, čím sa podporuje nielen jazyková, ale aj etnická rovnosť.

V naznačenom sociálno-edukačnom kontexte je relevantné a aj potrebné skúmať vzťah medzi postojmi žiakov k druhému jazyku a osvojovaním si druhého jazyka. Všeobecne sa predpokladá, že pozitívne postoje pravdepodobne uľahčujú osvojovanie si druhého jazyka, hoci sa uznáva, že dôležité úlohu pri motivácii učiť sa druhý alebo cudzí jazyk zohrávajú aj ďalšie činitele. Napríklad americký psycholingvista John Macnamara zastáva názor, že postoje majú pri učení sa jazyka malý význam (Macnamara 1973, s. 39 - 56). Podľa neho pri motivácii učiť sa jazyk (najmä druhý alebo cudzí) nad postojmi k jazyku prevažuje potreba alebo nevyhnutnosť v určitom sociálnom prostredí naučiť sa a ovládať daný jazyk. Ako príklad uvádza proces akceptácie angličtiny Írmi, ktorý vo všeobecnosti nebol sprevádzaný priaznivými postojmi. Íri – podľa Mcnamaru – v polovici 19. storočia mohli nenávidieť angličtinu a to, čo predstavovala, no stále uznávali nevyhnutnosť a dlhodobú potrebu, užitočnosť tohto jazyka. Nešlo teda o „integračnú“ motiváciu, čiže túžbu patriť do po anglicky hovoriacej komunity, ale o neochotný „inštrumentálny postoj“, t. j. prijatie angličtiny pre jej užitočnosť. Pragmatická alebo „inštrumentálna“ motivácia nemusí byť teda totožná s „integračnými“ motívmi, obľúbenými u učiteľov, ktorí chcú svojich zverencov zoznámiť s novými jazykmi a novými kultúrami. Podobne podľa Mcnamaru treba rozlišovať medzi pozitívnym a priaznivým postojom, čo by v uvedenom írskom príklade mohlo znamenať, že postoje k učeniu sa angličtiny boli pozitívne a inštrumentálne, ale nie nevyhnutne priaznivé alebo integračné. Podľa Mcnamaru používanie určitého jazyka sa presadzuje väčšinou vďaka historickým zmenám, sprevádzaným socioekonomickými a politickými tlakmi, a nie vďaka samotným postojom k jazyku. Okrem toho Mcnamara kritizoval aj tradičnú výučbu jazyka v triede ako príliš akademickú a odtrhnutú od komunikácie v reálnom svete. A práve takéto „umelé“ kontexty a nie postoje žiakov sú hlavnou príčinou tradične slabých výsledkov školských jazykových programov.

Okrem vyššie načrtnutých faktorov determinujúcich vytváranie a formovanie postojov k jazyku existuje aj veľa ďalších činiteľov či zdrojov, ktoré do určitej miery, resp. určitým spôsobom ovplyvňujú hodnotiaci vzťah používateľov jazyka tak k svojmu, ako aj k inému jazyku / iným jazykom. Patrí medzi ne napríklad osobná skúsenosť zo styku s používateľmi iného jazyka, interpersonálna história účastníkov komunikačného aktu, sila sociálnej identity používateľa daného jazyka a pod. Postoj k určitému jazyku je takto odrazom postoja k používateľom tohto jazyka / týchto jazykov. Je to teda sociálne determinovaný konštrukt ako výraz sociálnych konvencií a preferencií odrážajúci povedomie o postavení a prestíži používateľov príslušného jazyka či jazykovej variety. A keďže sociálne postavenie a prestíž používateľov daného jazyka nie sú alebo nemusia byť stabilné, podobne nestatické sú aj postoje k ich jazyku: so zmenou statusu a prestíže používateľov jazyka sa (časom) mení aj postoj k jazyku (porov. Garett 2010, s. 19, 30). Zároveň sa žiada poznamenať, že v sociálno–komunikačnej interakcii ide zvyčajne o spolupôsobenie viacerých faktorov determinujúcich vytváranie a formovanie jazykových postojov, čo však nevylučuje, že jeden z faktorov môže v aktuálnej situácii dominovať nad ostatnými.

4. Výskum a metodológia výskumu jazykových postojov v slovenskej lingvistike

Aj keď sa výskum jazykových postojov na Slovensku začal robiť neskôr než v angloamerickom sociolingvistickom kontexte, už od druhej polovice 20. storočia sa objavujú pokusy analyzovať jazykové preferencie, hodnotenia štandardného a neštandardného jazyka, postoje používateľov

jazyka k rozličným varietam národného jazyka vrátane postojov k regionálnym nárečiam či etnolingvistickým skupinám (napr. Maďarom, Rusínom, Rómom) a po roku 1989 sa výskum zameriaval aj na postoj k iným jazykom, najmä k angličtine.

Pokiaľ ide o metodológiu výskumu, v slovenskej lingvistike, resp. sociolingvistike sa pri skúmaní postojov k jazyku vychádza z toho, že postoje k jazyku sú súčasťou jazykového vedomia, ktoré B. Techtmeirová (1987, s. 9) definuje ako „viac alebo menej vyvinutú schopnosť uvažovať o jazyku (napr. o skutočnostiach jazykovej komunikácie, o jednotlivých jazykových javoch, o vývine alebo o hodnotení jazyka), vedome používať a hodnotiť výrazové prostriedky". Významný podiel na rozvíjaní tejto metodologickej orientácie v slovenskej sociolingvistike mal najmä J. Horecký, ktorý jazykové vedomie chápe ako špecifickú zložku ľudského vedomia, ktorého „hlavnou funkciou je objektivizovať stav individuálneho vedomia, a to v procese komunikácie, ale aj v procese poznávania“ (Horecký 1995, s. 43). J. Horecký (1995, s. 43–50) pritom rozlišuje niekoľko typov jazykového vedomia (spontánne, štandardné, kultivované a teoretické), v rámci ktorých sa vytvára hodnotová zložka alebo sústava hodnotiacich kritérií, „hodnotových reťazcov“ Výskum jazykového vedomia vo vzťahu k jazykovým postojom anketovou / dotazníkovou metódou sa uskutočnil v Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV už v r. 1989 (pozri Šikra 1991, s. 257–262). Z chápania jazykového vedomia „ako viac alebo menej vyvinutej schopnosti uvažovať o jazyku, vedome používať a hodnotiť výrazové prostriedky, resp. ako uvedomenej dorozumievacej schopnosti a reflexu tejto schopnosti“ pri skúmaní postojov používateľov jazyka k jazyku vychádza aj D. Slančová (1990, 1, s. 3), ktorá pomocou anketových otázok zisťuje jednak reflex vlastnej dorozumievacej schopnosti respondentov, jednak subjektívne hodnotenie jednotlivých zložiek jazykového vedomia.

Pokiaľ ide o konkrétne metódy výskumu postojov používateľov jazyka k jazyku, v slovenskej sociolingvistike sa zväčša používajú dotazníkové alebo anketové postupy výskumu postojov k jednotlivým jazykovým javom, jazykovým procesom, k niektorým jazykovým prvkom, napr. cudzím slovám, hlavne k anglicizmom, bohemizmom, k nárečovým slovám, k slangizmom, neologizmom..., ku kodifikačným príručkám, k jazykovednému výskumu, k iným jazykom a pod. Z nepriamych metód výskumu jazykových postojov a jazykovej situácie v Lučenci, Martine a Bratislave možno uviesť napr. výskumy S. Ondrejoviča, ktorý s cieľom získať čo najpresnejšie údaje, neovplyvnené „sebaštylizáciou informantov“, pracuje metódou etnometodologicky orientovanej konverzačnej analýzy, čiže zaznamenáva spontánny rozhovor a sociolingvistické interview (formou tzv. „zapojeného účastníka) so skrytým mikrofónom, pričom na záver bol respondent požiadaný, aby nahrávku „ratifikoval“ alebo „neratifikoval“ (pozri o tom Ondrejovič, 2008, s. 120–125).

Možno teda konštatovať, že výskum jazykových postojov je v slovenskej sociolingvistike úzko prepojený s otázkami **jazykovej identity, jazykovej politiky a národnej ideológie.** Najmä po roku 1989 v súvislosti s prijatím zákona o štátnom jazyku (1995) a zákona o používaní jazykov národnostných menšín (1999) sa tieto otázky stali predmetom rozsiahlejšieho akademického záujmu. Výsledky sociologického výskumu na Slovensku sa orientovali a orientujú na tri okruhy otázok: 1. výskum jazykovej situácie vo vybraných regiónoch Slovenska; 2. výskum jazykového vedomia a postojov používateľov slovenského jazyka k slovenčine a jej varietam a 3. výskum jazykových kontaktov slovenčiny s ďalšími jazykmi. Štúdie reflektujúce spoločenské zmeny v jazyku a meniacu sa jazykovú situáciu na Slovensku boli publikované hlavne v zborníkoch *Sociolingvistica Slovaca*, ktorých stálym editorom (zavše aj v spolupráci s inými autormi) je S. Ondrejovič (posledný, ôsmy zborník vyšiel v r. 2015).

4.1 Jazykové postoje v bilingválnom slovensko–maďarskom, resp. maďarsko–slovenskom prostredí

Okrem spomenutých výskumných sfér slovenská sociolingvistika venuje pozornosť aj výskumu jazykových postojov etnických menšín na Slovensku, ako aj jazykových postojov Slovákov žijúcich v zahraničí (predovšetkým v Maďarsku, Srbsku, Rakúsku, Rumunsku a na Ukrajine). Takto zameraný výskum môže ozrejmiť niekoľko sociolingvistických aspektov relevantných nielen pre objasňovanie aktuálnej jazykovej situácie v bilingválnych a diglosných prostrediach vrátane fungovania jazykovej politiky, ale aj pre skúmanie etnických vzťahov na takomto teritóriu. Do pozornosti bádateľov sa dostávajú napríklad otázky: do akej miery sú jazykové postoje v bilingválnych a diglosných prostrediach ovplyvnené funkciou jednotlivých jazykov v spoločnosti (napr. dominantný jazyk vz. jazyk menšiny); ako súvisia postoje k jazyku s dominantnou sférou jeho používania (rodina, škola, média, verejná sféra, cirkev); do akej miery sú postoje k jazyku prepojené s etnickým vedomím a národnou identitou; ako, resp. v akej miere formujú postoje k jazyku jazykové ideológie šírené školstvom, médiami a jazykovou politikou. Výskum podobných aspektov a faktorov jazykových postojov môže prispieť azda k podstatnému poznatku, ktorým je zistenie vitality menšinového jazyka (jeho udržiavania, zachovávania alebo straty, umierania). Významnou súčasťou takto orientovaného výskumu je aj skúmanie postojov žiakov tzv. národnostných škôl jednak k svojmu (prvému, tradične nazývanému materinskému) jazyku, ako aj k druhému (dominujúcemu, oficiálnemu) jazyku. Jazykovo-etnická situácia na Slovensku vytvára teda zaujímavú bádateľskú oblasť pre sociolingvistický výskum.

Z vyššie načrtnutých otázok k pomerne dobre spracovaným výskumným sféram patrí prieskum slovensko-maďarských jazykových vzťahov, čomu sa venovali väčšinou maďarskí bádatelia pôsobiaci na slovenských vysokých školách alebo ústavoch / inštitúciách. K prominentným bádateľom v oblasti slovensko-maďarských jazykových vzťahov patrí najmä I. Lanstyák, ktorý sa venuje otázkam jazykových ideológii v maďarskej a slovenskej jazykovej komunite (2013, s. 31–44, 2017, s. 9–37), jazykového kontaktu (pozri napr. 2002, s. 409–427), jazykových zmien, bilingválnej komunikácii, inšpiratívne skúma otázku prepínania kódov vrátane postojov respondentov k prepínaniu kódov (Lanstyák 2000, s. 1–17, Lanstyák–Szabómihályová 2008, s. 91–102), resp. maďarsko-slovenského bilingvizmu (1996, s. 147–158), manažmentu jazykových problémov (2015, s. 191) a všeobecnej sociolingvistickej dynamike používateľov slovenčiny a maďarčiny na juhozápadnom Slovensku. Tieto a niektoré ďalšie jeho štúdie poskytujú komplexný sociolingvistický pohľad na koexistenciu a fungovanie týchto dvoch jazykov v južných regiónoch Slovenska, zdôrazňujúc pritom potrebu zachovania dvojjazyčnosti.

V spomenutom kontexte interlingválnych výskumov k dobre spracovaným otázkam patrí aj výskum jazykových postojov používateľov maďarčiny a slovenčiny v etnickom slovensko-maďarskom prostredí južných regiónov Slovenska. Okrem spomenutých publikácií I. Lanstyáka túto oblasť výskumu rozširuje a prehlbuje napr. aj štúdia L. Györgya a A. Huťkovej (2017, s. 211–223) o postojoch k jazyku, identite a prepínaniu kódov v kontexte bilingválnej komunikácie obyvateľov okresu Veľký Krtíš. Z ich výskumu vyplýva, že takmer polovica respondentov deklaruje nevyhnutnosť ovládať slovenčinu preto, lebo je štátnym jazykom. Alternatívne používanie slovenčiny a maďarčiny / maďarčiny – slovenčiny je podľa zistení autorov funkčné, čiže súvisí s aktuálnou komunikačnou situáciou, najmä s jazykom partnera komunikácie, s komunikačným zámerom, resp. k prepínaniu kódov dochádza spontánne (napr. pri absencii nejakého výrazu).

Do širokého spektra otázok používania jazyka národnostných menšín na Slovensku významne prispieva aj Sz. Simon štúdiami o jazykovej politike Slovenskej republiky a postojom maďarskej komunity k legislatívnym zmenám (2000, 2002, 2013). Napríklad v štúdii z r. 2002 o poznaní jazykového zákona z roku 1997 zisťuje, že respondenti z okruhu maďarskej inteligencie na Slovensku mali indiferentný vzťah k spomenutému jazykovému zákonu a jeho obsah zväčša ani nepoznali, pričom aj jeho novší výskum (2013) poukazuje iba na mierne zvýšenie povedomia v tejto otázke. Celkovo štúdie Sz. Simona odhaľujú komplexný vzťah medzi zákonom, jeho interpretáciou a reálnou praxou, čím poskytujú cenný analytický nástroj na pochopenie dynamiky medzi právnou normou, politikou a jazykovou praxou a odhaľujú diskrepanciu medzi **formálnym právom a spoločenskou realitou**.

Výskum jazykových postojov a s ním súvisiacu oblasť dynamiky etnických procesov obohacujú, prehlbujú a rozširujú aj viaceré štúdie (najmä maďarských bádateľov) analyzujúce jazykovú situáciu slovenskej národnostnej menšiny v Maďarsku. Takto orientované sociolingvistické výskumy sa realizovali hlavne vo Výskumnom ústave Slovákov v Maďarsku (so sídlom v Békešskej Čabe), a to v rámci projektov *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe* (2001–2004) a *Slovenský jazyk v Maďarsku* (2004–2007). Výsledky takto zacielených výskumov boli prezentované vo viacerých kolektívnych a individuálnych štúdiách (napr. Tóth 2004, 2005, 2007, 2009; Tušková 2016; Uhrinová- Žiláková 2005, 2008 a niektoré ďalšie).

Hlavným bádateľským zámerom projektu *Slovenský jazyk v Maďarsku* bolo zistiť, v akých komunikačných sférach sa v súčasnosti vo väčšinovom maďarskom jazykovom prostredí používa slovenský jazyka, ako aj preskúmať stav slovenských nárečí v slovenských jazykových ostrovoch v Maďarsku. K ďalším výskumným otázkam patrili problematika bilingvizmu, otázky prepínania kódov, vplyv jazykových postojov a stereotypov na používanie menšinového jazyka a pod.

Z výsledkov obidvoch výskumov vyplýva, že slovenské nárečia v Maďarsku odumierajú, resp. že ich ovláda už len najstaršia generácia (Balleková 2004, Žiláková 2008) a po slovensky okrem najstaršej generácie sa už vlastne nekomunikuje. K azda priaznivejším a optimistickým poznatkom patrí zistenie, že v súčasnosti sa v určitých spoločenských vrstvách Slovákov začína formovať hovorová varieta slovenského jazyka, čo platí aj pre tých, ktorí si slovenčinu osvojili počas tzv. druhotnej socializácie, čiže naučili sa ju v škole. K priaznivejšej jazykovej situácii Slovákov v Maďarsku prispel / prispieva aj oživenie slovenského národnostného života od konca 80. rokov. 20. storočia. Na základe toho A. Uhrinová (2008) dospieva k zovšeobecňujúcemu poznatku, že pre slovenskú jazykovú situáciu v Maďarsku je charakteristický dvojaký pohyb: na jednej strane rozvoj - presahovanie slovenčiny do viacerých komunikačných sfér - a na druhej strane taká bilingválna dynamika, pre ktorú je charakteristické postupný ústup jazykovej kompetencie v slovenčine a nárast kompetencie v maďarčine ako dominantnom jazyku.

Okrem vyššie uvádzaných poznatkov výskumy širokého spektra otázok súvisiacich s jazykovými postojmi Slovákov ako národnostnej menšiny v Maďarsku majú taký význam, že poukazujú aj na faktory, ktoré sú dôležité pri udržiavaní alebo strate menšinového jazyka. Azda najvýznamnejším činiteľom je taká národnostná a jazyková politika štátu, ktorá podporuje prirodzenú jazykovú pluralitu a jazykovú empatiu, čiže faktory zabraňujúce národnostnú a jazykovú asimiláciu a naopak podporujúce zachovanie a ďalší rozvoj národnostných jazykov. (Na tomto mieste sa z priestorových dôvodov nevenujeme prácam o používaní slovenského jazyka a postojoch k nemu v iných krajinách okrem Maďarska).

4.2 Výskum postojov žiakov / študentov maďarskej národnosti k slovenskému jazyku

V jazykovo zmiešanom prostredí južných regiónov Slovenska, kde vedľa seba existujú slovenská a maďarská jazyková komunita, vzniká unikátna situácia bilingválneho vzdelávania. Školy s maďarským vyučovacím jazykom tvoria špecifické prostredie, v ktorom sa jazyková identita žiakov formuje v napätí medzi maďarčinou ako materinským / prvým jazykom a slovenčinou ako štátnym jazykom. Preto sú otázky jazykových postojov k slovenčine, ako aj fenomén prepínania kódov medzi maďarčinou a slovenčinou kľúčovými ukazovateľmi kultúrneho a komunikačného vývoja mladej generácie a v rámci všeobecného výskumu jazykových postojov v slovenskej sociolingvistike, resp. aj lingvodidaktike zaujímajú popredné miesto. Do tohto výskumného rámca možno zaradiť aj výskum postojov k prepínaniu kódov, ktorý sa robil na niektorých stredných školách (porov. Lanstyák 2000, Lanstyák–Szabómihályová 2008), keďže aj tie výskumy obsahujú vyjadrovanie jazykových postojov respondentov. Takto zamerané výskumy prinášajú poznatky nielen o priamych hodnotiacich postojoch žiakov / študentov k slovenskému a maďarskému jazyku, ale zároveň poskytujú obraz o vnímaní slovenčiny aj v bežnom živote, teda mimo školy – v bežnej každodennej komunikácii s rovesníkmi, v komunikácii na internete, v obchode, pri voľnočasových aktivitách a pod.

Výskum jazykových postojov žiakov s maďarským vyučovacím jazykom na Slovensku sa zameriava na to, ako žiaci vnímajú slovenský jazyk ako druhý jazyk, aké majú postoje k jeho učeniu, aké hodnoty a významy pripisujú žiaci používaniu slovenského jazyka mimo školy, v akých typických komunikačných situáciách používajú alebo nepoužívajú slovenčinu, aké sú jazykové preferencie v jednotlivých alebo typických komunikačných situáciách. Vnímajú žiaci slovenčinu ako jazyk prestíže, nutnosti , identity alebo normy rečového spávania v rámci spoločenského / kultúrneho kontextu? Aký vplyv má rodinné jazykové prostredie, škola a médiá na ich jazykové správanie? Aký je postoj žiakov k dvojjazyčnosti a k prepínaniu kódu? Aký je stupeň ich sebadôvery pri používaní slovenčiny (percepcia vlastnej jazykovej kompetencie)? Výsledky viacerých takto zameraných výskumov realizovaných na Slovensku aj v Maďarsku (pozri napr. György–Huťková 2017, Tušková 2016, **vyššie spomenuté Lanstyákove a ďalšie štúdie)** ukazujú, že jazykové postoje sú ovplyvnené viacerými faktormi: rodinným prostredím, školským systémom, kvalitou výučby, ale aj spoločenskými, politickými a kultúrnymi činiteľmi. Tieto výskumy zároveň priamo či nepriamo akcentujú požiadavku komplexného a citlivého prístupu k vyučovaniu slovenského jazyka na školách s maďarským vyučovacím jazykom, ktorý by zohľadňoval potreby oboch etnických a jazykových skupín a zároveň rešpektoval ich kultúrne dedičstvo.

LITERATÚRA

APA (2007). *Dictionary of Psychology*. Second Edition. Gary R. VandenBos. Editor-in-chief. Washington.

Apple, R. and Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Hoodes and Stoughton.

Bain, R. (1928). An attitude on attitude research. *American Journal of Sociology* 33, 940–957. https://doi.org/10.1086/214598

Baker, C. (2011). *Attitudes and Language* (2nd ed.). (Vol. 83). Clevedon: Multilingual Matters.

Balleková K. (2004). Z nárečových výskumov Slovákov v Maďarsku. Slovenčina v menšinovom prostredí. Materiály z medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. Békešská Čaba. Ed. A. Uhrinová,–M. Žiláková. Békešská Čaba: VÚSM 2004, 53–62.

Bosák, J. (1995). Sociolingvistická stratégia výskumu slovenčiny. *Sociolingvistica Slovaca* 1. Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Zost. S. Ondrejovič–M. Šimková. Bratislava: Veda. 17–42.

Dragojević, M., Giles, H., Beck, A., & Charbonnier, M. (2021). *Language Attitudes – The Social Menaning of Language*. Cambridge University Press.

Garett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.

Giles, H., Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to languge maintenance. *International Journal of the Sociology of Language* (68). 69–100.

Eckert, P.–Rickford, J. eds. (2002). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. An Introduction. Cambridge University Press.

György, L.–Huťková, A. (2017). Postoje k jazyku, identite a prepínaniu kódov v kontexte bilingválnej komunikácie. *Jazyk a jazykoveda v súvislostiach*. Ed. Orgoňová, Oľga–Bohunická, Alena–Múcsková, Gabriela–Muziková, Katarína–Popovičová Sedláčková, Zuzana. Bratislava: Filozofická fakulta UK. 211–223.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha. Vyd. Portál.

Haugen, E. (2001). The Ecology of Laguage. The Ecolinguistic Reader. *Language, Ecology and Environment*. Fill, A.–Mühlhäusler, P. (eds.). London, New York. 57–66.

Hogg, M. A.–Vaughan, G. M. (2019). *Social Psychology*. Eighth Edition. Harlow: Pearson.

Horecký, J (1995). Hodnotové pole jazykového vedomia. *Sociolingvistica Slovaca* 1, 1995, s. 43–49.

Chromý, J. (2014). *Základy sociolingvistiky*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum.

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington D. C. 1966.

Lanstyák, I. (1996). K niektorým otázkam maďarsko-slovenského bilingvizmu. *Sociolingvistica Slovaca 2*. (1996). Sociolingvistika a areálová lingvistika. Zost. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda. 148–164.

Lanstyák, I. (2000). K otázke striedania kódov (maďarského a slovenského jazyka) v komunite Maďarov na Slovensku. *Slovo a slovesnost* 61. 1–17.

Lanstyák, I. (2013). Jazykové ideológie v maďarskej jazykovej komunite. *Sociolingvistica Slovaca 7*. Jazyk a diskurz v kultúrnom a politickom kontexte. Ed. S. Ondrejovič v spolupráci s Júliou Vrábľovou a Anežkou Krausovou. Bratislava: Veda.

Lanstyák, I. (2017). *Novšie jazykové ideológie týkajúce sa používania viacerých jazykov*. Jazyky a jazykové ideológie v kontexte viacjazyčnosti na Slovensku. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.

Lanstyák, I. (2015). Záludné jazykové problémy: čo s nimi? *Sociolingvistica Slovaca 8*. Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch. Ed. J. Wachtarczyková, L. Satinská, S. Ondrejovič. Bratislava: Veda. 179–195.

Lanstyák, I. (2000). Bilingvizmus v maďarskej jazykovej komunite na Slovensku. In: *Slovo a slovesnost* 61(4), 295–307.

Lanstyák, I. (2002). Maďarčina na Slovensku – štúdia z variačnej sociolingvistiky. *Sociologický časopis* 38/4: 409–427. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Lanstyák, I.–Szabómihályová, G. (2008): Postoje k striedaniu kódov vo vybraných skupinách bilingvistov. In: Mislovičová, S. (ed.): *Jazyk a jazykoveda v pohybe*. Bratislava: Veda. 91–

102.

Lanstyák, I. (2010). Sociolingvistické aspekty maďarsko-slovenského bilingvizmu. Komárno: Univerzita J. Selyeho.

Macnamara, J. (1973). Attitudes in language learning and language shift. G. Y. Y. Lee (Ed.), *Language attitudes and language learning*. London: Routledge & Kegan Paul. 39–56.

Maříková, H.–Petrusek, M. (Eds.) (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. 1627.

Oakes, L. (2010). *Language, Citizenship and Identity in Quebec.* Toronto: University of Toronto Press.

Ondrejovič, S. (2008). *Jazyk, veda o jazyku, societa*. Sociolingvistické etudy. Bratislava: Veda.

Osgood, C.E., Suci, G.J. and Tannenbaum, P.H. (1957) *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, Urbana.

Ryan, E. B., Giles, H., & Sebastian, R. J. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. E. B. Ryan & H. Giles (eds.) *Attitudes toward language variation*. London: Edward Arnold, 1–19.

Simon, Sz.–Kontra, M. (2000). Slovak linguists and Slovak language laws: An analysis of Slovak language policy. *Multilingua*, Vol. 19, No. 1–2 (2000). 73–94.

Simon, Sz. (2002): Szlovákiai magyarok és nyelvtörvények. Hattyár Helga–Kontra Miklós (eds.): *Magyarok és nyelvtörvények.* Budapest: Teleki László Alapítvány. 25–52.

Simon, Sz. (2013). *Szlovákiai magyarok és újabb nyelvtörvények. Fórum Társadalomtudományi Szemle* 15/2: 109–121.

Slančová, D.–Sokolová, M. (1995). Výskum podoby hovorenej komunikácie na východnom Slovensku. *Sociolingvistica Slovaca 1.* Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Zost. S. Ondrejovič – M. Šimková. Bratislava: Veda. 132–143.

Slančová, D. (1990). Anketový prieskum k jazyku. *Slovenská reč* 1990, 1: 3–19.

Sociolingvistica Slovaca 1. (1995). Sociolingvistické aspekty výskumu súčasnej slovenčiny. Zost. S. Ondrejovič–M. Šimková. Bratislava: Veda

Sociolingvistica Slovaca 2. (1996). Sociolingvistika a areálová lingvistika. Zost. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda.

Sociolingvistica Slovaca 3. (1997). Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda.

Sociolingvistica Slovaca 4. (1999). Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda.

Sociolingvistica Slovaca 5. (2000). Mesto a jeho jazyk. Red.. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda.

Sociolingvistica Slovaca 6. (2007). Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda.

Sociolingvistica Slovaca 7. (2013). Jazyk a diskurz v kultúrnom a politickom kontexte. Ed. S. Ondrejovič v spolupráci s Júliou Vrábľovou a Anežkou Krausovou. Bratislava: Veda.

Sociolingvistica Slovaca 8. (2015). Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch. Ed. J. Wachtarczyková, L. Satinská, S. Ondrejovič. Bratislava: Veda.

Šikra, J. (1991). Sociolingvistický výskum jazykového vedomia. *Slovenská reč* 1991, 5–6: 257–262.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*.. Chicago, IL: Nelson. 7–24.

Techtmeier. B. a kol. (1987). Tézy o jazykovej kultúre. *Slovenská reč* 52: 3–15.

Tóth, S. J. (2004). Pitvaroš, Albert, Ambróz: používanie slovenčiny v škole a v kostole. Uhrinová, A. –Tóth, S. J. (eds.) Slovenčina v menšinovom prostredí. Békešská Čaba: Magyarországi

Szlovákok Kutatóintézete. 107–113.

Tóth, S. J. (2005). Slovenčina v cirkvi v Békešskej župe. Uhrinová, A.–Žiláková, M. (eds.) Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe. Békešská Čaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete. 168–181.

Tóth, S. J. (2007). Postoj k dvojjazyčnosti v Slovenskom Komlóši. Žiláková, M. (ed.) Aktuálne problémy slovakistiky. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar. 166 –170.

Tóth, S. J. (2009). Slovenská jazyková kultúra Slovákov a používanie slovenčiny v cirkvi a v školách v Békešskej župe. Považaj, M. (ed.) Jazyková kultúra na začiatku tretieho tisícročia. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 158–161.

Tušková, T. (2016). *Slovenský jazyk v univerzitnom bilingválnom prostredí*. Békešská Čaba: VÚSM.

Uhrinová, A.–Žiláková, M. (2005). *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe.* Békešská Čaba: VÚSM.

Uhrinová, A. (2008). Najdôležitejšie faktory zachovania slovenského jazyka v Maďarsku. Tóth, J.–Uhrinová, A. (eds.) *Slovenčina v menšinovom prostredí*. Štúdie z II. medzinárodnej vedeckej konferencie Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. Békešská Čaba: VÚSM. 71–90.

Uhrinová, A.–Žiláková, M. eds. (2008) *Slovenský jazyk v Maďarsku – A szlovák nyelv Magyarországon*. Bibliografia a štúdie – Bibliográfia és tanulmányok I.–II. Békešská Čaba: VÚSM.

Vaňko, J. (2007). The Rusyn Language in Slovakia: between a rock and a hard place. *International Journal of the Sociology of Language*. Small and Large Slavic Languages in Contact.(183). Berlin-New York: Mouton de Gruyter. 75–96.

Ytsma, J.–Viladot, M. A.–Giles, H. (1994). Ethnolinguistic vitality and ethnic identity: some Katalan and Frisian data. *International Journal of the Sociology of Language*. (108). Berlin-New York: Mouton de Gruyter. 63–78.

Žiláková, M. (2008). Odumieranie nárečí na slovenských ostrovoch v Maďarsku. Uhrinová, A.–Žiláková, M.(eds.) *Slovenský jazyk v Maďarsku – A szlovák nyelv Magyarországon*. Bibliografia a štúdie – Bibliográfia és tanulmányok I. Békešská Čaba: VÚSM. 49–91.

Internetové zdroje:

Bain, R. (1928). An attitude on attitude research. *American Journal of Sociology 33*: 940–957. https://doi.org/10.1086/214598

Giles, Howard; Johnson, Patricia (1987-01-01). „Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance“. *International Journal of the Sociology of Language* (68): 69–100. doi:10.1515/ijsl.1987.68.69. ISSN 1613-3668. S2CID 144253588.

Maříková, H.–Petrusek, M. (Eds.) (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. 1627 https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/VSgS

APA Dictionary: https://dictionary.apa.org>attitude

Uhrinová, A.: https://www.oslovma.hu/index.php/sk/nazory/159-nazory2/650-suasn-vvin-a-ustup-sloveniny-v-maarsku

Ytsma, Jehannes; Viladot, Maria Angels; Giles, Howard (1994-01-01). „Ethnolinguistic vitality and ethnic identity: some Catalan and Frisian data“. International Journal of the Sociology of Language (108): 63–78. doi:10.1515/ijsl.1994.108.63. ISSN 1613-3668. S2CID 144605927

https://doi.org/10.36007/5390.2026.101

NÁRODNO-KRESŤANSKÝ NARATÍV ŠPANIELSKEJ OBČIANSKEJ VOJNY V SLOVENSKEJ LITERATÚRE DO ROKU 1945
NATIONAL CHRISTIAN NARRATIVE OF THE SPANISH CIVIL WAR IN SLOVAK LITERATURE UNTIL 1945

Jaroslav VLNKA[18]

ABSTRACT

The aim of this article is to present specific literary responses to the Spanish Civil War (1936 – 1939) in Slovak interwar literature. We focus on a group of authors (Juraj Koza Matejov, Žofia Thielová alias Magda, Gregor Cút, Karol Murgaš, Štefan Schultz, and others) who directly responded to this historical event and accepted its National Christian narrative. In their literary texts, they expressed sympathy for the persecuted Spanish Catholics and support for General Francisco Franco's nationalist army, which fought for National and Christian values. We noted individual differences between authors who were influenced to varying degrees by the ideology of Christian nationalism or who paid tribute to the victims of the Red Terror, whom they considered martyrs. The article contains an analysis and classification of works, as well as a comparison with authors (L. Novomeský, J. Rob Poničan, P. Horov, and others) who represent left-wing and anti-fascist attitudes that still resonate in literary consciousness today.

KEYWORDS

Narrative, Slovak literature, Spanish Civil War, Nationalism, Christianity, Hero, Victim

ÚVOD

Medzi literárnymi ohlasmi na španielsku občiansku vojnu v slovenskej literatúre medzivojnového obdobia (1918 – 1945) prevládajú príležitostné básne a krátke prózy uverejnené v časopisoch, zriedkavo ako súčasť knižnej publikácie, ojedinele v podobe samostatnej knihy. V literárnej tvorbe s témou španielskej občianskej vojny v dobovom diskurze, dominujú diela autorov ideologicky sympatizujúcich s ľavicovými španielskymi republikánmi (L. Novomeský, J. Rob Poničan, E. Steiner Rosian, F. Kráľ), vrátane literárnych prác interbrigadistov (J. Harajevič, F. Julényi, G. Šimovič, J. Mrkva, L. Holdoš). Početné sú tiež diela, ktorých autori vyjadrujú antimilitaristické, protifašistické a mierové stanoviská, vzdávajú hold obetiam tejto vojny (P. Horov, P. Strauss), pričom sa dívajú optikou pozostalých (V. Reisel), poukazujú na nezmyselnosť bratovražednej vojny (E. B. Lukáč, Š. A. Brezány, F. Švantner), spochybňujú vojenské autority (anonymní autori satirických básní v časopise Kocúr), či zastávajú zámerne neutrálny postoj (I. Horváth). Menej početné sú texty autorov, ktoré sú cieľom pozornosti tohto príspevku a vyjadrujú sympatie

[18] PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD., Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, Slovenská republika, e-mail: vlnkaj@ujs.sk

prenasledovaným katolíkom a podporu povstaleckej armáde generála Franca, bojujúcej za národné a kresťanské Španielsko.

Komplexný vedecký výskum spracovania témy španielskej občianskej vojny v slovenskej literatúre nebol zrealizovaný, doterajšie bádanie malo parciálny charakter, analýzy sa zamerali výlučne na ľavicových autorov (L. Novomeský, J. Rob Poničan, P. Horov), podporujúcich ideológiu skupín, bojujúcich na strane Druhej španielskej republiky, čo úzko súviselo s politickým systémom, počas ktorého boli tieto výsledky analýz publikované (Z. Kasáč, V. Oleríny). V kontexte týchto autorov a uvedenej témy, odborný záujem ustal po zmene spoločensko-politických pomerov v roku 1989. Samozrejme, téma španielskej občianskej vojny sa pripomína aj naďalej v odborných publikáciách (napr. M. Bátorová, J. Kuzmíková) o autoroch (P. Strauss, I. Horváth), ktorí túto tému spracovali, neraz formou marginálnych poznámok, dotvárajúcich celistvé portréty.

NÁRODNO-KRESŤANSKÝ NARATÍV

Spoločensky a politicky podmienené odborné, publicistické a populárno-náučné ohlasy, ktoré udržiavajú tému zrkadlenia španielskej občianskej vojny v literárnom povedomí, favorizujú zástancov španielskej ľavice, resp. republikánov, preferujú militaristický antifašizmus autorov, ktorí na poli umenia „bojujú za trvalý mier“ (Števček P., 1953, s. 129). Prípadne ešte tolerujú autorov, ktorí sa prejavujú ako protivojnoví antifašisti, chápajúci utrpenie bezmocných obetí vojny. Dlhodobé jednostranné referencie budia dojem akoby neexistovali oponenti a nacionálne Španielsko, teda budúcich víťazov vojny nepodporil žiaden umelecký front. Čo v súčasnosti vnímam ako ťažko uveriteľný alternatívny svet odbornej reflexie. Tu vystáva otázka, kto boli tí autori, ktorí skryto, alebo otvorene akceptovali fašizmus a vyznávali podobné národné a kresťanské hodnoty ako španielski povstalci?

Národno-kresťanský naratív sa objavuje v kontexte španielskej občianskej vojny ako jeden z hlavných výkladov nevyhnutnosti bojového konfliktu, je to ideologický rámec, ktorý zjednocuje nacionalizmus s kresťanskou tradíciou. Naratív je spravidla „prezentáciou reality z určitej perspektívy“ (Hazel, 2007, s. 2), v danom prípade z hľadiska nacionalistickej armády generála Franca, ktorá rozpútala vojnu a bojovala za konzervatívne hodnoty tradičnej rodiny, kresťanskej morálky a štátneho poriadku. Ide o určité „kultúrne a sociálne podmienené schémy uvažovania, ktoré vznikli a tradujú sa vždy v rámci konkrétneho spoločenstva“ (Štubňa, 2020, s. 367), preto sú ciele boja španielskych povstalcov, svetonázor, politické presvedčenie a vierovyznanie také blízke slovenským nacionalistom a katolíkom, ktorí sa v medzivojnovom období aj literárne realizovali.

Viacerí publicisti a literáti, uverejňujúci na stránkach nacionalistickej a kresťanskej tlače (Slovák, Trenčan, Nový svet, Nová mládež, Pútnik swato-wojtešský, Serafínsky svet, Plameň atď.), boli pevne presvedčení, že „podpora španielskej republikánskej vlády je v rozpore s kresťanskou vieroukou“ (Michela, 2004, s. 74−75). V jednom takom časopise sú spolu s článkom k životnému jubileu *Caudilo Franco 50-ročný* na úvodnej strane, zvyčajne rezervovanej pre významné udalosti, zaradené aj básne Rudka Krajčoviča: *Za národ* a Františka Citovského: *Ó, žehnaj Pane* (Nová mládež, 1943, s. 2). Príznačné texty vystihujú stotožnenie hodnotovej hierarchie celej skupiny autorov, ktorí kresťanstvo chápali ako základ národa a garanciu štátneho poriadku. Ochranu viery považovali za národnú úlohu, pričom zdôrazňovali boj proti nepriateľom; ateistom, komunistom a rôznym ľavičiarskym skupinám.

Na tejto pomyselnej strane barikády od vypuknutia španielskej občianskej vojny stáli najmä redaktori a prispievatelia nacionalistických a kresťanských novín, ktorí denne informovali o vývoji na fronte, niektorí z nich sa pokúsili venovať tejto problematike prostredníctvom literárnej tvorby. Menovite predstaviteľ cirkvi Juraj Koza Matejov, členka katolíckej moderny, učiteľka

Žofia Thielová alias Magda, ako i jeden z najmladších katolíckych modernistov (Melicher, 2003), spisovateľ, výtvarník a ochotnícky herec Gregor Cút, redaktor katolíckych časopisov a literát Štefan Schultz, ľudácky politik a publicista Karol Murgaš a neznámi, anonymní autori literárnych príspevkov *Španielsky národ nechcel umrieť* a *Satanizmus v Španielsku,* pre ktorých zrejme nebolo vecou hrdosti prihlásiť sa k politickej orientácii, pretože mali iné dôvody skrývať identitu. Všetkých uvedených autorov spája zjavná náklonnosť k rozlične označovaným bojovníkom za národno-kresťanský charakter nového Španielska a ochota rezonovať naratív španielskych povstalcov, nacionalistov, katolíkov, fašistov v slovenskom prostredí.

S prenasledovanými katolíkmi

Juraj Koza Matejov, Magda (Žofia Thielová) a Gregor Cút predstavujú autorov kresťanského pólu uvedeného naratívu španielskej občianskej vojny, ktorí poukazujú na útlak španielskych katolíkov, ničenie cirkevného majetku, skazu sakrálnych pamiatok, vrátane hanobenia miest posledného odpočinku.

Prvý menovaný, rímsko-katolícky kňaz, publicista Juraj „Jur“ Koza Matejov (1884 − 1973), mal názorovo blízko k politike pravicovej Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (HSĽS), spájanej s ideológiou nacionalizmu, korporativizmu a klérofašizmu. Bol redaktor časopisov Slovák a Slovenský národ. V časopisecky uverejnených textoch, ktoré lavírujú na pomedzí vecnej a umeleckej literatúry sa vyjadruje aj k problematike španielskej občianskej vojny. Koza Matejov o španielskej vojne napísal dielo *Pomocníci* (1938). Aj to je hybridný útvar, ktorý balansuje na hrane publicistiky a beletrie, má atribúty poviedky a predstavuje civilnejšiu verziu literárneho žánru kázne. Autor využíva podobenstvo, priamu reč, autentické dialógy postáv a kontrastný kompozičný princíp. *Pomocníci* začínajú spomienkou autora na vlastné učiteľské pôsobenie v meštianskej škole. Jur Koza Matejov vedie paralelu medzi problémom porušenia školskej disciplíny, ktorý prerastal učiteľovi cez hlavu, ale dokázal ho včas vyriešiť a udalosťami v španielskej občianskej vojne, ktoré zašli priďaleko. „Voľakedy, hneď na začiatku mohli odstrániť nešťastie v Španielsku hravo [...] Dnes? Musia to odplácať krvou“ (Koza Matejov, 1938, s. 233), konštatuje autor, ktorý nachádza príčinu zla v ľudskej ľahostajnosti, davovej psychóze a nepremyslenom nasledovaní falošných prorokov: „málo je dobrých ľudí. Málo je zlých. Najviac je kolísavých [...] Oni vždy pomáhajú tým, medzi ktorých sa náhodou dostali“ (Koza Matejov, 1938, s. 233).

Autor, ktorý zastáva pacifistický postoj a dotýka sa podstaty paradoxu. Nevyhnutnosť mieru sa črtá na pozadí vojny ako všeobecný záujem. Z textu vyplýva humanistické posolstvo, ale i potreba oslobodenia, keďže obrazovou prílohou, ktorá sprevádza dielo *Pomocníci,* ba s ním aj korešponduje, je fotografia chrámu Svätej Rodiny v Barcelone.

S prenasledovanými katolíkmi solidarizuje a vypaľovanie kláštorov odmieta pravidelná prispievateľka kresťanských časopisov (Priateľ dietok, Serafínsky svet, Posol, Slovenská deva) Žofia Thielová (1895 – 1949), ktorá písala pod pseudonymom Magda, takým lakonickým, že „nám nič nepovie“ (Janek, 1993, s. 5), postupom času sťažuje identifikáciu a privádza autorku do zabudnutia. Thielová publikovala i vo výbere katolíckych básnikov *Antológia mladej slovenskej poézie* (Trnava, 1933), ktorý zostavil Rudolf Dilong, vydala básnickú zbierku *Kytica* (Ružomberok, 1925) a príležitostne prekladala z poľštiny. O španielskej občianskej vojne a komplikovanej situácii vo svete napísala veršovanú drámu v štyroch výstupoch: *Hold sv. Otcovi* (1939). Dráma vyšla v marcovom čísle časopisu Serafínsky svet, čiže na sklonku občianskej vojny v Španielsku, ktorá znamenala pre autorku skončenie utrpenia kresťanov, no víťazný optimizmus by sme v texte hľadali márne. V podstate je to alegorické dielo. Magda sa snaží rozptýliť ťaživú

atmosféru napätia božou milosťou. V dráme vystupujú antropomorfizované postavy. Cirkev bojujúca, Cirkev trpiaca a Cirkev oslávená. Prezentujú sa personifikované postavy štátov: Rusko, Mexiko, Španielsko, Nemecko a Slovensko. Tieto božie deti sú očíslované od 1 do 8, čo komplikuje ich rozlíšenie, ale na druhej strane vyjadruje rovnocennosť pred majestátom svätého Otca, ktorému idú vzdať poctu. Na ceste k Otcovi sa jednotlivé štáty a cirkvi vzájomne konfrontujú. Dozvieme sa, že Cirkev bojujúca má najviac nepriateľov v Rusku, ktoré Nemecko vníma ako hrozbu, preto prichádza svätého Otca „poprosiť za naše deti, na ktoré nepriateľ číha zlostný“ (Magda, 1939, s. 66). V silnom kresťanskom rámci veršovanej drámy strháva na seba výraznú pozornosť Španielsko a jeho trápenie dostáva hlbší zmysel. Španielsko sa sťažuje Otcovi na pálčivú vnútropolitickú situáciu, najmä na to, že v občianskej vojne: „búrajú kostoly [...] zomierajú kňazi“ (Magda, 1939, s. 66). Tieto tragické skutočnosti Žofiu Thielovú alias Magdu trápia bytostne a najviac. Formujú jej životné priority.

Obaja autori, Koza Matejov i Magda, vyjadrujú ľútosť nad obeťami represálií neriadeného červeného teroru. Volajú po skorom skončení násilia a mierovom riešení vojny. Koza Matejov sa nazdáva, že na to je treba, aby mlčiaca väčšina prehovorila a ľudia prestali ľahostajne slúžiť zlu ako odovzdaní pomocníci. Na spomínanej fotografii, ktorá ilustruje text s humanistickým posolstvom, však symbolickú métu: baziliku Sagrada Familia v katalánskej metropole dosahuje nacionalistické vojsko generála Franca (Koza Matejov, 1938, s. 233). Thielová, ktorú sužujú násilnosti a rúcanie kostolov, narába s farebným kontrastom typickým pre túto vojnu. Slovami zdrveného Španielska prosí o božiu pomoc: „purpurom odetý je národ náš, ó, prosím, zmeň v biely ten jeho plášť“ (Magda, 1939, s. 66). Nepoddáva sa atmosfére víťazného ťaženia, ale v intenciách farebného kontrastu, mier chápe ako koniec krviprelievania a začiatok ozdravného procesu. Odstránenie hrozby komunizmu je predpokladom nastolenia štátneho poriadku na pilieroch tradičnej kresťanskej morálky.

Súcit s perzekvovanými španielskymi katolíkmi, najmä s bezbrannými obeťami vojny: matkami a deťmi, prejavuje i laický predstaviteľ katolíckej moderny, redaktor Nového sveta Gregor Cút (1918 − 1998). Svoje znepokojenie z neúnosnej situácie vo svete zachytil v básni *Španielsko a Čína a 1938* (1939), kde sa dotkol dvoch aktuálnych, súbežne prebiehajúcich konfliktov. Španielskej občianskej vojny a Druhej čínsko-japonskej vojny. Pozornosť, ktorú básnik sústreďuje na vojnou najviac ohrozené matky a deti, môžeme čítať ako obavu o tradičnú kresťanskú rodinu, čím odkrýva svoju svetonázorovú orientáciu. Doslova píše: „Nevinnosťou pobitých detí vrieskam“ (Cút, 1939, s. 4). V tejto básni vytvára desivé obrazy skazy a tým, že sa obracia na Boha ako najvyššiu autoritu, ktorú nabáda k intervencii, žiada pomoc pre veriacich a naznačuje istú tendenciu. Svedčí o tom tvorivý vývin autora do roku 1945, ktorého kresťanské, národné a sociálne cítenie kulminuje. Dôkazom sú časopisecké texty, básnická zbierka *My hriešnici* (1939) a súbor dvoch noviel pre mládež *Najvernejší z verných* (1943), kde sa autor, najmä v próze *Ďurko*, priklonil „k politikárskemu mentorstvu, ku ktorému došlo za slovenského štátu“ (Sliacky, 1990, s. 196). Jeho vznik Cút privítal básňami *Slávnostný sľub 14. marca* a *14. marca*, uverejnenými v časopise Valeriána Čunderlíka − Prednášateľ (1940).

V básni *Španielsko a Čína a 1938* je evidentný bojovný tón. Cút citlivo vníma krivdu, neprávosť a násilie. Prejavuje oprávnený hnev: „Oblaky podopieram skrvaveným čelom / Na otcovský stôl trieskam“ (Cút, 1939, s. 4). Formuluje antimilitaristický postoj a zároveň je ochotný za spravodlivosť sveta bojovať. V tejto súvislosti je symbolické publikovanie básne v časopise Nový svet. Jožo Nižnánsky, ktorý bol jeho šéfredaktor počas 2. svetovej vojny, zariadil preloženie Gregora Cúta z činnej vojenskej služby do tohto obrázkového týždenníka a dosiahol, aby tam mohol vykonať brannú povinnosť ako redaktor (VHA, 1940).

Básnik kladie mnohé otázky, ktoré adresuje Bohu. Tieto otázky miestami nadobúdajú charakter blasfémie: „Ó, Bože rúham sa týmto výkrikom, alebo som len smelým? / Ó, Bože odpovedz, lebo strelím!“ (Cút, 1939, s. 4). Autor nevie pochopiť pasivitu, prečo sa všemohúci boh bezmocne prizerá na brutálne zločiny, ktoré v španielskej vojne tragicky zasiahli cirkev. Cút v tejto textovej slučke nenachádza odpoveď a do svojich vyhlásení sa postupne zamotáva. Zaujímavo však mení perspektívy: využíva optiku obetí, nestranného pozorovateľa i pohľad agresora. Báseň svedčí o talente ambiciózneho autora, ktorým mrhal „vo víre jalového hašterenia a pechorenia“ (Mráz A., 1936, s. 318). G. Cút, ktorý mal široké žánrové a druhové rozpätie, po vojne sa už výraznejšie nepresadil. Začiatkom 50. rokov a v 60. rokoch sa nakrátko do literatúry vrátil, ale potom zmizol z historických záznamov.

Na strane povstalcov za spoločné ideály

Slovenskí nacionalisti od začiatku vojny zavrhli republikánov, avšak španielskych povstalcov uznávali a neskôr „s potešením kvitovali [...] Frankov fašistický režim“ (Višváder, 1958, s. 113), preto si cenili každé povzbudenie a spätnú väzbu. Generál Francisco Franco „vyzdvihol peknú knihu K. Murgaša Hrdinovia Alcazaru, za ktorú Murgašovi ďakoval“ (Kočiš, 1939, s. 2). Zrejme si pochvaľoval spôsob, akým sa autor ujal jeho poslania. Je nepravdepodobné, že španielsky generál čítal Murgašov román, ale o obsahu diela mohol byť informovaný prostredníctvom poslanca Karola Sidora, resp. iných štátnych zástupcov.

Karol Murgaš (1889 – 1972), novinár a politik, redaktor denníka Slovák, náčelník „organizačného ústredia“ (Sokolovič, 2009, s. 81) polovojenskej Hlinkovej gardy, člen Hlinkovej slovenskej ľudovej strany, ktorá „frankistov v slovenskom prostredí jednoznačne podporovala“ (Bystrický, 2005, s. 24), napísal román *Hrdinovia Alcazaru* (1937), ktorý reprezentuje jedinú prózu veľkého rozsahu v medzivojnovej literatúre s témou španielskej občianskej vojny. Príkladom propagácie nacionalizmu je tiež ďalší román autora *Syn bieleho orla* (1937), kde zvýraznil „národného ducha“ (Garek, 2021, s. 44) poľského maršala Józefa Piłsudského. Tieto knihy vyšli v Knižnici Slováka, ktorá bola súčasťou časopisu Slovák, ústredného tlačového orgánu HSĽS. V obidvoch knihách autor obdivuje svojrázne politické osobnosti (J. Piłsudski, F. Franco).

Murgaš stál na opačnom póle názorového spektra ako J. Poničan, L. Novomeský, P. Horov alebo píšuci interbrigadisti. V ostrom protiklade s dielami ľavicových autorov je aj jeho tvorba. V románe *Hrdinovia Alcazaru*, prostredníctvom témy španielskej vojny, autor šíril ideológiu slovenského nacionalizmu, ktorú postavil na základoch katolíckej viery, aby zvýšil jej morálny kredit. Témou románu je obliehanie pevnosti Alcázar v starobylom meste Toledo, ktorú bránila hŕstka povstalcov proti ohromnej presile republikánov. Hrdinská obrana bola motivačne využitá v nasledujúcej fáze vojny ako vzor odvahy a nezlomnej vôle.

Autor v románe vychádza zo skutočných udalostí, ale objavujú sa v ňom skomolené vlastné mená historických osobností a dôkazy „o neznalosti španielskych reálií“ (Timko, 2017, s. 72). Murgaš nenavštívil Španielsko a román napísal „podľa reportáži v nemeckých novinách“ (Urban, 1991, s. 7). Navyše jednotlivé fakty ideologicky deformuje a propagandistickým spôsobom adaptuje na domáce pomery. Uplatňuje čiernobiele videnie sveta a ponúka zjednodušenia. Chrabrí povstalci reprezentujú česť kresťanského sveta a bojujú proti podlým nepriateľom „v tmavomodrých blúzach s odznakom komunistov na prsiach“ (Murgaš, 1996, s. 3). Od začiatku je jasné, s kým autor sympatizuje. Neraz sa znižuje k devalvácii ľudskosti nepriateľov, ktorých atribútmi sú hrubosť, cynizmus, nepríčetnosť. Murgaš všetko zobrazuje v krajných protikladoch. Pohľad na nepriateľov je nediferencovaný, akoby to ani neboli konkrétni ľudia s vlastným osudom. Cynickí členovia príbuzných názorových skupín bojujúcich za republiku, sú reprezentanti zla.

Murgaš, podobne ako ďalší pravicoví autori v slovenskej literatúre, uverejňujúci v časopisoch v područí ľudáckej ideológie, sa štylizuje „do mučeníckeho postoja“ (Mráz P., 2022, s. 77) a tému posúva do politickej roviny. Obrancovia pevnosti chránia hodnoty kresťanskej civilizácie proti červeným barbarom (komunistom, anarchistom, trockistom) a pochybným indivíduám z periférie. Murgaš vytvára dojem, že pomenúva veci pravým menom, keď tvrdí, že títo „vyvrheli španielskeho národa, spolčení s trestancami, galejníkmi a dobrodruhmi celého sveta“ (Murgaš, 1996, s. 92) bojujú, aby sa stala zo Španielska „stredomorská základňa Sovietov“ (Murgaš, 1996, s. 81). Volá do boja „proti skutočným i domnelým kriminálnikom“ (Hruboň, 2021, s. 8) s rovnakým odporom a hrôzou ako frankisti. Naopak, hrdinskí vojaci z Alcázaru sú bezúhonní obrancovia viery, tradície a výdobytkov spoločnosti. Zároveň chránia bezbranné ženy, nevinné deti a bezmocných starcov, ktorých necivilizovaní „červení“ vraždia priamo pred bránami kostolov a cintorínov. V tejto propagandistickej knihe už názov vedie k presvedčeniu, kto je naozajstným hrdinom, „vďaka bohatierskym činom“ (Murgaš, 1996, s. 137). Úspešná obrana toledského Alcázaru „dovolila pozdvihnúť hlavy všetkým národne orientovaným Španielom a dala im nádej na víťazstvo“ (Vontorčík, 2007, s. 10). Vyhraná bitka frankistov o Alcázar mala nesporný vplyv na priebeh vojny. Vniesla rozpor do radov nepriateľa: „Vrany začali vranám oči vykáľať. Milicionári Barcalera prisahali smrť Duruttimu a Myachovi“ (Murgaš, 1996, s. 138).

Román K. Murgaša je „napísaný pútavým štýlom, pod ktorý sa podpísala apretácia slovenského spisovateľa Mila Urbana“ (Michela, 2004, s. 77), ktorý obdivoval „Murgašov zápal a priam bleskovú pohotovosť“ (Urban, 1991, s. 7). Zjavne ideologicky stigmatizovaná kniha je vlastne účelová publikácia, určená pre široký okruh obyčajných, podobne hodnotovo nastavených, sentimentálnych čitateľov (Števček J., 1977), prevažne tradicionalistov a kresťanov, ktorí citlivo vnímajú bezbožné skutky páchané na predstaviteľoch cirkvi (kňazoch, mníchoch, rehoľných sestrách) i bežných veriacich, devastáciu a vypaľovanie kostolov. Autor opisuje beštiálne násilie republikánov. Približuje ako: „za živa trhali nešťastným mníškam a dievčatám srdcia z krvácajúcich tiel, kňazov pribíjali zaživa bajonetmi na dvere kostolov“ (Murgaš, 1996, s. 92). Využitie mŕtvol na zastrašenie nepriateľa, vyťahovanie mumifikovaných tiel rehoľníkov z hrobov (Grünwald, 2024) ako odsúdeniahodná taktika boja, nebola cudzia ani nacionalistom, dokonca ani samotným obrancom Alcázaru, ktorí sa uchyľovali k podobným praktikám, keď medzery v hradných múroch po bombových náletoch vyplnili mŕtvolami popravených „republikánskych zajatcov“ (Reig Tapia, 1998, s. 127). Túto desivú skutočnosť, či ďalšie surové represálie realizované povstalcami na republikánoch a ich priaznivcoch, Murgaš nespomína. Zamlčiavali ich aj pravicové tlačové médiá, teda zdroje, o ktoré sa autor opiera, pretože to nie sú činy hodné chvály.

Murgaš selektuje fakty, popiera nežiaduce javy, snaží sa zmanipulovať verejnú mienku a zidealizovať hrdinských obrancov toledskej pevnosti, no realita bola iná. „Odpor, ktorý bol produktom mohutných múrov, neúspešne bombardovaného a sterilne napádaného Alcázaru sa stal symbolom boja povstalcov, ktorý dosiahol mýtických rozmerov“ (Reig Tapia, 1998, s. 110). Murgaš reálne udalosti skresal do ideologického rámca. Obrancov, skrytých za bezpečnými múrmi, modeluje ako nasledovaniahodné vzory. Zámerne znižuje počet obrancov masívnej pevnosti a navyšuje počet dobyvateľov, aby zvýraznil odvahu a hrdinstvo obrancov odolávajúcich presile.

Na rozdiel od novinových článkov, kde je objektivita zobrazovania skutočnosti očakávaná, beletria autorovi poskytuje umeleckú licenciu na dotváranie reality. To však nič nemení na fakte, že názory, ktoré Murgaš prostredníctvom románu prezentuje, sú tendenčné. Jasne pomenúva hodnoty, za ktoré španielski povstalci bojujú – „za vlasť, národ a Boha“ (Murgaš, 1996, s. 60) a opakovane pripomína citovaním prísahy: „na boha a na naše vlajky, že do poslednej kvapky krvi

budeme brániť tieto historické múry“ (Murgaš, 1996, s. 136), čím ideály národného Španielska stotožňuje s heslom: „Za Boha, za národ, za štát“, ktoré „vystihuje kultúrno-politický program ľudákov“ (Magdolenová, 2007, s. 4).

Čiernobiele videnie sveta sa konkretizuje na červeno-biele videnie, ktoré pôsobí protikladne ako: „krv, rozliata na bielom piesku“ (Murgaš, 1996, s. 4). Autor v románe nadužíva označenie „červení“, ku ktorým pripája: „päťramennú hviezdu s kosákom a kladivom“, ktorú vníma „ako znak cudzieho víťazstva nad svojským, španielskym“ (Murgaš, 1996, s. 4) a symbol rozvratu. Svojrázne chápe medzinárodný rozmer boja, dosah víťazstva na svetovú politiku a ohrozenie tradičných hodnôt: „s kosákom, ktorým červení cézari chceli pokosiť občiansky život sveta, a s kladivom, ktoré malo rozdrviť základ ľudskej spoločnosti: rodinu, vieru a národný cit“ (Murgaš, 1996, s. 6). Biela farba vo farebnom kontraste reprezentuje symbol života, dobra a nádeje. V intenciách kresťanstva je zosilňovačom božieho svetla a očisty od zla. Umocňuje čestný boj povstalcov za oslobodenie ubíjaných a víťazstvo kresťanských hodnôt národného Španielska. Autor otvorene prezentuje antiboľševické postoje, vyjadruje nenávisť voči komunistom, ktorí likvidujú veriacich.

Murgaš svoj román zaľudnil postavami s fiktívnymi i reálnymi menami verejne známych osobností, neraz mierne modifikovanými, formou prešmyčky, drobnej korekcie, či fonetického prepisu do slovenčiny, čo vzbudzuje dojem omylu. Nazdávam sa, že čiastočne ide o zámer. Aj skutky, ktoré tieto románové postavy vykonávajú sa líšia od činov historických osobnosti, na ktoré poukazujú. Autor zámerne posúva vnímanie reality, aby zvýraznil heroizmus obrancov pevnosti, čím sa prikláňa na ich stranu v prebiehajúcom konflikte. Lavíruje na rozhraní faktografickej literatúry, reportáže a umeleckej beletrie. V literatúre faktu neprípustná manipulácia je v krásnej literatúre relevantnou metódou mystifikácie, ktorá posilňuje umelecký dojem. Svoju úlohu iste zohrávajú nepresnosti v uvádzaní španielskych reálií, ale tie boli obvyklé aj v súdobých článkoch periodickej tlače, ktorá sa snažila pohotovo informovať o zložitej situácii v Španielsku.

Určujúcim faktorom perspektívy vnímania udalostí a stvárnenia románového námetu je politická vyhranenosť autora, jeho národné a kresťanské preferencie, čo otvára možnosť aplikovania románu na propagandistické účely. V zdanlivo atraktívnom príbehu diskurzívny čitateľ rozpozná, že opisované udalosti sú prifarbené. Kritika násilia páchaného na rehoľníkoch, laických veriacich a ničenia sakrálnych stavieb je opodstatnená. Nemožno dnes akceptovať, ani ignorovať dobre zdokumentovanú genocídu španielskych katolíkov (de la Cueva, 1998), ktorí zomierali z nenávisti. Je paradoxné, že Murgaš ako prívrženec politiky autonómie Slovenska v rámci Československa, ktorý diskreditoval určité skupiny obyvateľstva, nerozlišuje ani národy Španielska, nevšíma si zápas Baskov a Kataláncov proti španielskej hegemónii za národnú svojbytnosť, ale Španielsko vníma ako unitárny štát.

Ešte ďalej zašiel Štefan „Števo“ Schultz (1900 – 1966), básnik, prekladateľ, tajomník a štatutár Spolku sv. Vojtecha, ale aj husľový virtuóz, hudobný a literárny publicista, ktorý písal pod pseudonymami Melodický, Smrekovický (SBS, 1992, s. 242), či skratkami svojho mena a v medzivojnovom období vydal knihu básní v próze *Zo záhybov duše* (Spišská Kapitula, 1929). Od júla 1936 až do posledného vydania (č. 9−12/1944) bol zodpovedným redaktorom katolíckeho mesačníka Pútnik. Tu pravidelne uverejňoval sériu spoločensko-satirických básní *Tobiáš Taradlo spieva* (prvý raz v č. 3/1937, naposledy: č. 9/1940). V humoristických básňach vtipne hodnotí domácu i zahraničnopolitickú situáciu, z pozície prostorekého ľudového rozprávača, resp. šaša, ktorý si môže dovoľovať.

Autor neobchádza ani problematiku španielskej občianskej vojny. Spočiatku sa dotýka tejto témy žartom. S naivným šarmom poznamená, že v bitke sa pustil „Španiel do Španiela“

(Schultz, 1937, s. 15) a poukazuje na deštruktívnu energiu bratovražedného boja, ktorý šokoval svet. Neskôr už prevláda zdesenie z vývoja prehlbujúcich sa bojov a zbytočných násilností. Ústami utáraného trubadúra Tobiáša, s jednoduchosťou, ktorá je lyrickému hrdinovi vlastná, vyjadruje strach z boľševikov, ktorých opisuje ako dehumanizované bytosti: „Som zajatec boľševikov / a bojím sa vám červíkov, / čo ma potom zožerú“ (Schultz, 1937a, s. 13). Veľké rozčarovanie adresuje priamo bojujúcim Španielom: „Očúvajte, Espaňoli, / srdce dobré ma ver bolí, / že vy národ ako duby, / vybíjate sebe zuby“ (Schultz, 1937b, s. 13). Navzdory okolnostiam si zachová odstup a vyzýva na zmier. Navrhuje absurdné riešenie: založenie spoločných aerolínií Francisca Franca a Larga Caballera.

V inej básni autor bez zábran zaujal postoj ku generálovi Francovi. Nejde o kritiku zaobalenú do satirického tónu. Naopak, Schultz vyjadruje obdiv formou láskavého humoru, ktorý má ospravedlniť, že nezapiera rešpekt k osobnosti španielskeho armádneho generála. Jarmočná nálada výpovede vykresľuje Franca v pozitívnom duchu: „Jazyk mám ako kosu − / došiel som sem do Burgosu. / To je Franca hlavný stan, / ja som zastal pred ním sám. / Milý chlap to, na môj veru, / vydal by som zaňho dcéru“ (Schultz, 1937, s. 17). Verše evokujú priateľskú atmosféru stretnutia generála Franca a slovenského pútnika Tobiáša, ktorý odkrýva svoju identitu: „redaktor som časopisu [...] Píšem ja do Pútnika“ (Schultz, 1937, s. 17). Takto nepriamo sa prihlasuje k autorstvu textov, uverejňovaných anonymne i pod skratkami **−t**, **−tz** a **−sz**, zodpovedný redaktor časopisu Pútnik; Štefan Schultz. Priznáva zaangažovanosť na téme a vyslovených myšlienkach. Aj iniciály rázovitého trubadúra Tobiáša Taradla − **T. T.**, ktoré sú tvorivo zašifrované v mene Š**t**efan Schul**t**z [zvýraznil autor], odkazujú na jeho autorstvo.

V ďalšom básnickom texte, autor ospevuje víťazný postup nacionalistickej armády v bitke o aragónske mesto Teruel, ktorá znamenala fatálny obrat vojny: „Letec stisne gombík dnuká / a dolu už bomba puká... / puká, puká a zas puká, / boľševik strachom uteká“ (Schultz, 1938, s. 31). Autor prejavuje radostné nadšenie, ľudskú i názorovú priazeň, akceptuje a chápe zmysel boja. V básni, publikovanej už po dobytí Teruelu frankistami, Tobiáš Taradlo získa vyznamenanie z rúk samotného Franca: „Mňa hneď spoznal generál, / láskavo ma premeral. / Sláva tebe, milý druhu − / a pripol mi hviezdu druhú“ (Schultz, 1938, s. 67). V tejto básni humor supluje radostný optimizmus vývoja. Aj po skončení španielskej občianskej vojny autor inklinuje k nacionalistom, vracia sa k tejto téme a spája ju s politikou novovzniknutej Slovenskej republiky, ktorú Tobiáš prijíma tým, že sa rozhodne vstúpiť do jej diplomatických služieb. Prezentuje svoj úmysel obsadiť miesto veľvyslanca: „diplomaciu viem variť, / moje sídlo nech je Madrid“ (Schultz, 1939, s. 111). Považuje sa za vhodného kandidáta na uvedenú pozíciu, lebo disponuje dobrou znalosťou španielskeho jazyka a reálií. Navyše bojoval „aj za Franca generála“ (Schultz, 1939, s. 111). K dobrým predpokladom a zásluhám pridáva odporúčania, ktoré ho predurčujú na diplomatický post.

Jedným aspektom, ktorý je možné uznať, je žartovanie na odľahčenie ťaživej situácie, ale obdiv k fašistovi na úkor zabitých nepriateľov a pocit úľavy z toho, či radosť z nastolenia autokratickej diktatúry, ani celkové humoristické ladenie básní neospravedlňuje. Z tohto hľadiska viaceré satirické, humorné a oslavné básne z rubriky *Tobiáš Taradlo spieva* v mesačníku Pútnik, ktoré sa uchyľujú k velebeniu generála Franca a posmeškujú padlých vojakov protivníka, prekračujú hranice a sú nemiestne.

Aj vojenský zbeh Ján Torez, protagonista novely renomovaného autora Ivana Horvátha *Očami milenky*, ktorý najprv „s blčiacimi očami“ rozprával „o nutnosti boja za ideály“ (Horváth, 2010, s. 279), prišiel na pomoc španielskym republikánom, stal sa interbrigadistom, potom padol do zajatia, začal inklinovať k povstalcom a hovoriť: „Ako všetci zajatci, okrem niekoľkých zaslepených, prichádzajú k poznaniu pravdy. Ako vidia, že sa chceli obetovať za falošné ideály“

(Horváth, 2010, s. 286). Pričom oceňuje humánnejšie zaobchádzanie frankistov s väzňami, čo nie je výsledok dokonanej zmeny politického presvedčenia, ale konštatovanie faktu. Horváth, autor neutrálneho postoja, túto novelu zaradil do súboru próz s fatalistickým názvom *Tak sa to malo stať* (1944) a vydal s odstupom času od pochmúrnych udalostí španielskej vojny, počas ľudáckeho režimu. Nešťastný hrdina skončí vo vnútornom rozpore, ktorý mu privodí „finálny duševný kolaps" (Kuzmíková, 2006, s. 50). Dezorientácia životného smerovania je spojená s fyzickou smrťou protagonistu.

Anonymne bez limitu

Naratív kresťanského nacionalizmu šíria aj autori, ktorí sa rozhodli publikovať anonymne, bez toho, aby poskytli akékoľvek údaje o sebe, ako Š. Schultz, ktoré by umožňovali, čo i len hypotetické stotožnenie. Anonymita uvoľňuje zábrany, poskytuje možnosť otvorenejšie sa vyjadrovať. Totiž, v prózach *Španielsky národ nechcel umrieť* a *Satanizmus v Španielsku*, publikovaných v ľudáckej tlači, sa píše o závažných vojnových zločinoch, ktoré v danom čase ešte neboli vyšetrené, len na základe svedectiev odvodených z počutia. Naviac sa označujú vinníci zodpovední za zločiny.

Anonymita autora diela *Španielsky národ nechcel umrieť*, ktoré možno označiť ako prózu opisujúcu „boj španielskych katolíkov za národnú a náboženskú slobodu" (Španielsky národ, 1937c, s. 2), odkazuje na redakčnú prax, resp. na úzus denníka Slovák, v ktorom bola väčšina príspevkov neautorizovaná. Existuje dôvodný predpoklad, že tento text vytvoril jeden z redaktorov Slováka: Karol Sidor alebo Karol Murgaš. Domnievam sa, že viac indícií ukazuje na autorstvo Murgaša. Román *Hrdinovia Alcazaru* má s touto prózou podobnú kompozičnú výstavbu, spája ich téma hrdinstva povstalcov, ochotných položiť život za záchranu kresťanstva a slávu nacionálneho Španielska. Tieto ideály korešpondujú s ľudáckou propagandou, svetonázorom a stanoviskom Hlinkovej slovenskej ľudovej strany. „Vplyv politickej príslušnosti autora" (Timko, 2017, s. 76) je v uvedených dielach viditeľný.

Text *Španielsky národ nechcel umrieť* vychádzal na pokračovanie (v troch častiach 16., 17. a 18. februára 1937), je členený na viacero kapitol, ktoré nesú výpovedné názvy, korešpondujúce s obsahom. Neznámy autor zvolil reťazový kompozičný postup. Táto séria spojitých beletrizovaných príhod z vojny odsudzuje násilie na veriacich a hlavnú myšlienku vystihuje názov. V próze sa objavuje motív božej neporaziteľnosti, spätý s tradičnou predstavou veriacich o všemohúcom Bohu. Tí, čo v neho veria, sú presvedčení o definitívnom triumfe dobra a schopní obetovania. Nechýba im ušľachtilá „odvaha k smrti" (Španielsky národ, 1937a, s. 2). Fanatické priority sú zreteľne stanovené: „Ak padnem, moje deti budú bez chleba. No milšie mi je, aby sa im nedostávalo chleba, ako aby nemali katolíckeho náboženstva" (Španielsky národ, 1937c, s. 2). V kapitole *Boh spolupracuje* je vykreslená situácia, keď „červení, ktorí stratili náboženský a národný cit" (Španielsky národ, 1937b, s. 2) ničia svätyňu Panny Márie na Stĺpe (Catedral basílica de Nuestra Señora del Pilar) v Zaragoze. Komunistické lietadlo postupne zhodí na katedrálu tri bomby, ale ani jedna z nich nevybuchne. Nezničiteľný symbol viery sa stane svedectvom zázraku a pripomienkou nepremožiteľnej božej moci.

Podobne komponovaná mozaika príbehov z občianskej vojny: *Satanizmus v Španielsku*, žánrovo na pomedzí reportáže a črty, prináša tému bezprecedentného zabíjania veriacich, ničenia cirkevného majetku a sakrálnych pamätihodností. *Satanizmus v Španielsku* vychádzal na pokračovanie v ľudáckom týždenníku Trenčan od 10. do 31. októbra 1936, rozdelený na štyri časti. Nazdávam sa, že táto beletrizovaná koláž ukrutných, tragických udalostí na základe skutočnosti, je reakciou na vyjadrenia pápeža Pia XI. o španielskej občianskej vojne, predovšetkým na jeho

príhovor zo 14. septembra 1936, ktorý adresoval prenasledovaným veriacim, utekajúcim zo Španielska:

> „Udalosti, ktoré pripomína a potvrdzuje vaša prítomnosť, milované deti, nie sú len šokujúcim sledom ničenia a krviprelievania, ale aj školou, z ktorej dostáva Európa i celý svet závažné lekcie. Celému svetu, ktorý je teraz sužovaný, zmietaný a podmaňovaný podvratnou propagandou, a najmä Európe, ktorá je už veľmi rozvrátená a silno otrasená, smutné udalosti v Španielsku opäť hovoria a predpovedajú, do akej miery sú ohrozené samotné základy každého poriadku, každej civilizácie a kultúry. Je pravda, že táto hrozba je vážnejšia, reálnejšia a aktívnejšia v dôsledku hlbokej nevedomosti a neznalosti pravdy, v dôsledku skutočnej a satanskej nenávisti voči Bohu a ním vykúpenému ľudstvu, voči náboženstvu a katolíckej cirkvi“ (Pius XI., 1936).

Text *Satanizmus v Španielsku* názorne zaznamenáva tieto prejavy „satanskej nenávisti voči Bohu“ a „desivú výrečnosť udalostí v Španielsku“ (Pius XI., 1936). Obrazy neúprosného červeného teroru vyvolávajú dojem očitého svedectva. Explicitné zobrazenie násilia a zločinov proti ľudskosti pôsobí na náboženské cítenie adresátov. Jednotlivé príbehy zachytávajú obdobie, keď po neúspešnom štátnom prevrate v republikánskej zóne spontánne prepukol teror namierený proti každému, kto bol považovaný za nepriateľa. Tieto príbehy sú cenné aj v tom, že zachytávajú a hodnotia účasť žien vo vojne, v ktorej bojovali výlučne na strane ľavicových republikánov, keďže v tábore fašistov boli ženám prisudzované tradičné roly v oblasti zdravotnej starostlivosti, administratívneho zabezpečenia a logistickej podpory.

Na rozdiel od I. Horvátha, ktorý vyzdvihuje odvahu bojaschopnej protagonistky novely *Očami milenky*, vyznamenanej za chrabrosť, *Satanizmus v Španielsku* dokumentuje ako ženy v surovosti nezaostávali za mužskými spolubojovníkmi. Dokonca ich v mnohých záležitostiach prekonali: „Najhroznejší dojem robili na mňa členky ženského batalióna rudej armády, ktoré vo svojom červenom kroji, ako fúrie stáli so smrtonosnými zbraňami v ruke“ a istého nacionalistu „ako riečicu predierkovali guľkami [...] na to sa tieto rozzúrené fúrie vrhli na jeho telo a na kúsky ho roztrhali“ (Satanizmus v Španielsku, 1936, s. 1). Nasledujú detailné opisy násilností, krvilačnosti a cynizmu ozbrojených žien, ktoré nemajú zľutovanie so živými a neštítia sa ani hanobenia mŕtvych.

Kým neznámy autor textu *Satanizmus v Španielsku* bojujúce ženy stotožňuje s bohyňami pomsty a nazýva ich fúrie, pre K. Murgaša v románe *Hrdinovia Alcazaru* sú to reálne „prostitútky, ktoré v celých kŕdľoch tiahnu s červenou milíciou“ (Murgaš, 1996, s. 92). Obaja sledujú rovnaký zámer: dehonestovať protivníka a obzvlášť emancipované ženy bez vzťahu k tradícii. Nepriatelia Druhej španielskej republiky vo svete, aj v kontexte dobovej literatúry, mali silné „argumenty na presvedčenie katolíkov, že republika prenasleduje cirkev“ (Raguer, 2001, s. 51). Texty *Španielsky národ nechcel umrieť* a *Satanizmus v Španielsku* tieto argumenty vyjadrujú a ilustrujú s rôznou intenzitou a mierou názornosti.

ZÁVER

Kresťanskí a národní autori Juraj Koza Matejov, Žofia Thielová − Magda, Gregor Cút, Štefan Schultz, Karol Murgaš a anonymní autori literárnych príspevkov, popri ľavicových a nestranných autoroch, vytvárajú legitímny tretí okruh spracovania témy španielskej občianskej vojny v slovenskej literatúre. Stoja na strane utláčaných španielskych katolíkov, spájajú ich zjavné sympatie k fašistickým povstaleckým bojovníkom za národno-kresťanský charakter nového Španielska. Medzi týmito autormi sú individuálne rozdiely. Niektorí autori (Koza Matejov,

Magda, Cút) poukazujú na nevinné obete „cirkevných masakrov“ (Grünwald, 2024, s. 88), upozorňujú na nebezpečenstvo komunizmu a hrozbu vlády proletariátu vnímajú ako tragický krok späť v historickom vývine ľudstva. Iní autori (Murgaš, Schultz) bojové ciele frankistov a ideológiu tradičnej katolíckej vierouky chápu ako inšpiráciu pre domáci kresťanský nacionalizmus.

V literárnych reakciách autorov rôznych umeleckých smerov a svetonázorov sa objavujú nápadne podobné témy: nálety vzdušných síl, bombardovanie, represálie, pocta hrdinom, súcit s obeťami, ktoré (podľa príslušnosti autorov) spôsobil červený teror, či zavinil fašistický klan, ďalej motivácia do boja a sústrasť pozostalým. Odlišný je spôsob spracovania, umelecká úroveň a ideologické nastavenie pohľadu na historické udalosti. Bezmocné obete mnohých bytostne zasahujú. Naturalistické dokumenty brutálneho vraždenia, fotografie a plagáty boli počas španielskej občianskej vojny využívané na oboch bojujúcich stranách. Napríklad, plagát s fotografiou mŕtvoly dieťaťa (Real Pingarrón, 2016, s. 10), ktorý použilo španielske ministerstvo propagandy na nábor interbrigadistov, obsahuje nápis: „Ak toto budete tolerovať, vaše deti budú ďalšie“ (Ministerio de Propaganda, 1937). Nájdeme ho i na obálke zborníka ľavicových básnikov *Španělsko v nás* (Praha, 1937). Aj nacionalistická propaganda dokázala využiť zavraždených kňazov a rehoľníkov, ktorých pobili ozbrojené milície. „Postavila katolícku vieru ako jeden z pilierov svojej ideológie [...] a boj proti obrancom republiky označila za krížovú výpravu proti neveriacim“ (Grünwald, 2024, s. 89). V tejto súvislosti sa objavuje téma dehumanizácie nepriateľa u autorov, ktorí sa proti sebe vyhraňujú (J. Poničan: *Nad svetom*, G. Šimovič: *Medzi vami i smrť je sladká*, K. Murgaš: *Hrdinovia Alcazaru*, Š. Schultz: *Tobiáš Taradlo spieva*, *Satanizmus v Španielsku, Španielsky národ nechcel umrieť*) a téma ospevovania vlastných hrdinov. Na úspechu má pritom väčšiu zásluhu terén a výhodne zvolená pozícia. Víťazom napomáhajú prírodné, resp. človekom vytvorené prekážky (Reig Tapia, 1998) a dobrá geografická lokalita (F. Julényi, K. Murgaš, L. Novomeský). Španielsky minister J. Álvarez del Vayo údajne podotkol: „Prečo Franco nikdy nedobyje Madrid? Lebo rieka Manzanares je príliš úzka, aby po nej mohli plávať nemecké ponorky“ (Álvarez del Vayo, 1937, s. 3) a historický vývoj mu dal za pravdu. S odľahčeným ironickým postrehom sa viaže faktická poznámka, že texty s témou španielskej občianskej vojny sú neraz presne časovo a priestorovo ukotvené. Boje pri Madride napríklad opisujú: J. Poničan: *Májekovská,* J. Mrkva: *Tank Štefan Major pod Madridom*, J. Harajevič: *Dobrovoľník,* pri rieke Jarama: F. Julényi: *Noc na Jarame*, G. Šimovič: *Štyri dni na jaramskom fronte*, v pohorí Sierra de Guadarrama: L. Novomeský: *Španielska obloha*, *Sen*, bombardovanie Guerniky a Duranga: P. Horov: *Španielsky motív,* E. Steiner Rosian: *Španielska pieseň*, bitku o Brunete: G. Šimovič: *Chvíle pri Brunet*e, o Teruel: Š. Schultz: *Tobiaš Taradlo spieva* (v roku 1938), obranu pevnosti v Tolede: K. Murgaš: *Hrdinovia Alcazaru* a pod.

Pre národných a kresťanských autorov často platí, že už názvy diel, ktoré obsahujú španielske reálie, názvy a mená, resp. slová odvodené od pomenovania krajiny, signalizujú tému španielskej občianskej vojny (Paštéka, 1965). Napríklad: K. Murgaš: *Hrdinovia Alcazaru,* G. Cút: *Španielsko a Čína a 1938*, anonymní autori: *Satanizmus v Španielsku* a *Španielsky národ nechcel umrieť*. Podobne je táto téma signalizovaná názvami textov ľavicovo orientovaných autorov: L. Novomeský: *Španielska krajina*, *Španielska obloha*, J. Poničan: *La Pasionaria, Španielska,* E. Steiner Rosian: *Španielska pieseň*, L. Holdoš: *Jožkovi Májkovi na hrob veniec Janka Kráľa* a nestranných autorov: V. Reisel: *Žena ktorej milenec padol pri Madride*, P. Strauss: *Uspávanka pre španielske dieťa* atď.

Texty autorov s kresťanským a národným presvedčením, ktoré vznikli na podporu i povzbudenie perzekvovaných španielskych veriacich a nacionalistickej armády generála Francisca Franca sú menej početné v porovnaní s literárnymi prácami ľavičiarskych autorov a nestranných,

antimilitaristických spisovateľov. Túto nerovnomernosť vyvažuje publikácia nacionalistického politika Karola Murgaša: *Hrdinovia Alcazaru*, ktorá predstavuje jediný ucelený román o španielskej vojne. Napriek nízkemu počtu textov národno-kresťanských autorov, ide o žánrovo a tematicky pestrú tvorbu, v ktorej sú zastúpené všetky literárne druhy a formy: poézia, próza i dráma. Pričom prozaické texty majú hybridný charakter, oscilujú na hrane publicistiky a umeleckej literatúry. Tieto diela sú menej viditeľné a dnes už zabudnuté. Po nastolení komunistickej totality boli mocensky úspešne vytesnené. Ani v krehkých časoch politického uvoľnenia, či v dobe znovuzrodenej demokracie sa zámerne nevyhľadávali. Keďže ide zväčša o texty príležitostného charakteru, zverejnené prevažne časopisecky, zostávajú skryté v archívoch. V tejto súvislosti je stále ešte čo objavovať.

LITERATÚRA

Álvarez del Vayo, J. (1937). Prečo... *Slovenské zvesti* 2(Zvláštne vydanie), s. 3.
Bystrický, V. (2005) Boľševizmus verzus fašizmus. *História* 5(3), s. 22−24.
Caudilo Franco 50-ročný. (1943). *Nová mládež* 6(5−6), s. 2.
Cút, G. (1939). Španielsko a Čína a 1938. *Nový svet 14*(1), s. 4.
de la Cueva, J. (1998) Religious Persecution, Anticlerical Tradition and Revolution: On Atrocities Against the Clergy during the Spanish Civil War. *Journal of Contemporary History* 33(3), s. 355−369. https://www.jstor.org/stable/261121
Garek, M. (2021). Polonofilstvo Karola Murgaša. *Verbum historiae* 9(1), s. 43−51.
Grünwald, J. (2024). Cirkevní masakr. In J. Veřmiřovský (Ed.), *Španělská občanská válka 1936 – 1939* (s. 88−89). Extra Publishing.
Hazel, P. (2007). *Narrative: An Introduction.* Mount Pleasant: Swansea Institute of Higher Education. https://www.researchgate.net/publication/228488063_Narrative_An_Introduction
Horváth, I. (2010). Očami milenky. In J. Kuzmíková (Ed.), *Ivan Horváth: Prózy* (s. 240−299). Bratislava: Kalligram, Ústav slovenskej literatúry SAV.
Hruboň, A. a kol. (2021). *Fašizmus náš slovenský*. Bratislava: Premedia.
Janek, J. (1993). Kto napísal Kyticu? *Literárny týždenník 6*(45), s. 5.
Kočiš, A. (1939). Na konci radostná novina. *Slovák 21*(24), s. 2.
Koza Matejov, J. (1938). Pomocníci. *Plameň 6*(17), s. 233.
Kuzmíková, J. (2006). *Modernizmus v tvorbe Ivana Horvátha.* Bratislava: VEDA.
Magda [Thielová, Ž.]. (1939). Hold sv. Otcovi. *Serafínsky svet 18*(3), s. 65–66.
Magdolenová, A. (2007). Zvolenský manifest. *Kultúra 10*(17), s. 4.
Melicher, J. (2003). Biely kôň pána Baláža. *Pohronie 36*(42), s. 6.
Michela, M. (2004). Občianska vojna v Španielsku v politike HSĽS v rokoch 1936 – 1939. In P. Száraz (ed.), *Španielsko a stredná Európa* (s. 73−78). Bratislava: Univerzita Komenského.
Ministerio de Propaganda, Espaňa (1937). *Madrid. The Military Practice of the Rebels. 4. – 21. 35. If you tolerate this your children will be next.* London: Imperial War Museums, ev. č. Art.IWM PST 8661. https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/1122
Mráz, A. (1936). Nepribúdajú noví spisovatelia. *Slovenské pohľady 52*(5), s. 318−319.
Mráz, P. (2022) Časopis Slovenské pohľady (1939 – 1945) v zajatí ľudáckej ideológie. *Historický časopis 70*(3), s. 515–532. https://doi.org/10.31577/histcaso.2022.70.3.6
Murgaš, K. (1996). *Hrdinovia Alcazaru.* Trenčín: Ivan Štelcer.
Pašteka, J. (1965). O morálke našich polemík. *Kultúrny život 20*(47), s. 6.

Pius XI. (1936). La vostra presenza ai Vescovi, sacerdoti, religiosi e fedeli profughi dalla Spagna. *Discorsi.* https://www.vatican.va/content/pius-xi/it/speeches/documents/hf_p-xi_spe_19360914_vostra-presenza.html
Raguer, H. (2001). *La pólvora y el incienso. La Iglesia y la Guerra Civil española (1936 − 1939).* Barcelona: Ediciones Peninsula.
Real Pingarrón, J. M. (2016). *La matanza de los inocentes de Getafe*. Museo virtual de Getafe. https://museo.getafe.es/omeka/files/original/LA_-MATANZA-_DE_LOS_INOCENTES_DE_GETAFE_-_REGISTRADO.pdf
Reig Tapia, A. (1998). El asedio del Alcázar: mito y símbolo político del franquismo. *Revista de estudios políticos (nueva época) 58*(101), s. 101−129. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=27503
Satanizmus v Španielsku I. (1936). *Trenčan 13*(41), s. 2.
Satanizmus v Španielsku II. (1936). *Trenčan 13*(42), s. 1−2.
Satanizmus v Španielsku III. (1936). *Trenčan 13*(43), s. 2.
Satanizmus v Španielsku IV. (1936). *Trenčan 13*(44), s. 3−4.
SBS (1992). *Slovenský biografický slovník*. Zväzok V. R−Š. Martin: Matica slovenská.
[Schultz, Š.]. (1937). Tobiáš Taradlo spieva. V Španielsku som, ešte žijem... *Pútnik swato-wojtešský 28*(12), s. 17.
[Schultz, Š.]. (1938). Tobiáš Taradlo spieva. Spomínam včúľ na Malorku... *Pútnik swato-wojtešský 29*(2), s. 31.
[Schultz, Š.]. (1939). Tobiáš Taradlo spieva. Pripravujem sa na žatvu... *Pútnik swato-wojtešský 30*(7), s. 111.
Sliacky, O. (1990). *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945*. Bratislava: Mladé letá.
Sokolovič, P. (2009). *Hlinkova garda 1938 – 1945*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
Sz. [Schultz, Š.]. (1937a). Tobiáš Taradlo spieva. Nuž píšem Vám milí zase... *Pútnik swato-wojtešský 28*(9), s. 13.
Španielsky národ nechcel umrieť (1937a). *Slovák 19*(37), s. 2.
Španielsky národ nechcel umrieť (1937b). *Slovák 19*(38), s. 2.
Španielsky národ nechcel umrieť (1937c). *Slovák 19*(39), s. 2.
Števček, J. (1977). *Estetika a literatúra.* Bratislava: Tatran.
Števček, P. (1953) Literatúra v boji za trvalý mier. *Čitateľ 2*(5), s.129−131.
Štubňa, P. (2020). Sociálne a vzdelávacie funkcie (literárnych) naratívov. *Poznańskie Studia Slawistyczne* (19), s. 363−377. https://doi.org/10.14746/pss.2020.19.18
t. [Schultz, Š.]. (1938). Tobiáš Taradlo spieva. V maštali sme tvrdo spali... *Pútnik swato-wojtešský* 29(4), s. 67.
Timko, M. (2017). *Španielska občianska vojna a Slovensko (1936 − 1939)*. Diplomová práca. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Středisko ibero-amerických studií. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/86883
tz. [Schultz, Š.]. (1937). Tobiáš Taradlo spieva. Počul som od babky Katky... *Pútnik swato-wojtešský 28*(5), s. 15.
tz. [Schultz, Š.]. (1937b). Tobiáš Taradlo spieva. Tak sme sa mulatovali... *Pútnik swato-wojtešský 28*(11), s. 13.
Urban, M. (1991). Na brehu krvavej rieky II. *Slovenský denník 2*(137), s. 7.

VHA (1940). *Gregor Cút, branec prez. prac. služby, p. pl. 8 − pridelenie na prácu*, č. šk. 129, č. jedn. 194044. In Dokumenty Hlavného vojenského veliteľstva, Vojenský historický archív v Bratislave.

Višváder, F. (1958). *Pochod zla od Mníchova k 14. marcu.* Bratislava: Slovenské vydavateľstvo politickej literatúry.

Vontorčík, E. (2007). Spomienka na Toledo. *Kultúra 10*(19), s. 9−10.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.115

DIVAT-METAFORÁK
FASHION METAPHORS

Zsuzsanna ARANYOSI[19]

ABSTRACT

Our thinking is both verbal and pictorial; narrative and visual. There is a continuous transition between these in all areas of culture, including fashion. In the relationship between body and clothing, fashion is the possibility of constant reinterpretation - the surface of changes in the person and the world. The body, the corporeality of man, is the source of our metaphorical thinking. The human body (and thus the dressed human body) is a visual phenomenon, its communication is metaphor communication, that is, a visual image conveyed by linguistic communication. Metaphor connects images through concrete images and metaphors in the world of fashion as well.

KEYWORDS

Fashion, metaphor, communication

BEVEZETŐ

Gondolkodásunk egyszerre szóbeli és képi; narratív és vizuális. Ezek között folyamatos az átjárás a kultúra minden területén, így a divatban is. Test és ruha kapcsolatában a divat a mindenkori újraértelmezés lehetősége: a személy és a világ változásainak felülete. A test - az ember korporalitása - metaforikus gondolkodásunk alapvető forrása. Az emberi test (így a felöltözött emberi test is) vizuális jelenség, kommunikációja metafora-kommunikáció, azaz a nyelvi kommunikáció által közvetített vizuális képzet. A metafora konkrét képeken és áttételeken keresztül köt össze képzeteket a divat világában is. Ennek alapvető példáit tárgyalja a kutatásom, melyhez a metafora elméletek - különösen a vizuális metaforák - módszertanát kísérlem meg alkalmazni.

A METAFORÁKRÓL ÁLTALÁBAN

„Meglehet, hogy az emberi elme hajlamos a kijelentések tagadására. Az érvek senkit sem győznek meg. Azért nem győznek meg senkit, mert érvként adják őket elő. Akkor ugyanis vizsgáljuk, mérlegeljük, forgatjuk őket, és ellenük szegülünk. Ám ha valamit csak úgy megemlítenek, vagy - még inkább - valamire csupán céloznak, azt szívesen fogadja a képzeletünk. Készek vagyunk elfogadni.” JORGE LUIS BORGES: A metafora (Borges, 2001)

[19] Dr. Aranyosi Zsuzsanna DLA, Budapesti Metropolitan Egyetem, Művészeti és Kreatívipari Kar, Divat és Textil Tanszék, zaranyosi@metropolitan.hu



1. Kép Lorenzo Lippi: A szimuláció allegóriája
Forrás:
https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:L%27all%C3%A9gorie_de_la_Simulation_%28mus%C3%A9e_des_beaux-arts,_Angers%29_%2814932303058%29.jpg

A színlelés allegóriája című festmény jól kifejezi témánkat: egy fiatal nő, egyik kezében maszkkal, másikban gránátalmával, kihívó arckifejezéssel tekint ránk, nézőkre. A sötét háttérből hangsúlyozottan kiemelkedik alakja, megkerülhetetlen, megfejtésre váró jelenség. A hagyományos értelmezés számára a színházi maszk is és a gránátalma is konkrét jelentéssel bír. A szerepjátszás és a termékenység szimbólumai. A képet nézve mégis több kérdés vetődik fel, érzékenyebb válaszokat igénylünk: rejtőzik vagy feltárja magát? Színlel, utánoz, megtéveszt, csábít? Ki ő? A valódi vagy a felvett az identitása? Az értelmezés rétegei olyan többszörözöttek, mint a gránátalma belseje. A mű összhatásában ötvözi a nőiességet és a megtévesztést, a vizuális összhatás egy metaforikus összhatással párosul.

A metafora (ógörögül μεταφορά, jelentése átvitel) voltaképpen költői kép, szókép, amely utalásokkal, áthidalásokkal kapcsol össze akár távoli dolgokat. Képes beszéd, amely lehetővé teszi a jelentésrétegek többszörözését. A metaforák érzetkomplexumot kapcsolnak össze mentális képpel. Főképp irodalmi és nyelvészeti jelenségnek tekintik, amely gondolataink kifejezését és világlátásunkat is befolyásolja (Bańczerowski, 1999).

Szó és kép, azaz fogalmiság és vizualitás az ember domináns lét-érzékelését és lét-értelmezését meghatározó folyamatok, a jobb és bal agyféltekéhez köthető működések. Az utóbbi évtizedekben a kommunikációelmélet területén – különösen a vizuális műfajok térhódításával– egyre többen foglalkoznak a vizualitás és a metaforák kapcsolatával. A vizuális metaforák szerepet játszanak a figyelem, az emlékezet, az érvelés folyamataiban is. A vizuális metaforákat a verbális metaforákhoz hasonlóan általában nem tudatosan értelmezzük, de meghatározó a szerepük

önmagunk és környezetünk definiálásában. Az újabb kutatások pszicholingvisztikai, pszichológiai és a neurobiológiai megközelítést is alkalmaznak (Fehér, 2005).
Ernst Gombrich már 1960–63 táján megállapította, hogy minden vizuális művészet percepciója metaforikus, és az elsők között terjesztette ki a metaforavitát tárgyakra és képekre. (Gal)
Arnheim A vizuális élmény című könyvében azt fejti ki, hogy a fogalmi gondolkodás elsődleges közege: a mentális képek. A folyamat eredményeként az ember memóriájában kialakul egy belső mentális valóság (Arnheim, 1979).
Ezt a gondolatmenetet folytatta többek között Arthur C. Danto A közhely színeváltozása című könyvében (1981), ahol a metaforákat az átlényegülés eszközeként jellemzi (Danto, 2003).

A metaforikus átvitel, egy dolog meglátása egy másikban, vizuális képesség. A vizuális metaforák szinte minden vizuális művészetben megtalálhatók, jellemző vizuális jegyekkel rendelkező műfajok termékei, mint a reklám, a design, ezek közé tartozik az öltözködés is.
A divat, a bevezetőben említett festményhez hasonlóan mindig valamilyennek mutat, elrejt vagy kiemel, kihívó vagy titokzatos, feltár vagy leplez valamit. A divatjelenségek az identitás játékai, szerepprobák, amelyek összetett metaforikus képzeteket keltenek. A divatkép utalások, célzások halmaza. Külső képként a látható világ aktuális részlete, belső képként az érzékelés folyamán keletkező mentális kép. Egy-egy outfit kívülről nézve megjelenés, reprezentáció, belülről kifejezés. Vizuális metafora, amely asszociációkat, jelentéseket kapcsol össze és vizuális hangsúly, amelynek hangulati ereje van.
De mi a kép valójában?
A kép, *image,* a latin *imago* = képmás, illetve az *imitari* = utánozni szóból származik. A kép az objektív valóság egy létező darabja képmás-ként, tehát a látható világ egy részlete, ugyanakkor egy belső, mentális kép is, amely a vizuális érzékelés folyamán, a megismerés eredményeként jön létre (Tószegi, 1994).
A sokféle kép számos megközelítés szerint csoportosítható pl. az előállítás módja, a technika, az alapanyag, a kommunikációs szándék stb. alapján. Ezek alapján képként tekinthetünk a divatképekre is: mint divatlátvány, ruhába öltöztetett emberi test, outfit. Mind a valóságos megjelenésére, mind a róla készült képmásokra, mint vizuális metaforákra.

A VIZUÁLIS METAFORÁK JELLEMZŐI (Kaplan, 2023)

1. Furcsa vagy oda nem illő képek vagy képelemek
A látvány különböző elemei közötti közvetlen kapcsolódás hiánya feszültséget kelt, ellenkezik a fizikai valóságról alkotott elképzelésünkkel és keressük az értelmét. A valóság és képe sérül azzal, hogy furcsának vagy oda nem illőnek tűnnek a képek. Ilyen volt Victor & Rolf 2015-ös FW kollekciója, melyben a képeket, a vásznat és keretet szó szerint ruhaként alkalmazta. (dezeen.com, 2015)
2. Fizikai tulajdonságok módosítása:

- torzítás, deformálás
- átfedés
- más részlet vonásaival való keveredés
- vagy a méretarány változása

Kawakubo 97-es SS kollekciója (amelynek címe „Test találkozik ruhával, ruha találkozik testtel”, avagy „Dudorok és kidudorodások”) egyszerre groteszk és ismerős sziluetteket alkotott azzal,

hogy párnákat illesztett az egyes darabok bélésébe. A szexualizált testrészek torzításával, deformálásával megkérdőjelezte a női test kívánatosságának határait. (wordpress.com, 2017)
3. Nem megfelelő környezet vagy funkció:

- az össze nem illés érzete
- valamely lényeges képelem váratlan vagy nem megfelelő helyen jelenik meg
- kétértelműség

A váratlanság élménye teszi hatásossá Edda Gimnes 2017-es kollekcióját, amelyben szabad balkezes rajzokat készített és ültetett át textil lapokra. Az így létrejött kollekció kérdéseket vet fel a ruha és képe, rajza vonatkozásában. (https://lamodachannel.eu/, 2016)
4. Összeolvadás, többletelem, helyettesítés. A tervező egymás mellé helyez két képelemet, amely megváltoztatja, új kontextusba helyezi őket, mint Alexander McQueen 2009-es őszi "Bőségszaru" kollekciója. (Mower, 2009)
5. Törlés, hiány eszközét a holland Victor & Rolf tervezőpáros szó szerint vette és couture kollekcióját láncfűrésszel faragta, ezzel többértelmű utalásokat tettek (Phelps, 2010).

METAFORIKUS ÉRTELMEZÉS A DIVATBAN

„A kínaiak, ha nem tévedek, "tízezer dolognak" hívják a világot…" Borges (Katona, 2017)

Mivel gondolkodásunk térbeli, testhez kötődő tapasztalatainkon alapul, a világ értelmezése is a testhez kötődik számunkra. Testrészeink, érzékszerveink működése, mozgásunk révén gondolkodásunkban jelen van egy metaforikus jelleg. A divat-metaforák is ebből születnek és mintázatukban - a nyelvi metaforákhoz hasonlóan - bizonyos univerzalitás is érvényesül. A divat-metaforák olyan kifejezések, amelyek a divatot, az öltözködést vagy divatjelenséget írják le átvitt értelemben. Metaforikusan így jellemzik a ruhákat, mint pl. magabiztosság vagy csendes elegancia.
Maria Grazia Chiuri a Dior 2024-es őszi-téli Haute Couture kollekciójában összekapcsolja az haute couture-t és a sportruházatot, a klasszikus vonalvezetést a virtuozitással, a női identitás vonzerejét dinamikus, erőteljes oldalával. A 2024-es olimpiai játékok hatására a sport etikáját, esélyegyenlőségét emeli ki és tisztelettel adózik minden sportoló előtt, aki az ókortól napjainkig legyőzte az előítéleteket és az akadályokat. Kollekciójának üzenete: egy nő ugyanolyan jól teljesít, mint egy férfi. Ez a sokszínű gondolatkör átlengi a kollekciót, amelyhez olyan anyagot használ, amely nem tartozik a haute couture világába: jersey-t; sport szabásvonalakat és konfekcionálást alkalmaz estélyi ruhákon; visszanyúl a görög peplosz alapformájához és a görög istenvilág elemeihez. Színes és kísérletező darabjai szabadon ötnek össze gondolatokat, képzeteket. (dior.com, dátum nélk.)
Legutolsó kollekciója az átalakulás köré fonódik. A Dior örökségéhez tartozó emlékeket és gesztusokat idézi fel, pl. Galliano J'adore Dior pólóját. Az ihletet Virginia Woolf Orlando című regénye adja, amely az időt folyékony szubsztanciaként, az identitást pedig folyamatosan változó területként ábrázolja. Főszereplője átszeli az évszázadokat, nemet vált, változtatja a megjelenését, mégis mindig önmaga marad. A kollekció témája a nőiesség és átírásai, melyhez klasszikus fehér inget, szabászati megoldásokat, anyaghasználatot, különböző tulajdonságok ötvözését alkalmazza. (dior.com, dátum nélk.)
Hasonló rétegzettségű témákat figyelhetünk meg más tervezőknél, divatházaknál is.

„DIVAT-METAFORÁK" – HAUTE COUTURE

A metafora a köznapi nyelv esztétikai rétege – szintaktikai sűrűsége adja kifejezőerejét. A tervezői konceptuális darabok értelmezhetők műalkotásként, egyszerre műtárgyak és reklámfelületek, művészi kommunikációs rétegek. Az ember önmeghatározásának, testi valójának, életének a konceptualizálása is testi tapasztalataink, környezetünk és az állatvilág révén történik. Az erre vonatkozó legismertebb metaforák: az ember = fa - növény - állat - gép. A megkerülhetetlen divat-metaforák eköré épülnek: az animált testek, bálványok, politizáló ruhák, a mozgás, a technika, a hordhatatlanság és a múlékonyság.

Animált testek

Femme fatale, kígyóistennő, párducnő, vadásznő, paradicsommadár - a divat kedvelt idézetei. A bőrök, szőrmék, tollak és állatminták jelentős szerepet játszottak a divat történetében. Az állatok és madarak iránti vonzódásnak spirituális, pszichoszexuális és társadalmi-gazdasági alapjai vannak (Katona, 2017).

Istenek és bálványok - Bálványok és sztárok

Az animált testek archaikus gesztusai párosítva az exkluzív csillogással és elegáns designnal a divatfétis csábító, sötét, titokzatos voltához vezetnek. A művészettörténet már ábrázolta ezeket: Leonardo, Holbein, Rubens, Reynolds képein a szőrme viselőjének gazdagságát és hatalmát fejezik ki. Kate Moss és más szupermodellek, filmsztárok, amikor pazar szőrméket viselnek, az a gazdasági exhibicionizmus feltűnő, mai megnyilvánulása, ami már az állatvédő aktivistákat és állatjogi szervezeteket mozgósítja. A fétisruhák erotikája a fétis klubok, domina stúdiók és koncerttermek csillogó világában az állatvilág fizikai és szexuális jellemzőit sajátítja ki a nőiesség vagy férfiasság felidézésére.

Politikai ruhák

Az állásfoglalás, véleményalakítás témája a politikai attitűd változása (moderátor állam, együttműködés) témaköre. Az alkalmazkodás normáját az önkifejezés igénye váltotta fel. A ruházatunkat, a tárgyainkat, közvetlen környezetünket olyan eszközöknek tartjuk, amelyekkel magunkról, értékrendünkről hírt adhatunk. Ilyen pl. Vivienne Westwood ’Világvége’ kollekciója a globális felmelegedéssel kapcsolatban. Christo esküvői ruhája a házasság intézményére reagál.

Ruhák mozgásban

A fizikai, szellemi mobilitás, a fejlődőképesség, az utazások, a globalitás, a távoli kultúrák, egzotikumok a mozgást fejezik ki. Ellentrendjük a stabilitásigény, a multifunkciós otthon, lokalitás, gyökerek keresése, retro, vintage. A 20. századtól a járműipar elterjedésével külön funkcionális ruházat is jellemzi ezt a témát.

Technikai ruhák

Célja a test határainak lebontása, hatóerő, képességmetafora. A technika (high-tech, intelligens funkciók, smart-technológia, nanotechnológia, robotika, bionika), ellentrendje a low-tech, a haszontalan, hobbi, vagy alig funkcionáló, közérzetjavító tárgyak gyűjtése, természetesség, öko-szemlélet. A számítógéppel segített tervezés és gyártás során a természet alapelveit utánzó algoritmus-mintázatokat használnak, hagyományos anyagokat modern technológiákkal vagy korszerű anyagokat hagyományos technológiákkal dolgoznak fel. Ebbe a hulladékesztétika, az efemer anyagok is beletartoznak. A kézművesség fogalma új jelentést kapott és a technológiai

fejlődés (akár a 3D print) egy új organikus formavilágot tett lehetővé. Jellemző példái Issey Miyake A-POC sorozata vagy Chalayan performanszai.

Hordhatatlan ruhák

A hordhatatlanság a ruha paradoxona, amely a mindennapi tárgyat műalkotássá avanzsálja. Ez is játék a határokkal, meddig ruha, mettől műtárgy egy öltözék? Radikális nézőpontot képvisel ez a metafora az elidegenedés és individualizálódás-közösségiség mentén, de felveti a kisajátítás-megvásárolhatatlanság gondolatát is.

Múlékony ruhák

Mint metafora, a test természetes végességéhez kapcsolódik. Ezek a ruhák nem éppen divattárgyak, hanem jóval többek, egy kulturális gyakorlat jellemzői, változékonyság és múlandóság. Felhívják a figyelmet arra a tényre, hogy az emberi test halandó. Sok megoldás tartozik ide az öko-, a retro, a dekonstrukció, trash és még a divatjamúlt kategória is. Régen voltak, ma vannak-e életen át tartó ruháink?

„*Amit mindig próbálok mondani a fogyasztóknak, az az, hogy vásároljanak kevesebbet, válasszanak jól, és hordják sokáig.* (https://www.brainyquote.com/authors/vivienne-westwood-quotes, dátum nélk.)

ÖSSZEGZÉS –ÚJ TERVEZŐI UTAK

A Budapesti Metropolitan Egyetem egyik fiatal divattervezőjének munkáján keresztül mutatom be az új tervezői látásmódot, amely ötvözi a történeti, a technológiai és a gondolati vonalvezetést. Pusztai Kornél: Baroque on the streets kollekciója a történeti barokk divat karakterjegyeinek átültetését mutatja be a kortárs streetwear stílusba. Inspirációját Christoph Büchel Monte di Pietá installációja adta, amelyben a popkultúra, a barokk jegyek, a provokatív alkotói szemléletmód találkoznak. A koncepciója a klasszikus barokk és provokatív divatmárkák eszközeinek egymásra gyakorolt hatására épült, miközben reflektál olyan tömegkulturális ikonokra, mint Kendrick Lamar.



2.kép Pusztai Kornél: Moodboard 2025
Forrás Pusztai Kornél

Az elkészült kollekció a múlt és jelen, valamint az eltérő stílusjegyek fúzióját tükrözi. Mindezt a klasszikus streetwear alapjait újraértelmezve, dekonstruktív módszerekkel és hangsúlyos grafikai hatásokkal valósította meg. Látványos metaforikus rétegzettség jellemzi a darabokat.

3.kép Pusztai Kornél digitális diplomaterv 2025.



Forrás Pusztai Kornél

BEFEJEZÉS

A gondolatmenet azt a gazdagon árnyalt és metaforikus jelentéshalmazt tekintette át, amely a divat világának is sajátossága. Lévén a divat vizuális jelenség, látvány, ezért a vizualitás minden ismérve is jellemzi. Azonban a tervezői inspirációk konceptualitása ezt az önmagában is figyelemfelkeltő látványosságot többletjelentéssel ruházza fel. A tervezői divat tudatos és ihletett koncepciói nyomán a divatjelenségek mint vizuális metaforák számos áttételre indítanak, amelyek érzékeny reflexiói a mindenkori alkotó ember világképének. Gondolatmenetünket a feltörekvő tervező generáció szemléletével zártuk, kimutatva, hogy a divat, mint metafora evolúciós természetű, amelyet mindig a pillanatnyi világlátás, technológia és társadalmi, természeti aktualitások határoznak meg. A divat tehát metaforikus természetével komplex képet rajzol az emberről.

A metaforák általános jellemzőinek vizsgálata után szűkítve a kört a vizuális metaforák tulajdonságait elemeztem. Ezeket a megállapított érvényes jellemzőket vetettem össze divatpéldákkal, kimutatva a megfigyelhető tipikus divat-metaforákat. A vizsgálatot a kortárs fiatal tervezőgeneráció módszereinek jellemzésével zártam.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Arnheim, R. (1979). *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája.* Budapest: Gondolat.
Bańczerowski, J. (1999. január). A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr, CXXIII*. Letöltés dátuma: 2025. 09 05, forrás: https://www.c3.hu/~nyelvor/period/1231/123107.htm
Borges, J. (2001. 12). A metafora. (A. FÁZSY, Szerk.) *Nagyvilág*. Letöltés dátuma: 2025. 09 05, forrás: http://www.inaplo.hu/nv/nvindex.html
Danto, A. (2003). *A közhely színeváltozása.* Budapest: Enciklopédia Kiadó.

Fehér, K. (2005. tél). *Médiakutató.* Forrás: https://mediakutato.hu/cikk/2005_04_tel/06_kep
Fukai, A., & Suoh, T. (2003). *A divat története a 18-20. században.* Budapest: Taschen-Vince Kiadó.
Gal, M. (dátum nélk.). VIZUÁLIS METAFORÁK ÉS KOGNÍCIÓ - A NEMFOGALMI ÚJRAGONDOLÁSA. *Magyar Tudomány 180(2019)7*. doi:10.1556/2065.180.2019.7.6
Kaplan, S. (2023. 04). VIZUÁLIS METAFORÁK A DIVATCIKKEK NYOMTATOTT REKLÁMKÉPEIN. *enigma-online.hu*. Letöltés dátuma: 2025. 09 01, forrás: https://enigma-online.hu/wp-content/uploads/2023/04/Vizualismetaforakadivatcikkeknyomtatottreklamkepein.pdf
Katona, E. (2017). *https://www.academia.edu.* Letöltés dátuma: 2025. 09 09, forrás: A „TESTESÜLTSÉG" ALAKZATAI A FOGALMI METAFORÁKBAN: https://www.academia.edu/110017110/A_Testes%C3%BClts%C3%A9g_Alakzatai_a_Fogalmi_Metafor%C3%A1kban
Tószegi, Z. (1994). A KÉPI INFORMÁCIÓ. *Az Országos Széchenyi Könyvtár füzetei*. (J. P. Vásárhelyi, Szerk.) Budapest, Magyarország. Letöltés dátuma: 2025. 09. 01., forrás: https://mek.oszk.hu/03100/03123/html/#10

Weboldal

dezeen.com. (2015). Forrás: Viktor & Rolf dresses models in wearable paintings during Paris couture show: https://www.dezeen.com/2015/07/09/viktor-rolf-haute-couture-autumn-winter-2015-wearable-art-dresses-paintings-fashion-show-paris/
dior.com. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2025. 09 09, forrás: Autumn-Winter 2024-2025 Haute Couture Show: https://www.dior.com/en_hu/fashion/womens-fashion/haute-couture-shows/autumn-winter-2024-2025-haute-couture-show
dior.com. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2025. 09 29, forrás: https://www.dior.com/en_hu/fashion/womens-fashion/ready-to-wear-shows/autumn-winter-2025-2026-ready-to-wear-show
https://lamodachannel.eu/. (2016). Letöltés dátuma: 2025. 09 02, forrás: https://lamodachannel.eu/designer-for-tomorrow/
https://www.brainyquote.com/authors/vivienne-westwood-quotes. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2025. 09 01, forrás: https://www.brainyquote.com/authors/vivienne-westwood-quotes
Mower, S. (Szerk.). (2009). *https://www.vogue.com/*. Forrás: McQueen: https://www.vogue.com/fashion-shows/fall-2009-ready-to-wear/alexander-mcqueen
Phelps, N. (Szerk.). (2010). *https://www.vogue.com/*. Letöltés dátuma: 2025. 09 04, forrás: Viktor & Rolf: https://www.vogue.com/fashion-shows/spring-2010-ready-to-wear/viktor-rolf
wordpress.com. (2017). Letöltés dátuma: 2025. 09 11, forrás: A History Lesson on…Rei Kawakubo & How She Challenged Western Fashion: https://bythecreativedepartment.wordpress.com/2017/05/02/a-history-lesson-in-rei-kawakubo-how-she-challenged-western-fashion/

https://doi.org/10.36007/5390.2026.123

AFFEKTUS, IDŐ ÉS VÁGYGÉPEK: DELEUZE-I OLVASATOK A JIBARO, THE WITNESS ÉS THE DROWNED GIANT CÍMŰ FILMEKRŐL

AFFECT, TIME AND DESIRING-MACHINES: DELEUZIAN READINGS OF JIBARO, THE WITNESS AND THE DROWNED GIANT

Zsuzsanna BESENYEI[20]

ABSTRACT

The paper explores three contemporary audiovisual works—Jibaro and The Witness from the Love, Death & Robots series, and the adaptation of The Drowned Giant—through Gilles Deleuze's philosophy. Instead of psychoanalytic or identity-based interpretations, the focus is on affect, time and desiring-machines as productive forces. Jibaro illustrates the destructive-creative flows of desire; The Witness demonstrates the ritournelle and the experience of looped time; and The Drowned Giant resonates with the Ymir myth and Deleuze's crystal-image, where past and present mirror each other. The aim is to show how these films operate as affective laboratories that create new forms of bodies, desires and temporal relations through the medium-specific language of cinema.

KEYWORDS

Deleuze, affect, desiring-machines, ritournelle, crystal-image, Love, Death & Robots, Jibaro, The Witness, The Drowned Giant

BEVEZETŐ

E dolgozat arra a gondolatra fókuszál, hogy a kortárs audiovizuális művészet miként képes a test, a vágy és az idő ábrázolásában meghaladni a pszichoanalitikus és identitáspolitikai kereteket. Elemzésem gócpontjában három kortárs, rövid játékidejű, animációs alkotás áll a Netflix által gyártott Love, Death & Robots sorozatból, (Jibaro, The Witness, The Drowned Giant), melyeket Deleuze filozófiájának kulcsfogalmai mentén vizsgálok. E tanulmány rendre Deleuze flozófiai koncepcióit használja, alkalmazza és feltételezi a fogalmi keret ismeretét. Vizsgálódásom során arra mutatok rá, hogy a kiemelt epizódok érzéki és filozófiai mezőt teremtenek, amelyben a testek nem pusztán reprezentált tárgyakként, hanem intenzív erőterekként, affektív konfigurációkként jelennek meg. A vágy itt nem a platóni hiány logikája szerint működik, (Platón, Lakoma, 2005) hanem produktív, áramló energiaként, amely testeket, tárgyakat és környezetet kapcsol össze, nem az elveszett egység helyreállítását célozza.

[20] Besenyei Zsuzsanna, Budapesti Metropolitan Egyetem, Művészeti és Kreatívipari Kar, Mozgókép Tanszék, zsbesenyei@metropolitan.hu

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Deleuze filozófiája a differencia és az ismétlés elsődlegességén alapul. A szubjektum nála nem stabil identitás, hanem mindig mozgásban lévő szingularitás, amely kapcsolódásokból épül fel. Az Anti-Oedipus (Deleuze & Guattari, 1983) központi fogalma a „vágygép" (machine désirante): a vágy nem hiány, hanem produktív erő, amely más gépekkel való kapcsolódás révén áramlásokat indít. Az identitás nem előfeltétel, hanem a kapcsolódások következménye.

A „szervek nélküli test" (body without organs, BwO) (Deleuze & Guattari, 1987) ennek a produktív térnek a metaforája: a test itt nem a szervi funkciók összessége, hanem az intenzitások felszíne, amelyet mindig újra és újra átjárnak az affektusok és vágyáramlatok.

Deleuze és Guattari (Qu'est-ce que la philosophie? (1991), az általam használt kiadás: What is Philosophy 2016.) című munkájukban három kulcsfogalmat különítenek el: affektus, perceptus, konceptus. Ezek náluk az alkotás három különböző regiszterének megnevezései.

„A gondolkodás három nagy formáját – a művészetet, a tudományt és a filozófiát – az határozza meg, hogy mindig szembenéznek a káosszal, és síkot feszítenek ki fölé. A filozófia meg akarja menteni a végtelent azáltal, hogy konzisztenciát ad neki: egy immanencia-síkot terít ki, amely a konceptuális personák révén eseményeket vagy konzisztens fogalmakat visz a végtelenbe. A tudomány ezzel szemben lemond a végtelenről azért, hogy referenciát nyerjen: egy pusztán meghatározatlan koordinátákból álló síkot fektet ki, amelyen részleges megfigyelők hatására mindig meghatározódnak a tényállapotok, a funkciók vagy a referenciális kijelentések. A művészet viszont a végest akarja létrehozni, amely visszaállítja a végtelent: egy kompozíciós síkot fektet ki, amely az esztétikai alakzatok révén emlékműveket vagy összetett szenzációkat hordoz."[21][22]

Deleuze számára az affektus (különösen Spinozát követve, és a Cinema 1-2 műveiben következetesen végigvitt terminológiában) nem azonos az érzelemmel (émotion), amit Freud vagy Lacan pszichológiai kategóriában használt. Az affektus nála nem szubjektív érzés, hanem interperszonális intenzitás vagy erőviszony, ami a testek találkozásakor jön létre. Közvetlenül hat a test állapotára: növeli vagy csökkenti az aktusra, cselekvésre való képességét.

A percepció (perception) pedig az észlelésnek olyan formája, amely a műalkotásban meghaladja az emberi érzékelést, önálló életet nyer. A perceptus nem pusztán az ember által érzékelt dolog, hanem "érzéki alakzat", mely fennmarad az alkotó és a befogadó érzékelésétől függetlenül.

A konceptus (conception) Deleuze és Guattari értelmezésében nem egyszerűen fogalmak halmaza, hanem az újonnan létrehozott fogalom, amely egy adott filozófiai immanencia-síkon él és működik. Lényegében ez az általuk felrajzolt gondolati koordinátarendszer, amelyen belül értelmezhetjük például az "idő-kép" vagy "mozgás-kép" konceptusokat.

---

[21] (Deleuze, Gilles & Guattari, Félix: *What is Philosophy?* Ford. Hugh Tomlinson és Graham Burchell, Verso, London, 1994, 197. o. – saját fordítás)

[22] Eredeti: "What defines thought in its three great forms – art, science, and philosophy – is always confronting chaos, laying out a plane, throwing a plane over chaos. But philosophy wants to save the infinite by giving it consistency: it lays out a plane of immanence that, through the action of conceptual personae, takes events or consistent concepts to infinity. Science, on the other hand, relinquishes the infinite in order to gain reference: it lays out a plane of simply undefined coordinates that each time, through the action of partial observers, defines states of affairs, functions, or referential propositions. Art wants to create the finite that restores the infinite: it lays out a plane of composition that, in turn, through the action of aesthetic figures, bears monuments or composite sensations." (WP 197/QP 186)

„A filozófia nem egyszerűen a fogalmak formálásának, feltalálásának vagy megalkotásának művészete, mert a fogalmak nem szükségképpen formák, felfedezések vagy termékek. Szigorúbban fogalmazva: a filozófia az a diszciplína, amely fogalmak létrehozásával foglalkozik.” (Deleuze & Guattari, 1994, 5. – saját fordítás)

Az A Thousand Plateaus (Deleuze & Guattari, 1987) egyik legfontosabb fogalma a ritournelle: ismétlődés, refrén, amely egyszerre teremti meg az otthonosságot és nyitja meg a teret a káosz felé. A ritournelle nem azonos pontra való visszatérés, hanem a differencia ismétlődése.

A Cinema 2 (Deleuze, 1989) kristálykép-fogalma a múlt és a jelen egymásba játszását írja le: a képben a valóság és a képzet, az aktuális és a virtuális szétválaszthatatlanná válik.

Végül a Hamlet malma (Santillana & Dechend, 1969/1989) kozmológiai értelmezése rávilágít arra, hogy a mítoszokban a test széthullása, a világ malmának forgása, illetve az idő ciklikus újjászerveződése közös struktúraként jelenik meg. Ez a gondolat különösen releváns a The Drowned Giant elemzésében.

KUTATÁS MÓDSZERTANA

A tanulmány kvalitatív, elmélet-vezérelt módszertant alkalmaz. A vizsgált három epizódot (Jibaro, The Witness, The Drowned Giant) a deleuze-i fogalmi keretbe helyezi, és azt vizsgálja, miként működnek a filmek affektív laboratóriumként. A módszer lényege az interpretatív elemzés: nem pusztán a narratív szerkezeteket, hanem a képi, auditív és ritmikai mintázatokat tekinti elsődlegesnek.

A kutatás során a Deleuze–Guattari fogalmak (vágygép, szervek nélküli test, ritournelle) és Deleuze filmelméleti kategóriái (mozgás- és idő-kép, kristálykép) kerülnek alkalmazásra. Kiegészítésként a Hamlet malma mítoszértelmezése szolgál, amely kozmogóniai párhuzamokat kapcsol a The Drowned Giant epizódhoz. Ez a hermeneutikai megközelítés a filozófiai fogalmak és az audiovizuális szöveg kölcsönhatását vizsgálja.

EREDMÉNYEK

Jibaro: testek, vágyáramok és deleuze-i olvasat

Alberto Mielgo Jibaro című epizódja a Love, Death & Robots harmadik évadából az érzékek és a testek filmje. A történet egy süket lovag és egy aranytestű szirén találkozásáról szól, ám a narratíva szinte teljesen háttérbe szorul: a film nem elmond, hanem megmutat, nem történetet közöl, hanem affektusokkal, hangkitörésekkel és vizuális túláradásokkal bombáz. A hang dramaturgiája itt különösen kiemelkedő: a néző a lovag perspektívájából érzékel, aki nem hallja a szirén énekét, így időről-időre a teljes hangvilág eltompul, majd elementáris erővel zúdul vissza. Ez a váltakozás nemcsak a cselekmény fordulatait kíséri, hanem a néző testi tapasztalatát is átírja: egyszerre él meg érzéki hiányt és túlterhelést.

A vizuális világ ugyanezt a kettősséget jeleníti meg. Az arany csillogása és a vér pirosa folyamatosan egymás mellett áll, mintha a vágy és a pusztulás elválaszthatatlan lenne, mindez belehelyezve a víz mítikus közegébe. A tó formája is jelentést hordoz, egy anatómiai szív alakját idézi.

A koreográfia – a tánc, a harc, a vízben kavargó testek mozdulatai – balettszerű ritmust adnak a filmnek, amely inkább hasonlít egy érzéki, rapszódikus szimfóniára, mintsem klasszikus narratív műre. A lovag és a szirén találkozás a birtoklás és kifosztás aktusába torkollik: a férfi

letépkedi a nő aranyát, testét erőszakkal teszi magáévá. A túlélés és a pusztítás itt összefonódik: az érzékszerv hiánya, amely eleinte megóvta a lovagot, végül a vesztét okozza, amikor visszanyeri hallását, és maga is áldozatául esik a szirén hangjának.

Ezt az erőteljes képi és hanganyagot a deleuze-i fogalmak különösen termékenyen világítják meg. A szirén és a lovag nem egyszerű karakterek, hanem vágygépek: a vágy produktív áramlás, amely összekapcsol, széttör és újraformál. A szirén hangja maga a vágyáram, amely mindent magához vonz, a lovag süket teste pedig ennek a hálózatnak a torzulása – egy kimaradó kapcsolat, amely mégis új áramokat indít el. A testek széttöredezése, az arany leszaggatásának gesztusa és a vér kiömlése a „szervek nélküli test" deleuze-i fogalmát idézi: a test nem szilárd, integrált entitás, hanem intenzitások felszíne, amely bármikor újraformálódhat.

A film nem érzelmeket közvetít, hanem affektusokat. A néző nem azonosul vagy empatikusan együttérez, hanem testi szinten reagál: a hang elnémulásának üressége, a hirtelen robbanó zajok, az arany vibrálása vagy a vér túlcsordulása közvetlenül hatnak az idegrendszerre. Ezek a perceptusok túlmutatnak a reprezentáción, önálló életet nyernek, és így válik a film érzéki laboratóriummá. A koreográfia és a visszatérő mozgásmintázatok ritmusa pedig a ritournelle működését mutatják: a refrénként ismétlődő mozdulatok egyszerre teremtenek rendet és nyitnak a káosz felé. A történet körkörös szerkezete – túlélés, birtoklás, pusztulás – nem lineáris ív, hanem ciklikus ritmus, amely a vágy természetét jeleníti meg.

Végül a kristálykép fogalma teszi lehetővé a Jibaro mélyebb megértését. A szirén halála és a lovag pusztulása egymás tükörképei: minden vágyteljesülés pillanatában ott rejlik a pusztulás csírája. A múlt és a jelen nem elválasztható, hanem egymásba játszik: az arany birtoklásának mámorát azonnal követi az ének pusztító hatása. Ez a kettősség a deleuze-i kristálykép lényege: a valóság és a képzet, a beteljesülés és a halál egymásra vetülése.

A Jibaro tehát nem egyszerűen a szirén-mítosz újramesélése. A testek és érzékek hálózata, amelyben a vágy áramló, destruktív és kreatív erőket jelent. A film domináns hangkulisszája, ritmikus szerkezete és vizuális brutalitása olyan tapasztalatot nyújt, amely túlmutat a narratíván: maga is egy deleuze-i kísérlet, amelyben új testképek és vágylogikák születnek a mozgókép médiumán keresztül.

The Witness: hurkok, tekintetek és deleuze-i ritournelle

Alberto Mielgo The Witness című epizódja a Love, Death & Robots első évadából származik, és olyan vizuális és narratív intenzitást sűrít 12 percbe, amely sok egész estés filmre is elegendő lenne. A történet látszólag egyszerű: egy nő szemtanúja lesz egy gyilkosságnak, majd menekülni kezd a tettes elől, miközben az üldözés egyre vadabb és egyre abszurdabb fordulatokat vesz. A végső jelenet azonban mindent átír: a szereplők helyet cserélnek, és a ciklus újraindul, mintha sosem lett volna kiút.

Ez a hurkoltság nemcsak narratív trükk, hanem az epizód egész érzéki és esztétikai szervezőelve. A film világa töredezett, neonfényekkel telített nagyváros, amely egyszerre ismerős és idegenszerű. A kontrasztos, élénk színek, a montázs fragmentáltsága, a gyors vágások és az állandó mozgás olyan látványt hoznak létre, amelyben a néző folyamatosan elveszíti a stabil tájékozódás lehetőségét. Az üldözés jelenetei inkább emlékeztetnek egy hallucinációs utazásra, mint hagyományos akciófilmre: a testek, a tekintetek, a tükröződések állandóan átalakulnak, és a valóság határai elmosódnak.

A nő alakja egyszerre áldozat és aktív résztvevő. Egyik pillanatban menekül, a következőben előadóként, táncosként vagy szexuális tárgyként jelenik meg a sztriptízklub

színpadán. A férfi egyszerre válik gyilkossá és üldözővé, majd áldozattá. A két alak kölcsönösen tükrözi egymást, mintha ugyanannak a vágy- és erőstruktúrának a két pólusát látnánk. A néző számára nem marad kapaszkodó: ki a tettes és ki az áldozat, hol a kezdet és hol a vég.

A deleuze-i értelmezés megvilágító erejű lehet. A The Witness szerkezetének kulcsfogalma a ritournelle, ahogy azt már a Jibaro esetében is láttuk. A film hurkolt narratívájában a menekülés mindig ugyanarra a pontra tér vissza, mégis minden alkalommal más affektív konstellációban. A szoba, ahol a nő menedéket keres, egyszerre jelenti a biztonságot és a ciklus újraindítását. Az otthonosság pillanata rögtön átfordul idegenségbe, ahogy a férfi feltűnik, és a történet újrakezdődik.

A tekintet is deleuze-i értelemben affektív erőtérként működik. A voyeur–exhibitionista dinamika – a nő testének látványa, a férfi követő pillantásai, a nézők a klubban – mind olyan vágyáramokat generálnak, amelyek nem erotikus beteljesülést keresnek, hanem feszültséget termelnek. A tekintet sosem stabil, mindig új kapcsolódásokat hoz létre, amelyek egyetlen pillanat alatt fordulnak át üldözésbe vagy menekülésbe. A testek kapcsolódnak, széttörnek, újra kapcsolódnak, de sosem állapodnak meg.

A film időélménye a deleuze-i idő-kép logikáját idézi. A hurkoltság miatt nincs kezdet és nincs vég, csak állandó ismétlődés. A jelen nem stabilizálódik, hanem folyamatosan szétesik a múlt és a jövő egymásba játszásában. Ez az idő "zárványként" való megtapasztalása a The Witness egyik legmélyebb élménye: a néző is a ciklus foglyává válik, hiszen a történet sosem oldódik fel. Ez az epizód egyszerre filmnyelvi kísérlet és filozófiai tapasztalat: egy olyan affektív tér, ahol a néző sem maradhat kívülálló, hanem maga is a hálózat részévé válik.

The Drowned Giant: mítosz, emlékezet és deleuze-i kristálykép

A Love, Death & Robots egyik leglíraibb epizódja, The Drowned Giant, J. G. Ballard novelláján alapul. A történet egy hatalmas óriás tetemének partra vetődésével kezdődik: a lakosság előbb csodálattal szemléli a testet, majd egyre profánabb módon darabolja, fosztogatja és végül elfelejti. A film minimalista narrációja és kontemplatív képi világa egyszerre hív meg antropológiai, filozófiai és mitológiai értelmezéseket. Az óriás halála nem egyszerű látványosság, hanem olyan esemény, amely a közösség időtapasztalatát, a testhez való viszonyát és a mítoszhoz fűződő kulturális kapcsolódásait újrarendezi.

Az epizód képi világa élesen különbözik a sorozat más részeitől: nincsenek harsány színek, gyors vágások, túlterhelt hanghatások. Ehelyett lassú kameramozgások, melankolikus narráció és monumentális, szinte szakrális képek vezetik a nézőt. Az óriás teste a parton fekszik, majd fokozatosan darabokra hull: előbb a karját vágják le, aztán a csontjait hordják szét, végül már csak emlékfoszlányként marad fenn. A kezdeti áhítat gyorsan átadja helyét a kiábrándultságnak és a feledésnek – a test, amely egykor kozmikus méretűnek tűnt, végül a hétköznapok részévé válik.

Ez a folyamat szorosan kapcsolódik a skandináv mitológia Ymir-mítoszához. Ymir, az ősi óriás, a jégből született, és amikor az istenek megölték, testéből formálták a világot: húsából a föld, véréből a tengerek, csontjaiból a hegyek, koponyájából az égbolt keletkezett. A The Drowned Giant óriása ugyanilyen kozmikus jelentőségű test, ám míg Ymir áldozata teremtést hozott, Ballard és az adaptáció történetében a széthullás pusztulást, profanizálódást és feledést eredményez. Ez a különbség éles kontrasztban mutatja meg a modern kor mítoszhoz való viszonyát: a szent áldozat helyét a lassú lebomlás és a kulturális közöny veszi át.

Giorgio de Santillana és Hertha von Dechend Hamlet malma című munkája rávilágít, hogy a mítoszok mély struktúrája mindig a világ rendjének újraszervezéséhez kapcsolódik. A kozmikus

malom forgása, amely Ymir testének széthullását is jelképezi, az idő ciklikus újjászületését alapozza meg. A The Drowned Giant epizódban ennek ironikus, melankolikus változata jelenik meg: az óriás testének feldarabolása nem új világ születéséhez vezet, hanem a világ szentségének eltűnéséhez. A malom itt is forog, de már csak az elfogyó időt őrli, törölve ezálal az emberi emléknyomokat is: az óriás lassan semmivé válik.

A deleuze-i kristálykép fogalma segíthet ennek a folyamatnak a megértésében. A kristálykép a múlt és a jelen egymásba játszása, ahol az aktuális és a virtuális szétválaszthatatlanná válnak. Az óriás teteme egyszerre jelen idejű látvány – hús, csont, vér – és múltbeli emlék, amely lassan a kollektív képzelet része lesz. Ahogy a test darabjai eltűnnek, úgy válik egyre erősebbé a képzeti dimenzió: az óriás már nem fizikai valójában létezik, hanem a közösség imaginációjában, legendákban, történetekben. A jelen folyamatosan tükrözi a múltat, és a múlt újraírja a jelent – ez a kristálykép paradox logikája.

Az affektus szintjén az epizód nem drámai feszültséggel dolgozik, hanem melankolikus rezgésekkel. A néző nem a cselekmény miatt marad bevonódva, hanem a test monumentalitásának és a lassú széthullásnak az érzéki tapasztalata miatt. A néző a feledés, az elmúlás és a transzcendencia élményét egyaránt átéli.

KÖVETKEZTETÉS

A három vizsgált epizód a deleuze-i fogalmak révén nem pusztán esztétikai tárgyként, hanem affektív laboratóriumként válik értelmezhetővé. A Jibaro a vágygépek működésének példája: a vágy áramlásként, destruktív és kreatív erőként jelenik meg. A The Witness a ritournelle szerkezetében mutatja meg az ismétlés és időhurkoltság affektív hatását, ahol a tekintet és a testek mindig újraírják a történetet. A The Drowned Giant a mitikus Ymir-toposz és a kristálykép deleuze-i fogalma révén a múlt és jelen egymásba játszását, a test széthullásának és a világ újjászerveződésének tapasztalatát jeleníti meg.

Ezek az alkotások arra hívják fel a figyelmet, hogy a mozgókép deleuze-i filozófiája nem pusztán interpretációs keret, hanem érzéki és ontológiai kísérlet, amely új testképek, vágylogikák és időtapasztalatok megalkotását teszi lehetővé.

BEFEJEZÉS

A tanulmány összegzése szerint a kortárs audiovizuális művészetben megjelenő testek, vágyak és időviszonyok formái egy új dimenzióban értelmezhetők, ha a deleuze-i filozófia fogalmaival közelítünk hozzájuk. Ezek a fogalmak nem idegen elméleti keretek, hanem a film médiumspecifikus működésében rajzolódnak ki.

A három alkotás alkalmas példázata annak, hogy a deleuze-i filmfilozófia tágabb lehetőséget ad a kortárs audiovizuális kultúra megértésére.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Ballard, J. G. (2001). The drowned giant. In *The complete short stories of J. G. Ballard* (Vol. 2, pp. 199–210). London: Fourth Estate. (Eredeti novella megjelenése 1964)

Bogue, R. (2003). *Deleuze on cinema.* Routledge.

Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. Routledge.

Deleuze, G. (1986). *Cinema 1: The movement-image* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (1989). *Cinema 2: The time-image* (H. Tomlinson & R. Galeta, Trans.). University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (2003). *Francis Bacon: The logic of sensation* (D. W. Smith, Trans.). Continuum.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia* (R. Hurley, M. Seem, & H. R. Lane, Trans.). University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia (*B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.

Goodchild, P. (1996). *Deleuze and Guattari: An introduction to the politics of desire*. Sage.

Deleuze, Gilles – Guattari, Félix (1994): *What is Philosophy?* Ford. Hugh Tomlinson és Graham Burchell. London: Verso.

Massumi, B. (1992). *A user's guide to capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. MIT Press.

Platón (2005). *Lakoma (Symposion)* (Lukács András, ford.). Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.

Santillana, G. de, & Dechend, H. von. (1989). *Hamlet's mill: An essay on myth and the frame of time* (G. Szőke, Trans.). Európa Könyvkiadó. (Eredeti munka megjelenése 1969)

Snorri Sturluson. (2005). *The prose Edda* (J. L. Byock, Trans.). Penguin Classics.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.130

PÁRBESZÉD A CSEHOVI SZÖVEGGEL KIRILL SZEREBRENNYIKOV *RAGIN* CÍMŰ FILMJÉBEN

DIALOGUE WITH CHEKHOV'S TEXT IN KIRILL SEREBRENNIKOV'S FILM *RAGIN*

Zsuzsanna KALAFATICS[23]

ABSTRACT

The article provides an analysis of Kirill Serebrennikov's film Ragin (2004), the first Russian screen adaptation of Chekhov's novella Ward No. 6. Conceived within the project Anthology of Russian Madness, the film displaces the narrative into 1904, the year of Chekhov's death and the eve of the first Russian revolution. By introducing additional characters and historical references, the adaptation reconfigures the original text, shifting emphasis to questions of medical discourse, freedom, and social coercion. The study demonstrates how Chekhovian motifs – particularly the dialogue between Ragin and Gromov and the blurred boundary between "normality" and "pathology" – are reframed within a post-Soviet cultural horizon. Stylistically, the film employs theatricalization, audiovisual estrangement, and Alexei Aigui's music to construct a distinctive cinematic language. Thus, Ragin is interpreted as an authorial re-reading of Chekhov that expands the possibilities of literary adaptation in contemporary Russian cinema.

KEYWORDS

film adaptation, A.P. Chekhov, Ward No. 6, Kirill Serebrennikov, Ragin, psychoanalysis, postmodern irony

BEVEZETŐ: CSEHOV A FILMVÁSZNON

Csehov műveinek filmes feldolgozása már a filmművészet hajnalán, a 20. század elején megkezdődött. 1909-ben Pjotr Csardinyin, az orosz némafilm egyik kiemelkedő alakja Csehov *Sebészet* című novelláját vitte filmre – ez az alkotás azonban sajnos nem maradt fenn. Azóta Csehov művei szinte kimeríthetetlen forrást jelenetek mind a megfilmesítések, mind a színrevitelek, esztrád jellegű feldolgozások számára (Туровская, 1989). A rendezők immár több mint egy évszázada újra és újra visszatérnek Csehov szövegeihez – ez pedig meggyőzően bizonyítja műveinek időtálló aktualitását és a filmművészet fejlődésére gyakorolt jelentős hatását. Ha megnézzük a Csehov-művek alapján 1991 után készült orosz filmadaptációkat, akkor szembetűnik azok posztmodern, kísérletező jellege. O. Kirillova szerint a Csehov-szövegekkel való kísérletezés döntő szerepet játszott az orosz posztmodern filmnyelv kialakulásában (Кириллова, 2014, 93). A kortárs rendezők közül többen – például Kira Muratova (*Csehov-motívumok*, 2002), Kirill Szerebrennyikov (*Ragin*, 2004), Szergej Szolovjov (*Három nővér*, 1994; *A szerelemről*, 2004), Szergej Ovcsarov (*Kert*, 2008), Margarita Tyerehova (*Sirály*, 2005) és Karen Sahnazarov (*A 6-os számú kórterem*, 2009) – újraértelmezték Csehov szövegeit, gyakran modern cselekménybe ágyazva azok szüzséit. Ugyanakkor a Csehovra jellemző témák és motívumok gyakran rejtett formában is beépülnek a kortárs filmek narratív struktúrájába – olykor közvetlen,

[23] Dr. Kalafatics Zsuzsanna, Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi és Nyelvvizsga Központ, Kalafatics.Zsuzsanna@uni-bge.hu

jól felismerhető, máskor nehezebben beazonosítható intertextuális utalásként. A Csehov-dramaturgiát idéző párbeszédek, a mindennapiság részleteinek hangsúlyozása és a kimondatlan feszültségek jelenléte jól érzékelhetők többek között Szergej Maszlobojscsikov (*A szél hangja*, 2002), ifjabb Alekszej German (*Papírkatona*, 2008), Szergej Sznezskin (*A kalendula virágai*, 1998), Vaszilij Picsul (*Gyémánt ég*, 1999) és Alekszandr Zeldovics (Moszkva, 2000) filmjeiben.

Csehov késői, a Szahalin szigeti útja utáni alkotói korszakának egyik kiemelkedő műve *A 6-os számú kórterem*. Meglepő módon azonban csak kevés filmrendező vállalkozott ennek a mélyen filozofikus szövegnek az adaptálására. Az első filmváltozatokat ráadásul nem orosz rendezők készítették: Ivan Baladi (*Archa bláznů aneb Vyprávění z konce života*, 1970), Lucian Pintilie (*Paviljon VI*, 1978) és Krzysztof Gruber (*Sala nr 6*, 1987). Az első orosz filmfeldolgozásra csak a 21. század elején került sor: Kirill Szerebrennyikov *Ragin* című filmje 2004-ben, Csehov halálának századik évfordulóján jelent meg.[24]

SZEREBRENNYIKOV ÉS A CSEHOVI ÖRÖKSÉG

A színház, a film és a televízió világában egyaránt otthonosan mozgó Szerebrennyikov az 1990-es években a Rosztovi Ifjúsági Színházban kezdte pályáját, majd a 2000-es évek elején Moszkvába költözött. Olyan meghatározó intézményekben dolgozott, mint az A. P. Csehov nevét viselő Moszkvai Művész Színház és a Szovremennyik Színház. 2012 és 2021 között a Gogol Központ művészeti igazgatójaként tevékenykedett, vezetése alatt az intézmény Moszkva egyik legfontosabb kulturális központjává, a kortárs színházi kísérletezés egyik meghatározó színterévé vált.

Szerebrennyikov rendezéseit interdiszciplinaritás jellemzi: műveiben ötvöződik a színház, a performansz, a vizuális művészetek (különösen a videóművészet) és a kortárs zene. Alkotói személyisége folyamatosan változó és megújuló, próteuszi jellegű (Ренанский, 2009). Színdarabjai és filmjei gyakran provokatívak, felkavaróak, sőt időnként botrányosak is, ugyanakkor mindig egyedi látásmódról és sajátos vizuális poétikáról tanúskodnak. Szerebrennyikov a popkultúra kódjait is eredeti módon építi be művészi univerzumába. Munkássága szorosan kapcsolódik az orosz klasszikus irodalomhoz, ezt számos színházi rendezése igazolja. Klasszikus művek alapján hozta létre például a *Holt lelkek* (Gogol), *Korunk hőse* (Lermontov), *Kis tragédiák* (Puskin) és *Hétköznapi történet* (Goncsarov) színpadi változatait. Rendezései egyrészt a klasszikus szövegek mély megértéséről tanúskodnak, másrészt gyakran újraértelmezést, modern olvasatot kínálnak. Különleges helyet foglalnak el életművében a Csehov-

[24] Karen Sahnazarov filmje, *A 6-os számú kórterem* 2009-ben jelent meg, bár a rendező már korábban is meg akarta filmesíteni a művet. Sahnazarov eredetileg 1988-ban Alekszandr Borodjanszkijjal írt közösen egy forgatókönyvet, melyet olasz koprodukcióban terveztek megvalósítani. Ragin szerepét Marcello Mastroianni játszotta volna. Az olasz producerek korhű jelmezeket és díszleteket akartak használni, míg Sahnazarov a cselekményt a modern korba helyezte volna át. A projekt résztvevői közötti nézeteltérések miatt az együttműködés megszakadt, Sahnazarov csak 20 évvel később valósította meg tervét. A filmadaptációt részletesen elemző Barry szerint *A 6-os számú kórterem* több helyen a vallási megváltás lehetőségére, a kereszténység gyógyító erejére próbálja irányítani a figyelmet. Ez a gondolat egyébként Csehov szövegében is jelen van. Vö. „Shakhnazarov, in his transposition of these final thoughts, clearly aims to respond in a more positive way to Chekhov's question, answering Ragin's doubts with a vision of possible immortality, and turning the vision of the deer into a key to regeneration. In this manner, he attempts to outline a way in which cycles can be broken, and brutality can be transformed into its opposite" (Burry, 2016, 136. old.).

adaptációk, mint például a *Sirály* (Gogol Központ) és *A fekete barát* (Thalia Theater, Hamburg)[25]. 1998-tól kezdődően Szerebrennyikov filmrendezőként is aktív, nevéhez olyan jelentős filmek kapcsolódnak mint a *György-nap* (2008)[26], *Hűtlenség* (2012), *A tanítvány* (2016), *Nyár* (2018), *Petrovék influenzások* (2021), *Csajkovszkij felesége* (2022), *Limonov. Ballada Edicskáról* (2023) és a legutóbbi *Josef Mengele eltűnése* (2024).

Csehov 1892-ben írt elbeszélésének, *A 6-os számú kórterem*nek Szerebrennyikov készítette el az első filmadaptációját *Ragin* címmel. A rendező elképzelése szerint ez a film lett volna a bevezető része a klasszikus orosz irodalmi művek alapján készülő *Az orosz őrület antológiája* című trilógiának.[27] A forgatókönyvet az új dráma egyik vezető képviselője, Mihail Ugarov írta, akivel a rendező korábban a *Gyilkos naplója* (2002) című tévésorozaton dolgozott együtt. A forgatás után Szerebrennyikov már nem vett részt a vágási munkálatokban, ezért csak részben tekinti magát a film alkotójának. A film eredeti címe, *Egy betegség története* végül *Ragin*ra változott. A címváltozás a cselekmény szempontjából érthető, valójában azonban inkább a főszereplő alakjára és az őt játszó színészre, Alekszej Guszkovra irányítja a figyelmet, aki egyben a film producere is volt. A rendező véleménye szerint éppen miatta nem sikerült szerzői filmet forgatnia, mert Guszkov azért, hogy még nagyobb közönséget érjen el, engedményeket tett a szórakoztatás javára. „De az a montázs, amelyet később megmutattak nekem – mondván, írd alá –, egy sorozatra emlékeztetett. Szórakoztató film A doktornak elment az esze alcímmel." (idézi Waligórska-Olejniczak, 2017, 17. old.)

Szerebrennyikov elégedetlensége ellenére én úgy látom, hogy mégis sikerült egy nagyon jellegzetes és összetett filmes nyelvet létrehoznia, amelyben működésükben figyelhetőek meg a rendezőre jellemző fogások: a cselekmény karnevalizálása és teatralizálása, valamint az elidegenedés vizuális metaforáinak alkalmazása. Csehov motívumait felhasználva Szerebrennyikov egyedi interpretációját adja a csehovi szövegnek. A film kritikusai a fő problémát ebben a sajátos értelmezésben, a klasszikus mű át- és újraírásában látják.[28]

A RAGIN CÍMŰ FILM SAJÁTOSSÁGAI

A rendező és a forgatókönyvírók (Mihail Ugarov és Dmitrij Zerkov) nem változtatták meg a mű eredeti helyszínét és főszereplőit, csupán új szereplőkkel és színterekkel bővítették a csehovi narratívát, ezáltal jelentősen áthelyezve a hangsúlyokat, mintegy tovább gondolva és kibővítve a Csehov-műben rejlő lehetőségeket. A film cselekményét 1904-be, Csehov halálának évébe és az

[25] *A fekete barát* című előadást 2022-ben mutatták be az Avignoni Színházi Fesztiválon, és éppen ez a darab nyitotta meg az eseményt. A fesztivál történetében ez volt az első olyan alkalom, hogy a nézők nem egy francia rendező darabját láthatták a pápai palota díszudvarán.

[26] Sz. Oriscsenko Szerebrennyikov *György-nap* című alkotását a film csehovi örökséggel való intertextuális kapcsolatának kontextusában elemzi. A kutató bemutatja, miként működnek a csehovi motívumok egy kortárs filmben, és feltárja azokat a reminiszcenciákat, amelyek a néző figyelmét olyan kulcsfontosságú Csehov-művekre irányítják, mint a *Sirály* és a *Cseresznyéskert* című színdarabok (Орищенко, 2012).

[27] Vö. „Szerencsére eddig nem volt részem pszichiátriai kalandokban, vagy olyanokban, mint Csehov szahalini utazása. A *Kórterem* az első része egy trilógiának, amely orosz klasszikusok művein alapul és már régóta meg akartam rendezni, és amelynek ideiglenes címe *Az orosz őrület antológiája*. Ezután Leonyid Andrejev műveit szeretném megfilmesíteni..." (Серебренников, 2003)

[28] Például az amerikai filmkritikus Leslie Felperin úgy véli, hogy a hangsúly eltolódása, más szereplőkre való áthelyezése eltereli a figyelmet Raginról, aki Csehov művében egy összetettebb, érdekesebb és tragikusabb figura (Felperin, 2005).

első orosz forradalom előestéjére helyezték. Új mellékszálakat alkottak, kiegészítették Ragin életrajzát és új szereplőket is bevezettek. Közéjük tartozik a kórházban dolgozó Anna Ivanovna (ő az első, aki kijelenti és terjeszti a pletykát, hogy a doktornak elment az esze), az operaénekesnő Olga Andrejevna Rajszkaja (akivel Ragin Bécsbe utazik belső, képzeletbeli utazása során, és a vonaton szerelmi viszony alakul ki közöttük); a kórházi betegek között és a kórteremben is új szereplők jelennek meg, például Toptun (aki sajátos topogásával képes transzba esni és képzeletében ismeretlen tájakra eljutni), Prohorov (aki felnőtt létére úgy viselkedik mint egy gyerek, mivel kisfiúnak tartja magát) és egy női beteg (aki úgy érzi, hogy a hasában egy kígyó tekereg). Fontos szerephez jut egy új helyszín is – Bécs, több esemény is itt játszódik, igaz, csak Ragin képzeletében.

Már az első képkockáktól kezdve hangsúlyos szerepet kap a tágabb kulturális kontextus megrajzolása, valamint a pszichés betegségek jelenségének újfajta megközelítési lehetősége. Csehov hőse ugyan olvas cikkeket a pszichiátriai betegségek, mentális zavarok modern kezelési módszereiről, de nem fogadja el azokat. Egy idő után már nem érdekli betegei sorsa, közömbös irántuk. Saját érzéketlenségét és közönyét filozófiai érvekkel próbálja igazolni és elfogadhatóvá tenni: „Meg azután minek akadályozni az embereket a meghalásban, ha egyszer a halál az élet normális és törvényes befejezése?” (Csehov, 1994, 345. old.). A filmben ezzel szemben Ragin megszállottan kísérletezik a betegek gyógyításával, estéit a korabeli pszichológiai és pszichiátriai kutatások tanulmányozásával tölti.

Mint közismert, a pszichoanalízis kialakulása és fejlődése Bécshez kötődik – e helyszín a film elején is megjelenik: a rendező a bécsi édességek, sütemények készítésének folyamatát mutatja be, miközben a képekre a Rorschach-tesztre emlékeztető tintapacák vetülnek. Hermann Rorschach[29], a Svájci Pszichoanalitikusok Szövetségének alelnöke a 20. század elején dolgozta ki pszichodiagnosztikai módszerét, amely segítségével mind az egészséges, mind a pszichés problémákkal küzdő emberek személyisége vizsgálható. A teszt megbízhatósága azonban kétségeket vet fel, mivel értelmezése többféle módszerrel is történhet, s az eredményt az is befolyásolja, ha a vizsgált személy már ismeri a képeket. A tintafoltok motívumát akár ironikus felhangnak, kikacsintásnak is tekinthetjük a filmben: ugyanis a történet minden mozzanata arra utal, hogy a pszichés zavarokkal küzdő betegek és az egészségesek közötti határvonal elmosódott, bizonytalan és nehezen megragadható.[30]

A film nyitóképei egy olyan stilizált, esztétizált világot tárnak a néző elé, amelyhez Ragin is vonzódik. Éppen ez a vonzalom – az új kezelési módszerek megszállott keresése és a szépség iránti vágy – válik cselekedeteinek mozgatórugójává, de egyúttal ez okozza az elmebetegek közé

[29] Rorschach a korszak más kiemelkedő pszichoanalitikusához hasonlóan sok szállal kapcsolódott az orosz kultúrához és élethez. Tanult oroszul, érdeklődött Dosztojevszkij és Tolsztoj művei iránt. Először 1906-ban járt Oroszországban, 1909-ben pedig Kazanyban látogatta meg orosz menyasszonya és egyetemi társa, Olga Sztempelin családját. A látogatás alatt orvosként dolgozott Cseljabinszkban, Ufában és Kurganban (Никонова & Рупчев, 2024, 121. old.). A orosz pszichoanalitikusokkal kialakított kapcsolatainak köszönhetően 1913-ban Krjukovóban, egy Moszkva melletti szanatóriumban kezdett el dolgozni, ahol pszichoterápiás módszerekkel kezelték a neurotikus és határhelyzetbe kerülő jómódú betegeket. Ebben az időszakban ismerkedett meg orosz pszichiáterekkel és vált az orosz pszichoanalitikus közösség tagjává. A szanatóriumban végzett klinikai és tudományos munkájáról lásd Kosenko és Sterger tanulmányát (2022).

[30] Vö. „Szahalin után Csehovot a határhelyzetek (élet és halál, egészség és betegség, norma és annak túllépése, bűncselekmény) érdekelték. A Szahalinról szóló szöveg *A 6-os kórterem*ben egy olyan létezésmodell keresése, amelyben az élet megcsonkított, az egyén egzisztenciális szándékai lefokozottak.” .» (Собенников, 2016, 81. old.)

zárását is. Szerbrennyikov Raginja megjelenésében sem hasonlít csehovi prototípusához: a doktor ügyel külsejére, ruhája mindig tiszta, haja és szakálla ápolt. Az érzéki örömökkel teli, esztétizált világot azonban Ragin Oroszországának valósága, a provincializmus mocska, nyomorúsága, szürkesége, durvasága és reménytelensége ellenpontozza. A zárt kórházi világban a kórterem lakói a legnagyobb szegénységben és kiszolgáltatottságban élnek. A kórterem falai és mennyezete lyukas, eső idején minden vízben ázik. Az ágyak, a betegek ruhái, az épület minden eleme piszkos. A nyomor és a szegénység a kórház udvarát is jellemzi. Az, hogy az embereknek alá kell szállniuk ebbe a térbe – a kórház ugyanis egy gödörben helyezkedik el –, a reménytelenség és a kilátástalanság metaforája. Szerbrennyikov aprólékosan komponált felvételekkel, tudatosan használt audiovizuális effektusokkal fokozza a nyomasztó hatást. A filmben hallható háttérzajok – kiáltások, üvöltések, nyögések, zúgások, füttyök – Csehov szövegében is meghatározóak, ám míg az elbeszélésben Ragin eleinte elzárkózik a külvilág zaja elől, később már nem tud nem reagálni rá, s végül magából kikelve kiabál: „– Hagyjanak békén! – ordította olyan hangon, amelyben nem ismert rá sajátjára; arca vérvörösre vált, egész testében remegett. – Takarodjatok előlem mind a ketten!” (Csehov, 1994, 386. old.). A film zenei effektusai – Alekszandr Ajgi kortárs zeneszerző kompozíciói – tovább erősítik a nyugtalanság, az őrület és a környező világ kaotikusságának érzetét, amelybe a doktor is egyre mélyebben belesodródik.

Ragin nyugodtsága, zárkózottsága, jóindulata és türelme éles ellentétben áll a kórházi személyzet viselkedésével, beleértve az új, fiatal orvost, Hobotovot is. A két orvos közötti szemléletbeli különbség – a pszichiátriai betegekhez való viszony és a gyógyítás értelmezése – kulcsfontosságú a filmben. Ragin, Csehov hősétől eltérően, valóban meg akarja gyógyítani betegeit, szeretné megérteni a betegség természetét és új kezelési módszereket kidolgozni, mert úgy véli, hogy az orvosnak be kell hatolnia a betegség lényegébe. Esténként a híres bécsi pszichiáter, Himmelsdorf módszereiről olvas, olvasmányélményei a nézők számára is megelevenednek: az olvasás során keletkező belső képek színházi előadásra emlékeztetnek. A néző egy nyilvános egyetemi előadást lát, Himmelsdorf ebben a közegben demonstrálja, miként lehet egy kényszerképzetek gyötörte beteget meggyógyítani. A fiatal nő úgy érzi, hogy a testében egy béka él. A kezelés során az orvos nem vonja kétségbe a tévképzetet, hanem a közönség szeme láttára arra kéri a betegét, hogy próbálja magából kipréselni az állatot. A folyamat során arról is meggyőzi a nőt, hogy a békát sikeresen „kiürítette” magából, ennek bizonyítékát, az éjjeliedényből kivett varangyot is látjuk. Egyértelmű, hogy az ápolók rejtették oda, de a páciens elhiszi, hogy megszabadult szenvedéseinek forrásától. Ragin megpróbálja alkalmazni ezt a módszert egy olyan betegén, aki meg van győződve arról, hogy vízivás közben a kútból egy kígyó kúszott a gyomrába. A kísérlet azonban kudarcba fullad: mivel nincsen megfelelő asszisztencia, beosztottai szabotálják Ragin próbálkozását. A jelenet kiemeli Ragin elszigeteltségét, kommunikációképtelenségét: az orvos olvasmányait mechanikusan alkalmazza, nem képes gondolatait másoknak átadni, magát környezetével megértetni, így egyre idegenebbé válik a külvilág számára.

Kudarccal végződik az a kísérlete is, amikor a magát Fiúnak nevező és önmagát gyereknek tartó, negyvenhat éves betegét freudi elvek szerint próbálja gyógyítani. Freud tanítása szerint az embereket a libidó, azaz az életösztön által létrehozott pszichés energia irányítja, s annak elfojtása neurózishoz vezet. Ragin páciense betegségnek forrását testinek véli, ezért megkéri a mindenkivel készségesen intim kapcsolatot létesítő Szonya nővért, hogy „vezesse be” a beteget a szexualitásba. Az aktus azonban nem történik meg: a meztelen nő látványa csak fokozza a beteg kasztrációs félelmeit.

Ragin ellenpontja Hobotov, a fiatal orvos, aki racionalistaként és karrieristaként nem foglalkozik a betegek őrületének mibenlétével, csupán a gyógyítás pragmatikus aspektusa érdekli

őt. „Nem akarom látni az okot. Ez nem az én dolgom. Az én feladatom gyógyítani. Kezelni szokásosan, azon az alapon, hogy mi segít. A betegnek egy ismert gyógymódot írnak elő, és ha a kezelés segít, akkor a beteg valamilyen betegségben szenved – ennél egyszerűbb már nem is lehetne" – mondja. Szerinte csak az erős testi érzések – fájdalom, éhség, szexuális ösztönök – képesek visszavezetni a beteget a valóságba. Hobotov ezért helyesnek tartja a hagyományos módszereket: a lekötözést, a hideg vízzel való leöntést, a kényszerzubbonyt. Emellett egy új orvosi eszközt is használni szeretne – egy forgó széket, amely addig pörgeti a saját tengelye körül a beteget, míg annak orrából és szájából vér nem szivárog. A szerkezet elnevezése („Rasa" – az angol Russia szó kiejtve – büntetőgép) utal Anthony Burgess *Mechanikus narancs* című regényére, amelyben az úgynevezett Ludovico-kezelés megfosztja a főhőst, Alexet a szabad választás lehetőségétől. Ennek a kísérleti terápiának (erőszakos jelenetek megtekintése kémiai injekciókkal kombinálva) a hatására Alexnek már az erőszak gondolatától is hányingere támad. Ezzel a radikális eljárással akarják a hatóságok Alexet a jövőben az erőszak elkerülésére kényszeríteni, de valójában elveszik tőle a választás szabadságát. A filmben a büntető gépezetet egy majmon tesztelik. A bemutatón jelen lévők nagy izgalommal és figyelemmel követik a készülék működését. Szerbrennyikov filmjében is szimbolikus jelentést kap a „büntetőgép": az ember személyiségét és akaratát elnyomó társadalmi-történelmi folyamatok metaforájává válik. Ragin és Hobotov ellentéte így nemcsak szakmai, hanem etikai és társadalomfilozófiai szinten is kibontakozik. A kérdés az emberi szabadság, az egyéni méltóság és az orvosi felelősség problémáját érinti. Hobotov számára a betegek személyisége közömbös; számára csak a hatalmi elvárások és a hierarchia számítanak.

Ez a konfliktus kissé háttérbe szorítja, ugyanakkor nem kisebbíti Ragin és Ivan Dmitrijevics Gromov dialógusának jelentőségét, amely az elbeszélésben központi szerepet játszik. A filmben Ragin Hobotovval szemben magabiztos és energikus, Gromovval viszont apatikussá, bizonytalanná válik. Gromov üldözési mániában szenved, s ezért került a kórterembe, de múltja csak röviden, anamnézisszerűen jelenik meg. Alakját mind az elbeszélés, mind a film keresztény szimbolikával telíti. Ivan Dmitrijevics az emberi szenvedésről elmélkedik, miközben a beázások miatt szinte tóvá váló kórteremben a vízen sétál, s a legfeszültebb pillanatban egy falból kiálló szöggel átszúrja a kezét. Ragint „prokurátornak" (helytartónak) nevezi – beszélgetésük Bulgakov *A Mester és Margarita* című regényének jelenetét, Jesua és Pilátus dialógusát idézi. A közelképek révén a néző a beszélgetésben résztvevők legapróbb gesztusait, arckifejezéseit is jól követheti, ezáltal a lelki folyamatok is érzékelhetővé válnak. Gromov kulcsszerepet játszik Ragin belső átalakulásában, félelmeinek és kétségeinek megértésében. A dialógus egy pontján a két alak szerepet cserél – e váltást metaforikusan a szemüveg átadásának gesztusa fejezi ki, ez válik az empátia és az azonosulás szimbólumává.

A kórterem a betegek számára bizonyos értelemben sajátos „szabadság-szigetté" alakul, amely szemben áll a külvilág formátlanságával és a személyiséget elnyomó erőkkel. A hatos számú kórterem lakói a szabadságot keresik, nem képesek megbékélni a külső világ fenyegetéseivel és korlátaival, korlátozó voltával. A megmeneküléshez vezető út számukra a betegség, a határok átlépése, a belső szabadság megélése – ezzel azonban elmosódik a határ a normális és a patologikus között.

A film különös szereplője Toptun, aki sajátos „topogásával" képes transzállapotba kerülni, és így mentálisan kiszabadul a kórterem zárt teréből. Gondolatban szabadon vándorol ismeretlen vidékeken. Ez a tér számára a nyugalom és a szabadság színtere, olyan hely, ahol önmaga lehet. A filmkockák vizualizálják ezt a belső utazást, és a néző követni tudja annak menetét. Gromov is önként követi őt. Prohorov (a Fiú) pedig szintén szeretne útra kelni, velük menni, ám nem engedik

neki, mert lehet, hogy nem tud onnan visszatérni. Az új dimenzióba való átjutást speciális montázs- és hanghatások kísérik: a ritmikus topogás hangjai fokozatosan uralni kezdik a hangzó teret. Ezt az új világot elsősorban természeti toposzok (fák, állatok, víz) határozzák meg.

Ez a „másik világ" Csehov művében nem szerepel, ugyanakkor mégis illeszkedik ahhoz a szemlélethez, amelyet Andrej Sztepanov szerint a börtön kronotoposzával lehet leírni: „Az életvágy (amelyről néha egyszerre lehet azt mondani, hogy „fájdalmas" és „természetes") arra készteti a hősöket, hogy idealizálják a „másik világot". Ugyanakkor Csehovnál mindig érvényesül az ellentétes elv: egyrészt minden olyan tér idealizálódik, amely az adott „börtön" határain kívül fekszik, másrészt ez a keresett képzeletbeli világ olyan tulajdonságokkal ruházódik fel, amelyek ellentétesek az adott világ tulajdonságaival." (Sztyepanov, 2006).

BEFEJEZÉS, A FILM ZÁRÓKÉPEINEK ÉRTELMEZÉSE

Mivel Ragin túlságosan elmerül a betegeinek világában, a világot az ő szemükkel látja, ezért számára is az őrületbe esés, a kórterembe kerülés válik a szabadság terévé. Természetesen ez a menekülés csak mentális esemény, ezért illuzórikus és megkésett. Ragin képzeletében, látomásában eljut a „legboldogabb városba", Bécsbe – a film elején bemutatott édességek, a Bécsi Opera, a szerelem és a szépség szimbolikus terébe. A doktor titokban szerelmes az agorafóbiában szenvedő énekesnőbe, Olga Rajszkajába, akinek álomképeiben végre nyíltan szerelmet mer vallani: a Bécsbe tartó vonat kazánházában a mozdonyfűtők előtt megcsókolja a nőt. A filmjelenetek abszurditását, az események ironikus, pszichoanalitikus értelmezését még az is fokozza, hogy az operát a pszichiáter Himmelsdorf vezényli, és a főszerepet Rajszkaja énekli. Csajkovszkij *Jolantáját* adják elő – az opera hősnője a vakságtól a látásig, a tudatlanságból a felismerésig, a létezés szépségének megismerésig jut, mindez pedig ironikus ellenpontját képezi Ragin sorsának. Miközben a zene a megvilágosodásról szól, Ragin a téboly és a kiszolgáltatottság állapotába süllyed: valójában őt már őrültként kezelik, védtelen a durva Nyikita erőszakos fellépésével szemben. Ahogy Gromov mindezt már megfogalmazta: „.. ez az élet nem a szenvedések megjutalmazásával végződik, nem valami megdicsőüléssel, mint az operában, hanem a halállal" (Csehov, 1994, 391. old.).

Összegzésként megállapítható, hogy Szerbrennyikov *Ragin* című filmadaptációja olyan új motívumokkal és képi megoldásokkal él, amelyek átalakítják és kibővítik Csehov művének eredeti szüzséjét. Ugyanakkor a film központi kérdése – a szabadság ideálja, a szabadság elérhetősége és megvalósításának akadályai – mélyen a csehovi világképben gyökerezik, nagyon közel áll az író koncepciójához.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Burry, A. (2016). *A vicious circle: Karen Shakhnazarov's Ward No. 6.* In A. Burry & F. H. White (Eds.), *Border crossing: Russian literature into film* (pp. 121–139). Edinburgh University Press.

Csehov, A. (1994). A 6-os számú kórterem (Szőllősy Klára, ford.). In *Drámák és elbeszélések* (pp. 329–396). Budapest: Európa Könyvkiadó

Felperin, L. (2005). *Ragin. Variety.* Retrieved February 2, 2025, from https://variety.com/2005/film/reviews/ragin-1200524543/

Kosenko, O., & Steger, F. (2022). Hermann Rorschach's (1884–1922) clinical and scientific work as a psychiatrist in Russia. *Journal of Nervous and Mental Disease, 12,* 894–899.

Кириллова, О. А. (2014). Чехов как «отец постмодернистского киноязыка» в постсоветском кино. *Международный журнал исследований культуры, 3,* 93–97.

Никонова, Е. Ю., & Рупчев, Г. Е. (2024). Из истории использования теста Роршаха в 20–30-е годы в СССР. *Культурно-историческая психология, 1,* 119–127.

Орищенко, С. С. (2012). Художественный фильм «Юрьев день» Кирилла Серебренникова в контексте семантики и метафизики города. *Известия Самарского научного центра РАН, 2,* 1017–1023.

Ренанский, Д. (2009). *Кирилл Серебренников.* Retrieved February 14, 2025, from https://www.kommersant.ru/doc/1235464

Серебренников, К. (2003). *Кирилл Серебренников.* Retrieved March 17, 2025, from https://newizv.ru/news/2003-12-09/kirill-serebrennikov-3477

Собенников, А. С. (2006). «Палата № 6» А. П. Чехова: Герой и его идея. In Ю. В. Доманский & Д. Клэйтон (Eds.), *Чеховские чтения в Оттаве: Сборник научных трудов* (pp. 77–85). Тверь–Оттава: Лилия-Принт.

Степанов, А. Д. (2006). Чеховская «абсолютнейшая свобода» и хронотоп тюрьмы: предварительные замечания. In *Международная научная конференция, посвященная 70-летию профессора В. М. Марковича.* Retrieved January 29, 2025, from https://chekhov-ru.livejournal.com/38247.html

Туровская, М. (1989). Об экранизации Чехова. Предварительные заметки. *Киноведческие записки, 5,* 25–40.

Waligórska-Olejniczak, B. (2017). К вопросу об особенностях кинопрочтения классики. Интерпретация фильма Кирилла Серебренникова *Рагин* (по мотивам повести Антона Павловича Чехова *Палата № 6*). In N. Kaźmierczak, A. K. Przybysz, N. Królikiewicz, B. Waligórska-Olejniczak, & P. Bogusz-Tessmar (Eds.), *Nowe kino rosyjskie wobec tradycji literackiej i filmowej* (pp. 9–27). Poznań: Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej UAM.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.138

ÖKOLÓGIAI KÉRDÉSEK A SZUPERHŐSKÉPREGÉNYEKBEN
ECOLOGICAL ISSUES IN SUPERHERO COMICS

József KESERŰ[31]

ABSTRACT

Stories about superheroes have been capturing the human imagination for nearly a century. The secret to their success can be explained by their remarkable ability to adapt to ever-changing circumstances. If we compare the first issue of Action Comics from 1938 (in which Superman first appeared) with James Gunn's 2025 film Superman, the formal and narrative differences immediately become apparent. At the same time, it will also become apparent that some things have not changed—among other things, the story's ability to address issues that are relevant to the present. Through an analysis of Alan Moore, Stephen Bissette, and John Totleben's comic book Swamp Thing, the study examines how a superhero comic book can represent ecological issues. The analysis focuses on the aspects such as blurring of categories, texture, scale, language, and orientation.

KEYWORDS

superhero comics, ecocriticism, eco-narratology, becoming a plant, Swamp Thing

BEVEZETŐ

A szuperhősökről szóló történetek közel száz éve tartják lázban a képzeletet. Sikerük titka azzal is magyarázható, hogy *látványosan* képesek adaptálódni a mindig változó körülményekhez (Tóth, 2011). Ugyanakkor azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a szuperhős-narratívák olyan komplex jelenségek, amelyek egyszerre több, egymással nem érintkező szinten is értelmezhetőek (Brinker, 2022). A marxista alapokon nyugvó értelmezői hagyomány elsősorban piaci és ideológiai szempontokat alapul véve beszél a szuperhősökről. *Capitalist Superheroes* című könyvében Dan Hassler-Forest a szuperhősökre, mint a neoliberális kapitalizmus „mítoszának" és szorongásainak megtestesítőire tekint. Megközelítése azon a belátáson alapul, hogy a jelentést elsősorban azok a közgazdasági rendszerek határozzák meg, amelyek révén a termék létrejön (Hassler-Forest, 2012).

Különösen szembeötlő ez a mai szuperhősfilmek piaci sikerének kontextusában. „A szuperhős-blockbusterek olyan univerzális attrakciók, amelyek láthatóvá teszik a Tőkét a mozivásznon." (Hassler-Forest, 2012, loc. 277) Ugyanezt hangsúlyozza Hódosy Annamária is, aki felhívja a figyelmet az ezekben a filmekben gyakran megjelenő, „arcpirítóan kétszínű" (Hódosy, 2023, 306. old.) kapitalizmuskritikára. Ennek legszélsőségesebb változata talán a *Deadpool & Rozsomák* című filmben látható (2024, rendezte: Shawn Levy), amelyben a szereplők

[31] Dr. habil. PaedDr. Keserű József, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, keseruj@ujs.sk

folyamatosan kiszólnak a filmből, olykor kritikával illetve magát a produkciót létrehozó filmstúdiókat is. A rendszert azonban ez sem ingatja meg, sőt éppen ellenkezőleg, csupán azt az érzést mélyít el a nézőben, hogy a kritika mennyire hatástalan ezen a téren. A piacra szánt termékek – és vajon melyik nem annak számít manapság? – az eladhatóság érdekében bármit képesek magukba olvasztani, még a rendszer látszólagos – ugyanakkor felszínes, és emiatt teljességgel ineffektív – kritikáját is.

Mindez nemcsak azokra a nem mindig látható rendszerekre és diskurzusokra irányítják a figyelmünket, amelyek alapvető módon határozzák meg, hogy szabadidőnkben mit és hogyan fogyasztunk (milyen filmeket nézünk, mit olvasunk stb.), hanem egyúttal rámutatnak az emberi ágencia krízisére is (Hassler-Forest, 2012), ami egyenesen a bennünket érdeklő probléma – a szuperhősképregények ökológiai vonatkozásai – szívébe vezet. A szuperhős-narratívák ebből a szempontból különösen beszédesek, hiszen míg a felszínen az egyén győzelméről szólnak a rendszer felett, addig magának a rendszernek az ideológiai státuszát jobbára érintetlenül hagyják. Gondoljunk csak Supermanre, aki úgy harcol a bűnözők ellen, hogy közben nem törekszik a rendszer megváltoztatására, sőt észre sem veszi, hogy ő is a rendszer része (Eco, 1972). Ráadásul emberfeletti szuperhősként Superman gyakran az emberek helyett cselekszik, így azt a képzetet erősíti, hogy a segítséget kívülről, mástól várjuk, és ne magunk próbáljunk meg cselekedni (Eco, 1972).

Arra, hogy a mai szuperhősképregények nyitottak az ökológiai kérdésekre, számos példát lehetne hozni. Szemléltetésként csupán a *Superman: Son of Kal-El* 2022. januárjában megjelent 7. számára utalok, amelyben Superman részt vesz egy klímatüntetésen. Korunk ökológiai válságát figyelembe véve példaértékűnek is tarthatnánk a jelenetet, hiszen a főhős felhívja a figyelmet egy égető problémára, sőt saját példáján keresztül cselekvésre is buzdít. A példa azonban mégsem teljesen egyértelmű. A *Superman: Son of Kal-El* sorozatnak – sok másik szuperhősképregény-sorozat mellett – az egyik jellemzője ugyanis éppen az, hogy számos aktuális társadalmi problémát tematizál, de nincs ideje (vagy nem akar, vagy nem tud) ezekben elmélyülni. Könnyen beilleszthető ez is a fentebb említett kapitalizmuskritika kontextusába, amennyiben úgy értelmezzük, hogy a termék mindent elkövet azért, hogy eladhatóvá tegye magát: korunk krízisekkel teli világában még arra is képes, hogy a problémaérzékenység révén tegye magát attraktívvá.

Az antropocén – újabban joggal vitatott – fogalma mellett nem véletlenül bukkant fel a kapitalocén kifejezés (Szigeti, 2019), amely elsősorban arra utal, hogy korunk ökológiai válságáért a kapitalista gyakorlat okolható. Bár a kapitalizmuskritika bizonyos szempontból egyoldalúnak tűnhet, mégsem szabad lebecsülni. A szuperhőstörténetek ugyanis nemcsak a Joseph Campbell-féle értelemben (Campbell & Moyers, 2019) vett mítoszokkal mutatnak rokonságot, hanem Roland Barthes-i értelemben vett mítoszokkal, illetve mitológiákkal is (Barthes, 1983). A mítosz barthes-i értelemben nem más, mint az ideologikus formák naturalizációja, amely úgy tüntet fel valamit természetesként, hogy közben elfedi annak politikai, gazdasági és ideológiai mozgatóit (Hassler-Forest, 2012).

Ahogy jeleztem, fontos szempont ez, de azt is látnunk kell, hogy a kérdés ennél jóval komplexebb; komplexitás alatt azt értve, hogy olyan szinteken értelmezhető, amelyek között nem könnyű kimutatni kauzális kapcsolatokat. Ha például a nerd kultúra, ezen belül is a nerd ökológia

felől nézzük, akkor a szuperhőstörténetek másfajta értelemben is felfoghatók mítoszokként. Anthony Lioi szerint a mítoszok olyan történetek, amelyek értékeket, kérdéseket, víziókat és etikát kínálnak nekünk, azaz olyan kereteket, amelyek révén értelmezni tudjuk a bennünket körbevevő világot. *Nerd Ecology* című könyvének egyik mottója szerint a nerd azokra az emberekre utal, akik komolyan veszik a komolytalan dolgokat (például a szuperhősképregényeket). A nerd nem egyszerűen befogadja vagy fogyasztja a kulturális termékeket, hanem ezekkel él. A „nerd élet" (Lioi, 2016, 8. old.) azt jelenti, hogy az illető hatalmas mennyiségű intellektuális, érzelmi és anyagi erőfeszítést fektet abba, hogy belakja a számára nagy fontossággal bíró másodlagos világot (Lioi, 2016, 2. old.). Fontos hangsúlyozni, hogy mindez nem írható le a munka fogalmával, s ennek következtében nem is illeszthető be maradéktalanul a marxista értelmezői keretbe.

A nerd ökológia szempontjából továbbá minden olyan megközelítés problematizálható, amely eszközként tekint a popkultúrára, így az akadémiai írásmód is, amely lényegében csupán egyike a társadalmi gyakorlatoknak; olyan gyakorlat, amely különböző kontextusok hozzárendelésével *jelentéseket tulajdonít* a kulturális jelenségeknek. E gyakorlat művelőiként éppen ezért különösen fontos, hogy tisztában legyünk annak korlátaival. Mint Lioi is kiemeli, az akadémia nem igazán tud mit kezdeni azzal, ha valaki Jedi (vagy témánk szempontjából inkább Batman, Superman vagy Wonder Woman) szeretne lenni (Lioi, 2016, 3. old.). Az instrumentalizáló értelmezői gyakorlatok margójára elmondható, hogy több kutatást is folyt az utóbbi években, amelyek azt mutatták ki, hogy a fikciók befogadása és a gyakorlati cselekvés közötti kapcsolat kevésbé lineáris, mint gondoltuk (Kidd & Castano, 2013; Caracciolo, 2022). Ha ez így van, akkor az ökológiai kérdéseket tematizáló művek befogadása nem feltétlenül vezet ökotudatosabb cselekvéshez, legfeljebb abban az esetben, ha a befogadás szisztematikus és nem egyszeri, illetve ha egyéb extratextuális hatásokkal egészül ki.

E ponton Marco Caracciolóhoz fordulhatunk, aki *Contemporary Fiction and Climate Uncertainty* című könyvében a következőképpen fogalmazza meg ökonarratológiai programját: „Nem arra fókuszálok, hogy a narratív gyakorlatok hogyan tudják megelőzni vagy orvosolni az ökológiai válságot *per se*, hanem arra, hogy hogyan tudnak minket – etikai és pszichológiai szempontból – felkészíteni a válsággal és az azzal járó bizonytalansággal való *együttélésre*." (Caracciolo, 2022, 11. old.) Majd így folytatja: „A bizonytalanságot úgy konceptualizálom, mint a formális eszközök és az olvasó tapasztalatai találkozásából fakadó jelenséget (beleértve, természetesen, a klímaválságra vonatkozó szövegen kívüli tapasztalataikat is)." (Caracciolo, 2022, 13. old.) Caracciolo meglátásait továbbgondolva nemcsak az irodalmi műveket (és ezen belül nem csupán a kortársakat), hanem a képregényeket (és, természetesen, nem csupán a szuperhősképregényeket) is megközelíthetjük úgy, hogy megvizsgáljuk, hogy azok formai jellemzői miként találkoznak, illetve kapcsolódnak össze a befogadói tapasztalatok affektív dimenzióival. Ha így járunk el, akkor nem kizárólag az lesz érdekes, hogy mennyire összetett az adott narratíva, hanem az is, hogy – a krízis megjelenítésének összetettségével összhangban – milyen affektív válaszokat ad rá a befogadó, és az értelmezés során hogyan reflektál ezekre a tapasztalatokra.

Ebből a szempontból a képregény nem egyszerűen mint szekvenciális művészet (ahogyan Will Eisner hangsúlyozta), hanem mint olyan médium jelenik meg, amely minden érzékünkre hat (e megközelítéshez ld. Hague, 2014). Innen nézve másodlagossá válik az a kérdés, hogy

tematizálja-e explicit módon az adott képregény a klímaválságot. Ennél sokkal fontosabb lesz, hogy saját materiális és formai sajátosságai révén miként képes a befogadót olyan tapasztalatokban részesíteni, amelyek kapcsolatba hozhatók az ökológiai válsággal. Az ökológia kifejezés ebben az összefüggésben további kérdésirányokkal gazdagodik, ami a következő kérdések felvetését teszi lehetővé: Hogyan érzékelteti a képregény az emberi és a nem emberi összefonódását? Hogyan képes megjeleníteni a tér és az idő különböző léptékeit? Milyen idők vetülnek egymásra ily módon? (Pl. privát, kollektív, történelmi, transzhistorikus, szimbolikus stb., ld. Classon-Frangos, 2024, 237. old.) Milyen spekulatív eljárásokat alkalmaznak a képregények annak érdekében, hogy felvázolják a lehetséges és lehetetlen jövőket? (Blin-Rolland, 2023, 53. old.) Nem utolsósorban pedig felmerül az emberi és nem emberi ágencia kérdése is.

A továbbiakban egy konkrét példán – Alan Moore *Swamp Thing (Mocsárlény)* című képregényén (Moore et al., 2021) – keresztül szemléltetem azt, hogy hogyan képes egy szuperhősképregény az ökológiai kérdések komplex megjelenítésére, kihasználva a médiumban rejlő formai-materiális lehetőségeket.

ALAN MOORE *SWAMP THING (MOCSÁRLÉNY)* CÍMŰ KÉPREGÉNYÉNEK ÖKOKRITIKAI MEGKÖZELÍTÉSE

Alan Moore *Swamp Thing*je azok közé a képregények közé tartozik, amelyek nemcsak komoly közönségsikert értek el, hanem élénk szakmai visszhangot is kiváltottak. Számos elemzés foglalkozik vele, amelyekben visszatérő elem az ökológiai szempont – nem véletlenül. Azzal, hogy erőteljesen reagált a környezeti problémákra, Moore-ék képregénye[32] fordulatot hozott abban, ahogyan az észak-amerikai mainstream szuperhősképregények az ökológiai problémákat megjelenítették. Ennek teljes kritikai áttekintésére nem lesz módom, csupán néhány szempontot ragadok ki a gazdag recepcióból, és illesztem be tanulmányom gondolatmenetébe.

Swamp Thing, azaz a Mocsárlény alakját nem Alan Moore alkotta meg, hanem Len Wein (író) és Bernie Wrightson (rajzoló). A figura első megjelenésére a *The House of Secrets* című magazin 92. számában került 1971 június-júliusában. Wein és Wrightson – a magazin profiljához igazodva – egy rémtörténetet meséltek el, amelyben egy Alec Olsen nevű tudós merénylet áldozatává válik. Az őt irigylő és a helyére pályázó – Alec feleségébe szerelmes – segédje felrobbantja a laboratóriumot, Alec teste pedig a szomszédos mocsárba kerül, ahol nem pusztul el, hanem átalakul, és egy szörnyszerű lény válik belőle. A Mocsárlény első megjelenése piaci siker volt, a folytatásra azonban egy ideig várni kellett. Len Wein utólag úgy nyilatkozott erről, hogy túl személyes volt számukra a történet, és azért nem folytatták, mert nem akarták azt kommercializálni (Wein, 2021, 6. old.). A megoldás végül az lett, hogy újrakezdték a sztorit. A *Swamp Thing* első száma 1972 augusztusában jelent meg, ez azonban már másképp mesélte el Alec Mocsárlénnyé válásának történetét, sőt Alec családneve is megváltozott; Olsen helyett immár Hollandnak hívták.

Len Wein tizenhárom számon át volt a sorozat írója, az első tízben továbbra is Bernie Wrightson volt a társa rajzolóként, majd három szám erejéig Nestor Redondo. A Mocsárlény teljes

[32] Bár az észak-amerikai képregénykultúrában elsősorban a képregény írója alapján utalnak a képregényre, én ettől bizonyos esetekben eltérek, kihangsúlyozva ezzel is a rajzolók – elsősorban Stephen Bissette és John Totleben – hozzájárulását a végeredményhez.

megjelenés-történetének felvázolása helyett most ugorjunk tíz évet. 1984 januárjában a DC Comics Alan Moore-ra bízza a Mocsárlény történetének folytatását, aki Stephen Bissette és John Totleben rajzolók segítségével újradefiniálja a karaktert (később más rajzolók is feltűnnek a sorozatban: Dan Day, Rick Veitch, Shawn McManus, Stan Woch, Ron Randall, Tom Mandrake, Alfredo Alcala és Tom Yeates).[33] Moore előbb a *The Saga of the Swamp Thing* 20. számában elvarrja a korábbi történetszálakat, majd a 21. számban újraírja a Mocsárlény eredettörténetét. Kiderül, hogy Alec Holland nem átalakult, hanem meghalt a robbanás következtében. Testének maradványai valóban a mocsárba kerültek, de azokat a növények elfogyasztották. Ezt követően – az Alec testében korábban végbement biokémiai módosításoknak köszönhetően – a növények tudatában megjelentek Alec emlékei, akik így felvették a Mocsárlény alakját. Emiatt a Mocsárlény sokáig azt hiszi, hogy ő a szörnnyé vált Alec Holland. Rá kell azonban ébrednie, hogy Alec Holland meghalt, ő pedig nem más, mint egy növényi elementál.

Ez a megközelítés radikális fordulatot hozott a karakter értelmezésében. Az eredeti Mocsárlény egy olyan hős, aki két világ határán ragadt: a mocsár teremtményeként a természet erőinek megtestesítője, aki azonban rendszeresen visszajár a civilizációba, ahol – mint a szuperhősök általában – folyamatosan harcol a gonosszal. Moore-éknál viszont fokozatosan háttérbe szorul a szörnyszerűség (érdekes módon ez nem jár együtt a horror háttérbe szorulásával, sőt Moore fokozza a tételeket ezen a téren), ugyanakkor az éppen aktuális gonosszal harcoló szuperhősjelleg is újraértelmeződik. Míg Weinék Mocsárlénye állandóan harcol, addig Moore-éknál csak kétszer bonyolódik csetepatéba (Bushnell, 2000, 35. old.). A Mocsárlény valójában sosem volt tipikus szuperhős – már amennyiben elfogadjuk azt az észrevételt, hogy a szuperhősök három fő jellemzője a városi környezet, az antropocentrikusság és a maszkulinitás (Addis, 2021, 419. old.) –, ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lehetne a szuperhős zsáner keretei között értelmezni. Például abban az értelemben, hogy folyamatosan szembesít ezeknek a kategóriáknak az elmozdíthatóságával.

Ahogyan azt már mások is hangsúlyozták, a Mocsárlény (Swamp Thing) kategorizálhatatlan „Dolog”-ként (az angolban a „Thing” szó ezt jobban visszaadja) értelmezhető (McDonald & Vena, 2016; Addis, 2021), hiszen ellehetetleníti az olyan kategóriák biztonságos szétválasztását, mint ember/növény, szörny/szuperhős, feminin/maszkulin. Moore-ék Mocsárlénye már nem egy tudós, aki egy merénylet következtében növényszerű szörnnyé vált, hanem egy érző növényi lény egy halott ember tudatával felruházva (Addis, 2021, 418. old.). Ez az emberi és a nem emberi közti határ kérdésével szembesít bennünket, ami ökológiai szempontból különösen fontos kérdés. Az ökológiai gondolkodás ugyanis azt feltételezi, hogy az emberre ne mint elkülönült lényre tekintsünk, hanem mint olyan létezőre, amely hálózatos kapcsolatban van a többi (emberi és nem emberi) létezővel. Moore-ék *Swamp Thing*je ezt a kérdést a tudat problémája felől is megközelíti. A gondolat, hogy milyen lehet „[a] vízi jácintokkal együtt szétterülni egy könyörtelen, fojtogató hálóban, ismerni a spanyol moha szürke álmait...” (Moore et al., 2021, I. kötet, 72. old.), túlmutat a hagyományos emberi érzékelés határain, és elvezet ahhoz

[33] A sorozat Alan Moore irányítása alatt 1987 szeptemberéig, a 64. számig futott.

a kérdéshez, amit a képregényben Jason Woodrue, a Virágember fogalmaz meg: „Milyen lehet virágnak lenni” (Moore et al., 2021, I. kötet, 76. old.).[34]

A kérdésre, hogy milyen lehet virágnak lenni, a képregény nem egzakt választ kínál, hanem a maga módján *érzékelteti* azt. E ponton érdemes hangsúlyozni, hogy míg Moore új eredettörténetet – és ezáltal új identitást – ad a Mocsárlénynek, addig Bissette és Totleben vizuálisan is újraalkotják a karaktert. A figura korábbi ábrázolásai inkább állatszerű (leginkább gorillára emlékeztető) külsővel ruházzák fel a Mocsárlényt, Bissette-ék ellenben annak növényi eredetét emelik ki a lény testét alkotó levelek, indák és virágok, valamint az évszakonként változó színek révén. Ennek az ábrázolásmódnak köszönhetően vizuálisan hangsúlyosabbá válik a karakter összefonódottsága a környezetével, ahogyan azt a 22. szám egyik panelje is bizonyítja (1. ábra). A Mocsárlény alakja itt már se nem emberi, se nem állati, sőt valójában igen nehezen kivehető. A kép textúrájában jól érzékelhető a Zölddel történő összefonódás. „A Zöld az elemi összekapcsoltság dimenziója, amely minden növényi életet magában foglal; ez az minden zöld dolog tudati vagy spirituális hálózata” (Krinsky, 2013, 230. old.).



[34] A kérdés érdekesen rezonál Thomas Nagel híres tanulmányának címére és problémafelvetésére: „Milyen lehet denevérnek lenni?” (Nagel, 2004).

1. ábra

Alan Moore – Stephen Bissette: The Saga of the Swamp Thing #22 (1984. március)
(Forrás: Moore et al., 2021, I. kötet, 63. old.)

A képregény többféle értelemben is szembesít az emberi határainak kérdésével. Az egyik hangsúlyos szempont ezzel kapcsolatban a Mocsárlény szörnyszerűsége és szuperhős-mivolta közötti összetett kapcsolat. A szörnyszerűség kérdése azért is kulcskérdés, mert egyrészt a szuperhősök – transzhumán, vagy még inkább metahumán jellegüknél fogva (Jeffery, 2016) – eleve közel állnak ehhez a kategóriához, másrészt a Mocsárlényt eredeti inkarnációja a gótikus horror zsáneréhez utalja. Moore-éknál azonban a karakter szörnyszerűsége is átalakul, összetettebbé válik: „Moore irányítása alatt […] a Mocsárlény eltávolodik korábbi horror-gyökereitől. Továbbra is egy hagyományos horror-elemekkel – vérfarkasokkal, vámpírokkal, szellemekkel – teli narratív világban mozog, de már nem tartozik ahhoz a világhoz.” (Addis, 2021, 420. old.). Addis ezt a *Southern Change* című epizód (41. szám) elemzésével támasztja alá, amelyben a Mocsárlény nem a természetfeletti világ részeként jelenik meg, hanem a természet részeként.

Abban a pillanatban, amint a Mocsárlény kilép a megszokott szuperhőskeretek közül, lehetőség nyílik arra, hogy összefonódottsága a nem emberi világgal explicitebb formát öltsön. A 47. számban kiderül, hogy a Mocsárlény nem az egyetlen növényi elementál; előtte számos növényi elementál létezett már. Olyan növényi lényekről van szó, amelyek feladata a növényi lét védelme. Amikor egy növényi elementálnak lejár az életideje, csatlakozik a Fák Parlamentjéhez, egy olyan közösséghez, amelynek tagjai a Zöldön keresztül kapcsolódnak egymáshoz. A Fák Parlamentjével Moore-ék jelentős mértékben kitágítják a történet időbeli kereteit. A hagyományos szuperhőstörténetekben még az emberi időn túlmutató elemek is főként az emberi időbe – és ezen keresztül az emberi világba – beillesztve nyernek csak értelmet. Például amikor egy meteor veszélyezteti a Földet – hogy egy viszonylag gyakran ismétlődő toposzt említsek –, akkor a képregények általában nem azt állítják előtérbe, hogy léteznek olyan képződmények az univerzumban, amelyek túlmutatnak az emberi téren és időn; a meteorra elsősorban az emberi civilizációt fenyegető veszélyként tekintenek. Flash Gordontól Supermanig a hős feladata mindig is az emberi civilizáció védelme, illetve megmentése volt. A Mocsárlénnyel azonban más a helyzet. A Zöldhöz való kapcsolódása és a többi növényi elementállal alkotott közössége révén ő nem kizárólag az emberi civilizáció védelmét tartja feladatának, hanem a teljes földi ökoszisztéma megóvását, amelynek részét képezik a nem emberi fajok is. A képregényt olvasva az olvasó is eljuthat a(z emberivel és a nem emberi való) kapcsolódás fontosságának felismeréséig. A Fák Parlamentjének szerepeltetésével a *Swamp Thing* a lépték problémáját állítja előtérbe, és ezen keresztül arra ösztönöz bennünket, hogy ne csak az itt és mosttal törődjünk, hanem próbáljuk meg magunkat is egy nagyobb egész részeként elképzelni.

A nem kizárólagosan emberi perspektívához való hozzáférést a képregény – a médium jellegéből adódóan – képi és nyelvi szinten (illetve a kettő összjátékaként) is színre viszi. Amikor Moore-ék átalakítják a történet főszereplőjét, akkor ez nemcsak abban nyilvánul meg, hogy átírják az eredettörténetét és megváltoztatják a kinézetét. Az is megváltozik, ahogyan a Mocsárlény beszél. Feltűnő, hogy a korábbiakhoz képest a karakter beszéde szaggatottá, töredezetté válik. Mondataiban gyakran bukkannak fel kihagyások, amelyeket a három pont sűrű használata is jelez.

A képregény eleve a kihagyás mechanizmusára épül, hiszen éppen az lényege, hogy nem mutat meg mindent, és ami két panel között történik, azt az olvasónak kell elképzelnie. Ez ugyanúgy meghatározza a befogadás ritmusát, mint a nyelv. Akár külső narrációról beszélünk, akár a szereplő közvetlen nyelvi megnyilatkozásáról, mindkettő fontos szerepet játszik abban, hogy milyen lesz a történet ritmusa. A Mocsárlény akadozó beszéde némileg megnehezíti mondanivalójának értelmezését, amit több helyen a képi világ nehezebb értelmezhetősége egészít ki; de nem csupán erről van szó. Ahogyan Colin Beineke is felhívta rá a figyelmet, a Mocsárlény akadozó beszéde egyfajta „növényi beszédként" is értelmezhető, ami feltűnően hasonlít *A Gyűrűk Ura* Szilszakállának (aki szintén nem ember, hanem ent) beszédéhez. A lassú beszéd mindkettejüknél felfogható a technológiai civilizációt jellemző gyorsaság kritikájaként (Beineke, 2011), ugyanakkor – éppen a szokatlansága révén – képes lehet arra, hogy az olvasót kizökkentse megszokott tempójából, és egy másfajta ritmus felvételére késztesse.

Végezetül utalni szeretnék arra, hogy a képregény materiális szempontból is hozzásegítheti a befogadót az újratájékozódáshoz, ami az ökotudatos gondolkodás és cselekvés egyik alapvető feltétele. A képregényoldal architektúrájának flexibilitása bizonyos pontokon maga után vonja a képregény elforgatásának gyakorlatát. Erre kiváló példák találhatók a 34. számban (2. ábra), ahol az olvasó azzal szembesül, hogy csak akkor tudja elolvasni a látottakat (a betűket és a képeket is), ha elforgatja a képregényt. Ez a gyakorlat nem egyedi jelenség – még Alan Moore képregényírói gyakorlatában sem. Mind a *Promethea*, mind a *V mint vérbosszú* című képregényében szintén találkozunk ezzel az eljárással (mindkettőt elemzi ebből a szempontból Hague, 2014, 6. fejezet). Az sem véletlen, hogy a *Swamp Thing*ben ehhez a megoldáshoz akkor folyamodik, amikor a Mocsárlény és Abby egyesülésének történetét meséli el. A jelenet értelmezése megosztja a kritikusokat; vannak, akik annak szexuális tartalmát hangsúlyozzák (McDonald & Vena, 2016; Addis, 2021), és vannak, akik más szempontokat emelnek ki, pl. vallásosakat (Beineke, 2011). Jelenlegi témánk szempontjából kevésbé a szexualitás – Moore egyébként kitüntetett és sokat elemzett – szempontja lesz a fontos, hanem az összefonódás jellege. Korábban szó volt arról, hogy a Mocsárlény összefonódik a Zölddel, itt azonban egy másfajta összefonódásról van szó, hiszen egy emberrel fonódik össze. Abby szempontjából ez az összefonódás az emberi érzékelés defamiliarizálódásaként megy végbe, s ez – a képregény térbeli mozgatása révén – egy olyan jellegű irányváltással jár együtt, amely a befogadót is képes kimozdítani a megszokott nézőpontjából.



2. ábra
Alan Moore – Stephen Bissette: The Saga of the Swamp Thing #34 (1985. március)
(Forrás: Moore et al., 2021, II. kötet, 212–213. old.)

KONKLÚZIÓ

Alan Moore-ék *Swamp Thing* című képregénye rendkívül gazdag a témánk szempontjából. A fentiekben csak néhány vonatkozását emeltem ki, de közel sem tértem ki mindenre. Nem volt szó például a Mocsárlény kapcsolatáról olyan figurákkal, mint Jason Woodrue vagy Nukeface (ezeket a viszonyrendszereket mások alaposan elemezték), és nem tértem ki a szuperhősök (Az Igazság Ligája, Batman, Superman) megjelenítésének kérdésére sem. A kutatás tehát ezen a vonalon is folytatható.

Ugyanakkor további kutatási irányok is kínálkoznak, hiszen a Mocsárlény története nem ért véget Alan Moore-ékkal; azóta több más képregényíró és –rajzoló folytatta a történetet és értelmezte újra az alakot; jónéhányan közülük kifejezetten érzékenyek voltak az ökológiai problémákra (pl. Scott Snyder), vagy egyéb, az ökológiával érintkező kérdésekre (pl. Ram V). Vizsgálhatóak ökokritikai szempontból más szuperhősök is, például Poison Ivy, azaz Méregcsók, akinek alakja további szempontokat vet fel (ökoterrorizmus, ökofeminizmus stb.), ráadásul vannak képregények, ahol Méregcsók és Mocsárlény együtt szerepelnek. Sőt, még Superman figurája is

újraértelmezhető – nem kell feltétlenül elfogadnunk Umberto Eco kritikáját –, hiszen az újabb kutatások arra az eredményre jutottak, hogy Superman számos történetében – például már az eredettörténetében is – az ökológiai kérdések fontos szerepet kapnak (Crary, 2017).

A szuperhősképregények nemcsak tematizálni képesek az ökológiai problémákat, hanem érzéki módon átélhetővé is teszik ezeket, miközben serkentőleg hatnak ökológia képzeletünkre is. Mint a fentiekben is láthattuk, segíthetnek abban, hogy másként tekintsünk környezetünkre, hogy felismerjük összefonódottságunkat a többi emberrel, de a nem emberi létezőkkel is. Valamint hozzájárulhatnak az újratájékozódásunkhoz és ahhoz is, hogy a meglévő kereteken kívül gondolkodjunk, ami maga után vonhatja egy (nem utópisztikus) jobb jövőt elképzelését. Ahhoz azonban, hogy egy ilyen jövőt meg is valósítsunk, alighanem nekünk magunknak is szuperhősökké kell válnunk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Addis, V. (2021). Ecomasculinity, Ecomasculinism, and the Superhero Genre: Alan Moore's Swamp Thing. In Pulé, P. M., Hultman, M. (Eds.). *Men, Masculinities, and Earth: Contending with the (m)Anthropocene*. Palgrave Macmillan, 417–432.

Barthes, R. (1983). *Mitológiák.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Beineke, C. (2011). "Her Guardiner": Alan Moore's Swamp Thing as the Green Man. *ImageTexT, 5*(4) https://imagetextjournal.com/her-guardiner-alan-moores-swamp-thing-as-the-green-man/

Blin-Rolland, A. (2023). Contemporary Graphic Narratives of the End: Sketching an Ecopolitics of Disorientation and Solidarity through Sf *Bande Dessinée*. *Ecozon@*, *14*(2), 52–69.

Brinker, F. (2022). *Superhero Blockbusters: Seriality and Politics.* Edinburgh University Press.

Bushnell, J. (2000). Transsexing Technological Man: (Re)Writing the Comic Book Male/Scientist in Swamp Thing, *Popular Culture Review, 11*(1), 31–42.

Campbell, J., Moyers, B. (2019). *A mítosz hatalma.* Szenzár, Budapest.

Caracciolo, M. (2022). *Contemporary Fiction and Climate Uncertainty: Narrating Unstable Futures.* Bloomsbury Academic, London.

Classon-Frangos, M. (2024). Comics Anthropocenes: Visualizing Multiple Space-times in Anglophone Speculative Comics. *Journal of Graphic Novels and Comics, 15*(2), 236–251.

Crary, J. H. (2017). *Planet Superman: An Ecocritical Analysis of the Man of Steel from 1938–2017*. Marshall University.
https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2096&context=etd

Eco, U. (1972). The Myth of Superman. *Diacritics, 2*(1), 14–22.

Hague, I. (2014). *Comics and the Senses: A Multisensory Approach to Comics and Graphic Novels*. Routledge, New York and London.

Hassler-Forest, D. (2012). *Capitalist Superheores: Caped Crusaders in the Neoliberal Age.* (ebook) Zero Books.

Hódosy, A. (2023). *Klímaszörnyek: Ökokritika és populáris film 2.* Tiszatáj Alaptívány, Szeged.

Jeffery, S. (2016). *The Posthuman Body in Superhero Comics: Human, Superhuman, Transhuman, Post/Human*. Palgrave Macmillan.

Kidd, D. C., Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science,* 3 October 2013.

Krinsky, H. (2013). Mean Green Machine: How the Ecological Politics of Alan Moore's Reimagination of Swamp Thing Brought Eco-consciousness to Comics. In Laist, R. (Ed.). *Plants and Literature: Essays in Critical Plant Studies*. Rodopi, Amsterdam – New York, 221–241.

Lioi, A. (2016). *Nerd Ecology: Defending the Earth with Unpopular Culture.* Bloomsbury Academic, London.

McDonald, R. A., Vena, D. (2016). Monstrous Relationalities: The Horrors of Queer Eroticism and "Thingness" in Alan Moore and Stephen Bissette's Swamp Thing. In Keetley, D. & Tenga, A. (Eds.). *Plant Horror: Approaches to the Monstrous Vegetal in Fiction and Film*. Palgrave Macmillan, 197–214.

Moore, A., Bissette, S., Totleben, J. et al. (2021). *The Saga of the Swamp Thing 1–6.* DC Comics.

Nagel, T. (2004). Milyen lehet denevérnek lenni? *Vulgo 5*(2), 3–13.

Szigeti, A. (2019). A kapitalocén – avagy mibe kerül az olcsó természet? *Fordulat, (1)*25, 54–77.

Tóth, Z. J. (2011). Istenek alkonya: A szuperhősképregény változó paradigmái. *Korunk, 43*(2), 31–38.

Wein, L. (2021). Home Again, Home Again: An Introduction of Sorts. In Moore, A. et al. *The Saga of the Swamp Thing*, Book One. DC Comics, 6–8.

17th International Scientific Conference 2025

Sessions of the Faculty of Education

https://doi.org/10.36007/5390.2026.149

A GEOKULTURÁLIS IDENTITÁS EURÓPÁBAN
THE GEOCULTURAL IDENTITY IN EUROPE

Eszter Anna NYÚL[35]

ABSTRACT

This study explores the relationship between European civilisation and culture through the concept of geoculture, focusing on the evolution of group identity. Civilisation and culture are treated as two interrelated geocultural levels, clarifying their differing uses across Europe. Drawing on theories by Norbert Elias, Samuel Huntington and others, it examines how geographic space and cultural self-identification interact. Special attention is given to the French concept of civilisation and the German notion of Kultur and their influence on national identity. Literary examples, including Victor Hugo and János Arany, illustrate critical reflections on civilisation. The concept of geoculture provides a framework for understanding the interplay of identity layers and their role in shaping geopolitical processes.

KEYWORDS

geoculture; European civilisation; group identity; culture; national identity; geopolitics; Victor Hugo; János Arany

BEVEZETŐ

A civilizáció legtömörebb magyar definíciója vélhetőleg Ignotustól származik: „a világnak mindig az a rendje, ameddig eljutott” (Lengyel, 2020). Találó megfogalmazás, mert térben és időben egyaránt a szervezett emberi közösség legnagyobb egységét értjük a civilizáció fogalma alatt. Huntington (1996) ezt „a legtágabb azonosulási keretnek” nevezi. Az övé a legismertebb és leginkább elfogadott felosztás, ahol a kultúra jelenti a mérvadó felosztási szempontot. Azonban a történészeknek eltérő következtetéseik vannak arról, hogy hány ismert (fennálló és már eltűnt) civilizációt lehetséges összeszámolni (Ferguson, 2022). Mivel a fogalom tág teret hagy a kategorizálásra, ezért nagy különbség figyelhető meg a számok között. Míg Caroll Quigley huszonnégy civilizációt különböztetett meg, addig Matthew Melko feleannyit talált, Samuel Huntington ingadozott a nyolc-kilenc között, és hozzájuk képest Shmuel Eisenstadt csak hatot, Adda Bozeman pedig ötöt különböztetett meg (Bozeman, 1994; Eisenstadt, 2003; Huntington, 1996; Melko, 1969; Quigley, 1961). Zsinka László szerint a civilizációk rendkívül összetettek, tehát korántsem tekinthetők egységesnek belülről, és állandó változás jellemzi azokat, miközben maga a fogalom is túlterhelt (Zsinka, 2013).

Huntington szerint a civilizációnak is van természete, ami előbb idealizált civilizáltságot, majd a Nyugat számára a társadalmak összemérésére alkalmas eszközzé vált. Az egyetlen ideát

[35] dr. Nyúl Eszter Anna, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Francia Tanszék, nyul.eszter.anna@pte.hu

követő civilizáltságból végül többesszámban használatos civilizációk lettek, elismerve, hogy mindegyik a maga módján kulturális entitás (Huntington, 1996).

Huntington erre kitérve azt állította, hogy Németország kivételével a civilizáció kulturális entitást jelent, a kultúra és a civilizáció szavak között feszülő ellentét csak a német felfogásban van jelen. Úgy véljük, hogy ennek XIX. századi cáfolata Hugo és Arany véleménye, akik a civilizációban nem kulturális entitást, hanem technikával (puskával/tollal) elért hódítást látták (Arany, 2006b, 2006a; Hugo, 2022). Miért, miképpen lehetséges ez? Ennek okaira jelen tanulmány a geopolitikán belül a geokultúrában keresi a választ.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A nyugati civilizáció minden civilizációs felsorolásban szerepel, de egyik sem bontja tovább, nincs külön francia, spanyol vagy angol civilizáció, miközben ezek a kifejezések is ismertek és használatosak. Norbert Elias (1987) a francia civilizáció és német kultúra fogalmakat használta fel az európai civilizáció folyamatának felfejtésében, és miközben rávilágított arra, hogy nemzetfelfogásként is lehetséges a fogalmak értelmezése, műve alapján a civilizáció fogalom a centrum és periféria és civilizációs mechanizmusok magyarázataként a fejlett Nyugat jelentéssel élt tovább (Rostoványi, 1999; 2002; Vitányi, 2002; Wessely, 2003. 2021; Csepeli & Wessely, 1992).

Wallerstein (1988) amerikai tudós kiterjesztette az eliasi nyugati civilizáció mechanizmusait. Ő használta a világrendszer-elméletében a geokultúra kifejezést elsőként. A geokultúra a földrajzi értelemben vett terek mellett társadalmi összefüggésrendszert is jelent, ahol a csoportidentitás jelöli ki a határokat, amelyeket a csoport intézményei és állama tartanak fenn (Rostoványi, 1999). Ezeket a határokat Fernand Braudel úgy magyarázta, hogy a földrajzi teret az emberi történelem megmunkálta s így azok szervezettségük miatt egymástól elkülöníthető térségekké váltak (Braudel, 1996, 811). A földrajzi tér ekképpen találkozik a kulturális térrel, és e kettő összekapcsolódását geokultúrának értelmezzük. Rostoványi Zsolt is megerősít ebben, aki szerint a geokultúra olyan kategória, ami a geopolitikának és a világgazdaságnak is alapzata, megteremtve a világrendszer működésének a kulturális kereteit (Rostoványi, 1999, 44. old.). Ha így tekintünk a világra, akkor az állam mint a földrajzi tér nemzetközileg és tudományosan is legelfogadottabb felosztása, még ha el is vesztette napjainkra a monopóliumát, központi aktora maradt a nemzetközi cselekményeknek.

Magyari Beck István (2014) e fogalmat szintén a geopolitikából vezette le, még abban a hiszemben, hogy nem létező kifejezés, amit ő definiál. A technológiai fejlődések kapcsán kifejtette, hogy a geokultúra klasszikus formájában már elavulttá vált volna, ha korábban is létezik, mert napjainkra a kulturális távolság a földrajzi térben átértékelődött. Magyari Beck szerint a geokultúra egy kultúra meghatározottságát jelenti azon intellektuális hatások által, amelyek a környezetéből származnak. Ez a fogalom nem mond ellent a már folyó tudományos párbeszédben kialakult fogalmaknak, de új nézőponttal bővíti azt. A geokultúra nem csak a kultúra belső kiépülése, majd annak terjeszkedése a földrajzi térben, hanem ezzel egyidejűleg a környezetéből jövő, a határait átlépő és a kulturális keretre már belülről ható külső hatások. Úgy véljük, hogy ezeknek a külső intellektuális hatásoknak nem kell feltétlenül idegennek lenniük, a Magyari Beck féle kulturális meghatározottságot az is jelentheti, ha azt megerősítő külső hatások befolyásolják a belső folyamatokat. Jellemzőnek látjuk, hogy Wallerstein a geokultúra fogalmát a civilizációs szemlélet terjeszkedő, belülről jövő „birodalomépítésben” ragadja meg, míg Magyari Beck a

kultúra statikusabb és ezáltal védekezőbb nézőpontjából. A geokultúrában ezek azonban egyidejűek, ezért azokat összefüggő és kölcsönös folyamatként értelmezzük.

Hanne és Flichy de La Neuville (2015) szerint a geokultúra a geopolitikai és történelmi jelenségeket elemzi az identitásbeli és emlékezeti kapcsolatból kiindulva. Ilyen az etnicitás, az idő, a vallás, a kollektív észlelés, a nemzet, valamint a természetföldrajz szerepe az emberi közösségek életében. Elismerik a gazdasági tényezők jelentőségét, de azt is ezektől az egzisztenciális integrációs tényezőktől függőnek tekintik.

Abishur Prakash szerint a geopolitika megkövült fogalom, a kőolaj, a földgáz, a hadiipar és a háborúk határozzák meg a róla folyó gondolkodást. Elismeri ezzel, hogy a legtöbb geopolitikai szakértő így és ezekben a változókban gondolkozik (Prakash, 2018, 11. old.) Szerinte a világpolitika fordulóponthoz érkezett, és ebben az új világrendben nem kizárólag a legnagyobb gazdaságok és legfejlettebb haderővel rendelkező országok lehetnek majd győztesek. Az új technológiákat jelöli meg e fordulópontnak, és a technológiai fejlődés és a geopolitika kapcsolatában reálisan várható új kihívásokat veszi számításba. Az általa felhozott példákban azonban az ember, a nemzet és az ország többnyire áldozat és kiszolgáltatott. Talán a változás drámai gyorsaságát kívánja ezzel hangsúlyozni, de a geokultúrát nem említi. Pedig a jövőben is lesznek baráti kapcsolatok és ellenfelek az államok között, az új technológiák felhasználásáról szóló döntések megváltoztathatóak a kritikai geopolitikában nagyobb szerepet kapó kulturális és társadalmi kapcsolódásokon keresztül, amelyek befolyásolják a döntéshozók cselekvéseit, hogy megfeleljenek a geokultúrán keresztül az emberi értékválasztások, világnézetek elvárásainak (Ó Tualhail, 1996). Ilyen értelemben a geokultúra a geopolitikának irányt is szab.

Gallois, aki az ötvenes évek végéig a francia geopolitikai gondolkodás és védelmi döntések egyik meghatározó alakja úgy tartotta, hogy érdekes és hasznos a világ földrajzi jellemzőit kiemelni, de ha azok nem veszik figyelembe az emberi tényezőket, azok fejlődését, a tömegek mozgását és az őket irányítók akaratát, akkor a geopolitika érvelése gyakorta csalódást okoz (Boniface, 2021, 18. old.). Az emberi tényező megkerülhetetlen, a geopolitika szükségszerű eleme a politikum miatt. A geopolitikai kódhoz tudni kell, hogy ki a barát, ki az ellenfél, hogyan kell irányukba fordulni, és azt hogyan kell a bel- és külpolitikában kommunikálni (Szilágyi, 2018, 212. old.).

Az identitáskonfliktusok miatt Wallerstein (1991) az államban gyengülő, de még így is a kulturális erő legerősebb oszlopát látta (Rostoványi, 1999). Ezt látjuk mi is, mert a gazdasági válságokra adandó válaszok, vagy a 2019-ben kitörő világjárvány éveiben újra az államok váltak főszereplővé, és emiatt újra markánsan érezhető lett, hogy mekkora jelentősége van annak, hogy ki hol van otthon a világban. Az állam a geokultúrának, a geopolitikai elemzéseknek továbbra is fontos és megkerülhetetlen alanya marad.

John Hirst (2022) szerint az európai civilizáció sajátos keveréke a görög-római műveltségnek, a szervezetileg rómaivá vált kereszténységnek és azt uraló germán harcosoknak. Szerinte a vallás által összefogott világképet a reneszánsz és reformáció kezdte ki. Az európai civilizáció a tudományos forradalom, a felvilágosodás hatására az észre alapozva a társadalom, az állam, a morál stb. újra alkotásába kezdett a haladás eszméjének zászlója alatt. S ez testesült meg a francia civilizáció szóban. Le Roy Ladurie (2014) szerint az egész XVIII. század francia találmány. Ez ellen jelent meg a német romantika, a kultúra szó mögé felsorakoztatva azokat az objektívnek szánt érveket az emberi akarattal szemben, amik kötik az embert, mert a mélyen rögzült nyelv és az elbeszélt történelem a cselekvéseket és vágyakat meghatározza.

Huntington viszont a két kifejezést (civilizáció és kultúra) egymás mellett megférve kívánta alkalmazni, ezért az antropológiában és szociológiában is létező kultúra és civilizáció

szembeállítást nem vette figyelembe, azt primitívebb-komplexebb társadalom és az urbanizáció mértékének kérdéseként láttatta. Braudel-re hivatkozva a német megkülönböztető felfogás elutasítása mellett érvelt. Szerinte a kultúra és a civilizáció is egy nép egészének életmódját takarja, beleértve annak értékeit és gondolkodásmódját is, amit nemzedékről nemzedékre átad. Sőt, Braudel érvelését idézte, miszerint a kultúra a civilizációra épül (Huntington, 1996). Akár úgy is tarthatnánk, hogy ez a fogalmi szembenállás már a múlté, de Rostoványi (2022) felhívja a figyelmet arra, hogy Huntington *„The Clash of Civilizations"* címet viselő könyvének német nyelvű kiadásában megjelenik az eltérő civilizáció- és kultúraértelmezés. Míg Huntington kívánsága az angol „civilization" és „culture" szavak megtartása volt a „Zivilisation" és „Kultur" német szavak használatával, addig ezt a fordító nem tartotta célszerűnek, és más kifejezéseket is használt helyettük, sőt bizonyos helyzetekben fel is cserélte azokat. Tekinthető ez „fordítói stratégiának", amikor a fordító szándéka az eltérő kultúrák közötti minél pontosabb közvetítése a szerző mondandójának (Kóbor, 2007).

Míg a könyvön belül ezt értjük és helyeseljük, addig a mű címének megváltoztatását elhibázottnak tartjuk. Németországban „*Kampf der Kulturen"* (Kultúrák harca) lett a mű címe, mintegy lefejtve róla a civilizációs réteget, csak a kulturális törésvonalakra koncentrálva. A magyarországi tapasztalatból kiindulva, „A civilizációk összecsapása" cím lényeges annak megértésében, hogy a szerző hogyan használja a civilizáció fogalmat, mit jelent számára és miért nem ért egyet a civilizáció és kultúra német megkülönböztetésével.

Az egy civilizáció – egy birodalom megközelítés esetén a kultúra fogalma kevésbé tagolódik, más esetben a civilizáció fogalma túl tág hozzá, a civilizáción belül magyarul is szükségesnek érezzük a megkülönböztetést és inkább rokon kultúrák, vagy kultúrkör kifejezést használjuk. Az otthon, az a földrajzi hely, ahová kulturálisan kötődünk, egyedivé, lokálpatriótává tesz. Braudel francia és mint francia a civilizáció szó használatába nőtt bele, azon keresztül érezve magát otthon a világban. Ha neki a civilizáció szó jelent egyet a hazával, akkor számára a kultúra abban bontakozik ki. A németek számára viszont a közösség a kultúra fogalomban jelenik meg (Elias, 1987).

A németek elismerték a francia nyelv nagyszerűségét és csodálat övezte a francia civilizációt, de nem azt tekintették az alapnak, amire a kultúra épül, mert azzal a maguk eszköztelenségét mondták volna ki, ellentmondva a csoportidentitásuk elemeinek. A kultúra mindeközben „nyújtózkodhatott" a francia eredetű civilizáció felé. „Semmi sem közönségesebb, mint leveleket németül írni." írta keserűen Gottsched, a német irodalmi nyelv egyik megalapozója 1730-ban a francia nyelv divatjáról (Elias, 1987, 110. old.). A kontinens hosszú ideig fenntartotta a civilizációs módit, egy évszázaddal később Puskin például Csaadjevet úgy szólította meg levelében, hogy „Európa nyelvén fogok hozzád szólni", és e levelet franciául írta (Makine, 2007).

KUTATÁSI MÓDSZEREK

Magyar nyelvhasználatban nagyobb egység a civilizáció a kultúránál, és ha azt geokulturális térként értelmezzük, akkor nem csak méretben tér el tőle. Az a kijelentés tehát, hogy a kultúra és civilizáció fogalmak egyenrangúak tapasztalati úton megdönthető. A kutatás ebből az elméleti- fogalmi megközelítésből kiindulva indult el a civilizáció és kultúra fogalmak történeti és társadalomtudományi kontextusának vizsgálatára klasszikus és kortárs elméleti munkákban és irodalmi példákban.

Elias (1987) az európai civilizáció folyamatmechanizmusát a francia normák és viselkedésformák változásain mutatta be, és kitért a kultúra nemzetfelfogásként való német

értelmezésére is. Miközben a franciák civilizációval való azonosulása elfogadottá vált, hiszen az ő példájukon levezetett civilizációs folyamatokra hivatkoznak európai civilizációs folyamatként, addig a német kultúra nem tudta a tudományos gondolkodásban fenntartani ezt a megkülönböztetést, mivel a kulturális identitást civilizációs minőségnek tekintik (Huntington, 1996). Ez utóbbit vette át Közép-Európa, a magyar nyelvben a némethez hasonlóan is különbséget teszünk, és bár beszélünk európai civilizációról és európai kultúráról, de csak magyar kultúrára hivatkozunk, a civilizáció kifejezés tágabb fogalmi keret a világ értelmezése során.

Arany János: CIVILIZÁCIÓ

Ezelőtt a háborúban
Nem követtek semmi elvet,
Az erősebb a gyengétől
Amit elvehetett, elvett.

Most nem úgy van. A világot
Értekezlet igazgatja:
S az erősebb ha mi csinyt tesz,
Összeűl és - helybehagyja.

(1877)

Az idézett versből kitűnik, hogy a XIX. század civilizáció fogalma nem talált támogatottságra Arany Jánosnál. Nemzetközi kitekintéssel kortársa, Victor Hugo költészetében is találhatunk e témában íródott és hasonló kritikát megfogalmazó költeményt, amelyre érdemes figyelnünk, különösen azért, mert a civilizációval szembeni felszólalást a franciák legnagyobb tanítója fogalmazta meg. Az ő kritikája még erősebbnek hat, és érthetővé válik, hogy korábban miért nem kívántak vele szembesülni és napjainkban mért idézik egyre gyakrabban.

Victor Hugo: Ahogy ti mondjátok (…) civilizáció

Ahogy ti mondjátok, rátarti zsargonnal:
Civilizáció – Gangesszel, Oregonnal,
Andoktól Tibetig, Nílustól Nyugatig,
Hogyan értitek ezt, ti sáskák zsigerig?
Minden földeteken faggassátok echót.
Limát és Kubát is, Sydneyt, San Franciscót,
Melbourne-t. Hiszitek, ez civilizálás,
Mikor undok láz ez, fertőzötté válás.
Zavarva tavait, megbújt isten tükrét,
Elérve az erdőt, gyalázva e szűzét.
Kiűzve ligetből, barlangból, a partról
tiszta szemű testvért; zsákmány ez a vadtól.

E napgyermek festve ezerszínűre ki,
Bolond, hisz az ágat, virágot szereti,
És kidobjátok őt, Ádám haszontalan,
A sivatag népesül hüllőkkel, arctalan.
Kik henteregnek ott, kapzsian javakban
Csupaszok ők, csak más, cinikus alakban.
Bálvány lett a dollár, őrült rajong ezért
Már nem számít a Nap, nyúl egy aranyrögért,
Mutatja, mily szabad, a világ féli már
Övé e szabadság, a robot másra vár.

Igen, ezt mondjátok, lám, helyük betöltve
Torz kunyhóiknál szebb palotáink íve
Emberi diadal fényében haladunk
Vannak már dokkjaink, gőzhajónk, vasutunk,
Színházak, parkjaink, hotel előtt hintó.
Másként vagytok vadak, és ez nektek így jó!
Kiáltva: Lám, a haladás csodája!
De már nincs hely mezőn, se szent hegyen másra.
Ez ősi tájak még érintetlen földjén
aranyt s négert űzve, túladva a lelkén.
Mikor az oroszlánt a féreg váltja fel,
S a tomahawk helyén szól a revolver!

(saját fordítás)

Hugo e versében elhatárolódott a civilizáció fogalomtól, művészi eszköztárával élesen, kifejezetten keményen szólalt fel vele szemben. Arany egy további művében az európai civilizáció terjeszkedését szintén rovarok inváziójaként mutatta be (Arany, 2006a). Műveikben közös, hogy felhívja a figyelmet az európai civilizáció szellemi kifinomultságára és az ezt kihasználó erőszakos és vágyvezérelt cselekedetek legalizálására.

Mivel Arany János és Victor Hugo is nemzete tanítómestere mind a mai napig, így írásukat állásfoglalásnak, értékharcnak látjuk a geokulturális térben. Ezt bizonyítja az is, hogy Hugo e posztumusz megjelent és címnélküli versére korábban a franciák nem hivatkoztak, csak az utóbbi időkben vált idézetté, amikor a nyugati civilizáció önreflexiója elkezdődött. Miközben a civilizációkra a geopolitika a legnagyobb vizsgálható egységeként tekint, addig Európa e két szellemóriása nem kívánt azonosulni saját civilizációs keretével.

EREDMÉNYEK

Meglátásunk szerint a civilizáció egy magabiztos énkép megnyilvánulása, ezért a civilizációt egy nép öntudatának, öntudatos önmegvalósításának tekintjük. Elias maga is említi az öntudatot a civilizáció esetében (Elias 1987, 103. old.). A kultúra pedig egy nép önreflexiója és az önazonosság keresése vagy bizonyítása magának és másoknak: „Voltaképpen mi is a mi sajátlagosságunk?” (Elias, 1987, 104. old.). A civilizáció abban magabiztos, aki most, a kultúra

pedig abban magabiztos, aki volt. Mind a kettő fejlődni vágyik, de amíg például a civilizáció víziója a jövőben van, addig a kultúra ehhez a példát a múltban keresi. Elias civilizációja és az azzal szemben megfogalmazódó kultúra nemzetfelfogás, tehát egy közösség csoportidentitása. Ami a közösséget jellemző fogalmakhoz kapcsolódó pozitív és negatív önkategorizációval is létrejöhet (Smith & Mackie, 2004, 189. old.).

Ferguson (2022), Huntington (1996), Hanne & Flichy de La Neuville (2015) és Elias (1987) elgondolása a civilizációról és Elias által bemutatott nemzetfelfogások (legyen az kultúra vagy civilizáció) együttesen is alkalmazhatóak, a kapcsolódás mélysége a kérdés. A legtágabb értelmezés mind között az emberi civilizáció egésze lenne, de ha megmaradunk a geopolitikai vizsgálódásunkat érintő keretek között, akkor a megismert felosztásokban mindig nevesített nyugati civilizációt érdemes vizsgálnunk. Létezését senki nem vitatja, egykori dominanciáját elvesztve is funkcionál. A nyugati civilizáció országai esetén is különböző a viszonyulás és az önkategorizáció intenzitása. Ez abban is megnyilvánul, hogy az egyén identitásának hányadik rétegeként jelenik meg. Ez a különbség a szóhasználatban is megnyilvánul, ez is magyarázatot ad a kultúra és civilizáció fogalmak eltérő jelentéstartalmára Európában, és ennek adja lényeges magyarázatát Elias. Wessely (2003) az általa Csepeli Györggyel megnevezett kilenc kategóriát ötre szűkítette le, de míg ő ebben a fejlett világ és az elmaradott népek nemzetfelfogását látta, addig mi a civilizációs és a kulturális geokulturális entitás két szintjéhez tartozó azonosulási jellemzőnek tartjuk azokat, amelyek a nemzeti identitásban is tükröződnek (Csepeli & Wessely, 1992) (1. táblázat).

1. táblázat

A geokulturális csoportidentitás jellemzői (Elias (1987) civilizáció és kultúra megkülönböztetése alapján, Wessely (2003) féle kategóriák felhasználásával)

A csoportidentitásra jellemző kategóriák és az azokhoz tartozó kérdések	**Civilizáció geokulturális szint csoportidentitása**	**Kultúra geokulturális szint csoportidentitása**
Kitüntetett idő MIKOR?	a jelen és a jövő	a közös múlt
Területhez való viszony HOL?	terjeszkedés	elhatárolódás, meghatározott terület
Egyéni élet megítélése KI?	személyes felelősség tárgya, univerzális társadalmi perspektíva	alávetett a közös sorsnak, partikuláris társadalmi perspektíva
Cselekvés és oka MIT? MIÉRT?	a változó külső célokhoz igazodik: célorientált	a maradandó belső értékekhez igazodik: értékorientált
Kitüntetett érték HOGYAN?	a haladás folyamata, termelés, kvantitatív	a megmaradás, a kiváló teljesítmények, kvalitatív

	értékelés	értékelés

A táblázat civilzációs és kulturális geokulturális szintjei csoportidentitási azonosulásként valóban alkalmas volt arra, hogy szembeállítsa a német kultúra kifejezést a francia és angol civilizáció fogalmával. Míg ez utóbbit anyagi és technikai tényezőkre szűkítve láttaták, addig az előbbiben a morált, a művészeteket, az eszményi értékeket jelenítették meg. Arany János és Victor Hugo költészete a példa rá, hogy nem csak a németekre volt jellemző ez az elhatárolás.

KÖVETKEZTETÉS

Úgy véljük, hogy Huntingtonnak igaza van abban, hogy a civilizációt az azonosulás legtágabb összehasonlítható és törésvonalat képező szintjének és kulturális entitásnak tekinti. Minden civilizáció érzi a közös kulturális gyökereket, de nem minden kultúra érzi magát ettől feljogosítva arra, hogy magát civilizációnak hívja. Minden civilizáció kultúra, de nem minden kultúra civilizáció. Talán ezért helyesebb úgy értelmezni e szavakat, hogy hasonló kultúrák, kultúrkörök csoportidentitása a civilizáció, és ki több ki kevesebb közös jellemzőt tart számon, ami alapján e csoporthoz tartozónak érzi magát, vagy mások csoportosítják oda.

Huntington szerint a kultúra és civilizáció között csak a lépték más, és kulturális azonosságtudat jellemző rá. Ez értelmezésünkben azt jelenti, hogy a geokulturális entitás két szintjéről beszél. Elméletének szembetűnő hiányossága, hogy a civilizációk közötti összecsapásokra koncentrál, és nem ad magyarázatot az azon belüliekre. A gazdasági érdekekre és erőviszonyokra fókuszálás egy másfajta motivációt társít a konfliktusokhoz, miközben a civilizációs szinten már kulturális különbségek mellett érvel.

Ferguson (2022) a civilizáció fogalmának nyomába eredve városokhoz jutott el, és azoknak gazdasági, társadalmi és politikai intézményeihez, kutatásunk szempontjából lényeges a felismerése, a geokultúrával egybecseng: „Egy város (polgári vagy egyéb) törvényei azonban éppen olyan fontosak, mint a város köré épített falak; az alkotmányuk és a lakosok (civilizáltak vagy sem) szokásai éppen olyan lényegesek, mint a palotái.(…) Egy civilizáció sikere nem csupán az esztétika mércéjével mérhető, hanem, és ez mindenképpen fontosabb, lakosai élethosszával és életminőségével” (Ferguson, 2022, 35. old.).

Ferguson szerint a civilizációk „az emberek gyakorlati reakciói a környezetük által jelentett kihívásokra” (élelem- és vízszerzés, lakhatás és önvédelem), és emellett kulturális jellegűek. (Ferguson 2022, 35. old.) Ezek tehát az alapjai, és emellett gyakran, de nem mindig közös vallási és nyelvi közösségen alapulnak. Ez alapján a Ferguson féle civilizáció fogalmat mi a kultúra és az immanencia egzisztenciális kérdéseire adott cselekvő válaszok összességének tartjuk. Hiányossága a magyarázatának, hogy míg a civilizáció fogalmat pontosítani kívánja, de nem tér ki arra, hogy mit ért a kultúra fogalma alatt.

Hanne és Flichy de La Neuville (2015) szerint akkor fenntartható és életképes egy civilizáció, ha önfeladás nélkül képes integrálni a külső kulturális hatásokat. Azok nem meggyengítik, hanem felfrissítik: ebben a biológiai fennmaradás és az emlékezet továbbadása jelenti a kontinuitást. A kultúra számukra lehet befolyásoló, integráló vagy inkluzív, összességében olyan szellemi tér, amiben a geokultúrára és annak jellemzőire ismerünk. Szerintük a geokultúra teszi vizsgálhatóvá egy civilizáció életképességét.

A földrajzi és kulturális tényezők kölcsönhatása befolyásolja egy adott térség identitását, vonzerejét vagy kommunikációs potenciálját, amely együttesen alakítja ki a geokulturális térerőt,

értve ez alatt egy adott térség geokulturális hatásának „erősségét” és „hatótávolságát”. A geokultúra térben való kiterjedését ez a kulturális térerő határozza meg.

A fogalom eredetileg telekommunikációs eszközökre vagy fizikai térben lévő erőhatásokra használatos, de a kifejezéssel a geokulturális entitások erőhatásait, együttélését és egymásra gyakorolt hatásukat is leírhatjuk. Hiszen a geokulturális entitásoknak is vannak a geokulturális térben bázisállomásai és erősítő tornyai. A földrajzi térben ilyenek a fővárosok, a nagyobb városok és történelmi emlékhelyek, a kulturális oldal a „soft power” kifejezéssel mutat rokonságot. A civilizációs lefedettség a legnagyobb, több nemzet geokulturális terében van jelen. A jelerősségnek a közösségi identitást tekinthetjük, ez határozza meg, hogy mely értékválasztások válnak az adott közösségben dominánssá. A kulturális jelerősség önkategorizáció a közösségben, pozitív viszonyulás, kapcsolódni vágyás. A hatótávolság pedig a térbelisége a geokulturális entitás szellemi és érzelemi megjelenésének.

A francia-német fogalomhasználat különbözősége és az európai geokulturális motivációk egyaránt jelen vannak a geokulturális szintekhez tartozó értékválasztásokban. Az egyik legmarkánsabb példa rá 2004-es EU bővítés, amely nemcsak gazdasági lépés volt, hanem egybecsengett a csatlakozók geokulturális érvelésével és csoportidentitásával, együttesen a geopolitikai orientációjukkal.

BEFEJEZÉS

Indokoltnak látjuk, hogy Elias munkásságának jelentősége a geokultúrában is teret nyerjen. Elias főként a szociológia területén ismert és idézett, és ott is „semmilyen iskolához, irányzathoz nem tartozik, semmilyen mozgalomnak nem apostola, hanem a szó mannheimi értelmében kötetlen, „szabadon lebegő” értelmiségi” (Hanák, 1987, 11. old.). A modern kultúrtörténet egyik megalapozójaként, aki új témát és módszert dolgozott ki (Hanák 1987, 25.), a geokultúra számára is bőven nyújt kapaszkodót. „A civilizáció folyamata” című könyvre Hanák a könyv magyarországi megjelenésének 1986-os előszavában „a társadalmi és kulturális folyamatok többdimenziós, tudományközi vizsgálatának mintakönyveként” hivatkozott rá (Hanák, 1987, 26. old.), a jelen tanulmányban levont következtetések is Elias megállapításainak köszönhetőek.

Elias nemzetfelfogásával foglalkozó kutatásáról, más nemzeteknél történő alkalmazásáról nem tudunk, pedig a szociológiai meglátásainak az integrálása a geopolitikai elemzésbe segíthet a csoportidentitásból eredő értékválasztások alapján hozott politikai döntések jobb megértésében.

A civilizáció-értelmezések főbb ágaiban a kultúra mindig szerepet kap. A civilizáció és kultúra fogalom a fejlődés kapcsán vagy a modernitás fokozatát vagy a szervezettség stádiumát jeleníti meg, és ilyenkor a kultúrához képest a civilizáció magasabb szintet jelent. Máskor a kérdés a kultúra és civilizáció rokonértelműsége vagy szembeállíthatósága (Zsinka, 2013).

Elias válasza azonban nem illik egyikbe sem. Nála a kultúra és a civilizáció fogalom hiába nem azonos, attól még nem is tekinthetjük azokat ellentétpárnak, még akkor sem, ha elsőre annak tűnik és ő maga is a különbségüket hangsúlyozta. Nem tehetjük, mert közben megtalálta a legnagyobb közös nevezőjüket, a fogalmakban tükröződő nemzetfelfogást. Nála a civilizáció és a kultúra fogalom a nemzeti identitás kétfajta megközelítésére világít rá, ezért a kategóriáit a nemzeti identitás változóinak tekinthetjük. Kilépett a szokásos keretekből: nem a politikai és kulturális nemzet klasszikus fogalmát nézte, és nem is a civilizáció és kultúra geokulturális térerejét. Azokkal nem ütközik, sőt mélyíti a megértésüket, időszerű lenne a hamarosan százéves könyvét geokulturális szempontból is minél alaposabban megvizsgálni. Olyan kvalitatív kategóriákat nevezett meg, amelyek alapján egy csoport, egy közösség, egy nemzet képes meghatározni a

világhoz való viszonyulását. Alkalmasak lehetnek arra, hogy más nemzeti identitásokat is megismerjünk a használatukkal, annak ellenére, hogy maga a nemzet definíciója nem lehet egységes nemzetközi szinten, pont a fogalomban rejlő önmagukra vonatkoztatott nemzeti csoportidentitások miatt. A csoportidentitás újszerű megközelítésével nyújt eszközt a geokulturális szintek és entitások térerejének megértéséhez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Arany, J. (2006a). A poloska rímes próza. In *Arany János összes költeményei I. Versek, versfordítások és elbeszélő költemények*. Osiris.

Arany, J. (2006b). Civilizáció. In *Arany János összes költeményei I. Versek, versfordítások és elbeszélő költemények*. Osiris, p. 504.

Boniface, P. (2021). *La Géopolitique 50 fiches pour comprendre l'actualité*. Éditions Eyrolles.

Bozeman, A. B. (1994). *Politics and Culture in International History From the Ancient Near East to the Opening of the Modern Age* (Transaction).

Braudel, F. (1996). *A Földközi-tenger és a mediterrán világ II. Fülöp korában 2.* Osiris.

Csepeli G., & Wessely A. (1992). A közép-európai szociológia kognitív esélye. *Replika*, 1–7. https://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_07-08-01_wessely_-_csepeli.pdf

Eisenstadt, S. N. (2003). *Comparative Civilizations and Multiple Modernities*.

Elias N. (1987). *A Civilizáció Folyamata*. Gondolat.

Ferguson, N. (2022). *Civilizáció A Nyugat és a többiek*. Scolar.

Hanák P. (1987). Elias és a civilizáció. In Elias N. (Ed.), *A Civilizáció folyamata*. Gondolat, pp. 11–26.

Hanne, O., & Flichy de La Neuville, T. (2015). *Géoculture - plaidoyer pour des civilisations durables* (LAVAUZELLE). LAVAUZELLE.

Hirst, J. (2022). *Európa legrövidebb története.* Athenaeum.

Hugo, V. (2022). *Ce que vous appelez Civilisation*. Université Caen. https://crisco4.unicaen.fr/verlaine/index.php?navigation=textesauteurs&choix_liste=&auteur=HUG_24&code_text=HUG1203_8

Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (Simon & Schuster).

Kóbor, M. (2007). A kultúrafogalom evolúciója a fordításelméleti diskurzusban és a kultúrakoncepciók gyakorlati implikációi. *Fordítástudomány, 9*(2), 37–55. https://real-j.mtak.hu/16503/6/EPA04125_forditastudomany_2007_2.pdf

Le Roy Ladurie, E. (2014). Franciaország – A hatszög története. In P. Furtado (Ed.), *Nemzet–történetek. Hogyan alakult ki a nemzetek identitása?* Móra Könyvkiadó.

Lengyel, A. (2020). *Ignotus Hugó-tanulmányok. Modernizáció a pallérozódás és a barbarizálódás sodrában* (Múlt és Jövő).

Magyari Beck, I. (2014). Magyarország és Közép-Európa geokulturálisan meghatározott missziója. In *5. Báthory - Brassai Tanulmánykötet 2.rész*. Óbudai Egyetem.

Makine, A. (2007). *Lehet-e még szeretni Franciaországot?* Háttér.

Melko, M. (1969). *The Nature of Civilizations*. Extending Horizons Books.

Ó Tualhail, G. (1996). *Critical Geopolitics: The Politics of Writing Global Space*. University of Minnesota Press.

Prakash, A. (2018). *Új geopolitika A világ jövője technológia I-II kötet.* PAB.

Quigley, C. (1961). *The Evolution of Civilization: An Introduction to Historical Analysis*.

Rostoványi, Z. (1999). Globalizáció avagy civilizációk és kultúrák harca. *Külügyi Szemle*, *1–2*, 3–45.
Rostoványi, Z. (2002). A CIVILIZÁCIÓ(K) GLOBALIZÁLÓDÁSA, AVAGY A GLOBALIZÁCIÓ (DE)CIVILIZÁLÓDÁSA? *Magyar Tudomány Globalizáció És Civilizációk*, *6*, 785–800.
Rostoványi, Z. (2022). Globalizáció és civilizáció. *Educatio*, *31*(4), 542–554. https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.2
Smith E. R., & Mackie M. D. (2004). *Szociálpszichológia*. Osiris.
Szilágyi I. (2018). A geopolitika elmélete. In *Pallas Athéné Books.* Budapest: PAB.
Vitányi, I. (2002). A civilizáció és a kultúra paradigmái. *Magyar Tudomány Globalizáció És Civilizációk*, *6*, 720–730.
Wallerstein, I. M. (1988). The Modern World-System As A Civilization. *Thesis Eleven*, *20*(1), 70–86.
Wallerstein, I. M. (1991). *Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World-System* (Cambridge UP). Cambridge University Press.
Wessely A. (2003). Előszó: a kultúra szociológiai tanulmányozása. In Wessely A. (Ed.), *A kultúra szociológiája* (pp. 7–28). Osiris-Láthatatlan Kollégium.
Wessely, A. (2021). *Klubrádió (2021.09.07.): A nemzet lenézés és mítosz nélkül*. https://www.klubradio.hu/adasok/a-nemzet-lenezes-es-mitosz-nelkul-120667
Zsinka, L. (2013). Az összehasonlító civilizációtörténet lehetőségéről. *Grotius*. http://www.grotius.hu/publ/displ.asp?id=FBDIBC

https://doi.org/10.36007/5390.2026.160

"A SZNOBOK ÉS AZ ESZTÉTÁK PRÜSZKÖLHETNEK"[36]

"SNOBS AND AESTHETES CAN SNORT"

Anna VARGA[37]

ABSTRACT

Soviet comedies remain popular in their homeland to this day, retaining their appeal since their inception and throughout the decades since. This makes it interesting to examine the elements that composed them.

KEYWORDS

film, mass-market movie, comedy, film language, 1930s, 1940s, Soviet films

BEVEZETŐ

A vígjáték, a happy end megítélése, főleg a szovjet filmekben elég visszás manapság nálunk, illetve Európában, ennek az attitűdnek mondhatni "hagyománya" van. Ez leginkább érzelmekre, azon belül is negatív érzelmekre, nem pedig elemzésre alapul, jellemzően megmarad az első benyomás szintjén. Ezzel együtt mindig is volt egy másik, elméleti megalapozottságú vonulat, amely arra volt kíváncsi, milyen okai lehetnek, hogy ezek a filmek hatottak, márpedig ez tény: hatottak.

A HAPPY END

Lukács György a happy end-del, mint dramaturgiai problémával külön is foglalkozott. Szerinte ugyanaz a jó vég, ami a burzsoá filmben illúzió, a szovjet filmben nem az. Ebből a megállapításból természetesen az is következhetne, hogy kritikátlan sztálinizmussal felhatalmazza a kultúripar alkalmazottjait, sőt szinte kötelezővé teszi számukra az illúziótermelést a szocialista oldalon. Ugyanakkor ez nem feltétlenül ez az eset, mert Lukács György társadalomontológusként arra is felhívhatja a figyelmet, hogy ameddig a tömegek valóban a kollektív mozgósítottság állapotában vannak, addig megváltozik a lehetőségérzékük. Tehát a közös történelemcsináló akciók lehetőségének az érzetében szinte egy freudi "óceáni érzés", egyféle mámor fogja el őket, és úgy érzik, hogy minden vagy majdnem minden lehetséges. Másrészt éppen ennek a lehetőségérzetnek a következtében az emberek olyan dolgokra is vállalkoznak, amelyekre tétlenségben, izolációban vagy reménytelenségbe süllyedve nem vállalkoznának. Tehát a remény ilyen módon valóságteremtő erőként jelenik meg: amikor az emberek azt gondolják, hogy nagyobbak a lehetőségek, akkor több aktivitásra képesek és hajlamosak, és így aztán valóban több lehetőség lesz. (Ez egy olyan mechanizmus, amit később a neoliberális közgazdaságtan rengeteget hangoztatott a válságokkal kapcsolatban: akkor van válság, amikor azt hiszik, hogy válság van, és

[36] A cím idézet, Szergej Ejzenstejntől való, Ivan Pirjev filmjei kapcsán írta. (Эйзенштейн, 1968, 5. kötet, 456 old.)

[37] Dr. Varga Anna, PhD, METU ART Mozgókép Tanszék, vargaanna111@gmail.com

kivonják a tőkét, és akkor nincs válság, amikor azt hiszik, hogy felfelé megy a gazdaság, és befektetnek. Ugyanerre a mechanizmusra gondol a társadalomontológus is, hogy objektív módon megváltozik a társadalom lehetőségkészlete, és nemcsak a lehetőségérzék illuzórikus megváltozásáról van szó.) Ernst Bloch erre építi egész gondolkodását, a lehetőségek képeinek az objektív lehetőségeket megtermelő erejére. Tehát Bloch sokkal inkább írhatta volna mindezt, mivel nála központi szerepet foglal el ez a probléma, és a remény-filozófiájával foglalkozó főművében egy külön fejezetet szentel a happy end védelmezésének. (Blochnak ez a műve sokkal későbbi, mint Lukács cikke, tehát nem hathatott Lukácsra. Azonban Lukács és Bloch személyesen ismerték egymást, és műveikben kölcsönösen hivatkoztak egymásra. Mindketten főművükben – *Az esztétikum sajátossága, A remény princípiuma* – idézik a másikat. Ezenkívül Lukács ismerte az 1930-as években készült tömegkultúrával kapcsolatos írásait Blochnak –, amelyek a *Korunk öröksége* című műve első részében vannak összefoglalva.)

Ez egy sokkal általánosabb érvényű gondolat annál, semhogy a sztálinista illuzionizmus igazolásának tekinthessük. Ugyanakkor kétségtelen, hogy úgy is felhasználható, és lehet, hogy a napi sajtóban, ahol megjelent, lényegében ilyen hatása volt. Egy jó gondolatot bárminek az igazolására fel lehet használni, de attól az még jó gondolat marad, és ki kell hámozni belőle, ami továbbra is használható. És ez a "boldog vég" elképzelés lehetőséget ad a korszak filmjeinek pontosabb elemzésére. Tehát meg lehet nézni, melyik film kapcsolódik a kollektív reményekhez és a társadalmi élet lendületéhez, vagy pedig a hivatalos ideológiához. Mert minél inkább beleszövődik a filmekbe a karnevalisztikus reménykultúra vagy a forradalom eredeti, meg nem fékezett formáit jelentő gondolkodásmód, annál inkább védettebbek a sztálinizmussal szemben. Ha viszont az utókor figyelmetlenül nézi ezeket az alkotásokat, akkor nem biztos, hogy el tudja választani a népforradalmári optimizmust – ami az igazi forradalom leszármazottja a filmekben – , a sztálinista kincstári optimizmustól, ami éppen a népforradalmat megfékező ellenforradalom követelménye a művekben.

"A szovjet műveknek ez ellen az ’optimista’ jellege ellen tiltakoznak olyan nagyhangúan a nyugati világ dekadens irodalmárai és a dekadencia befolyása alatt álló olvasói. Azt mondják: a szovjet műveknek mindig (vagy csaknem mindig) ’happy end’-jük van. Vajjon mi rejlik e vád mögött? Elsősorban, a ’happy end’ erkölcsileg és esztétikailag értéktelen voltára vonatkozó – önmagában véve – helyes érzés. Hiszen, mint irodalmi problémák megoldási módja, a hanyatlás korszakában keletkezett csak. Voltak régebben olyanfajta nagy mesterművek, mint például a ’Moll Flanders’, a ’Tom Jones’ vagy a ’Wilhelm Meisters Lehrjahre’, melyeknek befejezése optimista jellegű, de senkinek sem jut eszébe, hogy Defoe-nak, Fieldingnek vagy Goethének ’happy end’-et vessen a szemére. Csak amióta a polgári fejlődés a társadalmi valóság terén olyan irányba fordult, hogy az írónak, ha a legparányibb tisztesség és tehetség van benne, vissza kell riadnia attól, hogy megoldhatatlan ellentmondásokat megoldottnak, kiküszöbölhetetlen ellentéteket kiküszöböltnek ábrázoljon, azóta létezik a ’happy end’, mint probléma, mint a rossz, hazug és hamisító irodalom problémája. A ’happy end’ akkor keletkezik, ha, mondjuk, ’tipikus’ esetnek tüntetik fel azt, hogy az ifjú gróf nem elcsábítja, hanem feleségül veszi a varrólányt és bevezeti családjába, vagy ha el akarják hitetni velünk: ’tipikus’ eset, hogy a tehetséges munkásból üzemvezető lesz és ezzel megszűnik az osztályellentét a gyárban, és így tovább, és így tovább. A ’tipikus’ szót itt nem a tipikus jellemek és helyzetek valóságos alkotásának az értelmében használtuk, hanem csupán mint a naiv olvasó hiszékenységére való spekulálást, aki hajlamos arra, hogy mindazt, ami valamely izgalmas, legalább is felületesen valószerű részletekkel kidolgozott cselekmény középpontjában van, tipikusnak fogadja el. Hogy a hatásnak ez a módja azonban mennyire általános, az kiviláglik abból, hogy Thomas Mann-nak a meseszerű valószínűtlenségeit, az iróniát és az öniróniát milyen

mértékben kellett igénybevennie, hogy a ’Királyi fenség’ cselekményéből kiküszöböljön minden ’happy end’ értelmében vett efféle tipikusságot. A ’happy end’-nek ez a ’tipikussága’ az írói erkölcs kérdése. Az elmaradt tömegek félrevezetésére, a burzsoázia számára rendkívül kellemetlen valóságot – tökéletesen tudatosan – homlokegyenest ellenkezőjévé hamisítják, és azok az állítólagos írók, akik erre a hamisító munkára kaphatók, ezzel automatikusan kiközösítik magukat a valódi irodalomból. (Hogy a burzsoázia, felbomlásának utolsó szakaszában pesszimista giccset is talált ki: olyan irodalmi termékeket, amelyek holmi ’mélypszichológiai’ módszerrel hamisítják meg a társadalmi valóságot, az embert pedig mint bestiális vagy idióta ösztönök örököt fogva akaratlan és tehetetlen prédáját ábrázolják, az mit sem változtat ezeken a megállapításainkon. Mindebből csak az derül ki: hová süllyedt az egykor bátor és őszinte társadalomkritikai realizmus a ’nyugati kultúra védelme’ mai hazug jelszavának a hatása alatt.) A ’happy end’ tehát, a polgári irodalomban, a valóság meghamisításának tartalmi problémája. A művészi selejt csupán elkerülhetetlen következménye az efféle ’eszmei tartalomnak’. Mit jelent tehát a ’happy end’ vádja szovjet művekkel szemben? Ha a szavaknak értelmük van: semmit. A szocialista művek optimista befejezése egy nagy világtörténelmi folyamat helyes visszatükrözéséből ered; éppúgy, mint ahogy – gyökeresen más körülmények között – a feltörő polgárság nagy irodalmi képviselői számára is lehetséges volt, hogy ezt a folyamatot, perspektíváit és az azok mellett történő pozitív állásfoglalását optimisztikusan ábrázolják. Ennek a vádnak a lényege ennélfogva abból ered, hogy a polgári kritikusok és olvasók nem tudják helyesen megérteni az új fejlődést (sőt még saját nagy hagyományaikat sem). A szovjet irodalomban tehát, ebben az értelemben, nem lehet ’happy end’. Ami az efféle vádakban olykor a jogosság halvány látszatát kelti, az – egyes gyönge művekben – a társadalmi folyamatokról való felfogás sematikussága, és ennélfogva irodalmi ábrázolásuk sematizmusa is. Az ilyen esetekben azonban nem a társadalmi jelenségek tudatos meghamisításáról, ellenkezőjükbe való kiforgatásáról van szó, hanem csupán okaiknak és lefolyásuknak megengedhetetlen leegyszerűsítéséről" (Lukács, 1952, 234-235. old.).

A POPULÁRIS ÉS ELITKULTÚRA

A populáris és elitkultúra esztétikáját értelmezi Szergej Ejzenstejn egyik írásában, ahol Griffith kapcsán kitér Dickens jellemzésére, és annak a korszaknak a moziját próbálja elemezni, amikor a tömegfilm és a művészfilm még nem vált el egymástól. Ez ma azért különösen érdekes, mert korunk sajátossága éppen az, hogy a szétválás évtizedei után a tömeg- és a művészfilm erősen kezd egymásra hatni – egészen az összeolvadásig. Tehát a mai embert a posztmodern teszi érzékennyé olyan gondolatmenet felfogására, amit a szétválás idejében nem méltattak vagy nem vettek észre. Dickens és Griffith kapcsán Ejzenstejn felfedezi a film tömegmédium mivoltát, és azokat a lehetőségeket, amelyeket egyrészt a film ad a populáris kultúrának, másrészt azokat, amelyeket a populáris kultúra ad a filmnek. Érdekes, hogy ezeket a lehetőségeket saját alkotómunkájában nem tudta teljesen kihasználni. Bár ebből a gondolatmenetből jobban megérthető, miért készítette el a *Jégmezők lovagját* (1938). Szemben azzal, amit néha a *Jégmezők lovagjáról* mondanak, hogy egy sztálinista kompromisszum eredménye, mert nem csinálhatott igazi művészfilmet, és ennek következtében fanyalodott rá egy ilyen mese- és operettszerű kosztümös film forgatására, ez másként lehetett. Ejzenstejn gondolatilag is kereste, és a film feladatának tekintette a tömegek megszólítását, mivel ebben óriási lehetőségeket látott. Csakhogy ő elsősorban a film formanyelvének egyik megalapozója volt, márpedig a formanyelvtől a tömegeket elérő retorikáig nagyon hosszú az út. Ennek ellenére Ejzenstejn ezt megpróbálta

"megugrani" a *Jégmezők lovagjában*, méghozzá nem is sikertelenül, hiszen iskolát teremtett, és kidolgozta azt a kódot, amit aztán a tömegfilm műfajai fel tudtak használni.

Ejzenstejn ebben az elemzésében tulajdonképpen egy fél oldalon leírja az egész populáris filmesztétika lényegét, ami az idealizáción, a rendkívülin, a hétköznapitól való idegenkedésen alapul. A művészet eszközeként pedig a feltételes és a köznapitól nagyon messze eső világképteremtő funkciót jelöli meg. Természetesen a feltételes és a köznapitól messzi világkép ugyanúgy lehet az avantgarde-é, mint a meséé. A lényeg a prózával való kontraszt. Ezért a saját avantgarde esztétikája mellet a populáris kultúra esztétikáját is megalapozza. Csak amíg az avantgarde-ban a szokatlan, a rendkívüli követelménye a stilisztikai és jelkapcsolatokban valósul meg, addig a populáris kultúrában a téma, a tárgy, a mese teljesíti ezt a rendkívülire, szokatlanra irányuló igényt. "Griffith a párhuzamos cselekmény alkalmazásával jutott el a montázshoz, és lényegében itt meg is állt, a földgolyó másik felén élő, más korban és más osztályszemlélettel dolgozó filmművészekre bízva végső tökéletesítését. De erről majd később. Vizsgáljuk meg azt a kérdést, hogyan jutott el a montázs Griffithhez, illetve Griffith a montázshoz. A párhuzamos cselekmény alkalmazásával. A párhuzamos cselekmény gondolatát viszont ugyancsak Dickens ébresztette fel benne! Ezt maga Griffith is tanúsítja. De elég csak felületesen is megismerkednünk a nagy angol regényíró munkásságával, s máris meggyőződhetünk arról, hogy Dickens sokkal többet adhatott és adott a filmművészetnek, mint csupán a párhuzamos cselekmény montázsát. Valóban csodálatos, milyen közel áll Dickens a filmművészet vonásaihoz – módszerében, stílusában, látásmódjában és az elbeszélés sajátosságaiban egyaránt. S talán éppen e vonások természetében, Dickens és a filmművészet közös vonásaiban találjuk meg annak a tömegsikernek a titkát, amelyet a témaválasztás mellett ez az előadás- és írásmód szerzett mindkettőjüknek. Mit jelentettek Dickens regényei az akkori kor számára? Mit jelentettek Dickens regényei az ő korában? Mit jelentettek az olvasó számára? A válasz csak egy lehet: – Ugyanazt, amit manapság ugyanezeknek a rétegeknek a filmművészet jelent. Ugyanolyan szenvedélyek átélésére késztették az olvasót, ugyanúgy jóra buzdították, mint a film, ugyanúgy ostorozták a bűnt, ugyanúgy a rendkívülibe, a szokatlanba, a fantasztikumba vezérelték az olvasót az unalmasból, prózaiból és hétköznapiból. S ugyanakkor látszatra ez is hétköznapi és prózai volt. A regények lapjain fordított visszfényt nyert hétköznapiság kezdett romantikusnak tűnni, s az unalmas, mindennapi emberek hálásak voltak a szerzőnek, amiért bebocsátotta őket a valóban romantikus alakok közé. Ezért nyűgözték le Dickens regényei az olvasót, ezért nyűgözi le a film ma az embereket. Ezért van regényeinek olyan elsöprő sikere" (Eizenstein, 1963, 276-277. old.).

A hermeneutika és a pragmatista esztétika jelenlegi gondolati forradalma után felvetődhet az a kérdés is, hogy a populáris kultúrával kapcsolatos hagyományos álláspontok mennyiben a szelektív észlelés termékei. Többek közt Richard Shusterman írásaiban érzékelhető egy éles szembefordulás a korábbi gondolatrendszerrel. "A magas művészet hagyománya egyrészt azzal szolgálja a fennálló és elnyomó társadalmi rendet, hogy szinte vallásos tiszteletet kelt a múlt iránt, szolgalelkű nosztalgiát, melyet a régebbi korok művészi alkotásainak szépségét misztifikálva ébreszt. E művek lenyűgöző zsenialitása alázatos csodálatot vált ki az alkotó személye, valamint a kor és a rend iránt, amelyben keletkeztek, ami azt sugallja (Eliot szavaival élve), hogy korunkban, a múlt alkotásaival szembesülve ’egyetlen bölcsesség van, amit még remélhetünk, az alázat bölcsessége’. (Lásd T. S. Eliot, ’East Coker’, ford.: Vas István, 97-98. sor, in *Versek, Drámák, Macskák könyve* [Budapest. Európa. 1986], 168.). Az efféle alázatosság azonban egyrészt hatékonyan elnyomja az új ötleteket, másrészt olyan kritikát jelent, amely elejét veszi mindenfajta új gondolatnak, amely jobbnak tekinti magát a múltból örökölt ideológiáknál" (Shusterman, 2003, 270. old.). A múlt és a klasszikusok, valamint a hagyományos, kanonizált műfajok túlértékelése

az alulról jövő új műfajoknak a messzemenő leértékelésével párosul, és a régi műfajok iránti tisztelet az újabb műfajok, és mindenek előtt a populáris kultúra minden vizsgálatot megelőző elutasításával párosul a hagyományos kritikai gyakorlatban. "A populáris művészet egyáltalán nem népszerű az esztéták és a kultúrával foglalkozó teoretikusok körében, legalábbis professzionális pillanataikban nem. Ha nem is vetik el teljesen, mint figyelmet sem érdemelő dolgot, általában akkor is értelmetlen, ízléstelen szemétnek tartják. A populáris művészet vagy tömegkultúra (fontos és tanulságos a megfelelő terminus körül kialakult vita) becsmérlése különösen vonzónak tűnik, hiszen a merőben különböző társadalmi és politikai nézeteket és irányzatokat képviselő értelmiségiek ebben messzemenően egyetértenek. Mindez ritka példája annak, amikor a jobboldali reakciósok és a marxista radikálisok kéz a kézben ugyanazt az ügyet képviselik" (Shusterman, 2003, 312-313. old.).

A népszerű filmműfajokban dolgozó szerzők kettős kötés (double bind) szituációban voltak: mást követelt tőlük a műveltségi és politikai elit. A korszak jellemzői közé tartozik, hogy a művészfilmeket háttérbe szorították, hiszen a mozi elsődleges feladatának a szórakoztatást tekintették Sztálin utasításának megfelelően. (Aki szinte filmstúdió-vezetőként vett részt a filmgyártásban, ötleteket adott, elemzett, átalakíttatott. Éjszakánként "mozizott", és akár többször is megnézett egy-egy filmet. A *Csapajevet* [Georgij Vasziljev és Szergej Vasziljev, 1934] például legalább 38-szor látta, ahogy ezt Borisz Sumjackij filmfőigazgató feljegyzéseiből tudjuk, aki a vetítéseket szervezte. "A vetítés a ’Csapajevvel’ kezdődött. Sztálin magyarázta meg az egyes helyeket és válaszolt a replikákra. Rámutatott az egyes részletek rendkívüli átgondoltságára, és úgyszintén arra, hogy a film fő tulajdonsága az egyszerűség, bensőségesség, ami erőszakoltság nélkül hat a nézőre. […] Sztálin megjegyezte, hogy az érdekes játékban jól eltalálták a harci bajtársiasság általános atmoszféráját. Petyka és Csapajev jeleneteiben érződik, hogy milyen erős ezeknek az egyszerű és nagyszerű embereknek az összeforrottsága. Ez a jellemző vonás átszövi az egész filmet. Kiemelte Nazarenko színművész [bőrkereskedő] nagyszerű játékát. Sztálin Vorosilovval együtt rámutatott, hogy rövidíteni kell Csapajev és Petyka parancsnoklásról szóló éjszakai jelenetének befejezését, ki kell tenni a pontot a frontparancsnoklás után, hogy a ’Még egy keveset tanulni kellene’ a frontra vonatkozzon és ne a ’világviszonylatban’-ra. Sztálin megjegyezte, hogy különben csorbát szenvedne az igazság vonulata, a nagy ember egyszerűsége, jellemvonásaiba beékelődne a hencegés. Állhatatosan ajánlotta ezt kijavítani." /Киноведческие записки, 2002, 329. és 334. old., Varga Anna ford./) A célként kitűzött szórakoztatás pedig leginkább olyan filmeket jelentett, amelyek vidámságot, jókedvet keltenek. Mivel széles közönséghez jut el, a film kiemelten fontos művészeti ágnak számított. Szinte a hadiiparhoz hasonlóan igyekeztek minden feltételt megteremteni hozzá: korszerű, saját filmgyártást, forgalmazást, mozihálózatot. Például a húszas évek végén többek közt azért küldték nyugatra Szergej Ejzenstejnt, Grigorij Alekszandrovot és Eduard Tisszét, hogy tanulmányozzák a hangosfilm technológiáját. A harmincas években pedig szintén nyugati, elsősorban amerikai előtanulmányok után meg akarták teremteni a szovjet Hollywoodot. És nem is képletesen: az ország déli részén megfelelő helyet kerestek egy filmváros felépítéséhez.

Tehát nagy erőkkel kísérleteztek, és ez a kísérletező kedv jellemezte a tömegfilmek készítését is. Egyrészt megpróbálták a nyugati mintákat honosítani, másrészt kidolgozni a sajátosan orosz műfajokat. Ennek a két törekvésnek kiemelkedő, emblematikus alakjai Grigorij Alekszandrov és Ivan Pirjev.

GRIGORIJ ALEKSZANDROV ÉS IVAN PIRJEV

Grigorij Alekszandrov, aki Ejzenstejn "köpönyege alól bújt ki", miután kipróbálta a művészfilmet és megjárta Hollywoodot, végül a tudatos filmipart választotta.[38] A kidolgozott és bevált formákat egyrészt továbbgondolta, másrészt átültette a hazai kódoknak megfelelően. Például a "kétarcú nő" típusú filmek sikerét felismerve, 1947-ben elkészítette ennek orosz variánsát a *Hurrá tavasz!*-t. (Nála az ideálkeresés az alaptéma. A film elején két "fél" nőt látunk: egyik szép, a másik okos. Látjuk a csúnya nőt, akiben rejtve vannak tulajdonságai, és a szép nőt, aki tudja, hogyan kell eladni magát. A film elején egyenlő eséllyel indulnak, a megérdemelt karrier előtt álló színésznő, és a tudósnő, aki küzd az elemekkel és megszelídíti a Napot. De a film végére a csúnya nő válik főszereplővé, mert benne megvannak a másik tulajdonságai is, míg ez fordítva nem igaz. A tudósnő színésznőként is megállja a helyét, míg a színésznő tudósnőként nem. Tehát, aki teljesebb, az győz, és végül, mivel egy színésznő játssza mindkét szerepet, a két nő képileg is egy lesz.) Az Alekszandrov által választott műfaj egy tudatosan végiggondolt koncepció végeredménye, amelyet tulajdonképpen a korszak diktált, és úgy foglalta el helyét, mintha a periódusos rendszer még üresen álló részét töltené be. "Úgy tűnik, hogy a komédia műfaja érdekesen fejlődhet tovább a szovjet filmművészetben. Ez azon az úton érhető el, hogy a dolgok excentrikus játékába bevonjuk a szociális és osztály-jellegű ismertetőjegyet és állandó komikus szociális típusokat hozunk létre. Így születhet meg a politikai excentrikus komédia ragyogó műfaja, amely erőteljesen az amerikai filmkomédia technikai eredményeire támaszkodik" (Piotrovszkij, 1978, 196-197. old.).

Ivan Pirjev az ország területén élő népek folklórjából próbált egységes nyelvet létrehozni. Ő lett a "nagy mesemondó", akinél a karnevalisztikus kultúra úgy elevenedett meg, mint egy középkori kocsmai énekesnél. Tudatosan vitte bele filmjeibe a kor aktuális problémáit, hogy megkeresse a lehetséges válaszokat, és azt a formát, amiben mindez megjeleníthető. Így készültek "zenés költői film"-jei. (Az *Este hatkor háború után* [1944] című film főcímében adja meg ezt a meghatározást.) A forma, amit kidolgoz, tulajdonképpen az operett által leváltott 19. századi népszínmű modern változata. "Bennünket [Viktor Guszev költőről, forgatókönyvíróról van szó] a közös romantikus hajlam, a költészet szeretete, sőt azt is mondhatnám, bizonyos meseszerűség is egyesített. Éppen ebben a stílusban és ebben a műfajban szerettük volna további filmjeinket csinálni országunk új életéről. Mi Viktorral gyakran találkoztunk, ábrándoztunk, gondolkodtunk. Érdekes terveink voltak, de idő előtti halála (35 évesen halt meg) véget vetett együttműködésünknek. Megállt a zenés-költői népi vígjáték műfaj fejlődése. (…) Azért is szeretem ezt a filmet [A pásztor csókja], mert kivitelezését és szellemét tekintve ez az én első orosz nemzeti filmem. Azt hiszem, hogy éppen ez a film határozta meg alkotó utamat, ami már más minőségben nyilvánult meg a továbbiakban a ’Szibériai rapszódiában’ és a ’Vidám vásár’-ban." (Пырьев, 1978, 1. kötet, 110. és 112. old., Varga Anna ford.) (Eizenstein, aki egészen más utat járt be, és Alekszandrovhoz is közelebb állt, már csak a közös munkák miatt is, értékelte Pirjev teljesítményét: "A sznobok és az esztéták prüszkölhetnek Pirjevnek nem mindig a legkifinomultabb munkái láttán. De tagadni a bennük lévő pontosan célba találó minőséget, vitatni a tematikai átütőerőt, temperamentumosságot és őszinte ihletettséget – nehéz." /Эйзенштейн, 1968, 5. kötet, 456. old., Varga Anna ford./).

[38] "Alekszandrov e filmben [Vidám fickók] tanúbizonyságot tett groteszk helyzetek és különc típusok iránti szeretetéről, amihez későbbi műveiben sem vált hűtlenné. Stílusát illetően valamennyi filmje közül főképpen a *Vidám fickók* az, amely az amerikai némafilm bohózatok és a 'musicalek' befolyásáról árulkodik (Chaplin, Lloyd és Keaton arcképe jelent meg a vásznon a film vetítése előtt)" (Gregor-Patalas, 1966, 210 old.).

Bár pályájuk teljesen különböző, de együtt indultak. Alekszandrov és Pirjev még húsz évesek sem voltak, amikor egy vidéki színész-stúdióban összebarátkoztak, együtt tanultak és vittek színre darabokat. Aztán együtt mentek felvételizni egy moszkvai színházba, ahol többek közt az akkor 23 éves Ejzenstejn "keze alá" kerültek. (Később filmjeiket mindketten feleségükre építették: Alekszandrov Ljubov Orlovára, aki 1934-1960 között 11 alkotásában játszott főszerepet, Pirjev pedig Marina Ladinyinára, aki 1937-1954 között 9 filmjében játszott főszerepet.) Megjelenésüket később így írta le Ejzenstejn: "Huszonöt évvel ezelőtt dolgoztam a Karetnij soron levő színház óriási hagyományokkal rendelkező színpadán, ami akkor a 'Proletkult Központi Arénája' nevet viselte. Odajött vizsgázni két – frontokat megjárt – fiatalember. Két kenyeres pajtás. Két barát. Mindketten Szverdlovszkból. Az egyik borzas, homlokára lógó sörénnyel. A másik szikárabb, barnára sült, rövidre nyírt. Mindketten a frontról. Mindketten köpenyben. Mindketten zsákkal a hátukon. Mindketten elszavaltak nekem és a megboldogult V. Szmisljajevnek valamiféle verseket. Valamit improvizáltak. Lelkesen fogadtuk be őket a gárdába. Az egyik kékszemű, illedelmes és gyengéd. A továbbiakban hibátlanul egyensúlyozott a kötélen. A másik durva és engesztelhetetlen. Hajlik Majakovszkij sorainak menydörgésszerű szavalására, az ökölpárbajhoz inkább vonzódik, mint a bokszhoz, és szánalmasak számára a szigorúan meghatározott fogások és etikai szabályok… Most mindketten rendjeles és kitüntetett rendezők. Az egyik: Grigorij Alekszandrov. A másik: Ivan Pirjev" (Эйзенштейн, 1968, 5. kötet, 54. old., Varga Anna ford.). (Színészként mindketten megtanultak kötélen járni – nem átvitt értelemben. Az egyik előadáson pedig egymással bokszoltak, és a darab boldog vagy szomorú vége attól függött, melyikük győz. De mivel egyikük sem akart veszíteni, ezért nem feltétlenül a megírtak szerint végződött az előadás, hanem annak megfelelően, melyikük volt éppen jobb formában. Ők ugyanis valóban a végsőkig küzdöttek.)

VSZEVOLOD PUDOVKIN ÉS ALEKSZANDR DOVZSENKO

Alekszandrov és Pirjev oppozíciója a szovjet filmkultúra rendszerszerűségére mutat rá, ugyanarra a struktúrára, amit Gilles Deleuze ír le Vszevolod Pudovkin és Alekszandr Dovzsenko kapcsán. Deleuze először általánosságban elemzi a szovjet film formanyelvét, és annak dialektikus jellegéből vezeti le különállását – ezzel bevezeti a dialektikus és a nem dialektikus oppozíciót. "Láttuk, miként jellemzi a szovjet filmeseket a dialektikus montázsfelfogásuk; mindazonáltal ez csak névleges különbség volt, amely jó arra, hogy megkülönböztesse őket a filmművészet más nagy irányzataitól, de nem tette lehetővé a közöttük is meglévő óriási különbségek, sőt ellentétek feltárását, lévén, hogy mindegyikük a dialektikának csupán egyetlen oldala, egyetlen 'törvénye' iránt érdeklődött. A dialektika számukra nem ürügy volt, de nem is valamiféle utólagos teoretikus reflexió: először is a képekre és montázsukra vonatkozó koncepció volt" (Deleuze, 2001, 237. old.). Ezek után Deleuze két nagy dialektikus filmtípust különböztet meg: Pudovkint állítja szembe Dovzsenkoval. Ami a művészfilm világában Pudovkin és Dovzsenko különbségeként jelenik meg, ugyanez mondható el a tömegfilmek esetében Alekszandrovról és Pirjevről. Ugyanarról az oppozícióról van szó, mint ami a két dialektikus film alapformájaként jelentkezik. "Pudovkint a mennyiség és a minőség törvénye, a mennyiségi folyamat és a minőségi ugrás érdekelte; minden filmje az öntudatra ébredés diszkontinuus pillanatait és ugrásait ábrázolja, amennyiben ezek olyan folyamatos, lineáris fejlődést és időbeli haladást feltételeznek, amelyekre reagálnak is" (Deleuze, 2001, 237. old.). Ez a pudovkini világ a tömegfilmben Alekszandrovot jellemzi. Nála vannak kezdetben bamba félemberek, akik aztán hosszú és nehéz utat téve meg öntudatra ébrednek: Hamupipőkéi szinte női monstrumok. Többek közt ilyen a *Világos út* (1940) cselédlánya, akiből később szövőnő lesz, méghozzá olyan, aki 10, 20, 100 és egyre több gépen akar dolgozni

egyidejűleg. Végül már szinte a világ összes szövőgépén csak ő dolgozik, és ettől egyrészt átkerül egy varázslatos világba, másrészt elkezd egyszerre minden nyelven beszélni. (Belép a tükörbe, meseautón száll, válaszol a különféle nyelven feltett kérdésekre.) Mindez naiv populáris szimbóluma annak, amikor a "mennyiség átcsap minőségbe". Ugyanez a helyzet a *Cirkusz* (1936) című filmben, ahol a főhősnő menekül az egész világ elől, majd keményen dolgozik, és nem tudja, hogy mi mindent ért el ennek a hosszú útnak a segítségével. Amikor már réges-régen mindent elért, csak akkor jön el az öntudatosodás nagy pillanata: más lett a világ, más lett az erkölcs – ő már nem gyűlölt, hanem szeretett, és nem bűnös, hanem hős. (Fehér nőként Amerikában néger gyereket szül, majd a Szovjetunióban talál új hazára és férjre.)

Alekszandrovra tehát tökéletesen illik az az okfejtés, ahogy Deleuze Pudovkint írja le. A másik irány nála Dovzsenko. "Nyilvánvaló, hogy Dovzsenko a dialektikának egy másik oldalát, az egész és részeinek törvényét vizsgálja: hogyan van jelen az egész a részekben, hogyan kell eljutnia a magánvalótól a magáért valóig, a virtuálisból az aktuálisba, a régiből az újba, a legendából a történelembe, az álomból a valóságba, a Természettől az emberhez. A föld dala zeng az ember minden énekében, még a legszomorúbbakban is, és az születik újjá a nagy forradalmi dalban is" (Deleuze, 2001, 237-238. old.). Ez Pirjev világának pontos és tökéletes leírása, és tulajdonképpen jobban illik rá, mint Dovzsenkora. Pirjevnél megvan a nagy egész és a részek is, minden alapvetően jóindulatú és illeszkedőképes, csak annyi hiányzik, hogy az egymást kereső részek az őket váró és az útjukat meg a feladatukat kijelölő egészben egymásra találjanak. Ennek apró példái, hogy nem tudnak elolvasni egy levelet, tehát kommunikációs zavarok vannak, amelyeket le kell győzni. Vagy jön messziről egy idegen, visszatér a háborúból az elvadult férfi, a gépfegyvert tangóharmonikára kell cserélni, a tankról át kell szállni a traktorra – tehát valaki jön valamilyen információval valahonnan, és ennek az információnak a segítségével aztán "összenő" a Szovjetunió, az észak meg a dél, a hegyek meg a völgyek, a kelet és a nyugat. Deleuze azt írja: "A föld dala zeng az ember minden énekében, még a legszomorúbbakban is, és az születik újjá a nagy forradalmi dalban is" (Deleuze, 2001, 238. old.). Az egésznek ez a zenei mivolta Dovzsenkonál csak a képek zenéjében nyilvánul meg, Pirjevnél pedig a kifejezett zenében is. Tehát Pirjevnél még egy metafilmi vonatkozása is van, ahogy ezek a dalok születnek, interpretálják a filmet, amely magában véve is zenei természetű, és a részek összeéréséből a szférák zenéje komponálódik meg a filmen belül. A zene értelmez és magyaráz, erősíti, amit a képek is tükröznek. Ennek a fajta mozinak a lényegét fejezi ki ilyen módon Dovzsenko és Pirjev.

ÖSSZEGZÉS

Tehát ugyanaz az oppozíció, ami igaz Alekszandrovra és Pirjevre a tömegfilmben, a művészfilmben igaz Pudovkinra és Dovzsenkora. A két alapstruktúra egyformán megtestesíthető két alakban.

A Dovzsenko – Pirjev párhuzam meglétére utal az is, ahogy reagáltak egymás alkotásaira. "Sajnos a mi kritikánk bizonyára a háború miatt nem közölt ’A pásztor csókjáról’ egyetlen se rossz, se jó szót. Az Alma-Atai stúdióban (ahova a Moszfilmet kiköltöztették) neves rendezők és filmteoretikusok elmondták a véleményüket: ’A pásztor csókját’ ponyvának, falusi vásári mutatványnak, olcsó mulatságnak, szóval alantas művészetnek tartották, ami igen távol áll a ’fennkölt’ filmművészet igazi útjaitól. Az összes filmes közül csak egyedül A. P. Dovzsenko, aki akkor Moszkvában tartózkodott, küldött nekem Alma-Atába ilyen tartalmú táviratot: »Maga elbűvölő filmet csinált. Köszönöm és gratulálok. Dovzsenko.«" (Пырьев, 1978, 1 kötet, 112. old., Varga Anna ford.).

Felhasznált irodalom

Bloch, E. (1989). *Korunk öröksége*. Budapest: Gondolat.
Deleuze, G. (2001). *A mozgás-kép*. Budapest: Osiris.
Eizenstein, Sz. (1963). *A filmrendezés művészete*. Budapest: Gondolat.
Gregor-Patalas (1966). *A film világtörténete*. Budapest: Gondolat.
Lukács, Gy. (1952). M. Solohov: "*Új barázdát szánt az eke*". In *Nagy orosz realisták. Szocialista realizmus*. Budapest: Szikra.
Piotrovszkij, A. (1978). *A filmműfajok elméletéhez*. In Kelemen, T. (szerk.) (eredeti kötetet szerkesztette Borisz Eichenbaum) *A film poétikája* - A Leningrádi Művészettörténeti Intézet kutatói a filmről. Moszkva-Leningrád 1927. Budapest: Magyar Filmtudományi Intézet és Filmarchívum
Shusterman, R. (2003). *Pragmatista esztétika – A szépség megélése és a művészet újragondolása*. Budapest: Kalligram.
Пырьев (1978). *О пройденном и пережитом*. In *Избранные произведения*. Москва: Искусство.
Эйзенштейн, С. (1968). *Избранные произведения в шести томах*. Москва: Искусство.
"*А дряни подобно 'Гармонь' больше не ставите?...*" Записи бесед Б. З. Шумяцкого с И. В. Сталиным после кинопросмотров. 1934 г. Киноведческие записки 61. (2002) Москва.

17th International Scientific Conference 2025

Sessions of the Faculty of Education

https://doi.org/10.36007/5390.2026.169

ON THE DRAWINGS OF IMRE MADÁCH

Emőke VARGA[39]

ABSTRACT

To the question that has preoccupied Madách criticism from the outset – namely, what motivated the author of The Tragedy of Man to drawing and painting, that is, what might have led a writer exceptionally endowed with the power of naming existing things and of creation through concepts to regard as a form of self-expression the various ways of transforming things and events into images – although the "realizations" fall far short of the standard of his literary works – scholarly inquiry has thus far provided primarily historical-biographical and, secondarily, psychological explanations. In this study – taking these findings and critical perspectives as a point of departure – we aim to reflect on the question by mapping the characteristics of the cognitive determinants that underlie the sensory organization of meaning.

KEYWORDS

Imre Madách, drawings, compositions, perspectives

New critical approaches extending the study of literary oeuvres beyond the textual realm, such as genetic criticism or new structuralism, evidently regard graphic and visual phenomena connected to literary activity as part of their own scholarly territories. They interpret sketches born as "by-products" of published works, digitally produced drawings, and personal photographs as tools of intellectual creation, that is, they view these as functions of fundamental significance for the examination of the creative process and productivity. Following this interpretive perspective, this study presents—from among the drawings and paintings that permeate the entire Madách oeuvre and symbiotically accompany the writings—four childhood drawings.

To the question that has preoccupied Madách criticism from the outset – namely, what motivated the author of The Tragedy of Man to drawing and painting, that is, what might have led a writer exceptionally endowed with the power of naming existing things and of creation through concepts to regard as a form of self-expression the various ways of transforming things and events into images – although the "realizations" fall far short of the standard of his literary works – scholarly inquiry has thus far provided primarily historical-biographical and, secondarily, psychological explanations. In this study – taking these findings and critical perspectives as a point of departure – we aim to reflect on the question by mapping the characteristics of the cognitive determinants that underlie the sensory organization of meaning.

[39] Dr. habil. Emőke Varga, head of department, college professor, University of Szeged, Gyula Juhász Faculty of Teacher Training, e-mail: magonyne.varga.emoke@szte.hu

Cultural, Social and Psychological Origins

In the first half of the 19th century, the artistic outlook of the defining circles of Hungarian literary life was increasingly permeated by a conception that defined knowledge and experience of the interplay of the arts as such as a prerequisite for significant creative work and modern cultivation in general. The statement of Ferenc Kazinczy, the taste arbiter of critical life, "the Artist is not an Artist if he is not a poet," (Kazinczy, 1890–1923: 245) and conversely the "truth" of the assertion 'the Poet is not a Poet if he is not an artist', summarizes in bonne mot fashion the changes in this contemporary cultural context that can be associated with creative attitudes. In the interest of "shaping" the eye, pattern-following, imitation and copying of foreign masters becomes accepted, even desirable, for example the drawing/writing of illustrated landscape descriptions that facilitate the rediscovery of the relationship between nature and man, the creation of painted and literary portraits.[40] All this is naturally not mere theoretical declaration, but the consequence of new cultural-social changes affecting the theoretical perspective shift concerning the relationship between creator and work. On the one hand, a technomaterially new medium, literature adorned with "illustrations", reaches noble homes in relatively large numbers: travel books, almanacs, pocket books and fashion magazines, as well as oil paintings (copies, portraits, illustrations) that decorate living spaces and can also be understood as symbols of national-noble identification, economic-social belonging, etc. (Cf. A portré és az életkép új felfogása a 19. század elején Európában, 2018: 158-164 and Nagyné Nemes & Andor, 1997: 12.). "The rooms of the Madách castle in Sztregova were decorated with pictures, portraits, oil copies, illustrations satisfying rural noble tastes. Thus Anna Majthényi's youthful portrait, Mária Madách's miniature and the watercolors depicting the 12 months, which family tradition attributes to Anna Majthényi. In the library was Antal Mocsáry's Nógrád monograph, whose 14 castle drawings were made by József Lántz, engineer of Kékkő, and Schmidt" (Nagyné Nemes & Andor, 1997: 12).

On the other hand, expectations regarding cultivation and creative activity were also reinforced and catalyzed directly and indirectly by the emergence of bourgeois occupations that enabled the production and distribution of new media: printer, antiquarian, itinerant painter, etc. Particularly significant is the appearance of drawing teachers entrusted with the artistic education of potential future creators, operating in cities and also in the countryside at the invitation of noble estates. "Better upbringing at both bourgeois and middle-noble levels already includes understanding 'a little drawing, watercolor and gouache painting'. In families that paid attention to upbringing, they hired drawing teachers, piano masters and French language masters for their children. For magnate families this was an indispensable requirement, but middle-noble families—often making heavy financial sacrifices to provide their children with upbringing worthy of their rank—adhered to established needs. However, the acquisition of arts remained only superficial: they remained at amateur level. Even the more talented mostly remained dilettantes. For them this was not an occupation or calling, but merely entertainment conforming to fashion" (Nagyné Nemes & Andor, 1997: 13; Virág, 2013).

[40] Ferenc Pulszky's Travel Sketches are referenced by Nagyné Nemes & Andor, 1997: 12.

Anna Majthényi, following contemporary social patterns of artistic education, presumably commissioned Károly Schmidt, who operated the Pest painting school, to teach her sons. "Based on the frequency of drawings and paintings (...), the presence of the painting teacher can be delimited, which we can place between 1838 and 41. If we compare the expressly children's drawings with the pictures created after May 1838, we can experience the beneficial collaboration, the guiding hand of a practiced drawing teacher" (Nagyné Nemes & Andor, 1997: 15). Although Madách did not later systematically develop his drawing skills, the fact is that various forms and genres of visual expression became—secondary but by no means insignificant—parts of the oeuvre. Furthermore, their role was not limited to the early stage of the career; the influence of social fashions and expectations, the critical canon and consequent family inspirations show their effectiveness in the posed question of why Madách considered drawing and painting his own forms of self-expression.

On the other hand, in psychological terms, according to research, the origin of the presence of medial dualities in the life work could have been the "inner inclination" that always sought the most appropriate form of expression. The discovery of concrete image against abstract language, especially during life phases filled with difficulties, could be accompanied by some kind of spiritual liberation ("entertainment", "passion") and tranquility (Vayerné Zibolen, 1964: 11). "It is not a rare phenomenon that masters of the word also seek the expressive form of their thoughts through the tools of drawing. Madách was prompted to learn drawing by inner inclination—this was his dear occupation from childhood. (...) The satisfying outlet for the inner expressive desire of a person condemned to forced rest, passion and entertainment thus became for him what he might have expected to become an independent goal" (Vayerné Zibolen, 1964: 10, 11.).

The creative advocacy for the tools of image against word, drawing against writing can also be explained by the existence of a more complex psychological state, such as the compulsion to find the "further path" and "spiritual validity." "For an individual practicing the alchemical principle of 'solve et coagula', 'dissolve and bind' at any high level, who is—sometimes—swept from the cause-effect reality of things into the effect-cause, pure reason dimension, no other possibility was given than pictorial formulation, more precisely the symbol-formation lying in the nature of pictorial representation (...) The objects of the surrounding world serve merely as pretexts for manifesting the spiritual validities that can be projected onto them. The hours and moments of rest and regeneration of a person fleeing from multidirectional dependence are the time spent drawing, and since drawing is born from movement impulse, it could also counterbalance his enforced bedridden state during days of weakness" (Benes, 1996: 75, 77).

Cognitive Origins Aimed at "Sensory Organization of the Mind"[41]

A picture is never merely optical copying; in the picture "the eye creates sensually organized reason, and not by reproducing what is processually seen," but by the creative activity "stepping

[41] Simultaneity (simultaneitas) and succession (successivitas) are conditions of all vision. Through pictures they "depend on each other through the play of interaction," which is fundamental "for the organization of sensory reason" (Boehm, 1997: 250).

further where the purely contemplative relationship stops" (Boehm, 1997: 249). Madách's inclination to draw is certainly connected to the sensing-according to the testimony of the flower drawings (*Watercolor with Greeting Lines* (Figure 1), *Name Day Greeting* and *Greeting*) (Figure 2) and the cross representation *Cross with Anchor and Ivy* (Figure 3)) - of the potentials lying in this "stepping further" that can be dated to childhood, and later the recognition of their significance. The 6–13-year-old "greeting" drawings in any case testify to the *practicality* of the gesture of image-making: the drawing is born to transpose onto a paper sheet as an object, more precisely into an object, as a factually existing gift object, the things and memories experienced by the gift-giver in spectacle and preserved in inner images. Consciously or unconsciously with the intention that the points, lines, spots over which it can exist make something linguistically inexpressible perceptible. The floral representations arranged in wreath form could even be manifestations of the flowers of the recipient's garden, but the relationships of forms created with colors, sizes, contrasts, etc., the image-whole's visible striving for rhythm and harmony makes it unquestionable - however simple a childhood drawing it may be - that the cooperation of pictorial elements has more connection possibilities than what the mere "summation" of individual picture elements, as well as what the words trying to describe them, would be capable of expressing. At the same time, it should be noted that the graphical "genre" chosen by the child Madách, the greeting card, seems to justify the validity of this statement not only generally due to the functioning of pictoriality, but also through the text applied to the drawing sheet that directs attention to the picture (see the deictic pronoun: "*Thus* may the beautiful flowers of your life bloom" (Figure 1)).[42]



Figure 1: *Watercolor with Greeting Lines*
Source: Országos Széchenyi Könyvtár, Kézirattár, Analekta 3847. (57)

[42] The inscription written in original spelling reads as follows: " Így virúlyanak Életednek szép virágai"

The result of the creative activity that creates the picture, "what addresses the viewer of pictures," therefore has "much to do with that anonymous dimension that cannot be grasped in words, which we try to circumscribe with concepts of 'mood', 'style', 'originality', etc." (Boehm, 1997: 247). (Undoubtedly "atmospheric" and evoking the "style" of folk decorative art is how the greeting card arranges the garden flowers into a wreath). On the other hand, the picture not only "lists" (although it is obvious that it also takes account of several flowers blooming in May, recognizable are forget-me-not, rose, Pentecost and windflower, morning glory, petunia, narcissus, bluebell, poppy), but also prescribes, since in a picture the thing and its property only become accessible in the way they are bound to the starting points of the surface.

The wreath drawing and similarly the other two flower drawings also recall educational pressed specimens, depicting the stems, leaves and petals in a "smoothed", two-dimensional manner. Thus and only thus, not otherwise. That is, illuminating this question from the opposite side, while "in real perception the momentary qualities can be varied on the same thing without the substance of the thing changing," in the picture "thing and property are inseparable" (Boehm, 1997: 250). Staying with our example, in the dimension of the Madách drawing, openness to the viewer's gaze as an object property is forever fused with the flower carrying it as a "thing." Thus the creative intention is realized: the calyxes unfold their fullest possible beauty "spread out" before the recipient's gaze, operating immediacy and finality, showing themselves while excluding words that hesitantly circle around things. Upon closer examination of the early drawings, we can also observe that the Madách picture always makes this "inseparability" perceptible within the framework of a certain representational order. The operation of this order seems to become, for the drawer, a condition for conveying the true being (beauty, nature, etc.) of things, organizing itself processually, guided instinctively by inner dynamics - in any case, it seems to dominate most of the early drawings composed along the vertical axis.

On each of the 2st and 3rd numbered drawings, the depicted things are mostly visible to the left of the picture plane's vertical symmetry axis, just as the vertical axis marked out by the picture elements themselves (we are speaking of the verticals determined by the stems; and the left corner of the cross and the anchor's branching point). In the broader vertical field falling to the right, in the middle two quarters that can be marked out horizontally, the figural load is relatively large, and we see the repetition of element pairs forming rhythm here (two leaves correspond to two flower calyxes in both drawings of Figure 1, but the placement of the cross and anchor peaks is also rhythmic in picture number 3). Furthermore, the distance ratios of the compositional axes that vertically divide the picture plane can also be made to correspond to each other (i.e., they allow us to conclude the effectiveness of "order") (after the broader field following the left field to the right-which also gives place to forms located along the picture's diagonal-follows a narrow field containing forms organized along downward-directed axes. On all three drawings we can also identify axes (two-two per picture) acting contrary to the reading direction, directed from the central vertical toward the picture's left frame. Beyond all this, the contact and intersection points of forms, also on the drawings depicting flowers and the anchor, divide the main axis marking nearly identical proportions (Figures 2, 3). Could all similarity be the work of chance?



Figure 2: Structural mesh of the image titled Name Day Greeting and Greetings
Source: Országos Széchenyi Könyvtár, Kézirattár, Analekta 3847. (2, 3)

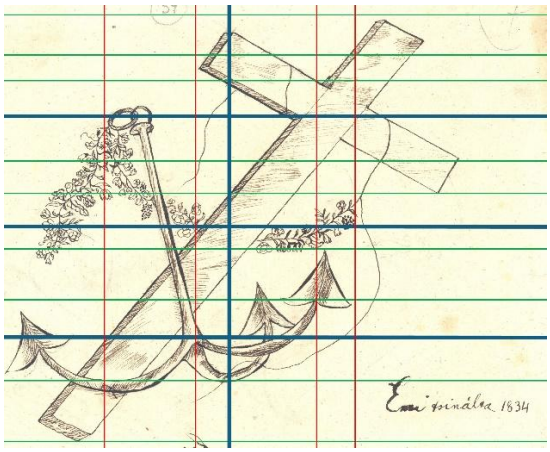


Figure 3: Structural mesh of the painting Cross with Anchor and Ivy
Source: Országos Széchenyi Könyvtár, Kézirattár, Analekta 3847. (34)

If the compositional correspondences of these pictures (which, we note, are more or less valid regarding the portraits made by Madách as well) served purely that receptive operation which enables linguistic-type meaning formation, the flowers drawn beside the greeting words would have no "meaning" whatsoever. However, beyond the fact that the drawing was almost certainly made first, and only afterward the textual application, the pictorial cooperation can also be primary and more than what is purely linguistically expressible, because despite its simplicity, as a creation, it offers "conceptually inexhaustible" "contemplative conjunctions." More and different: a sight transformed into image, for whose perception vision must free itself not only from "linguistic-type intellectual structures," but also from the rigid function of observation and overview characteristic of the perception of real things. Only thus can it become capable of perceiving "the dynamic

connections of the picture," the reception given only to "sensory intellect" (Boehm, 1997: 250, 247).

For the drawing Madách, we believe, precisely these characteristics made the image, forming differently from every other mode of expression, suitable for intensifying his creative imagination. And if this is so, our question articulated above requires modification, since, we can see, the essence here does not lie in whether the repetitions of composition are connected with intention (perhaps with chance) or with instinctiveness, since presumably most with the latter, i.e., with some kind of vaguely outlined *inner compulsion*. Precisely because the drawings contain no auxiliary lines indicating "construction," their structure does not seem to conform to classical pictorial "norms," compositional proportions, furthermore the repetition is apparently not based on mathematically determined strict precision. (And we can exclude chance based on the law of large numbers). The essence lies much more in that whether through the unconscious formation of structural parallels, or through other, for example individual, re-semanticizing symbol-creation of iconic tradition (see for example the replacement of the first member of the rope-anchor-cross form triad with a flower garland),[43] something not given to reason and un-expressed might become intuitable and perceptible.

The creative intention prevailing within the picture's framework of 'thus and only thus,' 'in this way and not otherwise' could function for both child and adult Madách as an original, even necessary principle of visual contemplation. True, after completing school studies it was increasingly subordinated to practical purposes (Madách gifted family members with drawn flowers and portraits, entertained them with caricatures and genre pictures). At the same time, it is well perceptible that parallel to achieving utilitarian goals, Madách's drawing strives for the re-dynamization of vision, in other words, to liberate the picture's effect "in contemplative experience". (Boehm, 1997: 246). For example, by creating such a (already mentioned above) *vertical structure* that, permeating several portraits and figure representations, opens a path for "sensory reason organization" that also operates our often unconscious associations.[44]

[43] It can be assumed that Madách saw examples of joint representation of anchor and cross on tombstones, reliefs. About the meaning of this symbol, the Symbol Dictionary writes the following: "The metal device that secures water vessels is a symbol of hope, fidelity. (...) It expresses the solidity of earth against water, in figurative sense that part of the soul which finds tranquility even in the storm of life, emotions." In Christian iconography "the anchor of the soul is faith. (...) It appears as hope of resurrection, redemption in early Christian art on tombstones, in catacombs, on jewelry. It was the secret identifying sign of believers, because they saw an allegorical, hidden cross in the anchor, thus it-especially when supplemented with a cross-beam-became part of cross symbolism" (Pál & Újvári, 1997: 174).

[44] Since in these structures the compositional axis forms slightly to the left of the picture's symmetry axis, therefore the things contemplated in the picture become past-oriented in character. In "contemplative experienc-according to the general laws of spatial symbolism-with the semantics of origin, beginning connectable with reading direction, birth, plans and already lived things, etc.

The general, culture-independent characteristics of spatial symbolism are discussed by Max Pulver's (built on Carl Gustav Jung's theory) Symbolik der Handschrift [Symbolism of Handwriting], which became a classic work of graphological theory, associating meanings with the spatial directions of up, down, right and left. (Cf. Urbán, 2010: 15–18.) Regarding questions of the semantic, "universally accepted symbolism" of pictorial composition, see among others Bergström's classification (Bergström, 2009: 140–142), as well as Panofsky's theoretical writings on iconology. For example: Panofsky, 2011: 301.

Madách, if not for the general public, rather only for himself and his immediate environment, over the years developed that method of communication and expression which can only be connected with visual experience acquisition, with seeing and contemplating, and whose essence, as image-making activity, is the sensory organization of reason, specifically "in the experiential form of the identity of sensuality and reason" (Boehm, 1997: 253). The path connecting the individual with the whole (the concretely seen objects, living and lifeless things, flowers, castles, mountains, the "actors" of family and everyday life with the general knowledge acquired about them) is traversed by the eye forming connection patterns. This requires experience, practice, skill, which essentially differs from that conceptually guided cognitive process that characterizes linguistically organized writings.

REFERENCES

A portré és az életkép új felfogása a 19. század elején Európában [The new conception of portraiture and genre painting in early 19th-century Europe] (2018). In Sisa, J. (Ed.) *A magyar művészet a 19. században* [Hungarian Art in the 19th Century] (pp. 158-164). MT Humanities Research Centre & Osiris Publishing.

Benes, I. (1996). Életfák és tilalomfák: Madách Imre tájrajzainak bemutatása projektív és szimbolikus tartalmak alapján [Trees of Life and Forbidden Trees: Presentation of Imre Madách's Landscape Drawings Based on Projective and Symbolic Content] In Andor, Cs. (Ed.) *III. Madách Szimpózium* [III. Madách Symposium] (pp. 71–79). Madách Irodalmi Társaság.

Bergström, B. (2009). *Bevezetés a vizuális kommunikációba* [Introduction to Visual Communication]. Scolar Kiadó.

Boehm, G. (1997). A képi értelem és az érzékszervek [Pictorial Reason and the Sense Organs]. In Bacsó, B. (Ed.), *Kép fenomén valóság* [Image Phenomenon Reality] Kijárat Kiadó.

Kazinczy Ferenc levelezése I–XXII. k. Kiadta Váczy János, 1890–1923. [Ferenc Kazinczy's Correspondence, Volumes I--XXII. Published by János Váczy, 1890--1923.]

Nagyné Nemes, Gy. & Andor, Cs. (1997). *Madách Imre rajzai és festményei. Képek egy életmű hátteréről.* [Drawings and paintings by Imre Madách. Pictures from the background of a oeuvre] Madách Irodalmi Társaság.

Pál, J. & Újvári, E. (Eds.) (1997). *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából* [Symbol Dictionary. Symbols, motifs, themes from universal and Hungarian culture]. Balassi Kiadó.

Panofsky, E. (2011). *A jelentés a vizuális művészetekben* [Meaning in the Visual Arts]. ELTE BTK Művészettörténeti Intézet.

Urbán, J. (2010). A térszimbolika mélyebb értelmezése és belső összefüggései [The Deeper Interpretation and Internal Connections of Spatial Symbolism]. *Grafológia*, *1*, 15–18.

Vayerné Zibolen, Á. (1964). Madách Imre [Imre Madách]. *Művészet*, *8*, 10–11.

Virág, I. (2013). *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)* [The Education of the Hungarian Aristocracy (1790–1848)]. Líceum Publishing.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.177

AJAK- ÉS SZÁJPADHASADÉKKAL ÉLŐ SZEMÉLYEK TÁRSADALMI BEILLESZKEDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK – SZISZTEMATIKUS IRODALMI ÁTTEKINTÉS

FACTORS AFFECTING THE SOCIAL INTEGRATION OF PEOPLE WITH CLEFT PALATE AND LIP – A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Regina BALOGH[1], Petra Dr. SZABÓNÉ PONGRÁCZ[2], Márta TREMBULYÁK[3]

ABSTRACT

There is a lot of research on cleft lip and palate in Hungary from the medical side, but the contextual aspects of the co-syndrome are still mostly unexplored. The congenital problem of the affected persons may affect several areas (speech, hearing, eating, cognitive functions) indirectly, involving many years of rehabilitation. These challenges can have a major impact on the individual's social well-being, which has received little attention in the scientific community. The practical relevance of the subject is unquestionable. In their study, the authors examine the international literature on the subject through a systematic literature review. Their research sought to identify the factors that influence the social inclusion of people with cleft lip and palate. The results highlight the need for further research on this topic, which is supported by the low number of results that are closely related to the research question and the lack of a complex approach to the topic.

KEYWORDS

social inclusion, well-being, integration, quality of life, cleft lip and palate

INTRODUCTION

One of the most common congenital abnormalities is cleft lip with or without cleft palate (Alighieri et al., 2021). In Hungary, the incidence is 2.02%, meaning that one in every 500 live births has some form of cleft, which translates to approximately 300-320 newborns affected each year (Hirschberg, 2004 in: Csák 2007). The care of children with cleft palate requires organized work in a close-knit team, drawing on the expertise of several professions from the moment of birth. Participants include public education (pedagogical services, EGYMI) and healthcare systems (hospitals, clinics, pediatricians, health visitor networks), interdisciplinary professionals (surgeons, orthodontists, ENT specialists, audiologists, phoniatrists, speech therapists, pediatricians, geneticists, family doctors, health visitors, coordinators) and parents (Fehérné–Kas–Pintye, 2018, p. 19). Surgeries begin in the first months after birth, and treatments require frequent clinical visits over several years. The long series of multidisciplinary medical

treatments place a psychological, emotional, and financial burden on the child and family, which often affects the development of social relationships and coping strategies (Opris et al., 2022).

LITERATURE REVIEW

The presence of facial differences can pose enormous challenges in both childhood and adulthood (Alighieri et al. 2023). The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) emphasizes the complex interaction between a patient's health status and environmental factors. One of the most important environmental factors is considered to be the attitude of peers, which can either help or hinder the social integration of people with speech impairments (Könczei, 2009). The American Speech-Language Hearing Association (ASHA) framework for speech and language disorders states that the attitudes of peers are crucial in the rehabilitation process (ASHA, 2004). In light of these facts, the quality of life of children born with cleft lip and palate is an important issue, which we would like to approach from a sociological perspective. Quality of life is a complex concept that encompasses somatic and psychological status, mental and spiritual well-being, functional capacity, and social activity (Novák et al., 2003 in: Harjánné, 2011). If an individual is accepted by society, it is easier to achieve a sense of well-being or a good quality of life (Elmouden et al., 2020).

Medical interventions lasting into adulthood and their subsequent effects, including social stigma, can complicate challenging adjustment processes in school, peer relationships, careers, and later romantic relationships (Desal, Wadhvani, Staniec, 2023). Wydick et al. (2020) conducted a study in India examining the impact of cleft lip and palate on social integration, reporting significant negative effects. These effects stemmed from school mechanisms in which adolescents experienced teasing and mockery (Wydick et al., 2020). Based on Varga (2015), it can be said that when discussing the pursuit of equal educational opportunities, the school mechanisms in which inequalities are rooted cannot be ignored. These are most often found in the form of latent selection mechanisms (Varga 2015, in Balogh, Szabóné, 2022).

Given that the social context of people with cleft lip and palate has received little attention in academic circles to date, the objectives of this study were as follows: (1) To examine, within the framework of a systematic literature review, how and to what extent medical rehabilitation and special education/speech therapy, which begin in infancy as a result of congenital disorders and continue for many years, affect the quality of life of those affected. (2) To examine, within the framework of a systematic literature review, the extent to which the attitudes of peers influence the socialization processes of children living with cleft lip and palate.

RESEARCH METHODS

The PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines for systematic review publications and meta-analysis methodology (Moher et al., 2009) were helpful in the research methodology (Page et.al, 2021).

Systematic literature reviews are therefore high-level, complex, comprehensive studies prepared using transparent, professional methodology, which collect and analyze all existing research results related to a given research problem and then attempt to answer questions related to the research area by evaluating the findings through well-defined steps (Page et.al., 2021, Kamarási-Mogyorósy, 2015).

This method of literature review serves to review a clearly defined research question, using systematic, evidence-based methods to identify, select, and critically evaluate relevant research, as well as to collect and analyze data from the studies included in the review (Moher et al., 2009) .

RESULTS

As part of our research, we conducted a structured literature review of international studies accessible in four electronic scientific databases: ScienceDirect, ERIC, Google Scholar, and SpringerLink. The search was designed and reported in line with PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) principles to ensure transparency and reproducibility (Page et.al. 2021).

To identify the most recent and relevant research findings, we limited the search to publications in english, published between 2019 and 2023. No hungarian-language publications directly addressing this topic were identified. The search terms combined controlled and free-text keywords, including: *"cleft palate" AND "social inclusion" OR "integration" OR "well-being" OR "quality of life"*. Boolean operators were used to capture the conceptual variations related to social integration and psychosocial outcomes.

Our inclusion criteria were as follows: (1) empirical studies focusing on individuals with cleft lip and/or palate (CL/P); (2) research addressing aspects of social integration, quality of life, well-being, or social participation; (3) studies published in peer-reviewed journals between 2019 and 2023; (4) available in full text and written in English.
Exclusion criteria included: (1) studies focusing exclusively on medical, surgical, anatomical, or technical aspects of treatment; (2) purely clinical intervention trials; (3) conference abstracts or grey literature. Although complete exclusion of medical content was not possible—given the inherent connection between CL/P and medical care—efforts were made to retain only those studies relevant to social and psychosocial dimensions of integration.

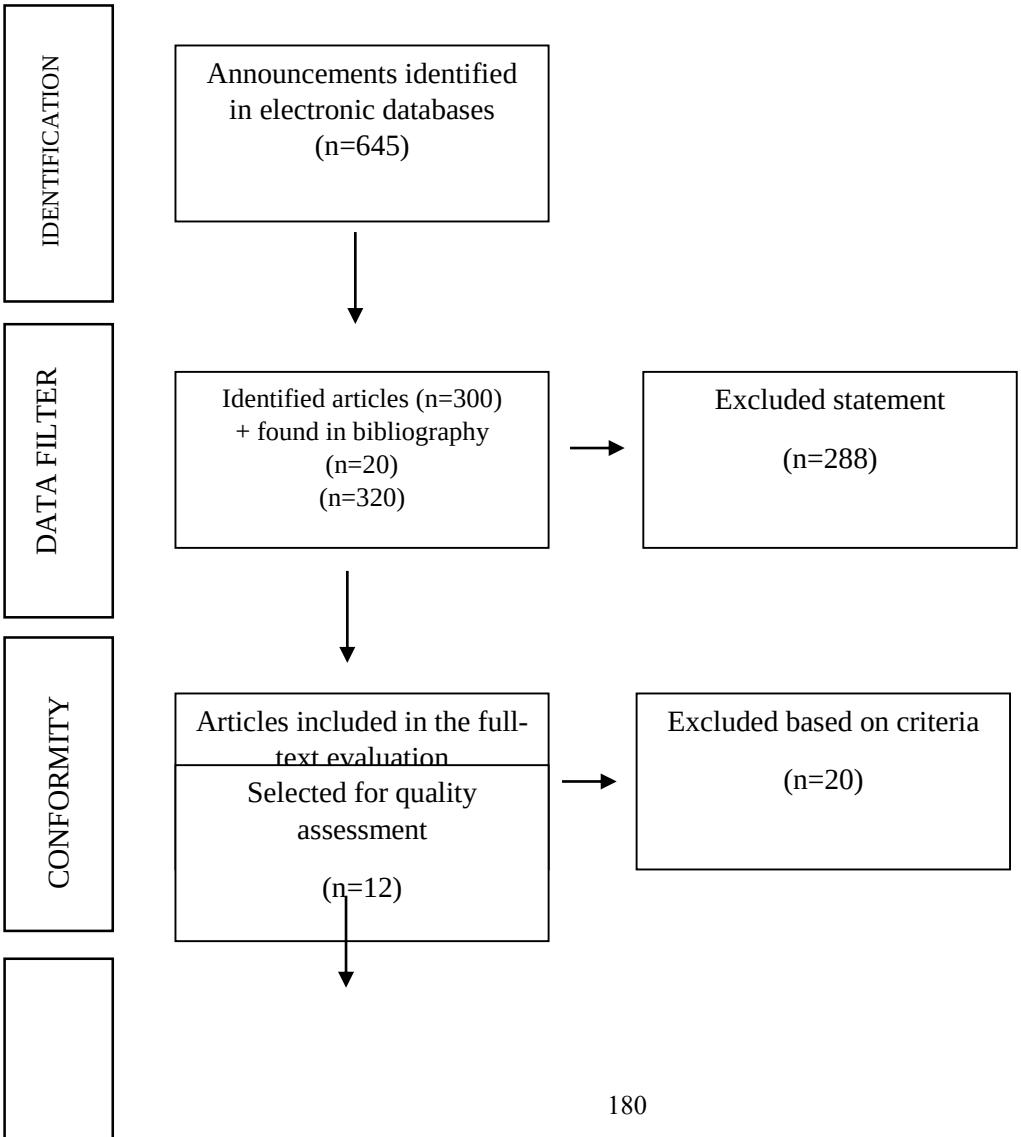
To ensure reliability, two independent reviewers screened all records for relevance based on title and abstract, followed by full-text evaluation. Any disagreements were resolved through discussion until consensus was reached. Duplicates were identified and removed. The selection process is summarized in the PRISMA flow diagram (Figure 1) (Page et. al. 2021).

The initial search yielded 645 records (journal articles and book chapters). After removing duplicates and excluding irrelevant studies based on title and abstract screening, 320 articles were retained for full-text assessment. Following detailed evaluation, 12 studies met the inclusion

criteria and were included in the final synthesis. An additional article was identified through reference screening (Table 1).

For each included study, the following data were extracted and tabulated: research topic, journal ranking, publication year, geographical location, sampling and data collection methods, analytical approach, sample size, main results, reliability, and validation procedures (Table 2). The geographical scope was highlighted, as it provides insight into the differing rehabilitation pathways available in developing versus developed countries, and how socioeconomic status may shape long-term integration outcomes.

A formal critical appraisal was not undertaken; however, the included studies were compared in terms of design and key outcomes. A narrative synthesis approach was adopted to highlight converging findings across domains such as health-related quality of life, peer attitudes, and parental perspectives. The studies included in this review were selected based on their (1) relevance to the research question, (2) alignment with the theoretical framework guiding this study, and (3) capacity to map the factors influencing the social integration of individuals with cleft lip and/or palate.



SELECTION

Figure 1: Flowchart. Source: own editing

CONCLUSION

The systematic literature search yielded 645 hits, of which only a small number, 12, were actually included in our paper. Since journals determine the scientific value of a study, it was important to check the ranking of each study (Gelencsér-Végvári-Szabó, 2021). We used Scimago Journal Rank to help us with this. Of the 12 studies, 2 were book excerpts, and we classified 10 articles based on their ranking (Table 1). Of the 10 studies, 10 were published in qualified journals, of which four received a Q1 rating, four a Q2 rating, and two a Q3 rating. This summary also confirms that the results are relevant and provide valuable findings.

1.Table: Summary of the classification of studies according to journal

	Author	*Journal*	*Methodology*	*Ranking*
1	Alhayek S., Alsalem M. et. al. (2019)	Maxillofacial Plastic and Reconstructive Surgery	assessment of the appearance of repaired cleft lip and/or palate	book excerpt
2	Ruiz-Guillén et.al. (2021)	Progress in Orthodontics	quality of life questionnaire (QoLAdoCleft)	Q1
3	Leopoldo-Rodado et. al. (2021)	Clinical Oral Investigations	quality of life assessment (HRQoL)	Q1
4	Desal, Wadhvani, Staniec (2023)	Psychological Studies	narrative review study	Q3
5	Aligheri et.al. (2023)	Internal Journal Othorhinolarongory	Peers' assessment through sound and audiovisual samples	Q2
6	Elmouden, Elgasmi, Ousehal (2019)	Current Treatment of Cleft Lip and Palate	quality of life questionnaire (QoL)	book excerpt

7	Aligheri, Bettens et.al (2020)	International Journal of Pedriatic Otorhinolaryngology	questionnaire of speech therapy	Q2
8	Alfwaress, Alomari (2020)	International Journal of Pedriatic Otorhinolaryngology	questionnaire on parental assessment of cleft lip and palate	Q2
9	Boonipat et.al. (2019)	Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery	They tracked eye movements using infrared eye-tracking technology, while appearance had to be judged based on images.	Q1
10	Opris, Baciut et.al. (2022)	Dental Medicin	quality of life assessment questionnaire	Q3
11	Gavelle (2022)	The Cleft Palate Craniofacial Journal	interview, projective test on verbal storytelling focusing on scars	Q2
12	Wydick, Zahid et.al (2022)	Global Health	applies causal econometric methods to study the effects of the divide	Q1

Source: own editing

2. Table: Tabular summary of studies

Authors	Title	Journal	Sample	Location
Alhayek S., Alsalem M. et. al.	Evaluation of facial appearance in patiens with repaored cleft lip an palate comparing the assessment of laypeople	Maxillofacial Plastic and Reconstructive Surgery (könyv)	97	USA
Ruiz-Guillén et.al.	Perception of quality of life by children and adolescents with cleft lip/palatre after surgical	Progress in Orthodontics (Q1)	60	USA
Leopoldo-Rodado et. al	Quality of life in early age Spanish children treated for cleft lip and/or palate. A case control study approach	Clinical Oral Investigations (Q1)	171	Spain
Desal, Wadhvani, Staniec	The case for Investing in Psychosocial Care and Rights of Children with Chronic Medical Conditions in India	Psychological Studies (Q3)	-	India
Aligheri et.al.	Peer attitudes towards adolescents with speech disorders due to cleft lip and palate	Internal Journal Othorhinolarongory (Q2)	78	USA

Authors	Title	Journal	Sample	Location
Elmouden, Elgasmi, Ouschal	Quality of Life in Adolescents with Cleft Lip and Palate	Current Treatment of Cleft Lip and Palate (könyv)	40	Marocco
Aligheri, Bettens et.al.	Parent's perceptions on speech therapy delivery models in children with cleft palate	International Journal of Pedriatic Otorhinolaryngology (Q2)	12	USA
Alfwaress, Alomari	Social and religious attitudes of Jordanian parents toward children born with orofacial clefts	International Journal of Pedriatic Otorhinolaryngology (Q2)	153	Jordan
Boonipat et.al.	Measuring visual attention to faces with cleft deformity	Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery (könyv)	403	UK
Opris, Baciut et.al.	The quality of life after cleft li por palate surgery	Dental Medicin (Q3)	40	Romania
Gavelle	Parental and Child diagnosis Storytelling and Self-image in French Children with Cleft lip/palate	The Cleft Palate Craniofacial Journal (Q2)	54	France
Wydick, Zahid et.al.	The impact of Cleft Lip/Palate and Surgical Intervention on Adolescent Life Outcomes	Global Health (Q1)	1118	India

Source: own editing

SUMMERY

We were able to form three groups from the 12 publications. The first group (2, 3, 6, 10) examined quality of life using questionnaires, the second group (1, 5, 9) examined the opinions of peers/adults regarding cleft lip and palate, and the third group analyzed the opinions of parents (7, 8, 11). Publication 4 is a narrative study that does not discuss research but provides fresh and relevant facts about the social integration of children with chronic illnesses, while publication 12 uses a very interesting and novel causal economics method to examine the effects of cleft palate.

In their study of quality of life, Opris et al. (2022) compare the quality of life of children before and after surgery in a retrospective study following surgical interventions. The areas most affected in their study were coping, the impact on the child, and social relationships. The authors discuss in their article that children born with a cleft lip and/or palate have a lower level of facial attractiveness than their typically developing peers, and their speech processes are also affected, putting them at risk of teasing and exclusion. The study reports that after surgery, the parents surveyed reported significantly better results in all three areas, meaning that surgery is also essential for positive social integration.

In the study, parents believe in changing their child's appearance, as they see this as the best chance for improving their quality of life. In addition, the study found that children born with cleft palate have more psychosocial and behavioral problems than the control group (typically developing children).

Ruiz-Guillen et al. (2021) also examined quality of life (QoLAdoCleft) among children and adolescents aged 8-18 born with cleft lip and/or palate. Quality of life was examined in the areas of physical, psychological, and social health. According to the authors, physical attractiveness is an important psychological variable in the area of appearance, which greatly influences the development of children's social relationships, so children with clefts are considered a very vulnerable group in this respect as well. Their research aimed to assess the emotional state related to body image, the improvement of which can increase self-confidence and social competence, both of which have a positive impact on quality of life. The results show that after surgical, orthodontic, and speech therapy treatment, all areas evaluated (physical, psychological, social) showed significantly better results. The greatest impact was seen in communication skills, so the importance of speech therapy is unquestionable.

In Spain, Leopoldo-Rodado et al. (2021) also conducted a survey to assess health-related quality of life (HRQoL) in children aged 4-7 years born with cleft lip and/or palate. A total of 171 children with clefts were included in their study, in which they used the Kiddy-KINDL and COHIP-14

questionnaires and compared the results between the children, parents, and control group. The study describes that after evaluating the questionnaires, self-esteem was the only category that did not show similar values between the groups. In terms of self-esteem index, the group of children with cleft lip and palate showed significantly worse results compared to the control group. The authors describe that surgical procedures primarily aim to restore health functions, while non-surgical techniques—speech therapy and dental care—improve the emotional and social well-being of children.

In a monocentric cross-sectional and descriptive analytical survey, Elmouden, Elgasmi, and Ousehal (2020) studied 40 adolescents with cleft palate (25 boys and 15 girls) and their parents. The questionnaire used in the study was the VSP-A (Vécu et Santé Perçue de l'Adolescent), which examined self-reported French indicators of health-related quality of life.

Nine areas were examined: (1) relationship with parents, (2) self-esteem, (3) energy and vitality, (4) friendships, (5) leisure time and activities, (6) psychological well-being, (7) physical well-being, (8) schoolwork and relationships with teachers, and (9) relationships with nursing staff. Their results showed that the quality of life index assessed by parents (60.58) was very close to the quality of life index self-reported by children (59.61). However, when looking at the subdomains, parents overestimated their children's quality of life in terms of their relationship with their parents, self-esteem, education, and physical and psychological well-being. Approximately 47.5% of adolescents were satisfied with their academic performance, but only 42.5% had an adequate level of self-confidence. Approximately 67.5% felt self-conscious when thinking about their physical appearance. Fifteen percent of parents noticed early signs of depression in their children, and 35% found that they were not at all disturbed or shocked by what had been happening around them since birth. Fifty-five percent of parents believed that their children had no complexes about their physical appearance.

Aligheri et al. (2023) asked 78 typically developing adolescents (aged 15–18) to describe their impressions of people born with cleft lip and/or palate. The study measured three components: cognitive, affective, and emotional attitudes (speech intelligibility, appearance, aesthetic impact, emotions toward the clefted person, focus on attribution). Aligheri et al. (2023) found a significant positive correlation between the percentage of speech intelligibility and the three different attitude components. More positive attitudes were observed when the speech of the person with a cleft was more intelligible. Since the primary goal of speech therapy for children with cleft palate is to improve speech intelligibility, the result highlights the importance and significance of speech therapy (logopedics) in terms of social integration and social acceptance. An important finding is that, based on the authors' research, a different appearance due to a cleft lip and/or palate does not lead to more negative attitudes.

In a study using eye-tracking technology, Boonipat et al. (2019) examined attention to faces with cleft deformities. 403 observers were asked to evaluate 273 clinical images while their eye movements were tracked unobtrusively using infrared sensors.

Among the 273 clinical images, 41 portraits of repaired cleft lips were shown to the study participants. Faces with surgically repaired cleft scars were rated as less attractive, and observers' attention was significantly more frequently documented in the upper lip viewing zones. The less attractive images received greater visual attention in the viewing zones affected by the cleft. The eye-tracking method showed excellent sensitivity to the laterality of cleft deformity. Among the results, it was particularly interesting to note that there was a significant increase in perceived fixation in the upper lip zone of images depicting cleft lip. This accounted for 17.42% of the time for cleft images and 8.74% of the time for control images. In all comparisons between cleft and control images, the interaction effect between viewing zones was significant. The evaluation of facial appearance was conducted by Alhayek et al. (2019). They compared laypeople and professionals (orthodontists, plastic surgeons, facial surgeons) who are not involved in the multidisciplinary care team established for cleft patients. The observers were given images of five children with clefts (aged 10-14) who had already undergone all stages of cleft treatment. In this study, the results show that the professional groups' ratings are significantly lower than those of the laypeople.

This can be attributed to the fact that professionals are more familiar with surgical techniques and are therefore less tolerant of imperfect aesthetic results. Laypeople had less demand for further treatment. Participants who gave lower aesthetic ratings explained their scores by saying that further correction was essential, as cleft lip and palate can have a negative impact on social activities and professional life.

Aligheri et al. (2021) examined parents' perceptions of two different speech therapy models for children born with cleft palate using a questionnaire. Namely, an innovative, high-intensity speech intervention (HISI: 10 x 1-hour sessions spread over 2 weeks) and a low-intensity speech intervention (LISI: 10 x 1-hour sessions spread over 10 weeks). Parents reported that years of speech therapy were very stressful for their children and families. High treatment costs, waiting lists, and long travel distances were additional problems that arose during the treatment process. In developing countries, speech therapy is almost impossible due to long travel distances and limited availability of speech therapists, making it more difficult for children with cleft palate to receive weekly speech therapy in these countries. There was no significant difference between the two groups studied in terms of satisfaction with "general speech development." After HISI, parents noticed greater improvement in spontaneous speech intelligibility and speech disorder development. It is important to note that parents in the HISI group reported two concerns: (1) the lack of variety in the daily intervention tasks, and (2) the emotional burden that the child faces on a daily basis in relation to their speech disorder.

Supporting children in handling difficult social interactions is essential, as they must be prepared to answer questions, explain their differences, and cope with stares or teasing from primary school through late adolescence (Gavelle, 2022). Gavelle’s study explored this through semi-structured interviews with both parents and children, later focusing only on the children. Children were asked

to explain their scars and took part in a projective test called *"not the same teddy bear."*Parents were asked whether and how they had explained the history of their child's cleft. Responses fell into four categories: (1) showing only early photos without explanation, (2) giving explanations without photos, (3) combining photos and explanations, or (4) providing neither.

Findings showed that 50% of parents gave both explanations and photos, 10% only explanations, and 16.6% neither. Among children, 38.9% reported never being questioned about their scars or differences, while 61.1% had been asked about them. Within this group, 15.1% experienced repeated or uncomfortable questions and/or teasing.

Wydick, Zahid et al. (2020) used causal econometric methods to assess the impacts of cleft conditions. Their results show that adolescents born with cleft lip and/or palate in India experience statistically significant disadvantages in speech quality, physical health, academic and cognitive performance, and social integration. While children in high-income countries generally have access to corrective surgery, surgical care remains limited in low- and middle-income countries, leaving large numbers untreated—reportedly up to one million in India alone.

The study examined two aspects of social integration: (1) social inclusion—how well individuals connect with their community, and (2) social behavior—how well they conform to social norms. Cleft status had a significant negative effect on their social integration index, indicating lower integration compared to age-matched peers. This was largely attributed to bullying and teasing. Overall, the study highlights that in India and other developing countries, the consequences of clefts are broad, severe, and statistically significant, leading to poorer speech outcomes, reduced physical performance, greater social exclusion, higher depression, and lower cognitive abilities.

COMPLETION

The study employed a systematic literature review with a unique approach to examine recent international research on factors influencing the social integration of individuals with cleft lip and/or palate. The research focused on how long-term medical rehabilitation and special education/speech therapy, beginning in infancy, affect quality of life, and to what extent peer attitudes shape the socialization of children with clefts.

From an initial screening of 645 articles in online databases, 12 were identified as relevant. Due to the small sample, a detailed analysis was possible, resulting in three main thematic groups: quality of life, peer perceptions, and parental perspectives on treatment and cleft conditions. Additionally, two further studies were particularly valuable: one narrative review and one applying causal econometric methods.

Findings show that early surgical intervention is essential for improved quality of life, appearance, and speech outcomes—factors also emphasized in peer evaluations. Interestingly, peers considered speech intelligibility more important than visible scarring, with boys showing greater critical and prejudiced attitudes. Cleft education was highlighted as a useful tool in addressing these biases.

Parents reported significant psychological and financial burdens due to frequent treatments and travel, while both parents and children expressed concerns about exclusion and teasing—concerns supported by some studies.

One of the most notable conclusions was that in developing countries, especially in small or disadvantaged rural communities, access to surgery and follow-up rehabilitation (orthodontics, speech therapy) is often limited, with clear negative effects on social integration.

The research questions were also addressed: peers notice cleft-related scars and may perceive affected children as less attractive, but speech clarity proved far more critical for acceptance, underscoring the importance of speech therapy. School socialization involves frequent questions about appearance, making parental conversations at home crucial for preparation. While long-term rehabilitation is demanding for both children and families, timely and comprehensive care—including non-surgical interventions such as orthodontics, speech therapy, and psychological support—significantly reduces the risk of social exclusion later in life.

REFERENCES

Alfwaress, F., & Alomari, M. (2020). Social and religious attitudes of Jordanian parents toward children born with orofacial clefts. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 137,* 110222. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110222 (2023.10.12.)

Alhayek, S., Alsalem, M., Alotaibi, Y., & Omar, A. (2019). Evaluation of facial appearance in patients with repaired cleft lip and palate comparing the assessment of laypeople and healthcare professionals. *Maxillofacial Plastic and Reconstructive Surgery, 41,* 5. https://doi.org/10.1186/s40902-019-0189-1 (2023.10.12.)

Alighieri, C., Bettens, K., Vanoost, L., Demuynck, K., Verhaege, S., & Van Lierde, K. (2021). Parents' perceptions on speech therapy delivery models in children with a cleft palate: A mixed methods study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 151,* 110958. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2021.110958 (2023.10.14.)

Alighieri, C., Haeghebaert, Y., Bettens, K., Kissel, I., D'haeseleer, E., Meerschman, I., Van Der Sanden, R., & Van Lierde, K. (2023). Peer attitudes towards adolescents with speech disorders due to cleft lip and palate. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 165,* 111447. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2023.111447 (2024.10.12.)

American Speech-Language-Hearing Association. (2004). *Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology.* https://www.asha.org/siteassets/publications/pp2004-00191.pdf (2023.10.06.)

Balogh, R., & Szabóné Pongrácz, P. (2022). Chances and opportunities for social integration of a minority group. In V. Fehér, L. Kalmár, & J. Raffai (Eds.), *16. Nemzetközi tudományos konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban. Tanulmánygyűjtemény* (pp. 26–31). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

Boonipat, T., Brazile, T., Darwish, O., Montana, P., Fleming, K., & Stotland, M. (2019). Measuring visual attention to faces with cleft deformity. *Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery, 72*(6), 982–989. https://doi.org/10.1016/j.bjps.2018.12.024 (2023.09.10.)

Csák, Sz. (2007). *Az archasadékos gyermeket nevelő szülők és a problémái* [Undergraduate thesis]. https://www.hasadek.hu/kiadvanyok/pdf/szakdolgozat_cssz.pdf (2023. 10.11.)

Desai, P., Wadhvani, P., & Staninec, E. (2023). The case for investing in psychosocial care and rights of children with chronic medical conditions in India. *Psychological Studies.* https://doi.org/10.1007/s12646-022-00711-5 (2023.06.22.)

Elmouden, L., Zahra Elgasmi, F., & Ousehal, L. (2020). Quality of life in adolescents with cleft lip and palate. In *Current Treatment of Cleft Lip and Palate.* IntechOpen. https://www.intechopen.com/chapters/71216 (2023.10.11.)

Fehérné Kovács, Zs., Kas, B., & Sósné Pintye, M. (2018). *Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez.* Családbarát Ország Nonprofit Kft. http://real.mtak.hu/85740/1/Feh%C3%A9rn%C3%A9_Kas_Pintye_2018.pdf (2023.06.10.)

Gavelle, P., Dissaux, C., Dupont, M., Hossein Khonsari, R., & Picard, A. (2022). Parental and child diagnosis storytelling and self-image in French children with cleft lip with or without cleft palate. *The Cleft Palate-Craniofacial Journal.*https://doi.org/10.1177/10556656221126268 (2023.11.02.)

Gelencsér, M., Végvári, B., & Szabó-Szentgróti, G. (2022). A munkaerő-megtartás és a well-being kapcsolatának elemzése nemzetközi kutatásokban. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review, 53*(6), 40–51. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2022.06.04 (2024.01.10.)

Harjánné Brantmüller Éva (2011). Down-szindrómások életminőségét befolyásoló faktorok vizsgálata. Doktori PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, „Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

Hirschberg, J. (2004). Az ajak- és szájpadhasadékos gyermekek gondozása a háziorvosi gyakorlatban. *Lege Artis Medicinae, 14*(10), 665–671.

Kamarási, V., & Mogyoróssy, G. (2015). Szisztematikus irodalmi áttekintések módszertana és jelentősége: Segítség a diagnosztikus és terápiás döntésekhez. *Orvosi Hetilap, 156*(38), 1523–1531. https://doi.org/10.1556/650.2015.30255 (2023.10.16.)

Könczei, Gy. (Ed.). (2009). *FNO. A funkcióképesség, a fogyatékosság és az egészség nemzetközi osztályozása.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Leopoldo-Rodado, M., Pantoja-Pertegal, F., Belmonte-Caro, R., Garcia-Perla, A., Gonzalez-Cardedo, E., & Infante-Cossio, P. (2021). Quality of life in early age Spanish children treated for cleft lip and/or palate: A case-control study approach. *Clinical Oral Investigations, 25,* 477–485. https://doi.org/10.1007/s00784-020-03394-2 (2023.08.11.)

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ, 339,* b2535. https://doi.org/10.1136/bmj.b2535 (2022.11.16.)

Opriș, D., Băciuț, G., Bran, S., Dinu, C., Armencea, G., Opriș, H., Mitre, I., Manea, A., Stoia, S., Tamas, T., Barbur, I., & Băciuț, M. (2022). The quality of life after cleft lip and palate surgery. *Medicine and Pharmacy Reports, 95*(4), 417–423. https://doi.org/10.15386/mpr-2472 (2022.11.16.)

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71 (2023.08.10.)

Ruiz-Guillén, A., Suso-Ribera, C., Romero-Maroto, M., Gallardo, C., & Penacoba, C. (2021). Perception of quality of life by children and adolescents with cleft lip/palate after surgical treatment. *Progress in Orthodontics, 22,* 10. https://doi.org/10.1186/s40510-021-00354-8 (2023.08.28.)

Wydick, B., Zahid, M., Manning, S., & Maller, J. (2020). The impact of cleft lip/palate and surgical intervention on adolescent life outcomes. *Annals of Global Health, 88*(1), 25. https://doi.org/10.5334/aogh.3679 (2023.10.11.)

https://doi.org/10.36007/5390.2026.192

A PEDAGÓGUSJELÖLTEK HOZZÁÁLLÁSA AZ INKLUZÍV NEVELÉSHEZ: A THE SENTIMENTS, ATTITUDES, CONCERNES REVISED (SACIE-R) MÉRŐESZKÖZ MAGYAR NYELVŰ VÁLTOZATÁNAK TESZTELÉSE

ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: TESTING THE HUNGARIAN VERSION OF THE SENTIMENTS, ATTITUDES, CONCERNS REVISED (SACIE-R) INSTRUMENT

Lilla EKMEKCIOGLU[45]

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities in mainstream classrooms remains a topical issue. The mindset and attitude of teachers play a fundamental role in the educational process of students, especially in the case of students with disabilities. The aim of this study was to adapt such an assessment tool to the Hungarian culture in Slovakia. For this purpose, we selected The Sentiments, Attitudes, Concerns Revised (SACIE-R), an assessment tool developed by Forlin, Earle, Loreman, and Sharma (2011). After a brief overview of SACIE-R, the adapted Hungarian version is presented. 43 students participated in the study. The reliability indicators of the subfactors are: emotions = 0.65; attitudes = 0.81; concerns = 0.65. The study examined participants' attitudes toward the inclusion of students with disabilities as a function of their level of education and sought to determine whether there was a correlation between concerns about disability and prior experience with people with disabilities.

KEYWORDS

SACIE-R, inclusive education, sentiments, attitudes, concerns, reliability

BEVEZETŐ

Az integrált oktatás elterjedése hívta életre annak vizsgálatát, hogy a pedagógusok milyen attitűdökkel közelítenek a fogyatékossággal élő, sajátos nevelési igényű tanulókhoz. A tanárok hozzáállása kulcsszerepet játszik a tanulási folyamat sikerességében, illetve az inklúzió hatékony megvalósulásában (Vida, 2018; 2022). A pedagógusjelöltek fogyatékossággal kapcsolatos érzelmei és aggodalmai is befolyásoló tényezőként lehetnek jelen a fogyatékossággal élő hallgatók integrációjával kapcsolatos attitűdök kialakulásában. Az imént említett attitűdök pozitív vagy negatív volta pedig előrejelzője lehet a későbbi pedagógus-pályán töltött évek alatt a fogyatékossággal élő tanulók inklúziójával kapcsolatos sikerességének. A pedagógusképzésben résztvevők befogadással kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata lehetőséget nyújt a pozitív vagy

[45] Lilla Ekmekcioglu, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, samu.lilla.re@gmail.com

negatív viszonyulást kialakító tényezők meghatározására. Az eredmények figyelembevételével a képző intézmények befolyással lehetnek a jövőbeli pedagógus generáció fogyatékossággal élő tanulók inklúzióval kapcsolatos hozzáállásának alakítására.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Pedagógusok attitűdjei az inkluzív nevelésben

A kutatások szerint a pedagógusok inklúzióhoz kapcsolódó attitűdjét elsősorban az befolyásolja, hogy milyen szintű és időtartamú képzésben részesültek a fogyatékossággal élő gyermekek oktatásával kapcsolatban (Fischer, 2009; Forlin et al., 2011; Noreen et al., 2019; Pető & Ceglédi, 2012; Savolainen et al., 2012; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Emellett meghatározó tényezőnek számítanak a fogyatékossággal élő személyekkel való korábbi találkozások és tapasztalatok (Pető & Ceglédi, 2012; Szegő, 2008), a tanított tantárgy sajátosságai (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), a rendelkezésre álló támogatási lehetőségek (Ewing et al., 2018; Kumar, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), az oktatás szintje, illetve osztályfok (Pető & Ceglédi, 2012; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), a pedagógus neme (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Vida, 2018), valamint a lakóhelyi környezet (Fischer, 2009; Kumar, 2018). Fontos szempont továbbá a fogyatékosság vagy sajátos nevelési igény típusa (Fischer, 2009; Hastings & Oakford, 2003; Pető & Ceglédi, 2012; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), illetve az adott ország kulturális közegének és oktatáspolitikájának hatása (Kumar, 2018; Savolainen et al., 2012; Sutarni et al., 2022; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Mivel a pedagógusok kulcsszerepet töltenek be az inklúzió megvalósításában (Vida, 2018, 2022), ezért különösen fontos feltárni attitűdjeiket, érzelmi viszonyulásukat, az együttneveléssel kapcsolatos aggodalmaikat és elvárásaikat (Forlin et al., 2011). E tényezők vizsgálata elengedhetetlen annak érdekében, hogy pontosabban meghatározhatók legyenek a befogadás sikerének feltételei, valamint az ezekhez igazodó oktatáspolitikai irányelvek (Tanverdi, 2016). A kutatási eredmények hozzájárulhatnak ahhoz, hogy azonosíthatók legyenek az együttnevelés megvalósulását akadályozó tényezők, és támpontot adhatnak a beavatkozást igénylő területek, illetve a pedagógusképzési programok hangsúlyainak kijelöléséhez.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás céljai

A sikeres inkluzív oktatás megvalósulásához szükséges a pedagógusok pozitív hozzáállása (Borbélyová, 2021). Attitűdjüket nagy mértékben befolyásolhatják a fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatos érzelmeik, aggodalmaik is. Az eredményes oktatási folyamat megvalósulásához szükséges már a felsőoktatásban résztvevő pedagógushallgatók vizsgálata is, hiszen a képzés végével ők lesznek a legújabb pedagógusgeneráció.

Céljaink között szerepel elsősorban a SACIE-R skála magyar nyelvre fordított változatának tesztelése, továbbá annak feltérképezése, hogy a felsőoktatásban tanulók milyen érzésekkel, és aggodalmakkal viszonyulnak a fogyatékossággal élőkhöz, valamint milyen aggodalmaik vannak a fogyatékossággal élő tanulók inklúziójával kapcsolatban, illetve ezen eredmények milyen összefüggést mutatnak a háttérváltozókkal, különös tekintettel a hallgatók nemére, aktuális képzési

szintjére (alap-, mesterképzés), és a korábbi fogyatékossággal élő személyekkel való tapasztalatra (a hallgató családjában vagy ismerősi körében, van fogyatékossággal élő személy, vagy nincs).
A következő kérdésekre kerestük a válaszokat:
1. Milyen a magyar nyelvre fordított SACIE-R kérdőív egyes dimenzióinak megbízhatósága?

2. Van jelentős különbség az alapszintű képzésben résztvevő hallgatók és a mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók fogyatékossággal élő diákok inklúziójával kapcsolatos attitűdjeinek átlagában?

H_0: Az alapszintű képzésben résztvevő hallgatók és a mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók attitűdjeinek átlaga szignifikánsan nem különbözik

H_1: Az alapszintű képzésben résztvevő hallgatók és a mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók attitűdjeinek átlaga szignifikánsan különbözik.

3. Van szignifikáns kapcsolat a fogyatékossággal kapcsolatos aggodalmak szintje és aközött, hogy a hallgató családjában vagy ismerősi körében van fogyatékossággal élő személy, vagy nincs? Befolyásolja a fogyatékossággal élő személyekkel szerzett előzetes tapasztalat a fogyatékossággal kapcsolatos aggodalmak mértékét?

H_o: A változók nem függnek össze, nincs szignifikáns kapcsolat az előzetes tapasztalat megléte (hallgató családjában vagy ismerősi körében van fogyatékossággal élő személy, vagy nincs) és a fogyatékossággal kapcsolatos aggodalmak szintje között.

H_1: A változók összefüggnek, szignifikáns kapcsolat van a fogyatékossággal élő személyekkel átélt személyes kapcsolat és a fogyatékossággal kapcsolatos aggodalmak szintje között.

A mérőeszköz bemutatása

A szakirodalmi áttekintést követően mérőeszközként a Forlin és munkatársai (2011) által kidolgozott *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale – Revised* (SACIE-R) került kiválasztásra. A skála alkalmazását megbízhatósági mutatói indokolták: az „érzelmek” (.70), az „attitűdök” (.78) és az „aggodalmak” (.72) alskálák esetében megfelelő reliabilitás került igazolásra. Az eszköz erőssége, hogy az érzelmi, a kognitív és a viselkedéses dimenziók feltárására egyaránt alkalmas. A SACIE-R használatáról és érvényességéről több, eltérő kulturális közegben végzett vizsgálat is pozitív visszajelzést adott, többek között Hongkongban (Forlin et al., 2011), Kanadában (Forlin et al., 2011), Indiában (Forlin et al., 2011), az Egyesült Államokban (Forlin et al., 2011), Törökországban (Tanriverdi, 2016), Pakisztánban (Kamran et al., 2022) és Indonéziában (Musayaroh et al., 2023). A mérőeszköz óvodapedagógus-, tanító- és gyógypedagógus-képzésben részt vevő hallgatók számára került kifejlesztésre, a befogadó pedagógiai gyakorlatokhoz kapcsolódó attitűdök, érzelmek és aggodalmak mérésére.

Az átdolgozott változat (SACIE-R) a Forlin és munkatársai (2011) által kidolgozott, 60 tételt tartalmazó skálából került kialakításra, amelyet többlépcsős finomítás követett. A végleges, 15 tételes verzió Hongkongban, Kanadában, Indiában és az Egyesült Államokban összesen 542

pedagógusképzésben résztvevő hallgató bevonásával került tesztelésre és validálásra. A mérőeszköz első egysége a résztvevők demográfiai jellemzőire vonatkozó kérdéseket tartalmaz. Ebben olyan tényezők kerülnek feltérképezésre, mint a nem, az életkor, a pedagógusként szerzett szakmai tapasztalat, a pedagóguspályán elért fokozat, a fogyatékossággal élő tanulók oktatására vonatkozó képesítés vagy felkészültség, a legmagasabb iskolai végzettség, továbbá az is, hogy a válaszadó családi vagy ismeretségi körében él-e fogyatékossággal élő személy, illetve volt-e már tapasztalata fogyatékossággal élő tanulók tanításában. A háttérkérdőív második szakasza a résztvevő tanulmányainak típusára, helyére és szintjére kérdez rá. A harmadik egységben a válaszadóknak egy hétszintű Likert-skálán kell megjelölniük állásfoglalásukat a megadott állításokkal kapcsolatban.

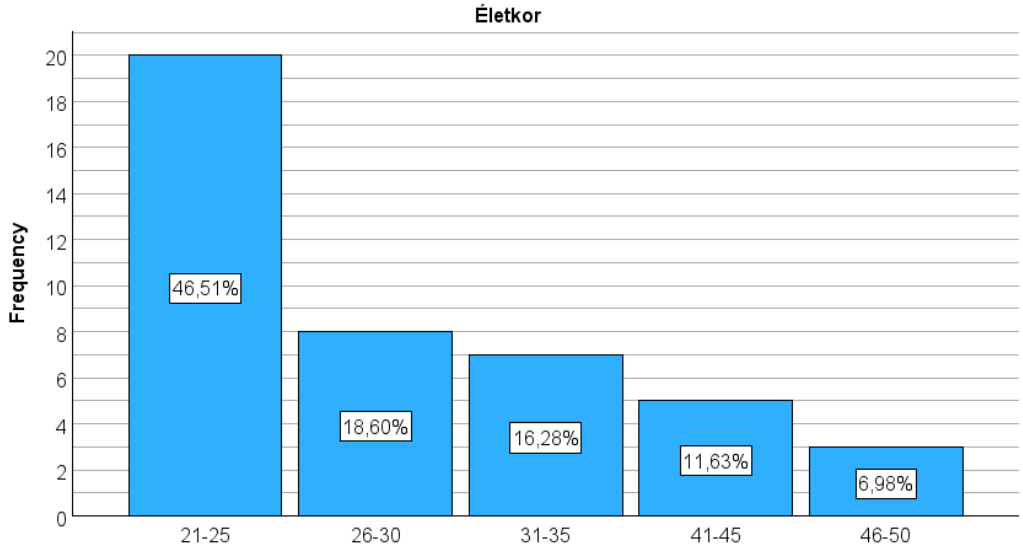
A kérdőív második egysége 15 állítást foglal magába, amelyek esetében a válaszadóknak egy négypontos Likert-skála segítségével kell kifejezniük véleményüket (*teljes mértékben egyetértek, egyetértek, nem). értek egyet, egyáltalán nem értek egyet*). A skála három alskálára tagolódik, mindegyik öt-öt tételt tartalmaz (érzelmek: 2., 5., 9., 11., 13. állítás; attitűdök: 3., 6., 8., 12., 16. állítás; aggodalmak: 1., 4., 7., 10., 14. állítás). Az „érzelmek" és „aggodalmak" alskála esetében fordított kódolást alkalmaztak, ezen alskálákhoz tartozó tételek negatív formában kerültek megfogalmazásra. Ennek következtében a magasabb pontszám a negatív érzelmek fokozott jelenlétére, illetve a magasabb szintű aggodalmakra utal. Ezzel szemben az „attitűdök" alskála állításainál a magasabb értékek pozitív attitűdök meglétét jelzik.

Nem állnak rendelkezésre korábbi kutatások a szlovákiai magyar pedagógusjelöltek fogyatékossággal élő tanulók inklúziójához való viszonyulásáról, így ezen a területen jelentős kutatási hiány mutatkozik. A SACIE-R skála a szlovákiai magyar pedagógusjelöltek köréhez való megfelelőségének és relevanciájának biztosítása érdekében azonban elengedhetetlen annak magyar nyelvre történő fordítása, valamint újbóli tesztelése és validálása.

A kutatás során a 15 itemes SACIE-R magyar nyelvre fordított változatát alkalmaztuk. A mérőeszköz adaptálása során Sousa és Rojjanasrirat (2011) által meghatározott fordítási és adaptációs elvek kerültek alkalmazásra (két független fordító általi fordítás, összehasonlítás, visszafordítás, érthetőség szerinti véleményeztetés a célcsoporttal és egy szakértői bizottsággal). A magyarra fordított verzió alskáláinak felépítését az 1. melléklet tartalmazza.

A kutatási minta bemutatása

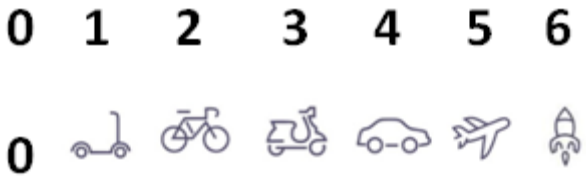
A háttérkérdőív első része a kitöltőre vonatkozó adatokra kérdezett rá. *A kutatásban összesen 43 fő (6 férfi, 37 nő) vett részt a* Selye János Egyetemről. Életkorukat tekintve (1. ábra), a résztvevők 46,5%-a (20 fő) 21-25 év közötti, 18,6%-a (8 fő) 26-30 év közötti, 16,28%-a (7 fő) 31-35 év közötti, 11,63%-a (5 fő) 41-45 év közötti, 6,98%-a (3 fő) 45-50 év közötti.



1.ábra: A kutatásban résztvevők életkor szerinti eloszlása
Forrás: saját szerkesztés

A résztvevők közül 1 fő hitoktatás szakos, 5 fő tanítóképzésben, 19 fő óvodapedagógus-képzésben, 9 fő tanárképzésben résztvevő, valamint 9 fő köznevelés szakos hallgató. A tanulmányok szintje alapján 34 fő (79,1%) alapszintű képzésben, míg 9 fő (20,9%) mesterszintű képzésben vesz részt. A 43 résztvevő közül 15 főnek nincs fogyatékossággal élő személy a rokonságában vagy ismerősi körében, melyből 11 fő alapképzésben, 4 fő mesterképzésben vesz részt. 28 fő esetében él fogyatékossággal élő személy a rokonságban vagy ismerősi körben, 23 fő alapképzésben résztvevő hallgató és 5 fő mesterképzésben résztvevő hallgató esetében. Összességében 79,1%-ban fordul elő fogyatékossággal élő személy a rokonságban vagy ismerősi körben az alapképzésben résztvevő hallgatóknál, és 20,9%-ban a mesterképzésben résztvevő hallgatóknál.

A háttérkérdőív 2. része a fogyatékossággal élő tanulók tanításával kapcsolatos tudásra vonatkozó adatokat mérte fel. A válaszadóknak egy 7 fokú Likert-skálán kellett válaszaikat megjelölni, melyet a 2. ábra szemléltet. A 0-6-ig terjedő skála elemeinek jelentését a következő ábrák határozták meg:



2.ábra: A háttérkérdőív 2. részében található állítások véleményezésére használt ábrák
Forrás: Saját szerkesztés

Az átlagpontszámok tekintetében a “Kaptam képzést a fogyatékkal élő tanulók oktatásával kapcsolatban.“ állítás esetében az alapképzésben résztvevők hallgatók válaszainak átlaga 2,50a

mesterképzésben résztvevő hallgatóké 2,56. A "Tudásom a fogyatékossággal élő gyermekekre vonatkozó helyi jogszabályokról, vagy irányelvekről" állítás esetében az alapszintű képzésben résztvevő kitöltők válaszainak átlaga 2,26, a mesterképzésben résztvevő hallgatóké 1,89. A Magabiztosságom szintje a fogyatékossággal élő tanulók tanításával kapcsolatban" állításra érkezett válaszok pontszámának átlaga az alapképzésben résztvevők esetében 2,45, a mesterképzésben tanulóknál 1,89. A "Tapasztalatom szintje a fogyatékossággal élő tanulók tanításában" állítás esetében az alapképzésben résztvevő hallgatók átlagpontszáma 1,00, a mesterképzésben résztvevőké 1,85. A 3. ábrán láthatók az eredmények:

Fogyatékossággal élő tanulók tanításával kapcsolatos tudásra vonatkozó állítások	Alapképzésben résztvevő hallgatók pontszámainak átlaga	Mesterképzésben résztvevő hallgatók pontszámainak átlaga
Kaptam képzést a fogyatékkal élő tanulók oktatásával kapcsolatban.	2,50	2,56
Tudásom a fogyatékossággal élő gyermekekre vonatkozó helyi jogszabályokról, vagy irányelvekről.	2,26	1,89
Magabiztosságom szintje a fogyatékossággal élő tanulók tanításával kapcsolatban.	2,45	1,89
Tapasztalatom szintje a fogyatékossággal élő tanulók tanításában.	1,00	1,85

3.ábra: A háttérkérdőív 2. részében található állításokra adott pontszámok átlagai
Forrás: Saját szerkesztés

EREDMÉNYEK

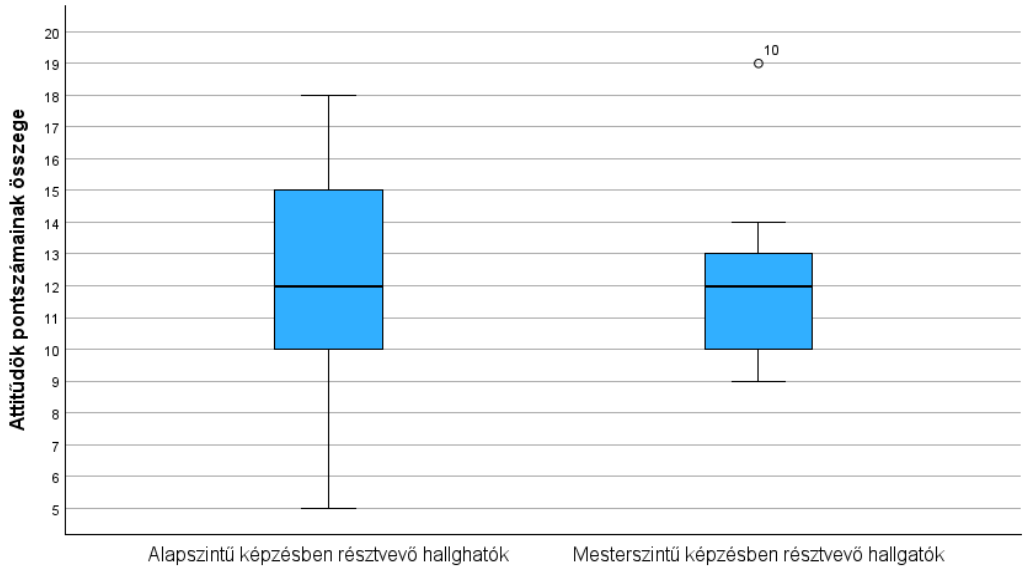
A kutatási eredmények bemutatása

Az adatok elemzése az IBM SPSS Statistics for Windows programmal történt.

Az első kutatási kérdés megválaszolásához az SPSS programmal határoztuk meg az egyes faktorok megbízhatósági értékeit. Az eredeti, Forlin és munkatársai (2011) által kifejlesztett mérőeszköznek az „érzelmek" területén 0.74, az „attitűdök" esetében 0.75 és az „aggodalmak" vonatkozásában 0.67 megbízhatósági értékkel rendelkezett, a teljes skálára vonatkoztatott megbízhatósági mutató 0.74.. Kamran et al. (2022) a Pakisztáni kontextusban összesített 0.75, az „érzelmek" területén 0.70, az „attitűdök" esetében 0.78 és az „aggodalmak" vonatkozásában 0.72 értékeket mért. Tanriverdi (2016) a Török adaptáció során az „érzelmek" esetében 0.62, az „attitűdök" esetében 0.72 és az „aggodalmak" vonatkozásában 0.68-as Chrombach-alfát talált, az egész skálára vonatkoztatva 0,78-as értékkel rendelkezik. Indonáziában Musayaroh 0.77 értéket kapott a teljes skála megbízhatóságának vizsgálatakor..

A jelenlegi tesztelés alapján az alskálák közül az „érzelmek" 0.658; „attitűdök" 0.816; „aggodalmak" 0.65 Cronbach-alfa értékkel rendelkezik. A teljes skála megbízhatósági mutatója 0,78.

A 2. kutatási kérdés (*Van jelentős különbség az alapszintű képzésben résztvevő hallgatók* és a mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók fogyatékossággal élő diákok inklúziójával kapcsolatos attitűdjeinek átlagában?) esetében az attitűdök alfaktor eredményei kerültek elemzésre. Az attitűdök alskála 5 faktorának pontszámait összeadva a maximális pontszám 20 pont lehet (5x4), mely a pozitív attitűdöt jelenti. Minél kevesebb pontszáma van egy hallgatónak, annál negatívabb a fogyatékos diákok inklúziójával kapcsolatos attitűdje.



4. ábra: Az alapképzésben és mesterképzésben résztvevő hallgatók attitűddel kapcsolatos állításokra adott összpontszáma
Forrás: Saját szerkesztés

Ahogy a 4. ábrán látható, az *alapszintű képzésben résztvevő hallgatók* esetén az átlagpontszám (M) 12,12, (Me=12; Mo=10; Min=5; Max=18), míg a mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók esetén az átlagpontszám (M) 12,44 pont (Me=12; Mo=10; 12;13; Min=9; Max=19).

A normalitásvizsgálatra vonatkozó hipotéziseink a következők voltak:

H_0= A vizsgált változók normál eloszlásúak.

H_1= A vizsgált változók nem normál eloszlásúak.

Az *alapszintű képzésben és a mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók* esetében is a Kolmogorov-Smirnov szerinti normalitásvizsgálatot hajtottuk végre attitűdök pontszámaira vonatkozóan, mely eredménye mindkét esetben 0,2, mely nagyobb mint 0,05, tehát a normalitás feltétele teljesült, a minta normál eloszlást követ (K-S=0,2 a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező hallgatóknál és K-S=0,2 a felsőfokú végzettséggel rendelkező hallgatóknál). A nullhipotézist elfogadtuk, miszerint normál eloszlású mintával állunk szemben. Az ANOVA vizsgálat előfeltételei közül az 1. teljesült a Kolmogorov-Szmirnov próba, normál eloszlású

eredménye alapján. A másik előfeltétel szerint a függő változóra teljesülnie kell a varianciahomogenitásnak, melyet a Levene-próbával ellenőriztünk. A Levene-próbára vonatkozó hipotézisek:

H_0= A független változó 2 értékénél a szórások között nincs szignifikáns különbség.

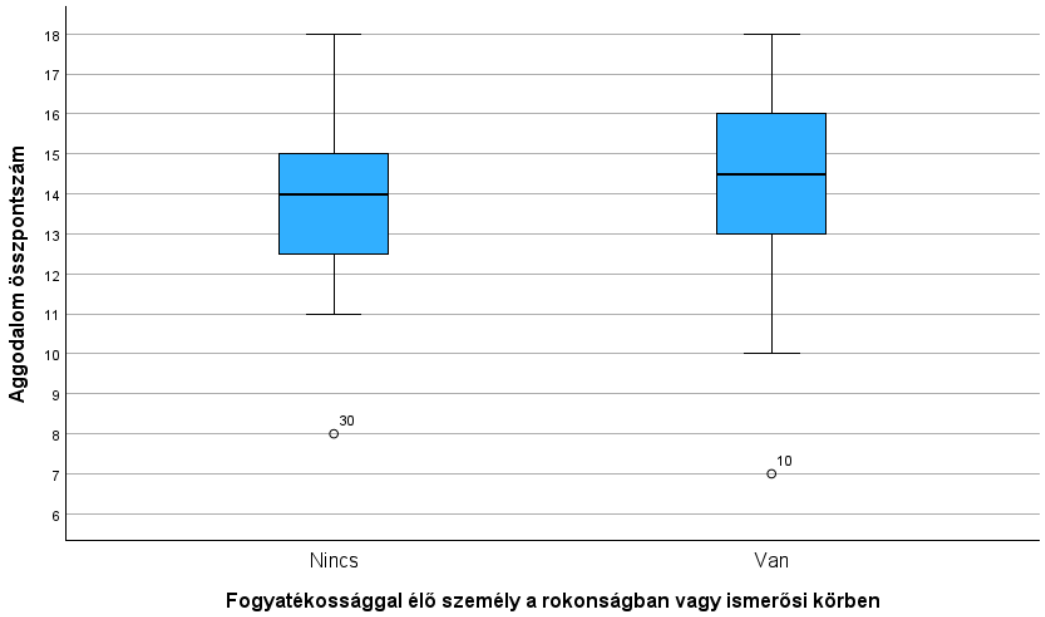
H_1= A független változó 2 értékénél a szórások szignifikánsan különböznek.

A Levene-próba eredménye 0,369, mely nagyobb mint a kritikus érték (0,05) értékkel, így elfogadtuk a H_0 hipotézist, miszerint a független változó 2 értékénél a szórások között nincs szignifikáns különbség (L=0,825, p=0,369). A két előfeltétel teljesülése után elvégeztük az ANOVA vizsgálatot, melyben a kalkulált érték (F=0,070; p=0,792) alapján megállapítottuk, hogy az *alapszintű képzésben résztvevő hallgatók és a* mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók fogyatékossággal élő diákok inklúziójával kapcsolatos attitűdjének átlagai között nincs szignifikáns különbség, így a nullhipotézis került elfogadásra.

A 3. kutatási kérdés esetében arra kerestük a választ, hogy *van-e szignifikáns kapcsolat a* fogyatékossággal kapcsolatos aggodalmak szintje és a között, hogy hallgató családjában vagy ismerősi körében van fogyatékossággal élő személy, vagy nincsen. Az aggodalmak alfaktor 5 iteme negatív megfogalmazásban szerepelt a kérdőívben, mely pontszámai átkódolásra kerültek (a szerző javaslatai alapján), a magasabb pontszám alacsonyabb aggodalmi szintet feltételez.

A résztvevők közül 15 hallgatónak nem volt előzetes tapasztalata fogyatékossággal élő emberekkel (nincs fogyatékossággal élő személy a rokonságban vagy ismerősi körben) , 28 főnek volt fogyatékossággal élő személy az ismerősi körében vagy rokonságában.

13,80 pont volt az átlaga azoknak a hallgatóknak, akiknek nem volt előzetes tapasztalata fogyatékossággal élő emberekkel és14,21 pont, akiknek az ismerősi körében vagy rokonságában élt fogyatékossággal élő személy.



*5.ábra:*Fogyatékossággal élő személy a rokonságban vagy ismerősi körben

Forrás: saját szerkesztés

Az 5. ábrán látható Box-plot diagramm alapján azoknál a válaszadóknál, akiknek a közvetlen környezetében (rokonságban vagy ismerősi körben) nem él fogyatékossággal élő személy, az aggodalom pontszámok mediánja 14 , és a legtöbb érték a 12,5-15 közötti tartományban helyezkedett el. Az adatok szórása ebben a csoportban viszonylag alacsony, ugyanakkor egy szélsőérték (8 pont) arra utal, hogy néhány résztvevő az átlagosnál jóval magasabb fokú aggodalmat élt meg. Azon résztvevők körében, akiknek vagy az ismerősi körében, vagy a rokonságában él fogyatékossággal élő személy, az értékek szélesebb skálán mozognak (10–18 között), azonban egy résztvevő ennél alacsonyabb pontszámot gyűjtött (8 pont), mely magas szintű aggodalmat jelent. A medián 14,50, tehát átlagosan nem tér el az előző csoporttól, ugyanakkor az adatok nagyobb szórása arra utal, hogy ebben a csoportban egyesek magasabb szintű aggodalmat élnek meg, míg mások esetében az aggodalom szintje alacsony. E feltételezésünket azonban statisztikai próbáknak is alávetettük. ANOVA vizsgálatot hajtottunk végre, hogy feltárjuk**, a két csoport átlagértéke között van-e szignifikáns különbség.** A normalitásvizsgálatra vonatkozó hipotéziseink a következők voltak:

H_0= A vizsgált változók normál eloszlásúak.

H_1= A vizsgált változók nem normál eloszlásúak.

Kolmogorov-Smirnov szerinti normalitásvizsgálatot hajtottuk végre, mely azon hallgatók esetében, akiknek nincsen fogyatékossággal élő személy a rokonságában vagy ismerősi körében

K-S=0,109, mely nagyobb mint a kritikus érték (K-S=0,109 > 0,005), tehát a nullhipotézist megtartottuk, miszerint a változók normál eloszlást követnek. Azoknál a hallgatóknál akiknek van fogyatékossággal élő személy a rokonságában vagy ismerősi körében K-S=0,020, mely nagyobb mint a kritikus érték (K-S=0,020 > 0,005), tehát a nullhipotézist ez esetben megtartottuk, miszerint a változók normál eloszlást követnek.

A végrehajtott normalitásvizsgálatokat követően a paraméteres próbák közül a kis elemszámra való tekintettel T-próbát hajtottuk végre.

> *H_0: Nincs szignifikáns különbség a hallgatók aggodalom-összpontszámának átlaga között aszerint, hogy van-e fogyatékossággal élő személy a családjukban/ismerősi körükben, vagy nincs.*
> *H_1: Van szignifikáns különbség a hallgatók aggodalom-összpontszámának átlaga között aszerint, hogy van-e fogyatékossággal élő személy a családjukban/ismerősi körükben, vagy nincs.*

A független mintás t-próba eredménye alapján (F=0,144; p= 0,706; t=0,519) a kapott szignifikanciaszint nagyobb mint a kritikus érték (p=0,706 > 0,05), nem találtunk szignifikáns különbséget a fogyatékossággal kapcsolatos aggodalom-összpontszámainak átlagában azok között a hallgatók között, akiknek van fogyatékossággal élő családtagjuk vagy ismerősük, és azok között, akiknek nincs (t(41) = -0,519, p = 0,607), tehát a két csoport átlagos aggodalomszintje szignifikánsan nem tér el egymástól, a H_0 hipotézis került elfogadásra.

ÖSSZEFOGLALÁS

A kutatás célja a SACIE-R skála magyar nyelvre történő adaptálása, valamint a szlovákiai magyar pedagógusjelöltek fogyatékossággal élő tanulók inklúziójához való attitűdjeinek, és fogyatékossággal kapcsolatos aggodalmainak vizsgálata volt. A kutatásban 43 hallgató vett részt a Selye János Egyetemről, különböző szakokról és képzési szintekről.

A mérőeszköz megbízhatósági mutatói megfelelőnek bizonyultak, bár az érzelmek és aggodalmak alskálák Cronbach-alfa értékei kis mértékű elmaradást mutattak az eredeti mérőeszközzel kapcsolatban közöltektől.

Az alapszintű képzésben résztvevő hallgatók és a mesterszintű képzésben résztvevő hallgatók fogyatékossággal élő tanulók inklúziójával kapcsolatos attitűdjei között nem mutatkozott szignifikáns különbség. Hasonlóképpen, a fogyatékossággal élő személyekkel szerzett előzetes tapasztalat sem bizonyult meghatározónak a fogyatékossággal kapcsolatos aggodalmak szintje tekintetében.

Eredményeink arra utalnak, hogy a vizsgált populációban a fogyatékossággal élő tanulók inklúziójával kapcsolatos attitűdöket nem befolyásolja jelentős mértékben sem a hallgatók felsőfokú tanulmányainak szintje, sem a fogyatékossággal élő személyekkel kapcsolatos személyes érintettség, előzetes tapasztalat.

A kutatás hozzájárul a SACIE-R skála magyar nyelvű változatának validálásához, valamint információkat nyújt a pedagógusjelöltek inkluzív neveléshez való viszonyulásának megértéséhez.

BEFEJEZÉS

Megvitatás

A szakirodalomban foglaltakat alapján a fogyatékossággal élő tanulók inkluzív oktatásával kapcsolatban pozitívabb attitűddel rendelkeznek a magasabb képzettségi szinttel rendelkező személyek (Fischer, 2009; Forlin et al., 2011; Noreen et al., 2019; Pető & Ceglédi, 2012; Savolainen et al., 2012; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Jelen kutatásban résztvevők (Selye János Egyetem alapképzésben és mesterképzésben tanuló hallgatói) esetében nem vonható le jelentős következtetés a képzettségi szint és inklúzióval kapcsolatos attitűd kapcsolatára, tekintettel arra, hogy a képzettségi szintek közel azonosak, a reszpondensek mindkét esetben egyetemi hallgatók voltak.

Az a szakirodalmon alapuló feltevésünk, mely szerint pozitívabb érzelmi viszonyulás mutatható ki azoknál a személyeknél, akiknek van fogyatékossággal élő személlyel előzetes tapasztalata (van fogyatékossággal élő személy a rokonsági, ismerősi körében) (Pető & Ceglédi, 2012; Szegő, 2008), nem igazolódott be.

Az eredményekre befolyásoló hatással lehetett a korlátozott mintanagyság mellett az a tényező, hogy az online kiküldött kérdőív válaszai önbevalláson alapultak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Borbélyová, D. (2021). *A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai*. Komárom : Selye János Egyetem.

Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822

Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai szemle*, 2009. 37. évfolyam 4. Szám, 254-268. ISSN 0133-1108

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, *23*(1), 87–94. https://doi.org/10.1080/01443410303223

Kamran, M., Zahra, A., Ameer, I., & Malik, N. (2022). Validating the SACIE-R Scale for the Indigenous and International Teachers in Inclusive Education (IE): A Recommended Scale for Researchers Pursuing Research. *Inclusive Education*. *01*, 17–25.

Kumar, B. (2018). Inclusive education-new challenges and strategies. I*nternational Journal of Technical Research & Science*, 3. https://doi.org/10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005

Musayaroh, S., Maryanti, R., & Maulidina, C. (2023). Attitudes of Elementary School Teachers towards Inclusive Education: Implementation of the SACIE-R Scale. *Jurnal Basicedu*, *7*, 3166–3177. https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i5.6159

Noreen, H., Intizar, F., & Gulzar, S. (2019). Teachers' Multidimensional Attitude Towards Inclusive Education. *UMT Education Review, 02(02), 72–89.* https://doi.org/10.32350/uer.22.04

Pető, I., & Ceglédi, T. (2012). A pedagógusok SNI-vel szembeni attit\Hudje SACIE-vel mérve: A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra,* 22(11), 66–82. https://real.mtak.hu/56582/1/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_066-082.pdf Letöltve: 2025.03.20.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Sutarni, S., Yusuf, M., & Anggrellanggi, A. (2022). The Relationship between Inclusive Education Policy with Teachers' Attitude to Children with Special Needs at Inclusive School. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa*, 9, 6. https://doi.org/10.17977/um029v9i12022p6-9

Szegő, Á. (2008). Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott pszichológia*, 2008. 10. évfolyam 3–4. szám, 21–34. oldal. https://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA_08_3-4.pdf Letöltve: 2025.03.20.

Tanriverdi, A. (2016). Adaptation of the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale on a Turkish Population. *Academic Research International*, 7, 123–134. https://www.researchgate.net/publication/291696697 Letöltve: 2025.03.20.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2, 208–218. https://doi.org/10.12691/education-2-4-6

Vida, G. (2018). *Kategóriák fogságában, hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében.* Pécsi Tudományegyetem, doktori értekezés. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18762/vida-gergo-tezis-hun-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y Letöltve: 2025.03.10.

Vida, G. (2022). *RÓLUK, DE NÉLKÜLÜK. Kategóriák fogságában (A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei).* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. http://publicatio.uni-sopron.hu/2308/1/vida_gergo-roluk-de-nelkuluk-kategoriak-fogsagaban-soproni-egyetem-kiado-sopron-2022.pdf

1. Melléklet: A The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R) mérőeszköz alskáláinak felépítése – magyar nyelvű adaptációja

Alsáka	Itemek	Állítások
Érzelmek alskála	2	Rettegek a gondolattól, hogy valamilyen fogyatékosságot szerezhetek a későbbiekben.
	5	Hajlamos vagyok minimalizálni a kapcsolatot fogyatékkal élő emberekkel, és a lehető leggyorsabban le is zárom azt.
	9	Rettenetesen érezném magam, ha lenne valamilyen fogyatékosságom.
	11	Félek közvetlenül ránézni egy fogyatékossággal élő személyre.

	13	Nehézséget okoz számomra leküzdeni a kezdeti megdöbbenést amit akkor érzek, ha súlyos testi fogyatékos személlyel találkozom.
Attitűdök alskála	3	Azoknak a tanulóknak, akik verbálisan nehezen fejezik ki magukat, többségi osztályban kellene tanulniuk.
	6	Azoknak a tanulóknak, akik figyelemzavarral küzdenek a többségi osztályban kellene tanulniuk.
	8	Azoknak a tanulóknak, akiknek szüksége van speciális kommunikációs eszközökre (pl. Braille-írás, jelnyelv), többségi osztályban kellene tanulniuk.
	12	Azoknak a tanulóknak, akik gyakran sikertelenül vizsgáznak, a többségi osztályban kellene tanulniuk.
	15	Azoknak a tanulóknak, akiknek individuális/ egyéni tantervre tantervre van szükségük, többségi osztályban kellene tanulniuk.
Aggodalmak alskála	1	Aggódom amiatt, hogy a fogyatékossággal élő tanulókat nem fogadja be az osztály többi tagja.
	4	Aggódom amiatt, hogy egy inkluzív osztályban nehéz elegendő figyelmet fordítani minden tanulóra.
	7	Aggódom amiatt, hogy több lesz a munkám, ha fogyatékossággal élő tanulók vannak az osztályomban.
	10	Aggódom amiatt, hogy több stressz ér, ha fogyatékossággal élő tanulók tanulnak az osztályomban.
	14	Aggódom amiatt, hogy nem rendelkezem elég tudással és a megfelelő képességekkel ahhoz, hogy fogyatékossággal élő tanulókat tanítsak.

Forrás: saját szerkesztés

https://doi.org/10.36007/5390.2026.205

DELIVERING AN ESP COURSE IN LECTURE FORMAT CHALLENGES OF TEACHING BUSINESS ENGLISH AT BUEB

Erika HUSZÁR[46], Katalin KISS[47], Károly POLCZ[48], Marianna VÁLÓCZI[49]

ABSTRACT

The Department of International Business Languages at Budapest University of Economics and Business (BUEB) — recently restructured and renamed as the Office of Languages for Specific Purposes— has traditionally offered a wide range of ESP (English for Specific Purposes) courses at both undergraduate and graduate levels. Since the establishment of the Department, all ESP courses have been conducted in seminar format. In 2024, a new course titled English for Business and Social Studies was introduced as part of an initiative to expand ESP offerings to involve more students in language classes. Uniquely, this was the first course in the department's history to be delivered primarily in the form of lectures. The present study aims to critically evaluate the effectiveness of lecture-based instruction in ESP courses and argues that such a format is fundamentally incompatible with the specific requirements of ESP learners.

KEYWORDS

ESP, lecture method, Budapest University of Economics and Business, learner needs, pedagogical effectiveness

INTRODUCTION

The demand for teaching and learning English — particularly English for Specific Purposes (ESP) — has remained high for many years, especially within universities, where ESP plays a key role not only in communication but also in academic and professional development. However, in an effort to reduce costs, many universities, typically in Eastern European countries, including institutions in Hungary, have recently begun replacing traditional small-group seminar formats with large lecture-based courses. While the latter approach may be more cost-effective, it raises concerns about the pedagogical effectiveness of lectures in meeting the specific needs of ESP learners.

At Budapest University of Economics and Business, a new course titled *English for Business and Social Studies* was introduced as part of an initiative to broaden the ESP curriculum, primarily to attract a larger number of students. In its pilot year, the course was delivered in the form of lectures, supplemented by a small part of interactive tasks.

[46] Dr. Erika Huszár, Budapest University of Economics and Business, erika.huszar@uni-bge.hu
[47] Dr. Katalin Kiss, Budapest University of Economics and Business, katalin.kiss@uni-bge.hu
[48] Dr. Károly Polcz, Budapest University of Economics and Business, karoly.polcz@uni-bge.hu
[49] Dr. Marianna Válóczi, Budapest University of Economics and Business, marianna.valoczi@uni-bge.hu

Although the lecture method has been commonly used in higher education for a long time, its effectiveness in English for Specific Purposes (ESP) courses has been increasingly questioned in the literature. The present paper aims to critically evaluate the effectiveness of lecturing in ESP contexts, drawing on the experience of teaching the above-mentioned course, and to support the lecturers' view that a lecture-based format is poorly suited (if at all) to the specific needs of ESP learners.

LITERATURE REVIEW

ESP learners often have different levels of English proficiency and need language support that is closely matched to their academic or professional fields. To be effective, teaching in these settings should be learner-centered, based on specific needs, and flexible. However, the lecture format often overlooks these key principles. As Hyland (2006) points out, ESP works best when it includes interactive, task-based, and genre-focused activities that address learners' real-world communication needs. Lectures, by contrast, often rely on extended teacher talk with limited opportunities for student engagement, making it difficult to recognise and respond to learners' immediate difficulties.

Let us first consider the major characteristics of ESP courses as defined by Dudley-Evans and St John (1998) to better understand the frameworks within which such courses can be taught. 1. ESP is defined to meet specific needs of the learners; 2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves; 3. ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre. These characteristics are referred to as absolute characteristics of an ESP course. In essence, the first point means that needs analysis is essential before designing an ESP course. The teacher must understand the learners' purpose for studying the language, i.e., whether it is for business writing, reading academic articles, participating in meetings, or other specific purposes. Teaching thus should be goal- oriented. The content, skills, and assessment must be tailored to learners' academic or professional goals. The second point implies that teaching should reflect how communication happens in the target field. For instance, medical students may require understanding of patient interviews, while business students might need to analyse case studies or give presentations. ESP teachers must become familiar with the discourse and practices of the relevant disciplines to select appropriate activities and texts. And, finally, the third point suggests that while teaching ESP, an instructor should pay attention to such details as vocabulary, grammar and functions which are not taught in isolation but rather as they are used in specific professional and academic contexts. Teaching ESP must target the specific language patterns, terminology and text structures that learners will encounter and need to produce in their field. All these characteristics emphasize that ESP is not just about teaching English, but it is about preparing learners to use English effectively in specific academic, professional, or vocational settings. Consequently, ESP teachers must customize content and methodology to learner needs; incorporate authentic, discipline-relevant materials and tasks, and teach language and skills in context, not in isolation.

Based on the framework established by Dudley-Evans (1997), it becomes evident that delivering *English for Business and Social Studies* course in a lecture format was pedagogically inappropriate. One of the key challenges the lecturers experienced was the large class size –often reaching 85 to 100 students – which made it impossible to conduct a meaningful needs analysis, which is a core requirement in ESP course design. Furthermore, the groups of students were highly heterogeneous, comprising learners from different academic backgrounds such as International Economics, International Relations, and Communication and Media. This diversity in disciplinary

knowledge and language proficiency levels meant that a one-size-fits-all lecture format could not address the specific linguistic and professional needs of each group. According to Dudley-Evans and St John (1998), effective ESP teaching relies heavily on feedback, interaction, and adaptability – elements that are essential in seminars but largely absent in large-scale lecture environments. The inability to tailor materials, assess student needs, or adapt teaching to discipline-specific contexts directly contradicts the principles of ESP pedagogy. Consequently, the lecture format failed to provide students the personalized, needs-based teaching that the course required.

Let us explore how ESP teaching has been addressed in other studies. The necessity to conduct needs analysis before designing ESP courses is also highlighted in Flowerdew's (1994) research. Although the research does not focus exclusively on ESP teaching, it provides important insights into the challenges of lecture comprehension in academic settings. Flowerdew (1994) emphasizes that academic lectures require complex processing skills, including listening, understanding structure, note-taking, and distinguishing main ideas from supporting details. For learners with limited proficiency in English this can be overwhelming. As the researcher further notes, language proficiency affects lecture comprehension. Students with lower English proficiency struggle to follow lectures, especially due to fast speech rate, unfamiliar vocabulary, use of discourse markers and implicit referencing. These difficulties make lectures a less effective way to teach students who need targeted language support, which is central to ESP courses. Overall, needs analysis is crucial to tailor content to learners' academic or professional contexts. "Any programme in academic listening should begin with a detailed needs analysis of the students' future academic requirements and current listening abilities." (Flowerdew, 1994, p.14). Flowerdew's (1994) work points out that teaching ESP through lectures can be problematic because it usually doesn't meet students' language level, way of thinking, or subject-specific needs.

Another research by Basturkmen (2010) also supports the viewpoint that ESP is most effective when it is discipline-specific – something lectures cannot adequately provide when students have mixed professional or academic goals. As he notes, "the diversity of disciplines within a class can pose problems for the ESP teacher in selecting course content that is relevant to all learners" (Basturkmen, 2010, p.62). Another significant point that Basturkmen highlights is that "ESP teaching tends to be learner-centered rather than teacher-centered" (Basturkmen, 2010, p.19). This again reinforces that a lecture format**,** which is inherently teacher-centered, conflicts with the pedagogical values of ESP.

Additional challenge that learners of ESP frequently encounter is the lack of solid knowledge in their fields of study The lecturer's limited understanding of individual students' subject-specific knowledge and their English proficiency can result in mismatches between instructional content and learner needs. This mismatch between lecture style and EAP (English for Academic Purposes) pedagogy is mentioned in the study carried out by Hamp-Lyons (2001). As the researcher argues, EAP instruction should focus on preparing students for the academic communication tasks they will encounter such as writing essays, participating in seminars, and giving presentations, which cannot be effectively taught through passive listening. "EAP must be closely aligned with the actual academic tasks that students must perform." (Hamp-Lyons, 2001, p.127). This means that in a traditional lecture, students are often passive recipients rather than active users of language, which limits opportunities for practicing those essential academic tasks. As for the tasks, "students need to be able to analyze and produce academic discourse, not simply be exposed to it." (Hamp-Lyons, 2001,p.128). However, lectures expose students to content but do

not provide them the step-by-step support they need to become confident users of academic English.

Pedagogical evidence also supports the shift from lecture-based ESP instruction toward more interactive formats. For example, Tatzl (2013), investigating English-medium master's programmes at an Australian university of applied sciences, highlights the pedagogical mismatch between lecture-based teaching and the language needs of non-native speakers. Among the key pedagogical challenges, the researcher mentions limited language support in lectures, explaining that lectures often prioritize content delivery over language scaffolding, leaving ESP learners struggling to follow complex academic input in English. As he notes, "students frequently expressed a need for more interactive and supportive learning environments rather than pure content transmission." (Tatzl, 2013, p. 256).

Another important aspect that underscores the disadvantages of using lectures for ESP courses is the cognitive overload. Students often struggle with the mental load of learning complex subject matter in a foreign language, especially when lectures are fast-paced. The results of investigation carried out by Tatzl (2013) showed that engineering students in ESP settings benefited significantly more from collaborative project-based learning and discussions than from lectures, as these methods enhanced their ability to apply language in authentic professional contexts. Similarly, studies by Anthony (2018) demonstrate that corpus-based and genre-based approaches essential to modern ESP pedagogy require active engagement with texts and tasks that lectures simply do not offer. Talking about the major challenges of ESP delivered in lecture format, the researcher mentions lack of individualization. As Anthony (2018) notes, lectures typically deliver general content to large groups, making it difficult to adapt to learners' specific language needs related to their field or profession. "ESP courses must be tailored to the specific goals, backgrounds, and proficiencies of the learners." (Anthony, 2018, p. 12). Also, a difficulty addressing genre-specific language is mentioned as an additional disadvantage of lectures. Anthony (2018) addresses the importance of genre awareness in ESP and the need for active listening saying that "ESP courses often focus on developing learners' awareness of the rhetorical structures and language features typical of the genres they are expected to produce or interpret in their specific fields" (Anthony 2018, p. 11). This supports the idea that genre-specific learning requires focused attention on discourse structures and functions, which is difficult to achieve in a traditional lecture format where students are passive listeners rather than active analysts or producers of texts.

All of the above observations clearly demonstrate that while lectures can be useful for teaching content to advanced learners with similar backgrounds, they are often not suitable for ESP courses, where students have different needs and require more targeted language support. The inherent limitations of the lecture format including its low interactivity, one-sided communication, and lack of adaptability to individual learner needs render it an ineffective and outdated strategy for ESP instruction.

In the next section of this study, we will present our findings based on lecturers' experience at Budapest University of Economics and Business in teaching *the English for Business and Social Sciences* course. These insights reflect the challenges and strategies involved in delivering ESP course in a lecture-based format.

DESCRIPTION OF *THE ENGLISH FOR BUSINESS AND SOCIAL SCIENCES* COURSE AT THE BUDAPEST UNIVERSITY OF ECONOMICS AND BUSINESS

As indicated in the introduction, the subject was introduced in the first or autumn semester of the 2024/25 academic year, primarily to first year students as a mandatory course. More senior students, however, could also take it up as an elective course, or as a way of getting exemption from the language exam requirement. Meeting the latter requirement is a prerequisite for obtaining their degree. Those starting their studies from the 2024/25 academic year are no longer required to take a state language exam.

As the plan for the new course was only shared with the Office of Languages for Specific Purposes at the beginning of August 2024, the concerned instructors held an emergency meeting, put together a syllabus and divided the topics among us. We all developed PPT-s on the assigned topics and shared these materials with each other. During the semester we also all developed exam questions on the same topics.

The brevity of time did not allow for a needs analysis – also, we were convinced that the incoming student cohort will be so diverse that it could only be of very limited use. Our students are arriving with very different language skills, with different cultural backgrounds -we have a lot of students from South-East Asia, China, or Central Asia. At the university they are majoring in four areas: international economics, marketing, international relations and communications and media. Consequently, we decided to apply a content or topic-based approach, focusing on the vocabulary of such issues that are likely to be useful for all our students.

The management also had certain requests regarding the content of the course, for example, asked for the inclusion of an introduction to university life, and for the discussion of cultural differences. The syllabus finally included the following topics:

Week 1. Introduction to university life (the admission process, lectures and seminars, academic ranks, approaching instructors, etc.)

Week 2. Basic (macro)economic concepts. Interpreting and analysing graphs/charts/figures.

Week 3. Oral presentations in business.

Week 4. Communication in business (digital/oral communication), negotiation; intercultural differences in business

Week 5. Basic concepts of marketing, marketing communication

Week 6. Brands; online marketing, markets, e-commerce

Week 7. Globalisation, sustainability

Week 8. Job search, HR, workplace communication

Week 9. Business events; exhibitions, fairs, conferences, event management, networking

Week 10. Companies: operation, forms, types and documents

Week 11. Basic financial concepts; banking system, stock exchange

Week 12. Revision

Each topic was to be covered during a 90-minute session and we had one session per week. The part-time students covered the topics in four clusters on four Saturdays.

In addition to sharing the same syllabus we also tried to harmonise our teaching methods. All our classes included an introduction to the topic done by the lecturer, the detailed PPTs of which were shared with the students after the class. Although we focused on vocabulary building, we tried to achieve this goal in a multifaceted way, so when time allowed, we also watched relevant videos, read topical business news, had discussions, and did extra vocab building exercises, e.g. matching business terms with their definitions. The classes often started or were finished with Kahoot tests to revise the key vocabulary we discussed.

The course ended with a written exam, which, due to the large number of students, was computer-based and consisted of multiple choice, true -false or matching questions, tasks. If they fail an exam, the students are entitled to take the exam two more times at BUEB.

METHODOLOGY AND RESULTS

At the end of the 2024/25 academic year's spring semester, one of the authors compiled a questionnaire of 20 questions, and asked the other four lecturers of the subject to fill it in.
The first question regarded the lecturers experience in ESP Business English teaching – all five of us taught the subject for more than 20 years.

At question 2 we put down how many lecture courses we did during the two semesters of the 2024/25 academic year. Two teachers did 4-4 courses and one of us 2 courses and two of us 1-1 course only. These figures include the 2 courses offered for part-time ("correspondence") students as well, of which we had one in the first semester and one in the second semester. We progressed with putting down our opinions regarding the syllabus. On a 1-5 scale, three lecturers rated their satisfaction with the topic selection of the syllabus with a 3, two of us gave a 4.

Two lecturers suggested the omission of the Introduction to university life topic (topic 1), claiming that it has neither relevant vocabulary, nor content. Four lecturers would omit the communication in business topic (topic 4), as there is a separate negotiation skills course which includes the introduction and discussion of cultural differences, while communication skills cannot be taught in a lecture format. Instead, four lecturers would devote more time to the remaining business topics, while one of us would add mergers and acquisitions as an extra topic, since such issues are very often discussed by the media.

Question 6-11 inquired about the reception of the various task types that we used. According to two lecturers the Kahoot tests were the best received element as the students always enjoy games, one lecturer found the videos and their discussions most popular, one lecturer said that the students paid most attention to the PPT-based introduction, one lecturer saw that the vocab building tasks held the students' attention the most.

Unfortunately, there was no activity without drawbacks. Although generally popular, there were students in every group who did not even log into the Kahoot tests. In very group, some students were apparently just gazing at the introductory PPTs and few reacted to the instructor's occasional questions. As for the discussion of business news, there was little time for them, the reading part was usually assigned as homework, but most of the students who did make the effort found the subsequent discussions enjoyable and useful. The watching and discussion of videos was also problematic because of the varying language levels – for many students one viewing was not enough to grasp the meaning. Because of this, four lecturers only included 1- 2 videos in the course. Finally, the extra vocabulary building exercises (gap filling activities, matching tasks, etc.) were integrated by all of us into the course, with relative success. To save time, after allowing some time for the task, the lecturers shared the answers and answered the upcoming questions.

Question twelve inquired about the possible advantages of the lecture format over the seminar format. None of us could mention any such advantage. As one of us put it, we tried to apply the methodology of communicative language teaching to a lecture of 70-100 people, which is like squaring the circle. When asked about the difficulties of the format, we all stated that the varying language levels created too serious an obstacle. Moreover, as most of the students were freshmen, they often lacked the necessary professional background. In addition, although the international relations or communication and media majors' line of study includes few business topics, they also had to complete the course.

Questions 14 and 15 inquired about the success rates of students.

The following table summarises the exam results of the students of three of the authors of the current paper. (The other two lecturers left the Office of Languages for Specific Purposes at the end of semester I and semester II. They did not share their students' results with us but answered all the other questions of the questionnaire. They only did one-one course.)

Table 1. Exam results of the English for Business and Social Sciences course in the 2024/25 academic year

teacher/ group	number of students	failed for firts time	failed for first time (%)	failed	failed (%)	5 for first atttempt	5 for first attempt (%)	5 on retake	5 on retake (%)	didn't take the exam	didn't take the exam (%)
A I/1	80	35	43.8%	18	22.5%	2	2.5%	0	0.0%	9	11.3%
A I/2	77	29	37.7%	15	19.5%	2	2.6%	1	1.3%	7	9.1%
A II/1	93	42	45.2%	14	15.1%	4	4.3%	2	2.2%	8	8.6%
A II/2	79	33	41.8%	13	16.5%	4	5.1%	0	0.0%	3	3.8%
B I/1	80	33	41.3%	11	13.8%	3	3.8%	0	0.0%	2	2.5%
B I/2 part-time	55	3	5.5%	2	3.6%	10	18.2%	0	0.0%	11	20.0%
B II/1	93	23	34.7%	13	14.0%	3	3.2%	2	2.2%	6	6.5%
B II/2 part-time	105	24	22.9%	2	1.9%	11	10.5%	3	2.9%	4	3.8%
C I/1	71	29	40.8%	12	16.9%	3	4.2%	5	7.0%	4	5.6%
C II/1	96	41	42.7%	11	11.5%	2	2.1%	6	6.3%	3	3.1%

The first column of the table contains the code of the instructor (A, B or C) and in which semester of the academic year the course was held (semester I. or II.). As is apparent from the table, an unprecedented number of students failed the written exam for the first time. With the exception of the autumn semester's part-time group, the failure rate neared or even exceeded 40%. (The autumn part-time group asked for extra consultation occasions and practice tests and was tested on a limited material to avoid extreme results. The instructor was convinced that the language level of most students necessitated this approach.) It needs to be emphasised that a failure rate of 40% was unheard of at our department when the subject was taught in a seminar format.

Due to the possibility of multiple exam attempts, the final failure rate was considerably lower in each group, between 11.5% and 22.5 %, the part -time courses again benefiting from the already described more lenient approach.

Another striking phenomenon is the low number of fives, the highest grade in the Hungarian school system. With the exception of the part-time courses again, we had low one-digit results when calculating the percentage of fives achieved on the first exam attempt. Interestingly,

a few of those that failed their first or second exam attempt got fives finally, which can only be explained with the initial lack of motivation on the student's part.

In each group, some students didn't even try to take the exam, their number, proportion increasing further the number of those who could not complete the course. As is visible from the table, avoiding the exam was a popular choice in the autumn part-time group again (20%).

It is apparent from the table that the differences in results are primarily explainable with the full-time or part-time form of the course, and not with differences in teaching methods or the instructors' attitudes.

Despite our efforts, we all observed declining attendance during the course. Lower attendance, however, allowed for the use of more interactive teaching methods, e.g., we had more discussions. This shift considerably increased the interest and motivation of the persevering students, many of whom expressed their gratitude for the opportunity to speak, to practice the language.

All in all, it seems that too many of our students were satisfied with mediocre results on the exam, we could not motivate them to gain real in-depth knowledge of the discussed topics, or to broaden their vocabulary in these fields. For too many students the course proved to be an unsurmountable obstacle, they failed the exam or did not even try to pass it.

Questions 18-19 inquired about recurring patterns, positive or negative remarks in student evaluations. No such patterns were mentioned by any of us, but noticeable was the students' unwillingness to rate the course.

CONCLUSION

The aim of this study was to analyse the pedagogical effectiveness of delivering an ESP course in lecture format, using the case of *the English for Business and Social Studies course* at the Budapest University of Economics and Business. By examining both theoretical perspectives and practical teaching experience, the study sought to evaluate whether lectures can adequately address the specific needs of ESP learners.

The findings clearly indicate that the lecture-based approach is misaligned with the core principles of ESP teaching and fails to provide the learner-focused support required in such contexts. The introduction of the abovementioned course in the lecture format for first-year students in the 2024/25 academic year revealed significant challenges and limitations despite the instructors' extensive experience in ESP teaching.

While lectures may serve as an efficient means of content delivery in large-scale academic contexts, they fail to address the central features of ESP: needs-based course design, interactivity, and discipline-specific language support. Both the theoretical frameworks of Dudley-Evans, Hyland, Basturkmen, Hamp-Lyons, Anthony, and others, as well as the practical experience of the lecturers involved in the pilot course, support the conclusion that ESP is most effective when taught in interactive, flexible, and learner-centered formats. Large lecture classes, by contrast, position students primarily as passive listeners rather than active learners, overlooking their diverse academic backgrounds, different levels of English proficiency, and specific communication needs.

The pilot course at BUEB thus underscores the importance of aligning instructional format with the pedagogical requirements of ESP. Instead of trying to force ESP principles into a lecture format**,** institutions should prioritize seminar-based, task-oriented, and genre-focused approaches that allow for active participation, feedback, and practical, field-related learning. Such formats not only promote higher levels of engagement but also prepare learners more effectively for the academic and professional communication tasks they will encounter. Finally, the experience of

teaching course at BUEB may serve as a cautionary example for universities considering cost-saving lecture-based courses in ESP, reminding that curriculum design should prioritize student learning and needs over cost-saving measures.

The findings of the study can be summarized as follows:

1. High first-attempt failure rates indicate that the lecture format was not well suited to achieving strong learning outcomes for a diverse group of students with different language skills and professional backgrounds. With failure rates near or above 40% in most full-time groups, the course presented a major challenge for many students.
2. While the syllabus covered a broad range of business topics, including vocabulary-building exercises, Kahoot games, videos, and discussions, the diversity in student proficiency levels and prior knowledge limited the effectiveness of these methods. Part-time students benefitted from a more tailored approach (limited material, extra consultation), which resulted in markedly better outcomes.
3. Low attendance and the observation that many students were satisfied with mediocre results highlight the challenge of motivating first-year students to actively engage in learning and acquire deeper knowledge. Interactive elements, where possible, increased engagement among more motivated students but were insufficient to overcome the overall limitations of the lecture format.

RECOMMENDATIONS

Overall, the study suggests that large-group lecture formats may not be appropriate for highly diverse groups of students in ESP courses, particularly for first-year students with limited prior knowledge of business topics. Smaller groups, more individualized support, and a greater focus on communicative and interactive methods could improve learning outcomes. Focusing on core business vocabulary, using more targeted interactive activities, and offering part-time or seminar-style classes could improve student performance and motivation. Preparatory or bridging courses could also help reduce differences in language proficiency.

REFERENCES

Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351031189

Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230290518

Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00026-5

Flowerdew, J. (Ed.). (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.

Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 126–130). Cambridge University Press.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.

Tatzl, D. (2013). English-medium master's programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes, 12*(4), 248–262. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.07.003

APPENDIX
Questionnaire

1. **How long have you taught business English?**
2. **How many *English for Business and Social Sciences* courses have you held?**
3. **Overall, on a 1-5 scale, how satisfied are you with the topics discussed (the topics in the syllabus)?**
4. **What topic/s would you add to the syllabus and why?**
5. **Which topic/s would you omit from the syllabus and why?**
6. **Which part of the classes do you think the students liked the most?**
    - the lecturer's PPT-based introduction to the topic
    - the discussion of news/articles related to the topic
    - the videos and the related tasks
    - the Kahoot tests
    - further vocab building exercises. e.g. matching terms with their definitions
    - there was no significant difference in their reception
    - none
    - reception was different in every group.
7. **Describe in a few sentences your experience with the following element of the course: Your PPT-based introduction to the topic.** (How was it received by the students, how effective did you find it as a teaching method, etc.)
8. **Describe in a few sentences your experience with the following element of the course: the discussion of news/articles related to the topic.** (How was it received by the students, how effective did you find it as a teaching method, etc.)
9. **Describe in a few sentences your experience with the following element of the course: the discussion of videos related to the topic.** (How was it received by the students, how effective did you find it as a teaching method, etc.)
10. **Describe in a few sentences your experience with the following element of the course: the Kahoot test.** (How was it received by the students, how effective did you find it as a teaching method, etc.)
11. **Describe in a few sentences your experience with the following element of the course: further vocab building exercises. e.g. matching terms with their definitions.** (How was it received by the students, how effective did you find it as a teaching method, **etc.)**

12. **In your opinion, did the lecture format have any advantages compared to the seminar format we previously used in Business English teaching?**
13. **What was the main difficulty for you during the course(s)?**
14. **What percentage of your students successfully completed the course (received at least a passing grade) on the first attempt?** In the case of several courses, please enter the percentage for each course. (You can check this in the courses section in Neptun.)
15. **What percentage of your students successfully completed the course (received at least a pass on the first, second or third attempt)?** In the case of several courses, please enter the percentage for each course. (You can check this in the courses section in Neptun.)
16. **What percentage of your students got an excellent (5) grade for each course on the first attempt?**
17. **What percentage of your students got an excellent (5) grade for each course on the second and third attempt?**
18. **How did the students rate the course? Have you noticed a significant difference in the student evaluations, whether positive or negative, compared to previous Business English courses held in the seminar format?**
19. **Were there any recurring elements in the text-based student evaluations? (Something that several students evaluated as positive or negative.) If so, what?**
20. **If you have any further comments regarding the teaching of the *English for Business and Social Sciences* courses in lecture format, please write it here.**

https://doi.org/10.36007/5390.2026.216

HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK A MI ALKALMAZÁSÁBAN ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK KÖZÖTT

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE USE OF AI BETWEEN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Gabriella JÓZSA[50] – Brigitta VALLENT[51]

ABSTRACT

One of the exciting tools of our time is artificial intelligence (AI), which is increasingly used by both children and adults. The development of artificial intelligence has resulted in innovations for humanity that have an impact on many aspects of life, including education. The integration of AI into education can affect the way teachers teach and students learn (Kamalov et al 2023). The aim of our research is to examine the differences between primary and secondary school students in the extent to which students know and use artificial intelligence, how typical it is for teachers to include it as a supporting tool in knowledge transfer, and for students to include it in homework or in the learning process at home. For our study, we collected data from elementary school (n=183) and secondary school (n=127) students using a self-designed questionnaire. The results show that there are many similarities between the two school levels, e.g. would find it useful to incorporate AI into lessons ($\chi2=4.32$ $p=0.37$), and they believe that lessons would be more interesting if AI were incorporated ($\chi2=7.11$ $p=0.13$). However, we found a difference in whether they would be willing to use artificial intelligence in lessons ($\chi2=9.22$ $p=0.05$). In addition, there is a significant difference between primary and secondary school students in ($\chi2=23.78$ $p<0.01$) which platform students turn to with their questions, whether during homework or in case of personal problems.

KEYWORDS

artificial intelligence, public education, learning process, learning support, knowledge transfer, support tool

[50] Józsa Gabriella, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, jozsa.gabriella@kre.hu

[51] Vallent Brigitta, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, vallent.brigitta@kre.hu

BEVEZETŐ

A mesterséges intelligencia gyökerei az 1950-es évekig nyúlnak vissza. Folyamatos fejlődésében kiemelkedő szakaszt jelentett a 2020-as világjárvány időszaka, hiszen az oktatásnak alkalmazkodnia kellett a távoktatás kihívásaihoz (Musztafa et al., 2024). Azóta nemcsak a mesterséges intelligenciával kapcsolatos fejlesztések, hanem az azzal foglalkozó kutatások, ugyanakkor a mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepével foglalkozó sziksztematikus szakirodalmi áttekintések (pl. Bond et al., 2024; Wang et al., 2024) is megszaporodtak. Számos tanulmányt találunk a MI hatásának vizsgálatáról a felsőoktatásban, és úgy tűnik, mintha kevesebb figyelem fordulna az általános és középiskolai korosztály felé.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Mesterséges intelligencia

A tudomány és a technológia előrehaladásával a mesterséges intelligencia (MI) is gyors fejlődésnek indult, számos ágazatban megjelent, köztük az oktatás világában is (Chen et al. 2020; Huang et al. 2021). Nem egyszerű definiálni, meghatározni a mesterséges intelligenciát, hiszen sokféle értelmezéssel lehet találkozni a szakirodalomban. Tanulmányunknak nem célja a mesterséges intelligencia fogalmának tisztázása, pontos meghatározása, csupán a jobb megértés kedvéért felvillantunk néhány definíciót.

Coppin (2004) meghatározása szerint a mesterséges intelligencia a gépek azon képessége, mely lehetővé teszi, hogy problémákat oldjanak meg, kérdésekre válaszoljanak, és úgy alkalmazkodjanak, kezeljenek felmerülő helyzeteket, melyek bizonyos szintű emberre jellemző intelligenciát igényelnek. Chen és munkatársai (2020) – Whitby definíciójából kiindulva – szerint a mesterséges intelligencia a számítógépes, infokommunikációs technológiai innovációk csúcspontja, amely lehetővé teszi a gépek számára, hogy olyan dolgokat hajtsanak végre, amelyek leginkább az emberre jellemzőek. Ehhez hasonló, általános definíció szerint a MI olyan számítógépet takar, ami az emberi elméhez kapcsolódó kognitív feladatokat hajt végre, mint pl. a tanulás, problémamegoldás (Loder & Nicholas, 2018). A teljesség igénye nélkül azt láthatjuk, hogy a definíciókban a hangsúly a gép azon képességén van, hogy intelligensen gondolkodik és helyzetekhez alkalmazkodik úgy, ahogy azt az ember tenné (Lameras & Arnab, 2022). Lényeges hangsúlyozni, hogy a mesterséges intelligencia nem biológiai intelligencia (Tegmark, 2017). Azonban nem írható le egyetlen technológiaként sem, hiszen értünk alatta alkalmazást, algoritmust, gépi tanulást stb. Ezáltal a mesterséges intelligencia inkább gyűjtőfogalomként értelmezhető (Baker et al., 2019).

MI az oktatásban

A mesterséges intelligencia jelentős szerepet játszik az oktatás minden szintjén. Olyan innovációt eredményezett, amely lehetőséget és kihívást jelent az oktatási folyamat résztvevői számára. A MI oktatásba való integrálása befolyásolhatja a tanárok oktatásának és a diákok tanulásának a módját egyrészt a tanulási tevékenység és a tananyag személyre szabásával, másrészt a valós idejű visszajelzés biztosításával (Kamalov et al., 2023). A MI nemcsak az tanítás és tanulás területén hozott változást, hanem az oktatás adminisztrációs szintjén is. Számos tanulmány, szakirodalmi összefoglaló jelent meg, amely a MI használatának előnyeit sorakoztatja fel az oktatásban. A MI-vel támogatott tanulás pl. hozzájárulhat a tanulók problémamegoldásához, kritikai gondolkodásához (Kosmas et al., 2025), hatékony tanulási élményt nyújthat, támogathatja a digitális írástudást (Adiwardana & Herawati, 2024). A tananyag tartalmának a személyre szabásával, a képességekkel való összhangba hozásával kialakíthatja az egyéni tanulási utakat (Chen et al., 2020; Irfan et al., 2023). Növelheti az elkötelezettséget és a tanulási motivációt, hozzájárulhat a 21. századi készségek elsajátításához (Ma'amor et al., 2024), és javíthatja a tanulási teljesítményt a többségi és a speciális igényű diákok esetében egyaránt (Chiu et al., 2023). A MI képes figyelembe venni a tanulók meglévő készségeit és ismereteit, tanulási stratégiáit, igényeit, céljait (Mohamed et al., 2025; Musztafa et al., 2024). A pedagógusok oldaláról is számos előny fogalmazódik meg a tanulmányokban. Ilyen például, hogy megkönnyítheti a felkészülést, a differenciálást, biztosíthatja a rugalmas tesztelést, automatizálhatja az ellenőrzést, értékelést (Ma'amor et al., 2024).

A fenti összefoglaló arról tanúskodik, hogy a MI integrálása az oktatásba sok előnnyel jár, azonban óvatosságra is inti a felhasználót. Előfordulhat, hogy a diákok tisztességtelen módon használják a MI-t feladataik megoldásában: egyrészt forrásmegjelölés nélkül alkalmazzák azt (Vieriu & Petrea, 2025), másrészt a feladatok/házi feladatok megértés nélküli elvégzése, elkészítése is probléma, hiszen ez nemcsak az elmélyült tanulást és a fejlődést gátolja, hanem a tanulási folyamatot is leegyszerűsíti (Alasgarova & Rzayev, 2024). Előfordul, hogy a MI nem ad minden kérdésre korrekt, megbízható választ. Ennek kritika nélküli elfogadása torzítja az információt, az értelmezést. A kész válaszok átgondolás nélküli használata csökkentheti a tanulási motivációt, a kreativitást és a megalapozott döntések meghozatalának képességét, hiszen a diák nem vesz részt aktívan a tanulási folyamatban (Zhai et al., 2024). Abbas és munkatársai (2024) egyetemista hallgatók körében vizsgálták a ChatGPT használatának okait. Eredményeik azt mutatják, hogy gyakrabban használják a ChatGPT-t azok a hallgatók, akik nagyobb időnyomással, munkaterheléssel szembesülnek, ami összefüggést mutat a halogatással. Ugyanakkor azok az egyetemisták, akik jutalomorientáltabbak voltak, kisebb valószínűséggel használták a ChatGPT-t. Ennek magyarázatát a lebukástól való félelem és a rossz jegy kapcsolatában látták a kutatók. Yang és munkatársai (2025) kontrollcsoportos kísérletükben arról számoltak be, hogy a hagyományos módszerekkel programozást tanuló kontrollcsoport magasabb teljesítményről, önhatékonyságról és flow-élményről számolt be, mint a ChatGPT-t használó kísérleti csoport.

Ugyanakkor azt is szem előtt kell tartani, hogy a technológiához való hozzáférés nem biztosított mindenki számára. Ez azt jelenti, hogy a MI használatával kapcsolatban is felmerül a digitális szakadék, a digitális technológiák által kiváltott egyenlőtlenségek. A szociodemográfiai

különbségek tükröződnek a MI-hez való hozzáférésben és annak használatában is (Hammerschmidt et al., 2025).

Látjuk, hogy a mesterséges intelligencia alkalmazásának vannak előnyei és hátrányai egyaránt. Éppen ezért fontos mérlegelni, hogy mikor, milyen mértékben használjuk a MI-t a pedagógiai munka során. Úgy kell ehhez a technológiai innovációhoz nyúlni, hogy pozitív hatásaira támaszkodva növeljük a tanulók tudatosságát a MI használat előnyeivel és lehetséges veszélyeivel kapcsolatban.

MI a magyarországi vizsgálatokban

Ahogy a nemzetközi kutatások esetében (Musztafa et al., 2024), úgy Magyarországon is jellemzően a felsőoktatásban tanuló hallgatók körében végzett vizsgálatok vannak többségben (pl. Demeter & Mező, 2023; Fajt & Kállai, 2024; Józsa & Szontagh, 2025; Rajki et al., 2024). A 18 évnél fiatalabb korosztályról empirikus adatok csak korlátozott számban elérhetők. Lényegesnek tartjuk a vizsgálatok kiterjesztését mind az általános, mind a középiskolára hiszen már az oktatás kezdetén lefektetjük az egész életen át tartó tanulás szociális és kognitív alapjait (Boulhrir & Hamas, 2025). Mivel az új technológiák átalakíthatják a képességek fejlesztésének és az ismeretek megszerzésének útjait, meg kell ismernünk ezen korosztályok igényeit, lehetőségeit, ezáltal hatékonyabban tudunk beavatkozni az oktatás tervezésébe.

2024 decemberében jelent meg a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság megbízásából egy középiskolások bevonásával született kutatási jelentés. Az online mérőeszközzel végzett adatfelvételben 657 fő diák vett részt. A kutatás célja a megkérdezettek MI-vel kapcsolatos tudatosságának vizsgálatára irányult. Az eredmények szerint a diákok leggyakrabban a ChatGPT-t használták a MI alkalmazások közül, ha valamilyen kérdésre, problémára keresték a választ. Azonban megosztottság mutatkozott a MI tanulásban való használatáról, amely összefüggést mutatott a MI-használati attitűdökkel (Szűts et al., 2024). Szintén a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatósághoz kapcsolódó kutatás vizsgálta a 13−16 éves tanulók MI-vel kapcsolatos tudását, félelmeit, elképzeléseit. Az adatgyűjtésre 2024 szeptembere és novembere között került sor, összesen 1197 fő vett részt a vizsgálatban. A válaszadók 98%-a ismerte a MI-t, melyről a többség a közösségi médiából hallott először. Jellemzően a kíváncsiság motiválta a gyerekeket a MI kipróbálására, használatára. A kutatás eredményei szerint a kor előrehaladtával nőtt a MI-használat gyakorisága és differenciáltsága. Nemek tekintetében a fiúk magasabb kipróbálási aránya volt jellemző. A kitöltők 70%-a ítélte hasznosnak a MI-t, azonban közel 30%-uk félelmet fogalmazott meg az alkalmazással kapcsolatban. Iskolai feladathoz a diákok több mint 70% használta már a MI-t, ugyanakkor vannak olyanok is, akik baráti beszélgetésre alkalmazták (mmhh.hu).

Bokor 2021-ben online kérdőíves vizsgálat keretében 463 fő középiskolás tanuló bevonásával vizsgálta, hogy mit gondolnak a MI oktatásban rejlő lehetőségeiről. A megkérdezett diákok matematikaórán jobban el tudják képzelni a MI használatát, mint az irodalomórákon, ugyanakkor az iskolai adminisztráció területén a diákok többsége szerint jól alkalmazható a MI. A válaszadók többsége el tudja képzelni, hogy a jövőben a MI tartja az órákat, korrepetál, és képes

lesz osztályozásra is. A szerző az adatok elemzéséből úgy látja, hogy a diákok bár a mindennapi élet részeként tekintenek a MI-re, ettől függetlenül az oktatásban való alkalmazására még nem látják felkészültnek az iskolákat (Bokor, 2024).

Bár történtek még különféle kutatások a 18 év alatti diákok körében, pl. Horvát és Benedek (2024), vagy a Bosch csoport (2025) által, azonban ezek jelenleg absztrakt vagy sajtóközlemény formájában olvashatók. Pilot kutatásunk egyik újdonsága, hogy nemcsak középiskolai, hanem az általános iskola felső tagozatán tanuló diákokat is bevontunk a kikérdezésbe.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A vizsgálathoz online kérdőívet használtunk, melyhez Microsoft Forms űrlapot használtunk. A kérdőívben nyitott és zárt kérdések voltak, a válaszadás anonim és önkéntes volt. Az adatgyűjtés 2025 áprilisában és májusában történt. Az adatok elemzéséhez kevert módszertant használtunk. A zárt kérdéseket statisztikai elemzőszoftver segítségével, a nyílt végű kérdéseket pedig szövegelemző szoftver, a Maxqda 14 napos ingyenes verziójával dolgoztuk fel.

Pilot vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy milyen különbségek vannak az általános és középiskolai diákok között a MI ismeretében, használatában, és abban, hogy hogyan látják a MI oktatásban történő alkalmazásának a lehetőségét.

Minta bemutatása

Kutatásunkhoz kényelmi mintavételt használtunk (Leech et al., 2017). Az online kérdőívet összesen 310 fő tanuló töltötte ki, 183 fő általános iskolai és 127 fő középiskolai tanuló. Legnagyobb arányban fővárosi (41%) állandó lakhellyel rendelkező diákok töltötték ki a kérdőívet. Őket követik a vármegyeszékhelyi (34%), majd a városi (24%) településtípuson élő tanulók. Az iskolatípus tekintetében az általános iskolások (58%) alkotják a minta több, mint felét. A második legmagasabb arányban a szakképzésben tanulók voltak (31%). Közülük a technikumi, szakgimnáziumi diákok aránya 18%, a szakképző iskolában tanulóké 13% volt. Végül legkisebb arányban a gimnazista tanulók képviseltették magukat, ők a minta 11%-át képezik. A nemek arányát tekintve a fiúk felülreprezentáltsága figyelhető meg mindkét részmintában (általános iskola 54%, középiskola 75%). A mintába került gyermekek szüleinek iskolai végzettségét az 1. táblázat mutatja.

1.táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása részmintánként (%)

		Kevesebb, mint 8 általános	Általános iskola	Középiskola érettségi nélkül	Középiskola érettségivel	Főiskola, egyetem
általános iskola	anya	1,6	4,4	7,7	28,4	57,9
	apa	0	5,5	15,7	32,3	46,5
közép-iskola	anya	1,6	4,9	11,5	35,5	46,4
	apa	0	6,3	30,7	31,5	31,5

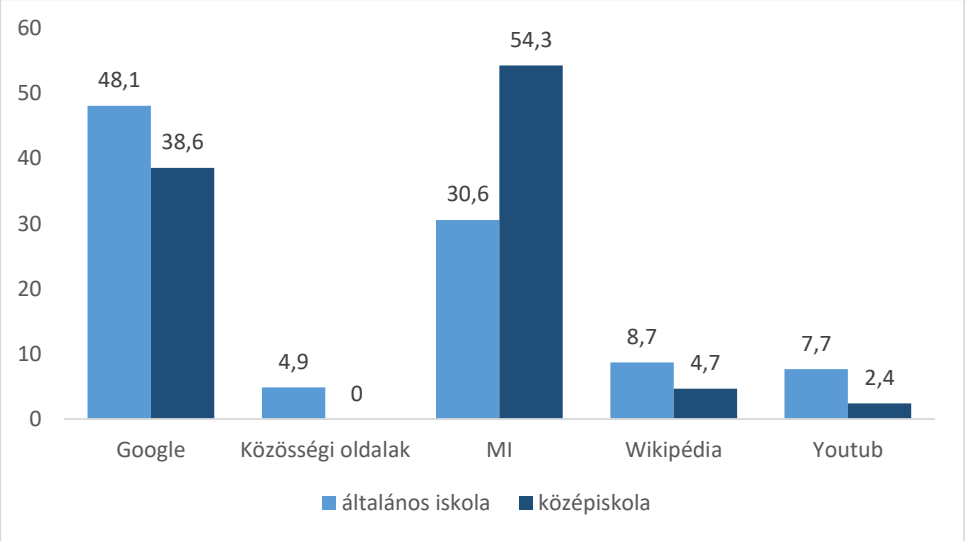
A két részmintában a szülők iskolai végzettségét összevetve a kereszttábla-elemzés azt mutatja, hogy az anyák esetében nincsen számottevő különbség (χ^2=8,99 p<0,06) az iskolai végzettségben. Azonban az apáknál az általános iskolai tanulók körében szignifikánsan több a felsőfokú végzettségű a középiskolai tanulók édesapjához képest. Ugyanakkor a középiskolásoknál az érettségi nélküli középiskolai végzettségű apák vannak lényegesen magasabb arányban az általános iskolai apákhoz képest (χ^2=21,19 p<0,01). Az adatok azt mutatják, hogy a teljes mintán az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek az apákhoz képest (χ^2=308,31 p<0,01).

EREDMÉNYEK

A tanulók jelentős többsége már használta a MI-t. A teljes mintának a 90,3%-a nyilatkozott úgy, hogy már volt alkalom, amikor igénybe vette a MI-t. Részmintánként is azt az eredményt kaptuk, hogy 90% közeli azoknak az aránya, akiknek már volt valamilyen dolga, tapasztalata a mesterséges intelligenciával (általános iskola 89,6%, középiskola 91,3%). A MI használatát összevetettük a vizsgált háttérváltozókkal részmintánként. Az eredmények azt mutatják, hogy sem a nem ($\chi^2_á$=2,54 p=0,11; χ^2_k=2,62 p=0,11), sem az anyák ($\chi^2_á$=5,75 p=0,22; χ^2_k=3,91 p=0,27), sem az apák iskolai végzettsége ($\chi^2_á$=0,79 p=0,94; χ^2_k=2,38 p=0,50) nem mutat összefüggést a mesterséges intelligencia használatával sem az általános, sem a középiskolában. A településtípus az általános iskolai részmintában nem mutat kapcsolatot ($\chi^2_á$=5,30 p=0,15) a MI használattal. Azonban a középiskolai részminta esetében szignifikáns az összefüggés (χ^2_k=8,02 p=0,05). E szerint a vármegyeszékhelyi állandó lakhellyel rendelkező diákok nagyobb arányban használták már a mesterséges intelligenciát, mint a városi és fővárosi állandó lakhelyű diákok.

A MI használathoz kapcsolódóan rákérdeztünk annak gyakoriságára is. A háttérváltozóknak egyik részmintában sincs kapcsolata a MI használat gyakoriságával, azonban az iskolaszint szignifikáns összefüggést mutat (χ=12,35 p=0,02): a középiskolás tanulók az általános iskolásokkal összehasonlítva számottevően többen nyilatkoztak úgy, hogy hetente használják a MI-t. Míg az általános iskolás tanulók nagyobb arányban válaszolták azt, hogy ritkán használják MI-t.

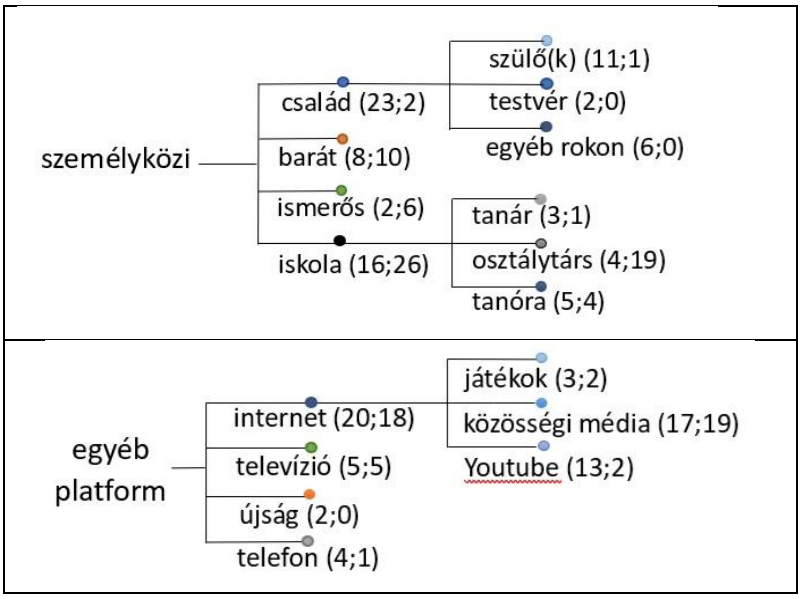
Különbséget találtunk abban is az iskolaszintek között, hogy milyen online felületet használnak a diákok akkor, ha valamilyen információt keresnek az interneten (1. ábra).



1. ábra: Online segítségkérés részmintánként (%)

Az 1. ábrán is szembetűnő eltérések láthatók az online információkeresésre, segítségkérésre használt platformokban az általános és középiskolás diákok között, amit a statisztika is megerősít (χ^2=23,78 p<0,01). A középiskolások szignifikánsan nagyobb arányban fordulnak a mesterséges intelligenciához az általános iskolás tanulókkal szemben. Az általános iskolásoknál gyakoribb a közösségi oldalak és a Youtube felkeresése, mint középiskolás társaiknál. Ez az eredmény rámutat arra, hogy az idősebb korosztályhoz tartozó gyermekek bátrabban nyúlnak a MI-hez egy-egy kérdés, probléma felmerülése esetén. Ennek oka lehet egyrészt, hogy akár otthon, akár az iskolában, a barátok körében nagyobb teret engednek az online jelenlétnek. Másrészt az internetes oldalak használatával kapcsolatos ismeretek a kor előrehaladtával egyre inkább bővülnek, és bátrabban mernek a diákok ismretlenebb platformokat kipróbálni. Ehhez kapcsolódóan arra is kíváncsiak voltunk, hogy van-e korosztályos különbség abban, hogy hogyan értékelik a diákok a MI válaszait. Arra a kérdésre, hogy előfordult-e már az, hogy nem helyes választ adott a MI, mindkét részmintának közel 70%-a válaszolta azt, hogy igen (általános iskola 72,7%, középiskola 68,5%). Azonban arra a kérdésre, hogy minden esetben megbízható-e a MI tudása, már kaptunk eltérést az iskolaszintek között (χ^2=5,74 p=0,05). Az általános iskolásokhoz képest a középiskolások nagyobb arányban válaszolták, hogy nem mindig megbízható a MI tudása, míg az általános iskolások körében pedig többen voltak azok, akik nem tudták ezt megítélni. Ennek oka lehet, hogy kevesebbet és kevésbé összetett kérdésekben használták a MI-t, mint a középiskolások. Itt is feltételezhetjük azt, hogy idősebb korban a használat gyakoriságával nő a tapasztalat is, így könnyebben tudják eldönteni a tanulók, hogy melyik válasz korrekt, és melyik nem.

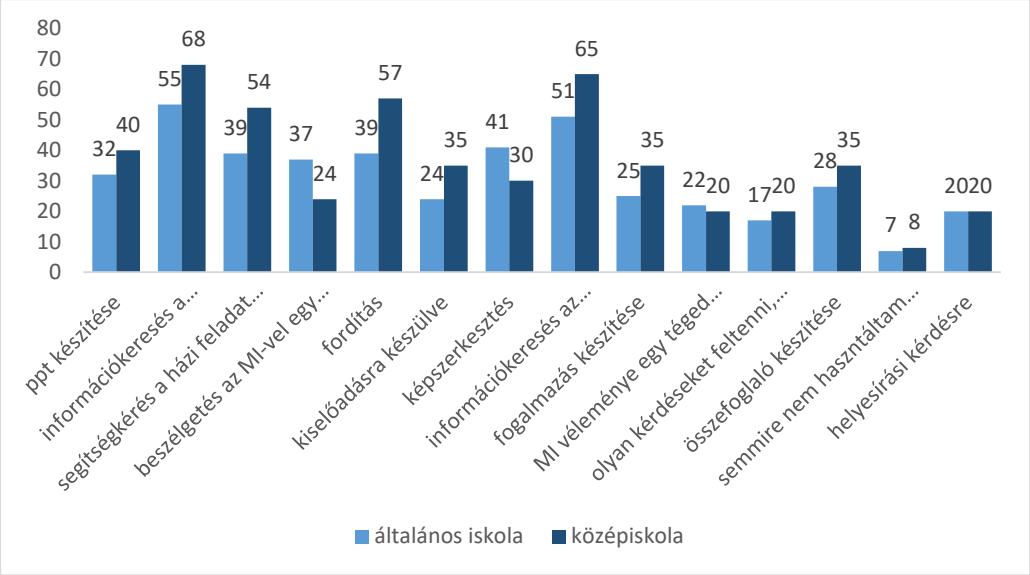
Nyílt kérdés formájában kérdeztük meg a tanulóktól, hogy honnan hallottak először a mesterséges intelligenciáról. A válaszokat a Maxqda 24 szövegelemző szoftver ingyenes, 14 napos verziójával dolgoztuk fel (2. ábra).



2. ábra: A MI megismerésének forrása részmintánként

A 2. ábrán zárójelben a kódok előfordulásának számát közöltük. Az első az általános iskolára, a második a középiskolára vonatkozik. Legnagyobb különbséget a személyközi csoportban család és iskola kód, az egyéb platformnál pedig az interneten belül a Youtube kód mutatja a részminták között. Az eredmények azt mutatják, hogy az általános iskolások között a MI forrása még a család. Ez a középiskolában már az iskolára, azon belül elsősorban az osztálytársakra tevődik át. Ez nem meglepő, hiszen a középiskolás korúak számára már a kortársak nagyobb jelentőséggel bírnak, mint a család. A Youtube videókból való megismerés leginkább az általános iskolásokra jellemző. Ez összhangban van azzal, amit arra a kérdésre válaszoltak a tanulók, hogy milyen online felületet használnak információk, kérdések keresésére.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók mire használják a mesterséges intelligenciát. Ennek megválaszolására fogalmaztunk meg válaszalternatívákat, melyekből többet is bejelölhettek a diákok. A válaszok megoszlását a 3. ábra mutatja részmintánként.

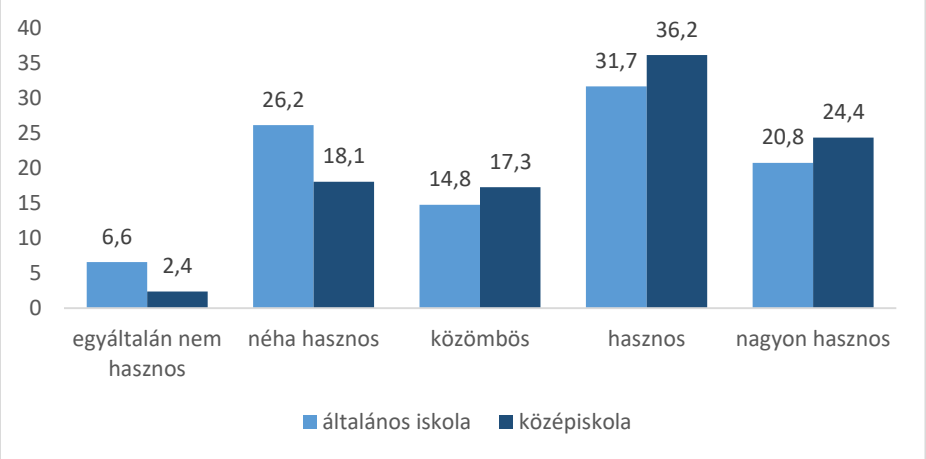


3. ábra: A MI használat típusai részmintánként (%)

A 3. ábra jól láthatóvá teszi, hogy a középiskolások legtöbb válaszalternatíva esetében többet használják a MI-t. 10%-nál nagyobb különbség van a középiskolások javára a tanulással kapcsolatos információkeresésben, segítségkérés a házi feladatban, a fordításban, az érdeklődési körhöz kapcsolódó információkeresésben és a kiselőadás készítésében. Az általános iskolások 10%-nál nagyobb arányban használják a MI-t képszerkesztésre és beszélgetésre. Az általános iskola felső tagozatára járó válaszadók közel 40%-a használja beszélgetésre a MI-t. Vajon ez az eredmény azt mutatja, hogy a felnövekvő generáció kezd elmagányosodni, mert nincs kivel beszélgetnie? Vagy ez inkább annak a következménye, hogy ezek a gyermekek már annyira a digitális világban élnek, hogy egyszerűbb a MI-vel beszélgetni, mint felhívni, elhívni egy barátot beszélgetni?

A következő kérdésblokkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a MI-nek milyen szerepe van az iskolai oktatásban, tanulásban a diákok véleménye szerint. Elsőként arra kérdeztünk rá, hogy volt-e már olyan alkalom, amikor a pedagógus kérte azt, hogy a feladatmegoldáshoz használják a diákok a MI-t. A középiskolások 34,5%-a, az általános iskolások közel 20%-a (19,7%) válaszolt igennel. Ez lényeges eltérést mutat a két részminta között (χ^2=8,78 p<0,01). A kapott eredmény felveti azt a kérdést, hogy miért használják a pedagógusok kevesebben az általános iskolában a MI-t. Lehet, hogy az az általános vélekedés, hogy így is sok időt töltenek a gyermekek az okoseszközök előtt, legalább a tanórát, a tanulást kíméljük meg ettől? Vagy az általános iskolai pedagógusok kevésbé mernek a MI-hez fordulni, kevésbé ismerik azt? Mindezek megválaszolására jelen tanulmány nem vállalkozik, feltárásuk egy újabb kutatás témája lehet.

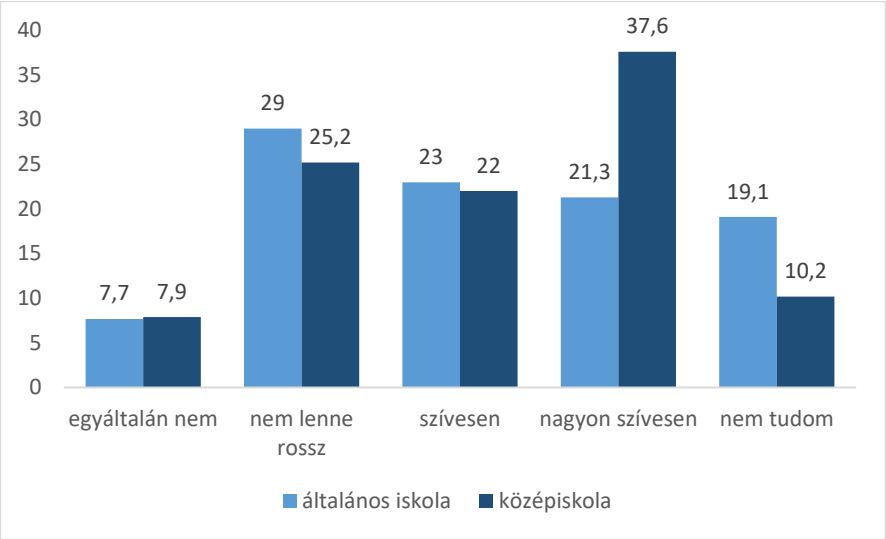
A következő kérdések már nem az eddig tapasztaltakhoz kapcsolódott, hanem a diákok véleményét, attitűdjét igyekeztek feltárni. Arra a kérdésre, hogy a tanulók mennyire tartják hasznosnak a MI alkalmazását az oktatásban, közel azonos arányban oszlottak meg a válaszok (4. ábra)



4. ábra: A MI oktatásban való alkalmazásának megítélése részmintánként (%)

A 4. ábrán látjuk, hogy a megkérdezett diákok kicsit több, mint fele mindkét iskolaszinten hasznosnak ítéli meg a mesterséges intelligencia oktatásban való alkalmazását. Összességében a középiskolások magasabb arányban tartják ezt hasznosnak, de ez statisztikailag nem szignifikáns (χ^2=4,32 p=0,37). Megvizsgáltuk, hogy részmintánként van-e kapcsolata a háttérváltozóknak a hasznosság megítélésben. Az általános ($\chi^2_á$=18,45 p<0,01) és a középiskolában (χ^2_k=12,82 p=0,01) is összefüggés van a nem és az oktatásban való hasznosságról való véleményben. Mindkét részmintában a fiúk nagyon hasznosnak tartják, szemben azokkal a lányokkal, akik általános iskolában néha, a középiskolában pedig egyáltalán nem tartják hasznosnak a MI alkalmazását az oktatásban. A településtípusnak az általános iskolásoknál ($\chi^2_á$=17,45 p=0,13) nincs, a középiskolások (χ^2_k=22,95 p=0,03) esetében van szignifikáns kapcsolata a MI használatának oktatásban való megítélésével. Azok a középfokú intézményben tanuló diákok, akik vármegyeszékhelyi állandó lakhellyel rendelkeznek, számottevően hasznosabbnak tartják a MI alkalmazását az iskolában, mint a fővárosi vagy városi településrangon élő tanulók. Végül sem az anyák ($\chi^2_á$=12,18 p=0,73; χ^2_k=8,52 p=0,74), sem az apák ($\chi^2_á$=11,72 p=0,76; χ^2_k=7,66 p=0,81) iskolai végzettsége nem mutat összefüggést a vizsgált kérdéssel.

Következő kérdésünk arra vonatkozott, hogy a tanórákon szívesen használnák-e a tanulók a mesterséges intelligenciát. A tanulók válaszainak részmintánkénti megoszlását az 5. ábra mutatja.



5. ábra: MI tanórai használata iránti attitűd részmintánként (%)

A 5. ábra azt mutatja, hogy a középiskolás tanulóknál kiugró értéket vesz fel a *nagyon szívesen*, az általános iskolásoknál pedig a *nem tudom* válasz. A statisztika megerősíti, hogy szignifikáns a különbség az iskolaszint között (χ=9,22 p=0,05). Ezt a kérdést is összevetettük részmintánként a háttérváltozókkal. Az eredmények azt mutatják, hogy csak a középiskolások (χ^2_k=17,43 p<0,01) esetében van összefüggés a nem és a tanórai MI használat attitűdje között, az általános iskolásoknál nincs ($\chi^2_á$=7,71 p=0,10). A középiskolás fiúk szignifikánsabban nagyobb arányban használnák szívesen a MI-t a tanórákon, míg a lányoknál többen nyilatkoztak úgy, hogy nem tudják. A többi háttérváltozóval, vagyis sem a településtípussal ($\chi^2_á$=13,68 p=0,32; χ^2_k=20,00 p=0,07), sem az anyák ($\chi^2_á$=21,78 p=0,15; χ^2_k=16,47 p=0,17), sem az apák ($\chi^2_á$=17,26 p=0,37; χ^2_k=6,80 p=0,87) iskolai végzettségével nincs összefüggésben a tanórán való MI használati attitűd.

Ehhez kapcsolódóan azt is megkérdeztük, hogy érdekesebb lenne-e a tanóra a diákok véleménye szerint, ha használnák a MI-t. Azt feltételeztük, hogy ha szívesen használnák a tanórákon a gyerekek a mesterséges intelligenciát, akkor úgy érdekesebbnek is tartják az órákat. Azonban nagyon érdekes eredmény, hogy ennél a kérdésnél nem találtunk kapcsolatot az iskolaszint (χ^2=7,11 p=0,13) között. Megvizsgáltuk részmintánként a tanórai érdekesség kapcsolatát a háttérváltozókkal. Az eredmények azt mutatják, hogy egyik részmintában sincs kapcsolat a MI-s tanóra érdekessége és a nem ($\chi^2_á$=2,58 p=0,63; χ^2_k=6,63 p=0,16), a településtípus ($\chi^2_á$=14,68 p=0,26; χ^2_k=17,12 p=0,15), az anyák ($\chi^2_á$=21,99 p=0,14; χ^2_k=13,56 p=0,33) és az apák ($\chi^2_á$=9,26 p=0,90; χ^2_k=10,76 p=0,55) iskolai végzettsége között.

Felsoroltuk a kérdőívben a tantárgyakat, hogy a diákok válasszák ki azokat, amelyik esetében el tudnák képzelni, hogy használják a MI-t. A felsorolt tantárgyak közül bármennyit bejelölhettek a tanulók. Két esetben találtunk több mint 10%-nyi különbséget az általános és középiskolások választása között. A középiskolások esetében a történelem és irodalom tantárgyak voltak azok, ahol nagyobb arányban tudják elképzelni a MI használatát, mint az általános

iskolások. Történelemből ez az arány a középiskolásoknál 48%, az általános iskolásoknál 33%. Az irodalom tantárgynál ez az arány 47% és 31%.

ÖSSZEGZÉS

A mesterséges intelligencia rohamos fejlődése elengedhetetlenné teszi, hogy az oktatás minden szintjén foglalkozzunk vele. Ezt erősíti, hogy a téma egyre nagyobb kutatói érdeklődésre tart számot. Az empirikus vizsgálatok jelentős része a felsőoktatásból meríti mintáját. Jelen pilotvizsgálatunkban a mesterséges intelligenciáról való ismereteket, és annak az oktatásban való elképzelését tártuk fel magyarországi általános és középiskolás tanulók körében. Kutatásunk hiánypótló, hiszen a vizsgált korosztály köréből korlátozott számú tanulmányok állnak rendelkezésre.

Eredményeink szerint a tanulók túlnyomó többsége (90%) már használta a MI-t. Ez nem meglepő, hiszen a mai fiatalok már beleszülettek a digitális világba, ugyanakkor a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2024 őszén 13−16 éves tanulók körében végzett vizsgálata (mmhv.hu, 2025) is ezt támasztja alá. Míg ez közös jellemzőként mutatkozik meg a két vizsgált korcsoportban, addig több tényező esetében is találtunk különbséget közöttük. Az általános iskolás tanulók még sok esetben a család valamelyik tagjától hallottak a MI-ről, a középiskolások főként az osztálytársaktól. A kapott eredmény nem meglepő, hiszen az életkor előrehaladtával csökken a szülők hatása, és egyre jobban a kortársak felé fordulás figyelhető meg (Perry et al., 1993; Pikó, 2010). Az online platformok használatában is eltért a két részminta. A középiskolások jellemzően a MI-hez nyúlnak, ha kérdésük van. Szűts és munkatársainak (2024) középiskolások körében végzett vizsgálatában a diákok a ChatGPT-t nevezték meg, mint leggyakrabban használt MI alkalmazás. Az általános iskolások még leginkább a közösségi médiát használják kérdéseik esetén. Különbséget találtunk abban is, hogy melyik korosztály mire használja a MI-t. Meglepő eredmény, hogy az általános iskolások közel 40%-a beszélgetést jelölte meg, ami az mmhh.hu vizsgálatában is megjelent. Vajon ezeknek a gyerekeknek nincs kivel beszélgetni? Vagy csak a kényelemről van szó? Egyáltalán a MI mint barát, rossz? Hiszen már elérhetők olyan kutatások, amik a MI-t éppen az elmagányosodás ellen használják sikerrel (ld. Yang et al., 2025). Azt gondoljuk, hogy bár a kapott eredmények nem általánosíthatók, mégis felhívja a figyelmet arra, hogy szülőként és pedagógusként is jobban oda kell figyelnünk a gyermekek interperszonális kapcsolataira.

Az oktatással kapcsolatban két jelentős eltérést találtunk a két korcsoport között. Az eredmények szerint a középiskolában gyakrabban alkalmazták már a MI-t, mint az általános iskolában. Adiwardana és Herawati (2024) szerint a tanárok mesterséges intelligencia iránti attitűdje jelentősen befolyásolja annak oktatásban való alkalmazását. Ez adódhat a MI ismeretek, MI eszközök hiányosságából, illetve a félelemből, miszerint a MI-alkalmazása növelheti a tanulók közötti digitális szakadékot. Másik eltérést a tantárgyak terén tapasztaltuk. A középiskolások jobban el tudnák képzelni történelemből és irodalomból a MI használatát, mint az általános iskolások. Bár nem ellentmondás, de Bokor (2024) kutatásában azt találta, hogy az általa megkérdezett középiskolások éppen az irodalom esetében tudták a legkevésbé elképzelni a MI alkalmazását.

Bár egyre nagyobb teret kap a MI az oktatásban (pl. az elméleti ismeretek átadásában, az érdeklődés felkeltésében stb.), azonban a pedagógusoknak még mindig kulcsszerepe van az érzelmi és motivációs támogatásban, az olyan készségek és kompetenciák fejlesztésében, mint a kommunikáció, empátia, érzelmi intelligencia (Arriola-Mendoza & Valerio-Urena, 2024).

LIMITÁCIÓ

A tanulmány korlátját képezi, hogy a vizsgálatba bevont tanulók nem reprezentálják sem az általános iskola felső tagozatára járó, sem a középiskolás populációt. Ezért eredményeink nem általánosíthatók, csupán erre a mintára jellemzők.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Jelen tanulmány a „*Módszertani kérdések*” kutatócsoport kutatása keretében készült el a „*Módszertanok régen és ma*” című, 40609T800 témaszámon támogatott belső projekt vállalásaként, melyet a Károli Gáspár Református Egyetem tudományos projektek támogatására kiírt pályázati konstrukció keretében finanszírozott.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Alasgarova, R., & Rzayev, Z. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Shaping High School Students’ Motivation. (2024). *International Journal of Technology in Education and Science, 8*(2), 311-324. https://doi.org/10.46328/ijtes.553

A mesterséges intelligencia használatának jellemzői a 13-16 éves korosztály körében. (2025. 09.09.) https://nmhh.hu/cikk/252083/A_mesterseges_intelligencia_hasznalatanak_jellemzoi_a_1316_eves_korosztaly_koreben

Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). *Educ-AI-Tion Rebooted?* Exploring the future of artifical intelligence in schools and colleges. Nesta. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf

Bokor T. (2023). A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban – kihívások és következmények technológiainvariáns szempontból. In: Kovács, Zoltán (szerk.) *A mesterséges intelligencia és egyéb felforgató technológiák hatásainak átfogó vizsgálata*. Katonai Nemzetbiztonsági Szolgálat 114−129.

Bosch csoport (2025). *A magyar középiskolások felkészültek a mesterséges intelligencia korszakára*. (2025. 10. 17.) https://boschmediaservice.hu/sajtokozlemeny/bosch_kozepiskolai_kutatas_2025-460.html

Boulhrir, T., & Hamash, M. (2025). Unpacking artificial intelligence in elementary education: A comprehensive thematic analysis systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 9*, 100442. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100442.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). "Artificial Intelligence in Education: A Review," *IEEE Access*, 8. 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510.

Coppin, B. (2004). *Artificial Intelligence Illuminated*. Jones and Bartlett Publishers.

Demeter, Zs. & Mező, K. (2023b). Tanító szakos hallgatók és a mesterséges intelligencia. Mesterséges Intelligencia, 5(1), 73–87. 10.35406/MI.2023.1.73

Fajt, B., & Kállai, B. J. (2024). (Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek? Egyetemi hallgatók plágiummal és ChatGPT-val kapcsolatos véleményei. *Iskolakultúra*, *34*(12), 75–96. https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.12.75

Hammerschmidt, T., Stolz, K., & Posegga, O. (2025). Bridging the gap: inequalities that divide those who can and cannot create sustainable outcomes with AI. *Behaviour & Information Technology*, 1–30. https://doi.org/10.1080/0144929X.2025.2500451

Huang, Jian – Shen, Gang – Ren, Xiping 2021: Connotation Analysis and Paradigm Shift of Teaching Design under Artificial Intelligence Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16. évf. 5. sz. 73–86. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i05.20287

Józsa, G., & Szontagh, P. (2025). Félelmek, fantáziák, felelősségek a mesterséges intelligencia korában. In Bölcskei A. (Szerk.) *Kutatásetikai kérdések a mesterséges intelligencián alapuló technológiák korában.* (megjelenés alatt)

Kamalov, Firuz – Santandreu Calonge, David – Gurrib, Ikhlaas 2023: New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, *15*. évf. 16. sz. 12451. https://doi.org/10.3390/su151612451

Lameras, Petros – Arnab, Sylvester 2022: Power to the Teachers: An Exploratory Review on Artificial Intelligence in Education. *Information*, 13. évf. 14. sz. 1–38. https://doi.org/10.3390/info13010014

Loder, J., & Nicholas, L. (2018). *Confronting Dr Robot. Creating a people powered future for AI in health*. Nesta Health Lab. confronting_dr_robot.pdf

Mohamed, A.M., Shaaban, T.S., Bakry, S.H., Guillén-Gámez, F.D., & Strzeleczki, A. (2025). Empowering the Faculty of Education Students: Applying AI's Potential for Motivating and Enhancing Learning. Innovative Higher Education, 50, 587–609. https://doi.org/10.1007/s10755-024-09747-z

Mustafa, M.Y., Tlili, A., Lampropoulos, G. Huang, L., Jadrić, P., Zhao, J., Salha, S., Xu, L., Panda, S., López-Pernas, S., & Saqr, M. (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): A roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments, 11*(59). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5

Rajki, Z., T. Nagy, J., & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban: – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra, 34*(7), 3–22. https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3

Szűts Z., Nagy R., & Turós M. (2024). *Fiatalok mesterséges intelligenciával kapcsolatos nézetei, különös tekintettel az oktatásra és a digitálismédia-tartalmakra. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság megbízásából készített kutatási jelentés*. https://onlineplatformok.hu/files/967e7de9-2bcb-495c-bce6-b1a2414e06c1.pdf

Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences, 15*(3), 343. https://doi.org/10.3390/educsci15030343

Wang, S. Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications, 252,* Part A, 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167

Yang, T. C., Hsu, Y. C., & Wu, J. Y. (2025). The effectiveness of ChatGPT in assisting high school students in programming learning: evidence from a quasi-experimental research. *Interactive Learning Environments, 33*(6), 3726–3743. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2450659

Yang Y, Wang C, Xiang X, & An R. (2025). AI Applications to Reduce Loneliness Among Older Adults: A Systematic Review of Effectiveness and Technologies. *Healthcare, 13*(5):446. https://doi.org/10.3390/healthcare13050446

Zhai, C., Wibowo, S. & Li, L.D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments, 11*(28) https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

https://doi.org/10.36007/5390.2026.232

THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN KINDERGARTEN

Gabriella KÁLLAI, PhD.

ABSTRACT

This study examines how kindergarten teachers view the situation and inclusion of children with autism in kindergarten, how they are able to achieve this, what difficulties they encounter, and how they overcome these difficulties within the kindergarten setting. For this study, we conducted a secondary analysis of a national online questionnaire survey (N=91) conducted among kindergarten teachers in 2024, focusing on the open-ended questions in the questionnaire. After coding the responses, although the sample is not representative, it is clear that the development of an inclusive learning environment is lacking in several dimensions in these institutions.

KEYWORDS

special educational needs, kindergarten, kindergarten teacher, autism spectrum, integration, inclusion

INTRODUCTION

The growing social demand for inclusive education is one of the greatest challenges of our time, with an increasing number of children from diverse backgrounds and with diverse needs entering institutions. The problems can be varied and can also accumulate, so it is possible that children come from families who do not speak Hungarian as their mother tongue and are economically disadvantaged. In this study, we use the term "children requiring special treatment" within the group of children requiring special attention, as defined by Hungarian law. This group includes children with special educational needs, children struggling with integration, learning and behavioral difficulties, and exceptionally gifted children. Hereinafter, we will only deal with children with special educational needs[52], paying particular attention to the autism spectrum. First, we should note that due to individual differences in children's development, marked differences may only become apparent when the child enters an institution, and there are also problems, mainly in the area of cultural skills acquisition, that only come to light after the child starts school (e.g., dyslexia, dysgraphia).

LITERATURE REVIEW

Inclusion in education is not limited to schools, but already appears in kindergartens, and in fact, these institutions are the most open in the Hungarian system (Békési & Kasza, 2008). At the same time, the development of an inclusive approach and practice is the result of a long learning and development process (Booth & Ainscow, 2002, 2011, Booth, 2017). This process is dynamic, and an important key element is community-centeredness (Nagyné Schiffer, 2011), which takes into account the individual needs of children from different backgrounds and with different difficulties, seeks to involve parents and other family members,

[52] Children and students with special educational needs: Children and students with special educational needs are those who require special treatment based on the expert opinion of a committee of experts and who have motor, sensory (visual, auditory), intellectual or speech impairment, multiple disabilities in the case of multiple disabilities, autism spectrum disorder or other psychological developmental disorders (severe learning, attention or behavioral control disorders) (Act CXC of 2011 on national public education, Hungary)

pays attention to the training and support of all employees of the institution, and in which the management of the institution can be considered a key player (Perlusz, 2020). Children with special educational needs are also part of heterogeneous communities. When we talk about the inclusion of children with special educational needs, , in addition to the continuous development of teachers' knowledge, the expertise and perspective of special education teachers are also necessary to provide support, and it is essential to establish cooperation and ways of learning from each other, which can be achieved through continuous consultation and, at times, in a very intensive form (Kállai, 2024).

The Hungarian legal environment (including the currently effective Act CXC of 2011 on National Public Education and the Guidelines for the Kindergarten Education of Children with Special Educational Needs) and the regulators dealing with kindergarten education (National Core Curriculum for Preschool Education) provide the framework for integrated education. At the institutional level, the local implementation of integration is determined by the founding charter and educational program that reflect the intentions of the maintainer (Böddi & Lakatos, 2010), but it is also important to consider how this issue is addressed in other kindergarten documents. These may include the annual work plan, house rules, and unofficial documents (Vágó, 2008). In practice, this also means that implementation may vary from institution to institution. In general, domestic and international authors list objective and subjective factors for ensuring appropriate co-education. Objective factors include material and infrastructural conditions, while subjective factors include the professional preparedness and motivation of teachers and other personnel. In this regard, the opinion of kindergarten administrators reflects that the challenge stems from the lack of adequate knowledge and preparation among kindergarten teachers, as well as the fact that inclusive education places an additional burden on them (Mező & Juhász, 2024). The preparedness and motivation of kindergarten teachers, as well as the support provided to them, will also influence what is achieved within the group.

The aim of our study is to present the attitudes of kindergarten teachers towards inclusive education and children on the autism spectrum.

RESEARCH METHODOLOGY

The research results presented here are derived from a secondary analysis of a database created for a thesis. The original data was collected by Valentina Kozmáné Molnár (2025) in the spring of 2025 as a small-scale pilot study. Data collection was carried out using an online self-administered questionnaire, the link to which was shared in thematic groups on various online social networking sites (exclusively in groups for preschool teachers). The link to the questionnaire was available for two weeks. The weakness and limitation of data collection using online self-administered questionnaires is that once the link is available, it becomes virtually impossible to control who fills it out. However, we chose this solution because of the sensitivity of the topic and the need to reach the population under study. The research did not aim to be representative.

The questionnaire contained seventeen closed questions and one open question. Our secondary analysis attempts to present the responses to the open-ended question. The closed questions included questions of a demographic nature and questions related to work. We used these for this analysis in order to place the responses to the open-ended questions in the appropriate context at a descriptive statistical level.

RESULTS

Presentation of the sample

After cleaning the data, a total of 91 valid responses were received for the online questionnaire.

We specified age categories for the respondents (Table 1). One third of our sample consists of kindergarten teachers aged 51 or older, but young people are also well represented (29%).

Table 1: Age of respondents

	Percentage
20-30 years	28,6
31-40 years	18,7
41-50 years	19,8
51+ years	33
Total	100

Source: Kindergarten teachers database of Kozmáné Molnár, 2025

In terms of professional experience gained in the teaching profession, we get a similar picture regardless of age. Twenty-three percent of respondents do not yet have professional experience as teachers (but have other work experience), and a quarter of the sample reported up to 5 years of professional experience. Thirteen percent have 5-10 years of experience, while just under 7% have 11-20 years of experience, and more than 30% have more than 20 years of experience.

We received information from a total of 15 counties, with the highest response rate in Budapest, which accounted for 34% of the responses. Respondents from Zala County accounted for 19% of the sample, 9% from Veszprém County, 8% from Győr-Moson-Sopron County, and 7% from Vas County. One of the responses came from outside Hungary and was included in the database.

Overall, we received responses from 37 municipalities. In addition to the responses from the capital, fifteen responses came from county seats, meaning that half of the respondents live in county seats or the capital. At the same time, an examination of the place of work shows that only 27% of respondents work in the capital or a large city, while one-third work in villages (Table 2).

Table 2: Worklocation

	Percentage
Capital city	7,7
County seat	19,8
Small town	38,5
Village	34,1
Total	100

Source: Kindergarten teachers database of Kozmáné Molnár, 2025

We examined the operators of the institutions in relation to their work (Table 3). Eighty percent are operated by local governments, more than one-tenth by churches, and 5 percent by private individuals or foundations.

Table 3: Maintener of kindergarten

	Percentage
Local government	79,1
Church	12,1
Private - foundation	5,5
Other	3,3
Total	100

Source: Kindergarten teachers database of Kozmáné Molnár, 2025

There is a significant difference in group sizes in kindergartens: more than 60 percent of respondents have more than 20 children in their groups, while one-tenth of institutions have groups with fewer than 10 children. From the perspective of our topic, it was also important to gather information on whether there were children with special educational needs in the group and, if so, what proportion they represented (Table 4). The responses show that around one tenth of respondents do not have such children in their group, while around 30-30 percent have one or two, and more than 30 percent have three or more.

Table 4: How many children with special educational needs are there in your group?

	Percentage
None	9,9
1 child	29,7
2 children	28,6
3 children	14,3
More than 3 children	17,6
Total	100

Source: Kindergarten teachers database of Kozmáné Molnár, 2025

Among children with special educational needs (Table 5), three distinct groups are represented in inclusive kindergartens: autism spectrum disorder, speech impairment, and other psychological developmental disorders. They have been assessed by a committee of educational experts, but almost three-quarters of respondents also indicated that they believe there are children in the group who have not yet been assessed by expert committees, but are either in the process of being assessed or are expected to request an assessment.

Table 5: Children with special educational needs in the groups

	Percentage
living with autism spectrum disorder	42,9
living with speech impairment	38,5
living with other psychological developmental disorders	29,7
living with sensory impairment	11

Source: Kindergarten teachers database of Kozmáné Molnár, 2025

After presenting the sample of respondents, we will present the answers to an open question in the questionnaire in more detail. The question was aimed at exploring experiences and problems related to inclusive education in connection with the reception and inclusion of children with autism. There were 65 valid responses to the question, which suggests that although there are no children with autism in the current group, the respondents do have such experiences. One-third of the responses were very brief, using simple sentences to describe the specific difficulties that had arisen, but the others explained their opinions, experiences, and impressions in greater detail. These responses are presented in the following section.

Summary of responses

The vast majority of responses (85 percent) highlighted specific difficulties associated with individual cases, even in descriptions that reported successes, as challenges were almost invariably present in these cases as well. The responses clearly show that it matters where a child is on the autism spectrum and what kind of

challenges are associated with their condition. Children with low support needs can generally be integrated more successfully into kindergarten groups if the necessary conditions are created for them with appropriate attention. These cases are not without challenges, but they can be managed with the right tools and expertise. Fifteen percent of respondents reported such successful cases. It is also clear that kindergarten teachers can find themselves in a very difficult situation, regardless of whether the support needs are low or high, especially if they do not have access to the support of a special education teacher with the appropriate qualifications and if the personnel conditions are not guaranteed.

By creating an autism-friendly, barrier-free environment in inclusive institutions, we mean a structured physical environment and the availability and routine use of visual aids. The responses show that in many cases, institutions are unable to provide sufficient support to preschool teachers in this area.

The presence of appropriately trained professionals in the institution is key to the conditions for inclusive education. A positive example illustrates the power of this: "*I had help, without which it would not have been possible. The teaching assistant paid attention to him when necessary, distracted him, and helped him.*" (answer1)

In this area, the lack of special education assistants who provide daily assistance in kindergarten life is striking: one-fifth of respondents complained that at certain times of the day they are left alone with the group of children and are unable to give adequate attention to children who require special treatment: *"As a novice kindergarten teacher, I was completely alone in the group in the mornings until about 9 a.m. Without a nanny or teaching assistant, I had one autistic child and several children with integration and behavioral problems in the group. I asked the local government for help in increasing the number of assistants, but my requests were always rejected. I received no help with my daily work... Unfortunately, in the current system, everyone is only interested in getting as many children as possible into the groups, but no one cares how the nursery teachers manage to get through the day! Unfortunately!!!"* (answer2)

It is worth mentioning the training of kindergarten teachers and other kindergarten staff: half of the respondents emphasized that there is a greater need for information about symptoms and causes than about care and development opportunities:*"Nurses do not have sufficient knowledge about autism spectrum disorder, which makes it difficult for them to provide adequate support. Due to the increased number of children with special educational needs, everyday life is full of challenges. Staff are often overworked, which makes it difficult to work effectively."* (answer3)

"If the specialist service considers it feasible to integrate the child, then it is important to try and for the teacher to ask for and receive help! It would be good if there were training courses that focused on practical skills. Or I can also imagine that a special education teacher could be present in the group for a while to help establish a daily routine and provide appropriate assistance to the teacher, because in a one-on-one situation, even if it works, it may not work in a group setting." (answer4)

Several people also mentioned that large group sizes make the work more difficult; groups of 20-25 or more require greater individual support. Special education teachers with the appropriate qualifications are not available everywhere to care for the children.

Problems and difficulties can be experienced in several areas during preschool education, which requires great attention from all staff. The problems reported by respondents include outbursts of anger, aggressive behavior (half of the responses included this description), difficulty adapting to change (mentioned in one-fifth of the responses), social difficulties, communication difficulties and problems with following rules (mentioned in 15% of the responses), and sensory sensitivity (mentioned in a few responses). Some respondents (40%) emphasized that they find it difficult to deal with children's unexpected or aggressive behavior and anxiety, while others focus on creating the right conditions based on individual characteristics, for example by offering children the opportunity to withdraw or reduce stimulation during noisy outdoor or indoor activities, or by providing the assistance of an assistant: *"By providing a small space in the group for the child's habits, favorite*

activities, and tools, a calm atmosphere can be created for everyone. With the help of an accepted companion, any tensions that may arise in new situations or during various programs can be overcome." (answer5)
"He was disturbed by the noise and the many children, so he was given ear protectors, which he wore in the group to muffle the sounds. There was a soft corner where he could retreat." (answer6)
"He found it difficult to cope when there were several people around him, so it was particularly difficult when, for example, two groups spent time together in the yard. Teachers often took the autistic child into the group alone, where the two of them could play quietly, but this was difficult to do due to the large number of children and the lack of teachers." (answer7)
Cooperation and preparedness – *"A kindergarten teacher's qualification is not sufficient for the daily development of an autistic child."* (answer8)
The key to successful inclusive education is maintaining various forms of cooperation between partners. In addition to kindergarten staff, this includes parents and special education teachers who provide care for children. Several respondents reported experiencing mistrust or passivity on the part of parents. This may be because parents find it difficult to accept their children and relate to them appropriately, and they themselves need support in this: *"Parents were not honest for a long time, but once trust was established, the work became easier. We have to work a lot not only with the children, but also with the parents."* (aswer9)
In this area, it can also be observed that parents' acceptance of their children can vary and go through different phases, with significant differences. Based on the reports, kindergarten teachers also experience differences in some cases, but in most opinions, parents are viewed positively: *"We are in a fortunate situation, as the parents are very cooperative."* (answer10)
The support of special education teachers and teaching assistants is of paramount importance in kindergarten, as mentioned above. Special education teachers appear only peripherally in the responses to the question, with opinions primarily reporting on their absence. At the same time, it sometimes happens that *"special education teachers expect too much from kindergarten teachers, we don't get enough information about these children at university."* (answer11). We have little information about special education provision, so we will not discuss this in this section. At the same time, difficulties have also been identified in relation to the training or further training opportunities for kindergarten teachers: *"Teachers working in kindergartens do not always have special qualifications. Practice-oriented training courses are rarely available nearby."* (answer12)
It can be observed that the knowledge acquired by career starters during their training has not yet been systematically incorporated into their practical work, for which they need encouragement and support: *"As a beginner, it is difficult to apply what I have learned in practice. With the help of experienced teachers, I feel that the situation is perhaps better, but unfortunately I am still struggling..."* (answer13)

Successful examples

Some responses also included positive examples. These show that, in addition to having a set of tools tailored to the individual needs of children, a supportive, attentive, and consistent attitude, a focus on problem solving, and cooperation among professionals contribute significantly to children's development. A child's integration into a group and development is not usually sudden or explosive, but rather takes place in very small, incremental steps, which are primarily noticed by those who regularly work with the child:
"The child's presence required a great deal of patience, attention, and organization over the course of four years. We have seen tremendous progress. For about a year, we were unable to hold organized activities in the group in his presence, but then, slowly and gradually, he began to participate in story time, poetry recitation, etc. By the end of the third year, he was already participating skillfully in our Mother's Day and end-of-year shows!" (answer14)
"It took a little over a year for the child to be fully accepted. Today, he participates in initiatives, dressed up for carnival and took part in the short show." (answer15)

The results are due to pedagogical consistency and the use of autism-specific tools by kindergarten teachers. These tools indicate the sequence and changes in various activities for the children (daily schedule, weekly schedule, time markers, etc.), help regulate behavior (behavior cards, behavior markers), and recognize their own emotions (emotion cards, etc.). The routine use of these tools makes the environment supportive: *"In another case, mood and schedule cards worked very well because X was an open child and conflicts could be easily resolved with our help, but coming in from the playground was a problem for four years (however, he made a lot of progress in this area in the last semester). There was also an example where Y needed to develop his social skills the most, because he did not show any excessive lag in other areas." (answer16)*
"Fortunately, in both cases, the child was able to integrate well into the community. Predictability, timely notification of changes, and explanation of certain phenomena helped." (answer17)
Accepting children with special educational needs means continuous learning for kindergarten teachers as well. Preparation and implementation are complex tasks in many ways and require a lot of preparation: *"From an adult perspective, we had our failures, but the small successes meant more and fueled our pedagogical optimism. I think it depends on the teacher. It cannot be done without acceptance, and voluntariness is important. It should not be forced on anyone."* (answer18)

SUMMARY

Our qualitative data analysis shows that creating an inclusive kindergarten or kindergarten group for kids with special educational needs, including autism spectrum disorder, depends on a bunch of factors. These include the range of resources to be provided by the institutions, the existence of the pedagogical culture necessary for care, and the continuous provision of these (training, further training, organizational development, creation of a barrier-free environment, provision of tools, availability of professionals with appropriate expertise, provision of continuous assistance). The lack of appropriate expertise also leads to a failure to make the environment accessible. As a result of these shortcomings, respondents often do not feel professionally competent and perceive their pedagogical effectiveness as inadequate. The responses indicate that success requires a comprehensive approach that includes support for preschool teachers and parents. Professional support may also involve the periodic, intensive involvement of a suitably qualified special education teacher, thereby reducing the burden on preschool teachers and enabling more effective support for education, especially in the early stages of inclusion. Training institutions have an important role to play in this regard in preparing preschool teachers for these challenges through practice-oriented training.

BIBLIOGRAPHY

Baloghné Bakk, A. (2013). Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus-kép-zésben, különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyer-mekekre. Disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

Békési, K. & Kasza, G. (2008). Integráció az óvodákban interjúk alapján. In Kőpataki-né Mészáros Mária (Szerk.). A küszöbön, Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodában. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. 57-106

Booth, T. & Ainscow, M. (2002, 3rd edition 2011) Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Revised edition. Bristol (UK), Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Booth, T. (2017). Promoting Educational Development led by Inclusive Values in England. In: Dovigo, F. (eds) Special Educational Needs and Inclusive Practices. Studies in Inclusive Education. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-857-0_1

Böddi, Zs. & Lakatos, M. (2010). Úton. *Fejlesztő Pedagógia*. 21: 2. 37-41

Kállai, G. (2024). LOOK, THATS HOW I DO IT! TRY IT! : TEAMWORK SUPPORT WITH ONLINE TOOLS. *Tudásmenedzsment*, *25*(1. különszám), 64–74. https://doi.org/10.15170/TM.2024.25.K1.6

Kozmáné Molnár, V. (2025). Az autizmussal élő gyermekek óvodai integrációja a pedagógusok vélekedése alapján. Szakdolgozat. Soproni Egyetem Diplomamunka Repozitórium

Mező, K. & Juhász, A. (2024). Óvodai intézményvezetők (igazgatók) véleménye a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásával és integrációjával kapcsolatban. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, *10*(4), 69-79. https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.69

Nagyné Schiffer, Cs. (2011). Az inkluzív iskolák fejlesztése. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola

Perlusz, A. (2020). Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. Educatio, 29 (3) 350-362 DOI: https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.2

Vágó, I. (2008). A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai hozzáférése, az együttnevelés intézményi környezete. In Kőpataki-né Mészáros Mária (Szerk.). A küszöbön, Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodában. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. 33-56.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor

https://doi.org/10.36007/5390.2026.240

A MOTIVÁCIÓ, PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉS A SZAKMAI IDENTITÁS JELENTŐSÉGE A REKREÁCIÓS SZAKEMBERKÉPZÉSBEN
MOTIVATION, PROFESSIONAL SOCIALIZATION AND PROFESSIONAL IDENTITY IN RECREATION EDUCATION

Katalin KÓS [53] [54]

ABSTRACT

Recreation and leisure professionals play a vital role in promoting health-oriented lifestyles through physical activity, balanced nutrition, and mental well-being. Achieving these aims requires strong intrinsic motivation, commitment, and a clear professional identity. To sustain the profession, understanding students' motivations and socialization is essential. This qualitative study examined factors shaping professional identity and persistence through interviews with nine Hungarian program leaders (N = 9). Results show that students are motivated mainly by sport experience, health values, and social engagement. Professional identity is strengthened by role-model educators, practice-based learning, and supportive institutions. Reinforcing motivation and socialization is crucial for persistence and professional retention, contributing to the prestige and sustainability of the recreation and leisure profession.

KEYWORDS

intrinsic motivation, professional socialization, professional identity and commitment, career persistence, recreation education

INTRODUCTION

The training of recreation professionals is fundamentally shaped by societal demands and labor market requirements. As Ábrahám (2008) and Kovács (2015) note, its significance lies in the capacity to respond to contemporary civilizational challenges while simultaneously aligning with international trends and respecting local specificities. In Hungary, the origins of recreation education can be traced to the 1970s, when health education and sport emerged as central priorities. At that time, socio-cultural, tourism-related, and sport recreation constituted the main directions, with the latter assuming dominance. The first independent recreation programs were launched in the late 1980s, drawing heavily on international models such as the American and Canadian *Park & Recreation Management* programs. The introduction of the Bologna framework subsequently broadened the field, extending its scope to health promotion, sport, tourism, management, and a wide range of leisure activities (Gáldi, 2011; Kovács, 2015).

[53] Katalin Kós, tanársegéd, Sporttudományi Intézet Természettudományi Kar Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, kos.katalin@uni-eszterhazy.hu

[54] Katalin Kós, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sport és Egészségtudományi kutatócsoport, kos.katalin@uni-eszterhazy.hu

Today, several Hungarian universities offer bachelor's and master's programs in recreation, supplemented by specialized postgraduate pathways such as Outdoor Program Design and Recreation and Leisure Organization. This trajectory reflects the field's dynamic and multifaceted character: as recreation evolves, so too must its professional training. A central pedagogical challenge, therefore, is to equip students with the competencies, knowledge, dispositions, and autonomy that enable sustained motivation—both in keeping pace with shifting trends and in mobilizing diverse groups for active leisure engagement in the face of modern societal challenges.

Despite its relevance, research on the motivations of recreation students in Hungary remains limited, especially given the profession's constrained employment prospects, modest social prestige, and relatively weak labor market positioning (Lacza, 2010; Magyar, 2018; Kós, Bognár & Herpainé Lakó, 2021; Patakiné Bősz & Magyar, 2024). Investigating students' motivational orientations, as well as their transformations during the course of study, offers valuable insights into processes of career orientation and potential causes of attrition.

Understanding these motivations is of dual importance. For educators, it allows for the targeted development of professional competencies and supports the consolidation of both personal and professional identities. For students, intrinsic and autonomous motivations—such as a commitment to healthy lifestyles, helping others, or building communities—are likely to foster long-term engagement with the field and a more authentic representation of its values. By contrast, extrinsically motivated students, driven by external pressures (e.g., degree prestige) or uncertainty, face a greater risk of disengagement or career abandonment.

Knowledge of student motivations also enables refinement of curricula, teaching methodologies, and support mechanisms. A motivated student community not only achieves stronger academic outcomes but also develops into more creative, collaborative, and innovative professionals. Moreover, motivation itself provides feedback on program effectiveness: if it fails to develop or strengthen during training, this signals the need to revise professional practices or enhance career socialization elements.

In sum, the future of the recreation profession hinges upon understanding students' motivational orientations. The quality of training, the prestige of the field, and the societal impact of health promotion initiatives are all contingent on the level of commitment and purposeful engagement with which graduates enter the profession.

LITERATURE REVIEW

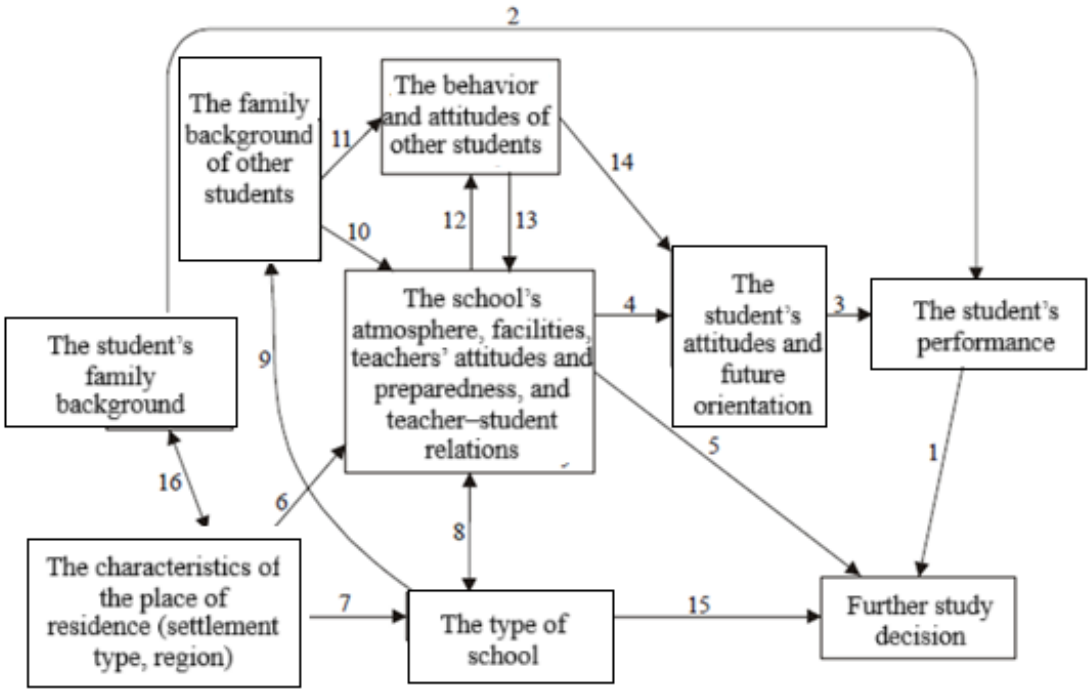
Motivational Studies in the Context of Career Choice: The Role of Education and the University Environment

The effectiveness of recreation professional training is closely tied to the adaptability of educational institutions to changing labor market demands, as well as to students' individual needs and social circumstances. The mission of higher education extends beyond the transmission of

theoretical knowledge to encompass practical preparation and the facilitation of informed career decision-making.

Career choice represents a complex decision-making process shaped by multiple factors, including individual motivation, social background, and the specific characteristics of educational and professional environments. Pusztai and Szigeti (2018) investigated the relationship between career-choice uncertainty, learning motivation, and student competence among university cohorts. Their cluster analysis identified four principal groups: underinformed students, chronically uncertain students, anxious students, and decisive students. Findings indicated that both emotional and cognitive components of career-choice uncertainty directly affect academic motivation: decisive students displayed higher levels of intrinsic motivation and competence, while chronically uncertain students exhibited low self-esteem and externally regulated motivation. The study underscores the need for targeted university counseling, particularly to support the most vulnerable student groups (Lukács, 2012; Pusztai & Szigeti, 2018).

The influence of social background is further substantiated by Lannert's (2009) research, which examined career-choice aspirations and underlying motivations in three Hungarian micro-regions. The relational structure of these factors is illustrated in Figure 1.



1. Figure: Model of factors influencing further study decisions
Source: Lannert,2004.

Lannert's (2004) study demonstrates that parental educational attainment and the family's cultural capital exert a decisive influence on students' intentions to pursue further education. Beyond the family sphere, institutional factors such as school infrastructure, teacher preparedness,

and the composition of peer communities substantially shape the development of career-related motivation. Students in larger urban centers tend to enjoy broader opportunities, whereas in smaller settlements further study decisions are often constrained by the limited institutional landscape.

Education also plays a pivotal role in consolidating career decisions. Students' academic commitment and motivation are strongly mediated by the degree to which they can identify with the chosen profession and envision a viable future within it. Practical components of training—such as internships and fieldwork—serve not only to provide experiential learning but also to facilitate more grounded and informed career decision-making (Lukács, 2012; Pusztai & Szigeti, 2018). These findings underscore the need for regular curricular revision, continuous updating of content, and the integration of practice-oriented approaches to ensure adequate professional preparation.

Leisure education constitutes another essential strand of recreation training, contributing to the cultivation of health awareness and social sensitivity among students. Its pedagogical aim is to foster the ability to manage free time consciously while also equipping students with the capacity to encourage similar practices in others (Ruskin & Sivan, 1995). Participation in community-based programs, interdisciplinary learning opportunities, and practice-driven projects further strengthen professional socialization and enhance graduates' competitiveness in the labor market (Lukács, 2012; Pusztai & Szigeti, 2018).

Overall, in addition to individual preferences, factors such as social background, the educational environment, and profession-related expectations and opportunities exert significant influence on career trajectories. Educational systems and institutions thus play a critical role in sustaining students' intrinsic motivation, ensuring professional readiness, and guiding them in navigating the complex demands of the labor market.

Tracing the Motivations of Recreation Students: Studies on Leisure and Recreation-Related Fields

The study of motivational backgrounds in leisure participation spans several disciplines, with psychological, social, and cultural factors, as well as the role of education and upbringing, being of particular importance. Numerous international investigations have sought to uncover the intrinsic and extrinsic motivations driving different age groups and social strata in their engagement with recreational activities.

Yu (2006), examining university students' motivations through interviews, identified five principal categories: health, body image, self-efficacy, social needs, and enjoyment. The results aligned with self-efficacy and expectancy-value theories, indicating that students' belief in their own abilities and the anticipation of positive outcomes motivate them to engage in physical activity.

A Malaysian study explored motivations for outdoor recreation among higher education students. Using a quantitative survey approach, the research found that both intrinsic factors (e.g., relaxation, knowledge acquisition, social relations) and extrinsic factors (e.g., natural environment, outdoor programs, cultural attractions) were significant. The natural environment emerged as the

strongest motivator, while sensation-seeking and adventure also played a key role in participation (Aziz et al., 2020).

Another investigation compared students engaged in regular versus irregular sport participation. Findings revealed that active students were primarily motivated by challenge, competition, and physical exertion, whereas less active students sought relaxation, withdrawal, or fantasy-driven activities. Gender differences were also pronounced: men tended to participate for competition, while women emphasized health and social relations (Brent et al., 2004).

Dillard and Bates (2011) identified four fundamental motivational dimensions: escape, social interaction, self-development, and goal-oriented recreation. Their perceptual mapping analysis showed that men and individuals with higher incomes placed greater emphasis on achievement outcomes, while other groups were more focused on experiential aspects. The study sought to advance a unified theory of leisure motivation to inform recreation management practices.

Motivational orientations of recreation students in Hungary have also been examined. A 2021 study applied the Hungarian adaptation of the AMS-C28 (Academic Motivation Scale – College version). Results highlighted the diversity of motivational backgrounds: intrinsic motivations (e.g., knowledge acquisition, novelty seeking, achievement) and extrinsic motivations (e.g., compliance, social expectations) were present in nearly equal measure. Importantly, amotivation scored low, indicating a baseline commitment to studies among students (Kós, 2021a).

Another study employed an adaptation of the FIT-Choice scale for recreation organizers to investigate factors influencing career choice, including values, social perceptions, expectations, and future outlook. Students primarily identified with motivational dimensions such as positive experiences, the use of personal abilities, social contribution, and working with children. Notably, most students did not classify recreation organization as “easy work with secure employment”; rather, many perceived the profession as emotionally demanding and uncertain. Interestingly, even those with strong intrinsic commitment often doubted the feasibility of establishing a career in the field (Kós, 2021b).

Further research drawing on Réthy Endréné’s learning motivation framework examined gender differences and program-related variations among recreation students. Results showed that women more frequently reported internalized and knowledge-seeking motivations, but also exhibited higher levels of avoidance or negative motivation compared to men (Kós, Bognár & Herpainé Lakó, 2021b). Differences were also observed between full-time and part-time students: intrinsic motivation was twice as common among full-time students. Crucially, discrepancies emerged between learning motivations and actual career-entry intentions, underscoring that not only individual factors but also contextual and systemic determinants (e.g., education, labor market conditions) shape professional commitment. No clear positive correlation was found between intrinsic motivation and actual intentions to work in the field. Indeed, this research also revealed that many motivated students eventually abandon the profession—primarily due to its limited visibility, low social prestige, and geographic constraints on employment opportunities (Kós, Bognár & Herpainé Lakó, 2021a; Kós, 2021a).

Taken together, these findings highlight that when analyzed against the Training and Outcome Requirements of the Recreation and Lifestyle program, a complex motivational base emerges.



2. Figure: Possible motivational bases
Source: author's own compilation

It is important to note that recreation training in Hungary initially emerged only as a supplementary track to physical education teacher training. Thus, a brief review of research on the motivational profiles of physical education teachers offers a useful point of departure. Abós and colleagues (2019), drawing on self-determination theory, analyzed the motivational profiles of physical education teachers. They found that teachers with autonomous motivation reported higher job satisfaction and lower emotional exhaustion, whereas those working under external pressure showed elevated levels of burnout. These results underscore the psychological significance of autonomous motivation.

In a study of career choice, Spittle and Spittle (2014) examined the decision-making of Australian teacher education students who selected the physical education specialization. Interest in sport, interpersonal skills, and role models played a central role in their choices. Gender differences were pronounced: while male students often highlighted the program's relatively low requirements, female students emphasized self-development and commitment to the teaching profession. Students confident in interpersonal interaction demonstrated stronger intrinsic motivation, whereas others based their decisions more on external expectations. These differences suggest that motivational orientations may influence future performance.

Early career experiences were the focus of a U.S. study by Hand and Stuart (2012), which investigated the integration and professional confidence of beginning physical education teachers. The findings revealed that perceived teaching efficacy was shaped primarily by opportunities for independent learning, the quality of mentoring, and supportive school leadership. The study emphasized the importance of subject-specific mentoring programs in promoting teacher satisfaction and retention.

A representative Hungarian study by Paksi et al. (2015) explored the motivations underlying career choice in the teaching profession. Results indicated that entry into teaching is driven predominantly by intrinsic motivations: joy in working with children, a sense of social

contribution, and commitment to the vocation were cited as decisive. Prior learning experiences and positive feedback from the environment also played a role. By contrast, extrinsic factors such as financial considerations, job security, and social status were found to be less influential, and teaching was rarely chosen as a secondary career path. Respondents perceived teaching as a demanding yet valuable profession characterized by high expectations. The study also found that teacher retention is determined primarily by supportive institutional and organizational environments rather than by individual characteristics (Paksi et al., 2015).

These examples illustrate the breadth of research on motivations for leisure and related activities, consistently highlighting that participation is influenced by both intrinsic factors (e.g., health, enjoyment, self-development) and extrinsic ones (e.g., social relations, environmental appeal). Such findings parallel those of recreation student motivation studies as well as the requirements articulated in the *Training and Outcome Standards* of the Recreation and Lifestyle program. Different age groups and social cohorts engage in recreation for distinct reasons: young athletes, university and secondary school students, and teachers alike report motivations ranging from stress reduction and the pursuit of social experiences to personal growth. Collectively, the research affirms that effective recreation program design requires a thorough understanding of target group motivations and the fostering of autonomous, intrinsic drivers. In this regard, mapping the career motivations of future recreation professionals is of particular importance, as they will not only participate in but also organize, lead, and further develop such programs in the years to come.

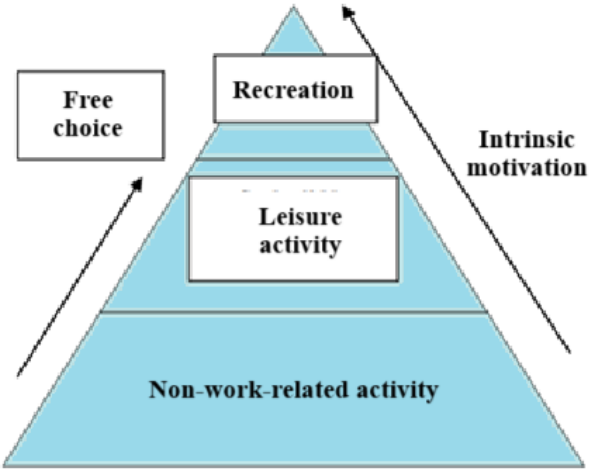
Career Motivation: Work, Leisure, and Recreation

The relationship between work, leisure, and recreation has long been a central theme in the social sciences, particularly during periods of socio-economic transformation when shifts in labor patterns, lifestyles, and the use of time prompted new interpretations. In modern society, leisure is no longer seen merely as a complement to work but increasingly as a value in its own right (Ábrahám, 2016). Today, however, this value is also being integrated into the sphere of work. It is widely recognized that healthy employees generate not only measurable profit for employers but also contribute to workplace environments rich in recreational surplus—an attribute that has become a major trend and one which younger generations increasingly regard as a fundamental necessity, especially when standing at the threshold of career orientation.

The interrelationship between work, leisure, and recreation in the Hungarian context was among the first to be emphasized by Ábrahám (2016), who drew on two classical theoretical models to interpret the transitional nature of these concepts. Iso-Ahola's model (1980, cited in Ábrahám, 2016) sought to delineate leisure and recreational activities by positing a gradual continuum between them. He defined the nature of activities along two principal dimensions: the degree of individual free choice and the type of motivation underlying the activity—that is, whether it is externally driven (e.g., expectation, reward) or internally driven (e.g., enjoyment, interest).

The essence of the model is that the more an activity is governed by personal choice and intrinsic motivation, the closer it approaches the concept of recreation. Activities characterized by

full autonomy and intrinsic motivation may be considered recreation, whereas those performed under compulsion and external regulation fall within the domain of work. Leisure occupies the intermediate space, providing opportunities for recreation but not necessarily carrying inherently recreational value (Ábrahám, 2016).



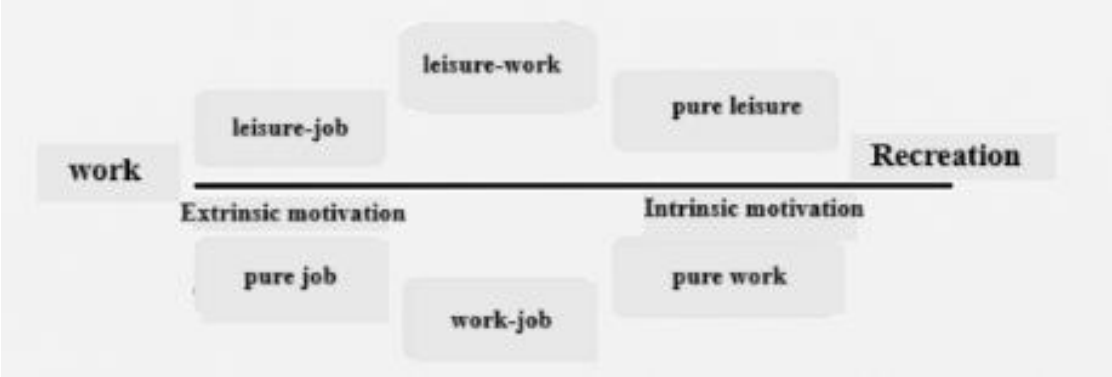
3. Figure: The transitional nature of recreation based on Iso-Ahola's (1980) model
Source: Ábrahám, 2016

Is it always necessary to draw a strict distinction between these two domains? In the case of recreation as a career path, the two areas are closely intertwined, raising intriguing questions when reinterpreting Iso-Ahola's model. One key issue is what types of motivation come to the fore when an individual chooses recreation as a profession. To understand the motivations of future recreation professionals, it is therefore essential to identify the motivational factors that drive individuals to make meaningful use of their leisure time. These drives constitute a stable foundation that may also underpin the choice of recreation as a vocation. In this regard, Neulinger's paradigm (1981, cited in Ábrahám, 2016) provides further guidance, as it also interprets the relationship between work and recreation along the dimensions of freedom and motivation.

Neulinger distinguished six types of activity, grouped into two overarching categories: recreational and work-related. The recreational category comprises activities based on free choice, which contain varying proportions of intrinsic and extrinsic motivations. In the case of *pure leisure*, only intrinsic motivation is present—for example, hiking or conversing purely for enjoyment. *Leisure-work* activities are more result-oriented, such as body shaping or playing chess. *Leisure-job* activities are primarily extrinsically motivated, for instance running to maintain health or engaging in sport to sustain social connections.

Work-type activities, by contrast, are characterized by the absence of freedom and the dominance of external motivations. *Pure work* refers to intrinsically motivated, passion-driven activity, such as the creative work of an artist. *Work-job* denotes occupations that are enjoyable but also strongly influenced by material or moral rewards. Finally, *pure job* represents activities performed solely under external compulsion, where the motivation is primarily income generation (Neulinger, 1981, cited in Ábrahám, 2016).

If represented on a continuum, the relationship between these categories may be visualized as follows:



4. Figure: Scale-type representation of Neulinger's paradigm
Source: based on Ábrahám (2016), author's own compilation

A common feature of both models is that they do not impose rigid boundaries between concepts but rather interpret the work–leisure–recreation relationship as a dynamic system shaped by subjective experience, freedom of choice, and type of motivation. This perspective underscores that in modern societies recreation is not merely a privilege but a necessity—an essential determinant of quality of life whose conscious cultivation can contribute to societal well-being. Accordingly, its embeddedness in the social fabric has become increasingly pronounced. These models also encourage us not only to analyze the external form of activities but to consider their subjective experience, motivational background, and psychological effects, thereby advancing our understanding of the motivational foundations of those who choose recreation as a career.

Incentives and Barriers to Becoming a Recreation Professional: The Intersection of Education and the Labor Market, and the Role of Mentorship

The development and societal recognition of the recreation profession are closely linked to the adaptability of educational systems, labor market expectations, and evolving motivational contexts. According to Ábrahám (2008), the goal of recreation programs is to promote health-conscious lifestyles and prepare students for the effective organization of community programs. However, curricula often fail to align with market needs (O'Sullivan, 2007; Gáldi, 2011; Ghenadie, 2021). Ensuring the sustainability of the profession requires an interdisciplinary approach, integration of health-promotion modules, and stronger collaboration between practice-oriented training and market actors.

The sport and recreation labor market is structurally heterogeneous and diverges from classical labor market models (Kaiser & Beech, 2012). It incorporates for-profit, non-profit, and state actors simultaneously, while employment is often informal, part-time, or seasonal. Recreation professionals may occupy positions at multiple levels—from direct service provision through middle management to strategic leadership—each requiring distinct competencies and offering different opportunities across economic sectors (Lacza, 2010; Magyar, 2016). Challenges include the seasonal nature of the animation market, deficiencies in practical training, and low entry-level

salaries, all of which diminish the prestige of the profession (Lacza & Keszei, 2008; Lacza, 2010). Part-time employment is particularly prevalent in the event organization sector, offering little long-term perspective for young entrants.

At the same time, new opportunities are emerging. Growing demand for wellness, fitness, and tourism—especially in the post-COVID era—has created new jobs in Budapest and around Lake Balaton. International examples, such as the U.S. National Park Service or the career prospects of graduates from Galați University in Romania, highlight similar challenges worldwide: barriers to entry, lack of experience, and discrepancies between training and market needs are global phenomena (see Browning et al., 2016; Iconomescu et al., 2013).

The solution lies in redesigning training programs, strengthening professional practice, and enhancing cooperation between training institutions and market actors (Lacza, 2010; Kós, 2021a, 2021b), which can be further supported by mentorship systems. Student retention is bolstered not only by financial incentives but also by non-material ones, such as a positive workplace atmosphere, recognition, and autonomy (Gáldi, 2011; Magyar, 2018; Belošević & Feric, 2022). The future supply of recreation professionals thus depends not only on appropriate training structures but also on study support and the maintenance of student motivation.

One of the most pressing challenges in higher education is student attrition. According to Pusztai and Szigeti (2018), lack of motivation, poor career choice, and insufficient institutional support frequently lead to dropout. Mentorship programs, scholarships, and community-building initiatives can counterbalance these risks. The mentoring systems at Dunaújváros University and Széchenyi István University provide good examples of how students can be supported through personalized counseling, administrative assistance, and academic guidance (Uniduna, 2025; SZE Library, 2025). These tools assist first-year students in adapting to the university environment, thereby reducing the likelihood of attrition.

Research highlights that in the recreation profession, non-material incentives—such as opportunities for professional development, recognition, a positive atmosphere, and flexible working arrangements—are often more effective in the long term than purely financial rewards (Kaiser & Beech, 2012; Magyar, 2018; Belošević & Feric, 2022). These factors not only enhance loyalty and job satisfaction but also play a vital role in preventing burnout and strengthening professional identity. Accordingly, the role of higher education institutions cannot be limited to knowledge transfer: they must create supportive learning environments that respond to students' individual needs and allow them to prepare for recreation careers in a conscious and purposeful manner. Mentorship systems, committed educators, and practice-oriented curriculum elements together hold the key to ensuring the future sustainability of the profession.

RESEARCH OBJECTIVES

The primary objective of this study was to examine the status and popularity of the Sport and Recreation Management program, while also exploring students' career choice motivations and future professional aspirations. The investigation of the integrated program was deemed particularly relevant, as it provided the structural foundation for the subsequent reorganization of

the field. At the time of data collection, this program was still offered nationwide; thus, the student motivations and institutional experiences identified here constitute a valid benchmark for the future development and evaluation of the Recreation and Lifestyle program. The study employed a qualitative research design, utilizing semi-structured interviews.

The research specifically sought to identify the internal and external factors shaping students' career choices and long-term professional trajectories. Particular emphasis was placed on the role of prior sporting experience, health consciousness, and individual career goals, as these are key determinants of student motivation.

RESEARCH QUESTIONS AND HYPOTHESES

The study was guided by the following assumptions and hypotheses:

- H1: Students' career choices are primarily influenced by internal motivations, most notably their commitment to sport and adherence to a healthy lifestyle.
- H2: Processes of professional socialization and authentic teacher role modelling significantly strengthen the development of students' professional identity and commitment.
- H3: Community values and a supportive institutional environment (e.g., mentoring, professional practice) enhance students' likelihood of program persistence.
- H4: Internal motivation constitutes the most critical factor for long-term career persistence and the maintenance of the profession's social prestige.

In line with these hypotheses, the research also sought to address the following questions:

1. Which internal and external factors influence students' career decisions and long-term professional orientations?
2. In what ways do professional socialization and teacher role modelling contribute to the formation of professional identity and commitment?
3. How do community values and institutional support mechanisms foster students' persistence within the program?
4. Which factors are most influential in sustaining long-term career engagement and in shaping perceptions of the profession's societal prestige?

The comprehensive exploration of these issues is expected to contribute to the qualitative advancement of recreation-related higher education, the reduction of student attrition, and the strengthening of the profession's social recognition. Furthermore, the findings may inform the ongoing revision and enhancement of the "new" Recreation and Lifestyle program. Within this context, the introduction of academic mentors is regarded as particularly important, as their personal guidance can play a decisive role in sustaining motivation, reinforcing professional identity, and supporting the conscious planning of career trajectories.

RESEARCH METHODS

The research population comprised Hungarian universities (N=9) offering BSc in Sport and Recreation Management and MSc in Recreation programs that were still active in 2021. A central aim was to capture career motivations and aspirations prior to the formal separation into distinct

Sports Management and Recreation and Lifestyle programs, thereby creating a baseline against which projected changes could later be evaluated. The study sample included nine participants: eight program directors and one head of an academic unit. Of these, six were female and three male, with a mean age of 48.13 years. From each institution, one program director or relevant unit head was interviewed, all of whom possessed substantial expertise regarding the functioning, challenges, and future directions of their respective programs.

Data were collected through structured in-depth interviews. The interviews were guided by a 16-item questionnaire organized into four overarching thematic areas, addressing students' career choice motivations and their career visions following graduation. The primary aim of these questions was to capture instructors' perceptions of the current state and future outlook of the program, as well as the trends they observe in students' attitudes and aspirations. The qualitative analysis paid particular attention to the identification of common themes, institution-specific characteristics, and emergent trends.

RESULTS

The findings emerging from the interviews clearly indicate that students enrolled in the Sports and Recreation Organization program share significant similarities in their motivations, career-choice backgrounds, and attitudes toward training processes, while at the same time notable institutional differences were observed. The structured interviews made it possible to compare institutional practices with respect to student motivations, dropout, and engagement with the program. The results obtained are summarized in the following table:

Table 1. Summary table

Universities	***Sports background***	***Supplementary training***	***Direction of motivation***	***Career abandonment***	***Career change***	***Dropout***
DE	*majority have*	*typical*	*both*	*cannot tell*	*average*	*not typical*
EKE	*decreasing*	*both*	–	*relatively low*	–	–
ELTE	*majority have*	*not typical*	*cannot tell*	*typical*	–	–
ELTE-Savaria	–	–	–	–	*small*	–
ME	*about half have*	–	*internal*	*small*	–	*minimal*
PTE	–	*typical*	–	*typical*	–	–
SZE	*majority have*	*both*	–	–	*none*	–
SZTE	–	–	*internal*	*cannot tell*	*small*	–
TE	–	–	*internal*	*typical, decreasing*	*average*	*not typical*

Source: based on Kós et al. (2021), author's own compilation

When the results are examined thematically, valuable correlations can be identified (see Figure 5). With regard to student motivations, several similarities are observable. According to program directors, the majority of students enter the program with a sporting background, though there are substantial differences within this group: ranging from those with elite sports experience

to those engaged in sport only at a recreational level. Love of sport, enjoyment of movement, and commitment to a healthy lifestyle frequently appear as internal (intrinsic) motivations. Curiosity and interest in employment opportunities also emerge as important factors. Several instructors noted that students often lack concrete career plans at the time of entry; nevertheless, the diverse opportunities offered by the program and its close connection to sport are highly attractive to them. These findings may suggest that, along both Iso-Ahola's and Neulinger's motivational continua, students' motivations seem to be positioned closer to the recreation pole, reflecting a stronger orientation toward intrinsically motivated and self-determined forms of engagement.



5. Figure: Main internal and external factors influencing students' decision to enroll in the recreation and leisure studies program.
Source: based on Kós et al. (2021), author's own compilation

The motivations underlying students' choice of a recreation career are highly diverse and complex. As illustrated by the motivational network, it is clear that the decision is influenced by a wide range of internal and external factors. Among the most decisive elements are passion for sport and a sporting background, which many students bring with them from childhood and which has historically played a significant role in the development of the program. Closely linked to this is an interest in a healthy lifestyle, which plays an increasingly prominent role in the lives of younger generations. Many students are not only motivated to improve their own quality of life but also wish to support others in doing so. In this way, recreation becomes not only a personal commitment but also a socially valuable profession. Commitment to health-conscious living and preventive practices thus frequently appears among initial motivations, according to the accounts of interviewees.

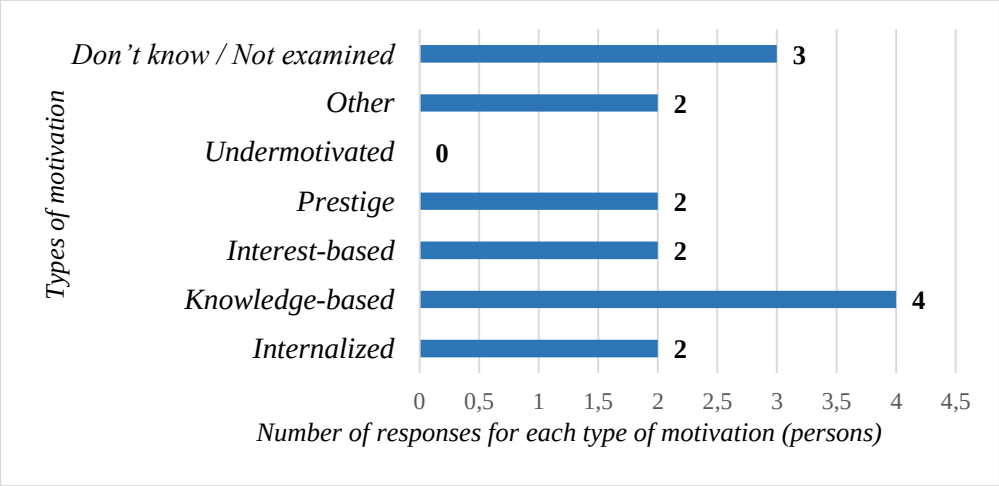
Conscious career choice and clearly defined professional goals also play an important role, particularly for those who enter the program with a strong vision of their future professional trajectory. This is often observed among part-time students, many of whom already work in recreation or wish to transition from another professional field. Conversely, a large proportion of students select the program primarily out of interest and curiosity, hoping that their career vision will become clearer during their studies. The prestige of the degree is also a non-negligible motivational factor, especially for those who prioritize obtaining a higher education qualification regardless of whether they ultimately pursue a professional career in the field. The career choices

arising from these types of motivation may also indicate, in line with the frameworks of Iso-Ahola and Neulinger, that this group of students can be positioned on the continuum closer to the domain of "dedicated work," characterised by a predominance of intrinsic motivation.

At the same time, some applicants base their choice on incomplete or inaccurate information: many imagine the recreation program as consisting merely of light, sporty leisure activities, whereas in reality the profession requires much more complex preparation, interdisciplinary knowledge, and strong social sensitivity. Career prospects and employment opportunities also carry significant motivational weight. Students who perceive the availability of diverse roles within the recreation sector (e.g., wellness, animation, sport tourism) generally progress more purposefully in their studies. This is particularly true for those who value labor market flexibility and the potential for professional autonomy. These motivations exhibit a predominantly external and instrumental orientation, which, in Iso-Ahola's theoretical framework, can be positioned near the external end of the continuum between amotivation and intrinsic motivation.

A further reinforcing factor is the perception that the recreation profession offers the opportunity to maintain an active lifestyle without the constraints of a physical education teaching career—an aspect frequently mentioned as a source of motivation.

In response to the question of what types of motivation students possess after entry into the program, varied answers emerged, which are illustrated in the following figure:



6. *Figure: Relative proportions of knowledge-based, interest-driven, and internalized motivations reported across institutions.*
Source: based on Kós et al. (2021), author's own compilation.

Based on the responses, the most common type of motivation was knowledge-based, indicating that many students primarily choose the program in order to acquire new knowledge and experiences. In addition, interest-based and internalized motivation were also mentioned frequently, suggesting the presence of intrinsic commitment and conscious career orientation. Several program directors highlighted the prestige of the degree as well as other, less easily categorized factors that may also play a role in students' decision-making. It is noteworthy,

however, that the presence of undermotivated students is virtually negligible. It should also be noted that several respondents indicated that student motivation had not been examined in detail. Many instructors emphasized that students' intrinsic motivation plays a fundamental role in their success in the field. Formal knowledge alone is not sufficient for practicing the profession—health consciousness, empathy, and professional commitment are also indispensable. The responses made it clear that instructors consider the development and maintenance of intrinsic motivation as key, particularly since this profession in many respects resembles a "calling" rather than simply a job.

The role of instructors is crucial in sustaining student motivation and fostering commitment to the profession. A recurring theme in the interviews was that students particularly value instructors who support them not only with their expertise but also through personal role modeling, authentic communication, and advisory attitudes. Most instructors strive to assist students' development with personal guidance, counseling, and supportive approaches. Instructor presence and authenticity—especially during practical sessions and camps—play a decisive role in shaping students' attitudes and professional identity. Modern, diverse, and trend-oriented classes, experience-based teaching, and instructors' own attitudes toward the profession all exert significant influence on the formation of professional identity. Sharing personal experiences, providing direct interactions, and adopting an open attitude toward students contribute to enhancing motivation and fostering a sense of mission toward the profession.

The overall dropout rate, according to the interviews, is generally low; however, changes in specialization or study track occur to varying degrees across institutions. Such shifts are most often caused not by deficiencies in the training system but by personal life circumstances or uncertainties in orientation, as reported by instructors and program directors. The relatively short duration of study and low credit requirements can facilitate completion but may also contribute to motivational fluctuations during the program. Some instructors observed that students often require continuous reinforcement, particularly those who entered the program with uncertain goals.

Students' attitudes toward professional development are also reflected in the fact that many pursue supplementary training during their studies, such as fitness instructor, wellness instructor, or sports specialist courses. On the one hand, this paints a positive picture of student commitment; on the other, it highlights that the undergraduate program often does not fully provide the competencies needed for direct employment. Several instructors stressed the need to restructure curricula, strengthen practical training, and integrate interdisciplinary modules better aligned with labor market demands. Respondents emphasized the role of internships in clarifying career orientation. According to some instructors, practical experience has a decisive influence on students' envisioned professional directions. Positive examples were also cited: some students launched their own businesses after completing fitness center internships, or received job offers after organizing sporting events.

Differences in professional commitment were also evident between full-time and part-time students. Several instructors observed that part-time students tend to be more goal-oriented and

often enter with prior work experience, while full-time students more frequently exhibit uncertainty in career choice.

Several instructors pointed out that the development of self-management skills is lacking in the current educational structure. Success in employment is heavily influenced by the ability to build networks, for which universities can provide only limited support. Independent initiative and active participation in internships and events are essential for future success. In addition, institutions place different emphasis on practical training. At MTSE, for instance, students must engage with all target groups (e.g., mother-and-baby, senior, prenatal classes), while in other institutions theoretical knowledge is given greater priority. This influences students' career perspectives: where more practical opportunities are available, motivation and commitment are generally higher.

Another notable observation is that the social recognition of the profession remains relatively low. In the labor market, the meaning of a recreation degree and the competencies of such graduates are often unclear. As a result, career abandonment or employment in alternative, non-specialized fields is frequent, according to instructors. Several interviewees also pointed out that students' employment opportunities vary regionally. Larger cities (e.g., Szeged, Budapest) provide more opportunities through spas, wellness centers, and sports facilities, while smaller towns offer more limited options. Some students compensate by seeking employment abroad, where recreation qualifications are more highly valued and the culture of sport consumption is more developed.

The interviews further highlighted that institutions differ in the emphasis they place on theory versus practice. Universities that maintain close ties with local spas, hotels, or sports clubs provide their students with more favorable opportunities for internships and subsequent employment. Thus, the availability and quality of practical opportunities exert a strong influence on students' professional development during their studies.

Figure 8 presents the diverse career visions students have for their future in the recreation profession. Based on instructor interviews, it is clear that students' career perspectives are highly varied and become increasingly focused as the program progresses. Several main directions can be identified, reflecting both the diverse applications of the profession and the different motivations of students.



7. Figure: Major career trajectories and professional goals identified from instructor interviews. Source: based on Kós et al. (2021), author's own compilation.

One of the most prominent career visions is that of becoming a personal trainer or fitness instructor, which is particularly attractive to students with an active athletic background. These students often complete the necessary certifications during their studies, aiming to assist individual clients in developing a healthy lifestyle and improving sports performance. Closely related to this is the role of sports coach, which appears mainly in the long-term plans of students experienced in competitive sports.

Another major direction is event organization and hotel animation, which especially appeals to creative, community-oriented students. These career paths require practical knowledge, strong communication skills, and adaptability, and are often seasonal in nature, such as summer camps, animation programs, or sport tourism events. Camp organization and outdoor recreation are also attractive to those who wish to lead engaging outdoor activities for both children and adults.

An increasingly frequent career vision is workplace health promotion, which is particularly important among health-conscious students. This area combines preventive approaches with the world of work, offering graduates the opportunity to support the physical and mental well-being of employees in companies and institutions. Similarly, therapeutic recreation is another important direction, which according to several instructors also reinforces the social responsibility dimension of recreation: its target groups may include the elderly, people with disabilities, or those in rehabilitation.

The career visions of becoming a wellness specialist or a school health promoter are also strong, especially among students who wish to apply the health-preserving role of recreation in a complex manner, often within institutional settings. Interest in wellness is evident not only in

coursework but also in the students' choice of internship placements—such as hotels, spas, and health centers.

Another key career vision is further studies, pursued by students who plan to enter specialized master's programs, pedagogical careers, or even academic research in the long term. These students tend to approach the program with greater awareness and view it as a pathway for professional development from the outset.

An interesting observation is that while most students hold positive career visions, the low social prestige of the profession and the limited financial rewards may act as deterrents to long-term commitment. Several interviewees mentioned that after obtaining their degree, students may not necessarily seek employment in recreation or sport-related fields, but instead pursue alternative career paths, partly in the hope of a more stable financial future.

The role of instructors is crucial, as they are responsible for transmitting the values of the profession and shaping student identity. The research highlighted that personal role modeling, openness, and the support and inspiration provided to students contribute both to the improvement of educational quality and to the enhancement of the social prestige of the profession. Overall, it can be concluded that for the further development of training systems, it is essential to update educational content, strengthen practical training, and ensure the long-term maintenance of student motivation.

CONCLUSION

Based on the research findings, career choice in recreation and student motivation represent a highly complex and multi-layered phenomenon. Intrinsic motivations (health consciousness, the desire to help others, commitment to lifestyle) play a decisive role in students' decisions, yet the influence of external factors (e.g., degree prestige, employment opportunities) cannot be disregarded. Interest in recreation programs shows diverse trends across universities: in some institutions it is growing, while in others it is stagnating or slightly declining. The interviews revealed that program visibility and the social perception of the profession greatly influence applicants' willingness to enroll. Dropout rates are generally low; however, employment uncertainty and career changes remain significant risk factors.

The results confirmed that students' career choices are primarily shaped by intrinsic motivations—athletic background, commitment to a healthy lifestyle, and personal career goals (H1). It was also validated that part-time students tend to demonstrate more purposeful career motivations than full-time students, as their decisions are more closely tied to deliberate career-building (H2). The interviews further highlighted that authentic and exemplary instructor attitudes significantly strengthen students' professional commitment and long-term motivation (H3). Finally, it was confirmed that the main threats to retention in the profession are its low social prestige, uncertain financial recognition, and limited labor market opportunities, which often lead to career abandonment (H4).

These findings are consistent with both international and domestic research, which demonstrate the highly diverse motivational background of recreation students (Yu, 2006; Aziz et

al., 2020; Kós, 2021a). The dominance of intrinsic motivation, the emphasis on athletic background, lifestyle commitment, and social usefulness reflect similar patterns. The importance of refining career visions during studies and the central role of internships also appear in the international literature. The development of students' self-management skills, professional identity, and the implementation of mentoring programs (Pusztai & Szigeti, 2018; Lukács, 2012) align with the perspectives of instructors.

The "calling" nature of the recreation profession, as well as the significance of intrinsic motivation described by the Neulinger and Iso-Ahola models, further reinforce the validity of the interview results. The interview findings indicate that many students initially approach the recreation and leisure studies programme with pragmatic and externally driven motives, such as perceived job opportunities or the influence of peers and family. In terms of Iso-Ahola's motivational framework, these patterns can be located closer to the extrinsic end of the leisure motivation continuum, where participation is motivated by instrumental outcomes rather than intrinsic enjoyment. However, as students advance in their studies, a gradual shift toward more self-determined forms of motivation becomes observable — reflecting Neulinger's notion of perceived freedom and intrinsic engagement in leisure-related learning. Overall, the findings reinforce the theoretical assumptions of Iso-Ahola and Neulinger, suggesting that leisure education can function as a context in which students gradually internalize more self-determined forms of motivation through meaningful learning and professional socialization experiences.

Education and instructor attitudes strongly influence the development of student attitudes and the formation of professional identity. Current challenges of the program (labor market position, social prestige, marketability of training) justified curricular reform, the strengthening of practical training, and the reconsideration of instructor roles. Further research is required on the development of students' career identity and career motivations in relation to the "new program," as well as on the effectiveness of mentoring systems and career trajectories in the recreation profession, to ensure meaningful and sustainable program development.
The research findings, in line with international best practices, underscore the significance of structured mentoring programs in supporting students enrolled in recreation and leisure studies. Particularly effective are multi-level mentoring systems in which students receive guidance not only from academic staff but also from alumni mentors who can assist them in professional integration and career planning. A relevant example is provided by the Alumni Mentorship Program of the University of Illinois Department of Recreation, Sport and Tourism, where graduates actively participate in the professional development of current students. Through one-to-one mentoring, career advising, and reflective discussions, the program effectively bridges the gap between academic training and professional practice, thereby improving retention and strengthening the cohesion of the professional community.

For curriculum developers and decision-makers in higher education, further progress may be achieved through curricular innovations specifically tailored to recreation and leisure studies students, building upon their motivational profiles and feedback from professional practice. This may include the implementation of reflective courses linked to internships, the systematic monitoring of graduate career paths, and the establishment of curriculum advisory boards that

bring together students, educators, and industry partners in collaborative curriculum development. Such initiatives not only enhance the responsiveness and practical relevance of leisure education to labor market expectations but also promote students' long-term professional commitment and persistence within the field.

While the qualitative findings provide valuable insights into the motivations and professional socialization processes of recreation students, it is important to acknowledge that the study was based on a limited sample (N=9). Consequently, the conclusions drawn here should be interpreted with caution and cannot be generalized to the entire population of Hungarian recreation students or institutions. The results primarily reflect the perspectives of program leaders and capture institutional tendencies rather than representative trends. Future research with larger and more diverse samples—including students and graduates—would be necessary to validate and extend these findings.

REFERENCES

Abós, Á., Haerens, L., Sevil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J. A., & García-González, L. (2019). Does the level of motivation of physical education teachers matter in terms of job satisfaction and emotional exhaustion? A person-centered examination based on self-determination theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(16), 2839. https://doi.org/10.3390/ijerph16162839

Ábrahám, J. (2008). Útkeresés a rekreáció-kutatásban [Searching for pathways in recreation research]. *Kalokagathia, 2–3*, 28–46.

Ábrahám, J. (2016). *Rekreációs kultúra a fogyasztói társadalomban* [Recreation culture in the consumer society] (Doctoral dissertation, University of Physical Education, Doctoral School of Sport Sciences). https://doi.org/10.17624/TF.2017.4

Aziz, R. C., Hashim, N. A. A. N., Kunjuraman, V., Nawi, M., Maizana, N., Awang, Z., & Omar, R. N. R. (2020). The role of motivation for the engagement in outdoor recreation: Empirical evidences from higher education students. *Journal of Archeology*.

Beggs, B. A., Stitt, J. E., & Elkins, D. J. (2004). Leisure motivation of participants and nonparticipants in campus recreational sports programs. *Recreational Sports Journal*, *28*(1), 65-77.

Belošević, M., & Ferić, M. (2022). Contribution of leisure context, motivation and experience to the frequency of participation in structured leisure activities among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *19*(2), 877.

Browning, M. H. E. M., Thomsen J. M., & Choi W.(2017): Student and professional perspectives on park and protected area careers. Park Science 33(1):27–31,33.

Dillard, J. E., & Bates, D. L. (2011). Leisure motivation revisited: why people recreate. *Managing Leisure*, *16*(4), 253-268.

Durhan, T. A. (2019). A study on the effect of personal values on leisure motivation. *International Journal of Recreation and Sports Science*, *3*(1), 25-38.

Gáldi, G. (2011). A rekreáció, mint szakma [Recreation as a profession]. In E. Rétsági, J. H. Ekler, L. Nádori, P. Woth, M. Gáspár, G. Gáldi, & H. Szegnerné Dancs (Eds.), *Sportelméleti ismeretek* [Theoretical knowledge of sport]. Dialóg Campus Kiadó.

Laczkó, T., & Rétsági, E. (2015). *A sport társadalmi aspektusai* [The social aspects of sport]. University of Pécs, Faculty of Health Sciences.

Ghenad, P. (2021). Training and evaluation of entrepreneurial competence in students-sportsmen from higher education institutions of physical education and sport. *Sport and Society: Interdisciplinary Journal of Physical Education and Sports*, 21(1).

Hand, E. K., & Stuart, M. E. (2012). Early career physical education teacher efficacy. *Journal of Case Studies* in Education, 4(May), 1–11.

Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education, 9*(2), 195–221.

Iconomescu, T. M., Talaghir, L. G., & Badau, D. (2013). Study on graduates of the Faculty of Physical Education and Sport of Galati who entered the labour market. *Sport and Society: International Journal of Physical Education and Sport, 2013*(2).

Kaiser, S., & Beech, J. (2012). *Perspectives of sport-related labour market and employment research: The need for a specific approach* (SURGE working paper series No. 8, pp. 2–27). Coventry University. http://www.coventry.ac.uk/research/research-directory/businessmanagement/sustainable-regeneration/

Kós, K. (2021a). Rekreáció szakos hallgatók motivációvizsgálata [Motivation study of recreation students]. Paper presented at the *9th National Congress of Young Sport Scientists*, Budapest, Magyar Sport Háza, December 3.

Kós, K. (2021b). Examining the career-related motivations of recreation organisers. Paper presented at the *2nd International Youth Scientific Conference on Recreation and Leisure*, Pécs, University of Pécs, December 3.

Kós, K., Bognár, J., & Herpainé Lakó, J. (2021a). Pályamotiváció és egészségmagatartás a szabadidőpedagógus-képzésben [Career motivation and health behavior in leisure pedagogy training]. Paper presented at *HuCER 2021 – Learning Society. Educational Research during the Pandemic*, Online, May 27–28.

Kós, K., Bognár, J., & Herpainé Lakó, J. (2021b). Tanulási és pályamotivációk, valamint jövőképek a rekreációszervező képzésben [Learning and career motivations and career visions in recreation training]. Paper presented at the *21st National Conference on Educational Sciences*, Szeged, November 18–20.

Kovács, T. A. (2015). A rekreációs sport helyzete és jellemzői [The situation and characteristics of recreational sport]. In T. Laczkó & E. Rétsági (Eds.), *A sport társadalmi aspektusai* [The social aspects of sport] (pp. 195–205). University of Pécs, Faculty of Health Sciences.

Lacza, Gy. (2010). Rekreációs szakemberek véleménye képzésükről és elhelyezkedési esélyeikről [Recreation professionals' opinions on their training and employment opportunities]. *Magyar Sporttudományi Szemle, 11*(44), 4–7.

Lacza, Gy., & Keszei, R. (2008). A sport és rekreációs szakemberek elhelyezkedési sikerei a turisztikai animáció területén [Employment success of sport and recreation professionals in tourism animation]. *Magyar Sporttudományi Szemle, 9*(36), 8–11.

Lannert, J. (2004). *Pályaválasztási aspirációk: A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben* [Career aspirations: Factors influencing the educational aspirations of 13- and 17-year-olds in three micro-regions] (Doctoral dissertation). Budapest University of Economics, Budapest.

Lannert, J. (2009). A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága [The social determinants of educational aspirations]. *Oktatási Hivatal Publikációk*. https://ofi.oh.gov.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatarozottsaga

Lin, V. W. & Cardenas, D., D. & Cutter, N. C. (2003): The role of the Recreation Therapist and the Recreation Therapy Program Spinal Cord Medicine: Principles and Practice. New York: Demos Medical Publishing. In Bánhidi, M. (2016): Rekreológia. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest. ISBN 978 615 5187 08 7. pp. 59-62.

Lukács, F. (2012). Kompetencia, motiváció és pályaválasztási bizonytalanság egyetemi környezetben [Competence, motivation, and career choice uncertainty in the university environment]. *Felsőoktatási Műhely, 6*(3), 51–66.

Magyar, M. (2018). *Animáció a turizmusban – szerepe és helyzete a magyar tercier oktatásban és a szolgáltatáspiacon* [Animation in tourism – Its role and position in Hungarian tertiary education and the service market] (Doctoral dissertation). Eötvös Loránd University, Doctoral School of Education.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/42326/Magyar_Marton_Disszertacio_2018.pdf?sequence=1

O'Sullivan, M. (2007). Research quality in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education and Society, 12*(3), 245–260.

Paksi, B., Shmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi [Career motivations of practicing teachers]. *Educatio, 24*(1), 63–82.

Patakiné Bősze, J., & Magyar, M. (2024). A rekreáció és életmód alapképzés „úttörő" specializációs modellje az ELTE PPK-n [The "pioneering" specialization model of the Recreation and Lifestyle BA program at ELTE PPK]. In K. Kéri et al. (Eds.), *17th International Conference on Education and Practice: Program and Abstracts* (p. 46). Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.

Pusztai, G., & Szigeti, F. (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* [Dropout and persistence in higher education]. Press Kiadó.

Ruskin, H. & Sivan, A., (1995): *Leisure education, towards the 21st century*. International Seminar of the Word Leisure and Recreation (WLRA) Comission on Education, Jerusalem, 2-4. Aug., 1993. Alexander"s Print Stop, Utah.

Spittle, S. & Spittle M. (2014): The Reasons And Motivation For Pre-Service Teachers Choosing To Specialise In Primary Physical Education Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 39, Issue 5. May 2014. pp. 1-25.

Széchenyi István Egyetem [SZE]. (2025). Szakmentori rendszer [Mentoring system]. *Széchenyi István University – Official Website*. Retrieved January 20, 2023, from https://felveteli.sze.hu/images/G%C3%B3ly%C3%A1knak/2020_szept/Szakmentori%20rendszerr%C5%91l%20a%20honlapra%202020_2021_I.pdf

Uniduna. (2025). Szakmentori rendszer [Mentoring system]. *University of Dunaújváros – Official Website*. Retrieved January 20, 2023, from https://www.uniduna.hu/oktatas/szakmentori-rendszer

Yu, A. H. C. (2007, December). Exploring motivation for leisure-based physical activity: A case study of college students. In *Proceedings of the 2006 Northeastern recreation research symposium* (pp. 342-9).

https://doi.org/10.36007/5390.2026.262

ENHANCING INQUIRY-BASED LEARNING WITH GENERATIVE AI: INSIGHTS FROM STUDENT INTERACTIONS

Mihály KOVÁCS [55] – Zoltán MURÁNYI [56]

ABSTRACT

This pilot study explores the potential of using generative artificial intelligence (AI) in chemistry education to support inquiry-based learning (IBL) and attempts to model AI-assisted chemistry research practice in the classroom. It fills a gap in the literature, which covers AI-supported IBL in other fields but not in chemistry. N=23 9th and 10th grade students used Mistral Le Chat to design an experiment to determine what causes cherry cake dough to turn green. The dialogues between the students and the AI and the students' exit cards were analysed, suggesting that AI can function as a supportive tool, e.g. in formulating hypotheses. Students found AI useful, e.g., for clear explanations and experiment design, although some reported that AI solved the problem for them. Based on these results, AI-supported IBL is a promising method in chemistry education, but further large-scale research is needed on how to use it effectively.

KEYWORDS

Inquiry-Based Learning (IBL), Generative AI, Chemistry Education, Scaffolding, Student-AI interaction

INTRODUCTION

Machine learning is used in chemical research and material development (e.g. Fehér et al., 2023). The starting point of our research is that large language models seem to be quite good at predicting the reactions of simple materials, so we can model this process in chemistry classes, i.e., students can use chatbot type generative artificial intelligence (AI) to plan their experiments.

From the perspective of education, this means that during Inquiry-Based Learning (IBL) lessons, AI partially takes over the role of teachers as mentors and the role of chemistry literature. There have been previous studies that examined how the IBL process can be supported with the help of computers, e.g., in biology with digital games (Bónus et al., 2024) or the impact on the planning process within the teacher's work was examined primarily in the context of physics (Moundridou et al., 2024), and in the case of physics lessons, the planning of experiments with the help of an AI assistant was also examined (Min et al., 2025). We have not yet found a similar

[55] Mihály Kovács, Eszterházy Károly Catholic University, Observatory and Science Experience Centre, kovacs2.mihaly@uni-eszterhazy.hu

[56] Dr. Zoltán Murányi, Eszterházy Károly Catholic University, Faculty of Natural Sciences, Chemistry, Institute of Chemistry and Physics, muranyi.zoltan@uni-eszterhazy.hu

publication in the case of chemistry. Hence, the aim of this pilot study is to lay the groundwork for a subsequent study conducted on a larger sample size to fill this research gap.

We analyzed the feedback collected on exit cards to examine the research questions. We asked participants about their experiences communicating with AI, the extent to which this tool helped them in their learning and in planning experiments, and how participating in the class affected their interest in chemistry.

We also analyzed the prompts written by students, which they used to interact with the generative AI in order to gather ideas and suggestions, primarily in the process of designing experiments, and the quality of the responses they received from the AI.

At the beginning of the lesson, students were warned not to ask questions about the entire experiment, because we had chosen an inquiry for which the AI had given us an incorrect answer. Their task was to find out, based on a cake recipe, what causes the dough around the sour cherries to turn green depending on the leavening agent used: baking soda, baking powder, or ammonium bicarbonate.

LITERATURE REVIEW

"IBL may be defined as a teaching approach which intends to promote learning by engaging students in any of the processes or activities typically involved in scientific research. These include: making observations, formulating hypothesis, defining problems and key guiding questions, designing and performing experiments and communicating results and evidence-based conclusions." (PRIMAS, 2017, 3.)

The following chapter summarizes the purpose of inquiry-based learning (IBL) and the challenges facing this approach, and possible solutions, with particular emphasis on conceptual understanding, motivation, soft -skill development, the importance of teacher support, and the potential role of AI in the process.

The role of IBL in conceptual understanding and motivation

Inquiry-based learning (IBL) can significantly increase understanding of concepts, as students acquire knowledge through active knowledge building. During learning, deeper understanding can be achieved by engaging students as deeply as possible in the research process. Important elements of the research process are asking questions, designing experiments, collecting data, deducing conclusions, and communicating results. It is especially effective when students can perform the experiments themselves, which helps to increase their understanding. (Minner et al., 2010)

Experiments also play a key role in terms of motivation, as even occasional teacher demonstrations can motivate students to learn. (Rogers & Fraser, 2023). Besides that, IBL also supports the development of soft skills like independent learning and teamwork through group work and autonomous activities. Even though these skills are hard to measure quantitatively and do not count much in school results, they prove to be extremely useful in the labor market. (Hmelo-Silver et al., 2007).

Challenges of IBL and possibilities for its scaffolding

One of the main criticisms of IBL is that the lack of teacher guidance can lead to learning difficulties, moreover, the complex nature of the method can increase cognitive load, making it difficult to acquire knowledge. (Kirschner et al., 2006).

However, guidance and scaffolding can also be implemented within the framework of IBL. To support students in the learning process, it is possible to share research methodology aids with

students, provide instructions on research and argumentation strategies, and incorporate expert information and guidance into task descriptions or the learning environment. (Hmelo-Silver et al., 2007)

Based on teachers' opinions, structured and guided research is the most suitable of the IBL methods for implementation in a secondary school environment (Tomperi & Aksela, 2014), which also highlights the importance of scaffolding mentioned above, as a possible way of carrying it out. To give a concrete example from the literature, Szalay and colleagues (2023) used three different levels of worksheets to implement the leveling. One group received a traditional, recipe-like experiment description, another group received an experiment design task in addition to the traditional experiment description, while the third group had to design the entire experiment. It is clear that these offer different levels of support to students.

Other methods mentioned for reducing cognitive load include whiteboards, on which students can record their achievements during a given activity, and action plans, which remind them of the subtasks they need to complete (Hmelo-Silver et al., 2007).

The potential role of generative artificial intelligence (AI) in IBL

In addition to being able to predict the results of certain experiments, generative AI also appears to be useful in other areas of IBL. Min and colleagues (Min et al., 2025) found that students relied on AI primarily in the early stages of their inquiry during their physics lessons, when they were facing difficulties in formulating hypotheses. They asked for help in defining variables, designing experimental procedures, and refining their plans.

Therefore, our research aims to examine whether AI can replace the above scaffolding forms, thereby enabling students to perform higher-level research tasks in the field of chemistry. With a well-formulated prompt, students can receive research methodology suggestions, expert guidance, task lists, or explanations of concepts from AI, which can help reduce cognitive load and make the learning process more efficient.

RESEARCH PROCESS AND METHODS

The pilot experiment lasted two weeks, during which students (N=23, 9th and 10th graders) who had never used generative AI in chemistry class before worked in groups of 3-4 on the previously mentioned research problem in two consecutive lessons: which leavening agent causes the dough around the cherries in the cherry cake to turn green, and why. During the first week, they communicated with Mistral Le Chat's chatbot, during which they had to develop an experiment to answer the question, and then in the second week, they were able to try out their experiments and test their hypotheses in practice. Before the first session, they were instructed not to ask for a complete experiment description, but to try to create one using the AI.

This software had various advantages from the perspective of our research. Firstly, it was developed in Europe, making it more suitable than other products from a data protection perspective, as all stored data is covered by the GDPR.

Secondly, it has a version that can be used without registration, so we did not have to oblige students to create user accounts. However, it is true that the free version only allows ten questions per day per device, which was also communicated to students before they started their work.

Finally, the software also provides links to individual dialogues, which facilitates data processing. Unfortunately, none of the groups managed to save and send the links, thus we only received screenshots, which were incomplete in some cases, which severely limits the results presented here.

We tokenized and lemmatized the student AI dialogues and removed the stopwords in accordance with natural language processing methods (Chary et al., 2018), then used Voyant Tools to analyze word frequency and to find the most characteristic collocations in both the students' prompts and the AI's responses. In addition, we also present some comments that are more interesting from the perspective of later large-scale research, such as those that can be classified into one of the categories mentioned in scaffolding.

At the end of the second lesson, students were also asked to fill out an exit card online, but the dropout rate was high, with only six students completing it. It contained the following questions:

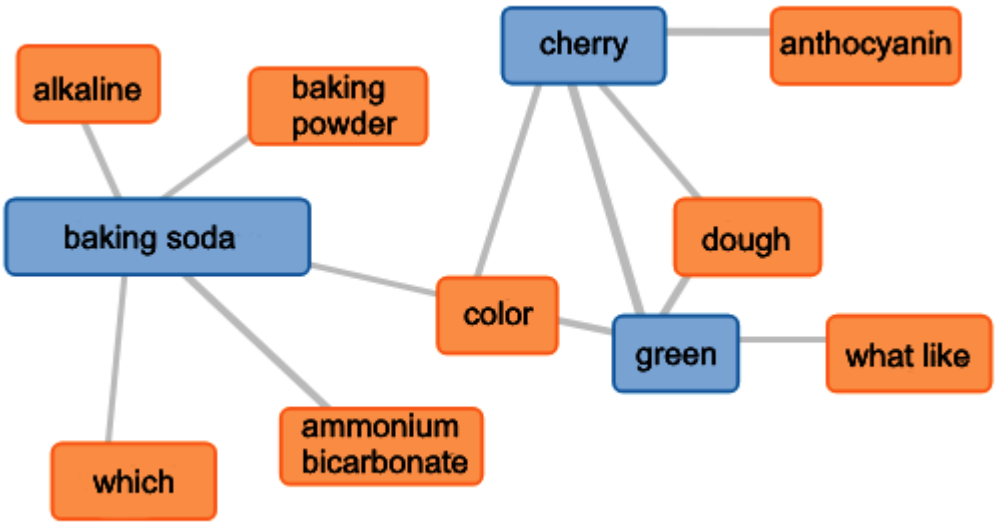
1. How did you feel during the lessons?
2. Write down a positive experience from the last classes.
3. Write down a positive experience regarding communication with AI.
4. Write down a difficulty regarding communication with AI.
5. What would you do differently in the previous class?
6. What would you suggest improving these lessons? What should we do differently if we were to teach these lessons in another class?
7. How much would you like to learn chemistry this way in the future? (1-5)

The 5th question referred to the class in which use of AI was permitted. Their responses were short sentences, so we could not use them for deeper analysis, but we will quote the most relevant ones for the large-scale research we are planning to carry out later.

RESULTS

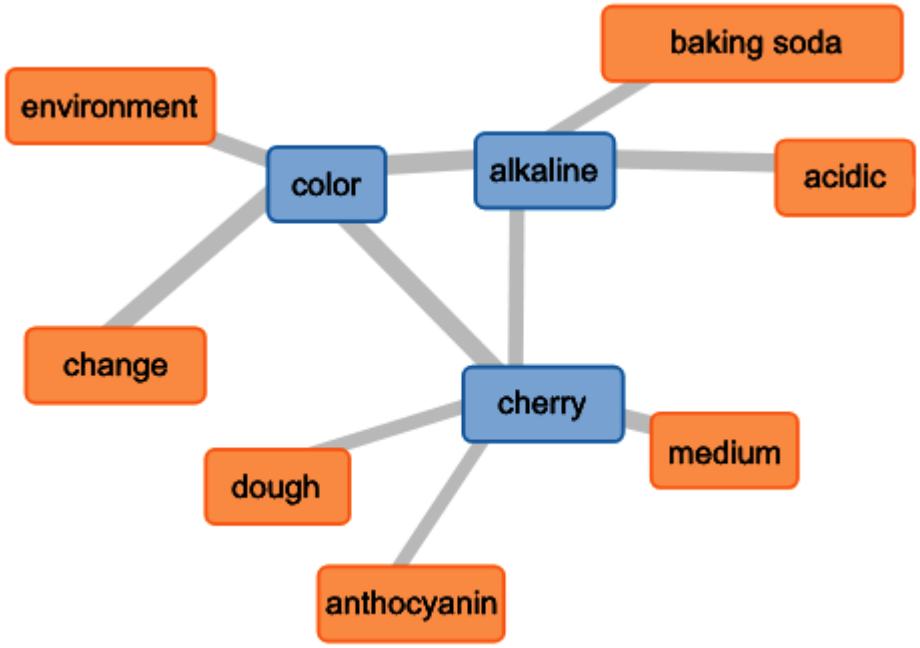
Quantitative analysis of the interactions

We found that most frequent words in the students' prompts were: "cherry" (10); "green" (7); "baking soda" (7); color (6); "what like" (6) from 94 words. The most common collocations are shown in *1*. Figure, the most frequent of them is the cherry-green. The occurrence of baking soda with the words sour cherry and green is not among the most common, but all three words form frequent collocations with the word color.



1. Figure: Most common collocations in prompts

In the answer of Le Chat, the most common words were: “color” (79); “cherry” (77); “alkaline” (57); “baking soda” (48); “acidic” (42) from 533 unique word forms. The most common collocations are shown in 2. Figure**Chyba! Nenašiel sa žiaden zdroj odkazov.**, and color-cherry is the most frequent. In this case, the most common words have very frequent collocations.



2. Figure: Most common collocations in chatbot's answer

Responses to exit cards

Most students had a positive experience with IBL lessons, based on the feedback shared on their exit cards. One student reported feeling puzzled. One student was happy about a successfully completed experiment, and several wrote that they enjoyed the opportunity because they “didn't have to study.” In contrast, one student wrote that it was a positive experience because “I learned how to plan an experiment.” Lastly, one student was unable to name any positive experiences.

Feedback on working with AI was varied. One student was dissatisfied with artificial intelligence, while several others said that the machine solved the problem instead of them. Two students found AI particularly useful because it explained the answers clearly.

In terms of challenges, students reported several problems with this chatbot. Many complained that they could only ask a limited number of questions, while others complained about the un-Hungarian-like responses. Reading through the dialogues, we found that the registration-free version of Le Chat indeed had problems with the Hungarian language occasionally, and in one case, a few words in English appeared in the response. However, the mention of few questions confirms our suspicion that we did not receive a significant portion of the dialogue, as there was only one group that came close to the ten questions based on the screenshots we received. One student also noted that the AI "could not really answer" their questions, but unfortunately, we were unable to link this comment to the submitted dialogues due to anonymization; it is possible that this team did not submit their dialogues either.

Several suggestions were made regarding what could be done differently. Some suggested using a different AI program to address the problems mentioned above, while others wanted more

interesting or more complex experiments because they found the current task too easy. Most of the students would change their own questions if they could do the task again, but one would not do anything differently.

However, it is worth noting that the students reported that the task was too easy and claimed that AI solved the task instead of them, before their teacher told them that their solutions were more or less incomplete.

We have not analyzed the quantitative question (7th) because of the extremely small sample size.

DISCUSSION

Among the leavening agents, baking soda was mentioned most frequently by students in their prompts, which is consistent with what we observed in the "typical" experiment plans. They primarily suspected that this substance caused the green discoloration of the dough since its solutions alkalinity is well known among the students. This is also the main motive of the AI's answer.

Nevertheless, the solution above is incomplete, as it does not take into consideration changes caused by heat. Although the chatbot suggested heating to several groups, either by recommending baking pieces of dough as an experiment or by explicitly mentioning that heat causes ammonia to be released from ammonium bicarbonate, which students know to produce an alkaline solution, none of the experiment plans included heating. Therefore, the intensity of the green color may have depended primarily on the amount of baking soda and ammonium bicarbonate used by each group. In addition, most groups did not take into account the effect of the lactic acid content of the yogurt mixed into the dough, even though the AI also mentioned it in certain interactions.

However, we found some experimental designs that examine the above questions but do not consider the whole picture. One team mixed yogurt into the test tubes, while another team identified ammonium bicarbonate as the main cause of the green color, specifically deducing the reason from a dialogue with AI, which was, however, incorrect. According to Le Chat, its solution is the most alkaline, which is not true at the same concentrations, but the ammonia gas released by heat can indeed turn the dough around the cherry green, as the cherry's red pigments – anthocyanins – are acid-base indicators.

Most groups realized this, although some tested cinnamon as well, since the AI stated that cinnamon polyphenols are also acid-base indicators, but added that at this concentration, it is probably invisible, as it is suppressed by the white color of the flour in the dough. This brings up the question of whether we were wrong to tell the children that the AI was giving the wrong answer, as they had no way of knowing what to believe and what not to believe.

In the prompts, we identified the same types of questions as those we cited from Min and colleagues' study (2025). Defining variables: "Could you tell me which of the following can act as an indicator: eggs, butter, powdered sugar, plain yogurt, flour, cinnamon, and almonds?", designing experimental procedures: "Design an experiment to make us understand why the dough turns green next to the cherry after baking.", and refining their plans: "How many cubic centimeters is a test tube?"

In addition, we found that students also used AI to test hypotheses, which means that in some groups we were able to model the process that inspired our research, namely that chemical properties and reactions can be predicted using AI in research practice. Namely: "Can you tell me if cinnamon is added to dissolved baking soda, will it change color?"

We found only one team that used prompts that asked questions to gain a deeper understanding of individual elements of the process, as if seeking expert assistance: "In what circumstances do alkaline and acidic substances come into contact, causing discoloration?"

Furthermore, we found another exciting question that cannot be classified into the above categories: “If we removed the anthocyanin that makes cherries red, what color would they be?” This question is completely irrelevant to the solution, as the task is not related to the color change of the cherries, but to that of the dough. However, it suggests that the students intended one of the ten questions to be answered in order to find out the answer to a question they personally found interesting. They also knew that this was not relevant to the topic, as their next question was about the color of anthocyanins in acidic and alkaline environments. It seems that they were simply curious about the answer, so this team was probably engaged by the activity. One of our research questions was whether AI-supported IBL helps to increase interest in chemistry, and from this perspective, this is a promising example.

CONCLUSION

During large-scale research, we need to place greater emphasis on properly instructing students, as several teams requested a complete experiment plan despite our warnings that it would be flawed. We believe that we will get better results if we do not simply prohibit students from asking this question, but give them ideas on how they can use AI, as none of the teams used it, for example, to get tips on research strategies, or a list of tasks to be completed. (Hmelo-Silver et al., 2007) For this purpose, we plan to give students some kind of handout, like an infographic, about possible ways of using the chatbot.

Furthermore, as mentioned earlier, students were unable to save the links to the dialogues, so they sent screenshots instead, even though this was a slower and more complicated process for them, too. A solution to this could be to create a slide show or a short instructional video to help teachers introduce the AI user interface to their students.

We do not plan to replace the chatbot, as data security is still a factor in its favor, and groups contain 3-4 people, which means that students can ask up to 30-40 questions during a 45-minute lesson, which should be sufficient. It is also worth considering from a research perspective when students get the complete, correct solution, as they wrote their exit cards knowing that their solutions were correct and the task was too easy for them, and we do not know how their opinion changed after they learned the evaluation of their solutions.

All in all, the implication of this research is that scaffolding of IBL is achievable with the help of AI, so IBL with AI support in chemistry education is a promising possibility. However, the results are severely limited by the fact that this was pilot research conducted on a small sample and we did not receive the full text of the student-AI dialogues.

REFERENCE

Bónus, L., Antal, E., & Korom, E. (2024). Digital Game-Based Inquiry Learning to Improve Eighth Graders’ Inquiry Skills in Biology. *Journal of Science Education and Technology*, *33*(4), 1–17. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10096-x

Chary, M., Parikh, S., Manini, A., Boyer, E., & Radeous, M. (2018). A Review of Natural Language Processing in Medical Education. *Western Journal of Emergency Medicine*, *20*(1), 78–86. https://doi.org/10.5811/westjem.2018.11.39725

Fehér, P. P., Madarász, Á., & Stirling, A. (2023). Prediction of Redox Power for Photocatalysts: Synergistic Combination of DFT and Machine Learning. *Journal of Chemical Theory and Computation*, *19*(13), 4125–4135. https://doi.org/10.1021/acs.jctc.3c00286

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, *42*(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Min, T., Lee, B., & Jho, H. (2025). Integrating generative artificial intelligence in the design of scientific inquiry for middle school students. *Education and Information Technologies*, *30*. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13410-1

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(4), 474–496. https://doi.org/10.1002/tea.20347

Moundridou, M., Matzakos, N., & Doukakis, S. (2024). Generative AI tools as educators' assistants: Designing and implementing inquiry-based lesson plans. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *7*, 100277. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100277

Primas, P. (2017). *PRIMAS Guide for professional development providers*. https://primas-project.eu/wp-content/uploads/sites/323/2017/11/FINAL_WP4_Guide_PD_providers_licence_150708.pdf

Rogers, J. R., & Fraser, B. J. (2023). Sex and frequency of practical work as determinants of middle-school science students' learning environment perceptions and attitudes. *Learning Environments Research*, *26*(2), 315–336. https://doi.org/10.1007/s10984-022-09426-w

Szalay, L., Tóth, Z., Borbás, R., & Füzesi, I. (2023). Scaffolding of experimental design skills. *Chemistry Education Research and Practice*, *24*(2), 599–623. https://doi.org/10.1039/D2RP00260D

Tomperi, P., & Aksela, M. (2014). In-Service Teacher Training Project On Inquiry-Based Practical Chemistry. *Lumat: International Journal of Math, Science and Technology Education*, *2*(2), 215–226. https://doi.org/10.31129/lumat.v2i2.1075

https://doi.org/10.36007/5390.2026.270

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: STUDENT PRACTICE AND OPINIONS AT KODOLÁNYI JÁNOS UNIVERSITY.

László KULCSÁR[57] – Violetta TURZÓ-NÉMETH[58] – László A. BODROGAI[59]

ABSTRACT

This study presents the results of a survey conducted by Kodolányi János University in 2024 among its students. The questionnaire was distributed via NEPTUN (the university network) and completed by 363 students. The questionnaire covered two crucial topics: the development of experiences related to the use of artificial intelligence, as perceived by students according to their educational orientation and demographic characteristics, and their opinions on the advantages and disadvantages of using artificial intelligence. In terms of usage, it can be concluded that more than half of the students had used an AI program, primarily for university assignments, and their experience was generally positive. In addition to the majority of positive opinions, some students considered the use of artificial intelligence in education to be dangerous, as they believed that the university was not prepared for it. A smaller group of students drew attention to the discriminatory consequences of using AI.

KEYWORDS

artificial intelligence, university students, opinions, experience, and discrimination

INTRODUCTION

Countless favourable and unfavorable opinions emerged in the last few years regarding artificial intelligence. These opinions are characterized by both well-established and groundless hopes and fears, even today. A 2025 survey conducted by GKI Gazdaságkutató Zrt., an economic research group, also confirmed this theory (GKI, 2025). According to this survey, students have the highest trust in artificial intelligence, which is a positive and important aspect for us. However, even professionals struggled to understand issues related to the application of artificial intelligence, as its potential usage and development are rapidly evolving. The application of artificial intelligence in education is also highly diverse. As Tao and colleagues (2025, 327. p) explained: “generative AI can respond to complex and diverse inputs in the educational domain, such as learning materials in different languages, instructions, and student performance. This redefined generative AI generates learning content and adapts teaching methods and learning materials according to

[57] Prof. Dr. László Kulcsár, Kodolányi János University, professor emeritus, Director of the Applied Research and Innovation Centre. kulcsar.laszlo@kodolanyi.hu

[58] Violetta Turzó-Németh, Sopron University Széchényi István Doctoral School, PhD. student. turzo-nemeth.violetta@kodolanyi.hu

[59] Dr. László A. Bodrogai, Kodolányi János University, Director of the Institute of Active and Ecotourism Research. bodrogai.laszlo@kodolanyi.hu

individual student performance and feedback, providing students with a more personalized and practical learning experience." This process shed light on a rather serious risk, specifically about the social and economic dangers rising from the failure to renew the educational and training systems. Hungary's Artificial Intelligence Strategy (2025) stated that "the exponential development of AI requires *immediate and profound* changes across the whole spectrum of education" (emphasis added by us). The tasks related to this realization posed a significant challenge to domestic education.

There are fundamental questions that need to be answered: (1) In what way are the educators prepared to integrate the use of artificial intelligence? Moreover, how prepared are these educators to recognize potential warning signs and assess ethical issues? An additional aspect of this question could be when teacher training institutions will produce enough teachers who can familiarize students, at the primary and secondary levels, with artificial intelligence. Furthermore, it is important to accustom students to applying artificial intelligence at their school level while continuously updating their knowledge and teaching materials. International literature has already noted discrepancies between teachers' and students' opinions on the use of artificial intelligence, as well as differences in learning skills, preparedness, and AI usage (Ziebell & Skeat, 2023; Turnitin, 2023). (2) The second question is what knowledge and experience students have regarding the use of artificial intelligence, and if they understand its consequences. (3) The third question concerns students' attitudes about the use of artificial intelligence in higher education. This analytical stance could take various forms, which may influence the assessment of the previous questions. Our study, based on the collected data, provides some potential answers; however, it does not claim to be comprehensive or exhaustive.

LITERATURE REVIEW

Stanford University published the first handbook on artificial intelligence more than forty years ago in the United States (Barr & Feigenbaum, eds., 1981). Naturally, it cannot be compared to the handbook published more than thirty years later by Cambridge University (Frankich & Ramsex, eds., 2014). However, both publications gave the impression that Hungary faces considerable disadvantages in this field, including education. In the fields of research and application development, these disadvantages may be overcome more easily than in the case of the necessary organizational and mindset changes.

Therefore, the key issue would be the relationship between education, including adult education, and artificial intelligence. Vieriu & Petrea, for instance, highlighted in their study (2025, 343. p) that "the necessity of a structured framework for AI integration, supported by ethical guidelines, to maximize benefits while mitigating risks." Later, it was reported that more than 80% of the students approved of incorporating artificial intelligence into the curriculum. At the same time, the authors warned that the excessive reliance on artificial intelligence could remarkably reduce both creative and critical thinking. This view was shared by Malik and colleagues (2023). Lee & So (2025) put it more subtly. According to them, several social factors, including school performance, strongly influence this. High-achieving students creatively exploit the possibilities offered by AI, while lower-achieving students passively and uncritically accept the solutions provided by ChatGPT. Hu and colleagues (2025) also expressed a fundamentally positive opinion about the

impact of AI on learning. However, they added that this impact only really comes to fruition if teachers are adequately prepared and have a holistic approach. The literature is therefore not unanimous in its assessment of AI technologies such as ChatGPT. This is why Tian and colleagues (2025) called this application a "double-edged sword." However, we can safely say that the use of AI in education does not favor so-called "hard-working bees" students, who are very diligent but only strive to master the curriculum mechanically. We can therefore rightly call AI applications "bee-killer" methods.

González-Calatayud and colleagues (2021, 5467, 12 of 15. p) stated that “We must promote the collaboration between education experts and AI experts, because we cannot understand the educational potential of technologies if we do not understand the educational context, the characteristics of educational interaction, and the real users’ needs. Technology and pedagogy must walk together if we want to understand the future of the advanced technologies in education, in order to understand the new education that will arrive in the next years”. The need for this collaboration is emphasized in an editorial article by Xie and colleagues (2021, 86. p), where they state the following. “AI experts typically do not have knowledge of pedagogical methodologies or in-depth experiences in the classroom, while it is unrealistic to ask educational researchers to be equipped with domain knowledge of modern AI techniques.”

This teamwork is of importance, mainly because of the recommendations adopted at UNESCO’s Beijing Conference in 2019, titled "Artificial Intelligence and Education." These proposals will officially be implemented by 2030, provided that governments agree to them. Hornberger and colleagues (2023) highlight another crucial detail, emphasizing the importance of assessing and considering students’ existing knowledge when designing and conducting courses.

Based on international experiences, university students’ opinions about the use of AI in education are primarily positive. However, some views contain negativity regarding the topic. Baigi and colleagues. (2023) observed that most healthcare students hold a relatively positive opinion on using artificial intelligence in healthcare, despite not acquiring much knowledge about it during their education. This result reinforces the fact that a positive attitude towards AI has a mobilizing power, only if students’ perspectives and understanding are taken into consideration when developing educational content and methods. Park and colleagues (2019) warn that exaggeration, whether overly negative or positive, can be dangerous and, in their view, seriously harm the application of realistic assessment of artificial intelligence in education or other areas.

The literature cannot answer the questions raised in our study, as it is far from unanimous. For instance, Keles & Aydin (2021) argued that negative attitudes towards artificial intelligence are more common among university students than positive ones. On the other hand, they added that the difference between faculties is significant. Hornberger and colleagues (2023) reported similar results regarding the knowledge of artificial intelligence. Students in the Social Science faculty achieved the poorest results, while those in the Engineering faculty performed the best. Lukic and colleagues (2023) noted differences not only across the fields of study but also between generations. The researchers found that first-year students are generally more positive towards using AI than upper-year students. This is partly the result of the receptiveness of the younger

generation, while conversely, there is a much simpler reason. This reason was that first-year students viewed the university in a much more positive light than those who experienced all of its aspects.

Regarding educational institutions, curricula, teachers', and students' knowledge and attitudes, the literature is inconsistent. Expect to agree that the topic of artificial intelligence is essential and relevant today. We present our results regarding our investigation in the following chapter.

RESEARCH METHODOLOGY

The study was based on the research exploring the experiences and opinions of the students at Kodolányi János University. The study was conducted in 2024, and the method employed was an online questionnaire completed by 363 students. The sample cannot be considered representative, as all students received the link to complete the questionnaire, but responding was voluntary. The sample can essentially be considered an analytical sample, allowing for the examination of associations, but it cannot be generalized even for Kodolányi University.

The survey contained 15 questions, covering not only demographic variables but also the following topics: the use of artificial intelligence, experiences related to its use, and positive and negative attitudes toward AI. SurveyMonkey recorded the responses, and the data were processed with IBM SPSS 27. The anonymity of respondents was ensured by the recording method used (SurveyMonkey).

Nearly half of those who filled out the questionnaire (46%) were students from the Faculty of Economics. The students of the Faculty of Humanities had a pretty similar result (41%) in responding to the questionnaire. Among the remaining students, 7,8% were from the Faculty of New Media and Creative Industries. It is worth noting that the answers from students in the Computer Science program (5.3%) were highlighted and analyzed separately. The reason for this is that this program is considered par excellence, meaning it is closely connected to the topic of artificial intelligence. Therefore, a total of 13,1% of the completed questionnaires came from the Faculty of New Media and Creative Industries; 58% were first-year students, 25% were second-year students, and the remaining 17% were from higher years of the university.

THE RESULTS

Opinions and experiences regarding the use of artificial intelligence during higher education: descriptive statistical results

58% of the responding students had used some artificial intelligence application several times. While 12% had used it at least once, almost one-third had never used AI. The most frequently used artificial intelligence program was ChatGPT (91%), followed by Grammarly, an English grammar and translation program, at 6%, which fell considerably behind. It was reported that students use artificial intelligence to prepare and complete assignments (21,3%). We received more specific answers: 19.8% used AI for interpreting and analyzing data, 18,2% used AI programs for

summarizing topics, 17,7% used it for translation, and 10,4% of the students used it to understand complex texts. 8,9% of the students mentioned that these programs helped them organize their everyday tasks, and a relatively small portion, 3,1%, reported using them to create presentations.

Among those who had used some form of artificial intelligence, 93,1% reported positive experiences, while the remaining 6,9% considered the negative aspects more notable. Figure 1. shows the advantages of using artificial intelligence.

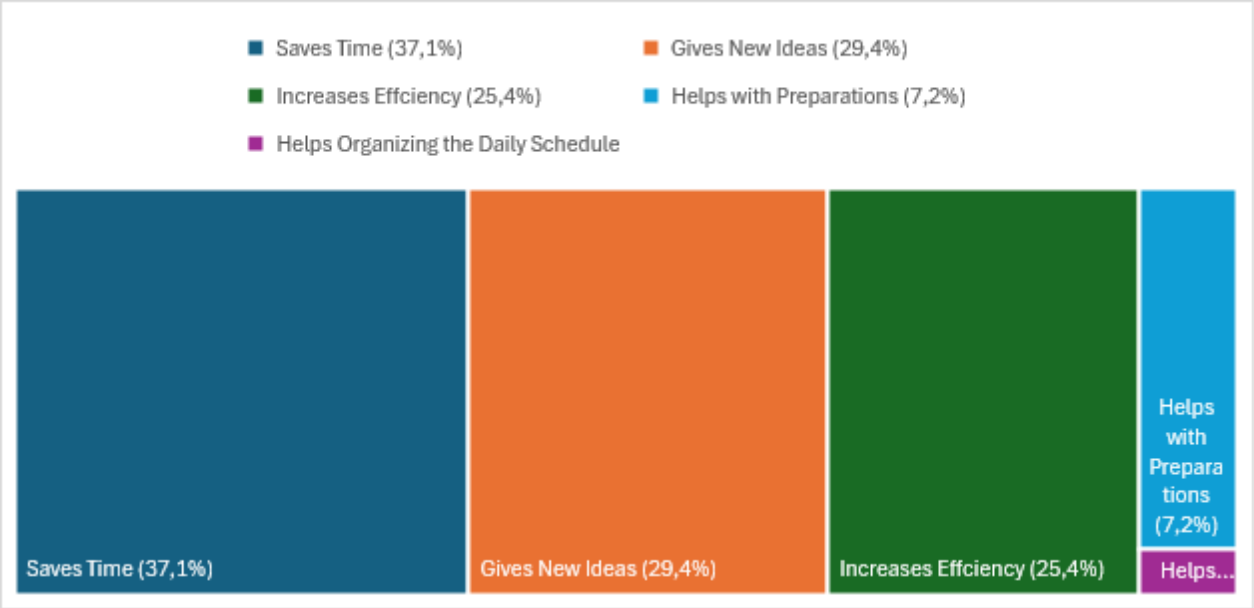


Figure 1. The advantages of using artificial intelligence according to students (%)

Source: our own editing

The students who have used artificial intelligence identified time management as its most significant benefit. Fostering creativity came close to this result, and was emphasized nearly as much. AI's efficiency-enhancing role was also mentioned with notable frequency. As previously mentioned, the literature reveals a significant difference in how students and teachers utilize AI. According to our investigation, students use artificial intelligence more frequently, and nearly two-thirds (61,7%) of the responders agreed with this statement. Over one-third of the responders (35,6%) believed that there is no difference between teachers and students regarding the use of AI. Therefore, our results confirm that reducing the "gap" between teachers and students in using AI is indeed a pressing matter.

Opinions on the usage of artificial intelligence in higher education: multivariate analysis of variance

Many studies examine students' opinions and attitudes towards artificial intelligence (E.g., Baigi and colleagues, 2023; Keles & Aydin, 2021). While outlining our study, we also emphasize this

issue, as we agree that opinions and perspectives on artificial intelligence are divided. Therefore, it is crucial to understand how students react to an institutional effort to integrate AI more intensively into education, in line with Hungary's National Artificial Intelligence Strategy (2025). Universities naturally face different situations regarding these possibilities. Some universities focus on the design, creation, development, and expansion of artificial intelligence methods into new areas. In comparison, other universities explore how AI can be applied within their own educational fields or examine the relationship between the possibilities and applications of AI and socio-economic inequalities (Kulcsár, 2023).

Consequently, the next important area of our study is investigating the relationship between students and artificial intelligence. This raises questions about how different groups of students perceive AI, their attitudes toward it, and its integration into university education.

Below, in Table 1, we present the statement, using a Likert scale (1-5), for which we asked university students' opinions.

Table 1. Opinions on the relationship between artificial intelligence and the university

Statement	Avg. (1-5)	Standard deviation (SD)	Statement	Avg. (1-5)	Standard deviation (SD)
AI helps to plan our careers	3.02	1.19	When choosing a university, it is also an advantage if AI is used in several fields	3.05	1.26
AI helps teachers prepare for classes and evaluate students	3.60	1.15	AI helps students complete assignments more efficiently in university	3.80	1.08
The university should pay much more attention to preparing students for the use of AI	3.76	1.17	AI training may help students get a job	3.76	1.18
The use of artificial intelligence must be incorporated into the curricula to meet the challenges of our time	3.47	1.24	The use of AI helps students achieve better results	3.45	1.18
I am certain that AI is just a passing trend	1.66	0.96	The spread of AI will reduce the number of permanently employed teachers	2.50	1.27
The rise of AI will reduce the importance of the humanities	2.64	1.31	The use of AI will reduce the number of face-to-face classes in universities	2.88	1.26

Those students who do not use AI are at a disadvantage	3.28	1.32	Students will have the opportunity to write their assignment using AI	2.89	1.31

Source: our own editing

The differences in agreement levels with the provided statements reveal that students do not share a uniform view of the relationship between artificial intelligence and university education. The most positive opinions centered on the use of artificial intelligence to complete university assignments and enhance job market opportunities. Almost equally strong positive evaluations emerged regarding the idea that universities should devote more attention to preparing students in this field. The fact that students place profound importance on the relationship between artificial intelligence and the university is also indicated by the consensus that the presence of AI is not a passing trend in today's society. This was one of the statements that expressed a uniform opinion of students, meaning that the variance of the scale values was the lowest here. It is worth noting that the dispersion indicators reveal that, in other cases, the evaluations were far from unanimous. Students were divided on specific statements in varying degrees.

Using the multivariate method (factor analysis), we examined how the opinions listed above could be arranged into a structured pattern based on the given data. The primary objective of this methodological procedure was to gather information on the attitudes of university students who completed our questionnaire regarding the use of AI in university education. Although the literature is divided regarding the measurement level of the Likert scale, we interpreted it as an interval-level scale. The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) Value of 0.848. Bartlett's Test of Sphericity Chi-Square 1184,759 df. 91 Sig. 0,001. Based on the primary component analysis, after varimax rotation, we identified the final three factors that together explained 58.7% of the variance in the 14-dimensional space examined. This is considered a satisfactory result in social science surveys. The identification and characteristic values of the individual factors are the following:

- Positive evaluation of artificial intelligence and its advantages in university education
    - Factor eigenvalue: 4.323
    - Experienced variance: 30,9%
- Negative evaluation of artificial intelligence and its risks in university education
    - Factor eigenvalue: 2.234
    - Experienced variance: 16%
- Discriminatory risks of artificial intelligence in university education
    - Factor eigenvalue: 1.650
    - Experienced variance: 11,8%

These three factors reveal the students' varying attitudes toward the relationship between artificial intelligence and university education. The positive attitude factor is the strongest, explaining nearly one-third of the total variance. The negative attitude is also clearly present, explaining 20% of the variance. In the structure of students' attitudes toward the use of artificial intelligence in university education, the discrimination factor, albeit negative, nonetheless forms a distinct and

independent component. This highlights that this attitude manifests in both positive and negative patterns of thinking, but the discriminatory factor is not tied to either.

The relationship between the individual factors and the opinions that constitute them is shown in Figures 2 and 3. The indicator next to each statement displays how strongly that particular opinion is associated with the given factor. Moreover, to what extent does that opinion contribute to defining those statements?

In the case of a positive attitude, it is clear that not only the individual consideration plays a role. Only three units of attitude refer to the positive evaluation of personal performance and labor market advantages, while another three units demand positive changes at the university. The remaining units of attitude can be regarded as an expression of shared benefits, since the application of artificial intelligence across many university fields can attract students and provide both individual and institutional advantages.



Figure 2.

The structure of the positively evaluating relationship between artificial intelligence and the university.

Source: our own editing

Figure 3 shows the components of the negative attitude toward the presence of artificial intelligence at the university. In this case, we can observe that the negative attitude is primarily associated with the changes in university teaching methods. According to students, this would lead to a decrease in the number of instructors, a reduction of contact hours, and a decline in the overall importance of the Humanities. It is not difficult to recognize the diminishing significance of traditional forms of university education.

As previously mentioned, the third factor confirms the emergence of a more general, but negative attitude. Some students perceive a potential for discrimination with the use of artificial intelligence. This could manifest itself in both individual abilities and academic disciplines or subjects that will not be able to leverage the possibilities of artificial intelligence. Although the importance of the third factor falls short of the others, it should not be overlooked.

Thus, the factor analysis revealed three characteristic types of attitudes among university students who answered the questionnaire. The strongest factor illustrates a positive attitude towards the application of artificial intelligence in universities, but it is also evident that his positive stance is by no means absolute.

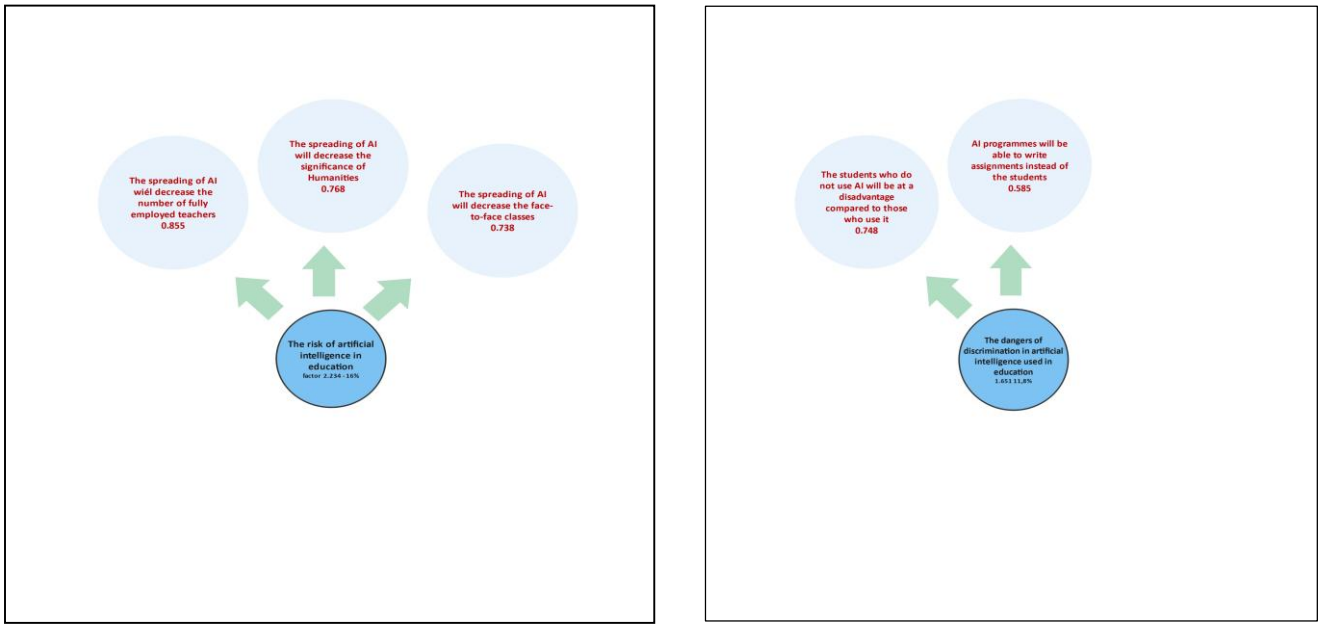


Figure 3.

The structure of the negative, risk-awareness, and discrimination warning attitude factors.

Source: our own editing

Based on the results of the factor analysis, the question arises: can these attitudes be linked to specific groups of students? As an illustration, we examined this question in a few cases, and the results are presented below.

We analyzed the distribution of the average factor scores in relation to the following variables: gender, year of study, perceived advantages of using artificial intelligence, perceived disadvantages of using artificial intelligence, and experiences with artificial intelligence applications. These variables include both factual and opinion-based questions. The results are shown in Table 2. Firstly, let us examine the relationship between "objective" variables and the factors.

Table 2.The connection between gender, year of study, and attitudes toward artificial intelligence (ANOVA).

Variables	Positive attitude (average factor score)	Negative, risk-awareness attitude (average factor score)	Discrimination-awareness attitude (average factor score)
Gender			
Men	-0.557	-0.471	0.041
Women	0.026	0.016	-0.023
F value	*0.645*	*0.392*	*0.403*
Level of significance	*0.422*	*0.532*	*0.526*
Year of Study			
First-year	0.072	0.050	0.003
Second-year	-0.122	0.103	0.013
Third-year	-0.250	-0.394	0.115
Fourth-year	-0.151	-0.120	-0.005
Fifth-year	0.711	-0.474	-0.556
F value	*3.460*	*3.110*	*1.194*
Level of significance	*0.009*	*0.016*	*0.313*

Source: our own editing

It can be said that the students' gender did not influence the connection with any other attitude groups. In many cases, such as this one, social stereotypes often sustain perceived differences between men and women. However, here it seems that no significant difference can be observed concerning the role of artificial intelligence in the university.

The following table examines the connection between attitudes toward artificial intelligence and students' experiences with it.

Table 3. The connection between experience using artificial intelligence and the attitude factors (ANOVA).

Variables	Positive attitude (average factor score)	Negative, risk-awareness attitude (average factor score)	Discrimination-awareness attitude (average factor score)
Does the use of AI bring more advantages or disadvantages?			
Advantages	0.275	-0.115	-0.023
Disadvantages	-0.716	0.359	-0.097
Cannot decide	-0.328	0.101	0.131
F value	*43.970*	*7.406*	*1.347*
Level of significance	*0.001*	*0.001*	*0.261*
What are your experiences with the use of AI?			
Only positive	0.730	-0.095	0.142
Rather positive	0.118	-0.159	-0.006
Rather negative	-1.230	0.423	-0.140
Only negative	-1.952	-1.430	-0.595
F value	*19.891*	*2.320*	*0.521*
Level of significance	*0.001*	*0.076*	*0.668*

Source: our own editing

In both cases, we observed that emphasizing the advantages and positive experiences is significantly associated with a positive attitude. However, a notable connection is also present with the negative attitude. Those who have had negative experiences also tend to hold a negative opinion about the presence of artificial intelligence in university programs.

The multivariate analysis also confirmed that those who focus on the risk of discrimination, which may occur in any group, have no fundamental connection with the analyzed objective or subjective variables.

SUMMARY

This study presents some results from a survey conducted in 2024 among the students of Kodolányi János University on their perception of artificial intelligence. The majority of students have already utilized artificial intelligence, primarily for completing assignments, and their experiences have been generally positive. During the examination of these students' attitudes, the multivariate analysis identified three types of students. The first one is clearly in favor of using artificial intelligence in university education, mainly in connection to academic performance and employment opportunities in the job market. The second one contained a negative assessment, which primarily envisioned a decline in traditional teaching methods. The third, and last, type emphasizes the risks of discrimination.

This study highlights the need to address several key questions regarding the relationship between artificial intelligence and universities in the near future.

ACKNOWLEDGMENT

We want to express our gratitude to Dr. László Pitlik for his assistance and to Panna Varga for the translation. We want to thank the two anonymous reviewers for their helpful comments.

REFERENCES

Barr, A. & Feigenbaum, E. A. (1981). *The handbook of artificial intelligence*. Stanford, California: HeurisTech Press. DOI: https://doi.org/10.34293/ education.v9iS1-May.4014.

GKI Gazdaságkutató Zrt. (2025). Mesterséges Intelligencia *Archívum* GKI Gazdaságkutató Zrt.

González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021). Artificial Intelligence for Student Assessment: A Systematic *Review. Appl. Sci.* 2021, 11, 5467. https://doi.org/10.3390/app 11125467.

Hornberger, M., Bewersdorff, A., Nerdel, C. (2023). What do university students know about Artificial Intelligence? Development and validation of an AI literacy test. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 5 100165. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100165

Hu, D.-X., Pang, D.-D., & Xing, Z. (2025). Evaluating the effects of Generative AI on student learning outcomes: Insights from a meta-analysis. *Educational Technology & Society*, 28(3), 226-240. https://doi.org/10.30191/ETS.202507_28(3).TP02

Keleş, P. U., Suleyman A. (2021). University Students' Perceptions About Artificial Intelligence. *Shanlax International Journal of Education*, Vol. 9, No. S1, pp. 212–220. DOI:10.34293/education.v9iS1-May.4014

Khare, K., Stewart, B., Khare, A. (2018). Artificial Intelligence and the Student Experience: An Institutional Perspective. *IAFOR Journal of Education* 6(3):63–78. DOI:10.22492/ije.6.3.04

Kulcsár. L. (2023). Társadalmi - regionális egyenlőtlenségek és a mesterséges intelligencia. *Előadás a Kodolányi János Egyetemen* 2023. November 29. Kézirat.

Lee, C., So, H.-J. (2025). Learners leveraging generative AI for creative problem solving: Focusing on the PISA 2022 creative thinking problems. *Educational Technology & Society*, 28(4), 241–258. https://doi.org/10.30191/ETS.202510_28(4).SP04

Lukic, A.,́ Kudelic, N., Anticevic, V., Lazic-Mosler, E., Glunci, V., Hren, D., Lukic, I. K.́(2023). *First-year nursing students' attitudes towards artificial intelligence: Cross-sectional multi-center study*. Nurse Education in Practice 71. 103735.

Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K. I., Numertayasa, W., Suharti, S. & Marzuki, A. D. (2023). *Exploring Artificial Intelligence in Academic Essay: Higher Education Student's Perspective*. International Journal of Educational Research Open 5 100296.

Potter, K., Abill, R., Louis, F. (2024). The Impact of Artificial Intelligence on Students' Learning Experience (February 1, 2024). Available at SRN: https://ssrn.com/abstract=4716747 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4716747

Tao, L., Deng, H., & Song, Y. (2025). Generative artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, April, Vol. 28, No. 2, pp. 327- 347. https://doi.org/10.30191/ETS.202504_28(2).TP05

The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence (2014). (Edited by Keith Frankish, William M. Ramsey) Cambridge University Press, p. 350. ISBN 978-0-521-87142-6

Tian, T., Chai, C. S., Chen, M.-H., & Liang, J.-C. (2025). University students' perception of learning with generative artificial intelligence. *Educational Technology & Society*, 28(3), 151-165. https://doi.org/10.30191/ETS.202507_28(3).SP10

Turnitin, Tyton P. (2023). *Generative AI in Higher Education*. Tyton Partners. https://tytonpartners.com/time-for-class-2023-bridging-student-and-faculty-perspectives-on-digital-learning/

UNESCO. Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education; (2019) UNESCO, Paris, France.

Vieriu, A.M. & & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15(3), 343. https://doi.org/ 10.3390/educsci15030343

Xie, H., Hwang, G. J., & Wong, T. L. (2021). Editorial Note: From Conventional AI to Modern AI in Education: Re-examining AI and Analytic Techniques for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 24 (3), 85–88.

Ziebell, N., Skeat, J. (2023). *How is generative AI being used by university students and academics?* Semester 1, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.283

AZ INDUKTÍV GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSE A SZLOVÁKIAI MAGYAR DIÁKOK KÖRÉBEN

THE DEVELOPMENT OF INDUCTIVE REASONING AMONG HUNGARIAN STUDENTS IN SLOVAKIA

Róbert Madarász[60]

ABSTRACT

Slovakia has embarked on a comprehensive education reform, mainly due to its below-average results in various international competency assessments conducted by the OECD. According to these assessments, the performance of Hungarian minority students in Slovakia is gradually declining compared to that of students attending Slovak schools. This study focuses on measuring inductive reasoning. We used a measurement tool that can be applied to all age groups participating in the educational reform and the above-mentioned international competency assessments, as well as to secondary school students, and which is characterized by its ability to measure inductive reasoning in a valid and reliable manner, regardless of language, educational content, cultural background, and school system.

In this research, we used a standardized ability test (CFT 20-R) common used in psychometrics on a sample of 9- to 17-year-old Hungarian minority students in Slovakia. We attempted to interpret the results in terms of specific sub-variables according to different types of schools within the education system, and to identify characteristic patterns and trends in the development of inductive reasoning.

KEYWORDS

inductive thinking, competency assessment, educational reform, Cattel's Culture Fair Intelligence Test, trends

BEVEZETŐ

Szlovákiában a közelmúltban átfogó oktatási reform kezdődött, amelynek hátterében a különböző nemzetközi kompetenciavizsgálatokon elért OECD-átlag alatti eredmények, valamint a korábbi reformkísérletek kudarca áll (Ambasz, 2022). A reformintézkedések nagy figyelmet fordítanak a közoktatás tantervi tartalmának, az osztálytermi oktatás szerepének, módszertanának újragondolására, valamint a súlypontok meghatározására és az egyes intézmények egyéni céljainak tervezésére is (Ambasz, 2023). A nemzetközi felmérések elemzése azt is nyilvánvalóvá tette, hogy a szlovákiai magyar diákok teljesítménye a szlovák oktatási intézményekben tanuló diákokhoz

[60] PaedDr. Madarász Róbert, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, robert@madarasz.biz

képest fokozatosan romló tendenciát mutat (Morvai, 2014; Papp, 2014). Tekintettel a kisebbségi oktatás minőségének stratégiai jelentőségére a szlovákiai magyar közösség számára, fontos azonosítani azokat a tényezőket, amelyek hosszú távon javíthatják a magyar oktatási intézmények teljesítményét. A komplex oktatási reformtörekvések részben tükrözik is ezt a törekvést, de a konkrét, releváns és elérhető célok megvalósításának nyomon követéséhez és értékeléséhez szükséges objektív mérőeszközök még nem állnak rendelkezésre.

Az oktatás minőségének objektív összehasonlítását nehezíti a szlovákiai magyar kisebbségi iskolahálózat rendkívül heterogén jellege is (elsősorban földrajzi elhelyezkedése miatt). Ez az intézményi hálózat körülbelül 500 km hosszan húzódik a szlovák-magyar határ mentén, és kisiskolákat, teljes szervezettségű intézményeket, iskolaközpontokat, valamint falusi és városi jellegű iskolákat egyaránt magába foglal. A társadalmi-gazdasági helyzet kelet-nyugati irányban markánsan változik, és a társadalmi környezet is rendkívül sokszínű etnikai szempontból is (pl. magyar többségű területek, nyelvi határok és szórványközösségek iskolái). A rendszerváltozás óta Szlovákiában számos oktatási reformelképzelés született, amelyek elemei különböző módon vertek gyökeret és alakították a helyi iskolai kultúrát.

A reform hatásainak releváns módon történő nyomon követése érdekében, tekintettel az iskolahálózat viszonylag kis méretére (kisebbségi státusza miatt) és az oktatási folyamatot befolyásoló számos változóra, célszerű olyan mérhető jellemzőt választani, amely információt nyújt a diákok kognitív képességeinek változásairól – s ezáltal az oktatási folyamat e területének valós állapotáról. Ezért kutatásunk a diákok általános gondolkodási képességeinek, konkrétan az induktív gondolkodásmódnak a mérésére összpontosít. Olyan mérőeszközt keresünk, amely felhasználható az oktatási reformban és a fent említett nemzetközi kompetenciaértékelésekben részt vevő korcsoportoknál, valamint a középiskolás diákoknál is, és amely nyelvtől, oktatási tartalomtól, kulturális háttértől és iskolarendszertől függetlenül érvényes és megbízható módon képes mérni az induktív gondolkodást.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A fentiekben vázolt heterogén oktatási környezetben végbemenő oktatási reform során bekövetkező változások hatékonyságának pontos értékeléséhez olyan mérőeszközökre van szükség, amelyek képesek értékelni a diákok gondolkodási képességeit és az azokban bekövetkező változásokat.

A fejleszteni kívánt gondolkodási képességek közül az egyik legfontosabb az új ismeretek elsajátításának képessége, az induktív gondolkodás (Molnár et al., 2013). Ennek a gondolkodási stratégiának a lényege, hogy hogyan lehet az egyik helyzetben szerzett tapasztalatokat, felismert szabályokat más helyzetekre is alkalmazni (Popper, 1972). Fontosságát jelzi, hogy szoros összefüggésben áll a diákok általános gondolkodási képességeivel (Sternberg, 1977), a problémamegoldó gondolkodás fejlettségével (Egan & Greeno, 1974; Simon, 1974). a kritikus gondolkodással (Ennis, 1987), a kreativitással (Johnson-Laird, 1988), az alapvető tanulási képességgel (Pellegrino & Glaser, 1984), azaz azokkal a „puha készségekkel”, amelyeket manapság olyan fontosnak tartanak (OECD, 2021).

Az induktív gondolkodás egyik legelterjedtebb modelljét Klauer (2008) dolgozta ki, aki négyféle feladattípust különböztetett meg az induktív gondolkodási folyamatok értékeléséhez és fejlesztéséhez: a sorozatok folytatását, az osztályozást, valamint mátrixok és topológiai következtetések megoldását. Ezek a taxonómiák képezik az alapját a Cattel-féle Kultúrafüggetlen Tesztnek (CFT) is (Cattel, 1963, 1987). Az induktív gondolkodást „kultúrafüggetlenül” mérő teszt feladataiban lévő mintázatokban fellelhető összefüggések logikai úton történő felismerése jelenti

a megoldandó problémát. Ezek megoldása során a grafikusan megjelenített mintázatok valamennyi tulajdonságát egyidejűleg kell megfigyelni, megérteni, logikai rendszerbe állítani (Tóth et al., 2021).

Az induktív gondolkodás kultúrafüggetlen mérésének gazdag tradíciója és szakirodalma van. Leginkább a Raven-féle Standard Progresszív Mátrixok (SPM) felhasználása terjedt el (lásd pl.: Burke, 1972; Sinha, 1977; Zhang & Wang, 1989; Raven et al., 1996 stb.). Más tesztekkel kombinálva, leginkább referenciaként használatos (lásd. pl. Csapó, 1994). A Cattel-féle Kultúrafüggetlen Teszt a nagy itemszáma és igényessége miatt nem terjedt el, de sok tekintetben komplexebb eredményeket szolgáltat a vizsgálatunkban szereplő életkor-spektrum egészén (Madarász & Tóth, 2025).

A KUTATÁS CÉLJA, MÓDSZERTANA

Kutatásunkban arra keresünk választ, hogy (1) a vizsgált célcsoport induktív gondolkodási képességei elmaradnak-e az azonos életkornak megfelelő referenciaértékektől. (2) Milyen jellegzetességei vannak az induktív gondolkodás fejlődésének a szlovákiai magyar tanulók körében? (3) Az induktív gondolkodás sebessége változik-e a vizsgált évfolyamokban? (4) Az induktív gondolkodás egyes alváltozói a fejlődés tekintetében eltérnek-e egymástól?

A kutatásban a Komáromi járás alap- és középiskolásai vettek részt. A kutatási mintát a 6., 8., 10. és 12. évfolyamos, rétegzett mintavétellel véletlenszerűen kiválasztott tanulók 633 fős csoportja alkotta. Az oktatási intézmények kiválasztásánál figyelembe vettük az iskolarendszer jellegzetességeinek megfelelő leképezést (falusi – városi iskola, kisiskola – nagy iskola stb.), illetve a régióban fellelhető különböző iskolatípusokat is (alapiskola, 8-éves gimnázium, 4-éves gimnázium, szakközépiskola). E csoportok mindegyike értékelhető számban volt a mintában képviselve, kivéve a 8-éves gimnáziumok 5. évfolyamát, (azaz a vizsgálatban szereplő 10. évfolyamos korcsoportot, mert a Komáromi járásban abban az évben nem nyílt ilyen osztály). Az adatfelvétel 2025 első felében jelenléti módon lett végrehajtva, általában a 2. és 3. tanítási órán táblagépek segítségével, online.

A kutatás során a pszichometriában használt standardizált képességmérő teszt, a Cattel-féle Kultúrafüggetlen Teszt egyik modernizált változatát használtuk (CFT 20-R, Culture Fair Intelligence Test – Revised), mely a nagyobb pszichometriai megbízhatóságon kívül már lehetővé teszi a digitális adaptációt is (Visser, 2022). Kultúrafüggetlensége abból adódik, hogy grafikus feladatok segítségével teszteli a minták és összefüggések azonosításának képességét. A 101 itemből álló teszt két hasonló részből áll, amelyek a Klauer-féle klasszifikáció szerinti altesztеket tartalmaznak.

Az általunk használt verzió 2006-ból származik, s többek között Csehországban is standardizálták. A teszt négy reliabilitási koefficienssel jellemezhető: a split-half teszttel (r=0,36-0,80), valamint a részek ekvivalenciájára (r=0,81–0,83), a belső konzisztenciára (r=0,88) és az időbeli stabilitásra vonatkozóval (r=0,91). A cseh standardizáció során elsősorban prediktív és faktoriális validitást mértek. A vizsgált mintán a teszt felvételével párhuzamosan az IDS („intelligencia és fejlődésskála”) tesztet is felvették, s azt találták, hogy a faktormodellben az IDS teszt „Kogníció – kiterjesztések” látens változója a teszt egyik faktorával korrelál (r=0,98). A modell becslése a maximális valószínűség módszerével történt, az illeszkedés jóságmutatói a következők: Chi^2=374,17; df=220; Chi^2/df=1,7; RMSEA=0,048 (Fajmonová, 2015). Előzetes vizsgálatainkkal meggyőződtünk arról is, hogy a teszt a kutatásban résztvevő évfolyamok tanulói körében megfelelően differenciál, és árnyaltan ábrázolja az induktív gondolkodási képesség egyes alváltozóit is (Madarász & Tóth, 2025).

A teszt felvétele során digitálisan mértük az egyes feladatok megoldásához szükséges időt is, s ezt követően a tanulók a szocioökonómiai státuszra, a tanulási attitűdre, az egyes gondolkodási képességeket befolyásoló szokásaikra vonatkozó háttérkérdőívet is kitöltöttek.

EREDMÉNYEK

A vizsgálat során elvégzett mérések összesített leíró statisztikai mutatóit a 1. táblázat tartalmazza. A CFT 20-R évfolyam szerinti átlagértékeiből jól látható az induktív gondolkodási képesség folyamatos növekedése egészen a 10. évfolyamig, amely után enyhe megtorpanás tapasztalható. Érdekes ezeket az értékeket a teszt standardizálása során megállapított referenciaértékekkel is összehasonlítani (Fajmonová, 2015). Ez a szám a 4. évfolyam esetében még nagyobb, mint az általunk mért átlagpontszám, a 6. és 8. évfolyamnak megfelelő korcsoportokban viszont a Komáromi járás tanulói a referenciaértékeknél, azaz a populációs átlagnál már jobban teljesítettek. Az induktív gondolkodási képesség fejlettségének alacsony szintjével tehát nem magyarázható az egyes kompetenciamérések alacsony eredményessége.

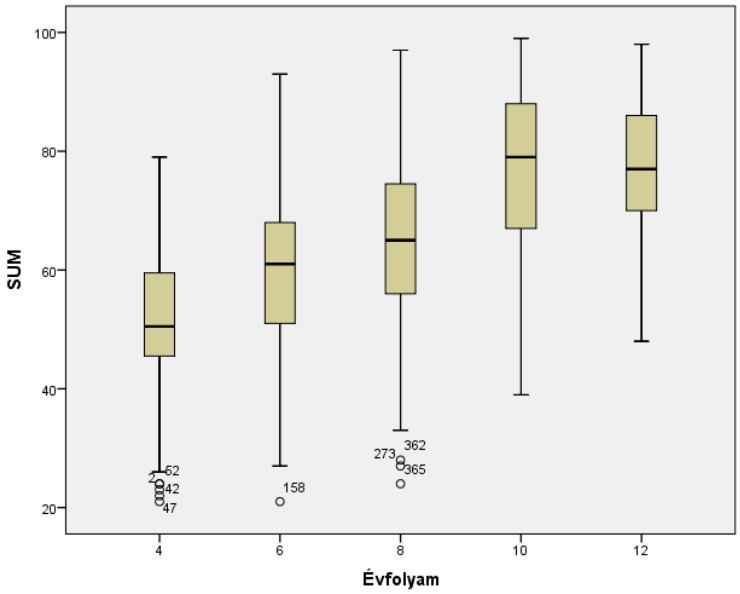
1. táblázat:

		4. évfolyam	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam	12. évfolyam
N		112	136	143	121	121
Átlagéletkor		10,29	12,49	14,32	16,18	18,35
Átlag (M)		51,19	59,50	64,68	76,94	76,52
Táblázati átlag		54	57	62	n.a.	n.a.
95%-os konfidencia intervallum	**alsó (L)**	48,95	57,22	62,28	74,56	74,46
	felső (U)	53,43	61,78	67,08	79,33	78,58
Szórás (SD)		11,96	13,45	14,53	13,24	11,47
Variancia		143,07	180,99	211,21	175,41	131,49
Percentilisek	**5%**	25,30	33,85	38,80	51,20	56,00
	10%	33,30	40,00	45,00	60,20	58,40
	25%	45,25	51,00	56,00	67,00	69,50
	50%	50,50	61,00	65,00	79,00	77,00
	75%	59,75	68,00	75,00	88,00	86,00
	90%	64,70	76,00	82,00	93,00	90,80
	95%	68,35	80,00	89,80	95,00	94,00

A CFT 20-R tesztadatok összesített leíró statisztikai jellemzői

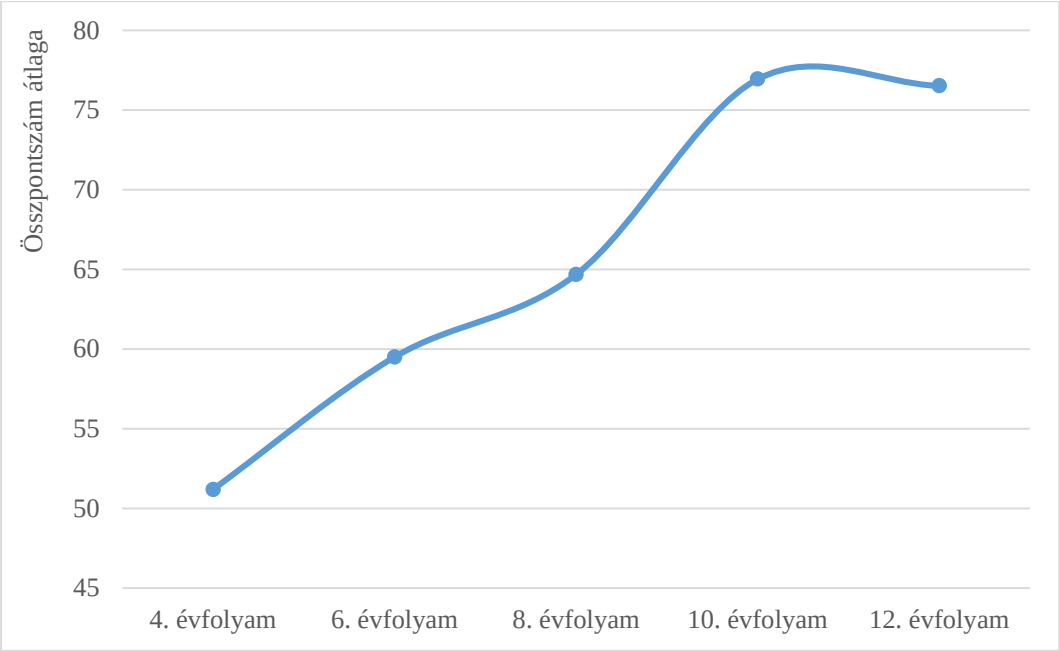
Bár a táblázatból is jól látható az egyes évfolyamokon belüli az eredmények eloszlása, szemléletesebb képet kapunk erről az 1. számú ábra segítségével, mely a tesztben nyújtott

teljesítmény boxplot diagramját mutatja. Az ábra jól megmutatja a mediánon kívül az adatok alsó és felső kvartiliseit, valamint az adathalmaz szórását is. Mivel a vizsgálat résztvevőit véletlenszerűen, mindenféle előválogatás nélkül mértük fel, így a 4., 6. és 8. évfolyam tanuló között előforduló negatív anomáliák is jól láthatók (alacsony értelmi képességű, esetleg figyelemzavaros vagy egyéb SNI diákok). A 10. és 12. évfolyam mintáiban hasonló egyedi esetek már nem fordulnak elő. Ennek a valószínű oka, hogy a középiskolába ezek a tanulók már nem jutnak el, vagy a felmérés elvégzéséhez nem adták a beleegyezésüket.



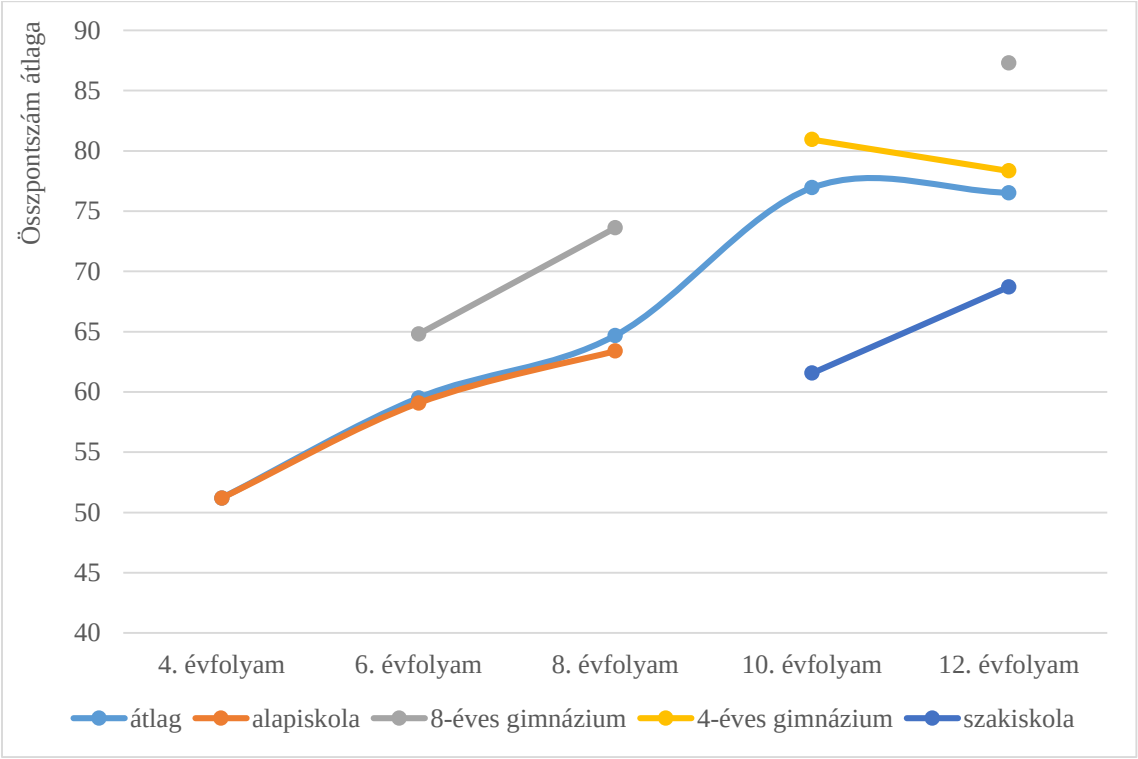
1. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása

A tesztben nyújtott eredmények évfolyamok szerinti átlagértékeit láthatjuk a 2. ábrán is. A 10. és 12. évfolyam közti enyhe regresszió vagy stagnálás mellett figyelmet érdemel a függvény évfolyamok közti meredekségének a vizsgálata. Ebből következtethetünk azokra az ún. szenzitív időszakokra, melyek során az induktív gondolkodás fejlődése a legintenzívebb növekedést mutatja. Az ábrából jól látható, hogy ez a 4. és 6., illetve a 8. és 10. évfolyam közé esik. Ezek azok az időszakok, amelyeket az iskolai életben a leginkább problematikus időszakoknak tekintünk: az alsó- és a felső tagozat közti váltás, illetve az alapiskolából a középiskolába átlépés időszaka. Érdekes kutatási kérdés lehet, hogy a változó oktatási környezet és az új körülményekhez, elvárásokhoz való kényszerű alkalmazkodás mennyire befolyásolhatja az (induktív) gondolkodási képesség ilyen robbanásszerű fejlődését?



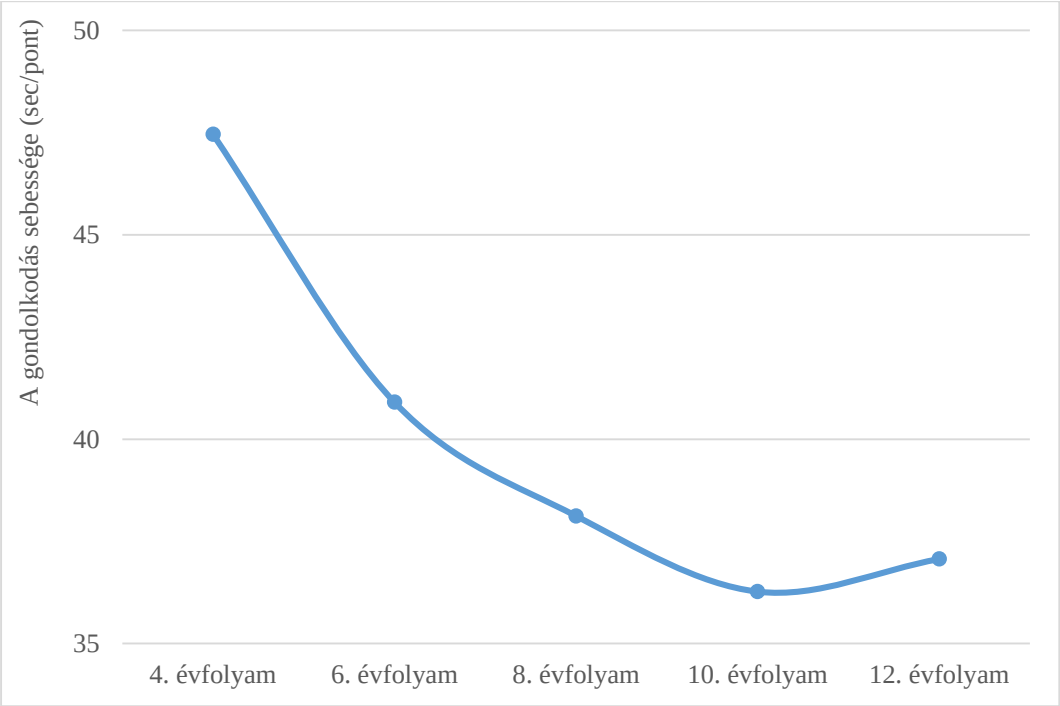
2. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása

Árnyaltabb képet kapunk, ha a teszt átlageredményeit iskolatípusok szerint vizsgáljuk meg. A 3. ábrán már látható, hogy a 6. évfolyamban az alapiskolai oktatásból 8-éves gimnáziumba átlépő tanulók átlagpontszámai mennyivel magasabbak, s a középiskola befejezése felé közeledve, a 10. évfolyamban is ezek a tanulók érték el a legmagasabb értékeket. (Sajnos, a 10. évfolyam a fentebb vázolt okok miatt hiányzik az összképből.) Ennek valószínűleg ahhoz van köze, hogy az 5. évfolyam végén elsősorban a matematikatudásuk alapján történik ezeknek a tanulóknak a felvétele, s a matematikai képességek magas szintje korrelál az induktív gondolkodással is. Érdekes tendencia figyelhető meg a 4-éves gimnáziumok tanulóinál, ahol enyhe csökkenés tapasztalható a 10. és 12. évfolyam között, míg a szakiskolások (bár lényegesen alacsony értékek mentén), de határozott fejlődést produkálnak.



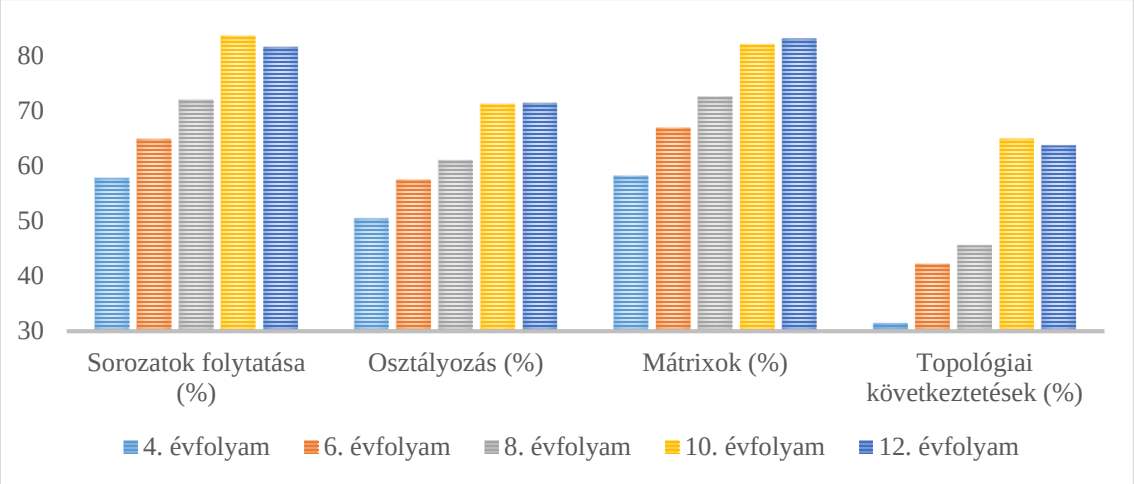
3. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása

Kutatásunk során kísérletet tettünk az induktív gondolkodási képesség sebességére vonatkozó vizsgálatok elvégzésére is. Mivel lehetőségünk volt a használt digitális platform segítségével a helyes válaszokhoz szükséges idők mérésére, így ki tudtuk számítani azok évfolyamok szerinti átlagos értékeit. Ezt a 4. ábrán figyelhetjük meg. Jól látható, hogy az oktatási rendszerben eltöltött idő az induktív gondolkodási képesség sebességére jó hatással van. A 4. évfolyamban átlagosan 47,46 mp szükséges 1-1 helyes döntés meghozatalára, a 10. évfolyamban ez az idő már 36,27 mp-re csökken. Ezután azonban a gondolkodási idő nem csökken tovább, sőt enyhén megnövekszik. Ez a megfigyelés összhangban áll McGrew és társszerzőinek (2014) megállapításaival, akik szerint a kognitív feldolgozási sebesség körülbelül ugyanebben a korban (12. évfolyam) kezd stagnálni, majd fokozatosan csökkenni.



4. ábra: A tanulók gondolkodási sebessége a CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítmény alapján évfolyamonként összehasonlítva

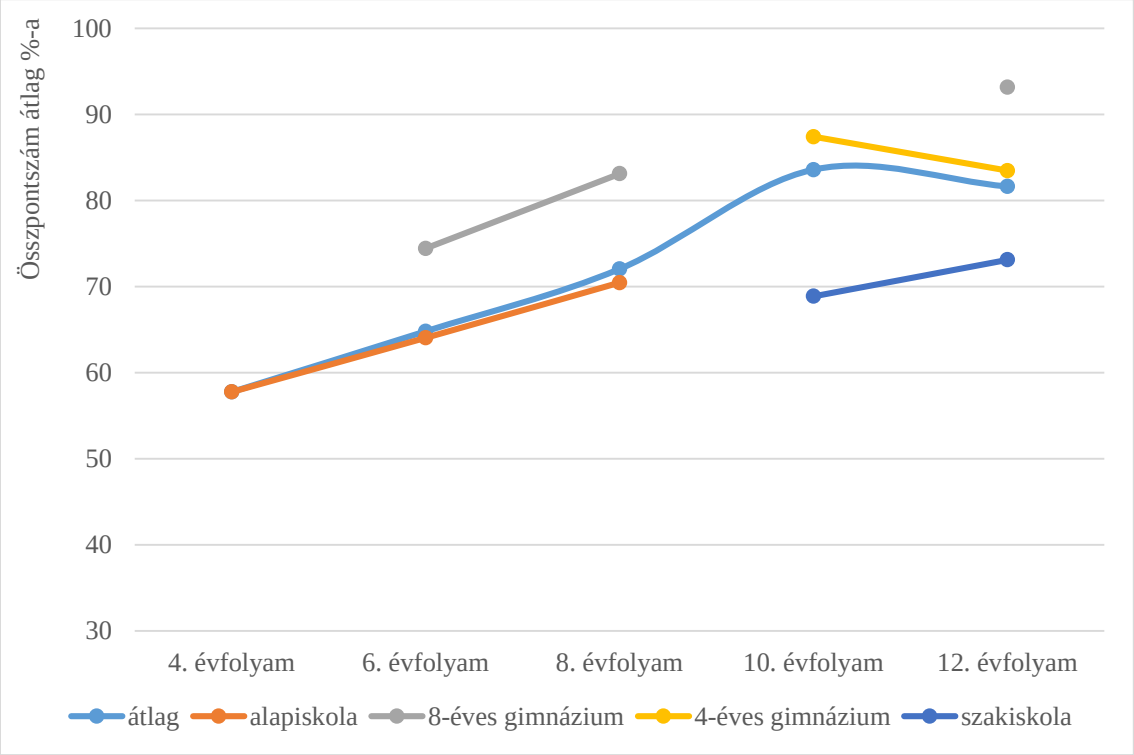
Még árnyaltabb képet kapunk a tanulók induktív gondolkodásának fejlődési tendenciáiról, ha megvizsgáljuk azt a teszt alváltozóinak szempontjából is. Az 5. ábra oszlopdiagramjaiból kitűnik, hogy az induktív gondolkodás egyes összetevői a tanulók oktatási rendszerben eltöltött éveinek függvényében nem azonos mértékben fejlődnek. A legharmonikusabb növekedés a „Sorozatok folytatása" és a „Mátrixok" alváltozók esetében tapasztalható. Ezek nagysága már a 4. évfolyamos tanulók esetében is szembetűnő. Ugyanilyen jól látszik az is, hogy a „Topológiai következtetések" alváltozó csak később kezd kialakulni, s csak az alapiskolás kor után indul ugrásszerű fejlődésnek. Mindegyik alváltozó esetében jól látszik a 12. évfolyam környékén a stagnálás, ill. a regresszió, talán csak a „Mátrixok" esetében nem olyan szembetűnő.



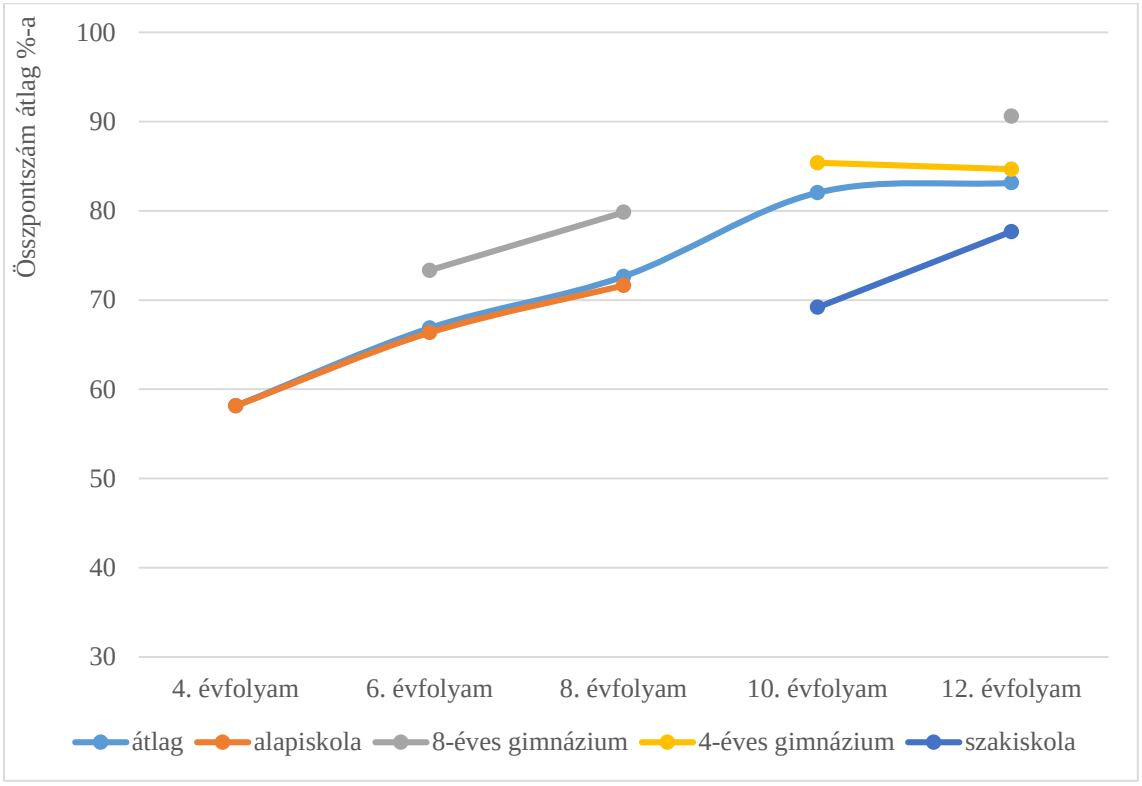
5. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása – alváltozók szerint

A 6. ábrán a „Sorozatok folytatása” alváltozó fejlődése látható iskolatípusok szerint csoportosítva. Az ilyen típusú feladatok célja a mintázatfelismerés által az induktív gondolkodás képességének mérése. A tesztalanynak egy adott sorozat logikai szabályszerűségeit kell felismernie és annak alapján kiválasztania a soron következő elemet. A sikeres megoldás nem csupán az analitikus gondolkodást, hanem az absztrakt problémamegoldó képességet is feltételezi, így kiváló indikátora a fluid intelligenciának. Horn és Cattell (1966) eredményei alapján ez az alteszt erősen korrelál a Gf komponenssel, különösen serdülők és felnőttek esetében. Erre az alváltozóra utaló kérdésekre adták a tanulók a legtöbb helyes választ, s a 4. évfolyam kiindulási értékei és a 12. évfolyamban mért értékek egyaránt magasak voltak.

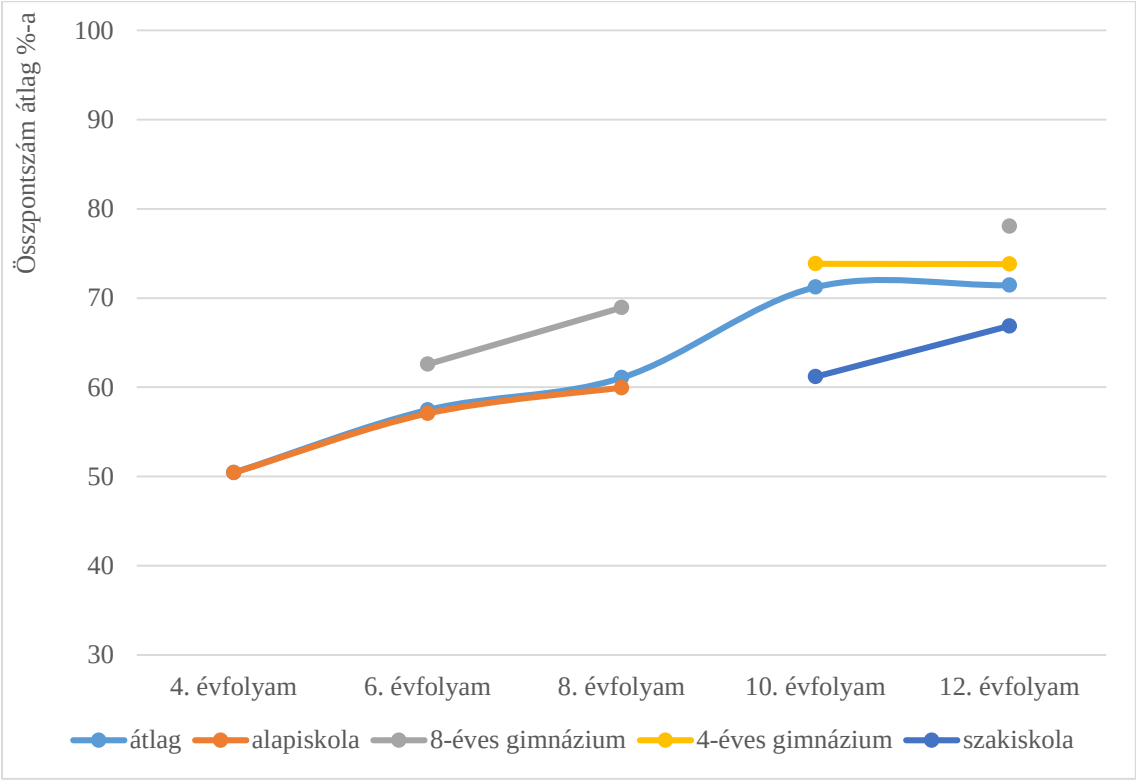
Körülbelül ugyanezeket a megállapításokat lehet tenni a 7. ábrán látható „Mátrixok” alváltozók esetében is. Ezek a feladatok a fluid intelligencia legtipikusabb mérési formái közé tartoznak. A tesztalanynak egy rácsos elrendezésű vizuális mintasorozatból kell következtetnie a hiányzó elemre. A feladatok megoldásához vizuális mintázatfelismerés, szekvencia-azonosítás és szabályalkalmazás szükséges (Jaeggi et al., 2008). A teszt alacsony nyelvi tartalma miatt kulturálisan független, és rendkívül alkalmas nem verbális intelligenciakomponensek mérésére. Neuropszichológiai kutatások szerint ez az összetevő szoros kapcsolatban áll a munkamemóriával és a prefrontális kéreg aktivitásával (Kane & Engle, 2002).



6. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása – a „Sorozatok folytatása" alváltozó szerint



7. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása – a „Mátrixok” alváltozó szerint



8. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása – az „Osztályozás” alváltozó szerint

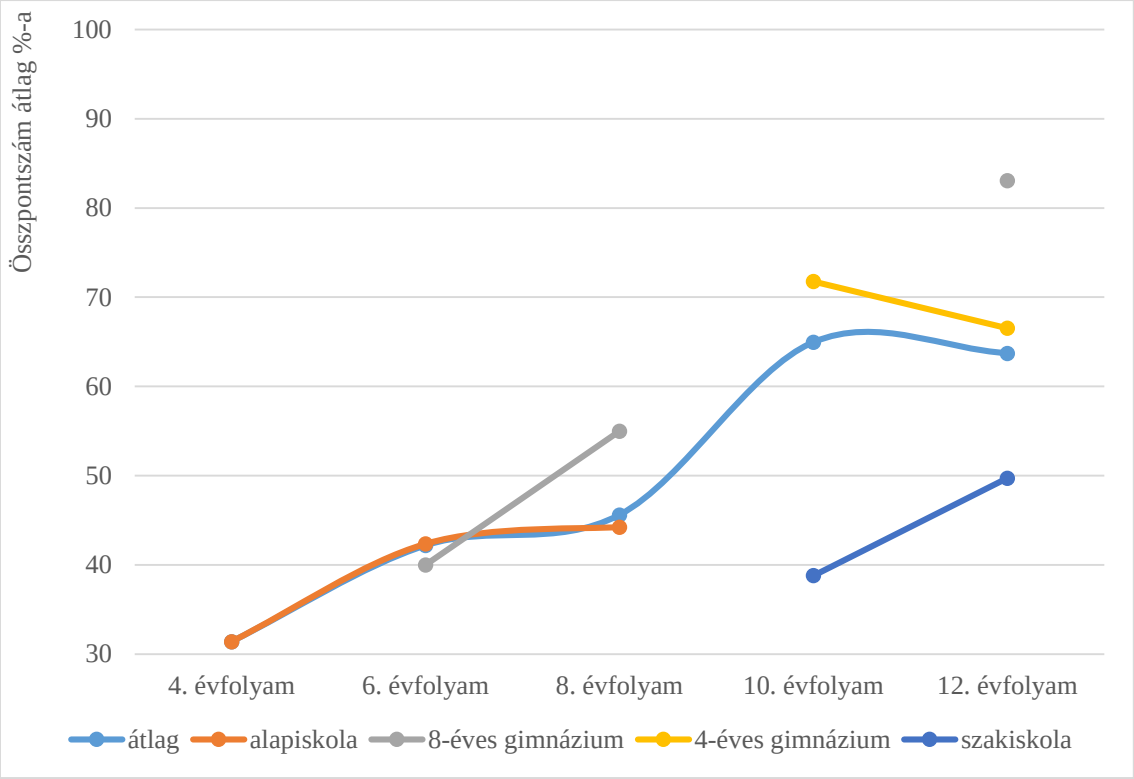
A 8. ábrán látható grafikon az „Osztályozás” alváltozó fejlődését jeleníti meg. Az osztályozási feladatok célja, hogy feltérképezzék a tesztalany fogalmi absztrakciós képességét és analitikus gondolkodását. A résztvevőnek különböző elemek közötti hasonlóságokat és különbségeket kell felismernie, majd logikus csoportokat létrehoznia (Lohman, 2005). Ez a tesztösszetevő szorosan kapcsolódik az induktív következtetéshez, mivel a csoportosítás mögött álló szabályokat implicit módon kell azonosítani. A mentális rugalmasságot és az absztrakciós képességeket feltérképezve jól indikálja az egyéni kognitív stílusokat. A fluid intelligencia e komponense gyakran korrelál a kognitív teljesítmény más mutatóival, különösen tanulás és problémamegoldás során.

A vizsgált korcsoportok esetében különösen szembetűnő, hogy az induktív gondolkodásnak ez a legkisebb mértékben fejlődő összetevője. Bár a fejlődés az oktatási rendszerben eltöltött idő függvényében folyamatos tendenciát mutat, de a többi alváltozóval összehasonlítva abszolút értékben mégsem olyan jelentős mértékű.

A „Topológiai következtetések” alváltozó fejlődési tendenciái mutatják talán a legkevésbé harmonikus fejlődési trendet (9. ábra). E feladatok célja a vizuális-térbeli gondolkodás és a mentális rotációs képesség mérése. A tesztalanyoknak térbeli relációkat kell értelmezniük, például útvonalakat, viszonyrendszereket vagy formák elrendezéseit. A feladat sikeres megoldása a mentális reprezentációk kialakításán, manipulálásán és következtetések levonásán múlik (Unsworth & Engle, 2007). A vizuális absztrakció és térbeli tájékozódás ezekben a feladatokban kulcsfontosságú, különösen STEM területeken tanulók esetében. Neuropszichológiai kutatások alátámasztják, hogy ezek a képességek az agy térbeli feldolgozásért felelős területeinek

aktivációjával mutatnak összefüggést (Deary et al., 2010). Az alteszt jól mutatja az egyén kognitív rugalmasságát, valamint a komplex információk manipulálásának képességét.

Az alteszt eredményeiből látható, hogy ez az induktív gondolkodás összetevő a 8-éves gimnáziumba kerülő tanulóknál sem fejlett, sőt a vizsgált mintában még az átlagnál némileg alacsonyabb értékeket is mutatnak ezek a tanulók. A 10. évfolyam környékén azonban – függetlenül az iskolatípustól – ugrásszerű fejlődés tapasztalható ezen a területen is. Mindebből nyilvánvalónak látszik, hogy az induktív gondolkodásnak ez az összetevője a négy alváltozó közül a legkésőbb indul fejlődésnek.



9. ábra: A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása – a „Topológiai következtetések" alváltozó szerint

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk kiindulási problémája az tény volt, hogy különböző nemzetközi keresztmetszeti mérések szerint a szlovákiai magyar diákok egyes kompetenciái nemcsak az OECD átlag alatt vannak, hanem a szlovák iskolákban tanuló társaik átlaga alatt is. Az induktív gondolkodás mérésére irányult a figyelmünk, hogy annak segítségével nyomon követhessük a folyamatban lévő iskolareform hatékonyságát. E cél elérése érdekében megfelelő mérőeszközt szerettünk volna találni.

Ebben a tanulmányban korábbi kutatási tapasztalataink (Madarász & Tóth, 2025) alapján a CFT 20-R tesztbattériát használtuk. Az eredmények azt mutatták, hogy a tesztelt korcsoportok diákjainak pontszámai között jelentős különbség volt. A mérőeszköz alskáláinak vizsgálata szintén szignifikáns korrelációkat mutatott. Mindezt figyelembe véve megállapítható, hogy a választott

mérőeszköz mind az alváltozók, mind az életkori csoportok szerint jól differenciál, és alkalmas az induktív gondolkodási képesség mérésére.

Méréseink alapján nemcsak a diákok induktív gondolkodásának életkorral kapcsolatos fejlődési görbéit ábrázolhatjuk, hanem az alváltozóinak fejlődési ütemét is. Ez az információ lehetővé teszi számunkra, hogy összehasonlítsuk más kutatók mérési eredményeit, akik eltérő mérési eszközöket vagy módszertanokat alkalmaztak.

Vizsgálataink eredménye alapján valószínűsíthető, hogy a Komáromi járás vizsgált tanulóinak induktív gondolkodási képességei nem maradnak el az életkoruknak megfelelő referenciaértékektől. A teszt standardizációja során megállapított referenciaértékekkel való összehasonlítás alapján kijelenthető, hogy a nemzetközi kompetenciavizsgálatok eredményei valószínűleg nem a tanulók induktív gondolkodási képességeinek alacsony nívója miatt kerültek az OECD-átlag és a nemzeti átlag alá. Az általunk mért eredmények a populációs átlagnak megfelelő mértékűek.

Megállapítást nyert, hogy az induktív gondolkodás fejlődésének – és talán a fejlesztésének is – a legérzékenyebb időszakai a 4.-6., valamint a 8.-10. évfolyam között helyezkednek el. A 12. évfolyam környékén az induktív gondolkodás stagnálni kezd a sebessége pedig csökkenni.

A 8-éves gimnázium kiválasztási modellje (matematikai eredményesség) az induktív gondolkodás alkalmas mutatója.

A „Topológiai következtetések” alváltozó, amely a Vizuális-térbeli gondolkodás és a komplex információk feldolgozásának mutatója szakaszos fejlődést mutat és a többi alváltozótól később fejlődik ki.

Mivel az általunk alkalmazott teszt „kultúrától független”, a kapott eredményeket nem befolyásolják az oktatási intézmények közötti esetleges különbségek (nyelvi környezet, kulturális háttér, tantervi különbségek stb.), így pontosabb és relevánsabb információkat lehet gyűjteni az egyes diákok és évfolyamok induktív gondolkodási képességeiről, valamint az ezekben bekövetkező változásokról. Ennek alapján képet lehet alkotni az oktatási reformtörekvések hatékonyságáról és eredményességéről.

Lehetségesnek tűnik, hogy ezeket a tapasztalatokat felhasználva hatékonyan mérhetővé válik az induktív gondolkodási képességek fejlődése a különböző kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező diákok körében más országokban és iskolarendszerekben is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Ambasz, D. et al. (2022). *Digital Transformation and National Curriculum Reform of Primary and Lower Secondary Schools in Slovakia (P176583). Curriculum Reform from Policy Design at the National Level to Implementation at the School Level: Lessons Learned.* World Bank Publications, Washington DC.
Digital Transformation and National Curriculum Reform of Primary and Lower Secondary Schools in Slovakia - Curriculum Reform from Policy Design at the National Level to Implementation at the School Level : Lessons Learned

Ambasz, D. et al. (2023). *Digital Transformation and National Curriculum Reform of Primary and Lower Secondary Schools in Slovakia (P176583). Policy Options Note.* World Bank Publi-cations, Washington DC.
Digital transformation and national curriculum reform of primary and lower secondary schools in Slovakia - European Commission

Burke, H.R. (1972). Raven's Progressive Matrices. Validity, reliability and norms. *Journal of Psychology,* 82, pp. 253-257.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*. 54(1), pp. 1–22.

Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action.* Elsevier, New York.

Csapó, B. (1994). Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia,* 94(1-2), pp. 53-80.

Deary, I. J., Penke, L., Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(3), pp. 201–211. http://dx.doi.org/10.1038/nrn2793

Egan, G. E. & Greeno, J. G. (1974). *Theory of rule induction: Knowledge acquired in concept learning, serial pattern learning and problem solving.* Gregg, L. W. (Edit.): Knowledge and cognition. pp. 43-104. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities.* In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), Teaching thinking skills: Theory and practice. pp. 9–26. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co., New York.

Fajmonová, V. et al. (2015). *Cattellův test fluidní intelligence CFT 20-R. Příručka.* (Cattell's Fluid Intelligence Test CFT 20-R. Manual.). Hogrefe – Testcentrum, Praha.

Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), pp. 253–270.

Jaeggi, S. M., Buschkuehl, M., Jonides, J., Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), pp. 6829–6833. https://doi.org/10.1073/pnas.0801268105

Johnson-Laird, P. N. (1988). *A taxonomy of thinking.* In Sternberg, R. J. & Smith, E. E. (Edit.), The psychology of human thought. (pp. 429-457). Cambridge University Press.

Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), pp. 637–671. https://doi.org/10.3758/bf03196323

Klauer, K. J. & Phye, G. D. (2008). *Inductive Reasoning: A Training Approach.* Review of Educational Research, 78(1), pp. 85-123. https://doi.org/10.3102/0034654307313402

Lohman, D. F. (2005). Fluid intelligence, inductive reasoning, and working memory: Where Gf fits into the cognitive landscape. *Educational Psychology Review*, 17(4), pp. 295–326.

Madarász, R. & Tóth, P. (2025), Az induktív gondolkodás mérése kultúrafüggetlen mérőeszközök segítségével. (Measuring inductive reasoning using culture fair measuring tools). In: II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás egy változó világban. pp. 122-128. https://doi.org/10.3311/ISNK-210

McGrew K. S., LaForte E. M., Schrank F. A. (2014). *Technical Manual: Woodcock-Johnson IV. Rolling Meadows,* IL: Riverside. https://doi.org/10.1177/0734282915569447

Molnár, Gy., Greiff, S., Csapó, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: Relations and development. *Thinking Skills and Creativity, 9,* pp. 35-45. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.03.002

Morvai, T. (2014). A TIMSS- és PIRLS-vizsgálatok eredményei szlo vákiai magyar viszonylatban. (The results of the TIMSS and PIRLS studies in relation to the Hungarian community in Slovakia.) In Cholnoky, Gy. (Edit.): *Minority Studies*. *23*(4), pp. 158-173.

OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life.* OECD Publishing, Paris.

Papp, Z. A. (2014). Szlovákiai magyarok iskolai teljesítménye a PISA vizsgálatok alapján. (School performance of Hungarians in Slovakia based on PISA tests). *Pedagógusfórum.* 13(5-6), pp. 8-11.

Pellegrino, J. W. & Glaser, R. (1984). *Analyzing Aptitudes for Learning: Inductive Reasoning.* In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology Vol. 2. pp. 269-345. Lawrence Erlbaum As-sociates Inc., Hillsdale.

Popper, K.R. (1972). *Objective knowledge. An evolutionary approach.* Calderon Press, Oxford.

Sinha, M. (1977). Validity of the Progressive Matrices. *Journal of Psychological Resourches*, 21, pp. 221-226.

Raven, J.C., Court, J.H., Raven. J. (1996). *Standard Progressive Matrices. Raven manual: Section 3.* Oxford Psychologists Press.

Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84(4), pp. 353–378. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.4.353

Tóth, P. & Pogatsnik, M. (2022). Advancement of inductive reasoning of engineering students, *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1). https://doi.org/10.1556/063.2022.00120

Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). On the division of short-term and working memory: An examination of simple and complex span and their relation to higher order abilities. *Psychological Bulletin,* 133(6), pp. 1038–1066. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.6.1038

Visser, L., Rothe, J., Schulte-Körne, G., & Hasselhorn, M. (2022). Evaluation of an Online Version of the CFT 20-R in Third and Fourth Grade Children. *Children*, *9*(4), 512. https://doi.org/10.3390/children9040512

Zhang, H.C. & Wang, X.P. (1989). Chinese standardization of Raven's Standard Progressive Matrices. *Psychological Test Bulletin*, 2(2), pp. 36-39.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.299

AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET PERCEPCIÓS RÉSEINEK CSÖKKENTÉSE
REDUCING PERCEPTION GAPS IN THE PRESCHOOL-TO-ELEMENTARY SCHOOL TRANSITION

Mónika ÖLVECZKY[61] – Diana BORBÉLYOVÁ[62]

ABSTRACT

This study examines whether an assessment–interpretation–feedback (AIF) cycle reduces perceptual gaps during the preschool-to-school transition. In a cross-sectional design, misalignment was indexed using the Expectation–Reality Discrepancy Index (ERDI; hereafter EVE), operationalized as a parent-reported discrepancy rating across eight competency domains. Data were collected from 41 parents of first-grade children who had previously attended 15 preschools in and around Komárno. We compared EVE across school-readiness screening pathways and considered developmental support history within the AIF framework. Findings suggest that structured, two-way feedback and prior school-readiness screening are associated with smaller gaps, whereas discontinuities in information flow between preschool and school maintain misalignment.

KEYWORDS

transition to school, school readiness screening, expectation–reality discrepancy, EVE index, parent-reported discrepancy, feedback, assessment

BEVEZETŐ

Az óvodából iskolába történő átmenet az egyik legfontosabb fordulópont a gyermek életében. Sikeressége nemcsak a gyermek aktuális készségprofilján, hanem a társadalmi elvárásrendszeren, illetve a közvetlen környezet – elsősorban a család (kiváltképpen a szülők) és az iskola/ pedagógusok hozzáállásán, attitűdjén, követelményeinek való megfelelésen, és a rendelkezésre álló információk értelmezésén, további kezelésén, az azokra adott reakciókon múlik. Kutatások bizonyítják, hogy az iskolakezdéshez való alkalmazkodás minősége, a kezdeti élmények és sikeresség, illetve az iskolaérettség mértéke nagyban befolyásolják a gyermek tanulási pályáját, szociális fejlődését, önbecsülését, további iskolai sikerességét, és akár az egészségét is (Bezrukich & Jefimovova,2000; Duncan et al., 2007; Perry & Dockett, 2003; Muberg, 2010;).

Az óvoda–iskola átmenet szakmai megközelítésében kulcskérdés a jelzések értelmezésének és a visszajelzésnek a következetessége. Az iskolaérettség vizsgálata és az óvodából érkező információk összevetése rávilágít, hol nyílik rés a szülői elvárás és a tanítói

[61] Mgr. Ing. Ölveczky Mónika, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, olveczky1975@gmail.com

[62] PaedDr. Diana Borbélyová, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, borbelyovad@ujs.sk

tapasztalat között az első hónapokban. E különbségek tartóssága, iránya és területi megoszlása jelzi, mennyire működik a közös nyelv a család és az intézmények között, valamint miként épülnek be a korai jelzések és a javasolt fejlesztések az iskolai gyakorlatba. A tanulmány az óvoda–iskola átmenetben tapasztalható percepciós réseket vizsgálja egy újonnan megalkotott kérdőív segítségével pilot kutatás keretén belül, különös tekintettel arra, hogy a mérés–értelmezés–visszacsatolás folyamatának minősége miként kapcsolódik a szülői elvárások és az észlelt teljesítmény közti eltéréshez. A vizsgálat kulcsváltozója az Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE), amely a szülői elvárások és a gyermek kompetenciaterületeken mért teljesítményének viszonyát ragadja meg.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Szlovákiában (1993-ig még Csehszlovákia) a szakemberek, kiváltképp a pszichológusok az óvoda-iskola átmenet kérdéskörével az 1960-70-es években kezdtek el foglalkozni (Marko, 1971). Azonban az érdeklődés a téma iránt nagyon hamar alább hagyott. Csupán a huszadik század utolsó éveiben kezdték kutatásokkal alátámasztani, hogy a gyermekek nagy többsége az átmenet során problémákkal szembesül (Řezáč, 1998; Vágnerová, 1996).

A 21. század elején a tudományos érdeklődés fókuszába a gyermek iskolaérettségének vizsgálata került. Az iskolaérettségre ugyanis mint az iskolai sikerességet befolyásoló tényezőre kezdtek tekinteni, úgy hazai körökben (Jánošová, 2008; Slezáková & Tirpáková, 2006; Nagy, 1974, 1980; Józsa & Borbélyová, 2024), mint külföldön (Aminnikova, 2008; Kokkalia et al., 2019; Williams & Lerner, 2019), és vizsgálni kezdték összefüggéseit. Hazánkban csupán a 21. század második évtizedében kezdtek jelentőséget tulajdonítani a család és az iskola szerepének ebben a folyamatban (Lukáč, 2015; Slezáková, 2017). S míg a külföldi szakirodalomban egyre tágabb értelmezésben kezdték vizsgálni az óvoda-iskola különféle aspektusait, például a reziliencia és a megküzdési stratégiák kontextusában (Keményné Gyimes, 2010), addig hazai körökben a kutatások fókuszában továbbra is a beilleszkedési – és iskolaérettségi problémák feltárása/beazonosítása maradt.

Az utóbbi évtizedben egyre inkább előtérbe kerültek azok az elméletek, melyek a gyermek alapos megismerését szorgalmazták. Fokozatosan kezdett megjelenni a társadalmi igény az iskolaérettségi problémák, valamint az óvoda-iskola átmenet problémáinak szélesebb körű diagnosztizálására is. A diagnosztikán belüli paradigmaváltás azt eredményezte, hogy a pszichodiagnosztika mellett megjelent a pedagógiai diagnosztika, mely pozíciója a társadalmi igény nyomására kezdett megszilárdulni, valamint az oktatáspolitikai törekvések is arra irányultak, hogy rendszerszinten szélesebb teret biztosítsanak az alkalmazásának. S bár az oktatás némely szintjein (pl. óvoda) törvény írja elő a pedagógiai diagnosztika alkalmazását, az elmélet és gyakorlat közt óriási szakadék tátong. Annak ellenére, hogy a szlovákiai magyar nevelési környezetben a standardizált eszközök használata ugyan némiképp bővül (pl. DIFER tesztek adaptálása), a standardizált mérőeszközök alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban még mindig elenyésző Szlovákiában (államnyelven és a kisebbségek nyelvén is). Problémát okoz, hogy hiányzik az áttekinthető, világos, rendszerszintű útmutatás, illetve hiányoznak a sztenderdizált tesztek, melyek megbízhatóan mérik az iskolaérettséget. Osztjuk ugyanis azon szakemberek nézetét, akik szerint annak megállapításához, hogy a gyermek megfelelő készségszinttel rendelkezik-e az iskolába lépéshez, valid, könnyen alkalmazható és hiteles mérőeszközökre van szükség (Snow, 2006; Snow & van Hemel , 2008). A 2022-23-as évek hoztak ugyan némi áttörést, amikor a Gyermekpszichológiai és Patopszichológiai Kutatóintézet (VÚDPaP -

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie) ajánlotta a feltáró jellegű szűrővizsgálatok rendszeresítését a pedagógiai gyakorlatban (Farkašová et al., 2022; Dočkal et al., 2023), azonban ezek a vizsgálatok azóta sem képezik a gyakorlat szerves részét.

Mérés – értelmezés – visszacsatolás az óvoda–iskola átmenet gyakorlatában

A szlovákiai óvodai mérési és visszacsatolási gyakorlat mára intézményes keretekhez kötött: a VÚDPaP Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní (Óvodai fejlődési szűrés) elnevezésű módszertana három időpontban (ősz–tél–tavasz) javasol ismételt pedagógiai megfigyelést, ezeken belül 12 területre bontva a fejlődési profil rögzítését (Farkašová et al., 2022). A kézikönyv feltáró háromszintű értékelést ír le, és előírja, hogy 2–3-as jelölésnél rövid szöveges értelmezést és konkrét pedagógiai lépéseket kell megfogalmazni; tartós nehézség esetén pedig a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP – Centrum poradenstva a prevencie) bevonása indokolt. Ezt a minimumot mi is fontosnak tartjuk, mert a mérés azonnal értelmezéssel és cselekvési javaslattal kapcsolódik össze. Az iskolaérettség megítélése a tanácsadói eljárásrend szerint többforrású döntés: szülői anamnézis és intézményi információk, célzott megfigyelés, a gyermek állapotához illesztett pszichodiagnosztikai eszközök, majd csoportmegbeszélés alapján születik szakmai ajánlás. A visszacsatolás minőségére külön módszertani anyag épül: a Budovanie spolupráce s rodičom – Tvorba bezpečia vo vzťahoch (Szülővel való együttműködés – Kapcsolati biztonság megteremtése) című kiadvány (Krnáčová et al., 2023) a szülő mint partner szerepét, a strukturált megbeszélések tartalmi minimumát, a biztonságos, érthető kommunikációt és az utánkövetés rögzítését konkretizálja. Egyetértünk azzal a megközelítéssel, hogy a szakmai üzeneteket érthető, elfogadó és megerősítő stílusban kell átadni, és a közös döntéshozatal része az ajánlások megértésének ellenőrzése. Az óvoda–szülő–CPP szinergiája pedig csökkenti a téves következtetések és a késedelmes beavatkozás kockázatát.

A szülő nemcsak címzettje, hanem aktív alakítója a mérés–értelmezés–visszacsatolás ciklusnak. A jelenlegi szabályozás szerint a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP) szakmai tevékenysége tipikusan a szülő írásbeli kérelmére vagy hozzájárulásával indul (pl. „Žiadosť o vyšetrenie dieťaťa”), a szakmai foglalkozás pedig előzetes, tájékozott beleegyezéshez kötött; a kivételeket (pl. prevenció/krízis) a vonatkozó végrehajtási rendelet pontosan rögzíti. A szülőt a vizsgálat tartalmáról és menetéről érthetően tájékoztatni kell, továbbá joga van megismerni a diagnosztikai jelentés tartalmát és rendelkezni az adatszolgáltatásról (kinek, milyen célból továbbítható a jelentés). Ezeket a lépéseket fontosnak tartjuk, mert közvetlenül befolyásolják azt, hogy a vizsgálati eredmények elfogadása vagy elutasítása érdemi információ alapján történjen, és azt is, hogy a továbbiakban hogyan épülnek be a további pedagógiai döntésekbe (Vojtová et al., 2025). A szülő és az óvoda/iskola adat- és információmegosztási kötelezettségei párhuzamosan jelennek meg: az iskola a tanulói adatok kezelésére jogszabályi felhatalmazással (nem pusztán hozzájárulással) rendelkezik; ezzel együtt a kölcsönös tájékoztatás és a transzparens kommunikáció alapelv (pl. tevékenységek előzetes ismertetése, egyeztetés, dokumentálás). Ez a keret – álláspontunk szerint – segíti a felesleges formális beleegyezések elhagyását az iskolai alapszolgáltatásoknál, miközben a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP) által végzett diagnosztikánál megőrzi a szülő érdemi döntési jogát (MŠVVaŠ SR, 2022, § 2(1), (5)–(7)). Rendszerszinten a Gyermekpszichológiai és Patopszichológiai Kutatóintézet (VÚDPaP) által 2020. december 18-án kiadott folyamat-szabványok egységesítik a tanácsadói szolgáltatások szakmai és szervezeti lépéseit (definiálják az informált beleegyezést is), a 2022-es Óvodai Nevelés

Állami Oktatási Programja (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách- Konsolidované znenie, 2022) pedig a kötelező előkészítő év kompetenciakeretén át legitimálja a folyamatos megfigyelésre épülő visszajelzést — ezt mi is fontosnak tartjuk, mert időt és teret biztosít az érdemi beavatkozásoknak (VÚDPaP, 2020). Empirikusan a Dočkal és mtsai (2023) publikációja 7 óvodából (N = 135) származó adatokon igazolja az Óvodai fejlődési szűrés (VÚDPaP, Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní) megbízhatóságát és érzékenységét; a több időpontban gyűjtött megfigyelési sorok alkalmasak a fejlődési változások azonosítására, és stabil tájékozódási normát adnak a pedagógiai döntésekhez. Úgy véljük, ez különösen indokolja a szülővel folytatott visszajelző beszélgetések következetes dokumentálását, mert így a döntések nyomon követhetők és visszakereshetők.

Tapasztalataink szerint ugyanakkor nem elhanyagolható azoknak a szülőknek az aránya, akik nem tudnak vagy nem akarnak együttműködni az óvoda–iskola átmenet kulcslépéseiben (tájékoztatás, vizsgálatok, javaslatok elfogadása). Ennek okai többnyire rendszerszintűek, és csak részben személyes hozzáállás kérdései. A minisztériumi útmutató (MŠVVaM SR, 2025) például kifejezetten rögzíti, hogy a kommunikációs csatorna megválasztásánál figyelembe kell venni a család szociális–kulturális hátterét és technikai lehetőségeit; nem minden szülő olvas rendszeresen elektronikus értesítéseket, és az írásbeliség/digitális jártasság sem adott mindenütt. Ez információs szakadékot teremt, ami együttműködési hiányként jelenhet meg a pedagógus oldaláról. A helyzetet felerősítheti az alacsonyabb iskolázottság, a szegénység, illetve a tartós hátrányos helyzet: a szlovákiai szakanyagok a marginalizált közösségekben halmozott infrastrukturális és társadalmi akadályokat írnak le (közlekedés, lakhatás, információ-hozzáférés), amelyek közvetve csökkentik a szülői jelenlét és részvétel valószínűségét az intézményi egyeztetéseken. Ezek a körülmények nem mentesítik a felelősség alól a szülőt, de magyarázzák a kapcsolat gyengülését és a visszajelzési lánc megszakadását. A dokumentált konfliktus- és bizalomhiány sem ritka: a pedagógusokat célzó országos anyagok (MŠVVaŠ, 2023) szerint a szülőkkel való interakció sokaknál jelentős stresszforrás, és gyakran eltérő elvárásokból, homályos felelősségi határokból fakad. A gyakorlat számára ebből az következik, hogy a visszacsatolás kétirányúvá és strukturálttá tétele nem pusztán „jó gyakorlat”, hanem kockázatkezelési eszköz is – különösen ott, ahol a részvétel eleve ingadozó. Jogilag fontos – és kritikus pont –, hogy a Tanácsadó és Megelőző Központ (CPP) szakmai tevékenysége általában a szülő előzetes, tájékozott beleegyezéséhez kötött; ennek megtagadása (indokolt kivételektől eltekintve, pl. prevenció/krízis) blokkolhatja a továbblépést, és „diagnosztikai vakfolthoz” vezethet. Ezért tartjuk szükségesnek a következetes tájékoztatást (a vizsgálatok tartalmáról, céljáról és várható hasznáról) és a dokumentált utánkövetést, hogy az elutasítás ne információhiányból fakadjon. Összességében kritikusan tekintünk azokra az esetekre, amikor a szülő tartósan elzárkózik a párbeszédtől vagy szelektíven figyelmen kívül hagyja a vizsgálati ajánlásokat; ugyanakkor a szakirodalom és a jogi keretek ismeretében nem stigmatizálunk, hanem differenciált, hozzáférésérzékeny kommunikációt tartunk szükségesnek. Intézményközi folyamatokra fókuszáló nézőpontból – amire országos elemzés is rámutat (To dá rozum, 2019) – az átmenet kritikus pontjain gyakoriak az információs törések és az eltérő értelmezések. Ezért az óvodai megfigyelések standardizált összegző kivonatát és az iskolakezdés előtti, háromoldalú egyeztetés (óvoda–szülő–iskola/CPP) rutinszerű beépítését tartjuk indokoltnak; ezek csökkennek az együttműködés külső akadályai, és átláthatóbbá válnak a felelősségi viszonyok.

Összefoglalva az eddigieket, az iskolaérettség megállapítása ugyanarra a logikára épül, amelyet a fejezetben részletesen bemutattunk: a többszöri óvodai megfigyelés rövid, célzott értelmezésekkel párosul, és szükség esetén a CPP bevonásával egészül ki. E megközelítést

megerősítve, az iskolaérettségről szóló szakmai döntés többforrású marad: az óvodai adatok, a szülői anamnézis, a célzott pedagógiai–pszichológiai vizsgálatok és a közös szakmai esetmegbeszélés egymást kiegészítve adják a javaslat tartalmát és időzítését. Ahogyan fentebb jeleztük, a szülő tájékozott beleegyezése és következetes bevonása nem formai kellék, hanem a visszajelzések elfogadását, a beavatkozások megkezdését és így közvetve az iskolaérettségi döntés minőségét is befolyásoló tényező. Az együttműködés hullámzásait – összhangban a fejezetben tárgyaltakkal – többnyire információs és hozzáférési akadályok táplálják. Ezeket az iskolaérettség megítélésében a kétirányú, átlátható kommunikáció és az óvoda–iskola átmenet standardizált diagnosztikai összegzései, valamint a minimumelemek – a tanévenként háromszori óvodai megfigyelési ciklusokhoz kapcsolt rövid, célzott értelmezések, a dokumentált szülői tájékoztatás és beleegyezés, továbbá bizonytalanság esetén a CPP szakmai bevonása stabilizálhatják a leghatékonyabban.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A szülői és pedagógusi megítélések közötti eltérés különösen a korai iskolai években releváns, amikor a fejlesztési előtörténet, az óvodáskori tapasztalatok és a helyi diagnosztikai gyakorlat erős keretező tényezők lehetnek. A szlovákiai magyar nevelési környezetben a standardizált eszközök (pl. DIFER) használata bővül, ám a mérési eredmények kommunikációja és pedagógiai visszacsatolása heterogén, ami eltérő elvárási horizontokat és félreértelmezéseket generálhat. A fenti helyzetkép és az áttekintett szakirodalom alapján úgy látjuk, ezek elsősorban a közös fogalmi keret hiányával és a szűrési eljárások intézményenként változó gyakorlatával függenek össze. Kutatásunk központi kérdése annak feltárása volt, hogy az óvoda–iskola átmenetben a mérés–értelmezés–visszacsatolás folyamatának minősége miként kapcsolódik a szülői elvárások és a pedagógusok által észlelt teljesítmény közötti eltérésekhez — különös tekintettel a kompetenciaterületi mintázatokra; a szűrés módjának e különbségek mértékére és ingadozására gyakorolt hatására; valamint arra, hogy a korai jelzés vagy fejlesztési előtörténet módosítja-e ezt a hatást és összefügg-e az alsó tagozat eleji teljesítménnyel.

Kutatási célok és kérdések

A kutatás fő célja az óvoda-iskola átmenetben tapasztalható percepciós rések vizsgálata volt, különös tekintettel arra, hogy a mérés–értelmezés–visszacsatolás folyamatának minősége miként kapcsolódik a szülői elvárások és az észlelt teljesítmény közti eltéréshez, melyet az alábbi részcélokra és hozzájuk kapcsolódó kutatási kérdésekre bontottunk:

C1. Az elvárás–valóság eltérések mintázatának feltárása kompetenciaterületek mentén (irány, eloszlás, |EVE|).

KK1. Mekkora és milyen irányú a szülői Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE) az első évfolyam első félévére vonatkozóan a vizsgált kompetenciaterületeken?

C2. A szűrés módja (tanácsadó/óvoda/sehol) hatásának meghatározása a szülői becslések pontosságára (|EVE|) és variabilitására.

KK2. Összefügg-e az eltérés nagysága (|EVE|) és szórása a szűrés módjával (tanácsadó vs. óvoda/sehol)?

C3. A szűrés módja és az óvodáskori nehézség/fejlesztés interakciójának vizsgálata az |EVE| tekintetében; a legnagyobb különbséget mutató csoportok azonosítása.

KK3. Különbözik-e a szűrés módjának (tanácsadó vs. óvoda/sehol) |EVE|-re gyakorolt hatása az óvodáskori nehézséggel/fejlesztéssel rendelkező és nem rendelkező tanulók között; továbbá kimutatható-e kapcsolat a korai jelzés/fejlesztés és az alsó tagozat eleji alulteljesítés között?

Kutatási minta

Az alapsokaságot az alapiskola első évfolyamos tanulói képezték, azon belül konkrétan a szlovákiai magyar alapiskola alsó tagozatán tanuló elsős diákok. A célzott és kényelmi mintavétel során olyan közelünkben lévő iskolákat szólítottunk meg, ahol a szülők hajlandóak voltak részt venni a kutatásban. Az érvényes minta N = 41 szülői válaszból áll. A részvétel önkéntes volt, a válaszok anonimek, egyedi visszakeresés nélkül. A kutatás megfelel az adatvédelem és kiskorúak védelmének alapelveinek.

A kitöltők nemi megoszlása erősen egyoldalú: 38 nő (92,7%) és 3 férfi (7,3%) vett részt, ami összhangban áll a kisgyermekkori nevelés–oktatás körüli kommunikációban megfigyelhető anyai részvételi túlsúllyal. Az édesanyák iskolai végzettsége a magasabb képzettségi szintek felé tolódik: 20 fő (48,8%) felsőfokú, 19 fő (46,3%) középfokú, míg 2 fő (4,9%) alapfokú végzettséget jelölt meg. A gyermekek óvodai előtörténete lokálisan koncentrált: a válaszok döntő többsége komáromi intézményekhez köthető, a leggyakoribb előfordulással a MARIANUM Egyházi Iskolaközpont Óvodája (12 fő; 29,3%), ezt a Béke Utcai Óvoda magyar csoportja követi (5 fő; 12,2%), több további óvoda pedig kisebb arányban jelenik meg (1. táblázat).

2. táblázat: Mintaösszetétel és kulcsmutatók

Mutató	Kategória	n	%
Kitöltő neme	Nő	38	92,7
	Férfi	3	7,3
Anya végzettsége	Alapfok	2	4,9
	Középfok	19	46,3
	Felsőfok	20	48,8
Iskolaérettségi visszajelzés	Óvoda	31	75,6
	Külső szolgáltató	8	19,5
	Nem történt	2	4,9
Óvodai nehézség (bármely)	Igen (PROB_ANY)	24	58,5
Fejlesztés (bármely)	Igen (DEV_ANY)	24	58,5

Az 1. táblázat adatai alapján az is látható, hogy az iskolaérettségi szűrések tudatosulása kifejezetten magas: a szülők háromnegyede (31 fő; 75,6%) az óvodában történt felmérésről számolt be, közel ötödük (8 fő; 19,5%) külső szolgáltatónál észlelte a vizsgálatot, és mindössze 2 fő (4,9%) jelezte, hogy nem történt felmérés. Az óvodáskori nehézségek tekintetében a szülők 58,5%-a (24 fő) említett valamilyen problémát, 41,5% (17 fő) nem jelzett nehézséget; a részletes megjegyzések főként nyelvi–artikulációs (helyes artikuláció, tiszta kiejtés) és grafomotoros–finommotoros területeket érintettek. A fejlesztési utak sokszínű, többcsatornás mintázatot mutatnak: 17 esetben (41,5%) nem volt szükség beavatkozásra, 16 gyermeknél (39,0%) a család vállalt fejlesztő tevékenységet, 11 esetben (26,8%) az óvoda biztosított célzott támogatást; emellett 6 gyermek (14,6%) időnként, 5 (12,2%) pedig rendszeresen vett részt különfoglalkozásokon, míg

2 esetben (4,9%) a jelzett probléma ellenére nem történt fejlesztés. A mintakép tehát olyan, lokálisan beágyazott, viszonylag magas iskolázottságú szülői populációt rajzol ki, amelyben az iskolaérettségi felmérések széleskörű jelenléte és a fejlesztési válaszutak aktív használata egyaránt jellemző – ez a kontextus meghatározza a szülői percepciók értelmezési keretét a további elemzésekben.

A mérőeszköz

Jelen kutatás saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaz, az eszköz kipróbálására pilotvizsgálatot végeztünk. A vizsgálat keresztmetszeti, kérdőíves adatfelvétellel zajlott 2025 márciusában. A komáromi alapiskolák első évfolyamába járó tanulók szülei elektronikus önkitöltéssel válaszoltak; a kérdőívet az érintett intézmények vezetői juttatták el a szülőknek. Az űrlap 18 tételből állt, és öt logikai blokkba szerveződött:

1. A szülői globális sikeresség-ítélet a gyermek első félévi iskolai sikerességének szülői megítélése (1 item). Az ötfokú ordinális skálát (alacsony → magas) az elemzéshez középre kódoltunk.

2. A kompetenciaterületi megítélések blokkban (8 item) a szülők értékelték, hogy a gyermek teljesítménye az első félévben mennyiben felelt meg az elvárásaiknak az alábbi területeken: olvasás, írás, számolás, szlovák nyelv, mozgásos ügyesség, figyelem, fegyelem–szabálykövetés, barátkozás–közösségi kapcsolatok. A válaszskála háromfokú, elvárás-referált volt: 1 = rosszabb az elvártnál, 2 = az elvárásoknak nagyjából megfelelő, 3 = jobb a vártnál.

3. Az óvodáskori előzmények blokk (3 item) kitért a gyermekek iskolaérettségi szűrésének tudatosulása a szülők által: történt-e felmérés, és ha igen, hol (óvoda / óvodán kívüli szakember / nem történt); a gyermekek óvodáskori nehézségeire a nyelvi (helyes artikuláció, beszédhanghallás), matematikai (számolás), grafomotoros (rajzolás, kézügyesség), motoros (mozgásos ügyesség), figyelmi/viselkedéses (figyelem–összpontosítás; fegyelem–szabálykövetés) és szociális (barátkozás–közösségi kapcsolatok) területeken, „egyik területen sem volt problémája” opcióval (összegző indikátor: PROB_ANY); a gyermek által látogatott óvoda megnevezése (szabad szöveges mező) lehetővé tette, hogy az intézményi interjúk során intézményre szabott visszacsatolást adjunk, ezzel támogatva az adott óvoda pedagógusainak kontextus-specifikus tájékoztatását.

4. A fejlesztési utak (többválaszos) item pontosítja, hogy esetleges hiányosság esetén milyen formában történt beavatkozás (lásd. 2. táblázat): családi fejlesztés, óvodai fejlesztés, különfoglalkozás időnként vagy rendszeresen, illetve „nem fejlesztették”. Ezekből képeztük az összesített fejlesztés mutatót (DEV_ANY = fejlesztés igénybevétele bármely csatornán), amely bináris (0/1) indikátor: Igen értéket (1) kap, ha legalább egy fejlesztési csatorna megjelent (családi fejlesztés, óvodai fejlesztés, különfoglalkozás időnként vagy rendszeresen), ellenkező esetben Nem értéket (0). Az ismertetett mintaképet árnyalja, hogy bármely fejlesztés, beavatkozás (DEV_ANY) igénybevétele szorosan együtt mozgott a szülők által jelzett óvodáskori nehézség bármely területével (PROB_ANY = óvodai jelzés bármely területen): a PROB_ANY × DEV_ANY 2×2-es kereszttáblában **a problémát jelzők körében 91,7% (22/24), a nem jelzőknél 11,8% (2/17) vett igénybe valamilyen fejlesztést.** A PROB_ANY és a DEV_ANY közötti kapcsolat erős és szignifikáns, $\chi^2(1)=26{,}18$, $p<{,}001$; Fisher egzakt $p = 2{,}5\times10^{-7}$; Cramér V=0,80. Ezt a mintázatot a későbbi értelmezésekben háttérinformációként kezeljük.

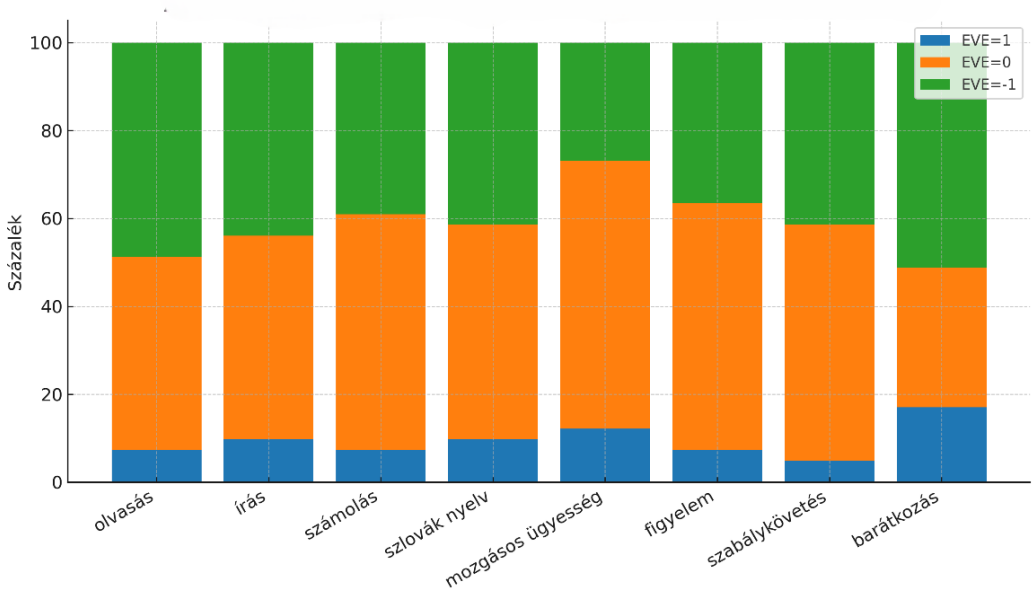
5. A háttérváltozóként a kitöltő nemét és az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét rögzítettük (2 item).

3. táblázat: Óvodai jelzés és fejlesztés igénybevétele közötti kapcsolat

		DEV_ANY = n (%)		Össz. n (%)
		Igen	Nem	
PROB_ANY n (%)	Igen	22 (91,7)	2 (8,3)	**24 (100)**
	Nem	2 (11,8)	15 (88,2)	**17 (100)**
	Össz. n	**24 (100)**	**17 (100)**	

Kutatási módszerek

A kvantitatív keresztmetszeti vizsgálat kulcsváltozója az Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE), amelyet kompetenciaterületenként a szülő által megadott, háromfokú „elváráshoz viszonyított teljesítmény” válaszból képeztünk (1 = elvárásnál rosszabb; 2 = elvárásnak megfelelő; 3 = elvárásnál jobb). Az EVE előjeles, −1…+1 skálára kódolt mutató: 1→+1 (fölébecslés: a gyermek a vártnál gyengébben teljesített), 2→0 (illeszkedés), 3→-1 (alábecslés: a gyermek a vártnál jobban teljesített). A doménszintű abszolút eltérés |EVE| ennek abszolútértéke, amely így bináris (0 = illeszkedés, 1 = eltérés). Személyszinten az összegzett eltérés mértékét a doménenkénti |EVE|-ek átlagaként (0–1) számoltuk; minél nagyobb az érték, annál több területen érzékelt eltérést a szülő. Fontos, hogy az EVE nem két külön konstrukció (elvárás és tényleges teljesítmény) különbsége, hanem a szülő közvetlen összevető ítélete a gyermek teljesítményéről az előzetes elváráshoz képest. Az EVE megoszlását kompetenciánként az 1. ábrán százalékokban tüntettük fel.

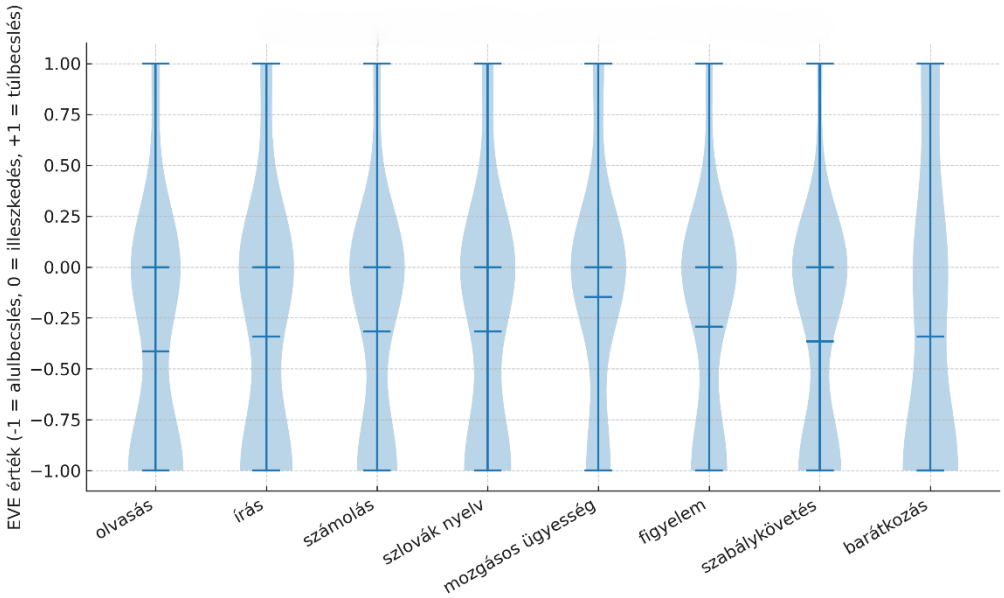


1. ábra: EVE eloszlás doménenként (kompetenciánként)
Forrás: saját ábra

Független változóként rögzítettük a felmérés módját (óvoda / tanácsadó / sehol = nem történt felmérés), ahol a célzott szakmai visszajelzés a tanácsadói iskolaérettségi vizsgálatnak felel meg. A fő kontrasztot a tanácsadói vizsgálat és a nem tanácsadói környezetben megvalósuló felmérés (óvoda + sehol) adja. Érzékenységi elemzésként külön vizsgáltuk a tanácsadói szakember

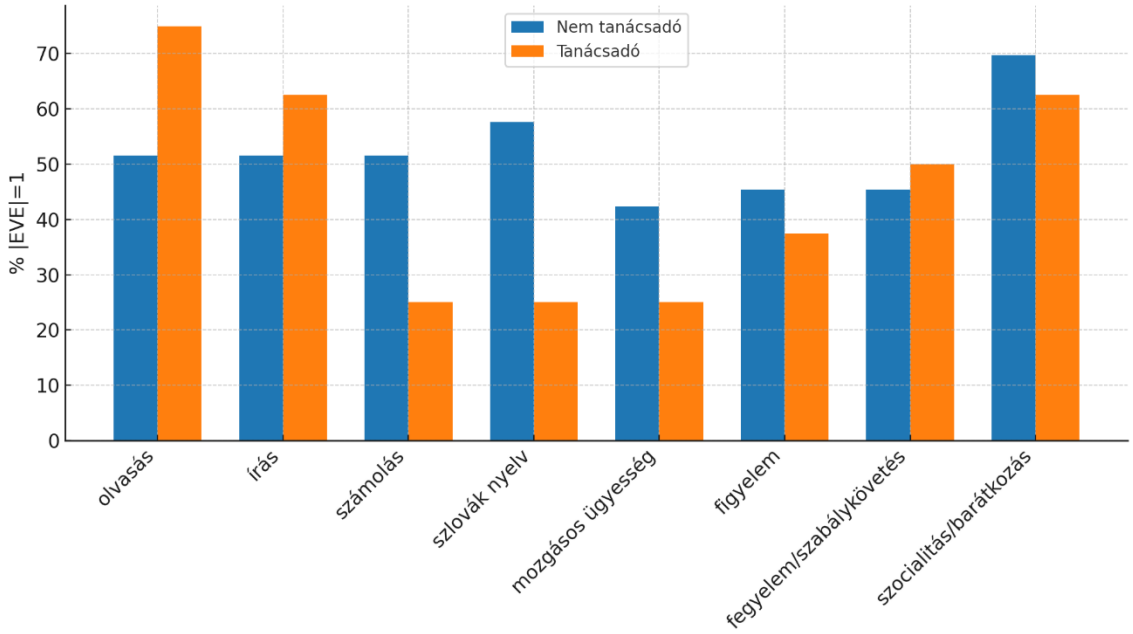
által, illetve az óvodapedagógus által végzett iskolaérettségi felméréseket; a „sehol” kategóriát igen kis elemszáma (N = 2) miatt kizártuk a kétcsoportos összehasonlításokból. További független változóként bevontuk az óvodáskori elmaradást és a célzott fejlesztés előtörténetét.

A kimenő változók az EVE (−1/0/+1; a szülő közvetlen – 1/2/3-as – ítéletéből kódolva) és annak abszolút értékei (|EVE|; összegzett és doménszintű mutatók). Eloszlásukat az 2. ábrán szemléltetjük. **Az 1. kutatási kérdés** megválaszolásához **(„Mekkora és milyen irányú a szülői Elvárás–Valóság Eltérésmutató (EVE) az első évfolyam első félévére vonatkozóan a vizsgált kompetenciaterületeken?”**) az összefüggéseket a megfogalmazott kutatási kérdések mentén nemparaméteres eljárásokkal vizsgáltuk.



2. ábra: EVE doménszintű violin eloszlás
Forrás: saját ábra

Válaszadói szinten a doménszintű |EVE|-értékek átlagát számoltuk (0–1 skála), a rendelkezésre álló domének alapján (available-case átlagolás). A szűrésre vonatkozó bináris változót a szülő beszámolója szerint történt-e iskolaérettségi szűrés (igen/nem) formában kódoltuk; a fejlesztési előtörténetet bármilyen célzott fejlesztés jelenléteként (igen/nem) rögzítettük. Az így kapott eredményeket a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: Doménszintű |EVE|=1 arányok tanácsadó és nem tanácsadó csoportban
Forrás: saját ábra

Az elemzésben leíró megoszlásokat és robusztus középértékeket (medián, IQR) adunk meg. Csoportösszehasonlításkor a |EVE| mediánkülönbségét Mann–Whitney-próbával vizsgáltuk (előirányzott egyoldalú alternatíva: tanácsadó < összevont kontroll), a szórások különbségét Levene (mediánközpontú) próbával teszteltük. Doménszinten a |EVE|=1 (eltérés) arányait hasonlítottuk össze Fisher-egzakt próbával, az odds ratio és 95% CI közlésével (3. táblázat). A kis részminták és a többszörös összehasonlítások miatt következtetéseink feltáró jellegűek.

4. táblázat: Doménszintű EVE leíró mutatók (átlag, medián, szórás, ferdeség)

Kompetencia	**N**	**Átlag (EVE)**	**Medián (EVE)**	**Szórás**	**Ferdeség (Fisher)**
olvasás	41	-0,415	0,000	0,631	0,602
írás	41	-0,341	0,000	0,656	0,491
számolás	41	-0,317	0,000	0,610	0,285
szlovák nyelv	41	-0,317	0,000	0,650	0,418
mozgásos ügyesség	41	-0,146	0,000	0,615	0,087
figyelem	41	-0,293	0,000	0,602	0,211
fegyelem/szabálykövetés	41	-0,366	0,000	0,581	0,246
szocialitás/barátkozás	41	-0,341	-1,000	0,762	0,679

Az **2. kutatási kérdés** megválaszolásához (**„Összefügg-e az eltérés nagysága (|EVE|) és szórása a szűrés módjával (tanácsadó vs. óvoda/sehol)?”**) az egyes doménekre (olvasás, írás, számolás, szlovák, figyelem, fegyelem, barátkozás, mozgás) adott 1–3 válaszokat egységes skálára kódoltuk: 1→+1 (túlbecslés, vártnál gyengébb), 2→0 (elvárásnak megfelelő), 3→-1 (alulbecslés, vártnál jobb). Ebből személyenként képeztünk egy EVE mutatót, amely a rendelkezésre álló domének átlagaként adódott; az eltérés nagyságát a |EVE| abszolút értékkel mértük (0 = teljes egyezés). A felmérés módját három válaszból képeztük (óvoda / tanácsadó / sehol), majd a hipotézis

teszteléséhez két csoportra vontuk össze: tanácsadó (célzott szakmai visszajelzés) vs. nem tanácsadó (óvoda + sehol). A központi tendencia különbségét a |EVE|-re Mann–Whitney-próbával vizsgáltuk (egyoldalú: tanácsadó < nem tanácsadó), míg a szórások összevetésére Levene-próbát alkalmaztunk (mediánközpontú, Brown–Forsythe). Érzékenységi elemzésként a háromcsoportos összevetés |EVE|-re Kruskal–Wallis-t, a varianciákra többcsoportos Levene-tesztet futtattunk. Doménszinten minden területre külön jeleztük, hogy az adott doménben előfordult-e eltérés (|EVE|=1) vagy sem (|EVE|=0), és a tanácsadó vs. nem tanácsadó csoportok között 2×2 táblákon Fisher-egzakt próbákat végeztünk, odds ratio-val (OR) és 95%-os konfidencia-intervallummal. A doménszintű összevetések feltáró jellegűek, formális többszörös-teszt korrekciót a kis minták miatt nem alkalmaztunk. A kétcsoportos összevetésben a Mann–Whitney U= 111,5; kétoldalú p = 0,507 (egyoldalú: U= 111,5; p = 0,253).; irány: tanácsadó < nem tanácsadó). A Levene W= 2,69; p = 0,109.). Leíró statisztikák szerint a tanácsadói csoport |EVE|-je kissé kisebb (átlag=0,28, SD=0,18; medián=0,25), mint a nem tanácsadó csoporté (átlag=0,33, SD=0,16; medián=0,31), de ezek a különbségek nem szignifikánsak. A háromcsoportos érzékenységi elemzés |EVE|-re sem talált különbséget (Kruskal–Wallis $\chi^2 \approx 0{,}49$, $p = 0.782$), a varianciákra sem (Levene W ≈ 2,04, p = 0,144). Doménszinten a Fisher-próbák egyik területen sem eredményeztek szignifikáns különbséget; a legnagyobb (de nem szignifikáns) csökkenés az eltérés esélyében a szlovák (OR ≈ 0.25, 95% CI [0,04; 1,40]) és a számolás (OR ≈ 0,31, 95% CI [0,06; 1,79]) doménekben látszik, míg olvasásban ellenkező irányú jel mutatkozik (OR ≈ 2,82, 95% CI [0,50; 16,08]). Összességében a kérdésre, hogy vajon „**összefügg-e az eltérés nagysága (|EVE|) és szórása a szűrés módjával (tanácsadó vs. óvoda/sehol”** nem adhattunk megerősítő választ ezen a mintán. A doménszintű összehasonlítás részleteit lásd a 4. táblázatban.

5. *táblázat: Doménszintű összegzés (tanácsadó vs. nem tanácsadó) – |EVE|=1 arányok, OR,Fisher p*

	Nem tanácsadó (NT)		**Tanácsadó (T)**		**OR**	**95% CI**	**95% CI**	**p**
Domén	(|EVE|=1) %	k/N	(|EVE|=1) %	k/N	T vs NT	alsó	felső	(Fisher)
Olvasás	51,50	17/33	75,00	6/8	2,82	0,49	12,22	0,429
Írás	51,50	17/33	62,50	5/8	1,57	0,33	6,64	0,703
Számolás	51,50	17/33	25,00	2/8	0,31	0,07	1,81	0,249
Szlovák	57,60	19/33	25,00	2/8	0,25	0,06	1,43	0,130
Figyelem	45,50	15/33	37,50	3/8	0,72	0,17	3,41	1,000
Fegyelem	45,50	15/33	50,00	4/8	1,20	0,27	5,19	1,000
Barátkozás	69,70	23/33	62,50	5/8	0,72	0,15	3,23	0,692
Mozgás	42,40	14/33	25,00	2/8	0,45	0,10	2,59	0,448

Megjegyzés: |EVE|=1: eltérés az adott doménben; |EVE|=0: elvárásnak megfelelő. OR < 1 esetén a tanácsadói csoportban kisebb az eltérés esélye, OR > 1 esetén nagyobb.

Kiegészítő vizsgálatként a további szakaszban bemutatjuk, hogy az óvodai elmaradást jelzőknél gyakoribb volt legalább egy elvárásalatti iskolai megítélés (33,3% vs. 15,4%), a különbség azonban nem szignifikáns (Fisher p = 0,248; Cramér V=0,21; $\chi^2(1)=1{,}79$; N=41). Ez konzisztens irányú, de mintanagyság-érzékeny eredmény. Az ilyen – területspecifikus és összegző – operacionalizálás közvetlenül megmutathatja, hogy az óvodában jelzett nehézségek

„átöröklődnek-e” az iskolakezdésre, vagy épp kompenzálódtak a beavatkozások és a fejlődés hatására. Ezzel láthatóvá válnak az átmenet kockázati pontjai, kijelölhetők a támogatási prioritások (mely területen, kinek, mikor), és visszajelzést kapunk arról, hogy a szűrés és a pedagógiai vagy egyéb fejlesztő beavatkozások valóban célt érnek-e.

Az operacionalizálást az elemzéshez két szinten végeztük el: területspecifikusan és összegző módon. Területspecifikusan a perzisztencia definiálása során minden illesztett területen (pl. számolás, írás stb.) összevetettük az óvodai elmaradás-jelzést és az elváráshoz viszonyított iskolai megítélést: ha az adott területen az óvodában a szülő problémát jelzett (OVI_PROB_ = „Igen”), akkor megvizsgáltuk, hogy ugyanazon (vagy a legszorosabban megfeleltethető) iskolai területen a háromfokú, elvárás-referált skálán „1 – rosszabb az elvártnál” választ adott-e a szülő (UNDER_ = „Igen”, azaz értéke = 1; ellenkező esetben „Nem”, értéke = 0). Vizsgálatunk terminológiájában UNDER = EVE>0 (túlbecslés) kategóriás megfelelője. Az összegző párosítás (lásd 5. táblázat) a hat, szorosan megfeleltethető területet foglalja össze: számolás, írás (óvodában: rajzolás/grafomotorika), mozgásos ügyesség, figyelem–összpontosítás, fegyelem–szabálykövetés, barátkozás–közösségi kapcsolatok. Ezekre képeztük az összegző óvodai jelzőváltozót (OVI_PROB_ANY_SEL: „Igen”, ha a felsorolt területek bármelyikén volt jelzés) és az elvárásalapú iskolai elmaradás összegző indikátorát (UNDER_ANY_SEL: „Igen”, ha a megfeleltetett iskolai területek közül legalább egyre „1 – rosszabb az elvártnál” választ adtak).

6. *táblázat: Elvárásalatti iskolai megítélés az óvodai elmaradást jelzőknél – összegző párosítás*

Terület (óvoda → iskola)	**n jelző**	**UNDER_* Igen a jelzők között n (%)**	**n nem jelző**	**UNDER_* Igen a nem jelzők között n (%)**	**Fisher *p***	**Cramér V**
Számolás	2	0 (0,0)	39	3 (7,7)	1,000	0,064
Figyelem	6	0 (0,0)	35	3 (8,6)	1,000	0,116
Írás (óvoda: rajz/grafomotor.)	9	1 (11,1)	32	3 (9,4)	1,000	0,024
Fegyelem–szabálykövetés	2	1 (50,0)	39	1 (2,6)	0,096	0,474
Szociális kapcsolatok	4	1 (25,0)	37	6 (16,2)	0,542	0,069
Mozgásos ügyesség	1	0 (0,0)	40	5 (12,5)	1,000	0,059

Az összegző mutatók a területspecifikus vizsgálatok kiegészítéseként azt mutatják meg, hogy a vizsgált tanulók körében azonosítható-e legalább egy kockázati területen elvárásalapú elmaradás, illetve hogy ez milyen arányban fordul elő a korábban jelzett és a nem jelzett esetekben. A hat területet lefedő kereszttábla (6. táblázat) szerint az elvárásalapú elmaradás aránya az óvodai jelzéssel rendelkezőknél 33,3% (5/15), a jelzés nélkülieknél 15,4% (4/26). A különbség nem bizonyult szignifikánsnak (Fisher $p = 0{,}248$); a kapcsolat mértéke kicsi–közepes (Cramér V=0,21).

7. *táblázat: Elvárásalatti iskolai megítélés az óvodai elmaradást jelzőknél – összegző párosítás*

OVI_PROB_ANY	UNDER_ANY = Igen, n (%)	UNDER_ANY = Nem, n (%)	Össz. n	Statisztika
Igen	5 (33,3)	10 (66,7)	15	Fisher p = 0,248; Cramér V = 0,21; $\chi^2(1)=1,79$
Nem	4 (15,4)	22 (84,6)	26	

Az óvodában jelzett területek számát (OVI_PROB_N: 0–3) a hat domén bináris jelzéseinek összegzésével vettük fel, majd összevetettük az iskolai „elvárásalapú elmaradás" összegző mutatóval (UNDER_ANY). Az elmaradás aránya soron belül a következőképp alakult: 0 jelzés → 15,4% (4/26), 1 jelzés → 37,5% (3/8), 2 jelzés → 20,0% (1/5), 3 jelzés → 50,0% (1/2). Az ordinális mutatók pozitív irányt jeleznek, de nem szignifikánsak: gamma = 0,378 (95% CI: −0,140; 0,895), Kendall tau-b = 0,188, p = 0,212; a kisméretű kapcsolatot a Cramér V = 0,257, $\chi^2(3) = 2,713$, p = 0,438 is tükrözi ($N = 41$). A trend értelmezését gyengíti, hogy a felső kategóriákban kevés eset van (különösen „3 jelzés": n = 2), továbbá a kérdőív maximuma három jelölés, így a becslés konzervatív. Összességében **irányjelző tendenciaként** azonosítható, hogy a több óvodai jelzéshez **magasabb** esély társulhat arra, hogy az iskolában legalább egy területen a szülő „a vártnál rosszabb" megítélést adjon, de ezt a jelen mintán **óvatosan** kell értelmezni.

ÖSSZEGZÉS

A **C1** cél teljesült: az irány (negatív EVE-átlag), az eloszlások és az |EVE| mutatók koherensen jelzik az első félév alulbecslési mintázatát. **Az értelmezést tovább erősíti, hogy az |EVE| eloszlásai több doménben az alacsonyabb tartományok felé sűrűsödnek, miközben a mediánok (többnyire 0) a tipikus eltérés kicsiny, de negatív jellegére utalnak**.

KK1: A vizsgált nyolc domén mindegyikében az EVE átlaga negatív (pl. olvasás: −0,415; írás: −0,341; számolás: −0,317), a medián több doménben 0, a szocialitás/barátkozás területen a medián −1; ez összességében alulbecslési tendenciát jelez az első félévben. A tendencia a középérték választásától függetlenül megjelenik (átlag és medián egyaránt), és a dobozábrák kvartilisei is a negatív eltolódással konzisztens képet adnak. **Ez az irány arra utalhat, hogy a szülői elvárásreferencia konzervatívabb vagy a formatív visszajelzések értelmezése eltérő; nagyobb mintán érdemes tantárgyanként külön is vizsgálni az eltérés forrásait**.

A **C2** cél teljesült: a szűrés módja szerinti csoportok pontossága (|EVE|) és variabilitása összehasonlításra került, a leíró mutatókkal, próbastatisztikákkal és hatásnagysággal együtt.

KK2: Leíró statisztikák szerint a tanácsadói csoport személyszintű |EVE|-je **alacsonyabb** (átlag=**0,28**, SD=0,18; medián=0,25; N=8), mint a nem tanácsadói csoporté (átlag=**0,33**, SD=0,16; medián=0,31; N=33). A különbség azonban a Mann–Whitney-próbában **nem szignifikáns** (U=111,5; kétoldalú p = 0,507; egyoldalú p = 0,253), és a varianciák különbsége Levene-próbával szintén **nem szignifikáns** (W=2,69; p = 0,109). A hatásnagyság **kicsi** (rang-biseriális $r \approx 0,16$). Az eloszlások átfedése és a tanácsadói csoport kis elemszáma (N=8) arra utal, hogy a kimutathatósághoz **nagyobb, kiegyensúlyozottabb minta** szükséges.

Habár a tanácsadói vizsgálatot kapott tanulók |EVE|-je és variabilitása kisebb, a csoportok közötti különbség nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak (kis mintanagyság mellett), ugyanakkor további kutatásra érdemes irányt jelez.

A C3 cél teljesült: az óvodáskori jelzés vagy fejlesztési előtörténet **interakciójának** vizsgálata a szűrés módjával megtörtént (rétegzett arányok, aggregált 2×2 és trendteszt), ugyanakkor **nem találtunk kimutatható interakciót**.

KK3: Az óvodáskori jelzés vagy fejlesztési előtörténet és az alsó tagozat eleji alulteljesítés kapcsolata nem bizonyult szignifikánsnak (OVI_PROB_ANY × UNDER_ANY: Fisher $p = 0{,}248$; Cramér V=0,21 kicsi), és **nem találtunk interakcióra** utaló mintázatot a szűrés módja (tanácsadó vs. óvoda/sehol) és az |EVE| viszonyában. A problémaszám szerinti tendencia gyenge és nem szignifikáns (Kendall $\tau \approx 0{,}19$; $p = 0{,}212$). Ugyanakkor kijelenthetjük, hogy a tanácsadói vizsgálat |EVE|-re gyakorolt hatása nagyobb az óvodáskori jelzéssel vagy fejlesztési előtörténettel rendelkező tanulóknál. **A kapott eredmények irányban nem ellentmondásosak, de statisztikailag nem meggyőzőek. Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy a minta kicsi (N=41) és aránytalan (tanácsadó N=8, nem tanácsadó N=33), ami ennél az elemszámnál csökkenti a statisztikai erőt.**

A pilotvizsgálat **eredményesnek bizonyult**: igazolta, hogy az eszköz alaplogikája működőképes, a kérdőív tételei és instrukciói érthetők, az adatgyűjtés pedig a tervezett keretek között kivitelezhető. A próba egyben **segített minimalizálni a hibaforrásokat**, és megerősítette, hogy az előkészített elemzési terv a vizsgálati célokhoz illeszkedik. Ugyanakkor fontos limitációként jelezzük, hogy mintánkban a magasabb iskolázottságú szülők felülreprezentációja – tekintettel arra, hogy az általunk vizsgált problémakör a hátrányos helyzetű csoportokat érinti nagyobb arányban – az eredmények általánosíthatóságát korlátozhatja. A következő szakaszban a véglegesített változatot **nagyobb mintán** alkalmazzuk, a mérés megbízhatóságának és érvényességének további erősítése érdekében.

ZÁRSZÓ, JAVASLATOK

Az első félévben mind a nyolc kompetenciaterületen negatív EVE-átlagot találtunk, ami következetes – bár több doménben mediánértékben kismértékű – szülői alulbecslési tendenciára utal; ezt a mintázatot az is erősíti, hogy a szocialitás/barátkozás területén a medián −1. A tanácsadói vizsgálaton átesett tanulók körében az |EVE| átlagosan alacsonyabb és a variabilitás is kisebb, ugyanakkor a csoportkülönbségek statisztikailag nem bizonyultak meggyőzőnek, és a doménszintű esélyhányadosok heterogén, többnyire nem szignifikáns képet rajzolnak. Eredményeink értelmezhetők a kora gyermekkori értékelésről szóló szakirodalom fejlesztő szemléletében, ahol a mérés–értelmezés–visszacsatolás ciklus nem adminisztratív lezárás, hanem tanulási folyamatot támogató beavatkozás (Snow, 2006; Snow & Van Hemel, 2008). Ez összhangban áll a VÚDPaP folyamatstandardjaival és az Állami Oktatási Program által támogatott folyamatos megfigyeléssel, melyek a strukturált, kétirányú visszajelzésre és a döntések dokumentálására épülnek (VÚDPaP, 2020; MŠVVaŠ SR, 2022). Nem találtunk bizonyítékot interakcióra a szűrés módja és az óvodai években valamely kompetenciaterületen elmaradást mutató tanulók státusza között, vagyis a tanácsadói visszajelzés „előnye” nem mutatkozik nagyobbnak ebben a csoportban. Az eredmények értelmezésekor fontos szem előtt tartani, hogy a minta kicsi és aránytalan (N=41; tanácsadó N=8, nem tanácsadó N=33), ami mérsékli a statisztikai erőt. Mindent egybevetve a percepciós rés jelen van, de inkább az eloszlások finom eltolódásaiban érhető tetten, mintsem erős főhatásokban. A továbblépéshez nagyobb és kiegyensúlyozott mintára van szükség a hatások megbízhatóbb detektálásához.

Rendszerszinten megfigyeléseink visszaigazolják az intézményközi információs töréseket bemutató átfogó országos elemzések megállapításait, és megerősítik a szülő–intézmény együttműködést támogató irányelvek szükségességét (To dá rozum, 2019; MŠVVaM SR, 2025).

E keret fényében a javasolt „korai szülő–pedagógus egyeztetés”, a standardizált óvoda–iskola átadó összegzés és a célzott utánkövetés nemcsak gyakorlati ajánlás, hanem elméletileg is megalapozott kockázatcsökkentő stratégia. Célszerűnek tartjuk megerősíteni a mérés–értelmezés–visszacsatolás láncot: egységes fogalmi keret, szülőbarát kommunikáció és cselekvésbe fordítható visszajelzés nélkül könnyen alakul ki percepciós rés. Javasolt az iskolaérettségi szűrés gyakorlatának és a tanácsadói visszajelzés tartalmi minimumának egységesítése (konkrét erősségek/fejlesztendők, következő lépések, időzítés). Az első félévben érdemes „korai szülő–pedagógus egyeztetést” bevezetni standardizált, kompetenciaterületekre bontott értékelő- és követőlappal, amely az elvárás–teljesítmény összevetését és a teendők rögzítését támogatja. Intézményi szinten rövid, célzott eredményértelmezési képzések, tájékoztatók javasoltak pedagógusoknak és szülőknek az iskolaérettségi vizsgálatok eredményeinek helyes olvasatához. Egyéni szinten az óvodai években valamely kompetenciaterületen elmaradást mutató vagy fejlesztésben részesült tanulók számára korai, rövid ciklusú visszacsatolási–fejlesztési terv célszerű, amely a fejlődést konkrét indikátorokkal követi.

Összegzésként: a mérés–értelmezés–visszacsatolás lánc akkor működik hatékonyan, ha a mérés standardizált és a helyi kontextushoz illesztett, az eredmények közös fogalmi keretben nyernek értelmet, a visszajelzés pedig időszerű, kétirányú és konkrét lépéseket indít el. Ha bármelyik elem meggyengül, percepciós rés nyílik az elvárások és a tényleges teljesítmény között, ami egyszerre apaszthatja a tanulói motivációt, bizonytalanná teheti a családi támogatást, és végső soron ronthatja az iskolai sikerességet. A szakmai feladat a lánc folytonosságának biztosítása: hogy a szűrés ne adminisztratív aktus, hanem tanulást segítő beavatkozás legyen, az értelmezés közös nyelvvé váljon, a visszacsatolás pedig mérhető javulást eredményezzen a fejlesztendő területeken.
Tento príspevok vznikol za podpory grantového projektu *KEGA 003UJS-4/2025 Meranie učebnej kompetencie detí a žiakov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.* - A tanulmány a *KEGA 003UJS-4/2025 „A gyermekek és tanulók tanulási kompetenciájának mérése az óvodában és az alapiskolában”* című pályázat támogatásával készült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Aminnikova, N. S. (2008). *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam. Priloženie: Komplexnaja programma psichologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj dezadaptacii*. Akademia.

Beňačková, R. (2022, március). *Školská spôsobilosť* [Odborné postupy]. Bratislava: VÚDPaP. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Skolska-sposobilost.pdf

Bezrukich, M. M., & Jefimovova, S. P. (2000). *Rebjonok idjet v školu*. Akademia.

CPP Nové Mesto nad Váhom. (2024). *Informovaný súhlas v rámci systému poradenstva a prevencie*. https://www.cpapnmv.sk/files/dokumenty-na-stiahnutie20241024_104134.pdf

Dočkal, V., Belica, I., Belovičová, K., & Farkašová, E. (2023). Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 57(1), 39–54. https://doi.org/10.4149/ppd_202303

Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., Dowsett, C. J., Magnuson, K., Klebanov, P., Feinstein, L., Brooks-Gunn, J., & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428

Farkašová, E., Belovičová, K., Belica, I., & Dočkal, V. (2022). *Skríning rozvoja detí v predprimárnom vzdelávaní: Metodická príručka*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/06/skrining-metodicka-prirucka.pdf

Jánošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Grada.

Józsa, K., & Borbélyová, D. (Eds.). (2024). *Diagnostic Assessment of School Readiness*. MATE Press. https://doi.org/10.54597/mate.0103

Keményné Gyimes, E. (2010). Az átmenetek pedagógiai, pszichológiai összefüggései a koragyermekkori fejlődésben. In A. Dombi & K. Soós (Eds.), *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből* (pp. 224–256). APC Stúdió.

Kokkalia, G., Drigas, A., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 4–19. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090

Krnáčová, Z., Jaššová, M., Šimončičová, L., Okálová, O., & Kapitáňová, E. (2023). *Budovanie spolupráce s rodičom—Tvorba bezpečia vo vzťahoch*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/03/BUDOVANIE-SPOLUPRACE-S-RODICOM.pdf?utm

Lukáč, M. (2015). *Rómovia a vzdelanie: Sociálne a edukačné kontexty*. Prešovská univerzita.

Marko, J. (1971). *Vpravováni sa dieťaťa do školského prostredia*. SPN.

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. (2025). *Príručka pre spoluprácu školy a rodiny*. Bratislava: MŠVVaM SR https://www.minedu.sk/data/att/11f/34135.04eff0.pdf

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2022). *Vyhláška č. 24/2022 Z. z. o zariadeniach poradenstva a prevencie* (účinnosť od 1. 1. 2023) – §2 (1), §2 (5)–(7). Slov-Lex. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2022/24

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2022). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (konsolidované znenie)*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. https://www.minedu.sk/data/att/96d/24534.b6f65c.pdf

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2023). *Metodická príručka desegregácie vo výchove a vzdelávaní* https://www.minedu.sk/data/att/71e/30599.332e7e.pdf

Murberg, T. A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 13(4), 511–522. https://doi.org/10.1007/s11218-010-9123-1

Nagy, J. (1974). *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.

Perry, B., & Dockett, S. (2003, September). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. In *British Educational Research Association Annual Conference*. Heriot-Watt University.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.

Slezáková, T. (2017). Špecifiká organizácie procesu výučby pri prechode z jedného stupňa vzdelávania na druhý. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 16(1), 170–177. https://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2017/10/ssf_1_2017_akt.pdf

Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu*. Vydavateľstvo Michala Vaška.

Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. National Academies Press.

Snow, L. K. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2

To dá rozum (MESA10). (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. https://analyza.todarozum.sk

Vágnerová, M. (1996). *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Technická univerzita.

Vojtová, Z., Malík, J., Uríková, M., Lenická, L., & Lazová, E. (2025). *Výkonové štandardy odborných činností*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a mládeže Slovenskej republiky. https://www.minedu.sk/vykonove-standardy-odbornych-cinnosti/

VÚDPaP. (2020, december 18.). *Metodické usmernenie o procesných štandardoch odborných a odborno-metodických činností (informovaný súhlas)*. Bratislava: VÚDPaP. https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/12/17.12-Metodicke-usmernenie-CPPPaP-CSPP-SVZ-a-pedagogickych-a-odbornych.pdf

Williams, P. G., & Lerner, M. A. (2019). School readiness. *Pediatrics*, 144(2), e20191766. https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766

https://doi.org/10.36007/5390.2026.316

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY FOGALMA NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN

THE CONCEPT OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FROM AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE

Szilvia SZABÓ[63]

ABSTRACT

This study explores the evolution and application of the concept of special educational needs (SEN) internationally, with a focus on Hungary and Slovakia. It outlines the historical context along the lines of assistive education and disability. It traces the historical roots of the expression SEN and inclusive pedagogy from the Warnock Report to key UN and UNESCO documents, highlighting shifts from medical deficit to social and bio-psycho-social approaches. While widely used, SEN remains variably interpreted across cultural, educational, and legal contexts in different countries. Using the OECD's definition as a reference, the paper compares Hungarian and Slovak perspectives, identifying similarities and differences in practice. The aim is to clarify the concept of SEN in order to raise awareness and promote more equitable education in 21st-century schools.

KEYWORDS

Special educational needs, concept of SEN, definition of SEN, OECD, EASNIE, Slovakia, Hungary

BEVEZETŐ

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatása a legaktuálisabb kérdések egyike napjaink iskoláiban. Előtérbe kerülését több tényező is befolyásolta: egyrészt az a tény, hogy az SNI-tanulók egyre nagyobb számban és arányban vannak jelen az osztálytermekben (Borbélyová, 2021), másrészt az inkluzív pedagógia, illetve szélesebb kontextusban az inklúzió, a befogadó szemlélet vált globálisan meghatározó jellemzőjévé a 21. század társadalmainak, melyet számos nemzetközi nyilatkozat, egyezmény és irányelv rögzít (UNESCO, 1994; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005, 2009; United Nations, 2006).

A sajátos nevelési igény fogalma (elterjedtsége ellenére) sok tekintetben ismertetésre szorul. A fogalom által leírt jelenség értelmezésében az idők során jelentős változások történtek: az orvosi deficitmodelltől a társadalmi befogadásig és a bio-pszicho-szociális megközelítésig ívelt a fejlődése. Azonban a fogalomhasználatban nemcsak történetiségében vizsgálva fedezhetünk fel jelentős eltéréseket, hanem a jelen horizontjában oktatáspolitikai-jogi szempontból is lényeges tartalmi különbségeket találunk az országonkénti összehasonlításban. A dolgozat célja, hogy felvázolja ennek a történeti fejlődésnek a főbb állomásait, valamint összevesse a nemzetközi és

[63] Mgr. Szabó Szilvia, Selye János Egyetem Komárom, Tanárképző Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, 135938@student.ujs.sk.

hazai kontextusban jelenleg alkalmazott értelmezéseket, különös tekintettel Magyarországra és Szlovákiára.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Történeti kontextus: a segítő nevelés és a fogyatékosság fogalmai

Mivel a sajátos nevelési igény kifejezés a 20. században született meg, ezért történeti kontextusba helyezése nem a pontos elnevezés mentén, hanem jelentésbeli, tartalmi nézőpontból kísérelhető meg kétféle módon. Elsősorban mint a segítő nevelés története, amennyiben „a kiterjesztett értelemben vett nevelés a személyiség fejlődésének segítése" (Nagy, 1995, 163. old.), s mint ilyen az egyéni, speciális sajátosságokhoz igazodik. Másrészt a történeti kontextust a fogyatékosság története adja, hiszen a sajátos nevelési igény eredetileg az ebbe a társadalmi csoportba tartozó gyerekek oktatásában megjelenő szükségletekre vonatkozott (Lindsay és mtsai., 2020).

A pedagógiatörténetben **a segítő nevelés** gondolatát már a klasszikus pedagógiai tárgyú szövegekben is megtalálhatjuk. Pukánszky Béla (1995) gyűjti össze ezeket a neveléstudományi és -történeti kutatásokban jórészt háttérbe szoruló részleteket a teljesség igénye nélkül az ókori görögök műveitől a 19. századi Herbart munkásságáig. A segítő nevelésnek – mint természetes emberi megnyilvánulásnak – a jeleként interpretálható minden olyan szöveghely, ahol a gyermek szempontjai jelennek meg és a nevelői magatartás a gyermek fejlődését, önkibontakoztatását segíti elő. Illusztrációként két példával láttatjuk, hogyan utal egy-egy történeti szöveg arra a szemléletmódra, amely a 21. századi SNI-tanulók és többségi társaik inkluzív együttnevelésének az előfutáraként értelmezhető. A gyermek egyediségének tisztelete, az ő szükségleteinek figyelembevétele, a gyermek igényeihez igazodó pedagógiai attitűd mások mellett Montaigne és Rousseau nevelésfilozófiájában is felfedezhető. Montaigne szerint a jó pedagógus „képes leguggolni a gyermek mellé, hogy ingatag lépteit irányítsa" (idézi Pukánszky, 1995, 338. old.). Ez a gondolat évszázadokat átívelve összecseng napjaink személyre szabott oktatásának biztosításával, hasonlóan, mint ahogy Rousseau mérföldkőnek számító új pedagógiája is hirdeti: „Segíteni kell őt, és pótolni mindazt, amije hiányzik akár értelem, akár erő dolgában, a testi szükségletek valamennyi területén" (idézi Pukánszky, 1995, 339. old.). A gyermekközpontú pedagógia előképeiként is értelmezhető ilyen és ehhez hasonló nevelési elvek alapozták meg a mai inkluzív nevelés irányelveinek kialakulását.

A **fogyatékosság** értelmezése és kezelése az idők folyamán kultúránként rendkívül szerteágazó, a kérdést fontos az adott történeti-kulturális kontextusba beágyazottan vizsgálni. Összefoglaló jelleggel mégis azt jelenthetjük ki, hogy alapvetően egészen a 20. század közepéig a fogyatékosságot hiányként, deficithelyzetként azonosították. Egy fogyatékossággal élő személyt szerencsés (és jóval ritkább) esetben kiválasztottnak, különleges személynek tekintettek és privilégiumokkal ruházták fel (udvari bolond, táltos, sámán), leginkább azonban a legtöbb kultúrában a megbélyegzett és kitaszított státusz jutott osztályrészül azoknak, akik valamilyen egészségügyi károsodással születtek vagy később szereztek tartós sérültséget. Sok esetben féltek, tartottak tőlük, magukra hagyták őket, Isten büntetését látták bennük. E két szélsőséges bánásmód megjelenhetett az adott közegben akár egyszerre is a fogyatékosság fajtájától függően, például olvashatunk olyan törzsről, ahol a vakokat tisztelik, a siketeket viszont gúnyolják. Közismert a spártai nevelés kegyetlensége a Taigetoszról levetett, életképtelennek tartott újszülöttek kapcsán,

de számos példát sorolhatnánk a történeti múltból a fogyatékossággal élők szegregálására (pl. nyomorék, vak koldusok és vándorok), sőt elpusztítására (Kálmán & Könczei, 2002; Strédl, 2022).

A fogyatékossággal élők társadalmi perifériára való kiszorulása olyan mélyen gyökerező és komplex kérdéskör (egészségügyi, gazdasági, kulturális, oktatásügyi, politikai és jogi kérdés egyszerre), amely máig megoldatlan, a hátrányos megkülönböztetésük felszámolása egészen a jelenkorig hat és ma is aktuális. Buda Béla arról ír, hogy a fogyatékosság többnyire tabutéma, rejtett énvédő mechanizmusként az elhárítás egyéni és társadalmi szinten is megjelenik, hiszen „mindannyian érezhetjük, ha nem is születtünk testi vagy értelmi fogyatékosnak (...) érhet bennünket baleset, de még inkább megrokkanhatunk, (...) lehetünk agyvérzés után ágyban vegetáló lények, infarktus után leszázalékoltak, (...) időskori leépülésben szenvedők" (idézi Kálmán & Könczei, 2002, 25. old.). Szemléletes példája a társadalmi megosztottságnak az a bizonytalan hétköznapi szóhasználat, amely a fogyatékossággal élő személyek megnevezésére szolgál (fogyatékos, fogyatékkal élő, rokkant, sérült, akadályozott, egészségkárosodott, béna, hibás, süketnéma, visszamaradott, fogyi, nyomorék, nyomi, gyengeelméjű, szellemi fogyatékos stb.). Még ha érezhető is, melyek a kerülendő, sértő kifejezések, egyfajta látens előítélet mélyen a kultúrába ágyazottan mégis jelen van. Kálmán & Könczei (2002) rámutatnak, hogy a modern társadalom kiemelt, a közbeszédben és a médiában hirdetett értékei (az egészség, a szépség, a produktivitás, a fiatalság, a függetlenség) nem kedveznek a fogyatékossággal élők tiszteletének és megbecsülésének. Pedig a 21. század társadalmában a fogyatékossággal élők száma egyre magasabb, ugyanis már nem jellemző, hogy korán meghalnak, mint a korábbi évszázadokban, illetve a modern életforma veszélyei (tömegközlekedés, nagyipar, szennyezettség, stressz) „termelik" a fogyatékosságot. E rövid áttekintés is egyértelművé teszi, hogy a fogyatékosság esetében jóval többről van szó, mint egy szűk társadalmi csoport életminőségéről. Ezt támasztja alá, hogy interdiszciplináris természetű külön tudományág alakult az 1980-as években fogyatékosságtudomány (Disability Studies) néven, ezen belül például kulturális fogyatékosságtudomány vagy fogyatékosságtudomány az oktatásban (inkluzív neveléstudomány) aldiszciplínákkal (Hoffmann & Flamich, 2014).

A sajátos nevelési igény fogalma

A **sajátos nevelési igény** kifejezést 1978-ban tette széles körben ismertté az a jelentés, amelyet Nagy-Britanniában terjesztett a parlament elé a Mary Warnock vezette bizottság, amely az akadályozott (handicapped) gyermekek és fiatalok oktatását vizsgálta, és Warnock-jelentésként (The Warnock Report) került be a neveléstörténetbe (Department of Education and Science, 1978). Maga a fogalom már 1971-ben megjelent egy szakkönyv címeként, ekkor a sajátos nevelési igény még csak azokra a gyermekekre vonatkozott, akik súlyos akadályozottságuk okán kizárólag gyógypedagógiai szakemberek segítségével, leginkább specializált intézményekben voltak oktathatók (Gulliford, 1971). A Warnock-jelentés jelentős mérföldkőnek számított, és nem csak azért, mert már a címében hirdette az újszerű kifejezést: sajátos nevelési igények („special educational needs"). A fogalom értelmezését a Warnock-jelentés szerint ki kell szélesíteni mindazokra a tanulókra, akik többségi iskolákban tanulnak és speciális szükségleteik vannak, akár folyamatosan, akár időszakosan. A jelentés legfontosabb üzenete az volt, hogy a nehézségekkel küzdő gyermekek nem homogén csoport, hanem egyéni, egyedi szükségletekkel rendelkező tanulók sokasága, még azonos fogyatékosságok esetén is nagyon különbözőek lehetnek a nevelési szükségleteik egyéni szinten. A Warnock-jelentés nyomán kezdett változni a politikai és jogi környezet, valamint a pedagógiai gyakorlat a fogyatékossággal élők számára, és nem csupán helyi

és nemzeti, hanem nemzetközi szinten is. A Warnock-jelentés rakta le az alapokat az integratív-inkluzív megközelítés fejlődéséhez (Pető & Endre, 2008).

Brussino (2020) összefoglalója alapján a gyermekek sajátos nevelési igényének (kezdetben a fogyatékosságának) kezelésében három fő paradigmát különböztethetünk meg: (1) A *medikális modell* az SNI-gyermekek egészségkárosodását biológiai vagy orvosi kategóriákban rendszerezte, rendellenességként kezelte, amely orvosi vagy technikai beavatkozást igényel. Például egy mozgássérült tanuló esetében a megoldás a kerekesszék, de ez a szemlélet a környezet akadálymentesítésére nem terjedt ki, csak a hiányt orvosolta. Az oktatási rendszer egyértelműen szegregáló volt, elkülönített intézményekben, sokszor társadalmi izolációban nevelték az érintett gyermekeket. (2) A *szociális modell* szerint az akadályozottságot a társadalmi környezet teremti meg, amely nem biztosít megfelelő hozzáférést és alkalmazkodást. A második világháborút követően, különösen az 1970-es évektől került előtérbe a szociális modell, ennek oktatáspolitikai eredete a Warnock-jelentésben gyökerezik. Ebben az értelmezésben a fogyatékosság nem csupán az egyén állapota, hanem a társadalmi környezet és az akadályozottság közötti kapcsolat eredménye, és kezelésére akadálymentesíteni kell a környezetet is. Példánkban a mozgássérült tanuló esetében a kerekesszék mellett a környezet átalakítása is a megoldás része. (3) A *bio-pszicho-szociális modell* komplex, holisztikus szemlélet, amely az eddigieken túl egyaránt figyelembe veszi az egyén belső állapotait és a környezet feltételeit. Szempont az egyéni jóllét, hangsúlyos az egyén aktív részvétele az oktatási folyamatban. A példánknál maradva a mozgássérült tanuló kerekesszéket kap, az iskolába jutását, az épület használatát akadálymentesítik számára és emellett a tanítás folyamán, mint bármelyik másik társánál (akár fogyatékossággal élő, akár nem), úgy nála is figyelembe veszik képességeit, érdeklődését, aktuális állapotát, egyéniségét és egyediségét, valamint fontos szempont a közösséggel való interakciója, együttműködése is. A következő évtizedekben ez utóbbi szemléletet tette magáévá a legtöbb fejlett ország, és ennek nyomán kristályosodtak ki az inkluzív nevelésre vonatkozó elvek és jelentek meg az iskolai gyakorlatban az integráció, a differenciálás, a befogadás és az inklúzió eljárásai.

Több fontos nemzetközi alapdokumentuma született ennek a folyamatnak. 1994-ben az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete a spanyolországi Salamancában tartotta világkongresszusát a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről *Elérhetőség és minőség* címmel. A résztvevő 92 ország képviselői közös nyilatkozatot írtak alá, melyben elkötelezik magukat az *Oktatás Mindenkinek* (Education for All) programja mellett, amely olyan intézményekben zajlik, „melyek mindenkit befogadnak, sőt nagyra értékelik az emberek közötti különbségeket, segítik a tanulást és figyelembe veszik a személyes szükségleteket”. Az inklúzió elvei alapján minden sajátos nevelési igényű tanuló számára lehetőséget kell teremteni, hogy „olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá” (UNESCO, 1994). A Salamancai Nyilatkozat után 2005-ben és 2009-ben az UNESCO két további dokumentumban rögzítette az inkluzív oktatáshoz kapcsolódó irányelveket, melyek biztosíthatják a mindenki számára elérhető oktatást (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005, 2009). Ezen dokumentumok mellett két, az emberi jogokat deklaráló ENSZ-egyezményt kell még megemlítenünk, amelyek a sajátos nevelési igény fogalmának kijelöléséhez és rögzítéséhez keretet adtak: 1989-ben a gyermekek jogairól, 2006-ban pedig a fogyatékossággal élő személyek jogairól készült széles nemzetközi konszenzussal elfogadott alapdokumentum (United Nations, 1989, 2006).

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A tanulmány másodlagos kutatásként dokumentumok elemzésével kíván választ adni a következő kutatási kérdésekre:

K1: Milyen feltételekkel vethetők össze az SNI kapcsán, különböző országokban végzett kutatások eredményei?

K2: Hogyan illeszthető be a szlovákiai magyar pedagógusok körében végzett kutatás a magyarországi és a szlovákiai kontextusba?

Fontos hangsúlyozni, hogy a kutatás kiterjed a sajátos nevelési igény mint jelenség kapcsán mind magára a kifejezésre, a szóhasználatra, mind pedig a sajátos nevelési igény jelentésére, értelmezésére is. A kutatás során a különböző országokban használt SNI-definíciókat elemzünk, és összevetjük a sajátos nevelési igény alapján jogosult tanulók körének meghatározásait is a legfrissebb nemzetközi tanulmányokra és kutatásokra támaszkodva, majd az áttekintést táblázatba foglaljuk. Az SNI kapcsán végzett nemzetközi kutatások közül a leginkább átfogó jellegű és a legtöbb országot magába foglaló munkát olyan szervezetek végzik, mint a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) és az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (EASNIE). Elsősorban e két szervezet kutatási eredményeit dolgozzuk fel, valamint Magyarország és Szlovákia aktuális idevonatkozó jogszabályait részleteiben is áttekintjük.

EREDMÉNYEK

A sajátos nevelési igény fogalmi különbségeinek kialakulása

A történeti áttekintésből is sejthető, hogy még egy olyan viszonylag új fogalom esetén is, mint amilyen a sajátos nevelési igény, több lehetőség adódik annak interpretációjára. A fogalom kialakulásának és fejlődésének folyamatához az egyes országok más-más ponton kapcsolódtak és építették be a sajátos nevelési igény fogalmát saját országuk jogi, politikai, oktatásügyi gyakorlatába a már meglévő hagyományaikhoz is igazodva. Ennek köszönhetően a fogalomhasználat országonként jelentősen eltér egymástól.

A koncepció történeti változásainak köszönhetően (amely az eredeti orvosi deficitmodell tartós és szűk diagnosztikus kategóriák szerinti értelmezésétől mozdult el a bio-pszicho-szociális megközelítésben észlelt komplex és egyedi állapotok sokszínűségéig) a fogalomhasználat két fő irány mentén fejlődött a különböző nemzeti gyakorlatokban: **(1) jelentésbővítés** történt, amikor azoknak az egyéneknek a körét növelték, akikre az adott országban az SNI fogalma kiterjed (azaz a kifejezést bővülő jelentéssel használják) vagy **(2) bővült a kifejezések köre**, és az SNI fogalma mellett további fogalmakat alkalmaznak, amelyekkel az érintett egyének egyre bővülő körét írják le (azaz több kifejezést használnak a bővülő jelentéstartalomra). A nemzeti oktatási rendszerekben jelenleg használatos kifejezések e két eljárás nyomán alakultak ki, és ennek az eredménye, hogy egy-egy pedagógus a világ különböző pontjain más-más tanulói csoportra gondolhat, ha a sajátos nevelési igényű tanulókról kérdezik őket. Elképzelhető, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók közé adott fogyatékossággal és diagnózissal élő tanulók tartoznak csak és így szűk fogalomról van szó (mint például Japánban), de az is előfordul, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók köre széles, és minden olyan tanulóra vonatkozik, aki az iskolában kiegészítő támogatásra szorul akár ideiglenesen is, mert például gyászol vagy elköltözött, és a jogosultak körének nincs teljes, kimerítő listája (mint például Skóciában) (Brussino, 2020;European Agency, 2023).

Kiindulópont: az OECD és az EU munkadefiníciói az SNI kapcsán

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) évtizedek óta folyamatosan végez oktatással kapcsolatos tevékenységet is, melynek célja az oktatáspolitika, illetve az oktatásügy irányítóinak szakértői támogatása. Az OECD a tagállamaiban rendszeres méréseket folytat, melyek közül a legismertebb a 15 évesek körében háromévente végzett iskolai eredményvizsgálat (Programme for International Student Assessment – PISA), mely világsikerű lett, hiszen a szervezeten kívüli országok is egyre nagyobb számmal bekapcsolódnak a világméretűvé váló mérési programba az első, 2001-es PISA-jelentés óta (Kádárné Fülöp, 2021). A legutóbbi, 2022-ben végzett felmérésben összesen 81 ország, ebből 37 OECD-ország és 44 további partnerország vett részt (OECD, 2023). A mérés során kapott háttéradatok alapján az SNI-tanulók aránya az iskolákban jelentősen eltér, 1% alatti értéktől 20,1%-ig terjed, vagyis van olyan ország, ahol gyakorlatilag nincsenek SNI-tanulók, és van olyan ország, ahol minden ötödik tanuló sajátos nevelési igényű (OECD, 2023). Az adatok ilyen szignifikáns különbsége többek között abból is ered, hogy az SNI-státusz megítélési kritériumai, azaz a fogalom értelmezése nem azonos az egyes nemzeteknél. Ennek következményeként nincsenek nemzetközi összehasonlító adatbázisok az SNI-tanulókról az OECD országokban, hanem az országos szinten gyűjtött statisztikákat összegzik, amelyek különböző nemzeti meghatározások alapján dolgoznak. Európán belül viszont az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (European Agency for Special Educational Needs and Inclusive Education - EASNIE) által végzett rendszeres mérés a statisztikai adatgyűjtést kiegészíti kvalitatív adatok, pl. a nemzeti SNI-meghatározások feldolgozásával (Brussino, 2020, 43. old.). A továbbiakban mindkét intézmény adatait elemezve a nemzetközi színtér két szintjén (OECD, EU) használt SNI-meghatározásokat és több ország konkrét példáját elemezzük.

Brussino (2020) az OECD egyik munkaanyagában széleskörűen reflektál az SNI fogalom értelmezési különbségeire, miközben annak a készülő kutatásnak az előzetes eredményeit foglalja össze, amely az SNI-tanulók inklúziójára vonatkozó szakpolitikai megközelítéseket és gyakorlatokat térképezi fel a tagállamokban (Brussino, 2020). A tagállamok közti összehasonlítás érdekében a tanulmány a sajátos nevelési igény fogalmát aszerint határozza meg, hogy a definíciót a nemzeti értelmezések közt meglévő közös területre szűkíti, azokra a kategóriákra, amelyek minden országban megjelennek az SNI értelmezésében. Ez a metszet, amely lehetőséget biztosít az adatok országok közti összevetésére, a következő három kategóriát öleli fel: **(1) a tanulási zavarok** (learning disabilities) pl. a diszlexia, a diszkalkúlia, a diszgráfia, **(2) az egészségkárosodás** (physical impairments) pl. a mozgáskorlátozottság, a látás- vagy hallássérültség és **(3) a pszichés fejlődési zavarok** (mental disorders) pl. ADHD, autizmus spektrumzavar, szorongás, depressziós zavar (Brussino, 2020, 13-17. old.). Az egyes kategóriák jellemzése nem kimerítő jellegű, a tagállamok a három kategóriához tartozó további alkategóriákat is részleteznek. A dokumentum hangsúlyozza, hogy ez csak operációs célokra szolgáló munkadefiníció, semmiképp sem iránymutatás vagy előírás a tagállamok számára. Számunkra viszonyítási pontként, egyfajta „átlagként" szolgálhat ahhoz, hogy a vizsgált országokban, ezen belül kiemelten a Magyarországon és Szlovákiában használatos definíciókat kontextusba helyezzük (l. 1. és 2. táblázat).

A fenti kategóriákon túl több országban az érintett tanulók körét kiszélesítik, leggyakrabban például a családi-szociális háttér alapján (bevándorló, erőszak áldozata, nyelvi különbség áll fenn,

szegénységben él stb.), és ezeket a csoportokat szintén a sajátos nevelési igényű kifejezéssel vagy más fogalommal jelölik (jelentésbővítést vagy a kifejezések bővítését alkalmazva).

Európa 31 országa egy független külön szervezet keretén belül működik együtt a sajátos nevelési igény és az inkluzív nevelés területén. Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASNIE) célja bizonyítékokon alapuló információkat és iránymutatást nyújtani az oktatáspolitika és a gyakorlat számára.[64] 2022-ben az EASNIE minden tagország bevonásával végzett kutatást annak feltárására, hogy a tagországok hol tartanak a jogalkotási megközelítésekben, jogilag hogyan határozzák meg és írják le a tanulók igényeit. A feltárt eredményekről szóló jelentés[65] (European Agency, 2022) és az ebből készült, minden tagország nyelvén elérhető összefoglaló[66] (Európai Ügynökség, 2022) alapján az aktuális helyzetre vonatkozóan a következő megállapításokat tehetjük. Az összesen 35 országból[67] származó adatok alapján szinte mindenhol (32 ország) a **fogyatékossággal élő**, **sajátos nevelési igényű** és **tanulási nehézségekkel küzdő tanulók** címkéjét használják a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó jogszabályi leírásokban. Ez tehát a jelenleg általánosnak tekinthető fogalomhasználat Európában, melyről az Ügynökség megállapítja: „A legtöbb országban a speciális nevelési igényekkel kapcsolatos jogszabályok és szakpolitikák egy orvosi modellel alátámasztott, kategorikus megközelítést alkalmaznak a tanulók igényeinek címkézésére” (Európai Ügynökség, 2022, 2. old.). Az Ügynökség azonban egy jogalapú megközelítést vizionál jövőképként, amely nem az orvosi szakkifejezéseket és címkézést használja arra, hogy külön ellátást biztosítson az egyes csoportok számára, hanem az oktatási rendszer jellemzőit, a rendszeren belüli akadályokat célozza meg annak érdekében, hogy minden tanuló oktatáshoz való joga érvényesülhessen. Az Ügynökség abban támogatja a tagországok szakpolitikáját, hogy elmozduljanak egy jogalapú megközelítés felé. Ehhez javasolja a *kirekesztés veszélyének kitett tanulók* kifejezés használatát, amely „a tanulók különböző csoportjainak legszélesebb körét fedi le, és minden olyan tényezőt, amely kedvezőtlenül befolyásolhatja tanulási lehetőségeiket” (Európai Ügynökség, 2022, 6. old.). Ennek köszönhetően alakulhat át az inkluzív nevelés alkalmazásának aktuális folyamata a befogadásnak olyan átfogó szemléletévé, amely alapján minden tanuló ténylegesen érvényesítheti a tanuláshoz való jogát és bevonható a nevelési-oktatási rendszerbe. A sajátos nevelési igény fogalma helyett a kategorizálástól mentes *tanulók igényei* („learners’ needs”) kifejezés alkalmazását ösztönzi (European Agency, 2022, 15. old.). Az elemzés ráirányítja a figyelmet arra, hogy az **interszekcionalitás**[68] fogalma csak 6 ország jogi szabályozásában jelenik meg (European Agency, 2022, 47. old.). Az interszekcionalitás fogalma fontos a hátrányok megértéséhez, ennek előtérbe

[64] Az EASNIE-re vonatkozó információk forrása: *https://www.european-agency.org/*

[65] A jelentés címe: *Legislative Definitions around Learners’ Needs: A snapshot of European country approaches*

[66] Magyarul: *A tanulók igényeivel kapcsolatos jogszabályi meghatározások*

[67] Az adatgyűjtés során egyes tagállamok autonóm nyelvterületei külön országként jelentek meg, ez okozza a magasabb létszámot (pl. Belgium flamand és francia közössége, az Egyesült Királyságban Skócia, Wales, Észak-Írország külön országként szerepelnek).

[68] Az interszekcionalitás (metszetelmélet) elemzési keretrendszerét eredetileg társadalomtudományi kutatásokban alkalmazták annak a jelenségnek a megragadására, hogy az egyének egyszerre több csoport tagjaként azoknak az előnyeit és hátrányait kereszthatásukban, azok metszeteként tapasztalják. A fogalom az oktatásban az inkluzív szemlélet, a sokszínűség kapcsán, valamint az iskolai siker vagy kudarc okainak feltárásában jelent meg (Vö. Varga, 2024, 44-52. old.).

helyezése az EU-tagállamokban szintén a kategorizálás és csoportosítás ellenében a személyre szabott hozzáállást támogatja majd.

A sajátos nevelési igény fogalmának használata a nemzetközi színtéren

Amennyiben az OECD munkadefinícióját (Brussino, 2020) – amely a tagállamai által használt különféle SNI-meghatározások metszéspontjait (egészségkárosodás, tanulási nehézségek, pszichés fejlődési zavarok) tekinti közös nevezőnek – elfogadjuk viszonyítási alapnak, könnyebben tájékozódhatunk a számos, egymástól gyakran jelentősen eltérő nemzeti koncepció között. Ehhez szükségesnek mutatkozott, hogy eltekintsünk az egyes alkategóriák egymásnak való megfeleltetésétől és a felosztások cizelláltságának figyelembe vételétől (például, hogy az autizmust külön kategóriaként, fogyatékosságként, halmozott fogyatékosságként, fejlődési zavarként sorolják-e be), illetve hogy eltekintsünk az egyes diagnózisok és kategóriák országonként különböző megnevezéseinek egységesítésétől is (l. mozgásszervi, motoros, ortopédiai vagy fizikai fogyatékosság-e az elnevezés), és így a fő kategóriákra koncentrálva láthatóvá vált, miben is különbözik a sajátos nevelési igény fogalmának használata az országok között.

Ennek kapcsán fontos megkülönböztetni, hogy a sajátos nevelési igény kifejezés használatát tartjuk-e szem előtt, vagy a sajátos nevelési igény fogalmát, azaz értelmezését vizsgáljuk-e. Megtörténhet ugyanis, hogy magát a kifejezést nem használja az adott ország egyáltalán, viszont kiegészítő támogatásról vagy egyéni tanulói igényekről rendelkezik, és igyekszik megvalósítani az inkluzív oktatást. Az összehasonlítás alapja elemzésünkben a fogalom értelmezése.

Az átlagnak tekintett OECD-definíciót a vizsgálatunkba bevont 29 ország közül 7 ország használja, de az országok többsége ettől eltér: 4 ország esetén szűkebb tanulói csoportot érint az elnevezés, míg az országok többsége, 18 ország a sajátos nevelési igényt szélesebb kontextusban értelmezi, a leggyakrabban a tehetséges tanulók csoportjával egészül ki az OECD-munkadefiníció. Ez a tendencia azt mutatja, hogy a fogalomhasználat időbeni alakulása során többnyire a fogalombővítés módszerével éltek a nemzeti oktatási jogszabályok alkotói. Annak a megállapítása, hogy a tanulók korlátozottabb köre részesül támogatásban azokban az országokban, ahol az SNI szűkebb tanulói csoportra vonatkozik (l. Japán, Ausztria, Wales, Németország), további kutatást igényel, ugyanis előfordulhat, hogy ezek az országok bővítették a használt kifejezések körét, és szintén az Education for All eszméje mentén törekszenek az inklúzióra.

A jogosult tanulói csoportok konkrét, részletes felsorolását, valamint a nemzeti jogszabály OECD-definícióhoz való viszonyát az 1. és a 2. táblázat tartalmazza. Itt néhány egyedi és szembetűnő vonásra szeretnénk ráirányítani a figyelmet.

A sajátos nevelési igény kifejezés annak ellenére, hogy relatíve fiatalnak tekinthető, már meghaladottnak számít egyes országok gyakorlatában. Néhány ország úgy biztosítja az inkluzív iskoláztatást minden tanuló számára, hogy egyáltalán nem használ állapotspecifikus címkéket. Portugáliában 2018-ban megszüntették a tanulók kategorizálási rendszerét, a diagnózison és klinikai címkéken alapuló szegregációt és diszkriminációt, ennek keretében pedig a sajátos igényekre vonatkozó szabályozást is, és már nem is használják a fogalmat (European Agency, 2023c, 6. old.). További példaként szolgálhat Finnország, ahol a tanulási zavarok megítéléséhez nincs szükség szakvéleményre, a diagnosztikai címkéket nem használják az iskolákban (Brussino, 2020, 46. old.), hiszen az oktatást alapjogon a tanulók képességeinek megfelelően kell biztosítani,

vagyis a tanulóknak joguk van a mindenkori szükségleteiknek megfelelő támogatás biztosítására a fejlődésükhöz, az ún. kiterjesztett speciális támogatás csak a fejlesztési munkában használatos fogalom (European Agency, 2023b, 6-7. old.).

Az átlagostól eltérő igényeket nem mindenhol nevezik sajátos nevelési igénynek – a táblázatban igyekeztünk visszaadni a nemzeti jogszabályokban megjelenő más megfogalmazásokat. Dániában például az SNI kifejezés csak a speciális iskolákban és osztályokban tanulókra vonatkozik, a többségi iskolákban kiegészítő oktatásra való igény kifejezés használatos, és erre a kiegészítő oktatásra minden tanuló jogosult az osztályfőnök megítélése alapján a kategorizálás szükségessége nélkül (Brussino, 2020, 46. old.). A dán szabályozás az SNI definiálása során külön kiemeli, hogy a sajátos nevelési igény biztosítása nem történhet kizárólag a fogyatékosság megléte alapján, hanem a konkrét egyéni szükségletek értékelése az a kritérium, amely a speciális figyelem vagy támogatás nyújtásához szükséges (European Agency, 2023a, 6. old.).

Megjelent már az a jogszabályi gyakorlat is, amely az SNI fogalmának kibővítését nem határolja be konkrét kategóriákkal, és nem ad teljes, kimerítő felsorolást a jogosultak köréről. Ezt a gyakorlatot követi például a Cseh Köztársaság, Skócia, Írország, Norvégia és Svédország, ahol vagy egyáltalán nincsenek kategóriák, vagy a felsorolás tartalmazza a „satöbbi” vagy „más hasonló okok” és egyéb, tág értelmezést lehetővé tevő kifejezéseket. Hasonlóan széles tanulói csoportra vonatkoztatva, de a kimerítő, teljes kategorizálásra is törekedve szabályozza az SNI alkalmazását például Görögország, Lengyelország, Spanyolország, Szerbia és Szlovákia. Ezek a hosszú felsorolások aztán olyan speciális kategóriákat is tartalmaznak, mint például a szabadidő eltöltésének módja miatt elhanyagolt tanuló, az oktatási rendszerbe későn belépő tanuló, alacsony születési súlyú tanuló vagy fegyveres erőkben szolgáló szülők gyermeke.

A nemzetközi áttekintés táblázatai

A kiragadott példák szemléletesen mutatják, mennyire nem egyértelmű, hogy mit is értünk sajátos nevelési igény alatt a világ különböző pontjain. Elemzésünkben ezeket az eltéréseket tekintjük át táblázat formájában. Az OECD tagállamaiban, valamint az egyes európai országokban a sajátos nevelési igény meghatározására használt definíciókat az 1. és a 2. táblázat tartalmazza részletesen, az európai országokra vonatkozó adatok 2022 novemberéből származnak (Brussino, 2020, 82-92. old.; European Agency, 2023). A definíció ismertetésén túl a táblázatokban feltüntettük a nemzeti értelmezések viszonyulását az OECD munkadefiníciójához: megegyezik-e azzal (=), illetve bővebben (+), esetleg szűkebben (-) értelmezi-e a sajátos nevelési igényt. Az EASNIE által ismertetett európai országok körét (35) leszűkítettük a következő módon: feltüntettük azokat az országokat, amelyek a korábbi OECD-tanulmányban (Brussino, 2020) is szerepeltek, de az EASNIE jelentéseiből vettük a hozzájuk tartozó, időben későbbi adatokat (European Agency, 2023), valamint egy releváns kontextus megteremtése érdekében felsoroltuk a Szlovákiával és Magyarországgal szomszédos országok SNI-értelmezéseit is (az adatok hiánya miatt Románia és Ukrajna kivételével). Szlovákia és Magyarország esetében a sajátos nevelési igény meghatározása a hatályos jogszabályokból származik, ezt bővebben, külön fejezetben is részletezzük.

1.táblázat. Az SNI definíciója az OECD tagállamokban

Ország	**A *sajátos nevelési igény* definíciója** (a jogosult tanulói csoportok)	**OECD definícióhoz képest**
OECD	**munkadefiníció a közös elemek alapján:** • egészségkárosodás • tanulási zavarok • pszichés fejlődési zavarok	
Amerikai Egyesült Államok	**13 fogyatékosságtípus csoportjába tartozó tanulók igénye** (• specifikus tanulási zavar, • autizmus spektrumzavar, • érzelmi zavar, • beszéd- és nyelvi zavar, • látássérülés, • vakság, • hallássérülés, • siketség, • ortopédiai fogyatékosság, • értelmi fogyatékosság, • traumatikus agysérülés, • egyéb egészségkárosodás és • többszörös fogyatékosság)	=
Ausztrália	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• egészségügyi problémákkal élő, • tanulási nehézségekkel küzdő, • értelmi, testi vagy beszédfogyatékossággal élő, • látássérült, • hallássérült, • mentális egészségügyi problémákkal küzdő, • autizmus spektrumzavarral élő tanulók)	=
Chile	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• érzékszervi, • értelmi, • motoros, • kommunikációs és nyelvi fogyatékossággal élők, valamint • tehetséges tanulók)	+
Kanada	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• érzelmi és magatartási nehézségekkel, • értelmi, • beszéd- vagy • hallás-, illetve • testi fogyatékossággal élő tanulók és egyes tartományokban a • tehetséges tanulók)	= +
Korea	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• látás- és hallássérült, • mentális zavarokkal küzdő, • testi fogyatékossággal élő, • érzelmi és magatartási zavarokkal küzdő, • tanulási zavarokkal küzdő, • kommunikációs zavarokkal küzdő, • egészségkárosodással és fejlődési lemaradással élő tanulók)	=
Japán	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• látás- és hallássérült, • tanulási zavarokkal küzdő, • ADHD-val küzdő és • magasan funkcionáló autizmussal élő tanulók)	–
Új-Zéland	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• szenzoros nehézségekkel, • tanulási/beszédfejlődési zavarral, • szociális és/vagy érzelmi és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő, valamint • tehetséges tanulók)	+

Forrás: Saját szerkesztés (Brussino, 2020, 82-92. old.)

2.táblázat. Az SNI definíciója néhány európai országban

Ország	**A *sajátos nevelési igény* definíciója** (a jogosult tanulói csoportok)	**OECD definícióhoz képes**
OECD	**munkadefiníció a közös elemek alapján:** • egészségkárosodás • tanulási zavarok • pszichés fejlődési zavarok	
Ausztria	**fogyatékossággal élő tanulók igénye** (• érzékszervi, • mozgással kapcsolatos, • beszéd-, • tanulási vagy • halmozott fogyatékossággal élő tanulók)	–
Cseh Köztársaság	**támogatásra szoruló tanulók igénye - nincs teljes lista** (lehetnek: • hallássérültek, • látássérültek, • testi fogyatékossággal élők, • beszédfogyatékossággal élők, • kórházban lévők, • tanulási nehézségekkel küzdők, • magatartási nehézségekkel küzdők, • értelmi fogyatékossággal élők, • halmozott fogyatékossággal vagy autizmussal élők, • tehetségesek, • más kulturális és életkörülmények között élők • stb.)	+
Dánia	**egyéni nevelési igény a fejlődés támogatására** (• mentális, fizikai, nyelvi vagy érzékszervi funkcionális nehézségekkel küzdő, • pszichológiai nehézségekkel küzdő, • értelmi fogyatékossággal élő, • diszlexiával élő, • látássérült, hallássérült és testi fogyatékossággal élő, • támogatást igénylő tanulók)	+
Egyesült Királyság - Észak-Írország	**olyan tanulási nehézség, amely speciális oktatási ellátás biztosítását teszi szükségessé** (• kognitív és tanulási nehézségekkel küzdők, • szociális, magatartási, érzelmi és jólléti nehézségekkel küzdők, • beszéd-, nyelvi és kommunikációs szükségletekkel élők, • érzékszervi fogyatékossággal élők, • fizikai szükségletek miatt)	=
Egyesült Királyság - Skócia	**kiegészítő támogatás igénye - nincs teljes lista** (lehetnek: • motoros vagy érzékszervi fogyatékossággal élő, tanulási nehézségekkel küzdő, tehetséges, • alacsony születési súlyú, • iskolai zaklatásnak kitett, • fegyveres erőkben szolgáló szülők gyermeke, • gondozott/örökbefogadott tanulók, • gyászoló tanulók, stb.)	+
Egyesült Királyság - Wales	**olyan tanulási nehézség, amely speciális oktatási ellátás biztosítását teszi szükségessé**	–

	(• tanulási nehézségekkel küzdő, • fogyatékossággal élő tanulók)	
Finnország	**kiterjesztett speciális támogatás - az oktatásban nem, csak a fejlesztésben használatos fogalom** (• fogyatékossággal élő, • betegséggel élő, • fejlődésében lemaradt, • érzelmi zavarokkal küzdő, • iskolalátogatási nehézségekkel küzdő tanulók)	+
Franciaország	**a fogyatékosság vagy az alkalmazkodás területéhez kapcsolódó igény** (• fogyatékossággal élő, • beteg, • autizmussal és idegrendszeri fejlődési rendellenességgel élő, • tanulási nehézségekkel küzdő, • tehetséges tanulók)	+
Görögország	**a tanulásban tartósan vagy ideiglenesen jelentős nehézségekkel küzdő tanulók igénye** (• értelmi, érzékszervi, motoros vagy beszédfogyatékossággal élő, • krónikus gyógyíthatatlan betegséggel élő, • tanulási nehézséggel küzdő, • figyelemhiánnyal küzdő (hiperaktivitással vagy anélkül), • pervazív fejlődési zavarral (autizmus spektrum) küzdő, • lelki zavarral küzdő, • halmozott fogyatékossággal élő, • bántalmazás, elhanyagolás, családon belüli erőszak miatt kognitív, érzelmi vagy szociális nehézségekkel küzdő, • delikvens magatartást tanúsító, és • tehetséges tanulók)	+
Horvátország	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• fogyatékossággal élők; • tanulási nehézségekkel küzdő, • érzelmi és magatartási problémákkal küzdő; • nevelési, szociális, gazdasági, kulturális és nyelvi okokból hátrányos helyzetű; • tehetséges tanulók)	+
Írország	**egyes tanulók sajátos igényei** (akik korlátozottan tudnak részt venni az oktatásban és azt hasznosítani • tartós fizikai, érzékszervi, mentális egészségügyi vagy tanulási fogyatékosságaik vagy • más olyan állapot miatt, amely következtében másképp tanulnak, mint azok, akik nem szenvednek ilyen állapotban)	+
Lengyelország	**egyes tanulók sajátos igényei** (eredhetnek: • fogyatékosságból - enyhe, közepes vagy súlyos értelmi fogyatékosság, siketség és halláskárosodás, vakság és látáskárosodás, motorikus fogyatékosság, beleértve az afáziát, autizmus, beleértve az Asperger-szindrómát, • többszörös fogyatékosságból, • szociális beilleszkedési nehézségekből, • a szociális beilleszkedési	+

	nehézségek kockázatából, • viselkedési és érzelmi zavarokból, • különleges tehetségből, • specifikus tanulási nehézségekből, • kompetenciahiányból és kommunikációs zavarokból, • hosszan tartó betegségből • válságos vagy traumás helyzetekből, • iskolai kudarcból, • gyermekelhanyagolásból a család anyagi helyzete, a szabadidő eltöltésének módja és a családi kapcsolatok miatt, • alkalmazkodási nehézségekből a kulturális különbségek vagy a tanulási környezet megváltozása miatt)	
Magyarország	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfogyatékossággal élők, • halmozott fogyatékossággal élők, • autizmus spektrumzavarral élők vagy • pszichés fejlődési zavarokkal - tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarokkal - küzdők)	=
Németország	**fogyatékossággal élő tanulók igényei** (• vak/látássérült, • siket/hallássérült, • értelmi fogyatékossággal élő, • fizikai fogyatékossággal élő, • tanulási nehézségekkel küzdő, • viselkedési problémákkal küzdő, • beszédzavarral küzdő, • betegséggel /egészségügyi szükségletekkel élő tanulók)	–
Norvégia	**Azon tanulók igényei, akik nem kielégítően hasznosítják vagy nem képesek kielégítően hasznosítani a többségi oktatást** (nincsenek jogosultsági kategóriák)	+
Olaszország	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• fogyatékossággal élők, • speciális tanulási/fejlődési rendellenességekkel élők, • társadalmi-gazdasági hátrányos helyzetűek, • nyelvi és kulturális nehézségekkel küzdők)	+
Portugália	**nem használják a fogalmat** (a jogszabályok minden tanulóra vonatkoznak)	
Spanyolország	**akadályokkal szembesülő tanulók igénye** (• fogyatékossággal élők, • magatartási, kommunikációs és nyelvi zavarokkal küzdők, • fejlődési késéssel küzdők, • beszédfejlődési zavarokkal küzdők, • tanulási zavarokkal küzdők, • figyelemzavarokkal küzdők, • tehetséges tanulók, • az oktatási rendszerbe későn belépő tanulók, • az oktatási nyelv ismeretének hiányával küzdők, • szocio-oktatási szempontból kiszolgáltatott helyzetben lévők, • különleges személyes körülmények között élők)	+

Svédország	**azon tanulók igénye, akiknél fennáll a veszélye annak, hogy nem fogják teljesíteni az adott évfolyamra vonatkozó tudásértékelés kritériumait** (minden tanuló jogosult, a jogszabályokban külön kezelt csoportok: • fogyatékossággal élők, • az országba újonnan érkezők, • kivételes tanulási képességekkel rendelkezők, • kórházban lévők)	+
Szerbia	**további oktatási támogatásra szoruló tanulók igénye** (• szociális deprivációban élők, • fejlődési zavarral küzdők, • fogyatékossággal élők, • tanulási nehézségekkel küzdők, • iskolaelhagyás kockázatának kitett tanulók, • magatartási és érzelmi problémákkal küzdők stb.)	+
Szlovákia	**támogató intézkedések biztosításának szükséglete** (• egészségi akadályozottsággal vagy hátránnyal élők, • szociálisan hátrányos helyzetűek, • kivételes tehetségűek, • akik egészségi állapotuk, szociális helyzetük, nyelvi képességeik, viselkedésük, kognitív képességeik, motivációjuk, érzelmi állapotuk, alkotóképességük vagy készségeik miatt igénylik a támogató intézkedéseket	+
Szlovénia	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• értelmi fogyatékossággal élő; • vakok, gyengénlátók vagy látássérültek; • siketek vagy hallássérültek; • beszédfogyatékossággal élők; • motorikus fogyatékossággal élők; • hosszú távú betegséggel élők; • egyes tanulási területeken jelentkező nehézségekkel küzdők; • autizmus spektrumzavarral élők; • érzelmi és viselkedési zavarokkal küzdők)	=

Forrás: Saját szerkesztés (European Agency, 2023)

Az SNI definíciója Magyarországon és Szlovákiában

A nemzetközi kitekintésben is markánsan jelen lévő eltérések a magyar és szlovák oktatási rendszer összevetésekor is visszaköszönnek. A két szomszédos ország a fogalomhasználat történeti alakulásában különböző módon járt el a jogosult tanulók egyre bővülő körének megnevezésében. Magyarországon a sajátos nevelési igény fogalma alatt továbbra is azokat a diagnosztikus kategóriákkal jellemzett tanulókat értik, akik a fogalom eredeti, orvosi modellen alapuló, szűkebb interpretációjában szerepelnek, és egyéb fogalmakat vezettek be, hogy biztosítani tudják az oktatásban való részvételt minden tanuló számára (pl. kiemelt figyelmet igénylő tanuló). Szlovákiában ezzel szemben nem a kifejezések köre bővült, hanem az SNI fogalma

jelentésbővítésen esett át annak érdekében, hogy leírja az érintett tanulók egyre szélesedő körét. A továbbiakban a vonatkozó jogszabályok szövege segítségével ismertetjük a különbségeket.[69]

Magyarországon a sajátos nevelési igény fogalmát a jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 25. pontja rögzíti. Eszerint SNI gyermeknek vagy tanulónak az a gyermek/tanuló minősül, aki:

- mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfogyatékos,
- halmozottan fogyatékos,
- autizmus spektrumzavarral küzd,
- egyéb pszichés fejlődési zavarral küzd (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar)

A besorolás minden esetben a szakértői bizottság által kiadott szakértői véleményen alapul. Magyarországon ez a kategória megegyezik az OECD-definícióval, vagyis a legszűkebb értelmezéssel azonos. A magyarországi jogi szabályozás két további kategóriát is alkalmaz: a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók csoportját mint a legszélesebb, mindent átfogó kategóriát, illetve a különleges bánásmódot igénylő gyermekek/tanulók csoportját, ez utóbbiba tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók is. A jogszabályban ismertetett kategóriák hierarchiáját az 1. ábra szemlélteti.

Szlovákiában a 245/2008. számú „közoktatási törvény” jelenleg hatályos változatában a törvény 2. § i) pontja értelmezi a speciális nevelési-oktatási szükséglet („špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba”) fogalmát. Eszerint ez a szükséglet a *támogató intézkedések* biztosításának igénye, amelyet a szakértői bizottság diagnosztizálás útján állapít meg azon gyermekek/tanulók számára, akik a felsoroltakhoz tartoznak:

- egészségi akadályozottsággal vagy hátránnyal élők,
- szociálisan hátrányos helyzetűek,
- kivételes tehetségűek,
- akik egészségi állapotuk, szociális helyzetük, nyelvi képességeik, viselkedésük, kognitív képességeik, motivációjuk, érzelmi állapotuk, alkotóképességük vagy készségeik miatt igénylik a támogató intézkedéseket.[70]

A szlovákiai definíció hierarchiáját a 2. ábra mutatja. Ez a definíció az OECD által megállapítottnál jóval tágabb értelmezést nyújt és befogadóbb szemléletű: nemcsak a tartós fogyatékosságot, hanem az átmeneti vagy enyhébb nehézségeket is figyelembe veszi. Ez a szemlélet elősegíti egy súlyosabb állapot prevencióját és az egyéni fejlesztés általi korai beavatkozást. A szakértők számára készült módszertani útmutató alapján a „diagnosztikai folyamat során, miután kizárták az egészségügyi vagy szociális hátrányt, illetve a tehetséget, figyelembe kell venni minden olyan

[69] Lásd még: Tóth-Bakos & Csehiová, 2023

[70] A szlovák nyelvű jogszabály saját fordítása. Forrás: Zákon č. 245/2008 Z. z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

körülményt, amely akadályokat jelenthet a tanulásban és támogató intézkedéseket igényelhet”[71] (Špotáková és mtsai., 2024, 2. old.). Ennek következtében a vertikális csoportosítás kiegészül egy horizontális felosztással is, amelyik alapján a speciális nevelési-oktatási szükséglet lehet átmeneti állapot (6 hónapnál rövidebb ideig tartó, hirtelen változás miatt fellépő), megjelenhet a részfunkciók károsodása miatt és lehet egyenetlen fejlődés következménye, esetleg ezek kombinációja.

A törvényi szabályozás kiegészítéseként, gyakorlati útmutatóként szolgál a gyakorló pedagógusok és szakemberek számára a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma által kiadott **Támogató intézkedések katalógusa**, amely 21 intézkedést fogalmaz meg az általános, célzott és specifikus kategóriák 3 típusába sorolva. Az általános intézkedések szakvélemény kiállításához nem kötöttek és minden gyermek/tanuló számára egyformán elérhetőek, a célzott támogató intézkedések pedagógusi vagy szakértői szakvélemény alapján nyújthatók, míg a specifikus támogató intézkedésekre kizárólag szakértői diagnosztikai szakvélemény alapján jogosult egy tanuló – csak ez utóbbi esetében (specifikus kategória) beszélhetünk sajátos nevelési igényű gyermekekről/tanulókról. „A támogató intézkedések felosztása az esetleges fejlődési vagy pszichoszociális akadályozottság szerint történik”, ugyanakkor az előírás megengedi, hogy a nehézségekből adódó hátrány lehet átmeneti is, nemcsak tartós, a nehézségek körét pedig hét területre terjeszti ki: motoros készségek, érzékszervi észlelés, kognitív képességek és végrehajtó funkciók, kommunikációs készségek, szociális készségek, érzelmek, önellátás és autonómia (Katalóg podporných opatrení, 2024, 24. old.) A szlovákiai törvény által rögzített, már alapvetően is szélesen értelmezett tanulói kör a Támogató intézkedések katalógusában tovább bővül, hisz vannak olyan intézkedések, melyek az összes gyermekre/tanulóra vonatkoznak (pl. a prevenciós tevékenységek), valamint lehetőséget ad a rászoruló tanuló ideiglenes támogatására is (pl. trauma hatására, költözéskor stb.), ugyanakkor csak azokat a tanulókat nevezik sajátos nevelési igényűnek, akik rendelkeznek erről szóló szakértői véleménnyel. A szlovákiai iskolák tanulói tehát úgy is részesülhetnek általános vagy célzott támogató intézkedésekben, ha nem kapnak sajátos nevelési igényű státuszt.

[71] Saját fordítás.



1.ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók csoportja a magyarországi jogszabályi rendszer hierarchiájában

Forrás: Saját szerkesztés a 2011. évi CXC. törvény alapján



2.ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók csoportja a szlovákiai jogszabályi rendszer hierarchiájában

Forrás: Saját szerkesztés a 245/2008. törvény alapján

ÖSSZEFOGLALÁS

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása ma már nemcsak pedagógiai, hanem társadalmi, jogi és etikai kérdés is. A különböző modellek és jogszabályi környezetek azt mutatják, hogy a gyermekek és fiatalok támogatása országonként eltérő módokon valósul meg.

A nemzetközi gyakorlat és a magyar és szlovák modell összevetése alapján láthatjuk, hogy akár két szomszédos országban is a fogalomhasználatban a sajátos nevelési igény tekintetében lényegesen eltérő felfogás érvényesül. A sajátos nevelési igény esetében a kifejezés magyarországi használata szűk jelentésű, míg a szlovákiai a lehető legszélesebb. A magyarországi értelmezés elsősorban deficit alapú és szakértői vezéreltségű, a szlovákiai megközelítés alapvetően támogató és megelőző jellegű.

Az eredmények alapján a kutatási kérdéseink megválaszolása a következőképpen alakul.

K1: Milyen feltételekkel vethetők össze az SNI kapcsán, különböző országokban végzett kutatások eredményei?

Bármilyen nemzetközi kontextusban történő összevetés, elemzés megkívánja az értelmezési keretek pontos tisztázását, melyek kiindulópontjául az OECD által használt munkadefiníció hatékonyan használható.

K2: Hogyan illeszthető be a szlovákiai magyar pedagógusok körében végzett kutatás a magyarországi és a szlovákiai kontextusba?

A vizsgált minta mindkét országhoz köthető egyrészt a nyelvhasználat, másrészt a jogszabályi keretek kapcsán, viszont ha szeretnénk a két ország SNI-re vonatkozó kutatásainak kontextusába illeszteni, felettébb óvatosan kell eljárnunk. A két ország kutatásainak összehasonlítása félrevezető is lehet pusztán a fogalomhasználat alapján. Előzetes mérlegelés és az értelmezési keretek alapos elemzése szükséges a releváns kontextus megteremtéséhez.

BEFEJEZÉS

A fogalom eltérő használata és értelmezése ellenére azonban a cél az oktatásban mindenhol közös: olyan tanulási környezet kialakítása, amely minden tanuló számára biztosítja a fejlődés és a részvétel lehetőségét. Ehhez elengedhetetlen az inkluzív szemlélet, a szakmai nyitottság és a támogató társadalmi háttér – elsősorban ezek megteremtése köti össze a nemzetközi színtér résztvevőit.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány a Selye János Egyetem fiatal kutatók és doktoranduszok számára meghirdetett pályázat (2025) támogatásával készült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Borbélyová, D. (2021). *A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai*. Komárom: Selye János Egyetem.

Brussino, O. (2020). Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. *OECD Education Working Papers, No. 227*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/600fbad5-en

Department of Education and Science. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)* (Cmnd. 7212). Her Majesty's Stationery Office. https://www.education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért. (2022) *A tanulók igényeivel kapcsolatos jogszabályi meghatározások. Szakpolitikai összefoglaló.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/LD-PolicyBrief-HU.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Legislative Definitions around Learners' Needs: A snapshot of European country approaches.* (M. Turner-Cmuchal and A. Lecheval, eds.). Odense, Denmark https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_around_Learners%27_Needs.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Reports*. Odense, Denmark (2025.09.18.) https://www.european-agency.org/activities/legislative-definitions/country-reports

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023a). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Report: Denmark*. Odense, Denmark https://www.european-gency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_Denmark.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023b). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Report: Finland*. Odense, Denmark https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_Finland.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023c). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Report: Portugal*. Odense, Denmark https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_Portugal.pdf

Gulliford, R. (1971). *Special educational needs*. Routledge and K. Paul.

Hoffmann, M. R., & Flamich, M. M. (2014). Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai. *Új Pedagógiai Szemle*, *11–12*, 26-46. https://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00167/pdf/EPA00035_upsz_2014_11-12_026-046.pdf

Kádárné Fülöp, J. (2022). Az OECD oktatáspolitikai tevékenységének fejlődése. *Educatio, 30*(4), 638–653. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.4.6

Kálmán, Z., & Könczei, G. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris.

Katalóg podporných opatrení. (2024). NIVAM. 2. kiadás. https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf

Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future. *Frontiers in Education, 4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00164

Nagy J. (1995). Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia, 95. (3-4),* 157-200. https://misc.bibl.u-szeged.hu/18061/1/mp_1995_003_004.pdf

Pető, I., & Endre, K. (2008). Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005). *Iskolakultúra, (5–6),* 112–123. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00132/pdf/2008-5-6.pdf#page=112

Pukánszky B. (1995). Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia, 95. (3–4),* Š333-342. https://misc.bibl.u-szeged.hu/13734/1/mp_1995_003_004_6109_333-342.pdf

Špotáková, M., Kundrátová, B., Malík, J., Smiková, E., & Kopányiová, A. (2024). *Zadefinovanie rozšírenia ŠVVP. Metodická informácia pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.* Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. https://vudpap.sk/wp-content/upload/2024/05/zadefinovanie_rozsirenia_svvp.pdf

Strédl T. (2022). Az inkluzív pedagógia múltja és jelene. *Polymatheia, 19*(1–2), 168–185. https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.10

Tóth-Bakos, A. & Csehiová A. (2023). *Zene az inklúzió jegyében – Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében*. Komárom. Selye János Egyetem.

OECD**.** (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during – and From – Disruption. OECD.* https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

UNESCO (1994). *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervezet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára* ED-94/WS/18. Ford. Schiffer Csilla Budapest 2006. https://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child* https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

Varga A. (2024). *„A családomból én voltam az első…": Cigány, roma fiatalok iskolai útja és lehetőségei a rendszerváltás után* (No. 13; Szám 13). Gondolat Kiadó. http://doi.org/10.24362/roma.varga.2024

Zákon č. 245/2008 Z. z. - *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.82#CI

https://doi.org/10.36007/5390.2026.338

KOOPERATÍV PEDAGÓGIAI SEGÍTSÉGNYÚJTÁS ÉS REHABILITÁCIÓ EGY KORA GYERMEKKORI INTERVENCIÓS ESET TÜKRÉBEN

COOPERATIVE PEDAGOGICAL ASSISTANCE AND REHABILITATION IN THE LIGHT OF AN EARLY CHILDHOOD INTERVENTION CASE

Adél MAGYAR[72] – Márta RADICS[73] – Réka ÁGOSTON[74]

ABSTRACT

Prevention and intervention services provided in the early stages of life have significant impacts on children's development, the preservation of a family's internal resources, and their successes of social participation as well. In Hungary, pedagogical professional services are supported and regulated by a national system called „Protocol" from 2015 (Kereki, Szvatkó). The functions of sectors and service providers are coordinated by the "Childhood Pathway Program" developed between 2016–2022. This enables to avoid any service duplications between institutions, service providers, professionals and other sectors, also helps the communication link transparent for the participants. In our study, a special education teacher, a speech therapist, and a conductive education teacher present institutional and professional possibilities and aspirations of cooperation in a care model tailored to the special needs of a premature child and their family. The protocol includes a form already known in the healthcare and social sectors, but still little used in public education, called case discussion and case processing team.

KEYWORDS

early childhood intervention, case- discussion group, pedagogical professional service, conductive education, intersectoral communication

Bevezető

A korai fejlesztés meghatározását, módszereit elemző tanulmányok az elmúlt harminc évben új paradigmát alkottak a fogyatékos gyermekek legkorábbi ellátására. Az új felfogásnak megfelelően a kora gyermekkori intervenció ökológiai rendszer-szerű modellje az elsősorban a gyermekre fókuszáló fejlesztő beavatkozást komplex, a gyermek szűkebb és tágabb környezetét is bevonó folyamattá bővítette.

A rehabilitációs szemlélet társadalmi trendje az orvosi modelltől a napjaink Európáját jellemző társadalmi-állampolgári, szociális modellig terjed. A korai fejlesztés, mint a fogyatékos gyermekek első segítő beavatkozása, kilépést jelent az orvosi modell beteg-központú, fiziológiás

[72] Dr. Magyar Adél Márta PhD, Odú Központ, Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény, Szeged. magyaradelmarta@gmail.com

[73] Radics Márta, Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzata Bölcsődéi, Szeged. radics.marta@int.ritek.hu

[74] Ágoston Réka, egyéni vállalkozó, Szeged. rekuci898@gmail.com

segítséget nyújtó, „gyógyító” szemléletéből, és a pedagógiai eszközökkel ható fejlesztő terápiás szolgáltatásokat hangsúlyozza az első hónapoktól kezdve. A gyermekre fókuszáló, csak vele foglalkozó, az ő funkcióit fejlesztő eljárások azonban még távol állnak attól a hatékony, komplex szolgáltatáscsomagtól, ami tekintetbe veszi és bevonja a fogyatékos gyermek szűkebb (családi) és tágabb (társadalmi, kulturális) környezetét.

Az ökológiai rendszer-szerű gondolkodás lehetőséget ad mindannak a megértésére, ami a családdal élő gyermekkel és tágabb környezetével történik.

Az European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Európai Ügynökség) 2005-ben megjelent kutatási beszámolójában az európai helyzet elemzésének eredményeként megfogalmazta a kora gyermekkori intervenció definícióját. Eszerint ez a nagyon fiatal életkorú gyermekeknek és családjaiknak nyújtott olyan szolgáltatás/ellátás csomag, melyet a család kérésére, gyermekük életének egy adott időszakában szükséges biztosítani. Magában foglal minden olyan tevékenységet, mely a gyermek sajátos szükségleteinek támogatását szolgálja: biztosítja és elősegíti a gyermek személyes fejlődését, erősíti a család kompetenciáit, támogatja a család és a gyermek társadalmi inklúzióját. A kora gyermekkori intervenció tehát olyan szolgáltatáscsomag, melynek tevékenységei egyaránt érintik az egészségügyi, az oktatási, köznevelési, a szociális, család- és gyermekjóléti ágazatokat. A tevékenység megvalósításához olyan interdiszciplináris szakember-team együttműködő munkájára van szükség, akik az ellátást meghatározó tudományterületeket transzdiszciplináris szemlélettel építik be saját tudástartalmaikba (Soriano, 2005).

A szolgáltatások hatékony működtetéséhez, és a családok egyéni igényeire adandó differenciált ellátás biztosításához fontos a kooperatív elkötelezettség a szakmák között, és lényeges a professzionális közös alap létrehozása. Az egyénre (egyes családokra) szabott intervenciós ellátás megkívánja a különböző ágazatokból érkező, a szolgáltatási terv részét képező szakemberek folyamatos kommunikációját, konzultációját egymással és a családdal (Magyar, 2015).

Magyarországi helyzet és kihívások

Magyarországon az European Agency helyzetfeltárását követően, 2008-ban a Tárki-Tudok Zrt. végzett kutatást, melynek zárójelentését 2009-ben tették közzé. Ezt követően a jogszabályi környezet változásának (2011-es köznevelési törvény), majd egy átfogó fejlesztési projektnek (2016–2022: Gyermekút Program) köszönhetően számos innováció, rendszerszintű átalakítás történt. Képzések és továbbképzések, tananyagok és tréningek szolgálták a társágazatok képviselőinek együttműködését, a közös ismeretalap kialakítását mindazon szakmacsoportoknál, akik a korai életszakaszban a fejlődési eltéréssel, hátránnyal élő gyermekek és családjuk ellátásában részt vesznek. A kora gyermekkori intervenció “gazdaágazata” a köznevelés lett, ezen belül a gyermekek fejlesztésének intézményes megvalósítása és a társágazati ellátások koordinátori feladata a pedagógiai szakszolgálati rendszer szereplőihez, a Szakértői bizottságokhoz (komplex diagnosztika) és a Gyógypedagógiai korai fejlesztés, gondozás és tanácsadás pedagógiai szakszolgálatához került. A párhuzamos ellátásokat kiküszöbölő, a családok számára a korai gyermekutat egyértelműsítő intézkedések, képzések és segédanyagok megtörténtek, elkészültek. Jelenleg a struktúra, a rendszer próbája, finomhangolása történik. Ehhez járulhatunk hozzá reményeink szerint bemutatott esetünkkel, mely rámutat, hogy a kliensút megvalósulása milyen – esetleg még hiányzó – kvalitatív tartalmakat kíván, és milyen kommunikációs eszközök segíthetik a sikeres kora gyermekkori intervenciót. Ugyanakkor a korai kliensút legfontosabb és leghangsúlyosabb szereplője a család, hiszen ebben az időszakban a szülők kezébe helyeződik a legnagyobb jog és kötelesség a fejlesztés tekintetében, mivel az

óvodába kerülésig a köznevelésben való részvétel a gyermek számára nem kötelező. A szülő döntésétől függhet, hogy igénybe veszi-e a Szakértői bizottság kora gyermekkori komplex diagnózisának felállítását és a korai fejlesztést.

A gyermek kliensútjának kezdete

Jelen tanulmányunkban bemutatott gyermek útja számos olyan jellegzetességet tartalmaz, mely esetünkben elősegítette az ágazatközi kommunikáció lehetőségének fejlesztését és a gyakorlatban megvalósítható esetmegbeszélés multidiszciplináris megközelítését. Szakemberek, intézmények kooperációja mutatkozik meg egy gyermek kliensútjának egyengetésében.

A gyermek anamnesztikus adataiból kiemelhetjük, hogy a 28. hétre született, így koraszülöttként az egészségügyi ellátórendszer koraszülöttekért felelős részlegén, a perinatális intenzív centrumban (továbbiakban: PIC) kezdte meg életét.

Egy koraszülött gyermek túlélési, hazaadási, valamint funkcionális esélyei elsősorban a betöltött gesztációs hetek alapján számolhatóak. Ezen belül fontos szempontok az érettségi szint, a születési súly, az intrauterin (méhen belül végbemenő) fertőzési folyamatok, de a köldökzsinór működése, illetve a születéskori állapot is. A neonatológiai ellátás intenzitását meghatározza a megszületéskor alkalmazott beavatkozások mértéke, hossza és szükségessége, mint például az újraélesztési protokoll, az oxigénellátottság – azaz a lélegeztetés – módja, mértéke és minősége, a centrumban történő születés, a keringéstámogatási igény, továbbá az anyagcsere állapota, a szülési sérülések és a veleszületett rendellenességek előfordulása (Balla & Szabó, 2013). Az esetünkben bemutatott kisgyermek anamnéziséből tudjuk, hogy 1,5 hónap PIC kezelést követően negatív leletekkel (többek között negatív agyi ultrahang eredménnyel) távozhatott otthonába.

Protokolláris életút

A gyermek fejlődésének utánkövetését elsősorban a koraszülötteknek biztosított utógondozási rendszer, a koraszülött rehabilitációs szakorvosi ellátás végezte. Azonban jól megfigyelhető, hogy a korai életszakaszban, már 7 hónaposan megjelent a protokolláris kliensútban is – a pedagógiai szakszolgálat rendszerében – a szegedi Odú Központ, Pedagógiai Szakszolgálati Intézmény komplex gyógypedagógiai és pszichológiai állapotfelmérésének keretein belül. Ez a vizsgálat ekkor még megfelelő pszichomotoros fejlődésről számolt be a gyermek állapotával kapcsolatban. Összegezve: a gyermek fejlődése az első hónapoktól kezdve jól lekövethető mind az egészségügy, mind a köznevelés szakellátásaiban.

A gyermek eltérő fejlődésmenetének gyanúját első alkalommal a gyermek 1 éves (korrigált 9 hónapos) korában, a rendszeres koraszülött utógondozás kontrollvizsgálata során az ellátó szakorvos jelezte. A szakorvos javaslatot tett pedagógiai szakszolgálati kontrollvizsgálatra, mely a gyermek 1 év 4 hónapos korában alátámasztotta a gyanút, és indokolttá vált a gyermek korai fejlesztése, amelynek feltétele a sajátos nevelési igényű státusz. Azonban a szülők ezt elutasították. Miután a koragyermekkori intervenciós ellátás nem kötelező ellátási forma, a család szabadon dönthetett annak igénybevételéről, opponálva a gyermeket vizsgáló szakemberek javaslatait.

A diagnózis

Amikor felmerül a gyanú egy gyermek állapotával, fejlődésével kapcsolatban, már az bizonyítottan szorongást vált ki a szülőkben. Elbizonytalanítja őket saját szülői kompetenciájukban, sőt saját gyermekükkel kapcsolatban is. A szorongás oldására különböző védekezési mechanizmusokat alkalmazhatnak. Ilyen a megítélésük szerint külső stigmatizáló jegyek, vagy a gyermek fejlődése körüli problémáinak tagadása, bagatellizálása, ignorálása.

Intézményes keretekkel vagy egy szakemberrel szemben olykor megfigyelhető a szülők visszautasító magatartása, vagy rosszul időzített dühös megnyilvánulásai is (Borbély, 2012).
Bemutatott esetünkben a szülők számára elfogadható kompromisszumot a magánellátás igénybevétele jelentette, mely a gyermek fejlődését szolgálja, a sajátos nevelési igény "bélyegének" mellőzésével. Azonban a megkezdett komplex konduktív pedagógiai és mozgásterápiás folyamat végül nem megnyugváshoz, esetleg gyógyuláshoz vezetett, hanem a gyermek állapotával kapcsolatos többirányú gyanú megfogalmazásához.
A konduktív pedagógiai felmérésen jól megfigyelhető volt a korábbi diagnózisokban leírt, és nyomonkövethetően progrediáló állapot, melyben a gyermek motoros képességei és egyéb részképességei is tipikus tünetegyütteseket mutattak valamely, a központi idegrendszert érintő sérülés irányába. Egy ilyen, a központi idegrendszer érintettségéről szóló gyanú kivizsgálása klinikai kereteken belül zajlik, mely egyaránt figyelembe veszi a kor- és kórképspecifikus fejlődési, fejlődésneurológiai, neurológiai diagnosztikai, továbbá differenciáldiagnosztikai vizsgálatokat is.
A magánellátó szakember feladatává vált, hogy a már traumatizált, szorongó és ettől elkerülő magatartást mutató szülőket meggyőzze a tünetek szakorvosi kivizsgálásáról, a szülő–szakember együttműködés és bizalom megtartása mellett. Az első fejlődésneurológiai szakorvosi vizsgálat azonban nem igazolta a központi idegrendszer érintettségét, mely a szülők számára átmeneti megnyugvást és szorongásuk enyhülését eredményezte, a szakember számára viszont némi presztízsvesztéssel járt. Azonban a tünetek továbbra is jól detektálhatóak voltak, a konduktor szakember szakmai véleményt készített, mellyel a szülők kontrollvizsgálatot kértek a fejlődésneurológusnál. Így a gyermek 1 év 9 hónapos korában, kétlépcsős eljárás során kapta meg a diagnózist: cerebral paresis (továbbiakban: CP), melyet később képalkotó eljárás (MRi) igazolt, az agyi érintettség típusa: periventricularis leukomalatia (továbbiakban: PVL).
A cerebral paresis oka a fejlődő, éretlen agy nem progresszív jellegű károsodása / sérülése. A motoros képességekben való megjelenésének mértéke és minősége függ az idegrendszer / agy érintettségének kiterjedésétől. A CP ezért a mozgás, valamint a motoros funkció állandó, de nem változatlan rendellenességeinek csoportját jelenti. Napjainkban a leggyakoribb gyermekkori mozgáskorlátozottságot okozó tényezőként tartják számon. Minél korábbi diagnózissal, terápiás beavatkozásokkal és fejlesztéssel jelentős eredményeket lehet elérni (Nagy, 2019).
A CP klinikai formájának patogenezisét tehát kizárólag képalkotó eljárással lehet elvégezni. Az agyi struktúrák és azok érintettsége szerint több központi idegrendszert érintő sérüléstípust különböztet meg a szakirodalom, melynek egyike az esetbemutatásunkban szereplő gyermeket érintő periventricularis leukomalatia. A PVL a központi idegrendszert érintő második leggyakoribb komplikáció a koraszülötteknél. Nagy általánosságban a külső tünetegyütteseiben az alsó végtagok spasztikus (feszes) izomtónus kiváltó oka lehet, továbbá gyakori társtünetei a tanulási nehézségek, kognitív funkciók elmaradása, látáskárosodás (pl. strabismus). Nincs specifikus kezelés, a cél a megelőzés, illetve a korai diagnózist követően a károsodás következményeinek komplex kezelése (Kálmánchey, 2000). Kliensünk esetében így 1 év 9 hónaposan e diagnózis tette egyértelművé a halmozott fogyatékosság tényét, mely várhatóan élethosszig fennálló állapot.

Sérült gyermekeket nevelő szülők atipikus gyásza

Már a gyanú felmerülése is számos aggállyal jár, de egy gyermek élete fölött egy diagnózis kimondása kimondottan traumaként érinti a szülőket. Esetünkben a szülők gyermekük születésétől

kezdve átélt folyamatos szorongása végül nem feloldódott, hanem elmélyült gyermekük fogyatékosságának megállapításával.

Számos kutatás igazolja, hogy a sérült gyermeket világra hozó, illetve gyermeke eltérő fejlődésmenetét felismerő szülők ugyanazon a lelki folyamaton mennek keresztül, mint amikor egy ember elhunyt szerettét gyászolja. Ebben az esetben a szülőnek egyszerre kell megélnie a veszteséget, elgyászolnia a meg nem született, várt, egészséges gyermekét, a hozzá tartozó jövőképet, és közben gondoskodnia kell a nem várt, és valamely fogyatékosságot hordozó gyermekről. A diagnózis és a saját gyermekének elfogadása ezért ebben a folyamatban egy ideig feltételes és viszonylagos. A trauma elindítja a gyász folyamatát, de meg is rekesztheti, gyakran a többszörös, egymásra épülő negatív és ellentmondásos érzelmek és tapasztalatok miatt. A gyászfeldolgozás szakaszai ezért sérült gyermekeket nevelő szülőknél nem típusosan mennek végbe (Borbély, 2012; Radványi, 2013). „A sérült gyermeket világra hozó, vagy a korábban egészséges gyermeküket elvesztett szülők lelkében majdnem ugyanazok a folyamatok játszódnak le, mint amikor valaki meghalt szerettét gyászolja. Gyászol a szülő. Nem csak a meg nem született, vagy örökre elveszített ideális gyerekét, hanem önmagát is. Gyászolja a füstbe ment terveit, a jövőről szőtt álmait, gyászolja örökre megváltozott életét, s azt a gyermeket is, akinek iszonyú nehéz batyuval kell majd járnia az útját” (Kálmán, 2004, 80. old).

Gyakran tapasztalható a szülők megküzdési stratégiái kapcsán, hogy amennyiben nem képesek szembesülni gyermekük fogyatékosságával, illetve nem képesek elfogadni azt, az teljes vagy részleges tagadáshoz vezethet. A tagadás, hárítás, illetve mások hibáztatása és ezek mértéke, valamint megnyilvánulási formái egyedi módon jelennek meg és kapcsolhatók a gyermek fogyatékosságának típusához, továbbá a gyermek jellegzetes, észrevehető, típusos külső jegyeihez (Radványi, 2013). Például a sajátos nevelési igény státuszt megbélyegzésnek tekintik, szembehelyezkednek a gyermeküket ellátó szakemberrel, a vele való kooperációt hárítják, esetleg nem jelennek meg a gyermekkel társadalmi eseményeken, nem adják rá a speciális segédeszközeit, hogy a megkülönböztetést minimalizálják. Esetünkben mindezek közül számos megnyilvánulás volt tapasztalható mind az intézményes kereteken belül, mind az egyéni ellátás szintjein. Emiatt is kiemelkedő jelentőségű volt a szakemberek közti kommunikációs stratégiák és csatornák felépítése, továbbá a különböző szektorok összehangolása az esetmegbeszélés ernyője alatt.

A gyermek bölcsődei ellátása

A bölcsődébe való jelentkezést az anya munkába való visszatérése indokolta. A beiratkozási eljárás során a szülő nem adott meg információkat a gyermek állapotával, fejlődési sajátosságaival kapcsolatban, amit a bölcsődei felvételi gyakorlat lehetővé is tesz. A protokoll szerinti beszoktatási folyamatot megelőző családlátogatás során vált ismertté a kisgyermeknevelők számára a gyermek állapota. Az anya ekkor jelezte, hogy a gyermek még nem lépeget önállóan, továbbá, hogy magánúton biztosítja a gyermek fejlesztését, ami az ezzel kapcsolatos további kérdésfelvetések, esetleges továbbirányítás megelőzéseként is értelmezhető. A gyermek az ezt követő héten 1 év 11 hónapos korában egy 11 fős csoportban kezdte meg a bölcsődét. Mivel az aktuális állapotáról nem álltak rendelkezésre megfelelő információk, az inklúzió tudatos előkészítése nem volt lehetséges, ezért a bölcsődei beilleszkedés spontán integráció formájában, teljes létszámú csoportban valósult meg. Spontán integráció esetén a gyermek nevelését és gondozását végző szakemberek valódi támogatás hiányában önállóan igyekeznek megoldani a hétköznapokban adódó problémákat, enyhíteni a hátrányokat (Závoti, 2023; Kőpatakiné, 2011). Ha egy gyermek korai fejlesztését indokló szakértői véleménnyel kerül bölcsődébe, akkor a magyar jogszabályok lehetővé teszik azt, hogy az egy kisgyermeknevelőre jutó gyermekek

létszáma kevesebb legyen (pl. 6 gyermek/kisgyermeknevelő helyett a csoport maximális létszáma 5 gyermek/kisgyermeknevelő), biztosítva ezzel, hogy több időt és figyelmet kaphasson a speciális igényű gyermek.

Az érintett gyermek bölcsődei beilleszkedését befolyásolta, hogy mászva közlekedett, felnőtt támogatásával, kézen vezetve tett néhány lépést, nehezített beszédértés mellett verbális kommunikációja csupán szavak használatára korlátozódott, teljesítménye és figyelme erősen hullámzott. A gondozási helyzetekben szintén egyéni támogatást igényelt, mert cumisüvegből ivott, kétkanalas módszerrel étkezett. A csoportban gyakran passzív szemlélődő volt, nehezen teremtett kapcsolatot kortársaival, játéktevékenységekre nehezen volt motiválható. A gyermek mindennapos ellátása a kisgyermeknevelők részéről fokozott feladatvállalást és felelősséget igényelt. Ugyanakkor tehetetlenséget éltek meg azzal kapcsolatban, hogy kihez fordulhatnak releváns szakmai támogatásért, hiszen nem gyakori jelenség, hogy egy gyermek magán- és intézményes ellátása összekapcsolódjon. A szülők két hónap elteltével jelezték, hogy fejlődésneurológiai javaslat alapján a gyermeknek minden nap speciális járássegítő eszközt kell viselnie, továbbá a látásjavító terápia részeként okklúziós szemtapasz alkalmazása is megkezdődött. A segédeszközök használata a kisgyermeknevelők szoros közreműködésével tudott megvalósulni. A szülőkkel való nyílt kommunikáció hiánya és rendszeres hárításuk következtében a bölcsőde munkatársai olyan többszörösen terhelt helyzetbe kerültek, ami szakmailag is nehezen kivitelezhető és aránytalannak tűnő feladatokat és ezzel egyre fokozódó frusztrációt eredményezett számukra. A gyermek ekkor 2 év 1 hónapos volt.

A kisgyermeknevelők kérvényezték a bölcsőde gyógypedagógusának szakmai támogatását, aki a gyermek megfigyelése, dokumentációja és a kisgyermeknevelői interjú alapján szülőkonzultációt kezdeményezett. Ennek célja a gyermek állapotának és a támogatási lehetőségeknek az egyeztetése volt. A konzultáción a gyermekjóléti szolgálat szakemberével közösen jelezte a komplex vizsgálat szükségességét, ami végül három hónap elteltével a szakértői bizottság által kiállított szakvéleményhez vezetett.

Miután a gyermek szakértői véleménnyel rendelkezett, így a köznevelési ágazat számára releváns diagnózisa volt, a pedagógiai szakszolgálat gyógypedagógusa is megkezdhette a korai fejlesztő tevékenységet. Így további heti egy alkalommal egyéni korai fejlesztésben részesülhetett, amelynek célja a kognitív, kommunikációs és finommotoros készségek erősítése volt. A gyermek életkora (ekkor 2 év 6 hó), általános állapota és a kisgyermeknevelők beszámolója a családdal való akadályozott kapcsolattartásról azt indikálta, hogy a gyógypedagógus azonnal kapcsolatfelvételt kezdeményezett a gyermeket a magánszektorban ellátó konduktorral. Konzultációik felerősítették számukra a gyermek teljes állapotfeltárásának igényét és a gyermek körül megjelenő szakemberekkel való aktív, konzultatív együttműködés kialakítását. Így az egyénre szabott támogatás mellett rendszeres szakmai kommunikáció és együttműködés vette kezdetét a pedagógiai szakszolgálat gyógypedagógusa és a szülő; a gyógypedagógus és kisgyermeknevelő; a szülő beleegyezésével a magánellátást végző konduktor és a bölcsőde szakemberei között a szigetszerű információk összeállítása céljából. Ezt a kommunikációs csillag-alakzatot a következő lépésként hálózatos kapcsolódássá kellett alakítani, amelyben a szereplők közvetlenül értesülnek egymás tevékenységéről, a kommunikációs kapcsolatokról és zsákutcákról, amely a gyermek fejlődésének, fejlesztésének útjában állhat. Ezért a szakszolgálati gyógypedagógus kezdeményezésére a gyermek bölcsődéjében esetmegbeszélő csoportülés zajlott a különböző helyszíneken és ágazatokban megvalósuló ellátások összehangolásának céljából.

Szakmaközi együttműködés, esetmegbeszélő csoport

A különböző helyszíneken és ágazatokban zajló gyermekfejlesztés és -ellátás esetünkben is szigetszerű információkat eredményezett, melyek között nehéz volt egységes szakmai irányvonalat kijelölni. Egy eltérő fejlődésmenetű, jelen tanulmányunkban bemutatott halmozottan sérült kisgyermek esetében ezt a problémát érzékelve a szakszolgálati gyógypedagógus – a szülő beleegyezésével – ágazatközi esetmegbeszélést kezdeményezett. A megbeszélés célja az volt, hogy összehangolják a gyermek ellátásában résztvevő szakemberek tevékenységét a gyermek komplex fejlesztése és ellátása érdekében. A szociális ágazatban közismert konzultációs forma, az esetmegbeszélés olyan csoportos munkaforma, mely a segítő tevékenység jobb megértése és tudatos megtervezése által a konkrét esetek tanulságainak tudatosítását, és a bennük felmerülő érzelmi nehézségek megértését támogatja. Segít az elakadásokon való továbbjutásban. A közös szakmai platform lehetőséget teremtett arra, hogy a résztvevők átlássák egymás munkáját, erőforrásait és szemléleti kereteit, így teret adva a gyermek szükségleteinek megfelelő, egységes ellátási struktúra kialakítására és egy összehangolt ellátási terv megfogalmazására.

Összegzés

Ha rátekintünk az esetünkben ismertetett gyermek korai életútjának másfél évét felölelő időszakra, megállapíthatjuk, hogy a kora gyermekkori intervenció mindhárom célterületén eredményeket, fejlődést értünk el. Hangsúlyozzuk, hogy ebben a szaktudás és az ellátó intézményhálózatok megléte mellett kiemelt jelentősége volt a szakemberek kommunikációs kezdeményezéseinek, a konzultációra való nyitottságuknak, a formális, "kötelező" protokolláris információátadáson túlmutató együttműködésének. A bemutatott időszak történései, eredményei a gyermek személyes fejlődésének biztosítása területén: a gyógypedagógiai, szakorvosi diagnózisok, melyek az egyéni fejlesztést tervezhetővé tették. A gyermek egyéni igényeire és állapotára tervezett konduktív pedagógiai terápiában és gyógypedagógiai korai fejlesztésben részesül.

A családi kompetenciákat erősítette, hogy a szülők a folyamat aktív résztvevői és alakítói voltak. Ebben a szerepükben sikeresen együttműködő partnereivé váltak a nappali ellátást nyújtó inkluzív intézmény, a bölcsőde munkatársainak és a fejlesztő szakembereknek is. A nappali ellátást nyújtó bölcsőde a szülők mentális és fizikai jóllétét, szülői szerepükben való megerősödését is szolgálta, hiszen gyermeküket biztonságban tudhatták. A fejlesztő szakemberek mellett a szülők kompetens, együttműködő szereplői váltak gyermekük fejlődésének.

A család és a gyermek társadalmi inklúzióját erősíti, hogy a gyermek korai diagnózisa és a fejlesztés megkezdése lehetővé tette a család számára a sajátos nevelési igényű gyermek életútjának tudatos tervezését, mely nem egy sötét, deficitekkel teli jövőkép, hanem a jelenben preventív szemléletű fejlesztéssel és inkluzív bölcsődei ellátásban való részvétellel történik.

A szakmaközi együttműködés és az esetmegbeszélő team működése jól példázza, hogy a különböző szakterületek, intézmények közötti szervezett kommunikáció és a szakemberek elhivatottsága jelentős mértékben hozzájárulhat a gyermek fejlődésének optimális támogatásához. A gyermek érdekeit szem előtt tartó partnerség, valamint a család aktív bevonása olyan védőhálót képez, amely nemcsak a gyermek fejlődését, hanem a család társadalmi inklúzióját is előmozdítja. Nem elhanyagolható az az eredmény sem, hogy az eltérő professziót képviselő, különböző ágazatokban és intézményekben dolgozó, segítő szakemberek el-elmagányosodó küzdelmét, esetenként a traumatizált családdal való meg nem értettségét a kooperáció által a sikeresség érzése, az öröm és a kompetenciaérzés váltotta fel.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Balla, Gy. & Szabó, M. (2013). Koraszülöttek krónikus utóbetegségei. *Orvosi Hetilap, 154*(38). https://doi.org/10.1556/OH.2013.29709

Borbély, S. (2012). *A szülők és mi*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ.

Gyermekút Projekt (2016–2022). https://gyermekut.hu/

Kálmán, Zs. (2004). *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány.

Kálmánchey, R. (2000). *Gyermekneurológia*. Medicina Könyvkiadó.

Kereki, J. (Eds.). (2015). *Kliensút Kalauz.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Kereki, J. & Lannert, J. (2009). *A korai intervenciós intézményrendszer hazai működése.* https://www.efiportal.hu/wp-content/uploads/2023/10/korai_intervencios_intezmenyrendszer_hazai_mukodes_kutatasi_zarojelentes-1.pdf (2025. 09. 12.)

Kereki, J. & Nyitrai, Á. (Eds.). (2022). *Szemelvények a kora gyermekkori intervenció témaköréből*. Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.

Kereki, J. & Szvatkó, A. (2015). *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Kőpatakiné Mészáros, M. (2011). *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/sni/index.html (2025. 08. 29.)

Magyar, A. (2015). *Szakmaközi együttműködés a kora gyermekkori intervencióban.* Mentorháló elektronikus tananyag. http://www.jgypk.hu/mentor_halo/tananyag/szakmaiegyuttmukodes/ (2025. 09. 06.)

Nagy, E. (2019). *Gyermekneurológiai kórképek: a jóindulatú paroxysmalis jelenségektől a súlyos cerebralis paresisig*. PTE Klinikai Központ, Gyermekgyógyászati Klinika, Neurológiai Tanszék. https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/adcf1403-af06-4175-8f8d-795a917e14d2/content (2025. 09. 12.)

Radványi, K. (2013). *Legbelső kör: A család. Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban*. ELTE, Eötvös Kiadó.

Soriano, V. (Eds.). (2003). *Korai fejlesztés. Az európai helyzet elemzése. Kulcstényezők és ajánlások.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_hu.pdf (2025. 09. 14.)

Závoti, J. (2023). *A fejlesztőpedagógia alapjai.* Soproni Egyetem Kiadó. https://doi.org/10.35511/978-963-334-475-0

https://doi.org/10.36007/5390.2026.346

KREATIVITÁS, TANÁRI KREATIVITÁS A WALDORF-TANÁRKÉPZÉSBEN – NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ TANTERVELEMZÉS

CREATIVITY AND TEACHER CREATIVITY IN WALDORF TEACHER TRAINING: AN INTERNATIONAL COMPARATIVE CURRICULUM ANALYSIS

Tímea MÉSZÁROS[75]

ABSTRACT

Waldorf pedagogy conceives teaching as an art and the teacher as a creator. This principle is reflected—at least in theory—in the curricular design of Waldorf Class Teacher education. The aim of this study is to explore the extent and manner in which the curricula of international Waldorf Class Teacher training programs support the development of creative teaching. The study investigates how creativity and teacher creativity are embedded in the curricula of various Waldorf Class Teacher education programs. The qualitative comparative curriculum analysis is based on the program documents of seven different institutions, including state-accredited programs in Germany as well as Swedish, Taiwanese, and Hungarian examples. The central research question concerns the ways and degrees to which these programs foster the emergence of creative teacher identities. The analysis reveals that creativity appears not only through artistic courses but is integrated throughout the structure of teacher education—ranging from personal development to methodological autonomy. According to the findings, Waldorf Class Teacher education effectively supports teacher creativity when the concept of the teacher as a creative practitioner is also explicitly present at the curricular level. While the study is not representative, it identifies relevant tendencies and curricular patterns within European Waldorf Class Teacher education programs.

KEYWORDS

creativity, teacher creativity, Waldorf Class Teacher training, comparative curriculum analysis, transversal competencies

BEVEZETŐ

A kreativitás, tanári kreativitás az utóbbi évtizedek pedagógiai diskurzusának középpontjába került, különösen azon nevelési irányzatokban, amelyek az ismeretátadás mellett a

[75] Mgr. Mészáros Tímea, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, meszarost@ujs.sk

gyermekek személyiségfejlődését, képességkibontakoztatását és egyéni útjuk támogatását is célul tűzik ki. A Waldorf-pedagógia, mint alternatív, holisztikus szemléletű nevelési rendszer, sajátos módon közelít a tanítás művészetéhez, és a tanárt nem csupán tudásközvetítőként, hanem nevelő művészként, kreatív alkotóként értelmezi. A Waldorf-pedagógia értékrendjében a nevelés és a szabadság elválaszthatatlan egységet alkot (Carlgren, 1988). A Waldorf-tanárképzések ennek megfelelően olyan pedagógusokat kívánnak formálni, akik nemcsak szakmailag kompetensek, hanem képesek reflektíven, művészi érzékenységgel és nevelői szabadsággal tevékenykedni a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

A tanulmány célja annak feltárása, hogy a tanári kreativitás milyen módon és milyen mértékben jelenik meg leginkább a különböző nemzetközi, illetve magyar Waldorf-osztálytanító képzési programokban. A vizsgálat kvalitatív összehasonlító tantervelemzésen alapul, amelynek fókuszában kreativitás, tanári kreativitás áll a képzési struktúrák, szemléleti keretek, valamint a művészetpedagógiai és reflektív elemek tükrében. A kutatás további célja rámutatni a vizsgálatban részt vevő tantervek közötti különbségekre. A téma aktualitását erősíti az is, hogy a Waldorf-iskolák hálózata világszerte dinamikusan fejlődik, Magyarországon pedig több mint harminc Waldorf-intézmény működik, amelyek számára a megfelelően képzett, elhivatott és tanárságukban kreatív osztálytanítók utánpótlása stratégiai kérdés. A kutatás elsősorban az európai Waldorf-tanárképző intézmények honlapjairól származó tantervekre korlátozódik, kiegészítve a kontinensen kívüli mintákkal a nemzetközi képzés összehasonlító elemzése érdekében. A vizsgált mintába elsősorban a meghatározó publikációs háttérrel rendelkező tanárképző intézmények tantervei kerültek, valamint további, kisebb képzőhelyek képzési programjai. A jelen tanulmány szűkebb, magyarországi relevanciája a Waldorf-iskolai modell felsőoktatási akkreditációs törekvései, míg általánosabb relevanciája a Waldorf-osztálytanító képzés tartalmi elemzése 7 mintán. Az összehasonlító elemzést követően következtetéseket vonunk le a nemzetközi Waldorf-pedagógusképzés tendenciáiról a kreativitás, tanári kreativitás fókuszával. A dolgozat tehát nemcsak elméleti szempontból kíván hozzájárulni a Waldorf-tanárképzés kutatásához, hanem gyakorlati iránytűként is szolgálhat a már létező és a még formálódó képzési programok fejlesztői számára.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A kreativitás és a tanári kreativitás fogalmi kerete

A *kreativitás* fogalma (lásd 1. ábra) a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban több dimenzióban értelmezhető. Klasszikus meghatározások szerint a kreatív produktum az eredetiség és a megfelelőség kettősére épül (Barron, 1955; Guilford, 1950; Hennessey & Amabile, 2010; Simonton, 2012), amelyet további szempontok, például a minőség (Sternberg, 1999a), a meglepetés (Boden, 2004), az esztétikum és a hitelesség (Kharkhurin, 2014) egészítenek ki. A pedagógiai diskurzusban a kreativitás három összefüggő elemből áll: kreatív tanításból, kreativitásra nevelésből és kreatív tanulásból (Craft, 2005; NACCCE, 1999; Jeffrey & Craft, 2004; Lin, 2009, 2011). Ezek kölcsönhatásban olyan párbeszédes, improvizatív tanulási környezetet hoznak létre, amelyben a tanári kreativitás elsődleges célja a tanulók kreatív potenciáljának felismerése és kibontakoztatása. A kreatív tanárság e megközelítésben nem pusztán kreatív viselkedések összessége, hanem komplex pedagógiai attitűd és identitás, amely a reflektív, improvizatív és fantáziadús tanítási gyakorlatban nyilvánul meg (Cremin, 2001; Lin, 2009, 2011; Van Manen, 1991). A Waldorf-pedagógiában a kreativitás mindehhez sajátos értelmezést nyer:

nem cél, hanem kiindulópont, amely a tanár „nevelőművészi” szerepében testesül meg, vagyis abban a képességében, hogy a tantervet élő, alkotó módon alkalmazza (Steiner, 1995; Rawson, 2010).



1. ábra. A kreativitás értelmezésének szintjei
Forrás: saját szerkesztés, 2025

A *tanári kreativitás* nem kizárólag a tanítási eszközök, módszerek újítása, hanem sokkal inkább egy személyes és reflektív alkotó folyamat, amely a tanári identitás részévé válik. A Waldorf-tanárképzés ezt a kreativitást az *emberi fejlődés belső útjaként* értelmezi. Ebben a megközelítésben a tanári kreativitás nem pusztán egyéni adottság vagy művészi képesség kérdése, hanem olyan dinamikus és reflektív pedagógiai kompetencia, amely lehetővé teszi a tanárok számára, hogy újszerű, eredeti és kontextushoz illeszkedő megoldásokat és tereket hozzanak létre az oktatási-nevelési folyamat során. Olyan összetett és többrétegű fogalomról beszélünk, amelyben összefonódik: az egyéni alkotóképesség, a tanításmódszertani rugalmasság, a tanulói igényekre adott érzékeny válasz, valamint a saját tanári szerep újraértelmezése és folyamatos alakításának képessége. A kreativitás kiemelt szerepet játszik, mivel a tanterv élő és folyamatosan újraalkotandó elemként jelenik meg, amelyhez alkotó tanári jelenlét szükséges.

A *transzverzális kompetenciák* olyan átvihető és újrafelhasználható készségek, amelyek a legkülönbözőbb helyzetekben és munkakörülmények között alkalmazhatók, így a 21. században elengedhetetlenek (Belchior-Rocha et al., 2022; Vass, 2022). A modern oktatási szemlélet szerint a pedagógusnak nemcsak szaktárgyi és általános pedagógiai készségekkel kell rendelkeznie, hanem olyan átfogó kompetenciákkal is, amelyek különösen fontosak a folyamatosan változó környezethez való sikeres alkalmazkodásban, valamint az értelmes és eredményes életvitelhez (MacKenzie & Polvere, 2009). A fentiek miatt szükséges a Waldorf-tanárképzésben a transzverzális kompetenciák megjelenésének és tartalmának tanulmányozása a tanári kreativitás kontextusában, amely támogathatja, hatékonyabbá teheti a képzésben történő fejlesztésüket.

A Waldorf-tanterv történeti és kortárs értelmezései Waldorf-kontextusban

A „tanterv” (németül: Lehrplan, angolul: curriculum) nem pusztán tantárgyi struktúra, hanem a tanítás céljainak, tartalmainak, módszereinek és értékelési módjainak tudatos rendszere. A modern pedagógiai értelmezések a curriculumot egyfajta kultúraközvetítő, társadalmi-történeti konstrukcióként látják (Goodson, 1994), amely nemcsak a „mit tanítunk”, hanem „miért és hogyan” kérdésére is választ keres. A Waldorf-pedagógiában a curriculum szoros kapcsolatban áll az emberi fejlődés szakaszaival (Steiner, 1995), a tanár pedig nem csupán végrehajtója, hanem szerves alkotója is a tantervnek – a tanulók és önmaga fejlődését figyelembe véve.

A Waldorf-tanterv történeti és elméleti kidolgozásában több meghatározó Waldorf-pedagógus és -kutató játszott szerepet, a továbbiakban róluk lesz szó. A Waldorf-tanterv első gyakorlati kidolgozása Caroline von Heydebrand (1886–1938) nevéhez fűződik, aki az 1919-ben megnyitott stuttgarti Waldorf-iskola egyik alapító pedagógusaként készítette el az első tantervi vázlatokat. Heydebrand (1925, 1951) munkássága szorosan kapcsolódik Rudolf Steiner antropozófiai emberképéhez: a tantervet a gyermek életkori sajátosságaihoz illeszkedő, korosztály-specifikus tananyagszervezésként értelmezte. E. A. Karl Stockmeyer (1886–1963), 1969-ben először megjelent Rudolf Steiner’s Curriculum for Steiner-Waldorf Schools című munkájában rendszerezte Steiner tantervi utalásait. Stockmeyer (1969; 1991; 2015) nem pusztán a Lehrplan összegzését adta, hanem kiemelte az oktatás művészi és kreatív aspektusait, a tantermi környezet jelentőségét és a pedagógiai folyamat holisztikus dimenzióit. A Waldorf-pedagógia nemzetközi adaptációjában meghatározó szerepet játszott Henry Barnes (1912–2008), aki az észak-amerikai Waldorf-iskolák tantervét alakította. Barnes (1979; 1991) az amerikai kulturális sajátosságok – például az amerikai történelem, irodalom és őslakos hagyományok – beépítésével diverzifikálta a nemzetközi Waldorf-tantervet. Az általa képviselt felfogásban a tanterv „élő organizmus”, amely a gyermek fejlődési igényeiből és a tanár kreatív válaszaiból épül (Barnes, 1979). Uhrmacher (1995) és Ogletree (1996) kiemelik Barnes szerepét abban, hogy a Waldorf-tanterv az Egyesült Államokban nem egyszerűen a német modell átvétele, hanem a helyi kulturális kontextushoz való tudatos adaptáció lett.

Rudolf Steiner (1861–1925) pedagógiai írásaiban és előadásaiban hangsúlyozta, hogy a Waldorf-iskola nem pusztán módszertani gyűjtemény, hanem a „módszer iskolája” (Steiner, 2004: GA 305). Angelika Wiehl (2015) ennek nyomán a tantervet módszerként értelmezi, amely a görög methodos eredeti jelentéséhez visszatérve célhoz vezető útként szolgál, s amely a gyermek tényleges fejlődési folyamataival dialektikus kapcsolatban áll.

A kortárs Waldorf-tantervelméletben több nemzetközi kutató fogalmazott meg új értelmezéseket. Bo Dahlin (2017) a tantervet a gyermek és a kultúra közötti *transzformációs tér*ként írja le, amely holisztikus és tranzakcionális szemléletet képvisel. Markus Michael Zech (2017; 2023) a tantervet *művészi szerkezet*ként értelmezi, amely ritmusokra és ismétlődésekre épül, és amelyben a tanári autonómia kulcsszerepet kap. Thomas Stehlik (2019) a Waldorf-tantervet *társadalmi és kulturális konstrukció*nak tekinti, amely nem globális sablon, hanem mindig *a helyi közösség erkölcsi és kulturális válasza a gyermek fejlődési szükségleteire*. Tobias Richter (2006; 2020) hangsúlyozza, hogy a tanterv a gyermek fejlődési szakaszaiból fakadó nevelési feladatok *tartalmi kerete*. Tomáš Zdražil (2018; 2020) *reflexív és történeti struktúra*ként látja a tantervet, amely folyamatosan változik a társadalmi-kulturális kontextus függvényében, és amelynek megértéséhez az antropozófia alapos ismerete nélkülözhetetlen. A tanterv átfogó, intézményi és kulturális kontextusban történő értelmezését Martyn Rawson (Rawson & Richter, 2000; Avison & Rawson, 2013; Rawson, 2021; 2024) képviseli. Rawson szerint a Waldorf-tanterv nem pusztán

tananyagtartalmak összessége, hanem *mindaz, amit a gyermek megtapasztalhat* – ideértve a tanári személyiséget, a tanítás módját és az iskolai környezet esztétikáját is. A tanterv így holisztikus és folyamatközpontú, amely egyszerre biztosít nemzetközi koherenciát és lehetőséget a helyi adaptációra.

Összességében a Waldorf-tanterv a történeti kezdetektől a nemzetközi adaptációkon át a kortárs elméleti reflexiókig olyan orientációs keretként értelmezhető, amely nem merev előírásokat ad, hanem a nagyfokú pedagógiai szabadságot és a gyermek fejlődési szükségleteit helyezi a középpontba.

A Waldorf-pedagógia sajátosságai e fogalmak tükrében

A Waldorf-pedagógia egyik alapvető sajátossága, hogy a tanár szerepét „nevelőművészként" határozza meg. Steiner (1922/2002; 1924/1995; 2004; 2007) szerint a nevelés lényege, hogy művészi módon illeszkedjen a gyermek fejlődési ritmusaihoz és individuális szükségleteihez, ezért a tanárnak alkotóként kell formálnia a pedagógiai folyamatot. Ezt a gondolatot bontja ki Rawson (2021, 2024), valamint Rawson és Richter (2003), akik a tantervet olyan pedagógiai narratívaként értelmezik, amelyben a tanár személyisége, reflektív attitűdje és kreatív szabadsága maga is a curriculum része. Zech (1998, 2017, 2023) a Waldorf-tantervet „művészi szerkezetként" írja le, ahol a tanár autonómiája alapfeltétel a kreatív tanárság kibontakoztatásához. Hasonlóképpen Dahlin (2017) a tantervet „transzformációs térként" értelmezi a gyermek és a kultúra között, amelyben a tanár közvetítő és alkotó szerepet tölt be. Stehlik (2019) a Waldorf-iskolákat olyan intézményekként mutatja be, ahol a tanár nevelőművészi tevékenysége a szociális kompetenciák és az etikus cselekvés fejlesztését szolgálja. Richter (2003, 2020) szerint a Waldorf-curriculum a gyermek belső fejlődési programjára épül, a tanár pedig ennek kibontakozását kíséri művészi érzékenységgel. Barnes (1991) és Uhrmacher (1995) hangsúlyozzák, hogy a tanár nem a tanterv szolgája, hanem kreatív alkotója a pedagógiai közösségnek. Wiehl (1988, 2015) pedig a tanári munkát antropozófiai emberképből fakadó „pedagógiai koreográfiaként" írja le, amelyben a művészi elem áthatja a mindennapi pedagógiai gyakorlatot. A Waldorf-tanárképzés egyik meghatározó célja a reflektív gondolkodásra képes pedagógus nevelése (Oberski, 2006), aki a tanítás folyamatát saját fejlődésének részévé teszi.

Steiner antropozófiai alapú emberképe szerint a tanár feladata nem pusztán ismeretátadás, hanem az emberré válás folyamatának kísérése, támogatása. Ennek megfelelően a tanári szerep nem statikus, hanem folyamatosan fejlődő, belső munkával átszőtt hivatás. A Waldorf-pedagógiában a kreativitás és a spiritualitás összekapcsolódik: a tanár személyes fejlődése, művészi gyakorlata és pedagógiai attitűdje együttesen határozzák meg azt, hogyan képes egyéni és közösségi szinten is inspiráló, fejlődést támogató tanulási környezetet létrehozni. A kreativitás így nemcsak tanulói képességként, hanem a tanári kompetencia egyik meghatározó dimenziójaként jelenik meg. A Waldorf-tanárképzések ennek a komplex tanári szerepnek a kialakítását célozzák meg, ahol az önismeret, a művészetpedagógia és a spirituális önnevelés együttesen formálják a jövendő pedagógusok identitását.

Fontos leszögeznünk, hogy a Waldorf-pedagógia a kreativitást nem célként, hanem kiindulópontként értelmezi. A tanári kreativitás a Waldorf-tanterv élő alakításának feltétele – hiszen a Waldorf-képzések célja nem a kész tanmenetek követése, hanem azok alkotó alkalmazása és újragondolása. Az ilyen típusú curriculum-felfogás a tanárt „nevelőművészként" (Erziehungskünstler) pozicionálja, akinek rendkívüli szabadsága és felelőssége is van a pedagógiai

tér kialakításában. Philipp Gelitz: *„Erziehungskünstler“ sein – kritische Reflexion eines schönen Begriffs* (2025) című tanulmánya e fogalom eredetét, történeti alakulását és mai Waldorf-értelmezését vizsgálja hermeneutikai és empirikus szempontból. Gelitz rámutat, hogy a Waldorf-pedagógia önmeghatározásában központi szerepet játszik az *Erziehungskunst* fogalma: a nevelés mint „művészet”, nem pedig mint tudomány vagy ideológia. A szerző célja ennek a kifejezésnek a történeti és szemantikai rétegeit feltárni és a mai használat tudományos megalapozottságát megvizsgálni.

A 18–19. században az *Erziehungskunst* még a nevelés technikai-tudományos mesterségét jelentette, a *téchné* eredeti értelmében: művészet = szakértelem, módszer, technika (Miller, 1769; Trapp, 1780; Kant, 1803; Schleiermacher, 1813–1826; Herbart, 1835, idézi Gelitz, 2025). A kifejezés tehát ekkor még nem „művészi alkotást”, hanem szakszerű, reflektált gyakorlatot jelentett. Steiner ezt a fogalmat 20. század elején radikálisan új tartalommal tölti meg. Megközelítésében a nevelés művészet, mert a gyermek fejlődése élő, szellemi folyamat, amelyet nem lehet előírások szerint irányítani. A *nevelőművész* az, aki a gyermek szellemi-lelki természetének megismerése alapján, intuitívan, művészi érzékkel reagál a nevelési helyzetekre. Steiner (1894, 1990, 1991) szerint az elméleti tudás csak alap, a lényeg az élő, együttműködő kapcsolat és az alkotó nevelői attitűd. E megközelítésben az igazi nevelőművész csak „*geistige Anschauung*”, azaz szellemi belátás révén válhat nevelővé – az antropozófia tehát a pedagógiai művészet alapja.

Gelitz empirikus vizsgálata során Waldorf-pedagógusok körében végzett interjúkban elemezte a „Erziehungskünstler” kifejezés használatát. E kutatás eredményei azt mutatják, hogy a mai Waldorf-tanárok már eltávolodtak Steiner spirituális értelmezésétől, és a fogalmat inkább professzionális, reflektív és gyakorlati jelentéstartalommal töltik meg. A nevelőművész számukra olyan pedagógust jelöl, aki *kreatív, intuitív és érzékeny, aki rugalmasan reagál a gyermeki szükségletekre, és aki a tanulási helyzeteket művészien, élő módon alakítja*. A hangsúly tehát a *reflexióra épülő szakmai kompetencián* van, nem pedig a szellemtudományos alapokon. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a *„nevelőművész”* fogalma ma kettős: egyrészt szimbolikus önleírás a Waldorf-mozgalomban („az élő, alkotó pedagógus” képe), másrészt tudományosan nehezen megragadható terminus, mert eredetileg nem művészi, hanem technikai-tudományos jelentésű volt. A szerző szerint ezért van szükség a fogalom tudományos újraértelmezésére, hogy azzal hidat képezhessünk az antropozófiai és a modern neveléstudományi diskurzus között. (Gelitz, 2025)

Ennek fényében a nevelőművész olyan pedagógus, aki nem előírásokat követ, hanem alkotó módon formálja a nevelési folyamatot; aki a gyermek fejlődésének megértéséből és a tapasztalat intuitív feldolgozásából dolgozik; aki szakmai tudásra, reflexióra és érzékenységre támaszkodik. Míg Steiner koncepciójában a nevelőművész spirituális-művészi személyiség, a mai értelmezésben reflektív, kreatív szakember, aki a pedagógiai helyzetekben felelősen és rugalmasan cselekszik.

A tanári kreativitás fogalma e kontextusban különösen releváns, hiszen a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban ez az egyik legsokrétűbben értelmezett jelenség. A klasszikus elméletek szerint a kreativitás az új, eredeti és hasznos gondolatok vagy megoldások létrehozásának képességét jelenti (Guilford, 1950; Csíkszentmihályi, 1996). A pedagógiai kreativitás ezzel szemben nem kizárólag az újdonságra irányul, hanem az oktatási folyamatban

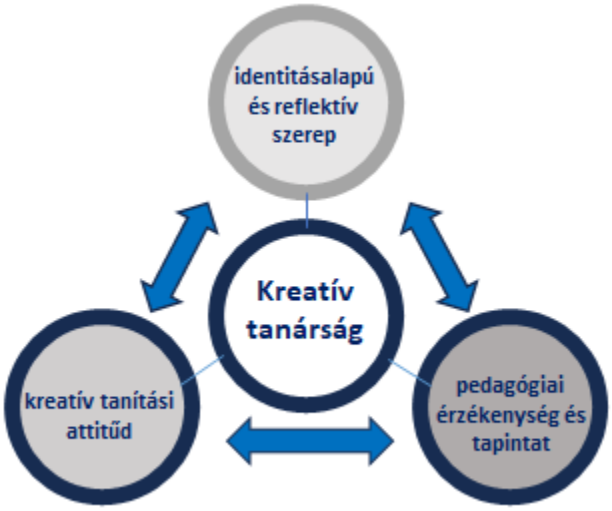
megnyilvánuló rugalmas gondolkodásra, adaptivitásra, módszertani sokszínűségre és a tanulási környezet tudatos, kreatív alakítására is kiterjed.

A tanári kreativitás tehát komplex kompetenciaként értelmezhető, amely magában foglalja a didaktikai-módszertani változatosság képességét, a problémamegoldó gondolkodást, a tanulók egyéni sajátosságaira való érzékenységet, a reflexióra való nyitottságot és a pedagógiai helyzetekben megnyilvánuló intuitív döntéshozatalt. Mindez különösen fontos a Waldorf-pedagógiában, amely a tanítási folyamatot a tanár belső fejlődésének, önképzésének és művészi attitűdjének tükrében értelmezi, és ezzel a nevelőművész ideálját a modern pedagógiai gondolkodás szerves részévé emeli.

A fentieket összefoglalva, a Waldorf-pedagógia sajátossága, hogy a kreativitást rendszerszintű működési elvként kezeli: a tanár alkotó szabadsága a felelősséggel együtt jár, a tanterv pedig élő keret, amelyet a nevelőművész — történeti rétegeitől a mai reflektív értelmezésig — szakmailag megalapozottan, intuitív érzékkel formál.

A kreatív tanárság fő jellemzői

Amint azt a 2. ábra szemlélteti, a kreatív tanárság fő jellemzői Lin (2009, 2011) és Cremin (2001) modelljei nyomán:
1. *identitásalapú és reflektív szerep*, amelyben kreatív tanár értelmező, reflektív és értékközvetítő személyiség. A tanárság ebben a megközelítésben hivatás és morális gyakorlat, amely az egyén belső elköteleződéséből táplálkozik; 2. *kreatív tanítási attitűd*, amelyet fantáziadús, kockázatvállaló és improvizatív megközelítések jellemeznek, amelyben a tanár képes a tanulókban rejlő kreatív potenciál felismerésére és aktivizálására. Fontos kompetenciái: a rugalmasság, az intuíció, a humor, a szenvedély; 3. *pedagógiai érzékenység és tapintat*: a tanár érzékenyen és etikus módon alkalmazkodik a pedagógiai helyzetekhez. (Van Manen, 1991)

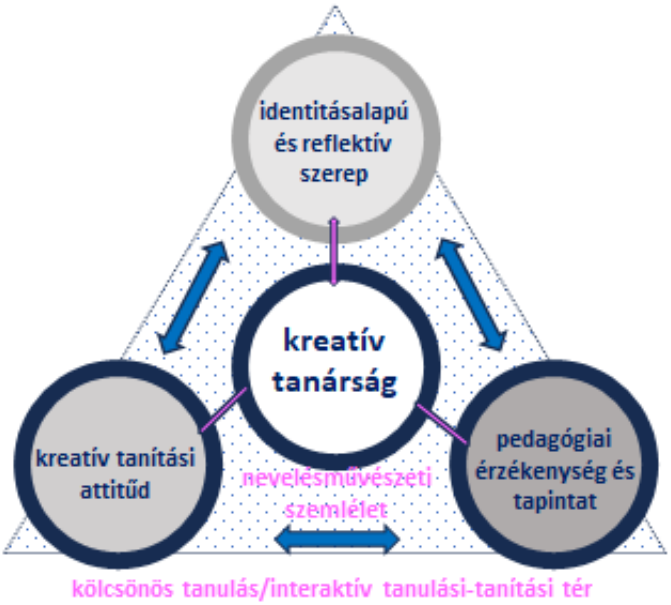


2. ábra*: A kreatív tanárság modellje*
Forrás: saját szerkesztés, 2025

Ez a három jellemző a Waldorf-pedagógiában tovább bővül a tanítás nevelésművészeti szemléletével, valamint a tanulás szociokulturális aspektusával, amelynek értelmében a tanulási

folyamat nem hierarchikus, hanem együttműködésen és párbeszéden alapul, azaz a tanár és tanuló *társalkotóként* vesz részt a tudás konstruálásában.

A kreatív tanárság olyan dinamikus és sokrétű szakmai identitás, amelyben a tanár saját kreatív energiáit mozgósítja annak érdekében, hogy a tanulók számára inspiráló, szabad és fejlesztő tanulási környezetet hozzon létre. Ez egyszerre tekinthető művészetnek, reflektív gyakorlatnak és morális elköteleződésnek – különösen igaz ez a Waldorf-pedagógia kontextusában. A kreatív tanárság modelljét a Waldorf-pedagógiában a 3. ábrán mutatjuk be, amelyen a *nevelésművészeti szemlélet a* kreatív attitűdhöz kapcsolódó jellemzőként jelenik meg, a *szociokulturális aspektusból* következő kölcsönösség pedig háttérelemként mutatkozik meg mint párbeszéden alapuló, interaktív tanulási-tanítási tér.



3. ábra: *A kreatív tanárság modellje a Waldorf-pedagógiában*
Forrás: saját szerkesztés, 2025

Mesterházy (2019) disszertációja - amely az érzelmi elemeket vizsgálja a Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulásában - a Waldorf-pedagógia alapelveit nem fogalmi-elméleti rendszerezésben mutatja be, hanem a reflektív naplókban megfogalmazott szubjektív tapasztalatokon keresztül. Ezekben az alábbi alapelvek jelennek meg: 1. *Antropozófiai alapú emberkép*: az ember testi–lelki–szellemi egysége; 2. *Az akarat–érzelem–gondolkodás egysége* mint pedagógiai cél és módszertani irányelv; 3. *Művészetközpontúság, kreatív tanulási folyamatok;* 4. *A tanár személyiségének központi szerepe* a nevelésben; 5. *Életkorszakokhoz igazított tanítás*; 6. *Belső elköteleződés, hivatástudat* mint a Waldorf-tanárság belső mozgatórugója. A fentiek értelmében a Waldorf-pedagógusok nemcsak követik az elveket, hanem saját élettörténetük, tapasztalataik révén belső identitásként élik meg ezeket. Ez teszi a Waldorf-pedagógiát élő és személyes nevelési gyakorlattá.

A Waldorf-törzscurriculum (2008) szerepe

A 2008-ban elfogadott, nemzetközi szinten létrehozott alaptanterv, amelyet a németországi Waldorf-képzőhelyek konferenciája dolgozott ki. Lényege, hogy közös alapelveket, célokat és tartalmi területeket rögzít, melyekhez minden Waldorf-tanárképző intézménynek igazodnia kell, ugyanakkor lehetőséget ad az intézményi sajátosságok szerinti adaptációra. A törzscurriculum fő feladata, hogy biztosítsa az akadémiai elvárásoknak megfelelő képzési struktúrát, miközben megtartja a Waldorf-pedagógia sajátos antropológiai és művészeti alapjait. Ennek részei: az antropológiai alapozás és az életkori fejlődési szakaszokhoz való szoros illeszkedés, a művészeti és kézműves tárgyak (festés, rajz, zene, kézimunka) beépítése, a mozgás és ritmus pedagógiai szerepe (euritmia, Bothmer-gimnasztika), a praxis-közeli képzés, amely a hallgatók tanári gyakorlatát a képzés szerves részévé teszi.

A Waldorf-tanárképzés szempontjából a Waldorf-törzscurriculum kettős szerepet tölt be: egyrészt egységes alapot teremt a nemzetközi Waldorf-tanárképzésben, lehetővé téve az intézmények közötti átjárhatóságot és a képzés minőségének összehasonlíthatóságát. Másfelől orientációs keretként szolgál, amely nem előíró jellegű, hanem rugalmasan alkalmazható, így teret ad a helyi kulturális és intézményi profilok kialakításának. Összességében a Waldorf-törzscurriculum a tanárképzésben azt biztosítja, hogy a jövőbeli Waldorf-tanárok szilárd antropológiai, művészeti és gyakorlati alapokra építve váljanak „nevelőművésszé”, miközben képzésük nemzetközileg is összehangolt, mégis helyi sajátosságokra reflektáló módon valósul meg.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A vizsgálat kvalitatív összehasonlító tantervelemzésen alapul, amelynek célja feltárni, hogyan és milyen mértékben jelenik meg a kreativitás, illetve a tanári kreativitás fejlesztése a különböző Waldorf-osztálytanítói képzési programokban. A módszer az egyes dokumentumok strukturális és tartalmi összevetésén alapul, kvalitatív kódolási eljárással kiegészítve.

A vizsgálat mintáját 7 Waldorf-tanárképző intézmény alkotta, amelyek földrajzi és szervezeti sokszínűsége lehetővé tette a képzési formák széles spektrumának feltárását. Németországban két képzési központ került bevonásra: az Alanus University of Arts and Social Sciences Alfterben működő Pedagógiai Kara, valamint ugyanazon egyetem mannheimi intézete, az Institute for Waldorf Education, Inclusion and Interculturalism. Szintén Németországban található a Freie Hochschule Stuttgart – Stuttgart Seminar for Waldorf Pedagogy, amely a Waldorf-tanárképzés egyik legrégebbi és legelismertebb helyszíne. A mintát tovább gazdagította a tajvani Center for Waldorf Education, National Tsing Hua University Hsinchu Cityben, amely a Waldorf-pedagógia ázsiai adaptációjának egyik kiemelt példája. A skandináv régiót két intézmény képviselte: a norvégiai Rudolf Steiner University College Oslóban és a svédországi Waldorflärarhögskolan Stockholmban. A mintába bekerült továbbá az Egyesült Államokban működő Antioch University – New Hampshire Campus. A több, német képzés részletes, államilag akkreditált programként szolgáltatott összehasonlítási alapot, míg a svéd és tajvani példák a nemzetközi adaptációt képviselik, a magyarországi államilag akkreditált Waldorf-osztálytanító képzés pedig egy sajátos modellt testesít meg a szakirányú továbbképzés formájában.

Az elemzés tárgyát azok az elérhető tantervi dokumentumok képezik, amelyek hivatalos (intézményi) forrásból származnak, részletes információkat tartalmaznak a kurzusok tartalmáról, céljáról, pedagógiai koncepciójáról.

A kutatás módszertanának lépései

1. Adatforrások kiszűrése

Az INASTE (International Network for Academic Steiner Teacher Education) tagintézményeinek listájából azok kerültek kiválasztásra, ahol Waldorf-tanárképzés zajlik, és elérhetők voltak hivatalos tantervi dokumentumok

2. Releváns kurrikulumok kiválasztása

Csak azokat a képzési programokat vontuk be, amelyek teljes és összehasonlítható tantervi anyaggal rendelkeztek.

3. Vizsgálandó kurzusok azonosítása

A kurrikulumokban feltérképeztük azokat a kurzusokat, amelyek a kreativitás, a tanári kreativitás fejlesztésére irányultak.

4. Tartalomelemzés

A kiválasztott kurzusokat kvalitatív szempontok alapján elemeztük: struktúra, kreativitásra irányuló célok, kurzustípusok, pedagógiai gyakorlat és antropozófiai szemlélet.

5. Kiértékelés és következtetések

Ez a folyamat tette lehetővé a 7 osztálytanító curriculum kvalitatív összehasonlítását a kreatív tanárság támogatásának szempontjából. A vizsgálat során az INASTE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education) által nyilvántartott intézmények közül azok kerültek kiválasztásra, amelyek: rendelkeznek nyilvánosan elérhető, jól dokumentált tantervvel.

A programok összevetése során a következő dimenziókat vizsgáltuk: 1. a tanterv szerkezete (moduláris / integrált / gyakorlatorientált), 2. A kreativitásra irányuló célkitűzések jelenléte, 3. A kurzusok tematikája: tartalmaz-e művészeti, önismereti, reflektív, projektalapú vagy szabad módszertani modulokat, 4. a pedagógiai gyakorlat szerepe, az antropozófiai / steineri szemlélet explicit megjelenése, valamint a curriculum részletessége, átláthatósága.

A vizsgált programokat három kategóriába sorolta a kutatás: 1. részletes, akkreditált programok (pl. Németország), 2. kevésbé részletes, akkreditált programok (pl. Svédország, Taiwan), 3. nem akkreditált / továbbképzési programok (pl. Magyarország). Ez a csoportosítás lehetővé tette a tantervi támogatottság mértékének kvalitatív értékelését a kreatív tanárság szempontjából.

Az elemzést két fázisban folytattuk le. Az első fázisban az egyes intézmények curriculumait alapul véve a kurzusokat hozzárendeltük a német Waldorf-törzscurriculumban lefektetett képzési területekhez. Ennek során a Freie Hochschule Stuttgart modul-kézikönyvében alkalmazott tanulmányi területeket vettük alapul. Ezek lényegében megfelelnek a 2008-as törzscurriculumban lefektetett területeknek: B – Neveléstudományi alapok, D – Szaktárgyak alapjai (didaktika), K – Művészet, P – Pedagógiai gyakorlat, I – Önszerveződés és kezdeményezés, G – Waldorf-pedagógiai alapok, S – Iskola és társadalom, T – Záródolgozat.
Tekintve, hogy érdeklődésünk fókuszában a Waldorf-osztálytanító curriculumok kreativitás, a kreatív gondolkodás követelményszintje, ill. milyen formában jelenik meg a kreativitás, a tanári kreativitás fejlesztése, kiemelkedő figyelmet szenteltünk a K – Művészet képzési területhez sorolt

kurzusoknak. A művészeti komponens mellett fontosnak tartottunk kitérni a P - Pedagógiai gyakorlat képzési területre is.

Azt is vizsgáltuk, hogy a kreativitás – mint pedagógiai és tanári minőség – hogyan jelenik meg a tantervi dokumentumokban, milyen tantárgyakban és tanulási formákban kap szerepet a Waldorf-osztálytanítói képzésben. vagyis mely kompetenciák fejlesztése figyelhető meg, különös tekintettel a transzverzális kompetenciákra. Ezek a kulcskompetenciák olyan átvihető és újrafelhasználható készségek, amelyek a legkülönbözőbb helyzetekben és munkakörülmények között alkalmazhatók, így a 21. században elengedhetetlenek (Belchior-Rocha et al., 2022).

Kódolási séma

A tantervi dokumentumokban azonosított kurzusokat három fő dimenzió szerint kódoltuk:

1. táblázat:

Kategória	Kód	Tartalmi fókusz	Példa
Művészeti és kézműves kurzusok	K	Festészet, zene, kézimunka, eurythmia, drámapedagógia	*Eurythmie und künstlerische Praxis* – Freie Hochschule Stuttgart
Pedagógiai gyakorlat és reflektív modulok	P	Hospitálás, mentori konzultáció, reflektív napló	*Praktikum und Selbsterfahrung* – Alanus Hochschule
Önismeret, antropológiai alapok	I / G	Antropozófia, önképzés, önreflexió, biográfiai munka	*Anthroposophie und Selbstbildung* – Rudolf Steiner University College

Forrás: saját szerkesztés, 2025

A kurzusok elemzése az 1. táblázatban megadott kategóriákhoz igazodva történt, annak feltárására, hogy miként segítik elő a tanári kreativitás kibontakoztatását a következő indikátorok mentén: *művészi integráció, reflektív gyakorlat, módszertani autonómia és transzverzális kompetenciák fejlesztése.*

A 2. táblázat a transzverzális kompetenciák előfordulását és szintjét szemlélteti.

2. táblázat:

Ország / Intézmény	Akkre-ditáció	Fő kurzuskate-góriák (K/P/I)	Kreativitástámogatás jellege	Transzverzális kompetenciák megjelenése
Németország – Alanus Hochschule	állami	K, P, I	magas szintű, strukturált	explicit (önreflexió, interkulturális érzékenység)

Németország – Freie Hochschule Stuttgart	állami	K, P, G	integrált, művészeti központú	explicit
Norvégia – Rudolf Steiner University College	állami	K, P	közepes, reflektív alapú	implicit
Svédország – Waldorflärarhögskolan	állami	K, I	indirekt, művészetpedagógiai fókusz	implicit
Tajvan – NTHU Center for Waldorf Education	állami	P, I	közepes, kísérleti jellegű	implicit
USA – Antioch University	állami	K, P, I	magas, innovatív pedagógiai megközelítés	explicit
Magyarország – ELTE BGGYK	állami (poszt grad.)	K, I	korlátozott, továbbképzési jelleg	implicit

Forrás: saját szerkesztés, 2025

A *transzverzális kompetenciák* megjelenését a Waldorf-osztálytanítói képzési programokban strukturált tantervelemzéssel vizsgáltuk, több lépésben és nemzetközi összehasonlításban. Az elemzés tantervi tartalomelemzésen alapuló, mátrixszerű kódolási módszert alkalmazott, amely az UNESCO-kompetenciamodellhez (2016) és a tanári kreativitás kontextusához illeszkedett. Az értékelés kvalitatív-összehasonlító jellegű volt, de kvantifikált indikátorokat (igen/nem/részben) is használt a transzverzális kompetenciák jelenlétének vizsgálatára.

Az alábbi pontok foglalják össze pontosan a módszertani eljárást:

1. Elméleti alap

A kutatás az UNESCO (2016) által meghatározott hat transzverzális kompetenciaterületre épült:

1. kritikus és innovatív gondolkodás,
2. interperszonális készségek,
3. intraperszonális készségek,
4. világpolgárság,
5. média- és információs műveltség,
6. egyéb kompetenciák (pl. testi egészség, vallási értékek).

2. Elemzési egység és források

A vizsgálat alapját nemzetközi Waldorf-osztálytanító képzési programok tantervi dokumentumai és kurzusleírásai képezték. Az intézményeket a kurzusleírások részletessége és akkreditációs státusza alapján három kategóriába soroltuk (részletes, hiányos és nem elérhető leírások).

3. Elemzési eljárás – értékelési matrix

Az elemzés során saját fejlesztésű, hét szempontból álló kurzusértékelési mátrixot alkalmaztunk a transzverzális kompetenciák azonosítására. A mátrix kérdései:

1. Fejleszti-e a kurzus a kritikus és innovatív gondolkodást?
2. Fejleszti-e az interperszonális készségeket?
3. Fejleszti-e az intraperszonális készségeket?
4. Támogatja-e a világpolgárság (global citizenship) kompetenciáját?
5. Fejleszti-e a média- és információs műveltséget?
6. Milyen mértékben jelenik meg az antropozófia?
7. Kapcsolódik-e a kurzus a művészet valamely formájához?

4. Pontozás és értékelés

A válaszokat háromfokú skálán rögzítettük: *Igen (i) = 1 pont, Nem (n) = 0 pont, Részben = 0,5 pont*.

5. Adatfeldolgozás és kiegészítő szempontok

Az elemzés a kurzusok formáját is feltüntette (előadás, szeminárium, gyakorlat), valamint azt, hogy megjelenik-e kutatás vagy tudományos munka komponens, mint az akademizálódás indikátora.

6. Kimenet – összehasonlító táblázatok

A feldolgozott adatok alapján a kurzusokat intézményenként (pl. FHS, ALA stb.) táblázatba soroltuk, és jelöltük, mely transzverzális kompetenciák jelennek meg az adott kurzusban. Ez képezte az alapját a nemzetközi összehasonlításnak.

7. Eredmények és megállapítások

A mintavétel és dokumentumhozzáférés korlátai

A vizsgálat a nyilvánosan elérhető tantervi dokumentumokra támaszkodott, ami torzításokat eredményezhetett a részletességben. Több intézménynél (pl. Tajvan, Svédország) csak rövidített programleírás volt hozzáférhető, így az elemzés elsősorban a tartalmi szerkezet és a fő kurzuskategóriák összevetésére korlátozódott. A szelekciós torzítás csökkentése érdekében minden földrajzi régióból (Európa, Ázsia, Észak-Amerika) bevontunk legalább egy államilag akkreditált programot. A kutatás korlátainak tudatosítása mellett a kvalitatív kódolás és a táblázatos szintézis révén nőtt az elemzés transzparenciája és reprodukálhatósága, amely így

megfelel a nemzetközi összehasonlító oktatáskutatás alapelveinek (Creswell, 2013; Miles & Huberman, 1994).

EREDMÉNYEK

A kutatás a vizsgált nemzetközi Waldorf-osztálytanítói képzési programok tantervelemzése alapján az alábbi főbb eredményeket és megállapításokat tárta fel:

1. A tantervi részletezettség és struktúra eltérései

A tantervi elemzés alapján jelentős különbségek mutatkoznak a programok részletezettségében, strukturáltságában és az állami akkreditáció szintjében. A németországi képzések (Alanus Hochschule, Freie Hochschule Stuttgart) részletes, moduláris felépítésű, államilag akkreditált programok, amelyek szisztematikusan integrálják a művészeti kurzusokat, a pedagógiai gyakorlatot és az önreflexiót fejlesztő modulokat. Például a *Freie Hochschule Stuttgart* „Künstlerische Praxis und Eurythmie" modulja közvetlenül a kreatív tanári attitűd fejlesztését célozza, míg az *Alanus Hochschule* „Reflexive Pädagogik und Selbstbildung" kurzusa az önismereti és reflektív kompetenciák tudatosítását segíti. Ezzel szemben a svéd és tajvani programok (pl. NTHU, Järna) kevésbé részletesek, inkább elméleti jellegűek. A kreativitás fejlesztése ezekben indirekt módon, alternatív pedagógiai gyakorlatokon, módszertani sokféleségen és reflektív tanulási folyamatokon keresztül valósul meg. A *National Tsing Hua University* „Aesthetic Education and Child Development" tantárgya például a művészetpedagógiát a helyi kulturális kontextushoz igazítja, a gyermek fejlődésének esztétikai dimenzióit hangsúlyozva. A magyarországi képzés (ELTE BGGYK) posztgraduális szakirányú továbbképzésként működik, tehát nem teljes alapképzés vagy mesterszak. Ennek megfelelően a tanterv kevésbé részletezett, ugyanakkor hangsúlyosan épít a művészetekre, az antropológiai alapokra és az önismereti fejlődésre. A képzés főként gyakorló pedagógusokat céloz meg, akik számára a kreativitásfejlesztés az önreflexió és a személyes pedagógiai út részeként jelenik meg.

Összességében a németországi programok nyújtják a legátfogóbb, rendszerszerű keretet a kreatív tanárság fejlesztéséhez, míg a skandináv és ázsiai képzések rugalmasabb, de kevésbé strukturált módon támogatják a kreativitást.

2. A kreativitás és tanári kreativitás dimenziói

A tantervelemzés alapján a Waldorf-tanárképzésben a kreativitásra, tanári kreativitásra irányuló dimenziók több, egymással szoros összefüggésben álló területen jelennek meg. Mindezek az elemek az antropozófiai emberképből táplálkoznak, amely a tanárt „nevelőművészként" értelmezi, és keretet ad a kreativitás pedagógiai értelmezésének.

Azonosítható három fő fejlesztési dimenzió:

1. *Művészeti dimenzió:* A zene, a képzőművészet, a kézművesség és az euritmia központi szerepet tölt be minden programban. Ezek a kurzusok nem pusztán esztétikai élményt nyújtanak, hanem a tanári személyiség formálását és a nevelés művészi szemléletének

kialakítását szolgálják. Például az Alanus Hochschule festészet- és zenemoduljai tudatosan a „*nevelőművész*” tanárkép kialakítását célozzák.

2. *Reflektív–önismereti dimenzió:* Az önreflexió és a belső fejlődés támogatása szinte minden programban jelen van. Az önreflexív kurzusok célja, hogy a hallgatók tudatosítsák saját pedagógiai identitásukat, és képesek legyenek a tanításban önazonos, hiteles módon reagálni.
3. *Módszertani–didaktikai dimenzió:* A Waldorf-tanárképzésben a módszertani szabadság alapvető elv. Az epochális oktatás lehetőséget ad arra, hogy a tanár saját ritmust és tartalmi szervezést alakítson ki, a gyermek fejlődéséhez igazítva. Ez a szemlélet különösen a német programokban jelenik meg, ahol a kreativitás nemcsak tartalmi, hanem tanulásszervezési szinten is cél.

3. A Waldorf-curriculum kreativitásfókusza

A kreativitás a Waldorf-curriculum egészét átható pedagógiai elvként értelmezhető. Nem önálló tantárgyként, hanem a tanítás és tanulás holisztikus folyamataként van jelen. A tantervi struktúrákban Steiner hármas tagolása („fej–szív–kéz”) mindenütt megfigyelhető: az elméleti tudás, az érzelmi intelligencia és az alkotó gyakorlat egyensúlya teremti meg a kreatív tanárság feltételeit. A tanárképzés célja nem kész módszerek átadása, hanem a kreatív önállóságra és reflektív pedagógiai ítélőképességre nevelés. Ez különösen erőteljesen jelenik meg az Alanus Hochschule és a Freie Hochschule Stuttgart tanterveiben, de a svéd és tajvani programokban is transzformációs térként működnek, ahol a hallgatók megtanulják a szabadság és felelősség egyensúlyát.

4. A kreativitástámogatás modelljei

Az elemzés alapján három fő tantervi modellt azonosíthatunk a kreativitás támogatásának módja szerint:

1. Integrált modell (DE_1, DE_2, USA): A kreativitás explicit célként jelenik meg, és a képzések szisztematikusan integrálják a művészeti, reflektív és gyakorlati kurzusokat. *Példa:* Alanus Hochschule – „Reflexive Pädagogik und Selbstbildung” modul.
2. Reflektív modell (SE, TW, NO): A kreativitás közvetett módon, reflektív tanulási folyamatokon, alternatív módszertani eszközökön és kísérleti pedagógiai gyakorlatokon keresztül fejlődik. *Példa:* NTHU – „Aesthetic Education and Child Development”.
3. Kiegészítő modell (HU): A kreativitás implicit módon, főként művészeti és önismereti kurzusok révén jelenik meg, elsősorban már gyakorló pedagógusok továbbképzésében. *Példa:* ELTE BGGYK – Waldorf-osztálytanítói szakirányú továbbképzés.

5. A transzverzális kompetenciák szerepe

A tanári kreativitás a transzverzális kompetenciák – például önreflexió, együttműködés, kezdeményezőkészség, interkulturális érzékenység és önfejlesztés – fejlesztésén keresztül valósul meg. Az Alanus Hochschule és az Antioch University programjai e kompetenciákat explicit modulcélként is rögzítik, míg a skandináv és ázsiai programokban ezek implicit módon, a kurzusok

tartalmi keretében épülnek be. Az ELTE BGGYK programja szinte teljes mértékben lefedi a főbb transzverzális kompetenciaterületeket, kiemelten az önreflexió és az önképzés dimenzióiban.

A vizsgált Waldorf-osztálytanítói képzési programok közös jellemzője, hogy nem kész módszertani sablonokra, hanem kreatív, önazonos tanárságra készítenek fel. A leginkább támogatott formában ez az Alanus Hochschule és a Freie Hochschule Stuttgart programjaiban valósulhat meg, ahol a kreativitás rendszerszinten integrált, míg a többi országban inkább indirekt vagy kiegészítő jelleggel van jelen. A Waldorf-pedagógiai felfogás szerint a tanár személyisége maga is a tanterv része (Rawson, 2024), ezért a képzés folyamata egyben önképző és önformáló út, amely a hallgatókat a gyermek fejlődésére való érzékeny, kreatív válaszadásra készíti fel.

KÖVETKEZTETÉSEK

A nemzetközi Waldorf-osztálytanító-képzések összehasonlítása rávilágított, hogy a kreatív tanárság kialakítását leginkább azok az intézmények támogatják, amelyek a tanári kreativitást nem csupán művészeti, hanem reflektív, módszertani és transzverzális dimenzióban is integrálják. A Waldorf-tanterv interpretációja tehát ott bizonyul legeredményesebbnek, ahol a „tanár mint nevelőművész” szerepfelfogás nemcsak filozófiai elv, hanem tantervi szinten is operacionalizált. Konkrét példák az állítások alátámasztására: Az Alanus Hochschule programjában a „*Künstlerische Medien und Pädagogik*” kurzus a kreatív kifejezésmódokat didaktikai reflexióval kapcsolja össze. A Stuttgart Seminar for Waldorf Education „*Praxis und Selbstreflexion*” modulja az önismeretet és a reflektív gyakorlatot a tanári kreativitás kulcskompetenciájaként kezeli. Az Antioch University képzésében a „*Artistic Practice and Teaching Methods*” kurzus a művészeti gyakorlatokat a pedagógiai innovációval ötvözi.

A transzverzális kompetenciák megjelenése és jelentősége a vizsgált programokban

A transzverzális kompetenciák – mint az együttműködés, kommunikáció, önszervezés és interkulturális érzékenység – szisztematikus fejlesztése a kreatív tanárság egyik alappillérének tekinthető. A vizsgált tanárképzési programokban e kompetenciák eltérő módon jelennek meg. A német és amerikai programokban – például a Freie Hochschule Stuttgart vagy az Alanus Hochschule esetében – a transzverzális kompetenciák explicit módon, külön kurzuscélként és tanulási eredményként szerepelnek, olyan megfogalmazásokkal, mint *„reflective competence”* vagy *„artistic autonomy”*, illetve *„Selbstorganisation und Kooperation”*. Ezzel szemben a skandináv és ázsiai (különösen tajvani) programokban ezek inkább implicit módon, a kurzusleírások narratív elemeiben, valamint az önreflexió és a művészetpedagógia integrált részeként azonosíthatók. A magyar programban – például az ELTE BGGYK Waldorf-osztálytanítói tantervében – a transzverzális kompetenciák közvetetten, az *önfejlesztés* és a *pedagógiai tapintat* fogalmain keresztül jelennek meg, amelyek az intraperszonális kompetenciák és a tanári önreflexió fejlesztését szolgálják. Ezek a kompetenciák ugyanakkor nemcsak a művészeti kurzusokon, hanem a neveléstudományi és didaktikai tárgyakban is jelen vannak, erősítik a tanárok alkalmazkodóképességét, innovációs képességét és interkulturális érzékenységét. A jövő pedagógusai számára ezek a kompetenciák kulcsfontosságúak.

A Waldorf-osztálytanító képzés erősségei a kreativitásfejlesztésben

A vizsgált osztálytanító-képzésekben központi szerepet játszanak a művészeti kurzusok (képzőművészet, zene, eurythmia, kézművesség), amelyek a tanári kreativitás fejlesztésének közvetlen terepei. A képzések erőteljesen építenek a pedagógiai gyakorlatra, amelyben a hallgatók saját tapasztalati élményen keresztül alakíthatják ki egyéni kreatív tanítási stílusukat. Az antropozófiai emberkép és a pedagógia nevelőművészetként történő felfogása támogatja a tanári kreativitás spirituális és személyes dimenzióit. A tantervi rugalmasság (orientációs keret, nem előíró szabályozás) lehetővé teszi az autonóm, innovatív pedagógiai megoldásokat. A képzésben hangsúlyos az önreflexió és önismeret, ami a kreatív tanári szerephez elengedhetetlen.

Fejlesztési irányok

Különbségek tapasztalhatók az intézmények között a kurzusok részletezettségében és dokumentáltságában (pl. Németországban részletes „Modulhandbuch" létezik, másutt csak minimális információt találtunk). Az akkreditáció hiánya több országban akadályozza a képzések egyenértékűségének és szakmai elfogadottságának megítélését. A transzverzális kompetenciák fejlesztése gyakran implicit, nem mindenhol kap explicit helyet a curriculumokban. Bár ez nem képezi a jelen kutatás tárgyát, a feltárás során világossá vált, hogy a kortárs pedagógiai trendekkel (pl. digitális technológia, multikulturalitás) való párbeszéd sok programban kevésbé jelenik meg. Fejlesztési irány: még nagyobb átláthatóság, sztenderdizálható minimum (pl. modulleírások egységesítése), ugyanakkor a helyi kulturális sajátosságok megőrzése, hangsúlyossá tétele.

A kutatás korlátai és további kutatási irányok

A kutatás nem reprezentatív, mivel a bevont tantervi dokumentumok részletessége eltérő, és több esetben korlátozott hozzáférés állt rendelkezésre (különösen a skandináv és tajvani programoknál). A nem akkreditált programok kevésbé átláthatónak és nehezebben összevethetőnek bizonyultak. Az összevetés során törekedtünk a szelekciós torzítás minimalizálására, ugyanakkor a dokumentumok heterogenitása befolyásolhatta az összehasonlítás mélységét.

További kutatási irányt jelenthet a hallgatói és oktatói tapasztalatok kvalitatív feltárása interjúk és esettanulmányok segítségével, valamint a Waldorf-képzések hatásvizsgálata annak mélyebb megértésére, miként formálódik a tanári kreativitás a pályakezdő évek során. Érdemes lenne vizsgálni a digitális kompetenciák és a kreativitás kapcsolatát is Waldorf-kontextusban, továbbá nemzetközi longitudinális összehasonlítás révén feltárni a különböző képzéstípusok hatékonyságát. Szintén releváns kutatási területet kínálhat a Waldorf-tanárképzés akkreditációs modelljeinek elemzése, különösen annak vizsgálata, hogyan egyeztethetők össze a hagyományos alapelvek az akadémiai elvárásokkal.

A tanári kreativitásra irányuló célok, eszközök és szemléleti keretek

A nemzetközi Waldorf-tanárképzési programok diverzitást mutatnak, ugyanakkor közös nevezőjük a Steiner által megfogalmazott pedagógiai alapelvek alkalmazása. A képzések szerkezete és fókuszai az adott ország kulturális, oktatáspolitikai és intézményi keretei szerint alakulnak, mégis jól körvonalazhatóak azok az elemek, amelyek a tanári kreativitás fejlesztésére irányulnak. A Rawson és Avison (2016) által szerkesztett nemzetközi tantervi útmutató alapján a Waldorf-tanárképzések három fő komponensre épülnek: - *elméleti képzés* (pedagógia, antropozófia, fejlődéslélektan), - *művészeti és kézműves tevékenységek*, - *iskolai gyakorlat és reflektív pedagógiai munka*. Az elméleti képzés során a hallgatók megismerkednek a Waldorf-

pedagógia alapelveivel, a gyermek fejlődési szakaszainak antropozófiai értelmezésével, valamint a tanítási gyakorlat alapfogalmaival. Ezt követi a művészeti gyakorlat, amely nemcsak módszertani célt szolgál, hanem a tanári én kibontakoztatását, az intuíció és az alkotókészség fejlesztését is. E tevékenységek közé tartozik például a festés, rajzolás, eurythmia, zene, kézművesség vagy éppen a drámapedagógia. A gyakorlati képzés és az azt kísérő reflexió szintén kulcsfontosságú. A tanárjelöltek hospitálnak, órát tartanak és rendszeres mentori visszajelzést kapnak, melyek segítik a pedagógiai stílus, az önreflexió és az önnevelés kialakítását. A képzések időtartama országonként eltérő: vannak rövidebb, 1–2 éves intenzív tanfolyamok (pl. Skandináviában), de találunk 3–4 éves egyetemi vagy főiskolai programokat is (pl. Németország, Ausztria, Svájc). A nemzetközi programok közös jellemzője, hogy kiemelt szerepet tulajdonítanak a tanári kreativitás tudatos fejlesztésének. A cél nem csupán a tananyag átadására képes szakember, hanem olyan autonóm pedagógus képzése, aki képes saját belső forrásaira támaszkodva, szabadon és felelősen alakítani pedagógiai gyakorlatát a Waldorf-szemlélet szellemében.

Gyakorlati relevancia: a képzésfejlesztés számára

A tanulmány gyakorlati hozadéka abban áll, hogy kijelöli azokat a fejlesztési irányokat, amelyek mentén a Waldorf-osztálytanító képzési programok tovább erősíthetik a kreatív tanárság támogatását: a művészeti és reflektív modulok integrált fejlesztése, a transzverzális kompetenciák explicit beépítése, a kurzusleírások részletezettségének növelése és a dokumentum-hozzáférés biztosítása.

A nemzetközi összehasonlító elemzésből jól látható, hogy a művészeti és önismereti kurzusok integrálása nélkülözhetetlen a kreatív tanárság támogatásában. A pedagógiai gyakorlat és elmélet szoros összekapcsolása minden sikeresnek mondható program közös jellemzője. Értelmezésünkben a képzés akkor tekinthető erősnek, ha képes hidat képezni az akadémiai világ és a Waldorf-hagyomány között. A moduláris, kompetenciaalapú megközelítés lehetővé teszi a kreatív tanári kompetenciák tudatosabb fejlesztését. További fontos tanulság: a képzés minőségét a részletezettség és a transzverzális kompetenciák beépítése határozza meg.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Alanus University of Arts and Social Sciences. (n.d.). *Studiengang Waldorfpädagogik (B.A./M.A.) – Modulhandbuch.* Alfter: Alanus Hochschule.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context.* Boulder, CO: Westview Press.

Antioch University New England. (n.d.). *Waldorf Teacher Education Program Handbook.* Keene, NH: Antioch University.

Avison, K., & Rawson, M. (2013). *The tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum.* Edinburgh: Floris Books.

Barnes, H. (1979). Introduction. In E. Pienning & N. Lyons (Eds.), *Educating as an art: Essays on the Rudolf Steiner method – Waldorf education* (pp. 1–14). New York: Rudolf Steiner Press.

Barnes, H. (1991). *A life for the spirit: Rudolf Steiner and the Waldorf schools.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*(3), 478–485. https://doi.org/10.1037/h0048073

Belchior-Rocha, H., Cardoso, A. P., & Azevedo, R. (2022). Transversal competences in higher education: Challenges and opportunities. *Education Sciences, 12*(6), 395. https://doi.org/10.3390/educsci12060395

Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms* (2nd ed.). London: Routledge.

Carlgren, F. (1988). *Education toward freedom: The philosophy and practice of Waldorf education.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Center for Waldorf Education, National Tsing Hua University. (n.d.). *Waldorf Teacher Education Curriculum.* Hsinchu City: National Tsing Hua University.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas.* London: Routledge.

Cremin, T. (2001). *Creativity in education.* London: Continuum.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: SAGE.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: HarperCollins.

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education.* Berlin: Springer.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London: SAGE.

Freie Hochschule Stuttgart. (n.d.). *Studienführer und Modulhandbuch Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Freie Hochschule Stuttgart.

Gelitz, P. (2025). „Erziehungskünstler“ sein – kritische Reflexion eines schönen Begriffs. *RoSE – Research on Steiner Education, 15*(2), 10–17. https://www.rosejourn.com

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods.* New York: Teachers College Press.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444–454. https://doi.org/10.1037/h0063487

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology, 61*, 569–598. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416

Heydebrand, C. von. (1925/1951). *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

INASTE – International Network for Academic Steiner Teacher Education. (n.d.). *Member institutions and curricula.* Retrieved June 5, 2025, from https://inaste.org

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*(1), 77–87. https://doi.org/10.1080/0305569032000159750

Kant, I. (1803). *Über Pädagogik.* Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Key competences for lifelong learning. (2019). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

Kharkhurin, A. V. (2014). *Multilingualism and creativity.* Bristol: Multilingual Matters.

Lin, Y. S. (2009). Teacher and student responses to creative pedagogy in an English teaching course in Taiwan. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 199–206. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.007

Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—A conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education, 2*(3), 149–155. https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021

MacKenzie, D., & Polvere, R. (2009). Key competencies in school education: A review of the literature. *Australian Curriculum Studies Association Research Papers, 19*(2), 25–41.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mesterházy, M. (2019). *A Waldorf-tanárok szakmai identitásának érzelmi dimenziói*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd University].

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our futures: Creativity, culture and education.* London: Department for Education and Employment.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Oberski, I. (2006). Learning to think in Steiner-Waldorf schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 5*(3), 336–349.

Ogletree, E. J. (1996). An international study of Steiner/Waldorf education. *The Journal of Educational Thought, 30*(1), 91–109.

Rawson, M. (2010). Waldorf pedagogy and creative teaching. *Research on Steiner Education, 1*(1), 19–32.

Rawson, M. (2021). Curriculum as lived experience: Waldorf education in contemporary contexts. *Research on Steiner Education, 12*(1), 15–30.

Rawson, M. (2024). Pedagogical artistry and curriculum design in Waldorf education. *Research on Steiner Education, 14*(1).

Rawson, M., & Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum.* Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications.

Rawson, M., & Richter, T. (2003). *Lehrplan und künstlerische Gestaltung in der Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.

Richter, T. (2018). *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung: Aktuelle Entwicklungen der Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.

Richter, T. (2020). *Curriculum und Entwicklung im 21. Jahrhundert.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Rudolf Steiner University College. (n.d.). *Bachelor Programme in Waldorf Education.* Oslo: Rudolf Steiner University College.

Schleiermacher, F. (1813–1826). *Pädagogische Schriften.* Berlin: Realschulbuchhandlung.

Simonton, D. K. (2012). Taking the U.S. Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity Research Journal, 24*(2–3), 97–106. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.676974

Stehlik, T. (2019). *Waldorf schools and the future of education: An international perspective.* London: Routledge.

Steiner, R. (1894). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung* (GA 4). Berlin: Emil Felber.

Steiner, R. (1922/2002). *The spiritual ground of education* (GA 305). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1924/1995). *The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in Torquay, August 1924.* Hudson, NY: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (1987a). *Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens* (GA 303). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches* (GA 294). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst* (GA 305). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (1995). *Nevelőművészet: A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei.* Budapest: Magánkiadás.

Steiner, R. (2004). *The renewal of education* (GA 301). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2007). *Human values in education* (GA 310). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stockmeyer, E. A. K. (1969/1991/2015). *Rudolf Steiner's curriculum for Steiner-Waldorf schools.* Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship.

Trapp, E. C. (1780). *Versuch einer Pädagogik.* Halle: Johann Christian Hendel.

Uhrmacher, B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Teachers College Record, 96*(2), 222–240.

UNESCO. (2016). *Transversal competencies for quality education: Policy and practice in Asia-Pacific.* Bangkok: UNESCO.

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness.* Albany: State University of New York Press.

Vass, V. (2022). A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences, 3*(1–4), 55–67. https://doi.org/10.15170/AR.2017.3.1-4.3

Waldorf-core curriculum. (2008). *Lehrplanrahmen für die Waldorflehrerausbildung.* Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.

Waldorflärarhögskolan. (n.d.). *Lärarutbildning för Waldorfskolor – Kursplaner och modulbeskrivningar.* Stockholm: Waldorflärarhögskolan.

Wiehl, A. (1988). Pädagogische Choreographie: Unterricht als Kunst. *Erziehungskunst, 52*(7), 521–533.

Wiehl, A. (2015). Individuation, sinnerlenem und erkenntnis: Prodädeutik der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik. *Research on Steiner Education, 6*(2), 117–122.

Zech, M. M. (2017). Das Curriculum als künstlerische Struktur. *Research on Steiner Education, 8*(1), 45–56.

Zech, M. M. (2023). *Curriculum und künstlerische Gestaltung im Unterricht.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Zdražil, T. (2018). The Waldorf curriculum as a reflexive structure. *Research on Steiner Education, 9*(1), 67–75.

Zdražil, T. (2020). Historical perspectives on the Waldorf curriculum. *Research on Steiner Education, 11*(2), 95–106.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.369

INTERSECTIONS OF POLITICAL NORMS AND PEDAGOGICAL GOALS: THE IDEOLOGICAL FRAMING OF KINDERGARTEN TEACHER TRAINING IN SOCIALIST HUNGARY

Dóra Katalin NÉMETH[76]

ABSTRACT

Teacher training in socialist Hungary not only fulfilled professional but also political and ideological functions. The training of preschool teachers in the 1960s was a particularly sensitive area, as the party-state regarded educators involved in early childhood education as key ideological agents. In my presentation, I explore how the educational policy directives and political expectations of the period shaped the content, structure, and value system of preschool teacher education. My research is based on archival sources, ministerial decrees, curriculum documents, contemporary press coverage, and personal recollections. I analyse how elements of Marxist-Leninist ideology were integrated into course materials, the evaluation of pedagogical practices, and efforts to stimulate students' political engagement. I also examine the role of various mass movements (e.g., the Hungarian Young Communist League – KISZ, the Hungarian People's Army – MHSZ) in the everyday life of teacher training institutions and how these influenced the development of students' professional identity.

The analysis highlights that both professional and political considerations were present—often in competition or mutual reinforcement—within the institutions of preschool teacher training. Ideological expectations of the era affected pedagogical practice not only at a declarative level but also in everyday routines: the demand for ideological loyalty frequently outweighed professional competence. Nevertheless, students employed various strategies to navigate the tension between political conformity and personal beliefs.

The aim of my study is to demonstrate how preschool teacher education became one of the institutionalized arenas of political socialization and to reveal how this process entangled notions of femininity, care work, and the ideological constructions of the era.

KEYWORDS

kindergarten teacher training, socialist educational policy, ideological education, teacher role, political socialization, 1960s

INTRODUCTION

Since the youngest generation spent most of their time, apart from the family, in educational institutions, particular significance was attached to those who directly influenced children's personality development, worldview, and social integration, especially in the period of consolidation following the 1956 revolution. The role of educators—especially kindergarten teachers—during this period went beyond the classical tasks of education: they also had to function

[76] Dr. Dóra Katalin Németh Institute of Education Science and Psychology Benedek Elek Faculty of Pedagogy University of Sopron Email: nemeth.dora.katalin@uni-sopron.hu

as mediators of the idea of socialist social construction and as embodiments of political-ideological expectations. At every level of teacher training, the party-state paid increased attention to ensuring that, alongside professional preparation, appropriate worldview and ideological content were given a prominent place.

The research addresses two key areas: on the one hand, it explores the specific features of kindergarten teacher training during the socialist era and the manifestation of the socialist ideal; on the other, it seeks evidence that the system of kindergarten teacher training became one of the consciously applied tools of political socialization. The analysis emphasizes not only the examination of curricula and training structures but also how ideological pressure transformed the practice of teacher education and how this was reflected in everyday teaching and educational work. The focus of the research is further shaped by the traditionally female character of the kindergarten teaching profession and by the interpretation of nurturing and caregiving as a traditionally female role.

LITERATURE REVIEW

After the revolutionary events of 1956, the consolidating political system set as an important goal the political-ideological reorganization of society, in which teachers, responsible for the education and upbringing of future generations, were assigned a crucial role (Mészáros, 1994). Following the suppression of the revolution, not only the political and economic elite of the Rákosi era but also the leadership of educational administration and the broader field of education were replaced (Darvai, 2022, p. 43).

Although the abolition of social origin-based admission categories in 1962 can be interpreted as a sign of political relaxation, the effort to admit students of working-class and peasant backgrounds remained strong, particularly in the field of teacher training (Ladányi, 1991, p. 44). Strengthening, centrally organizing, and controlling the ideological training of young people continued to be a key objective, aiming to prevent another revolution like that of 1956. During the revolution, the youth organization of the Hungarian Workers' Party, the Working Youth Alliance (Dolgozó Ifjúság Szövetsége), had disbanded. In its place, the Provisional Central Committee of the Hungarian Socialist Workers' Party declared in its February 1957 resolution that "*for the sake of raising a new communist generation with a Marxist–Leninist worldview, and also to ensure that the youth movement, fragmented into different sectional organizations, would have a comprehensive political leadership body, it is necessary to establish a communist youth organization*" (cited in Kardos, 1995, p. 27).

The establishment of the communist youth organization can also be interpreted as an extension of the educational institutional system, whose task was not merely to supplement classroom instruction but to politicize and control all aspects of young people's lives. The exclusive prioritization of the Marxist–Leninist worldview among pedagogical aims resulted in political socialization becoming the primary task of education. From a historical perspective, this development led to the disappearance of earlier, more diverse youth movements: religious, civic, or other youth associations organized by social groups were replaced by a state-directed, unified organization. The comprehensive political leadership body mentioned in the resolution thus served not only an organizational coordination function but also extended socio-political control over the lives of young people. As a result, within educational thought, the community-building, cultural, or personality-shaping dimensions of upbringing became secondary to ideological and political objectives.

The importance and influence of the organization are reflected in the resolution, which emphasized: "*KISZ must be granted real rights in every field of state and social life. It shall represent Hungarian youth before the Party and the government*" (cited in Kardos, 1995, p. 27). Within teacher training institutions, KISZ (Communist Youth League) played a leading role in organizing and coordinating dormitory life (Szabados, 1969). The declared aim was not merely to establish a new youth organization, but to create a comprehensive institution capable of socializing younger generations into a unified Marxist–Leninist worldview. The emergence of KISZ thus eliminated the earlier pluralism of youth movements, merging diverse initiatives into a single centralized structure under state-party control. The education of a "communist generation" appeared explicitly as an ideological program, in which political loyalty and worldview uniformity took precedence over pedagogical, cultural, or community-building objectives.

The second quotation illustrates particularly well that KISZ was not simply an organization with an educational function, but also operated as the exclusive instrument of socio-political representation. The "real rights" granted to the organization meant total control over Hungarian youth: not only in schools but also in state and social spheres, KISZ embodied the official "voice" of the younger generations. This eliminated the possibility of independent advocacy and autonomous organization among young people, replacing it with a form of representation legitimized before the Party and the government but directed from above.

Based on these sources, it becomes clear that KISZ functioned as a key institution of party-state education and political socialization. Its role was twofold: on the one hand, to fully politicize the everyday lives and career paths of young people; on the other, to secure the reproduction of the system. All this demonstrates that in this period the concept of education was interpreted by state power in a broader sense than mere instruction or personality development: education was primarily realized as a political program, with the goal of ensuring the survival of the system and the maintenance of ideological unity.

The political leadership also assigned a prominent role to women during the Kádár era. Alongside rapid industrialization came the need to fill previously male-only professions with female labor, exemplified by the idealization of female miners and tractor drivers. In parallel with political détente, the number of applicants to teacher training and kindergarten teacher training institutions increased significantly (Pukánszky, 2013). After consolidation, the feminization of the workforce became increasingly evident in traditionally female roles: not only in health care, administrative-office, and teaching professions, but also in the service sector (Háber, 1999). While the plan for full employment was promoted, women's equality was also supported by the extension of universal, equal, and secret suffrage to women after World War II (Pukánszky, 2013).

At the same time, the mass entry of women into the workforce was paralleled by the unification of traditional family-based educational styles and values. To foreground and enforce socialist values, the Party sought to override families' individual value systems, particularly by weakening religious commitment and undermining religious conviction (Mészáros, 1996). Socialist pedagogy interpreted the child not as an individual, but as a social being, whose upbringing primarily emphasized respect for the primacy of the community and reinforcement of socialist-materialist values (Valuch, 2005). The development of a socialist conviction became the primary task of institutional education, pushing emotional, intellectual, and moral education into the background (Mészáros, 1996).

The vision of the ideal communist world also appeared in the education of the youngest: instead of religious-national themes of the interwar period, kindergarten activities were organized around topics such as the Five-Year Plans, machine stations, and collective farms (Pukánszky, 2005).

Alongside the curriculum, it was equally important to select sufficiently committed individuals with firm ideological-materialist convictions to serve as teachers. Loyalty and dedication to the system were paramount. As the Political Committee stated: "*Teachers who oppose our people's democratic system are not suitable for the education of our youth*" (Mészáros, 1994, p. 70).

During the period of political consolidation, the former four-year, secondary-level kindergarten teacher training program was abolished and replaced by a two-year, post-secondary kindergarten teacher training system. Although the decision to restructure training was made as early as July 1956, it was only implemented in 1958 (Szabados, 1964, p. 53). The 1958 Act No. 26 on the transformation of Hungarian kindergarten teacher training into a higher-level system defined the task of the kindergarten teacher training institutes as "*the training of teachers and kindergarten teachers for kindergartens who are educated, understand and love their vocation, and possess a communist worldview and morality*." The decree set the training period at two years, prescribed the establishment of a practice kindergarten alongside training institutions, and required the creation of dormitories for students. The strong centralization of education in this period is demonstrated by the fact that both teacher training and kindergarten teacher training institutes could only be maintained by the state, while their curricula and operations were determined by the Minister of Culture.

RESEARCH METHODOLOGY

During the study, I primarily applied the methods of document analysis and content analysis. The research is based partly on journals available in the *Arcanum* database, and partly on materials preserved in the Archives of the *Benedek Elek Faculty of Pedagogy of the University of Sopron*. The corpus of sources consists of documents produced in the 1960s. Among these, I focused mainly on curricula, subject descriptions, the Institute's *Educational Program*, and the official correspondence between the Institute and the *Department of Teacher Training of the Ministry of Culture*.

Within the framework of selective sampling, I primarily examined documents related to the ideological content of kindergarten teacher training and to the teaching of the subject *Marxism–Leninism*, which was considered of outstanding importance in the training.

During the investigation, I formulated the following research questions:

- How did ideological expectations appear in the curriculum and practice of training?
- How was students' professional identity shaped under ideological pressure?
- What institutional forms of political socialization were present in kindergarten teacher training?

RESULTS

In the examined sources concerning the aims and content of kindergarten teacher training, the Ministry of Culture sent detailed information to the heads of the two-year kindergarten teacher training institutes, established in 1959 in three locations—Kecskemét, Sopron, and Szarvas—based on the secondary school-leaving examination, regarding the training program renewed in 1964. Instruction No. 140/1964/M.K.15. MM, the regulation of the Minister of Culture on the curriculum of the day courses of teacher training and kindergarten teacher training institutes, presents in detail the objectives of kindergarten teacher education, also addressing the ideological requirements:

"The aim of the kindergarten teacher training institute is to educate cultured kindergarten teachers with a communist worldview and morality, who understand and love their vocation. In order to achieve this aim, the task of the institute is to ensure that students acquire all the knowledge necessary for carrying out modern kindergarten educational work; to acquaint them with the significant results and aspirations of national and international educational science; to demonstrate how this knowledge can be applied in practice; to introduce them to the methodology of kindergarten activities; and to develop the skills required for kindergarten education."
Thus, alongside high-level professional and methodological knowledge, communist morality and worldview appeared as key expectations, reinforced by the continuation of the directive:
"*To develop in students the moral qualities of socialism: patriotism, proletarian internationalism, humanism, a conscious attitude toward work, initiative, ambition, and perseverance; on this basis to enable them to work for the community, and also to cultivate these qualities in their pupils in ways appropriate to the children's age."*[77]

In preparing future teachers, the aim was not only to reinforce socialist ideology, but also to require the transmission and authentic mediation of socialist values. In this regard, Lajos Tóth, Director of the Kindergarten Teacher Training Institute in Szarvas, emphasized the importance of fostering a sense of community during training in his study published in *Pedagogical Review* in 1963:
"*The socialist kindergarten teacher must also be a person of community. If she has a well-developed sense of community, she will not only be able to create a good community in the kindergarten but will also become an enthusiastic participant and leader of the community activities of her workplace. She will work in the spirit of collectivity in her staff, in the youth organization (KISZ), in cultural centers, and in other social forums. An indispensable moral trait must be the new socialist attitude to work. (…) If she has embraced the communist work ethic, she will not work well for the sake of her superiors, but out of inner necessity*." (Tóth, 1963, p. 889)
Thus, expectations directed at teacher educators went beyond preparing students for effective kindergarten work: newly graduated kindergarten teachers were also expected to take on prominent roles within their communities.
It is also worth considering the comments of kindergarten inspectors, who supervised daily educational practice and worked as staff members of the County Cultural Committees. In 1960, the newspaper *North Hungary* reported on a panel discussion for kindergarten teachers, where one inspector shared her experiences with the newly introduced higher-level kindergarten training:
"*We must ensure that, alongside providing material conditions for kindergartens, the quality of the substantive educational work is improved, and that kindergarten teachers, by constantly developing their ideological and professional knowledge and by actively participating in the cultural, political, and economic life of towns, villages, and communities, fulfill the role expected of them by our socialist public education system as socialist educators. (…) Unfortunately, not all kindergarten teachers are yet making full use of children's free time. In many places, the children are left entirely to themselves, with only an occasional warning. This shows that there is a need to raise the standard of educational work. This is precisely the purpose of the professional working groups, which are enriched with lectures on ideological topics. So far, the ideological training of kindergarten teachers has been overshadowed by professional in-service training. Fundamental*

[77] SOE BPK Archives 726/1964. Letter from Gyula Bizó, Head of Department, to the Director of the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute regarding the sending of curricula. Budapest, August 24, 1964.

change can only be expected from the new two-year kindergarten teacher training, based on the secondary school-leaving examination." (*North Hungary* p. 5)
In this opinion, formulated based on practical experience, the socialist pedagogical value of prioritizing community life and emphasizing the outstanding communal and educational role of teachers also appears. The expert further pointed out that with the introduction of higher-level kindergarten teacher training in September 1959, the standard of educational work improved. She highlighted the fact that in the earlier four-year, secondary-level training, which included general education subjects, there was insufficient time for acquiring professional knowledge. However, the introduction of the secondary school-leaving examination as an admission requirement eliminated the pressure of teaching general subjects, thereby allowing the entire two-year program to focus on professional training.

Since, after completing the two-year training, the new teachers entered the teaching staff at a very young age—barely twenty years old—it was natural that the youth organization (KISZ) played a prominent role in shaping and supervising students' leisure activities. The reference to the communist work ethic coincides with the expectations of the central training program issued by the Ministry of Culture, in which an important role was assigned not only to formal education in the training institutes, but also to the leisure activities:
"*Our aim is to train and educate teachers who are cultured, possess a Marxist worldview, and love their vocation. This aim must be pursued at every stage of the educational process, as well as through the various forms of both school-based and extracurricular education—for example, in study circles and in the field of sports."*[78]

In line with the socialist pedagogy's ideal of the "all-round perfect human being," young students were prepared for their future vocation not only within the framework of compulsory subjects but through all activities. This, in addition to ideological training, also represented an important process of professional socialization, since students had to acquire not only ideological knowledge but also essential educational-scientific, psychological, and methodological knowledge—all within less than two years.
In the renewed training structure, from the 1964 academic year onward, the subject of Marxism-Leninism was taught with a particularly high number of hours, totaling 183 hours over the course of the program. In comparison, subjects more directly related to kindergarten pedagogy—pedagogy and psychology (referred to in the period as *i.e., "science of the soul"*)—were allocated 142 and 130 hours of instruction, respectively.[79]

About the subject of Marxism-Leninism, the central directive also formulated the application of the materialist perspective in pedagogical situations:
"The deepening of students' dialectical-materialist worldview through the study of individual subjects and their Marxist studies; ensuring that, on the basis of a profound understanding of Marxism-Leninism, they recognize the path of social development leading toward communism;

[78] SOE-BPK Archives 720/1966. *Our Tasks in the Development and Improvement of the Educational Work of Teacher Training Colleges, Teacher Training Institutes, and Kindergarten Teacher Training Institutes.* Ministry of Culture, Department of Teacher Training, Budapest, November 18, 1966.
[79] Instruction No. 140/1964/M.K.15. MM from the Minister of Culture on the curriculum of the day courses of teacher training institutes and kindergarten teacher training institutes – Curriculum of the subject Marxism–Leninism, pp. 12–15.

enabling them to apply Marxism correctly in both their pedagogical and social work, and to embrace, as a vocation and conviction, participation in the building of socialism."[80]
Regarding the subject of Marxism-Leninism, the central directive also specified the application of a materialist perspective in pedagogical contexts:
"To deepen students' dialectical-materialist worldview through the study of individual subjects and their Marxist studies; to ensure that, based on a thorough understanding of Marxism-Leninism, they recognize the path of social development leading toward communism; to enable them to apply Marxism correctly in both their pedagogical and social work, and to commit themselves wholeheartedly to building socialism.[81]

The excerpt shows that teacher education aimed not only at professional training but also at shaping students' worldview and political convictions. The scientific grounding and development of a Marxist–Leninist worldview emerged as a fundamental goal of studies, indicating that education was closely intertwined with the ideological directives promoted by the political authorities. In teacher training, the professional and ideological dimensions could not be separated: the two mutually reinforced each other and jointly defined the career profile of the emerging educators.
The text particularly emphasizes the importance of acquiring a "socialist worldview and morality," which was presented not only as academic knowledge but also as a norm for daily life. Teachers in this period could not maintain a neutral stance: personal example, firm character, and a deep sense of duty were articulated as expectations that shaped the teacher identity desired by the institutional system. Students were thus expected to become not merely teachers but active participants in the shaping of society. The teacher became a conscious and committed member of the political community, expected to embody and perpetuate ideological principles through both life and work.
The second part of the quotation highlights the "ability to creatively apply dialectical materialism," which signals a central aim of Marxism–Leninism instruction. It was not enough for students to know the basic concepts and propositions of the curriculum; they were also expected to apply them in everyday pedagogical practice and transmit them further. In this way, the subject directly contributed to the quality of teacher training by imbuing professional preparation with ideological content essential to the system. The emphasis on "scientific grounding" further indicates that educational policy of the period sought to establish Marxism–Leninism as a comprehensive worldview, overarching and integrating all other disciplines.

During the research, the archival sources included not only the circulars and directives sent by the Ministry of Culture to the training institutions, but also reports submitted by the institutions themselves. Lőrinc Földi, head of the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute, in his report prepared for the Ministry, addressed in detail the family and social background of the enrolled students:
"Students are admitted to the institute from all over Transdanubia, bringing with them their worldview and political orientation, which were shaped by the quality and character of their

[80] SOE BPK Archives 726/1964. Letter from Gyula Bizó, Head of Department, to the Director of the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute concerning the forwarding of curricula. Budapest, August 24, 1964.
[81] Instruction No. 140/1964/M.K.15. MM from the Minister of Culture on the curriculum of full-time teacher training institutes and kindergarten teacher training institutes – Curriculum of the subject Marxism–Leninism, pp. 12–15.

secondary schools. A significant portion of them completed their secondary studies while commuting from rural residences or living in dormitories. Their environment is typically that of rural working-class families, as reflected in the proportion of children of manual workers among the students. The institute strives during admissions to select students who are ideologically and politically most suitable. The composition of the entering classes generally presents a promising picture—sometimes even better than what is observed later in certain cases. However, in some instances it becomes apparent that certain students' ideological and political convictions are not sufficiently strong. These, however, are isolated cases; the majority of students demonstrate characteristics in this regard that meet expectations. Their level of ideological development is most clearly reflected in their attitude toward religion. The students themselves are also prone to reduce the question of worldview primarily to this aspect."[82]

Young students arriving from various regions of Transdanubia came to the institute with distinct worldviews and political orientations, shaped by the quality and character of their secondary schools as well as their socialization environments. A significant portion of the applicants came from rural family backgrounds, often completing their secondary studies while commuting or living in dormitories. Children of rural working- and peasant-class families were notably represented among the student body, which aligned with the official ideology of the period, regarding the prominence of children of manual workers as a favourable development.

In the admissions process, not only academic performance but also ideological and political reliability served as decisive criteria. An applicant deemed suitable for a teaching career was expected not only to demonstrate professional competence but also to conform in worldview and political behaviour to the norms endorsed by the state. This dual standard established, from the very beginning of training, the framework within which students' identities and professional development could be shaped. According to the institute's leadership, most entering classes presented a favourable profile, though in some cases the ideological convictions of certain students were not sufficiently firm. Officially, these were considered isolated cases, but they highlight that students' political socialization was not uniform, and differences stemming from prior upbringing sometimes caused tensions.

The measure of ideological development was most clearly reflected in students' attitude toward religion. In that era, religiosity was not merely a personal matter of faith but also a subject of political evaluation. Religious affiliation often appeared in official discourse as ideological wavering or unreliability, which is why questions of worldview were frequently narrowed to this dimension. Students themselves were also prone to interpret their situation in these terms: their worldview was largely defined by their stance toward religious traditions and the extent to which they could distance themselves from them.

CONCLUSION

Kindergarten teacher training in the socialist era combined professional preparation with ideological education. Institutions bore a double responsibility: on the one hand, to prepare students with the pedagogical, psychological, and methodological expertise required for early childhood education, and on the other, to ensure that future teachers internalized a Marxist–

[82] Letter from Lőrinc Földi, Director, to the Department of Teacher Training, Ministry of Culture – Document on the Development of Educational and Teaching Work.
Sopron, March 13, 1967.

Leninist worldview and demonstrated the political loyalty required by the socialist state. This dual function shaped curricula, admissions policies, and the daily rhythm of institutional life.

The curriculum itself reflected this double aim. Alongside subjects directly related to child-rearing—pedagogy, psychology, and methodology—students were required to complete courses in political economy, dialectical materialism, and party history. These were not intended as abstract knowledge but as frameworks to be actively applied in pedagogical practice, reinforcing the model of the "communist educator." The emphasis on ideological education was not confined to the classroom. Political organizations, above all the KISZ, played a decisive role in shaping student life, extending their influence through cultural programs, extracurricular activities, dormitory life, and public celebrations. Political socialization thus became a continuous, everyday experience.

The central goal of the system was explicit: to produce teachers who were not only professionally competent but also politically reliable and committed to the objectives of the community and the party. The "ideal" kindergarten teacher was envisioned as someone who combined pedagogical expertise with unwavering loyalty to the socialist state and an active role in the broader community.

In the longer term, this model produced a twofold impact. On one hand, it undeniably contributed to the professionalization of kindergarten teaching. Following the 1958 reform, the transformation of training into a higher-education program raised the entry threshold, concentrated the professional curriculum, and strengthened methodological preparation. As a result, the profession's social prestige grew, and kindergarten teaching became both a recognized and legitimate form of women's employment. Within the wider discourse of gender equality and female labor participation, the training of kindergarten teachers came to symbolize women's social advancement in socialist Hungary.

On the other hand, this very system also imposed strict limitations. Professional autonomy and pedagogical creativity were subordinated to political demands, and both students and instructors had to navigate ideological expectations. Many adopted strategies to reconcile professional knowledge with political conformity, but the compromises involved left lasting marks on teacher identity. In this sense, the socialist kindergarten became a laboratory of ideological education: teachers were perceived not as both educators and representatives of the political system, tasked with transmitting ideology to the youngest members of society.

This duality demonstrates that socialist-era kindergarten teacher training cannot be understood in isolation from broader historical and social processes. Industrialization, the expansion of women's employment, the decline of religious traditions, and the emphasis on collective life all intersected within teacher education, making it simultaneously an instrument of social modernization and political consolidation.

Ultimately, the history of kindergarten teacher training in this period illustrates how professional preparation and ideological instruction were deliberately interwoven to serve both educational and political purposes. Recognizing this interdependence is essential for understanding teacher education as a phenomenon embedded in its wider political and social environment rather than as a purely professional process.

At the same time, this study points to avenues for further research. Future work could explore in greater depth how students experienced the tension between professional and ideological expectations in their everyday lives, what strategies they developed to manage these dual demands, and how their professional identities were shaped in the process. Equally, it would be valuable to examine the roles played by instructors: to what extent they acted as transmitters of ideology, and to what extent they sought to preserve pedagogical integrity. Finally, a longer-term perspective—

particularly the legacy of socialist teacher education in shaping identities after 1989—can contribute to a more nuanced understanding of the historical significance of this training model.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my sincere gratitude to Dr. habil. László Varga, Dean of the Benedek Elek Faculty of Pedagogy at the University of Sopron, for his support in facilitating the publication of this study.

REFERENCES

Darvai, T. *(2022). Educational Policy in the Early Kádár Era: Based on the Analysis of the Journal "A Tanító". Budapest: Gondolat Publishing.*

Háber, J. *(1999). The Situation of Female Teachers, the Feminization of a Profession. In: Meleg, Cs. (Ed.), School and Society. II. Reader. Pécs: JPTE Teacher Training Institute, Department of Pedagogy.*

Kardos, J. *(1995). "The KISZ Unfurled Its Flag." História, 17(9–10), 27–34.*

Ladányi, A. *(1991). The Historical Development of the Governance of Higher Education. In: Végvári, I. (Ed.), Research Supporting the Development of Higher Education. Budapest: Perfekt Printing House.*

Mészáros, I. *(1994). Omitted Curriculum: Dictatorship and the Church, 1957–1975 II. Budapest: Márton Áron Publishing.*

Mészáros, I. *(1996). Atheist Education in Our Schools, 1950–1990: A Study in the History of Education. Budapest: Eötvös József Publishing House.*

Pukánszky, B. *(2005). Changes in the Image of the Child in the History of the Kindergarten. Educatio, 14(4), 703–714.*

Pukánszky, B. *(2013). The History of Women's Education. Budapest: Gondolat Publishing.*

Report on the Ideological Training of Kindergarten Teachers. *(1960, May 10). Észak-Magyarország, 16(109), p. 5.*

Szabados, L. *(1964). The Higher-Level Kindergarten Teacher Training in Sopron. Soproni Szemle, 18(2), 50–64.*

Szabados, L. *(1969). Educational Program, Educational Plan at the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute. In: Elek, L. (Ed.), Pedagogical Publications of the Hungarian Kindergarten Teacher Training Institutes. Kindergarten Teacher Training and Kindergarten Life. Vol. VII. Gyula: Békés County Printing Company, pp. 275–280.*

Tóth, L. *(1963). The Effectiveness of Our Educational Work in the Light of the Moral Development of Our Students. Pedagogical Review, 13(10), 887–898.*

Valuch, T. *(2005). The Social History of Hungary in the Second Half of the 20th Century. Budapest: Osiris Publishing.*

ARCHIVAL SOURCES

Act No. 26 of 1958 on Teacher and Kindergarten Teacher Training https://jogkodex.hu/jsz/1958_26_tvr_2290928

Instruction No. 140/1964/M.K.15. MM from the Minister of Culture on the curriculum of the day courses of teacher training institutes and kindergarten teacher training institutes – Curriculum of the subject Marxism–Leninism, pp. 12–15.

Letter from Lőrinc Földi, Director, to the Department of Teacher Training, Ministry of Culture – Document on the Development of Educational and Teaching Work. Sopron, March 13, 1967.

SOE-BPK Archives 726/1964. Letter from Gyula Bizó, Head of Department, to the Director of the Sopron Kindergarten Teacher Training Institute regarding the sending of curricula. Budapest, August 24, 1964.

SOE-BPK Archives 720/1966. *Our Tasks in the Development and Improvement of the Educational Work of Teacher Training Colleges, Teacher Training Institutes, and Kindergarten Teacher Training Institutes.* Ministry of Culture, Department of Teacher Training, Budapest, November 18, 1966.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.381

THE COMMUNITY ROOTS OF REFORMED TEACHER TRAINING IN REFORMED PUBLIC EDUCATION CHALLENGES AND RESPONSES

Pál SZONTAGH[83]

ABSTRACT

In our study, we examine the strategic dimensions of the mutual influence of Reformed public education and Reformed teacher training. Following a brief description of the Reformed education subsystem, we attempt to review the challenges facing the Reformed education subsystem primarily through the lens of higher education and then formulate possible breakthrough points that could provide solutions to today's challenges in educational theory and organisation, with particular regard to the possibilities of Reformed teacher training in this process. This assessment is particularly relevant given that the Reformed Church in Hungary is currently developing the "RefHáló" public education and vocational training network development strategy, which seeks systemic responses and formulates action plans for the sustainability and development of Reformed education.

KEYWORDS: *Reformed public education, educational strategy, higher education, network building*

INTRODUCTION

In our study, we examine the strategic dimensions of the mutual influence of Reformed public education and Reformed teacher training. Following a brief description of the Reformed education subsystem, we attempt to review the challenges facing the Reformed education subsystem primarily from the perspective of higher education and then formulate possible breakthrough points and responses that could provide solutions to the challenges facing educational theory and organization today, with particular regard to the possibilities for Reformed teacher training in this process. Our study is particularly relevant at this time because experts commissioned by the Reformed Church in Hungary are currently developing the "RefHáló" public education and vocational training network development strategy, which seeks systemic responses and formulates action plans for the sustainability and development of Reformed education.

REFORMED SUBSYSTEM

If we want to examine the social embeddedness of denominational higher education, we must look at the educational subsystem in which the given higher education programme is implemented, as well as the social subsystem that ensures its raison d'être and market demand. In our case, we must first examine the extent to which the Reformed educational subsystem can be considered a well-

[83] **Dr. Pál Iván SZONTAGH:** college professor, director general of the Pedagogue Training Centre at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, and professional leader of the "*RefHáló*" *public education and vocational training network development strategy*. szontagh.pal@kre.hu

developed network in terms of Reformed teacher training, distinguished from state or other educational systems by its specific mission, internal structure and self-motivation. "Through network cooperation, knowledge management and innovation capacity, a cooperative network of public education institutions can produce an unique 'product' and acquire resources that help them compete in the region and at the same time serve as good practice for other groups in the sector." (Ábrám, 2016, p. 57)

According to Halász (2001), an education system is a system (1) which the entire population enters, (2) whose operation is regulated by laws with national validity, (3) which is financed mainly from public funds, and (4) which is supervised by the political authorities of the country concerned.

Halász (2001) identifies the following eight functions of education systems:

- shaping the personality of individuals,
- reproducing culture,
- facilitating the reproduction or transformation of the social structure,
- facilitating the functioning and growth of the economy,
- legitimising the political system,
- ensuring social integration,
- providing various direct services,
- promoting or curbing social change.
- providing enjoyment.

Halász sees the education system as a set of subsystems with varying degrees of autonomy and different institutional characteristics, which, despite being organised into an unified system, have retained some of their autonomy. These subsystems have different functions, are organised in different ways and have their own momentum. Their existence, independence or development are of interest to specific social and professional groups, which may therefore compete with each other for resources or other advantages. (Halász, 2001)

Looking at the characteristics of education systems, we can conclude that the Reformed school system is a subsystem of the Hungarian public education system (Kopp 2007, 2020). Examining the conditions of the subsystem as defined by Halász (2001) – i.e. anyone can enter the system, the functioning of the system is regulated by laws with national validity, it is basically financed from public funds, and supervision of the system is exercised by the political authorities of the country – the Reformed public education network meets all of these conditions, but at the same time, it has relative autonomy from the highly centralised state system, is characterised by institutional specificities, has different functions, is organised differently, maintains itself and is characterised by a specific self-motivation (Simon, 2022).

How do the characteristics of the denominational subsystem manifest themselves in this system?

The Christian (biblical) view of humanity is fundamental to **the formation of individual personalities**. Humans are the (distorted) image of God, and God uses humans (teachers) as instruments of His creative intent to restore this distortion. For this reason, Christian pedagogy cannot be human-centred, but only God-centred, value-transmitting pedagogy. This is difficult to say in a place where student-centred pedagogical thinking is mainstream. Yet we can accept it, because we believe that no one respects human beings more than those who value them as the image of God, even if they are broken, and who value them as those whom God has deemed worthy of salvation. We consider disrespect for people and violations of human dignity to be disrespect and an insult to God. (Zila, 2016, p. 8)

In the reproduction of culture, special emphasis must be placed on the Judeo-Christian tradition, the cultural history of the Reformation era, and the Protestant cultural tradition.

In connection with **the reproduction or transformation of the social structure**, the primary task of Reformed education is to strengthen and recruit its own community living in congregations, to provide new professionals for the institutional system maintained by the church, and (largely through the former) to stimulate and maintain social demand for church institutions and communities. The maintenance and expansion of the institutional system leads to **the promotion of economic functioning and growth** as a systemic function.

With regard to the Reformed educational subsystem**, the legitimisation of the political system** is in fact present in the legitimisation of the church organisation (and government), the emphasis on the cohesive power of the structure, and the strengthening of cohesion between the interdependent organisational elements.

In a religious sense, **ensuring social integration** can be understood as missionary activity and evangelisation among the widest possible sections of society (cf. **the function of bringing joy**).

The provision of various direct services is achieved through the diversification of the church's welfare system and the creation of synergies between institutions and (primarily social) service areas.

The promotion or restraint of social change in the Reformed Church is manifested in the duality of tradition and modernisation, with particular regard to the (apparent) contradiction that one of the oldest traditions of the Reformed Church and education is renewal (ecclesia semper reformanda est).

According to Ábrám (2019), the mission of the Reformed institutional system can be divided into three components: (1) a transcendent mission, which provides the essence and foundation of the institutional system, (2) an internal mission towards the teaching staff and students, and (3) an external mission, which determines the mission possibilities and orientation of the institutions.

According to Witzel (2018), the organisation must define as clearly and precisely as possible what values it represents, what these values mean to it and what it believes in, what activities it is willing to tolerate and what is unacceptable to it. This is particularly true for institutions with a committed worldview, as one of the key issues in denominational institution maintenance is whether the maintainer is able to formulate an immanent value system that functions as a connecting link between the maintaining community, its institutional system and its individual institutions.

Of course, the reasons for maintaining the institutional system are not only financial and educational, but also missionary: "Will having a Reformed school in the community enable it to communicate better with the local society or not? If, for example, there is a weak Reformed community with few believers and the majority of the community is of a different religion, then there is no point in taking over the school. However, if the denominations are balanced in a community and even the other denominations see it as a good thing for the Reformed Church to take on denominational education, then we see potential in this, because in practice it is possible to reach out to the other churches, as it is important to them that Catholic or Lutheran religious education is available in the school, and they are obviously able to communicate with parents through the institution." (Tomasz, 2019, p. 358)

In the case of denominational public education institutions, the usual three consumer dimensions (students, parents, society) are complemented by a fourth, namely the community of those belonging to the denomination. Thus, the consumer, i.e. the direct user, also includes the maintainer, who indirectly expects the institution to ensure the supply of new professionals and who, through their community and the wider institutional system, will provide direct feedback on the product of the institution they maintain, i.e. the graduates. (Tolnai, 2022)

In the following, we will primarily attempt to review the challenges facing the Reformed education subsystem through the lens of higher education and then identify possible breakthrough points that could provide solutions to today's challenges in educational theory and organisation, with a particular focus on the potential of Reformed teacher training in this process.

ORGANISATIONAL CHALLENGES

The Reformed Church has maintained public education institutions for centuries. Education and training in its institutions are pro vided in accordance with general state and local government requirements, but also in the spirit of God's revelation in the Holy Scriptures, the Reformed creeds and Hungarian Calvinism. The Synod regulates and supervises the intellectual and material affairs of all public education and vocational training institutions of the Reformed Church in Hungary, coordinates their operation, and prepares and approves the medium- and long-term education and training concept of the Reformed Church in Hungary. In the 2023/24 academic year, there are 204 Reformed public education and vocational training institutions operating in 568 locations in 238 municipalities. The 204 institutions are maintained by 144 Reformed church legal entities. There are nearly 6,000 teachers in Reformed public education and nearly 61,000 students.[84]

However, this significant institutional system has developed in a differentiated manner in terms of time and space, and in many cases it has come about by chance. The geographical location of the institutional system is uneven, partly for sociological and demographic reasons.

The spatial pattern of the institutions follows the denominational character, so that, similar to the spread of the Reformed religion, the institutional network is also concentrated in north-eastern Hungary.

However, the establishment, reopening and takeover of institutions in recent decades has not been preceded by systematic, scientifically based analysis of either recruitment or retention. Similarly, conscious planning of students' career paths and the development of organisational and professional cooperation between successive levels of education are only typical at the local level, at the level of the institutions themselves.

This shortcoming is not new and is not unknown within the church. The *Report and Proposal for the Synod of the Reformed Church in Hungary* on *the Strategy for the Development of the Public Education System of the Reformed Church in Hungary*, adopted by the Synod of the Reformed Church in Hungary with Resolution No. ZS. - 39/2018.11.22. The first strategic area of the document concerns the development of the public education system of the Reformed Church in Hungary from a regional perspective and according to institutional levels. The draft considers it a fundamental task to examine where in Hungary there is a need for additional Reformed public education institutions and what type or level of institution is needed. In this strategic area, the 2018 strategy proposes the following measures: (1) Prior to establishing a new Reformed institution or taking over its maintenance rights, the expected impact on the micro-regional institutional network, the opportunities, risks and possible sources of conflict shall be assessed. The local Reformed community regards the establishment of a Reformed institution as an expansion of services. (2) While maintaining the current level, within 15 years there should be at least one Reformed kindergarten and primary school in every Hungarian town with a population of over 20,000. (3) Where possible, there should be a Reformed secondary school in every county town and within a 50 km radius of any settlement. (4) The planned and organised protection of learning

[84] Source of data: https://reformatusegyhaz.hu/oktatas/ (Downloaded: 22 July 2025)

paths shall be ensured for students entering the Reformed institutional system. (5) A career guidance system shall operate in every school. The career guidance work of Reformed schools shall give preference to areas of church service. The monitoring of young people continuing their education in secondary and higher education institutions shall be implemented. (6) Cooperation between Reformed schools shall create a national talent development network. (7) The Reformed institution maintenance system shall operate as a network based on regional cooperation, which also provides operational security for small institutions.

Looking back over nearly seven years, it can be said that the goals set out in the resolution have only been partially achieved so far. For reasons of space, we will refrain from a detailed analysis, but we will attempt to evaluate the implementation of the 2018 strategic goals in a few sentences. (1) The preparations for the takeover of state institutions are still inadequate, entail significant risks, are generally not coordinated with other actors in the region, and often involve institutions that are financially unsustainable. A complete Reformed educational pathway is possible, but not guaranteed in all regions. The lower standard of operation of the institutions is partly due to a lack of cooperation and knowledge sharing. Local needs often do not take into account the higher-level requirements of regional operation and the educational pathway of students. ("RefHáló" Maintaining Structure, Institutional Network Working Group Working Document 2025)

Based on the maps above, it is clear that points (2) and (3) have not been fully implemented, and there is no centrally accessible database suitable for comparison and evaluation of points (4) and (5). The cooperation described in point (6) is implemented within the framework of the Reformed EGYMI (Unified Center for Special Education and Methodology) and the RTA (Reformed Talent Development Foundation), but these organisations do not have full access to talent development within the Reformed education network. The cooperation network described in point (7) is implemented professionally through the network of base institutions of the Reformed Pedagogical Institute and financially on a voluntary basis within the framework of the Reformed Public Education Pre-Financing Fund.

It is no coincidence that the Presidium of the Reformed Church in Hungary decided to draw up *a* "Strategy *for the Development of the Public Education System of the Reformed Church in Hungary*" and *a* "*Strategy for the Development of Education in the Reformed Church in Hungary 2022-2026*", taking into account taking into account the social, technological, legal and educational policy changes that have taken place in the meantime, it will draw up *Development strategy and action plan of the public education and vocational training network in the Reformed Church in Hungary for the period 2026-2030*.

STAFFING CHALLENGES

It is undeniable that “there is a kind of anti-political and anti-religious sentiment deep in the fabric of contemporary European thinking. This is a natural feature of European culture, resulting from historical developments.” (Pusztai & Török, 2017, p. 344) According to international research, Hungary ranks 20th out of 34 European countries in terms of religiousness (Pew Research, 2018). In a European comparison, church schools in Hungary are viewed more favourably than other schools in the non-state sector (Dronkers & Avram, 2015). In terms of the intertwining of state and religion, Hungary's values have been rising over the last two decades, "against a backdrop of factors such as the religious references in the 2011 constitution, the establishment of state-run religious organisations, the introduction of ethics/religion and moral education in public education, and state support for churches and church schools." (Pusztai & Török, 2017, p. 345)

Two parallel processes have been taking place in Hungarian society in recent decades. On the one hand, the number and proportion of people who identify themselves as religious is steadily declining, while at the same time, at a different pace, the number of church-run public institutions, primarily public education institutions, and the number of children and students attending them is steadily increasing.

According to data from 2020, "the number of church-run schools has doubled in the last 8-10 years. For example, in the 2010/2011 school year, churches operated 197 primary schools and 108 secondary schools, but by 2019, these numbers had risen to 378 and 172, respectively. The situation is similar in kindergartens: ten years ago, there were 141 church-run kindergartens, but last year [2019] there were already 282." (Eduline, 2020)

In 2022, 14.5% of jobs were held by churches, which were attended by 15.9% of children and students (233,370 people). Of the 146,745 teachers employed in public education in 2022, 15.6% (22,861) worked in church-run institutions (Table 1).

1. table: Share of church-run public education in the Hungarian public education system, 2023[85].

	TOTAL	CHURCH-RUN
Place of employment	10,421	1,547
teachers	145,093	23,385
children, pupils	1,463,555	239,839
kindergarten groups, school classes	69,325	10,892

As can be seen, the proportion of teachers working in church-run institutions is 15.57%. According to a study by Rosta and Máthé-Tóth (2022), in 2020, approximately 18% of the Hungarian population was religious (i.e. attended religious services regularly).

Numerous studies show that teachers' religious and denominational commitment and their uniform system of values and norms are key factors in the effective functioning of denominational schools (Morvai, 2015). Obviously, not all religious teachers work in church-run institutions, so although the ethical code of the National Reformed Teachers' Association states that "it is desirable that educators be devout and self-sacrificing members of their own congregation and church" (ORTE, 1998, p. 8), we can be sure that there is a significant proportion of teachers who teach in church-run institutions without identifying with the beliefs of the institution that runs them. According to Pusztai's data, in 2017 only 65.2% of teachers in Reformed public education institutions were religiously affiliated. (Pusztai, 2020, p. 56) According to one of the working documents of the "RefHáló" education strategy, it is a general experience that the majority of our teaching staff are not committed to the church or to their faith. ("RefHáló" Faith Education, Content and Organisational Framework for Religious Education Working Group Working Document, 2025)

There is no doubt that the intellectual and organisational environment of education is changing dynamically today. The effectiveness of education systems is increasingly being assessed by education researchers in terms of the labour market and economic performance, while schools are being forced to take on more and more educational tasks from families. In Europe and North America, the consensual educational principles that formed the common basis for socialisation

[85] *Based on KSH data (ksh.hu)*

have broken down, while at the same time individualisation, the pursuit of autonomy, heightened and often changing identity needs are gaining ground, even among the youngest generations.

To counteract the negative social effects of these phenomena, several researchers see the revival of religious education traditions as an appropriate tool. Vermeer argues that religious education in schools makes a unique contribution to the cultural and normative integration of students (Vermeer, 2010, p. 104). Although the traditional role of denominational schools in Europe (the religious education and socialisation of members of closed religious communities of school age) is in decline, new dimensions have emerged in the education and teaching of denominational schools. These include the transmission of religious cultural traditions, the implementation of an educational philosophy based on a Christian view of humanity, and the teaching of community behaviour, even to children from families with little or no connection to the church. Belonging to the same religious community can significantly strengthen the community cohesion of an institution. While the student (and family) community of schools organised on a local (district) basis is contingent, in schools with a functional community (e.g. church schools), all stakeholders (maintainers, leaders, teachers, parents, children) are members of a community organised around the same values (Coleman & Hoffer, 1987).

The unique identity of institutions has a significant impact on which values are considered important to convey by the teachers working there (Morvai, 2015). The role of the headteacher is indispensable in this unique value system. According to Bánné's 2025 research, "the personality and commitment of the headteacher is decisive." (Bánné, 2025, p. 145) For this reason, even if we do not go into detail here, we must mention the issue of leadership selection and training. (Church) leadership training must take a particularly multifaceted approach to students, taking into account the requirements of institutional identity, management methodology and the tensions arising from the leader's personality (Hézser, 2008).

MISSIONARY CHALLENGES

In light of the above, it can be stated that the establishment and maintenance of denominational (in our case, Reformed) institutions has serious missionary significance. However, beyond this recognition, it would be necessary to conduct a data-based survey of the current institutional network with regard to the religiosity of teachers, students and families and their relationship to the church. Based on this data, clusters could be formed to determine the necessary actions to serve the missionary goals of the maintaining denomination.

The problem is that most parents are unfamiliar with the church environment, they do not know Reformed customs or basic Christian teachings, and in many cases they are confronted with a world and words that are incomprehensible to them at church services, which they find difficult to relate to. In addition to their lack of knowledge and experience of the church world, they are unable to connect the faith presented to them with their everyday lives. We must therefore seek forms that are acceptable to them and speak to them personally, which can advance the formation of their own convictions and their integration into the congregation. (RefHáló Faith Education, Content and Organisational Framework for Religious Education Working Group Working Document 2025)

Consequently, missionary work is also essential in the educational institutions of the Church. The faith panels and customary practices that have worked well for families who are connected to the Church and are believers, seem to be becoming hollow as more and more non-believing students and families enter our institutions. This mission is hindered and delayed by the fact that educational

institutions are still seen by many as merely places of education where students come to learn. (ibid.)

Even today, it is true that ways of strengthening missionary identity must be found across a wide range of institutions, from those rooted in congregations with a conscious missionary identity to those that are still learning about their church and Reformed identity and have virtually no community ties (EJB, 2014, p. 57). "Those who are reached, educated and cared for by institutions, and those who work in them, do not necessarily choose Reformed institutions because they are motivated by their church and Reformed identity, but rather out of convenience, compulsion or other motivations. Two main branches of mission have emerged in relation to them, which are fundamentally characterised by: 1) 'softening' them with the warmth of Christ's love, thus integrating them into the church. 2) 'forcing' them into the church community with the demanding, sometimes coercive authority of the church. These two main approaches, which we assume are always based on the Holy Scriptures and motivated by good intentions, presuppose completely different missionary perspectives and courses of action." (EJB, 2014, p. 57)

In this process, it is essential to clarify (1) *who*, (2) *to whom*, and (3) *what kind* of service the denominational institution undertakes within its framework, i.e. (1) how the institution defines itself, what its actual human, organisational, and spiritual resources are, (2) who constitutes the typical user group or groups of the institution, what their motivations are, and what prior religious and social socialisation they have had before coming to the institution, and (3) what are the definitive goals and aspirations accepted by the maintainer, the institution and its users, which characterise the educational work of the institution and distinguish it from the mission of other similar types of institutions.

CONTENT CHALLENGES

With increasingly centralised education administration and centrally regulated content and (further) training requirements, the question arises more and more clearly as to what extent it is possible to take denominational characteristics into account in the determination of the curriculum in Reformed public education. Of course, we are not referring here to the regulation of the content of religious education, but to the Christian/Protestant/Reformed characteristics of general knowledge content. Is there an opportunity, time frame or teaching aid, for example, in the teaching of Hungarian literary history, for in-depth study, analysis and reflection on the literature of the Reformation or, regardless of the period, on the confessional works of Christian/Protestant literary authors? Are specifically Protestant perspectives included in history teaching, whether in relation to Hungarian or universal history? Is special emphasis placed on the values of Reformed church architecture in art history teaching? Do we take seriously the teaching of Protestant church music, which is theoretically included in the curriculum?

Within the framework of the Reformed Church in Hungary, the Reformed Curriculum Development Group was established in early April 2017 and operated until November 2022 with the aim of developing a curriculum for the Reform with the aim of creating high-quality teaching materials for the Reformed public education system that support Christian education and cover subjects of general interest. When defining the development principles, the focus was on the complex understanding of the created world and the development of communication skills in the mother tongue, taking into account both the traditions of Christian education and modern pedagogical principles. The developers involved innovative teachers from Reformed institutions in the development and testing of the teaching materials. With the help of development partners,

they also introduced the institutions to educational innovations that can help them shape and develop their pedagogical approach. In addition to the paper-based publications, digital teaching materials were also produced to support the professional work of teachers. (Reftantár)

"As strange as it may sound, the least important thing is to produce textbooks in Budapest that are then made compulsory for use in Csurgó, Papkeszi or any other Reformed institution in the country. Schools don't work like that; we have to win the trust of teachers. Curriculum development can only work well if they are interested in it and feel that it is their own." (Feke, 2019)

The basic principles of Reformed curriculum development formulated in 2017:

• the curriculum should present the created world in its entirety and point out the connections between phenomena,
• the curriculum should help students discover the wonders of the created world,
• student activity should play a prominent role in the learning process,
• the curriculum should not only focus on the transfer of knowledge, but also shape the personality of students,
• the curriculum should emphasise the development of critical thinking,
• the methods and tools used should be appropriate for the age of the children, and the curriculum should allow for differentiation,
• the curriculum should support cooperation and provide opportunities for students to work together and engage in joint learning activities,
• the development of mother tongue competence is the responsibility of all subjects and all teachers (Feke, 2019).

The Reformed Pedagogical Institute supported the development of content in line with the above principles by developing and organising accredited teacher training courses. The professional implementation of the project was completed on 30 November 2022, and the Reformed Curriculum Development Group was dissolved in January 2023, but the completed content remains available to interested parties. (Refpedi)

Since 2022, it has been raised on several occasions and in several forums that the results of Reformed curriculum development could be widely used and that the Reformed education network needs further similar developments and ongoing support for content development. According to one of the working documents for the Reformed education strategy for the period 2026-2030, "The Reftantár and other religious teaching materials play an important role in identity formation, but the integration of the Reformed spirit into 'secular' subjects (e.g. history, literature) has not yet been widely addressed. There is a need for the consistent application of Christian values in the development of teaching materials. The development of Reformed textbooks and teaching materials is currently fragmented and often does not correspond to the curriculum content required by NAT2020, which causes tension in everyday education." ("RefHáló" Quality of Education, Added Pedagogical Value Working Group Working Document 2025)

The formulation and practical application of a specifically Reformed education and teaching system also poses problems in higher education. Although there is considerable overlap between the circle of experts involved in the development of Reformed teaching materials and the teaching staff involved in Reformed teacher training, it cannot be said that a clearly defined content and approach that would promote a mutually fruitful relationship between Reformed public education and teacher training.

ORGANISATIONAL RESPONSES

Some of the organisational challenges listed above were already addressed in the 2018 strategy (e.g. more conscious, data-driven institution establishment and takeovers). Zsuzsanna M. Császár already stated in 2017 that it is important to develop the vocational school network and boarding schools, and that special attention should be paid to the introduction and implementation of programmes to help various disadvantaged groups (M. Császár, 2017). Two basic conditions must be met for well-founded strategic decisions: (1) valid, research-based socio-geographical and statistical data must be available to inform the decision, (2) there must be clear procedures, conditions and decision-making mechanisms for maintenance/establishment decisions. The second condition must be created and applied in practice by the church administration at the time. The first condition requires a professionally autonomous knowledge centre that is independent of direct decision-making forums and (1) is able to determine the scope of data necessary for decision-making, (2) has the appropriate authority to obtain and process this data, (3) is able to present the data obtained in a multi-faceted, scientifically sound manner that is easily understandable to decision-makers. The establishment of the organisational framework for this knowledge centre is the responsibility and competence of the maintaining church, but the human resources and knowledge assets of the university sector – primarily Reformed higher education – appear to be indispensable for the professional work. It is important to coordinate the activities of the knowledge centre with the characteristics of scientific research, but it should not be forgotten that the research and data analysis carried out here are not controlled by one or other autonomous higher education institution, but by an organisation (knowledge centre) under the direct control of the Synod or indirectly through the Education Service. This model provides opportunities for cooperation between several scientific workshops, research groups or researchers, as well as for comparing results and proposals.

In order to protect students' career paths, it is important to develop an information network within and beyond the public education system. With regard to the Reformed institutional network, organisational integration is ensured, the dominance of secondary education has ceased, and in terms of the number of institutions, the system is no longer an inverted pyramid, as it appeared at the turn of the millennium. (Pusztai, 2020, p. 40) However, voluntary and ad hoc links between different school levels must be replaced by organised cooperation based on geographical location and training profiles. The Base Institution Network established by the Reformed Pedagogical Institute in 2018 provides a good basis for this.

By further developing the base institution network and improving its organisation, significant potential for cooperation can be created. In addition to the public education network, the nursery network and higher education institutions also need to be involved in this cooperation network. Conscious career guidance should be provided to support Reformed students in their educational pathways, from nursery school through primary and secondary school to higher education, where appropriate. It is also worth utilising the know-how of higher education in this activity, if only because training includes infant and early childhood education, kindergarten teacher training, primary school teacher training and teacher training, and the associated network of training institutions, which can also be a good starting point for promoting networking. An informal but increasingly intensive professional network of institution leaders and teachers can be created based on the model and experience of the Károli Junior Academy. (KRE KJA)

Mutual understanding of the experiences and needs of different levels of institutions can provide positive feedback for institutional and inter-institutional training development, whether in terms

of implementing training that better meets the expectations of the next level of education or developing a training portfolio that meets the needs of the previous level.

STAFFING RESPONSES

As explained in the previous point, we see networking and organised knowledge sharing as one of the most important keys to systematic development. The basic unit of this networking is obviously the creation of a sufficiently dense, interlinked system of institutions, but its effective functioning is inconceivable without a conscious personnel policy and the establishment and strengthening of common professional and spiritual foundations for those employed in the network. One of the most important – and currently underutilised – areas for strengthening these professional and spiritual foundations is the training of new professionals. It is the eminent task of denominational higher education institutions to support the strengthening of the social and educational role of churches with professionals and supporting the functioning of church organisations with their multiplying and diversifying functions with specialists. (Pusztai, 2020, p. 176)

Pedagogical work tailored to the specific characteristics of denominational public education can draw on three sources at the level of the individual teacher these are (1) personal faith and inner commitment to religious education, (2) personal experiences gained as a student in the denominational institutional system, and (3) theoretical and practical knowledge acquired in denominational teacher training. Ideally, these three factors should be organically intertwined and complementary, but in our experience this is very rare. At the systemic level, the church maintainer has a direct influence on the third factor. This influence can be exerted in three ways. As a first prerequisite, (1) it must ensure that there are enough places in Reformed teacher training to meet the needs of the public education network (naturally taking into account students coming from outside the network and those who will eventually find employment outside it). With regard to the provision of places, efforts should be made to ensure that the widest possible range of specialist teacher training is represented in the higher education system. On the other hand, without compromising university autonomy, but (2) with a strong emphasis on ensuring that the attitude, curriculum and pedagogical approach of Reformed higher education institutions are in line with the spirit of Christian education and prepare students for a professional role in denominational public education. In denominational teacher training, teachers must help students who will themselves become Christian teachers to develop (De Muynck et al., 2019). The establishment of a network of training institutions plays a key role in this endeavour. According to current practice, only a small proportion of students in Reformed teacher training are able to complete their teaching practice in Reformed (or at least denominational) institutions. Efforts should be made – if necessary, through organisational, internal legislation and/or scholarship payment solutions – to ensure that Reformed public education institutions accept Reformed teacher trainees for institutional practice within the limits of their capacity, and that training institutions give priority to practice carried out in Reformed institutions.

All these measures together can ensure the supply of high-quality professionals and the long-term self-sustainability of the Reformed public education network. If all elements of the network function effectively, a circular model of Reformed education can emerge, in which the primary source of new professionals is employees who appear at various levels of the network in the roles of students/pupils/parents and who become committed to the functioning of the network (including not only teachers with higher education degrees, but also kindergarten teachers with secondary education degrees, teaching assistants, administrative staff, and technical staff who have obtained

a basic education degree and found employment in the Reformed education network). In our model, the spirit and community of Reformed public education institutions develops organically in such a way that it requires little or no formal training or sensitisation for new employees. Every step taken towards professional and spiritual stability in the institutions strengthens their social impact, community-building and missionary role, which can lead to a continuous increase in the number and proportion of pupils, students and employees who voluntarily join and remain in the circular model. This mission has significant potential: currently, only slightly more than half of those who graduate from church teacher training programmes find employment in church institutions (Pusztai, 2020, p. 183).

We have also mentioned the issue of leadership training separately in our problem map. The Synod Council of the Reformed Church in Hungary, in its decision No. ZST-103/2016.1.214, ordered the creation of a Reformed Education Strategy. Point E4_2 of the completed strategy's vision states: *The head of a Reformed public education institution shall* be *a teacher with a professional qualification in Christian public education, in accordance with the legal timetable (*Ábrám, 2018). On this basis, preparatory work began, leading to the accreditation of a specialised further training course for Protestant public education leaders (Szontagh & Van der Vloed 2024, Szontagh 2024). In 2025, the Education Office deleted the specialised further training programme preparing for the Protestant public education leader professional examination in accordance with the changes to Government Decree 419/2024. (XII. 23.) on the system of continuing education for teachers, as of September 2025, only the Education Authority may continue to provide continuing education for the professional examination for Protestant public education leaders and training for public education institution leaders. However, the heads of Reformed public education institutions need to familiarise themselves with the specific characteristics of the institutional system, therefore, based on Decision 26/2025. (03.12.) ET, the four-semester specialised further training course for the professional examination for teachers, consisting of a professional module, must be transformed into a two-semester, 120-hour, 60-credit course that provides the specialised content. The further training course in Protestant public education institution development developed by the Faculty of Education of Károli Gáspár Reformed University has retained the content of the professional module of the previous further training course preparing for the professional examination for Protestant public education leaders and supplemented it with areas related to faith and Christian pedagogy. The training is expected to start in the 2025/2026 academic year.

MISSIONARY RESPONSES

From a missionary perspective, it is important to clarify that "all activities of the Reformed Church in Hungary must be fundamentally and essentially missionary in nature, or must assist and support the mission. Anything in the functioning of the Church that does not fit into this ‘logic of salvation’ is not only useless but actually harmful to the message of Christ’s grace.” (MRE MSZ)

As we have seen, the historical and community roots of Reformed public education institutions are very heterogeneous. This is also true of institutional religious life. The institutional life of faith can vary greatly, not only in terms of spiritual content but also in terms of organisational framework. Andrea Szászi and Anikó Bánné Mészáros conducted a survey in 2020 and published a very detailed analysis of their findings in the journal Magyar Református Nevelés (Hungarian Reformed Education). Without quoting their findings in detail, we would just like to point out that, according to the survey, there is no area in which there is complete agreement on what exactly the school chaplain's duties are. (Szászi & Bánné, 2020, p. 39) The synod regulation on school

chaplaincy (*5/2024. (XII. 11.) Synod Regulation of the Reformed Church in Hungary on Institutional Pastors in Public Education and Vocational Training),* which will come into force on 1 September 2025 and will set out in detail the legal status, duties and responsibilities of school chaplains. "The regulation urges kindergarten and school pastors to obtain additional qualifications within five years of starting their employment, as they often encounter challenges in educational institutions that cannot be prepared for in theology. These include problems affecting the mental health of young people (anxiety, abuse), which must be addressed during the mission." (Gál, 2025)
The relationship between institutions and congregations is a particularly important element of the much-mentioned networking in this area. Religious education cannot be understood solely in relation to institutions, but only in connection with congregations. ("RefHáló" Faith Education, Content and Organisational Framework for Religious Education Working Group Working Document, 2025)
The participants and factors of systematic catechesis may include (1) families and family members of various ages and backgrounds who are involved in the congregation, (2) educational institutions maintained by the MRE: teachers, religious education teachers, catechists, school chaplains, other staff members, students and their family members, (3) various settings of congregational catechesis: state and other church-run educational institutions, including students who are not closely connected to the parish, (4) parish ministers (official and voluntary helpers) and (5) religious events in the parishes. (ibid.)
In our view, this catalogue also highlights the importance of Reformed higher education, primarily through training and further education, whether in the training of pastors, religious education teachers or teachers of religion. It is important that Protestant public education leadership training also focuses on the organisation of institutional religious life.
The above examples clearly show that some kind of professional balance is needed in a very heterogeneous institutional system. It is equally important for every institution to clarify the mission area in which it fulfils its mission. In Reformed public education, one can find both small schools in catch-up settlements and elite secondary schools in Buda. There are Reformed institutions in traditionally Calvinist regions as well as in Catholic or non-religious micro-environments. It is obvious that the educational, upbringing and religious missions of individual institutions occupying different places on this scale cannot be identical. It is the moral duty of every maintainer and institution to clarify its mission precisely and to review and revise it from time to time. Legal regulations can ensure that these are implemented and complied with, but real change and development can only come about through the transformation of institutional practices.
The issue of sensitising congregations and maintainers should also be mentioned here. A special feature of the Reformed public education network is that while education and management at the institutional level are professional, and subject to qualifications, professional experience and multilateral supervision, the responsible managers and decision-makers of the ecclesiastical legal entities (mainly congregations) performing the tasks of maintenance do not receive any formal training for their tasks as maintainers, nor are any such training requirements imposed on them. On the one hand, this can lead (in unfavourable cases) to unprofessional decisions by the maintainer, and through this to legal problems or professional competitive disadvantages. On the other hand, it can strain the professional relationship between the maintainer and the head of the institution, making it unequal or tense. An important task for Reformed higher education in the medium term is to fill this professional vacuum and, at the same time, to create the legal framework for the mandatory introduction of training for maintainers in a step-by-step process.

CONTENT RESPONSES

As we have seen, one of the most striking features of the Reformed public education network is its fragmentation and the autonomy of its institutions and maintainers. This Protestant-rooted organisational element has countless advantages, the exploitation of which leads to professional and spiritual growth for our institutions. These include the organisation of training tailored to the needs and characteristics of the local community, direct human and fraternal relationships between all those involved in institutional life, and the aforementioned circular professional recruitment and alumni network. As László Bruckner, Director General of the MRE Education Service, put it, "in our case, the maintainers are predominantly congregations, which are much more 'enveloping' and consider the school's affairs to be their own through the involvement of local congregation members." (Joó, 2025) At the same time, there is a risk of deprofessionalisation and a loss of energy and knowledge resulting from the operation of parallel structures.

We are convinced that, while maintaining professional and organisational autonomy, it is necessary to concentrate some of the tasks of the maintainers (here we are thinking primarily of legal, administrative and economic issues), and there is an urgent need to establish a Reformed educational knowledge centre that can transform the knowledge and experience of the individual elements of the system into shared knowledge and experience. There are numerous organisations and institutions active in the field of Reformed education and training, whose work is governed by various legal frameworks and ecclesiastical and secular expectations. Cooperation between them, the exploitation of professional synergies and the elimination of duplication are currently sporadic. Creating synergies requires, first and foremost, coordinated cooperation. This could be catalysed by the planned establishment of a Reformed Education Knowledge Centre, which would be able to coordinate training, content development, research and development, and professional services in the fields of public education, catechesis and higher education. This knowledge centre could play a coordinating role for the entire network, linking existing resources and establishing and operating information channels. The four most important areas of its operation are: (1) public education pedagogical and professional services (based on EMMI Decree 48/2012), (2) catechetical professional services and specialist counselling (based on Synod regulations), (3) content and training development (digital and analogue), (4) research and development (coordination of professional tenders, support for research- and data-based decision-making, pedagogical innovation). It can be established in two ways: (1) as an umbrella organisation responsible for coordinating existing autonomous educational actors and organisations to be established in the future, or (2) by expanding the tasks and powers of the Reformed Pedagogical Institute and restructuring its basic organisation and content. ("RefHáló" Teacher Training and Continuing Education, Leadership Training Working Group Working Document, 2025)

From the perspective of teacher training and research-based decision-making in the education sector, it is also crucial to train and integrate education scientists committed to the Reformed tradition. – this could be achieved by establishing a doctoral school of education within Reformed higher education, possibly in cooperation with the two higher education institutions currently operating in the field of teacher training (KRE, DRHE). Talented students participating in Reformed teacher training would thus be able to receive scholarships during their training, participate in research and become potential candidates for doctoral programmes, ensuring the next generation of scholars in this field. The programme of such a doctoral school should focus on the specific characteristics of Reformed institutions conduct research that supports research- and data-based decision-making in Reformed education, while also ensuring the next generation of

Reformed university teachers and researchers and strengthening the Reformed perspective at this level of education. (ibid.)

CONCLUSION

As we've tried to show above, the social embeddedness of Reformed teacher training in higher education isn't just a community idea, but a series of practical actions and strategies that serve the mission of the Reformed Church, the development of its educational network, and the development of the Reformed educational subsystem. and a series of strategic decisions that simultaneously serve the mission of the Reformed Church, the development of the educational network it maintains, the supply of professionals to the Reformed educational subsystem, and, through all of these, the entire domestic educational system and, indirectly, Hungarian society as a whole. The Hungarian Reformed Church's strategy and action plan for the development of its public education and vocational training network for the period 2026-2030 ("RefHáló") has set itself no less a goal than to serve this mission (Joó, 2025).

ACKNOWLEDGEMENTS

The author would like to thank all the experts involved in the development of the "RefHáló" public education and vocational training network development strategy for their intensive brainstorming and professional development suggestions, many of which have been incorporated into this study.

This study was prepared as part of the research project entitled "The role of teacher training in community life" (project number 40607T800), which was funded by Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary within the framework of a grant scheme for scientific projects.

REFERENCES

Ábrám, T. (2016). Regionális hálózati együttműködés, mint a köznevelési intézményi innovációmenedzsment és tudásmegosztás egyik módszere [Regional network cooperation as a method of innovation management and knowledge sharing in public education institutions]. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek* 13(1). 57–63.

Ábrám, T. (2018). *Beszámoló és előterjesztés a Magyarországi Református Egyház Zsinata számára a Magyarországi Református Egyház Köznevelési intézményfejlesztési stratégiája munkálatairól* [*Report and proposal to the Synod of the Reformed Church in Hungary on the work of the Reformed Church in Hungary's public education institution development strategy]*. Manuscript

Ábrám, T. (2019). Tartalom, forma és belső hajtóerő – adalékok a református intézményes nevelés keretrendszeréhez. [Content, form and internal driving force – additions to the framework of Reformed institutional education]. In: De Muynck, B., Vermeulen, H., Kunz, B., Ábrám, T. & Szontagh, P.: *A keresztyén pedagógia esszenciája. Rövid áttekintés*. MRE Református Taneszközfejlesztő Csoport, Budapest. 84–90.

De Muynck, B., Vermeulen, H., Kunz, B., Ábrám, T. & Szontagh, P.: *A keresztyén pedagógia esszenciája. Rövid áttekintés [The essence of Christian pedagogy. A brief overview*]. MRE Református Taneszközfejlesztő Csoport, Budapest. 84–90.

Bánné, M. A. (2025). *Református oktatási intézmények értékelése a keresztyén szellemiség tükrében [Evaluation of Reformed educational institutions in the light of Christian spirituality]*. https://refpedi.hu/pedagogia-szolgaltatasok/meres-ertekelesek/keresztyen-szellemiseg-kutatas-eredmenye/ (Last accessed: 22 July 2025).

Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. Basic Books, New York.

Dronkers, J. & Avram, S. (2015). What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education*, 51(1). 118-132. DOI:10.1080/03050068.2014.935583

Eduline (2020). *Egyre több az egyházi iskola - van, ahol megduplázódott a számuk az elmúlt években [The number of church schools is growing – in some places, their number has doubled in recent years]*. https://eduline.hu/kozoktatas/20200728_egyhazi_iskolak (Download: 22 July 2025).

EJB [Church Future Committee] (2014). *Párbeszédben a jövővel. Vitaanyag a Magyarországi Református Egyház középtávú cselekvési tervéhez* [*In dialogue with the future. Discussion paper for the medium-term action plan of the Reformed Church in Hungary]*. http://regi.reformatus.hu/data/documents/2014/10/21/P%C3%A1rbesz%C3%A9dben_a_j%C3%B6v%C5%91vel_-_az_EJB_el%C5%91terjeszt%C3%A9se_az_MRE_cselekv%C3%A9si_terv%C3%A9r%C5%91l.pdf (Download: 22 July 2025)

Feke, Gy. (2019). Elkötelezetten a gyerekekért. Interjú Pompor Zoltánnal [Committed to children. Interview with Zoltán Pompor]. https://regi.reformatus.hu/mutat/16399/ (Last downloaded: 22 July 2025).

Gál, M. (2025). Átláthatóbb hitélet a református óvodákban és iskolákban. Elfogadták az óvoda- és iskolalelkészek szabályrendeletét. Interjú Szabó Előd né Melindával [More transparent religious life in Reformed kindergartens and schools. Regulations for kindergarten and school pastors adopted. Interview with Melinda Szabó Előd né]. https://reformatus.hu/oktatas/hirek/atlathatobb-hitelet-a-reformatus-ovodakban-es-iskolakban/ (Download: 22 July 2025).

Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer* [*The education system]*. Műszaki, Budapest. http://halaszg.elte.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML. (Download: 22 July 2025).

Hézser, G. (2008). Vezetés – személyiség – hatalom [Leadership – personality – power]. In: Fazakas Sándor (szerk.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában*. Budapest, Kálvin. 99–109.

Joó, I. (2025). Legyen a mi oktatásunk a legkiválóbb! Interjú Bruckner Lászlóval [Let our education be the best! Interview with László Bruckner] https://reformatus.hu/egyhazunk/hirek/legyen-a-mi-oktatasunk-a-legkivalobb-bruckner-laszlo/ (Download: 22 July 2025).

Kopp, E. (2007). Mai magyar református középiskolák identitása [The identity of contemporary Hungarian Reformed secondary schools]. *Studia Caroliensia*, No. 1. https://portal.kre.hu/doc/studia/kopp.erika.studia2007.pdf (Download: 22 July 2025).

Kopp, E. (2020). *Református iskolák pedagógusainak szakmai fejlődése, záró kutatási beszámoló [Professional development of teachers in Reformed schools, final research report]* (manuscript)

KRE KJA (Károli Junior Akadémia [Károli Junior Academy]) website: https://portal.kre.hu/index.php/kja-rolunk (Download: 22 July 2025).

M. Császár, Zs. (2017). Református felekezeti oktatás, különös tekintettel az ország hátrányos térségeire [Reformed denominational education, with special regard to disadvantaged regions of

the country]. In: Bacskai, K. (ed.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 45–55.

Máté-Tóth, A. & Rosta, G. (2022). Vallási riport, 1991–2022. Magyarországi trendek nemzetközi összehasonlításban [Religious report, 1991–2022. Trends in Hungary in international comparison]. In: Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, Gy. I. (eds.): *Társadalmi Riport 2022*. Tárki, Budapest. 457–472.

Morvai, L. (2015). Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében [Educational value rankings at the intersection of gender, school type and religiosity]. In: Pusztai, G. & Morvai, L. (eds.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium-Personal Problems Solution-Új Mandátum, Nagyvárad-Budapest. 156–168.

MRE MSZ (MRE Missziói Szolgálat [MRE Missionary Service]) website: https://misszioiszolgalat.reformatus.hu/ (Download: 22 July 2025).

ORTE [National Association of Reformed Teachers] (1998). *Code of Ethics for Teachers Working in Public Education Institutions of the Reformed Church in Hungary* https://orte.hu/etikai-kodex/ (Download: 22 July 2025).

Pew Research: *Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues* https://www.pewresearch.org/religion/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/ (Download: 22 July 2025).

Pusztai, G. & Török, B. (2017). Egyházi fenntartású iskolák [Church-run schools]. *Vigilia* 82(5). 344–354.

Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról* [*The sociology of religious education. Research on religious education and church education]*. Gondolat, Budapest.

"RefHáló" (2025) *Faith Education, Content and Organisational Framework for Religious Education Working Group Working Document*. Manuscript.

"RefHáló" (2025) *Quality of Education, Added Pedagogical Value Working Group Working Document.* Manuscript.

"RefHáló" (2025) *Teacher Training and Continuing Education, Leadership Training Working Group Working Document*. Manuscript.

Refpedi (Református Pedagógiai Intézet [Reformed Pedagogical Institute]) website: https://refpedi.hu/reformatus-tananyagfejlesztes/ (Download: 22 July 2025).

Reftantár (Református Tananyagfejlesztő Csoport [Reformed Curriculum Development Group]) website: https://reftantar.hu/rolunk/ (Download: 22 July 2025).

Simon, M. (2022). *Tudásmenedzsment tevékenységek támogatása a református iskolarendszeren belül* [*Supporting knowledge management activities within the Reformed school system]*. Thesis, manuscript. ELTE PPK, Budapest.

Szászi, A. & Bánné, M. A. (2020). Elemzés az iskolalelkészség aktuális kérdéseiről [Analysis of current issues in school chaplaincy]. *Magyar Református Nevelés* (4). 5–52.

Szontagh, P. & Van der Vloed, K. (2024). Value-driven training of leaders in the service of Hungarian denominational (Reformed) public education, *Hungarian Education Research Journal (HERJ)* https://doi.org/10.1556/063.2024.00300

Szontagh, P. (2024). Értékorientált vezetőképzés a református köznevelés szolgálatában [Value-Driven Training of Leaders in the Service of Reformed Public Education]. *Studia*

Universitatis Babes-Bolyai Theologia Reformata Transylvanica 69(2). 70–97. DOI:10.24193/subbtref.69.2.04

Tolnai, Á. (2022). Szervezeti kultúra és minőségbiztosítás református köznevelési intézményekben [Organisational culture and quality assurance in Reformed public education institutions]. In: Furkó, P. & Csőke, Z. (eds.): *Tudomány és harmadik misszió. A keresztyén tudós társadalmi szerepvállalása*. KRE-L'Harmattan, Budapest. 31–40.

Tomasz, G. (2019). Interview with Kornél Papp, Head of the Education Office of the Hungarian Reformed Church. *Educatio* 28(2). 343–369.

Vermeer, P. (2010). Religious Education and Socialisation. *Religious Education* (1). 103–116.

Witzel, M. (2018). *The Ethical Leader. Why Doing the Right Thing Can Be the Key to Competitive Advantage.* Bloomsbury Business, New York.

Zila, P. (2016). *Református pedagógiai gondolkodás, avagy egy református óvoda lehetséges pedagógiai programja* [*Reformed pedagogical thinking, or a possible pedagogical programme for a Reformed kindergarten.* Thesis, manuscript. ELTE PPK, Budapest.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.399

SUPPORTIVE COMMUNITY AND FAMILY-LIKE ATMOSPHERE IN HIGHER EDUCATION

Ágnes TOLNAI – Nikolett VINCZE [1]

ABSTRACT

Research was attempted with the students in the Faculty of Pedagogy of Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary to map the concepts of family-like atmosphere and supportive community in university life. Building upon the Faculty's historic tradition - where strong emphasis is put on community life, moral education, and close teacher-student relationships - the study examined how such ideas live in today's student life. While students may not always even directly seek out these values when choosing a university, they deeply appreciate their existence in their everyday academic lives. This confirms that the Faculty of Pedagogy's role as community organizer - rooted in tradition and pedagogic heritage - is more than ever highly applicable today and makes a valuable contribution to the well-being and success of a student.

KEYWORDS: *higher education, Hungary, values, family-like atmosphere, supportive community*

INTRODUCTION

The establishment of the Reformed Teacher Training Institute of Nagykőrös in 1839 marked the beginning of the history of the Faculty of Pedagogy at the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (KRE PK). Up until 1948, when the Institute was taken over by the state, it was the site of teacher training based on Protestant theology. In 1952, the last students completed their education. When the Church regained control of the school in 1990, instruction could resume. In October 1990, the Nagykőrös Teacher Training College was reopened, embodying the principles of its predecessor. The College joined the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary (KRE) as its founding faculty in 1993. The educational content of the Faculty's programmes continues to be based on Protestant theological foundations, and the spirituality of the institution, its teaching, research and third mission activities follow the traditions. (KRE PK, n.d.-a) KRE put emphasize in its Mission Statement on education in the Reformed spirit to train professionals for the Reformed institutional network. (KRE, n.d.-b)

Over the last ten years, the higher education environment has significantly changed. Market-orientation and indicator-driven state subsidy system aims to turn universities to modern, competitive, 21st century institutions. There is no university that could avoid these changes if it wants to stay on the higher education market as a successful institution. As higher education is a commodity to sell, the consumer preferences are crucial. At that point the question arises, how a university with Protestant values can stand in this environment. The slogan of the Faculty at the admission campaign is the family-like environment and supportive community.

[1] Dr. Ágnes Tolnai, Nikolett Vincze, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Faculty of Pedagogy, tolnai.agnes@kre.hu

The current study looks at KRE PK students' value preferences from the standpoint of the campaigns' primary calls. It also looks at how current students define these terms, how they think about them, and whether their definitions align with those used by the Faculty.

LITERATURE REVIEW

The term family-like atmosphere was determined by the Faculty in her 2024 admission campaign: "Our University is characterized by family-like atmosphere, open and honest relationship between teachers and students and professional cooperation besides quality education". (KRE PK, 2024) Behind the sentence there are values represented by the Faculty's predecessor, the Reformed Teacher Training Institute of Nagykőrös. The spirit of Protestant theology shaped the structure and basic values where intellectual, moral and religious education and character formation was highly emphasized. (Pap et al., 2022)

Community life and the role of the community played a key aspect in the education of teacher candidates to be prepared for church and social role (Seri, 1982; Osváth, 2021). They had a professional relationship with their teachers who "considered teacher candidates as their colleagues" (Seri, 1982, 27. p). Their individual education required attention from the teachers (Osváth, 2021, 167. p) who also set an example (Osváth, 2021, 96. p). In this way, the personality of the teacher had a role not just in providing content to the curriculum, but also in the formation of students' personal character. However, this could only be achieved with small classes that allowed them to pay attention to each other. (Szövényi, 1991; Szenczi, 2012)

Thus, KRE PK defines supportive community as a part of family-like atmosphere. However, there are broader interpretations, as family-like atmosphere itself does not appear directly in the literature. Literature does not use family-like atmosphere as a separate concept. Family-like means rather stronger relationship between the university and the family or is defined as family support services. Widening the context, literature uses the concept in three categories. Scholars associate the term with characteristics such as a supportive environment, cultural diversity in education, and the use of inclusive pedagogies from the perspective of student engagement and well-being.

Basic concept and terms used by the three interpretations are the mix of the concept used by the Faculty to describe the family-like atmosphere. The closer are those that focus on supportive environment that contributes to students' engagement and well-being, reduces the drop-out rate, increases student loyalty. Overall, it is a key factor in students' success. Focusing on students' engagement highlights the social relations in this supportive environment, Hardy & Bryson (2016) emphasize the role of academic staff. Analysing the entire study path, they find positive link between the strength of students-teacher relations and students' engagement as this professional relation create a kind of resilience in the hardest periods of students' academic lifecycle. Snijders et al. (2020) linked students' engagement with relationship management in their study and found positive effects in faculty-student relations and dedication that gave a boost to learning. Maymon (2019) also states that the support received from academic staff is an important factor in the first year of the studies as contributes to students' psychological well-being, reduces stress and quitting intentions. From the perspective of individuals, Blašková et al. (2021) state that the feel of being valued and understood support students' ongoing personal and academic development. Cole et al. (1999) emphasize this kind of genuine care inside and outside the classroom that built on trust and mutual respect, while Felder (1993) highlights the importance of community in this matter that together with personal relationships contribute to student success and creates familial ties. These theories emphasize a conducive and inviting environment grounded in trust, openness, respect, support, and acceptance. These elements encourage risk-taking and engagement in learning activities what is in the focus of Faculty's term. Such an environment mirrors the familial qualities of safety and encouragement.

The characteristics associated with a family-like atmosphere frequently overlap with those found in multicultural or inclusive educational environments. From the view of cultural diversity, inclusion and equal access are in the focus. Multicultural educational environment fosters positive relationships and intercultural tolerance (Lesyk & Kornieiev, 2021) and highlights the importance of an inclusive academic atmosphere (Sagintayeva, 2024). Faculty who are engaged and culturally responsive contribute to an atmosphere where students feel valued. (Thomas et al., 2025) Inclusive pedagogies view the topic from the side of marginalized groups. Family-like atmosphere here focuses on the methods of teaching, teaching practices (Fornauf & Erickson, 2020), and the pedagogy itself that put these groups to the centre of education (Gale & Mills, 2013). Nieminen (2022) states that inclusion is the way can provide supportive and accessible academic environment for all the students, and marginalized groups can also benefit from that.

As Faculty's education programs focus on Hungarian language teacher training and the students of the Faculty are Hungarian natives, the cultural diversity is not a core question, however inclusive pedagogy that highlights skill development is closer to the term. From the view of the teaching practices and accessible academic environment, faculty engagement and understanding of student diversity are critical to creating supportive environments.

METHODS

Full-time and part-time students of the three Hungarian campuses of the Faculty of Pedagogy were asked about their value preferences in May 2025. 194 respondents answered the questionary on this topic. The research used quantitative and qualitative methods to study the interpretation of family-like atmosphere. The first part of the research focused on the how institutional values determines the admission choice of the students and how they feel about their presence during their studies. Multiply choice, rating (Likert-scale) and ranking questions were used to map students' preferences. In this section students could rank the traditional and modern values by their importance at the admission and their presence in everyday university life. Questions also related to test the coherence of answers. As the terms family-like atmosphere and supportive community are in the focus point of the study, open questions were applied to get detailed information on how they interpret the related terms. The questionary asked the respondents to write a definition for this term. Out of 194 respondents 180 answered the question. 14 did not or used emojis instead of words. After text analyses, categorization of the answers was determined by the content. If a definition contained more than one topic, the answer appears in more categories.

The answers were separated by program type (full-time, part-time) as the age, life experience, former higher education studies could influence the definition they write. The terms used by part-time students were more devised and concrete.

For this reason, the research had a separate part focusing only on part-time students who represents two third of the Faculty's student population. The research used qualitative interviews to link the three kinds of interpretation of family-like atmosphere. The open questions asked the respondents about how they feel about the relevance of each. After text analyses, these answers were link to the keywords of the three interpretations of international literature. Part-time students were also asked about the core factors determine their faculty engagement and well-being. These definitions provided deeper insight into the explanation of the terms and their possible link to the literature. The interview questions also reflected on the special characters of part-time studies like education on the weekends and less in-person meeting among students. As time for in-person meeting is limited and part-time students have their own family-life and job environment besides the university, part-time students are more likely to be homogenous group than full-times ones who do not have these 'common problems'

in their studies. It can be the reason why close relations between teachers and students or support from teachers and their fellow students are more important for part-time students. The target group of the interview were the second-year students of Community organization BA programme, as the education program gives theoretical and practical background to define the terms and values. 26 students answered these interview questions.

RESULTS

Answers of the Faculty scale questionary showed that the relationship between the values given for the appearance of the family-like atmosphere and the supportive community are so close. on a scale of 1-5 was investigated by the Chi-squared independence test based on the observed frequencies. χ^2=169.10, df=16, p≈0, α=0,05, which proved that the perception of the family-like atmosphere and the supportive community as values are not independent of each other, there is a significant relationship between the two variables. When a respondent gives a high score to the appearance of a family environment, (s)he also gives a higher score to the supportive community. (Table 1, 2) Respondent felt the presence of each of them, that supports the applicability of the first interpretation linking family-like atmosphere to the supportive environment.

However, only this does not mean a specific causal relationship, but it draws attention to the fact that further steps needed to determine the relationship between the two variables.

1. Table: Appearance of family-like atmosphere and supportive community on 1-5 scale (pcs)

Family-like atmosphere \ Supportive community	5	4	3	2	1
5	89	25	5	2	0
4	6	24	10	3	0
3	3	3	9	1	1
2	0	1	1	2	0
1	0	1	3	1	4

2. Table: Standardized residuals for ratings given to the appearance of a family-like atmosphere and supportive community

Family-like atmosphere \ Supportive community	5	4	3	2	1
5	3,57	-1,50	-2,98	-1,53	-1,77
4	-3,37	3,48	1,52	0,71	-1,05
3	-1,91	-0,80	4,18	0,24	0,85
2	-1,42	-0,11	0,56	4,21	-0,32
1	-2,13	-0,95	1,49	0,90	7,82

During the research, students were also asked how much they seek a family-like atmosphere (FLA) and a supportive community (SC) when they made their admission choice (PRE). As Figure 1 shows, these values got prominent rank. Another question was how much they perceive the appearance of them in everyday university life (INT). (Figure 2) Comparing pre (PRE) and interim (INT), results show that those who prioritized family-like atmosphere at PRE, do feel its appearance in the everyday more markedly (χ^2=32,88, df=24, p≈0,11, α = 0,05, p>α). However, this group did not feel the appearance of supportive community more markedly (χ^2=24.25, df=24, p=0.45, α=0.05, p>α). Visually Tabel 3 and Table 4 show links between the variables. However, results of Chi-squared independence test do not state that this link could be strong enough to provide significant relations between these variables.

3. Table: Respondents who seek family-like atmosphere PRE and as they feel the presence (INT)

	FLA-INT5	FLA-INT4	FLA-INT3	FLA-INT2	FLA-INT1
FLA-PRE1	24	10	2	2	1
FLA-PRE2	37	6	1	0	2
FLA-PRE3	25	10	6	0	3
FLA-PRE4	20	8	4	0	1
FLA-PRE5	8	3	2	2	0
FLA-PRE6	2	2	0	0	0
FLA-PRE7	5	4	2	0	2

4. Table: Respondents who seek family-like atmosphere PRE (FLA-PRE) and as they feel the presence of supportive community in university life (SC-INT)

	SC-INT5	SC-INT4	SC-INT3	SC-INT2	SC-INT1
FLA-PRE1	17	12	7	2	1
FLA-PRE2	31	9	5	0	1
FLA-PRE3	19	12	9	2	2
FLA-PRE4	18	11	2	2	0
FLA-PRE5	6	4	2	3	0
FLA-PRE6	2	1	1	0	0
FLA-PRE7	5	5	2	0	1

These who were looking for rather supportive community in the time of their admission choice, show mixed results. Respondents who seek supportive community, feel the presence of it more markedly at the university life (χ^2=39.29, df=24, p=0.03, α=0.05, p<α) compared to family-like environment (χ^2=13.28, df=24, p=0,96, α=0,05, p>α]). So, there is significant link due to Chi-squared independence test in the first option.

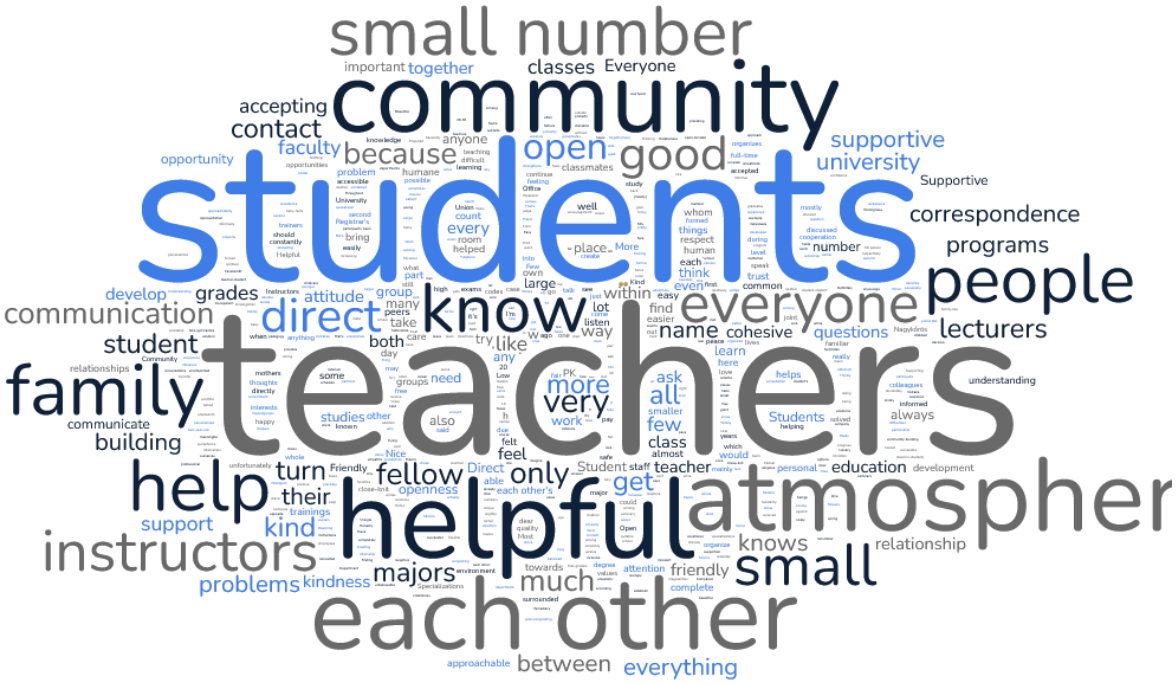
5. Table: Respondents who seek supportive community PRE and as they feel the presence (INT)

	SC-INT5	SC-INT4	SC-INT3	SC-INT2	SC-INT1
SC-PRE1	9	4	2	1	0
SC-PRE2	26	12	15	1	0
SC-PRE3	39	14	3	2	1
SC-PRE4	11	13	5	4	2
SC-PRE5	7	5	2	0	2
SC-PRE6	6	4	1	1	0
SC-PRE7	0	2	0	0	0

6. Table: Respondents who seek supportive community PRE (SC-PRE) and as they feel the presence of family-like atmosphere in university life (FLA-INT)

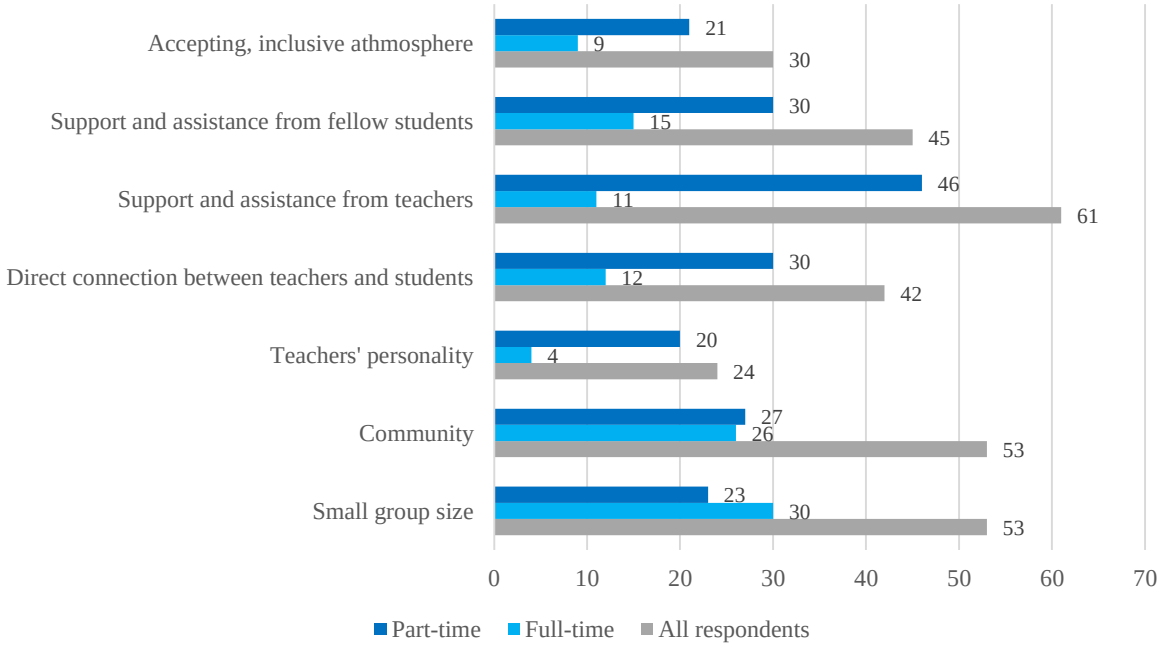
	FLA-INT5	FLA-INT4	FLA-INT3	FLA-INT2	FLA-INT1
SC-PRE1	11	1	2	1	1
SC-PRE2	31	12	7	2	2
SC-PRE3	41	12	3	0	3
SC-PRE4	21	9	2	1	2
SC-PRE5	9	5	1	0	1
SC-PRE6	7	3	2	0	0
SC-PRE7	1	1	0	0	0

Test questions used to check the coherence of the answers show that respondents do not link the family-like environment and the supportive community in the everyday university life. It can be assumed that they use these terms as synonyms, or they mix them for their own interpretation. However, as results show, family-like atmosphere and supportive community are two different terms at the respondents at the admission decision. This result differs from the literature and the definition used by the Faculty of Pedagogy.
These results shows that the question must be examined from the side of the definition as the data on seeking and feeling the presence of values does not provide strong evidence on the link between these variables. The question is how they define the term "family-like atmosphere". At that point we must turn to the results of open questions and text analysis.



3. Figure: Key words for the definition of "family-like atmosphere"

All together there were seven categories how respondent identified the term:
small group size (53 mentions),
nature of community (helping, supportive, 'everyone knows everyone (53 mentions)
personality of the instructors (kind, helpful, approachable, humane) (24 mentions),
direct connection between teacher and student (42 mentions),
support and assistance from teachers (61 mentions),
support and assistance from fellow students (45 mentions),
accepting and inclusive atmosphere (30 mentions).



4. Figure: Definition of family-like atmosphere by study type

Support and assistance from the side of both fellow students and teachers are more tied to family-like atmosphere by part-time students than full-time ones. Part-time students also highlighted the teachers' personality and the accepting, inclusive atmosphere, and valued the direct connection between teachers and students. Only the community and the small size group as the definition of family-like atmosphere emerged among full-time students.

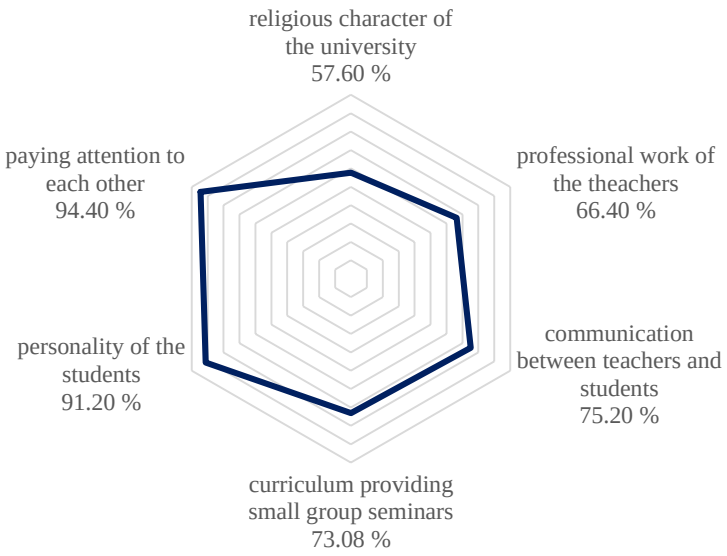
The definition of family-like atmosphere is quite diverse between full-time and part-time students. Part-time students mean rather support and close teacher-student relations by this term, while full-time ones link that more to the sense of community feeling. From the view of the characters of types of studies, it is obvious that full-time students who spend their entire week in the campus can form stronger personal relations and create their own community. However, part-time students highly mentioned the supportive environment what is also a character of communities. By students' terms, family-like atmosphere links to a kind of community feeling.

Contrary to the three definitions literature used, there are limited mentions in the term of cultural differences and inclusive pedagogies. Term of inclusive pedagogies appears as accepting and inclusive atmosphere. In this way, the answers link to the definition used by Cole et al. (1999) and Blašková et al. (2021) who focus on respect and acceptance as some answers show: "*The family-like atmosphere strengthens commitment, facilitates cooperation, and gives us the opportunity to ask, make mistakes and learn – because we know that we will receive support during our development." "There is a safe, accepting atmosphere, where it is easier to ask, speak up and develop."*

However, all elements of a supportive environment are lined up like Felder' (1993), and community, relations in the community, and the teacher-students relation as were emphasized by Snijders et al. (2020) and Hardy & Bryson (2016).

Small group size and development of community also appear in the answer (i.e. everyone know everyone, there are closer relations thanks to smaller groups, and directness is also present).

The definition of family-like atmosphere from the side of qualitative interviews could lead us closer to the answer the main question: How family-like atmosphere is defined in the Faculty? The interviewees primarily associated the family-like atmosphere with the pedagogy of attention. By this, support and attention to each other become the focus. In the case of a family-like atmosphere, students connect the supportive community more with the concept of a family-like atmosphere through the elements of inclusive pedagogy.

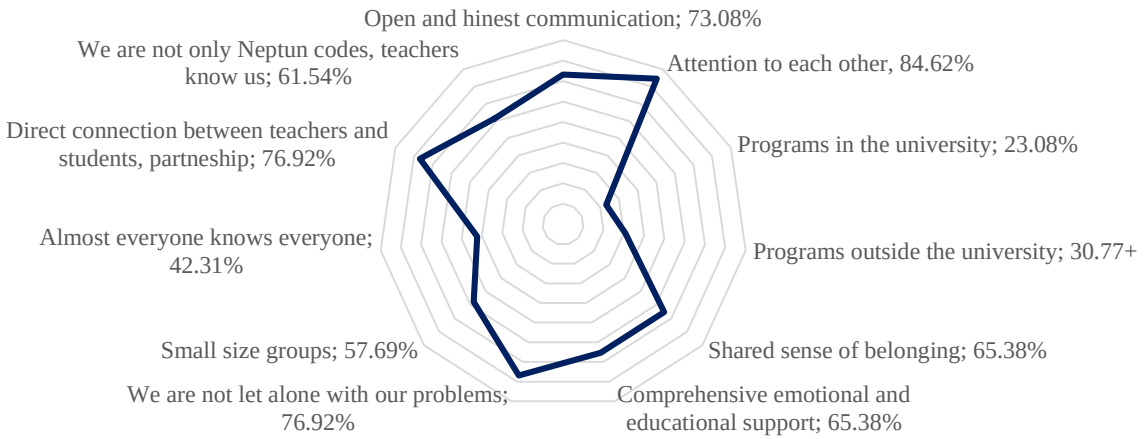


5. Figure: To what extent the following elements have role in family-like atmosphere? (%)

When students had to determine the elements, they identified with the family-like atmosphere within their own group, the attention to each other and the personality of the students got the highest ranks. This was followed by the direct communication between teachers and students and the curriculum providing small group seminars.

In this way, supportive environment appears as a synonym of family-like atmosphere. All this confirms the results of the questionnaire covering the entire student population, when the perception of a supportive atmosphere and a familiar environment were in strong relations. The concepts defined by the Faculty are combined by the students in their answers. Protestant theology-based, student-centred elements and attention to each other are present in the answers. Part-time interviewees highlight the attention to each other among students, as well.

We asked the students to give a definition on the most relevant aspects of family-like atmosphere. The 26 interviewees provided long descriptions, so all together 11 categories were set due to the numbers of total mentions. Literature gives a threefold definition for the term, and the supportive nature was the closest to the students' answers. The "Paying attention to each other", the "Direct connection between teachers and students, partnership" and the "We are not only Neptun codes, but teachers also know us" were the most mentioned. (Figure 6)



6. Figure: What family-like atmosphere means to you? (%)

Answers linked to multicultural nature and inclusive pedagogy were in minor position. Those, who mentioned them referred to supportive environment's key words. Results showed that making difference between supportive environment and family-like atmosphere is not so evident. Used key words like acceptance, secure environment, strengthen each other were the emotional and structural pillars of family-like atmosphere.

Interviewees gave answers about the effect of institution's size, types of courses and the role of teachers and students in line with family-like atmosphere. Almost all their answers were about the supportive, accepting and cohesive community. Many saw parallels between the functioning of the optimal family and the functioning of their own university group. (*"I think a family can function well if we really support each other. I feel the same about our group."*) They said that support does not mean only help in education, but it lives in human relations, too. Students do not leave each other alone and build on each other's strengths to fill in the gaps. They not just help each other but accept differences. Everybody has his or her own value and place in the community, all of them are important and valuable. In this way, family-like atmosphere is not only a pleasant feeling, but a safe and stable environment where learning, cooperation and development is easier.

However, there were more elements they highlighted. Importance of supportive environment was emphasized by all of them. As one student said *"family-like atmosphere is completely equal to supportive environment … I am always in an environment where I count count on the others."* This feeling gives them the feeling of being safe, increases self-confidence and promotes the learning process, too. It is essential for the respondents that the group members stand up for everyone, help and support each other in learning and in all other situations. At the same time, several students also mentioned that the same is their experience on several teachers, especially in the more personal, seminar sessions.

The role of teachers divides respondents, but most recognize its importance. Many think that the teacher's personality, openness, and communication style fundamentally determine the mood of the group. (*"The teacher creates the safe, open atmosphere in which the students can speak with confidence."*) At the same time, others believe that the atmosphere is determined

more by the active participation and openness of the student community. In this case, the instructor only helps but is not the only responsible factor for it.
The role of group size also appears as a key factor in the opinions. The respondents state that it is much easier to create a personal, familiar atmosphere at seminars with a smaller number of participants. In large number lectures, this can be lost quickly; the atmosphere often becomes more impersonal, and it is more difficult to give space to everyone. Many believed that the family-like atmosphere cannot be interpreted at the level of the whole institution, but rather in smaller units where everyone knows each other.
Acceptance and inclusion are also key elements. Many emphasized that "we accept each other despite social differences" and these differences do not play a role in a real family-like atmosphere – everyone is an equal member of the community. This acceptance also includes respecting and addressing intellectual and ability differences. Many respondents said that a true inclusive community can push these differences into the background, shadow them, and build rather on individual strengths.
Interviewed part-time student of Community organization BA programme showed the evidence of a living community. The university itself had a smaller role in creating this community that provides the family-like atmosphere, as interviewees feel. The everyday university life experience is much closer to the in-group experiences; they are not separated at all. Results show that family-like atmosphere is mostly linked to mutual support, acceptance, direct interpersonal relations and to the inclusive community itself. They also feel the importance of small size groups, the personality of the teachers and the attitude of fellow students to create this environment.



7. Figure: Key words for the definition of family-like atmosphere in the questionary



8. Figure: Key words for the definition of family-like atmosphere in the interviews

SUMMARY

Family-like atmosphere and supportive community are core values of the Faculty of Pedagogy of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary that are used as admission campaign slogans, too. The study examined how the students of the Faculty think about these terms, how they determine them. The quantitative analysis showed that there is a strong link between them, however the students mix the definition in their own terms. Qualitative analysis pointed out that family-like atmosphere is defined like small group size, mutual support, close teacher-student relations and trust-based relationships. Part-time students emphasized teacher and fellow-student support, while full-time students the sense of community. Qualitative interviews with part-time students provided a deeper understanding of the definition they use. This highlighted close relation between the presence of the terms emphasising care, attention and acceptance. The results of the interviews highlighted that the elements that appear in the memoires of the students of the Nagykőrös Teacher Training Institution are still present at the Faculty of Pedagogy. A university with a human face, where attention, mutual respect and support appear in everyday life.

DISCUSSION

International literature identifies supportive environment and trust-based teacher-student relation are essential to student well-being and engagement (Hardy & Bryson, 2016; Snijders et al., 2020). While scholars state that institutional climate or inclusive pedagogy have primary role (Nieminen, 2022; Gale & Mills, 2013), the present research shows the added values are rather moral and spiritual rooted in Reformed Protestant traditions. In that way, family-like

atmosphere from the part of the students is not only a pedagogical or social term, but also a moral community experience described by mutual care and personal attention. Their definition is closer to Cole et al. (1999) and Felder (1993), who link it to genuine care and the moral dimension of the teaching progress. In the context of the Faculty, these values like human dignity and service are not only the parts of an emotional support system but are the mission of the Faculty. In that mean, the institutional model of KRE PK differs from secular higher education. The "pedagogy of attention" arose from the interview that echoes the Protestant educational ideal of personal calling and mutual responsibility.

Students, in line with Maymon (2019) and Blašková et al. (2021), linked small group size, direct teacher-student relation and the teachers' personal example to the definition of family-like atmosphere. In that way, when the Faculty emphasizes the supportive community, it does not a modern, student-centred education program, but is rooted in the traditions of Protestant education. Moreover, students' answers give a special perspective of the literature that link the term to cultural or social diversity (Lesyk & Kornieiev, 2021; Sagintayeva, 2024). Students' interpretation is rather about the emotional side of inclusion like acceptance, empathy or mutual understanding. Their answers show that even in a culturally homogenous environment, diversity exist, and inclusivity is the way for moral and emotional accessibility.

The research gives a new perspective to the international discourse on student well-being involving a theology-based Faculty and education. The care and attention of Reformed pedagogical tradition in this mean provides a functional model for student support and shows that traditional, faith-based values can remain relevant within contemporary, market-oriented higher education.

ACKNOWLEDGEMENT

This study is the part of "The role of teacher training in the life of communities" project of the Pedagogy and Community Building Research Group. The project is financed by the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary within the framework of a grant scheme to support scientific projects.

REFERENCES

Blašková, M., Tumová, D., Blaško, R., & Majchrzak-Lepczyk, J. (2021). Spirals of sustainable academic motivation, creativity, and trust of higher education staff. *Sustainability, 13*(13), 7057. https://doi.org/10.3390/su13137057

Cole, D. G., Sugioka, H. L., & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The Journal of Creative Behavior, 33*(4), 277–293. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01407.x

Felder, R. M. (1993). What matters in college? *Chemical Engineering Education, 27*(4), 194–195. https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1eoDhyY5vxxzFxQmi0rBMF6meeS9KpUda/1993-r_astin.pdf

Fornauf, B. S., & Erickson, J. D. (2020). Toward an inclusive pedagogy through Universal Design for Learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 33*(2), 183–199. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273677.pdf

Gale, T., & Mills, C. (2013). Creating spaces in higher education for marginalised Australians: Principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences, 5*(2), 7–19. https://doi.org/10.11120/elss.2013.00008

Hardy, C., & Bryson, C. (2016). The salience of social relationships and networks in enabling student engagement and success. *Student Engagement in Higher Education Journal, 1*(1), 1–20. https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/376/335
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar. (n.d.-a). *A nagykőrösi Tanítóképző Főiskola rövid története.* https://pk.kre.hu/index.php/karunkrol/torteneti-attekintes
Károli Gáspár Református Egyetem. (2024). *Miért a Károli PK?* https://portal.kre.hu/felveteli/pksorrendmodositas.php
Károli Gáspár Református Egyetem. (n.d.-b). *Küldetésnyilatkozata.* https://portal.kre.hu/index.php/home/kuldetesnyilatkozat.html
Lesyk, A. S., & Kornieiev, D. Ye. (2021). Ideas of polyculturality and their implementation in the educational environment of the institution of higher education. *Bulletin of Alfred Nobel University Series "Pedagogy and Psychology, 2*(22), 18–23. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-2-22-2
Maymon, R., Hall, N. C., & Harley, J. M. (2019). Supporting first-year students during the transition to higher education: The importance of quality and source of received support for student well-being. *Student Success, 10*(3), 64–75. https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1407
Nieminen, J. H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education, 29*(4), 841–859. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395
Osváth, F. (2021). *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története. Első rész: Az intézet megalapításától a világháborúig (1839–1914).* Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar.
Pap, F., Szetey, S., Fehér, Á., & Lehoczky, M. M. (2022). A nagykőrösi református tanítóképzés a 19–20. században a tehetséggondozás tükrében. *Danubius Noster, X*(4), 201–220. https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.207
Sagintayeva, A. (2024). On the way to diversity, equality, and inclusiveness in higher education: Showcase of Nazarbayev University Graduate School of Education. *Pedagogy and Psychology, 57*(4[2023]). https://doi.org/10.51889/2960-1649.2023.15.4.012
Seri, A. (1982). Az intézet történetének rövid összefoglalása. In H. Károly (Ed.), *Szemelvények a Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézet életéből*. Nagykőrös: Magánkiadás. 14–38.
Seri, A. (1982). Dr. Juhász Béla a neveléstudományok tanára. In H. Károly (Ed.), *Szemelvények a Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézet életéből*. Nagykőrös: Magánkiadás. 55–73.
Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2020). Building bridges in higher education: Student-faculty relationship quality, student engagement, and student loyalty. *International Journal of Educational Research, 100*, 1–14. https://repub.eur.nl/pub/125304/RePub-125304.pdf
Szenczi, Á. (2012). Gondolatok, elmélkedések két évtized tükrében. In *Καιρός 1992–2012: A nagykőrösi tanítóképző főiskola emlékkönyve Dr. Nagy István tiszteletére*. Károli Gáspár Református Egyetem. 7–23.
Szövényi, Z. (1991). *Szövényi Zsolt beszéde a képző 1991/1992. tanévnyitó értekezletén.* Református Tanítóképző Főiskola. [Manuscript].
Thomas, S., Joseph, J., Anuja, C. S., & Anitha, S. M. (2025). Students' readiness and perceptions towards outcome-based education implementation in higher education institutions. *Praxis & Saber, 16*(46), 1–19. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n46.18011

Tolnai, Á., Jánkob, H., & Mitev, J. (2025). Value Identity of the Students of the Faculty of Pedagogy. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Reformata Transylvanica* [in-press].

https://doi.org/10.36007/5390.2026.413

VÝZNAM EDUKÁCIE V PREVENCII METABOLICKÉHO SYNDRÓMU A JEHO KOMPLIKÁCIÍ

THE IMPORTANCE OF EDUCATION IN PREVENTING METABOLIC SYNDROME AND ITS COMPLICATIONS

Ľudovít GAŠPAR[2] - Iveta KMEŤOVÁ[2] - Ondrej MACHOVIČ[1]

ABSTRACT

Metabolic syndrome (MS) is a set of metabolic and vascular abnormalities that include insulin resistance with compensatory hyperinsulinemia, central or visceral obesity, arterial hypertension, dyslipidemia, microalbuminuria, oxidative stress, prothrombotic and proinflammatory abnormalities, endothelial dysfunction and hyperuricemia. These risk factors have a higher overall vascular and metabolic risk than the individual factors alone. Obesity is a chronic clinical condition that results from genetic, metabolic, environmental, and behavioral factors and is associated with increased morbidity and mortality. In most cases, it is the result of a long-term chronic energy imbalance with increased energy intake and decreased energy expenditure. The issue of preventing metabolic syndrome is complex; at the social level of health promotion, it is a set of legislative measures and society-wide and community programs serving to preserve or improve health.

KEYWORDS

Metabolic syndrome - risk factors – obesity - preventive measures - lifestyle

ÚVOD

Prospektívne epidemiologické štúdie o metabolickom syndróme opakovane potvrdili, že obezita je spojená so zvýšeným rizikom koronárnej choroby srdca, syndrómu srdcovej insuficiencie, fibrilácie predsiení, artériovej hypertenzie, ako i diabetu mellitus (Zhou et al., 2021). Každý nárast BMI o 4,8 jednotiek je asociovaný s 35 percentným zvýšením rizika nálezu koronárnej choroby srdca (Lyall et al., 2017) a každé zvýšenie BMI o 5 jednotiek je spojené so zvýšením rizika fibrilácie predsiení o 29 % (Powell-Wiley et al., 2021). Dôležité je pritom i samotné rozloženie tukového tkaniva, keďže sa zistilo, že epikardiálne a perikardiálne tukové tkanivo koreluje ako s progresiou koronárnych plakov, tak i nálezom srdcových arytmií, predovšetkým fibriláciou predsiení (Nalliah et al., 2020). Mnohé epidemiologické štúdie

[2]Prof. MUDr. Ľudovít Gašpar, CSc., Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta zdravotníckych vied, Katedra fyzioterapie. Rázusova 14, 921 01 Piešťany. E-mail: ludovitgaspar@gmail.com
[2] MUDr. Iveta Kmeťová, PhD. Univerzitná nemocnica Bratislava, I. Klinika anestéziológie a intenzívnej medicíny LF UK a UNB, Ružínovská 4, 821 01 Bratislava. E-mail: ivetagasparova@gmail.com
[1]Mgr. Ondrej Machovič, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta zdravotníckych vied, Katedra fyzioterapie. Rázusova 14, 921 01 Piešťany. E-mail: ondrejmachovic@gmail.com

poukazujú na to, že prevalencia hypertenzie sa zvyšuje progresívne so zvyšujúcim sa body mass indexom (BMI) ako u mužov, tak aj u žien. Vzťah medzi BMI a krvným tlakom (TK) je silnejší pre systolický, než pre diastolický krvný tlak. Riziko rozvoja artériovej hypertenzie je v úzkom vzťahu ako k obvodu pása, tak aj k pomeru pás/boky (WHR). Vo všeobecnosti sa odhaduje, že približne v 75 % hypertenzie u mužov a v 65 % hypertenzie u žien je prítomná nadmerná hmotnosť alebo obezita, pričom osoby so súčasnou prítomnosťou diabetu mellitus majú signifikantne vyššie celkové i kardiovaskulárne riziko (Böhm et al., 2019). Súvislosť medzi nárastom BMI a mortalitou dokumentuje metaanalýza
239 prospektívnych štúdií (Di Angelantonio et al., 2016). U oboch pohlaví sa najnižšia mortalita zistila pri BMI 22,5 - 25 kg/m^2. Vo všetkých vekových kategóriách od 35 do 89 rokov, sa zistil výrazný nárast mortality u osôb s BMI 25 až 50 kg/m^2.

PREHĽAD ODBORNEJ LITERATÚRY

Artériová hypertenzia (AH) je považovaná za najčastejší kardiovaskulárny rizikový faktor. Podľa aktuálnych údajov má celosvetovo jedna tretina dospelej populácie artériovú hypertenziu, pričom v ekonomicky vyspelých krajinách je prevalencia cca 50 % (Zhou et al., 2021). V populácii obéznych osôb narastá prevalencia artériovej hypertenzie až na 75 %. V dôsledku artériovej hypertenzie dochádza ku morfologicko-štrukturálnym i funkčným zmenám v mnohých orgánoch, z ktorých viaceré sú život ohrozujúce, napr. cievne mozgové príhody (ischemické i hemoragické), či disekcia aorty. Dochádza i ku hypertrofii stien ľavej komory, spočiatku koncentrickej, neskôr excentrickej, s rozvojom syndrómu srdcovej insuficiencie, ako i koronárnej choroby srdca. Nemožno opomenúť i skutočnosť, že artériová hypertenzia je rizikovým faktorom i vaskulárnej demencie. Je významným rizikovým faktorom taktiež renálnej insuficiencie vrátane progresie do terminálneho štádia - renálneho zlyhania. Zmeny na očnom pozadí - fundus hypertonicus – môžu taktiež vyústiť do straty zraku pri náleze edému papily a atrofie n. opticus. Obdobne ako syndróm chronickej srdcovej insuficiencie, stúpa výskyt artériovej hypertenzie exponencionálne s vekom, pričom vo vekovej skupine nad 75 rokov sa udáva výskyt AH až v 85 % (Olsen et al., 2016) V tejto vekovej skupine je veľmi častý i výskyt izolovanej systolickej hypertenzie. Pri klinickom hodnotení artériovej hypertenzie sa nesmieme uspokojiť iba so stanovením samotnej diagnózy a stupňa hypertenzie, ale treba realizovať i skríning možných sekundárnych príčin hypertenzie, identifikovať faktory, ktoré potencionálne prispievajú k rozvoju hypertenzie, diagnostikovať konkomitantné kardiovaskulárne rizikové faktory a ochorenia a v neposlednom rade stanoviť prítomnosť hypertenziou navodeného orgánového poškodenia (HNOP), alebo existujúceho kardiovaskulárneho, cerebrovaskulárneho alebo renálneho ochorenia (Mancia et al.,2023). Iba tak dokážeme optimalizovať antihypertenzívnu liečbu s výhľadom dosiahnutia cieľových hodnôt TK.

Podľa štatistických údajov 20 až 40 % pacientov s diabetom mellitus 1. typu a 75 % pacientov s diabetom 2. typu má súčasne i artériovú hypertenziu (Katayama et al., 2018). Osoby s diabetom mellitus majú tak dvojnásobne vyšší výskyt AH než populácia bez diabetu. Nepriaznivý vplyv oboch týchto chorôb na cievy vo forme akcelerácie procesu aterosklerózy, ako i poškodenia ďalších cieľových orgánov, predovšetkým srdca, mozgu a obličiek, sa multiplikuje. Je to typické práve pre osoby s metabolickým syndrómom, kde je súčasne prítomná obezita, artériová hypertenzia a diabetes mellitus. Pre multiplikačný efekt na kardiovaskulárne riziko s priamym dosahom na morbiditu a mortalitu, je k efektívnemu

manažmentu artériovej hypertenzie u diabetika nevyhnutné poznať vzájomné patofyziologické mechanizmy.
Zvýšené kardiovaskulárne riziko u osôb s diabetom mellitus je podmienené viacerými faktormi, z nich sú významnými predovšetkým kardiovaskulárna autonómna neuropatia, aterogénna dyslipoproteinémia, tachykardia, vek a komorbidity – artériová hypertenzia, koronárna choroba srdca, srdcové zlyhávanie, dysrytmie a obličkové zlyhávanie. Rozsah orgánových komplikácií pri AH nie je podmienený a ovplyvnený iba samotnou hodnotou systémového krvného tlaku, ale i variabilitou krvného tlaku a diurnálnym rytmom. Z klinického pohľadu majú práve poruchy diurnálneho rytmu rozhodujúci vplyv na výskyt orgánových komplikácií.

DEFINÍCIA KARDIOVASKULÁRNEJ PREVENCIE

Podľa definície Európskej kardiologickej spoločnosti sa pod kardiovaskulárnou prevenciou rozumie prevencia kardiovaskulárnych ochorení (KVO) koordinovanou kombináciou rôznych opatrení zameraných na celú populáciu ako i jednotlivcov s cieľom odstránenia, alebo minimalizácie účinkov KVO a s nimi súvisiacich zdravotných obmedzení.
Ateroskleróza je hlavnou príčinou kardiovaskulárnych ochorení. Zvyčajne je výsledkom interakcie viacerých kardiovaskulárnych rizikových faktorov. Kardiovaskulárna prevencia by preto mala byť založená na ovplyvňovaní celkového individuálneho kardiovaskulárneho rizika. Čím vyššie je celkové riziko, tým intenzívnejšie by mali byť preventívne opatrenia. Na posúdenie celkového individuálneho kardiovaskulárneho rizika sa odporúča systémové hodnotenie koronárneho rizika skórovacími systémami (SCORE2 a SCORE-OP), čo umožňuje kalkuláciu desaťročného rizika fatálnej a nefatálnej príhody. Odporúčania medzinárodných odborných spoločností, ktoré sa plne implementujú do Odporúčaní národných odborných spoločností (ako je tomu i na Slovensku), majú napomôcť v prevencii a znižovaní výskytu KVO. Ciele kardiovaskulárnej prevencie sa vzťahujú ako na zdravých jedincov (primárna prevencia), tak i osoby s určitými rizikovými kardiovaskulárnymi faktormi alebo ochoreniami (Farský, 2022). V spoločenskej rovine ide o súbor legislatívnych opatrení a celospoločenských a komunitných programov, slúžiacich k uchovaniu alebo zlepšeniu zdravia.

MOŽNOSTI OVPLYVNENIA / ELIMINÁCIE RIZIKOVÝCH FAKTOROV METABOLICKÉHO SYNDRÓMU A JEHO KOMPLIKÁCIÍ

1. Fajčenie

Kľúčovým cieľom je vzdať sa tabakových výrobkov akéhokoľvek druhu. Prestať fajčiť je nákladovo najúčinnejšia stratégia kardiovaskulárnej prevencie. Dôležitým je i zabránenie pasívnemu fajčeniu, keďže je rovnako závažným rizikovým faktorom.

2. Výživa

Nevyhnutná je redukcia konzumácie potravín s obsahom nasýtených mastných kyselín, žiadúce je uprednostňovanie celozrnných výrobkov, zeleniny, ovocia a rýb.

3. Fyzická aktivita/šport

Kľúčovým cieľom je realizovať v priebehu týždňa aspoň 150 minút stredne intenzívnej aeróbnej pohybovej aktivity (30 minút počas piatich dní týždňa), alebo 75 minút intenzívnej aeróbnej pohybovej aktivity (15 minút počas piatich dní týždňa), resp. ich kombinácia. Pozitívne vplyvy pohybovej aktivity na zdravie:
Chráni pred srdcovo – cievnymi ochoreniami
Znižuje riziko vzniku onkologických ochorení najmä hrubého čreva, prsníka a pľúc

Znižuje riziko vzniku diabetu
Je prevenciou i liečbou obezity
Je prevenciou osteoporózy
Je prevenciou mnohých porúch pohybovo-podporného systému
Je prevenciou problémov s tráviacim systémom (zápcha, hemoroidy)

4. Telesná hmotnosť

Zo somatometrických cieľov je odporúčané mať a udržať BMI 22 – 25 kg/m^2 a obvod pásu 94 cm (muži) alebo 80 cm (ženy). V prípade nadváhy či obezity, je odporúčané/žiaduce dosiahnuť optimálnu hmotnosť, čím sa zníži ako krvný tlak, dyslipoproteinémia, tak i riziko diabetu mellitus 2. typu. Tým sa samozrejme zlepší celkový kardiovaskulárny rizikový profil. Analýzou 57 prospektívnych štúdií sa zistilo, že u oboch pohlaví bola najnižšia mortalita pri BMI 22,5-25 kg/m^2. Vo všetkých vekových kategóriách (35–59, 60–69, 70–79, 80–89 rokov) sa zistil výrazný nárast mortality u osôb s BMI 25-50 kg/m^2 (Bhaskaran et al., 2018).

5. Krvný tlak

Na úvod sú terapeutickým cieľom hodnoty pod 140/90 mmHg. So zvyšovaním hodnôt krvného tlaku narastá i riziko závažných komplikácií. Sú to predovšetkým cievne mozgové príhody (ischemické i hemoragické), obličková nedostatočnosť, poruchy zraku, syndróm srdcového zlyhávania a akcelerácia aterosklerózy vo všetkých riečiskách, vrátane symptomatiky periférneho artériového ochorenia dolných končatín. Cieľové hodnoty krvného tlaku sa môžu samozrejme i modifikovať, predovšetkým u krehkých osôb, pacientov s diabetom mellitus a pacientov s chronickým obličkovým ochorením (Hindricks et al., 2021).

6. Krvné tuky

LDL- cholesterol je primárny cieľový parameter pre krvné tuky. Pri veľmi vysokom kardiovaskulárnom riziku je odporúčané zníženie najmenej o 50% oproti východiskovej hodnote v rozsahu medzi 1,8 a 3,5 mmol/l (70 a 135 mg/dl). V prípade vysokého kardiovaskulárneho rizika je to zníženie najmenej o 50% oproti východiskovej hodnote medzi 2,6 a 5,2 mmol/l (100 a 200 mg/dl). V prípadoch nízkeho kardiovaskulárneho rizika je cieľom dosiahnuť hodnotu nižšiu než 3,0 mmol/l (<115 mg/dl).

V závislosti od závažnosti zvýšenia LDL- cholesterol a kardiovaskulárneho rizika môžu byť potrebné nielen zmeny životného štýlu, stravovacích návykov a pohybovej aktivity, ale i medikamentózna liečba, predovšetkým statínmi.

Triacylglyceroly sú typicky zvýšené u pacientov s diabetom mellitus. Je viacero možností ich priaznivého ovplyvnenia, nemedikamentózne i medikamentózne.

7. Diabetes mellitus

Dôležitým terapeutickým cieľom je dosiahnutie hodnoty glykovaného hemoglobínu (HbA1c < 7% (< 53 mmol/mol). Celosvetový nárast výskytu diabetes mellitus 2. typu je závažným problémom z aspektu zdravotníckeho, ale i socioekonomického. Vzhľadom na akútne, ale predovšetkým chronické komplikácie diabetu mellitus (mikrovaskulárne a makrovaskulárne) je multidisciplinárny prístup veľmi dôležitý. Podľa údajov Národného centra zdravotníckych informácií v Bratislave, bolo v roku 2023 na Slovensku dispenzarizovaných 338 056 osôb s diabetom mellitus (7 % populácie Slovenskej republiky), z čoho osoby s diabetom mellitus 2. typu tvorili 90,7 % (NCZI, 2025). Kľúčovým faktorom, na ktorý sa treba zamerať, je zmena životného štýlu s cieľom podporiť kontrolu hmotnosti prostredníctvom trvalej zmeny stravovacích návykov a väčšej telesnej aktivity. Nemožno opomenúť i spôsob účinku a riziká priemyselne vyrábaných potravín a ich zložiek na vývoj diabetes mellitus 2. typu, metabolického syndrómu a stukovatenia pečene (steatóza). Ak chceme priaznivo ovplyvniť celkové populačné riziko, sú potrebné niektoré celoštátne opatrenia v zmysle regulácie obsahu

kalórií, kuchynskej soli, nasýtených mastných kyselín, ako aj obsahu (pridaného) cukru v potravinách a nápojoch. Pandémia obezity predstavuje veľký problém a je výzvou na riešenie, pretože zvyšuje kardiovaskulárne riziko spojené s metabolickým syndrómom (MetS). Incidencia MetS sa celosvetovo zvyšuje paralelne s tým, ako sa celosvetovo zvyšuje nadváha a obezita obyvateľstva (Visseren et al., 2021).

Iné osobitné preventívne opatrenia

8. Zmena stresového správania

Opatrenia kardiovaskulárnej prevencie si vyžadujú zmeny stresového správania, ktoré sa musia udržiavať dlhšie obdobie, aby boli účinné. Kognitívne behaviorálne opatrenia môžu poskytnúť účinný spôsob, ako pomôcť ľuďom ku zmene na zdravý životný štýl.

9. Ovplyvnenie psychosociálnych faktorov

Ovplyvňovaním psychosociálnych rizikových faktorov je možné znížiť mieru psychosociálneho stresu, depresii a úzkosti, čím sa uľahčuje zmena správania, zlepšuje kvalita života a prognóza aj vo vzťahu ku KVO.

10. Individuálna stratégia u vysokorizikovéj osoby

Je zameraná na tie osoby, ktoré majú genetickú predispozíciu ku ochoreniu, alebo majú vaskulárne či metabolické rizikové faktory (dyslipidémia, artériová hypertenzia, fajčenie, diabetes mellitus, obezita), pričom cieľom je ich eliminácia.

Pre rizikového jedinca - s prítomným MS - je kontrola, redukcia a eliminácia týchto faktorov rozhodujúca.

ZÁVER

Z koncepcie metabolického syndrómu vyplýva, že ovplyvnenie jeho nepriaznivého kumulatívneho rizika na vznik kardiovaskulárnych ochorení a ďalších asociovaných metabolických abnormalít, si vyžaduje ovplyvnenie všetkých modifikovateľných rizikových faktorov. Ide o komplexnú stratégiu, nie iba sériu jednorázových aktivít. Nástrojmi podpory zdravia sú legislatíva, epidemiológia, vzdelávanie a ekonomika. Je nevyhnutná úzka spolupráca zdravotníkov, ekonómov, sociológov, pedagógov a politikov, s cieľom čo najširšej zainteresovanosti obyvateľstva na dodržiavaní zásad racionálnej životosprávy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Bhaskaran K, Dos-Santos-Silva I, Leon DA, et al. Association of BMI with overall and cause-specific mortality: a population-based cohort study of 3.6 million adults in the UK. Lancet Diabetes Endocrinol. 2018; 6 (12): 944-953. http://doi.org/10.1016/S2213-8587(18)30288-2.

Böhm M, Schumacher H, Teo KK, et al. Cardiovascular outcomes and achieved blood pressure in patients with and without diabetes at high cardiovascular risk. European Heart Journal 2019; 40 (25): 2032-2043. http://doi.org/10.1093/eurheartj/ehz149.

Di Angelantonio E, Bhupathiraju SN, Wormser D, et al. for Global BMI Mortality Collaboration: Body-mass index and all-cause mortality: individual-participant-data meta-analysis of 239 prospective studies in four continents. Lancet 2016; 388 (10046): 776-786. http://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30175-1.

Farský Š. Preventívne postupy MZ SR: Systematický monitoring kardiovaskulárneho rizika v primárnej sfére s cieľom znížiť mieru výskytu preventabilných ochorení srdca a ciev. Dátum účinnosti schválenia ministrom zdravotníctva SR 1. júl 2022: 1-13.

Hindricks G, Potpara T, Dagres N, et al. 2020 ESC Guidelines for the diagnosis and management of atrial fibrillation developed in collaboration with the European Association for Cardio-Thoracic Surgery (EACTS). Eur Heart J 2021; 42 (5): 373-498. http://doi.org/10.1093/eurheartj/ehaa612.

Katayama S, Hatano M, Issiki M. Clinical features and therapeutic perspectives on hypertension in diabetics. Hypertens Res 2018; 41 (4): 213-229. http://doi.org/10.1038/s41440-017-0001-5.

Lyall DM, Celis-Morales C, Ward J, et al. Association of body mass index with cardiometabolic disease in the UK biobank: A Mendelian randomization study. JAMA Cardiol 2017; 2 (8): 882-889. http://doi.org/10.1001/jamacardio.2016.5804.

Mancia G, Kreutz R, Brunström M, et al. 2023 ESH Guidelines for the management of arterial hypertension The Task Force for the management of arterial hypertension of the European Society of Hypertension: Endorsed by the International Society of Hypertension (ISH) and the European Renal Association (ERA). J. Hypertens 2023; 41 (12): 1874-2071. http://doi.org/10.1097/HJH.0000000000003480.

Nalliah CHJ, Bell JR, Raaijmakers AA, et al. Epicardial adipose tissue accumulation confers atrial conduction abnormality. J Am Coll Cardiol 2020; 76 (10): 1197-1211. http://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.07.017.

Národné centrum zdravotníckych informácií (NCZI): Dispenzarizované osoby podľa typu DM v roku 2023. Publikované 24. 1. 2025.

Olsen MH, Angell SY, Asma S, et al. A call to action and lifecourse strategy to address the global burden of raised blood pressure on current and future generations: the Lancet Commision on Hypertension. The Lancet 2016; 388 (10060): 2665-2712. http://doi.org/ 10.1016/S0140-6736(16)31134-5.

Powell-Wiley TM, Poirier P, Burke LE, et al. Obesity and cardiovascular disease: A scientific statement from the American Heart Association. Circulation 2021; 143 (21): e984-e1010. http://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000973.

Visseren FLJ, Mach F, Smulders YM, et al. 2021 ESC Guidelines on cardiovascular disease prevention in clinical practice: Developed by the Task Force for cardiovascular disease prevention in clinical practice with representatives of the European Society of Cardiology and 12 medical societies With the special contribution of the European Association of Preventive Cardiology (EAPC). Eur Heart J. 2021; 42 (34): 3227-3337. http://doi.org/10.1093/eurheartj/ehab484.

Zhou B, Carillo-Larco RM, Danaei G, et al. for NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RisC): Worldwide trends in hypertension prevalence and progress in treatment and control from 1990

to 2019: a pooled analysis of 1201 population-representative studies with 104 million participants. The Lancet 2021; 398 (10304): 957-980. http://doi.org/ 10.1016/S0140-6736(21)01330.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.420

A FENNTARTHATÓSÁG VIZUÁLIS NARRATÍVÁI – AZ ECO ART MINT A KÖRNYEZETI ÉRZÉKENYÍTÉS PEDAGÓGIAI TEREPE
VISUAL NARRATIVES OF SUSTAINABILITY – ECO ART AS A PEDAGOGICAL FIELD FOR ENVIRONMENTAL AWARENESS

Tímea MÉSZÁROS[3] – Csilla NAGY[4]

ABSTRACT
In the context of the global ecological crisis, the pedagogical and cultural dimensions of sustainability have gained increasing importance. Within visual arts education, eco art—artistic practice grounded in ecological awareness—provides a creative and receptive space where environmental sensitivity can be cultivated in experiential and reflective ways. This paper explores how art pedagogy, by visual narratives, can raise awareness of environmental issues and foster the development of attitudes and competences related to sustainability. The pedagogical application of eco art allows students to interpret and communicate their relationship with the natural environment through visual expression, while simultaneously engaging with notions of responsibility, community action, and interdisciplinary thinking. Consequently, visual education not only enriches learners through aesthetic experience but also contributes to the strengthening of critical and ecological awareness, thus supporting the development of future-oriented pedagogical strategies for sustainability.

KEYWORDS
eco art, visual narratives, visual art pedagogy, sustainability. environmental sensitivity

BEVEZETŐ

A 21. század egyik legnagyobb kihívása a fenntarthatóság kérdése, amely nem csupán ökológiai, hanem társadalmi és kulturális dimenzióval is bír. Az oktatás szerepe ebben kiemelkedő: a jövő generációi szemléletének formálásán keresztül lehetőség nyílik egy felelősebb, környezettudatosabb gondolkodás kialakítására. A hagyományos ismeretátadás azonban gyakran kevésnek bizonyul a mélyebb érzékenyítéshez, hiszen a környezeti problémák komplexitása sokszor nehezen ragadható meg pusztán kognitív szinten, a verbalitás eszközeivel.

Ebben a folyamatban a művészet, különösen a vizuális művészet különleges lehetőségeket kínál. A képi nyelv használatával képesek lehetünk olyan narratívákat létrehozni, amelyek közvetlenül hatnak az érzelmekre, és ezáltal erőteljesebb bevonódást eredményezhetnek. Az *eco art* – vagyis az ökológiai szemléletet középpontba állító művészeti gyakorlat – a

[3]Mgr. Mészáros Tímea, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, meszarost@ujs.sk
[4]ArtD. Nagy Csilla, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, nagyovac@ujs.sk.sk

fenntarthatóság pedagógiájának egyik olyan ígéretes eszköze, amely nemcsak reflektál a globális ökológiai válságra, hanem valódi, aktív cselekvésre is ösztönöz. Míg a korábbi környezeti nevelési gyakorlatok gyakran az elrettentésre építettek (például sokkoló, félelemkeltő vizuális eszközök, poszterek alkalmazásával), addig az eco art elsősorban a pozitív attitűdök megerősítésére és a természethez fűződő érzelmi kapcsolódás erősítésére törekszik. Ez a szemléletváltás fontos, mivel a konstruktív, élményalapú megközelítések tartósabb elköteleződést és mélyebb környezeti tudatosságot eredményezhetnek.
Jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy a fenntarthatóság vizuális narratívái miként emelhetők be az iskola világába az eco art eszközrendszerének, módszereinek segítségével. A dolgozat először áttekinti az eco art elméleti hátterét és nemzetközi példáit, majd vizsgálja a pedagógiai alkalmazás lehetőségeit. Külön figyelmet kapnak azok a gyakorlatok, amelyek nemcsak a környezeti problémákra irányítják a figyelmet, hanem a tanulók kreatív részvételét, érzelmi bevonódását és felelősségvállalását is erősítik.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A *fenntarthatóság* a 21. század egyik legégetőbb globális kihívása, amely a klímaváltozás, a biodiverzitás csökkenése és a környezeti erőforrások kimerülése révén mindennapi életünket fenyegeti. A globális ökológiai válság nem pusztán tudományos, hanem társadalmi és kulturális kérdés is: megköveteli az egyéni és kollektív magatartásváltozást. Az ENSZ Agenda 21 és a Tbiliszi Konferencia már korán hangsúlyozták, hogy az oktatás kulcsszerepet játszik egy fenntartható társadalom felépítésében, hiszen az értékek, attitűdök és viselkedésformák hosszú távú alakítását teszi lehetővé. (Hungerford & Volk, 1990; Young, Reid & Meehan, 2015)

A vizuális művészetek képesek olyan esztétikai és érzelmi kapcsolatokat létrehozni, amelyek túlmutatnak a tudományos diskurzuson (Csehiová & Tóth-Bakos, 2022, Tóth-Bakos & Csehiová, 2023). A vizuális nevelés a kritikai gondolkodás fejlesztése mellett a környezettel való empatikus viszonyt is erősíti, ezáltal a tanulók nemcsak ismereteket szereznek, hanem cselekvő, környezettudatos állampolgárokká válhatnak. Inwood (2007) szerint a művészeti nevelés integrálása az ökológiai nevelésbe lehetővé teszi, hogy a tanulók egyszerre értelmi és érzelmi szinten közelítsenek a fenntarthatósági problémákhoz. Hasonlóképpen Holloway (2012) kanadai kutatásában kimutatta, hogy az ökológia-alapú vizuális pedagógiai modellek – például a fotográfia bevonása – elősegítik a tanulók környezeti érzékenységét és közösségi részvételét.

A művészetpedagógia vizuális területe a fenntarthatóság kontextusában több irányt ölel fel, a jelen dolgozatban az eco art és vele összefüggésben a place based pedagógia fogalmát részletezzük.

Az *ecological art (eco art)* fogalma a kortárs művészeti diskurzusban olyan alkotói és befogadói gyakorlatot jelöl, amely szoros kapcsolatban áll a környezeti problémákkal és a fenntarthatóság kérdéseivel. Az eco art nem pusztán esztétikai törekvés, hanem reflektív és kritikai pedagógiai eszköz, amely a művészetet a környezeti érzékenyítés szolgálatába állítja. A pedagógiai térben az eco art interdiszciplináris tanulási formát képvisel: ötvözi a vizuális nevelés, a környezeti oktatás és a társadalmi felelősségvállalás elemeit. Az alkotói folyamat révén a diákok nem csupán megfigyelői, hanem aktív résztvevői a fenntarthatóságról szóló diskurzusnak, ami lehetővé teszi számukra, hogy személyes élményeiken keresztül alakítsanak ki mélyebb kötődést a természeti környezethez. Ez a fajta művészetpedagógiai megközelítés nemcsak az ismeretátadást szolgálja, hanem érzelmi bevonódást és attitűdformálást is előidéz,

erősítve a felelősségérzetet és a közösségi gondolkodást. Az eco art tehát a pedagógiában a fenntarthatósági nevelés egyik kulcsfontosságú dimenziójaként értelmezhető. (Inwood, 2007)

Az eco art olyan környezeti szemléletű interdiszciplináris irányzat, amely a művészetet az ökológiai válságokra való reflexió eszközeként értelmezi. A kezdetek az 1970-es évek környezetművészetéhez nyúlnak vissza (pl. Robert Smithson, Nancy Holt), de mára szélesebb értelemben vett társadalmi aktivizmust is magában foglal. Olyan művészeti gyakorlatokat értünk alatta, amelyek a természet tiszteletén, a fenntarthatóságon és a környeti tudatosság erősítésén alapulnak (Inwood, 2007; Sunassee, Bokhoree & Patrizio, 2021). A meghatározó alkotók között szerepelnek Joseph Beuys, Agnes Denes, Mel Chin, Ana Mendieta vagy Andy Goldsworthy, akik műveikkel új ökológiai narratívákat hoztak létre, és hidat képeztek tudomány, társadalom és művészet között. (Weintraub, 2012; Inwood, 2007) A művészetpedagógiai kutatások, különösen Meri-Helga Mantere Arts-based Environmental Education (AEE) koncepciója és Timo Jokela Environmental Art pedagógiája, rámutatnak arra, hogy a vizuális kifejezés képes érzékenyíteni a természethez fűződő kapcsolatokban. Az elméleti keret így elsősorban az eco art pedagógiai relevanciáját mutatja be.

A *vizuális narratívák* olyan képi alapú történetmesélési formák, amelyekben a képek, szimbólumok és szöveges elemek együttese személyes és kollektív tapasztalatokat közvetít. Ezek segítségével a tanulók és a befogadók identitásukat, emlékeiket és értékeiket kreatív módon fejezik ki, valamint új jelentéseket konstruálnak. Grushka és Goodlad (2014) rámutatnak, hogy a vizuális narratívák – például a perzine-pedagógia – lehetőséget teremtenek az önreflexióra és a kritikai gondolkodásra, mivel a képi-szöveges alkotás a személyes tanulói és tanári identitás történeteit teszi láthatóvá.

A *fenntarthatóság vizuális narratívái* ennek a fogalomnak speciális formái, amelyek az ökológiai válság és a társadalmi felelősség kérdéseire reflektálnak. A művészetalapú környezeti nevelés, illetve a vizuális nevelés során az alkotások érzelmi kapcsolatot teremtenek a természettel, így segítik a tanulókat a fenntarthatóság problémáinak mélyebb megértésében. Papavasileiou és munkatársai (2020) hangsúlyozzák, hogy a festészet, színház, zene, fotográfia vagy film olyan eszközökként használhatók, amelyek az érzékek aktiválásával és az érzelmek bevonásával a környezeti tudatosságot és az aktív állampolgári attitűdöt erősítik. Példaként említhető a land art és a trash art, amelyek természetes vagy újrahasznosított anyagokból létrehozott alkotásokon keresztül teszik láthatóvá a természet sérülékenységét és az emberi fogyasztás hatásait, valamint a fotográfia mint oktatási eszköz, amelyben a tanulók saját képeikkel mesélik el helyi ökológiai narratíváikat. (Farnsworth, 2011) E vizuális narratívák tehát nemcsak esztétikai, hanem pedagógiai és társadalmi üzeneteket is hordoznak: hozzájárulnak a fenntarthatóság értékeinek közvetítéséhez, valamint új módokat kínálnak a környezeti nevelés érzelmi és kreatív megközelítéséhez.

A jelen tanulmányban az ecological art (eco art) fogalma mellett a *környezeti érzékenyítés* is kulcsfogalomként jelenik meg. A környezeti érzékenyítés nem csupán kognitív tudás átadását jelenti, hanem az érzelmi bevonódás és az empatikus kapcsolódás elősegítését is. Célja, hogy a tanulók mélyebb kötődést alakítsanak ki a természeti környezethez, és ezáltal fejlődjön felelősségérzetük, valamint fenntartható magatartásformáik.

Helyhez kötöttség az eco artban (place-based eco art)

A place-based pedagógia (hely- és közösségalapú nevelés) az Egyesült Államokban a kilencvenes években bontakozott ki, a környezeti nevelési gyakorlatból nőve ki. Középpontjában a hely és a közösség áll, vagyis a tanulók lokális környezethez és közösségekhez való kapcsolódása. Szorosan összefonódik a fenntarthatóságra neveléssel, a társadalmi felelősségvállalással, a közösségi tanulással és a projektalapú oktatással (Mészáros & Egervári, 2022: 35). A megközelítés célja, hogy az iskolát és a tanulókat nyitottan kapcsolja össze a közvetlen társadalmi és természeti környezettel, reagálva a globális problémák lokális vetületeire. Célja, hogy a tanulók közvetlen kapcsolatba kerüljenek környezetükkel, és ezen keresztül alakítsanak ki empátiát a környzetük iránt. (Anderson & Guyas, 2012; Graham, 2007) Ezáltal a tanulók nem elszigetelt tananyagot sajátítanak el, hanem saját helyi közegükben szereznek tapasztalatokat és reflektálnak a környezeti, kulturális és társadalmi kihívásokra. A pedagógiai modell visszanyúlik John Dewey tapasztalati tanuláselméletéhez, William Kilpatrick projektmódszeréhez és a konstruktivista pedagógiai felfogáshoz, ugyanakkor túl is lép ezeken. David Sobel (1996, 2017) munkáiban hangsúlyozza a helyérzékelés (sense of place) és az empatikus kapcsolódás fontosságát, amely minden élőlény és a környezet iránt kiterjed. Gruenewald (2003) a „kritikai helypedagógia" (critical pedagogy of place) keretében öt dimenziót különít el: perceptuális, társadalmi, ideológiai, politikai és ökológiai (Mészáros & Egervári, 2022: 44). A place-based pedagógia jellemzői: 1. Valós helyzetek és autentikus tanulási környezetek: a tanulók valódi problémákkal szembesülnek, helyi közösségi projekteken dolgoznak; 2. Interdiszciplinaritás: a helyhez kapcsolódó problémák komplex megközelítést igényelnek (pl. ökológia, kultúra, gazdaság); 3. Művészetalapú tanulás: a helyhez való kötődés és identitáskeresés gyakran művészeti tevékenységeken (rajz, közösségi művészet, public art) keresztül valósul meg; 4. Szociális felelősségvállalás: a diákok közösségi aktivitása, társadalmi szerepvállalása és empátiája erősödik (Mészáros & Egervári, 2022: 42–44). A place-based pedagógia célja, hogy a tanulók: felismerjék a helyi közösség és környezet értékét, kapcsolódjanak a lokális és globális ökológiai kérdésekhez, aktív, felelős, környezettudatos polgárokká váljanak; a tanulás élményét a saját környezetükben, közösségükben tapasztalják meg. Mindez összhangban áll a fenntarthatóság pedagógiai céljaival: a tanulók nem passzív befogadók, hanem cselekvő, helyben beágyazott, közösségben gondolkodó egyének lesznek.

KUTATÁS MÓDSZERTANA

A tanulmány kvalitatív, feltáró megközelítést alkalmaz, amelynek fókuszában a releváns szakirodalom feltérképezése és a nemzetközi kortárs alkotók, gyakorlatok áttekintése áll elsősorban az eco art és a vizuális narratívák kereszteződésének területén. A módszertani hangsúly a nemzetközi projektek és oktatási kezdeményezések felkutatásán és elemzésére kerül mintaszerű példák formájában, kiválasztásuk szempontja elsősorban (ám nem kizárólagosan) a fenntarthatóság vizuális narratíváihoz és az oktatási alkalmazhatósághoz való kapcsolódás. Az összehasonlítás révén feltárhatók a közös mintázatok, innovatív stratégiák és kontextusfüggő megoldások, amelyek világszerte jellemzik az eco art gyakorlatát. Ez az előkészítő szakasz egyfajta elméleti és gyakorlati keretet biztosíthat a későbbi mélyebb esettanulmányhoz, hidat teremtve az elméleti reflexió és egy esetleges jövőbeli empirikus kutatás között.

EREDMÉNYEK

Nemzetközi ökoművészeti példák

A fenntarthatóság vizuális narratíváinak sokszínűsége jól érzékelhető az olyan európai alkotók munkásságában, mint Angelika Loderer, Ackroyd & Harvey, Jasmine Pradissitto, Olafur Eliasson, Joachim Eckl vagy Naziha Mestaoui. Loderer osztrák művész alkotásaiban az anyag időbelisége és a talaj mint közös ökológiai szövet jelenik meg, például a *Soil Fictions* és a *FOSTER – The Soil and Water Residency* projektben, amelyek a természet és kultúra összefonódására reflektálnak. Ackroyd & Harvey brit művészek élő növényekkel dolgoznak: fűvel borított portréik vagy a Beuys' Acorns projekt egyszerre szimbolizálják a növekedés és a bomlás körforgását. Jasmine Pradissitto szobrai újrahasznosított műanyagból készülnek, és olyan speciális anyagokat is használ, amelyek képesek a levegőszennyezés csökkentésére, így közvetlenül kapcsolja össze a tudományt és a művészetet. Olafur Eliasson dán-izlandi alkotó monumentális installációiban a természet elemei – fény, víz, jég – válnak a klímaváltozás érzéki tapasztalatává, legismertebb talán az *Ice Watch* projekt. Az osztrák Joachim Eckl közösségi performanszokat hoz létre folyók mentén, ahol a víz mint közösségteremtő és ökológiai elem kap hangsúlyt. Naziha Mestaoui belga-tunéziai művész pedig digitális és fizikai terek összekapcsolásával teremti meg a közösségi környezeti részvétel új formáit, legismertebb munkája, a *One Heart, One Tree* a COP21 klímacsúcson valósult meg. A magyar származású, de nemzetközileg ismert Agnes Denes a globális eco art egyik ikonikus alakja. *Wheatfield — A Confrontation* (1982) című monumentális land art-projektje, amelyben Manhattan szívében több ezer négyzetméteren gabonát vetett és aratott, a fenntarthatóság és urbanizáció ellentmondásainak emblematikus megfogalmazása. A mű egyszerre reflektál az élelmezési válság, a mezőgazdaság és a kapitalista városfejlődés konfliktusaira. Denes projektje a magyar ökoművészetet a nemzetközi színtér élvonalába emelte, és pedagógiai szempontból is kiemelkedő példa arra, hogyan lehet egy egyszerű természeti anyag – a búza – révén globális társadalmi és környezeti kérdéseket vizuális narratívába sűríteni.

E példák mind azt mutatják, hogy a fenntarthatóság vizuális narratívái egyszerre építhetnek az anyaghasználat reflexív vizsgálatára, a természeti elemek bevonására és a közösségi részvétel megteremtésére.

1. táblázat:

Művész / Csoport	**Projekt / Példa**	**Anyag / Médium**	**Narratíva**
Agnes Denes (HU/USA)	*Wheatfield — A Confrontation* (1982) – gabonamező a városi térben; konceptuális/land art típusú beavatkozás	Élő növényzet, táj	Városi tér + természet kontrasztja; az agrikultúra és az urbanizáció viszonya; fenntarthatóság
Angelika Loderer (AT)	*FOSTER – The Soil and Water Residency* (Vienna Biennale for Change 2021); *Soil Fictions*	Öntőhomok, másodlagos anyagok, talaj, természetes folyamatok	Az anyag időbelisége, elmúlás, talaj mint közös ökológiai szövet

Heather Ackroyd & Dan Harvey (UK)	*Beuys Acorns*, élő füves portrék, zöld építészeti beavatkozások	Élő növények (fű), fa, épített környezet	Növekedés, bomlás, élet-halál körforgása, természet és ember kapcsolata
Jasmine Pradissitto (UK)	*NOXORB*™ szobrok, újrahasznosított műanyag installációk	Újrahasznosított műanyag, speciális levegőszűrő anyagok	Légszennyezés csökkentése, tudomány és művészet közös tere
Olafur Eliasson (DK/IS/DE)	*Ice Watch*, fény- és víz-installációk	Jég, víz, fény, üveg, tükör	Klímaváltozás kézzelfogható jelei, érzéki tapasztalat, közös felelősség
Joachim Eckl (AT)	Víz-performanszok, közösségi akciók folyók mentén	Víz, természetes környezet, közösségi részvétel	Ember és víz kapcsolata, közösségi élmény, ökológiai tudatosság
Naziha Mestaoui (BE/TN)	*One Heart, One Tree* (COP21, Párizs)	Fényvetítés, digitális technológia, közösségi részvétel	Közösségi fásítás, digitális–fizikai kapcsolatok a természethez

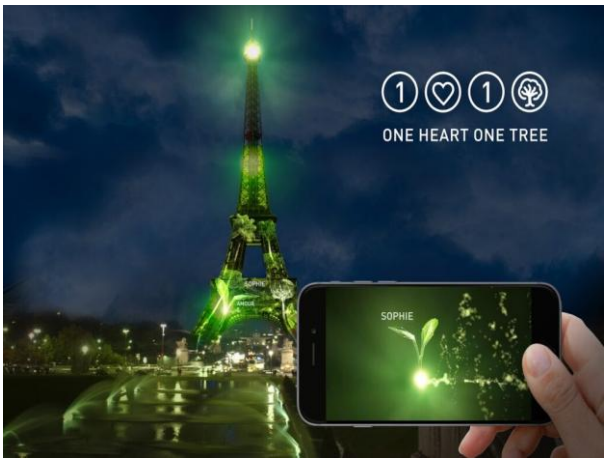
Forrás: saját szerkesztés, 2025



1. ábra. Angelika Loderer: Soil Fiction
Forrás: Angelika Loderer | Belvedere Museum Vienna



2. ábra. Olafur Eliasson: Ice Watch
Forrás: Ice Watch • Artwork • Studio Olafur Eliasson



3. ábra. Naziha Mestaoui: 1 Heart 1 Tree
Forrás: 1 Heart 1 Tree, pour la COP21 sur la Tour Eiffel

Magyar- és szlovák ökoművészeti példák

A fenntarthatóság vizuális narratívái Közép-Európában is sokrétűen jelennek meg, ahol a művészek eltérő eszközökkel és médiumokkal reflektálnak az ember és környezet kapcsolatára. A magyarországi és szlovákiai ökoművészeti gyakorlatok különösen fontosak a fenntarthatóság vizuális narratíváinak bemutatásában, hiszen több olyan alkotó is tevékenykedik, akik a nemzetközi diskurzusban is számottevő súllyal bírnak.

Lipkovics Péter munkássága az anyag időbeliségére, a természet és az ember kapcsolatának organikus feltárására épül. *Grund* (2023) című sorozata, illetve installációi és festmény–szobor objektjei olyan archetípusokat idéznek meg, amelyekben a vas, fa, vályog vagy gallyak felhasználásával az elmúlás, a természet törékenysége és a környezethez való viszony egyszerre jelenik meg mindennap használati tárgyaink szimbólumokká emelésével. Lipkovics alkotásai a

regionális identitás és a természetközpontú gondolkodás vizuális megfogalmazásai, amelyek jól illeszthetők a helyhez kötött pedagógiai (place-based) szemlélethez.

Balázs Csizik újrahasznosított műanyagból készített *Waste Suprematism* sorozata (2018) a hulladék esztétikai és kritikai újraértelmezésére épül. A fogyasztói társadalom maradványait geometrikus, szuprematista kompozíciókba rendezi, ezzel egyszerre utalva a modernista művészeti hagyományokra és a kortárs ökológiai válságra. Csizik alkotásai pedagógiai szempontból is inspirálóak: a diákok számára kézzelfoghatóvá válik, hogyan lehet a mindennapi „szemétből" vizuálisan értékes, gondolatébresztő műveket létrehozni. Emellett munkáival humoros módon hozza közelebb a látszólag nehezen befogadható filozófiai fogalmakat a magasművészet rétegeiből.



4. ábra. Csizik Balazs: Waste Suprematism
Forrás: https://www.ignant.com/2018/11/14/balazs-csizik-transforms-ocean-waste-into-suprematist-art/

Összességében a magyar példák nem csupán kiegészítik a nemzetközi és közép-európai diskurzust, hanem sajátos hidat képeznek a lokális és globális ökológiai narratívák között. Lipkovics a természetes anyaghasználat efemeritására, Csizik a hulladék esztétikai újraértékelésére, míg Denes a globális fenntarthatósági problémák ikonikus vizualizálására építi munkásságát. Pedagógiai szempontból mindhárom művész munkái kiválóan integrálhatók a fenntarthatóság oktatásába: a helyi anyagokkal való munka, a hulladék vizuális újraértelmezése és a globális problémák közvetlen érzékeltetése egyaránt alkalmas arra, hogy a tanulók kritikai gondolkodása, környezeti érzékenysége és kreatív önkifejezése erősödjön.

2. táblázat:

Művész / Csoport	**Projekt / Példa**	**Anyag / médium**	**Narratíva**

Lipkovics Péter (HU)	*Grund sorozat*, festmény-szobor objekt, installációk	Vas, fa, vályog, gally, zsineg	Identitásépítés archetípusokkal; anyag időbelisége; természet és ember viszonya; természet-anyag textúrák/környezet és tárgy viszonyának vizsgálata
Balázs Csizik (HU)	Műanyag hulladékból készített alkotások: például parti hulladékból kis művek, amelyek a hulladék és művészet viszonyát reflektálják. *(New East Digital Archive)*	Újrahasznosított műanyag, hulladék	Hulladék, fogyasztás, vizuális újraértékesítés; figyelemfelkeltés hulladék-anyagokra
Rudolf Sikora (SK)	*Výkričník*	Grafikai médiumból (rajz, nyomat) indultak, a köztéri változat monumentális installációként, tartós anyagokból (fém, festett szerkezet)	A társadalom és környezet viszonya; felhívás az emberi viselkedés változtatására; természeti rétegek és civilizáció sérülékenysége
Oľga Paštéková (SK)	*Lyrical eco-paintings* – festmények, ahol foltok, elszíneződések, természetes motívumok (folyók, farkasok, tájak) jelennek meg mint természet	Festmény; pigmentek, foltok, természetes formák	Természet “hangja”, ember közötti kapcsolat; nem tradicionális természetfestészet, hanem költői beszélgetés a környezettel
Blažej Baláž (SK)	Politikai és környezeti témák; aktivizmus; neo-konceptuális munkák	Grafika, text painting, performances, objekt, aktivista művészet	Kritikák a fogyasztásról; textuális és vizuális rétegek használata; érdeklődés a környezeti problémák társadalmi összefüggései felé
Ferdics Béla (SK)	*Átjárások I.* (2021)	Fa, indák, kövek, természetben talált tárgyak, fény, föld, víz	Mulandóság, efemeritás, örök körforgás; ember és természet kapcsolata; játékosság és humor

Aradský Richard (SK)	*Transcript, Transcript 2.2* (2022)	Természetben talált anyagok, hangfelvételek, elektromágneses hullámok szobrászati átirata	A természet rejtett hangjainak és jeleinek vizualizálása; tisztelet az alapanyag sajátosságai iránt; ember és környezet közti kommunikáció
Mazán Anikó (SK)	*Kéregfej* (2023)	Papírpép, masé, kivágott fatörzsek, videó	Fakitermelés kritikája; sebek és védőréteg motívuma; a természet és emberi fogyasztás ellentmondásai; efemer információk erőtlensége
Szőke Erika (SK)	*Mélymező* (2024)	Fotográfia (antotípia), kurkumanyomat, efemer anyagok (kovász, micélium, növények, magvak)	Mulandóság és emlékezet; fényszennyezés kritikája; természeti értékek védelme; fosszíliák és lenyomatok metaforái
Török Bianka (SK)	*Sedimento (2023)*	Kavics, üledék, vászon, cianotípia, textil, varrás, performansz	Fitoremediáció és szennyezett talaj megtisztítása; gyökerek és anyagmegkötés szimbolikája; közösségi tisztítás gesztusa

Forrás: saját szerkesztés, 2025

Rudolf Sikora egyik ikonikus műve a *Výkričník* (Felkiáltójel), amely a művész ökológiai és társadalmi elköteleződésének jelképe. A köztéri változat, amely a pozsonyi Kunsthalle előtt került felállításra, monumentális méretével közvetlen vizuális jelként működik: a mindennapi városi térben állítja szembe a járókelőt a fenyegető ökológiai és civilizációs válság tényszerűségével. A felkiáltójel itt nem pusztán tipográfiai jel, hanem kollektív figyelmeztetés, „stop-jelzés" az emberiség számára. A motívum előzményei a művész korábbi grafikai munkáiban gyökereznek, amelyekben a felkiáltójel az univerzum ábrázolásával társult, összekapcsolva a kozmikus távlatot és az emberi felelősséget. A grafikai verziók absztrakt, mégis egyértelmű kompozíciói révén a *Výkričník* már a hetvenes–nyolcvanas években is egyetemes ökológiai szimbólummá vált. A két változat együtt mutatja, hogyan képes egy egyszerű jel – különböző médiumokban – univerzális üzenetet hordozni: a figyelmeztetést arra, hogy az emberi tevékenység globális következményei sürgős cselekvést követelnek.



5. ábra. Rudolf Sikora: Výkričník (1974)
Forrás: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SGB.G_8878



6. ábra. Rudolf Sikora: Výkričník (2020)
Forrás: https://kunsthallebratislava.sk/program/vykricnik-1974-2020/

Az In Situ művésztelep

A 2017-ben megalakult szlovákiai In Situ művésztelep és alkotóműhely jó példája annak, miként kapcsolódhat össze az eco art és a place-based pedagógia gyakorlata, melynek központi eleme a konkrét helyhez való kapcsolódás, a „*sense of place*”. Az In Situ művésztelep alkotásai pontosan ezt a helyhez kötöttséget valósítják meg: az elmúlt évek során mindig a Duna környezetében, az adott település ökológiai és társadalmi sajátosságaira reflektáltak vajkai ill. helembai helyszíneken, miközben kritikusan szemlélik az emberi beavatkozás következményeit, látható és érzékelhető nyomait. Ahogy a place-based pedagógia és az eco art is épít a tudomány, művészet és közösség összekapcsolására, az In Situ is törekszik a mélyebb és objektívebb tudás elsajátítására: együttműködik szakemberekkel a tudomány különböző területeiről (helytörténészekkel, környezetvédőkkel, biológusokkal), így interdiszciplináris megközelítést alkalmaz. Az eco art egyik legfontosabb sajátossága, hogy a globális ökológiai

válságot helyi szinten teszi láthatóvá. Az In Situ céljai is beleillenek ebbe a narratívába, hiszen az alkotók által választott témák a globális ökológiai és társadalmi folyamatokat képesek lokálisan érzékeltetni. Anyaghasználatukban, a művek elkészítésének módjában és a médiumok megválasztásában törekszenek: a fenntarthatóságra, az efemeritásra, a természetes körforgás tudatosítására.
A művésztelep néhány alkotóját és műveiket, munkásságukat bemutatva kaphatunk képet arról, milyen narratívák mentén fogalmazzák meg az egyes alkotók viszonyukat és reflexióikat a környezethez, a természethez és a tájhoz.

Ferdics Béla, Aradszký Richard és Mazán Anikó az alkotáshoz szükséges alapanyagaikat gyakran közvetlenül a természetből szerzik be. Mindhárom művészt a természet adta formák, jelenségek, az őket körülvevő környezet és azok társadalmi és közösségi rétegzettsége inspirálja. Egyéni és reflektív módon közelítenek a környezetükhöz, az onnan kinyert anyagok használatával egyfajta efemeritás jellemzi munkásságukat. Kiemelendő, hogy mindhárman gyakorló pedagógusok, a vizuális nevelésben jártas szakemberek, így saját munkásságuk és a természet iránti érzékenységük tapasztalata jó példával szolgál növendékeik érzékenyítésében a téma iránt.

Ferdics Béla gyakran nyúl természetes anyagokhoz: fához, indákhoz, kövekhez, természetben talált tárgyakhoz és művei külső helyszíneken érvényesülnek igazán, legyen az egy tarló, folyó vagy vízpart. A művek esszenciáját gyakran adja a fény, a víz vagy a föld. Munkáit áthatja a mulandóság, az efemeritás kérdése, az örök körforgás témája, ugyanakkor képes ezeket a humor és a játékosság eszközeivel ötvözni. *Átjárások I.* (2021) című projektjében a fő téma az árnyék önállósulása volt. A tarlót, mint az ember által megművelt területet választotta helyszínül. Az emberi test a szántóföldre vetülő árnyékának rögzítése volt a cél különböző napszakokban, majd annak reliefszerű kialakítása, továbbgondolása, beásása, beszántása a földbe.



7-8. ábra. Ferdics Béla: Átjárások I., 2021
Forrás: https://insituart.sk/alkotasok/bela-ferdics-priechody-i/

Aradský Richard főleg szobrokat és objekteket alkot a természetben talált anyagokból. Ezek az anyagok nemcsak a koncepcióra, hanem a szobrok végső formájára is jelentős hatással vannak, hiszen az alkotó egyik fő szempontja, hogy tiszteletben tartsa az alapanyag formai sajátosságait és ezeket továbbgondolva alkossa meg kompozícióit. A *Transcription* és a *Transcript 2.2* (2022) c. projektben az alkotó a természetben keletkezett zajokat használta fel, és alakította át szobrászati alkotásokká. Transcript 2.2 c. munkájában egy elektromágneses hullámok feltérképezésére és rögzítésére alkalmas eszközt használt, amely képes arra, hogy az így

rögzített felvételeket hangokká írja át. A vizsgált növények vagy egy adott környezet különböző hang jellegű sugárzást képesek kibocsátani, s az alkotó ezekhez készít térbeli formákat.





ábra. Aradský Richard, Transcript, Transcript 2.2, (2022)
Forrás: https://insituart.sk/muveszek/richard-aradsky/

Mazán Anikó *Kéregfej* c. projektjében (2023) elsősorban a Kis-Csallóközben végbemenő fakitermelésre koncentrált, valamint a médiában közölt információk megjelenésére. A helyi újságokból, cikkekből összegyűjtött papírból készült pép, masé új kérget, héjat adott a művész által kiválasztott kivágott fatörzseknek, egyrészt gyógyító aktusként értelmezve a „védőréteget", másrészt megőrizve azt a sebet, amely a fa életének végét jelenti. A folyamatról készült videó és a törzsről vett negatívok szorosan összekapcsolódnak, együttesen tematizálják az emberi fogyasztás mértéktelenségét, és az erre figyelmeztető információk efemeritását,





erőtlenségét.

11-12. ábra. Mazán Anikó, Kéregfej (2023),installáció, Kéregfej, videó 3'12"
Forrás: https://insituart.sk/muveszek/mazan-aniko/

Szőke Erika fő médiuma a fotográfia, ezen belül a kísérleti fotográfia, de olyan efemer anyagokat is használ, mint a kovász, a micélium, növények vagy magvak. Műveiben a múlt különböző nyomait, lenyomatait, „fosszíliáit" örökíti meg. Anyaghasználata és témái is a

mulandóság és annak megörökítése, az egyéni, a családi és közösségi emlékezet témáinak feldolgozása. Az In Situ művészetelepen sajátos módon reagál az őt körülvevő környezetre. Mélymező c. antotípiával készült kurkumanyomatai Helembán készültek 2024-ben. Ezeket – hasonlóan a mélymező képekhez, amelyeket a James Webb űrteleszkóp készít többórás expozícióval – hosszú időn keresztül sötétben exponálta, majd a napfény segítségével hívta elő. Az antotípia egy ökologikus fotográfiai eljárás, ahol a papírra felvitt emulzió fényérzékeny növények kivonatából készül. A sötétben történő fotózás aktusa egyúttal utalás az egyre súlyosbodó fényszennyezésre is: az éjszakai égbolt eltűnése mellett a mesterséges világítás negatív hatásaira is felhívja az alkotó a figyelmet. A kurkumanyomatok ugyanakkor nem fixálhatóak, továbbra is fényérzékenyek, ezért a művész textíliával fedi el őket, védőrétegként. Ez a gesztusa egyben felhívás is a természeti értékek védelmére.



13-14. ábra. Szőke Erika: Mélymező, (2024)
Forrás: https://insituart.sk/alkotasok/szoke-erika-hlboke-polia/



15-16. ábra. Török Bianka: Sedimento (2023), video 3'42", Sedimento (2023) installáció
Forrás: https://insituart.sk/alkotasok/bianka-torok-sedimento/

Török Bianka illusztrátor és képzőművész, a művésztelepen létrehozott alkotásaiban – amelyek gyakran performatív jellegűek. A *Sedimento* c. több médiumot felölelő alkotásában a "fitoremediáció" témakörét járja körül, vagyis a szennyezett talaj megtisztítását célzó

eljárásokat kutatja. Ezek lényege, hogy egyes növények, képesek kivonni, vagy elfogadható kockázati szintre csökkenteni a talajban, vízben és levegőben előforduló nehézfémeket. Munkájában a Dunában fellelhető hordalékanyagokat, kavicsokat, üledéket és szennyeződéseket a vászonra felvarrt amorf kavics-sziluettet idéző papírformák jelképezik. A textilen használt cianotípia, illetve a varrások és a cérna az alkotó számára a gyökereket, a megörökítést, valamint a növény anyagmegkötő képességét szimbolizálják. Performance-ában, ahol a textileket ruhadarabokként is viseli, a víz felszínén való úsztatás vagy mosás gesztusával a Duna megtisztítására utal.

Oľga Paštéková lírai festményei a természet „hangját" szólaltatják meg: organikus formák, elszíneződések és természetből vett motívumok révén mintegy párbeszédet folytatnak az ember és a környezet között. (Foertig, 2025) Blažej Baláž szlovák művész a konceptuális és aktivista művészet eszközeivel, szöveg és kép kombinációjával reflektál a fogyasztás, a társadalmi felelősség és a környezeti problémák összefüggéseire.



ábra. Oľga Paštéková: A Lyrical Eco-Poetics
Forrás: https://www.munchiesart.club/olga-pastekova-paintings-where-nature-speaks-back/

E magyar és szlovák példák egyaránt azt bizonyítják, hogy a fenntarthatóság vizuális narratívái nem csupán globális diskurzusban jelennek meg, hanem lokális kontextusban is erős üzeneteket hordoznak: a természetes anyagokkal való munka, a hulladék újraértelmezése, a föld és a város kontrasztjának bemutatása, valamint a társadalmi aktivizmus mind olyan stratégiák, amelyek révén a művészet érzékenyítő és tudatformáló erővé válik.

A nemzetközi és közép-európai példák összevetése rávilágít arra, hogy a fenntarthatóság vizuális narratívái egyszerre globális és lokális természetűek. Globális szinten a monumentális installációk, a közösségi részvételt hangsúlyozó projektek és az interdiszciplináris anyaghasználat jellemzőek, míg lokális szinten gyakrabban találkozunk a hagyományos anyagok újraértelmezésével, a hulladék vizuális feldolgozásával, valamint a társadalmi-politikai aktivizmus erőteljesebb jelenlétével. Mindkét szinten közös azonban, hogy a művészet érzelmi és gondolati hidat képez a befogadók és a fenntarthatóság komplex kihívásai között, és képes a környezeti érzékenyítést élményszerű, vizuálisan hatásos módon közvetíteni.

A vizuális narratívák pedagógiai potenciálja

A két táblázatban szereplő példák közül több is jól hasznosítható az oktatásban, de nyilvánvalóan nem mindegyik egyformán. Az iskolai környezetben különösen azok a művek bizonyulhatnak hatékonynak, amelyek egyszerre vizuálisan erőteljesek, könnyen értelmezhetők, és közvetlenül kapcsolódnak a diákok mindennapi tapasztalataihoz. Olafur Eliasson *Ice Watch* projektje például azért különösen bemutatható, mert a városi térbe szállított olvadó jégdarabok mindenki számára kézzelfoghatóvá teszik a klímaváltozás realitását. A diákok közvetlen élményen keresztül szembesülnek egy globális problémával, ami kiváló kiindulópont beszélgetésekhez, kreatív feladatokhoz és tantárgyközi kapcsolódásokhoz.

Hasonlóképpen Ackroyd & Harvey élő növényekkel készült munkái, különösen a füves portrék és a *Beuys' Acorns* projekt, erősen oktatásbarátok. Ezek nemcsak a művészet és biológia kapcsolatát hozzák felszínre, hanem lehetőséget adnak arra is, hogy a diákok saját élő installációkat hozzanak létre, növényeket neveljenek és gondozzanak. Így a művészet közvetlenül kapcsolódik a fenntarthatósági gyakorlatokhoz és a környezeti felelősségvállaláshoz. Jasmine Pradissitto munkái szintén inspirálóak lehetnek az oktatásban, mert a tudomány és a művészet összekapcsolásán alapulnak: szobrai nemcsak esztétikai élményt nyújtanak, hanem ténylegesen csökkentik a légszennyezést. Ez a megközelítés jól illeszthető a STEAM oktatásba, amely a természettudományokat és a művészeteket egy közös tanulási térben kapcsolja össze.

A közép-európai példák közül Csizik Balázs munkái bizonyulnak a legközvetlenebbül bemutathatónak. Hulladékból készült kompozíciói közel állnak a diákok mindennapjaihoz, és egyszerűen adaptálhatók iskolai projektekhez: a tanulók maguk is készíthetnek „szemétművészetet", így testközelből tapasztalhatják meg az újrahasznosítás és az anyagok második élete közötti összefüggéseket. Lipkovics Péter természetes anyagokat (vas, fa, vályog, gallyak) felhasználó installációi szintén jó példák arra, hogyan lehet a fenntarthatósági narratívákat lokális kontextusban vizualizálni. Ezek a munkák különösen a regionális identitás és a környezeti érzékenyítés összekapcsolására alkalmasak.

Összességében tehát azok a példák bizonyulhatnak a leginkább hasznosíthatónak az oktatásban, amelyek közvetlenül érzékelhető, kézzelfogható narratívákat kínálnak (Eliasson, Ackroyd & Harvey, Csizik), interdiszciplináris gondolkodásra ösztönöznek (Pradissitto, Denes), vagy lokális kontextusban nyitnak új perspektívákat (Lipkovics, Sikora). Ezek a művek nemcsak illusztrációként működhetnek, hanem aktív tanulási folyamatokat indíthatnak el, amelyek révén a tanulók érzelmi, kreatív és kritikai szinten is jobban, mélyebben kapcsolódhatnak a fenntarthatóság kérdéseihez.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az ecological art – más néven eco art – olyan művészeti irányzat, amely a környezet és az ember kapcsolatát állítja a középpontba, és nem pusztán reprezentálja, hanem sokszor aktívan alakítja vagy védi is a természeti környezetet. Suzi Gablik (1991) The Reenchantment of Art című művében hangsúlyozza, hogy az ökoművészet elmozdul a modernizmus autonóm műtárgy-fogalmától, és a társadalmi, ökológiai felelősséget helyezi előtérbe. T. J. Demos (2016) *Decolonizing Nature: Contemporary Art and the Politics of Ecology* című munkája pedig

rávilágít arra, hogy az eco art nemcsak környezetvédelmi, hanem politikai és kulturális gyakorlat is, amely újfajta közösségi és ökológiai képzeletet hoz létre.

A fent említett alkotók több szempontból is megfelelnek az ecological art kritériumainak. Angelika Loderer a talaj és az öntőhomok anyagszerűségére épít, így alkotásai az anyag körforgását és a természethez fűződő kapcsolatot tematizálják. Ackroyd & Harvey élő növényeket vonnak be műveikbe, amelyek a növekedés és bomlás természetes folyamatait jelenítik meg. Olafur Eliasson Ice Watch installációja a globális felmelegedést teszi közvetlenül érzékelhetővé, míg Rudolf Sikora munkái kifejezetten politikai hangvételű ökológiai figyelmeztetésekként értelmezhetők. E példák Boeckel (2009) értelmezésében is eco art-nak tekinthetők, mivel az ökológiai krízisre reflektálva „megnyitják az érzékeket" és alternatív, kritikai tudatformálást kínálnak. A közép-európai példák – Ferdics, Aradszký, Mazán, Szőke és Török munkái – szintén illeszkednek az eco art nemzetközi narratívájába. Ők a helyi környezetből kiindulva (anyaghasználatban, motívumokban, kontextusban) reflektálnak a fenntarthatóság kérdéseire: Ferdics az efemeritást és az örök körforgást tematizálja; Aradszký a természet rejtett jeleit fordítja vizuális nyelvre; Mazán a fakitermelés és a fogyasztás sebeit mutatja be; Szőke a mulandóság és fényszennyezés problémáira hívja fel a figyelmet; Török Bianka pedig a fitoremediáció esztétikai és performatív narratíváját dolgozza fel. Ezek az alkotások nemcsak helyi ökológiai és társadalmi folyamatokat tesznek láthatóvá, hanem pedagógiai szempontból is kiválóan adaptálhatók: a diákok saját környezetük problémáival, anyagaival és vizuális nyelveivel kapcsolódhatnak a globális fenntarthatósági diskurzushoz.
Pedagógiai szempontból ezek a művek kiválóan hasznosíthatók. Gablik (1995) szerint az eco art egyik legfontosabb pedagógiai ereje, hogy közösségi és részvételi folyamatokat indít el: a tanulók nemcsak befogadók, hanem aktív résztvevők lehetnek. Eliasson vagy Mestaoui munkái példát adhatnak arra, hogyan kapcsolódhat össze művészet, tudomány és közösségi cselekvés. Ugyanakkor az olyan művészek, mint Csizik Balázs vagy Lipkovics Péter, lokális kontextusban kínálnak vizuális narratívákat, amelyekkel a tanulók saját környezetük problémáit dolgozhatják fel. Boeckel (2009) kiemeli, hogy a művészetalapú környezeti nevelés nemcsak kognitív tudást nyújt, hanem érzelmi kötődést is teremt a természethez – éppen ez az, ami hosszú távon fenntartható viselkedéshez vezethet.
A közép-európai példák szintén jól illeszkednek a pedagógiai gyakorlatba, hiszen mindegyikük sajátos módon kínál lehetőséget a tanulók környezeti érzékenyítésére és kreatív részvételére. Ferdics Béla efemer land art jellegű munkái – például az Átjárások I. – a mulandóság és az örök körforgás kérdését teszik átélhetővé. Pedagógiai kontextusban ezek a projektek segíthetik a diákokat abban, hogy a természetben szerzett közvetlen tapasztalatokat reflexív és játékos formában dolgozzák fel. Aradský Richard munkái a természet „láthatatlan" dimenzióira irányítják a figyelmet: a növények és környezet által kibocsátott jelek és hangok szobrászati átiratai kiválóan kapcsolódnak a tudományos tantárgyakhoz, így a művészet és a fizika, biológia interdiszciplináris összekapcsolását teszik lehetővé. Mazán Anikó Kéregfej című projektje a fakitermelés és a fogyasztás problémáira reflektál. Ez a mű oktatási környezetben hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok kritikusan szemléljék a környezetátalakítás következményeit, miközben művészeti eszközökkel kifejezhetik saját véleményüket. Szőke Erika ökologikus fotográfiai gyakorlata (Mélymező, 2024) a fényszennyezés és az emlékezet témáját emeli ki: a tanulók így egyszerre tapasztalhatják meg a művészet technikai és ökológiai aspektusait, valamint a fotográfia médiumának efemeritását. Végül Török Bianka Sedimento című munkája a fitoremediációt vizsgálja, vagyis a növények környezet-megtisztító szerepét. Az ehhez kapcsolódó performatív és installatív gyakorlatok inspiráló példát nyújthatnak arra, hogyan

lehet a természettudományos ismereteket művészeti projektekben megjeleníteni és élményszerűvé tenni.

Ezek az alkotások pedagógiai szempontból különösen azért értékesek, mert közvetlen tapasztalati tereket teremtenek, amelyekben a diákok saját környezetükre reflektálhatnak. A helyi ökológiai problémák feldolgozásán keresztül a globális fenntarthatósági kérdésekhez is kapcsolódhatnak, miközben erősödik kritikai gondolkodásuk, empátiájuk és felelősségtudatuk. A vizuális narratívák tehát nem csupán illusztratív funkcióval bírnak, hanem aktív tanulási folyamatokat indítanak el: a diákok alkotóként és közösségi résztvevőként válhatnak érzékenyebb, tudatosabb polgárokká.

Összességében a fenti példák sokszínűségük és sokrétegűségük mellett eco art-ként értelmezhetők, mert közös bennük az ökológiai válságra adott kritikai válasz, az anyaghasználat és a természeti folyamatok reflexív bevonása, valamint a társadalmi felelősségvállalás hangsúlya. Az oktatásban ezek az alkotások nemcsak illusztrációként használhatók, hanem kreatív feladatok és interdiszciplináris projektek kiindulópontjaiként is, elősegítve, hogy a tanulók élményszerűen és reflexíven kapcsolódjanak a fenntarthatóság problémáihoz.

Javaslatok a további kutatásra és pedagógiai gyakorlatra

A szlovákiai magyar vizuális művészeti szcénában egyelőre kevés dokumentált példa található az eco art és a környezeti érzékenyítés pedagógiai integrációjára, ezért a további kutatás fontos iránya lehet a helyi művészek és művészcsoportok feltérképezése. Elsősorban olyan alkotók és közösségek vizsgálata indokolt, akik természetes anyagokkal dolgoznak, vagy művészetükben hangsúlyosan jelenik meg a táj, a természet és a környezeti változások ábrázolása. Érdemes bevonni a kutatásba a tanárképző intézmények oktatóit és hallgatóit is, hogy feltárható legyen, milyen informális vagy kevésbé dokumentált kezdeményezések léteznek a vizuális nevelés és a fenntarthatóság összekapcsolására. A helyi kulturális intézmények, galériák és közösségi műhelyek programjai további kutatási terepet kínálnak, hiszen ezekben gyakran jelennek meg olyan kiállítások és workshopok, amelyek – bár nem minden esetben címkézik magukat eco art-ként – vizuális narratívákon keresztül reflektálnak a környezeti problémákra. A leendő pedagógusok számára ezek az együttműködések nemcsak inspirációs forrást jelenthetnek, hanem lehetőséget is adnak arra, hogy aktív résztvevőként sajátítsák el azokat a módszereket, amelyek a jövőben az iskolai gyakorlatban is alkalmazhatók.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Anderson, A., & Guyas, A. S. (2012). Earth education, interbeing, and deep ecology. *Journal of Sustainability Education, 3*(March), 1–15.

Boeckel, J. van. (2009). Arts-based environmental education and the ecological crisis: Between opening the senses and coping with psychic numbing. In B. Drillsma-Milgrom & L. Kirstinä (Eds.), *Metamorphoses in children's literature and culture* (pp. 145–164). Enostone.

Csehiová, A. & Tóth-Bakos A. (2022). Művészet - Edukáció - Terápia : Inspirációk, kölcsönhatások, interdiszciplináris megközelítések. Komárno. Univerzita J. Selyeho, ISBN 978-80-8122-434-8

Demos, T. J. (2016). *Decolonizing nature: Contemporary art and the politics of ecology*. Sternberg Press.

Farnsworth, B. (2011). Photography as a pedagogical tool for environmental education. In M. Krasny & J. Dillon (Eds.), *Advancing environmental education practice* (pp. 95–112). Springer.

Foertig, D. C. (2025). *Oľga Paštéková: Paintings where nature speaks back.* (2025.08.05.) https://www.munchiesart.club/olga-pastekova-paintings-where-nature-speaks-back/

Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. Thames and Hudson.

Gablik, S. (1995). *Conversations before the end of time*. Thames and Hudson.

Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education, 48*(4), 375–391. https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650120

Grushka, K., & Goodlad, N. (2014). Using arts-based methods in pre-service teacher education: Perzine pedagogies. *Studying Teacher Education, 10*(3), 228–241. https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949655

Holloway, S. M. (2012). Visual literacies and environmental education: Seeing, representing, and engaging with the world. *Canadian Review of Art Education, 39*(1), 72–87.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education, 21*(3), 8–21. https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743

Inwood, H. (2007). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education, 2*(1), 1–19.

Mészáros, T., & Egervári, J. (2022). A közösség és a hely szerepe a Waldorf- és a place-based pedagógiában. *Neveléstudomány, 2022*(2), 35–50. https://doi.org/10.21549/NTNY.37.2022.2.3

Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2020, October 5–6). The role of art in environmental education. In *Proceedings of ADVED 2020–6th International Conference on Advances in Education*. University of the Aegean. https://www.ocerints.org/adved20_e-publication/papers/60.pdf

Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Orion Society.

Sobel, D. (2017). *Place-based education: Connecting classrooms and communities* (2nd ed.). Orion Society.

Sunassee, S., Bokhoree, C., & Patrizio, M. (2021). Eco-art practices for sustainability education: A review. *Sustainability, 13*(19), 10723. https://doi.org/10.3390/su131910723

Tóth-Bakos, A. & Csehiová, A. (2023). Zene az inklúzió jegyében : Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében = Music in the Spirit of Inclusion - Alternative music education and music therapy approaches for complex development and inclusive education. Komárno. Univerzita J. Selyeho, ISBN 978-80-8122-482-9

Weintraub, L. (2012). *To life! Eco art in pursuit of a sustainable planet*. University of California Press.

Young, J., Reid, A., & Meehan, B. (2015). The role of education in fostering sustainable development. *Environmental Education Research, 21*(8), 1105–1126. https://doi.org/10.1080/13504622.2014.997646

ÁBRAJEGYZÉK

Aradský, R. (2022). *Transcript, Transcript 2.2.* https://insituart.sk/muveszek/richard-aradsky/

Csizik, B. (2018). *Waste Suprematism.* https://www.ignant.com/2018/11/14/balazs-csizik-transforms-ocean-waste-into-suprematist-art/

Eliasson, O. (2014). *Ice Watch.* https://icewatchparis.com

Ferdics, B. (2021). *Átjárások I.* https://insituart.sk/alkotasok/bela-ferdics-priechody-i/

Loderer, A. (2024). *Soil Fiction.* https://www.belvedere.at/en/angelika-loderer-soil-fiction

Mazán, A. (2023). *Kéregfej*. https://insituart.sk/muveszek/mazan-aniko/

Mestaoui, N. (2015). *1 Heart 1 Tree.* https://www.onetreeoneplanet.org/

Paštéková, O. *A Lyrical Eco-Poetics.* https://www.munchiesart.club/olga-pastekova-paintings-where-nature-speaks-back/

Sikora, R. (1974). *Výkričník.* https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SGB.G_8878

Sikora, R. (2020). *Výkričník.* https://kunsthallebratislava.sk/program/vykricnik-1974-2020/

Szőke, E. (2024). *Mélymező.* https://insituart.sk/alkotasok/szoke-erika-hlboke-polia/

Török, B. (2023). *Sedimento.* https://insituart.sk/alkotasok/bianka-torok-sedimento/

https://doi.org/10.36007/5390.2026.440

MENTSÜK MEG EGYÜTT A BALATONT! JENEY ZOLTÁN: *BALATONI KACSAVÉSZ* (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

LET'S SAVE LAKE BALATON TOGETHER! ZOLTÁN JENEY: *BALATONI KACSAVÉSZ* [*BALATON DUCK CRISIS*] (PACKETBOOK CHAPTER)

Liliána HENCZ[5] – Lilla BACHOREC[6] – L. Patrik BAKA[7]

ABSTRACT

This packetbook chapter analyses Zoltán Jeney's eco-oriented fairy-tale novel Balatoni kacsavész *[Balaton Duck Crisis]. Green themes are among the focal points of contemporary Hungarian children's literature. In such eco-oriented works, adults are usually presented as threatening forces, arbitrary exploiters of nature's treasures, while child protagonists appear as champions of sustainability who resist them. In Zoltán Jeney's* Balatoni kacsavész*, however, nature and its fantastic as well as less fantastic inhabitants can rely only on themselves. Considering the circumstances of its publication, the work deliberately set out to draw attention to the dangers threatening the ecological values of Lake Balaton. The outcome, however, is not a piece of applied literature but a book employing postmodern text-organising strategies and self-reflections on the process of literary construction, which through its characters also highlights the transnational, transcultural, and transcanonical nature of environmental protection. In this form, the chapter can be regarded both as a classroom teaching aid and as an integral unit of a new, continuously expanding literature textbook, that is, a packetbook, which discusses the novel* Balatoni kacsavész *through hermeneutical, experiential learning, and creative writing exercises.*

KEYWORDS

packetbook chapter, experiential learning, eco-literature, fairy-tale novel, environmental protection, postmodern text-organising strategies

BEVEZETŐ

A *Mentsük meg együtt a Balatont! Jeney Zoltán: Balatoni kacsavész (doboztankönyv-fejezet)* című dolgozat a Selye János Egyetem Tanárképző Karán szerveződő oktatásmódszertani műhely egyik eredménye, melyen belül a pályájuk kezdetén álló fiatal tanárok is hozzá kívánnak járulni az irodalomtanítás megújításához, annak sikeréhez. A Hencz Liliána és

[5] Bc. Hencz Liliána, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék – Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (hallgató), 131235@student.ujs.sk

[6] Bc. Bachorec Lilla, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék – Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (hallgató), 131100@student.ujs.sk

[7] PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (adjunktus), bakap@ujs.sk

Bachorec Lilla által kivitelezett módszertani feladatgyűjtemény és ötlettár Baka L. Patrik műkritikai megfontolásain alapul úgy, hogy utóbbi eredményeket élményszerűen teszi befogadhatóvá a fiatal olvasóközönség számára.

A DOBOZTANKÖNYV-KONCEPCIÓRÓL MINT KERETRENDSZERRŐL

Amennyiben a *Doboztankönyv-projekt* (Baka 2016) lényegi ösztönzőit, jellemzőit és vállalásait szeretnénk összegezni, úgy megállapítható, hogy tudatosan igazodni kíván a szlovákiai irodalomoktatás legújabb reformtörekvéseihez, előtérbe állítva a tanítandó szövegkorpusz hangsúlyeltolódásait, változásait. Az *Oktatás a 21. században. Kiindulási pontok az általános iskolai tanterv változásaihoz* című dokumentum szerint (Pupala – Fridrichová et al. 2022) – ami a szlovákiai oktatás reformtervezeteként, illetve a reform első állomásaként fogható föl – a *Nyelv és kommunikáció* területén belül a hangsúlyok a kommunikációs képességek fejlesztésére, a szövegértésre, a sokszínűség elfogadását elősegítő gyakorlatokra és az élménypedagógiára kerülnek. Irodalomból a nehezen befogadható klasszikusok helyett azokat a kortárs alkotásokat kívánják előtérbe állítani, amelyek könnyen érthetők, és mivel a jelen kihívásaira reagálnak, eleve érdekesebbek a diákok számára. Az egyes doboztankönyv-fejezetek szerevesen illeszkednek ebbe a folyamatba.
A *Doboztankönyv* terminust a dobozregény fogalma ihlette, melynek esetében az olvasó dönti el, milyen sorrendben is halad végig a fejezeteken (vagy akár az oldalakon). A *doboztankönyv-fejezetek* a legfrissebb, a diákokhoz is közel álló irodalomra és alkotásokra fókuszálnak. Az egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók. Mindegyik fejezet az élménypedagógián alapul, az egyes kérdésköröket pedig csoportos, dráma- és projektpedagógiai, kreatív írásos és képzőművészeti gyakorlatok mentén tárgyalják. A projekt eddigi eredményei a *Doboztankönyv. Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből* (Baka 2023) című alternatív irodalomtankönyvben kerültek összegyűjtésre, melyek nemcsak élménypedagógiai módszereik, de témáik tekintetében is kifejezetten eklektikusak (Beke 2024). Az első J. K. Rowling *Varázsvilág*ának nemzetiszocialista analógiáit állítja előtérbe. A második Lakatos István *Dobozváros*a révén mutat rá a világok konstruálódásának mikéntjére, párhuzamosan inspirálva a transzcendencia és a DIY-technikák által. Kleinheincz Csilla *Ólomerdő*je apropóján a népmesék továbbélése és az azok világrendjét átható szemet szemért elv kerülnek tárgyalásra. Csurgó Csaba *Kukoricza* című nagyregénye Petőfi *János vitéz*ét írja újra egy autoriter, izolacionista Magyarországon, a vele foglalkozó doboztankönyv-fejezet pedig az újraírások és a nacionalizmus alapjellemzőivel is számot vet. Huszti Gergely Mesteralvók-duológiája révén a szereplők szerint változó, nagyon is más világlátás, főként pedig nyelvhasználat kerülnek előtérbe. Jeff VanderMeer *Déli végek*-trilógiája az idegenségtapasztalattal szembesít, ami a weird-műfaj egyik alapjellemzője. Brandon Hackett munkája, *Az ember könyve* hard-sf környezetben tesz hasonlót, és kérdez rá test és szellem elválaszthatóságára/elválaszthatatlanságára, az önazonosság és a test határainak problematizálásával. Külön fejezet foglalkozik a steampunk zsáner gőzalapú világával, ahol a napjainkban is ismert technikai eszközöket gőzgépek hajtják, a társadalom viszonyrendszere viszont inkább a viktoriánus korét idézi. Egy másik szakasz pedig az alternatív történelem műfajára fókuszál, melynek alapkérdése, a „mi lett volna, ha?” nemcsak mindennapjaink minden egyes másodpercében, hanem a történelem nagy fordulataiban is ott rezonál. Ben H. Winters *Földalatti Légitársaság* c. regénye – melyet az utolsó kötetfejezet tárgyal – is ezen a kérdésen alapul, kisiklatva az amerikai polgárháború általunk ismert eredményét, minek révén

egy olyan jelent generál, ahol még mindig legális a bőrszínen alapuló rabszolgaság. Domokos Áron *Nemkötelező fantasztikumok – Egy alternatív irodalomtankönyvről* (2024) című idevágó munkája szerint az „elsősorban a felső tagozatosokra és középiskolásokra kalibrált reformprojekt az olvasás megszerettetését, az irodalmi nevelést a populáris kultúra fantasztikus világainak segítségével látta megvalósíthatónak. Ezen újabb, transznacionális termelésű-terjesztésű s egyben transzmediális (a mindennapokban szinte kikerülhetetlen) populáris művek, nagyjából a Harry Pottertől kezdődően ugyanis – érthetünk egyet Birgit Schlachterrel – »a cselekménytől függetlenül olyan egyetemes témákat dolgoznak fel, mint az önfelfedezés, identitás, a felnőtté válás, a barátság, a család és a halál« (2014[,] 3).” (Domokos 2024, 60). A *Doboztankönyv*ben szereplő munkák, valamint a projektbe bekapcsolódott Baka Vida Barbara weird irodalom, illetve kortárs magyar fantasy kapcsán jegyzett doboztankönyv-fejezetei (Vida 2017a, 2017b, 2018) mindezidáig több különböző fórumon és formában is napvilágot láttak már.

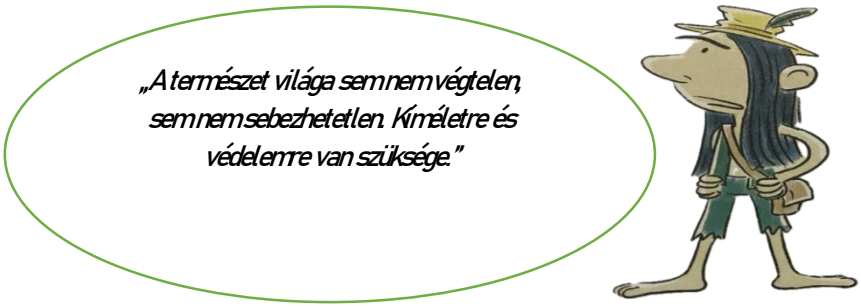
A tíz fejezetet összegző könyv megjelenése után mindenesetre egy új szakasz indult a projekt történetében. Amint az fentebb már jelzésre került, a Selye János Egyetem Tanárképző Karán szerveződő oktatásmódszertani műhelyen belül több hallgató is becsatlakozott a projekt formálásába. Utóbbi fókusza is átrendeződni látszik, hiszen a populáris irodalom helyett egyértelműen a gyermek- és ifjúsági irodalom került előtérbe az újabb, önállóan megjelent doboztankönyv-fejezeteknben, figyelembe véve a korpusz aktuális tendenciáit, illetőleg a témában jegyzett mérvadó szakirodalmi eredményeket is (Kurucz 2021). Cseh Beáta, Karvai Adrienn és Baka L. Patrik *Barangoljunk az éjszakában!* (2024) című munkája a kortárs magyar gyerekirodalom egyik jeles, filozofikus alaphangú, egy cselekményszálra felfűzött meseregényét, Kertész Erzsi *Éjszakai Kert*jét dolgozta föl (2020). A mű, alternatív krimiként a szöveggel szembeni elvárások lebontásában, egy magánmitológia kiépítésében, valamint a világrendet meghatározó, látens kapcsolatháló érzékeltetésében érdekelt (Cseh – Karvai & Baka 2024, 97). A projekt ötletgazdájának egy másik, Papp Tamarával közösen jegyzett módszertani munkája, *A szegénység maradék fonalai* (2024) Lipták Ildikó *Csak neked akartunk jót* (Lipták 2020) című problémacentrikus lányregényére koncentrál. A mű főhősét egy hétköznapi momentum, bőrkabátjának eltulajdonítása indítja el a felnőtté válás rögös útján. A szöveget detabuizáló törekvések jellemzik, hiszen célja, hogy kitakarásmentesen szóljon az élet olyan árnyoldalairól is, mint a diszkrimináció, a szegény-gazdag bipolarizáció, a szexizmus, az iskolai zaklatás vagy a testképzavar. Mindezek retorikai leképződése ugyancsak meghatározó a műben, hiszen a regény a (tinédzser)tudat gondolatszervező stratégiáinak működésmódját is modellálja (Papp & Baka 2024, 54).

A következő szövegszakaszon olvasható doboztankönyv-fejezet Jeney Zoltán *Balatoni kacsavész* (2022) című öko-irányultságú, egy cselekményszálra felfűzött (Bárdos 2013, 73), mitikus (Petres Csizmadia 2015, 155) meseregényét dolgozza fel. Mint ismeretes, a zöld-témák a kortárs magyar gyermekirodalom egyik fókuszpontjának számítanak (Lovász 2015, 21; Zólya 2020, 2021a, 2021b). A felnőtt ezekben az öko-irányultságú művekben általában fenyegető erőként, a természet kincseinek önkényes kizsákmányolójaként van jelen, a gyerekhősök pedig a fenntarthatóság bajnokaiként állnak neki ellent. Jeney Zoltán *Balatoni kacsavész* című meseregényében azonban a természet és fantasztikus, valamint kevésbé fantasztikus lakói csak magukra számíthatnak. A műnek megjelenési körülményeit tekintve is vállalt célja volt, hogy ráirányítsa a figyelmet a Balaton ökológiai értékeit fenyegető veszélyekre. Az eredmény mégsem egy alkalmazott irodalmi alkotás lett, hanem egy posztmodern szövegszervező eljárásokkal, a műépítés folyamatára vonatkozó önreflexiókkal operáló könyv, ami szereplői révén a környezetvédelem nemzeteken, kultúrákon és kánonokon átívelő jellegére is felhívja a

figyelmet. Az itt következő munka ilyenformán egyszerre tankönyvfejezet és élménypedagógiai feladattár, amely Jeney könyvét hermeneutikai, élmény- és drámapedagógiai, valamint kreatív írásos gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja.

MENTSÜK MEG EGYÜTT A BALATONT! – JENEY ZOLTÁN: *BALATONI KACSAVÉSZ* (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

A *zöld-témák* igazán fontosak a kortárs magyar gyermekirodalomban. Sok történetben a természet és az emberek kapcsolata kerül a középpontba (Petres Csizmadia 2015, 201). A mesékben a felnőttek gyakran úgy jelennek meg, mint akik rosszul bánnak a természettel, míg a gyerekek a természet védelmezői. A *Balatoni kacsavész* című mesében pedig a természet és annak lakói saját magukra vannak utalva, és csak egymásra számíthatnak.



1. ábra: A természet sebezhető – Idézet
Forrás: a szerzők produktuma a Balatoni kacsavész *illusztrációi alapján*

ÖTLETBÖRZE

Írjátok fel a tábla közepére a következő szót: „TERMÉSZETVÉDELEM". Ezután gondolkodjatok el, mi jut eszetekbe erről a témáról! Minden ötletet, gondolatot írjatok a tábla köré, akár egy-egy szóval, akár rövid

2. ábra: Természetvédelem – Ötletbörze I.
Forrás: a szerzők produktuma

A történet **főhőse, Hany Istók**, egy különleges lény: **egy *nádi legény*, aki képes alakot váltani, és a vízen keresztül beszélgetni** a barátaival egész Európában. Megérti az állatok nyelvét is – például a vadkacsákét. A valóságban Hany Istók egy legendás fiú volt, akit 1749-ben találtak meg a Hanság mocsaraiban. Olyan elárvult gyermek lehetett, aki még kiskorában egyedül maradt a vadonban, hasonlóan mint Maugli *A dzsungel könyvé*ben. Istóknak megkeményedett a bőre, ujjai között pedig bőrhártyák alakultak ki. Mivel gyerekként nem volt, akitől megtanulja az emberi beszédet, már később sem volt megtanítható rá. Csak állathangokat adott ki, és nyers ételekkel táplálkozott. Miután egy gondozója férjhez ment, Istók ismét eltűnt a mocsárban

(Medvigy 2023). A neve is különleges: a „hany“ szó, amely finnugor eredetű, mocsarat jelent (Trogmayer 2012).

A *Balatoni kacsavész* története szerint egyszer régen a Balaton tündére, Sió, aki már nagyon öreg és beteg volt, segítséget kért a bátor nádi legénytől, Istóktól. **A Balaton, amit Sió védelmezett, szintén nagyon rossz állapotban volt: túl sok ember használta fürdőzésre, és még a gonosz Szívtelen Szörnyeteg is megjelent, hogy hatalmas palotát építtessen magának a tó partján.** Istóknak fel kellett vennie a harcot a Szörnyeteggel, de nem volt egyedül. Sok segítő érkezett mellé Európa különböző tájairól: egy másik nádi legény Csehországból és a sellők Dániából, Németországból és Lengyelországból, sőt még Nesszi, a Loch Ness-i szörny is csatlakozott hozzájuk. Végül pedig megérkezett a Kraken, a holland tengerek legendás réme is.

MENTSD MEG A BALATONT!

A történet végén Hany Istók furfanggal győz. De biztos nem az volt az egyetlen út a sikeréhez, amit ő választott!

Alkossatok négyfős csoportokat, aztán találjatok ki közösen egy alternatív befejezést, amelyben egy másik módot választotok a probléma megoldására, a Balaton megmentésére!

Nyugodtan használjátok ki a sok barát erejét is, akik segíteni érkeztek! Hogyan lenne megtisztítható a Balaton? Hogyan lehetne megakadályozni, hogy azok, akik csak a haszonra tudnak gondolni, tönkretegyék?

Szempontok, amiket érdemes figyelembe venni: mi az, ami az emberi közösségen múlik (pl. építkezés, szennyezés, hulladéklerakás)? Mit lehet helyreállítani, hogyan lehet

3. ábra: Mentsd meg a Balaton! – Csoportfeladat I.
Forrás: a szerzők produktuma

A Balatont pusztító munkások helyét a történetben aztán egyre veszélyesebb emberek vették át: vadászok, halászok és még olyan ügynökök is, akik magánhadsereggel érkeztek. Sőt, egy különösen félelmetes ellenfél, Gyilkos Jack még Nesszit is legyőzte. A végső küzdelem előtt Istók tanácsot kért egy 220 millió éves teknőstől, aki elárulta a titkot: **nem mindig az erő a legjobb fegyver. Néha a furfang, a jó terv, és az ellenfél gyenge pontjának megtalálása** hozza meg a győzelmet. Így végül Istók és barátai megmentették a Balatont, és helyreállították a tó békéjét.

Beszéljétek meg közösen!

a) *Gyűjtsetek információkat Vodníkról, Loreleyről és Ruszalkáról! Kik ők? Hogyan jelennek meg a különböző irodalmi művekben ezek az alakok?*
b) *Beszéljétek meg, hogy mit tanulhatunk más kultúrák mitológiai lényeitől és a természethez fűződő viszonyukból.*
c) *Ismertek hozzájuk hasonló természetközeli lényeket? Ha igen, mi az ő különlegességük?*

4. ábra: A természet és a mitológia – Információgyűjtés és kapcsolathálóépítés
Forrás: a szerzők produktuma

Jeney Zoltán *Balatoni kacsavész* című meseregénye egy olyan varázsvilágot teremt, ahol a valóság és a természetfeletti összefonódik. A műben a fantasztikus lények és a valós elemek természetes módon jelennek meg egymás mellett, így például a vadkacsák vagy a sellők. Az **állatok lélekkel való felruházása** – ezt hívjuk **animizmus**nak **–** együttérzést vált ki az olvasóból, miközben az állatok külsőleg nem válnak emberivé. A sellők például humoros és drámai módon jelenítik meg a természetvédelem üzeneteit, ironikusan mutatva rá a klasszikus gyerekirodalom tanító szándékának túlzásaira (Kérchy 2023).

KÉPZELJ EL EGY ÚJ SZEREPLŐT!

Alakítsatok ki három-négyfős csoportokat, és közö-sen tervezzetek meg egy új, animált (tehát lélekkel felruházott) szereplőt, aki tökéletesen illeszkedik a *Balatoni kacsavész* varázslatos világába! Segítség-képpen haladjatok a következő pontok szerint:

- Döntsétek el, milyen lényt alkottok.
- Gondoljátok végig, milyen lelki tulajdonságokkal ruháznátok fel (pl. bölcsesség, humor, bátorság).
- Hogyan kapcsolódik a többi, eddig megismert szereplőhöz?
- Mi a küldetése a történetben? Mit tanít az olvasónak?
- Adjátok meg a nevét, külső megjelenését, és jellemezzétek a személyiségét.

5. ábra: Képzelj el egy új szereplőt! – Csoportfeladat II.
Forrás: a szerzők produktuma

MITIKUS VÍZI LÉNYEK KONFERENCIÁJA

A kiscsoportok által elképzelt vízi lények konferenciát tartanak, hogy megbeszéljék, mit tehetnének együtt a Balatonért. Hogyan tudnának segíteni Hany Istókék küzdelmében?

Minden szereplőt a kiscsoportok egy-egy tagja személyesíti meg. De még csoporton belül készítenek egy "beszédet", amiben a szereplő bemutatja, miben tud segíteni, milyen képességei vannak, miért fontos számára a Balaton.

Kérdések: *Mit tudnál nyújani az embereknek? Mit kérnél tőlük? Hogyan tudsz együtt dolgozni más lényekkel? Mi az elsődleges feladatod?*

Végül szavaznának róla, hogy ők, a "Vízvédelmi Tanács" melyik lépéseket és milyen sorrendben valósítanák meg?

6. *ábra: Mitikus vízi lények konferenciája – Csoportfeladat III.*
Forrás: a szerzők produktuma

A címadó kacsák beszédét csak hápogásként érzékeljük, ami egyszerre humorforrás és kódfejtési játék. **A narrátor időnként szinkrontolmács segítségével tolmácsolja a kacsák mondanivalóját,** ezzel hangsúlyozva a természet és az ember közötti megértés fontosságát

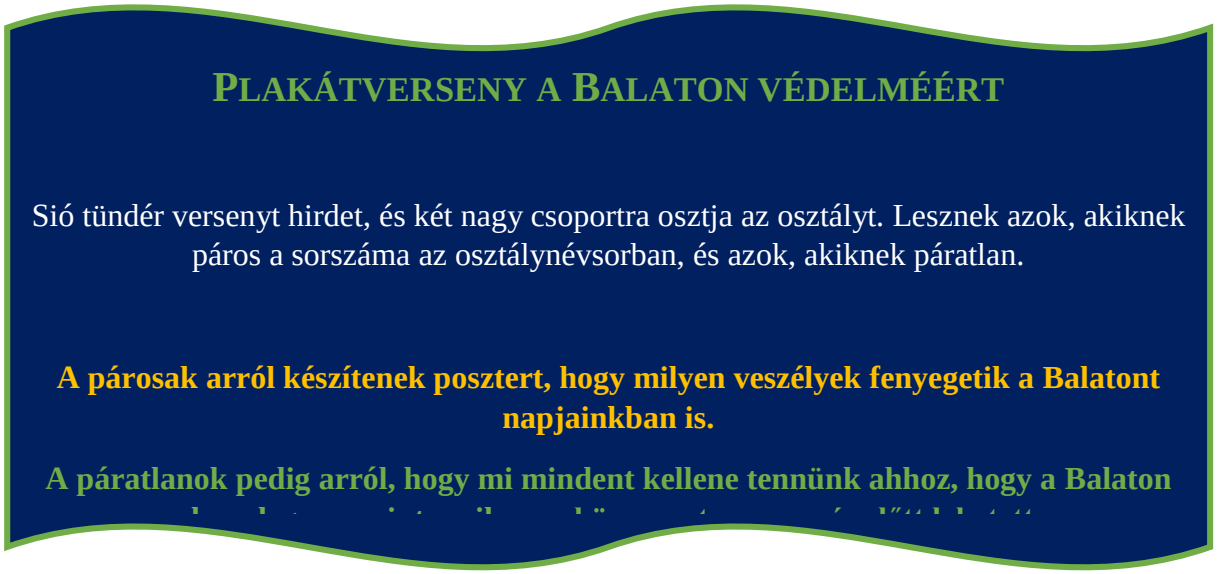
LÉGY TE IS SZINKRONTOLMÁCS!

Alkosd meg Hany Istók, a kacsa és a béka párbeszédét! A kacsa csak „háp-háp-háp"-ot, a béka pedig „brek-brek-brek" et mond, de te a szöveg alapján találd ki és helyettesítsd be

– Ez megtisztelő. De miért pont engem? És mi a gond?
– Hápháp, háp hápháp.
– Atyavilág!
– Háp. Hápháp háp.
– Hogy az a... Persze, már pakolok is... A nemjóját!
– Brek?
– Mindjárt elmondom...
– Brekeke?
– Azt mondta, hogy Sió nagyon legyengült, és...
– Brek?
– Sió a Balaton tündére. Ezt mindenki tudja...
– Brek?
– Az egy óriási tó. Pár napi járóföldre.

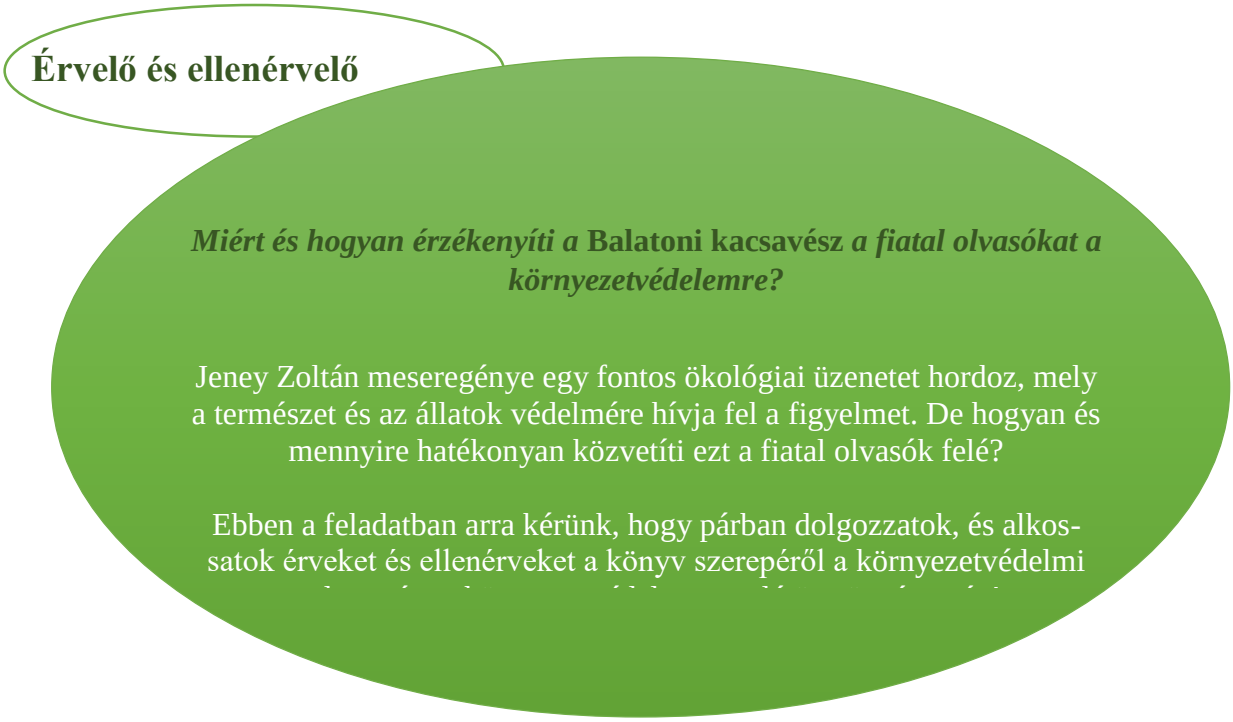
7. ábra: Légy te is szinkrontolmács! – Egyéni kreatív tolmácsmunka
Forrás: a szerzők produktuma

A regény nyelve a népmesei emelkedettséget keveri a kortárs szlenggel és a modern kifejezésekkel, miközben játékos módon mutatja be a valóság és a fikció, valamint az archaikus és modern nyelv kettősségét. **A mindentudó elbeszélő kiszólásai és humora még élvezetesebbé teszik az olvasást, miközben a könyv a természetvédelem és a fenntarthatóság fontosságára is ráirányítja a figyelmet.**



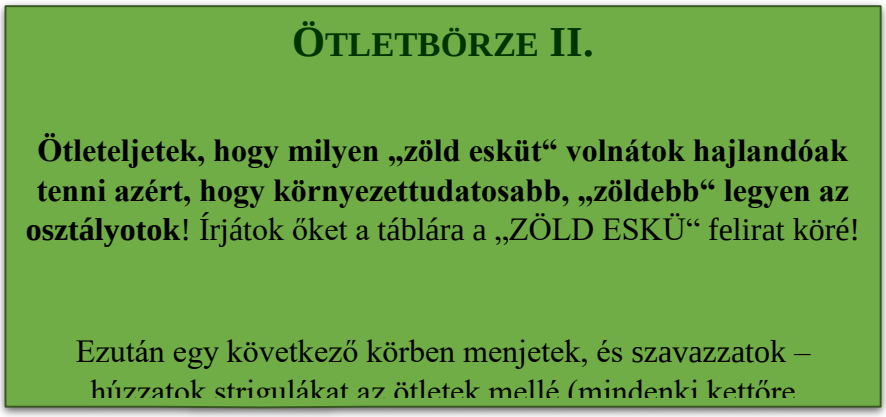
8. ábra: Plakátverseny a Balaton védelméért – Csoportfeladat IV.
Forrás: a szerzők produktuma

Jeney Zoltán *Balatoni kacsavész* című meseregénye **Európa különböző tájairól merített szereplőkkel és mitológiai alakokkal erősíti más művekhez fűződő (szövegközi) kapcsolatait** (Szokács 2022)**.** A szláv Vodník, a germán-szláv Loreley és Ruszalka, valamint az anderseni ihletésű kis hableány (Pál & Újvári 2001) mind hozzájárulnak a történet hibriditásához (Nemes Z. 2018, 278–282). A narrátor kettősségeket hangsúlyozó, játékos megfogalmazásai – például a sellők hal-hölgy mivoltának eldönthetetlensége (Jeney 2022, 19) – a hibriditás poétikai alapját képezik. **A társadalomkritika az ökológiai üzenettel összefonódva jelenik meg.** A Szívtelen Szörnyeteg és Gyilkos Jack figurái a környezetpusztítás és a kapzsiság archetipikus képviselői



9. ábra: Érvelő és ellenérvelő – Csoportfeladat V.
Forrás: a szerzők produktuma

Baranyai (b) András illusztrációi tovább erősítik a történet ökológiai fókuszát: a természetet pasztellszínek, a gépi betolakodókat élénk tónusok jelenítik meg (Szokács 2022). A regény, amely a Veszprém-Balaton 2023 program keretében született, nemcsak a Balaton ökológiai értékeire figyelmeztet. A kortárs irodalom nyelvi megoldásaival, humorával, kétértelműségével és a szövegépítés formálódására tett játékos utalásaival (Kérchy 2023) kiemeli a környezetvédelem egész bolygónkra kiterjedő jelentőségét is.



10. ábra: Zöld eskü – Ötletbörze II.
Forrás: a szerzők produktuma

ÚTMUTATÓ A FEJEZETHEZ – LEHETSÉGES MEGOLDÁSOK

Mentsd meg a Balatont! [példa]: Miután a gonosz iparmágnás a Balaton partján luxusvillát akart építeni, Hany Istók elhatározta, hogy más módon próbálja megmenteni a tavat. Elhívta a férfit a tóhoz, hogy személyesen lássa annak szépségét, és elmesélte neki a Balaton ősi legendáit. Rávilágított, hogy a tó vize nemcsak a falvak mindennapi életét biztosítja, hanem a turizmus révén a környezet is gazdasági értéket képvisel. Istók egy varázslattal megmutatta neki a jövőt: ha a Balaton elpusztul, a falvak elnéptelenednek, és a környező gazdaság is összeomlik. Az iparmágnás felismerte, hogy a valódi gazdagság a tó megőrzésében rejlik, nem az építkezésekben. Végül leállította a villa építését.
Beszéljétek meg közösen! [példák]:
a) Vodník: A cseh mitológiából származó vízi lény, aki a tavak vízvilágát védi. A regényben figyelmeztet a természet hatalmára és arra, hogy tisztelettel kell bánni a természettel. *Loreley:* A németországi Rajna híres szirénje, aki a férfiakat csábítja el. A regényben a természet erejét és a víz tisztaságának védelmét szimbolizálja. *Ruszalka:* A szláv mitológiából származó vízi szellem, aki a tavak védelmezője. Ő a környezetszennyezés veszélyeire figyelmeztet és a természet tiszteletére tanít.
b) Tisztelet: A mitológiai lények arra tanítanak, hogy tiszteljük a természet erejét, mivel nem irányíthatjuk teljes mértékben. *Harmónia:* A természet és az ember közötti kapcsolat akkor működik jól, ha mindkét fél tiszteletteljesen bánik egymással.
c) Ilyenek az *erdőtündérek*, a *tündék*, de az *entek*, a keleti kultúrákban pedig akár a *sárkányok* is.
Képzelj el egy új szereplőt! [példa]: Lény neve: Tóike, vízi tündér, aki a Balaton mocsaras részein élő vízi szellem, a tó titkainak ismerője. Lelki tulajdonságai közé tartozik a bölcsesség, empátia és a humor. Tóike segíti Hany Istókot és a többieket a Balaton megvédésében, figyelmeztetve őket a természet védelmének fontosságára. Küldetése a Balaton titkainak védelme, és annak megértetése, hogy a természet megóvása a harmónia fenntartásáról szól. Külsőleg áttetsző, vízinövényekkel díszített bőre, zöldeskék haja és uszonyszerű szárnyai vannak. Segít Hany Istóknak és társainak visszaállítani a Balaton tisztaságát egy ősi vízi varázslattal, miközben titkos rejtvényeket ad nekik.
Légy te is szinkrontolmács! [példa]: „*– Ez megtisztelő. De miért pont engem? És mi a gond? / – Sió nagyon megbetegedett, mert a Balaton egyre piszkosabb. Ráadásul a Szívtelen Szörnyeteg is megjelent. / – Atyavilág! / – Bizony, egy palotát akar építeni a Balaton partjára. Egy csónaknyi helyet sem akar hagyni. Mindent le akar betonozni! / – Hogy az a... Persze, már pakolok is... A nemjóját! /* – Hogy micsoda */ – Mindjárt elmondom... /* – Mi-mi-mi? */ Azt mondta, hogy Sió nagyon legyengült, és... /* – De mégis ki az a Sió? */ – Sió a Balaton tündére. Ezt mindenki tudja... /* – Na várj! És mi az a Balaton? */ Az egy óriási tó. Pár napi járóföldre.*“
Érvelő és ellenérvelő [példa]: Érvek: A könyvben szereplő állatok és mitológiai lények segítenek érzelmi kapcsolatot kialakítani a fiatal olvasókkal, így könnyebben megértik a természet védelmének fontosságát. A humoros elemek mellett komoly környezetvédelmi üzenet is kiolvasható a könyvből, például a vízszennyezésről és az ökoszisztéma védelméről. *Ellenérvek:* Mivel a könyv inkább egy meseregény, a környezetvédelmi üzenet háttérbe szorulhat, és a fiatalok inkább a kalandokat figyelhetik meg. A szórakoztató jelleg miatt a környezetvédelmi üzenet nem biztos, hogy elég erőteljesen jut el a fiatal olvasókhoz.

MEGJEGYZÉS

Baka L. Patrik a dolgozat írásának idején a *Nemzetközi Visegrádi Alap* ösztöndíjában (International Visegrad Fund, 2025–2026, No. 52510396) és a *Tempus Közalapítvány* által gondozott *Fiatal oktatói ösztöndíj*ban (2024–2025, No. HTP7FPUWY2025/EG-00022-2025) részesült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Baka L. P. (2016). A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, *26*(6), pp. 103–114.
Baka L. P. (2023). *Doboztankönyv. Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely.
Bárdos J. (2013). A meseregény műfaji sajátosságai. In Bárdos J. & Galuska L. P. (Eds.), *Fejezetek a gyermekirodalomból* (pp. 69–79). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
Beke O. (2024). Baka L. Patrik: Doboztankönyv. *Eruditio–Educatio*, 2024/2, pp. 122–124.
Cseh B. – Karvai A. & Baka, L. P. (2024). Barangoljunk az éjszakában! Kertész Erzsi: *Éjszakai Kert* (doboztankönyv-fejezet). In Borbélyová, D., Csehiová, A., Józsa, K., Kanczné Nagy, K., Kéri, K., Kiss, B., Pukánszky, B. & Orsovics, Y. (eds.), *16th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections* (pp. 93–110). Selye János Egyetem, Komárom.
Domokos Á. (2024). Nemkötelező fantasztikumok – Egy alternatív irodalomtankönyvről. Baka L. Patrik: *Doboztankönyv*. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés*, 7. évf., 2024/2, pp. 59–66.
Jeney Z. (2022). *Balatoni kacsavész. Szörnyek és sellők*. Lampion, Budapest.
Kérchy A. (2023). Év Gyerekkönyve Díj – Az év gyerekkönyv írója, 6-12 éves korosztály, megosztott díj. Kemény Gabi: A konkrét hiúz. Jeney Zoltán: Balatoni kacsavész [laudáció]. (2025.09.18.) *Hubby* https://hubbyinfo.blogspot.com/2023/06/ev-gyerekkonyve-dij-2023-laudaciok.html
Kertész E. (2020). *Éjszakai Kert. Misztikus meseregény* (Zsoldos R. illusztrációival). Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre.
Kertész E. (2020). *Éjszakai Kert. Misztikus meseregény*. Ill. Zsoldos R. Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre.
Kurucz A. (2021). Az irodalomértelmezés mediális aspektusai a kortárs gyerekirodalom-kutatásban. In Makkos A., Kecskés P. & Boldizsár B. (szerk.), *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés. XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete* (pp. 550–558). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr.
Lipták I. (2020). *Csak neked akartunk jót*. Csimota, Budapest.
Lovász A. (2015). *Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Cerkabella, Budapest.
Medvigy É. K. (2023). Nekünk a Balaton… Jeney Zoltán: Balatoni kacsavész. (2025.09.18.) *Prae online* https://www.prae.hu/article/13270-nekunk-a-balaton/
Nemes Z. M. (2018). Hibriditás. In Kricsfalusi B., Kulcsár Szabó E., Molnár G. T. & Tamás Á. (szerk.), *Média- és kultúratudomány* (pp. 278–282). Ráció Kiadó, Budapest.
Pál J. & Újvári E. (2001). Sellő [szócikk] In *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Balassi, Budapest.
Papp T. & Baka L. P. (2024). A szegénység maradék fonalai – Lipták Ildikó: *Csak neked akartunk jót* (doboztankönyv-fejezet). *Módszertani Közlöny*, 2024/1, pp. 54–69.

Petres Csizmadia G. (2015). *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

Pupala, B., Fridrichová, P., et al. (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav, Bratislava. https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf

Schlachter, B. (2014). Twilight, Die Tribute von Panem & Co im Deutschunterricht? Zur didaktischen Relevanz der populären Jugendliteratur. *Leseräume. Zeitschrift für Li-teralität in Schule und Forschung*, 2014/1, pp. 1–11. – Online: (2025.09.18.) *Leseräume* https://xn--leserume-4za.de/wp-content/up-loads/2015/10/lr-2014-1-schlachter.pdf

Szokács E. (2023). Európai szörnycasting. (2025.09.18.) *Mesecentrum* https://mesecentrum.hu/tanari/europai-szornycasting.html

Trogmayer O. (2012). Hany Istók meg a Darwin-gumó. *Élet és Tudomány*, LXVII. évf., 2012/29, pp. 919.

Vida B. (2017a). Amikor Sztálingrád suttog hozzád. Lőrinczy Judit: *Ingókövek* (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, *12*(4), pp. 85–90.

Vida B. (2017b). Szakítás a horgonyokkal. Moskát Anita: *Horgonyhely* (Doboztankönyv-fejezet). In Tóth P., Hanczvikkel A. & Duchon J. (Eds.), *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban: 7. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia – Tanul-mánykötet* (pp. 628–642). Óbudai Egyetem, Budapest.

Vida B. (2018). A kozmikus rettegés magyar csápjai. Intertextualitás, műfajköziség és medialitás Veres Attila *Odakint sötétebb* című regényében (Doboztankönyv-fejezet). In Tóth P., Maior E., Horváth K., Kautnik A., Duchon J. & Sass B. (Eds.), *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet* (pp. 603–616.). [H.n.], [K.n.].

Zólya A. Cs. (2020). (Örök)zöld gyerekkönyvek [I.]. (2025.09.18.) *Dunszt* https://dunszt.sk/2020/08/24/orokzold-gyerekkonyvek/

Zólya A. Cs. (2021a): (Örök)zöld gyerekkönyvek [II.]. (2025.09.18.) *Dunszt* https://dunszt.sk/2021/01/08/orokzold-gyerekkonyvek-2/

Zólya A. Cs. (2021b). A békés egymás mellett élés farkastörvényén innen és túl. (2025.09.18.) *Dunszt* https://dunszt.sk/2021/07/31/a-bekes-egymas-mellett-eles-farkastorvenyen-innen-es-tul/

https://doi.org/10.36007/5390.2026.452

A KOMPLEX MŰVÉSZETI NEVELÉS EGY LEHETSÉGES MODELLJE PEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRÉBEN
A POSSIBLE MODEL FOR COMPLEX ART EDUCATION AMONG TEACHER TRAINING STUDENTS

József RÉVÉSZ[8] – Zsuzsanna SZILVA[9]

ABSTRACT

The aim of our research is to provide insight into the preparations for a pedagogical experiment focusing on the relationship between music and free movement, with the ultimate goal of promoting acceptance and understanding. The participants in the pilot study are preschool teachers and special education students who are studying the problems of disabled people within the framework of a specific complex artistic performance as part of the "Music Therapy" course.

The task for participants in the project is: How do I show a deaf person what music is? In addition to exploring the possibilities for helping, we assume that the participating students' personal acceptance, commitment to the topic, and sensitivity will also develop.

KEYWORDS

music, free movement, performance, sensitization

BEVEZETŐ

A tanulmány célja egy több kurzuson átívelő pedagógiai kísérlet sorozatnak a bemutatása, melynek fókuszában a zene és a szabad mozgás kapcsolata áll, végső célja pedig az elfogadás és a megértés elősegítése. A pilot kutatás részvevői a Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Karának óvodapedagógus és gyógypedagógus hallgatói, akik a „Zeneterápia” kurzus hallgatói keretében a sérült személyek problémáinak megértését tanulmányozzák egy konkrét komplex művészeti performansz keretein belül.

A kurzusok során a hallgatók különböző, egymástól eltérő feladatokat kaptak, közös pont minden esetben a zene és a mozgásművészet összekapcsolása volt. A projektek során a hallgatók elméleti és gyakorlati segítséget is kaptak, de a feladatokat egymással együttműködve, önállóan kellett megoldaniuk. A kutatás kiindulópontját Gardner többszörös intelligencia modellje adta, melynek megfogalmazásakor a zene, mint a képességfejlesztés egyik kiemelkedő területe jelent meg (Gardner, 1993). Ugyanakkor fontosnak véljük, hogy a kutatás rávilágítson a transzferhatás elméleti és gyakorlati oldalára is. A zene olyan tartalmak potenciális forrása lehet, melyek fejlesztő hatással bírnak kognitív funkciók esetében is (Révész, Révészné & Vida, 2022). Kokas Klára kimutatta, hogy a zenei nevelés, kiváltképp, ha

[8] Révész József, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet, revesz.jozsef@uni-sopron.hu

[9] Szilva Zsuzsanna, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet, szilvazsuzsanna@uni-sopron.hu

a megfelelő pedagógiai módszerek segítségével közvetítjük, transzferhatást vált ki több nem zenei képességre is, fejlesztve az alapkompetenciákat, továbbá lehetőséget nyújt az alkotó cselekvésre, mint a kreativitás megélésére (Kokas, 1972). Ugyanakkor az sem elhanyagolandó, hogy a zene terápiás hatása megjelenik a primer prevenció jegyében is (Tóth-Bakos & Csehiová, 2023).

A vizsgálódás során kísérlet történik arra, hogy az eredmények igazolását egy performanszkutatás elemeivel gazdagítsuk, arra keresve a választ, hogy az eredeti zenemű érzelmi mondanivalója megjelenik-e a létrejött mozgás-performanszban is. Tehát a zenei nyelvezet konvertálodott-e a mozgásművészet nyelvezetére is és a részvevők milyen mozgással, esetleg vizualitással összekötött művészi közlésformára találnak rá. Eredményeink alapján elmondható, hogy a művészeti fejlesztés, a zene-mozgás élményen alapuló, az egyéni és csoportos projektmunka eredményes eszköze lehet a művészeti oktatásnak. Amikor zenét hallgatunk, a befogadás során a hallási információkat dolgozzuk fel. Ezek az agyi területeken fizikai hatásokat eredményez, mely során a zenei érzékelés tudatossá válik. Ennek eredményeképpen ezek a struktúrák részt vesznek az érzelmi folyamatokban, az érzékszervi információk értékelésében és az érzelmi folyamatok irányításában (Koelsch 2005). A közös zenélés elősegíti a kooperatív készségek fejlődését, melyek fontos szerepet játszanak a szociális kompetenciák kialakításában, fejlődésében (Kirchner & Tomasello, 2010). Bastian megállapította, hogy az aktív zenélés jelentősen elősegíti az intellektuális fejlődést (Bastian, 1997).

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A kísérlet sorozat elméleti alapját a kreativitás és a zene kapcsolatának elemzése, az összefüggések megvilágítása adta, elsősorban a zene-kreativitás-érzelmek hármasságában. Mivel a részvevők pedagógia szakos hallgatók voltak, nem hagyhattuk figyelmen kívül a vizsgált terület zenepedagógiai vonatkozásait sem, hiszen vélekedésünk szerint első és legfontosabb célunk és feladatunk a zene „értő szeretetének” a megtanítása, hogy a zenét és tágabb értelemben a művészetet természetes közegként éljék meg a gyermekek, mert csak így válhatnak kiegyensúlyozott, egészséges idegrendszerű és lelkületű felnőttekké, magasfokú kreativitással, fejlett értelmi és érzelmi intelligenciával. De mitől lesz valaki kreatív személyiség? A kreativitás nagyon összetett eseménysor az agyban, mely jellegzetes képességeket, viselkedést mutat (Gyarmathy, 2011). A kognitív területeket kutató tudósok nagyon sokáig a kreativitás és az intelligencia kapcsolatára koncentrálták kutatásaikat. Való igaz, hogy a kreativitás függ egyfajta intelligenciától is, a kettő azonban nem fedi egymást teljes mértékben. „Bármely módszerrel mérjük a kreativitást, az eredmény mindig független az intelligenciatesztekkel mért értelmi intelligenciától” (Zétényi, 2010, 234. old). Ugyanakkor, ha a témát leszűkítve a zenei kreativitást vizsgáljuk, fontos megemlíteni, hogy zene, mint információhordozó, nem bír olyan rögzített jelentéstani rendszerrel, mint a beszéd, ugyanakkor jelentést hordoz más rendszerek, a memória, az érzelmek számára (Peretz-Zatorre, 2005). A muzikalitás ugyanúgy, mint a beszéd, tanult képesség. A hajlam, a tehetség örökölhető, nyilvánvalóan nagyon sokat számít a szociális közeg is. A zenei hangok észlelése, érzékelése és megkülönböztetése egy olyan agyi folyamat, melynek során a fizikai jel, rezgés, a hang az agy számára feldolgozható jellé alakul, majd észleléskor ezekhez a mintázatokhoz környezeti ingereket, eseményeket rendelünk, így az észlelés olyan gondolkodáshoz kötött folyamat, melynek alapja az érzékelés (Csépe, Győri & Ragó, 2007). A hangokat azonban nem különálló fizikai síkon értelmezzük, hanem egységes egészként. „Tehát a zenei percepció magában foglalja az akusztikus jel analízisét, a hangközviszonyok és a zene szintaktikai és szemantikai

feldolgozását, valamint a zene által kiváltott (pre)motoros tevékenységeket (Koelsch, 2014, 110. old).*”* Továbbá a zenei percepció hat az érzelmekre, aktiválva többek közt a vegetatív idegrendszert, a hormon- és az idegrendszert. A zenei észlelés alapját az akusztikus információ dekódolása képezi (Koelsch, 2014). Koelsch (2005) annak a véleményének ad hangot, hogy a zene az ember sajátja, csak ember komponál, tanul hangszeren játszani, muzsikál csoportosan. Ugyanakkor ez a közös zenélés az agy számára rendkívül leterhelő, hiszen az ismert kognitív folyamatok mindegyike részt vesz a folyamatban. Szükség van érzékelésre, cselekvésre, tanulásra, emlékezésre, társas megismerésre (Koelsch, 2005).

A KÍSÉRLET MENETE

A pedagógiai munka több megelőző vizsgálódás eredményeiből merített pedagógus hallgatók körében, szabadon választott kurzusok keretében. Minden esetben egy adott projektfeladatot kellett a részvevőknek megoldani, melynek indikátora egy, a kutatás vezetője által kiválasztott klasszikus zenemű volt. Ennek feldolgozása és internalizálása egyéni és csoportos módon történt. Ennek pszichológiai alapja Csikszentmihályi kreativitás elmélete, melynek értelmében megelőző tudás nélkül nincs kreativitás (Csíkszentmihályi, 2014). Elvárás volt részünkről, hogy a hallgatók saját kreativitásukat használják a feladat megoldásához. Egy kreatív ötlet sokfajta forrásból származhat, de a rendszerszemléleten belül, a kreatív folyamat kezdeteként szükséges a már említett megelőző tudás, azaz a megváltoztatni vagy átalakítani kívánt tartomány kereteinek, ismeretanyagának az előzetes elsajátítása. Az ebből kiinduló kreatív gondolat innovációként jelenik meg, de a kreativitás a teljes folyamatban jelen van (Farr & Tran, 2008). Ennek értelmében az adott zeneművet egyrészt többféle formában dolgoztuk fel, formatani elemzésnek vetettük alá, de a muzsikát érzelmi nyelvként értelmezve a hangulatok, érzelmi mondanivalók okait is igyekeztünk feltárni a foglalkozások során. Ezzel párhuzamosan a mozgás fejlesztése is hangsúlyt kapott. A hallgatók megismerkedtek a főbb térformákkal, párhuzamos és tükör-mozgásokkal, térkihasználással, egyéni és közös mozgásformákkal, melyek segítségével kifejező eszköztáruk gazdagodott.

Az első pilot kutatás 2023 őszén történt. A hallgatók feladata, az előzőekben már ismertetett előkészítő foglalkozások után, egy általunk meghatározott zenemű feldolgozása volt. A választott zenemű: Francois Couperin: Les Barricades Mystérieuses. A részvevők egy megteremtett pedagógiai környezetben alkalmat kaptak arra, hogy a meghatározott zeneművet feldolgozzák. Ennek számos formáját alkalmaztunk. Először csak egy kifejezést, gondolatot vártunk el, ami a hallott zeneművel volt kapcsolatban. Ezt követte egyéni és csoportos történetalkotás. Ilyen módon, a zene érzelmi/gondolati tartalma egyértelművé és személyessé, szubjektívvé vált. A következő lépés a zene strukturális megismerése volt, 8 ütemes szerkezet, rondóforma. Ezt azért tartottuk fontosnak, mivel egy csoportos mozgás-performansz koreográfiája és annak bemutatása volt a feladat. Az elkészült alkotást film formájában rögzítettük későbbi elemzés céljából. A kutatás következő fázisa 2024 tavaszára esett. A feladat hasonló volt, a kiválasztott zenemű: G. F. Händel: G-Dúr Suite, Chaconne, Téma, variáció 1,2,3,4,8,10,11,12,62. Jellegzetességek: 8 ütemes periodika a tételek eltérőek hangulatban, tempójukban, szólameloszlásban. Feladat volt a zenei jellegzetességek megfigyelése, verbális feldolgozása, a zenei hangulatok mozgásba való átültetése, végül egy közös produkció megalkotása. Kutatói kérdésként fogalmazódott meg bennünk az, hogy a zenemű csoportos feldolgozása milyen szempontok szerint történt? A csoport tagjai a zenei nyelvezet mely részeit tudták azonosítani és a művészeti ágazatok összekapcsolása milyen lehetőséget nyújtott a fogyatékkal élők számára a zenemű megértésében? Vajon a zene-szabad mozgás közös

performansz létrejöttekor a részvevők milyen módon tudtak együttműködni? Megfigyelhető volt-e a csoportkohézió? A zenemű sajátosságai (hangulat, színek, ritmikai jellegzetességek, dallamvezetés) megjelentek-e a koreográfiában?
A vizsgálódás következő, lezáró állomása ismét egy előre megállapított zenemű feldolgozása volt, melyre 2025 őszi félévben került sor. Kényelmi mintavétellel 10 főt vontunk be a kutatásba. Az előzmény több részfeladat megoldásából állt, hiszen célunk volt a kreatív zenei nyelv minél alaposabb elsajátítása.
Az előkészítő fázis részei:
Zenés gimnasztika gyakorlatok, a jobb-bal, térérzet, irányok, mozgáskoordináció érzékeltetése.
Ritmizált gyakorlatok, élő zenére épülő improvizációs gyakorlatok, egyéni-páros, illetve csoportos mozgás performanszok.
Kreatív mozgás gyakorlatok, érzelmek kifejezése kézjelekkel, testbeszéddel, mozgással.
A kutatás menete: Kiválasztott zenemű: Johann Sebastian Bach: G-Dúr Suite, Preludium BWV 1007.
A feldolgozás menete:
Zenemű internalizálás, a jellegzetességek megfigyelése
Verbális feldolgozás
A zenei hangulatok mozgásba való átültetése
Közös „produkció” megalkotása
Írásbeli kikérdezés, az eredmények rögzítése, tartalomelemzés
Az írásbeli kikérdezés kulcsfogalmai, kérdései:
Az előkészítő fázisban megszerzett tudásra mennyiben tudtak támaszkodni?
Mennyire kellett kilépni a saját komfortzónájából? Ez okozott-e problémát?
Tapasztalható volt-e tagok közötti együttműködés, a csoportkohézió?
Tapasztalatait fel tudja használni saját pedagógiai gyakorlatában? Ha igen, milyen módon?
Az írásbeli kikérdezésre adott válaszok alapján elmondható, hogy a részvevők egyértelműen pozitívan élték meg a projektet.
Az előkészítő fázisban megszerzett tudásra mennyiben tudtak támaszkodni?
Segített: 9, Nem segített: 1
Arra a kérdésre, hogy miben volt segítségükre az előkészítő fázis, a legjellemzőbb válaszok:
Ötletelésben és a gátlások feloldásában
Látens módon, a tanult konkrét játékokon, feladatokon keresztül
Az improvizációs kreatív feladatok segítségével
Mennyire kellett kilépni a saját komfortzónájából? Ez okozott-e problémát?
A válaszadók mindegyike kiemelte, hogy igenis, a feladat végrehajtásához ki kellett lépni a komfortzónából. Ugyanakkor a válaszok során jelentősen megmutatkozott az egyéni különbség előképzettségben, habitusban, éppen ezért jelentős differenciálásra volt szükség, melyben a segítségünkre voltak az előkészítő rész során tapasztaltak, beszélgetés során a zenei és a mozgás előképzettség felmérése.
Tapasztalható volt-e tagok közötti együttműködés, a csoportkohézió?
Igen: 9, Nem: 1
Ezt a kérdést, illetve a rá adott válaszokat nagyon fontosnak tartottuk, több okból. Egyrészt olyan hallgatók voltak együtt, akik még ezt megelőzően nem dolgoztak együtt. Másrészt többnyire nem rendelkeztek zenei, illetve mozgásművészeti előképzettséggel. Harmadrészt egyöntetűen kifejezték, hogy egy zenei-művészeti feladat közös megoldása kívül esik a komfortzónájukon.

„Igen, először együtt voltunk tanácstalanok, viccet félretéve erős kohézió volt, ami ráerősített a spontaneitásra is."
„Igen, ugyanis amint valaki felszólalt ötleteivel, máris jelentkeztek a többiek is a saját gondolataikkal. Meghallgattuk egymást!"
Tapasztalatait fel tudja használni saját pedagógiai gyakorlatában? Ha igen, milyen módon?
A foglalkozások, fejlesztések során az ellazításra, felszabadításra
Motivációs eszközként
Műsorok, kreatív alkotások, iskolai műsorok létrehozásában
Hangulat megteremtésében
„Leginkább egy csapatépítés, vagy lelki gyakorlat elemeként, ahol eleve fontos elcsendesedni, befelé és a társak felé is figyelni.

KÖVETKEZTETÉS ÉS ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgálódás igen sajátos mintázatokat adott ki. Fontos tapasztalat, hogy a részvevők, jelen esetben pedagógia szakos hallgatók, a zenei nyelvezetet egyértelműen érzelmi oldalról közelítették meg és a muzsikát először történetként dolgozták fel. Meglepő volt az, hogy a kezdeti „tanácstalanság" után az egyéni és a csoportos kreativitás viszonylag gyorsan teret kapott, így performansz váza az első alkalommal körvonalazódott. Lelkesek voltak, a szokatlan feladatot hamar a magukévá tették. Mivel komfortzónájukból ki kellett lépniük, először a téma iránt nyitottabb személyiségek irányítottak, de fokozatosan bekapcsolódott mindenki a tevékenységbe ötletekkel, felvetésekkel, konkrét mozgásformákkal, térformákkal, képekkel, hangulatok megjelenítésével.

Mi lenne tehát a feladatunk? Véleményünk szerint - melyet a kutatás során kapott adatok és a vonatkozó szakirodalmak is alátámasztanak, - a magyar ének-zenei oktatásnak van egy nagyon jó alapja, a paradigmaként elfogadható Kodály módszer. Ugyanakkor azt is gondoljuk, hogy szükséges egyfajta szemléletváltás az óvodai ének-zenei nevelésben és a felsőoktatás gyakorlatában is. Nem módszerbéli, hanem gondolkozásmódbéli váltásra gondolunk. Kodály gondolata, hogy a zeneoktatás feladata az lenne, hogy „gyönyörűség" legyen a tanulás és nem „gyötrelem" (Kodály, 1974). Tehát a kiindulási pont az élményekre alapuló oktatás és nem az a nagymértékben tapasztalható gyakorlat, hogy a nevelés színvonalának alapja az ismeretek mennyiségi átadása. Valóban nagy szükség van arra, hogy a leendő pedagógusok megfelelő és értékelhető zenei ismeretekkel rendelkezzenek, hiszen a szükséges módszertani alapok csak ennek meglétét követően építhetők fel. Ezért az alapozó kurzusok kihagyhatatlanok az oktatás során, ez azonban sok időt vesz el, minimum két félév erre „rámegy". Ugyanakkor azok a hallgatók, akik már ezen tudás birtokában kezdik meg tanulmányaikat, sokkal nagyobb ütemben tudnának haladni. Ezért már a képzés bemeneténél felmerül a differenciálás kérdése, ki kellene választani azokat a hallgatókat, akik zeneileg magasabb tudásszinttel rendelkeznek, és részükre vagy zenei specializáció formájában egy magasabb elvárásokat támasztó képzési formában gondolkodni, vagy ösztönözni őket arra, hogy képességeiket olyan szabadon választható kurzusokon fejlesszék, melyek magasabb szintű tudásukra építenek. Másik fontos elem véleményünk szerint a klasszikus – vagy nevezhetjük így: komolyzene. A népzene tagadhatatlanul rendkívül fontos része az egyetemes zenei kultúrának, de csak egy bizonyos tartományát fedi le a teljes egésznek. Ha azzal a gondolkodással kezdjük el és gyakoroljuk az ének-zenei nevelést, hogy csak és kizárólag a népzene és a gyermekdal, valamint a hozzájuk gyakran szervesen tartozó körjátékok alkalmasak az óvodai nevelésre, akkor az egyetemes zenei kultúra nagy részétől elzárjuk a gyermekeket.

Természetesen ez felveti a zene közvetítésének gyakorlati módját is. Nyilvánvaló, hogy az élő zene hallgatása közvetlenebb hatást vált ki. Az élményt erősítheti az

előadóval/óvodapedagógussal való közvetlen kapcsolat és az azonnali visszajelzés lehetősége. Kodály úgy fogalmazott, hogy a gyermeknek a legjobb is csak éppen elég jó (Kodály, 1958). Ennek értelmében, ebben a gondolatmenetben rendkívül fontos a minőség kérdése! Az internet lehetőséget nyújt számunkra, hogy az egyetemes zenetörténet legértékesebb művei, az elmúlt évtizedek legjobb, legmagasabb minőséget nyújtó zeneművészeinek felvételei elérhetőek legyenek számunkra. Ennek segítségével olyan eszköz kerül a kezünkbe egy további fejlesztési lehetőség esetében, melyről a zenei nevelés során jóval kevesebb szó esik, és ez pedig az ízlés fejlesztésének a kérdése. Természetes gondolat számunkra, hogy ugyan a család az első szocializációs közeg, de az óvoda, az iskola és az pedagógusok szerepe a mintanyújtásban legalább olyan fontos. Tehát ebben az esetben is lényeges elem a pedagógus értékítélő, értékteremtő és értékközvetítő szerepe. Az esztétikum, az ízlés közvetítésében az óvodapedagógus saját esztétikai értékrendje tükröződik. Ezért kiemelten fontosnak tartjuk, hogy az óvodapedagógusok alapos és értékelő zenei tudással, zeneirodalmi ismeretekkel rendelkezzenek, hogy az óvodai munka során a megfelelő és odaillő magas művészeti és esztétikai értékű zeneműveket és előadókat ki tudják választani. Alapként tekintünk ebben az esetben a fejlett zenei ízlésre. Az alapján keressünk zenét, ami tetszik nekünk, ami számunkra igazán fontos. Azt, amit át akarunk adni a gyerekeknek. Ez akkor működik, ha megfelelő bizalmi kapcsolat van a pedagógus és a gyermek között, hiszen ebben az esetben egyrészt jól ismerjük az adott gyermeket, tudjuk, hogy mire fogékony, másrészt a kapcsolat révén egy hullámhosszon vagyunk a gyerekkel, így elfogadja tőlünk, amit neki mutatunk.
Ugyanakkor hiába rendelkezünk fejlett zenei ízléssel, hiába vagyunk tisztában a zenei nyelvezettel, ha azt nem tudjuk az adott korosztályhoz igazítani. Szükséges tehát egy módszertani eszköztár és a különböző megközelítések kreatív alkalmazása, beépítve a mindennapi óvodai és iskolai életbe. Tehát a képzési modell a minőség – ízlés – átfogó módszertani eszköztár – kreatív megközelítés egységében képzelhető el.

BEFEJEZÉS

Ismert közhely, hogy mindenki tehetséges valamiben, de mindenki másban tehetséges. Ezért egy továbbképzés esetében is felmerül a differenciálás fontossága. Természetesen vannak pedagógiai alapelvek, a művészet megközelítésének is vannak alapszabályai, de ezen túlmenően jobban lehetne építeni az adott hallgató egyéni képességeire, tudására. Ezt nagymértékben elősegítené az ellenőrzési és értékelési formák újragondolása. A kurzuslezárást követő számonkérések során gyakrabban alkalmazhatnánk portfóliókészítést. Ezt kiegészíthetné olyan hallgatói önálló munka, melyben egy-egy projekt keretében egy adott tematikus művészeti-pedagógiai feladatot önállóan megterveznek, dokumentálnak, bemutatnak és értékelnek. Ebben az oktató csak tanácsadó, facilitátor szerepet töltene be. Lehetséges feladat például egy zenemű személyre szabott kiválasztása, melyet a hallgató feladatként kap kreatív, projektmunkával való feldolgozásra, ahol a komplex művészeti nevelés szellemében azt a lehető legkülönfélébb módon dolgozzák fel, és teszik érthetővé és élvezhetővé a megadott korosztály számára.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Avers, K. E. (eds.). *Multi-Level Issues in Creativity and Innovation* (*Research in Multi-Level Issues, Vol. 7*), Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 377-392
Bastian, H. G. (1997). Beenflusst intensive Musikerzieung die Entwiklung von Kinder. *Musikforum 86,* Schott Verlag
Csépe, V., Győri, M., Ragó, A. (2007) . *Általános pszichológia 1–3. : 1. Észlelés és figyelem*.

Osiris Kiadó. Budapest
Csíkszentmihályi, M. (2014) *Kreativitás*. Akadémiai kiadó. Budapest
Farr, J. L., Tran, V. (2008) *Linking Innovation and Creativity with Human Resources Strategies and Practices: a matter of fit or flexibility?* In: Mumford, M. D., Hunter, S. T., Bedell
Gardner, Howard (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York Basic Books
Gyarmathy, É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münich Á. (szerk): *A kreativitás több szempontú vizsgálata*. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó. Debrecen (13-45 pp.)
Kirchner, S., Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior is 4 year old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, pp. 354–364 https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
Kodály, Z. (1958) *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest
Kodály, Z. (1974) *Visszatekintés I-II. : Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok.* Zeneműkiadó, Budapest
Koelsch, S. (2005). *Ein neurokognitives Modell der Musikperzeption.* In: Musiktherapeutische Umschau 26,4 Vandenhoeck & Ruprecht.
Koelsch, S. (2014) Music processing in the brain. In: Jaeger, D., Jung, R. (eds.): *Encyclopedia of Computational Neuroscience*. Springer, 1–34 pp. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7320-6_104-1
Kokas, K. (1972) Képességfejlesztés zenei neveléssel. Zeneműkiadó, Budapest
Peretz, I., Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology* 56., pp. 89–114. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225
Révész, J., Révészné Pálfi, K., Vida G. (2022). *Az implicit tanulás faktorai a zenehallgatás során. Potenciális fejlesztési transzferek*. In: Gyermeknevelés: Online tudományos folyóirat 10. 2022/4 77-88
Tóth-Bakos, A., Csehiová, A. (2023). *Zene az inklúzió jegyében*. *Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében.* Komárno: Selye János Egyetem, 2023. ISBN 978-80-8122-482-9
Zétényi, T. (2010). A kreativitás pszichometriája és a gondolkodás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65 (2), pp. 233–242 https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.2.5

https://doi.org/10.36007/5390.2026.459

A DÍSZÍTŐFESTÉS SZEREPE A NEMZETI IDENTITÁS KIALAKÍTÁSÁBAN ÓVODÁSKORBAN

THE ROLE OF DECORATIVE PAINTING IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY IN PRESCHOOL AGE

Anna REHO[10]

ABSTRACT *This study focuses on the importance of shaping national identity in early childhood education, with special attention to the multicultural environment of Transcarpathia. Preschool education offers multiple opportunities for fostering national identity, particularly through the conscious use of decorative arts. The theoretical framework of the article outlines the main characteristics, symbolism, similarities, and differences of Ukrainian and Hungarian folk painting traditions. In the empirical part, a 23-item questionnaire was distributed among 85 preschool teachers working in Hungarian-language kindergartens in Transcarpathia. The results indicate that teachers primarily use painting and drawing, integrating Hungarian motifs more frequently, while Ukrainian elements appear less often. According to the respondents, decorative arts are an effective tool in developing children's national identity, although there is a clear need for modern methodological materials and professional training to enhance practical implementation.*

KEYWORDS: *national identity, preschool education, decorative arts, folk painting, Ukrainian and Hungarian motifs, multicultural environment, Transcarpathia*

BEVEZETŐ. A nemzeti identitástudat megalapozására és alakítására talán soha nem volt jobban szükség, mint napjainkban, amikor az ukrán társadalom nehéz történelmi kihívásokkal szembesül, különös jelentőséget kap a fiatal generáció nemzeti tudatának, polgári identitásának és saját gyökerei iránti tiszteletteljes hozzáállásának kialakítása.

Kárpátalja – többnemzetiségű régió, ahol 12 900 km² területen éltek és élnek együtt ukránok, magyarok, románok, oroszok, romák, szlovákok, németek és más etnikai csoportok, melyek ezt a régiót egyedivé és különlegessé teszik. Kárpátalja lakosságának egyik jellemző vonása mindig a multinacionális jellege volt. Ezt bizonyította a 2001-es népszámlálás eredménye is, miszerint Kárpátalja területén több mint 100 féle nemzetiség élt. Kárpátalját földrajzi fekvése tette egyedivé. Az északi és észak-keleti belső határainál Lviv és Ivano-Frankivszk megyékkel szomszédos, a külső határainál pedig délről Romániával, délnyugatról Magyarországgal, nyugatról Szlovákiával, északnyugatról pedig Lengyelországgal határos. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy Kárpátalján évszázadokon keresztül mindig is a figyelem középpontjában volt az a fajta nevelés, mely a nemzeti, multikulturális, hazafias és más nemzetiségek toleráns elfogadására irányult (Reho, 2018).

[10] Dr. Anna Reho (PhD) a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens. A Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézet Óvodai-, Elemi és Inkluzív Oktatás Tanszékének a tanszékvezetője anna.reho26@gmail.com

A háborús időszakban Ukrajnában nőtt a belső menekültek száma. Nehéz megmondani, hogy hány ideiglenes menekültet fogadott be Kárpátalja, de azok csaknem egyharmada gyermek (Anna Reho & Piroska Demény, 2024). A háború Oroszország és Ukrajna között már több mint tizenegy éve tart. 2014. február 20-án kezdődött a Krím-félsziget megszállásával, majd 2022. február 24-én Oroszország teljes körű inváziójával folytatódott.

A belső és külső migráció jelentős hatással van Kárpátalja népességének nemzetiségi összetételére is. Az etnikai magyarok nagy része Magyarországra költözött és Kárpátalja területére sok ember érkezett Ukrajna keleti részéről, akik oroszul beszélnek. Bár ukránnak vallják magukat, mégis, a hosszú éveken át tartó orosz nyomás alatt az identitásukban szakadás történt. Sokan nem tesznek különbséget az orosz és az ukrán nemzetiség között.

Mivel az etnikai identitás első jelei körülbelül négyéves korban jelennek meg, ezért ajánlatos ebben a korosztályban elkezdeni az etnikai és vallási toleranciára, a szülőföld szeretetére, a honfitársak tettei iránti büszkeségre és tiszteletre való nevelést (Reho, 2018).

Az óvodai oktatási intézmények oktatáspolitikájának egyik prioritása a 2025/2026-ös tanévben, amelyet az „Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériumának stratégiai terve 2027-ig: kisgyermekek és óvodások oktatása” című dokumentumban határoztak meg, az óvodások társadalmi és polgári kompetenciáinak fejlesztésére szolgáló új, hatékony módszerek keresése (A Nemzeti Oktatási Minisztérium, 2025).

Ez a tulajdonság a gyermekek nemzeti identitásának megerősítésére, országukról alkotott pozitív kép kialakítására, aktív állampolgári magatartás formálására, a családhoz, mint népük, történelmük, hagyományaik és kultúrájuk részéhez való értékes viszonyulás létrehozására irányuló célzott erőfeszítések eredményeként alakul ki.

A nemzeti emlékezet nem csupán a múlt eseményeinek ismeretét jelenti. Ez egy érzelmileg színezett kép a közös történelemről, hősökről, szimbólumokról, hagyományokról, nyelvről.

A nemzeti szocializáció korai szakaszában a család szerepe meghatározó, azonban nem mondhatunk le az óvodai megalapozás lehetőségeiről sem.

A nemzeti nevelés sajátosságainak vizsgálata a népművészet eszközeivel óvodások számára kimeríthetetlen, hiszen a népművészet hatással van az óvodások nemzeti identitásának kialakulására, érzelmi világuk fejlődésére, a szülőföld, a föld és a hazájuk iránti szeretet nevelésére.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS. A nemzeti nevelés szorosan kapcsolódik a hazafias neveléshez. A nemzeti-hazafias nevelés kérdése nem új az ukrán pedagógiai tudomány számára, számos hazai tudós, például G. Vascsenko, B. Grinchenko, M. Grushevsky, O. Dukhnovich, K. Ushinsky, S. Rusova és mások szentelt neki kutatásokat. Az ukrán nemzeti-hazafias nevelés elméleti alapjait olyan ukrán tudósok, történészek, pedagógusok, pszichológusok kutatásai fektették le, mint például M. Boryshevsky, D. Vikonska, D. Dontsov, O. Kulchytsky, Yu. Lypa, V. Moskalets, G. Filipchuk, D. Chizhevsky, M. Shlemkevych, V. Yaniv, Ya. Yarema és mások. Munkáikban meghatározták azt a koncepciót, hogy a hazafias nevelés a nemzeti nevelés középpontjában áll.

A gyermekek hazafias nevelésének jogi alapja számos állami dokumentumban megfogalmazódott, nevezetesen: Ukrajna „Az oktatásról” szóló törvényében (2017) és „Az óvodai oktatásról” (2024), Ukrajna oktatásának fejlesztésére vonatkozó nemzeti stratégiában a

2021-ig tartó időszakra (2013), a nemzeti-hazafias nevelés koncepciójában (2019), az óvodai oktatás alapvető komponenseiben (2021) stb. Az óvodáskorú gyermekek hazafias nevelésének alapjai a Nemzeti Oktatási Minisztérium 2022. június 10-i 1/6267-22. számú „Néhány kérdés a nemzeti-hazafias nevelésről az ukrán oktatási intézményekben" című levelében vannak leírva. A 2021-ben elfogadott, megújított állami óvodai oktatási szabvány – annak alapvető összetevőjében – nagyobb hangsúlyt fektet az óvodások társadalmi és polgári kompetenciájának fejlesztésére. Ez meghatározza a gyermek személyes tulajdonságainak, társadalmi érzéseinek, hazája iránti szeretetének megnyilvánulási képességét; a gyermekek közösségeiben, a közösségben, a társadalomban általában zajló társadalmi eseményekben való aktív részvételre való készségét.

A cikk célja feltárni a nemzeti identitás kialakulásának lehetőségeit óvodáskorú gyermekeknél a díszítőművészetek segítségével a kárpátaljai óvodákban.

EREDMÉNYEK. A nemzeti-hazafias nevelés célja a nemzeti nevelés koncepciójában világosan megfogalmazásra került, és úgy definiálható, mint „a társadalmi tapasztalatok, a nép szellemi kultúrájának gazdagsága, nemzeti mentalitásának, világnézeti sajátosságainak és ennek alapján az ukrán állampolgár személyiségjegyeinek kialakítása, amelyek magukban foglalják a nemzeti öntudatot, a fejlett szellemiséget, az erkölcsi, művészeti-esztétikai, jogi, munkaügyi, fizikai, ökológiai kultúrát, az egyéni képességek és tehetség fejlesztését" (Mykhalchenko, 2021, 19 old).

A „patriotizmus" (hazafiasság) fogalmának értelmezésében leginkább N. Voloshyna meghatározása imponál nekünk: „Születési helyének, állandó lakóhelyének (kis hazájának) és országának (széles értelemben vett hazájának) tisztelete, szeretete és ápolása. Ez az érzés a szellemi-esztétikai fejlődés során keletkezik és fejlődik, egyre inkább szocializálódva és gazdagodva" (Voloshyna, 2009, 72 old.).

Az identitásfogalom két forrásból táplálkozik: a személyes (pszichológiai) és a szociális (történelmi) azonosságtudatból. Az identitástudat magyar kutatója a kettő szerves kapcsolatára utalva megállapítja, hogy: „A személyes identitás tudata, az éntudat (öntudat) nem jöhet létre másként, mint a társadalmi identitás ilyen vagy olyan felépítése révén" (Péter, 2025, 116 old.). A személyes és társadalmi identitás elválaszthatatlanul összefonódik, így az önazonosság felépítéséhez a társadalmi identitástudat egyidejű alakítására is szükség van.

A nemzeti identitás olyan személyiségbeli képződmény, amely az egyén önazonosságának fontos alkotóeleme, ugyanakkor amely sokoldalúan kihat az ember további nevelődésére, fejlődésére, teljes életútjára. A nemzettudat alatt a személyes kapcsolatok körénél tágabb, nagyobb közösséghez való tartozás tudatosulását értjük (Péter, 2025).

A múlt szellemi örökségének megőrzése, tudatosítása és aktualizálása közvetlenül befolyásolja a nemzeti identitás kialakulását, az erkölcsi és hazafias érettség szintjét, valamint a nemzet szellemi erejét. Éppen ebben a kontextusban a kulturális örökség nemcsak a történelmi emlékezet forrása, hanem a nemzeti méltóság és a társadalom stabilitásának megerősítő tényezője is.

O. Vyshnevskyi szerint éppen az óvodáskor a „hazafiasság bölcsője" (Vyshnevskyi, 2014, 6 old.). A tudós a nemzeti öntudat fejlődésének első szakaszaként az egyén korai etnikai-területi öntudatának szakaszát nevezi meg – annak etnikai hovatartozásának kialakulását, amikor a „hazafiasság gyökerei" megalapozódnak (Vyshnevskyi, 2014, 6 old.). Az óvodáskor végső

szakasza lehetőséget nyújt a személyiség társadalomhoz, szülőföldjéhez, népe kultúrájához való viszonyának kialakítására. Az óvodások megismerik a család és a nép kulturális és anyagi értékeit, megértik az ember kapcsolatát a múlt és a jövő generációival, érdeklődést mutatnak a családi és népi hagyományok iránt.

A gyermekek nevelésében jelentős szerepet játszanak a népi hagyományok, tapasztalatok, szokások, nézetek, viselkedési normák, amelyek történelmileg alakultak ki és generációról generációra öröklődnek (tisztelni az időseket, gondoskodni a gyermekekről, megünnepelni a jeles napokat stb.). A hagyományokhoz szorosan kapcsolódnak a népszokások – a bevett viselkedési szabályok; az, ami megszokottá, elismertté, szükségessé vált; a népi hagyományok megnyilvánulási formája (hogyan kell üdvözölni egymást, hogyan kell vendégségbe menni stb.).

A gyermekkor az intenzív érzelmi fejlődés időszaka, tele élénk benyomásokkal és élményekkel, amelyek hosszú időre bevéződnek az emlékezetbe, és az egyén lelki világának szerves részévé válnak. Ebben az időszakban alakulnak ki az első asszociációk az otthonnal, a születési és felnövés helyével kapcsolatban. Óvodáskorban alakulnak ki az identitás alapvető fogalmai – „ki vagyok", „honnan jövök", „mit jelent számomra a haza". Ez a korosztály különösen alkalmas a nemzeti-kulturális képek, szimbólumok, hagyományok, mesék és rituálék elsajátításához, amelyek később a nemzeti öntudat kialakulásának alapját képezik. Az érzelmi telítettség és a képzeletbeli élénkségnek köszönhetően ezek az elemek mélyen gyökereznek a gyermek pszichéjében, befolyásolva annak értékrendjét és elősegítve a hazafias érzelmek kialakulását.

A nemzeti nevelés – a nép által létrehozott nézetek, meggyőződések, eszmék, ideálok, hagyományok, szokások rendszere, amelynek célja a fiatalok világnézeti tudatosságának és értékrendjének formálása, a társadalmi tapasztalatok és az előző generációk örökségének átadása (Mykhalchenko, 2021).

Az emberiség történetében úgy alakult, hogy minden nép generációról generációra átadja tiszteletét és szeretetét szülőföldje iránt, tiszteletét történelmi múltja és hagyományai iránt, élettapasztalatát, a mesterség titkainak ismeretét stb. Így alakul ki egy nemzet, egy nép anyagi és szellemi kultúrájának története, így formálódik a hazafisága.

A díszítőművészetek – a szellem megtestesülése tárgyakban, ami lényegében a nép etnokulturális létezésének környezete, amely összeköti az embert a természettel, a jelen számára jön létre és örökségként marad az utódokra.

V.O. Sukhomlynskyi írja: „... a gyermeki rajz, a rajzolás folyamata a gyermek szellemi életének része. A gyermekek nem egyszerűen átviszik a papírra a körülöttük lévő világot, hanem ebben a világban élnek, belépnek ebbe a világba, mint a szépség teremtői, és élvezik azt." (Sukhomlynskyi, 1977).

Az erkölcsi fogalmak és az egyén érzései elválaszthatatlanok az érzelmességétől. A gyermek minden tevékenysége élénk érzelmi megnyilvánulásokkal jár, amelyek befolyásolják fejlődését. A kisgyermekek harmonikus fejlődésének hatékony eszköze a kreatív tevékenységekbe való bevonás: képzőművészet, zene, színház, művészeti nyelv. Ezek a gyermekek tevékenységi formái hozzájárulnak a gyermek érzelmi világának gazdagításához, a folyamat és az eredmény örömet, lelkesedést és inspirációt vált ki. A gyermekkori élénk érzelmek megjelenése általában megelőzi a kreativitás elemeinek kialakulását.

A gyermekek sokoldalú fejlődésének egyik hatékony eszköze a népi kultúra részét képező díszítőművészet. A díszítőművészet alkotásainak jellegzetes vonása a színgazdagság és a dekorativitás. A népművészek alkotásait merész, gyakran kontrasztos színkombinációk jellemzik, amelyek rendkívül vonzóvá teszik őket. Nagy jelentőséggel bír az ornamentika.

Az ornamentika egy tudatosan létrehozott minta, amelynek elemei ritmikusan ismétlődnek. Az ornamentika fő jellemzője a ritmus.

A díszítőművészet a kreatív tevékenység forrása.

Az ornamentális kompozíciók formáinak és tartalmának gondos összehangolása arra késztet minket, hogy a dekoratív és iparművészetben folyamatosan keressük és határozzuk meg azokat a színes és hozzáférhető képeket, amelyeket az óvodáskorú gyermekek esztétikai és erkölcsi formálásának gyakorlatában alkalmazhatunk. A népi festmények és ornamentikák motívumainak kiválasztásakor, amelyek a gyermekek munkáiban megjelennek, figyelembe veszik a képalkotási technika elérhetőségét, a mintákban megjelenő képek kifejezőerejét. A népi ornamentika motívumait felhasználó munkák során a gyermekek megtanulják megérteni a művészi általánosítás elveit, megismerik a dekoratív képek technikáit, megtanulják összehasonlítani a formákat, méreteket, az elemek elhelyezkedését a tárgy síkján.

A díszítőművészet a gyermek számára a legkönnyebben elérhető spirituális forma, ez az első lépés a művészi stílus elsajátításában.

A díszítőművészet a különböző népek kultúrájának sajátossága, megtestesíti az etnikum lelkét, körülveszi az embert mindennapi életében és az ünnepek során. Ezért éppen a dekoratív művészet áll minden emberhez a legközelebb, ez lehet az egyén művészi fejlődésének alapja, mivel egyrészt a múltat tükrözi, másrészt a népművészetben az évszázadok során olyan kreatív módszerek alakultak ki, amelyek a kortárs népművészet fejlődésének alapját képezik. Ennek a művészetnek pozitív jellemzője, hogy a gyermekeket a mindennapi életbe szervesen beépülő különböző formák révén vonzza a szép dolgokhoz.

A gyermeknevelésének a mai óvodában, tudományos módszertanon kell alapulnia és az általános emberi erkölcsi értékekre, valamint a nemzeti hagyományokra kell irányulnia (Kysil, 2016), (A Nemzeti Oktatási Minisztérium, 2022), (Mykhalchenko, 2021).

A művészet nevelő hatása a személyiségre már korai életkorban megkezdődik (Tóth-Bakos & Csehiova, 2023, Csehiová & Tóth-Bakos, 2022). A saját népe iránti szeretet, a hősiesség, a jó iránti szeretet és a rossz iránti gyűlölet már egy nagyon kis gyermek tudatában is megjelenik az első mesék, dalok, rajzok hatására. A művészet megtanítja az embert arra, hogy helyesen értse meg a felemelő és szép érzelmeket, amelyekre az embernek szüksége van. A műalkotások az egyik legfontosabb eszközei a személyiség kultúrájának, oktatási szintjének és általános intellektuális fejlődésének alakításában.

A nemzeti művészet pozitív jellemzője, hogy a gyermekeket különböző formákkal vonzza a szépséghez, amelyek organikusan beépülnek a mindennapi életbe, a háztartásba, a ruházkodásba, a családi otthonba – festett díszes tányérok, fából faragott tárgyak, agyagból készült művészeti alkotások, ruhadíszek, különböző típusú szövetek stb. formájában.

Helyesen cselekszenek azok a szülők, akik gyermekeiknek örökségül hagyják a képzőművészet (fa-, üveg- és fémmegmunkálás, hímzés), a zenei művészet (altatódalok, népdalok, játékok, népi hangszerek, szokások, szertartások stb.) terén szerzett ismereteiket, tudásukat és

készségeiket. A népi dekoratív művészetnek révén megvalósul a generációk közötti kapcsolat (Biliashivskyi, 2022), (Dronova, 2016).

A pszichológusok (G. Breslav, L. Dolinska, T. Krychkovska, V. Mukhina, Z. Ogorodniychuk, O. Skripchenko és mások) megfigyelései szerint a nagyobb óvodáskor magas szintű szellemi fejlődéssel jellemezhető, a gyermek nagy kognitív tartalékkal rendelkezik. Ebben a korban az erkölcsi normák irányadóvá válnak a gyermekek viselkedésében. Különösen igaz ez a bizonyos cselekedetekért érzett büszkeségre (a felnőttek értékelése következtében). A társadalmi értékek megértése segít a gyermekeknek tudatosítani, hogy szüleik milyen szerepet játszanak a társadalomban, mi a helyük; a gyermekek büszkék lesznek szüleik szakmai sikereire. Ugyanakkor, ahogy a pszichológusok megjegyzik, az idősebb óvodáskorú gyermekeknél a társadalmi szempontból fontos motívumok felülkerekednek a személyes motívumokon (Hordii, 2021).

Figyelembe véve azt a tényt, hogy a legfontosabb jellemzője a nagyobb óvodáskorú gyermekeknek a személyiséget meghatározó karakter kialakulása, valamint a tudatosság és az önismeret alapjainak megteremtése, fontos megjegyezni, hogy ez a kor fontos szerepet játszik a nevelési folyamatban, a gyermek nemzeti tudatosságának kialakulásában. A. Bohush szerint már „...életük első napjaitól kezdve a gyermekek magukba szívják azt a nemzeti és társadalmi szellemet, amely kialakítja bennük a saját népükre jellemző személyiségjegyeket és tulajdonságokat, nem pedig más népekét” (Bohush, 2019, 54 old.).

A népi képzőművészet és a dekoratív művészet szorosan összefonódnak az emberek mágikus-rituális és gazdasági tevékenységeivel, és olyan szellemi és anyagi jellemzőket tartalmaz, amelyek a nemzet sajátosságait, az etnikai csoportok helyi különbségeit jellemzik. A népművészet a parasztok és a külvárosi lakosok szabadidejében fejlődött (hímzés, festés, húsvéti tojásfestés, fazekasság, szőnyegszövés, kosárfonás stb.). A népi kézművesség a népi alkotóművészet egyik formája (dekoratív művészeti termékek gyártása) (Kovalov, 2025).

A Kulturális Minisztérium jóváhagyta Ukrajna szellemi kulturális örökségének nemzeti listáját, amely 9 tételt tartalmaz. Erről a Minisztérium 2018. február 12-i 105. számú rendelete rendelkezik, közli a Depo.ua.

A dokumentum szerint a listára felkerült a koszivszkij festett kerámia hagyománya (jelenlegi elterjedési területe – Ivano-Frankivszk régió), a krolevecki szövés (Szumszkij régió), az opishnyanska kerámia (Poltava régió), a petrikivszkij dekoratív festészet (Dnyipropetrovszk régió), a kozák dalok Dnyipropetrovszk régióban (Dnyipropetrovszk régió), Luka község (Kijev-Svyatoshinskyi járás, Kijev régió) dalhagyománya, a „fehér a fehérben” hímzés technológiája és Reshetylivka község (Poltava régió) növényi szőnyegkészítés hagyománya, valamint az Ornek – krími tatár ornamentika és az azzal kapcsolatos ismeretek (ARK).

A népművészet és kézművesség egyik fontos helyét a fazekasság tölti be – az égetett agyagból készült különféle termékek, például edények, csempék, játékok gyártása. Ez egy igen ősi mesterség, amely a neolitikumban jelent meg, majd később a népművészet egyik ágává vált.

Az agyag formázáskor rugalmas, égetés után (kb. 900 °C) pedig elég kemény. Széles színskálával rendelkezik – a fehértől, krémszínűtől, okkersárgától a vörösig, barnáig és sötét szürkésig. A kerámiafestékek, amelyek színes agyagból (angoba) készülnek, valamint az átlátszó és dekoratív mázak varázslatos hatást kölcsönöznek a kerámiatermékeknek (Mykhalchenko, 2021).

Az ősi fazekasok kézzel formálták a termékeket, egy kosárra, kőre vagy faformára ujjal vastag agyagdarabokat ragasztva, vagy spirálisan tekerve az agyagszalagot, fokozatosan összeragasztva és kiforgatva a kúpos, hegyes aljú edényt. Az edények vastag falúak voltak, a formák nem voltak teljesen kerekek és sziluettjeik sem tökéletesek. A fazekaskorong feltalálása, amely eleinte kézzel hajtott és lassan forgó volt, majd a középkorban gyors, lábbal hajtott lett, fordulópontot jelentett a fazekasság fejlődésében. A korongon való esztergálás technika nemcsak a termelés növelését tette lehetővé, hanem annak művészi színvonalának javítását is.

A fazekasságban a népművészek többféle díszítési technikát alkalmaztak: vésés, csiszolás, karcolás, flangálás, bélyegzés és formázás. Ma a fazekasságban négyféle terméket különböztetnek meg: különféle rendeltetésű edények, szakrális tárgyak (keresztek, ikonok, gyertyatartók), játékok, lakberendezési tárgyak (kályhák, vázák, virágtartók stb.).

A XX. században növekedett a kerámiaedények gyártása. A fazekasok gabonatároló edényeket, tálakat, fazekakat, korsókat és kancsókat készítettek. A XIV. században főként olcsó és praktikus szürke edényeket gyártottak ételek elkészítéséhez, amelyeket csillagokkal, fogakkal és levelekkel díszítettek.

A XVII-XVIII. században a termékeket több színnel festették. Kiemelt helyet foglaltak el a növényi, virágos ornamentumok, figurális ábrázolások, elsősorban a tálakon és csempéken. Ebben az időben számos poltavai központ alakult: Hlynky, Zinkiv, Myrhorod, Romny, és a legjelentősebb közülük Opishnia volt.

A Dnyipro-parti fazekasok központjai: Dybincy, Kaniv, Revivka, Supky, Tsvitna stb. Podillia régióban fazekas edényeket gyártottak Barban, Bubnivcában, Haisynban, Liutychivben és Smotrychiben.

A kerámiaipar vezető központjai Nyugat-Ukrajnában Potelych, Yavoriv, Kolomyia, Pustyn, Ungvár és mások voltak. A XIX. században az egyes kerámiaipari régiók termékei bizonyos sajátosságokat nyertek, amelyek a természetes anyagok tulajdonságaitól, a gyártás technikai szintjétől, a helyi hagyományoktól stb. függtek (Beldii, 2019).

Opishne kerámia – népi kézműves iparág, amely a XIX. században keletkezett Opishne községben, Poltava régióban.

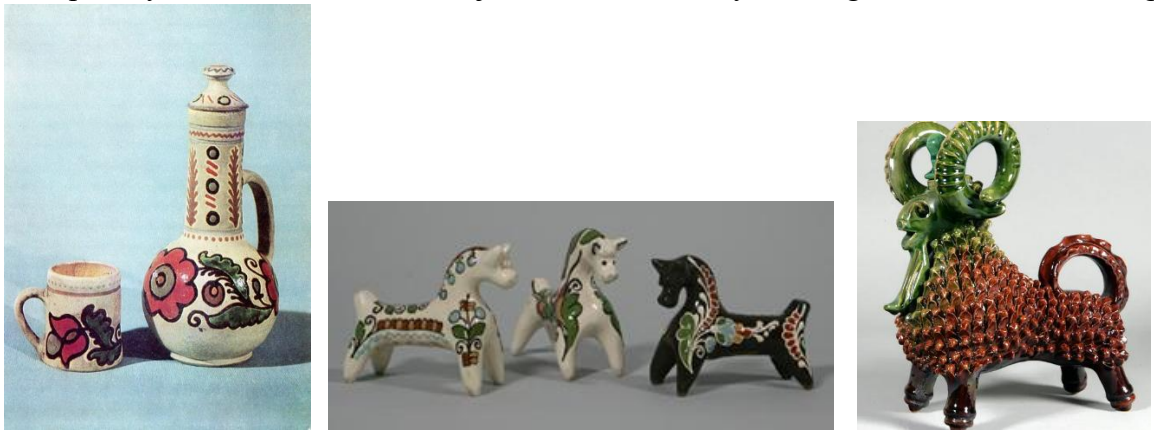
Az opishnyanska kerámia különlegessége a kék-fehér színvilág és a természetes ornamentika használata (nézd 1. ábra). A hagyományos termékeken madarak, állatok, virágok és más természeti elemek ábrázolásai láthatók.



1. ábra: Opishne kerámia. Forrás: Opishnia kerámia. (2025); Opishne kerámia művészetének remekművei (2025); Navchalno-metodychni materialy (2025);

Az opishnyansky festészet többnyire kontúros növényi ornamentika: virágok, fürtök, kalászok, ágak csokrok és koszorúk formájában (nézd 1. ábra).

Az opishnyanski edények vékony falúak, két-három színű festéssel, görbék, vonalak, pontok, valamint növényi ornamentikák – virágok, levelek, bogyók, koszorúk – formájában. Ismert helyi festési technika – flandrivka. Az ilyen ornamentumok színskálája – fehér, piros, zöld, barna színek kombinációja kis mennyiségben (nézd 2. ábra). Az opishnyanski kerámiák több fajtája különböztethető meg. Ez elsősorban háztartási kerámiák – konyhai edények, cserépedények, kancsók, vázák, játékok. Az edények magas művészi minőségűek.



2. ábra: Opishne kerámia. Forrás: Opishne kerámia művészetének remekművei (2025)

A kerámia termékek elterjedtek voltak Kárpátalján is. Ennek alapját a jelentős agyagkészletek képezték, amelyek az egész Kárpátaljai-alföldön, Ungvártól Técsőig elterjedtek. Sajnos, miután Kárpátalja egyesült a Szovjet Ukrajnával, megkezdődött a népi fazekasság hanyatlása. Ha a XX. század elején Kövesligeten 70, Gödényházán 40, Huszton 12, Dubovincén 20, Ungváron 15, Mércsén 6 fazekas volt, később a számuk csökkent. Az 1960-as években már csak Dubovincén 12, Kövesligeten 10, Irhóczon 8, Huszton 4, Magyarkomjáton és Ungváron 3-3 fazekas dolgozot, 1-2 mester volt Mércsén, Medenczén, Gödényházán, Velétén és Técsőn. Munkácson, Beregszászban és Nagyberezna városokban akkoriban megszűnt a fazekasság (Lashchuk, 1960). Ha azonban összehasonlítjuk az opishnyai kerámiát Kárpátalja kerámia termékeivel, rendkívüli hasonlóságot találhatunk (nézd 3. ábra). Alulról fehér festékkel festett és zöld burkolattal szegélyezett minták.



3. ábra: Kárpátaljai kerámia. Forrás: Ivan Gonchar Múzeum (2025).

A legősibb kárpátaljai kerámiafajta a fekete színű edény, az úgynevezett „füstölt”, amely az első évezredre és a középkorra jellemző. A kárpátaljai falusi fazekasok körében a füstölés

leghosszabb ideig Gödényháza és Kövesliget községekben maradt fenn, ahol még a XX. század elején is elterjedt volt (nézd 4. ábra).



4. ábra: Kárpátaljai„füstölt" kerámia. Forrás: (Lashchuk, 1960); Ivan Gonchar Múzeum. (2025).

Ahhoz, hogy „füstös" edényeket kapjunk, az égetés vége előtt gyantás tüzelőanyagot dobtak a kemencébe és azonnal agyaggal bedugaszolták az égőkemence összes nyílását. A füstölés nem tette lehetővé a színes agyaggal való festést, ezért a szürke termékeket mindig véséssel, sajtolással, formázással és simítással díszítették. A simítás csillogó csíkokat eredményezett a falak matt hátterén.

A füstölés keményebbé tette a cserépet és jelentősen csökkentette a folyadék áthatolását a falakon. Ezért széles körben használták, amíg ki nem szorította az üvegszerű bevonat, a máz, amelyet Kárpátalján „mallu"-nak neveznek. A díszítések a nedves falakra készültek, akár természetes színű cserépre, akár fekete, ritkábban piros vagy zöld színű mázzal (angobával) borított cserépre. Az ecset segítségével történő festésen kívül a mázas termékeket „vágással" díszítették, vagyis kis barázdákat és kis felületeket vágtak ki késsel, hogy eltávolítsák a máz rétegét a szárított tárgyról. Ezzel be is fejeződőt a díszítés. Az egyszerű rajzokat fehér és zöld festékkel festették meg (nézd 5. ábra).



5. ábra: Kárpátaljai kerámia. Forrás: (Lashchuk, 1960).

Kárpátalján, mint minden ukrán házban, az ajtó mellett, a kályhával szemben található egy „polc", „edénytartó" – egy fa szerkezet, amelyet Ukrajna más régióiban „mysnik" vagy „sudnik" néven ismernek. Polcain tálak vannak elhelyezve, amelyek díszítik a lakást.

Ezenkívül, egy régi szokás szerint a házak falait, különösen a hegyvidéki falvakban (az alföldön ez a szokás kialakulóban van), dekoratív tálakkal díszítik. Ezek kicsik, gazdagabban festettek, mint a szokásosak. Formájukban a kárpátaljai tálak megőrizték a mai napig az ősi hagyományokat. A legelterjedtebb tál, amely minden településen megtalálható, csak kis helyi

eltéréseket mutat. A tálak fő típusai arányaiban szinte megegyeznek a Dnyipro-medence középső részén.

A régi típusú, nem mázolt cserepek, mind a fekete, mind a természetes színűek, vésett (gravírozott) díszítéssel rendelkeznek, amelyet szög, pálcika, fésű, köröm vagy ujj segítségével készítettek. Ezek a csíkok, görbék, gödrök, barázdák, hornyok, amelyek fény-árnyék hatást kölcsönöznek az edényeknek.

Pontosan ez a festés díszítette a XI-XIV. században a kézművesek termékeit mind a kijevi, mind a volodimir-galíciai államok területén. Ez jelentős változások nélkül szinte egész Ukrajnában fennmaradt a mai napig, és a magyar fazekasság az ukránoktól vette át. Ezt igazolja, hogy a mai napig ezt a díszítési rendszert a magyar fazekasok „orosz díszítésnek" nevezik (Lashchuk, 1960).

A XX. századi fazekasság díszítő motívumaiban a következő elemeket különböztetjük meg:

1. Pálcika, vagy „zsinór" — egyenes sáv, amelyet Ukrajna más területein „csíkként" vagy „golyóként" neveznek;

2. Kanyargós vonal – hullámzó vonal. A kanyargós vonal, akárcsak a pálcika, mind szarvakkal[11], mind véséssel készül;

3. Pontok – kör alakú pontok sora, egy vonalon elhelyezve;

4. Csíkok – rövid vonalak, amelyek csíkot alkotnak;

5. Pont – nagy kör pontokkal körülvéve;

6. „Csillag" – 4 nagy pont;

7. Ötágú csillag;

8. Pöttyös pálcika – két pálcika között fehér pöttyös sáv;

9. Pöttyös görbe;

10. „Csipka" – félkört, ívet alkotó pöttyök;

11. „Kocka" – 6-8 pont egy méretben, amelyek egy nagy pontot vesznek körül;

12. „Greznyky" – 3 vagy 6 nagy pont, amelyek háromszöget alkotnak, amely szőlőre emlékeztet;

13. „Kocska" – négyzet, amelyet 4 vagy 9 nagy pont alkot. Néha négyzet alakú keret zárja körül őket;

14. „Okolyecko" – spirál, amely szarvval készitették;

15. Ujjak – 3-5 vonal, amelyek ujjakra emlékeztetnek;

16. Pálcikák – több vonal, mint az ujjaknál;

[11] egy tehénszarv, amelybe egy tyúk tollat (néha egy szalmával meghosszabbítva) szúrtak. A szarv megdöntésekor a keskeny nyílásból egyenletes festékcsík jön ki.

17. Íves vonal pálcikákkal és íves vonal levelekkel, amelynek mindkét oldalán mélyedésekben pálcikák vagy levelek vannak;

18. Koszorú, vagy „pofon” – görbület díszekkel, amely körbeveszi a tárgyat;

19. „Rúza” – általános elnevezés minden virágszerű kombinációra;

20. „Komanyica” – lóhere – 3-4 nagy folt, „bevágással” kialakítva, két pálcikával és farkincával;

21. Szerencsés – lóhere négy szirommal-folttal;

22. Makk;

23. Csengettyűk – csengettyűk, amelyek rügyekre is emlékeztetnek;

24. „Kosytsia-bolyanka” — egy kis fa, amelynek minden ágán egy pont található. Mindezek az elemek ornamentális csíkokká vagy folytonos motívumokká fonódnak össze és a mesterek kezei alatt egyedi, eredeti dekoratív kompozíciókká alakulnak (Lashchuk, 1960, 49-51 old).

Az észak-kárpát-vidéki kerámiafestészetben két irányzat, lényegében két dekoratív festészeti iskola különböztethető meg:

1. A vörös (pontosabban természetes színű) cserép festése szarvakkal és ecsettel, amelynek csúcspontja a Dubovinkai művészet.

2. Fekete alapon „vágással” és szarvakkal történő festés, amelyről Irhócz község híres. Ennek egy változata Ungváron fejlődött ki.

Mivel ezek a minták nagyon egyszerűek, a gyermekek könnyen megtanulják és használni tudják.

Petrykivsky festészet – népi művészeti iparág, amely dekoratív tárgyak gyártására specializálódott: tálak, játékok, dobozok, húsvéti tojások stb. (nézd 6. ábra).



6. ábra: Petrykivsky festészet. Forrás: Encyclopedia of Modern Ukraine; (2025). Pomer (2025).

A petrykivsky festészet művészi alapját a parasztházak belső tereinek díszítő festésének hagyományai képezik (nézd 7. ábra).



7. ábra: A petrykivsky díszítés

Forrás: Pomer (2025).



8. ábra: A kalocsai díszítés

Forrás: Kalocsai népművészet (2025).

A petrykivsky festészetben a növényi motívumok dominálnak. A növényi ornamentikában különböző virágokat (asztrálok, dahlia, rózsák, kamillák) és gyümölcsöket ábrázolnak, amelyeket fantáziadús kompozíciókba, vázákba és bokrokba kombinálnak. Néha, a növényi mintákat emberek, madarak és állatok ábrázolásával kombinálják. Mint látjuk, ha össze hasonlítunk a 6-s, 7-s, 8-s és 9-s ábrát, láthatjuk, hogy nagyon hasonlít a kalocsai mintára.







9. ábra: Kalocsai minta. Forrás: Kalocsai pingálás. (2025); Díszes kalocsai. (2025)

Az óvodai oktatási folyamatban a kisgyermekeknél vidám, színes dekoratív festészetet használnak, mint önálló dekoratív művészeti ágat.

A dekoratív festészet alapja az asztali festészet volt, amellyel a népművészek a falusi házak falait díszítették: az ajtók, ablakok körül, a tető alatt. A helyiség belsejében a kályhákat, mennyezeteket, falrészeket festették meg.

A festés nem csupán díszítés, hanem a népművészet sajátos szimbolikus nyelve is (Biliashivskyi, 2022).

A dekoratív festmények, mint más dekoratív művészeti ágak, közel állnak a gyermekekhez és érthetőek számukra. Őszintén és egyszerűen közvetítik a környező élet szépségét. A gyermekek könnyen felismerik a népművészek alkotásaiban az ismerős virágokat, bogyókat, madársziluetteket.

A népi festészet nagy jelentőséggel bír a gyermekek esztétikai és művészeti nevelésében a mai óvodai oktatásban (Myskova, 2020).

A modern oktatási és nevelési programok az óvodai oktatatói intézményekben előírják a dekoratív művészetek műveinek felhasználását nemcsak az óvodások esztétikai érzékének és hazafiságának fejlesztése érdekében, hanem kreatív képességeik fejlesztése érdekében is.

A gyermek által korábban látott minták nem maradnak teljes egészében az emlékezetében, de gazdagítják a képzeletét. A gyermek a minták elemeit a maga módján kombinálja, újakat talál ki, ami elősegíti a kreatív kezdeményezőkészség és az aktivitás fejlődését (nézd 8. ábra). A dekoratív munkák önálló elvégzése lehetőséget ad a gyermekeknek a precízség, önállóság és a társaik kreatív eredményei értékelése képességének elsajátítására.



10. ábra: Gyermek munkák. Forrás: saját készitésű fotó

A dekoratív tevékenységek órarendje a következő feladatokat tartalmazza:
- az esztétikai érzékelés fejlesztése a díszítőművészetek – festészet – közvetlen megismerése révén;
- a gyermekek megtanítása a díszítő festészet jelentőségének és szépségének megértésére;
- a minták kompozíciójának megtanítása különböző formájú papíron, térbeli és sík tárgyakon;
- megtanítani a színek és árnyalatok harmonikus kombinálását a díszítő festészetben;
- elsajátítani a díszítő festészet technikai fogásait;
- megtanítani a kollektív munkák elvégzését, panelek összeállítását különálló dekoratív mintákból az ismert motívumok alapján.

A népi dekoratív művészetet a színek élénksége és gazdagsága, a színkombinációk harmóniája vagy kontrasztja, a formák tisztasága és átgondoltsága, valamint a kompozíció egyszerűsége jellemzi. A díszítőművészet számos ága ornamentikájának szerves részét képezik a növényi motívumok.

A gyermekeknek a dekoratív festészet alkotásait bemutatva a pedagógus elmeséli, hogy az emberek ilyen festményekkel díszítették lakóhelyüket. A falakra, kemencékre különböző virágokat, leveleket, rügyeket festettek. Ma ilyen szép mintákat papírra, dobozokra, tányérokra festenek. Mintás leveleket, színes virágokat rajzolnak, amelyek hasonlítanak a kamillára, dáliára, viburnumra és a bogyós gyümölcsökre. Az ilyen virágokat és leveleket a művészek a természetben figyelik meg, de a maguk módján rajzolják meg, olyan színekkel, amelyek a növényekben nem fordulnak elő, de a rajzon nagyon szépek.

A festészet megismerése során a gyermekeknek a feladatként megadottnál bonyolultabb rajzokat is meg lehet mutatni, hogy gazdagodjon a képzelőerejük. A megfigyelések tartalmának a gyermekek számára érthetőnek kell lennie. Meg kell tanítani a gyermekeket arra, hogy észrevegyék a szép dolgokat az óvodában és otthon.

A különböző ukrán régiókból származó játékok (csakúgy, mint az edények, sípok, fából készült tárgyak, kivágott papírfigurák, húsvéti tojások, falfestmények) meghatározott sajátosságokkal

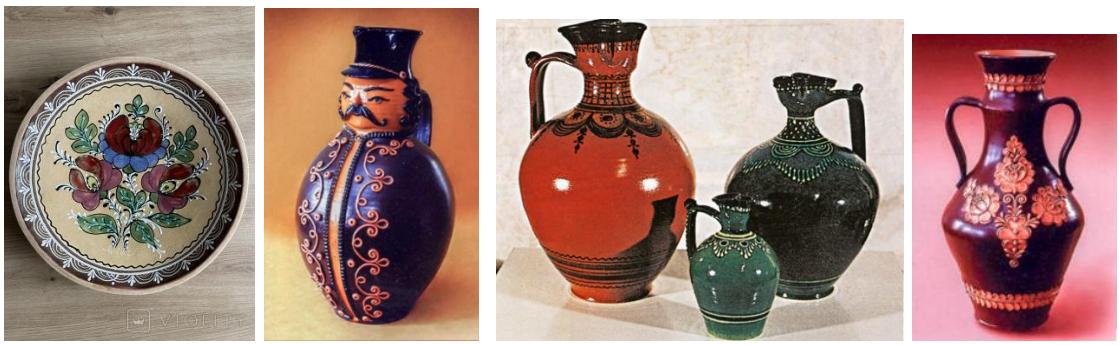
rendelkeznek, amelyek a táj és éghajlati, földrajzi adottságoktól (hegyek, síkság, sztyepp, erdős területek, rétek és tavak stb.), a lakosság többségének foglalkozásától, történelmi tényezőktől és szertartási hagyományoktól függenek. Így a Polisszjában és a sztyeppes Dél-Ukrajnában készült játékok általában különböznek egymástól mind tematikus és cselekménybeli preferenciák, mind az anyagok választása és azok plasztikai lehetőségei tekintetében. Vannak helyi dekoratív és kolorisztikai preferenciák, bizonyos ornamentális formák és motívumok iránti vonzódások is (Tananyag az ukrán népi játékok kurzushoz, 2017).

Az Ungvári Skanzen kerámia gyűjteménye évek alatt alakult ki és ma is folyamatosan bővül. Körülbelül 1400 darabot számlál. A gyűjtemény két csoportra osztható: hagyományos népi kerámia és népi mester-keramikusok alkotásainak gyűjteménye, amelyek a XX. századi Kárpátalja legismertebb kerámia-központjait képviselik és amelyek a kerámia-tárgyak művészi kialakításának sajátos technikáival tűntek ki.

A kiállításon kancsók („dovzánki”), edények, tányérok, tálak, csészék („gornjatka”) láthatók a Perecsenyi, Ungvári, Szolyvai, Ilosvai, Szőlősi, Técsői, Rahói és Ökörmezői járásokból. A gyűjteményben kiemelkednek a híres mesterek – Mihály és Iván Halász, Vaszil Gazdík és Anna Kushnirenko – gyűjteményei, akik az Ilosvai járási Irhócz községből származnak; Mihály Lemko munkái Huszt városából; Fjodor Sidej munkái a Nagyszőlősi járási Dubovinka községből. A kortárs mesterek közül a kiállításon láthatók Oleksandr Dvorak (Ilosva), Hidi Endre (Nagydobrony) és Magdalina Puglik-Beleny művei.

A kiállítás különálló csoportját 11 használati kerámia tárgy alkotja, amelyek Mihail Belen magángyűjteményéből származnak. Ezek főként a XIX. századból származó tárgyak, amelyek mind formájuk, mind díszítésük tekintetében ritka példányok a kerámia edények között (a Kárpátaljai Megyei Területi Közigazgatás Kultúraügyi Osztálya, 2024).

Kiemelnénk Hidi Endre (Nagydobrony) munkásságát, mely magába foglalja az ukrán és magyar díszítő technikák egyvelegét.



9. ábra: Hidi Endre (Nagydobrony) munkássága. Forrás: Hidi Endre (2025).

Hogy felmérjük az ukrán és magyar díszítőművészet elemeinek felhasználását a Kárpátaljai óvodákban elkészítettünk egy 23 pontból álló kérdőívet, melyet szétosztottunk 85 magyar oktatási nyelvű nagycsoportban dolgozó óvodapedagógus között. Az alábbi kérdésekre kerestük a választ: Milyen gyakran használják a díszítőművészet (pl. ragasztás, rajzolás, agyagozás, hímzés, festés) elemeit a gyermekekkel való munkában? Mely művészeti formákat alkalmazzák leggyakrabban? Véleményük szerint, a díszítőművészet hozzájárul-e a gyermekek nemzeti identitásának formálásához? Ismerik-e az ukrán népi festészetet (pl. petrykivka festészet, koszivi kerámiafestés, opisnyai kerámia)? Ismerik-e a magyar népi festészetet (pl.

kalocsai, matyó, székely motívumokat)? Milyen gyakran építik be az ukrán motívumokat (díszeket, szimbólumokat, színeket) a munkájukba? Milyen gyakran építik be a magyar motívumokat? Véleményük szerint miben hasonlítanak az ukrán és a magyar festett motívumok? (pl. virágminták, élénk színek, természet szimbolikája); Véleményük szerint miben különböznek az ukrán és a magyar festett motívumok? (pl. színhasználat, kompozíció, szimbolika, technika); Kombinálja-e az ukrán és a magyar népművészet elemeit a foglalkozások során? Milyen értékeket lehet közvetíteni a gyermekeknek a népi festészet által? Továbbá, arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen nehézségekkel szembesülnek a díszítőművészet alkalmazásában? Mire van szükségük a hatékony munka érdekében a nemzeti motívumok használatában? Milyen formában tartanák leghasznosabbnak a továbbképzést ezen a területen? Véleményük szerint, hogyan lehetne fejleszteni az ukrán és magyar népi festészet alkalmazását az óvodai nevelésben a gyermekek nemzeti identitásának formálása érdekében?

A kérdőív három fő területet mért fel:

1. A díszítőművészet használatának gyakorlatát (mi történik a valóságban).
2. A pedagógusok hozzáállását és tájékozottságát (hogyan értékelik ezt).
3. Problémákat és fejlődési lehetőségeket (mi akadályozza és mi segítheti).

Az óvodapedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálat adatfeldolgozásának menete ezekből a kutatási lépésekből állt:

1. Kérdőívek begyűjtése (online vagy papíralapú formában).
2. Elsődleges feldolgozás: a válaszok teljességének ellenőrzése, anonimizálás és adatok rögzítése táblázatban.
3. Kódolás: a zárt kérdések numerikus kódolása, a többválasztós kérdések bináris kódolása (0/1), a nyílt kérdések tartalomelemzése.
4. Kvantitatív elemzés: a válaszadók demográfiai jellemzőinek és gyakorlatának statisztikai feldolgozása, diagramok készítése.
5. Kvalitatív elemzés: a hasonlóságok és különbségek azonosítása az ukrán és a magyar népi díszítőművészetben, a pedagógusok javaslatainak kategorizálása.
6. Integrált elemzés: a kvantitatív és kvalitatív eredmények összevetése, összefüggések feltárása.
7. Következtetések levonása: a pedagógusok ismereteinek és gyakorlatának szintje, nevelési potenciál, problémák és szükségletek, valamint javaslatok az óvodai gyakorlat fejlesztésére.

Összegezve, ezekre az eredményre jutottuk.

A 10. ábra bemutatja, hogy az óvodapedagógusok milyen gyakorisággal alkalmazzák a díszítő festés elemeit a mindennapi nevelési gyakorlatban.



10. ábra Milyen gyakran használja a díszítő festés elemeit?

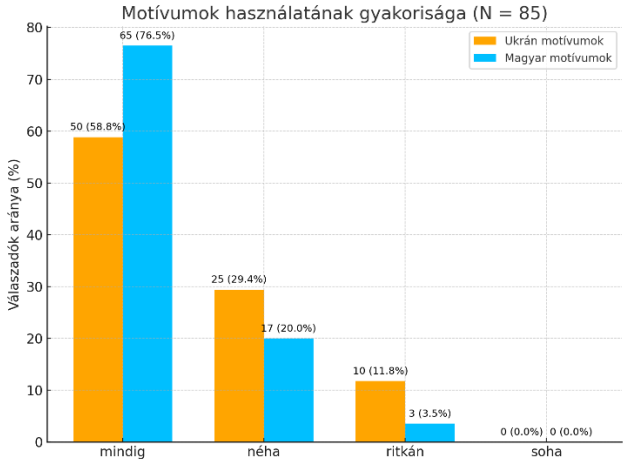
Mint látjuk, legtöbben hetente többször használják a díszítő festés elemeit.

A 11. ábra szemlélteti a pedagógusok véleményét arról, hogy a díszítő festés milyen mértékben segíti a gyermekek nemzeti identitásának kialakítását.



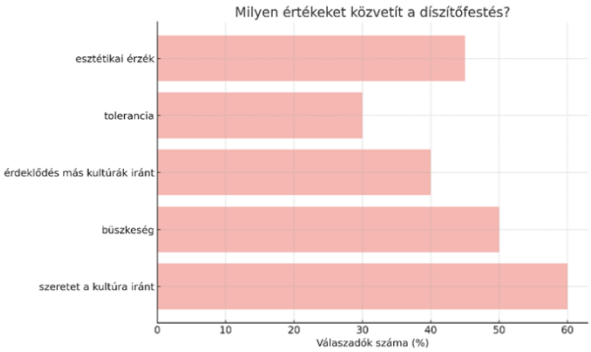
11. ábra A díszítő festés milyen mértékben járul hozzá a nemzeti identitás formálásához?

Az oszlopdiagram (nézd 12. ábra) összehasonlítja az ukrán és a magyar motívumok alkalmazásának gyakoriságát az óvodai foglalkozások során. Mint látjuk, az óvónők 76,5% mindig igyekszik használni a magyar motivumokat és 58,8 % az ukránt, olyan aki soha nem használja – nincs. Elenyésző mennyiségű válaszok érkeztek, hogy az ukrán és magyar motivumokat, csak néha használják. Vagyis, csak a programban előírt témákon.



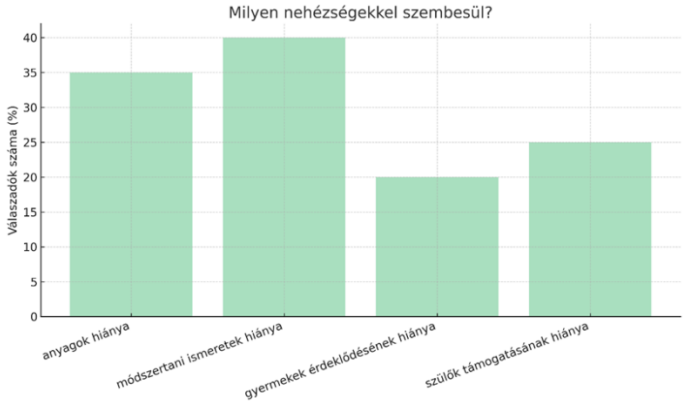
12. ábra Motívumok használatának gyakorisága (ukrán és magyar)

A 13. ábra azt mutatja, hogy a pedagógusok szerint milyen nevelési és értékformáló hatással bír a díszítő festés (pl. kultúra iránti szeretet, tolerancia, esztétikai érzék).



13. ábra Milyen értékeket közvetít a díszítő festés?

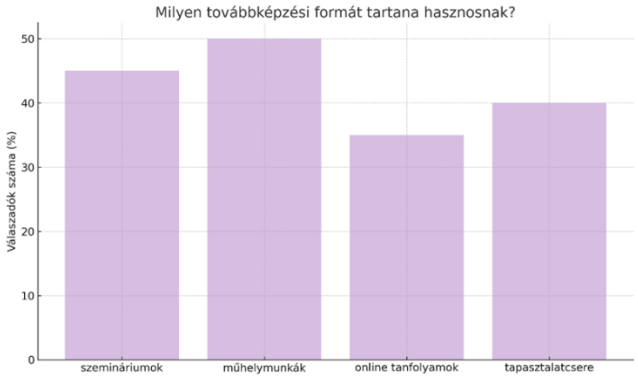
Az 14. diagram felsorolja azokat a problémákat, amelyek akadályozhatják a díszítő festés szélesebb körű alkalmazását (anyagok hiánya, módszertani nehézségek, szülői támogatás hiánya).



14. ábra Milyen nehézségekkel szembesül?

Mint látjuk, legtöbb problémát az óvónőknek a módszertani ismeretek és az anyagok hiánya okozza.

A következő ábra bemutatja, hogy a pedagógusok mely képzési formákat tartják a leghasznosabbnak a díszítő festés hatékonyabb beépítéséhez az óvodai gyakorlatba. Az óvónők 50%-a a műhelymunkát tartja a leghatékonyabb módszernek a díszítő festés elsajátítása céljából.



15. ábra Milyen továbbképzési formát tartana hasznosnak?

ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű óvodákban dolgozó pedagógusok rendszeresen alkalmazzák a díszítőművészet különböző formáit, különösen a festést és a rajzolást, míg a hímzés és az agyagozás ritkábban fordul elő. A kérdőíves felmérés és a diagramok tanúsága szerint a magyar népi motívumokat (például kalocsai, matyó, székely) gyakrabban használják, míg az ukrán népművészet elemei (például petrykivsky festészet, koszivi és opisnyai kerámia) ritkábban jelennek meg a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. A pedagógusok egyértelműen úgy vélik, hogy a díszítőművészet hozzájárul a gyermekek nemzeti identitásának formálásához, fejleszti a közösségi érzést és erősíti a kulturális gyökerekhez való kötődést. A válaszok alapján az ukrán és magyar motívumok között számos hasonlóság figyelhető meg (élénk színhasználat, természetközpontú szimbolika, virágminták), ugyanakkor különbségek is fellelhetők, főként a színharmóniában, a kompozíciós megoldásokban és a technikai sajátosságokban. A pedagógusok a népi díszítőművészetet értékes eszköznek tartják a kulturális örökség átadásában, azonban hiányolják a korszerű módszertani segédanyagokat és a továbbképzési lehetőségeket. A hatékonyabb munka érdekében vizuális segédanyagokat, gyakorlati útmutatókat és rendszeres szakmai képzéseket tartanánk szükségesnek, amelyek elősegítenék a magyar és ukrán népi motívumok tudatosabb és integráltabb alkalmazását az óvodai nevelésben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A Kárpátaljai Megyei Területi Önkormányzat Kultúraügyi Osztálya (2024). Sohodni u Zakarpatskomu muzei narodnoi arkhitektury ta pobutu vidkryly vystavku «Keramika Zakarpattia: vid tradytsii do suchasnosti». URL:https://surl.li/dxvbdj

A Nemzeti Oktatási Minisztérium (2022). 527. sz. levele „Néhány kérdés a nemzeti-patrióta nevelésről az ukrán oktatási intézményekben”. URL: https://surl.li/ajdznk

A Nemzeti Oktatási Minisztérium stratégiai terve 2027-ig. (2025). [Stratehichnyi plan diialnosti MON do 2027 roku]. URL: https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku

Biliashivskyi, Mykola (2022). Ukrajinai népművészet. 2-he vyd. Kharkiv: Vydavets Savchuk O. O., 168.

Beldii O. V. (2019). A szín szimbolikája a vallási kultúrákban: dys. … kand. filosof. nauk: 09.00.11. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 249 s.

Bohush, Alla (2019). Válogatott tudományos-pedagógiai cikkek. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 304 s.

Csehiová, A. & Tóth-Bakos, A. (2022). Művészet - Edukáció - Terápia : Inspirációk, kölcsönhatások, interdiszciplináris megközelítések. Komárom. Selye János Egyetem.

Díszes kalocsai minta számfestő. (2025). URL: https://surl.li/qvulyx

Dr. Péter Lilla PhD. (2025). A nemzeti identitástudat megalapozásának lehetőségei óvodáskorban a projektmódszer által. Articles. 116-124. URL: http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pkw2/art11.pdf

Dronova, O. O. (2016). Nemzeti nevelés óvodások számára az ukrán népművészet eszközeivel. Nauk. visn. Pivdennoukr. nats. ped. un-tu im. K. D. Ushynskoho. № 6. S. 62–67.

Encyclopedia of Modern Ukraine. (2025). Shulyk Nadiia Mytrofanivna URL: https://esu.com.ua/article-883001

Hidi Endre (senior) Munkák portfóliója (2025). URL: https://zakarpat.brovdi.art/khudozhnyky/myttsi-zakarpattia/gidi-endre-starshij#parentHorizontalTab2

Hordii N. (2021). A hazafias érzelmek nevelése idősebb óvodáskorú gyermekekben a gyermekirodalom segítségével. Osvitni obrii № 1(52), S. 57 – 62.

Ivan Gonchar Múzeum. (2025). Kerámia. URL: https://old.honchar.org.ua/halereya/keramika/

Kalocsai pingálás. (2025). URL: https://www.szepmagyarorszag.hu/magyar/oldalak/kalocsai_pingalas/

Kovalov, Oleksandr. (2025). A népművészet szerepe a személyiség formálásában. URL: https://ukped.com/statti/skarbnichka/7430-rol-narodnoho-mystetstva-uformuvanni-osobystosti.html 77

Kysil, N. V. (2016). Kis hazafiak iskolája. Oktatási projekt idősebb óvodáskorú gyermekekkel. Kharkiv: Vydavnytstvo «Osnova», 221 s. (Seriia «ZDO. Vykhovateliu»).

Lashchuk, Yu. (1960). Kárpátaljai népi kerámia. Uzhhorod. 50 s.

Mykhalchenko N. M. (2021). Nemzeti-patriotikus nevelés az óvodai oktatási intézményekben: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia dystantsiinoho navchannia. Mykolaiv: SPD Rumiantseva H. V., 206 s. 58, s.19.

Myskova N. M. (2020). A óvodáskorú gyermekek hazafias nevelése az óvodai oktatási intézményben. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, № 69, T. 1. S.102-105.

Navchalno-metodychni materialy. Opishnia kerámia. (2025). URL: https://svitdovkola.org/metodic/yds1/7/media9

Opishnia kerámia. (2025). URL: https://shop.opishne-museum.gov.ua/

Opishne kerámia művészetének remekművei. (2025). URL: https://spadok.org.ua/narodni-promysly/shedevry-goncharnogo-mystetstva-opishni

Pomer naistarshyi z maistriv petrykivskoho rozpysu. (2025). URL: https://life.pravda.com.ua/culture/2018/04/26/230588/

Reho, Anna (2018) A multikulturális oktatás és az etnikai tolerancia kialakulása Kárpátalja óvodai nevelési intézményeiben. *Képzés és gyakorlat.* 16. Évfolyam 2. Szám. 147-154. Doi: 10.17165/tp.20118.2.11. URL: http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kurrens-folyoirat

Reho, Anna, Piroska Demény (2024). A háború hatása az óvodáskorú gyermekek életére. *Vektory rozvytku suchasnoi osvity: dukhovnist, vzaiemodiia, komunikatsiia, kompetentnist*: monohrafiia. N. M. Avsheniuk, H. V. Tovkanets ta kolektyv avtoriv. Uzhhorod: RIK-U, c. 364-379.

Sukhomlynskyi, Vasyl. (1977). Válogatott művek öt kötetben. Harmadik kötet.Vybrani tvory v piaty tomakh. Tom tretii. Kyiv, vydavnytstvo "Radianska shkola", stor. 53 - 55.

Tananyag az ukrán népi játékok kurzushoz óvodapedagógia szakos hallgatók számára (nappali, levelező tagozatos hallgatók és IPO hallgatók (2017). Kh.: KhNPU imeni H.S.Skovorody, 122 s.

Tóth-Bakos, A. & Csehiová A. (2023). Zene az inklúzió jegyében – Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében. Komárom. Selye János Egyetem.

Voloshyna N. (2009). Filozófiai nézetek a patriotizmus lényegéről, mint az információs biztonság információs-pszichológiai összetevőjéről. *Suchasni informatsiini tekhnolohii u sferi bezpeky ta oborony. № 1 (4). S. 72–75.19, s. 72.*

Vyshnevskyi, O. (2014). A mai ukrán fiatalok nevelésének ideálja és az ukrán nemzeti karakter. *Osvita*. Berez. (№ 12). S. 6–7.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.479

EXPERIMENTAL SET-UP: AI MEETS ANTI-PROVERBS

Márk CSÓKA[12] **- Anna T. LITOVKINA**[13] **- Andrea PUSKÁS**[14]

ABSTRACT:
The present study is devoted to the experiment we conducted in February 2025, the goal of which was to explore how AI evaluates and understands the humor of anti-proverbs (i.e., deliberate proverb innovations), as well as how it can create its own humorous content. Our discussion is organized in two parts. In the first, introductory part of the study we first address the background of anti-proverb research and terminology. Afterwards, we explore the relation of AI, humor and creativity, as well as AI and proverbs. The second, and main part of the article addresses the experiment itself. We discuss how our experiment was set up and conducted. We outline the main goals of our experiment and our hypotheses. Furthermore, we describe the selection of anti-proverbs in the questionnaire for the experiment. Last but not least, we introduce how our communication with AI was set up. The second part of the study is followed by Conclusion and Implications for further research. At the end of the study Appendix is given, which is followed by a list of References.

KEYWORDS:
anti-proverb, proverb transformation, ChatGPT, AI, humor evaluation, humor creation, Mistral Le Chat, DeepSeek, Gemini

INTRODUCTION

At first attention will be given to the background of anti-proverb research and terminology, as well as to description of two sociolinguistic surveys addressing evaluation of humor of Anglo-American and Hungarian anti-proverbs conducted by Anna T. Litovkina. In the second part of Introduction we will explore the relation of AI and humor, as well as of AI and proverbs.

Anti-proverbs

For centuries, proverbs have provided a framework for endless transformation. In recent decades, the modification of proverbs has reached such proportions that sometimes we can even encounter more proverb transformations than traditional proverbs. Wolfgang Mieder has invented the term *anti-proverb* (or in German *Antisprichwort*) for such deliberate proverb innovations, also known as alterations, parodies, transformations, variations, wisecracks, mutations, twisted proverbs, or fractured proverbs. This term has been widely accepted by proverb scholars around the world as a general label for such innovative alterations and reactions to traditional proverbs: *антипословица* (Russian), *anti-proverb* (English), *anti(-)proverbe* (French) (see the general discussion of the genre of anti-proverbs in (Hrisztova-

[12] PaedDr. Csóka Márk, PhD., J. Selye University, Faculty of Economics and Informatics, Department of Informatics, csokam@ujs.sk
[13] Dr. habil. T. Litovkina Anna, PhD., J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, litovkinaa@ujs.sk
[14] doc. PaedDr. Puskás Andrea, PhD., J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, puskasa@ujs.sk

Gotthardt et al., 2023; T. Litovkina, 2005, 2015; T. Litovkina et al., 2021; T. Litovkina & Mieder, 2006).

Anti-proverbs may contain revealing social comments (*American money talks in just about every foreign country* (McKenzie, 1980, p. 343) {Money talks}[15]), but they may also be based on mere wordplay or puns; they may often be generated solely for the goal of deriving play forms (*Monkey is the route to all people* (Rees, 1980, p. 91) {Money is the root of all evil}).

Although proverb transformations arise in a variety of forms, several types stand out. There are a number of mechanisms of proverb variation (which are by no means mutually exclusive), e.g., replacing a single word; substituting two or more words; changing the second part of the proverb; adding new words; repeating words; word deletion; melding two proverbs; word order reversal, and reversal of sounds, etc. (for the typology of various mechanisms of proverb alteration and humor devices, see (T. Litovkina, 2005, 2015; T. Litovkina et al., 2021; T. Litovkina & Mieder, 2006).

All is fair for anti-proverbs: there is hardly a topic that anti-proverbs do not address. Among the most frequent themes discussed in proverb alterations are women (see (T. Litovkina, 2005, 2018; T. Litovkina & Mieder, 2019), etc.), sexuality (see (T. Litovkina, 2018, pp. 149–170; T. Litovkina & Mieder, 2019, pp. 65–79) etc.), professions and occupations (see (T. Litovkina, 2005, 2016)), marriage and love (T. Litovkina, 2018; T. Litovkina & Mieder, 2019), etc., children (T. Litovkina, 2024), money (T. Litovkina, 2025a, 2025b).

How do Hungarian and American respondents evaluate the humor of anti-proverbs?

In 2007–2011 Anna T. Litovkina and Dóra Boronkai analysed the results of two sociolinguistic surveys conducted by Anna T. Litovkina in the USA and Hungary. Both the surveys addressed evaluation of humor of Anglo-American[16] and Hungarian[17] anti-proverbs. In this section we will briefly introduce them (for more on T. Litovkina's survey conducted in USA, see (Boronkai & T. Litovkina, 2009, 2010; T. Litovkina & Boronkai, 2011); for more on survey conducted by T. Litovkina in Hungary, see (Boronkai & Litovkina, 2007; T. Litovkina et al., 2012; T. Litovkina & Boronkai, 2011). The main purpose of both the surveys was to employ the methods of correlational and quantitative sociolinguistics to assess how age and sex (and in case of Hungarian respondents, educational level[18] as well) influence the appreciation of humor in anti-

[15] For the reader's convenience, all anti-proverbs in this study are followed by their original forms, given in {} brackets.

[16] The questionnaire for the survey was compiled in 1999 by T. Litovkina. The first part of the survey was conducted by T. Litovkina in 1999 in California, during her work as a Fulbright research scholar at the University of California at Berkeley (53 subjects). Later, in 2005–2006 some additional questionnaires were distributed among T. Litovkina's friends or their friends in Illinois, Louisiana, Texas and Michigan (7 subjects). In selecting the subjects, an attempt was made to include equal number of males and females.

[17] The survey was conducted in Hungary in 2005–2006. For the study Boronkai and T. Litovkina used the data of 360 Hungarian residents who received a list containing 41 anti-proverbs and some questions. The questionnaire was compiled by Anna T. Litovkina in 2005. The questionnaires were distributed primarily among students attending T. Litovkina's courses on sociolinguistics at Illyés Gyula College of Education, University of Pécs (Szekszárd) in 2005–2006. Each student had to respond to the questionnaire, as well as to distribute it among at least 9 of his/her friends, relatives, and acquaintances. In selecting the subjects, an attempt was made to include approximately equal proportions of males and females, as well as younger and older respondents.

[18] The analysis of the Hungarian survey is more solid and detailed than the analysis of the American one. The reasons are twofold. First of all, bearing in mind the fact that the authors were permanently living and teaching in Hungary, naturally it was easier for them to find respondents to their survey in Hungary than in the USA; this

proverbs. T. Litovkina and Boronkai's surveys focused on three major questions. The second goal was to consider the ways in which differences of the variables discussed in the survey influenced responses to the thematic categories treated in the anti-proverbs, particularly sexuality, obscenity, males, females, and family. Finally, our aim was also to establish and analyse the lists of the most funny and least funny anti-proverbs (for more, see (Boronkai & Litovkina, 2007; Boronkai & T. Litovkina, 2009, 2010; T. Litovkina et al., 2012; T. Litovkina & Boronkai, 2011).

Each participant in the surveys received a list of anti-proverbs (which were identified as *"proverb transformations"* in English, or *"közmondás-paródiák"* in Hungarian) (for the list of anti-proverbs and original proverbs texts, see Appendix at the end of the study). The task of respondents was to read the anti-proverbs and to evaluate each item according to its "rate of funniness,"[19] from 0 to 10 (0 = the least funny, 10 = the most funny). Additionally, participants were asked to provide minimal personal background information: their sex, age, etc.

AI, HUMOR AND CREATIVITY

Artificial intelligence (AI) continuously achieves remarkable results in various fields of science, but the generation and understanding of humor remains one of its most complex and challenging tasks. Humor is a complicated process which involves intelligence and creativity. It has long been viewed as a uniquely human ability, deeply tied to culture, cognition, experience and the previously mentioned factors. Scholars such as Veale emphasized that generating, understanding, and appreciating humor requires complex cognitive processes: pattern recognition, perspective-taking, and the juxtaposition of incongruous concepts. These characteristics make humor an ideal test case for AI, since it requires linguistic competence, social awareness, and creative reasoning (Jentzsch & Kersting, 2023; Joshi, 2025; Veale, 2004). The ability to generate humor is often seen as an indication of human intelligence. However, researchers in computational humor are focusing on how to mimic and improve the skillset necessary to generate artificial humor. The journey of computational humor has progressed from simple rule-based systems to highly sophisticated, data-driven approaches empowered by large language models (LLMs). Early systems mainly used rule-based mechanisms, attempting to generalize and formalize the logical structures and linguistic patterns found in humorous expressions, such as puns (Özbal & Strapparava, 2013; Ritchie, 2009). While these systems provided useful insights, their rigid structure could not adapt to the subtle, context-dependent, and subjective nature of human humor (Joshi, 2025). The development of machine learning paved the way for data-driven computational humor, where algorithms learned from vast datasets of human-created jokes to identify patterns and generate new content based on the provided training data. Examples include systems that leveraged semantic relationships and linguistic features to produce one-liners or wordplay (Mihalcea & Strapparava, 2006). Later, general frameworks emerged that learned joke structures and parametrization from rated examples.

is why their studies analyse the results of 360 Hungarian questionnaires and only of 60 American questionnaires. Secondly, while compiling the questionnaire for the Hungarian survey (which followed the American survey), it was decided to add one more variable to the variables required at the early stage of our research – educational background –, which unfortunately was missing from the American survey.

[19] Many humor researchers, e.g.: (Ziv & Gadish, 1990, p. 250) use the word *funniness* while also talking about *humor* and *humorousness*. Thus, in the context of this paper, the word *funny* could be considered synonymous with the word *humorous*, which is used by many other humor scholars.

Humor production

Relatability and social understanding are crucial for humor. Jokes must resonate with listeners, engaging emotions like fear, hope, or curiosity. Humor often serves a specific target group (based on age, profession, location, and so on), leveraging shared knowledge and experiences to create exclusive material. To generate effective humor, AI needs to acquire these human-like skills. Effective humor often stems from noticing the absurdities and difficulties of life, particularly tiny details that others might miss (Kim & Chilton, 2025). The most significant leap has come with LLMs (Large Language Models), like GPT-3 (Hossain et al., 2020; Joshi, 2025). These models are trained on massive text corpora and show promising results in generating coherent and contextually relevant humor. Within this paradigm, several notable systems have emerged:

Witscript - This series of AI systems represents a hybrid neural-symbolic approach to improvise jokes in conversation. Witscript generates wordplay jokes, Witscript 2 focuses on common-sense jokes, and Witscript 3 integrates three distinct joke production mechanisms. Witscript 3 specifically uses OpenAI's GPT-3 to execute these algorithms through a step-by-step "prompt chaining" process (Toplyn, 2023; Toplyn & Amir, 2025; Wu et al., 2025).

AmbiPun - This system specializes in generating homographic puns by leveraging ambiguous contexts (Mittal et al., 2022).

HumorSkills - Designed for generating Gen-Z style humorous captions for images. This system incorporates several "human-like skills" such as visual detail extraction by using GPT-4o's vision to analyze image elements and narrative and conflict extrapolation to connect image content to relatable Gen Z social topics like student loans or group projects. A core concept in modeling creativity, both human and artificial, involves divergent and convergent thinking. Divergent thinking generates multiple possibilities, while convergent thinking selects and refines the best options. HumorSkills embodies this process with an initial observation phase for detailed image analysis, followed by a divergent phase where it generates multiple humorous angles (both image-focused and narrative-driven), and finally a ranking phase where a "Gen-Z humor expert" agent selects the top captions. This exploration of various angles and alternatives is considered essential for effective humor writing (Kim & Chilton, 2025).

LLMs, like ChatGPT, frequently repeat the same jokes, indicating a limited versatility in its humor generation patterns, which complicates evaluation of its creative range (Jentzsch & Kersting, 2023). Overall, while AI systems like Witscript 3 and HumorSkills have demonstrated impressive performance, with human evaluators judging Witscript 3's responses as jokes nearly half of the time and HumorSkills' captions rated on par with top human captions for Gen Z. Refining evaluation methodologies remains a critical area of research to truly capture the subtlety of humor quality (Kim & Chilton, 2025; Toplyn, 2023).

The potential for LLMs as co-creative partners is a growing area. LLMs have demonstrated the ability to generate content that rivals or surpasses human performance in tasks requiring divergent thinking, like brainstorming ideas. They can offer novel suggestions and further develop human ideas, potentially improving creative output. However, studies also suggest that increased productivity with AI assistance may not necessarily translate into higher quality creative output. Challenges in human-AI co-creation include managing the AI's lack of contextual sensitivity and ensuring that the collaboration cultivates human creativity instead of hindering it. This indicates that while AI can efficiently produce a large volume of ideas that appeal to an average taste, the cooperation is not equal and human input remains crucial for guidance, selection and decision (Wu et al., 2025).

A promising strategy is the hybrid neural-symbolic approach, which combines the strengths of structured algorithms with the flexible generation capabilities of large language models. Witscript 3 uses this hybrid approach by integrating humor algorithms (symbolic component) developed by an expert comedy writer with OpenAI's GPT-3 (neural component). This combination has been shown to result in higher-quality joke generation compared to zero-shot prompting LLMs to be funny. The system operates through a series of editable, step-by-step processes, referred to as "prompt chaining", which enhances debuggability, editability, controllability, and explainability (Toplyn, 2023; Wu et al., 2025).

Regarding ChatGPT's general humor production, observations suggest it often replicates existing jokes rather than creating genuinely new ones, demonstrating limited versatility in its responses. While its output is generally grammatically correct, content-related mistakes can occur (Jentzsch & Kersting, 2023). ChatGPT excels at fitting new topics into learned, specific joke structures, such as question-answer formats with wordplay puns. It can adapt to specific contexts, but its humor may lack comic elements when moving too far from its known joke patterns. A notable limitation is its tendency to generate fictional but convincing explanations for invalid jokes, rather than acknowledging their lack of humor (Jentzsch & Kersting, 2023). However, studies have also shown that ChatGPT 3.5 can produce humor that is rated as equally funny or funnier than jokes of average people, and comparable to those from professional comedy writers in some genres (Gorenz & Schwarz, 2024).

Despite the advancements in AI, humor generation remains a challenge due to its inherent subjectivity, complexity, context-dependency, and reliance on intricate cultural references. Even state-of-the-art LLMs can be disappointing in their humor abilities (Joshi, 2025; Kim & Chilton, 2025; Ritchie, 2009).

Humor evaluation

Evaluating the funniness of AI humor generation systems is another complex task. Prior studies have commonly employed numerical ratings assigned by non-expert human evaluators, often recruited from crowdsourcing platforms like Amazon Mechanical Turk, primarily due to its low cost, accessibility and ease of implementation (Goes et al., 2022; Joshi, 2025; Toplyn & Amir, 2025). However, research indicates that non-expert humans may not be capable of appropriately evaluating the quality of creative text, especially jokes, which are designed to elicit laughter rather than high numerical scores (Lamb et al., 2019; Toplyn & Amir, 2025). Furthermore, binary annotations (funny/not funny) fail to capture the nuanced levels of funniness, and general metrics like BLEU (Bilingual Evaluation Understudy) may not adequately assess humor. To address these shortcomings, researchers have begun exploring more robust and suitable evaluation methods, like measuring laughter, AI judges and other innovative techniques (Goes et al., 2022; Wang et al., 2024). Measuring laughter is proposed as a more reliable and fundamental response to jokes. It presents jokes to a live audience, preferably by professional comics, and quantifies the "Total Laughter" in decibel-seconds of recorded sound waves during laugh segments (Toplyn & Amir, 2025). This approach acknowledges the social context of humor, where mass delivery compensates for individual subjectivity. A study using Witscript found that AI-generated jokes elicited as much laughter as human-crafted ones, with some AI jokes even outperforming their human rivals (Toplyn & Amir, 2025). Crowd Score is a novel evaluation method that utilizes LLM agents as AI judges. This approach involves creating different personalities (e.g., affiliative, self-enhancing, aggressive, self-defeating), which then "vote" on the funniness of jokes. These votes are aggregated into a single score. An essential component is an auditing technique that checks if the LLM's explanations for its votes are

logical and reasonable, discarding invalid votes. This method found that few-shot prompting (providing some examples with the prompt) yielded better results than zero-shot (no examples provided) for the voting question and that the Crowd Score trended similarly to human judge ratings (Goes et al., 2022). While LLMs can be used as judges, their reliability is a concern. They can sometimes produce inaccurate results or even fictional but convincing-sounding explanations for invalid jokes (Goes et al., 2022; Jentzsch & Kersting, 2023). This highlights the need for rigorous auditing to ensure that AI-generated evaluations are based on reasoning that is acceptable (Goes et al., 2022).

Despite these innovative methods, significant challenges persist in the evaluation of AI-generated humor. It is highly subjective, leading to high variance among human raters (Kim & Chilton, 2025). This makes the use of statistical tests more difficult. In addition, participants often have preconceived skepticism about AI's ability to generate genuine humor, leading to biased assessments. Studies show that source blindness (meaning that whether the humor is human made, or artificial is revealed after rating the item or not revealed at all) significantly improves AI humor ratings, suggesting that implicit biases influence judgment more than the actual content quality (Joshi, 2025; Kim & Chilton, 2025).

AI and (anti-)proverbs

The task of proverb comprehension and appropriate application demands a level of abstract reasoning that current LLMs find difficult to achieve. Research has consistently uncovered issues such as errors, biases, and stereotypes associated with advanced LLMs like ChatGPT and GPT-4. Their performance on logical reasoning tasks, especially with out-of-distribution or natural language inference datasets, is often poor. Proverbs are not static linguistic artifacts; their usage reflects the dynamic shifts of culture, time and setting. They serve as rich repositories of cultural values, social norms, and folk wisdom, making their understanding a critical indicator of an AI's ability to engage with human culture (Sonoda & Srinivasan, 2024).

Anti-proverbs represent an interesting evolution of proverbial wisdom, characterized as "twisted versions of otherwise entrenched proverbs". Their emergence stems from a human tendency to "play with the fuzzy boundaries of conceptual categories" and challenge commonly perceived truths, thereby creating novel meanings that better describe individual or collective experiences. As explored in Zayniev and Hegedűs' review, anti-proverbs serve various communicative purposes, including questioning universal principles, highlighting conflicting proverbs, and investigating the accuracy of proverbial messages (Furkatovich Zayniev & Hegedűs, 2024).

To specifically investigate LLMs' self-evaluation capabilities regarding proverb reasoning, researchers introduced a novel proverb database and task. Their dataset comprises 300 proverb pairs, similar in intent but varying in wording, across topics of gender, wisdom, and society. The methodology involved prompting LLMs to provide five textual explanations and corresponding numerical scores (1-10) for each proverb in a pair. The findings demonstrated the effectiveness of this approach in identifying failures in LLMs' self-evaluation, which in turn highlighted issues related to gender stereotypes, lack of common sense reasoning, and insufficient cultural understanding. (Sonoda & Srinivasan, 2024)

Further reinforcing these findings, Ghosh and Srivastava introduced ePiC. This dataset contains high-quality, crowdsourced narratives paired with proverbs, featuring precise annotations and minimal lexical overlap between narratives and proverbs. Benchmarking various LLMs showed that they performed significantly worse than humans on these tasks, indicating substantial room for improvement in abstract reasoning capabilities. For instance, the best LLM achieved only

28.2% accuracy in proverb prediction for "seen" proverbs, compared to human accuracy of 78.7% in a multiple-choice setting. The struggle of LLMs to generate coherent narratives from proverbs and keywords further underscores this gap (Ghosh & Srivastava, 2022).

The experiment Fernández conducted in 2023 revealed that AI consistently exhibited significant deficiencies in processing proverbs and figurative language. He came to this conclusion by using AI art generators (Nightcafé, Dream, starrayai, DALL-E 2, Midjourney) to create visual representations of selected proverbs. These expressions are particularly suitable for such an assessment due to their syntactic independence, fixed form and inherently figurative or metaphorical nature. Human comprehension of figurative language involves a "semantic bridge" between literal true meaning. This is a cognitive ability developed through millennia of evolution and linked to cultural knowledge. AI often struggles with complex syntax and abstract concepts, frequently outputting pictures that, while visually appealing, offered only literal interpretations or lacked clear connections to the proverb's deeper meaning. For example, AI found it challenging to represent abstract concepts such as "new" or "love" effectively in the visual output. This inability suggests that AI currently lacks the nuanced understanding of human language and cultural context necessary to fully grasp figurative expressions, thus making human supervision essential in creative applications (Tosina Fernández, 2023).

While LLMs have demonstrated remarkable progress in many areas of NLP, their capacity for deep semantic understanding, abstract reasoning, and cultural sensitivity remains limited when confronted with the complexity of proverbial language. The challenges observed in LLM self-evaluation on proverb-based tasks - ranging from gender bias to a failure to grasp latent meanings and cultural nuances - underscore the need for more sophisticated AI models that can move beyond surface-level linguistic processing. The domain of anti-proverbs pushes these boundaries further, requiring AI to not just understand but also to creatively manipulate and subvert established wisdom. The generation and interpretation of anti-proverbs demand sophisticated abstract reasoning, understanding of humor and irony, and a deep appreciation for cultural context areas where current LLMs, despite their generative prowess, still fall short.

AI MEETS ANTI-PROVERBS

The second part of this study is devoted to the experiment set up and conducted in February 2025. At first we will describe the main goals of our experiment. Then we will focus on the selection of anti-proverbs in the questionnaire for the experiment. Afterwards we will introduce how our communication with AI was set up.

The main goals of the experiment

We focused on the following main goals:

First, how does the AI (which included 4 models, i.e. ChatGPT, Mistral Le Chat, DeepSeek, and Gemini) evaluate the humor of anti-proverbs? This goal included a number of subgoals. Thus, our aim was to establish and analyse the list of anti-proverbs according to their degree of funniness, as well as to compare the lists of the most funny and least funny anti-proverbs with the lists T. Litovkina obtained at the end of 1990-ies from American respondents. Furthermore, we wanted to examine how various thematical categories treated in the anti-proverbs given for evaluation to AI (in particular, sexuality, obscenity, males, females, family, alcohol, politics and money) influence AI’s evaluation of funniness of anti-proverbs. Therefore, the following task was offered to AI: “Indicate the rate of funniness of the following expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny)”

Second, goal of ours was exploration of how AI understands the humor of anti-proverbs? We offered the following task to AI: “Find and describe exactly what makes the expression funny”.

Third, we were also interested in exploring how creative AI can be in coining its own humorous content while improving the humor of our anti-proverbs. The following question was given to AI: “How would you improve the humor of the expression, so that it becomes funnier?”
Furthermore, we were also interested in learning how the proper understanding of the humor of anti-proverbs correlates with the rate of funniness AI gave to the anti-proverbs.
It was also our goal to explore how various themes treated in the anti-proverbs (such as sexuality, obscenity, males, females, family, alcohol, politics and money) correlate with the rate of funniness given by AI to the anti-proverbs, as well as with creativity in improving the funniness of the anti-proverbs.
We were also interested in comparison of results obtained in subtasks 4.1-4.8. (see below, sub-section “Task of AI”). This helped us assess whether there is a measurable difference between the AI models used.
Another goal of our research was to refine and further develop the proposed LLM assessment method.
Finally, we aimed to evaluate the creativity and performance of the models in relation to the examined topic.

Selection of the material for the questionnaire

For our experiment we used the questionnaire compiled by T. Litovkina and employed in her 1999 American survey in California. One of the main reasons for the choice of these anti-proverbs was the fact that we wanted to compare some results of our exprement with the results T. Litovkina and Boronkai obtained about 20 years ago.
The 39 anti-proverbs selected for the questionnaire (see Appendix) were collected by T. Litovkina and taken primarily from American and British written sources. The vast majority of the examples were found when Anna T. Litovkina was in the USA, being supported by a Fulbright research grant which enabled her to conduct research at the Department of Anthropology at the University of California at Berkeley (1998–1999).The texts were located in hundreds of books and articles on puns, one-liners, toasts, wisecracks, quotations, aphorisms, maxims, quips, epigrams, and graffiti, most of which were part of Wolfgang Mieder’s international archive of proverbs in Burlington, Vermont and can also be found with reference to their sources in two collections of Anglo-American anti-proverbs compiled by Mieder and T. Litovkina, see (Mieder & Tóthné Litovkina, 1999; T. Litovkina & Mieder, 2006).

AI models used for the research

Large Language Models (LLMs) are advanced AI systems that are trained on massive amounts of textual data. They are capable of understanding, generating, and processing human language, mimicking the use of human language. These models can write stories, translate languages, summarize long documents, and even answer complex questions with convincing look of understanding. These models become adept at recognizing intricate patterns in language, which allows them to perform a wide variety of tasks accurately. The fast development of this field makes it difficult to list the actual challenges, however, the complexity of humor ensures a place among them.
In recent years, the number, capability, and active user base of LLMs have grown rapidly. The LLMs are actively reshaping how we communicate, learn, work, and express creativity. If used properly, these AI systems are powerful tools that help people achieve goals, save time and open up new possibilities. Many researchers are working hard to make these models even

smarter and more helpful, hoping to move closer to what is known as Artificial General Intelligence (AGI).

In the next sections we present four large language models: OpenAI's ChatGPT, Google DeepMind's Gemini, DeepSeek from DeepSeek-AI, and Europe's Mistral le Chat from Mistral AI. All models are publicly available and general purpose. While most of the goals are common (efficiency, performance, accuracy), each of these models offers unique strengths and represents different approaches in the field of AI. The research was conducted with assistance of the previously mentioned state of the art AI models. During the selection it was important to pick publicly available chat models which are maintained by different companies and built independently.

ChatGPT, OpenAI's model, is perhaps the most well-known and widely used large language model globally. The version used for research, GPT-4o, is described as an "omni model," meaning it can take in any combination of text, audio, image, and video as input, and then generate text, audio, and images as outputs. The ability to process diverse types of information directly makes it versatile and comfortable to use. All these different inputs and outputs are handled by the same underlying neural network, making it a truly integrated system.

GPT-4o is particularly noted for its fast response time, especially in audio conversations, which is similar to human conversation speed. This version shows significant improvements in processing non-English languages. Its vision and audio understanding capabilities are also significantly better than those of many other existing models. In general, it provides better performance across all usage cases while maintains lower usage costs. The model's training data, collected up to October 2023, is extensive, including publicly available information, proprietary data from partnerships, general web content, code, math examples, and various multimodal data like images, audio, and video. The OpenAI team employ extensive "red-teaming" - where experts intentionally try to find flaws - and implement various safeguards throughout and after the training process. These safeguards may reduce mistakes but don't eliminate all problems. Despite its powerful capabilities, GPT-4o, like other large language models, has recognized limitations. It can sometimes produce inaccurate information, a harmful phenomenon often referred to as "hallucinations" (OpenAI et al., 2024).

DeepSeek, developed by DeepSeek-AI, is an innovative large language model that comes from China and has quickly gained significant attention in the AI community. It is structured as a Mixture-of-Experts (MoE) model, meaning it possesses a vast number of parameters (671 billion), but for each token it processes, only a smaller subset of these parameters (37 billion) is actively used. This particular architecture provides highly efficient inference and cost-effective training. DeepSeek-V3 introduces a method for balancing the workload across its experts, which helps task distribution and thus improving performance. The model underwent pre-training on an immense dataset of 14.8 trillion high-quality and diverse tokens, with a strategic focus on improving its capabilities in mathematics, programming, and multilingual understanding. Despite its large scale and impressive performance, the model training costs were relatively low compared to the competition. This model is among the strongest open-source base models of its time. It consistently outperforms other open-source models and achieves similar results to closed-source models such as GPT-4o. The model also boasts long context capabilities, handling inputs up to 128,000 tokens. By making such cost-effective and high-performance model available as open-source, DeepSeek-AI challenges the traditional dominance of Western AI laboratories (DeepSeek-AI et al., 2024).

Mistral AI is a French-founded startup that develops the Mistral model family. The product was launched in 2023, and their goal is to offer competitive performance while keeping the models

open and transparent. This enables developers and researchers to fine-tune and experiment with the models without restrictions. The company introduced Mixtral 8x7B, which is a Sparse Mixture of Experts (SMoE) language model. Similar to DeepSeek-V3, Mixtral uses MoE (Mixture of Experts) architecture. In this design, each layer of the model has 8 specialized "experts," but for every token being processed only two of these experts to handle the information. This efficient architecture results in a model with a total of 47 billion parameters, but only a fraction is active for each token during inference. This results in faster inference speeds and response times. Mistral is multilingual and focused on text processing which makes it effective dealing with text, code and mathematics. Just like other contemporary models, it was pre-trained using multilingual data. The context size of 32,000 tokens allows it to process and understand long and complex inputs. Mixtral outperforms or matches Llama 2 70B and GPT-3.5 across many evaluated benchmarks, which makes the company a competitive representative of Europe (Jiang et al., 2024).

Gemini, developed by Google DeepMind, is introduced as a family of highly capable multimodal models, which includes Ultra, Pro, and Nano versions. Each version is tailored for different needs, from very complex reasoning tasks (Ultra) to running efficiently directly on devices (Nano). The models benefit from the breakthroughs of the DeepMind team in the field of reinforced learning, transformer-based architecture and large-scale multimodal modeling. A crucial aspect of Gemini's design is its joint training across image, audio, video, and text data from the very beginning. This multimodality means the model can understand and reason across all these different types of information in a unified and seamless way. For instance, it can analyze a video to understand actions, interpret complex visual charts and figures, and even process speaking. Gemini Ultra, the most powerful variant, has demonstrated exceptional performance, achieving new state-of-the-art results in 30 out of 32 benchmarks. Gemini Ultra shows capabilities like being able to understand messy handwritten text, converting it into organized digital typesetting, identifying errors, and then providing correct, step-by-step solutions. The careful curation of data filters out potentially harmful content and the use of post-training methods like Supervised Fine-Tuning (SFT) and Reinforcement Learning from Human Feedback (RLHF) specifically focuses on safety. Gemini also emphasizes factuality, ensuring responses are accurate and faithful to any provided context, thus avoiding "hallucinations". As part of the Google family, Gemini is designed for deep integration with Google's existing ecosystem and tools. The models can interact with services like Google Workspace, Google Maps, YouTube, and so on (Gemini Team et al., 2025).

Prompt design

Prompt design is the input set of commands, data, description, examples provided to an LLM that help refining and customizing the results. Although AI is capable of understanding everyday talk and all prompts result in some kind of answer, the quality of outputs may drastically differ. Planned wording, the consideration of the recipient (AI) and goals often results in more reliable and better structured outputs. Therefore, the user is responsible and may directly affect the quality of AI’s answer. This ability makes it possible to set length limits, define content boundaries or even writing style (White et al., 2023). To ensure suitable communication the prompts were first tested in blank chat windows. Another feature worth mentioning is called context window. This means that the AI models are equipped with memory and can recall information, take into account files or specifications. All commercially available models were capable of handling datasets, tables and large amounts of text. This feature made it easier to work with the prepared data, which in this case was 39 sentences, more accurately,

anti-proverbs. Although the context window of the selected AI models was highly different (ChatGPT 128 000 tokens[20], Gemini 1 million tokens[21]) the prepared material was within limits in all cases.
Since 4 independent generative AI chat models were selected for the research, we sought to use prompts which result in adequate answers regardless of model used. To avoid contamination and previous information, a blank chat threads were used for the research. The data was gathered in the span of 48 hours to get comparable snapshot of the models' performance. First, tests were conducted to check whether all models can reliably work with the chosen format of input data, can execute the prompts and output acceptable results. The latter in this case means, that the model should not add extra explanation beyond the requested information (e.g.: by default, most models referred the anti-proverbs by quoting the whole "row" instead of referring to it by item number). This step was added to minimize the unnecessary output tokens and improve readability. The prompts did not contain any restrictions or modifications aimed at the content, only the form was outlined.

Prompts for AI
In February 2025 AI received a list of 39 Anglo-American anti-proverbs (which were identified as "expressions" (see Appendix). The task of AI was to read the anti-proverbs and to evaluate each item according to its "rate of funniness," from 0 to 10 (0 = the least funny, 10 = the most funny). The prompts provided for AI models may slightly differ in wording of the task drafts to get acceptable results across the 4 models.
The prompts provided for AI were as follows:

Task 1: Indicate the rate of funniness of the following expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny)
Task 2: Find and describe exactly what makes the expression funny.
Task 3: How would you improve the humor of the expression, so that it becomes funnier?
Task 4 (consisted of eight subtasks):
4.1 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Men.
4.2 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Men aged 15-35.
4.3 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Men aged 36-55.
4.4 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Men aged 56-75.
4.5 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Women
4.6 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Women aged 15-35.
4.7 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Women aged 36-55.
4.8 Rate the mentioned expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of: Women aged 56-75.

[20] https://help.openai.com/en/articles/7102672-how-can-i-access-gpt-4o-and-gpt-4-1-mini
[21] https://ai.google.dev/gemini-api/docs/long-context

The prompts were formulated as follows:
I'm giving you a list of 39 anti-proverbs, questions will follow and you will need to provide an answer for every phrase, is it okay?
Indicate the rate of funniness of the following expression on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny)
Using the same list, find and describe exactly what makes the expression funny. Refer them by their numbers.
How would you improve the humor of the expressions, so that it becomes funnier? Please provide the number of the anti-proverb followed by your answer.
Rate the mentioned expressions on the scale from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny) from the perspective of:
men;
men aged 15-35;
men aged 36-55;
men aged 56-75;
women;
women aged 15-35;
women aged 36-55;
women aged 56-75

CONCLUSION

In the first part of our study, we have addressed the background of anti-proverb research and terminology, as well as we have explored the relation of AI, humor and creativity and (anti-)proverbs. In the second, and main part, of the study we have treated the experiment set up and conducted in February 2025. First, we have focused on the main goals of it. Then we have discussed the selection of anti-proverbs in the questionnaire for the experiment. Afterwards we have introduced how our communication with AI was set up. Last but not least, we have outlined some of our hypotheses.

IMPLICATIONS FOR FURTHER RESEARCH

Our research opens up numerous possibilities for future work. In this study we have only focused on the set up of our experiment conducted in February 2025 but we haven't analysed any results yet. In near future we are going to do a detailed analysis of our communication with various models of AI (such as ChatGPT, DeepSeek, Gemini, and Mistral). We are going to focus on numerous questions including the following ones: First, how does AI evaluate the humor of anti-proverbs? Furthermore, we want to examine how various thematical categories treated in the anti-proverbs given for evaluation to AI (in particular, sexuality and obscenity) influence AI's evaluation of funniness of anti-proverbs. Another goal of our future research is exploration of how AI understands and evaluates the humor of anti-proverbs, as well how it creates its own humorous content while responding to our prompt "How would you improve the humor of the expressions, so that it becomes funnier?" Last but not least, doing comparative research of these four AI according to the parameters mentioned in the present study is another equally important task for our future research.

APPENDIX

THIS QUESTIONNAIRE BELOW (WITHOUT ORIGINAL PROVERB TEXTS IN {}) WAS GIVEN TO T. LITOVKINA'S AMERICAN RESPONDENTS IN 1999.

Questionnaire

1. sex…
2. age…

Please, read the transformed proverbs below and indicate their rate of funniness from 0 to 10 (0 – the least funny, 10 – the most funny)

1. The male was made to lie and roam, but woman's place is in the home. {A woman's place is in the home}
2. Christmas comes but once a year.
Thank God I'm not Christmas. {Christmas comes but once a year}
3. In time of peace prepay for war. {In time of peace prepare for war}
4. There's no fool like an old fool who marries a young fool. {There's no fool like an old fool}
5. "Silence gives consent," as the man said when he kissed the dumb woman. {Silence gives consent}
6. The penis is mightier than the sword. {The pen is mightier than the sword}
7. A soft drink turneth away company. {A soft answer turneth away wrath}
8. Women should be obscene and not heard. {Children should be seen and not heard}
9. If at first you don't succeed, just keep suckin' till you do suck seed. {If at first you don't succeed, try, try again}
10. "Two heads are better than one," as the cabbage-head said to the lawyer. {Two heads are better than one}
11. A pill a day keeps the stork away. {An apple a day keeps the doctor away}
12. Chaste makes waste. {Haste makes waste}
13. "Business before pleasure," as the man said when he kissed his wife before he went out to make love to his neighbor's. {Business before pleasure}
14. Make love slowly! {Make haste slowly}
15. The breasts on the other side of the fence look greener. {The grass on the other side of the fence looks greener}
16. A condom a day keeps AIDS away. {An apple a day keeps the doctor away}
17. Better latent than never. {Better late than never}
18. Let sleeping gods lie. {Let sleeping dogs lie}
19. A stitch in time gathers no moss. {A stitch in time saves nine; A rolling stone gathers no moss}
20. People who live in stone houses shouldn't throw glasses. {People who live in glass houses shouldn't throw stones}
21. Cunnilingus is next to godliness. {Cleanliness is next to godliness}
22. A fool and his money are soon partying. {A fool and his money are soon parted}
23. Underneath every successful man there's a woman. {Behind every successful man there's a woman}
24. If your son asks for something he shouldn't have, don't be afraid to refuse him: It's a wise father that no's his own son. {It's a wise father that knows his own son}

25. A bachelor is a man who looks before he leaps – and then he doesn't leap. {Look before you leap}
26. You can never tell about husbands: they are here today, gone tomorrow, but where are they tonight? {Here today, gone tomorrow}
27. One swallow doesn't make a summer but too many swallows make a fall. {One swallow doesn't make a summer}
28. Money makes the nightmare go. {Money makes the mare go}
29. A woman on time is one in nine. {A stitch in time saves nine}
30. "I'm worried. My girl is running around with that new doctor in town."
"Feed her an apple a day." {An apple a day keeps the doctor away}
31. A woman's work is never done – by men! {A woman's work is never done}
32. No man can serve two masters, unless he has a wife and a grown-up daughter. {No man can serve two masters}
33. Figures don't lie – except on the beach. {Figures don't lie}
34. "An 'aye' for an I," muttered the candidate as he voted for himself. {An eye for an eye}
35. A miss is as good as a male. {A miss is as good as a mile}
36. One orgasm in the bush is worth two in the hand. {A bird in the hand is worth two in the bush}
37. "Tit for tat," quoth the wife when she farted at the thunder. {Tit for tat}
38. "Every little bit helps," as the old lady said when she pissed in the ocean to help drown her husband. {Every little bit helps}
39. One word to the wife is sufficient: say "Yes." {One word to the wise is sufficient}

REFERENCES

Boronkai, D., & Litovkina, A. (2007). Appreciation of humor in Hungarian anti-proverbs. *Acta Ethnographica Hungarica*, *52*(1), 105–134. https://doi.org/10.1556/AEthn.52.2007.1.4

Boronkai, D., & T. Litovkina, A. (2009). Appreciation of Humor in Anglo-American Anti-Proverbs. In C. Földes (Ed.), *Phraseologie disziplinär und interdisziplinär* (pp. 671–682). Gunter Narr Verlag.

Boronkai, D., & T. Litovkina, A. (2010). Az amerikai antiproverbiumok humorértékelésének szociolingvisztikai vizsgálata. In A. T. Litovkina, P. Barta, & J. Hidasi (Eds.), *A humor dimenziói* (pp. 111–120). Tinta Könyvkiadó – BGF.

DeepSeek-AI, Liu, A., Feng, B., Xue, B., Wang, B., Wu, B., Lu, C., Zhao, C., Deng, C., Zhang, C., Ruan, C., Dai, D., Guo, D., Yang, D., Chen, D., Ji, D., Li, E., Lin, F., Dai, F., … Pan, Z. (2024). *DeepSeek-V3 Technical Report* (Version 2). arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2412.19437

Furkatovich Zayniev, D., & Hegedűs, D. (2024). Challenging the Wisdom of Proverbs in Anti-Proverbs in Five Languages. *New Horizons in English Studies*, *9*, 313–324. https://doi.org/10.17951/nh.2024.9.313-324

Gemini Team, Anil, R., Borgeaud, S., Alayrac, J.-B., Yu, J., Soricut, R., Schalkwyk, J., Dai, A. M., Hauth, A., Millican, K., Silver, D., Johnson, M., Antonoglou, I., Schrittwieser, J., Glaese, A., Chen, J., Pitler, E., Lillicrap, T., Lazaridou, A., … Vinyals, O. (2025). *Gemini: A Family of Highly Capable Multimodal Models* (No. arXiv:2312.11805). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.11805

Ghosh, S., & Srivastava, S. (2022). ePiC: Employing Proverbs in Context as a Benchmark for Abstract Language Understanding. *Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)*, 3989–4004. https://doi.org/10.18653/v1/2022.acl-long.276

Goes, F., Zhou, Z., Sawicki, P., Grzes, M., & Brown, D. (2022). *Crowd Score: A Method for the Evaluation of Jokes using Large Language Model AI Voters as Judges*.

Gorenz, D., & Schwarz, N. (2024). How funny is ChatGPT? A comparison of human- and A.I.-produced jokes. *PLOS ONE*, *19*(7), e0305364. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305364

Hossain, N., Krumm, J., Gamon, M., & Kautz, H. (2020). SemEval-2020 Task 7: Assessing Humor in Edited News Headlines. *Proceedings of the Fourteenth Workshop on Semantic Evaluation*, 746–758. https://doi.org/10.18653/v1/2020.semeval-1.98

Hrisztova-Gotthardt, H., Mieder, W., & Varga, M. A. (Eds.) (with Tóthné Litovkina, A.). (2023). *Diligence brings delight: A festschrift in honour of Anna T. Litovkina on the occasion of her 60th birthday* (Vol. 2). Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. https://naklada.ffos.hr/knjige/index.php/ff/catalog/view/14/17/37

Jentzsch, S., & Kersting, K. (2023). *ChatGPT is fun, but it is not funny! Humor is still challenging Large Language Models*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.04563

Jiang, A. Q., Sablayrolles, A., Roux, A., Mensch, A., Savary, B., Bamford, C., Chaplot, D. S., Casas, D. de las, Hanna, E. B., Bressand, F., Lengyel, G., Bour, G., Lample, G., Lavaud, L. R., Saulnier, L., Lachaux, M.-A., Stock, P., Subramanian, S., Yang, S., … Sayed, W. E. (2024). *Mixtral of Experts* (No. arXiv:2401.04088). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.04088

Joshi, N. N. (2025). Evaluating Human Perception and Bias in AI-Generated Humor. In C. F. Hempelmann, J. Rayz, T. Dong, & T. Miller (Eds.), *Proceedings of the 1st Workshop on Computational Humor (CHum)* (pp. 79–87). Association for Computational Linguistics. https://aclanthology.org/2025.chum-1.9/

Kim, S., & Chilton, L. B. (2025). *AI Humor Generation: Cognitive, Social and Creative Skills for Effective Humor*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.07981

Lamb, C., Brown, D. G., & Clarke, C. L. A. (2019). Evaluating Computational Creativity: An Interdisciplinary Tutorial. *ACM Computing Surveys*, *51*(2), 1–34. https://doi.org/10.1145/3167476

McKenzie, E. C. (1980). *Mac's Giant Book of Quips & Quotes*. Baker Book House.

Mieder, W., & Tóthné Litovkina, A. (1999). *Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs*. Burlington.

Mihalcea, R., & Strapparava, C. (2006). Learning to Laugh (Automatically): Computational Models for Humor Recognition. *Computational Intelligence*, *22*(2), 126–142. https://doi.org/10.1111/j.1467-8640.2006.00278.x

Mittal, A., Tian, Y., & Peng, N. (2022). *AmbiPun: Generating Humorous Puns with Ambiguous Context*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.01825

OpenAI, Hurst, A., Lerer, A., Goucher, A. P., Perelman, A., Ramesh, A., Clark, A., Ostrow, A., Welihinda, A., Hayes, A., Radford, A., Mądry, A., Baker-Whitcomb, A., Beutel, A., Borzunov, A., Carney, A., Chow, A., Kirillov, A., Nichol, A., … Malkov, Y. (2024). *GPT-4o System Card* (Version 1). arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2410.21276

Özbal, G., & Strapparava, C. (2013). Namelette: A tasteful supporter for creative naming. *Proceedings of the Companion Publication of the 2013 International Conference on Intelligent User Interfaces Companion*, 55–56. https://doi.org/10.1145/2451176.2451196

Rees, N. (1980). *Graffiti 2*. Unwin Paperbacks.

Ritchie, G. (2009). Can Computers Create Humor? *AI Magazine*, *30*(3), 71–81. https://doi.org/10.1609/aimag.v30i3.2251

Sonoda, R., & Srinivasan, R. (2024). *A Statistical Analysis of LLMs' Self-Evaluation Using Proverbs* (Version 1). arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2410.16640

T. Litovkina, A. (2005). *Old Proverbs Cannot Die: They Just Fade into ParoDY: Anglo-American Anti-Proverbs. Habilitációs dolgozat* [Manuscript].

T. Litovkina, A. (2015). Anti-proverbs. In H. Hrisztova-Gotthardt & M. A. Varga (Eds.), *Introduction to paremiology: A comprehensive guide to proverb studies* (pp. 326–352). De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110410167.15

T. Litovkina, A. (2016). *"Do you serve lawyers and politicians here?": Stereotyped lawyers and politicians in Anglo-American jokes and anti-proverbs*. J. Selye University Faculty of Education. https://pf.ujs.sk/documents/2016.06.29_Litovkina_Belivek_Nyomdakesz.pdf

T. Litovkina, A. (2018). *Women through anti-proverbs*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91198-4

T. Litovkina, A. (2024). Main mechanisms of proverb variation in Anglo-American anti-proverbs about children. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, *17*(5), 870–881.

T. Litovkina, A. (2025a). Humor devices used in Anglo-American anti-proverbs about money. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, *18*(1), 81–95.

T. Litovkina, A. (2025b). "Money Is not the Root of All Evil – no Money Is". Do (Anti-)Proverbs Always Tell the Truth? (Using the Example of Addition). *Linguistische Treffen in Wrocław*, *27*(I), 183–195. https://doi.org/10.23817/lingtreff.27-11

T. Litovkina, A., & Boronkai, D. (2011). Appreciation of Humor in Anglo-American and Hungarian Anti-Proverbs. In A. Witalisz, E. Chrzanowska-Kluczewska, & W. Witalisz (Eds.), *Migration, Narration, Communication: Cultural Exchanges in a Globalised World* (pp. 117–134). Peter Lang.

T. Litovkina, A., Hrisztova-Gotthardt, H., Barta, P., Vargha, K., & Mieder, W. (2021). *Anti-proverbs in five languages: Structural features and verbal humor devices*. Palgrave Macmillan.
T. Litovkina, A., & Mieder, W. (2006). *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: A Collection of Anti-Proverbs*.
T. Litovkina, A., & Mieder, W. (2019). *Marriage seen through proverbs and anti-proverbs*. Cambridge Scholars Publishing.
T. Litovkina, A., Vargha, K., & Boronkai, D. (2012). On two recent sociolinguistic surveys on anti-proverbs. In A. T. Litovkina, P. Medgyes, J. Sollosy, & D. Brzozowska (Eds.), *Hungarian Humour. Humor and Culture 3* (pp. 317–340). Tertium.
Toplyn, J. (2023). *Witscript 3: A Hybrid AI System for Improvising Jokes in a Conversation*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.02695
Toplyn, J., & Amir, O. (2025). Can AI Make Us Laugh? Comparing Jokes Generated by Witscript and a Human Expert. *Proceedings of the 1st Workshop on Computational Humor (CHum)*, 71–78. https://aclanthology.org/2025.chum-1.8/
Tosina Fernández, L. J. (2023). Proverbs as indicators of proficiency for art-generating AI. *Digital Scholarship in the Humanities*, *38*(3), 1296–1306. https://doi.org/10.1093/llc/fqad034
Veale, T. (2004). Incongruity in humor: Root cause or epiphenomenon? *Humor - International Journal of Humor Research*, *17*(4). https://doi.org/10.1515/humr.2004.17.4.419
Wang, H., Zhao, Y., Li, D., Wang, X., Liu, G., Lan, X., & Wang, H. (2024). *Innovative Thinking, Infinite Humor: Humor Research of Large Language Models through Structured Thought Leaps* (Version 2). arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2410.10370
White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Elnashar, A., Spencer-Smith, J., & Schmidt, D. C. (2023). *A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT* (Version 1). arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2302.11382
Wu, Z., Weber, T., & Müller, F. (2025). One Does Not Simply Meme Alone: Evaluating Co-Creativity Between LLMs and Humans in the Generation of Humor. *Proceedings of the 30th International Conference on Intelligent User Interfaces*, 1082–1092. https://doi.org/10.1145/3708359.3712094
Ziv, A., & Gadish, O. (1990). The disinhibiting effects of humor: Aggressive and affective responses. *Humr*, *3*(3), 247–258. https://doi.org/10.1515/humr.1990.3.3.247

https://doi.org/10.36007/5390.2026.496

WORD MEANING AND CULTURAL CONCEPTUALIZATION: CROSS-LINGUISTIC VARIATION AND THE ROLE OF CONCEPTUAL PERSPECTIVES

Gábor GYŐRI[22]

ABSTRACT

A language is not simply a tool for communication but it is also a cognitive device. Its function is to serve the communication and transfer of mental content between speakers in a cultural community. This is based on the conceptual category system represented by the lexicon of a language shared by the members of a culture. But this system changes with time due to the speakers' changing perspectives related to their natural and socio-cultural environment, and this will yield culturally influenced conceptualizations embodied in the linguistic system of conceptual categories. As a result, there are often considerable cross-linguistic differences in the semantics of seemingly corresponding lexical items because due to the perspectival nature of lexical meaning there is often no complete overlap in the conceptualizations comprised in these lexical elements.

KEYWORDS

lexical semantics, categorization, conceptualization, cultural perspectives, cross-linguistic differences

INTRODUCTION

In cognitive linguistics the approach to semantics is founded on the explanation that "meaning is identified as the conceptualization associated with linguistic expressions" (Langacker, 2013, p. 4). Based on this, the function of the lexicon of a language is to code a relatively well-defined and finite system of culturally significant conceptual categories relying on the conceptualizations of the speakers of the language (Blank, 1999; Tomasello, 1999, pp. 169-170; Tomasello, 2003, p. 51). Thus, in cognitive approaches to language it is a common view that language is an instrument for the categorization of experience (Geeraerts, 1997, pp. 7-8, 20; Tomasello, 1999, p. 166). In line with this, Croft and Cruse (2004, p. 74) explain the relation between language and categorization in the following way: "Language works in terms of generalities, that is, in terms of categories. Any linguistic expression, however detailed, in the end represents only a category of referents.

All lexical elements categorize, that is, content words clearly name categories, but the fact that language is a system of categories is apparent not only in the case of content words. Functional elements (e.g., articles, prepositions, suffixes, etc.) also categorize reality, as they are very general categorizations of relations between non-linguistic phenomena as we functionally perceive them. As Anderson (1988, p. 93) points out, the categorizing function of language reveals itself especially in the fact that it stabilizes conceptual structure against fragmentation.

[22] Gábor Győri, J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, gyorig@ujs.sk

Phenomena of reality must be designated not only for the sake of discourse but fixed conceptualizations and stabilized conceptual structures are essential for economical and effective thought. Coding in language evidently facilitates the activation of the appropriate cognitive routines and thus contributes to a category reaching a degree of entrenchment, through which it achieves unit status (Langacker, 1987, p. 100).

This function of language is true not only from a cognitive but also from a socio-cultural perspective. The linguistic coding of conceptual categories of cultural significance contributes to the creation of a "social super-model" (Csányi, 1992, p. 38), that is, a cognitive model of reality shared by all members of a social group. The common repertoire of conceptual categories stored in a linguistic form in the minds of the individuals of a speech community provides the 'building blocks' of this model, which essentially constitutes a huge part of the culture of the community. Not only are humans able to share their conceptualizations of individual experiences through this common model, but language serves the cultural inheritance of an adaptive system of conceptual categories, which comprises the experience and knowledge of earlier generations (Tomasello, 1999, p. 8).

However, the well-definedness and finiteness of linguistically coded cultural categories is only theoretically true, since the category system coded in the lexicon of a language can never be captured in a completely motionless state, since changes in the environment will influence the ways speakers conceptualize the entities of their natural and socio-cultural environment (Croft, 2000). Therefore, new expressions continuously emerge in the lexicon and existing expressions tend to acquire new meanings as a result of the synchronic language use of the speakers reflecting their conceptualizations, which gives rise through this to new conceptual categories that are shared by a whole speech community and have thus cultural validity (e.g., Blank, 2003; Geeraerts, 1997, 2010; Traugott & Dasher, 2002; Winters 2010). Tomasello, 1999, pp. 8-9) explains this in the following way: "Linguistic symbols [...] embody the ways that previous generations of human beings in a social group [...] chose to construe things out of a number of other ways they might have construed them [...]." As it follows from this, the conceptual category system representing cultural knowledge is inherited across generations via language (Clark, 2005). These circumstances provide the source for cross-linguistic differences in lexical semantic structure and account for the fact that in many cases, when contrasting languages, there is no complete overlap in meaning between lexical items seemingly corresponding in their semantics.

It follows from the above, that the most conspicuous function of language is the communication of conceptual structures that have been coordinated through speaker-hearer interaction and have thus become conventionalized in a speech community (Clark, 1996, pp. 325; Traugott 1999, 2012; Traugott & Dasher 2002, p. 5). While communication is by definition social activity, cognition as such is a subjective process within an individual's mind. However, it can be made social to the extent to which individually acquired knowledge can be made collective in a culture. The sharing of such knowledge is based on information transfer via linguistic communication, and the members of a culture participate in social cognition to the extent that they rely on social interaction for efficient contact with their environment. Social cognition is "[t]he application of intelligence to the review of social information and the exploitation and management of social relationships toward attainment of short- and long-term goals" (Quiatt & Reynolds, 1993, p. 141).

Thus, language is the most powerful instrument of social cognition and as such it is an adaptation for the representation and transmission of cultural categories (Tomasello, 2000, p. 42). These categories represent a community's shared knowledge of their natural and socio-

cultural environment necessary for functional and adaptive interaction. Environment in this context means the segment of reality that a social group or an individual experiences and interacts with, including other individuals and interactions of and with them. The categorization will be based on the perspectives the community takes on these changes (and in fact on any aspect of reality in general) in an effort of interpreting and understanding the world. Furthermore, trying to make sense of the world may lead to 'subjective' changes when novel perspectives towards familiar phenomena are adopted, or the mental reality of the community may change due to the dynamism of culture, even without changes in objective reality (Tomasello, 1999, p. 12).

COGNITION AND CATEGORIZATION AND THEIR RELATION TO LANGUAGE

Cognition " is the activity of knowing: the acquisition, organization and use of knowledge" (Neisser, 1976, p. 1). This knowledge is stored in categories, and categorization involves the cognitive processes of acquisition and organization of knowledge, that is, the processes of recognizing and sorting entities of the environment into types according to similarities, which is crucial for interaction with and orientation in our environment. "Categorization, the most basic of cognitive processes" (Bybee, 2010, p. 201), is primarily based on sensory data, that is, on perception: at the most basic level of categorization similarities are primarily recognized on the basis of the perceptual features of the entities of the environment. Consequently, cognition must be of a relativistic nature as far as the environmental information relevant for our interaction with our environment is concerned. The reason for this is that even the same environment may require different functional interactions and thus different 'views' of it on different occasions depending on a multitude of various internal and external factors. In order for our cognitive system to be able to efficiently cope with these requirements, perception cannot be a simple objective amassing of information about the world but must function as a selective filtering process. Hence, cognition is not merely knowing reality, but organizing and using the acquired knowledge of reality in a way that facilitates our most optimal adaptation to the particular circumstances. This necessarily involves an interpretation of reality in accordance with our specific human way of interactive functioning in the environment, and in addition, the particular components of the culture we live in and the actual role they play in that culture. This is the basis of Rosch's (1978: 29) explanation of how language categorizes basic level physical objects, which she formulated in the following way:

> […] the perceived world [... is ...] not a metaphysical world without a knower. What kinds of attributes can be perceived are [...] species-specific. [...] What attributes will be perceived [...] is undoubtedly determined by many factors having to do with the functional needs of the knower interacting with the physical and social environment.

Thus, as already mentioned above, cognition has the function of facilitating and guiding the orientation and interaction in both the natural and socio-cultural environment in which the speakers of a language live. This means that human cognition, being largely based on language, is special with respect to its task of processing knowledge. Language plays an important cognitive role by providing the functional knowledge necessary for adaptive behavior in that environment depending on the varying conditions and circumstances that operate in any human cultural environment. Therefore, the categories in which we see the world do not reflect "the convergence of our ideas and the truth about the world", as Chomsky (1988, p. 158) claimed, but the cognitive function of language is to provide the particular cultural perspective that is

appropriate for our functional interaction in and with our environment. Thus, human categorization is not only based on experience with and perception of the objective world but to a large part also on cultural conceptualization: "Human categorization is essentially a matter of both human experience and imagination – of perception, motor activity, and culture" (Lakoff, 1987, p. 8). This is the reason why linguistic categorization reflects conventionalized perspectives on our environment that are shared by a whole cultural community and have become conventionalized in the form of linguistic meaning, which is based on conceptualizations of reality not objectively corresponding to it but reflecting a characteristic human way of understanding (Johnson 1987, p. 175; Lakoff 1987, p. 280). These conceptualizations originate in the cognitive functioning starting out from perception and expounding to complex abstract conceptual structures in language (Langacker, 1987, p. 98; Langacker, 1991, p. 2).

Thus, linguistic meaning ultimately originates in the human interpretation of reality reflecting the functional categorization of our experience of the world, which results in various differences in semantic structure across languages. In this respect Johnson (1987, p. 174) explained that, "[m]eaning is always a matter of human understanding, which constitutes our experience of a common world that we can make some sense of", and therefore, the meanings of lexical items comprise "[c]ategories [... which …] involve imaginative structures of understanding [...] and their nature is such that they could not correspond directly to anything in reality external to human experience" (Johnson, 1987, p. xi). These "imaginative structures of understanding" are to a great extent influenced by cultural factors because the process of category formation is mostly functional in nature and serves a speech community's cultural adaptation to its environment relying on the cultural perspectives taken by the speakers. It follows from this, that "we cannot explain categorization simply as a cognitive process – culture plays an equally important role" (Kövecses, 2006, p. 46). Since linguistic categorization is largely a matter of cultural understanding of the world, or as Rosch (1978, p. 28) put it, "the formation of categories […] mean[s] their formation in a culture", the category systems found in different languages often show considerable variations (Sharafian, 2011, p. 48).

Thus, if categorization is 'subjective' and 'relative' in the sense of cognition being a process of developing an adaptive functional 'view' of the environment, and if categories are products of this cognitive adaptation, then linguistic meaning, the cultural manifestation of conceptual categories, will reflect the ways humans experience and understand reality, which will show differences across languages. Meanings will function as devices that help us understand particular aspects of our special human environment and the world around us. They categorize reality for us in an adaptive manner and facilitate our understanding and knowing the world in a way that is functional both for our human physical interaction with the environment and for our cultural and abstract mental life. Geeraerts (1997, p. 8) talks in this respect about "[t]he *perspectival nature of linguistic meaning* [, which] implies that the world is not objectively reflected in language". Words do not simply express conceptual categories, but their meanings represent social conventional perspectives on parts of our experiential reality (Tomasello, 1999, p. 116).

Since the cognitive function of language requires the socially shared category system to be an adaptive interpretation of reality, there must be good reasons why meanings of different languages specify the categories they do and not others (Clark, 1996, p. 340). What kind of conceptual categories will be socially adaptive and as a result achieve cultural significance to become coded in a language is influenced by several factors. Comparing the semantic structures of different languages, it becomes immediately obvious that different languages impose

different categorizations on the world (Clark 2005, p. 460). Due to the general function of cognition and the cognitive function of language, these differences result from the way different languages adapt to their environments. An appropriate cognitive orientation in a given socio-cultural environment requires a particular category system. Due to this even the same phenomenon may often be construed differently by different peoples and cultures because their different environments demand different ways of adapting to it. Because of this, linguistic categorization very often reflects a rather intricate and complex cognitive representation of the social and cultural environment (Tomasello, 1999, p. 167).

Thus, word meanings are culturally conventionalized conceptualizations, and this is true even in the case of basic level terms. These lexical items name physical objects that are supposed to be categorized via perception and thus are supposed to have an individual imagistic representation based mostly on shape perception, which suggests their universality. Therefore, in a taxonomic hierarchy the basic level of categorization is special with respect to its status in our perception, and as a result this level is the most inclusive level of classification at which shape perception plays a defining role (Rosch et al., 1976; Rosch, 1978). It is on this basis that Gallese and Lakoff (2005, p. 446) explain that "words for basic-level categories tend to be recognisable via gestalt perception". While it is true that gestalt perception plays an important role in their recognizability and therefore there is a great likelihood of identifying them in this manner, the effects of perception may often get modified through conceptualization in linguistic meaning, and so even the linguistic basic level often deviates from the perceptual basic level (Győri, 2017). This state of affairs is due to the fact that the way humans categorize reality via language is not only a matter of perception and motor activity with our physical world but also a matter of the culture we live in (Lakoff, 1987, p. 8). These are the conditions that will frequently cause conspicuous cross-linguistic differences between languages.

The above can be illustrated with the following obvious example. In English the categories expressed by the lexical items *wardrobe*, *cupboard*, *closet*, and *nightstand* clearly occupy the basic level right below the superordinate level conceptual category FURNITURE. As opposed to this, in Hungarian the corresponding terms for the four English lexical items are *ruhásszekrény* ('clothes wardrobe'), *konyhaszekrény* ('kitchen wardrobe'), *beépített szekrény* ('built in wardrobe'), and *éjjeliszekrény* ('night wardrobe'), evidently expressing subordinate categories below the basic level category SZEKRÉNY, to which BÚTOR (= FURNITURE) is the superordinate category. This is not only an example illustrating the incongruity between categorization through perception from which the imagistic representation derives, but it is also an illustration for the case when this incongruity causes a variation in the taxonomical structuring of a part of the lexical field between different languages. Thus, cross-linguistic comparisons of different languages show that culture influences language, i.e., cultural conceptualizations often become encoded in the semantic structure of a language.

CULTURAL CONCEPTUALIZATION AND CROSS-LINGUISTIC DIFFERENCES IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE LEXICON

On the basis of the above, the question arises where the different perspectives and conceptualizations come from, that is, how and why they emerge in the different language. Since categorization is not an objective cognitive process, but it is always the environment of a given culture in which human conceptual categories emerge, and the attributes of phenomena considered important for categorization reflect the characteristics of this particular culture. The different cultural environments exert their effect on individual languages through cognition shaping the category structure of the particular language. This is the process when changes in

the environment relevant at the social and cultural level of a speech community will call for an adaptation of language to these changes. When cognizing reality, our conceptual system continuously exhibits an interplay between stability and flexibility in order to fit stable conditions but at the same time also to be able to adapt to novel ones (Glushko et al., 2008, p. 133; Medin & Barsalou, 1987, p. 468; Smith & Medin, 1981, p. 10). Language – due to its social cognitive role – must always reflect the changing reality of the particular culture in order to function as an efficient cognitive device. As such an instrument, language must possess the appropriate mechanisms for adapting to these changes and will thus always provide an interpretation of the world that proves to be functional in the environment of the given culture. Cognitive adaptation to such changes is accomplished through changes in the category system of the particular language, which means the emergence of new categories and – contingently – the dropping out of old ones.

If the changes prevail, the new conceptualization is likely to become current in a cultural community due to its usefulness and functionality. Such prevailing changes will change the old category system: new categories will be added while older ones might drop out of the system as their conceptualizations may lose their usefulness and hence their validity. In spite of this apparent circularity inherent in categorization, an established category system seems to be the more fundamental side of the coin because the ordering process, in both of its senses, must be rooted in such a system. Thus, categorizing novel entities and in this way taking novel perspectives and conceptualizing phenomena in novel ways always depend on familiar knowledge stored in already existing categories, perspectives and conceptualizations, i.e., on already existing knowledge in the form of the elements and structure of the lexicon of a language (Langacker, 2008, p. 17).

However, this experience and knowledge is subject to change over time contingent on changes of cultural relevance in the (natural and socio-cultural) environment of the speakers. For this reason language must be flexible enough to accommodate such changes and must entail mechanisms which can perpetually adapt the category system of the language to the changing communicative and cognitive needs of the speakers. Thus, although language is always in motion and changes are continuously going on in all parts of the system, it is the lexicon that appears to be the most unstable in this respect as compared to other parts. Naturally, such changes in the lexicon are simultaneously cognitive and linguistic processes (in addition to also being a socio-cultural process) and involve devices of both kinds. The linguistic tools for the adjustment of the category system are primarily derivation, compounding and meaning extension, depending also on the morphological typology of the particular language. The productivity of these mechanisms ensures the possibility of spontaneous creation of new expressions in the case of immediate communicative needs, which may arise due to the lack of appropriate conventional expressions in the given context. When none of the established conventional lexical items are deemed appropriate, the speaker resorts to the modification of the meanings of these lexemes by using them in a transferred and figurative sense, which happens most of the time unconsciously in language use (Geeraerts, 1997, p. 107). It is this process in which cross-linguistic differences mostly originate.

As Traugott (2012) has argued, it is always this type of synchronic linguistic activity that is ultimately responsible for changes in a language. Such creative language use codes new conceptual categories, most of the time for temporary application owing to the spontaneity of the expression, because the speaker wants to activate parallel cognitive routines in the hearer's mind. For this aim the speaker resorts to conversational implicature and invites specific inferences by this in the hearer through extending the conventional meaning of a word to obtain

an occasional new meaning (Traugott, 1999, 2012; Traugott & Dasher, 2002, p. 5). If contextual circumstances for the new usage persist as a result of enduring changes in the socio-cultural environment of the speech community, the newly applied expression may become conventionalized with time as a new lexical item and constitute a new meaning in the language. In this way new cultural categories will get established and coded in the process of lexical change.

The linguistic mechanisms that handle adaptation to the changing conditions of the particular environment and also to the changes in social attitudes and perspectives toward that environment are based on specific cognitive mechanisms. These mechanisms underlie the synchronic linguistic activity of spontaneous meaning creation in the innovative use of conventional expressions. It is with their help that we cognize our reality: we create new categories, introduce new perspectives, and re-arrange our conceptual structures. This flexible and adaptive linguistic categorizing behavior is manifest in the creation of new meanings comprising new culturally motivated conceptualizations of reality, which is also the source of the polysemous structure of the lexicon (Geeraerts, 1997, p. 123-124). Thus, it is no wonder that a cross-linguistic comparison will reveal that the polysemy of lexical elements shows a vast dissimilarity in different languages.

Since the work of Johnson (1987) and Lakoff (1987), it is commonly accepted that metaphor and metonymy are the fundamental cognitive devices (basically the linguistic manifestations of analogy and association) with the help of which we make sense of our world by creating new conceptualizations. These devices are the ones mostly involved in the creation of new meanings, which clearly relies on knowledge included in the conceptualizations of already existing lexical items (as mentioned above) in a given language, which further contributes to the cross-linguistic differences in the semantic structure of the lexicon deriving from this process of cultural category formation.

Thus, linguistically coded categories will provide the input to cognitive mechanisms of metaphorical and metonymical transfer when new experience or new perspectives are conceptualized. Consequently, lexical change does not only show how cognition influences what categories will be created in language. It also shows how the linguistically established categories exert their influence on further categorizations resulting in cross-linguistic differences, which may even generate a linguistic relativity effect (Győri, 2000). As Rosch (1978, p. 29) explains, "[o]ne influence on how attributes [in category formation] will be defined by humans is clearly the category system already existent in the culture at a given time". Thus, while the linguistically coded categories are results of previous conceptualizations on the level of a whole culture, they also provide the input for the operation of cognitive processes that lie behind the altered usage of conventional expressions. This will necessarily constrain the choice of applicable and modifiable expressions, biasing by this the way new experience is described, and thus ultimately influencing the content of new conceptualizations of reality and thereby causing the differences in the semantic structure of different languages.

CONCLUSION

A comprehensive explanation of cultural categorization involves three aspects: cognitive, linguistic and socio-cultural. The synchronic linguistic behavior of speakers, from which changes originate, is based on cognitive processes in the mind of individual speakers. These processes are the motivations for the changes because the different mechanisms of change (e.g., metaphor, metonymy, etc.) originate in mental processes of taking various perspectives on reality. Thus, it is the cognitive aspects of change where cultural differences end discrepancies

across languages originate. From a linguistic point of view, lexical and semantic change will alter the composition of the lexicon of a language, which will cause changes in the semantic structure of the linguistic system by modifying the organization of lexical fields causing the cross-linguistic variations. The answer to the question why change happens at all can be found in the socio-cultural aspects of change. As we have seen, language is an instrument for modelling reality and thus the ultimate causes for any change affecting this model will originate in extra-linguistic factors, i.e., how the reality to be modelled by language changes. These factors operate in a socio-cultural setting, which also influences what perspectives speakers take on these changes and through these on their reality.

The cognitive, linguistic and socio-cultural aspects interact in special ways, mostly by feeding one another and thus forming a chain. Cognitive processes actuate lexical and semantic change, which will lead to the linguistic coding of categories, but only the ones that prove to be culturally valid will spread and become established in the language system. At the same time the cultural knowledge contained in language via these categories will serve as a major input for the cognitive processes, since the material exploited for the creation of new meanings through metaphorization and metonymization is the inventory of culturally valid and thus linguistically coded categories. It is predominantly the lexical-semantic structure of a language that will mirror the way human cognition filters the different specific and universal influences from the natural, social and cultural environment that affects speakers. But even meanings that appear to be about the external reality itself are not separable from the speakers' socio-cultural awareness in line with the cross-linguistic differences. Therefore, the functional character of the change always has a very strong socio-cultural background. The reason why the cognitive aspects of semantic change are strongly linked to socio-cultural ones is that the speakers' realistic cognition of their natural, social, cultural, etc. environment – and reflecting upon them in language in proper ways – serves their social and cultural success to a very large extent.

Whenever speakers use their language, they use it in such a way that it best describes and categorizes the environment of the culture in which they live for the purposes of both communicating about it and mentally representing it. Therefore, language use often involves a short-term (or synchronic) adaptation to the speakers' physical or socio-cultural reality. These either spontaneous or conscious linguistic innovations are triggered during everyday usage due to various environmental challenges. Furthermore, the process of speakers adapting their language repeatedly to the same circumstances in the same way will lead to the conventionalization of the new ways of reference and representation and with this to the emergence of new cultural categories embodying different cultural perspectives via variations in linguistic meaning.

REFERENCES

Anderson, J. A. (1988). Concept formation in neural networks: Implications for evolution of cognitive functions. *Human Evolution, 3*(1-2), 81–97.

Blank, A. (1999). Why do new meanings occur? A cognitive typology of the motivations for lexical semantic change. In A. Blank & P. Koch (Eds.), *Historical semantics and cognition* (pp. 61–89). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/zfsw.2002.21.2.283

Blank, A. (2003). Words and concepts in time: Towards diachronic cognitive onomasiology. In R. Eckardt, K. von Heusinger & C. Schwarze (Eds.), *Words in time: Diachronic semantics from different points of view* (pp. 37–66). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110899979.37

Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526

Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*. The MIT Press.

Clark, E. V. (2005). Semantic categories in acquisition. In H. Cohen & C. Lefebvre (Eds.), *Handbook of categorization in cognitive science* (pp. 459–480). Elsevier.

Clark, H. H. (1996). Communities, commonalities, and communication. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 324–355). Cambridge University Press.

Croft, W. (2000). *Explaining language change: An evolutionary approach*. Longman.

Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.

Csányi, V. (1988). Contribution of the genetical and neural memory to animal intelligence. In H. J. Jerison & I. Jerison (Eds.), *Intelligence and evolutionary biology* (pp. 299-318). Springer-Verlag.

Gallese, V. & Lakoff, G. (2005). The Brain's concepts: the role of the Sensorymotor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology, 22*(3–4), 455–479. https://doi.org/10.1080/02643290442000310

Geeraerts, D. (1997). *Diachronic prototype semantics: A contribution to historical lexicology*. Clarendon Press.

Geeraerts, D. (2010). Prospects for the past: Perspectives for cognitive diachronic semantics. In M. E. Winters, H. Tissari & K. Allan (Eds.), *Historical cognitive linguistics* (pp. 333–356). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110226447.333

Glushko, R. J., Maglio, P. P., Matlock, T. & Barsalou, L. W. (2008). Categorization in the wild. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(4), 129–135. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.007

Győri, G. (2000). Semantic change as linguistic interpretation of the world. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Evidence for linguistic relativity* (pp. 71–89). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/cilt.198

Győri, G. (2017). What happens to the basic level in language?: Some theoretical considerations with cross-linguistic examples. *Cognitive Linguistic Studies, 4*(2), 171–193. https://doi.org/10.1075/cogls.00001.gyo

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, reason and imagination*. The University of Chicago Press.

Kövecses, Z. (2006). *Language, mind and culture: A practical introduction*. Oxford University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Volume 1: Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Volume 2: Descriptive applications*. Stanford University Press.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.

Langacker, R. W. (2013). *Essentials of cognitive grammar*. Oxford University Press.

Medin, D. L. & Barsalou, L. W. (1987). Categorization processes and categorical perception. In S. Harnad (Ed.), *Categorical perception: The groundwork of cognition* (pp. 455–490). Cambridge University Press.

Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. Freeman.

Quiatt, D., & Reynolds, V. (1993). *Primate behaviour: Information, social knowledge, and the evolution of culture*. Cambridge University Press.
Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27–48). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9781032633275
Rosch, E. H., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M. & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology, 8*(3), 382–439. https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90013-X
Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualisations and language: Theoretical framework and applications*. Amsterdam: John Benjamins.
Smith, E. E. & Medin, D. L. (1981). *Categories and concepts*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674866270
Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9*(2), 37–40.
Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 46–57). The MIT Press.
Traugott, E. C. (2012). Pragmatics and language change. In K. Allan & K. Jaszczolt (Eds.), *The Cambridge handbook of pragmatics* (pp. 549–565). Cambridge University Press.
Traugott, E. C., & Dasher, R. B. (2002). *Regularity in semantic change*. Cambridge University Press.
Winters, M. E. (2010). Introduction: On the emergence of diachronic cognitive linguistics. In M. E. Winters, H. Tissari & K. Allan (Eds.), *Historical cognitive linguistics* (pp. 3–27). Walter de Gruyter.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.506

A STUDY OF LANGUAGE AND TRANSLATION IN DARK ACADEMIA

Cyntia KÁLMÁNOVÁ[23]

ABSTRACT

In the Dark Academia genre, novels place a profound emphasis on the role of language, literary culture, translation, and interpretation. These elements are not merely considered as aspects of the academic sphere, but as significant tools in understanding the genre's deeper context and meaning. The present study aims to examine this particular role of written communication and translation in Dark Academia, exploring the hidden details and layers of meaning in the text. The article investigates how languages shape both collective and individual identities, while influencing the foreshadowing elements of the genre, as well as the characters' perspectives, choices, and sense of self. The primary objective of this study is to provide a comprehensive analysis of selected Dark Academia novels, including Babel: Or the Necessity of Violence: An Arcane History of the Oxford Translators' Revolution by R. F. Kuang, which emphasises the idea that "An act of translation is always an act of betrayal," thereby foreboding the complex interplay between linguistics, translation, culture, and social and power dynamics.

KEYWORDS

Dark Academia, Babel, The Secret History, If We Were Villains, translation studies, literary culture, historical fiction, identity

INTRODUCTION

"For someone who loved words as much as I did, it was amazing how often they failed me." (Rio, 2017, p. 253)

In recent years, the cultural phenomenon of Dark Academia has attracted increasing attention and prominence in both the digital sphere, particularly on social media platforms such as Instagram, Tumblr and TikTok, and within literary circles. The phenomenon can be defined as a subculture centred on the nostalgic longing for academic endeavours, including both its aesthetic and higher, philosophical and intellectual quality. Deeply characterised by its appreciation for the classics, academic pursuits, and Gothic aestheticism, Dark Academia offers a unique milieu where interactions are frequently influenced by scholarly values and literary culture. There is a profound emphasis on the significance of philosophical discourse, interpretation, intertextuality, and translation in the genre, illuminating the engagement with higher education where the role of language is of utmost importance. It is therefore evident that the language employed in the Dark Academia genre and the linguistic features it exhibits echo

[23] PaedDr. Cyntia Kálmánová, J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, kalmanovac@ujs.sk

its underlying aesthetic principles: the visuals of dreaming spires and ivy-clad halls where whispers dwell, where leaves fall sharp on cobbled stone; stories all about tragedies worn like art, bound by ancient spells; hidden, old manuscripts, alive with ghosts not quite themselves. This exaggerated style of description in Dark Academia draws inspiration from classical literature and the intellectual tradition, most particularly in the domains of poetry and philosophy, and consequently its language is a clear reflection of this[24]. For instance, in aesthetic terms, consider the following description by Tumblr user *@aircademia*, who characterises the atmosphere of 'modern dark academia' as follows:

"stacks of printed class handouts piled on the desk, messy and disorganised to all but the one they belong to; textbooks with notes and observations scribbled hastily in the margin in black biro, important passages circled and underlined with feverish vigour; (…) the harsh fluorescent lights of a university corridor late at night, a single set of footsteps cutting through the silence".[25]

The overall message is conveyed through the depiction of an ordinary, mundane academic experience as almost tangible and whimsical. Similarly, within the Dark Academia genre itself, authors frequently employ a lyrical tone and formal style that has the effect of sounding practically antiquated and archaic, mimicking prose that feels elegant in quality, but is stained with moroseness, a concept resulting from the inspiration of the Gothic-Romanticism tradition (see for example Adriaansen, 2022, pp. 109-111; Lee, 2024, pp. 422-423). To provide an illustration, examples can be drawn from prominent representatives of the genre, such as Donna Tartt's seminal work *The Secret History* (1992), which contains one of the most frequently quoted lines from her book: "Beauty is terror. Whatever we call beautiful, we quiver before it" (Tartt, 1993, p. 44) and "I am nothing in my soul if not obsessive" (Tartt, 1993, p. 30). A further example can be found in M. L. Rio's *If We Were Villains* (2017), a novel rich with elegiac exclamations such as, "You can justify anything if you do it poetically enough" (Rio, 2017, p. 298) or "Which of us could say we were more sinned against than sinning? We were so easily manipulated—confusion made a masterpiece of us" (Rio, 2017, p. 418). R. F. Kuang's 2022 release, *Babel: Or the Necessity of Violence: An Arcane History of the Oxford Translators' Revolution* captures the essence of Dark Academia by intertwining the themes of speech and meaning, evoking a sense of beauty and the subtle element of terror: "But the answer was obvious – that they were all four of them drowning in the unfamiliar, and they saw in each other a raft, and clinging to one another was the only way to stay afloat" (Kuang, 2023, p. 90) and "That's the beauty of learning a new language. It should feel like an enormous undertaking. It ought to intimidate you" (Kuang, 2023, p. 28).

Nevertheless, within contemporary discourse, this particular attribute of the Dark Academia phenomenon appears to be of significance with regard to works published in this literary category, prompting the question of how important the role of language, academic jargon and literary culture should be in Dark Academia texts. A large number of recently published literary works are being advertised as Dark Academia books simply for including tropes such as an academic setting or a subplot involving academic rivalry. However, books written by academics about the academic in a style that leans into that of fantasy academia have been the subject of

[24] Oxford is known as the "city of dreaming spires," a term coined by the Victorian poet Matthew Arnold in his poem "Thyrsis." For more information, see: Shrimpton, N. (2023, August 23). Dreaming spires? Arnold's Oxford. *The New Criterion*. Newcriterion.com. Available at https://newcriterion.com/article/dreaming-spires-arnolds-oxford/

[25] @aircademia, "modern dark academia," posted on September 15, 2019. Available at https://aircademia.tumblr.com/post/187737642148/modern-dark-academia

criticism for sounding too pretentious or too difficult to read, too textbook-like, as these works demand engagement with the authentic qualities of academia, rather than merely the idealised aesthetic. M. L. Rio, author of one of the most prominent works in the genre, has asserted that "All academia is dark academia"[26] as a reaction to this particular literary label. She claims that

> "It was the 'dark' modifier I disliked. Not because what I'd written wasn't dark, but because darkness is so intrinsic to academic life that it struck me as unforgivably redundant. (...) many readers—especially the ones who are youngest, who don't yet have the critical reading skills to read between the lines because they haven't yet done their time in higher education—miss the point completely. They're swept up in the 'aesthetic,' the 'vibes,' the flatlays and outfits-of-the-day, the fantasy of belonging to an exclusive society of the intellectually anointed".[27]

A recent example of this polarising anomaly is *Katabasis* (2025), a highly anticipated new release by R. F. Kuang, the author of the critically acclaimed novel *Babel*.[28] While *Katabasis* was highlighted as the next Dark Academia book from the beginning, it received a mixed reception, with some readers and reviewers critiquing the number of references that readers allegedly must be familiar with in order to understand the clues and happenings within the story, while others praised the complexity of the narrative (see for example Gaunt, *The Spectator*, 2025; Kearse, *The Washington Post*, 2025; Kurian, *The Nod Mag*, 2025; White, *The New York Times*, 2025). This is somewhat surprising, given that even the title of the novel is a clear classical literature reference to "all kinds of tales related to the Netherworld" (Bernabe, 2015, p. 15), as 'Katabasis' derives its name from the ancient Greek term for 'descent'.[29] In "What is a Katabasis? The Descent into the Netherworld in Greece and the Ancient Near East" (2015), Alberto Bernabe makes a reference to R. J. Clark's account on "the 'Descend into the Underworld' theme" which is "inextricably connected with the mythological deeds of the heroes Gilgamesh, Heracles, Odysseus, Orpheus, Peirithous, Theseus, Aeneas, and many other who descended alive and returned from the Land of the Dead" (R. J. Clark, 1978, p. 3; cited in Bernabe, 2015, p. 15). Although Bernabe's observations reveal an inconsistency in the definition, noting that not all of the previously mentioned heroes have both descended to the Land of the Dead and returned from there (Bernabe, 2015, p. 15), Kuang's narrative structure still aligns with the overarching theme: the characters in her novel do indeed embark on a journey from our world to the Underworld, a journey steeped in academic rigour, scholarly studies and linguistic paradoxes, elements more closely associated with the fundamental principles of Dark Academia than a simple, autumn leaves-covered campus courtyard. In the article "The haunting of classics in the Dark Academia aesthetic" (2024), Tori F. Lee offers an analysis of the intersection drawn between Dark Academia's understanding in connection to the discipline of Classics, specifically "via Classical reception," where he posits that "Dark Academia interacts with the ancient world in a similar way to the Gothic: through a series of fragmentary references that invoke the idea of 'Classics' more than any particular text, artwork, or mythological figure from antiquity" (Lee, 2024, p. 421). Therefore, while online subcultures may prioritise the fragmentation of elements to merely evoke a general academic atmosphere, it is to be expected that authors with an academic background writing within the Dark Academia

[26] Rio, M. L. (2024, November 8). All Academia Is Dark Academia. *Electric Lit.* Available at https://electricliterature.com/all-academia-is-dark-academia/

[27] Rio, M. L. (2024, November 8). All Academia Is Dark Academia. *Electric Lit.* Available at https://electricliterature.com/all-academia-is-dark-academia/

[28] R. F. Kuang's *Babel* has won Blackwell's Books of the Year for Fiction in 2022, and the 2022 Nebula Awards for Best Novel

[29] "Katabasis." Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, https://www.merriam-webster.com/dictionary/katabasis. Accessed 7 Sep. 2025

genre are likely to utilise their personal experience and understanding of academia not merely to provide an aesthetic backdrop to their novels but rather to convey ideas through the medium of the academic language.

As indicated in the previous paragraphs, the role of language and literature has always been of pivotal significance within the Dark Academia genre. Not as a mere stylistic addition or element, rather as a fundamental component of the genre's structural and thematic complexity. This role is crucial for comprehending the nuances of intercultural communication in the context of Dark Academia, especially given that the main plotlines of the representative novels of the genre are frequently based on a profound reverence, or even obsessive fascination, with the interplay between language, culture and literature. Therefore, this article will explore the manner in which language and literature belonging to the genre of Dark Academia do not simply constitute content; rather, they function as elements part of a phenomenon that filters reality through its particular lens in their distinct ways.

LITERARY AND LINGUISTIC INTERSECTIONS

The Dark Academia genre can be characterised by an intellectual, prestigious and often even pretentious atmosphere, skilfully conveyed through the physical settings and the manner in which characters interact. Language and discourse frequently romanticise traditionally dark and philosophical themes, questioning mortality, isolation, and obsession, the pursuit of something vast and physically unreachable, teetering on the borderline of our world. The style of lingo also reflects this attribute, reminiscent of cosplay: particular words and phrases used by the characters create an impression of intelligence and depth, however, these can also easily come across as insincere, tortured, both prideful and superficial, as if "intellectualism becomes more about appearance than substance" (Schäfer, 2024, p. 76). Characters of the genre also constantly switch between languages, casually using Latin, French and ancient Greek to interpret concepts or to suggest deeper meanings, almost as if demonstrating exclusivity and even elitism, effectively isolating themselves from the outside world into their own peculiar microcosm of like-minded individuals (Amoako, 2022; Schäfer, 2024, p. 83). This approach is closely linked to a fixation on canon texts and traditional literary works, which involves extensive knowledge and deep familiarity of the narratives created by philosophers and authors like Homer, Plato, Shakespeare or Dante, and ultimately, this can manifest in a sense of superiority over those who lack the same level of expertise.

Dark Academia characters use literary works and literary references as a means of defining their identity, as if literature is not merely read, but rather lived and experienced. These characters find closer relations with fictional individuals than with real people, and consequently, their lives also reflect a framework of tragic literary arcs, where ordinary encounters are experienced in opulent, stylised prose, echoing the romantic or even haunting tones of eighteenth and nineteenth-century classics. The consequence of this is twofold: firstly, the style of writing and the characters' stream of consciousness mirror the aesthetics of philosophical and academic texts, packed with allusions, metaphors, and lyrical expressions that evoke the otherwise sublime qualities. Secondly, the thematic elements of hubris, fate, and hamartia foreshadow the downfall of the protagonists, thus drawing parallels with the tragic narratives drawn from the pages of Greek or Shakespearean plays.

In order to contextualise this theory, it is noteworthy to examine the contrast in the manner in which certain Dark Academia novels utilise languages (particularly those that are considered ancient, archaic, philosophical, and literary) employed as a thematic and stylistic device that is

steeped in an academic manner, as opposed to solely aesthetic purposes. In the genre's two earliest texts, known as urtexts, *The Secret History* and *If We Were Villains*, the function of language is dominant within the narrative. It shapes the text and evokes alluring qualities such as mystery, beauty, and a sense of otherness. In both novels, there are examples of canon texts which are able to conjure up an atmospheric world where languages intensify emotions. However, the chosen passages in relation to those texts also foreshadow the downfall of the characters.

In *The Secret History*, the novel recounts the story of a small group of students of Ancient Greek at a highly selective liberal arts college in Hampden, Vermont, whose obsession with the loss of self in order to "leave the phenomenal world, and enter into the sublime" (Tartt, 1993, p. 38) leads them to recreate a Bacchic, Dionysian ritual. During the frenzy, one of the students presumably accidentally kills a farmer, and the burden of the secret ultimately culminates in the murder of one of their own. The characters' thoughts and reasoning are continuously affected by the contemplation, rationalisation and interpretation of ideas and words by Plato, Aristotle, Homer, and Euripides, in an effort to try to comprehend what it truly means to "rip away the veil and look that naked, terrible beauty right in the face; let God consume us, devour us, unstring our bones. Then spit us out reborn" (Tartt, 1993, p. 45).

In fact, *The Secret History* opens with the main protagonist and narrator, Richard Papen's philosophical observation whether

> "Does such a thing as 'the fatal flaw,' that showy dark crack running down the middle of a life, exist outside of literature? I used to think it didn't. Now I think it does. And I think that mine is this: a morbid longing for the picturesque at all costs" (Tartt, 1993, p. 5).

Richard's eagerness to blur the lines between reality and fiction is very clear from the outset of his introductory dilemma, drawing on the concept of *hamartia*, as derived from Greek tragedies, to rationalise and perhaps reason the repercussions of both his own actions and those of his friends. This viewpoint might be further supported by the quote used immediately after his philosophical musing: "A moi. L'histoire d'une de mes folies" (Tartt, 1993, p. 5); an untranslated line in a new paragraph, italicised, but without further explanation being provided. In point of fact, the line comes from *Délires II ("Delirium II")* by poet Arthur Rimbaud, "a section of *Une Saison enenfer* (1873; translated as "A Season in Hell," 1931) where Rimbaud looks back on the *Derniers Vers*, ironically and affectionately repeats some of the poems, and ambivalently sees them as "L'histoire d'une de mes folies" (the account of one of my follies) and as a stage in the process of the "alchimie du verbe" (alchemy of the word), the creation of a new poetic language".[30] The choice of this particular line right on the opening page of the first chapter appears to be highly descriptive of Richard's perspective and mind-set. Rimbaud's 'foolishness' is evident in his lamenting of all the things he enjoyed. Richard, on the other hand, was consumed by his desire to be part of a secretive and charming group of highly intellectual individuals engaged in seemingly profound discussions about ancient Latin and Greek texts, and found himself captivated by the allure of an aesthetically pleasing image of academic life. Therefore, in a manner similar to Rimbaud's 'lack of good sense,' Richard's narrative could be interpreted as a sort-of tell tale of his mad obsession and unhinged fascination with the romanticised fragments of the 'picturesque.'

If We Were Villains records the story of a close-knit cohort of theatre students at Dellecher Classic Conservatory, whose unwavering dedication was centred on meticulously recreating

[30] Arthur Rimbaud. *Poetry Foundation*. Available at https://www.poetryfoundation.org/poets/arthur-rimbaud

selected Shakespearean plays: "We spent four years —and most of us years before that— *immersed* in Shakespeare. Submerged. Here we could indulge our collective obsession. We spoke it as a second language, conversed in poetry, and lost touch with reality, a little" (Rio, 2017, p. 297). From the very beginning of their scholastic endeavours, the seven of them were type-casted, assigned to specific roles to embody, such as the *loyal sidekick, the hero, the villain, the tyrant, the femme fatale, the ingénue and the chameleon*, which were perfected to the point where it became difficult to even differentiate between their characters and their own identities. Even the language they use to communicate with each other has been carefully selected to accurately represent their roles, while also maintaining a sense of authenticity. This is best seen in the characters' everyday communication, where they simply respond to each other with lines borrowed from Shakespearean plays they have previously performed:

"Well," I said, "*blood will have blood.*"
"Well, I plan never to get on your bad side."
"Likewise," I said. "You make a surprisingly convincing villain."
He shrugged. "Better me than Richard. He looks really murderous."
(...) "*Sound and fury*," I said, "*signifying nothing.* Don't mind him." (Rio, 2017, p. 87)

Oliver Marks, the narrator and main protagonist of the novel, starts his recollections with an introspective observation, reflecting on his circumstances, imprisoned for a murder he claims to have committed, with the following thought on his mind: "I sit with my wrists cuffed to the table and I think, *But that I am forbid / To tell the secrets of my prison-house, / I could a tale unfold whose lightest word / Would harrow up thy soul*" (Rio, 2017, p. 9). In a manner similar to Richard, Oliver also alludes to the idea of telling a story, and leaving it to the reader to decipher its factuality through various references and implications. The author here employs the Dark Academia style, encouraging the reader to conduct their own research which reveals that the line in question is taken from *Hamlet*, where the Ghost speaks to Hamlet about a story it cannot tell and thereby is left full of agony, illustrating Oliver's inner turmoil. William Shakespeare and his plays have a crucial role in *If We Were Villains*, with each quote and line having a specific purpose. The characters speak more truthfully about their inner thoughts through reciting particular lines, showing how language mirrors the roles they play, both on stage and in real life. Therefore, the Shakespearean language serves as a shared code, constructing group identity through literature, a universal translator for expressing guilt, fear, love, grief or loss: "The things about Shakespeare is, he's so eloquent ... He speaks the unspeakable. He turns grief and triumph and rapture and rage into words, into something we can understand. He renders the whole mystery of humanity comprehensible" (Rio, 2017, pp. 297-298).

There is a notable similarity between *The Secret History* and *If We Were Villains* as both texts exhibit a shared appreciation for the beauty of language and literature, with their ability to both reveal and confine identity. In this particular genre, such elements are frequently intentional, allowing the reader to develop a more intimate understanding of the characters, as if reading between the lines. In most cases, given the elements of unreliability and obsession of the narrative, it is more important to consider what is being concealed, often articulated through quotations or philosophical and literary references. As outlined in the two urtexts, in most cases there is no indication whatsoever as to the meaning of phrases in either Latin or ancient Greek, there is also no explanation provided as to which particular Shakespearean play is being quoted. It is entirely up to the reader to decipher these as they read, and in doing so, move from starting as an outsider to slowly being integrated into the group's story, which is unfolding on the pages.

TRANSLATION AS AN ACT OF BETRAYAL

R. F. Kuang's bestselling historical fantasy epic, *Babel: Or the Necessity of Violence: An Arcane History of the Oxford Translators' Revolution* was published in 2022, and in difference to *The Secret History* and *If We Were Villains* it was purposefully marketed as fitting to be referred to as a Dark Academia book, "ambitious and powerful while displaying a deep love of language and literature. Dark academia as it should be".[31] As expected from a novel of the genre, the story revolves around an academic journey of a group of students with one of them as their journey's narrator. They are secluded and lonely, dependent on each other through their shared traumas and bonds, yet at the same time, their experience is vastly different to that of Richard and Oliver.

Babel utilises the framework of a dark academia, speculative fiction novel with magical fantasy elements to explore and critique the complex interplay between language, translation, social hierarchy and power. As it is in the case of this genre, the novel encourages the reader to critically examine the role of language in shaping individual and collective identities in relation to the understanding of the world and power dynamics. Maryann Nguyen argues that "Dark academia's inherent interest in the self-referential criticism of academia lends itself to further darkness via injustices" which are used to "unravel the detrimental impacts of academic nostalgia" (Nguyen, 2022, p. 68), while Susan Hopkins claims that "it is important to resist the dark academia romanticisation of elite institutions because it reproduces the erroneous and discriminatory assumption that only the most talented, gifted or privileged belong at university (Hopkins et al., 2024, p. 3). Anneke Schewe and Melissa Schuh write that "*Babel*'s historical setting within Oxford's elite university life of scholar gowns, small colleges, and charismatic professors clearly evokes dark academia's aesthetic and literary connotations, and expands on its tendency to hybridity with a postcolonial perspective" (Schewe & Schuh, 2025, p. 254). *Babel* explores the concept of translation studies and focuses on the way in which translation goes beyond linguistic trans-coding, enhancing cultural and political competence and interpretation. The novel is set in a seemingly utopian Oxford in the 1830s, a place characterised as "the city of knowledge, the city of dreaming spires" (Kuang, 2023, p. 46), with an imposing tower at its heart. Known as Babel, Oxford University's prestigious Royal Institute of Translation is an elite faculty of linguistics scholars with a research focus on 'silver working,' which involves the implementation of silver bars with magical powers through the process of translation, specifically by using match-pairs to enhance the power of the silver, from which the British Empire's global dominion stems. However, this act of translation is by no means neutral: students in Babel come from a variety of geographical origins and colonial territories of the Empire, torn from their homes at a very early age with the charming promise of growing up and attaining a key role in the centre of all knowledge, an academic fantasy of intellectual haven. In reality, they are being manipulated as puppets to serve purely the interests of the Empire, resulting in the complete uprooting of their connection to their respective countries of origin, retaining merely their linguistic abilities, while their perspectives are effectively cut off: "Babel collects foreign languages and foreign talent the same way it hoards silver and uses them to produce translation magic that benefits England and England only" (Kuang, 2023, p. 101).

For this reason amongst many others, the novel's main protagonist, Robin Swift, is forcibly faced with the challenge of discovering his true linguistic identity. This contrasting hybridity,

[31] Kirkus Reviews, 12 July 2022, Available at https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/rf-kuang/babel-kuang/

caught between the language of his heritage and that of the Empire, is best exemplified at the very beginning of the novel when Robin is rescued from Canton by the British professor, Richard Lovell, during an outbreak of Asiatic cholera. Professor Lovell saves Robin by using the power of a silver bar imbued with a match-pair of French-English words: '*Triacle – treacle.'* The boy survives, but he also displays a fascinating ability: not only does he experience the effects of the magic as an observer, he also seems to understand its deeper implications to some extent, even if he is unaware of the reasons why: "The boy took another deep breath. Then he said, in surprisingly good English, 'It's sweet. It tastes so sweet...'" (Kuang, 2023, p. 6). The interplay between the words *triacle-treacle* refers to their close etymological connection, meaning golden syrup or molasses (something very sweet and cloying) but also an obsolete term for a remedy or antidote against poison or a venomous bite.[32] The magic here works only if there is a gap between meanings in two languages, but also close enough to the same concept so they can remain valid together, "that sublime, unnameable place where meaning [is] created".[33] Even though Robin is just a young Chinese boy who is only somewhat familiar with English, his remarkable use of the language is partly thanks to the Englishwoman, Miss Betty, who lived in their household, teaching him and conversing with him; and partly because of the mysteriously sent parcels Robin received from a far-away residence in Hampstead, "filled entirely with books written in English" (Kuang, 2023, p. 9). Robin's talent to comprehend languages beyond the surface level seals his fate, which unbeknownst to him, was already determined.

Another example for this is when Professor Powell shows Robin a silver bar engraved with English and Chinese words on either side. His connection to understanding how the bar might work is strengthened by his knowledge of both languages. Although he is still unfamiliar with the circumstances and mechanism of the object, only known to him as "silver talismans," "rich men's magic spells, metal amulets carrying blessings from the gods," or "trapped demons" (Kuang, 2023, p. 10), he immediately takes notice of the language: "the calligraphy looked a bit strange, as if drawn by someone who had seen them and copied them out radical by radical without knowing what they meant. They read: 囫囵吞枣. '*Húlúntūnzǎo*,' (...) 'To accept without thinking.'" (Kuang, 2023, p. 11). Once again, as a result of his natural comprehension of the language, rather than any learnt understanding of the mechanism of the silver bar, he experiences the power of the match-pair on a physical level. The idiom is used to describe the act of accepting information without digesting it, however, it also has a literal meaning, to 'swallow the date whole'.[34] And Robin's experiences of reading the sentence out loud is one of "a cloying sweet taste (...). *Like dates,* (...) He was drowning in them" (Kuang, 2023, p. 11).

While initially Robin perceived his situation as a dream come true, where "all that mattered were the dead languages before him, and the fact that one day, a day that drew ever closer as the years trickled by, he would matriculate at the university he knew only from the painting on the wall" (Kuang, 2023, p. 46), to belong somewhere where he and his ability is appreciated, he soon had to discover the dark side of the ivory tower as well. Babel draws attention to the weaponisation of language as a colonial tool that exploits the languages of

[32] "Treacle." Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, https://www.merriam-webster.com/dictionary/treacle. Accessed 7 Sep. 2025.

[33] Pulley, Natasha. (2022, September 10). Babel by RF Kuang review – an ingenious fantasy about empire. *The Guardian*. Available at https://www.theguardian.com/books/2022/sep/10/babel-by-rf-kuang-review-an-ingenious-fantasy-about-empire

[34] Yu, Ning. (2003). Chinese Metaphors of Thinking. Cognitive Linguistics. 14. 10.1515/cogl.2003.006. Available at https://www.researchgate.net/publication/270846365_Chinese_Metaphors_of_Thinking

colonised people, while puppeteering them and making translation the instrument of force and imperialism. Robin is not the first and certainly not the last victim of this power dynamic. Both language and translation could be viewed as a symbolic and literal critique of linguistic loss and also the betrayal of ethical complexities and cultural identity: "Translation means doing violence upon the original, means warping and distorting it for foreign, unintended eyes. So then where does that leave us? How can we conclude, except by acknowledging that an act of translation is then necessarily always an act of betrayal?" (Kuang, 2023, p. 155). It is possible to interpret this matter through the interaction and dynamic between Robin and his half-brother, Griffin, who actually explains to him that them being brought to Oxford was always Professor Lovell's plan, and that he had intended to use them as pawns, as simple tools from the very beginning:

"I'm your failed predecessor, you see. Dear old Papa took me out of the country too early. I've got a natural ear for tones, but that's it. My fluency is largely artificial. I don't have memories in Chinese. I don't dream in it. I've got the recall, I've got the language skills, but I can't reliably make the bars work. Half the time they do nothing at all." (Kuang, 2023: 184-185)

Griffin's response materialises in the form of metaphorical vengeance, where Robin must decide whether he will allow those in positions of power to use and control him but continue to cling to his illusory sense of aesthetic belonging within the walls of Babel; or whether to follow Griffin's plan and legacy and destroy this monument of arrogance, forecasting the downfall of Babel: "Robin stared at him, alarmed. In Chinese, the phrase *huǒyàowèi* meant literally 'the taste of gunpowder'; figuratively, 'belligerence, combativeness'. His brother smelled of gunpowder. He reeked of violence" (Kuang, 2023, p. 394).

In Kuang's novel, the fall of Babel is absolute in order to create (and hope) for a new, just relationship between languages and power, a direct reference to the biblical Tower of Babel, destroyed by God because humanity sought to challenge divine order: "Language was always the companion of empire, and as such, together they begin, grow, and flourish. And later, together, they fall" (Kuang, 2023, p. 5). One of the clearest acts of betrayal is exemplified through the dispossession of Robin's real name, which is never revealed to the reader. Instead, there is only a framing connotation that begins on the first pages of the novel, when Robin is dying of cholera and suddenly hears "an eerie sound from nowhere; a ringing, a singing" with Professor Lovell's shadow in the corner, as if "this tall, pale figure in black had come to reap his soul" (Kuang, 2023, p. 6). This foreshadows the events in Robin's final chapter in the book, when he looks up and sees "Babel, falling in and upon him" and, amidst the rumbles, hears his mother saying his name (Kuang, 2023, p. 538).

CONCLUSION

In conclusion, the aforementioned Dark Academia novels all use elevated language and literary references, as well as the critique of academia in different ways to reflect on a more profound meaning. On initial observation, both *The Secret History* and *If We Were Villains* appear to romanticise and aestheticise this style, employing elements as a mirror or mask to express disturbing beliefs and truths, such as the obsession with immortality or the pursuit of the picturesque at any cost. However, this beauty, the very attribute that is intended to bind the characters together, thereby establishing their shared, inner understanding of the collective identity they seek to embody, ultimately results in their destruction – an illusion that both

corrupts and exiles: “A good Shakespearean actor—a good actor of any stripe, really—doesn’t just *say* words, he *feels* them. We felt all the passions of the characters we played as if they were our own. But a character’s emotions don’t cancel out the actor’s—instead you feel both at once” (Rio, 2017, p. 297).

The study focused on the manner in which trough written communication, literary culture, interpretation and translation can be used to identify hidden details within the text, enriching and shaping the narrative and the interplay happening between the characters. The Dark Academia genre, while indeed presenting a romanticised version of academia, also encourages the reader to debunk the superficial interactions that may be perceived at first glance and highlights the importance of a deeper, intellectual engagement. This is exemplified by the contemporary discourse occurring within literary circles, where literary works are being caught in the crossfire when they promote the value of academic engagement and critical thinking, as opposed to simply prioritising aestheticised pretentiousness. The role of language and literature is of significance in the context of the genre, insofar as they shape both collective and individual identities in the story, and influence the foreshadowing elements of the genre, as well as the characters’ perspectives and choices. They function as a channel between the author and the reader, thereby serving a profound purpose in embracing “the real intellectual work of the academy, which is to read closely and critically, with a healthy separation of fact and fiction, romance and reality”.[35]

Nevertheless, *Babel* reads differently than the two urtexts, its literary merits are subject to divergent interpretations. While it also permits a considerable degree of reader interpretation, the novel is amended with extensive academic and multilingual references and footnotes, infusing the text with a more analytical and critical tone, making it more akin to a history textbook than speculative fiction. Its perspective shifts back and forth between the speculation of whether language can liberate or only oppress, and the attempt to articulate an inherent betrayal or devotion in translation. It reads more like a meta-text in the sense that it is somewhat more similar to an archival or historical document, exploring and clarifying the myths and truths of a fallen academic realm. The book, embodying the principles of Dark Academia, demonstrates an ambition and desire to create a lasting impression: to be questioned, absorbed, translated and remembered, by “Showing yourself to the world, and hoping someone else understands” (Kuang, 2023, p. 537).

REFERENCES

Adriaansen, R.-J. (2022). Dark Academia: Curating Affective History in a COVID-Era Internet Aesthetic. *International Public History*, vol. 5, no. 2, pp. 105-114. https://doi.org/10.1515/iph-2022-2047

Amoako, A. (2022, September 8). Dark Academia’s Roots Lie in the Campus Novel. *Daily JSTOR.* Available at https://daily.jstor.org/dark-academias-roots-lie-in-the-campus-novel/

Arthur Rimbaud. *Poetry Foundation.* Available at https://www.poetryfoundation.org/poets/arthur-rimbaud

[35] Rio, M. L. (2024, November 8). All Academia Is Dark Academia. *Electric Lit.* Available at https://electricliterature.com/all-academia-is-dark-academia

Bernabe, A. (2015). What is a Katabasis? The Descent into the Netherworld in Greece and the Ancient Near East. *Les Études classiques* (Namur, Belgium). 83. 15-34.
Gaunt, G. (2025, September 6). Hell is other academics: Katabasis, by R.F. Kuang, reviewed. *The Spectator.* Available at https://www.spectator.co.uk/article/hell-is-other-academics-katabasis-by-r-f-kuang-reviewed/
Hopkins, S., Balloo, K., Ramos, F., Salmeron, R., Singh, N., & Wilson, V. E. (2024). True encounters with the fictional university: collectively rewriting the script of filmic dark academia from the academic margins. *Culture and Organization*, 1–17. https://doi.org/10.1080/14759551.2024.2394461
Kearse, S. (2025, August 25). R.F. Kuang's 'Katabasis' is a bloated, tedious epic. *The Washington Post*. Available at https://www.washingtonpost.com/books/2025/08/25/katabasis-rf-kuang-review/
Kirkus Reviews. (2022, July 12). Babel: Or the Necessity of Violence: An Arcane History of the Oxford Translators' Revolution. Available at https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/rf-kuang/babel-kuang/
Kuang, R. F. (2023). Babel. HarperCollins. ISBN 9780008501853
Kurian, S. (2025, September 11). 'Katabasis' isn't like 'Yellowface', but it is what RF Kuang does best. *The Nod Mag.* Available at https://thenodmag.com/content/katabasis-by-r-f-kuang-fantasy-book-review
Lee, T. F. (2024). The haunting of classics in the Dark Academia aesthetic, *Classical Receptions Journal*, Volume 16, Issue 4, October 2024, Pages 419–436, https://doi.org/10.1093/crj/clae007
Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, Available at https://www.merriam-webster.com/dictionary/. Accessed 7 Sep. 2025.
Murray, S. (2023). Dark Academia: Bookishness, Readerly Self-fashioning and the Digital Afterlife of Donna Tartt's The Secret History. *English Studies* 104, pp. 347–64.
Nguyen, M. (2022). Nostalgia in Dark Academia. *East-West Cultural Passage* 22(1), pp. 54-72.
Pulley, N. (2022, September 10). Babel by RF Kuang review – an ingenious fantasy about empire. *The Guardian*. Available at https://www.theguardian.com/books/2022/sep/10/babel-by-rf-kuang-review-an-ingenious-fantasy-about-empire
Rio, M. L. (2024, November 8). All Academia Is Dark Academia. *Electric Lit.* Available at https://electricliterature.com/all-academia-is-dark-academia/
Rio, M. L. (2017). *If We Were Villains*. Titan Publishing Group. ISBN 9781785656477
Schäfer, O. S. (2024). The Paradox of Anti-Intellectualism in Dark Academia. *TALE: Translational Approaches, Literary Encounters*, vol. 1, no. 1, pp. 75-87.
Schuh, M., & Schewe, A. (2024). Exploring the Dark Side of Dark Academia: Postcolonial Criticism and Genre Hybridity in R. F. Kuang's Babel. *LWU Literatur in Wissenschaft Und Unterricht*, (2), 253–274.
Shrimpton, N. (2023, August 23). Dreaming spires? Arnold's Oxford. *The New Criterion*. The article originally appeared in *The New Criterion*, Volume 42 Number 1, page 37. Available at https://newcriterion.com/article/dreaming-spires-arnolds-oxford/
Tartt, D. (1993). *The Secret History*. Penguin Books. ISBN 978-0-140-16777-1
White, K. (2025, August 24). In 'Katabasis,' R.F. Kuang Takes Readers to Hell. *The New York Times.* Available at https://www.nytimes.com/2025/08/24/books/review/katabasis-rf-kuang.html

Yu, N. (2003). Chinese Metaphors of Thinking. Cognitive Linguistics. 14. 10.1515/cogl.2003.006. Available at https://www.researchgate.net/publication/270846365_Chinese_Metaphors_of_Thinking

https://doi.org/10.36007/5390.2026.518

THERE IS NO TIME LIKE THE PLEASANT: TIME SEEN THROUGH PROVERBS AND ANTI-PROVERBS

Anna T. LITOVKINA[36]

ABSTRACT

The focus of this study is on the ways how time is viewed and conceptualized in the body of Anglo-American proverbs and anti-proverbs (or proverb transformations). My discussion is organized in two parts. After the introduction I demonstrate the background of research and terminology. The second—and the main part of the study—is devoted to different mechanisms of proverb variation in Anglo-American anti-proverbs about time, e.g., replacing a single word, punning, adding new words.

KEYWORDS

anti-proverb, Anglo-American, time, cognitive linguistic approach

THE FOCUS OF THE STUDY

In this study, I discuss the ways how time is viewed and conceptualized in the body of Anglo-American proverbs and anti-proverbs (i.e., deliberate proverb innovations, also known as alterations, parodies, transformations, variations, wisecracks, mutations, or fractured proverbs).

My discussion is organized in two parts. In the first part of the study, I briefly demonstrate the background of research and terminology. The second—and the main part of the study—is devoted to the analysis of Anglo-American anti-proverbs about time. At first, I list the proverbs containing the word 'time' and numbers of their transformations (13 proverbs and 117 anti-proverbs). Then, I treat different mechanisms of proverb variation in Anglo-American anti-proverbs about time. I examine various mechanisms of proverb variation, as well as I treat various types of semantic change occurring with proverbs during their modification. Although proverb transformations arise in a variety of forms, several types stand out. The focus of my last section is on different mechanisms of proverb variation in Anglo-American anti-proverbs about time (which are by no means mutually exclusive). I demonstrate numerous mechanisms of proverb variation: e.g., replacing a single word, punning, adding new words, substituting two or more words, changing the second part of the proverb, repeating words, melding two proverbs, word order reversal, etc.

The material for the investigation of American proverbs comes primarily from the largest dictionary of American proverbs: *A dictionary of American proverbs* (1992) by Wolfgang Mieder et al., as well as *The Prentice Hall encyclopedia of world proverbs: A Treasury of wit and wisdom through the ages* (Mieder, 1986). The examples cited from languages other than American English mainly come from the following proverb collection (Mieder, 1986) and other collections as well.

The Anglo-American anti-proverbs discussed in the present study were taken primarily from American and British written sources. The texts of anti-proverbs were drawn from

[36] Dr. habil. T. Litovkina Anna, PhD, J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, litovkinaa@ujs.sk

hundreds of books and articles on puns, one-liners, toasts, wisecracks, quotations, aphorisms, maxims, quips, epigrams, and graffiti the vast majority of which have been published in two dictionaries of anti-proverbs compiled by Wolfgang Mieder and Anna Tóthné Litovkina: *Twisted wisdom: Modern anti-proverbs* (Mieder & Tóthné Litovkina, 1999) and *Old proverbs never die, they just diversify: A collection of anti-proverbs*" (Litovkina & Mieder, 2006).

BACKGROUND OF RESEARCH AND TERMINOLOGY

For centuries, proverbs have provided a framework for endless transformation. In recent decades, the modification of proverbs has taken such proportions that sometimes we can even meet more proverb transformations than traditional proverbs. Wolfgang Mieder has invented a term *anti-proverb* (or in German *Antisprichwort*) for such deliberate proverb innovations, also known as alterations, parodies, transformations, variations, wisecracks, mutations, or fractured proverbs. This term has been widely accepted by proverb scholars all over the world as a general label for such innovative alterations and reactions to traditional proverbs. Mieder has published several collections of anti-proverbs in both German and English (e.g., see T. Litovkina & Mieder, 2006; Mieder & Tóthné Litovkina, 1999).

As Mieder and T. Litovkina pointed it out: "It should be noted that while some anti-proverbs negate the "truth" of the original piece of wisdom completely, the vast majority of them put the proverbial wisdom only partially into question, primarily by relating it to a particular context or thought in which the traditional wording does not fit. In fact, the "anti" component in the term "anti-proverb" is not directed against the concept of "proverb" as such." (T. Litovkina & Mieder, 2006: 5). Although the name introduced by Wolfgang Mieder has been accepted by many proverb scholars worldwide, it is also worth noting the opinion of scholars who have stated that not all anti-proverbs are opposed to proverbs, and have suggested avoiding the prefix *anti-* ("against"), for example, by using the prefix *para-* ("beside") (for more, see T. Litovkina et al., 2021; Hrisztova et al., 2023).

Anti-proverbs may contain revealing social comments (*American money talks in just about every foreign country* (McKenzie, 1980: 343) {Money talks}[37]), but they may also be based on mere wordplay or puns, and they may very often be generated solely for the goal of deriving play forms (*A fool and his monkey are soon parted* (Margo, 1982) {A fool and his money are soon parted}). The vast majority of anti-proverbs are the products of the playfulness of a solitary author; they do not catch on. Typically, an anti-proverb will elicit humour only if the traditional proverb upon which it is based is also known, thus allowing the reader or listener to perceive the incongruity (violation of expectation) between the two expressions. Otherwise, the innovative strategy of communication based on the juxtaposition of the old and 'new' proverb is lost.

Among the main mechanisms of proverb variation are replacing a single word, substituting two or more words. changing the second part of the proverb, adding new words, omitting words adding literal interpretations, melding two proverbs. punning, etc. Many anti-proverbs include several ways of transformation (for more on the background of research and terminology, see T. Litovkina et al., 2021).

All's fair for anti-proverbs—there is hardly a topic that anti-proverbs do not address. Among the most frequent themes discussed in proverb alterations are women (see T. Litovkina,

[37] For the reader's ease all anti-proverbs in this study are followed by their original forms, given in { } brackets.

2005, 2018a), sexuality (see T. Litovkina, 2011b; 2018a, pp. 149–170; T. Litovkina & Mieder, 2019: 65–79), professions and occupations (see T. Litovkina, 2011a, 2013, 2016), marriage and love (T. Litovkina, 2017; 2018a; 2018b; 2024a; T. Litovkina & Mieder, 2019), money (T. Litovkina 2025a–2025d), children (T. Litovkina 2024b). Without any doubt, time is also a very frequent theme in Anglo-American anti-proverbs.

THE ANALYSIS OF ANGLO-AMERICAN ANTI-PROVERBS ABOUT TIME

This part of the study is devoted to the analysis of Anglo-American anti-proverbs about time. At first, I list the proverbs containing the word "time" and numbers of their transformations (13 proverbs and 117 anti-proverbs). Then, I treat different mechanisms of proverb variation in Anglo-American anti-proverbs about time. I examine various mechanisms of proverb variation, as well as I treat various types of semantic change occurring with proverbs during their modification.

Proverbs about time and numbers of their transformations

The 13 proverbs containing the word "time" and transformed from Litovkina and Mieder's anti-proverb collections (Mieder & Tóthné Litovkina, 1999; T. Litovkina & Mieder, 2006) are listed below. Each proverb is followed by a number in parentheses indicating the number of anti-proverbs that I have been able to locate for it:

You can fool some of the people all the time, all the people some of the time, but you can't fool all the people all the time. (31)
A stitch in time saves nine. (20)
Time is money. (15)
Time and tide wait for no man. (13)
Time flies. (9)
Time heals all wounds. (9)
There's no time like the present. (6)
Procrastination is the thief of time. (4)
Time will tell. (3)
There's a time and place for everything. (3)
These are the times that try men's souls. (2)
There's a time for everything. (1)
Time works wonders. (1)

Main mechanisms of proverb variation

Although proverb transformations arise in a variety of forms, several types stand out. The focus of this section is on different mechanisms of proverb variation in Anglo-American anti-proverbs about time (which are by no means mutually exclusive). I demonstrate now three of the most common mechanisms of proverb variation: replacing a single word, punning, and adding new words, with some representative examples.

Replacing a single word

Very popular are such proverb parodies that pervert the basic meaning of a proverb by simply replacing a single word. The authors of our anti-proverbs very often try to find a word phonologically similar to one from the original proverb:

> *A stick in time saves nine.* (Barbour, 1963, p. 100) {A stitch in time saves nine}

This type of alteration is very frequently combined with some other mechanisms of variation (see numerous sections below).

Punning

Punning is one of the most popular techniques of proverb variation. In this section, I treat the most frequent types of punning in Anglo-American anti-proverbs about time: paronyms and homonyms. I also briefly consider some other types of puns, e.g., double puns and story puns.

The following examples might be called *paronomastic* or "imperfect" puns (non-identical in sound, i.e., based on paronymy, for more on paronomastic puns in Anglo-American anti-proverbs, see T. Litovkina, 2005, pp. 57–61, 2006, 2009b):

> *A bitch in time saves nine*. (Crosbie, 1977, p. 48) {A stitch in time saves nine}
> *Dime is money*. (Margo, 1982) {Time is money}
> *There is no time like the pleasant*. (Anonymous, 1908, p. 35) {There is no time like the present}
> *Time and tyke wait for no man*. (Plummer & Ashforth, 1997) {Time and tyke wait for no man}

A word is sometimes substituted by a similar-sounding word with a sexual connotation:

> *Procreation is the thief of time*. (Rees, 1980, p. 103) {Procrastination is the thief of time}

Numerous proverbs in our material have provided good models for exploiting ambiguity through the use of a single word that is polysemous (i.e., having two meanings) or two words that are homonymous (i.e., having identical graphemic and phonemic representation). Puns of this nature are referred to in our study as *homonymous*, or "perfect" (Hockett, 1972, p. 157) puns (for homonymous puns in Anglo-American anti-proverbs, see T. Litovkina, 2005, pp. 62–71, 2006, 2009b).

Certain ambiguous words have become real favorites of punsters in our material (T. Litovkina, 2005, 2006). Two of such favourites in Anglo-American anti-proverbs are words *time* and *present*. The two anti-proverbs below, apparantly all in the form of wellerisms, both of which are based on different proverbs, play on the polysemy of the word *time* (which in these examples refers to either a watch or clock):

> *"Time is money," as the man said when he stole the patent lever watch.* (Mieder & Kingsbury, 1994, p. 138) {Time is money}
> *"How time flies," as the monkey said when it threw the clock at the missionary*. (Mieder & Kingsbury, 1994, p. 139) {Time flies}

The following two alterations of the proverb *There is no time like the present* play on the word *present*, which adopts here another meaning as well (i.e., 'gift'). Furthermore, while in the first proverb transformation the word *gift* substitutes the word *time* of original proverb, the second anti-proverb contains the word *present* twice, first time in the original text of the proverb, second time in addition to it, adopting the meaning of a word *gift*:

> *There's no gift like the present.* (Crosbie, 1977, p. 261)
> *There is no time like the present for a present*. (Esar, 1952, p. 91)

The last pun could be called a *repetetive pun*.

According to L. G. Heller, "[i]n theory one may have any number of puns embedded in the same utterance" (Heller, 1974, p. 280). (for double and triple puns in Anglo-American anti-proverbs, see T. Litovkina, 2005, 2009a). In just a few anti-proverbs about time, a *double pun* appears.

In the following parody of the proverb *There is no time like the present* the first pun plays on the word "present," which, similarly to the last two examples in the previous section, also adopts another meaning (i.e., gift), and the second pun, similarly to the first two examples in the previous section, gives a different connotation of the word "time" (i.e., watch). In addition, a word order reversal occurs here as well (words "present" and "time" change their positions). While the first pun is an example of a homonymous, or "perfect" double pun, the second one is an "imperfect" double pun (non-identical in sound, i.e., based on paronymy):

> *I gave my wife a watch for her birthday. I figure there's no present like the time*. (Henny Youngman, in Berman, 1997)
> *A switch in time saves crime*. (McKenzie, 1980, p. 75) {A stitch in time saves nine}

Let us now take a look at an example of a mixed double pun (combination of a perfect and imperfect pun). In the following parody of the proverb *There is no time like the present* the first pun plays on the word *present*, which adopts here another meaning (i.e., gift), while the word *time* is transformed into the title of the newspaper, *the Times* (there is also a transposition of punning words):

> *There's no present like* ***the Times***. (New York Times advertisement). (New York Times Book Review, January 2, 1977, p. 24)

In some stories (particularly fables and jokes) the moral is framed as a parodied proverb. Some stories end with the quotation of an anti-proverb in the form of a pun. John Farman uses such anti-proverbs to provide punchlines for each of the short stories in his book *You can't tell a rook by its cover*, the title of which is also a paronomastic pun based on the alteration of the proverb *You can't tell a book by its cover* (see Farman, 1989). Such stories are sometimes known as shaggy dog stories (for shaggy dog stories, see Brunvand 1963). Binsted and Ritchie (2001, p. 275) call this particular class of joke the *story pun*. This class of joke "consists of an anecdote, which is sometimes quite long and often has no inherently humorous content, followed by a final line which is a distorted form of some well-known phrase, proverb or quotation. Usually, this final line purports to summarize or draw a moral from the preceding

story" (for a model of story puns, see Binsted & Ritchie, 2001). Let us observe four examples of such stories.

The first two stories use transformations of the proverb *A stitch in time saves nine* as a punchline:

> *A G.I. returned from Germany with an antique beer mug. To keep it safe, he put it in a special recess in his grandfather's clock. As the G.I. and his grandfather both lived in California, it was only a matter of time before an earthquake happened, and when it did, the clock was destroyed. But, amazingly, the beer mug hidden in the clock was safe. Which only goes to prove that* ***a niche in time saves stein***. (Jennings, 1980, p. 122)
> *The famous if sometimes unintelligible Gertrude Stein was about to cross the Champs-Elysées in Paris one afternoon when she paused to rub a mosquito bite on the back of her neck. Just then an automobile out of control careered down the avenue, missing Gertrude by a matter of seconds – and inches. Miss Stein's companion, Alice B. Toklas, murmured thankfully,* "***An itch in time saves Stein***." (Cerf, 1968, p. 81)

In both punchlines above the words "stitch" and "nine" are changed on phonological base, i.e., the substitution of two words occur. The proverb *A stitch in time saves nine* is simply reduced in its transformations to the formula "*A X in time saves Y"* in which the words *stitch* and *nine* are substituted by whatever seems better to fit the needs of modern times.

The change of two words on phonological base occurs in the following example as well:

> *Why am I standing on these newspapers? My feet are wet.* ***These are the Times that dry men's soles.*** (Crosbie, 1977, p. 106) {These are the times that try men's souls}

Let us finish this section with quoting a story pun based on the two meanings of the word *time* discussed above:

> *Going through the woods one day, a man came upon a boy with an apple on his head and a stopwatch in his hand. "What are you trying to do?" asked the man. Without moving, the boy answered out of the side of his mouth*, "***Time Will Tell.***" (Crosbie, 1977, p. 361) {Time will tell}

Adding new words

Many proverb transformations keep the actual text of the original proverb intact, but add new words, or a tail, to it. Evan Esar calls this type of twisted proverbs "the extended proverb." According to his opinion, this is the most extensive class of proverb alteration. "The popularity of the extended proverb is due to the ease with which all proverbs can thus be transformed" (Esar, 1952, p. 201). Some of proverb transformations of this type have become proverbial in themselves, for example, *An apple a day keeps the doctor away, and an onion a day keeps everyone away; Absence makes the heart grow fonder—for somebody else; A new broom sweeps clean, but the old one knows the corners*. In a few cases, only one word is added to the original proverb text. In the vast majority of anti-proverbs about time a phrase, a sentence or even a few sentences are added to the proverb text:

> *You can fool some of the people all of the time, and all of the people some of the time, but you cannot fool all of the people all of the time... Don't be greedy; fooling some of the people all of the time is good enough.* (Berman, 1997, p. 143) {You can fool some of the people all of the time, and all of the people some of the time, but you cannot fool all of the people all of the time}

It is amazing with what ease some proverbs (e.g., *Time is money; Time is a great healer; Time and tide wait for no man*) have been extended into a great number of twists of this kind.

Let us observe three transformations of the proverb *Time is money:*

> *There's time for everything—if you're selective*. (Lubran, 1985) {There's time for everything}
> *Time is money, especially when you're having the time of your life*. (Esar, 1968, p. 183) {Time is money}
> *Time is money, especially when you're talking to a lawyer or buying a commercial*. (Frank Dane, in Lieberman, 1984, p. 245) {Time is money}

As we have seen from the three examples above, the additions are introduced by the conjunction *if* and the adverb *especially*, emphasizing the truthfulness of the original proverbs transformed. In numerous cases, however, the added elements are introduced by the conjunction *but*: it emphasizes the contradiction to the wisdom in the proverb. For instance, the transformations of the proverb *Time and tide wait for no man* below are all introduced by the conjunction *but* and contain commentaries that put the wisdom of a proverb into question or negate it completely:

> *Time and tide wait for no man*
> *But a woman expects all three to wait for her*. (Safian, 1967, p. 20)
> *Time and tide wait for no man—but a woman will*. (McKenzie, 1980, p. 558)
> *Time and tide wait for no man—But time always stands still for a woman of thirty*. (Wurdz, 1904)
> *Time and tide wait for no man, but time always stands still for a woman of thirty.* (Robert Frost, in McLellan, 1996, p. 225)
> *Time and tide wait for no man*
> *But time always stands still for a woman's birthday*. (Safian, 1967, p. 25)
> *Time waits for no man, but it usually hesitates a while for a woman of twenty-nine*. (Esar, 1968, p. 812)

Observe some additional anti-proverbs with the conjunction *but*:

> *Time is a great healer, but it's far from being a beauty specialist.* (Safian, 1967, p. 14) {Time is a great healer}
> *Time is money, but not when you're doing it in jail.* (Esar, 1968, p. 632) {Time is money}

Doubts about the truthfulness of a proverb may be also expressed by adding the modal *may* to the original proverb, followed by a commentary (usually introduced by the conjunction *but*) questioning the truth of the proverb:

> *Procrastination may be the thief of time, but it breeds time-and-a-half*. (Esar, 1968, p. 569) {Procrastination is the thief of time}
> *Time may be money, but it's much easier to persuade a man to give you his time than to lend you his money*. (McKenzie, 1980, p. 51) {Time is money}

The extended type of proverb variation and parody can be clearly shown through *wellerisms*. Wellerisms, named for Charles Dickens' character Samuel Weller, are particularly common in the USA, Great Britain and Ireland (see Mieder & Kingsbury, 1994, Mieder, 1989, pp. 223–238, Mieder, 1982, Mieder & Bryan, 1994, Williams, 2002). This form of folklore is normally made up of three parts: 1. a statement (which often consists of a proverb or proverbial phrase), 2. a speaker who makes this remark, and 3. a phrase that places the utterance into an unexpected, contrived situation. The meaning of the proverb is usually distorted by being placed into striking juxtaposition with the third part of the wellerism. "In this way a wellerism often parodies the traditional wisdom of proverbs by showing the disparity between the wisdom of the proverb and actual reality" (Mieder, 1989, p. 225). Observe the following two wellerisms, the first of which plays on two meanings of the word *time*:

> *"Time will tell," as the monkey said when he hid the limburger in Grandpa's clock.* (Mieder & Kingsbury, 1994, p. 139) {Time will tell}
> *"Time works wonders," as the lady said when she got married after an eight years' courtship*. (Mieder & Kingsbury, 1994, p. 138) {Time works wonders}

According to Mieder,

> many wellerisms are reactions against proverbial clichés. Proverbs have a tendency to oversimplify life and its problems, and the wellerism is a splendid way to parody them through a proverbial structure.... On the one hand wellerisms might effectively parody existing proverbs since they appear at times not to fit the modern world any longer, but on the other hand wellerisms also continue to be used because they give us the opportunity to react satirically or humorously against complex problems by using a triadic proverbial structure which has served that purpose for centuries. (Mieder, 1989, p. 226f)

New words may be added not only after the original text of a proverb, but before it, though in our material it happens not as often as adding a tail. View the examples below:

> *If you think time heals everything, try sitting in a doctor's office.* (McKenzie, 1980, p. 398) {Time heals everything}
> *To the mother of young children, there's a time and place for everything, except rest*. (Esar, 1968, p. 533) {There's a time and place for everything}
> *Both management and unions agree that time is money. They just can't agree on how much!* (Metcalf, 1993, p. 215) {Time is money}
> *Since time flies, it's up to you to be the navigator*. (McLellan, 1996, p. 225) {Time flies}

The following proverb parody is postulated in the form of a question:

If time is money, why is it that wealthy executives never seem to have a moment to spare? (Esar, 1968, p. 105) {Time is money}

Addition of new words only at the beginning occurs very rarely (it can happen in jokes and stories, see our discussion above)

Quite rarely in our material words or phrases are just put somewhere inside the proverb text. Here are three examples, each a transformation of the proverb *Time and tide wait for no man*:

Time, tide and bus drivers wait for no man. (Esar, 1968, p. 103)
Time, tide and tax collector wait for no man. (Esar, 1968, p. 418)
Time, tide and women drivers wait for no man. (Safian, 1967, p. 37)

Miscellaneous

After analyzing the most frequent types of transformations in proverbs about time, let us mention and exemplify below less frequent types of proverbs variation. There are a number of other mechanisms of proverb variation, e.g., substituting two or more words; changing the second part of the proverb; repeating words; melding two proverbs; word order reversal, etc. Another characteristic mechanism of proverb parody is the substitution of two words, as it is exemplified below by two transformations of the proverb *A stitch in time saves nine*:

A woman on time is one in nine. (Safian, 1967, p. 36)
A drink in time means nine. (Loomis, 1949, p. 357)

Again, phonologically similar words are very often chosen for this purpose, as I have pointed out in the proverb alterations discussed above in section on double puns and in section on story puns.

Very frequent are such anti-proverbs in which the second part of the proverb is changed:

A stitch in time is a surprise to many a husband. (Safian, 1967, p. 35) {A stitch in time saves nine}

Word-repetition is very common in American proverbs and has been found in about a quarter of American proverbs (for more on repetition figures in American proverbs, see Norrick, 1991; Tóthné Litovkina, 1994, 1998). In our 13 proverbs about time, however, only one such proverb (i.e. 7.7%) has been found:

You can fool some of the people all the time, all the people some of the time, but you can't fool all the people all the time. (31)

In the proverb above all content words but one are repeated at least twice, e.g.: *you* (2), *some* (2), *can* (2), *fool* (2), *all* (4), *time* (3), *people* (3).

In simple repetition, a word might appear twice. It sometimes happens when the proverb text itself does not change, and the word in question appears in an extension (i.e., a tail) which usually follows the original proverbial text:

> *There is no time like the **present** for a **present***. (Esar, 1952, p. 91) {There is no time like the present}

The repeated words might be homonymous or polysemous, as in the previous example. Such anti-proverb could be called a repetitious pun.

Sometimes two or more words are repeated twice, as in the following transformation of the proverb *Time is money*:

> *Time may be money, but it's much easier to persuade a man to give you his time than to lend you his money*. (McKenzie, 1980, p. 51)

In the following variation of the proverb *Time is money*, both the words *time* and *money* are repeated even thrice:

> *Time is money and money is time—so get all the money you can without getting time*. (Esar, 1968, p. 631) {Time is money}

The use of triplication and quadruplication is less common among our examples than simple duplication; such proliferation frequently occurs when the original text of the proverb itself also contains duplication (as has already been shown in the examples above):

> *You can fool some of the people all of the time, and all of the people some of the time, but you cannot fool all of the people all of the time... Don't be greedy; fooling some of the people all of the time is good enough.* (Berman, 1997, p. 143) {You can fool some of the people all of the time, and all of the people some of the time, but you cannot fool all of the people all of the time}

Rhyme is not particularly common in Anglo-American proverbs. Thus, a random sampling of American proverbs from *A dictionary of American proverbs* (see Mieder et al., 1992) showed that only 10.8% are rhymed (see Tóthné Litovkina, 1994, 1996). Out of our 13 proverbs about time only one (7.7%) contains rhyme: *A stitch in time saves nine*. Out of its 20 transformations 12 maintain the rhyme, e.g.:

> *A switch in time saves crime*. (McKenzie, 1980, p. 75)
> *Heading on a London Times story about a stool pigeon: A Snitch on Crime Saves Time*. (Crosbie, 1977, p. 307)
> *A woman on time is one in nine*. (Safian, 1967, p. 36)

In 8 proverb variations, however, a rhyming proverb might be changed so that the rhyme disappears from its transformation:

> *An anecdote in time saves boredom*. (Alexander, 2004, p. 13) {A stitch in time saves nine}
> *A stitch in time is a surprise to many a husband*. (Safian, 1967, p. 35)
> *A stitch in time saves losing your petticoat.* (Anonymous, 1961, p. 200)

And vice versa, sometimes rhyme is created in anti-proverbs even if it does not exist in the original proverb texts:

> *Time and tide make man for a ride*. (Esar, 1968, p. 333) {Time and tide wait for no man}

The mixing of two proverbs (i.e., contamination, or blending) has occurred only once in our material. In this example, the beginning of one proverb is combined with the ending of another proverb, without any further change:

> *A stitch in time gathers no moss*. (Anonymous, 1961, p. 200) {A stitch in time saves nine; A rolling stone gathers no moss}

There exists a tradition of parodying individual proverbs by word-order reversal (frequently called metathesis or spoonerism), which questions, or even rejects, their wisdom. Nouns and verbs are reversed most frequently. A common feature of word-order reversal is that it almost always occurs with some other techniques of proverb transformation (e.g., word addition, word substitution, etc.)
Word order reversal and addition of new words at the beginning of a proverb are exploited in the following proverb transformations:

> *Heading on a London Times story about a stool pigeon: A Snitch on Crime Saves Time*. (Crosbie, 1977, p. 307) {A stitch in time saves nine}
> *Olympic officials: The souls that time men's tries*. (Lederer, 1988, p. 121) {These are the times that try men's souls}
> *Time wounds all heels*. (Anonymous, 1961, p. 200) {Time heals all wounds}

In the second proverb transformation, the order of three words (*times, try, souls*) is changed.

The twisting of proverbs may cause a change in the parts of speech, as in the two last examples above. In the last example, besides the transposition of the noun *wounds* and verb *heals* the noun *wounds* switches its nominal function to the verbal, and the verb *heals* is turned into a noun sounding identically *heels*.

Sometimes one word might be exchanged by two, or even more words, as in the three transformations of the proverbs *A stitch in time saves nine* below:

> *A stitch in time saves a lot of embarrassment*. (Safian, 1967, p. 37)
> *A stitch in time saves embarrassment, maybe*. (Anonymous, 1961, p. 200)
> *A stitch in time saves losing your petticoat.* (Anonymous, 1961, p. 200)

The opposite of word addition, word omission appears seldom in our examples. It is understandable if I consider the average amount of words in proverbs. Furthermore, omission appears seldom alone, without combining with another method of twisting. It happens in our corpus in case of an untypically long proverb: *You can fool some of the people all the time, all the people some of the time, but you can't fool all the people all the time*.

The omission of the first part of the proverb (*You can fool some of the people all the time, all the people some of the time but*) is combined with adding a tail to it in the following transformations:

You can't fool all of the people all of the time, but if you do it just once it lasts for five years. (Rees, 1981, p. 52)
You can't fool all of the people all of the time – but it isn't necessary. (Fuller, 1943, p. 80)
You can't fool all of the people all the time, but if you do it just once it lasts five years. (Beck, 2004, p. 53)
You can't fool all the people all of the time, but the average politician is contented with a sizable majority. (Detroit News, in Prochnow, 1955, p. 236)
*You can't fool all the people all the tim*e
But lots of folks are always trying. (Safian, 1967, p. 22)
You can't fool all people all the time, but it isn't necessary. A majority will do. (Prochnow, 1955, p. 109)
You can't fool all the people all the time but you can fool some of the people some of the time and make a living. (Roberts, 1996)

SUMMARY

This study has focused on Anglo-American anti-proverbs (deliberate proverb innovations, alterations, parodies, transformations, variations, wisecracks, fractured proverbs) about time. The most frequent types of proverb alteration (e.g., replacing a single word; punning; adding new words; substituting two or more words; changing the second part of the proverb; repeating words; melding two proverbs; word order reversal; the omission of words, etc.) were discussed and demonstrated here.

I hope that the present study will project some implications for further research into this field of study not only in American culture but also in other cultures. Thus, it would be important to do a detailed cross-cultural analysis of anti-proverbs about time in American and other societies, and to compare and contrast basic attitudes towards time reflected in anti-proverbs from different languages.

REFERENCES

Alexander, J. (2004). *The world's funniest proverbs*. Cheam: Crombie Jardine.
Anonymous. (1908). *Toasts and maxims. A Book of humour to pass the time*. New York: R. F. Fenno & Company.
Anonymous. (1961). Perverted proverbs. *Western Folklore, 20*, 200.
Barbour, F. M. (1963). Some uncommon sources of proverbs. *Midwest Folklore, 13*, pp. 97–100.
Beck, H. (Ed.), (2004). *Graffiti*. Stuttgart: Philipp Reclam.
Berman, L. A. (1997). *Proverb wit & wisdom: A treasury of proverbs, parodies, quips, quotes, clichés, catchwords, epigrams and aphorisms*. Berkeley: A Perigee Book.
Binsted, K. & Ritchie, G. (2001). Toward a model of story puns. *Humor: International Journal of Humor Research, 3*, pp. 275–292. https://doi.org/10.1515/humr.2001.004

Brunvand, J.H. (1963). Classification for shaggy dog stories. *Journal of American Folklore, 76,* 42–68.

Cerf, B. (1968). *Treasury of atrocious puns*. New York: Harper & Row, Publishers.

Crosbie, J. S. (1977). *Crosbie's dictionary of puns.* London: Futura Publications Limited.

Esar, E. (1952). *The humor of humor*. New York: Horizon Press.

Esar, E. (1968). *20,000 quips and quotes.* Garden City: Doubleday & Company.

Farman, J. (1989). *You can't tell a rook by its cover*. London: Pan Books Ltd. (without page numbers).

Fergusson, R. (2000). *The Penguin dictionary of proverbs* (2nd ed.). London: Market House Books.

Fuller, E. (1943). *Thesaurus of epigrams*. New York: Crown Publishers.

Heller, L.G. (1974). Toward a general typology of the pun. *Language and Style*, *4*(4), pp. 271–282.

Hockett, Ch. F. (1972). Jokes. In M. Estellie Smith (Ed.), *Studies in Linguistics in Honor of George L. Trager* (153–178). The Hague: Mouton.

Hrisztova-Gotthardt, H., K. Vargha & P. Barta. (2023). *Deliberate proverb innovations: Terms, definitions, and concepts.* In Hrisztova-Gotthardt, H., M. Aleksa Varga & W. Mieder (eds.). *DILIGENCE BRINGS DELIGHT: A Festschrift in honour of Anna T. Litovkina on the occasion of her 60th birthday*. Online Supplement Series of Proverbium Yearbook of International Proverb Scholarship Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, pp. 175–196.

https://naklada.ffos.hr/knjige/index.php/ff/catalog/view/14/17/37

Accessed January 21, 2024.

Jennings, P. (1980). *Pun fun*. Feltham, Middlesex: The Hamlyn Publishing Group Ltd.

Lederer, R. (1988). *Get thee to a punnery*. New York: Dell.

Lieberman, G. F. (1984). *3,500 good quotes for speakers*. Wellingborough: Thorsons.

T. Litovkina, A. (2005). *Old proverbs cannot die: They just fade into paroDY: Anglo-American anti-proverbs*. Habilitation thesis. Budapest: ELTE. (manuscript)

T. Litovkina, A. (2006). A good pun is hard to find: Punning in Anglo-American anti-proverbs. In R. Benczes & Sz. Csábi (Eds.), *The metaphors of sixty: Papers presented on the occasion of the 60th birthday of Zoltán Kövecses* (260–270). Budapest: Department of American Studies, School of English and American Studies, Eötvös Loránd University.

T. Litovkina, A. (2009a). The pun is mightier than the sword: types of punning in Anglo-American anti-proverbs. In K. McKenna (Ed.), *The proverbial 'Pied Piper': A Festschrift volume of essays in honor of Wolfgang Mieder on the occasion of his sixty-fifth Birthday* (pp. 141–154). New York: Peter Lang.

T. Litovkina, A. (2009b). Paronomasia, homonymy and homophony in Anglo-American anti-proverbs. In: R. J. B Soares, & O. Outi (Eds.), *2 Colóquio Interdisciplinar sobre Provérbios – Actas – 2nd Interdisciplinary Colloquium on Proverbs – Proceedings* (275–288). Tavira.

T. Litovkina, A. (2011a). Where there's a will there's a lawyer's bill: Lawyers in Anglo-American anti-proverbs. *Acta Juridica Hungarica, 52*(1), pp. 82–96.

T. Litovkina, A. (2011b). Sexuality in Anglo-American anti-proverbs. In M. Dynel (Ed.), *The pragmatics of humour across discourse domain, pragmatics and beyond* (pp. 191–213). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.210.13lit

T. Litovkina, A. (2013). Politicians in Anglo-American anti-proverbs. In E. Grodzki, Sh. Rehman, C. Calma, & K. Colombo (Eds.), *International issues from wars to robots* (95–109). Ronkomkona: Linus Publications.

T. Litovkina, A. (2016). *"Do you serve lawyers and politicians here?": Stereotyped lawyers and politicians in Anglo-American jokes and anti-proverbs*. Komárno: J. Selye University Faculty of Education.

T. Litovkina, A. (2017). "Make love, not war … Get married and do both": Negative aspects of marriage in anti-proverbs and wellerisms. *The European Journal of Humour Research, 5*(4), pp. 112–135. https://doi.org/10.7592/EJHR2017.5.4.litovkina

T. Litovkina, A. (2018a). *Women through anti-proverbs*. Cham: Palgrave Macmillan.

T. Litovkina, A. (2018b). Positive and negative sides of divorce as reflected in Anglo-American anti-proverbs. *Вестник Карагандинского Университета. Серия Филология, 4*(92), pp. 29–33.

T. Litovkina, A. (2024a). Metaphors of love before and after marriage in proverbs and anti-proverbs. In S. Belkhir (Ed.), *Proverbs within cognitive linguistics: State of the art.* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 88–111.

T. Litovkina, A. (2024b). Main mechanisms of proverb variation in Anglo-American anti-proverbs about children. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences,* 17(5). pp. 870–881.

T. Litovkina, A. (2025a). Humor devices used in Anglo-American anti-proverbs about money. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences,* 18(1), pp. 81–95.

T. Litovkina, A. (2025b). Towards a linguistic analysis of substitution in Anglo-American anti-proverbs about money. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship,* 42, pp. 267–293.

T. Litovkina, A. (2025c). "Money Is not the Root of All Evil – no Money Is". Do (Anti-)Proverbs Always Tell the Truth? (using the Example of Addition). *Linguistische Treffen in Wrocław,* 27(I), pp. 183–195. https://doi.org/10.23817/lingtreff.27-11.

T. Litovkina, A. (2025d). Addition in Anglo-American Anti-Proverbs about Money. *Yearbook of Phraseology* (in press)

T. Litovkina, A., Hrisztova-Gotthardt, H., Barta, P., Vargha, K., & Mieder, W. (2021). *Anti-proverbs in five languages: Structural features and verbal humor devices.* Cham: Palgrave Macmillan.

T. Litovkina, A. & Mieder, W. (2006). *Old proverbs never die, they just diversify: A collection of anti-proverbs*. Burlington: The University of Vermont / Veszprém: The Pannonian University of Veszprém.

T. Litovkina, A. & Mieder, W. (2019). *Marriage seen through proverbs and anti-proverbs.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Loomis, C. G. (1949). Traditional American wordplay: The epigram and perverted proverbs. *Western Folklore, 8*, pp. 348–357.

Lubran, A. (1985). *An abecedeum of second thoughts*. Margate, Kent: Narbulla Agency (without page numbers).

Margo, E. H. (1982). Missqprints [sic]. *Verbatum: The Language Quarterly* (3), 16.

McKenzie, E.C. (1980). *Mac's giant book of quips & quotes*. Grand Rapids, Michigan: Baker Book House.

McLellan,V. (1996). *The complete practical proverbs & wacky wit*. Wheaton, Illinois: Tyndale House Publishers.

Metcalf, F. (1993). *The Penguin dictionary of jokes, wisecracks, quips and quotes.* London: Viking.

Mieder, W. (1982). Sexual content of German wellerisms. *Maledicta*, 6, pp. 215–223.

Mieder, W. (1985). Popular views of the proverb. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship, 2*, pp. 109–143.

Mieder, W. (1986). *The Prentice Hall encyclopedia of world proverbs: A treasury of wit and wisdom through the ages.* New Jersey: Prentice-Hall.

Mieder, W. (1989). *American proverbs: A study of texts and contexts.* New York: Peter Lang.

Mieder, W., & Bryan, B. (1994). "As Sam Weller said, when finding himself on the stage": Wellerisms in dramatizations of Charles Dickens' *Pickwick Papers*. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship, 11*, pp. 57–76.

Mieder, W., Kingsbury, S. A., & Harder, K. B. (Eds.), (1992). *A dictionary of American proverbs*. New York & Oxford: Oxford University Press.

Mieder, W., & Kingsbury, S. A. (Eds.), (1994). *A dictionary of wellerisms.* New York: Oxford University Press.

Mieder, W., & Tóthné Litovkina, A. (1999). *Twisted wisdom: Modern anti-proverbs*. Burlington: The University of Vermont.

Nacib, Y. (2009). *Proverbes et dictons kabyles*. Alger: Enag.

Norrick, N. R. (1991). 'One is none': Remarks on repetition in proverbs. *Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship, 8*, pp. 121–128.

Plummer, S. & Ashforth P. (1997). *It's a purrfect day*. Chichester, West Sussex: Summersdale Publishers (without page numbers).

Prochnow, H. V. (1955). *Speaker's handbook of epigrams and witticisms*. Blackpool: A. Thomas & CO.

Rees, N. (1980). *Graffiti 2*. London: Unwin Paperbacks.

Rees, N. (1981). *Graffiti 3*. London: Unwin Paperbacks.

Roberts, D. (1996). *The way it is*. London: 20 Queens Gate Terrace (without page numbers).

Safian, L. A. (1967). *The book of updated proverbs*. New York: Abelard-Schuman.

Tóthné Litovkina, A. (1994). The most powerful markers of proverbiality. Perception of proverbiality and familiarity with them among 40 Americans. *Semiotische Berichte, 1–4*, 327–353.

Tóthné Litovkina, A. (1996). A few aspects of a semiotic approach to proverbs, with special reference to two important American publications. *Semiotica*, *3*(4), pp. 307–380.

Tóthné Litovkina, A. (1998). An analysis of popular American proverbs and their use in language teaching. In W. Heissig & R. Schott (Eds.), *Die heutige bedeutung oraler traditionen – Ihre archivierung, publikation und index-erschließung* [*The present-day importance of oral traditions: their preservation, publication and indexing*] (pp. 131–158). Opladen: Wetdeutscher Verlag.

Williams, F.C. (2002). *Wellerisms in Ireland*. Burlington: The University of Vermont.

Wurdz, G. (1904). *The Foolish dictionary*. Boston, Massachusetts: The Robinson, Luce Company.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.533

IMPROVING EFL SPEAKING SKILLS WITH DRAMA TECHNIQUES: A SYSTEMATIC REVIEW

Andrea PUSKÁS [38] – Erika BERTÓK [39]

ABSTRACT

Improving speaking skills and focusing on fluency and accuracy while speaking in the English as a foreign language classroom have been an important priority of recent research. Drama techniques have been an active part and tool in this aim since the 1980s, following the milestone publication of Alan Maley and Alan Duff on using drama techniques in teaching EFL appeared. The aim of this paper is to investigate the availability of contemporary research findings and theoretical knowledge on the usage of drama techniques in EFL for the purpose of improving EFL speaking skills. Based on a systematic review, articles and research papers available at two scientific platforms, namely ResearchGate.net and Academia.edu are compared and contrasted.

KEYWORDS

drama techniques, speaking skills, research articles, systematic review, EFL

INTRODUCTION

Drama techniques have been used successfully in teaching EFL since the 1980s, after the publication of Drama Techniques in Language Learning in 1978 by Alan Maley and Alan Duff. The book is often referred to as a highly influential text, a classic in foreign language teaching and was revised and published several times. A revised edition was released in 1982 and a new, third edition came out in 2005. Scholars and educators were inspired by the ideas presented in the book and were encouraged to implement drama techniques (e.g. mirroring, miming, frozen image, improvisation) during teaching.

With the arrival of innovative approaches and methods as well as the increasing significance of neuroscience in foreign language learning, special attention has been paid to the incorporation of drama in improving speaking skills in the EFL classroom. More and more studies focus on the benefits of drama and report on the efficiency of its practical implementation in various contexts.

The main aim of this study is to explore how the publications of two selected databases present research findings related to drama techniques used in EFL classes to develop speaking skills. The databases used in the study are ResearchGate.net[40] and Academia.edu[41]. These have been selected because of their accessibility and open-access articles. The two databases are widely

[38] doc. PaedDr. Andrea Puskás, PhD., J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, puskasa@ujs.sk

[39] Mgr. Erika Bertók, J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, 118536@student.ujs.sk

[40] ResearchGate.net database available at: https://www.researchgate.net (last accessed: 29 Sept 2025)

[41] Academia.edu database available at: https://www.academia.edu (last accessed: 29 Sept 2025)

used among scholars and students in Slovakia because they provide fast and free access to scientific articles. The main goal of the systematic review conducted during this study was to examine the nature of studies presented by the investigated articles, the target groups the studies were working with, the type of methods applied and the presented findings.

Drama techniques in EFL: A systematic review

The study focuses only on articles that were written in English language (or are available in English language in the two selected databases) and contain experimental and empirical research rather than theoretical. The focus is on articles that, in addition to the previous criteria, discuss how drama techniques can be used to promote speaking skills within EFL classes. Based on the focus of our study, the following key words were used in the search of articles to reduce their number and make the analysis more focused: drama techniques, English, speaking skills. To maintain relevance to current research, articles reporting studies conducted over the past two decades were prioritised, i. e. The comparison of the selected articles was carried out based on a thematic analysis considering their methodological quality as well.
While investigating the articles found in the two databases, the study focused on the following topics: the educational level and number of the participants, geographical location of the study conducted in the articles, research methodology, (qualitative, quantitative or mixed-method), possible research measuring instruments and their findings presented in the article. At the beginning of the study, the following research questions have been formulated:

RQ1: Are there any differences between the selected articles in the two databases regarding amount and quality?

RQ2: Are there any differences between the research methods and the participants of the studies presented in the articles in the two databases?

RQ3: How much do the results of the studies presented in the articles examined in the two databases differ?

Description of the selected articles

The study focused on two different databases: ResearchGate.net and Academia.edu. Altogether 34 articles were selected based on the previously mentioned criteria (key words, language, topics and research focus), 29 articles from ResearchGate.net and 5 articles from Academia.edu. The reasons for the large difference between the number of the selected articles are that the searches performed on the website of ResearchGate.net showed a much more systematic and clearer picture and order of articles based on the selected criteria, and evidently there was a higher number of relevant articles uploaded there than on Academia.edu. When selecting articles, it was necessary to pay attention to the fact that the titles of the articles were sometimes misleading, they did not always fit into the selected criteria, even though the key words and the language were previously set in the search programme. Based on the set criteria, articles were filtered so that only those were included in the research that are in English language (or are available in English language as well), deal with the application of drama techniques in experimental classroom research and focus on enhancing speaking skills. The search yielded more than 10 000 results, with relevant articles appearing on the first 10+ pages. The same relevant articles appeared several times on the following pages in the case of Academia.edu, together with articles that deal only with the theory of enhancing speaking skills with drama techniques and non-relevant articles (the second part is also true for the search on

ResearchGate.net website). The selected articles are listed in Table 1 and follow each other in the same order they were listed by the searches on the websites. All the articles were given a code (RG to articles found on ResearchGate and a number, and AE to articles found on Academia.edu and a number), which are listed in Table1, and will be used further during this study. Table 1 provides a summary of the details relevant to this study.

Table1

Code	Article info	Participants, place of research	Data collection
RG1	Mugirenza, E. – Habintwali, A. – Kanyambo, J.D. – Niyibizi, E.: How Drama Enhances English-Speaking Skills: The Role of Drama in Teaching English-Speaking Skills in Selected Secondary Schools in Kigali City, Rwanda, 2024, African Journal of Empirical Research 5(2): 746-772, DOI: 10.51867/ajernet.5.2.66	100 students, 4 teachers Secondary schools, Rwanda	Questionnaire, interviews, control and target group
RG 2	Makhija, N.- Patil, A.: An Interview to Explore the Importance and Integration of DBP (Drama-based Pedagogy) in Enhancing the English-Speaking Skills of the Undergraduate Students, 2025, The Creative Launcher 10(3): 92-111, DOI: 10.53032/tcl.2025.10.3.11	30 undergraduate students, University, India	Students' response, interview, qualitative and quantitative data
RG 3	Almutairi, A.G. – Alfarwan, S.: Employing Drama Techniques in the Classroom to Improve the Speaking Skills of EFL University Students, 2024, Arab World English Journal 15(4): 311-327, DOI: 10.24093/awej/vol15no4.20	60 students, University, Saudi Arabia	Quasi-experimental research design, one class two groups
RG 4	Dawoud, L. – Hasim, Z. – Rashid, M.S.: Exploring, students perspectives ont he use of drama techniques in EFL speaking lessons, 2024, Malaysian Online Journal of Educational Sciences (MOJES) 12(1): 29-37, DOI: 10.22452/mojes.vol12no1.3	Sixth graders Elementary school, Palestine	semi-structured interviews after intervention period
RG 5	Rahmattullah, A.N. – Amarullah, A.K. – Syamdianita, S. – Sjamsir, H.: Pre-Service EFL Students' Perceptions of Scripted vs. Improvisational Drama Play in Enhancing Spontaneous Speaking Fluency, 2025, Borneo Educatioanl Journal (Borju) 7(2): 236-254, DOI: 10.24903/bej.v7i2.2031	Pre-service EFL students University, Indonesia	qualitative phenomenological approach, semi-structured interviews and journals
RG 6	Roviyanti, E. – Harpain, H.: Examining English Speaking Challenges and Evaluating the Effectiveness of Drama in Enhancing Speaking Skill, 2024, Jurnal Multidisiplin Indonesia 2(3): 1-9,DOI: 10.62007/joumi.v2i3.356	20 students, 11th grade Secondary school, Indonesia	mixed method, quantitative pre- and post-test, qualitative interviews

RG 7	Sánchez Paguay, J.A. – Abad, E.G.L.: The Review on Acting Techniques as an Approach to Improve English Oral Skills, 2025, Revista Veritas de Difusao Científica 6(1): 2188-2216, DOI: 10.61616/rvdc.v6i1.507	4 teachers Ecuador	Qualitative research, in-depth interviews
RG 8	Dawoud, L. – Hasim, Z. – Rashid, M.: Effect of drama techniques on EFL speaking fluency and accuracy, 2023, Journal of Southwest Jiaotong University 58(6):332-347, DOI: 10.35741/issn.0258-2724.58.6.29	143 students, sixth grade Elementary school, Palestine	non-equivalent quasi-experimental investigation, two experimental groups and two control groups, tests plus oral test
RG 9	Kwiecien- Niedziela, E. – Polok, K. – Malá, E.: Drama Techniques as Correlators of the Level of English Language Speaking Anxiety,2020, Integration of Education 24(1): 98-110, DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110	17 students Primary school, Poland	1 research group, questionnaire
RG 10	Tweissi, A. – Maaytah, R.Y.: The Effect of Using Educational Drama on Developing Speaking Skill of the Sixth Graders in the English Language, 2022, Academic Research International 4(1): 10-21, DOI: 10.17220/tuara.2022.01.02	70 students, sixth grade Elementary school, Jordan	quasi-excremental approach, oral pre- and post-test, students' attitude questionnaire, experimental and control group
RG 11	Islam, M.R.: Use of Drama to Enhance Speaking Skills of English as a Second Language (ESL) Learners, 2023, Sudurpaschim Spectrum 1(1): 92-106,DOI:10.3126/sudurpaschim.v1i1.63390	5 BA students, 2 teachers University, Bangladesh	semi-structured interviews with teachers and students
RG 12	Alshareef, F.: The Effectiveness of Using the Educational Drama strategy in Developing Speaking Skills in English Language among the First Year Intermediate Students, 2020	120 students, first year intermediate level Secondary school, Saudi Arabia	Quasi-experimental method, experimental and control groups, observation sheets for measuring oral performance
RG 13	Wongsa, M. – Son, J-B: Enhancing Thai secondary school students' English speaking skills, attitudes and motivation with drama-based activities and Facebook, 2020, Innovation in Language Learning and	2 teachers, 40 students, twelfth grade	Mixed method, quantitative and qualitative data, English speaking, attitude and

	Teaching 16(3): 41-52, DOI: 10.1080/17501229.2020.1853134	Secondary school, Thailand	motivation test battery questionnaires, classroom observation, interviews
RG 14	Syahria, N.: The application of drama taping technique in a speaking class to enhance the students' fluency, 2018, Jurnal Ilmiah Bahasa dan Sastra 8: 235- 245.	32 students University, Indonesia	descriptive quantitative method, questionnaire method
RG 15	Faliyanti, E. – Firdaus, N. H.: Comparative study of using drama and simulation techniques toward students' speaking ability, 2017, UAD TEFL International Conference 1: 208-217, DOI: 10.12928/utic.v1.169.2017	37 students University, Indonesia	systematic random sampling design and pre-test and post-test control group design
RG 16	Kumar, T. – Oasim, A. – Mansur, S. – Shah, A. H.: Improving EFL students' speaking proficiency and self-confidence using drama technique: An action research, 2022, Cypriot Journal of Educational Sciences 17(2): 382-383, DOI: 10.18844/cjes.v17i2.6813	30 students University, Saudi Arabia	action research methodology within a qualitative research framework, observation, interview, audio-video recordings, and researcher diary
RG 17	Sirisrimangkorn, L.- Suwanthep, J.: The Effects of Integrated Drama-Based Role Play and Student Teams Achievement Division (STAD) on Students' Speaking Skills and Affective Involvement, 2013, Scenario A journal for performative teaching learning research VII(2): 64-78, DOI: 10.33178/scenario.7.2.5	80 students University, Thailand	16 weeks, experimental and control group, quantitative (t-test) and qualitative (content analysis) methods
RG 18	Privas- Brétauté, V.: Drama Activities in a French Undergraduate Business School to Manage Speaking Anxiety in English, 2019, Scenario A journal for performative teaching learning research VIII(2): 157-170, DOI: 10.33178/scenario.13.2.10	27 students Business school, France	Lesson plans, photos and videos- qualitative data
RG 19	Shafiei, S.: The Impact of Integrating Drama Techniques and Public Speaking Skills on Students' Confidence and Performance Quality: Consecutive Interpreting in Focus, 2022, New Voices in Translation Studies.	50 students University, Iran	quasi-experimental design, consecutive interpreting test

			and a Personal Report of Confidence as a Speaker (PRCS) test in experimental and control groups as pre-tests, post-tests
RG 20	Lizasoain, A. – Ortiz de Zárate, A.: Efficiency and effectiveness of drama techniques in the English classroom, 2009, XXIV Encuentro Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Barcelona, Spain, DOI: 10.13140/2.1.2249.5681	36 students, eighth and twelfth grade, Secondary school, Chile	Experimental and control groups, post-and pre-tests
RG 21	Alqomoul, M.D.: Effectiveness of Using Process Drama for Improving English Speaking Skill and Self-concept for Seventh Grade Students, 2025, World Journal of Educational Research 12(3): 70-87, DOI: 10.22158/wjer.v12n3p70	62 students, seventh grade, Elementary school, Jordan	Experimental and control group, lesson plans, tests, questionnaire, quantitative analysis
RG 22	Luo, S. – Ismail, L. – Ahmad, N.K. – Guo, Q.: Effects of Process Drama on English Speaking Competence among Undergraduate EFL Learners in China, 2025, World Journal of English Language 15(4): 111-119, DOI: 10.5430/wjel.v15n4p111	84 students University, China	Experimental and control group, pre- and post-tests evaluating speaking competence, quantitative analysis
RG 23	An, L.T.: Teachers' perceptions of the roleplaying technique in teaching English speaking skills to non-English major students, 2025, Ho Chi Minh City Open University Journal of Science- social Sciences 15(4): 3-13, DOI: 10.46223/HCMCOUJS.soci.en.15.4.2295.2025	12 students (10 respondents to the questionnaire, 2 in the interviews) University, Vietnam	Semi-structured interviews- qualitative data, questionnaire- quantitative data
RG 24	Azzahra, F. – Hayati, R.: Exploring Students' Perceptions Toward Drama Project in Enhancing Their Speaking Ability in English Education Study Program, 2025, JIIP- Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan 8(5): 4641-4647, DOI: 10.54371/jiip.v8i5.7796	10 students University, Indonesia	Qualitative research- semi-structured interviews

RG 25	Zahri, I.J. – Asilestari, P.: The Effect of Using Drama Technique Towards Students' Speaking Skills, 2022, EDUPEDIA 6(2): 86-94, DOI: 10.24269/ed.v6i2.1340	57 students, tenth grade Secondary school, Indonesia	Experimental and control group, sampling technique, speaking skills test, quantitative data analysis
RG 26	Ovalle, J.B. – Díaz, M.F.C.: Drama Techniques as Contributors to Third graders' English Oral Skills Development, 2024, Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar 8(5): 8283-8310.	12 students, third grade Elementary school, Colombia	Field notes, semi-structured interviews
RG 27	Akyüz, A. – Tanis, A.: Effects of Drama Activities on EFL Students' Speaking Skills, 2020.	21 students University, Turkey	Qualitative and quantitative analysis, test, attitude questionnaire, semi-structured interviews
RG 28	Kamengko, D.F.: Empowering EFL Students' Oral Proficiency: The Impact of Role-Playing in Enhancing Speaking Skills, 2024, ELT Worldwide Journal of English Language, Teaching 11(2): 419-429, DOI: 10.26858/eltww.v11i2.64640	32 students, grade 9 Junior college, Indonesia	Spoken test, pre- and post-test, quantitative analysis
RG 29	Norona, C.A.M. – Coutinho dos Santos, J. – Ramirez-Avila, M.R.: Peer Assessment Effect in Speaking Skills by means of CLT-Drama activities-in EFL B1.2 Students, 2023, Kronos 4(1): 9-19, DOI: 10.29166/kronos.v4i1.4316	16 students, adults Different programmes, Ecuador	Pre-test and post-test, peer-assessment intervention, field test, survey
AE1	Göktürk, O. - Çalışkan, M. – Öztürk, M.S.: The Effects of Creative Drama Activities on Developing English Speaking Skills, 2020, Journal of Inquiry Based Activities (JIBA) / Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED) 10(1): 1-17.	21 students, sixth and seventh grade, Primary school, Turkey	10 weeks, data collection tools: speaking exam, speaking rubric, the Scale of Attitudes towards English Course, research diary, lesson plans, pre- and post-tests
AE2	Brouillette, L.: Advancing the Speaking and Listening Skills of K-2 English Language Learners Through Creative Drama, 2012, TESOL Journal 3(1): 138-145, DOI: https://doi.org/10.1002/TESJ.8	24 teachers Elementary school, San Diego	Lesson plans, interviews, observations

AE3	Dervishaj, A.T.: Drama Techniques Best Serve to Enhance the Learning of a Foreign Language, 2015, ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies 4: 8–14.	- University, Albania	experimental classes, asking questions, after lesson meetings, students writing-in-role, reflective writing, formal and informal feedback, test results, research journal
AE4	Kao, S.M. - Carkin, G. – Hsu, L.: A holistic English classroom through drama: Applied drama techniques, process drama, and readers' theatre, 2009, Proceedings of the 26th International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C., 399-405. Taipei: Crane Publishing.	32 students University, China	3-week intensive course, evaluated by GEPT Intermediate level test before and after the course as the pre- and post-study evaluation
AE5	Demircioglu, S.: Teaching English vocabulary to young learners via drama, 2010, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 439–44, DOI: https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.03.039	50 students, third grade Elementary school, Turkey	Experimental and control group, lesson plans, quantitative data analysis

A thematic analysis: findings

The study was based on a systematic review and the thematic analysis of the research articles found in the databases of ResearchGate.net and Academia.edu. As mentioned before, the following thematical considerations were examined: the educational level and the number of participants of the conducted study presented in the given article, geographical location of the study, research methodology and measuring instruments (if indicated in the article), findings and conclusions. All 34 articles were investigated and the similarities and differences between the selected articles were examined

The educational level a study focuses on as well as the number of participants involved help to understand to whom the research results apply and clearly indicate differences between difference educational and potential language levels (e.g. what is true for university students may not be true for high school students). Some of the investigated articles focused not only on school students but teachers as well. Information about teachers helps to understand the study more deeply. Some articles name or label school types and educational levels differently, this is why differing terms are used in our list. Some articles use the country-specific code to label the grades; however, we have matched these with their Slovak equivalent. Two articles did not indicate the exact number of participants or the type of the school (Table 1: RG 7, AE 3). The selected 29 articles from ResearchGate.net focus on different educational levels:

primary/elementary school (6), secondary school/high school (6), university (13), business school (1), junior college (1), different programmes (1). The selected 5 Academia.edu articles focus on the following types of schools: primary/elementary school (4) and university (1). As seen from these numbers, articles from ResearchGate mostly focus on university level while articles from Academia.edu focus more on primary/elementary level.
The number of student participants in the studies presented by the selected articles range on a scale from 5 to 143, (more specifically, in ResearchGate articles: 5, 10, 12, 12, 16, 17, 20, 21, 27, 30, 30, 32, 32, 36, 37, 40, 50, 57, 60, 62, 70, 80, 84, 100, 120, 143, in Academia.edu articles: 21, 32, 50). The number of the teachers involved in the presented studies moves on a scale from 2 to 24 (more precisely in ResearchGate.net articles: 2, 2, 4, 4, in Academia.edu articles: 24). Based on these numbers, the studies tend to focus on students (see Table 1: ResearchGate 2-10, ResearchGate 13, ResearchGate 14-29, Academia.edu 1, Academia.edu 3-5) while only a small part deals with teachers (see Table 1: ResearchGate 7, Academia.edu 2). Some studies explore the perspectives of both students and teachers (see Table 1: RG 1, RG 11, RG 13). The sample of the participants also differs from place to place, where smaller participant numbers suggest qualitative research, a deeper, in-depth analysis (e.g. interviews, observations, etc.) and larger participant numbers focus on collecting as much data as possible (e.g. questionnaires, test, etc.). Table 2 provides a more detailed list of data collected during this thematic analysis.

Table 2

Database	**Type of school**	**Number of students**	**Number of teachers**	**Students and teachers**
ResearchGate.net	primary/elementary school (6) secondary school/ high school (6) university (13) business school (1) junior college (1) different programs (1)	5, 10, 12, 12, 16, 17, 20, 21, 27, 30, 30, 32, 32, 36, 37, 40, 50, 57, 60, 62, 70, 80, 84, 100, 120, 143 RG 2-10 RG 13 RG14-29	2, 2, 4, 4 RG7	RG1 RG11 RG13
Academia.edu	primary/elementary school (4) university (1)	21, 32, 50 AE1 AE3-5	24 AE2	

The geographical location of the selected research articles differs in a wide range. The locations of the studies clearly show that drama techniques are recognised as helping tools in order to enhance speaking skills in many Asian or South American countries. All 34 selected articles indicated the geographical location of the conducted study, it was mentioned in the text or in the description of the school type or the title of the article revealed this piece of information. There is a significant difference between the geographical locations of the articles selected from the two databases. While in the articles from ResearchGate.net mostly Asian and Middle Eastern countries dominate, in Academia.edu articles there is a wider range of locations. The localization of the 29 Researchgate.net articles is distributed in the following way (listed in Table 3): Indonesia (7), Saudi Arabia (3), Palestine (2), Jordan (2), Ecuador (2), Thailand (2), India (1), Rwanda (1), Poland (1), Bangladesh (1), France (1), Iran (1), Chile (1), China (1),

Vietnam (1), Colombia (1) and Turkey (1). The locations of articles from Academia.edu are: (listed in Table 3): Turkey (2), China (1), USA (1), and Albania (1). As seen here, there are only 3 European countries (Poland, France, Albania) out of the 34. There may be various reasons for this dispersion if we look at the language and culture of the listed countries. In many Asian and Middle Eastern countries, just like in South America, English language is a key to access better opportunities in learning and in the labour market at the same time. Based on what we know about eastern cultures, people are more restrained, so drama techniques can be of a big help to motivate students' linguistic development.

Table 3

Database	**Geographical location**
ResearchGate.net	Indonesia (7), Saudi Arabia (3), Palestine (2), Jordan (2), Ecuador (2), Thailand (2), India (1), Rwanda (1), Poland (1), Bangladesh (1), France (1), Iran (1), Chile (1), China (1), Vietnam (1), Colombia (1) and Turkey (1)
Academia.edu	Turkey (2), China (1), USA (1), Albania (1)

The 34 selected articles include several types of research methodology and research instruments. Although this comparison does not address the specific lesson plans implemented in the articles, it gives a clear picture of the tools used in the presented studies. All the selected articles clearly indicated the methodology and research instruments used in them. Both databases included articles that are based on qualitative, quantitative data analysis or mixed-method analysis. The 29 articles selected from the database of ResearchGate.net are distributed as follows: 8 articles used qualitative data analysis (Table 1: RG 4-5, RG 7, RG 11, RG 16, RG 18, RG 26, RG 24), 13 articles used quantitative data analysis (Table 1: RG 3, RG 8-10, RG 12, RG 14-15, RG 19-22, RG 25, RG 28-29) and 8 articles used a mixed-method approach (Table1: RG 1-2, RG 6, RG 8, RG 13, RG 17, RG 23, RG 27). The 8 articles that used qualitative data analysis followed these instruments: interviews (semi-structured and in-depth), journals, audio-video recordings, researcher diaries, field notes, qualitative phenomenological approach. The 13 articles that used quantitative data analysis implemented the following instruments: questionnaires (attitude, test battery), test (pre- and post-tests, oral tests, language tests), descriptive-quantitative method, quasi-experimental research design. The 8 mixed-method approach articles used some of the previously mentioned instruments. The selected 5 articles from the database of Academia.edu are designed very similarly: 1 article used qualitative data analysis (Table 1: AE 2), 2 articles used quantitative data analysis (Table 1: AE 4-5) and 2 articles used mixed-method (Table 1: AE 1, AE 3). The articles selected from Academia.edu use the same instruments: pre- and post-test, questionnaires, semi-structured interviews, research diary, oral exams, teachers' feedback. The numbers clearly show that quantitative data analysis is preferred over the other two methods and most articles use it. The underlying reasons for this may be diverse, e.g. it may be easier to collect and analyse data, and it is still more accepted in certain circles. However, to gain a deeper understanding of the problem, it is essential to use qualitative methods as well to capture the entirety of the question. A detailed summary of the above-mentioned data can be found in Table 4.

Table 4

Database	Qualitative	Quantitative	Mixed-method	Instruments
ResearchGate.net	RG 4-5 RG 7 RG 11 RG16 RG 18 RG 26 RG 24	RG 3 RG 8-10 RG 12 RG 14-15 RG 19-22 RG 25 RG 28-29	RG 1-2 RG 6 RG 8 RG 13 RG 17 RG 23 RG 27	interviews (semi-structured and in-depth), journals, audio-video recordings, researcher diaries, field notes, qualitative phenomenological approach, questionnaires (attitude, test battery, etc.), test (pre- and post-tests, oral tests, language tests), descriptive-quantitative method, quasi-experimental research design
Academia.edu	AE 2	AE 4-5	AE 1 AE 3	same instruments: pre- and post-test, questionnaires, semi-structured interviews, research diary, oral exams, teachers' feedback

All the selected 34 articles from both databases clearly conclude that implementing drama techniques in the EFL class to enhance speaking skills is efficient and has a positive effect on language learning and oral expression. It is highly recommended by scholars to incorporate drama techniques in everyday EFL lesson plans.

Discussion

The results of the systematic review conducted in this study brought surprising results. Most of the studies dealing with the topic of enhancing speaking skills with drama techniques in the EFL classroom take place within university setting and focus on university students. One of the many reasons for this may be that research into drama techniques has direct didactic relevance at university level since this is the place where future language teachers are trained, so there is an increased importance of implementing innovative methods and techniques. This tendency is rather true for articles in the ResearchGate.net database, however there is a limited number of articles based on university research in the database of Academia.edu as well. Based on

geographical locations, studies regarding the application of drama techniques in improving EFL speaking skills seem to appear in significant numbers in Eastern countries and South America and are less common in European countries. The analysis of ResearchGate.net articles pointed at 2 European countries, in the AcademiaEdu.net search only 1 European country was found. Altogether, it is 3 European countries out of the 34 countries, which represents only 8.82%. It seems that European research on the application of drama techniques in the EFL classroom and their efficiency in improving speaking skills is not appropriately represented in the selected databases.

The analysis revealed that quantitative methods are more often used in the selected articles rather than qualitative or mixed-method research methodology. Based on the limited number of data it is difficult to formulate far-fetched conclusions; however, it is evident that all types of research and a variety of research instruments were used when conducting studies in the field of drama techniques, which suggests colourful and multifaceted research findings.

RQ1 related to the differences in the amount and quality of articles between the two databases. Not only did we find far fewer relevant articles in the database Academia.edu compared to ResearchGate.net, but they also had to be filtered by quality, since there were relevant texts that could not be used (e.g. university theses: bachelor's and master's thesis). RQ2 focused on the differences in research methods and the participants studied in the selected articles in the two databases. As discussed previously, the research methods used in the selected articles from both databases are the same, they use qualitative, quantitative methods and mixed-method. Similarity in research instruments could be observed as well. However, the participants' level of education differs. While the selected articles from the database of ResearchGate.net mainly focus on university level and university students, the articles selected from Academia.edu primarily address primary/elementary level and focus on primary students. RQ3 examined the results of the empirical research of the selected articles. Based on the findings and conclusions of the 34 selected articles, it can be clearly stated that the articles agree ont he fact that drama techniques help to enhance speaking skills and have a beneficial effect on foreign language learning in the examined educational and language levels.

Future research should compare articles from further smaller, open access online databases (e.g., ERIC), and compare databases such as ResearchGate.net, Academia.edu with bigger multidisciplinary, international scientific databases (WoS or Scoups) and to examine the results of different search keywords. Another interesting goal could be to compare the studies conducted in one or two selected countries or to compare the articles of published in a European country with an Asian country of a similar population size.

CONCLUSION

The study was an experimental attempt to map the databases of ResearchGate.net and Academia.edu, two of the most popular websites used by scholars and educators and compare the results of searches on drama techniques and improving speaking skills in the EFL classes. The findings suggest that there is a certain level of imbalance between European research articles – presenting research findings of studies conducted in European countries – as compared to articles publishing results on studies carried out in Asian or American countries in the field of drama techniques in EFL education. However, the systematic review highlights the continued relevance and effectiveness of drama techniques in improving EFL speaking skills.

The application of drama techniques and conducting research in this field has remained an exciting area many scholars and researchers are interested in. Drama techniques support a more student-centred learning environment. Despite some limitations in the scope and the methodological diversity of the investigated articles and studies, the overall evidence points to the positive impact of integrating drama into EFL instruction.

Future research should focus more on empirical data from various educational contexts and proficiency levels, as well as explore the long-term effects of using drama techniques to improve both accuracy and fluency in teaching EFL speaking.

REFERENCES

Akyüz, A. & Tanis, A. (2020). Effects of Drama Activities on EFL Students' Speaking Skills. Available at: https://www.researchgate.net/publication/389272556_Effects_of_Drama_Activities_on_EFL_Students'_Speaking_Skills

Almutairi, A.G. & Alfarwan, S. (2024). Employing Drama Techniques in the Classroom to Improve the Speaking Skills of EFL University Students. *Arab World English Journal 15(4): 311-327,* DOI: 10.24093/awej/vol15no4.20. Available at: https://www.researchgate.net/publication/388043999_Employing_Drama_Techniques_in_the_Classroom_to_Improve_the_Speaking_Skills_of_EFL_University_Students

Alshareef, F. (2020). The Effectiveness of Using the Educational Drama strategy in Developing Speaking Skills in English Language among the First Year Intermediate Students. Available at: https://www.researchgate.net/publication/339771022_The_Effectiveness_of_Using_the_Educational_Drama_strategy_in_Developing_Speaking_Skills_in_English_Language_among_the_First_Year_Intermediate_Students

Alqomoul, M.D. (2025). Effectiveness of Using Process Drama for Improving English Speaking Skill and Self-concept for Seventh Grade Students. *World Journal of Educational Research 12(3): 70-87,* DOI: 10.22158/wjer.v12n3p70. Available at: https://www.researchgate.net/publication/392524024_Effectiveness_of_Using_Process_Drama_for_Improving_English_Speaking_Skill_and_Self-concept_for_Seventh_Grade_Students?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6ImhvbWUiLCJwYWdlIjoic2VhcmNoIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlSGVhZGVyIn19

An, L.T. (2025). Teachers' perceptions of the roleplaying technique in teaching English speaking skills to non-English major students. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science- social Sciences 15(4): 3-13,* DOI: 10.46223/HCMCOUJS.soci.en.15.4.2295.2025. Available at: https://www.researchgate.net/publication/384120663_Teachers'_perceptions_of_the_roleplaying_technique_in_teaching_English_speaking_skills_to_non-english_majored_students

Azzahra, F. & Hayati, R. (2025). Exploring Students' Perceptions Toward Drama Project in Enhancing Their Speaking Ability in English Education Study Program. *JIIP- Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan 8(5): 4641-4647*, DOI: 10.54371/jiip.v8i5.7796. Available at: https://www.researchgate.net/publication/391394336_Exploring_Students'_Perceptions_Toward_Drama_Project_in_Enhancing_Their_Speaking_Ability_in_English_Education_Study_Program

Brouillette, L. (2012). Advancing the Speaking and Listening Skills of K-2 English Language Learners Through Creative Drama. *TESOL Journal 3(1): 138-145*, DOI:

https://doi.org/10.1002/TESJ.8. Available at: https://www.academia.edu/53774105/Advancing_the_Speaking_and_Listening_Skills_of_K_2_English_Language_Learners_Through_Creative_Drama

Dawoud, L., Hasim, Z. & Rashid, M.S. (2024). Exploring, students' perspectives on the use of drama techniques in EFL speaking lessons. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences (MOJES) 12(1): 29-37*, DOI: 10.22452/mojes.vol12no1.3 . Available at: https://www.researchgate.net/publication/389896163_EXPLORING_STUDENTS'_PERSPECTIVES_ON_THE_USE_OF_DRAMA_TECHNIQUES_IN_EFL_SPEAKING_LESSONS

Dawoud, L., Hasim, Z. & Rashid, M. (2023). Effect of drama techniques on EFL speaking fluency and accuracy. *Journal of Southwest Jiaotong University 58(6):332-347,* DOI: 10.35741/issn.0258-2724.58.6.29. Available at: https://www.researchgate.net/publication/377564745_EFFECT_OF_DRAMA_TECHNIQUES_ON_EFL_SPEAKING_FLUENCY_AND_ACCURACY_xijujiqiaoduiyingyukouyuliulidu hezhunquexingdeyingxiang

Demircioglu, S. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2: 439–44,* DOI: https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2010.03.039. Available at: https://www.academia.edu/120499251/Teaching_English_vocabulary_to_young_learners_via_drama

Dervishaj, A.T. (2015). Drama Techniques Best Serve to Enhance the Learning of a Foreign Language. *ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies* 4: *8–14* https://www.anglisticum.org.mk/index.php/IJLLIS/article/view/1145. Available at: https://www.academia.edu/89708455/Drama_Techniques_Best_Serve_to_Enhance_the_Learning_of_a_Foreign_Language

Faliyanti, E. & Firdaus, N. H. (2017). Comparative study of using drama and simulation techniques toward students' speaking ability. *UAD TEFL International Conference 1: 208-217*, DOI: 10.12928/utic.v1.169.2017. Available at: https://www.researchgate.net/publication/350008890_COMPARATIVE_STUDY_OF_USING_DRAMA_AND_SIMULATION_TECHNIQUES_TOWARD_STUDENTS'_SPEAKING_ABILITY

Göktürk, O., Çalışkan, M. & Öztürk, M.S. (2020). The Effects of Creative Drama Activities on Developing English Speaking Skills. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA) / Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED) 10(1): 1-17*. Available at: https://www.academia.edu/63378008/The_Effects_of_Creative_Drama_Activities_on_Developing_English_Speaking_Skills

Islam, M.R. (2023). Use of Drama to Enhance Speaking Skills of English as a Second Language (ESL) Learners. *Sudurpaschim Spectrum 1(1): 92-106*, DOI: 10.3126/sudurpaschim.v1i1.63390. Available at: https://www.researchgate.net/publication/378698576_Use_of_Drama_to_Enhance_Speaking_Skills_of_English_as_a_Second_Language_ESL_Learners

Kamengko, D.F. (2024). Empowering EFL Students' Oral Proficiency: The Impact of Role-Playing in Enhancing Speaking Skills. *ELT Worldwide Journal of English Language, Teaching 11(2): 419-429,* DOI: 10.26858/eltww.v11i2.64640. Available at: https://www.researchgate.net/publication/386160605_Empowering_EFL_Students'_Oral_Proficiency_The_Impact_of_Role-Playing_in_Enhancing_Speaking_Skills

Kao, S.M., Carkin, G. & Hsu, L. (2009). A holistic English classroom through drama: Applied drama techniques, process drama, and readers' theatre. Proceedings of the 26th International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C., 399-405. Taipei: Crane Publishing. Available at: https://www.academia.edu/1371548/A_holistic_English_classroom_through_drama_Applied_drama_techniques_process_drama_and_readers_theatre

Kumar, T., Oasim, A., Mansur, S. & Shah, A. H. (2022). Improving EFL students' speaking proficiency and self-confidence using drama technique: Action research. *Cypriot Journal of Educational Sciences 17(2): 382-383*, DOI: 10.18844/cjes.v17i2.6813. Available at: https://www.researchgate.net/publication/359038040_Improving_EFL_students'_speaking_proficiency_and_self-confidence_using_drama_technique_An_action_research

Kwiecien- Niedziela, E., Polok, K. & Malá, E. (2020). Drama Techniques as Correlators of the Level of English Language Speaking Anxiety. *Integration of Education 24(1): 98-110*, DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110. Available at: https://www.researchgate.net/publication/340311318_Drama_Techniques_as_Correlators_of_the_Level_of_English_Language_Speaking_Anxiety

Lizasoain, A. & Ortiz de Zárate, A. (2009). Efficiency and effectiveness of drama techniques in the English classroom. XXIV Encuentro Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Barcelona, Spain, DOI: 10.13140/2.1.2249.5681. Available at: https://www.researchgate.net/publication/256496172_Efficiency_and_effectiveness_of_drama_techniques_in_the_English_classroom

Luo, S., Ismail, L., Ahmad, N.K. & Guo, Q. (2025). Effects of Process Drama on English Speaking Competence among Undergraduate EFL Learners in China. *World Journal of English Language 15(4): 111-119,* DOI: 10.5430/wjel.v15n4p111. Available at: https://www.researchgate.net/publication/389238700_Effects_of_Process_Drama_on_English_Speaking_Competence_among_Undergraduate_EFL_Learners_in_China

Makhija, N. & Patil, A. (2025). An Interview to Explore the Importance and Integration of DBP (Drama-based Pedagogy) in Enhancing the English- Speaking Skills of the Undergraduate Students. *The Creative Launcher 10(3): 92-111,* DOI: 10.53032/tcl.2025.10.3.11. Available at: https://www.researchgate.net/publication/393607744_The_Creative_Launcher_An_Interview_to_Explore_the_Importance_and_Integration_of_DBP_Drama-based_Pedagogy_in_Enhancing_the_English-_Speaking_Skills_of_the_Undergraduate_Students

Mugirenza, E., Habintwali, A., Kanyambo, J.D. & Niyibizi, E. (2024). How Drama Enhances English-Speaking Skills: The Role of Drama in Teaching English-Speaking Skills in Selected Secondary Schools in Kigali City, Rwanda. *African Journal of Empirical Research 5(2): 746-772,* DOI: 10.51867/ajernet.5.2.66. Available at: https://www.researchgate.net/publication/381413192_How_Drama_Enhances_English-Speaking_Skills_The_Role_of_Drama_in_Teaching_English-Speaking_Skills_in_Selected_Secondary_Schools_in_Kigali_City_Rwanda

Norona, C.A.M., Coutinho dos Santos, J. & Ramirez-Avila, M.R. (2023). Peer Assessment Effect in Speaking Skills by means of CLT-Drama activities-in EFL B1.2 Students. *Kronos 4(1): 9-19*, DOI: 10.29166/kronos.v4i1.4316. Available at: https://www.researchgate.net/publication/369335999_Peer_Assessment_Effect_in_Speaking_Skills_by_means_of_CLT-Drama_activities-in_EFL_B12_Students

Ovalle, J.B. & Díaz, M.F.C. (2024). Drama Techniques as Contributors to Third graders' English Oral Skills Development. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar 8(5):*

8283- 8310. Available at: https://www.researchgate.net/publication/386193989_Drama_Techniques_as_Contributors_to_Third_graders'_English_Oral_Skills_Development

Privas- Brétauté, V. (2019). Drama Activities in a French Undergraduate Business School to Manage Speaking Anxiety in English. *Scenario A journal for performative teaching learning research VIII(2): 157-170,* DOI: 10.33178/scenario.13.2.10. Available at: https://www.researchgate.net/publication/337872632_Drama_Activities_in_a_French_Undergraduate_Business_School_to_Manage_Speaking_Anxiety_in_English

Rahmattullah, A.N., Amarullah, A.K., Syamdianita, S. & Sjamsir, H. (2025). Pre-Service EFL Students' Perceptions of Scripted vs. Improvisational Drama Play in Enhancing Spontaneous Speaking Fluency. *Borneo Educatioanl Journal (Borju) 7(2): 236-254,* DOI: 10.24903/bej.v7i2.2031. Available at: https://www.researchgate.net/publication/395076053_Pre-Service_EFL_Students'_Perceptions_of_Scripted_vs_Improvisational_Drama_Play_in_Enhancing_Spontaneous_Speaking_Fluency

Roviyanti, E. & Harpain, H. (2024). Examining English Speaking Challenges and Evaluating the Effectiveness of Drama in Enhancing Speaking Skill. *Jurnal Multidisiplin Indonesia 2(3): 1-9,* DOI: 10.62007/joumi.v2i3.356. Available at: https://www.researchgate.net/publication/391041224_Examining_English_Speaking_Challenges_and_Evaluating_the_Effectiveness_of_Drama_in_Enhancing_Speaking_Skill

Sánchez Paguay, J.A. & Abad, E.G.L. (2025). The Review on Acting Techniques as an Approach to Improve English Oral Skills. *Revista Veritas de Difusao Científica 6(1): 2188-2216,* DOI: 10.61616/rvdc.v6i1.507. Available at: https://www.researchgate.net/publication/390620460_The_Review_on_Acting_Techniques_as_an_Approach_to_Improve_English_Oral_Skills

Shafiei, S. (2022). The Impact of Integrating Drama Techniques and Public Speaking Skills on Students' Confidence and Performance Quality: Consecutive Interpreting in Focus. *New Voices in Translation Studies.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/362175755_The_Impact_of_Integrating_Drama_Techniques_and_Public_Speaking_Skills_on_Students'_Confidence_and_Performance_Quality_Consecutive_Interpreting_in_Focus

Sirisrimangkorn, L.- Suwanthep, J. (2013). The Effects of Integrated Drama-Based Role Play and Student Teams Achievement Division (STAD) on Students' Speaking Skills and Affective Involvement. *Scenario A journal for performative teaching learning research VII(2): 64-78,* DOI: 10.33178/scenario.7.2.5. Available at: https://www.researchgate.net/publication/348469659_The_Effects_of_Integrated_Drama-Based_Role_Play_and_Student_Teams_Achievement_Division_STAD_on_Students'_Speaking_Skills_and_Affective_Involvement

Syahria, N. (2018). The application of drama taping technique in a speaking class to enhance the students' fluency. *Jurnal Ilmiah Bahasa dan Sastra 8: 235- 245*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/358089436_The_application_of_drama_taping_technique_in_a_speaking_class_to_enhance_the_students'_fluency

Tweissi, A. & Maaytah, R.Y. (2022). The Effect of Using Educational Drama on Developing Speaking Skill of the Sixth Graders in the English Language. *Academic Research International 4(1): 10-21,* DOI: 10.17220/tuara.2022.01.02. Available at: https://www.researchgate.net/publication/353622345_The_Effect_of_Using_Educational_Drama_on_Developing_Speaking_Skill_of_the_Sixth_Graders_in_the_English_Language

Wongsa, M. & Son, J-B. (2020). Enhancing Thai secondary school students' English-speaking skills, attitudes and motivation with drama-based activities and Facebook. *Innovation in Language Learning and Teaching 16(3): 41-52,* DOI: 10.1080/17501229.2020.1853134. Available at: https://www.researchgate.net/publication/346487317_Enhancing_Thai_secondary_school_students'_English_speaking_skills_attitudes_and_motivation_with_drama-based_activities_and_Facebook

Zahri, I.J. & Asilestari, P. (2022). The Effect of Using Drama Technique Towards Students' Speaking Skills. *EDUPEDIA 6(2): 86-94*, DOI: 10.24269/ed.v6i2.1340. Available at: https://www.researchgate.net/publication/364718073_THE_EFFECT_OF_USING_DRAMA_TECHNIQUE_TOWARDS_STUDENTS'_SPEAKING_SKILL

https://doi.org/10.36007/5390.2026.550

RECONCEPTUALIZING LEARNER AUTONOMY IN THE EFL CLASSROOM: A THEORETICAL FRAMEWORK FOR EMPOWERING LANGUAGE LEARNERS

Andrea PUSKÁS [42] – Orsolya Kiss [43]

ABSTRACT

Learner autonomy has become a fundamental concept in contemporary discussions in the field of teaching and learning foreign languages, where promoting independent, self-aware and conscious learners is increasingly important. However, despite its centrality and significance, the concept of learner autonomy often lacks a clear theoretical grounding, which may lead to inconsistent and even misleading interpretations and incorrect applications in everyday classroom practice. Furthermore, since its definitions in the 1980s and 90s by significant scholars such as Holec and Benson, the term has been approached from various perspectives and has been shifted to new twenty-first century educational contexts. The paper explores the theoretical foundations of learner autonomy and proposes an integrated framework that can inform practitioners and educators in teaching EFL. The study synthetizes key theories, perspectives and approaches to learner autonomy and conceptualizes the term as a dynamic and multifaceted process influenced by a variety of factors including cognitive, social or contextual elements. The proposed framework is closely connected with learning strategies, motivation and social interaction. Implications for EFL education concerning teacher's roles, curriculum design and classroom strategies are discussed. The paper contributes to outlining a more coherent and context-sensitive understanding of learner autonomy in foreign language learning.

KEYWORDS

learner autonomy, self-regulated learning, learning and teaching EFL, learner behaviour, theoretical framework

INTRODUCTION

In recent years, learner autonomy has gained central attention and importance in foreign language education. As foreign language learning priorities shift from teacher-centred instruction to learner-centred approaches, the ability of learners to take control of their learning process and take responsibility for their development has become a key objective in curriculum and material design, policy making and classroom practice. Autonomy is widely recognized as a means of fostering lifelong learning, improving motivation and flexibility. However, despite

[42] doc. PaedDr. Andrea Puskás, PhD., J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, puskasa@ujs.sk

[43] Mgr. Orsolya Kiss, J. Selye University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, 124839@student.ujs.sk

its widespread use in academic and pedagogical discussions, learner autonomy is still a vaguely defined concept (or is defined in various, often controversial ways) and still lacks a coherent and clear theoretical framework.

The aim of this paper is to examine the theoretical foundations of the concept of learner autonomy and to propose a synthetised framework that captures its nature and can inform scholars, educators and practitioners. Rather than offering empirical data, this study focuses on conceptual analysis and theoretical synthesis in order to offer solid theoretical foundations and implications for classroom practices.

The paper was guided by the following questions:

1. What are the major definitions of learner autonomy and the theoretical perspectives that inform the concept of learner autonomy?
2. How do these theories conceptualize learner autonomy within the specific context of teaching EFL?
3. What implications do these theoretical insights have for EFL teaching practices?

By addressing these questions, the paper aims to contribute to a contextually more relevant understanding of learner autonomy.

Conceptualising learner autonomy

During the process of learning English as a foreign language, learners need to engage with the language beyond the classroom, so autonomous learning plays a crucial role in ensuring continued language development. Although learner autonomy is a key concept in language learning and teaching, there is no universally accepted definition of the term. The concept has evolved over the years in response to changing educational theories and new understandings of how people learn. It is crucial to explore the key definitions and interpretations of learner autonomy and highlight how perspectives on the concept have changed from the 1980s, and discuss common misunderstandings associated with it.

The term *learner autonomy* was coined by Henri Holec. He defines learner autonomy as "the ability to take charge of one's own learning" (Holec, 1981, p. 3). According to Holec, a language learner is not only capable but is also responsible for making all the decisions connected to one's language learning processes, from setting goals to assessing acquisition (Holec, 1981). This definition emphasizes learner independence in contrast to relying heavily on teacher instruction and guidance.

David Little built on Holec's work and emphasized the psychological and social dimensions of autonomy. He argued that learner autonomy also includes a social dimension in which learners interact with peers, emphasizing interdependence over independence (Benson 2011, p. 7). Little was among the first researchers to mention teacher autonomy arguing that learner autonomy depends on the dialogue between teachers and learners.

Holec's ideas were expanded by David Benson, one of the most influential scholars in the field. In his book, *Teaching and Researching: Autonomy in Language learning* (2011), Benson offeres a broader interpretation of learner autonomy, seeing it not merely as a set of behaviours. He argues that autonomy is not a set of fixed methods but rather a process that takes "different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times" (Benson, 2011, p. 58). He also believes that autonomy has a dynamic

character since it is an "interplay between self-determined methods and self-determined goals" (Benson, 2011, p. 113).

The first wave of interest in learner autonomy was sparked mainly by Holec's work. During this period learner autonomy was seen as the learner's independence and ability to work outside the classroom, often in self-directed ways (Holec, 1981). In the 1990s, researchers started to explore ways of creating learning environments that promote autonomy and foster collaboration between teachers and learners. The teacher was not seen as an authority figure but rather viewed as a guide who helps learners become autonomous (Dam, 1995).

In the twenty-first century, education faces new challenges, such as the rise of digital technologies and Artificial Intelligence, as well as globalization, which affect views of learner autonomy as well. By having easy access to information, autonomy has become an essential skill. Benson (2011) offers new perspectives on how technology influences autonomous learning. The widest and more complex research findings relate to the name of Hayo Reinders, who, among other things, focuses on the connection between learner autonomy and the usage of digital tools.

Despite the wide range of research available on learner autonomy, there are still several misconceptions about the term.

1) The terms learner autonomy and self-regulated learning are often used interchangeably, though there are a few differences between the two. As Lewis and Vialleton (2011) point out, "learner autonomy assumes that learners are capable of conscious reflection and decision making", while it is not obvious "whether the strategies employed by self-regulated learners are applied consciously or automatically" (Lewis & Vialleton, 2010, p. 45). In their study, Lewis and Vialleton compare other key aspects of the two terms, while analysing and reflecting on the writings of Henri Holec, David Little, Phil Benson, Barry Zimmerman and Paul Pintrich.
2) It is often implied that learner autonomy means that learners never rely on teachers, and, as Nielsen (2019) points out, autonomy is often used as a synonym of self-instruction. However, it is Little who highlights that "total independence is not autonomy" (Little, 1995, p. 60). Esch (1997) goes further and argues that new technologies offer freedom in language learning, but they also cause isolation for the learner.
3) Another misconception is that autonomy and collaboration cannot coexist. Benson, however, argues that researchers emphasise that "the development of autonomy necessarily implies collaboration and interdependence" (Benson, 2001, p. 79).

Nielsen (2019) highlights that all the misconceptions that emerged throughout the years originate from 'terminological confusion'. He explains that the phrases such as learner autonomy, self-instruction, individualized learning, self-directed learning or self-regulated learning are used interchangeably without defining the meaning of them, emphasising that these terms should not be considered synonyms.

Dimensions of learner autonomy

Benson points out that three dimensions contribute to the overall development of independent learning, i.e. psychological, social and technical aspects (Benson, 2011). The psychological aspect of autonomy focuses on the internal processes of the learner that enable learners to take control of their own learning. This includes self-awareness, motivation, goal setting, monitoring and reflection. The social dimension highlights the fact that autonomy is also shaped by the learner's interaction with peers, teachers and the learning community. The technical aspect refers to the practical tools and skills that learners need to manage their learning effectively.

Murray emphasises that a key component to learner autonomy is the development and application of metacognitive skills, since these strategies help to regulate one's learning process (Murray, 2014). This means that learners are in charge of planning, monitoring and assessing their learning. As Benson summarizes, individual differences influence the way learners acquire a new language. However, Benson highlights that three psychological aspects can be controlled by language learners. These are motivation, emotions and beliefs (Benson, 2011, p. 82). Benson claims that research has provided evidence that motivation can be enhanced by learners taking control over their learning (Benson, 2011). In his book, Dörnyei (2001) even includes a section on motivational strategies that help promote learner autonomy, offering techniques for promoting learner autonomy. Scovel argues that emotion is "the most influential force in language acquisition" (Scovel, 2001, p. 140). Benson refers to Oxford's arguments that "good language learners are often those who know how to control their emotions and attitudes about learning by using affective strategies such as lowering anxiety, encouraging themselves and taking their emotional temperature" (Benson, 2011, p. 88). He also reflects on two studies (So & Domínguez, 2005; Hurd, 2007) and summarizes that "language learners are aware of the emotional side of language learning and are capable of using strategies to control their emotions" (Benson, 2017, pp. 88-89). Benson points out that there are two kinds of strategies to manage emotions: "strategies to modify emotional responses and strategies to limit the effect of negative emotions" (Benson, 2011, p. 89). Learner beliefs about language and language learning may influence learning attitudes. As Benson (2011) highlights, these beliefs are deeply rooted in the learner, but they may change by experience and dialogue with others, but they also rely on individual reflection, which involves self-control.

As it was stated before, David Little was among the first scholars to emphasize the social dimension of learner autonomy. However, as Benson (2011) highlights, many researchers experimented with developing autonomy within the classroom. He refers to Leni Dam's study, when she and her colleagues carried out an experiment in Danish secondary schools. They allowed students to negotiate the curriculum and classroom tasks, which resulted in autonomy and emphasized the need for teacher autonomy as well (Dam 1995). However, it was Rebecca Oxford who provided an extensive overview on social strategies. She describes social strategies as "actions taken by the learner to control aspects of the learning situation related to other and to self" (Oxford quoted in Benson, 2011, p. 98).

Oxford organizes social strategies into three direct strategies:

- asking questions: asking for correction and clarification
- cooperating with others: cooperating with peers and proficient uses of the new language
- empathising with others: developing cultural understanding, becoming aware of others' thoughts and feelings. (Oxford, 1990, p. 21)

The technical aspect of learner autonomy refers to the practical tools and skills learners need to manage their learning process. As it was mentioned earlier, Henri Holec's definition of

learner autonomy is the most cited one, since he was among to first scholars to examine the topic. However, he only described autonomous learning in technical terms: "being autonomous means being capable of one's learning methods and techniques" (Holec 1981, p. 15). He states that an autonomous learner will define the methods and techniques used during the learning process, but the decision will be made at the beginning of the studies continued by an evaluation process. Holec also claims that by evaluating the effectiveness of the chosen techniques, learners can choose the ones most appropriate to their own case (Holec, 1981).

In her book, Rebecca Oxford describes technical aspects as metacognitive strategies and organizes them into three direct strategies:

- "centering learning: overviewing already known material, paying attention
- arranging and planning learning: organizing, setting goals and objective, planning, seeking practice opportunities
- evaluating learning: self-monitoring and self-evaluating" (Oxford, 1990, p. 20).

Digital technologies have also influenced language learning and teaching and have gained the attention of many researchers. According to Lai (2017), the development of technology offers new opportunities to promote learner autonomy both inside and outside the language classroom. In his book, *Autonomous Language Learning with Technology*, he introduces a framework that guides teachers to use strategies that help develop learner autonomy outside the classroom. He also highlights the fact that teachers should be trained to be able to create online learning conditions that allow students to work independently. This direction and trend develop the concept of learner autonomy and shifts it into a different, very challenging and promising context.

Theoretical foundations of learner autonomy

Learner autonomy is not a teaching or learning strategy, it is not a pedagogical technique alone but a theoretically grounded concept shaped by several educational and psychological principles and paradigms. Understanding the theoretical background of learner autonomy is essential so that teachers can develop an auotomy-supportive environment in the EFL classroom and can foster their learners' autonomy beyond that classroom as well.

Benson and Reinders point out the fact that an increased interest in examining out-of-class learning environments is based on the shift in second language acquisition research among many researchers who no longer understand language acquisition as a merely cognitive process but rather as participation in various social contexts and communities (Benson & Reinders, 2011, p. 5). This kind of sociocultural approach is deeply rooted in Constructivist theory based on the works of Vygotsky (1978) and his concept of the Zone of Proximal Development (ZPD). ZPD refers to the difference between what the learner already knows and can do independently and what the learner can do with the help of someone else. In other words, it is the difference between what a child (or a novice) can achieve independently and what a child can achieve with guidance and encouragement from a skilled partner (Vygotsky, 1978). Effective learning takes place in this zone and when control is gradually shifted to the learner. This theory is foundational to the development of learner autonomy.

Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) provides an important foundation for understanding learner autonomy, in close connection with learner motivation and optimal learning conditions. STD identifies three basic psychological needs: autonomy, competence

and relatedness, which are essential for the individual to be engaged and immersed in the learning process. Fulfilling these needs are relevant for intrinsic motivation and effective learning (Deci & Ryan, 1985). In the EFL context, this theory implies that learners are more likely to take responsibility of their learning process when they are offered the freedom to choose tasks, topics, techniques, and when external pressure is minimised, for example avoiding the over-emphasis of grades or exams.

Metacognitive theories contributed to the development of the concept of learner autonomy to a large extent. These theories emphasise that it is important that learners are aware of their own learning process and can control it. Most of these scholars argue that autonomy involves metacognitive knowledge (i.e. knowledge about learners' own identity, their own most effective learning strategies and learning preferences) and metacognitive regulation (i.e. effective planning, monitoring and evaluation) (Oxford, 1990; Wenden, 1991). This means that in addition to language skills, learners also must be taught how to manage their own learning, how to choose learning strategies that fit their own preferences. They must learn how to monitor their own learning process, choose strategies, reflect on progress, they must be trained in self-assessment and critical thinking.

One of the most current educational theories that hugely contributed to the development of the concept of learner autonomy is Connectivism, associated with the names of George Siemens and Stephen Downes. Connectivism is a theory for the digital age, which understands learning as network-building, where knowledge is distributed across people, technology and databases (Downes, 2022). It means that knowing how to find, connect to and evaluate information is more critical than possessing knowledge and information. Connectivism addresses the challenges of the twenty-first century, especially the realities of the post-Covid digital era with its online learning environments. Connectivism is closely connected with Adaptive Learning and AI-driven or AI-based learning theories, where learner autonomy becomes a key concept and the key of learning success.

Proposed framework for learner autonomy

By examining the theoretical foundations of learner autonomy, it became evident that the term is a multilayered construct that draws from various educational theories.

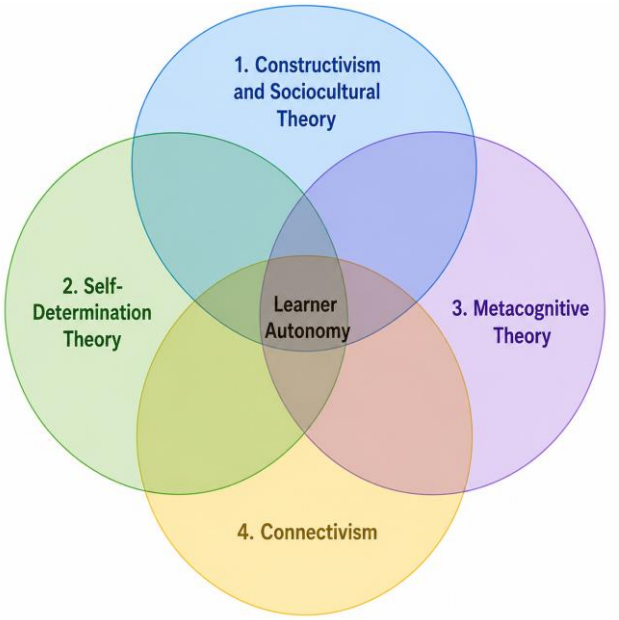


Fig. 1: Visual model of the integrated theoretical framework of learner autonomy

While each theory emphasises different aspects (e.g. motivation, social interaction, self-regulation), they are not mutually exclusive, on the contrary, they offer important elements, bricks that build learner aunomony and make it a colourful consturct. Table 1 summarises the most important concepts of the selected theories (listed and interpreted in the previous section) and their influence on the definition and understanding of learner autonomy.

Table 1: Summary of theoretical contributions and their implications for learner autonomy

Theory	Key concept	Contribution to learner autonomy
Constructivism and Sociocultural Theory	Knowledge construction, social interaction	Autonomy as self-directed learning, autonomy as co-constructed and collaborative, making choices
Self-Determination Theory	Intrinsic motivation, autonomy support, relatedness	Autonomy as a psychological need
Metacognitive Theory	Self-regulation, strategies, planning, evaluation	Autonomy as strategic and reflective learning

Connectivism	Network-building, technology, databases, critical evaluation	Autonomy as technological and digital, a shift towards critical thinking

The synthesis of the selected four theories and their impact on learner autonomy highlights that autonomy is not a static concept but a dynamic one shaped by internal factors and resources, social interactions, educational structures and learning environments. Based on the synthesis above, we propose an integrated theoretical framework for learner autonomy in the EFL classroom, a model that includes the following four interrelated domains:

1. Cognitive domain (based on Constructivism and Metacognitive Theory) – learners build knowledge through experience, reflection, self-evaluation, conscious goal-setting, deliberate choice of learning strategies, self-awareness;
2. Affective domain (based on Self-Determination Theory) – emotional involvement, motivation and control are crucial elements, learners must build confidence and engagement;
3. Social Domain (based on Sociocultural Theory) – autonomy is developed through interaction and social learning, important elements are peer collaboration, critical reflection, interaction;
4. Connectivity Domain (based on Connectivism) – autonomy is developed at various platforms involving digital and technological tools, alternative learning environments and realities, where the role of critical thinking is intensified.

There are various principles that emerge from the above integrated framework. Firstly, it suggests that autonomy is teachable and can and should be developed. Secondly, learner autonomy means both independence and interdependence. Autonomous learners can work alone but also in collaboration with others (other students, teachers, language users, technological tools). Then, the teacher's role is significant whan it comes to creating supportive learning environments, where learners feel safe and encouraged to experiment with new content, tools and even learning platforms. Finally, autonomy is both a goal and a process. It is something that teachers must pay attention to and develop, but it requires continuous practice and reflection.

Implications for teaching EFL

The growing emphasis on learner autonomy in EFL education has significantly influenced pedagogical approaches worldwide. The integration of learner autonomy into EFL settings changes how teachers operate, how the curriculum is structured, and how classroom work and management function. It is important to outline strategies that promote learner autonomy specifically in the EFL classroom.

Promoting learner autonomy in EFL settings changes the teacher's role. Teachers are not viewed as authoritative figures or the sources of knowledge, but rather as facilitators or mentors. David Little points out that the teacher's first task is to involve students in their own learning, i.e. to set the learning agenda, selecting activities, managing classroom interaction as well as evaluating the leaning outcomes (Little, 2007). He emphasises that a teacher's responsibility is to intervene when learners' choices are misleading, thus helping them to

overcome failures and "cultivating a classroom dynamic that constantly lifts them to new levels" (Little, 2007, p. 24) Another role of teachers is to encourage responsibility and independence through activities that develop planning, monitoring and evaluation skills (Benson, 2011). A teacher's role is to create a supportive learning environment where students are encouraged to participate in making decisions and that fosters student involvement. Leni Dam's book, *From Theory to Classroom Practice*, offers practical solutions and ideas on how teachers can achieve these goals (Dam, 1995).

Fostering learner autonomy in EFL settings cannot occur without reforming the curriculum. Traditional EFL curricula are often test-driven and textbook-centred. It was David Nunan, who pointed out that "it is impossible to teach learners everything they need to know in class. […] What little class time there is must therefore be used as effectively as possible to teach those aspects of the language which the learners themselves deem to be most urgently required" (Nunan, 1988, p. 3) In his book, he promotes the idea of involving learners in the learning processes, through approaches like negotiating syllabi, learner-selected content and alternative forms of assessment. The strategies he offers align with the strategies of learner autonomy, as they increase learner motivation by making the learning experience more relevant and personalized.

In addition to curriculum reform, it is also important to use alternative and formative assessment tools. Formative assessment provides immediate feedback and supports learners to reflect on their work (Puskás, 2018, p. 112). Alternative assessment tools and forms include portfolios, projects or peer and self-assessment. These tools are often used in a student-centred classroom, and help involve students in their own learning processes, thus developing self-reflection (Puskás, 2018).

To support autonomy, teachers can apply a range of practical learner-centred techniques. In *Fostering Autonomy in Language Learning*, edited by David Gardner, authors offer practical tools to promote learner autonomy in an EFL classroom (Gardner, 2011). Dam (2011) promotes learner autonomy in an institutional context. She offers ideas on how learner autonomy can be implemented in schools, while also recommending practical tips, i.e. changing the teacher's role, reorganising the classroom, using logbooks, portfolios and posters, as well as involving parents. Dam claims that useful activities that promote language production can be:

- "small talk with a partner
- preparing a play or radio programme
- giving a talk
- reading books
- using word cards with words that learners want to learn
- using different games, such as board games or quiz games" (Dam, 2011, p. 47) When reporting on their study conducted in Japan, Fine and Collins highlight that there is little research on the impact of drama on learner autonomy (Fine & Collins, 2011, p. 53). Their study involved high-, mid-, and low-structured activities, completing it with ongoing reflection and shifting teachers' roles to facilitators. Fine's and Collins' paper emphasises the importance and benefits of using drama techniques in the EFL context. They proved to improve students' language proficiency, while promoting creativity and autonomy (Fine & Collins, 2011).

Learner autonomy relates to a variety of language skills and fields. Dion, for example, presents ideas on how journaling enhances L2 writing, while improving autonomy (Dion, 2011).

Promoting learner autonomy brings important changes to EFL classrooms. Teachers should be viewed as facilitators who support and encourage students. Curricula should be modified, allowing flexibility to include students' preferred topics. Classrooms should become active and supportive spaces where students can work together, make choices, and reflect on their learning. Building learner autonomy takes time and effort, but it helps students become independent and life-long language learners.

CONCLUSION

Learner autonomy has become a cornerstone of contemporary foreign language education. However, if teachers wish to meaningfully understand and effectively implement autonomy, it must be grounded in a coherent theoretical framework.

The paper explored the colourful aspects of learner autonomy from the perspective of teaching EFL. Several definitions were outlined and the term was investigated through the lenses of Constructivism, Sociocultural Theory, Self-Determination theory, Metacognitive Theory and Connectivism. Each perspective contributes to valuable insights into the cognitive, affective, social and cognitive dimensions of autonomy, revealing it to be a dynamic and multilayered construct. Drawing from these insights, an integrated theoretical framework was proposed, offering educators and scholars a comprehensible model based on which four specific domains of autonomy were outlined. The implications of this framework are far-fetching. It calls for a redefinition of teacher roles, updating curricula, a more flexible adoption of classroom practices and strategies, supporting reflection, critical thinking and collaboration. Of course, the promotion of learner autonomy in the EFL classroom has limitations because of institutional constraints and expectations or resource limitations, however, it is already an essential component of the foreign language classroom that learners are already engaged in (e.g. being exposed to digital environments, learning environments beyond the classroom). By implementing autonomy-oriented classroom practices, teachers can develop not only more effective language learners but also learners who are more engaged, self-aware, motivated, critical and responsible.

REFERENCES

Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy*. London: Routledge, Boston, MA: Heinle and Heinle.

Benson, P. – Reinders, H. (Eds.). (2011), *Beyond the Language Classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, L. (2011). *Developing Learner Autonomy with School Kids: Principles, practices, results*. In D. Gardner (Ed.). Fostering Autonomy in Language Learning. Gaziantep: Zirve University. pp. 40-51. Retrieved from: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/e-elp/Fostering%20Autonomy%20in%20language%20learning.pdf Accessed: 30 September 2025

Dion, Ch. M. (2011). *Tools to Enhance Second Language Writing Autonomy: Can we do things better?* In D. Gardner (ed.). Fostering Autonomy in Language Learning. Gaziantep: Zirve University. pp. 64-74. Retrieved from: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/eelp/Fostering%20Autonomy%20in%20language%20learning.pdf Accessed: 30 September 2025

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education 17*(1): 58-87.

Esch, E. (1997). *Learner training for autonomous language learning*. In P. Benson and Fine, G. S. – Collins, P. J. (2011). E*FL Learner Autonomy as it Emerges in Drama Projects*. In D. Gardner (Ed.). Fostering Autonomy in Language Learning. Gaziantep: Zirve University. pp. 52-63. Retrieved from: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/eelp/Fostering%20Autonomy%20in%20language%20learning.pdf Accessed: 30 September 2025

Gardner, D. (Ed.). (2011). Fostering Autonomy in Language Learning. Gaziantep: Zirve University. Retrieved from http://ilac2010.zirve.edu.tr Accessed: 30 September 2025

Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).

Lai, Ch. (2017). *Autonomous Language Learning with Technology: Beyond the Classroom*. New York: Bloomsbury.

Lewis, T. – Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: a comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching 5*(2): 205-219.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2): 175-182.

Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching 1*(1): 14-29.

Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal 5*(4), 320-341.

Nielsen, B.M. (2019). *Fostering Learner Autonomy in Foreign Language Learning: Justifications, Misconceptions, and Interrelated Components for Its realization*. Retrieved from: http://hokuga.hgu.jp/dspace/bitstream/123456789/3700/1/8-3.pdf Accessed: 30 September 2025

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum.* Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Rowley, MA.: Newbury House.

Puskás, A. (2018). *Teaching Young Learners: A textbook for EFL teacher trainees*. Žihárec: Bymoon.

Scovel, T. (2001). Learning New Languages: A Guide to Second Language Instruction. Teacher Autonomy. *System, 23*(2): 175–82.

Voller, P. (Ed). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, pp. 164–76.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall.

https://doi.org/10.36007/5390.2026.561

JAZYKOVO-ŠTYLISTICKÁ ANALÝZA PROZAICKÝCH TEXTOV DOLNOZEMSKÝCH SLOVÁKOV

LINGUISTIC-STYLISTIC ANALYSIS OF PROSE TEXTS OF THE LOWERLAND SLOVAKS

Eva TIBENSKÁ[1]

ABSTRACT

Štefan Dováľ (born in 1950) is one of the most prominent authors of the older wave of prose texts by the Lowerland Slovaks living and creating in Romania. After his death, a collection titled Moments of Happiness and Returns (2021) was published, which presents a selection of his shorter prose works and provides suitable material for language and stylistic analysis. In this study, we attempt to delve not only into the richness of dialectal elements interwoven with the speech expressions of the Bihor mountain dwellers or the sociolect-influenced expressions of the Nadlac intellectuals, but also into the specifics of the language and style of the author himself.

KEYWORDS

Štefan Dováľ, Lowland Slovaks in Romania, prose texts, linguistic and stylistic analysis

„Slovenčina symbolizuje slovenskosť, Slovákov, slovenskú kultúru, napokon aj Slovensko. Nemôžeme si pritom dovoliť hovoriť lajdácky. Tým vlastne akoby sme poukazovali na lajdáctvo celého národa. A to si ostatní súkmeňovci nezaslúžia. Spisovná slovenčina má reprezentatívnu funkciu, reprezentuje národ, národnosť, nás. Preto každý hovoriaci by to mal mať na pamäti. A tobôž tí, ktorí patria k jeho reprezentatívnym osobnostiam, k inteligencii, k elite“ (Anoca, 2012, 32 s).

Dolná zem bola v minulosti (od 18. storočia) pre Slovákov z tzv. Horného Uhorska (a nielen pre nich) synonymom zasľúbenej zeme plnej hojnosti a blahobytu. Príčinou veľkého migračného pohybu Slovákov zo severu na juh bol podľa historikov najmä nedostatok pôdy a s tým súvisiaca zlá sociálna situácia chudobného obyvateľstva, ďalej silná maďarizačná politika v rámci celého Uhorska a nakoniec aj silný útlak a prenasledovanie protestantských cirkví (Sirácky 1980). Slováci z rôznych častí severného Slovenska sa vo viacerých časových obdobiach a migračných vlnách presídľovali predovšetkým do žúp v západnej časti Rumunska (išlo najmä o aradsko-banátsku a bihorsko-sălajskú oblasť). Pritom nie vždy zakladali nové osady, ale zväčša rozširovali tu žijúce rumunské, maďarské, srbské a iné obyvateľstvo. Tieto historicko-etnokultúrne súvislosti považujeme za dôležité uviesť preto, aby bolo zrejmé, že na konečnú podobu slovenského jazyka v týchto oblastiach vplývala nielen nárečová podoba slovenčiny,

[1] doc. PhDr. Eva Tibenská, CSc., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry / tibenskae@ujs.sk

ktorú si prinášali naši predkovia do novej vlasti z domova, ale aj jazyky (predovšetkým rumunčina), s ktorými sa tu stretávali a postupne zžívali. To všetko robí jazykovú analýzu prozaických textov autorov slovenskej minority v Rumunsku komplikovanou a nejednoznačnou. Rozlišovať totiž musíme na jednej strane texty opisujúce životné osudy postáv z dedinského prostredia, pre ktoré je typické používanie slovenčiny ovplyvnenej všetkými doteraz spomenutými faktormi, a na druhej strane texty opisujúce život a vzťahy medzi súčasnými príslušníkmi slovenskej menšiny, zväčša vzdelanými intelektuálmi z mesta, ovládajúcimi do značnej miery slovenský spisovný jazyk čiastočne ovplyvnený miestnym sociolektom.

Práve z vyššie uvedených dôvodov sme si na jazykovú analýzu prozaických textov dolnozemských Slovákov v Rumunsku vybrali texty síce už nežijúceho, ale z hľadiska tvorby súčasného spisovateľa, publicistu, prekladateľa a organizátora verejného a kultúrneho života Slovákov v Rumunsku − Štefana Dováľa (narodený v r. 1950, zomrel v r. 2011). Výber z jeho kratších aj dlhších próz bol prezentovaný desať rokov po jeho smrti v zbierke *Chvíle šťastia a návratov* (2021). Zostavovateľkou tohto výberu trinástich próz bola autorova dcéra A. K. Zimbran, ktorá do neho zaradila „prózy z bihorského, nadlackého a čiernomorského prostredia, v ktorých je prítomná večne aktuálna otázka vzťahu k domovu, k domu, k svojim, otázka odcudzenia a neschopnosti prispôsobenia sa cudziemu svetu a k požiadavkám súčasnej doby“ (Zimbran, úvod k zbierke *Chvíle šťastia a návratov*, s. 5). Kým zostavovateľka zbierky odhaľuje v Dováľových prózach „bytostnú potrebu vykresľovania reality podľa vlastného cítenia“ (tamže), literárny vedec P. Šenkár vyzdvihuje „jeho osobný prínos k diverzifikovaniu tematiky prozaickej tvorby dolnozemských Slovákov tým, že vo svojej próze uviedol bihorské a vrchárske prostredie, resp. zameral sa na život mladšej generácie intelektuálov“ (Šenkár, 2019, 74 s).

Ako prototyp prozaického textu z bihorského prostredia Plopišských hôr začiatkom 20. storočia nám poslúži prvá próza výberu nazvaná *Ján Korytár Medveď.* Už z pomenovania hlavného protagonistu príbehu je zrejmé, že ide o dedinského človeka, ktorého predkovia sa zaoberali výrobou korýt, kým prímenie *Medveď* charakterizuje človeka vysokého vzrastu a veľkej sily. Ako sa však z jeho myšlienkových pochodov a z jeho konania dozvedáme, jeho veľkosť spočíva najmä v jeho morálnych zásadách formovaných životom vrchárov, naplneným prácou a obdivom i úctou voči prírode.

Pre autorov štýl sú typické krátke úvody, ktoré vovádzajú čitateľa do prostredia, v ktorom sa realizuje dej. A keďže v analyzovanej novele ide o dedinu nachádzajúcu sa v lone prírody, autor ju sprítomňuje prostredníctvom ustálených personifikácií a farbami naplnených metafor, čo ho čiastočne zbližuje so slovenskými autormi lyrizovanej prózy. V jeho texte *lúče vykukli spoza Kráľovho brala; mračná ustupovali pred nastávajúcim dňom a plávali po oblohe; kvapky rannej rosy hladkali poľné kvety; slnko sa usmialo; ranné teplo sa zabodlo do striech domov; z údolia Bystrej sa lenivo dvíhali biele pary...* Chýbať pritom nesmú zvukové, kinetické a iné prejavy zvierat, s ktorými je život dedinského človeka bytostne spätý: *škovránok vyspevoval starodávnu pieseň; sliepky, kohúty privítali svoju gazdinú škrekotom a kotkodákaním, Rysuľa ju privítala zdĺhavým mučaním...* Kým prostredie približuje autor cez maľované obrazy prírodných scenérií, jednotlivých protagonistov príbehu sprítomňuje cez ich každodenné pracovné návyky až rituály a s tým späté úvahy a postoje: *Tetka Korytárová vstala z postele a ticho sa obliekla, aby náhodou neprebudila spiaceho syna a muža. Báčik Korytár sa v duchu usmial, že stará mu dá pokoj a neprebúdza ho, hoci už skoro hodinu nespal. Nech si len myslí, že sa ona prebúdza prvá.* (Dováľ, 2021, 7 s) Vo všeobecnosti ide o jednoduchých dedinských ľudí s ich každodennými radosťami, starosťami aj naplnenými či nenaplnenými túžbami. Na pozadí stvárňovania ich každodenného pracovného i bežného života podrobne vykresľuje

jednotlivé zaužívané pracovné i sviatočné úkony meniace sa v priebehu jednotlivých ročných období (kosba, kŕmenie a pasenie zvierat, príprava do kostola, priebeh bohoslužieb a následný odchod do krčmy, sušenie sena, žatva a mletie múky vo vodnom mlyne, mláťačka, kopanie zemiakov, svadba a s tým späté svadobné obyčaje a tance, zabíjačka prasaťa, stavanie domu a koniarne, výrub stromov a furmanka, kálanie dreva na zimu i bežné ženské práce). Autor spomínané pracovné i sviatočné úkony približuje kombináciou opisovania zaužívaných pracovných postupov, nástrojov, zvykov a obyčajov s dialógmi (i vnútornými) jednotlivých zainteresovaných postáv. Demonštrujeme to na ukážke opisujúcej prípravu rodiny Korytárovej na bohoslužby:

Keď zapraskali prvé triesky v železnom špor̆áku, Jano vyskočil z postele a natiahol na seba staré nohavice. Zabehol po vodu. Za oblečenie sa netrápil, veď všetko mu mamka pripraví. Akoby bol videl, že nedeľné šaty a biela košeľa sú už pripravené v prednej izbe na posteli. ...

- *Choď sa oholiť, Jano. Fruštik je už pripravený.*
- *Hneď. Nech tatko skoncu.*
- *A čo sa teľo holí, veď už neni mladý zať?!*
- *Oholiť sa im treba...*
- *Ale tebe by prv trebalo. Šaty maš na posteli v izbe.*

Jano sa usmial. Skoro každú nedeľu tie isté slová. (Dováľ, 16 s).

V priamej i nevlastnej priamej reči uplatňuje autor dôsledne miestne nárečie, kým v autorskej reči používa spisovný slovenský jazyk.

Rumunský slavista Grigore Benedek, ktorý skúmal slovenské nárečia v stoliciach Salaj a Bihor, vo svojej monografii uvádza: „Pokiaľ ide o pôvod bihorských Slovákov, historické záznamy nie sú v plnom súlade s charakterom nárečí: písomné doklady a ľudové podanie pripomínajú kolonizačné ohniská na území Oravy, Gemera, Novohradu, Zemplína, sčasti aj Spiša, Šariša, Moravy a pod., kým nárečové zvláštnosti odkazujú predovšetkým na hornú Oravu, na Zvolen, Novohrad, Šariš a Trenčín.“ (Benedek, 1983, 13-14 s) Keďže slovenskí prisťahovalci prichádzali vo viacerých vlnách, pričom pochádzali z nárečovo rôznorodých oblastí Slovenska, vzájomným ovplyvňovaním nárečových osobitostí a tiež vplyvom domácej rumunčiny či jazykov iných národností žijúcich na tomto území sa utvárali zmiešané nárečia, „ktoré nemožno stotožňovať ani s jedným z dnešných nárečí na Slovensku“ (Benedek,19 s). Najviac je to zreteľné v prozodickej oblasti, najmä pri prízvuku (ten je na predposlednej slabike fonetického slova) a pri dĺžke, ktorá sa síce zachováva pod prízvukom a v slabike pred prízvučnou slabikou, no nezachováva sa v poslednej neprízvučnej slabike slov a gramatických tvarov: *nas, vam, nam, dačo take, nech mu daju, tym, kym, isť, pridem, čim rychlejší, mam dve luky, zajdeme...* So skracovaním dĺžky súvisí aj zamieňanie dvojhlások za krátke samohlásky: *prečo by ne?, nema žadnu robotu, budu tučneť, nevem, prečo sa mešaš do mojej roboty, veš, pojdeme, išol, vyženeme, teto rady, bude nam veselší, pozreť sa, tež, mesac, chleb, te baganče, kaďáľ chodíte?, došol, budeme museť, tetka ho prosu, neni (*nie je), *šťaste, mleka, po teto dni...* Proti tejto tendencii však svedčí zachovanie diftongu *ô* v slovách stredoslovenského pôvodu: *do pôzdnej jesene*, *zapôzdili.* G. Benedek považuje stav kvantity v zmiešaných nárečiach za víťazstvo východoslovenských a hornooravských nárečí bez kvantity nad stredoslovenskými nárečiami, hoci „dĺžka v osihotených tvaroch sa ešte objavuje. (Benedek, 28 s)

Z fonologických nárečových javov spomenieme ešte výskyt samohlásky *e* namiesto *a* v slovách a tvaroch: *čekaj, len si ty sedni, po deždi, nebude pršeť, zejtra...* a tiež namiesto samohlásky *o* v slovách a tvaroch: *ven, do teho sa nestaraj!, sme im zestali dlžni, vy zeberte grace!...*

Zámena samohlásky *o* samohláskou *e* v tvare inštrumentálu singuláru mužských substantív patrí však už do oblasti morfológie: *zbohem, s obedem, s Janem, s človekem, s Rabčanem...*

V tvaroch substantív ženského rodu sa vyskytuje zasa tvar genitívu singuláru zakončený na *-u* namiesto spisovného *-y*: *by sa to Marku mohlo aj dotknúť* a tvar inštrumentálu zakončený na *-u*, ktorý je aj pri osobných zámenách: *pod hrušku ti je graca, by som chcel skosiť tu nad Bystru, s tuto rosu, jak pred mnu schováva.* V texte sa vyskytuje v osloveniach aj pôvodný stav vokatívu, aj keď mu už konkuruje tvar nominatívu: *Tetko! Nechajte, mamko! chlape, brate, devče* popri *Agneška moja! tatko, Janko, báčik Ďuro.* Pri verbách sa od spisovnej slovenčiny odlišuje tvar 3. osoby plurálu prézenta (tento tvar sa vyskytuje aj pri onikaní): *nech tatko skoncu, nemá rád babrošov a ani ľudí, kterí dačo sľubu a potym...* a tvar infinitívu slovesa *byť* v podobe *busť*: *može busť; veš, čo by z teho mohlo busť.*

V lexikálnej rovine sa v reči postáv vyskytuje veľké množstvo nárečových, hovorových aj expresívnych slov, pričom mnohé z nich sú už v dnešných slovenských nárečiach i v hovorovom štýle zastarané či zastarávajúce. Patria k nim slová ako *fruštik, cedačiak* (nádoba na mlieko)*, furmanka, teťkon* (teraz), *heno, nachovať, noha je vyšlopena* (vyvrtnutá)*, legeľov* (pasienok), *habadej, bo* (lebo), *netrovil* (nemíňal), *henom povedám, kromple, loni, kedy sa z tehotok dostanem, aby si sa nezredikal, polesniaky, šanujem sa, trebalo by, odbehli heno, kresačka, graca, strožliak, Stará Huta si rozmetala domy, verdúnek* (miera 2 a pol dl alkoholu), *slamienka, tutok, teľo, keľo, šetko, vykrúcanka, poprávanka, kuľha tanec, odobierka,* expresíva *čerta starého, hlúpy pupák, trubiroh, mamľas, fifák* (veľký nos); *A čo by ti aj hurku rozpučalo! Len si nevyslopal aj ten pol liter?!*

V súlade s hovorovým štýlom uplatneným v reči postáv je text presýtený množstvom frazeologizmov, z ktorých mnohé v dnešnej slovenčine už upadli do zabudnutia: *vyhodil Jana zo sedla* (prebral mu dievča), *Števovi táto vec nasucho neprejde* (dostane bitku), *kým je seno na koreni* (nepokosené), *tam práca šla ako po masle, zlé jazyky sa nájdu všade, vyskočil ako obarený...*

V oblasti syntaxe majú nárečovú podobu konštrukcie s datívne stvárneným benefaktorom (participant sémantickej štruktúry vety, ktorému je privlastnená celá stvárňovaná situácia): *A kde su vam kone, chlapci? Oholiť sa im treba. – Ale* tebe *by prv trebalo.*

V texte sa nachádzajú aj maďarské, nemecké a ruské repliky a výrazy, keďže autor chce autenticky priblížiť zážitky hlavného hrdinu, ktorý najskôr odchádza za prácou do mesta, neskôr počas I. svetovej vojny bojuje na fronte a dostáva sa do ruského zajatia.

Obsahovo aj jazykovo sú ostatné texty zbierky *Chvíle šťastia aj návratov* so súvekou tematikou a písané súčasným spisovným jazykom okoreneným expresívnymi, slangovými aj hovorovými výrazmi a v závislosti od témy a prostredia tiež profesionalizmami. Tie sa vyskytujú najmä v humorne ladenej autobiografickej poviedke *Mallory-Weiss* (Dováľ, 2021, 102–116 s). Ako vysvitne, záhadne a cudzokrajne znejúci názov poviedky je termín pomenúvajúci syndróm spätý s oslabením žalúdočných žliaz. Zároveň je to „symbol narušiteľa pokojného a monotónneho života rozprávača“ (Šenkár, 2019, 84 s).

Žriedlom humoru v uvedenej poviedke sú jazykové prostriedky satiry až sarkazmu, prameniace z protikladu laického pohľadu rozprávača (text podáva formou Ich-rozprávania) a odborného pohľadu zdravotníkov na totožný zdravotný problém: *„Keď som to meno prvýkrát počul, myslel som si, že to bude nejaký sympatický anglický alebo americký Žid.“ ... „Pekne to znie, Krista mu aj s Weissom a jeho syndrómom, ale mnou riadne zatočil.“* (Dováľ, 2021, 102 s). *Neviem si predstaviť, čo ten doktor chcel v mojom žalúdku hľadať, ale vypadal ako trpezlivý zlatokop, ktorý si prezerá každý ligotavý kamienok.“* (Dováľ, 2021, 112 s). Text je plný expresívnych výrazov spätých s duševným a fyzickým stavom rozprávača – pacienta, znechuteného prebiehajúcimi bolestivými vyšetreniami aj nastávajúcimi zmenami jeho stravovacích a iných návykov (bez pikantných jedál, bez kávy aj cigariet): *...keď som ležal pod fibroskopom so žalúdkom napnutým do prasknutia*, *ako keby som mal jeho obsah vysypať na*

uterák pod mojou bradou... Celý prípad sa mi nezdal taký komplikovaný ako všetky tie slová, ktoré chlap okolo toho svojho vŕtania v mojom žalúdku diktoval blondínke v bielom plášti.“ Z expresívnych výrazov uvedieme aspoň niektoré: *zbuntošil, všetko zostalo hore nohami, akoby človeka všetci čerti obchádzali, dostal som vlčí hlad, vyvalil na mňa oči, v ústach mi zahrali slinky, netrep už toľko, prst do zadku mi nevopchali, banda v bielych plášťoch, škrpan, skurvený Mallory-Weiss! choď do čerta aj s tvojimi zákazmi!*

V protiklade s predchádzajúcou tematikou a použitými humornými a expresívnymi jazykovými prostriedkami je krátka poviedka nazvaná metaforicky *Priamo do kaše.* Začína sa opisom rozpálenej letnej Bukurešti a v súlade s príbehom vysokoškolského študenta Mariána je popretkávaná vysokoškolskými študentskými výrazmi i slangom: *kánikula, vedúci katedry... ešte žmýkal niektorú zo svojich obetí, pán profesor, štipendium, po skúšobnom lopotem, v telke, sprievodcovali slovenským a českým skupinám turistov, vodičák, príjemný vietor – morská bríza*. Druhým prostredím, v ktorom sa študent Marián pohybuje, je československý konzulát a až s morbídnymi podrobnosťou opisovaná márnica s mŕtvolami. S tým sú spojené výrazy: *bude robiť na konzuláte, na ambasade, turistická sezóna, pretlmočil to konzulovi*, *začal konzulovi referovať, výhodička, poručík, milícia, zápisnica, mŕtvola, márnica, pozostalí, behačky, konzul vyhlásil záverečnú; konzul začal vyratúvať, čo všetko bude treba vybaviť: úmrtný list, objednať rakvy, zaistiť prevoz lietadlom...* Celá zrejme opäť autorom zažitá udalosť je stvárnená prostredníctvom Er-rozprávania a iba s minimom dialógov (dva krátke dialógy študenta s profesorom a s poručíkom). O myšlienkových pochodoch študenta a jeho postojoch k tragickej udalosti referuje rozprávač v kombinácii s vnútorným monológom hlavného protagonistu: *Vystrel sa a v tom momente sa mu pred očami zjavila márnica. ... Tie mŕtve telá akoby ho obliehali a viedenský rezeň sa mu tlačil niekde do hrdla. Vyskočil z postele a zamieril do kúpeľne. V zrkadle videl svoju bledú tvár a v ušiach mu zazneli konzulove slová: priamo do kaše. Do čerta! Musí sa z toho dostať.“* (Dováľ, 2021, 122 s)

Posledná analyzovaná próza z výberu má názov *Šťastie* a rozpráva príbeh bežného, ničím nezaujímavého intelektuála – úradníka v malom meste, Dávida Drbasa. Jeho život prebieha monotónne v úrade a pendlovaním medzi rodičovským a svokrovským domom, kým jeho manželka s deťmi dovolenkujú na pobreží. Jeho obľúbenú samotu a pokoj naruší príchod právnikov, ktorí mu oznámia, že po svojom strýkovi z Kanady dedí veľký majetok. Próza je vystavená na rozprávaní rozprávača, na dialógoch a hlavne na vnútornom monológu hlavného hrdinu. Základným prostriedkom je kontrapunkt: záujem o zdravého človeka – nezáujem o človeka poznačeného chorobou; oddych v pokojnom kúte hotela – vybavovačky a nervozita v práci; monotónny priebeh každodenného života – potreba zmeny životného štýlu vplyvom veľkého zdedeného majetku; šťastie a radosť spojené s predstavou o oznámení radostnej noviny manželke – nešťastie a smútok spätý s odhalením manželkinej nevery.

Vnútorný monológ slúži na odhalenie Dávidovho citlivého vnútra, jeho postojov k problémom a vyrovnávanie sa s nimi: *„ Pripálil si cigaretu a labužnícky vdychoval omamný dym. Že vraj cigarety škodia zdraviu. Eh! To môže byť pravda, ale ozaj čo tomu zdraviu neškodí? Veď niekedy aj materinské mlieko môže byť otravné. Škoda rečí!* (Dováľ, 2021, 128-129 s)

A čo teraz? Ide zavolať manželke. Pravdaže. To bude prvá vec. Nie! A čo keď nebude v izbe? ... Nie, radšej jej zavolá ráno. Ale mohol by zavolať Tónovi. Ten bude vyvalený. (Dováľ, 2021, 137 s)

Lexika je súčasná, spätá s mestským životom intelektuála, v texte nájdeme hovorové aj expresívne slová a zvraty, ba aj profesionalizmy: *po rodinných a služobných trampotách cítil potrebu oddýchnuť si niekde v samote, Pánu Bohu za chrbtom; čo tam po lekároch; šláger nahrá na pásku a koľkokrát vstúpi do krčmy, pustí si ten audioklip; pred rokmi to pocítil na*

svojej koži; akoby mu boli všetci čerti vojnu vypovedali; bleskovo mu priniesol ďalšiu rundu; hoci sa mu rozum točil na plné obrátky; myslel som si, že je to len nejaký špás, fígeľ; ak si chceli po celodennom lopotení zaliať horkosť dna; vyplatil a zvyšok počkal až do posledného drobáka; Tóno sa brblal v úradných vybavovačkách; to nie je ono; jeho osoba nevchádzala do repertoáru; z toho by už bol mal opletačky; treli biedu; jeho prisahaná; brúsil po Tatrách; keď človeku začína šťastie žičiť; ten chlap vypadá na poriadneho človeka; nikomu ani muk o dedičstve poveril našu banku o vykonanie závetu; podľa bankového vyhodnotenia...

Na základe našej jazykovo-štylistickej analýzy prozaických textov Š. Dováľa je zrejmé, že spisovateľ ovládal nielen zmiešané nárečie bihorského kraja, ale na základe nadobudnutého vzdelania a každodennej novinárskej praxe aj normu súčasnej spisovnej slovenčiny vrátane príznakových slov a frazeologizmov.

Na záver uvádzame citát, s ktorým sa plne stotožňujeme: *Slováci v Rumunsku sú nielen národnostnou menšinou, ale integrálnou súčasťou nás všetkých, lebo len spoločnými silami a v jednote sme a budeme schopní vytvárať také (kultúrne) hodnoty, aby si nás vážnejšie všimli dobrí ľudia dobrej vôle hocikde na našej modrej planéte.* (Šenkár, 2018, 14 s)

Príspevok vznikol ako výstup projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry (KEGA) Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Registračné číslo projektu: 001UJS-4/2025; názov projektu: Chrestomatia z kultúrneho kontextu dolnozemských Slovákov I.; vedúci projektu: doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Anoca D. M. (2012). *Slovacica miscellanea*. Článok *Vtáka poznať po perí a človeka po reči.* Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.

Benedek, G. (1983). *Slovenské nárečia v stoliciach Salaj a Bihor v Rumunsku.* Matica slovenská, Martin.

Dováľ, Š. (2021). *Chvíle šťastia a návratov.* Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.

Sirácky, A. (1980). *Slováci vo svete 1.* Matica slovenská, Martin.

Šenkár, P. (2018). *Próza Slovákov v Rumunsku (z rokov 1853 – 1953).* Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.

Šenkár, P. (2019). *Novodobá prozaická tvorba Slovákov v Rumunsku (z rokov 1976 – 2019).* Vydavateľstvo Ivan Krasko, Nadlak.