

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Fekete Tamás – Porkoláb Ádám

Intelligens szimulációk a nyelvtanulásban:

Az AI-vezérelt pedagógia hatékonysága 3

Borbélyová Diana – Pataki Tóthová Emese

A pedagógusok szakmai továbbképzési rendszerének összehasonlító

vizsgálata Magyarországon és Szlovákiában 18

Jeszenszki Kornélia

A holokauszt a magyar nők emlékezetében –

visszaemlékezések a gettósítás és deportálás időszakára 36

Szücsy Vazul Vencel

Úttörőmozgalom és cserkészet – ifjúságnevelési koncepciók 51

Illésné Kovács Mária – Kecskés Judit

Social innovation, regional development and social sustainability

in the Abaúj Region 67

Patrik Šenkár

Medzilúdské vzťahy v cykle poviedok

Petra Andrušku Balady pre otca a strom 78

MŰHELYTANULMÁNYOK / MATERIALS

H. Nagy Péter

A harmadik Star Wars-trilógia vizuális retorikája 88

Nikolas Katona

Cruella: A Deep Psychological Analysis 98

Jaskóné Gácsi Mária

A személyiség problémája Esterházy Péter Egy nő című művében 106

Renáta Kriston

Foreign language teaching in the Edelény District,
a disadvantaged region of Hungary 113

RECENZÍÓK / REVIEWS

Kulcsár-Szabó Zoltán

H. Nagy Péter: Költészet és szövegköziség.
Verstechnológiai paradigmaváltás a 20. század végi magyar lírában 120

Horváth Csaba Péter

Petrőczi Éva: Szent hagyaték. Tanulmányok 123

SZERZŐINK / AUTHORS 127

Intelligens szimulációk a nyelvtanulásban: Az AI-vezérelt pedagógia hatékonysága

FEKETE TAMÁS – PORKOLÁB ÁDÁM

Intelligent Simulations in Language Learning: The Efficacy of AI-Driven Pedagogy

Abstract

This study examines the efficacy of AI-driven pedagogy in the context of intelligent simulations for language learning. Intelligent simulations, facilitated through artificial intelligence (AI), provide interactive and personalized learning environments where beginner learners can practice language skills and receive personalized feedback. The integration of AI algorithms enables adaptive learning that caters to beginner learners' needs. This paper evaluates the relevant literature, provides case studies, and discusses the advantages and challenges related to AI-driven pedagogy. Furthermore, it explores intelligent simulations in language learning, assesses the effect of AI-driven pedagogy on motivation and learning, provides suggestions for teachers, and outlines directions for further study. The findings highlight the potential of intelligent simulations and AI-driven pedagogy to enhance the efficiency of language learning and offers insights for educators and researchers in the subject of language schooling.

Keywords: intelligent simulations; AI-driven pedagogy; language learning; adaptive learning; personalized feedback

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.003-017

I. Bevezetés

A gyorsan globalizálódó világban a hatékony nyelvtanulás óriási jelentőséggel bír a kultúrák közötti kommunikáció és a nyelvi sokszínűség növekvő jelentőségének köszönhetően. Mindazonáltal a nyelvtanulás számos kihívást jelent: a hagyományos tanítási módszerek gyakran nem elégségesek a tanulók különböző tanulási igényeinek kielégítésére. Az olyan innovatív technológiák, mint az intelligens szimulációk és a mesterséges intelligencia által vezérelt pedagógiai megközelítések azonban ígéretes alternatívaként jelentek meg, amelyek megkönnyítik a hatékony nyelvtanulást.

Tanulmányunkban bemutatjuk az intelligens szimulációkkal és a mesterséges intelligencia által vezérelt pedagógiával kapcsolatos alapvető elméleti keretet. Az intelligens szimulációk olyan interaktív virtuális környezetekre utalnak, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy valós nyelvhasználatot szimuláló szituációkban vegyenek részt, ezáltal elősegítve a sikeres nyelvtanulást. A mesterségesintelligen-

cia-alapú technológia integrálása további előnyöket kínál, mint például a személyre szabott tanulástámogatás és az adaptív visszajelzés az egyes tanulók számára. A tanulmány további részeiben olyan konkrét tanulmányokat mutatunk be, ahol intelligens szimulációkat alkalmaztak a nyelvtanulásban. Ezen túlmenően az AI-vezérelt pedagógiával és gyakorlati alkalmazásaival is foglalkozunk.

Jelen írásunk célja, hogy átfogóan megvizsgálja és elemezze az intelligens szimulációk és a mesterséges intelligencia által vezérelt pedagógiai módszerek előnyeit és hatékonyságát a nyelvtanulásban.

A nyelvhasználat az emberi kommunikáció alapvető aspektusa, amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy másokkal hatékonyan kommunikáljanak és megértsék a különböző nyelveken közvetített üzeneteket. Hatékony nyelvtanulás nem létezhet aktív nyelvhasználat nélkül. A nyelvtanulás folyamata azonban gyakran kihívásokkal jár és hagyományos, esetenként többszáz éve használt módszerekkel nehéz elérni az optimális eredményeket – főleg az Y és a Z generáció esetében. Az intelligens szimulációk jelentős előrelépést hozhatnak a nyelvtanulás terén, mivel képesek valós idejű visszajelzést és személyre szabott oktatást nyújtani.

Az AI (vagy magyaros formájában „Mesterséges Intelligencia”) által vezérelt pedagógia alkalmazása egyre inkább előtérbe kerül a nyelvtanulás terén. Az AI-vezérelt pedagógia célja, hogy a tanulási folyamatot interaktívabbá, adaptívabbá és hatékonyabbá tegye. Az intelligens szimulációk olyan oktatási környezeteket teremthetnek, amelyekben a nyelvtanulók gyakorolhatják a nyelvet a célnyelvi beszédközösségre jellemző helyzetekben. Ezek a szimulációk lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy a nyelvi stigmatizációt elkerülve alkalmazzák a megszerzett nyelvtani ismereteket és kommunikációs stratégiákat, így gyorsabban fejlődhet az idegennyelvtudásuk.

Az intelligens szimulációk alkalmazása a nyelvtanulásban már számos tanulmány tárgya volt. A közelmúlt témába vágó kutatásai kimutatták, hogy az AI vezérelte nyelvi szimulációk jelentős mértékben javíthatják a diákok kommunikációs képességeit és magabiztosságát (Kita 2021; Thekes 2021; Yang et al. 2022). Az interaktív szimulációk képesek felismerni és korrigálni a diákok hibáit, valamint személyre szabott visszajelzést nyújtani a nyelvtani struktúrák helyes alkalmazásáról. Például Kornell és Hausman (2016) tanulmányukban kiemelik, hogy az AI-alapú nyelvi rendszereknek fel kell mérniük a diákok motivációját és érdeklődését is, hogy sikeresen támogathassák a nyelvtanulási folyamatot. Ezenkívül a szimulációk minősége és a tartalmi változatosság is kritikus tényezők, amelyek befolyásolják az AI-vezérelt pedagógia hatékonyságát.

II. Intelligens szimulációk a nyelvtanulásban: Elméleti keretek

II.1. Az intelligens szimulációk fogalma és jelentősége a nyelvtanulásban

Az intelligens szimulációk olyan technológiai eszközök csoportját jelentik (ezek legnagyobb hányada szoftver), amelyek valós idejű, interaktív környezetet biztosítanak a nyelvtanulók számára. Ezek a szimulációk modellezik és reprodukálják a

valódi nyelvi helyzeteket, például üzletekben, repülőtereken vagy társadalmi eseményeken. Az intelligens szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy nyelvi tapasztalatokat szerezzenek. Ezáltal a tanulók megtanulhatják és gyakorolhatják azokat a nyelvi struktúrákat, kifejezéseket és szókincset, amelyeket később alkalmazhatnak valós kommunikációs helyzetekben.

Az intelligens szimulációk interaktív jellege lehetővé teszi a diákok számára, hogy aktívan részt vegyenek a nyelvtanulási folyamatban. A szoftverek által nyújtott visszajelzés és értékelés segít azonnali visszajelzést kapni a teljesítményükről, így javítva a tanulási folyamat hatékonyságát. Emellett a szimulációk gyakran rugalmasak és testreszabhatóak, lehetővé téve a diákok számára, hogy saját tempójukban és szintjüknek megfelelően haladjanak. A nyelvtanulás során az intelligens szimulációk képesek modellezni a valós világot, így különböző nyelvi és kulturális kontextusokban is gyakorolhatóvá válnak. Ez elősegíti a diákok kulturális érzékenységének és tudatosságának fejlesztését, valamint hozzájárul a nyelvtanulás sokoldalúságához. Az intelligens szimulációk további előnye, hogy könnyen hozzáférhetőek és skálázhatóak. Az online platformokon elérhető szoftverek lehetővé teszik a diákok számára, hogy bármikor és bárhol hozzáférjenek a nyelvtanulási lehetőségekhez. Ezenkívül a technológiai fejlődésnek köszönhetően a szimulációk egyre komplexebbé válnak, így képesek különböző nyelvi szinteken és célokra alkalmazkodni.

Az intelligens szimulációk alkalmazása a nyelvtanulásban számos területet érint és különböző hatásokat gyakorol a diákokra. Az alábbiakban néhány példát említünk az intelligens szimulációk alkalmazására és hatására a nyelvtanulási folyamatban.

1. Kommunikációs készségek fejlesztése: Az intelligens szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy valós helyzetekben gyakorolják a kommunikációt, például beszélgetéseket folytassanak, célnyelvi környezetben vásároljanak vagy nyelvi problémákat oldjanak meg. Ez segít a diákoknak a nyelvhasználat gyakorlatában, a szókincs bővítésében és a kommunikációs készségek fejlesztésében.

2. Nyelvtani struktúrák és kifejezések gyakorlása: Az intelligens szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy a nyelvtani struktúrákat és kifejezéseket gyakorolják a valós helyzetekben. Például egy szimulációban a diákoknak meg kell találniuk a megfelelő nyelvi kifejezéseket egy adott szituációban, vagy ki kell választaniuk a helyes grammatikai szerkezetet egy mondatban.

3. Kulturális tudatosság és érzékenység fejlesztése: Az intelligens szimulációk modellezhetnek különböző kulturális kontextusokat is, ami lehetőséget ad a diákoknak, hogy megismerjék más országok és kultúrák nyelvhasználatát és szokásait. Ez segít a diákoknak a kulturális tudatosságuk és érzékenységük fejlesztésében, valamint a nyelvtanulás sokoldalúságának megértésében.

4. Önálló tanulás támogatása: Az intelligens szimulációk rugalmasak és testreszabhatóak, lehetővé teszik a diákoknak, hogy saját tempójukban és tudásszintjüknek megfelelő nehézségű feladatokkal haladjanak. Ez a megközelítés aktívan támogatja az önálló tanulást, mivel feltételezi, hogy a diákok képesek kiválasztani a saját tanulási céljukhoz és igényekhez leginkább illeszkedő szimulációkat, valamint saját időbeosztásuknak megfelelően használják fel ezeket az eszközöket.

Az intelligens szimulációk hatékonyságát alátámasztja Towson és munkatársainak (2018) kutatása is, amely a virtuális szimuláció és coaching hatását vizsgálta

az interperszonális (személyek közötti) kommunikációban. Eredményeik szerint az intelligens szimulációk hatékony módját jelenthetik a nyelvtanulásnak, mivel valós környezetet teremtenek a diákok számára, ahol gyakorolhatják a nyelvet és fejleszthetik a kommunikációs képességeiket (Towson et al. 2018).

Egy másik tanulmány szerint az intelligens szimulációk hatékony módját jelentik a nyelvtanulásnak és segítenek a diákoknak javítani kommunikációs képességeiket valós környezetben (Avila – Mayorga 2020). Egy harmadik kutatásban arra az eredményre jutottak, hogy az intelligens szimulációk használata javította a diákok nyelvtani struktúrákban és kommunikációs képességekben való teljesítményét (Al-Abidi et al. 2023).

Összességében az intelligens szimulációk jelentős előnyöket nyújtanak a nyelvtanulásban. Segítenek a diákoknak megtapasztalni és gyakorolni a nyelvet valós nyelvi környezetben, fejlesztik a kommunikációs készségeket, támogatják a kulturális tudatosság és érzékenység fejlesztését, valamint elősegítik a felelős, önálló tanulást. Az egyre fejlődő technológia és a további kutatások hozzájárulnak az intelligens szimulációk hatékonyságának növeléséhez a nyelvtanulási folyamatban.

II.2 Az intelligens szimulációk alkalmazása a nyelvpedagógiában

Az AI-technológiák széles körben alkalmazhatóak az intelligens szimulációk vezérlésében, a nyelvtanulás terén. Az AI-rendszerek képesek érzékelni és értelmezni a diákok nyelvi teljesítményét, valamint személyre szabott visszajelzést nyújtani. Az AI-alapú algoritmusok adaptívak és rugalmasak, képesek alkalmazkodni a diákok egyéni igényeihez, tanulási stílusához és fejlettségi szintjéhez. Például az AI-alapú technológia lehetővé teszi az automatikus nyelvi kiértékelést, amely képes észlelni és javítani a diákok nyelvi hibáit, amelyek lehetnek akár helyesírási, szintaktikai vagy kiejtési jellegűek. Több tanulmány is alátámasztja, hogy az AI-alapú visszajelzés lehetővé teszi a diákok számára, hogy pontosabb és gyorsabb visszajelzést kapjanak a saját nyelvi hibáikról és ezáltal javítsák a nyelvtudásukat (pl. Anuyahong et al. 2023; Ling – Chiang 2022; Vall – Araya 2023).

Az AI-alapú visszajelzés-rendszerek további előnyöket biztosítanak a diákok számára. Az automatikus értékelés lehetővé teszi a diákok számára, hogy azonnali és objektív visszajelzést kapjanak a nyelvi teljesítményükről. Ez segít a diákoknak az olyan hibák azonosításában és javításában, amelyeket gyakran nehéz kiszűrni szakember segítsége nélkül. Az AI-alapú rendszerek képesek monitorozni a diákok előrehaladását és az egyéni eredmények alapján javaslatokat tenni a további gyakorlásra vagy az erősítendő területekre.

Emellett az AI-technológia lehetőséget nyújt az automatikus beszédfelismerésre és beszédfelismerő rendszerekre. Ez segíti a diákokat a kiejtés és a beszéd-készség gyakorlásában, valamint a nyelvi önbizalom fejlesztésében (Shao et al. 2022; Yao – Wu 2022). Az AI-rendszerek képesek felismerni a diákok hangját és értelmezni a kiejtésük adekvátságát, majd visszajelzést adni az elhangzottak helyességéről vagy a javításra szoruló területekről. Ezen felül az intelligens szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy aktív szereplőkké váljanak a saját

nyelvtanulási folyamatokban. Az interaktív jellegű oktatási környezet lehetővé teszi a diákok számára, hogy valós időben kommunikáljanak a szimulált környezetben, reagáljanak más beszélőkre vagy helyzetekre. Ez a gyakorlat lehetőséget ad arra, hogy fejlesszék a kommunikációs készségeiket, megtanuljanak érvelni és vitázni, valamint fejlesszék a spontán nyelvhasználatot (Crowne – Engle 2016).

Az AI alkalmazása az intelligens szimulációk vezérlésében még mindig folyamatos kutatások és fejlesztések tárgya. Az újabb technológiai fejlesztések és a nyelvi adatok folyamatos feldolgozása tovább növeli az AI-rendszerek hatékonyságát és pontosságát a nyelvtanulási folyamatban. Az AI-alapú intelligens szimulációk így egyre inkább teret kapnak a személyre szabott nyelvtanulásban, segítve a diákokat a nyelvi készségeik fejlesztésében és a sikeres kommunikációs stratégiák elsajátításában.

III. Az AI-vezérelt pedagógiai megközelítés

Az AI-vezérelt pedagógia az intelligens szimulációkban az emberi pedagógus és az AI-alapú technológia integrációját jelenti. Az AI-alapú rendszerek segítségével a pedagógusok személyre szabott oktatási folyamatokat és személyes mentorációt tudnak nyújtani valamennyi nyelvtanulójuknak. Az AI-vezérelt pedagógiai megközelítés az intelligens szimulációk esetében a már meglévő, pedagógiai szakértelmet és az AI-algoritmusok intelligenciáját kombinálja. Az AI és a hagyományos pedagógia integrációja lehetővé teszi a tanulók számára, hogy egyéni igényeiknek megfelelően haladjanak a nyelvtanulásban, miközben a pedagógusok szakértelme és iránymutatása is jelen van (Agustina Karnawati 2020; Almousa et al. 2019; Hsiung et al. 2014).

Az AI és a hagyományos pedagógiai megközelítés integrációja az intelligens szimulációk terén számos előnyt és lehetőséget nyújt a nyelvtanulási folyamatban. Először is, az AI-vezérelt pedagógia lehetővé teszi a diákok számára, hogy saját tempójukban és igényeiknek megfelelően haladjanak a nyelvtanulási folyamatban. Az AI-rendszerek figyelemmel kísérik a diákok fejlődését, azonosítják az egyéni erősségeket és gyengeségeket és személyre szabott tanulási tartalmakat és gyakorlatokat kínálnak számukra. Ez segíti a diákokat abban, hogy hatékonyabban fejlődjenek és magabiztosabban alkalmazzák a megszerzett nyelvi ismereteket. Bár az AI-rendszerek segítségével a pedagógusok képesek monitorozni a diákok teljesítményét és értékelni az eredményeket és személyre szabott visszajelzést nyújtani, azonban a pedagógusok szakértelme és iránymutatása továbbra is alapvető fontosságú marad, mivel képesek értelmezni az AI által generált adatokat és segíteni a diákoknak az erősségeik kiaknázásában és a fejlesztendő területeken való előrelépésben.

Az AI és a pedagógia integrációja segít a pedagógusoknak a tanulók egyéni figyelmének és igényeinek kezelésében. Az AI-rendszerek lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy nagyobb mennyiségű adatot gyűjtsenek és elemezzenek, hogy jobban megértsék a diákok fejlődését és pedagógiai szükségleteit. Ezáltal a pedagógusok célzottabb támogatást tudnak nyújtani, személyre szabott feladato-

kat és tananyagokat tudnak kínálni, valamint a diákok motivációját és elkötelezettségét nagyobb hatásfokkal tudják növelni (Ranalli et al. 2016).

Az újabb technológiai fejlesztések, valamint a pedagógusok és a diákok visszajelzései alapján az AI-rendszerek a jövőben egyre hatékonyabbá és alkalmazhatóbbá válnak a nyelvtanulás támogatásában. Az AI-vezérelt pedagógia ígéretes lehetőségeket kínál a személyre szabott, hatékony és motiváló nyelvtanulás előmozdításában.

Az adaptív visszajelzés és értékelés elengedhetetlen eleme az AI-alapú pedagógiai rendszereknek az intelligens szimulációkban. Az AI-rendszerek képesek azonnali és személyre szabott visszajelzést nyújtani a tanulóknak, figyelembe véve a hibáikat és a fejlődési szükségleteiket. Az adaptív visszajelzés és értékelés segít a tanulóknak megérteni és javítani a nyelvtani hibáikat. Több tanulmány is megerősítette, hogy az AI-alapú pedagógiai rendszerek az adaptív visszajelzés révén képesek segíteni a tanulóknak a nyelvtani hibák felismerésében és javításában, ami hozzájárul a hatékonyabb nyelvtanuláshoz (Dogan et al. 2023; Kulik – Fletcher 2015).

IV. Intelligens szimulációk alkalmazása a nyelvtanulásban

Az intelligens szimulációk lehetővé teszik virtuális nyelvi környezetek létrehozását, ahol a nyelvtanulók valós idejű interakcióba léphetnek AI-karakterekkel. Ezek az AI-karakterek képesek beszélni és válaszolni a diákoknak, valamint reagálni a nyelvtanulók kommunikációjára. Ezáltal a diákok valódi beszédhelyzetekben gyakorolhatják a nyelvet és fejleszthetik a kommunikációs készségeiket. Egy tanulmány szerint a virtuális nyelvi környezetekben történő interakció AI-karakterekkel lehetővé teszi a diákok számára, hogy gyakorolják a nyelvet a valósághoz hasonló helyzetekben és fejlesszék a beszédértést és az interakciós képességeiket, továbbá közvetve segítik, hogy a tanulók magabiztosabban tudjanak kommunikálni valós célnyelvi beszélőkkel (Huang et al. 2019). Az AI-algoritmusok segítségével a szimulációk valós időben alkalmazkodnak a diákok válaszára és kommunikációjára, így lehetővé téve a dinamikus és autentikus nyelvtanulást.

Az AI-vezérelt pedagógiai rendszerek lehetőséget teremtenek arra, hogy a diákok valós helyzetekben gyakorolják a nyelvet, anélkül, hogy valódi környezetben lennének. Az AI-technológia segítségével az intelligens szimulációk reprodukálják a különböző nyelvtanulási szituációkat, mint például egy étteremben való rendelés, egy információs irodában zajló beszélgetés vagy akár egy munkahelyi prezentáció. A diákok interaktívan részt vehetnek ezekben a szimulációkban, kommunikálva az AI-alapú karakterekkel és reagálva az adott helyzetben felmerülő kihívásokra. A nyelvtanulási szituációk szimulálása AI segítségével számos előnyt kínál a diákoknak. Először is a szimulációk biztonságos és elvárásoktól mentes környezetet nyújtanak, ahol a diákok bátran gyakorolhatják a nyelvet, anélkül, hogy félelem vagy zavar állna elő. A valós helyzetek szimulálása segít a diákoknak megszokni és gyakorolni a nyelvet az adott kontextusban, így felkészülve a valódi élethelyzetekre. Végül az interaktív és dinamikus természetű szimulációk növelik a tanulók motivációját és érdeklődését a nyelvtanulás iránt.

Az AI-vezérelt pedagógiai megközelítés előnyei közé tartozik az időbeli és térbeli rugalmasság. Az intelligens szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy bármikor és bárhol hozzáférjenek a tanulási anyagokhoz és gyakorló feladatokhoz. Ez különösen előnyös lehet olyan tanulók számára, akik korlátozott hozzáféréssel rendelkeznek hagyományos tanulási lehetőségekhez, vagy akik saját tempójuk szerint szeretnék tanulni a nyelvet.

Az AI-vezérelt pedagógia továbbá lehetőséget nyújt a differenciált oktatásra. Az AI-rendszerek képesek figyelembe venni a diákok egyéni igényeit, fejlettségi szintjét és tanulási stílusát. Ezáltal személyre szabott tananyagot és feladatokat kínálnak, amelyek a diákok egyéni erősségeire és fejlődési területeire fókuszálnak. Az AI-vezérelt nyelvtanulási szituációk szimulálása még további lehetőségeket rejt magában a pedagógiai gyakorlatban. A folyamatos technológiai fejlődés és az oktatási kutatások révén az AI-algoritmusok még intelligensebbé és adaptívabbá válhatnak a diákok igényeinek kielégítésében. Az intelligens szimulációk és az AI integrációja tehát ígéretes megközelítést kínál a nyelvtanulás terén, amely segíti a diákokat a valóságban használható nyelvi készségek fejlesztésében és az autentikus kommunikáció elsajátításában.

Az AI-vezérelt nyelvi gyakorlatok széles skálát ölelnek fel: ezek különböző nyelvi szinteken és témakörökben állnak rendelkezésre. Például a diákok szókincsfejlesztő és nyelvtani gyakorlatokat végezhetnek, párbeszédeket és szituációs feladatokat gyakorolhatnak, vagy akár nyelvi játékokban vehetnek részt. Az AI-rendszerek segítenek a gyakorlatok személyre szabásában, hogy azok megfeleljenek a diákok egyéni igényeinek és szintjének. Isood és Yunus (2022) tanulmánya szerint az AI-vezérelt szimulációk pozitív hatással lehetnek a diákok motivációjára és a tanulási eredményeikre, mivel valós környezetben gyakorolhatják a nyelvet és kapnak személyre szabott visszajelzést. Az AI-vezérelt pedagógiai rendszerekben történő nyelvtanulás motiváló hatása egyértelműen kimutatható. Az intelligens szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy valós helyzetekben gyakorolják a nyelvet, amelyek sokkal élethűbbek és relevánsabbak a mindennapi életben használt nyelvhez képest. Ezáltal a diákok képesek látni a nyelvtanulás hasznát és alkalmazhatóságát a valós életben, ami motivációt és érdeklődést szül a tanulás iránt.

Az AI-vezérelt szimulációk tehát nemcsak a diákok motivációját növelik, hanem hozzájárulnak a hatékonyabb és eredményesebb nyelvtanuláshoz is. A jövőben várhatóan továbbfejlesztett AI-algoritmusok és -technológiák segítségével még jobban kihasználhatók lesznek az AI-vezérelt pedagógiai rendszerek előnyei a diákok motivációjának és tanulási eredményeinek növelésében.

V. Esettanulmányok és hatékonysági vizsgálatok

Az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógia számos esettanulmány és projektpélda alapján bizonyították hatékonyságukat a nyelvtanulás terén. Különböző nyelvi környezetekben és célcsoportokban valósultak meg projektek, amelyek szemléltetik az intelligens szimulációk alkalmazásának előnyeit. Az első példa egy iskolai projekt, ahol diákok egy virtuális városban gyakorolták a nyelvet az AI-karak-

terekkel való interakció révén. A projekt eredményei azt mutatták, hogy az intelligens szimulációk segítették a diákok nyelvtani és kommunikációs készségeinek fejlődését, valamint növelték motivációjukat a nyelvtanulásban (Avila – Mayorga 2020).

Egy másik esettanulmányban felnőtt nyelvtanulók vettek részt egy üzleti szimulációban, ahol különböző üzleti helyzeteket kellett megoldaniuk az AI-karakterekkel való interakció során. A projekt eredményei azt mutatták, hogy az intelligens szimulációk segítették a tanulókat a valós életben használható nyelvi készségek fejlesztésében, valamint növelték a nyelvtanulás iránti elkötelezettségüket és önbizalmukat (pl. Anuyahong et al. 2023; Ling – Chiang 2022; Vall – Araya 2023).

Több vizsgálat eredményei is azt mutatták, hogy az intelligens szimulációk segítették a diákok nyelvi készségeinek fejlődését, javították a nyelvtanulási teljesítményt és növelték a diákok motivációját a nyelvtanulásban (Kita 2021; Thekes 2021; Yang et al. 2022).

Egy másik hatékonysági vizsgálat arra koncentrált, hogy az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk hogyan járulnak hozzá a diákok kiejtésének javításához. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az intelligens szimulációkban történő gyakorlat és a személyre szabott visszajelzés hatékonyan segíthet a diákoknak a kiejtési hibák javításában a hangképzési készségek fejlesztésében (Shorey et al. 2019).

Ezek az esettanulmányok és hatékonysági vizsgálatok egyértelműen megerősítik az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk pozitív hatásait a nyelvtanulásban. A további kutatások és fejlesztések segítségével az AI-technológia és a pedagógia integrációja még hatékonyabbá és hatásosabbá válhat a diákok nyelvtanulási eredményeinek javításában és motivációjuk növelésében (Settles – Meeder 2016). Különböző környezetekben és célcsoportokban alkalmazták az AI-vezérelt pedagógiát és intelligens szimulációkat a nyelvtanulásban. Ezek a vizsgálatok felmérték a tanulók nyelvi fejlődését, motivációját és elégedettségét. Egy tanulmány szerint az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk hatékonyan támogatják a nyelvtanulást különböző környezetekben és célcsoportokban, beleértve az iskolai, egyetemi és online tanulási környezeteket (pl. Chen et al. 2018; Larabi et al. 2019; Ong et al. 2020).

Egy másik vizsgálatban iskolai környezetben elemezték az AI-vezérelt pedagógia hatékonyságát. Egy csoport diák részt vett egy nyelvtanulási programban, amely intelligens szimulációkat használt a nyelvi gyakorlatokhoz és a kommunikációs feladatokhoz. A tanulmány eredményei azt mutatták, hogy a diákok nyelvi készségei és önbizalma javult, valamint növekedett a nyelvtanulás iránti elkötelezettségük és motivációjuk. A Woebot néven ismert mesterségesintelligencia-alapú chatbotot eredetileg a Stanford Egyetemen hozták létre a mentális egészség támogatására. Idővel az alkalmazást kibővítették, hogy segítsék a nyelvtanulást, és a kutatási eredmények felfedték, hogy a Woebot hatékonyan felismerte és segített kijavítani a felhasználók nyelvtani hibáit (Fitzpatrick et al. 2017). Egy újabb tanulmányban azt vizsgálták, hogy mi a véleményük a gyógyszerész hallgatóknak és a végzett gyógyszerészeknek a képzés során használt szimulált betegekről. A tanulmány szerint a diákok többsége (>90%) úgy vélte, hogy a szimulált betegekkel való interakció

fontos a jó kommunikációs és tanácsadói készségek kialakításában (ElGeed et al. 2021).

Ezek az értékelések és vizsgálatok megerősítik az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk hatékonyságát különböző környezetekben és célcsoportokban a nyelvtanulás terén. Az eredmények alapján látható, hogy ezek a technológiák pozitív hatást gyakorolnak a diákok nyelvi fejlődésére, motivációjára és elégedettségére. Ezért a további kutatások és fejlesztések során az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk még szélesebb körben alkalmazhatók és finomíthatók a nyelvtanulás hatékonyságának és eredményességének növelése érdekében. Egy másik tanulmányban a diákok pozitív visszajelzéseket adtak az AI-karakterekkel való interakcióról és az adaptív visszajelzésekről, valamint beszámoltak a nyelvtudásuk és kommunikációs képességeik javulásáról (Abouheaf et al. 2019; Qu et al. 2021).

Az eredmények elemzése további bepillantást nyújthat a tanulók előrehaladásába és hatékonyságába. Egy másik tanulmányban a tanulók elégedettségi felmérését végezték az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk alkalmazásával kapcsolatban. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy a tanulók pozitívan értékelték az interaktív és személyre szabott tanulási élményt, valamint növelték a motivációjukat és elkötelezettségüket a nyelvtanulás iránt (Huang et al. 2019).

Az ilyen visszajelzések és eredmények alapján a pedagógusok és oktatók képesek finomítani az AI-vezérelt pedagógiai rendszereket és az intelligens szimulációkat a diákok igényeihez és előrehaladásához igazodva. A tanulói visszajelzések és eredmények elemzése segíti az oktatási szakembereket abban, hogy folyamatosan fejlesszék és javítsák ezeket a technológiákat a nyelvtanulás hatékonyságának és minőségének növelése érdekében.

Az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk tehát nemcsak az eredményeket és a hatékonyságot befolyásolják, hanem a tanulók tapasztalatait és elégedettségét is. Az ilyen elemzések és felmérések révén a pedagógusok és oktatók jobban megérthetik a diákok igényeit és reagálhatnak rájuk a nyelvtanulás folyamatában. Ezáltal a diákok motiváltabbak lehetnek és hatékonyabban fejleszthetik nyelvi készségeiket az AI-alapú pedagógiai rendszerek segítségével.

VI. Pedagógiai vonatkozások és gyakorlati alkalmazásuk

Az intelligens szimulációk hatékonyan beilleszthetők a nyelvoktatási programokba. Az oktatók és intézmények számára fontos, hogy felismerjék az intelligens szimulációkban rejlő potenciált és megfelelő módon integrálják azokat a tantervekbe és tanítási folyamatokba. Az intelligens szimulációk lehetőséget nyújtanak a diákoknak valós környezetben történő gyakorlásra és a nyelvtani struktúrák, kiejtés és kommunikációs képességek fejlesztésére.

Másodszor, az intelligens szimulációk lehetőséget nyújtanak a differenciált oktatásra és a személyre szabott tanulási tapasztalatokra. Az AI-algoritmusok monitorozzák a diákok előrehaladását, nyelvi teljesítményét és igényeit, és személyre szabott visszajelzést, gyakorlati lehetőséget nyújtanak. Ezáltal minden diák saját fejlődési ütemének megfelelően tanulhat és hatékonyabban fejlesztheti nyelvi készségeit.

Az intelligens szimulációk integrálása a nyelvoktatási programokba az oktatók és intézmények számára kihívásokat is jelenthet. Első lépésként fontosnak tartjuk, hogy az oktatási célok és a tantervek alaposan átvizsgálásra kerüljenek, mivel csak így lehet biztosítani, hogy az intelligens szimulációk megfelelően illeszkedjenek a meglévő oktatási keretbe. Az oktatóknak továbbá meg kell tanulniuk az intelligens szimulációk hatékony használatát, beleértve az AI-rendszerek működésének megértését és a diákok támogatását az interaktív környezetben. Ezenkívül az intelligens szimulációk technológiai infrastruktúrát igényelnek, mint például megfelelő számítógépek, szoftverek és hálózati kapcsolatok. Az intézményeknek és oktatási szervezeteknek fel kell készülniük ezeknek a technológiai eszközöknek a biztosítására és fenntartására annak érdekében, hogy a diákok számára optimális tanulási környezetet biztosítsanak.

Az intelligens szimulációk integrálása a nyelvoktatási programokba azonban hosszú távon kifizetődő lehet. Azok a diákok, akik részt vesznek az ilyen programokban, javulást tapasztalhatnak a nyelvtudásukban, kommunikációs készségeikben és motivációjukban. Az intézmények számára pedig ezek az újítások lehetőséget adnak a differenciált és hatékony nyelvoktatásra, valamint versenyelőnyt jelenthetnek a nyelvi képzés terén. Az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógiai megközelítés további fejlesztése és kutatása elengedhetetlen a hatékonyabb nyelvoktatás és tanulás előmozdítása érdekében. Az oktatási szakembereknek és kutatóknak folyamatosan tanulmányozniuk és értékelniük kell az intelligens szimulációk hatékonyságát és hatásait, valamint folyamatosan fejleszteniük kell az AI-algoritmusokat és technológiákat a nyelvtanulás minőségének javítása érdekében.

Idáig csak a pozitívumokat hangsúlyoztuk, azonban természetesen kihívások is felmerülnek az AI-vezérelt pedagógiával kapcsolatban. Például az AI-alapú rendszerek nem mindig érzékelik és értelmezik helyesen a diákok nyelvi teljesítményét és nem nyújtanak minden esetben pontos visszajelzést. Emellett az AI-rendszerek nem helyettesíthetik teljes mértékben a hagyományos emberi pedagógusokat és az emberi interakció és támogatás hiányában a diákok motivációja és elkötelezettsége csökkenhet. Másik kihívás lehet, hogy az AI-alapú rendszereket használó tanulók hibákat és pontatlanságokat tapasztalhatnak a nyelvi teljesítmény értékelésében (például nehézséget jelenthet az automatikus beszédfelismerés és a kiejtés értékelése). Ezért fontos, hogy az AI-algoritmusokat folyamatosan fejlesszék és finomítsák annak érdekében, hogy pontosabb és megbízhatóbb visszajelzést nyújtsanak a diákoknak.

Ahhoz, hogy az AI-vezérelt pedagógiai megközelítés hatékony legyen, fontos a szakszerű oktatási módszerek és pedagógiai gyakorlatok integrálása. Az AI-technológiát és az intelligens szimulációkat az oktatási kontextusba kell helyezni, figyelembe véve a tanulók igényeit és a pedagógiai célokat. Ezáltal a diákok motiváltabbak és hatékonyabbak lehetnek a nyelvtanulásban, miközben továbbra is kapnak az emberi pedagógusoktól személyes támogatást és iránymutatást.

Az AI-vezérelt pedagógiai megközelítés az oktatás és nyelvtanulás területén egyre fontosabb szerepet játszik. A tanárok feladata, hogy megfelelő képzéssel és tudással rendelkezzenek ahhoz, hogy hatékonyan és felelősen használják az AI-technológiát a nyelvtanulási folyamat támogatására. Emellett az emberi interak-

ció és támogatás fontosságát sem szabad alábecsülni, hiszen az AI-technológia csak kiegészítő lehet az oktatási folyamatban. A kiegyensúlyozott és megfelelő alkalmazásával az AI-vezérelt pedagógia hozzájárulhat a diákok nyelvi fejlődéséhez, motivációjuk növeléséhez és a hatékonyabb nyelvtanuláshoz.

VII. Összefoglalás és következtetés

Összefoglalva tehát az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógia számos előnyt kínál a nyelvtanulás terén. Az AI-technológiák lehetővé teszik valós idejű interaktív nyelvi környezetek létrehozását, ahol a diákok gyakorolhatják a nyelvet és fejleszthetik kommunikációs képességeiket. Az AI-alapú algoritmusok személyre szabott visszajelzéseket és támogatást nyújthatnak, segítve a diákok fejlődését és motivációját. Az intelligens szimulációk beilleszthetők a nyelvtanulási programokba és hozzájárulhatnak a hatékonyabb nyelvtanuláshoz.

Ugyanakkor az AI-vezérelt pedagógia kihívásokat is felvet. Az AI-rendszerek korlátai és a helyettesíthetetlen emberi interakció hiánya néha problémákat okozhat a diákok visszajelzésének és motivációjának terén. A tanárok és oktatók számára fontos az AI-technológiák megfelelő alkalmazása és a diákok egyéni szükségleteinek figyelembevétele.

Az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógia folyamatosan fejlődik és fejlesztésre szorul a nyelvtanulás terén. Az AI-technológiák további finomítása és az algoritmusok fejlesztése lehetővé teszi a pontosabb és személyre szabottabb visszajelzést, valamint a jobb adaptivitást a diákok szükségleteihez. A virtuális valóság és a kiterjesztett valóság további kihasználása az intelligens szimulációkban újabb lehetőségeket kínál a diákoknak a valósághű és interaktív nyelvtanulási környezetekben való gyakorlásra.

Az AI és pedagógia integrációja továbbra is fontos kutatási terület marad. Az interdiszciplináris megközelítés és az oktatási szakemberek, pedagógusok és kutatók közötti együttműködés kulcsfontosságú a hatékony és etikus AI-alapú pedagógiai megoldások kialakításában. Az adatvédelem és az etikai kérdések figyelembevétele is elengedhetetlen az AI-technológiák alkalmazásakor a nyelvtanulásban.

Összességében az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógia jelentős potenciállal bírnak a nyelvtanulás terén. Azok a tanárok és oktatók, akik megfelelően alkalmazzák ezeket az eszközöket és technológiákat, hozzájárulhatnak a diákok nyelvi fejlődéséhez, motivációjuk növeléséhez és a hatékonyabb nyelvtanuláshoz. Az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógia továbbra is fontos szerepet fognak játszani az oktatásban és hozzájárulhatnak a nyelvtanulás minőségének és eredményességének fokozásához.

Az áttekintett irodalom és az esettanulmányok alapján megállapítható, hogy az intelligens szimulációk és az AI-támogatás számos előnnyel járhat a nyelvtanulás terén. Az adaptív visszajelzés, a személyre szabott tanulás és az autentikus környezetek lehetővé teszik a diákok számára a hatékony nyelvtanulást és a kommunikációs készségeik fejlődését. Az AI-vezérelt pedagógiai megközelítés és az intelligens szimulációk segítik a diákok motivációjának növelését és az aktív tanulást. Az AI-al-

goritmusok által nyújtott adaptív visszajelzés és értékelés javítja a diákok nyelvi teljesítményét és hibajavítási képességét. A virtuális nyelvi környezetek lehetővé teszik a valós idejű interakciót AI-karakterekkel, amelyek fejlesztik a diákok beszédértését és kommunikációs képességeit. Az AI-alapú pedagógia lehetőséget nyújt az egyéni tanulási igények figyelembevételére és a tanulók fejlődésének követésére.

A tanulmány eredményei alapján megállapítható, hogy az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk sok előnnyel járnak a nyelvtanulásban, különösen a személyre szabott tanulás, az adaptív visszajelzés és az autentikus környezetek terén. Az AI-technológiák további fejlesztése és az emberi interakcióval való kiegyensúlyozott integráció lehetőséget kínálhat a hatékonyabb és eredményesebb nyelvtanulásra. Az oktatóknak és pedagógusoknak fontos felkészülniük és tudatosan alkalmazniuk az AI-alapú pedagógia eszközeit a tanulók támogatására és a nyelvtanulási folyamat hatékonyabbá tételére.

A további kutatás és fejlesztés terén számos lehetőség van az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógia területén. Javasolhatók további kutatások az AI-algoritmusok hatékonyságának és pontosságának javítására a diákok nyelvi teljesítményének értékelése és visszajelzése terén. Emellett a tanulók motivációjának és érdeklődésének növelésére irányuló vizsgálatok és fejlesztések is fontosak az intelligens szimulációk és az AI-vezérelt pedagógia hatékonyságának optimalizálása érdekében.

Fontos és még e sorok írásakor nem teljesen megértett területe az AI-alapú pedagógia és az intelligens szimulációk hatásának hosszútávú, longitudinális követése. Ezek a vizsgálatok hatékony segítséget nyújthatnak abban, hogy jobban megértsük az AI-vezérelt pedagógia hosszú távú hatásait a nyelvtanulás eredményességére és a diákok nyelvi fejlődésére. Az etikai szempontok is fontosak az AI-alapú pedagógia területén. Javasolt további kutatások az etikai iránymutatások és a legjobb gyakorlatok kidolgozására, amelyek segíthetnek az AI-technológiák felelős és etikus alkalmazásában a nyelvtanulásban. Az oktatók és pedagógusok képzése és felkészítése is fontos a sikeres AI-alapú pedagógiai megközelítéshez. Ajánlott további kutatások és fejlesztések a tanári képzés és a pedagógiai szakemberek felkészítése terén, hogy hatékonyan használhassák az AI-alapú eszközöket és támogathassák a diákok nyelvtanulását.

Végezetül az AI-vezérelt pedagógia és az intelligens szimulációk folyamatos kutatást és fejlesztést igényelnek, hogy maximális potenciáljukat kihasználhassuk a nyelvtanulás terén. Az összehangolt erőfeszítések, a multidiszciplináris együttműködés és a folyamatos visszacsatolás lehetővé teszi, hogy az AI és a pedagógia összekapcsolása még hatékonyabb és eredményesebb legyen a tanulók számára.

Irodalom

- Abouheaf, Mohammed, Wail Gueaieb – Spinello, Davide (2019): “Online Multi-Objective Model-Independent Adaptive Tracking Mechanism for Dynamical Systems”. *Robotics* 8 (4): 82. <https://doi.org/10.3390/robotics8040082>
- Agustina Karnawati, Rita (2020): “Effectiveness of blended learning with the flipped classroom model on Shochuukyuu Bunpou in 21th-century dynamics skill towards japanese language education study program Muhammadiyah University Prof. dr. Hamka”. *Ijlecr – International Journal Of Language Education And Culture Review* 6 (2): 156–67. <https://doi.org/10.21009/IJLECR.062.17>
- Al-Abidi, Suzan, Amjad Owais – Alabedi, Farah (2023): “The Effects of Using MS Teams Mobile Application on Language Learners’ Motivation During and After the Covid-19 Pandemic”. *World Journal of English Language* 13 (2): 260. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p260>
- Almousa, Omamah – Prates, Joana – Yeslam, Noor – Mac Gregor, Dougal – Zhang, Jun-song – Phan, Viet – Nielsen, Marc – Smith, Richard – Qayumi, Karim (2019): “Virtual Reality Simulation Technology for Cardiopulmonary Resuscitation Training: An Innovative Hybrid System With Haptic Feedback”. *Simulation & Gaming* 50 (1): 6–22. <https://doi.org/10.1177/1046878118820905>
- Anuyahong, Bundit – Rattanapong, Chalong – Patcha, Inteera (2023): “Analyzing the Impact of Artificial Intelligence in Personalized Learning and Adaptive Assessment in Higher Education”. *International Journal of Research and Scientific Innovation X* (IV): 88–93. <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2023.10412>
- Avila, Enrique Mauricio Barreno – Egúez Mayorga, Mayra Cristina (2020): “Virtual Environments and Meaningful English Language Learning as Second Language L2 in High School Students: Acase Study”. *INNOVA Research Journal* 5 (3.2): 64–78. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1552>
- Chen, Po-Hao – Zafar, Hanna – Galperin-Aizenberg, Maya – Cook, Tessa (2018): “Integrating Natural Language Processing and Machine Learning Algorithms to Categorize Oncologic Response in Radiology Reports”. *Journal of Digital Imaging* 31 (2): 178–84. <https://doi.org/10.1007/s10278-017-0027-x>
- Crowne, Kerri Anne – Engle, Robert L. (2016): “Antecedents of Cross-Cultural Adaptation Stress in Short-Term International Assignments”. *Organization Management Journal* 13 (1): 32–47. <https://doi.org/10.1080/15416518.2015.1129308>
- Dogan, Murat Ertan – Dogan, Tulay Goru – Bozkurt, Aras (2023): “The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes: A Systematic Review of Empirical Studies”. *Applied Sciences* 13 (5): 3056. <https://doi.org/10.3390/app13053056>
- ElGeed, Hager – El Hajj, Maguy Saffouh – Ali, Raja – Awaisu, Ahmed (2021): “The Utilization of Simulated Patients for Teaching and Learning in the Pharmacy Curriculum: Exploring Pharmacy Students’ and Recent Alumni’s Perceptions Using Mixed-Methods Approach”. *BMC Medical Education* 21 (1): 562. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02977-1>
- Fitzpatrick, Kathleen Kara – Darcy, Alison – Vierhile, Molly (2017): “Delivering Cognitive Behavior Therapy to Young Adults With Symptoms of Depression and Anxiety Using a Fully Automated Conversational Agent (Woebot): A Randomized Controlled Trial”. *JMIR Mental Health* 4 (2): e7785. <https://doi.org/10.2196/mental.7785>

- Hsiung, Steve – Ritz, John – Yaprak, Ece – Jao, Feng (2014): “Delivery of Hands-on Technical Courses through Real-Time Distance Learning”. In: *2014 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*, 24.358.1-24.358.9. Indianapolis, Indiana: ASEE Conferences. <https://doi.org/10.18260/1-2-20249>
- Huang, Ronghuai – Spector, J. Michael – Yang, Junfeng (2019): *Educational Technology: A Primer for the 21st Century*. 1st ed. New York, NY: Springer.
- Isood, Ashraf Moh'd Saleh Al – Yunus, Kamariah Binti (2022): “Factors Affecting Omani Learner’s Motivation and Anxiety on Speaking English Performance”. *International Journal of Teaching, Learning and Education (IJTLE)* 1 (4). <https://ijtle.com/issue-alldetail/factors-affecting-omani-learners-motivation-and-anxiety-on-speaking-english-performance>
- Kita, Yoko (2021): “Using Forms Quizzes to Enhance Students’ Motivation in Language Learning at a Japanese University”. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)* 5 (2): 219–35. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i2.661>
- Kornell, Nate – Hausman, Hannah (2016): “Do the Best Teachers Get the Best Ratings?” *Frontiers in Psychology* 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00570>
- Kulik, James – Fletcher, J. D. (2015): “Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review”. *Review of Educational Research* 86 (April). <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>
- Larabi, Marie-Sainte – Nada Alalayani, Souad – Alotaibi, Sihaam – Ghouzali, Sanaa – Abunadi, Ibrahim (2019): “Arabic Natural Language Processing and Machine Learning-Based Systems”. *IEEE Access* 7: 7011–20. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2890076>
- Ling, Hsiao-Chi – Chiang, Hsiu-Sen (2022): “Learning Performance in Adaptive Learning Systems: A Case Study of Web Programming Learning Recommendations”. *Frontiers in Psychology* 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.770637>
- Ong, Charlene Jennifer – Orfanoudaki, Agni – Zhang, Rebecca – Caprasse, Francois Pierre M. – Hutch, Meghan – Ma, Liang – Fard, Darian et al. (2020): “Machine Learning and Natural Language Processing Methods to Identify Ischemic Stroke, Acuity and Location from Radiology Reports” *PLOS ONE* 15 (6): e0234908. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234908>
- Qu, Shuzheng – Abouheaf, Mohammed – Gueaieb, Wail – Spinello, Davide (2021): “An Adaptive Fuzzy Reinforcement Learning Cooperative Approach for the Autonomous Control of Flock Systems”. In: *2021 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)*, 8927–33. <https://doi.org/10.1109/ICRA48506.2021.9561204>
- Ranalli, Jim – Link, Stephanie – Chukharev-Hudilainen, Evgeny (2016): “Automated Writing Evaluation for Formative Assessment of Second Language Writing: Investigating the Accuracy and Usefulness of Feedback as Part of Argument-Based Validation”. *Educational Psychology* 37 (February). <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1136407>
- Shao, Sicong – Alharir, Saleem – Hariri, Salim – Satam, Pratik – Shiri, Sonia – Mbarki, Abdessamad (2022): “AI-Based Arabic Language and Speech Tutor”. In: *2022 IEEE/ACS 19th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/AICCSA56895.2022.10017924>
- Shorey, Shefaly – Ang, Emily – Yap, John – Ng, Esperanza Debby – Lau, Siew Tiang – Chui, Chee Kong (2019): “A Virtual Counseling Application Using Artificial Intelligence for Communication Skills Training in Nursing Education: Development Study”. *Journal of Medical Internet Research* 21 (10): e14658. <https://doi.org/10.2196/14658>

- Thekes, Istvan (2021): "The Impact of Xeropan: An Online Application Assisting Language Learning on the Processes of Foreign Language Learning". *International Journal of Technology in Education* 4 (4): 624–43. <https://doi.org/10.46328/ijte.127>
- Towson, Jacqueline – Taylor, Matthew – Tucker, Jennifer – Paul, Claire – Pabian, Patrick – Zraick, Richard (2018): "Impact of Virtual Simulation and Coaching on the Interpersonal Collaborative Communication Skills of Speech-Language Pathology Students: A Pilot Study". *Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders* 2 (2). <https://doi.org/doi.org/10.30707/TLCS2.2Towson>
- Vall, Roxana Rebolledo Font de la – González Araya, Fabián (2023): "Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools". *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention* 10 (01): 7569–76. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v10i01.02>
- Yang, Li Francoise – Liu, Yanhong – Xu, Zhiqing (2022): "Examining the Effects of Self-Regulated Learning-Based Teacher Feedback on English-as-a-Foreign-Language Learners' Self-Regulated Writing Strategies and Writing Performance". *Frontiers in Psychology* 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1027266>
- Yao, Ching-Bang – Wu, Yu-Ling (2022): "Intelligent and Interactive Chatbot Based on the Recommendation Mechanism to Reach Personalized Learning". *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)* 18 (1): 1–23. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.315596>

A pedagógusok szakmai továbbképzési rendszerének összehasonlító vizsgálata Magyarországon és Szlovákiában

BORBÉLYOVÁ DIANA – PATAKI TÓTHOVÁ EMESE

Comparative study on the continual professional training system of pre-school teachers in Hungary and Slovakia

Abstract

The European Union's education policy principles increasingly emphasise the role of lifelong learning (LLL), a diverse concept in the educational literature and one of the key competences as it is understood today. The concept has become one of the most important pedagogical paradigms in recent decades throughout Europe and is also the focus of intense political debate. The main thrust of teacher professional development, the most important element of which is professional renewal, is also based on the concept of LLL. The study deals with the continuing professional development of pre-school teachers in Slovakia and Hungary and examines the current system of continuing professional development through qualitative content analysis and comparative analysis. The aim of the study is to analyse and compare the system of professional development of pre-school teachers in Slovakia and Hungary and to identify similarities and differences. The research demonstrates that there are similarities and differences in the continuing education systems in Hungary and Slovakia, which have an impact on the formation of teachers' professional competences and that the data obtained can serve as an inspiration for the further development of the continuing education systems in each country.

Keywords: Hungary; Slovakia; teachers; professional development; continuing education system

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.0018-035

1. Bevezetés

Szlovákia 2004-től az Európai Unió (EU) teljes jogú tagállama, ezért hazánkra is vonatkoznak az általa biztosított lehetőségek és kötelezettségek. Az Európai Unió a tagországok oktatáspolitikájára nézve a szubszidiaritás elvét követi, tehát nem egységes törvényekkel szabályozza az oktatást, hanem ajánlásokat tesz az oktatáspolitikai irányvonalaira nézve. Ennek értelmében minden ország maga határozza meg oktatáspolitikai döntéseit (Farágó 2013). Ugyanis az Európai Unió tagállamai az EU lifelong-learning multidiszciplinárisan orientált koncepciójának adaptálása során

(oktatás)politikájukat, intézményeiket és azok felépítését nem mechanikusan, azaz nem az EU-előírások egyszerű átvétele révén alakítják, hanem mindig saját nemzeti érdekeik figyelembevételével valósítják meg (Óhidy 2021).

Az élethosszig tartó tanulás eszméje az utóbbi évtizedekben az egyik legfontosabb pedagógiai paradigmává vált egész Európában. Az Európai Unió oktatáspolitikai alapelvei egyre hangsúlyosabban emelik ki az egész életen át tartó tanulás (Life Long Learning – LLL) szerepét, mely hazánkban is kiemelt fontossággal bír. Szlovákiában ez centralizált oktatáspolitikai keretén belül valósul meg. S mivel Szlovákia az oktatáspolitikai stratégiájában figyelembe vette az LLL európai koncepcióját, ezért a pedagógusok körében elengedhetetlen a szakmai továbbképzéseken való részvétel, az önfejlesztés és a tudás folyamatos bővítése. Horváthová, Hargaš és Brtková (2006) is hangsúlyozza az iskolarendszer történeti fejlődésének áttekintése során, hogy a 21. században egyre nagyobb szerepet kap a pedagógusok szakmai továbbképzése. Egy mai pedagógus feladat-, kompetencia- és attitűdlitájának igen széleskörű skálán kell mozognia ahhoz, hogy oktató-nevelő munkáját hatékonyan tudja végezni, hogy sikereket érjen el. Motiválttá kell válnia, szükségét kell éreznie, hogy szakmai pályája során folyamatosan fejlessze önmagát, továbbá képesnek kell lennie az önreflexióra, hogy megvizsgálja saját munkáját, melylyel szintén saját szakmai színvonalát, s ezáltal tanulóit is erősíti. Ennek gyakorlati megvalósításához nyújt segítséget az állam által kidolgozott továbbképzési rendszer, mely lehetőséget biztosít a folytonosság jegyében a szakmai továbbképzések elvégzésére. Švábová és Kušnirová (2019) szerint a továbbképzés szerepe azért egyre erőteljesebb, mert még egy minőségi szakközépiskolai vagy egyetemi képzés sem képes minden szempontból felkészíteni a pedagógusokat az egyre dinamikusabban változó világunk igényeire. A pedagógusoknak állandó jelleggel képezniük kell magukat saját szakterületükön, a pedagógia és a didaktika terén és egyéb más szükséges diszciplínákban is, hogy rugalmasan tudjanak reagálni a társadalmi elvárásokra és oktatáspolitikai szabályozásokra. Petlák (2016) úgy véli, hogy az iskolaügyben végbemenő innovációknak, változásoknak és reformoknak kéz a kézben együtt kell járniuk a pedagógusok felkészítésével, képzésével, ugyanis a pedagógusoknak folyamatosan bővíteniük, gazdagítaniuk, fejleszteniük és tökéletesíteniük kell tudásrendszerüket és jártasságaik tárházát. A tanuló társadalom olyan víziót vetít ugyanis elénk, melyben a képzési lehetőségek minden ember számára adottak hovatartozástól, tartózkodástól és kortól függetlenül (Green 2002).

A szakirodalomban a téma kapcsán gyakran preferált fogalmak, a szakmai továbbképzés vagy a kontinuuális képzés rokon szókapcsolatok. A szakmai továbbképzés szóhasználat a pedagógusok pozitív szakmai fejlődését, szakmai kompetenciáik tökéletesítését foglalja magába (Mareš 2013). Kontinuuális képzés alatt a pedagógusok formális, nem formális és intézményen kívüli képzési rendszerét értjük, mely konkrét funkciókat tölt be, a kitűzött oktatási célok elérésére irányul és az egész életen át tartó tanulás egy specifikus alrendszerét alkotja, valamint bizonyos alapelvek mentén szerveződik és az adott állam iskolapolitikáját fejezi ki (Rosa 2000). A kontinuuális képzés mint az egész életen át tartó tanulás része lehetővé teszi, illetve biztosítja a pedagógusok pedagógiai-szakmai tevékenységének végzéséhez szükséges készségek, jártasságok, tudás, illetve szakmai kompeten-

ciák megtartását, megújítását, tökéletesítését és kiegészítését, szem előtt tartva a hagyományos iskola modern iskolává való transzformációját.

A kontinuális képzés intézményesített rendszere megvalósulhat az oktatásban viszonylag önálló intézmények által, melyek az állami szervekhez kötődő egységekként vannak számon tartva, de egyetemek és főiskolák, vagy önálló, közvetlenül irányított tanszéki intézmények által, valamint a korábbi modellek kombinációi segítségével, vagy olyan egyéb intézmények és szervezetek által, amelyek akkreditált programjaik segítségével lehetővé teszik a szakmai kompetenciák megszerzését és igazolását (Hlaváčová 2011). A kontinuális képzési rendszernek az egyének és az intézmények szükségleteihez és igényeihez kell igazodnia, illetve segítenie kell a pedagógusok, az iskola és a társadalom szándékainak, céljainak beteljesítését (Kasáčová 2002).

Az egész életen át tartó tanulás paradigmává válásának folyamatával párhuzamosan az európai térben szakmai viták (diskurzusok) állandó témájává vált a pedagógusok szakmai továbbképzésének koncepciója. Hunya (2013) szerint számos vizsgálat igazolja, hogy a pedagógusok tehetnek legtöbbet az oktatás fejlesztésének és a tanulás eredményességének növeléséért, ezért a pedagógusok támogatása európai és nemzeti szinten is kulcskérdés. Folyamatos innovációs folyamatok zajlanak Szlovákiában is, melyek célja a minőségi változás. Ezeket a változásokat főként az ország jogalkotó folyamatai tükrözik. Szakmai körökben megoszlanak a vélemények, hogy ezek a politikai törekvések és rendszerszintű változások összhangban vannak-e a pedagógusok elvárásaival. Ezen elméleti felvetés mentén fogalmazódott meg bennünk a gondolat, hogy megvizsgáljuk a szakmai továbbképzési rendszert. Nemcsak hazánkban, hanem egy hozzánk közel álló, hasonló szociokulturális háttérrel rendelkező másik országban is, hogy a kapott eredmények inspirációként szolgálhassanak az egyes országok oktatáspolitikai törekvéseinek módosításaihoz, illetve hogy javaslataink révén a szakmai továbbképzések gyakorlati megvalósításának eredményesebbé tételéhez is hozzájárulhassunk. Ezért a tanulmány a szlovákiai és magyarországi óvodapedagógusok szakmai továbbképzésével foglalkozik, kvalitatív stratégia alkalmazásával vizsgálja annak hasonlóságait és különbözőségeit. Célja összehasonlító elemzés segítségével feltárni a két ország aktuális továbbképzési rendszerének hasonlóságait és különbözőségeit.

2. A téma kutatási háttere

Az egész életen át tartó tanulás és a pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatával a képzés különböző szintjein számos szakember foglalkozott (Glenn 1997; Wilson – Hayes 2009; Portilho – Medina, 2016; Anacleto – Ferreira – Januário – Santos 2017; Fernández-Rivas – Espada-Mateos 2019), akiknek abban megegyezett a véleménye, hogy a társadalom igénye egy magasan és jól képzett, elkötelezett és hatékony pedagógusra soha nem volt sürgetőbb, mint napjainkban. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az élethosszig tartó tanulás (LLL) jelenleg egy intenzíven zajló politikai vita középpontjában áll (Finsterwaldová et al. 2013). Coolahan (2002) úgy véli, hogy miközben a pedagógusokkal szemben támasztott követelmé-

nyek jelentősen nőnek, aggasztó jelek mutatkoznak arra nézve, hogy egyes országokban nyomás nehezedik a szakma támogatásához szükséges kulcsfontosságú tényezőkre. Véleménye szerint az államnak szisztematikus és koherens politikára van szüksége a tanári pálya támogatásának érdekében. Kiemeli továbbá, hogy a tanári pályát támogató szilárd és átfogó politikát prioritásként kellene kezelnie a kormányoknak, és a politikai irányvonal kialakítását konzultálniuk kellene a pedagógusokkal, azok érdekképviselőivel.

A TALIS 2013 nemzetközi kutatás során, amelyben a világ 34 országa vett részt, vizsgálták a felső tagozatos tanítók és középiskolai tanárok továbbképzési részvételét. A kutatás eredményeképp megállapították, hogy átlagban a pedagógusok 88%-a vett részt egy év alatt továbbképzésben. Szlovákiában ez az arány lényegesen alacsonyabb volt, mindössze 73%. Csak a chilei tanárok eredményei lettek gyengébbek – 72% (TALIS 2013).

Szlovákiában Kušnírová és Švábová (2019) Kruskal–Wallis-teszt segítségével azt vizsgálták, hogy vannak-e statisztikailag szignifikáns különbségek a továbbtanulási hajlandóságban az elért iskolai végzettség kontextusában. Megállapították, hogy szignifikáns különbség van a középfokú végzettségűek és az alap- és mesterképzéssel rendelkezők között. A középfokú végzettséggel rendelkező válaszadók az egyetemi végzettséggel rendelkezőkhöz képest nagyobb hajlandóságot mutatnak a továbbtanulásra, a szakmai továbbképzéseken való részvételre és továbbfejlődésre. Szükségesnek tartják, hogy egyetemi tanulmányokkal vagy tanfolyamokon és képzéseken való részvétel által bővítsék tudásukat.

További kutatások a képzések megvalósításának formáira irányultak. Szlovákiában a pedagógusok 86,70%-a a leghatékonyabbnak a jelenléti formában megvalósuló képzéseket tartja. Ennél valamivel kisebb mértékben, 65%-ban tartják hatékonynak az online képzési formát. Legkevésbé hatékonynak a distans képzést tartják, mindössze a kutatásban részt vevők 30 %-a (Záverečná správa z prieskumu Monitoring vzdelávacích potrieb PZ a OZ, 2021).

Magyarországon Ceglédy et al. (2015) az állami és egyházi alap- és középfokú iskolákban dolgozó pedagógusok továbbképzési igényeit vizsgálta. Megállapította, hogy a pedagógus akkreditációs jegyzékben szereplő témakörök közül az osztálytermi menedzsment, a tehetséggondozás és a tanítás-tanulás témakörök voltak a meghatározók, tehát ilyen típusú képzésekre van leginkább igény.

Egy a közelmúltban végzett kutatás alapján Szlovákiában az utóbbi 10 évben az innovációs és aktualizációs képzéseken vesznek részt leggyakrabban a pedagógusok (Pataki Tóth 2021). Utóbbinál ez nem meglepő, ugyanis évente kötelező a törvény alapján.

3. A kutatás módszertana

Mivel a szlovákiai és magyarországi továbbképzési rendszer összehasonlító elemzését tűztük ki célul a hatályos jogszabályokat összevetve, ezért kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a jogszabályokban, illetve ezáltal a továbbképzési rendszerben milyen hasonlóságok és különbségek vannak jelen. A törvények és kor-

mányrendeletek esetében először azok (azaz a szöveg) tartalmi elemzését végeztük el (Hendl 2016; Skutil 2011), ugyanis a tartalomelemzés az empirikus megismerés és a valóság gyakorlati átformálásának fontos kutatási eszköze (Gläser-Zikuda 2020). A dokumentumok kiválasztása nem sztochasztikus (Mason 2018) módon, hanem tudatos szelekcióval történt, előre meghatározott, a vizsgálatunk tárgyához közvetlenül kapcsolódó kritériumok szerint.

A kutatásunk során a következő *jogszabályokat* tartalmilag elemeztük, majd összehasonlítottuk:

1. A Szlovák Köztársaság jogszabályai:
 - Pedagógiai és szakalkalmazottakról szóló 138/2019-es törvény,
 - 361/2019-es számú, a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma által kiadott rendelet a pedagógusok továbbképzéséről,
 - 568/2009-es számú törvény az élethosszig tartó tanulásról.
2. Magyarország jogszabályai:
 - 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről,
 - 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról,
 - 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

A dokumentumok vizsgálata esetében először a kvalitatív tartalmi elemzést végeztük el (ld. 4. és 5. fejezet), majd összehasonlító elemzés (ld. 6. fejezet) során megállapítottuk a hasonlóságokat és különbözőségeket. Kutatási kérdésünk arra irányult, hogy van-e különbség a két ország továbbképzési rendszerében.

A jogszabályok kvalitatív elemzését egy saját magunk által összeállított szempontrendszer alapján végeztük el. Az elemzés alapját a következő szempontok adták: *pedagógus-pályafokok és karrierpozíció, a pedagógusok jogai és kötelezései, akkreditált továbbképzések megléte, továbbképzési kötelezettség, a továbbképzések fajtáinak behatárolása a jogszabályokban, anyagi juttatások*. A további két fejezetben ezen kritériumok alapján elemezzük a hatályos jogszabályokat.

4. A pedagógusok továbbképzési rendszere Szlovákiában

Szlovákiában a hatályos jogszabály a Pedagógiai és szakalkalmazottakról szóló 138/2019-es törvény, mely szabályozza a pedagógiai és szakalkalmazottak munkavégzését, szakmai fejlődését és a szakmai fejlődésük ellenőrzését (Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, 2019). További jogi szabályozás a 361/2019-es számú, a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma által kiadott rendelet a pedagógusok továbbképzéséről és szakmai fejlődéséről, mely pontosítja az em-

lített törvényt (Vyhláška č. 361/2019 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o vzdelávaní v profesijnom rozvoji, 2019).

Szlovákiában az említett törvény és rendelet összhangban van Az élethosszig tartó tanulásról szóló 568/2009-es törvénnyel, amely az élethosszig tartó tanulás fogalmába sorolja az összes olyan tevékenységet az életünk folyamán, amely az ismeretek, készségek és képességek javítása céljából zajlik. Alapelve az iskolai oktatásban elért képzettségi szintet követő továbbképzés keretein belül érvényesül. Meg kell említeni azt a specifikumot, hogy az iskola kifejezés alatt a 245/2008-as Közoktatási törvény alapján az óvoda is értendő 2008 óta (Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2022).

Az élethosszig tartó tanulásról szóló 568/2009-es törvény a következő továbbképzési fajtákat határozza meg hazánkban: továbbképzés akkreditált képzési programban; átképzés akkreditált képzési programban; folyamatos továbbképzés olyan oktatási programokban, amelyekben a résztvevő kiegészíti, bővíti, elmélyíti vagy megújítja képesítését a speciális előírásoknak megfelelően; hobbioktatás, állampolgári nevelés, idősek oktatása és egyéb oktatás (Zákon č. 568/2009 Z. z. Zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2009).

Szlovákiában a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma mint központi államigazgatási szerv a felelős az egész életen át tartó tanulás bebiztosításáért, ezért kidolgozta „Az egész életen át tartó tanulás akcióterv”-et, mely olyan konkrét intézkedéseket tartalmaz, melyek segítenek az élethosszig tartó művelődés stratégiájának elméleti vonatkozásait a gyakorlatba átültetni. Az akcióterv a víziókat négy fő prioritást élvező területen határolja be: 1.) attraktív, egész életen át tartó tanulás biztosítása; 2.) a munkaerőpiac és a foglalkoztatás szempontjából releváns oktatás biztosítása; 3.) elérhető tanácsadási szolgáltatások biztosítása; 4.) hozzáférés biztosítása az egész életen át tartó tanúláshoz (Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania, 2011).

A képzések szervezése az Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma jóváhagyásával történik. A képzéseket az adaptációs és aktualizációs képzés kivételével akkreditáltatni kell. A továbbképzés megvalósításához a minisztérium engedélyére van szükség, amelynek jóvá kell hagynia a továbbképzés konkrét kidolgozott programját. A törvény értelmében a továbbképzési programot vagy annak moduljára vonatkozó kérelmet az iskolaügyi miniszternek kell betervezni írásban, és a jóváhagyást 5 évre lehet megszerezni (Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2019, §66).

A pedagógus-pályafokok fontos szerepet töltenek be az egyes képzések teljesítésének szempontjából, ugyanis bizonyos képzések feltétele az adott pályafokba való besorolás. Szlovákiában a következő besorolást szabja meg a törvény:

1. *Kezdő pedagógus*: az első munkaviszony megkezdésekor (5 napon belül) elindul a pedagógus adaptációs képzése, amely egy felvezető pedagógus (mentor) irányítása alatt történik. Az adaptációs képzés rendszerint egy évig, de legfeljebb két évig tarthat. Bemutató tanítással és záró beszélgetéssel ér véget 3 tagú bizottság előtt.

2. *Önálló pedagógus*: az adaptációs képzés elvégzésével a pedagógus az önálló pedagógus pályafokba lép.

3. *Első attesztációval rendelkező pedagógus*: az első attesztáció elvégzése öt év pedagógiai gyakorlat után lehetséges. Portfólió megvédésével és vizsgával zárul.

4. *Második attesztációval rendelkező pedagógus*: a második attesztáció elvégzése további öt év szakmai gyakorlat után lehetséges. Portfólió megvédésével és vizsgával zárul. A második attesztáció a pályafokhoz való besorolásnál (egyéb-ként más szinten nem) egyenértékű a harmadik fokú egyetemi végzettség (PhD-fokozat) megszerzésével (Zákon č.138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2019).

A szlovákiai jogrendszerben megalkotott törvény alapján a pedagógus-továbbképzések következő fajtáit különböztetjük meg:

- *kvalifikációs képzés*, mely célja új pedagógiai alkalmasság (képesítés) megszerzése, vagy (gyógy)pedagógusi képesítés megszerzése, illetve szakbővítés,
- *vezetőképzés*, mely célja a vezetői tevékenységek ellátásához szükséges kompetenciák megszerzése,
- *specializációs képzés*, mely célja a specializált pedagógustevékenységek-re való felkészítés,
- *adaptációs képzés* (kezdő pedagógusok részére), mely célja az önálló pedagógus pályafok eléréséhez szükséges szakmai kompetenciák megszerzése,
- *attesztáció előtti képzés*, mely célja olyan szakmai kompetenciák megszerzése, amelyek a magasabb pályafokra való lépéshez szükségesek: felkészítik a pedagógust az 1. attesztációra (megj.: attesztáció = Magyarországon minősítő vizsga),
- *innovációs képzés*, mely célja a szakmai kompetenciák tökéletesítése, bővítése, elmélyítése, innoválása, azaz megújítása,
- *aktualizációs képzés*, mely célja a meglévő szakmai kompetenciák (ismeretek, képességek, készségek) karbantartása, megőrzése, frissítése. Évente kötelező bizonyos óraszámban. Minimális terjedelme meghatározott a törvény által – jelenleg 20–24 óra. (Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2019).

Szlovákiában a 138/2019-es törvény 3. cikkelye alapján minden pedagógusnak joga van továbbképezni magát, valamint 2019 óta a 4. cikkely alapján kötelezettségük megtartani, és évente bővíteni szakmai tudásukat aktualizációs képzéseken való részvétel keretén belül (Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, 2019).

Mivel az iskolaügyben folyamatos változások és újítások mennek végbe, az előbb említett kötelezettségeknek eleget téve elengedhetetlen a pedagógusok továbbképzéseken való részvétele. A pedagógusok szakmai fejlődését az intézmény

szakmai fejlődési terve szabályozza. Ezt a négy évre szóló tervet az intézmény igazgatója készíti el. A szakmai fejlődési terv forrásai: az iskolai alkalmazott kompetenciaprofilja vagy szakmai sztenderdje (megtalálható a minisztérium honlapján), az iskola vagy az iskola létesítményének stratégiai terve, koncepciója (cselekvési terv, fejlesztési terv), a pedagógiai alkalmazottak képzésére irányuló elvárások (a törvény alapján), az alkalmazottak értékelésének eredményei, a személyes szakmai fejlődési tervük és a képzési igényeik elemzése. Pupíková (2020) hangsúlyozza, hogy a pedagógusok személyes fejlődési terve egy évre készül, tartalmazza az önképzést, a szakmai fejlődés tervezett megvalósítását.

Az elvégzett továbbképzésekért legfeljebb 12%-os fizetési pótlék jár az alapbérből. 6% jár szakbővítésért, 12% az állami nyelvvizsga elvégzéséért, 3–3% a specializációs és innovációs továbbképzésekért. A fizetési pótlék hét évig érvényes (Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, 2019). Természetesen amennyiben a pedagógus feljebb lép az egyik pályafokról a másikra, a fizetési besorolása is változik. Ennek feltétele az adaptációs képzés vagy az atesztáció elvégzése.

5. A pedagógusok továbbképzési rendszere Magyarországon

Magyarországon magát az élethosszig tartó tanulás koncepcióját a „*Magyar közoktatás hosszú távú fejlesztésének stratégiája*” című dokumentum tartalmazza (Harangi 2003). Az irányelv tartalmaz a közoktatásra, valamint a felnőtt oktatásra irányuló koncepciókat. Ilyen koncepció például az oktatási rendszer módosítása az egész életen át tartó tanulás elveihez, valamint a formális tanulási környezetben való tanuláson kívüli alkalmak megteremtése. A stratégia lényege az egész életen át tartó képesség- és készségfejlesztés és az ehhez szükséges alkalmak megteremtése és biztosítása, valamint az erre való igény kialakítása és elterjesztése.

A keretstratégia átfogó céljai: maga az élethosszig tartó tanulásban való részvétel növelése a hozzáférés javításával, az alapelvek erősítése a közoktatásban és a felnőttképzésben, valamint az átlátható és elismert tanulmányi eredmények és értékek kialakítása (European Commission 2022). Magyarországon a felnőttképzések lehetnek iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli képzések.

Magyarországon a jelenleg is hatályos törvény a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, amely érvénybe lépése óta több módosításon esett át (2022). A törvény 17. pontjában a pedagógiai-szakmai szolgáltatások keretén belül előírja a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének támogatását, szervezését. A pedagógus életpálya-modelljét a 326/2013. (VIII. 30.) A továbbképzés legfőbb célja Magyarországon, hogy javítsa az oktatási intézmények fokozatosan bővülő szolgáltatásainak a minőségét (Homoki 2011).

A pedagógus életpálya-modelljét a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és az 1992-es évi közalkalmazottak jogállásáról szóló XXXIII. Törvény szabályozza. A rendeletben megfogalmazódnak a pedagógusok jogai, kötelezései, részletezve a továbbképzési kötelezéseket,

a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak fokozatokba történő besorolásához szükséges követelményeket, továbbá a magasabb pályafokba való lépés követelményeit és feltételeit, kitérve a szakmai gyakorlat és a minősítő vizsga körülményeire (326/2013. [VIII. 30.] Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről). A jogszabály kiemeli, hogy a szakmai továbbképzések megvalósulhatnak: iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli, formális, informális, nem formális formában; felsőoktatási intézmény pedagógusképző kara által alapított és szervezett, hallgatói jogviszonyhoz kötött, oklevelet adó képzés formájában; újabb szak, szakirányú képzések, szakvizsgás képzések formájában; szakmai szolgáltatásokból igénybe vehető képzési, önképzési szolgáltatások akkreditált tanfolyamok, rövid képzések formájában és önképzés által (pedagógiai szakkönyvtár és adatbázisok tanulmányozása, hospitálás stb.).

Magyarországon az a 277/1997-es kormányrendelet kitér a továbbképzési programok szabályozásainak feltételeire, amelyek megszabják a program érvényességét, tartalmát, követelményeit, amelyeket az Oktatási Hivatal hagy jóvá. Az Oktatási Hivatal a továbbképzések szervezésére jogosultakról nyilvántartást vezet. A szervezők az engedélyezett programról kötelesek továbbképzési jegyzéket készíteni. Továbbképzések szervezésére jogosultak többek között a főiskolák, egyetemek, főiskolai és egyetemi tanszékek, valamint az Oktatási Hivatal pedagógiai oktatási központjai, 15 székhellyel. A továbbképzés szervezésére való jogosultságról és az ehhez szükséges alapítási engedély kiadásáról a Hivatal a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület javaslata alapján dönt (277/1997. [XII. 22.] Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről).

Magyarországon az elérhető pedagógus-pályafokok a következők:

1. **Gyakornok:** a két évnél kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok tartoznak ide. A pedagógusnak minősítési vizsgán kell „megfelelt” minősítést szereznie a Pedagógus I. pályafokba való lépéshez. A minősítés két foglalkozás elemzésével és értékelésével, valamint a pedagógus portfóliója értékelésével történik.
2. **Pedagógus I.:** A gyakornoki vizsga során megszerzett minősítés.
3. **Pedagógus II.:** Olyan pedagógusok léphetnek ebbe a pályafokba, akik a Pedagógus I. pályafokban kilenc év szakmai tapasztalatot szereztek és sikeres minősítő vizsgát tettek le. Az értékelésbe beletartozik az eddigi szakmai tapasztalatokról készített portfólió, a portfólió megvédése, pedagógiai foglalkozás értékelése, intézményi önértékelés, országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során szerzett tapasztalatok, összegző értékelés.
4. **Mesterpedagógus:** Pedagógus II. fokozatban eltöltött hat év szakmai tapasztalat, valamint sikeres pedagógus-szakvizsga után kerülhet a pedagógus ebbe a pályafokba. A mesterpedagógus részt vesz a gyakornoki pedagógus szakmai vezetésében, különböző kutatásokban, fejlesztésekben, továbbképzések szervezésében, részt vesz országos vagy nemzetközi tanulmányi, szakmai, művészeti és sportversenyre történő felkészítésben.
5. **Kutatótanár:** Ebbe a pályafokba való belépéshez szükséges a végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos

fokozat, egyetemi tudományos fokozat (dr. univ.) megszerzése, valamint a pedagógus rendszeres szakmai publikációs tevékenységet kell, hogy folytasson, továbbá rendelkeznie kell tizennégy év szakmai gyakorlattal (Simonics 2016).

Magyarországon a 277/1997-es Kormányrendelet az Oktatási Hivatal számára előírja a pedagógus-továbbképzések jegyzékének online módon való vezetését. A jegyzékek vezetése online felületen történik. Ezen a felületen megtalálható az elérhető pedagógus- továbbképzések és szakképzések listája, valamint további, a rendszer használatához kapcsolódó dokumentumok és jegyzékek. A rendelet megszabja, hogy miként és milyen formában teljesíthetők a hétévenkénti és egyéb továbbképzések.

A továbbképzések teljesítésének módjai:

- *akkreditált továbbképzések* (leggyakrabban 30–120 órás, ritkábban ennél magasabb óraszámú tanfolyamok),
- *a szakvizsgával vagy szakvizsgával egyenértékű oklevéllel záruló szakirányú továbbképzések,*
- *a további végzettség megszerzésére irányuló képzések* (pl. új szakma megszerzését igazoló tanári diploma, valamint az Országos Képzési Jegyzéket [OKJ] felváltó Szakmajegyzék által meghirdetett emelt, vagy felsőfokú szintű képzés),
- *további rendelet által elfogadott tanfolyamok* (pl. ECDL, külföldi nyelvi felkészítések).

Magyarországon a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről megszabja többek között a pedagógusok kötelező hétévenkénti továbbképzésen való részvételét, valamint a szakvizsga bevezetését. A törvény előírja, hogy a pedagógusok alapvető feladata a továbbképzéseken való részvétel (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 62. §, (2) bekezdés, 2011). A pedagógusoknak kötelessége részt venni az előírt továbbképzéseken, valamint egyúttal alapvető joga, hogy szakmai ismereteit és tudását a továbbképzéseken való részvétel útján gyarapítsa. A továbbképzési kötelezettséget csak olyan képzések elvégzésével lehet teljesíteni, amely programját az Oktatási Hivatal jóváhagyta. A pedagógusok további továbbképzési kötelességeit az intézmények által elkészített továbbképzési programok határozzák meg, amelyek elfogadásáról az érintett nevelőtestület dönt.

A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet pedig a törvény értelmében részletezi a pedagógusok szakmai fejlődésének kötelezettségét Magyarországon. A rendelet meghatározza, illetve részletesen ismerteti a pedagógusképzés két alapvető formáját: a hétévenként kötelező továbbképzést, valamint a pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzést.

A rendelet előírja, hogy a pedagógus munkakör betöltésére jogosító oklevél megszerzését követően a pedagógusnak hét évenként továbbképzési kötelezettsége van, egészen az 55. életévének betöltéséig. Amennyiben a hét év alatt önként nem vett részt továbbképzésen, kötelezően részt kell vennie egy szakmai megújító kép-

zésben. Természetesen a pedagógusok több ilyen képzésben is részt vehetnek. A rendelet továbbá felsorolja, mely területen és milyen képzések elvégzése tartozik a hétévenkénti továbbképzések rendszerébe, valamint milyen tanulmányi követelményeknek kell a továbbképzésnek megfelelnie. Előírja továbbá, hogy a képzés legalább 120 tanórai foglalkozáson való részvétellel valósulhat meg. Egy tanóra 45 percig tart (277/1997. [XII. 22.] Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről, 1997).

A továbbképzési kötelezettség teljesíthető, mint:

- 30–60–120 órás akkreditált pedagógus továbbképzési program,
- pedagógus-szakvizsga,
- pedagógus munkakör betöltésére jogosító felsőoktatási képzés (alap-, mestertképzés vagy szakirányú továbbképzés, részismereti képzés) teljesítésével;
- a nevelőtestületi együttműködésben megvalósuló, tanulói eredményességben mérhető, komplex fejlődési projektekből való részvétellel;
- IKT fejlesztést szolgáló képzés,
- idegen nyelvi képzés elvégzésével (Oktatási Hivatal – A továbbképzési kötelezettség teljesítésének lehetőségei, 2012).

A továbbképzési kötelezettség legfeljebb 25%-a teljesíthető kutatási ösztöndíjprogramban való részvétellel, gyakornok szakmai támogatásával, önképzéssel, legalább 5, de legfeljebb 30 órás nem akkreditált továbbképzéssel, pedagógusközösség számára történő szaktanácsadási tevékenységgel (Pedagógus továbbképzések, 2020).

A pedagógus-továbbképzések részletes körülményeit is a Kormányrendelet szabja meg. Előírja, hogy az intézmények vezetőinek készíteniük kell egy öt évre szóló továbbképzési programot, amely a pedagógiai program és a nevelőtestület közös döntése alapján készül el, majd a fenntartó elbírálja a továbbképzési program elfogadását (277/1997. [XII. 22.] Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről, 1997).

A rendelet továbbá pontosítja a továbbképzések megszervezésének és ellenőrzésének feltételeit, a programok bírálati szempontjait, a pedagógus-szakvizsga részleteit. A pedagógus-szakvizsga letételének feltétele a pedagógusok Mesterpedagógus pályafokba való lépése. A magasabb pályafokba való lépés további feltételei az előírt szakmai gyakorlat hosszának teljesítése, valamint a pedagógiai portfólió elkészítése. A pedagógus-szakvizsga kiegészíti, elmélyíti az egyetemi/főiskolai képzések során szerzett ismereteket, jártasságokat, képességeket, készségeket. A pedagógus-szakvizsgára való felkészítés az erre irányult továbbképzések keretében lehetséges, amelyet kizárólag felsőoktatási intézmény szervezhet.

Magyarországon a pedagógusok továbbképzéseinek pénzügyi hátterét a finanszírozási alprogramban kell megtervezni. Amennyiben a továbbképzés az állami köznevelési közfeladat-ellátás keretében zajlik, a továbbképzés térítésmentes. A költségeket a központi költségvetés, a fenntartó és a munkáltató fedezi. A finan-

szírozási alprogramban megtervezett, valamint a pedagógus minősítéséhez szükséges továbbképzéseken túli továbbképzések támogatása nem haladhatja meg a költségek nyolcvan százalékát. Természetesen ez alól is vannak kivételek, mint a magánszemélyek vagy a fenntartók saját forrásból, vagy a pályázati úton nyert összeggel való költségtérítés (A pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos szabályok módosításai, 2014).

A továbbképzések elvégzése után nem jár anyagi juttatás. Fizetésbeli változást a pedagógus munkakörben foglalkoztatottak magasabb pályafokba való lépése eredményez csupán. Ez a következő tevékenységek elvégzésével mehet végbe: iskolai végzettség megszerzése, valamint állam által elismert szakképesítés, szak-képzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga elvégzése, teljesítése (326/2013. [VIII. 30.] Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról, 2013).

6. A két ország továbbképzési rendszerének hasonlóságai és különbözőségei

A két továbbképzési rendszer vizsgálata során megállapíthatóak voltak azonosságok és eltérések. A továbbiakban ezekre térünk ki az előző fejezetekben ismertetett tények, illetve kvalitatív dokumentumelemzések alapján.

Ahogy arra már utaltunk, a jogszabályok összehasonlító elemzését egy saját magunk által összeállított szempontrendszer alapján végeztük el. Az elemzés alapját a következő szempontok (hasonlóan, mint a kvalitatív dokumentumelemzésnél) adták meg: *pedagógus-pályafokok és karrierpozíció, a pedagógusok jogai és kötelezései, akkreditált továbbképzések megléte, továbbképzési kötelezettség, a továbbképzések fajtáinak behatárolása a jogszabályokban, anyagi juttatások*. Valamint vizsgáltuk az országok hivatalos továbbképzési jegyzékeit is.

A *pedagógus-pályafokok és karrierpozíciók* vizsgálata során megállapítottuk, hogy mindkét országban a pedagógusok gyakornok (kezdő pedagógus) pozícióban kezdenek, amelyből szakmai minősítést követően léphetnek az önálló pedagógus pályafokba. Majd bizonyos gyakorlat (max. 2 év) megszerzése után lehetséges a magasabb pályafokba való lépés. Magyarországon az egyes további pályafokokba való lépéshez szükséges gyakorlat időtartama jóval hosszabb: 2–9–6 év, míg Szlovákiában ez 1 (max. 2)–5–5 év.

Akkreditált továbbképzések megléte terén nyilvánvalóvá vált, hogy mindkét ország továbbképzési rendszere az akkreditált képzésekre helyezi a hangsúlyt (kivételesen Szlovákiában az adaptációs és aktualizációs képzés, mely az intézmény, illetve fenntartó jogköre és nem akkreditált).

A továbbképzési kötelezettség kapcsán megállapítható volt, hogy Magyarországon a pedagógusoknak hét évenként kötelezően kell továbbképzéseken

részt venniük szabadon választott témában a törvényben behatárolt megkötésekkel összhangban. Akkreditált továbbképzési formában 120 tantervi órát kell teljesíteniük. Szlovákiában a pedagógusoknak évente kötelező aktualizációs képzésen való részvétel során megújítani szakmai tudásukat (nem akkreditált formában – 2022-ig évi 10 óra volt, 2023-tól évi min. 20 – max. 24 óra terjedelemben).

A továbbképzések fajtáinak behatárolása kapcsán nyilvánvalóvá vált, hogy a szlovák jogszabály részletesen felvázolja a továbbképzések fajtáit, míg a magyarországi rendelet csupán a továbbképzések tartalmi és funkcióbeli lehetőségeit vázolja fel. Jelentős eltérést véltünk felfedezni a továbbképzések után járó *pénzbeli juttatások terén*, ugyanis míg Magyarországon nem jár juttatás a továbbképzések elvégzéséért, addig Szlovákiában bizonyos fajták abszolválása után fizetési pótlékot lehet igényelni. Pisoňová (2017) úgy véli, hogy az anyagi juttatást bizonyos motivációs tényezőként értelmezhetjük, amely növeli a pedagógusok hajlandóságát a különböző továbbképzési formákban való részvételre, amit kutatások is megerősítenek.

A továbbiakban vizsgáltuk a továbbképzések nyilvános jegyzékét mindkét országban. Magyarországon a PedAkkred felületen található az aktuális (akkreditált) pedagógus-továbbképzések jegyzéke, melyen aktuálisan 1537 továbbképzés van bejegyezve pedagógusok számára (PedAkkred 2022) az Oktatási Hivatal engedélyével. Azonban jelenleg folyik az átállás egy újabb rendszerre, ugyanis PedAkkred rendszert felváltja/felváltotta a Pedagógus-továbbképzési Információs Rendszer (PIR). A PedAkkred rendszerbe április 15-ig lehetett alapítási kérelmet feltölteni és akkreditációra benyújtani, és az elfogadott programokat május 5-ig lehetett jegyzékbe vetetni. A PIR rendszer pedig június 5-én indult.

Szlovákiában a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériumának honlapján (MŠVvAŠ SR, 2022) teszik közzé az oktatási szolgáltatók listáját és ezzel összefüggésben az aktuális akkreditált továbbképzési kínálatot a pedagógusok számára. A kínálat a továbbképzések típusai alapján van rendszerezve. Összességében a 2022-es évben 325 akkreditált továbbképzés található a rendszerben és 6 bejegyzett atesztációs szervezet, amelyek atesztáció lebonyolítására jogosultak.

A két rendszert összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy Magyarországon a jelenleg akkreditált továbbképzések száma jelentősen magasabb (1537, míg Szlovákiában csak 325) és tartalmilag is színesebb skálájú. 2019 előtt ez a szám Szlovákiában is más volt, ugyanis a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériumának adatbázisa alapján az akkreditált pedagógus-továbbképzések száma 2010 és 2018 közt 1867 volt. Ebből az akkori hatályos törvények alapján megnevezve: vezetőképző 51, aktualizációs képzés 1193, kvalifikációs képzés 43, innovációs képzés 379, specializációs képzés 66 és atesztáció előtti képzés 135 volt (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2020). A jelenlegi alacsony szám nagy valószínűséggel azzal magyarázható, hogy 2019-ben változott a törvény, és a nehézkes átállásnak köszönhetően mind ez ideig csupán ennyi képzést sikerült akkreditálni (illetve az időtartam is rövidebb). Valamint a bizonytalanság és a törvényhozásban aktuálisan jelen lévő kaotikus helyzet is kihatással van rá. A továbbképzéssel kapcsolatos törvényt és rendeletet jelenleg is módosítani szeretnék, a folyamat éppen zajlik.

7. Befejezés

Az Európai Unió tagállamaiban a minőségi oktatás fontos feltétele, hogy a pedagógusok a tanulmányok befejezése után is képezzék magukat, részt vegyenek szervezett továbbképzésben. A legtöbb országban a továbbképzés irányvonalát az ország oktatáspolitikai eszméi szabják meg és szervesen illeszkedik a nemzeti oktatásfejlesztési trendekhez. Finnországban például kötelező minden pedagógusnak a kitűzött nevelési és oktatási célok elérése érdekében tanévenként legalább három nap továbbképzési, tervezési munkában részt venni. Ezekben a továbbképzéseken az iskolák nevelési programjairól, az országos oktatáspolitikai kérdésekről és helyi aktualitásokról hallhatnak a pedagógusok. Ausztriában az új tantervi programok bevezetésével kapcsolatban szerveznek kötelező továbbképzéseket, az egyéb tartalmú és témájú továbbképzések önkéntesek. A továbbképzéseket a pedagógus-továbbképző intézetek koordinálják (Homoki 2011).

Általánosságban azonban kijelenthetjük, hogy függetlenül attól, hogy a továbbképzés fakultatív (mint például Spanyolországban, Portugáliában, Izlandon, Bulgáriában, Lengyelországban és Szlovéniában), vagy kötelező jellegű (mint például Magyarországon, Belgiumban, Észtországon, Máltán és 2019-től Szlovákiában is), jelentős mértékben meghatározza a pedagógusok előmenetelét. Azonban országonként eltérő a képzés decentralizáltsága. Nyilvánvaló az is, hogy a XXI. század gyakorló pedagógusainak továbbképzési igényei a napi munkájuk során jelentkező kihívások ismeretében fogalmazódnak meg, s hogy ez mennyire korrespondál az adott ország továbbképzési rendszerével, a képzési kínálattal, az országonként eltérő lehet. E tények feltárására egy további kutatásunkban vállalkoztunk.

Jelenlegi kutatásunk során kvalitatív összehasonlító elemzés által olyan tényeket tártunk fel, melyek befolyással bírhatnak a pedagógusok továbbképzés kedvének növelésére, vagy akár csökkenésére is. Megállapítottuk, hogy a törvényi szabályozás jellege mindkét országban (Magyarországon és Szlovákiában) azonos: törvény és kormányrendelet szabályozza a továbbképzési rendszert, illetve a továbbképzési rendszer összhangban van az élethosszig tartó tanulás koncepciójával. Valamint mindkét országban lehetőség van akkreditált továbbképzések teljesítésére. A pedagógusok előmenetele (a pedagógus-pályafokok és karrierpozíció) kapcsán pedig megtudtuk, hogy hasonlóság lelhető fel bennük, azonban a karrierpozíciók kifejezésében és számában vannak eltérések (Szlovákiában 4; Magyarországon 5), ám maga az felosztás és az egyes karrierpozíciók tartalma közel megegyező. A következő pályafokok közt kötelezően eltöltendő évek száma jelentősen különbözik (Magyarországon sokkal hosszabbak az időszakok). A pedagógusok jogai és kötelességei kapcsán bebizonyosodott, hogy Szlovákiában 4 éves intézményi továbbképzési terv és a pedagógus alkalmazottak éves képzési tervének kidolgozása szükséges és évente kötelező megadott óraszámában aktualizációs képzésen részt venni (2023-tól évi 20–24 óra nem akkreditált képzés). Magyarországon 5 képzési éves terv van és itt is kötelező a továbbképzés, azonban itt hétévenként 120 óraszámában akkreditált képzés formájában, valamint további lehetőségek vannak az intézményi továbbképzési programok alapján. A továbbképzések fajtái kapcsán megállapítottuk, hogy míg Szlovákiában a törvény részletes felosztást – konkrét

típusokat – szab meg, addig Magyarországon tartalmi és funkcióbeli lehetőségek feltüntetésével különbözteti meg a törvény a képzéseket. A képzések megvalósítására kompetens intézmények hazánkban az állami intézmények (pl. NIVAM), főiskolák és egyetemek, magánszemélyek, civil szervezetek. Magyarországon hasonlóan állami intézmények, főiskolák és egyetemek, egyéb szervezetek akkreditáltattnak és szervezhetnek képzéseket. Mindkét országban vannak térítésmentes és költségtérítéses lehetőségek is, csak a feltételekben vannak eltérések. Anyagi juttatások terén van a legszembetűnőbb az eltérés. Míg Magyarországon nem jár semmilyen juttatás a továbbképzéseken való részvételért, addig Szlovákiában fizetési pótlék igényelhető (min. 3%, max. 12%) az akkreditált képzések bizonyos fajtája után, illetve óraszámuk függvényében (pl. innovációs képzés).

Összegzőként leszögezhetjük, hogy kutatásunk eredményei inspirációként szolgálhatnak az összehasonlított országok továbbképzési rendszerének fejlesztéséhez. Eredményeink ugyanakkor hasznosak lehetnek a leendő pedagógusok képzését biztosító főiskolák és egyetemek számára is.

Irodalom

Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania. (2011). Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2011, 9 p. https://www.minedu.sk/data/files/2606_akcy-plan-strategie-czv-2011_final.pdf

Anacleto, F. N. D. A. – Ferreira, J. D. S. – Januário, C. A. S. D. S. – Santos, J. H. D. (2017): Continuing education of physical education teachers and self-assessment of the teaching domain. *Motriz: The Journal of Physical Education*. UNESP. Rio Claro, eISSN 1980-6574 vol. 23, no. 3. <https://doi.org/10.1590/S1980-6574201700030028>

A pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos szabályok módosításai (2014): *Iskolaszolga*. <https://www.iskolaszolga.hu/index.php?menu=cikk&id=19>

Cegléd, T. et al. (2019): *Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata*. Debrecen: University of Debrecen, 2019, 109 p. file:///C:/Users/User/Downloads/Pedagogusok_tovabbkepzesi_igényeinek_viz%20(1).pdf

Coolahan, J. (2002): *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. Paris: OECD, 2002, no. 2. 39 p. ISSN 19939019. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504

European Commission (2022): *National education system: Hungary: Adult education and training – Main types of provision*. Brussel: European Commission. <https://eurdice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/hungary>

Faragó Á. (2013): *Civil szervezetek szerepe a felnőtteképzésben*. Szeged: SZTE JGYPK, 92 p. ISBN 978-963-9927-76-6

Fernández-Rivas, M. – Espada-Mateos, M. (2019): The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2019, 14(1): 99–111. doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>

- Finsterwaldová, M. et al. (2013): Fostering lifelong learning – Evaluation of a teacher education program for professional teachers., *Teaching and Teacher Education – An international journal of research and studies*, 2013, vol. 29, p. 144–155, ISSN 0742-051X. <https://www.sciencedirect.com/journal/teaching-and-teacher-education/vol/29/suppl/C>
- Gläser-Zikuda, M. et al. (2020): The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum Qualitative Social Research*. Berlin: Freie, 2020, vol. 21, no. 1, ISSN 1438-5627. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3443/4540>
- Glenn, A. D. (1997): Technology and the continuing education of classroom teachers. *Peabody Journal of Education*. Volume 72, Issue 1, p. 122–128. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_6
- Green, A. (2002): The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, vol. 17, no. 6, p. 611–626.
- Harangi L. A. (2023): A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. In: *A tanulás kora*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2003, 247 p. ISBN 963 682 506 8
- Hendl, J. (2016): *Kvalitatívni výskum: Základy teorie, metody a aplikace*. 4.vyd. Praha: Portál, 2016, 440 p. ISBN 978-80-262-0982-9
- Hlaváčová, Z. (2011): Súčasná škola a jej smerovanie. In: Rochovská, I. – Hlaváčová, Z.: *Rozvíjanie kľúčových kompetencií v predprimárnom a primárnom vzdelávaní* (p. 9–114). Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Homoki A. (2011): A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. *Training and Practice*. Vol. 9, Issue 3–4. http://real-j.mtak.hu/16268/2/K%C3%A9gy_2011_9_3-4.pdf
- Horváthová, K. – Hargaš, M. – Brřková, M. (2006): *Historicko-pedagogický vývoj novodobého školstva na Slovensku*. 1. vyd. Bratislava: Sapiaientia, s.r.o., 117 p. ISBN 80-89229-03-4
- Hunya M. (2013): *A pedagógus-továbbképzés és a képzésfejlesztés, valamint a pedagógusok szakmai fejlődése támogatásának koncepciója*. Budapest: OFI. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/315_3ap_koncepcio.pdf
- Kasáčová, B. (2002): *Učiteľ: Profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 151 p.
- Kušnírová, V. – Švábóvá, B. (2019): Analýza názorov pedagogických zamestnancov na ich profesijný rozvoj. *Edukácia*. vol. 3, no. 2, p. 76–87. https://www.upjs.sk/public/media/21787/Kusnirova_Svabova.pdf
- L. Wilson, A. – Hayes, E. (2000): *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Company, 723 p. ISBN 0-7879-4998-1
- Mareš, J. (2013): *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 592 p. ISBN 978-80-262-0174-8
- Mason, J. (2018): *Qualitative researching*. London: Sage Publications Ltd., 2018, 275 p. ISBN 978-1-4739-1217-5
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2020): *Štatistické údaje*. <https://www.minedu.sk/data/att/13384.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2022): *Zoznamy poskytovateľov vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*. <https://www.minedu.sk/zoznamy-poskytovatelov-vzdelavania-pedagogicky-ch-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>

Oktatási Hivatal (2013): *Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/ped_tovabbkepzes_kepzok_szemszogeabol

Óhidy A. (2021): *Élethosszig tanulni: Az Európai Unió lifelong learning-konceptiójának adaptációja Magyarországon és Németországban 1996 és 2005 közt*. Budapest: Gondolat Kiadó, 284 p. ISBN 978-963-556-116-2

Pataki Tóth E. (2021): *Azonosságok és különbségek a szlovákiai és magyarországi óvodapedagógusok szakmai továbbképzésében*. Diplomadolgozat. Komárno: Selye János Egyetem.

PedAkkred (2022): *Pedagógus-továbbképzés. Akkreditációs Rendszer. Pedagógus-továbbképzések jegyzéke*. <https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueList.aspx>

Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 328 p. ISBN 9788081530647

Pisoňová, M. (2017): Rozvoj profesijných kompetencií učiteľov v Slovenskej republike prostredníctvom aktualizácie vzdelávania. In: *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávaní*. Brno: Mendelová univerzita. vol. 7, no.1, p. 97–117. ISSN 1804-526X. https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170701092.pdf

Portilho, G. – Kalva Medina, B. (2016): Metacognition as Methodology for Continuing Education of Teachers. *Creative Education*, Vol. 07, no. 01(2016), Article ID: 62754, 12 p. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.71001>

Pupíková, E. (2020): Osobné plány profesijného rozvoja učiteľa materskej školy. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava: MPC, 2020, vol. 29, no. 1/2020, p. 6–10. ISSN 1335-0404.

Rosa, V. (2000): Kedy bude ďalšie vzdelávanie systémom. In: *Vzdelávanie pedagogických pracovníkov v 21. storočí* (p. 34–41). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Simonics I. (2016): *A pedagógusképzés megújítása*. Budapest: Typofond Kft., 73 p. ISBN 978-615-80494-2-9

Skutil, M. et al. (2011): *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 256 p. ISBN 978-80-7367-778-7

TALIS (2013): *Medzinárodná štúdiá o vyučovaní a vzdelávaní: základné informácie o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013*. [online]. 2014. [cit. 5.3.2019]. 10 p.

https://www.nucem.sk/dl/3450/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf

Vyhláška č. 361/2019 Z. z. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o vzdelávaní v profesijnom rozvoji, 2019.

Zákon č. 138/2019 Z. z. ZÁKON o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, 2019.

Zákon č. 245/2008 Z. z. ZÁKON o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008.

Zákon č. 568/2009 Z. z. ZÁKON o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2009.

Záverečná správa z prieskumu Monitoring vzdelávacích potrieb PZ a OZ. (2021): Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2021, 32 p. ISBN 978-80-565-1505-1. https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/MVP_Zaverecna_sprava_z_prieskumu.pdf

1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?-docid=a1100190.tv>

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

A holokauszt a magyar nők emlékezetében – visszaemlékezések a gettósítás és deportálás időszakára¹

JESZENSZKI KORNÉLIA

The Holocaust in the memory of Hungarian women – memories of the period of ghettoization and deportation

Abstract

The work focuses on memories living in the minds of those who were once forced to experience the horrors of the Holocaust. The research analyses the memories of Hungarian Jewish and non-Jewish women from the period when the ghettoization and deportation took place. In order to achieve this, oral history interviews from the foreign Holocaust Memorial Museum and Contropa databases were used. After an introduction, the ghetto, rural ghettoization, concentration camps are described, the concept of the brick factory is clarified, and a description of the circumstances of the initiation of the deportation is given. The research examines the traces left in the memories of Jewish women by the Hungarian ghettoization and deportation, and how non-Jewish women perceived the ghettoization and deportation.

Keywords: Holocaust; women; memory; ghetto; deportation

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – WW II and following years (1940-1949)

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.036-050

Bevezetés

A holokauszt egyik legmeghatározóbb része a gettósítás és a deportálás, melyek a magyarországi holokauszt folyamatában is megvalósultak. A holokauszt a 20. század egyik olyan történelmi eseménye, melyről napjainkban is születnek újabb kutatások annak érdekében, hogy a folyamatát és részeseményeit még részletesebben megértsük. Véleményem szerint azokat az embereket, akiknek érdeklődési körébe tartozik a történelem, érdekli az is, hogy a zsidók milyen körülmények között élték meg a magyarországi gettósítás és deportálás folyamatát 1944-ben.

¹ A tanulmány megegyezik a szerző A holokauszt a magyar nők emlékezetében címen 2023 májusában megvédett diplomadolgozatának, illetve a 2023-as Tudományos Diákköri Konferencia dolgozatának részleteivel.

A zsidókérdés 1944-ben

1944. március 19-én a németek megszállták Magyarországot, ami eldöntötte, hogy a magyar zsidóságra az a sors vár, mint a többi németek uralta európai országok zsidó lakosaira. A megszállást követően Németországnak lehetősége nyílt arra, hogy a magyarországi zsidókat akadálymentesen szállítsák el a haláltáborokba. Európában, és a holokauszt történetében Magyarországon zajlott le utolsóként a „végső megoldás”, a nácik zsidóellenes hadjáratának utolsó nagyobb hadművelete (Braham 1997, 12).

A német megszállás Magyarországon kormányváltást is eredményezett, az ország új miniszterelnöke Sztójay Döme lett, aki nácibarát kormányt alakított meg. Így lehetőség nyílt a zsidók fizikai elkülönítésére a társadalom többi tagjától, illetve a zsidók deportálására koncentrációs táborokba (Braham 1997, 408).

A gettósításról szóló rendeletet 1944. április 28-án adták ki, azonban már e hónap elején kidolgozták a gettósítás részleteit a német és magyar tisztségviselők. A program előkészítéséhez a náci Németország által megszállt többi európai ország tapasztalatai nyújtottak segítséget, főképpen Reinhard Heydrich lengyel tapasztalatai, miszerint elsősorban a vidéki zsidóságot kell összegyűjteni, akiket nagyobb városokban összpontosítottak. A zsidókat úgy kellett elhelyezni, hogy a kijelölt terület vasúti sínek közelében legyen (Braham 1997, 408).

Baky László által aláírt 6163/1944. BM. res. 1944. április 7-i szövegében olvasható, hogy az ország zsidóktól való megtisztítását elrendelték, melynek menete területrészenként fog megvalósulni. Elrendelés alá került továbbá, hogy a zsidókat gyűjtőtáborokba kell elhelyezni (Hosszú 2002, 279). A rendeletet Endre László állította össze, s a szükséges teendőket az április 19-i belügyminisztériumi értekezleten tisztázták (Braham 1997, 548).

Hogyan értelmezzük a gettót? A gettók a zsidók összegyűjtésére és elkülönítésére szolgáló területek voltak, amelyeket nagyobb városokban jelöltek ki. Többségében a település azon részén jelölték ki a gettó területét, ahol nagyrészt zsidók laktak, és a városrészt elkülönítették a többi városrésztől. A gettóban kis területen nagy létszámú zsidóságot tömörítettek össze, akiknek fokozatosan szabályozták a mozgását. A kijelölt területen éltek nem zsidó családok is, akiket kiköltöztettek lakásaikból, és megszűnt a lehetőség más városrészekbe való átjárás. A gettót csak nagyon kivételes esetekben, külön engedéllyel lehetett elhagyni (Hosszú 2002, 125, 278).

A zsidók összegyűjtéséhez alaptervet dolgoztak ki, melyet német és magyar zsidótanítási szakértők² állítottak össze. A gettósítási folyamathoz az országot 6 zónára osztották, melyek csendőrzónákat fedtek le:

- kassai csendőrterületre, vagyis Kárpátaljára és Északkelet-Magyarországra;
- kolozsvári és marosvásárhelyi csendőrterületre, vagyis Észak-Erdélyre;
- székesfehérvári és miskolci csendőrterületre, vagyis Észak-Magyarországra

² A zsidótanítási szakértők csoportjai olyan különítmények voltak, amelyek a belügyminisztériumból Baky László és Endre László államtitkárok irányítása alatt működtek, együttműködve Adolf Eichmann Sonderkommandójával.

Kassától a Harmadik Birodalom határáig;

- szegedi és debreceni csendőrterületre, vagyis a Duna keleti részének déli területére;
- szombathelyi és pécsi csendőrterületre, vagyis Délnyugat-Dunántúlra, illetve a budapesti csendőrterületre, vagyis az ország fővárosára és vonzáskörzetére (Braham, 1997, 557–558).

Endre László elsősorban Budapesten szeretne volna kezdeni a gettósítást, de végül meggyőződtek arról³, hogy politikailag is előnyösebb⁴, ha a vidéki zsidósággal kezdik a gettósítást. Így Magyarországon elsőként vidéken, az ország északkeleti részén kezdődött meg a zsidók összpontosítása, Kárpátalján április 16-án vagy 15-én. Karsai László 1944. április 15-re teszi a gettósítás kezdetét, Botos János április 16-át említi tanulmányában (Botos 2014, 131; Hosszú 2002, 278).

A gyűjtést rendőrök és csendőrök végezték. A gettósítás menete általában hasonlóan zajlott le minden településen: a zsidókat hajnalban gyűjtötték össze, a rendőrség az érintetteknek rövid időt hagyott arra, hogy azokat az értéktárgyaikat összepakolják, amelyeket magukkal szeretnének vinni. Ezután elvitték a zsidókat a kijelölt gettókba. Az összegyűjtött zsidók között volt csecsemő, időskorú, terhes nő, fogyatékkal élő; alighanem a zsidók összegyűjtésekor a fizikai és egészségügyi állapotot nem vették figyelembe (Botos 2014, 131).

A magyarországi gettókra – úgy, ahogy más európai gettóra is – jellemző volt a nagyfokú zsúfoltság, egy szobában több család élt együtt; rossz higiéniai körülmények alakultak ki; kevés volt az élelem, így éhínség jelentkezett, ezáltal rövidesen kialakult a cserekereskedelem is. A magyarországi gettókban a tehetősebb zsidókra kihallgatás várt, amikor is a csendőrök a zsidók elrejtett vagyonát keresték, melyeket magukkal csempészték a gettóba, vagy pedig a gyűjtés előtt elrejtett értékeiket akarták felkutatni. A kihallgatás gyakran fizikai bántalmazással vegyült, ha a zsidók nem adtak választ a csendőrök kérdéseire (Botos 2014, 132).

Botos János továbbá egyéb, az emberi méltóság megsértéséről is említést tesz:

A gettókba gyűjtött zsidókat folyamatosan megalázó motozásoknak vetették alá, amelyet kiterjesztettek a testüregekre is. Ezeket a motozásokat – férfiak és nők esetében egyaránt, nem kímélve a gyerekeket sem – legtöbbször szülésznök végezték, a legminimálisabb higiénia mellőzésével. Egy-egy gumikesztyűvel többtucatnyi embert is megmotoztak, s ezzel esetenként a fertőzéseket átvitték egyik személyről a másikra. A motozásokról jegyzőkönyvet vettek fel személyi adatokkal és az esetlegesen talált tárgyak leírásával. A nők motozásánál gyakorta a csendőrök is jelen voltak. Az ismétlődő motozások során talált tárgyakat bűnjelként lefoglalták. (Botos 2014, 132)

A csendőrök számára nemcsak a kivehető aranyfogak, arany és ezüst ékszerek, brossok, órák voltak értékek, hanem a gyógyszerek, bélyegek, poharak, fésűk is

3 A különítmény vezetőit, kiemelten Endre Lászlót főként Adolf Eichmann különleges alakulata győzte meg.

4 Már 1942-ben is célszerűnek látták, ha a vidéki, főleg a kárpátaljai és az észak-erdélyi zsidóságot gyűjtik össze kényszermunkára, mivel így a magyar társadalom „idegen” tömegeit viszik el.

értéknek számítottak, melyeket elvettek a zsidóktól.

Szót kell ejtenünk a gyűjtőtáborok egy másik helyszínéről: a téglagyárakról. A már említett 6163/1944. BM. res. rendelet arról határozott, hogy milyen helyiségtípusokba lehet a zsidókat gyűjteni. Az üres raktárak, nem működő gyárak és téglagyárak is szerepeltek a listán a hitközségi épületek, iskolák, zsinagógák mellett. Már a városokban létrehozott gettóban is rosszak voltak az életkörülmények, azonban a téglagyárakban súlyosabbak voltak az állapotok. A zsidóknak nem volt fekhelye, a szabadban vagy téglaszáritókban helyezték el őket. Tisztálkodásra alig-ha volt lehetőségük, hiszen víz kevés volt. A járványok, például a vérhas nemcsak a téglagyárakban létesült gyűjtőtáborokra, hanem a városi gettókra is jellemzőek voltak (Botos 2014, 132–133).

A zsidók átlagosan 3–5 hetet töltöttek el gettóban. A bevagonírozás előtt több település gettójából koncentráltak egy nagyobb területen nagy létszámú zsidóságot, ahonnan egyszerűbben, gördülékenyebben folyhatott a deportálás. 1944. május 10. és július 8. között több mint 435 000 magyarországi zsidót deportáltak (Grdvohl 2014, 40). A deportálás több módon folyt, hiszen már korábban vittek el több százezer zsidó munkást – többségében férfiakat – a németek számára. 1944. május 12. után zajlott rendezetten, tömegesen a zsidók deportálása. A zsidókkal való bánásmód országszerte hasonló volt, a gettókból a koncentrálásra kijelölt területre átvitt zsidókat szintén átkutatták vagyonkeresés céljából. A vagonírozás során a zsidókat hosszú sorba állították, és egy vagonra akár 70 zsidót is összezsúfoltak.

Az eseményekben fordulat a hatodik, utolsó zónához jutással következett be. A hatodik zónát Budapest és vonzáskörzete jelentette. A budapesti zsidók elkülönítése eltérő volt a vidéki zsidóságtól. Igaz, a Budapest környéki városok zsidóságát május 22. és június 30. között gettóba vagy sárga csillaggal jelölt házakba költöztették, majd a gettósítás befejezésével rögtön, június 30. és július 3. között a koncentrálás is lezajlott (Braham 1997, 739).

Budapest lakosságának 20%-a volt zsidó, és a nagyszámú zsidóság gettósítására megoldást kellett találniuk. Ennek a tervnek a kidolgozása már április elején megkezdődött. A zsidótlanítási szakértők úgy határoztak, hogy a zsidók által lakott lakásokat ki kell üríteni, s az érintett zsidókat máshova kellett költöztetni. Erre a célra Budapestről délre hoztak létre egyfajta gyűjtőtáborokat. Időközben már az első zónából zajlottak a gettósítások, illetve deportálások. Május 3-án adtak ki rendeletet arról, hogy készüljön összeírás azokról a lakásokról, épületekről, amelyeket zsidók laktak. Az összeírásokat Szentmiklóssy József végezte, bár bevallása szerint magát a tervet felháborítónak, embertelennek és törvénytelennek tartotta (Braham 1997, 811). Az összeírással június elejére végeztek. A zsidók immáron volt lakásait a keresztény lakosok szerették volna megszerezni.

Budapesten 1944 tavaszán elvetették a központosított gettó tervét, helyette városszerte szerették volna a zsidókat összetelepíteni. Erre a célra jelöltek ki épületeket, melyeket kizárólag zsidók lakhattak. Az épületek kiválasztásánál figyelembe vették, hogy az épület bérlőinek legalább fele zsidó származású legyen. A keresztények nemtetszését váltotta ki ez az intézkedés, akik kérvényt nyújtottak be, hogy a

házukat ne jelöljék ki úgynevezett csillagos házzá.⁵ Az ilyen épületekben lévő lakásokban is több zsidócsaládnak kellett összetömrölnie (Braham 1997, 811–812).

1944 májusában már a világnak egyértelmű tudomása volt a koncentrációs táborok, haláltáborok létéről az Auschwitz-i jegyzőkönyvnek köszönhetően. Ezáltal Magyarország kormányzója, Horthy Miklós tisztában volt azzal, hogy a magyarországi zsidósággal a deportálás által mi történt. Sokak számára ezért érdekes, hogy csak 1944. július 7-én döntött a deportálásokról leállításáról, így megmentve – egyelőre – a budapesti zsidóságot (Grdvohl 2014, 41).

A vizsgált visszaemlékezések

A dolgozat legfontosabb forrásai azok az adatbázisok, amelyeken a kutatáshoz használt oral history interjúk online elérhetőek. Kovács Éva, Lénárt András és Szász Anna Lujza tanulmányukban összefoglalták, milyen lehetőségek, adatbázisok vannak arra, hogy a holokausztot napjainkban is kutassuk. A *magyar holokauszt személyes történetének digitális gyűjteményei* című tanulmányban az általam felhasznált adatbázisok is szerepelnek: a Centropa 2003-tól működik, teljes neve: Centropa Magyarország Zsidó Családtörténeti Non Profit Kft. 1910 és 1935 között született zsidó túlélőket kerestek fel azzal a céllal, hogy a saját és családjuk történetét meséeljék el. Az emlékek előhívásához személyes fényképeiket is dokumentálták az interjúkészítők. A honlapon 220 interjú található meg, melyeket nem videó formájában, hanem szövegesen találunk meg; illetve 4500 digitalizált fénykép található meg a honlapon.⁶

A másik adatbázis a United States Holocaust Memorial Museum. Az Egyesült Államok Holokauszt Emlékmúzeum 1993 óta működik, azóta több tízmillió látogatót fogadott. Digitálisan oral history és más dokumentum is megtalálható a gyűjteményben, amelyek a világ több országából, köztük Magyarországról is származnak. Több mint 2000 magyar nyelven készült oral history interjúkat videó formájában lehet megtalálni a gyűjteményben.⁷

A szakirodalom által ismertetett gettósítási és deportálási folyamatok után kutatásom arra tér ki, hogy az említett zsidók elleni intézkedések a magyar női zsidóság emlékeiben hogyan rögzültek. Több mint 70 év távlatából a tárgyalt korszakról több információt oral history interjú segítségével kaphatunk. Hazai és nemzetközi szinten számtalan interjú készült holokauszt-túlélőkkel, amelyeket interneten keresztül, az adatbázisok oldalán, szabadon elérhetünk. A tanulmányom kutatási részét két, már említett adatbázis segítségével végeztem el, ahol olyan visszaemlékezéseket

5 Törvényes formát hivatalosan 1944. június 16-án adtak az intézkedésnek. A csillagos házakban tehát kizárólagosan csak zsidók lakhattak, az elnevezést pedig az épületek kapujára kötelezően kialakított sárga csillagról kapta. Ez a jelvény jelezte, hogy az épület csillagos ház. A rendelet továbbá megtiltotta, hogy a zsidók máshol, akár régen zsidó tulajdonjogú épületben lakjanak (Botos 2014, 131; Braham 1997, 813; Hosszú 2002, 326).

6 Centropa – Megőrzött emlékek interaktív könyvtára <https://www.centropa.org/hu>

7 United States Holocaust Memorial Museum <https://www.ushmm.org/>

válogattam ki, amelyekben részletesen meséltek az interjú alanyai a kutatott témakörökről. Fontos volt számomra az, hogy megfelelő és felhasználható ténymegállapításokat említsenek a nők, melyekből a kérdéseimre választ tudtam kapni. A kérdésem, ezáltal a kutatás célja számomra az volt, hogy milyen speciális témakörök jelennek meg a holokauszt gettósítási, illetve deportálási szakaszának idejéről. Kutatásomhoz 14 interjút használtam. Az interjúalanyok különböző életkorú, vidéki nők, akik között vannak nem zsidó származásúak is.

Eredmények

A kutatásom a Magyarország vidéki zsidóságának gettósítására és deportálásának kezdetére fókuszált, melynek mindennapi történéseit a szakirodalomban megfogalmazottakon túl a túlélők emlékezésein keresztül próbáltam bemutatni. Kutatásom sokkal inkább kiemeli a személyesen megélt tapasztalatokat a gettósítással és deportálással kapcsolatban. A munka kifejezetten a női visszaemlékezésekre fókuszált, a visszaemlékezéseket két adatbázisban, a Centropa és az United States Holocaust Memorial Museum oldalain fellelhető oral history interjúk alapján vizsgáltam. Az interjúk a 2000-es évek elején készültek, az akkor idős asszonyok egykoron fiatal lányként vagy fiatal felnőttként élték át a holokauszt okozta traumákat. A dolgozat 12 magyar zsidó túlélő nő és 2 magyar nem zsidó nő visszaemlékezését elemezte.

A zsidó női emlékezések a szakirodalomban leírt tényeket megerősítették, vagyis a nőket, férfiakat, gyerekeket egyaránt gyűjteni kezdték előre meghatározott időpontban, amelyről a zsidók nem tudtak, a zsidókért váratlanul érkeztek a csendőrök. Sok fiatal férfit azonban nem gettóba, hanem munkaszolgálatra vittek, így több zsidó nő és gyerek a férje, illetve apja nélkül vészelte át a gettósítás időszakát. Ugyan a szakirodalomból tudjuk, hogy sok zsidó férfit munkaszolgálatra hurcoltak el, azonban ez a munkaképes férfiakra vonatkozott. A visszaemlékezésekből kiderült, hogy – néhol rövidebb ideig, mint a nők, de – voltak férfiak is a gettóban, illetve gyűjtőtáborokban, többnyire idősebb férfiakat vagy kisfiúkat említettek a visszaemlékezők. Erről a következő visszaemlékezések tesznek tanúbizonyságot: „Bevonultunk, és egy hét múlva elvitték a negyven és ötven közötti férfiakat, aztán a többi férfit. Egy hónapig voltunk a gettóban, és az alatt jóformán az összes férfit elvitték... Arra emlékszem még, én akkor tizennégy éves voltam, hogy esténként a hasonló korú fiúkkal kéz a kézben sétálgattunk...” (Bognár Pálné, 2004/2006); „Közösen férfiak, nők, öregek, gyerekek ott voltak...” (Lipkovits Edit, 2014). Lipkovits Edit egy idős férfi, Hoch bácsi öngyilkosságáról is beszámolt. Emellett több zsidó hölgy megemlítette az interjú során, hogy az apukájuk is a gettóba került a családjukkal együtt. De nem csak az apák, hanem a lányok fiútestvérei is bekerültek a gyűjtőtáborokba. Grün Magda története érdekes, az interjú során Magda többször említi az öccsét, akit bevitték munkaszolgálatra. Magda a családjával már a gettóban tartózkodott, amikor az öccsét egy katonatiszt ismerőse segítségével sikerült kimenteni a püspökladányi munkaszolgálatos táborból, akit még azelőtt keresett meg, hogy a családjával be kellett vonulni a gettóba. „...A gettóba behozta

egy katona, kísérettel, és letették.” (Grün Magda, 2004). Így a továbbiakban az egész család együtt maradt.

A nők és férfiak visszaemlékezésében különbséget a helyszínek leírásában lehet felfedezni. Míg a nők nem részletezték azt, hogy a gettók/gyűjtőtáborok hogyan néztek ki, addig a férfiak részletesebben és szakszerűbben körül tudták írni, hogy a területek hogyan is festettek. A nők a téglagyárakról annyit meséltek el – kevés felhasznált visszaemlékezésben –, hogy a latrina használata mennyire rossz körülményekkel járt. A gettóban való elhelyezésről már többet árultak el a visszaemlékezők, miszerint kis szobákban több személyt, családokat költöztettek össze: „A gettóban kétszoba-konyhában 15-en laktunk” (Krausz Károlyné, 2002); „Kertes házak voltak általában négy-hat szobával, ide zsúfoltak be húsz-huszonöt embert” (Nyitrai Lászlóné, 2005); „Rengetegen voltunk a házba, mert sok helység volt” (Lipkovits Edit, 2014); „Mi egy huszonöt négyzetméteres szobába kerültünk, itt nyolc felnőtt meg egy-két gyerek volt elhelyezve” (Bognár Pálné, 2004/2006).

A zsidó nők a gettósítás és deportálás időpontját igyekeztek visszaemlékezésükben napra pontosan megmondani, „A holokauszt kezdetén, 1944. április huszadika körül kellett a pécsi gettóba mennünk” (Nyitrai Lászlóné, 2005); „1944. május másodikán kellett bevonulni a gyöngyösi gettóba, körülbelül egy hétig tartott a bevonulás, nem egy nap ment az egész város” (Bognár Pálné, 2004/2006), majd a deportálás kezdetéről így emlékezett: „...Június nyolcadikán Zöldi Márton, a hírhedt Gestapo százados megjelent, kiállítottak minket a gettóval szemben egy nagy rétre...” (Bognár Pálné, 2004/2006). Ám inkább csak megközelítően mondtak helyes dátumot, a szakirodalomból tudjuk, hogy a gettósítások május elején vették kezdetüket, néhány hét leforgása alatt a költöztetés lezajlott, így tehát a hónapra emlékeztek vissza a visszaemlékezők. Bizonyos zsidó nők egy fontosabb eseményhez kötötték a gettósítás időpontját, pl. az érettségi megszerzéséhez, iskolához: „áprilisban vége volt az iskolának, utána nem sokkal kellett beköltözni a gettóba” (Diamant Róbertné, 2005), majd a deportálás kezdetéről a következőre emlékezett: „...Arra viszont határozottan emlékszem, hogy éjszaka mondták meg, hogy kiűrik a gettót. Ez nem bejelentésként hangzott el, hanem szájról szájra terjedt, és a templomba beszállásokkal kezdték a kiűризést. Előbb a sportpályára vittek egy csomó embert, aztán áthajtottak mindenkit a téglagyárba, ahol sokáig voltunk...” (Diamant Róbertné, 2005).

A zsidó nők megerősítették azt is, hogy a zsidók elleni intézkedések mekkora mértékben sértették az emberi jogokat, számtalan történet embertelen körülményekről számolt be. Egyik speciális témaként a zsidó nők emlékezetében a rossz bánásmód maradt meg, amikre konkrét példákat tudtak mondani. „A hitközség székházában személyi motozást hajtottak végre, és mindent, ami értékes volt, elvettek tőlünk. Többek között a porcelánfejű babámat is elvették, pedig az egyik rendőr, miután megvizsgálta, mondta, hogy nincs benne semmi. Erre a magyar rendőrparancsnok megjegyezte, hogy »nem lesz neki már arra szüksége«. Borzasztóan el voltam keseredve emiatt.” (Diamant Róbertné, 2005) „Csendőr, rendőr, akik nem is értették, hogy mit csinálnak, azt hitték, mind gonosztevők vagyunk. Amikor gyűrtak be minket a vagonba, és nem fértünk, akkor nem néztek azt, hogy fiatal vagy nem, hátba vágtek, hátulról löktek. Meg elvették a holmimat, a sok kedves

aproságot, ami még emberi volt. »Minek az már magának?« – ilyeneket mondtak.” (K. Zoltánné, 2007–2008) „Volt egy Trencsényi nevű csendőr, aki azt a nyírjesi pusztát irányította, egy borzalmas ember volt, lefektetett embereket a földre, de idős embereket is, meg kikötött embereket.” (Galló Imréné, 2002) A deportálás során is kíméletlen viselkedésekről tanúskodnak a visszaemlékezések: „végigjárták a lakásokat, és gumibottal kiverték, aki el akart bújni. Akkor ott elmondták, hogy most minket innen elszállítanak, és elvisznek Németországba dolgozni. Szóval összetelreltek, s hajtottak minket gyalog a gettótól az állomásig, ez körülbelül három-négy kilométer. Nagyon keserves menet volt, csak gyerekek, öregek és nők; aki lemaradt, azt megrugdosták, és kétoldalt kutya is jött. Az emberek álltak és néztek. Voltak, akik röhögtek rajtunk, és voltak, akik sírtak...” (Bognár Pálné, 2004/2006) Látható, hogy a csendőrök nem kezelték emberként a gettóban tartózkodókat. A motozásról, rossz bánásmódról, a rossz életkörülményekről mindegyik interjúban olvashatunk, ahogy azokat a szakirodalomból is tudjuk. A vagyontárgyaik elvesztése, ingatlanjaik lefoglalása is elhangzott az interjúkban. Nemcsak fizikai, hanem szóbeli bántás is történt a csendőrök részéről, mondataikkal éreztették a zsidókkal, hogy ők nem fognak már hazatérni. Azonban fontos kihangsúlyozni, hogy a szakirodalomban leírt szörnyű motozásról, ami során a nők testnyílásait is átvizsgálták, illetve nemi erőszakról egy felhasznált visszaemlékezés sem számolt be. Ennek több ok is tulajdonítható. Attól, hogy a visszaemlékezők nem ejtettek ilyen esetről szót, még nem utal arra, hogy nem történhetett nemi erőszak; valószínűsíthető, hogy a zsidó nők azért nem beszélnek a szörnyű fizikai motozásokról vagy nemi erőszakról, mert egy rossz, kellemetlen, megalázó emlék a számukra.

Speciális témaként a gettósítás és deportálás témakörében megjelentek a rossz körülmények. A gettókról, vagonirozásról, deportálásról megegyeznek a visszaemlékezések: minden zsidó női túlélő a zsúfoltságot, vécézési lehetőségként a kis vödört, a kevés ételt, a kevés fényt, a hosszú időt és utazást említette meg, ahogy ezek a szakirodalomban is szerepelnek. „A cukorgyárban borzasztóak voltak a körülmények. Nem volt vécé, csak latrina. Ennivaló nem volt, csak egyszer egy nap kaptunk egy levest.” (Grün Magda, 2004) „Három napig lehattunk ott, az istállóban, a földön aludtunk. Nem tudom, mennyien lehattunk... Valamennyi minimális ellátást kaptunk, már nem emlékszem pontosan azokra a napokra.” (Nyitrai Lászlóné, 2005) A rossz higiénia témaköre is megjelent a visszaemlékezésekben: tisztálkodásra lehetőség aligha volt biztosítva a fogvatartottaknak, hiszen megfelelő hely és víz sem volt biztosítva a számukra. „Az udvar közepén volt egy nagy árok, az volt a latrina. Közösen férfiak, nők, öregek, gyerekek ott voltak, pucéran, és mindenki mindent látott. Mosakodni nem lehetett, ha sikerült egy vödör vizet szerezni, akkor a 17 lakója a boxnak, egymás után mosakodtak, ahogy tudtak.” (Lipkovits Edit, 2014)

A vagonok körülményeit is rossz szavakkal illették a visszaemlékezések. „Egymás mellett ültünk a csomagjainkon, felállni nem lehetett, ennivalót alig kaptunk. Naponta egyszer nyitották ki a vagon ajtaját, hogy levegőzzünk. Minden szükségünket ott kellett elvégeznünk vödörökbe. Otthonról csak azt vihettük magunkkal, ami egy hátizsákba belefért. A hátizsákban lehetett egy váltás ruha és talán egy pár cipő.” (Nyitrai Lászlóné, 2005) A vagonok körülményeiről elmondható, hogy kevés

élelemmel – ritkán kaptak egy darab kenyeret –, zsúfolt környezetben, kevés friss oxigénnel és résnyi fény beszűrődése mellett kellett a zsidóknak átvészelnük a napokat. A rossz higiéniai körülmények megmutatkoznak abban, hogy egy bádogot kaptak a vagonra, ahol 80 ember volt összezsúfolva, azt is nagyon ritkán cserélték.

A visszaemlékezésekből továbbá azt is megtudhattuk, hogy a cserekereskedelem is jelen volt a gettóban. „Úgy lehetett elhagyni a területet, hogy fiatal lányokat toboroztak mezőgazdasági munkára, aki ide jelentkezett, az kísérelve kimehetett dolgozni egy bolgárkertészethez. Ennyi volt a szabadság. Nem volt kötelező a munka, de szívesen jelentkeztek, mert így lehetett csak elhagyni a zárt területet. Ők kaptak a munkájukért cserébe zöldséget, amit aztán eladtak, elcseréltek a gettóban. A házban volt egy közös konyha, ott főztünk.” (Nyitrai Lászlóné, 2005) A visszaemlékező munkavállalása következtében volt a gettóban burgonya. „Önként lehetett vállalni, hogy munkára kimehessünk. Hogy ne legyen az a bezártság, meg hogy elterelje a figyelmünket a dolgokról. Kivittek répát egyelni, és mikor mentünk már vissza, akkor jöttek haza a parasztasszonyok, akik Nyíregyházára hordták be az élelmiszert. S az egyik parasztasszonnyal elkezdtem beszélgetni, és volt neki tíz tojása, és egy félliteres bögrében volt vaj, és a beszélgetés közben megmutattam neki, hogy milyen kombiné van rajtam. Azt lehúztam, s ezért kaptam tíz tojást és egy fél liter vajat.” (Galló Imréné, 2002) Láthatjuk a visszaemlékezésekből, hogy a cserekereskedelem nemcsak a gettó falain belül, hanem azon kívül is működött. Voltak azonban kivételes esetek is, példaként idézem Gábor Pálnét, lánykori nevén Angyal Zsuzsannát, akit egy csendőrszázados feleségül akart volna venni, emiatt többször sietett a lány segítségére: „Ő minden nap vagy tízszer eljött hozzánk. Anyám cigarettázott, minden nap meghozta a cigarettáját. Volt júniusban a cseresznye, eper, minden, hozta nekem meg a nagynéni kislányának a gyümölcsöt. Csokoládét, mindent. [...] Mikor vagoniroztak, alumíniumvödröt kettőt, hogy az legyen a vécé, egy zománcvödröt, abban adott be vizet, meg még egy kanna vizet, meg négy-öt kenyeret.” (Gábor Pálné, 2001) A férfi azonban a lány szüleit nem tudta volna megmenteni.

Habár rendelet szabályozta, hogy csak a nap bizonyos részében lehetnek a zsidók sárga csillag viselésével gettó falain kívül emberek között: megszabott időpontban Krausz Károlynének engedélye volt elhagyni a gettót, az engedélyt a férje szállítmányozási vállalata miatt kapta meg, a gettóból 10 és 14 óra között mehetett be a városba, azonban gyakorta szembesült olyan boltokkal, ahol kiírták: „zsidót nem szolgálunk ki” (Krausz Károlyné, 2002). Annak ellenére a gettóból nem járhattak ki a zsidók, viszont mégis látjuk, hogy bizonyos visszaemlékezők beszámoltak arról, hogy engedéllyel vagy munkavégzés céljával kijárhattak a gettóból, így keresztény lakosokkal is tudtak kapcsolatot teremteni. Ezáltal lehetőség volt a gettóba élelmet bevinni.

Látható, hogy a holokausztot túlélő zsidó nők elsősorban olyan eseményeket, történeteket meséltek el, amelyek az egész családjukat érintették. Így egy másik speciális témaként megemlítendő a *család*. Kiemelkedik a visszaemlékezésekben a családi összetartás, az egymás iránti aggodás. A gettóban, a vagonirozás közben is igyekeztek a családtagok együtt maradni. Fontos kiemelni, hogy keresztények is

jártak a gettóban, a keresztény feleség bevonult a zsidó férjével a gettóba vagy a gettóból egy keresztény anya kimenekítette a zsidó gyerekeit, s ezek mind a családi összetartást mutatják. K. Zoltánné Glück Ilona sok szegedi vegyes házasságban élő zsidóról számolt be, elmondta, hogy sok keresztény nő volt, aki zsidó férjével bevonult a gettóba, közülük szerencsések is voltak, akik túléltek a népirtást (K. Zoltánné, 2007–2008). A gyermekek kimentéséről a következő visszaemlékezés tanúskodik: „Olyan csodálatos dolog volt, hogy bejött egy hölgy a lányaiért, aki keresztény volt, a lányai meg félvérek voltak, azok bekerültek a gettóba, és az utolsó héten sikerült neki elintézni, hogy kivihette a lányokat. Aztán egy másik hölgy a kisbabájával, ő is félvér volt, ő is itthon maradhatott” (Lipkovits Edit, 2014). Lipkovits Edit visszaemlékezett olyan történetekre, hogy egy-két családnak sikerült megmenekülni, de kiemelte, hogy szökések nem voltak.

A vizsgált oral history interjúk mindegyikéből egyértelműen tapasztalható, hogy a zsidó nők számára elsősorban a család volt a legfontosabb. Az interjúk során a zsidó nők családtagjainak sorsa is előtérbe került, fontos volt a számukra, hogy a családtagjait biztonságban tudja. A gettóban, a deportálás során a visszaemlékezők a szüleikkel, testvéreikkel próbáltak együtt maradni. Fentebb említésre került Gábor Pálné története, miszerint egy csendőrszázados feleségül akarta volna venni, de a lány szüleit nem tudta volna megmenteni. Emiatt Zsuzsanna visszautasította a szökés lehetőségét annak okán, hogy a családjával maradjon. Ebből is látszik a család fontossága. A zsidó nők végig az interjú szövegében érzékeltették, hogy közösen éltek meg a megterhelő eseményeket, sosem egyes számban, hanem többes számban fogalmazták meg a történeteiket. Fontos kiemelni, hogy a visszaemlékezők a borzalmak megélése idejében még kiskorúak vagy fiatal felnőttek voltak, így ebből is egyértelmű, hogy a zsidók a családtagokkal együtt igyekeztek maradni. A gettóba érkező magas létszámú tömeg említésekor a visszaemlékezők hozzátették, hogy a családok igyekeztek együtt maradni. A deportálás idejére szintén úgy emlékeztek vissza a vizsgált oral history interjúkban, hogy a vagonokban a családtagjaikkal egy helyen utaztak. „De bár ott maradhattunk volna végig, mert akkor együtt volt még a család” – mondta Krausz Károlyné 2002-ben.

Több zsidó nő a hazatérése után értesült arról, hogy mi történt a családjával. Sz. Lajosné története különös: unokatestvére munkaszolgálatosként a kaposvári téglagyárban dolgozott, a hely rendberakása volt a feladata.

Ő a szalma között legnagyobb megdöbbenésére ott találta a nagyanyám, édesanyám és az én fényképemet. Egy kicsi fotót, összegyűrődve, a hátoldalán nagyanyámnak a kézírása. Egy amatőr kép, négyen vagyunk rajta, a kicsi lányommal együtt. Valószínű, nagyanyám ejthette ki a retikülből, aztán a szalma között eltűnt. Hogy milyen a sors! Ez a kép még ma is megvan. Lehet látni rajta, hogy egy sokat szenvedett kép. Pista – az unokatestvérem – ezzel várt engem. Egyszer, amikor látta, hogy beszédes napom van – mert volt, amikor egy szót nem tudtam beszélni, azok után, hogy mindent megtudtam –, előhúzta, hogy na, adok neked valamit. Valami nylonból elővette a képet, és elmesélte a történetet. Innen tudom hát, hogy a nagymamát is elvitték. (Sz. Lajosné, 2004–2005)

A véletlen folyamán, a munkaszolgálat során talált családi emlékről mesélt a visszaemlékező hölgy, mely vidám és szomorú is egyben, hiszen ezáltal azt is megtudta, hogy a nagymamáját deportálták a gettóból.

A holokauszt a halál tényével össze van kapcsolva, a szakirodalom számtalanszor említi a gettókkal és a deportálás időszakával kapcsolatban a számtalan halálesetet, amelyek a zsidó nők emlékeiben is erősen megmaradtak. A visszaemlékezések között elszórtan, de tettek említést halálesetekről a zsidó nők. Az elkerített területeken belül tudtak arról a zsidók, hogy valaki életét veszítette más vagy a saját keze által, de többségében azt hangsúlyozták ki, hogy melyik hozzátartozójuk veszítette életét a gettóban. A rossz emlékek között azonban jelen voltak szép történetek is, főleg kisgyermekként igyekeztek a jó pillanatokra fókuszálni, példaként említhető Bognár Pálné története: „Arra emlékszem még, én akkor tizennégy éves voltam, hogy esténként a hasonló korú fiúkkal kéz a kézben sétálgattunk, és néztük a csillagokat, énekelgettünk, leültünk a sötétben, és még volt kedvünk, az utolsó percig.” Kedves emlék számára egy vele egykorú keresztény barátnője, Zsuzsi, akit gyakran említett az oral history interjúban. Zsuzsit nem zavarta, hogy Bognár Pálné Éva zsidó származású, már a sárga csillag viselése idején is játszott vele, illetve a gettóba vonulás után is eljárt a gettóhoz, vitt almát és egyéb apróságokat. Évának fontos emléke, hogy Zsuzsa mentette meg az összes játszóbabáját.

Többször került említésre értéktárgyak megmentése vagy éppen elvesztése. K. Zoltánné Glück Ilona egyik története is bemutatja azt a fontos tény, hogy mennyire fontos az emberek számukra fontos érték:

Azt mondták, a templomba szabad valamit bevinni, volt annyi idő még... Egy kis ládába raktam be pár iratot, pár fényképet meg ami hirtelen eszembe jutott. Nem ruhát meg cipőt, azt otthagytam mindet, hanem iratokat, könyveket és főleg képeket. Zsinaggal bekötöttük, és bevittük a templomba; hátul, az oltár mögött van egy raktárféle, oda lehetett vinni a ládákat. A templom „asylum” latinul, egy „védőhely”, és valóban, oda nem lőttek szerencsére; a sok ablak össze volt törve, de a nagytemplom nem sérült különösebben. Amikor hazajöttünk egy jó ével később, mindenki megtalálta ott az ő batyuját. Ennek köszönhetem, hogy annyi szép emlékem maradt. (K. Zoltánné, 2007–2008).

Az értéktárgyakat megmentésére többször olyan példák is felbukkantak, ahol inkább a zsidó családok önszántukból hagyták el az értékeiket, mintsem hogy a csendőrhöz kerüljön: „Be kellett szolgáltatni mindent, aranyat, ékszert, pénzt. Lehetőleg minél kevesebbet adtunk be, betapostuk a sárba, meg bedobtuk a vécebe, a főlzabadulás után ott nagy ásás volt. Volt, aki talált, volt, aki nem.” (Bognár Pálné, 2004/2006)

A zsidók és nem zsidók kapcsolatáról vegyesen lehet szólni a tárgyalt időszakban. A zsidó női interjúk is említenek olyan helyzeteket, amikor tapasztalták a nem zsidók reakcióit. Főként a vagonokhoz vonulás alkalmával szembesültek a zsidók a nem zsidó lakosok reakcióival, melyek vegyesek voltak: a szemtanúk egy része örült, kinevette a zsidókat; másik része viszont szomorú volt. A zsidó nők a következő reakciókat érzékelték a vagonokhoz vezető úton: „Az emberek álltak és néztek. Voltak, akik röhögtek rajtunk, és voltak, akik sirtak...” (Bognár Pálné, 2004/2006).

„És persze a járdán ott álltak az emberek, és volt, aki sajnált bennünket, volt, aki még tapsolt is örömeiben, hogy végre a bűdös zsidókat megfelelő helyre viszik.” (Krausz Károlyné, 2002)

Azonban ki kell emelni azt is, hogy a nem zsidó nők emlékeiben miképpen él a holokauszt. A nem zsidó nőkkel készült interjúkban a gettósítás és deportálás időszakára röviden jelenik meg, hiszen a gettóban történő eseményeket nem látták a saját szemükkal, ellenben a vagonírozás folyamatát már saját maguk is végignézték. A gettósítás folyamatát a – 1944-ben még fiatal kislány – visszaemlékezők a szüleik otthoni beszélgetéséből tudták meg. Dr. Bényei Erzsébet szülei igyekeztek a témát kerülni, ha a lányuk jelen volt, mégis egyre többször érintették a beszélgetés folyamán a témát, akik felháborítónak tartották, hogy zsidó családokat vittek el. „Mikor bementek a lakásba, akkor látták, hogy ott volt megterítve az asztal reggelire, még a csészében a tea, vagy kávé vagy valami, és váratlanul, hirtelen rángathatták ki őket.” (Dr. Erzsébet Bényei, 2011) A másik felháborodást a következő történés keltette: a zsidók gettósítása után a zsidók holmiját a keresztények szétosztogatták. Kiemelte, hogy a gettót sosem látta. 1944 nyaráról a zsidók menetelésére emlékszik, ez a látvány maradandó emlék maradt a számára, félelmetes volt gyerekként látni a zsidókat tömegesen, batyukkal vonulni; időseket, gyerekeket, jómódúakat, szegényeket egyaránt. Erzsébet és családja olyan keresztény emberek voltak, akik a zsidókat sajnálták, nem tekintettek rájuk rossz szemmel. Azonban tapasztaltak keresztény emberek között olyanokat, akik zsidógyűlölők voltak: Erzsébet az anyukájával sétált az úton, amikor hallottak egy fiút énekelni, a dalból egy sort jegyzett meg: „üssük a zsidókat bikacsókkal”. Erzsébet anyukája rászólt a fiúra, hogy nem szabad ilyet énekelni, egy férfi járókelő azonban e hallatán azt mondta a fiúnak: „de szabad, énekelj csak, fiam” (Dr. Erzsébet Bényei, 2011).

Egy másik visszaemlékező, Kellő Györgyné Kolakovszki Erzsébet fiatal keresztény lányként nem fordított különös figyelmet a zsidók helyzetére, nem igazán tudta, hogy mi történik a zsidókkal. A Kellőnével készült interjúban szintén a vagonírozás eseménye jelenik meg. Erzsébet és testvérei először egy nagy tömeget láttak, nem tudták, hogy mi történhet, közelebb érve látták a zsidókat benne a vagonban. Közben a tömegből mondta egy keresztény ember, hogy most viszik a zsidókat. A kerítésektől csak két vagon látott, ami tele volt gyerekekkel, nőekkel, férfiakkal. „Integtek, kiabáltak. Ne féljete, visszajövünk. Innen, erről az oldalról kiáltották, mert egészen a sorompóig odaengedték a népet, és mondták, hogy ne féljete, visszajöttök. Aztán volt, aki azt mondta, majd mi is megyünk, meg ilyen. Ne sirjatok...” (Erzsébet Kellőné Kolakovszki, 2013). A nem zsidók inkább szomorúak voltak, és nyugtatták a zsidókat. Szomorúak voltak az emberek, voltak olyan keresztények, akik sírtak. Fegyveres csendőrökre emlékszik, akik őrizték a vagonokat. Erzsébet nem látta a vagonok indulását.

Fiatalként még nem értették, hogy miért van szükség a zsidók elhurcolására, ahogy azt sem tudták – tekintve, hogy az idősebbek igyekeztek övni a gyerekeket a zsidókkal kapcsolatos információktól –, hogy azt a helyet, ahova a zsidókat összezsúfolták, gettónak nevezték el. A deportálásról több emlékkép él az emlékezetükben, látták a zsidókat menetelni a vasút felé, bőröndökkel a kezükben, ahol hosszú vagon sor várta őket, látták a zsidókat a vagonokban. Ezek a látványok mind

megrázóak voltak, melyek marandó rossz emléket okoztak a nem zsidók számára. A keresztény lakosok egy része elítélte a zsidóellenességet, a másik része azonban egyetértett a zsidók elleni intézkedésekkel.

A zsidóság egy része szinte biztosra vette, hogy hová viszik őket; főként az idősek sejtették, hogy a halálba vezetnek a vagonok. A nem zsidó lakosok nem tudták, hogy a zsidókat megsemmisítő táborokba vitték, úgy tudták, hogy dolgozni vitték el őket. Úgy érezték, hogy számukra már csak a pusztulás létezik. Grün Magda is úgy fogalmazott, hogy „gondolták, úgyis elvisznek a pokolba minket” (Grün Magda, 2004). Diamant Róbertné Edit és családja már a téglagyárban levágták a hajukat, ami az apukája ötlete volt, „mivel apám feltehetően tudta, hogy mi következik, azt mondta nekem, vágassuk le a hajadat, mert tetves lesz az agyonszúfolt vagonban” (Diamant Róbertné, 2005). A körülményekről alkotott akkori vagy esetleg utólag gondolt véleményét a zsidó nők bátran megosztották az interjú készítése közben: „A gettóban azt gondoltuk, hogy a németek úgyis elvesztik a háborút, és akkor majd megyünk haza, mindenki a saját lakásába.” (Nyitrai Lászlóné, 2005) „Semmit nem tudtunk, pedig amíg lehetett, hallgattuk a rádiót. Évekkel később a BBC-ben hallottam, hogy valami nagyon magas rangú minisztériumi ember annak idején ott, Londonban fogadott valakit, akinek pontos adatai voltak, tudott mindent, de az illető azt hitte, hogy ez bolond, hogy ilyen nincs. Nem hitték el, hogy van ilyen láger. Nem véletlen, hogy soha nem bombázták. Lehetett volna. Annál sokkal távolabbra is el tudtak jutni az angol repülőgépek.” (Baik Éva, 2007)

Összegzés

Dolgozatom a magyar holokausztot megélő zsidó és nem zsidó nők visszaemlékezésein keresztül kutatta azt, hogy az ország vidéki területein a gettósítás és deportálás időszakából milyen speciális témakörökről mesélnek a túlélők, s ezáltal megtudjuk, hogy az emlékek összhangban vannak-e a téma szakirodalmával. A szakirodalomban szereplő tényeket a visszaemlékezések is megerősítették, miszerint a gettót nagyjából a nők és gyerekek járták meg, kisebb részt a férfiak, ezzel is bebizonyítva azt, hogy miért a női visszaemlékezéseken keresztül vizsgáltam az adott témakört. A kutatásommal ugyan a holokausztról alkotott kép nem változik meg, mégis kiegészíti azt az ismeretet, amit eddig is tudtunk. A történetek elmeséléséből láthattuk azt, hogy a zsidókkal mennyire embertelenül bántak a rendőrök már olyan területeken is, ami még a saját otthonuk volt a népiirtás kezdete előtt, és éltek át lelki és fizikai bántalmazásokat, rossz életkörülményeket, szűkölködésekkel. Azonban még mindennek ellenére is igyekeztek a zsidók egymásra támaszkodni, hiszen egyértelműen kimutatható a kutatás eredményeiből, hogy a családnak és az összetartásnak mekkora fontossága volt ebben az időszakban is, hiszen akár családtagnak vagy ismerősnek igyekeztek a zsidók segíteni.

Összegezve tehát elmondható, hogy az elemzett oral history interjúkban nem jelennek meg a nemi erőszakra utaló bántalmazások; a nők nem jellemzik részletesen a gyűjtőtáborok kinézetét; nem jelenik meg a gettóba hurcolás körülménye; illetve döntően nem jelenik meg a gyilkosság témája. Ellenben speciális témának

mondható a gettóba hurcolás időpontja; az embertelen bánásmód – jelentősebb mértékben szóbeli, de fizikai bántalmazás is – és a rossz életkörülmények; s nem utolsósorban a család, családi összetartás és az egymás iránti aggodás.

A nem zsidók véleménye a holokausztról megoszlott, a nem zsidók emlékein keresztül főképpen a deportálást tudtuk közelebről megérteni, hiszen a nem zsidók a gettó falain belül nem tapasztalták meg a történéseket. Az azonban egyértelmű volt, hogy az ország lakossága 1944 tavaszán mit sem sejtett abból, hogy a Német Birodalom területein koncentrációs táborok létesültek, ahol zsidók milliói veszítették életüket; a zsidók elviteléből csupán azt sejtették, hogy a németeknek a zsidókra csak munkavégzés miatt van szükségük.

1944. július 7-én Horthy Miklós leállította a deportálásokat, ezzel egyelőre megmentve a budapesti zsidóságot. Azonban az események 1944 őszén máshogy alakultak, ami miatt 1944 október-novemberétől a zsidók deportálása folytatódott.

Irodalom

Botos János (2014): A zsidó vallásúak, származásúak emberi jogainak, emberi méltóságának megsemmisítése a holokauszt idején (1933–1945). *Acta Humana* 1. 117–135. p. Online elérhető: <http://real.mtak.hu/122790/1/AH_2014_1_Botos_Janos.pdf> (Letöltve: 2023. 01. 16.)

Braham, Randolph L. (1997): *A népirtás politikája I–II*. Budapest: Belvárosi Könyvkiadó. Online elérhető: <<https://mek.oszk.hu/11500/11506/pdf/>> (Letöltve: 2023. 03. 09.)

Grdvohl, Paul (2014): Magyarországi deportálások: az észlelés rétegei. *Kultúra és Közösség* 5. évf. 2014/4., 33–58. p. Online elérhető: <http://acta.bibl.u-szeged.hu/5028/1/belvedere_2005_007_008_063-079.pdf> (Letöltve: 2023. 03. 09.)

Hosszú Gyula (2002): *Utak a holokauszthoz, történetek a holokausztról*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Karsai László (2015): Holokauszt Magyarországon. *Mozgó világ* 41/2. sz. 19–35. p. Online elérhető: <http://www.epa.hu/01300/01326/00167/pdf/EPA01326_mozgo_vilag_2015_02_019-035.pdf> (Letöltve: 2023. 01. 16.)

Kovács Éva Judit – Szász Anna Lujza – Lénárt András (2012): A magyar holokauszt személyes történetének digitális gyűjteményei. *Buksz – Budapesti Könyvszemle* 23/4. sz. 336–351. p. Online elérhető: <http://real.mtak.hu/44277/1/A_magyar_holokauszt_szemelyes_torteneten.pdf> (Letöltve: 2023. 01. 16.)

Kun Zsuzsanna (2005): A holokauszt Kiskunfélegyházán. *Belvedere Meridionale* 17/7–8. sz., 63–79.

Pécsi Tibor (2009): Falak mögött – Zsidó gettók a második világháború alatt. Holokauszt Emlékközpont. Online elérhető: <https://hdke.hu/wp-content/uploads/2021/10/szakanyag_getto.pdf> (Letöltve: 2023. 03. 06.)

Oral history interjúk

United States Holocaust Memorial Museum <<https://www.ushmm.org/>>

Centropa – Megőrzött emlékek interaktív könyvtára <<https://www.centropa.org/hu>>

Baik Éva, 2007 <<https://www.centropa.org/hu/biography/baik-eva>>

Bognár Pálné, 2004 és 2006 <<https://www.centropa.org/hu/biography/bognar-palne>>

Diamant Róbertné, 2005 <<https://www.centropa.org/hu/biography/diamant-robortne>>

Dr. Erzsébet Bényei, 2011. december 8. <<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn628826>>

Edit Lipkovits, 2014. február 4. <<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn724370>>

Erzsébet Kellóné Kolakovszki, 2013. október 17. <<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn73528>>

Gábor Pálné, 2001 <<https://www.centropa.org/hu/biography/gabor-palne>>

Galló Imréné, 2002 <<https://www.centropa.org/hu/biography/gallo-imrene>>

Grün Magda, 2004 <<https://www.centropa.org/hu/biography/grun-magda>>

K. Zoltánné, 2007-2008 <<https://www.centropa.org/hu/biography/k-zoltanne>>

Krausz Károlyné, 2002 <<https://www.centropa.org/hu/biography/krausz-karolyne>>

Miklosne Sipos <<https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn502522>>

Nyitrai Lászlóné, 2005 <<https://www.centropa.org/hu/biography/nyitrai-laszlone>>

Sz. Lajosné, 2004-2005 <<https://www.centropa.org/hu/biography/sz-lajosne>>

Úttörőmozgalom és cserkészet – ifjúságnevelési koncepciók¹

SZÜCSY VAZUL VENCEL

Pioneering and scouting – youth education concepts

Abstract

The study looks at the educational concept of two youth associations, namely the Scouting and the Pioneer movement as two defining youth associations in the 20th century Hungary. In the beginning of the 20th century, due to several social influences, there was an increased demand for communities that bring young people together and educate them outside of school. The Scouting movement spread in the first half of the century, and was replaced by the Pioneer Association during the socialist–communist Hungary. Both youth movements were closely linked to politics and ideology. The study analyses the common and opposite characteristics, everyday life, and mainly the educational concept and structure of the two youth associations with the help of literature and the contemporary press.

Keywords: youth organizations; scouting movement; pioneer movement; ideology

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Special Historiographies – History of Communism

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.051-066

A nevelési koncepció²

Az ifjúsági mozgalmak különféle célok érdekében jönnek létre, amelyek lehetnek kulturálisak, sportolással kapcsolatosak, politikaiak, szociálisak stb. A cserkészet és az úttörőmozgalom esetében a cél elsősorban az ifjúságnevelés, ami egy, a társadalom és a közösségi gondolkodás formálására irányuló hosszú távú folyamat. A cserkészet és az úttörőmozgalom számos közös vonással rendelkezett. Mindkettő kiemelte a természet és a szabadban való tevékenység fontosságát, a közösségi

1 Jelen tanulmány a szerző *A cserkészet és az úttörőmozgalom mint meghatározó ifjúsági szervezetek a 20. századi Magyarországon* című, az SJE TTK Történelem Tanszékén 2023 nyarán sikeresen megvédett diplomamunkájának a szerkesztett változata.

2 Jelen tanulmány két olyan ifjúsági tömegmozgalom elemzésén és összevetésén alapul, amelyek közül a pionirmozgalom a kelet-közép-európai térség kommunista dominanciájú országaiban 1989-ig létezett és mára megszűnt. A tanulmánynak ebben a szerkesztett változatában a szerző nem tér ki a két mozgalom minden vonatkozására, e helyütt kizárólag a mozgalmak tág értelemben vett nevelési koncepcióira koncentrált.

munkát és az önkéntességet, valamint az egyéni felelősségvállalást és a csapatmunkát. Ugyanakkor a két ifjúsági tömegmozgalom között számos eltérés figyelhető meg keletkezésük és fejlődésük nyilvánvaló történeti különbségein túl.

Mindkét ifjúsági mozgalom esetében a korosztályos lebontás fontos szempont a nevelési koncepció tekintetében, és ugyanúgy az iskolaérettségtől foglalkoztatják a gyermekeket. Ebben a tekintetben nemcsak az érettség, hanem a szocializációs folyamatok is szerepet játszanak. A legkisebbek korosztálya az úttörőknél a kisdobos, a cserkészletben pedig a kiscserkész (háború előtti nevén farkaskölyök). Ez a korosztály a frissen iskolába került, első és másodikos általános iskolástól kezdődik. A valódi úttörő és cserkész korosztályt az 5./6. osztályt kijáró gyermekek alkották, ez életkorban a 6–12 éves közötti időt jelenti.

A cserkészfogadalmat 12 éves kor után tehettek le a jelöltek, ami az általános iskola 7. osztályát kijáró fiatalokat érintette. Az úttörőesküt sokkal hamarabb, az 5. osztálytól lehetett letenni és egészen az általános iskola végéig szólt.

Ifivezetőnek számított az általános iskolát elhagyó, de aktív tagnak megmaradó úttörő; ugyanennek a cserkészletben az őrsvezető a megfelelője. A cserkészletben a vezetői felelősségvállalás önkéntes alapon működött, ezzel párhuzamban az ifivezető szintén önkéntes alapon vállalhatott szervezői tevékenységet. Az ifivezetők jellemzője, hogy a pedagógusi pályára készülő fiataloknak előnyös volt a közöségben a felelősségvállalás, miközben az őrsvezetés hivatalosan semmilyen civil életben elérhető eredményhez nem járult hozzá.

A cserkészlet a 16 és 18 év közötti korosztályt rovernek nevezte (a vezetői szerepvállalástól függetlenül); ennek a kategóriának az úttörőrendszerben nincs megfelelője. (A legfrissebb magyar cserkészreform szerint a 14–18 éves korosztályt kószának, a 18-tól idősebbeket pedig vándornak nevezik.)

Az úttörővezetők pedagógusok voltak, akik szintén tanították a fiatalokat a csapathoz tartozó iskolában. A politikailag képzett raj- és csapatvezetők között nem volt eltérés sem képzettségben, sem megnevezésben, a tevékenységüket sok esetben nem önkéntes jellegűen, hanem munkaköri feladatként látták el. Ettől eltérően a cserkészcsapatok élén változatos munkát végző felnőtt emberek álltak, akiket cserkészisztizteknek illetve csapatparancsnoknak neveznek. A vezetők többnyire az értelmiségi osztályból kerültek ki, illetve lelkészek és papok is vállaltak ilyen önkéntes munkát a szövetségben.

Mind a cserkész-, mind az úttörőcsapatok felépítésében található elnevezések a hadseregben használatos egységekből eredeztethetőek. Mindkét ifjúsági mozgalom legkisebb és egyben legfontosabb szervezeti egysége az őrs, azaz az – eredeti, katonai jelentésében – „több fegyveres katonából álló őrség”³. Az őrs jelentése az ifjúsági mozgalomban eltérő: az őrsvezető által irányított és tanított fiatalok szorosan együttműködő kis közösségét értik alatta, amelyet 5–12 fő alkothatott. Az őrs a cserkész alapszabály szerint egy maximum 8 főt befogadó közösség.⁴ Az úttörőmozgalom szinte teljes mértékben átvette a cserkészlet őrsi rendszerét, az őrsben végzett munkát és az őrsben elvállalt szerepeket is. A cserkészletben az

3 *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1959–1962.

4 *A Magyar Cserkészszövetség alapszabályai*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1928, 8.

örsi találkozókat Sztrilich Pál összejövetelnek nevezte, viszont ezt az úttörőmozgalom őrsgyűlésnek hívta. A rendszerváltás után a cserkészmozgalomban továbbra is megmaradt az őrsgyűlés elnevezés. Ez az alkalom hetente 60–90 perces összejövetelt jelentett, ahol az őrsvezető útmutatásával tanultak, játszottak, képezték magukat a fiatalok.

A megegyező tisztségek a két mozgalom örseiben a krónikás, aki az őrsi naplót vezette, és a nótás, aki a dalokat ismerte, választotta ki és kezdte el. Az őrök rendelkeztek zászlóval, választott jelszóval és jelképpel is, ami az esetek többségében valamilyen állat volt, bár az úttörők esetében személynevek is előfordultak.

A csapatbeli őröket a raj foglalta össze. A raj szintén hadászati eredetű elnevezés. A hadseregben a raj a legkisebb egység „8–13 főből áll a szakaszon belül”⁵. Ebben a tekintetben a katonai jelentés semmilyen módon nem egyezik meg az ifjúsági mozgalomban használt fogalommal: élükön a rajvezető áll. Amíg az úttörők esetében az egy osztályban működő őrök alkották a rajt, addig a cserkészeknél 3–7 egy korosztályba tartozó őr alkotott egy rajt.

A cserkészcsapatok esetében 2–8 raj alkotott egy csapatot, amíg az úttörőknél iskolánként volt 1–1 csapat, amely összefogta az intézményben működő rajokat. A cserkészeknél a csapatparancsnok vezette a csapatot, míg az úttörőknél az ifi-vezető. A cserkészcsapatnak a cserkészotthon vagy magánkézben lévő vagy valamilyen fenntartó által biztosított hely volt, ahol az összejöveteleket tartották, illetve a csapat felszerelését tárolták. A fenntartó lehetett iskola, plébánia, de megesett, hogy fenntartó nélkül működtek csapatok. Az úttörőcsapatok ebből a szempontból könnyebben működhettek, hiszen állami iskolákban, állami támogatásból kényelmesen és biztonságosan végezheték munkájukat. Az őrökkel ellentétben a rajok és csapatok elnevezésében már nem szerepeltek állatnevek, hanem híres történelmi alakok, példaképnek jelölt személyek után kapták a nevüket.

A cserkész- és az úttörőcsapatokat az illetékes országos szövetség, a Magyar Cserkészszövetség (a továbbiakban: MCSSZ), illetve a Magyar Úttörők Szövetsége fogta össze. Mindkét szövetség hasonló hierarchiával működött, de a cserkészszövetségé sokkal bürokratikusabbnak bizonyult. A Magyar Cserkészszövetséget az elnök és a helyettese, illetve a központi főtisztviselők vezetik. Főtisztviselőnek számított az országos ügyvezető elnök, aki végrehajtói szerepet játszott az országos intézőbizottság és a közgyűlési határozatok kapcsán, az országos vezetőbizottság pedig a csapatok szervezéséért és irányításáért volt felelős.⁶

A cserkésztvények és az úttörők pontjai

A közös iránymutató törvényeknek több szempontból is fontos szerepük van az ifjúsági mozgalmak esetében. Egyrészt egységesítik az irányvonalat, amelyen a tagok, illetve a csapatok működhetnek, pszichológiai szempontból pedig a hovatartozás

⁵ *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1959–1962.

⁶ *A Magyar Cserkészszövetség alapszabályai*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1928, 20–21.

érzését erősítik. Mindkét mozgalom nagy hangsúlyt fektetett a törvények ismeretére és betartására, hiszen azokat nemcsak fejből kellett tudniuk a tagoknak, hanem a fogadalomtétel programjában is szerepel, a fogadalom vagy eskü előtti felmondással ez is része az elköteleződésnek.

Az eredeti angol nyelvű cserkész törvényeket Baden-Powell („Bi-Pi”) fogalmazta meg a *Scouting for boys* című munkájában, ahol a lovagi erényeket vette alapul (Baden-Powell 2005, 173). A cserkészlet magyarországi terjedésének kezdetén több verzió is létezett a cserkész törvényekre, többnyire a szabad fordítás eredményeképpen, amelyben előszeretettel formálták a pontokat a magyar kultúrközeghez alkalmazkodva. 1912-ben az MCSSZ hivatalos megalakulásával egyidőben fogalmazták meg a tíz cserkész törvény egységes, végleges változatát, amelyet a szövetség a mai napig ebben a formában használ. Az eredeti angol nyelvű cserkész törvényeket a leghitelesebben a *Zászlónk* című újság közölte le 1913-ban.⁷ A *Zászlónk* által közölt cserkész törvények közül egyedül a 4-es pontban található eltérés, ahol a magyar verzió kiegészíti konkrét megnevezéssel, hogy vallástól, nemzeti és társadalmi osztályhoz való tartozástól független testvériséget és barátságot ír elő.

A kezdeti változatok után egységessé és állandóvá vált cserkész törvényekkel szemben az úttörőmozgalom tizenkét pontja nagyban eltér az első közléstől és az elterjedt változattól.

A két mozgalom iránymutatására szolgáló felsorolás első szembetűnő különbsége, hogy a cserkészek *törvényeket*⁸ alkottak, míg az úttörőknél *pontokba* szedve ismertették azt. A cserkész törvényekkel szemben az úttörők tizenkét pontjának nem létezett más (alternatív) verziója. Az úttörőmozgalmat próbálták szorosan összefűzni az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eszméjével: eszerint az úttörők hasonlatosak a forradalmi ifjakhoz, a márciusi ifjak tizenkét pontja előtt kívántak tisztelni (P. Miklós 2007, 153–181) – attól függetlenül, hogy tartalmilag semmilyen téren nem egyezik a két lista.

A törvények és a pontok között van átfedés. Jól látható, hogy az úttörőpontokat nagyban inspirálta a tíz cserkész törvény.

Az első cserkész törvény és a hatodik pont, amely az egyenességről és az igazságról szól, esetében a tartalmi azonosság mellett a megfogalmazás is alig tér el.

A második cserkész törvény és az első úttörőpont szinte azonos, hiszen a haza iránti hűséget írja elő, csak kicsit más megközelítésből. Míg a cserkészlet kiemeli az Isten felé tulajdonított hűséget, addig a vallásosság egyáltalán nem található meg az úttörők pontjai között, ellenben 1957-től a „haza” konkrét elnevezése szerepel: *hű gyermeke hazánknak, a Magyar Népköztársaságnak*. Végző átirása szerint 1986-tól újra „haza” szerepelt a pontban.

A harmadik törvény és az ötödik pont is megegyezik, de az úttörők esetében az önkéntesség kiemelt szerepet kap.

A negyedik cserkész törvény tartalma szétbontva, részletesebben jelenik meg az úttörők pontjaiban. A testvériség és a barátság az úttörők második, illetve nyolcas

⁷ *Zászlónk* XI. 1913, 164.

⁸ Angolul *scout law*, így a magyar fordítás hű az eredeti elnevezéshez.

pontjában található meg, viszont itt csakis tartalmi átfedésről beszélhetünk.

A hatodik cserkészőtörvény azonos az úttörők tizedik pontjával, de ebben az esetben a cserkészőtörvény részletesebben megfogalmazza álláspontját. Az előbbieknél kiemelik a növények és az állatok védelmét, viszont az úttörők pontjai közé csak a természet mint gyűjtőfogalom került be.

A nyolcadik cserkészőtörvény és a kilencedik pont tartalmilag szemben állnak egymással. Míg a cserkészzet a felelősségteljes vidámságot helyezi előtérbe, addig az úttörőknek ez a pontja a bátorságot és a fegyelmet részesíti előnyben.

A tizedik törvény és a tizenegyedik pont tematikája szintén azonos, viszont a cserkészőtörvény a lelki tisztaságot is kiemeli, ami a vallásossággal hozható összefüggésbe.

Az ötödik, a hetedik és a kilencedik cserkészőtörvény tartalmilag nem található meg az úttörők pontjai között. Ezzel szemben az úttörők tizenkét pontjában az egyedi tematikával rendelkező pontok vizsgálatával szembeütő a szocialista-kommunista ideológia és a „népköztársasággal” való szoros viszony – ezt sugallja az első, a negyedik és a tizenkettedik pont.

A tíz cserkészőtörvény⁹	Az úttörők tizenkét pontja (Füleki 1983, 4)
1. A cserkész egyeneslelkű és feltétlenül igazat mond.	1. Az úttörő hű gyermeke hazánknak, a Magyar Népköztársaságnak, felelősséggel dolgozik érte.
2. A cserkész híven teljesíti kötelességeit, amelyekkel Istennek, hazájának és embertársainak tartozik.	2. Az úttörő erősíti a népek barátságát, védi a vörös nyakkendő becsületét.
3. A cserkész, ahol tud, segít.	3. Az úttörő szorgalmasan tanul, a világ és önmaga megismerésére törekszik.
4. A cserkész minden cserkésztestvérének tekint.	4. Az úttörő gyarapítja és védi a szocialista társadalom értékeit.
5. A cserkész másokkal szemben gyöngéd, magával szemben szigorú.	5. Az úttörő ahol tud, segít és önként szolgálja a közösséget.
6. A cserkész szereti a természetet, jó az állatokhoz, és kíméli a növényeket.	6. Az úttörő igazat mond és igazságosan cselekszik.
7. A cserkész feljebbvalóinak jó lélekkel és készségesen engedelmeskedik.	7. Az úttörő szereti, tiszteli szüleit, nevelőit és az idősebbeket.
8. A cserkész vidám és meggondolt.	8. Az úttörő igaz hű barát.
9. A cserkész takarékos.	9. Az úttörő bátor és fegyelmezett.
10. A cserkész testben és lélekben tiszta.	10. Az úttörő szereti és védi a természetet.

⁹ *A Magyar Cserkészszövetség alapszabályai*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1928, 6.

	11. Az úttörő edzi testét és óvja egészségét.
	12. Az úttörő úgy él, hogy méltó legyen a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség tagságára.

A cserkészzet és az úttörőmozgalom által használt jelmondatok és az ahhoz tartozó kézmozdulatok szimbolikus jelentőséggel rendelkeznek, mindkét ifjúsági mozgalomnál mély jelentéssel bírnak, és szorosan összefüggenek a mozgalmak alapkoncepciójával.

A cserkészzet jelmondatát Bi-Pi jelölte ki: „Be prepared!”, ami „Légy résen!” fordításban jelenik meg a magyar cserkészmozgalomban. Az üzenet egyszerű: a cserkésznek mindig késznek kell lennie a cserkésztvények betartására és a cserkészszere szerinti magatartás betartására. A jelmondat mellett a „Jó munkát!” köszöntést is alkalmazták, ami a cserkészzet által meghatározott feladatok melletti kitartásra utal.

Az úttörőmozgalom megalkotásánál, az 1848–49-es forradalom és szabadságharc jegyeit is figyelembe véve, nemcsak a 12 pontnál látunk párhuzamot, hanem a jelmondatnál is, amennyiben a magyar honvédek „Előre!” jelmondatára is utalt.

Éles ellentét: az ideológiai és politikai háttér

A cserkészzet és az úttörőmozgalom legnagyobb különbsége az eszmeiségben rejlik, hiszen bár hasonló eszközökkel kívánják az ifjúsági nevelést végezni, teljesen más a motivációik eredete. A két mozgalom különbözősége az alapítási szándékkal magyarázható, ami később befolyásolta az állammal való kapcsolatot és a mozgalmak társadalmi megítélését is.

A két mozgalom ellentétes eszmerendszere

Az úttörőmozgalom a kommunizmus ideológiájára épült, és célja az állami nevelési rendszer részeként az ifjúság szocializálása, a kommunisták ügyének előmozdítása volt. Az úttörőmozgalom, amelynek az alapítása egy pártpolitikai döntésből alakult ki és szigorúan felülről szerveződött, alapelveivel a kollektizmusra, az ideológiai összetartásra és a kommunizmus értékeire támaszkodott.

A cserkészzet alapítójának, Lord Baden-Powellnek a szándéka és kiindulópontja nem politikai, hanem katonai és vallásos háttérű volt. Célja az ifjúság katonai értékekkel, az erőnlét, az önfegyelem és a kalandvágy fejlesztésével való nevelése volt. Ez a különbség az eszmeiségben megmutatkozott, főleg a két mozgalomnak az államhoz való viszonyában.

A kommunista ideológiához illeszkedve az úttörőmozgalom teljes mértékben hanyagolta a vallást, a megvizsgált kiadványokban és sajtóban egyszer sem talákoztam egyházzal vagy vallással kapcsolatos témákkal és cikkekkel. Érdekesség, hogy bár a kommunista ideológia támogatja az ateizmust, az úttörőmozgalom tá-

mogatta a népi hagyományokat, amelyek bizonyos esetekben kifejezetten vallási eredetűek, mint a karácsony vagy a húsvét. A cserkészzetnek ezzel szemben van vallási vonulata, hiszen Bi-Pi eredeti elképzelése alapján a cserkészzet egyfajta keresztény ifjúságnevelő mozgalomként indult. A cserkészzet alapelvei között szerepel az istenhit és kötelességvállalás Isten előtt. Bi-Pi *A boldogulás ösvényein* című könyvében (Baden-Powell 2004) tesz tanúvallomást a hite mellett, illetve ismerteti azt a vallásos, keresztényi eszmét, amelyet a cserkészzetben lát megvalósulni. A cserkészzet elsősorban lelkeség, amelynek alapját a törvények foglalják össze. A cserkészzet eszmei alapját a klasszikus lovagi erények képezték. A cserkészőtörvényekben is megjelenik az önzetlen segítség, az elesettek védelme, illetve jól illusztrálja ezen aspektusát, hogy Sárkányölő Szent György¹⁰ a cserkészek védőszentje.¹¹ (Megjegyezzük, hogy a cserkészzet ma már nem kötődik kizárólag a keresztény valláshoz. A cserkészmozgalom nyitott a mindenféle vallási, kulturális és társadalmi háttérű fiatalok előtt, és az alapelvek közül a hit egyéni értelmezése és megélése a hangsúlyosabb.)

A két mozgalom kommunikációja

Az úttörőszajtó a mozgalmi életben, oktatáson és szórakoztatáson kívül erős politikai eszközként funkcionált. A kommunista állami ifjúságpolitikában a Magyar Úttörők Szövetsége rivális mozgalmak nélkül állt, monopolhelyezettel rendelkezett, és ez az ideológiai nevelés a kiadványain is tükröződött.

A *Pajtás* című hetilap vizsgált számaiban számtalan kreált történetet találtam, amelyek a szovjet hadsereget éltetik vagy éppen a fasiszták bűneit részletezik. A szocialista ideológia kulcsszavai, mint a bolsevik, szocialista, fasisztaellenesség, gyakorta megjelennek a szövegben.¹² 1970-ig jellemző volt a második világháborúra való visszatekintés, a hadszíntéri leírások, valamint Adolf Hitler és a német hadsereg emlegetése is előfordul.¹³ A történetek, cikkek a második világháborúra tekintettek vissza sokszor szovjet vagy partizán szemszögből. Az efféle írások mellett gyakorta szerepeltek az úttörőknek szánt feladatok, mint például a „Rendezzettek ki mit tudot az elmúlt 20 év történetéből!”¹⁴ a felszabadulás évfordulója alkalmából. Több ízben megjelenik a háború okozta pusztításból való felemelkedés, és a Népköztársaságot megelőző jobboldali rendszerre való negatív utalás.

Párhuzamosan aktuálpolitikával is találkozhattak a fiatal úttörők, a vietnámi háborúval kapcsolatban többféle tartalom is teret kapott. Pozitív propagandára példaként említhető a cikk, amelyben a vietnámi és afrikai rászorulóknak szerveztek

10 Szent György: római kori katona, viszont később a lovagok védőszentje lett, így szerepköréhez társították a lovagi erényeket.

11 Magyarországon a cserkészek másik védőszentje Szent Imre, egy cserkészfiú is tagja a Móricz Zsigmond kórtérén található Szent Imre szobra köré állított szoborcsoportnak.

12 *Pajtás* 1965, XX. évf. 13–14. sz., 6–7.

13 *Pajtás* 1965, XX. évf. 12. sz., 4.

14 *Pajtás* 1965, XX. évf. 12. sz., borító, 1., 8–10.

gyűjtést 1965-ben, bár ebben az esetben is a cikk első bekezdése „Amerikaiak, szüntessétek meg a gyilkolást!” felkiáltással zárul.¹⁵ A vietnámi háborús cikkek mellett szórakoztatónak tűnő kontextusban tűnik fel egy pár paneles képregény a vietnámi partizánokról, akik egy amerikai repülőgépet robbantanak fel¹⁶ – mindez egy olyan rovatban, amely az úttörők kellemes nyári élményeiről és táborozásáról szól.

A *Pajtás* időszakosan az *Úttörő zsebkönyvek*ben az aktuális évfordulókról közölt listákat¹⁷, amelyek a Szövetség által kiemelt fontosságúnak tűntek, vagy a szocialista államok nemzeti eseményeit, esetleg valamely ideológus születésnapját tartalmazták.¹⁸ Valójában megeseett, hogy olyan országok eseményeire fókuszáltak, amelyek társadalmilag, geopolitikailag és kulturálisan nagyon távol állnak Magyarországtól, mint például Angola¹⁹, viszont politikailag a szovjet blokkhoz tartoztak, így erősíteni kívánták az összetartozás gondolatát.

A megemlékezések szorgalmazása mellett más ország sportsikerei kaptak helyet, de az ily módon megemlített országok mind kommunista kötődésűek, mint például Csehszlovákia és az NDK.²⁰ Elvéve szemet szűrhetnek propaganda értékű beküldött beszámolók úttörők tollából. A szocialista propaganda működését ismerve megkérdőjelezhető, hogy valóban egy általános iskolás lány önálló írása került-e be ilyen kezdő mondatral: „A chilei fasiszta puccs 4. évfordulóján városunkban szolidaritási nagygyűlés és hangverseny volt.”²¹

A *Pajtás* hasábjain az aktuális szovjet sikerek is helyet kaptak, mint pl. az úrversenyben elért eredmények, amikor is szovjet úrhajósok lebegnek a címlapon, majd az azt követő első cikk kiemeli, hogy magyar úttörőörsök vették fel azonnal a kozmonauták neveit.²²

Meglepő módon a lengyel harcerekről (ami egy lengyel ifjúsági mozgalom) szóló történet fejlécén megjelenik a lengyel cserkészlilium, majd a lengyel cserkészek jelmondata, a „Czuwaj!”²³

Az állam és a szövetségek kapcsolata

Az úttörőmozgalom a kommunista rendszer részeként működött, és az állam által szervezett, finanszírozott és irányított nevelőintézményként szolgálta ki az egypártrendszer igényeit. A cserkészlet ezzel szemben önkéntes civil kezdeményezésből jött létre, rendszerint független volt az államtól és egyházaktól, a finanszírozása pedig tagdíjából és adományokból volt biztosítva.

15 *Pajtás* 1965, XX. évf. 15–16. sz., 3.

16 *Pajtás* 1965, XX. évf. 32–33. sz., 10–11.

17 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 33. sz. 22.

18 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 33. sz. 9.

19 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 33. sz. 22.

20 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 30. sz., 22.

21 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 30. sz., 31.

22 *Pajtás* 1965, XX. évf. 12. sz., borító, 1.

23 *Pajtás* 1965, XX. évf. 12. sz., 6–7.

Habár a cserkészzet Magyarországon nem állami ifjúsági mozgalomként indult, a Horthy-korszakban szoros kapcsolatot ápolta a kormánnyal, hiszen a Magyar Cserkészszövetség munkája a magyar királyi vallás- és oktatásügyi miniszter ellenőrzése alatt áll.²⁴ A cserkészzet eszmeisége összeillett a Horthy-korszakot jellemző keresztény-nemzeti ideológiával, így a mozgalom rendkívül támogatott volt a két háború között, viszont a második világháborút megelőző jobbratulódásig teljesen szabadon működhetett. A *Magyar Cserkész* lapjain több esetben említették a kormányt, vagy magát Horthy Miklóst, akit az MCSSZ fővédnökének kértek fel.²⁵ Emellett nem meglepő, hogy a kormányzó rendszeresen részt vett a szervezet programjaiban.²⁶ 1922-től 1923-ig gróf Teleki Pál miniszterelnök töltötte be az országos főcserkész pozíciót, lemondása után mint tiszteletbeli főcserkész vett részt a szövetség működésében (G. Merva 2009, 11). Állam és mozgalom kapcsolata folytatódott például abban, hogy a Népköztársaság kormányának a *Pajtás* mint képes gyermekújság propagandafelületet nyújtott. Az újság lapjain az 1960-as években a világ- és hidegháborús tematika dominált, bár később ez a fajta kommunikáció elhalványult. Az állami támogatások ellenben mindig kihangsúlyozásra kerültek, például „Alkotmányunk ajándéka” címmel írnak az Úttörővasútról.²⁷

Cserkész módszer versus úttörő-pedagógia

A cserkészzet és az úttörőmozgalom szinterei ellentétesek voltak, azonban a nevelési koncepciójuk alapja lényegében megegyezett. A Bi-Pi által kreált őrsi rendszert az úttörőmozgalom teljes mértékben lemásolta, mert az őrsi rendszer hatékony eszköznek bizonyult a családon és oktatáson kívüli nevelésre. A magyarországi cserkészmozgalomban az őrsben való munkát, annak vezetését és a hatékony vezetőképzést Sztrilich Pál²⁸ dolgozta ki. Az úttörők esetében Derzsi Ottó három kiadványban (Derzsi 1964) foglalta össze az őrs működését és az őrsvezetői tevékenységet, viszont a vezetőképzés alapjait Imre Samu fektette le, akit 1949-ben bíztak meg iskolagondozók képzésével. Az alapképzés mellett úttörővezetőnek is fel kellett készítenie. Imre Samunak a meglátása hasonló volt Sztrilich Páléhoz; előtérben tartotta a jó közösségi élményt, hogy azt valósíthassák meg az úttörőközösségben.²⁹

Az egy őrshez tartozó fiatalok azonos korosztályba tartoznak, így az ugyanolyan élethelyzet köti őket össze a leginkább. Az őrsvezető pár évvel idősebb, nem családtag és nem hivatalos személy, így másfajta, mondhatni sokkal közvetlenebb viszony alakulhat ki közte és a vezetettek között. Az őrs minden héten a foglalkozásokon az őrsvezető útmutatásával készül a próbázásra vagy teljesíti a kitűzött

²⁴ A *Magyar Cserkészszövetség alapszabályai*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1928, 42.

²⁵ A *Magyar Cserkész* 1920, I. évf., 1. sz., 1.

²⁶ A *Magyar Cserkész* 1921, II. évf., 12. sz., 267.

²⁷ *Pajtás* 1965, XX. évf. 32–33. sz., 3.

²⁸ Sztrilich Pál (1900–1960) fogorvos és cserkészvezető.

²⁹ *Úttörővezető* 1970, 14. évf., 12. sz., 10.

feladatot. A kis közösségben végzett munka fejleszti a szociális képességeket és a kommunikációt, a közvetlen viszony pedig motiváló erővel hat.

Az úttörő-pedagógiában – mivel az iskolákban zajlott, és pedagógusok voltak az úttörővezetők – nehezebben alakulhatott ki olyan személyes viszony, mint a társadalmilag színesebb cserkészletben. Az iskolai és a mozgalmi nevelés módszer-tanilag is szorosan összefüggött, sok esetben úgy nyilvánult meg, mint az iskolai tevékenységnek a bővítése. Ennek okán dr. Király Gábor 1970-ben írásában úgy fogalmaz, hogy „az úttörőmunka elhanyagolása származik, hanem az iskolai oktató-nevelő munka eszköztárának szegényesítése, onnan a hasznos mozgalmi módszerek kiiktatása történik” (Király 1970, 47). A korabeli kritikák alapján kijelenthető, hogy az úttörőmozgalom a gyakorlatban nehézségekkel küzdött a módszertani megvalósítás terén.

A cserkészletben a neveléstől és az eredeti elképzeléstől könnyűnek tűnik eltávolodni, hiszen a szövetség rengeteg szigorú szabályt hozott a mozgalmi élettel kapcsolatban, illetve a sok lehetőség elvonhatja a figyelmet a valódi mozgalmi tevékenységtől. 1921-ben, relatíve a mozgalom első időszakában fogalmaz így dr. Horváth Detre: „Pedig én a cserkészlet lényegét a parancsnok és a cserkészeinek szeretettől egybekovácsolt családias viszonyában látom, amely magában foglalja a cserkészlet összes többi elemét. Aki így gondolkodik, az nem akar a disztinkciók zűrzavaros sokaságával, milliméternyi pontosságú méreteivel, a különböző jelvények, érmek, plakettek kitűzésével, rikító őrsi színekkel jeleskedni.”³⁰

A cserkészlet programjai között szerepelt a hadijáték, számháború formájában. A *Cserkészvezetők útmutatója* kijelenti, hogy a hadijáték nem a „katonaság majmolása”³¹, holott a hadijáték lefolyása alatt menetelést írnak elő, előretolt helyőrségeket, járőr csapatokat szerveznek. Pedagógiai módszernek tűnik, melyben gyakorlati helyszínt ad az elsajátított cserkész tudásnak, illetve felkészíti a fiatalt a gyorsan változó körülményekhez történő sikeres adaptálódásra.

Bár az úttörőmozgalom gyakorlati mindennapjaitól távolabb állt a katonai kötődés, a szovjet kötődésű hadtörténeti események időnként alapját szolgáltatták bizonyos eseményeknek. Nagyszabású országos programnak számított az RIADÓ'77³² néven futó akció, amely a nagy októberi szocialista forradalom 60. évfordulóját kívánta ily módon megünnepelni.³³ A hadijáték kapcsán az őrsök feladatokat kaptak, amelyekben hasonulniuk kellett a szovjet forradalmi osztagokkal, szerveződésekben, étkezésben és felkészültségben, majd a felkészülés után a gárdista igazolvánnyal rendelkező fiatalok számháborúval imitálták az eseményeket. Több eset is van, hogy valamilyen szovjet kötődésű hadi esemény évfordulójára vagy tiszteletére szerveznek programot, 1965-ben például Angyal föld felszabadulására emlékezve szerveztek akadályversenyt, kiemelve, hogy ez a szovjet katonák hősi küzdelmét eleveníti fel.³⁴

30 *Magyar Cserkész* 1921, II. évf., 12. sz., 259.

31 *Cserkészvezetők útmutatója*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1919, 30.

32 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 33. sz., 4.

33 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 30. sz., 2–3.

34 *Pajtás* 1965, XX. évf., 12. sz., 2.

A cserkészzet népszerűségét a közösségi élmény mellett a szórakoztató és hasznos nevelési koncepciója eredményezte. A szövetség alapszabálya és próbarendszere komoly témákkal foglalkozott, de a gyakorlatban nehéz volt összeegyeztetni a játékot a keresztény erkölcsökkel, valamint a mély nemzeti öntudattal átítatott tudásanyaggal, melynek célja: „Nem szabad a cserkészzetet csak játékká tenni.”³⁵

A testneveléssel foglalkozó mozgalmi törekvések elsők között jelentek meg Magyarországon, hagyományaik és a sport előtérbe helyezése a cserkészzetben és az úttörőmozgalomban is mélyen gyökeret vert. A vizsgált lapokban és kiadványokban testmozgásra buzdító gyakorlatokat ismertető cikksorozat található *Izomlecktétetés*³⁶ néven. Hasonló rovatok mellett állandóak a *Pajtás* oldalain az ismeretterjesztő cikkek, mint a pingpong³⁷ vagy az öttusa³⁸, és interjúk dobogós olimpikonokkal.³⁹ Az úttörő és cserkészprogramok előnyben részesítették az akadálypályát és a megfelelő rendszeres testedzést, amelyhez módszertani segédanyagot is biztosítottak (Füleki 1982). A sport és a testnevelés az MCSSZ szempontjából szintén fontosak voltak.⁴⁰ Már a korai években megvolt az irányelv, miszerint a szövetségnek részt kell venni a fiatalság sportéletében, de kiemelve, hogy nemcsak a futball és más tömegsportok terén, hanem formáló erőként kell fellépnie az atlétika, turisztika, „harcszerű játék” (ebben a kontextusban a küzdősportokat kell érteni alatta) terén. Egyik első akciója ennek az irányvonalnak az 1921-es cserkészatlétikai bajnokság volt, melyen Horthy Miklós is részt vett mint néző.⁴¹ A sporteredmények mellett önfejlesztést is motiváltak sportgyakorlatokkal és testneveléssel kapcsolatos írásokkal.⁴²

Próbarendszer

A cserkészzet magyarországi egységesítése előtt a cserkészzé válás egyszerű folyamatnak bizonyult. Az önkéntes jelentkezés után kézfogással fogadták be a jelöltet a csapatba két hónapos próbaidővel. A jelölt ígéretet tett a hibái kijavítására, majd a próbaidő leteltével fogadalmat tehetett. A fogadalom Isten, a király és a haza iránt szólt, illetve a cserkésztvörvények betartását követelte.⁴³

A Magyar Cserkészszövetség egységes szabályrendszere a világháború után megváltoztatta és szigorúbbá tette a csatlakozást és a fogadalomtételhez való eljutást. Két hónapról háromra emelték a jelöltként eltöltött időszakot, illetve bevezették az újoncpróba rendszerét (Bakay 2008, 72), amely reformokkal ugyan, de

35 *Különpróba szabályzat*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1924, 6.

36 *Pajtás* 1977, XXXII. évf., 33. sz., 25.

37 *Pajtás* 1965, XX. évf., 13–14. sz., 1.

38 *Pajtás* 1965, XX. évf., 15–16. sz., 28.

39 *Pajtás* 1965, XX. évf., 13–14. sz., 28–29.

40 *A Magyar Cserkész* 1920, I. évf., 1. sz., 7.

41 *A Magyar Cserkész* 1921, II. évf., 12. sz., 267.

42 *A Magyar Cserkész* 1929, X. évf., 16. sz., 340.

43 *Magyar Őrszem*. Budapest, 1913, 9.

napjainkig létező eleme a cserkészzetnek. Az újoncpróba után bizonyos időközönként próbázott tovább az aktív cserkész, illetve lehetősége volt különpróbára. A próbáztatás tudásanyaga Bi-Pi irányelvei alapján készült és kiegészült magyar népi jegyekkel, a koronázási jelvények ismeretével (Bodnár 1990). A próbák teljesítése után felvarrható jelvény formájában került rá az egyenruhára.⁴⁴ A különpróbarendszert a növekvő igények miatt dolgozta ki az MCSSZ, végterméke az aránylag kevés, de alaposan kidolgozott próbarendszerré vált, ami a 16 éves kort betöltő fiataloknak vált lehetőséggé⁴⁵ és motivációvá, hogy továbbra is a mozgalom részei maradjanak.

A Magyar Úttörők Szövetsége az ifjúságpolitika miatt hamar egységes programmal lépett fel. Sokkal rövidebbnek mondható az az időszak, amíg az alakuló csapatok szabadon dönthettek módszereikről. A kisdobos- és az úttörőélet részletei és próbarendszere rendszertelenül fordulnak elő a szövetség kiadványaiban (Derzsi 1964). A kiadványok elsősorban a vezetőknek szóltak, módszertani segédanyagot adva az őrsi foglalkozások vezetéséhez. Tudásanyaga hasonló, mint a cserkészeté, viszont semmilyen téren sem található meg benne a vallásosság, és a nemzeti öntudat terén nem kap teret a honfoglaló magyarság és az Árpád-házi királyok történetei sem. Az úttörőknek kiépített különpróbarendszerük nem volt, ellenben az őröket motiválták hasonló tevékenységre (Füleki 1983).

Táborozás és természetközeliség

A cserkészzetnek és az úttörőmozgalomnak egyaránt fontos a természetben eltöltött idő és a jártasság, mindkét szövetségben szokásos volt a nyári tábor a kirándulás és a szövetség által tulajdonolt ingatlanoknak a kihasználása.

A cserkészstudásnak szerves részét képezték a környezeti alapismeretek, állatok felismerése és más, természettel kapcsolatos témakörök, mint a térképészet, csilágászat, tájékozódás, nyomolvasás.⁴⁶ A cserkészttáborok fontos elemének számított az építkezés, ahol az erdőben megtalálható faanyag és lenmadzag segítségével emeltek táborkaput, padasztalt és egyéb tábori építményeket.⁴⁷ Az úttörőknél a kor technikai fejlettségének, illetve az iskolai környezetnek és az állami támogatással kiépített infrastruktúrával rendelkező úttörőtáboroknak köszönhetően ez a fajta gyakorlati tudás eljelentéktelenedett és soha nem kapott kiemelt szerepet.

Mind a cserkészzet, mind az úttörőmunka fénypontjának a táborozás számított. A cserkészzet szempontjából a mozgalmi tevékenység kitűzött célja a táborozás, „ideális kis állam, melynek törvénye a cserkészttörvény”.⁴⁸

44 *Cserkész ruházati alapszabály*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1931, 21.

45 *Különpróba szabályzat*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1924.

46 *Cserkészvezetők útmutatója*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1919, 22.; Bodnár (1990, 28–37).

47 *A Magyar Cserkész 1926*, Nemzeti Nagytábor különszám, 4–6. sz., 44.

48 *Cserkészvezetők útmutatója*. Budapest, Magyar Cserkészszövetség, 1919, 26.

A tábortűz fontos eleme a tábornak. A *Cserkészvezetők útmutatója* minden nap végére ajánlja az esti gyülekezőt, ami teret ad az egész napos munka értékelésére a cserkészszellem szempontjából. Az 1919-es leírás alapján a tábortűzi program sokkal inkább hasonlít egy fórumra, amelynek keretein belül meg lehet beszélni az eseményeket, a másnapi programot.⁴⁹ A tábortűzzel kapcsolatban szintén ajánlás az éneklés és imádság, ezek lehetőségként szerepeltek a leírásban, a későbbiekben ezek váltak meghatározóvá a vezetett tábortűzek alatt. Hamar megjelentek a szórakoztatásnak szánt tábortűzi műsorok. Az úttörők esetében már nem volt szó fórumszerű tábortűzi eseményekről, sokkal inkább a közösségi élmény és szórakozás került előtérbe.⁵⁰ A táborozásról szóló cikkek⁵¹ mellett ugyanilyen témában beküldött leveleket, csapatnaplóból kiválasztott bejegyzéseket jelentettek meg.⁵²

A *Pajtás* című folyóiratban az iskola- és az úttörőélet mellett gyakoriak a természettel, környezettel kapcsolatos ismeretterjesztő cikkek.⁵³ A *Magyar Cserkészben* ilyen tematikájú írások nem fordulnak elő, a sajtóban sokkal inkább koncentráltak a híradásra és a szórakoztató történetekre.

Eskü és fogadalomtétel

A mozgalmak teljes jogú tagjává egy fiatal akkor válhatott, amikor az első próbát sikerrel kiállta, illetve más feltételeknek megfelelt. A fogadalmak szövegei mélyen súlykolva voltak, a kiadványok belső borítóján vagy a hátsó függelékben voltak megtalálhatók.⁵⁴

Fontos szempont, hogy a fogadalomtétel esetében sokszor tévesen használják az eskü kifejezést. A *Magyar értelmező kéziszótár* szerint az eskü valamely állampolgári kötelezettség teljesítésére tett, az „esküszöm” szóval kezdődő ünnepélyes ígéret. A cserkész- és az úttörőeszméhez jól igazodik a fogadalom elnevezés, mivel jelentése szerint az valaminek a teljesítésére, esetleg vállalására ünnepélyes nyilatkozattal tett ígéret. Mindkét fogadalom kötelezi a jelöltet a mozgalom törvényeinek betartására, a szöveg további része pedig bizonyos törvényeket is megerősít.

A cserkészfogadalom szövegében megtalálható a cserkészletben legtöbbször előforduló három elem: Isten, haza, embertárs. Valójában a fogadalom szövegének első fele nem más, mint a második⁵⁵ és a harmadik⁵⁶ cserkész-törvény. Az úttörő-fogadalom szövege nem hasonul ennyire konkrétan egyik ponttal sem a tizenkettő közül, viszont szoros összefüggésben van velük. A „csapatom jó hírnevét

49 *Cserkészvezetők útmutatója*. Budapest, Magyar Cserkészszövetség, 1919, 30.

50 *A Magyar Cserkész* 1933, XIV. évf., 4.sz., 84.

51 *Pajtás* 1965, XX. évf. 32-33. sz., 6-7.

52 *A Magyar Cserkész* 1929, IX. évf., 15-16. sz., 261.

53 *Pajtás* 1965, XX. évf. 32-33. sz., 14.

54 *Úttörő zsebkönyv sorozat*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó, é.n.

55 2. A cserkész híven teljesíti kötelességeit, amelyekkel Istennek, hazájának és embertársainak tartozik.

56 3. A cserkész, ahol tud, segít.

megőrzöm” párhuzamba állítható a tizenkettedik ponttal⁵⁷, a „tetteimmel szocialista hazámat szolgálom” pedig az első ponttal tehető párhuzamba.⁵⁸

Mindkét fogadalom szövege erősen patrióta, hiszen a haza iránti elköteleződésről szól. Fontos különbség, hogy a cserkészfogadalom a *kötelesség* teljesítését mondja ki, amíg az úttörő a *szolgálat* szót használja. A kötelesség teljesítése belső indítást érzékeltet, míg a szolgálat beleillik a kommunista autoriter felfogásba.

Döntő jelentőségű különbség, hogy a két eszmevilág különbözőségét a mozgalmakat jellemző kulcsszavak is tükrözik. A cserkészfogadalom *Isten* felé, míg az úttörő a *szocialista állam* felé köteleződik el.

A cserkészfogadalom szövege:
„Én (fogadalomtevő neve) fogadom, hogy híven teljesítem kötelességeimet, melyekkel Istennek, hazámnak és embertársaimnak tartozom. Minden lehetőt megteszek, hogy másokon segítek. Ismerem a cserkészítőtörvényt és azt mindenkor megtartom.” (Bodnár 1990, 15)
Az úttörő-fogadalom szövege:
„Én (fogadalomtevő neve) a Magyar Népköztársaság ifjú úttörője, csapatom zászlaja és úttörőtársaim előtt fogadom: az úttörőélet törvényét megtartom, csapatom jó hírét megőrzöm, tetteimmel szocialista hazámat szolgálom.” (Füleki 1982, 3)

Konklúzió: A cserkészlet és az úttörőmozgalom legfontosabb hasonlóságai és különbségei

A cserkészlet és az úttörőmozgalom hasonló eszközökkel kívánták az ifjúsági nevelést végezni, noha a motiváció eredete és az eszmeiségük különbözik egymástól. Ez a különbség főleg az állammal való kapcsolatban, a mozgalmak társadalmi megítélésében és a nevelési módszerekben mutatkozott meg. A cserkészlet a közösségben végbemenő egyéni fejlődést és a társadalmi szerepvállalást helyezi előtérbe, míg az úttörőmozgalom a kollektív értékeket és az állami rendszert hangsúlyozta.

Az úttörőmozgalom felülről szerveződő, politikai indíttatású ifjúsági szervezet volt, a cserkészlet pedig egy civil kezdeményezés, amely alulról szerveződött és a valós társadalmi igény alapján vált tömegszervezetté. Míg az úttörőmozgalom esetében egyértelműen kijelenthető, hogy kiszolgálta az állam érdekeit, addig a magyar cserkészmozgalom békebeli narratívája szerint nem volt alárendelve az országot irányító hatalomnak, nem annak érdekei szerint cselekedett. A kormányzat ideológiája és a cserkészeszme fedte egymást nemzetiségi és felekezeti téren, így az ifjúsági mozgalom a kormány támogatását élvezte. Ez a háború alatt megváltozott, hiszen a cserkészlet is militarizálódott, a kormányzattal együtt jobbra tolódott. A

57 12. Az úttörő úgy él, hogy méltó legyen a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség tagságára.

58 1. Az úttörő hű gyermeke hazánknak, a Magyar Népköztársaságnak, felelősséggel dolgozik érte.

két ifjúsági tömegmozgalom nevelési koncepciója, miszerint az őrön belüli szocializálódást részesítették előnyben, megegyezik. A mozgalmi élet fő alkotóeleme volt a természetközelség és a társadalmi szerepvállalás. Mindkét mozgalom számára nagy jelentőséggel bírtak a jelképek, és magasztos eszmei értéket tulajdonítottak nekik.

A keresztény alapokra épülő cserkészletnek, szemben az ateista úttörőmozgalommal, az évtizedek során át kellett alakulnia, hogy szélesebb rétegek számára nyitott legyen. Ez a világban elterjedt cserkészlet miatti nyomással és annak reformjaival változott arra az elképzelésre, miszerint a cserkésznek vallásosnak kell lennie, bármelyik felekezethez tartozik is.

A hasonlóságok mellett és a különbségek ellenére kijelenthető, hogy mindkét ifjúsági mozgalom jelentős hatást gyakorolt a fiatalokra, hozzájárultak az értékrendjük kialakításához és társadalomformáló erővel bírtak.

Irodalom

- A diadalmas cserkészlilium 1912–1942. Budapest: Magyar Cserkészmozgalom, 1942.
- A *Magyar Cserkészszövetség alapszabályai*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1928.
- A *magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1959–1962.
- Baden Powell of Gilwell, lord (1994): *Cserkészlet fiúknak*. Budapest: Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége.
- Baden-Powell, lord (2004): *A boldogulás ösvényein*. Budapest: Márton Áron Kiadó.
- Baden Powell of Gilwell, lord (2005): *Scouting for boys*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakay Kornél (2008): *Ragyogj, Cserkészlilium!* Budakalász: Koronás Kerecsen Kiadó.
- Bodnár Gábor (1990): *Cserkészkönyv I–III*. Zalaegerszeg: Püski Kiadó.
- Cserkész ruházati alapszabály*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1931.
- Cserkészvezetők útmutatója*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1919.
- Derzsi Ottó (1964): *Úttörő – őrvezető I–II–III*. Budapest: Ifjúsági Lapkiadó Vállalat.
- Füleki János szerk. (1982): *Úttörő zsebkönyv 1982–1983*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Füleki János szerk. (1983): *Úttörő zsebkönyv 1983–1984*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- G. Merva Mária szerk. (2009): *A magyar cserkészlet története 1910-tól napjainkig*. Gödöllő: Gödöllői Városi Múzeum.
- Hévizi Sára (2017): Az angliai magyar cserkészlet húsz éve (1950–1970). In: *Illegális ifjúsági munka – cserkészközösségek a diktatúrában*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 138–145.
- Király Gulya (1970): *Az Úttörőszervezet hatása a magyar pedagógia fejlődésére*. Eger: Az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei.
- Különpróba szabályzat*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 1924.
- P. Miklós Tamás (2007): A magyar cserkészfiúk szövetsége és az úttörőmozgalom egyesülése 1948-ban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007, 57. évf. 9. sz., 153–181.

- P. Miklós Tamás (2004): Gyermek és serdülőkori szervezetek. In: *A magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek mozgalmak történetének válogatott dokumentumai I.* Zánka: Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht.
- Ring Orsolya (2017): A cserkészlet felszámolása 1948. In: *Illegális ifjúsági munka – cserkészközösségek a diktatúrában.* Budapest: Magyar Cserkészszövetség.
- Romsics Ignác (2010): *Magyarország a XX. században.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Szilágyi-Kovács Kata (2017): A montreali magyar cserkészemigráció. In: *Illegális ifjúsági munka – cserkészközösségek a diktatúrában.* Budapest: Magyar Cserkészszövetség, 2017, 145–153.
- Tabajdi Gábor szerk. (2017): *Illegális ifjúsági munka – cserkészközösségek a diktatúrában.* Budapest: Magyar Cserkészszövetség.
- Vajda Barnabás (2017): *A csehszlovákiai ideológiai harc természetéről (1948–1989).* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara.
- Vajda Barnabás (2022): A kommunista Csehszlovákia mediális propagandájáról a hidegháború alatt. In: *Hamis gulyás: Új megközelítések a szocialista Magyarország gazdaság- és társadalomtörténetéhez.* Szerk. Borvendég Zsuzsanna. Budapest: Magyarságkutató Intézet.

Korabeli sajtó

Kincskereső 1980, Csongrád megyei Lapkiadó Vállalat, Szeged.

Magyar Cserkész 1920–1944, Magyar Cserkészszövetség, Budapest.

Pajtás 1946–1989, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest.

Úttörővezető 1970, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest.

Social innovation, regional development and social sustainability in the Abaúj Region

ILLÉSNÉ KOVÁCS MÁRIA – KECSKÉS JUDIT

Abstract

The article presents the possible interpretations of the concept of innovation and social innovation, looks at social innovation as a process and examines its role in the development of micro-regions. The main purpose of the article is to present a complex social innovation model and its practical use in a project. Therefore, the first part of the article explains the classic concept of social innovation, then the extension of approaches, and finally a complex model. After the theoretical overview, all these concepts and processes are presented as the basic categories of the complex research program Creative Abaúj of the University of Miskolc. The next part of the article outlines the main objectives and project elements of Creative Region project based on Creative Abaúj complex research program, and the last part explains one of the practical products of innovation, the Abaúji Mutató mobile application. The paper reflects to the way up to the theory of social innovation to practice.

Keywords: social innovation; complex model of innovation; regional development; Abaúj Region

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Sociology – Social development

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.067-077

Social innovation, regional development, micro-regions

Social innovation may serve as an important tool for improving the situation of areas and small regions experiencing many economic, social and infrastructural challenges, and for increasing the well-being of their inhabitants. Looking at how innovations are generated, the researchers point out that although more centralized, larger settlements provide a more inspiring economic and technical environment for the emergence of innovative ideas, the awareness of territorial disadvantages and difficulties can also be a motivating factor in this respect. Communities that are relatively well-off and satisfied with their situation are less willing to change, there is no need for completely new, innovative solutions, and they can correct minor or major discrepancies using established methods, adapting them to the needs and requirements of the community (G. Fekete 2001). In areas of deprivation and decline, it is the very awareness of the situation that can be the motivating factor for social innovation, provided that the necessary conditions are met. The group

proposing the innovation must be able to identify the problem, have the knowledge to mobilize resources, engage the community or its active part in the implementation, plan, coordinate and acquire the skills necessary for the success of the innovation. This requires an innovator (the mayor or another manager-type person) with the necessary knowledge, the ability to solve problems, to get resources, to influence people. They are usually found among local intellectuals with a sense of local patriotism. In many cases, their role is crucial, but in small settlements where there are no intellectuals, there is no chance of this person coming from within the community. In many cases, the state is trying to fulfil these tasks, to preserve local values and to induce development through central state institutions and central funding. This is not always in line with the interests of the people living there, with their preferred solutions and goals. This is one of the reasons why some of the initiatives are not successful and not sustainable. Other reasons include passivity, a passive attitude, resignation to one's fate, outward migration, ageing of settlements, low levels of education, inadequate training, and poor infrastructure. Even so, rural development policy documents have been looking increasingly for innovative solutions to rural problems based on local resources.

The concept of social innovation

The concept of innovation has been part of our lives for quite a long time, with ever wider meanings. Originally it was applied to technical fields, to various, mainly productive, segments of economic life, in the sense of renewal, as in the original Latin term *in-novare*. Its scientific definition first appeared in a study by Schumpeter (an Austrian-American economist) in the 1930s, essentially referring to professional development (sale of new goods, new markets, new production materials, etc.). The meaning of the term has been constantly changing as different areas of the economy have come to the fore and become more important. It has included newer and newer meanings, to the point where innovation was seen as a key element of economic competitiveness in the 2000s. During its almost 100-year 'career', many attempts have been made to define the concept, but it has also constantly been subject to change as it has been applied in a changing world with ever-expanding meanings. However, the main elements of its meaning can be identified: a new process, a new method in marketing, production, organization, business practice, relationships. Its essential element is renewal, incremental change, development/improvement. It is always based on some creative idea, the implementation of which is carried out through the process of innovation.

However, change, development and creative ideas are not only needed in the economy, society is also struggling with challenges that often require new, creative ways to solve them and improve the quality of life. The concept of social innovation dates back to the turn of the last century, but its importance was not emphasized until decades later, in the 1990s. The technocratic orientation of economic innovation played a role in bringing it into focus, as did the growing complexity of social, ecological, demographic and other challenges, the solution of which required

creative ideas, feasible innovative approaches, processes and methods in order to provide effective and relevant responses. With this came the need to define the concept of social innovation. The issue and related research in the economic and social sciences has been addressed by several disciplines, but no universally agreed definition has yet been developed.

The first definition in the literature is given by Drucker (Drucker 1985), who identified social innovation as a key factor in the development of the US entrepreneurial economy. Drucker stressed that innovation occurs not only in the economy, in the technical field, but also in society. Its essence is renewal, as in the case of economic innovation, but it is directed at meeting social needs with the aim of improving the quality of life. It provides solutions that help to solve social problems, increase the activity of society, create new systems of relationships and help the process of social integration.

The identification of the main semantic features also shows that we are talking about a complex phenomenon that can appear in many areas, with different motivations, different funding, heterogeneous targeting, and many possible ways and means of implementation. Given these characteristics, it is not surprising that there have been several attempts to define the subject, with common and different elements, but none of them has (yet) been generally accepted by researchers studying social innovation. A review of some Hungarian definitions shows the same. A definition based on economic research "Social innovation is a new or novel response to a community's problems with the aim of increasing the well-being of the community" (Kocziszky, Veresné Somosi and Balaton 2017). However, the authors also highlight the need for technical, scientific and economic innovation, saying that social innovation can only lead to the well-being of a community if it is combined with these. The authors Nemes and Varga provide a possible interpretation of the term by listing several characteristics in their publication of the results of their research on rural development: "In a broader sense, social innovation can be considered as any new approach, paradigm, product, process, practice, which aim at solving problems and needs in society, while creating new values, attitudes, new social relations, or possibly new structures" (Nemes-Varga 2015). The study also highlights the basic interpretative dimensions of social innovation inherent in the adjectival word structure: i.e., one can proceed from the assumption that social innovation is a social process of generating innovation, but the words also imply that it is an innovative process serving social goals, or that it is an innovative process serving the renewal of the structure of society. In practice, social innovation can take all three possible approaches, depending on the situation, need, problem, solution, opportunities, human resources, funding and other conditions that support and enable its implementation.

In all the definitions, the new idea, the novelty of the solution, the intention to improve the quality of life, the presence of different actors (NGOs, public, church organizations), the variety of funding possibilities, the involvement and activity of the community are common elements. The sociological approach to social innovation emphasizes the importance of innovative thinking and the role of the innovator in the innovation process, who is creative and can engage others, and whose role

is particularly important in smaller settlements. Figure 1 shows the complexity of social innovation (Illésné Kovács 2020, 56).

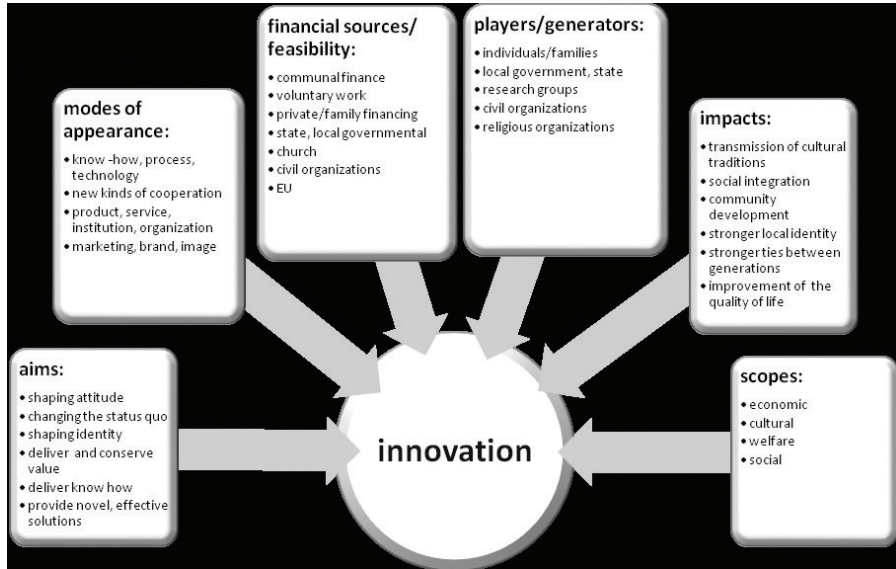


Figure 1: The complex model of innovation by Kinga Szabó-Tóth (2019, 131)

An overview of the possible forms, funding, actors, impacts and areas, together with the potential objectives, illustrates the difficulties of creating an exact definition, as it must include all the necessary and sufficient conditions/factors. In the case of social innovation, which is characterized by many factors and changing parameters, there are therefore various definitions, both generic and listing a number of specific elements

Social innovation as process

Based on the experience of the innovative projects and successful processes implemented so far, the operating mechanism of social innovation as a process, the identification of the successive, equally important stages and the interrelationships between them can be defined, and a flowchart can be generated. A prerequisite for the initiation and successful implementation of innovation is a deep understanding of the circumstances, the mapping and precise definition of problems and challenges. The next step is to mobilize and involve the local community in the implementation process. In this process, various community engagement methods play a role, as do discussions and persuasion (that changes can be achieved, that something can be improved, that the new initiative can be successful). The commu-

nity's commitment to the goal, to the innovation process and its active participation are essential for success and sustainability. This is followed by the implementation of actions, the launching of the social innovation process, accompanied by continuous monitoring and impact assessment. A very important element is the sharing of knowledge and experience, finding collaborative partners in communities facing similar challenges.

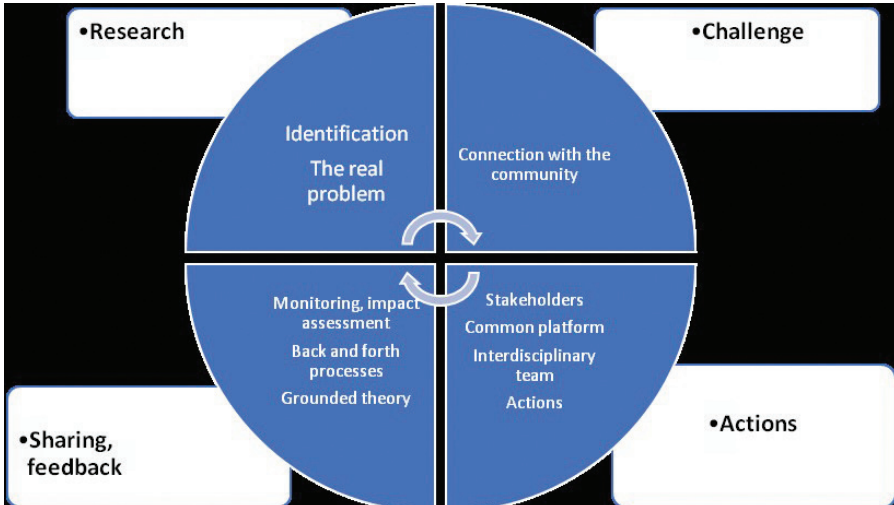


Figure 2: The steps to generate social innovations
by Kinga Szabó-Tóth & Mária Illésné Kovács

Research on social innovation in the framework of the University of Miskolc's Institutional Excellence Programme

4.1. Introduction to the project

Drawing on previous research results, in 2018 the University of Miskolc started a collaborative project called Creative Region to explore the potential areas and implementation options for new social and cultural innovations in a micro-region. The institution aims to serve the region as an intellectual hub, to contribute to the region's development, to support social inclusion, to help the marginalized through training and research, and to provide targeted assistance for the launch of innovative processes. To implement the project, an interdisciplinary research team was set up, including experts in economics, social sciences, health, law and humanities. The target area of the research was the 25 settlements of the Abaúj micro-region (East-Cserehát sub-region), 23 from the Encs district and 2 from the Szikszó district. The question arises: why did this micro-region come into focus? It is not by chance, since the historical conditions and economic geography of the Abaúj region resulted in a micro-region that, by the end of the 20th century, could be

regarded as disadvantaged. This region is the victim of the events of the previous century. After Trianon, there were serious losses, settlements with significant industry ended up on the other side of the border, and with them most of the marketing opportunities were lost as well. Socialist industrialization did not help the region either. Many people moved to the cities to work, as agriculture was practically the only option for making a living locally. After the change of regime, heavy industry was completely dismantled and the employment opportunities for the local population disappeared, leaving agriculture and forced entrepreneurship as the alternatives to state employment. This led to significant outward migration, the ageing of small settlements and a serious decline in the number of intellectuals. Average incomes, the level of education and the number of businesses in the settlements are also below the national average.

These fundamental characteristics and the location of the micro-region made it the target area of the research. The objectives of the project were defined in a complex way in order to being able to develop a social innovation model based on the research results.

- A complex assessment of the resources in the settlements: recording the economic, social, social, cultural, educational and health status
- Definition of a test structure to support the empirical study (mapping of institutional and non-institutional resources, analysis of current approaches to and impacts of social innovation and their implementation in networks, health status of the population, assessment of the quality of public education, assessment of the potential for changes in pedagogical methodology)
- Summary and further reflection on the research conducted in the micro-region on the “creative micro-region map”
- outlining the development paths of settlements and the micro-region
- Measuring local innovation potential
- Development of a Cultural Heritage concept, definition of content, setting up a scenario, creation of a database
- Creation of a mobile application called “Abaúji Mutató” [Abaúj Navigator] and promotion of the micro-region through it
- Writing research-based Wikipedia articles (in Hungarian, English, and Slovakian in the case of border settlements) that broaden the knowledge of the history of the settlements (Illésné Kovács 2020, 55).

Due to the complexity of the project, in addition to the research objectives, it also includes activities to induce and support social innovation processes. These include the Mayor’s Forum series of events, dissemination of project results, forums in municipalities, support for businesses, workshops, publication of leaflets, and the launch of a health promotion program based on the results of screening tests, the presentation of local historical assets in the form of travelling exhibitions in schools to strengthen local identity (Kecskés 2021), and many other events and activities, including the delivery of donations collected through the “No luxury bags” campaign, which provides targeted support, to women in need.

4.2. Research methods

Complex resource assessment is possible through a combination of theoretical and empirical research. While a large amount of information on settlements is accessible and can be studied using available statistical data, historical and other sources, qualitative research was also needed to understand the innovation potential and, in many cases, to identify previously unknown values, trends and changes. Qualitative methods are more suitable for studying small groups. Personal presence helps to obtain more in-depth and nuanced information, and allows the exploration of subtleties of behavior and thinking. Fieldwork is time-consuming, labor-intensive, even when several researchers are working in the same locality at the same time. The benefit is that we can observe social phenomena directly, in their natural context. Field research is best suited to the study of phenomena and processes that are difficult to quantify and that change over time, such as practices, roles, relationships, organizations, groups, communities and their interrelationships, their operating mechanisms, internal power relations, etc. It is therefore the most suitable method for mapping the capacity for innovation, finding innovative people, novel thoughts and ideas. The combination of the two methods makes it possible to identify the resources (in the broadest possible sense) of the municipalities.

Right from the start of the research, two types of database were identified:

- a statistical database at the municipal level (data that can be obtained through secondary research: demographic, economic, infrastructural)
- a database of local assets

Buildings, objects, traditions, customs and practices that are considered valuable by local people are also included in the database of local assets. The database was designed taking into account the categorization of the county's inventory of local assets and the items it contains. Local values and knowledge were collected through interviews and questionnaires. The criteria used are as follows:

1. Agriculture and food economy, specialty foods, beverages, traditional products
2. Wellness, spas
3. Built environment: castle, church, chapel, statues, monuments, bridges, mill, inn, cellar, park,
4. Industrial and technical processes: lime burning, coal burning,
5. cultural heritage: customs, folk architecture (houses, fences, gables, gates), folk art (weaving, embroidery, ceramics), preservation of traditions, cemeteries
6. Sport: clubs, achievements
7. Natural environment: cave, lake, stream, spring
8. tourism and entertainment: museums, country houses, local history collections, festivals, folklore groups, traditions, traditional food, architectural monuments.

For the interviews, the interviewees were local leaders: mayors, notaries, pastors, local key informants. Also, interviews were conducted with local NGO leaders to explore bottom-up, civic initiatives, grant activity, collaborations, local innovations.

Among the interviewees were also the heads of kindergartens and schools. The interviews with them also provided a picture of the settlement, the methods used in the institution, innovative initiatives, extra-curricular activities, opportunities and methods for inclusion and integration. More than 500 questionnaires from the municipalities were processed in an SPSS database, which allowed us to draw a number of conclusions. The results of the interviews and questionnaire are available to the researchers in a shared Google Drive in folders by municipality, and were used as a basis for the analyses and the for the creation of the app. These folders contain descriptions of the region's gastronomic heritage and linguistic features, as well as historical and political analyses.

5. Abaúji Mutató – mobile Application

Whether it is a study of any kind, but especially in social scientific analysis, research should be as transparent as possible. However, published data, studies and essays can rarely be presented in a way that is accessible to all, or rather 'tangible'. This is what one of the CR project's components has attempted to do: the Abaúji Mutató application. An interactive interface is thus an integral part of the scientific work, through which the most interesting findings of the research can be presented to the public. The Abaúji Mutató app is a virtual interface that is easily accessible to all, and can be downloaded by anyone on the main platforms (iOS AppStore, Google Play). The importance of the app lies in the fact that it provides the municipalities information that in cannot be found elsewhere. In line with F. Schulz von Thun's theory of public communications, we can observe at least four modes of interaction through the app (Schulz von Thun 2012). It is worthwhile to extend Schulz von Thun's theory now, as others have done before (Fargó, 2021). The theory suggests that at least six factors influence communication. The factual message, the stimulus, the communicator's self-mediated value system, the relationship between the communicator and the receiver, the actuality "surrounding" the moment, and the social relations and stratification. How does it work in relation to the application and the Abaúj region? The editors have identified at least four interrelated communication elements as the communication-marketing objectives of the application. One of these is national information that has a major impact on the lives of locals and local residents. The next is the expansion of the network of contacts that the app helps to create, and the other is that the information provided encourages people in the region to connect with each other. The app strengthens the identity of the Abaúj region and the sense of belonging. The content includes dozens of local treasures. Even if someone has lived in the area for decades he/she might have walked past a landmark, a piece of art or a local story without noticing it. The main purpose of the CR project, to promote and publish research material, should be included among the local assets. A particular value of the app is that it includes data of public interest that is not yet available elsewhere. It often provides a substitute for the municipal website, a virtual community space.

The Abaúji Mutató app guides you through the region, works as a map and also focuses on the historical, geographical, ethnographic and built assets of the region. The CR project was accompanied by several conferences where the results of the research were presented to mayors and local residents. In late August 2020, we held the demonstration in Hernádvécse, where one of the participants, looking at one of the app screenshots, commented aloud, “There’s the dentist’s phone number, we don’t need to look for it!”. After that, there is no need to prove that the app has a database that can be of help to everyone living in the area. Moreover, a third of the municipalities in the Abaúj region do not have their own websites. Of course, there are virtual communities, FB and Insta pages linked to the settlements, but usually only to those that also have a website. It is thus definitely a valuable tool for summarizing local and regional data of public interest.

To summarize the main features of the app:

- creates publicity
- is available for free
- is available on both iOS and Google
- is a gap-filler for presenting local assets and data of public interest
- includes tourist attractions
- also provides the economic data needed by investors
- is connected to the University of Miskolc - not secretly aimed at prospective students
- for researchers: short versions of the most interesting research essays are also available on the app

As for the structure of the app, there are five interfaces within the app. The opening page (and Hírek button) contains the most noteworthy news: studies, interviews, news from Abaúji, university information. It also presents some of the projects carried out by students during their studies, most recently in the Digital Sustainable Media Communication course. It is important to note that the articles are also linked to a comments area, a discussion board, where users can add their comments and opinions on what they have read, moderated by the moderator. This also gives users the opportunity to bring previously unknown information to the attention of researchers and editors.

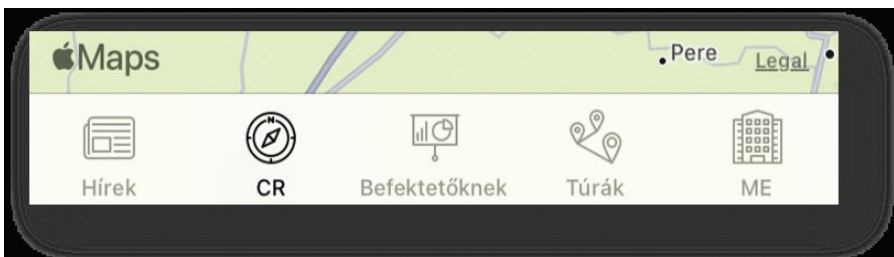


Figure 3.: The Abaúji Mutató app

The settlements are presented on two separate, yet organically linked pages. The region is shown on a map, so the user can tap on a settlement or type in the search box to find the details of any Abaúj municipality. Through the CR button, users can learn more about the history and information of the settlements, and there is also a brief audio summary. Interestingly, most of the municipalities also have a demographic chart showing the number of inhabitants from the 19th to the 20th century. On the page dedicated to investors (Befektetőknek button), the economic environment of the municipalities is outlined. It shows the businesses located, the infrastructure available and the economic activities particularly favored by the municipalities.

Visitors and tourists alike will be interested in the Tourist section of the app (Túrák button), which contains thematic itineraries: gastronomy, accommodation, natural values, hikes, castles... In addition, there is a research-based interface. The title Gastronomy craft tours presents a research project (Kra'gas) linked to the University of Miskolc. Some of the stops on the tourist route created in collaboration with Romanian and Ukrainian universities can be visited here. You can also discover the gastronomic and artisanal craftsmen who live in the area and create real value.

The fifth tab of the app introduces the University of Miskolc, showing the University of Miskolc's educational portfolio. The aim of the app is to encourage young people to study at university. These pages provide small details about the ever-changing range of programs, but also show why the University of Miskolc's student life is so special, and why it is so important to keep tradition alive. The app also offers a game, so anyone can test their knowledge on the traditions of the University of Miskolc (ME button).

6. Results

As a result of the complex assessment of the resources of the Abaúj region, the combined application of quantitative and qualitative research, in addition to economic activity, a number of other areas, activities and local initiatives have become visible through the mobile app. They are also considered resources, as they contribute to the well-being and identity of the people living there, and to the future of the settlement (K. Nagy and Illésné Kovács 2022). These factors, especially bottom-up initiatives, are local manifestations of social innovation and are therefore important measures of the value of settlements and a key element in the lives of their inhabitants. Our research focuses on them and offers targeted development alternatives and innovation elements (e.g. Abaúji Mutató app.) for the municipalities under study.

The study was carried out within the Thematic Excellence Programme 2021 – National Research Subprogramme, as part of the Creative Region III project TKP2021-NKTA-22, with the support of the NRDIF.

Bibliography

- Drucker, Peter F. (1985): *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row Publishers.
- Faragó László (2021): A morális pánik mozija. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica*, Tomus XXV/1, 33–43. p.
- G. Fekete Éva (2001): Innovációk a kistérségi fejlesztésben. *Tér és Társadalom*. 15/3–4, 39–53. p.
- Illésné Kovács Mária (2020): A Miskolci Egyetem Felsőoktatási Intézményi Kiválósági Programja: A Kreatív Abaúj. *Szellem és Tudomány* 11/1, 55–61. p.
- Kociszky Miklós – Veresné Somosi Mariann–Balaton Károly (2017): A társadalmi innováció vizsgálatának tapasztalatai és fejlesztési lehetőségei. *Vezetéstudomány*, XLVIII/6–7, 15–19. p.
- Kecskés Judit (2021): A baktakéki görögkatolikus közösség keresztnéveinek nyomában. *Miskolci Keresztény Szemle: A Keresztény Értelmiségiek Szövetsége Miskolci Csoportjának Ökumenikus Kulturális Folyóirata* 66/17. 11–18. p.
- K. Nagy Emese – Illésné Kovács Mária (2022): Az Abaúji Kistérség iskoláiban végzett kérdőíves vizsgálat bemutatása. In *Együtt vagyunk erősek! – esélyegyenlőség, integráció és inklúzió a köznevelésben és a társadalomban: Az 50 éves Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete jubileumi Országos Szakmai Konferenciája – Tanulmánykötet*. Szerk. Bíró Rita Zsófia–Egri Timea–Farkasné Gönczi Rita–Reményi Tamás. Budapest: Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete – ELTE BGGyK, 49–60. p.
- Nemes Gusztáv – Varga Ágnes (2015): Társadalmi innováció és társadalmi tanulás a vidékfejlesztésben – sikerek, problémák, dilemmák. In „*Mérleg és Kihívások*” IX. Nemzetközi Tudományos Konferencia Kiadvány = „*Balance and Challenges*” IX. International Scientific Conference: A Gazdaságtudományi Kar megalapításának 25. évfordulója alkalmából. Szerk. Veresné Somosi Mariann–Lipták Katalin. Miskolc: Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, 434–444. p.
- Schulz von Thun, Friedemann (2012): *A kommunikáció zavarai és feloldásuk*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Szabó-Tóth Kinga (2019): Measuring Local Social Innovation Potential. *Szellem és Tudomány* 10/Klsz. 129–138.

Medzil'udské vzťahy v cykle poviedok Petra Andrušku Balady pre otca a strom

PATRIK ŠENKÁR

Interpersonal relationships in the cycle of short stories by Peter Andruška Ballads for the Father and the Tree

Abstract

The article characterizes the existence of literature as a basic kind of art that is closely connected with people's lives. Its professional creator is a writer who often draws attention to unusual interpersonal relationships in his texts. Slovak novelist Peter Andruška (1943) in his cycle of short stories Ballads for Father and Tree (1984) describes the healthy and questionable aspects of everyday life in the background of individual human destinies (especially from the family aspect); writes about the traits of the characters and describes their various actions. On the basis of these attributes, the world of the Imroch family (especially the father and three sons with their wives), who live their lives with adequate joys and problems, opens up to discursive readers. The text also uses excerpts from prototexts and metatexts of important literary theorists, which outline individual theoretical and inspirational starting points for the objective-subjective interpretation of this concrete prose.

Keywords: Slovak literature; Peter Andruška; short stories; interpretation; interpersonal relations

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.078-087

„Čo krajšie môže byť na tomto svete ako taká knižka?“
(Andruška 1984, 78)

Spisovateľ je tesne spätý so svojím rodným krajom, ktorého mnohoraké podoby sa do určitej miery zahniezdujú aj v jeho vedomí, kde zážitky sa, prirodzene, stávajú súčasťou bytia, tej veľmi potrebnej istoty, podľa ktorej všade žijú statoční a pracovití ľudia, o ktorých stojí za to písať. Iniciatíva tvorcov slovesného umenia je pritom, „...*prírodné, vec výsostne subjektívna, určená v prvom rade autorskými danosťami a talentom, potrebuje však i širšie spoločenské zázemie*“ (Red. 1985b, 4). V pozadí toho prozaici majú „...*aj základnú, osudovú povinnosť – burcovať vedomie a svedomie, nedovoliť, aby sme upadli do sebazničujúcej ľahostajnosti*“ (Red. 1985a, 9).

V literárnej tvorbe slovenského autora Petra Andrušku (Trnovec nad Váhom, 1943) sa realizuje jedna z charakteristických zvláštností vývinu prózy osemdesiatych rokov: tendencia k lyrizácii pri súčasnom zachovaní epického základu. Jeho diela sú najmä monológy – spovede – spomínania. Vnútorň život (i myšlienky,

city) hrdinov a svet, ktorý ich obklopuje, sa objavujú v centre zobrazenia. Lyrizácia sa pritom dosahuje vďaka tomu, že „...určitá oslabenosť fabulačného princípu sa kompenzuje vážnymi zovšeobecneniami všeľudského i sociálneho plánu, filozofickým výkladom života, jasne načrtnutými charaktermi, dynamikou ich pohybu“ (Mašková 1981, 63). Život sa zobrazuje aj v jeho prirodzenom sociálnom vývine. Charakteristickou osobitosťou takejto poetiky je spojenie rôznych časových rovín a časté využitie retrospekcie. Zvyčajne – pri tradičnej stavbe sujetu (konflikt, kulminácia, riešenie), keď sú prítomné postupne sa vyvíjajúce všetky komponenty a udalosti – dej smeruje k finále. Narušením tejto schémy (u Andruška buď chýba jeden z týchto komponentov, alebo sa výrazne neprejavujú všetky tri) a využitím uvádzanej retrospekcie sa mení smer vývinu deja, ktorý je zväčša usmernený dovnútra. Krajinomalba pritom pridáva zobrazovaným udalostiam väčšiu obsažnosť; stáva sa sociálne funkčnou, nadobúda spomínaný spoločenský zmysel.

Literatúra, ako napokon každé umenie i súci život, potrebuje rozlet a svoj priestor. Je vecou konkrétneho spisovateľa, či si ho vie adekvátne vytvoriť. Samozrejme, ono musí vychádzať z diachrónnych základov bytia – teda najmä z detstva, odkiaľ si tvorivý človek prináša aj svoj názorový svet. O tom sa Peter Andruška vyjadril nasledovne: „Vyrastal som v jednoduchých dedinských pomeroch, a tak naučil som sa vážiť si všetko, čo robí život dobrým a pekným. Netvrdím, že som len optimista a nenesím ani ružové okuliare. Dosť vecí ma trápi, jednako (či práve preto) sa usilujem svojím skromným dielom prispievať k tomu, aby to v živote klapalo čo najlepšie. Preto píšem o súčasnosti... Súčasnoscť je náročná tým, že človeka núti k aktivite. A konať znamená zaujímať postoje – k životu naokolo, k ľuďom... Usilujem sa vidieť v živote veľa a presne. Nepodceňujem nijaký zážitok... Pod zdanlivou jednotvárnosťou života to ustavične vrije a kvasí a mňa zaujímajú práve tieto podhladinné záležitosti, veci, vzťahy, problémy navonok neviditeľné, no rozhodujúce pre myslenie a konanie ľudí... Vedť tvorba, to je aj ustavičné stretanie sa osobného so všeobecným, obecne platným, uznávaným. Napätie, ktoré pri takomto stretnutí vzniká, býva zdrojom energie umeleckého diela, stimulom jeho schopnosti zapôsobiť“ (Gallo 1984, 4).

V pozadí týchto úvah je potrebné uviesť, že Peter Andruška vo svojich prózach „...má prirodzený sklon vychádzať z malého životného okruhu a prostredníctvom neho sondovať v širšej spoločenskej problematike“ (Plutko 1984, 129). Potvrďuje to aj jeho zbierka poviedok s názvom Balady pre otca a strom, vydaná v roku 1984 (a ktorá v roku 1981 vyhrala tretiu cenu vydavateľstva Smena), súhrnne podávajúca pomerne široký obraz o súčasnosti, no jej deväť častí možno hodnotiť aj ako samostatné príbehy. Tie tematicky zasahujú do viacerých páľčivých otázok prítomnosti a celkovo vyjadrujú odmietavý postoj človeka voči negatívnym javom spoločnosti. Hovorí sa v nich o množstve problémov, týkajúcich sa rôznych oblastí ľudských činností i citových vzťahov (najmä) v rodine. Ide pritom o netradičnú konfrontáciu životných skúseností, o odhaľovanie nárokov na hodnoty existencie. Otec nachádza zmysel života, istoty v sile svojej osobnosti, v tom, ako sa chce zastáť iného človeka, ako vie rešpektovať pravidlá cti, úcty a ľudskej súdržnosti. Synovia sa pritom častejšie orientujú na hodnoty prchavé, na mamón, sú zväčša zahľadení do svojich vlastných potrieb. Každá postava sa tak prejavuje mnohorako (ba inak),

podľa toho, v akej životnej situácii sa ocitá. Je to vlastne krivé zrkadlo voči nešvárom tohto sveta. Aj o tom sa autor vyslovil nasledovne: „...nešťastím mnohých ľudí je to, že so svojimi problémami ostávajú sami, bezradní a bez pomoci. Ak moje *Balady* budú pre niekoho čo len náznakom východiska z takejto povedzme bezradnosti, hádam som ich nenapísal zbytočne“ (-ra- 1984, 5).

Táto zbierka poviedok je akýmsi súčasným pendantom starej povesti o Svätoplukovi a jeho troch synoch. Hovorí o vzťahoch medzi generáciami i prístupoch dedičov k ideovému a materiálnemu odkazu predkov. Andruška o konfrontácii starého a nového sveta však priamočiaro nič netvrdí. Leitmotívom týchto textov je tak „...jemný náznak obavy, že s odchádzajúcou generáciou starých železničiarov odchádzajú aj dobré medziľudské vzťahy a spolu s nimi aj profesionálna hrdosť majstrov čierneho remesla, ktorí dokázali pracovať bez vypočítavosti, kalkulácie a pretváry“ (Melicher 1984, 3). Autor sa pritom o svojich hrdinoch vyjadruje nepateticky, s určitou mierou nadsázky a irónie, s nadhľadom zdanlivo nezúčastneného pozorovateľa. V podtexte je však nemalá dávka nostalgie, týkajúca sa straty harmónie v medziľudských vzťahoch. Z jeho pera vychádza táto generácia v nie veľmi pozitívnom svetle. Do popredia sa dostáva karierizmus (Bartolomej, Roman Tyk), túžba po moci (Krápek), mamonárstvo a vypočítavosť (Drahomír) i voľný mimomanželský život (Onofrej Bartiška a Pamela; Roman Tyk a ManDarinka), s ktorými sa títo muži priam idylicky vyrovnávajú; útechu či vedomie vlastnej hodnoty nachádzajú vo vínnej pivnici alebo v účasti na automobilových pretekoch.

Je to premyslený, do detailu prekomponovaný, obsažný prozaický cyklus. V jednotlivých 'baladách' pritom evidujeme presúvanie rozprávačskej perspektívy. Monologický charakter príbehov sa prepojuje v záverečnej kapitole, podávanej z pozície tzv. vševediaceho rozprávača. Základným stavebným prostriedkom autora – podmieňujúcim makro- a mikrokompozíciu – je kontrast, čím „...je vysvetlený i fakt, že jeho postavy sú nemenné, nevyvíjajú sa a dejovým katalyzátorom sa stáva konfrontácia protikladných etických kategórií a životných postojov“ (Kotian 1985, 91). Andruška pritom príbeh prevažne nedopovedáva, možné riešenia ponecháva na diskurzívneho čitateľa.

Hlavný hrdina Albert Imroch so svojim plodným, nesebeckým životom i celožitovným úsilím a presvedčením nič neznamená pre svojich potomkov. Oni zostávajú ľahostajní; smrť otca je posledným impulzom aj pri ich vzájomnom odcudzení. Je to vlastne posun v hodnotovej hierarchii človeka, redukcia uhla nazerania na realitu. Andruška pritom neľavil „...zo svojho presvedčenia o zákonitom víťazstve pozitívneho životného princípu, v *Baladách* neuhlazuje hrany života. Dosahuje tak adekvátnejšie a plastickejšie zobrazenie sociálneho prostredia a psychiky postáv, fabula obsahuje viac dramatických momentov“ (Machala 2013, 61). Na druhej strane má pochopenie a zmysel pre vyjadrenie jednoduchej ľudskej súdržnosti a spolupatričnosti. V tejto próze cítiť nielen jeho silnú uvedomelosť, ale aj „...zápas o prehĺbenie občianskeho pátosu v tvorivom myslení; jeho úprimnosť v úsilí o čo najvýstižnejšie vyjadrenie koloritu pocitov a postojov súčasníka; zápas o postihnutie širokého spektra reality, ktorá je v mnohých svojich smeroch protirečivá, dilematická; zápas o zobrazenie skrytých tendencií pohybu vnútri našej spoločnosti“ (Maľuga 1984, 4).

Prvý príbeh (Člen komisie) s takmer detektívnou dôkladnosťou – bez sentimentalít a patetickosti – podáva tradične chúlостivú tému smrti strojvodcu Janka Gerliča. Uvádza sa v ňom konflikt zásadovosti a čestnosti s úsilím zakryť nedostatky pri nízkej sebakritickosti a pokuse vyhnúť sa zodpovednosti. Základom je tematika malého úseku života železničiara Alberta Imrocha pred odchodom do dôchodku. Ťažiskom je jeho správanie sa na schôdzi, kde ako člen komisie má spolurozhodnúť o príčinách železničného nešťastia. Prvoplánovo je pritom uvádzaný komorne ladebný morálny problém: jednotlivec sa postaví proti mienke kolektívu. Starý železničiar sa neuspokojí s konvenčným, zľahčujúcim, jednoduchým riešením situácie: ide mu o vyšší princíp, presadzuje svoj názor aj napriek tomu, že by sa tým mohli pohnúť všetkým vyhovujúce stojaté vody bezkonfliktovosti, pohodlnosti a návyku. Postupne sa tak príbeh epicky mení na závažný sociálny problém. Z umeleckého hľadiska je pritom dôležité, že Andruška „...*spoločenský rozmer príbehu nemanifestuje, že vyplýva z epických zákonitostí jeho vývinu a zo vzájomných vzťahov medzi postavami*“ (Plutko 1984, 130). Starý Albert Imroch – ako sympatický, správne konajúci, poriadkumilovný človek – sa stáva členom komisie v pred dôchodkovom veku. Jeho osudy, rozvetvené o príbehy synov a neviest, rámcujú celý text. Tento čestný chlap, železničiar, odborársky funkcionár, osvedčený a spoľahlivý pracovník sa dostáva do konfliktu so svojimi spolupracovníkmi. Je to boj svedomia so širšími súvislosťami prípadu, kde čestne rozhodnúť prináša nemálo problémov a dilem. Pracovný úraz Janka Gerliča s fatálnymi následkami však nemožno rýchlo a definitívne uzavrieť, musí sa priamočiaro vyšetriť a tým dať zosnulému poslednú česť. V osobe Imrocha sa vyzdvihuje fakt, že sa neuzatvára pred starosťami a svoj drahý čas obetuje svedomitej (nad)práci. Autor v príbehu graduje napätie; pri jednotlivých postavách kontúruje protirečenia pri ich antidemokratickom postupe. Neustála alúzia na nadriadené zložky je na druhej strane koreňom bojácnosti, pričom sa vyslovuje aj negatívny postoj voči expertom, ktorí by sa so svojimi nekonštruktívnymi stanoviskami len motali okolo prípadu. Nespravodlivé obvinenie voči zosnulému je podstatou prípadu, ku ktorému sa starý Imroch vyslovuje odmietavo, pričom „...*pocítil v sebe ten starý spoľahlivý múr, ktorý mu nedovolil ustúpiť, spreneveriť sa svojmu názoru. Uznával, že je staromódny, nepružný, nepraktický, skostnatený, nezazlieval kolegom, že mu našívajú tieto prívlastky. Svedomie sa v ňom napevno zabývalo, a on by sa musel veľmi hanbiť, keby sa mu teraz, na sklonku života, obrátil chrbtom*“ (Andruška 1984, 14). Vyzdvihuje sa pritom nadradenosť morálnej stránky prípadu, kritizuje sa neproduktívnosť závodného výboru pri úsilí utuľtať smrť strojvodcu. Prizívať sa na nešťastí druhého je tak nečestné, najmä v pozadí vedomia Gerlichovej nevinoty (k havárii došlo v dôsledku technickej poruchy). Autor stojí na strane humánne zmysľajúceho starého Imrocha. Z etického aspektu je pritom poľutovaniahodné, že predseda vyšetrovacej komisie je aj napriek svojmu postoju k prípadu vynikajúcim vedúcim, prvotriednym nadriadeným, pracovitým chlapikom zo starej školy, gentlemanom, vymýšľačom a plničom úloh. Načrtnutý minikonflikt s ťvrdohlavým, zaťatým vicepenzistom Imrochom je tak centrálnym motívom sujetu. Do popredia sa dostáva psychika človeka (Imroch vidí svoje okolie ako nezvyčajné, čudné, ostré, nechápavé). Aj napriek určitému citovému vybočeniu (manželku mu operovali na rakovinu prsníka) zostáva však neochvejný. Vyjadruje sa, že by

sa mali radšej riešiť objektívne problémy pracoviska (nedostatok ľudí, materiálu, náhradných súčiastok). Je pritom potrebná tvrdšia pracovná disciplína, na ktorú upriamila pozornosť práve spomínaná havária. Nemožno sa však vyhnúť ani neprijemnostiam. Samozrejme, Imrocha neustále obkolesuje onen had pokušenia: „*Ty si statočný starý chlap a tomuto svetu nerozumieš. Môžeme meditovať, koľko chceme, môžeme mať tisíc ráz pravdu, z úloh nám nikto neuberie, ľudí nám nevymenia, materiál nedodajú, načo si to máme ešte sami priťažovať? ... Ak teraz vysvitne, že k havárii došlo v dôsledku technickej poruchy, že v našich dielňach sú lajdáci, že náš náčelník voči nim včas a účinne nezakročil, ba že nikdy proti nikomu nepoužil nijaké kárne opatrenie, vieš si predstaviť, čo sa asi stane*“ (Andruška 1984, 25). Postupne sa teda dostáva do konfliktu svet reality a svet nenapraviteľného idealistu. Koniec koncov povahové črty ľudí zostávajú nemenné. Okolie sa stáva neskutočným, kontaminovaným, hroziacim. Autor pritom neustále zdôrazňuje psychickú záťaž starého Imrocha, ktorý úzkostlivo tají svoj skrytý bôľ (v rámci rodiny): zastiera ho, maskuje. Druhá strana pritom zvolí čoraz zákernejšiu taktiku, ukrýva sa za dav, sledujúc každé mihnutie oka statočného človeka. Je to svet, v ktorom si jednoduchý človek priamym rozmýšľaním šije na seba budú a hryzie si do vlastného svedomia. Spoločnosť je pritom celkom apatická, prijíma všetko tak, ako sa mu to naservíruje. Zgnívi sa tak pocit dôvery v spravodlivý svet; prichádza rozčulovanie a znepokojenie (aj) v závode, nakoľko „...*v zodpovedných funkciách týchto organizácií sú samí starí chreni, dogmatici od kosti, neprogresívni, statickí jednotlivci, ktorých treba v mene a záujme doby urýchlene vymeniť, zbaviť pozícií, ak nechceme zmeraviť...*“ (Andruška 1984, 35). Na druhej strane sa vyzdvihuje nový charakter doby, v ktorej (aspoň navonok) každý človek môže rozhodovať. Tragikomicky pritom znie fakt, že napriek týmto sentenciám si nikto nechce vypočuť mienku pracujúceho, ktorý otvorene vyslovuje svoj názor. Vyvstáva tak priam básnická otázka: Načo je potrebné otvoriť kohútik demokratizácie a zabezpečiť ľuďom právo na rozhodovanie, ak to nie je v záujme závodu, okolia, štátu? Pri konfrontácii starého a nového sveta vyvstáva poznanie, že sa nič nemení. Čudáci sú tí, ktorí sa nevzdávajú vlastného presvedčenia. Nemajú radi polovičatosť, sú pedantní, vyslovujú sa za zdravú disciplínu ako základ každého úspechu. Zúctovanie pred vlastným svedomím je však najdôležitejšie a striktné užitočné ako samotné plynutie času. Je to vlastne neúprosný zákon prírody i človekovho bytia. Gerliča niet, na jeho prípad sa postupne zabúda, Imrochová sa vracia z nemocnice. Spredmetnením statočnosti starého Imrocha voči svojmu kolegovi sa spredmetňuje len pri sadení jablonky pri hrobe, ktorá symbolizuje morálne víťazstvo života nad smrťou a neochvejnú statočnosť Alberta Imrocha.

V zbierke na zmenu uhla pohľadu slúžia tzv. 'intermezzá', v ktorých sa rozvíja a osvetľuje predchádzajúci príbeh z aspektu inej postavy, čím pôvodná výpoveď dostáva nové kontúry. V Prvom intermezze o stretnutí sa konfrontuje pocit dobre vykonanej práce so skepsou a uvedením si vlastnej zbytočnosti. Autor v ňom sústredil pozornosť na jediný detail: v deň odchodu do penzie sedí dávny priateľ Alberta Imrocha v krčme so svojou bývalou spolupracovníčkou Idou, pijú vodku a komunikujú. Z ich rozhovoru sa vnímavý čitateľ dozvie, aká formálna bola rozlúčka, aké 'neprirodzené' boli kvety a automatické hodinky, ktoré Imroch dostal od svojich

kolegov. V tejto epizóde sa neobyčajne ostro preráža na povrch aj vzťah kolektívu k jednotlivcovi, deti k rodičom a poza to i celková atmosféra spoločenských vzťahov. Formálnym aktom rozlúčky sa zdôrazňuje následné rozširovanie súkromného života. Je pritom potrebné si uvedomiť, že človek-robotník je len jeden z radu a to, že tento svet nepotrebuje nadšencov. Mať svoj názor je koreňom rozumných kompromisov, pričom sivý ďakovný list za pracovné zásluhy podopiera azda prirodzený vývin nepísaných pravidiel ľudskej existencie. Je to svet formalít: formálnych zdvorilostí, formálnej úcty, formálneho života. S penziou však nemusia prísť depresívne stavy spojené s alkoholizmom. Starý Imroch pritom nevyužíval výhody svojho pracovného zaradenia, na platené funkcie boli iní. Je to dôkaz jeho priameho charakteru, ktorý však koniec koncov nie je ideálny, ale reálny: „*Potrebovali ma, len kým si mysleli, že viem makať, že vládzem ťahať za troch, že mám styky. Potom sa na mňa vykašľali a dávali mi robiť len veci, kde sa ľahko páľili prsty*“ (Andruška 1984, 47). Jedným z nich bolo práve členstvo v komisii pri vyšetrovaní smrteľného úrazu Janka Gerliča, v ktorom sa Albert Imroch až do konca zachoval statočne. Presne tak ako vo svojom súkromí, teda v rodinnom živote.

Ďalší príbeh (Danaj) využitím vnútorného dialógu vo forme listu poukazuje na neviazanosť a nemorálnosť mimomanželských dobrodružstiev (absenciu etických zásad). Rozprávač Onofrej Bartiška adresuje list Bartolomejovi Imrichovi, najstaršiemu synovi Alberta Imrocha, redaktorovi vydavateľstva. Jeho objektom je Pamela Krásna, stredoškolská profesorka a začínajúca vedecká pracovníčka, Onofrejova milienka. Autor príbeh časovo rámcuje úmrtím Charlieho Chaplina (1977). Bartolomej potrebuje citovo trpieť (z rozvodu i mileneckého vzťahu). Aluzívne spomína na svoju prácu v redakcii, na trpkosladké tajomstvá medziľudských vzťahov. Vyzdvihuje sa pritom vernosť v protiklade s neverou, priamosť voči pretváрке. V centre pozornosti je ctižiadostivá, šikovná žena, ktorá si robí doktorát po vydaní knihy. V jej správaní tkvie zisťnosť, ktorá sa konkretizuje vo výprave za starým kamarátom. Postupne sa žena zdôveruje aj o svojich rodinných problémoch, a tak sa mužovi redukuje ťarcha viacsmernej samoty. Ona koketuje, preletuje, hľadá, pričom on sa vnára i vyslobodzuje z mora útrap. Je to rodová hra pri budovaní vlastných pozícií v živote, resp. rúbanie cesty k všetkému, čo rozširuje poznanie a ako-tak šľachtí ducha.

V Druhom intermezze o stretnutí sa na železničnej stanici náhodou stretne Bartolomej Imroch s Pamelou Krásnou. Ani tu sa zdanlivo nič nedeje; obsah ich rozhovoru však dopĺňa dej próz o súvislosti, ktoré na inom mieste zohrávajú významnú úlohu. Ďalej sa rozvíja osudný príbeh Pamelu, pričom sa do centra pozornosti dostáva psychický stav muža – teda akýsi nepokoj, vyplývajúci zo straty sebaistoty, sebavedomia a životnej koncepcie. Vzájomné poznávanie muža a ženy má byť pritom založené na otvorenosti, šťastí a natrafení na toho správneho človeka. Je však pravdou, že sa ľudia kamsi pechoria, driapu, pritom klesajú v zložitom systéme ľudských pravidiel. Autor pritom filozofuje, čím kontúruje svoju pozíciu. Uvádza, že keby sa vždy myslelo len na to, čo si kto zaslúži, asi by sa nikomu nikdy nič nedalo. Svet by tak zostal prázdny a statický – teda bez zmysluplnej komunikácie.

V pútavej poviedke Predsedníčka je pertraktovaný dôležitý problém kumulovania moci byrokratickými prostriedkami a rafinovaným manévrovaním. Rozprávačkou je

Zora Imrochová, nevesta starého Alberta Imrocha, vedúca funkcionárka v závode, ktorá sa dostane do konfliktu so sebeckým karieristom (inžinierom Krápekom). Objektom (jej) rozprávania sú aktuálne problémy, vzťahy medzi ľuďmi na pracovisku i v súkromnom živote. Vychádzajúc z premisy, že veci treba rozhodne dotiahnuť do konca, je v centre tohto textu voči sebe i ostatným úprimná žena, ktorá nadovšetko túži po pokoji. Svoj um i talent poskytuje v prospech spoločného úsilia: je predsedníčkou výboru odborovej organizácie, teda spoľahlivou, triezvou funkcionárkou. Správne pritom odoláva umelo vyvolaným konfliktom zo strany zlých jazykov, nebojí sa prehier, a tak sa stáva hrdinkou všedných dní. Jej mužským pendantom je Cyril Imroch, najmladší syn starého Alberta Imrocha. Jeho nesmierny obdiv k vlastnému otcovi podopiera fakt, že je naozaj fajn chlapom, vydareným synom, pevnou osobnosťou. Odoláva podnikovým záujmom, identifikuje odvrátené tváre spolupracovníkov, je ustavične v strehu, vyhýba sa konfliktom. Svojím charakterom a usilovnou prácou zabraňuje, aby sa k moci dostali kadejakí vagabundi. Popiera pritom realitu drsných dní: „Česť, svedomie, zásady! V dnešnom svete? Prosím vás! Ešte tak peniaze, kontakty, protekcie, široké lakte, hrošia koža!“ (Andruška 1984, 90). Je vlastne idealista: dobrý, solidný, zásadový so súborom povinností a príkazov. Drieme v ňom predsa Imroch... Dbá, aby v jeho správaní nikto nenašiel chybičku. Na druhej pozícii stojí všemocný Krápek: dobrý hospodár, avšak človek bez taktu. Je podnikovým bôžikom, ktorý rozkazuje šéfovi i predsedníčke závodného výboru eróhá. V texte možno evidovať postupný prerod predsedníčky, ktorá kvôli Krápekovi chce zložiť funkciu. Na druhej strane je pravda, že „...každý z nás má v sebe kus cézaromana. Ideme si za svojou pravdou, presadzujeme sa. Aký je medzi nami rozdiel? Iba taký, že kým si jeden razí cestu dopredu, druhý sa plazí, jeden sa cíti najlepšie na výslni, všetkým na očiach, iný číha z ústrania“ (Andruška 1984, 101). Je to svet pozícií, ale aj ľudských skutkov, morálnych kréd. Je však pritom dôležité zachovať si ľudskú tvár aj vtedy, keď človek nesúhlasí so spôsobmi svojho nadriadeného. Na druhej strane je dôležité, žiaľ, uvedomiť si, že: „Dnes už nie je predsa rozhodujúce, čo robíš. Dôležité je, ako tvoje skutky posudzujú, ako ich hodnotia. Ako k nim pristupujú“ (Andruška 1984, 102).

V Treťom intermezze o stretnutí sa rieši rodinný problém Imrochovcov vo vzťahu k Cyrilovej manželke. V popredí je pravda o dcére Cyrilovej ženy Zory, ktorá po pôrode malé dievčatko dala do detského domova. Vyzdvihuje sa pritom dôležitosť pravdovravnosti, pričom opäť sa do popredia dostáva staničný časopriestor. Matka Imrochová s najstarším synom Bartolomejom debatujú o tom, ako dať na vedomie najmladšiemu synovi Cyrilovi spomínanú skutočnosť. V príbehu sú náhody, ktoré postupne vytvárajú zákonitosti sujetu. Vyplyva z nich empatia, veď 'imrochovská' etika hovorí, že o každého člena rodiny sa treba poriadne starať. Realita je pritom podopretá (aj v tomto prípade) empiriou, že niekedy je lepšie osudu nepomáhať.

V poviedke Autoservis je rozprávačom Roman Tyk, začínajúci televízny reportér a scenárista, ktorý havaruje so svojou milenkou ManDarinkou, manželkou Drahomíra Imrocha, prostredného syna Alberta Imrocha, inak vedúceho autoservisu. Text má charakter vnútorného dialógu rozprávača s ManDarinkou; ťažisko je v citovom chaose Tyka a charakterových zvláštnostiach ManDarinky a Drahomíra, ktorý je dobrým pracovníkom, ale zlým manželom. Má prehľad o všetkom, ale v láske

je povrchný. Má slabú povahu, pričom prejavuje zmysel pre duchovné potreby. Jeho manželka je panovačná i sladká zároveň. V jej blízkosti sa každý stáva šašom, pričom si ju vážia. Objavuje sa pri nej Roman Tyk, ktorý sa svojou pseudodobročinnosťou postupne vykupuje z výčítiek manželského trojuholníka. Nakrúti reportáž o autoservise, vyzdvihuje jeho osožnosť a príťažlivosť. Tento postup však má za úlohu len utlmiť ostražitosť manžela. Úspešný podnik, do ktorého sa autá len tak hrnú, vlastne nepotrebuje ani reklamu. Spomínaná reportáž je tak cynickým úderom pod pás. Pravým dôvodom nezhôd je pritom stály nedostatok lásky voči žene. Je však dôležité dbať aj na akúsi determinovanosť, teda podriaďovanie sa rozhodnutiam matky prírody. V určitom bode sa ozve hlas mužského svedomia, ktorá známej osobnosti zo sveta televíznej publicistiky poodkryje neviditeľné vlákna ženskej prefikčnosti. Postupne sa vykryštalizuje povaha Drahomíra Imrocha: sebaistá, profesionálna, cieľavedomá. V príbehu sa však pekné postupne mení na šedé. Absolútna pracovitosť sa stáva celospoločensky nebezpečnou, pretože svedčí o cieľavedomom človeku, ktorého dav (opäť) označuje za nežičlivého karieristu. Pre takých ľudí je evidentný rozchod, akési pristátie v bezvýchodiskovej situácii. V autorskom chápaní je tak dôležitá osudovosť a skúmanie toho, čo človeka obohacuje počas takého či onakého trápenia.

Štvrté intermezzo o stretnutí nadväzuje na predchádzajúci príbeh: v meste šarapatí skupina vandalov, ktorá ničí interiéry bytov. ManDarinka Imrochová sa bojí o svoje pohodlie, preto zostáva doma strážiť, aj keď sa preto musí vzdať svojich milostných dobrodružstiev. Na scéne sa zjaví novinár Onofrej Bartiška, ktorý o vlámانيach do bytov písal. Pozval ho Drahomír Imroch, aby manželke porozprával o vandaloch. Onofrej si s ManDarinkou dohodnú milostnú schôdzku; v tom čase sa Drahomír vláme do vlastného bytu a odíde, aby ManDarinku potrestal za jej záletníctvo. Tento zaujímavý príbeh je podaný aj cez správy v miestnych večerných novinách. Vanie ním určitá záhadnosť, pričom do popredia sa dostáva ľudská psychika (nervozita, striehnutie, načúvanie, zlý spánok, bojácnosť). Kontrastuje sa jednotliviec s kolektívom a potreba vzájomnej komunikácie medzi manželmi. Autor pritom využil gradáciu narušených citov najpopulárnejšieho manželského páru na okolí. Ťažké, krušné časy domáceho ničnerobenia prinášajú monotónnosť a následnú prirodzenú túžbu po voľnosti. Na jednej strane ju determinujú lupiči, ktorí sa do bytov vlámajú len v pozadí akejsi zábavy na úkor svojich počestných spoluobčanov, na druhej strane Drahomírov cynizmus. Je to pocit trpnutia a trpenia, postupného kolapsu z bezútešnej situácie. Všetko zlé je však na niečo dobré. ManDarinka sa zoznámila s novinárom Bartiškom, stala sa jeho milenkou, a tak odišla z bytu. Trest zo strany manžela sa tak stal sladkokyslým.

V záverečnej príhode (Dve zrelé jabĺčka) náhle umrie statočný železničiar Albert Imroch. Prídu synovia Bartolomej, Drahomír a Cyril, aby zabezpečili pohreb, pričom sa prejavia ich pravé charaktery. Jeho smrťou sa próza nielen epicky a kompozične rámcuje, ale nadobúda aj symbolickú platnosť, naznačenú ústredným názvom Balady pre otca a strom. Opisujú sa pritom dedinčania, ktorých sústrasť je kontaminovaná určitou zvedavosťou. Opäť sa vyzdvihuje priamosť ľudského charakteru nebohého, ktorý vlastne celý život búšil hlavou proti múru. Tragicky pritom znie fakt o troch synoch, ktorí sa k otcovej rakve hrnuli bez manželiek. Jeden prišiel

taxikom, druhý v zachovalej škodovke, tretí meškal. Všetci však úspešne zadržovali slzy. Autor tento „stav“ opisuje ironicky. V centre toho stoja peniaze, ktoré zbavujú zábran, kadejakých rodinných či iných ľudských vzázkov i ohľadov. Privilávajú mrazivý závan cudzoty. Autor pri opise tejto neľahkej situácie odhaľuje pravé profily bratov, ktorí utekajú od starostí i matky-vdovy. Symbolicky pritom znie fakt, že na jablonke, ktorú onoho času zasadil starý Albert Imroch pri hrobe strojvodcu Janka Gerliča, sa toho roku prvý raz zarodili jablká. Hrobár však tento strom vyťal a začal na tom mieste kopať hrob pre samotného Imrocha. Jablonka by mala byť symbolom kontinuity rodu Imrochovcov, ale aj pamiatkou na zosnulého strojvodcu. Fakt, že sa o jablonku nikto nezaujímal, je evidenciou ľudskej ľahostajnosti. Na druhej strane dom ako pevná stavba ducha Imrochovcov je predmetom kupčenia aj v čase pohrebu. Honba za neúmerným dedičstvom svedčí o chladnej vypočítavosti. Tak sa vlastne kontinuita zatne, dve jabĺčka sa priložia do hrobu Albertovi Imrochovi a všetko stmavne v útrobach zeme.

Balady pre otca a strom je cyklická próza, v ktorej sa autor usiloval zachytiť život súčasnej rodiny v rôznych kontrastných polohách (vzťahy medzi rodičmi a deťmi, vzťahy medzi predstaviteľmi mladej generácie). Najpozitívnejšou postavou z mladých Imrochovcov je Cyril, idúci v šľapajach svojho otca nielen povolaním železničiar, ale predovšetkým povahou, charakterom a vzťahom k životu a práci. V ňom je skrytá nádej v lepšiu budúcnosť. Aj z toho dôvodu autor neustále „...*umelecky nevtieravo stráni zdravým spoločenským tendenciám a karikuje tendencie nezdravé. A práve v tejto výrazovej a tematickej polohe je Andruškova próza neobyčajne živá, dynamická a spoločensky aktuálna*“ (Plutko 1984, 132).

Literatúra

- Andruška, Peter (1984): *Balady pre otca a strom*. Bratislava: Smena.
- Gallo, Igor (1984): Angažovanosť v zobrazovaní života. Rozhovor s prozaikom Petrom Andruškom. *Lud*, roč. 37, č. 165, s. 4.
- Kotian, Robert (1985): Peter Andruška – Balady pre otca a strom (rec.). *Romboid*, roč. 20, č. 7, s. 91-92.
- Machala, Lubomír (2013): Peter Andruška – Balady pre otca a strom (rec.). Šenkár, P. (ed.): *Literárna tvorba Petra Andrušku (výber z literárnokritických ohlasov)*. Šaľa: A-klub, s. 60-61. (pôvodne: Literárni mesačník, 1985, č. 2).
- Mašková, Alla (1981): Niektoré črty Andruškovej prózy. *Romboid*, roč. 16, č. 3, s. 63-66.
- Maťuga, Viktor (1984): Sociálne kritické baladiky. Nad novou knižkou spisovateľa Petra Andrušku. *Večerník*, roč. 29, č. 122, s. 4.
- Melicher, Jozef (1984): Andruška o striedaní generácií. *Nové knihy*, roč. 25, č. 27, s. 3.
- Plutko, Pavol (1984): Peter Andruška – Balady pre otca a strom (rec.). *Slovenské pohľady*, roč. 100, č. 11, s. 129-132.

-ra- (1984): Opýtali sme sa. *Večerník*, roč. 29, č. 149, s. 5.

RED. (1985a): Čo Vás podnecuje k antifašistickej a mierovo angažovanej tvorivej činnosti? Na otázku redakcie odpovedá spisovateľ Peter Andruška, zástupca šéfredaktora časopisu Slovenské pohľady. *Bojovník*, roč. 30, č. 6, s. 9.

RED. (1985b): Západoslovenský kraj a literatúra. *Hlas ľudu*, roč. 31, č. 10, s. 4.

A harmadik Star Wars-trilógia vizuális retorikája

H. NAGY PÉTER

The visual rhetoric of the third Star Wars trilogy

Abstract

The paper analyses the visual techniques of the Star Wars films *The Force Awakens* (2015), *The Last Jedi* (2017) and *The Rise of Skywalker* (2019), starting from the system of extreme wide and close-up shots and the thematic and dramaturgical function of masks. The visual rhetoric that runs through the three films is modelled by the face photographing story, which links the visual constructs to the characters' identity. Seen from this perspective, this series of figures connect the characters (Rey, Finn, and Kylo Ren), while its significance lies in the fact that it presents Darth Vader's legacy as a visual material, as a series of superimposed close-ups. The paper will show that, in this effect, a long visual process gains its final representation. Consequently, the trilogy can be understood as a film series whose visual system is based on a single extreme close-up.

Keywords: Star Wars; visual rhetoric; face; extreme close-up

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.088-097

John Sutherland a bestsellerekről szóló könyvében megállapítja, hogy „akárcsak a hamburgert, a *Csillagok háborúját* is az egész család fogyaszthatja, a legifjabbaktól a legidősebbekig, nemre való tekintet nélkül” (Sutherland 1988, 109). Más megfogalmazásban: „a *Csillagok háborúja* elérte a Coca-Cola minden nemzedékre kiterjedő vonzerejét” (Sutherland 1988, 113). Sutherland persze kifejti azt is, hogy szerinte mi lehetett a siker titka. A sikerfaktorok között ilyen jelenségek szerepelnek: a *Star Wars* társadalmi jelenséggé vált; újratemtette Amerikában az igazságos háború mítoszát; az Apollo-program után levezette a technológiai szorongást; minden szubkultúrába képes volt betagozódni; a filmtrükköt a történetmesélés eszközévé tette; feltámasztotta a western-mítoszt; sikeresen alkalmazta a „hős utazása” modellt; a hozzá kapcsolódó témakiegészítők terjesztése minden idők egyik legsikeresebb médiamarketingje volt, és így tovább. Az alábbiakban arról lesz szó, hogy a fentiek mellett legalább annyira fontos sikerfaktor az érzékelés megújítása is. Ennek belátásához a harmadik filmtrilógia vizuális retorikáját érdemes tanulmányoznunk.

A Star Wars-filmekben több évtizede – John Williams óriási sikert aratott filmzenéje mellett – a technológiai fenséges retorikája az egyik legmeghatározóbb élményközvetítő és hangulatszabályzó elem. Scott Bukatman *A mesterséges végtelen: A trükkfelvételekről és a fenségesről* című alapvető tanulmányában így fogalmaz:

A tudományos-fantasztikus objektumok fenségeseen érthetetlenek: Trantor városa Isaac Asimov Alapítvány-sorozatában beborít egy egész bolygót – egyike a science fiction határtalan településeinek –, és ott van az űrhajó a *Csillagok háborúja* nyitóképéről: túl nagy ahhoz, hogy a filmvászon – vagy az agyunk – befogadja. A tudományos-fantasztikus műfaj közvetlen és mély összeköttetésben áll a fenséges jelképes értelmével. (Bukatman 2003, 15)

Látástechnikai szempontból ez elsősorban azt jelenti, hogy mivel a *Csillagok háborúja* kezdősnittjének a moziban ülő néző a szemtanúja, nincs jeleneten belüli viszonyítási pont. A Star Wars-széria innen tekintve a tudományos fantasztikum azon válfajába tartozik, amely bővelkedik a mesterséges végtelenben: hatalmas űrhajók, határtalan világűr, hipertér, bolygónyi városok, galaktikus birodalom, óriási hómezők és sivatagok kombinálása gépesített tájakkal stb. Mindez totálképek és nagy látószögű beállítások következetes rendszerét igényli, ugyanakkor a néző könnyen eltévedhet az idegen térben. A karakterekről látható közelképeknek ezért igen nagy jelentősége van; egyrészt ellenpontoszák a végtelent, másrészt reflektálttá tehetik a hozzá való viszonyt. Ez az utóbbi funkció a széria első hat részében viszont alig volt észlelhető.

A *Csillagok háborúja VII: Az ébredő Erőben* azonban Rey figurája (Daisy Ridley), a test, a perspektíva és az arcjáték révén valószínűleg minden néző számára emlékezetesen dramatizálja a fenségessé váló találkozást, azaz leképezi a film közönségének reakcióit. Bukatman terminológiáját alkalmazva: a „látvány bevésése” (értsd: a kitarított képek adagolása az akciót megakasztva) a Star Wars hetedik epizódjában nagyon következetesen ellensúlyozza a folyamatossá tett végtelen illúzióját. Gondoljunk arra, hogy az eddigi részek ezt a kérdést tényleg máshogy kezelték, inkább – narratív értelemben – abban voltak érdekelték, hogy kitérjék és befogadhatóvá tegyék a „messzi-messzi galaxist”. Rey funkciója így visszairányítja a figyelmet az érzékelés tartományaira, ilyen értelemben túlmutat a Star Wars kalandorientált, additív eljárásokból kibomló univerzumán.

Rey profi roncsvadászként tevékenykedik a Jakku bolygón, melynek sivatagos felszínén űrhajó- és lépegetőroncsok láthatók. Persze, a sterilitástól megfosztott kultúrtáj egy régi háború lenyomata, és meglóditja a képzeletet a múlt felé, ugyanakkor a romok a Star Wars-univerzumból származó módosított díszletek (innen nézve nem – a sci-fikben előszeretettel felvonultatott – nyugtalanító technikai objektumok). Egyrészt arra utalnak, hogy valami után vagyunk (a történet kezdetekor), másrészt Rey élettereként nemcsak a pusztulást, hanem az ellenkezőjét, a létfenntartást is jelöli. A művi hatások nélküli „élő díszletek” között otthonosan mozgó főszereplő perspektívája lehetővé teszi a néző számára a monumentalitás és a látás elbizonytalanításának rugalmas kezelését.



1. kép: Rey (Daisy Ridley) félközeliben

Rey karakterének kiemelése a fentebb említett kontextusban ezért több mint történetképző elem. Először egy maszkot látunk (vö. a jelölőlánc felvétele), majd amikor kitágul a tér (egy romhajó belsejében vagyunk), az alak behelyezése a monumentális térbe úgy történik, hogy az egyben tájolja is a film nézőjét abban, miként fogadja a látványt és a mélységet. Ezt a funkciót diegetikus nézőnek nevezi a filmtudomány, és döntő jelentőségű abban a tekintetben, hogy a sci-fi-filmekben miképpen szerveződik a látványtér. Ha van ilyen figura a képen belül, a néző figyelmét reflektálttá teszi, mert egyszerre érzékeli a monumentalitást, a fenségést, de mégis társíthat hozzá aktuális horizontot. Amikor Rey leereszkedik az aknába, ami valójában egy űrhajó belseje, vágásonként mindig bekerül a képbe, és ezzel hozzáférhetővé, átélhetővé teszi a film befogadója számára a végtelent. Ez mindenképpen értékelhető, esztétikai megformáltságot előidéző megoldás, mert általa a fenséges, a megragadhatatlan széppé, értelmezhetővé válik.

A képi retorika *Az ébredő Erőben* olyan vizuális élménnyel gazdagította a Star Wars-filmek vizuális rendszerét, mely nagyban hozzájárult az újrateátralizáláshoz. Valószínűleg minden néző számára a klasszikus széria egyik legizgalmasabb pillanata volt Darth Vader arcának megpillantása. *Az ébredő Erőben* a maszkok levétele jelölőláncba szerveződik, önreferenciális módon utal egyik kép a másikra. A legnyomatékosabb természetesen Kylo Ren (Adam Driver) maszklevétele, amely egyben meg is kettőzi a láncolatot, ugyanis amikor a fejről lekerül az álarc, nagyon hasonló beállításban látjuk, mint korábban Darth Vader fejének maradványát. Ez az alakzat tehát összeköti a szereplőket (Rey, Finn és Kylo Ren figuráját), jelentősége mégis abban áll, hogy Darth Vader örökségét vizuális anyagként, a közelképek egymásra vetülő sorozataként viszi színre.

Ebből a pár szempontból kiindulva közelíteném meg a Csillagok háborúja VIII: Az utolsó Jedik működését (majd röviden a trilógia záró darabját is). A film elején Snoke (Andy Serkis) leteremti Kylo Rent (szerinte nem ő lesz az új Darth Vader, csak egy gyerek maszkban), melynek hatására az utóbbi összetöri az álarcát. A jelenet ezzel máris megkettőződik: a dühös kirohanás visszautal *Az ébredő Erő* megfelelő jeleneteire, folyamatosságot teremt a karakter felépítésében; ugyanakkor a

maszk elpusztítása az előző rész képi retorikájának felfüggesztéseként is érthető. Ezután a maszkok már nem játszanak szerepet a vizuális kódok alakításában, a premier plánok viszont megsokszorozódnak az űrfikcióban, a végtelen terek és az űrcsaták között pedig látványosan kap – az előző részeknél jóval többször – kitüntetett funkciót az arcjáték. A sci-fi ezeken a pontokon átadja a helyét a drámának, a mesterséges végtelent prezentáló totálképek rendszerét pedig remekül ellenpon- tozza (és persze egészíti ki) az arc mozija.

Ez a dinamika megkerülhetetlen, mert precíz színészi teljesítményt igényel, és felcserélhetetlen látványteret hoz létre. Érdemes ezzel kapcsolatban hosszabban idézni a szakirodalomból egy remek összegzést:

A dolgokat, tárgyakat vagy más testrészeket mutató közelikkel ellentétben az arc közel- képe olyan koncentrációjú látvány- és információtartalommal bírhat, és olyan komplex összhatású felszín-mélység dinamikát teremthet, mely számtalan olvasási és értelme- zési lehetőséget hív életre. A lehetséges hatásokat az teszi szinte áttekinthetlenné, hogy a filmkép, az arc, illetve kölcsönhatásuk számtalan kombináció formájában létez- het együtt. A film ehhez az összhatáshoz, többek között, a mozgás, az idő, a közelség és a nagyítás dimenzióival járulhat hozzá, amelyekkel az arc látványának erejét ki is erősítheti, de le is fokozhatja. Az arc személyazonossági, érzelemkifejező, kommuni- kációs potenciálja ugyanúgy fontos lehet a filmképen, mint formája, mozgása, részle- teinek összhatása; a montázskontextus ezen felül az arc képének jelentését és hatását többféleképpen alakíthatja és módosíthatja, ugyanúgy, mint a hang, amely dialógus, belső beszéd, vagy külső elbeszélés formájában való párhuzamos jelenlétével szintén kölcsönhatásba léphet az arc képével. (Margitházi 2008, 67)

Ebben a Star Wars-filmek szempontjából új dramaturgiai közegben érvényesül igazán Rey és Kylo hanggal és képpel való összekötésének súlya és tétje. Egyrészt a szépen, türelmesen kitért közelképeken Rey arca hallatlanul fotogén, másrészt viszont mintegy ráíródik a két karakter álláspontjának képi jele. Egy idő után megfi- gyelhető ugyanis, hogy Rey arcát a megvilágításnak köszönhetően félig árnyékban és félig erős fényben látjuk egyszerre. A fej ily módon a világosság és a sötétség kettősségében tűnik elénk, ami fényírásként, vizuális kódként leképezi a film és a figurák alapdilemmáját. Nem véletlen tehát az álarcok elhagyása, Kylo esetében például a maszk eltakarná azt a sebhelyet, melyet *Az ébredő Erő* végén Rey ejtett rajta, így viszont Driver premier plánja mindig magán hordozza a két szereplő talál- kozásának és az előző rész fináléjának képi nyomát.



2. kép: Rey (Daisy Ridley) arca fényárnyékban

Az utolsó Jedik dramaturgiája tehát nagy hangsúlyt fektet az arc geográfiájára (gondoljunk csak Snoke ábrázatára), palimpszesztszerű szerkezetére. A Rey és Kylo közötti kapcsolási mintázatban az arcok felszíni egyenetlenségei, az arcokon koncentrálandó információk is jelentékeny szerepet kapnak (pl. könnyek, fintorok). Az arcdinamika kapcsán persze kihagyhatatlan, hogy Luke (a kiváló alakítást nyújtó Mark Hamill) és Leia (Carrie Fisher) ugyancsak részét képezik a játéknak, hiszen az arcuk változásai összefüggenek az idővel, az előbbit a flashbackek miatt ráadásul megkettőzödvé látjuk a film során. Sőt, a párbeszédablakok hasonlóságának következtében az arcok olyan kavalkádja alakul ki, melyben a szereplők többsége arcközeli kapcsolatba kerül a többi szereplővel: Luke + Rey, Kylo + Leia, Rose + Finn, Kylo + Rey, Luke + Leia, Poe + Leia, Kylo + Luke, és így tovább. Kétségtelen, hogy ebben a kombinatorikus folyamatban feltűnőbb lesz a vágások funkciója is, hiszen a látószövgváltás és a snittek kiterjedése befolyással van az arc nézőre tett hatására. A mimika fluxusa akkor érvényesül igazán, ha a közelképek két vágás közti időtartama lehetővé teszi, hogy ne csak a hang reprezentációjaként vagy szimpla alakként érzékeljük az arcot (vö. Benicio del Toro dadogása és a hozzá társuló mimika). Innen nézve *Az utolsó Jedik* egyedülálló produkció a Star Wars-szériában.

A Luke kapcsán említett időbeli megkettőződést érdemes más szempontból is megvilágítani, hiszen maga a duplikáció is kiemeli a jelentőségét. A Luke és a Kylo közti konfliktus kifutását tehát többször látjuk. *Az ébredő Erőben* van egy jelenet, amely Rey karakteréhez kötődik; a lány megtalálja Luke lézerekardját, látomása támad, paratérben látja egyesülni a múltat és a jövőt (ami valószínűleg az Erővel kapcsolatos Jedi-képesség). Ez a néhány másodperces snitt egyszerre flashback és flashforward: vissza- és egyben előreutal olyan történésekre, melyeket addig nem láthattunk. Ezek időindex szempontjából elkülöníthetők, de váratlan kérdéseket generálnak. Rey megretten a „látottaktól”; a néző pedig a gyors vágásokkal adagolt montázst megpróbálja alkalmazni, ez azonban csakis kudarccal végződhet. A paratér bepillantást enged múltba-jövőbe, de referenciák nélkül. Sajátos oszcilláció veszi itt kezdetét, mert a néző látszólag túllát az aktuális történeten, de még sincs hozzáférése.

Az *utolsó Jedik*ben az említett megkettőződés visszautal Rey „látomására”. Méghozzá arra a verziójára, amely Luke szemszögéből mutatja a történeteket. A Luke és a Kylo közötti szakadást azonban *Az utolsó Jedik* újrajátssza a másik fél perspektívájából is. Kylo persze Reynek is átadja ezt az információt, s ezzel destabilizálódik a múltbeli történés megközelítése. A perspektivikus igazság elbizonytalanítja Reyt, pontosabban Rey kezdi megérteni Kylo tettét, s ezzel megindul a lány ingadozása a két oldal, Luke és Kylo között. (Ezt az oszcillációt – mint láttuk – mindvégig reflektáltan kezeli a film képi retorikája is.) Az identitással való játék *Az ébredő Erő* után itt tovább folytatódik, s bár sokak számára elvárás, hogy az új karaktert rögzíthessük a rendelkezésünkre álló világon belül, a művelet itt is a jövőre irányul. Rey „eredetének” kitüntetettsége törlnödni látszik annak fényében, hogy a jövőre vonatkozó döntést neki kell meghoznia, a Jedivé váláshoz pedig nem szükséges „kiválasztottnak” lenni.

De térjünk vissza az ideológiáktól a képi megalkotottsághoz. Rey arcát akkor látjuk szuperközeliben (gyors egymásutánban kétszer), amikor a lány a barlangban áll egy tükörszerű fallal szemben, és megsokszorozódik. A látvány az azonosság mellett a különbséget is hangsúlyozza, az időbeli fáziseltolódás következtében ugyanis Rey figurája nem esik egybe saját képmásával. Vagyis a visszhang analógiájaként úgy viselkedik, mint egy végtelen jelölősor, melynek nincs stabilizálható állapota; a folyamatszerűségben viszont Rey identitása le bomlik, széthasad. Ebben a kulcsjelenben Rey tehát szó szerint szembenéz önmagával; ám később a szülei helyett is a visszatükröződését látja: a két elmosódott alak Reyként élesedik ki. Ez a megoldás jól példázza, hogy a képek máshogy viszik színre a kérdésekre adott válaszokat, mint a szavak, hiszen úgy utalnak Rey származásának érdektelenségére, hogy felvillantják a reprezentálhatatlant a látvány dominóeffektusszerű szemléltetésével, a lány alakjainak szétkapcsolásával. Miközben a szuperközelik arra is utalhatnak, hogy mindez Rey tudatában zajlik, mivel a tükörben csakis magát láthatja.



3. kép: Rey (Daisy Ridley) arcának multiplikációja

Másrészt a vizuális funkciók feltérképezése azért is indokolt, mert a kétértelműségek, oszcillációk olyan polimodális (a tárgyalt többféle viszonyt létesítő) közeget feltételeznek itt, melyben folyton előbukkan az ironia, a humor – nemcsak a cselekmény szintjén, egy-egy jelenetben (pl. amikor Rey az Erővel próbálkozik, Luke pedig egy fűszállal ingerli), hanem képi poénok formájában is. Ezek közül talán a legfélelmetesebb a vasaló felvillantása. Először egy fémszerkezetet pillantunk meg alulnézetből, majd az oldalnézetből kiderül, hogy nem lépegetőt vagy bár-

milyen jellegű hadi gépet, illetve leszálló űrhajót, hanem egy robotvasalót láttunk. A nézőponttal és a mérettartományokkal való játék technológiai környezetben megtévesztő, azaz téves észleléshez vezethet; másfelől viszont filmtörténeti játék a kellékekkel és a makettekkel (a régi sci-fik kelléktára tényleg a papírrepülőtől a kávédarálóig terjedt), ami egyben „kommentálja” a Star Wars-univerzum jól vasalt egyenruháit (lám-lám, ilyen is van a birodalmi rombolókon, tehát a vasalás helyben folyik; immanens elem, nem a kellékesek munkája). Míg nagy valószínűséggel állítható, hogy a film nézőinek többsége nem is fogja (fel), hogy látott Star Wars-filmben vasalót.

A másik jól működő vizuális poén a Jedi-iratokhoz kapcsolódik. Amikor a Jedi-templom leég, Yodától megtudjuk, hogy az éppen megsemmisült „szent” iratok nem kifogástalanok, élvezhetetlen részeket is tartalmaztak. Az utolsó jelentben aztán Finn (John Boyega) betakarja Rose-t (Kelly Marie Tran), és egy rövidke snitt erejéig látjuk, hogy a takaró a Jedi-könyvek álcázására szolgált. Vagyis amiről azt hittük, hogy elég a templomban, arról kiderül, hogy ott volt/van a Millennium Falcon, az ágyneműtartóban. Tehát Rey – aki a szigeten áhitattal nézte a gyűjteményt – meglovasította, azaz ellopta a Jedik féltve őrzött kincsét. A film záró mondata így már tényleg sokértelmű lesz, hiszen a „Mindenünk megvan, ami kell” utalhat a lányra (és az utolsó jelenetben látható gyerekekkel együtt a személyi feltételre), az Erőre, de a könyvekre, az ideológiára is (és több mindenre még, ami itt még nem fontos). A képi gondolkodásmódot jól érzékelteti ez az eljárás, mert nyelvi narráció hiányában a nézőknek kell összerakni a látottakból a történeteket, ami viszont – s itt az ironia – éppen a csattanóként elhangzó Leia-mondat fix jelentését bizonytalanítja el, az iratok értékéről nem is beszélve.

A kétértelműségektől és a bizonytalanságoktól nem szabad megijedni, a médium anyagi természete így (is) érzékelhető. De mivel áll összefüggésben ez a vizuális érzékenység? Nemcsak a technológiával, hanem egy szintén nélkülözhetetlen jelenséggel, mely a rendezővel kapcsolatos. Az *utolsó Jedik* bizonyos értelemben ún. szerzői film, ha ez a kifejezés nem értéktartalmat, hanem látásmódot jelöl. Olyan egyedi, felcserélhetetlen szemlélet, amely a kreatív író-rendezők sajátja. Anélkül, hogy belemennénk ennek a terminusnak az elméleti-történeti elemzésébe (különbség van ugyanis a „klasszikus” és a „kereskedelmi” szerzőség között, vö. Pápai 2013, 41–46), arról van szó rövidre zárva, hogy az ilyen típusú filmek a rendező önálló koncepciójának sikerén állnak vagy bukhatnak. Ha állnak, akkor abból olyan sikeres kultúrtényező, közös nyelv is származhat, mint a Star Wars, amelyet 40 évvel ezelőtt egyetlen névvel azonosítottak: George Lucas.

A *Csillagok háborúja*-univerzum, amely Lucas verejtékes és csalódásokkal teli erőfeszítéseiből született meg egy közönséges jegyzetomb ceruzával teleírt lapjain, immár vélhetően örök időkre fennmarad új írók és filmrendezők nemzedékéről nemzedékére vándorolva, akik szeretettel kézbe veszik, és a *saját elképzeléseikhez* alakítják. (Jones 2017, 515, kiemelés tőlem)

A nyolcadik rész esetében ez a kulcsfigura Rian Johnson. *Az utolsó Jedik* originális megoldásai, vizuális érzékenysége olyan egyediséggel látják el immár a Star Wars világot, amely nem valami sokat hangoztatott „Disney-szerűség”, nem a hagyományok félredobása, nem az öncélú úrfikció felturbóztatása, és így tovább, hanem valami olyasmi, amit – a médiakompetencia egyik változataként, Lucas igazi örökségeként – mediális profizmusnak lehetne nevezni. Ha ugyanis *Az ébredő Erő* (J. J. Abrams rendezésében) a (film)technikai fejlődés kiaknázása volt anélkül, hogy az alkotók elszakadnának a Star Wars-univerzum múltjától, akkor *Az utolsó Jedik* film- és látványtechnikai szempontból az egyik legproduktívabb és a legmerészebb Star Wars-mozi. A kockázatvállalás minden bizonnyal meghozta a maga gyümölcsét, a produkció újításai ugyanis módosítják a Star Wars-filmek érzékelési tartományát.

Említettük, hogy *Az utolsó Jedik* képi világában fontos szerep tulajdonítható az arcok látványkonstrukcióinak. Ez a vizuális tematika és egyben retorikai művelet sor megfigyelhető a *Csillagok háborúja IX: Skywalker kora* szekvenciáiban is, viszont egy olyan megoldás felé kulminál, amely mellett nem szabad elmennünk. Kylo Ren maszkjának egybeforrasztása mintha a karakter identitásának rögzítése felé mutatna, ám a figura újra leveszi maszkját, és ez egyben jelzi a Kylo és a Ben közti elkülönböződést is. Másrészt Darth Vader maradványa folyamatosan roncsolódik, ami szintén a vele kapcsolatban lévő szereplők sorsának irányával párhuzamos. A maszkba zárt arcok terepén felbukkan egy újabb szereplő is, Zorii Bliss (Keri Russel), aki éppen azzal játszik el, hogy nem veszi le a maszkját, így áll ellen Poe csábításának. Az arcok szempontjából azonban – természetesen – Rey beállításai lesznek azok, melyek közül az egyik – funkcióját tekintve – a teljes film legmaradandóbb snittje lesz.

Rey arcát viszonylag sokszor látjuk közelképeken, széles érzelemskála tartozik hozzá, és bármennyire gyors is a film tempója, helyenként elidőzhetünk nála a monumentális díszletek közé ékelve. Erre szükség is van, hiszen a 9. epizódban a lányban végbemenő történésekre nagy hangsúly esik, a szavak ennek nyilvánvalóan csak egy kicsiny szeletét képesek közvetíteni. Ez a látványszervező elem kétfelé mutat: egyrészt az identitás síkjára vetül (Daisy Ridley még a halott Rey-t is eljuttatja), másrészt a szó legszorosabb értelmében véve a mesterséges végtelen ellenpólusa lesz. A Palpatinnal való találkozás közben ugyanis (végre) megérkezik a film látványvilágába Rey szuperközelije, arcrészlete, melyet többször látunk egymás után, a közelképeket pedig a világűr nézete szakítja meg (benne a hatalmas flottával), vagy fordítva, a bolygó sötét egén nyíló végtelent Rey tekintete keretezi.



4. kép: Rey (Daisy Ridley) arcának szuperközelije

A *Skywalker kora* az előző részekhez képest Rey arcának részletképeit már más közegbe helyezi, Rey nem(csak) önmagával, hanem a galaxis sorsával néz szembe. (Megjegyzendő persze, hogy amikor önmaga Sith-változatával harcol a roncsban, az a fentebb említett – a 2. részben árnyékhatásokkal érzékeltetett – kettőség konkrét megmutatása, és egyben visszautalás a klasszikus trilógia egyik jelenetére. A *Birodalom visszavágban* Luke Skywalker is hasonlóan győzte le önmagát a Dagobah bolygón, ahol Yoda készítette fel őt a Jedi-identitásra.) A bevésés innen nézve is funkcionális (lesz-e különbség gondolat, álom, képzelet stb. és tett között), ugyanakkor a felszín–mélység dinamika jelzi, hogy a képek kommunikatív többértelműsége a mesterséges végtelen technológiája és az arc közelijének egymásra vonatkozásában, „egyensúlyában” ragadható meg. Rey tekintete így ebben az esetben azon túl, hogy visszairányítja a figyelmet az érzékelés tartományaira, tudatosítja, hogy azért van központi jelentősége, mert itt egy igen hosszú képi folyamat nyeri el végső „megfogalmazását”, hasonlóan azokhoz a filmekhez, melyek vizuális rendszere *egyetlen* szuperközelire fut ki. Bár J. J. Abrams produkciójában rengeteg az ámulatba ejtő kép, mégis először Rey arca marad meg az emlékezetünkben. Ahogy anno Darth Vaderé.

Irodalom

Bukatman, Scott (2003): A mesterséges végtelen: A trükkfelvételekről és a fenségesről. Ford. Simon Vanda. *Metropolis*, 2003/2., 10–28.

Jones, Brian Jay (2017): *George Lucas: Galaxisokon innen és túl*. Ford. Varró Attila. Budapest: Bookline Könyvek.

Margitházi Beja (2008): *Az arc mozija: Közelkép és filmstílus*. Kolozsvár: Koinónia.

Pápai Zsolt (2013): *Újjászületés és második gyermekkor: Bevezetés Új-Hollywood történetébe*. In: *Korszakalkotók: Kortárs amerikai filmrendezők*. Szerk. Pápai Zsolt – Varga Balázs. Budapest: Tudással a Jövőért Közhasznú Alapítvány – Prizma Könyvek 1., 11–49.

Sutherland, John (1988): *Sikerkönyvek: Bestseller regények az 1970-es években*. Ford. Balabán Péter. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Cruella: A Deep Psychological Analysis

NIKOLAS KATONA

Abstract

The paper analyses the film *Cruella* (directed by Craig Gillespie). The film offers a captivating portrayal of a complex character in the form of Estella, who metamorphoses into the iconic Cruella de Vil. This comprehensive analysis explores the intricate psychological aspects, character development, and the role of colour psychology within the film. *Cruella* deftly navigates the paradoxical nature of human beings, who harbour both virtuous and malevolent aspects. Drawing upon psychological theories of motivation, it delves into the driving forces behind Estella's transformation into Cruella. The character development of Cruella is a central focus, tracking her journey from a good-natured, introverted Estella to the audacious and rebellious Cruella. Notably, her evolution is catalysed by the pursuit of revenge, resulting in a shift from reserved behaviour to ambition, risk-taking, and creative self-expression. The interplay of fashion in Cruella's transformation signifies a compelling aspect of her character development. Exploring the realm of psychology, the film masterfully depicts the concept of dual identity and dissociation. Cruella's distinct personas, motivation through revenge, narcissism, defence mechanisms, ego development, and the impact of trauma are all facets of her rich psychological landscape. Her creative expression is portrayed as a cathartic outlet, while the audience is invited to engage on a profound psychological level. The resolution of Cruella's character journey serves as a psychological denouement, symbolizing her self-acceptance and balance. *Cruella* captivates its audience by showcasing the blurred lines between love and hate, presenting them as psychological mechanisms intertwined with the characters' identities. The ethical implications of these emotions are thoughtfully explored, adding depth to the narrative.

Keywords: Cruella; character development; psychology; colour symbolism

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.098-105

Introduction

The paradoxical nature of human beings invariably introduces a certain level of complexity into any discourse concerning them (Suryosumunar, 2019). From the inception of life to its culmination, each human endeavours to reconcile their dual nature, encompassing both virtuous and malevolent aspects (Feist & Feist, 2006). In their article, Revelle and Scherer posit that individuals are influenced by and evaluated against societal norms and standards, as well as their own aspirations,

as everyone requires their individual ‘desires’ for success in life. According to Jung, self-realization is the ultimate and imperative goal in our existence, attainable by each individual. Human nature is dynamic; our patterns emanate not only from our childhood and adult experiences but also from the ancestral experiences preserved in the collective unconscious, constituting the history of our species (Schultz & Schultz, 2009).

Psychological aspects are intricately entwined with the personality and behaviour exhibited by individuals, whether in a cinematic setting or in the realm of everyday life. These psychological phenomena are closely linked to an individual’s character and their behavioural patterns. Psychology plays a profound role in shaping a person’s personality and also significantly impacts their actions and motivations. This study is geared towards delving deeper into the ways in which psychological aspects can mould an individual’s character in the real world.

As Benhardt (1953) postulated, all human behaviours or actions are driven by a rationale known as human motivation. Benhardt further delineated five theories of motivation that elucidate why individuals undertake certain actions. These theories encompass:

- Aspects of Organic Needs or Appetites
- Aspects of Desires
- Emotions as Motivators
- Feelings and Attitudes as Motives
- The Motives Arising from Social Factors

Characterization

Characters in literature and fiction often diverge from the expectations of audiences or readers. However, this incongruity in literary works has not been a cause for concern. Edward Jones has pointed out that characters in fiction are entities that can contribute to the narrative in diverse ways (Jones, 1968). Thus, it can be asserted that characters have the flexibility to enter and drive the plot in various ways, leaving no one entirely right or completely wrong. Characters reside in the “grey” areas of moral ambiguity.

The objective of character portrayal in fiction or literary works is to convey the best moral values and provide instruction to audiences and readers. This necessitates the creation of characters, each of whom possesses their own unique traits and takes actions that they perceive as right (or that the author deems appropriate). Pritchard also suggests that a character is an entity defined by their habitual behaviour (Wulandari, 2015). This aspect can be referred to as the characterization of the characters within the story. Characterization of a character in a movie holds the power to sway the audience’s perception. When characterization leans toward the negative, there’s a likelihood that we may develop aversion for the character, and conversely, positive characterization can foster a sense of affinity. Nevertheless, this is precisely the intention behind crafting characterizations – to render the character credible and ensure that the audience doesn’t remain entirely indifferent

toward the overall character (Petrie & Boggs, 2012). The conflict theory proposed by Petrie & Boggs and Kenney also finds application in the analysis of how characters like Cruella or Estella develop their traits and personalities as a consequence of the conflicts they confront, whether they are internal or external in nature. This theory aids in dissecting the conflicts that drive the development of these characters.

Petrie & Boggs (2012) put forth several character variations prevalent in movies, including stock and stereotype characters, static and dynamic (developing) characters, and flat and round characters. According to Petrie & Boggs, character development, or the evolution of a character, is triggered by specific events within the plot, whether internal or external. These events lead to significant changes in a character's personality, attitude, or outlook on life as a direct result of the story's unfolding action (Petrie & Boggs, 2012).

Character development of Cruella/Estella

From Estella to Cruella: At the beginning of the movie, Estella is portrayed as a young girl with a penchant for mischief, but she is fundamentally good-natured and introverted. As the narrative progresses, she transitions into her alter ego, Cruella, a flamboyant and rebellious fashion icon. The shift from Estella to Cruella is marked by changes in her appearance, behaviour, and attitude.

The Transformation at the Black-and-White Ball: A significant turning point in Cruella's character development occurs at the Black-and-White Ball. Here, she confronts the Baroness and reveals her true identity, adopting the persona of Cruella. This moment is pivotal in defining her character and motivating her actions throughout the film.

Motivated by Revenge: Cruella's character development is strongly motivated by her desire for revenge against the Baroness, who she believes is responsible for her mother's death. This desire for vengeance propels her transformation into a bold and cunning figure, willing to go to great lengths to expose the truth.

Conflict and Ambition: Her character development is characterized by a growing sense of ambition and an increasing willingness to challenge the status quo. Her conflicts with the Baroness, along with her own determination, result in a personality shift that embraces audacity, creativity, and risk-taking.

Fashion as an Expression of Character: Cruella's love for fashion plays a pivotal role in her character development. Her extravagant and daring fashion choices reflect her evolving personality. Her creations and fashion shows become a means of expressing her unique style and personality.

Identity and Self-Discovery: As Cruella, Estella embarks on a journey of self-discovery and identity exploration. Her character development is closely tied to her quest to unearth the truth about her past and uncover her true self.

Resolution and Integration: Towards the film's conclusion, Cruella comes to terms with both her Estella and Cruella personas. Her character development leads to a resolution where she reconciles her different sides, highlighting the importance of embracing one's complexity.

Psychological aspects

Dual Identity and Dissociation: Cruella's dual identity is a finely crafted representation of dissociation. She compartmentalizes her personas to such an extent that they have distinct mannerisms, clothing, and even voices. This illustrates the psychological complexity of managing dual identities.

Motivation through Revenge: Cruella's motivation for revenge is deeply rooted in her psychological makeup. Her desire for justice and vengeance is an intricate blend of grief, anger, and the need to expose the truth. This multifaceted motivation highlights the layers of her psychological turmoil.

Narcissism and Self-Image: The film portrays Cruella's narcissism with subtlety. Her fixation on extravagant fashion, desire for recognition, and manipulation of the media all underscore her narcissistic tendencies. This psychological trait is a result of her deep-seated insecurities and need for validation.

Defence Mechanisms: Cruella employs an array of defence mechanisms, and their interplay forms a complex psychological landscape. Her use of sublimation to channel her emotional distress into creativity, projection to attribute her vulnerabilities to others, and even humour as a defence against pain all showcase her intricate psychological adaptation.

Ego Development and Identity Crisis: Cruella's journey aligns with Erikson's stages of psychosocial development. Her identity crisis is not a simple one but a multi-faceted exploration of self, encompassing questions of origin, self-acceptance, and self-expression. Her psychological evolution signifies the resolution of various identity conflicts.

Impact of Trauma on Behaviour: The film intricately illustrates how trauma shapes behaviour. Cruella's defiance, recklessness, and unapologetic attitude can be seen as both defence mechanisms and a psychological response to her traumatic past. Her character embodies the complexity of psychological adaptation to adversity.

Creative Expression as Catharsis: Cruella's creative expression is a psychological catharsis. Her artistic endeavours serve as a means to channel her emotional turmoil and express her true self. The fashion shows and designs she creates become a dynamic outlet for her psychological healing.

Audience's Psychological Engagement: The film's portrayal of Cruella's psychological complexity invites the audience to engage on a profound emotional and psychological level. Viewers can identify with her internal struggles, making the film not just a story but also a platform for psychological introspection and reflection.

Resolution and Psychological Growth: The resolution of Cruella's character journey is an intricately designed psychological denouement. Her ability to integrate her Estella and Cruella personas represents the culmination of her psychological growth. This resolution reflects the psychological concept of individuation, symbolizing her self-acceptance and balance.

Dissociation of personality

In the film, Cruella's sudden transformation into a "bad and a little bit insane" character may appear abrupt and unreasonable. At one point, Jasper had thoughtfully secured a job for her at Liberty of London, and Estella, appearing in comely make-up and an auburn hairdo, was overwhelmed with joy. Estella seemed genuinely puzzled about why someone would do such a kind act for her. However, out of seemingly nowhere, she undergoes a drastic metamorphosis into Cruella de Vil. Her face is heavily adorned with makeup, she wields a cane, and she dons an all-leather outfit. This sudden shift leaves us wondering when she began prioritizing her own desires over those of others. Even when Jasper recognizes this change and voices his concerns, his pleas fall on deaf ears. It's almost as if Cruella is conveying the message, "Darling, no one cares". From a psychoanalytic perspective, Freud posited that well-intentioned parents could inadvertently find themselves in a relationship fraught with ambiguity, which often breeds feelings of anger and resentment in their children. In the case of Cruella's character, her persona seems to presuppose that emotions are, in some way, inherited. Through the lens of her traumatic past, symbolized by the imaginary envelope of her trauma, one can discern an unfiltered view of the division within her ego. Reitske Meganck's work, "Beyond the Impasse – Reflections on Dissociative Identity Disorder from a Freudian – Lacanian Perspective", sheds light on the conflict between identificatory layers, which can lead to the suppression of certain aspects of one's identity and the manifestation of symptoms within a more or less stable system. In a less stable system, this internal conflict may set the stage for a potentially more dramatic collapse of self-experience. The connection between trauma and dissociation, especially in individuals with Dissociative Identity Disorder (DID), is often rooted in early childhood interpersonal relationships, as suggested by Schimmenti and Caretti. Cruella's transformation can be seen as a manifestation of this internal conflict and the impact of early trauma on her psychological development. Her sudden shift from Estella to Cruella represents a dramatic struggle within her identificatory layers, leading to the emergence of a complex and multifaceted character.

Hate, as a complex emotional response, possesses the capacity to adapt and serve various psychological functions. Within the realm of psychoanalysis, attitudes and imaginations of both love and hatred can often operate in opposition to each other, eventually converging to create symptom and character compromise formations.

The question of whether hate can ever be warranted or appropriate raises a profound ethical inquiry. Some argue that there exists "a healthy hatred of scoundrels and terrible individuals and organizations", as articulated by Carlyle in 1850. In this context, hate can be viewed as a defence mechanism against forming connections with abusive entities or individuals, or it can be a reaction against overly dependent, same-sex, or incestuous love. Homophobia and misogyny, for example, can be seen as psychological defences aimed at preserving a dominant masculine identity by acting as a bulwark against femininity.

In the case of Cruella, her pursuit of revenge can be understood as an attempt to establish her identity in opposition to her cruel birthmother. This quest for revenge is a manifestation of her deep-seated hatred, which, in psychoanalytic terms, may serve as a screen for her unresolved grief and facilitate the gradual process of mourning, as described by Searles in 1962. This deep-seated hatred becomes a barrier for Estella to properly mourn the loss of her caring mother, Catherine.

Emily Beecham's portrayal of Catherine in the film adds layers to the character's complexity. Initially, Catherine is depicted as Estella/Cruella's dedicated mother, driven by a desire to ensure the best for her daughter. However, her approach of freezing Estella's distinct personality to protect her from her biological mother's influence raises questions about her integrity. One might even consider the unpredictability of bipolar disorder as a possible factor that influenced Catherine's decisions.

In conclusion, the interplay of love and hate, as well as their adaptation in response to various life circumstances, forms a central theme in the psychological exploration of characters like Cruella and Catherine. These emotions serve as critical elements in shaping their identities and actions throughout the film, showcasing the intricate psychological dynamics at play in their narratives.

Colour psychology aspect

Red: Red is a dominant colour in the film, and it's closely associated with Cruella herself. This bold and attention-grabbing colour symbolizes her transformation into the infamous fashion designer. Her signature red dress and black and white hair are iconic in the world of fashion and serve as a representation of her rebellious and fierce personality.

Black and White: These classic colours are an integral part of Cruella's fashion style and her brand. They symbolize the duality within her character – the struggle between her good and evil sides. Her choice of black and white is also a nod to the original animated character and the Dalmatian dogs she becomes obsessed with.

Punk Aesthetics: The punk rock scene of the 1970s London is characterized by its vibrant and unconventional use of colours. Vivid hair dyes, leather jackets, and torn clothing are all part of this style. The punk aesthetic in the film incorporates bold and contrasting colours, like electric blue, neon green, and hot pink, which reflect the rebellious and anarchic spirit of the characters.

Cruella's Transformation: As the film progresses, Cruella's transformation is visually depicted through her changing wardrobe. Her early outfits are muted, primarily in black and white, reflecting her more reserved personality. However, as she embraces her Cruella persona, her outfits become increasingly flamboyant, incorporating vibrant colours and avant-garde designs. This change symbolizes her journey towards self-discovery and self-expression.

Art and Couture: The world of fashion and haute couture plays a significant role in the movie. The use of colours in the various fashion collections and runway shows reflects the creativity and artistry of the characters. Bright, bold, and unconventional colours are used to make a statement and push the boundaries of traditional fashion.

The Baroness: The character of the Baroness, a renowned fashion designer and Cruella's primary antagonist, is often associated with cool and muted colours, particularly icy blues and greys. These colours reflect her character's cold and ruthless nature, creating a stark contrast with Cruella's bold and fiery palette.

Emotion and Symbolism: Throughout the film, colours are used to convey emotions and symbolism. For instance, red often represents anger and determination, while blue may symbolize sadness or introspection. The film uses colour to help the audience understand the characters' motivations and internal conflicts.

Good or bad type?

Cruella, as Estella, exhibits a remarkable talent for fashion design and an innate creativity. Her ability to conceptualize and craft avant-garde outfits sets her apart in the world of fashion. This talent is a positive trait that showcases her artistic potential. From a young age, Estella demonstrates independence and determination. She is not content with conformity and is driven to make a name for herself in the fashion industry, a trait that many may admire. Despite her tumultuous journey, Estella maintains a strong sense of loyalty to her friends, Horace and Jasper. Her unwavering loyalty and camaraderie with them reveal her capacity for genuine relationships and connection.

As Estella transforms into Cruella, her pursuit of success and vengeance leads her to employ deceit and manipulation. She fabricates elaborate schemes, sometimes at the expense of others, to achieve her goals. These actions raise moral questions about her methods. Cruella's obsession with exacting revenge on the Baroness, while driven by a desire for justice, becomes a consuming and vindictive force. Her single-minded focus on revenge leads her to cross ethical boundaries. Cruella's willingness to push the limits to succeed in the fashion world often results in ruthless actions. She is not hesitant to undermine others and even commit crimes to advance her career.

Cruella's character in the film is complex due to the interplay of these positive and negative attributes. Her positive qualities showcase her potential for redemption and transformation, while her negative traits exemplify the moral dilemmas she faces. The audience is left to grapple with the ethical ambiguity of her character, making her portrayal in the movie all the more intriguing and thought-provoking.

Summary

The study provides a comprehensive analysis of the character of Cruella in the film "Cruella". It examines the character's attributes, behaviours, and transformation throughout the narrative, shedding light on the complex interplay of positive and negative traits that define her persona.

On the positive side, Cruella, initially known as Estella, is portrayed as an exceptionally talented fashion designer with innate creativity. Her ability to conceptualize

and craft avant-garde outfits sets her apart in the fashion world. Moreover, Estella exhibits independence and determination, refusing to conform to societal norms and driven by a relentless ambition to make a name for herself in the industry. Her unwavering loyalty to her friends, Horace and Jasper, further showcases her capacity for genuine relationships and connection.

Conversely, Cruella's character takes on a darker tone as she undergoes a transformation into her more flamboyant and rebellious persona. Her pursuit of success and vengeance leads her to employ deceit and manipulation as tools to achieve her goals. These actions often come at the expense of others and raise moral questions about her methods. Her obsession with exacting revenge on the Baroness becomes a consuming and vindictive force, leading her to cross ethical boundaries. Her single-minded focus on success in the fashion world results in ruthless actions, as she is willing to undermine others and even commit crimes to advance her career.

The study concludes by emphasizing the moral complexity of Cruella's character, as it blurs the lines between being a traditional "good" or "bad" character. This complexity invites the audience to grapple with the ethical ambiguity of her character, making her portrayal in the movie both intriguing and thought-provoking. The character of Cruella serves as a compelling exploration of the multifaceted nature of human behaviour and the choices individuals make when confronted with challenges and adversity.

References

- Benhardt, K. S. (1953). *Practical Psychology*. New York: McGraw Hill Book Company, INC.
- Feist, J., & Feist, G. J. (2006). *Theories of Personality* (6th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Freud, Sigmund, et al. *Group Psychology and the Analysis of the Ego* (Norton Library). Revised, W. W. Norton & Company, 1990.
- Jones, E. (1968). *Outline of literature: short story, story: novel, and poem*. The Macmillian Company.
- Jung, C. G. (2014). *The Archetypes and the Collective Unconscious* (2nd ed.). Routledge.
- Petrie, D. W., & Boggs, J. M. (2012). *The Art of Watching Films* (8th Edition). McGraw-Hill Companies.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2009). *Theories of Personality* (9th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Suryosumunar, J. A. (2019). *Konsep Kepribadian dalam Pemikiran Carl Gustav Jung dan Evaluasinya dengan Filsafat Organisme Whitehead*. Sophia Dharma: Jurnal Filsafat, Agama Hindu, Dan Masyarakat, 2(1 SE-Articles), 18–34.
- Wulandari, R. A. (2015). *Sastra dalam Pembentukan Karakter Siswa*. Jurnal Edukasi Kultura, 2(2), 63–73.

A személyiség problémája Esterházy Péter *Egy nő című művében*

JASKÓNÉ GÁCSI MÁRIA

The problem of personality in Péter Esterházy's *She Loves Me*

Abstract

A Novel of Production was an important stage in the Hungarian prose turn. The *Introduction to Literature* and Esterházy's later works, which could be interpreted as a further reflection on it, were rearranged in a direction in which the unresolved dilemmas already indicated came to the fore. The questions of the integrity of the personality and the relationship between personality and community came to the forefront of the horizon of the writer's approach. The question is not unrelated to the context of spatial existence, because one of the burning issues of the post-regime change world is the question of self-interpretation of identity. Esterházy's *She Loves Me* can be related to contemporary Hungarian and world literature that simultaneously posits the inability of the grand narrative and the self-identical narrative subject to function, linking this to the problem of the literary representation of gender roles. It is composed of ninety-seven short chapters, in which only the numbering shows a building character, since there is no narrative progression. The title is repeated in almost every short section, which may give the reader a sense of the hopelessness of constantly trying again. At the same time, the repetitive structure and the inherent differences and spatio-temporal shifts may lead the reader to rethink the fixed structures stuck in the tradition, which are no longer suitable for reinterpreting the integrity of identity and interactivity with the other.

Keywords: detraction; focalisation; performative; postmodern literature; role search; tropology

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.106-112

A prózafordulat fontos állomását képező *Termelési regény* és az egyfajta továbbgondolásként is értelmezhető *Bevezetés a szépirodalomba* után Esterházy Péter újabb művei olyan irányba rendeződtek át, amelyben a korábban már jelzett megoldatlan dilemmák váltak hangsúlyossá. Az írói szemléletmód horizontjának előterébe kerültek a személyiség integritásának és a személyiség és közösség viszonyának kérdései (Szirák 1998b, 65). A kérdés nem független a térségi léthelyzet kontextusától, mert a rendszerváltás utáni világ egyik égető kérdése az identitás önértelmezésének kérdése.

Esterházy *Egy nő* című műve azokkal a kortárs magyar és világirodalmi művekkel rokonítható, melyek egyszerre állítják a nagy elbeszélés és az önazonos elbeszélő szubjektum működésképtelenségét, mindezt összekapcsolva a nemi szerepek irodalmi reprezentációjának problémájával. A mű kilencvenhét rövid fejezetből áll, melyekben csak a számozás mutat építkező jelleget, hiszen narratív előrehaladás nincs. Szinte minden kis részben megismétlődik a cím, amely az állandó újrpróbálkozás reménytelenségének érzését keltheti az olvasóban. Ugyanakkor az ismétléses szerkesztésmód és a benne rejlő differenciák és téridőbeli elmozdulások mégis arra készíthetik az olvasót, hogy újragondolja a hagyományból itt ragadt, rögzült struktúrákat, melyek már nem alkalmasak az identitás integritásának és a másikkal való interaktivitásnak az újraértelmezésére.

Esterházy *Egy nő* című műve nem pusztán szöveg. A *Bevezetés a szépirodalomba* óta foglalkoztatta Esterházyt a textuális és a vizuális jelentésképzés egymásra hatása. A Banga Ferenc árnyrajaival készített papirusztekercset utánzó könyvtárgy eredetileg fából készült tartóra pergamenszerűen feltekert, díszes átkötő zsinórral ellátott tekercs, mely védődobozban volt kapható, és 322 cm-re volt kihajtható. A gépi sokszorosítás által uralt mediális közegben megképződő szövegek világában a könyvnyomtatás előtti írásgyakorlat imitációja feszültséget okoz, ezáltal szokatlan egyediséget létrehozva. Mindezt fokozza a kézírásos tekercs metonimikus viszonya a szerzővel (Kulcsár Szabó 1996, 234).

A kapcsolat a rendhagyó formátum és a téma között nyilvánvaló. Ahogy a könyvtárgy felhívja magára a figyelmet, úgy kerül előtérbe a nő és a testiség, és mint mindig, a nyelvi önreferencialitás. Azonban az erotika megjelenése mellett a nő, mint a klasszikus hagyományban, az egyedi és oszthatatlan rejtélyként jelenik meg, amely így olyan témaként tűnik fel, mint ami az irodalomhoz képest kívülről jön, a szerző csak épphogy vendégül látja, majd feloldás nélkül hagyja. A korábban kialakított íráspraxis gyakorlatának tűnik. Többek között ezért is értelmezi Kulcsár Szabó Ernő „olyan szerepkeresés következményeinek, amely – jól mutatja ezt az esztétikai praxis mögött elmaradt reflexió – egyelőre csak a retrospekció rendjében ismeri ki önmagát. A világra irányított szó és a beszédhelyzet tudásából származtatott nyelvhasználat tehát alighanem a diskurzív stabilizáció igényével áll összefüggésben” (Kulcsár Szabó 1996, 253).

A nyelvi megalkotottság befejezhetetlensége mellett persze párhuzamosan jelen van a másik megismerésének lehetetlensége, melyet a szöveg hiába ostromol újra és újra, a beteljesülés és a kielégülés elmarad. A másik megismerésére tett kísérlet a magát az akciót színre vivő szöveg szintjén már csak azért sem lehetséges, mert a megismerendő „nőtárgy” mindig az elbeszélői horizont szélére kerül, mintegy kikerülve a megismerés feltételrendszerét. A szöveg műveleti szintjén ez azért olyan látványos, mert az elbeszélő szereplőként is megjelenik, és amíg a két szubjektum azonos pozícióban van, az olvasó csak ezen belül tud értelmezői stratégiát megalkotni.

A másik így sohasem kerülhet belülré, mert minden próbálkozás csak a kívül-belül oppozíció megerősítésével jár. Néha egy mondaton belül is képes megmutatkozni tisztán és felfokozva ez a viszony:

Azáltal, hogy egyedül vetkőzik, fokozza a riadalmamat, drasztikus, gyors mozdulattal bújik ki az ingéből, kényszeríti a megfigyelő szerepébe, távol tart; ha ugyanis közelebb lehetnék, behunyhatnám a szemem, fokozatosan vehetném őt érzékszerveim birtokába, egyike biztathatná a másikat, volna esély. (Esterházy 1993, 39)

A látvány tárggyá válik, mely szinte kényszeríti a megfigyelőt a megfigyelésre. Egy adott, testek közötti térköztávolság felett nincs értelme a szem behunyásának, mert azzal felszámolódik a kapcsolat, a látószög viszont túl nagy és túl erős ingereket közvetít.

A nemi szerepek nyelvi konstrukciói nyilvánvalóvá válnak. Az elbeszélő egyértelműen férfi, de nem biztos, hogy mindig ugyanaz a férfi. Időnként különböző korok jelenségeiről (pl. Kossuth, zsidótörvények) beszél jelen időben. Közben a női szereplők is változnak, de mindig a nézőpont tárgyai maradnak, összekapcsolódnak egyfajta folytonosságot alkotva.

Mivel a férfi nézőpont nem egységes, ezért feszültségbe kerül az elbeszélői nézőponttal, ami természetesen szintén a férfi látásmódhoz tartozik. Tehát a két nézőpont szorosan összekapcsolódik ugyan az egyes szám első személyű elbeszélőmód miatt, de részben el is különül, ami a fokalizáció jelenségét erősíti fel.

Olyan kettős voyeurizmusról van szó, melyben az elbeszélő egyszerre nézi a nőket és magát (vagy alteregóit). Mivel a fokalizáció úgy alakul, hogy a fokalizátor egybeesik a szereplővel, ezért kitüntetett pozícióba kerül, aminek a következtében az olvasó jobban azonosulhat a szereplő látásmódjával, vagyis a „szövegben megképződő hatalmi viszonyok így erősen eltolódnak a férfi figurák javára” (Zsadányi 2003, 524).

Minden számozott rész befejezetlennek tűnik, amely így a mindig ismétlődő férfi nézőpont könyörtelen rendjét erősíti, vagyis a szubjektum–objektum viszonyba zárt, és abból kimozdíthatatlan férfi–nő viszonyt. Ugyanakkor a befejezetlenség, kihagyást, „üres oldalt”, elhallgatást is „jelölhet”, melyben a fel nem tárulkozó női nézőpont kerül törlésre, de mégis utalva rá. Ezek a hézagok értelmezhetők olyan ellipszisként, amely nem csupán a szavak vagy mondatok szintjére terjed ki, hanem a narratív szerkezet egészére, az egyoldalú fokalizáció hiányára. Ez a narratív detrakció csak feltételezi, hogy van másik nézőpont, egyáltalán, hogy van olyan, hogy másik. Azonban felfedezni, megérteni nem tudja, de ezt a nem megértést jelzi is.

Az *Egy nő* szövegének az alapszerkezete az ismétlés, amely egy temporális folyamat. Azonban, mint ahogy semmilyen ismétlés nem azonos önmagával, ebben az esetben is elkülönböznek önmagától, és különböző változatai jönnek létre. Az egyes változatokban mindig ugyanaz a reláció ismétlődik, amit a törés, a hasadás, a brizúra dekonstruktív fogalmával lehet leírni. A szöveg ezáltal önmaga kritikáját, önmaga tagadását hozza létre. „Ahelyett, hogy a szöveg azonosságát hozná létre, a különbözőség éppen az azonosságot mint olyant támadja meg azáltal, hogy vég nélkül halasztja a szöveg részeinek, illetve jelentéseinek összegzési lehetőségét, tehát a totalizált, egyesített egész létrejöttét.” (Johnson 1994, 141) Habár Barbara Johnson a dekonstrukciós kritikát jellemző szövegéből vett idézet elsősorban az irodalmi és a kritikai szöveg viszonyára vonatkozik, helytállóan látszik az *Egy nő* szövegrészeinek viszonyára is.

Az iterabilitás fogalmát Derrida az *iter* (ismét) és a szanszkrit *itara* (másik) fogalmaiból alkotta meg, mely az ismétlés és az elkülönböződés összekapcsolásának mechanizmusát írja le. Ez teszi lehetővé a nem önazonosságon alapuló ismétlést, mely lényegében kiemelés a kontextusból és egy másik kontextusba helyezés. Ez minden jelrendszer, így a nyelvi jelrendszer működésének is az alapja, és az idézhetőség feltétele, mely nem járulékos és választható opció, hanem alapvető működésmódja minden jelentéstulajdonításnak (Rozsnyai 1994, 170). Az *Egy nő* szövege az iterabilitás felfokozott játékaival, a szintagmatikus és paradigmikus, a szinkrón és diakrón tengely összekapcsolásával végzi el a férfi–nő viszony dekonstruálását. A számozott, nem azonos önismétlődésben a férfi nézőpont korlátozottsága nyilvánvalóvá válik és átstrukturálódásra kényszerül, vagyis a másik felé történő megnyílásra.

Az elbeszélői és a szereplői nézőpont azonosságában és ezzel együtt differáló ismétlésében az író önkeresését is láthatjuk, mely a próbálkozásai révén hitelességet ad a nézőpontnak. Ahogy Esterházy egy korai kritikusa, Gáll István jegyzi meg a még fiatal íróról 1980-ban: „Életérzését (amit önmaga megsokszorozása miatt is alakulónak, és nem kialakultnak vélek) ez az őszintén megvallott keresés teszi hitelessé.” (Gáll 1980 48) A posztmodernre jellemző én-megsokszorozás valóban értelmezhető az alakulásban lévő folyamatok ábrázolásaként, ahol nem a kialakult van a hangsúly, hiszen minden totalizáló tendencia a saját hiteltelenségét növeli egy széttöredezett világban.

Az elbeszélés ebből a szempontból nem egy kialakult állapot leírása, hanem maga is esemény, a keletkezés és az észlelés eseménye. A testképek keletkezésének eseménye, amely az elbeszélő által nem kontrollálható. Ezért állapítja meg Dobos István a performativitás felől értelmezve, hogy „a jelentő test performatív jellege ebben a történésszerű keletkezésben ragadható meg, amely egyben a test jelentésteremtő képességének a forrása” (Dobos 2015, 48). Innen nézve az elbeszélői és a szereplői nézőpont összekapcsolódása nem pusztán nyelvjáték, hanem arról van szó, hogy az elbeszélő igyekszik azonosulni, szinte megtestesülni a szereplőjében. Ő az, aki lát, hall, szagol, érez, ezáltal olykor a voyeurizmuson is túlmutató a fokalizáció mértéke. Az észlelőre visszahat az észlelt test:

A térérzékelésem is megváltozik. Óvatosságból-e, nem tudom, mintha mindenki vánszorogna. Mintha vánszorgó halottakat látnék. (Tehát még az sem eldönthető, hogy a vánszorgás gyors-e vagy lassú.) Egyedül ő él. Én is lassabban mozgok. (Esterházy 1993, 107)

Túlzás azt állítani, hogy teljesen a szubjektum–objektum viszonyba lenne zárva a férfi–nő nézőpont. Igaz, hogy csak ritkán, de kitörési kísérletek vannak, amikor az önmagára záródó narratív előadásmód performativitásában az észlelő felismeri, hogy ő is változik, tehát ő is tárgyá válik a jelenség hatásmechanizmusában. Az észlelés fenomenológiai eseményében konvergálnak egymás felé a testképek. A férfi és nő közötti interaktivitás lehetetlensége nem a férfi nézőpont dominanciáját igazolja a testiség nyelvének reprezentálásával, hanem a perspektíva korlátozó és a másikat fedésben tartó szerepét hangsúlyozza a szinkrón és a diakrón paradigmák

egymásra vonatkoztatása, amely így lényegében a testiség és a férfi–nő viszony történeti-intézményi beágyazottságával való szembenézésre készíti a befogadót (Szirák 1998b, 68).

Az ismétlés és a performativitás összefügg. Az észlelés eseménytörténetéhez az ismétlés szolgál eszközzül. A tropológiai eszköztár alkalmatlansága miatt az ismétlés alakzata fejezi ki a test leírhatatlanságát és annak eseményszerűségét. Nincs hasonlat, amely képes lenne kifejezni a test és a másik lényegét. A konvencionális szóképek halott metaforák lennének, melyek csak elfednék a lényegét, az újak gyártása pedig körben forgó zárt nyelvi világot eredményezne.

Egyetlen lehetőség maradt, mégpedig az elbeszélői és a szereplői nézőpont fokalizációján keresztül bevonni az olvasót az eseménytörténetbe, ami kényszeríti, hogy kimozduljon a konvencionális testkép-metaforák börtönéből, és a testek közötti relációra koncentráljon, ne pedig azok tartalmára. Az ismétlés alakzata dekonstruálja leginkább a kijelölt pozíciókat, mely a viszonyt teszi a fókuszba.

Mieke Bal narratológiai elméletében minden narráció fokalizált, mert minden esemény bemutatása valamilyen látásmód alapján történik. Az elbeszélő itt jelen van, tehát belső fokalizációról van szó. Az objektivitás egy olyan narráció, mely előzetesen végig lett gondolva és a narrátor háttérbe vonul, anonim marad (Bal 2009). Ha az *Egy nő* narrátora ugyanúgy reprezentálja a nőt, mint a férfit, akkor egy illegitim pozícióba kerülne, ahol a férfi mondja meg milyen nőnek lenni, amit, ha már tud, akkor nincs szükség új önértelmezésre és az interaktivitás új felépítésére.

A posztmodern irodalom egyik legfeltűnőbb tulajdonsága a szereplők és az elbeszélők folyamatos átalakulása, transzparenszé válása, mely során a szubjektumnak nem lesznek kijelölt pontos határai, hiszen azok átmenetiek.

Az ismétlés és a fokalizáció lehetővé teszi továbbá azt is, hogy a szubjektum–objektum viszony fellazulásával maga a reláció kerüljön fókuszba és lényegében az elbeszélés főszereplője maga a férfi–nő kapcsolat természete. Az egyirányú nézőpont megtörik, mert a tárgy visszahatásaiban, befogadásában a szubjektum is kénytelen feladni határait. Így jön létre a főszereplő körülhatárolt identitásának a leépülés-története, mely során elveszíti magát a szerelemben. Az utolsó szövegrész (97-es) egyértelműen erre utal:

Van egy nő. Szeret. Egyre kevésbé szeret, és egyre jobban kíván. Ha nekinyomtam a falnak, magától szétnyílt. Most mozdulnom sem kell, már befogad. Ha a só után nyúlok, akkor is benne kötök ki. A villamoson együtt kezeljük a jegyet. Ha levegőt veszek, a szájból kell elcsennem. Egy nap a szemfogát is a számban találtam. Táltos vagyok. Egyre kevésbé tudom magamat megnevezni. Már saját fogkefém sincs. (Esterházy 1993, 97)

A testiségen keresztül történő összekapcsolódás átlényegülést eredményez, mely megszünteti a korábbi önmeghatározások lehetőségét, az ismétlés berekesztődik, a szubjektum–objektum viszony megszűnik, a nyelv határaihoz érkeztünk el, mert a többi már nem kimondható. A szubjektum elmozdulásainak már korábban is vannak apró jelei. Van, hogy összekeveri az elbeszélő, hogy nőről vagy férfiről akar írni (50. rész), mintha mindegy lenne, vagy legalábbis az egyikről való beszéd a másikat is jelenti egyben.

Van, hogy a nő férjét „férjünknek” nevezi, vagy eldönthetetlen, hogy férfi vagy nő, és egyáltalán szeret-e vagy gyűlöl: „Van egy nő. Szeret. Gyűlöl. Szeret. Gyűlöl. Nem is nő, férfi. Szeret. Gyűlöl.” (Esterházy 1993, 90)

Az elbeszélő-szereplő és a nő közötti viszony leírható a metalepszis fogalmával is, ami a fő mű, a *Harmonia Caelestis* alapmozzanatai közé tartozik. Azonban míg ott az apa–fiú viszonyban kérdőjeleződik meg a temporális-lineáris ok-okozati kapcsolatot, hiszen az apát a fia teszi apává, itt a férfitekintet tárgyaként, következményeként megteremtett nő válik a férfi ön-dekonstrukciójának okává. A hierarchikus rendet lebontja az önmagát az ismétlésekben folyamatosan újratereztető elbeszélő-szereplő. Az önmegértés folyamata lényegében az önmegértés igényének a jelentkezése, amelyet csak a másik válthatott ki. Azonban a másik nézőpontjának az ábrázolása ebben a folyamatban lehetetlen, mert az azt jelentené, hogy már ismerjük.

A másik megismerése ugyanakkor feltételezi az önmagunkról alkotott ismeretek legalább részleges feladását. Az *Egy nőre* éppúgy igaz, mint a *Harmonia Caelestis*re, amit ez utóbbiról írt Molnár Gábor Tamás: „Esterházy regényepoetikájában tehát semmiképpen nem valamiféle önelégült narcizmus, hanem a másik megszólaltatásának kísérlete indokolja az önmegértés fokozott textualizálódását, a nyelv állandó visszahajlását önmagára.” (Molnár 2007, 567)

Az önmegértés vagy önkeresés folyamatának nem lehet alárendelt eszköze az irodalmi nyelv, mert az írói szubjektum nem tud azon kívül lenni. Kulcsár Szabó Ernő állapítja meg Esterházy prózája kapcsán, főleg a *Bevezetés a szépirodalom*ba befogadói tapasztalatából levonva a következőt: „A nyelv tehát nem az »Én«-nek, hanem – a heideggeri értelmezéssel egybehangzóan – az általa megérthető Létnak a háza: nem az én alkotja a nyelvet, hanem az én konstituálódik a nyelvhasználat hogyanján keresztül.” (Kulcsár Szabó 1993)

Nádas Péter a kilencvenes évek első felében szintén foglalkozik hasonló problematikával, habár elsősorban az esszéin keresztül (Nádas 1991). Azonban a hatvanas évektől jelen van nála ez a probléma, hiszen az elbeszélő korlátozásával megnyílt a lehetőség a személyiség mélyebb vizsgálatára és identitáskriszisének értelmezésére. „A jelszerűen megnyilvánuló, fenyegető külvilág csak fokozta a személyiség magárahagyottságának, magabazártságának érzetét.” (Szirák 1998a, 40) A rendszerváltás utáni szellemi-politikai átalakulásban az önértelmezés új lehetőségeit igyekezett feltárni és mélyére látni az általános apátiának. A személyiség a kölcsönösség és az idegenség feloldásával képtelen mit kezdeni, ragaszkodik saját szubjektuma lehatároltságához, amely a modernség hagyományától távolodva egy poszttotalitárius korban akadályozza az átrendeződést (Szirák 1998a, 50). Továbbra is keresi saját magát a múltban, egy eredetet, amely elveszett.

Irodalom

Bal, Mieke (2009): *Narratology: Introduction to The Theory of Narrative*, Trans. Christine van Boheemen. Toronto – Buffalo: University of Toronto Press.

Dobos István (2015): *Az olvasás eseménye*. Pozsony: Kalligram Kiadó.

Esterházy Péter (1993): *Egy nő* (Illusztrálta: Banga Ferenc). Budapest: Balassi Kiadó.

Gáll István (1993): Péter, küzdjünk meg? (Jegyzetek mai prózánkról). *Valóság* 23. 5. sz. 43–56.

Johnson, Barbara (1994): A kritikai különbözőség: BartheS/BalZac. *Helikon Irodalomtudományi Szemle* 40. 1–2. sz. 140–148.

Kulcsár Szabó Ernő (1996): *Esterházy Péter*. Pozsony: Kalligram Kiadó.

Kulcsár Szabó Ernő (1993): *A magyar irodalom története 1945–1991*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Molnár Gábor Tamás (2007): Az önmegértés szövegisége. In: *A magyar irodalom története III.* Szerk. Szegedy-Maszák Mihály, Budapest: Gondolat Kiadó, 562–568.

Nádas Péter (1991): Berliini tantörténetek. *Nappali Ház* 3. 3. sz. 25–30.

Rozsnyai Bálint (1994): A józan ész elviselhetetlen könnyedsége: Derrida és Searle vitája. *Helikon* 40. 1–2. sz. 165–173.

Szirák Péter (1998a): A hagyomány felértékelődése és veszélyeztetettsége: intertextualizáció és mintázat. In: Uő: *Folytonosság és változás*. Debrecen: Csokonai Kiadó, 38–43.

Szirák Péter (1998b): Az újraolvasás lehetőségfeltételei. In: Uő: *Folytonosság és változás*. Debrecen: Csokonai Kiadó, 65–69.

Zsadányi Edit (2003): „Lesem az arcát, nem néz vissza”. Nemi szerepek, látvány és nézőpont vizsgálata Esterházy Péter *Egy nő* című írásában. In: *Az elbeszélés módozatai: Narrativitás és identitás*. Szerk. Józan Ildikó – Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy-Maszák Mihály. Budapest: Osiris Kiadó, 521–531.

Foreign language teaching in the Edelény District, a disadvantaged region of Hungary

RENÁTA KRISTON

Abstract

The present paper outlines a research project, which focusses on the aspects of quality and quantity in foreign language education in thirteen schools in the Edelény district of Hungary. It hypothesises that the significant proportion of disadvantaged and extremely disadvantaged pupils in the district adversely affects the quality and effectiveness of language teaching there. This paper outlines the theoretical framework of the study before addressing more objective questions through a series of interview questions.

Keywords: foreign language teaching; disadvantaged background; language teaching methods

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.4.113-119

Introduction

Speaking a foreign language is becoming increasingly important all over the world in the 21st century. In an ideal situation, children start learning a foreign language early at kindergartens (Kruppa, Márkus and Trentinné 2023). The European Union encourages and supports the teaching of foreign languages from an early age. It first defined foreign language development as a strategic aim at the 2002 Barcelona European Council meeting (Presidency Conclusions 2002). The long-term aim is for citizens of the EU to speak at least two foreign languages as well as their mother tongue. In Hungary, data relating to the number of students learning foreign languages is handled by the Hungarian Central Statistical Office, but is limited to primary and secondary educational institutes. There are no available figures about foreign language teaching in kindergartens. Using quantitative data and relevant aspects of the National Curriculum, the current status of foreign language competence will be explored.

Foreign language learning in Hungary – a brief overview

According to statistics from the Hungarian Central Statistical Office, in the 2022-23 academic year 434,784 students studied English, 98,464 German, 1501 French, 1300 Spanish, 524 Russian, 519 Italian and 58 Latin in primary school (https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html).

It also showed that there had been no significant increase in the number of primary school pupils studying foreign languages since 2010 except for with English, Spanish and Latin, where an increase was observed from the 2010 figures of 359,032, 422 and 10 students respectively. The different types of secondary school - trade school, vocational school, grammar school and technical (grammar) school - were examined separately. The study found that English is the predominant language in each of the four secondary school types with the highest number of students studying English in grammar schools and technical (grammar) schools. Figures for 2022-23 were 204,072 students in grammar schools, 147,365 in technical (grammar) schools, 44,847 in vocational school and 2,339 in trade schools.

In the 2022-23 academic year, a considerable decrease can be observed in the number of students studying German as a foreign language in trade schools, vocational schools and technical (grammar) schools over the previous 10 years. However, in grammar schools, although there is still a decrease in the numbers of students studying German, the figure is only marginal (2010/2011: 118,878 students; 2022/2023: 118,121 students). However, it can be observed by comparing figures from 2010-11 and 2022-23 that there has been an overall decrease in the number of students learning both English and German in all types of schools in the study. The only exception being for Spanish studied in grammar schools (2010/2011: 9,687 students; 2022/2023: 14,958 students).

After presenting these figures, the study lays out what elements are, according to the National Curriculum, required in foreign language learning. The present regulations state that the first foreign language should be started in grade 4 except for in bilingual or ethnic heritage schools. Students should reach at least level A2 according to the EU Common European Framework of Reference (CEFR) by the end of grade 8, and level B1 by the end of their secondary education. A second foreign language is compulsory only in grammar schools from grade 9 but not in other secondary educational institutes (Farczádi et al. 2020, 5). Students may choose between a modern language and a classical language for their second foreign language.

The framework for the structure and content of language teaching in Hungary is regulated by a series of documents. The framework comprises of three levels; the highest being the National Curriculum, then the curriculum framework, which serves as a basis for the third, the local curriculum. The most important and most significant exam is the secondary school-leaving exam for which a minimum of one foreign language at general level is compulsory for every graduating student. In 2015, another exam directly related to public education was introduced in order to assess primary school pupils' competence in English and German (Öveges 2018).

In 2001, the European Union created the Common European Framework of Reference (CEFR) with the aim of establishing a uniform international standard for grading language proficiency throughout the EU. The modern language education section of the National Curriculum and the Curriculum Framework follow the guidelines and principles of the CEFR. The two most important provisions of the CEFR are the introduction of a multilingual approach, which is also action oriented (Farczádi et al. 2020, 8). The current aims of Hungarian foreign language education, based on the CEFR and National Curriculum, include the following elements: student-oriented teaching, active language teaching, greater focus on the individual needs of students, the use of digital tools and an interdisciplinary approach (Farczádi et al. 2020, 10-15). The definition and interpretation of the above facts will not be examined in the present study, but will be addressed in a further study pertaining to these elements in disadvantaged regions and focussing on that of the Edelény District.

The assessment of foreign language teaching in the above regions will be both qualitative, focussing on the content of foreign language teaching as outlined in this study, and quantitative, focussing on data relating to numbers of foreign language learners, types of school and ratios of languages learnt.

Disadvantaged students and foreign language learning

Disadvantaged areas are those for which the economic situation and social status are below the national average. The Hungarian government is actively working to support disadvantaged districts and areas launching the *Integration of Settlements in Disadvantaged Districts* initiative in 2008. The main aim of the initiative is to integrate disadvantaged districts and settlements, or at the very least to stop their decline, by utilising grants from the EU (Sipos and Szűcs 2021, 108). The *Integration Settlement* initiative was launched in 2019 with the aim of developing the social aspects of 300 settlements in decline throughout Hungary. The settlements targeted in the initiative are spread over a wide geographical area, but are more concentrated in Southern Transdanubia and the North and North-East Districts of Hungary. The initiative is under the direction and coordination of the Hungarian Charity Service of the Order of Malta in partnership with more than twenty charitable, church and civil organisations (Németh 2023, 17). Many of the settlements in the Edelény District are among the 300 settlements of the *Integration Settlement* initiative (Balajt, Szakácsi, Bódvalenke, Martonyi, Szin, Borsodszirák, Hangács, Lak, Rakaca, Rakacaszend, Szalonna, Szendrölád, Tornanádaska, Tornaszentjakab, Bódvalenke, Martonyi, Szin).

Both national and international research show the correlation between under-privilege and foreign language learning with respect to accessibility and effectiveness. The mapping and evaluation of socio-economic status plays a significant role in this (Vajnai, Szabó and Gulya 2022, 105). Lower socio-economic and socio-cultural backgrounds are affected by the following: low-educated parents, low income, family instability, a high number of dependents, deviant behaviour in the

micro-environment, lack of family or dysfunctional family, and ethnic minority status. The following data from 2019 on income and employment is available for the settlements where foreign language teaching is accessible in the Edelény District:

Settlement	Annual net income/person	Long-term unemployment rate
Boldva	1,027,187 Forints	47.35%
Borsodszirák	1,001,988 Forints	47.87%
Edelény	1,083,100 Forints	39.82%
Lak	669,249 Forints	37.5%
Rakaca	510,208 Forints	35%
Rakacaszend	513,897 Forints	26.09%
Szendrő	842,210 Forints	48.38%
Szendrőlád	496,467 Forints	41.95%

The average income of all of the above settlements is extremely low and long-term unemployment rates are exceptionally high. From this we can conclude that the number of dependents is also significantly high. In other words, the socio-economic status in the Edelény District has a definite effect on foreign language teaching in the area. The aim of this present research is to conduct a survey in order to map and confirm this.

The Edelény District

The Edelény District comprises of 47 settlements and is located Borsod-Abaúj-Zemplén County in Northern Hungary close to the Slovak border. The area covers 783 km² and has a population of 37,000. Although geographically the district is very varied, historically its heritage is more constant and the district has always been treated as a single administrative unit. The settlements are located along the banks of the Bodva River and its tributaries and are generally small in size with small populations. However, there are some larger settlements with larger populations such as Edelény, Szendrő, Bódvaszilás, Szögliget, Perkupa and Boldva. Both Edelény, the regional capital, and Szendrő are classified as towns (Koós and Virág 2012, 6).

The working-age population of the Edelény District is 20,637 people. The number of registered unemployed in 2019 was 2,283 (Sipos and Szűcs 2021, 109). As indicated earlier, the socio-economic status of the district is disadvantaged and hence there are large numbers of disadvantaged and extremely disadvantaged students in the local schools. For more detail, see the 2023 statistics from the Public Education Information System: *Statistics on children and students from disadvantaged and extremely disadvantaged backgrounds* (<https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>).

The high proportion of disadvantaged students in individual schools means that

there is also a high concentration of pupils with social issues as well as learning and behavioural difficulties. Many students are problematic and live in overcrowded ghetto-like conditions. Such students arrive with no school equipment and deprived of sleep. They are unable to complete their homework at home and do not receive any support from their parents (Szabó, Kovács and Polonyi 2021, 80).

The research will be conducted in the following 13 schools in the Edelény District:

- Bódvaszilás District Primary School, Bódvaszilás
- Szathmáry Király Ádám District Primary School, Boldva
- Bartók Béla Primary School, Borsodszirák
- Borsod Primary School, Edelény
- Szent János Greek Catholic Grammar School, Technical School and Dormitory, Edelény
- Szent Miklós Greek Catholic Primary School, Kindergarten and Primary Arts School, Edelény
- Lak District Primary School, Lak
- Rakaca Primary School, Rakaca
- Szent Miklós Greek Catholic Primary School, Kindergarten and Primary Arts School, Rakacaszend
- Szalonna Kalász László Primary School, Szalonna
- Szendrő Apáczai Csere János Primary School, Szendrő
- Ujj Viktor Géza Primary Arts School, Szendrő
- Szendrőlád Primary School Iskola, Szendrőlád

During the course of the interviews two main sets of questions will be addressed referring to qualitative and quantitative aspects of language teaching. The quantitative questions relate to the numbers of language teachers and language learners, whereas the qualitative ones relate to aspects such as classroom equipment, teaching materials and teaching methods.

Foreign language learning in the Edelény District – interview questions

In order to assess the foreign language teaching, interviews will be conducted with all head teachers and language teachers at the schools listed above. As well as exploring different aspects of foreign language teaching to form and assess the situational picture, our main objective is to identify language teaching methods, which are currently in practise in foreign language education for disadvantaged and extremely disadvantaged pupils in the Edelény District.

In addition to demographic questions, the research aims to collect and collate information on the student background that will be attained using the following questions:

- Sex (Male / Female)
- Student's year of study
- Settlement
- Name and type of school
- Mother's highest educational level

The following questions are for the head teachers:

- How many students attend the school?
- Why are numbers of students decreasing?
- What are the proportions of disadvantaged, extremely disadvantaged and special needs pupils in the school?
- Are there any unfilled teaching positions?
- Which foreign languages are taught in the school?
- How many students study English, German and other languages in the school?
- How are students divided into language learning groups?
- How would you describe language teaching in the school?
- How well-equipped is the school?
- How many language teachers work in the school?
- Do the teachers use interactive boards or tablets?

The following questions are for the language teachers:

- What language(s) do you teach and how long have you been teaching it?
- What level are the students in the language classes?
- What course books and other materials do you use in the classroom?
- Do you need to implement different teaching methods with the disadvantaged students? If so, why?
- Do you know any methods specifically for teaching languages to disadvantaged and extremely disadvantaged students?
- What difficulties do language teachers face in the school?
- Is there a shortage of equipment or support, for example training courses?
- What would help you the most in your job?

Following the personal visits to individual schools to conduct the interviews, the responses will be assessed and published. The research conducted in the Edelény District will serve as a model for further studies relating to foreign language education to be conducted in other disadvantaged regions and districts.

This study was conducted as part of the Creative Region III project TKP2021-N-KTA-22 within the National Research Subprogramme of the Thematic Excellence Program 2021 with support of the National Research, Development and Innovation Office, NKFIH in Hungarian.

References

- Buda Mariann (2017): *Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából?* In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán (szerk.): *Digitális tanulás és tanítás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 9-26.
- Farczádi Bencze Tamás–Jakus Enikő–Kránicz Eszter–Öveges Enikő–Perge Gabriella (2020): *Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához. A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. Oktatás 2030, Eszterházy Károly Egyetem
- Koós Bálint – Virág Tünde (2012): *Edelényi kistérség. Kistérségi helyzetelemzés*. MTA–WSA.
- Kruppa Éva–Márkus Éva–Trentinné Benkő Éva (2023): *A korai célnyelvi fejlesztés helyzete a magyar óvodákban: nemzetiségi és idegennyelvi programok és szolgáltatások*. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 11. évf., 1. szám 29–58.
- Németh Nándor (2023): *A Felzárkózó Települések program cél- és keretrendszere, Kapocs*, 22. évfolyam, 2023/1., 17–26.
- Öveges Enikő (2018): *A magyarországi gyermeknyelvi vizsgák tartalmi és jogi szabályozottsága*. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 6. évf., 3. szám 135–147.
- Presidency Conclusions, Barcelona, European Council.
- Sipos Levente–Szűcs Antónia (2021): *Az edelényi járás munkaerő-piaci helyzetének vizsgálata*. In: *Acta Carolus Robertus*, 11. évf., 2. szám 105–114.
- Szabó Fruzsina (2021): *Idegennyelv-oktatás és hátrányos helyzet: a nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy Kelet-Magyarországi hátrányos helyzetű régió 11-12 éves korú tanulóinál*. Nagyvárad: Partium Kiadó.
- Szabó Fruzsina–Kovács Karolina–Polonyi Tünde: *A múlt öröksége – hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás*. In: *Iskolakultúra*, 31. évfolyam, 2021/07-08. szám, 69-87.
- Vajnai Viktória–Szabó Lilla–Gulya Nikoletta (2022): *Vízió, vágy, ideológia: a szülők idegennyelv-tanulással kapcsolatos motívumai*. In: *Iskolakultúra*, 32. évfolyam, 2022/6. szám, 104-112.

H. Nagy Péter: *Költészet és szövegek köziség: Verstechnológiai paradigmaváltás a 20. század végi magyar lírában.* Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 2021. 306 p. ISBN 978-80-8122-386-0.

Kulcsár-Szabó Zoltán

H. Nagy Péter rendkívül kiterjedt, mind publikációs aktivitását, mind az érintett tárgyterületek távolságát tekintve ritka sokrétű munkásságának egyik legfontosabb tartományát a 20. (és egy ideje 21.) századi magyar költészet történetét alkotja. *Költészet és szövegek köziség* című könyve, amely egyben habilitációs értekezése, monografikus igénnyel foglalja össze azokat a – részben évtizedekkel korábbra visszanyúló – eredményeket, amelyeket a 20. század utolsó évtizedeinek magyar lírájával kapcsolatos vizsgálódásai hoztak. A munka alaptézise szerint a nevezett időszakban egy „verstechnológiai paradigmaváltás” figyelhető meg, amelynek leírása két összefüggés kiemelését teszi szükségessé: egyfelől a szövegek köziségét, amelynek jelentősége és viselkedésmódja (mindenekelőtt az emlékezés költői gesztusrendszerével való összeszövődése) elkülöníti az itt tárgyalt időszakot reprezentáló alkotásokat az intertextuális poétikák korábbi változataitól, másfelől pedig a „képi jelentésátvitelét” (14). Ez utóbbi kifejezés persze sokféle jelentéstartományt aktivál, például a retorikus nyelvhasználatét, a könyvben azonban mindenekelőtt a „technológiai” összefüggése domináns, vagyis az, hogy a költői képek létmódját illetően a tárgyalt időszakban és korpuszban az anyagi értelemben is konkrét képek, továbbá a technikailag előállított képek szabnak mintát a lírai szövegek vizuális komponensei számára.

A rendelkezésre álló hasonló irodalomtörténeti rendszerezésekre tett (kissé szórványos) utalásából az derül ki, hogy H. Nagy nem kezdeményez új történeti modellt a periodizáció tekintetében, ugyanakkor más fénytörésbe helyezi a meglévőket, hiszen jelentősen eltérő korpuszokon vizsgálja meg az említett paradigmaváltást. Feltűnően nagy szerepet tulajdonít a magyar nyelvű költészet (neo)avantgárd hagyományvonalának, ami kézenfekvő magyarázatra lel a „technológiai” aspektus kitüntetése által. A könyv bevezető okfejtései ugyan kitekintenek az 1960-as és ’70-es évek költészet történeti újításait reprezentatív módon illusztráló életművekre (Oravecz Imre, Orbán Ottó, Petri György, Tandori Dezső), mindazonáltal egy az ezek által megalapozottól részben eltérő vonulatot állítanak az előtérbe.

A munka kiindulásképpen Radnóti Miklós *Erőltetett menet* című költeményét elemzi, amely éppen a materiális és technikai sajátosságai (elsősorban a tipográfiai elrendezés szépen bemutatott szemantikai következményei) révén valóban megelőlegezi a későbbiek során kifejtett poétikai sajátosságok némelyikét (bár az avantgárd költészet felfogáshoz csak nagyon közvetett kapcsolódási pontokat mutat fel). Az elemzés kitüntetett pozíciója mindazonáltal kissé indokolatlan marad, hiszen – és éppen ebben ismerhető fel a H. Nagy által felvázolt történeti mintázat egyedi vonása – a modern magyar költészet azon hagyományát, amelynek újrafelhasználásai felől a tárgyalt időszakhoz közelít, Ady Endre költészetében

azonosítja, amelynek jelenléte különösen a Domonkos Istvánnak, illetve Kovács András Ferencnek szentelt fejezetekben feltűnő.

A Domonkos *Kormányeltörésben* című poémájának szentelt (és elsősorban a szöveg intertextuális háttérére fókuszáló) elemzés követi a bevezető eszmefuttatásokat, ami azt sugallja, hogy ennek az 1971-es szövegnek, amelynek sajátossága, hogy ugyanúgy kapcsolódik a neoavantgárd poétikájához (amelyhez a *Új Symposium* alkotói köréhez tartozó lírikus mondhatni genetikusan is közel áll), mint a posztmodernség felé utat nyitó lírai törekvésekhez. H. Nagy gondolatmenetében a *Kormányeltörésben*, ha kimondatlanul is, egyfajta elágazási pontként szolgál, ahonnan kiindulva a paradigmaváltás két, egymással persze érintkező irányban követhető nyomon, egyfelől a neoavantgárd, másfelől a posztmodern poétikák alakulástörténeteként. Ami az előbbit illeti, ennek jut nagyobb terjedelem a kötetben, ugyanakkor itt merülhet fel leginkább az a kérdés, mennyire megosztható más elképzelésekkel az a válogatás, amelyet H. Nagy elvégez. A neoavantgárd vonulatot – Szombathy Bálint egy kötete és Juhász R. József költeményei, valamint Papp Tibornak a Radnóti-költemény hatástörténetében elhelyezett képversei (32–33) mellett – Zalán Tibor reprezentálja, akinek munkásságát a kötet hosszasan és meggyőző részeredményeket hozó versértelmezésekkel alátámasztottan méltatja, elsősorban a(z inter)medialitás (e téren pl. az akvarellmotívum [67–69], valamint a szonettformával kapcsolatos kísérletezések bemutatása [135–139] emelhető ki), illetve a lírai személyesség vonatkozásában (itt H. Nagy a költőről korábban írt monográfiájára alapoz: *Orfeusz feldarabolva*, Ráció, Bp., 2003).

A kötetet záró fejezetek térképezik fel az inkább a posztmodernség kategóriájához közel hozható kortárs életműveket. Itt, aligha vitatható módon, Kovács András Ferenc költészete áll a középpontban, amely tulajdonképpen alkalmat kínál az intertextuális emlékezet mibenlétének tárgyalására (legkésőbb ezen a ponton láthatóvá válik, hogy H. Nagy legfőbb értekezői erőssége talán éppen ezen a téren, az intertextuális viszonyok elemzésében tárulkozik fel), továbbá – inkább műfaji összefüggések nyomán – Orbán János Dénes néhány költeménye, valamint az életmű belső alakulását tekintve is tanulságos Tózsér Árpád, illetve Vida Gergely művei. Különösen az utóbbiakhoz fűzött kommentárok teszik láthatóvá azt a valóban több figyelmet érdemlő fejleményt, hogy a populáris kultúra kódjai egyre sokoldalúbban járulnak hozzá a kortárs költészet világainak alakításához. Kiemelendő továbbá, hogy az intertextuális szövegkapcsolatok elemzése rendre a hagyomány és a jelen közötti közvetítés kétirányúságára, a hagyományok képlékenységére vagy lezárhatatlanságára is rávilágítanak: egyszerűbben fogalmazva arra, hogy valamely hagyomány olykor éppen a fel- vagy megidézése révén tárja fel egy-egy jelentős, ám korábban nem észlelt aspektusát.

Azon alkotók köre, akikkel a munka részletesebben is foglalkozik, viszonylag egyedi válogatásról tanúskodik, ami, ha esetlegesnek nem is nevezhető, mégis némi magyarázatot igényel, amely feltárná a válogatás elveit, e tekintetben a munka azonban kevés eligazítást nyújt. Az elemzésre kijelölt korpusz sajátosságai hátrányokkal és előnyökkel is járnak: hátránya, hogy a kortárs magyar költészet bizonyos, élénk fogadtatásban részesülő fejleményeire kevesebb figyelem jut, előnye pedig – többek között – az, hogy fontos szerepet játszik benne a szlovákiai magyar

irodalom, mondhatni, ez kölcsönzi a perspektívát a magyar nyelvű líra utóbbi évtizedeinek alakulására vetett pillantás számára. A könyv, még ha túl sok szerepet nem is szán az ilyen kitekintéseknek, láthatóan figyelmet fordít arra is, hogy ezt a perspektívát a közép-európai kultúra komparatív kontextusába ágyazza. H. Nagy nem mulasztja el az állásfoglalást e regionális magyar irodalmi közeg sajátos problémái körül kibontakozott vitákban sem.

Összességében megállapítható, hogy H. Nagy Péter egyéni perspektívát felépítve, új eredményekkel gazdagította az elmúlt évtizedek magyar líratörténetének kutatását. A munka meggyőzően tanúsítja érzékeny szövegértelmezői attitűdjét, különösen éppen abban a két vonatkozásban (az intertextuális kapcsolatok értelmezése, illetve a versszövegek grafikus és intermediális síkjainak elemzése terén), amelyek vizsgálódásaiban vezérfonalként szolgálnak.

Petróczi Éva: *Szent hagyaték: Tanulmányok. Sárospatak: Hernád Kiadó (Nemzet, Egyház, Művelődés 15.), 2022, 160 p.*

Horváth Csaba Péter

„A hazai füst hasznosabb, mint a külhoni fény.”

(Lucianus nyomán Pápai Páriz Ferenc)

Petróczi Éva legújabb puritán-könyvének főszereplői több tanulsággal szolgálnak arról, hogy a sokszor lenézett, esztétikai szempontból kevésbé számontartott és a különféle szakmák által kevésbé kutatott puritán kegyességi irodalom nem csupán méltó az újraértelmezésre és recenzálásra, hanem – amint erre a szerző egész irodalomtörténeti életműve épül – igenis a ma embere számára is rendkívüli lelki, szellemi, sőt aktuális tartalmakat és igazságokat szolgáltathat; amint az *Előszó*ban írja: „akikről itt szót ejtek, kivétel nélkül egy ilyen [puritán] *megszentelt örökség* képviselői érzelmeim és tanulmányaim világában” (7). Petróczi író- és költő is, személyiségén átfuttatja hőseit, így tehát feléjük szeretettel, de természetesen nem egyszer kritikával is közelít.

A Brit-szigetek földjén sarjadó, az ottani reformációból szárba szökő, később az immáron függetlenségét de facto elnyert Hollandiában szinte államvallássá váló puritán mozgalom tanításának magvai Magyarországon is rendkívül termékeny talajba hullottak. Ezt elsősorban a heidelbergi egyetem 1622-es pusztulása után a még nyugatabbra, Hollandiában és Angliában peregrinált magyar protestáns értelmiségünkön keresztül érhetjük tetten, amint kötetünk hősei is szinte mind a nyugat-európai egyetemjárás után tértek haza magyar földre. A puritanizmus gyakorlatias, késő humanista eszmevilága szerves egységet alkotott a mély és igaz hivatástudattal és elhivatottsággal, amely a 17. század közepén-végén jellemezte a partiumi mezővárosok és Erdély református prédikátorait: egy hitben, szellemiekben és anyagi javaiban pusztuló, általános létbizonytalanságban tengődő és lényegében széteső félben lévő rendi társadalom keretei között kellett – a mai szemmel nézve egyébként rendkívül szigorú és kíméletlen – egyházi és nem egyszer a világi törvényeket is betartatniuk. A zömében nagyállattartó agrárgazdaságon és bortermelésen alapuló magyar társadalom számára nem csupán a katonásan megtanult és követett református káték, az azokat tételesen magyarázó prédikációk és a gyülekezeti éneklés hitelményének átadása volt a prédikátorok feladata, hanem afféle „közösségi mindeneként” az élet más területein is ők határozták meg a mindennapok szokásrendjét és fejtették ki a puritanizmus tanítását: legyen szó a kamatszédésről, a házasság különféle jogeseteinek megállapításáról vagy éppen a piactartás módjáról. Különösen igaz ez a városállami jellegzetességekkel és funkciókkal bíró hajdúsági és partiumi mezővárosokra, amelyekre jelentős hatást gyakorolt Kálvin genfi egyházalkotmánya.

Ebből a Szamos menti, partiumi közegeből származott Medgyesi Pál, aki I. Rákóczi György, majd Lórántffy Zsuzsanna udvari papja, Lewis Bayly *Praxis pietatis*ának magyar fordítója, valamint a magyar puritán presbiteriánus hagyomány kidolgozója és fő ideológusa, nem utolsósorban pedig szépírói érzékkel megáldott lelkész

ember volt. Petrőczy Éva három tanulmányt szentelt Medgyesi recepciójának. Az első egy kátészerű prédikációról szól, amely az úrvacsoratan puritán értelmezését adja, és mind szövegében, mind lelkiségében követi angliai forrását, ugyanakkor Medgyesi szépírói vénáját is dicséri. Drégelypalánki János 1692-ben, a „gyászévtized” után tíz évvel jelentette meg Medgyesi *Praxis pietatis*ának jelentősen rövidített, az eredeti fordítás anyanyelvi színvonalát meg sem közelítő átdolgozását. Petrőczy ezt a kiadványt a sanyarú lelkipásztori szükségszerűségekkel indokolja, ugyanakkor Drégelypalánki e munkájával egy, a magyar irodalomtörténetben újszerű, ugyanakkor a barokk lelkiségi irodalomban ismert műfajt követett, amely az angol *conduct book*ok, lényegében „életvezetési könyvek” csoportjába tartozik. A könyvecske célja az átdolgozással egyrészt az olvasóközönség szélesítése, népkönyvvé tétele volt. Annak eldöntése, hogy szándéka mennyiben volt sikeres, az elkövetkező kutatások feladata, azonban bizonyosra vehetjük, hogy az eredeti fordítás minden áron prédikációkeretbe valló illesztése és katechetikai célú felhasználása egy olyan gyakorlatot teremtett, amely az elkövetkező korokban sem volt ismeretlen, ugyanakkor „Drégelypalánki János munkáját nem szabad lebecsülnünk, hiszen olyan rétegeket is képes volt megszólítani, amelyek az írott szónak s Isten igéjének nem figyelmes olvasói, legfeljebb hitbuzgó hallgatói lehettek” (28). Petrőczy Éva több évtizedes oktatói gyakorlatában mindig nagy hangsúlyt fektetett annak bemutatására, hogy a régi művelődéstörténeti mintázatok mennyiben jelennek meg a kortárs kultúrában, valamint annak részletezésére, hogy az ősök mennyiben predesztinálják a kései utódok életútját. Ezt a nézőpontot érvényesíti harmadik Medgyesi-dolgozatában, amely a puritán lelkész ugyanazon nevű szépunokájának élettörténetét és észak-alföldi lelkési, esperesi pályáját mutatja be.

A vallásos költészet – amint ezt Petrőczy Éva csak későn elismert költői, szépírói munkássága is igazolja – kitagadott mostohagyermek nemcsak az irodalomtudománynak, hanem nem egyszer a vallásos közösségeknek is. Az előbbinek túlságosan „bigott” és „tartalmatlan”, utóbbinak gyakorta „istentelen” vagy nemes egyszerűséggel „profán”. Ez a szemléletmód azonban nemcsak a modern kor szerzőivel, hanem a régi magyarországi irodalom alkotóival kapcsolatban is igaz állítás lehet; csupán ez elmúlt évtizedekben történt a szakma részéről valamiféle rehabilitáció: a kora újkori magyarországi kegyességi irodalom tudományos igényű rendszerezése, bemutatása és népszerűsítése több kiváló irodalomtörténész és kutatócsoport szívügyévé vált mind protestáns, mind katolikus részről egyaránt. Mivel a magyarországi puritán líra feldolgozásához csekély irodalom áll rendelkezésre – pontosabban: többnyire Petrőczy Éva tanulmányai és gyűjteményes kötetei jelentik a szakirodalmat –, Petrőczy az angolszász irodalomtörténeti hagyományt és a kortárs értelmezőket hívott segítségül a hazai anyag számbavételére, és ebben a témában három tanulmányt közöl. Külön értékét adja a tudományos dolgozatoknak, hogy az angol versrészleteket a tanulmánykötet szerzője maga fordította.

A 2020–2022-es Covid-19 világjárvány megpróbáltatásai ihlették a tanulmánygyűjtemény harmadik fejezetét. Az első tanulmány angliai és hazai puritán betegségimádságokat ismertet, legfontosabb irodalom- és műfajttörténeti megállapítása az, hogy számos különféle, akkoriban gyógyíthatatlan betegség során alkalmazott imádság nem csupán a hozzátartozók és természetesen a beteg lelki megnyugvá-

sát és a csodás gyógyulás reményét voltak hivatva kifejezni. Ezeket inkább kötött szövegű, szinte már liturgikus szövegekként kezelték, afféle kanonizált fohászként, szent ráolvasásként. További kutatások feladata ezeknek az imádságoknak korábbi, akár az egyházatyák koráig visszatekintő forráskutatása. Kötetünk címadásának forrása Pápai Páriz Ferenc, korának egyik legjelentősebb orvosa bázeli professzora felett mondott gyászbeszédének parafrazeált változata. A korabeli járványokat elsősorban inkább teológiai, mint természettudományos érvekkel magyarázták, Isten büntetésének tekintették nemcsak a néphiedelemben, hanem még igen hosszú ideig értelmiségi körökben is. A 17. századtól kezdve azonban nyugaton az apokaliptikus víziókat és a mítoszokat a prognózis váltotta fel, és ezek a hatások beszűrődtek a hazaérkező értelmiségen keresztül. Pápai Páriz bázeli peregrinációja és működése során professzoraitól elsajátította a kor legmagasabb szintű anatómiai és bonctani tudását, így az orvostudományi megközelítésmód felülkerekedett nála a teológiai-filozófiai értelmezéseken. Ebben az ő munkásságát a kora újkori magyar művelődés- és tudománytörténetben mérföldkönek, nagyenyedi tanári munkásságát ifjúkori mestere, Apáczai Csere János mellett megkerülhetetlennek tekinthetjük. Ritka személyiségek és munkások ők az Úr által sokat vert, gaz verte erdélyi szőlőjében. A Lobkowitz Poppel Éváról és Lady Mary Wortley Montaguról szóló történelmi tanulmány fő tanulsága az, hogy nemcsak tudós férfiak, hanem barokk nagyasszonyok is sokat tehettek a járványok elleni küzdelemben. Petrőczy Éva személyes átéléssel mutatja be két hősnője példáján keresztül mind az anyai aggodás, mind a kegyességgyakorlás, a betegápolás hősi küzdelmét járványok idején, valamint a feketehimlő elleni korai védőoltások történetébe is bepillantunk.

„Krisztus vére által ötvözödtünk össze” – írja az Utrechti Egyetem központi épületének falán az 1936-ban felavatott emléktábla, amelyet a holland magyar peregrinus kapcsolatok tiszteletére állítottak. Ez a szentencia kifejezi mind a hittani egységet, mind a szolidaritást mindazokkal, akik a tanulótársak közül életükkel vagy egzisztenciájukkal fizettek hitük vállalása miatt. A fejezet első tanulmánya a magyarországi puritán egyetemjárók korántsem egyoldalú Hollandia-képét mutatja be. A peregrinációtörténeti irodalom és az ott tanulók irodalmi alkotásai sokszor említést tesznek a drágaságról, nélkülözésről, a szokatlan klíma okozta betegeskedésekről, ugyanakkor a „ki- és felszabadultság-érzés” következtében előforduló kihágásokról is (elvégre huszonéves fiatalemberekről beszélünk). A fejezet második darabja a franekeri teológus, a hite miatt Angliából elűldözött William Ames (Amesius) magyarországi hatását mutatja be. A kötet utolsó tanulmánya Csúzi Cseh Jakab irodalmi munkásságát járja körül. Petrőczy felismerése az, hogy a gyászévtized, a gályarabság és üldöztetés emléke nem mint ezt a régi magyarországi irodalomban oly sokszor emlegetett toposz sejtetné önsajnálatra vagy mártírságra okot adó siralmas panaszként jelenik meg munkásságában, hanem a gyakorlati lelkipásztorkodásban jártas szerző exemplumtárát gazdagítja. Teszi ezt oly módon, hogy személyes élet-története a világos teológiai és katechetikai tartalmak alá rendelődik, így a mai olvasó rokonszenvét és együttérzését lényegesen könnyebben megnyeri. A külföldi egyetemet járt ifjak pátriájuk és a patrónusaik iránti hűségének egyik legfőbb bizonyítéka, hogy szinte mind hazajöttek, nem vállaltak állást „a közelben”, valamint az Újvilág felé sem kacsintottak. Érdekes kivétel az 1654-ben született Zádori István,

aki oxfordi és edinburgh-i tanulmányok után előbb Bostonba tért, majd Jamaicába utazott, és feltehetően ott is fejezte be életét.

A 16. században a magyarság körében a végvári katonaság és a mezővárosi parasztpolgárság soraiban hódító reformáció egyik utolsó állomása, lépcsőfoka a 17. századi puritán szellemiség térhódítása volt. Az oszmán hódítás következtében parasztot, nemeset, lelkészt, kereskedőt és katonát premodern nemzetté kovácsolták a török háborúk. E köré a vég harc köré ideológiai, szellemi és lelki védfalat képzett a protestáns prédikátori apokaliptika, a 16. század végétől pedig a kálvini kettőspredestináció-tan (a katona bűnös, gyilkos életvitele ellenére is üdvözülhet). A hazai puritanizmus rövid virágzása után az oszmán háborúk megszűnésével új időszámítás vette kezdetét, és a 18. század elejére a már nem csupán anyagiakban és szellemiekben, hanem lélekszámában is erőteljesen megcsappant magyarság a Habsburg birodalom egyik államalkotó etnikumává sorvadt. A rendkívül önreflexív és meditatív puritán irodalom mint sóvirág a szikes pusztákon reprezentálja egy vallásos értelmezői közösség lelki alkatát, élni akarását és szóművészetét. Petróczi Éva tanulmánykötetét nem csupán a kora újkori művelődéstörténet kutatói forgathatják nagy haszonnal, hanem mindazok, akik érdeklődve tekintenek erre a rendkívül gazdag kulturális puritán vallási hagyományra, életérzésre, valamint felkeltette érdeklődésüket ennek a sajátos, 17. századi „magyar kegyességi westernnek” a világa.

Szerzőink / Authors

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: borbelyovad@uj.s.k

Dr. Fekete Tamás, PhD.

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Angol Nyelvészeti Tanszék
e-mail: feketetamas@pte.hu

Doc. H. Nagy Péter, PhD.

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

Horváth Csaba Péter

Művelődéstörténész
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
e-mail: hcsabapeter@gmail.com

Dr. Illésné Dr. Kovács Mária

Dean, senior lecturer
University of Miskolc
Faculty of Arts and Social Sciences,
H- 3515 Miskolc Egyetemváros
e-mail: illesnekovacs.maria@uni-miskolc.hu

Jaskóné Dr. Gácsi Mária, PhD.

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanárképző Intézet
H-3515 Miskolc Egyetemváros
Egyetem út 1.
e-mail: boljagam@uni-miskolc.hu

Mgr. Jeszenszki Kornélia

PhD. hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelemdidaktika Doktori Iskola
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 126210@student.uj.s.k

Mgr. Katona Nikolas

PhD. hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudomány tanulmányi program
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 119613@uj.s.k

Dr. Kecskés Judit

Vice dean, senior lecturer
University of Miskolc
Faculty of Arts and Social Sciences
H-3515 Miskolc Egyetemváros
e-mail: judit.kecskes@uni-miskolc.hu

Dr. Kriston Renáta

Department of German Linguistics and Literature
Faculty of Humanities and Social Sciences
University of Miskolc
H-3515 Miskolc Egyetemváros
Egyetem út 1.
e-mail: renata.kriston@uni-miskolc.hu

Prof. Dr. Kulcsár-Szabó Zoltán

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Magyar Irodalom- és
Kultúratudományi Intézet
Múzeum körút 4/A.
H - 1088 Budapest
e-mail: kulcsar-szabo.zoltan@btk.elte.hu

Mgr. Pataki Tóthová Emese

Materská škola – Óvoda

SK – 941 23 Andovce 163

e-mail: emesetoth1994@gmail.com

Dr. Porkoláb Ádám, PhD.

Független nyelvész

Pécs

<https://porkolab.hu/>

Doc. PaedDr. Šenkár Patrik, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék

Bratislavská cesta 3322

SK – 945 01 Komárno

e-mail: senkarp@ujs.sk

Mgr. Szücsy Vazul Vencel

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Történelem Tanszék végzett hallgatója

Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail: szucsy.vazul@gmail.com)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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