

# Deliberationes

A GÁL FERENC EGYETEM TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA  
SCIENTIFIC JOURNAL OF GÁL FERENC UNIVERSITY

15. évfolyam 2. szám 2022/2

Vol. 15; Ed. No. 2/2022



Baráth Nóra Beke Szilvia Bíró Gyula Bontovics Ignác Fest Sarolta  
Fülöp Zoltán Ottó Gombos Anett Győri Ferenczné Tóth Larissza  
Homoki Andrea Horváth Gábor Katona Krisztina Kiss Imre Kovács-Vida Júlia  
Lestyán Erzsébet Soós Zsolt Szabóné Balogh Ágota Szarka Péter  
Szilvássy Orsolya Tatai Nóra



A Gál Ferenc Egyetem tudományos folyóirata

# DELIBERATIONES

Scientific Journal of Gál Ferenc University

15. évfolyam 2. szám 2022/2

Vol. 15; Ed. No. 2/2022

A Gál Ferenc Egyetem tudományos folyóirata  
**DELIBERATIONES**

Scientific Journal of Gál Ferenc University

Főszerkesztő / Editor: Janka Ferenc  
Szerkesztésért felelős személy / Responsible editor: Halasi Szabolcs

Szerkesztő Bizottság / Board  
VINCZE GÁBOR, BEKE SZILVIA, ÁRPÁSI ZOLTÁN  
NYÁRI CSABA, KATONA KRISZTINA, SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA  
KOVÁCS JÓZSEF, SERFŐZŐ LEVENTE, THÉKES ISTVÁN

Szerkesztőségi titkár / Secretary  
Kónya Tünde

Lektorálta / Lectors  
Baráth Nóra, Beke Szilvia, Esiobu Anayo Augustus, Fest Sarolta, Halasi Szabolcs,  
Horváth Gábor, Katona Krisztina, Kós Nóra, Lapes Josip, Lipcsei Imre,  
Szabóné Balogh Ágota, Szilvássy Orsolya, Takáts István, Thékes István

Borító / Cover: Horváth Gábor fotója

Kiadó / Publishing: Gerhardus Kiadó  
Felelős kiadó / Responsible: Dux László, rektor  
Kiadó/szerkesztőség címe / Contact: 6720 Szeged, Dóm tér 6.  
E-mail: [deliberationes@gfe.hu](mailto:deliberationes@gfe.hu)

Terjesztési forma: nyomtatott és online  
Distribution: print and online

ISSN 1789-8919  
e-ISSN 2786-1562

## TARTALOM

BARÁTH NÓRA

A KÍSÉRLETEZŐ JÁTÉKOSSÁG JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZŐMŰVÉSZETI OKTATÁSÁBAN . . . . . 6

THE IMPORTANCE OF EXPERIMENTAL PLAYFULNESS IN KINDERGARTEN TEACHER' S ART EDUCATION . . . . . 6

BEKE SZILVIA, GOMBOS ANETT

GYERMEKKORI ELHÍZÁS A SZÜLŐK OLDALÁRÓL . . . . . 18

CHILDHOOD OBESITY FROM THE PARENTS' SIDE. . . . . 19

BÍRÓ GYULA

A MENTORÁLÁS NÉHÁNY FOLYAMATJELLEMZŐJE A PEDAGÓGUSKÉPZÉS GYAKORLATÁBAN . . . . . 29

SOME PROCESS FEATURES OF MENTORING IN THE PRACTICE OF TEACHER TRAINING . . . . . 29

BONTOVICS IGNÁC

BIBLIAI TANÍTÁSOK MAI MÉRTÉKEGYSÉGEKKEL ÉS HOZZÁ KAPCSOLÓDÓ MATEMATIKAI FELADATOKKAL . . . . . 49

BIBLICAL TEACHINGS WITH TODAY'S UNITS OF MEASUREMENT AND RELATED MATH PROBLEMS. . . . . 49

FEST SAROLTA, KOVÁCS-VIDA JÚLIA

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁNAK VIZSGÁLATA. . . . . 56

HEALTH BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS. . . . . 57

FÜLÖP ZOLTÁN OTTÓ	
A SZENT PÉTER BAZILIKA KUPOLÁJÁNAK ÁRNYÉKÁBAN. NAGYÍTÓ ALATT A Vatikáni ANIMA MUNDI MŰZEUM. . . . .	66
IN THE SHADOW OF THE DOME OF THE BASILICA DI SAN PIETRO. THE ANIMA MUNDI MUSEUM UNDER MAGNIFYING GLASS . . . . .	67
FÜLÖP ZOLTÁN OTTÓ	
GASZTRONÓMIAI HAGYOMÁNYOK A MEDITERRÁN ÉS A NYUGAT- EURÓPAI TÉRSÉGBEN TÁPLÁLKOZÁSTÖRTÉNETI KIÁLLÍTÁS A RÓMAI GARUM-BAN. . . . .	82
CULINARY TRADITIONS IN THE MEDITERRANEAN AND WESTERN EUROPE EXHIBITION ABOUT THE HISTORY OF FOOD AT GARUM IN ROME. . . . .	83
GYÓRI FERENC, TÓTH LARISSZA	
A VÁROSI PARKOK SZEREPE A REKREÁCIÓBAN ÉS AZ EGÉSZSÉGFEJ- LESZTÉSBEN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A FIZIKAI AKTIVITÁSRA . . .	98
THE ROLE OF CITY PARKS IN RECREATION AND HEALTH ENHANCEMENT WITH PARTICULAR REGARD TO PHYSICAL ACTIVITY . . . . .	99
HORVÁTH GÁBOR	
„TU ES CHRISTUS FILIUS DEI VIVI”A SZENT PÉTER BAZILIKA SZENTÉLYMOZAIKJA III. INCE PÁPA IDEJÉBEN. . . . .	118
„TU ES CHRISTUS FILIUS DEI VIVI” MOSAIC OF THE SANCTUARY OF ST. PETER’S BASILICA UNDER POPE INNOCENT III	118
KATONA KRISZTINA	
ALTATÓ MONDÓKÁK A KISGYERMEKNEVELÉSBEN . . . . .	142
LULLABIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. . . . .	142
KISS IMRE	
AZ EGYHÁZI KOMMUNIÓ MINTÁJA ÉS FORRÁSA A SZENTHÁROMSÁG. . . . .	153
THE HOLY TRINITY IS THE MODEL AND SOURCE OF ECCLESIAL COMMUNION . . . . .	154

HOMOKI ANDREA, Soós Zsolt	
DUÁLIS KÉPZÉS A SZOCIÁLIS FELSOÓKTATÁSBAN I.	
A DUÁLIS KÉPZÉS TÖRTÉNETE ÉS JELLEMZŐI. . . . .	165
THE DUAL TRAINING IN THE SOCIAL HIGHER EDUCATION I.	
THE DUAL TRAINING'S HISTORY AND FEATERS . . . . .	165
HOMOKI ANDREA, Soós Zsolt	
DUÁLIS KÉPZÉS A SZOCIÁLIS FELSOÓKTATÁSBAN II.	
A DUÁLIS KÉPZÉS BEVEZETÉSE	
A GÁL FERENC EGYETEM SZOCIÁLIS MUNKA SZAKÁN . . . . .	176
THE DUAL TRAINING IN THE SOCIAL HIGHER EDUCATION II.	
A THE IMPLEMENT OF THE SOCIAL WORKER'S	
DUAL TRAINING AT FERENC GÁL UNIVERSITY . . . . .	177
SZILVÁSSY ORSOLYA	
KÉPESKÖNYVEKKEL AZ ÉRZELMI	
KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉÉRT . . . . .	186
USING PICTURE BOOKS TO DEVELOP EMOTIONAL	
COMPETENCESORSOLYA SZILVÁSSY. . . . .	186
SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA, LESTYÁN ERZSÉBET:	
KREATIVITÁSFEJLESZTÉS	
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSO TAGOZATÁBAN. . . . .	197
CREATIVITY DEVELOPMENT	
IN THE UPPER GRADES OF PRIMARY SCHOOL. . . . .	197
SZARKA PÉTER	
A MAGYAR NYELV METRIKAI-RITMIKAI KÉPESSÉGÉRŐL. . . . .	218
THE METRIC AND RHYTHMIC ABILITY	
OF THE HUNGARIAN LANGUAGE. . . . .	219
TATAI NÓRA	
A ROMÁNC MŰFAJ SZEREPE RAHMANYINOV ÉLETMŰVÉBEN . . . .	232
RUSSIAN ROMANCE IN RACHMANINOFF'S OEUVRE. . . . .	233

**Deliberationes tudományos folyóirat**  
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 6–17. oldal  
Kézirat beérkezése: 2022.09.15.  
Kézirat befogadása: 2023.04.30.  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.6](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.6)

**Deliberationes Scientific Journal**  
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 6-17  
Paper submitted: 15th September 2022  
Paper accepted: 30th April 2023  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.6](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.6)

## **A KÍSÉRLETEZŐ JÁTÉKOSSÁG JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZŐMŰVÉSZETI OKTATÁSÁBAN**

Baráth Nóra

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### **Absztrakt**

A kísérletező, játékos felfedezések, a több érzékszervet megszólító nyitott kezdeményezésmódok, az élményt adó eszközhasználati próbálgatások fontos szerephez jutnak a vizuális nyelv óvodai elsajátításában. Az alábbi cikkben a gyermeki vizuális megismerés és a felnőtt világ látásmódjának eltéréseiből adódó problémákkal foglalkozom. E különbségeket óvodapedagógus hallgatókkal a képzőművészeti stúdiumok keretében tártuk fel. A hallgatók játékos formában különböző festésmódokkal kísérleteztek a közös alkotófolyamat során.

**Kulcsszavak:** nyitott kezdeményezés, vizuális nevelés, óvodai módszertan

## **THE IMPORTANCE OF EXPERIMENTAL PLAYFULNESS IN KINDERGARTEN TEACHER' S ART EDUCATION**

Nóra Baráth

Faculty of Education, Gál Ferenc University

### **Abstract**

In kindergartens, discoveries through playful experimentation, open-ended multi sensory initiatives, and experiential learning by trial and error based tool usage, all have very important roles in acquiring visual language skills. The following article discusses problems that arise as a result of differences between children's visual cognition and the adult worldview. These differences are explored through the experience of students in early childhood education in a workshop setting facilitated

by the author. Throughout the course of the workshops, the students delved into the creative process through the use of fine arts tools as they experimented with various painting techniques in a playful manner.

**Keywords:** open initiative, visual education, kindergarten methodology

## **BEVEZETÉS**

A kísérletező játékos beállítottság alapvető fontosságú az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó felnőttek, pedagógusok szemléletmódjában. Köztudott, hogy az óvodában a vizuális nyelv elsajátításának a közvetlen tapasztalatokra kell épülnie. Mégis számos esetben előfordul, hogy a kisgyermekek előre kitalált megvalósítási útvonalak mentén alkotnak, a felnőttek szemléletét tükröző kész képi megoldásokat kapnak mintának ahelyett, hogy közvetlenül átélhetnék a körülöttük feltáruló világ örömteli, felfedező élményét (Kalmár, 1997). Az óvodai alkotói folyamatokban elfogadhatatlan a végeredmény centrikus feladatorientált hozzáállás, ami a kisgyermekek megfigyelőképességének beszűkülését okozhatja. Riasztó látvány, amikor az óvodai alkotások bemutatásakor nem látunk mást, mint azonos kompozíciókba rendezett egyforma alakzatokat, többnyire a felnőttek által előrajzolt, kivágott sablonfigurákat, amelyeket a gyermekek általában tubusszínekkel töltenek ki vagy készen vásárolt színes papírokkal ragasztgatnak be. Számos sablonos gondolkodásra utaló óvodai ötlettárat találhatunk az internet segítségével a Pinterest honlapján<sup>1</sup>. Pedagógiai hiba, ha a gyermekrajzok nem tükrözik a megélt tapasztalatok, élmények egyedi különbségeit, nem beszélve a megvalósítás életkori sajátosságaiból fakadó vizuális képességek szerinti differenciákról. Az ilyen alkotásokból többnyire hiányzik maga a gyermek, holott az élmény átélője a főszereplő, akinek a vilásképe az életkori sajátosságainak megfelelően egocentrikus, így evidens lenne, ha az óvodás magával kezdené a rajzolást, de legalábbis feltűnne az élményét tükröző képein. A képzetalkotás folyamata, a belső képek gazdagítása a tevékeny megismerés élményéből fakad, az alkotói megoldások ezért az egyedi élmények miatt is eltérőek. A társak alkotásain megmutatkozó különbségek és azonosságok észrevételei tovább formálja a kisgyermekeket körülvevő világ részleteinek, összefüggéseinek feltárását. A vizuális művészetek sokszínűsége alkalmas a tapasztalat és ötletcserékre, elősegíti a gyermeki együttműködésből adódó játékos vizuális megismerést.

## **A KÍSÉRLETEZŐ, JÁTÉKOS FELFEDEZÉSEK SZEREPE A VIZUÁLIS NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁBAN**

A vizuális tevékenységeket az óvodában az előzetes élményekre építi az óvodapedagógus, sajnálatos, amikor háttérbe szorul a gyermeki képzetalkotás alapját képező

---

<sup>1</sup> Elég, ha rákeresünk szokványos óvodai témákra a Google keresőben: libás ötletek; kéz lenyomat; Márton napi; tavaszi virágok, szőlő; madáretető; süni, télapó- óvodai ötletek stb...

többszemponútú empirikus megismerés, mely szorosan összefügg érzékszerveink összehangolódásával. Tudatosítanunk kell, hogy a „belátás” képessége, nem csupán a látásra támaszkodik, az információk látásorientált befogadása csak a felnőtt számára evidencia. A látottak beazonosítása, értelmezése összetett folyamat, a képfeldolgozásban fontos szerepe van a spontán figyelem fókuszának, a szelektív figyelemvezetés mozgásainak, az előzetes tapasztalatokkal, élményekkel történő összehasonlításnak (Atkinson, 2008). Természetes, hogy a felnőttek belső szemléleti képei eltérnek a gyermekétől, mert ugyanarról a dolgról más szempontok szerint tájékozódunk. A kisgyermek cselekvő módon veszi birtokba a környezetet, míg a felnőtteknek elég egy röpke pillantás a sokszor látott dolgok beazonosításhoz, ilyenkor a fókusz az ismert jellegzetességek dekódolására irányul, a figyelem elsiklik a lényegtelen részletek felett. Előfordulhat, hogy a gyermeki élmény gyökerét képező cselekvő megismerés során tapasztalt minőségek azok, amik a felnőtt számára már nem is lényegesek (Balázs né, 2005).

Az óvodáskori vizuális képességek fejlődésének folyamatában egyre nagyobb jelentősége van és lesz az anyagokkal és eszközökkel történő konkrét kísérletezéseknek. A játékos, önálló felfedezéseket, tapasztalatokat megengedő pedagógiai szemléletmód kulcsfontosságú az óvodai vizuális tevékenységek során ahhoz, hogy megvalósulhasson az a cél, hogy felnőttkorra „a vizuális nyelv és eszközrendszer értő alkalmazói, ezáltal a vizuális kommunikációt magas szinten folytató, a tömegkommunikáció üzeneteiből kritikusan választó polgárok legyenek, valamint, hogy a tárgy – és környezetkultúra tájékozott és felelősségérzettel bíró használóivá és létrehozóivá váljanak” (Pedagógiai Lexikon, 1997). A mai gyermekek már egészen kicsi korban találkozhatnak virtuális képekkel, a környező világ manipulált képi vetületeivel, melyeknek kritikus értelmezése csak akkor lehetséges, ha azt megelőzi a közvetlen találkozás azokkal az anyagokkal, dolgokkal, cselekvésekkel amelyeket töredékesen, montázszerűen vetítenek eléjük a médiában. Többnyire sajnos hiányoznak a látottak olvasásához szükséges háttértapasztalatok, amik alapján a kisgyermekek helyesen dekódolhatnák azokat. A virtuális információk közvettsége, a sűrített tartalmak gyors váltakozása tovább nehezíti az értelmezést, ugyanakkor az idegrendszert is megviseli (Balázs né, 2005). A virtuális tér nem tapintható, így nem szolgálja a valós viszonylatok és árnyok közvetlen megismerését, a kisgyermek a tapintás segítségével fokozatosan tanulja meg érzékelni a saját teste határait, mozgását, tetteinek következményeit, egy másik dolog súlyának, felszínének, anyagának, hőmérsékletének, távolságának viszonylatait. A virtuális képeken a térbeliség illúziója látható ugyan, de ennek érzékelése nagyban eltér a valós tér viszonylatainak teljes fizikális átélésétől.

Lényeges felismertetni és tudatosítani a hallgatókban a vizuális érzékelés és észlelés dinamikus összefüggéseit. Látni valamit azt jelenti, hogy egy bizonyos pozíciót tulajdonítunk a tárgynak a látott tér egészén belül. A méreteket, távolságokat, irányokat, tónusokat a teljes látómező tulajdonságaiként látjuk, ezek a minőségek nem statikusak, hanem irányított feszültségek kölcsönhatásaként értelmezhetőek (Arnheim,

2004). A közvetlen többszemponútú érzékszervi tapasztalatokra támaszkodó, ismétlődő észleletek összességének egymásra ható rendszere a minőségi szemlélődés, az alkotó látás alapja. Az alkotó látás aktív, kutató jellegű szemlélődést jelent, megnyilvánulásai fenntartják a kapcsolatot a kép legmélyebb jelentésével, azokkal az egyetemes ösképekkel, amikben létünk ősmintái, az emberiség közös tapasztalatai tárulnak fel. A személyes, egyedi élmények szövetében a keletkezés, az út, a rend, a híd, a határ, a ritmus és még sorolhatnánk...nemcsak fogalmak, hanem bennünk ébredésre váró archetipikus képek. Ez a szimbolikus nyelv tisztábban él a kisgyermekekben, rácsodálkozó nyitott szemléletük a formákban, színekben, alakzatokban, történekekben rejlő egyetemes törvényszerűségeket kutatja. Az anyaggal való munka nem csak játék, hanem önmegismerő folyamat is egyben (Kalmár, 1997). Ettől az úttól szakíthat el az a közvetettség, amely a kész virtuális képi megoldások tömegéből árad, leszűkítve a megismerés spektrumát, veszélyeztetve az elmélyülés képességének kialakulását, így azok feldolgozatlan ingerhalmazok maradnak.

Kisgyermekkorban különösen nagy szerepe van az elmélyülésben az ismétlődő begyakorlásnak, ugyanakkor ez az ismétlődés nem jelent egyet az egyformasággal, a lemásolás rutinszerű sablonos szemléletmódjával (Balázs, 2005). Az óvodai művészeti nevelés folyamán kiemelt jelentőségűek a kézzel alakított mozgásos tevékenységek, a cselekvésorientált alakításmódok, melyek során előtérbe kell kerülnie a praktikus alkalmazhatóság jó érzést kiváltó esztétikai élményének. A technikai képek valószínűtlen, illuzorikus világa, nem tudja megadni a kisgyermeknek az ember teremtő erejének közvetlen élményét, ami az anyagok alakításakor, formálásakor magában a változtatás képességében érhető tetten. „A gyermek aktív résztvevője is nevelésének. Az egyénnek kell a tevékenységeket elvégeznie ahhoz, hogy az adottságának megfelelő képessége kialakulhasson. A túl sok „készen” kapott tudás esetén fennáll annak a veszélye, hogy a gyermekek önálló gondolkodásra vagy éppen cselekvésre képtelenné válnak.” (Király & Szakály; 2011). A készen kapott síkképi ábrák megismerése helyett üdvösebb az óvodai vizuális tevékenységek során, ha a kisgyermek saját teremtő erejének örül. A vizuális kifejezőképesség a valóságos tettek, próbálkozások által fejlődik, így a spontán nyomhagyások egyre tudatosabb képi jelekké, üzenetekké formálódnak. A folyamatban lényegi szerepet tölt be a dolgok, az eszközök működésének kipróbálása, a visszatérő variációk gyakorlása, melyet az átalakíthatóság rugalmas alkotói attitűdje kísér (Szabics, 1997). A természetes kíváncsiság nem hátrál meg az ismeretlen láttán, bátran veti bele magát az alakításba, az alkotói folyamat élménye sokkal fontosabb, mint egy előre kitalált, vagy már megvalósult felnőtt alkotói koncepció végrehajtása az óvodás közegben, ami végső soron kizárja a végeredményből a gyermeki ötletek jelenős hányadát. Lantos Ferenc Kossuth-díjas akadémikus, képzőművész, pedagógus így fogalmaz: „A rajzolás a gyermek számára önmagával és a világgal való ismerkedés egyik formája. Rajzolva fedezi fel mozdulatainak egy részét, a mozdulataiból eredő nyomhagyást, az anyagok és eszközök tulajdonságait, rajzolva térképezi fel a „világot” és rajzolva keresi a rendet. Számára a folt, a vonal, a pont, a for-

ma és a szín természetes jelek, a természetes megnyilatkozás lehetőségei, melyekre ő maga jön rá, anélkül, hogy valami önmagán kívüli dologról akarna beszélni. Az ilyen rajz a gyerekekkel azonos, nagyon óvatosan szabad tehát ebbe a folyamatba beleszólni. Meg kell szüntetni az óvodákban és az iskolákban még oly gyakori beavatkozást. Míg a gyereket rá nem kényszerítjük, vagy a mesekönyvek illusztrációi arra nem inspirálják, esze ágában sincs „kacsasablont”, „farkassablont”, „ házsablont” vagy ehhez hasonlókat rajzolni.” (Lantos, 1994). Az előrajzolt képek, az egy figurára, vagy tárgyra szorítókozó témamegjelölések előbb-utóbb felülírják gyermekek érzelmvezérelt megfigyeléseit, hiába tapasztalnak mást a világban. Ilyenkor a vizuális gondolkodás helyére a sématanítás lekövetése lép (Balázsne, 2002). A sématanítás egyfajta siettetés, mely az óvodás gyermekeknél csupán látszateredményeket mutathat, mivel az óvodai megismerésben a vizualitás területén is, érési folyamatokról beszélhetünk. „A szervezet növekedési, fejlődési, érési folyamataihoz kapcsolódóan a fejlettségnek megfelelő tevékenység gyakorlását akkor kell elkezdeni, amikor az ehhez szükséges alapok már kialakultak. Ez az előfeltétele a további érésnek és fejlődésnek” Az a fiatal szervezet, akit érési szintjénél bonyolultabb alkotói tevékenységre kényszerítenek az öröm és a nyitottság helyett, a nem tudom érzését élheti át, és további érdeklődése bezárulhat az adott tevékenység felé. Ilyenkor hangzanak el azok a mondatok: Ez a gyermek nem szeret rajzolni... A kisgyermek eredendően nyitott és játékos megközelítéssel, rácsodálkozással veszi birtokba a világot, ennek a megismerésnek a része a mintakövetés. Az utánzás útján történő tanulás éppoly természetesen sajátja a kisgyermeknek, mint a felfedező kipróbálás bátorsága. Az eszközhasználati nüanszok, képzőművészeti technikai fogások kialakításában mindkét módszer fontos és szükséges, hogy később a kép és tárgyalkotó kifejezések variációi megszülethessenek. Felmerül a kérdés, milyen a jó óvodapedagógiai mintaadás, ami figyelembe veszi az érési különbségeket és nem alakít ki olyan másolási kényszert a vizuális kifejezés folyamatában, ami gátolja az egyedi élmények, tapasztalatok sokszínűségének megmutatkozását. Meg kell találnunk azokat a pedagógiai irányvonalakat, amelyek teret engednek az egyedi ötletek kifejezésének, de nem egyenlőek a „mindent lehet” szabadosságával, mert mindent soha nem lehet csinálni (Lantos, 1994.).

„Az óvodapedagógus feladata megismertetni a gyermekeket az eszközök használatával, a különböző anyagokkal, a rajzolás, festés, mintázás és kézimunka különböző technikai alapelemeivel és eljárásaival” ( 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.) ugyanakkor a különböző ötletek, élmények kifejezésére többféle mód áll rendelkezésre, csodálatos az a tény, hogy a vizuális művészetekben nincs egy előre meghatározható helyes válasz. Így nem lehet érvényes az az előre eltervezett irányításcentrikus pedagógiai szemlélet, amely főként a személyes bizalom hiányából, a pedagógus, vagy pedagógusjelölt egykori alkotói kudarcaiból, gyermekkori alkotásainak túlírányításából, megbírálásából fakad (Probine, 2020). Véleményem szerint a több érzékszervet megszólító nyitott kezdeményezés módok, a játékos eszközhasználati próbálgatások, az élményt adó gyermeki megfigyelések,

mesés hangvételi szemléltetések azok, amik támogatják a gyermekek vizuális gondolkodását, a tér-forma és szín képzeteik gazdagodását, térbeli tájékozódó- és rendezőképességek alakulását, esztétikai érzékenységük, szép iránti nyitottságuk, igényességük kialakulását (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról). Nyitott kezdeményezésnek nevezem azt a mérsékelt irányított pedagógiai megközelítést, amely támogatja a gyermeki élmények alkotói kifejezését, így a pedagógus a gyermekekkel közösen fedezi fel azokat a látható, tapintható, hallható, mozgatható minőségeket, hasonlóságokat és differenciákat, amelyek segítik a vizuális gondolkodás árnyaltabbá válását. A közös megfigyeléseket kérdező, rácsodálkozó figyelem, és a próbálgatás jellemzi, a pedagógus teret enged a gyakorlásnak, méltányolja a gyermeki ötleteket, észrevételeket a megvalósítási módokban is. A nyitott kezdeményezések magukban rejtik a bizonytalan érintését, arra ösztönzik a gyerekeket, hogy tűnődjenek, töprengjenek, fedezzenek fel, kísérletezzenek és játszszanak az ötleteikkel, egyedi élményeikkel járuljanak hozzá a csoport vizuális gondolkodásának változásához (Hargraves, 2019). Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a pedagógus magára hagyja a gyermeket, éppen a lehetőségek felcsillantásával ad mintát, mesés, játékos inspirációkkal nyitja ki az érzékelés és a teremtő képzelet kapuját. A kezdeményezésben a hangsúly a megnyitáson van, mellőzve a zárt szemléletű sématanítást, amely az elvárt képek mutogatására, a lekövetendő megvalósítási útvonaltervek végrehajtására szorítkozik. Óvodapedagógusként érdemes feltenni a kérdést: Megakadályozhatom-e a gyermekeket abban, hogy felfedezzenek bizonyos anyagokat? Bátorítom-e a kísérletezést, vagy túlszabályozom-e a gyermekek anyag és eszközhasználatát? Milyen típusú anyagok ösztönzik, provokálják a komplex ötletek felfedezését? Komolyan veszem-e a gyerekek kérdéseit és vizuális kifejezéseit? Ezeket a kérdéseket és kifejezéseket értelmes felhívásnak, hozzájárulásnak tekintem-e a további tevékenységre vonatkozóan? (Whitaker, 2020). A kérdések segítenek, hogy komolyan vegyük azt az élményhátteret, amivel a kisgyermek rendelkezik elkerülve a biztonságosabbnak tűnő túlírányítást. Ápolni kell magunkban a gyermeki kíváncsiság fenntartását, hogy nyitottan, spontán reagálhassunk az újdonságokra, és jelenlétünket a gyermekközpontú felfedező együttműködés jellemezze, pedagógiai munkánkat a vizuális művészetek örömteli átélése hassa át.

Az óvodapedagógus hallgatók többnyire kisiskolás korukban abbahagyják az örömteli vizuális alkotást, úgy 12 éves kortól csupán feladatorientáltan készítenek képeket, vagy térbeli alkotásokat. Mire felnőtté válnak a legegyszerűbb képzőművészeti technikákat a számukra leghatékonyabbnak tűnő módon, egysíkúan használják. A képzőművészeti stúdióink gyakorlatai során lehetőség nyílik az ilyen felnőtteket kimozdítani a bejáratott rutinjaikból, merev sémáikból és újra bevezetni őket a vizuális kalandok játékos világába. Ebben a világban a nem tudok jól rajzolni félnék önértékelése nem lehet mérvadó. Tudjuk a látványrajzolás pl. egy faág tanulmányrajzolás a látásunkat is iskolázza, ilyenkor a konkrét észlelés és a képzeti általánosítás egymást serkentő folyamata zajlik le. A rajzoló azon túl, hogy kitartó és elmélyült

figyelme a faág egyediségére, részleteire irányul, megérti a fa növekedésének módját, az ágak csatlakozásának mikéntjét, szerkezeti vázlatot készít, miközben a rész és egész egymással összefüggő titkát figyeli, végül eljut a fa általános képének, képzetének gazdagításához, előzetes képzeteinek átalakulásához (Környeiné, 2003). Az ilyen koncentrált megfigyelést igénylő „valóság-hűségre” törekvő alkotásmóddhoz szükség van a mozdulatlan fejre, melynek alapja az egyenes, merev testhelyzet megtartása, a kontrollált, de finom kéz és szemmozdulatok idegrendszeri összehangoltsága. Az óvodás gyermekek alkotásait dinamikusan változó mozgások, gesztusok, érzelmi arányok jellemzik, ez a spontán expresszivitás távol áll attól az esztétikai vonzalomtól, ami általában az alkotói kísérletezést abbahagyó felnőttek sajátja és többnyire a realitás látszatát tükröző képek csodálatában merül ki. Ezt a hozzáállást is meg kell megváltoztatni az óvodapedagógusok vizuális gyakorlatai alatt, hogy a vizuális nyelv kifejezőmódjait olyan formába tudják önteni, amelyek érintik a gyermeki alkotásmódok sajátosságait.

## **ALKOTÓFOLYAMAT**

Az alábbiakban bemutatok egy olyan közös alkotófolyamatot, amely során a tanulók olyan festésmódokat próbáltak ki, amelyek könnyedén alkalmazhatóak a kisgyermekek körében, mégsem voltak evidensek a fiatal felnőttek számára, így egyfajta anyagismereti kutatásként szolgáltak számukra. A képek nagy méretben 70 x 100 cm-es kartonra készültek. Izgalmas és kockázatos, amikor kilépünk a jól megszokott keretből, például a szokványos rajzlap otthonos méretét kitérítjük, és az egyéni nézőpontot a közös alkotás folyamán a közösség teréhez igazítjuk. Mindez a pandémia után történt, mely valódi közösséggé formálta az addig online térben találkozó hallgatókat.

A kereteken belüli szabadság megteremtése, az egyedi szándékok közös képekké hangolása komoly pedagógiai kihívás, melyben teret kell adni az eszközhasználati próbálkozásoknak és a tudatos képalakítás egyensúlyára is ügyelni kell. A közösen készített színelapok, a hozzávetőlegesen tágan értelmezhető kompozíciós viszonylatok rugalmas támaszként szolgálták a kísérleti alkotásmódot. Minden festmény különböző festészeti eljárással készült, a játékban mindenki részt vett, mindenki hozzáadott valamit a képek mindegyikének kialakítási folyamatához. Az irányítottság és az esetlegesség összehangolási kísérletei több órán keresztül folytak. Hamar megegyeztünk abban, hogy a képek az évszakok színvilágát tükrözzék, így automatikusan a természet képei idéződtek fel, alapozásként a világosra hengerelt égbék árnyalatai tűntek a legjobb választásnak. A képalakításban olyan alkotói módszerekre támaszkodtunk, amelyek szabadon továbbalakíthatóak, azaz nyitott képi kezdeményezésként értelmezhetőek. A lealapozott kartonokat kivittük a szabadba és a földre tettük őket. A kép-mezőben megjelentek a főként magasodó mocsári ciprus ágainak árnyékai, a halvány-szürkés, kékes vonalak ide-oda mozogtak, hajladoztak a képtérben. Rácsodálkoztunk a tünékeny árnyékmozgásra, a nap erejétől függő sötétebb és

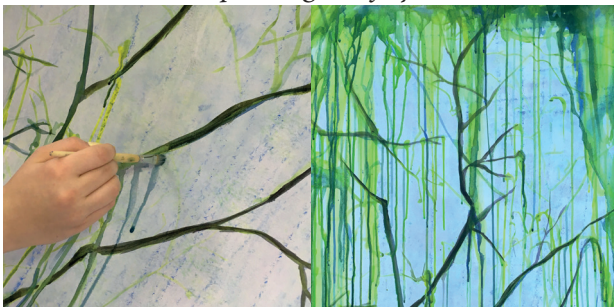
halványabb árnyalatokra, az éles és életlen foltok távolságtól függő rendszerére. Igazi természetes árnyjáték bontakozott ki a szemünk előtt. Mondván a kisgyermek a valóság megismeréséből indul ki, így a hallgatók az árnyékvonalak finom átfestésével kezdték a munkát. Nem a fa bonyolult rendszerének, részformáinak összefüggéseit tanulmányozták, ahogy egy felnőtt tette volna, hanem a földön játszadozó árnyékokat követve hoztak létre pontatlan faágakra hasonlító vonal és foltháló. Természetes, hogy a szabadban megtapintjuk a fa kérget, körbeöleljük a barázdált széles törzset, érezzük a fa jótékony védelmét. Micsoda élmény egy hatalmas fa centrumában állni, feltekinteni a terebélyes lombra, és az ég felé nyújtózni, lábaink alatt stabilan érezni a föld támaszát, melyben a gyökérzet hatalmas ereje is benne rejlik, felfedezni, tudatosítani azt aényt, hogy a gyökér ugyanakkora lehet, mint a hatalmas lomb. Egy gömb, aminek a közepében állunk. Faélmény. Közben beleszippantunk a levegőbe, érezzük a finom gyanta illatot, figyeljük az ágak táncát a szélben és a hangokat, amik körbeölelik a fa terét. Felmerül a kérdés, kiknek adhat otthont ez a hatalmas mocsári ciprus itt a kastélykertben? A lombjában, hajlataiban ott rejtőznek a madarak, bogarak, hangyák, de gyökerei között a vakondok, a földigiliszták, pókok és megannyi érdekes kis állat és növény. Puha tapintású mohafövény, rajta táncoló fényes harmatcseppek, talán kicsi tündérek, manók lábnyomai. Róluk közös mesét szöhetünk, élményszerűen játékosan csodálkozunk rá a látott és a láthatatlan világra, a táncoló fényre, a színekre, mintázatokra és az árnyékok tünékeny mivoltára. Az élményszerű gyermeki megismerést, úgy szolgáljuk legjobban, ha kinyitjuk az érzékelés kapuját és érzékeny módon reagálunk a körülöttünk tapasztalt hangokra, anyagokra, formákra, alakzatokra, színekre és együtt mozdulunk azzal az atmoszférával, amit maga a hely teremt bennünk. Ez csak akkor megy, ha a felnőtt újra és újra képes friss, gyereki szemmel rácsodálkozni a számára megszokott látványokra. Így formálódnak át, és gazdagodnak az előzetesen tudni vélt ítéletek és képzetek. A megnyilvánulás csodája, az alakulás folyamata az élet sajátossága, így történhet meg az, hogy a kinn elkezdett árnyékfoltok benn a teremben már vízszertű hullámzássá formálódtak. A hullámzás horizontális irányát megtartva papírkivágásokat készítettünk, melyek segítségével a hallgatók rétegesen vitték fel a kékes árnyalatú színeket. Eleinte kis festőhengerrel, majd szivaccsal és kézzel nyomkodva alakították ki a víz érzetének képét. A hallgatók tudatosították a maszkolás, a kitakarás módszerét, melyet valószínűleg használhattak már korábban, mégsem volt szokványos a sötétebb és világosabb színrétegek egymást fedő rendszerének, a kitakarások adta térbeliségnek a létrehozása. Izgalmas meglepetés volt számukra a tempera pasztózus használata, a nyomhagyások erejének különbségéből adódó faktúrák születése (1. kép). Fontos eszközhasználati próbák ezek a pedagógusjelöltek számára, mivel a nyomhagyási játékok tapasztalatát meg kell osztani a kisgyermekkel, teret engedve a gyermeki felfedezésnek, milyen ha így, vagy úgy csinálom. Az új felületek, színtalálkozások, alkotói minőségek akkor jöhetnek létre, ha az óvodapedagógus maga is bátran próbálkozik. A képzőművészeti technikák kivitelezésének finom eltéréseit elmagyarázni nem lehet, mivel az anyagok alakítási

módjai a mozdulatok egyedisége által keletkeznek. Mutatni, szemléltetni az alakulás szintjén érdemes, a kész képi információk mutogatása helyett a „hogyan csináljuk” egyéni megtapasztalása a lényeg. A nyitott kezdeményezéseket a gyermek fejezi be, alkotásában ilyenkor beszűrődnek egyedi élményei, a megvalósítás szintje tükrözi az életkori differenciákat. Bármely kivágott, kitépett folt, körbehatárolt tér, lyuk a papíron maszkolásként alkalmazható és segíthet a kisgyermeknek az ösztönösen lendületes íves lengő, vagy körkörös kézmozgását indirekt módon szelídíteni. A lyukon belül maradás, a szivaccsal, ujjal történő festésmód a tapintóérzékletet szólítja meg, mely segít a fizikális határok érzékelésében, és támogatja a kisgyermek látásának és mozgásának összehangolódását. A tépésből, gyermeki vágásból adódó eltérő alakzatok színfoltjait könnyedén továbbalakíthatják, a szín és forma asszociációk lehetőségének csupán a gyermeki élmények szabhatnak határt.

1. kép. Maszkolás folyamata



2. kép. Csorgatás folyamata



*Forrás: Saját kép.*

A horizontális kompozíció után a második képen a vertikális irányok domináltak, az ágas- bogas alapra a hallgatók kipróbálták a csorgatásos festésmódot. A csorgatás technikája vízszintes felületen nem lehetséges, így a véletlenszerű megfolyásokat a karton felállításával, megdöntésével lehet elérni. Az esetleges megfolyások ismétlése egyre tudatosabb csorgatási irányok kialakulásához vezetett. A festékfolyamok terelgetéséből, a hígított színek összezsorgatásából eltérő színek vonal- és foltminőségek születtek, mindez egyre biztosabbá tette a víz és a festék arányainak, a mozdulatok gyorsaságának, irányának és a gravitáció kihasználásának módját. A lecsorgások különálló és összemosódó ritmusa a zöld leomlás élményét adta: „Bújj bújj zöld ág, zöld levelecske, nyitva van az arany kapu, hadd bújjanak rajta- rajta!” (2. kép).

A harmadik kép létrejöttét a cseppentés, és a fröcskölés módszere vezette. Az ég színűre hengerelt alapra a diákok fehérrel festették meg a faágak árnyékhálózatát, majd véletlenszerű fröcsköléssel- pont ritmusokat cseppentettek, amik virágszerű kibomlásra álltak össze, így alakult ki a tavaszi friss szivárvány színharmonia (3. kép). A fröcskölés olyan festői gesztus, amit tudatosan irányítani a gyakorlottabbak is nehezen tudnak. Ahhoz, hogy egy nagyobb sprődebb ecset, kefe fröcskölni tudjon, tu-

datos visszatartás és hirtelen elengedés szükséges. Egy jól irányzott lendületes csapás pontrendszerre függ a képtől való távolságtól, a fröccsenés szögétől, a festék sűrűségétől. Ebben a módszerben mindig benne van a megismételhetetlen gesztus, a mozdulat egyedisége. Azon túl, hogy jó játék, jó alap lehet a tudatosabb képi rendezések, díszítmények felé, hiszen a kisgyermek is a szórt elrendezés felől haladnak a fent és a lent viszonylatának jelzése felé.

A negyedik kép alapját meleg színekkel úsztatott véletlenszerű színfoltok adták. Az őszi árnyalatú foltrendszerre a hallgatók érdekes felületű természetes anyagokkal nyomdáztak, dúcként terméseket, fakérget, szárított növényeket használtak. A tobozok, száraz virágok, mákgubó, csutka kiálló részei rusztikus jellegű eltérő mintázatokot hagytak (4. kép).

3. kép. Cseppentés, fröcskölés



4. kép. Nyomhagyások természetes anyagokkal



*Forrás: Saját kép.*

## ÖSSZEZÉS

Az technikai eljárások taníthatóak, gyakorolhatóak, a vizuális művészet nyelvének tettekben megnyilvánuló kibontakozása, a képteremtés öröme, átragad az képalkotástól már elszokott képfogyasztó emberre is. Példaként tekinthetünk a kisgyermek természetes alkotói nyitottságára, tevékeny megismerő vágyára, ez az alkotói alapállás feltétele annak, hogy az óvodapedagógus örömmel tudja ápolni saját teremtő erejét, ugyanakkor tisztelettel és szelíden tudja kísérni a gyermeki próbálkozásokat, a vizuális közlések kialakítási folyamatait, hogy maga is egyre közelebb kerülhessen a művészet nyelvének nehezen leírható minőségéhez. Zárógondolatként Lantos Ferencet idézem: „A művészet sajátos nyelv, mely tanítható. De csak a nyelv tanítható, a művészet nem! A művészet gyűjtőhelye, ütközőpontja kora lényeges kérdéseinek, és

érvényessége akkor kezdődik, amikor időben felismeri, hogyan tud sajátos eszközeivel, teljességre törekedve, itt és most, egyetemes érvénnyel hatékony lenni.” (Magyar Művészeti Akadémia honlapja: <https://mmakademia.hu/alkoto/-/record/MMA12589> letöltés ideje: 2023. 03.24.)

Kapcsolattartó szerző:

Baráth Nóra

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar

5540 Szarvas

Szabadság út 4.

barath.nora@gfe.hu

Corresponding author:

Nóra Baráth

Faculty of Pedagogy

Gál Ferenc University

Szabadság str. 4.

5540 Szarvas, Hungary

barath.nora@gfe.hu

Hivatkozás: Baráth, N. (2022). A kísérletező játékoság jelentősége az óvodapedagógusok képzőművészeti oktatásában. *Deliberationes*, 15(2), 6-17.

**IRODALOMJEGYZÉK**

- Atkinson, C. R., & Ernst, H. (2008). *Pszichológia*. Osiris.
- Arnheim, R. (2004). *A vizuális élmény, az alkotó látás pszichológiája*. Aldus.
- Balázsne Szűcs, J. (2005). *Gyermekközpontú vizuális nevelés*. SZORT Bt.
- Balázsne Szűcs, J. (2002). Ne ábrázolni tanítsuk a gyereket, hanem vizuálisan gondolkodni! Óvónők kincsestára, május. [https://raabe.hu/download/Ovonok-Kincsestara-TARTALOMJEGYZEK\\_3.pdf](https://raabe.hu/download/Ovonok-Kincsestara-TARTALOMJEGYZEK_3.pdf) (Letöltés: 2022. 11. 12.)
- Hargraves, V. (2019). Working theories. Oxford Bibliographies. <https://doi:10.1093/obo/9780199756810-0259>
- Kalmár, I. (1997). A gyermeki egész neveléséhez. Mi így csináljuk. In Z. Csordás (Eds.), *A Nagy Gyik Könyv*. Aula Kiadó. GYIK-Műhely.
- Király, T., & Szakály, Zs. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó.
- Környeiné Gere, Zs. (2003). A látásról. In H. Bálványosi & L. Sánta (Eds.), *Vizuális Kultúra IV. Látás és szemléltetés szöveggyűjtemény*. Balassi Kiadó. <https://www.szinkommunikacio.hu/irodalom-p.htm>
- Lantos, F. (1994). *Képekben a világ*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pedagógiai lexikon. 3. kötet. (1997). *Vizuális nevelés fogalma*. Keraban Könyvkiadó.
- Probine, S. (2020, march 3). *An introduction to the visual arts in early childhood education*. *The Education Hub* <https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-the-visual-arts-in-early-childhood-education>
- Szabics, Á. (1997). Kicsikkel, In Z. Csordás (Ed.), *A Nagy Gyik Könyv*. Aula Kiadó.
- Whitaker, D. (2020, march 17). *The image of the child*. *The Education Hub*. <https://theeducationhub.org.nz/the-image-of-the-child/>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Letöltés: 2023. 03. 24.)

**Deliberationes tudományos folyóirat**  
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 18–28. oldal  
Kézirat beérkezése: 2022.09.15.  
Kézirat befogadása: 2023.04.30.  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.18](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.18)

**Deliberationes Scientific Journal**  
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 18-28  
Paper submitted: 15th September 2022  
Paper accepted: 30th April 2023  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.18](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.18)

## GYERMEKKORI ELHÍZÁS A SZÜLŐK OLDALÁRÓL

Beke Szilvia<sup>1</sup>, Gombos Anett<sup>2</sup>

1 Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar  
2 Sanitas Diagnosztikai és Rehabilitációs Központ

### Absztrakt

Napjaink egyik központi, táplálkozástudományt érintő problémaköre az elhízás, mely nem csak a felnőtt népesség egészségét, de egyre inkább gyermekeink mindennapjait is érinti. Több tanulmány is rávilágított az obesitas emelkedő tendenciájára, s az ezzel együtt jelentkező krónikus megbetegedések jelentőségére.

Az elmúlt években, számos prevenció program indult ezen jelenség megfékezésére, illetve a gyermekek egészségtudatos táplálkozási szokásainak kialakítására.

Azonban nem szabad megfeledkeznünk arról a tényről, hogy a család az elsődleges szocializációs színtér.

A szerzők kutatásukban a szülői szemszögből szeretnék bemutatni, azt, hogy a családon belüli táplálkozási szokások kialakítása során mennyire tudatosak, mennyire látják reálisan a gyermekek szokásait, testsúlyát, testalkatát, valamint, hogy honnan és milyen formában tájékozódnak akkor, amikor ezen kérdéskör felmerül.

A vizsgálat esetében kérdőíves módszer került alkalmazásra, melyeket általános iskolai szülő csoportokba osztottunk ki. A kérdőívek feldolgozása során leíró és matematikai statisztikai módszereket egyaránt alkalmaztunk.

A család nem kérdés, hogy alapvetően meghatározza a gyermek későbbi táplálkozását, melyre a közétkeztetés jelentős befolyással nem bír. A szülők sok esetben gyermekek alkatát nem reálisan ítélik meg, normál testalkatot hajlamosak soványnak, míg az enyhén túlsúlyost normálnak megítélni. A gyermekek rendszeres étkezése már ebben az életkorban jelentős mértékben sérül, mivel a reggeli a gyermekek nagyrésznél sajnálatos módon elmarad, vagy kizárólag (nagy mennyiségű) cukrot tartalmazó péksüteménnyel kerül megoldásra.

Munkánk során igyekszünk rávilágítani azokra a táplálkozási, fogyasztási és életviteli szokásokra, melyek később egyenes utat mutatnak az elhízott felnőttkor irányába, ezzel együtt sok esetben már előrevetítik a gyermek serdülőkori anyagcsere, valamint szív- és érrendszeri megbetegedését.

**Kulcsszavak:** egészségtudatos táplálkozás, obesitas, prevenció

# CHILDHOOD OBESITY FROM THE PARENTS' SIDE

Szilvia Beke<sup>1</sup>, Anett Gombos<sup>2</sup>

1 Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

2 Sanitas Center of Diagnostic and Rehabilitation

## Abstract

One of today's central problems affecting nutrition science is obesity, which not only affects the health of the adult population, but increasingly affects the everyday life of our children as well. Several studies have highlighted the rising trend of obesity and the importance of the accompanying chronic diseases.

In recent years, numerous prevention programs have been launched to curb this phenomenon and to develop healthy eating habits in children.

However, we must not forget the fact that the family is the primary socialization arena.

In their research, the authors would like to show from the parents' point of view how aware they are when they develop nutritional habits within the family, how realistically they see their children's habits, body weight, and body shape, as well as where and in what form they get information when this issue arises.

In the case of the investigation, a questionnaire method was used, which was distributed in primary school parent groups. Descriptive and mathematical statistical methods were used during the processing of the questionnaires.

It is evident that the family basically determines the child's later nutrition which public catering does not have a significant influence on. In many cases, parents judge their children's body shape unrealistically, they tend to judge a normal body shape as thin, while a slightly overweight one as normal. The quality of children's regular meals are significantly questionable already at this age since most children miss out on breakfast. If they do not they end up eating pastries that contain a large amount of sugar.

In the course of our work, we try to shed light on the nutritional, consumption and lifestyle habits that later lead to an obese adult, and at the same time, in many cases, predict the child's metabolic and cardiovascular diseases during adolescence..

**Keywords:** healthy eating, obesity, prevention

## BEVEZETÉS

A modernkori társadalom mindennapjaiban az elhízás szinte már a megszokott állapotként van jelen, ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy ez a probléma olyan egészségügyi következményekkel jár, mely alapjaiban meghatározza egy nemzet jövőjét. A krónikus nem fertőző degeneratív megbetegedések következtében egyre többen halnak meg ideje korán és ezen megbetegedéseknek köszönhető az is, hogy az Európai Unión belül hazánk rendelkezik szinte a legalacsonyabb egészségben eltöltött életévek időtartamával (KSH, 2020).

A szokásaink ugyanakkor gyermekkorban alakulnak ki, a család, mint elsődleges szocializációs színtér alapjaiban fogja deklarálni, az ételviselkedési preferenciánkat, azt, hogy milyen szabadidős tevékenységet részesítünk előnyben, illetve, hogy magát az egészséget hova helyezzük el a saját értékrendünkben.

A kutatás alapvetően ezt az elsődleges szocializációs színteret igyekszik közelebbről megvizsgálni. Számos felmérés született a gyermekek táplálkozási szokásairól, akár a közétkeztetési oldalról, akár csak a fogyasztási oldalról. Vajon a gyermekek szülei mennyire tartják valós értéknek azt, hogy gyermekük egészséges táplálkozására valóban odafigyeljenek, helyesen ítélik-e meg gyermekük aktuális tápláltsági állapotát, illetve milyen preferenciák jelennek meg akkor, amikor gyermekük számára vásárolnak.

## GYERMEKKORI ELHÍZÁS ÉS TÁPLÁLKOZÁSI SZOKÁSOK KISISKOLÁSTÓL A KÖZÉPISKOLÁIG

Gyermekeink ideális tápláltsági állapota alapvetően meghatározza a későbbi felnőttkori egészségi állapotot, továbbá a krónikus megbetegedések előfordulási arányait. Magyarországon több más európai országgal párhuzamosan folyamatos prevenció-küzdelmet folytatnak a szakemberek, mind a túlsúllyal, elhízással, mind pedig az alultápláltsággal szemben. Az Egészségügyi Világszervezet 2007-ben indította útjára a gyermekek tápláltsági állapotának rendszeres felmérését, Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) melyhez, hazánk 2010-ben csatlakozott és mára 40 ország végzi el rendszeresen ugyanazon módszertan alapján a vizsgálatát. Ezen vizsgálat 2022. évi eredménye alapján elmondható, hogy minden negyedik hétéves túlsúlyos vagy elhízott (OGYÉI, 2022).

Ez a nehézség napjainkra már világméretűvé vált, hiszen míg 1990-ben 32 millió volt, addig 2016-ra 41 millióra nőtt a túlsúlyos gyermekek aránya (Kovács & Erdei, Gyermekekori elhízás előfordulása Magyarországon (COSI, 2019)). Hazánk kormánya és népegészségügyi szakemberei is több évtizede dolgoznak azon, hogy az „elhízás járványát” megállítsák és a megfelelő táplálkozási szokások kialakítását támogatás, csak, a teljesség igénye nélkül néhány jelentősebb kezdeményezést emeljük ki:

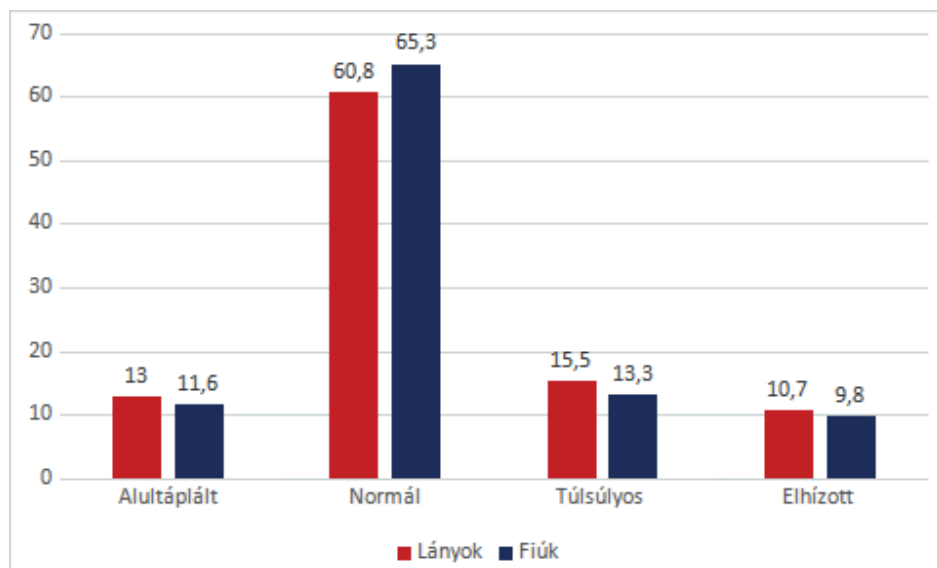
- A közétkezés görcső aláhelyezése, melynek megreformálása elindult a MINTAMENZA=MENZA MINTA programmal, mely kezdeményezéséből megszületett a 37/2014 (IV.30) EMMI rendelet a közétkeztetésre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírásokról. Ugyan jelen rendelet számos kritikát kapott, mégis jelentős előrelépés annak érdekében, hogy a gyermek táplálkozását kiegyensúlyozottabbá és egészségesebbé váljon (Beke & Turcsán, 2013).
- 2011-ben bevezetett népegészségügyi termékadó (NETA), mely hosszú távon, mind a gyártók, mind a fogyasztók részéről igyekszik hozzájárulni az egészséges táplálkozási szokások kialakulásához, valamint az egészségfejlesztési programok finanszírozásához. A programot az Európai Bizottság is felvette a jó gyakorlatok közé (Gaál, 2022).
- Hasonló országos több oldalú kezdeményezés a STOP SÓ akció is, mellyel elsősorban a felnőttkorban kialakuló hipertónia kialakulásának megelőzése a cél (Martos, 2010).

A sor még hosszasan folytatható lenne, ugyanakkor meghatározó kérdés az, hogy vajon ezeknek a programoknak a hatásai milyen mértékben jelennek meg a családok életében, fogyasztási szokásaiban. A szülők megítélését és választását milyen tényezők befolyásolják, hiszen, ha egy általános kérdést feltéve megkérdezzük őket, akkor elmondható, hogy a válaszadók többsége úgy nyilatkozik, hogy fontosnak tartja gyermeke egészségét és igyekszik helyes táplálkozási szokásokat kialakítani, de hát... és ettől a „hát” kifejezéstől hallhatjuk azokat az indokokat, hogy miért nem tud mindez megvalósulni.

Pécsi kutatók 2018-ban 2-6 éves gyermekek nevelő családokat vizsgálva számos érdekes eredményt kapott, hiszen a felmérést végzők kiindulási pontja volt, hogy az anya nevelési stílusa, iskolai végzettsége meghatározó lehet gyermeke táplálkozási szokásainak kialakításában, ugyanakkor kíváncsiak voltak a média hatására is. 100 szombathelyi és táplánszentkereszti család vizsgálatával arra az eredményre jutottak, hogy „A szülők iskolai végzettségétől függetlenül, jórészt tradíciók alapján választják a családi asztalra kerülő étkeket, a felnőttek igényeihez igazodva, viszont egy új, egészséges termék vásárlása, kipróbálása terén is a lelkiekben közel álló közösség, a barátok véleménye a döntő” (Karácsonyi et al., 2018).

A COSI 2019-es vizsgálata alapján elmondható, hogy minden negyedik 7 éves magyar gyermek túlsúlyos vagy elhízott. A korosztály esetében a lányoknál kis mértékben fokozottabb ez a veszély, mint a fiúknál (lány túlsúlyos 15,5%, elhízott 10,7%, fiúk esetében túlsúlyos 13,3%, elhízott 9,8%) (lzd.: 1. ábra).

1. ábra: A COSI 2019 vizsgálatában szereplő gyermekek tápláltsági állapotának százalékos megoszlása



*Forrás: (Kovács & Erdei, Gyermekkori elhízás előfordulása Magyarországon (COSI), 2019) alapján a szerzők által szerkesztett ábra.*

A gyermekek táplálkozási szokásait tekintve ugyanakkor nem szabad elfeledkezünk arról a tényről, hogy mint oly sok más esetben a család jelenti az elsődleges szocializációs színteret, éppen ezért kiemelt jelentősége van annak, hogy a szülő mennyire tudatos, akkor amikor gyermekének vásárol vagy ételt készít számára.

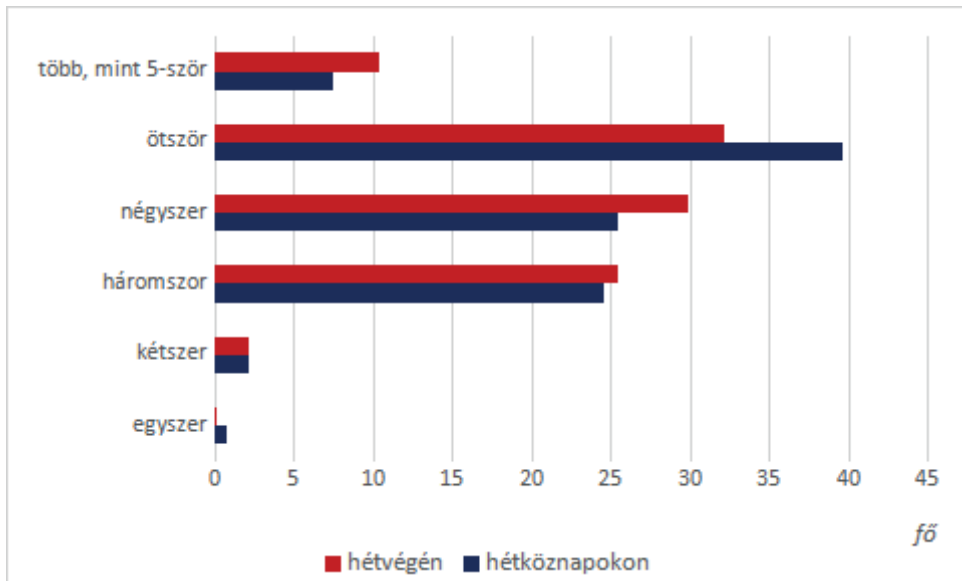
## MÓDSZEREK

A kutatás során, saját szerkesztésű kérdőíves felmérés történt, kényelmi mintavétellel, melyben kizáró tényezőként mindössze a családok oldaláról a gyermek életkora volt meghatározó. A megkérdezett 6-14 év közötti általános iskoláskorú gyermeket neveljen. Amennyiben több ezen korcsoportba eső gyermeket nevel, úgy azzal a kéressel fordultunk a szülőhöz, hogy gyermekenként töltse ki a kérdőívet, összesen 134 válasz érkezett, melyből valamennyi értékelhető volt. A kérdőív a Google űrlapszerkesztő programmal történt, összesen 21 kérdést tartalmazott, mely egyaránt magába foglalt zárt és nyitott kérdéseket, valamint egy food frequency questionert (FFQ). A kérdőív megosztása közösségi oldalak érintett csoportjaiban történt (általános iskolai szülői zártcsoportokban), a kapott eredmények leíró statisztikai értékelése és matematikai statisztikai értékelése Excel program segítségével történt.

## EREDMÉNYEK

A válaszadók fele egy gyermeket nevelő szülő, míg 29,1%-uk kettő, 14, 2% három, 5,9%-uk négy vagy annál több gyermeket nevel. Ez a kör mondhatjuk, hogy jól mintázza a társadalmunkat is. A gyermekek nem szerinti megoszlása, közel 50-50%-os volt (52,2% fiú, 47,8% lány). A gyermekekre vonatkozó kérdések sorában kiemelten kezeltük, hogy hányszor étkezik a gyermek hétköznap, illetve hétvégén, ennek eredményei a 2. ábrán láthatóak.

2. ábra: A kutatásban választ adók gyermekeinek étkezési gyakoriságának százalékos megoszlása hétköznapokon, illetve hétvégén n=134



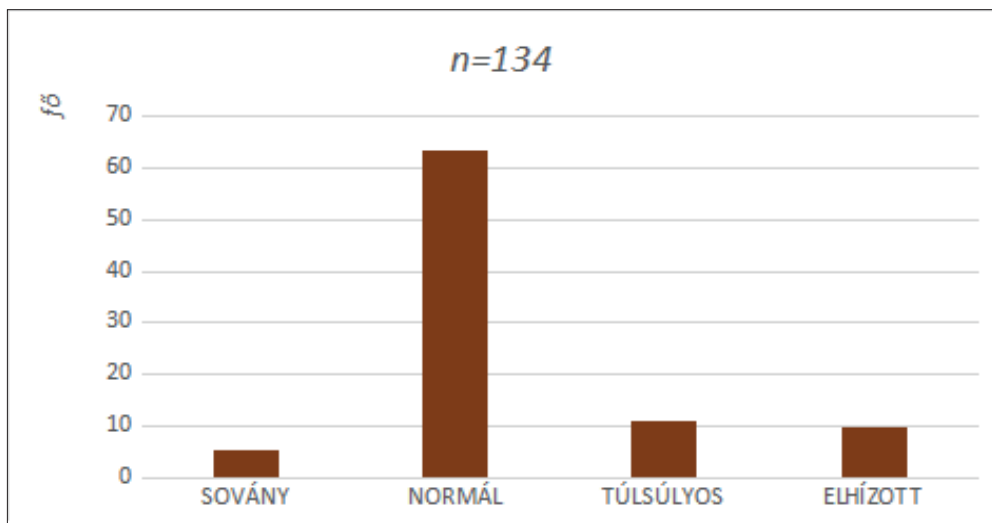
*Forrás: Saját kutatás alapján.*

Amennyiben a jelen eredményeket összehasonlítjuk a COSI eredményeivel, jelentősen rosszabb eredményeket kapunk. A COSI eredményit tekintve az esetek a 30%-a gyermekek nem étkeznek naponta 5 alkalommal, jelen esetben azonban hétköznapokon 47,1%, míg hétvégén 42,5% étkezik ötször vagy annál többször, illetve ami riasztó, hogy hétköznapokon igaz csak egy fő de egyszeri étkezést jelölt.

A válaszadók esetében a hétköznapos és a hétvégi étkezési számok között erős lineáris korreláció mutatható ki ( $r=0,7$ ), mely arra utal, hogy a hétvégi táplálkozási szokások nem mutatnak jelentős eltérést a hétköznapokhoz képest.

A gyermekek tápláltsági állapota esetében a COSI-hoz hasonló, illetve valamivel kedvezőbb adatokat láthatunk a 3. ábrán.

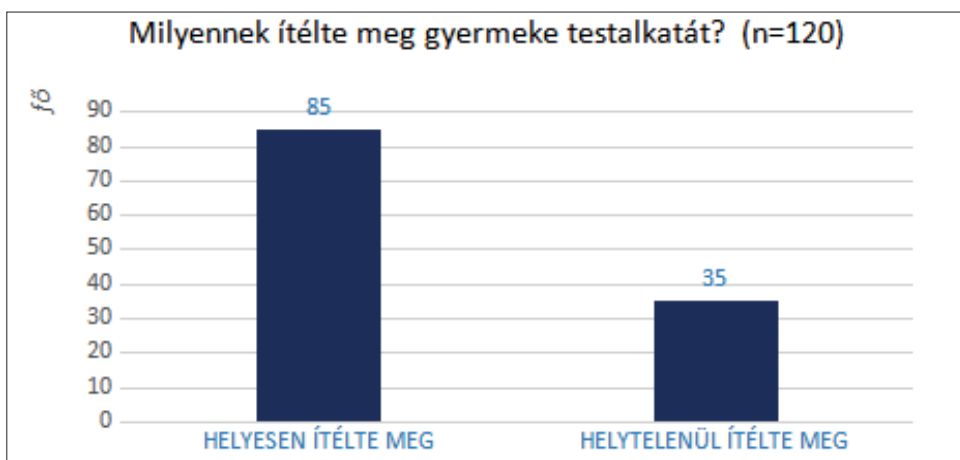
3. ábra: A gyermekek tápláltsági állapota a beírt testsúly testmagasság alapján százalékos megoszlásban n=134



*Forrás: Saját kutatás alapján.*

Jelen esetben a gyermekek 21%-a számított túlsúlyosnak vagy elhízottnak, az országos 30%-os adathoz képest. Ugyanakkor, ha megnézzük ezzel kapcsolatban azt, hogy a szülők miként ítélték meg a saját gyermekeik testalkatát, akkor azt látjuk, hogy a válaszadók, több mint egynegyede nem megfelelően látja a gyermek aktuális testalkatát.

4. ábra: Szülői megítélése a gyermek testalkatának n=120



*Forrás: Saját kutatás alapján.*

A helytelen megítélés magával hozza a tudatos odafigyelés hiányát is, hiszen, amennyiben normál testalkatúnak ítéli meg a gyermeket, aki már túlsúllyal bír, kevésbé fog odafigyelni a megfelelő minőségű és gyakoriságú táplálkozásra, továbbá hasonlóképpen a fizikai aktivitás előtérbe helyezése is háttérbe szorul. A 35 szülő esetében a gyermek valós tápláltsági állapota és annak megítélése az alábbiak szerint alakult:

- 11 gyermek, akik az adatok alapján a sovány kategóriába esik, melyet a szülők minden esetben normál testsúlynak ítélték meg,
- 8 gyermek, akik normál testalkatú volt, öt gyermeket a szülők túlsúlyosnak ítélték meg, hármat pedig soványnak,
- 13 gyermek volt túlsúlyos, akik közül a szülők hármat normál, míg tízet elhízottnak tartottak a szülei,
- 3 gyermek volt elhízott, melyet minden esetben túlsúlyosnak tartottak a szülők, vagyis alulértékelték.

A szülői megítélésből is látszik, hogy ambivalens a megítélésük. Úgy véljük, hogy az alábbi két szélsőséges szegmens jelenti a legnagyobb veszélyt az egyénre, egyrészt a sovány gyermekek felülértékelése, másrészt a túlsúlyos gyermekek alulértéklése.

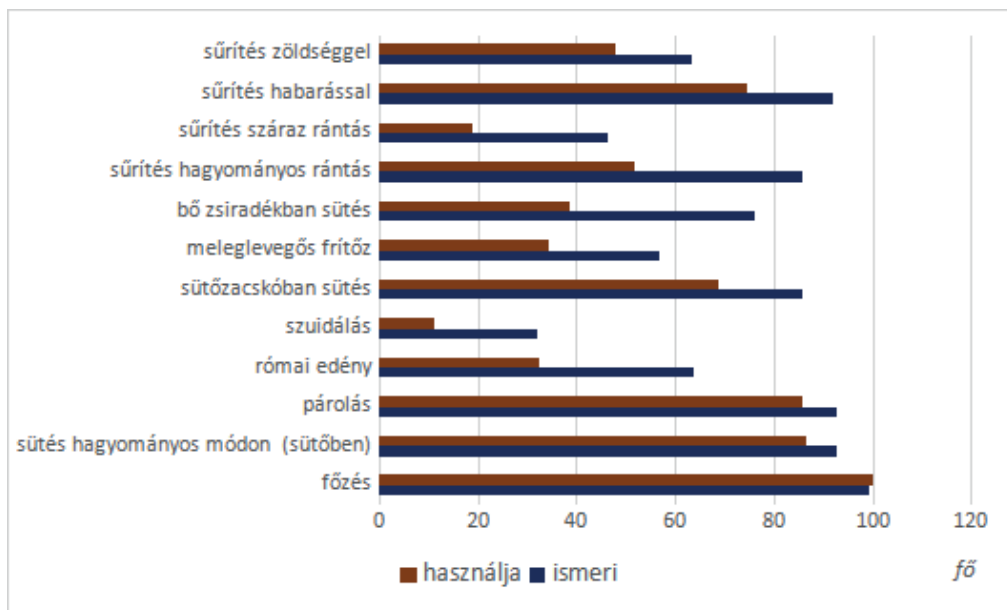
Érdekes szempontként merült fel az a tény is, hogy milyen szempontok kerülnek előtérbe akkor, amikor a gyermek számára élelmiszert vásárolnak a szülők. Ebben az esetben arra kértük a szülőket, hogy válasszanak az alternatívák közül, miszerint elsődlegesen, másodlagosan, illetve harmadlagosan mi befolyásolja a döntésüket, ez alapján a sorrend az alábbiak szerint alakult:

- Elsődlegesen: A gyermek szereti-e az adott élelmiszert
- Másodlagosan: A gyermek szereti-e az adott élelmiszert
- Harmadlagosan: Az élelmiszer összetevői
- Statisztikai módszerekkel negyedik helyen az ár,
- míg ötödik helyen a praktikusság (egyadagos csomagolás) jelent meg.

Sajnálatos tényként állapítható meg, hogy ugyan az összetevők a harmadlagos helyen jelennek meg. Ezek alapvetően nem biztosítják az adott élelmiszer egészséges mivoltát, az a kategória, hogy az egészséges táplálkozás szempontjából az adott élelmiszer pozitív elbírálás alá esik, csak a 7. helyen jelent meg.

A bevásárláson túl az elkészítési mód is meghatározó az 5. ábrán jól látható, hogy ugyan az ismeret több korszerű konyhatechnológia területén is meg van, ugyanakkor ezek alkalmazása már korántsem olyan gyakori.

5. ábra: Megkérdezettek által ismert és használt konyhatechnológiai eljárások  
n=134

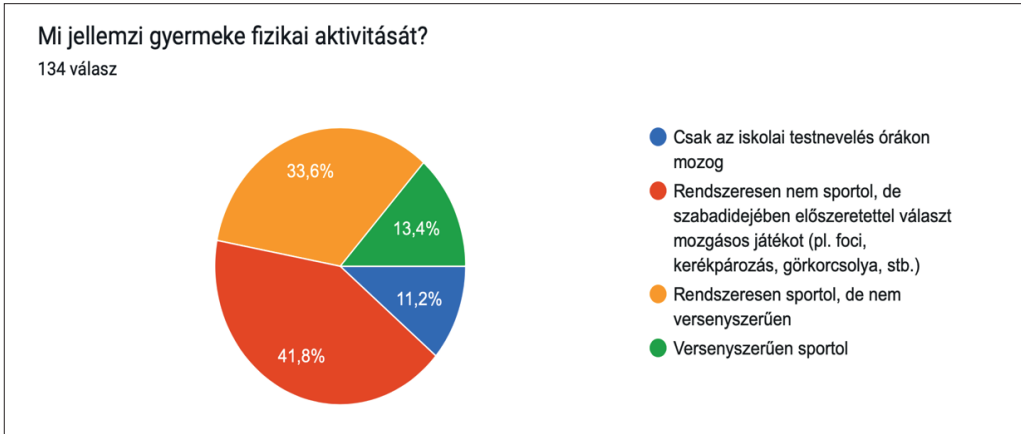


*Forrás: Saját kutatás alapján.*

Az fenti ábra is jól mutatja, hogy a hagyományos sütőben sütés, illetve főzés az amit legtöbben ismernek és használnak is, míg a zsírszegényebb sütőzacskós sütés, illetve római edény vagy a manapság oly népszerűségnek örvendő meleglevegős fritőz használata még nem eléggé népszerű.

A táplálkozás elválaszthatatlan a fizikai aktivitástól, napjainkra az általános iskolás korban napi kötelező testnevelés óra legalább minimális aktivitást bizonyít, ugyanakkor örömmel töltött el minket, hogy a megkérdezett szülők gyermekeinek, mindössze 11,2%-a válaszolta, hogy csak az iskolai testnevelési órán mozog a gyermek, sőt közel 40%-uk rendszeresen sportol (Ild. 6. ábra).

6. ábra: A megkérdezett szülők gyermekeinek fizikai aktivitási jellemzőinek százalékos megoszlása  $n=134$



*Forrás: Saját kutatás alapján.*

Kutatásunk kiterjed arra is, hogy nemek szerint van-e szignifikáns különbség, ugyanakkor khi-négyzet próbával nem találtunk ilyen eltérést  $p=0,476$  értékű lett ( $p>0,05$ ).

## ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk során összefoglalóan megállapítható, hogy gyermekek tápláltsági állapota nem mutat jelentős eltérést az országos COSI felméréshez képest. Ugyanakkor az étkezési szokások tekintetében lényegesen rosszabb eredményeket kaptunk, hiszen míg a COSI esetében minden harmadik gyermeknél nem jellemző az ötszöri étkezés, úgy jelen csoportban minden második gyermekről mondható el ugyanez. A szülők több, mint egynegyede gyermekének testalkatát nem megfelelőképpen ítéli meg, a sovány kategória esetében minden esetben felülbíráltak, vagyis normál testsúlyúnak ítélték meg, míg a túlsúly és az elhízás esetében vegyes képpel találkozunk, de az alul bírálókat jellemzőbb.

Ugyanakkor sem a reális, sem a téves megítélés nem járult hozzá ahhoz, hogy a gyermekek részére vásárolt élelmiszerek esetében az egészséges táplálkozást szolgáló szempontok kerüljenek előtérbe, jobbára az dönt, hogy a gyermek mit szeret, és ugyan a harmadik helyen megjelenik az összetevő, de ez általában kiemeltebben csak a tartósítószerre vonatkozik az egyéb tápanyagok háttérbe szorulnak. Sajnálatosan a konyhatechnológiák tekintetében is egy viszonylag szűk repertoárhoz ragaszkodunk, s bár ismeretein ezen túl mutatnak a gyakorlatban történő használata elmarad a kívánalmaktól.

Mindezzel együtt azonban örömteli, hogy a fizikai aktivitás területén a gyermekek kedvezőbb helyzetben van, hiszen közel 90%-uk nem csak a testnevelés órán mozog, illetve 47%-uk rendszeresen sportol.

Eredményeink célja az volt, hogy rávilágítsunk a szülői döntések felelősségére, hogy amikor a gyermek étkezését, étkeztetését próbáljuk meg javítani, akkor az egy közös feladat, a szülő és az ő felelősségvállalása nélkül elképzelhetetlen.

Kapcsolattartó szerző:

Beke Szilvia  
Gál Ferenc Egyetem  
Egészség- és Szociális Tudományi Kar  
5700 Gyula  
Szent István u.17-19.  
beke.szilvia@gfe.hu

Corresponding author:

Szilvia Beke  
Faculty of Health and Social Sciences  
Gál Ferenc University  
Szent István str. 17-19.  
5700 Gyula, Hungary  
beke.szilvia@gfe.hu

Hivatkozás: Beke, Sz., & Gombos, A. (2022). Gyermekkori elhízás a szülők oldaláról. *Deliberationes*, 15(2), 18-28.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Beke, S., & Turcsán, J. (2013). „Mintamenza” két „Mintaváros” tükrében. (M. Kölcseyne Balázs, Szerk.) Kitekintés-Perspective: Magyar-román-szlovák periodika, 25-30.
- Bemutatta legutóbbi országos táplálkozási felméréseinek eredményeit az OGYÉI. forrás: Országos Gyógyszerészeti és Élelmezés-egészségügyi Intézet. [https://ogyei.gov.hu/dynamic/osszefoglalo\\_otap\\_cosi\\_konferencia\\_20221103.pdf](https://ogyei.gov.hu/dynamic/osszefoglalo_otap_cosi_konferencia_20221103.pdf) (Letöltés: 2022. november 3.)
- Gaál, P. (2022). Társadalmi és technológiai innováció az egészségügyi rendszerek fejlesztésében. *Ime – Az egészségügyi vezetők szaklapja*, 21(1), 5-11.
- Karácsonyi, I., Kölkedi, P. V., & Pakai, A. (2018). A családi tradíció szerepe a kisdedek és kisgyermekek táplálkozásában. *Egészségfejlesztés*, LIX (2), 17-25.
- Kovács, V. A., & Erdei, G. (2019). Gyermekkori elhízás előfordulása Magyarországon (COSI). *Magyar Tudomány*, 180(5), 739–748. <https://ogyei.gov.hu/dynamic/megjelent%20pdf%202019%20majus.pdf> (Letöltés: 2023. 04 23.)
- Központi Statisztikai Hivatal. (2020). Letöltés dátuma: 2023. 04 20, forrás: Központi Statisztikai Hivatal: [https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat\\_tablak/tab1/tsdph220.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tab1/tsdph220.html)
- Martos, É. (2010). Európai összefogás a lakosság sócsökkentése érdekében-Nemzeti sócsökkentő program. *Metabolizmus*, 8(2), 23-24. <https://doi.10.1136/BMJb4567>

**Deliberationes tudományos folyóirat**  
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 29–48. oldal  
Kézirat beérkezése: 2022.09.15.  
Kézirat befogadása: 2023.04.30.  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.29](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.29)

**Deliberationes Scientific Journal**  
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 29–48.  
Paper submitted: 15th September 2022  
Paper accepted: 30th April 2023  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.29](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.29)

## A MENTORÁLÁS NÉHÁNY FOLYAMATJELLEMZŐJE A PEDAGÓGUSKÉPZÉS GYAKORLATÁBAN

Bíró Gyula

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### Absztrakt

A pedagógusképzés paradigmaváltás előtt áll. A pedagógusok képzése az intézmények, a fenntartók, és a pedagógusképzők együttműködésének összefüggésében vizsgálható. Jelen tanulmány a képzők szemszögéből, egy szűk keresztmetszeten keresztül mutatja be azt, hogy milyen beavatkozásokkal, milyen lehetséges változások történhetnek, akár lokális szinten alkalmazott módszertani megoldásokkal, kidolgozott eljárásokkal, akár a rendszer megújításának egészére vonatkozóan. A tanulmány rövid áttekintést nyújt a mentorálás fogalmáról, a hazai köznevelésben és felsőoktatásban használt fogalomértelmezéséről, a mentorálás típusairól, a mentorálás folyamatáról, a mentorok szakmai felkészültségéről, a mentorálási attitűdjéről. Ezen túl, bemutatásra kerülnek a mentorálással kapcsolatos vélemények és tapasztalatok vizsgálatai eredményeinken keresztül. A tanulmány lehetséges fejlesztési irányokat fogalmaz meg a hazai mentorálás gyakorlatában, a pedagógusképzés modernizációját fókuszba helyezve.

**Kulcsszavak:** mentorálás, pedagógusképzés, képzésfejlesztés, köznevelési és felsőoktatási modernizáció, „pedagógussá válás”, szakmai támogatás

## SOME PROCESS FEATURES OF MENTORING IN THE PRACTICE OF TEACHER TRAINING

Gyula Bíró

Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

### Abstract

Teacher training is facing a paradigm shift. The training of teachers can be seen in the context of cooperation between institutions, providers and teacher trainers.

This study presents through a bottleneck from the perspective of the trainers what possible changes can be made by what interventions, either through methodological solutions and procedures developed at a local level, or through the renewal of the system as a whole. The study provides a brief overview of the concept of mentoring, its interpretation in the field of public education and higher education in Hungary, types of mentoring, the process of mentoring, the professional preparation of mentors, and their attitudes towards mentoring. In addition, we will present research on opinions and experiences of mentoring through our findings. The study will also identify possible directions for improvement in the practice of mentoring in Hungary, with a focus on the modernisation of teacher training.

**Keywords:** mentoring, teacher training, training development, modernisation of public education and higher education, „becoming a teacher”, professional support

Az oktatás és ezen belül is a köz- és felsőoktatás rendszere a jövőre irányuló tevékenység. A célok és az azok megvalósulását szolgáló módszerek a jelenkor nemzedékének pillanatlenyomatát, illetve a jövő nemzedékekbe történő többszörös humánbefektetést képezik. A jövőorientáltság azt is jelenti, hogy nehéz megmondani mi a célra vezető út, melynek leginkább az az oka, hogy magát a célt nehéz meghatározni. Az oktatás diskurzusa szól egyik részről az abban résztvevő nemzedékekről, és szól az azt formálókról. A jövőkép kettős, áll egy örökségből és áll egy vízióból, amit sokszorosan meghatároznak a jelen megoldandó problémái, eredményei és eredménytelenségei. Mindez törvényszerű, és gyakran önellentmondásos állapot.

A tanulmány nem vállalkozik azoknak a „jelenkorunkban tapasztalható válságtüneteknek a sorolására”, amelyek ismertek az oktatásügy szereplői számára, mert a jelenkor problémái csak megoldandó feladatok, amelyek ugyan befolyásoló erővel bírnak, de nem szabad, hogy meghatározzák az oktatás ügyének jövőt alakító szándékát.

A pedagógusképzés paradigmaváltás előtt áll. A paradigmaváltás jellemzője, hogy a fentiekhez hasonlóan „rendszer-víziókon” nyugszik, de egyes elemei a jelenben is megmutatkoznak, és hatásai a későbbi változásokban tetten érhetőek lesznek. A pedagógusképzés az intézmények, a fenntartók és a képzők együttműködésének kontextusában vizsgálható. A jelen tanulmányt megalapozó kutatás nem vállalkozik a három szereplő együttes vizsgálatára, hanem csak a képzők szemszögéből vizsgálódik, annak is egy szeletét helyezi fókuszba, azzal a céllal, hogy láttassa, hogy apró beavatkozásokkal milyen lehetséges változások történnek, akár lokális szinten alkalmazott módszertannal, a rendszer megújításának egészére vonatkozóan. A tanulmány nem kíván gondolatkísérlet lenni, de segítheti a pedagógusképzésnek azt az irányvonalát, amely egy gyakorlatorientált, pályaszocializációt erősítő, hivatástudatot építő struktúráját jelenti.

Szakmai pályafutásom során tizenkilenc év igazgatói, tizenkét vezetőtanári és tizenöt év felsőoktatásban is dolgozó oktatóként, korábban vezetőként éreztem és érzékelem azokat a meghatározókat, a folyamattervezés lehetőségeit befolyásoló te-

nyezőket, amelyeket meghatároz a megszerzett készségeket, képességeket, leértékelő társadalmi, gazdasági és kulturális változások, ami a gyakorlatban még azt is „legyorsulja”, amit klasszikus értelemben generációs váltásokból adódó „kényszerként” élünk meg.

Az oktatás ügye, hasonlóan a nevelés ügyéhez, folyamatos értékválasztások sorozata, amely megalapozza a tervezést, a folyamat komplex rendszerszinten való értelmezését. Ezek az értékek tartalmi és formai jellemzőkkel bírnak, és más-más intenzitással jelennek meg a fejlesztés során. Ezt a kettős szakaszolást tekinthetjük a rendszerépítés és a rendszerfejlesztés folyamatának.

A tanulmány első részében rövid áttekintést nyújtunk a mentorálás fogalmáról, a hazai köznevelésben és felsőoktatásban használt fogalomértelmezéséről, a mentorálás típusairól, a mentorálás folyamatáról, a mentorok szakmai felkészültségéről, a mentorálási attitűdjéről. A második részben a mentorálással kapcsolatos vélemények, tapasztalatok bemutatása történik, egy saját fejlesztésű kilenc kérdéscsoportból álló kérdőíves vizsgálat eredményein keresztül. Az eredmények rálátást nyújtanak a kutatásban résztvevő pedagógusok szakmai fejlődésének lehetőségeiről, a mentori munka hasznáról, és azokról a tényezőkről, amelyek kihívást jelentenek a mentori tevékenység folyamatában.

A vizsgálat hipotézisei az alábbiak voltak:

1. A mentori munka sikerének egyik meghatározó záloga a reflektív gondolkodás.
2. A sikerélmény, a mentorált fejlődése, a mentor szakmai tudása, lelkesedése, a mentor és a mentorált közötti bizalom, mind a mentor, mind a mentorált számára egyaránt erőteljes motivációs faktor.
3. A mentorok szakmai tudása összefüggést mutat a mentoráltak motivációs felkészültségével.

A tanulmány záró része javaslatokat fogalmaz meg, láthatóvá teszi a pedagógusképzés modernizációjának lehetséges fejlesztési irányait.

## **A MENTORÁLÁS FOGALMA, TÍPUSAI, FOLYAMATA**

A mentorálás nem új keletű fogalom, használatának évezredes hagyománya van. A mentor szerepe, tevékenysége már a Bibliában megjelenik, például Mózes és tanítványa Józsué (i.e. 15. század), Illés és Elizeus próféta, (i.e. 9. század), vagy Pál és Timótheus illetve Pál és Titusz (i.sz. 1. század) és tekintetében. A mentoring gyakorlatát teszi láthatóvá Homérosz trójai háborúról szóló műve is, amelyben Odüsszeusz Mentorra bízta fiát, Telemakhoszt mikor háborúba indul. Mentor segíti, támogatja, tanítja meg arra, hogy hogyan kell egy bölcs uralkodónak viselkednie.

A 18. és 19. században megjelentek olyan tanító jellegű könyvek, művek melyek címében lehet a mentor kifejezéssel találkozni. Például a korabeli tengerészeti és orvostudományi szakirodalomban is szerepel a fiatal generációk tanításában részt vevő tapasztalt mester, akit mentornak neveztek. A mentorálás fogalma hasonló értelmet

nyert a hadtudományokban, ahol az újoncok a hadviseléssel kapcsolatos tudást a már gyakorlott katonáktól sajátították el.<sup>1</sup>

Napjainkra sokat változott a fogalom értelmezése, az élet legkülönbözőbb területein használják. Népszerű támogatási forma, a segítő, támogató tevékenységek általános gyűjtőfogalma lett. A mentorálás az Idegen Szavak és Kifejezések Szótára szerint az idősebb tanácsadó, pártfogó, atyai jóbarát jelentéssel egyenértékű.<sup>2</sup> A Pedagógiai Lexikon nevelőként, tanítóként, tanácsadóként, pártfogóként, atyai jó barátként határozza meg a mentort és áttekintést ad arról, hogy a formális oktatásban mely munkakörök megnevezésére használják ezt a terminust, például: a pedagógusképzésben vezetőtanár, szakmunkásképzésben szakoktató, máshol konzultáns, konzulens, gyakorlatvezető.<sup>3</sup> Munkahelyi környezetben a mentor tanácsadóként áll munkatársa rendelkezésre, elkíséri őt szakmai fejlődése során, példát mutat neki.

Hobson (2009) meghatározása alapján a mentori tevékenység „tapasztalt gyakorló tanár által nyújtott egyéni támogatási forma a kezdő vagy kevésbé gyakorlott tanár számára, amelynek elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált tanár szakmai fejlődését, illetve gördülékenyebbé tegye a szakma(k) kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextus(ok)ba való beilleszkedést.” (Hobson et al., 2009). Azt mondhatjuk tehát, hogy a mentor szakmailag elismert, nagy tapasztalattal rendelkező személy, aki elősegíti a mentorált fejlődését, irányt mutat, erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében.

Russel és Adams (1997) definíciója szerint a mentorálás egy senior, tapasztalt kollega és egy junior munkatárs között lezajló csere, egy olyan folyamat, amelynek során a mentor vezeti a mentorált karrierterveit és támogatja személyiségfejlődését.

Ehigiet (2011) szerint a mentorálás egy olyan informális kapcsolat, amelynek primér kimenete a mentorált fejlődése. A mentorálás célja a nevelés, mely a szervezet számos jellemzőjére kihatással van, például a vezetésre, a szervezeti kultúrára, a munkateljesítményre.

Bell (2002) szerint a mentor egy tanító, akinek a segítségével a mentorált képességeit és tudását minél szélesebben kiterjesztheti és fejlesztheti.<sup>4</sup>

Nagy József (2000) a mentorálást a tutorálással összefüggésben elemzi. A két fogalmat a nevelés és az oktatás kapcsolatának analógiája szerint értelmezi. A mentorálást a nevelés, a tutorálást pedig az oktatás speciális formájaként nevezi. Tutorálásnak

---

1 Di Blasio Barbara - Paku Áron - Marton Melinda: A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában, [https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop\\_315\\_pedkepzes\\_fejl/projekthirek/t315\\_mentor\\_mint\\_kapuor?itemNo=4/megtekintve:2022.november25/](https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_mentor_mint_kapuor?itemNo=4/megtekintve:2022.november25/)

2 Idegen Szavak és Kifejezések Szótára 2003-44.

3 Pedagógiai Lexikon II. kötet 1997-456

4 [https://www.suliplussz.hu/wp-content/uploads/2021/02/14\\_mentori\\_kezikonyv.pdf](https://www.suliplussz.hu/wp-content/uploads/2021/02/14_mentori_kezikonyv.pdf) /megtekintve: 2021. november 25./

Medway definíciója szerint a tanulás azon módja tekinthető, amely során egy tanuló vagy a tanulók kisebb csoportja részesül egyéni, személyre szabott. oktatásban.<sup>5</sup>

A mentorálást gyakran használják a coaching szinonimájaként, pedig mind céljaikban, mind módszereikben különböznek egymástól. Míg a coaching során a kapcsolat fennállhat bármely vezető, kolléga vagy külső coach között, addig a mentorálás egy ún. non-reporting (jelentést nem készítő) kapcsolat, általában valamilyen tapasztalt szakemberrel. A szakértelem fókuszából vizsgálva a két folyamatot a coachingnál a coach az adott terület szakértője, míg a mentor egy nagy tudású, tapasztalt kolléga.

A szakirodalom arra is rámutat, hogy a szervezeti környezet befolyással bír a mentorálás sikerességére. A vezetőknek olyan vállalati kultúrát kell kialakítaniuk ahol „a tudás, a tudásátadás, az innováció, a fejlődés „értéket és követendő pozitív példát jelentsen és képviseljen.”<sup>6</sup>

A mentorálás informális (természetes), illetve formális (szervezett) keretek között folyhat. Az informális mentorálás egy fiatal és egy felnőtt között spontán módon alakul ki, kapcsolatuk lehetővé teszi a személyiségfejlődés pozitív irányú befolyásolását. A formális mentoráláson belül további típusok különböztethetők meg: tradicionális mentorálás, csoportmentorálás, csapatmentorálás, kortárs mentorálás, e-mentorálás (Sipe, 2005).

A mentoring a mentortevékenységek helyszíne szerint is különbözhet. Ennek alárendelten létezhet közösségi mentorálás, amely nem kötődik helyhez, és helyhez kötött mentorálás, -például iskolához, munkahelyhez-.<sup>7</sup>

A mentorálás folyamata a mentoráltak szükségleteiből táplálkozik. Esetünkben a pályára készülő hallgató a gyakorlatban való előrehaladásához tanítási gyakorlatának tapasztalatai alapján vár segítséget mentorától, illetve segítségre van szüksége elsősorban a következő területeken (Nádasi, 2010):

- a pedagógiai folyamat tervezése /tanítási óra, foglalkozások, napirend tervezése/,
- felkészülés a foglalkozásokra, nevelési alkalmakra,
- a pedagógiai folyamat megszervezése, irányítása, a tanulási folyamat támogatása,
- a pedagógiai folyamatok, tevékenységek elemzése,
- gyerekekkel való (csoportvezetői, osztályfőnöki munka),
- konfliktusok megelőzése, kezelése, megoldása különböző stratégiákkal,
- az intézmény, mint szervezet,
- a pályakezdő helyzete a munkahelyen.

5 Fenyvesi Éva - Kárpáti-Daróczi Judit - Judit Bernadett Vágány: A mentorálás lehetőségei a fiatal vállalkozók számára konferencia előadás, 2015. [https://www.researchgate.net/publication/291832747\\_A\\_MENTORALAS\\_LEHETOSEGEI\\_A\\_FIATAL\\_VALLALKOZOK\\_SZAMARA](https://www.researchgate.net/publication/291832747_A_MENTORALAS_LEHETOSEGEI_A_FIATAL_VALLALKOZOK_SZAMARA) /megtekintve: 2022. november 25./

6 Bencsik Andrea – Juhász Tímea: A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon [https://gradus.kefo.hu/archive/2016-1/2016\\_1\\_ART\\_016\\_Bencsik.pdf](https://gradus.kefo.hu/archive/2016-1/2016_1_ART_016_Bencsik.pdf) /megtekintve: 2023. április 12./

7 Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László: Bevezetés a mentorálás kutatásába, Iskolakultúra 2009/5-6. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1076/1/Fejes-Kasik-Kinyo\\_2009\\_Mentor.isk.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1076/1/Fejes-Kasik-Kinyo_2009_Mentor.isk.pdf) /megtekintve: 2022. november 25./

A pedagógusjelölt főként elméleti ismeretekkel, kevés tapasztalat birtokában érkezik a gyakorlóintézménybe. A mentor feladata a pedagógiai gyakorlat gondozása, a hallgató tevékenységének szakmai támogatása. M. Nádasi (2010) szerint az optimális felkészítést támogató módszerekhez sorolja az alábbiakat:

- előadás, interaktív előadás,
- megbeszélés,
- kooperatív feladatmegoldás,
- akcióterv készítése,
- óra vagy foglalkozás megfigyelése,
- videós óra vagy foglalkozás elemzése, óra, foglalkozás elemzése „élesben”,
- reflektív módszerek, önreflexió,
- hospitálás gyakorló intézményben,
- interjú (pályakezdő pedagógusokkal, mentorokkal, tapasztalt kollégákkal, pedagógusjelöltek fogadó intézmény vezetőjével),
- gyakorlati feladatról írásos elemzés készítése,
- tréning, drámapedagógiai eljárások,
- munkaportfólió készítése,
- hallgatói portfólió elemzése,
- nyomtatott szövegek feldolgozása.<sup>8</sup>

Az „általában vett mentorálás” folyamata egymással összefüggő szakaszokból áll. A szakaszolás kialakítása Merlevede és munkatársai (2006) nevéhez fűződik. Az első szakasz a kontaktusteremtés, melynek során a mentor és mentorált még csak ismerkedik egymással, de már igyekeznek kialakítani egy hathatós kommunikációs stratégiát. Az elfogadás szakaszában alakítják ki a közös szabályokat. A mentor kezdeményez, javasol, de ezt úgy teszi, hogy messzemenően figyelembe veszi a mentorált igényeit, személyes szükségleteit, véleményét. A mentorálás a kiindulópont meghatározásával folytatódik. A mentor felméri a leendő kolléga ismereteit, tapasztalatait, tájékozódik annak hivatástudatáról, szociabilitásáról. Az információk birtokában tervezi meg a mentorált fejlődését támogató konkrét akciókat. Az akciótervben helyet kap, a feladatok együttes megbeszélését szorgalmazó alkalmak meghatározása, a feladatok operacionalizálása, a nyomon követés és a befejezés megtervezése. A mentorálás befejezéséről a legtöbb esetben nehéz dönteni. Merlevede szerint akkor célszerű a személyes támogatást lezárni, ha a mentorálttal folytatott megbeszélések gyakorisága csökken, az alkalmak időtartama rövidül. A szakmai kapcsolat átminősülhet ebben az esetben informális beszélgetéssé, ahol a vezetett beszélgetésvezetési technikák alkalmazásának gyakorisága is csökken.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> [http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/97/mentorok\\_s\\_mentorltak.html](http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/97/mentorok_s_mentorltak.html) /Megtekintve: 2022. november 28./

<sup>9</sup> [https://www.suliplussz.hu/wp-content/uploads/2021/02/14\\_mentori\\_kezikonyv.pdf](https://www.suliplussz.hu/wp-content/uploads/2021/02/14_mentori_kezikonyv.pdf) /Megtekintve: 2023. április 12./

Hasznos lehet megismerni a vállalati szférában végzett mentorálás gyakorlatának tapasztalatait is, melyről több hazai és nemzetközi kutatás beszámol. Bencsik Andrea és Juhász Tímea (2016) a magyar vállalatok mentori gyakorlatának vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a hazai vállalatokban alapvetően a klasszikus mentorálási gyakorlat él, bár számos hazai cég felismerte már a többirányú információátadás lehetőségét, azaz a mentor-mentorált közötti oda-vissza történő tudásátadást. Ez utóbbi lehet a hazai mentori gyakorlatok jövőbeni fejlődési iránya. A szerzőpáros a mentorálást a tudástranszfer egyik formájaként határozza meg, melyet sok szervezet szívesen alkalmaz és épít be a tudásmenedzsment protokolljába.

### *A mentorok szakmai felkészültsége, mentorálási attitűdje*

Vállalati környezetben a mentor a tanár, a tanácsadó és a tapasztalt barát között helyezkedik el. A SurveyMonkey és a CNBC 2019-ben felmérést készített a munkahelyi boldogságról. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy ha az alkalmazottnak van mentoruk, akkor jobban érzik magukat a munkahelyükön. Azok az alkalmazottak, akiknek van mentoruk, elégedettebbek a fizetésükkel (79% a mentor nélküli 69%-kal szemben), és úgy vélik, hogy a kollégák értékelik a munkájukat (89%). A mentorral rendelkezőknek csak a 25%-a gondolkodott munkahelyváltásban a következő három hónapban, ezzel szemben azok között, akiknek nem volt mentoruk, ez a mutató 40% lett.

Mindez bármely munkakörnyezetről is legyen szó (így az oktatás területén is) feltételezi a mentorok mentoringgel kapcsolatos pozitív attitűdjét, a mentoráláshoz szükséges szakmai felkészültség és kompetencia meglétét. A mentoroktól elvárt tudáselemeket, képességeket, attitűdöket M. Nádaszi Mária (2010) szakmai koncepciója alapján összegeztük. A mentortól elvárható, hogy legyen tájékozott a saját szakterületén, rendelkezzen korszerű tudással, ismerje az alapfokú pedagógusképzés aktuális tartalmát, alkalmazott módszereit. A mentornak tisztában kell lennie a pedagógussá válás és a szakmai fejlődés folyamatával, a tanácsadás alapvető ismérveivel, a kommunikációs stratégiák alkalmazásával, a segítőtársak (pl. pszichológus, logopédus) egymást kiegészítő kompetenciáival.

Kívánatos, hogy a mentor tudja alkalmazni a legújabb szakterületi, szakmódszertani ismereteket, a pedagógiában, a pszichológiában tanultakat, az IKT eszközöket, a kommunikációs stratégiákat, a tanácsadással kapcsolatos ismereteket. A mentortól elvárhatjuk, hogy legyen képes saját pedagógiai nézeteit, tevékenységét elemezni, értelmezni, megtervezni és fejleszteni, illetve szükség esetén megújítani és átalakítani, legyen képes a jelöltet motiválni, tudjon építeni a mentorált egyéni sajátosságaira.

A mentoring sikerét a mentori attitűdök tovább erősíthetik, például meghatározó lehet a nyitottság, az érzékenység a mások pedagógiai tevékenységében megmutatózó alternativitásra, az elfogadó attitűd a szakmai önfejlesztés és folyamatos megújulás iránt, mások tevékenységének támogatása érdekében.

## **A MENTORÁLÁSSAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYEK TAPASZTALATOK FELMÉRÉSE, ELEMZÉSE**

Az adatfeldolgozás nagyobb részben a kvalitatív kutatómódszertan elvei alapján történt, a felvetett hipotézisek többségét heurisztikus megközelítéssel igazoltuk.

A vizsgálat hipotézisei az alábbiak voltak:

- A mentori munka sikerének egyik meghatározó záloga a reflektív gondolkodás.
- A sikerélmény, a mentorált fejlődése, a mentor szakmai tudása, lelkesedése, a mentor és a mentorált közötti bizalom, mind a mentor, mind a mentorált számára egyaránt erőteljes motivációs faktor.
- A mentorok szakmai tudása összefüggést mutat a mentoráltak motivációs felkészültségével.

Az adatfelvétel lehetőségét online kontaktformában biztosítottuk 2021 novemberében.

A vizsgálat mérőeszköze egy saját fejlesztésű 9 kérdéscsoportból álló kérdőív volt, mely a minta főbb statisztikai jellemzőinek meghatározásán túl arra kérdezett rá, hogy a mentorok hogyan vélekednek a mentoring helyzetéről, alkalmazhatóságáról, a folyamat szereplőinek motivációjáról, attitűdjéről. Tartalmi része a mentoráltak havi szintű ellátásának mértékéről, a mentorok szakmai fejlődésének lehetőségeiről, a mentori munka hasznáról, kihívást jelentő tényezőiről gyűjtött információt.

A kérdőív megfelelő jóságmutatóval rendelkezik, megbízhatóságának ellenőrzését a Cronbach-féle  $\alpha$  (reliabilitásmutató) számításával végeztük,  $\alpha = 0,8516$ .

### ***A minta általános jellemzői***

A mintát 24 mentorpedagógus, szakvezető/vezetőtanár alkotta. A nők aránya 91,7%. A mintaválasztás szempontja az volt, hogy a kutatásban résztvevők rendelkezzenek mentoringes tapasztalattal, melynek mértékét nem szabtuk feltételként, így a mintát teljesnek tekinthetjük. A mintát jellemző statisztikai adatokat a válaszolók neme, életkora, illetve szakterülete alapján határoztuk meg.

Az adatok könnyed kezelhetősége érdekében négy életkori kategóriát alakítottunk ki, az alábbiak szerint:

- I. kategória: 30-40 év közötti válaszolók csoportja,
- II. kategória: 40-50 év közötti válaszolók csoportja,
- III. kategória: 50-60 év közötti válaszolók csoportja,
- IV. kategória: 60 év feletti válaszolók csoportja.

A mentorok átlagéletkora 46,6 év.

A 24 mentor közül 2 fő gyógypedagógus, 5 fő óvodapedagógus - szakvezető óvo-

dapedagógusok, 7 fő tanító és 10 fő általános iskolai tanár, főiskolai, egyetemi végzettséggel (matematika, magyar, angol nyelv és testnevelés szak, könyvtártudomány, társadalomtudomány).

### *Az adatok elemzése*

Első körben azt vizsgáltuk meg, hogy a mentorok havonta egy főre vetítve hány órát töltenek mentorálással. Azt tapasztaltuk, hogy az egy főre számolt mentorálási idő igen magas. A mentorok 55%-a 4-5 órát, 18%-uk pedig még 5 óránál is többet foglalkozik mentoráltjaival, mely magas szintű szakmai elkötelezettségüket mutatja. A mentorálással eltöltött optimálisnak mondható időtartam egyben a mentoráltak motiváltságára, pozitív attitűdjére is utal.

Az egy főre eső, egy időben ellátott hallgatók aránya is magas. A mentorok közel 46%-ának háromnál több, 9%-ának legalább három mentoráltja van. Egy fős mentoringet a válaszolók 27%-a végez.

Gyakran találkozhatunk a „személyes segítségre utaló mentorálás” kifejezéssel, ellenben ritkán kerül szóba e tevékenység hatásmechanizmusa, hatékonysága.<sup>10</sup>

A hatékonyság és a munkatervezés szempontjából meghatározó ismérvek tartjuk azt, hogy a mentoráltak mennyire tartják hasznosnak a mentoringet, melynek mértékét egy hétfokozatú skálán jelölhették.

A munka hasznosságát az 1. táblázatban felsorolt tényezők szintjén mért átlagok és szórások mutatják.

*1. táblázat: A mentoring hasznosságát jellemző statisztikai mutatók*

Vizsgált tényezők	Átlag	Szórás
lemorzsolódás csökkenése	83,2	21,4
a csapatszellem erősödése	84,8	19,3
innováció iránti elkötelezettség kialakulása	89,4	14,0
új nézőpontok megismerése	90,1	14,4
szemléletformálás	89,9	12,8
nyitottság az újra	89,9	14,0
tudástranszfer, az új információk beépítése	90,0	13,7
intellektuális fejlődés, szakmai elmélyülés	90,0	14,9
reflektív gondolkodás, önreflexió fejlődése	92,8	11,1

*Forrás: Saját szerkesztés.*

<sup>10</sup> Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László: Bevezetés a mentorálás kutatásába, Iskolakultúra 2009/5-6. [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1076/1/Fejes-Kasik-Kinyo\\_2009\\_Mentor.isk.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1076/1/Fejes-Kasik-Kinyo_2009_Mentor.isk.pdf) /Megtekintve: 2022. november 25./

Vizsgálatunk eredményeit összevetve más hazai vizsgálatok adataival, arra a következtetésre juthatunk, hogy az önreflexió nagyban hozzájárul a mentori munka hatékony végzéséhez, sikerességéhez.<sup>11</sup> A reflektív gondolkodás, az önreflexió fejlesztése tűnik a mentoring leghasznosabb eredményének, mely tekintetében egységes véleményt képvisel a megkérdezettek köre (relatív szórás mértéke alacsony,  $V=11,1\%$  pont). Az önreflexió állandó kísérője kell, hogy legyen a tanári pályának.

Az adatokat elemezve azt mondhatjuk, hogy többségében az elvártak megfelelő eredményeket kaptuk. A tudástranszfer, az új információk beépítése, a szemléletformálás és az intellektuális fejlődés, szakmai elmélyülés szintjén számolt átlagok előbbihez hasonlóan a mentori munka sikerét mutatja.

A lemorzsolódás csökkentésének viszonylatában pontosztak a legszerényebben a mentorok. A átlageredményhez - mely önmagában nem tekinthető alacsonynak - viszonylag magas szórásérték társul, mindez a mentorok jelentős véleménykülönbségét mutatja. Hasonló tendenciára utal a mentorálás csapatszellemlre gyakorolt hatása is, itt is szélsőséges véleményformálás alapján alakult ki a többihez viszonyított alacsonyabb átlag.

A kutatás során arra is választ kerestünk, hogy az általunk felsoroltak közül melyek minősülhetnek a mentoring kihívást jelentő faktorainak. A mentorok egy hétfokozatú skála megfelelő beosztásának megjelölésével jelezték állásfoglalásaikat. A statisztikai mutatókat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat: A mentoring kihívást jelentő faktorait jellemző statisztikai mutatók

Vizsgált tényezők	Átlag (%)	Relatív szórás (%)
érzelmi függőség	50,1	43,8
nyelvi korlát	50,4	61,0
életkori különbözőség	54,2	53,9
eltérő szakterület	62,8	39,1
bizonytalanság, érdektelenség a mentorált részéről	63,3	31,2
online mentoringra való átállás	71,0	34,0
szakmai elköteleződés hiánya	73,1	34,1

11 Di Blasio Barbara - Paku Áron – Marton Melinda: A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában [https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop\\_315\\_pedkepzes\\_fejl/projekthirek/t315\\_mentor\\_mint\\_kapuor?printMode=true](https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_mentor_mint_kapuor?printMode=true) /Letöltve: 2021. november 22./

mentor és mentorált eltérő értékrendje	74,0	28,2
a mentor és mentorált eltérő szellemi kultúrája	74,0	28,1
képességproblémák	73,9	32,3
gyenge tárgyi tudás, hiányos szakmai felkészültség	75,3	31,8

*Forrás: Saját szerkesztés.*

Az átlagot és a szórást itt is százalékpontokban határoztuk meg. Azt láthatjuk, hogy a relatív szórás (V) több esetben túlzó (pl: V=43,8%, V=53,9%), sőt szélsőségesen túlzó (V=61%), mely arra utal, hogy a mentorok véleménye jelzett esetekben nagyon eltérő. A hasonló véleménnyel rendelkezők szintjén a relatív szórás értéke 30%pont közeli.

Az adatelemzés alapján azt mondhatjuk, hogy nagy kihívást jelentő faktorok nincsenek, a legmagasabb átlagérték 75,4%. A felsorolt tényezők közül kihívást jelenthetnek az esetleges képességproblémák, a gyenge tárgyi tudás, a hiányos szakmai felkészültség.

Az érzelmi függőség, a nyelvi korlát és az életkori különbözőség viszont nem jelenthet különösebb gondot a mentorok számára, vagy legalábbis kevesekről mondhatjuk el. Az életkori különbözősége számolt alacsonyabb átlag abból adódhat, hogy nincs szembenállás a mentor-mentorált között még akkor sem, ha a mentor fiatalabb, mint a mentorált.

Napjainkban egyre elterjedtebbé, népszerűbbé vált a mentorálás. Népszerűségét a mentoráltak kedvező tapasztalatai erősítik, növelik. A mentoring sikerének záloga a mentorok szakmai felkészültsége. Jogosan vetődik fel tehát a kérdés:

Mit kell tudnia, milyen ismeretekkel, képességekkel kell rendelkeznie egy mentor-nak?

A mentorrendszerekkel, mentorálással kapcsolatos hazai kutatások azt mutatják, hogy a mentornak több éves tapasztalattal, naprakész ismeretekkel, alkalmazóképes tudással kell rendelkeznie és megszerzett tudását, mentori képességeit tovább kell fejlesztenie.

A következő kérdéskörben azt vizsgáltuk meg, hogy a mentorok milyen módon, milyen keretek között fejlesztették mentori képességeiket. Az adatok alapján elmondhatjuk, hogy a legtöbb mentor (24 főből 20 fő) önfejlesztés útján, önállóan, könyvekből építi tudását. 15 fő nyilatkozott úgy, hogy értékes tapasztalatokhoz, ismeretekhez saját mentora által jutott hozzá. Ebből le is vonhatjuk a számunkra irányt mutató következtetést, hogy a mentor példakép, munkájával, hozzáállásával, attitűdjével akarva-akaratlanul példát mutat, nevel, tanít.

### *A mentori képességek fejlesztésének keretei*

Mentortanár szakvizsgás képzésen öt fő, szakirányú továbbképzési szakon pedig egy fő végzett. Rövidtávú képzési lehetőséget négyen vettek igénybe, ketten tréning

jellegű és szintén ketten akkreditált továbbképzési program formájában. 1 fő egy lehetőséget, 17 fő a mentori kompetenciák fejlesztésének több útját is választotta: heten 3, nyolcan 2, ketten 4 lehetőséget.

A 7. kérdés kapcsán azt is feltártuk, mi motiválja legjobban a mentort munkája elvégzésében. A feltárás eredményét az alábbi idézett szövegrészben összegezzük:

- „Sikerélmény.
- Mások segítése, fejlődésének nyomon követése.
- Látni, hogy a felkészülési időszakban honnan hova juttatom el a mentoráltat.
- Tudásomat, tapasztalataimat átadhatom. Folyamatos megújulást, nyitottságot kíván tőlem.
- A következő generációt alapos tárgyi tudással és szakmai felkészültséggel bíró tanítók oktassák.
- A mentorált sikereinek megtapasztalása.
- Ha a mentoráltak sikeresek, felkészültek lesznek, és ezt el is ismerik, meghatározó, „mintakövető” személylé válok a munkájuk során, szakmai segítségért később is bizalommal fordulnak hozzám.
- Szellemi megújulás, tudásátadás. Munkájában, magánéletében boldog, jól felkészült szakemberré váljon a mentoráltja.
- Szakmai tudásom fejlesztése és annak átadása.
- Szakmai tapasztalatok átadása, önfejlesztés, szakmai és szellemi megújulás.
- A mentorált fejlődése, gondolkodásának, szemléletének, önbizalmának erősödése.
- A pozitív visszajelzések a mentorált részéről, a mentorált látványos fejlődése.
- Tudásátadás, modellátadás, a szakma szeretetének megmutatása.
- Olyan személyes, vagy online megbeszélések mely során a mentorálnak lehetősége van kifejtetni, miben érzi bizonytalanának magát. Így közösen ki lehet alakítani olyan kommunikációt melynek sikeres együttműködés lesz a vége mind a mentor, mind a mentorált oldaláról. A mentorált szakmai kíváncsisága, érdeklődése is nagyban segíti a mentor munkáját.
- Bizalom, alázatosság, hitelesség.
- Engem a mentorált előrehaladása, sikerei és esteleges kudarcainak kiküszöbölése lendít előre a mentorálás folyamatában.
- Képes átadni tudást, szellemiséget, megkönnyíti a beilleszkedést.
- Törekszik az óra sikeressége érdekében változatos módszereket alkalmazni. Önálló ötletek.
- Anyagi, erkölcsi, szakmai megbecsülés, elismerés.
- Pozitív visszajelzés.
- A hallgató lelkiismeretes felkészítése.

- A tudásmegosztás lehetősége, valamint a mentorált szakmai érdeklődése.”
- A mentoráltak motivációit a 8. kérdés vizsgálta. Az alábbiakban közreadjuk a mentoráltak idézett véleményét:
- Sikerélmény. Pozitívumok kiemelése.
- Saját mentoráltjaimnál megfigyeltem, hogy szeretnének nekem és az elvárásaimnak megfelelni és közben az ő gondolataikat és terveiket is megvalósítani.
- A pozitív megerősítés, a segítő szándékú kritika, a sikerélmények.
- Leginkább a belső készítetése, illetve a sikerélmény.
- Dicséret, elismerés.
- A mentor szakmai felkészültsége, és olyan partneri viszony megléte mentor és mentorált között, ami a bizalomra, együttműködésre, egymás elfogadására épül.
- Szakmai fejlődés, siker.
- A mentor szakmai tudása, segítőkézsége.
- Pozitív tapasztalatok, sikerélmény.
- Sikerélmény, fejlődés egy adott területen.
- Pozitív, segítő szándékú kritika, támogató együttgondolkodás.
- Felkészülés az összefüggő szakmai gyakorlatra külső intézményben, végzettség megszerzését követő elhelyezkedésnél szükséges felkészültség.
- Szerintem mindenkit saját belső motivációnak kell hajtania. Mivel egy szakma vagy fejlődési szint elérése belső motiváció nélkül nehezen teljesíthető.
- Ha látja, megéli sikereit, pozitív visszacsatolást kap munkájáról, a kitűzött célok megvalósulásának tükrében.
- Az együttműködés, fejlődés lehetősége.
- Ha megkapja a tanítási órán a visszacsatolást a gyerekektől. A tanítási órán megvalósulnak a célok.
- Az egyéni fejlődés megtapasztalása, pozitív megerősítés a mentortól, ha szakmai példakép a mentor.
- Sikerélmény.
- A jegy (aláírás) megszerzése.
- A mentor szakmai tudása, lelkesedése, és hogy bízik benne.”

Ha kihangsúlyozzuk azokat a motivációs erőket, melyek mind a mentorok, mind a mentoráltak esetében megjelennek az alábbi ösztönzőrendszeri elemeket kapjuk:

- Sikerélmény.
- A mentoráltak fejlődése.
- Pozitív visszajelzés, visszacsatolás a mentorált számára.
- A mentorok szakmai tudása, lelkesedése.
- Bizalom.
- Sikeres együttműködés.

Ezek között az ösztönző-rendszerbeli tényezők között találjuk azokat, amelyek igazgá teszik azt a hipotézist, hogy a sikerélmény, a bizalom, a mentorált fejlődése, a mentor szakmai tudása, lelkesedése mind a mentor, mind a mentorált számára egyaránt erőteljes motivációs faktor.

A záró kérdés (9.) nyitott, arra keresi a választ, hogy milyen segítséget kérnek legtöbbször a mentoráltak. A beérkezett válaszokat az alábbiakban részletezzük:

- „Módszertani kérdések. Megvalósítási lehetőségek, ötletek.
- Legtöbbször az ötletelésnél kérnek segítséget, utána a megvalósításnál már próbálnak kibontakozni.
- Tervezés és megvalósítás.
- Pedagógiai módszerek, munkaformák, óratervek megírása.
- Legtöbbször óravezetéssel, óraszervezéssel kapcsolatos szakmai segítséget kérnek, de végzős hallgatók, akikkel már kialakult egy mélyebb kötődés, gyakran kérik tanácsainkat akár magánéleti problémáik, döntéseik kapcsán is. Később, amikor már tanítóként szakmai kihívásokkal találkoznak, szintén felkeresnek iránymutatást, szakmai segítséget kérve.
- Szakmai, módszertani ismeretek, gyakorlatok
- Főként a tanítási óráik felépítéséhez igénylik a segítséget.
- Egy-egy feladat, probléma megoldásában tanácsot, segítséget várnak. Érzelmi, hangulati mélypont esetén, megértést, meghallgatást, támogatást várnak.
- Módszertani, valamint óratervezéssel kapcsolatos segítséget kérnek legtöbbször.
- Az elkészült tervek megvalósítása, kivitelezése komoly fejtörést okoz számukra. Hogyan fogom megvalósítani az elképzeléseimet?
- Túlbonyolítanak. Segíteni kell őket az egyszerű, praktikus kivitelezésben. Valamint az eszközök, technikák használatával kapcsolatban is sok egyeztetést végzek.
- Megerősítés, lényegkiemelés.
- A pedagógus kompetenciákkal kapcsolatos kérdések a legjellemzőbbek.
- Bizonytalanságaik leküzdéséhez kérnek akár szakmai, akár lelki/támogató segítséget.
- Tervezés- időbeosztás alakítása, feladatok megfelelő sorrendje.
- Módszertani segítség, érzelmi megerősítés. Visszajelzés, reális értékelés.
- A foglalkozások fegyelmezett levezetése.
- Szakdolgozat készítéséhez, bábjáték megvalósításához, hitoktatás gyakorlatához módszertani segítség, útmutatás.”

A mentori támogatás, segítség iránti igények az alábbi kategóriákba rendezhetők:

- Szakmai, módszertani ismeretek, gyakorlatok

- Óratervezés, óraszervezés
- Érzelmi megerősítés, meghallgatás, megértés
- Eszközök, technikák alkalmazása
- Pedagógiai módszerek, munkaformák alkalmazása
- Pozitív visszajelzés, reális értékelés
- Bizonytalanságok leküzdése
- Foglalkozások fegyelmezett levezetése
- Pedagógus kompetenciákkal kapcsolatos kérdések.

A kategóriákon túli elemzésen kívül egyéb sajátos mentori véleményt is kívánatos figyelembe venni. Ilyen például a magánéleti problémák megbeszélése, mely felvetheti a kompetenciahatárok alapos mérlegelését.

## ÖSSZEGZÉS

A mentorálás hatásával, értékelésével kapcsolatban kevés információt találunk (Fejes et al., 2009). A kutatás deklarált céljain túl a tanulmány a szakirodalom bővülésének hasznával járhat.

A vizsgálat célja az volt, hogy nagyobb rálátásunk legyen a mentoring helyi gyakorlatára, megismerjük a mentortanárok mentorálással kapcsolatos tapasztalatait, véleményét. A tapasztalatok elemzése, az eredmények értékelése alkalmazóképes tudáselemekkel gazdagíthatja a mentori munka megtervezését, a helyi gyakorlat továbbfejlesztését.

A véleménykutatás kerete egy online kontaktformában megszervezett kérdőíves vizsgálat volt, melyben az egyetem Gyakorlóintézményének 24 mentorpedagógusa vett részt. A nők aránya 91,7%, mely a tanári pálya elnöiesedéséből adódik. Tekintettel arra, hogy a nők meghatározó többséggel vettek részt a vizsgálatban, a válaszolók neme nem képezhetett rétegmintát, az adatok nemek szerinti elemzésének, összehasonlításának nem volt jogosultsága. A mentorok átlagéletkora 46,6 év.

A mentortanárok többsége - életkortól függetlenül – tudatos önfejlesztés útján, folyamatosan fejleszti mentori képességeit. Jelentős azoknak a száma is, akik a mentorálással kapcsolatos ismereteiket, felkészültségüket saját mentoraiktól szerzett tapasztalataikra építve bővítik tovább. A mentoring optimális teljesítése érdekében többen szakvizsgát adó képzésen, tréningeken, akkreditált pedagógus-továbbképzési programokon vettek részt, illetve a 71%-uk két-három tudásszerzési, kompetenciafejlesztési lehetőséget is igénybe vett.

A mentorok biztató véleménnyel vannak a mentorálás gyakorlati hasznának mértékéről. A 90% ponttal jellemezhető átlageredmények arra utalnak, hogy a mentoring optimális hatást fejt ki környezetére, különös tekintettel a reflektív gondolkodás, önreflexió fejlődése, az új nézőpontok megismerése, a szemléletformálás, a tudástranszfer, az új információk beépítése, az intellektuális fejlődés és szakmai elmélyülés, a nyitottság és innováció iránti elkötelezettség terén.

A reflektív gondolkodás, az önreflexió fejlesztése tűnik a leghasznosabbnak a mentori munkában, melyben egységes véleményt képvisel a megkérdezettek köre.

Az eredmények igazolták egyik hipotézisben foglalt feltevésünket, miszerint a mentori munka sikerének egyik meghatározó záloga a reflektív gondolkodás. Arra a következtetésre juthatunk, hogy a mentoring gyakorlatának állandó és szükségszerű építőköve kell, hogy legyen a reflektív gondolkodás, az önreflexió.

Az is igazolást nyert, hogy a sikerélmény, a mentorált fejlődése, a mentor szakmai tudása, lelkesedése, a mentor és a mentorált közötti bizalom, mind a mentor, mind a mentorált számára egyaránt erőteljes motivációs faktor.

Szignifikánsnak bizonyult a kapcsolat a mentorok szakmai tudása és a mentoráltak motivációs felkészültsége között is, melyből arra lehet következtetni, hogy a mentoráltak motivációit felerősíti a mentorok elismerésre méltó szakmai tudása. Ennek valószínűségéről korreláció-vizsgálattal győződünk meg. A statisztikailag igazolt összefüggés mutatói:  $r=0,336$ ,  $p<0,01$ . A mentoráltak motivációs rendszerében közel azonos súllyal szerepelnek az affektív és kognitív motiváló faktorok.

A mentorálás gyakorlatában átlagosnál nagyobb kihívást jelenthet a mentorált gyenge tudása, hiányos szakmai felkészültsége, elköteleződése, képességproblémája. A segítő, támogató munkát az is nehezítheti, ha jelentősen eltér a mentor és mentorált szellemi kultúrája, értékrendje. Az online mentoringre való átállást a mentorok többsége kihívást jelentő tényezőként tartja számon. Az érzelmi függőségnek, a nyelvi korlátnak és az életkori különbözőségnek ellenben a legtöbb esetben nincs negatív befolyása a mentoring folyamatára.

A Mentori kézikönyv (2019) szerint a mentor lendülete, kreativitása jó példa lehet a mentorált számára, arra vonatkozóan, miként lehet úrrá a kihívásokon. Szükség van megerősítő beszélgetésekre is, amikor mód van a folyamatok átbeszélésére, illetve kölcsönösen meg tudják osztani egymással tapasztalatait, megfigyeléseiket. A mentori kapcsolat fontos kérdése az intenzitás, a tanácsadás gyakorisága. A folyamatos, túlzó támogatás, mondhatni „sorvezetés”, pont annyira nem hatékony, mint a túl laza kapcsolódás esetében. A mentornak fel kell tudnia ismerni, hogy a mentoráltak mennyi támogatásra van szüksége ahhoz, hogy önmaga megtanulja megoldani a problémáját. Be kell vonni minden olyan tevékenységbe, amiből rutint szerezhet. Tudásmegosztás és gyakorlat. A mentori munkavégzés sajátossága, hogy munkájuk során sok olyan jó gyakorlattal találkoznak, melyet érdemes mások számára is használhatóan lejegyezni, megőrizni, tovább vinni.

A mentorálás sikerét meghatározza az alapos, mintaértékű tervezés, a jó gyakorlat kialakításához szükséges ismeretek és feltételek biztosítása. A tervezést haszonnal segítheti a mentoráltak igényeinek számbavétele, elemzése mely arra utal, hogy a minőségi munkavégzés érdekében nagy figyelmet kell fordítani az óratervezés és szervezés, a különböző munkaformák, tanulászervezési eljárások, eszközök, technikák optimális begyakorlására, a nevelés jó gyakorlatának kialakítására. A mentoráltak a képzést követően, munkába állásuk után is felkeresik mentoraikat iránymutatást,

szakmai támogatást kérnek.

Az adatelemzés alapján elmondhatjuk, hogy az intézményben végzett mentori munkát hatékonyságára utaló jegyek jellemzik. Az eredmények értékelése, a tapasztalatok szintézise alkalmazóképes tudáselemekkel gazdagíthatja a helyi gyakorlat továbbfejlesztését, a mentorálás jó gyakorlatának kialakítását.

## LEHETSÉGES FEJLESZTÉSI IRÁNYOK

A hazai mentorálási gyakorlat jelenleg többféle protokollt láttat. A felsőoktatási intézmények gyakorlatában több olyan irány rajzolódik ki, amelyeket pilotként is tekinthetünk a pedagógusképzés szakmai megújításának irányvonalaként. A tanárképzés nemzetközi gyakorlata egy másik megközelítési nézőpontot ad.

Tekintettel, hogy a pedagógusképzés megújításának célja több szegmens mentén vizsgálható, jelen írás csak egy kiragadott vizsgálati elem mentén tesz megállapításokat, fókuszában a mentorpedagógia. Fontosnak tartjuk azonban, hogy a dolgozat záró fejezetében foglaljon olyan irányok vázlatos megfogalmazásával, amelyek a képzés tartalmi megújítását célozzák.

Ezek közül kiemelendő, hogy a felsőoktatásban a foglalkoztatási követelményeknél a pedagógiai tárgyak oktatásának, elsősorban a tanítási-tanulási folyamattal összefüggő kurzusok esetében előfeltételként kell megfogalmazni a pedagógus szakképzettséget. Új lehetőséget nyithat a képzés megújítása szempontjából, hogy a tantárgypedagógiai, szakmódszertani kurzusok esetében a gyakorlóintézmények szakvezetői bevonásra kerüljenek, mint oktatók a képzésbe. A pedagógusképzésben résztvevő oktatók módszertani kultúrájának fejlesztése kiemelt prioritást kell, hogy élvezzen az elkövetkező időszakban. Ez a fejlesztési irány összhangban kell, hogy legyen a köznevelési rendszer igényeivel. A pedagógiai-pszichológiai képzési tartalmak és módszerek folyamatos megújítási igénye rajzolódik ki a köznevelési rendszer által megfogalmazott elvárásokkal összhangban.

A gyakorlatnak, és a hozzá kapcsolódó mentorálási tevékenységnek kiemelt szerepe kell, hogy legyen a pedagógusképzés minden szegmensében. A gyakorlatok intenzitásának fokozása kiemelt cél. Ennek kettő lehetséges iránya rajzolódik ki.

Az egyik lehetőség a gyakorlati órák óraszámának növelése, ami a tanárképzés esetében régi adóssága a képzés szerkezetének. A másik izgalmasabb lehetőség, hogy az oktatók a tanításra fordított időben részt vehessenek, illetve részt vegyenek a hallgatók gyakorlatain. Ez vonatkozik a gyakorlóintézményekkel történő szorosabb szakmai együttműködésekre, illetve a külső gyakorlatok esetében a hálózatosodott köznevelési intézményekre is.

Új elemként jelent meg a tanárképző/pedagógusképző központok működése a felsőoktatási intézményekben. Ezekben az intézetekben páratlan lehetőségek mutatkoznak az együttműködés, a koordináció tekintetében minden olyan szervezeti egység vonatkozásában, amelynek célja és feladata a pedagógusképzés minőségbiztosított

rendszerének működtetése, fejlesztése.

A partneriskolák kiaknázatlan lehetőségei a pedagógusképzés modernizációjának. Elképzelhetőnek tartunk egy olyan képzési infrastruktúra kiépülését, ahol a gyakorló-intézmények szakmai koordinációjával a partnerintézményekben a gyakorlatvezetői mentori feladatokat ellátó pedagógusok szakmai ismereteit professzionalizálhatjuk, illetve olyan órakedvezményekkel támogatjuk meg a munkájukat, amely vonzóvá teszi és elvárja az önképzést, a folyamatos szakmai fejlődést. A köznevelés rendszerében megjelenő mestertanár fokozat nagyobb súllyal kooperálhatna a jövőben a mentorság és vezetőtanári, konzulens tanári munkák vonatkozásában. A gyakorlatvezetői mentorok és köznevelési intézmények bevezető szakaszában a gyakorlók mentorálását végző pedagógusok nagyobb szakmai támogatást kaphatnának támogatott, finanszírozott továbbképzések biztosításával. Fontos megemlítenünk, hogy a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények a pedagógusképzés szakmai elvárásának megfelelő infrastruktúrális és tárgyi feltételekkel kell, hogy rendelkezzenek.

A gyakorlóintézmények finanszírozási modellje, költségvetési támogatási rendszerre átgondolást igényel, a többletfeladatok ellátására a fenntartó felsőoktatási intézmények költségvetésében céltámogatásként meg kell, hogy jelenjen ennek a feladatnak a finanszírozási forrása.

A terület hatékonyságának növelése érdekében fontos, hogy kitekintéssel bírjunk cégek, vagyis a versenyszféra mentorálási eredményeire. Az ezen a területen sikeres cégeknek megjelenik a vállalati kultúrájában a vezetők innovativitásában, a mentori folyamatban résztvevők személyiségjegyeiben, illetve a szakmai tudásukban. (Bencsik & Juhász, 2016)

A hazai céges környezetben alkalmazott mentori gyakorlat a klasszikus megoldási módokat preferálja, aminek egyszerűsített modellje a mentor és mentorált közötti egyoldalú tudásáramoltatás, amelynek célja a karriererősítés, az érzelmi és szakmai fejlődés. A jövő modellje ugyanakkor a több irányú információ adással kooperál, ami a mentor és mentorált közötti oda-vissza történő tudásátadást jelenti.

A pedagógusképzés jelenleg zajló modernizációjában a következő hatékonyságot növelő, a mentori folyamatok fejlesztését célzó irányok meghatározását javasoljuk:

1. motiváció: mentorok motivációs szintjének növelése, érdekeltté tétele a mentorálási folyamat eredményességében
2. dokumentációs és ellenőrző rendszer kidolgozása a mentorok részére: fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy nem az adminisztrációs terhek további növelésének céljával, hanem a megfelelően minőségbiztosított folyamatszabályozás érdekében portfólió jellegű dokumentációs anyag készítése, ami elsősorban a fejlesztési irányok megfogalmazását kell, hogy tartalmazzák, megfelelő visszacsatolással
3. mentorok tapasztalatai alapján folyamatos visszacsatolás a képzés számára
4. mentorálási rendszer strukturálisabbá tétele
5. mentorképzés professzionalizálása, amely kiterjed a szakmai ismeretek mellett

a vezetési ismeretekre, az IT ismeretekre, a szervezetfejlesztési ismeretekre, a tapasztalatok elemző vizsgálatára és átadására, és fokozott hangsúlyt kell fektetni az érzelmi intelligencia készségére, képességére, és annak átadására.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a mentor személyisége, készségei, képességei kiemelten fontosak a terület eredményessége szempontjából. A mentorpedagógusok gyakorlati és elméleti szakmai tudása, kommunikációs készsége, következetessége, empátiája, türelme, őszinte és nyílt kommunikációja, szervezeti lojalitása, nagyfokú stressztűrése kiemelten fontos tényezői a területnek. Érdemes a jövőben foglalkozni a mentorpedagógusok szupervíziójával, olyan alkalmak szervezésével, ahol különböző szinteken lévő, megfelelő tapasztalattal rendelkező mentorok támogató megbeszéléseken, „esetalkalmakon” vehetnek részt, ahol lehetőség van arra, hogy sok jó tapasztalatot gyűjthetnek, illetve a már bevált és kipróbált módszereket át tudják adni egymásnak.

Kapcsolattartó szerző:

Bíró Gyula

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar

5540 Szarvas

Szabadság út 4.

biro.gyula@gfe.hu

Corresponding author:

Gyula Bíró

Faculty of Pedagogy

Gál Ferenc University

Szabadság str. 4.

5540 Szarvas, Hungary

biro.gyula@gfe.hu

Hivatkozás: Bíró, Gy. (2022). A mentorálás néhány folyamatjellemzője a pedagógusképzés gyakorlatában. *Deliberationes*, 15(2), 29-48.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Bencsik, A., & Juhász, T. (2016). A mentorálás, mint a tudásátadás formája Magyarországon. *Gradus*, 1. 179–184.
- Bíró, Gy. (Ed.). (2020). *Óvodapedagógusok gyakorlati képzési programja*. Gál Ferenc Egyetem. <https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/09/gfe-pk-gyakorlati-kepzesi-program-es-utmutato-levelezo-tagozatos-ovodapedagogusok-r.pdf>
- Bíró, Gy. (2019). *A köznevelés rendszere - főiskolai tankönyv, jegyzet*. Szegedi Tudományegyetem Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar – Gál Ferenc Főiskola Egészségügyi- és Szociális Tudományi Kar.
- Braun J. (2008). A rendszerszemléletű mentorképzés alapja. *Szakoktatás*, 6(1), 19-22.
- Chrappán, M. (Ed.). (2015). *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése – összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Dávid, M. (2014). A mentor kommunikációs készségei. In É. Gefferth (Ed.), *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségszolgáltató Szervezetek Szövetsége. <http://>

- tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\_35\_net.pdf
- Fejes J. B., Kasik, L., & Kinyó, L. (2009). Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 5-6, 40-52.
- Haynes, R., & Gosh, R. (2008). *Mentoring and Succession Management: an Evaluative Approach to the Strategic Collaboration Model*. Review of Business.
- Klein, S. (2016). *Vezetés és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kiadó.
- Klein, B., & Klein, S. (2012). *A szervezet lelke*. Edge 2000 Kiadó.
- M. Nádasi, M. (Ed.). (2010). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése I. kötet*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Mayer, J. (2010). *Mentorok könyve*. TÁMOP 2.2.3-07/1-2F-2008-0008 projekt.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, T. (2014). A tehetségek mentorálása, rövid történeti áttekintés. In É. Gefferth (Ed.), *Mentorálás a tehetség gondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. [http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_35\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf)
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., & Felviczi, K. (2015). *Pedagógus – pálya – motiváció*, Oktatási Hivatal.
- Sió, L., & Bogdány, Z. (2015). *Továbbképzés, tanulás, szakmai fejlődés rendszermodell-javaslat*. Oktatási Hivatal.

**Deliberationes tudományos folyóirat**  
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 49–55. oldal  
Kézirat beérkezése: 2022.09.15.  
Kézirat befogadása: 2023.04.30.  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.49](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.49)

**Deliberationes Scientific Journal**  
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 49-55  
Paper submitted: 15th September 2022  
Paper accepted: 30th April 2023  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.49](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.49)

## **BIBLIAI TANÍTÁSOK MAI MÉRTÉKEGYSÉGEKKEL ÉS HOZZÁ KAPCSOLÓDÓ MATEMATIKAI FELADATOKKAL**

Bontovics Ignác

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### **Absztrakt**

A tanítás során a tantárgyi koncentrációval lehetőségünk van tanításokat mélyebben és részletesebben megismertetni, fontosságukat kihangsúlyozni. Ebben a cikkben azt szeretném bemutatni, hogy miként lehet egy evangéliumi példabeszéd mondani- valóját jobban érzékeltetni a matematikai mértéktanítás segítségével. Valamint szeretném bemutatni, hogy a matematika tantárgy keretén belül egy-egy mértéktanítás órán miként lehet nevelni evangéliumi példabeszédek segítségével.

**Kulcsszavak:** Tanítási, nevelés, mértéktanítás, evangéliumi példabeszéd, pénzügyek, befektetés, jótékonykodás, segítség

## **BIBLICAL TEACHINGS WITH TODAY'S UNITS OF MEASUREMENT AND RELATED MATH PROBLEMS**

Ignác Bontovics

Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

### **Abstract**

During teaching, with subject concentration, we have the opportunity to introduce teachings in more depth and to detail, and to emphasize their importance. In this article, I would like to show how the meaning of a evangelical parable can be better expressed with the help of mathematical measure-teaching. Furthermore, I would like to show that within the framework of the mathematics subject how to educate with the help of evangelical parables in one measure-teaching lesson.

**Keywords:** Teaching, education, measure-teaching, evangelical parables, finances, investment, charity, helping

## TANÍTÁS ÉS NEVELÉS

Sokan ismerjük az evangéliumi példabeszédeket és tudjuk a tanítások értelmét is. Gyermekkoromban, majd felnőttként is sokszor elolvastam őket. Később ezekről mindig beszéltem a diákjaimmal tanárként, mert egy pedagógusnak fontos a tanulók nevelése is. Ilyenkor persze inkább pedagógus voltam, mint matematika tanár. Matematika tanárként elsődleges szempontom az volt, hogy a diákok megbékéljenek ezzel a tantárggyal. A leendő tanítósoknak pedig megmutassam azt, hogy érdemes tanítani a matematikát. A matematika tanítás egyik módszertani kérdése a mértéktanítás, és ennek egyik mozzanata a mértékegységekkel való ismerkedés. A mértékegységek tanításánál fontos megemlíteni, hogy melyek szabvány SI mértékegységek, mint például a méter, liter, vagy a gramm. Mivel szabvány, így a világon mindenhol tudják az emberek, hogy mekkora súlyról beszélek, ha azt mondom 15 gramm. Valamint vannak hagyományos mértékegységeink, amelyeket ugyan használunk egy adott helyen, de nem hivatalosak. Ilyen a nagyrasz, az akó, vagy a mázsa. Sajnos már kis hazánkban is egyre kevesebben tudják, hogy mennyi súlyt cipelek, ha azt mondom: fél mázsa. A régi mértékegységeket megadott nagyságokat talán többé-kevésbé ismerik az emberek, a leendő tanítók, és talán a diákok is. Jobb esetben az idősebb korosztálytól megkérdezik. Így lesz elképzelésük, hogy mennyi lehet mondjuk 5 nagyrasznyi távolság, vagy 1600 négyszögölnyi föld. Minden megadott mértékegységgel és mérőszámmal megadott mérésnek számunka is úgy van értelme, ha a mértékegység nagyságáról van fogalmunk. Egyszer egy matematika történeti előadáson is előkerültek a régi mértékegységek. Így ennek kapcsán kezdtem újraértékelni az evangéliumi tanításokat is, immár mértékegység szempontjából. Sok példabeszéd van, ahol fordítók meghagyták a régi mértékegységeket, mert így is alapvetően érhető a tanítás mondanivalója, viszont a megértés pontosságán veszít. A következőkben egy példabeszédet veszek át, amelynek alakulása, és a hozzá kapcsolódó számolások pár év tanításának eredménye. A tanár is tanul a diákjaitól.

### A PÉLDABESZÉD

Az egyik evangéliumi tanítás, amit mindenképpen meg szoktam beszélni a leendő tanítónak készülő hallgatókkal, az a talentumokról szóló példabeszéd<sup>1</sup>. Mindannyian ismerjük azt a tanítást, amikor az ember összehívta szolgálait, s rájuk bízta vagyonát. Az egyiknek öt talentumot adott, a másiknak kettőt, a harmadiknak csak egyet, kinek-kinek rátermettsége szerint, aztán útra kelt. De vajon tudjuk-e, hogy mennyit bízott rájuk? Mai szemmel ez mekkora vagyonnak felelne meg? Mi mit tudnák ezzel a vagyonnal kezdeni? Tennénk-e jót vele? Jól hasznosítanánk? Élénk a felkínált lehetőséggel? Ezeket a számítások inkább hetedik osztálytól felfele érdemes elvégezni.

---

1 Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat honlapja. (2014.) <https://szentiras.hu/SZIT/Mt25> (Letöltés: 2023. 04. 17.)

## NAGYSÁGREND

A talentum a különböző kultúrákban egy adott súllyal egyenértékű arany vagy ezüst volt, és sok helyen más-más súlyt tulajdonítanak neki. Érdemes az egyikből kiindulni. A héber súllyal megadott talentum 34,2 kg-nak felelt meg, ami aranyban értendő<sup>2</sup>. Ennek függvényében vizsgáljuk meg, hogy mennyi vagyont bízott az ember szolgálóira. A feladat érdekessége abban áll, hogy a vagyon értéke függ a mindennapi árfolyamoktól Ugyanúgy, ahogy a nyaralásunkkor megmaradt 10 Eurónk is más-más értéket fog képviselni az idő múlásával. Így a példa mindig izgalmas lesz, hiszen mindig utána kell számolni. Az alábbi számolások a 2023. április 17-én az Investing.com oldalon alkalmazott árfolyamok alapján történt.

1 Troy uncia arany ára 2008,3 dollár. Előbb ezt át kell számolni forintra, amihez szintén kutakodni kell, hogy mennyi a Dollár-Forint árfolyam, ami ugyancsak Investing.com oldal alapján jelenleg 340,66 Forint. Ez alapján 1 Troy uncia 684 147,478 Forint. Az egyszerűség kedvéért itt kerekítsünk. 1 Troy uncia arany 684 147 Forint. Ezt kell váltani kg-ra, ami 0,0311 kg. Így 1 kg súlya 32,15 Troy uncia. Tehát 2023. április 17-i árfolyamon számolva 1 talentum Forintnak, míg az 5 talentum kb. 3 milliárd 760 millió Forintnak felel meg. Ezzel már lehet érzékeltetni annak a vagyonnak a nagyságát.

## MIT KEZDJÜNK A VAGYONNAL? NEVELÉS ÉS FELADAT

Hogyan lehet ezt a példát még folytatni? Korcsoporttól függően, kérdezzük meg tanulókat, hogy ők mit tudnának ezzel a vagyonnal kezdeni? Mit csinálnának ennyi pénzzel? Ha csak úgy kapnák jótékonykodnának-e vele?

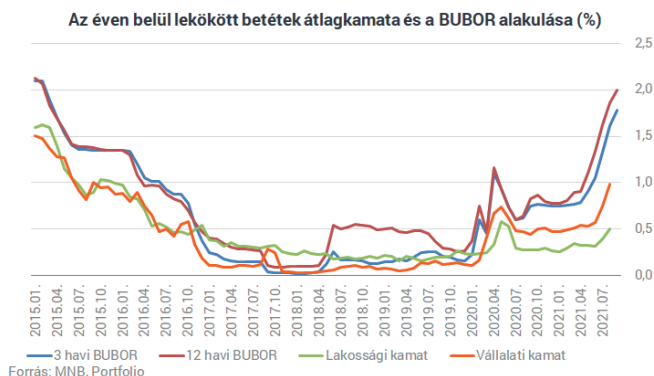
## BETÉTI KAMAT

A legegyszerűbb és kézenfekvő válasz, hogy tegyük be kamatozni a bankba. Mennyi most egy átlagos banki kamat? A 2023-as év eseményei miatt magasak a banki kamatok, de normál körülmények között az átlag banki kamat 1-2% körül kellene, hogy mozogjon. (1. ábra)

---

<sup>2</sup> Háló Sándor honlapja. (2016) Bibliai mértékegységek. [http://igemorzsza.hu/szent\\_biblia/mertekek/mertekek.html](http://igemorzsza.hu/szent_biblia/mertekek/mertekek.html)

1. ábra: Banki kamatok



Forrás: MNB, Portfólio <https://www.portfolio.hu/befektetes/20211007/megerkeztek-a-magasabb-kamatok-magyarorszagra-de-mit-muvelnek-a-bankbetetek-504040>.

Tekintve, hogy a cikk megírásakor is alkalmazkodtam az aktuális folyamatokhoz, így az 1 talentum kamatozását is ebben a környezetben számoljuk ki. A 2023-as évben az átlagos banki kamat évi 8%. Tehát ezzel a vagyonnal évi 60 millió Forint összeget tudunk elérni. Ilyenkor nyugodtan lehet számoltatni a tanulókat, hogy ez napi szinten 164 ezer forint.

## TERMŐFÖLDVÁSÁRLÁS

Milyen ötletünk lehet még? Egyszer a tanítványom azt mondta, hogy ő földet venne. Ha csak bérbe adná, akkor is sok pénz kapna utána. Számoljuk után, az intéző földet vásárol belőle. Mennyi jövedelme származna belőle mondjuk éves szinten. Természetesen a hektáronkénti föld árak is változnak, mi most az <https://www.agrarszektor.hu> oldalon elérhető információk alapján számolunk<sup>3</sup>, ami 1 hektár föld árát körülbelül 2 millió Forintban határozza meg. Tehát az egy talentumból 376 hektár földet tudunk venni. (Szintén érdekes kérdés, hogy megkérdezzük a tanulókat, hogy lakóhelyének külterületi részén ez mekkora részét jelent.) A fölhasznóbérlési díjakkal szintén ezen az oldalon hektáronként átlag 86 ezer Forint jövedelmezőséget ígérnek. Tehát éves szinten 376 hektárunk 32 millió forintnak felel meg. (Megjegyzendő, hogy normál piaci év esetén a földbérlési díjak lényegesen nagyobb jövedelmezőséget kell, hogy biztosítsanak, mint a banki kamatok.)

## INGATLANBEFEKTETÉS

A tanulóknak eszükbe jut az albérlet is. Vegyünk ingatlanokat és adjuk ki albér-

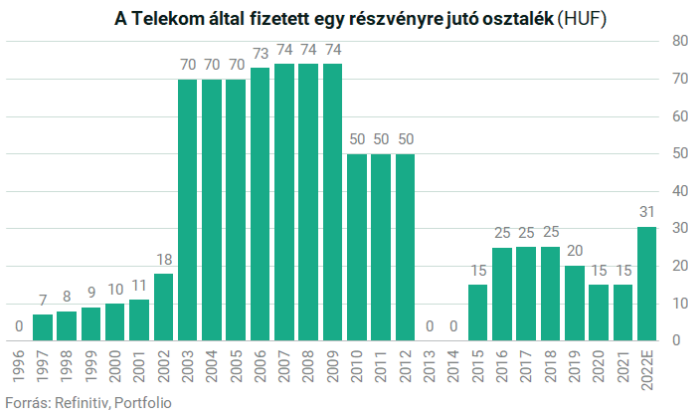
<sup>3</sup> Agrárszektor. (2023. FEBRUÁR 23.) Hihetetlen, de igaz: ennyibe kerül most egy hektár föld Magyarországon. <https://www.agrarszektor.hu/fold/20230223/hihetetlen-de-igaz-enyibe-kerul-most-egy-hektar-fold-magyarorszagon-42528>

letbe. Természetesen az ingatlanárak is változnak helytől függően, ezért célszerű egy nagyvárosban lakásokat vásárolni és ott kiadni, ahol kereslet is van rá. Vegyük például Szegedet. (A számításokhoz az <https://ingatlan.com> weboldalt használtam az első 10 találat alapján.) Átfutva az aktuális panellakás árakat Szegeden, megállapíthatjuk, hogy egy átlag lakás ára körülbelül 30 millió Forint. Az 1 talentumunkból 25 panelakást tudnánk venni. Induljunk ki egy átlagos 130 ezer Forint/hó árból, ami éves szinten 39 millió Forint jövedelmezőséget biztosít nekünk.

## RÉSZVÉNY

Kevésbé magától értetődően, de ez is eszükbe szokott jutni a tanulóknak, hogy vegyünk részvényt. A pénzügyi tudatosságra történő nevelés során szintén érdemes erről is beszélni a tanulókkal. Hiszen ez már lényegesen kockázatosabb befektetési forma. A piaci mozgásokból adódóan részvény vásárlásból kétféle nyereséget lehet képezni. Az egyik az árfolyam nyereség, a másik az osztalék, amikor a cég a nyereségéből a részvényesek, a részarányuk alapján fizet. Tegyük fel, hogy nem adjuk el a részvényeinket, csak ülünk rajta a szakzsargon kifejezését használva. A részvénypiacon többféle társaság is van, amely a részvény értékéhez mérten fizet nagyobb, vagy kisebb osztalékok. Ha ülni szeretnénk rajta, akkor célszerű részvényarányosan nagy osztalékú céget választani. A magyar piacon ilyen a Telekom is. Jelenleg 420 Ft-os részvényre 30 Ft osztalékfizetés várható<sup>4</sup>. Az idők folyamán az volt több is és kevesebb is. (2. ábra) Tehát az egy talentumunkból tudunk venni körülbelül 1 millió 800 ezer részvényt. Ami 31 forintos osztalékkal számolva körülbelül 55 millió forint. Ami igazán jónak mondható. Természetesen ez nem garantált, hiszen a cég bevételeitől függ.

2. ábra: Telekom osztalék



Forrás: Refinitiv, Portfólió <https://www.portfolio.hu/uzlet/20230222/rekordbevetel-a-magyar-telekomnal-nagyot-ugrik-az-osztalek-598714>.

<sup>4</sup> Magyar Telekom. (2023, február) Osztalék. [https://www.telekom.hu/rolunk/befektetoknek/magyar\\_telekom\\_reszveny/osztalek](https://www.telekom.hu/rolunk/befektetoknek/magyar_telekom_reszveny/osztalek)

Alapvetően sok befektetési lehetőség kínálkozik, mi most a legismertebbeket vetjük elő.

### **MENNYI JÓT TUDUNK TENNI?**

Ez természetesen inkább a nevelés része a számolásnak. Érdekes az a kérdés is, hogy egy adott összegből mennyit tudunk jótékonykodni, ha csak úgy rendelkezésünkre állna. Ezt is érdemes megbeszélni a tanulókkal is. Mit tudunk tenni, ha van ezer, tízezer, százezer, vagy egymillió Forintunk. Természetünknel fogva nem vagyunk önzők, és vannak felesleges plusz Forintunk. Például ezer forintból tudunk egy embernek egy kis élelmet venni egy adott napra. Tízezer Forintból egy idősebb embernek meg tudjuk venni a havi, vagy rosszabb esetben heti gyógyszereit. Százezerből már családnak is tudunk segíteni. Egemillióból egy szegényes ház belső berendezését is meg tudjuk újítani. A kérdés csak az, hogy mennyire tudjuk használni az Istentől kapott adottságainkat? Ha csak úgy kapnák ennyi pénzt, tudnák-e jóra használni? A példabeszéd szerint hosszú idő elteltével megjött a szolgák ura, és számadást tartott. Az öt és két talentumos is nyereszkedett rajta, míg az egy talentumos elásta, félve a gazdája haragjától, hogy nehegyesebb legyen. Ezért egy az egyben visszaadta. A gazda ezért mihaszna szolgának nevezte, és kérdőre vonta, hogy miért nem adta oda a pénzváltóknak, hogy kamatozzon. Mindig tegyük fel a nagy kérdést, órákon is, használjuk az adottságainkat, a legkisebbet is? Ilyen és ehhez hasonló példákkal pedig nem csak tanítani, hanem nevelni is tudunk a tanórán.

### **TANÍTÁSUNK**

Amikor tanítunk, igyekszünk kiemelni a tanításunk lényegét, mondanivalóját. Ugyanúgy a matematikaórán egy-egy feladatnál, mint hittanórán egy-egy evangéliumi példabeszéd kapcsán. A tantárgyak közötti kapcsolatok keresésével, megtalálásával majd használatával lehetőségünk nyílik tanításunkat jobban elmélyíteni és érhetőbbé tenni. Nagyon sok tantárgy összekapcsolása szinte magától adódik, míg vannak olyanok, amelyekben meg kell keresni a kapcsolatot. A matematikai tanítás és az evangéliumi tanítása összekapcsolására láthattunk most egy példát. Az összekapcsolásnak köszönhetően szépen el tudjuk mélyíteni a mérés és mértékegység fogalmát, és az evangéliumi példabeszédnek megőrizhettük a szöveg korhűségét úgy, hogy a tanításnak minden részletét tudtuk érzékelteni.

Kapcsolattartó szerző:

Bontovics Ignác

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar

5540 Szarvas

Szabadság út 4.

bontovics.ignac@gfe.hu

Corresponding author:

Ignác Bontovics

Faculty of Pedagogy

Gál Ferenc University

Szabadság str. 4.

5540 Szarvas, Hungary

bontovics.ignac@gfe.hu

Hivatkozás: Bontovics, I. (2022). Bibliai tanítások mai mértékegységekkel és hozzá kapcsolódó matematikai feladatokkal. *Deliberationes*, 15(2), 49-55.

### **IRODALOMJEGYZÉK**

Sain, M. (1986). *Nincs királyi út*. Gondolat Könyvkiadó.

Filep, L. (2012). *A tudományok királynője*. Typotex Kiadó.

Herendiné, K. E. (Ed.). (2013). *A matematika tanítása az alsó tagozaton*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

<https://szentiras.hu/SZIT/Mt25> (Letöltés: 2023. 04. 17.)

[http://igemorzsza.hu/szent\\_biblia/mertekek/mertekek.html](http://igemorzsza.hu/szent_biblia/mertekek/mertekek.html) (Letöltés: 2023. 04. 17.)

<https://www.agrarszektor.hu/fold/20230223/hihetetlen-de-igaz-ennyibe-kerul-most-egy-hektar-fold-magyarorszagon-42528> (Letöltés: 2023. 04. 17.)

[https://www.telekom.hu/rolunk/befektetoknek/magyar\\_telekom\\_reszveny/osztalek](https://www.telekom.hu/rolunk/befektetoknek/magyar_telekom_reszveny/osztalek) (Letöltés: 2023. 04. 17.)

**Deliberationes tudományos folyóirat**  
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 56–65. oldal  
Kézirat beérkezése: 2022.09.15.  
Kézirat befogadása: 2023.04.30.  
[DOI:10.54230/Delib.2022.2.56](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.56)

**Deliberationes Scientific Journal**  
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 56-65.  
Paper submitted: 15th September 2022  
Paper accepted: 30th April 2023  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.56](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.56)

## AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁNAK VIZSGÁLATA

Fest Sarolta, Kovács-Vida Júlia  
Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### Absztrakt

Kutatásunk témája az általános iskolai egészségnevelés témakörébe tartozik. Méréseket két alapfokú oktatási intézményben végeztünk 2022 év tavaszán.

Legfőbb célkitűzéseink:

- Bemutatni, hogy a felsős tanulók milyen attitűddel, illetve milyen tudással rendelkeznek az egészséges életmód egyéb részterületeivel kapcsolatban.
- Információt nyújtani az általunk végzett vizsgálat eredményeiről.
- Bebizonyítani, hogy egy reális rövid és hosszabb távú célokat tartalmazó stratégiával, valamint a programban a résztvevők kedvező hozzáállásával pozitív eredményeket érhetünk el az iskolai egészségnevelés terén.

A vizsgálati helyzet feltáró jellegű, eszköze kérdőív volt, mely 8 kérdést tartalmazott (egészségtudatosság, egészségmagatartás megismerésére irányuló kérdésekkel).

A mérési adatok azt mutatták, hogy az életkor előrehaladtával kevésbé érzik a tanulók magukat testileg egészségesnek. Táplálkozás vonatkozásában a vegyes, változatos táplálkozás megjelenik a tanulók mindennapjaiban. Az eredményeinek tükrében megállapítható, hogy 7. osztálytól kezdődően mind a lányok, mind a fiúk tekintetében csökken az iskolán kívüli fizikai aktivitás mértéke. Saját mintánkban a 7. osztály után jön el az az időszak, amikor „elveszítjük” a fiatalokat.

Mi osztjuk azt a véleményt, hogy a hatékony egészségneveléshez elengedhetetlen a nevelők és a tanulók szoros együttműködése, valamint a nevelők közötti szoros együttműködés szaktól, képesítéstől függetlenül.

Ez a kutatás a vizsgált tanulók legalapvetőbb életmódbeli, egészségtudatossági elemeit vizsgálta, nem teljes körűen.

**Kulcsszavak:** egészségnevelés, egészségmagatartás, fizikai aktivitás

# HEALTH BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Sarolta Fest, Júlia Kovács-Vida  
Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

## Abstract

The topic of our research is health education in primary schools. Measurements were taken in two primary educational institutions in the spring of 2022.

Our main objectives:

- To demonstrate the attitudes and knowledge of upper secondary school students towards what are the attitudes and knowledge of students in relation to other aspects of healthy lifestyles?
- To provide information on the results of our study.
- To demonstrate a strategy with realistic short and longer term goals, and the positive attitudes of the participants in the programme can lead to positive results in the field of health education in schools.

The study situation was exploratory, using a questionnaire consisting of 8 questions (with questions on health awareness and health behavior).

The measurement data showed that, with advancing age, students feel less physically healthy. In terms of nutrition, a mixed, varied diet appears in students' everyday lives.

The results show that from grade 7 onward samples, both girls and boys show a decrease in physical activity outside school activity levels. Based on our sample presented, after 7 grade period, we are „losing” young people.

We share the view that effective health education requires the involvement of educators and close cooperation between educators and students, regardless of qualifications.

This research has identified the most basic lifestyle and health-consciousness elements of the students studied of the most elementary health and well-being aspects of the students.

**Keywords:** health education, health behaviour, physical activity

A modern kor felnőtt- és gyermektársadalma szorong, próbál megfelelni az elvárásoknak. Az információk gyors és nagytömegű áramlása állandó alkalmazkodást igényel, ebbe pedig hamar belefáradnak. Ebben a felgyorsult életritmusú világban a teljesítmény nagyon fontos szerepet kapott. A szülők, a tanárok egyre többet és többet követelnek. Az így keletkezett feszültségek és a család elvárásai egyaránt szerepet játszanak annak az aránytalanságnak a létrehozásában, amely kialakulhat a gyermek terhelhetősége és terhelése, az igénybevétel és a gyermeki teljesítőképességek között.

A társadalomban bekövetkezett változások nemcsak értékeinket, gondolkodásunkat és viselkedésünket változtatták meg, hanem egészségünkre is erőteljes hatást gyakoroltak. Fontos, hogy az egészség valamennyi felnőtt és gyermek számára a legfőbb

értékek egyike legyen, s hogy érezzék saját felelősségüket a megőrzésében.

Az utóbbi évtizedben egyre több kutatás vizsgálta az egészségi állapotot, egészséghez fűződő magatartást (Cselik et al., 2014; Cselik et al., 2021). Az említett hazai kutatások rávilágítottak arra, hogy nem megfelelőek a magyar diákok táplálkozási szokásai, illetve az egészséges és vegyes táplálkozással kapcsolatos ismereteik. Ha az egészségfejlesztés alaptéziséből indulunk ki, melyet az Ottawai Karta fogalmazott meg, az egyénnek képesnek kell lenni saját egészsége kézbentartására, tökéletesítésére. Ehhez többek között egészséget támogató konstruktív magatartásra, támogató környezetre, ismeretekre van szükség.

Az egészségmagatartás kialakítása korai gyermekkori mintákhoz kötődik. A gyermekkorban kialakult egészségmagatartás kihat az egyén egész további életére, későbbiekben nehezen formálható. A pedagógusok kulcsszerepet játszanak azzal, hogy életmód mintát közvetítenek a tanulók felé. Azok a pedagógusok, akik számára fontos az egészséges életmód, képesek maguk is tenni saját egészségük megtartása, javítása érdekében, alkalmasak lesznek a tanulók egészségszemléletét megfelelően alakítani. A téma megkívánja, hogy az egészséggel kapcsolatos néhány fogalmat definiáljunk.

Az első maga az egészség definíciója. A WHO 1946. évi alapokmányában találjuk az egyik legismertebb egészség definíciót. „Az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, lelki és szociális jóllét állapota.” Az egészség fogalmát legfrappánsabban a XXI. században a Dzsakartai Nyilatkozat határolja körül: az egészség külső környezeti tényezők, az egyén viselkedés tényezői, valamint a személyes tényezők együtthatásaként jellemezhető.

A tanulmány címében szereplő egészségmagatartás értelmezésének is számos változatával találkozhatunk a szakirodalomban. A bevezetőben is említett fontos alapidokumentum az Ottawai Karta (WHO, 1986). Ez az egyezmény hangsúlyozza az egyén saját egészsége feletti kontroll lehetőséget, pontosabban értelmezve, egészségünk alakulásáért mi magunk nagymértékben felelősek vagyunk. Az egészségtudatosság szorosan kapcsolódik az egészségmagatartáshoz. Az egészségtudatosságot a magatartás tudatosságával egységben értelmezi.

Egyféle, egészséget óvó tudatos magatartásról van szó, amit az egyén saját egészsége megőrzése céljából tesz. Az egészségmagatartáshoz való szoros kapcsolatát Konczos Csaba munkájában olvasható megfogalmazás jól szemlélteti: „Az egészségtudatosság olyan egészségmagatartási elemek kialakítása, amely az egészség megtartása, illetve fejlesztése érdekében történik, és az egyén egészségi állapotát racionálisan, kognitív irányítással befolyásolja.” A két fogalom nem elválasztható, mindkettő használata szükséges.

## KUTATÁS ISMERTETÉSE

Kutatásunk témája az általános iskolai egészségnevelés témakörébe tartozik.

### Hipotézis és célkitűzés

Legfőbb célkitűzéseink:

- bemutatni, hogy a felsős tanulók milyen attitűddel, illetve milyen tudással rendelkeznek az egészséges életmód egyéb részterületeivel kapcsolatban;
- információt nyújtani az általunk végzett vizsgálat eredményeiről;
- bizonyítani, hogy egy reális rövid és hosszabb távú célokat tartalmazó stratégiával hamar pozitív eredményeket érhetünk el a köznevelési intézményekben az egészségnevelés terén.

Ennek érdekében az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg.

Feltételezzük, hogy az életkor előrehaladtával a tanulók körében csökken a testnevelésórán kívüli fizikai aktivitás mértéke.

Feltételezzük, hogy a saját mintánkban szignifikáns összefüggéseket találunk az életkor előrehaladtával az egészségtudatosabb táplálkozás és a rendszeres testmozgás tekintetében.

Egy megfelelően kialakított stratégiai terv, valamint a programban résztvevők kedvező hozzáállásának segítségével feltételezzük, hogy pozitív eredményeket érhetünk el az iskolai egészségnevelés terén.

### Anyag és módszer

A vizsgálati helyzet feltáró jellegű. Eszköze kérdőív volt, mely 8 kérdést tartalmazott (egészségtudatosság, egészségmagatartás megismerésére irányuló kérdésekkel).

A vizsgálati populáció a Benka Gyula Evangélikus Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészeti Iskola felső tagozatos tanulói, valamint a Gál Ferenc Egyetem Szarvasi Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlóóvoda felső tagozatos tanulói.

#### 1. táblázat

*Vizsgálatban részt vevő felső tagozatos tanulók létszáma*

<b>Osztály</b>	<b>Lányok</b>	<b>Fiúk</b>	<b>Együtt</b>
5. osztály	38	22	60
6. osztály	46	33	79
7. osztály	33	31	64
8. osztály	42	44	86
Együtt	159	130	289

*Forrás: Saját szerkesztés.*

Módszer: kérdőívek kitöltése papír alapú volt.

A kérdőív 8 kérdést tartalmazott. Az első két kérdés a tanulók egészségével kapcsolatos attitűdjét vizsgálta.

A 3. kérdéstől kérdéseink felváltva kapcsolódtak az egészség és a sport (mozgás) témaköröihez, a diákok és a vizsgált területek külső és belső környezetéhez. Kíváncsiak voltunk továbbá a tanulók étkezési szokásaira, illetve az egyéni véleményükre egyes szubjektív tényezőkre vonatkozóan, például mit gondolnak egészséges ételnek, milyenek az étkezési szokásaik, vagy szeretnének-e több sportolási lehetőséget az iskolában.

#### Kérdéseink

1. Mennyire fontos számodra, hogy egészséges legyél? 5-ös skálán lehetett bejelölni a válaszokat:

5 – nagyon fontos

4 – fontos

3 – közepesen fontos

2 – kevésbé fontos

1 – egyáltalán nem fontos.

A legtöbb tanuló nagyon fontos, hogy egészséges legyen – ezt jelölt meg, majd a válaszokban a „fontos” következett. Nem megnyugtató, hogy a kevésbé fontos, hogy egészséges legyen, 4 tanuló, az „egyáltalán nem fontos”-t pedig 2 tanuló jelölte meg.

Meglepő eredmények születtek a második kérdés válaszaiban, a kérdés így szólt: Te általában mennyire érzed egészségesnek magad? Testileg illetve lelkileg?

Az 5. osztályban teljes mértékben testileg egészségesnek érzi magát 31,51%, a 6. osztályban 39,50%. Sajnos a 7. osztályban csak 27,42% érzi magát teljes mértékben egészségesnek, a 8. osztályban ennél kevesebb, csak 23,27% érzi magát teljes mértékben egészségesnek. Az adatok azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával kevésbé érzik a tanulók magukat testileg egészségesnek. Abban a kérdésben, hogy lelkileg mennyire érzitek magatokat egészségesnek, hasonló eredményeket kaptunk az 5-ös skálán az osztályok tekintetében. Lelkileg teljes mértékben egészségesnek gondolja magát az 5. osztályban 24,40%, a 6. osztályban 36,47%, a 7. osztályban 20,31%, a 8. osztályban 19,22%. Nem teljes mértékben, hanem inkább egészségesnek gondolja magát lelkileg a 6. osztályban 25,32%, a 7. osztályban 34,53% és a 8. osztályban 31,36%.

A „kevesbé fontos a lelki egészség” – ezt az 5. osztályban 4,7%, a 6. osztályban 4,5%, a 7. osztályban 2,3% és a 8. osztályban 7,8% jelölte. Az „egyáltalán nem fontos” a lelki egészség – ezt egy tanuló sem jelölte be. Keresztény iskolákról lévén szó, joggal várható el, hogy a tanulók lelkileg egészségesnek érezzék magukat. Ezen a téren van még mit tenni.

A 3. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy az iskolán kívüli fizikai aktivitást milyen gyakran végzi a tanuló.

2. táblázat  
Sportolási szokások megoszlása

Szempontok		Korreláció
Délutáni sportolás	0,650	Pozitív erős korreláció
Séta	0,659	Pozitív erős korreláció
Kirándulás	0,522	Pozitív közepes
Iskolán kívüli edzésen	-0,098	Nincs
A barátaimmal is iskolai időn túl is sportolok	0,791	Erős pozitív
A családommal túrázunk, biciklizünk, sportolunk más formában	-0,722	Erős negatív
Egyéb iskolán kívüli sport	-0,800	Erős negatív
Az iskolában volt lehetőségem mozogni tési órán kívül is	0,926	Igen erős pozitív
Kirándulásokat, túrákat szervezett az iskola	0,889	Igen erős pozitív
Összes testnevelésen kívüli mozgás	0,987	Igen erős pozitív

*Forrás: Saját szerkesztés.*

3. táblázat  
Testnevelés órán kívüli fizikai aktivitás

Testnevelési órán kívüli fizikai aktivitás	
5. osztály	51%
6. osztály	59%
7. osztály	64%
8. osztály	36%

*Forrás: Saját szerkesztés.*

Eredményeink tükrében megállapítható, hogy 7. osztálytól kezdődően mind a lányok, mind a fiúk tekintetében csökken az iskolán kívüli fizikai aktivitás mértéke. Saját mintánkban a 7. osztály után jön el az az időszak (eddig az életkorig folyamatosan növekszik), amikor „elveszítjük” a fiatalokat. Hasonló eredmények tapasztalhatók más hazai kutatásoknál is (Cselik 2014, Cselik 2022).

Kíváncsiak voltunk a 4. kérdésben, hogy milyen formában sportolnak a tanulók. Legtöbbször iskolán kívüli edzéseken sportolnak az 5., 6., 7. és 8. osztályban. Ezt követi a családdal való sportolás az 5., 6. osztályokban, a 7. és 8. osztályokban a barátokkal való sportolás.

Az 5. kérdésben a tanulók egyéni véleményeire voltunk kíváncsiak az egészséges táplálkozással kapcsolatban. A tanulók mit gondolnak egészséges ételnek? A vála-

szokból kiderült, hogy a tanulók elméletben tisztában vannak az egészséges táplálkozás elveivel, de a gyakorlatban nem követik ezeket az elveket.

Szubjektivitás nem zárható ki a válaszadóknál, nehezen hihető el, hogy 289 tanuló esetében csak 1 fő iszik kólát, energiált meg senki. Ha a tanulók őszintén válaszolnak a kérdésekre, akkor tudják, hogy kedvezőtlen kép alakul ki róluk, így olyan válaszokat adnak, hogy megítélésük pozitív legyen, de ez nem fedi a valóságot. A tanulók ismerik a helyes táplálkozás ismérveit elméleti síkon, de nem tudatosan bennük, hogy mi a helyes, a gyakorlatban nem követik, ezért adnak ilyen válaszokat.

Az egészségtudatosság szorosan kapcsolódik az egészségmagatartáshoz, ezek a fogalmak kéz a kézben járnak.

A 6. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy milyen témák merültek fel az iskolában az egészséggel kapcsolatban. A válaszokra 20 féle lehetőséget jelöltünk meg. Ezekből néhányat említenék. Az iskolában beszéltek a táplálkozásról, mozgásról, alkoholfogyasztásról, dohányzásról, kábítószerfogyasztásról, balesetek elkerüléséről, személyi higiéniaról, testi és lelki bántalmazásról, digitális világ veszélyeiről, társas kapcsolatokról, egészséges környezetről, jövőről.

Nem beszéltek az iskolában a játékszenvedélyről, orvosi ellátásról, szexuális életről, szerelemről, lelki egészségről. A tanulók egészségmagatartásának formálása érdekében az egészséggel kapcsolatos témák bővítése szükséges, a serdülőkor problémáinak kezelésére.

Sajnálatos a kevésbé jellemző vallásgyakorlás, hiszen tudományos kutatások bizonyítják annak áldásos hatásait az egészségre. A vallás egészségvédő faktor, a vallási közösséghez tartozó diákok jobb egészségi állapotnak örvendtek, és jobban kezelték a stresszt (Koenig et al., 2001).

Utolsó előtti kérdésünk arra vonatkozott, hogy az egészséges életmóddal kapcsolatosan milyen tevékenységek valósultak meg az iskolában.

Klasszikus válaszokat kaptunk – az osztályfőnöki és az egyén tantárgyi órákon beszélgettek az egészséges életmódról, balesetmegelőzési programban vettek részt, egészségnapot és családi napot szerveztek.

A kérdőív 8. kérdésében a háttér adatokra kérdeztünk rá (tárgyi, személyi). Van olyan felnőtt / iskolapszichológus / szociális segítő / pedagógus, akivel meg lehet beszélni, ha problémád van? Megnyugtató, hogy a gyerekek tudják, hogy ki az a segítő – 289 főből 252 tanuló válaszolta, hogy igen, van ilyen felnőtt az iskolában.

Az iskola környezetét egészségesnek és biztonságosnak, a mosdókat tisztának, rendezettnek vélték a tanulók. Az iskolai büfé kínálata változatos (pl. árulnak salátát, gyümölcsöt, tejterméket).

## **EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK**

A kérdőíves felmérés alapján szeretnénk megválaszolni a hipotéziseinket.

Első hipotézis: feltételeztük, hogy az életkor előrehaladtával a tanulók körében csökken a testnevelésórán kívüli fizikai aktivitás. Ez a hipotézisünk csak részben iga-

zolódt be, mert 5., 6. osztályban emelkedést mutat, majd 7. osztálytól kezdve mutat csak csökkenést.

Hogyan lehet ezen javítani? Az iskolák felszereltségének javításával, a tanulók igényeinek megfelelően különleges sportágak biztosításával. 7-8. osztálytól kezdődően a tanulók nagyobb önállósággal bírnak a sportok szervezésében. Minél nagyobb önállósággal bírnak, annál kevesebb időt fordítanak a rendszeres testmozgásra. Az egészségtudatos magatartás kialakításában jelentős szerepe van a pedagógusok példamutató életvitelének, a diákokkal való kapcsolatuknak. Ugyanakkor fontos az is, hogy a diákok „saját bőrükön” tapasztalhassák, miként lehet megvalósítani az egészségtudatos magatartást. Erre szolgálhatnak példaként a kirándulások, csoportépítésre alkalmas sporttevékenységek.

Második hipotézisünk beigazolódt, szignifikáns összefüggés mutatkozott az életkor előrehaladtával a rendszeres testmozgás és táplálkozás terén.

4. táblázat  
*Egészséges táplálkozás, rendszeres testmozgás*

<b>Egészséges táplálkozás – rendszeres testmozgás</b>				
Osztály	5. osztály	6. osztály	7. osztály	8. osztály
	60 fő	79 fő	64 fő	86 fő
Rendszeres testmozgás	80 fő	103 fő	80 fő	111 fő
Egészséges táplálkozás	157 fő	230 fő	188 fő	246 fő

*Forrás: Saját szerkesztés.*

A táblázatból jó láthatóak az osztályok létszámai, a kutatásban részt vett 60 fő 5. osztályos, 79 fő 6. osztályos, 64 fő 7. osztályos és 86 fő 8. osztályos tanuló. A rendszeres testmozgásban résztvevők létszámának emelkedésével az egészséges táplálkozást követők létszáma is emelkedett.

A harmadik hipotézisünkben egy kialakított stratégiai terv megvalósítását javasoljuk a program résztvevőivel. A tanulók kedvező hozzáállásával pozitív eredményeket érhetünk el az iskolai egészségnevelés terén. Javasolt stratégiai tervünk a következő.

1.Heti rendszerességgel 1 óra testnevelési játékok (tematikus bontásban). Atlétika, torna, labdajátékok anyagából játékfeladatokat kiválasztani és ezeket játékfajtákba beilleszteni. Például atlétikából, ha a Belegyorsuló futást választjuk, akkor futójátékban lehet Átfutó játékot, fogójátékban: Cápafogót, versengésben (vonalból indulva) Sorverseny helycserélve játékot játszani. Tornából például az Egyensúlyozó járásra lehet a Vonalfogót... stb.

Labdajátékokból: egyszerű labdatechnikai elemek alkalmazásával (pl. labdagurítás kézzel-lábbal; labda feldobás, elkapás; labdavezetés; labdaátadások), sportjátékok

megalapozása: kézi-, kosár-, röplabda, labdarúgás, pl. Kiszorító játék. A testnevelési játékok rendszeres alkalmazásával céljaink a szabadidő aktív eltöltésének tartalmasabbá tétele, játékkultúra kialakítása, mozgásképesség és motoros képességek fejlesztése, mozgásműveltség megalapozása, a mozgástevékenység motivációs bázisának a létrehozása.

2. Havonta egy játékdélután osztályonként.
3. Negyedévenként egy Egészség Nap szervezése. Az Egészség Nap szervezését a tanulók szervezik, irányítják.

A stratégiai terv egyes elemeiről már vannak visszajelzések (pl. játékdélután, egészséges táplálkozáshoz ételreceptek gyűjtése stb.). Stratégiai programunk kapcsán voltak már előzmények – Egészség Hét szervezése. A visszajelzések indokolják a folytatást. Mi osztjuk azt a véleményt, hogy hatékony egészségneveléshez elengedhetetlen a nevelők és a tanulók szoros együttműködése, valamint a nevelők közötti szoros együttműködés szaktól, képesítéstől függetlenül. Ez a kutatás a vizsgált tanulók legalapvetőbb életmódbeli, egészségtudatosági elemeit vizsgálta, nem teljes körűen. Relevanciával bírhat a kutatás folytatása, ismétlése, kiterjesztetteb módon mind a vizsgálati populáció, mind a tartalmi elemek vonatkozásában.

Kapcsolattartó szerző:  
Fest Sarolta  
Gál Ferenc Egyetem  
Pedagógiai Kar  
5540 Szarvas  
Szabadság út 4.  
fest.sarolta@gfe.hu

Corresponding author:  
Sarolta Fest  
Faculty of Pedagogy  
Gál Ferenc University  
Szabadság str. 4.  
5540 Szarvas, Hungary  
fest.sarolta@gfe.hu

Hivatkozás: Fest, S., & Kovács-Vida, J. (2022). Az általános iskolás tanulók egészségmagatartsának ivzsgálata. *Deliberationes*, 15(2), 56-65.

**IRODALOMJEGYZÉK**

- Cselik, B., Melczer, Cs., Szmodis, M., Szóts, G., & Ács, P. (2014). Felső tagozatos diákok sportolási és táplálkozási szokásai. Összehasonlító elemzés általános iskola felső tagozatán, táplálkozás és mozgás területén. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15(2), 25-26.
- Cselik, B., Rétsági, E., & Ács, P. (2021). Egészségfejlesztő program hatása általános iskolás diákok egészségmagartására. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 22(2), 12-13.
- Konczos, Cs. (2012). *Az egészségtudatosság és az egészségdeterminánsok kölcsönhatásának vizsgálata*. [Doktori értekezés]. Semmelweis Egyetem.
- Koenig, H. G., Larson, D. B., & Larson, S. S. (2001). Religion and coping with serious medical illness. *Ann Pharmacother*, 35(3), 352-359.
- WHO. (1986). *Ottawai Karta alapdokumentuma*. World Health Organisation.

**Deliberationes tudományos folyóirat**  
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 66–81. oldal  
Kézirat beérkezése: 2022.09.15.  
Kézirat befogadása: 2023.04.30.  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.66](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.66)

**Deliberationes Scientific Journal**  
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 66-81  
Paper submitted: 15th September 2022  
Paper accepted: 30th April 2023  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.66](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.66)

## A SZENT PÉTER BAZILIKA KUPOLÁJÁNAK ÁRNYÉKÁBAN. NAGYÍTÓ ALATT A VATIKÁNI ANIMA MUNDI MÚZEUM

Fülöp Zoltán Ottó

Gál Ferenc Egyetem, Teológiai Kar

### Absztrakt

Jelen tanulmány célja a Vatikánvárosban található Anima Mundi Múzeum etnográfiai lencsén keresztül történő vizsgálata. Az elemzés feltárja a memóriaintézmény alapításának körülményeit, rávilágít, mennyiben mozdította elő az 1925. évi római missziós szak-expó és az 1929. évi barcelonai világkiállítás az intézmény létrehozását és kezdeti szárnypróbálgozását.

Végigkísérem, hogy az alapító XI. Piusz és őt a trónon követő római pápák miként gazdagították a gyűjteményt. Feltérképezem, hogy a Pontificio Museo Missionario Etnologico és a 2019-ben új néven és új kuratori koncepcióval megnyitott múzeum kiállítási logikája között mik a hasonlóságok és a hangsúlyeltolódások, melyek a reprezentációs logika főbb ismérvei, illetve I. Ferenc pápának milyen szerepe volt az intézményi szemléletváltásban.

Nyomon követem, hogy az Európán kívüli népek körében folyó evangelizációs munkát középpontba állító tárlat miként vált az Apostoli Szentszék reprezentációs szándékát kifejező, a nacionalista ideológia elleni fellépés sarokkövéből a gyarmatbirodalmak megszűnését követően a posztkoloniális fordulatra a re-mapping jegyében érdemben reflektáló, a 21. századi múzeumi szempontokat érvényesítő memóriaintézménnyé.

Választ keresek arra, hogy a gyűjtemény milyen módon képes összekapcsolni az egyetemes missziótörténeti perspektívát az etnológiai-antropológiai szemléletmóddal. Kiderítem, hogy a világ egyik legnagyobb és leggazdagabb múzeumkomplexuma, a Musei Vaticani részét képező Anima Mundi milyen reprezentációs eszközökkel hívja fel a figyelmet az Európán kívüli civilizációk gazdagságára és diverzitására a cross cultural studies jegyében.

A globális-lokális dichotómiát szem előtt tartva a múzeum a tárgyi anyag és a kuratori koncepció révén a vallásközi párbeszéd és az interkulturális diskurzus számára biztosít helyet.

**Kulcsszavak:** Anima Mundi Múzeum, katolikus missziók, etnográfiai lencse, re-mapping, kulturális javak

IN THE SHADOW OF THE DOME OF THE BASILICA DI  
SAN PIETRO.  
THE ANIMA MUNDI MUSEUM UNDER MAGNIFYING  
GLASS

Zoltán Ottó Fülöp

Faculty of Theology, Gál Ferenc University

**Abstract**

This study aims to examine the Anima Mundi Museum in Vatican City through an ethnographic lens. The analysis looks at the circumstances of the founding of the memory institution, highlighting the extent to which the Universal Missionary Exhibition (1925, Rome) and the World's Fair (1929, Barcelona) helped the establishment and initial efforts of the institution.

I will trace how Pope Pius XI, the founder of the museum, and the Roman popes who succeeded him on the throne, enriched the collection. I will explore the similarities and differences of emphasis between the exhibition logic of the Pontifical Ethnological Missionary Museum and the museum, which re-opened in 2019 under a new name and with a new curatorial concept, the main features of the representational logic, and the role of Pope Francis I in the institutional change of approach.

I will present how the exhibition, which focuses on evangelization work among people outside Europe, has been transformed from a pillar of the Holy See's representational intentions against nationalist ideology and after the end of the colonial empires, a memory institution reflects the postcolonial turn in the sense of re-mapping and applies 21st century museum aspects.

I am seeking the answers to the ways in which the institution is able to combine a universal mission history perspective with an ethnological-anthropological approach. I will explore the place of Anima Mundi, which is part of the Musei Vaticani, in one of the largest and richest museum complexes in the world, and the means of representation that is uses the draw attention to the richness and diversity of civilisations outside Europe, in the context of cross-cultural studies.

Keeping in mind the global-local dichotomy, the museum provides space for interreligious dialogue and intercultural discourse through its material and curatorial concept.

**Keywords:** Anima Mundi Museum, Catholic missions, ethnographic lens, re-mapping, cultural goods

## BEVEZETÉS

A Musei Vaticani részét képező missziótörténeti gyűjtemény etnográfiai szűrőn keresztül történő vizsgálata betekintést enged a múzeumalapítás időszakába, egyúttal rávilágít, mennyiben befolyásolta az 1925. évi római szakexpó (*Esposizione Universale Missionaria*) és az 1929. évi barcelonai világkiállítás (*Exposición Internacional de Barcelona*) az intézmény életre hívását és kezdeti szárnypróbálgatását. A vizsgálat fényt derít arra is, miként fonódott össze a kurátori koncepció az újonnan létrejövő Vatikánvárosi Állam reprezentációs szándékával, illetve miért volt szükség új egységgel bővíteni az egyedülállóan gazdag múzeumegyüttest. Kérdésként fogalmazódik meg továbbá, hogy XI. Piusz és őt a pápai trónon követő szentatyák mely irányelvek mentén gyarapították az állományt. A kutatás tárgyát képezi ezen túlmenően, milyen muzeológiai szempontokat érvényesítenek a szakemberek az Európán kívüli civilizációk gazdagságának és diverzitásának bemutatása során, illetve miként biztosítanak helyet a vallásközi párbeszéd, valamint az interkulturális diskurzus számára.

1. kép *Krisztus a kereszten. Szakrális művészet Óceániában*



*Forrás: Saját felvétel.*

## A PÁPAI ETNOLÓGIAI-MISSZIÓS MÚZEUM GYŰJTEMÉNYI KONCEPCIÓJA

A Pontificio Museo Missionario Etnologico alapításának gondolata XI. Piusz pápa nevéhez kötődik. A kollekció magját az 1925-ben Rómában megrendezett missziós szakexpó tárgyegyüttese képezi. Történeti előzményei vannak, hogy egy sikeres világhiállítást követően uralkodói kezdeményezésre memóriaintézmény jön létre. Példaként említhető e tekintetben az 1851. évi londoni seregszemle, amikor az expó után Viktória királynő és Albert herceg indítványozására a Kensington Gardens közelében több kulturális intézmény is megépült: közöttük a Museum of Natural History, a Science Museum és a Victoria and Albert Museum jogelődje, a South Kensington Museum.

Achille Ratti milánói érsek 1922-ben összetett történelmi és egyházpolitikai helyzetben foglalja el Szent Péter trónját. A tudós pápa folytatja a X. Piusz által megkezdett egyházi reformot, továbbfejleszti az eucharisztikus mozgalom programját. Beköszönő, *Ubi arcano Dei consilio* enciklikájában (Pius XI, 1922) kijelöli a kereszténység legfontosabb feladatait a 20. század eleji szekularizálódó világban és felemeli szavát a modernizmus, a naturalizmus, a laicizmus és az elvilágiasodás ellen. Kiemelt figyelmet fordít az Európán kívüli missziós tevékenység előmozdítására. A katolikus hitterjesztők elsődleges feladatát a bennszülött papság kinevelésében és képzésében jelöli ki. Hangsúlyozza, miszerint az evangelizációs munkának a vallási jelleg mellett kulturális és humanitárius vonzata is van. (Gál, 1941) Az 1925-ben meghirdetett *Anno Santo* kapcsán az Örök Városban szakexpót rendeznek, melynek fő célja az Egyház missziós küldetésének megismertetése.

2. kép XI. Piusz pápa (1922–1939) márvány mellszobra a Vatikáni Múzeumokban.  
(Adolfo Wildt, 1926)



Forrás: Saját felvétel.

A Giardini Vaticani-ban erre az alkalomra épített huszonnégy pavilon forrásanyaga dokumentálja a katolikus szerzetesrendek evangelizációs tevékenységét a 20. század első harmadáig. (Mapelli et al., 2012; Dries, 2016) Az *Esposizione Universale Missionaria* nemcsak szakmai körökben arat sikert, hanem a nagyközönség tetszését is elnyeri, amit mi sem bizonyít jobban, minthogy a tizenhárom hónapig tartó rendezvény hozzávetőlegesen egymillió látogatót vonz. Indokolt megemlíteni, hogy az I. világháborút követően több mint egy évtizedig nem szerveznek 'A' kategóriás világkiállítást. Rendhagyónak tekinthető az is, hogy egyazon évben két szakexpó kerül megrendezésre: a római Egyetemes Missziós Kiállítás és a párizsi Nemzetközi Iparművészeti Kiállítás, az *Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes* (Benton et al., 2003).

A nagyfokú érdeklődés jelentősen hozzájárul, hogy az első pápai alapítású, a misziótörténeti perspektívát az etnológiai látásmóddal ötvöző gyűjteményt állandó tárlatként a Lateráni Palotában helyezik el. XI. Piusz a következő gondolattal nyitja meg a kiállítást: „A hit hajnala a mai hitetlenek körében összehasonlítható annak a hitnek a hajnalával, amely megvilágította a pogány Rómát”. (Greenfield, 1996, 93.) Az egyházfő kiváló paleográfusként járatos a gyűjteménykezelésben és -gyarapításban, hiszen korábban a milánói Biblioteca Ambrosiana, majd a Biblioteca Apostolica Vaticana prefektusa volt. Így nem csupán az egyházi tudományosság erősítését tartja fontosnak, hanem megreformálja a korábbi evangelizációs stratégiát is. Ennek köszönhetően pontifikálása alatt a tizennégy missziós körzet papságának száma mintegy 2600-ról közel 7000 főre emelkedik. (Confalonieri, 1975) Amikor a fasizmus, valamint a nemzetiszocializmus előretör Európában és megnő a hitetlenek, illetve az ateisták száma – többek között a nietzschei *Umwertung aller Werte* (Nietzsche, 1977) filozófiai fogalom terjedésének is betudhatóan –, akkor a Vatikán azon szándéka, miszerint összegyűjtse, majd közzétegye az Európán kívüli civilizációk tárgyi emlékeit, művészeti alkotásait erőteljes tanúságtételnek számít.

A múzeumalapításában a német-osztrák származású pap, vallástörténész, nyelvész, a 20. század jeles etnológusa, Wilhelm Schmidt S.V.D. jelentékeny szerepet vállal. (Rohrbacher, 2012) Az *Anthropos* című folyóirat elindítója felhívást tesz közzé, hogy a világ minden tájáról küldjenek tárgyakat az újonnan megalakuló intézmény részére. A csaknem százezer beérkezett artefaktumból a verbita szerzetes és munkatársai körülbelül negyvenezret választanak ki. A Museo Borgiano biztosítja az egyik legjelentősebb számú tárggyegyüttest az új múzeum számára (Mapelli–Aigner–Fiusello, 2012).

A *Sancta Sedes* és az Olasz Királyság között 1929-ben megkötött lateráni egyezmény eredményeképpen létrejön a Vatikánvárosi Állam. A szerződés a nemzetközi jog szerinti szuverén jogalanyiságot biztosít az Apostoli Szentszéknek. (Szántó, 1988) A Status Civitatis Vaticanae reprezentációs törekvéseinek egyike egyik konkrét megnyilvánulása, hogy önálló kiállítóként vesz részt a II. barcelonai seregszemlén, ahol is a négy évvel korábbi tematikus tárlat központi üzenetéhez csatlakozva a Montjuïc-dombon Missziós Palotát (*Palacio de las Misiones*) rendez be (Sánchez-Gómez, 2013).

A katolikus hithirdetők munkáját bemutató tárlat az etnográfiai és a martirologiai aspektusokat helyezi előtérbe. Ehhez kapcsolódóan a katalán fővárosban szentmisét, Oltáriszentség imádást, körmeneteket tartanak.

Sorra véve a szentatyák gyűjteményfejlesztési elképzeléseit sajátos kép rajzolódik ki a múzeum küldetését illetően. XI. Piusz 1926. november 12-én a *motu proprio* pecséttel ellátott *Quoniam tam praeclara* okirattal megalapítja a memóriaintézményt, mely 1927. december 21-én megnyitja kapuit a nagyközönség előtt. XII. Piusz elődje nyomdokain haladva tovább bővíti az Európán kívüli népek kultúrkincsét bemutató gyűjteményt. XXIII. János végrendelete értelmében 1963-ban a kiállítás anyagát átköltöztetik a Musei Vaticani falai közé, melyet tíz évvel később VI. Pál avat fel (Mapelli et al., 2012). A reformszinódus (1962–1965) pápai az állományfejlesztést, a missziós tevékenység teológiai alapjainak megújítását és az intézményszintű változások végrehajtását egyaránt lényeginek tekintik. Rövid pontifikálása alatt I. János Pálnak nem áll módjában érdemben foglalkozni a gyűjteménnyel. Utódja, II. János Pál számos külföldi útja során tudatosan igyekszik gyarapítani a kollekción. Ez leginkább az amerikai, az óceániai és az ázsiai részleg bővítésében valósul meg. XVI. Benedek főként az ausztrál gyűjteményi egységet gazdagítja.

### 3. kép II. János Pál pápa 1985. évi ausztrál útján, Sydneyben



Forrás: Saját felvétel.

4. kép XVI. Benedek pápa ausztrál őslakosokkal találkozik 2008 nyarán



*Forrás: Saját felvétel.*

I. Ferenc 2019-ben az intézmény átnevezését szorgalmazza. Az Anima Mundi ('a világ lelke') az egyházfő megfogalmazásában azt jelenti, hogy a Szent Péter Bazilika kupolájának árnyékában, közel az Egyház és a pápa szívéhez valamennyi nép és nemzet helyet kaphat. A megnyitón a latin-amerikai Szentatya hangsúlyozza, az installáció fő célja, hogy a műalkotások révén kifejezésre jusson a világ periferiáin élő őslakos népek, népcsoportok lelkülete, egyúttal párbeszédbe kerüljenek egymással az eltérő kultúrák. (Rome Reports, 2019) A szemléletváltás jegyében a kortárs múzeumi trendekhez igazodva korszerűsítik és közelebb hozzák a látogatókhoz az Anima Mundi-t. A tárlatnak helyet adó épületszárny 2018 és 2020 között felújításon esik át. A munkálatok még nem fejeződtek be, ugyanis látvány restaurátorműhely kialakítását tervezik, ahol az érdeklődők betekintést nyerhetnek a műtárgyak konzerválási folyamatába.

## HIT ÉS KULTÚRA ÖSSZEKAPCSOLÁSA A KIÁLLÍTÓTÉRBE

A zarándok Egyház feladatának tekinti, hogy üzenete a Föld minden pontjára eljusson és szeretné minél több gyűjtőkörébe tartozó nép kulturális, művészeti és szellemi örökségét megismertetni az ideérkezőkkel. A múzeum állománya 2020-ban meghaladta a nyolcvanezer darabot, melyek között hagyományos öltözetek, fejdíszek, kerámiák, festmények, *ex voto* ajándékok, makettek, érmék, régészeti, néprajzi-antropológiai leletek, szobrok, használati és berendezési tárgyak egyaránt fellelhetők Pápua Új-Guineától Alaszkáig, Kínától a Száhel-övezetig.

5. kép Archeológiai leletek az Anima Mundi kiállítóterében



Forrás: Saját felvétel.

6. kép Természetes anyagokból készített nyakláncok Pápua Új-Guineából



Forrás: Saját felvétel.

Az artefaktumok nagyméretű vitrinekben kapnak helyet, melyek az egyszerűséget, a letisztultságot és a könnyű áttekinthetőséget szolgálják. A változatos tematikájú tárgyak a műtárgyvédelem és az állagmegőrzés érdekében vetésforgó-szerűen cserélődnek. A bemutatás célja nem pusztán a szemléltetés, a muzeológusok az egyes artefaktumok szemantikai és szimbolikus értékének megőrzését szem előtt tartva, a közzétett darabok mögött meghúzódó autentikus történeteket is feltárják. Azon kurátori szemlélet, hogy hidat építsenek az öreg kontinens és az Európától térben és időben távol eső népek öröksége között, az intézmény vezetője, Fr. Nicola Mapelli azon meggyőződését tükrözi, miszerint „amikor tárgyakat állítunk ki, akkor nem a holt valóságot jelenítjük meg, hanem olyasmit, ami egy kultúra szellemiségét a művészetén keresztül fejezi ki” (Rome Reports, 2019).

A műtárgyak széles és gazdag választékát felvonultató tárlat négy fő földrajzi egységből áll, amelyek további geokulturális szekciókra tagolódnak. Az egyes kiállítási egységekben Ázsia, Óceánia, Afrika és Amerika kerül a középpontba, ahol egy-egy etnikum jellegzetes életmódjával, szokás- és hiedelemvilágával, művészeti alkotásaival ismerkedhet meg a látogató. Az ázsiai részleg elsősorban Kína, Japán, Korea, Vietnám, Tibet és Mongólia sajátos tárgykészletét öleli fel.

### 7. kép Részlet az Ázsia-gyűjteményből



*Forrás: Saját felvétel.*

Itt látható az 1420-ban fából készült, 1755-ben márványból újjáépített pekingi Mennysorság temploma kicsinyített mása, Fr. Giuseppe Maria Kuo kínai numizmatikai gyűjteménye, Guan Yin bódhiszattva szobra, egy taoista oltár, egy zománcozott polikróm váza, mely a jezsuiták által a 18. században épített San Salvatore plébánia-templomot ábrázolja. E gyűjteményrész magába foglalja a Han-, a Chen- és a Tang-dinasztiák korából származó temetkezési tárgyakat, az 1597. évi keresztényüldözés nagaszaki vértanúinak emléket állító festményeket, valamint olyan selyemre festett

fali tekercsképeket, azaz kakemono-kat, amelyek az elhunyt bűneinek kiengesztelésére bemutatott áldozati szertartást jelenítik meg. Elhelyezésre került az ókori japán főváros, Nara sintoista templomának makettje, az ország északi részén élő ainu lakosság ünnepi női öltözete, melyen díszítő motívumként horog és bálna stilizált ábrája látható. Kiállítottak egy kiotói kétajtós, összecsukható, a cseresznyefavirágzás motívumával díszített paravánt, egy Byōbu-t, valamint az utolsó vacsora, a keresztrefeszítés, illetve a feltámadás jeleneteit megőrkítő porcelán tányérokat a 18. századból. E kollekcióhoz tartoznak még koreai sámánmaszkok, tibeti rituális szertartási kellékek, hindu istenek vas és bronz szobrai Jáva szigetéről. A bemutatott darabok között fellelhető egy lámaista kolostor makettje Kelet-Mongóliából, valamint egy ismeretlen festő alkotása Vietnámból, melyen a művész saját vízióit viszi vászonra a Paradicsomról, a Purgatóriumról és a Pokolról. Itt őriznek egy Bali szigetéről származó öt pálmalevélből álló kéziratot, melyen az ősi szankszrit elbeszélőköltemény, a Rámájana jelenetei tűnnek fel. Helyet kapott egy indonéz wayang<sup>1</sup> bábgyűjtemény is, melyet az UNESCO felvett a szellemi kulturális örökség jegyzékébe. (UNESCO, 2008)

A megújított Óceánia részleg földrajzi megoszlását tekintve Mikronézia, Polinézia, Melanézia, valamint Ausztrália tárgyi emlékeit és törzsi életmódját tárja a látogató elé. XVI. Benedek szándékának megfelelően ez az egység a leghangsúlyosabb, köszönhető ez annak is, hogy a német pápa 2010-ben az ausztrál Mary MacKillop R.S.J. apácát elsőként e térségből szentté avatta. (Aigner, 2014) A kurátorok felépítettek egy törzsi motívumokkal gazdagon díszített papua új-guineai cölöpkunyhó kicsinyített mását. A bejárat felett öt elhunyt festett koponyája, valamint egy pajzsalakú maszk látható. A tetőn elhelyezett agyagfigura a ház védőszellemét testesíti meg. A kizárólag férfiak részére kialakított kunyhó belsejében Rongo polinéz főisten szobrán kívül fejtámlák, lándzsák, áldozati edények, fegyverek, dobok, valamint zoomorf, többek között tollal díszített gém- és vaddisznómaszkok találhatók.

1 A 'wayang' ('árnyék') kifejezés az ősi jávai árny- és bábjátéktípusok összefoglaló neve. (Mellema, 1988)

8. kép *Faoszlopokra épített kunyhó és használati tárgyak Pápua Új-Guineából*



*Forrás: Saját felvétel.*

Itt sorakoznak a Timor-tenger melletti Melville-szigetről származó temetkezési oszlopok, valamint missziós munkája során Franz Kirschbaum S.V.D. által a Sepik-folyó vidékén gyűjtött szertartási kellékek és tollmozaikok.

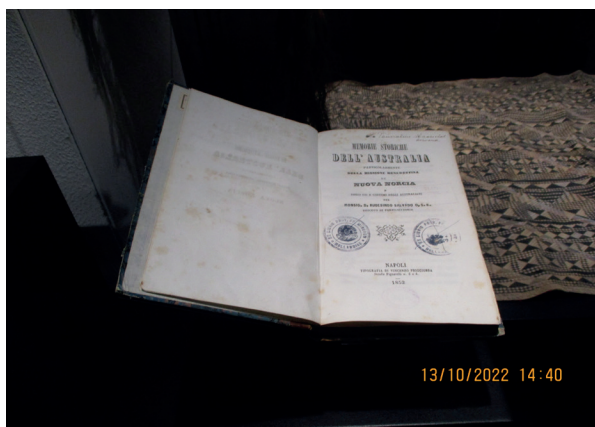
9. kép. *Tollmozaik állatábrázolásokkal. Franz Kirschbaum verbita szerzetes gyűjtése*



*Forrás: Saját felvétel.*

10. kép *Fából készült szobrok a Bougainville-szigethez tartozó Rorovana-öbölből**Forrás: Saját felvétel.*

Különlegesnek számít az az egyetlen fatömbből faragott a háború istenét, Tūmataunga-t ábrázoló polinéz szobor, amelyet az őslakosok 1837-ben XVI. Györgynek ajándékoztak. Emellett kiemelhető a X. Piusznak 1904-ben küldött maori nyelvű kézirat, melyben az a remény fogalmazódik meg, hogy az újonnan megválasztott pápának gyümölcsöző lesz szolgálata, az egyik első salamon-szigeteki Madonna-ábrázolás, valamint egy moai kavakava szobor a Rapa Nui kultúrából. A mintegy háromszáz tárgyból álló ausztrál rész az aboriginal közösség szokásait, élet- és hiedelemvilágát jeleníti meg, melyről Rudesindo Salvado Benedek-rendi szerzetes memoárjában is megemlékezik.

11. kép *Rudesindo Salvado O.S.B. emlékirata a New Norcia-i bencés misszóról 1852-ből**Forrás: Saját felvétel.*

12. kép *Miseruha stólával az óceániai térségből*

*Forrás: Saját felvétel.*

Az ugyancsak több részre tagolt Afrika-gyűjteményben az egyes népcsoportok kulturális tárgyai, az elhunytak szellemeit, különféle isteneket vagy szent állatokat ábrázoló maszkjai – többek között a kongói baluba népcsoport szertartási álarcái – láthatók. Megtekinthetők továbbá használati tárgyak, hímzett textilek, ékszerek, amulettek, hangszerek, terrakotta vázatöredékek Egyiptomból, valamint kisméretű baszutófüldi agyagszobrok a brit gyarmati korból. Ezek mellett kiállításra került egy zairei barlangban talált, a bakongók által készített feszület, a nigériai igbó törzs női szépséget megjelenítő Agbogho Mmwo maszkja és csont megtöréséhez használt közel kétmillió éves eszköz Dél-Afrikából.

Az amerikai részleg három makroszekció kulturális kincseit sorakoztatja fel. 1. Észak-Amerika őslakosainak rituális tárgyait bemutató rész maszkokat, pipákat, szőnyeget, miniatűr ábrázolásokat és wampum öveget foglal magába. A kiállított anyag részét képezik a drezdai Ferdinand Pettrich által az oklahomai Sauk, Fox, Shawnee, a nebraskai Winnebago, az alabamai Creek törzsről, valamint a Mississippi vidékén élő sziú indiánokról készített gipsz mellszobrok. 2. A közép-amerikai reprezentáció megkülönböztetett figyelmet érdemlő darabja a La Mixteca régióból származó egy több mint tíz méter hosszú, harmonikaszerűen hajtogatott, szarvasbőrre festett Borgia-kódex reprodukciója. E térség jellegzetes terrakotta figurái és antropomorf tárgyai mellett fellelhetők a prekolumbián korszak azon műtárgyai, amelyeket 1692-ben XII. Ince kapott ajándékba. Megtekinthető egy 15. századi azték, vöröses kőből készült tollas kígyót ábrázoló szobor, egy dominikai korall feszület, valamint Kolumbusz kubai misekönyvtartója. A karibi szigetvilág anyagi kultúráját többek között jamaikai diadémok, nyakláncok és egyéb kiegészítők jelenítik meg. 3. A misszionáriusok tevékenysége és annak hatása Dél-Amerikában is nagy horderejűnek tekinthető.

Így a harmadik egység az Antilláktól délre a Tűzföldig fekvő terület tárgyi emlékeit vonultatja fel, melyek között helyet kapott egy festett kéregmaszk Tierra del Fuego-ból. A guarani indiánok között végzett jezsuita missziók jelentőségét (Eördögh, 1998; Sarreal 2020) Argentínában és Brazíliában alátámasztja, hogy az UNESCO 1983-ban a 17. században alapított redukciókat<sup>2</sup> világörökséggé nyilvánította, majd egy évre rá a listára került területek határait kibővítette. (UNESCO, 1984) A Societas Jesu-nak az Igauzú-vízesés közelében folytatott hithirdetését dolgozza fel az Arany Pálma-, valamint a többszörös Oscar-díjjal jutalmazott *A misszió* című film (Joffé, 1986), melynek forgatásához felépítették a São Miguel das Misiões redukció mását.

Az Anima Mundi heterogén összetételű gyűjteménye kettős kontextusban nyer értelmet: egyfelől bepillantást enged a katolikus misszináriusok egy-egy földrajzi területet érintő evangelizációs munkájába, másfelől az artefaktumok autentikus „biográfijának” (Kopytoff, 1986) feltárásával igyekszik megőrizni és a látogatókkal megismertetni a távoli népek kultúráját, identitását, kollektív emlékezetét.

## TANULSÁGOK

A tanulmány bemutatta az Apostoli Szentszék által működtetett közel egy évszázados múltra visszatekintő, az egyetemes missziótörténeti és az etnológiai perspektívát ötvöző kiállítóhely, az Anima Mundi törzsgyűjteményét. A kutatás során kirajzolódott, hogy a 20. század első harmadát követően a legtöbb római pápa aktívan közreműködött a kollekció gyarapításában. Az intézmény történetét végigkísérve kiemelhető XI. Piusz múzeumalapításra irányuló tevékenysége, XXIII. Jánoshoz köthetően a gyűjtemény áthelyezése a Lateráni Palotából a Vatikáni Múzeumokba, valamint I. Ferenc intézményi szinten megvalósuló újító törekvése. Az argentin Szentatya szorgalmazására az új kurátori koncepció nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy ne csak a misszionáriusok evangelizációs munkáját megelevenítő anyagi kultúrát, hanem a mögötte meghúzódó szellemiséget, vagyis az Európán kívüli civilizációk „lelkületét” is felszínre hozza. Nyitott szemlélete révén lehetőséget biztosít arra, hogy a *Sancta Sedes* vallásközi dialógust és interkulturális diskurzust folytasson a világ- és a törzsi vallásokkal egyaránt. Ezt elsődlegesen a kulturális megértést előtérbe helyező reprezentációs startégiával, a négy kontinenst átfogó gyűjtőkör hangsúlyozásával, a témában folytatott nemzetközi szimpóziumokkal, valamint vendégkiállítások befogadásával képes leginkább elérni. A missziótörténeti kutatások eredményeit középpontba állító tárlattal rokonítható a toszkán Fiesolében, a piemonti Castelnuovo Don Boscoban, Krakóban, Nyitrán, az öreg kontinensen kívül pedig Tokióban, Fokvárosban és Honolulu fellelhető tematikus múzeumok. Megállapítható, hogy a Pontificio Museo Missionario Etnologico alakulástörténete során a nacionalista ideológia elleni fellé-

<sup>2</sup> A 'redukció' szó a lat. *reduco* ('visszavezet') igéből ered és azt fejezi ki, hogy a misszionáriusok az őslakosokat visszavezetik az egyházi és a polgári életbe. Erre utal a következő jezsuita jelmondat is: *ad ecclesiam et vitam civilem essent reducti*. (Mumford, 2012)

pés alap gondolatából a gyarmatbirodalmak megszűnését követően a kulturális fordulatra a világ újrafelfedezésének jegyében érdemben reflektáló, a 21. századi múzeumi tendenciákba illeszkedő memóriaintézménnyé vált.

Kapcsolattartó szerző:

Fülöp Zoltán Ottó

Gál Ferenc Egyetem

Teológiai Kar

6720 Szeged

Dóm tér 6.

zoltanotto29@gmail.com

Corresponding author:

Zoltán Ottó Fülöp

Faculty of Theology

Gál Ferenc University

Dóm square 6.

6720 Szeged, Hungary

zoltanotto29@gmail.com

Hivatkozás: Fülöp, Z. O. (2022). A Szent Péter Bazilika kupolájának árnyékában. *Deliberationes*, 15(2), 66-81.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Aigner, K. (2014). A short history of the Oceanic collection in the Vatican Ethnological Museum. *OAS Journal*, 19 (3) 2014, 6–7.
- Benton, C. – Benton, T. – Wood, G. (2003). *Art deco: 1910–1939*. Bulfinch Press – AOL Time Warner Book Group, Boston.
- Confalonieri, C. (1975). *Pius XI – A Close Up*. The Benziger Sisters Press, Altadena (CA).
- Dries, A. (2016). The 1925 Vatican Mission Exhibition and the Interface Between Catholic Mission Theory and World Religions. *International Bulletin of Mission Research*, 40 (2) 2016, 119–132. <https://doi.org/10.1177/2396939316638334>
- Eördögh I. (1998). *Az egyház a gyarmati Latin-Amerikában*. Gradus ad Parnassum Könyvkiadó, Szeged.
- Gál F. (1941). *XI. Piusz pápa teológiája*. Szent Erzsébet Nyomda, Kassa. Országos Széchényi Könyvtár
- Greenfield, J. (1996). *The Return of Cultural Treasures*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: commoditization as process. In Appadurai, A. (Ed.) *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge, 64–92. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819582.004>
- Mapelli, N., Aigner, K., & Fiusello, N. (2012). *Ethnos. Vatican Museums Ethnological Collection*. Edizioni Musei Vaticani, Citta del Vaticano.
- Mellema, R. L. (1988). *Wayang puppets: Carving, Colouring, and Symbolism*. Royal Tropical Institute, Amsterdam.

- Mumford, J. R. (2012). *Vertical Empire. The General Resettlement of Indians in Colonial Areas*. Duke University Press, Durham. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1220h1x>
- Nietzsche, F. (1886/1977). *Umwertung aller Werte*. Deutscher Taschenbuch-Verlag, München.
- Pius, XI. (1922). Ubi arcano Dei consilio. *A. A. S.*, 14 (1922), 673–700. (23 Decembris 1922).
- Rohrbacher, P. (2012). Völkerkunde und Afrikanistik für den Papst. Missionsexperten und der Vatikan, 1922 – 1939. *Römische Historische Mitteilungen*, 54 (2012), 583–610.
- Sánchez-Gómez, L. A. (2013). Human Zoos or Ethnic Shows? Essence and contingency in Living Ethnological Exhibitions. *Culture & History Digital Journal*, 2 (2) 2013, 1–25. <http://dx.doi.org/10.3989/chdj.2013.022>
- Sarreal, J. J. S. (2020). *The Guaraní and Their Missions: A Socioeconomic History*. Stanford University Press, Stanford (CA). <https://doi.org/10.2307/j.ctvqsf00k>
- Szántó, K. (1988). *A katolikus egyház története II*. Ecclesia Kiadó, Budapest.

### Filmek

- Joffé, R. (Director). (1986). *The Mission* [Film]. Columbia – Cannon – Warner Bros Pictures.

### Elektronikus hivatkozások

- Rome Reports: Vatican reopens and renames Ethnological Museum. <https://www.romereports.com/en/2019/11/17/vatican-reopens-and-renames-ethnological-museum/> (Letöltés: 2023. 03. 20.)
- UNESCO: Wayang puppet theatre. <https://ich.unesco.org/en/RL/wayang-puppet-theatre-00063> (Letöltés: 2023. 03. 20.)
- UNESCO: Jesuit Missions of the Guaranis: San Ignazio Mini, Santa Ana, Nuestra Señora de Loreto and Santa Maria Mayor (Argentina), Ruins of Sao Miguel das Missões (Brazil). <https://whc.unesco.org/en/list/275/> (Letöltés: 2023. 03. 20.)

**Deliberationes tudományos folyóirat**  
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 82–97. oldal  
Kézirat beérkezése: 2022.09.30.  
Kézirat befogadása: 2023.04.24.  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.82](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.82)

**Deliberationes Scientific Journal**  
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 82-97  
Paper submitted: 30th September 2022  
Paper accepted: 24th April 2023  
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.82](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.82)

## **GASZTRONÓMIAI HAGYOMÁNYOK A MEDITERRÁN ÉS A NYUGAT-EURÓPAI TÉRSÉGBEN TÁPLÁLKOZÁSTÖRTÉNETI KIÁLLÍTÁS A RÓMAI GARUM-BAN**

Fülöp Zoltán Ottó

Gál Ferenc Egyetem, Teológiai Kar

### **Absztrakt**

Jelen tanulmány célja 2020-ban az Örök Városban a Miasszonyunk Olajfák Rendje (O.S.B. Oliv) szerzeteseinek egykori monostorépületében, a Garum-ban megnyílt múzeumi intézmény komplex gyűjteményezési gyakorlatának elemzése.

A tárlat átfogó módon, gazdag tárgyi és írott forrásokra támaszkodva kíséri végig a látogatót az étkezési szokások történeti útján a 15. századtól napjainkig. A mángyűjtemény történetiségében mutat rá az étrend és a társadalmi helyzet között fennálló szoros összefüggésre, bizonyos ételek és italok többletjelentésének hátterére. A gasztronómiai javakat a kurátorok a hatalmi és a szociokulturális viszonyok által meghatározott, egyes társadalmi csoportok viselkedését, gondolkodásmódját, mentalitását speciálisan kifejező és reprezentáló tényezőként értelmezik.

A gyűjtemény a hétköznapi és a presztízsfogyasztás tárgyain, szakácskönyveken, receptfüzeteken, könyvritkaságokon keresztül nyújt betekintést a táplálkozás történetébe. A kollekciónak részét képezik a háztartásokban, cukrászatokban, pékségekben az évszázadok során használt konyhai eszközök, keksz-, fagyalt- és tortaformák.

A vizsgálat többek között arra a kérdésre keres választ, vajon Róma új gasztronómiai kiállítóhelye képes-e betölteni a Museo Nazionale delle Paste Alimentari bezárását követő kulturális vákuumot. Az elemzés tárgyát képezi továbbá, hogy a gyűjtemény túlmutatva a könyv- sajtó- és fogyasztástörténeti szerepén miképpen árnyalja az életmód, a mindennapi kultúra, a szokások és tradíciók világával kapcsolatos ismereteket, képzeteket.

A Biblioteca e Museo della Cucina a gasztronómiai javak kulturális reprezentációjának egyik eklatáns példája. Az egyes élelmiszerek, így többek között a csokoládé-fogyasztás alakulása adalékul szolgálhat a vallási kérdések, dogmatikai viták mögött meghúzódó elvek és felfogások jobb megértéséhez.

**Kulcsszavak:** Garum, táplálkozástörténet, múzeumantropológia, örökségkezelés, kulturális vákuum

# CULINARY TRADITIONS IN THE MEDITERRANEAN AND WESTERN EUROPE EXHIBITION ABOUT THE HISTORY OF FOOD AT GARUM IN ROME

Zoltán Ottó Fülöp

Faculty of Theology, Gál Ferenc University

## Abstract

The aim of this study is to present the complex collection practice and the special library of Garum, which opened in 2020 in the former monastery building of the monks of the Order of Our Lady of Mount Olivet (O.S.B. Oliv) in the Eternal City.

The exhibition accompanies the visitor through the history of eating habits from the 15th century to the present in a comprehensive manner, relying on rich material and writing sources. In its historicity, the private collection points out the close connection between diet and social status, the background of the additional meaning of certain food and drinks. The curators interpret gastronomic goods as factors that specifically express and represent the behaviour, way of thinking, and mentality of certain social groups determined by power and sociocultural relations.

The special collection offers an insight into the history of culinary through everyday and prestige consumption items, cookbooks, recipe booklets and rare books. The collection includes kitchen utensils, biscuit, ice cream and cake molds used in households, bakeries, and confectioneries over the centuries.

The inquiry also seeks to answer the question of whether Rome's new culinary exhibition can fill the cultural vacuum following the closing of the Museo Nazionale delle Paste Alimentari. The subject of the analysis is also how the collection, beyond its role in the history of books, press and consumption, shades the knowledge and images related to the world of lifestyle, everyday culture, customs and traditions.

The Biblioteca e Museo della Cucina is a striking example of the cultural representation of culinary products. The different types of foodstuff – a good example of this is the consumption of chocolate – it can serve as an additive for a better understanding of the arguments and perceptions behind religious questions and dogmatic debates.

**Keywords:** Garum, history of food, museum anthropology, heritage management, cultural vacuum

## BEVEZETÉS

Jelen tanulmány célja a 2020-ban az Örök Városban a Miasszonyunk Olajfák Rendje (O.S.B. Oliv) szerzeteseinek egykori monostorépületében, a Garum-ban megnyílt

táplálkozástörténeti állandó kiállítás komplex gyűjteményezési gyakorlatának vizsgálata. A Biblioteca e Museo della Cucina tárlata gazdag tárgyi és írott forrásokon keresztül nyújt betekintést az étkezési kultúrába a 15. századtól napjainkig. Az analízisbe bevonom a kulturális paradigmát előtérbe állító történetírói irányzatok – így a *microstoria* és a *new cultural history* – fogalmi eszköztárát, ahol a diszciplínák homlokterében az életmód és kísérő jelenségeinek tanulmányozása áll. A táplálkozás kulturális jelentésének kutatását a 20. században módszertani és tematikus változások jellemzik, ezáltal hangsúlyossá válik az egyes termékekhez társított képzetek tanulmányozása. A dologi javak természetes környezetükből való kiemelésének és gyűjteménybe kerülésének problematikájához kapcsolódóan előtérbe kerül az anyagi kultúra eszközeiben történetileg kialakult, egymásra rétegződött kulturális kódok felfejtése. Az elemzéshez Massimo Montanari táplálkozástörténeti (Montanari, 1996; 1999; 2006), Carlo Ginzburg mikrotörténeti (Ginzburg, 2003; 2010; 2011) és Fabio Parasecoli új kultúrtörténeti (Parasecoli, 2008; 2014; Parasecoli–Scholliers, 2012) megközelítései nyújtanak támpontot. Az alábbi esettanulmány ráirányítva a figyelmet az örökségkezelés kontextusfüggő vonatkozásaira arra keresi a választ, vajon Róma új gasztronómiai kiállítóhelye képes-e betölteni a *Museo Nazionale delle PASTE Alimentari* bezárását követő kulturális vákuumot, illetve milyen tárlatrendezési stratégiát követ a tárgyak gyűjteményi feldolgozása és az általuk közvetített tartalmak közzététele a Garum-ban.

## AZ ÉPÜLET ÉS A KIÁLLÍTÁSI KONCEPCIÓ KÖLCSÖNHATÁSA

A nagyközönség számára nemrég megnyitott kulturális intézmény nevét a Római Birodalom egyik kedvelt és drága halételéről, a *garum*-ról kapta, melyet leginkább apró halakból – szardellából, makrélából, tonhalból – készítettek külön erre a célra használt kőkádakban. Fogyasztották húsételek, zöldségek, osztriga mellé kísérőként, a nők pedig előszeretettel vették igénybe arc- és hajpakoláshoz. Egyfajta gyógyhatást tulajdonítottak neki, többek között fekélyek ellenszereként is alkalmazták. Az eredetileg Föniciából származó pikáns mártás görög közvetítéssel jutott el Itáliába, onnan pedig Hispániába (Grainger, 2020). Carthago Novában<sup>1</sup> készítették az egyik legjobb minőségű és legdrágább halszószt, melyről már idősebb Plinius is beszámolt a *Historia Naturalis* című művében (Plin 31, 7, 43). Az erjedés során keletkezett jellegzetes szaga miatt előállítására többnyire kikötőkben történt. Európában a 13. századra fokozatosan veszítette el jelentőségét. Az ehhez hasonló mártások jelenleg leginkább Délkelet-Ázsiában, illetve az arab gasztronómiában kedveltek (Grainger, 2020).

A Biblioteca e Museo della Cucina épülete a Via dei Cerchi-n található, nem messze a világörökségi oltalom alatt álló Farnese-kerttől és Circus Maximustól, a Basilica di Sant’Anastasia al Palatino – a város egyik bíborosi címtemplomának – közvetlen szomszédságában. A Garum helyszínéként a Bencés Kongregációhoz tartozó

<sup>1</sup> A város mai neve Cartagena. A Földközi-tenger partján fekszik Murcia autonóm tartományban.

olivetánusok egykori monostora szolgál, melynek homlokzatán a különböző alakzatú és nagyságú ablakok, illetve ajtók díszítőelemei a Farnese-liliomok (*gigli Farnesiani*). A létesítmény tetején a helyiek által 'Cicero kezének' nevezett márvány ornamentum a Kr. e. 1. században a közeli Palatinus-dombon élt rétor jellegzetes szónoki gesztusára utal (Rendina, 2000).

1. kép A Garum épülete



Forrás: Saját felvétel.

A gyűjtemény életre hívása Rossano Boscolo nevéhez fűződik. A szállodatulajdosnóból lett cukrász – aki jelenleg a toszkán Campus Etoile Academy főzőiskola vezetője – úgy vélte, hogy Róma múzeumi térképéről nem hiányozhat egy étkezési kultúrával foglalkozó memóriaintézmény, ugyanis a térszámúzeum végleges bezárása óta az olasz főváros nem rendelkezett kifejezett táplálkozástörténeti kiállítással.

2. kép A memóriaintézmény bejáratát jelző tábla



Forrás: Saját felvétel.

Boscolo gazdag kollekcóját konyhai eszközökkel alapozta meg. Olyan háztartásokban, cukrászatokban és pékségekben használt tárgyakra tett szert – a 17. századi kézzel festett tálaktól, fagyalt- és tortaformáktól kezdődően a 19. századi tésztagépeken át az észak-olasz konyha specialitása, az *osso bucco* (borjúlábszárból készített húsétel) számára tervezett öntöttvas lábosokig –, melyek segítségével a látogató átfogó képet kaphat a kontinens konyhaművészetének több évszázados múltjáról. A felhalmozott tárgyi anyagot könyvritkaságokat is tartalmazó értékes könyvtárral gazdagította. Négy évtizedes gyűjtőmunkájának eredménye az előcsarnokból megközelíthető földszinti és emeleti részlegen tekinthető meg, ahol félig strukturált kiállítási útvonal kalauzolja végig a látogatót az elmúlt ötszáz év íztörténetén.

### AZ ARTEFAKTUMOK MEGJELENÍTÉSÉNEK RENDEZÉSI ELVE

A tárlat létrehozásakor a kurátorok a tematikus és a tipológiai szempontokat ötvözve a tárgyakba sűrített jelentések újrafogalmazására törekedtek. Így az első üveg szekrényben Flandriából származó *Speculaas*-formákat helyeztek el, melyek a többféle fűszerrel – fahéjjal, szegfűszeggel, kardamommal – ízesített mézeskalácsütés fő eszközei és használatuk a karácsonyi ünnepkörhöz kötődik. A hagyományosan *Sinterklaas* (Szent Miklós) éjszakájára készített sütemények nagy népszerűségnek örvendenek a holland gyermekek körében. A mára már széles körben elterjedt, egész évben sütött kekszfajta neve a lat. *speculum* ('tükör') szóból ered és arra a sajátos gravírozási technikára utal, amellyel az egyes alakzatok tükörképét kivésik (Sauermann, 1996, 69.). A formázás xilográfiai mátrixok segítségével történik, mely hasonlóságot mutat a középkorban az illuminátorok által alkalmazott technikával, azzal a különbséggel, hogy ezúttal a tinta helyett lágyszárú tészta kerül a formába. A minták ma is fából készülnek, alakjuk és méretük azonban az idők folyamán jelentős változáson ment át. A formák különféle ikonográfiával rendelkeznek, jellemző az antropomorf és a zoomorf ábrázolás. A legkorábbi változatok a 18. századból valók, amikor az alapanyagok beszerzése még meglehetősen nehézkes és költséges volt. E vitrinben autentikus viseletbe öltöztetett férfi- és nőalakok, valamint macska, kakas, kacsa, nyúl, illetve vaddisznó ábrázolások is felismerhetők. Tradicionális mintának számít a malom, egyedinek pedig a lóháton ülő nemes figurája.

### 3. kép Holland Speculaas kekszformák



Forrás: Saját felvétel.

A múzeumi sétát folytatva 19. századi tortaformák sokaságával találkozik az ideérkező. A legtöbbjük rézből készült, vannak közöttük francia, német, illetve angol gyártmányúak, az alsó polcra itáliai cserép- és kerámiaformák kerültek. Különösen értékesnek számít az angol uralkodói család konyhájában használt darab, valamint a neves francia séfnek, Marie-Antoine Carême-nek tulajdonított és a *Le pâtissier pittoresque* című szakácskönyvében (Carême, 1842) is említett Charlotte tortaforma.

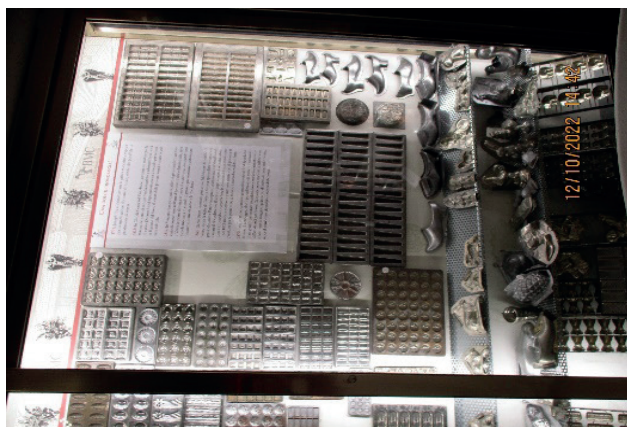
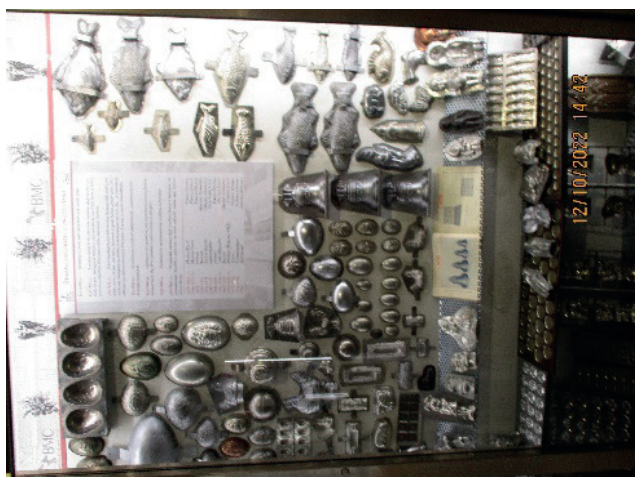
### 4. kép Különleges tortaformák



Forrás: Saját felvétel.

A következő két üvegszekrényben a csokoládéformák gazdag világa tárul a látogató elé. A kiállítás rendezői a tárgyak funkcionális jelentése mellett azok történeti és földrajzi háttérének láttatására, a hozzájuk kötődő magatartásformák bemutatására, az egyes ételekhez és alapanyagokhoz kapcsolódó ismeretek nyilvánossá tételére törekedtek. Így közlik, miszerint az Újvilág felfedezésével az európaiak olyan árucikkekhez és termékekhez jutottak hozzá, amelyek gyökeresen megváltoztatták az addigi gasztronómiát. A burgonya, a paradicsom, a kukorica, a pulyka és a kakaó is ekkor került az öreg kontinensre. Ez utóbbival kapcsolatosan kiderül, hogy Kolumbusz 1502-ben a Hondurashoz tartozó Guanaja szigetén olyan hajóra bukkant, amelyen a bennszülöttek üzletelés céljából különféle termékeket szállítottak, köztük volt a kakaóbab is. A csokoládékereskedelem viszont Cortez hódításaival vette kezdetét. A nagy konkvisztádor 1519-ben Mexikóban kóstolta meg a kakaófa terméséből készült italt és felismerte, hogy az könnyen értékesíthető árucikké válhat. Később a csokoládé eljutott V. Piusz pápa udvarába is, aki a feljegyzések alapján a finomítatlan termést hideg vízzel elegyítve – vagyis indián szokás szerint – fogyasztotta. A 17. századtól kezdve a folyékony nedűt cukorral ízesítették és a kakaóbab feldolgozási technikája is megváltozott. A 18. századi Itáliában vallási problémaként merült fel, hogy megengedett-e a csokoládé ivása böjt idején. A kérdésről a kor jeles hittudósai disputát folytattak. Végül 1744-ben Daniello Concina O.P. prédikátor tette közzé, miszerint böjti pénteken a csokoládé fogyasztása bűnnek számít. E teológiai vitáról szóló írásának eredetije fellelhető a könyvtárban (Concina, 1748). A 19. század elejétől megjelennek az első kézzel készített szilárd csokoládéfajták, az *ottocento* végétől pedig újtára indul ipari méretű gyártásuk. Ekkor terjednek el a klasszikus csokoládéérmék, a perec- és a fenyőfaformák. A kiállított darabok közül kitűnnek a *Belle époque* időszakából származó – rendszerint kerékpározó férfit ábrázoló figurák –, illetve az olasz fasizmus alatt tért hódító ananászmotívumok. Továbbhaladva a kiállítóterben különböző ünnepekhez kötődő klasszikus csokoládéminták kerülnek bemutatásra. A Szent András apostol ünnepéhez kapcsolódó halalakúak mellett felfedezhetők a húsvéti tojást meg-elevenítők is. Megtekinthetők még a 19. és a 20. századi olasz gyártók katalógusai. Közülük a torinói székhelyű Casa di Sartorio műhely neve érdemes kiemelésre, mely gianduia csokoládéből cipőformájú édességet is készített.

## 5. kép–6. kép Változatos csokoládéformák



*Forrás: Saját felvétel.*

Majd két másik tárló különféle 19. századi konyhai eszközöket vonultat fel. A francia bagettvágó körül olyan kések, késélezők, bárdok és vágódeszkák láthatók, amelyek a korabeli hentesüzletekben voltak használatosak. Itt található az egyik legeleső, 1898-ban a felső-svábországi Ravensburgban gyártott játékfőzőkészlet a hozzá tartozó receptfüzettel. Fellelhető továbbá egy 18. század végi francia gyártmányú vörösréz Bain-Marie főzőedény, egy viktoriánus korabeli Kent kör alakú késélező és -tisztítógép tömör tölgyfa tokban, melyet az öntöttvas kézi hajtókar forgatásával lehetett működésbe hozni. A rozsdamentes acél feltalálása előtt a késeket napi szinten kellett karbantartani, hogy ne korrodálódjanak, ezért is e használati tárgy nélkülözhetetlen kelléke volt a háztartásoknak. A figyelemfelkeltő darabok közé tartoznak az

olivetánus refraktóriumból származó 18. századi szerzetesi tálak és finoman díszített edények. Itt kerül bemutatásra még egy öntöttvas széntüzelésű kályha 1880-ból.

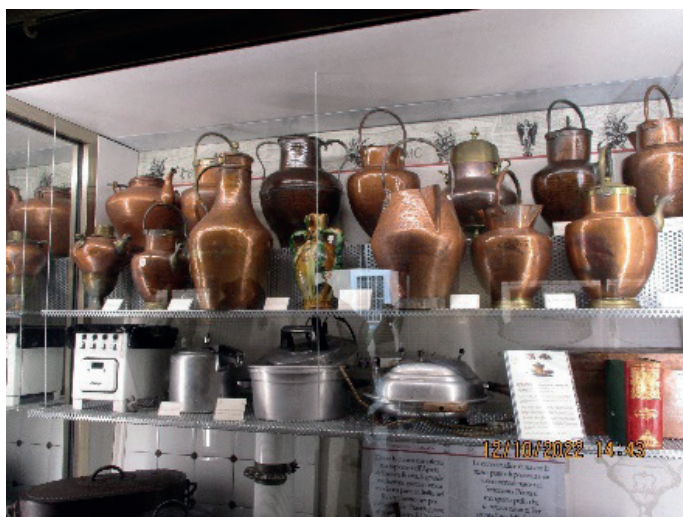
7. kép *Konyhai eszközök sokfélesége*



*Forrás: Saját felvétel.*

Egy újabb üvegszekrényben termoszal felszerelt gyorsfőzőt helyeztek el. A Boulogne-ban készített Auto-Thermos-t 1926-ban mutatták be először a Salon des arts ménagers-ben, ahol aranyérmet nyert. A hőtartó palack alkalmazását többek között Josephine Baker is szorgalmazta, ám mivel a termék abban az időben még meglehetősen drága volt, így nem tudott széles körben elterjedni. A tájékoztató feliratokból kiderül, hogy a 19. század elején Joseph Berchoux francia költő szerepeltette egyik versében először a gasztronómia szót a ma is használatos értelmében (Berchoux, 1819), vagyis nem az eredeti ógörög jelentésében orvosi szakkifejezésként. Itt kerül bemutatásra Mrs. Beeton háztartásvezetés könyve, a *The Book of Household Management* (Beeton, 1861), amelyet a 19. századi angol konyha alaplírájának tartanak. Megtekinthetők emellett a Közép-Itáliában népszerű állatformájú, illetve egyszerű csőrű vizeskorsók és terrakotta amforák ugyancsak e századból. Itt látható továbbá az egyik legelső francia gyártmányú gázsütőmodell, valamint egy 1930-as évekbeli német elektromos játékkonyha is.

## 8. kép – 9. kép Különböző konyhai eszközök



*Forrás: Saját felvétel.*

A hetedik vitrin a kenyerek, a tészták és gabonafélék világáról szól. Gabonadarálók, dagasztógépek és tésztaprések uralják a polcokat. Különlegesnek számít az a 19. század második feléből származó réz gabonamérő, melynek a terményvásárláskor, illetve a vám kiszabásakor jutott fontos szerep.

## 10. kép Darálók és tésztagépek



*Forrás: Saját felvétel.*

A nyolcadik üvegszekrényben fagylalt- és sajt készítő eszközök sorakoznak. E kiállítási felület egyik részén egy 18. századi réz sorbet-tartó, egy 1880-ból való sorbetkészítő gép, egy fagylalt szállítására alkalmas eszköz, valamint számos jég- és fagylaltforma kapott helyet. Ez utóbbiak külsejét a 19. század elejétől rézzel vonták be, belsejében pedig parafával bélelt üvegüreget alakítottak ki. Itt szerepel még Giuseppe Grifoni (Grifoni, 1911) munkája, az első olyan könyv, amely a fagylaltkészítés fortélyait ismerteti. A vitrin másik része a sajtgyártás történetébe enged bepillantást, ahol egy 19. századi oltóanyag feltöltésére használatos eszköz, néhány hordóformájú vajköpülő, valamint Gerolamo Ottolini művének első kiadása (Ottolini, 1785) látható. Ez az első tudományos megalapozottságú mű, melyben a Grana Padano készítési eljárása megismerhető. A szerző hasznos információkat közöl arról, hogy a lombard Sant'Angelo Lodigiano térségében az egyes műhelyek miként állították elő ezt a sajt-fajtát. E helyen fából készült vajformák és a 20. századi háztartások edényei is megtekinthetők.

Majd 16–18. századi tésztagépek, kő, gipsz és terrakotta marcipán-, ostya-, keksz- és tésztaformák vonják magukra a figyelmet. E tárlóban kapott helyet Giuseppe Ciocca cukrásztanoncoknak szánt gyakorlati útmutatójának első kiadása (Ciocca, 1927). A bemutatott darabok között fellelhető egy a *settecento* elejéről fennmaradt gofrisütő, egy ma is működő kisméretű cserélhető hengeres édességkészítő gép, valamint egy 19. századi szintén cserélhető hegyű cukrászfejskendő.

11. kép *Ostyaütők*

*Forrás: Saját felvétel.*

A tizedik vitrin a májpástétomok számára kialakított kerámiaedények kollekciónak tartalmazza. Ez a főként a francia gasztronómiai hagyományokhoz kapcsolódó étel többnyire zoomorf edényekben készült, melyek alakja egyértelműen elárulta a pástétom fajtáját. A legelterjedtebb a liba, az őz, a bika, a vaddisznó, a kacska és a nyúl motívum volt. A vitrinben látható termékek többségét Franciaországban, valamint Portugáliában állították elő, az olasz gyártás a *novecento* idejére tehető és a Ginori céghez kötődik.

12. kép *Májpástétomos terriné-k*

*Forrás: Saját felvétel.*

A Garum-ban a tematikusan felsorakoztatott artefaktumok által nyer a látogató egyfajta képet a táplálkozás elmúlt ötszáz évről. A többfunkciós épületben rendszeresen kóstolókat és előadásokat is tartanak. A felnőttek számára a tárlatvezetés aperitíffel veszi kezdetét, melyhez hagyományos recept alapján készített ételféleségeket szolgálnak fel. Így többek között a paradicsomszósz és a zöld mártás is megízlelhető.

Az intézmény lehetőséget biztosít magán és nyilvános rendezvények lebonyolítására, ahol a kiválasztott korszak jellegzetes menüjének elfogyasztására is alkalom nyílik. A létesítmény vezetőjének határozott törekvése a tradicionális receptek és konyhatechnikai eljárások felelevenítése és megőrzése, amelyek honlapjukon is hozzáférhetők.

A kurátorok kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a szakácskönyveknek, melyek mint sajátos forrástípus sokat elárulnak a szokásokról, a gondolkodásmódról, a konkrét gazdasági és társadalmi helyzetről, melyek elválaszthatatlanok az adott történelmi kor kontextusától. A könyvtárban az egyik könyvritkaság Bartolomeo Sacchi – szülőhelye latin neve után Platina – *De honesta voluptate* 1517. évi kiadása (Sacchi, 1517). Az első nyomtatott szakácskönyv<sup>2</sup> szerzője széles látókörű, sokoldalú reneszánsz egyéniség, aki a főúri Gonzaga családnál házitanító, majd II. Piusz pápa magas rangú tisztségviselője és az Accademia Romana tagja. II. Pál pápa azonban szolgálataira nem tartott tovább igényt, sőt 1468-ban az Angyalvárba záratta, mivel ellenezte az új egyházfőnek a Római Akadémia szabadságjogait erőteljesen korlátozó intézkedéseit. IV. Szixtusz pápa rehabilitálta és 1478-ban a Biblioteca Apostolica Vaticana könyvtárosává nevezte ki (Riley, 1996). Az olasz és az európai a konyhaművészetre maradandó hatást kifejtő gasztronómiai és dietetikai jellegű szakkönyvének a Garum-ban fellelhető példánya Giovanni Tacuino nyomtatásában, modern pergamenkötésben, Velencében jelent meg. A kiadvány a legtöbb szakácskönyv ősenek tekintett *Libro de arte coquinaria* (Martino, 1464) kéziratot változatán alapul. A receptekben és gyakorlati tanácsokban gazdag traktátus nem az elit számára készült – hiszen távol áll az udvari lakomák pompájától – nem is a többnyire írástudatlan szakácsoknak, hanem elsődlegesen a jómódú reneszánsz polgárságnak, amely nem vetette meg az asztal örömeit. Hasznos ötletekkel szolgál a háztartásvezetéshez, az étkezési szokások kialakításához, a helyes menü összeállításához, valamint az asztali etiketre vonatkozóan. Az egészséges táplálkozásról korszerű, tudományosan is alátámasztott ismereteket közöl szem előtt tartva az alvás, a higiénia és testmozgás szempontjait. Platina nemcsak abban újító, hogy a főzést a gyógyítás részének tekintette, hanem abban is, hogy szorgalmazta a hely adottságaihoz és az egyén ízlésvilágához alkalmazkodó ételek elkészítését. A holisztikus, kiegyensúlyozott táplálkozás híveként egyszerre fordult szembe a középkori aszkézis eszményével és a falánksággal. A tíz fejezetből álló könyv értékes forrás a 15. századi itáliai konyha és a mindennapi élet tekintetében.

## TANULSÁGOK

Az ókori rómaiak által kedvelt halalapú szószról elnevezett Garum alsó szintű kiállítás egysége a látogatót a konyhaművészet több évszázados útján vezeti végig. A dologi javak történeti értelmezése révén sajátos képet nyújt az étkezési kultúra és a táplálkozási szokások változásáról. Gyűjteményképzésében komplex megközelíté-

<sup>2</sup> Sacchi munkáját számos nyelvre lefordították. Magyarul 2022-ben jelent meg Darida Benedek tolmácsolásában (Sacchi, 2022).

si mód érvényesül. A háztartásokban, cukrászatokban, pékségekben az évszázadok során használt konyhai eszközöket, keksz-, fagyalt- és tortaformákat a könyvritkaságokkal, a szakácskönyvek eredeti példányaival együtt mutatja be. Az összeállított anyag túlmutatva könyv- sajtó- és fogyasztástörténeti szerepén árnyalja a hétköznapi és az ünnepi étkezésekhez és az ételek elkészítéséhez kapcsolódó ismereteket, képzeteket, habitusokat. Az egyes élelmiszerekről, így többek között a csokoládéfogyasztásról közzétett információk adalékul szolgálhatnak a vallási kérdések, dogmatikai viták mögött meghúzódó elvek és felfogások jobb megértéséhez. A Biblioteca e Museo della Cucina a gasztronómiai javak kulturális reprezentációjának egyik eklatáns példája, mely leginkább a Museo Nazionale delle Paste Alimentari végleges bezárását követő múzeumi rést kívánta és tudta betölteni Rómában. Egyfelől azért, mert az olasz fővárosban újra látogatható egy gasztronómiai tematikájú tárlat, melyhez értékes szakkönyvtár is társul, ami nem megszokott a földközi-tengeri államok reprezentációs praxisában. E memóriaintézmény ugyanakkor kevesebb érdeklődőt tud bevonzani, mint az egykori állami fenntartású tésztamúzeum, mivel csak előzetes bejelentkezéssel tekinthető meg. A mediterrán muzeológián belül többek között Portugáliában található példa arra, hogy egy magánalapítvány, a Fundação Calouste Gulbenkian képes átvállalni az állami kulturális feladatok egy részét (Fülöp, 2021). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy kulturális szerepbeli különbség áll fenn a két eset között, hiszen amíg a Gulbenkian Alapítvány közel hét évtizedes múltra tekint vissza és kiterjedt hálózattal rendelkezik, addig a Rosso Boscolo által életre hívott létesítmény mindössze három éve működik és fiiláléi sincsenek. A kultúra menedzselése és magánfinanszírozása terén csupán kevés tapasztalatra tehetett szert a pandémia kitörését követő bezárások miatt is. Emellett úgy kellett megküzdenie a világjárvány okozta gazdasági krízissel, hogy nem tudott még teljes mértékben beágyazódni a római múzeumi szférába. Innovatív törekvései, kitűzött céljai, perspektivikus muzeológiai felfogása meglátásom szerint azonban alkalmassá teszik erre.

Kapcsolattartó szerző:

Fülöp Zoltán Ottó  
Gál Ferenc Egyetem  
Teológiai Kar  
6720 Szeged  
Dóm tér 6.  
zoltanotto29@gmail.com

Corresponding author:

Zoltán Ottó Fülöp  
Faculty of Theology  
Gál Ferenc University  
Dóm square 6.  
6720 Szeged, Hungary  
zoltanotto29@gmail.com

Hivatkozás: Fülöp, Z. O. (2022). Gasztronómiai hagyományok a mediterrán és a nyugat-európai térségben. Táplálkozástörténeti kiállítás a római Garum-ban. *Deliberationes*, 15(2), 82-97.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Berchoux, J. (1819). *La gastronomie: Poème*. L. G. Michaud. Biblioteca e Museo della Cucina.
- Beeton, I. M. (1861). *The Book of Household Management*. S. O. Beeton Publishing. Biblioteca e Museo della Cucina.
- Carême, M. A. (1842). *Le pâtissier pittoresque*. Jules Renouard et Cie. Biblioteca e Museo della Cucina.
- Ciocca, G. (1927). *Il Pasticciere e Confettiere Moderne*. Ulrico Hoepli Editore – libraio della Real Casa. Biblioteca e Museo della Cucina.
- Concina, D. (1748). *Memorie Storiche Sopra l'uso della Cioccolata in tempo di digiuno, esposte in una lettera a Monsig.* Biblioteca e Museo della Cucina.
- Fülöp Z. O. (2021). A piac, mint kulturális tér. Nemzeti tematikájú tárlatok inszenálása a budapesti Központi Vásárcsarnokban és a portói Mercado Ferreira Borgesben. *Danubius Noster*, 9 (1–2), 89–106.
- Ginzburg, C. (2003). *Éjszakai történet. A boszorkányszombat megfejtése*. Európa Könyvkiadó.
- Ginzburg, C. (2010). *Nyomok, bizonyítékok, mikrotörténelem*. (vál. és előszó) K. Horváth, Zs. (ford.) Farkas, K., Scheibner, T., Paksy, E., Farkas, H., Tamás Á. Kijarat Kiadó.
- Ginzburg, C. (2011). *A sajt és a kukacok. Egy XVI. századi molnár világképe*. Európa Könyvkiadó.
- Grainger, S. (2020). *The Story of Garum: Fermented Fish Sauce and Salted Fish in the Ancient World*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315269825>
- Grifoni, G. E. (1911). *Trattato di Gelateria. Manuale pratico per la fabbricazione dei gelati e relative conserve*. Casa Editrice Bietti. Biblioteca e Museo della Cucina.
- Martino, M. d. C. (c. 1464). *Libro de arte coquinaria*. Roma. Library of Congress.
- Montanari, M. (1996). *Éhség és bőség. A táplálkozás európai kultúrtörténete*. Atlantis Kiadó.
- Montanari, M. (1999). Food Systems and Models of Civilization. In J. L. Flandrin & M. Montanari (Eds.), *Food: A Culinary History from Antiquity to the Present*. Columbia University Press.
- Montanari, M. (2006). *Food Is Culture. Arts and Traditions of the Table: Perspectives on Culinary History*. Columbia University Press.
- Ottolini, G. (1785). *Promodo intorno alla maniera di migliorare la fabbrica dei formaggi*. Fratelli Pirola, Biblioteca e Museo della Cucina.
- Parasecoli, F. (2008). *Bite me! Food and Pop Culture*. Berg Publishers.
- Parasecoli, F. (2014). *Al Dente: A History of Food in Italy*. Reaction Books.
- Parasecoli, F., & Scholliers, P. (Eds.). (2012). *A Cultural History of Food*. 1–6. Berg Publishers.

- Rendina, C. (2000). *Guida insolata ai misteri, ai segreti, alle leggende e alle curiosità delle Chiesa di Roma*. Newton & Compton.
- Riley, G. (1996). Platina, Martino and their Circle. In H. Walker (Ed.), *Cooks and Other People. Proceedings of the Oxford Symposium on Food and Cookery*. Prospect Books.
- Sacchi, B. (c.1466/1517). *De honesta voluptate ac valetudine libri decem que emendatissime impressi: cum noua tabula & indice*. Per Ioannem Tacuinum de Trino, Biblioteca e Museo della Cucina, ó
- Sacchi, B. (1475/2022). Bartholomaeus Platina reneszánsz receptjei. In A. Cserna-Szabó (Ed.), *Az első nyomtatott szakácskönyv*. Helikon Kiadó.
- Sauermann, D. (1996). *Von Advent bis Dreikönige: Weihnachten in Westfalen*. Waxmann.
- Plinius (Kr. u. 77/2012, VII. könyv). *Természetrájk. Az emberről*. Debreceni Egyetemi Kiadó.

## **A VÁROSI PARKOK SZEREPE A REKREÁCIÓBAN ÉS AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A FIZIKAI AKTIVITÁSRA**

Győri Ferenc<sup>1,2</sup>, Tóth Larissza<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Gál Ferenc Egyetem, Kutatóintézet

<sup>2</sup>Pécsi Tudományegyetem, Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet

<sup>3</sup>Szegedi Tudományegyetem, Testnevelési és Sporttudományi Intézet

### **Absztrakt**

A rendszeres fizikai aktivitás pozitív egészségügyi hatásairól megdönthetetlen bizonyítékok állnak rendelkezésünkre. A városi zöldterületek helyszínt biztosítanak a rendszeres testmozgáshoz, így – ökológiai jelentőségükön túl – részt vesznek a városlakók egészségének, jóllétének megőrzésében is.

Jelen munkánk egy már megkezdett szegedi empirikus vizsgálatunkhoz, a szegedi Erzsébet-liget sportrekreációs parkhasználatának feltárásához kapcsolódó szakirodalmi áttekintés. Bemutatja a városi parkok jelentőségét, funkcióit, valamint azok szerepét az ember jó szomatikus, pszichés és szociális közérzetének létrehozásában, különös tekintettel a fizikai aktivitásra és néhány olyan változóra, ami mindazt befolyásolja (pl. elérhetőség, szociodemográfiai különbségek).

Annak ellenére, hogy a fizikai aktivitást, valamint a zöldterületek elérhetősége és használata közötti összefüggést vizsgáló kutatási eredmények meglehetősen szerteágazóak, általánosságban elmondható, hogy a szabadterei rekreációs infrastruktúra könnyebb elérhetősége elősegítheti a fizikai aktivitás növekedését, csökkentheti az inaktív életmód egészségügyi kockázatait, s vele együtt annak társadalmi terheit is. Figyelembe véve, hogy egy-egy lakóhely sport, rekreációs és egészségcélú aktivitásainak keresleti és kínálati oldalát az adott településre jellemző természeti, társadalmi, gazdasági és infrastrukturális tényezők befolyásolják, szükség mutatkozik azokra a további feltáró vizsgálatokra, amelyek közelebb visznek bennünket a probléma megértéséhez.

**Kulcsszavak:** rekreáció, sport, fizikai aktivitás, parkok, zöldterületek

# THE ROLE OF CITY PARKS IN RECREATION AND HEALTH ENHANCEMENT WITH PARTICULAR REGARD TO PHYSICAL ACTIVITY

Ferenc Gyóri<sup>1,2</sup>, Larissza Tóth<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Gál Ferenc University, Research Institute

<sup>2</sup>University of Pécs, Institute of Physiotherapy and Sport Science

<sup>3</sup>University of Szeged, Institute of Physical Education and Sport Science

## Abstract

We have irrefutable evidence of the positive health effects of regular physical activity. Urban green areas provide a place for regular physical exercise, thus – in addition to their ecological importance – they also contribute to preserving the health and well-being of city dwellers.

Our present work is a literature review related to our already started empirical research in Szeged, the exploration of the sports recreation use of the Erzsébet-liget park in Szeged. It presents the importance and functions of urban parks, as well as their role in creating an excellent somatic, psychological, and social well-being of people, with particular attention to physical activity and some variables that influence all of this (e.g., accessibility, socio-demographic differences).

Even though the research results examining the relationship between physical activity and the availability and use of green spaces are quite diverse, in general, it can be said that easier access to outdoor recreation infrastructure can promote the increase of physical activity, so it can reduce the health risks of an inactive lifestyle, with its social burdens. Considering the fact, the supply and demand side of sports, recreation, and health activities in the green areas of a residence is influenced by the natural, social, economic, and infrastructural factors which characterize the given settlement, there is a need for further exploratory studies that bring us closer to understanding the problem.

**Keywords:** recreation, sport, physical activity, parks, green areas

## BEVEZETÉS

A városi zöldterületek szabadidőeltöltésre és egészségre gyakorolt hatásának széles körű szakirodalma ismert. A legtöbb ezzel kapcsolatos tanulmány hipotézise szerint, a városok zöldterületei (pl. közparkok, kertek) nagyban hozzájárulnak használóik fizikai, mentális, emocionális és szociális egészségének, illetve jóllétének fokozásához. Ugyanakkor a meglehetősen sokféle kutatási metodika, az eltérő mérési dimenziók és/vagy a vizsgált minták különböző nagysága miatt sokszor nehéz egymással összevetni a kapott kutatási eredményeket, illetve nem könnyű cáfolhatatlanul alátámasztani

a feltételezett ok-okozati összefüggéseket. Lee és Maheswaran (2011) szisztematikus áttekintő tanulmánya meglehetősen alaposan veszi górcső alá a városi zöldterületek egészségügyi hozadékával foglalkozó releváns szakirodalmat (35 db cikk), de mellett, hogy elismeri a szakmai konszenzust a pozitív összefüggések kapcsán, nem találja minden szempontból meggyőzőnek az azokra vonatkozó bizonyítékokat. Ennek oka, hogy a városi életmódot, és ennek részeként az egészségmagatartást is igencsak soktényezős rendszerként kell értelmeznünk, a városok, a városi élet pedig folyamatosan változik, ami mind a városon belül, mind pedig a városok között különbségek kialakulásához vezet. Egyetértünk a szerzőkkel abban, miszerint további alapos kutatásokra, még több esettanulmányra van szükség ahhoz, hogy számszerű adatok segítségével, meggyőző következtetéseket vonhassunk le a városi zöldterületek egészségügyi hasznát illetően, olyan kevésbé taglalt problémákat is boncolgatva, mint pl. a földrajzi sajátosságok, a közlekedéssel kapcsolatos kérdések, vagy afféle soft tényezők, mint a sportmotiváció kérdése, a sporttal kapcsolatos ismeretek, vagy éppen a bűnözéstől való félelem.

Jelen munkánk a szegedi parkok sportcélú igénybevételének felmérését előkészítő „state of the art” szakirodalmi áttekintés, mely a zöldterületek rekreációban, illetve prevencióban betöltött speciális szerepére fókuszál. Megkezdett empirikus kutatásaink első eredményeit következő tanulmányunkban közöljük.

## **A VÁROSI PARKOK KIALAKULÁSÁRÓL RÖVIDEN**

Már az ókori kultúrákban léteztek olyan emberalkotta, közhasználatú parkok, rekreációs terek, ahol lehetőség nyílt az aktív kikapcsolódásra, ünneplésre, játékokra, versengésre, vagy a fizikai képességek fejlesztésére (Ormos, 1967; Toorn, 2014). Az első nyilvános parkok az uralkodók és az arisztokrácia kertjeinek megnyitásával és átalakításával születtek meg. A közparkok létesítése, majd tervezése a 18. századtól terjedt el, azokban az országokban, ahol az iparosodás, az urbanizáció, a népességkoncentráció növekedése, a környezeti és a közegészségügyi állapotok romlása kézzelfoghatóvá vált. Eleinte beépítetlen telkeket füvesítettek be, az utcákra fákat ültettek, majd egyre több helyen különítettek el zöld tereket (közparkokat, népkerteket) a feltöltődésre, vagy éppen szórakozásra vágyó városiak számára. Ezzel párhuzamosan megjelent egy újfajta hozzáállás is – a természet megbecsülése –, minek következtében a közösség akarata, a megfelelő szervezetek és anyagi erők lehetővé tették a városi parkok megvalósítását (Sisa, 2014).

A 19. század második felében a városi parkok (angolparkok) már tervszerűen épültek. Az európai nagyvároseszményt kialakító Hausmann-féle várostervezés a parkot, mint a szabadidő-eltöltés színterét a város funkcionális rendszerének részévé tette (Mikle, 2005). Az iparosítás és az urbanizáció káros hatásainak felismerése, illetve ellensúlyozási szándéka a század vége felé valóságos parképítési lázat eredménye-

zett a nagyvárosokban (London, Berlin, Bécs, Budapest, Chicago, New York) (Kovács, 2004).

A közparkok a szociális vívmányok sorába kerültek. A mesterségesen kialakított zöldterületekre, ahol a városlakók felfrissülhettek, sportolhattak, szórakozhattak, gyakran fürdőket, könyvtárakat, zenepavilonokat, éttermeket is elhelyeztek (Karancsi et al., 2016). A parkok esztétikus, igényes környezete egyúttal szemléletformáló hatású, pedagógiai jelentőségű is volt.

Noha az első, főként városhigiéniai, esztétikai célokból épült parkokban kifejezetten testgyakorlásra kialakított helyet még nemigen találhattunk, a sétára, lovaglásra, kocsikázásra előkészített utak, játékokra alkalmas nyílt gyepfelületek lehetőséget biztosítottak a fizikai aktivitásra. A sportolási igényeket is figyelembe vevő parkkialakítás Angliából indult el a 19. század közepén, majd a századfordulótól kezdve szinte mindenütt egyre növekvő figyelmet kapott (Csepely-Knorr, 2011).

A 20. század elejétől a technológiai fejlődés a modern társadalmak számára azonban addig soha nem látott mértékű szabadidőt is eredményezett, ami a rekreációs helyszínek iránti igényt is nagyban megnövelte. A városok parkjai már egyre kevésbé feleltek meg a potenciális felhasználók igényeinek, ezért folytatódott funkcionális átalakításuk (Moore & Jones, 1981).

Az infokommunikációs forradalom látványos pozitívumai mellett súlyos gondokat is szült, a mozgásszegény életmód elhatalmasodását, ami az évezred végére egyre nagyobb mértékben rontotta a lakosság egészségi állapotát a fejlett országokban. Minderre válaszul – főként a nagyvárosok belterületein – újra feleledt az igény az újabb, elsősorban a testmozgást kiszolgáló zöldterületek kialakítására, illetve a meglévők sportolási lehetőségekkel való bővítésére. Napjainkban szinte természetes, hogy a városfelújítási programok részeként ingyenesen használható sportpályákat, sporteszközöket (pl. futópályák, labdajáték-, vagy gördülősport-pályák, fitnesszállomások) telepítenek a parkokba, zöldövezeti pihenőhelyekre. Ennek köszönhető, hogy a parkhasználati tanulmányok az új évezred elején már a szabadterei rekreációs tevékenységek gyakoriságának folyamatos növekedéséről számolhatnak be (Bedimo-Rung et al., 2005).

Persze a parkok a városlakók számára – bővülő funkcióik mellett is – mind a mai napig a természethez, a tájhoz való kapcsolódást jelentik. Valahol ezt tükrözi a hét-köznapokon, szabadnapokon és ünnepnapokon megjelenő látogatóik sokasága is (Karancsi et al., 2016). Ugyanakkor, míg kezdetben a parkok – mintegy a sűrűn beépített városrészek ellenpólusaként – a vágyott természet megidézését szolgálták, ma a városszerkezet nélkülözhetetlen elemeiként, új szolgáltatásaikkal már maguk hozzák lendületbe a várost (Csepely-Knorr, 2011).

## **A ZÖLDTERÜLETEK JELENTŐSÉGE**

A zöldterület és a zöldfelület fogalma kapcsolódik egymáshoz. A zöldterületek a települések nem beépítésre szánt, állandóan növényzettel fedett közterületeit jelentik. Növényzettel borítottságuk közparkok esetében legalább 70, közkertek ese-

tében nem kevesebb mint 60 százalék. A zöldfelület az előzőnél tágabb fogalom, a települések növényzettel borított felületének összességét értjük alatta. Röviden: minden zöldterület zöldfelület, de nem minden zöldfelület zöldterület (Karancsi et al., 2016).

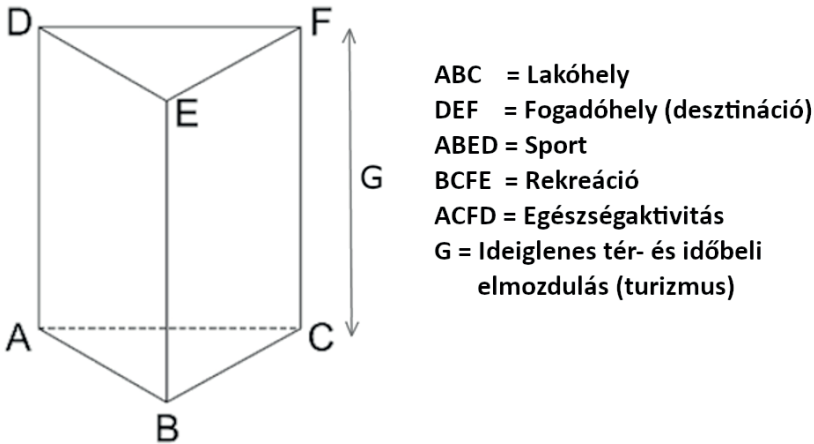
A zöldfelületek alapvető funkciója, hogy hozzájáruljanak az ökoszisztémák egészséges működéséhez, a biodiverzitás megőrzéséhez, kapcsolatot teremtsenek a természeti területekkel, ezáltal javítva a tájak ökológiai értékét. Problematikánkat illetően – mint azt Maas et al., (2008) megállapította – a lakókörnyezet zöldfelületeinek mennyisége alig függ össze a fizikai aktivitás mértékével. A zöldterületek viszont a mindennapi élet színtereiként, kitüntetett szerepet játszanak a szellemi és fizikai fittség megteremtésében, a holisztikus értelemben vett egészség megszerzésében és megőrzésében (Berman et al., 2009). Tekintve, hogy Földünkön a városlakók aránya a jelenlegi 55 százalékról 2050-re 68 százalékra emelkedik, kijelenthető, hogy a „zöld” és „kék” infrastruktúra<sup>1</sup> biztosítása, valamint a természeti környezet hatásán alapuló ökoszisztéma-szolgáltatások fejlesztése a világ nagyvárosaiban egyre sürgetőbb feladattá vált (World Cities Report, 2022).

A városi „zöld infrastruktúra” tisztítja a levegőt, enyhíti a forróságot, csökkenti, elfedi a városi élet velejárójaként létrejövő zajt, csillapítja a mechanikai rázkódást és rezgéseket, s amellet pozitív kapcsolatban áll a lakosság egészségi állapotával is (Radó, 2001; Maas et al., 2006; Bowler et al., 2010; Páldy et al., 2019; Wang et al., 2022). A zöldterületek, árnyat adó fáik, gondosan megtervezett, ápoltságú parkjai, kertjei nagyban befolyásolják a helybeliek és az odacsalogatott látogatók, turisták komfortérzetét, kellemes miliőt kínálva a pihenésre, rekreációra, lelki megújulásra, sőt akár a gyógyulásra is, a sűrűn beépített városrészekben (Karancsi et al., 2008). Egy-egy település mint turisztikai fogadóhely (desztináció) sport, rekreációs és egészségfejlesztő szolgáltatásainak egymással ötvöződő kínálata ugyanis egy máshol élő ember számára turisztikai vonzerőt is jelenthet (Győri, 2020) (1. ábra).

---

<sup>1</sup> Zöld infrastruktúra: fák, gyepek, sövények, parkok, mezők, városi erdők); kék infrastruktúra: folyók, csatornák, tavak, vizes élőhelyek, árterek, vízkezelő létesítmények. Nemzetközi rövidítése gyakran együtt: GBI (green-blue infrastructure) (World Cities Report, 2022)

1. ábra: A sport-, rekreációs és egészségturizmus kapcsolatának értelmezése a prizma-modellben



*Forrás: Györi (2020) alapján a szerzők szerkesztése.*

Számos tanulmány bizonyítja, hogy a természetes és mesterséges zöldterületekhez való hozzáférés szignifikáns kapcsolatban áll a lakosság egészségi állapotával. Mitchell és Popham (2008) az Egyesült Királyság mortalitási adatainak (N=366 348) elemzése során arra a következtetésre jutott, hogy a keringési rendszer megbetegedéseiből eredő elhalálozások a „legzöldebb” területeken élő lakosság körében a legalacsonyabbak. Ezt megerősítette Richardson és Mitchell (2010) vizsgálata is, akik úgy találták, hogy a szív- és érrendszeri, valamint légúti megbetegedések halálozási kockázata a zöldfelületi lefedettség növekedésével, különösen a férfiak esetében csökken.

Maas et al. (2006) hollandiai tapasztalatai szerint (N= 250 782) a zöldterületek aránya szoros kapcsolatban áll a lakosság egészségi állapotával, s különösen a fiatalok, az idősek, a középfokú végzettségűek, valamint az alacsonyabb szocioökonómiai státusú lakók vonatkozásában erősek az összefüggések. Hu et al. (2008) floridai vizsgálataiban a stroke magas mortalitási kockázatát találta az alacsony zöldfelületi kitétséggel rendelkező területeken. Takano et al. (2002) tokiói vizsgálata (N=3144) arra a megállapításra jutott, hogy az idősek élettartamát pozitívan befolyásolja, ha járható zöldterületekkel (utcákkal, terekkel) rendelkező környezetben élnek, függetlenül nemüktől, családi állapotuktól és társadalmi-gazdasági helyzetüktől. Ugyanakkor Richardson et al. (2010) a nem, a szocioökonómiai státus, a dohányzás, a levegőszennyezés és a népsűrűség zavaró hatását kiküszöbölő, standardizált mutatói alapján nem talált összefüggést a zöldterületek elérhetősége és a mortalitási adatok között.

El kell mondanunk azonban, hogy a parkok használatát korlátozhatja elhanyagoltságuk, gondozatlanságuk, az épített rekreációs környezet (pl. sétautak, padok, pihenőhelyek) kifogásolható állapota, a bűncselekmények miatti aggodalom, de meghiúsíthatja a kikapcsolódásra jutó idő hiánya, vagy a négy fal között maradás hajlandósága is (Freedman & Owens, 2011; Bonilla, 2013; Shinew et al., 2013; Bakar et al., 2016). Nem újkeletűek azok a megállapítások, miszerint azok a parkok, amelyek nem a megfelelő helyen épültek, nem tükrözik az adott városrész társadalmi dinamikáját, vagy veszélyt jelentenek a közbiztonságra, használaton kívülre vannak ítélve (Moore & Jones, 1982).

A parkokkal kapcsolatban mindent mérlegre téve logikusnak tűnik az a feltételezés, hogy személyes és társadalmi hasznuk – rendkívül elemi jelentőségű ökológiai szerepükön túl – az ott lebonyolított fizikai, mentális és szociális aktivitások egymást erősítő, komplex egészségfejlesztő hatásában rejlik. Korpela et al. (2014) úgy véli, három fő mechanizmust szükséges megtapasztalni ahhoz, hogy a zöldkörnyezetben töltött idő hozzájáruljon érzelmi jóllétünkhöz: a (1) testmozgást, valamilyen (2) stresszoldó tevékenységet és a (3) szociális interakciót. Valójában e három tényező adja a parkokban végzett szabadidős tevékenységek esszenciáját: az ember felfrissülését, jó közérzetének megteremtését, egészségi állapotának megőrzését, munkavégző képességének újrateremtését is. A rekreáció lényege ugyanis nem más, mint az ember jó szomatikus, pszichés és szociális közérzetének létrehozása (Bánhidi, 2012).

## **TESTI EGÉSZSÉG – JÓ SZOMATIKUS KÖZÉRZET**

A fizikai aktivitás fontos részét képezi a lakosság egészségmagatartásának, azáltal, hogy meghatározó szerepet játszik a jó szomatikus közérzet kialakításában, valamint számos krónikus megbetegedés prevenciójában és intervenciójában. Komplex hatásrendszere révén az ember mint bio-pszicho-szociális egység értelmi, szociális, társadalmi, erkölcsi, érzelmi-akarati jellemzőit, képességeit is befolyásolja (Rétság, 2004). A rendszeres mozgás ezért a fittség és egészség megőrzésének, fejlesztésének a legkézenfekvőbb, s egyben leghatékonyabb módja. Hatására növekszik a betegség nélkül eltöltött életevek száma, aminek társadalmi és gazdasági haszna is elvitathatatlan (Ács et al., 2011).

A városi zöldterületek azzal, hogy helyszínt biztosítanak a rendszeres fizikai aktivitáshoz, közvetve hozzájárulnak a mozgásszegény életmód következtében kialakuló metabolikus betegségek és szövődményeik elleni küzdelemhez (Wolch et al., 2011; Hallal et al., 2012; Rundle et al., 2013; Kaczynski et al., 2014; Kinczel & Müller, 2020), részt vesznek az öregedési folyamatok késleltetésében (Takano et al., 2002; Radak et al., 2019) és minden életkorban növelik a szubjektív jóllét érzését (Sugiyama et al., 2008). Jelentőségüket csak fokozza, hogy egy olyan világvárvány idején, mint a legutóbbi (COVID-19), szinte az egyetlen megoldást kínálták a bezártság okozta fiziológiai és pszichés problémák enyhítésére. Pouso et al. (2021) a pandémia időszakában, kilenc országból történő adatgyűjtése (N=5218) alapján úgy találta, hogy az elkülönítettség

negatív mentális hatásait leginkább a természettel való érintkezés segített legyőzni. Akik pedig a sportolásra fordított idejüket növelni tudták a korlátozások idején, azok szubjektív pszichológiai jólléte is növekedett (Laczkó et al., 2023). A zöldterületek és mozgás szerepe a későbbiekben sem csökkent, hiszen a karantén pszichológiai hatásai még hónapokkal, vagy évekkel később is felismerhetők (Kozma et al., 2020).

Godbey és Mowen (2010) úgy véli a parkok, bár sokféle fizikai aktivitást támogatnak, elsősorban az alacsony intenzitású mozgásnak (pl. séta, kocogás) adnak otthont. Többen úgy vélik, a zöldterületek felújítása gyarapítja a sportolni járók számát, s egyben növeli az edzésintenzitás mértékét is (Cohen et al., 2019; Vert et al., 2019; Arifwido et al., 2020; Duncan et al., 2022). Ez utóbbi kapcsán Poppe et al. (2022) nem mutatott ki szignifikáns javulást. A szakirodalom azonban a parkhasználók fizikai aktivitásának mérésével kapcsolatos módszerek tág spektrumát tárja elénk, ami sokszor megnehezíti a kapott eredmények összehasonlítását. Emellett a parkok gyakoribb igénybevétele összefügg az aktív közlekedés nagyobb arányú használatával is (Veitch et al., 2013), ami tovább árnyalhatja a parklátogatáshoz kötődő testmozgásról kapott képet.

## **LELKI EGÉSZSÉG – JÓ PSZICHÉS KÖZÉRZET**

A városi zöldterületek látványa, helyzete és mérete, az épületekhez való viszonya a városképet és a város élhetőségét is módfelett befolyásolja. A növényzet a fiziológiai hatásokon túl esztétikai élményt is nyújt, sőt hangulatalakító képességénél fogva további kedvező pszichológiai hatást gyakorol a városlakókra (Karancsi et al., 2008), akiknek erre – ismerte az urbanizációval járó felfokozott életvitel idegrendszeri veszélyeit (Lambert et al., 2015) – fokozott szüksége lehet.

A közparkok, közkertek feladata, hogy otthont és lehetőséget kínáljanak az emberi lélek megújítására, legyen annak eszköze egy fa alatti pad, vagy egy gondosan megtervezett komplex tájkép. A természet segít a homeosztázis megbomlott egyensúlyi állapotának visszaállításában (Ulrich et al., 1991). Minél gyakrabban látogat valaki nyílt városi zöldterületekre, annál ritkábban számol be stresszel összefüggő betegségekről (Grahn & Stigsdotter, 2003).

A szinergikus hatások miatt a zöldben, a szabad levegőn megvalósított fizikai aktivitás hatásai is kedvezőbbek, mint a zárt térben végzettké. A zöld környezetben végzett, már alacsony intenzitású mozgás (séta) is gyorsítja a distressz okozta kedvezőtlen pszichofiziológiai állapot (pl. magas vérnyomás) normalizálódását, az érzelmi egyensúly helyreállítását, javítja a memóriát és a figyelmi teljesítményt (Hartig et al., 2003, Berman et al., 2008). Korpela et al. (2013) finnországi kutatásai (N=3060) szerint minél hosszabb ideig tapasztaljuk meg a természeti rekreáció élményét, annál nagyobb hatással lesz érzelmi jóllétünkre. Kothencz et al. (2017) szerint a zöldterületek által nyújtott vizuális élmény, a természet megtapasztalása és az észlelt rekreációs lehetőségek a legmeghatározóbb prediktorai a parkhasználók elégedettségének és élet-

minőségük szubjektív megítélésének. A zöldterületek elérhetősége és az észlelt egészségi állapot tehát kapcsolatban áll egymással (Sugiyama et al., 2008), s az összefüggés az alacsonyabb szocioökonomiai státusú csoportok, valamint a fiatalok és az idősek esetében a legerősebb (Maas et al., 2006).

## **SZOCIÁLIS EGÉSZSÉG ÉS JÓ KÖZÉRZET**

A gyorsan fejlődő technológia a városi környezetben a közösségi kötelékek gyengüléséhez és az általános deperszonalizáció érzésének kialakulásához vezetett (Moore & Jones, 1982). A közparkokban végzett felmérések bizonyítják, hogy a parkok felkeresése – elsősorban az ismerősökkel, barátokkal való találkozás céljából – mindennapos szükségletté vált, vagyis korábbi funkciójuk ártértekelődött (Nagy, 1995). A parkokban az elidegenedés valamelyest eltűnik, a rekreációs tevékenységek pedig a társas kötelékek kialakulásának fontos alkalmává válnak. A kellemes mikroklíma, a nyugodt környezet ideális helyszínt kínál a szabadidős aktivitásokhoz, indirekt módon támogatva az informális társadalmi interakciók, a kultúrák közötti párbeszéd kialakulását és a hátrányos helyzetűek integrációját is (Sullivan et al., 2004; Seeland et al., 2009; Thompson et al., 2014; Wolch et al., 2014). A parkokba látogató családokat, baráti társaságokat is vonzza az eszményi környezet, a gyakori parklátogatás által elégedettebbnek érzik magukat, az együtt eltöltött idő pedig megszilárdítja kapcsolataikat (Mohamad Muslim et al., 2018). A közös sportolás, játékok, együttes célok elérése kollektív magatartást igényelnek, kommunikatív hatásúak és közösségteremtő erővel bírnak (Halasi & Lapes, 2020). A gyermekek, fiatalok számára ezek a társas hatások szintén nagy jelentőséggel bírnak az aktív életmód és a sport iránti elköteleződés kialakulásában (Berki & Pikó, 2020). A zöldterületeken kialakított játszótereknek a mozgásigény kielégítése és szocializációs szerepük mellett fontos nevelési feladat is jut, hiszen a városi gyerekek számára itt nyílik lehetőség a természet közelebbi tanulmányozására (Mikle, 2005).

A környezet fizikai és szociális sajátosságai befolyásolhatják a magatartást és a lelkiállapotot is. Høyem (2020) azt vizsgálta, vajon aki a természetben sportol, környezettudatosan viselkedik-e. Eredményei azt mutatták, hogy outdoor rekreáció önmagában nem váltja ki a környezet iránti felelősségvállalás érzését, viszont jó kiindulópont lehet a környezettudatos viselkedés kultúrájának kialakulásához. Lukovich (2001) szerint az ápolt zöldterületek – a felettük gyakorolt nagyobb társadalmi kontroll miatt – kedvező hatással lehetnek a vandalizmus és a bűnözés visszaszorítására is. Mindamelllett a közösségi élmény, a szomszédsági társadalmi kapcsolatok erősödése jelentősen hozzájárul a biztonság érzetének kialakulásához is (Kuo et al., 1998). Ugyanakkor a lakókörnyezet zöldkörnyezet hiánya a magány és a társadalmi támogatottság hiányának érzését erősítheti (Maas et al., 2009).

## PARKOK VONZÁSÁBAN – AZ ELÉRHETŐSÉG

A parkok elérhetősége, ha nem is ad közvetlen magyarázatot rekreációs, illetve egészségcélú használatukra, mégis összefügg azzal. Több tanulmány számol be arról, hogy a hozzáférhető és biztonságos zöld környezet közelsége elősegíti a lakosság fizikai aktivitásának növekedését (Croucher et al., 2007; Sallis et al., 2009). A parkok igénybevételének gyakorisága a lakóhely távolságának növekedésével egyre csökken (Coombes et al., 2010). Ellaway et al. (2005) nyolc európai ország nyolc városának felnőtt lakosságát (N=6919) felmérő vizsgálata szerint a zöldebb lakókörnyezetben élők között az átlaghoz képest háromszor nagyobb a rendszeres fizikai aktivitás és körülbelül 40 százalékkal alacsonyabb a túlsúly és az elhízás előfordulása. Coombes et al. (2010) szintén hasonló eredményekről számol be.

A zöldterületek elérhetőségének optimuma eleinte a maximum 5 perc sétatávolságban került definiálásra (Cohen et al., 2007; Guan et al., 2020). Ma leggyakrabban a legfeljebb 1 kilométeres vagy 1 mérföldes távolságot tekintti mértékadónak a szakirodalom (Kaczynski et al., 2009; Koohsari et al., 2013), de mindez a park méretétől is függ. Cohen et al. (2007) nyolc amerikai közpark felnőtt (18 < éves) használójának megfigyelése alapján ( $n_{\text{megfigyelt}} = 1849$ ,  $n_{\text{interjú}} = 1318$ ) úgy találta, hogy a parkoktól egy mérföldön belül élők négyszer nagyobb valószínűséggel sportolnak a zöldterületen hetente legalább egy alkalommal, 38 százalékkal több edzést végeznek és intenzívebben<sup>2</sup> mozognak, mint a távolabb lakók. Roemmich et al. (2006) szerint a parkokhoz való könnyebb hozzáférés különösen a gyermekek fizikai aktivitásának növekedésével jár együtt.

A kiterjedtebb parkok vonzáskörzete nagyobb, több ember látogatja azokat, akár a kényelmes elérhetőség határain túlról is (Guan et al., 2020). Ezt azonban nem csak a park nagyobb kapacitása, hanem több funkciója, létesítményei, kiegészítő szolgáltatásai is eredményezhetik (Kaczynski et al., 2008). Egy 5-6 ha területű közösségi park – játszóterekkel, sportpályákkal, piknikező-helyekkel, kertekkel, sétaösvényekkel – vonzáskörzete kb. 400-800 m-ben (kb. 5-10 perc gyaloglás) került meghatározásra azzal együtt, hogy a parkok hektáronként hozzávetőleg 1000-5000 főt képesek kiszolgálni (Lancaster, 1983; Van Herzele & De Vries, 2012). Hazai tapasztalatok szerint a gyermekjátszóterek hatósugara átlagosan 600-800 m, séta- és pihenőhelyeké 1-1,5 km, míg a sportpályák vonzáskörzete 2,5-3 km (Konkolyné Gyuró, 2003).

Az egészségcélú fizikai aktivitás mértékét Kaczynski et al. (2009) szerint a lakóhelytől számított 1 km-en belül minden hektár parkterület 2%-kal növeli. Bár a sportolási hajlandóságot pozitívan befolyásolhatja a parkok könnyű elérhetősége (Wicker et al., 2012), az mégsem elegendő feltétele annak. A biztonságos és élvezetes mozgáshoz ugyanis megfelelően előkészített művi környezetre (pl. futóösvények, sportpályák) is

2 Az intenzitást a MET (metabolikus ekvivalencia) értékével becsülték meg, ami a mozgás során a test által felhasznált energiát a normál nyugalmi anyagcseréhez (1 MET) viszonyítja. A MET szorzókat ülés esetén 1,5-nek, gyaloglásnál 3-nak az erőteljes tevékenység esetén 6-nak vették.

szükség van, ami mellett nem mellékes szempont a kellemes atmoszféra, a jól karbantartott zöldkörnyezet sem (Duncan & Mummery, 2005; Hillsdon et al., 2006; Van Herzele & De Vries, 2012). Ahol a lakók vonzódnak, kedvezőnek ítélik környezetük sportolási lehetőségeit, ott fizikailag aktívabbak is (Laczkó et al., 2020). Az is kétségtelen azonban, hogy a többit mozgók eleve szívesebben költöznek zöldterületek közelébe (Cao et al., 2009).

Szót kell ejtenünk arról is, hogy léteznek vizsgálatok, amelyek nem találnak közvetlen kapcsolatot a zöldterületekhez való hozzáférés szomszédsági mutatói és a fizikai aktivitás között (Hillsdon et al., 2006). Bancroft et al. (2015) szigorú kritériumok szerint kiválasztott 20 db cikk eredményeinek metaanalízise alapján az állítja, hogy a fizikai aktivitás még objektív eszközökkel mért mutatói sem szolgáltatnak megíngathatatlant bizonyítékot mindarra. Csupán öt cikk támasztotta alá a fentieket, kilenc nem, hat pedig vegyes eredményeket mutatott fel azzal kapcsolatban.

## **A PARKLÁTOGATÓK**

A parkok kialakításának mindenképpen illeszkedniük kell az adott táj földrajzi és kulturális adottságaihoz, szolgáltatásaikat pedig – minden korosztály igényeit kielégítően – aktív és passzív kikapcsolódási lehetőségeket biztosítva érdemes megtervezni (Çay, 2015). A szakirodalmi adatok szerint a parkok használata függ a látogatók szociodemográfiai összetételétől, igényeitől, preferenciáitól, tevékenységformáitól, valamint biztonságérzetétől is (Marcus & Francis, 1998; Kaczynski et al., 2014; Bakar et al., 2016). A „tevékenységbarát” parkok tervezésében kifejezetten fontos, hogy azok „reagáljanak” a környéken lakók igényeire (Kaczynski et al., 2014).

A fizikai aktivitás szintje a társadalmi-gazdasági helyzet függvényében változik (Parks et al., 2003), s feltételezhetjük, hogy a parkokban is hasonló összefüggéseket tapasztalhatunk: pl. a férfiak nagyobb eséllyel mozognak, mint a nők, s a fiatalabb életkor, a magasabb iskolai végzettség, vagy a magasabb jövedelem nagyobb sportrésztvételt eredményez (Paár & Ács, 2015; European Commission, 2018; Makai, 2019; Györi et al., 2021). De természetesen léteznek szakirodalmi adatok arra vonatkozóan is, hogy a parkhasználók szociodemográfiai jellemzői miként alakulnak. Cohen et al. (2021) szerint a parkhasználat nemenkénti differenciái valószínűleg a nemi szerepek kulturális meghatározóit tükrözik. A parkokat több férfi használja, mint nő, s a férfiak kétszer nagyobb eséllyel végeznek intenzív testmozgást, mint a nők (Cohen et al., 2007). Ugyanakkor a férfiak pihenni is nagyobb valószínűséggel indulnak a parkba. A nők gyakrabban viszik magukkal gyermeküket, ami egyben „motorizáltabb” közlekedésüket is maga után vonja (Cohen et al., 2021). A parkok által nyújtott sportrekreációs kínálathoz legkevésbé az alacsony jövedelmű, vagy hátrányos helyzetű nők férnek hozzá (Lee & Moudon, 2008).

Kaczynski et al. (2009) úgy találta, hogy a parkok közelsége erősebben hat a nők, valamint az idős és a fiatal felnőtt korosztályok fizikai aktivitására. Ez utóbbit erősít

meg Cerin et al. (2008) is, aki a fiatal felnőttek (18–35 évesek) magasabb fizikai aktivitásáról számolt be a közterületeken. A park létesítményeinek használatában szignifikáns nemenkénti különbség mutatkozik is: A férfiak, fiúk futballpályákat, edzőtermet és gördeszkaparkokat preferálják, míg a nők és a lányok a medencét, a játszótereket és a sétányokat kedvelik a legjobban.

Egyes parkhasználati tanulmányok rávilágítanak továbbá arra, hogy az etnikai kisebbségek és a fogyatékkal élők az átlagnál ritkábban veszik igénybe a zöldterületeket (Abercrombie et al., 2008).

## ÖSSZEGZÉS

A testmozgás, sport egészségügyi előnyeiről megdönthetetlen bizonyítékok állnak rendelkezésünkre. A fentebb elmondottakból kiderült, hogy a városi zöldterületek, parkok elérhetősége, azok rekreációs kínálati elemei kapcsolatba hozhatók a lakosság fizikai aktivitásával, így közvetve annak egészségével, életminőségével, mentális és szociális jóllétével is. Az összefüggések ugyanakkor nem minden esetben teljesen nyilvánvalók. Az egészségmagatartás ugyanis egy térben és időben folyamatosan változó komplex rendszer részeként manifesztálódik. A kutatási eredmények sokféleségének dacára alapvetésként leszögezhető, hogy az outdoor rekreációs infrastruktúrához való hozzáférés javítása – az egészségpolitika fontos stratégiai eszközeként – nagy valószínűséggel elősegíti a fizikai aktivitás növekedését, csökkentve ezzel a mozgásszegény életmód egészségügyi kockázatait. Figyelembe véve azonban, hogy egy-egy lakóhely sport, rekreációs és egészségfejlesztő szolgáltatásainak keresleti és kínálati elemeit az adott településre jellemző természeti, társadalmi, gazdasági és infrastrukturális tényezők egyaránt befolyásolják, szükség mutatkozik további olyan feltáró kutatásokra, amelyek a zöldterületek és az egészség összefüggéseit, a sajátos helyi adottságok figyelembevételével vizsgálják. Tanulmányunk az efféle munkákhoz, azokon keresztül pedig a szabadidős és egészségfejlesztési stratégiák kidolgozásához, valamint a felhasználók igényeire tervezett szabadtéri rekreációs szolgáltatások létrehozásához kíván segítséget nyújtani.

Kapcsolattartó szerző:

Győri Ferenc

Gál Ferenc Egyetem

Kutatóintézet

6720 Szeged

Dóm tér 6.

gyori.ferenc@gfe.hu

Corresponding author:

Ferenc Győri

Research institute

Gál Ferenc University

Dóm square 6.

6720 Szeged, Hungary

gyori.ferenc@gfe.hu

Hivatkozás: Győri, F., & Tóth, L. (2022). A városi parkok szerepe a rekreációban és az egészségfejlesztésben, különös tekintettel a fizikai aktivitásra. *Deliberationes*, 15(2), 98-117.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Abercrombie, L. C., Sallis, J. F., Conway, T. L., Frank, L. D., Saelens, B. E., & Chapman, J. E. (2008). Income and racial disparities in access to public parks and private recreation facilities. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.030>
- Ács, P., Hécz, R., Paár, D., Stocker, M. (2011). A fittség (m)értéke: A fizikai inaktivitás nemzetgazdasági terhei Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 58(7-8), 689-708. <https://core.ac.uk/download/pdf/12355075.pdf>
- Arifwidodo, S., & Chandrasiri, O. (2020). Better Park Design Contributes to Physical Activity Improvement. *GATR Global Journal of Business and Social Science Review*, 8(4), 260-266. [https://doi.org/10.35609/gjbssr.2020.8.4\(7\)](https://doi.org/10.35609/gjbssr.2020.8.4(7))
- Bakar, N.A., Malek, N.A., & Mansor, M. (2016). Access to Parks and Recreational Opportunities in Urban Low-Income Neighbourhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 234, 299-308. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.246>
- Bancroft, C., Joshi, S., Rundle, A., Hutson, M., Chong, C., Weiss, C.C., Genkinger, J., Neckerman, K., & Lovasi, G. (2015). Association of proximity and density of parks and objectively measured physical activity in the United States: A systematic review. *Social science & medicine*, 138, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.05.034>
- Bánhidi, M. (2012). Leisure és Rekreáció - szaknyelvi értelmezés a külföldi szakirodalom tükrében. *Rekreológia - Leisure Science*, 1, 56-60.
- Bedimo-Rung, AL., Mowen, A.J., & Cohen, D.A. (2005). The significance of parks to physical activity and public health: a conceptual model. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(2), 159–168. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.10.024>
- Berki, T., & Pikó, B. (2020). A sportolói identitás és a sport-elköteleződés összefüggései serdülő sportolók körében. *Neveléstudomány*, 3(3), 17-29. <https://doi.org/10.21549/NTNY.30.2020.3.2>
- Berman, M.G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The Cognitive Benefits of Interacting With Nature. *Psychological Science*, 19, 1207-1212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x>
- Bonilla, M.H. (2013). The significance and meanings of public space improvement in low-income neighbourhoods “colonias populares” in Xalapa-Mexico. *Habitat International*, 38, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2012.09.003>
- Bowler, D.E., Buyung-Ali, L.M., Knight, T.M., & Pullin, A.S. (2010). Urban greening to cool towns and cities: a systematic review of the empirical evidence. *Landscape and Urban Planning*, 97, 147-155. <https://doi.org/10.1016/j.LANDURBPLAN.2010.05.006>
- Cao, X.(J)., Mokhtarian, P.L., & Handy, S.L. (2009). Examining the Impacts of Residential Self-Selection on Travel Behaviour: A Focus on Empirical Findings, *Transport Reviews*, 29(3), 359-395. <https://doi.org/10.1080/01441640802539195>

- Çay, R. D. (2015). Recreation and Urban Park Management. In R. Efe, C. Bizzarri, İ. Cürebal & G. N. Nyusupova (Eds.) *Environment and Ecology at the Beginning of 21st Century*. (pp. 302-312). St. Kliment Ohridski University Press. [https://www.researchgate.net/publication/300571449\\_Recreation\\_and\\_Urban\\_Park\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/300571449_Recreation_and_Urban_Park_Management)
- Cerin, E., Vandelanotte, C., Leslie, E., & Merom, D. (2008). Recreational facilities and leisure-time physical activity: An analysis of moderators and self-efficacy as a mediator. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 27(2S), S126–S135. [https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.2\(Suppl.\).S126](https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.2(Suppl.).S126)
- Cohen, D.A., McKenzie, T.L., Sehgal, A., Williamson, S., Golinelli, D., & Lurie, N. (2007). Contribution of public parks to physical activity. *American Journal of Public Health*, 97(3), 509–514. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2005.072447>
- Cohen, D.A., Han, B., Isacoff, J., Shulaker, B., & Williamson, S. (2019). Renovations of neighbourhood parks: long-term outcomes on physical activity. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(3), 214–218. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2018-210791>
- Cohen, D.A., Williamson, S., & Han, B. (2021). Gender Differences in Physical Activity Associated with Urban Neighborhood Parks: Findings from the National Study of Neighborhood Parks. *Women's health issues: official publication of the Jacobs Institute of Women's Health*, 31(3), 236–244. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2020.11.007>
- Coombes, E., Jones, A.P., & Hillsdon, M. (2010). The relationship of physical activity and overweight to objectively measured green space accessibility and use. *Social Science & Medicine*, 70(6), 816–822. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.11.020>
- Croucher, K, Myers, L, Jones, R, Ellaway, A, & Beck S (2007). *Health and the Physical Characteristics of Urban Neighbourhoods: A Critical Literature Review, Final Report*. Glasgow, Glasgow Centre for Population Health. [https://www.gcph.co.uk/assets/0000/0447/Health\\_and\\_the\\_Physical\\_Characteristics\\_of\\_Urban\\_Neighbourhoods.pdf](https://www.gcph.co.uk/assets/0000/0447/Health_and_the_Physical_Characteristics_of_Urban_Neighbourhoods.pdf)
- Csepely-Knorr, L. (2011). *Korai modern szabadtérépítészet. A közparktervezés-elmélet fejlődése az 1930-as évek végéig*. PhD Thesis. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Duncan, M., & Mummery, K. (2005). Psychosocial and environmental factors associated with physical activity among city dwellers in regional Queensland. *Preventive medicine*, 40(4), 363–372. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.06.017>
- Duncan, M.J., Bell, T. & Austin, G. (2022). The effect of local neighbourhood park redevelopments on park visitations and user physical activity levels: a pre-post test evaluation. *Journal of Public Health*, 30, 2665–2671. <https://doi.org/10.1007/s10389-020-01451-4>
- Ellaway, A., Macintyre, S., & Bonnefoy, X. (2005). Graffiti, greenery, and obesity in adults: secondary analysis of European cross sectional survey. *British Medical Journal*, 331, 611 - 612. <https://doi.org/10.1136/bmj.38575.664549.F7>

- European Commission (2018). *Special Eurobarometer 472 Report – Sport and Physical Activity*. European Commission: Brussels. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/483047>
- Freedman, M., & Owens, E. G. (2011). Low-income housing development and crime. *Journal of Urban Economics*, 70(2-3), 115–131. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2011.04.001>
- Godbey, G., & Mowen, A. (2010). *The Benefits of Physical Activity Provided by Park and Recreation Services: The Scientific Evidence*. National Recreation and Park Association. [https://www.nrpa.org/uploadedFiles/nrpa.org/Publications\\_and\\_Research/Research/Papers/Godbey-Mowen-Research-Paper.pdf](https://www.nrpa.org/uploadedFiles/nrpa.org/Publications_and_Research/Research/Papers/Godbey-Mowen-Research-Paper.pdf)
- Grahn, P., & Stigsdotter, U.A. (2003). Landscape planning and stress. *Urban Forestry & Urban Greening*, 2, 1-18., <https://doi.org/10.1078/1618-8667-00019>
- Guan, C., Song, J., Keith, M., Akiyama, Y., Shibasaki, R., & Sato, T. (2020). Delineating urban park catchment areas using mobile phone data: A case study of Tokyo. *Computers, Environment and Urban Systems*, 81, 101474. <https://doi.org/10.1016/j.compenvurbsys.2020.101474>
- Győri, F. (2020). *Health – Sports – Tourism: with the Prospects of Hungary*. Foundation for Youth Activity and Lifestyle. [https://www.researchgate.net/publication/350053543\\_Health-Sports-Tourism\\_with\\_the\\_Prospects\\_of\\_Hungary](https://www.researchgate.net/publication/350053543_Health-Sports-Tourism_with_the_Prospects_of_Hungary)
- Győri, F., Berki, T., Katona, Z., Vári, B., Katona, Zs., & Petrovszki, Z. (2021). Physical activity in the Southern Great Plain Region of Hungary: The Role of Sociodemographics and Body Mass Index. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12414. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312414>
- Halasi, Sz., & Lepes, J. (2022). A testnevelés és sport speciális pedagógiai eszközei a szociális tanulási készség fejlesztésében. *Deliberationes*, 15(1). 44-50. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.44>
- Hallal, P.C., Andersen, L.B., Bull, F.C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247–257. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Hartig, T., Evans, G.W., Jamner, L.D., Davis, D.S., & Gärling, T. (2003). Tracking restoration in natural and urban field settings. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 109-123. <https://doi.org/10.1016/S0272-4944%2802%2900109-3>
- Hillsdon, M., Panter, J., Foster, C., & Jones, A. (2006). The relationship between access and quality of urban green space with population physical activity. *Public Health*, 120(12), 1127–1132. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2006.10.007>
- Høyem, J. (2020). Outdoor recreation and environmentally responsible behavior. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 31, 100317. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2020.100317> .

- Kaczynski, A.T., Potwarka, L.R., & Saelens, B.E. (2008). Association of park size, distance, and features with physical activity in neighborhood parks. *American Journal of Public Health*, 98(8), 1451–1456. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.129064>
- Kaczynski, A.T., Potwarka, L.R., Smale, B., & Havitz, M.E. (2009). Association of Parkland Proximity with Neighborhood and Park-based Physical Activity: Variations by Gender and Age. *Leisure Sciences*, 31, 174–191. <https://doi.org/10.1080/01490400802686045>
- Kaczynski, A.T., Besenyi, G.M., Stanis, S.A., Koohsari, M.J., Oestman, K.B., Bergstrom, R.D., Potwarka, L.R., & Reis, R.S. (2014). Are park proximity and park features related to park use and park-based physical activity among adults? Variations by multiple socio-demographic characteristics. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11. <https://doi.org/10.1186/s12966-014-0146-4>
- Karancsi, Z., Horváth, G., & Oláh, F. (2008). Környezetesztétikai kérdések vizsgálata egy nagyváros példáján. In V. Szabó, Z. Orosz, R. Nagy, & I. Fazekas (Eds.). *IV. Magyar Földrajzi Konferencia*. (pp. 237-238). Debreceni Egyetem.
- Karancsi, Z., Szalma, E., Oláh, F., & Horváth, G. (2016). A városi parkok és szerepük az idegenforgalomban Szeged példáján. In I. Pajtókné Tari, & A. Tóth (Eds.). *Magyar Földrajzi Napok*. (pp. 695-708). Magyar Földrajzi Társaság, Agria Geográfia Alapítvány, Eszterházy Károly Egyetem.
- Kinczel, A., & Müller, A. (2020). Aktivitás, szabadidősport. *Különleges Bánásmód*, 6(2), 49–58. <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.49>
- Konkolyné Gyuró, É. (2003). *Környezettervezés*. Mezőgazda Kiadó.
- Koohsari, M.J., Kaczynski, A.T., Giles-Corti, B., & Karakiewicz, J. (2013). Effects of access to public open spaces on walking: Is proximity enough? *Landscape and Urban Planning*, 117, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2013.04.020>
- Korpela, K.M., Borodulin, K., Neuvonen, M., Paronen, O., & Tyrväinen, L. (2014). Analyzing the mediators between nature-based outdoor recreation and emotional well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 37, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.11.003>
- Kothencz, G. (2015). Szegedi parkok életminőség-befolyásoló hatásainak elemzése látogatói vélemények alapján. *Területi Statisztika*, 55(4), 370–379. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2015/04/kothencz.pdf>
- Kothencz, G., Kolcsár, R.A., Cabrera-Barona, P., & Szilassi, P. (2017). Urban Green Space Perception and Its Contribution to Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 766. <https://doi.org/10.3390/ijerph14070766>
- Kovács, T.A. (2004). *A rekreáció elmélete és módszertana*. Fitness Kft.
- Kozma, G., Petróczi, E., Thékes, I. és Nagyné Hegedűs, A. (2020). Életvitel a karanténban. Kutatás a karantén helyzetbe került lakosság, különösen a család körében. In G. Kozma (Ed.). *A speciális pedagógia társadalompedagógiai lehetőségei, különös tekintettel a családra*. (pp. 35-80.). Gerhardus Kiadó.

- Kuo, F. E., Sullivan, W. C., Coley, R. L., & Brunson, L. (1998). Fertile ground for community: Inner-city neighborhood common spaces. *American Journal of Community Psychology*, 26(6), 823–851. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022294028903>
- Laczkó, T., Sánta, V., & Paár, D. (2020). A sportolási szokásokat befolyásoló makro tényezők hatásai az Európai Unió országaiban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 21(4) 26–38.
- Laczkó, T., Ács, P., Morvay-Sey, K., Cselik, B., & Stocker, M. (2023). The Role of Sports in the Subjective Psychological Well-Being of Hungarian Adult Population in Three Waves of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 660. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010660>
- Lambert, K., Nelson, R.J., Jovanović, T., & Cerdá, M. (2015). Brains in the city: Neurobiological effects of urbanization. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 58, 107–122. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.04.007>
- Lancaster, R.A. (1983). Recreation, park and open space standards and guidelines. *Recreation, Park and Open Space Standards and Guidelines*, 1(4), 141–168.
- Lee, C., & Moudon, A.V. (2008). Neighbourhood design and physical activity. *Building Research & Information*, 36, 395 - 411. <https://doi.org/10.1080/09613210802045547>
- Lee, A. C., & Maheswaran, R. (2011). The health benefits of urban green spaces: a review of the evidence. *Journal of Public Health*, 33(2), 212–222. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdq068>
- Lukovich, T. (2001). *A posztmodern kor városépítészetének kihívásai*. Pallas,.
- Maas, J., Verheij, R.A., Groenewegen, P.P., De Vries, S., & Spreeuwenberg, P. (2006). Green space, urbanity, and health: how strong is the relation?. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(7), 587–592. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.043125>
- Maas, J., Verheij, R.A., Spreeuwenberg, P., & Groenewegen, P.P. (2008). Physical activity as a possible mechanism behind the relationship between green space and health: a multilevel analysis. *BMC Public Health*, 8, 206. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-206>
- Maas, J., van Dillen, S.M.E., Verheij, R.A., & Groenewegen, P.P. (2009). Social contacts as a possible mechanism behind the relation between green space and health. *Health & Place*, 15(2), 586–595. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.09.006>
- Makai, A. (2019). *A felnőtt lakosság fizikai aktivitásának és szociodemográfiai jellemzőinek összefüggései kvantitatív vizsgálatok és egy egészségprogram tükrében*. PhD Thesis, Pécsi Tudományegyetem.
- Marcus, C., & Francis, M. (1998). *People places: Design guidelines for urban open space*. Wiley.
- Mikle, K.M. (2005). A városrehabilitáció és a zöldterületek viszonya Budapesten. In T. Egedy (Ed.). *Városrehabilitáció és társadalom*. (pp. 189–200). MTA Földrajztudományi Kutatóintézet.

- Mitchell, R., & Popham, F. (2008). Effect of exposure to natural environment on health inequalities: an observational population study. *The Lancet*, 372, 1655-1660. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61689-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61689-X)
- Moore, M., & Jones, W. (1981). Recreation and Urban Park Planning: Problems and Prospects. *Journal of Environmental Systems*, 11, 315-323. <https://doi.org/10.2190/9U3T-3LUM-YU7L-RG52>
- Nagy, K. (1995). Közparkok és közterek használatának mai jellemzői. *ÖKO – Ökológia, környezetgazdálkodás, társadalom*, 6(4), 39-49.
- Mohamad Muslim, H.F., Yahya, N.A., Numata, S., Hosaka, T. (2018). Ethnic Differences in Satisfaction with the Attractiveness of Tropical Urban Parks. In B. McLellan (Eds.). *Sustainable Future for Human Security*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5433-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5433-4_10)
- Ormos, I. (1967). *A kerttervezés története és gyakorlata*. Mezőgazdasági Kiadó.
- Paár, D., & Ács, P. (2015). Közgazdaságtan a sport területén. In Ács, P. (Ed.). *Sport és Gazdaság*. (pp. 321-378). Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Páldy, A., Szigeti, T., & Magyar, D. (2019). A zöld felületek hatása a lakosság egészségi állapotára. *Egészségtudomány*, 63(1-2), 66-84. <http://egeszsegtudomany.higienikus.hu/cikk/2019-1-2/EgTud.2019.1-2.66.pdf>
- Parks, S.E., Housemann, R.A., & Brownson, R.C. (2003). Differential correlates of physical activity in urban and rural adults of various socioeconomic backgrounds in the United States. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(1), 29–35. <https://doi.org/10.1136/jech.57.1.29>
- Poppe, L., Van Dyck, D., De Keyser, E., Van Puyvelde, A., Veitch, J., & Deforche, B. (2022). *The Impact of Renewal of an Urban Park in Belgium on Park Use and Park-Based Physical Activity: A Natural Experiment*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4110716>
- Pouso, S., Borja, Á., Fleming, L.E., Gómez-Baggethun, E., White, M.P., & Uyarra, M.C. (2021). Contact with blue-green spaces during the COVID-19 pandemic lockdown beneficial for mental health. *The Science of the Total Environment*, 756, 143984. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.143984>
- Radak, Z., Torma, F., Berkes, I., Goto, S., Mimura, T., Posa, A., Balogh, L., Boldogh, I., Suzuki, K., Higuchi, M., & Koltai, E. (2019). Exercise effects on physiological function during aging. *Free Radical Biology & Medicine*, 132, 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.freeradbiomed.2018.10.444>
- Radó, D. (2001). *A növényzet szerepe a környezetvédelemben*. Zöld Érdek Alapítvány, Levegő Munkacsoport.
- Rétsági, E. (2004). *A testnevelés tantárgy pedagógiája*. Dialóg Campus Kiadó.
- Richardson, E.A., Mitchell R. (2010). Gender differences in relationships between urban green space and health in the United Kingdom. *Social Science & Medicine*, 71(3), 568-575. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.04.015>

- Roemmich, J. N., Epstein, L. H., Raja, S., Yin, L., Robinson, J., & Winiewicz, D. (2006). Association of access to parks and recreational facilities with the physical activity of young children. *Preventive medicine*, 43(6), 437–441. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2006.07.007>
- Rundle, A., Quinn, J., Lovasi, G., Bader, M.D., Yousefzadeh, P., Weiss, C., & Neckerman, K. (2013). Associations between body mass index and park proximity, size, cleanliness, and recreational facilities. *American Journal of Health Promotion*, 27(4), 262–269. <https://doi.org/10.4278/ajhp.110809-QUAN-304>
- Sallis, J.F., Bowles, H., Bauman, A.E., Ainsworth, B.E., Bull, F.C., Craig, C.L., Sjöström, M., de Bourdeaudhuij, I., Lefevre, J., Matsudo, V.K., Matsudo, S.M., Macfarlane, D.J., Gómez, L.F., Inoue, S., Murase, N., Volbekienė, V., McLean, G., Carr, H., Heggebø, L.K., Tomten, H., & Bergman, P. (2009). Neighborhood environments and physical activity among adults in 11 countries. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(6), 484–90. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.01.031>
- Seeland, K., Dübendorfer, S., & Hansmann, R. (2009). Making friends in Zurich's urban forests and parks: The role of public green space for social inclusion of youths from different cultures. *Forest Policy and Economics*, 11(1), 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2008.07.005>
- Shinew, K. J., Stodolska, M., Roman, C. G., & Yahner, J. (2013). Crime, physical activity and outdoor recreation among Latino adolescents in Chicago. *Preventive Medicine*, 57(5), 541–544. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.07.008>
- Sisa, J. (2014). A közparkok története Magyarországon 1914-ig. In Á. Bede-Fazekas (Ed.). *Történeti értékű városi közparkjaink című konferencia tanulmánykötete*. (pp. 25–34). Budapesti Corvinus Egyetem Tájépítészeti Kar.
- Sugiyama, T., Leslie, E., Giles-Corti, B., & Owen, N. (2008). Associations of neighbourhood greenness with physical and mental health: do walking, social coherence and local social interaction explain the relationships?. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(5), e9. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.064287>
- Sullivan, W.C., Kuo, F.E., & Depooter, S.F. (2004). The Fruit of Urban Nature: Vital Neighborhood Spaces. *Environment and Behavior*, 36(5), 678–700. <https://doi.org/10.1177/0193841X04264945>
- Takano, T., Nakamura, K., & Watanabe, M. (2002). Urban residential environments and senior citizens' longevity in megacity areas: the importance of walkable green spaces. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56, 913 - 918. <https://doi.org/10.1136/jech.56.12.913>
- Thompson, C.W., Aspinall, P., & Roe, J. (2014). Access to Green Space in Disadvantaged Urban Communities: Evidence of salutogenic effects based on biomarker and self-report measures of wellbeing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 153, 10–22. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.10.036>

- Toorn, M. (2014). A városi parkok jövője Európában; a tájépítészet szerepe a tervezésben és a kutatásban. *4D Tájépítészeti és Kertművészeti Folyóirat*, 35, 2-19.
- Ulrich, R.S., Simons, R.F., Losito, B.D., Fiorito, E., Miles, M.A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11(3), 201–230. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80184-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7)
- Van Herzele, A., & De Vries, S. (2012). Linking green space to health: a comparative study of two urban neighbourhoods in Ghent, Belgium. *Population and Environment*, 34, 171–193 <https://doi.org/10.1007/s11111-011-0153-1>
- Veitch, J., Ball, K., Crawford, D., Abbott, G., & Salmon, J. (2013). Is park visitation associated with leisure-time and transportation physical activity?. *Preventive Medicine*, 57(5), 732–734. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.08.001>
- Vert, C., Carrasco-Turigas, G., Zijlema, W., Espinosa, A., Cano-Riu, L., Elliott, L.R., Litt, J., Nieuwenhuijsen, M. J., & Gascon, M. (2019). Impact of a riverside accessibility intervention on use, physical activity, and wellbeing: A mixed methods pre-post evaluation. *Landscape and Urban Planning*, 190, <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103611>
- Wang, Y., Chang, Q., Fan, P., & Shi, X. (2022). From urban greenspace to health behaviors: An ecosystem services-mediated perspective. *Environmental Research*, 213, 113664. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.113664>
- Wicker, P., Hallmann, K., & Breuer, C. (2012). Micro and macro level determinants of sport participation. *Sport, Business and Management*, 2(1), 51-68. <https://doi.org/10.1108/20426781211207665>
- Wolch, J., Jerrett, M., Reynolds, K., McConnell, R., Chang, R., Dahmann, N., Brady, K., Gilliland, F., Su, J.G., & Berhane, K. (2011). Childhood obesity and proximity to urban parks and recreational resources: a longitudinal cohort study. *Health & Place*, 17(1), 207–214. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2010.10.001>
- Wolch, J., Byrne, J., & Newell, J. (2014). Urban Green Space, Public Health, and Environmental Justice: The Challenge of Making Cities' Just Green Enough. *Landscape and Urban Planning*, 125, 234-244. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2014.01.017>
- World Cities Report. (2022). *Envisaging the Future of Cities*. United Nations Human Settlements Programme. [https://unhabitat.org/sites/default/files/2022/06/wcr\\_2022.pdf](https://unhabitat.org/sites/default/files/2022/06/wcr_2022.pdf)

**Deliberationes tudományos folyóirat**

15. évfolyam 2. szám 2022/2, 118–141. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.09.30.

Kézirat befogadása: 2023.04.24.

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.118](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.118)

**Deliberationes Scientific Journal**

Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 118-141

Paper submitted: 30th September 2022

Paper accepted: 24th April 2023

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.118](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.118)

**„TU ES CHRISTUS FILIUS DEI VIVI”  
A SZENT PÉTER BAZILIKA SZENTÉLYMOZAIKJA  
III. INCE PÁPA IDEJÉBEN**

Horváth Gábor

Gál Ferenc Egyetem, Teológiai Kar

**Absztrakt**

A Szent Péter tiszteletére szentelt régi Bazilikának a bontása II. Gyula pápasága alatt, 1506-ban vette kezdetét, végül 1592-ben az apszist is elbontották. Ez a szentély az 1210-es években III. Ince pápa idejében újult meg, aki a *plenitudo potestatis* gyakorolva egyrészt törekedett az Egyház megújítására, és összehívta a IV. Lateráni Zsinatot, másrészt fontosnak tartotta, hogy a világi hatalmát is érvényre juttassa. A bontás ellenére az apszis mozaikképe ismert, mert a 16. század során több, de részleteiben eltérő rajz készült róla. A részleteket III. Ince pápa beszédei alapján értelmeztük, hiszen ő volt a megrendelő, prédikációiból kirajzolódik az ikonográfiai program, amely legkésőbb a IV. Lateráni Zsinatra készült el.

**Kulcsszavak:** III. Ince pápa, pallium, tiara, Ecclesia Romana, főnix, Szent Péter Bazilika

**„TU ES CHRISTUS FILIUS DEI VIVI”  
MOSAIC OF THE SANCTUARY OF  
ST. PETER’S BASILICA UNDER POPE INNOCENT III**

Gábor Horváth

Gál Ferenc University, Faculty of Theology

**Abstract**

The demolition of the old Basilica dedicated to Saint Peter began during the pontificate of Pope Julius II in 1506, and the apse was finally demolished in 1592. This sanctuary had been rebuilt in the 1210s under Pope Innocent III, who, exercising

plenitudo potestas, sought to renew the Church by convening the Fourth Lateran Council and also considered it important to assert his temporal authority. Despite its demolition, the mosaic image of the apse is known because several drawings of it, differing in detail, were made during the 16th century. The details have been interpreted on the basis of the speeches of Pope Innocent III, who was the patron of the work, and his sermons reveal an iconographic programme which was completed by the time of the Fourth Lateran Council at the latest.

**Keywords:** Pope Innocent III, pallium, tiara, Ecclesia Romana, phoenix, St. Peter's Basilica

## I. BEVEZETÉS

A templomot Szent Péter tiszteletére ott építtette fel 324-től Constantinus császár (306-337), ahol 64-ben az apostolok fejedelmét halála után eltemették. Az ókori Szent Péter Bazilikának egy széles főhajója és 4x24 oszloppal elválasztott két-két mellékhajója, valamint egy keresztháza volt, melyet egy félköríves apszis zárt le. Egyedisége a nagy méret és az öthajós elrendezés mellett abban állt, hogy ez volt az első olyan bazilika a nyugati kereszténység területén, amely egy vértanú testét foglalta magába (Liverani, 2000, 57.). Az apszis és a hajók közötti merőleges részt a császár értékes márványokkal ékesíttette, amelyet csavart, szőlőtőkékkel díszített oszlopok díszítettek. Az épületen egyetlen szerkezeti átalakítást hajtottak végre a 7. század elején az oltár körzetében: megemelték a *presbitériumot* és egy földalatti kriptát alakítottak ki, amely lehetővé tette, hogy a zarándokok a liturgikus esemény megzavarása nélkül megközelíthessék Szent Péter sírját. Ez a megoldás a római minta alapján elterjedt Európa nyugati részén (Szakács, 2019, 74.). Idővel több beavatkozás történt a külső és belső díszítésben, így jött létre VII. János oratóriuma (705-707), III. Ince (1198-1216) apszismozaikja, IX. Gergely (1227-1241) homlokzata, a *porticus* tizenharmadik századi freskói. A dolgozat a régi Bazilika apszismozaikjának sajátosságaival foglalkozik, azzal a szándékkal, hogy III. Ince pápa prédikációinak a segítségével a mélyebb üzeneteket bemutassa.

A Bazilika bontását II. Gyula pápa rendelte el 1506-ban, melyet 1592-ben az apszis követett, az a rész, amelyet III. Ince pápa újjátatott meg az ókeresztény szentély átalakításával. Az építkezések ellenére az apszis mozaikképe ismert, mert rajz készült róla, amelyet Quintiliano Gargario *notarius Capitolinus* készített 1592. augusztus 3-án (Ballardini, 2004, 39-42.; Ballardini, 2022, 58-63.) (*Melléklet, 1. kép*). A 16. század során további, de részleteiben eltérő másolatok születtek a szentélyről, ugyanakkor néhány töredék is fennmaradt, III. Ince arcképe és egy fönix madár, amelyet VIII. Kelemen pápa (1592-1605) elajándékozott a családnak, elődjének portréja Poliba került. A töredék a Conti grófok kastélyában volt hosszú időn keresztül, majd a 19. században a Torloniáké lett, akik 1958-ban eladták a *Museo di Romának* (Parvicini, 1998, 43-44.). A megőrződött mozaik egy másik részlete, az *Ecclesia Romanát* ábrázoló női alak,

a *Collezione Barraccoban* található. Ennek a sorsáról semmit sem tudunk (Iacobini, 1989, 119-121.; Iacobini, 2004, 38.; Iacobini, 2005, 50.). A Bazilika belső terét, amelyen jól látható a szentély is, Giulio Romano 1523-24-ben megfestette. Ez a freskó a vatikáni *Stanzákban* van (Iacobini, 1991, 240.).

## II. III. INCE PÁPA KORA

1187-ben a hattini csata és Jeruzsálem elfoglalása után a muzulmánok százezer keresztényt ejtettek fogságba, majd további súlyos veszteségek érték a kereszteseket. Megállapodás 1192. szeptember 3-án jött létre Oroszlánszívű Richárd angol király és Szaladin szultán (1171-1193) között. Mindez nagy hatással volt III. Ince pápa misszionárius érzékenységére a muzulmán világ felé is (Cipollone, 1996, 55.; 327.). Lotario dei Conti di Segni, III. Ince, aki csak 1198-tól lett pápa, ugyanakkor az 1190-es évek már az ő korának mondható. Elődei, III. Kelemen rövid ideig uralkodott (1187-1191), III. Celesztin pápa (1191-1198) pedig 1191-es megválasztásakor már 85 éves volt. Lotariót – római, párizsi teológiai, majd bolognai kánonjogi tanulmányai után – 1189 decemberében III. Kelemen pápa a római *Santi Sergio e Bacco* templom diakónus bíborosává nevezte ki, ami azt jelentette, hogy egyre nagyobb befolyásra tett szert a Kúriában (Guyotjeannin, 1996, 787.). Ő is az ágostonos párizsi kanonokok *Szentviktori Hugó*, *Petrus Comestor* és *Pertus Cantor* követője volt (Paravicini, 1997, 506.; 1998, 43-46.). III. Ince pápa *Hugó* alapján a történelmet hat időszakra – *aetas* – és három korra – *tempusra* – osztotta: *lex naturae*, a teremtéstől kezdve, *lex Scripturae*, Mózesről, és a *lex gratiae*, Krisztustól, amely az ő második eljövételéig tart (Pasquato, 2006, XLIX.). Arra törekedett, hogy a két egyház (római és görög) egyesüljön, a Szentföld felszabaduljon és az eretnekekkel leszámoljon. A pápa szolgáltság és szabadság teológiája ugyancsak összefüggésben áll a Szentföld felszabadításának ügyével, ezért erősítette a keresztes eszményt: 1. Izrael népe szabadulásának bibliai példamutatása. 2. Az emberiség megváltásának bibliai példamutatása Krisztus részéről. 3. Ugyanazon Krisztus parancsa az irgalmasság cselekedeteinek gyakorlására, köztük, a bebörtönzöttek megsegítése. 4. A szabadulás bibliai történetének folytatása, amikor és ahol Krisztus rab, elűzött vagy keresztre feszített. 5. Annak alkalmazása Krisztus királyi szintjén, amely arra kötelezi saját alattvalóit, hogy szabadítsák ki a saját királyukat. 6. A személyi kötelezettség Krisztus Király vikáriusaként, amely minden lehetséges eszközzel és visszafordíthatatlan módon azon Krisztus Király érdekeinek képviselőjére fogja, akinek vikáriusa és aki a hatalom teljességét adta neki, hogy Krisztus érdekeit véghezvigye és véghezvitesse (Cipollone, 1996, 351.; 2019, 379.). 1215. november 11-én elmondott ünnepi beszédében azt emelte ki, hogy lényegében két cél miatt hívta össze a IV. Lateráni Zsinatot: az Egyház megújítása és a Szentföld megmentése.<sup>1</sup> A zsinaton, amelyen az egész kereszténység képviselve volt, 1217. június 1-re hirdették meg az

---

1 [...] *sed propter reformationem universalis Ecclesiae, ad liberationem potissimum Terrae Sanctae: propter quae duo principaliter et praecipue hoc sacrum concilium convocari* (Fiaramonti, 2006, 648-649.).

újabb, V. fegyveres zarándoklatot (Jedin, 1998, 53-55.), a *bellumot*. Ezt a hadjáratot, többek között, II. András magyar király vezette, aki anyja, Chatillon Anna antiochiai hercegleány révén maga is szentföldi latin volt. A zsinaton magyar részről János esztergomi, Bertold kalocsai érsek, Katapán egri, Péter győri, Róbert veszprémi, Jakab váci, Simon váradi és Dezső csanádi püspök, valamint feltehetően Uros pannonhalmi apát vett részt. Az erdélyi, a nyitrai, a pécsi és a zágrábi püspök hiányzott, (Sólymosi, 2013, 536.) valószínűleg azért, mert Kalán pécsi püspök – *episcopus cruce signatus* –, aki felvette a kereszt jelét, ekkoriban írhatta a *Gesta Hungarorumot* (Horváth, 2020, 113-124.).

### III. A SZENTÉLY SAJÁTOSÁGAI

#### 1. Trón

Az elmúlt századokban Kopasz Károly (843-877) trónjáról, amely a Vatikánban volt, már azt tartották, hogy az Szent Péter apostol trónusa, a római pápaság látható szimbóluma. A fából készült, elefántcsont lemezekkel borított szék feltehetően 875-ben kerülhetett Rómába, amikor Kopasz Károlyt VIII. János pápa (872-882) császárrá koronázta. Az eseményt követően a császár ajándékozhatta a trónust – *cathedra Petri* – a pápának. Innentől kezdve a nyugati császár számára a pápai koronázás vált jogalappá (Paravicini, 1998, 14.; Angenendt, 2008, 444.; Smith – O’Connor, 2019. 204.). Az elefántcsont lemezeken állati alakok láthatóak, kígyó, oroszlán és sárkány, amelyek a középkori királyi trónus szimbolikájával állnak összefüggésben. Áspiskígyón és viperán fogsz járni, eltiprod az oroszlánt és a sárkányt (Zsolt 90,13). III. Ince pápa pontifikátusát egy szimbolikus gesztussal kezdte. III. Ince a Bazilika kanonokja volt, megválasztása után két hónapot várt arra, hogy 1198. február 21-én megkoronázzák, mivel 22-én ünnepelték Szent Péter apostol katedrójának a napját (McKitterick – Osborne – Richardson – Story, 2013, 6.). III. Ince a nap folyamán háromszor ült trónszékre, amely Szent Péter három püspöki katedrójára utalt: Alexandria, Szent Márk apostol révén, Antióchia és Róma. Ezzel két ceremóniát egyesített, a székhely foglaltat és a katedra ünnepének napját. A pápa cselekedete lezárt egy korszakot és egy újat nyitott. III. Ince már nem csak *Vicarius Petri* volt, hanem több Péternél, *Vicarius Christi*, Krisztus földi helytartója, amely kifejezte a *plenitudo potestast* (Paravicini, 1998, 13-17.). A pápa később a mozaikkal együtt a Bazilika 4. századi feliratát is megváltoztatta,<sup>2</sup> a *mater cunctarum ecclesiarum* immáron a Laterán helyett arra a helyre

2 SVMMA PETRI SEDES EST HEC SACRA PRINCIPIS AEDES MATER CVNCTAR(UM) DECOR ET DECVS ECCLESIA(VM) DEVOTVS CHRISTO QVI TEMPLO SERVIT IN ISTO FLORES VIRTVTIS CAPIET FRVCTOSQVE SALVTIS. A felirat szövege magyarul: PÉTER LEGFŐBB SZÉKE A FEJEDELEMNEK EZ A SZENT HÁZA, MINDENEK ANYJA, AZ EGYHÁZAK DÍSZÉ ÉS ÉKESSÉGE. AZ A KRISZTUSNAK ELKÖTELEZETT EMBER, AKI EBBEN A TEMPLOMBAN SZOLGÁL, AZ ERÉNY VIRÁGAI ÉS AZ ÜDVÖSSÉG GYÜMÖLCSEIT FOGJA ELYNERNI. A szöveg eredetileg hexameteres versformában íródott: *Péter legfőbb széke e ház: szent és fejedelmi, / mindenek anyja, az egyházaknak nagyszerű díszé. / Mind, ki e templomban híven szolgálja Krisztust, / elnyeri erénye virágát s üdvössége gyümölcset.*

vonatkozott, ahol a *cathedra Petri* van, vagyis a Szent Péter Bazilikára, amelynek a Birodalom és az egész Egyház alá kell, hogy vesse magát (Iacobini, 1991, 244.; Iacobini, 2005, 52; Queijo, 2012, 65.). Ezzel a pápa személyesen adott lendületet arra, hogy egy új székhely épüljön ki a Vatikánban (Iacobini, 1989, 129.).

A trónszék támlája egy timpanonban végződik, amelyen a császár mellképe van ábrázolva, akit négy angyal vesz körül. A közelebbi egy koronát, a másik jobbra és balra egy-egy pálmaágot, és egy könyvet tartanak. A pálmát és a könyvet tartó mellett egy ember áll, aki egy kígyósárkányt döf át lándzsával, majd következik hat páros harcos. Legfelül a nap és a hold látható. Mindez egy templomhoz hasonlítható, amely a császárnak lehetővé teszi, hogy isteni méltóságában jelenjen meg. Krisztust is négy angyal veszi körül. Az elefántcsont lemezek három sávot alkotnak: az első és második Héraklész hat-hat küzdelmét, a harmadikban pedig kígyóformájú szörnyeket láthatunk. A trón két zónára, az égire (csillagképek) és a földre (szörnyek) osztható. Ez érvényesül lent is, Héraklész küzdelménél az első sorban madarak, a másodikban a földi vállalkozásai, a harmadikban a kígyóformájú szörnyek jelennek meg. Mindez a császár megdicsőítésére szolgál, aki számára az egész univerzum alá van vetve, ahogyan ez a zsoltárokból olvasható. *Lába alá vetettél mindent* (Zsolt 8,8). Héraklésznek *monstrorum domitor*ként, a szörnyek megszelídítőjeként kellett harcolnia, így a császár is az isteni segítséggel tud szembeállni a rosszal, az ördög csapdáival és kijönni abból győztesként. Héraklész, ahogyan Konstantinápolyban, úgy a Karoling császárok számára is egy modell volt (Paravicini, 1998, 16.; Frugoni, 2017, 262.).

III. Ince pápasága alatt a napot (pápaság) és a holdat (császárság) szimbolikus értelemben használta, de ez a metafora már VII. Gergely pápánál (1073-1085) is megjelenik. A Lateránban lévő márvány trónszéken szintén kígyók, oroszlánok és sárányok voltak ábrázolva Szent Péter trónjához hasonló módon, amely kétségkívül az uralkodó *monstrorum domitor* eszméjének a kifejezője volt (Paravicini, 1998, 16-17.).

## 2. A Paradicsom négy folyója

A mozaik két egymástól elváló szintre osztható: 1. a felső (mennyei), Krisztus ül a trónon Péter és Pál apostol között, 2. az alsó (földi), az Isten Báránya mellett III. Ince pápa, az *Ecclesia Romana* alak és a bárányok (Iacobini, 1991, 242.) (*Melléklet, 1. kép*). A pápa történelemszemléletével áll kapcsolatban mindaz, ami Krisztus lábainál volt látható, a négy szimbolikus forrás – a Paradicsom négy folyója –, amelyből két szarvas iszik; ezt a részt még néhány (hat) vidéki életből vett jelenet egészített ki. Az evangélistákról szóló beszédében a folyókat velük hozta összefüggésbe: a *Pisón* Jánosra, a *Gihón* Mátéra, a *Tigris* Márkra, az *Eufrátesz* pedig Szent Lukácsra vonatkozik (Fioramonti, 2006, 528-529.). Szent Gergely pápa ünnepén beszélt arról a pápa: *Ahogyan a folyó négy ágra oszlik, úgy a Szentírást is négy jelleg szerint különböztetjük meg: történelem, allegória, anagógia és tropológia. A Gihón a föld megosztását jelenti és a történelemre utal, mert földi dolgokra vágytak, így a történelem szerint földi dolgok lettek megígérve nekik: „neked adja, arra a tejjel-mézzel folyó földre.”* (Kiv 13,5) (Fioramonti, 2006,

366-367.) III. Ince pápa értelmezésében a négy folyó, a *Gihón* a történelmet, a *Pisón* az allegóriát, a *Tigris* az anagógiát, az *Eufrátesz* pedig a tropológiát szimbolizálja (Pasquato, 2006, L.). Ez a felfogás még Dante korában is érvényes volt, aki elmondja, hogy művét, a *Commediát* ezen a négy szinten lehet értelmezni, úgy kell azt olvasni, mint a Szentírást:<sup>3</sup> a Vörös-tengeren való átkelés (*littera*) allegorikus értelemben a keresztséget, erkölcsi (tropologikus) értelemben az ördög és a bűn feletti győzelmet, anagógiai értelemben a földről a mennybe jutást jelenti (Pfeiffer – Jacobone, 1999, 28., 32.). Ez a gondolatmenet származik Szentviktori Hugótól, aki *Didascalion* című művében írt az olvasásról és annak jelentőségéről. Az olvasás, három dologból áll: a szó szerinti értelemről (*littera*), az értelemről (*sensus*) és a mondanivalóból (*sententia*). A párizsi magister az olvasást „zarándoklatnak” tekinti, melynek során egy idegen világon át a Bölcsességhez juthat el az olvasó. Az elmélyült olvasásban Isten és a lélek együtt cselekszik (Szeiler, 2018, 182-189.).

### 3. *Maiestas Domini – Agnus Dei – Betlehem és Jeruzsálem*

Egy új jelenetről van szó olyan értelemben, hogy az ókeresztény *Traditio legis* helyére, III. Ince pápa rendeletére a *Maiestas Domini* ábrázolás (Iacobini, 1991, 242.; Iacobini, 2004, 38.; Iacobini, 2005, 50.; Smith – O’Connor, 2019. 248-249.; Barozzi, 2022, 164.) és a római apostolok képei kerültek. A sárga háttérű boltozatot – *caelum aureum* – nyolcágú csillagok díszítik, amely egy 16. századi (1531) helyreállítás eredménye (Ballardini, 2004, 39.). Ezzel szemben a központi csoport, a trón és az eucharisztikus Bárány – *Agnus Dei* – a kehelybe folyó vérrel változatlanok maradtak (Queijo, 2012, 63.). A Bárány mögött az üres trón – *hetoimasia* – áll, amelyen valószínűleg egy drágakövekkel díszített kereszt – *crux gemmata* – volt látható. A zsinat megnyitásakor a szentmise közös megünneplésére utalt III. Ince beszédének elején: *Desiderio desideravi hoc pascha manducare vobiscum, antequam patiar*.<sup>4</sup> (Fioramonti, 2006, 646.) Az apszis diadalívén szintén ábrázolva volt két másik kehely is, amelyből elegáns növényi motívum nő ki (Ballardini, 2004, 46.). A Betlehemből és Jeruzsálemből kijövő bárányok az Egyház hivatására utalnak, amely elvezeti az emberiséget Krisztus második eljövetele felé (Paravicini, 1998, 31.).

### 4. *Szent Pál: Mert számomra az élet Krisztus – a Szentföld megmentése*

Azt feltételezik, hogy az új mozaik 1209 és 1212 között készült el (Tomei, 2022, 115.). Több jel arra utal, hogy az apszis átalakítása összefüggésben áll III. Ince pápa törekvéseivel, amelyeket a zsinaton hirdetett meg, vagyis a mozaik elkészítése a zsinatra volt időzítve. Ezt látszik igazolni az az idézet, amelyet Szent Pál esetében láthatunk. A zöld tunikában és világos köpenyben ábrázolt apostol kezében lévő feliratot a filippieknek

<sup>3</sup> *Ad evidentiam itaque dicendorum sciendum est quod istius operis non est simplex sensus, ymo dici potest polisemos, hoc est plurium sensuum; nam primus sensus est qui habetur per litteram, alius est qui habetur per significata per litteram. Et primus dicitur litteralis, secundus vero allegoricus sive moralis sive anagogicus* (Jacomuzzi, 1997, 444.).

<sup>4</sup> *Vágyva vártam arra, hogy elfogyassam veletek ezt a húsvéti vacsorát, mielőtt szenvednék* (Lk 22,15).

írt leveléből vett részlet díszítette: MIHI VIVERE CHRIS[TVS] EST.<sup>5</sup> (Ballardini, 2004, 39.) Ezt a szentírási helyet a zsinat megnyitása alkalmával elmondott beszédének elején – *Sermo VI: In Concilio Generali Lateranensi habitus* – idézte a pápa. Mivel, „Mert számomra az élet Krisztus, a halál pedig nyereség”, ha Isten megerősített ebben, nem utasítom vissza, hogy igyak a szenvedés kelyhéből, amely számomra lett előkészítve akár a katolikus hit megvédése, akár a Szentföld megmentése, vagy akár az Egyház szabadságának állapota érdekében.<sup>6</sup>

### 5. Szent Péter: Te vagy a Krisztus, az élő Isten Fia – az Egyház megújítása

A kupola csúcán, a trónon ülő Krisztus felett, a kompozíció többi részétől jól elkülönülő, koncentrikus sávokba rendezett díszítés látható. Ez az égboltozat ideális ábrázolása, amely egyfajta háromszög alakú árnyékokból tevődik össze, középen egy kis kereszttel, amely alatt az Isten égi keze – *dextera Domini* – van, amely áldást oszt. A fenti boltozat alsó „ívein” geometrikus motívumok váltakoznak – feltehetően – két galambbal, amelyek az Úr jobb kezének két oldalán, szimmetrikusan helyezkednek el egymással szemben. Ilyen árnyék-ábrázolás több mozaikról is ismert, a *San Clemente* Bazilika apszisán, amely egy ikonográfiai újdonságnak tekinthető, amelynek célja az Úr oltalmának bemutatása a világi veszélyekkel szemben (Vö. Riccioni, 2022, 109.). Az égboltozattól tulajdonképpen a kinyilatkoztatás és annak fénye árad, amely látható módon a földön az Egyházban testesül meg (Vö. Pfeiffer, 2000, 190.). Az Atya lelki áldása az, aki elküldi a Szentlelket azért, hogy emlékeztessen mindenre, amit Krisztus tett – vagyis hogy legyőzte a világot (Jn 14,26)<sup>7</sup> –, és megvilágítsa az egész igazságot, a gonoszra vonatkozó igazságot is (Špidlik – Rupnik, 2011, 75.; Horváth, 2020, 87-88.).<sup>8</sup> Ez alatt a trónon ülő Krisztus jobb kezével áldást oszt, bal kezében a becsukott Könyvet tartja, piros tunikában és fehér palástban az IC XC monogramok között látható, mellette Péter és Pál apostol, miközben a képet két pálma keretezi (Ballardini, 2004, 39.). Az apostolok nevei görögül és latinul voltak felírva, amely gesztus szintén a zsinat eszméjével és annak összehívásának szándékával állhat kapcsolatban, ugyanis III. Alexiosz (1195-1203) bizánci császár és a pátriárka 1199-ben azt kezdeményezték, hogy egy egyetemes zsinaton a keleti és nyugati egyház közötti tanbeli ellentéteket tárgyalják meg. A megegyezés elmaradt Konstantinápoly 1204-es elfoglalása miatt. A zsinatra emiatt keletről senki nem jött el (Szuromi, 2006, 85.).

---

5 [...] *mihi enim vivere Christus est et mori lucrum* [...] – *Mert számomra az élet Krisztus, a halál pedig nyereség* (Fil 1,21). A *Santa Maria Maggiore* Bazilikában is ezzel a felirattal ábrázolják Szent Pál apostolt.

6 *Quia «mihi vivere Christus est, et mori lucrum», non abnuo, si dispositum est a Deo, bibere calicem passionis, sive pro defensione fidei catholicae, sive pro subsidio Terrae Sanctae, sive pro statu ecclesiasticae libertatis* [...] (Fioramonti, 2006, 646-647.).

7 Én pedig kérem fogom az Atyát, és más Vigasztalót ad nektek, hogy veletek legyen mindörökké.

8 Kaloján bolgár királynak (1197-1207) küldött egy zászlót III. Ince pápa, amelyen a kereszt és Péter kulcsai voltak ábrázolva. Levélben a kulcsok szimbolikájáról is szólt a pápa: Péter Krisztustól kapta a kulcsokat, a két kulcs lehetővé teszi a pápa számára azt, hogy megkülönböztesse a jót a rossztól (Paravicini, 1998, 56.).

Krisztus és egészen egyedi módon Szent Péter is áldásra emelik kezeiket, amelyek görög módon voltak ábrázolva mindhárom esetben, vagyis a gyűrűs- és a hüvelykujj összeérnek, miközben a kisujj egyenes. Az áldó kéz<sup>9</sup> valójában „beszélő kéz” (Frugoni, 2010, 82-86.). Egy beszélgetésnek vagyunk tehát a részesei, amely rekonstruálható a mondatszalgoknak köszönhetően.

A fehér tunikában és égszínkéék palástban lévő Péter apostol kezében a szalagon Máté evangéliumából volt olvasható egy részlet: TV ES CHRIS[TVS] FILIVS DEI VIVI.<sup>10</sup> Ezzel a szentírási idézettel kezdte beszédét – *Sermo XXI: In sollemnitate D. Apostolorum Petri et Pauli* – az apostolok ünnepén (Fioramonti, 2006, 424-437.). A szentírási részletből tudjuk, hogy mit mond Krisztus, és mit mond az Atya Péter által. »Kinek tartják az emberek az Emberfiát?« [...] »És ti kinek tartotok engem?« *Simon Péter válaszolt: »Te vagy a Krisztus, az élő Isten Fia.« Jézus azt felelte neki: »Boldog vagy, Simon, Jónás fia! Mert nem a test és vér nyilatkoztatta ki ezt neked, hanem az én Atyám, aki a mennyekben van. Én pedig mondom neked: Te Péter vagy, és én erre a kösziklára fogom építeni egyházamat, s az alvilág kapui nem vesznek erőt rajta. Neked adom a mennyek országának kulcsait. Amit megkötsz a földön, meg lesz kötve a mennyekben is, és amit feloldasz a földön, föl lesz oldva a mennyekben is.«* (Mt 16,13-20) Az 1592-es legkorábbi rajzon a mondatszalg mellett Péter a kulcsokat – *claves regni coelorum* – is a kezében tartja (Ballardini, 2004, 39.). Ez az idézet Péter elsőségét, magát a pápai primátust támasztja alá (Vö. Grün, 2023, 92.). Szent Péter – *fundamentum et caput Ecclesiae, primus et summus magister et princeps Ecclesiae* – az Atya kiválasztottja az apostolok közül, ő az, aki képes válaszolni Jézus kérdésére. III. Ince pápa 1198. február 22-én, szentelése alkalmával a Bazilikában elmondott beszédében megemlítette, hogy *Primatum Petri Dominus Jesus Christus [...] constituit* (Fioramonti, 2006. 258.). Az idézett mondattal kapcsolatban *Te vagy a Krisztus* az ő emberségét, *az élő Isten Fia* részlet pedig az istenségét fejezi ki. A pápa június 29-én beszélt erről az *In sollemnitate D. Apostolorum Petri et Pauli* című prédikációjában az apostolok ünnepén.<sup>11</sup> Ezzel az idézettel áll kapcsolatban a zsinat 5. kánonja, amely megerősítette a római szék primátusát, ugyanakkor elismerte az egyes pátriárkai székek hagyományos tekintélyét (Szuromi, 2006, 87.). Szent Péter hitvallása ismételten azt igazolja, hogy a mozaik a zsinatra készült el azzal a szándékkal, hogy kifejezze a reformok szükségességét és jogosságát, vagyis 1213 és 1215 között, mivel a pápa 1213. április 19-én keltezett levelével 1215 novemberére hívta össze az egyetemes zsinatot.

9 A szakirodalom nem foglalkozik azzal a sajátossággal, hogy ez a gesztus nem kizárólag az áldásra vonatkozik, hanem arra, hogy az ábrázolt személy beszél. *Fuoco dell'intera composizione è l'immagine del Salvatore tra i monogrammi IC XC, benedicente e con il Libro chiuso* (Ballardini, 2004, 39.). *Al centro c'è il Cristo in trono, con tunica rossa e manto bianco, un libro nella mano sinistra e la destra benedicente* (Queijo, 2012, 62.).

10 *Te vagy a Krisztus, az élő Isten Fia* (Mt 16,16). A Falkon kívüli Szent Pál Bazilikában, a Lateráni Bazilikában és a Santa Maria Maggiore Bazilikában is ez a mondatszalg látható Szent Péter kezében.

11 *Duas autem confitetur is Cristo naturas, et unam personam. Naturam humanam, cum dicit: Tu es Christus [...]. Naturam divinam, cum ait: Filius Dei vivi* (Fioramonti, 2006, 428-429)..

Mivel a feliratokkal, illetve a sajátos kéztartásokkal nem foglalkoztak az egyes tanulmányok, így elfogadottá vált az a vélemény, hogy a mozaik 1204 után és 1212 előtt készülhetett el, mert a pápa bajszot hord (Iacobini, 1991, 244-245.; Iacobini, 2004, 41.). A Lateráni Zsinaton elmondott beszédben ezzel szemben azt olvashatjuk, hogy Joziás idejében megújult a templom, miként *pontifikátusunk tizennyolcadik évében restauráltatott az Úr temploma, amely az Egyház*, és megünnepeztetett a Húsvét, vagyis ez az ünnepi zsinat, amely által az átment a bűnöktől az erényekig.<sup>12</sup> Egyszerre beszélt allegorikusan a templom és az Egyház megújításáról, ezért mi azt feltételezzük, hogy az új mozaik a zsinatra készülhetett el, melynek egyik fő célja az Egyház külső, világi befolyástól mentes, belső szabadságának a megvalósítása volt. Ebben a mondatban, Szent Péter hitvallásában összponosul mindaz, amit a zsinat a katolikus hit megvédeése – *pro defensione fidei catholicae* – kapcsán fogalmazott meg az 1. kánonban a tévtanokkal szemben, különös tekintettel az Oltáriszentségre és az átlényegülés tanára vonatkozólag (Szuromi, 2006, 86-88.).

Több római bazilika apszisán ezek a feliratok olvashatóak, de a legközelebbi párhuzam a *San Silvestro* templomban látható Tivoliban, amely minden valószínűség szerint III. Ince pápa korában készült el (Paravicini, 1998, 31.). A kék háttérű apszis közepén Krisztus a Jordán folyónál áll, Szent Pál esetében megegyező, Péternél – kezében kulcsokat és pásztorbotot tart – eltérő felirat – DOMINUS LE[GEM DA]T – olvasható. A képet mindkét oldalon egy-egy pálma zárja, a Pál felöli oldalon, a fa tetején egy fönix van. A freskó a *Traditio legis* ábrázolja (Ferruti, 2015, 29.). A rómaihoz inkább hasonlít a subiacoi *Sacro Speco* monostor Szent Gergely pápa tiszteletére szentelt kápolna freskója, amely már IX. Gergely pápa megrendelésére készült el. Felül a Pantokrátor Krisztus látható, beszélő keze arra utal, ami a nyitott könyvben olvasható: EGO / [SUM] / LUX [MUN]DI / [QUI] / SE/QUI/TUR.<sup>13</sup> A közepén lévő ablak jobb és bal oldalán Szent Péter és Pál apostol áll (Paniccia, 2022, 62.). Kezükben ugyanazok a feliratok vannak, amelyek a Szent Péter Bazilika apszisát is díszítették.

## 6. Pálmák

A pálma a sivatag növénye, minden tartozéka hasznos. A görög nevéből, a *phoenix*-ből származik Fönícia neve, innen terjedt el a növény a környező területekre. A pálmafák, amelyek már sok ókeresztény festményen és szarkofágon megtalálhatók, a paradicsomra utalnak, mert együtt az örökkévalóságot és az örömet szimbolizálják (Frugoni, 2010, 149-151.).

Gondolatmenetünk szempontjából fontos a flandriai *Saint-Omeri Lambert* kánonok által 1120 körül írt enciklopédia, a *Liber Floridus* kódex pálma-ábrázolásaira kitérni. Az első, amelyen a nyolc boldogságot fák szimbolizálják: cédrus, ciprus, pálma,

12 [...] *ut in hoc nostri pontificatus anno XVIII templum Domini, quod est Ecclesia, restauratur, et celebretur Phase, sive Pascha, videlicet hoc solemne concilium, per quod fiat transitus de vitiis ad virtutes* [...] Fioramonti, 2006, 648-649.)

13 Én vagyok a világ világossága. Aki követ engem (nem jár sötétben) (Jn 8,12).

rózsa, olajfa, platán, terebint és a szőlő. A talajon, amelyből a pálma kinő, Kádes neve olvasható. Felirat is tartozik hozzá: *Vox ecclesiae Quasi palma exaltata sum in Cades. Scientia per quam Beati qui lugent quia consolabuntur. Beatitudo virtusque tertia. Cades – Felnöttem, miként a pálma Kádesben, tudással, amely által boldogok, akik sírnak, mert vigasztalást nyernek. A harmadik boldogság és erény.* Kádes egy oázis volt a sivatag határán, ahol feltehetően sok pálma lehetett, a környezetével szemben a vegetáció és az élet jele. Egy másik ábrázoláson az Egyházat szintén egy pálmafa jeleníti meg (*Melléklet, 2. kép*). Úgy néz ki a fa, mintha az egy páva volna, a 22 levél között a 22 erény (*virtutes*), velük szemben pedig a bűnök (*vitiis*) vannak felsorolva. A páva, mint szimbólum alkalmas arra, hogy megjelenítse az erényeket és a bűnöket, mivel egyszerre a halhatatlanság és az örök élet, az örökkévalóság, negatív értelemben viszont a hiúság és a gög jelképe (Seibert, 1994, 261-262.). Uralkodói jelképek között is feltűnik a pálma. A szicíliai normann király II. Roger (1105-1130) palástját (*Krönungsmantel*, Kunsthistorisches Museum, Schatzkammer, Bécs) egy pálmafa és két oroszlán díszíti. Az arab felirat szerint 1133-34-ben készíthették.

### 7. *Ecclesia Romana* és III. Ince pápa

Az alsó szinten, a trónuson a drágakövekkel díszített kereszt és az eucharisztikus Bárány ábrázolástól balra III. Ince pápa, jobbra pedig az Egyházat szimbolizáló fiatal női alak – *Ecclesia Romana* – áll. Mindketten a Bárány felé fordulnak. Ennek az ábrázolásnak az előképe az *Ecclesia* és *Synagoga* páros. Már a *Liber Floridus* egyik miniatúráján is látható a két női alak (*Melléklet, 3. kép*). A Krisztus – *Christus super montem Olivarum* – jobbán – *Ecclesia a dexteris Domini* –, az általa megkoronázott, jobb kezében keresztben végződő zászlót – *vexillum Sancte Ecclesie crux* –, bal kezében pedig kelyhet – *calix* – tartó *Ecclesia* mellett egy kehely formájú keresztelőkút – *Fons patens ecclesie omnibus in ablutionem peccatorum omnium. Baptisterium* – van. Krisztustól balra *Synagoga* áll, aki elveszítette koronáját – *corona Synagoge* –, az ő lobogója már el van törve – *vexillum synagoge fractum* –, a Megváltó eltolja magától a poklot jelképező hatalmas fogú szörny szája felé – *os inferni* –, mivel megtagadta az Isten fiát, Krisztust, nem hisz a prófétáknak és eltávolodott Istentől. *Synagoga Christum Dei filium abnegans, prophetis incredula recedens, adeo corona deposita, vexillo confracto ad infernis perperans* (Frugoni, 2020, 204.).

Az apszis ikonográfiája III. Ince egyháztani fogalmait tükrözi vissza, amely az Egyház és a pápa joghatóságának megnyilvánulása, jelenléte az apszis ikonográfiai programjában pedig egyértelműen arra utal, hogy ő volt a megrendelő (Queijo, 2012, 63.). A pápáról és az *Ecclesia Romana* alakról Alfonso Ciacconio (1530-1599) még az apszis elbontása előtt külön-külön rajzot készített (Ballardini, 2004, 43-45.). Teljesen új motívum a pápa és a női alak elhelyezése, mivel a pápa nem kizárólagosan *donátor*, hanem kimondottan központi szerepet tölt be, aki egészen különleges kapcsolatban van az *Ecclesia Romanával* (*Melléklet, 4. kép*). Mivel a pápa Krisztus helytartója, nem csak Péter helytartója, ezért az emberek fölött Isten közelében ábrá-

zolták őt (Iacobini, 2005, 50-51.; McKitterick – Osborne – Richardson – Story, 2013, 6-7.). A mezítlábás nő esetében az egyszerűsége van a hangsúly. Bal kezében a piros színű szent Könyvet, jobb kezében egy egyszerű latin keresztben végződő piros lobo-gót tart, amelyen Szent Péter Krisztustól kapott kulcsai vannak. A zászló a lateráni *Triclinium Leonianum*on látható Nagy Károly zászlajához hasonlít (Iacobini, 1989, 126.; Ballardini, 2004, 45.). Lent az *Ecclesia Romana* szöveg olvasható, fején bizánci császárnői koronával, *imperatrix*ként, halványkék ruhában, piros színű köpenyben jelenik meg. Hasonló módon ábrázolja a *Santa Maria in Trastevere* Bazilika II. Ince pápa (1130-1143) megrendelésére elkészítettett mozaikja a megkoronázott (királynő) Máriát, aki Krisztus jobbán foglal helyet a trónon. A visszafogott *proszküneszisz* test-tartásban látható pápát piros *casulában* fehér palliummal, amely a pulzust is átöleli, fehér *tunucában* és piros cipőben ábrázolja Ciacconio rajza (Ballardini, 2004, 33., 43.; Iacobini, 2004, 40.). Fején a pápai *frygium*, a tiara van, amelyet Constantinus császár adományozott Szilveszter pápának a *Donatio Constantini* szerint. A pápa, amennyiben *Vicarius Christi*, titokzatos módon az *Ecclesia Romanával* egyesül, miként Krisztus az Egyház völégénye. Ezek a gondolatok már az *In consecratione Pontificis* beszé-deben is megtalálhatóak (Iacobini, 1989, 126.). A pápa a hatalmát nem csak Pétertől, hanem Péteren keresztül Krisztustól kapja. A pápa hatalma egyetemes, lelki és világi egyszerre. Tiarával a fején a pápa *palliumot* hord, amely a pápai hatalom teljességének a szimbóluma, az ő személye magában foglalja Krisztus papi és királyi méltóságát (Paravicini, 1998, 45-46.). A pápát ábrázoló tiara hiányos, ugyanis a 16. századi levá-lasztás során a felső része nem maradt meg. A rajzokon jól látszik, hogy a tiara egy nagy gemmában, ékkőben végződhetett, (Iacobini, 1989, 123.) hasonlóan a subiacoi freskóhoz.

## 8. Tiara

A tiarát a fáraók koronájával szokás párhuzamba állítani hasonlóságuk miatt, ami megtévesztő, mivel minden korszakhoz sajátos üzenetek tartoznak. A tiara formája folyamatosan változott a 13. században, egyre inkább gazdagabb, mélyebb szimboli-kával egészült ki. A keresztény mondanivalóról kell beszélni.<sup>14</sup>

A 8-tól a 11. századig a pápa koronáját *regnumnak*, *frygiumnak* vagy *coronának* hívták. Maga a szó a perzsa *tigra*, hegyes szóból származtatható. A tiara legkorábbi ábrázolása egy III. Szevgiusz pápa (904-911) korára datálható pénzen látható, miköz-ben a kifejezés elsőként a *Liber Pontificalis*ban, II. Paszkál pápa (1118) életénél olvas-ható (Paravicini, 1999, 1913.). A tiara eredetileg egy császári jelvény volt, amelyet VII. Gergely pápa a *Dictatus papaeban* (1075) kizárólag a római pápának tartott fenn.<sup>15</sup> A püspöki mitra és a pápai tiara közötti különbség a 12. század folyamán egyre nyilvánvalóbbá vált azzal, hogy a püspöki mitra kétszarvúvá alakult át, *mitra bicornis*

14 A másik főpapi jelvény, a tiara eredetét is valószínűleg Egyiptomban kell keresnünk (Ponori Thew-rewk, 1963, 349.).

15 8. *Quod solus possit uti imperialibus insigniis.* – A pápa császári jelvényeket viselhet.

lett. A pápai és a püspöki fejedő közötti különbség egyre gyakrabban megjelent az ábrázolásokon. A pápa mindkettőt használta, de a *tiara* az ő világi hatalmának, míg a *mitra* a papságának szimbóluma volt. A *Santissimi Quattro Coronati* Bazilikában lévő ábrázoláson Constantinus császár a tiarát Szilveszter pápának adja át, akinek a fején egy mitra látható. A *Donatio Constantini* szerint I. Szilveszter pápa visszautasította a koronát, de magának és utódainak elfogadta a *frygiumot*, amelyet fehér színe miatt Krisztus feltámadásának szimbólumának tartották. Ez az első ábrázolás, amely az adományozást mutatja be. A római irodalomban a *frygiumot* a tiarával azonosították, és azt tartották róla, hogy az a „trójaiak”, *Parisz*, *Aeneas*, *Priamosz* és *Ganümedész* fővege volt. És mivel a rómaiak a trójaiktól származtatták magukat, Rómában fontos szerepet tulajdonítottak egy ilyen fővegnek a hatalom szimbolikájában. A tiarát csak a koronázás napján és az ünnepélyes lovaglás során használták, amikor a koronázást követően a pápák birtokukba vették a Lateráni Bazilikát (Paravicini, 1998. 66.; 1999, 1913.).

A tiara kezdetben csak egy, a korban használt királyi (abroncs)koronához hasonlítható ékességből állt, annak fehér színe Krisztus feltámadására utalt, úgyszintén az is, amit III. Ince *registrum*ában láthatunk, ahol a pápai tiarát három pávatoll díszítette, amely egyrészt valószínűleg a természetfeletti dicsőséget testesíti meg, amely forrása és célja minden szuverenitásnak,<sup>16</sup> másrészt az erényekre (*virtutes*) is rámutat. Ő volt az első olyan pápa, aki valóban teljhatalommal uralkodott az Egyházi Államban, és elérte azt, hogy hatalma evilági ügyekre is kiterjedjen, illetve, hogy függetlenné váljon a császártól (Katus, 2014, 274-275.). IX. Gergely pápasága alatt (1227-1241) a tiara kettőssé – *diadema duplex* –, majd VIII. Bonifácnak (1294-1303) köszönhetően hármas koronává alakult át.<sup>17</sup> A legrégebbi elem a pápa papi, míg a másik kettő a császári és királyi szuverenitást fejezi ki. A tiara felső része egy glóbusz-formát képez, a szféra egy tökéletes alakzat, amely a makrokozmoszt, a hatalom teljességét szimbolizálja. Az Arnolfo di Cambio (1245-1302) által készített pápa-szobron aránytalanul magas tiara mérete szerint a bibliai könyveknek – *cubitum* – feleltethető meg; 46 cm körülbelül (Paravicini, 1999, 1913.). A magas, kiemelkedő forma sem véletlen, ugyanis az Noé bárkájára vonatkozik, *mely utolsó könyökéig tökéletes volt*. A Teremtés könyvében (Ter 6,13-22) – *Így készítsd el: háromszáz könyök legyen a bárka hossza, ötven könyök a szélessége, és harminc könyök a magassága.*<sup>18</sup> – olvashatunk a bárkáról, és ezek a

16 A pávatoll gyakori motívummá vált a 13. század folyamán, ez díszítette Nagy Szent Gergely pápa tiaráját a tiszteletére szentelt subiacoi monostor – *Sacro Speco* – egyik kápolnájának freskóján, amely IX. Gergely pápa megrendelésére készült (Paravicini, 1998, 71., 88-89.). A kápolnában a gém és a gólya mellett a páva is megjelenik az ábrázolt madarak között (Panicia, 2022, 62.).

17 Eltérő megállapításokat olvashatunk a szakirodalomban: a tiara harmadik koronája Kelecsényi Gábor szerint XI. Benedek pápa (1303-1304) idejében alakult ki (Kelecsényi, 1978, 1126.). Bertényi Iván szerint a harmadik korona XI. Benedek vagy V. Kelemen pápa (1305-1314) korában jöhetett létre (Bertényi, 2006, 80-81.). Érszegi Márk Aurél azt írja, hogy V. Kelemtől nevezték „hármaskoronának” a *trieregnumot* (Érszegi, 2014, 121.).

18 [...] *et sic facies eam trecentorum cubitorum erit longitudo arcae quinquaginta cubitorum latitudo et*

gondolatok kerültek bele az *Unam Sanctam* bullába (1302) is: *A vízözön idején Noénak egyetlen bárkája létezett csak, amely előképe az egy Egyháznak, és ennek a bárkának, mely utolsó könyökéig tökéletes volt, csak egyetlen kormányosa és vezére volt, Noé, és azt olvassuk, hogy ezen a bárkán kívül minden, ami a földön létezett, elpusztult.*<sup>19</sup> A VIII. Bonifác által kiadott bullában Noé bárkája az Egyház előképeként jelenik meg; az egy, szent Egyház a pápaságban, sőt a pápa személyében testesült meg (Paravicini, 1998, 70.).

### 9. Kulcsok

A III. Ince pápa által megújított apszismozaikon kétszer is megjelennek a kulcsok. Fent Szent Péter kezében, alul pedig az *Ecclesia Romana* alak által tartott zászlón szintén. Az Egyház piros színű zászlója hármass végződésű,<sup>20</sup> a rudat felül kereszt díszíti, rajta két kulcs látható, amelyeket egy zsinór köt össze. Ez az első alkalom, amikor azok a pápaság hatalmának jelképeként lettek feltüntetve, eddig a kulcsok kizárólag Szent Péter attribútumai voltak (Frugoni, 2015, 238.). A 13. század az az időszak, amikor Szent Péter kulcsai a pápához kerülnek át. VIII. Bonifácra készült az első olyan szobor, amely élő pápát ábrázolt kulcsokkal a kezében, valószínűleg az 1300-as első szentévre készíthette Arnolfo di Cambio. A pápa jobb kezével áldást oszt, bal kezében vannak a kulcsok úgy, ahogyan az a Bazilikában látható Szent Péter szobor esetében van, ami azt fejezi ki, hogy a pápa Péter, aki közvetítő nélkül közvetlen kapcsolatban van Krisztussal. VIII. Bonifác pápa volt az is, akinek a címerében elsőként tűnnek fel a kulcsok (Paravicini, 1998, 20-21.).

### 10. Főnix és galamb

Sokáig tartotta magát az a nézet, miszerint a mozaik egy nagyon ritka ikonográfiai elemet tartalmaz; a pálmákon a pápa vállainál és az *Ecclesia Romanánál* látható egy-egy főnix (Iacobini, 1989, 128.; Paravicini, 1998, 46.).<sup>21</sup> Ebben a paradicsomi környezetben a főnix kétszeres megjelenítése teljes mértékben szokatlan, mivel nem ismerünk ezt megelőző analógiát, noha Rómában több olyan ábrázolás maradt fenn, amelyen főnix látható: a *Santi Cosma e Damiano*, a *Santa Cecilia in Trastevere*, a *Santa Prassede* Bazilika.<sup>22</sup> A Szent Péter Bazilika kétszeres főnix-ábrázolása arra szolgált,

---

*triginta cubitorum altitudo illius [...].*

19 *Una nempe fuit Diluuii tempore arca Noe, unam Ecclesiam praefigurans, quae in uno cubito consummata, unum, Noe videlicet, gubernatorem habuit et rectorem, extra quam omnia subsistentia super terram legimus fuisse deleta* (Denzinger, 1948, 218.).

20 Ciacconionál hármass, Gargarionál csak kettős végződésű a zászló.

21 *Non a caso la fenice è rappresentata due volte per trasferire, in un nuovo apax iconografico, la propria carica simbolica tanto all'uno quanto all'altra* (Monciatti, 2000, 914.).

22 Később jött létre a *San Giovanni in Laterano* Bazilika mozaikja, amelyet IV. Miklós pápa (1288-1292) rendelt meg. A drágakövekkel díszített kereszt tövében a négy paradicsomi folyóból két szarvas és bárányok isznak, a folyók által körülölelt részben a mennyei Jeruzsálem drágakövekkel díszített magas falait Szent Mihály arkangyal védi. A Jordán folyó partján lévő mennyei város két aranyozott tornyán Szent Péter és Szent Pál apostol látható a háttérben egy pálmán álló főnix madárral egyetemben (Frigerio, 2014, 497-503.).

hogyan megjelenítse a pápa isteni és krisztusi tekintélyének – *auctoritas* – eredetét. A főnix egy olyan madár, amely nemzés nélkül születik örökké újjá, ezért itt a szüzességre is példa, amely az Egyházra, a tiszta menyasszonyra vonatkozik. A saját hamvaiból újjászülető mitikus madár a pogány – görög-római – és korai keresztény művészetben a halhatatlanság, az örökkévalóság és a folyamatos megújulás eszméjét hordozta; a méltóságát, amely sohasem hal meg (Iacobini, 1989, 128.; Paravicini, 1998, 46.; Iacobini, 2005, 51.; Frugoni, 2010, 149-151.). Ezek az üzenetek tökéletesek voltak arra az ókeresztény kor óta, hogy Krisztus feltámadásának hitének titkát megjelenítsék. Ezt példázzák a *Priscilla*- vagy akár a *San Callisto*-katakomba ábrázolásai is (Baruffa, 1996, 86-87.). Amint már említettük, a pálmafa és a madár nevük miatt – *phoenix* – is összetartoznak, ugyanakkor mindkettő egyszerre Krisztus és Szűz Mária szimbólumok (Siebert, 1994, 101., 257-258.).

Antonella Ballardini 2004-ben vizsgálta meg és elemezte az apszisról készült rajzokat, és azt állapította meg, hogy a pápa közelében lévő főnix, amely fennmaradt, a Gargario által készített rajzon piros színű, míg az *Ecclesia Romana* mellett lévő madár kisebb és világos színű.<sup>23</sup> Minden valószínűség szerint egy galambról lehet szó ezen az ábrázoláson, mivel más a formája, a csőre és a színe. A madár az Egyházat szimbolizálja, amelyet galambnak neveznek egyszerűsége, ártatlansága, a szeretet és a vőlegénye iránti hűsége miatt, amely telve van a Szentlélek kegyelmével, és Isten szavával van ékesítve (Ballardini, 2004, 31-33.; Smith – O’Connor, 2019, 234.). Amint már említettük, a fenti boltozaton is hasonló galamb-ábrázolás látható, ami megerősíti Ballardini érvelését.

## 11. Pallium

A mozaikon a pápa a Bárány és az *Ecclesia Romana* felé tartja a kezeit, amely Róma püspökének titokzatos házasságát ábrázolja az ő Egyházával. A hatalom teljessége, egyrészt az egyházi – a *pallium* –, másrészt a világi – a *tiara* – kettősségében értelmezhető, mivel az ő hatalma félreérthetetlen módon Krisztustól származik (Frugoni, 2015, 238.).

A pallium a korai időszakban egy hosszú stóla volt, amely elől és hátul is egészen a lábig leért. Ezt a palliumot láthatjuk III. Ince esetében a subiacói bencés monostor freskóján. A 13. században a pallium egy változáson ment át azzal, hogy szimmetrikus formát öltött. Először egy „Y”-hoz, majd egy „T” (tau) betűhöz kezdett el hasonlítani. Ilyen látható III. Ince pápa esetében a Szent Péter Bazilika mozaikján, illetve az ő *registrum*ában.<sup>24</sup> A palliumon lévő keresztok száma is megváltozott. A korábbi egy helyett, a vízszintes és a függőleges szárazon is három-három kereszt vált gyakorlattá

<sup>23</sup> *Proprio a motivo dell'equivalenza simbolica al Cristo, la duplicazione della Fenice nel medesimo testo iconografico è priva di senso* (Ballardini, 2004, 32-33.).

<sup>24</sup> III. Ince pápát – *dominus papa* – ábrázolja a pápai *registrum* „I” iniciáléja pápaságának hatodik évében. A tiarát egy drágakő és pávatollak díszítik. Archivio Segreto Vaticano, Reg. Vat. 5, fol. 72r. A palliumról: Koszta, 1991, 84-85.; Koszta, 2013, 77.; Bertényi, 2006, 83-84.; Érszegi, 2014, 125.

(Paravicini, 1998, 50-51.). VIII. Bonifác síremlékén a tűk is jól látszódnak.

Ünnepi nyitóbeszédében III. Ince többször említette a tau betűt a pápa személyével kapcsolatban, amit egyértelműen Krisztus keresztyére vonatkoztatott. A pápának az emberek közé kell menni, akik sírnak, hogy taut rajzoljon a homlokukra, és hogy megkülönböztesse a jót a rossztól. Hat erényes emberről beszélt, akik tetteikben és szavaikban is tökéletesek, ahogyan a hatos szám. Isten hat nap alatt teremtett mindent, és amikor eljött az idők teljessége, a hatodik korban, a hatodik napon, a hatodik órában, megváltotta az emberi nemet, és a kereszten kimondta az utolsó hat szót.<sup>25</sup> A mozaikon hat csoportot láthatunk, amely feltehetően ezzel a gondolattal állhat kapcsolatban. Az „Y” és a „T” alakú pallium használata éppen az ő idejében kezdődött el, ami magát a keresztet jeleníti meg a *summus pontifex* ruháján, aki az Egyetemes Egyházat, a nagy királynak a városát kell, hogy vezesse, akivel szemben ott áll az *Ecclesia Romana*, miként a kereszt mellett állt egykor Szűz Mária.

## 12. A pápa ruházata és lova – a piros és fehér szín

III. Ince szerint a pápának piros ruházatot kell öltenie, amikor Péter és Pál napját ünnepeli meg (június 29.), és fehérét, amikor Szent Péter katedrájának az ünnepe van (február 22.). A Szent Péter tiszteletére rendelt ünnepeken a pápa tulajdonképpen két színt hord, a pirosat és a fehérét, amelyek az *Ecclesia Romana* lobogójának és ruhájának a színei. Felöltve a piros és fehér színeket, a pápa az *Ecclesia Romana* színeit ölti magára. A piros szín Krisztus vértanúságára, a pápai funkció krisztusi alapjára, a fehérség a pápa ártatlanságára utal. A piros és a fehér szín láthatóvá teszik azt a tényt, hogy a pápa Krisztus személyét képviseli, aki az Egyház. A pápának tehát azokba a színekbe kell felöltöznie, amelyek az Egyházat szimbolizálják (Paravicini, 1998, 47-49.). A Prédikátorok könyvére hivatkozik a zsinaton elmondott – *Sermo VI: In Concilio Generali Lateranensi habitus* – ünnepi beszédében: *Legyenek ruháid mindenkor fehérek (Préd 9,8), ahogyan a műveid tiszták.*<sup>26</sup> Következő beszédében – *Sermo VII: In Concilio Generali Lateranensi habitus* – a Kivonulás könyvére hivatkozva (Kiv 28,34) pedig arról szólt, hogy gránátalmákkal és aranycsengettyűkkel díszítették a ruházatot, a pápa ruházatát. A gránátalmán a cselekvést, a tettet, a csengettyűkön a prédikációt értette, amelyek minden papban együtt meg kell, hogy legyenek.<sup>27</sup>

A *Santissimi Quattro Coronati* Bazilikában lévő freskón a pápa fehér lova is látható. Csak a császárnak volt joga, hogy fehér lovon lovagoljon a pápa mellett. A fehér lovat

---

25 [...] *transire debet per universam Ecclesiam, quae est civitas regis magis. [...] Unde sexta die perfecit Deus coelum et terram, et omnem ornatum eorum. Et cum in plenitudine temporis, sexta venisset aetate, sexta die sub hora sexta, genus redemit humanum. Ideoque sex ultima verba dixit in cruce* (Fioramonti, 2006, 652-654.).

26 «Omni tempore vestimenta tua sint candida (Eccli. IX)», id est opera tua munda (Fioramonti, 2006, 650-652.).

27 *Hinc est igitur, quod a veste pontificali dependebant mala granata, cum tintinnabulis aureis (Exod. XXVIII). Per malum granatum accipitur operatio, per tintinnabulum aureum intelligitur praedicatio: quae duo debent in sacerdote coniungi, ne sine illis ingrediens sanctuarium moriatur* (Fioramonti, 2006, 656.).

piros színű szövettel kellett letakarni, amikor a pápa a Szent Pétertől a Lateránig ellovagolt. A ló is arra szolgál, hogy a pápa alakja szimbolikusan az *Ecclesia Romana*hoz közelítsen, így a pápa az Egyház megtestesülésévé válik. A császári eredetű hatalom fehér színe egy újraértelmezésen ment keresztül. A fehér ló a testet, a húst, a fehér ruha a tisztaságot jelenti: pápáknak és bíborosoknak uralkodniuk kell a test felett, nem pedig annak felettük, az ő testüknek tisztának kell maradniuk, mert csak szűzen és tisztán tudják követni Krisztust (Paravicini, 1998, 76-78.).

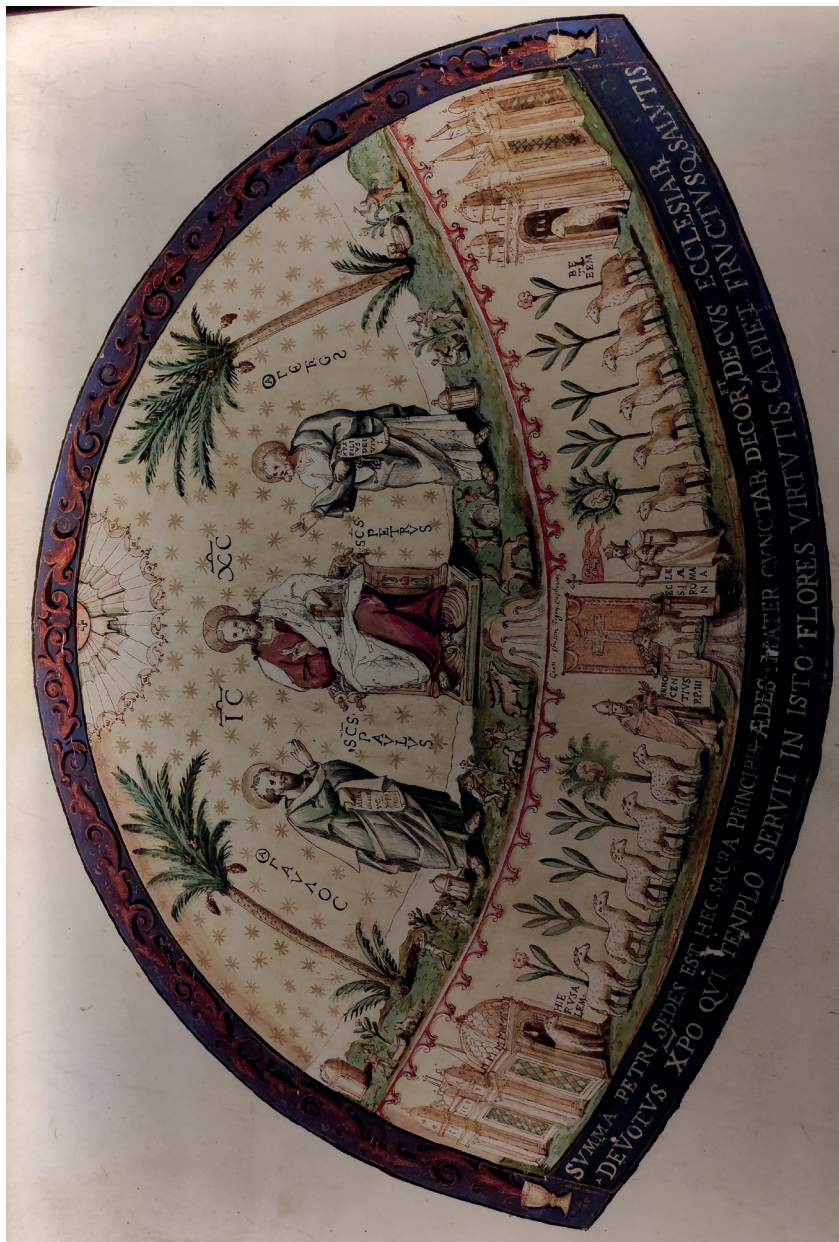
#### IV. BEFEJEZÉS

A 13. század során jelentős változáson ment át a pápaság III. Ince pápától VIII. Bonifácig. Mindez a Szent Péter Bazilika apszisának mozaikján vált láthatóvá elsőként. A pápát Péterrel azonosították, hogy a földön minél inkább Krisztus képe és az *Ecclesia Romana* megtestesülése legyen. A császárral folytatott investitúra-harc következménye, hogy a pápák világi hatalmukat fontosnak tartották kifejezni. III. Ince egyértelműen megkülönböztette a tiarát – *signum imperii* – a mitrától, amely VIII. Bonifác idejében hármaskoronává, *triregnummá* vált. A tiara az Egyház egységének és a pápa *plenitudo potestasának* a szimbóluma, amely VIII. Bonifácnál a pápa királyságát fejezi ki lelki és világi értelemben (Paravicini, 1998, 98.).

A dolgozatban igyekeztünk összefoglalni a legfontosabb gondolatokat ebben a témában, ugyanakkor több ponton új megállapításokat tudtunk tenni az eddigi ismeretekhez képest, amely a rajzokon látottak és III. Ince pápa beszédeinek egybevetéséből adódtak. A pápa volt a megrendelő, prédikációiból egyértelműen kirajzolódik az ikonográfiai program, a mozaikon ábrázolt részletek. A feliratok és a kezek vizsgálatán keresztül arra a megállításra jutottunk, hogy a mozaik, a IV. Lateráni Zsinatra jött létre, és annak célkitűzéseit mutatta be látható módon.

MELLÉKLET

1. kép A Szent Péter Bazilika apszisának rajza (1592),  
Biblioteca Apostolica Vaticana, Arch. Cap. S. Pietro, A 64 ter, f. 50r



Forrás: Saját kép.



<b>ARBOR PALMARUM – PÁLMAFA</b>	
<i>Quasi palma exaltata sum in Cades et quasi cypressus in Syon.</i> Felnőttem, miként a pálma Kádesben, mint a ciprusfa Sion hegyén.	
Sobrietas – Józanság	Saturitas – Jóllakottság
Gaudium – Örvendezés	Rixa – Veszekedés
Spes – Remény	Desperatio – Elkeseredés
Castitas – Tisztaság	Fornicatio – Paráznaság
Mansuetudo – Szelídség	Tumor mentis – Felfuvalkodottság
Pacientia – Türelem	Rancor et ira – Düh és harag
Continentia – Önmegtartóztatás	Luxuria – Fényűzés
Longanimitas – Hosszútűrés	Instabilitas – Állhatatlanság
Fides vera – Igaz hit	Simulatio – Színlelés
Temperantia – Mértékletesség	Cupiditas – Vágyakozás
Fortitudo – Bátorság	Odium – Gyűlölködés
Iusticia – Igazságosság	Invidia – Irigység
Prudencia – Bölcsesség	Homicidium – Emberölés
Caritas – Szeretet	Avaritia – Kapzsiság
Pax – Béke	Discordia – Viszály
Modestia – Szerénység	Ingluvia – Falánkság
Bonitas – Jóság	Fraus – Álnokság
Humilitas – Alázat	Superbia – Gőg
Abstinentia – Tartózkodás	Gula – Mohóság
Leticia – Boldogság	Tristitia – Bánat
Timor Dei – Istenfélelem	Vana gloria – Hiú dicsőség
Constantia – Állhatatosság	Accidentia – Mulandóság

3. kép *Ecclesia* és *Synagoga* ábrázolás a *Liber Floridus*-ban, Gent, *Bibliothèque de l'Université*, ms. 92, f 253r, 1120 körül



Forrás: Saját kép.

4. kép A Szent Péter Bazilika apszisának rajza, részlet (1592), *Biblioteca Apostolica Vaticana*, Arch. Cap. S. Pietro, A 64 ter, f. 50r



Forrás: Saját kép.

Kapcsolattartó szerző:  
Horváth Gábor  
Gál Ferenc Egyetem  
Teológiai Kar  
6720 Szeged  
Dóm tér 6.  
horvath.gabor@gfe.hu

Corresponding author:  
Gábor Horváth  
Faculty of Theology  
Gál Ferenc University  
Dóm square 6.  
6720 Szeged, Hungary  
horvath.gabor@gfe.hu

Hivatkozás: Horváth, G. (2022). „Tu es Christus filius Dei vivi” A Szent Péter Bazilika szentélymozaikja III. Ince pápa idejében. *Deliberationes*, 15(2), 118-141.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Angenendt, A. (2008). *A kora középkor. A nyugati kereszténység 400-tól 900-ig*. Szent István Társulat.
- Ballardini, A. (2004). La distruzione dell'abside dell'antico San Pietro e la tradizione iconografica del mosaico Innocenziano tra la fine del sec. XVI e il sec. XVII. In *Miscellanea Bibliothecae Apostolicae Vaticanae XI*. (pp. 7-80). Città del Vaticano.
- Ballardini, A. (2022). Alle origini dell'Album del Grimaldi (Arch. Cap. S. Pietro A. 64ter) Il Liber picturarum di Domenico Tasselli e altri disegni dell'antico San Pietro. In *The Vatican Library Rewiew, 1*, 53-90.
- Barozzi, L. (2022). Frammenti musivi dall'antica abside di S. Pietro. In M. Righetti & A. M. D'Achille (Eds.), *Roma medievale. Il volto perduto della città*. (p.164). De Luca Editore d'Arte.
- Baruffa, A. (1996). *Le Catacombe di San Callisto. Storia – Archeologia – Fede*. Libreria Editrice Vaticana.
- Bertényi, I. (2006). XVI. Benedek pápa címere. Új fejezet a pápai heraldikában? *Levéltári Közlemények, 77*, 73-90.
- Biedermann, H. (1999.) *Palma*. In *Enciclopedia dei simboli*. (pp. 361-362). Garzanti.
- Cipollone, G. (1996). *Cristianità – Islam. Cattività e liberazione in nome di Dio. Il tempo di Innocenzo III dopo 'il 1187'*. Edizione Pontificia Università Gregoriana.
- Cipollone, G. (2019). *When a Pope and a Sultan Spoke the Same Language of War. Tolerance and the Humanitarian Way at the Time of Jihad and the Crusades: a new Outlook on "the Other"*. National Egyptian Library.
- Denzinger, H. (1948). *Enchiridion symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Herder.
- Érszegi, M. A. (2014). *Pápa – Szentszék – Vatikán*. Szent István Társulat.
- Ferruti, F. (2015). *Lo splendore dell'arte. La Chiesa monumentale di San Silvestro, Tivoli – The monumental Church of St. Sylvester at Tivoli: The splendor of art*. (pp. 29-35). Edizioni AN Consulting.
- Fioramonti, S. (Ed.). (2006). *Innocenzo III. Sermoni (Sermones)*. Libreria Editrice Vaticana.
- Frigerio, L. (2014). *Bestiario medievale. Animali simbolici nell'arte cristiana*. Ancora.
- Frugoni, C. (2010). *La voce delle immagini. Pillole iconografiche dal Medioevo*. Einaudi.
- Frugoni, C. (2015). *Quale Francesco? Il messaggio nascosto negli affreschi della Basilica superiore ad Assisi*. Einaudi.
- Frugoni, C. (2017). *Vivere nel Medioevo. Donne, uomini e soprattutto bambini*. Società editrice il Mulino.
- Frugoni, C. (2020). *Paure medievali. Epidemie, prodigi, fine del tempo*. Società editrice il Mulino.
- Grün, A. (2023). *Jézus, az üdvösség tanítója. Máté evangéliuma*. Magyar Kurír.

- Guyotjeannin, O. (1996). Innocenzo III. In Ph. Levillain (Ed.), *Dizionario Storico del Papato*. Bompiani.
- Horváth, G. (2020). Milicia est vita hominis super terram. Sárkányölő Szent György képi ábrázolásának lelki üzenetei. *Deliberationes*, 13(2), 73-100.
- Horváth, G. (2020). *Anonymus feledésbe merül? P-nek mondott mester Gestája, kora és Pusztaszer*. Gerhardus.
- Iacobini, A. (1989). Il mosaico absidale di San Pietro in Vaticano. In M. Andaloro, A. Ghidoli, A. Iacobini, S. Romano & A. Tomei (Eds.), *Fregmenta Picta. Affreschi e mosaici staccati del Medioevo romano*. Àgros.
- Iacobini, A. (1991). La pittura e le Arti Santuarie: da Innocenzo III a Innocenzo IV (1198-1254). In A. M. Romanini (Ed.), *Roma nel Duecento. L'arte nella città dei papi da Innocenzo III a Bonifaccio VIII.* (pp. 48-63). Edizioni Seat.
- Iacobini, A. (2004). Roma anno 1200: pittura e mosaico al tempo della IV Crociata. *Saggi e Memorie di Storia dell'Arte*. 28, 33-62.
- Iacobini, A. (2005). Est Haec Sacra Principis Aedes: The Vatican Basilica from Innocent III to Gregory IX (1198-1241). In W. Tronzo (Ed.), *St. Peter's in the Vatican*. Cambridge University Press.
- Jacomuzzi, A. (1997). Epistole. In *Opere Minori di Dante Alighieri*. (Vol. 2). Unione Tipografico-Editrice Torinese.
- Jedin, H. (1998). *A zsinatok története*. Ecclesia.
- Katus, L. (2014). *Európa története a középkorban*. Kronosz.
- Kelecsényi, G. (1978). Amiről beszélnek: a pápai tiara. *Élet és Tudomány*, 33(36), 1125-1126.
- Kosztá, L. (1991). Az esztergomi és a kalocsai érsekség viszonya a 13. század elején. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, 3, 73-88.
- Kosztá, L. (2013). *A kalocsai érseki tartomány kialakulása*. THE.
- Liverani, P., (2000). La Basilica di San Pietro in Vaticano. In A. Donati (Ed.), *Pietro e Paolo. La storia, il culto, la memoria nei primi secoli*. (pp. 55-58). Electa.
- McKitterick, R., Osborne, J., Richardson, C.M., & Story, J. (2013). *Old Saint Peter's, Rome*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107300453>
- Monciatti, A. (2000). Maestranze siculo-romane. Innocenzo III, mosaico (1205-1210 ca). Roma. Museo di Roma. In A. Pinelli (Ed.), *La Basilica di San Pietro in Vaticano. The Basilica of St Peter in the Vatican*. (pp. 913-915). Franco Cosimo Panini.
- Paniccia, C. (2022). «Hic est Papa Gregorius». Committenza e ideologia nella cappella di San Gregorio al Sacro Speco di Subiaco. *Ricerche di storia dell'arte*, 45(1), 61-74. <https://doi.org/10.7374/103641>
- Paravicini Bagliani, A. (1998). *Le Chiavi e la Tiara. Immagini e simboli del papato medievale*. Viella.
- Paravicini Bagliani, A. (1999). Tiara. In A. Vauchez (Ed.), *Dizionario Enciclopedico del Medioevo*. (Vol. 3). (pp. 1912-1913). Città Nuova.

- Pasquato, O. (2006). Innocenzo III e la predicazione nel suo contesto storico. In S. Fioramonti (Ed.), *Innocenzo III. Sermoni (Sermones)*. (pp. VII-LXVI). Libreria Editrice Vaticana.
- Pfeiffer, H. & Iacobone, P. (1999). Chiavi interpretative dell'iconografia dell'arte cristiana: La 'tipologia' biblica e la 'mistagogia' liturgica. In G. Schianci (Ed.), *Il Battistero di Parma. Iconografia, iconologia, fonti letterarie*. (pp. 27-39). Vita e Pensiero.
- Pfeiffer, H. (2000). La Disputa di Raffaello. La pittura eucaristica nelle Stanze del papa Giulio II. In *Roma eucaristica. Spiritualità, Storia, Arte, Cultura*. (pp. 187-193). Vivere In.
- Ponori Thewrewk, A. (1963). Pásztorbot és tiara. *Világosság*, 4(6), 349-350.
- Queijo, K. (2012). Il mosaico absidale di San Pietro. In S. Romano & M. Andaloro (Eds.), *Il Duecento e la cultura gotica. 1198-1287 ca. (La Pittura Medievale a Roma 312-1431. Corpus e Atlante)*. (pp. 62-66). Jaca Book.
- Riccioni, S. (2022). Onore e decoro. La rinascita di Roma nei mosaici del secolo XII. In M. Righetti & A. M. D'Achille (Eds.), *Roma medievale. Il volto perduto della città*. (pp. 107-114). De Luca Editore d'Arte.
- Seibert, J. (Ed.). (1994.) *A keresztény művészet lexikona*. Corvina.
- Smith, C., & O'Connor, J. (2019). *Eyewitness to Old St. Peter's. A study of Maffeo Vegio's „Remembering the Ancient history of St. Peter's Basilica in Rome”, with translation and a digital reconstruction of the church*. University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108654999>
- Solymosi, L. (2013). Magyar főpapok angliai zarándoklata 1220-ban. *Történelmi Szemle*, 55(4), 527-540.
- Špidlik, T., & Rupnik, M. I. (2011). *La fede secondo le icone*. Lipa.
- Szakács, B. Zs. (2019). Középkori építészet. In: Szakács, B. Zs. (Ed.), *Ars Sacra. A liturgikus művészet kézikönyve*. (pp. 69-128). Szent István Társulat.
- Szeiler, Zs. (2018). A Bölcsesség előterében. Szentviktori Hugó az olvasásról. *Vigilia*, 83(3), 182-189.
- Szuromi, Sz. A. (2006). A IV. Lateráni Zsinat (1215) határozatainak jelentősége teológiai, jogi és történeti szempontból. *Teológia – Hittudományi Folyóirat*, 49(1-2), 85-95.
- Tomei, A. (2022). Roma nel Duecento: il rinnovamento della pittura. In M. Righetti, & A. M. D'Achille (Eds.), *Roma medievale. Il volto perduto della città*. (pp. 115-124). De Luca Editore d'Arte.

**Deliberationes tudományos folyóirat**

15. évfolyam 2. szám 2022/2, 142–152. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.09.30.

Kézirat befogadása: 2023.04.24.

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.142](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.142)

**Deliberationes Scientific Journal**

Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 142-152

Paper submitted: 30th September 2022

Paper accepted: 24th April 2023

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.142](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.142)

## ALTATÓ MONDÓKÁK A KISGYERMEKNEVELÉSBEN

Katona Krisztina

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### Absztrakt

A gyermekek egészséges fejlődéséhez nélkülözhetetlen a megfelelő pihenés, alvás, s noha az alvás szükség és szokás egyaránt, az elalvás, illetve az ezt támogató altatás már nem mindig olyan egyértelmű és könnyed feladat. A szakirodalom több altatási stratégiát is felkínál, viszont az évszázadok során az eltérő kultúrákban fontos szerepet játszott altató mondókák, bölcsődalok említése csak periférikusan érhető tetten. Ez a gyermekkor költészetének a lírai játékdalok csoportjába tartozó sajátos műfaja azonban nemcsak a gyermekek nevelésével összefüggő módszertani kérdések tekintetében, hanem néprajzi, irodalmi vonatkozásban is „méltatlanul elhanyagolt műfaj”, ahogy erre Katona Imre többször is felhívta a figyelmet<sup>1</sup>. Az írás e tényekből kiindulva állítja fókuszba ezt a népköltészeti műfajt, s eredeti funkcióját kiemelve kívánja ráirányítani a figyelmet a gyermeknevelésben.

**Kulcsszavak:** kisgyermeknevelés, altatódalok, altatódalok jellemzői

## LULLABIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Krisztina Katona

Gál Ferenc University, Faculty of Pedagogy

### Abstract

Adequate rest and sleep are essential for children's healthy development, and while sleep is both a need and a habit, falling asleep is not always so straightforward and easy procedure. The literature offers several strategies for making a child fall asleep, but the fact that lullabies have played an important role in different cultures over the

---

<sup>1</sup> vö. Magyar néprajz, V. Lírai játékdalok <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/05/190.html>

centuries, is only peripherally evident. However, this particular genre of childhood poetry, which belongs to the group of lyrical play songs, is an „undeservedly neglected genre” not only in terms of methodological issues related to the education of children, but also in terms of ethnographic and literary studies, as Imre Katona has repeatedly pointed out.

**Keywords:** early childhood education, lullabies, lullaby characteristics

## **BEVEZETÉS**

A népköltészet, a szóbeli művészet évezredek óta jelen van az emberek életében, a kisebb és nagyobb közösségek mindennapjait át- meg áthatja, az ember legfontosabb testi és lelki szükségleteinek kielégítésére jött létre. A különböző tevékenységeket kísérő szövegek pedig nemzedékről nemzedékre hagyományozódnak mindazokkal a tapasztalatokkal és implicit tudásanyaggal együtt, amely az idők során felhalmozódott. A mesék világa mellett, melyet kezdetben a felnőttek önmaguk szórakoztatására mondogattak elsősorban valamilyen munkavégzés közben, van egy másik ága is a népköltészetnek, a mondókák világa, amely szervesen összekapcsolódik a gyermekek nevelésével. A gyermek életét születésétől kezdve kísérő kötött ritmikájú, verses vagy dallamos dajkarímeket, mondókákat a közösség tagjai szinte észrevétlenül sajátították el a sírással, alvással, táplálással összefüggő jelenségek kezelésére szolgáló praktikákkal, valamint a szülőséggel kapcsolatos további feladatokkal együtt. Napjainkra azonban az élet megváltozott. A mai szülők a gyermekek nevelését az esetek egy jelentős részében nem a saját szüleiktől, nagyszüleiktől tanulták, tanulják el, hanem különböző szakirodalmi forrásokból igyekeznek megtanulni, ahogyan a mondókázás esetében is a spontán szövegmondás és szituáció helyett a tanult formák lépnek életbe, ahol megvan erre a szülői igény. A gyermeknevelés, a gyermekgondozás el-, illetve megtanulása azonban mindenki számára fontos, hiszen ez az egyik alapja a megfelelő szülő-gyermek kapcsolat kialakulásának, amely viszont az egészséges személyiségfejlődés nélkülözhetetlen eleme. A gyermekneveléssel összefüggő gyermekvilág egészét érintő számos tevékenység közül jelen írásban az alvás, altatás témakörét járjuk körbe összekapcsolva azt a vonatkozó mondókázás kontextusával.

## **ÁLVÁS ÉS ALTATÁS A GYERMEKNEVELÉSBEN**

Az alvás-ébrenlét ciklus alakulását az első életévekben számos tényező befolyásolja, a vegetatív folyamatok mellett szociális-érzelmi tényezők is szerepet játszanak. A gyermekek alvásigényét az alábbi táblázat mutatja.

1. táblázat: Gyermek átlagos alvásideje

Életkor	Átlagos napi alvásidő	Átlagos éjszakai alvásidő	Átlagos nappali alvásidő	Alvások átlagos száma napközben
Újszülött	16-18	8-9	7-9	3-5
<b>1 hónapos kor</b>	14-16	8-9	6-7	3-5
<b>2-4 hónapos kor</b>	14-15	9-10	4-5	3
<b>4-6 hónapos kor</b>	14-15	10-11	4	2-3
<b>7-9 hónapos kor</b>	14	11	3-4	2
<b>10-12 hónapos kor</b>	14	11-12	2-3	2
<b>13-18 hónapos kor</b>	13-14	11-12	2-3	1-2
<b>19-24 hónapos kor</b>	13-14	11-12	2	1
<b>25-36 hónapos kor</b>	13-14	11	1-2	1
<b>3-4 éves kor között</b>	11-12	11	1-2	1
<b>4-5 éves kor között</b>	11	10	1	1
<b>5-6 éves kor között</b>	9-10	9	0-1	0-1

*Forrás: Saját szerkesztés.*

A táblázat adatait alapul véve, ha a napközbeni alvások, elalvások átlagos számát mindösszesen egy éjszakai elalvással egészítjük ki, a gyermek elalvásainak száma az első hat életévben akkor is 4910 – 5075 között mozog, de ez az érték tovább nőhet, ha a gyermek éjszaka is felébred.

Az esetek egy részében mind az elalvás, mind pedig az éjszakai visszaalvás problémamentesen történik, más részüknel viszont különböző nehézségek, panaszok adódhatnak.

Az alvással összefüggő problémák a gyermek esetében a kialvatlansággal és annak következményeivel párosulnak, a szülők számára pedig jelentős stresszt jelentenek. A helyzet kezelésére sok esetben nincsenek felkészülve a szülők, hiányzik számukra az a minta és az a segítség, amelyet korábban a nagycsalád biztosított számukra. A szülők ma az internetről tájékozódnak a módszerekről, trendekről, kutatásokról, és arról, hogy mi a jó a gyermeknek. A személyes tapasztalat helyett a különböző hallott és olvasott információból kell összerakniuk kérdéseikre a választ, s nincsen egyszerű dolguk, hiszen sokszor mást mond a szakirodalom, az orvos, a nagymama vagy éppen egy másik szülő.

2015-ben egy több mint ezer fős mintán végeztek kutatást Scheuring és munkatársai altatási és elalvási nehézségek témakörben. A megkérdezett szülők által adott válaszok alapján az alkalmazott altatási stratégiákat 9 fő kategóriába és 16 alcsoportba sorolták az alábbiak szerint:

## 2. táblázat: Alvási problémák csecsemő- és kisgyermekkorban

1.	1. Egyedül cumisüveggel, cumival (esetleg mellette átmeneti tárgy is)
2.	2. Mese, éneklés, simogatás, rövid beszélgetés után egyedül, könnyen
3.	3. Hosszas foglalkozás után nehezen (ebben mindenféle stratégia benne van, és a gyermek nehezen nyugtatható meg, altatható el)
4.	4. Együtt kell maradni a gyermekkel az ágyban (ebben előtte benne lehet minden stratégia, de a végén a szülőnek az ágyban kell maradnia a szülőnek) 5. Szülő testén fekve 6. Szülővel egy ágyban alszanak (el)
5.	7. Egyedül minden segítség nélkül 8. Egyedül állatkával, babával, párnával, takaróval, vagyis átmeneti tárggyal 9. Saját ujját szopva (mellette lehet átmeneti tárgy is) 10. Esti rituálé után egyedül, de nehezen (kis segítség lehet: kézfogás, simogatás)
6.	11. Mellen szoptatás közben
7.	12. Karban, ölben, ringatás, séta közben
8.	13. Szülő a szobában marad, ágy mellett, de nem fekszik a gyermek mellett 14. A gyermek elalvásig fogja a szülő kezét, ujját, vagy a szülő simogatja a gyermeket
9.	15. Babakocsiban, hintában 16. Mese-, zenehallgatás (CD, DVD) közben vagy zenélő forgóval az ágyban

*Forrás: Scheuring Noémi dr. - Danis Ildikó dr. - Papp Eszter dr. - Németh Tünde dr. - Szabó László dr. Alvási problémák csecsemő- és kisgyermekkorban II.:  
Altatási és elalvási nehézségek*

A stratégiák között a mese, az ének, a zenehallgatás két kategóriában is megjelenik alcsoportként, viszont egyetlen egyszer sem szerepel az altató, altatómondóka, altatódal vagy bölcsődal kifejezés. Szintén meglepő tény az is, hogy az altatás kérdéseit érintő szakirodalmak ugyan számos altatási stratégiát kínálnak fel, viszont az évszázadok során az eltérő kultúrákban fontos szerepet játszott altató mondókák, bölcsődalok említése csak periférikusan érhető tetten ezekben az írásokban. Elmondható továbbá, hogy ez a gyermekkor költészetének a lírai játékdalok csoportjába tartozó sajátos műfaja azonban nemcsak a gyermekek nevelésével összefüggő módszertani kérdések tekintetében, hanem néprajzi, irodalmi vonatkozásban is „méltatlanul elhanyagolt műfaj” (Magyar néprajz V. kötet) hazánkban.

## ALTATÓDAL A VILÁGBAN

Katona Imre „méltatlanul elhanyagolt műfaj”-ként tekint a bölcsődalokra a magyar néprajz és irodalom kontextusában. Az altatódalok ugyanakkor a világ számos kultúrájában fellelhetők, és Saffioti szavaival élve „a populáris kultúra egyik legar-

*chaikusabb darabjai, amelyek meglepő homogenitással és következetességgel őrződtek meg, s melyekben még mindig megvan az a mágikus szubsztrátum, amely a gyermek elaltatását célzó rituális formulákban kimutatható.”* (Saffioti, 1994).

Mai ismereteink szerint a legelső fennmaradt altatódal a világon, amely több másik alapjának is tekinthető, egy babiloni kőtáblára vésett körülbelül négyezer éves szöveg, melyben azt próbálják meg elmondani a gyerekeknek, hogy hangoskodásával felébresztette a démont, és ha most nem hallgat el, akkor a démon megeszi. Az akkád írás fordítója R. Dumbrill szerint ez a kissé borzongató téma nem idegen a korszak altatódalaitól, sőt számos olyan alkotás él ma is, mint például a kenyai luo népcsoport körében énekelt, népszerű altatódal, amelyben az a félelmet keltő kép jelenik meg, hogy „*A síró babát megeszi egy hiéna*”. Dumbrill mindehhez még azt is hozzáteszi, hogy a dalban megénekelt veszély ennek az országnak egyes részein a valóságban is megtörténhet (vö. Perry, 2013 idézi Dumbrillt).

A bölcsődalok sokszor félelmet megéneklő témája mellett a műfaj szomorúságának mélységére világít rá Federico García Lorca spanyol költő, aki hazája altatódalait vizsgálta. Lorca Spanyolország minden tájáról igyekezett bölcsődalokat gyűjteni, melyeket megismerve arra a megállapításra jutott, hogy „*Spanyolország a legszomorúbb dallamait és legbánatosabb szövegeit használja arra, hogy gyermekeinek első álmát kiszínezza.*” (Lorca, 1963). Lorca írásában arra is ráirányítja figyelmünket, hogy „*nem szabad elfelejtenünk, hogy a bölcsődalt – amint szövegük is kifejezi – azok a szegény asszonyok találták ki, akiknek teher a gyermek, súlyos kereszt, melyet gyakran nehéz viselniük. Minden gyermek, ahelyett, hogy öröm volna, csak bánat, és az anyák – minden szeretetük mellett – életük kiábrándultságát is beledalolják dalaikba*” (Lorca, 1963).

Az altatódalok sajátosságait vizsgálva Alan Lomax amerikai népzene kutató Olaszországban végzett megfigyelései alapján pedig így fogalmaz „*a dél-olaszországi altatódalok tele vannak fájdalommal, a kétségbeesés valódi nyögései, amelyek alig különböztethetők meg a régió gyászénekeitől. [...] Amit [a gyermek] hall, az egy magas hang, egy nyögdecselő dallam, a dél-olaszországi élet tragédiájának, szegénységének, szexuális hagyományainak kifejezése, az elégedetlenség és keserűség forrása*” (idézi Saffioti, 1994).

A fentieket mintegy megerősítve jegyzi meg Saffioti is, hogy az altatódalokban gyakran vannak véres, félelmet keltő képek. Meglátása szerint a szövegben előidézett fiktív veszélyhelyzetek megjelenése tulajdonképpen szükségszerűen jelenik meg alapot adva ezáltal arra, hogy a félelemkeltő szituációban a felnőtt megnyugtassa a gyermeket. Az altatódal ezáltal tulajdonképpen elősegíti a gyermek és felnőtt kapcsolatában a felnőtt iránti bizalom kialakulását, elmélyülését, s ugyanakkor lehetőséget biztosít a felszabadító szórakozásra. A gyermek megnyugtatóására és elaltatására szolgáló katartikus elemek mellett pedig számos altatódalban az anya gyermeke jövőjével kapcsolatos reményei és a félelmei váltakozva jelennek meg (Saffioti, 1994).

A világ számos kultúrájából hoz az altatódalok félelmet, ijedelmet keltő szövegei-

re példákat<sup>2</sup> H. R. Morales is az „élő altatódalok” projekt részeként (Morales, 2020). Megfigyeléseire, személyes tapasztalataira alapozott írásából szintén az olvasható ki, hogy az altatódalok egy részét a félelem és a megnyugvás ambivalenciája hatja át, hangzásuk tudniillik lágy, megnyugtató, szövegeik ugyanakkor sötétek, félelemkeltők, ijesztők. Mindezek ellenére mégis kimondható, hogy az altatódalok a sokszor meglepően reális, olykor naturalisztikus tartalmi elemeik ellenére úgy kötik össze anyát és gyermekét, mint a köldökzsinór, azaz az altatódalok közvetítése, éneklése különösen fontos módja annak, hogy a szülők és kisgyermekük közötti gyengéd pillanatok megőrződjenek.

A gyermekek számára közvetített alkotások előadásmódjának meghatározó szerepét emeli ki a Cirelli és mtsai által végzett vizsgálat is. A kutatás részeként az anyáknak ugyanazt az altatódal-szöveget kellett váltakozva a megnyugtató és játékos előadásmódban közvetíteni csecsemőik számára miközben folyamatosan rögzítették a csecsemő figyelmét és az anya, valamint a csecsemő stressz szintjét (azaz a bőr vezetőképességét). A megfigyelés során azt tapasztalták, hogy a nyugtató előadások során az anya és a csecsemő stressz szintje az ének előrehaladtával egyaránt a kezdeti szint alá csökkent. A kutatás egy másik projektelemeiben pedig arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen hatásuk van a csecsemőre a spontán beszédhez, illetve az ismeretlen altatódkhoz képest a kisgyermek által már ismert dallamoknak az éneklése. A vizsgálat eredményei alapján az nyert megállapítást, hogy a babákat az ismerős dalok nyugtatják meg a legjobban (Cirelli, 2020).

Az altatók előadásmódjához tartozó egyetemességet igazolja Mehr és mtsai által végzett kutatás is, melyben több mint 29 000 résztvevőt kértek meg, hogy hallgassanak meg 118 dalt, és állapítsák meg, hogy gyógyító dalról, táncdalról, szerelmes dalról vagy altatódalról van szó. Mehr és mtsai az eredmények kiértékelését követően azt mondja, hogy az emberek a legmeghatározóbban a táncdalokat azonosították 54,4% arányban, ezt pedig az altatódalok felismerése követte 45,6%-kal, és ez a két dalcsoport volt az, amelyiket a legkevésbé tévesztették össze egymással a kutatás résztvevői (Mehr et al., 2019).

Az altatódalok, ahogyan ezt a fenti kutatások is igazolják, az emberi kultúra szerves részei, melyek jó néhány egyetemes tulajdonsággal rendelkeznek. Univerzalitásuk elsősorban a funkciójukból, előadásmódjukból adódik, de sok esetben tartalmi azonosságok, hasonlóságok is jellemzik ezt a formát. Ezzel az ősrégi, világszerte ismert, alkalmazott és számos kultúrában önálló műfajként megjelenő dallal kapcsolatban a Magyar néprajzi lexikon bölcsődal címszavában azt olvashatjuk, hogy „*magyar területen nem fejlődött önálló műfajjá*” (Katona & Szendrei, 1977). Az egyetemes sajátosságok hangsúlyozását követően a továbbiakban ennek a Magyar néprajz által a

2 „The Icelandic lullaby “Bíum, Bíum, Bambaló” is haunted by a face at the window. The Russian “Bayu Bayushki Bayu” warns to stay away from the edge of the bed or a little gray wolf will drag a baby into the woods and under a willow bush.”

lírai játékdalok csoportjába sorolt népköltészeti műfajnak a főbb sajátosságait vesszük számba jellemző jegyein túl a gyermeknevelésben betöltött szerepét is hangsúlyozva.

### ALTATÓ DALOK, ALTATÓ MONDÓKÁK MAGYAR VONATKOZÁSAI

A folklórnak, a folklórkutatásnak szerves része a gyermekvállalással és a gyermekneveléssel kapcsolatos nemzedékről nemzedékre hagyományozódó tudásanyag lejegyzése, s ehhez kapcsolódóan pedig azoknak a ritmikus szövegnek a gyűjtése, megőrzése, amelyekkel a felnőtt a gyermek mindennapi tevékenységeit kíséri. A cselekvések közben ismételtetett dajkarímek, játékdalok, mondókák között a mi kultúránkban is fellelhetők azok a dallammal kísért vagy dallam nélküli szövegek, amelyek formájukban a ringatáshoz igazodnak, tartalmukban pedig álomra készítenek, vagyis az altatódalok, bölcsődalok. S noha a magyar bölcsődal története a honfoglalás előtti időre nyúlik vissza, gazdag magyar nyelvű példaanyagról e műfaj esetében nem beszélhetünk, mivel a régebbi gyűjtések nem helyeztek erre a típusú szövegre nagy hangsúlyt, az újabbakat pedig már számos iskolás vagy műzenei hatás érte, tehát nem tekinthetők teljes mértékben autentikusnak (vö. Magyar néprajzi lexikon). Az adatok tanúsága szerint a hetvenes években a néprajzi gyűjtéseknek köszönhetően azonban több archaikus, régebbinek tekinthető altatódal-szöveg került lejegyzésre, melyek a különböző néprajzi kiadványokban, periodikákban meg is jelentek. A szövegközlésekhez írt tanulmányokban a kutatók azonban kitérnek a gyűjtés körülményeire, nehézségeire is. Burányi általánosságban az „örömteli közlési szívességet” emeli ki 1972-es gyűjtése kapcsán, ugyanakkor megjegyzi, hogy „*az altatók gyűjtése ... egy szinte intim szellemi kapcsolatot igényel a gyűjtő s az adatközlő között*” (Burányi, 1972), s ha ez nem alakul ki, akkor a beszédes adatok nem tudnak napvilágra kerülni. Faragó József a magyardécei bölcsődalokról szóló írásában pedig azzal a megdöbbenő ténnyel szembesít bennünket, hogy az 1970 és 1971 fordulóján a falu 8 évesnél idősebb lakosai körében végzett gyűjtés eredménye szerint az érintett kör 81% egyetlen bölcsődalt sem tud (Faragó, 1976). Szerencsére azonban ez a körülmény nem tántorította el a gyűjtőket, s kitartó munkájuknak köszönhetően – ma már több, mint félszázados távlatból – 147 bölcsődal lejegyzésre, s így megőrzésre került.

A bölcsődalok, altatódalok szöveges, illetve kottás és szöveges lejegyzése mellett a megőrzés módja a hangfelvételeken történő rögzítésük, melynek egy szép példája az 1994-ben Csíjja bújja baba. Magyar népi altatódalok Kiss Ferenc feldolgozásában címmel megjelent hangkazetta. A kazettán szereplő dalok szövege egyértelműen régi altatódal-szövegek, a kazettára énekelt változatokon azonban a fel és átdolgozás érezhető, az így megőrzött szöveganyag azonban mindenképpen értékes.

Az altatódalok nemcsak kultúránként ugyanolyan sokszínűek, mint az egész világunk, hanem kisebb közösségenként, családonként is eltérő szövegváltozatokban élnek. A szövegek változatossága mellett használatukkal kapcsolatban Faragó ugyanakkor azt emeli, hogy az adatközlők jelentős többsége csak egyetlen bölcsődalt ismert.

Ennek fő okát ő egy lélektani megnyilvánulásban, a reflexben látja, s úgy magyarázza, hogy „a gyermek elaltatásához mindig egy és ugyanaz a bölcsődal szükséges, hogy az álom gyorsan és biztosan bekövetkezzék” (Faragó, 1976, 136). A bölcsődalok mondogatása, éneklése, gyakran egészül ki azzal, hogy az anya ritmusosan hintáztatja a gyermeket, vagy a karjai között, vagy a »ringó-bölcsőben« (Falvai, 1990), játszva egyensúlyérzékelével, ösztönös elősegítve annak fejlődését. Az anya megnyugtató hangszínének, hangfekvésének, beszéddallamának sajátosságai mellett figyelemre méltó e kötött szövegek nyelve is. A hangutánzó, a ringatószavak, a dajkanyelvi szavak, amelyeket a mondókák szövege sok esetben tartalmaz, többségében olyan hangokból épül fel, amelyet a gyermek könnyen tud reprodukálni, akár már az echolália fejlődési korszakban is, a bennük előforduló ismétlések pedig biztonságérzetet jelentenek a gyermek számára. A dalokban előforduló alvást kifejező, alvásra készítő szavaknak, értelmetlen hangsoroknak vagy gyermeknyelvi formáknak számos változatával találkozhatunk: „Aludj, baba, aludjál!” „Tente, baba, tente.” „Hejde, lilibe” „Csicsijja, babujja,” „Ring a bölcső, ringadozz!” „Csendesedj, angyalka”, „Csicsija, babája!” „Tente, csibe; tente, baba;” „Tente, buba, tente csibe;” „Csicsijj, buba, csicsijj csendbe.” „Bujj be! Bujj be! Szundi, szundi, szunyori” „Csicsija, babika” „Ciberébi rababa” „Hajaba, csicsiba, ...Bumbuja” „Beli buba, beli, beli, Lilibe, lilibe”, Csicsijje beluja, Csicsijja, babuska, „Csicsijja, bubája”, „Csujjabújja baba”, „Bel bel bel, aludj el, /Csucsujj el, bubujj el,” „Csicsi, csicsi, csicsi, didi, dididájdóm.” „Csíjja buva, aludjál el, buvajjal el” „Csicsi beli,” „Csicsijj baba” „Csicsíj, csicsíj babája”, „Alulululu,... Alülülülü,” „Beli buba, beli, beli,” „Buválj el angyalom, buvá, buvá,” „Csicsis, heje babája” „Tuj, tuj, tutujja, aludjál el”, „Csicsijjkányi, bubujjkányi...” „Hák csiba csicsiba,” „Belikébe bel, bel, bel, bel, bel, bel,” „Ujjujnám, ujjujnám, „Hajaba, csicsiba,” „Hajba, hajna, babácskám, hajna... /Kukujj el, bubujj el,” „Bújj el, bújj el, kicsi buba,/ Elaludjál, elnyugodjál, / Szép álmokról álmodozál.” „Hájtá, buba,” „Csicsí, hajá, babuska,” „Csucsulj, baba, aludjál!” „Babujja, babácska”<sup>3</sup>

Az altatókból, bölcsődalokból fentebb idézett sorok jól mutatják, hogy alkalmi líránknak ez a fajtája közel áll a varázsdalhoz, azaz segítenek a gyermeket „elvarázsolni”, „átvarázsolni egy másik világba” hiszen „a gyerekek a csillagok világából jönnek közénk és a zene, a dal is a csillagvilágból származik (ősi, eredeti formájában: a szférák zenéje, mely világokat és lényeket épít). Az elalvó ember most még csak egy éjszakányi időre ismét a csillagok közé szökik ki testéből. Ahogy a kisgyerek az anyja szívdobogásának hangjától megnyugszik, elcsendesedik (még akkor is, ha éhes) hiszen védett és táplált magzati léte, testi léte első kilenc hónapja alatt ezt hallgatta úgy nyugszik el, csendesedik meg az altató, dúduló énekek, dallamok hallatán, melyek szellemi hazájához kötik őt ritmusukkal, muzsikájukkal és segítik a két világ közötti átjárásban” (Vekerdy, 1994).

3 A mondókák forrásai, amelyekből kiemelésre kerültek a szövegrészletek: Burányi, 1972; Gazda, 1988; Faragó, 1976; Dr. Kiss, 1891;

A lejegyzett formában fennmaradt magyar altatódalok tartalmi sajátosságait tekintve a félelmet, ijedelmet keltő szövegek kevésbé jellemzőek, szinte csak egy-egy olyan kivétel marad, mint például a *Csujjabújja baba*, *bölcsőbeli baba* kezdetű:

„*Csujjabújja baba, bölcsőbeli baba,  
Nekem is volt olyan bölcsőbeli baba,  
De elvitték a törökök, mikor Bécszet bírták,  
Most is megismerném, hogyha megláthatnám:  
Szép fekete szeme, két szép fehér karja,  
Most is megismerném, hogyha megláthatnám.  
Csicsíjja babuja szép török fiúcska,  
Nekem is volt egyszer szép kicsi fiacskám.  
Elvitte a török hajnalhasadtával,  
Most is megismerném, ha élembe jőne:  
Arca szemölcséről, karja fehéjéről.*”<sup>4</sup>

Az anyai sorssal, a gyermekneveléssel kapcsolatos gondolatok szintén nem általános témák, de találhatunk ilyen szövegeket is, például:

„*Tente, tente, kisbaba.  
Anyádnak sok a dóga:  
Mos, ruhát szappanoz;  
Egykettőre kimossa,  
Gyorsan ki is vasalja,  
A kötélre akasztja.  
Mire felkél a baba,  
Ki is legyen vasalva.*”<sup>5</sup>

A legtöbb altatóban, bölcsődalban azonban a hangsúly a szép álmokra, a boldog ébredésre, esetleg a gyermek jövőjére esik.

„*Csicsíjja, babika, aludjál Janika!  
Reggel, ha majd felkelsz,  
Aranybáránykát lész.  
Megnyírjuk aranyszőrét,  
Veszünk rajta kis bögrét;  
Finom tejet teszünk bele,  
Attól lesz a haskód tele.*”<sup>6</sup>

„*Aludj baba, aludjál,  
aranyosat álmodjál,  
Tente baba, tente,  
fejed hajtsd ölembe!*”<sup>7</sup>

„*Bel bel bel, aludj el,  
Csucsujj el, bubujj el,  
Holnap reggel ébredj  
fel!*”<sup>8</sup>

4 Csíjja, Bújja Baba... - Magyar Népi Altatódalok

5 Magyar népdalok

6 Uo.

7 Csíjja, Bújja Baba... - Magyar Népi Altatódalok

8 Uo.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A gyermek elalvása, altatása nem minden csecsemő, kisgyermek esetében zajlik zökkenőmentesen, és egy nehezebben elalvó gyermek esetében az alvási idő közeledtével a szülő saját maga is nyugtalanabb, frusztráltabb lesz, így az elalvás, az altatás sokszor még nehezebbé válik. Az altató- és bölcsődalok dudorászása, éneklése azonban kultúrától függetlenül képes elérni ősi célját, közvetítése közben anya és gyermeke szinte újra szimbiózisba kerül, a baba megnyugszik. Az ébrenlét és alvás határának átlépését a gyermek számára az anya – mint közvetítő – hangjának észlelésén túl az altatódalok, bölcsődalok nem ritkán minden értelmet nélkülöző sorai, becézgető kifejezései is elősegítik.

Álomra készítő szövegek azonban nemcsak a népköltészeti alkotások lehetnek, hanem ilyen témájú verseket szép számmal találhatunk a műköltészeti alkotások körében, mivel a szépirodalom hamar megkedvelte ezt a műfajt. Az ilyen típusú versekre történő kitekintés a jelen írás kereteit meghaladja, bemutatásukra egy következő tanulmány szolgál majd lehetőségként.

Kapcsolattartó szerző:  
 Katona Krisztina  
 Gál Ferenc Egyetem  
 Pedagógiai Kar  
 5540 Szarvas  
 Szabadság út 4.  
 katona.krisztina@gfe.hu

Corresponding author:  
 Krisztina Katona  
 Faculty of Pedagogy  
 Gál Ferenc University  
 Szabadság str. 4.  
 5540 Szarvas, Hungary  
 katona.krisztina@gfe.hu

Hivatkozás: Katona, K. (2022). Altató mondókák a kisgyermeknevelésben. *Deliberationes*, 15(2), 142-152.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Burány, B. (1972). A mi utcánk játéka. *Hung. Int. Tud. Közleményei*, 4(11-12), 147-216.
- Cirelli, L. K., Jurewicz, Z. B., Trehub, S. E. (2020). Effects of Maternal Singing Style on Mother-Infant Arousal and Behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 32(7), 1212-1220. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30912725/>
- Faragó, J. (1976). *Magyardécsei bölcsődalok*. Népismereti Dolgozatok [https://adatbank.ro/html/alcim\\_pdf9754.pdf](https://adatbank.ro/html/alcim_pdf9754.pdf) (Letöltés: 2022. 11. 11.)
- Falvay, K. (1990). *Ritmikus mozgás – énekes játék*. OPI.
- García Lorca, F. (1963). *A bölcsődalok - Federico García Lorca válogatott művei*. Európa Könyvkiadó.
- Gazda, K. (1988). *Gyermekvilág Esztelneken*. Kriterion Könyvkiadó. [https://adatbank.ro/html/cim\\_pdf1002.pdf](https://adatbank.ro/html/cim_pdf1002.pdf) (Letöltés: 2022. 11. 11.)
- Katona, I., & Szendrei, J. (1977). Bölcsődal. In Gy. Ortutay (Ed.), *Magyar Néprajzi Lexikon I*. Akadémiai Kiadó. <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/1-960.html> (Letöltés: 2022. 11. 11.)
- Katona, I. (1970). Altatódal szócikk In *Világirodalmi Lexikon*. Akadémiai Kiadó.
- Kiss, Á. (Ed.). (1891). *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Budapest. <https://mek.oszk.hu/10800/10818/10818.pdf> (Letöltés: 2022. 11. 11.)
- Ortutay, Gy. (Ed.). (2000). *Magyar népdalok*. Neumann Kht. <https://mek.oszk.hu/06200/06234/html/> (Letöltés: 2022. 11. 11.)
- Vargyas, L. (Ed.) (1988-2002). *Magyar néprajz nyolc kötetben - V. kötet Magyar népköltészet*. Akadémiai Kiadó. <http://vmek.oszk.hu/02100/02152/html/index.html> (Letöltve: 2022. 11. 11.)
- Morales, H. R. (2020) *What the lullabies we sing to our children reveal about us* <https://www.nationalgeographic.com/magazine/article/what-the-lullabies-we-sing-to-our-children-reveal-about-us-feature> (Letöltve: 2022. 11. 11.)
- Perry, N. (2013). *The Universal Language of Lullabies*. BBC World Service, BBC News Magazine Online. <https://www.bbc.com/news/magazine-21035103> (Letöltve: 2022. 11. 11.)
- Mehr S. H. et al. (2019). Universality and diversity in human song *Science Journals — AAAS (mehr.nz)* (Letöltve: 2022. 11. 11.)
- Scheuring, N., Danis, I., Papp, E., Németh, T., & Szabó, L. (2015). Alvási problémák csecsemő- és kisgyermekkorban. *Gyermekgyógyászat*, 66(4), 25-36.
- Vekerdy, T. (1994). *Fülszöveg Csíjja, Bújja Baba... - Magyar Népi Altatódalok Kiss Ferenc feldolgozásában*. MC. Etnofon. [http://album.hagyományokhaza.hu/album/album\\_show.php?id=471](http://album.hagyományokhaza.hu/album/album_show.php?id=471) (Letöltve: 2022. 11. 11.)

## AZ EGYHÁZI KOMMUNIO MINTÁJA ÉS FORRÁSA A SZENTHÁROMSÁG

Kiss Imre

Gál Ferenc Egyetem, Teológiai Kar

### Absztrakt

A keresztény hit legtipikusabb vonása, hogy Isten Szentháromság. Az Újszövetség könyveiben bőséges tanítást találunk az Atyáról, a Fiúról és a Szentlélekről, különösen a János evangéliumban. Maga a Szentháromság (trias, trinitas) a Bibliában nem fordul elő. Teológiai terminus, ami csak a II. század közepén jelenik meg. A Niceai Zsinat (325) és a Konstantinápolyi zsinat (381) dogmái világosan megfogalmazták és kötelezővé tették a Szentháromságról szóló tanítást, ami a Zsinat által deklarált Hitvallásból minden keresztény számára jól ismert.

Ez a tanítás, illetve a Szentháromság hite az egyház számára életprogram is. Jézus Utolsó vacsorán mondott imája, hogy tanítványai úgy legyenek egy, amint az Atya és a Fiú egy, a jeruzsálemi Egyház életében testet öltött, hiszen „a sok hívő mind egy szív, egy lélek volt, és mindenük közös volt” (vö. ApCsel 4,32).

A szentháromságos élet valamilyen megnyilvánulása az Egyház történelmében végig húzódik, ha nem is mindig egyformán releváns és hangsúlyos. A II. Vatikáni zsinat a teológiában szentháromságos fordulatot hozott, és az utána következő tanító hivatali megnyilatkozások konkrét útmutatást is nyújtottak az Egyház életére vonatkozóan.

A kommunió lelkiségének, ami a szentháromságos élet lelkisége, kiemelkedő tanítója Szent II. János Pál pápa, különösen a Novo Millennio Ineunte apostoli levelében.

A szentháromságos élet alapja és útja a kölcsönös szeretet Új parancsolatának megvalósítása. Ennek egyik lényegi vonása a kölcsönösség. Ötvenháromszor található az „egymás” kifejezés, mely az oda-vissza áramló szeretet megannyi formáját írja le.

A kommunió, a szentháromságos közösség nemcsak az Egyház belső életét jelenti, hanem küldetés is fakad belőle. Az Egyház feladata, hogy erre a kommunióra meghívja az embereket, illetve ezt a kommuniót bevigye a társadalom életébe.

**Kulcsszavak:** Szentháromságos élet, Egyház, új parancs, kommunió

## THE HOLY TRINITY IS THE MODEL AND SOURCE OF ECCLESIAL COMMUNION

Imre Kiss

Gál Ferenc University, Faculty of Theology

### Abstract

The most typical feature of the Christian faith is that God is Trinity. In the New Testament we find abundant teaching about the Father, the Son and the Holy Spirit, especially in the Gospel of John. The Trinity itself (trias, trinitas) is not found in the Bible. It is a theological term that appears only in the middle of the 2nd century. In the dogmas of the Council of Nicea in AD 325 and the Council of Constantinople in AD 381, the doctrine of the Trinity was clearly formulated and made compulsory, and is well known to all Christians from the Creed declared by the Council.

This doctrine and the faith in the Trinity is also a programme of life for the Church. The prayer of Jesus at the Last Supper that his disciples would be one, as the Father and the Son are one, was embodied in the life of the Church in Jerusalem, for „The whole group of believers was united, heart and soul; no one claimed private ownership of any possessions, as everything they owned was held in common.” (cf. Acts 4:32).

Some manifestation of the Trinitarian life runs throughout the history of the Church, if not always with equal relevance and emphasis. The Second Vatican Council brought about a Trinitarian turn in theology, and the doctrinal pronouncements that followed also provided concrete guidance for the life of the Church.

The spirituality of communion, which is the spirituality of Trinitarian life, is the outstanding teaching of Pope John Paul II, especially in his Apostolic Letter *Novo Millennio Ineunte*.

The basis and the way of Trinitarian life is the realization of the New Commandment of mutual love. One of its essential features is reciprocity. Fifty-three times the expression „one another” is used to describe the manifold forms of love flowing back and forth.

Communion, the Trinitarian communion, is not only the inner life of the Church, but also a mission. The Church’s task is to invite people to this communion and to bring it into the life of society.

**Keywords:** Trinitarian life, Church, New Commandment, communion

Ha egy átlag keresztényt megkérdezzük, mi a keresztény hit jellemzője más vallásokkal összevetve, akkor - nagy valószínűséggel - spontán azt válaszolja, hogy az egyistenhit.

Hosszú a története annak, hogy a nyugati kereszténységben – legalábbis a közgondolkodásban – a monoteizmus dominál és nem a Szentháromság. A kereszténység egyik legtipikusabb vonása azonban, hogy mi abban az Istenben hiszünk, aki egy és ugyanakkor háromságos, aki három személy tökéletes közössége. Az Atya, a Fiú és a Szentlélek kölcsönös és tökéletes ajándékozása által mindegyik teljesen birtokolja az isteni lényeket, ezért *Isten* az Atya is és a Fiú is és a Lélek is, és mivel egyetlen ez a „lényeg”, ezért Isten nem három, hanem *egy*.

Amint az egész kereszténység a kinyilatkoztatáson nyugszik és nem filozófiai spekuláció vagy az ember istenkeresésének gyümölcse, úgy a Szentháromságról vallott tanítás alapja is a Bibliában, egészen sajátosan pedig az Újszövetségben található.

### SZENTHÁROMSÁG A SZENTÍRÁSBAN

Az Ószövetségre a monoteizmus a jellemző, s abban a korban ez volt az „újdonság”, a „többlet” az akkori vallásokhoz képest, és a próféták ezt a tanítást védték a más vallási elképzelésekkel szemben. Azonban már az Ószövetségben is csírájában fölfedezhető a „Szentháromság”. Ez egy külön tanulmány témája lehetne. Jelen munkámban az Újszövetséget vizsgálom. Az Újszövetségi Szentírás minden könyvében bőségesen jelen van az Atyáról, a Fiúról és a Szentlélekről szóló tanítás. A legjelentősebbek a *János írások*, különösen is János evangéliuma.

Jézus a *búcsúbeszédében* nagyon nyíltan tanít az ő *Atyával* való egységéről, ami az ő küldetését igazolja és identitását kinyilvánítja.

Fülpöng ezt mondja: „Nem hiszed, hogy én az Atyában vagyok s az Atya bennem? A szavakat, amelyeket hozzátok intézek, nem magamtól mondom, s a tetteket is az Atya viszi végbe, aki bennem van. Higgyétek, hogy én az Atyában vagyok, s az atya bennem.” (Jn 14,10k). „A tanítás, amelyet hallotok, nem az enyém, hanem az Atyáé, aki engem küldött.” (Jn 14,24)

Amit a Lélek elküldéséről ígér, abban benne van a Lélek kapcsolata az Atyával és a Fiúval. A Fiú (Jézus) kéri az Atyát, hogy adjon más vigasztalót; az Atya a Fiú nevében küldi a Szentlelket és a Szentlélek azt juttatja eszükbe, amit Jézus mondott.

„Én meg majd kérem az Atyát, és más *vigasztalót* ad nektek: az Igazság Lelkét, aki örökké veletek marad.” (Jn 14,16)

„S a Vigasztaló, a Szentlélek, akit majd *a nevemben küld az Atya*, megtanít benneteket mindenre és *eszetekbe juttat mindent, amit mondtam nektek.*” (Jn 14,26)

A kinyilatkoztatás szerint a Szentháromság személyei között minden közös:

*A közöttük lévő szeretet-kapcsolatról, mely a teljes közösséget és az egymásban létet*

jelenti ezt olvassuk: „(A Lélek) megdicsőít engem, mert az enyémből kapja, amit majd hirdet nektek. Minden, ami az Atyáé, az enyém is.” (Jn 16,14-15)

A főpapi imában ez áll:

„... azokért könyörgök, akiket nekem adtál, mert a tiéd – hiszen *ami az enyém, az a tied, s ami a tied, az az enyém...*” (Jn 17,9k)

Ugyancsak János evangéliumában találjuk azt a tanítást, hogy a Jézusban *hívőknek a létformája* az Atya és a Fiú szeretet-kapcsolata, egysége, egymásban levése, *perikorézise*.

„Legyenek mindnyájan egy. Amint te, Atyám bennem vagy s én benned, úgy legyenek ők is bennünk, hogy így elhiggye a világ, hogy te küldtél engem. Megosztottam velük a dicsőséget, amelyben részesítettél, hogy eggyé legyenek, amint mi egy vagyunk: én bennük, te bennem, hogy így ők is teljesen eggyé legyenek, s megtudja a világ, hogy te küldtél engem...” (Jn 17,21-23)

## AZ ÚJ PARANCS ÉS A SZENTHÁROMSÁGOS KÖZÖSSÉG

Maradva a Szentírásnál és János evangéliumánál, ez a magas röptű, elvontnak tűnő megfogalmazás és követelmény, hogy a Szentháromságon belüli szeretetkapcsolat mintájára éljünk, vagyis szentháromsági minőségű szeretet legyen jelen az egyházban nagyon egyszerűen is megfogalmazást nyer az *Új parancsban*. Az Új parancs kétszer is előfordul Jánosnál:

1. Jn 13,34: „Új parancsot adok nektek: Szeressétek egymást! *Amint* én szerettelek benneteket, úgy szeressétek ti is egymást.”
2. Jn 15,12: „Az az én parancsom, hogy szeressétek egymást, *amint* én szerettelek benneteket. Senki sem szeret jobban, mint az, aki életét adja barátaiért.”

Témánk szempontjából két dolgot emelek ki az Új parancsból.

Az egyik a szeretet *mértéke*, a másik a *kölcsönösség*. A szeretet mértékénél kézenfekvő az életet föláldozó, a halált vállaló hősiességére gondolni. – „Senki sem szeret jobban, mint az, aki életét adja barátaiért!” Itt azonban másról van szó, mint egy mártír személy önfeláldozó lépéséről. Ugyanis az előző versekből kiderül ennek a szeretetnek a forrása. A Jn 15,9-ben ez áll: „*Amint* engem szeret az Atya, úgy szeretlek én is titeket.” Ennek egyenes folytatása: „Szeressétek egymást, *amint* én.” (12. v.) Tehát a Szentháromságon belüli és a Szentháromságból jövő szeretetről van szó. Az Atya így szereti Jézust, Jézus ezzel a szeretettel szeret minket, s a parancs arról szól, hogy nekünk ugyanilyen szeretettel kell szeretnünk egymást.

Tudjuk, hogy ez nemcsak a tizenkettő feladata, hanem az Egyház alaptörvénye, ahogy a Lument Gentium tanítja: „E nép törvénye az új parancs” (9). Ahhoz, hogy ezt a magasztos és „félelmetes” hivatást megéljük, nem vagyunk a magunk erejére

hagyva és nem pusztán aszketikus elszántságunktól függ. Ez áltál élhető meg, hogy megkaptuk hozzá a Szentlelket!

„A nekünk ajándékozott Szentlélekkel kiáradt szívünkbe az Isten szeretete” (Róm 5,5). Ugyanezt fejezi ki Jézus egységért mondott imájának ez a mondata: „Megismertetem velük nevedet és ezután is megismertetem, hogy a *szeretet*, amellyel szeretsz bennük legyen...” – Nyilván az a Szeretet, amivel az Atya szereti a Fiút, az a Szentlélek. Szent Ágoston írja: „Ha látod a szeretetet, látod a legszentebb Szentháromságot. Lám, hárman vannak ők: a Szerető, a Szeretett és a Szeretet. Hárman, és nem többen: egyikük szereti azt, aki őtőle jön; másikuk szereti azt, akitől jön és végül maga a szeretet...” (Augustinus, 1985)<sup>1</sup>

Az Új parancs bár csak kétszer szerepel – mint mondtuk János evangéliumában –, valójában áthatja az egész Újszövetséget. Érdemes fölfigyelni az „*egymás*” szóra abban az összefüggésben, amikor a *kölcsönösség* kifejeződése és az új parancs megannyi megfogalmazása, kibontása. Az Újszövetség 14 könyvében ötvenháromszor kerül megfogalmazásra.

## A SZENTHÁROMSÁG SZÓ A TEOLÓGIÁBAN

A Szentháromságot mint kifejezést nem találjuk magában a Szentírásban, azonban bőven van arra utalás és arra vonatkozó tanítás, hogy Jézus Isten Fia, tehát Isten, és a Lélek nem egyszerűen Isten erő-megnyilvánulása (δύναμις), hanem maga is Személy. Erről kellő biblikus magyarázatot találunk a *Dominum et vivificantem, A Szentlélek az Egyház és a világ életében* kezdetű enciklika 1-4. pontjaiban.

A Szentháromság egy teológiai szakkifejezés, ami egy szóba sűríti az Isten életéről szóló újszövetségi kinyilatkoztatást, hogy az Atyával együtt a Fiú is és a Lélek is Isten, ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy három Isten van, hanem *egy*. A szokásos emberi logikát és ontológiát meghaladja ez a hitigazság, misztérium, és valóban csak a kinyilatkoztatásból lehet róla tudomást szerezni. Klaus Hemmerle püspök szerint szükség van egy szentháromságos ontológiára, aminek az alapjait ő ki is dolgozta a Tesi di ontologia trinitaria. Per un rinnovamento della filosofia cristiana c. kötetében.<sup>2</sup>

Antiochiai Szent Theophilosz<sup>3</sup> elsőként használja a görög „trias” kifejezést

<sup>1</sup> részletek: Szent Ágoston: A Szentháromságról VIII. 8,12; VIII. 10,14.

Az egyházatyák és az egyház tanításában rendszeresen hívják a Szentlelket Szeretnek, – ez az ő sajátos és állandó neve, bár természetesen az is állítják, hogy a szeretet magának Istennek is a lényege, azaz a három isteni személy közös tulajdonsága. „Ahogyan az Isten egyetlen Igéjét sajátos nevén ’bölcességnek’ hívjuk, noha általános értelemben a Szentlélek és az Atya is bölcesség, hasonlóan a Szentlélek sajátos neve a ’szeretet’, noha általános értelemben az Atya és a Fiú is szeretet.” (A Szentháromságról XV, 17,31).

<sup>2</sup> Az eredeti cím fordítása: A háromságos ontológia tézise. – A keresztény filozófia megújulása érdekében.

<sup>3</sup> Antiochiai Szent Theophilosz pogány szülőktől született. Felnőtt korában tért meg, majd Szíria fővárosának 6. püspöke lett. Írásai közül csak az Autolükoszhoz írt három könyve maradt fenn. Halála évét nem tudjuk pontosan, kb. 180 után.

a Szentháromság megjelölésére, ennek latin megfelelőjét a *trinitas*-t az afrikai Tertullianusnál<sup>4</sup> (+222) találjuk.

A Szentháromság dogmájának megfogalmazása II.-V. századi teológiai munkák, viták és zsinatok eredménye.

A 325-ben megtartott Niceai zsinat az Atya és a Fiú viszonylatában kimondta az egylényegűséget (ὁμοούσιος), vagyis hogy a Fiú nem teremtmény, hanem az Atyától születik, és a születés révén az egy és oszthatatlan isteni lényeket birtokolja az Atyával együtt. Ő tehát Isten az Istentől. Később, 381-ben a Konstantinápolyi zsinat ugyanezt az egylényegűséget a Szentlélekkel kapcsolatban is kötelező tételként tanította. (Vanyó, 1985, old.: 24)

Olyan fontos és a hitet lényegében érintő igazságról volt szó, melynek több vértanúja vagy üldözöttje is volt az ókeresztény korban. Gondoljunk itt az arianizmus elleni küzdelem áldozataira Szent Atanázra és a többiekre.

## A SZENTHÁROMSÁGOS ÉLET AZ EGYHÁZBAN

A szentháromságos élet konkrét megnyilvánulását örökíti meg Lukács az Apostolok Cselekedeteiben, amikor a jeruzsálemi ősegyház életét bemutatja:

„A hívek mind ugyanazon a helyen tartózkodtak, és közös volt mindenük.” (ApCsel 2,44) Ahogy a továbbiakból megtudjuk ez egyrészt az anyagi javak közösségét jelentette: „Birtokaikat és javaikat eladták, s az árát szétszózták azok közt, akik szükségét szentvedtek.” (45 v.) És természetesen a lelki javak közösségét is: „Egy szívvel-lélekkel mindennap összegyűltek a templomban.” (46 v.) Nagyon hasonló a 4. fejezetben lévő megfogalmazás: „A sok hívő mind *egy szív, egy lélek* volt. Egyikük sem mondta vagyonát sajátjának, *mindenük* közös volt.” (32 v.) Lehet azt mondani, hogy egy idealizált leírása az ősegyháznak, de ahogy II. János Pál és XVI. Benedek is mondta ez a kép adja a mindenkori egyház mintáját, amit szem előtt kell tartanunk, ami felé irányulnunk kell.

Az egyház történelmében, a későbbi korokban inkább csak a szerzetesség őrizte meg ezt az életmódot, ahol mindenük közös volt: közös asztal, közös imádság, közös misszió, az evangéliumon alapuló regula szerinti közös életvitel. Ezt jól tükrözik a különböző regulák: Nagy Szent Bazil, Szent Ágoston, Szent Benedek, Szent Ferenc és a többi alapító által írt regula.

A Szentháromság-típusú kapcsolatnak egy kiemelkedő példáját találjuk Nagy Szent Vazul és Nazianzi Szent Gergely barátságában, melyről Gergely így ír.

„Athénban úgy voltunk, mint egy folyónak két ága, amelyek közös hazai forrásból fakadtak, de a tudáságyuk szétszakította őket, majd szinte egy akarat folytán,

---

<sup>4</sup> Karthágóban született 160 k. és ott is halt meg 222-ben. Laikus teológus. Jogi tanulmányai befejezése után ügyvéd Rómában, ahol 195 k. megkeresztelkedett, s visszatért szülővárosába. Bár voltak eltévelyedései, Szent Ágostonig ő a latin egyház legeredetibb teológusa.

tudniillik az Isten ösztönzésére, újra egyesültek. (...) megsebzett minket a kölcsönös szeretet. Amikor idők múltával kölcsönös vonzalmunkat feltártuk egymás előtt, és azt is, hogy a filozófiáért lelkesedünk, akkor már mindene lettünk egymásnak: lakótársak, elválaszthatatlan barátok voltunk, egyetértettünk, egyformán gondolkodtunk, és napról napra mélyebbé erősebbé szőttük egymás közt a szeretet szálait.

Egyforma tudásszomj vezetett bennünket (...) a kettőnk közötti versengés egyikünket sem emelte a másik fölé, mert mindegyikünk a másiknak engedte át az elsőséget, hiszen *mindegyikünk sajátjának tartotta a másik dicsőségét*.

Úgy tetszett, hogy *egy lélek lakik kettőnkben*, két testet éltetve egyszerre. (...) nyugodtan elhíheti bárki, hogy *mindketten egymásban és egymásnál élünk*.<sup>5</sup> (Gregorius, Nazianzenus, 1858, old.: 514-523), (Az Imaórák liturgiája, 2014, old.: 1048-1050).

### SZENTHÁROMSÁGOS ÉLET ÚJDONSÁGA

Az ókeresztény kor után Nyugaton a teológiában mint dogma természetesen jelen volt a Szentháromság tétele, de nem volt igazán meghatározó, és főleg nem úgy szerepelt, mint a keresztény aszketika és misztika központi témája.

Az egyházatyák tanítása a „*szeretetközösség-Szentháromságtan*”-ról még a középkorban megvolt, sőt mint széles folyam hömpölygött Szent Viktor-i Richárd (1120-1173) és Szent Bonaventúra (1221-1274) teológiájában. Érdekes megfigyelni, hogy ez a teológia szoros kapcsolatban volt a teológiát művelők *közösségi tapasztalatával*. „Szent Viktor-i Richárd például nem a pusztá bölcseletből merítette azt a meggyőződését, hogy a kölcsönös, önfeledő, önátadó szeretet abszolút, isteni érték. Ezt a meggyőződését Jézus életének és halálának elmélkedéséből és a párizsi Szent Viktor *szerzetesház keresztény szeretettel telített légköréből* merítette. Ezért Richárd magyarázatát is csak olyan ember képes megérteni és értékelni, kinek ilyen szeretet-ismerete és szeretet-tapasztalata van. De az ilyen ember számára ez a fajta magyarázat a mély megértés kulcsává válik.” (Nemeshegyi, 1979, old.: 73-74)

A *liturgikus* imák alapszerkezete mindig hűségesen megőrizte ezt a szentháromságos vonalat: az Atyához a Szentlélekben a Fiú által. Ugyanakkor egy olyan fontos imában, mint az I. Eucharisztikus ima, Római kánon, hiányzik a kifejezett epiklézis (Lélekhívás). Csak a kézfeltétel gesztusában van jelen a Lélek és lélekhívás, illetve implicit beleérthető, amikor az Atya áldásáért könyörgünk.

Láttuk, hogy az ősegyházban, az ókeresztény korban, majd a szerzeteseknél létezett a közösségen belül, a személyek közötti kapcsolatban is a szentháromságos élet. Az ősegyház után azonban egyre inkább csak a sajátos életállapotban lévők (szerzetesek) számára jelentett valamilyen tapasztalatot. Később pedig a szentháromságos életen

5 Részletek Nazianzi Szent Gergely művéből: Oratio 43.– In laudem Basilii Magni, 15., 16-17., 19-21.

szinte kizárólag csak azt értette a teológia, hogy az egyén a Szentháromsággal kapcsolatba kerülhet a szentségek által vagy misztikus úton.

A II. Vatikáni zsinat utáni teológiában és lelkiségben újból előtérbe került a szentháromságos élet *horizontális*, interperszonális, sőt *társadalmi* oldala. Ennek a teológiai alapja a kommunio egyháztan: az Egyház Krisztus Teste, az Egyház Isten népe, az Egyház közösség, Isten családja, a Szentháromság mintájára.

A zsinat újdonsága inkább az Isten népe kép volt, mely ószövetségi gyökereket és az egyházatyák ecclesiológiáját veszi alapul: A Lumen Gentium 4. pontja Szent Cipriánt idézve így fogalmaz: „Az egész egyház mint az Atya, a Fiú és a Szentlélek egységéből egybegyűlt nép áll előttünk”. A 9. pontban pedig ezt olvassuk: „Úgy tetszett Istennek, hogy ne külön-külön szentelje meg és üdvözítse az embereket bárminő kölcsönös kapcsolatuktól függetlenül, hanem néppé tegye őket, néppé, amely őt igazságban elismeri és szentül szolgál neki. ... E nép törvénye az új parancs: úgy kell szeretni, ahogyan maga Krisztus szeretett bennünket (Jn 13,34)”.

Előadásom címében a kommunio szó szerepel. Tudatosan választottam ezt a kifejezést. Az egyházi szóhasználatban, amikor a görög koinonia (κοινωνία) vagy a latin kommunio (communio) szót használjuk, akkor a természetfölötti közösséget értjük rajta, ami a Szentháromságtól születik és azt követi az emberi, evilági létezés lehetőségei, keretei között. Tehát nem pusztán az emberi összefogáson, megegyezésen, közös munkán és célon alapuló közösségről van szó, nem is csupán vallásos lelkületben nemes célért együtt munkálkodó keresztények együttesét jelenti, hanem isteni minőségű, Istenért és Istenben megélt közösséget.

## II. JÁNOS PÁL: A KOMMUNIO LELKISÉGE

II. János Pál pápa a Novo Millennio Ineunte, Az új évezred kezdetén c. apostoli levelében az egész Egyház számára utat mutat a közösségi lelkiség bemutatásával (III. fejezet 42.-46. pont), mely újdonságot jelent az eddigi inkább individuális lelkiségekkel szemben.

A III. évezredre való lelkipásztori tervkészítés kontextusában így fogalmaz: „lelkipásztori programjainkat csak „az új parancsolat” ihletheti majd (...) Az a hatalmas terület, melyben határozott, tervszerű elkötelezettséget kell kifejteni az egyetemes Egyház és a részegyház szintjén, a közösség (koinonia, communio), amely az Egyház misztériumának a lényegét testesíti meg és nyilvánítja ki.” (NMI 42)

Itt érkezünk el a közösségi lelkiség teológiájához.

„A közösség annak a szeretetnek a gyümölcse és megnyilvánulása, amely az örök Atya szívéből árad, és amit a Jézustól elnyert Lélek áraszt ránk, hogy mindnyájunkat egy szív és egy lélekké tegyen (ApCsel 4,32). Miközben létrejön ez a szeretet-közösség,

megnyilvánul az Egyház mint „szentség”, vagyis mint az Istennel való bensőséges egyesülésnek és az egész emberiség egységének jele és eszköze. (LG 1)” (NMI 42)

A leghíresebb a 43. pont, ahol ennek a lelkiségnek az egyetemességéről tanít a pápa: „A közösség otthonává és iskolájává kell tenni az Egyházat. (...) A közösségi lelkiséget kell előmozdítani mindazon helyen, ahol az ember és a keresztyény formálódik, ahol az oltár szolgálói, a felszentelt személyek és a lelkipásztorkodásban résztvevők képzése folyik, vagy ahol családok és közösségek épülnek.”

A 45. pontban pedig ezt olvassuk: „A közösségnek ragyognia kell a püspökök, a papok, lelkipásztorok és Isten egész népe, a szerzetesek, az egyházi társulatok és a mozgalmak közötti kapcsolatokban.”

### A KOMMUNIÓBÓL FAKADÓ KÜLDETÉS

Az egyháznak nemcsak az a hivatása, hogy belül megélje a kommuniót, hanem hogy a társadalom, a világ számára közvetítse. Küldetése, hogy hozzájáruljon ahhoz, hogy megvalósuljon az „egyetemes testvériség”, és az emberiség úgy éljen, mint Isten családja. A zsinat profétai módon ezt a közösséget kinyitja az egész emberiség felé.

A *Gaudium et Spes* lelkipásztori konstitúcióban olvassuk: „valamennyien arra vagyunk hivatva, hogy testvérek legyünk. Éppen ezért, ha egyszer ugyanaz az emberi és isteni hivatás szólít mindnyájunkat, akkor erőszak és hátsó gondolatok nélkül együttműködhetünk, és együtt is kell működünk, hogy igazi békében épüljön a világ” (GS 92).

Ezt a gondolatot mélyíti el Ferenc Pápa a *Fratelli tutti*, Mindnyájan testvérek kezdetű enciklikája (2020).

### SZENTHÁROMSÁGOS ÉLETSTÍLUS – ILLÚZIÓ, HIPOTÉZIS VAGY JÁRHATÓ ÚT?

Jesús Castellano Cervera, a római Teresianum egyetem egykori professzora a következő állítást teszi. „A Szentháromság *perikhórétikus* látásmódja, ha az emberi kapcsolatokban megélik, termékeny forrássá válik: a teológiai tanítás megújul, közösségi természetű lelkiség születik, a lelkipásztorkodás kifinomultabbá, személyesebbé, párbeszédképesebbé válik, a misszió nyitottabb lesz a mindenkivel való párbeszédre. Ez a látás- és cselekvésmód alkotja az Egyház jelenjét és jövőjét és máris új modelleket inspirál a társadalmi és gazdasági életben.” (Castellano Cervera, 2000, old.: 402).<sup>6</sup>

Talán merésznek tűnhet az új modellek említése a társadalmi és gazdasági életben, azonban erre már vannak példák. Például a gazdasági életben pedig már több mint húsz éves múltra tekint vissza a *Közösségi gazdaság* elnevezési vállalkozási forma,

<sup>6</sup> Az eredeti cím fordítása: A pap: szentháromságos ember.

amely evangéliumi alapon, a *Sollicitudo rei socialis* (1987) és *Centesimus annus* (1991) szociális enciklikák tanítását is követve az Egység karizmájából született 1991-ben Braziliában.<sup>7</sup> Lényege abban áll, hogy a vállalkozás hasznát három részre osztják: a szegények megsegítése, a vállalat fejlesztése és „új emberek” képzése. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a gazdaság evangéliumi átalakításához szükség van *evangéliumi gondolkodású* emberekre, akiknek nem a profit, hanem a szeretet van az első helyen. XVI. Benedek pápa *Caritas in veritate*, Szeretet az igazságban kezdetű enciklikájában is elismerőleg szól róla, mint ami követendő út a gazdasági életben.

A vállalkozások és az erkölcs kapcsolatával foglalkozva a pápa a közösségi gazdaságot új, széleskörű valóságként írja le, „amely összekapcsolja a magán- és a közösségi gazdálkodás szféráját, nem zárja ki a nyereséget, azt azonban humán- és szociális célok megvalósításának eszközeként szemléli. Ezekben a hasznot úgy fogják fel, mint eszközt a piac és a társadalom humanizálásának eléréséhez.” (CIV 46) *Kívánatosnak* tartja a pápa, hogy ezek az új vállalkozási formák minden országban kimondottan jogszerű és kedvezményes adózású környezetet találjanak, vagyis minél jobban elterjedjenek.

Befejezésül ismét Jesús Castellano Cervera, karmelita teológust idézem annak illusztrálására, hogy a Szentháromságból megszülető egyházi kommunió mennyire feltétele az egyház társadalmi missziójának. „Az Egyházban, miképpen a Szentháromságban is, a centrifugális (kifelé tartó) erő a centripetális (a befelé tartó) erőtől függ. Az Egyház olyan mértékben lesz képes epifániára, amilyen erős benne a koinónia. Ha küldetése szerint kifelé tekintőnek kell lennie, és misszionálni, evangelizálni akar, akkor életében az egység pecsétjét és a szentháromságos kommuniót kell hordoznia, amint a Pünkösdkor megszülető egyház életében volt.” (Castellano Cervera, 2000, old.: 414)

Kapcsolattartó szerző:

Kiss Imre

Gál Ferenc Egyetem

Teológiai Kar

6720 Szeged

Dóm tér 6.

kiss.imre@gfe.hu

Corresponding author:

Imre Kiss

Faculty of Theology

Gál Ferenc University

Dóm square 6.

6720 Szeged, Hungary

kiss.imre@gfe.hu

Hivatkozás: Kiss, I. (2022). Az egyházi kommunió mintája és forrása a Szentháromság. *Deliberationes*, 15(2), 153-164.

---

<sup>7</sup> „A birtoklás kultúráján alapuló fogyasztói gazdasággal ellentétben a közösségi gazdaság az adás gazdasága. Nehezen megvalósítható, hősiességnek tűnhet. De mégsem az, mert az Isten képére teremtett ember a szeretetben, az adásban találja meg saját megvalósulását. Létezésének legmélyéből fakad ez a késztetés, legyen bár hívő, vagy nem hívő.” (Lubich, Ch., 1991).

## IRODALOMJEGYZÉK

A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai:

Lumen Gentium (1964. november 21.). <https://katolikus.hu/dokumentumtar/lumen-gentium>

Gaudium et Spes (1965.december 7.). <https://katolikus.hu/dokumentumtar/gaudium-et-spes>

Pápai enciklikák:

Szent II. János Pál. (1981). *Laborem Exercens*, enciklika a szociális kérdésről. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/laborem-exercens>

Szent II. János Pál. (1986). *Dominum et vivificantem*, Enciklika a Szentlélekről. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/dominum-et-vivificantem>

Szent II. János Pál. (1987). *Sollicitudo rei socialis*, enciklika a szociális kérdésről. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/sollicitudo-rei-socialis>

Szent II. János Pál. (1991). *Centesimus Annus*, enciklika a szociális kérdésről. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/centesimus-annus>

Szent II. János Pál. (2001). *Novo Millennio Ineunte*. Apostoli levél az Új évezred kezdetén. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/novo-millennio-ineunte>

Szent II. János Pál. (2003). *Ecclesia de eucharistia*. Enciklika az Eucharisztia és az Egyház kapcsolatáról. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/ecclesia-de-eucharistia>

XVI. Benedek. (2006). *Deus caritas est* kezdetű enciklika. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/deus-caritas-est>

XVI. Benedek. (2007). *Sacramentum Caritatis* szinódus utáni apostoli buzdítása. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/sacramentum-caritatis>

XVI. Benedek (2013). *Caritas in veritate*, Szeretet az igazságban enciklika. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/caritas-in-veritate>

Ferenc pápa. (2013). *Evangelii gaudium*, Az Evangélium öröme enciklika. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/evangelii-gaudium>

Ferenc pápa. (2015). *Laudato si'*, Áldott légy kezdetű enciklika. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/laudato-si>

Ferenc pápa. (2020). *Fratelli tutti*, Mindnyájan testvérek kezdetű enciklika. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/fratelli-tutti---mindnyajan-testverek-enciklika---hamarosan>

A Biblia, Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás (2008). Szent István Társulat.

Augustinus, A. (1985). *A Szentháromságról*. Szent István Társulat.

Blaumeiser, H., & Gandolfo, T. (2010). *Amint az Atya szeretett engem....* Új Város.

Cambón, E. (1999). *Trinità modello sociale*. Città Nuova.

Castellano Cervera, J. (2000). El sacerdote, hombre trinitario. *La Revista Catolica*,

- 1128, 401-417.
- Cerini, M. (1993). *A Szeretet-Isten Chiara Lubich tapasztalatában és gondolataiban.* Új Város.
- Coda, P. (Ed.). (1987). *La Trinità: vita di Dio progetto dell'uomo.* Città Nuova.
- Gál, F. (1990). *Dogmatika I.* Szent István Társulat.
- Gál, F. (1990). *Dogmatika II.* Szent István Társulat.
- Gregorius, Nazianzenus. (1858). Oratio XLIII. – In laudem Basili Magni. In Gregorius, Nazianzenus (Ed.), *Sancti Patris Nostri Gregorii Theologi vulgo Nazianzeni, archiepiscopi Constantinopolitani, Opera quae exstant Omnia.* (pp. 494-606). Migne.
- Hemmerle, K. (1986). *Tesi di ontologia trinitaria. Per un rinnovamento della filosofia cristiana.* Città Nuova.
- Az Imaórák liturgiája I. (2014). Szent István Társulat.
- Lénárd, Gy. (1994). *Személyiségünk teológiai távlata: A szeretet teológiája.* Agapé.
- Lubich, Ch. (1991). *A közösségi gazdaságról.* <https://www.fokolare.hu/tarsadalom/kozossegi-gazdasag> (Letöltés: 2023.02.13.)
- Müller, G. L. (2007). *Katolikus dogmatika.* Kairosz.
- Nemeshegyi, P. (1974). *A Szentháromság.* Detti.
- Schneider, Th. (Ed.). (1996). *A dogmatika kézikönyve. I. Vigilia.*
- Schneider, Th. (Ed.). (1997). *A dogmatika kézikönyve. II. Vigilia.*
- Vanyó, L. (1985). Bevezetés. In A.A. Augustinus (Ed.), *Szentháromságról.* (pp. 19-26). Szent István Társulat.

## **DUÁLIS KÉPZÉS A SZOCIÁLIS FELSOÓKTATÁSBAN I. A DUÁLIS KÉPZÉS TÖRTÉNETE ÉS JELLEMZŐI**

Homoki Andrea, Soós Zsolt

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

### **Absztrakt**

A tanulmányorozatban a duális típusú képzésnek a szociális felsőoktatásban történő meghonosodásáról és kimutatható eredményeiről számolunk be. E tanulmányrészben ismertetjük a duális típusú felsőfokú képzések kialakításának, vagyis a mérnökképzésekbe való bevezetésének a nemzetközi történetét, valamint a képzéstípus magyarországi felsőoktatási bevezetésének a tapasztalatait. E részben rámutatunk a képzéstípus előnyeire, különösen egyes gyakorlatcentrikus szakmákban a képzés gyakorlati jellegének erősödésére, s a képzési vonzerő növekedésére – amely egyaránt megjelent a németországi és a magyarországi mérnökképzésekben. E tanulmányrészben ismertetjük a duális típusú felsőfokú képzések – ideérve a szociális munkás képzést is - jogi szabályozási környezetét. Végül részletesen ismertetjük a honi szociális felsőoktatás fejlődésének legfontosabb állomásait. E tanulmányrészben rámutatunk arra, hogyan csökkent napjainkra a szociális felsőoktatásban résztvevők száma olyan szintre, amely már nem biztosít kellő számú szakmai utánpótlást, s ami feltétlenül szükségessé tette a képzési vonzerő növelésére irányuló törekvések megvalósítását, ideértve különösen a duális típusú képzés bevezetésének kezdeményezését.

**Kulcsszavak:** szociális felsőoktatás, képzésfejlődés, duális típusú képzések

## **THE DUAL TRAINING IN THE SOCIAL HIGHER EDUCATION I. THE DUAL TRAINING'S HISTORY AND FEATERS**

Andrea Homoki, Zsolt Soós

Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

### **Abstract**

In this series of studies, we will report on the establishment and demonstrable results of dual-type training in social higher education.

In this part of the study, the international history of the development of dual-type higher education, i.e. its introduction into engineering education, and the experiences of its introduction into Hungarian higher education are presented. In this section, we point out the advantages of this type of training, in particular the increasing practical character of training in certain practice-oriented professions and the growing attractiveness of training - which has been observed in engineering education in Germany and Hungary.

In this part of the study, the legal regulatory environment for dual-type higher education, including social work, is described. Finally, we describe in detail the most important stages in the development of social higher education in Germany.

In this section, we will show how the number of participants in social higher education has declined to a level that no longer provides sufficient numbers of new professionals, which has made it imperative to pursue efforts to increase the attractiveness of training, including in particular the initiative to introduce dual training.

**Keywords:** social higher education, training development, dual-type trainings

## ELŐSZÓ

A duális típusú képzésforma szociális felsőoktatásba, konkrétan szociális munka BA szakra való adaptálásnak a lehetősége 2015-ben merült fel. A Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (a továbbiakban: Iskolaszövetség) vezetősége az ezzel kapcsolatos Álláspontjában (2015) ellenezte a „[...] *humán és a segítő szakmáktól távol álló* [...]” képzési forma honi bevezetését. A Károli Gáspár Református Egyetem (a továbbiakban: KRE) és az Iskolaszövetség „Helyi tudásokkal felvértezve. Kutatások és innovatív gyakorlatok a szociális munkában” című, 2015. november 20-án megtartott konferenciáján is jelentős vita zajlott a képzésforma előnyeiről és veszélyeiről. A szociális felsőoktatásban dolgozó szakemberek egy része (Héderné Berta; Hegyesi) – összhangban az Iskolaszövetség álláspontjával - a szociális munkás képzés generalista jellegének sérülésétől, valamint a hallgatók és a kapcsolódó szervezési és adminisztratív feladatok miatt az oktatók túlterhelésétől tartott. A témában a konferencián előadást tartó egyetemi oktató (Soós), építve a 2015-ben lefolytatott kapcsolódó vizsgálatának eredményeire, a képzéstípus bevezetésében a lehetséges veszélyek mellett, kellő körültekintéssel végrehajtott megvalósítás esetén, jelentős lehetőségeket látott, különösen a képzési vonzerő és a hallgatói tapasztalatszerzés növelése, valamint a hátrányos helyzetű hallgatók megsegítése tekintetében (Soós, 2016). A duális képzés vonatkozásában a Szegedi Tudományegyetem Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszékének átfogó vizsgálata szintén arra jutott, hogy bizonyos feltételek teljesülése esetén, a bevezetés előnyei jelentősebbek lehetnek a veszélyeknél (Mihalka, 2017).

Az új képzési forma a 2019/2020. tanévtől működik a budapesti és a dél-alföldi képzőintézményekben. Tanulmányunkban a duális képzés felsőoktatási bevezetésének

okait, a képzési modell alapvető szabályait és jellemzőit, a szociális munka területén való bevezetés előzményeit, valamint a képzési modell elvi előnyeit és veszélyeit vesszük sorra. Bemutatjuk továbbá a Gál Ferenc Egyetem duális szociális munka szakja képzési curriculumának fejlesztési hátterét és folyamatait. A humán segítség területén megvalósított oktatási innováció fejlesztő hatását, eredményességét a duális képzésbe bekapcsolódott hallgatókkal és mentoraikkal készített fókuszcsoportos interjúk kutatási eredményeink elemzésével igazoljuk.

## **A DUÁLIS RENDSZERŰ FELSŐFOKÚ KÉPZÉSEK KIALAKÍTÁSÁNAK OKAI, CÉLJAI**

A Magyarországra adaptált duális modell alapelveit a német műszaki felsőoktatásban dolgozták ki. A felsőoktatási intézmény és az ipari vállalatok között a képzési feladatok megosztásán alapuló, gyakorlatközpontú oktatási formát alapvetően a szükséglet hívta életre. A tőkeerős ipari cégek gyakran olyan drága innovatív eszközöket alkalmaztak, amelyekkel a felsőoktatási intézmények nem rendelkeztek, s melyek kezelésének megtanulására így csak céges környezetben volt lehetőség. A duális képzés elindítása a hallgatók gyorsabb céges integrálását tette lehetővé (Jósvai, 2015).

A modell kialakításának másik oka az egyes ipari ágazatokban realizálódó munkaerőhiány volt. Célként jelent meg, hogy a munkaerőhiánnyal küzdő területekhez kapcsolódó képzéseket – a már a képzés során megszerezhető bérrel, valamint a gyakorlatorientált, közvetlenül hasznosítható ismereteket nyújtó képzési rendszerrel – vonzóbbá tegyék a fiatalok számára. A modell központi eleme tehát a képzési feladatok megosztása elsősorban annak érdekében, hogy a képzések jobban tudjanak alkalmazkodni a munkáltatók igényeihez, s ezen keresztül a hallgatók, vagyis a potenciális munkavállalók elvárásaihoz is. Németországban a duális jellegű képzéseknek többféle modellje működik, a képző intézmények a vállalati partnerekkel egyeztetve maguk választhatják ki az adott szakterülethez leginkább alkalmazkodó modellt. A képzéstípus bevezetésének fontos eredménye, hogy e műszaki képzési területek valóban vonzóvá váltak napjaink egyre gyakorlatiasabban gondolkodó fiataljai számára, s ennek hatására számos területen megszűnt, vagy jelentősen csökkent a diplomás munkaerőhiány (Jósvai, 2015).

## **AZ ELSŐ DUÁLIS JELLEGŰ KÉPZÉSI TAPASZTALATOK A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN**

A duális képzések hazai bevezetését modellkísérletek előzték meg. Az egyik a Széchenyi István Egyetemen (a továbbiakban SZE) mások mellett az AUDI Hungáriával együttműködésben megvalósított „Practing modell” volt. Ennek a lényege, hogy a BA szakos hallgatók 2,5 évig elsősorban elméleti képzésben vesznek részt, az utolsó évet viszont egészében az általuk ekkor kiválasztott, a képzéssel együttműködő gyakorlati helyen töltik. „Az ipari gyakorlat ideje alatt a hallgatók kedvezményes tanulmányi rend szerint tanulhatnak, és a Practing Alapítvány ösztöndíjában (minimum 40 000

Ft/hó) részesülnek (SZE, 2015).” Az utolsó év elméleti stúdiumainak teljesítését kidolgozott e-tananyag segíti, a gyakorlati idő alatt ezekből a hallgató alapvetően önállóan készül fel.

A másik, a Kecskeméti Főiskola (2015) által a mások mellett a Mercedes-Benz Manufacturing Hungaryval együttműködésben megvalósított duális modellben a hallgató az első évtől elkezd a képzés kezdetén kiválasztott gyakorlati helyen a munkába való betanulást. Az elméleti stúdiumok és a gyakorlatok szorosan egymásra épülnek, az elméleti féléveket gyakorlati munkavégzés követi.

Mindkét modell eredményesen zárult. Igaz, a megvalósítási időszaknak voltak nehézségei, a hallgatókra nagyobb teher hárult, s ennek eredményeképpen néhányan csúsztak a képzési feladataik teljesítésével, s a részvevő oktatóknak is több szervezési és adminisztratív feladatot kellett ellátniuk. Ugyanakkor a realizált előnyök a hallgatók, a felsőoktatási intézmények és a cégek részéről egyaránt messze meghaladták a hátrányokat. E kísérleti képzésekbe való bekerülésért nagy verseny folyt a hallgatók között, a résztvevők jelentős pótlólagos ösztöndíjhoz jutottak, s gyakorlatuk révén többségük már a képzés időszakában egy megfelelő munkahelyet szerzett. Ahogy ezzel kapcsolatban az SZE képzésének értékelése kapcsán egyik részvevő hallgató fogalmazott: *»Tanár Úr, ennél jobbat nem tehettek volna velünk«* (Jósvai, 2015). Ugyanakkor a cég is egy „kész munkaerőt” kapott, egy jól működő vállalat pedig a munkahely biztosítása mellett, a honi adóbevételek növeléséhez is hozzájárul.

Fontos azonban kiemelni, hogy a modellkísérletek mellett, a mérnökképzésekben bevezetett duális képzések is jelentős vonzerővel bírtak: „[...] több egyetemen többszörös a túljelentkezés a meghirdetett duális képzésre; a Kecskeméti Főiskolán 67 helyre 800 hallgató, Szombathelyen pedig a rendelkezésre álló 50 helyre 240 jelentkező [...]” (Eduline, 2014). E képzések népszerűségében a gyakorlati helyeként megjelölt neves, nagy cégeknek, a Mercedesnek és az Opelnek is lehetett szerepe, ugyanakkor a duális típusú felsőfokú képzések általános vonzereje sem vitatható. Mindezt jól jelzi, hogy „[...] minden esetben többen jelentkeztek azoknak az intézményeknek az érintett szakjaira, ahol indul duális formában a képzés, mint azokra, ahol ilyen képzési forma nem lesz elérhető szeptembertől” (Felvi, 2015).

## A DUÁLIS FELSOÓKTATÁSI KÉPZÉS ALAPELVEI

A duális felsőoktatási képzésekre vonatkozó érvényben lévő, a modellkísérletekben szerzett tapasztalatokra jelentősen építő szabályozás lényegi elemei az alábbiak;

- A duális képzésben a felsőoktatási intézmény és a gyakorlati hely szorosan együttműködik, a képzési feladatokat megosztják.
- A hallgató a felsőoktatásban mindenképpen szükségszerűen megszerzett ismereteken túl, az adott szervezethez kötődő elméleti és gyakorlati ismereteket szerez, bekapcsolódik a munkába, munkaszerződéssel, bérért alkalmazták.
- A gyakorlatnak rá kell épülnie a normál képzéssel legalább 90%-ban egyező fel-

sőoktatási ismeretekre, egy, indokolt esetben két elméleti félévet követi a termelési/szolgáltatási szektorban letöltendő gyakorlat.

- A hallgató a gyakorlat során elméleti és gyakorlati ismereteket, továbbá munkakultúrát tanul.
- Kötelezően részt vesz a munkában, önálló projektet valósít meg.
- A gyakorlati időtartam nem sértheti a felsőoktatás tanulmányi idejét, a gyakorlat az üres időkre, illetve a vizsgaidőszak egy részére és a tanulmányi szünetekre tevődik (az év során a hallgatóknak legalább négy szabad hetet szükséges biztosítani).
- A hallgató 10 hónapig ösztöndíjat, párhuzamosan 12 hónapig bért kap, amely összege legalább a minimálbér 65%-a.
- A duális jellegű képzés csak nem duálissal párhuzamosan működtethető.
- A munkaszerződést mindkét fél felbonthatja, ekkor a hallgató a nem duális képzési formában folytathatja tanulmányait (Duális Képzési Tanács, 2015-2019).

## **A FELSŐFOKÚ SZOCIÁLIS KÉPZÉSEK ELINDULÁSA MAGYARORSZÁGON**

A szocialista társadalmi berendezkedés eredményeképpen a rendszerváltást megelőző időszakban a szociális szolgáltatási rendszer kiépítetlen volt (Ferge, 1986), s a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán zajló szociális szervező, valamint ELTE-n 1985-től „féllegálisan” működő szociálpolitika képzéseken<sup>1</sup> kívül, ekkor nem képeztek a magyar felsőoktatásban szociális szakembereket. A működő intézmények munkaerő szükségletét így kiegészítetlen, illetve más típusú képzettséggel rendelkező munkavállalókkal elégítették ki. E kedvezőtlen helyzetet tovább nehezítette, hogy a rendszerváltás időszakában tömegesen jelentek meg beavatkozást igénylő, ekkor Magyarországon ismét szinte új típusúnak tekinthető problémák (hajléktalanság, munkanélküliség). A fentiek miatt új típusú és nagyobb volumenű szociális szolgáltatási rendszert kellett kialakítani. Ennek következtében rövid időn belül, nagyszámú szociális szakember foglalkoztatására mutatkozott igény. E társadalmi szükségletre reagálva indult el 1989-ben a főiskolai szintű szociális munkás és a szociálpedagógus képzés Szekszárdon, illetve Esztergomban (Soós, 2005). Egy évvel később – az ezzel kapcsolatos 1990-ben Sopronban lezajlott konferencián kidolgozott elveket követve – Budapesten a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán és a ELTE-n, valamint Nyíregyházán, Pécsen, Szegeden és Szombathelyen elindult az alapvetően gyakorlatcentrikus szociális munkás főiskolai képzés (Balogh és mtsai, 2015).

## **A FELSŐOKTATÁSI KÉPZÉSI RÉSZVÉTEL**

### **ÉS A SZAKEMBERSZÜKSÉGLET ALAKULÁSA A SZOCIÁLIS KÉPZÉSEKBEN**

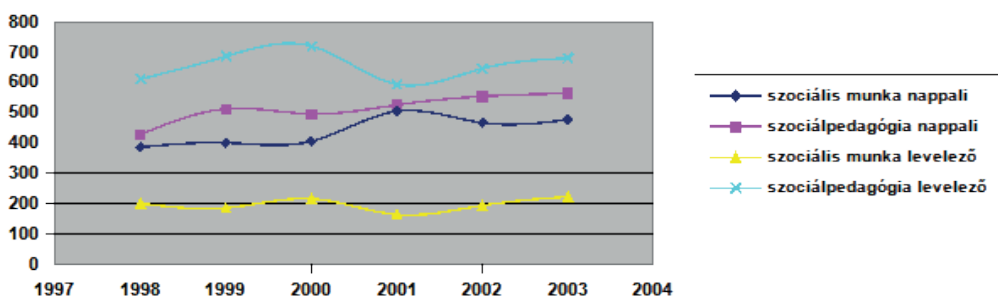
A társadalmi igényekre és szükségletekre - melyek egybeestek a felsőfokú képzések

---

<sup>1</sup> A hallgatók hivatalosan szociológia szakon tanultak, ám ténylegesen szociálpolitikus képzésben vettek részt.

iránti kereslet jelentős növekedésével és a felsőoktatás kapuinak széles rétegek előtti kitérővel – az átalakuló és exponenciálisan növekvő méretű felsőoktatás<sup>2</sup> gyorsan reagált, ennek eredményeképpen újabb és újabb képzési helyeken indítottak szociális munkás és szociálpedagógus főiskolai képzéseket. Ez jelentős hallgatói létszámnövekedést eredményezett. „A kilencvenes évek közepéhez képest 2002-re majdnem háromszorosára nőtt a szociális alapképzésekben résztvevők száma. Ekkorra már közel 11.000 diák tanult felsőoktatási intézményekben [...] 2008-ban összesen 10.225-en vettek részt valamilyen szociális képzésben” (Temesvári, 2010: 36). Ebben az évben a szociális képzésekre jelentkezők aránya az összes jelentkezőhöz képest elérte az 5%-ot (Felvi.hu 2009 in Temesváry, 2010.), amely volumen hosszú távon jelentősen meghaladta a tényleges szakmetszükségletet. Érdekes az expanziós időszak hallgatói összetételét részletesebben megvizsgálni (1. ábra).

1. sz. ábra: Államilag finanszírozott helyek létszámainak alakulása 1998 és 2003 között az általános szociális munkás és a szociálpedagógus hallgatók vonatkozásában



Forrás: Felsőoktatási felvételi tájékoztató 1997-2002. (in Temesváry, 2010: 39).

„A szociálpedagógus hallgatók közül kétszer annyian tanulnak levelező tagozaton, mint nappali képzésben. Kiemelkedő levelezős képző intézmények a Nyugat-Magyarországi Egyetem és a Debreceni Egyetem, míg a kisebbek közül az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, mely három intézmény a szociálpedagógus levelező hallgatók kétharmadának képzéséért felelős” (Temesváry, 2010).

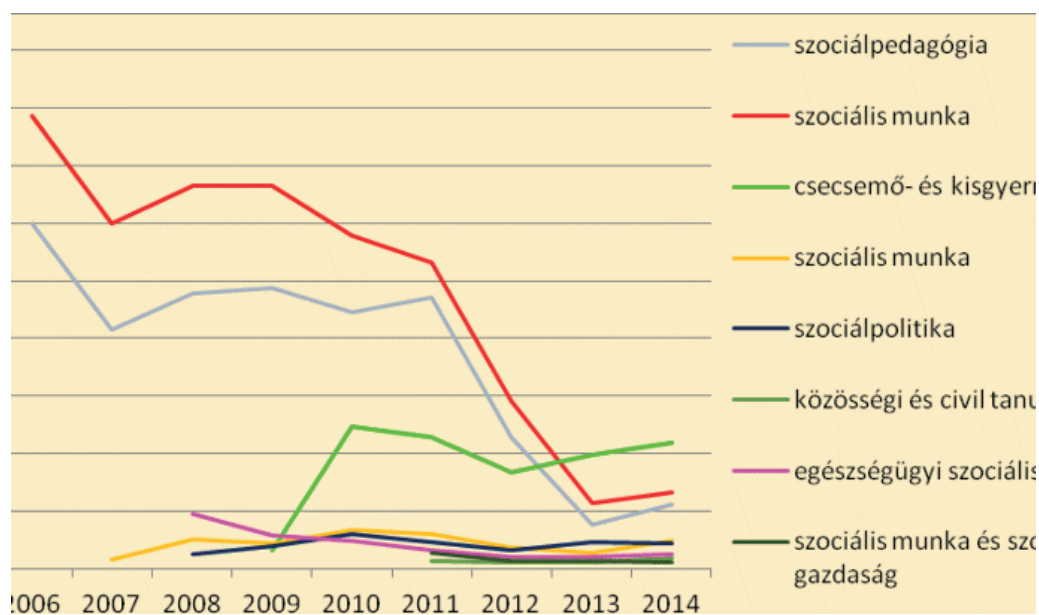
A „képzési boomnak” csupán egyik, vélhetően nem is a fő oka volt a szociális szakemberek iránti igény növekedése. Legalább ekkora hajtóerő volt az „általános”, „bármilyen” típusú diploma iránti igény. Ez részben a szocialista időszak „hagyatéka”, mivel a magánszektor ekkor hiányzott, az állami szektorban való elhelyezkedés pedig – legalábbis a szocializmus időszakának második felében és általánosságban – a képzettségi szint bizonyult döntőnek. Az ekkor célzottan kirívóan alacsony létszám-

<sup>2</sup> A hallgatói létszám 1990–2002 között - csökkenő korosztályi létszám mellett – megnégyszereződött (KSH, 2009).

mal működtetett felsőoktatásban megszerzett, gyakorlatilag bármilyen típusú diploma jelentős foglalkoztatási és egyéb előnyöket (pl. gyorsabban kiutalt állami bérlakás) jelentett.<sup>3</sup> Emellett a rendszerváltást követően egyes munkahelyeken, különösen a közszférában, valóban megkövetelték egy diplomát, vagy ha nem is követelték meg, annak megszerzése jelentős bérelőnyt jelentett és jelent ma is. Ezért ezen időszakban jellemző volt a hallgatói létszám jelentős növekedése azon képzések levelező tagozatán, amelyeken relatíve kisebb energiabefektetéssel lehetett megszerezni valamely (döntően humán vagy társadalomtudományi) diplomát.<sup>4</sup>

Az általános diplomaigény döntő részének kielégítését követően a létszámadatok - közelítve a hosszú távú szakmai szükségletekhez – hozzávetőlegesen a felére csökkentek, s közben a nappali/levelező tagozaton tanulók egymáshoz viszonyított aránya is jelentősen változott. (2. ábra)

2. ábra: Az egyes szociális alapképzésekre felvételt nyert hallgatók képzési forma szerinti megoszlása



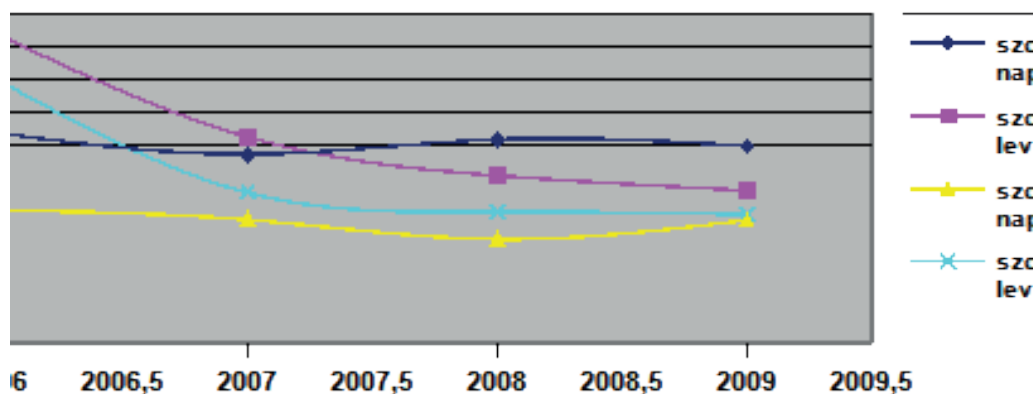
Forrás: [www.felvi.hu](http://www.felvi.hu) (in Temesváry, 2010: 39).

A 2009-2012 közötti évekre jellemző lassú csökkenés időszaka 2013-ra zárult le, ekkortól a felvett hallgatók száma drasztikusan visszaesett (3. ábra.)

<sup>3</sup> Ekkor vált „szállóigévé” az idősebbek körében ma is sokat emlegetett mondat, ti; „A boldoguláshoz mindenképpen kell egy diploma.”

<sup>4</sup> Aligha szükséges ecsetelni, e jelenség milyen hosszú távú hatással bírt e szakok és e szakmák társadalmi megítélésére.

3. ábra: a szociális felsőoktatási szakokra felvett hallgatók száma 2006–2014 (fő)



*Forrás: www.felvi.hu (in Balogh és mtsai, 2015:27).*

A visszaesés kezdete az az év volt, amikortól a társadalomtudományi képzésekben kötelező felvételi követelménnyé vált legalább egy tantárgyból az emelt szintű érettségi vizsga letétele. E követelmény nagy számban téríthette el e képzésektől a gyengébb iskolai eredményű, korábban jelentős arányban szociális képzésekre jelentkező tanulókat. Ennek hatására az országos összes hallgatói létszám évfolyamonként mindössze néhány száz főre esett vissza, s e szinten stagnált egészen napjainkig. A korábbi időszakok tanulói összetétele alapján (Balogh et al., 2015) feltételezhető, hogy a hátrányosabb helyzetű, a szakmára nyitott, de kevésbé jó tanulmányi eredményű hallgatók jelentős arányban kiszorulhattak e képzésekből.

### AZ ELLÁTÓRENDSZER SZAKEMBERSZÜKSÉGLETÉNEK ALAKULÁSA

A szociális ágazatban alkalmazottak létszáma a '90-es évektől - kisebb hullámzásokkal, megtorpanásokkal - folyamatosan növekszik. Az Emberi Erőforrás Minisztérium adatai (MTI, 2013) szerint 2013 decemberében már mintegy 73.000 szakmai álláshelyet tartottak nyilván, melynek hozzávetőlegesen harmada diplomához kötött, vagyis legalább 24-25.000 diplomás – többségében szociális végzettségű szakember – alkalmazására volt szükség. Ezen időszaktól csak ágazati összesített adatokkal rendelkezünk - 2021-ben 167.800 fő dolgozott a szektorban (KSH, 2022) - ám a korábbi arányok alapján joggal feltételezhető, hogy a munkavállalók több mint fele (90.000-100.000 fő között) dolgozhat szakmai, ennek pedig hozzávetőlegesen harmada diplomát igénylő munkakörben (KSH, 2022).

Az alacsony társadalmi és anyagi megbecsültség, a lelkileg kimerítő munka miatt, a szakmában jelentős a pályaelhagyás, egy 2021-ben végzett reprezentatív vizsgálat (Gyarmati, 2021) eredménye alapján az intézményi fluktuációs ráta 26%-os (!) a szektorban, igaz, az egyes intézményeket elhagyók egy része ágazaton belül vált, ám jelentős a pályaelhagyók aránya is. Ezért évente többes nagyságrendű folyamatos utánpótlásra van/lenne szükség. Ráadásul a társadalom elöregedése, a szociális problémák növekedése miatt, a szakemberek iránti igény folyamatos növekedése prognosztizálható. A szociális ágazat, ezáltal a szociális felsőoktatás azonban kevésbé vonzza a fiatalokat. Mindezt jól mutatja, hogy 2021-ben a szociális szektorban; „Az átlagéletkor 48 év. A pályakezdők aránya (20-30 éves korcsoport) mindössze 6%. [...] 40-60 év közötti a dolgozók 73%-a” (Gyarmati, 2021).

A foglalkoztatási szükségletek és a hallgatói létszámok között tehát nagy az eltérés, ráadásul a hallgatók jelentős része végül nem szerez diplomát, illetve más területen tanul tovább, vagy helyezkedik el, ami napjainkra a szakképzett munkaerő jelentős hiányához vezetett az ágazatban. Ebből következően a hallgatói létszám növelése, a szakmai utánpótlás biztosítása fontos társadalmi és szociális szakmai érdek. Az elmúlt években a képzési létszám növelésére tett kísérletek – a felsőoktatási intézmények PR tevékenységének és toborzó munkájának a fokozása, társadalomismeret tantárgyból emelt szintű érettségire felkészítő ingyenes tanfolyamokat meghirdetése és lebonyolítása – nem hozta meg a várt eredményeket. Ezt azért fontos kiemelni, mivel a duális képzés bevezetésének egyik fő indoka a szakemberhiányos területeken az adott szakmának a fiatalabb korosztályok számára vonzóbbá tétele, illetve a munkaerőhiány mielőbbi pótlása volt.

## **A FELSŐFOKÚ SZOCIÁLIS KÉPZÉSEKBE TANULÓK TÁRSADALMI ÖSSZETÉTELE**

Balogh és munkatársai (2015) valamennyi képzőhelyre kiterjedő kutatása alapján, a képzésekben résztvevők jelentős arányban hátrányos helyzetű családokból származó, leendő elsőgenerációs értelmiségiek. Kiemelik azt is, hogy a szociális képzések iránt nagy számban érdeklődnek hátrányos helyzetű, részben emiatt a segítő szakma végzésére motivált, ám gyengébb tanulási teljesítményű, így e képzésekbe bekerülni nem tudó fiatalok.

Az egri, a győri és a hajdúböszörményi szociálpedagógus képzésekben szerzett (oktatói) tapasztalatok alapján a hallgatók megélhetési gondjai miatt, gyakori a tanulás melletti munkavállalás, s emiatt jelentős arányú a „kedvezményes tanulmányi rend” kérelmezése is. Az alsóbb évfolyamú hallgatók jellemzően nem szociális szakmai, hanem döntően kereskedelmi vagy ipari jellegű állást találnak. Ezt a típusú munkavégzést és a tanulást rendszerint nehezen tudják összeegyeztetni, s gyakran elveszítik a szociális segítő szakma iránti motivációjukat, így e hallgatók jelentős részét a képzések és a szakma végül el is veszíti.

Kapcsolattartó szerző:

Soós Zsolt

Gál Ferenc Egyetem

Egészség- és Szociális Tudományi Kar

5700 Gyula

Szent István u. 17-19.

soos.zsolt@gfe.hu

Corresponding author:

Zsolt Soós

Faculty of Health and Social Sciences

Gál Ferenc University

Szent István str. 17-19.

5700 Gyula, Hungary

soos.zsolt@gfe.hu

Hivatkozás: Homoki, A., & Soós, Zs. (2022). Duális képzés a szociális felsőoktatásban I. *Deliberationes* 15(2), 165-175.

## IRODALOMJEGYZÉK

- A Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) (2015) Álláspontja a duális képzésről a felsőfokú szociális képzésekben. [http://www.3sz.hu/sites/default/files/ISZ\\_allasfoglalasa\\_a\\_dualis\\_kepzesrol\\_2015\\_04\\_30\\_0.pdf](http://www.3sz.hu/sites/default/files/ISZ_allasfoglalasa_a_dualis_kepzesrol_2015_04_30_0.pdf) (Letöltés: 2022.11.12).
- Balogh, E., Budai, I., Goldmann, R., Puli, E., & Szöllősi, G. (2015). Felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd Szociális munka Folyóirat*, 4 (Különszám), 1-98.
- Bálint, J., Polónyi, I., & Siklós, B. (2006). *A felsőoktatás minősége*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Duális Képzési Tanács. (2015-2019). *A duális felsőfokú képzés alapelvei*. [https://2015-2019.kormany.hu/download/4/1d/50000/Az%20Nftv-ben%](https://2015-2019.kormany.hu/download/4/1d/50000/Az%20Nftv-ben%20) (Letöltés: 2022. 11. 12.)
- EduLine. (2015). Itt a feketeleves: többszörös a túljelentkezés több egyetemre is. [http://eduline.hu/felsooktatas/2015/4/1/dualis\\_kepzes\\_felsooktatasban\\_tuljelenteke\\_0WK96Q](http://eduline.hu/felsooktatas/2015/4/1/dualis_kepzes_felsooktatasban_tuljelenteke_0WK96Q) (Letöltés: 2015.05.09.)
- Felvi.hu. (2015). Több mint 105 ezren jelentkeztek a 2015 szeptemberében induló képzésekre. [http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/jelentkezo\\_es\\_felvettek/15a\\_jelentkezo\\_stat](http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_es_felvettek/15a_jelentkezo_stat) (Letöltés: 2015.10.09.)
- Ferge, Zs. (1986). *Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből*. Magvető.
- Kecskeméti Főiskola (2015). A duális képzésről. <http://felveteli.kefo.hu/dualis-tipusu-kepzes> (Letöltés: 2015.10.09.)
- Gyarmati, A. (2021). A szociális ágazatban dolgozók munkakörülményeinek, járványhelyzettel, szakszervezetekkel kapcsolatos véleményének felmérése. [https://www.researchgate.net/publication/349519530\\_A\\_szocialis\\_agazatban\\_dolgozok\\_munkakorulmenyei\\_jarvanykezeles\\_erdekervenyesites](https://www.researchgate.net/publication/349519530_A_szocialis_agazatban_dolgozok_munkakorulmenyei_jarvanykezeles_erdekervenyesites) (Letöltés: 2022.11.12)
- Magyar Távirati Iroda. (2013). Jön a szociális életpályamodell. [http://m.portfolio.hu/gazdasag/munkaugy/jon\\_a\\_szocialis\\_eletpalyamodell.193012.html](http://m.portfolio.hu/gazdasag/munkaugy/jon_a_szocialis_eletpalyamodell.193012.html) (Letöltés: 2015.07.04.)

- Mihálka, M. (2015). Duális képzés a szociális munkában? A bevezethetőség vizsgálata a Dél-Alföld régióban. *Párbeszéd Szociális Munka Folyóirat* 4 (1), (oldalszám nélkül).
- Soós, Zs. (2005). *A szociális munka alapjai*. Comenius Bt.
- Soós, Zs. (2015). *A duális típusú képzés alkalmazásának lehetséges előnyei és veszélyei a szociális felsőoktatásban*. Szekcióelőadás. „Helyi tudásokkal felvértezve. Kutatók és innovatív gyakorlatok a szociális munkában.” c. szakmai konferencia. Károli Gáspár Református Egyetem - Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség). Budapest, 2015. november 20.
- Soós, Zs. (2016). A felsőfokú szociális képzések megújításának egy lehetséges eszköze: a duális képzés. *Szociálpedagógia*, 4 (1-2), 96-103.
- Soós, Zs. (2015). Interjú a duális képzésről Dr. Jósvai Jánossal, a Széchenyi István Egyetem járműipari gyakorlatokért felelős oktatójával. Készült 2015. szeptember 25. Széchenyi István Egyetem, Győr. Széchenyi István Egyetem. A practicingról. [http://karrier.szepportal.hu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=19&Itemid=49](http://karrier.szepportal.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=49) (Letöltés: 2015.10.09.)
- Temesváry, Zs. (2010). A szociális szakképzések helyzete a mai magyar felsőoktatásban. *Kapocs*, 44 (1), 34-41.
- Felhasznált jogszabály és statisztikai adatbázisok, háttérforrások:
- Központi Statisztikai Hivatal. (2009). Statisztikai tükör. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel30812.pdf> (Letöltés: 2015.05.09.)
- Központi Statisztikai Hivatal. (2022). Az alkalmazásban állók száma nemzetgazdasági áganként, 2021. [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/mun/hu/mun0052.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0052.html) (Letöltés: 2022.11.12.)

**DUÁLIS KÉPZÉS A SZOCIÁLIS FELŐOKTATÁSBAN II.  
A DUÁLIS KÉPZÉS BEVEZETÉSE A GÁL FERENC EGYETEM  
SZOCIÁLIS MUNKA SZAKÁN**

Homoki Andrea, Soós Zsolt

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

**Absztrakt**

A tanulmányorozatban a duális típusú képzésnek a szociális felsőoktatásban történő meghonosodásáról és kimutatható eredményeiről számolunk be.

E tanulmányrészben ismertetjük a duális típusú képzés szociális felsőoktatásba való bevezetésének előzményeit, különös tekintettel a Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület vezetőségének a képzéstípussal kapcsolatos Álláspontjának (2015) a részletes bemutatására. Ezen Álláspontjában az Egyesület vezetősége – egyes esetleges negatív következmények bekövetkezésétől, különösen a képzés generális jellegének sérülésétől tartva - dilemmákat fogalmazott meg a képzési forma honi bevezetésével kapcsolatban.

Ezzel párhuzamba állítva részletesen ismertetjük azon a témakörben megjelent előzetes kutatás (Soós, 2016) eredményeit, amelyek alapján a kutatást végző szakember úgy vélte, hogy a kellő körültekintéssel bevezetett képzési forma előnyei - különösen a képzési vonzerő és a hallgatói tapasztalatszerzés növelése, valamint a hátrányos helyzetű hallgatók megsegítése tekintetében – messze meghaladhatják a veszélyeket.

Kutatásunkban elsősorban arra kerestünk választ, hogy a Gál Ferenc Egyetem duális típusú szociális munkás képzésében a kedvező, vagy a kedvezőtlen hatások érhetőek-e inkább tetten.

E tanulmányrészben ismertetjük továbbá a képzéstípus Gál Ferenc Egyetemen való bevezetésének folyamatát, valamint működtetésének fő jellemzőit.

**Kulcsszavak:** duális képzés bevezetése, veszélyek és előnyök, képzésfejlesztés a Gál Ferenc Egyetemen

# THE DUAL TRAINING IN THE SOCIAL HIGHER EDUCATION II. A THE IMPLEMENT OF THE SOCIAL WORKER'S DUAL TRAINING AT FERENC GÁL UNIVERSITY

Andrea Homoki, Zsolt Soós  
Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

## Abstract

In this series of studies, we will report on the establishment and demonstrable results of dual-type training in social higher education.

In this part of the study, the background to the introduction of dual-type training in social higher education is presented, with a special focus on the detailed presentation of the position of the Board of the Hungarian Association for the Training of Social Professionals (2015). In this Position Paper, the Association's leadership, fearing certain possible negative consequences, in particular the damage to the generality of the training, formulated dilemmas regarding the introduction of this type of training in Hungary.

In parallel, we present in detail the results of a preliminary study on this topic (Soós, 2016), which led the researcher to conclude that the benefits of a carefully implemented training format, especially in terms of increasing the attractiveness of the training and the student experience, and helping disadvantaged students, could far outweigh the risks.

In our research, we primarily sought to answer the question of whether the positive or negative effects of the dual type of social work training at Gál Ferenc University are more evident.

In this part of the study, we also describe the process of introducing this type of training at Gál Ferenc University and the main features of its operation.

**Keywords:** introduction of the dual-type training, dangers and benefits, training development at the Ferenc Gál University

## A DUÁLIS KÉPZÉS SZOCIÁLIS FELSŐOKTATÁSBA VALÓ BEVEZETÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI

A duális típusú képzésnek a szociális felsőoktatásba való bevezetése kapcsán az oktatók körében intenzív diszkurzusok, viták zajlottak. A bevezetés időszakában még nem készültek átfogó, reprezentatív vizsgálatok, így e diszkurzusok jellemzően a résztvevők szubjektív meglátásaira, előfeltevéseire épültek. Kiseb, nem reprezentatív felmérések, melyekben szociális intézmények vezetői, illetve szociális képzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók elmondták – az egész szakmai, illetve hallgatói közösségre vonatkozóan nyilvánvalóan szintén nem általánosítható - véleményüket, viszont születtek (Soós, 2016).

A tanulmány e részében az Iskolaszövetségnek a témakörben meghozott Álláspontját (2015), a kérdésben a KRE és az Iskolaszövetség közös konferenciáján (2015.11.20) megszólaló oktatók (Hegyesi Gábor; Héderné Berta Edina) véleményeit, valamint Soós Zsoltnak (2016) a témához kapcsolódó vizsgálati eredményeit összegezzük. Emellett ismertetjük, hogyan történt meg a Gál Ferenc Egyetemen a duális szociális munka BA szak bevezetésének az előkészítése, a képzés elindítása, s az előkészítéshez és a szak működtetéséhez milyen munkafeladatok és tevékenységek kapcsolódtak/kapcsolódnak.

*Az Iskolaszövetség Álláspontjának (2015) főbb elemei, oktatói ellenvélemények*

- Az Iskolaszövetség vezetősége ellenezte a duális képzés szociális munka területre való bevezetését, alapvetően az alább megfogalmazott okokból;
- A gyakorlati képzés generális jellegének elvesztésétől való félelem, amely eredményeképpen a hallgatók kevesebb gyakorlati terület tekintetében szereznek ismereteket. „[...] generalista képzésben egyetlen gyakorlati hely nem alkalmas mindazoknak az általános ismereteknek, készségeknek és módszereknek a tanulására, melyeket a szociális munka alkalmazása megkövetel a szakemberektől” (Álláspont, 2015:1)<sup>1</sup>
- A duális képzés feltételeinek a hiánya, különösen a terepintézményekben. Annak a feltételezése, hogy; „[...] forráshiány miatt nem biztosított a duális képzés alapfeltételeként a hallgatók díjazása, a megfelelő infrastrukturális és humán erőforrásháttér a gyakorlati oktatásában. [...] A szociális intézménynek nem áll érdekében szűkös költségvetéséből a gyakorlati képzésre is fordítani” (Álláspont, 2015:1).
- A hallgatókra nehezedő túlzott teher, különösen az, hogy a vizsgaidőszak egy jelentős részében, a vizsgákra való készüléssel mellett kell a gyakorlatot végezniük<sup>2</sup> (Héderné Berta, 2015; Hegyesi, 2015).
- A szociális felsőoktatási intézményekre nehezedő túlzott szervezési és adminisztratív teher feltételezése, amely az egyébként is kislétszámú oktatói gárdát súlytaná (Héderné Berta, 2015).

---

1 Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az ekkor már érvényben lévő képzési alapelvek (Duális Képzési Tanács, 2015) egyértelműen kimondták, hogy a szorgalmi időszakot, ezzel együtt a szorgalmi időszakban teljesülő szakmai gyakorlatokat a duális képzés nem érinti. A gyakorlatok generalista jellegének sérülésétől való félelem így objektíven szemlélve akkor sem tűnt reálisnak.

2 A feltételezés az adott időszak magyar felsőoktatási gyakorlatára épül, melynek jellemzője, hogy a tanulás és a vizsgázás a vizsgaidőszakra koncentrálódik. Ugyanakkor például az angolszász egyetemeken a hallgatók értékelése elsősorban és döntően a folyamatos évközi feladatokra épül, a jellemzően rövid időszakokra koncentrálódó, néhány főbb tantárgyra épülő, döntően írásbeli vizsgázás emellett csupán kiegészítő szerepet tölt be. Az utóbbi – egyébiránt hatásosabb és hatékonyabb – oktatási és tanulási modell (Bálint, Polónyi, Siklós, 2006), amely megvalósítását a magyar szabályozás (Nft) is lehetővé teszi, jobban illeszkedik a duális képzésekhez.

### *A bevezetés időszakában megkérdezett intézményvezetők véleménye*

A korábban hivatkozott kutatásban (Soós, 2016) megkérdezett négy vezető, az egri családok átmeneti otthonának (CSÁO), a győri családsegítő és gyermekjóléti szolgálatnak (CSSZS), a győri gyermekotthonnak (GYEO), valamint a győri szociális irodának (SZI) a vezetője egyaránt azt feltételezte, hogy megfelelő humán-erőforrás és anyagi feltételek megléte esetén, vagyis nagyobb, jobb szakember ellátottságú, stabil költségvetésű intézményekben, e képzési forma előnyös lenne a hallgató és az intézmény számára egyaránt. A győri szakemberek úgy látták, hogy erre a város szociális intézményeiben 2015-ben a forrás is rendelkezésre állt.

*A modell kapcsán az alábbi lehetséges előnyöket fogalmazták meg;*

– A hallgatók teljesebb képet kapnának a szociális szektorról, jobban egymásra épülhetne az elméleti és a gyakorlati képzés.

*„Folyamatosan kapcsolódhatna az elmélet és a gyakorlat, nem lenne »aha« élmény, hogy ez a jogszabály, amit megtanultam, de nem is értem mit jelent, ténylegesen mit jelent a gyakorlatban, hogyan valósul meg.” (CSSZS) „Gyakorlatorientáltabb képzés lehetne, nincsenek tisztában a terület működésével a sok gyakorlat ellenére sem.” (SZI)*

– A hallgató már a képzés közben megtanulhatná az elvárt és elfogadható munkakultúrát.

*„A középiskolában benne van egy szigorú rendben, a felsőoktatásban felszabadul, sokkal kötetlenebb, sok mindent megtehet. Itt megtanulhatná az elvárt munkakultúrát, hogy időre kell jönni, hogy felelősséget kell vállalnia.” (GYEO)*

– Az intézmény rendelkezésére állna egy olyan – fiatal és lelkes - plusz munkatárs, aki segíthetne a feladatok ellátásában, s a többieket is motiválhatná.

*„Ha intenzíven nálunk van, az első gyakorlati év végére gyakorlatilag be tudna tanulni, szinte teljes értékű munkaező lehetne.” (GYEO) „Folyamatos létszám gondok vannak, fontos és hasznos lenne egy megbízható, beosztható ember. Pl. amikor most csak egy fő van, akkor második segítőnek beosztható lenne.<sup>3</sup> [...] Ha van fiatal gyakornok, általában megpezdíti a munkahelyi életet, motiválóan hat a többi munkatársra.” (CSÁO)*

– Az intézmény munkaező utánpótlása biztosítható lenne, a képzés végére egy azonnal teljes értékű munkaezőre alkalmas, ismert és megbízható munkatársat kaphatnának.

---

<sup>3</sup> Ami egyben az olcsóbban megszerezhető és bevethető munkaező átmeneti, a képzés végéig tartó alkalmazásának problémáját is felveti.

*„Megoldaná a szakmai utánpótlás problémáját, nem véletlenszerűen kellene keresni, ha szükséges, új munkaerőt.” (CSÁO)*

Valamennyi kérdezett fontosnak tartotta kiemelni azonban azt is, hogy ezen előnyök csakis akkor realizálódhatnak, amennyiben a terepintézményben megfelelő számú és kapacitású (vagyis nem túlterhelt), jól felkészült és kellő tapasztalattal bíró szociális szakember dolgozik, valamint a kapcsolódó többletforrások is rendelkezésre állnak ezen oktatási forma finanszírozásához.

*Ugyanakkor a képzési modell lehetséges veszélyének tartották, hogy:*

– A hallgató túl hamar kényszerül arra, hogy szakterületet válasszon, akkor, amikor még nem ismeri a rendszert.<sup>4</sup>

*„A szociális terület olyan hivatás, amely elkötelezettséget, affinitást is igényel. Nem véletlenül van önismeret a képzésben. Akkor kell választania, amikor még nem rendelkezik kellő önismerettel sem ahhoz, hogy mihez van affinitása, mit tudna szívesen, elköteleződéssel végezni. Még a családsegítésben van sok terület, ha egyik mégsem áll hozzá közel, mást is próbálhat, de egy bentlakásos idős vagy fogyatékos otthonban kevésbé.” (CSSZS)*

– Ez az oktatási forma túl nagy terhet róhat a fiatalokra, akik jelentős része – szüleikhez képest - a terhelés szempontjából már kisebb nyomású időszakban szocializálódott.

*„Ez talán túl nagy terhet ró egy mai fiatalra.” (GYEO)*

– Ha a forrásokat az állam vagy a fenntartó nem biztosítja célzottan, túlzott anyagi terheket róhatna a forráshiányosabb intézményekre, melyek célzott forrásbiztosítás nélkül vélhetően nem tudnának részt venni e modellben.

– A megkérdezettek mindannyian tartottak attól is, hogy a gyakornok betanításához biztosított tereptanári különjutatás nélkül, amennyiben ez nem lenne, kisebb lehet a munkatársi motiváció a betanításban (Soós, 2016).

---

<sup>4</sup> A duális típusú szociális munka BA képzésben már az első gyakorlati időszak után lehetősége van a hallgatónak szakmai területváltásra. E lehetőséggel – amelyet a Gál Ferenc Egyetemmel együttműködő integrált kistérségi szociális és gyermekjóléti intézmény vezetője és munkatársai is fontosnak tartanak - a hallgatók egy része a képzés során élt is.

*Megkérdezett hallgatók<sup>5</sup> véleménye a duális képzés előnyeiről, az abban rejlő lehetőségekről:*

- A szakma gyakorlásának és a szakmai fejlődésnek a lehetősége.

*„Jó lenne, ha szakmai munkát végezhetnék, akkor amit megtanulok, azt gyakorolhatnám, nem kellene egészen mást csinálni.” „Egész nyáron Erzsébet táborban dolgoztam, nagyon jó volt, jó, hogy szakmai munkát végezhettem. Szerintem többségünk szívesen csinálna nyáron szakmai munkát. Nagyon sokan dolgoznak így is nyáron, legtöbben a Tescoban.” „Aki nem dolgozik, amúgy sem nagyon tud mit kezdeni egész nyáron. [...] Jó lenne, ha hasznosan lehetne tölteni, fejlődhetnénk is vele.”*

- Jövedelemszerzési lehetőség szakmai jellegű munkavégzéssel.

*„Nekem nagyon fontos, hogy legyen bevételen, de még diákmunkát sem sikerül mindig találni.” „14.000 az albérleti díjam, nagyon jó lenne, ha legalább azt stabilan meg tudnám keresni.” „Ez egy nagyon jó lehetőség lenne, a többségünk dolgozik, akármennyit is dolgozok, 25-nél többet nem tudok megkeresni a Tescoban. Így, ha mondjuk egy 15 körül keresnék, és szakmai munkát végezhetnék, az már nagyon motiváló lenne. Ha ennél tényleg többet, az már az álom kategória.”<sup>6</sup>*

- A későbbi, nagyobb esélyű elhelyezkedés lehetősége szakmai munkakörben.

*„Az nagy előny, hogy ha bejön a dolog, a végén eleve megvan a munkahely.” „Az önéletrajzban sem mindegy, hogy most azt tudom beírni, hogy két évet dolgoztam a csavargárban, vagy azt tudnám beírni, két évet dolgoztam a szakmában.” „Gyakran önkénteskedem, nagyon szeretem csinálni. [...] Az is nagy előny, hogy itt helyben a szakmában jól megismertek, ez nagy előny lesz, ha majd állást keresek.”*

### **Hátrányok és veszélyek**

- Túlzottan nagy teher, ami a tanulás rovására mehet.

*„Én személy szerint nem vállalnám, mert félok, hogy a tanulás rovására menne. Ha meg nem tanulok jól, nem kapok ösztöndíjat, még a tantárgy újrafelvételéért is fizetni kell, ugyanott vagyok.” „Ha ki lehet szállni, ha mégsem megy, úgy oké, mert azért elég nagy tehernek tűnik.” (Soós, 2016)*

<sup>5</sup> A kutatás során az egri szociálpedagógus képzés nappali tagozatos hallgatóival készítettem fókusz-csoportos interjúkat.

<sup>6</sup> A 2015. évi, más szakterületeken már érvényben lévő szabályozás értelmében a képzési formában résztvevő hallgatók legalább a minimálbér 60%-ára (NFT, 44§), 2015-ben már havi 40.000 forintot meghaladó összegre voltak jogosultak.

A vizsgálatba bevont intézményvezetői és hallgatói körben a képzéstípus szociális munkába való bevezetését – a megfelelő feltételek megléte esetén – összességében inkább előnyökkel és lehetőségekkel járó kezdeményezésnek tartották.

A képzés elmúlt immár több, mint három éve alapján a tanulmány hátralévő részében választ adunk arra, hogy a képzéstípus kapcsán a félelmek vagy a pozitív várakozások váltak-e inkább valóra – legalábbis a Gál Ferenc Egyetem gyulai székhelyű duális típusú szociális munkás képzésében.

### **A DUÁLIS KÉPZÉS BEVEZETÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI A GÁL FERENC EGYETEM SZOCIÁLIS MUNKA TANSZÉKÉN – AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSÉRŐL, A KÉPZÉSFEJLESZTÉSÉRŐL RÖVIDEN**

A Gál Ferenc Egyetemen a „Duális és gyakorlatorientált felsőoktatási képzések fejlesztése és oktatási innováció a szociális munka és a segítő szakmák terén a Dél-alföldi régióban” EFOP-3.5.2.-17-2017-00003. számú pályázat kertében interdiszciplináris együttműködés valósult meg 2017-2019-ben. A szociális, a gyermekjóléti és a gyermekvédelmi ellátórendszer lefedő partnerségek, hálózatok kiépítését követően kezdődött meg a 2018/2019. tanévben a kerettantervek előkészítése, majd a szolgáltatási/intézményi tantervekhez kapcsolódó gyakorlati tematikák elkészítése. A heti és a napi lebontású intézményi programtervek feladatstruktúráinak készítésekor fő szempont volt a szak mintantervében megjelenő elméleti tartalmakhoz való – legalább 90%-os – illeszthetőség, vagyis az elmélet és a gyakorlat szoros egymásra *építése*. A programtervek elfogadását követően az egyetemi képzésben lévő duális gyakorlati értékelési szempontrendszer kidolgozása történt meg. A képzés tervezési szakaszának kiindulópontjainál elsődleges szempont volt a képzés Kimeneti és Képzési Követelményrendszerében rögzített elvárásoknak való megfelelés kialakítása.

Ugyanakkor mivel egy teljesen új keretrendszer bevezetése történt meg, fontos volt újra áttekinteni a szociális munka mibenlétét, alapvető céljait és jellemzőit. Fontos volt továbbá áttekinteni a korábbi képzési időszak tapasztalatait, erősségeit és *nehézségeit*, valamint a jelenkor aktuális kihívásait. Ennek kapcsán a nemzetközi szakirodalom (pl. Müller, 1988) mellett, a szociális munka és a szociálpedagógia szak honi kialakításában, fejlesztésében jelentős szerepet vállaló felsőoktatási szakemberek – Budai István és Teleki Béla - tapasztalataira is jelentős mértékben támaszkodtunk.

„A szociális segítség folyamata ideológiai elképzelésből indul, szociális keretek között zajlik és szociális bajok megelőzésére, illetve kivédésére irányul” (Teleki, 2003: 9). „Ha az ember a hivatásos szociális munka történetéről érdeklődik, gyakran kapja azt a választ, hogy az egész a felebaráti szeretet gyakorlásával kezdődött, melynek szemléltetésére egy bibliai történetet mesélnek el Lukács evangéliumából” (Wolfgang, 1988, idézi Ruzsa-Homoki, 2015:9).

Budai (2006) úgy gondolja, hogy a képzésekre általában és leegyszerűsítve jellemző, hogy hagyományos szemléletűek és alapvetően merev tantárgystruktúrával, illetve szigorú óra és vizsgatervvel rendelkeznek, továbbá a diákok és a tanárok számára

nehezen kezelhető kreditrendszerrel bírnak, valamint a különböző elemek nincsenek összehangolva. A képzés folyamata sok helyen nem tekinthető igazi szakmai szocializációnak, csak a kötelező ismeretek átadásának. A tantárgyak nem probléma- és feladatközpontúak, pedig a szociális munka egyik alap gondolata ez lenne. A tantermi kurzusok túlnyomó részén nem jelennek meg a szakma valóságos tapasztalatai és problémái, a gyakorlatokon pedig hiányozik az elméleti szempontok bemutatása. Budai (2010 idézi Homoki et al. 2022:11) egy másik írásában kiemeli azt is, hogy „[...] a globalizáció és a megváltozott világ teljesen új kihívást nyújt a szociális szakembereknek, amivel talán nem, vagy csak nehezen tud a szociális képzés lépést tartani.”

A fenti gondolatok is azt támasztják alá, hogy egy új típusú, rugalmasabb, s a szakmai gyakorlatokra még jelentősebb hangsúlyt fektető képzési keretrendszer alkalmas lehet a szociális felsőoktatás hatásosságának javítására, a hallgatók, vagyis a leendő szociális szakemberek szakmai identitásának erősítésére.

### **OKTATÁSSZERVEZÉSI FELADATOK: „DUÁLIS KÉPZÉS” INTÉZMÉNYI GYAKORLAT ÉS FELSŐOKTATÁSI DUÁLIS KOORDINÁCIÓ (GÁL FERENC EGYETEM)**

A duális típusú felsőfokú képzéshez, sőt, már a képzés kialakításához és elindításához kapcsolódó adminisztratív és szervezési többletfeladatok – ahogy azt a modellkísérletek is mutatták – jelentősek. Az alábbiakban a Gál Ferenc Egyetem duális típusú szociális munkás képzéshez – ideértve a képzés elindítását is - kapcsolódó adminisztratív elemeket, koordinációs és szervezési feladatokat összegezzük.

*1. számú táblázat: Heti tantervek bontása őszi/tavaszi szemeszter óraszámok/évfolyamok*

Szociális munka alapszak duális képzése:	Őszi szemeszterben gyakorlati óra/hetek száma:	Tavaszi szemeszterben gyakorlati óra/hetek száma:	Tanévben összesen gyakorlati óraszám/hetek száma:
1. évfolyam	125 óra/3 hét	455 óra/11 hét	580 óra/14 hét
2. évfolyam	125 óra/3 hét	375 óra/9 hét	500 óra/12 hét
3. évfolyam	125 óra/3 hét	330 óra/8 hét	455 óra/11 hét
4. évfolyam	490 óra/12 hét	-	490 óra/12 hét

*Forrás: Homoki, 2022. (Duális koordinátori előterjesztés, GFE).*

### **SZAKMAI IRÁNYÍTÁS ÉS FELSŐOKTATÁSI EGYÜTTMŰKÖDÉS, DUÁLIS KOORDINÁTORI SZEREPEK ÉS FELADATOK:**

- Duális képzési programok kidolgozása (duális mintatantervek készítése képzési, gyakorlati területenként, valamint a partnerintézményeknél a feladatok illesztése heti bontásban).
- Együttműködési megállapodások előkészítése, egyeztetési folyamatok, összekötő szerep megvalósítása a partnerintézmény vezetése és az egyetemi vezetés között.
- Nyilvántartásba vételi, engedélyeztetési eljáráshoz szükséges dokumentáció előterjesztésének kezdeményezése a partnerintézmény vezetőségénél, jogi csoportjánál és az Egyetem Szenátusa felé.
- Duális műhelykonferenciák szervezése szemeszterenként, amely a féléves duális gyakorlatok zárórendezvénye, a gyakorlati tapasztalatok prezentálásának és a mentori értékeléseknek a helyszíne.
- A szorgalmi időszakban az új szolgáltatásokhoz, ellátásokhoz társított mentorokkal együttműködésben az intézményi tanrend fejlesztése.
- A partnerintézmény vezetőinek tájékoztatása és felkészítése az Oktatási Hivatal ellenőrzésével kapcsolatosan. Intézményi és hallgatói ügyek adminisztrációjának az ellenőrzése, az új belépők felkészítése a duális képzés sajátosságaira.
- Évente két alkalommal (a duális gyakorlatok kezdése előtti hetekben) mentori felkészítés, továbbképzés szervezése és megvalósítása az Egyetemen.
- Szeptember és/vagy január hónapban a duális gyakorlati képzésbe felvételi szervezése és lebonyolítása - együttműködésben a partnerintézmény vezetőivel és a leendő mentorokkal.
- A duális gyakorlatok során 3 hetente a duális gyakornokok látogatása a partnernél, duális koordinátori javaslatok megfogalmazása, közvetítése a mentor és mentorált felé.

A látogatás előzetes egyeztetést követően történik. Ennek tartalma a hallgató által vezetett duális napló ellenőrzése, a hallgatói önreflexiónak és a mentor beszámolójának a meghallgatása. A visszacsatolását követően a duális koordinátor írásos feljegyzést készít és hitelesíti (aláírja) a hallgató duális gyakorlati naplóját. Ezáltal a fejlődés nyomon követhető valamennyi szereplő számára (Előterjesztés, Homoki, 2022).

Kapcsolattartó szerző:  
Soós Zsolt  
Gál Ferenc Egyetem  
Egészség- és Szociális Tudományi Kar  
5700 Gyula  
Szent István u. 17-19.  
soos.zsolt@gfe.hu

Corresponding author:  
Zsolt Soós  
Faculty of Health and Social Sciences  
Gál Ferenc University  
Szent István str. 17-19.  
5700 Gyula, Hungary  
soos.zsolt@gfe.hu

Hivatkozás: Homoki, A., & Soós, Zs. (2022). Duális képzés a szociális felsőoktatásban II. *Deliberationes* 15(2), 176-185.

**IRODALOMJEGYZÉK**

- A Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) (2015) ÁLLÁSPONTJA a duális képzésről a felsőfokú szociális képzésekben. [http://www.3sz.hu/sites/default/files/ISZ\\_allasfoglalasa\\_a\\_dualis\\_kepzesrol\\_2015.\\_04.\\_30.\\_0.pdf](http://www.3sz.hu/sites/default/files/ISZ_allasfoglalasa_a_dualis_kepzesrol_2015._04._30._0.pdf) (Letöltés: 2022.11.12).
- Bálint, J., Polónyi, I., & Siklós, B. (2006). *A felsőoktatás minősége*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Budai, I. (2006). Megközelítések a szociálismunkás-képzés fejlesztéséhez I. *Esély* 18(6), 62-88.
- Duális Képzési Tanács. (2015-2019). A duális felsőfokú képzés alapelvei. [https://2015-2019.kormany.hu/download/4/1d/50000/Az%20Nftv-ben%](https://2015-2019.kormany.hu/download/4/1d/50000/Az%20Nftv-ben%20) (Letöltés: 2022. 11. 12.)
- Homoki, A. (2022). *Duális Koordinátori Előterjesztés*. Gál Ferenc Egyetem.
- Soós, Zs. (2015, November 20). *A duális típusú képzés alkalmazásának lehetséges előnyei és veszélyei a szociális felsőoktatásban*. (Szekcióelőadás. „Helyi tudásokkal felvértezve.” Kutatások és innovatív gyakorlatok a szociális munkában.” c. szakmai konferencia. Károli Gáspár Református Egyetem - Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség). Budapest, Magyarország.
- Soós, Zs. (2016). A felsőfokú szociális képzések megújításának egy lehetséges eszköze: a duális képzés. *Szociálpedagógia*, 4(1-2), 96-103.
- Teleki, B. (2003). *Szociális munka elmélete*. Szociális Füzetek I. Korda Kiadó.
- Felhasznált jogszabály és statisztikai adatbázisok, háttérforrások:  
2011. évi CCIV. törvény a Nemzeti Felsőoktatásról (Nft). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (Letöltés: 2022. 11. 12.)

**Deliberationes tudományos folyóirat**

15. évfolyam 2. szám 2022/2, 186–196. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.10.12.

Kézirat befogadása: 2023.04.28.

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.186](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.186)

**Deliberationes Scientific Journal**

Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages:186-196

Paper submitted: 12th December 2022

Paper accepted: 28th April 2023

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.186](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.186)

## KÉPESKÖNYVEKKEL AZ ÉRZELMI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉÉRT

Szilvássy Orsolya

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### **Absztrakt**

Az alábbi írás azokhoz az elméleti és kritikai diszkurzusokhoz kapcsolódik, amelyek a képekönyvbefogadás komplex szerepével foglalkoznak a gyermekkori kompetenciafejlesztés területén. A képekönyv óvodáskorú gyermekek esetében hatékony didaktikai eszközként működhet, mivel a befogadók fizikai és szellemi fejlettségének megfelelő módon a gyermeki személyiség egészét átfogó fejlesztési lehetőségek katalizátoraként segíti a nyelvi, a kognitív vagy az érzelmi-szociális képességek kibontakozását, a literáció folyamatát.

Itt csak az érzelmi kompetenciák területére fókuszálva azt kísérlem meg felvázolni, milyen lehetőségeket kínálnak bizonyos nem narratív képekönyvtípusok, az érzelmi kompetencia mely aspektusaira, részterületeire irányul a belőlük nyerhető fejlesztő hatás. Igyekszem olyan példákat hozni, amelyek a hazai könyvpiac minőségileg igen heterogén kínálatából nemcsak didaktikai, de esztétikai szempontoknak is megfelelnek.

**Kulcsszavak:** képekönyv, érzelmi nevelés, kortárs gyerekirodalom

## USING PICTURE BOOKS TO DEVELOP EMOTIONAL COMPETENCESORSOLYA SZILVÁSSY

Orsolya Szilvássy

Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

### **Abstract**

The following paper relates to theoretical and critical discourses that address the complex role of picture book in the development of competences in early childhood.

Picture books can function as an effective didactic tool for preschool children, catalysing the development of language, cognitive or emotional-social skills, and the process of literacy, in a way that is appropriate to the physical and intellectual development of their readers.

Focusing only on the area of emotional competences, I will attempt to outline the possibilities offered by certain types of non-narrative picture books, and the aspects of emotional competence on which they can have a developmental impact. I will try to give examples that meet not only didactic but also aesthetic criteria.

**Keywords:** picture book, emotional literacy, contemporary children's literature

## 1. AZ ÉRZELMI KOMPETENCIA ÉS AZ ÉRZELMI LITERÁCIÓ

Mások tudattartalmainak megértése az egyik legfontosabb szociális képesség, amely a kultúra keletkezése, átadása és a kulturális tanulás szempontjából is alapvető. A gyermek számára akkor adódik lehetőség arra, hogy másoktól tanuljon, amikor ez a képesség elkezd kialakulni, majd megfelelően kifejlődni. Egy gyermek egyéves kora körül érti meg általában azt, hogy a felnőtt viselkedése intencionális, azaz szándékvezérelt és azt is felfogja, hogy a figyelme irányítja az észlelési folyamatait (intencionális ágensként tekint a felnőttre). Négyéves korában a gyermek pedig már annak a megértésére is képes, hogy mások gondolatai, vélekedései nem feltétlenül felelnek meg a valóságnak, ami további utakat nyit meg a kulturális interakciók és tanulás területén (ekkor a másik személyre már mentális alanyként tekint.) (Tomasello & Rakoczy, 2003) A szakirodalom sokszor a tudatelmélet kifejezést használja ennek a tudásnak az együttesére, ami megalapozza a szociális szférában való tájékozódást azáltal, hogy különféle jelekből következtetni tudunk mások mentális tartalmaira. A tudatelmélet segítségével lesz a szubjektum képes saját magát is mentális alanyként felfogni, ami szintén meghatározza a másokkal való kapcsolatok sikerességét, hiszen ez nagymértékben függ attól, hogyan juttatja kifejezésre az egyén saját érzéseit, gondolatait. Ezek a túlnyomórészt tanult készségek továbbá nemcsak a szociális helyzetek értelmezését befolyásolják, hanem jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában is.

Az érzelmi kompetencia ennek az összefüggésrendszernek képezi részét és alapvetően a következő komponensek alkotják: *a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának a felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátikus képesség és mások érzelmeinek az elfogadása* (Zsolnai & Kasik, 2007). A jelenleg mérvadó érzelemelméletek állításaival összhangban tehát az érzelmek egyrészt nem választhatók el kategorikusan a kognitív folyamatoktól, hanem azokkal együttműködve határozzák meg az érzelmek szerepét a szociális kompetencia rendszerén belül, másrészt az érzelmek kifejezése és értelmezése szorosan kötődik a verbális és non-verbális kommunikációhoz is, hiszen a közlő fél szándékára és céljaira az öröklött és tanult jelközlő mechanizmusok által megjelenített érzelmekből következtethetünk. E kompetenciák kialakulását és működését a genetikailag meghatározott tényezők

(fajspecifikus öröklött szabályozók és a neurofiziológiai alapokkal rendelkező temperamentum) mellett leginkább az egyén környezete és a kulturális hatások határozzák meg. (Uo.) Az utóbbi területen nyílik a fejlesztés lehetősége, amelynek igényét a családi vagy intézményes környezet támasztja a gyermekkel szemben és formáit is megteremti: a fejlesztés jellemzően különféle tevékenységekbe integráltan, személyekkel, valamint a kulturális tudást reprezentáló tárgyakkal történő interakciók során megy végbe, mint amilyen például a képeskönyvek felnőttel közös olvasása. *Az irodalmi befogadás ebből a szempontból a kognitív és érzelmi fejlődést támogató folyamat és ideális esetben már csecsemőkorban belép a gyermek életébe.*

## 2. A KÉPESKÖNYV ÉS A LITERÁCIÓ

Az elmúlt két-három évtizedben a képeskönyv jelensége az interdiszciplináris érdeklődés előterébe került, a publikációk száma különösen a művészetelmélet, a kultúratudományok területén, a gyermekirodalomkritikában és az olvasáskutatásban nőtt. Ennek eredményeképpen ma már beszélhetünk képeskönyvkutatásról, azaz egy olyan egyedi vonásokkal rendelkező tudományközi kutatási területről, amelynek nemcsak a tárgya, hanem bizonyos elméleti alapvetései is közősek, és amelynek képviselői – német és angolszász kutatókkal az élen – egymás eredményeire reflektálva újabb és újabb kérdésirányokat adnak a vizsgálatnak. Jelenleg a médiaelméleti és esztétikai megfontolások mellett egyre inkább teret nyer *a kognitív-pszichológiai megközelítés, amelyben a kutatók érdeklődése a befogadók kognitív és érzelmi válaszaira és a képeskönyv megformáltságának ezeket kiváltó alakzataira irányul*, nem pedig azokra a mediális-esztétikai sajátosságokra, amelyek a képeskönyvet más szövegfajtáktól, esztétikai produktumoktól megkülönböztetik, és amelyek leírására döntően a korábbi, a múlt évezred végi és a kétezres évek elején született, a képeskönyvkutatást megalapozó vizsgálódások törekedtek (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001; magyar területen Varga, 2012).

Noha a képeskönyv megítélésének ez az átalakulása egyszerű “gyerekkönyvből” «összetett, nyitott médiummá» csak az utóbbi pár évtizedben ment végbe, mégis mélyreható fejlődést indított el mind a produkció oldalán esztétikai, narratív és mediális szempontból, mind a recepció felől, művészetkritikai és pedagógiai értékeit és szerepét illetően (Kurwinkel, 2017). *Pedagógiai és gyermekirodalomkritikai oldalról nézve a képeskönyv az élmények komplexitását nyújtja, multimodális információkat és összetett ingereket kínál a befogadónak, elsősorban a még olvasni nem tudó gyermekeknek.* A képeskönyvek befogadása kapcsán az “olvasás” egy olyan tágabb definícióját alkalmazhatjuk, amelybe beletartozik a szavak értelmezésén túl a képek nézegetése is, hiszen a képi információk feldolgozása a verbális információk feldolgozása mellett megy végbe, a két terület egymást kölcsönösen támogatja. *Már az első képeskönyveknek is lényegi szerep jut a korai kognitív, nyelvi vizuális, akusztikus fejlesztésben, illetve az olvasóvá nevelésben: az írás-olvasás elsajátítását megelőző életszakaszban*

a képeskönyvek az úgynevezett korai vagy bontakozó literáció hatékony előmozdítói (Kümmerling-Meibauer, 2011). Nem véletlen, hogy a gyermekeknek készült szövegek többsége illusztrált és a képeket nélkülöző szövegek csak fokozatosan jelennek meg az olvasmányok között. Ugyanakkor fontos azt is látnunk, hogy a képek bár könnyebben dekódolható információkat és közvetlenebb ingereket nyújtanak a befogadóknak a verbális szövegnél, korántsem automatikus ingerek: a képi információk feldolgozását, dekódolását is tanulni és fejleszteni kell. A képek recepciójának és produkciójának képessége is literáció, vagyis fejleszthető és fejlesztést igénylő folyamat, aminek a jelentősége manapság azért is nő, mert a „képaradat” korában élünk, ahol kulturális környezetünket és gyakorlatainkat az egymással összekapcsolódott médiumok alakítják.

A képeskönyv tehát meghatározó módon járul hozzá az írás-olvasás formalizált tanulását megelőző literációs motivációk és alapozó képességek elsajátításához, illetve ezen túl más „literációkhoz” is. A nemzetközi szakirodalom ugyanis átvitt értelemben a literáció terminust kiterjeszti a vizuális, érzelmi, morális kompetenciák területére is. A vizuális, érzelmi, irodalmi, vagy morális literáció szintén összetett folyamatokban formálódik és ugyancsak bizonyos előzetes tudás és részkészségek meglétét igényli. Az iskola előtti korai életszakaszban ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztése integráltan történik és ugyanúgy nem formalizált keretek között megy végbe, mint az írás-olvasás elsajátításának az előkészítése. A csak elméletileg differenciált nevelési területek a gyakorlatban egységet alkotva a gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság ébrentartását és kielégítését helyezik előtérbe a kreativitás és a kompetenciaérzés kialakítása céljából. *Meggyőző érvek szólnak amellett, hogy a képeskönyv kínálta lehetőségek alkalmasak arra, hogy előmozdítsák az integrált fejlesztést* (Nikolajeva 2014; Kurwinckel 2017; Varga, 2021).

### 3. AZ ÉRZELMI FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI KÉPESKÖNYVEKKEL<sup>1</sup>

A képeskönyvekre tekinthetünk ebből a szempontból úgy, mint szocializációs irodalomra, amely esztétikai kvalitásainak és technikáinak köszönhetően anélkül járul hozzá a különböző kompetenciák és köztük az érzelmi kompetenciák fejlődéséhez, hogy a befogadót nyíltan okítaná. Fontos megjegyezni, hogy az érzelmi kompetencia fejlesztése a gyermeki irodalom számára nem egy külső feladat, nem kiszolgálja a gyermeki személyiségfejlesztés tőle független ügyét, hanem olyan képességeket fejleszt, amelyek több területen és az irodalmi befogadásban is szerepet játszanak, vagyis a literációs hatások az irodalmi literáció területén is megnyilvánulnak. (Thiele (2000) a képeskönyv kapcsán komplex irodalmi nevelésről beszél, Abraham (2002)

<sup>1</sup> Az érzelmi kompetenciafejlesztés és a gyermeki irodalom kapcsolatával máshol is foglalkoztam, ebben a fejezetben meríték egy korábbi tanulmányomból, ami a negatív érzelmekre fókuszált. SZILVÁSSY Orsolya, *A félelem játszótérén: Érzelmi kompetenciafejlesztés negatív érzelmeken keresztül a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, nCOGNITO-Kognitív Kultúraelméleti Közlemények, 2022, 1.2. <https://doi.org/10.14232/ncognito/2022.2.72-92t>

pedig a képeskönyvek fejlesztő potenciálját a tantárgyi koncentráció aspektusából vizsgálja.) A fejlett érzelmi kompetenciák a mindennapi interakciók sikerén túl az irodalmi produktumok megértésének sikerét is biztosíthatják, vagyis a két terület között kapcsolatot tételezhetünk fel. Az irodalomból nyerhető, az irodalom által fejleszthető képességek, ismeretek azért is elválaszthatatlanok a valós tapasztalatoktól, mert ugyanazok a kognitív és érzelmi mechanizmusok működnek bennünk olvasás közben, mint valóságos szituációk átélésekor. A fiktív szövegek tulajdonképpen az elme „gyakorlopályájaként” működnek, befogadóik a fikció biztonságos keretei között tarthatják fitten kognitív és affektív képességeiket (Zunshine, 2006). Az evolúciós pszichológia és kultúraelmélet éppen ezért gondolja azt, hogy a művészetek alapjait képező magatartásformák hátterében antropológiai állandók rejlenek, amelyek létrejöttét evolúciós szelekciós folyamatok generálták (Horváth, 2014).

### 3.1. Az érzelmek felismerése

*A kisgyermek még nem rendelkezik elegendő élettapasztalattal az érzelmekről, éppen ezért a képeskönyvek hiánypótló érzelmi élményt nyújtanak számukra. A fikció olyan helyzetek ábrázolását nyújtja az olvasóknak, amelyekben érzelmek szimulációjával találkozhatnak* (Hogan, 2011). Több empirikus kutatás is igazolja, hogy a gyermekek egészen korán megértenek érzelmeket és reagálnak azok érzelmi dimenzióira. Egyrészt az úgynevezett „vizuális válasz módszerével” (*visual response method*) lehet erre vonatkozó megbízható eredményeket nyerni, amikor is a gyermekek nem verbálisan, hanem rajzokat produkálva vesznek részt a kísérletben, a kutatók pedig megfigyelik és rögzítik a gyermekek arckifejezését, testbeszédét, a tekintet mozgását és a rajz egyes részeire fordított időtartamot. Másrészt, bár jóval kevesebb számban, de vannak olyan eredmények is, amelyeket agyi képalkotó eljárásokkal nyertek ezen a területen, ekkor a gyermekek érzelmi reakcióit mérik egy-egy egyszerű érzelmi töltetű kép vagy egy mentális állapotra vonatkozó verbális leírás kapcsán (Nikolajeva, 2013). Ezek a kísérletek megerősítik, hogy a kép által megjelenített érzelm az alany agyában hasonló érzelmet vált ki. A gyermek örömet érez, ha mosolygó arcot, egy aranyos állatot vagy ragyogó napsütést lát, illetve félelmet érez egy ijesztő szörnyeteg láttán. Fontos megállapítás az is, hogy ezek a reakciók nem különböznek lényegesen a valóságos reakcióktól. A közvetlen affektív reakciók az agyban evolúciósan kondicionáltak, rögzültek. A kognitív kritika ezt az összetett mechanizmust a tükörneuronokkal magyarázza, amelyek lehetővé teszik az agyunk számára, hogy úgy szimulálja a reprezentációkra adott válaszokat, mintha azok valódi vizuális ingerek lennének. A fiktív karakterek azért érdekelnek bennünket, mert a szöveg által közvetített élmények és az agyunkban tárolt emlékek között kapcsolat létesül, vagyis az irodalmi szereplőkhöz egyfajta helyettesítő élményen keresztül kötődünk (Nikolajeva, 2012).

*Ezekre a mechanizmusokra építenek az úgynevezett babakönyvek is, amelyek arcképeket ábrázolnak és az alapérzelmeket mutatják be. Ezek a nem narratív darabok a képeket sorba rendezik és általában az öröm, bánat, harag, félelem, meglepődés, undor*

érzelmeit ábrázolják. Lényeges, hogy a bennük található stilizált arcábrázolások csak azokat a vonásokat jelenítik meg, amelyek az alapérzelmek leguniverzálisabb jegyei, lecsupaszítva mutatják az érzelmi jelzéseket mellőzve az élethű arcok komplexitását és ambiguitását. A testi jelzések egyértelmű megjelenítésével teszik lehetővé az érzelm felismerését, ami az elmeolvasás vagy tudatelmélet első lépcsőfoka. Az arc mimikája elsősorban a szemek és a száj formája, rezdülése „a lélek elsődleges tükré” és nem véletlen, hogy az ilyen képeskönyvek azokat a korai gyerekrajzokat imitálják, amelyek szintén ezekre, az érzelmek kifejezéséhez szükséges részletekre fókuszálnak, és ezekre redukálják az emberi arc ábrázolását.

1. kép

Forrás: Pap Kata: *Érzelmek*



A képeskönyvekben a határozott kontúrokkal és alapszínekkel kivitelezett arcképek olykor ellentétpárokba rendeződnek, ami egy jól memorizálható alapstruktúraként az ábrázolás egyszerűségén és egyértelműségén túl is segíti megértést. Ehhez társulnak olyan szimbolikus, de fogalmi metaforákban is megnyilvánuló kapcsolatok, amelyek bizonyos színeket bizonyos érzelmekkel kötnék össze – pozitív érzelmet világos színnel és meleg árnyalatokkal, negatívát sötéttel, vagy hideg árnyalattal jelenítenek meg. (A fogalmi metaforákon itt olyan kifejezéseket értek, mint például a derű és ború szavaink, amelyek eredetileg fényviszonyokat jelentettek és innen származik átvitt értelemük a jó és a rossz hangulat megjelölésére. Ahogy Lakoff és Johnson (1980) is felhívja erre a figyelmünket, a természetes nyelvek tele vannak hasonló „hétköznapi” metaforákkal.) A gyerek képeskönyvek specifikuma, hogy bennük nem emberi arcokkal is találkozunk, a gyermekirodalom ugyanis előszeretettel antropomorfizál és az arc, mint az érzelm hordozó anyaga, lényegi elem a tárgyak életre keltése szempontjából is. Emberi arckifejezést kaphatnak például állatok, ami – többnyire ellentmondva a valóságos biológiai viselkedésüknek –, szükséges ahhoz, hogy a nem emberi alakok intencióinak és érzéseinek kifejezésével a történet képes legyen bevonni a befogadót. A

*narratívum ugyanis „emberi szándékok viszontagságaival foglalkozik”* mondja Bruner (2005, 23), és ez még abban az esetben is igaz, amikor nem emberek a szereplői.

### 3.2 *Érzelmeik és empátia*

A gyermekirodalmi vizsgálódások középpontjában az érzelmi kompetenciafejlesztés területén elsősorban az empátia áll, ami azonban nem egyetlenegy képesség, hanem inkább bizonyos képességek összehangolt működése. Ha ugyanis empatikusan viszonyulunk valakihez, akkor bele tudunk helyezkedni a helyzetébe, megértjük a nézőpontját és erre azonnali érzelmi választ adunk. Az empátia így egyszerre jelenti mások nézőpontjának megértését és saját intuitív és érzelmi reakciónk felismerését is, vagyis affektív, kognitív és fiziológiai folyamatokat egyaránt magában foglal. Az affektív folyamatot az érzelmi együttérzés alkotja, a kognitív folyamat a perspektívaváltás és a másik ember helyzetébe való belehelyezkedés lehetőségére utal, és a fiziológiai folyamat az idegrendszer autonóm tevékenységeire vonatkozik, például a másik örömeinek, szorongásának vagy fájdalmának átélésére. (Baron-Cohen, 2011) *Az irodalmi befogadás során nyilvánvalóan az olvasó és szereplő közti viszonyban nyílik erre alkalom, mert a fiktív szereplőket is ugyanazokkal a mentális mechanizmusokkal értjük meg, mint a valóságos személyeket, tehát a fiktív alakokhoz is viszonyulhatunk empatikusan, amennyiben az irodalmi szöveg megteremti ennek feltételeit, illetve amennyiben az olvasó diszpozíciói is megfelelőek.*

Fontos kiemelni, hogy a képekben az érzelmeik ábrázolása és az érzelmi hatás-keltés általában inkább a képek, mintsem a szöveg feladata. A tendencia az, hogy a textus az események elbeszélésében kap nagyobb szerepet, a képek pedig a teret, a figurákat reprezentálják karakterükkel és érzelmeikkel együtt. Ez a feladatmegosztás nagyjából összeegyeztethető az időbeli és térbeli művészetek már Lessing (1766; 2004) által leírt különbségeivel, miszerint a költészet, vagyis az irodalom anyaga és tárgya is időbeli, ezért az elbeszélés az időben kibomló történetet tudja autentikusan ábrázolni, míg a képzőművészet a térben, látható anyagokkal dolgozik és ebből adódóan plasztikusabban ábrázolja a materiális világot.

A másik lényeges megállapítás az empátia és a gyermekirodalom kapcsolatát illetően pedig az, hogy az empátia kialakulása egy változó időtartamú, intenzitású és sebességű folyamat, ami a késő kamaszkorig tart. A gyermekirodalomnak ezzel a fejlődéssel lépést kell tartania, mégpedig úgy, hogy megfelelő kognitív kihívásokat támaszt és fokozatosan teszi ki az olvasót empatikus képességeket igénylő kihívásoknak. Ezt a fokozatosságot a képekben „evolúciójában” is megfigyelhetjük, az egyre érettebb és tapasztaltabb olvasókat megszólító típusok ugyanis különböző befogadási aktivitást várnak el a befogadóiktól az érzelmi kompetenciák tekintetében is.

Viszonylag korlátozott az érzelmi, empatikus viszony kialakításának a lehetősége az úgynevezett böngészőkben, amelyeknek az a célja, hogy a gyermekek számára egy-egy nem teljesen ismeretlen fogalomhoz – jellemzően színhelyhez, évszakhoz, vagy alkalomhoz – kötődő, tipikus cselekvéseket ábrázoljanak és mutassanak be. A böngészők ezzel a mentális forgatókönyvek, az úgynevezett *scriptek* elsajátítását segí-

tik, amelyeknek a fogalmi kiépülése az elbeszélés képességének fejlődéséhez különösen lényeges. Mivel a narratívákat „elménkben nem narratívákként tároljuk, hanem összeszetett mentális modellekként, amelyek egyebek mellett vizuális képzetekből épülnek fel” (Nyíri, 2002), a képi támogatás jelentősen növelheti a tanulás hatékonyságát ezen a téren. A böngészők határozottan a narratív képeskönyvek felé terelik az olvasót: ráirányítják a befogadók figyelmét olyan szerkezeti-logikai szempontokra, mint az egységes helyszín és arra is ösztönözhetik, hogy az ábrázolt tevékenységek között időrendi sorrendet állapítson meg, amelyek segítségével az izolált történetsejtek egymással összekapcsolhatók lesznek és gyakorlatilag elbeszéléssé válnak. A böngészők a figurákat egy tevékenység kellős közepén mutatják, ezért azt az érzést keltik, hogy „izegnek-mozognak”. Szemmel láthatólag valamilyen szándék vezeti őket és a tevékenységekhez kapcsolódó érzelem is megjelenhet a rajzokon, illetve ha az érzelem nem is látszik az olykor igen kisméretű részleteken, a befogadó saját élményei alapján akkor is kiegészítheti ezeket az „üres helyeket”. A böngészőkben a cselekvés célja és racionális értelme áll a középpontban, az érzelmi motivációk nem kifejezetten lényegesek. Rotraut Susanne Berner *Tavaszi böngésző* vagy a közelmúltban elhunyt, a böngésző műfajban szintén klasszikusnak számító Ali Mitgutsch *Négy évszak a parkban*. *Izgó-mozgó képeskönyvem* című könyvét lapozgatva a gyerekek belehelyezkedhetnek az ábrázolt tevékenységekbe, egyedül is elmélyedhetnek a részletgazdag rajzokban, de közös eseménnyé is válhat a mesélés.

## 2. kép



A tapasztaltabb gyermekeket megszólító képeskönyvekben a képeket már a könyvben is szöveg kíséri, a kép és szöveg együttműködéséből létrejövő narráció az érzelmek kontextusára, a kiváltó okokra is utal. Ezek a könyvek azt tűzik ki célul, hogy a gyermek felismerje az összefüggést ok és okozat között, megértse saját érzéseit és felismerje azt, hogy hasonló érzései másoknak is vannak. Ezzel együtt az arcok ábrázolásai részletesebbek lesznek, a bemutatott érzelmek összetettebbek, az alapérzelmeken túl szociális érzelmek is megjelennek. *Olykor azonban nem narratív darabok is képesek az érzelmeket árnyaltabban bemutatni és empatikus nézőpontváltást kezdeményezni a befogadóban.* Jó példa erre Molnár Jacqueline *Robotok* című kötete, amely nem szolgál összefüggő narratívával és csak látszólag szól a robotokról. A szövegek a képekhez kapcsolódóan az érzelmek kontextusát adja meg, olyan szituációkra utal, amelyek az érzelmeket kiváltották. Így ad helyet ez a képeskönyv annak, hogy a gyerekek a képek részleteit nézegetve és a felnőttel folytatott dialógusok révén közelebb kerüljenek az érzelmi működés megértéséhez. Lényeges vonása a könyvnek, hogy itt nem a gyermeki emóciókra kerül a hangsúly, mint ahogy a legtöbb képeskönyvben és gyermekirodalmi szövegben, hanem a gyermeki tapasztalati horizontot meghaladó szituációk kerülnek elő, a gyermeki szubjektumétól idegen, másik tapasztalati mező nyílik meg. Ebben a képeskönyvben ugyanis a robot az idegen, a másik metaforája, a szövegek és illusztrációk kapcsolatából arra következtethetünk, hogy a szerző a szülő és a robot között von párhuzamot méghozzá arra szeretetteljes iróniával felidézett gyermeki attitűdre alapozva, amely a szülői gondoskodást feltétlenül adottnak és a szülőt egy automatikus működésű, biztos társnak tekinti. Vagyis az érzéki képekkel és frappáns szövegekkel színre vitt humoros és eredeti alap gondolat annak a megértéséhez vihet közelebb, hogy a szülő is ember.

### 3. kép

*Forrás: Molnár Jacqueline Robotok*



A képeskönyvek klasszikus, de főképpen dialogikus formájú befogadása illeszkedik egy olyan nevelési rendszer képébe, amely hosszú távon segíti és kíséri a különböző kompetenciaterületek kibontakozását, köztük az érzelmi kompetenciákét is. A fentiekben igyekeztem néhány aspektusát bemutatni ennek a folyamatnak. A képeskönyvkutatás eredményei arról győznek meg, hogy ez a könyvfajta olyan elérhető és egyszerű fejlesztő eszköz, amelyet a bölcsődei és óvodai pedagógiai gyakorlat is kiválóan hasznosíthat, hiszen általa egy informális, spontán tanulási folyamatba vonhatja be a gyermeket. Fontos látnunk azonban, hogy ezek a fejlesztési lehetőségek nem függetlenek a képeskönyv esztétikai dimenzióitól, nem választhatók el attól, hogy a képeskönyv az irodalmi, valamint a képi kultúra világába is bevezet, és a művészetek iránti pozitív attitűd kialakulásában is lényeges szerepet játszva megteremti az alapjait az esztétikum iránti nyitottságnak.

Kapcsolattartó szerző:  
Szilvássy Orsolya  
Gál Ferenc Egyetem  
Pedagógiai Kar  
5540 Szarvas  
Szabadság út 4.  
szilvassy.orsolya@gfe.hu

Corresponding author:  
Orsolya Szilvássy  
Faculty of Pedagogy  
Gál Ferenc University  
Szabadság str. 4.  
5540 Szarvas, Hungary  
szilvassy.orsolya@gfe.hu

Hivatkozás: Szilvássy, O. (2022). Képeskönyvekkel az érzelmi kompetenciák fejlesztéséért. *Deliberationes*, 15(2), 186-196.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Berner, S. R. (2004). *Tavaszi böngésző*. Naphegy Kiadó.  
Mitgutsch, A. (2008). *Négy évszak a parkban*. *Izgő-mozgó képeskönyvem*. Scolar.  
Molnár, J. (2017). *Robotok*. Móra Kiadó.  
Pap, K. (2017). *Nevetés, sírás, ámulás, morgós – Érzelmek*. Csimota Könyvkiadó.

A képek forrásai:

1. kép <https://jacquelinemolnar.com/molnar-jacqueline-robotok/>
2. kép [https://bookline.hu/product/home.action?\\_v=Ali\\_Mitgutsch\\_Negy\\_evszak\\_a\\_parkban\\_I&type=22&id=76705](https://bookline.hu/product/home.action?_v=Ali_Mitgutsch_Negy_evszak_a_parkban_I&type=22&id=76705)
3. kép [https://bookline.hu/product/home.action?\\_v=Rotraut\\_Susanne\\_Berner\\_Tavaszi\\_bongeszozo&type=22&id=101453](https://bookline.hu/product/home.action?_v=Rotraut_Susanne_Berner_Tavaszi_bongeszozo&type=22&id=101453)

Másodlagos irodalom:

- Abraham, U. (2002.02.) Feuer, Wasser, Erde, Luft Bilderbücher als fächerübergreifende Herausforderung auf der Primarstufe Ide. Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Bilder-Bücher, 26/2.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy: A new theory of human cruelty*. Penguin.
- Bruner, J. (2005). *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Kiadó.
- Hogan, P. C. (2011). *What Literature Teaches Us about Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horváth, M. (2014). Evolúciós és kognitív kultúratudomány. In Horvath M. (Ed.), *A művészet eredete. Kultúra, evolúció, kogníció*. Typotext.
- Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). (2011). *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. John Benjamin's Publishing Amsterdam.
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik - Ästhetik - Didaktik*. A. Francke Verlag.
- Lessing, G.E. (2004). *Laokoon. Oder über die Grenzen der Mahlerey und Poesie*. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/6889/pg6889.html>
- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43(1),273–291. <https://doi:10.1007/s10583-012-9163-6> 43:273–291.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The reading teacher*, 67(4), 249-254.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamin's Publishing Amsterdam.
- Nyíri K. (2002). *Hagyomány és képi gondolkodás*. <https://mek.oszk.hu/09900/09953/09953.htm>
- Thiele, J. (2000). *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse. Didaktik*. Rezeption.
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, 18(2), 121-147.
- Varga, E. (2012). *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan.
- Varga, E. (2021). A képeskönyvek óvodai felhasználása. *Módszertani Közlemények*, 61(2), 65–92. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/43534>
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új pedagógiai szemle*, 57(7-8). <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Tobbek-Erzelmek.html>
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. The Ohio State University Press.

**Deliberationes tudományos folyóirat**

15. évfolyam 2. szám 2022/2, 197–217. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.10.12.

Kézirat befogadása: 2023.04.28.

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.197](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.197)

**Deliberationes Scientific Journal**

Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 197-217

Paper submitted: 12th December 2022

Paper accepted: 28th April 2023

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.197](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.197)

## KREATIVITÁSFEJLESZTÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁBAN

Szabóné Balogh Ágota, Lestyán Erzsébet

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### Absztrakt

Az oktatás egyik kiemelt célja a tanulók kreativitásának vizsgálata és fejlesztése. A tanulmány célja kreatívfejlesztés két módszerének összehasonlítása általános iskola felső tagozatos tanulójánál. Az egyik módszer hagyományos, (papíralapú, játékos) fejlesztési lehetőségekkel történt, együtt a tanulási stratégiák fejlesztésével; a másik módszer informatikai alapokon a kognitív képességek fejlesztésével egybekötve. A négy évig tartó longitudinális vizsgálat keretében öt alkalommal történt adatfelvétel három csoporttal (hagyományos fejlesztő: n=150, informatika alapú fejlesztő: n=150, kontroll: n=150). A változások mindkét csoportban közel azonosak voltak az öt dimenzió tekintetében. Az informatikai módszer négy területen, a hagyományos módszer pedig két területen eredményezett nagyobb változást. Mindkét módszer hatékonynak bizonyult a kreatívfejlesztésben, de a kreatívösszetevői különböző módon változtak.

**Kulcsszavak:** kreatívfejlesztés, képességfejlesztés, hagyományos módszer, informatikai módszer

## CREATIVITY DEVELOPMENT IN THE UPPER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Ágota Szabóné Balogh, Erzsébet Lestyán

Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

### Abstract:

One of the primary goals of education is to examine and develop students' creativity. The purpose of the study is to compare two creativity development methods in the upper grades of elementary school. One method was done with traditional

(paper-based, playful) development opportunities, together with the development of learning strategies; the other method is based on IT, combined with the development of cognitive abilities. In the framework of the four-year longitudinal study, data was collected five times with three groups (traditional developers: n=150, IT-based developers: n=150, control: n=150). The changes were nearly identical in both groups regarding the five dimensions. The information technology method resulted in bigger changes in four areas and the traditional method in two areas. Both methods were proved to be efficient in development of creativity but components of creativity changed in different ways.

**Keywords:** creativity, skill development, traditional method, IT method

## BEVEZETÉS

Jelen tanulmány két átfogó, longitudinális (felső tagozatos tanulók esetében) vizsgálat kreativitásfejlesztés eredményeit hasonlítja össze. Az egyik módszer hagyományos, (papíralapú, játékos) fejlesztési lehetőségekkel történt, együtt a tanulási stratégiák fejlesztésével; a másik módszer informatikai alapokon a kognitív képességek fejlesztésével egybekötve.

Balogh és társai (1994) szerint a kreativitás összetevőinek négy nagy csoportja van: kognitív tényezők (problémamegoldás, asszociáció, analógiák, transzformációk, divergens gondolkodás, ábrázolás); affektív tényezők (motivációs hatások, érzelmi szükségletek, személyiségjegyek); pszichomotorikus összetevők (tudatosság, felfogóképesség, egyéni növekedés, testi/agyi funkciók); szociális összetevők (interperszonális kapcsolatok, kommunikáció, szocializáció, normák, jutalmazás). Tóth (2000) szerint a kreatív gyermek jellemzői (kíváncsiság, függetlenség, flexibilitás, kitartás, eredetiség, széles érdeklődési kör, humorérzék, kérdezősködés, magas energia szint, érzékenység, türelmetlenség, élénk fantázia), amelyek megmutatják annak sokoldalúságát, összetettségét, bonyolultságát. J. P. Guilford az intelligencia részeként írta le a kreativitást, amely értelmi művelet, és a divergens gondolkodással, átalakítással és újra-meghatározással kapcsolódik össze (Gyarmathy, 2006). Guilford a kreativitás lényegét a divergens gondolkodásban jelölte meg, és ennek megfelelően a következő kreatív képességeket írta le: általános problémaérzékenység, fluencia, flexibilitás, originalitás, újrafogalmazás és elaboráció (Tóth, 2000). Tóth (2000) szerint a kreatív gyermeknek 12 fontos jellemzője van: kíváncsiság, függetlenség, flexibilitás, kitartás, eredetiség, széles érdeklődési kör, humorérzék, kérdezősködés, magas energia szint, érzékenység, türelmetlenség, élénk fantázia. Ezek megmutatják annak sokoldalúságát, összetettségét, bonyolultságát. A kreatív gyermek személyiségének kialakítása nagyon sok tényezőtől függ: család, pedagógus, kortársak, környezet. Egyik legfontosabb tényezőként a család és annak szocializációs hatása jelenik meg. A szülők által nyújtott biztonság, háttér segíti mindezt. A család ösztönző hatása biztosítja a gyermek számára a megfelelő autonómítást, függetlenséget és személyiségének kibontá-

kozását. A tanárnak kiemelkedő szerepe van a kreativitás kialakításában és fejlesztésében, mert az empatikus, megértő hozzáállása nagyon fontos. Előfordulhat – amire a pedagógusnak külön figyelmet kell fordítania –, hogy a kreatív tanuló viselkedése nonkonform, esetleg magatartási problémáival zavarja a tanítási-tanulási folyamatot. A kortársak befolyásoló szerepének vizsgálatából kiderült, hogy a társak nehezen fogadják el és tolerálják a kreatív társukat. A kreativitás tekintetében nincs különbség a szociokulturális háttérrel illetően, de annak kibontakozását segíti az előnyösebb környezet (Torrance, 1963, Landau, 1974, Arasteh és Arasteh, 1976, Amabile, 1983, Gyarmathy, 2006).

## **KREATIVITÁS, ÉLETKOR ÉS ISKOLAI TELJESÍTMÉNY**

A kreativitás az életkorral együtt változik, a növekedés általában negyven éves korig prognosztizálható, utána fokozatosan csökken az idő teltével. Mind a művészeti, mind a tudományos területen a produktivitás kapcsolatban van az életkor változásával (Dávid, 2000). Ugyanakkor egyéni eltérések tapasztalhatóak, mint például Thomas Mann esetében, aki a hetvenes éveiben is több művet adott ki (Lubart and Sternberg., im.,1998.). Arieti (1976.) szerint, a fiatalok (20-30 évesek) intenzív, spontán módon alkotnak, míg az idősebb generáció tagjai (40 vagy annál idősebbek) sok lépcsős tevékenység által hoznak létre valami újat (Simonton, 1975.)

Az amerikai IPAR Intézet kutatói (id. Moya Tyson,1972.) vizsgálták a kreativitás és az intelligencia kapcsolatát. Megállapították, hogy a 120 feletti IQ nem egyenes következménye a magas kreativitási szintnek. Tehát a kreativitáshoz szükséges a megfelelő értékű intelligencia, de egy bizonyos nagyság elérése után a személyiség- és motivációs tényezők fontosabbak. Mc Nemar és Guilford szerint, a magas intelligenciánál sok színű lehet a kreativitás, míg alacsony intelligenciánál a kreativitás is alacsony, kisebb a szórása. (id. Kálmánchey, 1978., Dávid, 2000) A kreativitás fejlesztésének belső (önmegvalósítás, önismeret, tolerancia, tűrés-készség) és külső (nevelő környezet teremti meg: buzdítás az önálló aktivitásra, játékoság, spontaneitás, ötletkeresés, demokratikus légkör) összetevői egyaránt vannak. Több kreativitást fejlesztő technika létezik, mint a problémamegoldó technikák alkalmazása; a brainstorming; a színek-tika (analógiák használata); az ötletelések; játékos, kíváncsiságot felkeltő gyakorlatok; önállóságot segítő feladatok stb. (Inántsypap és Juhász, 2011).

## **KUTATÁSI EREDMÉNYEK**

### *Cél*

A kutatás célja összehasonlítani a hagyományos és az informatikai lehetőségekkel történt kreativitásfejlesztés eredményeit. Longitudinális vizsgálat keretében, hagyományos (n=150 fő) és informatikai lehetőségekkel (n=150 fő) fejlesztett tanulók (összesen n=300) négy tanéven keresztül történő fejlődésének nyomon követésének eredményeit hasonlítottuk össze. A hagyományos (lásd később: hagyományos) fej-

lesztésben részt vevő tanulók papíralapú, játékos formában, az informatikai alapú (lásd később: informatikai) fejlesztő foglalkozások keretében pedig digitális lehetőségekkel történt a fejlesztés.

### ***Minta***

A vizsgálati mintát 450 általános iskola felső tagozatába járó tanuló (224 fiú, 226 lány) alkotta. A két módszer (hagyományos és informatikai fejlesztés) esetében a vizsgálati mintát tekintve közel azonos számú tanuló vett részt a fejlesztésben: a hagyományos csoportban 150 tanuló, az informatikai csoportban 150 tanuló, a kontrollcsoportban pedig szintén 150 tanuló volt. A bemeneti méréseknél 5. osztályosok (életkor 10-11 év), a kimeneti méréseknél 8. osztályosok (életkor 14-15 év) voltak a gyerekek. A tanulók több település iskolájából kerültek ki, így a mintavétel széleskörű, de nem nevezhető reprezentatívnak. Szülői értekezlet keretében a szülőket tájékoztattuk a vizsgálatról, ezt követően írásbeli hozzájárulást, engedélyt kértünk, arra vonatkozóan, hogy gyermekük a vizsgálatban részt vehessen. A tanulókkal kapcsolatos adatokat titkosítottuk, s bizalmasan kezeltük az adatvédelmi és személyiség jogi elvek betartásával. A korosztály választását indokolta, hogy a felső tagozatban a tanulók már rendelkeznek olyan informatikai ismeretekkel, melyek szükségesek ahhoz, hogy a képesek legyenek használni a számítógépes eszközöket, lehetőségeket.

### ***Módszer és eszköz***

A négy évig tartó longitudinális vizsgálat keretében öt alkalommal történt adatfelvétel mind a három csoporttal. Az első mérés 5. osztály szeptemberében történt, a többi négy mérésre 5., 6., 7. és 8. osztály végén, májusban került sor. A hagyományos csoportban a tanulók tanulási motivációja, orientációja, stílusa, attitűdje, kreativitása lett mérve. Az informatikai csoport esetében, a tanulók figyelme, emlékezete, gondolkodása, tanulási motivációja, tanulási orientációja, kreativitása, informatikai hozzáállása, intelligenciája lett mérve. A vizsgálatban részt vevő tanulók megfigyelése a pedagógusok által folyamatosan történt. A pedagógusokkal és a gyerekekkel történő konzultáció lehetősége a longitudinális vizsgálat ideje alatt szintén folyamatos volt. A hagyományos módszer esetében differenciált foglalkoztatás keretében történt a fejlesztés. Ennek programcsomagját részben magunk, részben szaktanárok dolgozták ki a közismereti tárgyak (matematika, magyar, történelem) vonatkozásában. A fejlesztések heti 1 tanórán (iskola pedagógusai által), az általunk adott óratervnek megfelelően történtek. A fejlesztés során játékos, papír alapú eszközöket alkalmaztunk. Informatikai csoport esetében a programban a fejlesztés tantárgyi blokkokhoz kapcsolódott: matematika, történelem, magyar, természetismeret (7-8. osztályban földrajz, biológia, fizika) tárgyakhoz. A fejlesztés során alkalmazott komplex feladatok részben saját magunk, részben szakos oktatók (magyar, matematika, természetismeret, történelem) segítségével kerültek kidolgozásra. A fejlesztések informatika teremben, heti rendszerességgel, 1 külön órában történtek. A kutatásba bevont iskolákban, a kísérleti csoportokban a bemeneti tesztek alapján fejlesztő foglalkozásokon vettek részt a tanulók. Az eredmények alapján történt a tanulószervezés, esetenként a differenciálás, mely során alkalmaztuk a tanári magyarázat és az önálló tanulás mellett a

játékot, a csoportmunkát, a kooperatív tanulást, a számítógéppel segített programozott oktatást, adott esetben oktatócsomag alkalmazását is. A csoportmunka során a csoportok kialakítását minden esetben a fejlesztés tartalmi célja határozta meg, így képességeik szerint, vagy haladási tempójuk alapján, heterogén illetve homogén csoportokban dolgoztak a tanulók. A számítógépes fejlesztő játékoknak fontos motiváló szerepük is van, melyeket általában a foglalkozások elején alkalmaztunk, a komplex feladatok előtt. A komplex feladatok mind a figyelmet, emlékezetet, gondolkodás, kreativitást fejlesztették valamilyen informatikai lehetőségen keresztül. A programozott oktatás során a multimédiás, interaktív eszközök, oktatócsomagok alkalmazása, felhasználói programok, illetve az internet sokoldalú használata segítette a fejlesztést. A kontrollcsoport esetében külön foglalkozások keretében fejlesztés nem történt.

A kreativitás mérésére többféle módszer létezik: például Torrance-féle kreativitásteszt (Torrance, 1974); kreativitás szabadidő tevékenység kérdőív (Tóth, 1995); Tóth-féle kreativitást becsülő skála (TKBS) (Tóth, 2004; Tóth és Király, 2006). A kreativitás jellemzőinek vizsgálatára mi a Tóth-féle kreativitás becsülő skála (TKBS) választottuk. A teszt reliabilitásmutatói megtalálhatóak Tóth László, Király Zoltán (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitás becsülő skála (TKBS) (Magyar Pedagógia, 106. (4), 292–295) cikkben. A kérdőív a tanulók személyiségének kreatív jellemzőit vizsgálja 12 dimenzióban. 72 állításra adott válaszok alapján kapunk képet a tanulók kreativitását jellemző összetevőkről. Dimenziók: komplexitás preferencia (KOM), játékoság (JÁT), kíváncsiság (KIV), türelmetlenség (TÜR), gondolkodásbeli önállóság (GON), önérvényesítés (ÖNE), eredetiség (ERE), nonkonformitás (NON), energikusság (ENE), dominancia (DOM), kitartás (KIT), kockázatvállalás (KOC). A dimenziók jelentése a következő:

*Komplexitás preferencia (KOM):* A kreatív személyek törekszenek az újszerű, megszokottól eltérő ingerek befogadására. Általában nem elégszenek meg az egyszerű játékokkal, problémákkal. Legtöbbször bonyolult problémák iránt érdeklődnek, amit általában megoldandó feladatként, kihívásként is értelmeznek.

*Kíváncsiság (KIV):* A kíváncsiság, az új információk iránti éhség a kreativitás egyik meghatározó ismérve, az emberre alapvetően jellemző explorációs motívum megnyilvánulása, a kreatív ötletek egyik lényeges kiindulópontja.

*Gondolkodásbeli önállóság (GON):* Ha az ember új utakat jár, sokszor le kell mondania a külső támpontok által nyújtott segítségről, ráadásul a külső támpontok követése hátráltató tényező is lehet, mivel gátolhatja a kreatív gondolatok, újszerű megoldások létrejöttét.

*Eredetiség (ERE):* Az eredetiség a kreativitás legrégebben azonosított és leginkább felismerhető ismérve, a konvencióktól való elrugaszzkodás képessége. Lényege, hogy egy adott kontextusban, problémahelyzetben olyan új megoldást talál a személy, mely a helyzetet adekvát módon, relatíve hatékonyabban oldja meg, és amelyre a többiek nem is gondoltak. Az eredetiségnek mindig van egy szociális beágyazottsága, amihez képest értelmezhető kiindulópontja is.

*Energikusság (ENE):* Egy újszerű megoldás előkészítése és kitalálása nehézségekkel jár, szükség van hozzá egyfajta plusz motivációra is, így könnyebben lehet megbirkózni a közben felmerülő kognitív (és szociális) akadályokkal. Az energikusság feltűnő és pozitív viselkedésminta, ezért inspirálhatja a többiekben a mintakövető viselkedést.

*Kitartás (KIT):* A kreatív problémamegoldó, adott kontextustól történő elrugaszkodási epizódok általában a személyben csak időnként bukkannak fel. A kitartás az a képesség, mellyel a problémamegoldó személy a valóság talaján, de mégis a probléma közelében tud maradni.

*Játékosság (JÁT):* A problémától való részleges távolítást, a helyzetek új szempontból történő újra-konstruálását a játékos hozzáállás és viselkedés teszi lehetővé. A kitartás a játékossággal együtt a kreatív problémamegoldási folyamat folytonosságát biztosítja, amely majd segít átvezetni a személyt a kidolgozási szakaszba.

*Türelmetlenség (TÜR):* A kreatív emberekre jellemző a türelmetlenség is, mely a belsőleg vezérelt (intrinsic) motiváció egyik megnyilvánulási formája. Ez főképp az ötlet megjelenése után, a kidolgozási szakaszra jellemző személyiség-sajátosság.

*Önérvényesítés (asszertivitás) (ÖNE):* A kreatív gondolatok megszületése nem feltétlenül vezet kreatív teljesítményhez, mivel a személynek át is kell törnie azt a társadalmi gátat, amely körülveszi (lásd konformitás). Ennek érdekében a személynek fel is kell vállalnia, és (társadalmi elvárásokkal összeegyeztethető módon) képviselnie kell a saját, de a megszokottól eltérő ötletét, álláspontját.

*Nonkonformitás (NON):* A társadalmi normákhoz igazodó (konform) viselkedés lehetővé teszi az egyén számára, hogy szociális környezetének elismert tagja lehessen. Ezért a normakövetést a társadalom általában jutalmazza, ezzel párhuzamosan a megszokottól eltérő, új dolgok (gondolatok, viselkedés stb.) felbukkanását gátolja.

*Dominancia (DOM):* A környezet konform nyomásától függően, általában plusz erőfeszítést igényel az újszerű ötlet többiekkel történő elfogadtatása. A kreativitásnak nem lényegi része a mások fölötti dominanciára törekvés, hanem csupán a kreatív produktum szociális hitelesítését szolgálja.

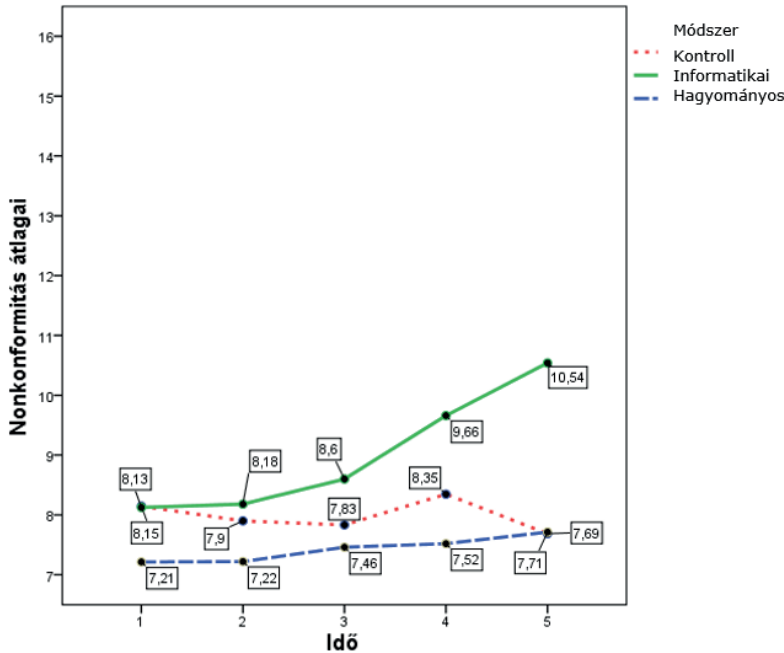
*Kockázatvállalás (KOC):* Minden újdonság, újszerű ötlet felvállalása magában hordozza a kudarc lehetőségét is. A személy szemszögéből ez a két egymásnak feszülő (önmegvalósítás és a társadalmi normáknak való megfelelés) motívum közötti egyensúlyozást jelent. Vagyis a kreatív problémamegoldási folyamatban a személynek mindig fel kell vállalni bizonyos kockázatot (Tóth és Király, 2006, 292–295. o.).

## EREDMÉNYEK

A több szempontú varianciaanalízissel (VA) vizsgáltuk az időben egymást követő öt mérés, a hagyományos vagy az informatikai vagy a kontrollcsoportba tartozás, valamint a nem hatását a kreativitás pontszámokra. A varianciaanalízis során a függő változók a kreativitás jellemzői voltak, a független változók a mérések (öt mérés az idő függvényében), a módszer (hagyományos, informatikai, kontroll).

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: nonkonformitás, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=49.60$ ),  $p<0.001$ , eta négyzet=0.37) és az idő x módszer interakció ( $F(4,344)=25.12$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.23 ).

1. ábra. A nonkonformitás átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

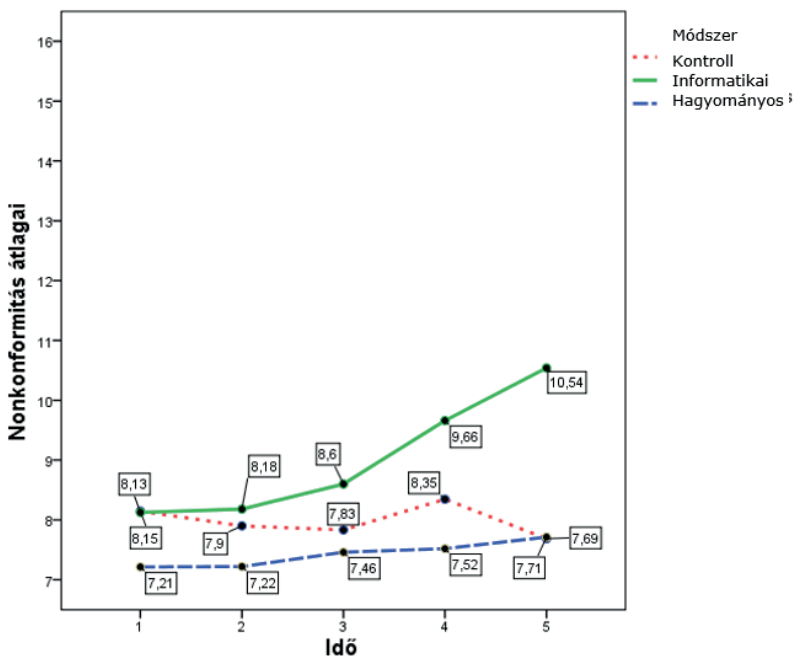


Forrás: Saját szerkesztés.

A nonkonformitás átlagainak változása látható az 1. ábrán a hagyományos és az informatikai csoportnál az idő (mérési alkalmak) függvényében. Megfigyelhető, hogy a két grafikon a 3. mérési időpontnál tér el leginkább egymástól, az informatikai csoport esetében meredekebb az egyenes, nagyobb mértékű változás következett be a tanulók nonkonformitásában.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: komplexitás - preferencia, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=83.47$ ),  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.49) és az idő x módszer interakció ( $F(4,344)=24.28$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.22 ), az idő x nem interakció ( $F(4,344)=17.98$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.17), továbbá hármass interakció az idő x csoport x nem ( $F(4,344)=19.59$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.19 ).

2. ábra. A komplexitás, preferencia átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

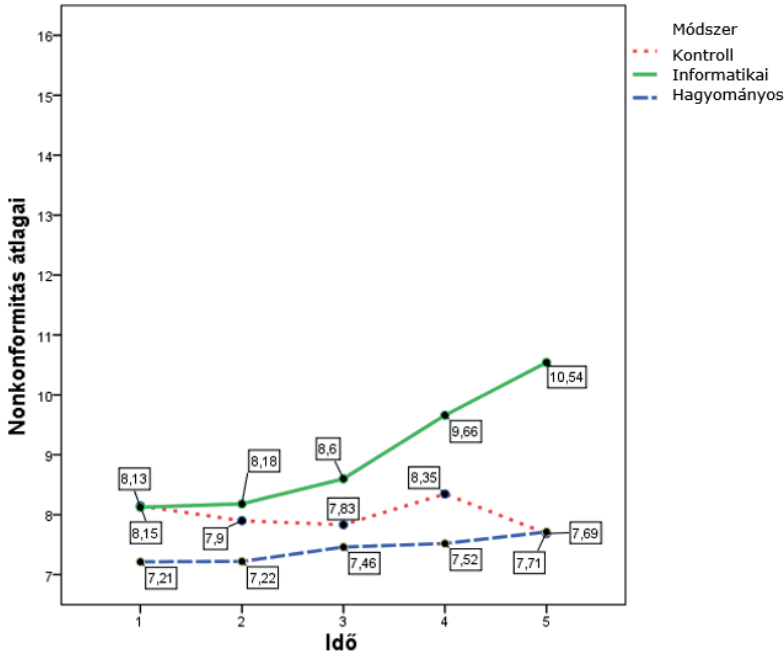


Forrás: Saját szerkesztés.

A komplexitás átlagainak változása látható az 2. ábrán a hagyományos és az informatikai, kontrollcsoportnál az idő (mérési alkalmak) függvényében. A hagyományos csoport esetében a 2. és a 3. mérés között intenzív változás figyelhető meg, majd szinte stagnál a tanulók eredménye. Az informatikai csoport esetében folyamatosan emelkedik az egyenes, meredeksége a 4. mérésig közel azonos, a 4. és az 5. mérés között kissé csökken. A kontrollcsoport változása nem jelentős mértékű, az 5. mérés végére kicsit lecsökkent.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: kockázatvállalás, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,327)=19.55$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.19) és az idő x módszer interakció ( $F(4,327)=14.72$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.15 ).

3. ábra. A kockázatvállalás átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

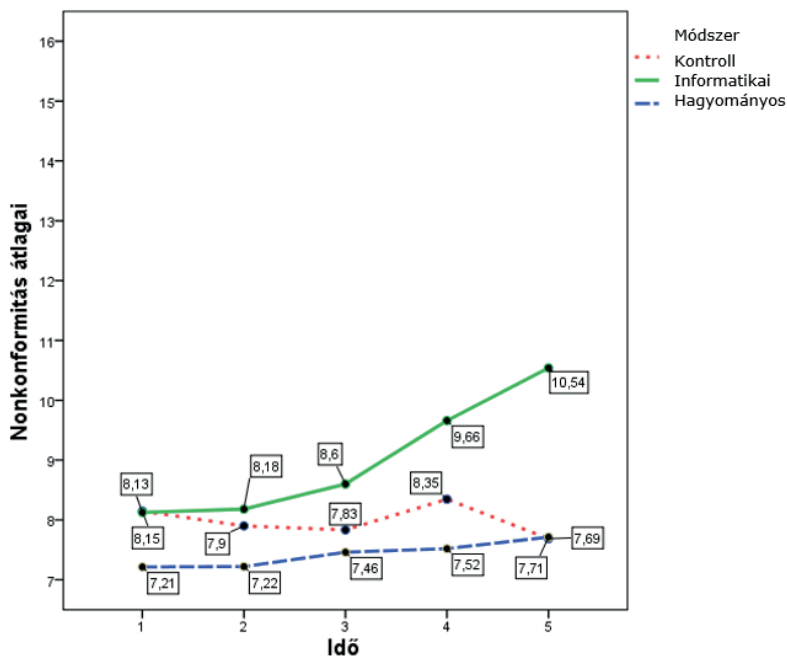


Forrás: Saját szerkesztés.

A kockázatvállalás átlagainak változása (3. ábra) a hagyományos módszer esetében az 1. és 3. mérés között enyhén, egyenletesen emelkedik, a 3. és a 4. mérés között intenzív emelkedés látható, a 4. és a 5. mérés között stagnál. Az informatikai módszernél az 1. és a 4. mérés között szinte egyenes a grafikon, a 4. és az 5. mérés között látható nagyon enyhe emelkedés. A kontrollcsoport esetében a 3. mérésig szinte változatlan, míg a 3-4 mérés között intenzívebb a növekedés.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: önálló gondolkodás, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,327)=74.24$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet = 0.48) és az idő x módszer interakció ( $F(4,327)=7.78$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.87).

4. ábra. Önálló gondolkodás átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

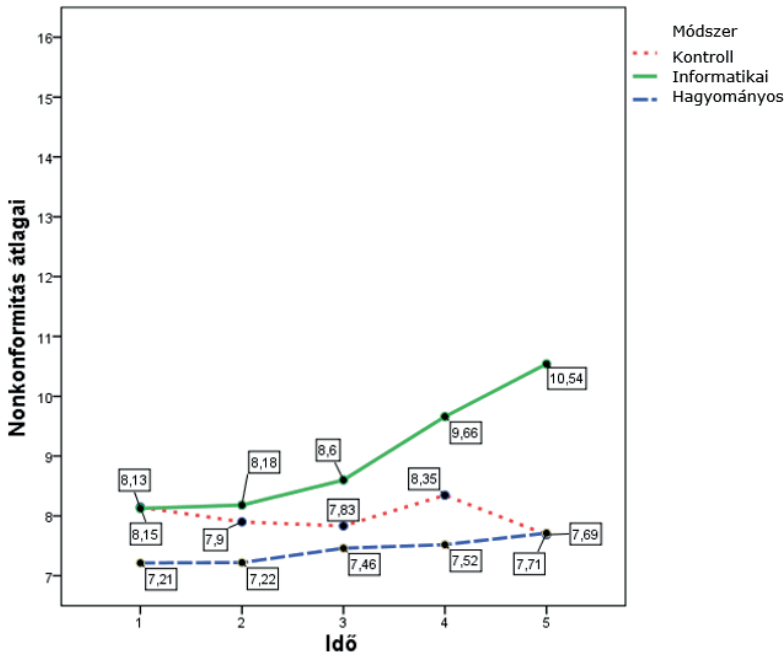


Forrás: Saját szerkesztés.

Az önálló gondolkodás esetében (4. ábra) a hagyományos módszer esetében az 1. és a 3. mérés között szinte stagnálnak az átlagok, majd a 3. és a 4. mérés között erőteljes növekedés tapasztalható. Az informatikai módszer esetében az 1. és a 3. mérés között enyhe emelkedés figyelhető meg, a 4. és az 5. között intenzívebb az átlagok növekedése (a grafikon a hagyományos esetében meredekebb). A kontrollcsoportnál a változás nem egyenletes, a 2-3 mérés között csökkenés, majd enyhe emelkedés figyelhető meg.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: türelmetlenség, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=1094.23$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.93) és az idő x módszer interakció ( $F(4,344)=1084.31$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.93).

5. ábra. Türelmetlenség átlagának változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

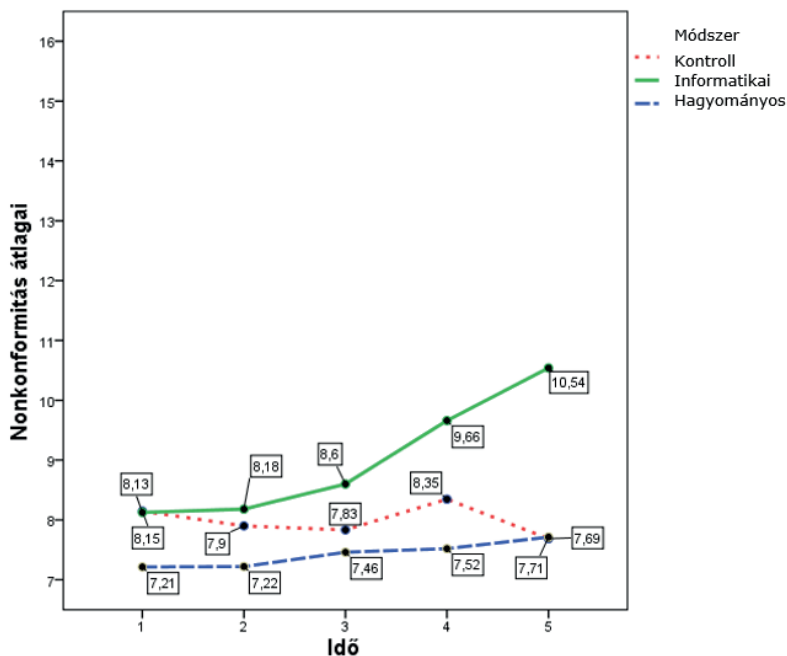


Forrás: Saját szerkesztés.

A türelmetlenség esetében (5. ábra) a hagyományos módszernél a 4. és az 5. mérés között van intenzív emelkedés. Az informatikai módszer esetében a tanulók türelmetlensége folyamatosan növekszik a 3. mérésig, majd szinte stagnál és a 4. és 5. mérés között újra enyhén emelkedik. A kontrollcsoportnál az 1-4 mérés között egyenlően a változás, a 4-5 mérés között intenzív emelkedés van.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: önérvényesítés, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=99.23$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.54).

6. ábra. Önérvényesítés átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

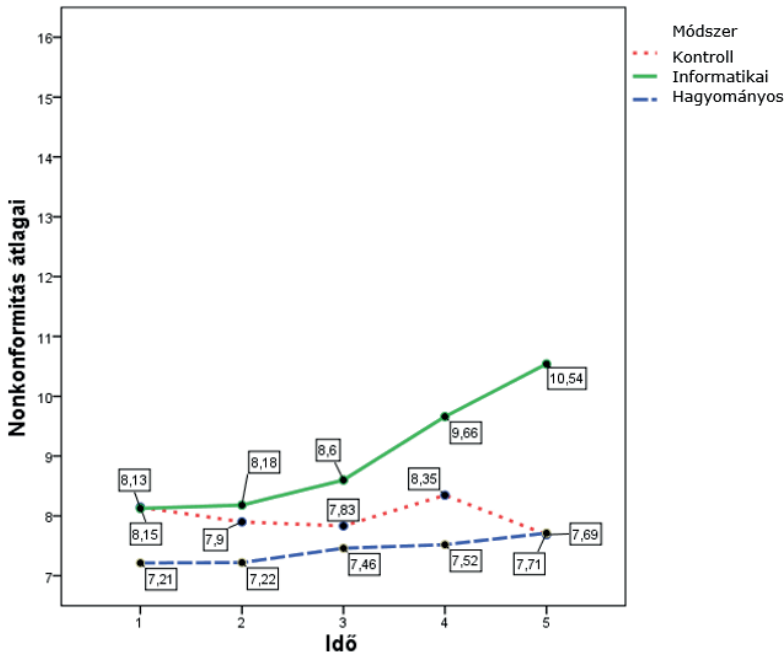


Forrás: Saját szerkesztés.

Az önérvényesítés esetében (6. ábra) látható, hogy a két módszer esetében az átlagok és a grafikonok meredeksége közel azonos módon változnak, a 2. méréstől növekedés tapasztalható. A kontroll esetében 1-2 között csökkenés, 2-3 között stagnálás, 3-5 mérésnél emelkedés látható.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: dominancia, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,327)=71.53$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.47) és az idő x módszer interakció ( $F(4,327)=4.45$ ,  $p=0.002$ , eta négyzet= 0.05).

7. ábra. Dominancia átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

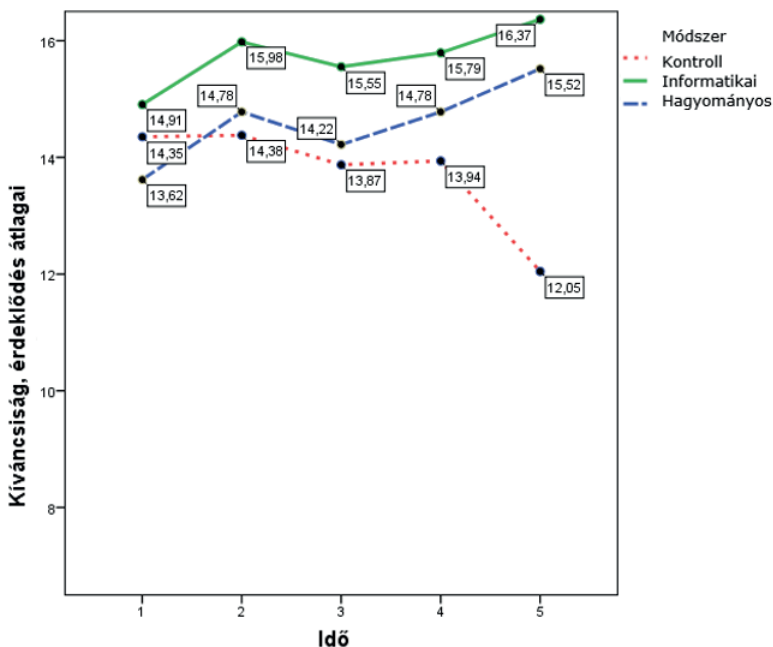


Forrás: Saját szerkesztés.

A dominancia esetében (7. ábra) látható, hogy a 3. és a 4. mérésnél van nagyobb eltérés a két módszer (hagyományos, informatikai) között, ahol az informatikai lehetőség esetében intenzívebb a fejlődés, nagyobb mértékű a változás 3-4 mérés között, a hagyományos esetében pedig a 4. és az 5. mérés között meredekebb a grafikon. A kontrollcsoportnál egyenetlen a változás mértéke, a 2-4 mérés között enyhe emelkedés, majd az 5. mérésig csökkenés tapasztalható.

Variáncianalízist végeztünk (Type III.): függő változó: kíváncsiság - érdeklődés, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,327)=103.10$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.56) és az idő x módszer interakció ( $F(4,327)=6.04$ ,  $p=0.002$ , eta négyzet= 0.07).

8. ábra. Kíváncsiság, érdeklődés átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és kontrollcsoportnál

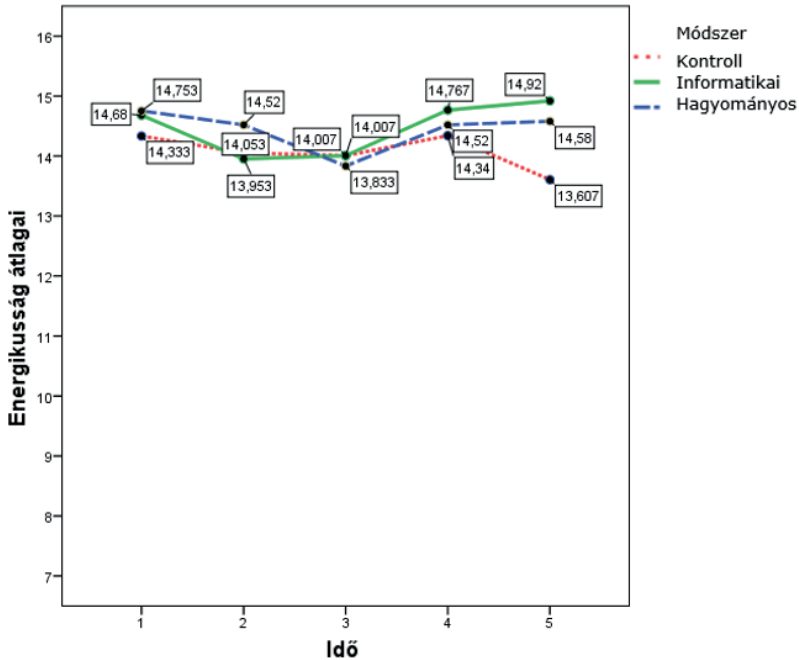


Forrás: Saját szerkesztés.

A kíváncsiság esetében (8. ábra) látható, a 3. mérésig a két módszer esetében a tanulók átlaga, grafikonok esése, meredeksége hasonló mértékben változik. Utána a hagyományos lehetőségék esetében a grafikon egyenes, nagyobb mértékű változást mutat, mint az informatikainál. A kontrollcsoportnál a változás a 4-5 mérés között van, amely erőteljes csökkenést mutat.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: energikusság, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=20.33$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.19) és az idő x módszer interakció ( $F(4,344)=17.53$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.17), az idő x nem interakció ( $F(4,344)=3.64$ ,  $p=0.006$ , eta négyzet= 0.04).

9. ábra. Energikusság átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

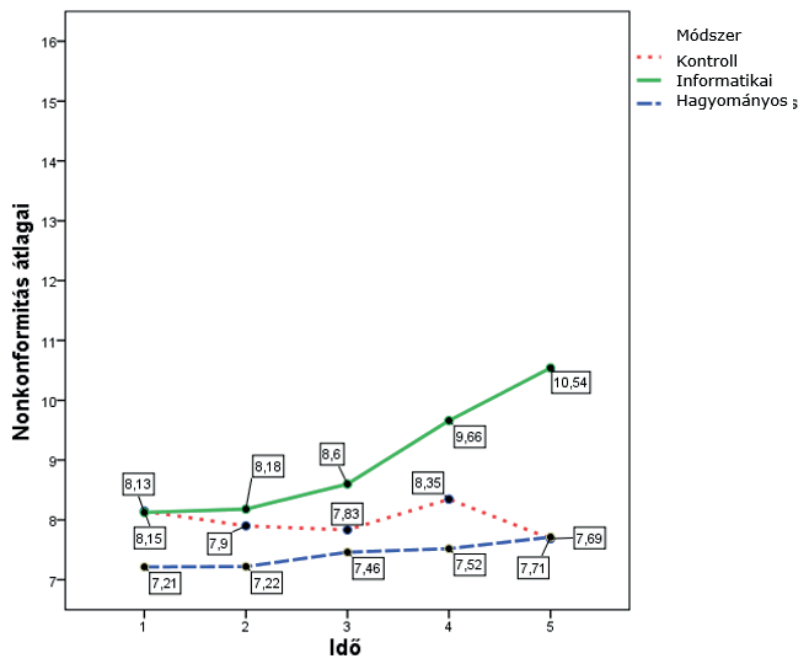


Forrás: Saját szerkesztés.

Az energikusság esetében (9. ábra) látható, hogy a 2. mérésig mind a két módszernél csökkennek az átlagok, az informatikainál ez nagyobb mértékű. A 2. és 3. mérés között a hagyományos módszer esetében történik nagyobb mértékű csökkenés, még az informatikai alig változik. A 3. és 4. mérés között közel azonos a grafikon meredekségének változása a ennél a két módszernél. A kontrollcsoport esetében az utolsó két mérés között intenzívebb csökkenés látható.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III): függő változó: eredetiség-ötletesség, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=31.98$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.27) és az idő x módszer x nem interakció ( $F(4,344)=3.80$ ,  $p=0.005$ , eta négyzet= 0.42).

10. ábra. Eredetiség, ötletesség átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

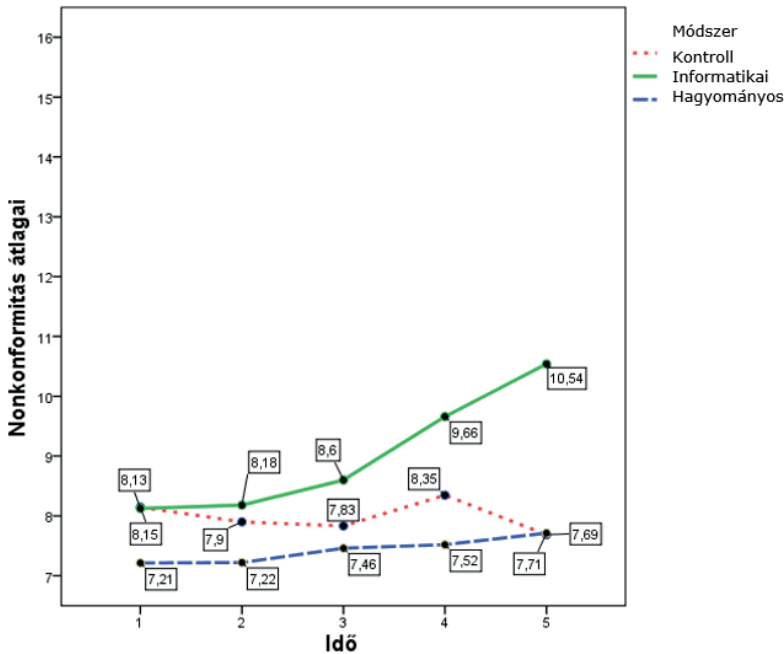


Forrás: Saját szerkesztés.

Az eredetiség, ötletesség esetében (10. ábra) látható, hogy a mind a két (hagyományos, informatikai) módszer átlagainak változása, a grafikon meredeksége közel azonos szinten változik, nincs igazi különbség. A kontrollcsoportnál fokozatosan csökken a tendencia.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: kitartás, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=20.35$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.19) és az idő x módszer interakció ( $F(4,344)=26.37$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.23).

11. ábra. Kitartás átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál

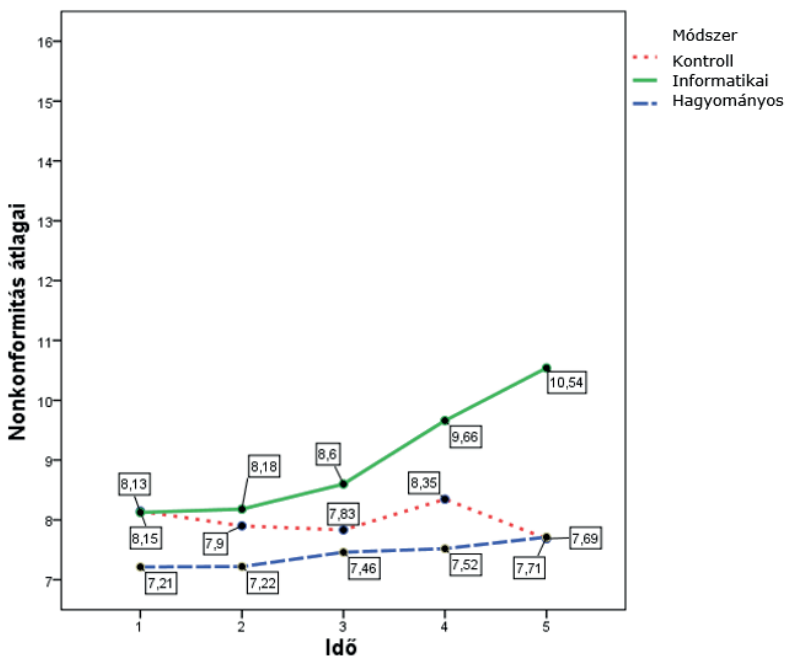


Forrás: Saját szerkesztés.

A kitartás esetében (11. ábra) látható, hogy a hagyományos módszer esetében a 3. mérésig az átlagok változásában emelkedés tapasztalható, az informatikai módszernél intenzív csökkenés. A 3. és 4. mérés között mind a két módszernél emelkedés tapasztalható, de a hagyományosnál ez nagyobb mértékű. A 4. és az 5. mérés között közel azonos a grafikonok meredeksége. A kontrollcsoport esetében a 3-4 mérés között emelkedés, még a 4-5 mérés között intenzív csökkenés következett be.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III): függő változó: játékosság-humor, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ( $F(4,344)=24.44$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet=0.22) és az idő x módszer interakció ( $F(4,344)=11.24$ ,  $p<0.001$ , eta négyzet= 0.12).

12. ábra. Játékosság, humor átlagainak változása a hagyományos, az informatikai módszernél és a kontrollcsoportnál.



Forrás: Saját szerkesztés.

A játékosság, humor esetében (12. ábra) látható, hogy a hagyományos módszer esetében a 2. mérésig az informatikai módszer esetében emelkedés figyelhető meg a grafikonnál, míg a hagyományos szinte nem változik. A 2. és a 3. mérés között mind a két módszer esetében alig változik, a 3. méréstől az informatikai módszernél kisebb mértékű emelkedés tapasztalható, mint a hagyományos esetében. A kontrollcsoportnál a 3-4 mérés között jelentős mértékű az átlagok csökkenése, majd azok stagnálnak.

## MEGVITATÁS

A vizsgálat eredményei alapján jól látható, hogy mind a két módszer esetén a gyermekek kreativitása fejlődött.

A hagyományos és az informatikai módszer között, a kreativitás tizenkét motívumából öt esetében a fejlesztés hatékonysága közel azonos, nem mutatkozott jelentős eltérés: az önérvényesítés, a dominancia, a kíváncsiság – érdeklődés, az eredetiség – ötletesség, energikusság esetében. A nonkonformitásnál az informatikai módszer 3. méréstől (6. osztály május) nagyobb mértékben változott. A komplexitás – preferencia esetében az informatikai módszer egyenletesebb, intenzívebb fejlődést mutatott a

vizsgálat ideje alatt. A hagyományos hatása ingadozó volt, leginkább a 6. osztályban fejlődtek a gyerekek. Az idő és a módszer között interakció, és szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van. A kockázatvállalás területén a hagyományos módszer mutatott nagyobb hatékonyságot, 7. osztály végéig folyamatos fejlődés figyelhető meg, a legintenzívebb 7. osztályban volt. Az informatikai módszer esetében nagyon kismértékű változás tapasztalható. Az idő és a módszer között interakció, és szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van. Az önálló gondolkodás esetében a mérési időpontok között igen eltérően változtak a tanulók. A hagyományosnál 6. osztály végéig minimális csökkenés tapasztalható, még az informatikainál enyhe növekedés. 7. osztályban mind a két módszernél intenzív növekedés tapasztalható, a hagyományosnál ez nagyobb mértékű. 8. osztályban szinte semmilyen változás nem következett be egyik módszernél sem. Az idő és a módszer között interakció, és szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van. A türelmetlenség esetében a hagyományos módszernél 7. osztály végéig szinte semmilyen változás nem tapasztalható, 8. osztályban pedig erőteljese, intenzív növekedés volt. Az informatikai módszernél 5. és 6. osztályban növekedés, 7. osztályban stagnálás, és 8. osztályban szintén enyhébb növekedés tapasztalható. A vizsgálat végére az informatikai esetében nagyobb mértékű változás következett be. Az idő és a módszer között interakció, és szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van. A kitartás esetében a hagyományos módszer hatékonyabbnak bizonyult. Egészen 7. osztály végéig növekedés tapasztalható, utána szinte stagnál. Az informatikainál 6. osztály végéig csökkenés figyelhető meg, majd 7. osztályban növekedés, és 8. osztályban szinte stagnál. Az idő és a módszer között interakció, és szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van. A játékoság – humor esetében a hagyományos módszernél a vizsgálat ideje alatt elhanyagolható változás következett be. Az informatikai esetében 5. osztályban intenzív emelkedés figyelhető meg és 7., 8. osztályban kismértékű növekedés. Az idő és a módszer között interakció, és szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) van. A kontrollcsoport eredményeit tekintve megállapítható, hogy minden esetben a pozitív változások mértéke kisebb arányú mind a két (informatikai, hagyományos) módszerhez viszonyítva.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A kreativitás megfigyelése, mérése és fejlesztése egyre kiemeltebb terület a pedagógiában és pszichológiában. Valójában egy olyan gondolkodásmódot jelent (divergens gondolkodásmód), melynek segítségével az előttünk álló problémákat új megoldásmódokkal oldunk meg. Ebben szerepet játszanak az ismereteink, a tapasztalataink és megfigyeléseink. Napjainkban egyre több kreativitásfejlesztő gyakorlat jelennek meg az iskolában, melynek hatékonyságát vallja több kiemelkedő szakember (Csíkszentmihályi, 1996; Kaufman és Strenberg, 2006).

A tanulmányunkban két egymástól független négy évig tartó longitudinális kutatás eredményeit mutatjuk be. A kutatás célja, összehasonlítani a hagyományos és az informatikai lehetőségekkel történt kreativitásfejlesztés eredményeit a felső tago-

zatos tanulóknál. Az általunk végzett vizsgálatot a Tóth-féle kreativitás becslő skálával végeztük el (TKBS) (Magyar Pedagógia, 106. (4), 292–295). Az általunk végzett kutatás éppen arra mutat rá, hogy a különböző fejlesztési lehetőségeken belül találunk-e eltérést a hagyományos és az informatikai fejlesztő módszerek hatékonysága között. Az általunk meghatározott célunk alapját ez a felvetés határozza meg. Mindkét csoport esetében pozitív irányú elmozdulás, illetve fejlődés mutatható ki. A kreativitás öt (önérvényesítés, a dominancia, a kíváncsiság – érdeklődés, az eredetiség – ötletesség, energikusság) területe közel azonos módon változott, az informatika négy (nonkonformitás, komplexitás, türelmetlenség, játékosság) területen, a hagyományos két (kockázatvállalás, kitartás) területen változott nagyobb mértékben. Az önálló gondolkodás esetében 6. osztályig az informatikai módszer bizonyult eredményesebbnek, de 7. osztályban a hagyományos módszert alkalmazó csoport teljesítménye lett intenzívebb. Fontosnak tartottuk azt, hogy a kreativitásfejlesztési lehetőségeit bizonyítsuk a vizsgálatban részt vevő pedagógusok számára. Hiszen nagyon fontos feladata a nevelő-oktató munkában a tanulók kreativitásának, rugalmas gondolkodásának fejlesztése. Kutatásunk során igyekeztünk sok feladattal segíteni, illetve bizonyítani a tanárok számára e terület sokoldalú fejlesztésének és hasznosságának lehetőségeit és azt, hogy van értelme a rendszeres gondolkodtató feladatok beiktatására az iskolai nevelésbe és oktatásba (Szabóné Balogh, Lestyán, 2020).

A kutatás egyik legjelentősebb gyakorlati haszna, hogy sor került két fejlesztő módszer összehasonlítására, mely alátámasztotta, hogy a tanulók kreativitásfejlesztésének sokoldalú hatékony lehetősége és tárháza van, melyet a célnak megfelelően lehet alkalmazni.

Kapcsolattartó szerző:

Szabóné Balogh Ágota

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar

5540 Szarvas

Szabadság út 4.

szabone.balogh.agota@gfe.hu

Corresponding author:

Ágota Szabóné Balogh

Faculty of Pedagogy

Gál Ferenc University

Szabadság str. 4.

5540 Szarvas, Hungary

szabone.balogh.agota@gfe.hu

Hivatkozás: Szabóné Balogh, Á., & Lestyán, E. (2022). Kreativitásfejlesztés az általános iskola felső tagozatában. *Deliberationes*, 15(2), 197-217.

## IRODALOMJEGYZÉK

Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. Springer.

Arasteh, A. R., & Arasteh, J. D. (1976). *Creativity in human development*. Shenkman Publishing Company, Inc.

Arieti, S. (1976). *Creativity: The magic synthesis*. Oxford.

- Balogh, L., Herskovits, M., & Tóth, L. (1994). *Tehetség és képességek*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial.
- Dávid, I. (2000). *A tehetségdíjanszítka eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában*. Doktori dolgozat. Debreceni Egyetem.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw Hill.
- Gyarmathy, É. (2006). *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Inántszy-Pap, J., & Juhász, E. V. (2011). A kreativitás és a gyermekrajz fejlődése: kísérlet a kreativitás összehasonlító vizsgálatára hat- és tizenegy évesek körében. In A. Münnich (Ed.), *A kreativitás többszemponútú vizsgálata*. Didakt Kiadó.
- Kálmánchey, M. (1978). The connection of creativity to intelligence, school performance, social and sociometrical factors in students in Grade 5. *Acta Paedagogica Debrecina*, 73.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, J. R. (Eds.). (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Landau, E. (1974). *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó.
- Simonton, D. K. (1975). Age and literary creativity: A cross-cultural and transhistorical survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6(1), 259–277.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.
- Szabóné Balogh, Á., & Lestyán, E. (2020). Creativity Development How? Traditional methods or information? *European Journal of Education Studies*, 11(6), 61–86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3625270>
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Personnel Press.
- Tóth, L. (1996). *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Tóth, L., & Király, Z. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitás becslő skála (TCES). *Magyar Pedagógia*, 106(4), 292–295.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tóth, L. (2004). *Pszichológia vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tyson, M. (1972). A kreativitás pszichológiája. In B.M. Toss (Ed.), *Új távlatok a pszichológiában*. Gondolat.

**Deliberationes tudományos folyóirat**

15. évfolyam 2. szám 2022/2, 218–231. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.10.12.

Kézirat befogadása: 2023.04.28.

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.218](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.218)

**Deliberationes Scientific Journal**

Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 218-231

Paper submitted: 12th December 2022

Paper accepted: 28th April 2023

[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.218](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.218)

## A MAGYAR NYELV METRIKAI-RITMIKAI KÉPESSÉGÉRŐL

Szarka Péter

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### Absztrakt

A tanulmány a magyar költészet verstani rendszereit mutatja be egy-egy verssel illusztrálva.

A magyar nyelv metrikai-ritmikai szempontból rendkívül rugalmas, hiszen az eredeti ütemhangsúlyos verselés mellett a XVIII. században kismesterek kidolgozták az időmértékes verselés szabályait is.

Ez esélyt adott a két ritmuselv szerkezeti összekapcsolódására, megteremtve a szimultán verselést.

Ugyancsak a XVIII. században volt kísérlet a nyugat-európai hangsúlyváltó verselés meghonosítására, mely azonban csak mint kuriózum maradt fenn a három szótagos ütemekben.

A szanszkrit költészetben a szótagok időtartamát ugyanúgy mérik, mint a görög-latin időmértékes verselésben. Ez teremtette meg annak a lehetőségét, hogy a magyar költészetben is teret nyerjen a moraszámláló verselés, annak egyik változata, a ganavritta. Úgy tűnik, az esetek többségében a moraszámlálás spontán nyelvi működés eredménye, de az ind irodalmat fordító Weöres Sándor esetében ez már valódi költői szándék.

**Kulcsszavak:** monometrikus, bimetrikus, trimetrikus, quadrimetrikus versritmus

# THE METRIC AND RHYTHMIC ABILITY OF THE HUNGARIAN LANGUAGE

Péter Szarka

Gál Ferenc University, Faculty of Pedagogy

## Abstract

The study describes the prosody systems of Hungarian poetry, illustrating each of them with one poem.

The Hungarian language is particularly flexible with regard to metrics and rhythm, since in addition to the original accentual-syllabic versification, the small masters elaborated the rules of the quantitative versification as well in the 18th century.

This gave a chance to the structural attachment of the two rhythm principles, creating the simultaneous prosody.

There was also an attempt in the 18th century for introducing the West-European stress-shifting versification but this remained only a curiosity in three-syllable cadences.

In Sanskrit poetry the duration of the syllables is measured the same way as in the Greek-Latin quantitative prosody. This created the possibility for a version of the mora counting prosody, the ganavritta, to gain ground in Hungarian poetry. The mora counting versification seems to be a result of a spontaneous language operation in most of the cases, but as for Weöres Sándor who translated the Indian literature, it was a real poetic intention.

**Keywords:** monometric, bimetric, trimetric, quadrimetric prosody

## 1. MONOMETRIKUS ÜTEMHANGSÚLYOS VERSELÉS

A magyar nyelvű líra egyik nagy monometrikus rendszere az ütemhangsúlyos verselés, melynek illusztrálására az alábbi népköltészeti alkotást idézzük.

Nagypénteken mossa holló a fiát,	11a	4  4↑3
Ez a világ kígyót-békát rám kiált.	11a	4  4  3
Mondja meg hát ez a világ szemembe,	11b	4  4  3
Kinek mit vétettem én életembe.	11b	3  4  4
Édesanyám, mi zörög a zsebébe?	11c	4  4  3
Ha apró is adjon egyet belőle.	11c	4  4  3
Veszek véle, csináltak márványkőből koporsót,	15d	4  4  4  3
Négy sarkára ráveretem a jajszót.	11d	4  4  ↑3

Édesanyám kiáll a kapujába,	11e	4  4↑3 ?
Sirat engem fekete gyászruhába.	11e	4  4↑3
Édesanyám, ne sirasson engemet,	11f	4  4  3
Másnak adtam cserébe a szívemet.	11f	4  4  3

Ebben a verstani rendszerben a szótagok időértéke ritmikai rendező erővel nem bír, annál inkább a szókezdő hangsúlyos szótagok sorozatosan rendezett visszatérése. Egy-egy verssorban ugyan a magyar nyelv hangsúlyszabályai minden szókezdő szótagra hangsúlyt rónak, versritmust azonban csak az üteméli szótagok sorozatos ismétlődése eredményez.

Példaként a népdal viszonylag szabályos második strófáját ismétljük meg, csak a ritmust eredményező üteméli szóhangsúlyokat jelölve meg. (Az x-ek a szótagokat jelentik.)

'xxxx || 'xxxx || 'xxx  
 'xxxx || 'xxxx || 'xxx  
 'xxxx || 'xxxx || 'xxxx ||'xxx  
 'xxxx || 'xxxx || x'xx

A népdalok nem elhanyagolható része nem teljesen szabályosan képi az ütemeket, viszonylag gyakran él ütemalkotási licenciákkal, megengedett eltérésekkel. A példaként idézett népdalban rögtön három licenciát is találunk.

Az első sor *a fiát* üteme nem tartalmaz szóval, hanem hangsúlyt nem viselő névelővel kezdődik, tehát az ütemél ez esetben hangsúlytalan lesz. Az ütemélmény azonban megmarad, mivel a metszet, a rövidke szünet az ütemezést képes jelölni, illetve a hangsúly semvész el, hanem egy szótaggal arrébb, az ütem belsejébe csúszik. (Hasonló megengedett kivétel érvényesül a nyolcadik sorban is.)

A *Sirat engem fekete gyászruhába* sor első pillantásra a népdal metrumától (4||4||3) eltérően 4||3||4 osztásúnak látszik. Licenciás sorként értelmezve azonban az összetett szó kettévágásával helyreáll az eredeti metrum. Ilyen eltérés esetén azonban a metszet szünetértéke eltűnik, hiszen összetett szót nem vágthatunk ketté a ritmus kedvéért sem szünettel, ám az összetett szó-határ utáni első szótagot nyomatékosítjuk, s ezzel ez a sor, ha licenciásan is, beilleszkedik a háromütemű 11-es metrumába (4||4↑3).

A kilencedik sor (Édesanyám kiáll a kapujába) megítélése a legproblematisabb, mivel 4||3||4 ütemezés érezhetően megzökkenti a ritmust. Kétségtelen, a sor utolsó szavát megengedett eltérésként át kell vágni, ennek helye azonban kérdéses. Kézénfekvő lenne a 4||4↑3 osztás, de a *kapujába* szó hosszú szótagja spontán mód tagoló erővel bír, azaz a szóbensőben elveszett hangsúlyt a hosszú szótag imitálja, s ezzel 4||5||2 ütemezés jön létre – jól hallhatóan, de merőben szokatlanul. Így a sor ütemezése nyitott kérdés marad. (Magam a fülemre hallgatok, s a 4||5||2 tagolás mellett foglalkok állást.)

## 2. MONOMETRIKUS IDŐMÉRTÉKES VERSELÉS

Csokonai 1802-1803 táján szerkesztette meg Lilla-ciklusát, mely nem annyira a Vajda Juliannához fűződő szerelmet, mint inkább általában a szerelem érelemtörténetét foglalja versfolyamba. E ciklus része a *Tartózkodó kérelem* című dallamos s így könnyen megzenésíthető<sup>1</sup> rokokó miniatúr, melynek van egy korábbi szövegváltozata is *Egy Tulipánthoz* címmel. Van olyan irodalomtörténeti álláspont,<sup>2</sup> mely szerint a két versszöveg között ugyan kis mértékű az eltérés, ez összesen három (3., 6. és 12.) sorban érhető tettem, mégis a *Tartózkodó kérelem* a Lilla-ciklus szerkesztési igényeihez igazítva önálló, új verset eredményezett. Az érvelés meggyőző, ám verstani-ritmikai érdekű tanulmányunk számára a jelzett szövegeltérések nem jelentősek.

A *Tartózkodó kérelem* című Csokonai-vers a magyar költészetben igen ritka időmértékes ritmusegységben, *ionicus a minore*-ban íródott, mely két rövid és két hosszú szótag, azaz egy pirrichius és egy spondeus állandó kapcsolatából áll. Ennek megfelelően képlete:  $\cup \cup \_ \_$ . A Szepes – Szerdahelyi<sup>3</sup> a *ionicus a minore*t „kisebbel (= rövid szótaggal) induló”, emelkedő lejtésű kólonként értelmezi, tehát olyan állandósult ritmikailag elemzett Csokonai-vers megfelel, ám megfontolásra adhat okot a hét szótagos sorokban következetesen jelentkező, s egyelőre mondjuk így, második versláb, mely kétféleképpen értelmezhető elméleti szempontból. Vagy *anapestus*-nak fogjuk fel, vagy pedig *csonka ionicus a minore*-nak. Gyakorlati, azaz hangzati szempontból a választásnak semmilyen jelentősége sincs, hiszen az *anapestus* és a *csonka ionicus a minore* képlete, hangzása azonos. Elméleti szempontból azonban van a döntésnek relevanciája: Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a *kisebb jónikus* kólon, akkor az „anapestust” a következetesség jegyében *csonka ionicus a minore*-nek kell tekintenünk, s a Csokonai-vers egészét pedig kólonversnek fogjuk fel.

E rövid bevezetés után a *Tartózkodó kérelem* című Csokonai-verset az alábbiak szerint értelmezzük ritmikailag: f

A hatalmas Szerelemnek	8a	4  4	im, im <sup>4</sup>
$\cup \cup \_ \_    \cup \cup \_ \_$			
Megemésztő tüze bánt,	7b	4  3	im, cs. im
$\cup \cup \_ \_    \cup \cup \_ \_$			
Te lehetsz írja sebemnek	8a		im, im
$\cup \cup \_ \_   \cup \cup \_ \_$			
Gyönyörű kis Tulipánt!	7b	4  3	im, cs. im
$\cup \cup \_ \_    \cup \cup \_ \_$			

1 A Liliomfi című Makk Károly-filmben (1954) a címszereplő ezzel a megzenésített verssel udvarol egy faágon ülve Mariskának.

2 Vadai, I., (2002). A kételtű költő. *Tiszatáj*, 56 (3) Diákmelléklet. 3-6.

3 Szepes, E., Szerdahelyi, I. [1981]. *Verstan*, Gondolat. 292-3.

4 A verssorokat követő jelölésről: a tőszámnev a sor szótagszámát, a betű a rímet jelöli, ezt követi az ütemezés megnevezése, valamint im = ionicus a minore, cs. im = csonka ionicus a minore. Szuromi, L., [1990]. *A szimultán verselés*, Akadémiai Kiadó. monográfia jelölési rendszerét vettem át.

Szemeid szép ragyogása <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>    <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	8c	4  4	im, im
Eleven hajnali tűz, <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>   <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	7d		im, cs. im
Ajakid harmatozása <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>   <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	8c		im, im
Sok ezer gondot elűz. <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>   <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	7d		im, cs. im
Telyesítsd angyali szókkal, <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>   <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	8e		im, im
Szeretőd amire kért: <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>   <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	7f		im, cs. im
Ezer ambrózia csókkal <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>   <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	8e		im, im
Fizetek válaszódt. <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>   <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u> <u>  </u>	7f		im, cs. im

Két nyolcas (1 és 5. sor) és két hetes (2. és 4. sor) esetében a kólon után szóköz következik, ami megadja az ütemhangsúlyos ritmus esélyét, azaz a nyolcas a *ionicus a minore* négy szótagja miatt felezővé (4||4), a hetes pedig szabályos kétütemű, 4||3-as osztású sorrá alakul. Az időmértékesen és ütemhangsúlyosan értelmezett szótagszámok mellett logikus következményként a metszetek is azonos helyre esnek. Időmértékes metrika szerint e sorokban dierézis típusú, tehát kólon-határon képződött metszetek állnak, melyek egybeesnek az ütemhangsúlyos metszettel. Ezek a metrikai tulajdonságok az említett négy sort szabályos (és szép) szimultán sorrá teszik.

Rájátszik a szimultaneitásra az a jelenség is, melyre meglehetősen nincs is jó terminus. A lábversekben a szóban forgó jelenséget szólábazásnak nevezzük, ilyenkor tehát egy versláb és egy szó kezdete és vége egybeesik. Mind a négy elemzett sorban van egy-egy olyan szó, mely egyúttal sértetlen kólon is: *Szerelemnek*, *Megemészto*, *ragyogása* szavak ütemek is és *ionicus a minore* is, a *Tulipánt* pedig ütem és *csonka kólon*. Az ilyen egybeesések nem csupán a szimultán ritmus létrejöttét biztosítják, hanem megnövelik a verssorok zenei hatását is.

A fenti értelmezés ellenére Csokonai versét nyolcas, hetes periódusokból álló monometrikus időmértékes versnek tekintjük sorai többségének ritmusa miatt: 12 sorból nyolcnak csak jónikus időmértékes jellege van. Ez azt jelenti, hogy a sorkezdő *ionicus a minore* határa szót metsz, s ez a szómetszés megakadályozza e sorok szimultánvá válását. A vers tehát azért is monometrikus, mert csak az időmérték, a jónikus lüktetés érvényesül következetesen. (A *Tartózkodó kérelem* esetében is megtévesztő Csokonai verstani munkáiban szereplő „kétszeres vers” minősítés, mely semmiképpen sem jelentett akkoriban szimultán versritmust, hanem a költő verstani nézetei

alapján is „csak” rímes-időmértékes verset értelmezhetünk.)

A vers jónikus karaktere tehát kétségbevonhatatlan, ám nem Csokonai alkalmazta először ezt a kólon-t, hanem mestere, Földi János *Enyim Juliska* c. versében, mely esztétikai értékében meg sem közelíti a *Tartózkodó kérelmet*. Csokonai kólon-kezelése azonban hasonlít a Földiére. Bizonyosságul álljon itt a Földi-vers első strófája:

Örömömnek gyönyörű hajnala tetszik!	12a		im,im,im
◡ ◡ _ _   ◡ ◡ _ _   ◡◡ _ ◡			
Jegyesem már, kit akartam Juliánám!	12x	4  4  4	im,im,im
◡ ◡ _ _   ◡◡ _ _   ◡◡ _ _			
Jegyesem már Juliánám! – örömöm hajnala tetszik!	16a		im,im,im,im
◡ ◡ _ _   ◡◡ _ _   ◡◡ _ _   ◡◡ _ ◡			

A két költő kólon-kezelésének hasonlósága abban mutatható ki, hogy a *ionicus a minore* határa gyakran vág át szót, a kólon és a szó egybeesése véletlenszerűnek mondható, ahogyan a második sor spontán bimetrizálódása is.

Ha Csokonai tulipántos verséről szólunk, nem téveszthetjük szem elől Nemes Nagy Ágnes e versről szóló rövid tanulmányát<sup>5</sup>, mely elemzésünket érzékeny alkotáslélektani szempontból is megerősíti. Minden bizonnyal a költőnő intuícijáról van szó, de higgyünk ennek a beleérzésnek!

„De térjünk vissza a kitalált ... szcénához, amikor is a költő éppen tollát rágja a még *el nem készült* vers fölött. Mennyi is van belőle?

*A hatalmas szerelemnek  
Megemésztő tüze bánt.*

-----  
----- *tulipánt.*

...ezt a versszakot már nehéz elrontani. Értelmileg világos, hogy minek kell ide még bekerülnie – a szerelem és a tulipánt kapcsolatának -, de művészig ez a strófa már vasbetonból van ... S ekkor következett a költő számára egy ... kegyelmi pillanat ...: a meglevő sorok mormolása közben egyszerre csak észrevette a jól hallható ütem mögött megbúvó metrumot. Ekkor ... vette észre az ősi nyolcasban kísértő *ionicus a minorét*. Mivel merem megtámogatni ezt a képtelen feltevést? Egy eltűnt cezúrával.

Az ősi nyolcas, az ősi hetes cezúrája eltéveszthetetlen ... Ha *Tartózkodó kérelem* ezekben az ütemekben íródott volna, akkor ... a harmadik versszakot így kellene ritmizálnunk.

<sup>5</sup> Nemes Nagy Á., (2004). Valódi tulipánt. In *Az élők mértana* I. Prózaí írások. Osiris Kiadó. 272-276.

'Teljesítsd<sup>6</sup> an- | 'gyali szókkal  
 'Szeretőd a- | 'mire kért:  
 'Ezer ambró- | 'zia csókkal  
 'Fizetek vá- | 'laszodért.

Ami persze képtelenség. Csokonai ... nem verselt így, hiszen nem ősi nyolcast, hanem ionicus a minorét írt, amiben nincs *cezúra*. Kivéve az első két sort és a tulipántos negyediket (s még a második versszak első sorát...). Az ősi nyolcas cezúrája ...[el] tűnt ... abban a pillanatban, amikor a költő ráébredt, hogy nem hangsúlyos, hanem mértékes verset ír. Ezért merem megkockáztatni azt az állítást, az elveszett cezúra és a fő rím kanyargós útját követve, hogy a Tartózkodó kérelem, ez a tündöklő, tulipántos vers nem eleve elhatározott ritmusszándékból született, hanem írása közben váltódott át hangsúlyosból antikós-mértékesre – végül is persze a Csokonaitól megszokott tudatossággal átvilágítva.”

### 3. SZIMULTÁN, BIMETRIKUS

#### (ÜTEMHANGSÚLYOS + IDŐMÉRTÉKES) VERSELÉS

Weöres Sándor *Magyar etűdök*<sup>7</sup> ciklusának 36. darabja a szimultán verselés legtisztább, egyszerűségében látványos és mintaszerű alkotása.

Arany ágon ül a sármány, ◡ ◡ _ ◡    ◡ ◡ _ _	8a	4  4	hp <sup>8</sup> , im
Kicsi dalt fúj fuvoláján, ◡ ◡ _ _    ◡ ◡ _ _	8b	4  4	im, im
Arany égen ül a bárány, ◡ ◡ _ ◡    ◡ ◡ _ _	8a	4  4	hp, im
Belezendít citeráján. ◡ ◡ _ _    ◡ ◡ _ _	8b	4  4	im, im
Piros alma szívem ágán, ◡ ◡ _ ◡    ◡ ◡ _ _	8c	4  4	hp, im
Kivirító koronáján, ◡ ◡ _ _    ◡ ◡ _ _	8c	4  4	im, im
Aki kéri, neki szánám, ◡ ◡ _ ◡    ◡ ◡ _ _	8d	4  4	hp, im
Akinek kell, sose bánám. ◡ ◡ _ _    ◡ ◡ _ _	8d	4  4	im, im

6 Csokonai ezt a szót „Telyesítsd” formában írta, ám számos kötetben, miként Nemes Nagy Ágnes írásában is, tévesen a „Teljesítsd” alak szerepel. A hiba azért is feltűnő, mert a mai helyesírás szerinti szóval a *inicus* a *minore* nem értelmezhető.

7 Weöres S., (1985). *Magyar etűdök*.

8 Négyféle paiont tart számon a verstan: első paion: \_ ◡ ◡ ◡; második paion: ◡ \_ ◡ ◡; hp = harmadik paion: ◡ ◡ \_ ◡; negyedik paion: ◡ ◡ ◡ \_

Ütemhangsúlyos verselés szempontjából minden sor felező nyolcas (4||4) úgy, hogy valamennyi ütem egyúttal értelmi egység is: összesen öt ütem azonos egy négy szótagos szóval, a többi ütem pedig ép minőség-, birtokos jelzős, határozós vagy predikatív szó szerkezetet. Következésképpen a hangsúlyos metszetek a nyelv természetes rendjének megfelelően az értelmi szerkezetek határán tagolnak. A felező nyolcasnak eredendően is erős zenei hatása van, melyet a Weöres-versben a tiszta és mély rímek felerősítenek, az első versszakban kereszt-, a másodikban párrímes szerkezetben.

A négy szótagos hangsúlyos ütemeken belül négy szótagos időmértékes kólonok sorjáznak, melyek sorrendjük alapján periódusokat hoznak létre. Egy periódus első sorában *harmadik paion + ionicus a minore*, második sorában pedig két *ionicus a minore* szerepel. Az időmértékes metszet dierézis, ami egyúttal azt is jelenti, hogy az ütemhangsúlyos sorok metszete és az időmértékesen értelmezett dierézis metszet ugyanazon helyre, a negyedik szótag utáni szóközre esik valamennyi sorban. Ezzel a közös metszettel az ütemező és az időmértékes ritmus szerkezetileg összekapcsolódik, megteremtve magát a szimultán versritmust. A szimultán verselés másik meghatározó sajátosságaként szokás említeni a hangsúlyok időmértékét moduláló hatását, mely ebben a versben nem játszik szerepet.

Kétségtelen, a vers szerkezete nem bonyolult, de az ütemek és kólonok egymást fedve, erősítve eltéveszthetetlen ritmust képeznek, mellyel teljesíti a vers mondásra szánt funkcióját, a gyermekeknek szóló, tiszta bimetrikus képletű játékvers szerepét.

#### 4. TRIMETRIKUS

##### (ÜTEMHANGSÚLYOS + IDŐMÉRTÉKES + HANGSÚLYVÁLTÓ) VERSELÉS

A *Szán megy el az ablakod alatt* című Weöres Sándor-vers a *Bartók suite* közismert darabja. Sokan elemezték Weöres játékverseit, kimerítően verstani szempontból is<sup>9</sup>, úgy tűnt, mindent tudunk róla. De csak úgy tűnt.

Éj-mélyből fölzengő	6a	3  3	m, <sup>10</sup> m
- - -    - - -			
- csing-ling-ling - száncsengő.	6a	3  3	m, m
- - -    - - -			
Száncsengő - csing-ling-ling -	6b	3  3	m, m
- - -    - - -			
tél csendjén halkán ring.	6b	3  3	m, m
- - -    - - -			

<sup>9</sup> Szepes E., (1990). *Magyar költő – magyar vers. A mai magyar költészet verstani kisenciklokédiája*. Tevan Kiadó. 273-345.

<sup>10</sup> m = molosszus

Földobban két nagy ló - - -    - - -	6c	3  3	m, m
- kop-kop-kop - nyolc patkó. - - -   - - -	6c	3  3	m, m
Nyolc patkó - kop-kop-kop - - - -    - - -	6d	3  3	m, m
csönd-zsákból hangot lop. - - -    - - -	6d	3  3	m, m
Szétmálló hangerdő - - -    - - -	6a	3  3	m, m
- csing-ling-ling - száncsengő. - - -    - - -	6a	3  3	m, m
Száncsengő - csing-ling-ling - - - -    - - -	6b	3  3	m, m
tél öblén távol ring. - - -    - - -	6b	3  3	m, m

Ütemhangsúlyos verselés szempontjából egyértelmű képletről van szó. A sorok kivétel nélkül hat szótagosak, metszetük felezővé teszi őket (3||3). A vers 24 ütemből áll, melyből 16 ütem három szótagos szavakból épül, 8 ütemet pedig értelmi egységek (jelzős, határozós, tárgyias szószerkezetek) alkotnak.

Ez az ütemrend, illetve a metszetek pontos elhelyezése következetes hangsúlyviszonyokat teremt: minden verssorban az első és a negyedik szótag hangsúlyos. A már ilyen mértékben jól hallható és konzekvens ritmusnak önmagában is erős zenei hatása van, melyet fokoznak a hangutánzó szavak, a tiszta párrímek, valamint a hangszimbolika<sup>11</sup>. Az első és a harmadik versszakban a magas, a második strófában a mély hangrendű magánhangzók vannak túlsúlyban, mely a „nyolc patkó” tompa földobbanásával áll párhuzamban.

Az időmérték szempontjából szintén egyszerű megoldáshoz folyamodott Weöres Sándor: a hangsúlyos ütemeket molosszussal, három hosszú szótagból álló verslábakkal töltötte ki. Ennek pedig van hangzati következménye, nevezetesen az, hogy a molosszusok, a versritmus időmértékes komponense szinte már nem is hallható, lévén a molosszus közömbös lejtésű versláb, viszont ennek tartalomkövető funkciója van. A hármas rendbe szedett hosszú szótagok lelassítják a versritmust, egyúttal lehallkítják a hangzatot, melyre a „tél *csendjén halkán ring*” és a „szétmálló hangerdő” sorok tartalmilag is utalnak.

A Weöres-versben az ütemhangsúlyos és az időmértékes metrikai komponens

<sup>11</sup> A magas magánhangzók száma a versszakok sorrendjében: 20, 3, 15. A mély magánhangzók száma ugyanilyen sorrendben: 4, 21, 9.

együttesen klasszikus szimultán ritmust hoz létre. Ez azt jelenti, hogy a kétféle metrum szerint értelmezett metszet következetesen ugyanarra a helyre, a sorok harmadik szótagja utáni, egyúttal a nyelvi-grammatikai tagolást követő szóközre esik, másrészt pedig a sorok első és negyedik szótagjának hangsúlya a moslosszusok első szótagjára esik, s ezzel a közömbös lejtésű verslábak ereszkedő, daktilusi verslábakká hangolódhatnak át.

Mózes Huba egy tanulmányában és egy könyvében<sup>12</sup> felveti a hangsúlyváltó verselés jelenvalóságát a magyar költészetben. Első olvasásra meghökkentőnek tűnt ez a lehetőség, de a szerző érvelése meggyőző, mert a magyar hangsúlyváltó verselés a három szótagos hangzasegységekben tényeken alapszik.

A hangsúlyváltó verselés fogalmát a Szepes–Szerdahelyi-féle *Verstanból* idézzük.

„A hangsúlyos verselés [Nyugat-Európában] legelterjedtebb formájának legfőbb jellemvonása az, hogy a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok szabályozott váltakozásával olyasféle képleteket mintáz, mint az időmértékes vers a maga hosszú és rövid szótagjaival.”<sup>13</sup>

Ez a verstani rendszer a maga hangsúlyos trocheusaival és jambusaival olyannyira gazdag formakészletet hozott létre a francia, olasz, spanyol, angol, német és orosz költészetben, hogy széles körben európai közkinccsé is vált.

Mózes Huba elgondolását Hegedüs Géza verstani könyve *A három szótagos ütem sorváltozatai*<sup>14</sup> fejezetének sejtésére építette fel. Hegedüs Faludi Ferenc *Forgandó szerencse* versének ritmusát értelmezve arra a következtetésre jutott, hogy „Akármennyire hangsúlyos ez a verselés, hatásában egy kissé már az időmértékes költészetre emlékeztet. Közlebbi rokona a német hangsúlyos daktilusnak, mint egy magyaros hangsúlyos ütemnek. Itt már-már ütem helyett *hangsúlyos versláb*ról kellene beszélnünk.”

Az említett Faludi-vers egy sora is képes igazolni Hegedüs Géza felismerését: a *Fortuna szekerén okosan ülj* sor 3||3||3||1 osztatú, melyben a három szótagos szavak, melyek egyúttal ütemek is, élhangsúlya teremti meg a hangsúlyos daktilust ('xxx). Fontos hangsúlyoznunk Mózes Huba írásai nyomán is, hogy ilyen hangsúlyváltó verselésnek leginkább a három szótagos ritmusegységek esetén van esélye.<sup>15</sup>

A hangsúlyváltó versritmusról elmondottak fényében a Weöres-vers felező hatosainak ütemei kézenfekvően értelmeződnek hangsúlyos daktilusokként ('xxx || 'xxx).

12 Mózes, H., (2004). Három szótagos hangzasegységekre épülő sorok és sorkapcsolatok. *Magyar Nyelv*. 50 (4) 331-336. Uő. (2021). *Hajdan és most. Versépitő formák a magyar költészetben*, Kárpát-medencei Tehetség gondozó Nonprofit Kft.

13 Szepes, E., Szerdahelyi I. (1981) 453

14 Hegedüs, G., (1992). *A költői mesterség*, Trezor Kiadó. (pp. 90-92)

15 Még egy fontos idézet Hegedüs Géza könyvéből (91.), mely lényeges verstörténeti adalékul szolgál: „... megtörténhetett volna talán az is, hogy a nyugat-európai versek tolmácsolása és a modern mondánivalók költői kifejezése Faludi Ferenc verselési elvei alapján folytatódik (akusztikailag talán hűségesebb lett volna), ha nem sokkal később, még ugyancsak a XVIII. század folyamán időmértékes alapon nem bontakozik ki a magyar költészetben a nyugat-európai verselés. Ez azután kuriózzummá sekélyesítette Faludi úttörő munkáját.”

S ebből a szempontból különös jelentőséggel bírnak a molosszusok, mert közömbös lejtésükkel nem zavarják a hangsúlyos daktilusok kialakulását.

Ha pedig az elemzett versben együttesen ható ritmuselveket tekintjük, akkor egy trimetrikus verset látunk magunk előtt. A vers ütemhangsúlyosan felező hatos, melyben az ütemeket olyan időmértékes közömbös lejtésű verslábak, molosszusok töltenek ki, melyek az üteméli hangsúlyok hatására daktilusi hangzatúakká válnak. Ugyan-ezen hangsúlyok biztosítják a hangsúlyváltó daktilusok létét is.

### 5. QUADRIMETRIKUS (ÜTEMHANGSÚLYOS + IDŐMÉRTÉKES + HANGSÚLYVÁLTÓ + MORASZÁMLÁLÓ) VERSELÉS

Fábrí Péter *Divertimento* című versében négyféle ritmuselv egyidejű jelenléte figyelhető meg.

Csordul a hőség,	5	3  2	d, s <sup>16</sup>
_ ∪ ∪   _ _			
játszik az élet,	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ ∪			
mintha a nyár még	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ _			
emberi volna;	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ ∪			
telnek a percek	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ ∪			
s állnak az órák,	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ _			
mintha a zombék	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ _			
kardala szólna;	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ ∪			
emberi szóval	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ ∪			
semmi se szép már,	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ _			
zengeni napfényt	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ _			
szégyen a dalban;	5	3  2	d, s
_ ∪ ∪   _ ∪			

<sup>16</sup> d = daktilus, s = spondeus

szégyen a dal, mert – ◡ ◡   – –	5	3  2	d, s
szégyen az élet – – ◡ ◡   – ◡	5	3  2	d, s
hát hova csordulj – ◡ ◡   – –	5	3  2	d, s
játszani, dallam?! – ◡ ◡   – ◡	5	3  2	d, s

Az ütemhangsúlyos verselés szabályszerűségei szerint az öt szótagos sorok következetesen kétüteműek. Osztásuk eltérés nélkül 3||2, ami egyúttal teljesíti azt az elvárást is, hogy a verssorok elején a nagyobb, utóbb a kisebb szótagszámú ütemek álljanak. Hat sorban a névelők a három szótagos ütemek utolsó, legkevésbé hangsúlyos pozíciójában helyezkednek el, s ez megfelel a névelő nyelvileg értelmezett hangsúlytalanságának. Mindezzel a vers elkerüli a hangsúlyviszonyokat zavaró licencia alkalmazását.

Az időmértékes metrika szándékmetruma daktilus + spondeus képletet mutat, azaz egy három szótagos ütem azonos egy daktilussal, egy két szótagos ütem azonos egy spondeussal. A két versláb kapcsolata pedig nem más, mint a hexameter zárlatából önállósult adoneus.

A két monometrikus komponens szimultán versritmust hoz létre. A daktilusok hosszú szótagjára a sor- és ütemkezdet miatt hangsúly esik, ami által a daktilus hangzata élesebbé válik. Hasonlóképpen a spondeusok első szótagját szóhangsúlyok modulálják, melyek miatt a hangzat eredménymetrumként trocheusivá válik, mely moduláció nem szegi meg a lejtésegység időmértékes követelményét, hiszen a daktilus is és a trocheus is ereszkedő lejtésű.

A hangsúlyváltó verselés egyszerű képletet hoz létre, mivel minden verssor egy hangsúlyos daktilus és egy hangsúlyos trocheus kapcsolataként ('xxx || 'xx) írható le.

Negyedik metrikai összetevőként a moraszámláló verselés jön szóba, melynek nemzeti változatai közül a szanszkrit *ganavritta* (= csoportmetrum)<sup>17</sup> fedezhető fel Fábri Péter versében. Ebben a verselési típusban a sorok ütemekből épülnek fel, az ütemek időmértékesek, a szótagok időtartamát a görög-latin időmértékes verselés szabályai szerint mérik, de az antik verseléstől eltérően az ütemen belül nincs megszabva

17 Király I., & Szerdahelyi, I. (Eds). (1975, 1977) *Világirodalmi lexikon*. 3. ganavritta. 430., valamint 5. indiai irodalmi formák. 44-49.

a hosszú és rövid szótagok sorrendje, csupán az ütem időértéke, ami négy mora, tehát négy rövid szótagnyi idő.

Ezen ritmikai feltételeknek a daktilus és a spondeus megfelel, hiszen ezek a verslábak négymorásak, így Fábri verse moraszámláló *ganavrittaként* is értelmezhető. Annak nem jutottam nyomára, hogy Fábri Péter *ganavrittái* (pl. még *Városnéző* c. verse) tudatos megfontolás alapján követik-e a moraszámláló verselést, vagy spontán nyelvi működés eredménye az adoneus kétszer négymorás időértéke. Akárhogy is van, a moraszámláló ütemezés a *Divertimento* című versben ritmikai tényező.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a magyar költői nyelv rendkívül hajlékony. A kötött hangsúlyos nyelvkarakternek az ütemhangsúlyos verselés felel meg. Ám a XVIII. században kismesterek munkáiban jelentkezett a görög-latin eredetű időmérték és a nyugat-európai hangsúlyváltó verselés, s ezek versenyéből az időmértékes verselés került ki győztesen, ami megadta a szimultán verselés kialakulásának esélyét. A hangsúlyváltó verselés korlátozott lehetősége azonban megmaradt, leginkább a három szótagos ütemekben. A moraszámláló verselésre pedig úgy tekintünk, mint az időmértékes verselésből levezethető költői lelemény, mely kialakulhat spontán módon vagy éppen tudatosan, ahogy ezt az ind költészetből fordító Weöres Sándor játékverseiben tapasztalhatjuk.

Kapcsolattartó szerző:

Szarka Péter  
Gál Ferenc Egyetem  
Pedagógiai Kar  
5540 Szarvas  
Szabadság út 4.  
szarka.peter@gfe.hu

Corresponding author:

Péter Szarka  
Faculty of Pedagogy  
Gál Ferenc University  
Szabadság str. 4.  
5540 Szarvas, Hungary  
szarka.peter@gfe.hu

Hivatkozás: Szarka, P. (2022). A magyar nyelv metrikai-ritmikai képességéről. *Deliberationes*, 15(2), 218-231.

**IRODALOMJEGYZÉK**

- Mózes, H. (2004). Három szótagos hangzásegységekre épülő sorok és sorkapcsolatok. *Magyar Nyelv*, 50(4), 331-336.
- Mózes, H. (2021). *Hajdan és most. Versépítő formák a magyar költészetben*. Kárpát-medencei Tehetséggyógyító Nonprofit Kft.
- Hegedűs, G. (1992). *A költői mesterség*. Trezor Kiadó.
- Király, I., & Szerdahelyi, I. (Eds). (1975, 1977). *Világirodalmi lexikon*. 3., 5. Akadémiai Kiadó.
- Nemes Nagy Á. (2004). Valódi tulipánt. In *Az élők mértana. Prózai írások*. Osiris Kiadó.
- Szepes, E. (1990). *Magyar költő – magyar vers. A mai magyar költészet verstani kisciklopédiája*. Tevan Kiadó.
- Szepes, E., & Szerdahelyi, I. (1981). *Verstan*. Gondolat.
- Szuromi, L. (1990). *A szimultán ritmus*. Akadémiai Kiadó.
- Vadai, I. (2002). A kételtű költő. *Tiszatáj*, 56 (3), 1-14.
- Weöres, S. (1985). *Magyar etűdök*. Táltos Kiadó.

## A ROMÁNC MŰFAJ SZEREPE RAHMANYINOV ÉLETMŰVÉBEN

Tatai Nóra

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

### Absztrakt

#### *A kutatás előzményei*

Rahmanyinov életművében kiemelkedő szerepet töltött be a vokális zene, noha őt magát a zenetörténet elsősorban mint zongoravirtuózt, valamint szimfonikus zenekarra és zongorára komponált művek szerzőjét jegyzi. Családból hozott, legelső zenei élményei közé tartozott az orosz románc, de zeneszerzői karrierje is a vizsgadarabjával komponált operájával indult, melynek bemutatását maga Csajkovszkij szervezte meg. Később, már operakarmesterként, nemcsak megismerte a zenés színház világát, hanem a kor leghíresebb énekeseivel is szoros barátságot kötött. Ezek a barátságok meghatározták vokális műveit, románcainak többségét előadóművészeknek ajánlotta. Tanulmányomban megvizsgálom a románc műfaj szerepét Rahmanyinov életművén belül.

#### *Források*

A Rahmanyinov-kutatás lényegében két nyelven, oroszul és angolul érhető el, hiszen a szerző életét e két nyelvi környezetben, Oroszországban és az Egyesült Államokban töltötte. Az angol forrásokban leggyakrabban felhasznált monográfiát Sergei Bretensson és Jay Leyda állította össze, ebből részletesen és behatóan megismerhető a Rahmanyinov életrajza. Barrie Martyn összefoglaló munkája bemutatja Rahmanyinovot, mint szerzőt, zongoraművészt és karmestert, és részletességgel foglalkozik műveivel. Richard D. Sylvester 2014-ben megjelent könyvében minden egyes románcot tárgyal, bemutatja keletkezésük körülményeit. A talmányom megírásához felhasznált legfontosabb orosz szakirodalom a Zarui Apetyan által összeállított három- és kétkötetes kiadvány, az Irodalmi életmű (Lityeraturnoje Naszlegyjje), ami Rahmanyinov leveleit és megjelent írásait, valamint a vele készült interjúkat tartalmazza, és a Visszaemlékezések (Voszpominanyija o Rahmanyinove). Ez utóbbi a családtagok, a kollegák, a barátok változó terjedelmű írásainak antológiája.

## *Eredmények*

Tanulmányomban röviden bemutatom az orosz románc műfaját, keletkezésének történetét, stílusjegyeit. Vizsgálom, hogy Rahmanyinov életművén belül milyen szerepet tölt be a románc, és a szerző életeseményei közül melyek azok, amik befolyásolták vokális műveit. Idézetek és levélrészletek segítségével bemutatom mindazokat az élményeket, amelyek a szerzőt a románcok komponálásakor ihlették, így például a családi birtok, Ivanovka fontosságát is.

**Kulcsszavak:** románc, zeneszerző, énekes

## RUSSIAN ROMANCE IN RACHMANINOFF'S OEUVRE

Nóra Tatai

Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

### **Abstract**

#### *The background for the research*

Music written for voice played a key role in Rachmaninoff's oeuvre, even though he is mostly remembered by the history of music as a virtuoso pianist and author of pieces composed for piano and symphonic orchestra. The Russian romance, popular in his family circle, was one of his earliest musical experiences, and even his career as a composer started with an opera composed for an exam whose premier was arranged by Tchaikovsky himself. Later, already in the status of an opera conductor, he not only discovered the world of musical theater, but also started close friendships with many of the most well-known singers of the time. Those friendships have defined his vocal pieces, and majority of his romances were dedicated to performing artists.

#### *Sources*

Essential sources for a research on Rachmaninoff are available in two languages – Russian and English, since the composer spent his life in those two linguistic environments in Russia and USA. The monograph most often referenced in English-language sources was put together by Sergei Bretensson and Jay Leyda. From it, one can learn Rachmaninoff's biography in rich detail. The summarizing work of Barrie Martyn portrays Rachmaninoff as a composer, a pianist and a conductor, as well as dealing with his works in detail. In his 2014 book Richard D. Sylvester, discusses every single romance and presents the circumstances around their creation. In the Russian-language literature the most important volumes were the three- and the two-volume editions of compendium put together by Zarui Apetian – Literary Heritage (*Literaturnoe nasledie*) which contains Rachmaninoff's letters and published writings;

and Reminiscences about Rachmaninoff (Vospominaniia o Rakhmaninove). The latter one is an anthology of writings of varying sizes by relatives, colleagues and friends.

### Results

I briefly present the Russian romance as a genre, the history of its creation, its distinctive features. I examine the role that was fulfilled in Rachmaninoff's oeuvre by the romance, and also those among the life events of the composer that influenced his vocal works. With the help of quotes and letter excerpts, I present those experiences which inspired Rachmaninoff to compose romances, such as his time at the family's estate of Ivanovka which was so important to him.

**Keywords:** Russian romance, composer, voice

## BEVEZETÉS

A jelen tanulmány DLA fokozatom megszerzéséhez szükséges kutatómunka eredménye, mára ez a téma ismét érdeklődésre tarthat számot, mivel a zenei élet 2023-ban dupla kerek évfordulót ünnepel, Rahmanyinov születését és halálát.

Rahmanyinov életművében kiemelkedő szerepet töltött be a vokális zene, noha őt magát a zenetörténet elsősorban mint zongoravirtuózt, valamint szimfonikus zenekarra és zongorára komponált művek szerzőjét jegyzi. Családból hozott, legelső zenei élményei közé tartozott az orosz románc, de zeneszerzői karrierje is a vizsgadarabjával komponált operájával indult, melynek bemutatását maga Csajkovszkij szervezte meg. Később, már operakarmesterként, nemcsak megismerte a zenés színház világát, hanem a kor leghíresebb énekeseivel is szoros barátságot kötött. Ezek a barátságok meghatározták vokális műveit, románcainak többségét előadóművészeknek ajánlotta. Tanulmányomban megvizsgálom a románc műfaj szerepét Rahmanyinov életművén belül.

## A ROMÁNC MŰFAJA AZ OROSZ ZENÉBEN

Szergej Rahmanyinov számára az orosz románc az egyik első meghatározó zenei élmény volt.<sup>1</sup> Jómódú családba született, édesanyja kedvtelésből gyakran zongorázott otthon, tőle kapta első zongoraleckéit. Nővérei svájci nevelőnője elmeséléséből ismert az a történet, hogy a kis Szergej titokban megkérte őt, hadd kísérje zongorán az énekét. A nevelőnő legnagyobb meglepetésére a kisfiú hibátlanul eljátszotta a kíséretet. A család, miután a nevelőnő szavát megszegve beszámolt nekik az esetről, úgy döntött, hogy a Szentpétervári Konzervatóriumban végzett Anna Ornatszkaját kéri fel a kisfiú tanítására.<sup>2</sup> Rahmanyinov nővére, Jelena is tehetséges zenész volt, énekesnek tanult. Előfordult, hogy öccse kísérte zongorán, Csajkovszkij románcait különösen nagy él-

---

1 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 3.

2 I.h.

vezettel játszották együtt.<sup>3</sup> Csajkovszkij románcainak stílusa Rahmanyinovra később, zeneszerzői munkássága kezdetén is jelentős hatással volt.<sup>4</sup>

Más európai népek műdalaihoz (Lied, art song, chanson, canzone) hasonlóan az orosz dal és románc műfajának gyökereit is a népi hagyományból eredeztetik.<sup>5</sup> A 18. század végére Oroszországban, a városokban és az arisztokrácia vidéki birtokain, elterjedt az úgynevezett *knyizsnaja pesznja*, ami legpontosabban leírt dalnak fordítható. A zeneileg képzett műkedvelők társasági használatra szánt kiadványokban gyűjtötték a népszerű dallamokat – világi és egyházi énekeket, később műzenét is –, amiket egy vagy két szólamban, egyszerű basszus kísérettel közöltek.<sup>6</sup> Az egyik legfontosabb forrás Nyikolaj Lvov és Ivan Pracs 1790-es kötete, az *Orosz népdalok kottás gyűjteménye*.<sup>7</sup> Ebben a tudományos igénnyel összeállított munkában egyszerű, a gyűjtők által megharmonizált dallamok találhatóak.<sup>8</sup> A népdalgyűjtemény népszerűsége sok követőre talált, az 1800-as évek közepére számos olyan publikáció jelent meg, aminek ez a munka volt az alapja. Az újabb kötetekben a népdalok mellett műdalok is előfordultak, amiket *rosszizszkaja pesznyának*, *russzkaja pesznyának*, azaz orosz dalnak, vagy később, a 19. századtól orosz románcnak neveztek.<sup>9</sup> Az orosz népdal, műdal és a románc műfaji elkülönülésében fontos szerepet játszott a tudományos igényű népdalgyűjtés, aminek a legfontosabb példája Balakirev 1866-ban megjelent gyűjteménye.<sup>10</sup> Ennek is köszönhető, hogy az orosz románc elnevezés Glinka, Csajkovszkij, Rimszkij-Korszakov művészetében már nem keveredik a népi eredetű orosz dallal, hanem jelentésében megszilárdult, mint „érzékeny-érzelmes stílusú orosz hangszerkíséretes szólódal.”<sup>11</sup>

### **Az első románcok**

Rahmanyinov összesen 85 művet komponált ebben a műfajban, amiből 71-et felvett opuszai közé, és meg is jelentetett.<sup>12</sup> Első románcait még a moszkvai konzervatóriumi tanulmányai idején írta, 1890 és 1893 között. A legjobbnak ítélt hatot op. 4 jegyzékszám alatt jelentette meg, operájával, az *Aljeko*-val és két cselló darabbal (op. 2) egy időben, 1893-ban.<sup>13</sup> A művek kiadását konzervatóriumi zongoratanára,

3 I.m., 6.

4 Sylvester, R. D.: *Rachmaninoff's Complete Songs. A Companion with Texts and Translations*. Bloomington: Indiana University Press, 2014, 7.

5 Papp, M.: „Orosz népdal – dal – románc.” *Magyar Zene* 44/1 (2006. február) 5-30.1.

6 I.m., 6-7.

7 Lvov, Ny. A. – Pracs, I.: *Szobranyie narodnih russzkih peszen sz ih goloszami*. Moszkva: Goszudarsztvennij Muzikalnij Izdatyelsztvo, 1790.

8 Papp, M.: „Orosz népdal – dal – románc.” *Magyar Zene* 44/1 (2006. február) 5-30. 10-11.

9 Papp, M.: „Orosz népdal – dal – románc.” *Magyar Zene* 44/1 (2006. február) 5-30., 14.

10 I.m., 20.

11 I.m., 15.

12 Cunningham, R. E. Jr.: *Sergei Rachmaninoff. A Bio-Bibliography*. Westport CT: Greenwood Press, 2001. 21-50.

13 I.m., 21-22.

Nyikolaj Zverev támogatta. Zverev értesült róla, hogy Gutheil – a neves kiadóvállalat tulajdonosa – érdeklődik a nagy sikerű, vizsgadarabként készült *Aljeko* iránt, ezért megszervezte, hogy Csajkovszkij meghallgassa Rahmanyinov operáját, és tanácsot adjon a fiatal szerzőnek a kiadással kapcsolatban.<sup>14</sup> Rahmanyinov két új pártfogóra talált: Gutheil lett a kiadója szinte minden darabjának, amit 1917 előtt komponált, Csajkovszkij pedig tervbe vette, hogy az *Aljekót* a Bolsoj Színházban adják elő, saját operájával, a *Jolantával* együtt.<sup>15</sup>

Talán az előbbieket miatt sem véletlen, hogy Rahmanyinov korai románcain – ahogy az *Aljekón* is – erősen érződik Csajkovszkij hatása. A verseket olyan költőktől választotta, akiknek a költeményeit Csajkovszkij is gyakran megzenésítette. A zongoraszólam a hat dalból álló op. 4 románcainak többségében nem kifejezetten invenziós, leginkább az énekszólamból dallamának harmóniai alátámasztását szolgálja, és kifejezetten gyakori a Csajkovszkij románcaira is jellemző háromnyolcados csoportokból vagy triólákból építkező akkordikus kíséret. Az op. 4 no. 4 népzenei ihletésű, mely a szerzőre egyáltalán nem jellemző, és így a 1893-ban keletkezett *Poljubila ja na pecsal szvoju* – Beleszerettem, bánatomra kezdetű románcsal együtt egyedülálló Rahmanyinov vokális életművében. Rahmanyinov későbbi románcaiban a zongoraszólam már egyenrangú, önálló karakterű – sőt, hangulatfestő szerepe miatt néhol előtérbe is kerül az énekhanggal szemben.<sup>16</sup> Ezeknek a nagyobb formátumú, kiforrott románcoknak szinte megelőlegezése is ez a negyedik dal, a *Nye poj kraszavica* (Ne énekelj, szép lány), ami a sorozat máig is talán leggyakrabban játszott darabja.<sup>17</sup> A szöveg – Puskin verse – a szép grúz lány énekére előhívott fájdalmas emlékek megéléséről szól. A zongoraszólam ehhez mintegy jelenetbeli szereplőként társul, bevezetője keleties, hullámszerűen áradó dallamával a grúz lány énekét festi le. Ez a motívum később az énekszólammal egyszerre, önálló dallamként is megjelenik, a felidézett emlékek és érzelmek témájaként.<sup>18</sup> A zongora- és énekszólamból párbeszéde más, későbbi opuszokban is gyakori.

Az op. 4 sorozat másik kiemelkedően népszerű darabja, a *V molcsanyi nocsi tajnoj* (A titokzatos éji csendben) Vera Szkalonnak ajánlva, a szerző személyes érzelmeibe enged betekinteni.<sup>19</sup> A Rahmanyinov és Szkalon családok 1890 nyarán látogatást tettek Ivanovkán, Alekszander Szatyin birtokán (akinek felesége, Varvara Szatyina Rahmanyinov édesapjának volt a testvére); a látogatás alatt a két fiatal – Vera és Szer-

14 A. Gutheil kiadó, Moszkva, Karl Alekszandrovics Gutheil

15 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956, 46, 53.

16 Weiler, S.: „From Russia with Love, Part 3.” *Journal of Singing*; 71/3 (2015. január/február): 365-369. 367.

17 I.m., 41.

18 Taruskin, R.: „Entoiling the Falconet”: Russian Musical Orientalism in Context.” *Cambridge Opera Journal* 4/3 (1992. november): 253-280. 259-261.

19 Sylvestre, R. D.: *Rachmaninoff's Complete Songs. A Companion with Texts and Translations*. Bloomington: Indiana University Press, 2014, 37.

gej – gyengéd érzelmeket tápláltak egymás iránt.<sup>20</sup> Tényleges kapcsolat nem bontakozott ki, de a dal keserű hangulata, az elmúlt szerelem emlékét felidéző sorai, különösen az ajánlással együtt, arról árulkodnak, hogy Rahmanyinov számára meghatározó élmény volt a találkozás. Egy interjúban így nyilatkozik a szerzői inspirációról: „Igen nehéz megállapítani, mi inspirál a komponálásban. Rengeteg tényező működik együtt a kreatív munka során. A szerelem kétségkívül az inspiráció kiapadhatatlan forrása. A szerelem úgy inspirál, mint semmi más.”<sup>21</sup>

Az ajánlás Rahmanyinov románcaiban később is meghatározó szerepet játszik. Rahmanyinov számos románcot ajánlott családtagjainak, barátainak, pártfogóinak, vagy a család közeli barátainak.<sup>22</sup> A korai románcoknál különösen jellemző, hogy az ajánlások zöme kedves, közeli ismerősöknek szól, például a három Szkalon nővérnek, akikkel nyarait együtt töltötte, első zongoratanárának, vagy kiadója, Karl Gutheil feleségének. Az 1896-ig komponált románcoknak (op. 4, 8 és 14) csak elenyésző hányadát dedikálta énekeseknek, előadóknak, az ezután keletkezett műveknek viszont a döntő többségét.<sup>23</sup>

## SALJAPIN ÉS RAHMANYINOV

1897-ben – az I. szimfónia bukása miatt – jelentős változás következett be Rahmanyinov életében. A sikertelenség mélységesen letörte a fiatal szerzőt, olyannyira, hogy a következő három évben nem is komponált új művet.<sup>24</sup> Eddig az alkalmi koncertezés és a zongoraleckékért kapott pénzek csak kiegészítő jövedelemnek számítottak a kiadott műveiből befolyt bevételek mellett, most azonban kizárólag ezekre a forrásokra tudott támaszkodni, így anyagilag nehéz helyzetbe került.<sup>25</sup> Ezért örömmel fogadta el Szavva Mamontov felkérését, hogy új társulatánál karmesterként dolgozzon. Sógornőjének, Szofja Szatyinának így számolt be erről az időszakról: „Igazán elkeseredett küzdelem volt ez két-három évig, amikor egy különleges ajánlat talált meg egy kifejezetten váratlan forrásból. Egy dúsgazdag moszkvai, aki a vagyonát vasúti mágnásként szerezte, úgy döntött, privát operatársulatot szervez. Ez volt Szavva Mamontov. Ő ajánlotta fel nekem a másodkarmesteri állást az új társulatánál, amit én természetesen rögtön elfogadtam. [...] Mamontov elmondta, hogy szerződtetett egy végtelenül tehetséges fiatal énekest, akivel minden bizonnyal én is szívesen fogok

20 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 25-26.

21 Roy, B. K.: „Rachmaninoff is Reminiscent.” *The Musical Observer* 26/5 (1927. május): 16.

22 Apetyan, Z. A. (szerk): *Vospominanyija o Rahmanyinove* II. kötet. Moszkva: Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo, 1961., 448-535.

23 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 405-416.

24 Cunningham, R. E. Jr.: *Sergei Rachmaninoff. A Bio-Bibliography*. (Westport CT: Greenwood Press, 2001). 27.

25 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 76.

együtt dolgozni. A fiatal énekes dicsérete nem bizonyult túlzónak, mert a neve Fjodor Saljapin volt.”<sup>26</sup>

Az opera-karmesteri munka új perspektívákat nyitott meg Rahmanyinov előtt. Igaz, hogy diplomamunkájának operát írt – így nem volt számára idegen az énekhangra való komponálás –, de az *Aljeko* megírása során még nem volt semmilyen színházi tapasztalata. A Mamontov-féle társulatnál behatóan, és új nézőpontból ismerte meg az énekesekkel való közös munkát. Az itt eltöltött idő alatt szoros barátságot kötött a vele egyidős fiatal basszussal, Fjodor Saljapinnal.<sup>27</sup> 1898 nyarán, a színházi évad szünetében a társulat egyik tagjának nyaralójában Saljapinnal együtt készültek a *Borisz Godunov* következő évadbeli előadására. Rahmanyinov azt tanácsolta Saljapinnak, hogy az egész operát tanulja meg, a női- és férfiszerepeket is, és emellett zeneelméletre tanította; a karakter megformálásán is sokat dolgoztak együtt.<sup>28</sup>

Operai munkájuk Rahmanyinovot arra is ösztönözte, hogy dalokat, románcokat komponáljon Saljapin hangjára és alkatára. A neki írott románcok karakterét az ő előadásmódjához igazította, merített azokból az élményekből, amikor Saljapint a színpadon dirigálta. Kiemelt jelentőséget tulajdonított a Saljapinnak dedikált románcok közül a *Szogyba* (Sors) című, *Beethoven V. szimfóniája után* alcímű műnek. Ez a leghosszabb műve e műfajban, „drámai monológ, ami megköveteli mind a vokális mind a színészi képességek legmagasabb fokát”.<sup>29</sup>

Az Alekszej Apuhtyin azonos című balladájára írt dalban még a címadó vers alcímét is átvette Rahmanyinov, ráerősítve arra is, hogy Beethoven szimfóniája nyitó zenei figurája a sors kopogását szimbolizálja.<sup>30</sup> Ez a beethoveni négy hangból álló mottó a versben megszemélyesített „Sors” motívumává válik a románcban. A zenei anyagban a sors visszatérő kopogásai közt epizódként jelenik meg a szegény ember, a mulatózó gazdagok és az ifjú szerelmes képe. Ezek a különböző karakterű részek teret nyitnak az előadó énekes színpadi képességeinek kibontakoztatására. Bár Rahmanyinov 1902-ben, az op. 21 románcai között adta ki a *Szogybát*, több okból is feltételezhető, hogy különálló előadási darabnak szánta. Erre utal az is, hogy a többi románctól külön, korábban komponálta, valamint az is, hogy a románc fontos, az életműben kiemelt jelentőségét az előadási körülményei is alátámasztják.<sup>31</sup> Rahmanyinov az 1898/99-es színházi évadban nem vállalta tovább karmesteri állását a magán opera-társulatnál.<sup>32</sup> Újra komponálni szeretett volna, de a rengeteg színházi munka megakadályozta ab-

26 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 76.

27 I.m., 79.

28 Groseva, A. J. (szerk): *Fjodor Ivanovics Saljapin*. Moszkva: Iszkuszto, 1960. 131-132.

29 Martyn, B.: *Rachmaninoff: Composer, Pianist, Conductor*. New York: Ashgate Publishing, 1990., 122.

30 Apetyan, Z. A. (szerk): *Vospominanyija o Rahmanyinove* I. kötet. Moszkva: Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo, 1961., 337.

31 I.h.

32 I.m., 299.

ban, hogy elmélyüljön saját darabjai megírásában. A Mamontov-féle színháztól elszakadt ugyan, de Saljapinnal való közös munkájától nem. Továbbra is koncerteztek együtt, és Rahmanyinov segített Saljapinnak felkészülni új szerepeire is.<sup>33</sup> A két művész 1900 januárjában meghívást kapott Lev Tolsztojtól, hogy látogassák meg moszkvai rezidenciáján.<sup>34</sup> A meghívás nem csak baráti látogatásra szólt, ilyen alkalmakkor bevett szokás volt, hogy a fiatal tehetségek bemutatják a híres írónak művészetüket. Erre a különleges alkalomra Rahmanyinov *Szogyba* című románcát választották.<sup>35</sup> Azonban az előadás nem talált értő fülekre. Rahmanyinovot, aki istenítette Tolsztojt, elkésérítette a szenvtelen, negatív fogadtatás. Kedélybetegsége tovább súlyosbodott, ezért rokonai, a Szatyin család ajánlására elkezdett Dr. Nyikolaj Dahlhoz terápiára járni. Ennek a válságos időszaknak a végén született meg a II. zongoraversenye, amit gyógyulásáért hálából a doktornak ajánlott.<sup>36</sup>

A *Szogyba* után Rahmanyinov még négy románcot ajánlott Saljapinnak, mind a négyet az op. 34-es sorozatból.<sup>37</sup> Ezek a románcok is a *Szogybá*hoz hasonló stílusjegyeket mutatnak, énekszólamuk többnyire recitativo-szerű, csak elvétve hallható bennük a Rahmanyinov románcaira egyébként oly jellemző áradó dallamosság. Ezek a megzenésített versek a költő társadalomban betöltött szerepével és feladatával foglalkoznak. A Saljapinnak ajánlott románcokat az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Saljapinnak ajánlott románcok.

jegyzékszám	műcím	keletkezés	költő
op. 21 no. 1	<i>Szogyba</i> (Sors)	1900	Alekszej Apuhtyin
op. 34 no. 2	<i>V duse u kazsdovo iz nasz</i> (Mindannyiunk lelkében)	1912	Apollon Korinfszkij
op. 34 no. 6	<i>Voszkesenyie Lazarja</i> (Lázár feltámadása)	1912	Alekszej Homjakov
op. 34 no. 9	<i>Ti znal jevo</i> (Ismerted őt)	1912	Fjodor Tyutcsev
op. 34 no. 11	<i>Obrocsnyik</i> (Úrbéres)	1912	Afanaszij Fet

*Forrás: Saját szerkesztés.*

33 Apetyan, Z. A. (szerk): *Voszpominanyija o Rahmanyinove* I. kötet. Moszkva: Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo, 1961., 367.

34 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 88.

35 Swan A. – Swan, K.: „Rachmaninoff: Personal Reminiscences – Part II” *The Musical Quarterly* 30/2 (1944. április): 185.

36 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 89-90.

37 Sylvester, R. D.: *Rachmaninoff's Complete Songs. A Companion with Texts and Translations*. Bloomington: Indiana University Press, 2014., 208.

A sorozat másik öt darabját Szobinovnak, a Bolsoj Színház tenorjának ajánlotta, kettőt pedig két szopránnak, Felia Litvinnek, akinek távoli rokona volt, és Antonyina Nyezdanovának, akivel színházi évei alatt dolgozott együtt.<sup>38</sup> Ezek a románcok a Saljapinnak írottaknál dallamosabbak, líraiabbak, és zongoraszólamuk különösen kidolgozott. Főleg a *Burja* (Vihar), *Arion* és *Disszonansz* (Disszonancia) című románcok követelnek meg magas fokú technikai felkészültséget a zongoraművésztől. Ezekben a románcokban a zongoraszólam igényessége Rahmanyinov szóló zongoraműveihez hasonló.<sup>39</sup>

### **OROSZ ZENEBARÁTOK TÁRSASÁGÁNAK SZEREPE RAHMANYINOV MUNKÁSSÁGÁBAN**

Az 1905-ben kiadott tizenöt románcból álló op. 26-os sorozat ajánlása eltér a korábbi tendenciától: a teljes opuszt a Kerzin házaspárnak ajánlotta a szerző.<sup>40</sup> A zeneileg igen művelt és tehetős Marija és Arkagyij Kerzin alapította a moszkvai Orosz Zenebarátok Társaságát (*Kruzsok Ljubityelej Russzkoj Muziki v Moszkve*). Ez a műkedvelő társaság kezdetben polgári szalonokban szervezett koncerteket, később, a közönség érdeklődésének növekedésével pedig már a legprominensebb koncerthelyszíneken, olyan zeneszerzők műveit felvonultatva, mint Rimszkij-Korszakov, Glazunov, Kjuj, Tanyejev és Rahmanyinov.<sup>41</sup> A Kerzin házaspár koncertsorozata 1896-ban kezdődött, Rahmanyinovval pedig 1903-ban ismerkedtek meg személyesen, mikor Marija Szemjonova Kerzina meginvitálta a fiatal szerzőt egy koncertjükre.<sup>42</sup> Rahmanyinov ekkor már hallhatott ezekről a sikeres koncertekről, hiszen a fellépő művészek közt volt például barátja, Szobinov, és más énekes kollégái is a Mamontov-féle magántársulatból.<sup>43</sup> Kevés zongoratanítványának egyike, Jelena Zsukovszkaja – régi családi barátok is voltak, fiatal korukban sokat nyaraltak is együtt – a Moszkvai Konzervatórium hallgatójaként osztálytársaival duetteket is előadott az Orosz Zenebarátok Társaságának koncertjein. Nem kizárt, hogy ez közrejátszik abban, hogy Rahmanyinov egyetlen románc-duettje is ebben a sorozatban szerepel.<sup>44</sup> 1905-re Rahmanyinov a koncertek rendszeres fellépője lett, az 1904/5-ös szezonban például Rahmanyinov segítségével és szervezésével bevezették, hogy két bérletet hirdetnek meg, amiből az egyik szimfoni-

38 I.m., 218, 228.

39 Belaiev, V – Pring, S. W.: „Sergei Rakhmaninov”. *The Musical Quarterly* 13/3 (1927, július): 359-376. 373.

40 Apetyan, Z. A. (szerk): *Vospominanyija o Rahmanyinove* I. kötet. Moszkva: Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo, 1961., 38.

41 Neff, L.: „Kerzina, Mariya Semyonovna.” In: Stanely Sadie (szerk.): *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Second edition. 13.kötet. London: Macmillan Publisher Limited, 2001. 502.

42 Apetyan, Z. A. (szerk): *Vospominanyija o Rahmanyinove* II. kötet. Moszkva: Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo, 1961., 350.

43 I.m., 349-350.

44 I.m., 347.

kus koncertek sorozata. A szimfonikus bérletnek is nagy sikere lett, annak ellenére, hogy elindításakor sokan nem jósoltak ennek a sorozatnak nagy jövőt.<sup>45</sup> A következő szezonban Rahmanyinov nem tudott részt venni a koncerteken, ezért műveit, a román-cokat ajánlotta előadásra.<sup>46</sup> Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy amellet, hogy Rahmanyinov közeli barátságot szőtt a Kerzin házaspárral, a társaság koncertjein való részvétele kiegészítő jövedelemként anyagi biztonságot is nyújtott számára.<sup>47</sup>

1906-ban írott levelében így írt az op. 26 románcairól: „úgy döntöttem, az egész augusztust jelentéktelen dolgokra áldozom fel, és dolgozom rajtuk, függetlenül attól, mennyire értékesek”.<sup>48</sup> Más leveleiben is hivatkozott a románcok írására, úgy is, mint gyors pénzkereseti forrásra, 1902-ben például – azon a tavaszon, amikor megnősült – Natalja Szkalonnak arról írt, hogy még komponálnia kell legalább 12 románcot (op. 21), hogy nászútra mehessenek feleségével.<sup>49</sup> Ezek a források értelmezhetők úgy, hogy románcait nem tartotta túl nagy becsben, de úgy is, hogy románcot viszonylag gyorsan, és különösebb nehézségek nélkül tudott komponálni megélhetési forrásként is.

## A VIDÉKI MAGÁNY

Rahmanyinov életében és zeneszerzői tevékenységében fontos szerepet töltött be a családi birtok, Ivanovka. A Moszkvától délkeleti irányban mintegy ötszáz kilométerre, a Tambovi körzetben fekvő birtokot Rahmanyinov 1890 és 1917 között minden évben többször is meglátogatta, 1911-től pedig már mint tulajdonosa foglalkozott a rendben tartásával.<sup>50</sup> Számos kompozícióján dolgozott ebben a természeti és családi idillben, amiről így nyilatkozott: „Ivanovka jelentette azt a környezetbeli megnyugvást, ami a komoly munkához elengedhetetlen – nekem, legalábbis.”<sup>51</sup> Ehhez a birtokhoz köthető, mert részben vagy egészében itt komponálta az I. és II. szimfóniáját, *A szikla* és *A holtak szigete* szimfonikus műveit, a *Fukar lovag* és a *Francesca da Rimini című operáit*, *A harangokat*, zongoraversenyeit, zongoraműveit és mintegy 49 románcot.<sup>52</sup> Ez a visszavonulás, az elcsendesedés korán igényévé vált. Már a legelső zeneszerzői tevékenység Rahmanyinov életében a világtól való elvonulás élményéhez kötődik. 1886-ban, amikor Rahmanyinov Moszkvában Nyikolaj Zverev zongoratanítványa

45 I.m., 351.

46 I.m., 352.

47 Apetyan, Z. A. (szerk): Szergej Rahmanyinov. *Lityeraturnoje naszlegyije*. I. kötet. Moszkva: Vseszozjujnoje Izdatyelsztvo, 1978., 374.

48 Apetyan, Z. A. (szerk): Szergej Rahmanyinov. *Lityeraturnoje naszlegyije*. I. kötet. Moszkva: Vseszozjujnoje Izdatyelsztvo, 1978., 397-398.

49 I.m., 314-315.

50 Sylvester, R. D.: *Rachmaninoff's Complete Songs. A Companion with Texts and Translations*. Bloomington: Indiana University Press, 2014., 183.

51 Bertensson, S. – Leyda, J.: *Sergei Rachmaninoff: A Lifetime in Music*. New York: New York University Press, 1956., 25.

52 Apetyan, Z. A. (szerk): *Voszpominanyija o Rahmanyinove* I. kötet. Moszkva: Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo, 1961., 480-485.

volt, a mester elvitte három „bentlakásos” növendékét a milliomos Tokmakov krími birtokára, egy nyári intenzív zeneelméleti és zongora kurzusra. Az egyik tanítvány, Preszman visszaemlékezéséből derül ki, hogy ezalatt a nyári vakáció alatt kezdett el először komponálni Rahmanyinov.<sup>53</sup> A vidéki magány élményét 1917 – Oroszországból való elköltözése, tehát Ivanovka elvesztése – után is megpróbálta újrateremteni. 1931-ben Svájcban a Luzerni-tó partján vásárolt egy villát, amit Senarnak nevezett el (betűszó saját és felesége nevéből). Így ír Senarból: „...és sokat dolgozom. Csend van, nem zavar senki.”<sup>54</sup>

## ZÁRÓ GONDOLATOK

Magát a románc szót Rahmanyinov zeneszerzői pályája kezdetén nem kizárólag a zongorás-énekes kamarazene megjelölésére használta. A 2. táblázatban felsorolom azokat a műveket, amelyeknek címében megtalálható a románc szó. Ezek döntő többségben zongora- vagy kamaradarabok, az egyetlen vokális mű köztük az *Aljeko* című opera 12. betétszáma, a *Romanc Molodovo Cigana* (A fiatal cigány románca).

2. táblázat. Románc című művek listája.

jegyzék-szám	mű címe	keletkezés	ajánlás
-	Románc hegedűre és zongorára	1885?	-
-	Négy zongoradarab, 1. tétel	1887	-
-	I. vonósnégyes (befejezetlen) 1. tétel	1889?	-
-	Románc csellóra és zongorára	1890	Vera Dmitrijevna Szkalon
-	Két darab zongorára, hat kézre, 2. tétel	1891	-
-	<i>Aljeko</i> , 12. <i>Romanc Molodovo Cigana</i>	1892	-
op. 6	Két darab hegedűre és zongorára, 1. tétel	1893	Julij Eduardovics Konyusz

53 I.m., 168.

54 Apetyan, Z. A. (szerk): Szergej Rahmanyinov. *Lityeraturnoje naszlegyije*. II. kötet. Moszkva: Vseszojuznoje Izdatyelsztvo, 1980., 310.

-	Románc, zongora négykezes	1894?	-
op. 10	Szalon darabok zongorára 6. tétel	1894	Pavel Avgusztovics Pabszt
op. 11	Hat négykezes zongoradarab 5. tétel	1894	-
op. 17	II. szvit két zongorára 3. tétel	1901	Alekszandr Boriszovics Goldenvejzer

*Forrás: Saját szerkesztés.*

Ezen kívül két eredetileg ének-zongorára írott románcát átdolgozta szóló zongorára, ezzel kiemelt szerepet tulajdonítva nekik: az op. 21 no. 5-öt (*Szireny – Orgona*) 1914 körül, és az op. 38 no. 3-mat (*Margaritki – Százsorszépek*) 1924-ben. A *Margaritki* ajánlása Nyina Kosaicnek szól, a *Szirenyé* pedig A. Ny. Sztrekalovának.

Miután Rahmanyinov 1917-ben végleg elhagyta Oroszországot, alkotói tevékenysége gyökeresen megváltozott, energiáinak nagy részét felemésztette a folyamatos koncertezés.<sup>55</sup> Az emigráció műjegyzéke mindössze hat kompozícióval bővült. 1931-től, a Senar-villában újra megteremtődött számára a komponáláshoz szükséges milió, az a csend, nyugalom és természeti környezet, ami nélkül nehezen alkotott. A hatból négy művét ebben az időszakban írta (*Variáció egy Corelli témára – 1931, Rapszódia egy Paganini témára – 1934, III. szimfónia – 1936, Három szimfonikus tánc – 1940*).<sup>56</sup>

Románcot Rahmanyinov az emigráció után nem írt többet, vokális műfajban egyetlen műve a zenekarra és kórusra komponált op. 41-es *Három orosz népdal* (1926).<sup>57</sup> Valószínű, hogy megterhelő koncertkörútjai mellett kizárólag nagyobb lélegzetű kompozíciókra tudott időt szakítani, és az is elképzelhető, hogy orosz földtől távol a románc írása elképzelhetetlennek, feleslegesnek tűnt.

Kapcsolattartó szerző:

Tatai Nóra  
Gál Ferenc Egyetem  
Pedagógiai Kar  
5540 Szarvas  
Szabadság út 4.  
nora.tatai@gmail.com

Corresponding author:

Nóra Tatai  
Faculty of Pedagogy  
Gál Ferenc University  
Szabadság str. 4.  
5540 Szarvas, Hungary  
nora.tatai@gmail.com

Hivatkozás: Tatai, N. (2022). A románc műfaj szerepe Rahmanyinov életművében. *Deliberationes*, 15(2), 232-244.

<sup>55</sup> Walsh, S.: „Sergei Rachmaninoff 1873-1943”. *Tempo 105* (1973. június): 12-21. 13.

<sup>56</sup> I.h.

<sup>57</sup> Cunningham, R.E. Jr.: *Sergei Rachmaninoff. A Bio-Bibliography*. (Westport CT: Greenwood Press, 2001) 37-40.

### IRODALOMJEGYZÉK

- Apetyan, Z. A. (Ed.). (1978). *Szergej Rahmanyinov. Lityeraturnoje naszlegyije. I. kötet.* Vszeszozuznoje Izdatyelsztvo.
- Apetyan, Z. A. (Ed.). (1961). *Vozspominanyija o Rahmanyinove I. kötet.* Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo.
- Apetyan, Z. A. (Ed.).(1961). *Vozspominanyija o Rahmanyinove II. kötet.* Goszudarsztvennoje Muzikalnoje Izdatyelsztvo.
- Belaiev, V. &Pring, S. W. (1927). Sergei Rakhmaninov. *The Musical Quarterly*, 13(3), 359-376.
- Bertensson, S., & Leyda, J. (1956). *Sergei Rachmaninoff. A Lifetime in Music.* New York University Press.
- Cunningham, R. E. Jr. (2001). *Sergei Rachmaninoff. A Bio-Bibliography.* Greenwood Press.
- Groseva, A. J. (Ed.). (1960). *Fjodor Ivanovics Saljapin.* Iszkusztvo.
- Lvov, Ny. A., & Pracs, I. (1790). *Szobranynie narodnih russzkih peszen szvih goloszami.* Goszudarsztvennij Muzikalnij Izdatyelsztvo.
- Martyn, B. (1990). *Rachmaninoff: Composer, Pianist, Conductor.* Ashgate Publishing.
- Neff, L. (2001). Kerzina, Mariya Semyonovna. In Stanely Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians.* Second edition. 13.kötet. Macmillan Publisher Limited.
- Papp, M. (2006). Orosz népdal – dal – románc. *Magyar Zene* 44(1), 5-30.
- Roy, B. K. (1927). Rachmaninoff is Reminiscent. *The Musical Observer*, 26(5), 16.
- Swan, A., &Swan, K. (1944). Rachmaninoff: Personal Reminiscences – Part II. *The Musical Quarterly*, 30(2), 185.
- Sylvester, R. D. (2014). *Rachmaninoff's Complete Songs. A Companion with Texts and Translations.* Bloomington: Indiana University Press.
- Taruskin, R. (1992). Entoiling the Falconet?: Russian Musical Orientalism in Context. *Cambridge Opera Journal*, 4(3), 253-280.
- Walsh, S. (1973). Sergei Rachmaninoff 1873-1943. *Tempo* 105, 12-21.
- Weiler, S. (2015). From Russia with Love, Part 3., *Journal of Singing*, 71(3), 365-369.