

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Júlia Eck Theatre in Schools	3
Vajda Barnabás A kelet–nyugati párbeszéd az „enyhülés fogságában” töltött időszakban 1975–1985 között	15
Štefan Gaučik Národnostné vzťahy v živnostníctve na Slovensku v medzivojnovom období	25
Mária Jaskóné Gácsi Infocommunication tool: A new learning environment	36
Gál Gyöngyi A mentorálás időtlensége	45
Mária Illésné Kovács – Renáta Kriston Untersuchung des logistischen Fachwortschatzes im Deutschen unter lexikographischen Aspekten	51
Bíkics Gabriella A felsőoktatás-didaktika szerepe a német felsőoktatásban	64
Miroslav Kazík Z neúradného pomenovania ženatých mužov v obci Nižná v piešťanskom okrese	82
Baka L. Patrik Az alkonyat szülte félelem és gyönyör II. Trenka Csaba Gábor: Szaurusztánc	95

SZAKKRITIKÁK / MATERIALS

Eva Vitézová

Možnosti príbehovej prózy v ekologickom pôsobení na deti
Zuzana Štelbaská: Kde sú včely? 105

Erna Uricska

The responsibility of media in narrowing the gap between PR
and the image of law enforcement agencies.
Molnár Katalin: Rendészeti kommunikáció – a média tükrében 110

RECENZÍÓK / REVIEWS

Szabó L. Dávid

Tóth Péter – Horváth Kinga: Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe 115

Hegedús Orsolya

H. Nagy Péter: Hat modern költő 118

SZERZŐINK / AUTHORS 120

Theatre in Schools

JÚLIA ECK

Abstract

Theatrical activities can have a highly important pedagogical usefulness within the framework of public education. Since cooperation is the basis for such activities, they can help improve communal feeling, help students learn various forms of cooperation and practice them, and prepare students for cultured debate and how to reach a consensus through conversation. In addition, they develop verbal and nonverbal communicative tools and improve movement, use of space, music, rhythm, etc. And finally, the joy of stage production strengthens confident self-expression in participating students and increases self-confidence when speaking in public. The success of a creative project can also show students that working together for a common goal is worth it. While theatrical activities are not part of the curricula of public education today, they often exist within school life in the forms of workshops or educational projects, and their presence in the context of education looks back on a long tradition.

Keywords: theatrical activities; stage production; consensus through conversation; speaking in public

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

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.003-014

Introduction

Today dramatic play and drama pedagogy are already known approaches in various fields of public education. In Hungary, the National Core Curriculum (Nemzeti Alaptanterv, NAT) even contains a subject called drama (though in very limited weekly hours and often only as an elective subject). Moreover, aspects of drama pedagogy are increasingly used as methodological tools in teaching other subjects. School field trips often involve playful activities in line with these approaches, and many other possibilities exist to let drama-based methodologies permeate public school institutions as long as there is a demand from educators and leaders of educational institutions. Within the possible uses of drama, school playacting is only one, but in this article, it is what I focus on and try to show the value of.

1. The presence of theatre in the history of education

The original meaning of the word drama is to do, to act. The central approach of drama and dramatic play to education finds some of its roots in the very beginnings

of European culture, in Ancient Greece and Rome. Out of all the ways theatre and drama can be connected to these cultures, here I only focus on those aspects where theatrical activity was designed to support educational goals.

In ancient Rome, where the Grecian school system became the foundation of education, children were taught in the “*ludus*.” This word can be translated as “pleasant activity, game,” and it is the Latin version of the Greek word “*scholé*,” where it had a similar meaning (Pukánszky-Németh 1996). It is not known for certain whether roleplaying activities were part of such playful, joyful games; however, the positive connotation of it is striking. Unfortunately, the modern concept of school only retains this original context in the roots of the modern word “school” – the idea that education and the space where it takes place ought to be joyful, pleasant, and diverting has been forgotten for several centuries. It is this playfulness that drama pedagogy places in the centre of its attention. It envisions a process where through in-role activities and learning within a community, the educational situation is an enjoyable one for both students and teachers. Katalin Gabnai, one of the leading figures of the introduction of drama pedagogy to Hungary, focuses on this aspect of joy when she defines drama pedagogy. To her, all educational activities that use tools of drama and create an atmosphere of collective joy can be grouped under the umbrella term of drama pedagogy. In addition, she highlights that this joy is equally important for participating children and educators since drama has always been a communal, social activity (Gabnai 2016).

This aspect of the community can be found in another crucial root of modern drama pedagogy, which is folk culture and its traditions. In all countries, traditional communal education was based on dramatic elements of traditions, role-playing games, masks, and dialogical chants. Consider dialogical folk stories or children’s games! The connection between the different fields is strong. According to Gabnai, theatre, education, and tradition are three concepts that cannot exist without people in a shared space (Gabnai 2005).

Mimetic forms were part of religious celebrations in the Middle Ages as well. For example, it was Saint Francis of Assisi, the Catholic friar and founder of the Franciscan order, the patron saint of animals and nature, who, with his followers, was the first to represent the birth of Jesus in the first known Nativity scene (Sipos 2016). Other Nativity representations, using puppets, sometimes had a string attached to the Virgin Mary so that she could be moved to nod or wave to the arriving shepherds. This can be regarded as an early form of marionette play (Szentirmai 1998). These forms of as-if-games and role-plays are also important foundations of modern theatre.

Equally important are the theatre traditions of ecclesiastic schools, which aimed to make learning more enjoyable and effective. While theatrical activities could be found in humanist education as well, the first conscious use of them as pedagogical tools can be linked to the Jesuit order in the sixteenth century. The idea was that creating a theatrical experience could make the most crucial Biblical stories more accessible and memorable for the people coming to the church. Therefore, the ecclesiastic schools formed around this time contained theatre education as part of their obligatory curriculum. The first school was founded in Messina in

1548. Later famous institutions followed in Cologne, Rome, Prague, and Vienna (Pukánszky-Németh 1996). In Hungarian-speaking areas of the time the first boarding school was founded in Nagyszombat (Trnava, today in Slovakia) in 1562; later others followed in Zagreb, Besztercebánya (Banská Bystrica), Selmecebánya (Banská Štiavnica), Trencsén (Trencín), Lőcse (Levoča), Kassa (Košice), Eperjes (Székely, 1986). In more southern regions, due to the Turkish occupation, it was only at the beginning of the seventeenth century that such schools were founded.

Theatrical performances could take many different forms: dialogue, declamatio (recitation), *actiuncula* (small scene), *fabula in scena* (story in a scene), drama or drama majus (big drama) are the most well-known ones among them. Next to religious, biblical, and mythological topics they also presented the lives of historical figures, among them some of the most famous Hungarian historical personages (Székely 1986). End-of-year events always included Latin language performances, and students of each year presented a different performance.

In the seventeenth century, out of all catholic and protestant schools, 147 already had student theatre. Aligned with the basic principles of the schools and the teacher's strict intentions and supervision, students learned and staged plays written by their teachers (Sipos 2016). In addition, seventeenth- and eighteenth-century catholic and protestant schools also relied on traditions of liturgical drama and mystery plays.

School theatre was incredibly popular for centuries, and many plays written for these occasions are still available today. The aim of these was learning, moral education, and enjoyment, but also to strengthen relationships with parents (e.g., Piarists, where originally theatrical performances were not allowed, but due to parental pressure, permission was granted) (Pukánszky-Németh 1996). The famous Csiksomlyó mystery plays began based on minorite dramatic traditions, and the first stage in the city of Pest was built by the Piarists in the 1720s (Székely 1986). It is also known, that there were short scenes of a more everyday atmosphere in the interludes between the acts. These interludes often included topics of student life: the characters were teachers and students, maybe parents (e.g., the grumpy mother). The story usually was about how the teacher accepts somebody as his pupil or how the stupid or misbehaving student is expelled from school (Varga 1990).

It is important to note that in protestant schools, the language of education was not Latin but the national language, which also meant that the language of theatrical performances was the national language as well. In Hungarian-speaking areas, the first protestant educational institutions where theatrical activities became important were those of the Unitarians, in Kolozsvár and Nagyvárad (Cluj-Napoca and Oradea in today's Romania).

The theatrical activities in these schools were popular because it was considered useful to let students learn through action and to use the experience to help retain information. It was proven that during the rehearsal process and the performances, the participating youths developed their skills of expression and confidence in play (Gabnai 2005).

It was in 1650 that the famous educator and pedagogical innovator Comenius came to Hungary to the Sárospatak Reformed College. He was invited by Zsuzsan-

na Lórántffy in order to help modernise and develop the college in Sárospatak into an innovative, high-quality institution for training priests. His views were seen as highly up-to-date at the time, and even today, many of his thoughts are still relevant. In his educational textbook called *Schola Ludus* (Playing school, or School as theatre), he helped students learn about professions, for example, by letting them role-play practical situations. His goals were to help students learn through experience and language education. In his chapter titled “The role of games in education,” he talks about dramatic play and roleplay as central elements of education. In this chapter, he also mentions movement and games and the freedom of decision-making and communal activities (Mészáros-Németh-Pukánszky 2003). All of these key phrases are also fundamental ideas in modern drama-based pedagogy.

Learning through experience was also of prime importance to Rousseau, the key figure of the French revolution and classicism. He pointed out the importance of our senses in learning, calling them the first teachers (Pukánszky-Németh 1996). He was the first to highlight that the centre of education should be the child rather than the material to be learned. According to him, the educator’s task is to stand in the background in a guiding position; rather than a leader, the teacher ought to be a sort of facilitator, a helper. By giving students opportunities, he ought to create a link between students and the material instead of handing over knowledge.

One of Rousseau’s followers in Hungary was Mihály Csokonai Vitéz, a famous Hungarian poet. By the time Csokonai, a young, innovative teacher, began work in Debrecen and later Csurgó, the educational and developmental role of the theatre work happening in religious schools had already been a generally accepted tradition. In his work as an educator, he tried to live the ideas of the French thinker. He wrote plays with his students, and they performed them, which are continuations of the school drama traditions as well (Trencsényi 2003). It is anecdotal that during his short career as a teacher, Csokonai held his classes in nature, where in addition to free discussions, the students recited poetry, sang, and acted out scenes from the poet’s often very forward-thinking writings (Tajti 2011). The topics of these, based on the foreword from the author himself, were problems that interested the students and teachers (Trencsényi 2003).

The twentieth century saw the birth of the reform pedagogy movements (an expression that sums up the innovative pedagogical approaches born at the turn of the century). Their representatives aimed to improve and make education more effective based on developmental ideas. According to their principles, children are autonomous beings who possess the abilities they need to solve their tasks. Therefore, education and educators have to consider the child’s needs and abilities and adapt teaching goals accordingly (Pukánszky-Németh 1996). While these pedagogies have wildly differing specific curricula, many of them contain elements of improvisation and school acting.

To highlight only a few key thoughts that can also be connected to modern drama-based pedagogies, it is important to present certain ideas of art pedagogy. According to this approach, which aimed to improve children’s creativity, art is an important form of learning about the world and, thus, an important educational tool. Children practice self-expression through drawing, sketching, crafts, literary work,

music, movement, and theatre. According to these schools, especially the latter are ways of self-formation, self-knowledge, and knowing other people (Pukánszky-Németh 1996).

Similarly, Waldorf schools emphasise art education: dramatic play, recitation, and acting are all integral parts of school life, and children often write these together. They also create their own scenery and costumes (Pukánszky-Németh 1996). Another influential person in Western Europe's schools was Emile Dalcroze, who combined improvisation and rhythm to create his idea of "Rhythmic Gymnastics". His work was continued by Carl Orff, who focused mainly on experiences, play with instruments, communal music creation, and individual and chorus singing accompanied by instruments, which he all combined with movement and visual exercises (Pukánszky-Németh 1996). These approaches are crucial to consider as drama pedagogy aims to use all forms of art in a complex educational process (Eck 2020).

2. Theatre in today's schools

Generally, stage acting is not part of today's curricula. Some exceptions exist, for example, Waldorf schools, or schools connected to József Zsolnay, whose complex pedagogical program was later adapted to various skills development programs (NYIK, ÉKP, KÉK) to be used all over the country and which became an alternative curriculum in 1988. However, these examples are limited in number, and most schools only offer theatrical activities in the form of afternoon workshops or in specialised classes in art schools. The first National Core Curriculum included drama as a subject in 1995; however, in many cases, it is only an elective subject and is only obligatory for one or two years and a very limited number of hours per week. Moreover, its specific role and place in the curriculum have been subject to constant change.

This status quo ignores the incredibly high educational effects of theatre work as a creative group project as part of the educational process. On the one hand, they can be spaces for talent development; on the other, they can create an opportunity to help inclusion. For example, experience shows that students who are shy, have trouble fitting in, or might have speech difficulties or disabilities, very often fit into acting groups incredibly well. Another often ignored effect of such school performances is that among the ranks of the audience we can find not only current students of the school and their teachers but also parents or already graduated students of the school. Thus, these events become meeting places for students, teachers, and parents. This can help improve the relationship and communication between all users of the educational institution and create a better partner relationship between them.

3. Research on the role of acting in schools

As a research teacher, I too work along the above aims in my own school; therefore, I conducted studies in connection with the annual Class Theatre Festival. This is an event with an over twenty-year tradition, where students from years 9, 10, and 11 can take part. Each class from these three years can create a theatre performance of their own choice and perform during the one week in November dedicated to them. The work is entirely the product of the students themselves: choice of text (or the writing of their own script), the staging process, the direction, and the organisation. The visual world of the performance is also the product of student work and creativity. The complex learning processes students are involved in during the preparation and performance stages of this Festival inspired me to analyse it as an educational theatre project from the aspect of its aims and pedagogical efficiency.

According to my hypothesis, by analysing the effects and workings of the Festival, it is obvious that the theatrical activity has had a huge effect on personality development and community building, and played a role in creating a closer relationship with parents.

The qualitative research was conducted through data analysis based on written questionnaires. This was the best way to gather the most data. The answers included both closed and open-ended questions. We only processed those questions of the questionnaire through statistical data processing, which helped us prove or disprove our hypothesis. We coded answers to open-ended questions in order to make it possible to study the frequency of certain content elements in the answers. This coding was done by two researchers, separately from each other, and the coding results were compared for the most precise outcome. Answers received from these questionnaires also helped us get feedback on our question concerning the relationship with parents.

4. The Description of Research

4.1. Methodology

Our method was to present students who had participated in the festival with a written questionnaire. Data collection took place in December 2018, during the month following the Class Theatre Festival. The respondents included students from the years 9, 10, and 11. In 2018, the total number of these students was 202. Filling out the questionnaires was voluntary and anonymous and took place in a classroom environment, during a 45-minute class, using printed-out questionnaires. All in all, 164 questionnaires were filled out, which means that the participation was really high, namely, 81,2%. The number of participants in each year was roughly the same: out of all questionnaires, 29,2% were from year 10, and 35,4% each from years 9 and 11.

The questionnaire compiled by me included both closed and open-ended questions and contained 45 questions in total. Out of these, in this research summary, I use the most crucial ones with regard to my hypothesis.

- Class
- Did you participate in this year's performance?
 - What was your task?
 - Were you satisfied with your task?
 - Do you want similar tasks next year?
 - If not, what kind?
- Based on your judgement, have any of your skills or abilities improved during this preparation period?
 - Which?
- Has your relationship with your classmates changed during the rehearsal process or the performance?
 - How?
- What personal benefit did you get from the work you did?
- How did it benefit the whole class and the class atmosphere?
- Did you invite guests to the performance?
 - Who?
- How many performances did you see this year?

During the coding process, I created categories based on the content of the longer essay answers; then, I matched each answer with the relevant categories. One answer could be matched with one or more categories.

4.2. Analysis

When analysing the results, I used the IBM SPSS statistical program. The participating students did not necessarily answer all questions, which is why the total number of respondents to each question may vary.

The majority of respondents (86%) actively took part in the performance, and most of them (64,5%) had visible acting roles in the play. As a result, 88,5% of the respondents were satisfied with their tasks during the Festival, and 63,4% plan to fill similar roles the following year. Analysing the essay answers of those that were dissatisfied, it can be noted, that the vast majority wishes to play a bigger part in the creation process the following year – either more substantial roles or in case of those who had not taken part that year, they indicated they would wish to try it next time. Dissatisfaction was significantly higher among those respondents who had not been involved in the Festival. Of those respondents who had not participated, 63,6% were dissatisfied and 81,8% would like a different role next year. In contrast, out of those that took part in meaningful ways, 92,7% indicated that they were satisfied, and 68,3% plan to have similar tasks next year.

In terms of self-improvement, all in all, 74,8% thought that their skills and abilities improved during the Festival. Furthermore, as high as 95,8% considered their performance useful from their personal perspective.

Regarding personal relationships, 83,8% felt that their relationship with their classmates changed during the rehearsal process or the performance. Most commonly, they indicated the improvement and deepening of personal relationships. Many answers indicated that “I became friends with many people whom I hadn’t talked to that much before.” Only 5,1% mentioned that there was a deterioration of relationships due to conflict born during the rehearsal work. The majority (95,7%) thought the festival was beneficial to the class atmosphere. In addition, 61,4% of the answers indicated an improvement in group cohesion or a feeling of community.

Another crucial aspect was whom the students invited to their performances. 90,8% of the students invited somebody to the Festival. Almost everyone invited family (94,2%), and many of them invited family and friends alike (48,2%).

Student participation in the performances of other classes was also high. Almost half the students (44,3%) indicated that they had watched all performances of the Festival, and another 41,8% at least two-thirds of the performances.

It is important to note that when comparing the results of the three age groups, there was no discrepancy in participation numbers; however, younger students often tended toward non-acting tasks rather than visible acting roles. In terms of satisfaction or plans for different roles in the future, there was no difference in the three years. However, there was a significant difference between the years in terms of their thoughts on the development of skills and abilities. A bigger percentage of Year 10s thought that the Festival was beneficial to skills development, while Year 9s and 11s had roughly the same percentage.

There was no difference between the age groups in terms of whether they saw the personal usefulness of the Festival. However, it is important to note that the year-10 students primarily talked about the growth in confidence, while year-9 students primarily focused on strengthening the community with their classmates. There was no difference between the years in terms of whether their relationships have changed or the benefits they saw for the group. Similarly, the percentages in terms of guests invited or performances watched were the same for all years.

5. Conclusions, reflections

The first, particularly positive conclusion that can be drawn from these questionnaires was the personal involvement students seem to feel towards the Festival. Though the participation in the study was voluntary and anonymous, out of all 202 students of the three years altogether 164 students took part. This participation ratio of 81,2% is very high, which shows that the students need to express themselves on this topic and feel the Festival is their own. In addition, since the ratio of participants is roughly the same in all three age groups, it can be said that there is no age-group-related difference between students in terms of how involved they are in the Festival.

Such a large number of active participants in the event itself also evidences this involvement. Based on our experiences of the more than past twenty years of this

Festival, we knew participation was always high. Nevertheless, the concrete data surprised even me, the organiser of the event. 141 students had an active part in the performances, which is 86% of all the respondents. However, even if we compare this number to the full number of students in the target years, and if we assume that all the students who chose not to fill out the questionnaire had not taken any part in the Festival (which by the way is unlikely), even then we get a 69,8% rate. Thus, roughly 70% of the target student population in fact participates in the Festival, which in my view, is a big success.

Another major success factor is student satisfaction: 88,5% of students were satisfied with the fulfilled tasks, and those who were not primarily felt dissatisfied because by the time of the questionnaire (in the month after the Festival) they already felt that they probably should have gotten more involved in the process, or if they had been involved, they should have taken on even more significant tasks. Interesting thoughts came up when comparing the three different age groups targeted by the study in terms of the tasks they had chosen for themselves. Namely, a larger percentage of the ninth-year students chose background helping tasks rather than acting ones. This might have one of two reasons: either a lack of acting confidence, which can develop over the years or, in the younger age group, a larger percentage of the entire class takes part in the project. Thus, more stage work is required of the participants.

The numbers are also high in terms of students' views on the benefits of the event. 95,8% thought the Festival had tangible personal benefits, and 74,8% thought there were improvements in their skills and abilities thanks to the project. The specific answers in terms of what these were varied widely. We organised them into 10 categories, but even so almost 20% of the responses could only be categorised as "other benefits." These responses wildly differed from each other and could not be grouped together with any other responses. Some of the skills mentioned here, for example, were "improvement about the tendency to procrastination," "helping others" and "handling technological tools." This large number of such very specific and individual benefits, in my view, shows that the Festival creates a complex learning environment with far more possible learning areas than may be specifically intended.

The most frequent personal improvement students highlighted was performance skills (48,8%). However, this phrasing is somewhat misleading since this skill set contains a variety of different areas and not necessarily purely acting-specific ones. A large variety of skills can be grouped under this heading that has a wide range of usage outside of acting in specific circumstances. For example, all language and rhetoric skills (clear articulation, clear delivery of lines, volume) can be listed here, but also improvements in movement, a more secure stage presence, or success in battling stage fright. This result shows that students get more confidence in participating in role-playing, which is also not an ability exclusive to the theatre world.

The second place (30%) in this category of personal improvement was some version of "joyful experiences" but expressed in a variety of different ways by respondents. This once again proves that acting and performing, experiencing excitement, nerves, and joy together is good, and shared success is a memory that lasts a

lifetime. Therefore, I believe that creating spaces where students get to live these experiences is an important pedagogical goal since such positive emotions strengthen the knowledge according to which work put into a project is not meaningless.

It was good to see (though also expected) that students included among their personal gain the strengthening of group cohesion, the strengthening of personal relationships, and the creation of new types of personal relationships. In addition, it is good that the answers clearly separate from this the joy of working together, giving it its own rightful place. Other frequent answers included the improvement of self-confidence and organisation skills. More surprising but positive results were that some answers recognised patience as a skill that can be gained as personal benefit, and also concentration.

One interesting detail is the discrepancy between the age groups in this category. It is the year-10 students that indicate most often that their abilities have improved. It might occur because their stage fright has subsided enough to let them focus more on skills development, and they have the maturity to recognise that they still have a lot to improve; thus, they consciously focus on making this improvement happen. This level of consciousness might improve their confidence as well.

The next group of questions specifically focused on the relationships with classmates. The primary response (49,2%) mentioned strengthening relationships (new friendships, deeper relationships). 34,7% highlighted improving the feeling of community, and 17% gave no explanation or examples just determined some kind of improvement. It has to be noted, however, that 5,1% talked about a deterioration of personal relationships, explaining it with new and strengthening conflicts. While this is luckily a very small number, it cannot be ignored from a pedagogical point of view.

The next group of questions shifts focus from the personal to the communal aspect of relationships, where answers such as joy over time spent together and the notion of mutual respect are particularly important responses and useful feedback for me. The fact that students of year 9 are the ones who experience the communal aspect of the festival most acutely is an almost natural by-product of this event: by being first-time participants and being thrown into the deep end.

One significant piece of data is the high percentage of students who had invited guests to the event. 90,8% of the students invited guests and also 95% invited their parents. This shows not only the importance this event has in the lives of the students, but also creates a unique opportunity for parents, teachers, and students to interact in new ways they otherwise might not have the chance for.

Another crucial piece of data that proves the educational nature of this project is that the students saw an average of 3,87 theatrical performances during the week of the Festival. Approximately half of the respondents saw all 5 performances created that year. These facts prove that the careful monitoring of a project of such a scale is indispensable, which is why a study such as this provided invaluable information.

As a closing word of this study, I would like to highlight one aspect of the questionnaires. The last question allowed students to formulate any thought they wished to convey (What do you find important to tell me in connection with the Festival?).

To my surprise, I found a large number of various responses here. This fact in itself is already very important as it shows that students have thoughts and opinions on the Festival, which they wish to convey. By analysing these and looking for common keywords, let me just highlight a few that can be found in many of them: gratitude, joy, experience, cosiness, and tradition.

References

- Eck Júlia (2020): *Színház- és drámaismeret az oktatásban* [Theatre and drama in education]. PPKE, Budapest.
- ÉKP Kerettantervek – *Színjátás* [ÉKP framework curricula - Theatre]. Developed by Gabnai Katalin, 5.
- Gabnai, Katalin (2005): *A drámapedagógia hazai honosodása és jelene* [The introduction of drama pedagogy to Hungary and its present]. Iskolakultúra, 2005(4.) 110–119. p.
- Gabnai, Katalin (2016): *Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért* [Beginnings, turning points, milestones – the introduction of drama pedagogy in Hungary]. In *Dráma-pedagógia-színház-nevelés – szöveggyűjtemény középfaladóknak*. Eds. Illés Klára (alkotószerkesztő), Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László. OFI, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv 1995 [National Core Curriculum 1995], Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Nemzeti Alaptanterv 2003 [National Core Curriculum 2003] [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf]
- Nemzeti Alaptanterv 2011 [National Core Curriculum 2003] *Új Pedagógiai Szemle* 2012/1-3.
- Mészáros, István – Németh, András – Pukánszky, Béla (eds.) (2003): *Neveléstörténet Szöveggyűjtemény* [History of education textbook]. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky, Béla – Németh, András (1996): *Neveléstörténet* [History of education]. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sipos, Lajos (2016): A dráma – ünnep, irodalom, önmegértés, személyiségformálás [Drama – celebration, literature, understanding the self, personality development]. In *Dráma-pedagógia-színház-nevelés – szöveggyűjtemény középfaladóknak*. Creative ed. Illés, Klára ; Eds. Eck, Júlia – Kaposi, József – Trencsényi László. OFI, Budapest, 9–12.p.
- Székely, György (1986): *A színjáték világa* [The world of theatre]. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Szentirmai, László (1998): *Nevelés kézzel-bábbal* [Education with hands and puppets]. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tajti, Éva (2011): *Csokonai, a rebellis pedagógus* [Csokonai, the rebellious educator] [<http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/tanarportrek/csokonai-a-rebellis-pedagogus/>] Last access 2015.07.14.
- Torgyik, Judit (2004): *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig* [The situation of alternative pedagogy in Hungary today]. Neveléstörténet, a Székesfehérvári Kodolányi János Főiskola folyóirata, 2004 (1.)

Trencsényi, László (2003): „*Drámapedagógia-történet*”, *Csokonai, a drámapedagógus?* [Drama pedagogy history. Csokonai, the drama teacher?] DPM 1.

Varga, Imre (1990): *Közjátékainkról* [About our interludes] In Pálos iskoladramák, királyi tanintézmények, katolikus papneveldek színjátékai. Ed. Varga, Imre. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Zsolnai József (1995): *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia* [The pedagogy of value transmission and skills development]. ÉKP Központ – Holnap Kiadó – Tárogató Kiadó, Budapest.

A kelet–nyugati párbeszéd az „enyhülés fogságában” töltött időszakban 1975–1985 között¹

VAJDA BARNABÁS

East – West dialogue in the era of „standby détente” between 1975-1985

Abstract

The study analyzes a particular section of the Cold War in Europe in the decade between 1975 and 1985. Its time frame is the period spent “in captivity of relaxation” between 1975 and 1985. At the center of the theme is a duality: on the one hand, in Western Europe, there was an effort to develop a more unified foreign policy (regionally, globally) on the western side of the continent. On the other hand, there were opposing efforts to ensure that foreign policy did not extend beyond the Luxembourg Compromise (1966). The main questions of the study are: Why and under what circumstances did a kind of imbalance occur in the same period in favor of the Soviet Union after 1975, when the Soviet Union launched a comprehensive armament program? Who and how perceived the breakdown of the balance of power? The same period was also the period of “eurosclerosis”, which, among other things, meant Europe’s lagging behind in the military, innovation, and technological fields. On a theoretical level, the study aims to respond to the latest scientific approaches.

Key words: Helsinki process; Goskov programme; Eurosclerosis; Luxembourg compromise; European Space Agency; standby détente

Kulcsszavak: Helsinki folyamat; Goskov program; euroszklerózis; Luxemburgi kompromisszum; Európai Űrügynökség; standby détente

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – Post-War Period (1950–1989)

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.015-024

Bevezető

Jelen tanulmány arról a történelmi példáról gondolkodik, hogy a hidegháború egy bizonyos periódusában hogyan, milyen körülmények között közeledett egymáshoz a két szuperhatalom. Továbbá, hogy ebben a közeledésben milyen szerepet játszott az akkori európai integráció tagországainak a külpolitikája; milyen szerepet

¹ Jelen tanulmány annak az előadásnak a szerkesztett szövege, amely a Miskolcon 2022. szeptember 1–3-án rendezett Jelenkortörténeti konferencia „Sorsunk Közép-Európa: regionális és nemzetközi kapcsolatok” című paneljében hangzott el; a panel résztvevői Békés Csaba, Kalmár Melinda, Vajda Barnabás és Stefano Bottoni voltak.

játszott a technológiai transzfer mint jelentős érdektényező; valamint milyen szerepet játszott a párbeszéd mint a háború alternatívája és mint a nemzetközi konfliktuskezelés intelligens eszköze.

A nemzetközi kapcsolatok kutatói számára az 1975-ös év, valamint az 1975 utáni évtized gyakran úgy említődik, mint a Helsinki utáni időszak, utalva az 1975. augusztus 1-jén 35 állam által aláírt Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet záródokumentumára. Helsinki kétségtelenül fontos történelmi esemény volt. Békés Csaba Helsinki elsőrendű szerepét abban látja, hogy a folyamat eredményeként legalizálódott az 1945 utáni európai hatalmi status quo, és ez bizonyos mértékben megnyugtatta, kiegyensúlyozottabb és kiszámíthatóbb tárgyalóféllé tette a Szovjetuniót. Azonban Békés értékelése szerint a Helsinki folyamatnak számos más történelmi tényezővel összevetve jóval kisebb szerepe volt abban, hogy 1989 után Európa nyugati és keleti fele közelebb került egymáshoz.² A nemzetközi kapcsolatok szempontjából az 1975-ös évet és az utána következő évtizedet nem érdemes csak Helsinkire korlátozni, hanem több olyan történelmi eseménysort és folyamatot is érdemes figyelemre méltatni, amelyek hozzámérhetők a Helsinki záródokumentum jelentőségéhez. Ezek közül e helyütt kettőt említünk: a szovjet fegyverkezési programot és az euroszklerózis időszakát.

A Gorskov-program

Az 1970-es évek közepén már javában zajlott, sőt fokozódó tendenciát mutatott a Szovjetunió átfogó fegyverkezési programja, amelyet Szergej J. Gorskov tengernagy nevéhez szokás kötni (Fischer 2005, 242–246). Az nem újdonság, hogy a Gorskov-program egy sor nemzetközi folyamattal összefüggött, és hogy a kezdetei az 1960-as évekre nyúltak vissza. Egyebek mellett összefüggött az 1962-es karibi válsággal (amely ráébresztette a Szovjetuniót a saját tengeri sérülékenységére), az Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlettel, amelyből tudatosan kivonták a katonai kérdéseket (Németh 2004, 459), és összefüggött a vietnami háborúval úgy, hogy a Szovjetunió épp abban az időben kezdett bele a programba, amikor az USA Vietnamban költött el fegyverekre dollármilliárdokat. Sz. J. Gorskov *Az állam tengeri hatalma* című geopolitikai művét 1979-ben jelentették meg, és bár munkájában a hangsúly egyértelműen a tengeralattjáró flottán, a hadihajókon és a repülőgép-hordozókon volt, mellettük azonban Gorskov nagy szerepet szánt a szovjet kereskedelmi flottának is (Fischer 2005, 244).

Azt viszont ritkábban szokás említeni, hogy a Gorskov-program párhuzamosan zajlott a SALT I.-gyel és a Helsinki folyamattal – azaz két olyan nagyszabású nem-

² Békés Csaba szerint Oroszország számára Helsinki „egy európai projekt” volt abban az értelemben, hogy: „For the Soviets, the Helsinki process was explicitly a European project, on the basis of the long term recognition of the European status quo, the goal was to create civilized relations between the east and west part of Europe [...] After Helsinki, a gradually evolving process began to emerge, indicating the formation of a common European consciousness” (Békés 2022, 259–260, 262, 271).

zetközi kezdeményezéssel, amelyek a nagyarányú fegyverkezés ellentétéként általános leszerelésre és békére törekedtek.

A vizsgált időszakban mind a szovjet fegyverkezési programot, mind a nemzetközi stabilitás érdekében tett diplomáciai lépéseket az USA és a Szovjetunió közti stratégiai vetekedés keretében érdemes látnunk, mint a két szuperhatalomnak a globális kihívásokra adott olyan válaszát, amelyben figyelembe vették a másik fél szempontjait. Konkrétabban a folyamatoknak ebben az összekapcsolódásban a hidegháborúnak azt az érdekességét, sőt jellegzetes vonását érdemes látnunk, hogy a SALT I. és a Helsinki-folyamat (amennyiben mindkettőt a béke felé tett közös lépésnek értékeljük) lényegében párhuzamosan (!) zajlott a Szovjetunió nagyszabású fegyverkezési programjával. Azaz végső soron azt tudjuk megállapítani, hogy a vizsgált időszakban a két óriási jelentőségű békekezdeményezés és egy hatalmas fegyverkezési program egy időben és egymás függvényében zajlottak. Más szavakkal: egyfelől a szuperhatalmi status quóra való megbékülési törekvést (amit nevezhetünk a nemzetközi kapcsolatok kiegyensúlyozott helyzetének, azaz détente-nak) együtt érdemes látni egy agresszív fegyverkezési programmal. A Helsinki-tárgyalások megbékülési gesztusát együtt érdemes látni az offenzív szovjet külpolitika kézzelfogható (távcsővel látható) jeleivel, amelybe immár szervesen beleépítették a nukleáris hadászati fejlesztéseket. A hidegháború egyik szuperhatalmi jellegzetességével van dolgunk: nem vagy-vagy, hanem is-is helyzettel (amit a modern játékelmélet win-win szituációnak nevez). A korabeli sajtó, és főleg az élclapok érzékelték, hogy a Szovjetunió nagyszabású fegyverkezési programja összefüggött a saját nemzetközi magabiztosságával. Ez fejeződött ki az alábbi furcsa metaforában: a Gorskov-programmal az orosz medve cápauszonyt növesztett, és fraternizálni kezdett, de csak a maga fajtájával.

Az euroszklerózis időszaka

1975 kapcsán ritkábban szokás említeni, hogy a nemzetközi szinten az 1975–1985 közti évtizedet tartják az ún. euroszklerózis időszakának. (A fogalmat manapság ritkán halljuk; mintha az európai kollektív memória célzatosan igyekezne megfeleledkezni saját korábbi nem túl acélos korszakáról.) A meszesedés, megkeményedés jelentésű szklerózis Európának az elesett, tehetetlen és döntésképtelen állapotára utal, és több tényezőtől tevődik össze. A mérvadó értékelések szerint (pl. Németh 2004; Sestanovich 2014; McWilliams – Piotrowski 2014) a jelenség magában foglalta azt, hogy az akkori Európai Közösségek országai épp ebben az időszakban néztek szembe a legintenzívebben azzal a kihívással, hogy az Európai Közösségek-beli nemzeti kormányok önállósága rendre nem érvényesült vagy csorbult a külpolitikai döntésekben. E külpolitikai magatehetetlenég egyik gyógyszerként hozták létre a ritkán emlegetett Luxemburgi kompromisszumot. Másfelől az euroszklerózis egy igen jelentős technológiai lemaradásnak is a jele volt, már-mint Nyugat-Európa lemaradásának a világ más régióival szemben. (*Mind a Luxemburgi kompromisszumra, mind Európa technológiai lemaradására lejjebb még visszatérünk.*)

Az 1975–1985-ös évtized történeti értelmezésének keretei

Ha és amennyiben ezekhez a folyamatokhoz történelmi értelmezési keretet keresünk, és ezeknek az önmagunkban is komoly kihívásoknak a kontextusát vizsgáljuk (a Helsinki folyamattal párhuzamosan zajló szovjet fegyverkezést, valamint az euroszklerózist), akkor azt vehetjük észre, hogy az összeurópai nemzetközi folyamatokat elemző Békés Csaba felveti az „enyhülés fogságában töltött időszak” fogalmát, amit ráadásul úgyszintén 1975–1985 közé datál (Békés 2019, 293). Például az „enyhülés fogságában” vergődő Magyarország azt jelenti, hogy Magyarország az 1970-es évek második felére gyümölcsöző viszonyt alakított ki Nyugat-Európával, csakhogy épp akkor, amikor a szuperhatalmak viszonya mélypontra zuhant. Magyarország amiatt az érdekütközés miatt került az „enyhülés fogságába”, hogy választani kényszerült Nyugat és Kelet között.³ Nyugat-Európa szintén az „enyhülés fogságába” került azáltal, hogy 1979, azaz a Szovjetunió Afganisztánba való katonai bevonulása után „a nyugat-európai országok többsége [...] nem csatlakozott egyértelműen és minden területen a Szovjetunió megbüntetését célzó amerikai kampányhoz” (Békés 2019, 300). E helyütt az „enyhülés fogsága” metafora Nyugat-Európának azt a döntését jelenti, hogy nem követi az USA-t azért, hogy „megőrizze a détente gyümölcsseit” (Békés 2022, 269).

Ezek alapján az „enyhülés fogsága” azonos azzal, hogy „a détente eredményeit meg kell őrizni” Európa keleti és nyugati fele között. Ha igen, akkor ezen a ponton Nyugat-Európa országai, és különösen a Németországi Szövetségi Köztársaság (NSZK) nem követte feltétlenül az USA külpolitikai vonalát 1979 után⁴, sőt ezen a ponton több nyugat-európai országnak ugyanaz volt az érdeke, mint Kelet-Közép-Európa országainak: fenntartani a détente eredményeit (Békés 2022, 269). És ebből az következik, hogy a „fogságba esett enyhülés” hosszabb távon egy hasznos közeledést, egy egymás irányába való tendálást okozott Nyugat- és Kelet-Európa között.

A Luxemburgi kompromisszum

A fentiek ismeretében miként írhatók le az Európai Közösségek korabeli folyamatai az „enyhülés fogságában” töltött időszak figyelembevételével 1975–1985 között? Az Európai Közösségek (EK) külpolitikai meghatározottságai és korlátai az 1975 után időszakban viszonylag jól ismertek. A hidegháború bipoláris determináltságú kontextusában az Európai Közösségek jó ideig nem ambicionálták az európai

³ Az „enyhülés fogságában” kifejezés Békés Csaba könyvének angol nyelvű változatában „standby détente 1979–1985” formában szerepel (Békés 2022, 259–274).

⁴ Az 1979-es dátum Afganisztánra utal, ahogy Békés Csaba fogalmaz: „For the first time in the Cold War era, this was not followed by an automatic worsening of the East–West relations in general. Mutually interested in preserving the results of détente, the two parts of Europe began to gravitate toward each other rather than obediently follow the superpowers’ confrontational line” (Békés 2022, 270).

kezdeményezésű globális külpolitikai hatás elérését, és arra nem is volt reális lehetőségük. Tény, hogy 1957–1958, azaz a Római szerződés életbe lépte után elkezdett kialakulni egy egységesebb nyugat-európai külpolitika, amelynek számos kihívásra kellett reagálnia. Reagálnia kellett bizonyos regionális kihívásokra, elsősorban Európa nyugati felén, de ide tartozott a Kelet-Közép-Európához és a Szovjetunióhoz fűződő viszonyuk is, és reagálnia kellett bizonyos globálisabb kihívásokra is, amelyek főleg az afrikai, az ázsiai és a dél-amerikai térségben zajlottak.

Az 1966-os Luxemburgi kompromisszumot Pierre Werner (1913–2002) luxemburgi miniszterelnök hozta tető alá (P. Werner 1959 és 1974 között miniszterelnök és többszörös luxemburgi miniszter volt, többek között védelmi miniszter is). Az Európai Közösségek akkori tagországai között fellépő feszültség abból fakadt, hogy a tagországok egyike-másika időről időre veszélyben érezte saját nemzeti külpolitikai érdekeit. 1966-ban a konfliktus a Charles de Gaulle vezette Franciaországra koncentráldott, olyannyira, hogy a korabeli közbeszéd a konfliktust leegyszerűsítette a francia de Gaulle és a német Walter Hallstein közötti összecsapásra. Tény, hogy a francia köztársasági elnök élete végéig a francia nemzeti szuverenitás képviselője volt, míg viszont W. Hallstein (aki 1958 januárja és 1967 júniusa között volt az Európai Bizottság első és nagyon sokáig egyetlen német származású elnöke) közismert volt arról a kijelentéséről, hogy „a nemzeti szuverenitás a tegnap doktrínája”.

Ezt a „nemzeti szuverenitás versus föderáció” feszültséget sikerült P. Wernernek feloldania úgy, hogy az 1966. január 29-én megkötött Luxemburgi kompromisszum vétőjoggal ruházta fel a tagországokat, ha és amennyiben egy ország megítélése szerint a közös európai külpolitikai döntés kedvezőtlenül befolyásolta volna valamegyik szavazó ország „nagyon fontos érdekeit” (Németh 2004, 45).⁵

Az 1966-os Luxemburgi kompromisszum megmentette a nemzeti kormányok önállóságát a nemzetközi döntésekben. Mivel azonban az Európai Közösségeket továbbra is egyre fokozódó külpolitikai kihívások érték (a fejlődő országokon kívül az USA, Japán és a Közel-Kelet felől is), ezek a kihívások folyamatos nyomásként igényelték, mi több, kényszerítették az Európai Közösségek tagállamainak szorosabb együttműködését, a közös külpolitikai víziót. A Luxemburgi kompromisszum megítélése szempontjából nem lényegtelen szempont, hogy 1966-ban még csak 6 ország volt az Európai Közösségek tagja. 1972 után már 9 (Nagy-Britannia, Dánia, Ír Köztársaság), 1981-ben 10 (Görögország), 1984-ben pedig már 12 ország (Spanyolország és Portugália) alkotta az EK-t, és ezek a bővítések már akkoriban megsokszorozták a tagállamok lehetséges nemzetközi érdekütközéseinek a valószínűségét és gyakoriságát. Nem csoda, ha a „nemzeti szuverenitás versus föde-

⁵ A Luxemburgi kompromisszumnak a szavazás rendjéről szóló része az alábbi szöveget tartalmazta:

“Where, in the case of decisions which may be taken by majority vote on a proposal of the Commission, very important interests of one or more partners are at stake, the Members of the Council will endeavour, within a reasonable time, to reach solutions which can be adopted by all the Members of the Council while respecting their mutual interests and those of the Community. [...] The French delegation considers that where very important interests are at stake the discussion must be continued until unanimous agreement is reached. The six delegations note that there is a divergence of views on what should be done in the event of a failure to reach complete agreement.”

ráció” kérdése a külpolitikai cselekvőképesség terén a több mint 20 tagállamot tartalmazó mai Európai Unióban is aktuális.

A Luxemburgi kompromisszum után az európai struktúrákban az egyhangú döntéshozatal fennmaradt úgy, hogy a kompromisszum kibúvót biztosított egyes érintett tagállamok számára, ha azok veszélyben érezték a létfontosságú nemzeti érdekeiket. (Hogy mit értettek ez alatt, annak definíciója elmaradt [vö. Németh 2004, 456].) Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy az európai integráció a közös külpolitika terén megtorpant. A jól látható érdekellentétek részeként köztudomású volt, hogy Nagy-Britannia és Dánia már az európai csatlakozásukkor eleve nem akarták az elmélyültebb európai föderációt, nem kívánták annak további elmélyítését éppen a saját nemzeti érdekeikre hivatkozva. (További részletek: Németh 2004, 457)

Az Európai Űrügynökség

Az euroszklerózis időszaka (1975–1985) jelentette egyfelől az európai integrációs struktúrák megmeszesedését, megkeményedését (beleértve a ragaszkodást a nemzeti érdekek képviseléséhez), és jelentette másfelől Nyugat-Európa technológiai megcsontosodását, lemaradását, elöregedését, amit a kontinens nyugati felén érzékeltek és megpróbáltak tenni is valamit ellene.

Ide tartozik a nyugat-európai kezdeményezésű űrkutatás története; ezen belül az a viszonylag kevésbé ismert eseménysor, hogy Nyugat-Európa épp az általunk taglalt időszakban próbált komoly lépéseket tenni saját (relatív) lemaradásának kompenzálása érdekében. Ezek között kiemelt szerepet szántak a technológiai fejlesztések terén az Európai Űrügynökségnek (European Space Agency, ESA).⁶

Nem igényel különösebb érvelést, hogy a világűrkutatásnak a katonai-stratégiai célokra kívül civil-technológiai jelentősége is van. A hidegháború első harmadában kibontakozó űrkutatás fundamentálisan változtatta meg a társadalmakat, benne az országok gazdasági fejlődését a mezőgazdasági kutatástól a modern médiáig bezárólag.

Az Európai Űrügynökséget mint kormányközi szervezetet 1975-ben alapították. Azon túl, hogy a program részben az amerikai csillagháborús tervektől kapta az ihletet (Németh 2004, 458), az Európai Űrügynökség működése dőcögött. 1975-ös alapítása után egy viszonylag hosszú belső vívódásnak kellett eltelnie, hogy 1985-ben az Európai Űrügynökség újradefiniálja magát; ez lett a Horizont 2000, az ügynökség első komplex kutatási programja. Az ESA 1985-ben az érintett államok minisztereinek találkozója után tehát újradefiniálta magát, és a tízéves programja szerint a 21. századra világűrhatalommá akarta változtatni Nyugat-Európát (Németh

⁶ Az ESA egy kormányközi szervezet párizsi székhellyel. Magyarország 2015 óta a tagja, Szlovákia 2022-ben vált társult taggá (associate member).

[<https://enrsi.rtv.slovakia.sk/articles/news/299748/slovakia-is-an-associate-member-of-the-european-space-agency>];

[<https://www.iafastro.org/membership/all-members/european-space-agency-esa.html>]]

2004, 457). A legkomolyabb ambíciói tartalmazták, többek között, egy saját úralomás létrehozását (Columbus) és egy saját űrrepülőgép megalkotását (Hermes).

Kelet és Nyugat közeledése

Ezen a ponton merült fel komolyan Európa (relatív) technológiai lemaradása, amely az enyhülés fogsága révén fellépett helyzetben egészen különös külpolitikai helyzet kombinációját hozta el, teremtette meg. Egyfelől Nyugat-Európa (időlegesen) eltávolodott az USA-tól, másfelől Kelet-Európa rendkívül intenzíven kereste a kapcsolatot Nyugat-Európával. A Békés Csaba-i „enyhülés fogságában” jelenség épp arra a Magyarországra utalhat, mely az 1970-es évek második felére gyümölcsöző viszonyt alakított ki Nyugat-Európával, csakhogy épp akkor, amikor a szuperhatalmak viszonya mélypontra zuhant. Magyarország azáltal került az „enyhülés fogságába”, amikor Kádár Jánosék súlyos döntés elé kerültek: vagy szót fogadnak a Szovjetunióknak, és összezilálják Magyarország nyugati kapcsolatait, vagy vállalják a konfrontációt annak érdekében, hogy hozzájussanak a Nyugatról várható pénz- és technológiai transferekhez.

Kalmár Melinda kutatásaiból is tudjuk, hogy a szovjet térség számára nagyjából ugyanerre a korszakra vált akuttá a „világgazdasági átrendeződésekhez” való adaptálódás kérdése, és kezdték érzékelni azt a súlyos problémát, hogy „ha a szovjet térség a maga felzárkózását nem gyorsítja fel, akkor minden bizonnyal letér a világcivilizáció országútjáról” (Kalmár 2021, 143). Kalmár több szempontból és meggyőzően érvel amellett, hogy a közép-kelet-európai országok nemcsak hogy egyre inkább tudatára ébredtek a technológia transzfer fontosságának, hanem ezt a gondolatot a nemzetköz diplomácia terén is megpróbálták érvényesíteni (elsősorban, de egyáltalán nem csak a Szovjetunió relációjában).

Természetesen nem csak Magyarország került ebbe a döntési helyzetbe. A kelet-közép-európai országok gazdasági kényszerből fakadó nyugat felé tendálásáról számos szerző írt. Például a fokozódó export–import kapcsolatokról Borvendég Zsuzsanna (2022), vagy a kelet–nyugati közeledés gazdasági és politikai vegyes okairól Bencsik Péter (2019). Stefano Bottoni nemcsak a nyugat felé való kilépés vágyáról ír „a nyugati kommunista pártokhoz köthető közvetítőcégek által lebonyolított nyersanyagexport keretei közül” (Bottoni 2015, 181), hanem Románia és Csehszlovákia esetében is beszámol a fentiekhez hasonló Kádár János-féle döntési kényszerhelyzetről (természetesen az adott országok sajátosságait figyelembe véve). Nem is beszélve a nyugati testvér közvetlen közelében lévő Német Demokratikus Köztársaságról (NDK), ahol a technológiai transzfer kínálata és igénye a leglátványosabban működött egy nyugati és keleti ország között (Stokes 2000). Kelet-Közép-Európa technológiai lemaradása az 1975–1985-ös időszakban tehát nem újdonság, noha a jelenség hatása a szovjet térség diplomáciájára nagyon is újszerű gondolat.

Mi az 1975–1985-ös időszak mai történeti relevanciája?

Mit jelentett a szovjet tengeri fegyverkezési program a nemzetközi kapcsolatok szempontjából? A Szovjetunió szempontjából a folyamat az USA-val egybevetett paritás elérését jelentette. Az USA szempontjából egyfajta erőegyensúlyt és magabiztosságot jelentett a bipoláris nemzetközi helyzetben, amely nemzetközi stabilitáshoz vezetett. Azonban Nyugat-Európából nézve az intenzív szovjet fegyverkezés a nemzetközi hatalmi-katonai erőegyensúly megbomlásának látszott, ahogy azt mások mellett Helmut Schmidt nyugatnémet kancellár megfogalmazta.

Mi volt a technológiai transzfer jelentősége a nemzetközi kapcsolatok szempontjából? („transfer of developed technologies” [Békés 2022, 259, 264]) A fent taglalt történeti példa azt mutatja, hogy az Európai Közösségek az 1970-es évek óta törekedtek arra, hogy a tagországoknak önálló európai hozzájárulásuk legyen az űrtechnológiához. A jelenlegi Európai Unió azonban továbbra sem rendelkezik űrhajókkal, sem hordozórakétákkal. Az EU sokáig az orosz Szojuz hordozórakétát használta, azonban Oroszország 2022 februárjában bejelentette, hogy kivonul ebből a programból, így az EU lehetőségei jelenleg a francia Ariane (és Vega) rakétára redukálódtak. A hidegháborúból vett történeti példa jól jelzi a technológiai transzfer sérülékenységét a nemzetközi viszonyok kontextusában.⁷

Érdeemes végül egy pillantást vetni a dialógus szerepére és fontosságára nemcsak a hidegháborúban, hanem általában a nemzetközi kapcsolatokban. A korabeli kelet–nyugati párbeszéd (pl. a vezetők csúcstalálkozói) a hidegháború során egy fontos stabilizáló tényező volt. A dialógus mind általában véve, és a hidegháború alatt különösen fontos preventív kapcsolattartó eszköz volt konfrontatív nemzetközi helyzetekben. A hidegháború alatt a két szuperhatalom közötti együttműködés részleges vagy csaknem teljes megszakadása a lenini korszakban és később, Sztálin idején is megtörtént. A hidegháború csúcstalálkozóival teli második része óta azonban megszokhattuk, hogy a hidegháború szereplői a legintenzívebb feszültségek közben sem szakítják meg teljesen a kommunikációt. Jó példa erre a fő vezetők kommunikációja az 1962-es kubai rakétaválság idején. (A két nagyhatalom legfelsőbb képviselőinek szemszögéből az orosz–amerikai kapcsolatok jelenleg a

⁷ MTI-hír 2022.08.18. Az amerikai űrutasítási hivatal (NASA) bejelentette, hogy az Artemis-programjának az a célja, hogy az Európai Űrügynökséggel és a Kanadai Űrügynökséggel együttműködve űrhajósokat juttasson a Holdra. Az Artemis-program első küldetését (Artemis I.) a floridai Kennedy Űrközpontból tervezték indítani 2022. augusztus 29-én, azonban az indítást elhalasztották előbb 2022. szeptember 2-ra, majd meghatározatlan időre. Az űrhajó a BBC beszámolója szerint egy sor kulturális értékkel bíró emléket visz magával, köztük Shaunt, a stop-motion mesefigura bábát. Az Európai Űrügynökség igazgatója, David Parker elmondta, mennyire örülnek Shaun küldetésének: „Lehet, hogy kis lépés ez az emberiségnek, de óriási ugrás a bábárok számára.” A külső megfigyelő számára komolytalannak tűnik, hogy a küldetésnek épp a Shaun-féle mozzanata került nyilvánosságra, és nem annak tudományosan érdemi része. (<https://www.bumm.sk/turmix/2022/08/18/shaun-a-barany-az-urbe-megy>) Beszédese az is, hogy ez az ESA által támogatott űrküldetés akadozik, jelen sorok írásának idején, 2022 szeptemberében a kilövést 2022 októberére tervezik (<https://blogs.nasa.gov/artemis/>)

mélyponton vannak, bár a legfelső katonai vezetés szintjén látható némi minimális érintkezés. 2022 májusában nyilvánossá vált Vlagyimir Geraszimov orosz vezérkari főnök és Mark Milley, az amerikai egyesült államokbeli vezérkari főnökök elnöke közötti kommunikáció.) Az Oroszország és az Egyesült Államok közötti diplomáciai kommunikáció szinte teljes vagy teljes megszakadása olyan új és veszélyes tényező, amely nem a felelős politikai viselkedés irányába mutat, és nem segíti a helyzet megoldását.

Irodalom

Békés Csaba (2019): *Enyhülés és emancipáció. Magyarország, a szovjet blokk és a nemzetközi politika, 1944–1991*. Budapest: Osiris Kiadó – MTA TK.

Békés Csaba (2022): *Hungary's Cold War. International Relations from the End of World War II to the Fall of the Soviet Union*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Bencsik Péter (2019): *Kelet és Nyugat között*. Budapest: MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont.

Borhi László (2009): *A nyugati nagyhatalmak és Kelet-Közép-Európa 1945 után*. Világtörténet, 2009 ősz–tél, 3–21.

Borvendég Zsuzsanna (2022): *Az Impexek kora*. 3. kiad. Budapest: Kárpátia Stúdió Kiadó.

Fischer Ferenc (2005): *A kétpólusú világ 1945–1989*. Budapest – Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Germuska Pál (2010): *Vörös arzenál*. Budapest: 1956-os Intézet – Argumentum.

Heimann, Mary (2009): *Czechoslovakia – The State that Failed*. New Haven & London: Yale University Press.

Horváth Sándor – Kecskés D. Gusztáv – Mitrovits Miklós (2021): *Magyarország külkapcsolatai (1945–1990)*. Budapest: Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Történettudományi Intézet.

Hurst, Steven (2005): *Cold War US Foreign Policy. Key Perspectives*. Edinburgh: University Press.

Ivaničková, Edita (2002): Integrácia v bipolárnom svete. Politika a ekonomika po roku 1945. *História* 2, 2002. č. 1., 22–25.

Kalmár Melinda (2021): *Korporatív, szovjet, hibrid. Egy formáció metamorfózisa*. Budapest: Osiris Kiadó.

Kecskés D. Gusztáv (2019): *A view from Brussels. Secret NATO reports about the Eastern European Transition, 1988–1991*. Budapest: Cold War History Research Center – Research Centre for the Humanities.

Kiss J. László (2003): *Globalizálódás és külpolitika*. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Kramer, Mark (2005): Power, politics, and the long duration of the Cold War. In: *Reinterpreting the End of the Cold War. Issues, interpretations, periodizations*. Szerk. Pons, Silvio – Romero, Federico. London – New York: Frank Cass, 21–38.

Ludlow, N. Piers (ed.) (2009): *European Integration and the Cold War: Ostpolitik-Westpolitik, 1965–1973*. London: Routledge.

McWilliams, Wayne – Piotrowski, Harry (2014): *The world since 1945. A history of international relations*. Eighth edition. H.n.: Lynne Rienner Publishers.

Németh István (2004): *Európa 1945–2000. A megosztástól az egységig*. H.n.: Aula Kiadó.

Németh István (szerk.) (2006): *20. századi egyetemes történet*. 1. és 2. kötet. Budapest: Osiris Kiadó.

Pons, Silvio – Romero, Federico (eds.) (2005): *Reinterpreting the End of the Cold War. Issues, interpretations, periodizations*. London – New York: Frank Cass.

Sestanovich, Stephen (2014): *Maximalist. America in the World from Truman to Obama*. New York: Vintage Books.

Stokes, R. G. (2000): *Constructing socialism. Technology and change in East Germany 1945–1990*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Národnostné vzťahy v živnostníctve na Slovensku v medzivojnovom období¹

ŠTEFAN GAUČÍK

National relations within the trade community in interwar Slovakia

Abstract

The present study points out the clash of interests created at the ethnic interface in the interwar trade community in Slovakia. The study approaches a range of questions from an aspect of Slovak-Hungarian relations that has so far been rarely investigated, namely, from an economic point of view, with special regard to the application of trade interests. Slovakian tradesmen were heterogeneous in terms of their national composition: along with Slovaks, the largest group consisted of Hungarian and German craftsmen. In the period examined here, the stumbling block of the defense of the entrepreneurs' equal rights was the very question of whether it is possible to involve entrepreneurs of non-Slovak origin in decision-making processes, and whether the realization of short-term and long-term ideas is based on an agreement, or whether the mutual trust of communities that differ from each other from a linguistic and cultural point of view will not be overshadowed by confrontation and mistrust. A strong advocacy of interests could rely on such groups to combine their will with the views, needs, and interests of society as a whole. Taking into account the complexity of the entire issue and the lack of basic research in this area, the author can present only some selected factors of the Slovak-Hungarian relationship. That is why the study deals with something other than the process of building Slovak trade organizations. It researches the establishment of a trade union and the application of minority language rights.

Keywords: Czecho-Slovakia; industrialists; business organizations; ethnicity; Slovak-Hungarian relations

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – Interwar Period (1920–1939)

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.025-035

Cechy, remeselníci, etnicita

V období medzi 14.-19. storočím remeselnícka výroba a cechy v Uhorsku sa vytvorili a rozvíjali ako následok viacerých faktorov. Tento proces ovplyvňovali krajinské a geografické danosti, dejinné skutočnosti, kultúrne pozadie, technická úroveň výroby tovaru, dopyt na trhu a ponuka tovaru; národnostné, jazykové svojráznosti tvorili

¹ Štúdia vznikla v Historickom ústave Slovenskej akadémie vied, v. v. i. v rámci projektu APWW-20-0526 Politická socializácia na území Slovenska v rokoch 1848 – 1993.

len jednu z čiastkových elementov, a ani nie práve tú najdôležitejšiu.² (Nagybákay 1991, 30-31; Špiesz 1978; Somkuti-Éri-Nagybékay 1979, 293-307)

Pôvodné korene malých živnostníkov hornouhorského regiónu môžeme objaviť v stredovekých, z etnického hľadiska pestrom remeselníctve. Predobraz ich organizácií nájdeme v organizácii cechov, v bratských spoločenstvách, ktoré nasledovali príklad nemeckých spoločenstiev (*fraternitas, Bruderschaft*), teda v jednotlivých profesných záujmových spoločenstvách. (Nemeskürthyová 1986, 215-226) Cechy sa utvorili v hospodársky významnejších, hustejšie obývaných, s rôznymi výsadami disponujúcich slobodných kráľovských mestách, cirkevných strediskách a rozvíjajúcich sa mestečkách. V dôsledku rastúceho dopytu sa tu utvorili profesné odvetvia živnostníkov. Na miestnej úrovni cechy zastupovali záujmy členov, myslíme len na ich opatrenia, ktoré podnikli proti tým osobám, ktoré nevstúpili do cechu, alebo na eliminovanie konkurencie. Okrem toho v záujme zachovania svojich pozícií, príjmov, vyvíjali nemalé úsilie o získavanie privilégií a prednostných práv od zemepána. Štatúty cechových korporácií nielen zakotvili vnútornú hierarchiu a stanovili práva a povinnosti členov, ale regulovali aj spoločenské vzťahy, teda vzťah medzi majstrom a učňom. (Nagybákay 1991, 32-37; Nemeskürthyová 1988, 194-203)

Vznik a vývoj remeselníctva v Uhorsku vo veľkej miere ovplyvňoval proces urbanizácie, rozvoj osád, geografické rozdelenie a štruktúra miest, hustota obyvateľstva, špecializácia priemyselných odvetví, vzájomná hospodárska závislosť vidieka, dediny a mesta a prevzatie kultúrnych vzorov medzi jednotlivými etnikami. Môžeme myslieť na hospesov z 11.-12. storočia alebo na vlnu kolonizácie na základe práva *ius Teutonicum* v 14. storočí, potom po vyhnaní Turkov z Hornej Zeme, v 17.-18. storočí na organizované osídľovanie Dolnej Zeme, Bácsky a Banátu Nemcami a Slovákmi. V dôsledku migrácie a vnútornej migrácie medzi jednotlivými etnikami Uhorska prišiel rad aj na organizovanie práce, pracovných podmienok, na kontrolu pracovných nástrojov a technických výtvarných, na riadiacich a kontrolných orgánov hospodárstva, na pracovné podmienky a na kontrolu výrobkov alebo na prevzatie a adaptáciu vzorov zvykových práv. (Csiffáry-Dóka 1999; Nováková 2001; Rábik 2003: 167-192; Strešňák-Végh 2005; Pokreis 2006, 39-48)

Vývin kapitalistických vzťahov, posilnenie vlny remeselníctva v prvej polovici 19. storočia, podľa zistenia Viery Bácskai, v nemalej miere sa dotýkalo organizácie cechov, pretože monopolné postavenie privilégiovaných cechov zaniklo a vyhrotila sa súťaž medzi jednotlivými hospodárskymi činiteľmi. Skôr môžeme hovoriť o funkčnej zámene vtedajšieho živnostníctva (výroba zameraná na miestne trhy) a o jeho špecializovaní (nárast počtu prác zameraných na služby a opravy). (Bácskai 1984, 89-91) V zaostaní alebo práve v hatení uhorskej industrializácie kvôli poklesu vplyvu, cechy hrali menšiu rolu, lebo rozvoj priemyslu vymedzovali európske hospodárske procesy väčšieho rozsahu (hromadná výroba, špecializácia na zahraničné trhy, zvýšenie konkurencieschopnosti). Napriek tomu sa živnostníctvo aj naďalej úzko spájalo s poľnohospodárskym vidiekom, ktorého obyvateľstvo zabezpečilo spoľahlivú vrstvu spotrebiteľov, priestor vidieka a mestečka zas dôležité odbytové možnosti. (Bácskai 1981, 6-9)

² Na dejiny cechov a remesla na území dnešného Slovenska pozri Špiesz 1972.

Okruh otázok používania jazyka a úradovania a prostredníctvom nich skúmanie etnicity a identity je menej prebádanou oblasťou slovenských hospodárskych dejín, preto na tomto mieste nemôžeme poskytnúť úplný obraz o tomto jave. Faktom je, že hovorová reč a niektoré jej regionálne varianty jednotlivých miest a regiónov sa rovnako objavujú v jedno- a dvojjazyčných (nemecko-slovenských, slovensko-maďarských, nemecko-maďarských) prameňoch, v internej agende a v stanovách cechov, neskôr v agende živnostenských spolkov a združení 19. storočia. Organizácie remeselníkov, živnostníkov a obchodníkov teda odzrkadľovali (aj) národnostné zloženie obyvateľstva.³

Živnostnícke organizácie, slovensko-maďarské vzťahy, jazyková otázka⁴

Korene organizácií zastupujúcich záujmy malovýrobcov treba hľadať v období dualizmu. Liberálne uhorské zákonodarstvo, ktoré zrušilo systém cech, vytvorilo nový rámec, možnosti alebo podmienky, ktoré viac vyhovovali požiadavkám voľného obchodovania, a úlohy súvisiace s organizovaním priemyselných odvetví a podnikaním mohli preto účinnejšie zvládnuť.⁵ V Československu zákony upravujúce organizáciu malovýroby a obchodovania boli dlhší čas prechodného charakteru. Jednotné priemyselné právo bolo dosť neskoro zavedené, a spolu s ním meškalo aj vytvorenie nových organizačných rámcov. V období medzi rokmi 1918 a 1924 pretrvával dvojitý právny stav, pretože v na území Čiech bolo v platnosti rakúske živnostenské právo, na Slovensku zas platili uhorské zákony.

V Československu len v roku 1924 zjednocovali živnostenské právo, do ktorého zahrnuli aj predchádzajúce rakúske nariadenie. Zjednocovanie bolo nariadené zákonom č. 259, ktorý bol vyhlásený 1. decembra 1924. Tento zákon rozlišoval 3 hlavné druhy živností: tzv. voľné druhy živností, remeselnícku výrobu a živnosti viazané na úradné povolenie (koncesované živnosti). Zakotvil jednotlivé kategórie vykonávaných živností, podmienky samostatného podnikania (vzdelanie, vydávanie potvrdení, prax, zaplatenie poplatkov, vybavovanie žiadostí) a pravidiel fungovania malých podnikov. Zákon sa detailne zaoberal s činnosťou malých podnikateľov,

³ Podľa mojich poznatkov aj keď iba spomenul, v prvom rade z hľadiska slovenského živnostníctva túto tému skúmal Michal Kaľavský, z jeho štúdie ale v prevažnej väčšine chýba poznámková aparátúra. Pozri Kaľavský 1988.

⁴ Ešte medzivojnové dejiny slovenského živnostníctva nie sú spracované. Najnovší prehľad urobil Ľudovít Hallon, ktorý v rámci hospodárskeho vývoja Slovenska zhodnotil aj hospodárske a sociálne postavenie živnostníctva, ako aj činnosť jeho záujmových organizácií, pozri Hallon 2004. Na postavenie živnostenských spoločenstiev s maďarským rokovacím jazykom pozri Gaučík 2004.

⁵ Rakúsky živnostenský zákon z roku 1859 sa vzťahoval len na rakúske krajiny. Reforma toho zákona sa uskutočnila v rokoch 1883 a 1885. V Uhorsku živnostenské spolky založili podľa zák. čl. VIII. z roku 1872. Podľa zák. čl. XVII. z roku 1884 živnostenské korporácie dostali väčšie autonómne právomoci. Pozri Rózsa 1981, Rózsa 1984, Kaľavský 1987.

prenájomom, s odmeňovaním a pracovno-právnymi záležitosťami pomocníkov, robotníkov a učňov. Umožnil aj zakladanie učňovských škôl a ich vydržovanie. Zákon nariadil štátnej správe (úradom) zriadenie živnostenských spoločenstiev na úrovni okresov alebo miest. V mestách ako Košice a Bratislava podobné alebo príbuzné druhy odborov (povolani) mohli zriadiť aj zvláštne sekcie (odborní). Živnostenské spoločenstvá sa museli prispôbiť územnému a okresnému členeniu krajiny a museli sa pretvoriť v lehote, ktorú stanovil zákon, v priebehu pol roka (bolo možné zvoliť aj zlúčenú, združenú formu spoločenstva). Podmienkou bol aktívny stav majetku, potrebný k vykonávaniu činnosti. Po danej polročnej lehote, spoločenstvá, ktoré fungovali ešte podľa starých pravidiel, museli ukončiť svoju činnosť a boli zlikvidované.⁶ (Sbirka 1924, 1575-1629)

Živnostenské spoločenstvá prevzali na seba mnohostranné spoločenské, humanitárne, hospodárske a kultúrne úlohy. Členom spoločenstiev poskytovali aj materiálnu pomoc (pokladne, podporné základiny), podporovali vzdelávanie, odbornú výchovu, mohli zabezpečiť spoločnú malovýrobu, vydávaním a stiahnutím živnostenských povolení v záujme ochrany malovýroby mohli ovplyvňovať aj miestnu konkurenciu v obchodovaní, mohli zakladať sklady surovín, tržnice, úverové družstvá, organizovať priemyslovky a učňovské školy, učňovské dielne, odborné kurzy. Mohli sa zaoberať aj so sprostredkovaním práce. Disponovali s veľmi dôležitým oprávnením, že vo svojom rámci mohli utvárať sekcie (najmenej 30-členné), ktoré združovali jednotlivých remeselníkov. Tieto sekcie mohli obhajovať vlastné záujmy. Úradne to boli zmiešané spoločenstvá (ich pomenovanie: zmiešané živnostenské spoločenstvá), pretože sa v nich centralizovalo najširšie spektrum priemyselných odvetví. (Sbirka 1924, 1608-1609, 1614-1622)

Živnostenské spoločenstvá na územiach obývaných maďarským obyvateľstvom v zmysle intencii zákona sa tiež pretvorili. Ich členstvo a zbor úradníkov odzrkadľoval národnostné pomery okresov. Väčšina predsedov spoločenstiev, ich výbory a tajomníci ešte pred rokom 1918 nadobudli svoje riaditeľské a organizátorské schopnosti. Rok 1924 teda neznamenal pre nich radikálne nový začiatok, ale v zmysle obrany záujmov predsa to znamenalo novú situáciu: nastala konfrontácia s novými hospodárskymi, hospodársko-politickými javmi a výzvami.⁷

V spoločenskej a hospodárskej organizácii slovenského živnostníctva dostalo kľúčový význam organizovanie živnostenských spoločenstiev v rámci jednotného živnostenského zväzu. Živnostenské spoločenstvá mohli vytvoriť zväzy v súlade s predpismi živnostenského zákona dvojakým spôsobom. Mohlo sa to uskutočniť buď na základe územia (okres, región, oblasť, priemyselná komora) alebo na úrovni odborných sekcií. Na základe uvedeného môžeme hovoriť o územných resp. o od-

⁶ Vznik spoločenstiev sa musel realizovať podľa vládneho nariadenia z 28.11.1924 č. 260.

⁷ V dobovej maďarskej živnostenskej tlači a v regionálnych archívoch sa nachádza veľa údajov o živnostenských spoločenstvách pôsobiacich v Galante, Dunajskej Strede, Šamoríne, Šali, Komárne, Hurbanove, Želiezovciach, Štúrove, Šahách, Lučenci, Rimavskej Sobote, Rožňave, Tornali, Jesenskom, Kráľovskom Chlmci. Maďarskí živnostníci boli zastúpení aj v obchodných grémiách. Budúce výskumy by sa mali zamerať na štatistické dáta zamestnávateľské, na spracovanie odbornej tlače a archívne fondy spoločenstiev a grémií.

borných združeních, ktoré na českých územiach kopírovali etnické rozloženie, kým na Slovensku vznikol iba slovenský. Medzi dvoma svetovými vojnami charakteristické bolo zakladanie organizácií podľa českého vzoru, ktoré sa realizovalo na úrovni oblastí. (Československá vlastivěda 1930, 177-180.)

Živnostenské zväzy v českých krajinách podľa národnostného zloženia v roku 1923

Zväzy	Čechy		Morava		Sliezsko	
	Češi	Nemci	Češi	Nemci	Češi	Nemci
Teritoriálne organizácie	57	55	22	14	1	2
Odborné organizácie	28	25	10	7	1	4

Prameň: *Statistická příručka Republiky Československé II*. Sestavil Státní úřad statistický, Praha: Melantrich, 1925, s. 147.

Počet živnostenských zväzov v Československu

Rok	Čechy	Morava a Sliezsko	Slovensko a Podkarpatská Rus
1923	161	68	–
1927	180	78	1
1930	190	85	1

Prameň: *Statistická příručka Republiky Československé IV*. Sestavil Státní úřad statistický, Praha: Nákladem Státního úřadu statistického – v komisi knihkupectví Bursík & Kohout, 1932, s. 150.

Prípravné zasadnutie Krajského zväzu živnostenských spoločenstiev a grémii pre územie Slovenska a Podkarpatskej Rusi (ďalej len KZ) sa uskutočnilo 19. decembra 1926 v Turčianskom Svätom Martine. Stanovy schválilo ministerstvo priemyslu a obchodu 26. marca 1927. Možno predpokladať, že slovenské oddelenie spomenutého ministerstva ovplyvňovalo tieto záležitosti.⁸ Organizácia vznikla konečnou platnosťou iba v roku 1928, ale jej členstvo sa budovalo zdĺhavo.

Odpoveďou na organizačné úsilie slovenských živnostenských spoločenstiev na území západných stolíc a na jednostranné preferovanie KZ a sídla v Martine, sa na východe v Košiciach vytvoril Krajský zväz spojených živnostníkov. Zakladatelia argumentovali s decentralizáciou zväzovej organizácie. Podľa ich mienky by základom slovenského zväzu boli menšie zväzy živnostenských spoločenstiev. Košické centrum reprezentovalo myšlienku autonómie a samosprávy spoločenstiev naproti povinnému vstupu, ktorý podľa ich mienky narušoval duch živnostenského zákona ako aj autonómiu inštitúcií. Z Martina, ale práve na národnostnom základe odmietli

⁸ Štátny archív v Nitre – pracovisko Archív Šaľa (ďalej ŠAN PAŠ), Okresné živnostenské spoločenstvo v Šali (ďalej OŽS ŠA), kart. 11, č. spisu 346/927, 623/1927, 1388/1926, 9035/1926. Bohuš Liška bol radcom ministerstva a zastával aj funkciu inštruktora Krajského zväzu živnostenských spoločenstiev a grémii.

dohodu, košickú organizáciu považovali za maďarskú živnostenskú organizáciu.⁹ Podľa ich odôvodnenia ona, ako súkromná spoločnosť, nebola oprávnená na zastupovanie živnostenských spoločenstiev a nedisponovala ani s potrebnou praxou v tejto oblasti.¹⁰

Možno tu spomenúť aj trojstupňovú koncepciu Zmiešaného živnostenského spoločenstva Nitrianskeho okresu, ktorá sa vykryštalizovala medzi regionálnymi stanoviskami voči centralizačným snahám. Podľa tejto koncepcie zväzy na úrovni župy (na území veľžúp) a komorné zväzy (na území priemyselných a obchodných komôr) mali utvoriť živnostenské spoločenstvá, ktoré mali potom spoločne vytvoriť zväz na Slovensku a Podkarpatskej Rusi.¹¹ Mienka Okresného živnostenského spoločenstva v Dunajskej Strede bola blízka k tomuto postoju: za prijateľné považovali riadenie a kontrolu priemyselnou komorou; argumentovali tým, že komory boli vždy v blízkom styku s organizáciami živnostníkov, neustále spĺňali serióznu úlohu obhajcu záujmov malovýrobcov a obchodníkov. Pretože komory vždy disponovali so školenými odborníkmi, úradníkmi, preto vytvorenie novej inštitúcie a riadenie z Martina nepovažovali za potrebné.¹²

Podstata sporov tkvela nielen v získavaní pozícií v rámci daného systému živnostníctva, ale sa dostali na povrch aj národnostné protiklady a jazyková otázka. Používanie jazykov menšín bola regulovaná ústavou a nariadením č. 17 z 3. februára 1926 o používaní menšinových jazykov. Živnostenské spoločenstvo svoj jazyk mohlo zvoliť podľa číselného pomeru obyvateľov žijúcich v jeho obvode, ale štátny jazyk mal v každom prípade prednosť. Vo vysvedčeniach, v úradných dokumentoch vystavených živnostenským spoločenstvom, a na pečiatke na prvom mieste bol vždy uvedený štátny jazyk. O jednacom jazyku na valnom zhromaždení mohli sa rozhodnúť účastníci, ale štátny jazyk mohli vždy používať. Úradné záležitosti boli povinné vybavovať v štátnom jazyku, ale museli brať zreteľ na menšinový pomer. S nadriadeným orgánom mohli korešpondovať v štátnom jazyku. Zamestnanci živnostenského spoločenstva museli ovládať štátny jazyk. (Viršik 1930, 819, 886-889)

Živnostenské spoločenstvo v Košiciach v obežníku z 13. decembra 1926, ktoré bolo adresované živnostenským spoločenstvám s maďarským členstvom, dal podnet na decentralizáciu organizačného systému a na vytvorenie župných zväzov (*megyeszövetség*), ktorých členstvo by zároveň tvorilo krajiniskú živnostenskú radu. Táto by bola bezprostredným radcom ministra. Tento dokument upozornil aj na najväčší nedostatok, ktorý stál v ceste dohody, a to na nevýhodné národnostné rozlíšenie.¹³ Výbor dunajskostredského živnostenského spoločenstva tiež požadoval reš-

9 ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 17, č. spisu 681/91.

10 ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 11, č. spisu 623/27. List Bohuša Lišku to jednoznačne potvrdzuje, v ktorom sa vyhráždal rozpustením tých spoločenstiev, ktoré odmietli vstúpiť do krajiniského zväzu.

11 ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 11, č. spisu 1567/1926, 1696/1926, 1229/926.

12 ŠAN PAŠ, Okresné živnostenské spoločenstvo v Dunajskej Strede (ďalej OŽS DS), kart. 1, Zápisnice výboru z 5. 12. 1926, s. 121-122; z 8. 5. 1927, s. 155-156.

13 ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 11, č. spisu 1696/1926. Dokument je publikovaný autorom, pozri Gaučík 2005.

pektovanie menšinových jazykových práv: „Živnostenské spoločenstvo od vstupu do zväzu sa nedištancuje, ale predtým, ako sa bolo meritórne vyjadrilo v mene živnostenského spoločenstva, považuje za potrebné objasniť niektoré otázky – a to: 1.) V decembri minulého roka niektoré urážlivé prehlásenia týkajúce sa niektorých náboženstiev a národností, ktoré odznali v Žiline a v Turčianskom Sv. Martine predsedníctvo neodmietlo, teda tieto sa majú považovať za úradné. – Prvou podmienkou je teda, že akákoľvek náboženská a národnostná otázka aby bola zásadne vylúčená, a jedine záujmy živnostníkov a obchodníkov by sa mali držať pred očami. – 2.) Sídlo spoločenstva by malo byť v Bratislave a v predstavenstve by malo byť zabezpečené pomerné zastúpenie pre členov spoločenstva. 3.) Výška ročného poplatku, ktorú by mali uhradiť spoločenstvá, vzhľadom na slabé finančné zabezpečenie živnostenských spoločenstiev – by mala byť mierna.“¹⁴

Rozhodnutie živnostenských spoločenstiev s úradným jazykom maďarským z Trenčína (10. apríla 1927) žiadalo o odročenie valných zhromaždení, kde by sa rokovalo o vstupoch a naďalej vytrvalo obhajovali na rozdiel od Martina bratislavské sídlo, a za neutrálne sídlo nasledujúceho valného zhromaždenia KZ navrhovali Trenčianske Teplice. Vzniknuté rozpory, napriek tomu naďalej pretrvávali.¹⁵ Kroky, ktoré podnikol prípravný výbor KZ, smerovali k vynúteniu čím skoršieho pripojenia sa okresných živnostenských spoločenstiev a požadovali od nich hromadnú podporu. Ako reakciu možno pokladať stretnutie v Komárne medzi miestnym Všeobecným okresným živnostenským spoločenstvom a predstavenstvom KZ 27. novembra 1927, kde maďarské spoločenstvá sa usilovali získať garancie na dodržiavanie jazykových práv. Iniciatíva, ktorú podľa jedného prameňa vyvinulo asi 20-23 živnostenských spoločenstiev, smerovala k vytvoreniu jednotnej platformy „spoločenstiev s maďarskou prevahou“ v rámci organizácie komory. Komárňanskí živnostníci si predstavovali zväz, ktorého centrum by sa nachádzalo v Bratislave.¹⁶ Predseda KZ, ktorý sa tiež zúčastnil stretnutia, požiadavku živnostenských spoločenstiev o garancie používania jazyka menšín v administratíve, v korešpondencii a na členských schôdzach prijal, a vyhlásil, že stanovky KZ budú upravené v zmysle týchto požiadaviek.

Zakladajúce valné zhromaždenie KZ sa konalo 9. decembra 1928 v Trenčíne, ale v spore okolo sídla spoločenstva nebolo rozhodnuté jednohlasne v prospech Martina, pretože pri hlasovaní o tejto záležitosti získalo prevahu len s minimálnym počtom hlasov.¹⁷ V paragrafe č. 24 stanov KZ o úradnom jazyku sa hovorí: „Úradným jazykom Zväzu je slovenský jazyk, naproti tomu ale v korešpondencii, pri rokovaniach, a pri osobnom styku musia brať ohľad na členov grémií a živnostenských spoločenstiev zastúpených vo Zväzu, ktorí sú iného jazyka.“¹⁸ Živnostenské

14 ŠAN PAŠ, OŽS DS, kart. 1, Zápisnice výboru z 29. 5. 1927, s. 162-163.

15 ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 11, č. spisu 623/27.

16 Tamtiež, č. spisu 1092/1927; OŽS ŠA, Zápisnica zo zasadnutia výboru z 24. 11. 1927.

17 ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 17, č. spisu 1980/1929, 681/29, 1030/29. Martin dostal 24 hlasov, Bratislava 22 hlasov.

18 Tamtiež, č. spisu 1256/29.

spoločenstvá, ktoré nemali slovenské členstvo, jazykovú garanciu teda formálne obdržali, ale v praxi museli viesť neustály boj o oprávnenie používať menšinový jazyk. Zväz sa síce naozaj snažil uverejniť nariadenia, korešpondencie, zápisnice aj v maďarskom jazyku a organizoval aj kurzy, ale zároveň sa usiloval zúžiť možnosti používania maďarského jazyka.¹⁹ Vybudovanie členstva KZ hatila nielen táto neistá situácia, ale aj vysoké členské, ktoré v závažnej miere zaťažilo rozpočet spoločenských. Opatrné približovanie sa neslovenských spoločenských, ich prechodné členstvo a ich odmietavé stanovisko možno pripísať na rub tejto skutočnosti.²⁰

Živnostenské spoločenských s maďarským jazykom v roku 1931 sa pokúsili aj dvoma návrhmi presadiť svoje záujmy. Zmiešané okresné živnostenské spoločenské v Lučenci iniciovalo pretvorenie KZ a v rozhodovacom procese presadiť zastupovanie Maďarov. Jozef Vitovszky, úradník Živnostenského spoločenských v Lučenci tento plán odôvodňoval tým, že ani živnostníctvo, ani vrstva obchodníkov nedisponuje so zodpovedajúcim politickým zastúpením, a ani ich hospodárske orgány nie sú vytvorené rovnakým cieľom a často navzájom prekážajú vo svojej činnosti. Kvôli nim podľa vlastného uváženia sa snažilo o reformovanie už existujúcej štruktúry. Základom systému naďalej zostali okresné živnostenské spoločenských spolu s miestnymi odbornými sekciami, ale ako nové prvky sa javili organizácie krajin-ských odborných živnostenských zväzov, ktoré boli vytvorené podľa jednotlivých profesií povolenia. Krajin-skú živnostenskú radu by tvorili KZ a predstavitelia odborných živnostenských zväzov. KZ by teda naďalej ostal v činnosti, ale svoje sídlo by mal premiestniť do Bratislavy. Tento plán sa ale neuskutočnil.²¹ Aj podnet, ktorý bol predložený na zasadnutí výboru KZ dňa 6. decembra 1931 zostal bezúspešný, návrh na zostavenie maďarského sekretariátu ani nebol prijatý, regulovanie resp. vybudovanie úradného styku s maďarskými živnostenskými spoločenskými bolo odročené, odvolávajúc sa na nepriaznivú finančnú situáciu.²²

19 Okresné živnostenské spoločenské v Dunajskej Strede viedlo svoju agendu zámerne v prevažnej väčšine po maďarsky. Proti úradnému tlaku sa bránil tým, že podľa jazykového zákona a počtu maďarského obyvateľstva má právo požívať tento menšinový jazyk. ŠAN PAŠ, OŽS DS, Zápisnice zo zasadnutia výboru z 3. 3. 1926, s. 43; 3. 7. 1927, s. 178; z 29. 6. 1937, s. 339-340.

20 V roku 1929 sa v KZ počet zaregistrovaných spoločenských bol 73 s 73.827 členmi. Medzi najväčšie patrili s 2000-mi členmi lučenecké a galantské. Šamorinčania, komárčania a dunajskostredčania v roku 1929 neplatili členské. V roku 1930 nasledujúce spoločenských mali nedoplatky: Tomaľa (2.190 Kč), Galanta (5.987 Kč), Rimavská Sobota (3.600 Kč), Levice (5.694 Kč). ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 17, č. spisu 1030/29; tamtiež kart. 19, č. spisu 468/30, 537/30. Prístup KZ v Dunajskej Strede charakterizovali nasledovne: „Mnohí členovia sú proti členstvu, lebo sa ešte stále pociťuje istá ignorácia záujmov maďarských živnostníkov.“ Prechodne sa stali členmi v auguste 1929, definitívne od 1. 1. 1930. Koncom roka predsa vystúpili z KZ, lebo členstvo považovali za nevýhodné. ŠAN PAŠ, OŽS DS, Zápisnice zo zasadnutia výboru z 11. 8. 1929, s. 308; z 21. 4. 1930, s. 346-347; z 6. 7. 1930, s. 368. Okresné živnostenské spoločenské v Šali nevstúpilo z finančných dôvodov. ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, Zápisnica zo zasadnutia výboru z 18. 3. 1929.

21 ŠAN PAŠ, OŽS ŠA, kart. 21, č. spisu 646/31. Dokument je publikovaný autorom, pozri Gaučík 2005.

22 Tamtiež, kart. 22, Zápisnica z 6. 12. 1931, s. 14, č. spisu 291/32. Dokument je publikovaný autorom, pozri Gaučík 2005.

Záver

Jedno z najdôležitejších cieľov väčšinového slovenského živnostníctva, ktoré využívalo pozíciu štátotvornej národnosti, bolo vybudovanie rámcovej organizácie jednotného zastupiteľského orgánu živnostníkov a tým dosiahnuť v hospodárskych inštitúciách, resp. vo vládných rozhodujúcich orgánoch zastúpenie a vplyv. Táto stratégia priam organicky zapustila korene do štátnej moci a politiky, resp. so získaním hospodárskej moci do procesu nezadržateľne sa rozvíjajúceho budovania národa. Z hľadiska slovenského živnostníctva medzi evidentných výsledkov tohto procesu možno zaradiť právne zakotvenú sieť živnostenských spoločenstiev a vytvorenie zväzu, ktorý organizoval živnostenské spoločenstvá podľa územia, ďalej vytvorenie vyučovacieho a organizačného systému podľa jednotlivých odborov (učňovské školy a kurzy), vytvorenie vrstvy odborných úradníkov, ktorí kontrolovali, podporovali a organizovali živnostníkov, a účinné lobovanie na úpravu živnostenskej a priemyselnej politiky vlády. Špecializáciu organizácií slovenských živnostníkov možno považovať za pozitívny jav, lebo boli schopné preukázať prvky hospodárskej samoregulácie a zároveň mohli byť prítomné pri dôležitých technicko-hospodárskych rozhodnutiach, ale z etnicky zostali uzavreté.²³ Túto uzavretosť nemožno považovať za nezvyčajnú, pretože ju možno vzťahovať na skoro každý východoeurópsky národ, ktorému chýbala jeho politická a hospodárska elita. V Československu, ktoré sa rozvíjalo ako štát dvoch národov, skupina predstaviteľov živnostníctva, ktorá vznikala vo vnútri slovenskej hospodárskej elity, pracovala tiež na posilnení hospodárskej a politickej identity.

Iniciatívam smerujúcim k vytvoreniu slovenského zväzu až do trvania republiky prekážali viaceré fakty, ako politické očakávania, majetková závislosť, zdĺhavé vybudovanie členskej základne a najmä národnostná intolerancia. Slovenské organizácie, ktoré vznikali po prevrate a ktoré podporovali záujmy slovenských živnostníkov, ešte viac rozčlenili a atomizovali aj tak nejednotnú spoločnosť malovýrobcov. Vytvorenie jednotného živnostenského zväzu kvôli národnostným protikladom, používaniu jazyku menšín a hateniu úradných záležitostí a materiálneho zafarbenia sa preťahovalo. Kým v českých krajinách môžeme pozorovať isté obmedzené, regionálne rozčlenenie zväzov a ich úzke napojenie na verejnoprávne jednotky, na Slovensku naproti tomu môžeme pozorovať tendenciu smerujúcu k vytvoreniu centralizovaného systému zväzu živnostenských spoločenstiev. Napriek tomu počet živnostenských spoločenstiev, ktoré mali tvoriť chrbticu tohto systému, ešte aj v tridsiatych rokoch ďaleko zaostával od počtu českých spoločenstiev. Návrhy predstaviteľov maďarského živnostníctva smerujúce na pretvorenie a decentralizáciu zväzu mali veľmi málo rukolapných výsledkov. Reagovanie na javy, ktoré mali korene vo všeobecnej celosvetovej hospodárskej kríze, rozličné formy obrany záujmov (protesty, predkladanie memoránd a požiadaviek, lobovanie) zostali až do konca tejto

²³ Slovenská remeselnícka a obchodnícka jednota, Štátny ústav pre zveľaďovanie živností pre Slovensko a Podkarpatskú Rus, Krajský zväz živnostenských spoločenstiev a grémii pre Slovensko a Podkarpatskú Rus. Pozri dobový prehľad Ruman 1929. Na Štátny ústav pre zveľaďovanie živností pozri Zpráva o činnosti za rok 1935. ŠAN PAŠ, OŽS DS, kart. 28, č. spisu 963/1936.

éry charakteristické. Priestor na presadzovanie záujmov živnostenských spoločenstiev s maďarským jazykom sa zužoval, na vybudovanie samostatného maďarského živnostenského zväzu maďarskí živnostníci nemali dostatok členov, ani majetku, a bez politickej podpory nemali ani dostatok síl.

Literatúra

Bácskai, V. (1981): Gazdaságtörténet-kézművesipartörténet-céhtörténet. In *IV. Kézművesipartörténeti Szimpózium, Veszprém 1980. december 1–2*. Nagybákay, Péter (ed.), Veszprém: A Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottságának történelmi szakbizottsága, s. 6–9.

Bácskai, V. (1984): A városi kézművesek gazdasági szerepe és társadalmi helyzete a reformkori Magyarországon. In *II. Nemzetközi Kézművesipartörténeti Szimpózium, 1982. augusztus 21–26*. 1. zväzok, Dóka, K. – Éri, I. – Nagybákay, P. (eds.), Veszprém: Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottsága, s. 89–91.

Csiffáry, G. – Dóka, K. (ed.) (1999): *Tanulmányok a kézműipar történetéből*. Veszprém: Veszprémi Akadémiai Bizottság.

Československá vlastivěda. VI. zväzok. Praha: Sfinx Bohumil Janda, 1930.

Gaučík, I. (2004): A csehszlovákiai magyarság gazdasági szervezetei (1918 – 1938) Gazdasági egyesületek, szövetkezetek, ipartársulatok. In *Korall*, č. 18, s. 59–62.

Gaučík, I. (2005): Magyar ipartársulatok válogatott dokumentumai 1924 – 1938. In *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2005, č. 1, s. 149–180.

Hallon, L. (2004): Príčiny, priebeh a dôsledky štruktúrnych zmien v hospodárstve medzivojnového Slovenska. In *Slovensko v Československu 1918 – 1939*. Bystrický, V. (ed.), Bratislava: Veda, s. 317–360.

Kaľavský, M. (1987): Die Probleme der gesellschaftlichen Aktivierung der Handwerker nach der Auflösung der Zünfte. In *III. Internationales Handwerksgeschichtliches Symposium, Band 1. 18–24. 10. 1986*, Nagybákay, P. – Németh, G. (ed.), Veszprém: Ungarische Akademie der Wissenschaften Veszprémer Akademesche Kommission, s. 199–208.

Kaľavský, M. (1988): Zrušenie cechov a problémy spoločenskoekonomickéj aktivizácie remeselníkov na Slovensku. In *Zborník Slovenského národného múzea – História*, LXXXI, č. 28, 218–231. p.

Nagybákay, P. (ed.) (1991): *Magyar néprajz III. Kézművesség*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Nemeskürthyová, L. (1986): Počiatky cechov na Slovensku (Porovnanie s vývojom v Nemecku a Čechách). In *Zborník Slovenského národného múzea – História*, LXXX, č. 26, 215–226.

Nemeskürthyová, L. (1988): 15. és 16. századi céhszabályzatok a mai Szlovákia területéről. In *III. Nemzetközi Kézművesipartörténeti Szimpózium, Veszprém, 1986. október 18–24. Válogatás*. Nagybákay, P. – Németh, G. (ed.), Veszprém: Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottsága, s. 194–203.

Nováková, V. (ed.) (2001): *Migrácia*. Dunajská Streda: Liliium Aurum.

- Pokreis, H. (2006): A németek betelepítése Diószegre II. József uralkodása idején. In *Háztörténetek, Hausgeschichten, A dunántúli németek kulturális jellemzői, Konferencia Veszprémben 2004. október 14–15.*, Márkusné Vörös, H. – Mészáros V. (ed.), Veszprém: Veszprém Megyei Múzeumi Igazgatóság, 39-48.
- Rábik, V. (2003): „Commorandi causa“ Príspevok k migrácii obyvateľstva na Východnom Slovensku v stredoveku v procese doosídlovania na nemeckom práve. In *Studia hitorica tyrnaviensia III. K životnému jubileu Dr. H. C Univ. Prof. PhDr. Richarda Marsinu, DrSc.* Trnava: Katedra histórie Fakulty humanistiky Trnavskej Univerzity, s. 167-192.
- Rózsa, M. (1981): Az első magyar általános ipartörvény iparigazgatási rendszere. In *IV. Kézművesipartörténeti Szimpózium, Veszprém, 1980. december 1–2.* Nagybakay, P. – Németh, G. (ed.). Veszprém: A Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottságának Történelmi Szakbizottsága, VEAB Értesítő, s. 122-159.
- Rózsa, M. (1984): A második magyar általános ipartörvény iparigazgatási rendszere a XIX. század végéig. In *II. Kézművesipartörténeti Szimpózium, Veszprém, 1982. augusztus 21–26.* Veszprém: VEAB Értesítő, s. 111-190.
- Ruman, M. (1929): Organizačná štruktúra živnostníctva na Slovensku. In *Zlatá kniha Slovenska.* Kolesár, M. (ed.), Bratislava: b. v.
- Sbírka zákonů a nařízení státu československého.* Ročník 1924. Praha: Státní tiskárna, 1924.
- Strešňák, G. – Vég, L. (eds.) (2005): *Kapitoly z dejín mesta Šamorín. Historická konferencia pri príležitosti 600. výročia získania mestských výsad udelených kráľom Žigmundom.* Šamorín – Dunajská Streda: Fórum inštitút pre výskum menšín, Vydavateľstvo Lilium Aurum.
- Špiesz, A. (1972): *Remeslo na Slovensku v období existencie cechov.* Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Virsik, A. (1930): *Ukážky zo živnostenskej praxe Slovenska. Pramene právnej praxe živnostenskej správy.* II. zväzok, Trnava: G. A. Bežo.

Infocommunication tools: A new learning environment

MÁRIA JASKÓNÉ GÁCSI

Abstract

The role of infocommunication devices in non-school activities is increasing and children sitting at school desks should be prepared by education to use technology and navigate in a technology-driven world (Burgeois et al. 2019). Gamification, including so-called serious games, can be one solution to the problem, but without a change in approach and methodology, they will not become a panacea. Mobile devices, for example, would perfectly support cooperative learning and personalised tasks, but teachers use them mostly for giving homework and tests and do not exploit any more possibilities (Molnár et al. 2020). In the following, the paper will review the changes in the learning environment, students' and teachers' roles, and will also intend to shed light on which areas are the shortcomings that hinder the wider use of ICT in schools.

Keywords: community education; gamification; learning environment; learning strategies; teacher training

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

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.036-044

The learning environment and the changing role of the learner

The learning environment is defined in relatively simple terms: as a place where learning takes place and which covers the external conditions for learning (Kömcenzi 2010; Kovács 2011). In the traditional paradigm, a good teacher who teaches the learner is a fundamental condition for successful education. The learning environment for this is the school, where the learner acquires knowledge in, what is known as, the *directly-guided stage*. As opposed to this, in the home learning environment, the learner does certain tasks independently while (s)he also relies on previous information and explanations heard in the classroom, in the so-called *indirectly guided phase*. The emergence of electronic tools also implies a new learning environment and essentially requires a transformation of the previous paradigm (Kovács 2011). In the traditional learning environment, the use of infocommunication tools cannot be effective as these tools, when used in a truly modern way, do not transfer static knowledge but instead operate dynamic processes; that is, they are interactive (Kőfalvi 2006).

New technologies and ICT tools also provide a new learning environment. This

means changing conditions at an economic and social level, and a changing environment for education and learning. This change of emphasis is difficult to put into practice in school education. A new paradigm should be established which emphasises the need to enable learning rather than teaching. The paradigm shift should focus on learning (as opposed to the teaching-centredness of the previous paradigm), transforming the traditional role of the teacher, and making the learner the central element. Electronic, infocommunication tools are taking over part of the teaching function. In addition, new tools introduce and require new teaching technologies.

The traditional teacher-student relationship is partially transformed into a virtual one. The development of competencies is emphasised: static knowledge turns to applied knowledge (Kovács 2011). The characteristics of the new learning environment resulting from the emergence of new infocommunication tools and the changes that can be perceived in comparison to the traditional environment are summarised in Table 1. Kadocsa (2006) also highlights a complete reordering of the organisation, as well as methods and content of traditional teaching-learning in schools. Furthermore, Zoltán Szűts mentions the idea of “bringing the school back home” to the student’s individual learning environment. In other words, the phenomenon of a different pedagogical approach in an inverted classroom is pointed out, in which “the process of knowledge acquisition is transferred from the frontal, instruction-based learning space of the classroom to the individual learning space, and for this time it steps out of the real space. Later, when the student steps back, the classroom space becomes interactive, where the dynamics between teacher and learners are accelerated. In this learning environment, self-directed learning has an important role”¹ (Szűts 2020, 79).

Table 1: Changes in the learning environment²

Industrial society	Information society
Teaching facts, rules, ready-made solutions	Developing skills, competencies, attitudes
Source of knowledge, school, teacher, curriculum	Integration of knowledge elements from different sources
The dominance of teacher instruction	In a complex environment, the learner builds knowledge independently
Fixed curriculum, rigid timetable	Free time, project-based learning
Classroom teaching	Learning in the library

The e-learning environment, therefore, requires to focus on the learner’s learning activity. As a consequence, it is no longer appropriate to talk only about teaching

¹ Translation is mine.

² Source: Kadocsa 2006, 12.

but to understand the teaching-learning process. It is clear that the role of the teacher and the learning environment is changing, still considering the learner as an unchanged element of the process. As long as these interpretations remain within the traditional paradigm, e-learning is not integrated into the lifelong learning process, nor are the strategies for organising learning change. The importance of methodological changes is also reflected in the design and teaching-learning process (Kovács 2011; Ollé – Csekő 2004).

In the latter context, learning to learn should also be mentioned as a key competence. This is often mistakenly identified with learning itself, and to avoid misunderstandings it is better to approach it from the perspective of self-regulated learning. From this point of view, motivation, learning strategies, and self-concept related to learning are key concepts. These were subsequently complemented by learning attitudes, beliefs and commitment, and specific domain-related characteristics. In the case of reading, for example, these include comprehension, memorisation strategies, and memory. Overall, learning is a complex concept that cannot be reduced to the cognitive component alone. Learners need to know the purpose of learning and their own needs; they have to be willing to learn and actively monitor and regulate their own learning (Habók – Magyar 2020).

In practice, the change in the learner's role means that the former passive role is no longer characteristic. The learner must not only be motivated and engaged but must also search for information and be able to select the correct/precise information. This means searching, navigating, identifying, highlighting, structuring, and integrating information. Processing and transferring knowledge require the ability to hypothesise, make decisions, solve problems and evaluate results. The role of decision-making is paramount: the learner must select the correct information and data through appropriate and relatively rapid selection. New ICT tools also provide opportunities for reflection, repetition, and re-structuring of solutions (Kovács 2011).

The different learning strategies should become general, i.e. the learner should not only be able to use them for a specific task. Habók and Magyar (2020) presented an online development programme based on word processing techniques supported by learning strategies. Elements included sketching, concept mapping, and plot-based diagrams. The programme was structured in modules. At the beginning of each module, learners could read information about the tasks they were asked to do, what they would be practising in that module, and, finally, what to look out for when solving the tasks. The programme was tested by 127 secondary students. In the post-application evaluation, both teachers and students rated the programme as very good or good. According to their own reports, pupils found the use of the mind map particularly useful. The eighth module of the development programme contained a cooperative task, which was particularly difficult for the groups to solve. In this context, the authors concluded that collaborative, group-based problem-solving remains an area that needs to be practised in the classroom. Learning style is also relevant to online learning strategies. One approach is to divide learning by modality. The multimedia environment allows for the involvement of all senses, that is, multimodal perception. Studies on learning methods have already

shown that the more senses are involved the more effective the learning process. At the same time, it is also a fact that information is encoded and decoded at both visual and cognitive levels. When it is argued that multimedia “textbooks” and learning materials are less effective than traditional ones, it is probably due to a lack of balance between visual and verbal information. It is advisable to strive for both balance and simultaneity in learning materials, i.e. it is worthwhile to have explanatory text alongside the visual representation (Papp-Danka 2014).

Teacher role and classroom use

Both changing the learning environment and focusing on the learner require a change in the teacher’s role. Teachers should adapt their planning, teaching, and assessment processes to the new learning environment created by the information society. Gamification is of great interest in the field of education because it offers new possibilities for motivation and assessment. Gamification is essentially the use of game elements in a non-game environment, with the aim of engaging learners to solve certain tasks. A meta-analysis of twenty-six studies concluded that some research focuses on higher education, with motivation as one of the objectives. However, the content of what is meant by motivation is not uniform. The meta-analysis found the following main categories:

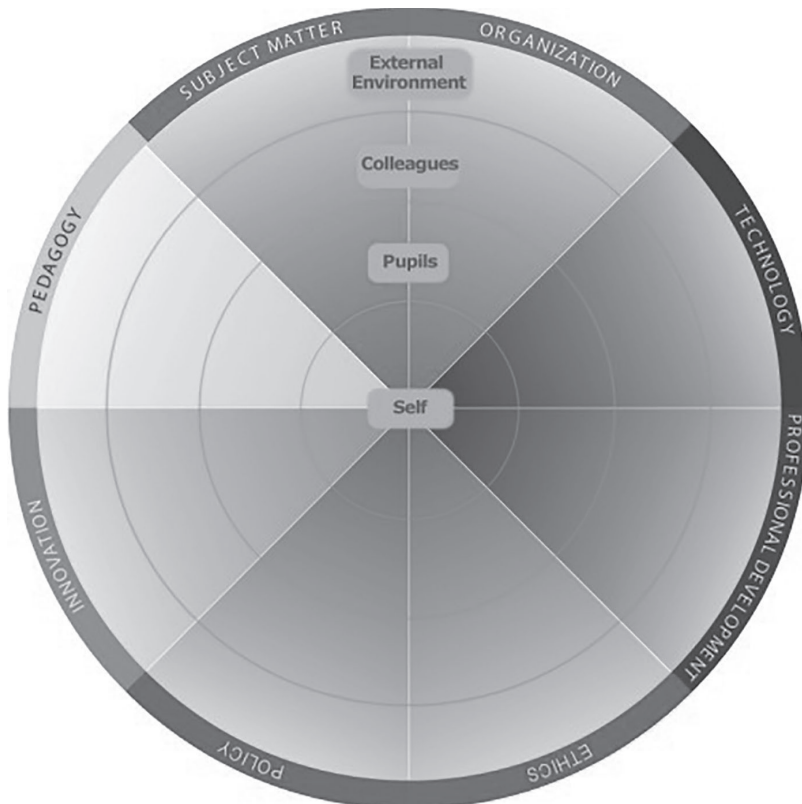
- developing the learners’ different skills
- facing a challenge in order to reinforce the learning content
- increasing learner engagement by making the content easier to understand
- increasing the acquisition of knowledge
- achieving behavioural change
- peer learning and socialisation.

Other, similarly comprehensive analyses have found that in nearly half of the cases such tasks are used in higher education, in the other half, in adult education, and only the remaining few percent appear in public education. In general, the majority of educators do not possess the knowledge and time to create an appropriate learning environment, dominated by the misconception that gamification is linked to IT courses. For this very reason, the results of studies on its effectiveness are also contradictory (Borges et al. 2014, Caponetto et al. 2014, Dicheva et al. 2015).

The opinion above also shows that although gamification brings new opportunities in assessment, teachers typically do not recognize or use them. In other words, whatever framework a teacher adopts, it is primarily a matter of abandoning the traditional paradigm. In order to create a new learning environment, a group of experts identified the following qualities as necessary: creativity, intuition, risk-taking, decision-making, motivation, adaptability, flexibility, resilience, intellectual curiosity, positive outlook, resourcefulness, cooperation, communication skills, systematicity, organisation, determination, and problem-solving attitude. Within this framework, not only a matrix has been developed but also a dynamic model (Figure 1). The model identifies eight main areas: pedagogy, curriculum, organisation, technology, professional development, ethics, education policy, and innovation.

These professional attributes should be reflected in each of the domains, underpinning professional competencies and helping teachers to address issues arising from changes in society and the educational environment.

Figure 1: Dynamic model³



Ultimately, the role change for teachers should mean creating a tutoring and mentoring role, whereby they are able to support students' self-regulated learning. In doing so, this role needs changing the content of the curriculum and the forms of assessment and mapping out the competencies that the teachers want to develop in their learners. However, there is a contradiction between the current classroom environment and self-regulated learning: while the electronic environment would encourage self-regulation, the instructive, closed classroom environment does not provide any opportunity for self-regulation (Papp-Danka 2014).

At the same time, we know that all students, through self-directed development, will acquire useful and innovative knowledge, thinking, and problem-sensitivity that will enable them to lead constructive lives. In a study on self-regulated learning,

³ Source: www.univirtual.it/uteacher/framework/framework_map.htm

self-regulation is deeply fused with the study of personality (D. Molnár 2013). Thus, self-regulation, along with the main attributes of individuality, is considered to be the foundation of character, which grows stronger as a function of the competence acquired (Blair – Calkins – Kopp 2010).

In terms of the use of IT tools, teachers need to be able to navigate the available digital learning materials, to select and adapt the right resources to the situation. The use of educational management tools such as a virtual learning environment or a digital diary requires regularity. Creativity and imagination are needed to produce good learning materials and to use the tools appropriately. Effective communication and teamwork skills are necessary to use digital communication tools well and to be able to apply cooperative and collaborative working in teaching.

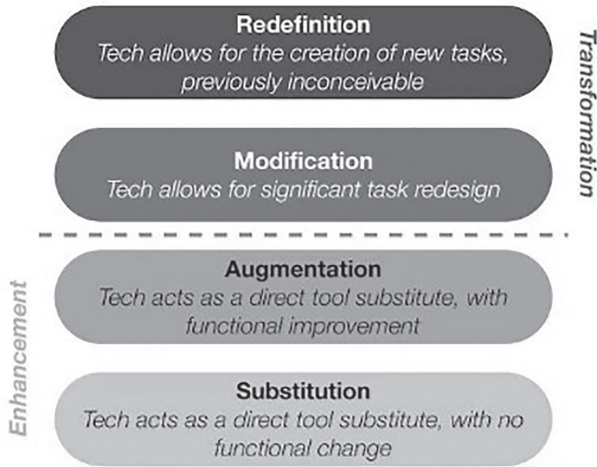
Teacher education and training in Hungary have a mixed record in terms of ICT tools. In the first TALIS survey of 2008, a quarter of teachers surveyed indicated that they had ICT training needs for which they could not find a solution. This was one of the top three areas of shortage in the OECD average and in Hungary (Hermann et al. 2009). The 2018 TALIS survey showed that Hungary is already among the leaders in in-service training, with 69.3 percent of teachers surveyed having received such training (compared to 63 percent in TALIS). 20 percent of Hungarian teachers would like to receive in-service training in ICT, compared to 20.5 percent in TALIS. At the same time, 51% of students in teacher training receive training in the use of ICT tools for teaching purposes, compared to an average of 79% in TALIS. A gap is also observed when looking at support for students' independent work. TALIS included in this category, for example, projects of longer duration and tasks using ICT tools. The average results show that 54% of teachers allow frequent use of ICT tools, compared to 48% in Hungary. However, only a tenth of teachers gives longer tasks to be done independently, compared to the TALIS average of nearly 30 percent. Related to this, on average, 51 percent of teachers assign tasks requiring independent group work, compared to only 36 percent in Hungary (Balázs – Vadász 2019).

Community education, the use of ICT tools, and the e-learning environment require more open structures than traditional ones. In other words, the teacher should teach the whole learning process and share the control of learning outcomes with the learner, even should delegate this role completely. However, the change in the division of tasks disrupts the previous model of pedagogical relationships, and the above results may suggest that this is not yet accepted in Hungary (Kovács 2011).

Research shows that teachers use digital technologies very often in the planning and preparation phase. They use various databases and task banks, for example, and in the case of visual aids, too much supply may be a problem, i.e. it is difficult to choose the most appropriate one, rather than not being able to find one (Buda 2020). These applications in the classroom needs to be considered in more nuanced terms. The so-called SAMR model (Figure 2) summarises the cases where ICT tools appear in the classroom, but their use does not bring about any significant methodological change. In the case of substitution, for example, the only thing that happens is that a diagram is not put on the blackboard but on a PowerPoint slide – there is essentially no gain from using the new technology, but

it is easier for the teacher to create some kind of visualisation tool.

Figure 2: The SAMR model⁴



Podcasts on iTunes U: <http://tinyurl.com/aswernmayteach>

In the case of the extension, we are already noticing functional improvements, for example, instead of a diagram drawn on a whiteboard, students can see a 3D model. This advantage is already perceptible for the learner and can improve the efficiency of teaching, but it does not make a methodological or conceptual difference. Modification is regarded as the first level of actual transformation. According to Buda (2020), these changes occur most often in the area of assessment and evaluation. For example, learners make some kind of presentation, share the completed tasks on a blog or other electronic platform, and peers and teachers can provide feedback on these. Reimagining is the highest use of ICT tools: it offers solutions that could not be created without the tool, for example, using multimedia tools to create something collaboratively. In the area of assessment and self-assessment, knowledge is measured and self-tested, which can be easily done using ICT tools, and interactive exercises are also used for repetition, practice, and verification. Computer-based testing can be seen as a clear positive change, but its potential drawbacks must also be taken into account. For example, if learners have to type a longer text response, those who do so less frequently and are unfamiliar with certain symbols or key combinations, for example, may be at a disadvantage (Buda 2020).

Buda's (2017) research also points out that the majority of teachers are not

⁴ Source: Puentedura, 2014. www.meshguides.org/guides/node/981

prepared to use digital tools and are uncertain about their knowledge. At the same time, the research gave averages of around 3.1 and 3.2 on a four-point Likert scale for questions on attitudes towards preparedness and equipment. That is, teachers feel prepared, but this is probably not an accurate perception for higher-level applications. Although computers ranked third in terms of classroom presence after textbooks and blackboard chalk in terms of classroom applications, interactive whiteboards and prompts moved to the bottom of the list of devices.

Aknai-Fehér (2017) also highlights the benefits of ICT-enhanced language learning based on literature. Among the benefits are the lifelike, visually interactive nature of online learning materials, the fact that they are available anywhere and any-time, and that they effectively support online collaboration.

Conclusion

The literature clearly demonstrates that the e-learning environment differs from the traditional one in several respects. It puts the learner at the centre and depends on self-regulated learning. The latter requires the learner to be aware of his/her own learning strategies and to be motivated. The obstacle here is that the competencies needed to do this are not sufficiently developed in the traditional school learning environment. The role of teachers is also changing completely: they have to replace their previous role as knowledge providers with a mentoring role; they also need to be sufficiently familiar with ICT tools and the opportunities they offer. Although teachers have received training on ICT tools and consider their own skills to be adequate, further changes in role perception and ICT skills are likely to be needed. One indication of this is that, according to the 2018 TALIS survey, just over a third of teachers in Hungary regularly give students tasks requiring independent group work.

References

- Aknai Dóra Orsolya – Fehér Péter (2017): *Nyelvvizsgáló készülő mobil applikációkkal támogatott nyelvtanulás*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Balázs Ildikó és Vadász Csaba (2019): *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Blair, C., Calkins, S. – Kopp, L. (2010): Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In *Handbook of personality and self-regulation*. Ed. Hoyle, R. H. Blackwell. United Kingdom: Publishing Ltd., 64–90. p.
- Bourgeois, Ania – Birch, Peter – Davidovskaia, Olga (2019): *Digital Education at School in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Borges, Simone De Sousa – Durelli, Vinicius H. S. – Reis, Helena Macedo – Isotani, Seiji (2014). *A Systematic Mapping on Gamification Applied to Education*. SAC

- Buda, András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale, Szeged.
- Buda, András (2020): *Pedagógusok a digitális korban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Caponetto, Ilaria – Earp, Jeffrey – Ott, Michela (2014): Gamification and Education: A Literature Review. *ECGBL*, Berlin, October 9-10, 2014.
- D. Molnár, Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Eds. Benedek, András – Golnhofer, Erzsébet. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság 29–54. p.
- Dicheva, Darina – Dichev, Christo – Agre, Gennady – Angelova, Galia (2015): Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18/3, 1–14. p.
- Habók, Anita – Magyar, Andrea (2020): Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben. *Iskolakultúra*, 30/4-5, 40–48.p.
- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia (2009). *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kadocsa, László (2006): *Az atipikus oktatási módszerek. Kutatási zárótanulmány*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Kárpáti, Andrea – Hunya, Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle* 3, 83–119. p.
- Komenczi, Bertalan (2010): Kognitív habitus és tanulási környezet a 21. század elején. *Okta-tás-Informatika*, 2/1-2, 24–33. p.
- Kovács, Ilma (2011): *Az elektronikus tanulási környezetről a 21. század első éveiben*. Magánkiadás, Budapest.
- Kőfalvi, Tamás (2006): *E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár, Gyöngyvér – Turcsányi-Szabó Márta – Kárpáti Andrea (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181/1, 56–67. p.
- Ollé, János – Csekő Krisztina (2004): Differenciált on-line tanulási környezet hatékonyság-vizsgálata. *Iskolakultúra*, 14/12, 80–89. p.
- Papp-Danka, Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Puentedura, R. R. (2014): SAMR: A contextualized introduction. Lecture at Pine Cobble School. *Retrieved*: 13 March 2014.
- Szűts, Zoltán (2020): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra* 30/7.

A mentorálás időtlensége

GÁL GYÖNGYI

The Timelessness of Mentoring

Abstract

Historically, mentoring has been a successful area of research both in the field of educational philosophy and pedagogy. The study reviews the short history of the philosophy of mentoring and describes the roots of the contemporary field of pedagogical mentoring. Furthermore, the paper reports on the participation of J. Selye University in the MENTRA project.

Keywords: mentor; mentee; mentoring; philosophy; MENTRA project

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

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.045-050

*„Semmit nem lehet megtanítani egy embernek.
Csak segíteni abban, hogy rátaláljon önmagán belül.”*

Galilei

A mai pedagógusképzés nagy jelentőséget tulajdonít a tanárrá válás folyamatában a tényleges és tartalmas iskolai gyakorlatnak. A korábbi tanárképzési koncepciót több bíráló is érte mind hazai, mind pedig külföldi szakmai platformokon. A tanárképzés hiányának tartották, hogy a pedagógusjelölteket megtanítja a nevelésről/oktatásról elmélkedni, viszont a valós pedagógiai tevékenységet kizárólag annak gyakorlásával lehet megtanulni, erre pedig nincs elegendő idő (Nádasi 2011, 7–17). A pedagógusképzés megújításával foglalkozó szakemberek a probléma megoldását a gyakorlat időkeretének növelésében, illetve az ezt koordináló és mentortanár szakmai és emberi támogató munkájában vélték megtalálni.

A pedagógusi mentorálás mai értelmezése

A tartalmi kérdések tisztázása végett szükséges megemlíteni, hogy a „mentor” szó a jogszabályi nyelvhasználatban is több értelemben használt kifejezés, ezért célszerűnek tűnik kiemelni, hogy jelen tanulmányban a nevelői és pedagógiai munkában betöltött mentori szerepre fókuszálunk.

A pedagógiai mentori tevékenység mai meghatározása Hobson szerint: „tapasztalt gyakorló tanár által nyújtott egyéni támogatási forma a kezdő vagy kevésbé gyakorlott tanár számára, amelynek elsődleges célja, hogy támogassa a mentorált ta-

nár szakmai fejlődését, illetve gördülékenyebbé tegye a szakma kultúrájába, illetve a speciális helyi kontextus(ok)ba való beilleszkedést” (Hobson 2009, 207).

A 20. század végére a korábbi, hatalomhoz kötődő irányítás háttérbe szorult, és az egyenlő felek párbeszéde került a figyelem középpontjába. Woodd szerint: „A mentor olyan személy, aki vezet, támogat, tudást közvetít, és megfelelő időben a rábízottnak segítségére van” (Woodd 1997, 333–343).

Boudreau a mentori munkának két aspektusát különbözteti meg: egyrészt a mentornak irányítania kell a mentorált munkáját. Konkrét tanácsokkal és javaslatokkal kell ellátni a pedagógusjelöltet, folyamatosan elemeznie és javítania kell a munkáját. A másik megközelítés szerint a mentor egyik legfontosabb feladata, hogy szakmai reflektálásra készítse a jelöltet, így a saját tapasztalatainak elemzése és felülvizsgálása során próbálja meg kialakítani saját pedagógusi stílusát (Boudreau 1999, 454–459).

Ugyanezt a gondolatmenetet követve a 2000-es években több kutató is alapul vette a Boudreau-féle kettős megközelítést, elsősorban fókuszálva a dinamikai tényezőkre, figyelembe véve fejlődéslélektani szempontokat. Másrészről pedig egy rendszerszemléleti megközelítés is alapul szolgált, értelmezve a mentorálásban részt vevő szereplők kölcsönös egymásra hatását (Du Bois – Karcher 2005, 547–565).

Moberg és Velasquez 2004-ben megjelent tanulmányában a mentorálás elméleti gyökereire hívja fel a figyelmet. A szerzők szerint a mentor fő szerepei: 1. a mentor mint oktató, aki a legfontosabb ismerteket adja át (a retorikát, a logikát, a történelmet, a matematikát), 2. a mentor a mentortáltakat bevezeti az elmékedés, bölcsélet világába, 3. a mentorálás során megjelenő gondoskodás a személyiség fejlődését, kiteljesedését támogatja (Moberg – Velasquez 2004, 95–122).

A mentorálás mint támogatási forma egyre népszerűbb a pedagógusképzésben, ami azzal a ténnyel magyarázható, hogy a pedagógusjelöltek az eddiginél nagyobb mértékben igénylik az önállóságot. Ezt tiszteletben tartva, a problémák feldolgozására, megoldására a személyes segítségnyújtás látszik járható útnak (Braun 2008, 19–22).

A mentorálás filozófiai és történeti értelmezései

Arra a tényre, hogy szükség van példaképekre, nagy gondolkodókra, tanítómesterekre, tiszta jellemből fakadó erkölcsi létre, több mint kétezer éve Platón is rámutatott; később ugyanígy tettek az ő követői, tanítványai is.

A példakép, a nagy ember eszménye a filozófiai etika és a nevelésfilozófia egyik fontos kérdésköre. A tisztességes és az erényes élethez vezető út egyik meghatározó lépésének tartották az erkölcsös és okos példaképek kiválasztását és ezek követését, figyelve arra, hogy az erkölcsi és a szellemi szempontok nem különüljenek el egymástól (Nemes 2019, 1–11).

A mentorálás történeti és filozófiai vonatkozásait vizsgálva elmondhatjuk, hogy nem egy újfajta fogalomról van szó, ugyanis régi gyökerekből eredeztetik. A „mentor” szó görög eredetű, használatának évezredek hagyománya van. Odüsszeusz

barátját és tanácsadóját hívták Mentórnak. Odüsszeusz Mentórra „rábizta egészen a házát”, amikor a trójai háborúba indult, így gyámként áll Odüsszeusz fia mellett, sőt az ithakai gyűlésen is felszólalt az érdekében. Azóta a *Mentor* név fogalommá vált, bölcs atyai tanácsadóként jelenik meg a korabeli írásokban.

Tovább vizsgálódva a filozófiatörténetben megállapíthatjuk, hogy több nagy gondolkodó, híres filozófus között alakult ki egy életre szóló mentor–mentorált kapcsolat. Vegyük példának az ókori görög filozófia nagyjainak esetét, a Szókratész és Platón között kialakult mentor–mentorált kapcsolatot. Szókratész neveléssel kapcsolatos tanításait figyelembe véve Platón hangsúlyozza az *Állam* című dialógusában, hogy a gyermekek oktatása legyen játékos, és ezáltal élményalapú: „ne kényszerrel oktassák a gyermekeket, hanem játszva, úgy, hogy előbb fürkésszék ki a hajlamukat”. Platón felhívja a figyelmet a nevelés teljes egészére, a megfelelő irány kiválasztására: „milyen irányba indul el valaki a nevelés folytán, olyan lesz későbbi fejlődése is” (Platón 1989).

Platón egyik legkiválóbb szakmai ismertekhez köthető tanácsa a választott mesterség magas fokú, minden részletre kiterjedő alapos ismerete: „az igazi kormányos [...] kötelessége ám szemmel tartani az esztendőt, a napokat, az eget, a csillagokat, a szeleket, szóval mindent, ami a mesterséghez tartozik, ha valósággal ügyesen akar uralkodni a hajóján...” (Platón 1989). Platón úgy vélte, hogy korán el kell kezdeni a gyermekek mesterségbeli oktatását, hiszen tőlük függ a jövő alakulása, az állam jóléte.

Említésre méltó a Platón és Arisztotelész kialakult mentor–mentorált viszony is. Arisztotelész Platón híres Athéni Akadémiáján hallgatta a nagy mester elmélkedéseit. A hallottakat alapul véve folyamatosan kérdezett, gondolkozott és reflektált az elhangzott elmélkedésekre, mignem ő is önálló gondolkodóvá vált. Az egyik elhíresült gondolatával is a mentora előtt tisztelgett: „Amicus Plato sed magis veritas!” Azaz: „Platón a barátom, de még inkább barátom az igazság!” (Arisztotelész 1997)

Az ókor meghatározó történelmi személyiségei közül Nagy Sándornak Arisztotelész volt a mentora, így méltán nevezik Arisztotelészt „a filozófia Nagy Sándorának”. Az említett elnevezés alapján állíthatjuk, hogy mély tisztelet jellemezte a mentor és mentorált közötti kapcsolatot. Nagy Sándor őszinte tisztelettel viseltetett mentora iránt, aki főként költészetre, ékesszólásra, erkölcsstanra és politikára oktatta őt. Ezeket a tanításokat később Nagy Sándor sikerrel kamatoztatta a csatatéren hozott döntései során, méltó tanítványnak bizonyult elfogadván és alkalmazván olyan arisztotelészi tanításokat, mint az egységes államszervezetbe tömörülés elmélete. Elsajátította a mentora neveléssel kapcsolatos tanításait is, figyelve arra, hogy a nevelés jótékony hatásából az állam minden tagjának, minden szabad embernek egyformán részesülnie kell.

Seneca – Néro császár tanácsadójaként is ismert filozófus – az 1. században írt erkölcsi leveleiben a példakép, a jó mentor fontosságáról így ír: „Halld hát; bizony hasznos és üdvös dolgot szeretnék lelkedbe vésni: Válasszunk ki magunknak egy derék férfiút, s tartsuk mindig szem előtt, hogy úgy éljünk, mintha őrá tekintenénk, s úgy csináljunk mindent, mintha ő látná” (Seneca 1943).

A kereszténység történetében Jézus a legfőbb példakép, aki leginkább a személyes példái révén vált erkölcsi tanítóvá. Jézus példamutatásait követve több kora-

beli teológus, filozófus az erkölcsös, Istennek tetsző példaképet emeli ki.

Küroszi Theodorótosz 5. századi görög egyházatya a tanító és tanítvány közötti kapcsolat legfontosabb elemének tartja a bizalmat, mely nélkül nem lehet tanulni, nem lehet elérni egy magasabb fokú tudományos szintet.

Baltasar Gracián 17. századi spanyol teológus-tanító vélekedése szerint: „derék emberekkel harcban állni többet ér, mint értékteleneken győzelmet aratni”.

A 18. és 19. században megjelent, főleg tanító jellegű könyvekben, írások címében találkozhatunk a mentor kifejezéssel. Ezekben az írásokban Bernatchez és munkatársai szerint az elmúlt századokhoz képest változott a fogalom értelmezése (Bernatchez et al. 2010).

A 19. században Nietzsche, aki kritizálta a korabeli értékrendet, különösen a kereszténységet, szintén kiemeli a példakép fontosságát: „Minden filozófusból pontosan annyit meritek magamnak, amennyire megvan benne a képesség, hogy példával szolgáljon” (Nietzsche 2004).

Az említett szakirodalmakat tanulmányozva és figyelembe véve a filozófiatörténeti gyökereket, arra a következtetésre jutottunk, hogy a 21. században hangsúlyossá vált pedagógiai mentorálásnak mára többféle formája létezik, az informális/rövid idejűtől a formális/hosszú idejűig. A mentori feladatok sokrétűsége a hasznos tapasztalatok átadásában, képességfejlesztésben, tanácsadásban és szakmai fejlesztésben is megjelenik (Berk et al. 2005, 66–70).

A pályakezdő pedagógusok mentorálása napjaink oktatásszervezésében prioritásként jelenik meg, mivel a pedagógusjelöltek/kezdő tanárok az első években számtalan kihívással találják magukat szembe. Ezek a kihívások nagyban befolyásolják a pályán maradásukat. A kezdeti időszakban dől el, hogy a pályakezdő egész életére elköteleződik-e a választott hivatás mellett, vagy inkább a pálya elhagyását választja.

Lord és munkatársai szerint a mentorálás segíti a pályakezdőt olyan feladatok ellátásában, mint

- a jelölt tanulási kontrolljának növelése, fejlesztése;
- aktív odafigyelés;
- a gyakorlat megfigyelése, modellezése és megbeszélése a tudatosság növelése érdekében;
- közös tanulási élmények (pl. megfigyelések vagy videófelvételek);
- útmutatás, visszajelzés, és ha szükséges, iránymutatás;
- közös elemzés és akcióterv készítése;
- a jelölt gyakorlatának értékelése;
- általános támogatás biztosítása (Lord et al. 2008).

A magyarországi és a szlovákiai mentorképzés helyzete

A pedagógusok pályakezdő szakaszának támogatása több európai országban is intézményes formában történik. Magyarországon a 2013-ban bevezetett Életpálya-modell kapcsán kezdődött el a pályakezdő pedagógusok törvényben is szabályozott, mentorálással támogatott segítése.

Az európai oktatási stratégiákban, a lisszaboni elvel összhangban, a pedagógus életpálya mint folyamat jelenik meg. A pedagógus életpálya-modellben a pedagógusképzésnek, a pályakezdők mentorálásának és a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének fontos szerepe van.

Szlovákiában is létezik a kezdő pedagógusok támogatása (mentorálása), de kevésbé kidolgozott formában, mint Magyarországon. Figyelve a mentorálás fontosságára, a szakemberek véleménye szerint szükség van a támogatásra még a pályára lépés előtt, az egyetemi gyakorló évek idejében.

A fent említett fontos teendőket figyelembe véve 2020-ban a Selye János Egyetem is bekapcsolódott a szeptember 1-jén indult Erasmus+ KA201 Mentor Training (Project Number 2020-1-SK01-KA201-078250) nevű nemzetközi projektbe. A projekt deklarált célja egy olyan minőségi és többnyelvű (angol, szlovák, cseh, szlovén, magyar) képzési anyag kidolgozása, amely segíti pedagóguspályán elhelyezkedni kívánó hallgatók sikeres szakmai és társadalmi beilleszkedését.

A Selye János Egyetem projekt munkatársai a Pedagógiai innováció elnevezésű modul szakmai anyagának kidolgozási folyamatát vállalták, az alábbi fejlesztendő területekre fókuszálva:

- innováció és együttműködés az oktatásban, az innováció jellemzőinek megismertetése az oktatásban, a jó gyakorlatok adaptálása;
- minőségbiztosítás, a minőségbiztosításhoz kapcsolódó innovatív lehetőségek;
- innováció és együttműködés a tanári karrierben (a szakmában maradás két-tényezős modellje);
- tanulási és tanítási stílusok és stratégiák;
- sajátos nevelési igényű esetek.

A munka eddigi eredményének tekinthető: a pedagógusképzésben résztvevők mentorálásával és folyamatos szakmai fejlesztésével kapcsolatos nemzetközi szakirodalmak és jó gyakorlatok áttekintése, ezek beépítése a szakmai anyagba. Továbbá a vállalt modulok kidolgozása, több nyelvre történő lefordítása és e-book formában¹ történő megjelenítése a már fentebb említett nyelveken.

Összegzésként sor kerül az összegyűjtött szakmai anyagok (jó gyakorlatok) tréningeken történő kipróbálására, megvitatására és a fontosabb következtetések levonására.

Irodalom

Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi etika*. Fordította: Szabó Miklós, Budapest: Európa Könyvkiadó.

<http://esztetika.elte.hu/baranyistvan/files/2012/09/Arisztotelesz-Nikomakhoszi-etika-I-III-konyv.pdf> (Letöltés ideje: 2022.08.24.)

A Magyar Ókortudományi Konferencián elhangzott előadás rövid kivonata. Helyszín: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 2014. május 22–24.

¹ https://mail.ujs.sk/service/home/~/?auth=co&loc=hu_HU&id=16559&part=2

<https://docplayer.hu/4865946-11-magyar-okortudomanyi-konferencia-m-o-11-programfuzet-tamogatok-elte-btk-r-epulet-2014-majus-22-24-mok11-elte-hu-okortudomanyi-tarsasag.htm> (Letöltés ideje: 2022.08.24.)

Berk, R. – Berg, J. – Mortimer, R. – Walton-Moss, B. – Yeo, T. P. (2005): Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80/1, 66–70.

Bernatchez, P. A. – Cartier, S. C. – Bélisle, M. – Bélanger, C. (2010): Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en oeuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26/1, 2–17.

Boudreau, Pierre (1999): The Supervision of a student teacher as defined by cooperating teachers. *Canadian Journal of Education*, 24/4, 454–459.

Braun József (2008): A rendszerszemléletű mentorképzés alapja. *Szakoktatás* 6, 19–22.

DuBois, D. L. – Karcher, M. J. (2005): *Handbook of Youth Mentoring* (2nd edition). New York: Sage Publications.

DuBois, D. L. – Rhodes, J. E. (2006): Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 34/6, 647–655.

Gadušová, Zdenka et al. (2021): MENTOR TRAINING. Materials and Tasks. The publication is supported by Erasmus+ project No. 2020-1-SK01-KA201-078250 Mentor Training(MENTRA).ISBN 978-80-7599-294-9

https://mail.ujs.sk/service/home/~/?auth=co&loc=hu_HU&id=16559&part=2 (Letöltés ideje: 2022.08.24.)

Hobson, A. J. – Ashley, P. – Malderez, A. – Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207–216.

Lord, P. – Atkinson, M. – Mitchell, H. (2008): *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence*. London: TDA.

<https://www.nfer.ac.uk/media/2003/mcm01.pdf> (Letöltés ideje: 2022.08.24.)

Moberg, D. J. – Velasquez, M. (2004): The Ethics of Mentoring. *Business Ethics Quarterly*, 14, 95–122.

M. Nádasi Mária (2011): A mentorképzés tartalmáról. In: *A mentorképzés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés tartalmáról. III. kötet*. Szerk. M. Nádasi Mária. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 7–16.

http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorképzés_rendszere_probaja_a_mentorképzés_szakt.pdf (Letöltés ideje: 2022.08.24.)

Nemes László (2019): *A példakép az erkölcsfilozófiában*. Eger: EKE.

Nietzsche, Friedrich (2004): Schopenhauer mint nevelő. In: *Korszerűtlen elmélkedések*. Budapest: Atlantisz Kiadó, 179–267.

Platón (1989): *Az állam*. Fordította: Jánossy István.

<http://mek.niif.hu/03600/03629/03629.htm> (Letöltés ideje: 2022.08.24.)

Seneca (1943): *Seneca leveleiből*. Fordította: Sárosi Gyula.

<https://mek.oszk.hu/10600/10634/10634.htm> (Letöltés ideje: 2022.08.24.)

Woodd, Maureen (1997): Mentoring in Further and Higher Education: Learning from literature. *Education and Training*, 39/9, 333–343.

Untersuchung des logistischen Fachwortschatzes im Deutschen unter lexikographischen Aspekten

MÁRIA ILLÉSNÉ KOVÁCS – RENÁTA KRISTON

An analysis of the specialised language of logistics in German from a lexicographical aspect

Abstract

The aim of the study is to provide an insight into the specialised language of logistics in German and at the same time to describe the technical vocabulary of logistics in German from various aspects (horizontal and vertical structure). The lexicological analysis is followed by lexicographical investigations, which primarily focus on typological questions concerning the dictionary or specialised dictionary. The type and structure of a logistical dictionary with German as a source language depend strongly on the target group and the primary purpose of use. Taking into account different target groups, three possible dictionary types and structures are outlined, each of which is illustrated in the article using a specific dictionary entry.

Keywords: the language of logistics in German; logistics vocabulary; specialist logistics dictionary; online specialist dictionary

Schlüsselwörter: Sprache der Logistik im Deutschen; Fachwortschatz Logistik; logistisches Fachwörterbuch; Online-Fachwörterbuch

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Theoretical Linguistics – Lexis

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.051-063

Einführung

In der vorliegenden Studie wird ein Versuch zur Darstellung der deutschen logistischen Fachsprache unternommen mit dem Ziel, nach einer fachsprachlichen Analyse die Darstellungsmöglichkeiten des Fachwortschatzes Logistik in einem deutsch-ungarischen Wörterbuch zu skizzieren. Ein deutsch-ungarisches/ungarisch-deutsches fachsprachliches Wörterbuch zur Logistik kann die bilaterale logistische Kooperation und die logistische Kommunikation in bedeutendem Maße unterstützen, weiterhin ermöglicht es den Übersetzern und Dolmetschern einen einfacheren Überblick und effektivere Arbeit (Übersetzung, Dolmetschen) im Bereich Logistik. Da zweisprachige Handbücher bzw. Wörterbücher zur Logistik zurzeit weder in gedruckter noch in elektronischer Form zur Verfügung stehen, würde ein derartiges Werk eine Lücke füllen. In früheren Studien (Kriston 2012, 2013) wurde auf konzeptionelle Fragen zu einem logistischen Fachwörterbuch bereits

eingegangen, das damalige Ziel war allerdings die Erstellung eines dreisprachigen Fachwörterbuchs für Lernende.

Der Begriff Logistik

Vor einer konkreten Darstellung der logistischen Fachsprache des Deutschen soll zunächst der Begriff Logistik in internationalem Kontext geklärt werden, da dazu mehrere Interpretationen existieren. Das, was wir als Logistik bezeichnen, bestimmt zahlreiche Bereiche des modernen Lebens und ist Teil des Alltags. Der Begriff ist seit langem bekannt und üblich, seine Bedeutung hat sich jedoch nicht nur historisch stark verändert, sondern weist auch Unterschiede im alltäglichen und im wissenschaftlichen Sprachgebrauch auf. Die gemeinsprachliche Definition der Logistik in der Arbeit von Károly Minya Új Szavak (2007) lautet folgendermaßen: „1. Versorgungseinheit, Tross. 2. Gesamtheit aller Dienstleistungen, Arbeitsorganisation und organisatorischer Hintergrund für größere Arbeiten. System unternehmerischer Tätigkeiten, das die zum Funktionieren nötigen Güter (Produkte, Dienstleistungen) bereitstellt und besonders darauf achtet, dass diese am richtigen Ort, zur richtigen Zeit, in richtiger Menge, Qualität und Auswahl zur Verfügung stehen, wobei zugleich das Gewinnstreben des Unternehmens zur Geltung kommt“ (Minya 2007, 97). Die Bedeutung des Wortes verweist auch auf die Geschichte der Logistik, denn die erste Bedeutung lässt sich auf ihre früheste Erscheinung bzw. ihre vorrangige Funktion zurückführen. Der Begriff Logistik erschien zuerst bei den antiken Griechen. Vermutlich stammt er von dem griechischen Wort *logos* mit der Bedeutung 'Sinn, Planen'. Über Jahrhunderte bezog sich der Begriff auf Kriegsführung, er kam fast nur in militärischem Sinne vor, und bedeutete das Organisieren und die Organisation von Nachschub und Versorgung (Cselényi–Illés 2004, 23). Die Wirksamkeit und Schlagkraft der Armee wurden entscheidend von der Organisation, der Effektivität und der zeitlichen Planung des Nachschubs (Lebensmittel, Kleidung, Waffen, Transportmittel usw.) beeinflusst. In der römischen Armee beschäftigte sich deshalb eine eigene Organisation mit der Unterkunft und Verpflegung der Legionen. In seinem Werk zur Kampftaktik hat der Kaiser von Byzanz, Leo VI., schon in ähnlichem Sinne wie heute über Logistik geschrieben. Ein General des Napoleonischen Kriegs, A.-H. Jomini, verwendete für die Planung und Steuerung der Versorgung und des Nachschubs die Bezeichnung Logistik fast in ihrer heutigen Bedeutung und betrachtete diese als ein wichtiges Instrument für die Sicherheit der Soldaten und als selbstständigen Zweig der Kriegswissenschaft. Auch in der modernen Armee ist die Rolle der Logistik von herausragender Bedeutung, sei es bei der Teilnahme der USA am zweiten Weltkrieg, ihrer Rolle im Vietnamkrieg oder im Golfkrieg, oder auch beim beklagenswerten aktuellen Angriff auf die Ukraine durch Russland.

Die Logistik kommt also aus der Kriegswissenschaft, bestimmte mehr und mehr den militärischen Erfolg mit und trat von hier aus ihren Siegeszug in alle Bereiche der Wirtschaft an. In der globalen Wirtschaft der beschleunigten Welt des 20-21. Jahrhunderts, im Zeitalter der intensiven Produktion, wo Herstellung und Handel

den Fokus auf sofortige Befriedigung der Kundenbedürfnisse richten, ist die Logistik zum bestimmenden Faktor der Wirtschaft geworden. Auch in der Fachliteratur des Wissenschaftsgebiets ist die Auslegung des Begriffes nicht einheitlich. Nach der unserer Ansicht nach umfassendsten Definition ist Logistik „Ein geschlossener Prozess, der den Materialfluss, der in der wertschaffenden und - bewahrenden Kette Beschaffung – Produktion – Dienstleistung – Distribution – Absatz – Verwendung – Wiederverwertung eine bestimmende Rolle spielt, und den dazugehörigen, integriert behandelten Information – Energie – Arbeitskraft – Wert- und Geldfluss beinhaltet“ (Cselényi–Illés 2004, 23). In der heutigen Wirtschaft gibt es folgende umfassende Logistikbereiche, die zahlreiche spezielle Teilgebiete enthalten:

- Beschaffungslogistik
- Produktionslogistik
- Distributionslogistik/Absatzlogistik
- Entsorgungslogistik

Die Hauptgebiete zeigen, dass die Logistik den gesamten Zyklus von der Herstellung eines Produkts bis hin zur Wiederverwertung abdeckt. Aus diesem Grunde verstehen wir unter Logistik die Gesamtheit der grundsätzlich fast alle Gebiete der heutigen globalen Wirtschaft betreffenden Tätigkeiten, die von Produktion und Verkauf über Energiedienstleistung bis hin zum Banksektor überall präsent ist.

Benutzer der logistischen Fachsprache

Nach der Definition der Logistik wenden wir uns nun den Benutzern der logistischen Fachsprache zu, einem außerordentlich wichtigen Punkt für die Erstellung von Wörterbüchern. Unser zentrales Anliegen ist es nämlich, die Struktur des Wörterbuchs von den Bedürfnissen der Zielgruppe ausgehend aufzubauen, was natürlich ohne die Kenntnis des Benutzerkreises unmöglich ist. Die Benutzer der Fachsprache Logistik finden sich auf den im weitesten Sinne verstandenen Gebieten der Produktion und Wirtschaft, im Inland wie im Ausland. Sowohl in einem einsprachigen als auch in einem mehrsprachigen fachlichen Umfeld verlangen der genaue und konkrete Informationsaustausch und die Koordinierung der Aufgaben notwendigerweise die Verwendung einer Fachsprache mit einheitlicher Terminologie. Um festzustellen, wer die Benutzer der Fachsprache sind, muss in erster Linie geklärt werden, auf welchen Gebieten die Logistik in der täglichen Praxis wesentlich und notwendig ist. Dies sind vor allem Herstellungs- und Handelsunternehmen, multinationale Firmen, die dazu gehörigen Dienstleister, Transportfirmen, Zulieferer, die für die Finanzen zuständigen Bankbereiche, damit verbundene juristische Dienstleister auf nationaler und internationaler Ebene, sowie steuernde und koordinierende Organe wie Ministerien, Ämter, Händler und online Händler, die Verbraucher, die Käufer, wissenschaftliche Forschungsinstitute und Universitäten (Nyakas 2011, 89).

In diesem Beitrag werden die genannten Benutzerkreise nach dem Schauplatz ihrer Arbeit bzw. Kommunikation gruppiert. Ein einsprachiger Schauplatz ist meist charakteristisch für die Herstellungs- und Handelsunternehmen, die logistischen

Dienstleister und Transportfirmen, die Zulieferer in der Versorgungskette, ebenso die Ministerien, offiziellen Organe, Interessenvertretungen und in Universitäten für ungarischsprachige Studiengänge (z. B. Ausbildung zum Logistikingenieur).

Ein mehrsprachiges Umfeld findet sich bei multinationalen und globalen Firmen, beziehungsweise bei Vertretern von Berufen wie Fachübersetzer und Dolmetscher, Terminologe, Sachbearbeiter für internationale Spedition und Logistik, bei Studenten und Dozenten in der Fachhochschulausbildung für internationalen Handel (internationale Spedition und Logistik), bei fremdsprachlichen Studiengängen an Universitäten (z. B. Ausbildung Logistikingenieur auf Englisch, bzw. Kurs für logistische Fachsprache und Kommunikation auf Deutsch), bei Dozentenmobilität und Studentenaustausch, sowie bei internationalen Konferenzen und Projekten.

Horizontale Gliederung der Fachsprache Logistik im Deutschen

Für eine Beschreibung der zweisprachigen lexikographischen Darstellung der deutschen logistischen Fachsprache mit Deutsch als Ausgangs- und Ungarisch als Zielsprache ist außer der Vorstellung des Benutzerkreises eine Untersuchung des Aufbaus des logistischen Fachwortschatzes im Deutschen unerlässlich. Bei der Analyse des Wortschatzes gehen wir von einer horizontalen und einer vertikalen Gliederung aus, bzw. anhand dieser stellen wir die wichtigsten Charakteristika der Fachsprache Logistik dar.

Allgemein gesehen basiert die horizontale Gliederung auf der Tatsache, dass es so viele Fachsprachen wie Berufe gibt. Die horizontale Gliederung der Fachsprachen wird in der Fachliteratur nicht einheitlich angegangen, in diesem Beitrag wird die Auffassung von Hoffmann (1984, 67) und Roelcke (2020, 29) dargestellt.

Bei Hoffmann (1984, 67) ist das Ordnungsprinzip der horizontalen Gliederung der Kontakt der Fachsprachen untereinander, ihr Verwandtschaftsgrad. Roelcke (2020, 29) unterscheidet bei der horizontalen Aufteilung der Fachsprache die wissenschaftliche, die technische und die institutionelle Fachsprache.

Nach Roelcke (2020, 29) lässt sich die deutsche logistische Fachsprache den technischen Fachsprachen zuordnen, da in ihrem Wortschatz die für dieses Fachgebiet charakteristischen Elemente dominieren. Außerdem ist Logistik ein interdisziplinäres Gebiet, denn neben den technischen Wissenschaften spielen auch die Verkehrswissenschaft und die Volkswirtschaft eine bedeutende Rolle. Je zwei Beispiele aus der deutschen logistischen Fachsprache für die oben erwähnten drei Fachgebiete: Die Technikwissenschaften werden von Termini wie *Materialflusssystem* und *technische Anlagen* vertreten, die Verkehrswissenschaft wird hauptsächlich durch Begriffe für Transport und Spedition repräsentiert, wie *Frachtenbahnhof* oder *Gabelstapler*. Für die Elemente aus der Volkswirtschaft ebenfalls zwei Beispiele aus der deutschen logistischen Fachsprache: *Gemeinkosten* und *Inkassoauftrag*.

Die horizontale Gliederung ermöglicht auch eine terminologische Anordnung,

in deren Rahmen die einzelnen Teilgebiete dargestellt werden können. Die Klassifizierung nach funktionalen Bereichen beruht auf zwei Fachbüchern zur Logistik, einem deutschen einsprachigen Handbuch zur Logistik (Arnold–Isermann–Kuhn–Tempelmeier–Furmans 2008) und dem logistischen Lehrbuch von Cselényi–Illés (2004). Wie schon bei der Interpretation des Begriffs Logistik erwähnt, können innerhalb der Logistik folgende Bereiche unterschieden werden: *Beschaffungslogistik*, *Produktionslogistik*, *Distributionslogistik*, sowie *Entsorgungslogistik*. Aufgabe der *Beschaffungslogistik* ist es, dass die zur Produktion nötigen Grund-, Hilfs- und Treibstoffe, die Bestandteile und Armaturen in richtiger Menge und Qualität, zum richtigen Zeitpunkt, am richtigen Ort, und mit den richtigen Kosten zur Verfügung stehen, das heißt, die Beschaffungslogistik sorgt für Planung, Organisation, Lenkung, und Kontrolle des Materialflusses für die Materialversorgung und des dazu gehörigen Informationsflusses (Cselényi–Illés 2004). Ausdrücke der Beschaffungslogistik sind unter anderem *Zulieferer* oder *Beschaffungsmarkt*.

Zu den wichtigsten Elementen der *Produktionslogistik* gehören die Rohstoffbedarfsplanung, die Ressourcenplanung und die Produktionslenkung. Ihre Funktion beginnt beim Eintritt der Stoffe, Handels- und Kooperationskomponenten und Teileinheiten in die Produktionsprozesse und endet, produktionssystemgemäß gesehen, bei der Ankunft der Fertigprodukte im Lager (Cselényi–Illés 2004). So werden in die Lemmaliste des Wörterbuchs Termini wie *Lagerbestand* oder *Materialfluss* aufgenommen.

Die *Distributionslogistik* umfasst Prozesse des Produkt- und Informationsflusses und reicht von der Herstellung bis zum Kauf des Produktes. Beispiele aus diesem Fachgebiet sind *Auftragsabwicklung* oder *Verpackungseinheit*.

Die *Entsorgungslogistik* beschäftigt sich mit der Koordination des Flusses der nicht mehr benutzten Waren, Produkte, Ressourcen und der dazu gehörenden Informationen innerhalb und zwischen Netzwerken, und ist dabei auch für die Einhaltung der Umweltschutzvorschriften verantwortlich (Arnold et al. 2008, 487). Hierzu gehören Fachausdrücke wie *Abfallbewirtschaftung*, *Abfallverbrennung* usw.

Neben der Fachsprache bzw. der horizontalen Gliederung des fachsprachlichen Wortbestands existiert auch ein anderer Ansatz, und zwar die vertikale Gliederung, die die Fachsprachen unter anderen Aspekten unter die Lupe nimmt. Sie wird im nächsten Punkt untersucht.

Die vertikale Gliederung der deutschen logistischen Fachsprache

Der Gebrauch der Fachsprache und der fachsprachlichen Elemente unterscheidet sich von Segment zu Segment, da die Fachsprache auf mehreren Ebenen anzutreffen ist. Die Abgrenzung dieser Ebenen und die Ausgestaltung der Gesichtspunkte für die Hierarchie sind das Verdienst der (ungarischen und internationalen) Fachsprachforscher der letzten Jahre und Jahrzehnte.

Die vertikale Gliederung unterscheidet grundsätzlich die Wissenschafts-, Be-

rufs-, und Benutzersprache (Hahn 1983, 63). Durch die Einführung neuer Gesichtspunkte wie Abstraktionsgrad, terminologische Ausdrucksebene, sprachliche Form, Kontext des Sprachgebrauchs und Teilnehmer an der Kommunikation ergab sich eine komplexere Struktur mit fünf Ebenen (vgl. Hoffmann 1984, 72), wo der Abstraktionsgrad der Kommunikation als Grundlage dient:

1. Am höchsten (stark terminologisiert)
2. Sehr hoch
3. Hoch
4. Niedrig
5. Am niedrigsten (geringe Terminologisierung)

Hoffmanns System betrachtet die anspruchsvollste, **stark** abstrahierte und **terminologisierte** Sprachverwendung als die höchste Kategorie der Fachsprachverwendung, die Wissenschaftler untereinander gebrauchen und die gerade deswegen von der zahlenmäßig kleinsten Gruppe verwendet wird. Die darunter folgende Ebene ist die immer noch durch **sehr hohe** Abstraktion und starke Terminologisierung charakterisierbare Sprachverwendung zwischen Wissenschaftler und Fachmann, welcher natürlich auch die Hochschulbildung angehört. Die stark terminologisierte Sprachverwendung mit **hoher** Abstraktion ist die Sprachverwendung der angewandten Wissenschaften, die zwischen Forschern und Unternehmensleitern üblich ist. Für die folgende Ebene sind **niedrige** Abstraktion und eine terminologisierte natürliche Sprachverwendung kennzeichnend, die in der Wirtschaftssphäre und im Sprachgebrauch der Produktionsfachleute erscheint. Diese Ebene stellt die Kommunikation einer zahlenmäßig deutlich größeren Gruppe dar. Am Ende der Hierarchie steht schließlich die natürliche Sprache mit **sehr niedriger** Abstraktion und nur einigen Fachwörtern. Dies ist die Sprachverwendung der Laien, der Verbraucher, der Käufer und Besteller, also der zahlenmäßig bedeutendsten Gruppe. Auch die Benutzer der logistischen Fachsprache verteilen sich hinsichtlich des Abstraktionsgrads genauso wie bei allen anderen Fachsprachen: Mit der Reduzierung des Abstraktionsgrads und der Terminologisierung wächst der Kreis der Benutzer. Natürlich hängt das auch mit den einzelnen Gebieten zusammen, denn die wissenschaftliche Forschung und das Hochschulwesen umfassen weitaus weniger Personen als die Gebiete Herstellung, Distribution, Beschaffung, Spedition usw., ganz zu schweigen von der Zielgruppe, d.h. von den Verbrauchern und Käufern.

In der vertikalen Aufteilung von Walter von Hahn (1983, 63) werden drei Ebenen der Fachsprachen unterschieden (vgl. noch Hell 1985, 97):

1. Sprache der Wissenschaften
2. Fachjargon
3. Wirtschafts- und Handelssprache

Auch nach der obigen Klassifizierung Hahns (1983, 63) lassen sich diese Ebenen in der Logistik an folgenden Beispielen festmachen: Die Sprache der Wissenschaften wird von Elementen wie *Disponibilität* und *Chargenkommissionierung* vertreten. Zum Fachjargon gehören u.a. die Ausdrücke *Bestellmenge* und *De-*

montage. Der Wirtschafts- und Handelssprache lassen sich z.B. die Fachwörter *Barcode* und *Bankleitzahl* zuordnen.

Wörterbuchtypologie und Logistik

Vor einer lexikographischen Darstellung des logistischen Fachwortschatzes sollen nun anhand der verfügbaren Fachliteratur die Wörterbücher typologisiert werden. Als erstes wird eine allgemeine Wörterbuchtypologie vorgestellt, gefolgt von einer Gruppierung der Fachwörterbücher. Die Ergebnisse legen unterschiedliche Wörterbuchstrukturen für das Fachgebiet Logistik nahe, ja nach den Bedürfnissen der Benutzer-Zielgruppe.

Den Ausgangspunkt für die Typologisierung der allgemeinen Wörterbücher bildet die Arbeit von Ágota Fóris (2018, 39), die die Wörterbücher aufgrund einer Abfolge von Gesichtspunkten gruppiert.

Die Typen von Wörterbüchern sind nach Fóris (2018, 39) folgende:

1. Umfang: Taschenwörterbuch, Kleinwörterbuch, Handwörterbuch, Wörterbuch normaler Größe und Großwörterbuch
2. Zahl der Sprachen: einsprachig, zweisprachig, mehrsprachig
3. Anordnung: alphabetisch oder thematisch
4. Fachgebiet: allgemeines oder Fachwörterbuch
5. Innovation: vollkommen neue oder überarbeitete Ausgabe
6. Datenträger: gedruckt oder elektronisch/digital

Nach Umfang unterscheiden wir Taschenwörterbücher, Kleinwörterbücher, Handwörterbücher, Wörterbücher normaler Größe und Großwörterbücher. Der Umfang hängt von mehreren Gesichtspunkten ab: Zahl der Lemmata, Menge des bearbeiteten Materials, physische Größe des Buchs und Anzahl der Bände. Ebenso können bei der Festsetzung des Umfangs aber auch die Größe des aus dem gesamten Wortbestand des gegebenen Gebietes genommenen Musters oder die Gewohnheiten des gegebenen Sprachgebietes oder Berufs eine Rolle spielen. Allein die Zahl der Lemmata kann bei Umfangsfragen nicht entscheidend sein. Von der Zahl der Sprachen her gibt es einsprachige, zweisprachige und mehrsprachige Wörterbücher. Die Zahl der bearbeiteten Sprachen hat Auswirkungen auf die Struktur des Wörterbuchs und ermöglicht oder beschränkt die Übergabe von Informationen. Einsprachige Wörterbücher sprachlichen Typs erklären die Lemmata in derselben Sprache, normalerweise durch Synonyme und Beispielsätze ergänzt. Lexika und Enzyklopädien vermitteln in ihren Wortartikeln enzyklopädische Kenntnisse, sie vertiefen das Verständnis der Wörter, Namen oder Ereignisse beispielsweise durch zusätzliche Informationen, Zeitangaben oder ausführlichere Erklärungen.

Die zweisprachigen Wörterbücher geben die Äquivalente ausgangssprachlicher Lemmata in der Zielsprache an, wobei sie meist mehrere Bedeutungen berücksichtigen. Größere Wörterbücher verwenden Beispielsätze, um das Lemma im Kontext vorzuführen. Mehrsprachige Wörterbücher enthalten normalerweise

den Wortschatz einer bestimmten Varietät, heutzutage sind es meist Fachwörterbücher. Das Nebeneinander vieler Sprachen erlaubt keine längeren Erklärungen oder ausführlichen Informationen, im Allgemeinen werden die Lemmata und ihre Entsprechungen in anderen Sprachen als Aufzählung oder manchmal in tabellarischer Form angegeben.

Je nach Anordnung unterscheidet man alphabetisch oder thematisch geordnete Wörterbücher. Innerhalb eines Fachgebiets gibt es allgemeine und Fachwörterbücher. Innovation bedeutet, ob das Wörterbuch nach einer vollkommen neuen Konzeption oder als die Neuauflage eines schon existierenden Wörterbuchs herausgegeben wird. Die Wörterbücher können sich auf unterschiedlichen Datenträgern befinden, das heißt, sie können gedruckt, elektronisch (auf CD oder DVD), bzw. in Onlineversion zugänglich sein.

Die Fachwörterbuchtypologie von Wiegand unterscheidet drei Fachwörterbuchtypen (vgl. Wiegand 1988 und Muráth 2004, 122):

1. fachliches Sprachwörterbuch
2. fachliches Sachwörterbuch
3. fachliches Allbuch

Ein *fachliches Sprachwörterbuch* enthält ausschließlich sprachliche Informationen zur Fachsprache, z.B. morphologische Merkmale oder die Entsprechung des Lemmas. Das *fachliche Sachwörterbuch* vermittelt ausschließlich fachliche Informationen, während ein *fachliches Allbuch* sowohl fachsprachliche als auch fachliche Informationen bietet.

Aufgrund der Typologie von Fóris (2018, 39), der obigen Darstellung des logistischen Fachwortschatzes, bzw. der zur Verfügung stehenden Quellen (Kriston 2013 und Fraunhofer Institut) ist festzustellen, dass auf dem Fachgebiet der Logistik hinsichtlich des Umfangs nur kleine Wörterbücher herausgegeben werden können, die anderen Versionen (mittelgroßes oder großes Wörterbuch) können ausgeschlossen werden. Der Lemmabestand des von Kriston 2013 ausgearbeiteten Fachwörterbuchs zur Logistik mit Ausgangssprache Deutsch umfasst im lwb (Lexikographer's Workbench), einem Wörterbuch-Redaktionsprogramm der MorphoLogic GmbH., 2537 Lemmata, während sich in dem vom Fraunhofer Institut entwickelten Onlinelexikon namens logipedia (Priebes 2022) 3055 Lemmata finden. Auch die Größe der verarbeiteten Daten ist gering(er) im Vergleich mit einem allgemeinen Sprachwörterbuch, im deutschen logistischen Fachwortschatz kommen hauptsächlich einfache bzw. zusammengesetzte Wörter (überwiegend Substantive) und Wortverbindungen vor.

Es ist auch klar, dass für Logistik angesichts des Fachgebiets nur ein Fachwörterbuch, nicht aber ein allgemeinsprachliches Wörterbuch herausgegeben werden kann. Da bisher weder in gedruckter noch in elektronischer oder Onlineform ein zwei- oder mehrsprachiges Wörterbuch in Kombination mit Ungarisch erschienen ist, zählt das geplante Wörterbuch zur Gruppe der vollkommen neuen Wörterbücher.

Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass ein Fachwörterbuch für das Fachgebiet Logistik prinzipiell klein und vollkommen neu sein müsste. Die Spezifizierung sonstiger Aspekte des Fachwörterbuchs (wie z.B. Zahl der Sprachen,

Anordnung, Datenträger) hängt vom Hauptziel des Wörterbuchs ab, bzw. davon, welche Benutzerbedürfnisse durch das Wörterbuch befriedigt werden sollen.

Die Möglichkeiten der lexikographischen Darstellung des deutschen logistischen Fachwortschatzes

Wenn die lexikographische Untersuchung des logistischen Fachwortschatzes auf die Ausgangssprache Deutsch und auf ungarischsprachige Benutzer eingeengt wird, ergeben sich damit auch weniger Kombinationsmöglichkeiten für die lexikographische Darstellung, denn bei der Gruppierung nach Sprachen kann die einsprachige lexikographische Darstellung ausgeschlossen werden. Es kommen also ausschließlich zwei- oder mehrsprachige Wörterbücher in Frage.

Was die Anordnung betrifft, so ist die Situation des Wörterbuchgebrauchs entscheidend: Eine alphabetische (semasiologische) Anordnung ist vor allem bei der Verarbeitung von Texten vorteilhaft, denn dann sind die Lemmata und die Wörterbuchangaben schnell verfügbar. Eine begrifflich-thematische (onomasiologische) Anordnung dagegen ist für Textgestaltung und Kompetenzerweiterung vorteilhaft (Wiegand 1977).

Was den Datenträger angeht, sind für die ausgangssprachliche Darstellung des Wortschatzes der deutschen logistischen Fachsprache sowohl ein gedrucktes als auch ein elektronisches bzw. Onlinewörterbuch denkbar. Bei der elektronischen bzw. Onlineversion spielt die Anordnung keine Rolle, eine Abwägung zwischen alphabetischer bzw. thematischer Anordnung ist also hinfällig, da in elektronischen und Onlinewörterbüchern die Wörterbuchangaben im Allgemeinen mithilfe einer eigenen Suchoberfläche recherchierbar sind, die Anordnung der Lemmata nach einem bestimmten System also irrelevant ist.

Aufgrund der skizzierten Gesichtspunkte und der obigen Fachliteratur kommen für die Veröffentlichung eines logistischen Wörterbuchs mit Deutsch als Ausgangssprache für ungarischsprachige Benutzer folgende Arten von Wörterbüchern in Betracht:

1. Zweisprachiges, vollkommen neues, gedrucktes Fachwörterbuch mit sprachlichen Informationen (vgl. Fóris 2018, 39 und Wiegand 1988)
2. Mehrsprachiges, vollkommen neues, gedrucktes Fachwörterbuch mit sprachlichen und enzyklopädischen Informationen (vgl. Fóris 2018, 39 und Wiegand 1988)
3. Mehrsprachiges, vollkommen neues, digitales Fachwörterbuch mit sprachlichen und enzyklopädischen Informationen (vgl. Fóris 2018, 39 und Wiegand 1988)

Im ersten Fall (zweisprachiges, vollkommen neues, gedrucktes Fachwörterbuch mit sprachlichen Informationen) ist das Ergebnis eine traditionelle Wörterbuchstruktur in Form eines zweisprachigen deutsch–ungarischen Fachwörterbuchs zur Logistik mit Deutsch als Ausgangssprache und Ungarisch als Zielsprache. Die Zielgruppe besteht in allen drei Versionen aus Wörterbuchbenutzern mit Mut-

tersprache Ungarisch. Zur primären Zielgruppe gehören die Übersetzer, Dolmetscher und Terminologen, während die sekundäre Zielgruppe aus Fachleuten der internationalen Spedition und Logistik, bzw. Dozenten, Forschern und Studenten besteht. Neben dem Lemma finden sich im Artikelkopf sprachliche Informationen wie Artikel, Pluralform und Wortart, denen das ungarische Äquivalent folgt. Wenn es für das Lemma relevant ist, können im Artikelkörper nach der ungarischen Entsprechung auch Beispielsätze und Kollokationen aufgeführt werden. So sähe also ein Probeartikel für die erste Variante aus (vgl. Abbildung 1):

Lager das, -/- <fn> raktár ♦ **ab Lager** raktárból ♦ **Lager auffüllen** raktárt feltölt
Abbildung 1: Probeartikel aus einem zweisprachigen, vollkommen neuen, gedruckten Fachwörterbuch mit sprachlichen Informationen

In der zweiten Version, einem mehrsprachigen, vollkommen neuen, gedruckten Fachwörterbuch mit sprachlichen und enzyklopädischen Informationen, verändert sich die Zielgruppe insoweit, als zur primären Zielgruppe Studenten und Dozenten gehören, dem trägt die Wörterbuchstruktur Rechnung. Für sie ist es wichtig, den gegebenen Begriff in einer Prüfungssituation, einem Seminar (wie im Kurs logistische Fachsprache und Kommunikation in deutscher Sprache) oder bei Konferenzen definieren zu können. Deshalb folgt dem Lemma und den grundlegenden sprachlichen Informationen eine deutschsprachige Bedeutungserklärung mit Quellenangabe. Wegen der anvisierten Benutzer der sekundären Zielgruppe (Fachleute der internationalen Spedition und Logistik, Übersetzer, Terminologen) ist das ungarische Äquivalent nötig, daneben auch eine englischsprachige Entsprechung. Da das Englische in der Logistik eine dominante Rolle spielt, bedeutet die Angabe des englischsprachigen Äquivalents eine zusätzliche Information für die primäre Zielgruppe, und sie unterstützt darüber hinaus neben der Suche auch die Lernfunktion. Diese Art von Wörterbuch wird in der Fachliteratur Lernfachwörterbuch genannt (vgl. Kriston 2012, 2013). Die 2. Abbildung enthält ebenfalls den Wortartikel *Lager* in der 2. Version.

Lager das, -/- <fn> **DEF:** Lager ist ein Raum bzw. eine Fläche zum Aufbewahren von Stück- und/oder Schüttgut, das mengen- und/oder wertmäßig erfasst wird. (Arnold et al. 2008:374)

H raktár **E** warehouse; store ♦ **ab Lager H** raktárból **E** ex-warehouse; x-warehouse ♦ **Lager auffüllen H** raktárt feltölt **E** restock; replenish

Abbildung 2: Probeartikel aus einem mehrsprachigen, vollkommen neuen, gedruckten Fachwörterbuch mit sprachlichen und enzyklopädischen Informationen

Die letzte in diesem Beitrag vorgestellte Version stammt aus einem geplanten mehrsprachigen, vollkommen neuen, digitalen Fachwörterbuch mit sprachlichen und enzyklopädischen Informationen. In diesem Fall ist keine Trennung der primären und sekundären Zielgruppe nötig, da die Wörterbuchangaben einander in einem elektronischen Wörterbuch nicht linear folgen, sondern die gesuchten

Informationen durch einen Klick auf die gegebenen Daten erreichbar sind. Wie oben ausgeführt, besteht die Zielgruppe aus Studenten, Dozenten, Fachleuten der internationalen Spedition und Logistik, sowie Übersetzern und Terminologen. Das Wörterbuch ist für jede logistische Situation geeignet, denn es enthält die deutschsprachige Bedeutungserklärung des Lemmas, das ungarische Äquivalent bzw. seine Definition, das englischsprachige Äquivalent, dazu Kollokationen mit ungarischen und englischen Entsprechungen. Mithilfe dieser komplexen Struktur und moderner Informatiklösungen kann ein Fachwörterbuch für alle denkbaren Benutzergruppen und für alle Situationen, in denen ein Wörterbuch benutzt wird, erstellt werden. Die moderne Technik erlaubt überdies auch anschauliche Bilder zum Lemma (vgl. Abbildung 3).

DEF Lager das, -/- <fn> **DEF raktár** **E** warehouse; store **ab Lager** **H** raktárból **E** ex-warehouse; x-warehouse ♦ **Lager auffüllen** **H** raktárt feltölt **E** restock; replenish **DEF**

Lager ist ein Raum bzw. eine Fläche zum Aufbewahren von Stück- und/oder Schüttgut, das mengen- und/oder wertmäßig erfasst wird. (Arnold et al. 2008:374)

DEF

A raktár a vállalati logisztikai rendszernek, vagy az ellátási láncnak azon része, amely a termékeket, azaz alapanyagokat, részegységeket, félkész-, illetve késztermékeket a gyártási, a felhasználási pontokon és/vagy azok között tárolja és azokkal kapcsolatban információkat szolgáltat. (Zsombik 2013:7)



Abbildung 3: Probestartikel aus einem mehrsprachigen, vollkommen neuen, digitalen Fachwörterbuch mit sprachlichen und enzyklopädischen Informationen

Schlusswort

Die Darstellung des deutschen Fachwortschatzes der Logistik in einem Wörterbuch wäre eine wichtige und große Hilfe für diejenigen, die im Bereich Logistik arbeiten oder sich mit Logistik beschäftigen. Neben der Redaktion gedruckter Wörterbücher sollten unbedingt die Möglichkeiten der modernen Technologie genutzt und elektronische bzw. Onlinewörterbücher erstellt werden. Sie sind gefragt, denn auf Mobilgeräten sind sie so gut wie immer erreichbar, die Menge der darin vorkommenden Angaben ist nicht beschränkt, und nicht zuletzt wäre die Debatte um die Anordnung der Lemmata (alphabetisch oder thematisch) gelöst.

Literatur

- Arnold, Dieter – Isermann, Heinz – Kuhn, Axel – Tempelmeier, Horst – Furmans, Kai (2008): *Handbuch Logistik*. Berlin: Springer Verlag.
- Cselényi, József – Illés, Béla (2004): *Logisztikai rendszerek I*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Fóris, Ágota (2013): Terminológiai szótárak és adatbázisok tipológiai kérdései. In: Tóth, Szergej (szerk.) *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. 433–437. p.
- Fóris, Ágota (2018): *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- von Hahn, Walther (1983): *Fachkommunikation*. Berlin, New York: de Gruyter Verlag.
- Hell, György (1985): A szaknyelvek helye a nyelv egészében és vizsgálatuk néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr* 109/1: 91–102 p.
- Hoffmann, Lothar (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kriston, Renáta (2012): A német–magyar–angol logisztikai tanulói szakszótár koncepciójának a bemutatása. In: Illésné, Kovács Mária – Kegyesné, Szekeres Erika – Kriston, Renáta (szerk.) *Logisztika, szaknyelv és szaknyelvtanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetem. 121–134. p.
- Kriston, Renáta (2013): Hagyományos szakszótár és a tanulói szakszótár közötti különbség bemutatása egy készülő logisztikai szótár példáján keresztül. In: GÉP 64/1: 59–62. p.
- Minya, Károly (2007): *Új szavak I*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Muráth, Judit (2004): A szakszótárirás elmélete a germanisztikában. In: Tóth, Szergej – Földes, Csaba – Fóris, Ágota (szerk.) *Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák*. Szeged: Generalia. 120–124. p.
- Nyakas, Judit (2011): *A magyar logisztikai szaknyelv vizsgálata*. PhD-disszertáció. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2011/Nyakas_Judit_dissertation.pdf (Utolsó letöltés: 2022. augusztus 25.)
- Priebs, Sabine (2022): *Logipedia.de*. Dortmund: Fraunhofer-Institut für Materialfluss und Logistik. <http://www.logipedia.de/lexikon/Fraunhofer%20IML> (Utolsó letöltés: 2022. augusztus 18.)

Roelcke, Thorsten (2020): *Fachsprachen. Grundlagen der Germanistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Wiegand, Herbert Ernst (1977): Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme. In: Drosdowski, Günther – Henne, Helmut – Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut. 51-210. p.

Wiegand, Herbert Ernst (1988): Was ist eigentlich Fachlexikographie? Mit Hinweisen zum Verhältnis von sprachlichem und enzyklopädischem Wissen. In: Munske, Horst Haider – von Polenz, von Peter – Reichmann, Oskar – Hildebrandt, Reiner (Hg.) *Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien*. Berlin, New York: de Gruyter. 729-790. p.

Zsombik, László (2013): *Logisztikai alapismeretek*. Debrecen: Debreceni Egyetem.

A felsőoktatás-didaktika szerepe a német felsőoktatásban

BIKICS GABRIELLA

The role of higher education didactics in German higher education

Abstract

Universities in Germany are totally independent from the state they are located in and also have relative independence from the republic; thus, they are largely able to make decisions and take measures on their own. One such area is their position on higher education didactic policy and developing competences in teaching methods for college and university teachers. This study outlines how the educational theory of higher education has developed, introducing analyses and research on its history, and looking at the establishment of networks of study courses, centers, and programs. It also examines grants and financial support from the federal and state level that help important innovations in educational development. These German initiatives can serve as role models for Hungarian universities aiming to ensure high-quality education.

Keywords: quality assurance; teaching and research units; higher education didactics; teacher training; further training

Kulcsszavak: minőségbiztosítás; kutatás-oktatás egysége; felsőoktatás-didaktika; tanárképzés; továbbképzés

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

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.064-081

*He that will not apply new remedies must expect new evils;
for time is the greatest innovator.*

*Aki nem alkalmaz új megoldásokat, annak új nehézségekkel
kell szembenéznie, mert az idő a legnagyobb újító.*

Francis Bacon, Of Innovation. Esseys, 1625

1. Bevezetés

Németország államformája *szövetségi állam* (Bundesrepublik), 16 tagállamból, más néven tartományból (Bundesland) áll, és az oktatásügy, benne a felsőoktatás az egyes tagállamok belügye. A felsőoktatási intézmények a tudományok és művészetek kutatására, oktatására, valamint tanárok képzésére és továbbképzésére hivatottak; ezek az *egyetemek* (Universität) és a velük egyenrangú, de regionális hatókörű *főiskolák* (Hochschule), továbbá az alkalmazott szaktudományi vagy művészeti *szakfőiskolák* (Fachhochschule).

A német felsőoktatást a 90-es évek második feléig hagyományosan *erős állami kontroll* jellemezte (Kehm 2015), ami növekvő elégedetlenséget szült. A politika és a közvélemény a csökkenő oktatási minőséget és hatékonyságot, továbbá a növekvő lemorzsolódást és tanulmányi időt kifogásolta, az egyetemek viszont a csökkenő finanszírozást és az ezzel aránytalanul növekvő hallgatói létszámokat. Megoldásként az állam lemondott a felsőoktatás felügyeletéről. Az 1998. évi felsőoktatási törvénymódosításban¹ a túlzott szabályozás megszüntetése, vagyis a dereguláció érdekében ezt a jogot a *tagállamokra* ruházta át. A legfelsőbb felsőoktatási fórum, a *Felsőoktatási Rektorok Konferenciája* (Hochschulrektorenkonferenz) leszögezi:

A legtöbb tartomány alkotmánya garantálja törvényi keretek között az önállóság jogát a felsőoktatási intézmények számára. Azonban emellett szükségük van cselekvési szabadságra, rugalmasságra, tervezési biztonságra, hogy a globalizált versenyben tartósan helytálljanak. Ezért a felsőoktatás autonómiáján nemcsak az alapszabály függetlenségének jogát kell érteni, hanem azt a képességet, hogy jogi, pénzügyi, személyi és szervezeti vonatkozásban állami befolyástól függetlenek legyenek.²

A tagállamok *felsőoktatási törvényei* rögzítik, hogy az adott tagállam szakmai vagy csak jogi felügyeletet gyakorol-e a felsőoktatási intézményei felett. Az egyetemi autonómia foka *eltérő* lehet: lehet magas³, közepes⁴ vagy alacsony⁵ (Dohmen – Krempkow 2015).

A felsőoktatás önállósodásának folyamatában egyetértés volt abban a kérdésben, hogy az oktatói állomány továbbképzése reformra szorul. Bár széles körben elterjedt az oktatás minőségének értékelése, melynek egyik módszere a hallgatók megkérdezése, azonban továbbra is vitatottak voltak az oktatási minőség javítása érdekében tett intézkedések, például a felsőoktatás-didaktikai továbbképzések szükségessége. A szkeptikus hozzáállás két okra vezethető vissza. Az oktatók szerint

- az elismertség és a karrier kulcsa a kutatás és publikálás, nem pedig az oktatás,
- azért gyenge az oktatás színvonala, mert a mai egyetemisták képzetlenebbek, mint korábban. A magasabb színvonal eléréséhez az egyetemeknek maguknak kell kiválasztaniuk a leendő hallgatóikat.

Két intézkedést hoztak az oktatás minőségének javítására:

- Sztenderdizálták az oktatás módszereit és eljárásait, és az eredményeket folyamatos elemzésekkel mérik.
- Erősítették a felsőoktatás-didaktika pozícióit, és növekvő hangsúlyt helyeztek a fiatal vagy új munkatársak tanítási képességeinek javítására.

¹ Hochschulrahmengesetz (1998)

² Hochschulrektorenkonferenz, Saját fordítás: B.G.

³ 2 tartomány: Nordrhein-Westfalen (Észak-Rajna Vesztfália), Hessen

⁴ 9 tartomány: Baden-Württemberg, Bayern (Bajorország), Bremen (Bréma), Mecklenburg, Hamburg, Niedersachsen (Alsó-Szászország), Saarland (Szárvidék), Sachsen (Szászország), Sachsen-Anhalt) Szász-Anhalt

⁵ 3 tartomány: Berlin, Brandenburg, Rheinland Pfalz (Rajna-Pfalz). (Tübingiáról és Schleswig Holsteiről a tanulmány nem tesz említést.)

2. A felsőoktatás-didaktika meghatározása: régi és új értelmezések

A felsőoktatás-didaktika fogalmát, feladatait és intézményét már 1968-ban rögzítette egy felsőoktatási koncepció.⁶ Eszerint a felsőoktatás-didaktika

- (91) tudománydidaktika,
- (92) feladata: hatékony oktatási modellek létrehozása, a tanítási célok, témák és módszerek kutatása,
- (93) nem szűkíthető le felsőoktatás-metodikára,
- (95) alapvető eljárása a curriculum megtervezése és folyamatos felülvizsgálata,
- (98) támogatandó munkaformái a kommunikációt és kooperációt elősegítő team-work, csoportos referátum, vita, projektmódszer, team teaching stb.,
- (99) intézménye a tudományterület önálló felsőoktatás-didaktikai tanszéke vagy egyetemi szintű tudomány-didaktikai intézet.

Mintegy negyven évvel később Webler újraértelmezte a felsőoktatás-didaktika fogalmát és szükségességét, valamint kijelölte a tanulási-tanítási folyamatban érintett oktatók körét. A tudományt a következőképpen határozta meg:

A felsőoktatás-didaktika nem a didaktika egy fokozata, tehát nem az oktatás harmadik szakaszába tolt iskolai didaktika. Ellentétben a felsőoktatás-pedagógiával, ami történelmileg a 19. századtól kezdve a 20. század 30-as éveiben és még az NDK-ban is jelen volt, a felsőoktatás-didaktika nem a pedagógia része, hanem önálló, interdiszciplináris tudomány.⁷ (Webler 2007, 2)

Megindokolta, miért van feltétlenül szükség a felsőoktatás-didaktikai képzésekre: „Mivel a legtöbb tudósnak nincs pedagógiai végzettsége, oktatási kompetenciájuk többnyire lényegében saját tapasztalatukra és utánzásra támaszkodik, ezért a személyes és didaktikai lehetőségeket gyakran nem tudják teljes mértékben kihasználni.”⁸ (Webler, 2009c, 119)

Ennek következtében csak úgy lehet garantálni az oktatás minőségét, ha az oktatók nemcsak tudományuk tartalmi szempontjait, hanem azok közvetítésének hatékony módjait is ismerik, ezért a szerző hangsúlyozta: „A felsőoktatás-didaktika mint tudományos gyakorlat a professzionális felsőoktatás mindenki számára érvényes, elengedhetetlen alapja, amit minden oktatónak el kell sajátítania és alkalmaznia kell.”⁹ (Webler 2009a, 59)¹⁰

A képzések és továbbképzések célcsoportjának meghatározása után a szerző behatárolta azoknak az oktatóknak a körét, akik tudományos és felsőoktatás-di-

⁶ *Kreuznacher Hochschulkonzept* (1968)

⁷ Saját fordítás: B.G.

⁸ Saját fordítás: B.G.

⁹ Saját fordítás: B.G.

¹⁰ Ezt azért tartotta fontosnak kiemelni, mert a német tartományokban az oktatók számára a (tovább) képzések csak ajánlottak, egyedül Bajorországban kötelező az alapképzés – bár ott feleannyi óraszámban, mint a többi tartományban.

daktikai kompetenciáik alapján a „képzők képzői” lehetnek:

A szak képviselői a felsőoktatás-didaktika valódi képviselői, tehát sem pedagógusok, sem pedagógiai-pszichológusok, sem iskolai szakmódszertanosok, sem szociológiai kutatók vagy felsőoktatás-jogászok. De lehetnek főállású felsőoktatás-didaktikusok olyan szakmai háttérrel, mint pedagógia, anglisztika, építészet, szociológia, pszichológia, orvostudomány stb. Mindenesetre szükséges, hogy hosszabb időt eltöltsenek felsőoktatás-didaktika központokban felsőoktatás-didaktikai kutatással, fejlesztéssel, oktatással és tanácsadással.¹¹ (Webler 2007, 11)

Összehasonlítva a régi és az új értelmezéseket, látható, hogy mindkettő önálló tudománynak tartja a felsőoktatás-didaktikát, és elhatárolja a társtudományoktól (pedagógia, pedagógiai pszichológia, szakmódszertan, szociológia), sőt még korábbi definícióitól is (felsőoktatás-pedagógia, felsőoktatás-metodika, iskolai didaktika). A régi értelmezésben a tudomány legfőbb feladata oktatási modellek és a curriculum létrehozása. Az új értelmezés ennél tágabb, a felsőoktatás-didaktikát olyan interdiszciplináris tudománynak tekinti, amely számos más tudományterülettel érintkezik, melyek egyben a szakmai háttérét képezik a speciális felsőoktatás-didaktikai képzettséggel, kutatási és tanítási tapasztalattal rendelkező oktatóinak.

3. A felsőoktatás-didaktika rövid története

A felsőoktatás-didaktika történetéről Wildt készített összefoglalót (2013), amelyből három fontos fejlődési szakasz emelhető ki.

3.1. A 19. század

Míg a középkori egyetemeken csak oktatás folyt, addig a 19. században létrejött a *kutatás és az oktatás egysége*, ami Wilhelm von Humboldt nevéhez köthető. „Ő volt az, aki először tette a kutatást (is) a professzorok szolgálati feladatává, nem csak az oktatást. Elképzelése, a kutatás és oktatás egysége, az oktatás levezetése a kutatásból világszerte helyeslésre és követőkre talált.”¹² (Webler 2019, 72)

Wildt (2013) szintén hangsúlyozta a német egyetemi kultúra világszínvonalúvá válását: „A kutatás és az oktatás összekapcsolása a 19. századi német egyetemek fejlesztésében döntő szerepet játszott, és a német egyetemi koncepció sikerének és exportjának záloga lett.”¹³ (Wildt 2013, 29)

Azonban a kétféle feladat arányait nem sikerült megfelelően biztosítani, a hangsúly egyre inkább eltolódott a nagyobb tekintéllyel járó *kutatás irányába*.

11 Saját fordítás: B.G.

12 Saját fordítás: B.G.

13 Saját fordítás: B.G.

3.2. A 20. század

Az egyetemisták mint fiatal felnőttek tanításának tudományát sokáig *felsőoktatás-pedagógiának* nevezték, amelynek szervezete az 1899 és 1934 között működő Felsőoktatás-Pedagógiai Társaság (Gesellschaft für Hochschulpädagogik) volt. Tagjai a „jó oktatást” igyekeztek megvalósítani az újonnan kialakult új tudomány, az *andragógia* szellemében, ami a felnőttek oktatásának sajátos szempontjait vizsgálta. Azonban a *felsőoktatás-didaktika* fogalma is ismert volt, a szót először 1902-ben Paulsen használta (Wildt 2013).

A világháborúk és a hidegháború korszakában az erősen átpolitizált oktatáspolitikák nem fordított figyelmet a felnőttoktatás kérdéseire, ezért csak az 1960-as években került újra előtérbe a felsőoktatás-didaktika, ami első virágkorát az 1970-es évek fordulóján élte.

1967-ben létrejött a Felsőoktatás-didaktikai Kör (Arbeitskreis für Hochschuldidaktik – AHD). Tevékenységében a hangsúly a curriculumfejlesztésen volt, a továbbképzés, tanácsadás és tanítási képességek egyéni fejlesztése azonban még nem játszottak szerepet (vö. *Kreuznacher Hochschulkonzept* 1968).

Egyértelmű sikert jelentett ugyanakkor az első felsőoktatás-didaktikai központok megalapítása: 1969-ben a Berlieni Műszaki Egyetemen, 1970-ben a Hamburgi Egyetemen, melynek Felsőoktatás-didaktikai Interdiszciplináris Központja a tudományág fejlődésében meghatározó hajtóerőt képviselt. 1974-től további egyetemi központok jöttek létre¹⁴ (Wildt 2013, 38).

Az 1980–90-es években azonban számos központot bezártak, köztük az elsőt, a berlinit is. Ennek ellensúlyozására nőtt a publikációs tevékenység. Folyóiratok jelentek meg: nemzetközi (*Zeitschrift für Hochschulentwicklung*), nemzeti (*Das Hochschulwesen*) és helyi (pl. *Journal Hochschuldidaktik*) szinten, könyvsorozatok (például *Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik*), valamint számos kézikönyv, monográfia, kötet és tanulmány.

3.3. A 21. század

Az 1990-es évek végétől a 2010-es évekig tartó bolognai folyamat árnyékában a felsőoktatás-didaktika új lendületet vett. Új intézetek jöttek létre, bár tevékenységük csak továbbképzési és tanácsadási szolgáltatásokra korlátozódott, kutatási tevékenység nélkül (Wildt 2013, 39). A legnagyobb központ a dortmundi lett – az egyetlen, ahol kutatás is folyt.

A *hatékony tanítás* kutatása eltolódott a *hatékony tanulás* kutatása felé („Shift from Teaching to Learning”), vagyis az *oktatás tartalma* helyett a *tanulás folyamata* helyeződött a hangsúly. A klasszikus munkaformák, mint az előadás, gyakorlat, praktikum, szeminárium feltöltődtek aktív, kooperatív, illetve kollaboratív tanulási formákkal, problémaközpontú, esettanulmány alapú, projektorientált és kutatási tartalmakkal (Wildt 2013, 40).

¹⁴ Tübingen, München, Augsburg, Aachen, Essen, Bochum, Bielefeld, Dortmund, Konstanz, Bremen, Oldenburg, Osnabrück, Kassel.

Wildt a felsőoktatás-didaktika legújabb eredményeit a következőkben foglalta össze:

- A felsőoktatás-didaktikai központok, programok és tanúsítványok elismerésére *akkreditációs bizottság* jött létre.
- A továbbképzési szolgáltatások és a tanácsadás formái jelentősen *javultak*. Míg kezdetben csak 1–2 napos workshopokat kínáltak, ma már vannak célcsoportspecifikus kínálatok és változatos, új munkaformák.¹⁵
- A felsőoktatási szolgáltatások kezdetben *interdiszciplinárisak* (fächerübergreifend) voltak, ma már azonban többnyire *szakspecifikusak* (fachbezogen).

4. A felsőoktatás-didaktika struktúrája

4.1. A Felsőoktatás-didaktikai Társaság létrejötte és irányelvei

„Jóllehet a felsőoktatás-didaktika lokális és regionális hatáskörű, szüksége van egy régiók feletti hálózatra, amelyben az érintett szakértők kommunikációja és kooperációja, valamint a tapasztalatok reflexiója és rendszerezése végbemehet”¹⁶ – így méltatta 2003-ban Wildt és Schneckenberg az 1971-től e néven működő Felsőoktatás-didaktikai Munkaközösséget (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, AHD), ami a „felsőfokú tanítás és tanulás minőségének javítására hivatott országos hálózat”¹⁷ (Wildt és Schneckenberg 2003) volt.

Elődje a 1967-ben megalapított Felsőoktatás-didaktikai Kör (Arbeitskreis für Hochschuldidaktik) volt, utódja 2015-től a napjainkban is aktív Német Felsőoktatás-didaktikai Társaság (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik – DGFH).

Az AHD nevéhez fűződik a 2005-ben meghozott határozata a *Felsőoktatás-didaktikai továbbképzés modularizálásának és certifikálásának irányelveiről* (Leitlinien 2005, Webler 2009a). Ebben a képzések számára a következő egységes sztenderdeket írták elő (Webler 2009a, 63–64):

Kötelező minimumkritériumok:

- Keretek
- A Felsőoktatás-didaktikai Munkaközösség az oktatási kompetencia fejlesztését a *minőségfejlesztés és minőségbiztosítás* szerves részének tekinti. Az egyetemi felsőoktatás-didaktikai továbbképzések elsősorban a *tudományos utánpótlást* célozzák meg. A *sztenderdek* rögzítik a képzési követelmények minimumát. Ezek betartása garantálja a kiadott tanúsítványok országos elfogadását. A kötelező irányelvek követésén túl a képzési kínálatok és programok kialakításakor figyelembe lehet venni a *helyi sajátosságokat*.

15 Ezeket részben szokatlan nevekkal illetik: Kamingesprache, Brown Bag Lunches, Short Cuts, Portfolios, Doktorandencoaching, Peercoaching, Diversity-Coaching, Teamsupervision.

16 Saját fordítás: B.G.

17 Saját fordítás: B.G.

- Célok
- az oktatók feladatainak ellátásához szükséges *kompetenciák* fejlesztése az alábbi területeken:
 - *oktatás*: az adott tudományterület tanulóközpontú oktatása
 - *vizsgáztatás*: a tanulási célnak megfelelő, átlátható és fair módon
 - *tanácsadás*: a hallgatók számára célirányosan
 - *értékelés*: részvétel a képzési programok és oktatási formák értékelésében
 - *innováció*: részvétel innovatív oktatási és tanulmányi fejlesztésekben
- Témakörök
- Az egyes témakörök megegyeznek a fenti öt kompetenciaterülettel
- Óraszám
- A továbbképzési program legalább 200–240 negyvenöt perces tanórából áll.¹⁸
- Moduláris felépítés és koncepció
- A továbbképzési program három egymásra épülő modulból, egyenként 60–80 tanórából áll, melyek mind az öt témakört felölelik.
- *bázismodul*: Központi témája a *Tanítás és tanulás: a tanítási folyamatok szervezése*. A kettő közül a *tanulás* a hangsúlyos („Shift from Teaching to Learning”), egyre nagyobb *hallgatóközpontúságot* jelent.
- *bővített modul*: Kiegészíti a tanítás és tanulás témáját *speciális vagy szak-specifikus szempontokkal* és további témákkal.
- *elmélyítő modul*: Egy *választott felsőoktatás-didaktikai* téma intenzív kutatása.
- Munkaformák
- A módszertani repertoár változatos, aktivizáló munkaformákat foglal magába:
 - tanítás-tanulási helyzetek szimulálása,
 - írásbeli didaktikai reflexiók,
 - workshop, tréning
 - hospitálás
 - tanácsadás egyéni vagy kollegiális formában,
 - önálló kutatás: felsőoktatás-didaktikai témák feldolgozása,
 - egyéni projekt.

Ajánlott, választható súlypontok:

- reflexív szemlélet,
- reformszemlélet,
- tanulóközpontúság,
- probléma- és cselekvésközpontúság,
- tanulásifolyamat-központúság,
- módszertani változatosság,
- nemzetközi szemlélet,

¹⁸ Webler kifogásolta, hogy míg nemzetközi viszonylatban 300–350 óraszám elfogadott, Németországban csak 200–240 óra, ami egy harmaddal kevesebb, de Bajorországban 120 óra, ami még egy harmaddal kevesebb (Webler 2019c).

- kísérletező és kutató szemlélet,
- elméleti alátámasztás,
- fenntarthatóság.

4.2. Felsőoktatás-didaktikai központok

Németországban az 1970-es években számos főiskolát egyetemhez csatoltak, hogy a kutatás és az oktatás feladatait koncentrálhassák. Ennek hozadékaként az egyetemeken karokat átfogó központok jöttek létre különböző nevekkkel, szervezeti struktúrákkal és szerepkörökkel.

Van, ahol minden képzési és továbbképzési feladat egyesül egy *oktatási és továbbképzési központban*. Ennek része, de önálló is lehet a *tanárképző központ*, amely az egyes karokon folyó *tanárképzés* koordinálására, mentorképzésre és tanácsadásra jött létre, valamint a *felsőoktatás-didaktikai központ*, amely a különböző tudományágak doktoranduszai és fiatal kutatói tanárképzéséért vagy továbbképzéséért felelős, különös tekintettel tanuláspszichológiai, pedagógiai, általános és szakdidaktikai, tanítási-gyakorlati és tanácsadási tartalmakra.

A *felsőoktatás-didaktikai központok* szervezeti formái nagyon különbözőek, például karokhoz csatolt vagy karok feletti formában működnek, kooperálnak más egyetemek intézeteivel, regionális együttműködések hoznak létre vagy a szomszédos tartományokkal alakítanak ki partnerkapcsolatot, ennek alapján több csoportba oszthatók.¹⁹

- Tartományok közötti hálózatok
- Südwest – Rajna-Pfalz és Szárvidék Felsőoktatás-értékelési szövetsége (Fleuren – Seidl 2009; Webler 2009c, 125–126)
- Tartományi szintű hálózatok
- Bajor egyetemi hálózat (Webler 2009c, 123–125)
- Baden-Württembergi Egyetemek Felsőoktatás-didaktikai Központja (Glathe – Werner 2009)
- Brandenburgi Tanulásmínőségi Hálózat (Börjesson – Heyer-Stuffer 2009; Webler 2009c, 127–128)
- Alsó-Szászország Felsőoktatás-didaktikai Kompetenciaközpontja (Marx – Nounla 2009; Webler 2009c, 128)
- Észak-Rajna–Vesztfália Felsőoktatás-didaktikai Hálózata (Wildt 2009; Webler 2009c, 128)
- Tübingi Felsőoktatás-didaktikai Kezdeményezés (Augustin és mtsai 2009; Webler 2009c, 130)
- Egyetemek között létrejött hálózatok
- Osnabrück, Brema és Oldenburg egyetemi hálózat (*Programm der Universität* 2009; Webler 2009c, 128)

¹⁹ A válogatás alapjául a Személyzeti és szervezeti fejlesztés oktatási és kutatási intézményekben (Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung) című folyóirat 2009 és 2019 közötti tanulmányai szolgáltak. Az elnevezések saját fordításban vannak megadva.

- Főiskolák között létrejött hálózatok
- Bajor Szakfőiskolák Felsőoktatás-didaktikai Központja (Waldherr – Walter 2009)
- Egyetemi, többfunkciós karok feletti egyetemi oktatási-képzési központok
- Oktatási és tanulási Központ, Bielefeld (Webler 2009b, 2009c, 126–127)
- Hamburgi Egyetemes Oktatási és Tanulási Központ (Merkt 2009)
- Felsőoktatási Minőségfejlesztési Központ, Duisburg–Essen (Auferkorte-Michaelis – Wirth 2007)
- Tudományos Továbbképzési és Kooperációs Központ, Berlin (Rummler 2009; Webler 2009c, 130)
- Oktatási és Továbbképzési Központ, Stuttgart (Kröber 2011; Braun és mtsai 2014; Diez és mtsai 2016; Braun és mtsai 2016)
- Rektori szinthez csatolt felsőoktatás-didaktikai munkacsoport
- A minőségbiztosítási és oktatási rektorhelyetteshez rendelt oktatásinnovációs és felsőoktatás-didaktikai munkacsoport, Paderborn (Neiske – Vöing 2019; Webler 2019)
- Karhoz csatolt felsőoktatás-didaktikai központ
- A Bölcsészettudományi Kar Felsőoktatás-didaktikai Központja, Köln (Kempen – Rohr 2009; Webler 2009c, 130)
- Felsőoktatás-didaktikai munkacsoportok
- Felsőoktatás-didaktikai munkacsoport, Lüneburg (Cremer-Renz – Jansen-Schulz 2009; Webler 2009c, 131)
- Tudományos továbbképzési munkacsoport, Kiel (Krebs – Mordhorst 2009; Webler 2009c, 129)

Egy 2012-ben végzett felsőoktatás-didaktikai kutatás statisztikája szerint (ProfiLe 2012) az állami egyetemek 85%-a rendelkezik saját vagy más felsőoktatási intézményekkel közös központtal vagy munkacsoporttal, melyek felsőoktatás-didaktikai továbbképzési és tanácsadási feladatokat látnak el. A szakfőiskolák esetében ezek a hálózatok néha egyetemekkel közösek és tartományi szintűek. Szinte valamennyi felsőoktatási intézmény hozzáfér a közvetlen környezetében *felsőoktatás-didaktikai szolgáltatáshoz*. Egy felmérés szerint a tudományos utánpótlás több mint 50 %-a részt vesz képzésben, és nagyon pozitívnak ítéli meg azt (Wildt 2013). A kompetenciafejlesztő továbbképzések és tréningprogramok hatékonyságát videós megfigyeléseken alapuló kutatások is bizonyították (Hartz 2020).

5. A felsőoktatás-didaktika támogatása

5.1. Qualitätspakt Lehre²⁰ (2011–2020)

A hallgatókkal való foglalkozás és az egyetemi oktatók tanítási képességeinek erősítésére az állam 2011 és 2020 között létrehozta az *oktatás minőségbiztosítási egyezményét* (Qualitätspakt Lehre).²¹ Támogatást kaptak a „jó oktatás” megvalósítására oktatók, tudományos munkatársak, tutorok, mentorok, az innovatív modellek és az e-learning.²² Intézkedések születtek a *személyi feltételek bővítésére*, melyek a következők voltak:

- új oktatók felvétele,
- a személyi állomány biztosítása oktatási feladatokra, a jelentkező és felvett hallgatók támogatására, tanácsadásra, az oktatásszervezésre és vizsgáztatásra,
- tutorprogramok kisebb tanulócsoportok támogatására,
- mentorprogramok az elsőéves és a speciális szükségletű hallgatók támogatására és tanácsadásra.

A létszámbővítésen túl szükség volt az *oktatói gárda képzésére és továbbképzésére*, amihez meghatározták az alábbi feltételeket:

- az új munkatársak számára képzéseket kell szervezni, hogy el tudják látni oktatási, támogatási és tanácsadási tevékenységeiket,
- a teljes oktatói gárda számára szisztematikusan felépített továbbképzéseket kell szervezni és ösztönzőrendszert teremteni azok igénybevételére,
- az oktatókat tanácsadással kell támogatni, hogy a hallgatók szükségleteire szabott, differenciált oktatási módszereket és vizsgaformákat alkalmazzanak,
- az egész intézményben alkalmazott minőségmenedzselési és minőségbiztosítási oktatási rendszereket kell bevezetni vagy továbbfejleszteni,
- együttműködések kell létrehozni az egyes szakokra és módszerekre vonatkozóan az oktatás minőségfejlesztése és professzionalizálása érdekében.

A program két szakaszban valósult meg:

- 2011 és 2016 között 186 intézményt támogattak mind a 16 tartományból.²³ A projekt folytatására az első szakaszban sikeres intézmények pályázhattak.²⁴
- 2016 és 2020 között 156 intézmény folytatási kérelmét támogatták.²⁵ 2021-ben egy tudományos konzorcium végezte el a projekt összegző értékelését.

²⁰ www.qualitaetspakt-lehre.de

²¹ Ennek során kilenc év alatt 2 milliárd eurót juttattak a felsőoktatásnak.

²² Bundesministerium für Lehre und Forschung 2022

²³ 78 egyetemet, 78 szakfőiskolát, 30 művészeti és zenei főiskolát

²⁴ Összesen 180 kérelem érkezett, ebből 150-et nyújtott be önállóan felsőoktatási intézmény és 19-et intézményi társulás.

²⁵ 71 egyetemet, 61 szakfőiskolát, 24 művészeti és zenei főiskolát

Stiftung Innovation Hochschule²⁶ (2021-től)

A támogatási program ezzel nem állt meg, folytatásként az állam és a tartományok közötti egyezmény keretében létrehozták a *felsőoktatási innovációs alapítványt* (Stiftung Innovation Hochschule), amelynek fenntartója a *Töpfer Stiftung* lett.²⁷ Az alapítvány feladatai közé tartozik:

- támogató partnerek keresése,
- a támogatandó tudományos projektek kiválasztása,
- a tudományági és interdiszciplináris tapasztalatcsere, továbbá
- a hálózatalakítás biztosítása.

A felsőoktatás-didaktika nemzetközi összehasonlításban

Webler a német felsőoktatás-didaktika támogatásának és az oktatók képzésének fontosságát a versenyképesség fokozásának szükségességével indokolta (2007; 2011). Azzal érvelt, hogy az USA csúcsegyetemei angolszász gyökereik ellenére a 19. század második felében a világ akkoriban leghíresebb egyetemének, a Humboldt-nak a koncepcióját vették át, ezt azonban ma még sokkal nagyobb fokban éltetik, mint a német egyetemek. Ott a kutatás és az oktatás egyenrangú. Szinte minden egyetemen vannak *felsőoktatás-didaktikai központok*²⁸ kutatás- és szolgáltatásközpontú profillal.

Napjainkra már a német egyetemeken is létrejöttek a felsőoktatás-didaktikai központok és azok képzési kínálatai. Webler azonban már 2009-ben felhívta a figyelmet arra, hogy ezek mennyiségi, minőségi és szervezeti formák tekintetében különbözőek, és több pontban eltérnek a nemzetközi gyakorlattól. Az általa kifogásolt különbségek a következők (Webler 2009a, 59; 2009c, 119):

- önkéntesség
a képzéseken való részvétel Németországban önkéntes, ellentétben a legtöbb skandináv országgal és Nagy-Britanniával, ahol kötelező.
- óraszám
a nyugat-európai és az amerikai egyetemeken a képzések 300–350 órát jelentenek, a német képzések óraszámát viszont Dél-Németország (Bajorország és Baden-Württemberg) egyetemi társulásaiban *120 óra*, Baden-Württemberg egyetemein, Közép- és Észak-Németország egyetemein²⁹ egyetemi társulásaiban³⁰ és tartományaiban³¹ *200–*

²⁶ www.stiftung-hochschullehre.de

²⁷ Az alapítvány évente 150 millió euró támogatást kap, 2023-ig csak az államtól, 2024-től kezdve az államtól 110 milliót, a tartományoktól évente 40 millió eurót.

²⁸ Elnevezésük: Centres für Excellence in Teaching and Learning / Higher Education Academy for Teaching and Learning

²⁹ Bielefeld, Kiel, Köln

³⁰ Bréma–Oldenburg–Osnabrück

³¹ Brandenburg, Észak-Rajna Vesztfália, Alsó Szászország, Tübingia

240 óra, és csak néhány egyetemen³² több ennél.³³

- differenciálás

a nemzetközi gyakorlatban alapképzési vagy továbbképzési kurzusokat szerveznek aszerint, hogy a részt vevő oktatóknak van-e tanári végzettségük; a német gyakorlat ettől eltérhet.³⁴

A nemzetközi összehasonlításakor tapasztalt különbségeket a kutatók személyes beszámolóí támasztják alá. Lahm (2010) kiemeli például, hogy az Egyesült Államokban³⁵ milyen nagy szerepük van az írásszemináriumoknak az egyetemi hallgatók és doktoranduszok képzésében, és ezek módszertani szempontból mennyire eltérnek a német gyakorlattól.³⁶ A kurzusokat doktoranduszok tartják, akiket külön szemináriumokon képeznek ki oktatási feladataikra. A kurzusok változatosak: nagy szerephez jutnak az egyéni és páros írás, a változatos szövegfajták, a folyamatos reflexió és a csoporttársak intenzív és részletes visszajelzései. Háromféle írásintenzív szemináriumot szerveznek, a felső szintű kurzuson különböző tudományterületek doktoranduszait képezik ki arra, hogy a középső kurzus felsőbb éves hallgatóinak szemináriumokat tartsanak, illetve az alsó kurzus elsőéves hallgatóit tutorálják (Lahm 2010, 22–24). A kurzusok 2008-ban a következők voltak:

- Writing 701 – Seminar on Teaching and Writing

interdiszciplináris kurzus doktoranduszok részére, melynek célja a doktoranduszok képzése tanárasszisztensi feladataikra és felsőbb éves hallgatók írásszemináriumainak vezetésére. Lahm beszámol arról, hogy az általa meglátogatott kurzuson 12 doktorandusz vett részt, a következő tudományok képviselőiben: antropológia, szociológia, történelem, pszichológia, fizika, neurobiológia és evolúciobiológia. A kurzus elvégzése után ők vezették a Writing in the Majors szemináriumokat.

- Writing in the Majors

tudományos írásra felkészítő szakmai szemináriumok felsőbb éves hallgatók számára, melyeket képzett doktoranduszok vezetnek

- First Year Writing

íráshintenzív szemináriumok elsőéves hallgatók részére, melyeket doktoranduszok tutorálnak.

A felsőoktatás-didaktika német szakértői a jövő feladatának azt jelölik meg, hogy az oktatást – mindenekeelőtt az eredményes oktatást – a kutatással ismét egyenrangúvá tegyék, ahogyan azt az USA-ban és Nagy-Britanniában megkövetelik és

³² Lüneburg, Berlin, Hamburg

³³ Németországban az első továbbképzési kurzusok curriculumait 2009-ben mutatta be a *Személyzet- és Szervezettejlesztés* (Personal-und Organisationsentwicklung) című folyóirat 3-4. száma.

³⁴ A kétféle kurzus elnevezése: Initial Entry Training (IET) és Continuous Professional Development (CPD).

³⁵ Knight Institute for Writing in the Disciplines, Cornell University in Ithaca

³⁶ A kurzusok főbb tartalmai: az írásfolyamat dinamikája, a szövegekről adott visszajelzések alapelvei, a feladatok koncepciója.

praktizálják. Webler így fogalmaz: „Az USA egyetemei nem engedhetik meg maguknak, hogy az oktatást (és ezzel együtt a tanulmányi sikerességet) elhanyagolják” (2019, 71–73).

7. Kitekintés

Magyarországon a felsőoktatás-didaktika *még nincs úgy kiépülve*, mint Németországban. A felsőoktatás fejlesztését megcélzó *kormányprogram* (Fokozatváltás 2016) erről csak általánosan fogalmaz: „Az oktatási módszertan és technológia modernizációja szükséges” (uo. 31), ugyanakkor elismeri jelentőségét: „Képzők képzése programok biztosítása az új oktatási módszerek és oktatástechnika alkalmazásának előmozdítása érdekében.” (uo. 123)

A program 2030-ra azt vízionálja, hogy eredményes lesz a felsőoktatás-didaktikai áttörés és innováció: „Az oktatók mind szakmailag, mind módszertanilag felkészültebbek, az oktatás élménye sokkal intenzívebb.” (uo. 12)

Ennek érdekében már vannak jó kezdeményezések. 2017-ben a Tempus Köz-alapítvány Felsőoktatás Nemzetközi Fejlesztéséért díj pályázatára 103 jó gyakorlat gyűlt össze a hallgatóközpontú és innovatív oktatási módszerekről, és létrejött az Online felsőoktatás-módszertani adatbázis (Tempus 2017).

Az egyetemek közül az ELTE jár az élen, már rendelkezik Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központtal, amellyel „hozzá kíván járulni az oktatás fejlesztéséhez, megújulásához, végső soron pedig a felsőoktatásban a tanulás-tanítás eredményességének növeléséhez”. Munkatársai ismerik és elismerik a németországi tapasztalatokat, és kapcsolatban állnak az egyik legfontosabb németországi központ vezetőjével.³⁷

A továbbfejlődés zászlóshajói az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet és a Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási, Felnőttképzés és Didaktikai szakosztályai. Számukra és az önállóvá vált magyar egyetemek számára a jövő kihívása, hogy a német példán bemutatott felsőoktatás-didaktikai innovációt megvalósítsák.

³⁷ Az egyetemi tanulásszervezésről, az oktatók támogatásáról és a módszertani alapokról a német felsőoktatásban. A műhely keretében Edith Kröber német vendégoktatóval beszélgetünk a német műszaki felsőoktatás innovatív képzők-képzése programjairól, a felsőoktatásban a tanítás-tanulási folyamatról való gondolkodás változásairól. Edith Kröber pszichológus 2009 óta a Stuttgarter Egyetem Továbbképző Központjának (Center for Higher Education and Lifelong Learning) igazgatója, aki felsőoktatás-pedagógiai innovációkat végzett a Stuttgarter Egyetemen, és kiemelkedően fontosnak tartja az egyetemi oktatás professzionalizációjának fejlesztését.
<https://www.ppk.elte.hu/content/edith-kroeber-eloadasa.e.12350>

Irodalom

Augustin, Jörg – Haferkorn, Wencke – Horstmann, Thomas – Mai Andreas – Mayhack Kerstin (2009): Darstellung der Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 106–108.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de-982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Auferkorte-Michaelis, Nicole – Wirth, David (2007): Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE). *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 2. Jg. 2007/4, 86–88.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_6b62e63fa9fa455db-2895863fad33594.pdf (Letöltve: 2022.08.10.)

Börjesson, Inga – Heyer-Stuffer, Till (2009): Zertifikat Hochschullehre Brandenburg. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 89–90.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de-982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Braun, Thorsten – Qekaj, Avni – Kröber, Edith (2014): Erfolgreich qualifiziert? – Ideen und Gedanken zum Erfolgskriterium im Qualitätspakt Lehre. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 9. Jg. 2014/3–4, 67–70.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_782e32cb6f5406c8fa-e37d7f847a225.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Braun, Thorsten – Kröber, Edith – Loewe, Simone – Qekaj, Avni – Rapp, Sonja (2016): Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit am Zentrum für Lehre und Weiterbildung. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 11. Jg. 2016/3–4, 83–92.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_db533c901da-e4e18a54989fb50283e65.pdf (Letöltve: 2022.08.08.)

Bundesministerium für Lehre und Forschung (2022): <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html> (Letöltve: 2022.08.06.)

Cremer-Renz, Christa – Jansen-Schulz, Bettina (2009): Hochschuldidaktisches Zertifikatprogramm für den Wissenschaftlichen Nachwuchs der Leuphana Universität Lüneburg. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 109–111.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de-982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

DGHD- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik honlapja

<https://www.dghd.de/> (Letöltés: 2022.07.27.)

Diez, Anke – Klink, Katrin – Mayer, Michael – Schwalb, Tobias – Kay Weidenmann, Kay (2016): Vom Teilnehmer zum Partner – wie kann es nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung weitergehen? *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 11. Jg. 2016/1, 9–13.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_bc99f042a14f48dea84c9d2df421ea58.pdf (Letöltve:2022.08.09.)

Dohmen, Dieter – Krempkow, René (2015): *Hochschulautonomie im Ländervergleich*. Sankt Augustin/Berlin. Konrad Adenauer Stiftung.

https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_42289_1.pdf/3d0a700f-4a00-2e9a-8f30-18eb766d670d?version=1.0&t=1539652118834 (Letöltve: 2022. 08. 16.)

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás-Pedagógiai Módszertani Központ honlapja <https://nevtud.ppk.elte.hu/fpmk> (Letöltve: 2022.07.27.)

Fleuren, Daniela – Seidl, Tobias (2009): Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 80–81.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.10.)

Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia (2016):

https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (Letöltve: 2022.07.26.)

Glathe, Annette – Werner, Astrid (2009): Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ). *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 80–84.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Hartz, Stefanie – Aust, Kirsten – Kurtz, Caroline – Gottfried, Lara M. (2020): Pädagogische, methodisch-didaktische Kompetenz von Hochschullehrenden & d. Erfassung d. Videografie. In: *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis*. Szerk. Merkt, Marianne – Spiekermann, Anette – Rinker, Tobina – Werner, Astrid – Stelzer Birgit. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 67–80.

Hochschulrahmengesetz (1998): <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html>. (Letöltve: 2022. 08.09.)

Hochschulrektorenkonferenz (2011): <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulautonomie/> (Letöltve: 2022.08.15.)

Kehm Barbara M. (2015): Bundeszentrale für politische Bildung

<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/205721/deutsche-hochschulen-entwicklung-probleme-perspektiven/> (Letöltve: 2022. 08.09.)

Kempfen, Denise – Rohr, Dirk (2009): Peer Learning & Counseling im Fokus – Das Programm des Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität zu Köln im Überblick. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 103–105.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve:2022.08.11.)

Krebs, Imke – Mordhorst, Annekathrin (2009): Einführung eines strukturierten Fortbildungssystems zur Hochschuldidaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel – Struktur der Darstellung des Programms. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 100–102.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Kreuznacher Hochschulkonzept (1968): https://archive.org/stream/kreuznacherhochschulkonzeptbundesassistentenkonferenz1968/Kreuznacher%20Hochschulkonzept%20-%20Bundesassistentenkonferenz%20%281968%29__djvu.txt (Letöltve: 2022. 08.02.)

Kröber, Edith (2011): P-OE-Gespräch mit Dr. Edith Kröber, Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 6. Jg. 2011/1, 3–6. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_d645e34ade0a4f1d917e1d1fd39bab2b.pdf (Letöltve: 2022.08.10.)

Kröber, Edith előadása az ELTE szervezésében, tájékoztató 2017. <https://www.ppk.elte.hu/content/edith-kroeber-eloadasa.e.12350> (Letöltve: 2022.08.16.)

Marx, Sabine – Nounla, Claudia (2009): WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre in Niedersachsen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 98–99.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.10.)

Merkt, Marianne (2009): Hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education“, Zentrum für Hochschul und Weiterbildung, Universität Hamburg. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 115–117.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve:2022.08.11.)

Neiske, Iris – Vöing, Nerea (2019): Tätigkeitsbericht 2007–2017 der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik der Universität Paderborn. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*. 4. Jg. 2019/3–4, 74–78.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_9d9e78db3a7a46ce8218dba33f9878a1.pdf (Letöltve: 2022.08.10.)

Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung (2005) (Beschluss der Mitgliederversammlung der AHD vom 8.3.2005)

https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Programm der Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz. (2009): *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 91–93.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.08.)

Qualitätspakt Lehre (2011): www.qualitaetspakt-lehre.de (Letöltés: 2022. 08.01.)

Rummler, Monika (2009): Hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot der Technischen Universität Berlin. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 112–114.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve:2022.08.11.)

Stiftung Innovation Hochschule www.stiftung-hochschullehre.de (Letöltve: 2022.08.04.)

Tempus Közalapítvány (2017): *Online felsőoktatás-módszertani adatbázis*.

<https://tka.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatas-modszertani-adatbazis> (Letöltés: 2022.07.22.)

Waldherr, Franz – Walter, Claudia (2009): Zertifikatsprogramm Hochschullehre Bayern des DIZ. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 74–76.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Webler, Wolff-Dietrich (2007): Entwicklung von Programmen zum Auf-und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik) *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 2. Jg. 2007/1, 1–12.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_3d4a7378a8b84cba94e90d6f1008322d.pdf (Letöltve: 2022.08.03.)

Webler, Wolff-Dietrich (2009a): Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung), Auf-und Ausbau der Lehrkompetenz Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien Teil II: Auf-und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland – 15 hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme im Vergleich Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 58–73.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.03.)

Webler, Wolff-Dietrich (2009b): Curriculum des IWBB zum Auf-und Ausbau professioneller Lehrkompetenz. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 85–88.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.03.)

Webler, Wolff-Dietrich (2009c): Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung), Auf-und Ausbau der Lehrkompetenz Vergleich der Zertifikatsprogramme. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 4. Jg. 2009/3–4, 118–132.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.03.)

Webler, Wolff-Dietrich (2011): Strategien zum Auf-und Ausbau der Lehrkompetenz als Teil der Personalentwicklung. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 6. Jg. 2011/1, 19–28.

https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_d645e34ade0a4f1d917e1d1fd39bab2b.pdf (Letöltve: 2022.08.16.)

Webler, Wolff-Dietrich (2019): Erweiterung der Lehrkompetenz – ein Modell für andere. Vorbemerkung zum Bericht der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik Paderborn *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung* 14. Jg. 2019/3–4, 71–73. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_9d9e78db3a7a46ce8218dba33f9878a1.pdf (Letöltve: 2022. 08.01.)

Wildt, Johannes–Scheckenberg, Dirk (2003): *Die AHD - Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik - als bundesweites Netzwerk für die Qualität des Lehrens und des Lernens an Hochschulen.*

https://www.researchgate.net/publication/42632490_Die_AHD_-_Arbeitsgemeinschaft_fur_Hochschuldidaktik_-_als_bundesweites_Netzwerk_fur_die_Qualitat_des_Lehrens_und_des_Lernens_an_Hochschulen (Letöltve: 2022.08.15.)

Wildt Johannes (2009): „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“. Hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm an Universitäten in NRW. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*. 4. Jg. 2009/3-4, 94-97. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_f5feef7e9d641de-982f78b54b09cb66.pdf (Letöltve: 2022.08.11.)

Wildt, Johannes (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 123. Szerk. Heiner, Matthias – Wildt, Johannes. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 27-60.

Z neúradného pomenovania ženatých mužov v obci Nižná v piešťanskom okrese

MIROSLAV KAZÍK

On the unofficial naming of married men in the village of Nižná in the Piešťany district

Abstract

The paper presents the distribution of naming models of the married men's names living in the village of Nižná in the Piešťany district. The structured review offers a comprehensive presentation of the unofficial (living) naming system in the given village because in the functional-structural concept of the Slovak linguist and onomastist V. Blanár, naming models represent constitutive elements of the system of personal names. Nižná is located in the west of the Piešťany district (Trnava region), further, in the north-eastern part of the Trnava loess hills near the middle course of the Výtok stream. According to the census of 2021, 545 inhabitants lived in Nižná: 279 men and 266 women. 81.28% of the population were Roman Catholics, and 13.94% were of no religion, speaking the dialects of Považie.

Keywords: antroponomastics; living (unofficial) names; naming models; Nižná pri Piešťanoch

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Theoretical Linguistics – Lexis

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.082-094

Obec Nižná leží na západe okresu Piešťany v Trnavskom kraji, v severovýchodnej časti Trnavskej sprašovej pahorkatiny pri strednom toku potoka Výtok. Spomína sa r. 1532. Patrila panstvu Čachtice, od konca 17. stor. Erdődyovcom z Dobrej Vody, od 1855 tu mali majetky Pálffyovci. R. 1715 mala 17 poddanských a 9 želiarskych domácností, 1753 67 rodín, 1787 65 domov a 341 obyvateľov, 1828 64 domov a 443 obyvateľov. Zaoberali sa poľnohospodárstvom. Poľnohospodársky charakter si obec zachovala aj po r. 1918. Ide o obec s cestnou radovou zástavbou (VSOS II, 1977, s. 308). Podľa sčítania obyvateľov v r. 2021 žilo v Nižnej 545 obyvateľov, 279 mužov a 266 žien¹. 81,28 % obyvateľov je rímskokatolíkov, 13,94 % je bez vyznania². Nárečie obce sa zaraďuje medzi považské nárečia (Štolc 1994).

Antroponomastika, vedná disciplína, ktorá skúma osobné mená, sa zaoberá okrem úradných pomenovacích sústav aj neúradnými pomenovacími sústavami.

1 (<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvatelov/OB/SK0214507369/OB>)

2 (<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvatelstva-podla-nabozenskeho-vyznania/OB/SK0214507369/OB>)

Pre neúradnú antroponymiu sa na Slovensku vžil termín živé mená, ktorého pôvodom je Vincent Blanár, autor teórie vlastného mena a aj tvorca teórie živých (osobných) mien. Spolu s Jánom Matejčíkom publikoval dva zväzky, v ktorých sa zaoberali živými menami zo stredného Slovenska. Materiál získali prostredníctvom svojich študentov. Polmiliónová kartotéka živých mien zo stredného Slovenska je uložená na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Medzi úlohy slovenskej onomastiky patrí realizovať výskum živých mien aj na západnom a východnom Slovensku. Cieľom porovnávacej antroponomastiky je zistiť a opísať všetky modely úradnej a živej pomenovacej sústavy príslušného národného (resp. jazykového) spoločenstva.

Hierarchicky usporiadaný súbor sémantických príznakov, ktorým sa vyznačujú celé triedy osobných mien, sa chápe ako obsahový model. Obsahový model sa jazykovo realizuje v danom osobnom mene. Všeobecná schéma jeho slovotvornej štruktúry predstavuje jeho slovotvorný model. Jeden slovotvorný model sa v konkrétnom pomenovaní môže vyjadriť rozličnými slovotvornými typmi. Obsahový model (a motivačný model) a slovotvorný model tvoria spolu antroponymický (pomenovací) model. Antroponymický model sa v danej komunikačnej situácii realizuje ako konkrétny antroponymický znak (úradné alebo živé meno) (Blanár–Matejčík 1978: 14). Antroponymické modely sú konštitutívnymi prvkami sústavy (systému) osobných mien. Rozlišuje sa štruktúra antroponymickej sústavy (na úrovni systému) a spoločenské fungovanie antroponymickej sústavy (v konkrétnej realizácii) (Blanár–Matejčík 1978: 17).

Pomenovacie modely sú tvorené funkčnými členmi. Funkčný člen je člen vymedzený pomocou základných sémantických príznakov ako prvok s osobitnou designáciou. V. Blanár (spolu s J. Matejčíkom) (Blanár, Matejčík 1978, Blanár 1996) rozoznáva 6 funkčných členov (FČ): rodné (krstné) meno, priezvisko, rodinné meno, individuálnu charakteristiku, meno (do) domu a apelatívny člen.

V Nižnej sme realizovali vlastný terénny výskum, pričom sme používali predovšetkým metódy dotazníka a riadeného rozhovoru. Skúmali sme živé mená používané staršou a strednou generáciou v spoločenskom úze osady v neutrálnej, bezpríznakovej situácii. Zapisovali sme živé osobné mená jednotlivcov, živé mená rodiny a mená (do) domu. Zisťovali sme všetky živé mená, ktoré informátor používa. Po výskume sme živé mená modelovali podľa metodiky V. Blanára (1978).

Rodné (krstné) meno môže mať úradnú podobu (K), hypokoristickú podobu (K), alebo inojazyčnú, nárečovú, nespisovnú alebo inak zmenenú nepravidelnú podobu (<K>). Priezvisko sa okrem úradnej podoby (P) môže vyskytovať v neúradnej forme, ktorá sa končí na sufíxy *-ka* (označenie sa používa, ak sú meno rodiny a meno domu odvodené od iného základu alebo sa nepoužívajú) (P) a môže sa objavovať i nepravidelná hlásková zmena priezviska (<P>). Rozoznávajú sa priezviská, ktoré majú zhodnú antropolexému s a) menom rodiny (P = RM), b) menom domu (P = MD) a c) menom rodiny a menom domu (P = RMD). Rodinné meno (RM) môže mať antropolexému zhodnú s a) menom domu (RM = MD), b) priezviskom (RM = P). Meno (do) domu sa značí ako MD. Pri individuálnej charakteristike (CH) sa rozlišujú motivačné príznaky (zaznačujú sa horným indexom): ^v – telesné alebo duševné vlastnosti, ^z – trvalé, dočasné alebo bývalé zamestnanie, stav, záľuba, záujmy, ^p – pôvod a bydlisko, ⁿ – iná alebo nejasná motivácia. Apelatívny člen zaznačujeme

ako A. V rámci sémantického príznaku [vzťahu k príbuzným osobám] sa rozlišujú príbuzenské motivačné príznaky, ktoré sa označujú dolným indexom: ₁ – otec, ₁₁ – matka, ₃ – manžel, druh, priateľ, _[3] – prvý manžel, ₃₃ – manželka, družka, priateľka, ₄ – starý otec, ₄₄ – stará matka, ₅ – svokor, test, ₅₅ – svokra, testiná, _[66] – dcéra, ₇ – brat, _[99] – teta. Číselný index ₂, ktorý označuje príznak rodiny ako celku (pri P, RM, MD), sa neoznačuje. (Pri zdvojenom indexe zaznačujeme aj index ₂, napr. _{1/2, 11/2}.) Znamienkom plus (+) sa pripájajú jednotlivé funkčné členy, ktoré spolu tvoria jeden model. Hviezdičkou (*) označujeme funkčný člen, ktorý sa predpokladá, nulou (0) ten, ktorý sa používa fakultatívne, špicatými zátvorkami (<>) funkčný člen, ktorý sa používa v skrátenej alebo ináč adaptovanej podobe. Do zátvoriek sa dávajú funkčné členy, ktorými sa pomenúva jedna osoba (obyčajne pri opisnom pomenovaní) – (), []. Dvojbodka (:) sa kladie za tie funkčné členy, ktoré sa spolu používajú aj v nasledujúcom pomenovaní rodiny alebo domu. Lomka (/) ukazuje, že pomenovacím východiskom je symbol na ľavej strane. Funkčný člen na pravej strane ukazuje uplatnenie v dnešnej antroponymickej sústave. Funkčné členy pred znamienkom „rovná sa“ (=) a za znamienkom sú antroponymickou lexémou zhodné a vzťahujú sa na tenže denotát. Na ľavej strane sa uvádza funkčný člen, ktorý sa pokladá za slovtvorné východisko.

Po spracovaní materiálu sme sa zamerali na antroponymické modely, ktorých distribúciu tu podávame, pretože práve „onymické modely sú systémiotvornými prvkami onymickej sústavy“ (Blanár 1996: 132).

Daná areálová distribúcia modelov ženatých mužov v Nižnej pozostáva z príslušného vzorca pomenovacieho modelu, frekvencie (výskytu) modelu v triede a lokalite a explicitného jazykového stvárnenia príslušného onymického znaku – konkrétneho živého osobného mena z triedy ženatých mužov v Nižnej. Pomenovacie modely a živé osobné mená sú zoradené podľa členitosti, od jednočlenných po štvorčlenné; v systematike, ako navrhli V. Blanár s J. Matejíčkom.

Distribúcia pomenovacích modelov u ženatých mužov v obci Nižná so živými osobnými menami

Jednočlenné:

PM: <K>

Frekvencia: 2

Duťanko (z Dušan)

Olan (z Florián)

PM: CHv

Frekvencia: 11

Plecho (podľa hlasu ako plech)

Internet (všade bol, všetko vie)

Víte (miesto viete hovoril: víte?)

Kohút (mal rád ženy)

Gendžo (je tlstý)

Čičino (hovoril čo-čo-čo)

Potkan (stále snoril, detská prezývka)

Babišta (hovoril *babišta* miesto *babička*)

Kaplánko

Kaplán (motal sa okolo farára)

Rejdo (hovoril každému čau strejdo, niekto prepočul a zostalo r.)

PM: CHv4

Frekvencia: 1

Glonka (jeho dedo hovoril, že robí *glonky*, utieral si nos v zime)

PM: CHv : MD

Frekvencia: 1

Fulo (nevedel povedať „e“)

PM: CHv/RMD

Frekvencia: 2

Cicko

Cíco (nevedel povedať strýco)

PM: CHz

Frekvencia: 8

Drevko (je stolár)

Bívalí starosta

Profesor (bol vychovávateľ)

Starí starosta

Starosta

Kostolník

Masér

Šenkár (bol krčmár)

PM: CHz : MD

Frekvencia: 1

Bétoven (je muzikant)

PM: CHn

Frekvencia: 4 + 1

Bagandža (bol „sprostý jak bagandža“)

Švaro

Trajla

Vahan (robil mäsiara, hovoril „doneste vahan“)

(*Trtko*)

PM: CHn/RMD

Frekvencia: 2

Drnko

Babala

PM: CHn4/RM

Frekvencia: 1

Chlosko

PM: CHn1 = <K>

Frekvencia: 1

Špirko (rým Vilo – Špiro)

PM: CHn1 = <K>/RMD

Frekvencia: 1

Špiro

PM: CHn = <P>

Frekvencia: 2

Kostrnka (z P Kostka)

Mucko (z priezviska Mucina)

PM: RM1

Frekvencia: 1

Brčko

PM: RM1 : MD

Frekvencia: 1

Pizák (stále piskovali?)

PM: <RM> = <MD>

Frekvencia: 2

Darula

Darulák

PM: MD = CHp

Frekvencia: 1

Ten z ružového domu

PM: MD21

Frekvencia: 3

Ten čo býva na Kováčech

Ten na Cvikých

Ten čo býva na Giláných

PM: P

Frekvencia: 1

Jendreas

PM: P : MD

Frekvencia: 1

Kubín

PM: P = RMD

Frekvencia: 8

Papaj

Taliga

Đurina

Magnus

Šimek

Riba

Šimkovič

Ten Polešenský

Dvojčlenné:

PM: A – CHv1

Frekvencia: 1

mladí Kohút (podľa otca, ľúbil ženy)

PM: A – <RM> = <MD>

Frekvencia: 1

mladí Kabela

PM: A – P

Frekvencia: 2

pán Pražan

pán Nojman

PM: K + K1

Frekvencia: 2

Miro Izo

Miro Isko

PM: K + CHv

Frekvencia: 1

Jožo Hvezdár (všetko vie)

PM: K + CHv33

Frekvencia: 1

Jano ten Knísalkin

PM: K + CHz
 Frekvencia: 1
Kamil Starosta

PM: K + CHz33
 Frekvencia: 1
Erik Záchranárkin

PM: K + CHn
 Frekvencia: 1
Marián Trajla

PM: K + CHn
 Frekvencia: 2
Emilko Papánek
Jožo Vajciš

PM: K + CHn/RMD
 Frekvencia: 2
Vlado Drnko
Jožo Babala

PM: K + CHn1
 Frekvencia: 1
Alino Špiro (otec bol *Vilo Špiro*)

PM: K + CHn = <P>
 Frekvencia: 1
Roman Benetko

PM: K + CHn = <P>
 Frekvencia: 1
Stano Kostrnka

PM: K + RM1
 Frekvencia: 1
Ivan Humeníkech

PM: K + RM1
 Frekvencia: 2
Alino Špírkéč
Kamilo Kapříkech

PM: K + *RM1
 Frekvencia: 2

Dušanko Latabáréč
Dušanko Latabár

PM: K + RM1 = K
 Frekvencia: 2
Tóno Michaléč
Miro Izéč (otec bol Izidor)

PM: K + RM1 = K : MD
 Frekvencia: 1
Fero Konštuséč

PM: K + RM = MD
 Frekvencia: 1
Peter Kasírech

PM: K + RM = MD
 Frekvencia: 5
Jožo Tajomníkéč (jeho otec nevl. bol tajomník)
Domino Konštuséč
Domin Konštuséč (otec bol Konštantin)
Fero Koprna
Fero Koprnéč

PM: <K> + RM = MD
 Frekvencia: 1
Fejko Kováč

PM: K + RM1 = P
 Frekvencia: 1
Palo Pavlíšéč

PM: K + RM = P
 Frekvencia: 12
Milan Mišurech
Peter Sojkech
Roman Benedíkovičéč
Milan Michalčíkech
Peter Žažéč
Marek Ferechech
Martin Bohunčákech
Tomáš Bohunčákech
Marek Mikušéč
Roman Mikušéč

Marcel Pavlišéch
Marián Blanáréch

PM: <K> + RM = P
Frekvencia: 1
Jodo Ferechch

PM: K + RM = P
Frekvencia: 37
Jano Horníkéch

PM: K + <RM> = P
Frekvencia: 1
Julo Mikušech

Tóno Mikušéch
Romčo Mikušéch
Maroš Blanáréch

PM: K + RM = P : RM
Frekvencia: 1
Jaro Horníkéch

Fero Dohnáléch
Palo Zemkech
Palo Bielikech

PM: K + *RM = P : MD
Frekvencia: 3
Vlado Horníkéch

Palino Bielikech
Miro Síkorech
Mirko Síkorech

Fero Bohunčákech
Ferko Bohunčákech

Milanko Mišurech
Peťo Sojkech
Domino Kováčech

PM: <K> + *RM = P : MD
Frekvencia: 1
Pišta Horníkéch

Domin Kováčech
Fero Benedikovičech
Joško Žákech

PM: K + *RM = <P> : MD
Frekvencia: 1
Stano Koskech

Joško Hulmanech
Robo Bukovčákech
Silo Pavlíkech

PM: K + RM = P : <MD>
Frekvencia: 1
Alino Piačkech

Ontko Mikušech
Jožo Michaličkech
Tóno Boldišech

PM: K + RM33 = P
Frekvencia: 1
Peter Vaškéch

Jožo Boldišech
Jožo Gilánech
Gabo Boldišech

PM: K + RM33 = P
Frekvencia: 1
Silo Uváčkech

Tonko Janečkech
Tono Janečkech
Jano Horníkéch

PM: K + P
Frekvencia: 3
Tomáš Trstenovič

Joško Blaškech
Maroš Babčanech
Jožo Čížech

Tomáš Janech
Miloš Moravec

Jožo Pavlišéch
Mirečko Ferechch
Majo Ferechch

Majko Ferechch
Tomino Bohunčákech
Domino Pavlišéch (K + RM11/2 = P)

PM: \underline{K} + P
 Frekvencia: 1
Jano Černí

PM: <K> + P
 Frekvencia: 1
Luboš Vančo

PM: K + P : MD
 Frekvencia: 1
Igor Horvát

PM: \underline{K} + P : MD
 Frekvencia: 5
Jožo Mucina
Vlado Horník
Fero Bohunčák
Ferko Bohunčák
Fero Ilavský

PM: \underline{K} + P : MD
 Frekvencia: 1
Fero Ilavských

PM: \underline{K} + P : RMD
 Frekvencia: 2
Vlasto Mikuš
Sílo Mikuš

PM: <K> + P : MD
 Frekvencia: 2
Pišta Horník
Pišta Kosmál

PM: \underline{K} + <P> : MD
 Frekvencia: 1
Stano Koska

PM: K + P = RMD
 Frekvencia: 17
Andrej Tomas
Peter Kern
Igor Parišek
Roman Mikuš
Marcel Pavliš

Peter Šimkovič
Marián Pavliš
Kamil Velšic
Roman Kinčí
Marián Blanár
Andrej Kováč
Milan Mišura
Milan Michalčík
Peter Žažo
Andrej Riba
Martin Bohunčák
Peter Sojka

PM: K + 0P = RMD
 Frekvencia: 1
Martin Pavliš

PM: K + P = RMD : MD
 Frekvencia: 3
Igor Štibráni
Tomáš Bohunčák
Marek Mikuš

PM: \underline{K} + P = RMD
 Frekvencia: 60
Fero Balún
Palo Ušák
Peťo Prítrský
Jano Horník
Dano Hulman
Danco Hulman
Rasčík Jarinskí
Juro Novotní
Jožo Piačka
Tóno Mikuš
Romčo Mikuš
Mirek Sersen
Miro Sersen
Stano Vrba
Janko Baďurík
Julko Mikuš
Vlado Jamrich
Vladino Kosmál
Maroš Pavliš
Maroš Blanár

Fero Dohnál
 Palino Kováč
 Štefo Ušák
 Vlado Piačka
 Štefo Lehuta
 Štefko Lehuta
 Peťo Lehuta
 Palo Zemko
 Palo Bielik
 Palino Bielik
 Miro Síkora
 Mirko Síkora
 Milanko Mišura
 Stano Mikuš
 Peťo Sojka
 Domino Kováč
 Domin Kováč
 Fero Benedikovič
 Lojsko Slovák
 Joško Hulman
 Jožo Hulman
 Robo Bukovčák
Sílo Pavlík
Ontko Mikuš
Jožo Michalička
Tóno Boldiš
Jožo Boldiš
Vilo Piačka
Jožo Gilán
Gabo Boldiš
Miloš Janech
Tonko Janeček
Tono Janeček
Jano Horník
Joško Blaško
Maroš Babčan
Jožo Čiš
Tomino Bohunčák
Alino Piačka
Domino Pavliš (K + P11/2 = RMD)

PM: $\underline{K} + P = \text{RMD} : \text{MD}$

Frekvencia: 1

Joško Žák

PM: $\langle K \rangle + P = \text{RMD}$

Frekvencia: 6

Pišta Lehuta

Jodo Ferech

Jošči Pavliš

Ťoňo Boldiš

Meri Pavliš

Merči Pavliš

PM: $\langle K \rangle + 0P = \text{RMD}$

Frekvencia: 1

Meráš (Pavliš)

PM: $K + P = \langle \text{RMD} \rangle$

Frekvencia: 2

Peter Mikuš

Marek Ferech

PM: $\underline{K} + P = \langle \text{RMD} \rangle$

Frekvencia: 8

Mirečko Ferech

Majo Ferech

Juro Frejvald

Majko Ferech

Eugo Mikuš

Julo Mikuš

Peťo Mikuš

Palo Mikuš

PM: $K + \langle P \rangle = \text{RMD}$

Frekvencia: 2

Marián Frejvalt

Marek Fereško

PM: $\underline{K} + \langle P \rangle = \text{RMD}$

Frekvencia: 5

Mirečko Fereško

Majo Fereško

Majko Fereško

Joško Fereško

Juro Frievald

PM: $K1 + \underline{K}$

Frekvencia: 1

Franckov Julo

PM: $(\underline{K} + P1)33$

Frekvencia: 1

*Lupkin Chorvatovičech*PM: $(K + P1/2?? : MD)33$

Frekvencia: 1

*Ivetin Baďuričkin*PM: $\underline{K} + (P[3])33$

Frekvencia: 1

*Janko Kozák*PM: $(\underline{K} + RM3 = <P>)[99]$

Frekvencia: 1

Ankin Síkorkech (podľa tety Anna Sý-
korová K + P3)

PM: CHz[66] + A

Frekvencia: 1

Bívalej starostki otjéc/otec

PM: CHn + K

Frekvencia: 1

Šimako Peter

PM: CHn = <P> + K33

Frekvencia: 1

Šimako Gitin

PM: RM = MD + K

Frekvencia: 1

Kasírech Peter

PM: RM33 = P + K33

Frekvencia: 1

*Vaškéch Milkin*PM: $(P1 + \underline{K})33$

Frekvencia: 1

Kolárech Milin

Trojčlenné:

PM: A - $(\underline{K} + RM = P : RMD)$

Frekvencia: 1

starí Vlasto Mikušech

PM: A - K + P

Frekvencia: 1

*starí Igor Horvát*PM: A - $\underline{K} + P : RMD$

Frekvencia: 1

*starí Vlasto Mikuš*PM: A + $(\underline{K} + <RM> : P)5$

Frekvencia: 1

*zat Sílov Mikušech*PM: A + $(\underline{K} + (<RM3> = P)55$

Frekvencia: 1

*zat Rózi Mikušech*PM: $\underline{K} + \underline{K} + RM = P$

Frekvencia: 1

*Jojo Joško Žákech*PM: $\underline{K} + \underline{K} + P = RMD$

Frekvencia: 1

*Jojo Joško Žák*PM: $\underline{K} + (\underline{K} + CHn)1$

Frekvencia: 1

*Kamilo Štefa Kapříka*PM: $K + (K + RM[3] = P)33$

Frekvencia: 1

*Janko Jojin Kozákech*PM: $K + (\underline{K} + P1)33$

Frekvencia: 1

*Jaro Ivanin Hulmanech*PM: $K + (\underline{K} + P1)33$

Frekvencia: 1

Igor Bibini Stopkéch

PM: (\underline{K} + CHv)11 + A

Frekvencia: 1

Mariši Tlstej sin

PM: [$(\underline{K}$ + RM = P)1 + A] : MD

Frekvencia: 1

Jožov Kosmáléč sin

PM: K + RM = P + \underline{K} 1

Frekvencia: 1

Alino Piačkéch Vilov

PM: (\underline{K} + RM1 = P)33 + A

Frekvencia: 1

Mari Bohunčákéč muž

PM: K + <RM> = P + 0 \underline{K} 1

Frekvencia: 1

Peter Mikušech (Vlastov)

PM: (\underline{K} + RM[3] = P : MD)33 + A

Frekvencia: 1

Jojin Kozáčkin muž

PM: \underline{K} + <RM> = P + 0 \underline{K} 1

Frekvencia: 2

Peťo Mikušech (Vlastov)

Palo Mikušech (Vlastov)

PM: (\underline{K} + RM1/2 = P)55 + A

Frekvencia: 1

Milki Vaškech zat

PM: (\underline{K} + RM = P) : RMD + K33

Frekvencia: 1

Julko Mikušech Beatin

PM: (\underline{K} + RM3 = P)[99] + 0A

Frekvencia: 1

Anki Síkorki (sinovec)

PM: (\underline{K} + RM = P) : RMD + <K33>

Frekvencia: 1

Julko Mikušech Beatriksin

PM: (\underline{K} + P : RMD) + K1

Frekvencia: 1

Vlasto Mikuš Albertov

PM: \underline{K} + RM = P + CHn

Frekvencia: 2

Palo Hulmanech Sulko

Palo Hulmanech Sulo

PM: (\underline{K} + P : RMD) + K11

Frekvencia: 1

Vlasto Mikuš Irenin

PM: K + RM = P + CHn1

Frekvencia: 2

Miloš Hulmanech Sulko

Miloš Hulmanech Sulo

PM: \underline{K} + P + CHv1

Frekvencia: 1

Jožo Mikuš Latabár

PM: \underline{K} + <RM> = P + CHn1

Frekvencia: 1

Joško Pavlišech Séfko

PM: \underline{K} + P + CHz

Frekvencia: 1

Jano Sedlák Šenkár

PM: \underline{K} + RM = P + RM1

Frekvencia: 2

Stano Mikušech Kučicéč

Emilko Kováčech Bundžaléč

PM: \underline{K} + P + CHp

Frekvencia: 1

Jano Sedlák na šenku

PM: \underline{K} + P = RMD + CHv

Frekvencia: 1

Felino Kúdela Halúska

PM: $\underline{K} + P = RMD + CHv/RMD$

Frekvencia: 1

Milan Kováč Cíco

PM: $\underline{K} + P = <RMD> + CHz$

Frekvencia: 1

Joško Ferech Stolár

PM: $\underline{K} + P = RMD + CHn$

Frekvencia: 2

Palo Hulman Sulko

Palo Hulman Sulo

PM: $K + P = RMD + CHn1$

Frekvencia: 2

Miloš Hulman Sulko

Miloš Hulman Sulo

PM: $\underline{K} + P + RM1 = K : MD$

Frekvencia: 1

Fero Kováč Konštusých

PM: $K + P = RMD + P11$

Frekvencia: 1

Milan Janech Bohunčáčkin

PM: $(P1 + K)11 + A$

Frekvencia: 1

Bohunčáčkin Marjénin sin (rod. Bohunčáková /P/)

Štvorčlenné:

PM: $K + [\underline{K} + (\underline{K} + RM1/2 = P)11]33$

Frekvencia: 1

Andrej Zuskin Milkin Vaškech

PM: $K + (K + <RM3> = P)55 + A$

Frekvencia: 1

Miloš Irenin Mikušech zat

PM: $\underline{K} + RM = P + K1 + A$

Frekvencia: 1

Stano Blanárých Štefanov sin

PM: $\underline{K} + RM = P + K11 + A$

Frekvencia: 1

Stano Blanárých Viktorin sin

PM: $K + RM = P + 0CHv1 + 0A$

Frekvencia: 2

Andrej Kováčech (Cícov) (sin)

Andrej Kováčech (Cíckov) sin

PM: $\underline{K} + P = RMD + K1 + A$

Frekvencia: 1

Stano Blanár Štefanov sin

PM: $\underline{K} + P = RMD + K1 + A$

Frekvencia: 1

Palo Pavliš Bélov sin

PM: $\underline{K} + P = RMD + K11 + A$

Frekvencia: 1

Stano Blanár Viktorin sin

PM: $\underline{K} + P = <RMD> + K\#11 + 0A$

Frekvencia: 2

Jožo Kováč Etelin (sin)

Jožo Kováč Etelkin (sin)

PM: $\underline{K} + P + RM1 + K4$

Frekvencia: 1

Jožo Kováč Bundžala Matúšých

PM: $<RM> = P + \underline{K} + <RM> = <MD> + CHv$

Frekvencia: 1

Mikušých Jožo Darula Babišta

Na tomto štúdiu sme predstavili distribúciu pomenovacích modelov živých osobných mien triedy ženatých mužov v obci Nižná v okrese Piešťany. Štruktúrovaný prehľad ponúkol ucelené predstavenie neúradného (živého) pomenovacieho systému v danej obci, pretože vo funkčno-štrukturálnej koncepcii V. Blanára pomenovacie modely predstavujú konštitutívne prvky sústavy (systému) osobných mien. Pomenovací model sa chápe jednak ako systémotvorná jednotka onymického systému, ale je to aj spôsob zobrazenia uvedenej abstraktnej jednotky (porov. napr. Odaloš 2014: 26). Ďalej sa treba zamerať na jednotlivé funkčné členy, ktoré tvoria pomenovacie modely, vyčíslíť ich presné absolútne a relatívne hodnoty, zistiť, ako sú zastúpené v jednotlivých modeloch a menách. Okrem základných funkčných členov treba pozorovať ich ďalšie špecifikácie a príznaky (napr. u rodných [krstných] mien úradné, hypokoristické, nárečové, cudzojazyčné podoby, pri individuálnej charakteristike druh charakteristiky – podľa telesných a duševných vlastností, zamestnania, pôvodu a bydliska atď., samostatné miesto majú príbuzenské motivačné príznaky). Samozrejme, pozornosť treba podrobnejšie venovať aj centrálnym a okrajovým modelom, aby sa vedelo, ktoré modely a mená sú v centre a ktoré na periférii systému, i keď z predstavených modelov spolu s materiálom živých mien už čo-to vidno. V podobnom duchu bude nutné pokračovať aj pri modeloch a živých menách ďalších tried a lokalít.

Literatúra

Blanár, V (1996): *Teória vlastného mena*. (Status, organizácia a fungovanie v spoločenskej komunikácii.) Bratislava: Veda.

Blanár, V. – Matejčík, J. (1978): *Živé osobné mená na strednom Slovensku*. 1. diel. Designácia osobného mena. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Blanár, V. – Matejčík, J. (1983): *Živé osobné mená na strednom Slovensku*. 2. diel. Distribúcia obsahových modelov. Martin: Osveta.

Kropilák, M. (red.)(1977): *Vlastivedný slovník obcí na Slovensku II. (VSOS II.)* Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Odaloš, P. (2014): Profilovanie komponentov onomastiky ako vedy na základe fungovania oným v texte a kontexte. In: Minářová, E. – Sochová, D. – Zítková, J. (eds.)(2014): *Vlastní jména v textech a kontextech*. Brno: Masarykova univerzita, 15-32.

Štolc, J. (1994): *Slovenská dialektológia*. Na vyd. pripravil I. Ripka. Bratislava: Veda.

Internetové zdroje

[<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvateľov/OB/SK0214507369/OB>]

[<https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvateľstva-podla-nabozenskeho-vyznania/OB/SK0214507369/OB>]

Az alkonyat szülte félelem és gyönyör II.¹

Trenka Csaba Gábor: *Szaurusztánc*

BAKA L. PATRIK

The Fear and the Beauty Given Birth by Twilight II.

Gábor Trenka Csaba: *Szaurusztánc* [Saurus Dance]

Abstract

The present paper undertakes the analysis of Gábor Trenka Csaba's work titled *Szaurusztánc* [Saurus Dance]. It puts great emphasis on the found manuscripts and with it on the phenomenon of crossing borders, on the features and crosstalk, on the meeting place of the novel's stories, that is, on the chronotopos of the bar, and on the key symbols of the work as well. During detailing the poetics of the novel, the paper interprets the self-reflections in the same way as the text and inter-creation solutions as well as the classically Trenkian lyrical prose-language. This study, due to its size, was divided into two parts – the first installment is available in the previous issue of this journal.

Keywords: alternative history; parallel universes; crossing borders; chronotopos; symbol analysis; self-reflections; historical analogies

Kulcsszavak: alternatív történelem; párhuzamos univerzumok; határátlépés; kronotoposz; szimbólumelemzés; önreflexiók; történelmi analógiák

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

DOI: 10.36007/eruedu.2022.4.095-104

Jelen tanulmány Trenka Csaba Gábor *Szaurusztánc* című regényének szövegközeli elemzését végzi el. A munkát terjedelmi okokból két részre bontottuk; az előzmény a folyóirat korábbi (2022/3-as) számában volt olvasható. Ott a talált kézirat s vele a határátlépés jelenségét, az alternatív valóság/történelem jellemzőit és áthallásait taglaltuk. Az alábbiak homlokterében a regény történeteinek találkozási helye, a kocsma kronotoposza áll majd, ezen túl pedig elemezni fogjuk a mű kulcsszimbólumait is. A regénypoétika taglalása során az önreflexiók éppúgy szóba kerülnek, amiként a szöveg- és alkotásközi megoldások, s egyáltalán a klasszikusan trenkainak mondható lírai prózanyelv is.

¹ A dolgozat az Elméleti hálózatok a humán tudományokban (Teoretické siete v humanitných vedách) c. VEGA-projekt részeként készült. A projekt kódja: 1/0208/22.

Egy fiktív város térpoétikája és a Couleur Lokál mint kronotoposz

Ha feltennénk a kérdést, hogy hol játszódik a *Szaurusztánc* cselekménye, joggal mondhatnánk, hogy egy alternatív, fenyegető Budapesten, hiszen a fent említett szereplők megrázó veszteségeinek és gyönyörteljes élményeinek helyszínéül is a város szolgál. Hogy merre járnak, azt a szöveg mindenkor jelöli, sőt a lábjegyzetekben olvasható korrekciók révén a városra rakódó politikai törekvések rétegeit is. A fiktív város tere ilyenformán „a maga megszámlálhatatlan bugyraiban összesűrített időt őriz. Erre való” (Bachelard 1957; Szentpéteri 2010, 14). Takács Gábor megfogalmazásában a történet „fölött, mellett, alatt, benne, rajta, a háta mögött, Möbius-szalaggá csavarodva, ott a Város. A Város, melynek nincsen neve, csak egy szent folyója, a Da Nang – melynek nevének megváltoztatása maga is bűn, hát még egy olyan névre, mint Duna –, s egyszerre keleti, nyugati, ódon, csillogó, koszos, falfirkákkal teli, freskókkal teli, ahol a pálmafák lengenek a szakadó hóésésben. Maga a világ vége és a világ kezdete, a Birodalom utolsó napjai, a sauruszok eljövételének hajnalán. Vajon ez Budapest? Vagy csak egy lidérces álom, álompolgárokkal és irreális-szürreális alakokkal? Talán sose fog kiderülni” (Takács 2010). A város joggal volna nevezhető a regény egyik – ha nem a – főszereplőjének. A Budapestet ismerő befogadó mindig vizualizálni tudja maga körül a helyszínt, mely eljárást azonban az olyan betüremkedő elemek billentik ki, mint például a tevekaravánok vagy a mecsetek. Egy ismerős, idegen Budapest ez.

Amiként az első fejezet, úgy a kézirat zárata is von Ladik beszámolója. A befejezés azonban a Kálvin térről (Kentaurok tere) induló, célját vesztett, éjszakai kóborlásba torkollik, a szöveg pedig a város immár meg nem nevezett helyszíneinek tapasztalatából a befogadóban összeállt térpoétikai lenyomattá lesz:

A kapu mellett egy türannoszaurusz mustárszínű, reszketeg körvonalai a csupaszbetonfalon. A lifftben Mona Sarielle, valamint a Vamp és a Rettegett Iván Gyermekkora hirdeti magát. Három különböző kéz lenyomata a három felirat. Mellettük tengerkék szív, benne Éva és Feri. Fekete kiegészítés adja tudtomra, hogy Éva egy kurva. [...] A hetedik emeleten vitatkoznak a jelek: három horogkereszt, kettő már áthúzva. [...] A kapualjban tépett, zöld plakát: „Hasemita Párt = egészséges nemzet”. A plakát alá döglött egeret tűzött fel valaki. [...] Az egyik szakadozott műbőr ülésen gyöngybetűs írás: „Gyereket akarok valakitől”. Erőtől duzzadó falloszt rajzoltak az írás mellé sárga tintával, meg azt, hogy „Jöhetsz”. [...] Véletlenül sem ismétlődik meg egyetlen kézírás sem. Önálló, körülírhatatlan világegyetem véletlenszerű kitüremkedése mindegyik üzenet (Trenka 2015, 181–184).

Noha részben elképzelt városról beszélünk, annak szövete „fizikai helyekből, kulturális elképzelésekből és narratív terekből fonódik össze, hiszen az épületekbe kulturális reprezentációk és elképzelések is beleépülnek, ugyanakkor a megépült terek tapasztalatokat, interpretációkat generálnak. Ez a kettősség szükségessé teszi, hogy a fizikai értelemben vett város fogalma mellé a megélt, az elképzelt, a bejárt, a leírt, azaz a szimbolikusan megalkotott város fogalmát helyezzük. Az így felfogott város paradigmátikus példája annak, hogy miképpen alakul át egy földrajzi tér kulturális értelemben vett térré” (N. Kovács 2005, 7). A párhuzamos valóság ráarakódott ré-

tegei révén, s hogy a befogadó számára ezek kizárólag a szöveg által érhetőek el – elmaszátolva vagy legalábbis háttérbe szorítva az olvasó által ismert referenciát –, esetünkben a város szimbolikus, kulturális pólusa kerül előtérbe.

A regény fejezeteit alkotó elbeszélések legjava mégis egy zárt térből, nevezetesen a Couleur Lokálból indul ki, és Ariel von Ladik újabb és újabb beszélgetőtársainak beszámolóin alapul. A Couleur Lokál (francia: „helyi színek”) egy, a város fölé magasló, misztikusnak is mondható szórakozóhely, amit a vendégei szerint is csak a válaszúthoz jutott kétségbeesettek és pikarók látogatnak (találnak meg?). A külső térre jellemző autoriter ideológiával szemben a lokál belső tere a sokszínűséget nem csak hogy tolerálja, de azt állítja előtérbe, és menedéket nyújt neki.

[A]z asztalok körül galaktikus élet nyüzsgött. Túlvilágian színes, lehetetlen árnyak hajladoztak az állandóan változó – fáradtilla, vandálzöld, szilíciumsárga, éjvörös és ultraibolyaszínű – neonfényben. Mint amikor új álomba ébredünk (Trenka 2015, 21).

Von Ladikot egy magának sem bevallott, a mindennapi cenzormunka részét képező olvasmányélmény zökkenti ki a megalkuvó monotonitásból:

A könyvet valami idült próféta írta. Felettebb furcsa állítással kezdődött. „Türannoszauruszok pedig vannak. Boszorkányok nincsenek.” [...] Sőt, azt is állította, hogy az egyes emberek a szürracionalizált kollektív tudat celláiban tévelyegve helytelenül keresik egymás helyett a nagy közös rítusokban a gyönyört. Valójában csak szeretkezniük kellene (Trenka 2015, 10).

A kibukott főbizont egy régebbi vendég fogadja a bár zenészeről szóló, hitelesnek tűnő történettel, aminek fikcionalitását csak Ariel meggyőzése után árulja el. Ez a továbbiakra nézve újabb kételyeket ébreszthet a befogadóban, hasonlóan az előző fejezetekben tárgyalt dilemmákhoz. „Szférák, meg közönyös szépség... ugyan! Minden létezik, amit csak valaha is kitaláltunk” (Trenka 2015, 23) – mondja.

A következő fejezetek mindegyike egy-egy újabb szereplő nevét viseli, akikkel viszont már az excenzor beszélgetett el. A fejezetek nyitánya és zárása mindig jelen idejüként és a hallgató szerepét betöltő von Ladik homodiegetikus narratívájaként szerveződik, az élettörténetek elbeszélésekor azonban a narráció heterodiegetikusra vált. Az elbeszélő mindazonáltal mindenkor tisztában van a centrális szereplők belső érzelmeivel is, így még ha a világra nézve nem is, rájuk korlátozódva mindig mindentudó.² Az elbeszélő történetek tehát nem monológként szerveződnek, hanem von Ladik tollán átszűrődve kerülnek lejegyzésre. Egy zárt térben, a Couleur Lokálban hangzanak el – ami a szöveg szintjén a történetek origójává, a narratíva szintjén pedig találkozási helyévé válik –, és a mélyben elterülő külvilágról szólnak.

A kronotoposz fogalma kapcsán Bahtyin a következőket fogalmazza meg: „Az idő itt besűrűsödik, összetömörül, művészileg látható alakot ölt; a tér pedig intenzívvé válik, időfolyammá, szűzsévé, történetté nyúlik ki. Az idő tulajdonságait a tér tárja föl, a

2 A kötet első kiadásának hátlapszövege szerint „[ú]gy tűnik, egyedül a regény különös sorsú főhőse, Ariel von Ladik ismeri fel, hogy minden szereplő leírásában szinte felismerhetetlenül más a város” (Trenka 1994).

tér viszont az időn méretik meg és töltődik föl tartalommal” (Bahtyin 1976, 257–258). A kocsmá kronotoposza a magyar irodalomban különösen kitüntetett helyet foglal el. Bán Zoltán András *Kocsmaidő* című dolgozatában olyan irodalmi művek révén erősíti meg annak pozícióit, mint Vörösmarty *A vén cigány* vagy Ady *Az ős Kaján* című költeményei, Petri költészete általánosságban, Krúdy *Etel király kincse* és Talamon Alfonz *Samuel Borkopf: Barátaimnak, egy Trianon előtti kocsmából* című műve. Utóbbi a zárt térben újraélt, de a külvilágba vezető szövegszervező stratégiája révén a Trenka-regény közelebbi rokonaként is említhető. „A magyar irodalmi kocsmá több mint pusztán az ivás helye, történelmi színtér is, a történelmi látomások, képzelgések, nagyotmondások, a fel- és lehorgadások helye [...]. [Itt] kocsmaidővé válik a hétköznapi idő: minden egyetlen pillanatban sűrűsödik össze. A történelem megszűnt, legfeljebb részeg látomásként van jelen” (Bán 2000, 362–364). A korábban taglalt bizonytalan kronológia, a szövegbe be-betüremkedő, látomásos-költői betoldások mind e kocsmá kronotoposzt erősítik, amiként a vég nélkül fogyasztott birodalmi alkonyat, ez a különösen zamatos alkohol is.

Az alkonyat a *Szaurusztánc* egyik kulcskifejezése.³ Von Ladik csak alkonyat után telepedik a Couleur Lokál asztalához, de az elhangzott és lejegyzett történetek java is alkonyatónusú. Az alkoholfogyasztás aktusa pedig a fogyasztott ital neve által tovább erősíti a hőseink körül mind a narráció, mind a cselekmény szintjén darabjaira hulló világ tényét: egyértelművé teszi, hogy valaminek a végén járunk. Egy ilyen közegben a pikarók élete sincs biztonságban. Amíg beszélnek, élnek, de miután elválnak vagy elszakadnak von Ladiktól – aki írói pozíciójából kifolyólag óhatatlanul föléljük rendelt, amit az általa megképzett narrációs váltások is igazolnak –, lejegyzett történetük talán az egyedüli nyoma marad az életüknek. Ez pedig egy következő szinten érvényes lehet von Ladikra – igaz, munkája reménykedő és nyílt záratra fut ki –, a kézíratra ráakadó megjegyzések szerzőire és a 42. lábjegyzet, valamint A tudósító előszava által (az alternatív) Trenka Csaba Gáborra vonatkozóan is. Mindezek alapján a jelen regény esetében ugyanolyan joggal állja meg a helyét Keserű József Talamon művéről tett megállapítása, miszerint: „Az írásos jelleg éppen az említett halálfélelem miatt játszik fontos szerepet, az írás ugyanis szoros kapcsolatban állhat a halállal és a túléléssel. Az eposz a hős halhatatlanságát biztosította; a halál legyőzésének stratégiája az Ezeregyéjszakának is lényeges mozzanata. Seherezádé elbeszélése a halált hivatott távol tartani. Az írásban viszont maga az író személye is eltűnik. Flaubert, Proust és Kafka példája egyaránt arról tanúskodik, hogy a mű egyik feladata többek között az is lehet, hogy a szerzőjének gyilkosa legyen (Foucault 1999, 122–123). Eszerint a szubjektum, miközben az írás által tagadja önmagát, áttevődik a nyelvbe”⁴ (Keserű 2009, 21–22).⁵

3 Egy interjúban az iszlám és az alkonyat kapcsán ekként vall a szerző: „[A]mikor késő alkonyatkor a műzezzin kántálása visszhangzik a városok felett, az annak a félelemnek a bevállása, amit a világminőség fenekeltensége miatt érzünk...” (Rácz 2013).

4 Ahogy Paul de Man is mondja: „Szembesülve saját nemlétezésének igazságával, az én úgy lobbanna el, ahogy egy rovar lobbanna el a láng vonzásában. Az én megsemmisülését kijelentő szöveg azonban nem lobbanna el, mivel még mindig annak a középpontnak tekinti magát, amely a kijelentést létrehozta. A középpontosság és a személyiség attribútumai a nyelv közegében cserélődnek fel.” (de Man 1999, 153–154).

5 Hivatkozások az eredetiben.

Szimbólumok, önreflexiók, lírai prózanyelv

A kézirat szintén a *Szaurusztánc* címet viseli, melyet az első számú kommentáriró azonnal értékelni kíván:

Soha nem titkoltuk, hogy – legnagyobb sajnálatunkra – bizony vannak még brontoszaurosok. Türranoszaurosok ellenben nincsenek. Ezért a probléma lényegét elkendőző „szaurusz” gyűjtőfogalom használatát mindenképpen helyteleníteniünk kell (Trenka 2015, 7).

Ha visszakeressük az iménti alfejezetben szereplő idézetet az „idült prófétától”, gyakorlatilag ennek az állításnak az ellentétével találkozunk. A „szaurusz” a szövegben vissza-visszatérő szimbólum. Szín – a szürke egy tónusa –, életérzés kifejezése, mosolyok fajtája, látomásos lábnyomok formálója a világ szövetén, rasszista étvágy és gyűlölet. Szauruszábrák születnek a festékszórók nyomán, hőseink brontoszaurosokként jellemzik az alagsorok tévéképernyőt bámuló lakóit. A 2015-ös kiadás fülszövege szerint a „regényen végiglejtő szaurusztánc a kamaszok kívülállók számára érthetetlen, rejtjeles világa. Ugyanakkor szaurusztánc a hatalom számtalan, jéghidegen számító húzása is, és az egyre mélyülő káosz nyomán fakadó zűrzavar”. Amiként a Couleur Lokál a helyi színek kaleidoszkópja, a birodalmi alkonyat a világ bukása fölött ült tor során felhajtott áldomás, a bronto- és türranoszaurszi bipolaritás az emberi nem alapvető jellemjegye, a múltból öröklött, ősi kettősség, a mindenkor emberi társadalom formálója, mindennek pontosan körül nem határolható szinonimája. A mi és az ők, a jobb és a bal, a rossz és a jó, a békés és a pusztító véget nem érő, összefonódott tánca, ahol a mi, az én csak a másik viszonylatában nyer(het)i el a maga mivoltát. A szaurusztánc pedig egyenlő az élet bármely szintjén kibontakozó vetélkedéssel, melynek eredménye és győztese nincs, hiszen fraktálszerűen szervezett.

A mű végéhez közeledve szereplőink egy biblikusnak tetsző történetet, vagy sokkal inkább újrárt emlegetnek fel:

– Tudod, Meng, egyszer egy Isten azt tanácsolta nekünk, hogy okosak legyetek, mint a kígyó. Jó, gondolták az emberek és egy darabig rendben is ment minden. Aztán egy másik Isten meg azt mondta, hogy óvakodjatok a tudás pusztító örömeitől. Na, azóta nem olyan egyszerű. Senki sem tudja, hogy most mi legyen (Trenka 2015, 159).

A szöveg újráírja, kibővíti a *Teremtés könyvének* passzusait, hisz beékel egy „másik” istent is, aki még a jól ismert tiltás előtt épp ellenkezőleg, a tudás megszerzésére ösztökélte az embereket. A megoldásban az a leginkább zavarba ejtő, hogy az itt előzményszöveggént szereplő bővítés Jézus későbbi tanításának egy fragmentuma: „Legyetek tehát okosak, mint a kígyók, és egyszerűek, mint a galambok!” (Mt 10,16). Ezáltal a mű nem is egyszerűen a *Biblia* két szakaszát olvassa egymás paradox ellentétéként, hanem ismét leképezi a bipoláris világrendet, a döntéskép-telenség állapotába taszítva, s a regény egyéb tartalmainak tapasztalatai szerint

mindmáig abban hagyva az emberiséget.

Türanno- és brontoszaurusz kettősségében ragadható meg a világ másik két meghatározó origója, gócpontja is, a Lény és Afranius. Előbbi egy újabb jelkép, a magány manifesztációja, amit von Ladik antropomorf figuraként határol körül az életében. Felesége halálát követően egyetlen, fojtogató (lakó)társa, majd Lail és Salaam megjelenésével a lakásból kiűzött, védtelenné váló, a kukák közt rejtőzködő száműzött, legvégül pedig sajnálatra méltó, már majdhogynem hiányzó barát. Afranius ellenben egyszerre fizikai és misztikus, egységes és mégis széthulló. A Lokál és von Ladik mint keret mellett a széttartó elbeszélésekben feltűnő, meghatározó közös elem. Szűzi kamaszlányokat nimfákká tevő hasemita ezredes, egy szerelmi háromszög legfontosabb csúcsa, biszexuális rabszolgafelszabadító, kibukott pap, szerető, félvér, a rasszista arisztokratizmus vérbefagyott áldozata, intézetbe zárt, szabadságra vágyó gyermek. Erkölcstelen, önelégült, tanácstalan, elárult és áldozat. Kortalan. Minden beszélgetőtárs vágyának éltetője és tárgya. A tökéletes saurusz: egyszerre türanno és bronto. Az élettörténetek apró, elhintett részletei szerint talán egyazon figura, változó jelleme, háttere, kora, hajszíne szerint azonban ugyanilyen joggal öt különféle, azonos néven hivatkozott karakter. Vagy talán csak Ariel von Ladik írói munkásságának szüleménye, aki egy közös név által vont egybe szereplőket, hogy teleologikus rendet imitáljon a világban.

A regényben többször is alkalmazott, a leírt hanghatást szövegszinten is leképező visszhang különösen sajátos megoldás, ami esetünkben a párhuzamos valóságokra érhető részleges önreflexió is. Amiként az elhangzottak is csak részben térnek vissza, úgy a multiverzum paralel valóságaiban is csak részben, mégis jól felismerhetően tűnnek fel ugyanazok az elemek.

Fénysugárágyúk pásztázták végig a nedves, szürkészöld mezőt, s a távolban torkolat-tüzek villantak. Mintha mennydörgés visszhangzana hangzana a monszunos völgyek völgyek mélyén mélyén. Lail és Afranius, mint az égen gomolygó nehéz felhők felhők. Saját lihegése és sikolyai vették körbe. Olyan más volt más volt. Visszhangzott minden (Trenka 2015, 39).

Noha számos akad, a legkimunkáltabb autoreferencialitás bizonyosan Galgagyörkből való Salaam történetében olvasható. A markáns nőiességgel megáldott szépfiú Arkadel Rurik mutatványos sátrának állandó fellépője, ahol jobb sorsra érdemes társai után a társadalom legtávolabbi peremére, vagy azon túlra szorult számkivetettek előtt adja elő misztikusan perverz táncait.

Az előadás sohasem változott. Nem volt pontos szöveggönyve, csak története, amely a Hasemita Lovagrend távoli, elképzelt világában játszódott. A szereplők keveset beszéltek, annál többet táncoltak csaknem meztelenre vetkőzve, s csordultig telt szívük titkairól énekeltek kongadobok, sipok és lantok lüktető szekvenciáitól kísérve (Trenka 2015, 85).

A szakasz a *Szaurusztánc* totális önreflexiója, amennyiben sűrítve összegzi a regény legfontosabb attribútumait. Leképezi a paralel valóságok műfajának alapvető

törvényszerűségét, ami a világepítés szintjén a felismerhetőség keretei közt szerveződő kiszámíthatatlanságként jelenik meg, az egymásra rakódó és egymásba szövődő, érzékeny és leplezetlen elbeszéléseket, valamint a lírai prózanyelvet, ami interart tapasztalatokból is táplálkozik. A fenti bekezdés egy apró, poétikus mise en abyme.

A trenkai próza váratlan, elemeit egymástól távol eső tartományokból merítő hasonlatokban („Gyanútlan volt és boldog, mint az antik tragédiák hősei az első felvonásban.” [Trenka 2015, 141]), antropomorfizmusokban és megszemélyesítésekben („dorombol az ég” [Trenka 2015, 41]), képekben („Civilizáció: a sötét ég alatt fényjelek.” [Trenka 2015, 51], „kígyógyertyatartók veszett csillogása” [Trenka 2015, 51], „kristálymély ázsiai örület” [Trenka 2015, 65], „tudatalattijának mintás, keleti szőnyege” [Trenka 2015, 41], „alkonyszínű rókák osonnak a rókaszínű alkonyatban” [Trenka 2015, 158]) és színekben gazdag (pl. alkonyvörös, csillagtengerkék, pokolfehér, bársonyfekete, ragadozósínű, sauruszszürke, monszunzöld, szibériakék, ürezüst, gyémántfehér), gyakran szinesztézián és paradoxonokon alapuló. Önreflexióként ezt erősíti Máray Lail szerelmes tobzódásának kifejeződése is, aki „[s]zíneket hallott és szagokat látott” (Trenka 2015, 40). A leképezett, jellé tett látvány intenzitása és sűrűsége révén sokszor elnyomja közege tartalmi dimenzióját: a forma győzelme ez a narratíva felett. A szép és a rút, a biztonságot nyújtó és a fenyegető ezekben a képekben, látványokban is elválaszthatatlanul összekeverednek.

Ősi, khaldeus város, járvány idején. A foszladozó zöltségek színe. Fertőző gyümölcsökből rakott sárga piramisok. És az éles, ferde korareggeli fény a kopott agyagfalakon (Trenka 2015, 81).

Rosaly de Krasznahorka közel két méter magas volt, valószínűtlenül vékony, zavarba ejtően okos és szép, mint a pleisztocén ősszörnyek (Trenka 2015, 59).

Ezáltal vagy ezen túl felfüggesztődik az iménti kategóriák relevanciája is: a maga módján minden test szép és kívánnivaló lesz, a tökéletesség mind markánsabban érzékeltetett hiánya pedig nagyon könnyen a tökéletesség legelemibb attribútumává válik.

A testiség mint a szöveg egyik meghatározó szervezőereje több helyütt rávetül a világra, és a megképzett látvány leírásában köszön vissza.

Az ezredes kazettát csúsztatott a műszerfal megfelelő nyílásába, és kegyetlenül tágas, elektronikus akkordok töltötték be az utasteret (Trenka 2015, 38).

Kinézett az ablakon. A Rákóczi út⁶ izgató, bájos nyiladékként szelte át a várost.

– Nézd...! Olyan, mint a lányok.

– Tudom – mondta Rosaly (Trenka 2015, 64).

⁶ Második kísérlet útja. (Hivatkozás az eredetiben. A kép alapját képző helyszínválasztás tovább erősíti az analógiát.)

A második idézet a női testtel vonja párhuzamba a várost. A történetek háttérében kirajzolódó alternatív Budapest olvasás általi megismerése ilyenformán a polisszal való testi együttlét különleges manifesztálódásaként lesz értelmezhető. A testiség mint a szöveg egyik legfontosabb tematikus és retorikai szervezőereje ekként terjeszti ki a maga tartományait az olvasás aktusára, túlhatva a textus evidensnek vélt határain.

A történelmi áthallások/eredők mellett bizonyos kulturális termékek időnkénti megjelenése tovább erősíti a regényvilág miénkkel párhuzamos jellegét. Ilyen a *Keresztapa* című film, vagy az olyan szerzők emlegetése, mint Hermann Hesse, Albert Camus, Avicenna és Nietzsche. A játék azonban oda-vissza működik, hiszen Mona Sarielle odaát oly közkedvelt és bárhol hallható rigmusai például a mi valóságunkban legjobb tudásunk szerint ismeretlenek. Itt érdemes megemlíteni Trenka ama előszeretettel alkalmazott eljárását is, hogy hanganyagokat kínál aláfestésül szövegei olvasásához. A *Szaurusztáncban* ezt az előszót jegyző tudósító révén teszi meg, s mivel az ott felsorakoztatott szerzemények ideát is elérhetők, illetve TCG is ezeket hallgatja a rádióból a kézirat olvasása közben, újabb dimenziókapcsokként tekinthetünk rájuk.

A magyar irodalmi és történelmi örökség szabadon kezelt intertextusok formájában is jelen van. Amíg az „idült próféta” rendszerkritikus tétele, a „Türannoszauruszok pedig vannak. Boszorkányok nincsenek” (Trenka 2015, 10) a Könyves Kálmánnak tulajdonított, 1116-os, egyébként pontatlanul áthagyományozott kijelentés, a „boszorkányok pedig nincsenek” (Tarján) elemeiből építkezik, addig a monotonitásból kiábránduló/felébredő von Ladik William Blake Szabó Lőrinc által fordított *A tigrisének* első két sorát idézi be. A kommentátor nem ismeri fel a szöveghelyet és veszélyes üzenetnek értékeli azt (vö. Trenka 2015, 16). Annak is bizonyul, hiszen ahogy levetkőzi korábbi rácsait, a továbbiakban von Ladikra az éjszakában – vagy alkonyatban – égő „láng” szerepe lesz a jellemző. Egy másik szöveghelyen Aila von Selmech úgy látja a vért a kezén, mint Ágnes asszony a golyocsleplen (vö. Trenka 2015, 111). Rosaly von Krasznahorka rútságból születő szépségének himnusza, sőt talán előidézője pedig egy, a *Szózat* elemeiből is építkező versike lesz: „Ne vess csak, ne vess, ó, állat! Bölcsöd a szépség, s majdan sírod is, mely gyilkol és szennyez, mert téged nem akar” (Trenka 2015, 60).

Az alkotásközi átvételek máskor a narrativa egyenesen fölérendeltnek tetsző történetsszervező elveként működnek, hiszen kevésbé esélyes, hogy Máray Lail apját véletlenül hívják Máray Henriknek, de például Nero de Sforza öccse és apja, illetve az utolsó fejezetben csatlakozó (Menghisztu) Akela is összekapcsolódni látszanak az *Egyenlítői Magyar Afrika* (Trenka 2010) Lajtai-klánjának egyes tagjaival. Az a megoldás viszont, hogy a hasemiták sofőrjét Dart Wadernek hívják, már kiközösítő, amiként a szentek átnevezésekor – még ha elsőre megmosolyogatóan is hat – kissé erőltetett lépés volt Szent Józsefet Omar Shariffá transzformálni.

A regény 49. oldalán von Ladik a lakásában alvó Máray Lailt nézve azt írja: „a nagyujját szopta, arcán távoli vidékek lidérces homálya”. Az első számú kommentáríró ehhez kapcsolódva megjegyzi, hogy a sor Trenka Csaba Gábortól származik, ami számára bizonyítja, hogy a két karakter kapcsolatban állt egymással. És valóban, az átvétel az *Akkor újra október lett* című Trenka-novellából való töredék (Trenka

2002, 31), ilyenformán pedig jelölt autotextus is, annak függvényében, hogy Trenkát és von Ladikot milyen szinteken helyezzük el mint a *Szaurusztánc* szerzőit. Utóbbi persze csak a mi értelmezésünket/világunkat, és nem az alternatív valóságot érintő probléma. Odaát tisztán le vannak osztva a szerepek. E megoldás által az említett novella és/vagy a *Galaktikus pornográfia* című kötet mindazonáltal az elemzett regény univerzumának részévé, s egyszersmind hipertextuális jellé válik, a szöveg(ek) posztmodern jellegét erősítve, és tovább szöve a trenkai művek, világok és a valóság szinte kibogozhatatlanul egymásba gabalyodó szövetét.

A hazai recepció voltaképpen kultuszkönyvként tekint Trenka Csaba Gábor első, *Egyenlítői Magyar Afrika* című művére, ami a magyar alternatív történelmi regények kánonjában – úgy hisszük – már megkapta jól kiérdemelt helyét: figyelembevétele nélkül nem íródhat elemzés a műfaj hazai vetületéről. A *Szaurusztánc* ellenben kis túlzással nem jutott el a recepcióhoz, és elfeledett mesterművé vált. A talált kézirat toposzának egyedien sajátos kezelése, ami a párhuzamos univerzumok műfaja révén világhatár-átlépő textussá lesz, a bravúros, zavarba ejtő és mégis ködökbe vesző világépítés, a minden színek metszetében álló alkonyi kocsmá, a létértelmező szimbólumrendszer, valamint a narratíva és a regénypoétika szintjein egybehangolt szimfóniaként működtetett félelem és gyönyör miatt a szerző második regénye ugyancsak rászolgál az előző által elnyert helyre, csak épp az irodalom újabb territóriumait hódítva meg. Legjobb reményeink szerint a fenti elemzés hozzájárul majd ennek felismeréséhez.

Irodalom

Bachelard, Gaston (1957): *La poétique de l'espace*. Párizs: Presses Universitaires de France.

Bahtyin, Mihail (1976): *A szó esztétikája*. Ford. Könczöl Csaba. Budapest: Gondolat.

Bán Zoltán András (2000): *Az elme szabad állat*. Budapest: Magvető.

Foucault, Michel (1999): *Nyelv a végtelenhez*. Ford. Erős Ferenc és Kicsák Lóránt. Debrecen: Latin Betűk.

Keserű József (2009): *Mindez így. Tanulmányok, kritikák 1999–2009*. Dunaszerdahely: NAP Kiadó.

Man, Paul de (1999): *Az olvasás allegóriái*. Ford. Fogarasi György. Szeged: Ictus.

N. Kovács Tímea et al. (szerk.) (2005): *Terek és szövegek. Újabb perspektívák a városkutatásban*. Budapest: Kijárat.

Rácz I. Péter (2013): Újra a félhold árnyékában. *Vasárnapi hírek* = https://www.vasarnapi-hirek.hu/izles/ujra_a_felhold_arnyekaban

Szentpéteri Márton (2010): Térpoétika. Irodalom és design a fizikai és kulturális terek határán. *Helikon*, 2010/1–2, 5–19.

Takács Gábor (2010): *Szaurusztánc. The mighty hero Spaceman Spiff* = <http://acelpatkany.blogspot.com/2010/11/szaurusztanc.html>

Tarján M. Tamás [é. n.]: 1116. február 3. | Könyves Kálmán halála. *Rubicon online* = http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1116_februar_3_konyves_kalman_halala/

Trenka Csaba Gábor (1994): *Szaurusztánc*. Budapest: Kornétás.

Trenka Csaba Gábor (2002): *Galaktikus pornográfia. Birodalmi és aulikus novellák*. Budapest: Filium – Sheliak.

Trenka Csaba Gábor (2010): *Egyenlítői Magyar Afrika*. Budapest: Agave Könyvek.

Trenka Csaba Gábor (2015): *Szaurusztánc*. Budapest: Syllabux.

Možnosti príbehovej prózy v ekologickom pôsobení na deti Zuzana Štelbaská: *Kde sú včely?*

Eva Vitézová

Problematika ekológie je živou témou už dlhšie obdobie. Literatúra, príbehová próza, próza zo života detí, to sú možnosti, ako túto problematiku sprostredkovať do priestoru záujmu mladých ľudí. Je potešiteľné, že aj na Slovensku píše autori (nielen) detskej literatúry, ktorí sa takýmto témam venujú. Jednou z nich je Zuzana Štelbaská.

Zuzana Štelbaská je televízna moderátorka a dramaturgička, ktorá vyštudovala angličtinu, estetiku a dejiny umenia na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity. Pracovala ako dramaturgička STV v Košiciach a potom v Bratislave.¹ Dielo *Kde sú včely?* napísala v roku 2019 na podnet šéfredaktorky detskej literatúry vo vydavateľstve Ikar, Lucie Hlubeňovej.

Kniha je určená pre deti vo veku od 9 do 14 rokov. Je to pomerne veľké vekové rozpätie, no svojím príbehom a hlavne aktuálnou ekologickou témou je táto publikácia prínosná práve pre takýto široký vekový rozptyl. Témy ekológie, regionálneho rozvoja i dedičstva je potrebné rozvíjať neustále.

Hlavnou postavou knihy je desaťročné dievčatko Eva. Eva žije so svojimi rodičmi a svojou staršou sestrou Timeou v Levoči, v meste na východe Slovenska. Evina rodina sa však zmieta v nezhodách medzi rodičmi, pričom vzťah rodičov a detí tiež nie je ideálny. Mama Evy je zaťažaná aktivitou na sociálnych sieťach, otec to, samozrejme, nevie pochopiť a dcéry v konečnom dôsledku na toto všetko najviac doplácajú. Ich život je neusporiadaný a plný nezhôd. Keď sa Eva kvôli týmto problémom doma rozhodne utiecť z domu k strýkovi Pištovi, vstupuje do nového a pre ňu krajšieho sveta, z ktorého sa jej veľmi ťažko odchádza späť do domáceho nepohodlia. Toto miesto sa stane jej útočiskom, v ktorom zažíva nové dobrodružstvá a spoznáva ľudí a získava nové užitočné informácie. V susedstve strýka Pištu býva spočiatku pre Evu záhadná dáma, ktorá ma v záhrade nejaké neznáme búdky. Eva to tam chodí s kamarátom Miňom okukávať, až pokým si ich raz záhadná dáma nepozve do záhrady. Pištova suseda Ulyanka totižto chová včely. Najskôr deti prechovávajú zvedavosť spojenú s hnevom z Miňovej strany, ktorý získal od dospelých. Eva je medzi dvoma kolesami, nevie, či sa pridať na Miňovu stranu alebo na stranu tej neznámej so včelami. Postupom času však Eva nahliadne k včelám a k Ulyanke zblízka, čím si vytvorí zvláštne puto. Eva sa tu zoznamuje so svetom včiel práve v čase, keď sa jej vlastný svet doma rozpadá a zmieta sa v problémoch. Pri poznávaní sveta včiel zisťuje, že včela vždy myslí na svoju rodinu a nikdy nie na seba: „*Včely v úli, to je jedna veľká silná rodina. Každá z nich pracuje pre dobro ostatných. Žiadnu nikdy nenechajú osamote a každá má svoju presnú úlohu.*“ (str. 59) Včela sa stáva pre Evu priateľkou a inšpiráciou do budúceho života. Čitateľ si po pozornom čítaní

1 Životopis autora – Zuzana Štelbaská. <<https://www.litcentrum.sk/autor/zuzana-stelbaska/zivotopis-autora>> [20.4.2022]

odnáša skutočné hodnoty skryté v texte, ktoré formujú jeho zmysľanie či správanie. V budúcnosti mu môžu byť veľmi prínosné, pozdvihujú prosociálne správanie osobnosti.

V texte je prítomný vševediaci rozprávač v tretej osobe a minulom čase. Rozprávač je výnimočný tým, že pretkáva text pomerne častým prihovaraním sa detskému čitateľovi prostredníctvom otázok zameraných na čitateľskú pozornosť, napr.: „*Tu sa naskytá otázka čitateľskej pozornosti: aké zviera Pišta tľapol po boku? Fakt sú medzi vami takí, ktorí pochybujú, či to uhádli? Rýchlo sa pozrite o jedenásť riadkov vyššie ...*“ (str. 13) Toto je veľmi vďačný spôsob ako docieľiť, aby si čitateľ z knihy odniesol čo najviac. Taktiež udržiava čitateľa v napätí, pretože hneď na začiatku prvej strany rozprávač načrtne otázku, kto vlastne je ten alebo tá, ktorý ich bude sprevádzať príbehom: „*Tento príbeh sa mi bude písať ťažko. Zrejme preto, že písať vôbec neviem. Vlastne ani čítať. Ešteže to viete vy*“ (str. 7), alebo: „*Už som spomenula, že viem chodiť, ale nikdy nikam nechodím?*“ (str. 11) Napätie o identite rozprávača udržiava autor až do konca, kedy sa dozvieme, že rozprávačom príbehu je včela.

Text je pre detského čitateľa písaný skutočne pútavo. Cieľová skupina, pre ktorú je kniha určená, nie je oklieštená iba na detského čitateľa. Vidíme tam množstvo ponaučení, ktoré by si mohol z textu odniesť i dospelý čitateľ. Interpretáciou textu prichádzame na prepojenia i so svetom dospelých. Napríklad nezmyselné hádky rodičov, téma sociálnych sietí, téma odchádzania za prácou do zahraničia. To všetko oberá deti o svojich rodičov. Na postave Miňa autorka znázornila problematiku rodičov pracujúcich v zahraničí. Miňo je hlavným aktérom podieľajúcim sa na zničení úľov. Nechal sa zlákať nesprávnym názorom dospelých z ulice, nemal ho v tom čase kto usmerniť – chybal tam rodič. Autorka veľmi citlivo pristupuje k aktuálnym témam, z ktorých občas mrazi. Postava Pištovej susedy Ulyanky, ktorá sa venuje včelárstvu, nie je pôvodom Slovenka, je to Ukrajinka a stretáva sa s neprijatím od obyvateľov. Kniha však bola písaná v roku 2019, kedy u nás v tom čase boli nejakí utečenci z vojnových oblastí Ukrajiny z roku 2004. Teraz, keď u našich susedov vypukla vojna znova, tak sa neustále aktuálna téma prijatia cudzincov a rešpektu voči akémukoľvek človeku otvára znova. Na základe mena, ktoré neznelo slovensky, vedeli Ulyanku ostatní hneď posúdiť a neprávom odsúdiť. To, že Ulyanka bola Ukrajinka, prispelo i k nenávisti, ktorá u susedov vzhľadom k nej a jej včelám vypukla. Na túto ľudskú nenávisť najviac ale doplatili včely, ktoré susedia vypálili. Včely a ich majiteľku vnímali ako hrozbu, báli sa včiel a ich bodnutia, hoci nevedeli, ako sú včely pre nich a ich okolie prospešné. Zničené úľov považovali za hrdinstvo: „*To je spôsob, ako ochránime Levočanov...*“ (str. 56) Eva je vnútorne zmätená ale nechá sa zmiesť názorom jej kamaráta Miňa: „*Ona sem nepatrí. Prišla sem ktovie skade a zavádza tu novoty. Nikto o ňu nemá záujem. To my sme tu doma... S kým si ty?*“ Eva chcela aby ju Miňo uznával preto povedala: „*S vami.*“ (str. 56) „*Miňo mal pravdu, ona nie je stadeto. Ona tu nepatrí.*“ (str. 57)

Ďalším čiastkovým problematickým článkom je tu téma sociálnych sietí. Evina mama sa zabúda venovať svojim dcéram a namiesto toho stále zverejňuje svoje fotografie i fotografie svojich detí na instagrame. Tu vidíme rovno dva novodobé problémy – rodič zanedbávajúci svoje dieťa kvôli prehnanej aktivite na sociálnych

sieťach a problematika verejných fotografií, ktoré môžu byť ukradnuté a zneužitú. V príbehu sa spomína situácia, kedy chce kamarát Evy stiahnuť fotografie malej a nahej Evy zo sietí jej mamy a rozvešať ich po celej škole: „*Nezabúdaj, že ja viem všetko. Aj to, že zopár ich je tam fakt cez čiaru, veď si na nich holá!*“ (str. 76) Chcel sa Eve pomstiť za to, že nevyhodila úle do vzduchu, ako jej to rozkázal. Pre mamu Evy a jej sledovateľov na instagrame sú tieto fotografie atraktívne a sú zdrojom „lajkov“, no je tu druhá strana, kde stojí Eva a jej právo na súkromie v hocikjakom veku. Hoci je mama jej autoritou, právo na súkromie jej odobrať pochopiteľne nemôže a musí ho rešpektovať, na to ale väčšina rodičov ale i ostatných ľudí aktívnych na sieťach zabúda. Aj na tomto mieste sa rozprávač pristaví a obráti sa na čitateľa s otázkou: „*A čo vy? Vás sa každý opýta pred tým, než vašu fotku pustí do sveta?*“ (str. 79)

V texte, kde je v centre problematika včelárstva približovaná deťom, autorka podáva čitateľovi vecne podložené informácie. Kniha má teda v prvom rade didaktický zámer. Detskému čitateľovi sú podávané vecné informácie spracované tak, aby im čitateľ porozumel. Informácie prešli určitou didaktickou transformáciou. Dozvieme sa tu o živote včiel, o stavbe úlov, o tom, čo presne a prečo včely robia v úloch. Deťom je vysvetlený napr. proces zrodenia včiel: „*Pozri sa, toto je plodový plást. Znamená to, že sa v ňom rodia nové včielky...*“ (str. 60) Vysvetlenie je doplnené aj o výstižné ilustrácie, ktoré čitateľovi otvárajú fantáziu a dopomáhajú mu lepšie si predstaviť niektoré procesy, napr. zrodenie včely. Rozprávač sa prihovára čitateľom, núti ich zamyslieť sa, či majú o téme nejaké informácie, napr. sa spytuje, či vedia odkiaľ sa berie med a neskôr je im to vysvetlené: „*Viete, odkiaľ sa berie, pravda?*“ (str. 62) Hlavná hrdinka je životom a organizovaným chaosom v úloch fascinovaná: „*Eve sa to všetko náramne páčilo. Začala rozoznávať larvičky, trúdie bunky aj zásoby.*“ (str. 60) Detský čitateľ sa mnoho dozvie a rozšíri si obzory. Autorka predkladá čitateľom i skutočnosti, prečo sú včely tak dôležité pre náš život: „*Iba vďaka nim funguje kolobeh prírody: včely opelujú kvety a z kvetov sa rodia plody. Plody nakrmiť ohromné množstvo zvierat a ľudí a včely za to nič nechcú.*“ (str. 95) Tieto informácie sú veľmi užitočné a dieťa sa dokáže pri príjemnom čítaní o hrdinke Eve a jej dobrodružstvách veľa naučiť. Nielen dieťa ale i bežný dospelý človek, ktorý sa v téme neorientuje sa po prečítaní niečo naučí. Autorka doslova učí deti novým pojmom. Vyskytujú sa tu pojmy ako medomed, trúdnice, matka, rám, matečnice, plásty, medová žuvačka atď. To všetko je zasadené do atraktívneho príbehu. Predtým ako začala autorka s písaním tejto knihy, musela sa v tejto téme starostlivo vzdelávať. Včelárstvo ju zaujalo dokonca tak, že ona sama sa začala venovať včelárstvu, uvádza to v autorskom doslove knihy.

Čitatelia prostredníctvom svojich hrdinov spoznávajú včelí vosk z viacerých pohľadov, na čo všetko sa dá použiť, kde a ako vzniká atď. Eva so svojou sestrou Timeou neskôr navštevujú u Ulyanky kurz enkaustiky, ktorý ponúka. Hlavne Timea je touto výtvarnou technikou fascinovaná. Tak sú čitateľom predstreté ďalšie menej známe remeslá vychádzajúce z pestrej ponuky prírody. Tento príbeh učí deti vnímať veci viac do hĺbky a taktiež im v neposlednom rade ukazuje možnosti využívania včelích produktov do poslednej „kvapky“, a to bez tvorby nejakého zbytočného odpadu, čím sa deti učia zodpovednosti voči prírode.

Ústrednou témou príbehu *Kde sú včely?* je téma včelárstva a s ním aj dôležitosť poznať toto remeslo. Autorka v prvom rade predstavuje včelárstvo detskému čitateľovi, ale nezabúda ani na dospelých, ktorých do príbehu zasadila ako tých, ktorí trpia neznalosťou, čo je neskôr dôvodom, prečo sa rozhodnú konať proti včelám. Regionálna problematika včelárstva je v popredí, no príbeh je vyskladaný z viacerých problémových motívov. Na pozadí včelárstva sa odohrávajú ostatné čitateľsky atraktívne dobrodružstvá mladých hrdinov, ktorí sú na konci knihy mentálne zrelší a múdrejší. Kniha rozširuje obzory dieťaťa a citlivo vovádza detského čitateľa do súčasných problémových tém, v ktorých sa môže ľahko ocitnúť.

Prvé konkrétnejšie zmienky o včelách, včelárení a včelárskych spolkoch na Slovensku sú nám známe z konca 17. a začiatku 18. storočia. Zasadenie príbehu do regiónu Spiša, konkrétne Levoče nie je náhodné. Práve v týchto oblastiach sa v minulosti rozmáhala povedomie o včelárstve. V roku 1685 je v Levočskej knihtlačiarňi vytlačené dielo J. A. Komenského *Orbis Sensualium Pictus*, ktoré je napísané v štyroch jazykoch. Tretia časť tohto diela kapitola VIII. sa konkrétne venuje „včeliencom“. Včelárskej tradícii sa začala venovať väčšia pozornosť po úsilíach o vznik včelárskych združení a spolkov niekedy v 19. storočí. Prvý včelársky spolok bol založený síce v Banskej Bystrici, ale ďalšie spolky boli zakladané práve na Spiši, kde sa v roku 1841 spišskí včelári organizujú v Spišskej župe. V Spišskom Podhradí bol založený spolok v roku 1864, v Kežmarku v roku 1865 a roku 1865 aj v Košiciach s pôsobnosťou v stolici abovsko-turnianskej, gemerskej, šarišskej, spišskej, zemplinskej, berežskej a borožskej.²

Keďže je príbeh zasadený do spišskej oblasti v okolí Levoče, v ktorej je včelárstvo v posledných rokoch znova v rozmachu a včelie úle vidieť na každej druhej lúke, pokladám za veľmi vhodné ba priam potrebné, aby deti vedeli, čo sú to tie malé farebné búdky a čo sa v nich deje. Zároveň je potrebné podať im informácie aj o tradícii včelárstva v ich okolí spred mnohých rokov, voviesť ich do histórie. Spôsob informovať deti o včelárstve prostredníctvom príbehu v knihe je podľa môjho názoru veľmi vďačný. Spišský región je bohatý na výrobu včelárskych produktov. Včelárstvo sa v tejto lokalite stáva záľubou mnohých, mladých i starých. Zámerom diela je v neposlednom rade potreba vzdelávať deti v tejto oblasti na základe príbehu ich rovesníčky, priateľky, hrdinky diela – Evy. Eva na začiatku knihy nemá veľa vedomostí o včelách. Na konci sa z nej stáva práve darom poznania milovníčka včiel, tá, ktorá si uvedomuje dôležitosť týchto tvorov, tá, ktorá dokáže obdivovať súdržnosť a rodinno-pracovné puto včiel.

Dielo Zuzany Štelbaskej *Kde sú včely* je možné zaradiť do vyučovacieho procesu, konkrétne do vyučovania literatúry 5. ročníka základnej školy. Po vyučovacej hodine a prečítaní diela by bolo možné prepojiť vyučovaciu hodinu s exkurziou. V súčasnosti jestvuje neďaleko Levoče malé nenápadné múzeum včelárstva, ktoré zväčša poznajú len miestni obyvatelia. Múzeum ale disponuje pre návštevníkov zaujímavými historickými dokumentmi o včelároch, nástrojmi a pomôckami, ktoré sa niekedy používali, skrátka, je tu čo obdivovať. Z nástrojov potrebných pre toto

² Spolok včelárov Slovenska – história. 2017. <<http://www.spolokvcelarovslovenska.sk/o-nas/historia>> [20.4.2022]

remeslo sa tu nachádza napríklad včelárska kukla, mriežka, ktorá rozdeľuje matku od robotníc, medomed z roku 1950 na stáčanie medu, rôzne pierka na zhrňovanie včielok do úľov či jednorazové úle, ktoré používali kedysi starí včelári. Nájdeme tu aj tradičné produkty včiel, ktoré si môžeme zakúpiť – med, propolis, peľ aj kvalitnú medovinu. (Šoltisová 2016) Toto miesto je vhodné na exkurzie pre školy, žiaci tu spoznajú možnosti a zdanlivo neznáme prednosti ich regiónu. Žiakov by táto exkurzia obohatila, v niektorých by možno ešte viac prehĺbila záujem o túto tému, aj do budúcnosti. Uvedomili by si, že literatúra nekončí zatvorením knihy a odchodom zo školy. Poznanie z knihy môžeme rozširovať aj naďalej a mimo školu.

Literatúra

Šoltisová, Eva (2016): *Múzeum medu vychádza z tradície Klčova*. [online] Dostupné na internete: <<https://spis.korzar.sme.sk/c/8160565/muzeum-medu-vychadza-z-tradicie-klcova.html>> 20.4.2022

Spolok včelárov Slovenska – história. 2017. [online] Dostupné na internete: <<http://www.spolkovcelarovslovenska.sk/o-nas/historia>> 20.4.2022

Štebalská, Zuzana (2019): *Kde sú včely?* Bratislava: Vyd. Ikar, 128 str. ISBN: 978-80-551-6948-4. Dostupné aj na internete: <<https://www.zuzanastelbaska.sk/>> 20.4.2022

Štebalská, Zuzana – *Životopis autora*. Dostupné na internete: <<https://www.litcentrum.sk/autor/zuzana-stelbaska/zivotopis-autora>> 20.4.2022

The responsibility of media in narrowing the gap between PR and the image of law enforcement agencies

Molnár Katalin: *Rendészeti kommunikáció – a média tükrében*

Erna Uricska

The book – entitled Law enforcement communication – in the light of the media (original title: Rendészeti kommunikáció - a média tükrében) – was published by Dialóg Campus Publisher in 2018. The author, Katalin Molnár, an Associate Professor at the University of Public Service and trainer of communication, has been doing research in the field of law enforcement communication for nearly thirty years. It can be stated that she has enough expertise to summarise this field. While the author has written several times about the internal communication of the law enforcement agencies in the previous decades, this is her first study on external communication of the law enforcement agencies at such depths. This work was written within the framework of a programme and aimed to renew law enforcement communication.

By charting the field, it is obvious to a researcher that there are few academic literary works on law enforcement communication in the national and international literature. The police, as a paramilitary organisation, have a fairly closed structure; therefore, only a small number of researchers have examined and analysed the communication of law enforcement agencies so far. It can also be said that working for the police is not one of the most widely accepted, socially valued professions in several countries of the world, and the staff's relationship with the citizens is problematic in many cases.

Taking into account that Katalin Molnár is the author of the Police Café method, which was launched seven and a half years ago and adapted primarily to the Hungarian police force, and which encourages this very cooperation, it is understandable why the reader might believe that the author is a communicational expert on the subject. Since publishing the book presented here, an article in English¹ and two blog books have already been published, which demonstrate the spread of the method in Hungary.²

However, let us return to the book *Law enforcement communication – in the light of the media*, which was published as part of a university grant scheme. Al-

1 Molnár, Katalin – Uricska, Erna (2018): The Police Café – An Efficient method for improving the dialogues between the Police and the Community. European Law Enforcement Research Bulletin, Special Conference Editions 2018/ 4, 221–226.p. Retrieved from <https://bit.ly/3gvCAz5> on 9 October, 2022.

2 Molnár, Katalin (2019): Rendőrkávéházi élményeim. Police Café blogkönyv. [My experiences in the Police Cafés. Police Café blog book] Budapest: Rejtjel Kiadó.

Molnár, Katalin (2020): Újabb rendőrkávéházi élményeim. Police Café blogkönyv 2. rész. [My new experiences in the Police Cafés. Police Café blog book Part 2] Rejtjel Kiadó, Budapest. 2020.

though the work is not available in a printed version, only online as an eBook³, it is pleasing in appearance. Its cover is dominated by blue and red, which cannot be regarded as a coincidence if it is a work on the Police. Furthermore, both the main building of Ludovika and the University of Public Service logo are also printed on the cover, referring to the publisher of the University.

The book consists of two major parts: the theoretical background of law enforcement communication can be found in the first part of the book and a collection of sample texts in the second major unit. In the Introduction, the author briefly presents the structure and chapters of the book, which are the following:

Introduction

1. The social role of the Police
2. The relationship between communication and the Police
3. Law enforcement agencies and their social roles in Hungary
4. Collection of sample texts

Bibliography

Annex

In the introduction of the work, the author briefly guides the reader through the structure and themes of the book and mentions that the work was written for students of the further training course in law enforcement journalism. The aim of the researcher was to improve the communication and writing skills of the would-be law enforcement journalists who – in possession of the acquired knowledge – could support the presentation of law enforcement organisations to the public in a fair and credible manner. The second part of the book provides a description of law enforcement disciplines, and the most typical cases are presented in each area, greatly contributing to a credible showcasing of the external communication of law enforcement organisations over the past two decades.

In the first chapter of the work, the author places the organisation, based on its role, purpose, and mission in society and draws the readers' attention to the fact that in modern democracies the relationship between the citizens and the police is influenced and affected by the quality of their communication to a great extent. In the most general terms, the police provide services to civilians, which include a wide range of communication activities.

The correlation and linkages between communication and the police are discussed in greater detail in the second chapter, emphasizing the necessity of defining the social role of the police. The issue is put into a broader conceptual perspective, namely, into the system of law enforcement communication strategy. The author highlights that law enforcement communication does not have to be a chain of random events, it should instead be a consciously planned process, and this process is explained in detail. In this regard, "a law enforcement communication strategy is a short-, medium-, or long-term, conscious design of how law enforcement agencies

1. present themselves to the outside world;

³ Retrieved from <https://bit.ly/360EYUJ> on 9 October, 2022.

2. facilitate the internal flow of information, and thereby the continuous, high-quality and efficient operation” (Molnár 2018, 9)⁴

Communication is undoubtedly presented as a complex concept. The author refers not only to the verbal and nonverbal elements of communication within the law enforcement communication strategy but also to the static communication elements. The author openly considers that hierarchical and overregulated law enforcement communication is an obstacle to the development of organisational communication and prevents the development of bilateral trust-based dialogue with the citizens. The most frequent written and oral examples of the internal and external communication of the police are also presented in this chapter. Through the review of the history of the Hungarian police, the author discusses the police reforms and, related to them, explains the changes in the internal and external communication processes of the organisation. Molnár also describes how the image of the police preferred by the public has changed over time. The author studies and analyses the external communication of the police and its place in relation to PR and media.

In the third chapter, the book aims to present the legal regulation of the communication and the activities of the press services of the four Hungarian law enforcement agencies: the Police, the National Tax and Customs Administration, the Directorate General for Disaster Management, and the Hungarian Prison Service. Social media platforms are also mentioned as new and potential venues for communication with citizens. However, the author emphasizes that only Disaster Management as an organisation took part in social media communication when the book was being written⁵ in the autumn of 2017. Since then, the departments of the Police and the National Tax and Customs Administration have also appeared on various social networking sites.

The last, fourth chapter of the book contains a collection of sample texts, and through their analysis, the reader can gain insight into the press coverage of the law enforcement agencies. With the help of a trained professional or an expert, the collection of sample texts could serve as an excellent practice book to show how, what, and when the organisations should communicate (or not communicate) and to point out the correct use of communication styles and the proper use of language variants.

In conclusion, the book provides an overview of the internal and external communication of the law enforcement agencies in Hungary. It may serve as a standard and thought-provoking work for those with little or no knowledge of law enforcement communication. However, it also contains much novelty for law enforcement officials, professional experts, and teachers concerned with communication and working in the field of law enforcement. Due to the seriousness, diversity, and complexity of the topic, it is difficult to write about it comprehensively and honestly. However, it is almost impossible to improve law enforcement to a scientific level and represent it as a recognised field without the need for honesty. On the other hand, only by conveying and applying this knowledge can these organisations fulfil

4 Translation by the Author.

5 The manuscript of the book was completed in 2017.

the role they are supposed to represent since only organisations that carry out their function can establish and maintain two-way communication based on trust. And, conversely, only an organisation open to the community can entirely fulfil its role in the community.

Bibliography

Molnár, Katalin (2018): *Rendészeti kommunikáció – a média tükrében*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.

Molnár, Katalin (2019): *Rendőrkávéházi élményeim. Police Café blogkönyv*. [My experiences in the Police Cafés. Police Café blog book] Budapest: Rejtjel Kiadó.

Molnár, Katalin (2020): *Újabb rendőrkávéházi élményeim. Police Café blogkönyv 2. rész*. [My new experiences in the Police Cafés. Police Café blog book Part 2] Budapest: Rejtjel Kiadó.

Molnár, Katalin – Uricska, Erna (2018): The Police Café – An Efficient method for improving the dialogues between the Police and the Community. *European Law Enforcement Research Bulletin*, Special Conference Editions 2018/4, 221–226. p. Retrieved from <https://bit.ly/3gvCAz5> on 9 October, 2022.

Tóth Péter – Horváth Kinga: *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe.*
Selye János Egyetem, Komárom, 2021. ISBN 978-80-8122-403-4.

Szabó L. Dávid

A Tóth Péter és Horváth Kinga által írt *Didaktika* című könyv nagy segítség lehet minden olyan egyetemista számára, akinek a tanulmányai során meg kell ismerkednie a didaktika valamely szegmensével. Bár a könyv elsősorban a szlovákiai magyar tanítási nyelvű nevelési és oktatási intézményekben tevékenykedő pedagógusoknak, valamint a Selye János Egyetemen tanulmányokat folytató pedagógusjelölteknek íródott, de minden magyarul értő és beszélő pedagógus számára hasznos olvasmány lehet. A könyv logikus felépítésű, ezáltal könnyen követni lehet a gondolatmenetet is, melyet a szerzők felépítettek. Az összesen nyolc fejezetre tagolódott mű vezérfonalát jobban megnézve láthatjuk, hogy a didaktika legalapvetőbb fogalmától kezdve vezet be bennünket az oktatás, a tanítás, a tanulás, az oktatásban résztvevő felek, valamint a módszerek és a taneszközök részleteibe. Minden fejezet további részekre oszlik, általában 3–6 alfejezetre. A fejezetek, melyek mindegyike egy-egy témakört jár alaposabban körül, önálló tanulmányokként is megállnák a helyüket. A mű végén megtalálható szakirodalomjegyzék arról tanúskodik, hogy a szerzők nemcsak a közép-európai tudományos műveket, hanem a nemzetközi szakirodalomban megjelent publikációkat is alapul vették a könyv megírásához.

A szerzők az első fejezetben, mely *A didaktika fogalma és helye a neveléstudományban* címet viseli, a didaktika alapjaival foglalkoznak, ezáltal a témában nem jártas olvasóknak is lehetőségük van mindent az alapoktól kezdve megismerni és megérteni. A mű könnyen értelmezhető, érthető, mivel a szerzők a hétköznapi nyelvben ritkán előforduló szavakat, illetve kifejezéseket rögtön megmagyarázzák. A szerzők a különféle gondolatok megjelölésére, valamint kiemelésére különböző színeket is használnak, ami sokkal átláthatóbbá teszi a művet az olvasók számára. Érdemes megemlítenünk, hogy a mű illusztrációiban gazdag, és azok mindenhol szoros összhangban állnak a szöveggel, melyek szintén a könnyebb megértést szolgálják. Ezen felül minden fejezet elején egy rövid bevezetőt is olvashatunk, mely bevezeti az olvasót az aktuális témába. A didaktika fogalmának megértéséhez definiálták a pedagógia fogalmát, melyet ezt követően még alaposabban be is mutatnak szűkebb és tágabb értelmezésben, sőt, ami talán még ennél is fontosabb, az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát is kifejtik. A didaktika és a pedagógia fogalmának ismeretére a könyv további fejezeteinek megértéséhez is nagy szükségünk lesz. Az első oldalakat olvasva azonnal feltűnhet az olvasók számára, hogy számos idézéssel és hivatkozással találkozunk, ami által még szélesebb képet kapunk az egyes fogalmakról, definíciókról, illetve összefüggésekről.

A didaktika kialakulása körülményeinek, valamint az alapvető fogalmainak megismerését követően a második, *Az oktatás ismeretelméleti aspektusai* című fejezetben, ahogy az a címből is kiderül, az ismeretelmélet főbb irányzataival és a gondolkodás logikai formáival találkozhatunk, de a szerzők a gondolkodási

műveletekre mint a gondolkodás építőköveire is kitérnek. Nyolc ismeretelméleti irányzatról olvashatunk, melyek mind egységesen egyforma terjedelemben vannak bemutatva, így nem tér el a fókusz egyikről sem.

A harmadik fejezet a *Tanítás és tanulás: Elméletek és modellek* címet viseli. Mivel a tanítás és a tanulás egymástól el nem választható interperszonális és interaktív hatásrendszer, így a két fogalom együtt kerül tárgyalásra. A mű könnyebb megértését a különböző színek használatán felül a képek és az ábrák megjelenése is támogatja. Az oktatás általános modelljének bemutatására a szerzők saját készítésű ábrát használnak, melyet azt követően részletesen el is magyaráznak.

A negyedik fejezetben *A tanuló és tanulási sajátosságaival* foglalkoznak alaposabban. Értelemszerűen nem maradhatott el az ezen a területen alapszerzőnek számító Piaget értelmi fejlődési szakaszainak részletekbe menő bemutatása sem. A tanulók életkori sajátosságaival kezdődik a fejezet, majd az egyes életkorokra jellemző gondolkodási sajátosságokkal folytatódik. Ezt követi a tanulási motiváció, mely témakörét a szerzők leszűkítették az ismeretszerzés, vagyis a tanulás területére, azonban az állapotbeli különbségeket és a környezeti hatásokat sem hagyták figyelmen kívül.

Az ötödik fejezet *Az oktatás főbb jellemzői* címet viseli, és magában foglalja az oktatást mint folyamatot, az oktatás céljellegét, a tanulás eredményeit, az oktatás tervezését, valamint az oktatási stratégiákat. Bár a mű tartalmi szempontból egyre összetettebbé válik, de az olvasók megértésének elősegítése végig nyomonkövethető a fejezeten. Megannyi idézetet és forrást említ és használ fel a könyv, melyek elegendőek az adott témakörök több oldalról való körüljárásához. A szerzők minden témát illetően a felszín alá is leásnak, erre kiváló példa többek között *Az oktatás főbb jellemzői* című fejezetben a különféle taxonómiák bemutatása és tárgyalása, valamint a kompetencia fogalmának ismertetése és értelmezése. *Az oktatás tervezése* című alfejezetben a tantervek többféle aspektus szerinti csoportosításával, sőt még a különböző iskolai dokumentumok bemutatásával is találkozhatunk.

A pedagógus és stratégiái című fejezet címe hűen tükrözi a fejezetben foglaltakat. A forrásokat illetően többször találkozhatunk a könyvben Falus Iván 2004-ben azonos címmel megjelent könyvével, mely szintén alpműnek számít a tanárszakos hallgatók körében, hasonlóan ehhez a kiadványhoz. Ebben a fejezetben olyan érdekes és a gyakorlatban is hasznos stratégiákkal találkozhatunk, mint a figyelemfelkeltő és motiváló stratégiák, valamint a már meglévő ismeretek összekapcsolásának a stratégiái, melyekből minden kezdő és gyakorló pedagógus bátran meríthet. Külön öröm, hogy az ellenőrzés és az értékelés stratégiái is helyet kaptak a könyvben, melyekhez különféle értékelési szempontrendszereket is találunk. Azonban a könyv ezen része olyan információkat is tartalmaz az értékelést illetően, amely túlmutat a tanárszakos hallgatók matematikai kompetenciáin, azonban a matematika szakos hallgatók számára kétségkívül hasznos és érthető lehet.

A hetedik, *Az oktatás szervezeti keretei és munkaformái* című fejezetben az oktatási stratégiákhoz kapcsolódóan az olvasók áttekinthetik a tanórak típusait, az iskolarendszerű és az internet alapú oktatás szervezeti kereteit, valamint

munkaformáit. Az internet alapú oktatással való megismerkedésnek kifejezetten fontos jelentősége van napjainkban, ezért ez az alfejezet minden pedagógus számára érdekes és hasznos olvasmány lehet.

A nyolcadik és egyben utolsó fejezet a munkaformák után a tanítási stratégiák másik elemére, a módszerekre, valamint a taneszközökre fókuszál. A didaktikai szakirodalom alapján bemutatásra kerülnek a módszerek csoportosítási lehetőségei, majd ezt követően a tan- és oktatástechnikai eszközök ismertetése is.

A fentiek alapján Tóth Péter és Horváth Kinga *Didaktika* című könyvét jogosan nevezhetjük a tanárszakos hallgatók egyik újabb alapművének. Logikai és gondolatmenete végig követhető, még akkor is, ha az egy-egy helyen átlépi a tanárszakos hallgatóktól elvárt általános tudásszintet. Külön érdemes kiemelni a kötet végén szereplő zárszót, melyet a szerzők Weszely Ödön szavaival zárnak: „A nevelőnek elsősorban önmagát kell nevelővé nevelnie.”

H. Nagy Péter: *Hat modern költő*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2022. 222 p. ISBN: 978-80-8122-418-8.

Hegedűs Orsolya

H. Nagy Péter *Hat modern költő* című munkája – korszerű módon – szerencsésen egyesíti a korszakmonográfia és az egyetemi tankönyv sajátosságait, így – ahogyan az előszó is fogalmaz – használható segédanyagként funkcionálhat a modern magyar költészetéről szóló egyetemi kurzusokhoz. Egyrészt Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, József Attila, Radnóti Miklós és Pilinszky János lírájának összekapcsolódó értelmezését nyújtja, a modernitás kontinuitására és a versszerűség kritériumainak reflexióira helyezve a hangsúlyt. Másrészt tartalmazza a szóba kerülő versszövegeket (teljes egészében), és az elmélyültebb munka érdekében a gondolatmenetet megszakítva kérdéseket is megfogalmaz a diákok számára, melyek a művek újabb olvasatait ösztönözhetik. Ez a kombináció egyszerre teszi lehetővé az otthoni és a közös, órai munkát.

A könyv elsőként a korszaktudattal foglalkozik (Eisemann György és Kulcsár-Szabó Zoltán közreműködésével), bemutatja, hogy elkerülhetlenné vált a modernség belső korszakolása, majd részletesen tárgyalja a klasszikus modern líra jellemzőit. Hangsúlyozza, hogy a 19. század közepétől megjelenő új lírai alkotásmódok átalakították a romantikus versbeszéd egyik legfőbb sajátosságát, a lírai én megszólalásának közvetlenségét, illetve elvetették a természetihez hasonló szervesség elvére épülő költői képzőművészetet (az organikus elvét). Mindezt Baudelaire és Rilke egy-egy – klasszikusnak számító – versének (*Kapcsolatok*, illetve *Archaikus Apolló-torzó*) értelmezésével is alátámasztja. Ez a történeti rész produktív kifejtése mindannak, amit ma a szimbolista és a modern költészet jellegzetességeiről tudunk. (Erről az egyes részekhez és a teljes könyvhöz csatolt bibliográfiai részek is tanúskodnak.)

Mind a hat fejezetben szuverén verselemzések sorát találjuk a kanonikus versek nyelvi-poétikai kérdéseinek tárgyalása mellett. A műválasztás minden esetben indokolható. Ady költészete kiváló példáját nyújtja annak, hogy az eredetiség elvére épülő versnyelv nem feltétlenül zárja ki a szövegek közötti kapcsolatok sokrétűségét, amelyre jó példa a *Sípja régi babonának* című vers. A Babits-fejezet a *Csak posta voltál* című verset helyezi a Babits-kanon lehetséges későmodern centrumába. Kosztolányi életművében a Számadás verseit nemcsak az életmű, hanem a modern magyar líra egyik csúcsteljesítményeként kell számon tartanunk (a *Hajnali részegség* pedig azon belül is kiemelkedik). Mindhárom pályakép ugyanakkor előkészíti a modernségen belül paradigmaváltás és a későmodern látásmód kibontakozásának megértését. Így a negyedik fejezettől lehetőség nyílik összetettebb problémák felvetésére is, melyek a József Attila-részben koncentrálnak.

József Attila létbölcseleti verseinek tapasztalata olyan válaszokkal járul hozzá a korszakban felmerülő – esztétikai, individuumszemléleti, filozófiai stb. – kérdések árnyalhatóságához, melyek egyben a líranyelv mediális átrendeződését is jelzik. Az *Eszmélet* világszemlélete, poétikai tapasztalata és az önmegszólító verstípus

kivételes színvonalú alkalmazása is jelzi József Attila költészetének – nemzetközileg is mérvadó – korszerűségét. Radnóti *Erőltetett menet* című versének részletes elemzése, majd Pilinszky *Apokrif* című alkotásának érzékeny olvasata bemutatja, hogy ezek a versek méltán válhattak a magyar irodalmi modernség záró szakaszának legelismertebb darabjaivá. A fejezetek takarékosan bánnak az ismeretanyaggal, nem a példák sokszorozására törekcsenek, hanem néhány mű interpretációján keresztül mutatják be a lírai életművek komplexitását.

Összességében elmondható, hogy H. Nagy Péter *Hat modern költő* című munkája innovatív értelmezésekkel járul hozzá a modernség lírájának szakmai-tudományos megközelítéséhez. A könyv nagy segítség lehet a korszakkal és a szóban forgó költőkkel foglalkozó oktatók és hallgatók számára. (Zárójelben érdemes megjegyezni, hogy a szerző *Öt modern költő* című egyetemi tankönyve számos részlettel gazdagodott, a tendencia pedig mintha azt jelezné, hogy a címben szereplő szám az idők során nőni fog. A kiadvány tehát egy projekt részeként is felfogható, amely egy egyetemi oktató – és fentebb említett munkatársainak – folyamatos hozzájárulása a modernség oktatásához.)

Szerzőink / Authors

PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.

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

Dr. Bikics Gabriella

Miskolci Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Modern Filológiai Intézet
Német Nyelv-és Irodalomtudományi Tanszék
H-3515 Miskolc- Egyetemváros, A/6.
e-mail: bikicsg@gmail.com

Júlia Eck PhD.

Pázmány Péter Catholic University
Vitéz János Teacher Training Center
Hungarian Dance University
Department for Pedagogy and Psychology
Toldy Ferenc Secondary School, Budapest
e-mail: eck.julia@btk.ppke.hu

Gál Gyöngyi, PhD.

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

Štefan Gaučík, PhD.

Historický ústav Slovenskej akadémie vied
Bratislava
e-mail: gaucsikstvan@gmail.com

Mgr. Hegedűs Orsolya, PhD.

Intézetvezető
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Közép-európai Tanulmányok Kara
Pedagógusképző Intézet
Tr. A. Hlinku 1
SK-949 74 Nitra
e-mail: ohegedus2@ukf.sk

Dr. Illésné dr. Kovács Mária

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
H-3515 Miskolc-Egyetemváros
Egyetem út 1.
e-mail: illesnekovacs.maria@uni-miskolc.hu

Jaskóné Dr. Gácsi Mária, PhD.

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

Dr. Kriston Renáta

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
3515 Miskolc-Egyetemváros
Egyetem út 1.
e-mail: bolkrist@uni-miskolc.hu

PaedDr. Miroslav Kazik, PhD., MBA

Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: kazikm@uj.s.sk

Szabó L. Dávid

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
doktorandusz, Történelemdidaktika Doktori Iskola
122875@student.uj.s.sk

Erna Uricska

Corvinus University of Budapest
Doctoral School of Sociology and Communication
Science
e-mail: erna.uricska@stud.uni-corvinus.hu

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: vajdab@ujs.sk

prof. PaedDr. Vitezová, Eva, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Hornopotočná 23
SK-918 43 Trnava
e-mail: eva.vitezova@truni.sk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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