

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

- Marta Mydlárová Blaščáková – Nagy Melinda – Simona Žiláková –
Eva Tóthová Tarová – Iveta Szenczióvá – Dancsa Dániel –
Karolína Kubalová – Gabriela Sabolová**
Analýza prevalencie demencie na Slovensku
a v ostatných krajinách Európy 3
- Vida Gergő – Faragó Beatrix – Dobay Beáta**
Learning disabilities in international discourse. Conceptual dichotomies
between the DSM-5-TR and BNO11 in practice delineation 18
- Szabó L. Dávid – Ponyiné Hatvani Ilona – Horváth Kinga**
Tanári interakció az egyetemi hallgatók szemszögéből 33
- Agáta Csehiová – Anita Tóth-Bakos**
Accepting and tolerant attitudes towards music and art from the perspective
of teacher candidates 51
- Tóth Gábor Antal – Nagy Melinda**
Népegységcsere vagy kultúraváltás? 65
- Alinka Ajkay**
The possibilities of language choice: an 1808 application for the introduction
of Hungarian in a multilingual country 71
- Zsuzsanna Mária Takács**
Question of the private lives of female teachers in the light of the Hungarian
press published at the turn of the century 84
- V. Szabó László**
A német irodalom oktatása a digitális korban 94
- Uricska Erna – Lippai Zsolt**
E-közösségi rendészet. A közösségi rendészet pragmatikája
a Magyar Rendőrség online felületein 107

| | |
|---|-----|
| Cyntia Kálmánová | |
| Distorted Female Identity in Sylvia Plath's <i>The Bell Jar</i> | 120 |
| Sütő Csaba András | |
| Keresztút, kereszteződés (Tózsér, Goethe, J. A.) | 135 |
| SZERZŐINK / AUTHORS | 150 |

Analýza prevalencie demencie na Slovensku a v ostatných krajinách Európy

MARTA MYDLÁROVÁ BLAŠČÁKOVÁ – NAGY MELINDA – SIMONA ŽILÁKOVÁ –
EVA TÓTHOVÁ TAROVÁ – IVETA SZENCZIOVÁ – DANCSA DÁNIEL –
KAROLÍNA KUBALOVÁ – GABRIELA SABOLOVÁ

Analysis of the prevalence of dementia in Slovakia and other European countries

Abstract

This article analyses the prevalence of dementia in Slovakia and other European countries. Dementia is a progressive loss of cognitive abilities that interferes with activities of daily living. There are several types of dementia, including Alzheimer's disease, which is the most common. The Alzheimer Europe Yearbook (2019) was used as a source of European statistics. Slovakia is one of the countries with a low prevalence of dementia compared to other EU Member States. Differences in the way dementia is diagnosed between countries, as well as in the way people are included in care, may contribute to the differences in prevalence. The total number of people with dementia in Slovakia is expected to more than double by 2050. This is in line with the European trend and is due to the significant increase in the number of people aged 65 and over. The article also highlights the statistically significant difference between the prevalence of dementia in 2008 and 2018, which may be influenced by the development of diagnostic methods in addition to older age.

Keywords: dementia; Alzheimer's disease; Slovakia and other European countries

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.003-017

Úvod

Demencia je postupná strata kognitívnych schopností. Ide o nezvratný patologický proces v mozgu natoľko závažný, že zasahuje do aktivít každodenného života. V súčasnosti žije na celom svete 47 miliónov ľudí s demenciou a odhaduje sa, že do roku 2050 sa jej počet viac ako dvojnásobne (Alzheimer Europe 2019) až trojnásobne zvýši (Tiwari a kol. 2019).

Existuje niekoľko typov demencie, ktoré sa líšia príčinou, symptómami a priebehom. Každý z týchto typov demencie má svoje vlastné príznaky a rôznu rýchlosť postupovania (Briggs 2020, Masud a Schott 2016):

- Alzheimerova choroba je neurodegeneratívne ochorenie s progresívnym zhoršovaním behaviorálnych a kognitívnych funkcií vrátane pamäti, porozu-

menia, jazyka, pozornosti, uvažovania a úsudku (Kumar a kol. 2021). Je najbežnejším typom demencie, ktorá celosvetovo predstavuje približne 60 až 80% prípadov demencie. Najčastejším skorým príznakom Alzheimerovej choroby je problém s pamätaním nových informácií, pretože choroba obvykle najprv ovplyvňuje časť mozgu spojenú s učením.

- Vaskulárna demencia je druhý najčastejší typ demencie, ktorá je často spôsobená mŕtvicou alebo inými problémami s krvným obehom v mozgu.
- Lewyho choroba, alebo demencia s Lewyho telieskami je charakterizovaná abnormálnym ukladaním bielkoviny nazývanej α -synukleín v mozgu. Tieto bielkovinové usadeniny, známe ako Lewyho telieska, ovplyvňujú oblasti mozgu, ktoré sa podieľajú na myslení, pamäti a pohybe. Ľudia s LBD môžu mať vizuálne halucinácie, môžu vidieť veci, ktoré tam nie sú.
- Parkinsonova choroba je progresívne ochorenie nervového systému, ktoré postupne poškodzuje časti mozgu, ktoré produkujú dopamín. Toto ochorenie spôsobuje príznaky ako sú tremor (trasenie), tuhosť, spomalené pohyby, strata automatických pohybov a zmeny v reči. Dopamín je neurotransmitter, ktorý je dôležitý pre koordináciu pohybov a reguláciu nálady. Demencia je častým symptómom u ľudí s pokročilou Parkinsonovou chorobou.
- Frontotemporálna demencia je skupina ochorení mozgu, ktoré postihujú predné (frontálne) a bočné (temporálne) časti mozgu. Tieto oblasti mozgu sú spojené s osobnosťou, správaním a jazykom.
- Creutzfeldt-Jakobova choroba patrí medzi prionové ochorenia (Aguzzi a Calella 2009). Je to rýchlo postupujúca a zriedkavá forma demencie.
- Wernicke-Korsakoffov syndróm je často spôsobený dlhodobým nadmerným konzumovaním alkoholu.

Termin zmiešaná demencia sa používa, keď sú prítomné dva alebo viac typov demencie. (Kráľová 2017).

Etiológia Alzheimerovej choroby

Pretože prevažnú väčšinu prípadov demencie spôsobuje degeneratívne ochorenie centrálného nervového systému Alzheimerova choroba, alebo jej zmiešaná forma, tejto téme sa venujeme podrobnejšie (Fan a kol. 2019).

Alzheimerovu chorobu prvýkrát opísal nemecký bavorský psychiater a neurológ Alois Alzheimer v roku 1907. Pri Alzheimerovej chorobe dochádza k akumulácii amyloidu β extracelulárne a k ukladaniu depozit hyperfosforylovaného τ -proteínu intracelulárne. Výsledkom toho je úbytok neurónov a difúzna atrofia mozgu (Kráľová 2017; Kumar a kol. 2018).

Vznik Alzheimerovej choroby je ovplyvnený zmesou environmentálnych a genetických faktorov, t. j. multifaktoriálny (Kráľová 2017). Medzi rizikové faktory, ktorým možno predchádzať patrí *diabetes mellitus* 2. typu, hypertenzia, fajčenie, poranenia hlavy, sedavý spôsob života a obezita. K neovplyvniteľným rizikovým faktorom možno zaradiť vek jedinca a genetickú predispozíciu (Ulep a kol. 2018).

Patológia ochorenia

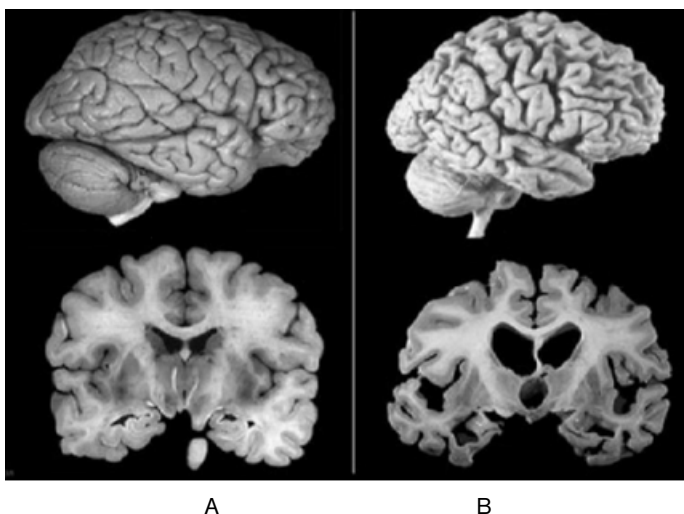
Najbežnejšími a najvýraznejšími charakteristickými léziami prítomnými v mozgu pacienta sú senilné plaky a neurofibrilárne spleti. Neurónová a dendritická strata, neuropilové vlákna, dystrofické neurity, granulovakuolárna degenerácia, Hiranove telieska a cerebrovaskulárny amyloid sú tiež typické pre mozog jedinca s Alzheimerovou chorobou. Mozog jedinca s Alzheimerovou chorobou je atrofický s rozšírenými ryhami (*sulci*) a zúženými záhybmi (*gyri*) (Castellani a kol. 2010).

Makroskopické zmeny

Makroskopicky dochádza k zmršťovaniu mozgu s kortikálnym stenčovaním a atrofiou, čo má za následok rozšírenie cerebrálnych *sulci*, ktoré je najvýraznejšie v predných, temporálnych a parietálnych lalokoch. K makroskopickej kortikálnej atrofii prispieva strata synapsie aj strata neurónov. Atrofia spôsobuje kompenzačné zväčšenie komory (*hydrocephalus ex-vacuo*) (Obrázok 1). Ďalším makroskopickým znakom bežne pozorovaným pri Alzheimerovej chorobe je strata neuromelaninovej pigmentácie v *locus coeruleus* (Chen a Mobley 2019; Kumar a kol. 2018; Sengoku 2019)

Mikroskopické zmeny

Medzi základné mikroskopické znaky, ktoré prvýkrát identifikoval Alzheimer, patria neuritické amyloidné plaky (extracelulárne lézie) a neurofibrilárne kľbká (intracelulárne lézie) (Chen a Mobley 2019; Kumar a kol. 2018).



Obr. 1: Atrofia mozgu pri Alzheimerovej chorobe (Bagad a kol. 2013)

Legenda: A: mozog zdravého jedinca, B: mozog jedinca s Alzheimerovou chorobou

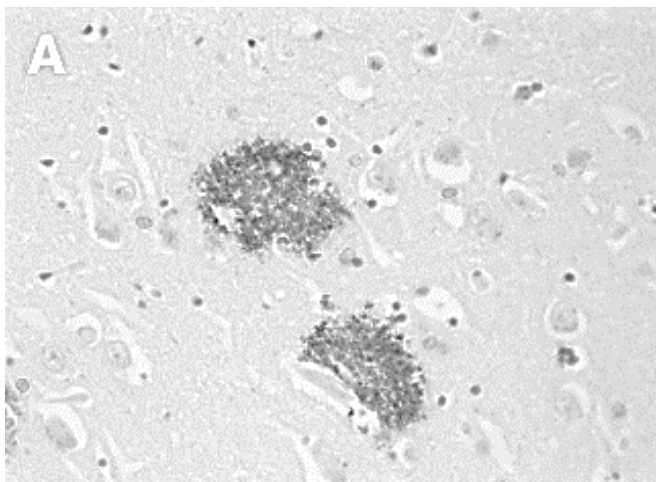
Extracelulárne lézie – senilné (amyloidové) plaky

Senilné plaky, opísané v pôvodnej správe o Alzheimerovej chorobe ako „miliárne ložiská“, sú sférické extracelulárne lézie s priemerom 10 až 200 μm . Hlavnou proteínovou zložkou jadier senilných plakov a vaskulárneho amyloidu je malý polypeptid s veľkosťou približne 4,2 kDa nazývaný amyloid β (A β), o ktorom molekulárno-genetické štúdie uvádzajú, že je súčasťou oveľa väčšieho prekursora proteínu A β kódovaného na chromozóme 21 (Castellani a kol. 2010).

Amyloid β sa tvorí z látky telu vlastnej – amyloidového prekursorového proteínu (APP), ktorý sa v neurónoch vyskytuje v niekoľkých frakciách. Transmembránovú frakciu štiepia enzýmy sekretázy (α -sekretáza) na krátke fragmenty (39 až 40 aminokyselín), ktoré sa nazývajú β -peptid. Za normálnych okolností sú solubilné, pôsobia neuroprotektívne a zúčastňujú sa na tvorbe nových synaptických miest. Pri Alzheimerovej chorobe sa štiepenia APP zúčastňujú najmä β - a γ -sekretázy. Štiepenie sa odohráva na iných miestach, preto vznikajú dlhé fragmenty (42 a viac aminokyselín). Tieto dlhé fragmenty β -peptidu prestávajú byť solubilné a začínajú koagulovať a polymerizovať (Králová 2017).

Amyloid β následne oligomerizuje, difunduje do synaptických štrbín a interferuje so synaptickou signalizáciou. Vznikajú nerozpustné amyloidné fibrily, ktoré sa agregujú do plakov. Polymerizácia vedie k aktivácii kináz, čo spôsobuje hyperfosforyláciu τ -proteínu spojeného s mikrotubulami a jeho polymerizáciu na nerozpustné neurofibrilárne spletence. Po agregácii plakov a spletenecov nasleduje nábor mikroglií, ktoré obklopujú plaky. To spôsobuje mikrogliálnu aktiváciu a lokálnu zápalovú odpoveď a prispieva k neurotoxícite (Králová 2017; Tiwari a kol. 2019).

Neuritické (senilné plaky) sú tvorené kryštálmi amyloidu, okolo ktorého je detritus odumretých neurónov a lem aktivovaných gliových elementov (Obrázok 2). V okolí neuritických plakov dochádza k aseptickému zápalu, uvoľňujú sa cytokíny, interleukíny, voľné kyslíkové radikály, ktoré ďalej poškodzujú okolité mozgové tkanivo. Gliové elementy okrem toho produkujú aj molekuly enzýmu butyrylcholinesterázy, ktorý rozkladá acetylcholín (Králová 2017).



Obr. 2: Senilné plaky (DeTure a Dickson 2019)

Intracelulárne lézie – neurofibrilárne kľbky

Neurofibrilárne spletence (NFT) (Obrázok 3) patria k hlavným mikroskopickým léziám Alzheimerovej choroby. Sú lokalizované predovšetkým vo veľkých pyramidových neurónoch Ammonovho rohu a mozgovej kôry. Neurofibrilárna patológia sa vyskytuje aj v oblasti stredného mozgu, mozočku a hypotalamu (Castellani a kol. 2010).

Z intracelulárnych zmien sa najdôležitejšie odohrávajú na úrovni τ -proteínu, čiže na úrovni bunkového cytoskeletu. Intracelulárny τ -proteín spevňuje steny vlákien mikrotubulov, ktoré majú v bunke najmä transportný význam (Castellani a kol. 2010). Pri Alzheimerovej chorobe sa τ -proteín nadmerne fosforyluje, čím vznikajú kratšie formy schopné vytvoriť helikálne filamenty, ktoré sú podobné dvojzávitniciam nukleových kyselín. Tieto vlákna tvoria základ tzv. neurofibrilárnych kľbiek – spletenecov. Neuróny, v ktorých sa vytvoria takéto spletence, podliehajú apoptóze a zanikajú. Distribúcia neurofibrilárnych kľbiek a neuronálnej atrofie je selektívna. Postihnutý je neokortex, amygdala, hipokampus a bazálne jadrá (DeTure a Dickson 2019; Králová 2017; Sengoku 2019; Tiwari a kol. 2019).



Obr. 3: Neurofibrilárne kľbká (Dickson a Lin 2014)

Klinické prejavy Alzheimerovej choroby

Alzheimerova choroba sa vždy prejavuje príznakmi kognitívnej poruchy (dementného syndrómu). Prvým prejavom býva zvyčajne porucha epizodickej pamäti. K včasným príznakom patrí aj porucha vizuálno-priestorových schopností. Často sa objavuje depresívna nálada, ktorá sa najviac vyskytuje v skorých štádiách ochorenia. S progresiou ochorenia sa zhoršuje aj dlhodobá pamäť vo všetkých svojich vrstvách – epizodickej, sémantickej aj procedurálnej. V pokročilejších štádiách ochorenia sa progresia porúch pamäti prejaví poruchami orientácie. Častým príznakom bývajú poruchy symbolických funkcií – afázia, apraxia, agnózia, agrafia a kalkúlia. Typická je spánková inverzia, keď pacient počas dňa spí a v noci bdie, je dezorientovaný a blúdi. V pokročilom štádiu sa vyskytujú aj regulárne tranzitórne kvalitatívne poruchy vedomia, najmä stavy zmätenosti (Králová 2017; Kumar a kol. 2018).

Priebeh Alzheimerovej choroby je postupujúci (ďalej sa šíriaci), bez nápadnejších krátkodobých výkyvov. Ochorenie je nezvratné a pacienti zomierajú väčšinou na pridruženú infekciu pri kompromitovanom imunitnom systéme (Králová 2017).

Diagnostika ochorenia

Diagnóza Alzheimerovej choroby vyžaduje klinický dôkaz straty pamäti a poškodenia aspoň jednej ďalšej kognitívnej domény s dôkazom narušenia sociálnej alebo pracovnej funkcie. Alzheimerovu chorobu je potrebné odlišiť od iných príčin demencie, ako je vaskulárna demencia, demencia s Lewyho telieskami, Parkinsonova choroba s demenciou, frontotemporálna demencia a reverzibilné demencie. Na

základe postihnutých oblastí mozgu možno očakávať značnú variabilitu počiatočného klinického obrazu (Castellani a kol. 2010).

Biochemická analýza cerebrospinálnej tekutiny, v ktorej sa stanovuje τ -proteín, fosforylovaný τ -proteín a peptid amyloid β o dĺžke 42 aminokyselín je užitočná pri diagnostike predklinického štádia. Na diagnostiku Alzheimerovej choroby sa používa CT mozgu, ktoré ukazuje cerebrálnu atrofiu a rozšírenú tretiu komoru. V poslednej dobe sa objemová MRI používa na presné meranie objemových zmien v mozgu. Pri Alzheimerovej chorobe ukazuje volumetrická MRI zmenšenie mediálneho temporálneho laloku. Funkčné techniky zobrazovania mozgu ako PET, fMRI a SPECT sa používajú na mapovanie vzorcov dysfunkcie v menších oblastiach mozgu mediálneho temporálneho a parietálneho laloku (Atri 2019, Kumar a kol. 2021).

Prognóza ochorenia

Aj keď súčasná liečba Alzheimerovej choroby nevie zastaviť jej progresiu, môže na istý čas spomaliť zhoršovanie príznakov demencie a zlepšiť kvalitu života ľudí s Alzheimerovou chorobou. Potrebné sú ďalšie vedecké štúdie zamerané na etiopatogenézu tohto ochorenia, prostredníctvom ktorých je nevyhnutné hľadať lepšie spôsoby oddialenia nástupu, rozvoju tohto ochorenia a liečby. Dôležitú úlohu zohráva aj primárna prevencia, tzn. aktívny prístup k udržaniu kognitívnych funkcií prostredníctvom neustáleho vzdelávania sa, komunikácie medzi ľuďmi, čítaním kníh, spoločenskými hrami, sledovaním vedomostných súťaží, pohybovou aktivitou a správnym životným štýlom.

Aby sa zdravotné systémy európskych členských štátov aj ostatných krajín mohli pripraviť, za posledné tri desaťročia bolo vykonaných niekoľko významných prác na odhad prevalencie demencie na európskej úrovni. Boli to štúdiá EURODEM zo začiatku 80. rokov (aktualizovaná v roku 2000), Európska spolupráca v oblasti demencie - EuroCoDe (2006–2008), a 1. spoločná akcia EÚ v oblasti demencie - ALCOVE (2011–2013). Alzheimer Europe považovala za potrebné aktualizovať tieto údaje, preto podľa metodiky stanovenej v rámci projektu EuroCoDe v roku 2018 spracovali aktuálny stav a vytvorili prognózu do 2050 (Alzheimer Europe 2019).

Metodika a materiál

Ako zdroj európskych štatistík sme použili ročenku spoločnosti Alzheimer Europe s názvom Dementia in Europe. Yearbook 2019. Estimating the prevalence of dementia in Europe (Alzheimer Europe 2019), ktorá systematicky preskúmala vedecké články o prevalencii demencie použitím nasledujúceho reťazca na vyhľadávanie: „Demencia / Prevalencia / Incidencia / Epidemiológia“ alebo „Alzheimerova choroba / Vaskulárna demencia, Lewyho choroba / Fronto-temporálna demencia / Incidencia / Prevalencia / Epidemiológia“. Výsledkom skriningu bol zoznam potenciálne vhodných publikácií, avšak mnohé štúdie z nich neuvádzali údaje oddelene pre vekové triedy a pohlavie. Preto spoločnosť Alzheimer Europe kontaktovala autorov článkov a vyžiadala nespracované údaje z ich štúdie. Metodiku získavania, výberu a spracovávania údajov podrobnejšie popisuje vyššie citovaný dokument.

Štatistické údaje získané zo správy Dementia in Europe. Yearbook 2019. Estimating the prevalence of dementia in Europe (Alzheimer Europe 2019) sme spracovávali najprv v Microsoft Excel. Štatistické testy (Pearsonov Chi-kvadrátový test nezávislosti, Shapiro-Wilk test normality, párový t-test) boli prevedené v R Studio Cloud. Mapy prevalencie boli vytvorené pomocou interaktívneho generátora máp IMAGE.

Výsledky a diskusia

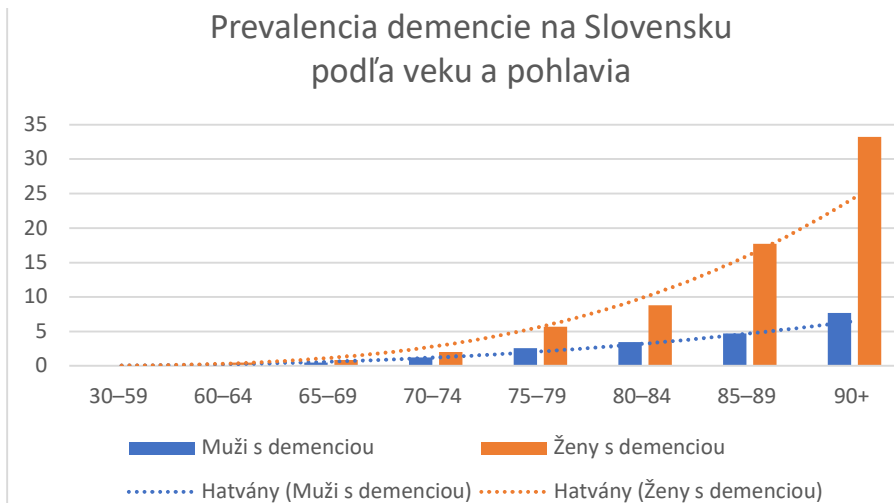
Tabuľka č. 1 uvádza prevalenciu demencie. Údaje boli spracované podľa dát spoločnosti Alzheimer Europe (2019), ktorá zverejňuje počty osôb s demenciou v jednotlivých krajinách EU aj mimo nej. Z tabuľky je zrejmé, že v populácii Slovenska je o 4,82 percent viac žien, ako mužov, a rozdiel medzi pohlaviami nie je rovnomerne rozložený medzi vekovými skupinami. Podľa Chi-kvadrát testu tento rozdiel je štatisticky významný na hladine významnosti $p \leq 0.05$. Môžeme povedať, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi počtami mužov a žien v rôznych vekových skupinách.

Graf č. 1 zobrazuje prevalenciu demencie na Slovensku podľa veku a pohlavia. Z tabuľky č. 1 vidíme aj to, že kým celkovo 1,23 percent žien trpí demenciou, u mužov to predstavuje len 0,5%. Podľa Chi-kvadrát testu tento rozdiel je štatisticky významný na hladine významnosti $p \leq 0.05$, a môžeme povedať, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi počtami mužov a žien na Slovensku trpiacimi demenciou v rôznych vekových skupinách. Neexistuje dôkaz o rozdielnej náchylnosti rôznych pohlaví na demenciu, rozdiel prevalencie spôsobuje fakt, že ženy dožívajú vyššieho veku ako muži. Vo vekovej kategórii 30 až 59 rokov je ešte vyšší podiel mužov trpiacich demenciou, ako žien, ale so zvyšujúcim sa vekom percentuálny podiel mužov rapídne klesá oproti počtom týkajúcich sa ženského pohlavia.

Tabuľka č. 1 Prevalencia demencie na Slovensku

| Celková populácia | Vekové rozmedzie | Muži (počet) | Muži % | Muži s demenciou (počet) | Muži s demenciou % | Ženy (počet) | Ženy % | Ženy s demenciou (počet) | Ženy s demenciou % | Spolu % ľudí s demenciou |
|-------------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------------------|--------------------|--------------|--------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| 2404969 | 30–59 | 1216843 | 50,60 | 1947 | 0,08 | 1188126 | 49,40 | 1069 | 0,04 | 0,13 |
| 366955 | 60–64 | 172407 | 46,98 | 345 | 0,09 | 194548 | 53,02 | 1751 | 0,48 | 0,57 |
| 310141 | 65–69 | 138343 | 44,61 | 1531 | 0,49 | 171798 | 55,39 | 2578 | 0,83 | 1,32 |
| 207429 | 70–74 | 84586 | 40,78 | 2620 | 1,26 | 122843 | 59,22 | 4180 | 2,02 | 3,28 |
| 151077 | 75–79 | 55276 | 36,59 | 3857 | 2,55 | 95801 | 63,41 | 8552 | 5,66 | 8,21 |
| 97143 | 80–84 | 31593 | 32,52 | 3370 | 3,47 | 65550 | 67,48 | 8556 | 8,81 | 12,28 |
| 55074 | 85–89 | 15881 | 28,84 | 2587 | 4,70 | 39193 | 71,16 | 9740 | 17,69 | 22,38 |
| 23991 | 90+ | 6208 | 25,88 | 1843 | 7,68 | 17783 | 74,12 | 7968 | 33,21 | 40,90 |
| 3616779 | Population 30–90+ | 1721137 | 47,59 | 18101 | 0,50 | 1895642 | 52,41 | 44394 | 1,23 | 1,73 |

Graf č. 1 Prevalencia demencie na Slovensku podľa veku a pohlavia

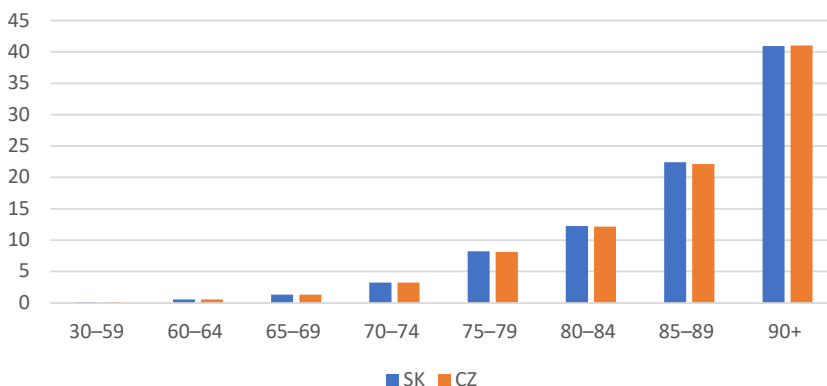


Existuje pomerne málo publikovaných výskumov o výskyte demencie u ľudí vo veku do 60 rokov, ktorí žijú s nejakou formou demencie. Odhady prevalencie z iných projektov (napr. EuroCoDe) vo všeobecnosti ukázali, že prevalencia v tejto populácii je výrazne nižšia ako v populácii nad 60 rokov. Podobne v prieskume Alzheimer Europe (2019) len malý počet štúdií zahŕňal osoby vo veku 60 až 64 rokov v porovnaní s vyššími vekovými kategóriami. To poukazuje na jasnú a naliehavú potrebu

ďalšieho výskumu prevalencie demencie u ľudí vo veku do 65 rokov (Pais a kol. 2020).

Graf č. 2 porovnáva prevalenciu demencie na Slovensku a v Českej republike podľa vekových skupín. Využitím Chi-kvadrát testu tento rozdiel nebol štatisticky významný $p \geq 0.05$. Môžeme konštatovať, že neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi počtami ľudí trpiacimi demenciou v Českej republike a na Slovensku.

Prevalencia demencie na Slovensku a v Českej republike podľa vekových skupín



Graf č. 2 Prevalencia demencie na Slovensku a v Českej republike podľa vekových skupín v percentách

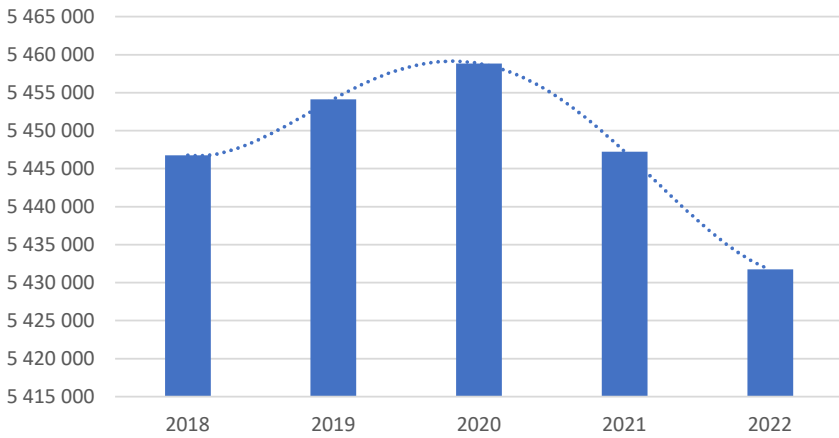
Pri skúmaní údajov o počte obyvateľov Slovenska v štúdii Alzheimer Europe (2019) predpokladali, že v období rokov 2018 až 2025 sa počet obyvateľov Slovenska mierne zvýši, pričom v rokoch 2025 až 2050 sa zníži.

Táto prognóza sa do roku 2022 naplnila len čiastočne, pretože na základe údajov z EUROSTAT počet obyvateľov Slovenska mierne narastal až do roku 2020, a potom klesal (Graf. č. 3).

Napriek týmto nepatrným rozdielom nemáme dôvod vyvracať prognózu Alzheimer Europe (2019), podľa ktorej sa celkový počet ľudí s demenciou na Slovensku viac ako zdvojnásobí zo 62 495 v roku 2018 na 128 986 v roku 2050. Podobne aj v percentuálnom vyjadrení budú ľudia s demenciou predstavovať 2,59 % celkovej populácie v roku 2050 v porovnaní s 1,15 % v roku 2018. Slovensko prekonáva širší európsky trend, keď sa počet ľudí s demenciou do roku 2050 takmer zdvojnásobí.

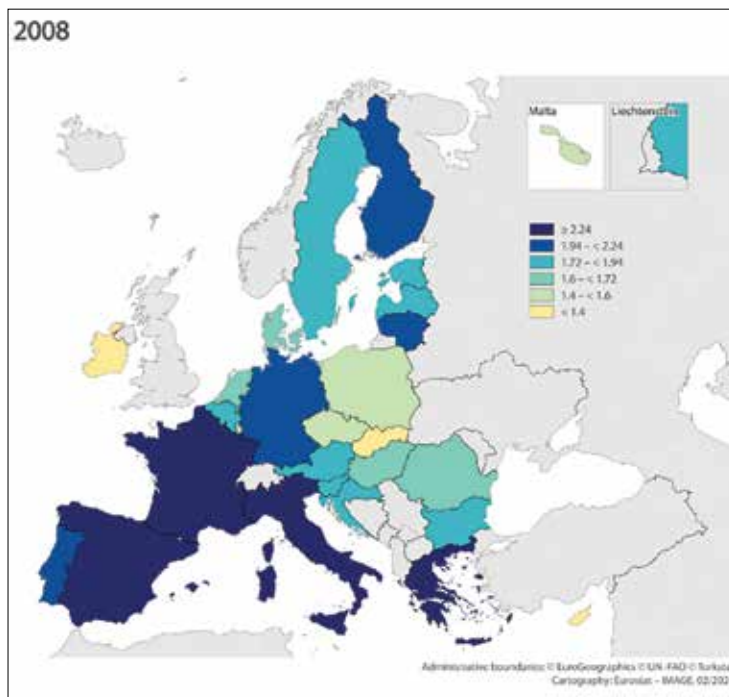
Kľúčovým faktorom tejto zmeny sa zdá byť výrazný nárast počtu ľudí vo veku nad 65 rokov, a najmä vo veku nad 80 rokov, ktorý sa medzi rokmi 2018 až 2050 viac ako zdvojnásobí (Alzheimer Europe 2019).

Počty obyvateľov Slovenska v období 2018-2022



Graf č. 3 Prevalencia demencie na Slovensku a v Českej republike podľa vekových skupín v percentách

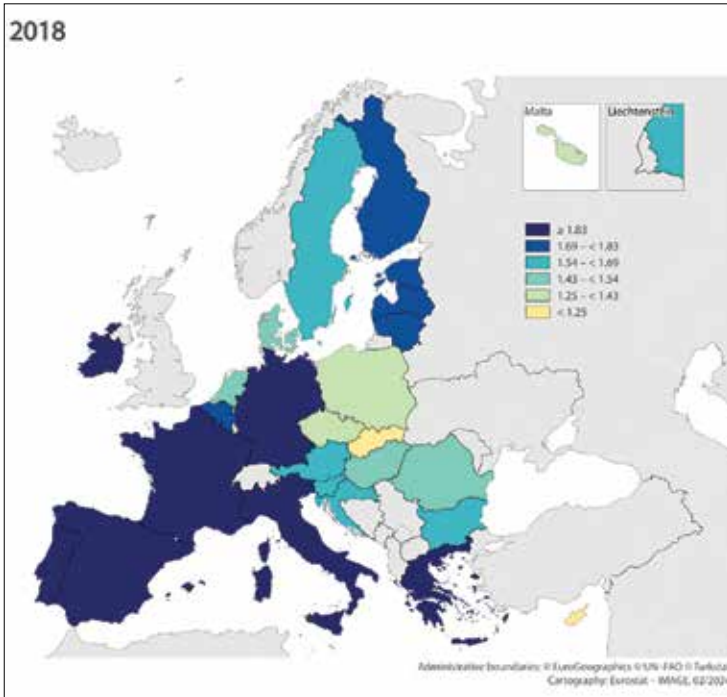
Tento celoeurópsky trend môžeme pozorovať aj na počtoch ľudí s Alzheimerovou chorobou z dvoch prieskumov z rokov 2008 (EuroCoDe 2008) a z roku 2018 Alzheimer Europe (2019).



Obr. č. 4 Prevalencia demencie v európskych krajinách v r. 2008 Alzheimer Europe (2019)

Slovensko patrí ku krajinám s nízkou prevalenciou demencie. Rozdiely samozrejme môžu byť spôsobené aj rôznymi postupmi diagnostikovania demencie v rôznych štátoch, ako aj rôznymi metodikami zaradovania do starostlivosti o pacientov.

Shapiro-Wilk testom normality sme zistili, že údaje prevalence demencie v 27 európskych štátoch sú normálne distribuované, preto sa môže použiť párový t-test. Po vykonaní párového t-testu môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi prevalenciou demencie v rokoch 2008 a 2018. Výsledok však, okrem dožívania obyvateľstva vyššieho veku, mohol ovplyvniť aj fakt, že v posledných rokoch výskumu sa zlepšilo chápanie demencie, čo umožnilo klinickým lekárom určovať jemnejšie a špecifickejšie diagnózy demencie, a to vo vzťahu k typu demencie aj k štádiu ochorenia, v rátane prodromálnych a predklinických štádií (kde sú ešte aktivity každodenného života relatívne nenarušené) (Alzheimer Europe 2019).



Obr. č. 5 Prevalencia demencie v európskych krajinách v r 2018 Alzheimer Europe (2019)

Alzheimer Europe (2019) uvádza aj prognózu – odhad prevalencie na rok 2025 a na rok 2050. Pri použití odhadov prevalencie podľa ročenky Alzheimer Europe (2019) z údajov o populácii za rok 2018 pre kombinovanú populáciu krajín EÚ a krajín mimo EÚ (okrem 27 členských štátov EU do prieskumu boli zahrnuté Spojené kráľovstvo, Bosna a Hercegovina, Normanské ostrovy, Island, Izrael, Čierna Hora, Severné Macedónsko, Nórsko, Švajčiarsko a Turecko) dostaneme celkovo 9 780 678 ľudí s demenciou v roku 2050. Zatiaľ čo pri použití odhadov prevalencie podľa EuroCoDe zameraných na údaje o populácii za rok 2008 dostaneme celkovo 10 935 444 ľudí s demenciou pre tých istých 37 štátov. Ak berieme do úvahy len tie nižšie odhady Alzheimer Europe (2019), očakáva sa, že počet ľudí s demenciou sa bude naďalej výrazne zvyšovať. Do roku 2050 sa takmer výskyt demencie zdvojnásobí, a v Európe bude žiť 18 846 286 ľudí s týmto ochorením.

Zhrnutie

Tento článok analyzuje výskyt demencie na Slovensku a v ďalších európskych krajinách. Demencia je postupná strata kognitívnych schopností, ktorá zasahuje do činností každodenného života. Existuje niekoľko typov demencie vrátane Alzheimerovej choroby, ktorá je u nich najčastejšia. Ako zdroj európskych štatistík bola použitá ročenka Alzheimer Europe (2019). Slovensko patrí medzi krajiny s nízkym výskytom

demencie v porovnaní s ostatnými členskými štátmi EÚ. K rozdielom prevalencie môžu prispieť aj rozdielne postupy diagnostikovania demencie v jednotlivých krajinách, ako aj rozdielne metódy zaraďovania do starostlivosti o pacientov. Očakáva sa, že celkový počet ľudí s demenciou na Slovensku sa do roku 2050 viac ako zdvojnásobi. To je v súlade s európskym trendom a je to spôsobené výrazným nárastom počtu ľudí vo veku 65 rokov a viac. Článok tiež poukazuje na štatisticky významný rozdiel medzi výskytom demencie v roku 2008 a 2018, ktorý môže byť okrem vyššieho veku ovplyvnený aj postupným rozvojom diagnostických metód.

Podakovanie

Príprava tejto štúdie bola podporená grantom KEGA č. 002PU-4/2021 „Univerzitná výučba genetiky inovovanými formami a metódami“. Ďakujeme aj za podporu mobilného programu Erasmus+ pre zamestnancov pracujúcich v inštitúciách vysokoškolského vzdelávania, ktorý dopomohol k príprave tejto štúdie.

Literatúra

Aguzzi A, Calella AM. 2009. Prions: protein aggregation and infectious diseases. *Physiol Rev* 2009; 89(4): 1105–1152. <https://doi.org/10.1152/physrev.00006.2009>, ISSN: 0031-9333

ALZHEIMER EUROPE 2019. Dementia in Europe. Yearbook 2019. Estimating the prevalence of dementia in Europe. www.alzheimer-europe.org, ISBN 978-99959-995-9-9

Atri, A., 2019. The Alzheimer's Disease Clinical Spectrum: Diagnosis and Management. In: *Medical Clinics of North America*. Vol.103, no. 2, p. 263 – 293. ISSN 0025-7125.

Bagad, M., D. Chowdhury and Z. Khan, 2013. Towards understanding Alzheimer's Disease: An Overview. In: *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. Vol. 4, no. 4, p. 286 – 298. ISSN 0975-8585.

Briggs, J. (ed) 2020. Dementia Types, Symptoms, & Risk Factors: Dementia Guide for Patients, Families, Caregivers, & Medical Professionals, 2020, Jerry Beller Health Research Institute, 219 pp., ISBN: 978-1658764407,

Castellani, R. J., R.K. Rolston and M. A. Smith, 2010. Alzheimer Disease. In: *Disease-a-month*. Vol. 56, no. 9, p. 484 – 546. ISSN 1557-8194.

Deture, M. A. and D. W. Dickson, 2019. The neuropathological diagnosis of Alzheimer's disease. In: *Molecular Neurodegeneration*. Vol. 14, no. 32, p. 1 – 18. ISSN 1750-1326.

Dickson, D. W. and W. L. Lin, 2014. Neuronal Inclusions. In: *Aminoff, M. J. and R. B. Daroff. Encyclopedia of the Neurological Sciences*. USA: Elsevier, p. 441 – 455. ISBN 978-0-12-385158-1.

EUROSTAT, 2023. Population change - Demographic balance and cruderates at national level (demo_gind). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/demo_gind/default/table?lang=en

EUROCODE 2008 In Alzheimer Europe 2019. Dementia in Europe. Yearbook 2019. Estimating the prevalence of dementia in Europe. www.alzheimer-europe.org, ISBN 978-99959-995-9-9

- Fan, L. et al., 2019. New Insights Into the Pathogenesis of Alzheimer's Disease. In: *Frontiers in neurology* [online]. Vol. 10, p. 1-12 [cit. 2022-03-01]. ISSN 1664-2295. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6965067/>
- Chen, X.-Q. and W. C. Mobley, 2019. Alzheimer Disease Pathogenesis: Insights From Molecular and Cellular Biology Studies of Oligomeric A and Tau Species. In: *Frontiers in neuroscience* [online]. Vol. 13, p. 1-21 [cit. 2022-03-01]. ISSN 1662-453X. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6598402/>
- Kráľová, M., 2017. Demencie. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4307-7.
- Kumar, A. et al., 2021. Alzheimer Disease. In: *StatPearls* [online] [cit. 2022-06-22]. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK499922/>
- Kumar, V., A. K. Abbas and J. C. Aster, 2018. *Robbins Basic Pathology*. 10th ed. Philadelphia: Elsevier. ISBN 978-0-323-35317-5.
- Masud, H. and Schott, J. M. (eds) 2016. *Oxford Textbook of Cognitive Neurology and Dementia*, Oxford Textbooks in Clinical Neurology. Oxford, Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/med/9780199655946.001.0001>, ISBN: 9780191761522
- Pais, M. et al., 2020. Early diagnosis and treatment of Alzheimer's disease: new definitions and challenges. In: *Brazilian journal of psychiatry*. Vol. 42, no. 4, p. 431 – 441. ISSN 1809-452X.
- Sengoku, R., 2019. Aging and Alzheimer's disease pathology. In: *Neuropathology* [online]. Vol. 40, no. 1, p. 22-29 [cit. 2022-03-01]. ISSN 1440-1789. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/neup.12626>
- Tiwari, S. et al., 2019. Alzheimer's disease: pathogenesis, diagnostics, and therapeutics. In: *International journal of nanomedicine* [online]. Vol. 14, p. 5541 – 5554 [cit. 2022-03-02]. ISSN 1178-2013. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31410002/>
- Ulep, M. G., S. K. Saraon and S. McLea, 2018. Alzheimer Disease. In: *The Journal for Nurse Practitioners* [online]. Vol. 14, no. 3, p. 129 – 135. ISSN 1555-4155.

Learning disabilities in international discourse

Conceptual dichotomies between the DSM-5-TR and BNO11 in practice delineation

GERGŐ VIDA – BEATRIX FARAGÓ – BEÁTA DOBAY

Abstract

An examination of the conceptual definition of learning disabilities may be fundamental for interpreting the results of diagnostic procedures. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders of the American Psychiatric Association (APA) and the International Classification of Diseases 11th Revision published by the World Health Organization (WHO) delineate a common diagnostic cluster system that enables multidisciplinary communication between different disciplines by providing a common professional language, vocabulary, and interoperability of systems. Several problems, including learning, are not only relevant to the field of education, but may also be relevant from a medical science perspective. Given the new discourse in the field of special needs education, such as the holistic approach, this is a fundamental requirement. This is not only relevant for a more effective diagnosis of learning disabilities but also for inclusion without an interdisciplinary discourse in which conceptual boundaries are not meaningful for different disciplines. The implementation of research findings in international discourse can also be successful if the findings are interpretable not only across disciplines, but also across national borders. Using secondary source analysis and desk research, we analysed the conceptual definitions of ICD and APA from the perspective of learning disabilities. Our results highlight fundamental correlations that may justify a reinterpretation of the way diagnostic results are used in comparison with previous versions of diagnostic systems. This may foreshadow the need to adapt the diagnostic system and improve the process in case it has not yet adapted the latest scientific findings and diagnostic clusters. In our view, the introduction of new diagnostic principles and clustering methodologies could be an argument for revising the structure and functioning of previous systems.

Keywords: APA; ICD11; learning disorder; special educational needs; diagnostics; DSM-5

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.018-032

Introduction

The care and diagnosis of children with learning disabilities is a relevant issue for all European countries according to relevant statistics. In addition, adequate access to education for children with learning disabilities is a registered objective in the EU Disability Strategy 2021-2027 as a set of common principles for inclusion. Thus, the conceptual definition of learning disabilities and the interpretation of the diagnostic tools and results of the measurements may also justify a certain degree of transparency, since without a uniform definition of the group with learning disabilities, a uniform interpretation would be meaningless.

The available diagnostic systems, such as the APA or ICD, may be an appropriate alternative if implemented with due care by the EU. Although not preceded by a broad professional consensus, non-representative research suggests that several countries have automatically adopted and applied the diagnostic principles of ICD and/or APA in learning disability diagnosis. This makes interpretation even more urgent and may justify further research and interpretation as a diagnostic manual adapted to the specificities of another country may not be automatically adaptable to the educational system of a country. In our secondary source analysis, we would like to focus on this, on the relevant conclusions that the APA and ICD systems draw about learning disability and where and how these can overlap from the perspective of educational practice.

Our research question is also related to this, that is, whether the DSM-5-TR and ICD11 can be used to adequately distinguish the diagnostic concept of learning disability. Our hypothesis is that the disconnection of learning disorders from neurological disorders and organic backgrounds has been achieved. Thus, psychiatric-medical definitions can be applied to the field of educational science.

Conceptual background

Learning disabilities have conceptual dichotomies (Pennington et. al. 2020), that is, there are multiple interpretations of a single definition, even within a single system, regardless of the linguistic domain (Fejes and Szenci 2010). This is despite the fact that it was earlier suggested by researchers that a given manifestation of learning disabilities can be interpreted as a continuum (Pelej 1975). Learning disabilities can be interpreted as a set of different focal interpretations of symptoms, rather than as a single concept. Three major paradigms can be used to define learning disabilities (Fletcher 2012). Attempts at theory building were made as early as 1970. One of these earlier approaches was the cognitive discrepancy model (Taylor et. al., 2017), which suggests a discrepancy, that is, a mismatch between the level of cognitive functioning and the educational performance shown may indicate a learning disability. However, the overemphasis of cognitive functioning on academic performance may be problematic in several respects, as it does not explain the existence of a proximal developmental zone (Farid and Ghaemi, 2017). In case of this approach, other authors (Cohen 1983) acknowledge that although

learning disability can be seen as a continuum, the educational system cannot address it and calls for categorization. This further strengthens the relevance of our source analysis, as a review of DSM and ICD categories from a practical focus can be fitted to this proposition.

Another paradigm behind the delineation of learning disabilities is the identification of learning disabilities along the lines of poor educational performance (Fletcher 2012). However, this theory also has problems supporting categorization with measurement. Indeed, cognitive deficits or surpluses do not necessarily or automatically refer to educational performance. Another problem is that learning difficulties are directly and invariably linked to specific brain areas. Indeed, low educational performance may have a nonneural basis. The validity and error rates of psychometric measures in borderline areas may raise further ethical and methodological questions and push the professionally principled categories of care focus towards severity-centred, entitlement-based diagnostics, which in fact remove diagnostic findings from the practical discourse, as they focus not on outlining development but on determining eligibility. Thus, they may provide less support for teachers in their everyday practice, as their competence is limited in determining their eligibility for care. This is the problem currently faced by the Hungarian diagnostic and care system (Vida, 2023), as it is the eligibility for care that is actually determined; yet, teachers in institutions need guidance in determining the content of care.

The third paradigm in special education (Fletcher et al. 2011; Nelson et al. 2003; Vellutino et al. 2006) is based on care groups rather than diagnostic categories. This approach attempts to combine cognitive, neuropsychological findings and research related to educational performance. It tries to unify the patterns revealed by brain imaging studies as a predictive factor in the emergence of learning disabilities (Rezaie et al. 2011). It does this by projecting a specific manifestation of cognitive profiles, specific to the problem at hand, onto the decline in school performance (Fletcher et al., 2011; Vellutino et al. 2006). However, it does not resolve conceptual dichotomies. Instead of a diagnostic category, it actually introduces a category of care, but does not offer an alternative for the implementation of diagnostic results in the content of the scope of remedial activities, leaving the development practitioner to interpret the diagnosis.

To summarize the conceptual delineation, cognitive functioning and school performance problems are the determinants behind learning disability, but they also introduce a degree of uncertainty into the diagnostic process that can make diagnosis-based grouping difficult. It also highlights another, more far-reaching problem, namely the issue of neurological involvement.

The Hungarian diagnostic system for learning disability has been mentioned earlier and is relevant because it has for a long time treated learning disability as a neurological disorder, although it has not been associated with any medical imaging procedure. The fact that between 1993 and 2011 the Hungarian diagnostic system treated learning disability as a neurological problem cluster due to organic causes without brain imaging procedures (Vida 2022) is itself questionable. Since then, it is known and scientifically proven that brain imaging is not relevant for learning dis-

ability (Fletcher 2012). In addition, it is also known that although the study of brain activity and structure can help to understand the morphological and functional neuroscience of learning, it has no concrete implications for the design of educational intervention (Goswami 2008). This is easy to see, since educational tests can be used to make valid findings in the field of educational science and the state of the nervous system can only be inferred through many indirect steps. The converse may also be true, since the learning process cannot be independent of the morphology and function of the nervous system, and the complexity of the function that is created presumably makes it difficult to draw simple conclusions. This may be suggested by the previously cited proximal developmental zone (Farid and Ghaemi 2017), which, in a given framework, demonstrates the possibility of learning performance that exceeds cognitive function. Although without further research, we can only assume the importance of neuroplasticity behind all this (Battro et. al. 2011; Swaab 2017; Dezső 2022), since in the case of a given extent and quality of damage to the nervous system, other areas may take over the functions, which may also suggest, by implication, that learning disability can be interpreted as a process of cooperation between areas with a radically different composition from the usual learning pathways and methodological strategies used. In this theoretical case, the disorder is not in fact a dysfunction, but a learning process so different from the methodology that it already represents a discrepancy and, in some cases, an unintelligible or unmeasurable performance within the framework of formalised education. The DSM-5 and ICD 11 category system may offer a partial solution to this, and this was the focus of our secondary source analysis.

Research Methodology

The resources available to us have justified the use of desk or secondary research to investigate the issues raised by analysing pre-existing sources and data to answer the research questions. This is not an unfamiliar method in the field of special education (Conderman and Katsiyannis 2002). In our research, we investigated the knowledge and definitions related to the diagnostic criteria of specific learning disabilities in the DSM-5-TR and an international classification system of BNO-11 compiled by the WHO.

Our secondary research was carried out in the following steps, which fit the methodology and steps of desk research (Moore 2006):

- **Data collection:**

The source of the data and our sample is the International Classification of Diseases 11th Revision, currently in force, so it is available online on the World Health Organization (WHO) website, in full and without restriction. Website: <https://icd.who.int/en>.

Our other source is the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, (DSM-5), available on the American Psychological Association (APA) website: <https://dsm.psychiatryonline.org/>

- *Analysis of sources:*

In our research, we conducted a comprehensive analysis of learning disability definitions, examined their relevance and reliability, and searched for relevant information to answer our research question.

- *Synthesis:*

Based on the data collected and analysed, it has become clear how the definition and concept of learning disability can be effectively exploited in the context of special education diagnosis.

- *Evaluation:*

Given the conceptual delineation and methodology used, the extent to which our conclusions can be extended is limited, and further research may be required to apply the results with confidence, but we have managed to focus attention on the difficulties of automatic adoption of DSM-5-TR and/or ICD11. This should be established through wider professional consensus, education, etc.

Sample

Given that both diagnostic manuals are available in full, only content relevant to the research focus is summarized and presented. This set of criteria is used to delineate how the two diagnostic systems allow the identification of learning disabilities from the data.

DSM-5-TR

The DSM-5 describes learning disabilities as a neurodevelopmental disorder with the specific feature of impeding the acquisition of learning skills relevant to school learning (e.g., reading, writing, or arithmetic) and, through this, their active and effective use in complex learning processes. Given that learning is a complex process and that such aspects may occur at an adult or adult age, development is continuous and may be based on myriad factors. For this reason, according to the DSM-V nomenclature and basic definitions, signs of learning disability may appear as early as preschool (e.g., difficulties in learning the names of letters or counting objects) but can only be reliably diagnosed after the start of formal education, since reading disorders may manifest during the learning process.

The DSM-V, therefore, raises the possibility that the learning disability identified by teachers in the educational system and systems that provide assessment may differ from the DSM-V (Tannock 2014).

The term used is “specific learning disability,” the diagnostic criteria for which can be divided into two broad groups. The first group consists of problems that define the specific nature of learning disability, that is, the area in which the disability occurs. These include reading, writing, and mathematics. The other is the set of problems that can be formulated in general terms but have a global impact on learning.

The DSM-5-TR rejects the cognitive discrepancy model and therefore gives special weight to the constellation of problems. Thus, the overall nature of the problems is emphasized over cognitive dysfunction, a major departure from the deficit-oriented paradigm of low cognitive ability as a consequence of poor academic performance.

The DSM system divides the criteria into groups A, B, C, D, and E, one of which must be met in each of the areas mentioned above and after six months of active intervention, which will be discussed later in the summary of the DSM-BNO and the national model (DSM-5-TR, 2013):

“A” criteria:

- Inaccurate or slow and laboured word reading (e.g., reading some words aloud incorrectly or slowly and hesitantly, often guessing words, and difficulty pronouncing words).
- Difficulty in understanding the meaning of the text read (e.g., reading the text accurately but not understanding the order, context, inferences, or deeper meaning of the text).
- Difficulties with spelling (e.g., adding, dropping, or substituting vowels or consonants).
- Difficulties with written expressions (e.g., making several grammatical or punctuation errors within sentences, poorly organizing introductions, not expressing ideas clearly enough in writing).
- Difficulties in learning number sense, number facts, or arithmetic (e.g., poor understanding of numbers, their magnitude, and relationships; counting single-digit numbers with fingers instead of recalling the mathematical fact as peers do; getting lost during arithmetic calculations and possibly switching to a different procedure).
- Difficulties in mathematical reasoning (e.g., serious difficulties in using mathematical concepts, facts, or procedures to solve quantitative problems).

“B” criteria:

- The learning skills involved are significantly and quantifiably below the expectations of the individual’s chronological age and cause significant impairments in academic or vocational performance or activities of daily living, as confirmed by individualized standardized performance measures and comprehensive clinical assessment.
- For individuals aged 17 years and over, standardized assessments can be replaced by a documented history of learning difficulties.

“C” criteria:

- Learning difficulties generally start at school age but may only become fully apparent when the demands on the learning skills involved exceed the individual’s educational dysfunctional abilities (e.g., timed tests, reading or writing long, complex reports on tight deadlines, excessive study load).

“D” criteria:

Learning difficulties are not better explained by intellectual disability, uncorrected visual or auditory acuity, other mental or neurological disorders, psychosocial disadvantages, lack of language in formal education, or inappropriate educational methodology.

A relevant element of the DSM-5-TR is that the assessment of a specific learning disability can only begin after six months of failure of targeted help and excludes the possibility of attaching it to a social disadvantage. Thus, it takes a process and development-oriented perspective.

ICD 11

ICD 11 provides the following definition of “developmental learning disability”: “Developmental learning disability is characterized by significant and persistent difficulties in the acquisition of academic skills, which may include reading, writing or arithmetic. An individual’s performance in the affected academic skill(s) is significantly below what would be expected in years, based on biological age and general level of intellectual functioning, and results in significant impairment in the individual’s academic or other functioning. Developmental learning disabilities first appear when learning skills begin to develop in lower school. A developmental learning disability is not the result of impaired intellectual development, sensory impairment (visual or auditory), neurological or motor disorder, lack of access to education, lack of knowledge of the language of academic instruction, or psychosocial disadvantage (ICD11, 2023).”

Diagnostic criteria for developmental learning disability based on the ICD11:

- The presence of significant barriers to the acquisition of reading, writing, or numeracy skills, resulting in a significantly lower level of proficiency than age-appropriate. Barriers to learning also exist in the areas concerned in the face of inadequate instruction. These barriers may be limited to a single component of a particular skill (e.g., the inability to acquire basic numeracy skills or decode certain words accurately and fluently) or may affect the whole range of literacy and numeracy performance. Ideally, the degree of disability can be measured using standardized tests.
- The onset of limiting factors typically occurs in early school years but may not appear until later in life, even in adulthood, when the demands of learning performance exceed the level of limited ability.
- The barriers are not due to external factors, such as economic or environmental disadvantages or lack of access to educational opportunities.
- Learning difficulties are not better explained by intellectual disability; other neurodevelopmental disorders; or other conditions such as motor, visual, or auditory sensory disorders.

Based on ICD11, the code given in the application of diagnostic assessment can only be used to indicate severely impaired academic skills at the time of assessment, referring to the specificity of the problem area. In the case of multiple-skill impairments, multiple codes can be used, which is a significant departure from the previous use of summary grouping.

According to the ICD11 description in English, developmental learning disabilities may also be associated with neurodevelopmental disorders such as attention deficit hyperactivity disorder, developmental motor coordination disorder, developmental language disorder, and autism spectrum disorder. In addition, a person with a developmental learning disability may have marked difficulties in self-regulating attention, which is not severe enough to warrant a separate diagnosis; therefore, ICD11 does not use a separate categorization system. Persistent difficulties in self-regulating attention may also adversely affect academic performance and hinder the effectiveness of habilitation and rehabilitation sessions.

Some individuals with developmental learning disabilities can maintain adequate levels of key learning skills through compensatory strategies, with exceptionally high levels of effort or time, or with unusually high levels of support. However, as the demands on the effectiveness of key learning skills increase and exceed ability (e.g., taking tests under time pressure, reading or writing long, detailed, data-rich texts also under time pressure, and more complex academic work such as in secondary school, higher education, or vocational training), underlying learning difficulties may surface. The situation of young people with special educational needs in higher education is complicated in several ways (Szabóné 2023).

Ideally, the identification of the presence of a developmental learning disability could include the assessment of academic performance using standardized instruments. However, a child's score on a single test measuring a particular academic skill is insufficient to distinguish the disorder from the norm.

Performance scores can vary owing to the technical properties of the test used, the testing conditions, and a number of other variables, and can also vary significantly over the course of an individual's development and life course. Therefore, when making a diagnosis of a developmental learning disability, it is necessary to consider various pieces of evidence about a child's learning ability outside of the formal testing situation.

Learning disabilities typically persist through adolescence and adulthood. These deficits can negatively affect a child's school performance, increase the likelihood of dropping out of school and contribute to unemployment (or 'under-schooling') in adulthood, especially if no improvement is made. In addition to school dropouts, major depressive symptoms also increase the risk of poor mental health, including suicide.

The specific impairments associated with a developmental learning disability vary depending on the developmental stage and learning abilities, severity of the deficits, complexity of the tasks, presence of associated mental, behavioural, or neurodevelopmental disorders, and availability of support. Developmental learning disabilities are also associated with an increased risk of suicidal ideation and suicide attempts over their life course.

Some of the results of our research overlap with the ICD11 categorization system, but overall it does not seem to be suitable for an adequate application of this criteria system in the domestic diagnostic process, and we therefore consider the mechanical application of ICD11 codes to be unacceptable, not only because of the harmful stigmatizing effect of ‘labelling,’ but also because the reasoning and procedures behind the ICD11 categorization system are not fully met. Thus, delimitation cannot be sufficiently efficient because the category assignment must also match the steps of background variable identification.

The ICD code system classifies learning disorders under the heading of “*mental, behavioral, or neurodevelopmental disorders*,” major group 6, and further narrows the category with the definition of “*developmental learning disorder*,” code 6A03. This fits in with the national legal context, which defines learning disorder as “*other mental disorders* “. However, this coding also defines what is not considered a developmental learning disorder, which is linked to the MB4B “*symbolic dysfunction*” group, i.e. “*signal processing dysfunction*” in the diagnostic system:

- dyslexia - alexia (MB4B.0) reading-related problems, which, in the case of alexia, include a complete inability to read.
- agnosia (MB4B.1) A problem primarily due to damage to sensory organs, such as blindness or deafness, that is, ‘loss’ or severe impairment of the sensory processing channel associated with damage to the sensory organs.
- akalculia (MB4B.2) total inability to perform arithmetic, that is, the inability to perform arithmetic, even in the most elementary arithmetic operations.
- agraphy (MB4B.3) total inability to produce literacy, i.e. total ‘illiteracy’.
- anomia (MB4B.4) (or anomic aphasia) anomic aphasia is a milder form of aphasia in which the individual may have difficulties with word-finding or naming objects. In anomic aphasia, although speech is typically fluent, it may still be difficult to produce certain words, particularly nouns and verbs.
- dyscalculia (MB4B.5) severe impediments or disturbances in the numeracy performance.
- Other specific symbolic functions (MB4B.Y)
- Symbolic functions of unknown origin (MB4B.Z)

Subgroups of Learning Disabilities and Their Delimitations

Based on ICD11, the code given in the application of diagnostic assessment can only be used to indicate severely impaired learning skills at the time of assessment, referring to the specificity of a given problem area. In the case of multiple skill impairments, a multidisciplinary designation may be used, which is a significant departure from the previous designation, where a summary grouping was used (e.g., mixed school skills disorder, BNO10: F81.3).

- 6A03.0 Reading disorder
This is defined as a learning disability that manifests as impairments in reading skills, such as word reading accuracy, reading fluency, and comprehension, but does not reach the level of dyslexia or alexia.

- 6A03.1 Impairment of written expression
Here the learning difficulties are manifested in writing skills such as accuracy of spelling, grammar and punctuation, organisation and cohesion of written ideas, but do not reach the level of dysgraphia or agraphia
- 6A03.2 Mathematical disorders
Learning difficulties are manifested by impairments in mathematical skills, such as number sense, number memorization, accurate counting, smooth calculation, and accurate mathematical reasoning (but not yet dyscalculia or acalculia).
- 6A03.3 Other specified learning disorders
Learning disabilities are manifested by impairments in the learning and performance of specific academic skills that are not adequately described by any of the other available specifications.
- 6A03.Z Developmental learning disorder, unspecified
The cause is not known.

Results

Learning disability is referred to as a “Specific Learning Disorder” in the DSM-5-TR, which provides a detailed analysis of the diagnostic criteria for defining a specific learning disorder as a persistent and significant problem that can affect an individual’s abilities in multiple domains.

The diagnostic criteria include substantial difficulties in learning performance, which can be distinguished from problems of general intelligence or lack of quality of education, and cannot overlap with social disadvantage. It does not exclude the possibility that learning disabilities may also be present in individuals aged 17 years or older, in which case a documented history of learning difficulties may be substituted for a standardized assessment.

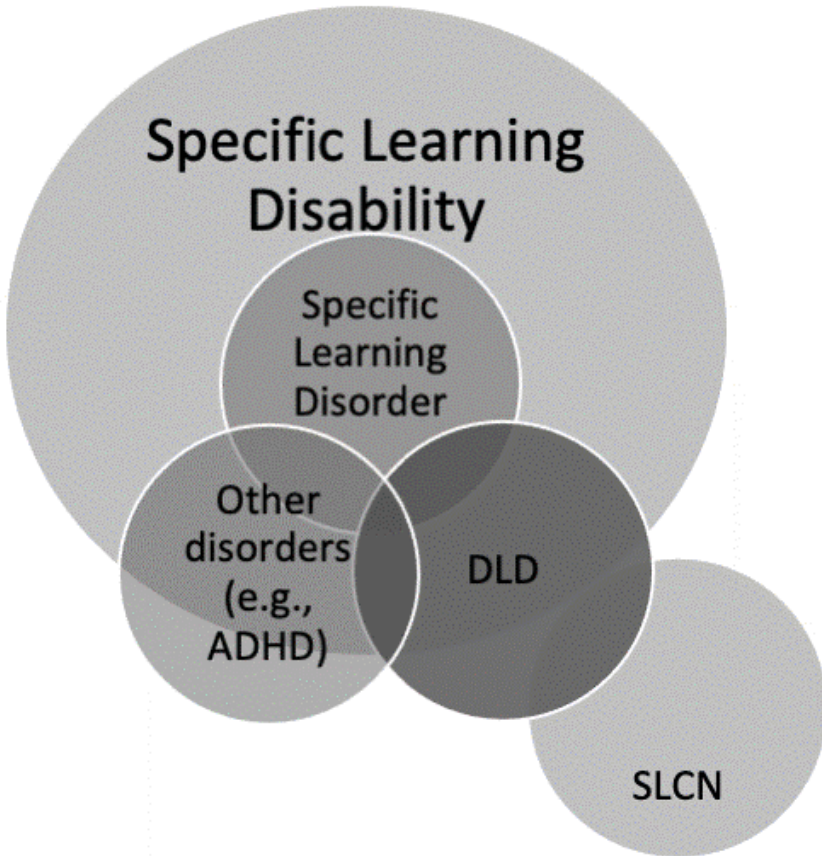
ICD 11 has a very similar focus on exclusionary factors but is more flexible than the DSM-5TR in that it does not exclude the possibility that a learning disability may present later in life, in adulthood, when the learning needs exceed the level of limited abilities. In summary, BNO 11 suggests that limitations are not due to external factors, such as economic or environmental disadvantage or lack of access to educational opportunities, and BNO 11 also excludes the possibility that learning disabilities are caused by intellectual disability or other neurodevelopmental disorders, or other conditions such as motor disorders and visual or auditory sensory impairments.

However, it emphasizes that learning difficulties can result in significant damage to an individual’s academic, occupational, and other important areas of functioning. If functional ability is maintained, a significant effort is required.

Figure 1: self-made diagram of the ICD 11 categories



Figure 2: Archibald, 2017; DSM-V, 2013



Conclusion

Our research question is also related to this, that is, whether the DSM-5-TR and ICD11 systems are suitable for an adequate differentiation of the diagnostic concept of learning disability. We believe that the answer is possible, since differential diagnosis can be made on the basis of the criteria within European Union countries, adapted to the medical pedagogical diagnostic system of national educational systems.

Our hypothesis is that the separation of learning disorders from neurological disorders and organic background has been achieved on the basis of the BNO and DSM, since BNO 11 has moved the total loss of function and neurological injury into a separate diagnostic group so that specific learning disorders are not confused with specific neurological status and injury. This can be argued, as learning problems in neurological injury can be described as a co-occurring symptom, and the current state of science is that brain injury is irreversible, so the pedagogical

focus can be on compensation. Thus, psychiatric medical definitions have become applicable in the field of education. This removes the burden of the educational diagnostician to diagnose neurological injury without adequate imaging or brain activity measures.

In the case of the DSM-5-TR, we find a similar confirmation of the questions we have raised, since the phenomena of cognitive abilities and learning disabilities have also been separated. The ordered set of criteria is suitable for differential diagnosis to be carried out appropriately by any educational system, adapted to its own national characteristics. The DSM-5 provides detailed diagnostic criteria for specific learning disorders (SLD) in all learning domains. This can be a relevant aid in establishing a care-oriented system for diagnosis in special education.

ICD11 is a generic classification system, and its international acceptance is reinforced by the fact that it was created by the WHO and is therefore widely used in health and education systems. The previous version is also widely used; therefore, there is no reason why it should not be continued. An important aspect of differential diagnosis is that both DSM-5-TR and ICD11 can help avoid the proliferation of misdiagnoses, even if they cannot prevent it by themselves, as they impose a more restrictive conceptual framework for the interpretation of results.

Overall, both the DSM-5 and ICD11 are important tools for identifying learning disabilities and outlining therapeutic developments. The combination of detailed diagnostic criteria and general classification allows professionals to make accurate diagnoses and apply appropriate treatment strategies. By clarifying the uncertainty of the organic background and neurological injuries, implementation is expected to become easier.

Based on secondary source analysis, the assessment and diagnostic results are consistent with both the DSM and ICD11 systems and are likely to be well applied. However, the terminology and criteria used in the BNO and DSM are still unclear as to how a decision should be made on the basis of a given measurement. There are exclusionary factors, such as the social disadvantage mentioned earlier. All this conceptual framework is in fact a map of a given area that can be perceived as a unit. In diagnostics, we are guided by our measurement results, criteria, and concepts, directing us to where we arrive. Not specific instructions, but guidelines.

Literature

Battro, A. M., Dehaene, S., & Singer, W. J. (2011): Human Neuroplasticity and Education. In L. McGregor (Ed.), *The Proceedings of the Working Group* (pp. 117). Scripta Varia 27-28(117). Pontificia Accademia delle scienze (Vaticano).

Archibald, L. (2024, February 17): dDLD, Specific Learning Disorder, Specific Learning Disability: *What's the difference?* Language and Working Memory Lab. https://www.uwo.ca/fhs/lwm/news/2022/02_16_DLDSL.html

Pennington, B. F., McGrath, L. M., & Peterson, R. L. (2019): *Diagnosing Learning Disorders: From Science to Practice*. Third Edition. Guilford Press.

- Cohen, J. (1983): The cost of dichotomization. *Applied Psychological Measurement*, 7, 249–253.
- Conderman, G., & Katsiyannis, A. (2002): Instructional Issues and Practices in Secondary Special Education. *Remedial and Special Education*, 23(3), 169–179. <https://doi.org/10.1177/07419325020230030501>
- Dezső, R. A. (2022): *Intelligenciák – más-kép(p)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fletcher, J. M. (2012): *Classification and Identification of Learning Disabilities*. Department of Psychology, University of Houston, Houston. Elsevier Inc.
- Goswami, U. (2008): *Reading, complexity and the brain*. *Literacy*, 42(2), 67–74. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00484.x>
- Keczer, G. (2022): University governance reforms in Portugal. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1), 47–63. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00174>
- McGregor, K. (2020): How we fail children with Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 981–992.
- Moore, N. (2006): *Frontmatter*. In: How to Do Research: *The Practical Guide to Designing and Managing Research Projects*. Facet.
- Nelson, R. J., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003): Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 255–267.
- Rezaie, R., Simos, P., & Fletcher, J. (2011): Engagement of temporal lobe regions predicts response to educational interventions in adolescent struggling readers. *Developmental Neuropsychology*, 36.
- Schroeder, M., Drefs, M. A., & Zwiars, M. (2020): Comparing Math LD Diagnostic Rates Obtained Using LDAC and DSM-5 Criteria: Implications for the Field. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(3), 175–196. <https://doi.org/10.1177/0829573520915366>
- Swaab, D. (2017): *A kreatív agy. Hogyan hat egymásra az ember és a világ*. Budapest: Libri.
- Szabóné Pongrácz, P. (2023): Különleges bánásmódot igénylő hallgatók a felsőoktatásban. In: Kövecsesné, Gósi V.; Makkos, A.; Lőrincz, I.; Bognár, A. (szerk.) *Felsőoktatás – pedagógia a gyakorlatban : Módszertani kézikönyv*, Széchenyi István Egyetem, pp. 37–49
- Tannock, R. (2014): Specific Learning Disabilities in DSM-5: are the changes for bet-ter or worse? *International Journal of Research in Learning Disabilities*, 1(2), 2–30.
- Tayebbeh, F., & Ghaemi, F. (2011): Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29. ISSN 1877-0428.
- Taylor, W. P., Miciak, J., Fletcher, J. M., & Francis, D. J. (2017): *Cognitive discrepancy models for specific learning disabilities identification: Simulations of psychometric limitations*. *Psychological Assessment*, 29(4), 446–457. <https://doi.org/10.1037/pas0000356>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006): Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/00222194060390020401>
- Vida, G. (2022): Ambrus, A. J. (Ed.), *Róluk, de nélkülük: Kategóriák fogságában: A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei*. Soproni Egyetemi Kiadó. DOI: <https://doi.org/10.35511/978-963-334-300-5>

Vida, G. (2023), Ambrus, A.J. (2023) *EGYÜTT, ÉRTŰK: A tanulási zavar diagnosztikus azonosításának új lehetőségei*. Soproni Egyetem Kiadó. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-502-3>

Megjegyzés

A tanulmány elkészítéséhez nem kaptunk pénzügyi támogatást. A kutatáshoz szakmai segítséget a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar Kvalitatív- és Kevert Eljárások Módszertani Kutatócsoportja biztosított.

Link: <https://btk.pte.hu/hu/tudomany/kutatokozpontok/kvalitativ-es-kevert-eljarasok-modszertani-kutato csoport>

Tanári interakció az egyetemi hallgatók szemszögéből

SZABÓ L. DÁVID – PONYINÉ HATVANI ILONA – HORVÁTH KINGA

Teacher interaction from the perspective of university students

Abstract

The purpose of our present research is to examine the characteristics of teachers' interpersonal behaviour from both teachers' and students' perspective, as well as to determine the teachers' interaction style from the students' perspective using the QTI measurement tool (Questionnaire on Teacher Interaction). The research assesses how students perceive teachers' classroom activities. In our research, we used the 48-item QTI questionnaire revised by Wubbels among university students majoring in English. This measurement tool can serve as a valuable source of information for teachers in comparing their own self-evaluation with the students' point of view, which can obviously serve their professional development.

Keywords: teacher interaction; survey; questionnaire research; Wubbels; QTI

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.033-050

Bevezetés

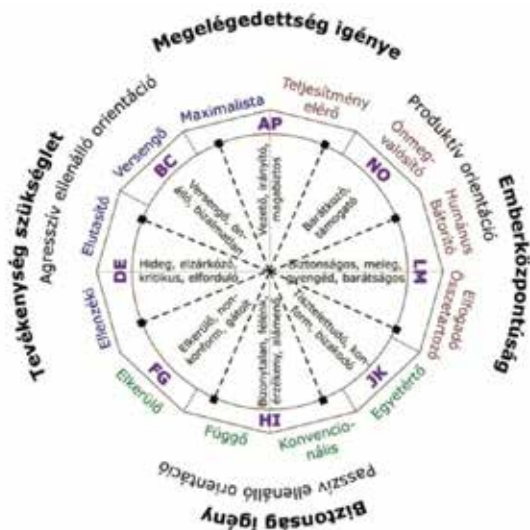
Egy előző tanulmányunkban (Szabó 2023) arra kerestük a választ, hogy változhat-e a történelemtanítás módszertani kultúrája. Ebből a kutatásból többek között az derült ki, hogy a pedagógusoknak jelentős szerepe van a tanulók pályaválasztását illetően, valamint az utánpótlás biztosításában is, hiszen sok tanuló éppen miattuk választja az adott (tanári) hivatást. A kutatás a Selye János Egyetem történelemtanár szakos hallgatói körében valósult meg. A történelemtanár szakos hallgatók összlétszáma az 5 évfolyamban 89 fő volt, a kérdőívet ebből összesen 83 hallgató töltötte ki, közülük 44 férfi és 39 nő. A vizsgált minta 58%-ában egy konkrét történelemtanár volt hatással a hallgatók döntésére abban, hogy a történelemtanár szakot válasszák az egyetemen. Mivel a pedagógusok hatása a tanulókra bizonyított tény, szerettük volna megvizsgálni a pedagógus és a tanulók közti interakciót az osztályteremben. A pedagógus és a tanulók közti interakciót illetően nagyon kevés magyar nyelvű forrás található. A témában magyar nyelven eddig csak Horváth Kinga és Tóth Péter (2019; 2022) publikált monográfiát és több tanulmányt is. Jelen kutatásunk során vizsgáljuk egy magyarországi egyetem angoltanárának interakciós stílusát és tanári interperszonális viselkedésének jellemzőit hallgatói szemszögéből a QTI kérdőív angol változata segítségével.

Szakirodalmi áttekintés

Jelen tanulmányunkban a tanári viselkedés tanulói teljesítményekre gyakorolt hatása osztálytermi körülmények között való vizsgálatának két korai kutatási területére támaszkodunk. Az egyik a tanári hatékonyságra (Gordon 1991; Zrinszky 2002), míg a másik az egyének és a környezetük közötti interakció vizsgálatára (Moos 1979; Walberg 1979) vonatkozik.

„A tanítási folyamat interperszonális megközelítése egy olyan terület, amelyet a pszichológiában a tanár interakciós stílusának felfogása mind a tanulók, mind pedig a tanárok, annak tényezői és korrelációi tekintetében vizsgálnak” (Tóth – Horváth 2022, 71). A tanári interperszonális viselkedés modelljének megalkotása (Model for Interactional Teacher Behavior, MITB modell) Wubbels nevéhez fűződik (Wubbels et al. 1985). A Wubbels-féle MITB modell tulajdonképpen a Leary-féle interperszonális viselkedés modelljén alapszik. Ez a Leary-féle interperszonális viselkedés modell (circumplex-modell) később az LSD-vel kapcsolatos kísérleteiről és az LSD támogatásáról lett híres (Leary 1957; LaForge – Suczek 1955; LaForge et al. 1954). Ezt követően azonban Leary nyomán sok más kutató is kidolgozta saját interperszonális (circumplex) modelljét (Carson 1969; Gurtman 2001; Plutchik – Conte 1997; Strong et al. 1988; Wiggins 1979).

A Leary-féle interperszonális viselkedés modell lehetőséget teremt számunkra, hogy mérjük az emberi viselkedés indítékait. A modell négy alapvető motivációt, szükségletet különít el (Tóth – Horváth 2022, 71): a megelégedettség igénye, emberközpontúság, biztonság igénye, valamint tevékenység-szükséglet. E motivációkat pedig háromféle viselkedésorientáción keresztül elégíthetjük ki, melyek a következők: produktív orientáció, passzív ellenálló orientáció, valamint agresszív ellenálló orientáció.



1. ábra: A Leary-féle modell

Leary nyolc személyiségtypust határozott meg (1. ábra), mely személyiségtypusokhoz leírta a szociális interakciókban használatos működésformát (Kulcsár 1981). Ennek a modellnek az alapvetése az, hogy a személyközi viselkedés jellemzői egy körkörös kontinuumot képeznek, és mindegyik jellemvonás a kontinuum mentén azonos. „*Jellemvonásaiban két alapidimenzió jelenik meg. Az egyik a dominancia vagy kontroll, illetve az alárendelődés, önálávetés. Ezt a dimenziót nevezük hatás-, kontroll- vagy befolyás-dimenziónak. Másik a szeretet, az együttműködés vagy az összetartozás, illetve a gyűlölet, az ellenállás, szembenállás, amely kontinuumot a proximitás-, azaz közelség-dimenziónak is nevezünk.*” (Tóth – Horváth 2022, 73)

1. táblázat: A Leary-és a Wubbels-féle oktánsok

Forrás: Tóth – Horváth, 2022, 74

| A Leary-féle nyolc kategória | A Wubbels-féle nyolc kategória |
|---------------------------------------|--|
| AP: vezető – autokratikus | DC: irányító, határozott |
| NO: felelősségteljes - hipernormális | CD: segítőkész, barátságos |
| LM: együttműködő – túl konvencionális | CS: megértő, konszenzusra törekvő |
| JK: könnyen irányítható – függő | SC: engedékeny, lágyszívű |
| HI: önálávető – mazochisztikus | SO: bizonytalan, határozatlan |
| FG: lázadó – bizalmatlan (gyanakvó) | OS: elégedetlen, kételkedő |
| DE: agresszív – szadista | OD: dorgáló, figyelmeztető, fegyelmező |
| BC: versengő – nárcisztikus | DO: szigorú, erélyes |

Leary (1957) munkájának kiindulópontjául szolgált az interperszonális kommunikáció általános modellje, melyet Wubbels és munkatársai (1987) is alkalmaztak azért, hogy le tudják írni a tanulók megítélését a tanáruk tevékenységét illetően. Ehhez Wubbels és munkatársai (1987) is megadták az interperszonális viselkedés nyolc személyiségváltozóját. Wubbelsék (1987) is a circumplex-logikát követték, ezért a nyolc változót egy kör kerülete mentén rendezték el, ezáltal jött létre az interperszonális viselkedés tanári modellje (Model for Interpersonal Teacher Behavior, MITB). Az MITB modell a Leary-féle interperszonális személyiségmodellre épít (Leary 1957), ennek a modellnek az oktatási kontextusba való adaptálása révén jöhetett csak létre a Wubbels-féle tanári interperszonális viselkedés modellje (1. táblázat). A Wubbels-féle tanári interperszonális viselkedés modellje nyolc kategóriát említ, a 2. táblázatban szemléltetve a következőket.

2. táblázat: A Wubbels-féle kategóriák és azok magyar megnevezései

Forrás: Tóth – Horváth (2022) nyomán saját ábra

| Angol rövidítés | A Wubbels-féle nyolc kategória angol nyelven | Magyar rövidítés | A változó magyar megnevezése |
|-----------------|--|------------------|-------------------------------|
| ADM | Admonishing Behavior | OD | Dorgáló, figyelmeztető |
| DIS | Dissatisfied Behavior | OS | Elégedetlen, kétkedő |
| HFr | Helpful/Friendly Behavior | CD | Segítőkész, barátságos |
| LEA | Leadership Behavior | DC | Irányító, határozott |
| STR | Strict Behavior | DO | Szigorú, erélyes |
| SRE | Student Responsibility and Freedom Behavior | SC | Engedékeny, lágyszívű |
| UNC | Uncertain Behavior | SO | Bizonytalan, határozatlan |
| UND | Understanding Behavior | CS | Megértő, konszenzusra törekvő |

A pedagógus interakciós stílusa megállapításának egyik módja a QTI kérdőív mint mérőeszköz alkalmazása, mely a Wubbels és munkatársai (1985) által megalkotott QUIT (Questionnaire for Interactional Teacher Behaviour) kérdőíven alapszik. A QUIT kérdőív eredetileg a Leary által megalkotott ICL (Interpersonal Check List) kérdőívből indult ki, 77 kérdést tartalmazott, és holland középiskolások számára dolgozták ki (Wubbels – Brekelmans 1998; Wubbels et al. 1991; Wubbels et al. 1985; Wubbels – Levy 1991). Ebből adódóan az eredeti 77 ítemes QUIT kérdőív holland nyelven született, és célja a pedagógus osztálytermi tevékenységének megfigyelése volt a tanulók szemszögéből. A holland változatot követte a kérdőív angol nyelvű változatának kidolgozása, melyet először az Amerikai Egyesült Államokban alkalmaztak (Wubbels – Levy 1991; Wubbels – Levy 1993). Ezt követően a kérdőívet tesztelték Ausztráliában is (Wubbels et al. 1993). Wubbelsék arra a megállapításra jutottak, hogy „a legjobb tanárok erősebb vezető egyéniségek, barátságosabbak és megértőbbek, ugyanakkor kevésbé bizonytalanok, elégedetlenek és rendreutasítók, mint a tanárok általában” (Tóth – Horváth 2022, 100). A kérdőívet alkalmazták még Törökországban (Telli et al. 2007) középiskolásokon, illetve Szingapúrban, Malajziában, Görögországban, Kínában és Szlovákiában is (Fisher et al. 1995; Passini et al. 2015; Sun et al. 2018; Mareš – Gavora 2004). A QTI magyar nyelvű változatával Tóth és Horváth (2022) az ideális tanári interperszonális viselkedését kutatta. Jelen kutatásunkban a Wubbels-féle QTI kérdőívet a tanár interperszonális viselkedése jellemzőinek megállapítására szerettük volna alkalmazni, és ehhez a kérdőív magyar nyelvű változatát kívántuk adaptálni. A kérdőív adaptálásának során a kétszeres oda-vissza fordítást alkalmaztuk, majd a kérdőív nyelvezetét gyakorló pedagógusokkal is ellenőriztettük. A Wubbels-féle oktánsok értelmezését a 3. táblázatban olvashatjuk:

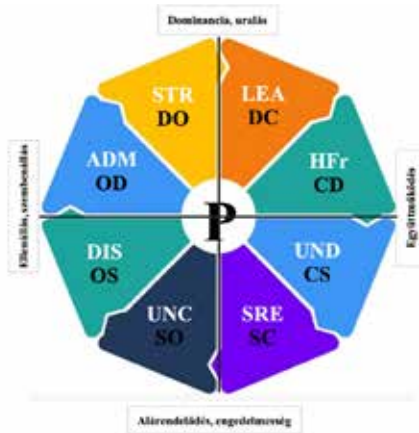
3. táblázat: A Wubbels-féle oktánsok, változók értelmezése

Forrás: Tóth – Horváth, 2022, 76

| A változó magyar megnevezése | A változó részletesebb ismertetése |
|------------------------------------|--|
| Irányító, határozott (DC) | Figyelmeztet, mi fog történni; vezet; szervez; utasít; feladatokat jelöl ki; javaslatokat tesz a megoldásokra; magyaráz; felkelti a tanulók figyelmét |
| Segítőkész, barátságos (CD) | Segít; érdeklődést mutat a tanulók problémái iránt; bekapcsolódik a folyamatokba; barátságosan, illedelmesen viselkedik; van humorérzéke |
| Megértő, konszenzusra törekvő (CS) | Figyelmesen meghallgatja a tanulókat; empátikusan viselkedik; bizalmat és megértést sugároz; elnéző; ösztönzi a konfliktusok megoldását; türelmes; nyitott |
| Engedékeny, lágyszívű (SC) | Teret ad az önálló munkára; vár, amíg az osztály elcsendesedik; felelősségvállalással együtt szabadságot is ad; a tanulók javaslatait figyelembe veszi |
| Bizonytalan, határozatlan (SO) | Nem avatkozik bele a dolgok menetébe; háttérbe szorul; elnézést kér; kíváncsi, hogyan fognak alakulni a dolgok; beismeri, hogy a hiba őbenne van |
| Elégedetlen, kételkedő (OS) | Kíváncsi, amíg az osztály elcsendesül; mérlegel, nyugalmat követel; kifejezi az elégedetlenségét; tekintete haragos, morcos; mindig kérdez; kritizál |
| Dorgáló, figyelmeztető (OD) | Gyakran mérges, indulatos; szeret tiltani, a hibákra figyelmeztetni; szidalmaz; büntet |
| Szigorú, erélyes (DO) | A tanulókat ellenőrzi, szigorúan vizsgáztatja, értékeli őket; megköveteli a csendet; az osztályt fegyelmezi; a szabályok és előírások betartását megköveteli |

A pedagógus interperszonális viselkedésének oktánsait két tengely mentén lehet ábrázolni azzal, hogy az oktánsok sorrendje nem véletlenszerű. Az egymással szemben lévő szektorok ellentétes személyiségjellemzőket jelentenek, míg az egymáshoz közelebb eső szektorok egymáshoz közelebb állnak. Az egymáshoz viszonyítva derékszögben álló szektorok (ortogonálisok) között pedig nincs összefüggés.

2. ábra: Az interperszonális tanári viselkedés modellje
 Forrás: Tóth – Horváth (2022) nyomán saját ábra



A pedagógus interakciós viselkedését (2. ábra) két tengelyen lehet értelmezni. Az ábra közepén lévő P betű pedig magát a pedagógust jelenti. Az ábrán a fehér színnel az angol, míg fekete színnel a magyar Wubbels-féle kategóriák rövidítései olvashatók. A vertikális tengely két szélső tulajdonságát a dominancia, uralás, illetve annak ellentétes párja, az alárendelődés, engedelmeség képezi. Ez fejezi ki azt, hogy az adott pedagógus mennyire törekszik az osztálytermen belüli hatalmi pozíciójának megtartására, vagy éppen, hogy milyen mértékben adja át ezt a szerepet a tanulóinak. A horizontális tengely két szélső tulajdonsága az ellenállás, szembenállás, illetve annak ellentétes párja, az együttműködés képezi. Ez fejezi ki azt, hogy az adott pedagógus mennyire távolságtartó vagy elutasító, vagy éppen, hogy milyen mértékben segítőkész, illetve megértő a tanulóival. A nyolc egyenlő szektort a koordinátarendszerben elfoglalt helyzetüknek megfelelően LEA, HFr stb. címkével láttuk el. A két említett szektort, a LEA-t és a HFr-t egyaránt a dominancia és az együttműködés jellemzi. A két szomszédos szektorban a dominancia szempontja érvényesül az együttműködés szempontjával szemben. Így egy LEA viselkedést tanúsító tanár elmagyarázhat valamit az osztálynak, csoportokat szervez, feladatokat állít össze stb. A szomszédos HFr szektor együttműködőbb, kevésbé domináns viselkedést mutat, és az adott tanárról az mondható el, hogy segíti a tanulókat, barátságosan vagy figyelmesen viselkedik (Tóth – Horváth 2022). Jelen tanulmányunkban az angol nyelvű rövidítéseket használjuk.

A kutatás célja, kérdések és hipotézisek

A kutatás célja a Wubbels által kifejlesztett QTI kérdőív 48 ítemes angol változata segítségével megismerni (C1) egy magyarországi egyetem angoltanárának interakciós stílusát és tanári interperszonális viselkedésének jellemzőit angol szakos hallgatói szemszögből. A kutatásban három csoport vett részt (14, 17 és 19 fő). A

felmérés egy pedagógus által tanított három csoportjában zajlott. Kutatásunk további célja (C2) a kapott eredményeket a nemek és a csoportok háttérváltozói alapján összevetve megvizsgálni, valamint (C3) megvizsgálni, hogy a vizsgált mintában a pedagógus interakciós stílusának tanulók által való megítélése megegyezik-e a pedagógushallgatók által ideálisnak vélt interperszonális viselkedés jellemzőivel. A fenti célokat figyelembe véve a kutatás előtt az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1. Miként jellemezhető egy magyarországi egyetem angoltanárának interakciós stílusa és tanári interperszonális viselkedésének jellemzői angol szakos hallgatók szemszögéből?

K2. A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes hallgatói csoportok között a pedagógus megítélésében?

K3. A vizsgált mintában a pedagógus interakciós stílusának tanulók által való megítélése megegyezik-e a pedagógushallgatók által ideálisnak vélt interperszonális viselkedés jellemzőivel?

A kutatás eredményei

A kutatás első lépéseként a kérdőív megbízhatóságáról és validitásáról kívántunk meggyőződni a vizsgált mintában. A kutatásban egy magyarországi egyetem angol szakos hallgatóinak három csoportja vett részt. Összesen 50 hallgató töltötte ki a kérdőívet, melyek közül 24 volt fiú és 26 lány (4. táblázat). Az első csoportból 14, a második csoportból 19, míg a harmadik csoportból 17 hallgató (5. táblázat).

| GENDER | | | | | |
|--------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | male | 24 | 48.0 | 48.0 | 48.0 |
| | female | 26 | 52.0 | 52.0 | 100.0 |
| Total | | 50 | 100.0 | 100.0 | |

4. táblázat: A kutatásban részt vevő hallgatók nemi eloszlása

| CLASS | | | | | |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | 1st group | 14 | 28.0 | 28.0 | 28.0 |
| | 2nd group | 19 | 38.0 | 38.0 | 66.0 |
| | 3rd group | 17 | 34.0 | 34.0 | 100.0 |
| Total | | 50 | 100.0 | 100.0 | |

5. táblázat: A kutatásban részt vevő hallgatók csoportok szerinti eloszlása

Az egyes interperszonális változókhoz tartozó megbízhatósági mutatókat a 6. táblázatban adtuk meg. Megállapítható, hogy valamennyi változó megbízhatónak tekinthető.

6. táblázat: A Wubbels-féle QTI mérőeszköz megbízhatósági mutatói jelen kutatásunkban

| A Wubbels-féle nyolc kategória | Az oktánsokhoz tartozó itemek | Az itemek száma | Cronbach-alfa |
|-------------------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------|
| Dorgáló, figyelmeztető (ADM) | 4, 8, 12, 16, 20, 24 | 6 | 0,649 |
| Elégedetlen, kétkedő (DIS) | 27, 31, 35, 39, 43, 47 | 6 | 0,683 |
| Segítőképz, barátságos (HFr) | 25, 29, 33, 37, 41, 45 | 6 | 0,746 |
| Irányító, határozott (LEA) | 1, 5, 9, 13, 17, 21 | 6 | 0,788 |
| Engedékeny, lágyszívű (SRE) | 26, 30, 34, 38, 42, 46 | 6 | 0,712 |
| Szigorú, erélyes (STR) | 28, 32, 36, 40, 44, 48 | 6 | 0,732 |
| Bizonytalan, határozatlan (UNC) | 3, 7, 11, 15, 19, 23 | 6 | 0,714 |
| Megértő, konszenzusra törekvő (UND) | 2, 6, 10, 14, 18, 22 | 6 | 0,754 |

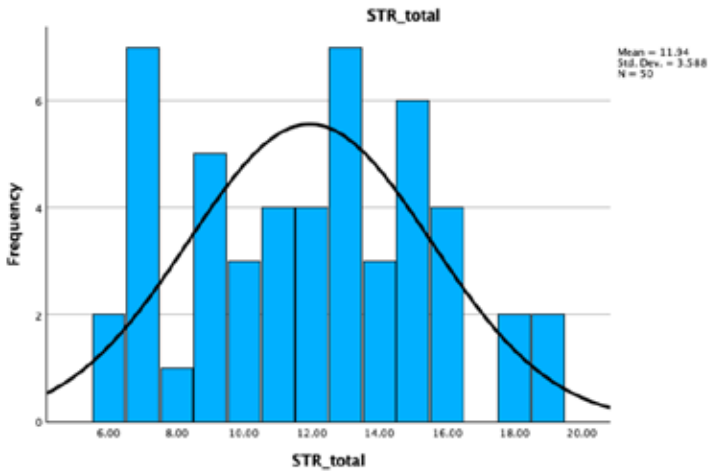
A 7. táblázatban megadtuk a kutatás során kapott nyolc interperszonális változó leíró statisztikai mutatóit.

7. táblázat: A QTI változók leíró statisztikai mutatói

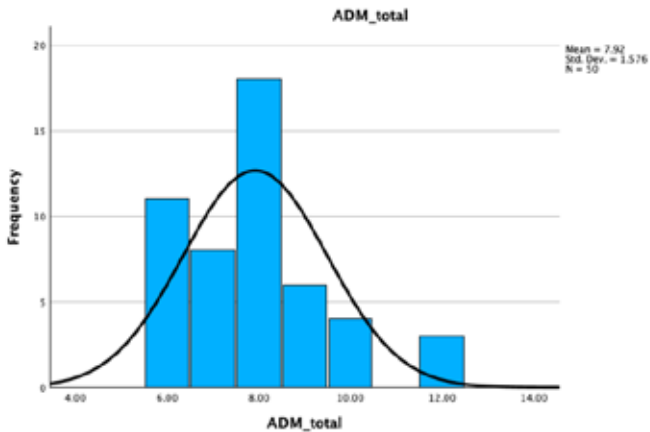
| A Wubbels-féle nyolc kategória | Átlag | Szórás | 95%-os konf. int. | | Ferdesség (Skewness) | Csúcsosság (Kurtosis) |
|-------------------------------------|-------|--------|-------------------|-------------|----------------------|-----------------------|
| | | | alsó érték | felső érték | | |
| Dorgáló, figyelmeztető (ADM) | 7,92 | 1,576 | 7,472 | 8,367 | 0,887 | 0,808 |
| Elégedetlen, kétkedő (DIS) | 7,76 | 1,813 | 7,244 | 8,275 | 1,058 | 0,411 |
| Segítőképz, barátságos (HFr) | 25,22 | 3,321 | 24,276 | 26,164 | -0,727 | 03621 |
| Irányító, határozott (LEA) | 23,52 | 3,078 | 22,645 | 24,395 | -0,470 | -0,498 |
| Engedékeny, lágyszívű (SRE) | 17,70 | 3,333 | 16,752 | 18,647 | 0,873 | 0,513 |
| Szigorú, erélyes (STR) | 11,94 | 3,588 | 10,920 | 12,959 | 0,067 | -0,874 |
| Bizonytalan, határozatlan (UNC) | 9,74 | 3,142 | 8,847 | 10,632 | 0,896 | 0,059 |
| Megértő, konszenzusra törekvő (UND) | 27,08 | 2,320 | 26,420 | 27,739 | -0,755 | -0,258 |

Az átlagnál a legkisebb érték 6 lehet, míg a legmagasabb 30, mivel egy dimenzióhoz 6 item tartozott és a legkisebb megadható érték a Likert-skálán 1 volt, míg a legnagyobb 5. Az adott tanár attribútumaihoz hozzátartozik a segítőkészség, a

konszenzusra törekvés és a határozottság, ugyanakkor kevésbé jellemző rá a feyelmező, kételkedő, illetve határozatlan attitűd. A szórás az egyének közötti eltérés szempontjából érdekes számunkra, tehát, hogy adott csoporton belül mennyire térnek el egymástól a kapott értékek. Minél jobban eltérnek, annál magasabb a szórás. A mi esetünkben a legmagasabb szórás a szigorúság/erélyesség (STR) dimenzióán tapasztalható (3. ábra), míg a legkisebb a dorgáló/figyelmeztető (ADM) dimenzióban (4. ábra).



3. ábra: A STR dimenzió szórása



4. ábra: Az ADM dimenzió szórása

A konfidencia-intervallumok segítségével láthatjuk, hogy vannak olyan dimenziók, ahol az értékek inkább az alsó érték irányába tolódtak – például az ADM dimenziónál, ahol az értékek 7 és 9 közé esnek, és vannak olyan dimenziók, ahol az értékek a felső érték irányába tolódtak – például az UND dimenziónál, ahol az értékek 26 és 28 közé estek.

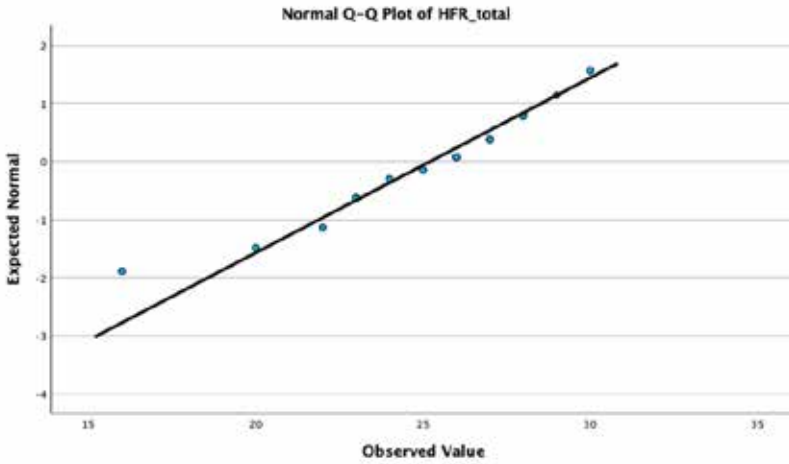
A ferdeség (skewness) azt mutatja meg nekünk, hogy melyik irányba tolódik el az adott dimenzió. A csúcsosság (kurtosis) azt mutatja meg nekünk, hogy mennyire csúcsos az eloszlás a normálhoz képest. Ehhez először Kolmogorov–Smirnov próbát alkalmaztunk (8. táblázat). A normalitásvizsgálat azt mutatta számunkra, hogy 6 dimenzió esetében nem normál az eloszlás, mert a kapott értékek kisebbek, mint 0,05, míg 2 dimenzió esetében (5. ábra és 6. ábra) normál eloszlásról beszélhetünk (HFR: 0,053; STR: 0,200).

8. táblázat: Kolmogorov–Smirnov próba a 8 dimenzió

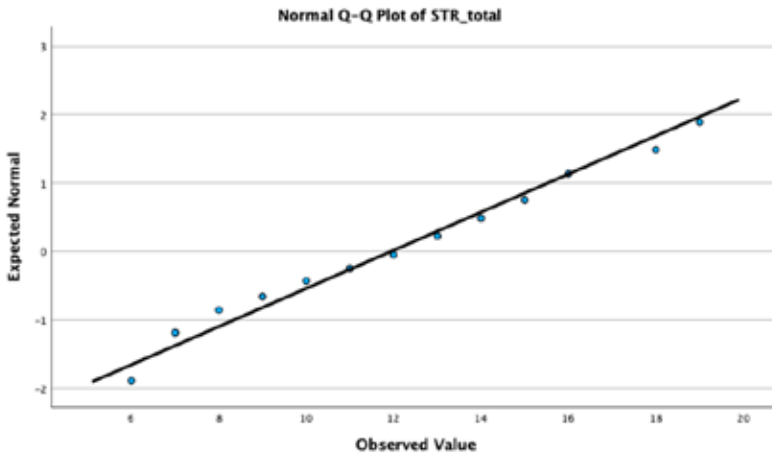
| Tests of Normality | | | | | | |
|---------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|-------|
| | Kolmogorov–Smirnov ^a | | | Shapiro–Wilk | | |
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| ADM_total | .220 | 50 | <.001 | .881 | 50 | <.001 |
| DIS_total | .182 | 50 | <.001 | .838 | 50 | <.001 |
| HFR_total | .124 | 50 | .053 | .933 | 50 | .007 |
| LEA_total | .153 | 50 | .005 | .951 | 50 | .038 |
| SRE_total | .175 | 50 | <.001 | .916 | 50 | .002 |
| STR_total | .096 | 50 | .200* | .958 | 50 | .076 |
| UNC_total | .213 | 50 | <.001 | .890 | 50 | <.001 |
| UND_total | .194 | 50 | <.001 | .904 | 50 | <.001 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction



5. ábra: A HFR dimenzió normáleloszlása



6. ábra: A STR dimenzió normáleloszlása

A 2 normáleloszlású dimenzió (HFR; STR) elvégeztük a homogenitás-vizsgálatot is, amelynek következtében azt láthatjuk, hogy a HFR ($0,676 > 0,05$) és a STR ($0,264 > 0,05$) dimenzióknak is homogén a szórása, így az ANOVA vizsgálatot mind a két dimenzió el tudjuk végezni (9. táblázat).

9. táblázat: Homogenitás-vizsgálat a HFR és STR dimenziókon

| | | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|-----------|---|---------------------|-----|--------|------|
| HFR_total | Based on Mean | .177 | 1 | 48 | .676 |
| | Based on Median | .088 | 1 | 48 | .768 |
| | Based on Median and with adjusted df | .088 | 1 | 42.991 | .769 |
| | Based on trimmed mean | .159 | 1 | 48 | .692 |
| STR_total | Based on Mean | 1.276 | 1 | 48 | .264 |
| | Based on Median | 1.286 | 1 | 48 | .262 |
| | Based on Median and with adjusted df | 1.286 | 1 | 47.216 | .263 |
| | Based on trimmed mean | 1.250 | 1 | 48 | .269 |

Szerettük volna megtudni, hogy van-e szignifikáns eltérés a fiúk és lányok válaszai között a dimenziókat illetően. Ehhez Mann-Whitney próbát végeztünk (10. táblázat) 6 dimenzió esetében (kivéve HFR és STR).

10. táblázat: Mann-Whitney próba 6 dimenzió a fiúk/lányok háttérváltozók függvényében

| Test Statistics ^a | | | | | | |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | ADM_total | DIS_total | LEA_total | SRE_total | UNC_total | UND_total |
| Mann-Whitney U | 249.000 | 250.000 | 291.000 | 258.500 | 222.500 | 250.000 |
| Wilcoxon W | 549.000 | 601.000 | 642.000 | 558.500 | 573.500 | 601.000 |
| Z | -1.264 | -1.237 | -.411 | -1.046 | -1.755 | -1.220 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .206 | .216 | .681 | .296 | .079 | .223 |

a. Grouping Variable: GENDER

Mivel mind a 6 dimenzió esetében az Asymp. Sig. nagyobb, mint 0,05, ezért megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában nincs szignifikáns eltérés a fiúk és lányok válaszai között.

A HFR és STR dimenziók esetében ANOVA vizsgálatot végeztünk (11. táblázat), hogy megtudjuk, van-e szignifikáns eltérés a fiúk és lányok megítélése között. Mivel a HFR dimenzióban a Sig. (0,143) nagyobb, mint 0,05, ezért megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában nincs szignifikáns eltérés a fiúk és lányok megítélése között. A STR dimenzióban a Sig. (0,023) kisebb, mint 0,05, ezért megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában van szignifikáns eltérés a fiúk és lányok megítélése között.

11. táblázat: ANOVA vizsgálat a HFR és STR dimenzióban a fiúk/lányok háttérváltozók tükrében

| | | ANOVA | | | | |
|-----------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| HFR_total | Between Groups | 23.926 | 1 | 23.926 | 2.223 | .143 |
| | Within Groups | 516.654 | 48 | 10.764 | | |
| | Total | 540.580 | 49 | | | |
| STR_total | Between Groups | 64.810 | 1 | 64.810 | 5.496 | .023 |
| | Within Groups | 566.010 | 48 | 11.792 | | |
| | Total | 630.820 | 49 | | | |

Következő lépésként szeretnénk meg tudni, hogy van-e szignifikáns eltérés a csoportok között a 8 dimenziót illetően. Ehhez 6 dimenzió esetében Kruskal-Wallis próbát végeztünk (12. táblázat), míg a HFR és STR dimenziót illetően ANOVA vizsgálatot végeztünk.

12. táblázat: Kruskal-Wallis próba 6 dimenzió a csoportok háttérváltozó függvényében

| Test Statistics ^{a,b} | | | | | | |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | ADM_total | DIS_total | LEA_total | SRE_total | UNC_total | UND_total |
| Kruskal-Wallis H | .953 | .345 | .955 | 7.520 | 2.544 | .088 |
| df | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | .621 | .841 | .620 | .023 | .280 | .957 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: CLASS

Az ADM, DIS, LEA, UNC és UND dimenzióban nincs szignifikáns eltérés a három csoport által adott válaszokban ($>0,05$), azonban az SRE dimenzió esetében ($0,023 < 0,05$) van szignifikáns eltérés a csoportok válasza között.

A HFR és STR dimenziók esetében ANOVA vizsgálatot végeztünk (13. táblázat), hogy meg tudjuk, van-e szignifikáns eltérés a csoportok megítélése között. Mivel mind a két dimenzióban a Sig. nagyobb, mint $0,05$, ezért megállapíthatjuk, hogy nincs szignifikáns eltérés a csoportok válasza között a két vizsgált dimenzióban.

13. táblázat: ANOVA vizsgálat a HFR és STR dimenzióban a csoportok háttérváltozó tükrében

| | | ANOVA | | | | |
|-----------|----------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| HFR_total | Between Groups | 33.211 | 2 | 16.605 | 1.538 | .225 |
| | Within Groups | 507.369 | 47 | 10.795 | | |
| | Total | 540.580 | 49 | | | |
| STR_total | Between Groups | 17.253 | 2 | 8.627 | .661 | .521 |
| | Within Groups | 613.567 | 47 | 13.055 | | |
| | Total | 630.820 | 49 | | | |

Láthatjuk, hogy szignifikáns eltérésre összesen két dimenziót illetően bukkantunk. A STR (szigorú, erélyes) dimenzióban a nemet illetően, illetve a SRE (engedékeny, lágyszívű) dimenzióban a csoportokat illetően (14. táblázat).

14. táblázat: Szignifikáns eltérések összesítése a vizsgált mintában a háttérváltozók függvényében

| Dimenziók | ADM | DIS | HFR | LEA | SRE | STR | UNC | UND |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| gender | nincs | nincs | nincs | nincs | nincs | van | nincs | nincs |
| class | nincs | nincs | nincs | nincs | van | nincs | nincs | nincs |

15. táblázat: A STR dimenzió válaszai a fiúk és lányok csoportra bontásában

| STR (szigorú, erélyes) | | | | | | | | |
|------------------------|----------------|------------------------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|----------------|----------------|
| | female | | | | male | | | |
| | mean/ átlag | szórás/ Std. Deviation | 95% konf. int. | | mean/ átlag | szórás/ Std. Deviation | 95% konf. int. | |
| | | | lower bound | upper bound | | | lower bound | upper bound |
| 1st group | 12,000 | 3,396 | 10,038 | 13,961 | 13,666 | 2,943 | 10,577 | 16,756 |
| 2nd group | 11,263 | 2,921 | 9,854 | 12,671 | 12,500 | 2,798 | 10,497 | 14,502 |
| 3rd group | 12,647 | 4,400 | 10,384 | 14,909 | 13,500 | 3,741 | 10,371 | 16,628 |

A STR dimenziót illetően megnéztük a fiúk és lányok válaszait csoportokra bontva (15. táblázat). Láthatjuk, hogy mind a három csoportban a fiúk válaszainak átlaga az STR dimenzióban magasabb, mint a lányok válaszainak átlaga, azonban a minta alacsony elemszáma miatt ez nem minősül szignifikáns eltérésnek a csoporton belüli mintában.

16. táblázat: Az SRE dimenzió válaszai a fiúk és lányok csoportra bontásában

| SRE (engedékeny, lágy szívű) | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------|------------------------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|----------------|----------------|
| | female | | | | male | | | |
| | mean/ átlag | szórás/ Std. Deviation | 95% konf. int. | | mean/ átlag | szórás/ Std. Deviation | 95% konf. int. | |
| | | | lower bound | upper bound | | | lower bound | upper bound |
| 1st group | 17,000 | 3,162 | 13,681 | 20,318 | 17,000 | 2,976 | 14,511 | 19,488 |
| 2nd group | 16,600 | 2,796 | 14,599 | 18,600 | 16,444 | 2,127 | 14,808 | 18,080 |
| 3rd group | 18,875 | 5,330 | 14,418 | 23,331 | 20,222 | 1,787 | 18,848 | 21,596 |

Az SRE (engedékeny, lágy szívű) dimenzió esetében a vizsgált mintában van szignifikáns eltérés a csoportok válaszai között (16. táblázat).

17. táblázat: Scheffe-teszt az SRE dimenzióban

Multiple Comparisons

Dependent Variable: SRE_total
Scheffe

| (i) CLASS | (j) CLASS | Mean Difference (I- J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|-----------|-----------|------------------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| 1st group | 2nd group | .47368 | 1.09090 | .910 | -2.2840 | 3.2313 |
| | 3rd group | -2.58824 | 1.11779 | .079 | -5.4139 | .2374 |
| 2nd group | 1st group | -.47368 | 1.09090 | .910 | -3.2313 | 2.2840 |
| | 3rd group | -3.06192* | 1.03400 | .018 | -5.6757 | -.4481 |
| 3rd group | 1st group | 2.58824 | 1.11779 | .079 | -.2374 | 5.4139 |
| | 2nd group | 3.06192* | 1.03400 | .018 | .4481 | 5.6757 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

A Scheffe-tesztet is lefuttattuk (17. táblázat), hogy megnézzük, van-e szignifikáns eltérés az SRE dimenzió esetében a három csoport válaszai között. A Scheffe-teszt segítségével azt láthatjuk, hogy a három lehetséges párosítás közül egyben van szignifikáns eltérés: a második és harmadik csoport között (Sig. 0,018).

18. táblázat: A QTI változók leíró statisztikai mutatói a háttérváltozók szerint

| | nemek szerint | | | | csoportok szerint | | | | | |
|---|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | fiúk | | lányok | | 1. csoport | | 2. csoport | | 3. csoport | |
| | 95%-os konf. int. | | 95%-os konf. int. | | 95%-os konf. int. | | 95%-os konf. int. | | 95%-os konf. int. | |
| | alsó érték | felső érték | alsó érték | felső érték | alsó érték | felső érték | alsó érték | felső érték | alsó érték | felső érték |
| A Wubbels-féle nyelvek kategória | | | | | | | | | | |
| Dorgáló, figyelmeztető (ADM) | 7,01 | 8,56 | 7,50 | 8,56 | 7,21 | 9,50 | 7,00 | 8,04 | 7,14 | 8,85 |
| Elégedetlen, kételkedő (DIS) | 7,26 | 8,89 | 6,78 | 8,13 | 6,74 | 8,68 | 6,74 | 8,51 | 6,92 | 8,96 |
| Segítőképző, barátságos (HFV) | 23,00 | 25,99 | 24,66 | 27,10 | 23,53 | 27,17 | 22,69 | 25,83 | 24,42 | 27,93 |
| Irányító, határozott (LEA) | 22,33 | 25,00 | 22,14 | 24,62 | 22,27 | 26,15 | 21,92 | 24,70 | 21,55 | 24,79 |
| Engedékeny, lágyszívű (SRE) | 15,82 | 19,09 | 16,78 | 19,05 | 15,30 | 18,69 | 15,35 | 17,70 | 17,62 | 21,54 |
| Szigorú, erélyes (STR) | 11,82 | 14,42 | 9,34 | 12,35 | 10,03 | 13,96 | 9,85 | 12,67 | 10,38 | 14,90 |
| Bizonytalan, határozatlan (UNC) | 9,09 | 11,98 | 7,90 | 10,09 | 7,10 | 10,46 | 8,56 | 11,96 | 8,47 | 11,41 |
| Megértő, konszenzusra törekvő (UND) | 26,41 | 28,41 | 25,85 | 27,68 | 26,46 | 28,25 | 25,28 | 27,97 | 26,16 | 28,54 |

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában szignifikáns eltérésre összesen két dimenziót illetően bukkantunk. A STR (szigorú, erélyes) dimenzióban a nemet illetően, illetve a SRE (engedékeny, lágyszívű) dimenzióban a csoportokat illetően. A 18. táblázatban közöljük a QTI változók leíró statisztikai mutatóit a háttérváltozók szerint.

A kutatási kérdések megválaszolása

Jelen tanulmányunkban három kutatási kérdésre kerestük a választ. Az első kutatási kérdés (K1) a következő volt: *Miként jellemezhető egy magyarországi egyetem angoltanárának interakciós stílusa és tanári interperszonális viselkedésének jellemzői angol szakos hallgatók szemszögéből?* A tanár interakciós stílusát egy kérdőív segítségével mértük, mely kérdőív nyolc dimenzióban vizsgálta az adott pedagógus interakciós stílusát. A kutatásban három csoport összesen 50 hallgatója vett részt. A vizsgált mintában a legalacsonyabb pontszám az DIS dimenzióban volt, ami az „elégedetlen, kételkedő” dimenziót jelenti. A legmagasabb pontszám az UND dimenzióban volt, amely a „megértő, konszenzusra törekvő” dimenziót jelenti. Ezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált mintában a tanulók az adott pedagógust megértőnek, konszenzusra törekvőnek ítélték meg, valamint segítőkésznek és barátságosnak. A tanulók megítélése szerint az adott pedagógus nem dorgáló és nem is bizonytalan vagy határozatlan. A vizsgált nyolc dimenzió a következő sorrendben alakult (balról jobbra az egyre inkább az adott pedagógusra jellemző személyiségjegyekkel): DIS (7,76); ADM (7,92); UNC (9,74); STR (11,94); SRE (17,70); LEA (23,52); HFV (25,22); UND (27,08).

A második kutatási kérdés (K2) a következő volt: *A háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes hallgatói csoportok között a pedagógus megítélésében?* A fiúk és lányok esetében azt állapítottuk meg, hogy 7 dimenzió esetében nincs, azonban egy dimenzió esetében (STR: szigorú, erélyes) szignifikáns az eltérés a fiúk és lányok megítélése között. A csoportok esetében arra a megállapításra jutottunk, hogy 7 dimenzió esetében nincs, azonban egy dimenzió esetében (SRE: engedékeny, lágyszívű) szignifikáns az eltérés a csoportok válaszai között.

A harmadik kutatási kérdés (K3) a következő volt: *A vizsgált mintában a pedagógus interakciós stílusának tanulók által való megítélése megegyezik-e a pedagógushallgatók által ideálisnak vélt interperszonális viselkedés jellemzőivel?* Tóth és Horváth (2022, 126) a pedagógushallgatók ideális interperszonális viselkedéséről alkotott nézeteit mérték fel egy előző tanulmányukban. Ők arra a megállapításra jutottak, hogy: „a Kárpát-medencei pedagógushallgatók szerint a tanár ideális interakcióit az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas, míg a bizonytalan, határozatlan, az elégedetlen, kétkedő és a rendreutasító, figyelmeztető attitűd alacsony értéke jellemzi.”

Tehát a pedagógushallgatók ideális interperszonális viselkedését a következő attitűdök magas értéke jellemzi: irányító, határozott (LEA), segítőkész, barátságos (HFr), megértő, konszenzusra törekvő (UND), valamint a következő attitűdök alacsony értéke jellemzi: bizonytalan, határozatlan (UNC), elégedetlen, kétkedő (DIS), rendreutasító, figyelmeztető (ADM).

Jelen kutatásunk a vizsgált mintában alacsony értéket mutatott a DIS, ADM és UNC attitűdökben, míg magas értéket mutatott a LEA, HFr és UND attitűdökben. Jelen kutatásunkban az alacsony értékekkel jelzett attitűdök és a Tóth – Horváth (2022) által mért, a pedagógushallgatók szerinti ideális interperszonális viselkedésben kapott alacsony pontszámot kapott attitűdök megegyeznek – a sorrendtől eltekintve (UNC, DIS, ADM). Ehhez hasonlóan a magas pontszámot kapott attitűdök (LEA, HFr, UND) is megegyezést mutatnak a vizsgált mintában és a pedagógushallgatók által ideálisnak vélt interperszonális viselkedés jellemzőiben. Ez alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált mintában a hallgatók által véleményezett interakciós stílus megegyezik a pedagógushallgatók által ideálisnak vélt interperszonális viselkedés jellemzőivel.

Irodalom

- Carson, Richard C. (1969): *Interaction Concepts of Personality*. Chicago: Aldine.
- Fisher, Darrell – Fraser, Barry – Cresswell John (1995): Using the „Questionnaire on Teacher Interaction” in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20/1, 8–18.
- Gordon, Thomas (1991): *A tanári hatékonyság fejlesztése: A T.E.T.-módszer*. Budapest: Gondolat Kiado.
- Gurtman, Michael B. (2001): Interpersonal complementarity: Integrating interpersonal measurement with interpersonal models. *Journal of Counseling Psychology*, 48/1, 97–110.
- Horváth Kinga – Tóth Péter (2019): Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról alkotott nézetei. In: *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. Szerk. Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Bartal Mária – Duchon Jenő. Komárom: Selye János Egyetem, 7–32.
- Kulcsár Zsuzsanna (1981): *Leary teszt*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- LaForge, Rolfe – Suczek, Robert F. (1955): Interpersonal dimensions of personality: III. An interpersonal check list. *Journal of Personality*, 24/1, 94–112.
- LaForge, Rolfe – Freedman, Mervin B. – Leary, Timothy F. – Naboisek, Herbert – Coffey,

- Hubert S. (1954): The interpersonal dimension of personality: II. An objective study of repression. *Journal of Personality*, 23/2, 129–154.
- Leary, Timothy F. (1957): *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. New York: Ronald Press.
- Mareš, Jiří – Gavora, Peter (2004): Interpersonální styl učitele: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. *Pedagogika*, 2004/2., 101–128.
- Moos, Rudolf H. (1979): *Evaluating Educational Environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Passini, Stefano – Molinari, Luisa – Speltini, Giuseppina (2015): A validation of the questionnaire on teacher interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18/3, 547–559.
- Plutchik, Robert – Conte, Hope R. (1997): *Circumplex Models of Personality and Emotions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Strong, Stanley R. – Hills, Hope I. – Kilmartin, Christopher T. – DeVries, Helen – Lanier, Keith – Nelson, Blair N. – Strickland, Deborah – Meyer III, Charles W. (1988): The dynamic relations among interpersonal behaviors: A test of complementarity and anticomplementarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54/5, 798–810.
- Sun, Xiaojing – Mainhard, Tim – Wubbels, Theo (2018): Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21/1, 1–17.
- Szabó L. Dávid (2023): Változhat-e a történelemtanítás módszertani kultúrája? In: *Új irányok és lehetőségek a nevelés-, humán- és társadalomtudományok területén*. Szerk. Döryné Zábrádi Orsolya – Kurucz Anikó – Varga Balázs. Győr: Széchenyi István Egyetem, 325–339.
- Telli, Sibel – den Brok, Perry – Cakiroglu, Jale (2007): Teacher-Student Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Turkey. *Journal of Classroom Interaction*, 41/2, 31–40.
- Tóth Péter – Horváth Kinga (2022): *Tanári interakció az osztályteremben*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Wiggins, Jerry S. (1979): A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37/3, 395–412.
- Walberg, Herbert J. (Ed.) (1979): *Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity*. Berkeley: McCutchan.
- Wubbels, Theo – Créton, Hans A. – Hooyman, Herman P. (1985): *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out: The annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago. Elérhető: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf> (Letöltve: 2023.11.13.)
- Wubbels, Theo – Créton, Hans A. – Hooyman, Herman P. (1987): A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81–94.
- Wubbels, Theo – Brekelmans, Mieke (1998): The teacher factor in the social climate of the classroom. In: *International handbook of science education*. Eds. Fraser, B. J. & Tobin, K. G. Dordrecht: Kluwer Academic, 564–580.
- Wubbels, Theo – Levy, Jack (1991): A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15/1, 1–18.
- Wubbels, Theo – Levy, Jack (1993): *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- Zrinsky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Budapest: ADU-FITT IMAGE.

Accepting and tolerant attitudes towards music and art from the perspective of teacher candidates

AGÁTA CSEHIOVÁ – ANITA TÓTH-BAKOS

Abstract

Tolerance, as an indispensable element of culture, peace, democracy and human rights, is given a prominent role in the 21st century. It is above all in the field of education and upbringing, where its interpretation and reinterpretation are essential and of the utmost relevance. In view of the challenges of the 21st century, the application of all these factors and principles is extremely relevant, justified and necessary, namely at all levels of public education, and accordingly also in the training of teacher candidates. At J. Selye University, the principles of mutual acceptance, understanding, and tolerance are given special attention and emphasis. This is not by chance, but, among other things, it is in view of the specific mission, importance and milieu of minority university education. The aim of the study and of our research is to map the connection points of multiculturalism, acceptance and tolerance within the framework of music and art education, as well as their place and significance among student teachers at J. Selye University. The target group is the students of the Faculty of Education of the J. Selye University, who came from various regions of Slovakia and Hungary.

Keywords: acceptance; inclusion; tolerance; music; art; attitudes; teacher candidates

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.051-064

Introduction

The arts, including music, are as ancient as mankind, occupying a privileged place in people's lives since the beginning of time, having a significant impact on the body, soul, emotions, health and social relationships. The concrete formulation of this is quite diverse. In some explanations, music has been associated with magical powers and seen as a gift from the gods. In ancient cultures, music was seen as having a significant moral influence, influencing people's moral behaviour, thinking and personality. According to Plato, music has a calming and stimulating effect, which he considered necessary for the harmonious balance of man. In contrast, Aristotle believed that music has a purifying and entertaining effect. He was convinced that the stimulating effect was necessary for the purification, the 'catharsis' of man. What all these explanations have in common is that music has a power to influence people, to change their attitudes, thinking and behaviour.

The recognition of the power of music and its significant impact has also justified and substantiated the importance of music education. Already in ancient Greek and Roman education, it was a key part of education, part of the seven arts, and later in the Middle Ages it was central to the 'seven liberal arts'.

The fact that music and musical activities and practices have an outstandingly high developmental impact, has been proven many times over. This phenomenon is even more pronounced in the case of people with intellectual disabilities or disadvantages. Music, as an important segment of the arts, helps them to develop intellectually, emotionally, mentally and socially. Singing, playing instruments and improvisational musical activities provide all participants with the pleasure of making music, development and growth through musical experiences, social integration, acceptance of difference, and a sense of inclusion, whether they are children or adults, healthy or disadvantaged.

Acceptance and tolerance attitudes towards music, art and multiculturalism

Music education, in a broader sense artistic and aesthetic education, represents an essential segment of education at the kindergarten and school level, from which it naturally follows that music education is also an integral part of teacher training. This includes kindergarten pedagogy, teacher training and study programs related to training. It can be said that the important elements of musical education and artistic and cultural education include acceptance, cooperation, and tolerance, taking into account the characteristics of multiculturalism and interculturality.

The concepts of multiculturalism and interculturality can both be found in the literature, which show neither complete similarity nor complete difference. Some specialised literature (e.g. Cs. Czachesz 2007) as well as the European Council use the conceptual system according to which multiculturalism is understood as society, and interculturalism as educational initiatives dealing with diversity. "*Multiculturalism [...] is a way of thinking, while cultural diversity and multiculturalism refer to the empirical fact that different cultures exist and can influence each other in a given area and within a given social organisation.*" (Council of Europe 2008, 10) Based on this approach, we are talking about diverse coexistence, encounters between cultures, or the complex process of multiculturalism, the success of which is greatly influenced above all by individual attitudes, stereotypes, and social organisation, but to a significant extent by history, the economy and, last but not least, education. Multicultural education is not limited to a single arena, nor is it only the responsibility of the teacher. The implementation of multicultural education is a constantly changing process, which is always realised in current interactions and finds a place among the opportunities provided by the current social situation. As a result, the active agents of multicultural education are: the student, the teacher, the parent, the current social policy, but also the school staff who are not closely involved in education (Páva 2015). The literature and the Council of Europe have replaced the concept of *interculturality* with a definition of

intercultural dialogue. “*Intercultural dialogue: an open exchange of ideas between individuals or groups from different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritages, based on mutual understanding and respect, and respect for each other’s views [...] It applies at all levels: within society, between European societies, and between Europe and the rest of the world.*” (Council of Europe 2008, 10) Based on this, it can be concluded that in Europe the concept of interculturalism usually means interaction and acceptance between social groups, while the concept of multiculturalism refers to the structure of society and the influence of different cultures on each other (Páva 2015).

In the context of our study, whether we talk about multiculturalism and multicultural education or about interculturality and intercultural education, the focus and approach is always on differences, respect for differences, mutual understanding and acceptance, and last but not least tolerance. Tolerance, as an indispensable element of culture, peace, democracy and human rights, is given a prominent role in the 21st century. Above all in the field of education and upbringing, where its interpretation and reinterpretation are essential and of the utmost relevance. Today tolerance must be understood and applied not in its “passive” sense (i.e. the principle of indifference and disregard for others), nor in terms of a “laissez faire, laissez passer” approach (i.e. not living together, but only living side by side, with the slogan “live and let live”), but in the full sense of tolerance and in its “active” form (Kusý – Stredlová 2003). Along these lines, it is essential to consider, understand, accept and tolerate otherness, other people’s values, affiliations, culture, art and traditions.

In view of the challenges of the 21st century, the application of all these factors and principles is extremely relevant, justified and necessary, namely at all levels of public education, and accordingly also in the training of teacher candidates. This is necessary because the teacher, trainer, or educator plays a crucial role in shaping the thinking, education, values, life philosophy and attitudes of future generations. At J. Selye University, the principles of mutual acceptance, understanding, and tolerance are given special attention and emphasis. This is not by chance, but, among other things, it is in view of the specific mission, importance and milieu of minority university education. These principles are (also) served by the subjects which encourage, motivate and inspire students to learn and master the concepts presented and to apply them in practice.¹

Tolerance, acceptance, cooperation and collaboration are also used in the art and cultural education courses, which are part of the *Teacher Training and Pedagogical Sciences* degree. In particular, these are part of the study programme in

¹ At the JSU Faculty of Education, students study, among other things, Intercultural Education, Social Psychology or Social Psychology, Pedagogical Communication, Pedagogy of Minorities, Cultural Anthropology of Education, Music Literature for Children and Youth. In the framework of compulsory and compulsory optional subjects, they can learn about the principles of education for tolerance, acceptance, the tools of tolerant communication, and the related current literature. (See e.g.: Nagy – Strédl – Szarka 2018; Nagy et al. 2019; Kusý – Stredlová 2013; Liszka 1990, 2009; Horváthová – Szókö 2016; Horváth – Tóth, 2018, Csehi – Tóth-Bakos 2022).

Early Childhood and Primary Education in the bachelor's degree, the master's degree in *Teacher Education* and the *teacher training programme*.

Purpose and methodology of the survey on the relationship between acceptance and tolerance attitudes

It is well known that the approach and reception of individual art branches, including music, visual arts, drama, literature, photography, industrial art, and individual art trends, is subjective. Their wealth of content, their art-historical diversity, their colourful style, and their emotional impact enable both the active practitioner and the receiver (i.e. the observer and the listener) to choose, perceive, accept, and embrace. All these factors inspired the research below.

The aspects outlined, i.e. the connection points of music and art education and acceptance and tolerance in minority education at the university level in Slovakia, justify the assessment and examination of the opinions, views, and experiences of the students in this direction. The target group is the students of the Faculty of Education of the J. Selye University, who came from various regions of Slovakia and Hungary to the Slovak higher education institution with the intention of completing their university studies and obtaining a university-level professional qualification here. Given that the composition of the group is made up of students from both national minority (Hungarian-speaking) and Slovak schools, as well as from schools and educational institutions in Hungary, this results in different perceptions, attitudes, opinions and expressions of opinion among the members of the groups and communities. The research therefore presents some segments of a questionnaire survey, as well as the results obtained based on the analysis of the answers to the questions and the opinions expressed. The aim of the research is to map the connection points of multiculturalism, acceptance and tolerance within the framework of music and art education, as well as their place and significance among student teachers at J. Selye University. The survey was carried out over several semesters, in the summer semesters of the 2020/2021 and 2022/2023 academic years, and in the winter semesters of the 2021/2022 and 2023/2024 academic years. The research sample was made up of student teachers of the Faculty of Education of J. Selye University. The survey was carried out using a questionnaire method and they expressed their opinions, answers and experiences to the formulated questions in written form. On the one hand, the questions were related to the content of art-oriented subjects, and on the other hand, they were oriented to the conditions that mapped factors such as acceptance, tolerance, and cooperation of multicultural groups with a heterogeneous composition in terms of national and ethnic affiliation. The students were not given any stipulations regarding the answers, they were free to express their opinions at any length. This was done to ensure the objectivity of the survey. A total of 260 students were approached for the survey, and those teacher training students who had completed a music and/or arts subject, which are: Basics of Music Education (pre-school education, basic level), Music Literature for Children and Youth (teacher education, Master's

degree), Thematic Topics in Education 4 - Aesthetics, Art, Culture (Pedagogy and Public Education, basic level), Art Education (teacher education, basic level).

Acceptance and tolerance attitudes in light of the results and conclusions of the survey

A total of 214 student teachers actively participated in the survey (out of the 260 addressed), i.e. 214 participants returned the completed questionnaire. Based on the results of the background check, it can be established that 81 percent of the 214 participating students (174 students in terms of numbers) are full-time students, and another 19 percent (40 students) are participating in the correspondence course. According to gender, the vast majority of those who filled out the questionnaires were represented by women at 89 percent (190 students), with a significantly smaller proportion of male respondents at 11 percent (24 students). Among the student teachers participating in the survey, 156 indicated Slovakia as their place of residence and 58 students indicated Hungary. It follows that 73 percent of the respondents are students from Slovakia and 27 percent from Hungary.

| | from Slovakia | from Hungary | In total |
|--------------------|---------------|--------------|----------|
| number of students | 156 | 58 | 214 |
| % | 73 | 27 | 100 |

Table 1: Number of students from Slovakia and Hungary

After the background information questions, we focused on three questions.

1. With the *first research question*, we sought the answer to *whether the teacher candidates consider it important to get to know the culture, artistic values, customs, and traditions of other peoples, nations, and nationalities in addition to their own.*

2. With the *second research question*, we focused on *how the student teachers experienced/experience "mixed composition" heterogeneous groups in terms of national, ethnic affiliation, and cultural diversity, and what experiences they gain in terms of acceptance and tolerance in a multicultural environment.*

3. With the *third research question*, we intended to map *whether student teachers consider it important to incorporate and adapt multicultural knowledge and experiences into teaching practice.*

The survey results

An important finding is that the respondents were in complete agreement based on their answers to the *first question*. To the question, which was whether *teacher candidates consider it important to get to know the culture, artistic values, customs, and traditions of other peoples, nations, and nationalities besides their own*, all of the 214 respondents indicated yes. This is extremely gratifying, as it is particularly important from the point of view of the teaching profession to get to know, respect, partly nurture and promote cultures, artistic values and traditions other than one's own, thus practising and applying the principles of acceptance and tolerance. The result obtained therefore provides confirmation of the first research question, according to which the student teachers consider it important to get to know the culture, artistic values, customs, and traditions of other peoples, nations, and nationalities in addition to their own.

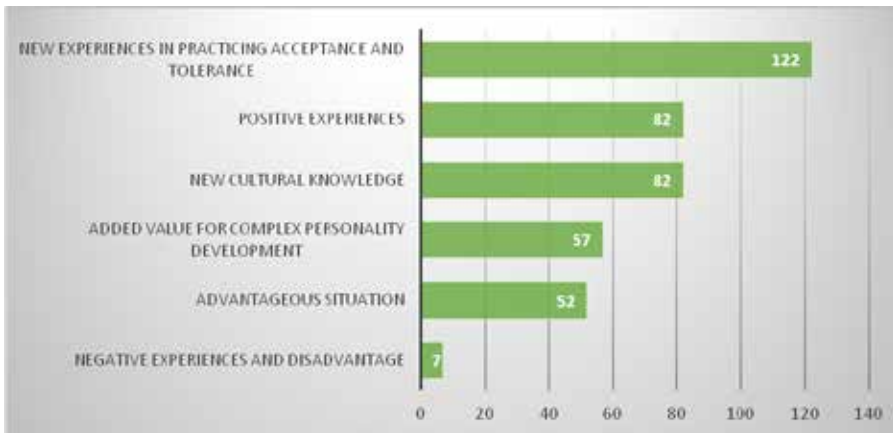
From the point of view of our research and the context of our topic, we expected important and relevant answers from the *second research question*. The student teachers had to express their opinion on how they experienced/experience heterogeneous groups with a "mixed composition" in terms of national and ethnic affiliation, cultural diversity and values. Furthermore, they were asked what *raison d'être*, positive or negative experience, advantage, disadvantage, or added values they think they recognize, to experience acceptance and tolerance in a multicultural environment. Here it was possible to choose from several options, and to choose multiple options if applicable, which were the following: *positive or negative experience; advantage or possible disadvantage; new cultural (artistic) knowledge within your studies; new experiences for practising acceptance and tolerance; "added value" to the complex personality development*. All this from the point of view of either individual or group interaction.

Regarding this question, 2 out of 214 students did not indicate a single option at all, so they did not take a position. As a result, we had the answers of 212 respondents available for the analysis and evaluation of this question.

A total of seven responses received can be considered a *negative position*. The given situation was identified as a *disadvantage* by 3 students and as a *negative experience* by 4 students. In all cases, the reason given for the disadvantages encountered and experienced was lack of knowledge of the Slovak language. On the other hand, learning in the examined heterogeneous groups and the multicultural environment were defined as a *positive experience* by a significantly larger group of students, exactly 82 students, and 52 students as an advantage. The next opportunity, i.e. *the chance to expand new cultural (artistic) knowledge within the studies*, was also nominated by the same number of students, 82, while the *new experiences for practising acceptance and tolerance* were qualified by the most, i.e. 122 students. And 57 respondents consider the investigated conditions as *"added value" from the point of view of complex personality development*.

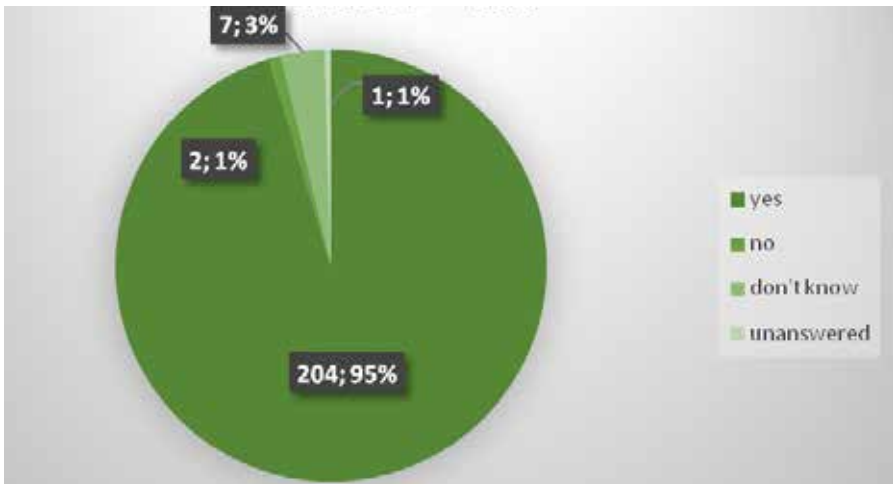
The quantitative data (see *Graph 1*) suggest that the highest scores were obtained for this question, with student teachers' *attitude of acceptance and tolerance* ranking first in the list of questions and response options by a significant

amount (122). *Positive experiences* classified by student teachers (82) and the *acquisition of new cultural (artistic) knowledge within university studies* (82) finished in second place with the same marking index. They were followed in order by the designation of an *advantageous situation* (57), the designation of “*added values*” in terms of *complex personality development* (52), and the classification of *negative experience* (4) and *disadvantage* (3) finished last, with a significantly smaller proportion, with a total of 7 designations. Based on the results obtained, it can be stated that the second research question was also answered, as there was a significantly high indicator (122 out of 214 respondents) of acceptance and tolerance attitudes in the responses of student teachers regarding cultural diversity, heterogeneous groups of “mixed composition” and experiences in multicultural environments.



Graph 1: The opinion and experience of student teachers in heterogeneous groups, in a multicultural environment (Source: own figure)

With the *third research question*, we intended to map *whether student teachers consider it important to incorporate and adapt multicultural knowledge into teaching and training practice*. Respondents could choose from three options: yes, no, and I don't know. In total, 213 answers were received (out of 214) in the following composition: 204 answers were “yes”, 2 marked “no”, 7 marked “don't know” and in one questionnaire this question remained unanswered. With this result, the 3rd research question was confirmed, according to which the student teachers consider it important to integrate and adapt the knowledge they have experienced and acquired in a multicultural environment into their teaching practice.



Graph 2: third research question results

As the last point of the questionnaire, the respondents had the opportunity to freely describe their individual opinions, experiences, and views. So, if they had any thoughts or experiences 1.) *regarding the diversity of music education and art education and the differences in the interests of the group members in the arts,* 2.) *regarding heterogeneous groups and multicultural environments - either in education, university studies, or in relation to other circumstances experienced as a result of social life,* they could briefly explain and summarise this. The analysis of the received answers and the qualitative research resulted in valuable and instructive knowledge and conclusions. Student opinions, experiences, and opinions can be classified into three groups: *negative opinions, neutral opinions, and positive opinions.*

Overall, it can be concluded that only 7 student positions are considered to be classified in the group of negative opinions, and the expressed opinions and views of 10 students proved to be neutral opinions. A positive opinion can be defined as any statement that includes positive experiences, benefits, acquisition of new cultural knowledge, added value for complex personal development and last but not least new experiences in the field of acceptance and tolerance. Overall, these responses totalled 395 student teachers' remarks and affirmations, from 214 respondents who chose more than one response.

Based on a closer examination and analysis of the answers, we would like to highlight some authentic opinions that support the reason for classifying student views and experiences into three groups - negative, neutral, positive.

From the student opinions (7) reflecting **negative positions or disadvantages**, we would highlight the following:

"I often felt ostracised. However, I would like to learn a little Slovak, that might help."

"For me, it was a disadvantage if we were given an assignment in Slovak. But the group mates helped when requested."

“Since I graduated from Slovak schools, I was afraid that it would be difficult to learn Hungarian, but for now there is no problem, because the group mates always help and explain.”

“For me, it is a shortcoming and a somewhat negative experience that I do not use and speak the Slovak language. Anyway, getting to know a new culture attracts me, because I can enrich myself with positive encounters and new experiences.”

A “fraction” of the teacher candidates (10 students) took the **neutral point of view**. These can be traced in the following selected formulations:

“It was neither an advantage nor a disadvantage for me.”

“For me, it is neutral that SJE students form heterogeneous groups in terms of affiliation.”

“The heterogeneous composition of the university means nothing to me. At other universities, the difference is more obvious.”

“Neither a disadvantage nor an advantage.”

The overwhelming majority of the answers and experiences of the student teachers can be classified into the group of **positive opinions**. The beneficial effects were formulated from different perspectives, supported by subjective and objective reasons, which focus above all on the following aspects:

in terms of getting to know “other” cultures,
social and interpersonal relationships, the construction of “borderless” friendships, as well as the practice of acceptance, tolerance, and cooperation,
the effect of heterogeneous groups on university studies, the acquisition of new knowledge and experience, partly from the point of view of comparing certain conditions of training.

These are supported by the following selected student thoughts and views.

Getting to know “other” cultures:

“Working in heterogeneous groups is an advantage for me. It prepares you for life after studies. I also improved my cultural literacy.”

“By getting to know each other’s culture and traditions, it was easier to accept each other within the group.”

“For me, it gives me an edge and a positive value. It gives an opportunity to build international relations. We have the opportunity to look into the educational programs of the two countries and to compare Hungarian culture within Hungary and across the border.”

“It was definitely an advantage, we were able to compare our different cultures, which was also coloured by the minority Hungarian identity. The difficulties of Hungarians living in minorities were also shown during the study of contemporary Slovak literature studied within the framework of the Regional Education subject. As a native Hungarian, I see many things differently since I became a student at SJE, and by taking advantage of the mixed group, I delved deeper into the study of the culture and everyday life of Hungarians across the border.”

“When I found out that I would have fellow students not only from Slovakia, I was even happy to hear the news. It’s an opportunity to get to know each other’s culture.”

“In my opinion, it is an advantage if everyone comes from a different community, as you can learn a lot about other people and what culture and customs exist in other environments.”

Practising acceptance, tolerance and strengthening social relations within groups, as well as helping and supporting each other, understanding and tolerating differences, building new “borderless” friendships and relationships:

“My experience with heterogeneous groups is very good. Everyone steps out of their comfort zone a little, but thanks to this, we get to know and experience many new, unknown and valuable things.”

“The heterogeneous composition is a big advantage for me. Mutual help and acceptance within the group is natural. I consider my years at Selye to be one of the greatest gifts of my life.”

“During my studies, I managed to make new friends with fellow students from other countries. I have had very positive experiences with both teachers and fellow students. It helped change my fears and prejudices.”

“I consider myself lucky. We accepted and helped each other unconditionally.”

“This is a beautiful symbol for me. It helps to get to know Hungarians across the border and the situation of Hungarians across the border.”

“Learning about traditions from the Hungarians in Slovakia that we don’t have in Hungary is an excellent opportunity from the point of view of practising acceptance.”

“Art education is very important. I also experience this in my work. During the music and visual arts sessions, the children are completely liberated, they are much more open, they make friends and get closer to each other more easily. My experience in this area at the university is also good. Everyone encounters something new and unknown, as our cultural interests are colourful and diverse.”

New experiences and views influencing university studies:

“I was surprised to realise how different our cultural interests and abilities are, despite our small group. On the other hand, by being able to get to know and experience a culture other than my own, it makes teamwork and learning easier.”

“I can only evaluate the mixed groups positively, we learned a lot from each other, every one learned something new from the other.”

“For me, it’s an advantage because they are different from us in many ways. Different words and expressions are used for certain objects and addresses. We had a good laugh at these, while we got closer to each other, got to know each other’s expressions and learned new words.”

“It’s refreshing to learn about other people’s experiences from another country, another school system. We can better compare the operation of the two school systems, or the teaching of writing in the two countries. This also makes the lessons more interesting.”

“Getting to know other cultures broadens people’s horizons and brings about positive development in all respects.”

“I consider studying in heterogeneous groups to be a very positive experience, much more instructive and productive.”

“It’s good to study in a group with Hungarian colleagues, because we can compare how their education system is different, and they draw our attention if there are cultural shows and various interesting programs available to us, or new book presentations and lectures. This is only good for everyone, because we can know and learn more from more places.”

“Thanks to the diversity of art education, I feel that I have improved a lot and acquired skills such as creativity, cooperation, and acceptance. I think that art education is very important, because art itself supports acceptance and tolerance, which is essential in today’s society.”

We conclude the series of valuable and instructive opinions and views of the student teachers participating in the survey by recalling two ideas in which mutual respect and acceptance resonate, getting to know and experiencing them within the walls of the Faculty of Education of the J. Selye University in Komárno.

“As a student in Hungary, I have only had positive experiences. Everyone is very kind, helpful and tolerant of each other. This can be said of both the teaching staff and the students.”

“Both my group mates and the university have provided me with an extremely inclusive and supportive environment over the past 3 years.”

“It is a positive experience for me to get to know people from other countries. It would be important for all people to be able to study the culture of other countries. Perhaps we can become much more accepting of others and our horizons will be wider. More opportunities may open up for us, for example in the field of work. It is definitely an advantage if we can enrich ourselves with knowledge of new cultures. That is why I am very grateful to be able to study at Selye University. I have already gained a lot of new things, thoughts, experiences, acquaintances, and friends.”

Summarising the student views and the content of the answers, we would highlight the interaction of multicultural and interpersonal relationships, as well as the principles of mutual understanding, cooperation, tolerance and acceptance preferred by student teachers. The overall results suggest that teacher trainees place a high value on helpful, cooperative, collaborative and, last but not least, accepting and tolerant attitudes and humanistic attitudes within groups. Interpersonal relationships also played a significant role in the views of the teacher candidates, and within these, the spirit of cohesion and group work, with special focus on the importance of relationships between group members and the role of the teacher-student relationship.² This position is reflected in the frequent expressions and repeated concepts found in the students’ opinions, such as patience, understanding, adaptation, tolerance, and acceptance. Reinforcing and supporting this approach with concrete student reflections: *“It is important that we are patient and understand-*

² See also: Kanczné Nagy, K. – Csehiová, A.: Examining the preliminary expectations and fears of first-year teaching students regarding university education (2019).

*ding with each other. We have to accept, tolerate and understand differences.”
“Even among teammates, you have to accept that everyone is different, so it’s important to adapt to others and to each other.”*

Based on the views, opinions, and experiences of student teachers obtained in the presented research, it can be established that the heterogeneous student groups and the multicultural environment produced a positive effect, both for individuals and for communities. They have a motivating effect, with strengthened communication and cooperation. The majority of feedback is positive. All of this was enhanced by the experiences provided by the arts in art classes, seminars, and workshops. Art overcomes the limits of its content and material with the help of experiential, multifaceted, interactive and creative activities. As a result, it determines the formation, emotional and intellectual development of the entire personality, and last but not least, it also has a positive effect on the development of higher psychic functions (Csehiová - Kanczné Nagy 2019, Csehiová 2020). Ultimately, these aspects - the interaction of art education and teacher training in the spirit of acceptance and tolerance - will significantly help university students in Slovakia and Hungary to understand, help and support each other, to tolerate and accept the diversities and differences that arise.

Our research provided us with much instructive information, knowledge and many results. In conclusion, in an effort to foster and build interpersonal and intercultural relations, to promote mutual respect and acceptance of each other’s cultural, musical and artistic values and traditions, the significance of tolerance and acceptance in terms of national, ethnic, and regional identity, as well as in cultural heritage and traditions, and in bringing teacher trainees closer together cannot be understated. Because *“science, art are rooted in one. Each reflects the world in its own way. It is based on keen powers of observation, accurate reproduction and higher synthesis of observed life, and the basis of scientific and artistic greatness is the same: the true man, vir justus.”* (Kodály 1974, 454)

Concluding and closing the survey

The research results show that teacher candidates are open to diversity and heterogeneity, and consider it important to learn about the arts, traditions and customs of other cultures and people. There appears, therefore, to be an accepting and inclusive attitude, as well as a positive attitude towards tolerance. The positive effects and benefits of heterogeneity are highlighted in significantly high proportions, and it is considered important to reflect this in the educational process. These results clearly point to the need for an inclusive approach, acceptance and tolerance.

Our experience in university education shows that there is a wide variety of musical education and attitudes towards music and art among teacher students. Our previous research (Csehiová 2020, 2022, Kanczné – Csehiová 2018) has confirmed this and has highlighted that in the absence of previous education, student teachers face serious challenges and difficulties in their musical studies. Our further research (Csehiová – Tóth-Bakos 2022) has also shown that the artistic

preferences of teacher students are highly diverse and rich, and that music is not one of their most preferred artistic fields. These findings call for changes, including towards inclusiveness, which will shape attitudes in a positive direction in terms of music and music-related activities. Because an important mission and task of music and music education is to develop students' musical competences, abilities and skills through a variety of musical activities. An important task is to develop and strengthen students' interest in music and the arts, their positive relationship with them, their awareness of their own cultural identity and their ability to accept the values of other cultures (Orsovcics et al. 2018).

In today's world, diversity is more and more present in every field. This is no different in education. But meeting this diversity in terms of content, expectations, needs and requirements is a challenge. In this respect, it is essential to implement an inclusive approach, of which one pillar is not to integrate the incoming 'basic material' into the strict framework of the education system at all costs and to uniformise it, but to adapt the teaching and learning process to its needs, flexibly shaping its framework. Another pillar is that, in this light, it does not 'uniformise' the target and the end product or output, but rather makes the best possible output from the given starting material, thus maintaining the uniqueness of diversity. Thus, in accordance with the inclusive approach, it is necessary to enrich, constantly renew and expand the methodological repertoire within the educational process, in order to have a broader range of methods available to meet the most diverse needs.

Bibliography

- Cs. Czachesz, E. (2007): *A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig*. Iskolakultúra, 17 (8-10). 2007. 3-11.
- Csehiová A. (2022): Az élményközpontú zenei foglalkozások jelentősége az óvodapedagógusok képzésében. DOI 10.36007/4096.2022.11 In: *13th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections: Conference Proceedings*: September 8-9, 2021 Komárno, Slovak Republic. Komárno: Univerzita J. Selyeho. 11-24.
- Csehiová A. (2020): The Transfer Effect of Musical Activities in Terms of Abilities and Personality Development - About the Results of a Music-Pedagogical Study. *AD ALTA: journal of interdisciplinary research: recenzovaný meزيoborový vědecký časopis*. Vol. 10, no. 2 (2020), p. 46-50.
- Csehiová A. – Kanczné Nagy K. (2019): *Az élménypedagógia helye és szerepe a felsőoktatásban*. In: Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben. IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. Komárom: SJE. p. 362-363.
- Csehiová A. – Tóth-Bakos A. (2022): *MŰVÉSZET – EDUKÁCIÓ – TERÁPIA. Inspirációk, kölcsönhatások, interdiszciplináris megközelítések*. Komárom: Selye J. Egyetem.
- EURÓPA TANÁCS (2008): *Fehér Könyv a kultúrák közötti párbeszédéről*. Strasbourg.
- Horváthová K. – Szökö I. (2016): *A pedagógiai kommunikáció*. Komárno: Selye János Egyetem.

Kanczné Nagy K. – Csehiová A. (2018): *Elsőéves tanár szakos hallgatók egyetemi képzéssel kapcsolatos előzetes elvárásainak és félelmeinek vizsgálata, körében*. Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, A VIII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete. p. 56-65.

Kodály Z. (1974): *Visszatekintés I., II.* Budapest: Zeneműkiadó.

Kusý M. – Strédlová T. (2003): *TOLERANCIA. Průručka o výchově k tolerancii*. Liliium Aurum. Dunajská Streda. 103 p. Online: <https://cloud1n.edupage.org/cloud/Tolerancia.pdf?z%3AQcyDPE1suv0%2B2HmMnShnq60c7KBUCAvGjzJyofdIA3DBZ9xo%2Btwe6NiXuS%2BVdNp>

Liszka J. (2009): *Interetnikus és interkulturális kapcsolatok Dél-Szlovákiában*. Komárno: Selye János Egyetem.

Liszka J. (1990): Kultúrák találkozása: adalékok a magyar-szlovák etnokulturális kapcsolatok ismeretéhez. *Regio*. Évf. 1, sz. 3. p. 220-230.

Nagy M. – Strédl T. – Szarka L. – Zahatňanská M. – Poráčová J. (2019): *Tolerancia és toleranciára való nevelés a Selye János Egyetem Tanárképző Karán*. In: A köz- és felsőoktatás előtt álló kihívások a XXI. században Kelet-Közép-Európában az oktatási reformok tükrében. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Beregszász.

Nagy M. – Strédl T. – Szarka L. (2018): *Többség, kisebbség és tolerancia II.: Kapcsolatok és identitások a számok tükrében*. Komárno: Univerzita J. Selyeho.

Orsovics Y. – Strédl T. – Szabóová E. – Vass V. (2018): *A személyiségfejlesztés új kihívásai a nemzetiségi óvodákban és iskolákban*. Komárno: Univerzity J. Selyeho.

PÁVA R. (2015): Interkulturális, multikulturális oktatás alapjai. ELTE. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/ii3/27_interkulturalis_mutikulturalis_oktatas_alapjai.pdf

Néességcsere vagy kultúraváltás?

TÓTH GÁBOR ANTAL – NAGY MELINDA

Population change or cultural shift?

Abstract

Today, archaeology not only helps us to understand the past, but also seems to be an appropriate tool to understand the present. It reflects important social issues (migration, social inequalities, climate change). Based on historical events, we outline the main interactions that occur when different ethnic groups meet. Questions about population change or cultural shift are answered using the methods of anthropology.

Key words: migration; anthropology; population change

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Anthropology – Cultural Anthropology

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.065-070

Bevezető

Korunk egyik vezető régésze, Vida Tivadar véleménye szerint: „Napjainkban a régészettudománnyal szemben minden korábbinál határozottabb elvárásként merül fel, hogy kutatók témái a letűnt korok világának rekonstrukciója mellett reflektáljanak a társadalmat ma foglalkoztató kérdésekre (pl. migráció, társadalmi egyenlőtlenségek, klímaváltozás), és ez által ne csak a múlt megértését segítsék elő, hanem a jelenét is.” (Vida 2019)

A leletanyagot vizsgáló régész számára gyakran lehetetlen eldönteni, hogy egy adott földrajzi régió, egy történelmi időszak tárgyi maradványainak megváltozása háttérben néességcsere vagy csupán kultúraváltás áll. Fontos kérdés a leletek alapján, hogy mi áll a változások háttérben. Emberek csoportjainak vándorlása? Technológiák, termékek, hatások áramlása? Esetleg mindkettő?

A technológia, a tárgyi kultúra megváltozhat jelentősebb népességmozgások nélkül is, mint ahogy erre a rézkor-bronzkor idején is volt európai példa. Ugyanekkor az időszakban Európa más területein pedig a kulturális váltás háttérben a rátelepülés-, a népesség változása volt kimutatható biológiai módszerekkel (Olalde et al. 2018).

A kultúra könnyen, akár egyik generációról a másikra is megváltozhat, beleértve akár a nyelv lecserélődését is. Erre számos példát találhatunk a Balkán népességénél, vagy akár Burgenland magyar lakta lakosságának kulturális és nyelvi váltásában is (Molnár 2019).

Mivel a biológiai jelek „lecserélése” időigényesebb folyamat, a kérdés megválaszolása a biológiai módszerek segítségével, a történelmi embertan módszereivel kísérhető meg.

Gyakoribb interakciók eltérő népcsoportok közt

A hazai és a világtörténelem eseményeit áttekintve az egyes népségek találkozása, egymásra gyakorolt hatása, többféle módon és többféle következménnyel mehetett végbe (Czeizel 1990; Darlington 1971; Delouche et al. 1996; Makkay 1993; Müller és Rohden 1935; Szabó 1941; Visy 2003).

A gyakoribb, Európában is megfigyelhető interakciók közül talán a legrégebbi eseménynek tekinthető a neandervölgyi ember és a modern ember találkozása, amely mind a mai napig rengeteg eldöntendő kérdést vet fel (Gyenis és Hajdu 2017). A neandervölgyi az afrikai eredetű *Homo erectus*ból a jégkori viszonyokhoz alkalmazkodva Európában alakult ki. Rendkívül életképes fajként több millió éven keresztül uralta a kontinentst, de a modern *Homo sapiens* bevándorlását követően – mintegy 35–40 ezer évvel ezelőtt – eltűnt. Mi lehetett az eltűnés oka? Erre a kérdésre az ősrégészek, a paleoantropológusok, az evolúciókutatók és a genetikusok több elmélettel is megkíséreltek választ adni – a mai napig megoldatlan problémával szembesülve. A leginkább elfogadhatónak tűnő teóriák a zordabb területekre történő kiszorítás, az életkörülmények ellehetetlenítése kérdései köré szerveződve próbálnak a népségcserre okára választ adni. Vannak, akik azt gondolják, hogy a kihalásukban szerepet játszhattak természeti katasztrófák vagy az éghajlatváltozás. A populáció nagyságának csökkenése után pedig az inbreeding jelenthette a populáció végét. Egy másik elmélet szerint a korai *Homo sapiens*-populációkkal való keveredés vezethetett a neandervölgyiek kihalásához. Más hipotézisek között szerepel a *Homo sapiens*től származó olyan betegségek átvitele, amelyekkel szemben a neandervölgyiek nem voltak immunisak. Greenbaum (2019) szerint az összetett betegségátviteli minták megmagyarázhatják, miért tartott több tízezer évig az első kapcsolatfelvételt követően, hogy őseink felváltották a neandervölgyieket egész Európában és Ázsiában. Érdekes elmélet, miszerint a neandervölgyi ember vállízületében kell a kihalás okát keresni: a neandervölgyi ember lapockája hosszabb és szélesebb volt, mint a *Homo sapiens*é, ami jobb izomkötődést és nagyobb erő kifejtést tett lehetővé. A neandervölgyi ember vállízülete azonban kevésbé volt mozgékony, mint a *Homo sapiens*é, ami megnehezíthette számukra az olyan eszközök használatát, mint az atlatl. Az atlatl egy lándzsadobó eszköz, amely nagyobb pontosságot és nagyobb távolságot tett lehetővé a lándzsadobás során. Az atlatl úgy működik, hogy meghosszabbítja a kart, ami megnöveli a lándzsa sebességét és nagyobb pontosságot tesz lehetővé. A lövedékes fegyverek használata volt az egyik fő különbség a neandervölgyiek és a *Homo sapiens* között (Churchill és Rhodes 2009). Ez a táplálékért való versengésnél akkora előnyt jelentett, hogy a neandervölgyiek kihalásához vezethetett.

Gyakori interakciónak tekinthető, amikor a lakóhelyet változtató népcsoportok szinte tolják maguk előtt a többi kisebb népcsoportot. Ez a helyben élők elkergetését vagy beolvasztását jelentve a népvándorlás összetett folyamatainak mozgatórugójaként működött, például az ötödik századi események kapcsán. Megállapítható, hogy a történelem folyamán a népvándorlás hátterében mindig klimatikus és/vagy demográfiai ok állt. Ez a megállapítás igaznak tekinthető korunk népvándorlása, a migráció (Zoppi 2018) esetében is.

A migráció a népvándorlás egyik formája, amelyet a környezeti változások, a gazdasági okok, a politikai instabilitás, a háborúk, a természeti katasztrófák, a társadalmi és kulturális okok, valamint az emberi jogok megsértése okozhat. A migráció hatásai között szerepelhet a kultúrák közötti keveredés, a nyelvi és vallási sokféleség, az etnikai konfliktusok, a gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek, valamint a szociális és politikai feszültségek. A migráció azonban lehetőséget is kínálhat a kultúrák közötti párbeszédre, a gazdasági és társadalmi fejlődésre, valamint az emberi jogok tiszteletben tartására.

Napjaink rendkívül sokat kutatott témája a migráció. Benjamin Helms és David Leblang (2019) *Globális migráció: Causes and Consequences* című műve a nemzetközi migráció sokrétű folyamatát mutatja be jól elkülöníthető szakaszokkal és döntési pontokkal. Megmagyarázza, hogy az egyének miért hagyják el önként hazájukat, és meghatározza a nemzetközi munkamigráció okait és következményeit. A *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (Fiddian-Qasmiyah et al. 2014) áttekintést nyújt a menekült és kényszermigrációs témakör legfontosabb fogalmairól, vitáiról és kihívásairól. A könyv a témák széles tárházát öleli fel, beleértve a migráció okait, a menekültek és menedékkérők tapasztalatait, valamint az országok és nemzetközi szervezetek politikáit és gyakorlatát. Robert McLeman és François Gemenne (2018) a *Routledge Handbook of Environmental Displacement and Migration* című könyve pedig a migráció és az éghajlatváltozás közötti összetett kapcsolatot mutatja be. Azt vizsgálja, hogy az olyan környezeti tényezők, mint az aszály, az árvizek és a tengerszint emelkedése hogyan járulhatnak hozzá a migrációhoz, és hogy a migráció hogyan hathat a környezetre.

A klasszikus népvándorlásról és a hadjáratokról árulkodó tömegsírok a helyben élők kipusztításáról, mészárlásokról, illetve járványokról is tanúskodnak. Persze, ha már mészárlásokról és a járványok pusztításairól beszélünk, nem mehetünk el szó nélkül Amerika őslakosainak (Kiszely 2004) szinte teljes kipusztítása mellett sem, amely a világtörténelem legnagyobb népirtásának tekinthető. Az európaiak érkezése előtt az amerikai kontinensen mintegy 50 millió ember élt, akiknek több mint 500 különböző nyelve volt. Az európaiak érkezése után azonban az amerikai őslakosok száma drasztikusan csökkent. Az európaiak által behurcolt betegségek, például a kanyaró, a tífusz és a himlő, valamint az erőszakos cselekedetek, a rabszolgaság és a kényszermunka mind hozzájárultak az amerikai őslakosok számának csökkenéséhez. Az amerikai őslakosok szinte teljes kipusztítása az európai gyarmatosítás és az amerikai történelem egyik legsötétebb fejezete.

De találunk arra is példákat, amikor a hódítók visszavonulnak, eltűnnek az adott (meghódított) régióból. Ennek oka lehet a helyben élők ellenállása, győzelme vagy akár egyéb globálisabb okok (pl. a tatárjárás és az oszmán hódítás után a magyarság fennmaradása).

Az őshonos népekre való rátelepülés embertanilag igazolt példája a Nyugat-Dunántúlra betelepült germán (longobárd) népesség esetében is megfigyelhető. A sírmellékletek alapján a kulturális váltás feltételezhető, anélkül, hogy a szegényebb-gazdagabb sírok elkülönítési kísérlete megválaszolná az eltérő etnikumok

keveredését. Azonban az embertani sajátosságok és a fogazat izotópos vizsgálata alapján az északi bevándorlók és a helyi alapnépesség elkülöníthetővé vált (Tóth és Pap 2016).

Az egybeolvadás klasszikus esete, amikor a honfoglaló magyarság elől félrehúzódozó Kárpát-medencei (alföldi) alapnépesség „visszaszivárgott” eredeti élőhelyére, így az Árpád-kor magyarságát embertanilag a maga képére formálta. Az Árpád-kor népeisége embertanilag már nem a honfoglalók, hanem az autochton lakosság embertani sajátosságait mutatja (Éry 1991).

Közép-Európa középkori populációinak genetikai összetételét a mai napig kévéssé vizsgálták. Pedig ezt a földrajzi régiót azért érdekes tanulmányozni, mert kora középkori soknemzetiségű lakossága a nagymorva, majd a magyar államalakulatok területének úgynevezett kontaktuszónájában élt. Csákyová és munkatársai (2016) tanulmánya a Nyugat-Szlovákiában található Nyitra-Šindolka és Čakajovce temetőiből származó 19 egyedben 16 különböző mitokondriális-DNA (mtDNS) haplotípust írt le, amelyek a legelterjedtebb európai mtDNS haplocsoportokba tartoznak. Összehasonlító statisztikai és populációgenetikai elemzésekkel kimutatták az európai génállomány differenciálódását a középkorban. Kimutatták továbbá a vizsgált populáció heterogén genetikai jellemzőit és affinitását a modern Európa populációihoz. Érdekes jelenségre mutat rá az ugyanebből a temetőből (Nagy 2016) származó egyik sír, amely egy nő és egy gyermek csontvázmaradványait tartalmazza. Meglepő módon az mtDNS elemzése nem mutatott ki anyai ági rokonságot az eltemetett személyek között, tehát a gyermek nem az anyjával lett eltemetve. Mivel mindkét személy haplocsoportja hasonló gyakorisággal fordul elő a közel-keleti és az európai népeiségekben, a vizsgált minták nem rendelhetők egyértelműen etnikai eredethez.

Kelet-Európában az identitás megőrzését, az eltérő etnikumok és kultúrák egymás mellett élését évszázadokon át mutatta a különböző nemzetiségek, vagy akár a cigányság és a zsidóság önállóságának megőrzése. Napjaink példái erre a tendenciára a világszerte kialakult kínai negyedek, vagy akár a Nyugat-Európában létrejövő „no go zónák”.

Napjainkban és a múltban is léteznek további megoldatlan, konfliktusokat hordozó interakciók is, amelyek a sajátos történelmi helyzetnek köszönhetően alakultak ki. Ilyennek tekinthető például a magyarság helyzete Erdélyben (Veres 2015), vagy pedig az 1947-49-ben végrehajtott, magyarokat és szlovákokat érintő kitelepítés a (cseh)szlovák-magyar lakosságcsere során (Molnár és Szarka 2007). Történelmi embertani (csontanyag) vizsgálatok során is fellelhetjük a tragédiákat hordozó, nem általánosnak tekinthető események nyomait. A Bodroghöz területéről régészetileg ismert, hogy a 10. század első felében itt, a Felső-Tisza-vidéken volt a magyar nagyfejedelmek hatalmi központja. Erre az itt talált vezéri sírok lelőhelyei is utalnak. A régészeti leletanyag alapján igazolódtott a kultúraváltás ténye, de megválaszolatlan maradt a folyamatos továbbélés vagy a népeiségcserre kérdése. Az összehasonlító embertani elemzés alapján nem a továbbélés és vele a kultúraváltás, hanem a népeiségcserre hipotézise került megerősítésre. Bebizonyosodott a nők helyben maradása és továbbélése, a férfiakat érintő változás (népeiségcserre), ami igazolható (Kustár et al. 2006).

Összegzés

A történelem folyamán eltérő népeségek találkozásakor jellemző interakciókkal találkozhatunk. Ilyenek a helyben lévők kiszorítása, elkergetése, életkörülményeik ellehetetlenítése, kipusztítása. Lehetséges a hódító népesség visszavonulása vagy a békés egymásra település, egybeolvadás is. Előfordulhat az identitás megtartása egy eltérő kultúrkörben vagy populációban. Az antropológiai vizsgálatok (köszönhetően a már nagyobb számban feldolgozott hiteles történeti embertani szériáknak) ma már egyre több felmerülő kérdés megválaszolására alkalmasak. Így lehetőség nyílik népeségek vándorlásának, egymásra településének, illetve népeségcsereknek a meghatározására is.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük a felsőoktatási intézményekben dolgozók számára meghirdetett Erasmus+ mobilitási program támogatását, amely a jelen tanulmány elkészítését segítette.

Irodalom

Churchill, Steven E. – Rhodes, Jill A. (2009): The evolution of the human capacity for “killing at a distance”: the human fossil evidence for the evolution of projectile weaponry. *The evolution of hominin diets: integrating approaches to the study of Palaeolithic subsistence*, 2009, 201–210.

Csákyová, Veronika – Szécsényi-Nagy, Anna – Csósz, Aranka – Nagy, Melinda – Fusek, Gabriel – Langó, Péter – Bauer, Miroslav – Mende, Balázs Gusztáv – Makovický, Pavol – Bauerová, Mária (2016): Maternal genetic composition of a medieval population from a Hungarian-Slavic contact zone in Central Europe. *PLoS one*, 11(3), e0151206.

Czeizel Endre (1990): *A magyarság genetikája*. Debrecen: Csokonai Kiadó.

Darlington, Cyril Dean (1971): *Die Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft*. Düsseldorf/Wien: Econ Verlag.

Delouche, Frédéric – Aldebert, Jacques – Bender, Johan et al. (1996): *Europäisches Geschichtsbuch*. Stuttgart/Düsseldorf/Berlin/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Éry Kinga (1991): *Paleoantropológia – paleodemográfia*. Budapest: ELTE, MNM, kézirat.

Fiddian-Qasimiyeh, Elena – Loescher, Gill – Long, Katy – Sigona, Nando (Eds.) (2014): *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies*. Oxford: OUP.

Greenbaum, Gili – Getz, M. Wayne – Rosenberg, A. Noah – Feldman, W. Marcus – Hovers, Erella – Kolodny, Oren (2019): Disease transmission and introgression can explain the long-lasting contact zone of modern humans and Neanderthals. *Nat Commun* 10, 5003. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12862-7>

Gyenis Gyula – Hajdu Tamás (2017): *Emberré válás*. Budapest: Archaeolingua Alapítvány.

Helms, Benjamin – Leblang, David (2019): *Global Migration: Causes and Consequences. Oxford Research Encyclopedias, Politics.*

<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.631> Published online: 25 February 2019

Kiszely István (2004): *A Föld népei 4. Amerika.* Budapest: Püski Kiadó Kft.

Kustár Ágnes – T. Rendes Katalin – Tóth Gábor et al. (2006): Karcsa-Kormoska X–XII. századi temető embertani vizsgálatának eredményei. In: *Hadak Útján.* Szerk. Újlaki Pongrácz Zsuzsánna. Nagykovácsi: Pars Kft., 233–259.

Makkay János (1993): *A magyarság keletkezése.* Budapest: Magánkiadás.

McLeman, Robert – Gemenne, François (Eds.) (2018): *Routledge handbook of environmental displacement and migration.* London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315638843>, ISBN 9781315638843

Molnár László (2019): *Az őrvideki református magyarság I. Az őshonos magyarság rövid története.* Emberi Erőforrások Minisztériuma, REB-16-2-KUT-0019. Kézirat.

<http://real.mtak.hu/72174/1/Magyars%C3%A1g%20Burgenlandban.pdf>

Molnár Imre – Szarka László (szerk.) (2007): *Otthonatlan emlékezet.* Komárom: MTA Kisebbségkutató Intézet, Kecskés László Társaság.

Müller, Karl Alexander – Rohden, Peter Richard (Hrsg.) (1935): *Knaurs Weltgeschichte.* Berlin: Th. Knaur Nachf. Verlag.

Nagy, Melinda – Csákyová, Veronika – Mende, Balázs Gusztáv – Csősz, Aranka – Fusek, Gabriel – Makovický, Pavol – Bauer, Miroslav – Bauerová, Mária (2016): Maternal relationship analysis of skeletal remains from Early Medieval cemetery in Slovakia. *Anthropologischer Anzeiger*, 73(3).

Olalde, Inigo – Brace, Selina – Allentoft, Morten A. et al. (2018): The Beaker phenomenon and the genomic transformation of northwest Europe. *Nature* 555, 190–196.

Szabó István (1941): *A magyarság életrajza.* Budapest: A Magyar Történelmi Társulat Kiadása.

Tóth Gábor Antal – Pap Ildikó Katalin (2016): Germán temető a Nyugat-Dunántúlon. In: *Trendek és eredmények a biológiai kutatás és oktatás terén.* Szerk. Nagy Melinda – Poráčová, Janka. Komárom: Selye János Egyetem, 22–27.

Veres Valér (2015): *Népességszerkezet és nemzetiség: Az erdélyi magyarok demográfiai képe a 2002. és 2011. évi romániai népszámlálások tükrében.* Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.

Vida Tivadar (2019): Magyar régészet – változó megközelítések. In: *Régészeti nyomozások Magyarországon 2.0.* Szerk. Ilon Gábor. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 7–8.

Visy Zsolt (szerk.) (2003): *Magyar régészet az ezredfordulón.* Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma Teleki László Alapítvány.

Zoppi, Marco (2018): Complexity, connections and prospects of recent migration flows in the Adriatic-Ionian and Danube regions. In: *At the Intersection of Migration and Populist Politics.* Ed. Jensen, Jodi. Kőszeg: iASK Working Papers, 6–15.

The possibilities of language choice: an 1808 application for the introduction of Hungarian in a multilingual country

ALINKA AJKAY

Abstract

At the turn of the 18th and 19th centuries, Hungary was characterised by ethnic diversity. Nevertheless, for a long time there was no sign of this causing any particular tension. The language of everyday life was characterised by pragmatism, and the language of public life, education and science was uniformly Latin. Joseph II's language decree of 1784 (which made German the official language instead of Latin) started the process that would culminate in the language decree of 1844, which made Hungarian the official language. In the first decade of the 19th century, there was a revival of the language issue, with the publication of a series of documents on the language. At the Diet of 1807, there were such heated debates about the language that the Viennese court and the secret police thought it would be a good idea to hold a competition to see whether Hungarian was suitable for official use in Hungary. 21 contributions were received for this competition. Almost half of the applicants were from Upper Hungary, all of them Protestants, most of them pastors. They were the founders of one of the earliest scientific-literary societies, Solennia, in 1808. The works of the society's members were published every year in the journal Solennia, which was published in four languages (Latin, Hungarian, German, Slovak).

Keywords: 18th-19th century literature; language; multilingualism; Upper-Hungarian literature; scientific society; Joseph II's language decree

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.071-083

Hungary in the 18th century was characterised by a high degree of ethnic and linguistic paucity, with only about 40% of the total population having Hungarian as their mother tongue. Despite this, for a long time there was no particular evidence that the lingual division caused tensions. The authors wrote, preached and taught in two or three languages, and abroad they called themselves *Hungarus* (Hungarians) regardless of their mother tongue. The use of language in everyday life was characterised by pragmatism; only in public life and in education and the sciences was there a single, universally accepted language, the Latin. It was not the mother tongue of any of the nationalities, so its prominent use meant that no son of any nation could feel marginalised. This relatively peaceful (lingual) situation was disrupted by Joseph II's language decree (which made German official in Hun-

gary) in 1784. The fierce protest against the decree was not only triggered by the disappearance of Latin, but mainly by the fact that the role of the hitherto neutral language would be taken over by a minority, and not even the language of the largest minority. The events of the first decade of the 19th century, which have been relatively little studied, were very important and indispensable preconditions for the later achievements of the reform era. There was a revival in both political and literary life, and on the language issue the two cannot be separated, since language is as much a political issue as a literary one. One of the important results of the political movement of the Order, of the Hungarian aristocracy, which developed after the death of Joseph II, was that it introduced the defence of the Hungarian language into political life and public discourse. It is around this time that we can observe a process in which we can no longer speak of a *natio Hungarica*, i.e. a nobility of Hungary (which may be Croatian, Hungarian, Slovakian, etc.), but instead of a *Hungarian* nobility with a lingual consciousness. By this time, the Hungarian language was no longer merely a suitable means of oral or written communication, but had gradually become one of the most important expressions of national identity. From the first decade of the 19th century, the language issue gradually became a significant factor in the politics of the nobility, who sought to recognise the Hungarian language as a state language in the country.

The Hungarian Diet of 1807, which Archduke Joseph, the Prince Regent, described as one of the most important of all the Diets since the reign of the Habsburgs, was watched with great interest by the nations of Europe (Wertheimer 1896). Its importance was due to the fact that the decisions taken at the Diet were crucial for putting the monarchy's finances in order and strengthening its military defence. It was at this Diet that the Hungarian language issue was fought over more than ever before, which can also be explained by the fierce mood of the Diet, since the issue itself was actually discussed surprisingly little. In fact, in the Diet from April to December, the Members of the Diet met ninety-five times, and the Hungarian language was discussed in only six sessions. In addition, the ruler rejected all the bills on the language issue, so there was virtually no progress on the matter. Yet its importance is undisputed, and is best illustrated by the fact that the Vienna secret police and the government circles announced their tender on the Hungarian language after the language discussions of this Diet. Contributions were invited to answer the question whether it was possible to make the Hungarian language official in Hungary. In March 1808, the Viennese government, on behalf of the publisher Cotta of Tübingen, advertised a competition in the *Allgemeine Zeitung*. The deadline for submissions was the end of July, and 21 contributions were received in German, Latin and German, anonymously and with a sign. The Viennese government circles hoped that the competition would not only raise public awareness, but also bring other important benefits. On the one hand, they could assume that some of the entries would demonstrate the inadequacy of the Hungarian language, and on the other hand, they could hope that the writings, which were in fact political in nature but disguised as academic or literary, would expose the writers themselves and thus lead to the possible formation of rebel organisations. The court was disappointed in this expectation, however, as some of the received contributions

considered Hungarian suitable for use as an administrative and state language. Among them, Ferenc Kazinczy's work stood out, in which he clearly demonstrated that Hungarian language and literature, given its development, would be suitable for use as the state language of the country. His work was not even allowed to be published in its entirety until 85 years after Kazinczy's death (Kazinczy, 1916).

Yet it is Kazinczy's work that has reached one of the most important public forums of the time, the Diet, in the shortest time. In December 1811, József Dessewffy mentioned it in one of his speeches as one of the first examples of a contemporary author's work being cited in a political forum. However, it was not subsequently praised in any official or other public forum, nor was it mentioned for a very long time. There are several possible reasons for this silence: first of all, the fact that it did not appear in print, only a part of this contribution, a literary history, and the entire text itself sank into the Vienna archives unfinished; and secondly, perhaps, that the attention of Kazinczy and his contemporaries soon turned in another direction, the debate about the language reform began, which - temporarily - pushed everything else out of the centre of interest. The elevation of the Hungarian language to the level of a European language meant, first and foremost, the renewal, supplementation and expansion of its vocabulary, i.e. the creation of new words to express all the concepts and ideas that emerged as a result of the social, economic and cultural developments of the time.

We do not know much about the contributions submitted by the deadline of late July 1808, as the competition was not announced, and the contributions were lost in the archives of the Vienna secret police, most of which - including the entries - were destroyed in the early twentieth century. Entries had to be submitted in German or Latin, with an indication. It is therefore very difficult to find a reference to these, as we have no title at all, and the only list of authors is that of Gusztáv Heinrich from 1916 (Kazinczy 1916, 25–28). Nevertheless, it is worth investigating further, as it is possible to find unknown connections, even by browsing the list of applicants. Heinrich - who had seen the documents in one piece before the archives fire - published the German-language opinion of one of the judges, Jernej Kopitar, on the entries in an *appendix* after the text of Kazinczy's contribution (Kazinczy 1916, 178–194). Along with his own basic data, this is our main clue as to the identity of the candidates and the content of the entries. Some of the entrants are multilingual, and for some it is difficult to tell what their mother tongue is, typical of the multilingual *Hungarus*. Twenty-one entries were received, in alphabetical order of authors:

Amilkár Barrakóczy - All we know about Gusztáv Heinrich is that he sent his entry from Keszthely. According to Kopitar, he is a cleric, perhaps a Catholic priest, and the tone of his entry is rather sarcastic. Barrakóczy Amilkár is most likely a pseudonym, perhaps a Hungarian distortion of the name of the Punic general Hamilkar Barkasz. For example, a letter of Berzsényi (to Ferenc Kazinczy, Nikla, 5 January 1811): "The district from the Danube, so called, was mainly inhabited by German peoples, with whom the Hungarians, being strangers from Hamilcar, never mixed, so I do not know of a single village where they live mixed" (Berzsényi 2014, 174). He was ready with his writing in 1805, he mentions the dispute between András

Cházár and János Fejes. On the topic and the *Hungaruses* of the 19th century (Miskolczy, 2009, 12).

Samu Bredeczky - Bredeczky Sámuel (1772-1812) Lutheran pastor, teacher, writer. His schools were Késmárk (Kežmarok), Csetnek (Štítňik), Sopron, Jena. At the time of the competition he was Lutheran pastor in Lemberg (Lviv). In addition to his ecclesiastical and teaching duties, he was also a scholar, his works on geography and topography were published in German.

Gábor Döbrentei - (1785-1851) Lutheran poet, writer. He was educated in Pápa, Sopron, Wittenberg, Leipzig. Lajos Gyulai's tutor in Oláhándrásfalva (Săcel).

Johannes von Eigel - Heinrich says that he is a senior citizen and that he sent his application from Pécs. Kopitar writes only one line about him, which tells us which language he recommends, and that his entry is only half an arc. No other information could be found out about him. Not to be confused with John Engel's Baptist (Miskolczy, 2009, 9).

János Fejes - (Johannes Fejes; 1764-1826) Lutheran court judge, lawyer. His schools were Osgyán (Ožďany), Késmárk (Kežmarok); Pozsony (Bratislava), Bécs (Wien), Göttingen. His works were published in four languages (Latin, Hungarian, German, Slovak)

János Genersich - (Johannes Genersich; 1761-1825) Lutheran historian, ecclesiastical lawyer, theologian, teacher. His schools were Késmárk (Kežmarok), Debrecen, Felsősjó (Vyšná Slaná), Pozsony (Bratislava), Jena. Teacher at Késmárk. He was sent to the Reformed College in Debrecen to learn Hungarian and to Felsősjó to learn Slovakian. His historical works and youth novels were published in German. Kopitar says that in his essay, he takes the anti-Hungarian arguments from Fejes' pamphlet (Fejes 1807).

Kristóf Heisser - Heinrich has an Anonymous candidate in his list. I came across his name in a letter written by István Horváth to Pál Szemere in December 1811. "You will remember that a German answer to the question of the Reward, for which the answers had to be sent to the bookkeeper Cotta in Tübingen, was printed last year, or even a few years before in Pozsony. Being here, I was not amused to learn its author as a great friend of our language. To many of my questions, Landes, a book-keeper here, who is my servant because of my many purchases, and who printed the book, confessed that it was made by Heisser Kristóf in Transylvania for the Protestant schools in the Korona, and showed me the letter he wrote to him about the book. - Who shall be this untutored Teacher? I do not know!" (National Széchényi Library Budapest, Manuscript Archives, Correspondence, István Horvát to Pál Szemere, 17-22 December 1811, 43-44.) I write it in Hungarian because that is how Horvát wrote it. The little we know about him comes from Horváth, for example that he was a teacher in the Protestant schools in Transylvania. According to Kopitar, he was a native German speaker, which is also clear from his application.

Mátyás Holko - (Matej Holko; 1757-1832) Lutheran pastor. His schools were Dobsina (Dobšiná), Osgyán (Ožďany), Lőcse (Levoča), Wittenberg. Kopitar particularly recommends him for the prize, considering his Latinity wonderful. He argues in favour of Latin, even though he is a native Hungarian ("das Ungrische ist meine

Muttersprache” Kazinczy 1916, 192). His writing some twenty years later reveals that Hungarian is (no longer) his primary language.

Ferenc Kazinczy - (1759-1831) Calvinist, Abaúj county. Jernej Kopitar identifies only two of the works he considers to be by Kazinczy. (“Wenn wir uns nicht sehr irren, so ist der Dichter Kazinczy der Verfasser”. Kazinczy 1916, 183.)

Nik. von Kerchelich - Nikola Krčelić, from a Catholic family in Zagreb, nothing more is known about him. Kopitar also writes only one sentence about his work, that he is against the Hungarian, good, but too synoptic.

János Legéndy - Heinrich says that he is a Piarist from Trencsén (Trenčín). Kopitar is also very terse, saying that Legéndy is arguing for Hungarian, but he is not fit for purpose, and therefore his contribution is not competitive.

János József Maisch - Johann Josef Maisch Heinrich is known to have been the surgeon of Wimbsbach. Kopitar says he is unworthy because he did not grasp the issue. He specifically says of the epilogue that it is benign nonsense. (“Der Epilog ist gutmüthig dumm . Kazinczy 1916, 189.)

György Nagy - György János Nagy (1735-1812) Lutheran pastor. His schools were Sopron and Jena. Lived in Harka and Sopron, taught Hungarian to native Germans and German to native Hungarians. This is the second time that Kopitar names the author, saying that Rector Nagy wanted to earn good money as a Hungarian or German language teacher. His opinion of the contribution is that it is beyond criticism. (“Rector Nagy möchte sich gerne schönes Geld verdienen, sei es als ungrischer oder als deutscher Sprachmeister. [...] Unter aller Kritik.” Kazinczy 1916, 192.)

von Neustädter - Heinrich says that he is a court accountant, a bailiff of the counties of Nógrád and Trencsén, but he has not been identified. The Neustädter family had a branch in the Highlands (and was also Transylvanian Saxon), there are records of them in Pozsony (Bratislava), Eperjes (Prešov), Nagyszombat (Trnava), a similar German-speaking Lutheran family as the majority of the applicants. One branch of the family was ennobled in 1756, perhaps indicated by the *von* before the surname (Tóth 2018, 11).

Valter von Philipps - All we know about him is that he was an Austrian mayor from Bonyhád. Unfortunately, no other information about him could be found.

András Plachy - (Ondrej Plachý; 1755-1810), Lutheran pastor. His schools were in Nemesvarbók (Zemiansky Vrbovok), Rimaszombat (Rimavská Sobota), Pozsony (Bratislava), Leipzig. His works in Latin and Slovak survive. Kopitar notes his preference for Latin. He speaks with a strong Slavic consciousness, saying that there is not a single corner of Hungary without Slavs. He also refers to Herder’s prediction that in a few tens of generations the Hungarians would die out.

János Pollagh Ker. - Heinrich says that he was in Pest at the time of the application, unfortunately we don’t know anything else about him.

Roth - Johann Theodor Roth (1759-1841) Protestant Bavarian town councillor and lawyer. Gustav Heinrich says that he was the president of the Protestant Consortium of Ulm. He held various public offices until his retirement in 1825. Kopitar quotes most from his work, summarising it. Roth proposes the Hungarian language as a complete outsider, Kopitar considers him the most deserving to win the prize.

József Schihulizsky - I could not find anyone with the name Heinrich mentioned, but József Schihulizsky does exist, at the time of writing he was a tax office auditor of Csertész (Čertišné) in Zemplén county. In the *Tudományos Gyűjtemény* Volume XII, 1817, among the new books, there is a mention of a book on beekeeping (*A méheknek kettős köpükben leendő könnyű, új és hasznos tartásokról, mely szerint a méhek könnyen szaporíthatnak és kis fáradsággal felette nagy hasznot béhajthatnak*, Kassa, 1817. *Tudományos Gyűjtemény* 1817, 137). Unfortunately, we cannot say for sure that he is the same as the author of the application. Kopitar does not say much about the contribution, believing him to be a Catholic priest, and all we learn is that he argues for the retention of Latin.

Wilhelm Armand Schmidt - Wilhelm Armand Schmidt is a doctor from Késmárk (Kežmarok). The Lutheran family was a major donator to the library in Késmárk.

András Thorwächter - (Andreas Thorwächter; 1760 d.-1815) Schools: Nagyszeben (Sibiu), Marosvásárhely (Târgu Mures), Jena. According to Heinrich Kopitar wrote that he was a Lutheran pastor in Nagyapold (Apoldu de Sus). He writes his essay because the subject is of interest to the Transylvanian people.

Of the twenty-one applicants, five submitted their contribution in Latin (Barrakóczy, Holko, Plachy, Schihulizsky, Thorwächter), while the other sixteen submitted their entries in German. In response to the question asked, Hungarian was recommended: a) unconditionally by 5 (Döbrenței, Kazinczy, Legéndy, Nagy, Roth); b) conditionally (in addition to German and Latin) by 4 (Eigel, Genersich, Maisch, Thorwächter). Heisser (unnamed), Kerchelich (alternatively to Latin), Maisch, Philipps, Pollagh, Torwächter, so 5 or 4; for Latin, Barrakóczy, Bredeczky, Fejes, Kerchelich (possibly to German), Neustädter, Plachy, Schihulizsky, Schmidt, 8 or 9 in all. These are the persons of Gustav Heinrich, who omitted Mátyás Holko from the list.

Religious divisions may be an important consideration for applicants. Of the twenty-one participants, we do not know the exact religion of six (Eigel, Maisch, Pollagh, Schihulizsky, von Philipps, von Neustädter). Only three Catholics can be identified (Barrakóczy, Legéndy, Kerchelich), the remaining twelve are Protestants, most of them Lutheran (Bredeczky, Döbrenței, Fejes, Genersich, Holko, Nagy, Plachy, Schmidt, Torwächter - ev.; Heisser, Kazinczy, Roth - Calvinist or unidentified protestant).

Of the twenty-one participants in the Tübingen competition, five came from Transdanubia (Barrakóczy, Eigel, Nagy, Philipps, Pollagh), three from Transylvania (Döbrenței, Heisser, Thorwächter) and four from outside Hungary (Bredeczky, Kerchelich, Maisch, Roth). It is striking that almost half of the applicants - nine of them - came from the Highland counties of present-day Slovakia. Two were from the counties of Gömör and Kis-Hont (Mátyás Holko and János Fejes), two from the county of Szepes (János Genersich and Wilhelm Schmidt Armand), three from Trencsén (János Legéndy, András Plachy and von Neustädter), and two from Zemplén (Ferenc Kazinczy and József Schihulizsky). Almost all were Lutherans, and presumably knew each other.

Two of them, Mátyás Holko and János Fejes, were also closely related to each other. I use the Hungarian form of their names, although they all wrote in several

languages and their names can be found in literature in several forms (e.g. Matej Holko, Johannes Fejes). The elder of the two, Holko (9 February 1757 - 20 July 1832), became a Lutheran pastor in Alsó-Székánok (Nižný Skálnik) and later in Rimabánya (Rimavská Baňa). János Fejes (2 July 1764 - 16 March 1826), after studying law, became a lay helper of the Lutheran Church and a supervisor of the Kis-Hont parish, in addition to his county office. His father, the renowned jurist György Fejes, was born in Székánok. It was on the initiative of the two of them that one of the earliest literary and scientific societies was founded in 1808, the year of the Tübingen competition. The society was founded to establish the Kis-Hont library, which was founded in September of that year in Székánok. On 13 September each year, the members of the society met and read their works to each other, which were then published in print the following year. The publication had the same title as the society: *Solennia memoriae anniversariae bibliothecae Kis-Hontanae evangelicorum A. c. publice in Alsó Székánok*. The booklets, averaging six volumes (roughly 90-120 pages), were published annually with the works of the members in four languages (Latin, Hungarian, German, Slovak). Of these, Latin is the most commonly used language, and Hungarian the least used. The society was composed mostly of Lutheran pastors from the area, with the addition of lay helpers. We have no exact data about the membership, apart from the two founders (who wrote in Latin, Hungarian and Slovak) we can only list the authors of the yearbook:

János Chalupka: teacher of the Lutheran Lyceum in Késmárk (Kežmarok), Lutheran pastor of Breznóbánya (Brezno) - in Latin, Hungarian, German and Slovak;

András Czener: vice-deacon of Kis-Hont, Lutheran pastor and librarian of Székánok (Nižný Skálnik) - in Latin and Slovak;

János Fizel: Teacher at the Lutheran high school in Tiszolc (Tisovec) - in Slovak;

Miklós Földváry: bailiff - in Hungarian;

György Gál: Lutheran pastor in Rahó (Rahiv) - in Latin;

Mátyás Haluschka: Lutheran pastor in Rimakokova (Kokava nad Rimavicou) - in Latin and Slovak;

János Hoznek: Teacher at the Lutheran high school in Osgyán (Ožďany) - in Latin;

Mihály Kolbenheyer: archdeacon in Kis-Hont, Lutheran pastor of Nyustya (Hnúšťa) - in Latin, Hungarian and German;

Sámuel Kollár: Lutheran pastor of Cserencsény (Čerenčany) - in Latin;

János Kortsek: Lutheran pastor of Nyustya (Hnúšťa) - in Latin and Slovak;

Krmann János: Lutheran pastor of Kraszkó (Kraskovo) - in Latin and Slovak;

Péter Kubinyi: bailiff, royal councillor - in Latin;

János Laurentzy (Laurency): Lutheran pastor and librarian of Székánok (Nižný Skálnik) - in Latin and German;

István Lipták: Lutheran pastor of Pongyelok (Hrnčiarška Ves) - in Latin;

Antal Mocsáry: chief slave judge of Nógrád - in Hungarian;

István Pekár: deacon of Kis-Hont, Lutheran pastor of Rimakokova (Kokava nad Rimavicou) - in Latin and Hungarian;

Péter Pál Schramko: Lutheran pastor of Klenóc (Klenovec) - in Latin and German;
 Mátyás Gáspár Schulek: Lutheran pastor of Tiszolc (Tisovec) - in German and Slovak;
 Mihály Steigel (Staygel): Lutheran pastor of Rimabrezo (Rimavské Brezovo) - in Latin and Slovak;
 Mihály Szabó: Lutheran pastor and librarian of Szkálnok (Nižný Skálnik) - in Latin;
 János Szepessy: Teacher at the Lutheran high school in Tiszolc (Tisovec) - in Latin and Slovak;
 Dániel Valentinyi: Lutheran pastor in Rahó (Rahiv) - in Hungarian;
 János Valentinyi: Lutheran pastor in Szirák - in Hungarian.

The society was also in contact with such important persons as the historian László Bartholomaeides, András Cházár, the historian László Bartholomaeides, and the writer of the history of literature and the writer of the history of literature Pál Wallaszky. Seventeen of the twenty-three people listed are pastors.

Not all of the works presented at the annual celebrations were printed, but it is also possible that the very long works were not read out, but only printed. Therefore, at the end of the volumes, in addition to the table of contents, there is usually a list of the other works read but not printed (*Praeterea Lectorem*). The first issue was already trilingual (Latin, Hungarian and Slovak), and this multilingualism was present in the Society's publications throughout the period up to 1842. Latin was the language most often chosen or used, because it was the language of science and could be used to express things clearly and precisely, and because it was the *lingua Franca* understood by all members of the Society, who had different mother tongues. Hungarian and Germanic were the languages least frequently used. The choice of Hungarian is mainly personal, used by some members. The earliest is István Pekár, who also wrote in the first volume, and after that we can meet his Hungarian-language works in the 1920s. The work of Antal Mocsáry is also early, and he wrote exclusively in Hungarian at the turn of the decade and the twenties. Miklós Földvály's works also appeared in the 1920s, and he also wrote only in Hungarian. A little later, Mihály Kolbenheyer, who worked in three languages, and János Chalupka, who is the most versatile in the use of languages, wrote in all four. Finally, in time, we must mention the Valentinyi, who wrote in Hungarian. The lingual change of the early 1840s is already noticeable in the writings of Dániel Valentinyi, and *Solennia* is also becoming more consciously Hungarian, with the last issue of 1842 already containing three works in Hungarian, and the index of unpublished but read-over works is also in Hungarian. The language choices of the earlier period show that Hungarian is the language of choice of the less learned minds, the few lay members who use it exclusively, while the majority of the clerically educated are multilingual.

The work of the society was reported in two journals of national importance: the *Tudományos Gyűjtemény* in 1826 and the *Felső magyar-országai Minerva* in 1829. In the fourth issue of the tenth year of the *Tudományos Gyűjtemény*, a long review appeared in the *Hazai Literaturá* section, immediately after Dániel Berzsenyi's treatise on verse forms, on the occasion of the *Solennia* issue that had

just appeared as a result of the 1825 celebrations. The author, Pál Edvi Illés, also a Lutheran pastor, is highly complimentary of the Society's work and scholarly spirit, and merely criticises that it would be good if more studies in Hungarian appeared in it (Edvi, 1826). *Felső Magyar-országi Minerva* is a little terser, but much more critical, and makes the same criticisms, only much more emphatically. In this case, too, the basis for the report is a currently published volume, the 1828 celebration. The author of the article is no less a person than Ágoston Kubinyi, a friend of Kazinczy and the Pest circle, a member of the Academy, the future director of the National Museum, and an active member of numerous foundations and scientific societies. The article appears in the fourth book of the fifth volume of the journal. Kubinyi reports that he did not read this publication as a novelty, he was already familiar with the previous ones and was pleased to find that "the Lutheran Pastors of our neighbouring Lutheran Church not only do what they are bound to do, but also, by promoting the sciences and by useful institutes, they stir up scientific fires and even stimulate them in the inhabitants of my dear Hungarian homeland" (Edvi 1826). Then, in the next almost one page, as if stepping back in time three or four decades, we are reminded of the lingual debates of the late 18th century, and the arguments and difficulties that have been made many times before are brought up again. In particular, how much progress has been made in science since the time of Emperor Joseph, how many scientific books and periodicals have been published (and he lists them), yet we are not able to make the same progress in science as the English or the French, because it is still fashionable for our nation to waste time learning many foreign languages. His final conclusion is that if they took all this to heart, they would find subscribers not just for six times as much work as they do now, but for up to four times as much (Kubinyi 1829).

The two founding authors of *Solennia* are known to have entered the Tübingen competition. Tracing the texts of the contributions is not an easy task, but in the case of János Fejes we can assume that he most probably submitted the work he had published in Pest a year earlier (Fejes 1807). Kazinczy also discusses it in his own entry.

We do not know much about Mátyás Holko's application, but Heinrich's edition reveals that he submitted his work in Latin. However, we can still get some idea of his thoughts on the language issue, as many of his writings have appeared in *Solennia*. His speech of 13 September 1826 to the youth of Hungary on the learning of the Hungarian language: *Oratio ad Juventutem Hungaram de Studio Lingvae Hungaricae cum Studio Lingvae Latinae, ejusque Classicorum Autorum conjugendo; propulsandoque contemtu et odio Concivium diversas Lingvas loquentium, utpote ad provehendam culturam Lingvae Hungaricae summe necessariis remediis* is the somewhat lengthy title, which is almost a summary of the contents (Holko 1826). It recommends the study of Hungarian in conjunction with the study of Latin, listing the classical authors. Furthermore, in this speech Holko shows how to ward off the contempt and hatred of fellow citizens who speak different languages, and what are the remedies necessary for the progress of the cultivation of Hungarian. Holko sensed - and this must have been the occasion for his speech - that by 1825-26 real changes had finally begun to take place in the

field of language (one need only recall István Széchenyi's offer in November 1825 to set up a scientific society to standardise language), and that the reform era was having an impact in all areas. He begins by saying that in recent years the love of the Hungarian language has flourished in the country, especially where it had been neglected and suppressed by German, because those who were the masters of the others wanted to appear German not only in their language but also in their dress. (A pluribus jam inde Annis evigilavit in Patria nostra amor Lingvae Hungaricae, maximeque incensi sunt animi gentis Hungaricae studio ejus tum, ubi maxime neglecta, et per Lingvam Germanicam quasi oppressa prostrataque jacuisset. Ubi paene exulabat ex aulis, circulis, et ore, nobilissimorum Civium Hungariae. Dum jam prope omnes, qui aliis praestabant, non solum lingva, sed veste quoque Germani videri volebant. 111 p.) It is possible that he could be referring to István Széchenyi himself (and the young aristocrats who followed him), since it was the magnates who had neglected their mother tongue, yet now the descendants of one of the most important families made a very serious offer of support for the cultivation of the Hungarian language through the academy.

Holko continued his speech by discussing the Joseph period, analysing its results in a new and surprising light. As an ardent Josephinist, he even interpreted the language decree of 1784 as a positive decision to promote the Hungarian language - however strange this may sound. According to Holko, Joseph II also succeeded, against his will and contrary intentions, in getting the Hungarians back into Hungarian clothes, and in reviving the Hungarian language in the courts after it had been banned. For it often happens that people only discover their possessions when they have lost them. (Josephus autem II-dus fuit Vir ille mirabilis, qui prouti alia multa eximia inopinataque praestitit, sic Hungaros quoque, licet invitus et contrarium intendens, veste Hungarica induit, et Lingvam Hungaricam e Foris Judicariis proscribendo, in vitam revocavit. Prouti namque fieri solet, ut bona sua homines tum solummodo ubi amittunt recte cognoscere aestimareque incipiant. 111-112 p.) So Joseph considered the protest against the compulsory German language to be a merit, because in this way he - indirectly - supported the development of the Hungarian language. Holko then pointed out that indeed, from that time onwards, the Hungarians had been pulling out all the stops and were tireless in this work, and we are already witnessing the fruits and progress of the Hungarian language. Most recently, at the Diet in Pozsony, selected members of our country also took up the national language: in schools, churches, on the lips of fellow citizens, and finally, by founding the Academy, they put the crown on it. (Ab hoc inde tempore, in hac excolenda perficienda promovendaque, omnem moverunt lapidem, unde indefessi hujus studii, eximios sane fructus et progressus Lingvae Hungaricae cum voluptate cernimus. Nuper autem lectissimi Patriae nostrae Viri, Posonii Comitibus agentes, Lingvam quoque Nationis suae cura sua amplexi, saluberrimis Statutis, et generosa Liberalitate provehere, in Scholas, Tempora, et ora omnium Concivium suorum inducere, simulque Academia Scientiarum Hungarica coronare, decreverunt. 112 p.) Here he made it clear that this speech was also the result of the first Reform Parliament of 1825. This concludes the introductory section, and Holko turns to the substance of what he had to say.

Speaking to the Hungarian youth, he pointed out that they could hope for the coming of a golden age by learning the language. But in the meantime, those who advocated the learning of the Hungarian language had committed a double sin: firstly, they had neglected Latin, and secondly, they had neglected the other nations of our country and their languages. Many people believe that it is enough to know Hungarian and then they have an open path to any office. But not so! Other languages must be learned, especially Latin, so that the language has elegance, weight, brilliance and beauty. (His auspiciis Tu Juventus Hungara, accedente Tuo quoque amore et studio recte excolendae perpoliendaeque Lingvae Tuae vernaculae, aurea illius tempora sperare videreque poteris. Interim penes omnem hanc contentionem, amorem, studiumque, quo inflammati sunt animi Hungarorum erga Lingvam suam, multos duplici ratione peccare, et nimio, ne dicam praecipiti, eam promovendi studio, communem illius amorem, atque culturam impedire animadverto, nempe; Hos penes culturam Lingvae Hungaricae, negligendo studio Lingvae Latinae: Illos despiciendo, aversando, et contemnendo alias Nationes Patriae nostrae, eorumque Lingvam. [...] Qui ad consequendam doctrinam, nomen, atque gloriam sufficere sibi putant cognitionem solius Lingvae Hungaricae, et si hac fari possint, sibi jam apertum esse aditum ad quaevis munia et honores in Patria sua. Sed nolite credere O Juvenes! [...] per studium aliarum Lingvarum, inprimis autem Lingvae Latinae, debitam elegantiam, gravitatem, nitorem, et pulchritudinem consequatur. 112-113 p.) In the rest of his speech, Holko praised Latin, trying to point out its usefulness. At one point, for example, he quoted Wieland, who said that he had learned German from Cicero. Young Hungarians should follow this well-trodden path in developing their own language and virtues. The English also got as far as they did because they had a classical education, and the Hungarians would not have got as far as they did if they had not been helped by other languages. If they neglect Latin, they will not understand the laws of 700 years. (Wieland admiranti cuidam stili sui elegantiam, respondit: "Se ex Cicerone didicisse Germanice scribere, ipse autem Cicero didicit a Graecit." [...] Et Vos igitur, si in cultura Lingvae et Sermonis Vestri feliciter versari et progredi cupitis, hanc tritam regiamque viam ingredi oportet. [...] Dum *Fridericus Thiers* ex quodam Anglo quaesivisset: Vbinam quaerendum sit principium, seu fundamentum tanti progressus Reipublicae Anglicanae, hic extemplo reposuit: "*In nostra classica educatione*" h. e. in nostro a teneris antiquorum classicorum Autorum studio. [...] Adhaec scitote: *Magyaros* necdum suam lingvam ad tantum gradum perfectionis evexisse, ut sine adminiculo et subsidio aliarum lingvarum, in cultura ingeniorum et scientiarum feliciter progredi possint. Neglecta porro Lingva Latina, non intelligent patrias per septem secula latas Leges, et rerum partiarum Scriptores. 115-117 p.) Holko took his foreign examples - Wieland and the English statesmen - from the German philologist-teacher Friedrich Thiersch's *Über gelehrte Schulen, mit besonderer Rucksicht auf Bayern*, published in 1826. Alongside the developed European nations, the reference to Latin as the language of law-making was already an established *topos* in the history of language.

In the rest of his speech, Holko mainly pointed out that it is now common to despise and hate other peoples and their languages, and that this has become

ingrained in the minds of not a few. But there is no one who does not defend the Hungarian language and is a good citizen of his country. However, in Hungary there are different peoples who speak different languages and are subject to the same laws. (Ad illiberale illud, turpe, noxium, detestandumque odium et contemptum diversarum adinvicem Nationum atque Lingvarum, quod non paucorum animos insedit. Amare, fovere, colere Hungaram Nationem, Lingvam suam vernaculam, quis verus Patriae nostrae Civis non probet, non laudet? [...] Et cum Hungaria sinu suo diversas Nationes, diversis Lingvis loquentes, complectatur, quae omnes iisdem Legibus, Juribus atque praerogativis gaudent, nulla harum aliam contemnere, odio prosequi, vel plane illi dominari velle, deberet. 117-118 p.) Holko went on to speak at length, presumably drawing on his own experience or emotions, about the need not to despise and look down on our fellow countrymen who speak other languages. In addition to the name and concept of *Hungarus*, which was still a living concept at the time, he also uses a new term, *Hungarismus*, which Mátyás Holko uses in the sense of 'Hungarianism'. (Haec sint arma Vestra, his solummodo sensim homines ingenuos et liberos ad Hungarismum compellere potestis et debetis. 118 p.) He also asks why it would be good if everyone spoke Hungarian. Is the Hungarian language being harmed by all the people who speak Hungarian in a broken way? I wish the members of the parliament would also take care to eradicate this disease, this hatred, from the state. Then he cites the well-tryed ancient example: the Romans did not force anyone to learn their language. (Et quid quaeso! proficeretis, etiamsi statim omnes ore Hungarico loqui deberent, aut possent? Quid per id dignitati vel culturae Lingvae Vestrae accederet? Nonne haec multitudo Hungarice balbutiens Lingvam Vestram contaminaret et deturparet? [...] Utinam! Superi Patribus Patriae, nunc Posonii ad salutem publicam Regni Hungariae procurandam stalliendamque congregatis, hanc mentem largirentur, ut id quoque negotii sibi datum esse putarent, quo hujus morbi vis, Odii puta Nationum et Lingvarum, plane e visceribus Reipublicae extrahatur, radicitusque evellatur. Nobilissima illa gens Romana, quae tot diversissimas Nationes ac Lingvas imperio suo cominebat, earumque bene meritos viros Jure Civitatis donabat, nunquam tamen ad usum Lingvae suae adigebat, hi enim visa et cognita ejus majestate atque venustate, hanc ipsi ultro amplectebantur. 118-119 p.) Interesting thing is that in this passage he consistently uses the term *Lingva Vestra* for Hungarian, *your language*, thus confirming that he was a native of another language, probably not able to speak Hungarian, or only a little, at least not to write in that language.

Finally, he ended his speech with a very beautiful, rhetorical call for the youth to follow the example of the old Hungarians, because the true *Hungarus*, whatever nation he belongs to, whatever language he speaks, is worthy of his ancestors in spirit, strength and patriotism. (Qui animo, studiis, virtute, amore Patriae, semet distingvit; simplicitate morum, abstinencia, abominatione omnis mollitiei atque luxus, fortitudine et constantia, majores suos imitatur, hic mihi solus verus Hungarus est, ad quamcunque is demum Nationem spectet, et quacunque Lingva loquatur. 120 p.)

It is therefore clear from all of this that, in the absence of the Tübingen competition participants and the available contributions, the other writings and the inves-

tigation of the texts submitted could have many more yields. In the present case, we can assume that the call for proposals may have provided an opportunity for the establishment of a long-standing scholarly society. At the same time, one of the applicants, whose submission is lost or lying dormant, may still be able to share his thoughts on the Hungarian language, which are remarkable even if they may have been modified later by the reform era, thanks to *Solennia*.

Literature

Berzsenyi Dániel (2014): *Levelezése*. ed. Gergely Főríz. Berzsenyi Dániel összes munkái 2. Budapest: Editio Princeps.

Edvi Illés Pál (1826): A kis-honti ev. gyülekezet könyvtáráról. *Tudományos Gyűjtemény*. X. évf. 1826/4, 100-104.

Fejes, Johannes (1807): *De lingua, adminiculis et perfectione ejus in genere, et de lingua hungarica in specie COMMENTATIO historico-politica placidae Hungarorum ruminatiōi dicata, dum Linguam Hung. Publicam reddere contendunt*. Pest: Josephi Eggenberger bibliopolae.

Holko, Matthias (1826): *Oratio ad Juventutem Hungaram*. Solennia XVIII. Memoriae Anniversariae Bibliothecae Kis-Hontanae Publicae Senioratus Evangelici A. C. the 13th Septemb. Alsó-Székelykőnini celebrate. Pestini: Typis Nobilibus Matthiae Trattner de Petrőza. 1826, 109-120.

Kazinczy Ferenc (1916): *Tübingai pályaműve a magyar nyelvről 1808*. pub. Heinrich Gusztáv. Régi magyar könyvtár 37. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

Kubinyi Ágoston (1829): Hazai Literatura. *Felső-magyarországi Minerva*. V. évf. 1829/5, 952-954.

Miskolczi Ambrus (2009): A »hungarus alternativa«: példák és ellenpéldák (Fejes Jánostól Rumi Károly Györgyig). *Regio*. XX. évf. 2009/2, 3-45.

Tóth Árpád (2018): Az evangélikus polgárság részvétele a korai magyarországi egyesületekben: Közéleti ambíciók, társadalmi hálózatok, csoportstratégiák. *Korall*. 19. 2018/74, 5-27.

Tudományos Gyűjtemény (1817): [n. d.] *Tudományos Gyűjtemény*. I. évf. 1817/12.

Wertheimer Ede (1896): Az 1807-diki magyar országgyűlés. *Századok*. XXX. évf. 1896/4, 293-309; 1896/5, 394-412.

Question of the private lives of female teachers¹ in the light of the Hungarian press published at the turn of the century

ZSUZSANNA MÁRIA TAKÁCS

Abstract

Families belonging to the Hungarian middle class often had their daughters enrolled at the teacher training colleges, because these provided them adequate education as mothers, and if needed, they could even get jobs. The discussion about the right of teachers to private life, that is, to marriage and family, and if these were realized, about the suitability for teaching, developed in the last decades of the 19th century further continued in the first decades of the 20th century. The focus of the research in this case not only is the change in the count rate of teachers on the field, but also the evolution of their marital status.

Keywords: female teachers; private life; Hungary; 19-20th century

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.084-093

Introduction

"Literacy rate of peoples is defined by the fact that how the given nation respects women, which is really right; because the innocent woman is not more than a chain link, which connects the ordinary fallible mortals to the angels of the sky." – this can be read in one of the issues of the Néptanoda journal of Pécs (Pethő 1894, 190). The aim of the present study is to show the changes of the last two decades of the 19th century, the changes that took place in relation to the teaching career with the increasing rate of the presence of teachers, which counted as a turning point regarding the higher school qualification and employment of women. The process of the employment of women, as one of the most important elements of the social changes of the end of the 19th century, first half of the 20th century, stands in the focus and inside it the intellectual career, the teaching profession, where women appeared first, in a bigger number, and which was

¹ In the Hungarian language there is a special word for female teachers. This study examines the private lives of female teachers, so where the word 'teacher' or 'teacher training' is used, these women are meant. Where a distinction is necessary between male and female teachers, I refer to them accordingly.

accepted by society among certain circumstances. The main question at this time was, however, not necessarily the suitability of women, but the question of women staying at their career regarding the change in their marital status, marriage and having children of their own.

Studies of female teachers

The first institution in Hungary serving the studies of female teachers, the educational institution established by the English Ladies in the Pest convent for their own order members started training in 1855. Here, until 1861, the training of nuns teaching in the order's schools happened entirely in German, then partly Hungarian, then from 1864 entirely in Hungarian (Kiss 1929). The two-year study was ended by written and oral qualifying exams with the participation of the County Council Commissioner, this exam was successfully taken by about 30-40 female teacher candidates annually. In the following years trainings were launched in the royal Roman Catholic female teacher training institutions of Satu Mare (1857), Oradea (1858), Kosice (1860) and Sopron (Ursuline convent, 1864). In these institutions until 1868 about 600 female teachers received their qualifications (Kiss 1929. 19.).

In the second half of the century, 15-16 000 teachers could be found in the area of the country, about a fourth of them did not have any qualifications. In the period between 1856 and 1867 a total of 4978 male and 364 female teachers can be found with suitable qualification, but only 25% of them had head teacher, the others had lower elementary and lower teacher qualifications (Kelemen 2007. 64.). The provision XXXVIII of 1868 on folk school education brought another change in the area of teacher training. Chapter VII of the law, from sections 81-115, is related to teacher training institutions. Training time was raised from two to three years and prescribed on the area of the country to establish twenty state teacher training institutions as well as prescribed the admission conditions of the institutions. In section 86 we can read about the criteria of admission: *“Teacher training institution can admit such able bodied students who are over 15 and have at least as many skill in mother tongue, counting, geography and history as are taught in secondary grammar schools, real schools or in the 4 first classes of civil schools. The student who wants to be admitted must either show a public school (stampless) certificate about these skills or undertake an admission exam.”*² According to the regulations of the law, only that person could be a teacher who had a degree about his qualification. Section 41 disburdened them from tenure of office that weighed on them so far, but was not compatible with the teaching profession. The number of teachers and students taught by them increased enormously between 1868 and 1919. In the historic Hungary the number of students rose from 1.15 million to 2.51 million, while the total number of their male and female

² Legislative act XXXVIII of 1868 on folk school public education. In: 1000 év törvényei. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV> [01.02.2024.]

teachers from 17800 to 34500 (Donáth 2008. 4.) In the era of dualism, the rate of maintainers of teacher training institutions therefore also changed, though Catholic denomination kept its leading role regarding the number of training institutions and students studying there. The number of (female) teacher training institutions rose from the initial 39 to 89 in the era and the share of maintainers in the training evolved the following way: while in 1868-1869 59% of (female) teacher training institutions was maintained by the Roman and Greek Catholic Church, 23% by the Lutheran Church, 8-8% by the Calvinist and Greek Oriental Churches, 2% by the Israelite community of faith, in 1917-1918 this rate changed and about 33.7% of the teacher training institutions was maintained by the state, 42.7% was maintained by Roman and Greek Catholic Church, 8.98% by Calvinist Church, 7.9% by Lutheran Church, 5.6% by the Greek Oriental Church, and 1.12% by the only one Israelite training institution (Donáth 2008. 4.).

In the period beginning from 1868 the number of training institutions kept growing, both regarding state and denominational institutions. In 1868 34 male and 5 female teacher training institutions functioned in the country, their number was by the end of the dualism era, in 1918 already 91 (51 for men and 40 for women), by 1929 this reduced to 48 due to territorial changes. In the following tables we can see the division of training institutions regarding state and different denominational maintenance between 1868-1929 In the period beginning from 1868 the number of training institutions kept growing, both regarding state and denominational institutions. In 1868 34 male and 5 female teacher training institutions functioned in the country, their number was by the end of the dualism era, in 1918 already 91 (51 for men and 40 for women), by 1929 this reduced to 48 due to territorial changes. In the following tables we can see the division of training institutions regarding state and different denominational maintenance between 1868-1929 (Kiss 1929, Donáth 2008).

“Aim” of teacher training

“Many parents have their daughters enrolled at teacher training, because it is a pretty good institute of girls’ education. [...] this is the institute that is the most suitable for educating girls, preparing them for life. It educates learned women, who are worthy partners of men in family life, in raising children and if necessary, in promoting living.” – we can read it in József Kiss’s writing in 1928 regarding the Hungarian teacher training (Kiss 1929). The families belonging to the Hungarian middle class often had their daughters enrolled at teacher training institutions, because these provided suitable literacy for them even as mothers, and if necessary, they could even get jobs with this. Vilma Steinitszer wrote in 1895 in Pécsi Napló: *“15-20 years ago a father of a girl thought this way. A girl does not need education. She should learn how to cook and bake, learn from her mother how to harden the husband’s collar, how to treat children, and if in addition she can play a waltz on a piano and learn somehow to read and write, this is totally enough. Today, fathers’ view has changed and rightly.”* But she also draws the

attention to the fact that *“the behaviour of the father of today is not right, either”*, since the girls’ education should meet a dual purpose, not to fail in their future family and they have to learn, *“to make a living possibly on their own as well”* and she thinks thereby the number of the so-called *“marriages of convenience”* and *“divorces”* would be less. (Steinitser 1895, 6)

The number of students in the teacher training institutions rose rapidly until the 1880s, then after a small setback started again to rise from the mid-1890s, to which the maintainers adapted with enriching the number of the institutions. Thus the number of students in teacher training institutions³ was continuously rising: in 1893 1324 persons, in the school year 1899/1900 3252 persons, in 1918 already 6838 students, future teachers continued their studies in the schools. Regarding the gender ratio of the students in the institutions it was first in 1913 that number of students in teacher training for women exceeded the number of students in teacher training for men and among them the rate of students in Roman Catholic institutions was always bigger from 1895 than 50% of students learning in all the institutions (Kiss 1929, 37). Namely, that knowledge that was mastered by the future teachers in the training institutions – such as pedagogy, knowledge concerning children and economic knowledge, needlework, music, singing, as well as religious education –, was considered by the parents as useful for future wives and mothers. These thoughts were valid not only for the end of the 19th century and the turn of the century, but we can even read them at the end of the 1920s in József Kiss’ writing that since *“women are born to treat and educate. Not only in the family, in the school, but also in life, in society has she educated for subtlety, nobility, a purer perception of life.[...] Mostly it can be noticed if a woman teaches little boys, on the boys’ gentleness, manners, behaviour”* (Kiss 1929, 60).

Appearance of women in teaching career – as read in reports and regulations of the Ministry of Religion and Public Education –, was being continuously supported by the government, calling the settlements to hire them already from the 1870s, though with the regulations it also acts against the fast rise in the student number of teacher training institutions. From 1874 it can be read: *“villages need to be enlightened about the usefulness of female teachers and their attention has to be called to hire them and take steps to hire women to teach girls and smaller boys, while male teachers should be hired to educate and teach older boys as suitable for their profession”* (Kiss 1929, 45) The rise in the number of teachers can be observed throughout the dualism era, but it can also be seen from the number of students graduated from training institutions and the rate of those getting jobs that most of the families took advantage of training in these institutions as girl educating institutions – as a school preparing for later mother careers. In the next two tables we can see the number and rate of those de facto working as teachers in the era⁴ among primary school tutors, as well as the number of those graduated with a degree and those getting a job in that year (Kiss 1929, 48–50):

³ About the teacher training institution and its students in Pécs see details: Takács 2016.

⁴ In this topic see also Takács 2014, 101-110.

| | Number of teachers (male) | Number of teachers (female) | Rate of female teachers % |
|-----------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 1869 | 17106 | 686 | 3,85 |
| 1881/1882 | 20207 | 2189 | 9,78 |
| 1889/1890 | 21604 | 3304 | 13,27 |
| 1899/1900 | 22743 | 5886 | 20,56 |
| 1909/1910 | 22980 | 9004 | 28,15 |
| 1913/1914 | 23358 | 11174 | 32,54 |
| 1914/1915 | 14693 | 11463 | 43,82 |
| 1917/1918 | 13956 | 13016 | 48,28 |

Table 1. Number and rate of teachers in Hungary

| Female teachers | Graduated with degree (persons) | Rise of the number of female teachers | Those not getting a job |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| 1882 | 387 | 188 | 141 |
| 1896 | 357 | 276 | 27 |
| 1900 | 844 | 288 | 409 |
| 1914 | 1072 | 389 | 405 |

Table 2. Number of graduated female teachers in Hungary

When filling female teacher positions, we must not forget that most of the Hungarian society wanted to see a man at the teacher's desk, on the other hand a very small proportion of female teachers accepted to fill a job in vacated places in smaller villages and homesteads (Pethő 1988, 28). *"...[The] world view of men and some of the women do not welcome women in breadwinner careers. They raise many objections against it. They do not want women's fight for bread, living. They fear that women in this fight lose their femininity, their enthusiasm for higher feminine, family and so social and national ideals. They find it an unlucky situation when a man and a woman are contrasted with each other in a fight for bread"* – József Kiss writes at the end of the 1920s (Kiss 1929, 3). We can read it in the period between the two world wars, while Antonina De Gerando worded in her request to the house of representatives of the Hungarian Parliament in 1888 that if *"in America, Switzerland, England and now in France and Italy people are getting more and more convinced that only a woman can educate. I do not think that a Hungarian woman is blessed with less talent than an American, Swiss, English, French or Italian woman."* (De Gerando 2006, 119.)

The press and women's education

Already at the establishment of training institutions writings were published among writings in the Hungarian press that were about education in these institutions, or rather about giving opinions on them or in general about educating women. In the columns of national journals appearing in the second half of the 19th century writings were soon given spaces about women's education, teaching girls, but also the local press products provided opportunity to this topic and the discussion about it. Beside the question of educating women, the articles on women's getting jobs appeared soon. *"In the long 19th century the wording and unfolding of women rights intertwined with the gradual spread of education serving family and national interests. (...) the parliament and press at the end of the century (...) are loud from the fact whether women who were educated (in schools giving totally or almost the same training as men) have the right to appear on any breadwinning career, to decide upon the evolution of their lives (...) on their own and to have a say in decisions of political and economic life."* – Katalin Kéri writes in her writing (Kéri 2015, 234.). Among breadwinning careers women who obtained qualifications in teacher training institutions established by the public education law in 1868 and then spread in state and denominational training appeared in slowly, but surely growing number in the elementary folk schools.

The development of press at the end of the century was parallel in whole Europe to the spreading compulsory education and so had a more and more powerful effect on forming the opinions of population who were reading in a bigger and bigger rate. Hence writers who were speaking in topics that concerned many people appeared at the same time in the slowly developing role of formers of public opinion, public thinking. As Katalin Fehér writes, the aim and at the same time the task of printed press is to raise awareness, inform the public and form its opinions in questions concerning many people (Fehér 2005, 7.; Takács 2017). Beside the education of women, we can find opinions on women's employment in not only the Hungarian press of the era but also in European and North-American press. In the second half of the 19th century these writings multiplied, beside the articles that appeared in the press, shorter studies, books appeared in the topic, since the process went together with the development of women's emancipation movement.⁵

From the 1860s on, the problem of the employment of women appeared in a bigger and bigger extent in families of the Hungarian middle class. So it was not by accident that the legal regulation of women's education became an important part of educational policy modernization directed from above and those school types were established – teacher training, upper girls' school and then secondary grammar school for girls giving school-leaving exam and assuming university education of women – that were in the service of this case. Writings about women's profession, women's destination could be connected to mainly such persons who insisted on traditional values and did not agree with women's employment and the emancipation movements (Kéri 2008, 46). Still, we can find persons supporting

⁵ More about the topic see chapters of Kéri 2018.

women, persons who saw the process of development in it, though in smaller number, but they also released their thoughts. Starting from the 1880s, writings about women in the press almost could not be separated from discussions, opinions on their education and employment. (Kéri 2018)

Daily and weekly journals published in Pécs regularly reported articles connected to the Hungarian education, situation of pedagogues, especially that of elementary school ones, besides, writings regarding women's education, their rights to it, girls' education can also be found in all of the journals. Néptanoda, which was published in 1867 in Pécs and it became the pedagogical journal of the town (Szántó 1988, 6.). Pécsi Napló (Pécs Journal) was first published on 16th November, 1892, as the non-party political newspaper of the town, and as the first daily newspaper of Transdanubia united with the only one-year-old Pécsi Újság (Pécs Newspaper) in the summer of 1894 and the Pécsi Figyelő (Pécs Observer) in 1874.

Among the publicists of Néptanoda, which became the official journal of the Association of Teachers of Pécs and its Area in 1898, were not only male writers, but also writings of female teachers undertaking the task to write were given spaces in the columns of the journal. (Néptanoda 1898, 95.). However, in 1894 when the teacher training institution opened its gates in the town, János Pethő wrote the followings in an article about teachers-to-be: *"A good teacher and a good mother cannot be one person (...) If a teacher gets married, her supply has to be made by the man and so she does not need any separate profession; this profession must rather be given to someone else by the state, to someone who has nobody to be cared by, who has no bread, but has skills (...) you cannot expect from a 18-19-year-old girl to teach 15-year-old unruly adolescents"* (Pethő 1894, 191). This thought was not a new one and characteristic not only of Pécs in the era, but even in decades before this it had been a topic of serious discussions in our country and in other European countries, too, and many such regulations had been born that affected the private lives of teachers. Getting married and having children raised doubts in many from the beginning whether as wives and mothers they would be able to perform their tasks both in physical and in spiritual senses, and beside this it was also a fundamental question that by doing this they take away breadwinning from other breadwinners, namely the male teachers. The public education committee made a provision in 1881 in Budapest, according to which *"teachers employed in the schools of the capital should not be allowed to get married, a married teacher should lose her profession, and henceforth teachers should only be employed if they have no husbands"* – the article in Pécsi Figyelő writes (Robin 1881).

The study of Vendel Lakits, director of a girl school in Óbuda, written under the pseudonym Aladár Cserfoki, discusses this provision and writes the followings: *"... it is not the money that the replacement costs, but the educational disadvantage coming from the absences talks against married teachers and teachers with children [...] indicating pedagogical disadvantages coming from absences gave me the pen to write, just as the public educational committee discussed from pedagogical viewpoints this question and told its opinion in the case of women, especially married and mother teachers."* (Cserfoki 1881, 12., 17.) This

opinion is shared by the above-mentioned János Pethő, who wrote the followings in his article: *"...as soon as a teacher got married she ceased to be a teacher; secondly, it would be right to order that teachers can by no means be employed in undivided mixed schools."*(Pethő 1894, 190.) To justify this, in his writing he emphasizes the role of the state in maintaining families, according to which *„Family is the well-source of a state's life, the state must foster this well-source and the breadwinner, provide bread and support in every task and protect in rights."* Regarding the employment of teachers and all other female employees he notes that *"the state does not solve its task in this respect if a big part of the authorities of the country is filled by women."* – he writes fifteen years later and after the provision in the capital and the national reaction to it (Pethő 1894, 190.). Also in one of the issue of Néptanoda in 1895 a short description was published with the title *If teachers get married*, about the Prussian educational measures, which again reports to the readers that in Prussian schools *"the employment of teachers ceases at the end of the term of the school year if they get married, that is, they have to resign, because the housewife and mother tasks are incompatible with school tasks"* (Néptanoda 1895, 64.). Besides, the journal reports a case in Esztergom in 1899, when a teacher, who got married, was dismissed, and they only wanted to employ someone who is unmarried, but this was not approved by the minister, because there was no legal regulation for it. According to the justification *"a woman if she gets married should be a housewife, mother of her children and if she meets these expectations, cannot be a good teacher at the same time and anyway, what she gains at the toll, loses at the customs. (...) And why were women let public careers? To be breadwinners if they do not get married. But how could those women who do not get married become breadwinners if the jobs are kept occupied by those who got married?"* (Néptanoda 1899, 322.)

Another article appeared in Pécsi Figyelő: *"The teachers themselves protested against this strange provision (...), that the respected wise men of the public educational sub-committee overshot the mark a bit. (...) Let us create a new celibacy! – it continues – Let us create secular nuns who are allowed concubitus, but not the decent family life...! Who are allowed to visit Ferenczi Café with a lover on their arms, but are not allowed to enter in front of the altar and swear eternal fidelity to those they love. Because the way is this. If a teacher is forbidden to get married, she will be forced to seek happiness on sideways and once someone stepped onto these sideways we can never know where she stops. (...) The viewpoint of moral is decisive in the question."* (Robin 1881) As we can see, the answer to the main question is not the women's right to work and not that as an individual can freely practice her right to every field of private life, but the moral life of a teacher. How does the society judge a young woman who finds a partner but is not married? This question got to the central place of answers to the regulation because a teacher shows an example with her whole life to children taught by her and appears as an example in front of the given community as well, according to the perception of the era. A central element of the education in

teacher training is the moral education of future teachers.⁶ In connection with this Sarolta Geöcze said regarding teachers of teacher training institutions of both men and women that a teacher's "*private life should come up even the most delicate moral requirement and faithfully fulfil his or her patriotic and social duty in his or her everyday life*" (Geöze, 1912, p. 218). Ida Regina Dittler wrote the followings in 1905, after the turn of the century in Néptanoda: "*The character of a teacher should be pure, noble proud, inaccessible that a pupil should be perfect also seeing her example.*" (Dittler 1905, 135.)

Conclusion

In writings born in the 1880s and 1890s and at the beginning of the century we can see that the employment of women, beside raising the question of the competence of women to learning and doing intellectual work, appeared as a problem also in another area, their rights to their private lives. Pro and con opinions were created to the question whether women can cope with as wives and mothers in the world of work, in a teaching career already accepted at social level by that time, not only in Hungary but also in those countries where women became teachers. The aim of this study was not to examine only one journal comprehensively and systematically, but by selecting from the press of a town to present what questions and answers were given to the reading society of the era, when they took the local journals into their hands. The general tendency embracing the country can well be seen by examining the writings published here, too.

Literature

Legislative act XXXVIII of 1868 on folk school public education. In: *1000 év törvényei*. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038>.TV [01.02.2024.]

A Pécsvidéki Tanítónők Egyesülete... *Néptanoda*. 1898. március 19. 12. sz. 95. p

A tanítónők férjhezmenetele. *Néptanoda*. 1899. december 9. 40. sz. 322. p.

Cserfoki Aladár (1881): *A fővárosi tanítónők férjhez-menetelének kérdése, tekintettel a Közoktatásügyi Bizottság és a Népnevelők Budapesti Egyesülete által e tárgyban hozott határozatokra és a tanítónőknek a napilapokban közzé tett védekezésére*. Weizsmann testvérek könyvnyomdája: Budapest.

Dittler Ida Regina (1905): Tanítónő a tanítónőkről. *Néptanoda*. 1905. április 9. 17. sz. 135. p.

Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868-1958*. Trezor, Bp. <https://mek.oszk.hu/08200/08254/08254.pdf> [29.01.2024.]

Fehér Katalin (2005): *Sajtó és nevelés Magyarországon, 1777-1849*. Eötvös József Kiadó: Budapest.

⁶ About the moral education of teacher training institutions see in details Takács 2017 and Takács 2020.

Geöcze Sarolta (1912): *Erkölcsei nevelés a tanítóképzőben s a nemzeti élet.* Bp. 217–235. p.

Ha a tanítónők férjhez mennek. *Néptanoda.* 1895. február 23. 8. évf. 8. sz. 64. p.

Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában.* Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből. Iskolakultúra, Pécs. <https://mek.oszk.hu/05200/05223/05223.pdf> [30.01.2024.]

Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914.* Pro Pannónia Kiadó, Pécs.

Kéri Katalin (2015): *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással).* Akadémiai doktori értekezés. Pécs. http://real-d.mtak.hu/837/7/dc_1067_15_doktori_mu.pdf [29.01.2024]

Kéri Katalin (2018): *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással).* Kronosz Kiadó, Pécs.

Kiss József (1929): *Nők a tanítói pályán.* Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.

Női középoktatás. De Gerando Antonina kérvénye az országgyűlés képviselőházához. Nemzeti Nőnevelés. 1888. október. In: *A nő és hivatása II.* Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866-1895. Ed.: Fábri Anna-Borbíró Fanni-Szarka Eszter. Kortárs Kiadó, Bp. 2006. 114–120. p.

Pethő János (1894): A tanítónők tömeges alkalmazásáról. *Néptanoda.* 1894. június 9. 23. sz. 190–191. p.

Robin (1881): Nők a kiknek nem szabad férjhez menni. *Pécsi Figyelő.* 1881. április 23. 17. sz. Melléklet.

Steinitser Vilma (1895): Hogyan neveljük leányainkat. *Pécsi Napló.* 1895. június 7. 6. p.

Takács Zsuzsanna Mária (2017): „...ideálunk nem fonyadt, dércsipe ősz rózsá...” Vallás-erkölcsei nevelés a pécsi tanítónőképzőben. In: Ed.: G. Molnár Péter – Szőke-Milinte Enikő: *Pedagógiai valóságok.* PPKE: Budapest. 75–81. p. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20val%C3%B3s%C3%A1gok.pdf> [29.01.2024.]

Takács Zsuzsanna Mária (2016): A magyar tanítónők, valamint a pécsi tanítónőképzés a századfordulótól a második világháborúig. *Közép-Európai Közlemények.* 2016. 3. sz. 214–222. p. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekkek/article/view/12374/12233> [29.01.2024.]

Takács Zsuzsanna Mária (2014): *Falusí néptanítók élete a 20. század első felében emlékirataik és naplójuk tükrében.* PhD értekezés. Pécs. [online] <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14687/takacs-zsuzsanna-maria-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [01.30.2024.]

Takács Zsuzsanna Mária (2020): *A pedagógia zsonglőrei.* Két baranyai tanító életútja a 20. század foyamán. Institutio Könyvkiadó, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34616/takacs-zsuzsanna-maria-a-pedagogia-zsonglőrei-institutio-pecs-2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [31.01.2024.]

A német irodalom oktatása a digitális korban

V. SZABÓ LÁSZLÓ

Teaching German literature in the digital age

Abstract

The paper first follows the terms paradigm and paradigm shift from the beginnings throughout the main paradigm-shifts in literary science, then examines the effects of the current 'digital age' upon literature teaching, especially in higher education, with main focus on teaching German literature within German Studies (at the University of Pannonia in Veszprém and at the J. Selye University in Komárno). The study further investigates the extent to which literature teaching in the digital epoch can mean a new paradigm, or, in what terms it can be related to the series of paradigm shifting in literary science throughout the past century, as well as to literature teaching methods whatsoever. The paper also dedicates special attention to digital teaching methods applied during the pandemic and their applicability or necessity in terms of teaching (German) literature in future.

Keywords: paradigm; paradigm shift; literary science; digital turn; digital literature teaching; pandemic

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.094-106

Bevezetés: a paradigma fogalmáról

Thomas Kuhn paradigma-elmélete óta a paradigma fogalma csakúgy, mint a paradigmaváltás a tudományos diskurzus, illetve a tudományokról folytatott (meta)diskurzusok közkincsévé vált, mégpedig az egyes tudományok határait átívelő módon. Ez pedig különösen hasznosnak tűnik egy olyan korban, mely szívesen lép ki a szebb értelemben vett tudományos diszciplínák kereteiből és nyit a transzdiszciplinaritás felé, amely transzdiszciplínáris nyitottság különösen jellemző például az irodalomtudományra. Meglehet, a paradigma, illetve paradigmaváltás fogalmainak használata olykor mintha túlságosan is inflálódna, hogy ne mondjuk: olykor klisészerű formát ölt, gyakran túl is lépve a tudományos diskurzusok keretein. Így aztán sűrűn hallani olyan megfogalmazásokat a sajtóban vagy a politikai diskurzusokban, melyek úgyszólván „dobálóznak” a paradigmaváltás fogalmával, anélkül, hogy világgossá válna, miféle paradigmának miféle paramétereiről van szó, és ezek miféle új paradigma felé mutatnak. Olykor mintha bármiféle változás máris a paradigmaváltás címkejét kapná meg, s a jól hangzó pseudo-tudományos állítás elfedné a fogalom lényegét.

A 'paradigma' fogalma kapcsán eközben nem árt leszögezni, hogy görög eredetű szóról van szó, melynek jelentése 'példa' vagy 'minta' – melyre angolul a *model*, *sample*, németül a *Muster*, *Vorbild*, *Vorgabe*, *Vorlage*, *Blaupause* kifejezések tűnnek adekvátnak. A paradigma egyszersmind keretbe/rendszerbe foglalt ismeretanyag vagy módszer, amely egy adott szakterületen (és adott helyen és időben) bír érvényességgel. Szinonimaként alkalmas még a 'modell' vagy a 'szemléletmód' kifejezés is. Görög kifejezés (παράδειγμα) lévén, nem csoda, hogy már Arisztotelész-nél felleljük a 'példa' vagy 'példasor', vagy úgy is mint 'biztató vagy elretentő példa elbeszélése' értelmében. Retorikájában Arisztotelész megkülönböztetett továbbá fikcionális és faktuális paradigmákat, melyek a mai narratológiában (pl. Gerard Genette), illetve különféle diszciplináris narratívákban is fontos szerepet játszanak (vö. Klein – Martinez 2009).

A paradigma az entiméma és a szentencia mellett a retorikai argumentáció egyik fő formája, egyszersmind retorikai (bizonyító) eszköz. A kései 18. században (pl. a német felvilágosult Lichtenbergnél) a paradigma világszemléletet, világmagyarázatot jelentett. A természettudományok paradigmái és paradigmaváltásai kihatottak a filozófia és az irodalom szemléletére is, pl. a newtoni paradigma(váltás) Alexander Pope vagy Barthold Brockes műveire, a 19. században a darwini (természet) tudományos paradigmaváltás a realista próza fejlődésére, a 20. században pedig a freudi pszichoanalízis vagy az einsteini relativitáselmélet a modern irodalom fejlődésére. Persze, amikor modern tudományos vagy irodalmi jelenségekre vetítjük a paradigma fogalmát mint adott összefüggésben érvényes modellt vagy világmagyarázatot, akkor voltaképpen Thomas Kuhn egy későbbi (hatvanas évekbeli) fogalmát vetítjük vissza *avant la lettre* egy adott jelenségre.

Kuhn arra a megállapításra jutott, miszerint egy adott paradigma egy adott tudomány, illetve egy adott tudóscsoport konszenzusán alapszik, akik azonos feltevésekből indulnak ki, s azonos szabályokat, mérési módszereket stb. alkalmaznak a tudományos gyakorlatban. A tudományos eredmények abszolút validitása helyébe azok adott korabeli vagy módszerbeli meghatározottsága lép, melyek különböző normákat eredményeznek, melyek az idők folyamán áthagyományozódnak. Egy adott tudományos eredmény vagy norma tehát nem abszolút formában, „örökkön” érvényes, hanem önmagában, önmaga feltevései és premisszái alapján koherens, ugyanakkor nem zárja ki más modellek érvényességét egy vele párhuzamos időben vagy egy későbbi idősíkon. Létezhetnek tehát egyszerre érvényes modellek egyidőben (szinkrónban), vagy válthatják egymást az idő folyamán (ezeket nevezhetjük diakrón paradigmáknak). Ismeretes pl. a fizikában az einsteini paradigma, mely a newtoni fizikát relativálja (ha nem is szünteti meg) a (fény)sebesség tükrében. Egy adott időben több, egymással versengő paradigma is uralkodhat a tudományos diskurzusokban és világmagyarázatokban, amelyeket később újabbak relativálhatnak, illetve válthatnak fel. Thomas Kuhn egyenesen tudományos forradalmakról beszél, melyeket a paradigmák változásával kötött össze; e „forradalmak” során olyan új szemléletmód alakulhat ki, mely „egy bizonyos időben szakemberek egy közösségének modelleket és megoldásokat kínál”. Másfelől azonban léteznek egy adott elmülethez vagy akár személyhez köthető paradigmaváltások is, mint pl. a kopernikusi fordulat (a csillagászatban, de akár a filozófiában is, lásd Kant vagy Nietzsche).

A kuhni paradigma-elmélethez eközben alighanem joggal kapcsolható Foucault diskurzuselmélete is, aki a diskurzusok megváltozását tekintette a paradigmaváltások fő jellemzőjének. A paradigma a foucault-i (episztemológiai) meghatározás szerint nemcsak leíró modell, hanem egyszersmind diskurzusforma is. Más szóval a paradigmák diskurzusokban nyilvánulnak meg, melyek a paradigmaváltások során megváltoznak. Ahogy létezhetnek különféle, konkuráló paradigmák, úgy létezhetnek konkurens diskurzusok is (persze nemcsak a tudományban, hanem az élet különféle területein is), amelyek akár egymás kiszorítására is törekedhetnek, igyekezve kizárólagos érvényességre, egyfajta értelmezés-monopóliumra is szert tenni (erre utal pl. a német *Deutungshoheit* fogalma is).

Paradigmaváltások az irodalomtudományban

A 19. századtól kezdve az irodalomtudomány, ahogy maga az irodalom is, számos paradigmaváltáson „esett át”. Ugyanakkor a paradigmaváltás az irodalomban (mint szépirodalmi szövegekben) és az irodalomtudományban két eltérő szintű jelenséget jelöl; a paradigmaváltások az irodalomban pl. egyes irodalomtörténeti korszakokban, új stílusáramlatok esetében (pl. impresszionizmus vs. naturalizmus), de akár egy adott életművön belül is (Goethe és Schiller a *Sturm und Drang* és a weimari klasszika diskurzusformái között) is megfigyelhető, míg az irodalomtudomány paradigmái és paradigmaváltásai elméleti szinten, úgyszólván metadiszkurzív formában érhetők tetten. Megfigyelhető továbbá, hogy az irodalom és az irodalomtudomány paradigmaváltásai gyakran egybeesnek a természettudományi, filozófiai vagy más tudományok, pl. a nyelvészet paradigmaváltásaival, illetve gyakran követik azokat, de más jelenségek, pl. mélyreható társadalmi-politikai változások is kiválthatják, ahogy arra pl. a második világháború eseményei, illetve következményei is példaként szolgálhatnak. Bár az irodalom, illetve az irodalomtudomány paradigmaváltásai nem feltétlenül párhuzamosan zajlanak, mégis előfordul, hogy egy megváltozott diskurzus az irodalomról annak formáit is megváltoztatja, mint látni azt a modern angol költészet hajnalán T. S. Eliot és Ezra Pound esetében (vö. Bókay 1992).

A paradigmaváltásokat az irodalomtudományban megváltozott közelítések, hangsúlyok, diskurzusformák, perspektívák jellemzik az irodalmi szöveg értelmezésének vonatkozásában. Míg a 19. században a pozitívista (empirizmussal rokonítható) szemlélet volt az uralkodó az irodalomtudományban, mely hangsúlyozottan a biografizmust, azaz az irodalmi műnek a szerzői életrajzban gyökerező értelmezését helyezte előtérbe, a 20. század második felében sorjázta az új paradigmák, illetve a paradigmaváltások az irodalomtudományban: a marxista irodalomszemléletet felváltotta többek között a (gadameri) hermeneutika, úgyszintén megjelent a „klasszikus” narratológia (lásd Stanzel 1955), míg a Saussure-ig visszanyúló nyelvészeti strukturalizmus életre hívta a strukturalista irodalomtudományt (vö. Bojtár 2016) stb. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy a történeti fejlődés mellett egyes hangsúlyeltolódások és perspektívaeltolódások is eredményezhetnek új paradigmákat, pl. aszerint, hogy a szerző, a szöveg vagy az olvasó áll-e az értelmezéseméletek homlokterében. Az irodalmi szemiotika atyja, Roland Barthes szemében a szerző annyiban

volt „halott”, amennyiben a szöveg jelentése (a szemiotikai paradigma szerint – lásd alább) már függetlenedett a szerző intencióitól (biográfiájától meg pláne), míg pl. a Hans-Robert Jauss-féle recepcióesztétika az olvasó esztétikai tapasztalatának jelentőségét és az olvasói élvezetet hangsúlyozta, a (szöveg)megértést mint egyéni és produktív aktust határozva meg. Mind Gadamer-nél, mind Jauss-nál a megértés a szöveg és az olvasó kérdés–felelet dialogicitásán alapul.

A Jauss-féle olvasóorientált (szöveg)értelmezési paradigma ma már fél évszázados múltra tekint vissza, amely idő alatt újabb és újabb paradigmák születtek az irodalomtudományban, illetve az irodalmi szövegek értelmezését illetően. Az elmúlt évtizedek történéseit figyelve mintha egyre sűrűbben jönnének létre újabb és újabb irodalomtudományi paradigmák, miközben az is feltűnő, hogy az irodalom *oktatásának* terén is egyre több paradigma, illetve paradigmaváltás követi egymást. A felgyorsult kor, melyet a digitalizáció még inkább felgyorsított, a jelek szerint kihat az új paradigmák létrejöttére is. A 'paradigma' fogalmának inflatorikus használata mellett az elmúlt évtizedekben gyakran találkozni a *turn* angol kifejezéssel a legkülönbözőbb kontextusokban, így az irodalomtudomány berkein belül is, minélfogva a paradigmaváltás(ok)ra e kifejezés is alkalmasnak tűnik. Ilyen a Gustav Bergmann és Richard Rorty nevéhez köthető *linguistic turn* fogalma, illetve jelensége, mely mint nyelvkritikai vagy nyelvanalitikai fordulat is értelmezhető, amelynek középpontjában az a felismerés (vagy éppenséggel: paradigma) áll, miszerint a nyelv korántsem egy átlátható, transzparens médium, mely mindenféle „fénytörés” nélkül képezné le a valóságot, hanem inkább magát a megismerést strukturálja és determinálja. Erre utalhat Wittgenstein ama híres mondata is, miszerint amiről nem beszélhetünk, arról hallgatnunk kell: ami a nyelven túl van, az valójában nem megismerhető és nem kimondható, megismerésünknek a nyelvre kell hagyatkoznia és szorítkoznia. Ebből adódóan nyelvünk határai egyszersmind világunk határai is, ahogy azt szintén Wittgenstein leszögezte.

A nyelvészetben, nyelvfilozófiában bekövetkezett *turn* elvezetett egy szemiotikai fordulathoz is (*semiotic turn*), mégpedig nemcsak a nyelvészet, hanem az irodalomtudomány területén is. Az érdeklődés középpontjába ekkor a jel (görög *szémé*) mint egy jelölt dolog (Saussure-féle *signifié*) jelölője (*signifiant*) került. Irodalomelméleti megközelítésben ez annyit „jelentett”, hogy az irodalmi szöveg immár mint jelek halmaza lépett elő, amely „mögött” immanens jelentések rejtettek, amelyek tehát nem valami szövegen túli valóságselemek, hanem maguk is mint a szöveg implicit elemei nyertek értelmet. A szöveg értelme így már nem a szerzői szándékban, s nem is az olvasói intencióban, hanem magában a szövegben mint jelentéshalmazban és jelentésjátékban tárult fel.

További irodalomtudományi, illetve szövegértelmezési fordulatként emelhető ki a *spatial turn* fogalma, amely először a geográfiában tűnt fel még 1989-ben, mígnem (a társadalom- és médiatudományok mellett) a narratológia is kölcsönvette (lásd Döring – Thielmann 2009, 7). A fogalom elterjedését az a felismerés kísérte, miszerint a modernitás hajnala a világot inkább az idő koordinátái mentén értelmezte (ahogy arra pl. Marcel Proust híres regénye, *Az eltűnt idő nyomában* is kiváló példaként szolgál), addig a 20. század második felében (ha úgy tetszik: a posztmodernitás jegyében) a tér vette át az idő szerepét az értelmezések világában. (Soja 1996, o.

n.) Foucault egyenesen úgy vélte, hogy korunk „a tér korszaka” (Foucault 2004, 12). A tér (angol *space*, francia *espace*, német *Raum*) fogalma az utóbbi időben egyre gyakrabban vált az értelmezések fogalomeszközévé, mégpedig nem pusztán oly módon, hogy a szöveg mint valamiféle fizikai-földrajzi tér többé-kevésbé realizisztikus vagy fiktív leképezése nyert értelmet (amire a német szaknyelv inkább a *topographische Wende* kifejezést használja), hanem maga a szöveg vált úgyszólván térképző médiummá. „Kiderült”, hogy az irodalmi szöveg is tud tereket alkotni, legyenek azok mikro- (pl. egy ház vagy helyiség mint a cselekményhelyszín imaginációja) vagy makroterek (pl. egy csatatér), emlékterek vagy kulturális terek (a német *Kulturraum* értelmében) stb.

Eközben az utóbbi fogalom már egy másik fordulat narratológiai „hordozójának” is tekinthető: a *cultural turn* egy néhány évtizede általában a kultúratudományokban, ezen belül az irodalomtudományban is feltűnő fordulatra utal, melynek lényege a szimbolikus rendek és kulturális jelenségek, illetve jelentések előtérbe helyezése. A *cultural turn* egy olyan „nyelvi fordulat” (*linguistic turn*) adott reakcióként is meghatározható, amely, mint említettük, a 20. század második felének nyelvfilozófiai felismerései alapján a nyelvet tekintette mindenfajta valóságészlelés alapjának. A *cultural turn* ezzel szemben éppen a „nyelvi fordulat” által „elfelejtett” kulturális, történelmi vagy tárgyi dimenziókat helyezte újból előtérbe. E „kulturális fordulat” eközben korábbi fogalmi határokat is átlép, így pl. a „magas kultúra” vs. tömegkultúra hagyományos dichotómiáját. Immár a hétköznapi jelenségek is kulturális jelentőségre tettek szert, úgyszintén a különféle történelmi-társadalmi, tág értelemben vett kultúraképző folyamatok is előtérbe kerültek. Ez a kulturális fordulat aztán, különböző diszciplinákat átívelően, mindenféle egyéb fordulatot és ezzel együtt az irodalomtudomány számára is releváns fogalmakat eredményezett, mint pl. *intercultural turn*, *postcolonial turn*, *poststructuralist turn*, *narrative turn*, *iconic turn* vagy *translational turn* (lásd Bachmann-Medick 2006), legutóbb pedig már olyanokat is mint a *posthumanist turn* (lásd pl. Braidotti 2014), vagy éppen a *digital turn*, melyet a továbbiakban görcső alá kívánunk venni.

Digitális fordulat

A *digital turn* kapcsán először is talán érdemes hangsúlyoznunk azt, miszerint a digitális fordulat az irodalomtudományban nem pusztán egy fordulat a sok közül, mely szervesen illeszkedik a (fent vázolt) fordulatok sorába, mintegy logikailag következővel belőlük, hanem egy olyan átfogó változásról van szó, mely önmaga törvényszerűségeit követi, nem zárva ki és nem is cáfolva más fordulatokat, miközben jól megfér mindannyival, minden más nézettel vagy elmélettel. A *digital turn* nem csupán egyfajta új szemlélet, hanem egy forradalmi változás, mely elsősorban a tudomány eszközrendszerét érinti, illetve bővíti. A digitális fordulat (sokak szerint digitális forradalom) jelentősége, kihatása természetesen messze túlmutat a kultúratudományokon, és messzemenően befolyásolja a tudományos, sőt a társadalmi-kulturális élet egészét. Meghatározható úgy, mint a digitális technológiák elterjedése a mindennapokban, a társadalom gyakorlatilag minden szegmensében

és a tudományos életben és gyakorlatban, a kommunikációban és az emberek közötti kapcsolatokban egyaránt. Hatását tekintve az egyes tudományok berkein túl technikai, episztemológiai, jogi, etikai, pénzügyi, szervezési, infrastrukturális és egyéb implikációi is vannak. A digitális eszközök használata ma már nélkülözhetetlennek mondható a tudományos elméletben és gyakorlatban, az (elektronikus) adatgyűjtésben és azok kiértékelésében, közlésében, továbbításában, tárolásában és prezentációjában is. Néhány évtizede (és a járvány óta főként) kiemelkedő fontosságú lett az oktatásban és kutatásban a bölcsészettudományok, így az irodalomtudomány, a pedagógia, illetve szakdidaktika (így az irodalomoktatás) területén is. A digitális bölcsészettudomány, az ún. *digital humanities* mint a humán tudományok és az informatika metszéspontjában elhelyezkedő kutatói, oktatási és innovációs tevékenység is mára már virágkorát éli.

A digitális áttörés immár a felsőoktatásban is tényként kezelhető. Idősebb oktatók emlékeznek még arra, hogy korábban pl. a szemináriumi dolgozatok benyújtása még kézirat formájában történt, míg ma ez már gyakorlatilag elképzelhetetlen a magyar egyetemeken, sőt egyáltalán a papír alkalmazása is egyre inkább háttérbe szorul, amennyiben a dolgozatok (beleértve a szakdolgozatokat is) benyújtása csakúgy, mint javítása egyre inkább digitális formában (pl. Word-korrekktúrával) történik. Nem témánk, de felvethető a kérdés, hogy mindez az iskolákban (pl. középiskolákban) mennyiben áll fenn, illetve mennyire szükséges, hogy elterjedjen. E kérdés a kézírás jelentőségének kérdését is érinti, ami nyilván nagyon messze, (viselkedés)kultúránk mélyébe vezet, és ily módon kultúrantropológiai relevanciájú. Ma még talán utópisztikus egy olyan *homo computeriensis* vagy *homo interneticus* elképzelni, aki már nem is ismeri az írott betűformát úgy, ahogy jelenleg még az iskolákban tanítják, s aki aláírás helyett majd csak az ujjbegyét használja, mint egy mobiltelefon hátlapján, azonban a *digital turn* számos mai formája és megnyilvánulása is utópisztikusnak tűnhetett néhány évtizeddel korábban...

Kérdés eközben az is, hogy szükségszerű-e, hogy a digitális fordulat mindent, minden ún. analóg rendszert felváltson és kiszorítson, ami előtte volt. Ez a kérdés ma még nem eldöntött, akármennyire is „nyomul” a digitális technika. Nemcsak az olvasáskultúra, hanem a digitális irodalomoktatás szempontjából is felvethető például, hogy elégséges-e kizárólag digitális adathordozók formájában találkozni irodalmi szövegekkel. A helyzet az, hogy nincs olyan egyértelmű érv, ami ezt megfellebbezhetetlenül cáfolná. Ugyanakkor olyan megfellebbezhetetlen érv sincs, ami a nyomtatott szöveg (nyomtatott könyv) ellen szólna. Egy félezer éves könyvkultúra nyilván nem tűnik el nyomtalanul egyik napról a másikra, vagy egyik évtizedről a másikra, s egy kézbe vett nyomtatott könyvnek is megvan a maga varázsa, ugyanakkor egy adott könyv virtuális formája (digitális kiadása) sem jelent feltétlenül hátrányt. A virtualitás a könyvek imitációja terén is olyan magas szintet ért el, hogy szinte már alig van különbség egy nyomtatott könyv lapozása vagy a klikkeléssel előidézett virtuális lapozás között. Bár kutatás erről tudunkkal még nem folyt, de aligha lehet különbség a retinára vetült szöveg vagy kép tekintetében az analóg, illetve a digitális olvasási közeg esetében. A digitális szöveg ugyanakkor bír egy sor olyan előnnyel, amellyel analóg elődje nem, amely előnyök az irodalomoktatásban sem lebecsülendők egy digitálisan felgyorsult korban és oktatási folyamatban. Ismeretes ugyanis a

digitális szövegek könnyen kezelhetősége (nagyítás, keresés, másolás, kiemelés stb.), amelyek elősegíthetik egy adott irodalomóra vagy irodalmi szeminárium szűk időkeretei között az adott irodalmi szöveg vagy szövegrészlet olvasását, elemzését, a szövegrészletek közötti „ugrálást”, az irányított olvasást, a felmerülő kérdésekre adott választ stb. Mindez megtehető megfelelő digitális eszközökkel (pl. tabletek minden egyes diák/hallgató előtt, laptop, projektor, okostábla), amelyeket így nem kizárni akarunk az oktatás folyamatából, mint holmi zavaró eszközöket, melyek csak elvonják a diák figyelmét a tananyagról, hanem éppenséggel bevonjuk, beillesztjük azokat az (irodalom)oktatás folyamatába, segítve, attraktívabbá és hatékonyabbá téve azt. Megfelelő, célirányos feladatokkal a diák rávehető, hogy digitális eszközeit és figyelmét a tananyagra összpontosítsa, még ha nem is zárható ki, hogy tekintete olykor „félrecsúszik” és más felületeken kezd kalandozni. Kellő türelemmel és szakértelemmel el lehet azt is fogadtatni a diákokkal, hogy az irodalom is egy nagy kaland, s hogy az irodalmi szövegekkel való foglalatosság is lehet érdekes és élménydús tevékenység. Az irodalmat oktató személye és az általa alkalmazott módszertani és motivációs rendszer eközben persze épp oly fontos és meghatározó marad, mint az új, digitális kompetenciák megléte. Az oktató vagy pedagógus digitális (ön)képzése immár nem kevésbé fontossá vált, mint a hagyományos (tanári) készségek és kompetenciák úgyszólván „életfogytiglan” történő fejlesztése.

A magyarországi helyzetből kiindulva eközben olyan időszakban élünk, amikor (röviddel a Covid-járvány előtt) „...a digitális szövegértés terén különösen elszomorító volt a magyar diákok teljesítménye” (Steklács 2018). Ezen pedig aligha segített a járványhelyzet, melynek kihatásai általában az oktatásra vagy a tanulói készségek fejlődésére nehezen felbecsülhetők. Ráadásul az irodalmi szövegek nem tartoznak az éppenséggel könnyen érhető szövegek közé, annak ellenére sem, hogy az irodalmi szövegek is roppant sokfélék, s például egy rövid anekdota olvasása aligha jelent akkora nehézséget, mint például Proust említett heptalógiájának elolvasása. Meglehet, léteznek az irodalminál nehezebb szövegtípusok is, mint pl. a jogi szövegek (amelyekkel a nyelvoktatók is elég ritkán foglalkoznak, iskolákban még kevésbé), de az irodalmi szöveg kétségkívül rendelkezik egy olyan fiktív, szimbolikus jelleggel, amely mintegy elrejti a szöveg értelmét, így az csak a szövegelemző, interpretatív munka során tárható fel. E feltáráshoz pedig olvasási, értelmezési, idegen nyelvű szöveg esetében idegen nyelvi kompetenciák is szükségesek, továbbá nagy szerepet játszik a tapasztalat (hasonló szövegekkel), a türelem, nyitottság, kíváncsiság. Sőt, éppen egyfajta lassúság is szükséges lehet az olvasás során, ami éppen a mai izgága, lüktető korban az egyik legnehezebb kihívás. Generációk nőttek fel úgy, hogy gyors klikkelgetéssel azonnal „feltárukt” valamiféle információ; miközben a médiumokon keresztül információzuhatag lepi el az érzékeket, egyfajta információs jóllakottságot és fásultságot, azaz éppen a kíváncsiság ellenkezőjét okozva, addig az irodalmi szöveg egyenesen lassításra szólítja fel az olvasóját, ha ugyan van (még) kit. Mindebből az irodalmi szöveg egyfajta korszerűtlensége fakad, mely így, például a filmmel ellentétben, könnyen elveszítheti híveit. Kérdés, hogy mit tudnak ezen segíteni a (tág értelemben vett) digitális eszközök, valamint ezek mennyiben módosítják, illetve teszik hatékonyabbá az irodalmi szövegértést, illetve egyáltalában az irodalomoktatást.

Digitális (online) irodalomoktatás

Digitális irodalomoktatásnak nevezhetjük irodalmi ismeretek közvetítését tanóra vagy egyetemi kurzus keretein belül digitális eszközök segítségével, illetve alkalmazásával. A *digital turn* az irodalomoktatásban éppen arra utal, hogy a hagyományos taneszközök (tábla, kréta, füzet stb.) helyett vagy mellett az irodalmi, illetve irodalomtudományi ismeretek közvetítése modern digitális eszközökkel (hardware és software) is történik. Itt tehát nemcsak arról van szó, hogy laptop vagy okostábla kerül a tanterembe, hanem egyszerre és főleg arról, hogy a tananyag tárolása, megosztása, feldolgozása, elsajátítása, gyakorlása, sőt kikérdezése is megfelelő software-ek, adatbázisok, programok, felületek, (szociális) médiumok segítségével történik vagy történhet. Utóbbiak szerepe szemlátomást megnőtt az utóbbi évtizedek, s főleg a járvány kezdete óta eltelt időszak (egyetemi) irodalomoktatásában, beleértve a táv-, illetve online oktatást is. Bár hagyományos taneszközök és (analóg) tananyagok nem szükségképpen tűnnek el az iskolákból és egyetemekről, a korszerűség és a hatékonyság megkívánja, hogy az irodalom oktatásába bevonjuk a digitális eszközöket és programokat, programfelületeket, a digitális szövegeket, hang- és képanyagot¹ egyaránt.

Egyetemi körülmények között az irodalmi szövegek és a szakirodalom nyomtatott formában is jelen lehet (pl. a könyvtárakban), ami önmagában, mint analóg oktatási forma, aligha akadály a szaktudás közvetítésének, noha a pragmatikus szempontok (beleértve a gazdasági szempontokat is) itt is a digitális megoldásoknak kedveznek, tekintve a digitális szövegek könnyebb hozzáférhetőségét, tárolhatóságát, kezelhetőségét vagy éppen sokszorosíthatóságát. Bár Magyarországon a digitális (szak)könyvek még nem túlságosan elterjedtek, ahogy a digitális könyv olvasás sem – szemben egyáltalán a digitális szövegek olvasásával, ami nyilván már gyakori olvasási szokásnak tekinthető, csak nem feltétlenül terjed ki digitális könyvek, e-bookok olvasására is –, nyugati példákat tekintve a jelenség terjedőben van. A germanisztikai irodalomoktatás pl. élvezheti az abból adódó előnyt, hogy a német könyvpiac az utóbbi években szédületes módon elterjedtek a digitális könyvek, beleértve a szakkönyveket, ezen belül az irodalomtudományi szakkönyveket is. Több jeles kiadó kínálatát figyelembe véve általánosságban megállapítható, hogy Németországban a katalógusokban szereplő könyvek csaknem fele digitális (e-book, pdf) formában is kapható. Némely kiadó ráadásul együttesen és kedvezményesen kínálja az adott könyvet nyomtatott és digitális formában, így pl. az egyetemi tankönyveknek számító, több kiadó közreműködésével kiadott UTB (Uni Taschenbücher) szak-, ill. tankönyvsorozat példányait. Való igaz, bizonyos, eléggé nehezen átlátható okokból a digitális könyvek ára sokszor alig vagy egyáltalán nem marad el a nyomtatott „párjuktól”, a fent említett előnyök mégis a digitális változat mellett szólhatnak. Ugyanakkor kétségtelen az is, hogy a több száz euró értékű szakkönyvekkel, legyenek azok analóg vagy digitális verziók, aligha duzzasztható fel egy germanisztikai egyetemi könyvtár, vagy akár az oktató magánkönyvtára.

¹ A képek szerepéről az oktatásban lásd: Benedek 2019.

A magyar vagy szlovák (egyetemi) könyvtárak nyilván nem versenyezhetnek a német társaikkal a német nyelvű (szak)könyveket illetően, noha rendelkeznek néhány szükséges vagy nélkülözhetetlen példánnyal. A digitális könyvek ezen a helyzeten is segíthetnek, éppen sokszorosíthatóságuk folytán. Ezen megoldás, azaz a digitális könyvek használata, elengedhetetlennek bizonyult a járvány, illetve a kötelező online oktatás idején, amikor ráadásul a könyvtárak látogatása is komoly nehézségekbe ütközött. Mivel az (esetünkben: német) irodalomoktatás nem képzelhető el (német) irodalmi szövegek (művek) és szakkönyvek nélkül, a járvány idején a (német) irodalom oktatója kényszerhelyzetbe került: a könyvtárak látogatása nélkül, online oktatási formában is biztosítani kellett a hallgatók számára a tananyagot azon tantárgyak esetében is, ahol korábban ez inkább csak analóg formában állt rendelkezésre. S itt nem csupán arról van szó, hogy szükségesnek mutatkozott a tananyag digitális tárolása, illetve közzététele pl. a Moodle e-learning rendszerén keresztül (amire a járvány előtt is volt példa), hanem arról, hogy sok esetben először is elő kellett teremteni az adott kurzushoz szükséges ún. primer és szekunder digitális szövegeket, azaz a német irodalmi szövegek és az azokhoz kapcsolódó irodalomtudományi és -történeti szaktanulmányok és szakkönyvek digitális verzióit. A primer szövegek digitális formában történő fellelése még nem jelentett különösebb problémát a korábbi évszázadok, illetve a 20. század elejének vonatkozásában, hiszen e szövegek többnyire ingyen hozzáférhetők a világhálón, a későbbi művek, illetve a szakkönyvek azonban már komoly jogi, illetve anyagi akadályokat jelenthettek a hallgatók számára. Minthogy az online oktatás többnyire otthonról történt, nem volt elvárható az oktatóktól analóg szövegek tömeges szkennelése, sem a hallgatóktól a digitális szakirodalom költséges beszerzése. A megfelelő szakmai minőség fenntartása érdekében, ami a legújabb szakirodalomban való tájékozottságot is jelenti, megoldásként a digitális szakirodalom beszerzése maradt, amely természetesen nem lehetséges minden anyagi ráfordítás nélkül, de azzal az előnnyel jár, hogy könnyűszerrel megosztható az adott célcsoportokkal. A korszerű szakirodalom digitális megosztása ugyanakkor egy jogi „szűrkezónát” is érint, amit nem hallgathatunk el: a legtöbb kiadó tiltja a (szak)könyvek sokszorosítását és illetén közzétételét, viszont egy könyv *kölcsönadása* aligha tekinthető bűncselekménynek. A veszpémi vagy komáromi germanisztika sajnos csak kevés hallgatóval rendelkezik, így a digitális szakirodalom kölcsönadása (annak megosztása pl. a Moodle, de akár a Facebook felületén is) csak maréknyi csoportokat érintett.

A jó minőségű (digitális) szakirodalom szükséges, de önmagában természetesen nem elégséges feltétele a jó minőségű egyetemi oktatásnak. A járvány és az online oktatás ezen túlmenően is számos kihívással és tanulsággal szolgált oktatók és hallgatók számára egyaránt. Az online oktatás felért egy fordulattal a (digitális) fordulaton belül, egy éles paradigmaváltással a (digitális) paradigmaváltáson belül. Az online oktatás során világossá vált, hogy a digitális eszközök nem csupán járulékos vagy fakultatív oktatási eszközök, hanem éppenséggel nélkülözhetetlenek az oktatásban. A digitális technikai eszközök hiányossága, csakúgy, mint a digitális kompetenciák esetleges hiánya immár „húsba vágó” probléma lett, s bizony el-tűnődhetünk azon, hogy miként lett volna lehetséges bármiféle oktatás, ha a járvány a digitális fordulat *előtt* következik be... Szinte oktatástörténeti kuriózumnak

tekinthető immár, hogy a Pannon Egyetem 2019-ben digitális továbbképzésben részesítette az oktatóit, ami egy évvel később roppant hasznosnak bizonyult: a tanulmányon elsajátított digitális módszereket így szinte azonnal számonkérte az élet. Ugyanakkor a digitális kompetenciák önálló fejlesztése mint egyfajta digitális auto-didaktizmus is kétségkívül jól jött a járvány idején történő online oktatás, sőt az ezt követő jelenléti oktatás során is.

Ennek illusztrálására tekintsünk végül két olyan digitális platformot, melyeket e sorok szerzője az online oktatás során, de azóta is sikerrel használ az irodalomoktatás gyakorlatában. A veszprémi Pannon Egyetemen, illetve a komáromi Selye János Egyetemen 2020 márciusától folyt online oktatás, beleértve a május-júniusi vizsgaidőszakot is. A jelzett év őszének elején ugyan átmenetileg jelenléti oktatás folyt, de ezt 2020 októberében ismét felváltotta az online oktatás, mely aztán egész tanévben fennmaradt. A gyors átmenet egy új oktatási formára nem kevés nehézséget jelentett, nemcsak digitális technikai, hanem pedagógiai, illetve szakdidaktikai szempontból is. Újra kellett gondolni, hogy mit jelent ebben a helyzetben az egyetemi oktatás, ezen belül az előadás, a szeminárium, a vizsgáztatás „műfaja” stb. Egy új terminus is előkerült: a webinárium, amely az online szeminárium műfaját volt hivatott jelölni. Oktató és hallgató egy új kommunikációs formával, illetve helyzettel nézett szembe, mely a technikai állapotok szeszélyének is ki volt téve (akadozó programok, alacsony internetsebesség, a vonalak túlterheltsége stb.), s amely az irodalomoktatás során is gyakran észlelhető volt. A Selye János Egyetem hivatalos telekommunikációs platformja, a BigBlueButton – leginkább a túlterheltség miatt – nem váltotta be a hozzá fűzött digitális reményeket. Megfelelőbb alkalmazásnak bizonyult a Skype rendszere (a Zoom inkább az értekezletek és konferenciák alkalmazása maradt), mely többé-kevésbé zökkenőmentesen tette lehetővé a kép és a hang, valamint, szűkebb mértékben, szövegek közvetítését is. Mivel mind a veszprémi, mind a komáromi germanisztikai oktatás német nyelven zajlik, vagyis az irodalomoktatás egyben egyfajta (bár eltérő szintű) idegennyelv-oktatást is jelent, különösen fontos volt az online előadások és szemináriumok során a tiszta hang, kiejtés, artikuláció, intonáció jó minőségű érthetősége csakúgy, mint a gyakori feedback éppen ezen érthetőség ellenőrzése, tisztázása végett. A 45 vagy éppen 90 perces előadások során célszerűnek mutatkoztak a gyakori visszakerdezések, valamint az írásbeli jelzések a Skype chat-felületén. Utóbbi felület azonban eléggé szűk keretet kínált az (idegen nyelvű) írásbeli kommunikáció vagy eszmecsere számára, ami akár az alkalmazás hátrányának is nevezhető éppen az idegen nyelvi íráskészség gyakorlása, fejlesztése szempontjából, ami a webináriumok szintén kiemelt célkitűzése volt.

E hiányosság kiküszöbölése érdekében egy másik platform alkalmazására is sor került: a Google Classroom, illetve a Google.doc alkalmazások kellő digitális teret biztosítottak az írásos információcserének, oly módon, hogy ezen információcsere gyakorlatilag párhuzamosan történhetett az oktató és a szemináriumi csoport részéről, az eltérő egyéni íráskészségek (írásgyorsaság) ellenére is. Didaktikai, de a szemináriumi teljesítmény kiértékelése szempontjából is hasznosnak bizonyult pl. az a módszer, mely szerint minden egyes hallgató egy választott színnel írta be megjegyzéseit, kérdéseit, válaszait a Google-dokumentumba az egész félév során,

így aktivitása folyamatosan követhető volt, tekintve, hogy a „webes” dokumentumba beírt információk automatikusan tárolódtak és az egész csoport számára folyamatosan (tehát a kurzus időpontján túl is) hozzáférhetőek voltak. A dokumentumba beírt linkek további információk, segédletek (pl. kép vagy hanganyagok) „bekapcsolását” is elősegítette. Végül az így létrejött közös Google-dokumentum a tananyag részévé vált, és például a vizsgára való felkészülés idején fontos segítséget nyújthatott a hallgatók számára. A Google.doc szakdidaktikai előnyeit a következőképpen lehet összefoglalni:

- az írásbeli nyelvi (beleértve a lexikai, grammatikai) kompetenciák, illetve szakkompetenciák fejlesztése azonnali feedback mellett;
- párhuzamos (szimultán) kommunikáció lehetősége;
- csoportmunka lehetősége a megoldások és eredmények szimultán (írásbeli) prezentációjával;
- közvetlen információcsere és tudásközvetítés az oktató és a hallgatók között (akár alacsony adatforgalom mellett is);
- a webináriumon (pl. egy irodalmi szövegelemzésben) való aktív részvétel motivációja;
- többféle digitális szakdidaktikai eszköz (képek, illusztrációk, hanganyagok) alkalmazhatósága;
- állandó (tehát a webinárium időkereteit túlhaladó) hozzáférés a tananyaghoz, jegyzetekhez, házi feladatokhoz stb.;
- digitális anyagok tárolása jövőbeli tan- és szakmai tevékenységekhez.

Emellett természetesen a hátrányok is említést érdemlenek. A Google.doc ugyanis önmagában nem fejleszti az auditív nyelvi kompetenciákat, valamint csak egy viszonylag lassú tudásközvetítő folyamatot enged meg, tekintve, hogy a sztenografikus kompetenciák nem feltétlenül állnak magas szinten a hallgatók körében. Azonban olyan digitális audiovizuális kommunikatív eszközökkel karöltve, mint a Google-Meet, a Skype vagy akár a Facebook², a Google.doc egy komplex tudásközvetítést segíthet elő, beleértve az irodalmi vagy irodalomtudományi ismeretek közvetítését is.

² A hallgatók által magáncélra is gyakran használt Facebook alkalmazás platformjai is igencsak hasznosnak bizonyultak az online irodalomkutatás során és azóta is. A tematikus, az adott tantárgyhoz kötött, zárt Facebook-csoportok létrehozása lehetővé tette egyfelől a csoportok tagjaival való zökkenőmentes kommunikációt, másfelől adatok (jegyzetek, képek, szövegek, tanulmányok, sőt szakkönyvek!) feltöltését és tárolását, további linkek megadását stb. A Facebook szakdidaktikai haszna, aminek kutatása ma még gyerekcipőben jár, így a gyakorlatban nyert megerősítést.

Záró gondolatok

A német nyelvterületeken kívül eső germanisztikai oktatás (az ún. *Auslandsgermanistik*), ezen belül is a német irodalom oktatása az egyetemeken többféle kihívással néz szembe. A német szakos hallgatók alacsony száma, mely általában véve a német nyelv helyzetével is összefügg, csak az egyik ezek közül. A másik tényező általában az irodalom, illetve a hagyományos értelemben vett olvasás helyzete a digitalizált és erőteljesen mediatizált világban. Az irodalom oktatásának egyszerre kell figyelembe vennie az irodalomtudomány, illetve az irodalomelméletek fejlődését, paradigmaváltásait az elmúlt ötven évben, de főleg az elmúlt évtizedekben, és a digitalizációnak az élet és az oktatás minden területét befolyásoló és behálózó következményeit. Az irodalomoktatás sem maradhat ki a digitális forradalomból, és nem hagyhatja figyelmen kívül az ifjú generációk digitális igényeit sem. A digitális kihívásokra nem a kapituláció a helyes válasz, hanem a kreatív alkalmazkodás, amely kiaknázza a digitális fejlődés kínálta lehetőségeket. Nem arról van szó, hogy minden digitális eszközt, legyen az program, platform, applikáció stb. azonnal kritikátlanul át kell venni, hanem arról, hogy a szaktudást, a kompetenciákat megfelelő digitális eszközökkel is fejleszthetjük. A fentiekben ilyen eszközökre, megoldásokra próbáltunk utalni. Az emberiség töméntelen tudást halmozott fel az évezredek alatt, s a német irodalom (mint német *nyelvű* irodalom) is rengeteg művet, szöveget produkált a (kora) középkortól kezdve, mégpedig nemcsak a mai Németország területén, hanem például a Kárpát-medencében is, ráadásul oly módon, hogy sokszor a régió egyéb nyelveivel, irodalmaival is összefonódott. Az ezekben a szövegekben rejlő tudást nem dobhatjuk ki az ablakon sem azért, mert idegen nyelv alatt hovatovább már csak az angolra gondolunk, sem azért, mert a digitalizáció itt a nyakunkon. A digitalizáció nem lehet öncél, mert akkor keveset ér; de lehet egy nemesebb, a múltba és a jövőbe egyaránt távolabb tekintő cél hasznos eszköze.

Irodalom

Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Benedek András (2019): Új paradigma az oktatásban – a képek elsődlegessége. *Magyar Tudomány*, 2019, 180. évf., 949–960.

Bojtár Endre (2016): *Strukturalizmus az irodalomtudományban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bókay Antal (1992): Paradigmák az irodalomban és az irodalom-tudományban. In: „*de nem felelnek, úgy felelnek*”: *A magyar líra a húszas-harmincas évek fordulóján*. Szerk. Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő. Pécs: Janus Pannonius, 217–233.

Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus: Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt am Main: Campus.

Döring, Jörg – Thielmann, Tristan (2009): Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der *Spatial Turn* und das geheime Wissen der Geographen. In: *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Szerk. Jörg Döring – Tristan Thielmann. Bielefeld: transcript, 7–48.

Foucault, Michel (2004): Des espaces autres. *Empan*, 2004/2., 54. sz., 12–19.

Glesener, Jeanne E. et al. (szerk.) (2017): *Das Paradigma der Interkulturalität: Themen und Positionen in europäischen Literaturwissenschaften*. Bielefeld: transcript.

Hannken-Illjes, Kati (2018): *Argumentation: Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr-Francke-Attempo.

Klein, Cristian – Martínez, Matias (szerk.) (2009): *Wirklichkeitserzählungen: Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler.

Kuhn, Thomas S. (2012): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Osiris.

Martus, Steffen (2015): *Aufklärung: Das deutsche 18. Jahrhundert. Ein Epochenbild*. 2. kiadás. Berlin: Rowohlt.

Soja, Edward W. (1996): *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places*. New Jersey: Hoboken.

Stanzel, Franz K. (1995): *Theorie des Erzählens*. 6. kiadás. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (1. kiadás: 1955)

Steinschaden, Jakob (2010): *Phänomen Facebook: Wie eine Webseite unser Leben auf den Kopf stellt*. Berlin: Überreuter.

Steklács János (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt: A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 2018/1. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/pisa-2015-utanpisa-2018-elott?abstract#main-content>

V. Szabó, László (2007): Literaturvermittlung als Herausforderung für eine interkulturelle Hermeneutik am Beispiel Ungarns. In: *Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der Internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonschen Universität Veszprém 7.–9. Oktober 2004*. Szerk. Csaba Földes – Gerd Antos. München: Iudicium, 257–268.

E-közösségi rendészet

A közösségi rendészet pragmatikája a Magyar Rendőrség online felületein

URICSKA ERNA – LIPPAI ZSOLT

E-Community Policing. The pragmatics of community policing on the online platforms of the Hungarian Police

Abstract

The emergence of social networking sites in policing has also led to optimism about their potential of the two-sided communication, however, the adaption of them into external organisational communication is a challenge for communication experts. The research observes the interfaces of the official website, the Instagram profile and Facebook page of the Hungarian Police, and the main questions of the research examine the methods and tools used by the organisation to fulfil the 21st-century communication challenges. The corpus of the research analyses the news items that appeared on all three platforms (n=28) from the posts of the first month (22 June 2020–21 July 2020) (N=843). The study presents the quantitative and quantitative data of the results and introduces the concept of e-community policing.

Keywords: e-community policing; social networking sites; linguistics; pragmatics; police-public relations

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Sociolinguistics

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.107-119

1. Bevezetés

A rendszerváltás előtti magyar rendőrségről Horváth Balázs, az Antall-kormány belügyminisztere így vélekedett 1990-ben „[...] a gondolkodást megnyomorító, önálló kezdeményezésre képtelen, felelősséget vállalni nem tudó egyének gyülekezete a szocialista hatalom rendőrsége” (Horváth 1990, 4). A magyar rendészet egyik legnagyobb adóssága a stratégiai szemlélet hiánya mellett talán éppen az, hogy nem kellően nyitott a külföldi, innovatív, a gyors változásokat könnyebben követő és valós megoldási javaslatokat, válaszokat kínáló módszerekre (Christián 2016). „A bűnmegelőzési rendszer sikerének kulcsaként a helyi bűnözéssel kapcsolatos problémák helyben történő kezelése mellett, helyi közügyként megfogalmazott bűnmegelőzési stratégiával és taktikával, decentralizáltan lehet eredményt elérni. A felvetés helyességéhez kétség sem férhet, újszerűsége abban áll, hogy a rendvé-

delem felépítménye – ideértve a bűnmegelőzés rendszerét is – erősen centralizált maradt, a szervezeti struktúrában legfeljebb a dekoncentráció elve *érvényesül* és csak elvéve bukkan fel a döntési jogosítványok vagy önálló döntéshozatalra történő felhatalmazás decentralizációja” (Christián 2018, 37). Christián (2018) véleménye szerint a rendőri munkát alapjában átszövi a statisztikai szemlélet, holott ez csak az egyik nézőpont kellene, hogy legyen. A másik oldal, az emberek biztonságérzete, a bizalom a rendőrség iránt, azaz a társadalmi értékelés figyelembevétele háttérbe szorul. Így a statisztika alapján nem mérhető az emberek valós véleménye. Vereczkei Csaba rendőr dandártábornok véleménye szerint a rendőrség valós partneri hálózatra tud támaszkodni, és a kommunikációnak minden szinten, minden irányban, valamennyi partner vonatkozásában kiválóan kell működnie (Christián 2018b, 40).

A szocialista jellegű államformát maga mögött hagyó Magyar Kormány 1990 tavaszán azzal a kéréssel fordult a svájci illetékességű TC Team Consult multinacionális céghez (Team Consult 1991, 28), hogy támogassa a Magyar Rendőrség átszervezését és demokratizálását. A kutatás öt tengelyt azonosított be, ezek közül az egyik, jelen tanulmány szempontjából fontos pont az ötödik, amely alapján *fontos az új jellegű kapcsolat kialakítása a két fél, a lakosság és a rendőrség között*. A méltatlanul elfeledett és csak részleteiben megvalósult – az akkori kormányzat és rendőrség által is elfogadott – program kimondta, a rendőrségi szervezetek rá vannak kényszerülve, hogy folyamatosan tovább fejlődjenek. Egy jövőbeni sikeres rendőrségi szervezet végrehajtói teljesítményét oda kell összpontosítani, ahol a társadalmi elvárásoknak megfelelően a legtöbb siker tervezhető, a polgárokat pedig önálló cselekvésre kell felhatalmazni és felbátorítani, hogy ne csak a közigazgatás intézkedéseire várjanak (ezzel együtt pedig az ellenőrzés is a bürokráciáról egyre erősebben a polgárokra hárul). A végrehajtók a jelenlegi reagáló helyzetből törekedjenek a proaktív, a problémákat megoldó szerepbe jutni, célként megjelölve a társadalmi intézményekkel, a lakossággal közösen, a biztonság mint termék megteremtését (Christián 2019).

A rendőrségi reform bizalomépítési alapelveként fogalmazódik meg a lakosság és az intézmények közötti hálózatos partnerkapcsolatok kiépítése, a proaktív és megelőző cselekvések szükségessége, a rendőri munka helyi igényekre szabása, a döntési lehetőségek helyi szintre delegálása (Christián 2019, 79). Napjaink ilyen rendészeti, közösségi modelljét az állami rendőrség és a piaci alapon működő magánbiztonsági szolgáltatók dichotómiája mellett a harmadik útnak szokták nevezni. Olyan lehetőségnek, amely a társadalomtól elszakadt, erőteljesen hierarchizált rendőrség helyett a lakossággal történő együttműködést helyezi előtérbe (Christián 2010, 423–426).

2. Közösségi rendészet

A főleg angolszász területeken jelen lévő közösségi rendészeti modell tisztavirág életű honi kezdeményezéséről a Magyar Belügyminisztérium oldalán is olvashatunk. „A közösségi rendészet modellje kreatív megoldásokat alkalmaz, és minden esetben bevonja a helyi lakosságot a problémák megoldásába, így a polgárok köz-

vetlenebb elérése, fogadóórák megtartása, bűnmegelőzési előadások lebonyolítása, valamint további személyes kapcsolattartás valósulhat meg a közösségi rendőr munkájának köszönhetően: a közösségi rendőr könnyen elérhető, kérdésekkel, észrevételekkel lehet hozzá fordulni.”¹

A közösségi rendészeti modell középponti eleme a lakosság és a rendőrség szoros kapcsolata, amelynek taktikai elemei közé a gyalogos járőrözés, az információgyűjtés, a problémamegoldás, a közösséggel való rendszeres konzultáció és kapcsolattartás, a segélykérésekre történő reagálások sorolhatók. Különös hangsúly esik az információáramlás – bűncselekmények felderítését célzó – hatékonyságának járőrök és nyomozók közötti növelésére, a mérhető eredmények jelenlétére, gondolva itt például a lakosság szubjektív biztonságérzetének erősödésére, a lakókörnyezetek életminőségének javulására, az állampolgári elégedettség szintjének növekedésére, a bűnözés mértékének csökkenésére (Christián 2010, 423–427).

A közösségi rendészet az állampolgárokkal közösen végzett proaktív rendészeti tevékenységet hangsúlyozza, amelynek fő célja a bűnmegelőzés, a rendészeti problémák kezelése, a félelem csökkentése. Esszenciális eleme a szervezeti reformokon nyugvó, a helyi közösséggel összehangolt együttműködésre összpontosító problémaorientált megközelítés (Miller et al. 2010, 5–7). A közösségi rendészet főszereplője pedig a körzeti, a közösségi rendőr, aki a számára rendelkezésre álló információkat, adatokat feldolgozva végzi mindennapi szolgálati tevékenységét a közösség érdekében.

3. Az e-közösségi rendészet fogalma

Hu és Lovrich vezette be az „elektronikus közösségorientált rendészet” (*electronic community-oriented policing, E-COP*) fogalmat 2020-ban a rendészeti egységek által végzett kommunikációs tevékenység jellemzésére. Azt vizsgálták, hogy a közösségi média hogyan befolyásolhatja a rendőrség–közösség közötti kapcsolatot (Hu – Lovrich 2020). A fogalom létrehozói elméleti háttér és empirikus kutatási eredmények bemutatása által támasztják alá a hagyományos közösségorientált rendészeti stratégiák időszerű paradigmaváltásának szükségességét, átlépvé a 21. századba. Az „elektronikus közösségorientált rendészet” a rendfenntartás szisztematikus megközelítését képviseli, amely az egyéni, a társadalmi viselkedés és a tömegkommunikáció dinamikájából származó ismereteket a kortárs rendőri gyakorlatra alkalmazza (Hu – Lovrich 2020). Az „e-közösségi rendészet” fogalmat Magyarországon Uricska Erna vezette be (Uricska 2022a).

Az „e-közösségi rendészet” (angolul *e-community policing*) a rendészeti egységek által végzett, online térben zajló kommunikációs tevékenységek által létrejött problémafeltárások és megoldások összessége, amelyeknek célja – a tradicionális közösségi rendészet alapelveihez hasonlóan – a rendőrség és a közösség tagjai

¹ Közösségi rendészet Magyarországon, <https://bmprojektek.kormany.hu/kozossegi-rendeszet-magyarorszagon> (Letöltés: 2023.06.05.)

közötti kapcsolat fenntartása, javítása, a javítására irányuló szervezeti stratégiák megfogalmazása és alkalmazása. Az internet megjelenése és a „világfalú” (*global village*) hasonlat (Martens et al. 2010) kiterjesztése által az online térben is kivitelezhető a problémák közös feltárása, a problémák megoldására tett javaslatok megfogalmazása a rendőrség és lakosság tagjai között a közösségi média és közösségi oldalak megfelelő alkalmazásával. Magyar nyelven nem pontosan fedi le egymást az „elektronikus közösségorientált rendészet” és az „e-közösségi rendészet” fogalma. Utóbbiban magyar nyelven is érzékelhető az internet nyelvhasználatának rövidítő tendenciája, továbbá sokkal inkább jelen van benne nemcsak az, hogy a közösség felé nyit a rendőrség, hanem az is, hogy vele együtt próbál egy közösségként közös megoldásokat találni. Az újfajta filozófia és szemléletváltás egyaránt tetten érhető a verbális tartalmakban, pl. a nyelvészet területén, ahol a nyelvhasználatban bekövetkezett változás tudományos módszerekkel kutatható és párhuzamosan megjelenik a vizuális tartalmakban (képek, videók, infografikák stb.), amelyek tekintetében számos kreatív megoldás létezik.

4. Az online rendészeti kommunikáció és pragmatikai megközelítése

A rendészet a közigazgatás kiemelkedően fontos területe, lényegét a legtömörebben a *biztonság* szó fedi le (Balla 2017). A biztonság megteremtése nem egyedül a rendőrség felelőssége, habár igyekeznek kizárólag ezt a feladatot a rendőrségre hárítani. *A biztonság komplex, modern megközelítését a társadalmi együttélés minősége határozza meg.* A közösségi rendészet koncepciója szerint a rendőrség is a közösség része, amely az életminőségre a lakosokkal való együttműködés és *megfelelő kommunikáció* révén tud hatni, továbbá „a szolgáltató és decentralizált, a lakosságban bizalmat fokozó rendőrség növeli a jogkövetést és a közbiztonságot” (Tóth 2021, 206).

A fentiekből is következik, hogy a *rendészeti kommunikáció* elsősorban társadalmi célú kommunikáció, a tevékenységek sokfajta és sokrétű jellege miatt pontos körülhatárolása nehéz. Lényegét tekintve „a társadalomról szól, és benne is van a társadalomban, és hozzájárul a társadalmat alkotó kommunikációs gyakorlatok fejlődéséhez” (Craig 2013, 7). A rendőrség és rendészet fogalmainak eltérő jelentése miatt a rendőrségi és rendészeti kommunikáció sem ugyanaz (Darron 2017). A rendőri, „rendőrségi kommunikációt úgy lehet jellemezni, mint közvetlen, irányítói stílusú kommunikáció, amikor a rendőr pozíciójából eredően hatalmat gyakorol a személy felett” (Darron 2017, 8), míg a rendészeti kommunikáció képes a rendőrségi kommunikációs stílus mellett arra, hogy az állampolgár is hangot adjon a véleményének, mégpedig párbeszéd során, és bizalmi kapcsolat jöjjön létre az állampolgár részéről is (Darron 2017).

A kommunikációs helyzet meghatározza az abban részt vevők viszonyát és szerepét (Hulyák-Tomesz – Domonkosi 2020), ebből fakadóan a különböző online felületeken a befogadói oldalról eltérő megnyilatkozási stílus kötődhet az egyes

kommunikációs helyzetekhez a rendészeti kommunikációban is. Az 1990-es években az internethasználat elterjedése egy új kommunikációs és nyelvi mód megjelenéséhez vezetett (Istók 2019). Ez tetten érhető még az olyan hierarchikusan működő közigazgatási szervezetek online felületeinek esetében is, mint a Magyar Rendőrség. A magyar szervezet, hasonlóan több nemzetközi szervezethez, a korábbi nyelvi stílusával összehasonlítva az online felületeken egy kötetlenebb nyelvi stílust alkalmaz, melynek része – hogy csak néhányat említsünk – a humor, az ironia és a különböző szóképek alkalmazása (Uricska 2022b).

A pragmatikai szemlélet kiemelten jelen van a kommunikációközpontú kutatásokban (lásd például Falyuna Nóra és Szabó Lilla P. munkáit). Mielőtt a rendészeti kommunikáció pragmatikai jellemzőinek vizsgálatára rátérnénk, fontos a pragmatika és nyelvészeti pragmatika fogalmait kettéválasztani és megmagyarázni. A nyelvhasználat – legyen az akár szóbeli, akár írásbeli megnyilatkozás – társas tevékenységként, pontosabban társas kognitív tevékenységként is felfogható (Tátrai 2011). A nyelvészeti pragmatika a nyelv használatának vizsgálata, azt kutatja, hogy hogyan használjuk a nyelvet bizonyos kontextusokban. A nyelvészeti pragmatika mint a nyelvi tevékenységet a maga teljességében átfogó szemléletmód központi szerepet tölt be a nyelv funkcionálásának megragadásában (Tátrai 2011).

„A pragmatika a nyelvi formák és a nyelvi formák használói közötti kapcsolatot vizsgálja [...], a nyelv használatának kérdéseivel foglalkozik” (Dér – Csontos 2019, 7). Utóbbi kutatások elég későn, csak az 1970-es években kezdtek elterjedni, ugyanis korábban a pragmatikát szűkebb értelemben véve a nyelvi rendszer és nyelvhasználat kontextusában vizsgálták, és nem figyeltek eléggé a nyelvet használókra. A pragmatika holisztikus értelmezése alapján „esernyőként” tekint a tudományterületre (Tátrai 2006, 31). „A nyelvészeti pragmatikát két nagy területre lehet felosztani: a nyelvhasználat szűkebb részére fókuszáló mikropragmatikára, illetve a kommunikáló felek interakcióinak kutatására, elemzésére fókuszáló makropragmatikára. Ide tartozik például a nyelvi udvariasság és a nyelvi manipuláció. Továbbá meg kell említeni a metapragmatikát, amely a pragmatika által alkalmazott alapelveket öleli fel, így az együttműködési alapelvet is” (Dér – Csontos 2019, 8–9).

A célok és szándékok nyelvi eszközzel történő kifejezésekor minden kommunikációs helyzetben, legyen az szóbeli vagy írásbeli megnyilatkozás, több nyelvi eszközből lehet választani, „ez jobban kiemeli az egymással diskurzust folytatók konstruktív hozzájárulását a nyelv működéséhez, funkcionálásához” (Tátrai 2011, 9). „A deixis fogalmának rétegzése során meg kell említeni a társasdeixist, személydeixist és attitűddeixist. [...] Azokat a lehetőségeket jelenti, amelyekkel a diskurzus körülményeire, illetve különböző aspektusaira lehet közvetlenül utalni. A deixis *műveletét* deiktikus nyelvi elemek jelentik meg. A deiktikus nyelvi elemek közé azokat a mutató és személyes névmásokat, határozószókat, valamint lexikai és morfológiai lehetőségeket soroljuk, amelyek segítségével a megnyilatkozó közvetlenül tud utalni a beszédhelyzetre, vagyis a diskurzus szituációs kontextusára, illetve annak valamely összetevőjére” (Tátrai 2011, 126–150).

Ezek a deiktikus elemek lehetővé teszik azoknak a társas viszonyoknak a felismerhetőségét, amelyek a résztvevők kontextusban játszott szerepéhez kötődnek. A társas deixis és az attitűddeixis művelete a kognitív pragmatika fogalomértelmezése

szerint „olyan nyelvi művelet, amely a diskurzus értelmezésébe bevonja a résztvevők társas világát, vagyis azokat a kontextuális ismereteket, amelyek a beszédhelyzet személyközi viszonyainak a feldolgozásából származnak” (Verschueren 1999, 20–21; Tátrai 2011, 127). Az attitűddeixis a tegezés és magázás formájában érhető tetten leginkább.

5. A kutatás célja

A kutatás célja annak kvantitatív és kvalitatív vizsgálata, hogy a Magyar Rendőrség a hivatalos honlapján, illetve Facebook- és Instagram-oldalán létrehozott szövegekben milyen nyelvi elemeket, nyelvhasználati stratégiákat alkalmaz az olvasók – nyílt platformokról lévén szó: a követők – irányába. Tetten érhető-e a tegezés formája? Ha igen, annak mi a célja? Az, hogy pozitív képet kapjanak a szervezetről a célközönség tagjai, ezáltal javuljon a megítélésük a rendőrségről? Ezáltal esetleg együttműködésre ösztönözze a társadalom tagjait baleset-megelőzési célból? Illetve a pálya vonzóvá tételének érdekében létrehozott hirdetésekben munkaerőt toborozzon?

6. A kutatás módszertana és mintája

A kutatás módszertana a tartalom- és diskurzuselemzés, pontosabban azok „a kontextuális tényezők, hogy ki, kinek, mikor, hol és miért, milyen célból mond vagy ír valamit” (Dér – Csontos 2019, 13), mert ezek a célok és szándékok szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak, ezáltal szükségszerűen meghatározzák a diskurzusok megalkotását és azoknak adekvát értelmezését is. A rendészeti írásbeli kommunikáció terén létrehozott szövegek vizsgálata során arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen tematikájúak azok a bejegyzések, amelyek megjelentek mindhárom felületen. Diskurzuselemzésünk fókuszában a társas deixis és az attitűddeixis műveletei állnak. A diskurzus fogalma számos módon definiálható, itt két vagy több ember között létrejövő nyelvi tevékenységként tekintünk rá. Az értelmezés során fontos, hogy az online tér közvetett interakciót eredményez, vagyis a kommunikációban részt vevő partnerek nincsenek jelen a kommunikációs tevékenység során.

Az elemzést három online felület, a police.hu, a Magyar Rendőrség hivatalos honlapja, a Magyar Rendőrség Facebook-oldala és a Magyar Rendőrség Instagram-profilja, a [police_hu](https://www.instagram.com/police_hu) szövegeiben vizsgáltuk meg. Különös figyelmet szentelünk annak, hogy a szervezet tagjaira való utalás szavak szintjén, személyes névmások alakjában és toldalékok (személyjel) formájában hogyan jelennek meg a különböző felületeken, illetve hogy ezek használata igaznak, különösnek, esetleg ellentmondásosnak tűnik-e, van-e visszahatás a nyelvhasználat tekintetében a platformok között. Visszahatás alatt jelen esetben a platformok egymásra (oda-vissza), nem magán a platformon zajló kommunikációra vonatkozó hatását értjük.

7. A kutatás eredményei

A kutatás korpuszát az első olyan hónap során született bejegyzések képezték (2020. június 22. – 2020. július 21.), amikor mindhárom korábban említett felületen megjelent a Magyar Rendőrség. A vizsgált időtartamban az összes létrehozott bejegyzések száma (N=843) volt, amelyből 730 bejegyzést a hivatalos honlapon, a police.hu-n hozott létre a szervezet. A Magyar Rendőrség Facebook-oldalán 74 bejegyzés jelent meg, melyhez csak 14 esetben tartozott szöveges tartalom is, a többi kizárólag fotó volt hashtag és szöveg nélkül, így sok esetben nehéz volt értelmezni, hogy miről szól az esemény. A police.hu Instagram-profilon 39 fotó található a mintában, amelyből 26 fotóhoz tartozik szöveg is (1 kép – 1 szöveg), a fennmaradó 13 esetben a bejegyzésekhez több fotót csatoltak az adminisztrátorok. Viszonylag kevés, összesen 28 az olyan bejegyzések száma, amelyek legalább kettő vagy mindhárom felületen megjelentek (lásd 1. táblázat).

Két olyan esemény volt, amely mindhárom felületen megjelent verbális és vizuális tartalommal. Az egyik ilyen a szervezet egészét érintő, annak imázsát és „brand-jét” leginkább megjelenítő tisztavató, illetve tiszthelyettes-avató. Az esemény bemutatása során érhető tetten leginkább a szervezet önmagáról alkotott képe, illetve az, hogy azt hogyan szeretné a társadalom tagjai, a külvilág felé prezentálni (erről részletesen szólunk a következő alfejezetben). A másik olyan bejegyzés, amely megjelent mindhárom felületen, egy kampányvideó volt (lásd részletesen később), amely a Magyar Rendőrség baleset-megelőzési (ittas vezetés elleni) kampányának része.

A további tartalmak tekintetében a vizsgálat rövid időtartama alatt nem lehet további alcsoportokat kijelölni, a baleset-megelőzéstől a rendőri járműveken és a nemzetközi együttműködésen keresztül az állatmentésig a szervezet e rövid idő alatt online bemutatja tevékenysége sokrétűségét (a témákat lásd a táblázat első oszlopában). Jelen tanulmány célja elsősorban nem is a tartalomelemzésre, hanem a nyelvészeti változókra fókuszál.

| Téma | police.hu | Facebook | police.hu |
|--|-------------------|----------------------------|----------------------------|
| Összesen (n=28) | 8 | 12 | 8 |
| Irány a Facebook! | 1 (06. 22.) | 1 (06. 22.) | |
| Szexuális erőszak és abuzálás | 1 (06. 27.) | 1 (06. 27.) | |
| Vizpart, strandolás, vízi rendészet, baleset-megelőzés | | 1 (06. 23.) | 1 (07. 18.) |
| Kitalált történet – „ön-elrblás” | 1 (06. 30.) | 1 (06. 30.) | |
| Ne húzz lapot 19-re! A közlekedés nem játék! | 1 (07. 02.) | 1 (07.02.) | 1 (07. 02.) |
| Tisztavató Készletléti Rendőrség/tiszthelyettes-avató | 1+1 (07. 03.) | 1 (06. 30.) 1 (07. 03.) | 1 (06. 30.) 1 (07. 03.) |
| Kis kuvik bagoly | | 1 (07. 03.) | 1 (07. 03.) |
| Hollókő | | 1 (07. 04.) | 1 (07. 06.) |
| Nemzetközi együttműködés – terepjárók | 1 (07. 05.) | 1 (07. 09.) | |
| Rendőrrepülők | | 1 (07. 09.) | 1 (07. 04.) |
| Iskolaőrség | 1 (dátum nélkül) | 1 (07. 16.) | 1 (07. 20.) |

1. táblázat: Az első hónap a három felület esetében (saját szerkesztés, forrás: Uricska 2022a)

7.1. A szervezet és tagjainak megjelenítése

A *police.hu* honlapon szógyakoriség-vizsgálattal (zárójelben az esetszámokkal) az alábbi kifejezések jelentek meg a szervezetre, illetve annak tagjaira vonatkozóan: rendőr (7), rendőrség (6), megyei (6) főkapitányság (5), készenléti (4), KR (a Készenléti Rendőrség betűvel való helyettesítése) (4), Frontex (4), határrendészeti (4), együttműködés (3) rendőrök (3). A rendőr szó egyes és többes számú alakjait nem véletlenül választottuk külön. A hivatalos honlap esetében a deiktikus kivetítés ugyanis a grammatikai személy módosulásával valósult meg a szervezet tagjai által oly módon, hogy a megnyilatkozó többes számban jelenítette meg a szervezetet, így a 2020. július 3-án kelt bejegyzésben: „Az ország valamennyi megyéjébe kerülnek új *rendőrök*. A pályájukat kezdő fiataloknak szakmai munkájukhoz sok sikert, kitartást kívánunk, legyenek büszkéek választott hivatásukra!” (W1, *police.hu*), továbbá a „Segélyhívására mentők és *rendőrök* érkeztek” vagy „A mentőorvos életmentő beavatkozásából az egyik *rendőr* is kivette a részét és hasznosította mentőszakápolói képezését” (W2, bejegyzés kelte: 2020. július 5.). A jelenséget Domonkosi (2019) „önmagunk narrálásának” hívja. Ezzel párhuzamosan a szervezet saját tagjaira a közösségi oldalakon a „*kollégák*” és a „*munkatársak*”, illetve a még bizalmasabb kapcsolatot feltételező „*új családtagok*” kifejezéseket használja.

A Magyar Rendőrség Facebook-oldalán már többes szám első személyben, azaz „*mi*” személyes névmással utal a szervezet annak tagjaira, és tegező alakot használ a lakosság irányába: „Köszöntünk a rendőrség hivatalos Facebook-oldalán!” (W3, bejegyzés kelte: 2020. június 22.), „A közösségi média nem új terep számunkra, sokan ismeritek és követitek Twitter és Instagram *csatornáinkat*.” (W3, 2020. június 22.). „*Kollégáink* járőrözés közben ezt a kis kuvik bagolyt találták az úton” (W4, 2020. július 3.). Az Instagram közösségi oldalon a szervezet még bensőségesebbnek érzékelteti a nyelvhasználat által a szervezet tagjai közötti viszonyrendszereket, egyenesen második családnak állítja be őket az új belépők számára: „Új hivatás – új élet – *második család* (hiányzó mondatvégi írásjel)” (W5, Instagram, 2020. június 30.), „Isten engem úgy segítjen! Köszöntjük *családunk új tagjait*” (W6, Instagram, 2020. július 3.).

Érdeemes megemlíteni, hogy a közösségi oldalakon a tisztavatóról szóló beszámoló aznap megjelent (1. táblázat, 5. sor), a hivatalos honlapon három nappal később lehetett olvasni a hírről. Viszont a szervezet a hivatalos honlapján hiába közölte később az eseményt, a tisztí és tiszthelyettesi avató egyszerre jelent meg verbális és vizuális tartalommal, mintegy egységként kezelve a szervezet tagjait, habár nyelvi szinten utalás nem volt erre. Az Instagram közösségi oldalon a tiszthelyettes-avatóról az esemény napján jelent meg a hír, akkor, amikor a hivatalos honlapon is (7. sor).

Mint a példák alapján látható, a szervezet a Facebook-oldalon és Instagram-profilon annak hivatásos állományáról nem annyira hivatalos és távolságtartó nyelvi stílusban kommunikál sem a szervezet saját tagjai felé, sem a lakosság irányába. Emellett a mondatvégi írásjelek hiánya is ennek a kötetlenebb stílusnak tudható be. Az Instagramon ezt a közvetlenebb kapcsolatot még a megjelölt hashtagekkel is erősítik, például a *#newfamily* (W5) angol kifejezéssel, melynek jelentése *új*

család. A használt hashtag bizonyítékul szolgál az internetes nyelvhasználat egyik jellegzetességére, az angol nyelv befolyására is: #avatás #tiszttavatás #budaivár #család #welcome #ünnepek #rendőrség #police #hivatas (W5).

7.2. A bűn- és baleset-megelőzés pragmatikája

A Magyar Rendőrség a bűn- és balesetmegelőzés, a pálya vonzóvá tétele, a szervezet és a tagjai megítélésének jobbítása érdekében különböző nyelvhasználati stratégiákat alkalmaz. Nem ritka az a jelenség sem, ahol többes szám első személyben beszél a rendőrség a lakosság tagjaival történő együttműködés jegyében, és ennek érdekében a *mi* személyes névmást használja: „Szinte még el sem kezdődött a nyár, de a *balatoni vízirendőrök* már most sem unatkoznak. [...] Mivel a történet idején is épp másodfokú viharjelzés volt érvényben, *ismételjük át*, amit a viharjelzésről *tudunk*.” (W7, Facebook, 2020. június 23.) Ez a kommunikációs gyakorlat a rendészeti digilektus fogalma (Uricska 2020) mellett a pragmatika területének alkalmazása során a *bűn- és baleset-megelőzés pragmatikájának tárgykörébe sorolható*. Tehát úgy véljük, hogy az attitűddeixis kiemelt jelentőséggel bírhat a rendészeti kommunikáció során. Továbbá ilyen a magázó forma felváltása a közvetlenebb hangvételű tegező formával, melynek más célja is lehet. Például, hogy együttműködésre ösztönözze a lakosságot a baleset-megelőzésben. Ez történik abban a bejegyzésben is, ahol a vízi rendészet vont a követőit a Facebook-oldalunkon: „Ha mégis baj van, *hívjátok* a 1817-es balatoni segélyhívó telefonszámot!” (W7).

A tudnivalók átisméltése során azonban a szervezet távolabb helyezkedik a társadalom tagjaitól, és ezt főnévi igenév használatával érzékelteti: „...500 méteren belül szabad *tartózkodni*” (W7). Habár a mintavételi időszakban nem, az elkövetkező hetek folyamán a biztonságos vízi közlekedés, úszás szabályai több esetben felbukkantak mindhárom felületen baleset-megelőzési céllal. Érdemes megjegyezni azt a különös jelenséget, hogy nem csak a közösségi oldalakra gyakorol hatást a Z generáció tagjainak felfokozott közösségimédia-használata, hanem a fordítottja is megfigyelhető: a közösségi oldalak megjelenése és népszerűsége is hatást gyakorol a rendőrség hivatalos honlapjának nyelvhasználatára. Így a 2020. július 2-án, a Magyar Rendőrség Facebook-oldalán (W8) és Instagram-profilján (*police_hu*) bemutatott országos kampányvideó, a „Ne húzz lapot 19-re! A közlekedés nem játék!” (W9) hasonlóan tegező formát használva jelent meg a hivatalos honlap, a *police.hu* tartalmi között is (W10, Magyar Rendőrség hivatalos honlap).

7.3. A pálya vonzóvá tétele, toborzás

Hasonló jelenség figyelhető meg a hivatás népszerűsítése és a pálya vonzóvá tétele terén is. A Magyar Rendőrség Facebook-oldalán 2020. július 16-i keltezéssel található az a bejegyzés, amelyben ugyancsak tegező formában ír a szervezet a lakosság tagjainak: „Üzenetben többen érdeklődtetek az iskolaőr-képzésről. Készítettünk nektek egy tájékoztatót, amelyet itt megtaláltok: <http://www.police.hu/hu/iskolaor>. Javasoljuk, hogy a jelentkezéseketek küldjétek meg a lakóhely szerinti illetékes megyei rendőr-főkapitányságra, annak elérhetőségét és a szükséges nyomtatványokat az említett oldal alján csatolt dokumentumban találjátok” (W10, Facebook, 2020. július 16.).

Ugyanez a toborzó szándékú üzenet található a police.hu hivatalos honlapon, amelyet 2020. július 20-án hozott létre a szervezet: „Ha Te is szeretnél jelentkezni iskolaörnek, minden információt *meztalálhatsz* honlapunkon” (W11, Instagram 2020. július 20.). A mondatvégi írásjelek a 7.3. alfejezet mindkét példamondatánál hiányoznak. Jól látható az a jelenség, hogy a közösségi oldalak alkalmazása még egy hivatásos, tekintélyelv alapján működő szerv nyelvhasználatára is hatást gyakorol az online térben.

8. Összegzés

A kutatás fő kérdései azt vizsgálták, hogy a Magyar Rendőrség mely felületeken, milyen módon és eszközökkel próbál külső szervezeti kommunikációja során a közösségi média felületein a szervezet felől elvárt kihívásnak eleget tenni. A mintavételi időszakban a szervezet és annak követői még nem jelentős számban képviselték magukat a Twitteren, így az nem képezte jelen kutatás tárgyát. A kutatás a Magyar Rendőrség hivatalos honlapjának, Instagram-profiljának és Facebook-oldalának felületét vizsgálta az első olyan hónapban (2020. június 22. – 2020. július 21.), amikor már mindhárom felületen jelen volt a szervezet, s ugyanazokról az eseményekről hozott létre tartalmakat (n=28).

Az eredmények kvantitatív adatai azt mutatják, hogy a police.hu és police_hu felületeken napi szintű, mondhatni kiszámítható tartalom található, a Facebook-felület pedig annak újszerűsége miatt az első hónapban „kísérletezett” a tartalom-előállítás tekintetében. Ez nem szokatlan egy új csatorna indításakor, különösen akkor, ha annak sem követői életkoráról, sem neméről, sem más jellemzőiről a kezdeti időpontban nem lehet tudni semmit, vagyis ezeket a tényezőket a tartalom-előállítás és -megosztás során nem lehet figyelembe venni. A vizsgálati adatok, eredmények és összefüggések alapján kijelenthető, hogy a kutatást egy újabb időszakban, azaz egy kiterjesztett mintán érdemes volna megismételni.

A kutatási kérdésekre reagálva a legfontosabb eredmény, hogy jelen vizsgálat kvantitatív adatai rávilágítanak arra, hogy az internet térnyerése miatt a netnyelvészet adta lehetőségek mellett a felületeken található tartalmak elemzésére más nyelvészeti részdiszciplínák is bevonhatók, így a pragmatika is. A kvantitatív adatok jelzik, hogy a szervezet más célcsoport elvárásainak megfelelően oszt meg tartalmat. A kvalitatív adatok szerint pedig a szervezet a közösségimédia-felületeken közvetlenebb stílusban és nyelvhasználatban reagál az információs társadalom adta kihívásokra, ezáltal képes jobban bevonni az állampolgárokat a bűn- és baleset-megelőzésbe. A szervezetet helyettesítő szinonimák, a tegező forma megjelenése is ezek dokumentált nyelvi bizonyítékai. A vizsgálat időpontjában az akkor már másfél éve működő Instagram-profilon a verbális tartalmak a rendőr–polgár kapcsolat minőségének javulását támogatják. A kutatás eredményei felhasználhatók az e-közigazgatás területén a különböző közigazgatási szervezetek külső kommunikációjában a közösségimédia-felületek alkalmazási stratégiájában (Csáky-Hatalovics 2020).

Köszönetnyilvánítás

„A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-II. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

Irodalom

Balla Zoltán (2017): *A rendészet alapjai és egyes ágazatai*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.

Bullock, Karen (2018): The Police Use of Social Media: Transformation or Normalisation? *Social Policy & Society*, 17/2, 245–258.

Christián László (2010): Az önkormányzati rendőrség és a közösségi rendészet összefüggéseiről. In: *20 évesek az önkormányzatok, születésnap, vagy halotti tor?* Szerk. Kákai László. Pécs: ID Research Kft., Publikon Kiadó, 423–426.

Christián László (2016): Rendőrség és rendészet. In: *A magyar jogrendszer állapota*. Szerk. Jakab András – Gajduschek György. Budapest: MTA TK JTI, 684.

Christián László (2018a): Rendészeti szervek. In: *Internetes Jogtudományi Enciklopédia*. Szerk. Jakab András – Fekete Balázs. (Alkotmányjog rovat, rovatszerkesztő: Bodnár Eszter, Jakab András). <http://ijoten.hu/szocikk/rendeszeti-szervek>

Christián László (2018b): A helyi rendészeti együttműködés rendszere. *Iustum Aequum Salutare*, 14/1, 33–61.

Christián László (2019): Egy feledésbe merülő közösségi rendészeti modellkísérlet margójára. In: *Gondolatok a rendészettudományról: Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából*. Szerk. Gaál Gyula – Hautzinger Zoltán. Budapest: Magyar Rendészettudományi Társaság.

Craig, Robert T. (2013): Communication Theory and Social Change. *Communication & Social Change*, 1/1, 5–18.

Csáky-Hatalovics Gyula Balázs (2020): A közösségi média felhasználási lehetőségei a közigazgatásban – nemzetközi kitekintés. In: *A digitalizáció hatása egyes jogterületeken*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, 41–53.

Dér Csilla Ilona – Csontos Nóra (2019): *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.

Darron, Esan (2017): *Police Officer Communication: Bridging the Gap Between Law Enforcement and Policing Communication Styles*. Plateville: University of Wisconsin.

Domonkosi Ágnes (2019): A nézőpont szerepe az attitűddeixis műveletében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica. XLV*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. 75–92.

Horváth Balázs (1990): A jövő rendőrségéért. *Belügyi Szemle*, 28/10, 3–9.

Hulyák-Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (2020): Az attitűddeixis műveletei közvetített médiaesemények társas viszonyainak alakításában. *Hungarológiai Közlemények*, 21/3, 31–47.

- Hu, Xiaochen – Lovrich, Nicholas P. (2020): *Theories, Contemporary Efforts, and Future Directions*. United Kingdom: The Rowman & Littlefield Publishing Group Inc.
- Istók Béla (2019): Netnyelvészeti kaleidoszkóp. *Eruditio – Educatio*, 14/1, 83–99.
- Martens, Pim – Dreher, Axel – Gaston, Noel (2010): Globalisation, the global village and the civil society, *Futures*, 42/6, 574–582. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.01.008>.
- Miller, Linda S. – Matison, Karen Hess – Ortmann, Christine Hess (2010): *Community Policing Partnerships for Problem Solving*. Sixth Edition. New York: Delmar Centage Learning, 5–7.
- Tátrai Szilárd (2006): A nagy esernyőcsel. *THL2*, 2/1–2, 29–35.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába: Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- TC Team Consult (1991): *A hatékony és demokratikus magyar rendőrségre vonatkozó javaslatok*. Bécs: Varnsweld.
- Tóth Judit (2021): A rendészeti nyelv: átmenet vagy helybenjárás? *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 1/1–2, 202–218. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.202-218>
- Uricska Erna (2020): Közösségi rendészet – közösségi média: Elméleti háttér és a rendészeti digilektus fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*, 20/2, 153–168.
- Uricska Erna (2022a): E-közösségi rendészet – A közösségi rendészet pragmatikája a magyar rendőrség online felületein. In: *ABsolute VI. – Alkalmazott Bölcsészet Konferencia*. ELTE BTK HÖK & DOSZ Nyelvtudományi Osztály (Absztraktfüzet).
- Uricska Erna (2022b): A bizalom a (nyelvi) részletekben rejlik? Nyelvhasználat a police_hu Instagram-profilján. *Alkalmazott Nyelvtudomány 22: Különszám*, 37–51.
- Verschueren, Jef (1999): *Understanding pragmatics*. London – New York – Sydney – Auckland: Arnold.

Internetes források

- W1 <https://www.police.hu/hu/hirek-es-informaciok/legfrissebb-hireink/szervezeti-hirek/isten-engem-ugy-segeljen>
- W2 <https://www.police.hu/hu/hirek-es-informaciok/legfrissebb-hireink/kozrendvedelem/rendori-szallitmany-jeg-oxigen>
- W3 <https://www.facebook.com/photo/?fbid=140564094304488>
- W4 <https://www.instagram.com/p/CCLjsgBxYT/> 2
- W5 <https://www.instagram.com/p/CCExgxDB0wP/?next=%2Faccounts%2Fonetap%2F%3Fnext%3D%252F>
- W6 <https://www.instagram.com/p/CCMIhsXBKCe/?next=%2Faccounts%2Fonetap%2F%3Fnext%3D%252F>
- W7 <https://www.facebook.com/photo/?fbid=142990834061814>
- W8 <https://www.facebook.com/PoliceHungaryOfficial/videos/ne-h%C3%BAzz-lapot-19-re/651526832107015/>
- W9 <https://www.instagram.com/p/CCJBefOBql2/>

W10 <https://www.police.hu/hu/hirek-es-informaciok/legfrissebb-hireink/kozlekedesrendeszet/ne-huzz-lapot-19-re-a-kozlekedes-nem>

W11 <https://www.instagram.com/p/CC2k-pmBydc/>

W12 <https://www.facebook.com/PoliceHungaryOfficial/photos/152078376486393>

Distorted Female Identity in Sylvia Plath's *The Bell Jar*

CYNTIA KÁLMÁNOVÁ

Abstract

The paper examines the concept of identity in Sylvia Plath's *The Bell Jar* and explores the definition of female identity from the point of view of the self and by the public. Different approaches to defining female identity are examined by comparing studies on gender theories and analysing the roles of women in the period of the 1950s. The study takes into account the personal life of Sylvia Plath, focusing on several works written by close friends or experts and using Plath's own thoughts and comments from her journals and personal diaries. The next part of the paper outlines the similarities between Plath's life experiences and her most famous character, Esther Greenwood in *The Bell Jar*. Using direct quotes from the novel, the paper focuses on how identity is formed and then shattered in a society where women had to follow strict rules without the opportunity to experience life on their own, through their own choices. The final part of the study presents the findings of an in-depth analysis, the aim of which was to show what the consequences of a deeply repressed individual identity can be, and how much damage can be done to someone's mental state by hiding behind masks.

Keywords: Sylvia Plath; *The Bell Jar*; female identity; personal desire; mental illness; depression; feminism; gender

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.120-134

Introduction

Defining female identity is a complex task. The first thing to remember is that identity is always influenced by the individual self and by the public. Both Simone de Beauvoir and Judith Kegan Gardiner are concerned with female identity and women's writing. In her work *The Second Sex* (1990), Beauvoir goes back to Aristotle and St. Thomas to discuss their definition of woman ("an imperfect man", "an incidental being") (Beauvoir 1990, 307), which suggests that humanity is male, and therefore woman is not defined as herself, but as a relative of him (quoted in Puskás, 2014: 44).

In her work *On Female Identity and Writing by Women* (1981), Gardiner draws attention to Carolyn Heilbrun's book *Reinventing Womanhood* (1971), where she quotes Heilbrun's words: "(...) successful women are "male-identified" but that it is

a “failure” for a “woman to take her identity from her man” (Gardiner 1981, 347). She goes on to claim that “female identity is a process” and that its formation depends on the mother-daughter bond (Gardiner, 1981: 349). To apply her idea, this may explain why women’s writing is a bit more sensitive: she can never form her identity without personal desires and needs. Gardiner also considers Erik Erikson’s idea that a woman goes through a so-called “identity crisis”. According to Erikson, a woman’s identity is properly formed when “(...) the person with a successfully achieved sense of individual identity feels unique, whole, and coherent, although in pathological cases identity formation may fail and the person suffer from “identity diffusion” (Gardiner 1981, 349). He also states that this formation occurs in the lives of both sexes (Erikson 1959, 116).

Gardiner summarises this difference as follows:

“(...) female identity is a process, and primary identity for women is more flexible and relational than for men. Female gender identity is more stable than male gender identity. Female infantile identifications are less predictable than male ones. Female social roles are more rigid and less varied than men’s. And the female counterpart of the male identity crisis may occur more diffusely, at a different stage, or not at all” (Gardiner 1981, 354).

In their book *The Social Construction of Reality* (1971), Peter L. Berger and Thomas Luckmann discuss the constituents of identity. They do not specifically intend to provide the exact definition of identity, they take into account the many aspects of it. As a result, they emphasise that identity has several constituents. They identify it with two terms: ‘reality’ and ‘knowledge’. According to them, ‘reality’ is “a quality appertaining to phenomena that we recognize as having a being independent of our own volition” (Berger – Luckmann 1971, 13). They emphasise that ‘knowledge’ is “(...) the certainty that phenomena are real and that they possess specific characteristics” (Berger – Luckmann, 1971: 13). This means that both of the above terms depend on social context. They examine identity from a very similar perspective and claim that our identity, just like our understanding of reality and knowledge, has a strong connection with society.

In her study *“Jej inakost, jej identita?” [Her Difference, Her Identity]* (1994), Zuzana Kiczková largely agrees with Berger and Luckmann. However, she claims that female identity has also been determined by the biological category of being a woman (quoted in Puskás 2014, 45). She adds the category of ‘gender’ to the constituents of identity. She refers to Simone de Beauvoir’s well-known idea of becoming a woman rather than being born one (Kiczková 1994, 13). Berger and Luckmann call the human body as ‘organism’, while Kiczková declares that it is not just a given organism, but something that is framed by society and by one’s own self.

Going one step further, even the body itself can influence identity. Biological factors play a major role in shaping physical development. The distinctive sexual organs and the secondary sexual characteristics already cause a sense of differentialization. Everything that women experience with their bodies has a huge impact

on them. Besides that, the body can influence female identity in a social context. The expression that women are ‘the weaker sex’ is already an example of this. Patrick Geddes and J. Arthur Thomson write “It is generally true that the males are more active, energetic, eager, passionate, and variable; the females more passive, conservative, sluggish, and stable” (quoted in Moi 2000, 17-18).

Beauvoir states that the body is not a thing, it is connected with constant change: “One is not born, but rather becomes, a woman” (Beauvoir 1989, 273). However, this statement does not refer to womanhood - to the state of being a woman -, but rather to the definition of ‘femininity’, determined by society and social expectations. This may be the first manifestation of gender theory. According to the Oxford Dictionaries, the word ‘gender’ means “the fact of being male or female, especially when considered with reference to social and cultural differences, rather than differences in biology”.¹ It is often confused with the biological term of ‘sex’, the fact whether a person was born to be male or female. Society takes this into account and, on its authority assigns people with expected personalities and roles. These result in the so-called gender stereotypes, such as ‘boys don’t cry’, ‘women can’t drive’, ‘a woman’s place is in the kitchen’ or ‘men are unfaithful’. These stereotypes have often nothing to do with biology. Women and men acquire these norms from an early age. Society teaches them how a girl and a boy should behave, and if they behave correctly, they are praised and approved by their environment. However, individuals with diverging gender-norm attendances will not get accepted by society.

According to gender theory, there is nothing wrong with individual differences; women and men have huge personal discrepancies even within their own group. Confrontation begins when society claims that strong and dominant features (such as autonomy, independence, ambition or competitiveness) can only be described as masculine, and if a woman tries to evoke these qualities, people immediately attach negative labels to her such as *mean*, *egocentric*, *careerist*, *bossy* or *vain*.

If we look at Sylvia Plath’s *The Bell Jar*, this imagined view of the perfect body type is often present. Esther Greenwood, the protagonist of the novel, frequently claims that her body conforms to society’s standards; however, this makes her feel subordinate. Believing that no man is good enough for her first leads to self-doubt and it eventually paves the way for a total mental breakdown.

Sylvia Plath – a woman, an author, a wife

It is possible to draw several parallels between Sylvia Plath’s life and Esther Greenwood’s story. To understand the different points of view and to see through Plath’s life, it is most important to pay close attention to several Plath biographies and studies, such as Anne Stevenson’s *Bitter Fame* (1981), Paul Alexander’s *Rough Magic: A Biography of Sylvia Plath* (1991), Alfred Alvarez’s *The Savage God: A study of suicide* (1971), Louis Simpson’s *Studies of Dylan Thomas, Allen Gin-*

¹ Available at <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/gender?q=gender>

berg, *Sylvia Plath and Robert Rowell* (1978), Helen Vendler's *Coming of Age as a Poet* (2003) or Jacqueline Rose's *The Haunting of Sylvia Plath* (1991).

In addition to the works listed above, Janet Malcolm's *The Silent Woman* (1995) also focuses on Sylvia Plath's relationships with her husband, Ted Hughes, and his sister, Olwyn Hughes. As a result, the reader is able to see a different side of Plath's story: Ted's introductions to Sylvia's journals show an intimate connection between husband and wife. In addition, it is Hughes who first begins to compare Sylvia's two faces: "when a real self finds language, and manages to speak, it is surely a dazzling event" (Malcolm 1995, 6).

Malcolm claims that Plath's true identity was really born when she began to write her *Ariel* poems. This was the time when she finally decided to reveal her true self. Before that, she had to live with the strict views of the public:

"The history of her life (...) is a signature story of the fearful, double-faced fifties. Plath embodies in a vivid, almost emblematic way the schizoid character of the period. She is the divided self par excellence" (Malcolm 1995, 21).

Sylvia Plath was the embodiment of the 1950s expectations: her blonde hair, red lips and pretty face were the perfect mask. As Alfred Alvarez writes: "She wore jeans and a neat shirt, briskly American: bright, clean, competent, like a young woman in a cookery advertisement, friendly and yet rather distant" (Alvarez 1971, 7). However, behind that mask, no one knew exactly what was going on. While on the outside she was the perfect American dream, sparkling and lovely, Dido Merwin in her memoir *Vessel of Wrath* points out:

"We cannot know Sylvia! There is no way to judge by the surface. She talks about her with sharp sarcasm that she "used up all the hot water, repeatedly helped herself from the fridge (breakfasting on what one had planned to serve for lunch, etc.), and rearranged the furniture in their bedroom" (quoted in Malcolm 1995, 23).

Merwin paints a new picture of a selfish, unstable, perfectionist and humourless woman. However, according to biographers, this duality was not at all surprising at the time. Anne Stevenson writes honestly about the sexual frustrations of middle-class teenage girls who had to live by the strict rules:

"Everything was permissible to girls in the way of intimacy except the one thing such intimacies were intended to bring about. Both partners in the ritual of experimental sex conceded that "dating" went something like this: preliminary talking and polite mutual inspection led to dancing, which often shifted into "necking," which – assuming continuous progress – concluded in the quasi-masturbation of "petting" on the family sofa, or, in more affluent circumstances, in the back seat of a car. Very occasionally intercourse might, inadvertently, take place; but as a rule, if the partners went to the same school or considered themselves subject to the same moral pressures, they stopped just short of it" (quoted in Malcolm 1995, 19).

Malcolm made an interview with Olwyn Hughes in which she described how childishly Sylvia used to solve her problems with other people. This attitude of hiding – that she would always run after her husband, Ted Hughes when she found herself in front of someone, who did not agree with her ideas – may confirm the image of the missing father figure. However, it was not really the absence of this figure that caused her instability. As seen in *The Bell Jar*, it is strongly suggested that it was her mother. Mrs Plath did everything she could to avoid being compared to Mrs Greenwood, and it was her aim to prove that her daughter was also very different from Esther. She published Sylvia's letters and diaries after her death to show that "the not-nice persona of *Ariel* and *The Bell Jar* was just Plath's sick "false self," and that her healthy "real self" was a kindly, "service-oriented" good girl" (Malcolm 1995, 40). It sounds as if Mrs Plath proudly represented the public's understanding of identity formation, acting exactly as the person that not only Esther but even her own daughter Sylvia did not want to be. Olwyn is the one who corrects this ingrained misconception; she is the one who declares that not every woman in the 1950s was a perfect commercial figure: "She was always imagining she was this sweet emotional girl. But she wasn't" (Malcolm 1995, 54).

It is perhaps irresponsible to claim that Sylvia's true self can be detected through her letters written to her mother. These letters are full of white lies and their only purpose seems to calm her passionate maternal emotions. *The Unabridged Journals of Sylvia Plath* shows a more truthful picture, but even these records sometimes seem to be far from her real thoughts. This perfectly illustrates how much she wanted to be like her mother, who was also a scholarship winner, successful at school, determined and well-known. However, she had to realise that she would never be as socially accepted as her mother. In her diaries, Sylvia is extremely honest about love and men. At the very beginning she writes: "I am afraid. I am afraid of getting married. Spare me from cooking three meals a day – spare me from the relentless cage of routine and rote. I want to be free (...)" (quoted in Simpson 1978, 93).

Society tries to conceive women that they need a man in their lives to achieve 'the norm'. In Sylvia's case, the girls around her started to have boyfriends, they were socially accepted, and when a boy was introduced to Plath for the first time, she felt wonderful, but not because she was in love. It was because she felt integrated, like she had accomplished an achievement. She tells her mother that once when she had no date for the weekend, she was feeling completely miserable. When she did get a phone call, later she says, almost humorously, that she was "all the time ranting (...) on how never to commit suicide, because something unexpected always happens (...)" (quoted in Simpson 1978, 95). The contrast between always living in a state of high anticipation and only sometimes saying out loud what she really thinks appears this early in Sylvia's story.

Plath imagined life as a fictional dream come true. As the reader can see, Esther in *The Bell Jar* – like Sylvia herself – tried to find some kind of protection from life in love. Her life was full of different boyfriends and lovers. She often writes about herself in her diary, as if she were writing about the story of a character in a book. When her days were not interesting enough, she added a little love to the chapter: "Is it some dread lack which makes my alternatives so deadly? Some

feeble dependence on men which makes me throw myself on their protection and care and tenderness?" (quoted in Malcolm 1995, 116). She is surprised that she cannot have everything the way she wants it. Society's mirror image of perfection is a lie. She needs desire in her life to make her feel alive. If there is nothing left to desire, the meaning of life disappears, too. According to Simpson, this might be the reason why she wanted to be a writer: "When something she wrote was accepted she was free" (Simpson 1978, 98). It seems, for her, the only way out was to be successful, ergo free, or not be good enough and commit suicide. Sylvia wanted to be a poet, but it seemed impossible for her to achieve this goal. Even the girls who were with her at the magazine in New York saw this opportunity to work and write for a magazine as a one-time experience, and they were sure that after marriage they would never have to deal with it again. They wanted to find a good husband with a great job, have children and live happily ever after. Sylvia wanted to achieve that happiness on her own.

Plath admitted that when she got the chance to study in New York after years of living in a small village, it felt like a slap in the face when she actually spent some time in the city. It stank. She arrived there with the dream of becoming a famous writer and poet, but what she actually saw around her was a breakdown. The society she found herself in believed in electroshock therapy to cure the individual's desire to have an independent, personal identity and thus managed to drive people to madness. It only looked like the American dream from a distance, but underneath it all the pressure was just simply too much.

It was only when Plath got out of New York that she could act like her true self. Malcolm points out this important factor, Sylvia's alienation from her hometown and from America. During her time spent in England, she slowly but surely stopped using her American accent, and as for her appearance, her non-natural glossy blonde hair was now dark again and loose, waist-length and no longer soft and clean:

"In harsh England Plath had found a refuge from (as she called it in *The Bell Jar*) "the motherly breath of the suburbs" of Eisenhower America. Here her wicked wit could flourish and her writing could break out of the caul of obedient mannerism that encased its early examples. The emergence of the "true self" as a writer was a shedding of Plath's American identity along with the other "false" identities she cast off. She did not write – and could not have written – *The Bell Jar* far or *Ariel* in her native Massachusetts. The pitiless voice of the *Ariel* poet was a voice that had rid itself of its American accent" (Malcolm 1995, 64).

It is fascinating to read criticism and reviews from this period that focus on Sylvia's writing style, without really knowing her life. Anne Stevenson had her own opinion of her – as a woman, just as Alfred Alvarez tried to understand her poems as a man in the 1950s. While Stevenson in her writings tried to get closer to her by comparing Sylvia's early life and the time in England with her very own (Stevenson 1998), Alvarez admits in his study that he did not even notice Sylvia at first, calling her "an American wife" because she fit into the American dream so well that she became average (Alvarez 1971, 20).

In reality, both of them were fooled. For Stevenson, Sylvia was a nice, kind girl, tired of public rules, someone who had escaped to another country, far away from the stifling cleanliness. Alvarez, on the other hand, characterised her as a typical American housewife, who wants to try out something new without crossing the line, fitting into the requirements and being “serious, gifted, withheld, and still partly under the massive shadow of her husband” (Alvarez 1971, 6). After years of forming a friendship, Alvarez began to recognise the innate talent Sylvia had. Whereas at first he thought Sylvia just had a vivid imagination, later he had to realise that she actually experienced the things she wrote about. He is the first to hear about Sylvia’s suicide attempts, straight from her own mouth. Alvarez soon discovers something disturbing beneath the surface: these attempts had all slowly become a part of her identity. She did them because she wished to die, but she did not. And, for her, trying to die also worked as an experiment.

According to Alvarez, Sylvia did not want to die because she wanted to escape from this world in this way. On one hand, her morals would not allow it. On the other hand, she saw this situation as an opportunity of being reborn, to get rid of her past and her history. She saw death as a challenge to help her finally become the person she actually was. With each attempt, she killed a part of herself that was supposed to fit into society – separately. She killed the frightened little girl mourning her father when she took the pills. She then killed the quiet girl who did not want to do anything dangerous when she deliberately had the skiing accident. She killed the impressionable puppet when she intentionally drove off the road. And she tried to kill the housewife figure when she put her head in the oven (Alvarez 1971).

Plath ran after challenges, because society did not allow her to experience things as another person. “It was part of the fierceness with which she had worked as a student, passing exam after exam brilliantly, effortlessly, hungrily. With the same intensity she immersed herself in her children, her riding, her bee-keeping, even her cooking; everything had to be done well and to the fullest” (Alvarez 1971, 25). In some way, she had to kill off the aborted or failed personalities and then try over again.

Broken female identity: the story of Esther Greenwood

It is safe to say that one of the most important themes in *The Bell Jar* is the female ideal. Looking back in history, the 1950s was a difficult period for women to find out who they are and form their identity. They were defined by the rules and expectations of society, not only by their own needs. In *The Bell Jar*, Esther Greenwood often explains how much she differs from this ideal image. She always mentions her desire to fit in. Her longing to be able to do the same things that she envies the other girls for is transformed into a big, dark cloud over her head.

In his study “*The Development of Depression: A Cognitive Model*” (1974), psychiatrist Aaron T. Beck notes that the body as a factor can cause dangerous effects in someone’s life. In *The Bell Jar*, Esther’s persona was affected by another,

damaging factor. Beck claims that the loss of a parent can have just such a consequence (Beck 1974).

He states that the loss of an important role model in life not only causes early traumatic experiences, but also long-term damage and even depression. The father figure, a strong, powerful, masculine person was missing from Esther's childhood and, as Plath mentioned in her diaries, perhaps this could also lead to her having a softer, more sensitive personality. Esther mentions her father three times in the novel, and on one occasion she talks about his death: "I thought how strange it had never occurred to me before that I was only purely happy until I was nine years old" (Plath 1996, 71).

In the absence of a father figure, Esther had been influenced by her mother's role: Mrs Greenwood, with her constant passivity and contradictions, led her own daughter into a world of depression. She is the only element in the novel that is openly described as a damaging factor. Esther refers to her as: "(...) the worst. She never scolded me, but kept begging me, with a sorrowful face, to tell her what she had done wrong" (Plath 1996: 195). Mrs Greenwood acts also as a barricade to Esther's recovery. She believes that Esther's depression is just a simple condition that she can easily overcome, and when Esther decides to leave Dr Gordon's sanatorium, she even says: "I knew my baby wasn't like that (...) Like those awful people. Those awful dead people at that hospital (...) I knew you'd decide to be all right again" (Plath 1996, 140).

When Esther meets Constantin at the UN, she also notices a Russian girl, who, like the boy, was a simultaneous interpreter. It is thrilling for her to finally see a girl so smart and independent, and she wishes "(...) with all my heart I could crawl into her and spend the rest of my life barking out one idiom after another" (Plath 1996: 71). But then, she honestly admits "It mightn't make me any happier, but it would be one more little pebble of efficiency among all the other pebbles" (Plath 1996, 71). This is the point where it is very clear to see how important it is for Esther to fit into society. She never speaks about the things she is good at. She only sees the deficiencies that make her not good enough. She lists all the things she could not do: cook, take shorthand, dance, ride a horse, ski, or even study. The only time she thinks she is good at something – majoring in English – she is forced to realise she has deluded herself. Not being half as clever as the other students at her mother's college, which she had always looked down on because "(...) it was co-ed, and filled with people who couldn't get scholarship to the big eastern colleges" (Plath 1996, 120).

She often asks herself what she is good for. "(...) I felt dreadfully inadequate. (...) The one thing I was good at was winning scholarships and prizes, and that era was coming to an end" (Plath 1996, 72). Esther does not realise that these things require not only knowledge but also persistence. She just wants to achieve more and more, but when she gets close to her goal, she suddenly backs off.

Esther is insecure on her own, yet the idea of working for other people makes her feel terrible: "(...) I hated the idea of serving man in any way. I wanted to dictate my own thrilling letters" (Plath 1996, 72). She wants to become great through her own efforts, not by waiting for men to throw her scraps. Therefore, the idea of

marriage is always on Esther's mind throughout the story. She first mentions her intention when she is still in New York, at the Ladies' Day banquet: "It was a joke because I never intended to get married (...)" (Plath 1996, 24). She is determined to be an independent single woman and often claims that she never wants to have children and she hates them because they make her sick: "If I had to wait on a baby all day, I would go mad" (Plath 1996, 213). However, even in this arrangement, her duality becomes evident.

These feelings are intensified by the fact that one of Esther's greatest concerns is chastity: "When I was nineteen, pureness was the great issue" (Plath 1996, 77). It is hard for her to understand why women should preserve their virginity, while men could be "able to have a double life, one pure and one not" (Plath 1996, 77). It is like a major milestone in her life and she wants to experience something similar. However, not being able to live like men and her inability to make similar choices makes her feel stiff. This thought is so strong in her mind that she actually develops an ideology which she projects onto the world around her. She sees "(...) people who had slept with somebody and people who hadn't, and this seemed the only really significant difference between one person and another" (Plath 1996, 77). She understands that women and men are different in many ways, but does not understand why she could not have the same experiences as men. Furthermore, everything gets more complicated by the fact that women can get pregnant. In the 1950s, a woman's most important role was to keep her household under control. As Esther explains several times, women took care of their husbands, children and home. They could only have jobs like being a teacher or a nurse. Of course, that did not mean they could not want more. However, society was not able to accept or even support a well-balanced relationship between motherhood and having a career. Even as women's rights and positions began to level out, society still had its strict ideas about this matter.

Esther uses the image of Dodo Conway, a mother of seven children as an example. Every time she sees a child, she thinks of Dodo. She despises her and envies her at the same time. At other times, it seems as if she was just repeating the excuses of other people. She wants to believe their words and tries hard to fit into society, but it seems that there is no real solution to prevent women from ending up so miserable and broken. It is already a big problem for her not to be able to meet the demands of society: "How easy having babies seemed to the women around me! Why was I so unmaternal and apart? Why couldn't I dream of devoting myself to baby after fat puling baby like Dodo Conway?" (Plath 1996, 213). When she talks to Dr Nolan, she honestly admits that one of her biggest fear is to get pregnant: "What I hate is the thought of being under a man's thumb (...) A man doesn't have to worry in the world, while I've got a baby hanging over my head like a big stick, to keep me in line" (Plath 1996, 212).

Esther wants to imagine a world where her choices are not dictated by social expectations and where she can finally make her own decisions. She feels that she is "(...) climbing to freedom, freedom from fear, freedom from marrying the wrong person, like Buddy Willard, just because of sex, freedom from the Florence Crittenden Homes where all the poor girls go who should have been fitted out like me,

because what they did, they would do anyway, regardless ...” (Plath 1996, 213). In order to do this, she must follow her own rules rather than those set by others, and it does not matter that what she is doing is strictly speaking illegal, because for the very first time she proudly declares, “I was my own woman” (Plath 1996, 213).

Under the bell jar

The gaze is an important motif in *The Bell Jar*. In Esther's story, sight plays a huge and important role. She often refers to it as something primary in her life, but not in an everyday sense. For her, the ability to see is an essential tool, it equals to experiencing reality. According to E. Ann Kaplan, gaze is not necessarily the ‘weapon’ of men, but the possession and activation of the gaze comes from the masculine position of the people (Kaplan 1983, 30). At the beginning of *The Bell Jar*, this hierarchy is initially reversed. Esther was the spectator, therefore, someone with a masculine position, and this – because she is a woman, defined her as a monster. Esther objectifies men with her fixed gaze: the scene when Buddy Willard undresses, or when Constantin is sleeping. In both instances, Esther is on a higher hierarchical level because in the first case she is not undressing, so she is not being objectified, and in the second case, Constantin simply cannot see her. However, as happens in *The Bell Jar*, this hierarchy can shift. After one of her suicide attempts, Esther becomes temporarily blind, so she loses her ‘weapon’.

When Esther is confronted with events she has only been able to imagine so far, she once again uses her gaze as a tool. The first time, when she sees a baby being born or while Buddy shows her corpses and babies in big glass bottles, she remains calm all along. She even says: “I could see something like that every day” (Plath 1996, 63). Something similar happens, when she sees a man naked for the first time. She observes and stores up this new information, but nothing more happens. For Esther, all these moments have a higher meaning in her life. They are the key to living freely. However, that is also the reason why she cannot make a decision without hesitation.

After Buddy calls her neurotic, she replies sharply: “If neurotic is wanting two mutually exclusive things at one and the same time, then I'm neurotic as hell. I'll be flying back and forth between one mutually exclusive thing and another for the rest of my days” (Plath 1996, 89). And she does. She goes back and forth whenever she can. However, as the story goes on she starts to feel like she is stuck under a bell jar. Whilst in the beginning she was sure in her disparity from other girls, she could still breathe freely; she did not feel the pressure in such a depressing way. At first, Esther only examines it from the outside, studying it as a physical object – which it is. The glass bottles in which the tiny, dead babies' bodies are kept are just visual aids to her, nothing more. But as bad things start to happen to her more often, she also begins to fall deeper into the depth of depression. There are moments, when she feels “(...) very still and very empty, the way the eye of a tornado must feel (...)” (Plath 1996, 2), but she is not surrounded by a glass that separates her from others.

The glass wall starts to descend, when Esther goes home and starts to spend the summer with her mother. The mere thought of spending a whole summer alone with her mother makes her sick. This sudden feeling of isolation and uncertainty leads her slowly but surely into a viscous spiral. When she tries to change her situation, an invisible wall stops her, “as if it had collided with a pane of glass” (Plath 1996, 114). When she looks through the glass, everything appears to be motionless: “I knew perfectly well the cars were making noise, and the people in them and behind the lit windows of the buildings were making a noise, and the river was making a noise, but I couldn’t hear a thing. The city hung in my window, flat as a poster” (Plath 1996, 17).

Esther starts to feel the lack of air quickly. Her head aches, she cannot think, every object around her seems to be a patchwork. She has no energy and becomes tired all the time. Strangely, on some occasions she is almost satisfied with the circumstances. Paradoxically, when she first visits Dr Gordon, she finds his place is really comforting and safe. She realises it is because the room has no windows. Esther claims that she can only feel the sense of peace when there is something around her, something that can hide her from the curious glances and prying eyes of others. In the middle of the story, after her first real downfall and her unsuccessful attempts to achieve her goals, the glass jar begins to descend further and Esther gets completely covered by it. She has the feeling that she is inside of a jar where there is no air and no real people. Everyone is a shadow, a motionless figure, and she feels the pressure to abandon her real self. There is still something around her, but it no longer hides her – she is no longer transparent and no longer an observer. She is the spectacle.

As the bell jar transforms Esther’s surroundings, so does her vision. She is constantly frightened by her own reflection, because she often fails to recognise her own features. After the night with Doreen and Lenny, when she is on her way back to her hotel room, she suddenly sees her reflection in the lift door and describes it as a “(...) big, smudgy-eyes Chinese woman staring idiotically into my face” (Plath 1996, 17). She realises in horror “It was only me, of course. I was appalled to see how wrinkled and used-up I looked” (Plath 1996, 17).

At the beginning of her stay at Dr Gordon’s private sanatorium, she sees the people around her immobile: “Then my gaze slid over the people to the blaze of green beyond the diaphanous curtains, and I felt as if I were sitting in the window of an enormous department store. The figures around me weren’t people, but shop dummies, painted to resemble people and propped up in attitudes counterfeiting life” (Plath 1996, 136). Esther begins to feel that she is one of them, that she has become a puppet, that she is no longer part of real life: “To the person in *The Bell Jar*, blank and stopped as a dead baby, the world itself is the bad dream. A bad dream” (Plath 1996, 227).

After Dr Gordon’s first shock-therapies, Esther becomes increasingly aware of the growing power of the depression that surrounds her. When she tries to kill herself by taking her mother’s pills, she wakes up surrounded by darkness. For a moment - which feels like an eternity - she is certain she has gone blind. A few days later, however, she begins to see patches and, to be sure, asks for a mirror.

But when she sees her face in the mirror, she freezes: "At first I didn't see what the trouble was. It wasn't a mirror at all, but a picture" (Plath 1996, 168). Her bruised and brightly discoloured face misleads her, not revealing whether it belongs to a man or a woman.

The glass is lifted a little only after the first electric shock treatment at Dr Nolan's sanatorium. It is like waking from a deep and dreamless sleep: "All the heat and fear had purged itself. I felt surprisingly at peace. The bell jar hung, suspended, a few feet above my head. I was open to the circulating air" (Plath 1996, 206). Esther starts to breathe freely again. Her appetite returns, she is able to be happy for a little while.

However, she cannot forget and she is still not completely free. Esther remembers and asks: "What was there about us, in Belsize, so different from the girls playing bridge and gossiping and studying in the college to which I would return? Those girls, too, sat under bell jars of a sort" (Plath 1996, 227). She understands that this situation still needs to be addressed, and she is not the only one who struggles with it. Women all over the world see themselves in a mirror that shows them an entirely different reflection. Wearing a mask is still not something that is left behind.

Masks and double personalities

It is crucial to examine what wearing a mask really means to Esther Greenwood. As a mask, she often uses an alias, 'Elly Higginbottom from Chicago', whenever she gets into a crucial situation. As a mask, she lies to people about her intentions; she makes up stories – using her imagination from other people's experiences. It is almost necessary for her to wear a mask that helps her to be more or less a new woman – it gives her a new identity. It is the identity of a person who she really is, but does not know how to show it to those around her. This mask can be useful, sometimes even lifesaving up to a certain extent. What she does not know is that this shield is inexorably changing her. On the one hand, it strengthens her to be tendentious and adventurous. It consumes her true identity, not allowing her to live while feeling its constant presence, which eventually leads to her not being able to make decisions without thinking of herself as another person. Soon, her depression begins to materialise in her everyday life. She is unable to sleep, read, write or think. Her mind is full of images of suicide attempts. At the time she tries to kill herself for the first time, she has not slept for twenty-one nights. She starts to lose control.

Esther meets Joan for the first time at the Caplan sanatorium. What really stands out is the observation that Joan is very much like Esther. As the reader becomes familiar with the stories of these two women – Esther narrating the main storyline and Joan being the heroine of the subplot, it is easy to feel that the story is split between the two of them. Sometimes it feels as if Esther is Joan and vice versa. Their lives are the same, just in two different realities: "Sometimes I wondered if I had made Joan up. Other times I wondered if she would continue to pop in at every

crisis of my life to remind me of what I had been, and I had been through, and carry on her own separate but similar crisis under my nose” (Plath 1996, 210).

They switch faces or masks. In the beginning, Joan is the brave one. She is the better version of Esther, the reckless one who was able to do what she was afraid of doing. When she decided to kill herself, she could not, because it was not her body that she wanted to destroy. There was something disgusting inside of her, the inappropriate self that made her an outsider. But Joan could easily hurt herself: “Joan grinned sheepishly and stretched out her hands, palm up. Like a miniature mountain range, large, reddish weals up-heaved across the white flesh of her wrists” (Plath 1996, 192). Joan is always one step ahead of Esther. When she finally gets into Belsize, Joan is already there. This makes her doubt in herself. Joan becomes the exemplar for her – the ideal she must reach in order to be free again, the perfect image she can never reach. Esther sums this up when she describes Joan as “(...) marking the gulf between me and the nearly well ones” (Plath 1996, 196). She is like a shadow. For Esther “Joan was the beaming double of my old best self, specially designed to follow and torment me” (Plath 1996, 197).

Joan is the mask Esther always wanted to wear: courageous and brave in her sexuality. Like Esther, Joan had a relationship with Buddy Willard, but Joan is curious about everything. This is Esther’s first encounter with the concept of homosexuality. She finds it hard to imagine “What does a woman see in a woman that she can’t see in a man” (Plath 1996, 210). But this does not mean that she is not interested: “In spite of the creepy feeling, and in spite of my old, ingrained dislike, Joan fascinated me” (Plath 1996, 209). She continues: “Her thoughts were not my thoughts, nor her feelings my feelings, but we were close enough so that her thoughts and feelings seemed a wry, black image of my own” (Plath 1996, 209).

At this point, this particular mask starts to peel: Esther does not let Joan in. Her duality returns to the surface, and this time she chooses marriage and motherhood. Nor can she imagine a life with another woman, because this time she would have to sacrifice her career. And again, we meet the image of the fig tree. Once again, Esther sits under the fig tree, starving because she cannot choose between the fruits, and so every available fig withers, just like her hopes and dreams. So many possibilities, so many choices, but life is too short.

Eventually, she chooses to reject the life that Joan has led, and by doing so, she begins to distance herself from the similarities they once shared. As Esther begins to feel better and healthier, it is Joan who becomes a shadow of herself. In a way, this is a necessary consequence. Esther has to destroy this part of her that was once again, just a mask. And for her, in some way, that is Joan. Nothing reflects this more clearly than her beating heart at Joan’s funeral, beating the rhythm: “I am, I am, I am” (Plath 1996, 233). Or is it just the sound of a fig falling to the ground?

Conclusion

The paper provided a comprehensive analysis of the life of Sylvia Plath and her most famous novel, *The Bell Jar*. The main aim was to prove that *The Bell Jar* is not

just a fictional story, it is rather a stage in Plath's life, narrated by her self-created character. Plath embodied the expectations of the 1950s, but that was only the surface. As highlighted in this paper, biographers have noted that this kind of duality was quite common in the period. Women presented a very different face to the public and only acted as themselves to their closest friends and family members – in some cases not even in front of them. It was much more common for a woman not to reveal her 'real' identity to anyone at all.

Sylvia Plath is a great example of this phenomenon. According to her diaries and letters, no one could really know who she really was. As women had to wear these masks all the time, in the end even they could not distinguish between their real and false selves. Their failure to be and to know their true identity ended up in a paradoxical situation. As the line between the real and the false identity becomes increasingly blurred, a new persona comes to life. It may have such a huge effect on the person that they actually feel that this projection is flesh and blood. Joan, a character in *The Bell Jar*, also functioned as a mirror. She showed Esther the part of herself that she always wanted to be. Joan exists as the real self; she is the brave, the reckless one, the personality that Esther deeply wants to own, while still acting the way society expects her to act. Joan is her true self, while Esther is the mask shown to the public.

This shadowy mask – madness itself – followed Esther throughout the story, as was the case for Plath and many women in the 1950s. The mask they wore daily could not be easily removed, and so it became part of their identity. For Esther, suicidal thoughts were the 'end product' of overwhelming depression, acting almost as another way out, but she had to realise that no matter how hard she tries, she would never be able to hide from the gaze of society.

Bibliography

- Alvarez, A. (1971): *The Savage God: A study of suicide*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- de Beauvoir, S. (1989): *The Second Sex*. London: Vintage.
- Beck, A. T. (1974): "The Development of Depression: A Cognitive Model." in *The Psychology of Depression: Contemporary Theory and Research*. ed. Raymond J. Friedman and Martin M. Katz. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Berger, P. L. – Luckmann T. (1971): *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin University Books.
- Erikson, E. (1959): *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Gardiner, J. K. (1981): *On Female Identity and Writing by Women in Writing and Sexual Difference* (Winter, 1981), pp. 347-361, Chicago: University of Chicago Press.
- Heilbrun, C. G. (1979): *Reinventing Womanhood*. New York.
- Kaplan, E. A. (1983): *Women and Film: Both Sides of the Camera*. London, Methuen Publishing Ltd.
- Malcolm, J. (1995): *The Silent Woman: Sylvia Plath and Ted Hughes*. New York: Vintage.

- Moi, T. (2000): *What is a Woman? And Other Essays*. Oxford University Press.
- Plath, S. (1996): *The Bell Jar*. London : Faber and Faber Limited.
- Plath, S. (2000): *The Unabridged Journals of Sylvia Plath*. New York: Anchor.
- Puskás, A. (2014): *Female Identity in Feminist Adaptations of Shakespeare*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Simpson, L. (1978): *Studies of Dylan Thomas, Allen Ginsberg, Sylvia Plath and Robert Rowell*. London and Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.
- Stevenson, A. (1998): *Bitter Fame: A Life of Sylvia Plath*. New York: Mariner Books.

Keresztút, kereszteződés (Tózsér, Goethe, J. A.)

SÜTŐ CSABA ANDRÁS

Crossroads (Tózsér, Goethe, J. A.)

Abstract

The study deals with the pre-and post-life of Árpád Tózsér's book published in 2005. It examines texts published in periodicals related to the dramatic poem *Faustus* in Prague including those that were incorporated in the book in their original form, but contributed to the creation of the final text. Among the omitted texts, following the independence of the poem "Crossroads" (*Keresztút*), as well as mapping the textual references generated by the text, and a horizontal examination of the entire oeuvre, the basic characteristics of Tózsér's lyric can be shown. The rich intertextuality, the author's intratextual gestures, the reconsideration of the Faust tale, and the conclusions that can be drawn from these serve as an important addition to reading and understanding. In addition, the study also deals with mapping the parallels in related dramatic works of European and Hungarian drama literature (Henrik Ibsen, Imre Madách, Mihály Vörösmarty, Johann Wolfgang Goethe).

Keywords: Albert Molnár Szenci; Árpád Tózsér; dramatic poem; Faust tale; intertextuality

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

DOI: 10.36007/eruedu.2024.1.135-149

Apokrif szövegek (elhagyás és vándorlás az életműben)

A *Faustus Prágában* című kötet megjelenése 2005-ben több aspektusból is érdekes határhelyzeteket teremtett. A 2004-ben Kossuth-díjjal kitüntetett alkotó a könyvdráma darabjait 2004-ben és 2005-ben folyóiratokban folyamatosan publikálta. E szövegek alapján látható volt, Tózsér drámai költeményen dolgozik, ami jól illeszkedett a 2000-es évek verses epikájának törekvéseihez: tágabb értelemben abba a folyamatba illeszkedik, ahol azt detektálhatjuk, hogy a 20–21. század fordulóján az addig döntően lírai életművel rendelkező költők közül többen nagyobb lélegzetű, terjedelmes epikolirikus és drámai alkotásokkal jelentkeztek. E sorba illeszkedett Oravecz Imre *Halászóember* (Oravecz 1998), Térey János *Paulus* (Térey 2001), illetve *A Nibelung-lakópark* (Térey 2004), Turczi István *Deodatus* (Turczi 2001), valamint Tolnai Ottó *Ómama egy rotterdami gengszterfilmben* (Tolnai 2006), Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen* című verses meseregénye (Varró 2003), valamint Zalán Tibor drámáinak megjelenése szintén e periódushoz köthető (Zalán 2000; Zalán 2004).

A *Faustus Prágában* című drámai költemény 11 kötetben megjelent szövege mellett négy olyan, folyóiratban megjelent szöveg keletkezett, amelyek eredeti formájukban nem kerültek bele a kötetbe. Ezek a szövegek érdekes adalékul szolgálnak a téma kidolgozását illetően, megjegyezve, hogy esetenként – itt: folyóiratközlésenként – eltérő az, hogy milyen módon játszottak szerepet a 2005-ben megjelent mű, illetve a Tözsér-életmű további alakulásában.

| Kimaradt, apokrif szövegek | | |
|--|-----------------------------------|--|
| CÍM | PERIODIKA | KOMMENTÁROK |
| Molnár Albert Prágában megtekinti egy latin nyelvű iskoladráma próbáját | Irodalomismeret, 2004/3., 46–49. | említés szintjén jelenik meg = 1. actus 2. scena, Westonia, Campanus és Molnár dialógusaiban |
| Molnár Albert találkozik Rudolf császárral, bemutatja neki a latin–magyar szótárát, melyet a császár kegyesen fogad; | Irodalomismeret, 2004/3., 49–52.; | a téma azonos, az egész jelenet újrainva, a tisztatájos verzió lesz a könyv eleje |
| Molnár Albert prágai megkísértése (részlet). Negyedik szín. Molnár Albertot Rudolf császár tanácsosa dicséri és inti | Tisztatáj, 2004/11., 5–11. | |
| Molnár Albert meglátogatja Bátorj Zsigmondot, a libokovici remetét. Az elkárhozott Faustus szelleme munkához lát | Irodalmi Szemle, 2005/1., 1–6. | alcímeként Tanulmány a Faustus Prágában c. drámai költeményhez, és az is. Utóidejűség: már minden megtörtént itt, ami a könyvben később testet ölt. |
| Keresztút | Kortárs, 2005/1., 38–42.; | az Epilógus az érdekes a Faust-allúzió és a József Atilla-idézet miatt, ez utóbbit a Kalligram 2004/11. lapszámában interjúban említi is Tözsér, 85. |
| | Tisztatáj, 2005/10., 27–28. | |

A kimaradt szövegek közül kettő, a *Molnár Albert Prágában megtekinti egy latin nyelvű iskoladráma próbáját* (Tözsér 2004a), illetve a *Molnár Albert találkozik Rudolf császárral, bemutatja neki a latin–magyar szótárát, melyet a császár kegyesen fogad* (Tözsér 2004b) azért különleges, mert részeiben mindkét, az *Irodalomismeret*ben (és a *Tisztatáj*ban, erről később lesz még szó) megjelent dráma-részlet részeiben hasznosult. Továbbá ez utóbbi jelenet a madáchi mű tükörképe, csak Tözsér szövegében Kepler helyett Szenci Molnár szerepel. A *Molnár Albert meglátogatja Bátorj Zsigmondot, a libokovici remetét. Az elkárhozott Faustus szelleme munkához lát* (Tözsér 2005b) című, a történelmi kulisszákhöz ragaszko-

dó szöveget Tözsér végül elvetette, jöllehet a találkozóra Báthory Zsigmond – az írás címében anno rosszul szerepelt – és Szenci Molnár között valóban sor került. Az iskoladrámás jelenet tematikai szempontból mozgatta Tözsér, míg a latin–magyar szótár bemutatása szövegszintű átdolgozások és szereplőcserék után nyerte el könyvbéli formáját. A folyóirat-megjelenésekből az rajzolódik ki, hogy Szenci Molnár Albert figurája köré Tözsér tudatosan kereste azokat a történelmi személyeket, akiket Szenci Molnár prágai tartózkodása alatt felkeresett, s akikkel találkozott. Erről Szenci Molnár Albert *Naplója* (feljegyző könyve) csak minimális információkat tartalmazott, a prágai út mindenestre tény, ahogy Báthory Zsigmond meglátogatása is (Szenci Molnár 1976, 514–515). Így került a készülő dráma fejezeteinek szereplői közé II. Rudolf császár, Martinus Bachatius, a prágai egyetem akkori rektora, Jan Campanus, a *Bretislaus* című iskoladráma szerzője, az egyetem tanára, humanista tudós, nemkülönben Johannes Kepler, Elizabeth Weston, Wolf von Unvertzagt udvari tanácsos. A történelmi alakok mellett szerepelteti Tözsér a Faust-legenda szereplőit, közülük a legfontosabb a cimbe emelt Faustus, akinek a dráma középső, öt jelenet felölelő felvonásában jut fontos szerep, megjegyezve, hogy az első és a harmadik felvonásban a Faust-legenda központi gondolatai allegorikus értelemben meghatározóak. Emellett számot kell vetnünk azzal is, hogy a *III. actus*tól kezdődően Faustus hol megjelenik a színen, hol eltűnik onnan.

Keresztút (Faustus Prágában)

A Tözsér által írott Faustus Prágában-korpusz kimaradt részeit vizsgálva az is jól látható, hogy az apokrifnak tekinthető szövegek közül *A keresztút* (Tözsér 2005d, 27–28) című vers további alakulása a legérdekesebb; az önálló életre kelt és a későbbi kötetekben versként szereplő szöveg konkrétan a *Faustus Prágában* szerzői létrehozásához és elhagyásához köthető, utóéletét mindenképp érdemes vizsgálni. Ekképp pedig az életmű belső alakulásrendjében e körművet is önmagába zárul, a témát először érintő vers, *A VIII. szín* (Tözsér 1981, 100–103. E szöveg későbbi alakulásáról lásd: Sütő 2023) és a *Keresztút* egymás mellé állítása jól mutatja a lírai törekvéseket az életmű negyed századának viszonylatában; míg az összöveg az 1980-as elejének poétikai megfontolásait teszi érthetővé, megközelíthetővé, addig a *Keresztút* a 2000-es évek közepéről ugyanabban a témában teljeseen más kódolással él.

2005-ben a *Keresztút* szövege két alkalommal is megjelent magyarországi folyóiratokban; előbb a *Kortárs* folyóiratban volt olvasható a könyvet záró drámafejezet részeként (Tözsér 2005c, 38–42). Itt még semmi nem utalt arra, hogy a közölt szöveg e meghatározó, Szenci Molnár általi monológja utóbb önálló életre kel; a jelenet elején az instrukció kontextualizálja, egyben össze is foglalja a *Faustus Prágában* drámai cselekményét. Itt olvashatunk a *Szótár* bemutatásáról (a prágai utazás apropója ez volt), a Szenci Molnárnak felajánlott bécsi akadémiai lehetőségéről (ez pedig az egyik következménye), az eskorról, az álomsorozatáról, s arról, miként marad meg Tözsér hőse a nemdöntés állapotában (Tözsér 2005c, 38–42). Az instrukció így önmagában is textuális hálót képez. Filológiai különleges-

sége azonban nem ebben rejlik, hanem abban, hogy lezár egy 1981 óta húzódo folyamatot; a fejezetben ugyanis átírt formában jelenik meg az *Adalék a Nyolcadik színhez* című vers szövege. Az *Adalékok a Nyolcadik színhez* (Tózsér 1982) című kötet kvázi-címadó verse a madáchi Tragédiával, tágabb értelemben a csehszlovákiai magyar irodalommal, a kisebbségi irodalom kontinuitás–diszkontinuitás dichotómiájával folytatott párbeszéd eredménye. Az 1982-es kötet a VIII. szín (Prága I.) Madách-sorai közé inkorporálódik, a kötetben a Madách-textusok dőltsel szerepelnek (Tózsér 1982, 15, 20), Tózsér betoldásában pedig a Szenci Molnár – Johannes Kepler-dialóguson keresztül tematizálódnak a filozófiai, kozmológiai és aktuális történelmi kérdések: anyag és szellem, tudomány, a Bocskai-felkelés, megjegyezve ugyanakkor, hogy a később fontos médiummá emelt Szótár ekkor még említés szintjén sem szerepel a szövegben.

A 2005-ös könyvmű, a drámai költemény *III. actus 3. scenájának* zárójelentében azonban a szöveg meghúzott terjedelemben, a dramaturgiának alárendelten szerepel: szinte kizárólag Szenci Molnár nemdöntését erősíti meg, a búcsúzás gesztusa ekképp új kezdet is, nemkülönben folytatás és visszatérés:

Úgy döntöttem, nem döntök: maradok
természetemben, amelyben születtem,
melyben alkotom szellem, öntudat lett,
s magam egyén, a mindenkori két
út között a lehető harmadik.
Holnap Altdorf vár rám, visszamegyek,
mint az inga, amely mást nem tehet,
de lelkem itt marad közöttetek,
belső szabadságban, a harmadik
uton, melyen jární Prága okított. (Tózsér 2005a, 86)

Az idézett szövegrészlet kuriozitása, hogy ezt akár Faustus is mondhatja Molnár hangján. A megkísértés részeként ugyanis a folyóiratközlés instrukciójában már szerepelt a két figurát egymásba játszó szerzői utasítás, ami a kötetben a *III. actus 1. scenájába* került, végig relativizálva ezzel a jelenléttel Szenci Molnár megszólalásait. „Pillanatokra a két figura egymásba tűnik, nem lehet tudni, ki beszél: Molnár vagy Faustus. Faustus – mintegy helyeslően vagy intően – az elkövetkező jelenetekben is mindig hasonlóképpen megjelenik, következtében Molnár bizonytalankodni, habozni kezd, illetve ellentmondásosat, »szabad szelleműt« mond. Faustust fizikai valóságában csak a nézők látják, a színpadon senki sem érzékeli, Molnár is csupán érzi a jelenlétét.” (Tózsér 2005a, 73)

E felvonás jeleneteiben tehát arra is figyelniünk kell, hogy Szenci Molnár megszólalásainál – a szereplő által csak sejtett, alig érzékelhető módon – a szöveg énjének státusa végig ebben e kettősségben oszcillál: a nézők számára ugyanakkor Faustus alakja is látható, érzékelhető. A tudósok közötti párbeszédet követően Faustus is eltűnik a színről, majd a zárómonológban ismét megjelenik. A köztes időben Molnár még egyszer megerősíti, amit egyszer már Faustus jelenlétében kimondott: nem fogadja el a bécsi professzori állást, hitet nem vált, az marad, aki

volt: „Töprengék kételyek sötét ködében, / s nappalnak hazudom az éjszakát! / Döntöttem, hogy nem döntök...! – Lám, kimondtam / megint a szót, az elkötelezőt / (bár egy erő a számban megcsavarta) –” (Tózsér 2005a, 86–87).

E helyt is igaz a közhely: mindig a zárójelben van a lényeg, Tózsér itt utal Fausztus korábbi jelenlétére. Szenci Molnár Albert az ajánlatról így beszél: „engemet is igazítottak Prágából az Rudolphus császár öfelsége tanácsosi, az én Dictionariumomnak [Szótáromnak] bémutatásakor, és elbocsáttanak 50 forint útiköltséggel és az Wolf Untertzagt praesesnek [tisztartónak] tulajdon kezével írt ilyen levelével az bécsi Akadémia kancelláriusához, hogy nékem ott oly alkalmatosságot rendeljenek, az amely által katolikussá tételtessem, mert ők katolikusságnak híják az pápistaságot. De én oda el nem mentem, mert nem akartam próbára tenni Krisztusban való igaz hitömet. Az levél most is nálam vagyon” (Szenci Molnár 1976, 298; Kovács 2000, 125).

Mindez a morális vetületen túl az identitás, az önazonosság és az öntudat integritását, kontinuitását is tarthatónak nyilvánítja. Épp ezért érdekes a zárómonológ, amelyben Szenci Molnár szövegét több beszédpozíció-váltás kíséri; előbb az éjszakához (sötétséghez) intézi szavait, majd önmegszólításba vált, ezt ismét egy általánosító rész követi, hogy aztán többes számban nyilvánuljon meg, végül a mű (itt, a folyóiratban: a jelenet) a világot megszólító, visszhangtalan párbeszéddel, ugyanakkor az önfelszámolást, a dezintegrációt többszörös imperatívussal nyomatékosító gesztussorozattal zárul.

Bomolj, világ, én elhagylak, bomolj!
*Bomolj meg, és föl, az elemeidre:
 már láttam, mi küzd a tereiden
 (nem eszme, hiszen az, ha nem epével
 teli torok süvölti, pára csak!),
 nem érdekel bérelhető tudás,
 s arany sem, ha én magam sár vagyok;
 s a nő?, a nő!, nos, az majd megtalál,
 hogyha úgy talál meg, mint... mint rabot,
 s nem reszket vállalni áldozatot.*

Bomolj, világ!, láttam szerkezeted,
 vagy véltem látni, bomlott óra volt,
 mit bomlott órás vaskóval javított,
 s megrettent, ha az óra is ütött;
 véltem látni dühödt rúgódat,
 s csalót, ki ganéjjal kenegedett –
 annyi már az ütköző érdek a
 tengelyeidben, hogy csak ütközet
 billentheti meg a tárcsádat –
 Az új század felhúz vagy összetör:
 én lelkem szigetére vonulok,
 hol az égből maradt még tán darab -
 Bomolj, világ! – S fald fel önmagadat! (Tózsér 2005c, 42, a kiemelés tőlem: S. Cs. A.)

Az idézetben belüli kiemelésből látható, hogy Tözsér visszacsatol és összegez: az eszme, a tudás, a pénz a materiális és szellemi birtoklás lehetőségeivel vet számot az emberi boldogulás viszonylatában, míg a nő az érzelmi biztonságot és boldogságot jelentené. Ekképp kapcsolódik a szöveg Madách drámai költeményéhez, kiemelten a nyolcadik, prágai színhez, valamint Ibsen *Peer Gynt*jéhez, annak V. felvonásához, amely a *Faustus Prágában* egyik interjúban hivatkozott, ámde látenciában maradó intertextusa: „A Faustus [ti. a kötet, betoldás tőlem: S. Cs. A.] annyiban valóban tekinthető középpontnak, amennyiben, szerénytelenül, eleve afféle »világkölteménynek«, saját Faustnak, Peer Gyntnek készült. A közvetlenül ihlető minta meg természetesen Az ember tragédiája volt. Erre utal a legelső változat, az 1980 táján írt fiktív Kepler–Szenci Molnár Albert dialógom címe: Adalék a VIII. színhez. De ettől a prefigurációtól a Faustusig hosszú volt az út. [...] Előadásaimban úgyszólván egzisztencia-közelbe kerültem a témáimmal, például a hányatott életű Szenci Molnár Albert sorsát és életművét teljesen magamévá éltem. S adva volt a kérdés, hogy mit csináljak az ilyenfajta irodalmi élményeimmel.” (Faustus Pozsonyban 2010, 9)

A drámarészletben szereplő órametaphora, a szerkezet szétszerelése, szétvérese, a világ felszámolásának allegóriája összevethető a *Peer Gynt* hagymahéj-jelentéssel; Ibsennél a szubjektum többesként, ugyanakkor centrum nélküli entitásként (ekképp szegmentálható többesként, de lényegét tekintve nem megragadhatóként) jelenik meg, míg Tözsér a világ szerkezetét, tulajdonképp az egészet („láttam szerkezeted, / vagy véltem látni, bomlott óra volt”) a javításra szoruló, szétszerelt órával azonosítja. E metaforikus-allegorikus gesztus pedig a tözséri életmű korábban írott szövegeit dinamizálja: az intratextuális játék érthetővé teszi a látens *Peer Gynt*-párhuzamot. A *Leviticus* nyitóverseként szereplő *A Gomböntő kanalában* című vers erős Ibsen-allúzió, a szöveg emellett az *Éjszaka* című, az *Érintések* című kötetben megjelent vers (ön)palimpszesztusa (Tözsér 1997, 7–8; Tözsér 1972, 21). A korai versben még csak a napszakok antropomorfizációja történik meg (a címbe éjszaka, illetve a hajnal és az este kézként szerepeltetése), s ezzel párhuzamosan, a negyedik szakaszban megjelenik az emberi test órametaphorikája: „Ágyra csatolva / mutatom az időt / Az ütésektől lassan / szétrázódom / de ketyegek tovább / darabokban”. A *Leviticus*ban megjelenő átírat már címével is utal az Ibsen-párhuzamra, a Gomböntő közismert figurájával. A szöveg azonban a Tözsér-líra emblematikus helyére, a betegágyba pozicionálja a hőst, Peer Gynt és a lírai én ekképp pedig az emberi szenvedés metaforikus figurációjává lesz; az óramutatóként működő vétagok a világ óraszámpláján, valamint az éjszakához társított öntókanál így egyszerre mutat rá a testi gyöttelemeire, megjelenítve a test materialitását, annak lehetséges széthullását, valamint mindennek kozmikus vetületét. Az anyag újrafelhasználásának lehetősége Ibsennél végig lehetőség marad. Peer sikeresen menekül a Gomböntő elől, újabb és újabb haladékokat nyerve, míg végül Solvejg dalában és testi közelségében talál menedéket. A Tözsér-vers ezt a lehetőséget nem szerepelteti, a fájó test itt teljesen kiszolgáltatott, magára hagyott, kvázi önműködő és dezintegrált, a vers zárlatában ugyanakkor részben újraöntött, részben elszakított: „Az éjszaka öntókanalában/ együtt a nyersanyag / összedobált alkatrészei az úri / konstrukciónak: / behorpadt holdak / számlapján elgörbült ember / tört csillagkerék rozsdás tengely / mered ki a förtelmes üstből – / S Peer

Gynt másik keze / a reggel / levágva s elszenesedve füstöl”. Meggyőződésem, hogy a két pretextus gondolatisága, problémafelvetése összegződik a drámai költemény zárlatában, innen pedig megérthető, hogy miként kel önálló életre a drámarészlet és jelenik meg önálló versként.

Keresztút (egy önálló vers nyomában)

A *Tiszatáj*ban megjelent szöveg tehát önálló entitásként került az olvasók elé, határozottan versként szerepeltetve, teljesen azonban nem szakadt el kontextusától, hiszen a vers címét követő alcím leírása a szöveget egy narratív struktúra részeként, egy életút-történet részeként tünteti fel; a leírás azonban egyszerre jeleníti meg a biográfiailag ellenőrizhető tényeket (Szenci Molnár Albert életútja), valamint az ördög általi megkísértés transzcendens vélelmét (a Faustus-legenda).¹ A versszövegeket összevetve látható, hogy az első tizenkilenc sor egyező, az éjszakából induló drámai monológ lírai versként is jól érvényesül. A későbbi apróbb változtatások eredményeképp a Madáchra és művére utaló részek kimaradnak: „(nem eszme, hiszen az, ha nem epével / teli torok süvölti, pára csak!), / nem érdekel bérelhető tudás, / s arany sem, ha én magam sár vagyok; / s a nő?, a nő!, nos, az majd megtalál, / hogyha úgy talál meg, mint... mint rabot, / s nem reszket vállalni áldozatot.” (Tózsér 2005c, 42) Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a nő-tematika egyszerre utal a Madách-mű háttérére, valamint Szenci Molnár Albert nőtlenségének tényére. Szenci 1611-ben nősült meg, erről lásd Szenci Molnár Albert *Naplóját* (Szenci Molnár 1976, 523). Az egyező folyóiratszöveg sorai közül kiemelendő a keresztutat említő három sor: „Áll az ember a keresztutakon, / s míg ott bogár s egér elboldogul, / ő jobb s bal lábát sem ismeri föl.” (Tózsér 2005c, 41; Tózsér 2005d, 27)

A *Keresztút* címválasztással Tózsér a problematikát egyértelműen az Ibsen-drámában ismétlődő Peer Gynt–Gomböntő párbeszédhez utalja: Peer keresztútnál találkozik először a Gomböntővel, és a következő haladék mindig a keresztútig tart. Az ibseni kereszteződések egymást metsző egyenesekként írhatók le; legalább egy pontban metszik egymást. Ibsen következetesen a kereszteződés kifejezést használja az instrukcióban, ugyanakkor a következő keresztútig emlegetése arra enged következtetni, hogy ezek különbözők, jöllehet a harmadik alkalommal Peer mintha ugyanoda jutna vissza. Ezzel a párhuzamos ismétlődéssel – Peer háromszor találkozik a Gomböntővel, kétszer haladékot, egyszer (Solvejgnél) menedéket és időt nyer – ér véget a drámai költemény (Ibsen 2023). A fent jelzett eseményekre az V. felvonásban kerül sor, a Gomböntő haladékai, egyben intései: „Nem bánom, legyen! / De ne feledd: csak a következő keresztútig!” (Ibsen 2023, 192); „Na jó, a keresztútig; de több haladék nincsen!” (201); „A keresztútnál, Peer Gynt! De akkor... ne feledd!” (211)

¹ A *Tiszatáj* 2005/10., októberi lapszámának külső borítóján Tózsér Árpád a költők között szerepel, és a tartalomjegyzékben sem utal semmi arra, hogy a megjelentetett szöveg egy nagyobb kompozíció része lenne. Ezt lásd: https://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/540/1/tiszataj_2005_010.pdf (utolsó letöltés: 2024. 01. 15.) A vers szövegét lásd ugyanitt, 27–28.

De a keresztút szimbolika ugyanígy dinamizálja a *Csongor és Tünde* szövegét, az álmok hármas útját: nagyon fontos különbség viszont, hogy míg Ibsen hőse időről időre jut keresztúthoz, addig Vörösmarty a hármas elágazás találkozásához pozicionálja hősét, a kérdés a választás maga. Vörösmarty esetében tehát biztos, hogy Y-elágazással van dolgunk, de egyenlő függőleges és két felnyúló szárral, ahol az utak (betűrészek) egyenlő súllyal szerepelnek. Ekképp Vörösmarty eljárása kapcsán akár az origó fogalma is felvethető, hiszen a három elágazás (az Y betűtése) egyetlen közös pontjaként ez bizonyul elképzelhető. Amennyiben pedig a szárak 120 fokot zárnak be, körük kör szerkeszthető (a térben gömb konstruálható), a három szár kiterjedésétől függetlenül: „Itt egymásba összefutnak, / Egy csekély ponton nyugsznak, / S mennyi ország, mennyi tenger / Nyúlik végeik között!”. Így a világ, s az azt a középpontjából szemlélő szubjektum egyszerre szembesül saját pontszerű rögzítettségével, valamint a biztos pontból szemlélt világ végtelenségének tapasztalatával.

Tévedésnek hármas úta,
 Útam itt ez volna hát,
 Melyen éltem sugarát
 Fölkeresnem Ilma mondta.
 A közép a biztos út,
 Oh, de melyik nem közép itt?
 Melyik az, mely célra jut?
 Itt egymásba összefutnak,
 Egy csekély ponton nyugsznak,
 S mennyi ország, mennyi tenger
 Nyúlik végeik között!
 Vagy tán vége sincs az útnak,
 Végtelenbe téved el,
 S rajta az élet úgy vesz el,
 Mint mi képet jégre írnak?
 Ím, de itt a hármas útvég,
 Mint varázskör áll előttem;
 A kívánság, a reménység
 Int, von, ösztönöz belépnem. (Vörösmarty 1959, 469)

A püthagorasz-i ipszilon régóta az európai gondolkodás egyik alapvető szimbóluma. A választás lehetőségét a betű formájával is leképezi, ennek gazdag képi ábrázolása alakult ki az évszázadok alatt (Nagy 2011). Emellett a széles és keskeny út allegóriájaként számtalan helyen feltűnik: „Textusunk tehát úgy áll, mint az a híressé vált hieroglifa, Püthagorasz Y-ja, melynek először is szára van, melynek segítségével stabilan áll, aztán pedig kétfelé ágazik. Az Y-nak pedig a szára s töve nem más, mint az argumentumnak az a fele, mely úgy kezdődik: mert. Vigyázz, hová rejtjed kincsedet, hiszen nagyon is fontos neked, hogy hol horgonyozik le a szíved, és »a hol van a ti kincsetek, ott van a ti szívetek is«. És akkor szétnyílik ez a szimbolikus, didaktikus betű, ez az Y, két szarvra, két ágra: az egyik széles, de bal felől van, ez

jelképezi az e világi lét kincseit, a másik keskeny és jobb felől található, ez pedig az a kincs, mely az eljövendő világban ránk vár.”² (Donne 2012, 5–15) Magyar vonatkozásban pedig megtaláljuk Comenius *Orbis Pictus*ában, ekképp: „Ez az élet út; vagy kettős út, hasonló a Pythagorás bötüjéhez az Y-hoz; melynek balkézfelől való ösvénye gyalogútya széles; a jobb kéz felől való keskeny: amaz a gonoszságnak, ez a jósnak az úttya.” (Komenský 1685, 224–225)

A tözséri keresztút biztos, hogy Y-elágazás, egy függőleges szárral és két felnyúló karral (vesd össze ezt az *Éjszaka* vagy *A Gomböntő kanalában* című versek végtagjaival), amely közül mindkettő a választás függvényében járatlan marad. Ugyanakkor a püthagoraszi Y a későbbiekben a Tözsér-líra fontos szervezőelemévé válik, ezt a *Faustus Prágában* után megjelenő *Légygökök* című kötet első ciklusának címevel is jelzi (Tözsér 2006, 6–23). A *Püthagorasz ipszilona* ciklusban jelennek meg koncentráltan az antik szöveg hagyományhoz és világképhez nyúló, azokat újragondoló versek, ami a tözséri líra *Mittelszolipszizmus* (Tözsér 1995) utáni markáns vonulata lett. Első erőteljesebb megjelenését lásd a *Leviticus* című kötet (Tözsér 1997) címadó ciklusában. Azt is itt jegyezzük meg, hogy az immáron önálló versként létező *Keresztút* nem ebbe a ciklusba került, hanem a *Szomak*-ciklus nyitóversévé lép elő.

Látható, hogy a Tözsér által mozgatott metatextuális háló egyfelől az európai drámairodalom reprezentánsaival folytat párbeszédet (Vörösmarty, Goethe, Ibsen, Madách), másfelől az életmű horizontját vizsgálva előre- és hátrautaló intratextuális momentumok is deteketálhatók: az előzmények és a következmények pedig egy teljesebb, de sosem lezárható szövegköziséggé változtatják a lírai törekvéseket, azokat ebből a szempontból véglegesen az irodalom működésmódjának összjátékába szöve.

Epilógus (Tözsér Árpád, Goethe, J. A.)

A *Keresztút* azonban nemcsak azért érdekes, mert a lírai életmű önálló entitásává lett; a vers eredetileg a drámából származó szövegéhez Tözsér egy *Epilógust* írt – amely a *Faustus Prágában*, a tematika lezárásának, a megírásnak szimbolikus textuális lezárása –, és szintén szerepel a későbbi válogatáskötetekben szöveg-együttesként, valamint önálló versként is.

A *vers ablakán kihajolva* című válogatásban a szöveg együttesen jelenik meg (Tözsér 2010, 226–228), míg az *Erről az Euphorboszról beszélnek* című kötetben önállóan (Tözsér 2015). Ennek magyarázata az lehet, hogy utóbbi, szándéka szerint összegyűjtött verseket tartalmazó könyvben (teljes joggal) olvasható a *Faustus Prágában* teljes szövege. A *Keresztútként* ismert szöveg így önálló entitásként nem lehetett jelen, az *Epilógus* ellenben igen, így az a *Légygökök* című kötet *Szomak*-ciklusának elején szerepel (Tözsér 2015, 235). E tanulmány szövegkereszteződéseinek másik reprezentánsa az *Adalék a Nyolcadik színhez*, amelynek 1982-es, kötetbéli változata szerepel az *Euphorbosz*-kötetben (Tözsér

² A Donne-prédikáció idézett textusa: Máté 6:21.

2015, 37–43), és kisebb változtatásokkal (javítás, hozzátoldások) megtalálható a *Faustus Prágában* III. actus 3. scenájában (Tözsér 2005a, 219–223) is, tehát eredeti és újabb szövegegyüttesbe ágyazott helyén.

Ám az *Epilógus* nem a Tözsér-filológia miatt érdekes, hanem amiatt a textuális háló miatt, ami a meglehetősen rövid versszöveg köré vonható.³

Vérrel tött írást az ördögnek pénzért –
 vegyül a korok tanulsága.
 Egy korai menekvő tudós költő
 Prágában – ennyi! S a költőben Prága!
 Az ég s a föld (pénn, kény, önnés) tudása –
 vergődő lélek a világi latban:
 ember a térben, s tér az emberben,
 s az egész mérleg a gondolatban.
 S a sokezer éves libikóka
 tengelye mai fordulat:
Minek is kell fegyvert veretni
belőled, arany öntudat! (Tözsér 2015, 235)

Itt magát a vers szövegét idézzük, nagyon fontos viszont, hogy a címhez társított leírás (*Epilógus a Faustus Prágában* című drámai költeményhez, azaz Molnár Albert prágai megkísértésének történetéhez) erős intratextuális gesztussal irányítja az olvasói figyelmet a 2005-ben megjelent drámai költeményre. (Az idézett szöveg-helyek kiemelései tőlem: S. Cs. A.)

A vers első olvasatra a *Faustus Prágában* drámai hősét, Szenci Molnár Albertet már eltávolítottként, távollévőként – nem elhanyagolva: megirtként – állítja elénk. A vers két khiazmusának egymás mellé rendelése szintén beszédes: az egymásba tükröződő „tudós költő Prágában” kétségtelenül Szenci Molnárra utal, az ezt követő „S a költőben Prága!” viszont az önreflexivitás, az önszenenirozás lehetőségét is felkínálja. Az ember a térben, tér az emberben gondolatával ugyanez a játék lefolytatható; eldönthetetlen tehát, s igen jól van így. A történelmi térben újraírt, továbbgondolt Szenci Molnár Albert humanista tudóstól búcsúzva Tözsér saját magát is elbúcsúztatja; mind a témától (ez legyen itt egy lélektani szempont – munkámat bevégeztem jelleggel), mind a szöveg materialitásától (s ez pedig a szakmaiság csak és kizárólag metapoétikai értelmű kijelentése legyen), megjegyezve, hogy felismerve a lírai én duplikált gesztusrendszerét az egész szöveg e kettős olvashatósággal vértetetik fel. Innen jobb eséllyel megérthető, hogy a drámai szöveg végén hagyott utolsó utasítás (itt: szereplő általi monológként): „Bomolj világ, s fald fel önmagadat!” s az előtte olvasható sorok: „Az új század felhúz vagy összetör: / én lelkem szigetére vonulok, / hol az égből maradt még tán darab.–” miként teszi meg ugyanezt a gesztust már a tisztatójos szövegben (ami, nem elfeledve, nem drámarészletként, versként szerepel) a *Keresztút* végén, egyszerre hozva

³ Az *Epilógus* textuális hálója rendkívül bonyolult és összetett, akár a Tözsér-líra intra-, akár pusztán annak metatextuális lehetőségei nyomába eredünk.

játékba az 1604-es évet előző századforduló mellett a 20–21. század, egyben az ezredforduló 2005-re datálható idejét. A bomlás, a matéria széthullásának lehetősége, valamint a gondolkodás, az öntudat kérdései e szöveghelyről újfent a madáchi szövegtérbe vezetnek: „Álmodtam-é csak, vagy most álmodom, / És átalán több-é, mint álom, a lét, / Egy percre mely a holt anyagra száll, / Hogy azzal együtt végképp szétbomljon? / Miért, miért e percnyi öntudat, / Hogy lássuk a nemlét borzalmait? –” (Madách 2005, 577) A madáchi kérdés az öntudat vonatkozásában pedig a József Attila-i eszmélettel rokonítható, nem véletlen, hogy az *Epilógus* végére az *Eszmélet* emblematikus sorai kerültek.⁴

Epilógus (Szenci Molnár, Madách és a többiek)

Az *Epilógus* első sora elvileg a Faust-mondára irányítja a figyelmet. Erre a recepció egyöntetűen felfigyelt és rezonált (erről lásd Bányai 2007, 95–103; Bedecs 2006, 93–96; Bedecs 2005, 69–70; Bodor 2006, 89–91; Borbély 2006, 27; Kemsei 2006, 90–93).

A téma közép-európai beágyazottságát, irodalomtörténeti jelentőségét és kontinuus voltát aligha kell magyarázni: „Az újabb (XX–XXI. századi) Faust-feldolgozások többségének egyik közös jellemzője, hogy határozott divergenciát mutatnak az őket megelőző művek tekintetében: a legenda nem önmagában áll, hanem nyersanyagként szolgál.” (Medve 2019, 43) E nyersanyag-feldolgozás lehetőségét korábban már felvetette Kovács Sándor Iván is *Egy magyar Faust* című írásában, megjegyezve, hogy Kovács itt az 1995-ös *Mittelszolipszizmus* című kötetbe felvett *Adalék a Nyolcadik színhez* című vers kapcsán vezeti végig gondolatmenetét annak irodalom- és kultúrtörténeti vonatkozásaival a Tözsér-költészet alakulására figyelemmel, de a dráma szövege ekkor még nincs (Kovács 1999, 71–77). Ennek ellenére a téma apropóján ő kapcsolja össze a Tözsér-szöveget és a régi magyar irodalomban ismertté lett *Molnár Albert éneke* című verset: „Molnár Albert éneké-t, latinul és magyarul, 1745-ben jegyezték le Erdélyben, s Szilágyi István már 1853-ban publikálta.” (Kovács 1999, 71) A *Faustus Prágában* című kötet kapcsán Bárczi Zsófia hozza be a recepcióba a *Molnár Albert énekét* (Bárczi 2007, 99–101). Magáról a szövegről Bárczinál kevés szó esik, Kovács Sándor Ivánnál annál több, lényegében megpróbálja rekonstruálni a Faust-monda e változatának lehetséges keletkezéstörténetét Szenci Molnár Albert ismert élettényei alapján. Meghatározó jelentőséggel mutat rá a tanulmány szerzője arra, hogy magából a kéziratból (ez a Szilágyi István által 1853-ban publikált *Molnár Albert éneke*) nem következik egyenesen, hogy a *Molnár Albert énekének* a Faust-mondához van köze, az ördög általi megkísértés lehetőségéről, a téma ismeretéről azonban bizonyosak lehetünk (Kovács 1999, 71–74). Mindazonáltal a tözséri *Epilógus* kiindulópontja ez a szöveg lesz, annak is az utolsó strófából vett, némileg módosított sora. Az utolsó strófa:

4 A József Attila-verset lásd: <https://www.mek.oszk.hu/00700/00708/html/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)

Végtére annyira jutván,
 Ördögtül is megcsalatván,
 Vérrel tött kézirat pénzért.
 Kitül, hogy szabadulása,
 Lenne vigasztalása,
 Nép Istentül kegyelmet kért. (nyert)
 Finis.⁵

E szövegrészletből talán nem nyilvánvaló, de a gúnyvers retorikáját követve ez úgy egyes szám harmadik személyű, hogy a lírai én a szövegben végig önmagáról beszél. A teljes cím erre felhívja ugyan a figyelmet (*Molnár Albert éneke, melyet csinált és dudoldogolt, mikor idegen országban, igen megszorulván kéntelenítetett juhászorságra adni magát etc.*), sikeresen álcázva a szöveget egy olyan, Szenci Molnár Albertnek tulajdonított lírai szólamnak, amely nyilvánvalóan a közösségi keletkezés és hagyományozódás idején sem volt az.

Mindez azonban nem akadályozott senkit (se szerzőt, se értelmezőt) abban, hogy a róla szóló szöveget a Faust-mondával társítsa. Ezért rendkívül fontos gesztus Tözsértől, hogy a második sorban jelzi, hogy tudja és érti a kompilációban rejlő kihívásokat. A „vegyl a korok tanulsága” a vérrel írott szöveg motívumát temporálisan eloldja a szöveghely eredetétől, s a vers további soraiban az időt jelző komponensek és szószerkezetek (korai [menekvő költő], sokezer éves [libikóka tengelye], mai [fordulat]) a jelenig hozzák el a problematikát, egészen pontosan a József Attila-i felkiáltás jelenben is realizálható retorikusságát dinamizálva. A József Attila-álúzió végszó gyanánt az éntudat, identitás, önazonosság negatív végpontjaként az egész emberi gondolkodás, tudatműködés megszüntethetlenségére reflektál.

A *Keresztút*, annak *Epilógusa*, az önálló életre kelt vers a *Faustus Prágában* című könyv fontos eredménye. A még a 20. században elkezdődött gondolkodás, az irodalmi elődökkel folytatott párbeszéd a Tözsér-líra lényegi mozzanataira világít rá ebben az esetben is, a szövegek keresztmetszetében egyetlen szubjektum az, akinek megannyi alakmásában magának az irodalomnak a létmódja tükröződik vissza, ahogy Goethe *Faustjában* is olvasható: „Der Körper liegt, und will der Geist entfliehn, / Ich zeig' ihm rasch den blutgeschriebnen Titel; – / Doch leider hat man jetzt so viele Mittel, / Dem Teufel Seelen zu entziehen.”⁶ A második és harmadik sor rímhívó és rímfelelő szavaira figyelve (Titel, Mittel) arra is ráébredhetünk, feltéve és megengedve, és bizonyosan nem utoljára, hogy allúziók ide, metatextusok oda, ez

5 Molnár Albert éneke. Ó szelence. Szerk.: Orlovsky Géza. <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/55Orlovsky/molnar/molnareneke.html> (Utolsó megtekintés: 2024. február 6.)

6 Johann Wolfgang Goethe: Faust: Der Tragödie zweiter Teil. http://www.digbib.org/Johann_Wolfgang_von_Goethe_1749/Faust_II_.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. február 6.) A Jékely–Kálnoky-fordításban: „A test hever, s ha a szellem kikel, / fölmutatom a vérrel írt kötetmet; – / sajnos, ma már az ördögtől a lelket / sokféleképpen szerzik el.” (<https://mek.oszk.hu/00300/00389/00389.pdf>, utolsó megtekintés: 2024. február 6.) A Kozma Andor-féle magyarázat: „Fekszik a test, a lélek készül el, / A vér-írást legitt elébe tárom, / Mert elcsipnek ma lelket mindenáron / Ördögtül is, ha nem ügyel.” (<https://mek.oszk.hu/11900/11915/11915.htm>, utolsó megtekintés: 2024. február 6.)

alkalommal se kerültünk annyira messze a lényegtől. A hivatkozott Goethe-idézet rímpárja a *Mittelszolipszizmus* VI. tételében köszön vissza, immáron a közép-európai páiság motívumait és a 20. századi emberi sorsmintázatait hozva közös nevezőre.

Szóval ez itten Mittel úr,
szólt ki a ketrecből az amerikai költő.
Belső szervre hasonlít,
...hasnyálmirigy... érzékenység
minden irány nélkül... ez itt...
Ez itt a függőlegesek
feszültsége a lent és fent között,
mondta a platinaszőke pesti tanárnő.
Között. Kő. Tanknyomok.
Osztom az urak és hölgyek véleményét,
mondta a szlovákiai magyar poéta.
Ez a nyombél formájú bugyor itt valóban
egy homokóra nyaka.
Ez a felfelé hulló hasas pasas itt
pan Zbigniew Herbert,
ez a szúrós fekete szem a képzetek üvegfalában
Vladimir Holan,
s ez a goszpodin, aki
a tárgyak szemhéja alatt hajóztat:
Vasco de Popa.
Tudni kell
róluk, hogy pán Mittel
fia mind, de nem mittelt
jussoltak apjuktól:
csak titelt. (Tózsér 1995, 46–47)

E képesség a Tózsér-líra fundamentuma; Ezra Pound, Nemes Nagy Ágnes, Zbigniew Herbert, Vladimir Holan, Vasco Popa és még sokan mások. Természetesen, hogy ne legyen egyszerű, a „Make it new!” szellemiségének legjobb érvényre juttatásával.

Irodalom

Bányai János (2007): Jelentésfosztás három kötetben. *Alföld*, 2007/1., 95–103.

Bárcki Zsófia (2007): Sziget a versfolyamban: Tózsér Árpád Faustus Prágában című drámai költeményéről. *Tiszatáj*, 2007/5., 99–101.

Bedecs László (2005): Prágai szín: Tózsér Árpád: Faustus Prágában. *Irodalmi Szemle*, 2005/11., 69–70.

Bedecs László (2006): Időben és térben: Tózsér Árpád: Faustus Prágában. *Tiszatáj*, 2006/3., 93–96.

- Bodor Béla (2006): Mittel út Között-be ér. *Irodalmi Szemle*, 2006/5., 89–91.
- Borbély Szilárd (2006): A megkísértés kísérlete: Tözsér Árpád: Faustus Prágában. *Élet és Irodalom*, 2006. március 3., 27.
- Donne, John (2012): Nagybőjti prédikáció: Elhangzott a Király előtt, Whitehallban 1629. február 12-én. Ford. Najbauer Noémi Mária. *Credo*, 2012/1., 5–15.
- Faustus Pozsonyban (2010). Tözsér Árpáddal Bedecs László beszélget. *Parnasszus*, 2010/4., 9.
- Goethe, Johann Wolfgang (1749): *Faust: Der Tragödie zweiter Teil*. http://www.digbib.org/Johann_Wolfgang_von_Goethe_1749/Faust_II_.pdf,
(Utolsó megtekintés: 2024. február 6.)
- Goethe (1974): *Faust*. Ford. Jékely Zoltán – Kálnoky László. Budapest: Európa Kiadó.
- Goethe (1924): *Faust*. Ford. Kozma Andor. Budapest: Pantheon Irodalmi Intézet.
- Ibsen, Henrik (2023): *Peer Gynt*. Ford. Kúnos László – Rakovszky Zsuzsa. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Kemsei István (2006): Tözsér Árpád két könyve: Tanulmányok költőportrékhoz, Faustus Prágában. *Irodalmi Szemle*, 2006/4., 90–93.
- Komenský, Jan Amos (1685): *Orbis sensualium pictus quadrilinguis*. Leutschoviae [Lőcse]: Samuelis Brewer.
- Kovács Sándor Iván (1999): „Egy magyar Faust”: Molnár, Kepler, Tözsér. *Tiszatáj*, 1999/10., 71–77.
- Kovács Sándor Iván (2000): *Szenci Molnár Albert redivivus: Filológiai esszék*. Budapest: Ister Kiadó.
- Madách Imre (2005): *Az ember tragédiája: Drámai költemény. Szinoptikus kritikai kiadás*. Sajtó alá rendezte és a jegyzeteket írta Kerényi Ferenc. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Medve A. Zoltán (2019): A didaxistól az eszkatológiáig: Háttérválat a Faust-motívum áthagyományozódásának vizsgálatához a magyar és a horvát irodalomban. *Hungarológiai Közlemények*, 2019/2., 43.
- Nagy Károly Zsolt (2011): *Y [üpszilon]*. In: *Bánandrás: Írások és képek Bán András 60. születésnapjára*. Szerk. Danó Orsolya. Miskolc: Kulturális és Vizuális Antropológiai Intézet, 231–252.
- Oravec Imre (1998): *Halászóember: Szajla, töredékek egy faluregényhez 1987–1997*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- Ó szelence*. Szerk. Orlovsky Géza.
<http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/55Orlovsky/molnar/molnareneke.html>,
(Utolsó megtekintés: 2024. február 6.)
- Sütő Csaba András (2023): Adalékok az „Adalék”-hoz: Tözsér Árpád Faustus Prágában című kötetének alakulástörténete. *Filológiai Közöny*, 2023/4., 95–108.
- Szenci Molnár Albert válogatott művei* (1976). S. a. r. Vásárhelyi Judit. Budapest: Magvető Kiadó.
- Térey János (2001): *Paulus*. Budapest: Palatinus Könyvesház Kft.
- Tolnai Ottó (2006): *Ómama egy rotterdami gengszterfilmben: Regény versekből*. Zenta: zEtna Kiadó.
- Tözsér Árpád (1972): *Érintések*. Pozsony: Madách Kiadó.

- Tözsér Árpád (1981): A VIII. szín. *Irodalmi Szemle*, 1981/2., 100–103.
- Tözsér Árpád (1982): *Adalékok a Nyolcadik színhez*. Pozsony: Madách Kiadó.
- Tözsér Árpád (1995): *Mittelszolipszizmus*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Tözsér Árpád (1997): *Leviticus*. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Tözsér Árpád (2004a): Molnár Albert Prágában megtekinti egy latin nyelvű iskoladráma próbáját. *Irodalomismeret*, 2004/3., 46–49.
- Tözsér Árpád (2004b): Molnár Albert találkozik Rudolf császárral, bemutatja neki a latin–magyar szótárát, melyet a császár kegyesen fogad. *Irodalomismeret*, 2004/3., 49–52.
- Tözsér Árpád (2004c): Molnár Albert prágai megkísértcése (részlet). *Tiszatáj*, 2004/11., 3–8.
- Tözsér Árpád (2005a): *Faustus Prágában*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Tözsér Árpád (2005b): Molnár Albert meglátogatja Batory Zsigmondot, a libokovici remetét: Az elkárhozott Faustus szelleme munkához lát. *Irodalmi Szemle*, 2005/1., 1–6.
- Tözsér Árpád (2005c): Faustus Prágában. Molnár Albert utolsó prágai megkísértcése: hősnöket itt – új Faustusként! – főleg önmaga kísérti. *Kortárs*, 2005/1., 38–42.
- Tözsér Árpád (2005d): Keresztút. *Tiszatáj*, 2005/10., 27–28.
- Tözsér Árpád (2006): *Léggökök*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Tözsér Árpád (2010): *A vers ablakán kihajolva*. Budapest: Új Palatinus Könyvesház.
- Tözsér Árpád (2015): *Erről az Euphorboszról beszélök*. Pozsony: Kalligram.
- Turczi István (2001): *Deodatus: A férfi és egy város tört.én.elme*. Tata: Tata Város Önkormányzata.
- Varró Dániel (2003): *Túl a Maszat-hegyen: Muhi Andris és a pacák birodalma. Verses meseregény*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Vörösmarty Mihály (1959): *Összes költeményei*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Zalán Tibor (2000): *Hal, vér festék: Három dráma*. Dunaszerdahely: Nap Kiadó.
- Zalán Tibor (2004): *Az után megdöglünk: Kilenc drámai szöveg*. Budapest: Napkút Kiadó.

Szerzőink / Authors

Dr. Ajkay Alinka

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Magyar Irodalomtudományi Tanszék
1111 Budapest
Bertalan Lajos u. 2.
e-mail: ajkay.alinka@btk.ppke.hu

Doc. dr. univ. Csehiová Agáta, PhD.

J. Selye University Faculty of Education
Department of Preschool and Primary Education
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: csehiovaa@ujvs.sk

PaedDr. Dániel Dancsa

Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra biológie
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: dancsad@ujvs.sk

Dr. habil. Dobay Beáta, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: dobayb@ujvs.sk

Dr. Faragó Beatrix, PhD.

Soproni Egyetem
Lámfalussy Sándor Közgazdaságtudományi Kar
Lámfalussy Kutatóközpont
9400 Sopron
Erzsébet u. 9.
e-mail: farago.beatrix@uni-sopron.hu

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: horvathki@ujvs.sk

PaedDr. Cyntia Kálmánová

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: kalmanovac@ujvs.sk

Bc. Karolína Kubalová

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
e-mail: karolina.kubalova@smail.unipo.sk

Lippai Zsolt

PhD hallgató
Nemzeti Közzolgálati Egyetem
Rendészettudományi Kar
Magánbiztonsági és Önkormányzati Rendészeti
Tanszék
Rendészettudományi Doktori Iskola
e-mail: lippai.zsolt@uni-nke.hu

Doc. RNDr. Marta Mydlárová Blaščáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
e-mail: marta.blascakova@unipo.sk

Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD.

Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra biológie
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: nagym@uj.s.sk

Ponyiné Hatvani Ilona

mesteroktató
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
3300 Eger
Eszterházy tér 1.
e-mail: hatvani.ilona@uni-eszterhazy.hu

Bc. Gabriela Sabolová

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
e-mail: gabriela.sabolova@smail.unipo.sk

Sütő Csaba András

Széchenyi István Egyetem
Apácai Csere János Pedagógiai, Humán-
és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék
9022 Győr
Liszt Ferenc u. 42.
e-mail: suto.csaba@sze.hu

PaedDr. Szabó L. Dávid

PhD hallgató
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: 122875@student.uj.s.sk

Dr. habil V. Szabó László, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Német Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: vszabol@uj.s.sk

Ing. Iveta Szenczióvá, PhD.

Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra biológie
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: szencziovai@uj.s.sk

Dr. Takács Zsuzsanna Mária, PhD.

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék
7624 Pécs
Ifjúság útja 6.
e-mail: takacs.zsuzsanna@pte.hu

Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.

J. Selye University Faculty of Education
Department of Preschool and Primary Education
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: tothbakosa@uj.s.sk

Dr. habil. Tóth Gábor PhD.

ELTE, SEK, BDPK
Biológiai Tanszék
9700 Szombathely
Károlyi G. tér 4.
e-mail: tgabor.humbiol@gmail.com

RNDr. Eva Tóthová Tarová, PhD.

Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra biológie
Bratislavská cesta 3322
945 01 Komárno
e-mail: tothovatarovae@uj.s.sk

Uricska Erna

PhD hallgató
Budapesti Corvinus Egyetem
Szociológia és Kommunikációtudomány
Doktori Iskola
1093 Bp., Fővám tér 8.
e-mail: erna.uricska@stud.uni-corvinus.hu

Dr. Vida Gergő, PhD.

Soproni Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar
9400 Sopron
Ferenczy János u. 5.
e-mail: vida.gergo@uni-sopron.hu

Bc. Simona Žiláková

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra biológie
ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
e-mail: simona.zilakova@smail.unipo.sk