

„A mi tendenciáink...”
SZAKKOLLÉGIUMI TANULMÁNYOK, 4.
HATVANI ISTVÁN SZAKKOLLÉGIUM
DEBRECENI EGYETEM

„A mi tendenciáink...” Szakkollégiumi Tanulmányok, 4.

Szerkesztők:

Farkas Evelin
Nagy Jenő
Polyák Enikő
Szabó Éva



Debrecen, 2016

A Debreceni Egyetem Hatvani István Szakkollégiumának kiadása.

A kötet megjelentetését a Nemzeti Tehetség Program keretében „Az Oktatási Hivatal által nyilvántartott szakkollégiumok támogatása” címmel meghirdetett pályázati kiírás NTP-SZKOLL-15-0019 számú projektje támogatta.



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



Borítóterv: Szendrei Ákos

© A szerzők és a szerkesztők

ISSN 2063–6059

Nyomta a Kapitális Kft., Debrecen
Felelős vezető: Kapusi József

Tartalomjegyzék

Előszó	7
Bene Viktória: <i>Aktív munkaerőpiaci eszközök Lengyelországban</i>	9
Szénási Lilla: <i>Differenciálás a Z generáció hitoktatásában a többszörös intelligencia elmélet segítségével</i>	23
Kóti Tibor: <i>Az oktatás mint a cigányság integrációjának egyik legfontosabb eszköze, Tiszavasvári példáján</i>	40
Szűcs Krisztina Dóra: <i>Az élsportoló diákság teljesítménymotivációjának vizsgálata a társas orientáció feltárásán keresztül</i>	53
Rábai Dávid: <i>Élet a labdarúgó akadémiákon Egy pilot kutatás eredményei</i>	70
Szűcs Gábor: <i>A debreceni vívóversenyek születése</i>	86
Biró Vivien: <i>A performansz vége? Marina Abramović performanszainak dokumentálása és popularizálása</i>	98
Kónya Marcell: <i>Photographic Image Making of the Great War</i>	111
Szabó Éva: <i>“Sometimes it’s Hard to be a Woman” Femininity, Domesticity and Motherhood in Kate Atkinson’s Behind the Scenes at the Museum</i>	131
Kulcsár Sarolta: <i>A gondnokság lehetőségei a csirkefej tükrében (A toposzok vizsgálata Harold Pinter A gondnok és Spiró György Csirkefej szövegeiben)</i>	143

Molnár Mária: <i>Allegorikus lírai szövegek kognitív nyelvészeti megközelítésben</i>	154
Nagy Jenő: <i>A rigófélék (Turdidae) tágabb értelemben vett rokonsági viszonyai, biogeográfiája 2. Honnan származhatnak a rigók?</i>	169
Staib Imola: <i>Kvantum renormálási csoport</i>	178
Forgács Viktória: <i>Katalitikus O-H kötés aktiválás Ru(II)-foszfin komplexekkel</i>	193
A kötet szerzői	210

Előszó

A Debreceni Egyetem Hatvani István Szakkollégiuma hosszú múltra, majd' két évtizedes hagyományra tekinthet vissza. Az 1997 óta létező Szakkollégium a kiemelkedő tanulmányi és tudományos eredményekkel rendelkező hallgatókat igyekszik összefogni és támogatni a tudományos pályán történő előrehaladásukat.

E szakmai kibontakozást, fejlődést segítő lehetőségek széles tára áll a szakkollégisták rendelkezésére: a konferenciákon való előadói részvételtől a régió kutatási programokba történő bekapcsolódáson át egészen tanulmányok közléséig. Jelen tanulmánygyűjtemény, amelyet kezében tart a Kedves Olvasó, a hallgatók szakmai munkájába bepillantást engedő, „*A mi tendenciáink...*” címen futó sorozat immár negyedik darabja. Ahogyan a korábbiak, úgy ez a kötet is tükrözi azt a sokszínűséget, amely a Hatvani István Szakkollégiumra jellemző, s amellyel a legkülönbözőbb tudományterületek képviselői járulnak hozzá a minket körülvevő természet, a kultúra, történelmünk, nyelvünk, szokásaink, egyszóval világunk megismeréséhez. A kötetben felsorakozó tanulmányok, bár meglehetősen különböznek, sőt esetenként igen távol állnak egymástól, mégis jól megragadható pontokon összekapcsolódnak. Ezek a kapcsok határozták meg a tanulmányok sorrendjét és jelképezik azt az összetartó erőt, amely megfigyelhető a Szakkollégium életében, mindennapjaiban.

Jelen kötet szerkesztői, a tanulmányok szerzői egyaránt szakkollégiumunk hallgatói. Ezúton szeretnénk megköszönni mindenkinek, aki vette a fáradságot, hogy bevezesse a Kedves Olvasót a tudományos életébe és bemutassa a legfrissebb eredményeket, megjelenő tanulmányán keresztül.

Különösen nagy köszönet és tisztelet illeti a szerzők témavezetőit építő javaslataikért és a hallgatók támogatásáért. Köszönet illeti mindazokat, akik a kötet szerkesztésében,

megvalósításában segítették és támogatták munkánkat, többek között a Szakkollégium hallgatói önkormányzata vezetőinek, Uri Dénes Mihálynak és Farkas Evelinnek, a Szakkollégium szaktanárának, Kőrösi Zoltánnak és igazgató-helyettesének, Szendrei Ákosnak. A kötet a Nemzeti Tehetség Program pályázataiból valósult meg (NTP-SZKOLL-15-0019).

Debrecen, 2016. május

A szerkesztők

Aktív munkaerőpiaci eszközök Lengyelországban

Bene Viktória

I. Bevezetés

Jelen tanulmányom célja, hogy áttekintse Lengyelország munkaerőpiaci helyzetét, betekintést nyújtson az aktív munkaerő-piaci eszközök világába. A tanulmány első részében bemutatom Lengyelország jóléti rendszerét, és azt, hogy milyen fejlődésen ment keresztül. Ezt követően részletezem, hogyan épül fel az ország szociális védelmi rendszere, majd kitérek az ország jelen munkaerőpiaci helyzetére, valamint a jelenleg alkalmazott aktív munkaerőpiaci eszközökre, azok hatásaira.

II. Lengyelország jóléti rendszere

Az 1960-as éveket a jóléti államok széleskörű vizsgálata jellemezte, viszont a kelet-közép-európai államok ebből kimaradtak, ugyanis nehezen lehetett róluk információhoz jutni. Ezen országok jóléti rezsim típusát Richard Titmuss és Gosta Esping Andersen alkotta meg. Az első világháború előtti és utáni feltörekvő jóléti rendszerek a konzervatív, etatista vagy bismarcki jóléti rezsimhez álltak a legközelebb. Ezen időszak legfontosabb jellemzője a munkavállalók biztosítási rendszerének hozzájárulásokból való finanszírozása, minimális vagy semmilyen állami részvétellel, támogatással. A másik fontos jellemvonása, hogy elkülönültek egymástól a köztisztviselők, a gyári munkások és a mezőgazdaságban dolgozók (Tomka – Szikra 2009. 18–20).

A két világháború között differenciáltabb a kép. Lengyelország fejlődésében a politikai konstellációnak, azaz a keresztény pártok befolyásának, illetve a nagybirtokosok érdekérvényesülésének nagyobb jelentőség tulajdonítható, mint a gazdasági vagy társadalmi feltételeknek. A második világháború utáni időszakban a kelet-közép-európai országok konvergenciáját jóléti téren nagyban elősegítette a politikai és gazdasági rendszer. A változások dinamikáját inkább a politikai tényezők, mintsem a gazdasági fejlődés határozta meg (Tomka 2007. 157).

A kommunista társadalmakban fontos a jóléti felelősségvállalás a polgárok életében, és létrejöttek az ezt segítő lényeges intézmények. Ebben a keretben az állami felelősségvállalás a jóléti mix egyik fő jellemzője. (Tomka – Szikra 2009. 22).

A rendszerváltást követő átalakulási folyamat kezdetén eltérő rendszerek megalakulásának lehetőségeit jósolták meg Kelet-Közép-Európában. Bob Deacon úgy vélte, hogy Lengyelországban a posztkommunista konzervatív-korporatista jóléti rendszer alakul majd ki, míg Gosta Esping Andersen a liberális rezsim dominanciáját jósolta. Esping-Andersen várakozásait két tényezőre alapozták, miszerint a nemzetközi pénzügyi szervezetek a liberális politikát támogatják, továbbá a térségben a legrangosabb politikai erők a liberális modellt részesítették előnyben (Tomka 2008. 80).

Viszont Lengyelország nem fér bele a Gosta Esping-Andersen-féle tipológiai rendszerbe. Történelmi öröksége és a legújabb fejlemények is túlnyomóan a liberális rezsim jegyeit mutatják, viszont Lengyelországban jelentős befolyása van a katolikus egyháznak, ami miatt egyfajta ideológiai konzervativizmus jellemzi (Szikra 2010. 20).

MacMenamin azt tesztelte, hogy vajon a kelet-közép-európai országok egy önálló klasztert alkotnak-e, aminek teszteléséhez 55 indikátort használt, a társadalmi jóléthez és a gazdasági struktúrához kapcsolódóan. Megállapította, hogy csak nagy klaszter esetén tekinthetők önálló rezsimnek. Soede a munkaerőpiacot és a társadalombiztosítási rendszert leíró 85 jellemző főkomponens analízisével öt rezsimet azonosított, amelyek a következők: liberális, konzervatív, mediterrán, északi és a kelet-európai, amibe Lengyelország is tartozik (Kiss 2013. 22–23).

A kelet-közép-európai jóléti államok leírásának van egy alternatív módja 1990 után, amely szerint ezek az országok arctalanok, azaz a különféle Nyugat-Európában elterjedt jóléti megoldások (a konzervatív, a szociáldemokrata és liberális rendszerek) keverékét alkalmazzák. Megállapíthatjuk, hogy az érintett térségben egy vegyes, vagy egy hibrid jóléti rendszer jön létre, ahol nemcsak a kommunista jegyek találhatók meg, hanem a bismarcki, konzervatív és szociáldemokrata hagyományok is. A teljes foglalkoztatottság a kommunista jóléti rendszer alapvető intézménye volt. A bismarcki

társadalom-biztosítási rendszerben ugyancsak nagy szerephez jut a munkavégzés és a foglalkozás jellege a jogosultságok meghatározásában és a juttatások differenciálásában. A szociáldemokrata jóléti rezsimekhez hasonlóan a jóléti lefedettség magas szintű, az adminisztráció centralizált volt, továbbá az állam is központi szerepet töltött be. A konzervatív jóléti rendszerek elveinek megfelelően a társadalmi csoportok eltérő jogokkal rendelkeztek. Elmondható, hogy a rendszerváltást követően a konzervatív és a szociáldemokrata jegyek megmaradtak, míg a kommunista jegyek gyorsan eltűntek. Ezen kívül 1990 után a kommunista országok jóléti rendszereinek konvergenciája megszűnt. Jóléti téren fontos sajátosságokat mutatott egyes országok átmenete. Például '90 után Lengyelország a gazdasági sokkterápiát a jóléti rendszer lassú átalakításával párosította. (Tomka 2007. 146, 152–155, 158).

III. Szociális védelmi rendszer

A lengyel szociálpolitikának komoly kihívásokkal kell szembe néznie, hogy megfelelő és átfogó szociális védelmi rendszere legyen. Lengyelország a GDP 18,1%-át költötte a szociális védelmi rendszerre, ami még mindig az EU-s 29,5%-os átlag alatt van. A szociális transzfereknek alacsony hatása van a szegénység megszüntetésére (Commision Staff Working Document 2015. 20).

A lengyel szociális védelmi rendszer a társadalombiztosítási rendszerből, az egészségügyi rendszerből, családi ellátásokból, szociális segélyekből és lakhatási támogatásokból, megváltozott munkaképességűek szakmai és szociális rehabilitációjából, továbbá a foglalkoztatási támogatásokból és a munkanélküli ellátásokból áll (Staręga-Piasek et al. 2006. 10).

A Munkaügyi és Szociálpolitikai Minisztérium és az Egészségügyi Minisztérium keretrendszerébe tartozik a szociális védelmi rendszer. Viszont az igazgatási és pénzügyi szervezete a minisztériumok szervezetétől függetlenek. A szociális biztonsági helyzeteket a Társadalombiztosítási Intézet, a regionális egészség-biztosítási

pénztárak, Közösségi Szociálpolitikai Központok, a helyi és regionális munkaügyi hivatalok és a Fogyatékkal Élők Rehabilitációjáért Felelős Állami Alap igazgatják (Európai Bizottság 2012). A következőkben a területi korlátok miatt csak Lengyelország munkaerőpiaci helyzetét mutatom be és azon belül is az aktív munkaerőpiaci eszközökre fogom helyezni a hangsúlyt.

IV. Lengyelország munkaerőpiaci helyzete

Lengyelországban a gazdasági visszaesés 2009 vége felé volt a leglátványosabb, mivel csökkent a munkaerő iránti kereslet és a foglalkoztatás. 2010 második fele és 2011 eleje az elbocsátások csökkenését, valamint az említett folyamat megfordulását hozta magával (Strzelecki – Kotowska 2012. 98). 2012 végén és 2013 elején a lassú gazdasági növekedés csökkent a munkaerő-keresletet, azonban nem eredményez áttörést. A munkaerőpiaci helyzet 2013-ban rosszabb volt, mint 2011-ben, viszont a munkaerő-kereslet nem omlott annyira össze, mint 2009-ben (Strzelecki et al. 2014. 127).

A foglalkoztatási ráta jelentős mértékben növekedett a 20-64 évesek körében, ami 2014 harmadik negyedévében 67,3%-on állt; mind a fiatalok, mind az idősek körében növekedett, habár a legjelentősebb növekedés az 55 és a 64 év közöttiekénél következett be. Az Eurostat kimutatása alapján a munkanélküliségi ráta 8,1% volt. Az adatok arra mutatnak rá, hogy a munkanélküliségi ráta csökkenése annak köszönhető, hogy növekedett a foglalkoztatottak száma. A pozitívumoktól függetlenül viszont még mindig a munkanélküliség kezelése az egyik fő kihívás Lengyelországban. A 20-64 évesek foglalkoztatása továbbra is 2,2%-kal az uniós átlag alatt van és az ifjúsági munkanélküliség 20,8%-os (National Reform Programme 2015/16. 7-8).

A lengyel kormány céljai közé tartozik többek között, hogy növelje a foglalkoztatást a nők körében, ezért például folytatni szeretnék az óvodai eszközök és a gyermekmegőrző intézmények fejlesztését. A Toddler (Totyogó) programot ki akarják egészíteni egy új modullal,

középiskolákra, egyetemekre és olyan szervezetekre kiterjesztve, melyek már vezetnek vagy szeretnének létrehozni, olyan intézményeket, ahol diákokat, doktoranduszokat alkalmaznak. A 2013. január 1-ei törvénynek köszönhetően célul tűzték ki, hogy fejlesztik a foglalkoztatást a nyugdíj előtt álló személyeknél. Továbbá meg szeretnék újítani a „Szolidaritás a generációk között” elnevezésű programjukat, melynek célja az, hogy növeljék a szakmai tevékenységet az 50 év felettiyeknél. Ezt a 2014-2020-as stratégia egyik prioritásaként fogalmazták meg. Lengyelország kedvező makrogazdasági helyzetétől függetlenül a cégek érzékelik a geopolitikai feltételek következményét (keleti határnál történő események). Annak érdekében, hogy a negatív geopolitikai hatásokat csökkentsék – amik feltételezhetően növelik a munkanélküliséget – néhány cég állami támogatást fog kérni, ami által közösen fogják finanszírozni például a munkavállalók képzését, tréningjét arra vonatkozóan, hogyan nézzenek szembe a gazdasági megtorpanással vagy a csökkentett munkaidővel. (National Reform Programme 2015/16. 8–9).

V. Mit kell tudni az aktív munkaerőpiaci eszközökről?

Az aktív munkaerőpiaci politikának legnagyobb hagyománya a skandináv országokban van. Rendszerszerűen először Svédországban jelent meg az 1960-as években (Csoba 2010. 137). Lengyelországban az aktív munkaerő-piaci eszközök 1990-ben alakultak ki a növekvő munkanélküliség ellenszereként, amit a Munkaerő-piaci Alap finanszíroz (Starega-Piasek et al. 2006. 13).

Az aktív munkaerőpiaci eszközöket alkalmazó foglalkoztatáspolitikának az a célja, hogy a munkaerőpiacon a hátrányos helyzetű csoportok munkavállalását nehezítő körülményeket feltárja, az érintett személyeket motiválja, hogy megőrizték a már meglévő munkaképességüket vagy javítsák azokat, továbbá illeszkedjenek vissza az elsődleges munkaerőpiacra (Csoba 2010. 147). Az efféle munkaerő-piaci politikának *négy célrendszere* van

(Gilbert 2005 idézi: Csoba 2010. 147–148), amiket a későbbiekben a konkrét példánál megfigyelhetünk:

1. *Az érintettek elhelyezkedési lehetőségeinek javítása:* a széles értelemben vett közfoglalkoztatások köreinek megteremtésével és részben a piaci szabályozók foglalkoztatásösztönző irányba való elmozdításával teheti meg, esetleg az önfoglalkoztatás feltételeinek támogatásával bővítheti azt.
2. *Növelje az érintettek munkavállaló képességeit:* tréningek, támogató programok és képzések finanszírozása.
3. *Fejlessze a munkaösztönzést:* ide tartoznak az adókedvezmények és családi támogatások bevezetése.
4. *Járuljon hozzá a kívül maradók költségeinek növeléséhez:* ez a szankciók körülírását jelenti röviden, tehát szankcionálja azokat, akik a munkán kívül maradnak.

A fentiek értelmében az aktív munkaerőpiaci politika eszköztára olyan szolgáltatásoknak és ellátásoknak a köre, amelynek tranzitív jellege van (átmenet a munkanélküliségből az elsődleges munkaerőpiacra) és rendelkezik preventív jelleggel (munkanélküliség tartóssá válásának megakadályozása). Továbbá, kezdeményező jelleggel rendelkezik (egyéni aktivitást feltételez a kliens részéről), szinten tartja a munkaerő-piaci pozíciót vagy javítja azt (képességek, készségek szinten tartása, fejlesztése), hangsúlyozza a lehetőségeket (biztosítja a feltételeket a továbblépéshez), valamint megjelenik benne a kevésbé választhatóság elve (nem olyan attraktív, mint az elsődleges munkaerőpiac kínálta lehetőségek) (Csoba 2010. 148).

VI. Aktív munkaerőpiaci programok Lengyelországban

Lengyelország csatlakozása az Európai Unióhoz új utakat nyitott meg a lengyel munkaerőpiac számára, ugyanis mint ahogy az európai közösség más országaiban, itt is csökkent a munkanélküliség. Az

Európai Unióhoz való csatlakozáskor a foglalkozás védelméről és a munkaerőpiacról szóló törvény kiemelt figyelmet fordított az aktív munkaerő-piaci eszközökre. A jogszabály meghatározta a munkaerőpiaci szolgáltatások négy típusát: munkacsere, szakmai tanácsadás és információ átadás, aktív álláskeresési támogatás, tréningek és képzések szervezése (Wísniewski – Maksim 2013. 22).

A következő eszközök támogatják a munkaerőpiacot (Wísniewski – Maksim 2013. 24):

1. Munkavállaló útiköltségének térítése
2. Szállás költségének támogatása, abban az esetben, ha a kerületi munkaügyi központ küldi ki az álláskeresőt munkára
3. Kezdődő üzleti tevékenység finanszírozása, konzultáció és tanácsadás finanszírozása stb.
4. TB részére befizetett járulékok költségeinek viselése
5. Munkanélküliség megelőzéséhez szükséges kiegészítő támogatások nyújtása

Wísniewski – Maksim (2013) alapján a következő aktív munkaerőpiaci eszközökről beszélhetünk Lengyelországban: tréningek, munkaközvetítés, közmunka, szakmai képzések a munkahelyen, munkahelyteremtés és társadalmilag hasznos munka, valamint munkapróba (kihelyezés). Ezek az eszközök befolyásolják a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldalát. A kínálat-orientált eszközök foglalják magukba a tréningeket, a munkapróbát (kihelyezést), és a szakmai képzéseket, amelyek 2009 óta a felnőtt szakmai képzésbe tartoznak. A kereslet-orientált eszközök viszont a (pénzbeli) támogatott foglalkoztatást jelentik, amelyek a következők: munkaközvetítés, közmunka, társadalmilag hasznos munka, továbbá alapok a felnőttek üzleti tevékenységének folytatására és munkahely berendezésére a munkanélküli ember részére (Wísniewski – Maksim 2013. 24).

Szakmai képzés: Az ebben a programban résztvevők képzettség nélküliek, át vagy tovább kell őket képezni. Elvesztették a képességüket, hogy munkába álljanak, vagy a képességüket arra vonatkozóan, hogy aktívan állást keressenek. A 45 éven felüliek számára is különítenek el az alapból, hogyha érdeklődnek az iránt, hogy a szakmai fejlődésük érdekében részt vegyenek a programban. Ez a fajta program 6 hónapig tarthat, de abban az esetben, ha speciális képzettséget ad, meghosszabbítható 12 hónapra. A részvétel lehet csoportos vagy egyéni is. Ez összességében annyit jelent, hogy választhatnak a munkaügyi központ képzései közül, ami a tréning módszeren alapul vagy egyénileg is választhatnak képzéseket, amiről a részvételt majd le kell igazolniuk. A képzés finanszírozási formái a következők lehetnek: a munkanélküli segély 120%-át biztosítják nekik támogatásként; megtérítik az étkezés, szállás, valamint a tréningen való részvétel költségeit; esetleg visszatérítik a gyermekgondozás és valamilyen függő ellátás költségeit, ami legfeljebb a munkanélküli segély 50%-a lehet (Wísnewski – Maksim 2013. 24).

Munkapróba (kihelyezés): A célja, hogy az álláskereső tapasztalatot szerezzen és megszerezze a munkába álláshoz szükséges készségeket. Ez leginkább a pályakezdők esetében fontos, ugyanis ők még nem rendelkeznek kellő munkatapasztalattal. A programban való részvétel nem haladhatja meg a 12 hónapot. A munkapróbát szerződésben szabályozzák a munkáltatóval és az adott körzetért felelőssel, amiben megegyeznek, hogy figyelemmel kísérik a programot. A program figyelembe veszi a munkavállaló egyéni képességeit iskolai végzettségét, egészségügyi állapotát stb. Ezen kívül a munkavállaló munkaköri leírását is el kell készíteni, ami a munkavállaló és a munkapróbát nyújtó fél részéről is elfogadható. A támogatás mértéke itt is a munkanélküli ellátás 120%-a. A program kapcsán még fontos, hogy a munkáltató nem köteles a program befejeztével állást biztosítani a programban résztvevő számára (Wísnewski – Maksim 2013. 24–25).

Felnőttek szakmai felkészítése: A program célja, hogy növelje a felnőttek részvételét a folyamatos képzésekben, ahol olyan tudást szerezhhetnek, ami találkozik a munkáltatók igényeivel. A felnőttek szakmai képzése a következőket foglalja magába: a munkára való felkészítést, illetve a szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítását. A program 12-18 hónapig tarthat, ami egy vizsgával zárul le. A felkészítés 3-6 hónapig tart, aminek keretében ellenőrzik, hogy a résztvevő rendelkezik-e az adott szakmához szükséges készségekkel, majd ezt követően elsajátíthatják a szakma gyakorlati és elméleti oldalát. A szakmai felkészítés 80%-ának gyakorlatnak kell lennie, amit a munkáltató telephelyén kell elvégezni, aminek teljesítését a munkáltató ellenőrzi is (Wísnewski – Maksim 2013. 25).

Felmerült költségek visszatérítése: A munkáltatók kapják munka-helyek létrehozására. Itt is megtalálhatóak az előzőekben tárgyalt program funkciói, ami ösztönző lehet a munkáltató számára. A visszatérítések összege nem haladhatja meg a havonta szakmai képzésekre fordított átlagos kifizetések 2%-át. Továbbá a munkáltató havi 400 PLN bónuszt kap, ha biztosítja a munkavállalónak a szakmai képzést és a vizsgát is. A Munkaügyi Alap a vizsga díját is megtéríti (Wísnewski – Maksim 2013. 25).

Közmunka: Célja, hogy megelőzze a munkanélküliek gazdasági inaktivitását, különösképpen, hogyha kedvezőtlen helyzetben vannak a munkaerőpiacon. Továbbá, a program célkitűzése, hogy anyagilag is támogassa a munkanélkülieket. A közmunka legfelső határa maximum 12 hónap lehet abban az esetben, ha közösségeknél vagy civil szervezeteknél töltik ezt az időt, és a törvényben foglaltaknak megfelelően környezetvédelemmel, kultúrával, oktatással, testneveléssel, turizmussal, egészségüggyel, munkanélküliséggel vagy szociális jóléttel foglalkoznak. A közmunka szervezésében résztvevő szervezeteknek megtérítik a költségek nagy részét, pótlékokat és a társadalombiztosítási hozzájárulást hat hónapig. Abban az esetben, hogyha az időszak kitolódik 12 hónapra, a költség a munkáltatót terheli, akinek minden második hónapban térítik meg a költségeit (Wísnewski – Maksim 2013. 25).

Intervenciók munka: Célja a speciális helyzetben lévő munkanélküliek aktiválása, ami által segítséget nyújt a tartós munkavállaláshoz. Ez a típusú program azoknak nyújt támogatást, akik ki vannak téve a szakmai leépülésnek és annak, hogy kiszorulhatnak a munkaerőpiacról. Ilyenkor a munkáltató az, aki felajánl egy munkahelyet az álláskereső személynek. A munkáltatónak visszatérítik költségeinek egy részét, azokat, melyek visszafizetésében a szerződésben is megállapodtak, pótlékokat és társadalombiztosítási hozzájárulást. A program hossza eltérő lehet: alapvetően 6 hónapos, de ez meg-hosszabbítható 12 hónapra. Viszont néhány speciális kategória esetében ez az idő 18, 24, vagy akár 48 hónap is lehet, amikor is minden második hónapban térítik meg a költségeket (Wísnewski – Maksim 2013. 25).

Társadalmilag hasznos munka: A célja az, hogy olyan munka-nélküliek vegyenek részt benne, akik nem jogosultak munkanélküli ellátásra, viszont szociális juttatásokban részesülnek. Ezek az eszközök megakadályozzák a munkanélküliek demoralizációját és a szociális kirekesztettségtől fenyegetett embereket aktivizálja. Ez az időtartam maximum heti 10 óra lehet. A munkavállaló óránként minimum 7,70 lengyel zloty-t kap (Wísnewski – Maksim 2013. 25–26).

A kezdődő üzleti tevékenységek támogatása: támogatja az önfoglalkoztatást és a helyi üzleti kezdeményezéseket. Ez nem haladhatja meg a lengyel átlagkereset 600%-át. Aki megkapja ezt a típusú támogatást, annak 12 hónapig fenn kell tartania az adott tevékenységet, másképp vissza kell fizetnie a támogatást (Wísnewski – Maksim 2013. 26).

Az 1. táblázatban megfigyelhetjük, hogy 2005-2011 között milyen mértékben vettek részt az előbb említett programokban:

Év	Résztvevők teljes száma	Szakmai képzés	Intervenciók munkája	Közmunka	Társadalmilag hasznos munka	Munkapróba (kihelyezés)	Szakképzés a munkahelyen	Kezdődő üzleti tevékenységek	Felmerülő költségek visszatérítése
A programban részt vett munkanélküliek száma (ezer fő)									
2005	56 1,7	15 0,7	70 ,9	69 ,2	x	16 2,7	67 ,0	27 ,9	13 ,1
2006	59 4,3	14 6,9	69 ,1	32 ,7	61 ,5	16 9,1	58 ,3	34 ,9	21 ,8
2007	67 2,8	17 8,1	59 ,1	40 ,9	73 ,4	17 3,0	65 ,8	45 ,1	37 ,4
2008	65 2,3	16 8,3	46 ,0	44 ,5	63 ,9	16 9,9	79 ,4	52 ,2	28 ,0
2009	68 4,6	16 8,3	40 ,3	54 ,0	65 ,8	25 6,7	7 2	63 ,9	28 ,4
2010	78 8,7	18 2,4	43 ,2	74 ,6	67 ,6	29 9,3	1 1	77 ,0	44 ,6
2011	30 2,0	53, 8	28 ,5	22 ,8	49 ,7	11 0,5	0, 3	26 ,1	10 ,7

1. táblázat: Az aktív munkaerőpiaci politikába bevont munkanélküliek száma, Lengyelországban 2005-2011 között (Wísiewski – Maksim 2013 alapján)

VII. Összegzés

Az előzőekben megfigyelhettük, hogy milyen aktív munkaerőpiaci eszközöket alkalmaznak napjaink Lengyelországában, viszont nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy ezeknek az aktív munkaerőpiaci eszközöknek milyen hatásai vannak. A területi korlátok miatt csak röviden összegzem a legfontosabb információkat. A Syriusz adatbázisból nyert információk alapján a következők állapíthatók meg: a kínálatorientált eszközöknek pozitív hatásai vannak, viszont alacsonyabb a hatásuk, mint az intervenciós munkáé vagy a start-up-ok létrehozását támogató intézkedéseknek. A társadalmilag hasznos munka negatív hatással van a jövőbeni foglalkoztatásra, nem segíti az egyéneket, hogy visszatérjenek a munkaerőpiacra. A közmunka hatása is statisztikailag jelentéktelennek mutatkozott. Az sem segíti az egyéneket, hogy visszakerüljenek a munkaerőpiacra és stigmatizálja is a benne résztvevőket (Wísnewski – Maksim 2013. 27–28).

IRODALOMJEGYZÉK

- Commision Staff Working Document. Country Report Poland 2015
Forrás: <http://bit.ly/1l09jSl> (Letöltés dátuma: 2016. 01. 26).
- Csoba Judit (2009): *A tisztességes munka. A teljes foglalkoztatás a 21. század esélye vagy utópiája?*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Európai Bizottság (2012): Az Ön szociális biztonsági jogai Lengyelországban. Forrás: <http://bit.ly/201zS9v> (Letöltés dátuma: 2016. 01. 26).
- Kiss Marietta (2013): *Az európai jóléti államok krízise és reformja: újraklaszterezés*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen. (Letöltés dátuma: 2016. 01. 26).
- National Reform Programme 2015/2016: Forrás: <http://bit.ly/1KCepaQ> (Letöltés dátuma 2016. 01. 26).
- Starega-Piasek, Joanna – Matela, P. – Wóycicka, I. – Piotrowski, B. (2006): *Rescaling Social Welfare Policies in Poland*. European Centre for Social Welfare Policy and Research, Warsaw. Forrás: <http://bit.ly/1JBvITN> (Letöltés dátuma: 2016. 01. 26).
- Strzelecki, Paweł – Kotowska, I. E. (2012): The labour market. In: Czapiński, Janusz – Panek, T. (szerk.): *Social Diagnosis 2011. The objective and subjective quality of life in Poland*. The Council for Social Monitoring, Warsaw. Forrás: <http://bit.ly/1nw0G06> (Letöltés dátuma: 2016. 01. 26).
- Strzelecki, Paweł – Saczuk, K. – Grabowska, I. – Kotowska, I. E. (2014): The labour market. In: Czapiński, Janusz – Panek, T. (szerk.) *Social diagnosis 2013. The objective and subjective quality of life in Poland*. The Council for Social Monitoring, Warsaw. 127–142.
- Szikra Dorottya (2010): Franciaország, Lengyelország, az Egyesült Királyság, a Német Szövetségi Köztársaság, Norvégia és Spanyolország családtámogatási rendszere. In: Gyarmati Andrea – Koltai L. – Korintus M. – Mózer P. – Szikra D. (szerk.)

Családpolitikák változóiban. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest. 20–42.

Tomka Béla (2007): Intézményesült változékonyság: a jóléti fejlődés sajátos meghatározói Kelet-Közép-Európában. *Korall Társadalomtörténeti Folyóirat.* 8. 28–29. 146–166. Forrás: <http://bit.ly/1S8IPts> (Letöltés dátuma: 2016. 01. 26).

Tomka Béla (2008): *A jóléti állam Európában és Magyarországon.* Corvina Kiadó, Budapest.

Tomka Béla – Szikra D. (2009): Social policy in East Central Europe: Major trends in the twentieth Century. In: Ceramo, Alfio – Vanhuysee, P. (szerk.) *Post-Communist Welfare Pathways: Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe.* Palgrave Macmillan, Basingstoke. 17–34.

Wísniowski, Zenon – Maksim, M. (2013): Active labour market policies in Poland. *Forum.* 2013/1. (22–28) 28. Forrás: <http://bit.ly/1Pz764R> (Letöltés dátuma: 2016. 01. 26).

Differenciálás a Z generáció hitoktatásában a többszörös intelligencia elmélet segítségével¹

Szénási Lilla

A 21. században használatos információs és kommunikációs technológia hatására a most felnövekvő generáció idegrendszerének fejlődésében változások történtek, amelyek hatással vannak a képességeikre is. Nem látják meg a részleteket, nem értik meg az összefüggéseket. Nehezen elsajátítható tevékenységek körébe került ennek köszönhetően az írás, olvasás, számolás. Mindez kihívás elé állítja a pedagógust, esetünkben a hitoktatót vagy lelkipásztort. Ezért tanulmányomban szeretném röviden ismertetni a Z generáció tagjainál jelentkező kognitív változásokat az előző generációkhoz képest és a differenciálást jellemezni pedagógiai szempontból, valamint megvizsgálni, hogy a Z generáció hitoktatásában hogyan tudjuk ezt megtenni, a többszörös intelligencia elmélet segítségével. Úgy vélem, mindezek vizsgálata azért is fontos, mivel ismerni kell azokat a kognitív változásokat, amelyek a Z generáció tagjainál megfigyelhetők, hogy a hittan órákon motiválni tudjuk őket és eredményes lehessen a munkánk.

I. A Z generáció

1. A Z generáció általános jellemzése

A generációk általánosan ismert elnevezései (veterán, baby-boom, X, Y, Z) Marc McCrindle és Emily Wolfinger nevéhez fűződnek. A Z generáció tagjai 1995-2010 között születtek. Az információs társadalom tagjai. Teljesen természetes számukra, hogy különféle információs és kommunikációs technológiák között élnek a mindennapjaikat. Idejük

¹ Másodközlés: Megjelent a Teológiai Fórum 2015/2 számában, Selye János Egyetem és a Calvin J. Teológiai Akadémia tudományos folyóirata, Komárom

jelentős részét online töltik. A szakirodalom ebből kiindulva többféle megnevezést is alkalmaz velük kapcsolatban, amelyek mind valamilyen módon az információs és kommunikációs technológiával való viszonyukra reflektál. Megnevezésükre használják tehát a „Facebook generáció”-t, az „N(et) generáció”-t, a „Digitális generáció”-t is. Marc Prensky „Digitális bennszülötteknek” nevezi őket. Az internetnek köszönhetően ők az első olyan generáció, akik éljenek bár a világ különböző pontjain, mégis ugyanazon a kultúrán nőnek fel, ugyanazokat a filmeket nézik, zenét hallgatják, márkákat részesítik előnyben, és azonos hatások érik őket. Ők a „Homo Globalis”. A globalitás nyelvi eszköztárakra is elmondható, hiszen olyan szavakat és kifejezéseket használnak, amit csak az ő generációjuk ért.

Don Tapscott írja róluk: „A gyermekek úgy tekintenek a számítógépre, ahogy a háború utáni nemzedék a televízióra. Nem csodáljuk magát a technológiát, nem gondolkodunk el azon, hogyan ad le a televízió képet és hangot látszólag a semmin keresztül, hanem egyszerűen nézzük a képernyőt. A televízió hozzátartozik az élethez. Ugyanezt vélik a gyermekek a számítógépről” (Tapscott 2001. 53). Mivel tehát abban a korban születtek, amikor a különféle információs technológiák részei a mindennapi életnek, sokkal könnyebben tanulják meg azok kezelését, mint az előző generációk tagjai. Vagyis az információs technológiák használata terén sok esetben megelőzik a többi generációt.

2. Kognitív változások a Z generációnál

„A kultúra változásával átalakulnak az emberi képességek. Ez a jelenség nem csak a jelen, digitális korra igaz, hanem egyetemes érvényű. Az emberi kultúra minden jelentős változása az idegrendszer és ez által a képességek drasztikus átalakulásával jár” (Gyarmathy 2012. 9).

Az agy ugyanis képlékeny, nyitott és tapasztalatfüggő rendszer. A környezeti hatások, külső ingerek erősen befolyásolják az emberi képességek fejlődését. Mivel a digitális korban az agyat elárasztják a különféle ingerek, az agy is ennek megfelelően formálódik, hogy képes

legyen ezt a sok és változó ingert feldolgozni. Egyszerre lehet és kell is a sok lehetőséget és ingert használni, vagyis az irányított gondolatmenet és tervszerű kivitelezés számukra szükségtelennek tűnik.

A vizuális élmények mellett az olvasás háttérbe szorul náluk. Sokuk számára a nehezen elsajátítható képességek közé tartozik. Mivel a történeteket vizuálisan kapják meg, gyengül a képzetalkotásuk is. Ez magával hozza a gyengülő szövegértést is, hiszen a szövegértés a képzetalkotásra épül.

Mivel lényegesen többet ülnek a számítógépek előtt már kisgyermek korban is, mint az előző generációk, így náluk a szenzomotoros rendszer lassabban fejlődik, sok esetben pedig gyengébben is működik. Hiányzik az elegendő mozgás, amely segíti a testséma beépülését az agyban.

Az egyensúlyrendszer is kevesebb ingert kap a mozgáshiány következtében, pedig jelentős szerepe van a figyelem megalapozásában. „A gyerekek, akik úgy nőnek fel, hogy élményigényük kielégül, de neurológiai rendszerük nem kap elég ingert a fejlődéshez, nem is tudják, miért vannak nehézségeik bizonyos tevékenységekben. A természetes vágy a mozgásra, tevékenységre, aktív ingerszerzésre kimerül passzív élményekben. Virtuális világban virtuális képességek fejlődnek.” (Gyarmathy 2012. 12.)

Az írásbeliség kialakulása felerősítette a logikai-elemző gondolkodást, amely a bal agyféltekéhez kapcsolódik. A bal agyféltekéhez olyan funkciók kapcsolódnak, amelyben meghatározó az egymásutániség, mint a beszéd, írás, olvasás, számolás, logika. Ezek mind megkívánják a részek megfelelő illesztését. A digitális generáció tagjainál az előző generációk bal agyféltekés dominanciája azonban csökkenni látszik. A jobb agyfélteke az információkat átfogóan, egyidejűleg kezeli, automatikusan összerak a rendelkezésére álló részletekből egy megoldást, képet, ötletet, döntést, fogalmat. A jobb agyféltekéhez kapcsolódik a térbeli-vizuális képességek, a zene, a képzelet, a humor.

II. Differenciálás

1. A differenciálás az oktatásban

Még az azonos, jelen esetünkben a Z generációhoz tartozó diákok között is jelentős egyéni különbségek vannak, amelyek megnyilvánulnak a tanuláshoz való viszonyukban, a motiváltságukban, a tanuláshoz való viszonyukban, a tanuláshoz való viszonyukban, és nem utolsósorban a teljesítményeikben. Ezek a különbségek biológiai, pszichikus és szociális tényezők hatására alakulnak ki, és jelentősen befolyásolják a személyiségfejlődésüket is.

Az eltérő személyiségvonások kettős feladatot jelentenek a pedagógus számára: egyrészt alaposan meg kell ismernie a diák személyiségét, másrészt ezt figyelembe véve kell az ő készségeit optimálisan fejleszteni. Mindezek mellett lehetővé kell tenni, hogy mindenki megszerezhesse a maga lehetőségeinek felső határáig terjedő műveltséget. Ugyanakkor: „Súlyos pedagógiai tévedés lenne azt hinni, hogy a pedagógus tanulásirányítási tevékenysége azonos hatást jelent minden tanuló számára, valamint azt, hogy az egységes műveltségi alapszínthez úgy lehet eljutni, hogy mindenkinek ugyanazt a tartalmat, ugyanolyan módon és körülmények között oktatják. [...] Az egységes alapműveltséget csak a különbségek maximális figyelembevételével lehet elérni: tehát az egységesség kialakulásának alapvető feltétele, eszköze a differenciálás.” (Lappints 2001. 310)

A differenciálásnak három szintjéről beszél a szakirodalom:

1. az iskarendszer szintjén történő differenciálás,
2. az osztályok szintjén történő differenciálás,
3. az oktatási folyamatban történő differenciálás.

Az első két szintet külső differenciálásnak is nevezik, míg a harmadik szint megnevezésére a belső, illetve didaktikai differenciálást is használják. Mi most a didaktikai differenciálásra kell, hogy összpontosítsunk.

R. Glaser szerint a differenciálás kulcsfogalma az adaptivitás. Ugyanis az adaptív (a tanuló egyéniségéhez alkalmazkodó) nevelési környezet feltételezi a választható célok különböző skáláját és a siker különböző módjait.

Az oktatási folyamatban történő, vagyis didaktikai differenciálás egyik módja az ún. látens differenciálás, amikor a pedagógus az interakcióival, előzetes elvárásaival és magatartásával önkéntelenül is rejtett csoportokat képez és rétegeket formál. A spontán differenciálás ugyancsak ide tartozik, amely gyakran nem kellőképpen tudatos, sokkal inkább pedagógiai intuícióból, gyerekszeretetből fakad.

Differenciálás történhet teljesítmény alapján is. Ebben az esetben alkalmilag vagy rövidebb időre a pedagógus az osztály diákjaiból csoportokat szervez. Így a tanulókat a pedagógus a teljesítményük alapján jobb és gyengébb teljesítményű csoportba sorolja. Tehát egy adott csoportot azonos képességű diákok alkotnak. Ezt flexibilis differenciálásnak is nevezik.

Lehetőséget ad a differenciálás arra is, hogy a pedagógus a diákokat érdeklődésük, hajlamuk szerint differenciálja. Ennél a differenciálásnál a diákok azok, akik önállóan választhatnak témakört, szaktantárgyi területet, vagy műveltségi irányokat. Ez a fajta differenciálás elsősorban a tehetséggondozásban játszik jelentős szerepet.

Differenciálási módok továbbá:

Lassítás vagy gyorsítás – lassítás az év megismétlése, egy évfolyam átlépése pedig gyorsításnak tekinthető.

Gazdagítás vagy elmélyítés – főként a tehetséggondozásban használatos, amikor speciális programokat iktatnak be a tanrendbe.

Tanítás vagy megtanítás – a tanítás ebben az esetben azt jelenti, hogy egy adott idő alatt mindenki annyit sajátít el az anyagból, amennyit a feltételei lehetővé tesznek; megtanítás esetén meghatározzák a minimum követelményt, az azon felüli rész megtanulása egyénileg változhat.

„A didaktikai differenciálás az oktatás folyamatának természetes, az egész rendszert érintő eleme; nem szűkíthető le egyes rendszertényezőkre, bizonyos pedagógiai tevékenységekre: a motiválástól az értékelésig bezárólag valamennyi oktatási tevékenységre vonatkozik, azokba beépülve új minőséget eredményez...” (Lappints 2001. 317).

Amint látjuk, a differenciálásnál nem elég csupán megismerni a diákok sajátosságait, hanem azokat szükséges folyamatosan fejleszteni is.

2. Hogyan gondolkodik a konstruktivista pedagógia a differenciálásról?

Mielőtt rátérnék, hogyan is gondolkodik a konstruktivista pedagógia a differenciálásról, szükségesnek látom, hogy röviden összefoglaljam, mit is jelent a pedagógiai konstruktivizmus.

A konstruktivista pedagógia vagy pedagógiai konstruktivizmus az 1980-as évektől elterjedt pedagógiai irányzat. Számos modern elemet ötvözött a fejlődéslélektanból, a kognitív pszichológiából, a szociológiából és a reformpedagógiákból. Ismeretelméleti alapelvei az

innátizmus,² a konstruálás,³ a deduktivitás,⁴ a szubjektivizmus⁵ és az adaptivitás elve.⁶ Operatív alapelvei az aktivitás,⁷ a differenciálás,⁸ a deduktivitás⁹ és a kontextus elve.¹⁰ A konstruktív tanulás szemlélettel ma már a didaktika szinte minden területén találkozhatunk, hiszen a konstruktív didaktika is azzal foglalkozik, hogy milyen a tanulás folyamata és logikája, mi a szerepe benne a pedagógusnak és a diáknak, milyen hatással van rá a többi tényező, hogyan irányítható sikeresen, mi az, ami létrejön a tanulás során és hogyan értékelhető (Nahalka 1997a 21 – 33).

A konstruktív pedagógia is számol azzal, hogy egy adott osztályban lévő diákok mindegyike adott pillanatban és adott témában különböző tudással és különböző képességekkel rendelkezik. Másként motiválhatóak, különbözően is kommunikálnak egy adott területen,

² Úgy vélik, hogy minden újszülött rendelkezik már olyan tudással, amely genetikailag öröklött, illetve nagyon korai életszakaszokban kialakult.

³ Innen kapta a nevét is, mert a tudás ezen elv szerint mindig egyéni, emberi konstrukció.

⁴ A tudás nem úgy keletkezik, hogy az egyszerűbb elemek egyre általánosabb érvényűvé válnak, sokkal inkább az általános elvek válnak egyre differenciáltabbakká.

⁵ Szakít az igaz-hamis felfogással. Az igazság fogalma nem megtagadásra, hanem pontosításra, értelmezésre szorul.

⁶ Az igazságérték fogalma helyett az adaptivitás fogalmára támaszkodnak. Az igazság is csak egy konstruált fogalom, amely emiatt egyénenként, vagy közösségenként változó. Így nem tekinthető abszolút érvényűnek. Eldöntésének módszerében illeszkednie kell az oktatási helyzethez és a közösség követelményeéhez.

⁷ A pedagógusnak lehetővé kell tennie, hogy a diák önállóan is folytathasson ismeretszerző tevékenységet, építenie kell a diák aktív tevékenységére.

⁸ A pedagógusnak fokozottan kell figyelnie az egyéni eltérésekre, és a differenciáltságnak szinte minden téren meg kell jelennie.

⁹ Először az elmélet legfontosabb fogalmaival és koncepcióival kell megismertetni a diákot, és ezekből már szinte automatikusan következnek majd a részletek.

¹⁰ Életszerűség, konkrétság és gyakorlatiasság. Vagyis szükséges, hogy a diákok számukra jól ismert, megragadható szituációkban találkozzanak az új ismeretekkel.

sőt a viszonyulásuk is eltérő a többiekkel való együttműködés tekintetében.

Fentebb már láttuk, hogy a konstruktív pedagógia ismeretelméleti alapelvei között fellelhető az innátizmus. Az új típusú innátizmus feltételezi, hogy az emberi intelligenciának számtalan változata létezik. Az emberi gondolkodás világát úgy képzelik el, mint apró számítógépek sokaságát, amelyek különböző részfunkciókat látnak el. Ennek a megközelítésnek köszönhetően jelent meg a pedagógiában is Howard Gardner többszörös intelligencia elmélete, amely több, független intelligencia típusról beszél. Vagyis az ember különböző dolgokban variábilis. (Pléh 1999, 3 – 4) Gardner elméletéről az alábbiakban még bővebben lesz szó.

Nahalka István írja: „A gyerekek közti különbségek már csak azért sem írhatók le egyszerűen az „intellektuális fejlettség” alapján, mert mint láttuk, a gyerekek világmagyarázatainak elsősorban a tartalma az izgalmas kérdés; ezek a világmagyarázatok nem elsősorban kiépítettségükben különböznek egymástól, hanem mondanivalójukban, tartalmukban, vagyis egymástól eltérő naiv elméleteket képviselhetnek. Elveszett az a pedagógus, aki nem képes differenciálttá tenni a munkát a gyerekek között. Minden egyéni világlátás személyes, egyedi megalapozottságuk, felhasználhatóságuk szerint még az egymáshoz tartalmilag közelállóak is jócskán eltérhetnek egymástól. A differenciáltságnak szinte minden téren meg kell jelennie a pedagógiai munkában” (Nahalka 1997b 10).

Ez pedig azt jelenti, hogy nem csak a feladatokban szükséges differenciálni, hanem már a célok meghatározásánál is, amely azután maga után vonja a tananyag, a követelmények, az elsajátítás útjának és logikájának, az eszközök, valamint az értékelés differenciálását is. Azonban a gyakorlatban ez ritkán nyilvánul meg úgy, hogy minden gyermek egyénre szabottan kapna a tanítási órán feladatokat. A csoportos tanulási környezet viszont alkalmas a differenciálásra, hiszen a heterogén összetételű csoportokban ezt a differenciált tanulási környezetet teremti meg a diákok egymással való kapcsolata, az egymás tanítása, viták és megbeszélések, az elvégzendő munka elosztása. „Ehhez a pedagógusnak «csak» jó feladatokat kell

biztosítania, olyanokat, amelyekkel ez a hatás valóban elérhető” (Nahalka 1997b 11).

Ha mindezeket figyelembe vesszük és összehasonlítjuk mindazzal, amit fentebb írtam magáról a differenciálásról, láthatjuk a hasonlóságokat és azonosságokat.

III. Többszörös intelligencia

1. Az intelligencia fogalma

A modern pszichológia egyik legtöbbet kutatott területe a 19. század óta az értelmi képesség, vagyis az intelligencia, ahogyan a szakirodalom nevezi. Általában „egy személy általános értelmi és megértési képességét” (Kollár – Szabó 2004. 598) értik alatta.

Az értelmi képesség három részből tevődik össze: a tanulásból, az emlékezetből és a célszerű felhasználásból. Tanulás alatt az ismeretek megszerzésére kell gondolnunk, az emlékezet alatt az ismeretek elraktározását értjük, a célszerű felhasználás pedig azt a képességet jelenti, hogy az ismereteket hogyan tudja az adott személy az élet különböző területein felhasználni. Az értelmi képesség mérésére szolgálnak az intelligencia tesztek, amelyeket úgy kalibrálnak, hogy az átlag 100-nak feleljen meg. A kapott eredményt intelligencia hányadosnak (quotiensnek) nevezik, amelynek a nemzetközi rövidítése az IQ (Czeizel 2001. 325–326).

Sternberg 1985-ben felvetette, hogy az intelligenciának sokkal több összetevőjével kellene számolni. Nem csupán a „tudományos”, hanem a „gyakorlati” intelligenciára is fókuszálni kell, amelyeket a következő pontokba lehet sorolni:

„1. A tapasztalatokból való tanulás és azok alkalmazásának képessége.

2. Az absztrakt gondolkodás és következtetés képessége.

3. A változó és bizonytalan világ szeszélyeihez való alkalmazkodás képessége.

4. Az a képesség, hogy az ember önmagát motiválja, hogy eredményesen hajtsa végre a rá váró feladatokat” (Atkinson 1995. 354).

2. A többszörös intelligencia

Vannak pszichológusok, akik megkérdőjelezik az ún. „általános intelligencia” fogalmát. Közéjük tartozik Howard Gardner. Kiindulópontja, hogy minden ember törekszik megérteni a világ eseményeit és a körülötte lévő dolgokat, így jelentést tud adni ezeknek és a saját életének egyaránt. Ez azonban különféle módon történik, mivel minden ember eltérő adottságokkal rendelkezik. Ezeket az adottságokat talentumnak vagy képességnek nevezi, a szakirodalom kedvéért azonban az intelligencia kifejezést használja rájuk. 1983-ban alkotta meg a „többszörös intelligencia” (multiple intelligences) elméletét, amelyben különálló intelligenciákat ír le. Úgy vélte, az intelligenciának több különböző rétege van, és rámutatott arra, hogy a tanulók többféle módon képesek elsajátítani az ismereteket. Az általa felfedezett intelligencia típusokat rendszerbe foglalta, amelyek a következők: (1) nyelvi, (2) logikai – matematikai, (3) téri (térbeli), (4) zenei, (5) testi – mozgásos (testi – kinezteziás), (6) személyes, (7) kapcsolati és természeti¹¹ intelligencia.

Szászi Andrea is írja (2010. 7), hogy Gardner megkülönbözteti még az egzisztenciális, morális és spirituális intelligencia típusokat is a 8 alaptípus mellett (Smith), ám ezekkel kapcsolatban még nem fejtette ki az elméletét, csupán utalásokat tett rá. A többszörös intelligencia elmélete három alapvető elven nyugszik.

Az első ezek közül, hogy nincs egységes intelligencia, hanem több különálló intelligencia típus létezik, amelyek a saját törvényeik szerint működnek.

¹¹ Érdekes, hogy a magyar szakirodalom Gardner Többszörös intelligencia elméletével kapcsolatban többnyire csak az első 6 intelligencia típust említi. A kapcsolati és természeti intelligencia típus Gyarmathy Évánál található meg. Szászi Andrea sorolja fel tételeken mind a 8 intelligencia típust.

A második elve, hogy ezek az intelligencia típusok különállóak és függetlenek egymástól, ezért az egyikben mutatott képességszint nem mond semmit a másikról.

Harmadik elve pedig, hogy bár ezek az intelligencia típusok függetlenek egymástól, azonban mégis létezik közöttük interakció. A legtöbb esetben ugyanis egy adott probléma megoldásához többféle intelligencia típust is használni kell (Gyarmathy 2001. 353).

Gardner az intelligencia típusokat több szempontból is elemzi: „milyen kognitív műveleteket feltételeznek, hogyan jelennek meg egyes csodálatra méltó és kiemelkedő egyéneknél, milyen változásokat okoznak bennük az agysérülések, hogyan nyilvánulnak meg különféle kultúrákban, és mi evolúciós kifejlődésük valószínűsíthető menete. Az öröklődés és gyakorlás révén egyes személyeknél bizonyos intelligenciák fejlettebbek lesznek, de minden egészséges embernél mindegyik kifejlődik valamilyen mértékben” (Atkinson 1995. 353).

IV. Hogyan differenciálhatunk a hitoktatásban a többszörös intelligencia elmélet segítségével?

„A differenciált oktatás lényegét tekintve azt jelenti, hogy az egységes pedagógiai célok elérése vagy megközelítése a különböző egyedekből kiindulóan különböző utakon és módokon történik” – mondja Lappints Árpád (2001. 316). A többszörös intelligencia elmélete a hitoktatásban kiválóan alkalmas arra, hogy a segítségével minden diákot motiválni tudjon a hitoktató valamilyen szinten, és így azután különböző utakon, de a hozzájuk legközelebb álló módon tudják befogadni a Biblia üzenetét. Hiszen minden diáknak vannak olyan egyéni jellegzetességei, amelyek egyértelműen mutatnak valamely intelligencia típusra.

Ezekre az egyéni jellegzetességekre építhetünk a katechézis során a motiválásnál, amikor a diákok számára érdekes és élményt adó módon, különböző módszerekkel vezetjük be az adott témát. Ugyancsak hasznosan alkalmazható az ismeretlen információk és új anyagrészek elsajátításánál, ha az erősségeikre koncentrálva számukra is érthető példákkal segítjük őket. A tananyag központi üzenetének sokoldalú megvilágítását és könnyebb érthetőségét tekintve szintén hasznos, ha

a különböző intelligencia típusokat alapul véve, sokoldalúan dolgozhatják fel a diákok azt.

Ezeket figyelembe véve egyetértek Szászi Andrea azon megfogalmazásával, miszerint „az ilyen típusú, diákközpontú katechézis, a tanulók különböző képességeinek megfelelően, sokszínű és sokoldalú eszközöket használ az oktatás hatékonysága érdekében” (Szászi 2010. 8).

Lássuk hát, hogy a különböző intelligencia típusok milyen jellemzőkkel bírnak, illetve hogyan tudjuk ezeket a hitoktatásban hatékonyan hasznosítani:

Nyelvi intelligencia:

Ez az intelligencia típus, amely a nyelvi kifejező eszközök terén nyilvánul meg, mindenkinben megtalálható valamilyen szinten. Magába foglalja a szóbeli és írásbeli kommunikációt. Az oktatást tekintve az egyik leghálásabb intelligencia típus. Az erős nyelvi intelligenciával rendelkezők megértik, értelmezik és könnyen el is sajátítják a hitoktató által elmondottakat. Leginkább olvasással, jegyzeteléssel, előadások hallgatásával tanulnak, ezért a hittan órát élvezetessé tehetjük számukra szó-, illetve betűjátékokkal, történetmondással, kérdésekkel.

Logikai – matematikai intelligencia:

Akinél ez az intelligencia típus a domináns, képes gyűjteni, rendszerezni, analizálni különféle adatokat, ezeket értelmezni és belőlük következtetéseket levonni. Jó problémamegoldó képességgel rendelkeznek, mérlegelő gondolkodásúak. Hittanórán élvezik az olyan feladatokat, amelyekben idővonalon kell ábrázolni egy bibliai személy életét, vagy szinopszist készíteni. Szeretik rendszerezni egy adott téma tényeit, információit, ezért feladatul adhatjuk nekik táblázatok, diagramok készítését.

Téri (térbeli) intelligencia:

Rendkívül vizuálisak, nagy képzelőerővel megáldottak az erős térbeli intelligenciával rendelkező egyének. Képesek formálni és manipulálni elképzelt modelleket. Élvezik, amikor konkrét, vizuális formában jeleníthetik meg az információkat. Számukra élvezetes térképek

készítése egy-egy bibliai történettel vagy korral kapcsolatosan, plakát készítése egy témához kapcsolódva.

Zenei intelligencia:

Az erős zenei intelligenciával rendelkezők nem csak élvezik a zenét, de mesteri módon használják a különböző zenei elemeket, énekeket, vagy játszanak hangszeren. Képesek értelmezni a ritmusokat, tónusokat. Gardner összekapcsolja a nyelvi és a logikai-matematikai intelligenciával. Az éneknek és a zenének a hitoktatásban is közösségteremtő hatása van. Mindemellett a dallammal együtt a tartalom is észrevétlenül sajátítódik el, amely segíti az egyházi nyelvezet beépülését.

Testi – mozgásos (testi – kinezteziás) intelligencia:

Szeretnek mozogni, játszani, különböző fizikai aktivitásokat végezni a testi-mozgásos intelligenciájú emberek. Olvasnak az érintésekből, a non-verbális jelekből. Évezik a hittan órákon azokat a feladatokat, amelyekben aktívan részt vehetnek. Közkedveltek számukra a hitoktatásban főként az alsó tagozatosoknál használt mutogatós énekek, pantomimek, szerepjátékok.

Személyes (önismereti) intelligencia:

Azok az egyének, akiknél erős ez a típusú intelligencia, képesek megérteni, átlátni, irányítani saját érzelmeiket és cselekedeteiket. Belső motivációjuknak köszönhetően kiválóan dolgoznak egyedül is. Jellemző rájuk, hogy keresik a folyamatos fejlődés lehetőségét. Szükségük van belső csöndre, önmagukban elmélyedésre ahhoz, hogy a történeteket mérlegelni tudja. A hitoktatásban különösen figyelniük kell a személyes intelligenciával megáldott tanulókra, hiszen ők azok, akik könnyen fogadnak be és alakítanak ki egy etikai rendszert. A tanítványi léthez szorosan hozzátartozik önmagunk helyes ismerete.

Kapcsolati intelligencia:

Akiknél a kapcsolati intelligencia dominál, észlelik a másik ember hangulatait, érzéseit, motivációit, és képesek azokra reagálni. Töreksenek mások megértésére, szociális kapcsolatok kialakítására és formálására. Verbális és non-verbális módon is hatékonyan kommunikál. Kooperatív, empatisz emberek. Empatisz

képességeinek köszönhetően élvezi, ha ugyanazt a történetet több szereplő szemszögéből mondanak vagy játszanak el.

Természeti intelligencia:

A természeti intelligenciával rendelkező emberek alapvetően a természet rajongói. Környezettudatos életre törekszenek, szívesen tanulnak a természetről, növényekről, állatokról. A hitoktatásban érdekli őket a Biblia növény és állatvilága, a bibliai földrajz, valamint olyan bibliai részek elemzése, amelyek a növény és állatvilágból hoznak példákat. Ezekben a témakörökben szívesen végeznek önálló kutatást vagy tartanak előadást.

Mindezek mellett arra is lehetőségünk adódik, hogy azokat a területeket, intelligencia típusokat is fejlesszük a diákokban a hittan órákon, amelyek kevésbé fejlettek náluk.

V. Összefoglalás

„Minden gyerek «okos» egy sor területen, s «butácska» más területeken. A pedagógus felelőssége, hogy minden gyerek esetében megtalálja, ki miben erős, tehát azokat a területeket, amelyekre a leginkább építhet” (Nahalka 1997b 10). Ugyanez – nézetem szerint – a hitoktatóra hatványozottan is érvényes, hiszen a hittan óra olyan tanítási óra, ahol hitünk szerint ténylegesen a valódi élet megéléséhez támpontokat adó ismereteket és tudást sajátíthatnak el. Munkámban megvizsgáltam a Z generáció tagjainál jelentkező kognitív változásokat az előző generációkhoz képest, jellemeztem a differenciálást pedagógiai szempontból, valamint megvizsgáltam, hogy a Z generáció hitoktatásában hogyan tudunk differenciálni a többszörös intelligencia elmélet segítségével. Az információs kor hatására az agy bal féltékés dominanciája megszűnt, az idegrendszerben változások álltak be. A többszörös intelligencia elméletet ismerve a hittan órákon is hatékonyan alkalmazhatjuk egymást felváltva és kiegészítve azokat a módszereket, amelyek a logikai-elemző-verbális, illetve az intuitív-átfogó-vizuális gondolkodást kívánják meg tőlük, hogy olyan úton és módon juttassuk el hozzájuk az evangéliumot, Isten üzenetét, amellyel

leginkább felkeltjük iránta az érdeklődésüket, s amelyet a legtermészetesebb módon tudnak magukévá tenni.

IRODALOMJEGYZÉK

- Atkinson, Rita L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D. J. (1995): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2001): A tehetség korszerű genetikai értelmezése. In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius, Pécs.
- Gardner, Howard: The Theory of Multiple Intelligences Forrás: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-d-avis-christodoulou-seider-mi-article.pdf> (Letöltés dátuma: 2015. 08. 17).
- Gyarmathy Éva: A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. Forrás: <http://www.diszlexia.hu/GyarmathyFordulopont.pdf> (Letöltés dátuma: 2015. 04. 13).
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban?, In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai D. – Szekszárdi J. (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia 2012*, ELTE PPK, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2001): Tehetséges és tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius Bt, Pécs.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lappints Árpád (2001): Differenciálás az oktatásban. In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius Bt, Pécs.
- McCrindle, Marc – Wolfinger, E. (2010): Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk*. 11, 13–18.
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.), *Iskolakultúra*. 2, 21–33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.), *Iskolakultúra*. 4, 3–20.

- Pléh Csaba (1999): A konstrukcionizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra*.
- Smith, Mark K.: Howard Gardner, multiple intelligences and education. Forrás: <http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/> (Letöltés dátuma: 2015. 9. 14).
- Szászi Andrea (2010): Lehet-e mindenki tehetséges? A tehetség fogalmának árnyalása Howard Gardner „sokrétű intelligencia” elmélete alapján. *Magyar Református Nevelés*.
- Szászi Andrea (2012): Egyéniségre hangolva: Utak, módszerek, ötletek a sokrétű intelligencia segítségével. *Magyar Református Nevelés*.
- Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tercium Kiadó, Budapest.

Az oktatás mint a cigányság integrációjának egyik legfontosabb eszköze, Tiszavasvári példáján

Kóti Tibor

I. Bevezetés

Ma Magyarországon az egyik legfontosabb belpolitikai kérdés a cigányság társadalmi és gazdasági integrációja. Véleményem szerint a cigányság integrálása Európa-szerte problematikus, hiszen sosem volt államhatárokkal körbekerített hazájuk. Ebből adódóan mindenhol kisebbségnek tekintették őket, főképp különleges kultúrájuk és nyelvük miatt. Az integráció szempontjából kiemelkedően fontosnak tartom az oktatás kérdését, mert a cigányság sikeres előrelépését egyértelműen a jó minőségű oktatással tudjuk elérni. Az évszázadok óta köztünk élő cigányság nagy része aluliskolázott, érettségi, szakma hiányában munkanélküli, jelentős részük szegénységben, mély-szegénységben él.

Lényegesnek tartom, s kutatom azt a kérdéskört, hogy az iskolázottságuk emelésével milyen módon lehetne a munkanélküliség arányát csökkenteni körükben. Egyértelmű, hogy a cigányságnak *be kell kapcsolódnia a magyar munkaerőpiac által nyújtott lehetőségekbe*, elengedhetetlen, hogy ne csak „tartalékként” tartsuk őket számon. A demográfiai robbanás körülményei között élő magyarországi cigányság gyors számbeli gyarapodása és földrajzi térnyerése fokozza a többségi társadalom érzékenységet az átalakuló együttélés kérdéseit illetően. A többségi társadalom előregedése szinte biztosra vehető, éppen ezért úgy gondolom, jelentős előrehaladás nélkül a konfliktushelyzetek száma növekedni fog hazánkban a többségi magyar, és a kisebbségi cigány társadalom között. A helyzet pozitív alakulásához fontos, hogy csökkenjen a többségi társadalom által egyre inkább generált előítéletes attitűd, melyet a cigánytársadalom aktív előrelépése segíthet elő a leghatékonyabban.

II. Az óvoda, mint az integráció első lépcsőfoka

A kutatásaimat az óvodások körében kezdtem, hiszen a gyerekek életében az első 6 év meghatározó a szocializáció szempontjából – ekkor tanulják meg a legfontosabb viselkedési normákat. Mondhatjuk, hogy ekkor kezdődik meg az európai értékrend elsajátítása.

Régebben nagy problémát jelentett az, hogy a beíratott cigánygyerekek rendszertelenül jártak óvodába, továbbá a foglalkozásokat is rendszertelenül látogatták. Mára ez már kevésbé jellemző. Magyarországon 2014-től az óvoda is kötelező, és az állam a szociális segélyek megvonásán keresztül bünteti a tanulók igazolatlan hiányzását (Janky 2004). Ezzel elérhetik azt, hogy az általános iskola első évében csökkenjen a szakadék a cigány gyerekek és a nem cigány társaik között. A gyermekek iskolai sikerességét nagymértékben meghatározza az, hogy a gyerek járt-e óvodába. Tehát véleményem szerint az integrációban mindenképpen előrelépés lesz a kötelező óvodarendszer.

Tapasztalatom szerint az óvodában a legnagyobb probléma a cigány gyerekek kettős identitása: a gyerekek óvodában rendkívül motiváltak, de amikor a szülők értük jönnek, érzékelhetően más magatartásra térnek át, tehát a szülő nagymértékben befolyásolja a gyerekek fejlődési pályáját.

1. Mini manó óvoda

A Mini manó óvoda Tiszavasvári bűdi városrészén helyezkedik el. Jelenleg 94 gyerek jár ide, ebből mindössze 3 magyar származású gyermek, tehát többnyire bűdi romungró cigányok gyermekei vannak jelen. Az intézményben ma olyan is előfordul, hogy a gyerek nem óvodás korú és mégis beviszi a szülő a jobb szocializációs célok elérése érdekében. A szülők többsége ráébredt, hogy az oktatás összességében meghatározó jelentőségű a cigányság sikeres integrációja szempontjából a globalizált, posztindusztriális társadalomban. Az okoz gondot az óvodával ellentétben, hogy itt sokkal kisebb a szülők háttértámogatása mind kulturális, mind anyagi oldalról. A gyerekek több mint 80%-a halmozottan hátrányos helyzetű, ebből adódóan rendkívül alacsony életszínvonalon élnek a családban.

2. Magiszter Alapítványi Óvoda

Az általam vizsgált másik óvoda a Magiszter Alapítványi Óvoda, ami debreceni kézben van, s az oláh cigány telephez közeli részen helyezkedik el. Az óvodába csak oláh cigánygyerekek járnak, a közeli Széles, illetve a Keskeny útról. Sajátosságként elmondható, hogy az ide járó gyerekek igénylik a legnagyobb arányú fejlesztés. A gyerekek első csoportos korukban szinte csak a lovári nyelvet beszélik, ezért a legfőbb cél kezdetben a nyelvi készségek fejlesztése. A cigány nyelvet nem fejlesztik, de nincs megtiltva, hogy használják, néha cigányul tanulják meg a verseket. A pedagógusok közül egy óvónő rendelkezik középfokú lovári nyelvvizsgával, de sokszor nem értik meg egymást a gyerekekkel.

A gyerekek kulturális háttértámogatása csekély, otthon szinte lehetőségük sincs tanulásra, valamint családlátogatáskor tapasztalható volt, hogy elvértve fordul elő televízió, könyv, játék a háztartásokban, pedig ez nagyban hozzájárulna az integrációban való előrelépéshez. Továbbá megfigyelhető, hogy több generáció él egy lakásban, ami szinte lehetetlenné teszi az otthoni tanulást. Az igazgatónő véleménye az óvodai oktatásról: „Mindenképpen a gyerekeket kell motiválni, hogy szeressenek itt lenni. Mert ezeknél a családoknál megfigyelhető, hogy az van, amit a gyerek akar, nagy hatással vannak a szülőkre.” Az óvodákban végrehajtott kutatásaim eredményeként összehasonlításként elmondhatom, hogy mindkét, alapvetően szegregált óvodát vizsgálva jelentős különbségek állapíthatók meg. A Mini manó óvodában a gyerekek beilleszkedése, a szülők motiváltsága sokkal pozitívabb, mint a Magiszter óvodában. Nyelvi problémáik sincsenek a gyerekeknek és az európai értékrend számukra könnyebben elérhető.

III. A tiszavasvári cigány tanulók az általános iskolában

Tiszavasváriban 3 általános iskola van: a Vasvári Pál Általános Iskolai Egység, ami a város bűdi részén helyezkedik el, a Kabay János Iskolai Egység, ami a város központjában található és a Magiszter Alapítványi Általános Iskola. A városra nehezedő jogvédő nyomás miatt 2007-től összevont intézményként funkcionálnak. A cigány tanulók számára az általános iskola célja elsősorban az, hogy elősegítse a gyermekek

személyiségének fejlődését, az európai értékrend felismerését. Továbbá egy olyan alaptudás megszerzése, amivel középiskolába érve ne legyenek elmaradottak a nem cigány társaiktól.

Általánosságban elmondható, hogy a cigány származású gyerekek többségében felső tagozatban tudatosul, hogy tulajdonképpen szegregált iskolában, homogén osztályokban tanulnak. Tiszavasváriban is jól megfigyelhető, hogy a gyerekek alsó tagozatban még motiváltak a tanulásra, de felső tagozatra a család „elferdíti” őket. Ennek oka, hogy a gyerek azt látja, hogy a szülők sem dolgoznak, úgy gondolják, hogy hiába tanulnának, úgysem kapnának munkát a hátrányos megkülönböztetés miatt. Ezért fontosnak tartom, hogy a pedagógusok elérjék a diákok körében azt, hogy identitásukat büszkén vállalják, s ne hátrányként éljék meg cigányságukat.

1. A Vasvári Pál Iskolai Egység

A Vasvári Pál Általános Iskola 2007 óta nem önálló intézmény, jelenleg tagintézményként funkcionál. Többnyire bűdi romungró cigányok járnak ide, de a település vonzáskörzetében lévő józsefháziak is tanulnak az intézményben, számuk kb. 28 főre tehető. A korábbi évekkel ellentétben ma már csak évfolyamonként egy osztályt indítanak, ennek oka, hogy a tanulók száma az elmúlt években jelentős mértékben csökkent.

Régebben az itt élő cigányközösség szorosabb összetartása volt megfigyelhető. Mára változott a trend, az iskolán belül úgy különböztetik meg egymást a diákok, hogy vannak a „fentiek” és a „lentiek.” A fentiek az integráció magasabb fokán állnak, pozitívabb normákat képviselnek, magasabb társadalmi rétegbe tartoznak, míg a lentiek a telepeken élnek, s a tanulási motiváció csaknem teljes mértékben hiányzik többségüknél. Emiatt az is megfigyelhető, hogy a szülők a gyermeküket a Kabay János Iskolai Egységbe viszik át.

A továbbtanulást tekintve elmondható, hogy többnyire a helyi gimnáziumban és szakközépiskolában tanulnak tovább. Egy-két gyerek van, aki Nyíregyházára megy, de a tapasztalat az, hogy hamar visszajönnek döntően anyagi okok miatt. A továbbtanulási szándék egyre halványabb képet mutat, sokan nyolcadikos korukban már

terhesek, megfigyelhető, hogy egyre több gyereket szülnek egészen fiatalon, a különböző segélyek érdekében.

2. A Magszter Alapítványi Iskola

A Magszter Alapítványi Iskola mindenképpen a leghátrányosabb helyzetű intézmény Tiszavasváriban, mind szociális, mind kulturális oldalról. Az iskolába 444 gyerek jár, 99%-ban a közeli oláh cigány telepről. Az iskolában teljesen szegregált osztályokról beszélhetünk. Az ide járó cigány gyerekek nem érzik magukat megkülönböztetve, ami egyrészt annak köszönhető, hogy homogén osztályokban tanulnak, illetve nincsenek nem cigány társaik, akiktől esetleg negatív megjegyzéseket kaphatnának. Az ide járó gyerekek tanulását rendkívül akadályozza a családi háttér, hiszen a tanulók többségénél az otthoni tanulás szinte lehetetlen. Az oláhcigány gyerekek gyakorlatilag „átlépik” a serdülőkort, hiszen 10-13 éves korukban felnőtt problémákkal kell szembenéznük, ami a tanulásban való előrelépésüket nagymértékben csökkenti.

Az iskolában a legnagyobb nehézséget egyértelműen a nyelvi hátrány jelenti. A tanulók többsége a cigány nyelvet használja, ezért a pedagógusoknak a legnagyobb feladat, hogy a gyerekek elsajátítsák a magyar nyelvet. Megfigyelhető a szókincs hiánya, illetve egyes szavakat nem helyesen mondanak ki (pl: foci helyett, focsit mondanak). Az iskola elvégzése után ismereteim szerint gimnáziumba ezek közül a gyerekek közül senki nem jelentkezik, döntő része a *Tiszavasvári Középiskola, Szakiskola és Kollégium* nevű intézménybe (szakmunkásképző) jár, azonban hihetetlen magas fokú a lemorzsolódás. Az oktatási sikeresség sokkal magasabb a gimnáziumban, azonban az idekerült cigány fiataloknak még mindig nagyon alacsony aránya kerül át a felsőoktatásba.

IV. A Tiszavasvári cigányság középiskolai oktatása

Tiszavasváriban két középiskola működik, a Váci Mihály Gimnázium Tagintézmény, ami a város centrumában található, és a Tiszavasvári Középiskola, Szakiskola és Kollégium, ami a város periferiáján helyezkedik el. A két iskola 2009-ben egyesült, az intézmény neve Tiszavasvári Középiskola, Szakiskola, és Kollégium lett.

1. A Tiszavasvári Középiskola Váci Mihály Gimnázium Tagintézmény

Az intézménybe ma kb. 25 cigány származású tanuló jár, 5 éve még 10 fő alatt volt a számuk. Az interjúkból jól látható, hogy a gimnáziumban többnyire a jómódú cigány családokból származók járnak. A Tiszavasváriban jelenlévő két cigány közösség közül kizárólag bűdi magyar cigány gyerekek tanulnak itt. Az iskolában jelenleg a gyengébb képességű tanulók számára nincs külön fejlesztési óra, egy megnyert pályázat keretében Integrációs Pedagógia Rendszer és Útravaló program működik a halmozottan hátrányos tanulók számára. Ha egy bizonyos átlag alatt teljesítenek, akkor elveszíthetik az ösztöndíjat. A pedagógusok véleménye szerint, ha a cigány tanulók felvételt nyernek az intézménybe, látszik rajtuk a motiváció, 70-80%-uk le is akar érettségizni. A jobb képességű cigány tanulók közül, az igazgató úr elmondása szerint, évente 1-2 diák felsőoktatási intézményben folytatja tanulmányait. A tagintézmény-vezető magánvéleménye a cigányság integrációjáról: „a szülői motivációt kellene növelni, hogy otthonról úgy jöjjön el a tanuló, hogy akar iskolába járni, akar tanulni, és mindkettőt a szülő is követelje meg. A gyerekek között nagyon kevés van, aki tudatosan érkezik az iskolába, és tanulni akar.”

2. A Tiszavasvári Középiskola, Szakiskola és Kollégium

Az adatok alapján (1. ábra) jól látható, hogy a diákok kb. harmada cigány származású. Az is kiolvasható a táblázatból, hogy a tanulók létszámaránya folyamatosan csökken, ami igaz a cigány tanulókra is. Jellemzően sok tanuló az előítéletesség miatt más oktatási intézményben folytatja tanulmányait. A legjellemzőbb szakmák a tanulók körében a hegesztő, szociális gondozó és ápoló, mezőgazdasági gépész, kertész. A lemorzsolódás aránya a hegesztőknél 60%, a szociális gondozó és ápolóknál 10%, a mezőgazdasági gépészeknél 50%, míg a kertészeknél 80%. Érettségit adó szakmánál ez az arány mindössze 15%, ami jelzi, hogy a tanulók többsége le tud érettségizni.

2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
össz:	roma	össz:	roma	össz:	roma	össz:	roma	össz:	roma
686	230	640	254	612	235	614	212	545	125

1. ábra: A tanulók létszámváltozása a Tiszavasvári Középiskola, Szakiskola és Kollégiumban (saját adatgyűjtés alapján).

Negatív jelenséggént elmondható, hogy az iskolában rendkívül magas az indokolatlan hiányzás száma, ezért sok tanuló már félévkor osztályozhatatlan. A gyerekek általában nem tájékoztatják a pedagógusokat arról, hogy hiányozni fognak. A cigány származású gyerekek közül a halmozottan hátrányos helyzetűek részt vesznek az „útravaló”, valamint az IPR programban. Külön fejlesztési órák nincsenek. Ezt szinte lehetetlen lenne megvalósítani, mert mint említettem, a cigány tanulók közül sokan a kötelező tanórákra sem járnak be. Az elmúlt években a sikeresen leérettségizett tanulók közül egyetlen tanuló sem folytatta tanulmányait felsőoktatási intézményben, holott a tanulók előtt ott lenne a pozitív példa néhány nem cigány társaiktól. A gyerekek többsége általában csak azért jár iskolába, mert tanköteles.

V. A tanulók sikertelenségeinek okai

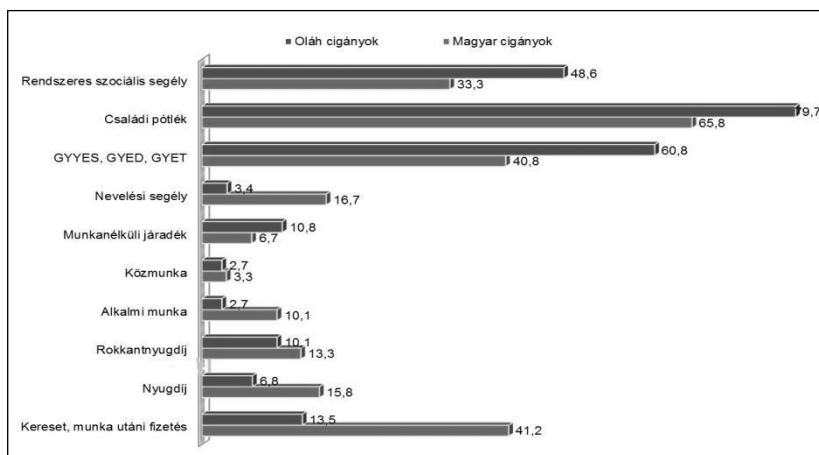
Vizsgálataim során rendkívül jelentősnek tartom azokat az okokat, amelyek bizonyítják, hogy a cigány tanulóknál miért nagyobb az iskolai sikertelenség aránya.

Általánosságban elmondható, hogy Magyarország bármely régiójában – kevés kivétellel – a cigány tanulók sikertelenebbek a többséghez képest. Az elmúlt években tovább nőtt a cigányság és a többségi társadalom közötti szakadék az iskolázottságot tekintve, amivel az életesélyeik még inkább negatívabb képet prognosztizálnak. Farkas Péter szempontrendszerét alapul véve megállapítható, hogy a magyarországi cigány tanulók több mint 90%-a leszakadónak tekinthető. Ez a tényező több okra vezethető vissza. Talán az egyik legelfogadottabb megállapítás az, hogy a diákoknál hiányzik a tanulási motiváció. A legtöbben azt látják a szülőktől, hogy nem dolgoznak,

különböző segélyekből élnek, úgy gondolják, hiába tanulnak, úgysem lesz munkájuk. Nincs előttük kellő számú pozitív példa (Farkas 1996).

1. Rossz szociális helyzet

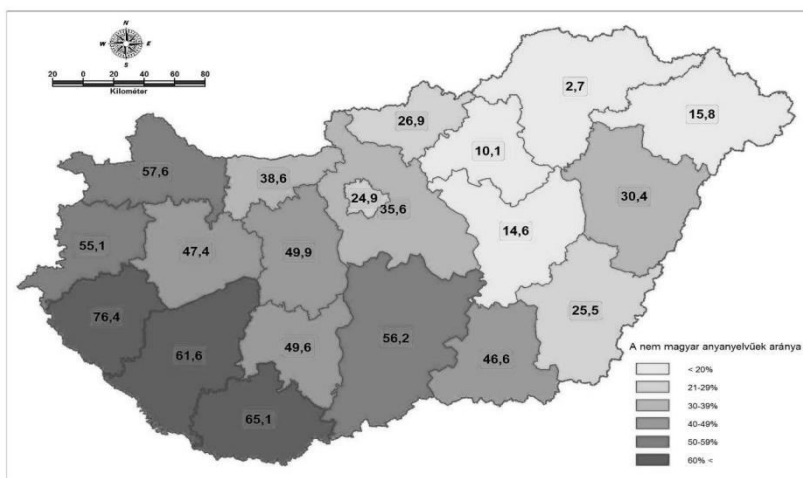
Mindkét cigány közösség jövedelmi viszonyai között a családi pótlék adja a bevételek jelentős hányadát (2. ábra). Az oláh cigányság körében a segély- és a gyermekellátással kapcsolatos jövedelmek említhetők meg. A magyar cigányok jövedelmei között a munka utáni fizetés is jelentős mértékű (41,2%), ezek szerint jóval nagyobb hajlandóságot mutatnak a munkába állásra.



2. ábra: Jövedelmi viszonyok Tiszavasvári két cigány etnikumának háztartásaiban (%) Forrás: Fónai-Vitál (2005) adatainak felhasználásával.

2. A tanulók nyelvi hátránya

Az integráció egyik legfontosabb alapfeltétele, hogy a tanulókat „oktathatóvá” tegyék (különösen fontos ez az óvodások esetében). A pedagógusok egyik központi feladata a kezdeti időkben az, hogy a tanulóknak segítsenek a magyar nyelv minőségi elsajátításában. Az általános iskolai vizsgálataim során tapasztaltam, hogy a tanulók többsége (oláhcigányok) a magyar nyelvet ritkán, és helytelenül használja. Főleg az óvodába nem járt gyerekeknél okoz nagy problémát a nyelvtudás hiánya, és az iskolai éveit teljesen megpecsételi. Ezt jól mutatják az 1993-as országos cigány vizsgálat adatai is: a 25-29 éves korcsoportban az általános iskola nyolc osztályát a magyar anyanyelvűek 77%-a, a román (beás) anyanyelvűek 58%-a, s a lovári anyanyelvűek 52%-a fejezte be (Kemény 1997). Réger Zita szerint a cigány nyelv oktatható és fejleszthető, azonban a gyakorlatban ez még nem megvalósítható. Magyarországon nincsenek cigány nyelvet és cigány nyelven oktatni képes pedagógusok, nincsenek cigány nyelvű tankönyvek, munkafüzetek sem (Réger 1995).



3. ábra: A cigány (oláh, beás) nemzetiséghez tartozók közül a nem magyar anyanyelvűek aránya megyénként, 2001. Forrás: Süli - Zakar I., 2013.

A cigány nyelvet beszélők arányát vizsgálva jól látható (3. ábra), hogy Kelet-Magyarországon a cigányság kis hányada beszéli a cigány nyelvet, míg a Dunántúlon jelentős a cigány nyelv valamelyik dialektusát beszélők aránya (különösen a beás nyelvet illetően Baranya, Somogy, és Zala megyében kiemelkedő ez az arány).

3. A szülők és az iskola kapcsolata

Az utóbbi években egyre nagyobb hangsúlyt kap az a felismerés, hogy az iskola sikerességének egyik legfontosabb feltétele a család és az iskola közötti együttműködés. A cigány szülőkről általánosságban elmondható, hogy nem működnek együtt az iskolával, a legtöbben úgy gondolják, hogy minek járassák még 4 évig középiskolába a gyermeküket, amikor alig várják, hogy elvégezzék az általános iskolát. Tulajdonképpen számukra az a fontos, hogy némi plusz jövedelemmel (szociális segélyek stb.) rendelkezzenek. A mai modern társadalomban a cigány szülők többsége nem tudja megítélni, hogy *az integráció alapfeltétele az oktatás*.

4. Iskolán belüli szegregáció

A következő ok, amit szeretnék megemlíteni, a szegregáció. Ma Magyarországon egyre több szegregált körülmények között lévő cigány tanulóval találkozhatunk. Ezekben az oktatási intézményekben csökkentett tananyagot alkalmaznak, ami még tovább növeli a nem cigány és a cigány tanulók közötti szakadékot, ami az integrációban való előrelépést nem segíti. A szegregáció kialakulása többféle lehet:

1. Úgy gondolom, hogy a legelfogadottabb megállapítás, hogy azokban az oktatási intézményekben, ahol többségben cigány származású tanulók járnak, tovább fog nőni a szakadék a cigányság, illetve a többségi társadalom között, hiszen a többségi társadalomhoz tartozó tanulók elsősorban előítéletesség miatt más oktatási intézményekbe folytatják tanulmányaikat.

2. Azokban a régiókban, ahol nagy a munkanélküliség aránya, ott a nagyobb iskolai végzettséggel rendelkező nem cigányok (főként fiatalok) jobb belső migrációs lehetőségekkel

rendelkeznek, így ezeken a területeken nő a cigányság létszámaránya.

3. A romák migrációja egyre nagyobb mértékű a városi gettók felé, ami még nagyobb csoportlétszámot jelent, így egyre nagyobb számban lesznek jelen egy intézményen belül, nagyobb lesz az „elcigányosodás” veszélye. Véleményem szerint az lenne az ideális, ha a tanulók nem homogén cigány osztályokba járnának, preferálni kellene a vegyes osztályokat, hogy egyre több pozitív példát lássanak.

VI. Összefoglalás

Kutatásom során egyértelmű megállapítást nyert az a tendencia, hogy a cigányság felemelkedését a jó minőségű oktatás hozhatja meg. A mai modern világban a cél a pedagógusok, illetve a cigányság felemelkedésével foglalkozó szakemberek számára, hogy minden tanulót nemzeti és európai értékrendre neveljenek.

Az általam vizsgált oktatási intézményekkel szemléltettem, hogy jelenleg Tiszavasváriban milyen nagy a szegregáció mértéke, de akár országos szinten is megemlíthető ez, hiszen egyre több homogén cigányiskola és osztály van jelen. A szegregátum mindenképpen hátrány a cigányság számára, az lenne az ideális, ha vegyes osztályokban tanulnának. Tanulmányomban kiemeltem, hogy az elkülönített oktatás csökkentett tananyaggal jár együtt, ami a többségi társadalomhoz képest egyre nagyobb lemaradást eredményez.

Teljessé kell tenni a cigány gyerekek óvodai és iskolai oktatását, nevelését. Az európai értékrend megtanítása és az európai erkölcsi normák betartására, illetve az erre való nevelés – anyagi és erkölcsi szempontból is elismerésre érdemes – pluszfeladatot jelent általában a cigány gyerekeket oktató, nevelő pedagógusok számára. Számukra többször nehézséget jelent oktatni, mivel azokat a szocializációs hiányokat is pótolni kell, amely egyébként családi nevelés feladata lenne. A már meglévő támogatások kiterjesztésével, szélesebb körű ösztöndíjprogramokkal, tehetséggondozással még inkább elő kell segíteni, hogy minél több cigány gyerek végezze el a középiskolát, illetve fiatalként jelentkezhesen főiskolára, egyetemre.

Arra a meggyőződésre jutottam, hogy a magyarországi cigányok nem alkotnak homogén közösséget. Társadalmi és gazdasági szempontból is jelentős különbségek mutathatóak ki körükben, és a többségi társadalomhoz való viszonyulásukban, az integrációra való készségükben is jelentős különbségek figyelhetők meg. A különböző etnikai csoportok eltérő integrációs szinten állnak, és ezt a heterogenitást a felénk irányuló támogatások megválasztásakor is figyelembe kell venni. A többségi társadalom előítéletei általában a szélsőséges viselkedésük és a rossz attitűddel rendelkezők cselekedetei alapján születnek, ezek az általánosítások azonban nagymértékben sértik az integrációra törekvőket, és akadályozzák a békés együttélést. A pozitív példákat a mostaninál jobban kellene népszerűsíteni a politikusoknak, de úgy gondolom a médiának is. A média felelőssége különösen nagy, hiszen általában nagy részletezettséggel tájékoztat a romákkal történő „eseményekről.” Ugyanakkor a kis hírértékű mindennapi sikerekkel szemben nem fogékony.

A kutatásaim megerősítettek abban a korábbi véleményemben, hogy a 21. századi Európában, így Magyarországon is küzdeni kell az oktatási intézményekben tapasztalható szegregáció ellen. Az önkormányzatoknak és a kormánynak széles körű támogatási politikával (tehetséges gyermekek ösztöndíjjal való támogatása, a pozitív példák bemutatása stb.) törekedni kellene a cigányság körében az oktatás szerepének elismertetésére, de küzdeni kellene a szülői motivátlanság ellen is.

IRODALOMJEGYZÉK

Ambrus Péter (2001): Cigányság és iskola. *Iskolakultúra*. 8, Pécs.

Farkas Péter. (1996): A leszakadó rétegek oktatása. *Educatio*.

Fónai Mihály – Vitál A. (2005): *A tiszavasvári magyar cigány és oláh cigány lakosság szociális helyzete és egészségi állapota*. 204.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. A. (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Havas Gábor – Liskó I. (2006): *Iskolától a szakmáig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Kemény István (1997): A magyarországi roma (cigány) népeségről. *Magyar Tudomány*. 6, 644–656.

Kemény István – Janky B. (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Kertesi Gábor – Kézdi G. (1998): *A cigány népesség Magyarországon – Dokumentáció és adattár*, Socio-typ, Budapest.

Réger Zita (1994): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*. 24.

Süli-Zakar István (2013): A magyar cigányság társadalomföldrajza: Kikötésen-e a romák integrációja? In: Frisnyák S. – Gál A. (szerk.) *Kárpát-medence: természet, társadalom, gazdaság*. Nyíregyházi Főiskola Turizmus és Földrajztudományi Intézete, szerencsi Bocskai István Gimnázium, Nyíregyháza, Szerencs, 189–208.

Az élsportoló diákság teljesítménymotivációjának vizsgálata a társas orientáció feltárásán keresztül

Szűcs Krisztina Dóra

I. A motiváció és McClelland (1985) általános motivációs elméletének bemutatása

A motiváció az élet minden területén befolyással van a viselkedésünkre, és egy olyan tényezőként definiálható, amely az emberi viselkedést teljesen áthatja: energizálja, irányítja, és fenntartja (vagy megállítja) azt mindaddig, amíg a célirányos viselkedés a motiváció szempontjából kielégülést nem okoz (Csukonyi 2002, Szabó 2004). Számos különböző elmélet született a motiváció szerepének megértésére, amelyek mindegyike mást és mást vél hangsúlyozni a témával kapcsolatban. Ha áttekintjük ezen elgondolásokat és mindent egybevetve értelmezzük őket, akkor választ kaphatunk az egyik legfontosabb kérdésre: mitől lesz motivált egy ember, hogyan érthetjük meg és magyarázhatjuk viselkedését (Szabó 2004)? Ezek az elméletek a különbözőségük ellenére hordoznak közös vonásokat, amelyek alapján három nagyobb csoportra különíthetők el: a kognitív elméletekre, a „drive”- és megerősítés elméletekre és a szükségleteken alapuló elméletekre (Csukonyi 2002), ami közé sorolható McClelland (1985) általános motivációs elmélete is. McClelland úgy gondolja, hogy az emberi viselkedés „miértjét” alapvetően három szükséglettel magyarázhatjuk: a kötődési-, a hatalmi- és a teljesítményszükséglettel, amelyek között nem feltételezhető hierarchikus alá-fölérendeltség. Legfőbb jellemzőjük, hogy nem öröklöttek, hanem tanultak, és valamilyen mértékben mindenkit jellemeznek, továbbá, hogy az egyének eltérő mintázatokat mutatnak. Az, hogy ezek a szükségletek milyen arányban jellemzik az individuumot, befolyásolja a személyiségét és a domináns szükséglet meghatározza motivációjának jellegét. McClelland szerint az emberek arra törekednek, hogy a különböző kötődési-, hatalmi és teljesítményszükségletüket kielégítsék. A tanult szükségletek eltérő célok véghezvitelére ösztönzik az embert, amelyek viselkedésében is megnyilvánulnak (Csukonyi 2002, Fodor 2007).

II. A mccllelandi motivációs szükségletek dominanciájának személyiségformáló hatásai

Az emberek alapvetően különböznek abból a szempontból, hogy életük bizonyos területein – legyen szó sportról vagy tanulásról – milyen erős késztetést éreznek céljaik megvalósításai iránt. Míg egyes emberek folyamatos késztetést éreznek arra, hogy jól teljesítsenek, addig bizonyos személyek arra törekednek, hogy mások társaságában legyenek.

A társas szükséglet más emberek társaságának a keresésére, a velük való időtöltés kedvelésére ösztönöz, amely kifejezi az elfogadottság és a szeretet utáni vágyunkat (Csukonyi 2002, Fodor 2007). Az erős kötődési motivációval jellemezhető személyek igyekeznek fenntartani a baráti viszonyaikat azáltal, hogy több szociális tevékenységet folytatnak a rendelkezésükre álló időben az alacsonyabb affiliációs szükségletű társaikhoz képest, mint például levélírás, beszélgetés (Constantian 1981, McAdams – Constantian 1983 idézi Carver – Scheier 2006) vagy telefonálás (Lansing – Heyns 1959 idézi Carver – Scheier 2006). Mindemellett gyakrabban fejezik ki igényüket a másik társaságára, ha egyedül vannak (McAdams – Constantian 1983, Wong – Csikszentmihalyi 1991. idézi Carver – Scheier 2006). Ezen személyek számára központi értéket képviselnek saját társas kapcsolataik, amelyeket nem valamiféle egyéni célok megvalósítására használnak fel, hanem amiket már önmagukban is jutalomértékűnek tekintenek (Csukonyi 2002). A másik fontos szükséglet McClelland (1985) elméletében a hatalomszükséglet, amely azt a vágyat fejezi ki, hogy másokra hatással, befolyással legyünk, s kontrolláljuk őket, és mindezek által presztízsből, pozícióban, valamint befolyásban részesüljünk. A domináns hatalmi szükséglettel jellemezhető személyek kifejezetten szeretik a versengő, konfrontáló helyzeteket, és voltaképpen a társaikkal szemben is úgy nyilvánulnak meg, hogy ezáltal, erős érzelmi benyomást tegyenek rájuk (Csukonyi 2002). Elemi fontosságú számukra a társadalom részéről kapott elismerés, a tisztelet és a presztízsz. Emiatt nagyon szeretik az erőt és a dominanciát jelképező tárgyakkal körülvenni magukat (Carver – Scheier 2006, Csukonyi 2002). Egyetemi hallgatók körében ez abban nyilvánulhat meg, hogy az átlagosnál jobban szeretnek kérkedni sikereikkel

(McAdams 1984 idézi: Csukonyi 2002), illetve imponálón hat rájuk, ha nevüket a nyilvánosság előtt figyelemfelkeltő módon feltüntethetik (Winter 1973 idézi: Carver – Scheier 2006). A hatalomorientált személyeknek szinte már-már nárcisztikus szükségletük, hogy saját magukat fontos és befolyásos személynek érezhessék. Hatalmi helyzetük megrendíthetlenségét azzal is megpróbálják bebiztosítani, hogy teljes mértékben megpróbálnak távol maradni a nagy befolyásnak és tekintélynek örvendő egyénektől. A barátok választásánál szintén kerülnek a nagy befolyással és hatalommal bíró személyeket, akik esetleg veszélyeztethetnék saját hatalmi pozíciójukat (Winter 1973 idézi: Carver – Scheier 2006).

A teljesítményszükséglet azt a vágyat fejezi ki, hogy az egyén másoknál jobb, sikeresebb, hatékonyabb legyen (Rókusfalvy 1980), s örömmel töltse el őt, ha az akadályokat legyőzve eléri a saját maga elé kitűzött céljait vagy akár meg is haladja azokat (Csukonyi 2002). A teljesítményszükségletet úgy is meghatározhatjuk, mint egy törekvés, amely minden olyan tevékenységünkben benne foglaltatik, ahol a kiválóság lehetősége is elérhető az egyén számára, aki a szükséglet által vezérelve igyekszik is annak összes kritériumát kielégíteni (Peck – Whitlow 1983 idézi: Fodor 2007). A magas teljesítmény-motivációval jellemezhető személy rendkívül motivált a nehézségek leküzdésére. Őt nem maga a cél elérése után kézhez kapott jutalom ösztönzi, hanem a folyamatos vágy a sikerre és az elismerésre, hogy másoknál jobban, hatékonyabban szerepeljen (Csukonyi 2002). A teljesítményorientált egyének előnyben részesítik a jól meghatározott, közepesen nehéz feladatokat, amelyek mérsékelt kockázattal járnak, mert ezekben tudják igazán felmérni saját képességeiket, amelyről valós visszajelzést kaphatnak (Trobe 1975, 1979 idézi: Carver – Scheier 2006). A túl könnyű feladatok nem rejtenek magukban elég kihívást, mivel szinte mindenki képes elvégezni őket, így nem tölti el őket oly nagy megelégedettséggel. A túl nehéz feladatok szintén nem a valódi képességeikről árulkodnak, hiszen kevés ember képes a nehézségi fokból adódó akadályok leküzdésére (Carver – Scheier 2006). Utóbbi esetben sikertelenségüket nem is nagyon kell mások előtt szégyellniük, hiszen tudják, nem mindenki képes a feladatot megoldani. Siker esetén viszont nem kételkednek képességeikben és teljes mértékben

adottságaiknak tulajdonítják győzelmüket, nem pedig a véletlennek. Ha a teljesítményorientált egyént kudarc éri, azt nem képességeinek hiányának tudja be, hanem a balszerencsének vagy annak, hogy nem tett meg minden erőfeszítést a cél érdekében (Csukonyi 2002, Szabó 2004). A későbbi kihívások leküzdésénél jövedelmezően hat rájuk azon tulajdonságuk, hogy tapasztalataik közül képesek csak azokra figyelni, amelyek tovább erősítik önmagukban a kihívásokhoz való pozitív hozzáállást, illetve a siker iránti akaraterijüket. Ezen felül képesek teljes mértékben mellőzni az olyan élményeket, amelyek kibillenthetik őket ebből a gondolkodási állapotukból. Mindezeknek köszönhetően tudják fókuszukat fenntartani a magukkal szemben támasztott magas teljesítményszintjük elérésén és megőrzésén. A magas teljesítménymotivációval rendelkező személyek nem kedvelik, ha a siker elérése bizonytalan, ha nemcsak rajtuk múlik annak elérése, hanem másokon, esetleg a szerencsén (Csukonyi 2002).

III. A teljesítménymotiváció elmélete

A teljesítménymotiváció elméletét McClelland (1953, 1961) és Atkinson (1966) alkotta meg. Atkinson (1966) elméletében három alkotóelemet különített el, amelyekből függővé tette a teljesítménymotivációt: mindazok a késztetések, amelyek a sikerre vagy a kudarc elkerülésére ösztönöznek, a siker vagy a kudarc szubjektív valószínűsége, illetve elvárása, végül pedig a céltárgy vonzereje, ami pozitív és negatív értékű is lehet. Az, hogy ez a vonzerő milyen hatással lesz az adott személyre voltaképpen attól függ, hogy milyen nagyságú nyereség illetheti meg őt, illetve ennek a nyereségnek mekkora a valószínűsége. Utóbbi két komponens között fordított arányosság van (Csukonyi 2002, Rókusfalvy 1980, Szabó 2004). Ez azt jelenti, hogy ha egy könnyű feladatot oldunk meg sikeresen, az kevésbé tölt el minket örömmel és megelégedettséggel, mintha egy nehéz feladatban lettünk volna sikeresek (Csukonyi 2002).

Atkinson (1966) teljesítménymotivációs elmélete mentén az embereket a sikerorientáltak és a kudarcckerülők két csoportjába oszthatjuk be annak alapján, hogy hogyan alakul a viselkedésük a sikervalószínűsétől függően, azaz a kockázat vállalása tükrében

(Csukonyi 2002). A sikerorientált személyek küzdőszelleműek és rendkívül kitartóak (Locke 1961 idézi: O'Neil – Drillings 1999). Továbbá, a közepesen nehéz feladatokat részesítik előnyben a túl könnyűekkel vagy nehezekkel szemben, mert az utóbbi két feladathelyzetben nem kapnak reális visszaigazolást képességeikről, amelyekben amúgy nagyon megbíznak. A sorozatos sikertelenség sem szegi kedvüket, mert azt nem a saját tehetségtelenségüknek tulajdonítják, hanem az átmeneti erőfeszítéseik hiányának (Fodor 2007). A sikerorientált személyek jellemzői egybeesnek a fent tárgyalt erős teljesítménymotivációval rendelkező egyének sajátosságaival. Párhuzamot azért vonhatunk közöttük, mert mindkét típust a teljesítmény elérése utáni megelégedettség érzése motiválja. Egy kudarcckerülő személy mindezeknek az ellentettjével jellemezhető. Számára a legjobb stratégia, ha biztosra megy, amely egyértelműen magában hordozza a tevékenység sikerességét. Erre a legkézenfekvőbb megoldás, ha – ellentétben egy sikerorientálttal – pont a túl könnyű vagy éppen a túl nehéz feladatokat szelektálja ki az egészből. A kudarcckerülő személy a közepesen nehéz feladatoknál szinte alig mutat valamiféle érdekeltséget. Ebben a zónában veszélyeztetve érzi magát, mert itt a siker szinte csak rajta múlik, az ő erőfeszítésein és képességein (Csukonyi 2002, Fodor 2007). A túl könnyű és a nehéz feladattípus azért lesz kedvező neki, mert az előbbinél 100 százalékban garantált a siker, hiszen ezt mindenki el tudja végezni, meg tudja oldani. A túl nehézénél pedig nem is kell nagyon megmagyaráznia sikertelenségét, mert ezek elvégzésére csak nagyon kevesen képesek. Olyan esetekben, amikor egy kudarc elkerülése által motivált személy mégis valamilyen sikert visz véghez, képtelen az ezzel járó örömet önfeledten megélni, mert szinte teljesen meg van győződve arról, hogy ezt csak a szerencsének köszönheti, nem pedig a képességeinek. Ez az egyik fő oka annak, hogy dicsérő, szép szavakkal és munkájuk elismerésével sem lehet őket kihúzni a rájuk jellemző állandó pesszimista gondolkodásmódból. Ha azonban kudarc éri őket, azt csaknem határozottan saját tehetségtelenségükkel magyarázzák meg. Az évek során ez a fajta negatív oktulajdonítás szilárd önmegerősítő rendszerré formálódik, és olyan erőssé válik, hogy a személy ennek fényében fogja saját magát megítélni, melynek

eredményeként megszületik a negatív énkép (Csukonyi 2002, Szabó 2004).

IV. A teljesítménymotivációt befolyásoló tényezők

Mint ahogyan az említésre került, a sikerre való beállítódás és a kudarc elkerülése mentén az embereket két csoportra különíthetjük el. Az, hogy az adott személy melyik csoportba sorolódik be, nagyban függ igényszintjétől, amelyet úgy is meghatározhatunk Hoppe (1930) és Frank (1935) értelmezéseiből kiindulva, mint ami „a teljesítményszinttől függő viszonyfogalom, amely az egyénnek önmagával szemben támasztott követelményét, elvárását, kitűzött célját fejezi ki ismerős feladathelyzetben” (Rókusfalvy 1980. 140). Ez az igényszint – tehát, hogy könnyű, közepes illetve nehéz feladatot vállal-e az egyén – annak tükrében változik, hogy az adott személy sikerorientált vagy kudarcckerülő beállítottságú-e inkább, amely a személyiségnek egy igen stabil meghatározója (Fodor 2007). Az igényszintünk milyensége egy többtényezős folyamat együttes eredményének tekinthető (Rókusfalvy 1980), amelyben olyan faktorok is szerepet játszanak, mint például a korai tapasztalatok, az egyén saját képességei, önismerete és önérték érzése, a társas összehasonlítás, a nevelés, a társadalmi környezet, vagy éppen maga a feladat jellege (Fodor 2007, Szabó 2004).

Az, hogy milyen az igényszint és ennek következtében a teljesítménymotiváció a fent említett tényezők sokszor ellentétes hatása alakítja ki (Séra 2001). Az emberek különböznek abból a szempontból, hogy milyen igényszintet határoznak meg magukkal szemben. Lewin (idézi Fodor 2007) úgy véli, az emberek arra motiváltak, hogy a céljaikat olyan magasra tűzzék ki, amilyen magasra csak képességeik engedik. Szerinte az igazán hatékony és sikeres egyén az, aki amellett, hogy tisztában van saját helyzetével, magas célokat állít magával szemben. Az embereknek ezt a fajta kettős célú motivációját úgy is nevezhetjük, mint a reális alkalmazkodás iránti igényüket.

V. A társas orientáció befolyásoló hatásai

A motiváción kívül a társas orientáció is szabályozza viselkedésünket,

azaz, hogy az egyén az individualista vagy a kollektivista értékeket érzi magához közelinek (Hofstede 1980, Triandis 1989, Schwartz 1994 idézi: Csukonyi – Münnich 2002c). Egy kollektivista értékeket valló személy szerint a csoport előrébbvaló, mint az egyén, ezért a csoportos célok is értékesebbek az egyéniéknél. A csoportnormák nagyon erős befolyásoló erővel hatnak rájuk, így az egyén feláldozza saját céljait a csoport érdekében. A kollektivista egyének számára központi értéket képvisel a csoporthoz való tartozás, mert ez a tagoknak biztonságérzetet és erőt ad. Mivel fontos számukra a csoporttagság, így igyekeznek mindenféle konfrontációt elkerülni, nehogy megszűnjön a csoporton belüli harmónia. A keleti, kollektivista társadalmakban az egyéneket olyan értékek tükrében nevelik, amelyek kifejezik az erős összetartozást és hangsúlyozzák a kölcsönös függést és egymást támogatását. Mindezeket túl engedelmességre és a kötelezettségük elvégzésére tanítják őket (Márkus – Kitayama 1991, Triandis 1985 idézi: Csukonyi – Münnich 2002c).

A társas orientációval kapcsolatosan számos vizsgálatot folytattak, amelyek kimutatták, hogy az individualizmus három tulajdonsággal bír: a versengéssel, a hedonizmussal és a másoktól való különbözőségeire törekvéssel (Triandis et al. 1985, Hui 1984 idézi: Csukonyi – Münnich 2002c). Ezek alapján beszélhetünk versengő individualizmusról, hedonista individualizmusról, illetve egyéni individualizmusról. Az erről szóló modell szerint sem az individualizmus, sem pedig a kollektivizmus nem tudja kizárni a másikat, hanem egyszerre jellemezhetik az egyént. Az, hogy az adott személy kollektivista vagy individualista beállítottságú-e, a kettő aránya dönti el. Ha inkább az individualizmus a hangsúlyosabb, akkor a személy az individualista értékeket vallja magáénak és így elmondható róla, hogy individualista beállítottságú. A kollektivista beállítottságú egyén pedig a kollektivista értékek szerint viselkedik (Csukonyi – Münnich 2002c).

Az egyéni individualista számára nagyon fontos, hogy különlegesnek ítéljék meg mások, ezért minden megnyilvánulásában saját értékeit és képességeit emeli ki, hogy ezzel is éreztesse egyedülállóságát. Ezek a személyek nem szenvednek önbizalomhiányban, hisznek magukban. Ezért nem félnek önállóan dönteni és felelősséget vállalnak

választásukért. Minden helyzetben megpróbálnak magas státusszal járó pozíciókat betölteni, mert számukra ez is a különbözőséget jelenti.

A versengő individualista számára a legfontosabb, hogy egyéni céljait elérje. Ha ehhez konfrontálódnia és versenyeznie kell, azt sem bánja, még a csoporttól való elválás árán sem. Úgy gondolja, hogy a saját sorsa és teljesítménye csak tőle függ, ezért mindent megtesz, hogy a legnagyobb nyereséggel jöjjön ki helyzetekből, ami azonban állandó mérlegelési folyamattal jár.

A hedonista individualisták jellemzően mindig arra törekednek, hogy ők legyenek a legjobbak és minden helyzetből kihozzák a maximumot. Mivel szeretnek barátkozni, így sok csoporthoz tartoznak. Azonban ha úgy érzik, hogy a csoport visszaveti céljaik megvalósításaiban, akkor minden szomorúság nélkül hajlandóak új csoportot felkeresni. Számukra az a legfontosabb, hogy élvezzék az életet és abban örömet leljenek, s mindeközben elkerüljék a fájdalmas, nem túl kellemes dolgokat (Csukonyi – Münnich 2002b, 2002c).

VI. A kutatás

Kutatásom középpontjában olyan sportolók állnak, akik valamilyen csapatsportot űznek. Azt vizsgáltam, hogy a sportolók viselkedésében mely társas szükségletek játszanak domináns szerepet, és ez változik-e attól függően, hogy a teljesítményük szempontjából kollektivisták közegben vannak jelen, mint például a csapat (ahol a csapat eredménye számít), vagy egy olyan individualistában, mint az osztály, egyetem (ahol az egyéni teljesítmény jelenik meg). Vizsgálati eredményeimmel arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy az eltérő társas közeg hatására hogyan változik az élsportolók teljesítmény-motivációja és ez milyen irányú befolyásoló hatással van az iskolai, egyetemi teljesítményükre. Mindezek alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

H₁: A csapatsportot űző sportolók körében szignifikánsan magasabb szintű kollektivisták beállítottságot feltételezek, mint az egyéni sportolóknál.

H₂: Feltételezem, hogy az egyéni sportot űző sportolók szignifikánsan magasabb szintű individualista beállítottsággal

rendelkeznek, mint a csapatsportolók.

H₃: Az élsportolók általános teljesítménymotivációja szignifikánsan magasabb, mint a szabadidő-sportolóknak.

H₄: Az élsportolók tanulási motivációja szignifikánsan magasabb, mint a szabadidő-sportolóknak.

1. Minta

A kutatásban 156 sportoló, 89 nő és 67 férfi vett részt, akiknek az átlag életkora 21,83 év volt. A vizsgálati személyek között a legfiatalabb kitöltő 18 éves volt, míg a legidősebb 43. A mintában szereplő személyek a sport különböző területeiről származnak. A válaszadók legnagyobb gyakorisággal kézilabdázók, labdarugók, futók, úszók és röplabdázók, illetve atletizálók voltak. A tanulmányaik szempontjából mérnöki, egészségügyi, gazdasági vagy bölcsész területen végzik egyetemi tanulmányaikat.

2. A vizsgálat menete

Az adatgyűjtés kérdőíves módszerrel történt online felületen. A kitöltés önkéntes és anonim volt. A vizsgálati személyeknek először a demográfiai kérdéseket kellett megválaszolniuk, ezt követte a McClelland Általános Motivációs Kérdőív, a Társas Orientáció Kérdőív, illetve a Kozéki-Entwistle-féle Tanulási Motivációs Kérdőív, végül pedig a Sport Motivációs Skála (SMS-28 – Sport Motivation Scale).

3. Felhasznált kérdőívek, módszerek

A hipotéziseimhez illően összesen ötféle kérdőívet használtam fel. A Demográfiai Adatok Kérdőíve releváns adatokra irányult, mint például a vizsgálati személy neme, életkora, legmagasabb iskolai végzettsége, illetve jelenlegi tanulmányi és sporttevékenységi ismérvei, sportolási és tanulási szokásai.

A McClelland Általános Motivációs Kérdőívben (Csukonyi – Münnich 2002a) öt dimenziót tudunk elkülöníteni: az általános teljesítménymotivációt, a célra irányuló és az elkerülő teljesítménymotivációt, a hatalmi, illetve a kötődési motivációt. A Társas Orientáció

Kérdőív itemei négy dimenzióba szerveződnek. A kérdőív a kollektivizmus mellett méri az egyéni, versengő és hedonista individualizmust (Csukonyi – Münnich 2002b).

A Kozéki-Entwistle-féle Tanulási Motivációs Kérdőív (Kozéki – Entwistle 1986) a tanulási motivációt méri fel és három dimenziót különít el: a követő, az érdeklődő és a teljesítő. Mind a három dimenzió további három-három alskálát különít el. A követőn belüli alskálák a melegség, az identifikáció, illetve az affiliáció. Az érdeklődő dimenzióhoz az independencia, a kompetencia és az érdeklődés alskálák tartoznak. A teljesítő dimenzióhoz pedig a lelkiismeret, a rendszükséglet és a felelősség alskálák rendelkezhetők. A kérdőív tartalmaz egy úgynevezett kiegészítő motívumcsoportot, a presszióérzést, ami azt mutatja meg, hogyan vélekednek a tanulók a szülők és a tanárok elvárásairól (Ceglédi – Máth 2013, Kozéki 2000, Revákné 2001).

A Sport Motivációs Skála (Pelletier et al. 1995) a sportolók motivációs hátterének feltérképezésére szolgál. A kérdőív magyar változatát – ami 2000-ben jelent meg – Járai Róbertnek köszönhetjük (Járai 2006). Az általa publikált cikk nem tartalmazza a kérdőív magyar fordítását, ezért a vizsgálatomhoz a Székér Barbara (2013) által fordított verziót használtam. A Sport Motivációs Skála a motivációt 3 dimenzió mentén méri, és különbözteti meg a belső (intrinzik) és külső (extrinzik) motivációt, illetve az amotivációt. Az intrinzik motivációhoz olyan alskálák tartoznak, mint például a tudás megszerzésére irányuló, a tökéletességre törekvés és az ingerkeresés motivációja. Az extrinzik motivációhoz pedig a kívülről szabályozott, introjektált (beépülő) szabályozás és az identifikált (azonosuló) szabályozás motivációja kapcsolható (Járai 2006, Pelletier et al. 1995).

4. A statisztikai elemzés

Az adatok kiértékelése előtt a szükséges átalakításokat elvégeztem. Azokat a válaszokat, amelyeket a kérdőívben a válaszadók szövegesen adtak meg, ordinális illetve nominális változókká kódoltam át. Új változót hoztam létre az élsportolók és a szabadidő-sportolók megjelölésére, amely a sportszint nevet viselte. A változó létrehozásához a Demográfiai Adatok Kérdőív három itemét

használtam fel, amelyek a rendszeres hazai, illetve nemzetközi versenyen való részvételre és az igazoltságra vonatkoztak. Azok a sportolók, akik a három kérdésből legalább kettőre igennel válaszoltak, élsportolónak minősültek, a többiek szabadidő-sportolónak. A sporttevékenység jellege arra utal, hogy az egyén csapat- vagy egyéni sportot űz, amelyet a sporttípus változóban fejeztem ki. Ehhez előzetesen szükségem volt két független kódoló segítségére, akiknek a mintában szereplő összes sportról egyértelműen el kellett dönteniük a megadott két definíció alapján, hogy egyéni vagy csapatsportnak számítanak-e. Csapatsportnak minősül minden olyan sporttevékenység, ahol a mérhető teljesítmény egy csoport összhangján és átlagos teljesítőkészségén múlik. Ide tartozik például a labdarúgás, vagy a kézilabda. Ezzel szemben az egyéni sport olyan sporttevékenységeket jelöl, ahol a mérhető és értékesnek tartott teljesítmény csak az egyén teljesítményén alapszik. Az egyéni sportok közé tartozik például az úszás vagy a futás. A két kódoló válaszában eltérés mutatkozott a túrázás, mint sport megítélésében. Azonban közös megbeszélés során a csapatsportok közé lett besorolva. Választásunkat a következővel indokoljuk: túrázás közben megeshet, hogy valaki lemarad a csapattól, ha a többiek tovább mennek, akkor az ő teljesítményük azért lehet jobb, mert társuk engedte továbbhaladásukat. Ha esetleg ott maradnának vele, akkor pedig visszavetné a többieket teljesítményükben. Bárhogyan is alakul a végén, minden esetben függ a lemaradt egyéntől a többiek teljesítménye.

Azoknál a sportolóknál, akik több sportot is megjelöltek, a kódolás alapján megállapítottam, hogy a felsoroltak közül hány csapatsport, illetve hány egyéni sport. Ha több csapatsport szerepelt a válaszában, akkor a személyt inkább csapatsportolónak számítottam. Ennek mintájára, ha valaki több egyéni sportot adott meg válaszul, egyéni sportolónak számított. Abban az esetben, ha egyenlőség adódott, akkor az elsőnek megjelölt sportot vettem alapul feltételezve, hogy a sorrend valamiféle prioritást tükröz. Ez elég gyenge szempont, de más kategorizálási lehetőségem nem volt.

A hipotéziseim ellenőrzésére variancia-analízist használtam, mellyel az első és a második hipotézisem kapcsán az volt a célom, hogy a

sporttípus (csapatsport és egyéni sport) hatását vizsgálhassam attól függetlenül, hogy az illető élsportoló vagy szabadidő-sportoló (sportszint). A sporttípus tükrében vizsgáltam a kollektívizmus, illetve az individualizmus mértékét. A függő változóm a kollektívizmus/individualizmus volt, a két független változó pedig a sporttípus és a sportszint. A harmadik hipotézis statisztikai elemzése során az általános teljesítménymotiváció volt a függő változóm, a negyedikben pedig a tanulási motiváció. Mindkét esetben a sporttípus és a sportszint jelentette a két független változót.

VII. Eredmények

Annak ellenére, hogy hipotéziseim nem igazolódtak be, úgy gondolom, ezen kimutatások is érdekesnek bizonyulnak. Az első hipotézisre vonatkozóan az eredmények azt mutatták, hogy a versengő és a hedonista individualizmus átlagpontszáma valamelyest alulmarad az egyéni individualizmushoz képest. Az individualizmus enyhe eltolódást mutat az egyéni individualizmus irányába az egész minta szempontjából. Azonban végső soron nincs szignifikáns interakció ($F_{1,152} = 1,793$; $p \sim 0,183$; $MSE = 31,893$) a csapatsportot űző sportolók és az egyéni sportot űző sportolók között a kollektívizmus tükrében.

Az egyéni, a versengő és a hedonista statisztikai jellemzőit egy mutatóban, az individualizmusban is kifejeztem, hogy össze tudjam vetni a kollektívizmus mértékével. Az eredmények azt mutatták, hogy enyhe eltérés figyelhető meg az individualizmus és a kollektívizmus között. A vizsgálati személyekre inkább a kollektívista beállítottság volt a jellemző, de ez az eltérés nem tűnik jelentősnek. Végül azt az eredményt kaptam, hogy az egyéni ($F_{1,152} = 0,898$; $p_{\text{egyéni}} \sim 0,345$; $MSE_{\text{egyéni}} = 22,866$), a versengő ($F_{1,152} = 0,085$; $p_{\text{versengő}} \sim 0,771$; $MSE_{\text{versengő}} = 1,671$) és a hedonista ($F_{1,152} = 0,054$; $p_{\text{hedonista}} \sim 0,816$; $MSE_{\text{hedonista}} = 9,60$) individualizmus tekintetében sincs szignifikáns különbség az egyéni és a csapatsportot űző sportoló között.

Harmadik hipotézisemre vonatkozóan azt lehet elmondani, hogy az általános teljesítménymotivációs pontszámok átlaga alapján a csapatsportot űző szabadidő-sportolóknak a legmagasabb a

motivációs átlaguk, és az élsportolók közül az egyéni sportot űzőek teljesítménymotiváltabbak. Végül az adatelemzés során azt kaptam, hogy nincs szignifikáns interakció ($F_{1,152} = 0,005$; $p \sim 0,941$; $MSE = 15,512$) az élsportolók és a szabadidő-sportolók között az általános teljesítménymotiváció mentén.

Összevetve az élsportolók és a szabadidő-sportolók tanulási motivációjára vonatkozó átlag mutatókat azt mondhatjuk, hogy az élsportolók és a szabadidő-sportolók tanulási motivációjának mintázata megegyezik. Ez azt jelenti, hogy mind a két csoportnál az érdeklődő dimenzióban szerepelnek a legalacsonyabb átlagértékek, ezt követi a követő tanulási motiváció értéke, és végül a teljesítő motívumcsoportban érték el a legnagyobb pontszámokat a mintában szereplő személyek. Végül azt az eredményt kaptam, hogy a tanulási motiváció sem a követő ($F_{1,152} = 0,272$; $p_{\text{követő}} \sim 0,603$; $MSE_{\text{követő}} = 22,684$), sem az érdeklődő ($F_{1,152} = 2,523$; $p_{\text{érdeklődő}} \sim 0,114$; $MSE_{\text{érdeklődő}} = 179,577$), sem pedig a teljesítő ($F_{1,152} = 0,617$; $p_{\text{teljesítő}} \sim 0,434$; $MSE_{\text{teljesítő}} = 38,507$) motiváció tekintetében nincs szignifikáns különbség az él- és a szabadidő-sportolók között.

Lényeges megállapításokat vonhatunk le a mintában szereplő sportolók sportolói motivációjára vonatkozóan is. Az amotiváció átlagában számottevő különbséget nem vélünk felfedezni, azonban a külső és belső motiváció tekintetében igen. Mind az élsportolókról, mind pedig a szabadidő-sportolókról elmondhatjuk, hogy inkább belsőleg motiváltak, mint külsőleg, és a két csoport tekintetében is az élsportolók rendelkeznek magasabb belső motivációs átlagpontszámmal.

VIII. Összefoglalás és kitekintés

Kutatásom fő célja a sportolók általános teljesítmény-motivációjának bemutatása volt társas orientációjukon keresztül. A vizsgálatomban kiemelttem az élsportolókat, mert ők a sportolók egy olyan halmazát képezik, akik folyamatosan arra törekednek, hogy kihozzák magukból a maximumot. Egyre magasabb elvárásokat támasztanak maguk elé, amit szinte minden áron el akarnak érni megőrizve a fair play

szabályait (Nádori 2001). A teljesítménymotivációt kapcsolatba hoztam a sporttal és a tanulással is, mert mindkettő egy olyan tevékenység, ahol fontos a jó teljesítmény (Rókusfalvy 1980). Továbbá a tanulás életünk nagy részét képezi, ezért az iskolában szerzett tapasztalatok nagy jelentőséggel bírnak az egyén jelenlegi és későbbi életére vonatkozóan. A vizsgálat alapos megtervezése ellenére a hipotéziseim nem igazolódtak be, és nem hozták az általam várt eredményeket. A társas orientációra vonatkozó adatokból látható, hogy az egyéni és a csapatsportot űző sportolók individualista beállítottsága hasonló mintázatot mutat, mindkét csoportnál a legdominánsabb az egyéni individualizmus volt. További vizsgálatok lefolytatása során javasolnám, hogy az egyéni individualizmus kerüljön a vizsgálat középpontjába. Érdekesnek találom, hogy még egy olyan közegben is, mint a csapat a társas orientáció azon aspektusa dominál, ami az egyénnek a minden szempontbeli különbözőségekre való törekvéseit hangsúlyozza (Csukonyi – Münnich 2002c).

A tanulási motivációból származó értékek is érdekes adatokkal szolgálnak. Az általam várt eredményekhez képest éppen ellenkezőleg, inkább a szabadidő-sportolók érték el a magasabb átlagpontszámot a tanulási motiváció teljesítő dimenziójában, mintsem az élsportolók. Érdekes módon – az individualizmushoz hasonlóan – itt is megegyezik az élsportolók és a szabadidő-sportolók tanulási motivációjának a mintázata. Hangsúlyozom nincs szignifikáns eltérés a két csoport között, azonban érdemes lenne további tanulással kapcsolatos vizsgálatot folytatni, amelyeket elvégezve talán árnyaltabb képet kaphatnánk az iskolai motiváció teljesítő dimenziójáról.

Utólagos megállapításokat téve úgy vélem, a vizsgálatom eredményeinek megbízhatóságát befolyásolhatta az a körülmény, hogy a kérdőív kitöltése online felületen történt. A jövőre vonatkozóan azt javasolnám, hogy a megismételt vizsgálatot olyan sportklubokban, sportszervezeteknél végezzék el, ahol az (él)sportolók egyértelműen elérhetőek. Emellett a megbízhatóságra az is hatással lehetett, hogy a válaszadók több sportot is megjelölhettek a kérdőívben. A több sport megadása a sporttípus kódolásánál annyiban jelentett problémát, hogy nem sikerült egy erős kódolási szabályt létrehozni, ami biztosította volna az egyértelműséget.

IRODALOMJEGYZÉK

- Atkinson, John W. (1966): Motivational determinants of risk-taking behavior. In: Atkinson, John W. – Feather, N. T. (szerk.): *The Theory of Achievement Motivation*. Wiley, New York.
- Carver, Charles S. – Scheier, M. F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ceglédi Erzsébet – Máth J. et al. (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*. 13, 4, 23–46.
- Csukonyi Csilla (2002): A motiváció alapelvei. In: Münnich Ákos (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Csukonyi Csilla – Münnich Á. (2002a): Mire motiváltak a hallgatók? In: Münnich Ákos (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Csukonyi Csilla – Münnich Á. (2002b): Társas viszonyok az egyetemen. In: Münnich Ákos (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Csukonyi Csilla – Münnich Á. (2002c): A társas orientáció elmélete – Mi vagyunk másokért, vagy mások vannak értünk? In: Münnich Ákos (szerk.): *A jövő vezetőinek jelene*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Fodor László (2007): *Fejezetek a motivációkutatásból*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Frank, Jerome D. (1935): Some psychological determinants of the level of aspiration. *The American Journal of Psychology*. 47, 2, 285–293.
- Hoppe, Ferdinand (1930): Erfolg und Misserfolg. *Psychologische Forschung*. 14, 1/2, 1–62.
- Járai Róbert (2006): Szelf determináció és a tehetség kapcsolata fiatal sportolóknál.
- Forrás: <http://pszichologia.pte.hu/sites/pszicho>

logia.pte.hu/files/files/files/dok/tezis/2006-jarai_robert.pdf
(Letöltés dátuma: 2015. 01. 11)

- Kozéki Béla – Entwistle, N. J. et al. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*. 6, 2, 271–292.
- Kozéki Béla (2000): A motiválás dimenziói. In: Balogh László – Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- McClelland, David C. (1961): *The Achieving Society*. N. J.: Van Nostrand Co., Princeton.
- McClelland, David C. (1985): *Human motivation*. Scott-Foresman, Glenview IL.
- McClelland, David C. – Atkinson, J. W. – Clark, R. A. – Lowell, E. L. (1953): *The Achievement Motive*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Nádori László (2001): *Sportelmélet és módszertan*. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar, Pécs.
- O’Neil, Michael – Drillings, H. F. (1999): Bevezetés a motiváció témájához: elmélet és kutatás. In: O’Neil, Michael – Drillings, H. F. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Pelletier, Luc G. – Fortier, M. S. – Vallerand, R. J. – Tuson, K. M. – Brière, N. M. – Blais, M. R. et al. (1995): Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 17, 35–53.
- Revákné Markóczi I. (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*. 101, 3, 267–284.
- Rókusfalvy Pál (1980): *A sporttevékenység regulációs felfogása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szekér Barbara (2013): *A testedzésfüggőség és a flow élmény*. Nagy Műhelymunka, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, Debrecen.

Séra László (2001): *Általános pszichológia*. Comenius Bt., Pécs.

Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin – Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

Élet a labdarúgó akadémiákon – Egy pilot kutatás eredményei

Rábai Dávid

I. Bevezetés

Jelen tanulmány a magyar labdarúgó akadémiák feltérképezésével foglalkozó kutatás eredményeit foglalja össze. Ebben a kutatásban a fő célként azt tűztük ki, hogy kapjunk egy átfogó képet a labdarúgó akadémiák intézményrendszeréről, struktúrájáról és infrastrukturális hátteréről. Emellett fontosnak tartottuk azt is, hogy az ott dolgozó szakmai igazgatók, edzők, illetve maguk az ott képzett és tanuló akadémisták hogyan látják az ezekben az intézményekben folyó szakmai munkát, miket tartanak erősségnek, illetve melyek azok a szegmentumok, amelyek szerintük még javításra szorulhatnak. Az általunk vizsgált akadémiák a következők: Bozsik József Labdarúgó Akadémia – Nyíregyháza, Grosics Gyula Katolikus Labdarúgó Akadémia – Gyula, Debreceni Labdarúgó Akadémia – Debrecen. Szeretnénk bemutatni a három vizsgált labdarúgó akadémiát, felvázolni azok infrastrukturális hátterét és főbb koncepcióit, felfogásait. Ezek mellett cél az is, hogy bemutassuk azon eredményeket a kutatásból, amelyeket a dokumentumelemzés, az interjúfelvétel és a kérdőíves megkérdezés alapján kaptunk. Magyarországon az első labdarúgó akadémiaként az MTK¹ NB I-es labdarúgócsapatához tartozó, agárdi székhellyel rendelkező Sándor Károly Labdarúgó Akadémia alakult meg 2001-ben. Ezután további akadémiák létesültek sorra, manapság 17 labdarúgó akadémiát számlálunk az országban. Eddigi legutolsóként a Pécsi Futball Akadémia jött létre 2015 szeptemberében. Ezen intézmények létrejötte több kérdést is felvethet, mind a futballban járatos, mind a laikus emberek köreiben. Különösen számunkra, a neveléstudomány iránt érdeklődők számára jelentkezhethet izgalmas kérdésként, hogy ezek az akadémiák milyen oktatási rendszerrel, nevelési koncepciókkal és edzői apparátussal rendelkeznek. Emellett felmerülhet az a kérdés is, hogy vajon ezekre a

¹Magyar Testépítők Köre

labdarúgó akadémiákra milyen szabályozottság vonatkozik, főként az akadémiák jogi besorolásának aspektusában. Úgy gondoljuk, hogy ez azért is esszenciális kérdés, mert fontos meghatározni ezen intézmények pontos helyét a köznevelési törvényen belül.

Azonban ha a labdarúgó akadémiákat valamilyen jogi szabályozottság keretei között keressük, nagy hiányosságokba ütközünk (Lehmann 2011). A sportiskolákat két típusba sorolhatjuk be: ezek a közoktatási, illetve az egyesületi típusú sportiskolák (Lehmann 2003, 2005). A két sportiskolai abban hasonlít egymáshoz, hogy korcsoportos formában zajlik a fiatal sportolók nevelése. Markáns különbséggént jelentkezik azonban, hogy a közoktatási típusú sportiskolákban a közoktatási intézmény feladata az utánpótlás-nevelés, viszont az egyesületi típusú sportiskolában nem teljesíthető a tankötelezettség, ezáltal alpműveltségi vizsga sem tehető le. Ezek alapján is kérdés, hogy a sportiskoláknak ki a konkrét fenntartója, finanszírozója, illetve működtetője (Lehmann 2003, 2005).

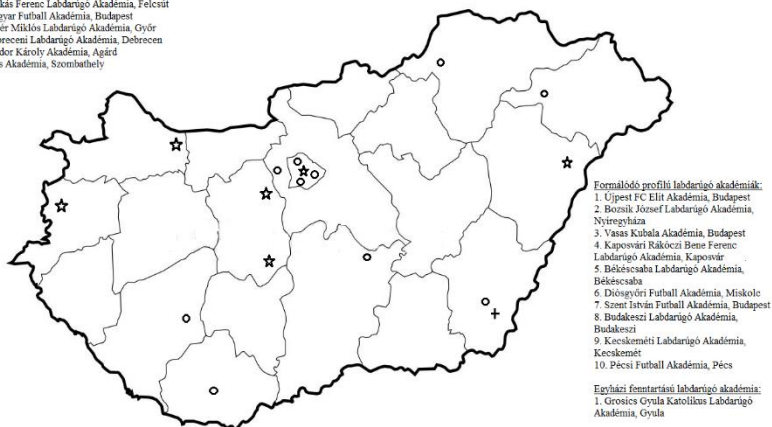
II. A magyar labdarúgó akadémiákról

Az előzőekben a Lehmann László tanulmányokra (2003, 2005, 2011) támaszkodva igyekeztünk a labdarúgó akadémiákat valamelyik sportiskolai típus közé besorolni. E fontos tényező mellett érdemes azonban megvizsgálni azt is, hogy pontosan hány labdarúgó akadémia található jelenleg Magyarországon, illetve ezek az akadémiák az ország mely szegmenseiben helyezkednek el. Ahogyan a fenti ábrán is megjelöltük, Magyarországon jelenleg 17 labdarúgó akadémia van, ezek a létesítmények az ország több részén is megtalálhatóak. Elmondható az akadémiák elhelyezkedéséről, hogy leginkább a központi régiók területein csoportosulnak, de az országhatár mentén is gyakran fellelhetőek. A településtípus aspektusában a megyeszékhelyek a dominánsak. A kutatást megelőző dokumentumelemzés során megvizsgáltuk a magyarországi labdarúgó akadémiák honlapjait, elérhető dokumentumait és ezek alapján hoztunk létre előzetesen három labdarúgó akadémiai kategóriát: (1)

él- és profisport-orientált, (2) formálódó profilú, és (3) egyházi (1. ábra).

Él- és profisport-orientált labdarúgó akadémiák:

1. Pusztás Ferenc Labdarúgó Akadémia, Felcsút
2. Magyar Futball Akadémia, Budapest
3. Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia, Győr
4. Debreceeni Labdarúgó Akadémia, Debrecen
5. Sándor Károly Akadémia, Agárd
6. Illes Akadémia, Szendrőhely



1. ábra: Labdarúgó akadémiák Magyarországon²

Forrás: saját szerkesztés

A kategóriák fő különbözőségét az adja, hogy az él- és profisport-orientált akadémiák gazdagabb infrastrukturális háttérrel, bentlakási lehetőséggel és nívósabb edzői apparátussal rendelkeznek, illetve ezek a fontos faktorok egy helyen létesülnek. A formálódó profilú akadémiák jellemzői, hogy markáns arculattal még nem rendelkeztek a kutatás során, illetve az edzői apparátusban és az infrastrukturális háttérben is elmaradnak az él- és profisport-orientált akadémiáktól. A harmadik kategóriát egyedülként a Grosics Gyula Katolikus Labdarúgó Akadémia képezi, ahol az jelenti a fő különbséget az előzőleg tárgyalt két akadémiai kategóriától, hogy itt teljes mértékben egyházi fenntartású és finanszírozású akadémiairól van szó.

² Jelmagyarázat: a kereszttel jelölt egyházi fenntartású, a körökkel jelölt formálódó profilú, míg a csillaggal jelölt él- és profisport-orientált akadémiák.

III. A kutatás céljai, módszerei

Kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy terepmunkát végezve releváns információkhoz jussunk az akadémiák működéséről, céljairól, infrastrukturális háttéréről és sportági specifikációiról. A kutatási módszerek közé tartozott a dokumentumelemzés, ami alapján megalkottuk a három labdarúgó akadémiái csoportot és elvégeztük a 17 labdarúgó akadémia bekegategorizálását, továbbá az interjúk felvétele az akadémiákon dolgozó szakmai igazgatókkal, edzőkkel, illetve a kérdőívezés az akadémiákon tanuló és fejlődő akadémisták között. Kérdéseink arra vonatkoztak, hogy ők hogyan látják az akadémiák működését, hogyan érzik ott magukat, milyen különbséget éreznek az akadémisták és a civil emberek között, illetve elképzelik-e a jövőjüket esetleg a labdarúgáson kívül is.

A kutatáshoz elemeztünk olyan vizsgálatokat is, amelyeket külföldi akadémiákon végeztek el, így lett számunkra releváns Hagen (2011) munkája. Hagen a svéd akadémistákat vizsgálta, a tanulmány két jól megkülönböztethető csoportot hasonlít össze az akadémiákon belül, a 11-14 évesek, illetve a 15-19 évesek csoportját. A csoportokat két különböző aspektusban vizsgálta, a szociális támogatás szerint (család, barátok, iskola), illetve a jólét szerint. Mintájául 433 akadémista szolgált, akiket négy különböző elitklub akadémiájában elemeztek, majd ehhez bemutatták az elméleti háttérüket is, amelyet felhasználtak a vizsgálatukhoz. A kutatásuk eredménye alapján a különböző kategóriákban a társas támogatás (pl.: család, barátok, iskola) 20,4 %-ban meg tudta jósolni a jólétet a svéd akadémisták között. Fontos kutatási eredmény még, hogy a fiatal akadémisták csoportja (11-14 évesek) magasabb szintű jólétet és szociális támogatást tapasztalt, azonban a baráti és iskolai kapcsolatokból a régebbi akadémisták (15-19 évesek) érzékelték többet.

IV. Élet a vizsgált labdarúgó akadémiákon

A kutatási eredményeink ismertetése előtt szeretnénk bemutatni az általunk vizsgált labdarúgó akadémiákat. Ennek fő célja, hogy átfogó képet kaphassunk az elemzett akadémiák kialakulási történeteiről, céljairól, az ott dolgozó edzői apparátusról, az akadémiák

infrastrukturális háttereiről, illetve a foglalkoztatott akadémisták számáról. Az akadémiák bemutatásához szükséges információk forrásául a szakmai igazgatókkal történő interjúk beszélgetések, illetve az akadémiák honlapjain elérhető információk szolgáltak.

1. Bozsik József Labdarúgó Akadémia – Nyíregyháza

A Bozsik József Labdarúgó Akadémia 2010. szeptember elsején alakult Nyíregyházán, az ország hetedik akadémiájaként. Jelenleg 85 gyermek éli az akadémián a mindennapjait és 33 fős személyzet dolgozik mellettük. Az U-15-ös korosztályig minden korosztályos csapatnál 2 edző dolgozik, amely a kiegyensúlyozottabb edzés lebonyolítását teszi lehetővé. A következő adatokat az akadémia bemutató prospektusából ismertetem: a legfontosabb célok között szerepel a helyi kötődésű, fiatal labdarúgók magas sportági képzése és későbbi beépítése a felnőtt csapatba. Emellett fontosnak tartják, hogy a város, a megye és az egész magyar labdarúgás számára színvonalas képzést nyújtsanak az itt tanuló, fiatal akadémisták számára. A Bozsik József Labdarúgó Akadémia filozófiája a „duális nevelés” koncepciója, vagyis, ahogyan fogalmaznak a bemutatkozó prospektusukban: labdarúgót és embert is szeretnének nevelni. Az akadémia igyekszik biztosítani azt az optimális szintű képzési színvonalat, amelynek középpontjában az egyéni fejlődés áll. A nagy létszámú szakmai stábben olyan szakemberek találhatók meg, akik szakterületük mesterei, így a fiatal akadémisták már ebben az időszakban átélhetik a profi körülményeket és a profi képzést. A kiemelkedő minőségű gyermekek részére igyekeznek biztosítani a személyre szabott tehetséggondozást és a menedzselést. Ha az akadémia infrastrukturális hátterét vizsgáljuk, igen impozáns adatokat találhatunk. A rendelkezésre álló infrastrukturális egységek a Bozsik József Labdarúgó Akadémián, két helyszínen találhatók meg: az Örökösföldi Sporttelepen és a Városi



Stadion területén. Az Örökösöldi Sporttelepen két új műfüves és két új füves pálya, emellett négy nagy öltöző, orvosi, és edzői szoba található. A Városi Stadion területéhez tartozik egy műfüves pálya, egy füves pálya, szauna, orvosi rendelő, illetve egy masször szoba is. Az akadémia rendelkezik egy kollégiummal is, amely leginkább az akadémisták mentális és fizikai regenerálódására szolgál. A kollégium koedukált, ami egyáltalán nem véletlen. Az épület egyik szintjén a közeli művészeti szakközépiskolában tanuló lányokat szállásolták el, akik szintén tehetséggondozásban vesznek részt. Az akadémia szakmai igazgatója szerint ezt azért alakították ki így, hogy ezzel is egyfajta természetes környezetet biztosítsanak a kollégiumban élő akadémistáknak, amelynek hozadékai lehetnek az esetleges baráti vagy szerelmi kapcsolatok kialakulása a lányok és a fiúk között. A kollégiumon belül kétágyas szobák vannak, emellett egy szabadidős helység is megtalálható, ahol számítógépeket helyeztek el a gyerekek részére. A kollégium területén található továbbá egy elméleti képzésre szolgáló terem, ahol a taktikát és a stratégiát tudják az edzők és a játékosok megbeszélni egymással.

2. Grosics Gyula Katolikus Labdarúgó Akadémia – Gyula

A Grosics Gyula Katolikus Labdarúgó Akadémia 2009 júniusában alakult, egyedülállóként Európában, mivel ez az első ilyen jellegű egyházi fenntartású és finanszírozású intézmény. Elsősorban azoknak a gyerekeknek a jelentkezését várják az akadémiára, akik a katolikus értékrendet elfogadva szeretnék erősíteni a hazai és a határon túli magyarság identitását. A következő információkat a Szeged-Csanádi Egyházmegye honlapjáról ismertetem: az akadémia által biztosított képzés a keresztény értékrendet erősíti az oktatás és a nevelés terén egyaránt, illetve az akadémia mindennapi életében is. A jelentkezésnél nem feltétel a katolikus vallás iránti elkötelezettség, azonban az akadémiára bekerülve elvárás a keresztény értékrend elfogadása. Az itt nevelkedő gyerekek speciálisan kialakított oktatási- és sporttanterv alapján élnek, így a játékosok



órarendje és napirendje is illeszkedik a heti edzésszámhoz. Az akadémia partner- és kooperációs kapcsolatban áll a Karácsonyi János Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégiummal, és így 5-6. és 7-8. osztályos fiatalokat ide iskolázzák be. Az akadémia teljes mértékben egyházi finanszírozású, emellett ingyenes kollégiumi ellátást és étkeztetést is biztosítanak az ott fejlődő fiatalok számára. Közel 100 gyermek tanul és képezi magát az akadémián, mellettük 10 fős edzői stáb áll rendelkezésre a képességek és készségek nagyfokú fejlesztésére. A következő adatokat és információkat a Grosics Gyula Katolikus Labdarúgó Akadémia honlapjáról ismertetem: jelenleg öt korosztályban indulnak a Grosics Gyula Labdarúgó Akadémia korosztályos csapatai. Az U14-es és U15-ös serdülő csapatok fiatal labdarúgói az NB II-es bajnokság dél-keleti csoportjában, az U16-os, U17-es és U19-es ifjúsági csapatok pedig az NB I-es bajnokságban szerepelnek. A 2013. évtől kezdődően az akadémia tagja a Bozsik-programnak, ahol 4 korosztályban is versenyez az akadémia (U6-7, U8-9, U10-11, U12-13).

A Grosics Gyula Labdarúgó Akadémia filozófiája szerint valószínűsíthető, hogy nem lesz mindenkiből profi játékos, azonban a nevelés által közvetített életfilozófiát átvéve egy életre szóló kötődést alakíthatnak ki a fiatalokban a sportág iránt. Az akadémia a bemutatkozásában leírja, hogy tudatosulnia kellene minden emberben, hogy az akadémiák megléte, létezése jelentheti a fő változást a magyar labdarúgásban. Úgy gondolják, hogy az akadémiák célja nem a fiatalok futballra tanítása, hanem a legtehetségesebbek foglalkoztatása, mivel szerintük – a nemzetközi trendek értelmében – a futballakadémiákra már a legkiválóbbak kerülnek, így itt a minőségi futballtudás elsajátítása a fő koncepció. Az akadémiára az ország távolabbi területeiről, illetve a határon túlról is sorra érkeznek a tehetséges fiatalok. Az akadémia infrastrukturális hátterét vizsgálva az állapítható meg, hogy 14 hektáros területen terül el a sportkomplexum. Itt található három nagyméretű füves pálya, egy 20x40 méteres műfüves pálya, egy 40x60 méteres műfüves sportcsarnok és egy 20x20 méteres homokos pálya. A kiszolgáló egységek közé tartozik hat nagyméretű öltöző, orvosi szoba, edzői-játékvezetői öltözők, illetve egy konferencia

terem is. Ezek mellett egy százfős kollégium szolgál a fiatal akadémisták optimális pihentetésére.

3. Debreceni Labdarúgó Akadémia – Debrecen

A Debreceni Labdarúgó Akadémia 2012 augusztusában alakult, az elődje a DVSC Utánpótlás-nevelő volt, ahol már szintén komoly szakmai munka folyt a fiatalok sportági képzését illetően. Az akadémia összesen 213 fiatal labdarúgót foglalkoztat és jelenleg 10 csapatedző dolgozik ezekkel a fiatal sportolókkal. A 10 csapatedző mellett 2 kapusedző, 2 masszőr, egy orvos, egy gyógytornász, 2 technikai vezető és különböző adminisztrátorok segítik a magas szintű munkát. A következő információk forrását az akadémia honlapja szolgáltatja: a Debreceni Labdarúgó Akadémia fő törekvése, hogy a saját régiójának footballcentruma legyen, illetve a környékbeli és a határon túli legtehetségesebb fiatalokat az akadémiájukra gyűjtse. Az akadémia a fő céljai között említi, hogy a labdarúgó utánpótlás-képzést a lehető legmagasabb szinten megvalósítsák, figyelembe véve a Magyar Labdarúgó Szövetség fejlesztési stratégiáját is. Fontosnak tartják, hogy olyan labdarúgókat neveljenek, akik a későbbiekben a magyar válogatott tagjaiként tudják majd öregbíteni a nemzet hírnevét.



Mindemellett a saját felnőtt csapatukban is minél több saját nevelésű labdarúgó szerepeltetését szeretnék elérni, ennek érdekében több kisebb fiókcsoporttal is rendelkezik a felnőtt csapat. Ennek a nagy hasznossága az, hogy a tehetséges fiatalokat kölcsönadva, azok rendszeres játéklehetőséghez juthatnak és később megerősödve, nagyobb rutinnal tudnak visszatérni az anyaegyesülethez. Nem titkolt célja az akadémiai képzésnek Debrecenben, hogy a legtehetségesebb fiatalok külföldre adásával maga a klub is nagy bevételi forrásokhoz juthasson. Debrecenben található a legnívósabb infrastrukturális háttér a három vizsgált akadémia közül. Az edzőközpont székhelye Pállag, amely a Debreceni Egyetem által biztosított 13 hektáros

területen terül el. Ezen a területen található nyolc nagyméretű, 105x68 méteres füves pálya, egy 105x68 méteres műfüves pálya, négy 40x30 méteres műfüves pálya és egy 70x40 méteres műfüves pálya. A pályák mellett tizenhárom öltöző, kiszolgáló irodák, orvosi szoba, előadó terem, fitnessterem, váróterem a szülők részére, és karbantartó helységek is megtalálhatóak.

V. Kutatási eredmények – Az interjúk és kérdőívek elemzése

A vizsgált labdarúgó akadémiák bemutatása után a felvett interjúk és a kérdőíves megkérdezés által elemzett eredményeket szeretnénk ismertetni. A három általunk vizsgált akadémián a kutatás során összesen 3 szakmai igazgatóval és 10 labdarúgó edzővel készült interjúfelvétel, illetve 88 akadémista kérdőívet töltött ki.

1. Interjúelemzés

A tanulmányban az anonimitást is figyelembe véve nem közöljük konkrétan az egyes interjúnyilatkozatok forrásait. A szakmai igazgatók által felvett interjúbeszélgetések alapján kiderült, hogy összességében elégedettek az akadémián folyó munkával, a szakmai- és infrastrukturális háttérrel. Bár ebben a kutatásban nem vizsgáltuk meg mélyrehatóan az akadémiák edzői apparátusának sportolói múltját, végzettségét, a szakmai igazgatók elmondása alapján magas edzői és sportolói múlttal rendelkeznek az akadémián dolgozó edzők. Ahogyan azt a labdarúgó akadémiák bemutatásakor is olvashattuk, az akadémiák többségében kooperációs kapcsolatokat létesítenek a különböző általános-és középiskolákkal, hogy a sportági képzés mellett az oktatásra is nagy hangsúly fektethessenek. Ezt a szakmai igazgatókkal felvett interjúk is megerősítették.

Az első pont, ahol jelentős véleménykülönbségek mutatkoztak, az a hazajárás kérdése volt. A formálódó profilú labdarúgó akadémia szakmai igazgatója szerint fontos, hogy a gyerekeket időközönként hazaengedjék, még akkor is, ha ez általában egy úgynevezett visszaszoktatási fázist is igényel:

„Nagyobb lélegzetű otthonlét után, például iskolaszünetek vagy állami ünnepek, érettségi szünetek után tapasztalható, hogy ki-

mondottan rossz hatással van a gyerekekre. De még mindig kisebb a kockázat, mintha az ember nem engedné őket haza. Minden olyan lehetőséget kihasználunk arra, hogy engedjük őket el, ami csak lehetséges és sportszakmai szempontból indokolt.”

Az egyházi fenntartású akadémia igazgatója szerint azonban egyáltalán nem szerencsés, ha a gyerekeket huzamosabb időre hazaengedik:

„Ez úgy van, hogy 3-4 naptól tovább nem szoktuk őket hazaengedni. Inkább itt van két-három hétig és hazamegy két napra. De az mindig rossz, ha öt napra hazaengedjük őket és aztán jönnek vissza, teljesen kiesnek a megszokott akadémiai ritmusból.”

Konstatálhatjuk tehát, hogy eltérőek a szakmai igazgatók véleményei a hazajárás időtartamának kérdésében. Valóban nagy dilemma, hogy melyik a jobb megoldás: esetleg gyakrabban hazaengedni az akadémistákat, akik így feltöltődve tudnak vissza-visszatérni az akadémiájukra vagy esetleg kevesebb-szer hazaengedni őket, ezáltal megmarad a megszokott ritmus. Az első megoldásnak erős rizikófaktor, hogy a tanulók kiesnek a már jól megszokott rendszerből, míg a második módszernél nincs effajta rizikófaktor. Ugyanakkor további kérdés a vélemények különbözőségének oka. Feltevéseink szerint ez lehet szakmai érvek különbözősége vagy esetleg az akadémistákat az otthon váró szociokulturális környezetek különbsége is – ez mindenképpen további vizsgálatokat igényel. A hátrányos helyzetet illetően egyébként egybehangzó véleményként jelent meg a szakmai igazgatók között, hogy nincs effajta szelekció a működésben, vagyis hátrányos helyzettől függetlenül bárki bekerülhet az akadémiákra, aki elég tehetséges és a szakmai toborzók alapján kiválasztják. Az egyik akadémia szakmai igazgatója elmondta, hogy a hátrányosabb státussal rendelkező fiatalokat különböző alapítványok is támogatják az esetleges hátránykompenzálás érdekében.

Ahogy olvashattuk, a vizsgált labdarúgó akadémiaák igen impozáns infrastrukturális háttérrel rendelkeznek, ugyanakkor a szakmai igazgatók együttes véleménye alapján „mindig lehet fejleszteni”. Egyértelmű, hogy ez igazán akkor lenne releváns, amennyiben egyre több fiatal foglalkoztatna egy-egy akadémia, hiszen ilyenkor elengedhetetlen az infrastrukturális bővítés is, hogy az edzői stáb

továbbra is optimális szakmai munkát végezhesen. A szakmai igazgatók mellett az akadémián dolgozó edzők véleményére is kíváncsiak voltunk. Izgalmas kérdésként fogalmazódott meg, hogy ők mit gondolnak, mennyire tehetségesek a mai fiatalok. Több edző is az akarat- és motivációbeli hiányosságokat emelte ki, mint fő különbséget a korábbi évek tehetségeihez képest. Az egyik edző így fogalmazott a kérdésről:

„A mostani futballisták felkészültség szintjén, amikor ide jönnek, akkor óriási az elmaradás. A legnagyobb elmaradást én leginkább a mentális téren érzem. Nem érzem bennük azt az átütő erőt, azt az akaratot, céltudatosságot, úgy gondolom, hogy ebben van a legnagyobb elmaradás.”

Egy másik akadémián dolgozó edző – aki magas szintű magyar játékos múlttal rendelkezik – más aspektusokat érintett a kérdést illetően:

„Úgy érzem, hogy mi sem voltunk tehetségesebbek, csak az az igazság, hogy mi megkaptuk a lehetőséget a felnőtt csapatban, amikor már úgy érezték, hogy ott a helyünk. Így nagyon fiatalon megkaptuk a lehetőséget, ez a fő különbség a mai és a régebbi fiatalok között. Nem bíznak a mai fiatalokban, mivel olyan rendszer van, hogy külföldieket hoznak, ez úgy érzem, hogy eldöntötte a magyar labdarúgást.”

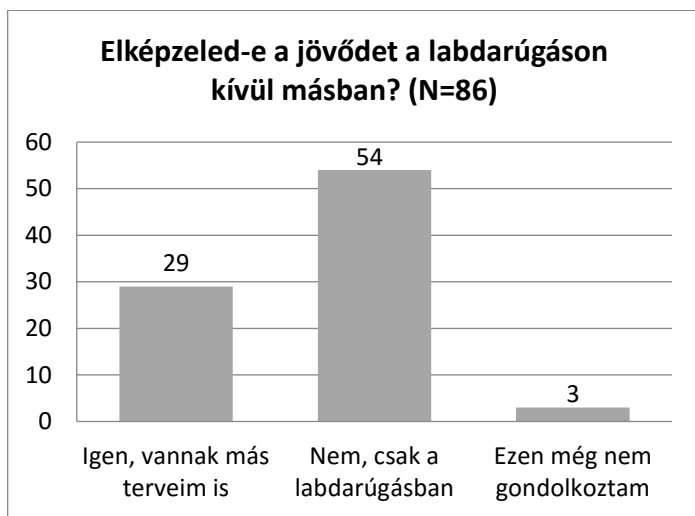
Az edzői tevékenység nehézségeit illetően az derült ki, hogy szinte mindegyik edző elsősorban saját maga igyekszik megoldani az esetlegesen felmerülő problémákat. Amennyiben nem sikerül a probléma orvoslása, ilyenkor tudnak segítséget kérni a kollégáktól, esetleg az akadémiák szakmai igazgatójától. Természetesen fennáll a lehetséges a különböző szakemberek bevonásának is, amennyiben az indokolt és szükségeszerű.

2. Kérdőívek elemzése

Az akadémián dolgozó szakmai igazgatókkal és edzőkkel felvett interjúk mellett az akadémisták által kitöltött kérdőíveket is elemeznünk kellett. Összesen 88 kérdőív állt rendelkezésünkre, melyeket 12-19 éves kor közötti akadémisták töltöttek ki, így elég széles a minta a korosztályok tekintetében. Ez azért lehetséges, mert a terepmunka során nem volt minden akadémista jelen, így azokkal a

fiatalokkal tudtuk elvégezni a kérdőíves megkérdezést, akik rendelkezésre álltak a látogatásunkkor. A kérdőívek eredményeit egyelőre nem bontottuk le az egyes akadémiákra, hanem egyben értékeltük a mintát.

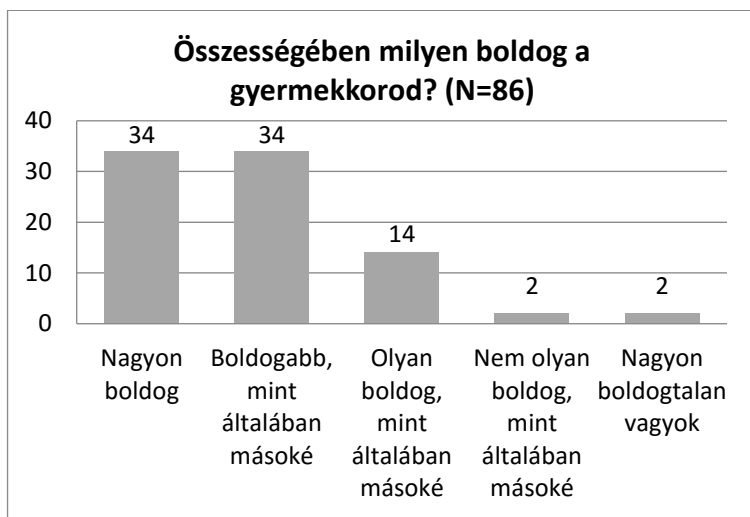
Az 2. ábrán azt mutatjuk meg, hogy a fiatal akadémisták milyen aspirációkkal rendelkeznek, elképzelik-e a jövőjüket esetleg a labdarúgáson kívül másban is:



2. ábra: Elképzeled-e a jövődet a labdarúgáson kívül másban?

A kérdés azért is izgalmas, mert a tehetségfejlesztés és az ehhez járuló speciális intézmény sugall egyfajta választást, elköteleződést a labdarúgás iránt. Az eredményekből kiderül (N=86), hogy a minta 63%-a csak a labdarúgásban gondolkozik a jövőt illetően. Ugyanakkor meglepő eredmény, hogy akik rendelkeznek más tervekkel, illetve még nem gondolkoztak a kérdésen, az elemzett minta 37%-át adják, ami azért mégis magas számnak tűnik az egész mintát figyelembe véve. Azt azonban érdemes megjegyezni, hogy a kérdést a 12-19 évesek közötti korosztályok választották meg vegyesen, ezért egy 12 éves és egy 17

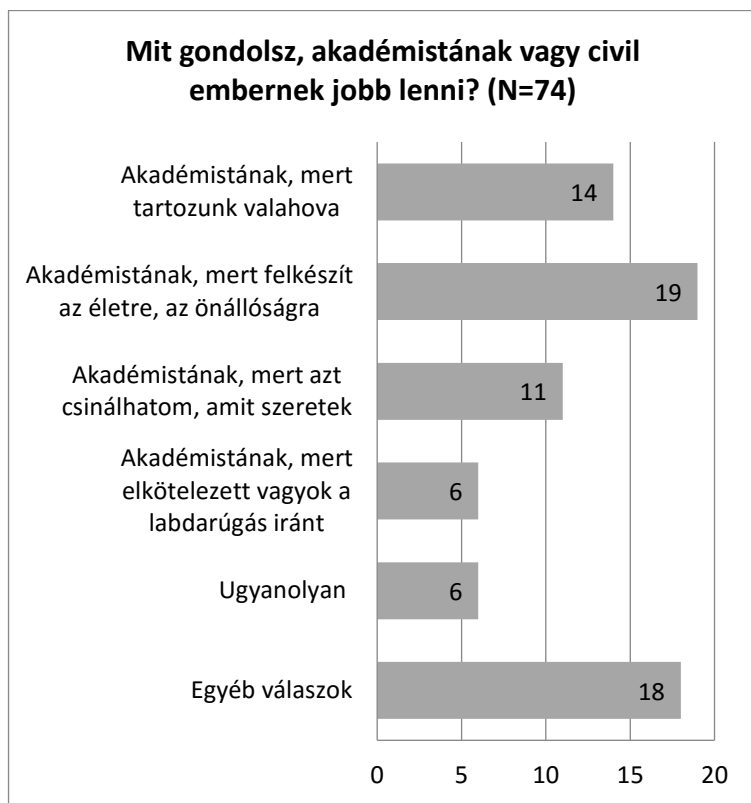
éves akadémista más-más jövőbeli tervvel rendelkezhet a labdarúgást illetően a saját korosztályában.



3. ábra: Összességében milyen boldog a gyermekkorod?

A 3. ábrán azt vizsgáltuk meg, hogy az akadémisták mennyire érzik boldognak a gyermekkorukat. Az érdekesség az, hogy az effajta zárt intézmény – mint az akadémia – feltételezi, hogy a gyermekkort, az ifjú életét egy szempont, egy teljesítményrendszer köré szervezi, annak rendeli alá. A kérdés az, hogy ezt hogyan élik meg az akadémisták. Ahogyan az elemzésből kiderült, a teljes mintának (N=86) közel 79%-a legalább boldogabbnak érzi a gyermekkorát, mint általában másoké. Ezen belül a teljes minta 39%-a nagyon boldognak érzi a gyermekkorát, ami mindenképpen jelzi azt is, hogy a fiatal futballisták jól érzik magukat a különböző akadémiákon. Ezt azt sugallja, hogy azonosulnak az akadémiák által közvetített életformával és értékekkel. Az elgondolkodtató lehet, hogy akik nem érzik olyan boldognak a gyermekkorukat, mint általában másoké, illetve akik nagyon boldogtalanok, valószínűleg nem érezhetik jól magukat az akadémián sem. Ez a két kategória a teljes mintához képest elenyésző (5%)

mennyiségű választ jelentett, viszont mégis érdekes kérdéseket vethet fel. A kérdőívek anonimitása miatt nem volt lehetőségünk ezeket a fiatalokat megszólaltatni, pedig izgalmas kérdés lehetne, hogy ők vajon miért nem érzik boldognak a saját gyermekkorukat.



4. ábra: Mit gondolsz, akadémistának vagy civil embernek jobb lenni?

A következő kérdésben arra vonatkozóan gyűjtöttünk információt, hogy az akadémisták szerint akadémistának vagy pedig civil embernek jobb-e lenni (4. ábra). A kérdőívben nyitott kérdésként válaszolhatták meg a gyerekek a kérdést, így többféle válaszok születtek. A legtöbben

(19-en) azt írták, hogy azért jobb akadémistának lenni, mert az akadémiai lét, neveltetés és gondolkodásmód kellően felkészíti őket az előttük álló életre és az ezzel járó önállóságra. 18 fiatal válaszként azt írta, hogy azért jobb akadémistának lenni, mert ezzel tartoznak valahová. Ezzel valószínűleg arra gondolhattak, hogy mivel ők nap, mint nap együtt töltik az idejüket, ezért egyfajta közös élet, egymáshoz tartozás alakul ki bennük, amelyet igencsak fontosnak éreznek. Az egyéb kategóriába azok a válaszok kerültek, amelyeket az akadémisták közül kevesen írtak, de mégis érdekes dolgokat említettek. Ezek a válaszok voltak például, hogy azért jobb akadémistának lenni, mert a civil ember felnéz rájuk vagy például egészségesen tudnak élni, illetve mert különleges érzés.

VI. Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy magas színvonalú szakmai munka folyik az akadémiákon, amelyhez impozáns infrastrukturális háttér párosul. Az akadémiák a különböző iskolákkal létesített kooperációs kapcsolatokkal igyekeznek a sportági szakképzés mellett az iskolai oktatást is biztosítani a fiatal labdarúgók számára. Ugyanakkor jogi szabályozottság terén az akadémiák hiányosak. Az edzők fő motivációja a labdarúgás szeretete, az itt edződő akadémisták pedig többnyire boldognak érzik a gyermekkorukat. Ezen eredmények egy pilot kutatás eredményei, ezért szükséges a további elemzés és a mélyrehatóbb vizsgálatok elvégzése a relevánsabb konklúziók kialakításának érdekében.

IRODALOMJEGYZÉK

- Hagen, Kjetil (2011): *Young Swedish athletes' perceived social support and well-being in football academies*. Master thesis in sport psychology, 91 – 120 ECTS credits. School of Social and Health Sciences, University of Halmstad, Halmstadt.
- Kvale, Steinar (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest.
- Lehmann László (2003): Sportiskolai rendszer szakmai koncepciója. Forrás: http://www.nupi.hu/download/sportiskola/a_sportiskolai_rendszer_szakmai_koncepcioja_lehmann_laszlo_2003.pdf (Letöltés dátuma: 2015. 11. 09).
- Lehmann László (2005): Az új típusú sportiskolai rendszer kiépítésének előzménye, helyzetértékelése és jövőképe. Forrás: http://www.nupi.hu/download/sportiskola/sportiskola_elemzes.pdf (Letöltés dátuma: 2015. 11. 09).
- Lehmann László (2011): A sportiskolai rendszer, a sportiskolai típusok és formációk meghatározása és viszonyrendszere, a sportiskolák jogi és tartalmi szabályozása. Forrás: <http://www.nupi.hu/sportiskola/tanulmanyok> (Letöltés dátuma: 2015. 11. 09).
- http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0400001.TV#lbj12id433 (Letöltés dátuma: 2016. 02. 12).
- <http://www.grosicsakademia.hu/az-akademiarol> (Letöltés dátuma: 2016. 02. 10).
- <http://www.nyirsuli.hu/index.php/labdarugas-szakosztaly-bemutatasa> (Letöltés dátuma: 2016. 02. 11).
- http://www.szeged-csanad.egyhazi-megye.hu/sajttaj_GrosicsAkademia_a_sajttajinfo.pdf (Letöltés dátuma: 2016. 02. 11).
- <https://www.dvsc.hu/dla/akademia> (Letöltés dátuma: 2016. 02. 10).

A debreceni vívóversenyek születése

Szücs Gábor

Az 1860-as években Magyarországon újra megindult – a korábban a Bach-rendszerbeli szervek által betiltott – sportélet szerveződése. 1866-ban megalakult a Nemzeti Torna Egylet, majd 1875-ben a Magyar Atlétikai Club, melyek az első világháborúig a magyar sportélet meghatározó szervezői maradtak. A dualizmus korának magyar emberei a sportban nem csupán a korábban megszokott mozgásformákat – a vadászatot, a különféle játékos mozgásformákat, a lövészetet, a lovaglást és a vívást – hanem új élményeket, identitást és kultúrát is találtak. A sportélet azonban, sajátos természetéből adódóan, szinte kizárólag a városokra koncentrálódott, ahol eleinte az érettségizett, azaz a szalon- és párbajképes középosztály jelentette a bázist. Az atlétika és vele az ökölvívás, illetve a labdarúgás 1880-as évekbeli elterjedésével az alacsonyabb műveltségű városi munkásság és a kevésbé tehetséges sportkedvelők is bekapcsolódtak a sport világába. Tanulmányomban bemutatom, hogyan szerveződött meg a vívóélet egy olyan városban, amely regionális centrumszerepet játszva egyszerre volt mintaadó és mintakövető az országos sportéletben.

A 19. század második felében a hagyományos magyar nemesi kultúra és vele a magyar nacionalizmus a lakosság életformájával együtt modernizálódott. A korábban vadászatokon, viadalokon, utazásokon és bálokon kifejezett arisztokratikus értékrend, mint a lovagiasság továbbélésének szimbóluma átalakult a sportoló gentleman eszményképévé, a nem csupán művelt, de ugyanakkor testileg erős és erkölcsében a lovagi kultúra értékeit megtestesítő sportemberré, aki személyében a nemzet nagyságát és kultúráját is megtestesíti. A városi polgárság igen nagy érdeklődést mutatott a nyugatról beáramló, egyenlőséget hirdető sportélet felé, amely lehetőséget biztosított a számára az arisztokráciához való hasonlóság demonstrálására.

Debrecen az elsők között kapcsolódott be a magyar sportéletbe. A városban már 1867-ben megkezdte működését a Debreceni Torna Egylet, amely egy jó ideig mind a torna, mind az atlétika kiemelkedő intézményének számított. Ebben az egyesületben került sor először a

városi versenysport megszervezésére és az első országos érdekeltségű sportversenyeket is a DTE szervezte meg a cívisvárosban. Emellett, különösen a városi vívóklubok és lövészegyesületek emelkedtek ki, melyekről azonban igen keveset tudunk, mivel tevékenységük inkább a párbajozásra és nem a versenysportra való felkészítésre irányult.¹

A versenyszerű vívósport mint külön sportág, az 1800-as évek utolsó évtizedében született meg. Már az 1880-as években rendeztek sporttalálkozókat, melyeket a korban igen divatos görög sporteszmény nyomán olimpiáknak neveztek, de ezeken általában nem versenyzés folyt, hanem közös sportolás, majd kötetlen szórakozás. Ezek mellett kimondottan vívóprogramnak számítottak az akadémiák, ahol valamelyik mester és tanítványai mutatták be kardforgató tudásukat egy előre elmondott, bejelentett koreográfia szerint. Afféle látványossággént a legjobbak néha előre be nem jelentett akciókból álló asszókat is vívtak, hasonlóan a mai, valamilyen begyakorolt, de a közönség számára ismeretlen koreográfia szerint folyó harcművészeti bemutatókhoz. Ezekből alakultak ki az 1890-es évek elejére azok a versenyek, ahol jellemzően egy-egy rendezőbizottság eléggé sajátos szabályai szerint folyt a vívás és ahol a legtöbb esetben a találatok megítélése sokkal inkább a zsűri jóindulatától, mintsem a valós tudástól függött. A párbajozás kultúráját aktívan gyakorló magyar középosztály eleinte lenézte ezeket a rendezvényeket és csak ritkán fordult elő, hogy tíznél több induló vett volna részt egy-egy versenyen (Dávid 1989. 21–22, 31–32). A magyar vívásban ekkoriban a kardvívás dominált. A franciásan fleuret-nek, illetve sokszor vitéznek nevezett vívótőr a kezdő vívók oktatására szolgáló, kis súlyú fegyver volt, amelynek akadtak itthon kiváló művelői, de azok mind kardvívók voltak, akik nagyjából ugyanazzal a logikával vívtak mind törben, mind kardban. A franciák által használt párbajtőrrel, azaz epével, ahogy a kor magyar szakirodalma nevezi, itthon szinte senki sem vívott. A kard, mint a magyar lovagias ügyek fő harci eszköze egészen sajátos helyet és kultúrát képviselt Magyarországon. A nemesi családokban, ahol a korban lázasan folyt a családfák kutatása és az ősök vitézi kultuszának ápolása, a magyar kard több volt, mint fegyver. Az igazságtétel, a

¹ A DTE működésének részletes bemutatását lásd: Fésüs 1997.

tekintély és a lovagi eszme forrásaként tekintettek rá, a katonaősök, a lovagok és a huszárok világverő fegyvereként pedig a magyar hagyományok és a nemzeti nagyság szimbólumává is vált. Egy magára valamit is adó nemesi családban íratlan kötelességnek számított a híres magyar kard forgatását legalább alapszinten megtanulni.²

Erre szükség is volt, hiszen a párbajozás korában az úriembernek számító érettségizett férfiak számára természetes volt, hogy az egymás közt történt sérelmekért párbajban vesznek elégtételt. A kard mellett a magyar párbajkultúra ismerte a pisztolypárbaj intézményét is, ezt azonban csak a súlyosabb esetekben engedélyezték – a legtöbb középosztálybeli számára pedig még ekkor sem –, mivel a pisztolypárbajok esetén lehetetlen volt akár az első vér, akár a harcképtelenség előírása. A középiskolákban éppen ezért a testnevelésórák része volt a kardvívás oktatása, melyet a tehetősebbek különféle vívómestereknél, vagy magukat annak mondó kiszolgált katonáknál fejlesztettek tovább. A párbajozáshoz használt fegyverek jelentősen eltértek a ma használatban levőktől, széles pengéjű, nehéz kardok voltak, melyekkel egyenes állásból, a magyar kultúrában a gyávaságot szimbolizáló hátrálás nélkül vívtak. A széles, nehéz kardokkal való gyakorláshoz hasonlóan nehéz, vastag bőrből készült, a mozgást erősen korlátozó ruhákat hordtak, melyekben igen nehézkesen lehetett előre és hátra lépkedni.

Az 1896-ban megrendezésre kerülő millenniumi ünnepségsorozat hatására azonban a versenyszerű vívósport teljesen megváltozott. A döntően látványosságnak szánt versenyre a monarchia népei mellett franciák és olaszok is beneveztek, így összesen 140 vívó 232 nevezése érkezett be a rendezőbizottsághoz. Összehasonlításképpen, az 1896-os athéni olimpiai játékokon összesen 15 vívó indult el, így elmondható, hogy az első igazán nemzetközi vívóversenyt Budapesten rendezték. Erre a versenyre érkezett a városba Lucien Merignac, a franciáknál külön sportágként létező törvívás egyik legnagyobb európai

² Előfordult ezt megelőzően olyan párbaj is, amelyet francia párbajtőrökkel vívtak a francia eredetű Clair és Chapon vívómestercsaládok tagjai. Ez azonban olyan brutális sérülésekkel zárult, hogy Clair Vilmos apja belehalt a sebeibe. Az esetet követően a bandázssal védett területeket kevésbé roncsoló kard vált a kizárólagos magyar párbajozás fő fegyvernemévé.

szaktekin­té­lye, ille­tte Luigi Barba­setti és Italo San­te­lli, az újjá­alko­tot­ott olasz kar­dis­kola ki­váló­sa­gai. Itá­liá­ban so­káig a ma­gya­ro­ké­hoz ha­son­ló, Ma­gya­rorszá­gon ne­hé­z olasz kar­d­nak ne­ve­zett fe­gy­ve­rek­kel vívtak. Az 1800-as évek máso­dik fe­lé­ben azo­n­ban egy újí­tó, Giu­se­ppe Ra­da­elli, a milá­nói lo­vas­sa­gi tis­zti aka­dé­mia me­ste­re tel­je­sen új ala­pok­ra he­lye­zte a vívás okta­ta­sa­tát. Az egye­nes térdű lábtar­tás, avagy vívó­ál­lás he­lyett be­ve­ze­tte a haj­lítot­ot térdű olasz „vívó­ülést”, a ne­hé­z kar­d he­lyett pe­dig a kö­ny­ve­bb, pusztán a sportot szol­gá­ló fe­gy­vert al­ka­lma­zá­sa­tát, ille­tte náluk je­lent meg a láb­mun­ka, mint a ha­té­kony vé­de­ke­zés esz­kö­ze. Eze­knek az újí­ta­so­knak kös­zön­he­tő, hogy az 1880-as és 1890-es évek­ben a milá­nói is­kola vívói szin­te min­den olasz vívó­aka­dé­mián job­ban tel­je­si­tet­tek, mint a ha­gyo­má­nyos olasz stí­lus ké­p­vi­se­lői. Mi­vel az olasz vívás írá­nyí­tó­i elu­ta­sí­to­tták Ra­da­elli re­form­jai­at, a leg­to­bb új stí­lus szer­int okta­tó olasz vívó­mes­ter csak külföldön ta­lá­lha­tot­ munkát (Dá­vid 1989. 31–32).

Így ke­rült Barba­setti Bécs­új­he­ly­re, ahol a vívó­mes­ter és tornatanár­ké­p­ző fő­vívó­mes­te­re lett. Tanítványa­i már a bu­da­pe­sti ve­se­nyen is az új olasz stí­lus­ban vívtak, de tu­da­su­k még nem érte el azt a szin­te­et, hogy a ta­pasz­ta­lt ma­gya­r vívók­kal szem­ben si­ke­re­ket ér­het­tek vol­na el. Bu­da­pe­sten is mű­kö­de­tek a kor­ban ki­váló olasz in­struk­to­ro­k, de a te­kin­té­lyü­ket féltő ma­gya­r vívó­mes­te­rek na­gy ré­sze le­néz­te őket és nem állt szó­ba sem ve­lük, sem tanítványaikkal. Épp ezért a leg­to­bb­jú­k tá­vol­ma­radt a ne­ve­se­bb aka­dé­miá­król és ve­se­nyek­ről. A ma­gya­r me­ste­rek kö­zött azo­n­ban vol­tak, akik a mo­dern olasz vívó­sportot ta­nul­má­nyu­ta­kon ígye­ke­ze­tek meg­is­me­rni és a két re­n­de­szert ös­szehá­za­sa­í­ta­sa­ról írtak. Az olasz re­n­de­szert a leg­to­bb ma­gya­r vívó­mes­ter, kö­z­lük pél­dául a vi­ta­tha­ta­atlan te­kin­té­lynek ör­ve­dő Ke­re­szte­ssy Jó­ze­f, azo­n­ban et­től füg­ge­te­len­ül sem fo­ga­dák el.³

A vívó­ve­se­nyek e­ben az idő­ben fo­ma­minősítéssel kez­dő­de­tek, ame­lynek so­rán a zsűri, ame­ly né­hol egy, né­hol vi­szont akár száz fő­ből is áll­ha­tot­, ér­te­kel­te a vívók ki­áll­sa­tát, mo­z­gá­sa­tát és te­ch­ni­ka­i tu­da­sa­tát. A

³ Az olasz re­n­de­szert leg­le­le­ke­se­bb ku­ta­tó­i kö­zött volt Ha­lá­sz Zsi­ga és Ivá­nyi Gyula, akik 1900 után azo­n­ban fo­ko­za­to­san vi­sz­za­vo­nu­l­ta­k az okta­ta­stól és a ve­se­ny­ze­stől is. Mások, mint Fo­dor Ká­roly egy­se­zer­re okta­ta­k min­de­két stí­lus­ban.

kezdő vívók – így Barbasetti legtöbb tanítványa – számára a verseny sok esetben csak idáig tartott. A legjobbak aranyérmet kaptak, majd csoportokba sorolva folytatták a versenyzést. Ha a zsűri tagjai, vagy a vívók találatot láttak, felkiáltottak és a versenyt megállították, majd a zsűri eldöntötte, hogy érvényesnek tekinti-e az adott tust.

Az 1896-os millenniumi emlékversenyen a hagyományos magyar vívósport megsemmisítő vereséget szenvedett. Merignacot a döntőben még megszűrni sem tudták, Italo Santelli pedig magabiztos fölényrel nyerte meg a kardvívás mesterversenyét (Dávid 1989. 31–32, Pósta 1932–33, Kő 2004. 25). Ezzel a versennyel kezdődött meg Magyarország belépése a vívóversenyek világába. Az eredmények láttán a legtöbb vívóklub igyekezett olasz vívómestereket vagy az olasz vívást ismerő, Bécsújhelyen tanult mestereket szerződtetni, akik immáron az új, olasz mintájú kardvívást hozták el az országba. A rendezésben segédkező és a versenyt nézőként megtekintő sportbarátok minden nagyobb városban elkezdtek ösztönözni az önálló versenyszervezést, így hamarosan számos bajnokság került megrendezésre, amelyekben ekkor még semmilyen egyetemesen elfogadott szabályrendszer nem volt. Két-három év elteltével aztán fokozatosan kikristályosodott, hogy melyek azok a versenyek, ahol a rendezőség képes biztosítani a jól megvilágított, egyenes padlózatú vívótermet, a megfelelő öltözőket és a kellő szakértő publikumot. Ezek a versenyek országos vívóversenyként, míg társaik egyszerűen csak vívóversenyként működtek tovább.⁴

1900-ból származik az első emlékün, amely debreceni vívóversenyről számol be. A versenyről szóló sajtóhír ékesen bizonyítja, milyen sokat fejlődött a magyar versenyrendezés színvonala négy rövid év alatt. Míg 1896-ban a versenyt fa emelvényeken rendezték, ahol a vívók mozgásához nem állt rendelkezésre elegendő hely (lévén a három hátralépést már büntetőtalálattal sújtotta a zsűri), a versenybírók pedig sokszor hosszú percekre át vitatkoztak egy-egy találatról, ráadásul sem a fegyvereket, sem a vívóruhákat illetően nem volt semmilyen szabályozás. Az 1900-

⁴ A korabeli versenyekről részletesen beszámol dr. Pósta Sándor: Huszonöt esztendő in Testnevelés (1932-33) első három közleménye, illetve számos korabeli újságcikk is.

as debreceni verseny, ahol egy Békessy Béla nevű fiatal huszártiszt diadalmaskodott, már maga volt a profizmus. A verseny helyszínéül a Városháza díszterme szolgált, ahol viszonylag tágas térben, a nézők által jól láthatóan folyt az asszók lebonyolítása. Mivel abban a korban a találatjelző gép még ismeretlennek számított, a mérkőzéseket vagy egy, vagy három bíró (egy vezetőbíró és két vonalbíró) irányították.

1901-ből fennmaradt egy olyan plakát, amely beszámol egy városi vívóversenyről, amelyet Szigeti Benedek Sándor, Debrecen első, általunk ismert, vívómestere szervezett.⁵ A plakát elemzése során megállapítható, hogy a Debreceni Városi Színházban megrendezett versenyen igen jelentős lehetett az érdeklődők száma, hiszen a legjobb helyeket jelentős felárral értékesítették. Mindez arra utal, hogy a vívásnak nem csupán művelői és szervezői akadtak, de volt egy igen jelentős, szakértő publikuma is. A plakáton a magas erkölcsi és kulturális színvonalat jelzi az, hogy a verseny szüneteiben a színházi zenekar szórakoztatta a publikumot. Ez utal arra, hogy egy vívóverseny színházi estélyekhez mérhető súlyú esemény volt a debreceni közéletben, és látogatottságában igazodott annak kulturális mintáihoz.

Külön érdekesség az a tény, hogy ezen a versenyen saját szabályok helyett immáron a budapesti MAC szabályait alkalmazták, amely egyértelmű jele annak, hogy a korábban szétagolt magyar vívósport szabályrendszere az 1900-as évek elejére egységesült. Dr. Nagy Béla, a magyar vívás első vezetője volt az, aki a korábban három kötetnyi, ambivalens szabálymagyarázatokat tartalmazó és számtalan ponton támadható, „hivatalos”, de soha, senki által el nem fogadott magyar vívás szabályait tartalmazó műből 1902-re megalkotta az első igazi szabálykönyvet. Ezt többszöri átdolgozás után 1905-ben lefordították franciára és elküldték a vívásban leginkább érdekelt országoknak. A mű olyan sikert aratott, hogy az 1906-os olimpián, melyen dr. Nagy Béla személyesen is indult, 10 ország is kérvényezte, hogy ezt a művet tekintsék a szabályok forrásának. 1913-ban, a Nemzetközi Vívószövetség (FIE) megalakulásakor ennek a műnek egy ismételt,

⁵ Szigeti Benedek Sándor igazi sportolói családba született, apja, Szigeti Benedek Gyula Rimaszombaton, majd feltehetően Nagyenyeden működött, mint vívómester. Testvére, az ifjabbik Szigeti Benedek Gyula Miskolcon volt vívómester.

immáron a stockholmi olimpia tapasztalatait is tartalmazó átdolgozását tették meg a nemzetközi vívás bibliájának.

A verseny rangját jelzi, hogy az indulók közt ott találjuk Mészáros Ervint, a kiváló vívót, 1912 bronzérmesét is. Látható továbbá, hogy a verseny vonzáskörzete elérte a 200 kilométert, amely a kor viszonyai között igen jelentősnek mondható. A plakátból látható továbbá, hogy az 1900-as évek első feléig a vívóversenyeken külön szerepeltek a vívómesterek – tehát azok a személyek, akik a vívás oktatásából anyagi hasznot húztak –, és az amatőrök, akiket a klasszikus értelemben vívóknak tartunk. Az olimpiákon 1896-ban és 1900-ban hasonló lebonyolítás alapján vívtak, majd 1904-től a vívómesterek olimpiai indulását megtiltották. A rendszerben volt egy igen különös csavar, amely szerint vitatható amatőr státusz esetén az számított amatőrnek, akit a hazája annak minősített. Így Magyarországon a katonatisztek, még ha Bécsújhelyen végzett vívómesterek voltak is, megtarthatták az amatőr státuszukat. Az olimpiákon azonban aktív szolgálati állományban lévő tisztek csak 1912-ben indulhattak először.⁶

Debrecen városában a sportlehetőségek eleinte igen korlátozottak voltak. A városi színház használata is jelezte, hogy a településen ekkor kiépített sportinfrastruktúráról nem lehetett beszélni. A protestáns szellemiségtől a testkultúra gyakorlása ugyanakkor sosem állt távol, hiszen a kollégiumban 1845 óta folyt testgyakorlás. Sportcsarnokkal és sportpályával a város egy jó ideig még nem rendelkezett. 1873-ra aztán elkészült a kollégium tornacsarnoka, amely a Debreceni Torna Egylet edzései és versenyei mellett számos más sportrendezvénynek is otthont adott. A városvezetéshez igen közel álló Debreceni Torna

⁶ A korabeli társadalom egy sportolótól elvárta, hogy legyen olyan tisztességes munkája, melyből sportolását és versenyzését finanszírozza. Mindezek mellett egy sportegyesület tagsága többet jelentett, mint a versenyeken való indulás jogát – sőt, a kettő ebben az időben még össze sem függött. Egy sportklub tagjának lenni olyan társadalmi rang volt, hogy születési joron hercegi, bárói vagy grófi címet viselő arisztokraták egyletelnök, illetve klubelnök úrnak címezgették magukat. Egy igazi sportembertől elvárás volt az idegen nyelvek ismerete, a magas műveltség és a kifogástalan politikai, illetve kulturális jártasság megléte. Sportolónak lenni a korban rang volt, ahogyan vívóversenyen indulni is.

Egyet ezt követően több olyan telket is megszerzett, amelyre sportlétesítményt kívánt építeni. Ezek a telkek a mai Bem tér környékére estek, a város akkori határára. Az itt 1896-ra felépülő tornacsarnok, majd a Nagyerdőn 1902-re kialakított labdarúgópálya a városi sportéletet egyértelműen ilyen irányba ösztönözte (Szegedi 2006). A szabadtéri sportolás iránti igény növekedésével egyidejűleg törvényszerű volt, hogy a sportlétesítmények a sportoló középosztály kedvelt kiránduló és pihenőhelyén épüljenek fel.⁷

A vívással kapcsolatban sokáig, egészen a második világháborúig kérdés volt az, hogy egy vívóverseny megrendezhető-e szabad téren vagy feltétlenül ragaszkodnia kell a rendezőségnek a vívótermek és a sportszarnokok zártságához és mesterséges fényéhez. Debrecenben az volt a szokás, hogy a fényesebb rendezvénynek számító versenyeket és akadémiákat, melyeket általában estély is követett, a Városháza dísztermében vagy a mai Aranybika szállóban, a fiatalok versenyeit pedig a Református Kollégium tornatermében rendezték meg. Ez azonban nem vonatkozott a különféle alkalmi bajnokságokra, melyeket hol a Vigadó teraszán, hol annak termeiben bonyolítottak le. Ezekre az alkalmakra a város legnagyobb tekintélyű vívóit volt szokás felkérni a zsűribe elnöknek.

A vívás és a jó vívótudás belépőt jelentett a legmagasabb körökbe, mivel ezeken a rendezvényeken a városi és megyei közélet legjava rendszeresen megjelent. Nem csoda hát, hogy az, aki a gyermekét valamilyen tisztviselői vagy katonai pályára szánta, okvetlenül igyekezett megtaníttatni azt vívni. A Nagy háború előtti Debrecen vívásoktatása általában a Református Kollégiumban vette kezdetét. Később aztán a DTE berkeiben vagy magánúton, esetleg katonaként a közeli laktanyák vívómestereinél iskolázva fejleszthette a tudását, igazán nagy vívóvá ekkor azonban csak Budapesten válhatott valaki.

⁷ A középosztály és a Nagyerdő kapcsolata ekkoriban már korántsem volt újkeletű. A vigadó, amely 1826 óta szolgálta ki a magasabb köröket, a nagy hírre szert tett debreceni fürdőház, majd fürdő, a közelben levő gazdasági tanintézet és a helyi kereskedelmi testület jelenléte egyértelművé tette a Nagyerdő szerepét a büszke debreceniek életében. 1912 után ez a szerep csak tovább növekedett, amikor a mai Debreceni Egyetem első épületét is a Nagyerdő szívében kezdték el építeni.

Nem volt ez máshogy Debrecen legnagyobb hírű vívójával, Békessy Bélával sem. Az 1875-ös születésű, igazi „snájdig”, huszártiszt kiállású Békessy az érettségi letétele után Budapestre került a Ludovika Akadémiára. Itt találkozott először az új olasz vívóstílussal és itt volt lehetősége Italo Santellitől, az olasz stílus legnagyobb szakértőjétől és Borsody Lászlótól, az olasz stílust magyar stílussá továbbfejlesztő mestertől tanulnia. Szorgalma és nagy testi ügyessége révén Békessy 1900-ban megnyerte élete első versenyét, majd 1902 és 1907 között összesen nyolc alkalommal volt magyar bajnok, ebből hat alkalommal kard-, két alkalommal pedig törvívásban. Noha nem volt híres grófi vagy bárói család tagja, 1910-ben őt kérték fel vezető zsűrinek az ebben az évben alakult és 140 tagot felvonultató Debreceni Vívó Club első saját rendezésű versenyére. A rendezvényt a Nagyerdő szívében bonyolították le és olyan jól sikerült, hogy 1911-ben már a felső-magyarországi vívókerület kard- és törversenyei is Debrecenben kerültek megrendezésre. Békessy Béla 1912-ben a magyar válogatott tagjaként Stockholmban ezüstérmet nyert, amely egyben az első, debreceni sportoló által nyert olimpiai érem is (Nádori 1985). Az 1908-as és 1912-es olimpiai sikereket követően egyre égetőbb kérdéssé vált a Magyar Atlétikai Szövetségtől független Magyar Vívó Szövetség megalapításának ügye, a Debrecenben formálódó vívóegyesület ennek alapításában, regionális vezető klubként igyekezett szerepet játszani. A kialakuló sporttérben hamar egyfajta centrum-periféria helyzet jött létre. A hierarchia csúcsán a budapesti klubok álltak, melyek a válogatottakat adták. Alattuk helyezkedtek el a regionális központok, köztük Debrecen is. A város kiváló vívósportját mi sem jelzi jobban, mint az, hogy 1913-ban dr. Tóth János, debreceni ügyvéd Aradon nyert országos versenyt, ugyanezen év májusában pedig a Nagyerdei Vigadóban a szezonzáró versenyt Berzóffy Lóránt nyerte meg. Ez a verseny bár nem volt jelentős, országos bajnokság, egyértelműen jelezte, hogy a debreceni vívóéletben milyen szintű fejlődés ment végbe. Míg a környékbeli vívóklubok jelentős részben csak a párbajozás gyakorlására, esetleg a versenyvívásra történő felkészülésre szorítkoztak, Debrecen a regionális sportélet szervezésében is igyekezett úttörő szerepet vállalni. Az újonnan alakult

egyesület a Magyar Vívószövetség 1914-es alapításán is képviseltette magát (Fésüs 1994. 19).

Mindez nem jöhetett volna létre, ha a városi gazdasági, kulturális és politikai elit nem áll ki teljes mellszélességgel a DTE, majd a debreceni vívósport ügye mellett. Szigeti Benedek Sándor képében a város találtvolt egy olyan vívómestert, aki nem csupán szakmailag, de emberileg is elkötelezett volt a helyi vívósport ügye mellett. Az eleinte saját termet működtető Szigeti mester 1910 után a Debreceni Vívó Club vívómestere és egyben a debreceni vívóversenyek fő szervezője is lett. Működéséről azonban igen keveset tudunk, mivel 1914-ben a háború a frontra szólította és ott hősi halált halt. A mai Dósa Nádor téren található klubhelyiségbe egy másik egyesület költözött be, a debreceni vívók oktatását az 1916-ban Kolozsvárról áttelepülő Carlo di Palma olasz vívómester vette át néhány rövid hónapra. Ezt követően a klub minden működése megszűnt, iratanyaga pedig vélhetően megsemmisült.⁸ A világháborút követően Benedek László orvostanár irányításával alakult újjá a klub, amely a család engedélyével Békessy Béla Vívó Club néven folytatta a működését, ezzel tisztelve a háborúban elesett hős, Békessy Béla példája előtt. Saját helyiséggel azonban 1925-ig nem rendelkezett, így mindaddig egy másik egyesületnél folyt úgy, ahogy a vívás oktatása. 1921 végén érkezett a városba Ferenczy Pál, akivel a debreceni vívósport egy teljesen új fejezete kezdődött a mindinkább professzionalizálódó és mind komolyabb kihívásokkal szembesülő debreceni vívóéletben.

A dualizmus éveiben megalapozott térszervezési és kulturális hosszú időre gyökeret vertek Debrecenben. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a tradicionálisan sportoló- és pihenőhelyként szolgáló Nagyerdő mind a mai napig ezt a funkciót tölti be, a vívósport pedig Debrecen legsikeresebb sportágai között szerepel mindmáig. A város idén komoly fejlesztéseket indít meg a Nagyerdő vonzerejének fokozására. A Békessy Béla emlékverseny, melyet 1923-ban rendeztek meg először, napjainkra nemzetközi versennyé nőtte ki magát, a

⁸ A Hajdú-Bihar Megyei Levéltárban megtalálható egy olyan forrás, amelyből dr. Fésüs László (1994) közöl egy részletet a 20. oldalon. Ebben a két oldal hosszúságú levélben a vívóklub új irányítója, dr. Benedek László kifejti, hogy mi is történt a jogelőd egyesület iratanyagával.

debreceni válogatóversenyeken az indulók összlétszáma a 200-at is meghaladja minden versenynapon. Az utóbbi 10 évben pedig több nemzetközi edzőtábor, vívóverseny, Európa- és világbajnokság is Debrecent választotta székhelyéül. Békessy Béla, Szigeti Benedek Sándor és társai egy olyan sporteszményt alapoztak meg a cívisvárosban, amely nem csupán a lakosság, de az idelátogató turisták szemében is meghatározóvá tette és teszi Debrecent.

IRODALOMJEGYZÉK

- Clair Vilmos (2002): *Magyar Párbaj*. Osiris kiadó, Budapest.
- Dávid Sándor (1989) *Arany évtizedek*. Magyar vívósövetség, Budapest.
- Elek Ilona – Elek M. (1968): *Így vívtunk mi*. Sport, Budapest.
- Fésüs László (1997): *Debrecen versenysportjának bölcsője. a Debreceni Tornaegylet*. Debreceni Torna Egyesület, Debrecen.
- Fésüs László (1994): *Hajdú-Bihar megye és Debrecen város sport kronológiája különös tekintettel az olimpiákra*. Debrecen Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatal, Oktatási és kulturális iroda, Debrecen.
- Kő András (2004): *Pengevilág*. Magyar Vívó Szövetség.
- Nádori László (1985): *Sportlexikon I.*, Budapest.
- Szegedi Péter (2006): A debreceni futballtársadalom születése. *Debreceni Szemle*, 1.
- <http://webpac.lib.unideb.hu/plak/CorvinaWeb?action=cclfind&resultview=longlong&ccltext=idno+bibPLA00004191> (Letöltés dátuma: 2016. 02. 28).

A performansz vége?

Marina Abramović performanszainak dokumentálása és popularizálása

Biró Vivien

I. Marina Abramović: Grandmother of performance art¹

A szerb származású performanszművész (1946, Jugoszlávia, Belgrád) művészi karrierjét az 1970-es évek elején kezdte. Korai performanszainak központi témája a lázadás, ellenállás szigorú neveltetése és a titói jugoszláv elnyomó rendszer ellen. Későbbi munkáiban viszont figyelme egyre inkább a performer és a közönsége kapcsolatára, a performansz során megjelenő reakciókra, a test és az elme határai felé fordul. Életművének nagy része életrajzi ihletésű: performanszai Rosner Krisztina szerint „jól mesélt élettörténetet” (Rosner 2012) visznek színre, amelyek készítése során mindig igyekezett dokumentáció céljából az adott korszak technikai médiumait is felhasználni.

Korai, első alkotói korszakába tartozó performanszai azonban gyakran maradtak dokumentálatlanul. Mary Richards (2010) szerint ez az 1960-70-es évekre jellemző (performanszművészi) hozzáállás, aminek praktikus és ideológiai okai is voltak: egyrészt drága lett volna olyan felszereléseket vásárolni, melyek lehetővé teszik az akciók precíz dokumentálását, másrészt sok művész nem akart kommerciális művészeti tárgyakat (artefaktumokat) létrehozni, amik a kapitalista árukereskedés részévé válhattak volna. Abramović második, F. Uwe Laysiepenhez, művésznevén Ulay-hoz kötődő alkotói korszakában már sokkal tudatosabban rögzítik a munkáikat (például a *The Lovers – The Great Wall Walk* esetében dokumentumfilm készült a kapcsolatukat lezáró sétáról). Harmadik alkotói korszakát az 1988-as szakítástól számolják: ettől kezdve kiemelt szerepet kapnak a balkánt tematizáló munkák (lásd: a *Balkan Baroque*-ról, a *Luminosity*-ről vagy akár a *Dragon Heads*-ről készült fotók) és korábbi performanszainak

¹ A tengerentúli, Abramović-ról szóló diskurzusban gyakran illetik őt a „grandmother of performance art” jelzővel.

újrajátszásai. Ekkor már nemcsak a dokumentáció az elsődleges cél: egyre fontosabb lesz a megtervezett, kameráknak is megfelelő, művészi célú rögzítés. A szakirodalom nem tart számon negyedik alkotói korszakot, én viszont 2005-től egy új, a popularizálásra kiemelt hangsúlyt fektető magatartással szembesültem, amely még nem volt jellemző a korábbi időszakokra. Abramović a technikai lehetőségek kiaknázásával modern, könnyen fogyasztható „terméket” kap a performanszaiból, amivel megállja a helyét, sőt, akár előnyt is szerez a kulturális termékek piacán.

Jelen írásomban nem kívánok sem állást foglalni, sem feltérképezni azt, hogy Abramović népszerűsítő tevékenysége és a műfajtól való elszakadása a hozzáértő, művészi közösségekben és a szakmai diskurzusban milyen fogadtatást kap és milyen érdemel. Célom az, hogy megpróbáljak átfogó képet adni arról, hogy miként változtat meg és tesz közösségivé és népszerűvé egy marginális műfaj a technika, a média, az internet felhasználása, és hogyan lesz egy 1970-es években még alig ismert szerb művészből 2014-re a 100 legbefolyásosabb művészek egyike (Silver 2014) (a *TIME* listája szerint).

II. Szemléleti keret

Szemléleti keretemet az a tendencia jelöli ki, hogy – akárcsak az anyagi javak – a művészet is vég nélkül újrahasznosul, hogy megfeleljen a piaci keresletnek. Jean Baudrillard szerint a művészetnek még soha nem volt akkora sikere, mint manapság (Baudrillard 1996). A „performansz vége” kifejezésem nem apokaliptikus nézetet tükröz, hanem kíváncsiságot: vizsgálati tárgyam a vég perspektívájába helyezem, hogy lássam, mi lesz belőle. Szóhasználatomban a „vég” alakzata nem azt jelenti, hogy a művészet befejeződött, hanem annak a tudomásul vételét, hogy a művészet a saját formáit kelti életre újra és újra, de ezt jövedelmezően teszi. A „művészet vége” nem történt meg, „helyette féktelenül terjed a kulturális túltermelés” (Lotringer 2009. 15), és a művészet piaci, gazdasági, kulturális értéke.

III. Alapkérdések

Főbb kérdéseim már a címben is körvonalazódnak: dokumentálás és popularizálódás. A dokumentáláshoz kötődve a központi kérdésem: lehetséges-e ugyanúgy performanszról beszélni akkor, amikor az eredetileg egyszeri, megismételhetetlen akciót kamerával rögzítik, és egy technikai médium által újra és újra megnézhetővé, visszajátszhatóvá válik. Abramović a 2005-ös *Seven easy pieces* kapcsán azt mondta, hogy a performansz nem létezik videón: nem a felvétel jelenti a performansz megőrzését, hanem annak a múzeum vagy a galéria terében való újrajátszása jelenti az archiválást. De minek nevezhetjük azt, ha a performanszot és az újrajátszott performanszot előre megtervezetten, forgatókönyvvel, operatőri munkával, szerzői intencióknak megfelelően Abramović kérésére felveszik, és később esetleg egy nemzetközi filmfesztiválon is bemutatják? Videóművészetnek? Vagy a performansz technikai médiumok általi mediatizálódásáról van szó? Nyilvánvaló, hogy Abramović-ék filmkészítő tevékenységében egy teljesen új, a performansz világában eddig ismeretlen jelenséget azonosíthatunk. Jelen írásomban csak az archiválás bizonyos lehetőségeit és a dokumentáláshoz kötődő popularizálást vizsgálom meg.

IV. Performansz?

Peggy Phelan így vélekedik a performansz műfajáról 1993-ban: „a performansz a performer testét használja annak a kérdésnek/témának a felvetésére, hogy képtelenség kapcsolatot biztosítani a szubjektum és maga a test között [...] a performansz a testet hiányként jelöli” (Jones 1997. 13–14). A *performance* szó jelentése magyarul *(egy szerep) eljátszása, (egy mű) előadása, véghezvitel, teljesítés*. A kifejezés alakulásának történetét most nem részletezem, azt viszont fontosnak tartom kiemelni, hogy a performer² saját testét használja fel témaként és médiumként, így az lesz a performansz közvetítője. Abramović szerint a performansz csak abban az esetben performansz, ha a

² Szintén az angol megfelelőből kiindulva: *performer*, mint a performansz művelője, véghezvivője.

közönség is jelen van, Amelia Jones szerint viszont a performansz kombinálja az anyagiságot és az időtartamiságot (*time-based art*), és rámutat arra, hogy a jelenlét mint olyan nem létezik és csak az újrajátszás során lehet újra élővé tenni a performanszt.

Kutatásom kiindulópontja Marina Abramović *Lips of Thomas*³ című 1975-ös performanszának a 2005-ös újrajátszása: reperformansza. „Nincs próba, előre megjósolt befejezés, nincs ismételés” (Rosner 2012) – az idézett szövegrész a művésznő 1970-es, 1980-as évekbeli *ars poetica*ja a performansz műfajáról. Hogyan jut el Abramović ettől a kezdeti performanszfogalomtól egészen addig, amíg a performansz és a reperformansz alapvetően már nemcsak az éppen akkor jelenlevő közönségnek szól, hanem (térszerkezet, megtervezettség, akár még a közvetített üzenet tekintetében) a kamera médiumának is? Abramović kezdeti látásmódja a műfajról a későbbiekben egy ponton megváltozik: „szükség van a performance megőrzésére, és ennek egyetlen érvényes módja az adott performatívum ismételt előadása” (Rosner 2012). Így a művésznő a *Lips of Thomas* egy megújított, a megváltozott mediális környezethez alkalmazkodó, a felhasznált tárgyak és a cselekménysor tekintetében pedig az eredetivel közel azonos változatával a New York-i Solomon R. Guggenheim Múzeumban állt a közönség elé. A dokumentálásról és a popularizálásról szóló kérdéseim ezen a ponton kapcsolódnak össze: Abramović ambíciójából kiindulva arra gondolhatunk, hogy azért dokumentál, tehát azért hoz létre fotókat, videóanyagot, filmet, hogy népszerűvé váljon a munkája, így a dokumentálás a népszerűsítésnek van alárendelve, de ennél természetesen árnyaltabb a kép. A folytatásban ezeket az elemeket vizsgálom meg.

A *Lips of Thomas* Abramović saját bevallása szerint a legkomplikáltabb performansza. Szimbólumok, illetve ezek keveredése történik meg az akció során, és az eredetihez képest pedig olyan

³ Abramović *Lips of Thomas* címmel hivatkozik munkájára. A továbbiakban én is tartom magam ehhez az elnevezéshez, de az idézett és hivatkozott elírásokat (legtöbbször *The Lips of Thomas*, *Thomas Lips*) megtartom. MoMA (2010): Marina Abramović. *Lips of Thomas*. 1975/2005. Forrás: <http://www.moma.org/explore/multimedia/audios/190/2000> (Letöltés dátuma: 2014. 11. 03.)

új elemek jelennek meg, mint a piros fűzős bakancs, amelyben a kínai nagy falon sétált és a bot, amit használt az Ulayval való szakítás alkalmával (youtube.com 2014), a katonai sapka a vörös csillaggal, melyek édesanyjái voltak a II. világháború idején, vagy az orosz nyelvű énekelt imádság, a *Slavic soul*.

V. A népszerűsítés szolgálatában

1. Kamerakezelés, forgatókönyv

A 2005-ös *Lips of Thomas* „reperformansz” kellékei (youtube.com 2013) közül minden külön magyarázható, önmagában is értelemmel bír, és a performansz kezdete előtt, tehát aktuális felhasználásuk előtt is értelmezhető. Mi az, ami még a performansz, illetve a közvetített helyzetben a videó végignézése előtt eszünkbe jut a látottakról? A fehér háttér – *tabula rasa* – önmagában is a tisztaságot, a steril anyagot jeleníti meg, amelyre a készülő mű majd felíródhat; ebben az esetben ez az, ami előtt megjelenhet a performansz. A videón látható első tárgy a már használt bakancs a piros cipőfűzőkkel, egy hosszú bot, és mellette egy jégtömb sarka. Milyen elvárásokkal tekint a megjelenített tárgyakra a performanszot éppen megtörténésében szemlélő, és milyenekkel a közvetítést néző közönség? A cipőt fel fogják venni, a botra támaszkodni fognak – mindkettő esetében a hétköznapi értelemben vett felhasználásra korlátozódik a nézői figyelem. A performanszot jelen idejében, éppen megtörténésében szemlélő számára azonban csak a perspektíva adhat egy mindenképpen teljesebb, de mégis (a részletek tekintetében) hiányosabb képet. A videó nézője közvetítettségében és a kamera fókuszának köszönhetően is közelebb kerül az egyes elemekhez. A kamera hosszan mutatja a használt bakancsot és a piros fűzőt, ami rögtön felveti a kérdést: milyen operatóri gyakorlat húzódik meg a kimerevített képkocka mögött, van-e szerzői utasítás a videó elkészítésére vonatkozóan? A vágás következtében nincs lehetőség a performansz minden elemét ilyen közelségből megnézni, a videót néző figyelme irányított és valamilyen (operatóri vagy szerzői) döntésnek köszönhetően csak bizonyos szegmenseket láthat meg a performanszból. Ezzel szemben az ott jelen levők tekintete nem egy technikai médium, illetve az azt kezelő

operatőr filmes kultúrája, hanem a performansz terében lévő impulzusok által irányított, tehát a látvány komplexitásában is egészen másként értelmezhető.

A film esetében természetesen nem lehet különválasztani az operatőri és a szerzői döntést: mindkettő aktívan jelen van a filmben, hiszen Abramović egy neves filmrendezőt, Babette Mangoltet kérte fel a *Seven easy pieces* elkészítésére, de mint számos munkájában, a dokumentáció mikéntjét valószínűleg itt is befolyásolta szerzői döntés, bár a film maga nem tartalmaz *behind the scenes* jeleneteket, nem úgy, mint a *The Artist is Present* esetében (berlinale.de 2007. 213–214).

A *Lips of Thomas* reperformanszának öt részét a csillag öt ágának megvágása nyitja, így mindegyik rész önmagában is egy-egy kisebb performansz, amelyek mindegyikében van mézevés, borivás, hasmetszés, jégkeresztben fekvés, ostromozás és – új elemként – az ének meghallgatása. A részek önmagukat ismételve követik egymást. Ez a cirkularitás lehetővé teszi, hogy a nézők bármikor bekapcsolódjanak az akcióba, hiszen ha valamiről lemaradtak (mert későn érkeztek vagy kávézni mentek, mint ahogy Dr. Marla Carlson [2005] is tette), akkor a következő szekvenciába bekapcsolódhatnak. Ez az elv egyrészt szemben áll a performansz fogalmával, hiszen valamiképp mégis ismétlésről van szó, viszont itt az ismétlések alkotják az egész performanszt, így ettől a kritikától még eltekinthetünk. Ugyanakkor sokkal inkább felismerhető benne a tömeges termelés és a tömeges fogyasztás logikája, ami már inkább okot ad a kritikus hozzáállásra. Ezt tartom a népszerűsítés, illetve a könnyebb befogadhatóság második lényeges pontjának.

2. Abramović mint színész? A közönség (el)távolítása

A *Lips of Thomas* közönsége – ahogy az a 65. percben is látható – egy elkerített eseményt szemlél, és nincs lehetősége a performansz történéseibe közvetlen módon bekapcsolódni, vagyis inkább beavatkozni.⁴ Marla Carlson így szemlélteti ezt a közvetített teret: „Abramović a terem közepén kialakított kör alakú emelvényen mutatja

⁴ Utalás Marina Abramović *Ritmus 0* című munkájára.

be performansát, a nézők pedig a művésznő előtti teret töltik meg, illetve a múzeum felfelé vezető spiráljairól szemlélik őt” (Carlson 2005). Korábbi munkái közül a *Ritmus 0* vagy épp az 1975-ös *Lips of Thomas* esetében is megtörtént a közönség közbeavatkozása a performanszba. Az érzékek, az érzések olyan elemi szintű megnyilvánulásainak lehetnek szemtanúi és átélői az ott jelen levők, amelyek arra készítették néhányukat, hogy a hagyományos nézői szerepből kiesve hozzáérjenek a művésznőhöz. Ez a közbeavatkozás megtöri a performansz addigi menetét, mivel az ösztönök és a morál felülkerekedik a megszokott szerepeken. Vajon milyen erős fizikai reakciók játszódtak le a jelen levőkben, amelyek miatt feladták a nézői szerepet? Hiszen, ha belegondolunk, egy színházi előadás során a nézők helye térben és a szocializáció következtében is elválasztott a színtértől. Az ehhez a megszokottsághoz szokott közönség (néhány tagja) mégis meg merte tenni, hogy beavatkozzon a performansz folyamatába. Felmerült-e a kérdés, hogy Abramović mit szól majd a közbelépéshez? Szabad-e megtörni a performanszt csak azért, mert úgy tűnik, a művésznő már a nem az erkölcsileg elfogadható mértékig kínozza magát? Fontos kiemelni: úgy tűnik. A nézőt bizonytalanságban tartják. Nem lehet pontosan tudni, hogy tényleg annyira szenved-e, amennyire azt érzékeli a jelenlevő, vagy egy jól megtervezett és megszervezett szerzői döntés következtében látjuk és halljuk a fizikai fájdalomtól való szenvedését (Fischer-Lichte 2009). Szerzői döntés-e, hogy a néző – amikor már nem tudja elviselni a látott kint és a látvány miatt fizikailag is megtapasztalható (ál)fájdalmat magán – felülkerekedjen a szocializációja határain, és beavatkozzon a performanszba? Míg az első, 1975-ös performanszban ez megtörtént, és Abramović „megmenekült” a további fájdalmaktól, addig a 2005-ös reperformanszról készített filmrészlet szerint már nem történt meg ez a beavatkozás. Viszont Marla Carlson írásában megemlíti, hogy az egyik néző a reperformansz során odaszólt Abramović-nak, hogy nem kell ezt tennie (Carlson 2005). Az a döntés, hogy ez a nézői közbeavatkozás a filmben nem kapott helyet, azt mutatja, hogy Abramović nem az eredeti, 1975-ös (forgatókönyvet) menetrendet követi és nem hagyatkozik a közönség lelkiállapotára és döntéseire, hanem az emelvénnyről bemutat valamit, prezentál, előad, mintegy színészként

viselkedik, és ő irányítja a történéseket. Ez a színészként való viselkedés, illetve ennek a kritizálása Tom Marioni performanszművész kritikájában is megjelenik, habár ő a performanszok újrajátszása miatt fosztja meg Abramović-tól a *performance artist* jelzőt és nevezi színésznek:

Egy, a New York Times-nak írott levélben a performanszművész és szobrász Tom Marioni azt kifogásolta, hogy Abramović már nem művész, hanem színésszé válik. „[...] Abramović szerint ő maga és néhány performanszművész a hetvenes években a színházra, mint saját ellenségükre tekintettek, mivel a színházi tapasztalat hamis, színrevitt tapasztalat lehet csak. Azonban a 90-es évekre Abramović már egyszerre színjátékot és performanszot is nyújtott közönségének” (Carlson 2010. 82).

A színpadi játék és a performansz ilyen jellegű megkülönböztetése és egymás mellé állítása problémás lehet. A színháztudományban az elmúlt 15–20 év legnagyobb fordulata az, hogy a színházra már performanszként tekintenek. Nem abban az értelemben, hogy a műfaj 1970-es, 1980-as évekbeli formái, megvalósulásai kerülnek egy az egyben a színpadra, hanem hogy a színházról való elméleti gondolkodásban a korábbi színházelméleti fogalmak helyett a performansz és a performanscia fogalomrendszere jelent meg. Andrew Parker és Eve Kosofsky Sedgwick *Performativitás és performanscia* című írásában ezt a fordulatot így fogalmazza meg:

„[...]a színházkutatók megkísérelték kivonni magukat a színházból (annak épületéből). A tudományág az elmúlt évtized során a performanscia-kutatók tágabb területeként értelmezte újra magát, és messze túljutott a fekete doboz modelljének klasszikus ontológiáján, hogy képes legyen felölelni a performanscia-gyakorlatok számtalan válfaját” (Parker – Kosofsky Sedgwick 2010).

A fordulat alapján sokkal fontosabb egy szöveg ismételhető előadása, elszavalása helyett (Oroszlán 2010) a színdarab performansz-szerű megjelenítése, performálása, tehát tudatállapotok, érzelmi állapotok, testhelyzetek színreviteléről van szó. Ezt mutatja a magyar Krétakör Színház vállalása is, miszerint „olyan egyedi, megismételhetetlen produkciókat hoznak létre, amelyek hely- és közönségspecifikusak, és

céljuk az, hogy a hagyományos színházi formák által nehezen elért nézőrétegeket is bevonják az élménybe” (Oroszlán 2010).

Marla Carlsonnak az a megállapítása, hogy Abramović esetében egyszerre van szó színpadi játékról és performanszról, kettős jelentőségű, de a mai színháztudományi diskurzus alapján akár félre is érthető. Konzervatív szemmel nézve Abramović a performansz műfaját és a performanciát is színészi tevékenységgé változtatja azáltal, hogy ismételhetővé teszi az akcióit, emiatt is kaphatta Marioni kritikáját. Abramović számára nem jelent egyet az ismételés a hagyományos értelemben vett színházzal (a fordulat előtti színházfogalommal), magát sem színészként aposztrofálja, hanem *performance* (és *reperformance*) *artist*ként. Carlson csupán arra világít rá fentebb idézett kijelentésében, hogy egy 1960-as, 1970-es évekbeli performanszban eredetileg nincs meg az az ismételhetőség, amely Abramović esetében ma már hozzákapcsolódik a műfajhoz, és pontosan ezt erősíti fel a film az újrajátszhatóságával. Emiatt beszélhetünk Abramović esetében az említett színpadi játékról. A film médiuma az egyszerűsített közvetítést, a könnyebb befogadást és megértést teszi lehetővé, mivel nem kötött sem a performansz idejéhez, sem annak teréhez, és akár estéről estére is újranézhető. Az egykori performanszokhoz képest tehát mára elmozdulás figyelhető meg, és Carlson ezt az elmozdulást kívánja diskurzusba léptetni, de megfogalmazásának kétértelműsége magyarázatra szorul. A színháztudomány a performansz és a performancia fogalmait olyannyira központivá tette, hogy a tudományos diskurzusban színésznek és performansznak, illetve színpadi játéknak és performanciának ilyen típusú szembeállítás az értő olvasó számára zavaró lehet. Mindezek tudatában az, hogy egyszerre van szó hagyományos értelemben vett színpadi játékról (ismételés, újranézhetőség), illetve performanszról (jelenvalóság), a 2005-ös *reperformansz*okra ugyanúgy érvényes megállapítás lehet.

Abramović egy, a 2000-es években készült interjúban eltávolítja a performanszt a színháztól (moma.org 2010): „a színházban nincs valódi vér, valódi kés és nincs valóban jelen levő test sem, ezek pedig a performansz műfajának alapvető követelményei” (Ford. B.V.). Az eltávolodás oka tehát a valódiság és a jelenvalóság hiánya. Emellett

Abramović szerint a performansz másik műfaji követelménye a művész jelenvalósága mellett a közönség jelenléte a performansz során. De a film esetében a közönség nincs jelen (pontosabban csak a film részeként, tehát szereplőként van jelen), csak az alkotás elkészülte után kerül közel a néző a filmhez. A *Lips of Thomas* esetében ugyan jelen van a közönség a reperformansz előadása során, viszont térben eltávolított, és nincs lehetőség a művésznő megérintésére, közbeavatkozásra úgy, mint egy színházi előadás esetében. Tehát a művésznő ugyan a performansz követelményeinek megfelelően, jelen van a reperformansz során (jelen van, tehát sérül, mert valódi a kés, így valódi a vér is), de a filmben már ez a valódiság nincs meg, hiszen a mediatisáltság elveszi az akció *hic et nunc* jellemvonását. Így Abramović főszereplőjévé válik (a szó filmes értelmében) a *Lips of Thomas* filmrészletnek (és ezzel együtt a *Seven easy pieces*-nek is).

VII. Következtetések

Jelen írásomban felvetett kérdések világosan mutatják, hogy Abramović utóbbi éveit tekintve már nem lehet a hagyományos értelemben vett performansz-fogalomról beszélni. Ahogy bizonyítani igyekeztem, a műfaj közössé tétele, illetve az egyre több emberhez való eljutás lehetősége és a technikai innovációik felhasználása megszűnteti – pontosabban felülírja és átalakítja – a 20. századból ismert performansz-fogalmat. (Ezt az átalakítást igazolja az Abramović által létrehozott új, közönséget nem igénylő, akár csoportban, de akár egyedül is végezhető műfaj, a *long durational work* [mai-hudson.org] létrehozása.⁵) A művésznő tudatosan alakítja „arculatát” minél érdekesebbé, interaktívabbá, befogadhatóbbá. A performansz eredeti,

⁵ A *long durational work* olyan elmélyülést igénylő „performansz”, amely minimum hat órán keresztül tart. A résztvevők számára az elmélyülést az „Abramović Method” segíti. Miközben Abramović popularizálódásáról van szó, megjelenik egy ilyen, elmélyülést igénylő műfaj: ezek a videójátékok nem olyan könnyen fogyaszthatók és nem „játszhatók végig” gyorsan, hanem tényleg hosszas odafigyelést és koncentrációt igényelnek. Ez már megint egy másik irányú elmozdulás, amelyben viszont nem a „gyorsan és sokat fogyassz” elve figyelhető meg.

szűk közönsége is kitágult: ma már olyanok számára is elérhető Abramović munkássága, akik korábban nem érdeklődtek a performansz műfaja iránt, de ma, a technika és a média felhasználásával már egy olyan formáját kapják meg ennek a művészetnek, amely a tömegtermelés és tömegfogyasztás logikájába illik, ezáltal könnyen értelmezhető és könnyen fogyasztható.

IRODALOMJEGYZÉK

- Abramović, Marina – Ulay, *The Lovers (The Great Wall: Lovers at the Brink)*. Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=zaso0j9x098> (Letöltés dátuma: 2014. 12. 12).
- Abramović, Marina & Sistema Circulatório Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=zcHznZF4R60> (Letöltés dátuma: 2014. 11. 04).
- Abramović, Marina (2005): *The Lips of Thomas* Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=dRVJo8AQs5E> (Letöltés dátuma: 2014. 10. 14).
- Carlson, Marla (2005): *Marina Abramovic Repeats: Pain, Art and Theater*. Forrás: http://www.hotreview.org/articles/marina_abram.htm (Letöltés dátuma: 2014. 12. 15).
- Carlson, Marla (2010): *Performing Bodies in Pain – Medieval and Post-Modern Martyrs, Mystics and Artists*. Palgrave Macmillan, New York.
- Fischer-Lichte Erika (2009): *A performativitás esztétikája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Jones, Amelia (1997): „Presence” in absientia – Experiencing Performance as Documentation. *Art Journal*. Forrás: http://art.usf.edu/file_uploads/presence.pdf (Letöltés dátuma: 2014. 12. 23).
- Jones, Amelia (2011): The Artist is Present: Artistic Re-enactments and the Impossibility of Presence. *The MIT Press: The Drama Review*. 55, 1, 1645.
- Lacan: Abramović, Marina. Forrás: <http://www.lacan.com/abramovic.htm> (Letöltés dátuma: 2014. 11. 15).
- llewicka nevű YouTube-felhasználó kommentje (2006.): *marina abramovic* 6 Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=SpJ2SAOHVUc&list=PLvEeZwj7e9SVf8or8WlX4YDrLHmwhYgG5&index=180> (Letöltés dátuma: 2014. 11. 03).

- Lotringer, Sylvère (2009): *A művészet kalóza* = Jean Baudrillard. *A művészet összeesküvése. Esztétikai illúzió és dezillúzió.* Műcsarnok könyvek, Budapest.
- MoMA (2010): Marina Abramović. *Lips of Thomas*. 1975/2005. Forrás: <http://www.moma.org/explore/multimedia/audios/190/2000> (Letöltés dátuma: 2014. 11. 03).
- MoMA (2010): Marina Abramović: *The Artist is Present – What is performance art?* Forrás: http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina_perf.html (Letöltés dátuma: 2014. 12. 23).
- Oroszlán Anikó (2010): *Társadalmi performansz, színházi felelősség.* Forrás: <http://apertura.hu/2010/nyar/oroszlán> (Letöltés dátuma: 2014. 12. 31).
- Parker, Andrew – Kosofsky Sedgwick, E. (2010): *Performativitás és performancia.* Forrás: <http://apertura.hu/2010/osz/parker-sedgwick> (Letöltés dátuma: 2014. 12. 31).
- Richards, Mary (2010): *Marina Abramović. Routledge Performance Practitioners.* Taylor & Francis Group, London and New York 74.
- Rosner, Krisztina (2012): *Marina, Marina, Marina – Rosner Krisztina Marina Abramović kapcsán a jelenlétről mint színre vitt élettörténetről* Forrás: http://szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=36347:marina-marina-marina&catid=65:2012-aprilis&Itemid=7 (Letöltés dátuma: 2014. 11. 04).
- Silver, Leigh – Cedar Pasoli (2014): *The Most Important Visual Artists of 2014 (So Far).* Forrás: <http://www.complex.com/style/2014/06/the-most-important-visual-artists-of-2014-so-far/marina-abramovic>

Photographic Image Making of the Great War

Kónya Marcell

I. Introduction

Although the photographic representation of wars was not employed uniquely and primarily for the First World War, still it is the first extensively photographed conflict ever that generated such an astonishingly wide range of photographic record that was used even at its own time in creating the image of the war for the public. This paper aims to examine how the image of the Great War was constructed for the British public from photographs taken by photojournalist, official state photographers and anonymous amateurs. Using the well-processed and easily available archives the grand narrative of the war can be composed and re-written through photographs. This study particularly focuses on the representation of male bodies in war photographs and how they contribute primarily to the creation and, subsequently, to the reconstruction of the image of the Great War.

Photography as a then relatively new medium that mechanically reproduced any real-world circumstances brought a new understanding of the relationship between reality and its representation. While in case of paintings, drawings or texts it is understood that these are representational artefacts and there is an inherent call for interpretation through them, photography was often considered as a transparent medium or window onto the world as it is the machine that takes the image and the photographer “does not seem to interrupt the chain between the image and its meaning” (Flusser 1984. 11). Roland Barthes, a central figure of semiology with a heightened interest in photography as a unique sign-system, was among the most important theoreticians who considered “the photographic message” as primarily “non-coded messages”. Barthes uses the expression “perfect analogon” for the photographic image since he believed that there is no transformation between the object and its image, “there is no necessity to set up a relay, that is to say a code, between the objects and its image” (Barthes 1977. 17).

Rudolf Arnheim goes against Barthes's theory and formulating his counter argument he claims that "in a photograph, the shapes are selected, partially transformed, and treated by the picture taker and his optical and chemical equipment" (Barthes 1977. 159). The photographic representation cannot be completely equivalent with reality even if it is realistic or objective. Susan Sontag, literary critic and cultural theorist, also formulated her somewhat more developed ideas regarding the relationship between photography and objectivity. She believed that photographs are faithful representations of reality but she also claimed that they offer space for interpretation similarly to other art forms conventionally considered as bearing connotation: "photographs are as much of an interpretation of the world as paintings and drawings are" (Sontag 1977. 4). The photographic image in her understanding is the photographer's artefact and his/her own interpretative approach of the object, hence the potential for being coded. Even documentary photographers can be deceived by their own notions and definitions of the subject that is being photographed. "In deciding how a picture should look, in preferring one exposure to another, photographers are always imposing standards on their subjects" (Sontag 1977. 4). The result will be an image (analogon) that conveys additional meaning due to the arrangement of objects, shapes, composition, the pose of the model, lighting, shadows, and colour¹, all created by the photographer. Although not always intentionally, the image might be filtered through concepts in mind, such as the photographer's own understandings of the object. Sontag, therefore, claims that a photograph is "both objective record and personal testimony, both a faithful copy or transcription of an actual moment of reality and an interpretation of that reality" (Sontag 2003. 26). In her reading, photography has an attribute that no other forms of art possess as it unites two contradictory qualities: namely, objectivity as well as a personal statement.

¹ Roland Barthes in his essay, "The Photographic Message", also mentions some of these elements as means of connotation procedures that explain why photographs can carry secondary signification.

II. Body Representation in WWI Photographs

In the Great War 65 million people were mobilized in the armies globally and millions of others were experiencing the effects of the war in their own surroundings. It appears natural that WWI photographs depict an immense amount of soldiers, officers and civilians, dead and alive. Since the 1980s the social studies of the body has progressed to a theory, predominantly developed by Marx, Durkheim and Simmel. Hence, the body, appears as a “multi-dimensional medium for the constitution of society” (Shilling 2005. 199). Theoreticians consider the human body “as a source of society, as a location for the structures of society, and as a means through which individuals interact with, and are positioned within, society” (Shilling 2005. 199). The body is a surface where society projects its structures, therefore, it becomes a social construct but at the same time the body also builds society, it is a “simultaneously biological and social phenomena, that successively constructs and is partly constructed by society” (Shilling 2005. 200).

Social institutions like the military “provide firmly established interpretations of the world and generalized rules for body management, behaviour and appearance” (Shilling 1993. 178). This chapter analyses the body representation in WWI photographs and points out some of the roles that were constructed for soldiers by society and by themselves. Looking at photographed bodies of the Great War through the lenses of body studies, it is possible to identify what roles these photographs played in creating the image of the war.

1. Soldier as Hero

Soldiers were marching to a war that already at its time was labelled the Great War. People welcomed and cherished the idea of sending their fathers, husbands and sons to fight (see *fig. 1*). During the era of imperialism the British distanced themselves from the real and brutal experiences of battlefields and instead they had an idealized and romanticized notion of war by the turn of the century. This attitude is reflected in the following quote:

“battles were fought far away; they were never unjust, but fought for high moral purpose by chivalrous volunteers who performed their killing function according to the well-defined rules of war, and, of course, the majority of casualties were to be found among the Other – the uncivilized and outlandish foreigner” (Paris 2000. 26). As Graham Dawson formulates it, the public interest in war as a form of entertainment was due to the emerging “popular masculine pleasure culture of war” (Dawson 1994. 4).



Fig. 1.: Crowds watching the royal marines march through Ostend, Sport & General Press Agency Collection; "Q53232"; The Imperial War Museum; iwm.org.uk; Aug. 1914; Web; 5 Jan. 2015.

Michael Paris expressed that British people's "fundamental admiration for the man of action, the warrior-hero" (Paris 2000. 44) was already present in the 19th century. Child books for boys introduced soldiers as heroes and "became increasingly racist and militaristic and justified British violence against the Other" (Paris 2000. 79). Therefore, these children, who grew up with the notion of the glamorous Victorian "pleasure culture of war" could accept violence as something being given for the well-being of the country. The public was fascinated by military events and their theatricality. The most often seen photographs of soldiers in the first months of the war were creating the image of heroism by patriotic representations.

Soldiers in uniform and full armour marching through the busiest town parts where people could stop and look at them or even walk together with them (*fig. 1*) was an ultimate manifestation of the public's "pleasure culture of war". Since it was not possible at that time to get photographs from the battlefields, newspapers published these images of mobilization to illustrate their reports on war events and to boost patriotic feelings of both civilians and soldiers. Photographs of soldiers from the early period of the war always depict bodies in straight and upright position displaying confidence and strength. They were wearing clean and ordered uniform and with their weapons in hand marched in streets or on some solid surface. These images communicate hope to civilians and respect for those who are already at the front. Later, official war photographers made hundreds of photographs with this purpose. The peculiarity of *fig. 2* is that it depicts a royal visit on the front, thus, it was clearly made with the intention to boost morale. There are portraits of individuals and groups even from private collections made by amateurs that also communicate the heroic image. The question arises whether the public views soldiers as heroes or the soldiers identify themselves with heroism.

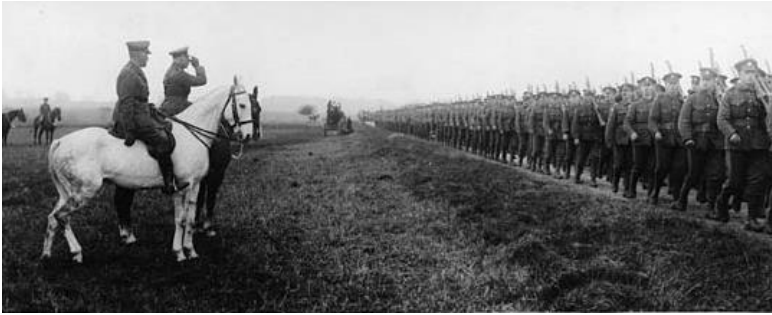


Fig. 2. The Duke of Connaught inspecting a long line of troops as they march past; Douglas Haig; "C.1029"; National Library of Scotland; digital.nls.uk; Web; 5 Jan. 2015.

On the one hand the photographer is deceived by his or her own presupposition of what a soldier is and the "the camera functions according to the photographer's intentions" (Flusser 1984. 24). The soldier is imagined unintentionally or deliberately, according to the photographer's understanding of the object. In case of professionally taken portraits (see *fig. 3* and *fig. 14*), the photographer, through the modification of reality – arranging objects and setting the posture of the person being photographed – creates the heroic image of the soldier. On the other hand, as it is seen in amateur portraits (*fig. 4*), the soldier himself poses in the role of a hero since he himself wants to be imagined so or he feels obligated to do so. In the Lacanian notion of being photographed the soldier sees himself the way he is seen by the public and he poses himself to be that Other. As Lacan states, the public gaze is "the instrument through which light is



Fig. 1. Full-length studio portrait; "Q71266"; The Imperial War Museum; iwm.org.uk; Web; 5 Jan. 2015.

embodied and through which [...] I am photo-graphed” (Lacan 1973. 106). This way, the hero as a social construct is projected on the soldier’s photographed body both by the photographer (society) and the soldier himself.

The propaganda uses of photographs by the press started as early as the war itself, communicating the message that the enemy’s army is barbarian and less prepared for fighting than theirs. A great example of this is *fig. 5*, which was published in “The Illustrated London News” on 12 Sep. 1914. The photo illustrates German soldiers resting and waiting, however, with the photograph’s arrangement on the printed page together with its caption, it becomes a propaganda image.



Fig. 4. Soldiers on a portrait taken by an amateur; Charles Muckensturm; n.d; gwda.org; Web; 5 Jan. 2015



Fig. 5. Original caption: Mouth-organ music for tired German soldiers: troops resting on arrival in Brussels after a long march; "20"; The Illustrated London News; 12 Sept. 1914



Fig. 6. Royal Fusiliers resting in the Grand Place, Mons; Collection of the Mon's War Museum; "Q70071"; The Imperial War Museum; iwm.org.uk; 22 Aug. 1914; Web; 5 Jan. 2015.

In the published magazine this picture was juxtaposed with another photograph depicting well-disciplined soldiers standing in rows. The original caption of the former photograph says: "Mouth-organ music for tired German soldiers: troops resting on arrival in Brussels after a long march". The implication, however, is that there is no need to worry about German soldiers, as they cannot even march for long distances. This meaning was achieved by the spatial arrangement of the photograph on the printed page and the attached text. Amateur photographs, however, documented the British army in similar positions (*fig. 6*), which contradicts the formerly introduced representation of the hero, revealing that the notion of heroism and order was maintained for the public by the press, with the help of censored selected photographs.

2. Dead Soldier as Hero

Because of the "pleasure culture of war" the British could accept violence and death as an innate part of the war, therefore news magazines published images of dead bodies already in the first months. Due to the hatred of the enemy, illustrations of the "other's" death pleased the civilians at home and gave them hope that the opposing party can be defeated, which resulted in sending more people to fight. Most of the times these images were drawings since official war photographers were not present at the front in the first years. However, some press photographers could get close enough to battlefields after the lines had moved and could capture photos of dead bodies. Consequently, the photos of the death of "our own" appeared in British newspapers as early as the death of the "other."

The dead soldier, who was killed in a battle and was an active agent in a hand-to-hand combat, is a hero according the romantic and idealized notion of war. It is important that the dead soldier is a hero as long as he was an active participant. As the war progresses and trench warfare becomes equivalent with passivity and industrialized killing, the dead bodies will be understood differently. To make the heroic representation acceptable for the public, newspapers often

mixed drawings of vivid and romanticized battle scenes with photographs of the aftermath depicting the corpses of British soldiers. These photographs do not “express sadness or any negative tonality,” everything is about “action, agitation, tension and life” (Beurier 2004. 112). They contain those details or elements, that Roland Barthes in *Camera Lucida* called *punctum*, (Barthes 1981. 268). These indescribable elements are personal and engender vengeful feelings in the viewer and often evoke personal memories. This way, they can be used for propaganda proposes as they trigger antagonism in the viewers towards the enemy and support the war effort.



Fig. 7. The heroic dead body of “our own”; “p.14”; The Illustrated London News; 31 Oct. 1914



Fig. 8. The dead body of a German soldier; “p.14”; The Illustrated London News; 31 Oct. 1914

The dead soldier can be understood as hero (*fig. 7*) only if depicted in certain ways (containing the codes of the heroic connotation), which also implies not all photographs were able to convey the heroic image as *fig. 8* also fails to represent the hero. This already underscores the idea that the use of photographs in the press was often for telling a story instead of reporting the actual events. The editor’s selection of photographs happened according to the notion of the heroic image in mind. As it is apparent in *fig. 7* and *fig. 8* the most crucial element or sign of the heroic representation is the invisibility of the face. The practical reason for not shooting close-ups of dead soldiers is to eliminate the chance of recognition. Photographs with visible faces are not appropriate for heroic representation because the “eyes and mouth so strongly symbolise the main features of life” (Beurier 2004. 110) that it would be disturbing to look at these bodies, as they convey that

violence is not over, yet. Pain and suffering is present on those faces, therefore, mostly those photographs of “our own” soldiers’ are published which show their faces turning towards the ground. Heroic dead bodies are usually depicted in positions where the body parts are not detached and the whole body forms a shapeless and homogeneous part of the landscape.

3. Soldier as the Hero of Everyday Life

Joelle Beurier states that in the spring of 1915 there is a shift in the subject matter of press photography. “After a rapid increase of pictures showing fallen soldiers from Aug. to Dec. 1914 – and which is maintained until spring 1915 – one can observe a slow but constant decrease from April onward”. Beurier believes that this shift is due to a short, peaceful period in the war when newspapers became interested in the everyday life in the trench, so “the heroic drawings disappear” (Beurier 2004. 113). Photographs similar to *figs. 9 – 11* recorded how



Fig. 9. Original caption: Water fight at sea; Ernest Brooks; “C.1890”; National Library of Scotland; digital.nls.uk; n.d; Web; 5 Jan. 2015.

life was maintained at the front, how the army organized their life and tried to re-create the civil routines in the trenches. The use of this image was carried on in the later years as well to mask the true nature of the trench warfare and make people believe that everything is going well at the fronts.

Photographs taken with this subject matter show how trenches were



Fig. 10. Original caption: Washing as Mother does it; John Warwick Brooke; "D.2092"; National Library of Scotland; digital.nls.uk; n.d; Web; 5 Jan. 2015.

dug, what facilities people had, and how their personal areas looked like. Soldiers are depicted in different situations and activities that are primarily not connected to warfare. There are many photographs of soldiers spending festive times and free time with leisure activities outside the trenches or meeting the civilians living in close villages. They were also photographed while shaving or having a haircut, having

tea, meals or cooking food. In most of the photographs it is the presence of the uniform – as the *studium* element – that can still connect them to the event. These photographs create the image that soldiers live at the front like at home and they are able to produce and maintain a civilised atmosphere and life style even on the battlefield.



Fig. 11. Original caption: Tommies buying their misletoe; Ernest Brooks; "C.1142"; National Library of Scotland; digital.nls.uk; Web; 5 Jan. 2015.

4. Soldier in Wreck

For a long time, the British believed in the “Greatness” of the war and were enthusiastic to carry on. They were convinced that killing is justified and their soldiers are heroes who bring order to nations. In the middle of 1916, however, the public opinion gradually transformed and the “Great” was an attribute more often attached to the word “casualties”.



Fig. 12.

*Original caption: A scene in the mud;
“C.1130”; National Library of
Scotland; digital.nls.uk;
Web; 5 Jan. 2015.*

The Verdun and Somme Offensives, the two deadliest battles, were fought in 1916. Although the propaganda offices put all their efforts in hiding the real nature of the warfare they could not hide the hundreds of crippled, wounded and shell-shocked soldiers at railway stations heading to hospitals. After two bloody battles, turning into 1917 there were very little or no signs of victory. However, the signs of destruction and mass killing were getting more and more visible. Soldiers were passive sufferers of the circumstances; they could be killed at any time by a shellfire or contamination caused by germs in the mud. In the trenches there were neither nobility nor romance. The previously maintained hero image appeared very difficult, if possible at all, to preserve any longer. Especially in the last phase of the war or in the early post-war period when the more violent photographs got publicity, the soldier who was once considered a hero even in his death became “reduced to a damaged and objectified body: ‘the wreck’[...] [thus creating a new representation, that is the] war-wrecked body” (Carden-Coyne 2009. 69).



Fig. 13. A line of British troops blinded by tear gas at an Advanced Dressing Station near Bethune; "Q11586"; The Imperial War Museum; iwm.org.uk; 10 Apr. 1918; Web; 5

From 1916 official war photographers started working at the fronts being responsible for documenting the war and its costs. Although, the published photographs were censored at the time photographers could record reality (especially having in mind that their photographs could be appreciated later in The Imperial War Museum), towards the end of the war more and more photographs of the wreck (figs. 12 and 13) got publicity. This created the dominant image of the soldier of the Great War as it is remembered today (Carden-Coyne 2009. 69). It is the modern



Fig. 14. Original caption: The pride of the family: (an "interesting" arranged photograph); "p.96"; War against War!; 1924

warfare that turned men into wrecks; therefore, their photographic representation is very often connected to the nature of the modern technological warfare. The soldier as wreck is depicted within the trench, either standing in the mud waiting or in passive position, his life being in constant danger. In or near the trenches there are often piles of decomposing bodies that are very often photographed together with the still alive ones revealing the past, present and future for the viewer. There are photographs methodically documenting missing limbs, wounds and inhuman mutilations, depicting the horror and brutality of the Great War and its effects on people. The use and more importantly the effects of mustard gas as an invisible weapon was completely undermined the romantic notion of warfare just like shellfires that could happen without any warning at any time, both occurring often as subject matters for the depiction of the wreck of the total war.²



Ernst Friedrich, an anti-war advocate, in his dreadful book *WW1 – Krieg dem Kriege! Guerre a la Guerre! War against War! Oorlog aan den Oorlog!* (1924) works with the wreck body representation. He collected photographs of death and destruction of the war. The selection of photographs was done very consciously to raise awareness of the costs

Fig. 15. Original caption: *The pride of the family: (the other side of the picture, a few weeks later); “p.97”; War against War!; 1924*

² Because of the extremely violent content none of these images are incorporated into this paper. They are available in private online photo collections (e.g. *The Heritage of The Great War*, www.greatwar.nl).

of the war. With his “objectively true and faithful to nature” (Friedrich 1924. 22) book he wishes to shock the readers and make them reject any form of war. He legitimizes his collection by stating that the photographs “show records obtained by the inexorable, incorruptible photographic lens, of the trenches and the mass graves” (Friedrich 1924. 23). He declares that because of their objectivity no one can “arise and bear witness against these photo-graphs, that they are untrue and that they do not correspond to realities” (Friedrich 1924. 23). However, Friedrich makes sure to achieve his aim through attaching his own comments to each photo in four languages and carefully arranging them, often juxtaposing them as in case of *figs. 14 and 15*, this way success-fully conveying his criti-cism about the war. It is no wonder why many people accused him of being sensationalist.

5. The Healing Body of the Wreck

Even during the war, from time to time photographs of wounded soldiers have reached the public, however, they were not even partially revealing the truth. Photography as medium that uncovers, showed a very



Fig. 16. Wounded British soldiers at Mametz; "Q815"; The Imperial War Museum; iwm.org.uk; Jul. 1916; Web; 5 Jan. 2015.



Fig. 17. Original caption: Every limb must be carefully fitted and adjusted to suit the individual. "Q33681"; The Imperial War Museum; iwm.org.uk; Web; 5 Jan. 2015

sterile image of the wreck-body suggesting that there were “minimal casualties and wounds that were far from fatal” (Paris 2000. 141). As *fig. 16* shows, soldiers were photographed with head bandages in relaxed and comfortable positions often smoking, chatting, laughing or playing card games. Vulnerability as such was not present in the military propaganda; it was rather the stages of recovery that were emphasized through photographs. In a medical sense, photographs of wounded soldiers, fragmented bodies and “mutilation was horrifying and yet fascinating” (Carden-Coyne 2009. 76). The government wanted people to know that it is not only warfare that applied modern technology but surgery and medical treatments developed as well, authorities have full control over the wounded soldiers and they are taken good care of.

Fig. 17 is a tangible example of photographs of soldiers undergoing treatment and people having artificial limbs, even working with them in factories. Images like these were part of “Britain’s ad hoc propaganda effort to mask the horrors of war and maintain morale among soldiers and civilians alike” (Reznick 2004. 51). These images advertised that with the addition of prosthesis and artificial limbs

mutilated soldiers could regain their whole bodies again. Images of reconstructive surgeries (*fig. 18*) published in medical journals were often made in the style of “before and after” shots, therefore unintentionally revealing a lot about the true face of the war and how it destroyed some people. Another further problem with restoration images was that the photographs taken after successful surgeries were very clearly modified and retouched, therefore,

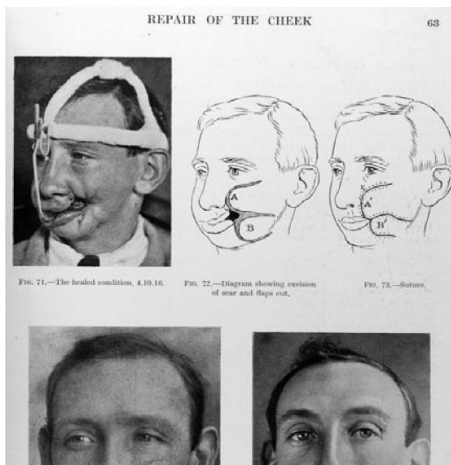


Fig. 18. Repair of the Cheek; Harold D. Gillies; "p.63"; Plastic Surgery of the Face; Henry Frowde and Hodder and Stoughton; 1920

admitting that not even the restored body was acceptable for the public. Furthermore, medical photography dealt with soldiers as objects or properties, thus “[s]uch images delivered the message that the individual patient could not be separated from the wound being studied” (Carden-Coyne 2004. 76). Medical and prosthesis photography introduced the biopolitical issue of man being an object. “Reconstructive surgery and artificial limbs represented a distinctive kind of war-related materiality that blurred the boundary between human being and machine. Men and *matériel* became interchangeable, the former remade by the latter, and appearing, at least in part, as robots” (Saunders 2004. 18).

III. Conclusion

Photography became a means of mass communication only in the preceding few years of the Great War, yet, it already had a considerable impact on entire societies in formulating their opinions regarding this grand historical event. The press unconsciously created a patriotic and heroic representation of the British soldier through photography and could justify the war aims making people support the war effort at home. As the conflict progressed and transformed into a total war, the nature of the trench warfare became more and more violent and passive at the same time. To mask realities, the military propaganda organisations put more effort in covering the truth. Photographs of soldiers having fun, doing leisure activities or living their life in accordance with the pre-war routines in the trenches became dominant even at the later years of the war. Once people became aware that this modern technological warfare and industrialized killing is not compatible with the conventional notion of wars, the “wreck” as a new image of vulnerable and defenceless soldiers appeared which became widespread especially in the post-war period due to the publicity of more and more truth telling images. Through photographs of reconstructive surgeries and artificial limbs the government tried to incorporate the “wreck” image into the propaganda mechanism and convey the message that due to British medical advances even mutilated soldiers can live a whole life.

REFERENCES

- Arnheim, Rudolf (1974): On the nature of photography. *Critical Inquiry*. 1, 1, 149–161.
- Barthes, Roland (1977): *Image, Music, Text*. Fontana, London.
- Barthes, Roland (1981): *Camera Lucida*. Hill and Wang, New York.
- Beurier, Joelle (2004): Death and material culture: the case of pictures during the First World War. In: Nicholas J. Saunders (eds.): *Matters of Conflict: Material Culture, Memory and the First World War*. Books in Print, London.
- Carden-Coyne, Ana (2009): *Reconstructing the Body: Classicism, Modernism, and the First World War*. Oxford UP, New York.
- Dawson, Graham (1994): *Soldier Heroes: British Adventure, Empire, and the Imagining of Masculinities*. Routledge, London.
- Flusser, Vilém (1984): *Towards a Philosophy of Photography*. European Photography, Göttingen.
- Friedrich, Ernst (1924): *WW1 – Krieg dem Kriege! Guerre a la Guerre! War against War! Oorlog aan den Oorlog!*. Conrad, Berlin.
- Lacan, Jacques (1973): *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. W. W. Norton, New York.
- Paris, Michael (2000): *Warrior Nation: Images of War in British Popular Culture, 1850–2000*. Reaktion Books, London.
- Reznick, Jeffrey S (2004): Prostheses and propaganda: materiality and the human body in the Great War. In: Nicholas J. Saunders (eds.): *Matters of Conflict: Material Culture, Memory and the First World War*. Books in Print, London.
- Saunders, Nicholas J. (2004): Material culture and conflict: the Great War, 1914–2003. In: Nicholas J. Saunders (eds.): *Matters of Conflict: Material Culture, Memory and the First World War*. Books in Print, London.
- Shilling, Chris (1993): *The Body and Social Theory*. Sage, London.
- Shilling, Chris (2005): *The Body in Culture, Technology and Society*. Sage, London.
- Sontag, Susan (1977): *On Photography*. Rosetta Books, New York.
- Sontag, Susan (2003): *Regarding the Pain of Others*. Picador, New York.

“Sometimes it’s Hard to be a Woman” Femininity, Domesticity and Motherhood in Kate Atkinson’s *Behind the Scenes at the Museum*

Szabó Éva

Kate Atkinson, a contemporary British author of short stories, fiction, radio and television pieces, published *Behind the Scenes at the Museum*, her first novel, in 1995. It came as quite a big surprise when it won the Costa (then Whitbread Prize) leaving Salman Rushdie’s *The Moor’s Last Sigh* behind (Mantel 1996. 23, Costa (Whitbread) Award Winners 1971-2013). Atkinson’s novel is a family saga embracing five generations and spanning over a hundred years. Although great national traumas (World War I and II) and celebrations (The Coronation of Queen Elizabeth II or the 1966 World Cup) appear, they do not provide the centre but serve as a background to the individual experiences of these occasions. The novel is narrated in the first person by Ruby Lennox, the protagonist, who, interestingly enough, is conceived on the first page and is born when Elizabeth II is crowned, to make her a “new Elizabethan” (Atkinson 1995. 54)¹. Thus, her birth seems to herald a new era in the family’s dysfunctional emotional history – a hope that is undermined by the rest of the novel, not least because Ruby herself is traumatised.

The text abounds in metaphors and symbols connected to trauma, memory and forgetting. For instance, Ruby’s idea of the “Lost Property Cupboard” can be read as a metaphor of the unconscious where all the memories that are not dealt with remain repressed, or at least ignored. The cupboard can represent the individual unconscious of a person, but it is perhaps more rewarding to interpret it as the collective unconscious of the family, from where the ghosts of “transgenerational haunting” (Rashkin 1992. 22) may return. Since no one in the novel is capable of giving voice to their traumas, these ghosts have to return

¹ Throughout the paper I will use this edition of Kate Atkinson’s novel whenever I quote from it.

themselves to reveal everything that has been put there for generations.

The novel can also be conceived of as a representative of historiographic metafiction, rewriting history from women's point of view. While the patriarchal construction of history focuses on public events, party politics and, of course, wars, which are usually seen from the perspective of the generals and, occasionally, the soldiers, Atkinson's novel explores the experience of hitherto suppressed groups, and perspectives like those of women left behind in the hinterland. Through Ruby's postmodern narrative technique as well as her idiosyncratic treatment of history, the relation between the small affairs of the private and huge events of public life is given a new slant. This is what Fiona Tolan observes in her paper, claiming that the novel "enables a 're-vision' and reinterpretation of the past through the imaginative reconstruction of historical record" (275).

In this paper, I shall focus on one aspect of the way Atkinson's novel revises and subverts received notions by exploring its treatment of traditional ideas of femininity. Ruby is still a young child when she announces: "sometimes it's hard to be a woman" (257); even at this early age she seems to suspect that many of the hardships waiting for her to be overcome will be connected to her femininity. In the present essay I shall explore the way the novel rewrites the painful experiences connected to the potentially traumatising aspects of traditional femininity: childhood, obligatory sexuality, domesticity and motherhood.

To begin with, the text is imbued with several images of inadequate maternity, epitomised by Ruby's characterisation of her mother's fumbling attempts as "autistic mothering" (480). As Martina Hermann claims: "Bunty's mothering is depicted and defined by the perceived standards of rearing children of the time and by the poor mothering she herself received as well as by her personal unhappiness" (31). Thus, in my interpretation, Bunty is only reproducing the patterns of mothering inherited from her own mother. As Nancy Chodorow argues in *The Reproduction of Mothering*:

"Women's mothering includes the capacities for its own reproduction. This reproduction consists in the production of women

with [...] the particular psychological capacities and stance which go into primary parenting” and what follows from this is that “[c]apacities which enable mothering are also precisely those which can make mothering problematic” (205).

The problem is clearly represented in all characters of the novel, but its most detailed version is that of the narrator’s mother, Bunty. As a child she, too was traumatised by and suffered from parental inadequacy, therefore she is not capable of fulfilling the role of the mother properly. She seems not to be an agent of mothering but a helpless victim affected by its lack in her childhood, as this deficient practice of mothering seems to run through the veins of the entire family. Bunty is unable to provide her children with the motherly care they would expect of her because she did not receive it either. Though her own mother was not physically absent – dead or gone – she also lacked the proper “mother genes” and was only a mere shadow of what her offsprings would have desired. However, despite all this, the text does not seem to suggest that all these women were “bad mothers”, whatever that label may entail on them. By relying on Chodorow’s point I attempt to show that they are all victimised by a core trauma in the beginning. As she argues: “the contemporary reproduction of mothering occurs through social structurally induced psychological processes. It is neither a product of biology nor of intentional role-training” (7). In my reading, none of these women can be blamed since they did not have a good example to follow with Nell’s real mother, Alice gone and Rachel acting as a bossy, ignorant stepmother.

It should also be noted that Alice does not run away without a reason. Coming from a well-to-do family, she is raised to be a proper girl who should only be concerned with managing the servants, reading and entertaining guests, however, after the father goes bankrupt, causing the financial ruin of the whole family, she is left alone due to her parents’ suicide. Far from being prepared for the life her husband tempts her into with his sweet talk, she is made bitter after his drinking and gambling problems are revealed. With Alice begins a line of traumatic motherhood that traps all the women in its desperate circularity marked by the habits deeply ingrained in their matrilineal unconscious. Motherhood thus becomes “a series of painful events to

which they are subjected, and which seem to be entirely outside their wish or control" (Caruth 1996. 2). This deep-seated behavioural pattern becomes the model, however unsatisfactory, in the absence of a better alternative – as once Ruby raises the question in connection with Alice's elopement: "What were her alternatives? Certainly she could kill herself" (440) – it is then reproduced by all the mothers from Alice through to Ruby.

None of them dares to make a change to their lives, settling for an inconvenient but fairly safe life, full of unhappiness. Even Alice's elopement turns out not to be disastrous instead of improving her lot. She is charmed by a foreign photographer and runs away with the Frenchman, only to discover that the hope for the better life he promised her was deception and, as Ruby puts it, Alice "lived to regret this unmotherly omission, but then, she lived long enough to regret more or less everything" (344). "While Alice is portrayed as an unsuccessful housewife, Rachel is a good housekeeper and a clever gardener. However, whereas Alice can be described as a relatively good mother (up to the point where she abandons her children) Rachel, on the other hand, is the personification of the wicked fairy tale stepmother" (Hermann 2004. 42). Thus, the text seems to suggest that one can have one or the other but one can never be a successful housewife and a loving mother at the same time. It is impossible to "satisfy the child's unreasonable demands: [f]or Freud (...) the girl is bound to be disappointed with her mother, since she simply wants so much from her – unshared love, undivided attention, and more" (McDermott 2006. 71). All in all, in the novel no mother is to be accused of being a "bad parent" since they apply the only techniques known and allowed to them, without questioning their potential for providing the children with what they need. The only exception seems to be Ruby, but even she is sucked in by the faulty patterns for a period of time. However, when she realises that "[she] [was] leading the wrong life" (461) she is able to break away from the pattern that has prevailed for generations.

In the novel, mothers do not only suffer the consequences and responsibilities of motherhood but of womanhood – in the traditional sense – as well. This aspect brings us back to the rethinking of the

connections between private and public histories as they appear in the novel. To start with, both Bunty and Nell get married after respective wars but not to the person they wanted to marry, because they were taken away. They end up marrying substitutes for the original, because in the end they have to marry someone at all costs. As there is enough to deal with due to the wars one cannot be picky with their chances left. Nevertheless, Bunty "lost something in the war but she didn't find out until it was too late that it was the chance to be somebody else" (142).

All their lives both mother and daughter keep wondering what life would have been like if things had not gone the way they did. This constant wondering is the only possibility they have: to daydream silently and not to let their misery be heard. For instance, when as a foetus, Ruby observes her mother's habit of daydreaming: Bunty, "disguising her thoughts with a bright, artificial smile" (26) "in order to keep up appearances (an important concept for Bunty, although she's not exactly sure who it is that she's keeping them up for)" (17) "is wondering what it would be like if her entire family was wiped out and she could start again" (20). These utterances, however, are never uttered to anyone but only heard by Ruby inside her mother. Whatever Bunty and most probably her mother feel is repressed, with no possibility of an outlet. This silence results in the "mute presence of secrets" (Rashkin 1992. 23), since they cannot tell their stories to anyone, as, according to social expectations, women should simply be happy with their husbands working and children playing around the house and the fact that instead of the hopes and dreams they had, they are left with "much unfulfilled promise" (Woolf 1953. 110) cannot be articulated but must be kept hidden. "A secret [...] can be something transmitted without being stated" (Rashkin 1992. 27) and, lurking in the background, it is ruining the lives of women. Indeed, it is horrifying for men to see the suffering and death of others on the battlefield but it is also devastating for women to watch each other slowly disappear into nothingness, slowly die because they had no other choice. Ruby always describes these women in terms of varying degrees of dissatisfaction: "[m]y poor mother's very disappointed by marriage, it's failed to change her life in any way, except by making it worse" (13).

Furthermore, it seems that none of them were cut out for this type of life. Hermann claims that "Atkinson uses domesticity to depict the malevolent power inherent in home life" (38). There seems to be no joy in cooking or being with the family at all, family members and children only bring more household chores to tackle. According to Ruby's narration – which is notoriously unreliable – it does not matter what happens, be it good or bad, her mother always thinks: "[m]ore housework" (257). At home she is always immersed in "an endless monologue on the drudgery of domestic life – Why didn't anyone tell me what it would be like? The cooking! The cleaning! The work!" (18). As "Bunty herself suffers under what she regards as the oppressive and paralysing side of domesticity" (Hermann 2004. 38), it is also made clear that this is a monologue, a one-way traffic of information. And it seems that the domestic sphere is extended indefinitely: even when she is at Gillian's grave, "Bunty produces a duster from her handbag and starts rubbing the gravestone" (257). She never converses about this with anyone, even her own mother does not warn her before she gets married. Although obviously she sees what happens at home, she does not necessarily know all there is to know about it. She does not think critically of the parental or otherwise roles and in the same fashion, due to the lack of communication, she does not feel prepared for the life she has to undertake as a woman, a future mother and wife with everything this entails.

In addition to their responsibilities as carers, women are expected "to sympathize always with the minds and wishes of others" (Woolf 1961. 202) and sacrifice themselves in terms of individuality, and, as a result, in terms of sexuality as well. Although a healthy sexual life should be an integral part of connubial bliss, none of these women manage to experience this activity as pleasure but as a burden. First, Bunty, after a great deal of persuasion, "is deflowered by Sandy with bulging thyrotoxic blue eyes" (96) then she is promised marriage but it turns out that he only gave his word to her because he knew he was not going to return from the war. However, her situation does not improve even after she is joined in matrimony with George. Their intercourse is never described in detail but the aftermath is perfectly sufficient to

allow a glimpse of the atmosphere. The morning following her conception is described by Ruby as follows:

"The snort arouses a primitive part of his brain and he flings out an arm, pinioning Bunty to the bed, and starts exploring whatever bit of flesh he has chanced to land on... Bunty manages to wriggle out from under George's arm – she's already had to endure sex once in the last twelve hours... more than once in a day would be unnatural" (12).

Sexuality is represented as a primitive and animalistic act to get over with, a painful and unnecessary extra that needs to be crossed off the list of duties. Bunty on the whole not only experiences sex as a filthy and disgusting business she needs to endure constantly but views men on the whole as a species of animals: "[i]n Bunty's private animal lexicon (all men are beasts)" (20).

The grandmother figure, Nell does not have any intention to engage in anything bodily connected to Frank either. On her wedding night, however, this is impossible to avoid:

"he was on top of her like a lead weight, heavier than the weather, pressing her down. Would he do this every night of their married life? Would there be no relief from his thick cotton pyjamas and his prickly little moustache and that other part of his anatomy that she had to turn her eyes away from because it was so embarrassing" (166).

She is shocked to realise that she will need to endure the disgusting and shameful things her own husband will do to her as a part of married life. Not only is it painful to bear but it also rids women of their previous relative autonomy, since the apparent reason for marriage and the conjugal rights is to have children, which is not Nell's cup of tea.

Nonetheless, eventually she does have a lot of children whom she needs to take care of and as a result she undertakes what is most traumatic for her: she becomes a mother figure not only in a physical sense but on the level of definition. "Because the shy Nell is mainly characterized by her motherhood in the novel, Ruby depicts her as a person" (Hermann 2004. 59) who is "small and sort of two-dimensional" (31), what is more, her "entire life is defined by her relationship to other people" (22).

The character to whom all the others are compared in terms of their relatedness is Ruby, who is also completely “defined by her relationship to other people” (22) but in a different sense. Since she is the narrator, every piece of information gets filtered through her. Everyone and everything is connected to her in a way: she is the core of the interconnected network of the family. Throughout the novel, Ruby repeatedly describes herself as follows: “[m]y name is Ruby. I am a precious jewel. I am a drop of blood. I am Ruby Lennox” (58). She is a member of the family where everyone is described in terms of unfortunate blood relations because of the inherent misery running in their veins. When Ruby claims that “[a]s a family we are genetically predisposed towards having accidents – being run over and blown up are the two most common” (26), she formulates a hypothesis according to which trauma is inherited in the family. Tragedy seems to be inscribed in their DNA, transmitted in their blood.

When, as a child, Ruby is told by her aunt: “Don’t try to be clever, Ruby – it doesn’t suit you” her reply – only to herself but a clear indication of her uniqueness – is: “I think it suits me very well, actually” (156). This dialogue clearly depicts the doubleness in the way Ruby is treated by her family. Although women “are always eyeing [her] doubtfully” and, behind her back, are continually making remarks like “[s]he’s very advanced for her age, isn’t she?” and “[t]oo clever for her own good, that one” (103), she is never given the attention she would deserve. Despite it being made clear that she does very well at school, according to her “splendid end-of-term report, Ruby works hard and is a pleasure to have in class” (310), apparently her presence is not experienced like this at home, where she is always told, “Ruby, don’t be clever” (271). From the start, she is treated as is an extraordinary member of the family, something that is reinforced by the serendipitous date of her birth: “I’ve arrived just after the King’s death, making me one of the first babies born into the new Queen’s reign” (54). Her being “[a] new Elizabethan” (54) constructs her as marking the end of an old and the beginning of a new era. This sense of identity contributes to the fact that, the more others try to silence her, the more she asserts herself: “I am powerful! I have the key to the Temple of Knowledge and there’s no stopping me” (162).

Though in the end everything seems to fall into place, Ruby is still a Lennox and she, too, is sucked in by the faulty microcosm at first. When she is young, as Hermann points out, “[l]ike her matrilineal forbears, Ruby is similarly attracted to the conventions of romantic love” (49), and thus, when Giorgio proposes to her, she “wilfully misinterpret[s] all the signs and believe[s] that a magnificent kind of destiny has revealed itself to [her]” (357). Still influenced by the faulty patterns she inherited and “unable to think of any other answer” (464), at that time she accepts what she thinks will bring her a better life. However, after she “experience[s] a personal epiphany” (461), she changes her life radically: divorces her husband, the step no female ancestor of hers dared to take so far. In a monologue she finally reclaims her authority:

“This wasn’t my life – it was someone else’s and the sooner I find the right one, the better. [...] I took nothing with me except the little nut-brown girls, putting as much distance as I could between me and whoever’s life it was I had been falsely inhabiting” (462).

“For seven years, three months and eighteen days I am the oddly-named person, Ruby Benedetti, before I am restored [...] to my true self and I am Ruby Lennox once more” (464).

Sinead McDermott claims that the novel “moves beyond Ruby to tell the stories of her maternal relatives, suggesting that Ruby’s story is only one amongst many” (68), but I think that by the end of the novel it becomes clear that Ruby is not one of the many. She is one of the few who are able to take the leap and choose the path that has not been trodden yet. Not only is “Ruby’s narrative devoted to the recovery of family secrets” (Hargreaves 2009. 36) but to the recovery of herself as well. Although Ruby does not take any material keepsakes with her, she is working “on a grand project – a cycle of poems based on the family tree” (490), aware that, as Maurice Halbwachs suggests, “the only ancestors transmitted and retained are those whose memory has become the object of a cult by men who remain at least fictitiously with them” (72).

Nancy Chodorow’s claim sums up the central issue dramatised by the novel and explored in the present essay: “[w]omen, as mothers, produce daughters with mothering capacities and the desire to mother. These capacities and needs are built into and grow out of the mother-

daughter relationship itself" (7). In this novel this relationship is non-existent or deficient from the start: what can be observed is rather the lack of both the desire and capacity to mother since there is no psychologically healthy mother-daughter relationship out of which these could emerge.

In *Behind the Scenes*, married life and its necessary consequences connected to the traditional, limiting view of femininity – keeping house, having mandatory sex and bearing children – appear only as a multitude of hardships. They are conceived of as obligations and constraints that weigh down women, constraining them into a bottomless pit of traumatic experiences without giving them the chance to even try to verbalise their anguish. The only choice they have for a narrative is to “walk out, saying nothing, but inside a silent Scarlett rages” (29), wanting to get out of the cage of daydreaming. Women’s basic generational trauma can only be healed by making narratives of their own about women and their suffering. Hence, Ruby is the only character who, by opening up and creating a new version of her extended family’s story, is able to move on and finally overcome the patterns hiding in the maternal unconscious.

REFERENCES

- Atkinson, Kate (1995): *Behind the Scenes at the Museum*. Black Swan, London.
- Caruth, Cathy (1996): *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- Chodorow, Nancy (1979): *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles and London.
- Costa (Whitbread) Award Winners 1971-2013. *Costa (Whitbread) Award Winners 1971-2013*. Source: <http://www.listology.com/burneyfan/list/costa-whitbread-award-winners-1971-2013> (Downloaded at 1. Mar. 2016).
- Halbwachs, Maurice (1992): The Collective Memory of the Family. In: Lewis A. Coser (trans. and ed.): *On Collective Memory: Heritage of Sociology Series*. University of Chicago Press, Chicago.
- Hargreaves, Tracy (2009): Redressing the Queen's two bodies in Kate Atkinson's *Behind the Scenes at the Museum*. In: *Literature & History*. 18, 2, 34–48. (Downloaded at 4. Dec. 2014).
- Hermann, Martina Viktoria (2004): 'As if by Magic' (Kate Atkinson): *Postmodernist Aspects in Kate Atkinson's Fiction* MA Thesis. Universität Wien. Source: http://www.geocities.ws/kateatkinson14/martina_hermann.pdf (Downloaded at 1. Mar. 2016).
- Mantel, Hilary (1996): 'Shop!'. *London Review of Books*. Source: <http://www.lrb.co.uk/v18/n07/hilary-mantel/shop> (Downloaded at 1. Mar. 2016).
- McDermott, Sinead (2006): Kate Atkinson's family romance: Missing mothers and hidden histories in *Behind the Scenes at the Museum*. *Critical Survey*. 68, 71.
- Rashkin Esther (1992): *Family Secrets and the Psychoanalysis of Narrative*. Princeton University Press, Princeton.
- Tolan, Fiona (2009): 'Everyone has left something here': The storyteller-historian in Kate Atkinson's *Behind the Scenes at the Museum*. *Critique: Studies in Contemporary Fiction* 275.

Woolf, Virginia (1961): Professions for women. In: *The Death of the Moth and Other Essays*. Penguin, Harmondsworth.

Woolf, Virginia (1953): The Lives of the obscure. In: *The Common Reader*. Harvest Books, New York

A gondnokság lehetőségei a csirkefej tükrében (A toposzok vizsgálata Harold Pinter *A gondnok* és Spiró György *Csirkefej* szövegeiben)

Kulcsár Sarolta

I. Bevezető

Harold Pinter *A gondnok* című drámája London nyugati részében játszódik. A mű hatása a befogadó számára leginkább egy mozi élményéhez hasonlítható, ahol az egymás után felvillanó filmkockák szinte összeegyeztethetetlen tartalma a szöveg végére egy kerek egésszé áll össze.

Spiró György *Csirkefej* című tragédiájában Hitchcock krimijeibe illő elemek egymásutánisága tűnik fel. A padlón található vércseppek, a házi kedvencnek, a cicának szánt csirkefej olvadása, mely egyben az idő múlását is jelenti/jelentheti és a felakasztott macska áldozati képe egy külvárosi belső udvar sejtelmes zugába repítik az olvasót.

Kutatásomban a toposz és a sztereotípiia fogalmával, továbbá ezen két fogalom irodalmi megnyilvánulásaiival foglalkoztam a két, fentebb jelzett drámával kapcsolatban. Céлом, hogy elemezzem a nyelvhez és a kommunikációs stílushoz, az időhöz és a térhez kapcsolódó, valamint az életvitelhez és az értékrendhez fűződő toposzokat, továbbá ezen kutatás során a peremre szorultság sztereotípiáit is érintettem.

„A modern irodalomtudomány szóhasználatában a toposz az irodalmi művek sorában fellépő azonos vagy hasonló jelentésű szövegrész, különböző szövegösszefüggésekben alkalmazható elem, visszatérő kifejezés, klisé, séma, alkotói fogás, szemléletmód. Ebben a meglehetősen tág értelemben E. R. Curtius vezette be az irodalomtudományba, hogy segítségével mutassa meg a tradíció szerepét ott, ahol a legerősebb volt: a középkori európai irodalomban” (Szerdahelyi 1993. 665). Azonban még mielőtt az irodalomtudomány szempontjából megvizsgálánk a toposz fogalmát, meg kell ismerkednünk a topika jelentés-tartalmával: „A toposzokkal foglalkozó diszciplína a topika, amely a retorikának azon része, ami a világ dolgait aszerint csoportosítja, hogy miként használhatók fel az érvelésben: ezzel egyrészt a spontaneitást igyekszik háttérbe szorítani az alkotói

tudatosság javára...” (Szerdahelyi 1993. 664). Ezzel szemben a sztereotípiák Allport meghatározása szerint egy embercsoportra vonatkoztatható általános hiedelem (Allport 1999). A sztereotípiák tehát egy társadalomlélektani fogalom, mely a társadalmi csoportok közötti kapcsolatot/kapcsolatokat is nagyban befolyásolja. Éppen ezért a sztereotípiák ismerete, tudatos kezelése nagyon fontos, ugyanis ezen információk birtoklása segítheti elő az előítéletek leépítését, továbbá újabb sértő sztereotípiák kialakulásának meggátolását (Tamás 2014). Hiszen a sztereotípiák olyan „nemzetkarakteriológiáknak”, nemzetkarakteriológiai jegyek kialakulásának és használatának szolgálnak alapul, melyek a kulturális hagyományozódás útján generációkon át élnek és működnek, „biztos” kiindulópontot szolgáltatva a saját és más nemzetek jellemzésére, a konkrét eseményeknek e karakteriológia alapján történő megítélésére (Tapodi-Pap, 2011. 267). Mind a toposzok, mind a sztereotípiák vonatkozásában azonban jelen van az úgynevezett szociokulturális jelleg, amely által az adott nép, az adott közeg számára érthetők/könnyen és spontánul értelmezhetők a toposzok és sztereotípiák kontextustól függően. Mindkettő az ismétlődésen, az átörökítődésen alapszik.

II. „Mindenesetre kösz, szakikám...”

Harold Pinter *A gondnok* és Spiró György *Csirkefej* című drámájában egyaránt jelen van a társadalmi asszimiláció problematikája, amelyet leginkább a tér és az ember viszonya reprezentál. A Nobel-díjas angol drámaíró, Pinter szövegében gyakorlatilag egy kis térben, a négy fal között alakul ki egyfajta társadalmi hierarchia; míg a Spiró-szövegben mindez egy nagyobb térben, egy társasház keretében teljesedik/teljesedhet ki. „Ez az együvé tartozás egyrészt a szereplők beszédmódjában mutatkozik meg: a fiúk, a rendőrök, a szülők és a lányok ugyanazt a nyelvi kultúrát képviselik. A dialógusok többségét gondolatjelek tagolják, ami azt is kifejezi, hogy ezek az emberek képtelenek hosszabb összefüggő megnyilatkozásra, és azt is, hogy számukra a nyelvi racionalitás idegen közeg. Másrészt a figurákban működő és őket mozgató irracionalitás is közös vonás. Ez szorosan

összefügg azzal, hogy ebben az élettérben a nyelv még vagy már nem alkalmas az emberi tartalmak kifejezésére” (P. Müller). A szereplők tekintetében azonban igen nagy különbség tapasztalható a két szöveg között, ugyanis míg a Pinter-szöveg szereplői a hajléktalanság sztereotípiáinak megfelelő életvitelt folytatnak (haszontalan tárgyakat halmoznak, élheterlen körülmények között élnek stb.), addig a Spiró-szöveg szereplői a társadalmi hierarchiában elfoglalt szerepüknek megfelelő életet élnek (Tanár – művelt ember, Nő – utcalány, Apa – részeges stb.).

A Világirodalmi lexikon a toposzt, mint az irodalmi művek sorában fellépő azonos vagy hasonló jelentésű szövegrészt, különböző szövegösszefüggésekben alkalmazható elemet, visszatérő kifejezést, klisé, sémát, alkotói fogást, szemléletmódot határozza meg. Ezért a nyelvi kifejezőmódhoz kapcsolódó, az abból származó/eredő toposzokat is ezen definíció alapján vizsgáltam meg. Ezen szempontból elemeztem a Pinter-szövegben különböző kontextusban, több ízben is felmerülő „szakikám” szót, ami ironikus szemléletmódot tükröz, hiszen a szöveghelyzetből kiderül, hogy a szereplők mindegyike a valós tettekig, szaktudásig csupán a verbalitás szintjén jut el, így egyikük sem nevezhető szakembernek, amit ez a zsargonban, szlengben használatos kifejezés jelöl. „Mindenesetre kösz, szakikám” (Pinter 1975. 140). Továbbá elmondható, hogy a „szakikám” szó egy adott történelmi korhoz, időszakhoz kapcsolódik/kapcsolható, ami esetünkben a dráma megjelenésének időszaka. Az ironikus jelleg mellett azonban egyfajta negatív képzet is társul ehhez a szóhoz, amelyet alátámaszt és megmagyaráz a tehetetlenség, az elveszettség és a valósnak hitt, mégis megmagyarázhatatlan félelem érzete, ami áthatja a szöveget. A tervezés és a megvalósítás kettős képze is jelen van a sorok között, hiszen a két testvér és a betolakodó is nagy terveket sző a jövőre nézve. Azonban az általuk megvalósított parazita életvitel, amelyről szó van, melyben nem tudni, hogy ki az élősködő és kin élősködnek, szinte olyan hatást kelt, mintha mindhármuk esetében egy időközönkénti teljes metamorfózis, körbe járó szerepcsere lenne tapasztalható és mindenki minden szerepet be tudna tölteni egy személyben. Az élősködés képessége egyben a külvilágtól való félelem következménye, ami által

az életképtelen hősök egymásra szorulnak, kialakul bennük egy védekező mechanizmus az őket körülvevő világgal szemben.

A Spiró-szöveg esetében azonban a szereplők értelmi szintje, életkora és foglalkozása alapján rajzolódik ki bizonyos rétegezettség és az ahhoz társuló/társítható kommunikációs stílus, ami nem azonos a szereplők által kialakított, egymás közötti/egymással szembeni hierarchiával. Ebben a szövegben az alpári beszéd, a tolvajnyelv és a zsargon mellett felbukkan az udvarias és tiszteletteljes beszédstílus is. Szereplőkre lebontva az udvarias beszédstílus leginkább a tanárra jellemző – vélhetően hivatásából adódóan –, a többiek beszédében a káromkodás és a vulgaritás dominál. Kivételt képez a Vénasszony, akinél egyfajta kettősség tapasztalható, ugyanis ő az a szereplő, aki a teljes szövegben a transzcendencia és az immanencia világának határán táncol s hol erre, hol arra billen ki attól függően, hogy éppen kivel kommunikál. „A dialógus szerkezeti vázát egy-egy azonos téma felvetése és megoldása által körülhatárolható párbeszédes szövegszakaszban vizsgálhatjuk. Ez a kommunikatív téma a *Csirkefej* esetében egy monologikus közlés és meghallgatás elutasítására tett kísérletek sora az öregasszony és a tanár között” (Sziksainé 2011. 83). Jól megfigyelhető ez a megállapítás az idézett szövegben: „[m]er én elképzeltem – hogy ha ő – akkor mi lesz – ha ő fog előbb – ha – még sírtam is – előre – hogy akkor – hogy mondjam – tetszik érteni – mintha már, pedig élt még – óde sírtam, hogy előre – hogyhívják – hogy legyászoljam – tetszik érteni – de azt nem lehet – nem – én csak sírni akartam akkor – és jó is volt erre gondolni – tényleg – mert akkor tudtam sírni – muszáj sírnia az embernek néha – muszáj – de ez most nem olyan – egészen nem olyan – mint ahogy én akkor – nem is tudom, de egészen más – tessék mondani, tanár úr – ne tessék haragudni de – mer ez most olyan rossz – van Isten?” (Spiró 1985. 14).

III. „Ezt magára bízom, szakikám...”

Mindkét szöveg esetében az idő és a tér kérdése izgalmas vizsgálódási lehetőség, hiszen egy állandósult tértoposzt és egy kiüresedett időtoposzt találunk mindkét szövegben, azonban a kettő határozottan egyik esetben sem különíthető el egymástól.

A Pinter-szövegben a tér állandó, az idő pedig változó. A halogatás filozófiája érhető tetten mindkét esetben, ugyanis Davies állandó útnak indulása csak egy illúzió, hiszen soha nem ér el az áhított Sidcupba. A plafonra rögzített vödör, mint egy inga jelenik meg a történetben, melynek mozgását akár az idő múlásának jelképeként is értelmezhetjük. A megtett út képzeletében ebben az esetben megmarad vágyképzetnek. Davies toprongyos-ként furakszik be Aston és Mick lakásába, ahol maga a befogadó, a befogadók is értelmi fogyatékosok, náluk is jelen van egyféle szellemi hajléktalanság. Így a gondnokság fogalmának is több értelmezési lehetősége van. Mick kéri fel Daviest a gondnokságra: „[f]igyeljen ide! Van egy ajánlatom a maga számára. Azt hiszem mégiscsak nekem kellene a kezembe venni ennek a háznak az ügyét. Úgy hamarabb vergődünk zöld ágra. Volna egy csomó ötletem, tervem. Mondja, itt maradna nálam gondnoknak?” (Pinter 1975. 179).

Davies esetében azonban a tér és idő problematika mellett felmerül az identitás kérdéskörének tisztázása is. Ugyanis a neve nem őt azonosítja, hiszen átesett egy névváltoztatási folyamaton, melynek következtében a Mack Davies nevet a Bernard Jenkins névre cserélte: „Bernard Jenkins. Így hívnak. Vagyis ezen a néven ismernek. Csak evvel a névvel nem jutok messzire. Nincsen meg a jogalapom hozzá. Itt ez a biztosítási papír. Jenkins névre szól. Itt van. Bernard Jenkins. Nézze.” (Pinter 1975. 145).

A tér, mint toposz a Csirkefej esetében egy helyszínre összpontosul, az pedig egy társasház. Az idő szempontjából a jelen idő állandósul, azonban szinte rögzítési pontként szolgál, ahonnan a múlt irányába van átjárhatóság. A srác gyermekkorára való emlékezés, az anya múltjának felidézése, a vénasszony életútjának részletes elemzése mind a múltba való visszalépést jelentik. A kronotoposz szempontjából szaggatottság tapasztalható a szöveg-testben, amikor is az állandó csendinstrukciókat kapjuk a szerzőtől. Szinte egy intermediális játék fedezhető fel ebben a szétszabdaltságban, ugyanis a zeneművekhez hasonlóan állandóan szünetjelekkel találjuk szemben magunkat. Az „állj-haladj” parancsokat követve egy ritmus vagdalja szét a darabot, ami fokozza a befogadó izgatottságát.

Az időtoposz szemszögéből vizsgálva a szöveget itt is megjelenik az inga-motívuma, azonban nem egy megszokott formában, hiszen itt ez

egy álló időt jelez, pontosabban az élet végét, a macska életének befejezését, szinte már-már öninterpre-tációként is felfogható a porolóra spárgával felfüggesztett macskatetem. „Jövök haza, tanár úr – hozom neki a piacról – hozom neki a csirkefejet – fél órát álltam sorba – és nem jött a villamos – aszíttem, már nekem nem jut – álltak sorba – és vártam – és kiolvadt a csirkefej – nézték – akkor hazaérek, hívom, szólítom, nem jön – aszíttem, eltekergett pedig nem is evett reggel – és akkor meglátom – Zokog. Ott lóg – felakasztották – a porolón – minek van itt ez a poroló – minek van itt – a kicsi, vékony nyakán – a nyakán – spárka a nyakán – tanár úr – a vékony, kis nyakán – Zokog” (Spiró 1985. 6).

A kronotoposz szempontjából azonban többféle érde-kesség is fellelhető a szövegben. A tanár úr az a szereplő, akin nem fog az idő vasfoga, ő a jelenben is olyan, amilyenként emlékeznek rá, ő az egyedüli állandósult figurája a szövegnek. A srác esetében a gyerekkori szeretethiányból adódik egyfajta agresszió, ami a macskagyilkosságban teljesedik ki. Kisgyerekként pozitív emlékei voltak, azonban a család, a nevelőotthon és a barátok hatására teljesen vakvágányra futott az élete. A vénasszony a régi idők felidézése során játszik el az idő múlásának gondolatával, amikor is fiatalságának éveire gondol, a kényszerházasságra, az abortuszra és a meggyilkolt macskájára. A felsorolt három negatív élmény közül a macska elvesztését gyászolja meg igazán, azonban a gyászhoz félelem is társul, mert úgy érzi, hogy őt megbüntette az Isten, mert nem volt jó. S hogy jóságát bizonyítsa, ezért végrendeletet ír, melyben mindenét a macskája gyilkosára, a srácra hagyja, aki végül őt is meggyilkolja. „Feltételezhető, hogy a címbeli csirkefej nemcsak a Vénasszony által hazahozott macskatáplálékra, hanem magára a Vénasszonyra is vonatkozhatik. A drámának ez a motívuma két szuggesztív képben bomlik ki, s ez a két jelenet hangsúlyozottan egymásra vetül. Ahogyan a Vénasszony tehetetlen fájdalmában macskája tápláléka ellen fordul, és baltával szétveri az összefagyott csirkefejeket, úgy veri szét – a kulisszák mögött – a Srác, ugyancsak tehetet-lenségében és irracionálisan, egykori táplálójának, a Vénasszonynak a fejét” (P. Müller).

IV. „Ja, még valami, szakikám...”

Az értékrend és az értékformák esetében igen nagy különbségek tapasztalhatóak a két szövegben. A Pinter-műben egy álérték-rendet képvisel a három férfi, amit a nagy szavak mögött meghúzódó tétlenség, a céltudatosnak tűnő céltalanság és a határozottság mögött megbúvó határozatlan személyiség jellemez leginkább. Ahol a minden szép és jó lesz egyszer eszméi mögött csupán verbális tervek állnak, azonban a tettek elmaradnak. „Hallgasson ide... ha én... ha én mondjuk lemennék... mondjuk megkapnám a papírjaimat... akkor... akkor lehetne, maga felől... ha leszaladnák... és megkapnám...” (Pinter 1975. 212).

A Spiró-szövegben többféle értékrend képviselteti magát. Az emberi értékrend kialakulásában, kialakításában igen nagy szerep jut a sztereotípiáknak, melyek mindennapjaink meg-határozó elemeit képezik, ugyanis az ember a születése pillanatától különféle mintákat figyel és utánoz, ezek által alakul ki és formálódik viselkedése. A különféle viselkedésminták viszont generációról generációra öröklődnek, ezáltal több nemzedékre tekintenek vissza. Ezért nem meglepő a srác viselkedése, akinek ha áttekintjük az eddigi életútját, akkor választ kapunk a kérdéseinkre, hogy vajon miért okoz neki örömet egy macska felakasztása vagy egy másik ember megbántása? A család az a környezet, ahová a gyerek beleszületik s ahol az első ingerek érik. A gyerek az utánpótlás technikáját alkalmazva mintaként tekint szüleiére. A srác esetében ez egy utcalányként tevékenykedő anyát és egy összeroppant, semmittevő apát jelentett, tehát nem meglepő, hogy a családban kapott negatív mintát követve, a nevelőintézet és a barátok vélhetően negatív hatása után olyan szintű agresszió gyülemlett fel benne, amit csak a másoknak szerzett fájdalom árán tud enyhíteni magában. Természetesen nem ez a helyes viselkedés, de amennyiben a gyökerétől vizsgáljuk az eseményeket, akkor a miértjeinkre ezeket a válaszokat kapjuk.

Izgalmas továbbá a tanár személye, aki pozitív példát szeretne mutatni úgy a lakótársaknak, mint az általa oktatott gyerekeknek, azonban a szöveg vége felé kiderül, hogy a határozott jellem mögött egy összetört lélek lakozik, aki csak altatókkal tud elaludni, s közben Csáth-novellákból merít erőt. Ez esetben a határozott értékrend mögött egy

gyenge személyiség bújik meg. „A *Csirkefejet* átszövő paradoxonok sorában itt jutottunk el ahhoz a sajátossághoz, hogy bár minden szereplőt irracionális belső erők mozgatnak, mégis mindenki a racionalitásba kapaszkodik, mindenki próbál értelmet adni az életének, körülményeinek. Az értelemadás kísérlete azonban az egymásra vetülő emberi sorsokban, életutakban kölcsönösen ironizálódik” (P. Müller).

Megállapítható tehát, hogy mindkét szöveg minden szereplője mögött egy sajátos életút, egy komoly válságokkal teli élettörténet húzódik meg, mely önmagában is érdemes lenne egy elemzésre.

V. Végkövetkeztetések

„A toposzok jellegzetessége tehát, hogy a beszélő általánosnak (tehát az adott szituáción túlmutatva is érvényesnek), és egy nyelvi közösség által általánosan elfogadottnak tünteti őket fel (amely nyelvi közösségbe legalább a beszélőpartner beletartozik)” (Várkonyi).

A Harold Pinter-szöveg esetében a tolvajnyelv toposzai figyelhetők meg, míg a *Csirkefej*ben a különféle társadalmi kategóriák beszédstílusa – a rohadt életbe; csába; fater – nyilvánul meg. A tolvajnyelv egyfajta lakással rendelkező belső hajléktalansággal párosul, mely az értelmi fogyatékos, a gyűjtögető életmód és a feketék iránti ellenszenv hármasságában mutatkozik meg. A parazitizmus, az egymástól való függéshez történő szenvedélyes ragaszkodás, a bezártságból való kilépéstől érzett rettegés keríti hatalmába a szereplőket, akik már-már önmagukat kiskorúsítva utalják egymásra önmagukat. Esetükben létkérdés az együttélés. Ez egy állandósult tértoposzt eredményez, valamint egy előremutató, de tettek nélküli, szinte kiüresedett időtoposz tárul a befogadó elé. Az értékrendbeli toposzok közül pedig egy stabilnak látszó, mégis üveglábakon álló értérend jellemzi mind a három szereplőt.

Spiró György *Csirkefej* című szövege sok tekintetben hasonló körülményeket tár az olvasó elé, mint a Pinter-szöveg, azonban a szereplők sokszínűsége miatt újabb elemzési lehetőségeket rejt magában. A nyelvi toposzok szempontjából a szereplők társadalmi ranglétrán elfoglalt helye meghatározza a beszédstílusukat is. Így nem

meglepő a tanár udvariassága, a nő középszerűsége, sőt a gyerekek vulgáris beszéde sem. A mű címe már magában sok lehetőséget rejtget, hiszen értelmezhető macskaeledelként, de akár a macskatetemre is utalhat, azonban a fiatal utcalányokra is asszociálhatunk belőle, amelyek szintén jelen vannak a szövegben. Sokféle személyiség s minden személyiséghez társul egy-egy élettörténet, mely még színesebbé teszi a befogadó számára a palettát. A tér toposza szempontjából egy állandó helyszínről beszélünk, amely több eseménynek is helyet biztosít. Egyszerre több szálon futnak az események, így kissé filmszerű a szöveg, mely intermediális hatást kelt az olvasóban. Az idő toposza azonban már összetettebb, igaz, hogy jelen idejű a cselekmény, azonban mégis nagy az átjárhatóság a múlt irányába s nemcsak a közelmúltba, hanem annál korábbi időszakokba is. A szereplők életkorának előrehaladtával arányosan nő az átjárhatóság mértéke is. Ezen két szöveg esetében is érdekes eredményeket szült a toposzok vizsgálata s érdemes lenne egy részletesebb kutatásban a szereplők lélektanával s az azokhoz kapcsolódó toposzok vizsgálatával is foglalkozni.

IRODALOMJEGYZÉK

- Allport, G. W. (1999): *Az előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bozóky Tamás (2012): *A nagyváros toposza Budapest a 19-20. század fordulójának magyar prózairodalmában*. Aktivitás Alapítvány, Budapest.
- P. Müller Péter. A tragikum iróniája <http://katonajozsefszinhaz.hu/a-katona/38756-csirkefej2kritikaszhaz> (Letöltés dátuma: 2015. 09. 01).
- Péter László (1994): *Új magyar irodalmi lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pieldner Judit, Tapodi Zs. (2012): *A tér értelmezései, az értelmezés terei*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
- Pinter, Harold (1975): *Drámák*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Sebők Zoltán (2003): *Élősködő kultúra*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Spiró György (1985): Csirkefej http://www.fay.sopron.hu/fay/tanaraink/tetelkozpont/magyar/tudasbazis_magyar/spiro.pdf (Letöltés dátuma: 2015. 05. 26).
- Spiró György (1985): Csirkefej <http://katonajozsefszinhaz.hu/a-katona/38756-csirkefej2kritikaszhaz> (Letöltés dátuma: 2015. 09. 01).
- Szerdahelyi István (1993): *Világirodalmi lexikon – Tizenötödik kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma (2011): A stíluskohézió eszközei a modern és posztmodern szövegekben <http://mek.oszk.hu/09900/09932/09932.pdf> (Letöltés dátuma: 2015 09. 01).
- Sztankó László (2014): *Taljánok, olaszok, dűnők – A nemzeti sztereotípiák fogságában*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Tamás Ágnes (2014): *Nemzetiségek görbe tükörben – 19. századi nemzetiségi sztereotípiák Magyarországon*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Tapodi Zsuzsa, Pap L. (2011): *Tükörben – Imagológiai tanulmányok*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.

- Vargyas Lajos (1994): Nomádkori hagyományok vagy udvari-lovagi toposzok? A Szent László hagyomány vitájához. *Separatum ex ethnographia*, 2, 296–302.
- Várkonyi Zsófia. Argumentáció és toposzok. <http://www.nytud.hu/pp/varkonyi.html> (Letöltés dátuma: 2015. 05. 26).
- Varró Annamária (2012): A gondoskodás iszonyata <http://www.kortarsonline.hu/2012/03/a-gondoskodas-iszonyata/4864> (Letöltés dátuma: 2015. 09. 01)

Allegorikus lírai szövegek kognitív nyelvészeti megközelítésben

Molnár Mária

Az alakzatokban gazdag lírai szövegek egyik lényeges kognitív dimenziója az általuk indukált mentális képalkotás. Központi értelemképző összetevőjük legtöbbször egy alakzat, annak prototipikus vagy nem prototipikus, tehát más alakzatokkal kevert változata, ennek konkrét nyelvi megvalósulása. A kognitív nyelvészet megközelítésében az olvasó mentális valóságában az alakzatok a beérkező nyelvi információk, instrukciók mentén épülnek ki, egy nyomon követhető, szukcesszív kognitív folyamat során. A kognitív grammatika, valamint a kognitív poétika elméleti eszköztárával legalább részben feltérképezhetővé válik a lírai szövegek megértésnek folyamata. Többek között a líramegértés folyamatának az időbelisége, figyelmi jelenetekre való szegmentálása és a résztvevő értelemösszetevők is leírhatóvá válnak, melyek a lírai szöveget feldolgozó interpretáns mentális valóságának szerves, értelemképző részei. Ezek közé tartozik például a hangzás, a prozódia, a konstitutív alakzatok és a stílus dimenziója is.

Jelen tanulmányban a lírai szövegek értelemképző összetevői közül az alakzatok - ezek közül is elsősorban az allegória - képezik a vizsgálat tárgyát, melyek az értelemképzés önálló, centrális részei. Elsőként azt az összetett kognitivist nyelvészeti ismertetem körvonalaiban, mely megalapozza az általam elemzett lírai szövegekre alkalmazott nyelvészeti szempontrendszert. A második pontban a klasszikus retorika allegória fogalmát veszem nagytípus alá, felvetve a klasszikus retorika rigid allegória klasszifikációjának a prototípus-elv mentén történő átértelmezésének lehetőségét. A szövegpéldák között található explikatív, tehát elvont értelmezési síkját explicit módon verbalizáló allegória (Arany János: *Toldi* IV. ének, az ún. „álom-allegória”), továbbá implikatív, vagyis elvont értelmezési síkját nem direkt és következetes módon kifejtő (Csokonai Vitéz Mihály: *A reményhez*) allegória is. A klasszikus retorikai hagyomány az allegóriának ezt a két tipikus megvalósulási módját különbözteti meg, és bár említést tesz ún. kevert

allegóriákról, ezek alatt azonban elsősorban implicit allegóriákat ért, és nem többféle alakzatot magába sűrítő vagy megszakításokkal kibontakozó allegóriát. A harmadik pontban a klasszikus retorikai keretben határközi jelenségnek tekinthető József Attila *Óda* című költeményének egyes részleteit elemzem, amely bár nem tekinthető tipikus allegóriának a klasszikus retorika definíciói alapján, tehát nem sorolható sem az explicit, sem az implicit allegóriák csoportjába, mégis allegorikus jegyeket mutat fel.

A szövegpéldák megvizsgálása és az eredmények összegzése után áttérek a tipikus és szaliens allegorikus jegyek meghatározhatóságának problémájára. Melyek a szövegszinten jelentkező tipikus és az olvasó számára szaliens allegorikus jegyek, milyen funkciót töltenek be a mentális képalkotásban és a jelentéstulajdonításban, hogyan rendeződnek el az allegorikus jegyek a szövegben, mi teszi őket beazonosíthatóvá a lírai szövegben?

A klasszikus retorika allegória fogalma kiindulási pontként szolgál a tipikus és a befogadó számára szaliens allegorikus jegyek meghatározásakor. Ezeknek a jegyeknek a feltárása közelebb visz a prototipikus allegória kognitív tulajdonságainak leírásához is. Emellett az allegóriaértelmezés folyamatában, mint befogadó mentális valóságában végbemenő értelmező gyakorlatot is segíthet feltárni. A prototipikus allegória kognitív ismertetőjegyeinek feltárása önmagában nem fedi fel ezen kognitív ismertetőjegyeknek az összetett értelmezési folyamatban (mentális képalkotás és jelentéstulajdonítás) betöltött pontos szerepét. Mégis feltárhatók olyan konstitutív valamint szaliens allegorikus ismertetőjegyek, melyek valószínűleg képesek a szöveg befogadása közben begyakorolt értelmezési stratégiákat, továbbá releváns háttérismereteket aktiválni. Ezáltal pedig kialakítani egy koherens, részletesen kidolgozott mentális képet, melynek minden egyes momentuma az értelemtulajdonítás kiváltója. A negyedik pontban a lírai beszédhelyzet összetevőire és mentális feldolgozásukra, mint begyakorolt értelmezési műveletsorra térek ki, ennek a műveletsornak a fogalmi rendszerhez, a beszédhelyzet fogalmi keretéhez való kapcsolódási pontjaira. Vizsgálódásaim célja, hogy a kognitív nyelvészet (Tolcsvai 2013), ezen belül is elsősorban a kognitív

metaforaelmélet (Lakoff –Johnson 1998) eszköztárának az allegorikus lírai szövegekre való hatékony alkalmazhatóságát mutassam fel.

I. A kognitivistá nyelvszemlélet

A kognitivistá nyelvszemlélet főbb jellemzőit Tolcsvai (2013), Kövecses - Benczes (2010), Kövecses (2002), Tolcsvai (2011) munkáira támaszkodva összegzem. A kognitív nyelvészet a kognitív pszichológia emberi megismeréssel kapcsolatos ismereteire támaszkodik, az elme működésének holista modelljére alapoz. Az elmélet és az empiria egymást kölcsönösen feltételező viszonyára, szintézisére épít, elsősorban a használat alapú nyelvtudomány alapelveit követi (Tolcsvai 2011. 13). A nyelvet az emberi megértés és megismerés közegének, nem pedig eszközének vagy formális rendszernek tekinti. „A nyelvi szerkezetek a világ egyes dolgait, viszonyait és folyamatait az emberi megismerésben fogalmi konstruálások révén, alapvetően szemantikai szerkezetekben képezik le és teszik mások számára hozzáférhetővé. [...] A nyelv a világ társas megismerésén alapuló tudás. A nyelv mint tudás nem autonóm jelenség, szoros összefüggésben áll a világról való tudással: a világról való tudás a megismerési módok, az elmeműködés lehetőségei szerint rendeződik el fogalmi struktúrákban” (Tolcsvai 2011. 13-14). A nyelvi megértés folyamata alatt egy dinamikus konstruálási folyamatot értünk, amely során emergens jelentésstruktúrák keletkeznek. Ezekre az emergens jelentésstruktúrákra nem érvényes a kompozicionalitás elve, tehát az ilyen jelentésstruktúrák nem egyenlők jelentésösszetevőik összegével. A nyelvi jelek szimbolikus konstruktumok összefüggő kontinuumát alkotják, és nem leválaszthatók a létrehozás és a megértés műveletéről. Minden nyelvi megnyilatkozás mentális tartalmak fogalmi megkonstruálásának egy módzata, ebből következően egyazon „dolgot vagy elemi jelentet többféleképpen meg lehet fogalmilag és szemantikailag konstruálni, fogalmi nézőpontoktól függően” (Tolcsvai 2011. 14).

II. A klasszikus retorika allegória fogalma és a prototípus-elv

„Az allegória tárgyalását a retorika történetében Quintilianus két megállapítása határozta meg. Az egyik az a felfogás, amely szerint az allegória hosszabb gondolatsoron végigvitt, esetenként mozzanatról mozzanatra kifejtett metafora [...]. Quintilianus másik tétele az allegóriák osztályozásával kapcsolatos. Eszerint az allegóriák vagy teljeseek (tota allegoria) vagy keverték (permixa apertis allegoria). Az első esetben az allegorikus értelem a megjelenő szövegben explicit módon nincs kifejtve, a szöveg csak önmagát látszik adni [...]. Ezzel az implikatív allegóriával szemben az explikatív allegória különféle módokon többé-kevésbé kifejtetten tartalmazza az allegorikus jelentést is” (Szathmári 2008. 65-66).

A klasszikus retorika meghatározásában az allegória rendelkezik egy metaforikus maggal, az allegória ennek egyfajta szövegszintű kibontása. Az allegóriának „kifejtett metaforaként” való meghatározása felhívja a figyelmet arra, hogy az allegória természetes és tipikus előfordulási közege mindig valamilyen nagyobb terjedelmű szöveg. A definíció azonban nem tér ki a következő pontokra:

- Milyen mentális műveleteket értünk pontosan egy metafora kifejtése alatt?
- Milyen szerep jut a nyelvi megformáltságnak, tehát a nyelvi jeleknek mint szimbolikus konstruktumoknak, az allegória kiépülésében? A definíció a hangsúlyt a gondolatsorra helyezi, leválasztva arról nyelvi megformáltságot, holott az az allegorikus jelentés-képzésnek állandóan jelenlevő résztvevője.
- A definíció implicit módon feltételez egy konkrét és egy elvont értelmi szintet. Ha az ezek közötti viszony alapvetően konkrét elemek elvont jelentéseknek való mechanikus megfeleltetésében áll, milyen ismeretek koordinálják a megfeleltetéseket?
- Húzható-e éles határvonal a teljes és a kevert allegória közé?

A továbbiakban ezekre a problematikus pontokra térek ki. A kifejtés műveletének differenciáltabb leírását nyújtja Kövecses (2005). Eszerint költői nyelvhasználatban a hétköznapi metaforák továbbfejlesztése több módon is lehetséges: kiterjesztés, kidolgozás,

kritikus kérdezés és komponálás által. A kiterjesztés és a kidolgozás a metafora forrástartományát érintő bővítő és átértékelő művelet, míg a kritikus kérdezés a konvencionális metaforák kiforgatásának és megkérdőjelezésének tekinthető. A komponálás „a köznap gondolkodás elemeit felhasználva teremti újfajta megközelítéseket, a különböző metaforák együttesen történő alkalmazása révén. Ilyenkor egy-egy nyelvi kifejezésben egyidejűleg több metafora is jelen van” (Kövecses 2005. 63). A klasszikus retorika meghatározásában az allegória egy monocentrikus metaforikus alakzat, ezzel szemben a komponálás művelete felveti a pluricentrikus metaforikus alakzatok előállításának lehetőségét is. A több metaforikus maggal, centrummal rendelkező allegóriák közé sorolhatjuk József Attila *Óda* című költeményét is.

A nyelvi megformáltság, a szimbolikus nyelvi egységek az allegória kiépüléshez kapott instrukciók. Ilyen nyelvi megformáltságból eredő értelemösszetevők lehetnek például a szintaxis, a lexikon, a morfológia, a stilisztikai besorolás vagy a prozódia. Ezek a kognitív nyelvészet szerint kontinuumot alkotnak, a jelentés-tulajdonításnak fontos résztvevői, hiszen minden esetben konceptuális tartalmak szimbolizációjáról, tehát értelemösszetevőkről van szó. A klasszikus retorika definíciója a nyelvi megformáltság szerepét az elvont jelentés kialakításának folyamatából kitakarja, míg a kognitív nyelvészet megközelítésében maga a nyelvi megformáltság is koncentráltan tartalmaz olyan értelemösszetevőket, melyek az allegorikus jelentésbe beépülnek. A klasszikus retorikai definíciót követve egy összefüggő konkrét és egy szintén koherens elvont, allegorikus értelmi szintet kell feltételeznünk. A kognitív nyelvészeti megközelítésben a konkrét értelmi szintnek, a többfajta értelem-összetevőt is magába sűrítő értelmi szintnek az allegóriaértelmezésben betöltött szerepe felértékelődik. A konkrét értelmi szint ebben a megközelítésben nem redukálható le egy igazságfeltételeknek alávetethető proposícióvá, mely a pretextus (Szathmári 2008. 67-69) bevonásával maradéktalanul átfordítható egy konzisztens allegorikus értelemmé. Tehát az allegorikus értelemképzésben a konkrét értelmi szint nem egyszerűsíthető le egy többletjelentéssel rendelkező proposícióra,

hanem számos más, nyelvi megformáltságból eredő értelemösszetevőt is tartalmaz, melyek mindegyike hozzájárul az allegóriaértelmezéshez.

Végül felmerül a teljes és kevert allegóriák szétválaszt-hatóságnak kérdése is. Teljesnek, implikatívnak nevezzük azt az allegóriát, mely nem fedi fel explicit módon allegorikus értelmét. Az allegóriáknak ezen csoportjába sorolhatnánk Csokonai Vitéz Mihály *A reményhez* című költeményét, bár ez a szövegpélda sem tekinthető a teljes allegória tiszta megvalósulásának. Emellett több érv is felhozható: a cím maga kijelöli az érzelmeket mint az allegorikus értelem keresésének egy potenciális irányát. Ezen kívül legalább két szöveghelyen explicit megfeleltetéseket találunk a konkrét értelmi szint és az elvont értelmi szint között, mintegy puntuálisan felfedve és fixálva az allegorikus értelmet. Az implikatív allegória sok esetben, főképp hasonlatok formájában, explicit megfeleltetéseket fed fel a konkrét és az allegorikus értelmi szint egyes elemei között. Egy idealizált, teljesen zárt allegória akkor valósulhatna meg és lenne képes betölteni értelemképző funkcióját, ha az allegória konkrét értelmi szintjén túlsúlyban lennének a konvencionalizálódott allegorikus értelemmel rendelkező nyelvi egységek és a befogadó maradéktalanul tisztában lenne ezek jelentésével (pretextus). A teljesen zárt allegória megvalósulásához továbbá az is szükséges, hogy ezek a konvencionalizálódott allegorikus jelentések egy konzisztens elvont értelem benyomását, a parafrázálhatóság illúzióját keltsék a befogadóban. Az allegóriatípusok közötti különbség leginkább talán abban ragadható meg, hogy milyen mértékben építenek a konkrét értelmi szint elemeinek konvencionalizálódott allegorikus jelentésére, akár nyelvileg explicit módon következetesen ki is fejtve ezt az allegorikus jelentést. Erre példa Arany János *Toldi* című művének IV. éneke, az ún. „álom-allegória” vagy Csokonai Vitéz Mihály *A reményhez* című költeménye. Az allegorikus értelem explicit kifejtése az allegorikus költemények graduális tulajdonsága, ennek megfelelően megkülönböztethetünk prototipikus és kevésbé prototipikus allegóriákat. A következő részben a prototipikus allegorikus ismertetőjegyek feltárására törekszem, valamint a lírai beszédhelyzetet, mint olvasói alapbeállítódást vizsgálom kognitív megközelítésben. Végül az *Óda* elemzésére térek rá, kifejtve annak

allegorikus jegyeit és a prototipikus allegória ismertetőjegyeivel kimutatható rokonságát.

III. Allegorikus ismertetőjegyek

A klasszikus retorikai allegóriafogalomnak a prototípus-elv mentén történő átértelmezése lehetővé teszi a nem homogén alakzati struktúrával rendelkező lírai szövegek vizsgálatát is. Ahogyan azt az előző részben láttuk, az allegória klasszikus meghatározása és bináris kategorizációja (explikatív és implikatív allegória) nem tér ki sem metaforikus mag kifejtésének folyamatára, sem a nyelvi megformáltságnak az allegóriaértelmezésben betöltött szerepére nem fektet hangsúlyt. Emellett a klasszifikációjában nincs helye az allegória nem tipikus megvalósulási módjainak (*Óda*).

A prototipikus allegória konceptuális tartalmakat elrendező és nyelvi megformáltságának minden értelemösszetevőjével egy koherens elvont értelmet közvetítő alakzat. Ez a meghatározás fenntartja a klasszikus retorika azon állítását, hogy az értelemképzés az allegória értelmezése során két párhuzamos síkon fut, ugyanakkor ezeket a síkokat a következőképp tekinti:

- a konkrét és az elvont értelmi sík nem egymástól elzárt szintek, ahol a konkrét értelmi szint funkciója csak egy proposíció megadása, többértelmű rámutatás a párhuzamosan kiépítendő elvont szintre
- nem hierarchizálja a párhuzamosan futó értelmi síkokat, tehát a konkrét értelmi szinten számos értelemösszetevőt feltételez, nem csupán egy allegorikus értelemmel felruházható pro-pozíciót, melynek a nyelvi megformáltsága nem hordoz az allegorikus jelentésképzésbe bevonható információt, ezért másodlagos, eszköz funkciójú szintté degradálódik az allegorikus jelentésképzésben
- a jelentéskiépülés folyamatában résztvevő konkrét és elvont értelmi síkok nem teljesen konzisztensnek, csak konceptuális tudás bevonásával válnak azzá

- az allegorikus értelem kinyerése nem a konkrét értelmi sík propozíciójának maradéktalan átfordítása allegorikus értelemmé, hanem az allegóriának, mint konceptuális mintázatnak a befogadás során való fokozatos kiépülése.

Az allegóriaértelmezés folyamatában domináns a mentális képalkotás és a jelentéstulajdonítás művelete. Ehhez a befogadónak szüksége van az allegóriának, mint begyakorolt és ismert konceptuális mintázatnak az aktiválására, hasznosítására és az allegóriát kiépítő különféle értelemösszetevőknek az értelmezésbe való bevonására. A jelentéstulajdonítás a mentális képalkotással valószínűleg egy időben, szimultán zajlik. A befogadó egy koherens allegorikus értelem kinyerésére törekszik, ehhez pedig a világról szerzett konceptuális tudásának az értelmezés szempontjából releváns részeit aktiválja. Ezen kívül az értelemösszetevőknek tulajdonítható jelentés összehangolását is végre kell hajtania, ennek az összehangolási folyamatnak az eredménye a konzisztens kétsíkú illúziója. Ez alatt azt értem, hogy az allegória alapvetően kétosztatú konceptuális mintázata mindkét értelmi síkon egybefüggő és hiánytalan lesz az értelemösszetevőknek a fogalmi tudás bevonásával történő összehangolása révén. Önmagában az értelemösszetevők összegzése nem eredményez koherens, konzisztens allegorikus értelmet, tehát produktív allegóriaértelmezést. Ehhez fogalmi tudás bevonására van szükség, mind a mentális képalkotás mind pedig a jelentéstulajdonítás párhuzamosan futó folyamataiban.

Összegezve tehát a konstitutív és az olvasó számára leginkább szaliens allegorikus ismertetőjegyek, melyek beazonosíthatóvá tesznek egy allegóriát, a következők:

- kétosztatú konceptuális mintázat
- rendelkezik legalább egy metaforikus centrummal, mely a forrás- és céltartományával a konkrét és elvont értelmi síkok kiépülését koordinálja
- a befogadás során két párhuzamosan létrejövő értelmi sík épül ki a szövegnek, mint szimbolikus konstruktumnak az értelemösszetevői mentén

- ezeken az értelmi síkokon a mentális képalkotás és a jelentéstulajdonítás fogalmi tudás bevonásával zajlik.

Mindezek az ismertetőjegyek különböző mértékben jellemezhetik egy lírai szöveg konceptuális mintázatát, ennek megfelelően a lírai szövegek allegorikussága graduális tulajdonságnak tekinthető. Minél több konstitutív és szaliens allegorikus jegy beazonosítható a befogadó számára a lírai szöveg kiépülő konceptuális mintázatában, annál közelebb áll az adott lírai szöveg a prototipikus allegóriához. Mindazonáltal a kevesebb identifikáló allegorikus ismertetőjegyet tartalmazó, más alakzatokat is magába foglaló konceptuális mintázatok is elhelyezhetővé válnak az alakzatok kontinuumában.

IV. A lírai beszédhelyzet

Az allegóriaértelmezés folyamata az általam vizsgált szöveg-példákban a lírai beszédhelyzet konceptuális mintázatába van beágyazva. A lírai beszédhelyzet maga is tekinthető egy állandósult és az értelmezés számára begyakorolt konceptuális mintázatnak. A továbbiakban ennek a fogalmi tudású megalapozottságára térek rá, vagyis azokat a befogadói kognitív alapbeállítódásokat vizsgálom, melyek az értelmezéséhez szükségesek.

A lírai beszédhelyzet önmaga egy lehetséges világ, egy szövegvilág, melynek mindenki kiindulópontja és kiépülésének az instruktora a lírai beszélő. A szövegvilág a kognitív szövegtan megközelítésében egy „nyitott rendszer”, valamint „a szövegalkotás és a szövegmegértés folyamat, amelynek során új észlelések, újonnan aktivizált tudás válhat a szövegvilág részévé. [...] A szövegvilág egyik legjellegzetesebb összetevője a nézőpont (a perspektíva), vagyis az helyzet, ahonnan az aktuális beszélő a szövegvilág dolgait szemléli és végrehajtja feldolgozásukat” (Tolcsvai 2001. 125). A lírai beszélővel kapcsolatos kognitív alapbeállítódások közé tartozik, hogy azt tudatos, a beszéd képességével felruházott szubjektumnak tekintjük, aki állításokat tesz, ezáltal a szövegvilág nyitott rendszerét folyamatosan alakítja. Állításai integrálódnak a szövegvilágba, ezekkel további lehetséges világokat nyithat meg. Az lírai beszélő állításai általában valamilyen elemi

történés, jelenet perspektivált fogalmi konstruálás általi leképezései, melyeknek mindig tér- és idővonatkozása van. A lírai beszélő számos esetben nem fixálja a lírai beszédhelyzet tér- és idővonatkozásait, de gyakran az ide beágyazott elemi jeleneteknek, történeteknek a tér- és idővonatkozásai sem rögzítettek. Azonban sem a lírai beszédhelyzet, sem pedig az ebbe beágyazott jelenetek, történetek nem konceptualizálhatók tér- és idővonatkozás nélkül. Ha a tér és idő paraméterek megállapításához szükséges nyelvi információt nem tartalmazza a szövegvilág, a lírai beszédhelyzet, az elemi jelenet vagy történés ilyen esetekben is mindig térben és időben konceptualizálódik. A történeteket rendszerint úgy konceptualizáljuk, hogy azok szükségszerűen térben és időben zajlanak, függetlenül attól, hogy az adott történés tér- és idővonatkozása explicit módon kifejtett, meghatározott-e vagy sem (Börjesson 2014. 134)¹.

A lírai beszédhelyzet koncentráltan tartalmaz elemi jelenetek vagy történetek fogalmi megkonstruálásához szükséges nyelvi információkat. Magára a lírai beszédhelyzetre is érvényes a következő megállapítás: „[az] emberi kommunikáció egyik alapvető tényezője és feltétele a közös figyelemirányítás: két ember közül az egyik képes a másik figyelmét egy harmadik dologra irányítani” (Tolcsvai 2011. 10). A lírai beszédhelyzet a közös figyelemirányításra épül, figyelmi jelenetekre oszlik, melyeknek középpontjában többé-kevésbé elkülöníthető elemi történetek, jelenetek állnak. Ezeknek a figyelmi jelenetekben a „figyelem prototipikusan dologként konceptualizált és alapbeállításban főnévvel kifejezett eseményrésztvevőre összpontosít” (Tolcsvai 2013. 308).

V. Az *Óda* mint nem prototipikus allegória

Az *Óda* magán viseli a konstitutív és szaliens allegorikus ismertetőjegyeket, tehát egy kétosztatú konceptuális mintázat, melynek befogadása során két párhuzamosan létrejövő értelmi sík épül ki és az allegóriaértelmezés fogalmi tudás bevonásával zajlik. Az

¹ „events in general are conceptually conceived of as necessarily involving a time (span) and a place at which they take place, although neither time nor place necessarily needs to be made explicit or be specified.” (Ford. M.M.)

Óda esetében viszont több metaforikus magot, centrumot is feltételezhetünk, tehát nem feltétlenül egy monocentrikus metaforikus fogalmi mintázat épül ki. A lírai szövegben két lehetséges metaforikus centrum különíthető el:

(1) *A női test szépsége egy természeti táj*

(2) *A női test (nem látható) fiziológiai folyamatai a természetben végbemenő folyamatok*

Ezeknek a metaforikus centrumoknak a bővítése elsősorban az által történik, hogy a forrástartományoknak (*természeti táj, természetben végbemenő folyamatok*) egyre több eleme épül be a befogadás során kialakuló mentális képbe. A metafora forrástartományon keresztüli kiterjesztésével nő az allegorikus értelmi sík kidolgozottságának mértéke is. A két metaforikus centrumot összetartó belső összefüggés a kauzalitás elve: a női test szépsége és fiziológiai folyamatai a lírai beszélő vonzalmának kiváltói. Tehát mindkét metaforikus centrum áttételesen az ő érzelmeit, testi vonzalmát tematizálja, az elvont céltartományt. Az *Óda* egy másik jellegzetessége, mely a nem prototipikus allegóriához közelíti, az a forrástartományok helyenként előforduló inkább asszociatív, mint szisztematikus kiterjesztése. Erre példa a harmadik szakasz első versszakának hasonlatai, mely a céltartomány megértését célzó (*érzelmek, testi vonzalom*) egymástól távol álló, diverz forrástartományokat halmoz egymásra. Kiemelendő még a prototipikus allegória esetében a lírai beszédhelyzetnek és a kétosztatú fogalmi mintázatnak két viszonylag jól elkülöníthető lehetséges világban való kiépülése. Az *Óda* viszont több szöveghelyen is megszakítja, mintegy megakasztja az allegória fogalmi alakzatának kiépülését. Ezek a megszakítások általában a lírai beszédhelyzetre való közvetlen referálást tartalmazzak. Tehát arra a lehetséges világra referálnak, melybe az allegória mentális képpalkotásának folyamata beágyazódik, így elmossa a lírai beszédhelyzet lehetséges világa és az abból megnyíló lehetséges világ közötti határokat. A következő sorok az említett egymásba mosódás példái:

„homlokod fényét
villantja minden levél.
Az úton senki, senki,

látom, hogy meglebbenti
szoknyád a szél.”

A 'homlokod fénye' és a 'szoknyád' a lírai beszédhelyzetből megnyitott lehetséges világ (visszaemlékezés) elemei, ellenben a 'levél', az 'úton' és a 'szél' a lírai beszédhelyzet fogalmi építőelemei. Hasonló módon az értelmi síkok kiépülését megszakító szakasznak tekinthető a *Mellékdal* és az azt megelőző szakasz. Ezzel szemben a prototipikus allegóriához közelebb áll a *Toldi* IV. énekének „álom-allegóriája”, amely nem lép ki az allegória mentális képalkotásának folyamatából, nem referál a keretet adó lírai beszédhelyzetre. A *reményhez* esetében a lírai beszédhelyzetben elhangzó állítások egy fiktív megszólítotthoz intézett monológot alkotnak:

„Földiekkel játszó
Égi tűnemény,
Istenségnek látszó
Csalfa, vak Remény!”

„Hagyj el, óh Reménység!
Hagyj el engemet;”

A visszatérő megszólítások által a lírai beszédhelyzet résztvevői (a beszélő és a megszólított) a figyelem előterébe kerülnek, a beszédhelyzet bizonyos elemeire való explicit rámutatás mégsem szakítja meg vagy teszi nehezen követhetővé az allegória kiépülését.

Az *Óda* egyik különlegessége, hogy az első metaforikus centrum (*A női test szépsége egy természeti tárgy*) fogalmi mintázatának kiépítésében fontos szerepet jut a forma analógiájának. A konkrét értelmi szinten előforduló tárgykonceptusokat elsőként egy másik tárgykonceptussal kell összevetnie a befogadónak. Ezek ún. "képalapú metaforák", melyek a forma analógiáján alapulnak. Az ilyen típusú metaforák esetében minimális nyelvi instrukció alapján hajtjuk végre a mentális képalkotás során a tárgykonceptusok analóg részeinek összeillesztését: „[a] két forma hasonlósága alapján [...] pontosan tudjuk, hogy melyik rész melyik résznek felel meg” (Kövecses 2005. 64). Az illesztés

műveletéből emergáló jelentés az elvont értelmi sík kidolgozásában vesz részt, vagyis mind a női test esztétikai minőségeinek, mind az ezek által kiváltott vonzalom megértésében. Az *Óda* konkrét értelmi síkja számos képi alapú metaforát tartalmaz:

- a képi metaforák feldolgozásával a mentális képalkotás során olyan emergens jelentésösszetevőkhöz juthat a befogadó, melyet közvetlenül integrálhat az allegorikus értelmi sík kiépülésének folyamatába
- a felhasznált forrástartományokból több tárgykonceptust von be a mentális képalkotásba, mint a prototipikus allegória
- a bevont konkrét tárgykonceptusok közötti összefüggést nem csupán az azonos fogalmi tartományhoz tartozásban láttatja, hanem az ezek között fennálló formai analógiában is, mely nem csak a mentális képalkotást teszi részletgazdagabbá, hanem az allegorikus jelentés-tulajdonítás is szerteágzóbbá válik.

Ilyen képi metaforák, melyek már a konkrét értelmi síkon emergens jelentésösszetevőkként beépülhetnek az allegorikus értelembe:

“ím újra látom, hogy fakad
a kerek fehér köveken,
fogaidon a tündér nevetés.”

“Vérköreid, miként a rózsabokrok,
reszketnek szüntelen.”

“s lombos tüdőd szép cserjéi saját
dicsőségüket susogják!”

A szövegrészben előforduló képalapú metaforák (kövek-fogak; vérkör-rózsabokrok; tüdő-cserjék) a formai hasonlóság felismerésével az allegorikus értelmi szint közvetlen értelemképző elemeivé válhatnak. A *női test szépségének, felépítésének és működésének* elvont céltartományát, ezáltal pedig egyúttal a *testi vonzalom* céltartományát is mentálisan hozzáférhetővé teszik.

VI. Összefoglalás

Összegezve elmondható, hogy a kognitív nyelvészet (Tolcsvai 2013, Wildgen 2008), ezen belül is a kognitív metaforaelmélet (Lakoff - Johnson 1998) elméleti apparátusa hatékonyan alkalmazható az alakzatoknak, mint fogalmi mintázatoknak a vizsgálatára. A klasszikus retorika által a jelentésátvitelen alapuló alakzatok közé sorolt allegóriának a kognitív nyelvszemlélet mentén történő átértelmezésével az alakzatoknak nem tipikus, tehát a figuratív nyelvhasználat egyéb realizálódásaival kevert megvalósulásai is elhelyezhetővé válnak az alakzatok kontinuumában.

IRODALOMJEGYZÉK

Arany János: *Toldi*. Forrás:

<http://mek.oszk.hu/00500/00597/html/toldi01.htm#01>

(Letöltés dátuma: 2016. 04. 01).

Börjesson, Kristin (2014): *The Semantic-Pragmatic Controversy*. (= Language, Context and Cognition, 14)

Csokonai Vitéz Mihály: *A reményhez*. Forrás: <http://mek.oszk.hu/00600/00636/html/vs180302.htm#36> (Letöltés dátuma: 2016. 04. 01).

József Attila: *Óda*. Forrás: <http://mek.oszk.hu/00700/00707/html/vs193301.htm#07> (Letöltés dátuma: 2016. 04. 01).

Kövecses, Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex, Budapest.

Kövecses Zoltán - Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lakoff, George –Johnson, Mark (1998): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbilder*. Astrid Hildenbrand (ford.) Carl Auer, Heidelberg.

Szathmári István (szerk.) (2008): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor (2011): *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Wildgen, Wolfgang (2008): *Kognitive Grammatik. Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Walter de Gruyter, Berlin.

A rigófélék (Turdidae) tágabb értelemben vett rokonsági viszonyai, biogeográfiája 2. Honnan származhatnak a rigók?

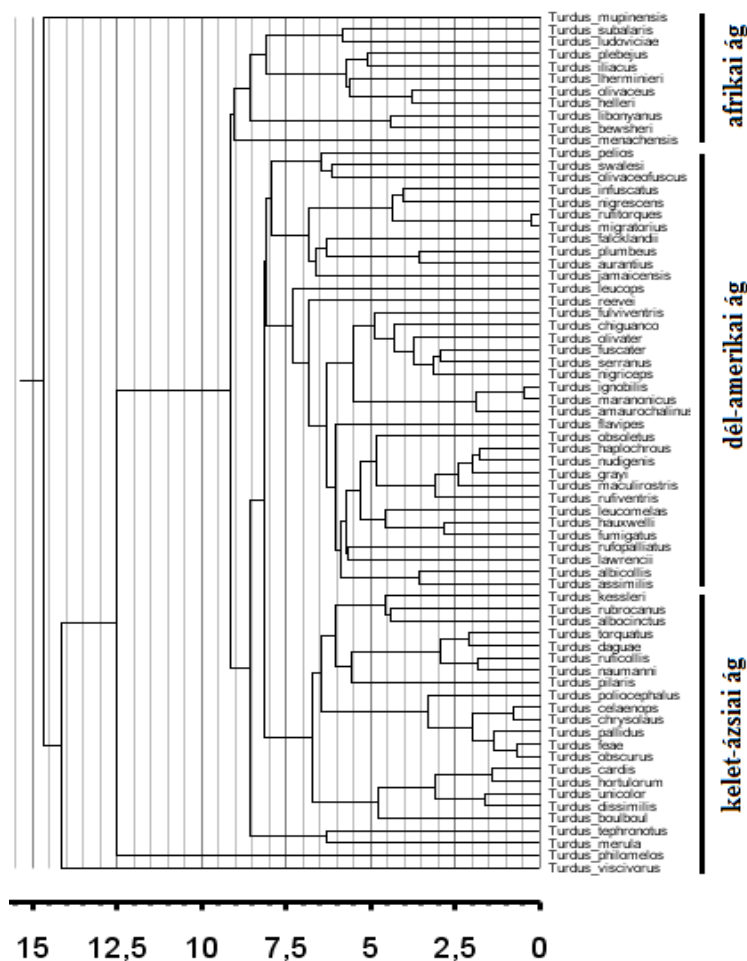
Nagy Jenő

I. Bevezetés

Az előző rész (Nagy 2015), a rigófélék filogenetikájának áttekintése mellett, bevezetésként szolgál a rigók jelenkori elterjedési (biogeográfiai) viszonyainak megismeréséhez. Az egyre bővülő tudásanyag azonban újabb megválaszolatlan kérdéseket vet fel.

A korábbi vizsgálatok a rigófélék családját (*Turdidae*) jóval fiatalabbnak ítélték (Nylander et al. 2008, Voelker et al. 2009), mint ahogy azt az újabb vizsgálatokból tudjuk. Ennek következtében a fajkeletkezési események rövidebb időintervallumba szűkültek össze és azt mutatták, mintha a rigófélék csoportjainak elkülönülése gyors folyamat lett volna. A mai ismereteinkhez képest, mind fejlődéstörténetileg, mind kronológiailag eltérő törzsfákat publikáltak. Jetz és mtsai. (2012) nagyszabású munkájának köszönhetően a jelenleg leírt és a természetben megtalálható összes madárfaj, korszerű genetikai és modern filogenetikai módszereken alapuló rokonsági viszonyait ismerjük. (<http://birdtree.org/>).

E tömördek mennyiségű információból kitűnik, hogy a *Turdus* nemzetségbe tartozó rigók (70 faj) legkorábbi közös őse csaknem 15 millió évvel ezelőtt élhetett (1. ábra), mely több mint kétszer hosszabb idő a korábbi vizsgálatokban leírtakhoz képest (Nylander et al. 2008, Voelker et al. 2009). A rigók fő leszármazási vonalai, ennek értelmében, már jóval korábban kialakultak.



1. ábra. A *Turdus* rigók filogenetikája
(Jetz et al. 2012, birdtree.org).

Érdekes tehát újra elővenni a korábban leírt problémákat és a megoldásukra tett javaslatokat, követ-keztetéseket, hiszen egy

korszerű eredményeken alapuló vizsgálat más történetiségbe helyezheti a rigók származásáról, eredetéről alkotott elképzeléseket.

A számítástechnika rohamosan fejlődő tudományának eredményeit felhasználva, az újonnan megalkotott módszerek segítségével, mára igen hatékonyá vált a biológiai elemzések végzése. A következő egységben röviden a rigók eredetének feltárásához használt biogeográfiai elemzéseket mutatom be.

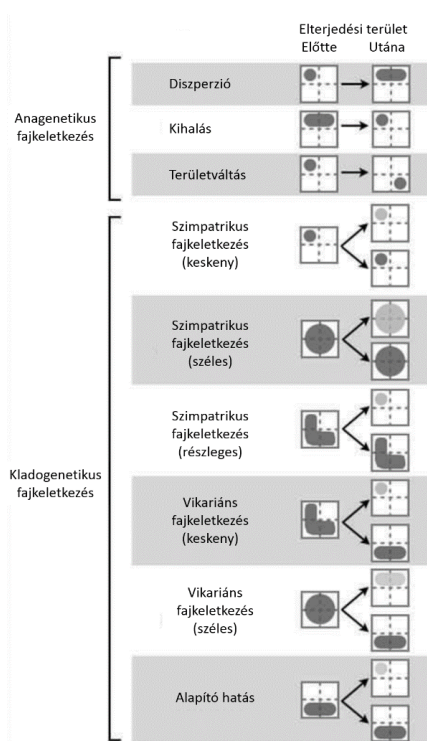
II. Biogeográfiai modellek

Az elmúlt néhány évben számos módszert fejlesztettek ki a kutatók a lehetséges ősi elterjedési területek becslésére. Alapvetően közös ezekben a módszerekben, hogy bemeneti adatokként szükségünk van az általunk érdekelt fajok jelenlegi elterjedéseinek megadására és a fajok rokonságát szemléltető időskálával ellátott törzsfára.

Quintero és mtsai. (2015) olyan megközelítést dolgoztak ki, mely nem kategorikus adatokként kezeli az elterjedéseket, hanem digitalizált térképekből vett minták alapján becsüli meg a lehetséges ősi területet. A módszer újdonságából adódóan mutatós és igen informatív 3-dimenziós ábrákat tudunk készíteni, de felhívnam két fontos tényezőre a figyelmet. Ez a megközelítés csak olyan esetekben alkalmazható eredményesen, ahol a vizsgált fajok egymáshoz viszonylag közeli elterjedéssel rendelkeznek. Ebből részben következik az is, hogy csak kis mintaszámmal (5-10 faj) működik megfelelően a módszer. Várhatóan a jövőben ezekre a problémákra is születik megoldás.

A továbbiakban egy jól bevált, gyors futási idővel rendelkező megközelítést és azon keresztül, a három fő csoportba sorolható biogeográfiai modellt szeretném ismertetni. Az *R* statisztikai programkörnyezetben (R Development Core Team 2015) sokfajos elemzésekre is gyorsan alkalmazható csomag a *BioGeoBEARS* (Matzke 2013a) Matzke (2013a) munkájának köszönhetően mind anagenetikus és kladogenetikus fajkeletkezési eseményeket beépíthetünk modelljeinkbe, a megfelelő paraméterek beállításával. Előbbi az egy leszármazási vonalon bekövetkező változásokat foglalja össze, míg utóbbi a szétválások típusait tömöríti egy csoportba (2. ábra).

A legkorábbi megközelítés ősi elterjedési terület becslésére a *dispersal-vicariance analízis* (DIVA, Ronquist 1997). Segítségével szétterjedési, kihalási eseményeket, szűkebb értelemben vett szimpatrikus fajkeletkezést és vikáriáns fajkeletkezést lehet modellezni. Ehhez hasonló a *dispersal-extinction-cladogenesis modell* (DEC, Ree et al. 2005, Ree – Smith 2008), azzal a különbséggel, hogy a vikáriáns fajkeletkezési típusok közül, annak csak keskenyebb frontú változatát tartalmazza. A harmadik nagy egységet a *BayArea modellcsoport* (Landis et al. 2013) képezi, mely az előbbiektől abban tér el, hogy vikáriáns fajkeletkezési összetevőt nem tartalmaz. A fenti kifejezések értelmezése a 2. ábrán látható.



2. ábra. A biogeográfiai és fajkeletkezési események típusai (Matzke. 2013b alapján).

A mai többprocesszoros számítógépekkel otthon is könnyedén tudunk biogeográfiai elemzéseket készíteni, úgy hogy az említett három modell mellett kombinálhatjuk őket az alapító hatással is, mint új paraméterrel. Így összesen már hat különböző történetet leíró módzat mindegyikével végezhetünk számításokat. Minden egyes modell jellemezhető az *Akaike-féle információs kritériummal* (AIC), mely szám alapján eldönthetjük, melyik változat illeszkedik legjobban az adatainkhoz. A bevezetőben említett 70 rigó fajjal mi is elvégeztük néhány előzetes elemzést.

III. Honnan származhatnak a rigók?

A szakirodalomban fellelhető eddigi biogeográfiai tanulmányok alapján az látszik, hogy a rigók Délkelet-Ázsiából származnak (Nylander et al. 2008, Voelker et al. 2009). Az általunk készített elemzések alátámasztják ezt az elképzelést (Nagy és mtsai. szóbeli közlése). Az ősi Gondwana földrész leánykontinensei (Délkelet-Ázsia egy része, Afrika, Dél-Amerika) jelentős fajkeletkezési gócterületeknek tekinthetők (Proches – Ramdhani 2013), melyek napjainkban is biodiverzitási forrópontok. Ezért nem meglepő, hogy Délkelet-Ázsia a rigók származásának egyik lehetséges kezdőpontja.

Azonban annál érdekesebb a fajok szétterjedésének történetisége. A rigófélék az Antarktisz kivételével minden kontinensen megtalálhatóak (bővebb összefoglalásért lásd Nagy 2015), de milyen útvonalakon juthattak el a Föld különböző pontjaira?

A kérdés megválaszolásához jól alkalmazható az előbb említett módszer. Nylander és mtsai. (2008) DIVA elemzéssel becsülték meg a szétterjedés lehetséges mintázatát. A rigófélék egy leszűkített csoportja (*Turdus*) Kelet-Ázsiából kiindulva egymástól független események sorozatán keresztül foglalhatta el Afrikát, Európát és Délkelet-Ázsiát (Nylander et al. 2008). A karibi térség kolonizációja Afrikán keresztül történhetett meg (Nylander et al. 2008) úgy, hogy Közép-Amerika és Afrika között legalább három transz-atlantikus átkelési hullámra volt szükség (Voelker et al. 2009). Voelker és mtsai (2009) továbbá azt feltételezik, hogy Európa meghódításának lehetséges iránya Közép-Amerika felől lehetett. Ez utóbbi vizsgálattal

az egyik legnagyobb probléma, hogy gyakorlatilag a fajok jelenlegi elterjedéséből, feltételezések alapján próbálták feltérképezni a lehetséges mintázatokat és még hasonló módszert sem alkalmaztak, mint Nylander és mtsai. (2008), mely statisztikailag alátámaszthatja a következtetéseket.

IV. Kapcsolódó problémák

Az előbb említett hiányosság mellett az ismertetett tanulmányok további problémákat vetnek fel, melyek feloldására egy jelenleg folyó vizsgálatban törekszünk.

Nylander és mtsai. (2008), valamint Voelker és mtsai. (2009) alapján véve a mai (Jetz et al. 2012.) filogenetikai fáktól eltérő kronológiával rendelkező törzsfákat használtak és a rokonsági kapcsolatok leírása is igen eltérő. Ebből kifolyólag a korábbi becslések, elemzések eltérő következtetésekre vezethetnek. A hat modellt összehasonlító biogeográfiai elemzésük számos ponton mutat eltéréseket (Nagy és mtsai. szóbeli közlése). A rigófélék szétterjedése egyáltalán nem írható le olyan egyszerűen, mint ahogy azt a korábbi tanulmányok megfogalmazzák. Az 1. ábrán bemutatott 70 *Turdus* faj vizsgálata első megközelítésben, ugyan nem cáfolja, de közvetlenül nem is igazolja a korábbi felvetéseket.

Nem világos például, hogy a rigók egy közel 30 fajt magában foglaló, Dél-Amerikában honos csoportja, hogyan kerülhetett jelenlegi elterjedési területére, ha a filogenetikai törzsfán testvércsoportjának fajai Kelet-Délkelet-Ázsiában találhatók meg. Tehát eddig senkinek sem sikerült kimutatni, olyan egyértelmű bizonyítékot, mely megmagyarázná a Kelet-Ázsiából Dél-Amerikába történő, átmenet nélküli áttelepülés problémáját (Nagy és mtsai. személyes közlése). Éppen ezért egyáltalán nem tekinthetjük biztos eredményeknek az évekkel ezelőtt megjelent tanulmányokban leírtakat, hiszen a rendelkezésre álló genetikai ismeretek, számítógépes módszerek mára már elavultnak minősülnek.

Többek között a fenti és ahhoz hasonló problémák által nyitva hagyott kérdések megválaszolására törekszünk az aktuális kutatásaink során.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm a hasznos tanácsokat és segítséget Prof. Dr. Varga Zoltánnak és Dr. Végyvári Zsoltnak, melyekkel színvonalasabbá tehettem munkámat. Köszönet illeti továbbá a Hatvani István Szakkollégiumot, hogy lehetőséget és teret biztosított a tanulmány megjelenéséhez. A tanulmány elkészítését elősegítette az NTP-EFÖ-P-15-A-0495 számú pályázati támogatás.

IRODALOMJEGYZÉK

- Jetz, Walter – Thomas, G. H. – Joy, J. B. – Hartmann, K. – Mooers, A. O. (2012): The global diversity of birds in space and time. *Nature*. 491, 444–448.
- Landis, Michael J. – Matzke, N. J. – Moore, B. R. – Huelsenbeck, J. P. (2013): Bayesian analysis of biogeography when the number of areas is large. *Systematic Biology*. 62, 789–804.
- Matzke, Nicholas J. (2013a): *Probabilistic historical biogeography: new models for founder-event speciation, imperfect detection, and fossils allow improved accuracy and model-testing*. Ph.D. thesis, Department Integrative Biology and Designated Emphasis in Computational and Genomic Biology, University of California, Berkeley.
- Matzke, Nicholas J. (2013b): Probabilistic historical biogeography: new models for founder-event speciation, imperfect detection, and fossils allow improved accuracy and model-testing. *Frontiers of Biogeography*. 5, 242–248.
- Nagy Jenő (2015): A rigófélék (Turdidae) tágabb értelemben vett rokonsági viszonyai, biogeográfiája és a Magyarországon előforduló fajok vonulási mintázatai. In: Farkas, Evelin – Nagy, Jenő (szerk.): *“A mi tendenciáink...” Szakkollégiumi Tanulmányok 3.*, 127 – 137. Hatvani István Szakkollégium, Kapitális Kft, Debrecen.
- Nylander, Johan A. A. – Olsson, U. – Alström, P. – Sanmartín, I. (2008): Accounting for phylogenetic uncertainty in biogeography: A bayesian approach to dispersal-vicariance analysis of the thrushes (Aves: Turdus). *Systematic Biology*. 57, 257–268.
- Proches, Serban – Ramdhani, S. (2013): Eighty-three lineages that took over the world: a first review of terrestrial cosmopolitan tetrapods. *Journal of Biogeography*. 40, 1819–1831.
- Quintero, Ignacio – Keil, P. – Jetz, W. – Crawford, F. W. (2015): Historical biogeography using species geographical ranges. *Systematic Biology*. 64, 1059–1073.

-
- R Development Core Team (2015): *R: a language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. Available at <http://www.R-project.org>.
- Ree, Richard H. – Moore, B. R. – Webb, C. O. – Donoghue, M. J. (2005): A likelihood framework for inferring the evolution of geographic range on phylogenetic trees. *Evolution*. 59, 2299–2311.
- Ree, Richard H. – Smith, S. A. (2008): Maximum likelihood inference of geographic range evolution by dispersal, local extinction, and cladogenesis. *Systematic Biology*. 57, 4–14.
- Ronquist, Fredrik 1997. Dispersal-vicariance analysis: a new approach to the quantification of historical biogeography. *Systematic Biology*. 46, 195–203.
- Voelker, Gary – Rohwer, S. – Outlaw, D. C. – Bowic, R. C. K. (2009): Repeated trans-Atlantic dispersal catalysed a global songbird radiation. *Global Ecology and Biogeography*. 18, 41–49.

Kvantum renormálási csoport

Steib Imola

I. Bevezetés

„Akit nem sokkol a kvantumelmélet, az nem érti.”

Niels Bohr

A müncheni Philip von Jolly fizikaprofesszor azt tanácsolta a fiatal Max Planck-nak a 19. század végén, hogy ne foglalkozzon fizikával, mert már nincs mit kutatni, csak néhány jelentéktelen lyukat kell már betömni. Ezt arra alapozta, hogy a klasszikus mechanika alkalmas volt a mozgások leírására, a hőtan a hőmérséklet-változással járó folyamatok megértésére, az újonnan felfedezett elektromágnesesség pedig az elektromos és mágneses jelenségekhez adott megfelelő keretet. Ezzel a kutatók elmondhatták, hogy a fizika a természeti jelenségekkel kapcsolatos minden kérdésre választ adott. Azonban volt néhány kísérlet, amely nem volt értelmezhető a meglevő klasszikus diszciplínákkal. Planck a feketetest sugárzással kezdett el foglalkozni. Megmutatta, hogy a kísérleti eredmények megmagyarázhatók, ha felteszi, hogy az energia kvantumos, ezt nevezzük a Planck kvantum hipotézisének. Ez alapján az elektromágneses kölcsönhatás kvantált, a kvantumok pedig a fotonok. Planck hipotézise tekinthető a kvantummechanika születésének.

Az elkövetkező évtizedekben megteremtették a kvantum-mechanika alapjait. A korábban klasszikus fizikával nem értelmezhető kísérletek jelentős része kvantummechanikával magyarázható lett. A kvantumelmélet nemcsak egy új tudományterületté vált a fizikában, hanem nagymértékben hatott a mindennapi gondolkodásunkra is. A klasszikus világban a fizikai mennyiségek a méréstől függetlenül léteznek, a mérés nem befolyásolja a vizsgált fizikai rendszert. Ezzel szemben a kvantummechanikában a bármely fizikai mennyiség mérése megváltoztatja az eredeti fizikai állapotot. A fizikai rendszer és a mérőeszköz kölcsönhatása adja meg a keresett fizikai mennyiség értékét. Ez és számos más furcsa tény a világról alkotott képünket

változtatta meg. Nyilván a kvantumelméletből kiindulva kell megértenünk a klasszikus fizika törvényszerűségeit, ahol a makroszkopikus méretű testeknél és az Avogadro számú részecskénél a kvantumos hatások nem mutathatók ki. Úgy tekinthetünk a klasszikus fizikára, mint a nagyon összetett kvantumelmélet egy fixpontja körüli lassú, lineáris viselkedésre, ahol leegyszerűsödnek a fizikai törvények, és nem kell szembenéznünk olyan nehézségekkel, mint a kvantumelméletben fellelhető távolhatás, vagy az okság sérülése. Ennek ellenére a kvantumvilág szokatlan törvényszerűségei irányítják mindennapi életünket. Az egyetemen, a Kvantummechanika kurzuson találkozunk szembe a diákok fizika szintjén azzal a ténnyel, hogy az addig ismert determinisztikus világ a szokásos gondolkodásmódtól eltérő felépítésű elemeket is tartalmaz, amelyeknél az addig használt struktúrák, a sok munkával kialakított klasszikus fizikai intuícióik használhatatlanok. Mintha előlről kellene kezdeni a világ törvényszerűségeinek feltárását, de most már kvantumelméleten alapuló hozzáállással. Alapjában véve az agy felépítéséhez, az abban lévő neuronhálózat működéséhez a kvantumos világkép jobban illeszkedik, hiszen maga az agy is a kvantummechanika szabályai szerint működik.

A kvantumvilágról úgy kapunk információt, hogy azon mérést végzünk. Mérés alatt az érzékszerveink, látásunk, hallásunk, tapintásunk stb. finomítását értjük. Úgy is fogalmazhatunk, hogy amit érzékelni vagyunk képesek az a klasszikus módon felfogott világunk. A kvantumvilágról minden információt csakis ezen keresztül nyerhetünk. A kvantummechanika megalkotói felismerték, hogy az effajta, a klasszikus- és kvantumfizikának megfelelő kettős viselkedés megjelenik más tudományokban is. Az első, amit érdemes megemlíteni a pszichológia, ahol az érzékszervekkel észlelhető klasszikus világot a tudat szerepe tölti be. Emellett megjelenik a tudatalatti, amelyről szintén az érzékszerveinken keresztül kaphatunk csak információt. A hasonlóság felkeltette a fizikusok figyelmét is, többen közülük jártak pszichológushoz, foglalkoztak álmfejtéssel. C.G. Jung és W. Pauli *The Interpretation of Nature and the Psyche* (1955) című könyve tökéletesen mutat rá a két látszólag különböző tudományterület hasonlóságára.

Nemcsak a tudományokban, de a művészetekben is megjelenik a leíró, objektív szemlélet mellett az emberekből kiinduló szubjektív szemlélet. Az irodalomtól kezdve, a zenén keresztül a képzőművészetig egyre fontosabbá válik az alkotó és a megfigyelő szerepe. Mona Lisa mosolyát van aki látni véli, van aki nem. Van aki szerint Hamlet őrült, mások szerint nem. A válasz attól függ, hogy kit kérdezzünk, hogy az illető hogyan érzékeli a művet. Ezek az alkotások egy kvantumvilágnak megfelelő elemekként is tárgyalhatók, amelyeket mi, nézők, mint egyfajta mérést, az érzékelünk, és kialakítunk magunkban egy képet.

Ha így szemléljük a kvantumfizika forradalmát, és a determinisztikus világkép végét, akkor inkább azon kell csodálkoznunk, hogy egyáltalán elhitték a kutatók, hogy a világunk akár a fizika szintjén is, de megismerhető. Sokat segített ezt az illúziót felszámolni az is, hogy a matematikában Gödel nemteljességi tétele megmutatta, hogy a Hilbert program, mely megpróbálta konzisztens axiómarendszerrel felépíteni a matematikát, nem működik.

II. Kvantumelmélet

A kvantummechanika alapegyenlete, a Schrödinger egyenlet alkalmazható az atomok elektronjának leírására, és sikeresen adja meg azok energia sajátértékeit. Ezzel az atomokból álló gázok vonalas színképét is sikerült értelmezni. A vonalakat egyszerűbb atomoknál az úgynevezett Bohr modell segítségével lehetett értelmezni. A modell szerint az atomokban lévő elektronok impulzusmomentuma kvantált, azaz csak a Planck állandó többszöröse lehet. Ezzel az egyszerű klasszikus modellel a vonalas színképe előáll, sőt az elektronok energiája számítható, amely az elektronok főkvantumszámával hozható kapcsolatba. A Bohr-Sommerfeld-féle kvantálási feltétellel az elektronok mellékkvantumszámát is értelmezni tudjuk. A kvantummechanikai Schrödinger egyenlet megoldásával szintén megkaphatjuk a fő- és mellékkvantumszámokat. Ez azt mutatja, hogy egyszerű klasszikus modellek segítségével is értelmezhetők bonyolult kvantumos jelenségek. Erre másik példa lehet a Stern-Gerlach kísérlet. A kísérletben azt mutatták ki, hogy az elektron spinjének adott irányba eső vetülete kvantált, két értéket vehet fel. Hogy azok közül melyiket,

arra a kvantummechanika valószínűségi jóslatot ad. Hasonló ahhoz, mint amikor pénzfeldobáskor számoljuk a fej vagy írásokat. Ez utóbbi klasszikus kép teljesen alkalmas a Stern-Gerlach kísérlet leírására. Azt senki sem vitatta, hogy a kvantummechanika törvényei helyes eredményt adnak, hiszen a mérési eredmények alátámasztották az elmélet jóslatait. A kvantummechanika értelmezése viszont megosztotta a fizikustársadalmat. A mérés során az eredeti állapot egy a keresett fizikai mennyiséghez tartozó sajátállapotba kerül. Einstein és Schrödinger azon az állásponton volt, hogy kvantummechanikai leírás nem teljes, ezért hiányosak az ismereteink a kvantumállapotot illetően. Feltételezték, hogy vannak a leírás szempontjából nem ismert, úgynevezett rejtett paraméterek, amelyek ismeretében pontosan lehetne tudni, hogy a mérés után melyik sajátállapotba kerül a rendszer. A gondolatmenettel klasszikus világnak megfelelően lennének meghatározhatók a fizikai mennyiségek a kvantumelméletben. Az addig ismert kvantumfizikai törvények hiányosságait látták kifejeződni a kvantummechanikai mérés valószínűségi értelmezésében.

Mivel csak az interpretáción, nem pedig az eredményeken folyt a vita sokáig úgy tűnt, hogy ezt a kérdést nem lehet megválaszolni anélkül, hogy elő ne állna valaki egy olyan elmélettel, amely megadja a rejtett paramétereket is, amivel determinisztikussá válna a kvantummechanika. Kiderült azonban, hogy a vitát el lehet dönteni a Bell egyenlőtlenség vizsgálatával. Lehet olyan mérést végezni, amelynek az eredménye, ha sérti a Bell egyenlőtlenséget, akkor nem léteznek rejtett paraméterek, és a kvantummechanikai leírás helyes. A mérési eredmények ez utóbbit igazolták, mert találtak a Bell egyenlőtlenséget sértő eredményeket. A gondolatmenetben kulcsszerepet játszott az összefonott állapot. Ezek olyan kvantummechanikai állapotok, melyek több részecskéhez tartoznak, és azokban az egyes részecskék nem választhatók szét, tetszőleges távolságban is összefonódott rendszert, egyetlen állapotot alkotnak. Ez a megállapítás és Michael A. Nielsen és Isaac L. (2000) műve is jól mutatja, hogy az összefonott állapotok a kvantummechanika legfontosabb elemei, ugyanis nincs klasszikus megfelelőjük.

A 20. század elején bekövetkezett kvantumfizikai forradalom után a

60-as években újra felfedezett összefonott állapotok jelentették a második kvantum forradalmat. Ez teremtette meg a kvantuminformatika alapjait. Az összefonott állapotok vizsgálata során derült fény pl. a kvantum teleportáció, vagy a szupersűrű kódolás lehetőségére. Bármely kvantumelméleti számolás alapvető hiányosságot tartalmaz, amely összefonott állapotok járulékát nem veszi figyelembe. Ez minden kvantumfizikai folyamatot érint, pl. az atomokban lévő elektronok is összefonott állapotban vannak. Ennek járuléka általában elhanyagolható. A részecskefizikában a perturbatív kvantumtérelméleti számolásukon alapuló ütközési folyamatoknál a Feynman által bevezetett, lényegében csak szórási folyamatok leírására alkalmas formalizmusban nem játszanak szerepet az összefonott állapotok. Ez pozitív abban az értelemben, hogy hihetünk az LHC (nagy hadron ütköztető) mérésekben és a hozzájuk tartozó számolásokban, viszont azt is mutatja, hogy a kvantumfizika egy olyan területén csinálunk fenomenológiát, ahol a kvantummechanika esszenciája kimarad. Ha az ütközési folyamat nem vákuumban, hanem egy elektron gázon történik, akkor már nem alkalmasak a hagyományos részecskefizikai módszerek folyamatok tárgyalására, módosítanunk kell a formalizmust, ahogyan Polónyi János tárgyalja az *Effective dynamics of a classical point charc* című cikkében (2014).

A kvantummechanikának határesetekben vissza kell adnia a klasszikus fizika törvényeit. Úgy jelenhet ez meg, mint egy fázisátalakulás. A kvantumfizikai rendszer úgy válhat klasszikussá, hogy a környezetével kölcsönhatva egy klasszikus effektív elméletté válik. A környezet hatását úgy vehetjük figyelembe, hogy az állapot helyett bevezetjük a sűrűségmátrix fogalmát, majd ezen részleges felösszegzést végzünk a környezet állapotaira vonatkozóan. Ezzel kaphatjuk meg a redukált sűrűségmátrixot, amely a kvantum-klasszikus átmenetnél játszik fontos szerepet.

III. Renormálás

Ha sokrészecskés kvantumfizikai rendszereket vizsgálunk, akkor a

kvantummechanikát bővítenünk kell. Paul Dirac házasította össze a speciális relativitáselméletet és a kvantum-mechanikát olyan módon, hogy a Schrödinger egyenletet relativisztikusan invariáns egyenletté alakította. A kapott, úgynevezett Dirac egyenlet ugyan pontosabb eredményeket ad a hidrogénatom elektronjának energiasajátértékeire, mert azok mellékkvantumszám függését is megadja, megjósolja a pozitronok létezését, helyesen írja le az elektron spinjét, mégis a relativisztikus kvantummechanika nem konzisztens. Azon túl, hogy a Dirac tenger bevezetése és a részecske-lyuk elmélet rengeteg ellentmondást tartalmaz a fő probléma az, hogy a Dirac elmélet nem alkalmas a nem feles spinű részecskék leírására. Továbbá a modell nem tudja kezelni a részecskeszám változással járó folyamatokat.

Ennek a megoldására született meg a kvantumtérelmélet. Röviden fogalmazva azt mondhatjuk, hogy a kvantumtérelmélet a kvantummechanika és a speciális relativitáselmélet konzisztens elmélete. A Lorentz-transzformáció ábrázolásával az elemi részecskéket tudjuk értelmezni. A modell alkalmas mind a fermionok, mind a bozonok leírására. A kvantumtérelméletben kapjuk azt a képet, hogy a fermionok az anyag építőkövei, míg a bozonok a ragasztóanyagok, amelyek az építőkövek közötti kölcsönhatást közvetítik. Ezzel válik a kvantumelmélet teljessé abban az értelemben, hogy Planck kvantum hipotézise a fotonokra, azaz egy bozonra vonatkozik, majd a kvantummechanika formalizmusának kiépítésekor a fermionok (főleg az elektron) leírását kapjuk. A korai időszakban az elektromágneses kölcsönhatást, mint klasszikus folytonos elméletet vettek figyelembe. A kvantumtérelméletben már minden részecske kvantált, ezzel a modell valóban konzisztens.

A kvantumtérelmélet egységes keretbe foglalja az elemi részecskék elméletét, de az első próbálkozások, amelyekben a kvantumelektrodinamikai folyamatokat számoltak végtelen eredményeket adtak. Ezzel újra válságba került a kvantumelmélet. Ezt oldja meg a renormálás. Maga a renormálás szó a kvantum-elektrodinamika vizsgálata során született. Az elemi részecskék kölcsönhatásakor vezető rendben, más szóval fa-szinten lényegében egy rugalmas ütközését számoljuk. Ezzel nem kapjuk vissza a mérési eredményeket, kvantumkorrekciókat kell számolnunk. A magasabb rendű közelítések

impulzusra vonatkozó hurokintegrálok, amelyek nagy impulzusra divergálnak, végtelenek. Azonban észrevették, hogy a kapott divergens integrálokat osztályozni, és megfelelően csoportosítani lehet, melynek következtében véges és a mérései eredményekkel összhangban lévő fizikai mennyiségeket kaphatunk. Ezt olvashatjuk Murray Gell-Mann és F. E. Low *Quantum electrodynamics at small distances* (1954) című cikkében.

A divergenciáktól úgy szabadulhatunk meg, hogy ha az eredeti, klasszikus elméletből örökölt csatolásokat átdefiniáljuk, renormáljuk. Amikor felírunk egy kvantumtérelméleti hatást, akkor jobb híján a klasszikus térelméleti hatást vesszük alapul, az abban szereplő csatolások értékével, ezért nem csoda, hogy a csatolások értékét meg kell változtatnunk.

A gondolatmenet a perturbációs számítás keretei között született, ezért ezt gyakran hívjuk perturbatív renormálásnak. Szokták úgy emlegetni a perturbatív renormálást, mint annak eszközét, ami megadja, hogyan távolíthatók el egy elméletből a divergenciák. Véges (szuperrenormálható) elméleteket is kell renormálni, ahol nincsenek divergens integrálok, mert a perturbatív renormálás célja, hogy a csatolásokat azok fizikai értékére állítsuk a perturbációs számítás minden rendjében. Kitüntetett szerepe van azoknak az elméleteknek, amelyeknél konzisztens módon, rendről rendre el tudjuk távolítani a divergenciákat. Ezeket nevezzük (perturbatív módon) renormálható elméletnek. Ilyen a kvantumelektrodinamika és a kvantum-szín dinamika. Nem renormálható elmélet például a Standard Modell.

A renormálási csoport, mint fogalom először a N. N. Bogolyubov és D. V. Shirkov *Charge renormalization group in quantum* (1956) című publikációban tűnt fel. Ebben a cikkben vezették be a szerzők a (futó) csatolás fogalmát, tehát, ehhez a cikkhez köthető az RG módszer születése. Megmutatható, hogy ebben a perturbatív esetben a véges renormálási transzformációk egy folytonos Lie csoportot alkotnak. A módszer segített a nem-abeli mérték-elméletekben megjelenő aszimptotikus szabadság megértésében is.

Az RG módszerrel kritikus jelenségeket is vizsgálhatunk a statisztikus fizikában. A Kadanoff-féle blokkosítást spin modellekben vezették be L. P. Kadanoff *Scaling laws for Ising models near $T(c)$* (1966) című

cikkében. A rácspontokban ülő szomszédos spin szabadsági fokokat összevonták, és egyetlen új szabadsági fokkal helyettesítették. Ennek következtében a modellben a ráczállandó megnőtt, viszont a redukálták a szabadsági fokok számát. A ráczállandó növelésével a csatolások értéke változott. Az eljárást Ising modellben is használták a T_c kritikus hőmérséklet közelében lévő tulajdonságainak leírására. Az RG módszer itt vált nemperturbatívává, mert a gondolatmenet nem követelte meg, hogy csatolásnak kicsi legyen. A kis paraméter szerepét a relatív távolságnövekedés vette át. Először jelenik meg a renormálás a kritikus jelenségek vizsgálatakor. A kritikus hőmérséklet egy fázisátalakulási pontot jelöl a fázistérben. A kritikus pont közelében az evolúciós egyenletek linearizálhatók, utána pedig analitikusan megoldhatók. Ez lehetőséget nyit a csatolások osztályozására. A releváns csatolások nőnek a távolság csökkentésével, míg az irrelevánsok csökkenek. További jelentős változás, hogy a blokkosítási lépés csak a távolság (jelen esetben a ráczállandó) növelésével képzelhető el, mert ez jelenti a szabadsági fokok eltávolítását. A Kadanoff-féle blokkosításnál az RG eljárás egy diszkrét félcsoportot alkot. A félcsoport tulajdonság arra utal, hogy a blokkosítással csak a nagyobb távolságok vagy kisebb impulzusok felé haladhatunk.

Kenneth G. Wilson fejlesztette ki az RG módszer ma is használatos formáját a *Renormalization group and critical phenomena* (1971) című művében, amiért 1982-ben Nobel díjjal jutalmazták. Az alapötlet továbbra is a blokkosítás volt, azaz egy nagy rendszer kis részrendszereit átlagolta ki. Megjelenik a k energia, vagy impulzus skála, amely a ráczállandó reciprokának felel meg a Kadanoff blokkosításnál. Újdonság volt, hogy használható lett az eljárás a fizika minden olyan ágában, ahol kritikus jelenségekkel találkozhatunk, pl. polimerek leírása, perkolációs folyamatok, káosz és nem utolsósorban a részecskefizika. Wilson munkásságának köszönhető, hogy az RG módszert a kvantumtérelméletben is használjuk. A wilsoni formalizmus első nagy sikere a Kondo modell leírásához fűzhető. A térelméletben gyakran vizsgált φ^4 modell RG tárgyalása 4- ϵ dimenzióban megadta a modell két fázisát. Sikerült megmutatni, hogy a triviális gaussi fixpont mellett megjelenik egy új, nemtriviális fixpont, a Wilson-Fisher (WF) fixpont.

A kritikus jelenségnél a fixpontok környezetében az elméletet lineáris közelítésben vizsgálhatjuk. Az RG egyenletek lineárisává válnak, amelyek analitikusan megoldhatók. A csatolások futása k^a , ahol a az exponens. Ezekhez kapcsolódik a releváns illetve irreleváns operátor fogalma. Előbbi esetben a csatolás a k skála nagyenergiájú, ultraibolya (UV) tartományba vitelekor nő, azaz $a > 0$, míg az utóbbi esetben csökken, $a < 0$. Az exponens értéke lehet komplex is, ekkor a valós rész előjele határozza meg a csatolás (és a hozzá tartozó operátor) típusát.

A wilsoni formalizmusnál jelenik meg először az kép Wilson és Kogut *The Renormalization group and the epsilon expansion* (1974) című cikkében, amely szerint az RG módszer hidat képez az elmélet nagy energiás és alacsony energiás formája között. Az UV hatás a kis távolságokon érvényes kölcsönhatásokat írja le. Ezeket ismertnek tekintjük, egyrészt kísérleti eredményekből, másrészt szimmetriaelvek alapján. Az RG egyenlet egy differenciálegyenlet ad a potenciál k függésére, amit lehet úgy is értelmezni, hogy megkapjuk a potenciált különböző energiaskálákon. A k nulla értéknél kapjuk meg az effektív potenciált.

Christof Wetterich *Exact evolution equation for the effective potential* (1993) és Tim R. Morris *The Exact renormalization group and approximate solutions* (1994) című művéből kiderül, hogy a funkcionális RG módszer modern alakja az effektív hatás evolúcióját írja le. Előnye, hogy tartalmaz egy regulátorfüggvényt, amely eltüntet mind az UV mind az IR divergenciákat. Hátránya, hogy regulátorfüggő eredményt kapunk. A RG egyenletet itt Wetterich egyenletnek nevezzük. A formalizmus további előnye, hogy alkalmas a hatás gradiens kifejtésének a tárgyalására, hátránya, hogy a regulátor miatt az UV módusokat csak részben elimináljuk, ezért a környezet szabadsági fokainak eltávolítása nem egyértelmű. Ebben a munkában a wilsoni formalizmust fogom használni és általánosítani.

IV. Kvantum renormálási csoport

A wilsoni RG formalizmusnál a vákuum-vákuum amplitúdóból indulok ki, amely két tiszta állapot közötti átmenet valószínűségét adja meg, és a blokkosított hatásból számolható. A hatásnak tetszőleges impulzusú

módusokra, mint szabadsági fokokra vett funkcionál-integrálját kell kiszámolni. A vizsgált fizikai rendszert ismertnek tekintem egy adott k skálán. A nagyenergiás UV módusok alkotják a rendszer környezetét, ezek hatását ezen szabadsági fokok eliminálásával veszem figyelembe. Az UV módusok kiintegrálása után, a vizsgált fizikai rendszer már tartalmazza a környezet hatását. A szabadsági fokokat a k skáláig integrálom ki, ezzel az éles levágással választom szét az alacsony energiájú IR módusoknak vehető szabadsági fokoktól, amelyek a rendszert jellemzik.

Egy blokkolási lépés, azt adja meg, hogy egy kis Δk impulzussal csökkentve a k értéket, milyen új hatást kapok. Ezt úgy tudom megtenni, hogy kiintegrálom a $[k, k-\Delta k]$ impulzushéjban lévő módusokat. A módszerrel olyan blokkosított hatást kapok a $k-\Delta k$ skálán, amely már tartalmazza a gömbhéj módusainak járulékát. A kapott hatás az eredeti hatás alacsonyabb energián vett effektív elméletének tekinthető. Felteszem, hogy a k értéke tart nullához, emiatt a gömbhéj infinitezimális vékony, ezzel elérhetem, hogy a k skálánál nagyobb módusok hatását teljesen figyelembe veszem, míg a skála alattiakat nem. Az wilsoni formalizmuson alapuló RG egyenlet a Wegner-Houghton (WH) egyenlet, ami a *Renormalization group equation for critical phenomena* (1973) című cikkben van tárgyalva, egy funkcionális integro-differenciálegyenletet a blokkosított hatásra csökkenő k skála függvényében. A renormálási csoport (RG) módszer egy szisztematikus eljárást ad arra, hogy egy fizikai rendszer környezetének a hatását figyelembe véve hogyan kaphatom meg annak alacsony energiás változatát.

Az átmeneti amplitúdónál egy blokkosítási lépés a kezdeti tiszta állapotból tiszta állapotot képez. Ezzel nem tudom figyelembe venni a kevert állapotok járulékát. A kevert állapotok a wilsoni eljárásban a levágás reciprokával vannak elnyomva. Amennyiben renormálható modellt vizsgálunk, ahol a levágás a végtelenbe távolítható, akkor a kevert állapotok járuléka valóban elhagyható. Mivel a renormált elméletek nagyon ritkák, a fizikai modellek nagy részéhez effektív elméleteket kell használnunk, emiatt a kevert állapotok járulékát nem hanyagolhatjuk el.

Ha a zárt időtengelyes (CTP) formalizmust használom, akkor a

várható értékből indulok ki, és a sűrűségmátrixra kapok evolúciót a k skála függvényében. Ez látható Polónyi János *Quantum-classical crossover in electrodynamics* (2006) című cikkében. Az IR módusok azt a fizikai rendszert jellemzik, amely a blokkosított hatással adható meg. Az UV módusok a k skála fölötti energiájú szabadsági fokokat tartalmazzák, és a fizikai rendszer környezetét alkotják. Ezeket integrálok le a blokkosítási lépésekkel. Az elimináció során részlegesen eltávolítva az UV módusokat (részlegesen Tr képzés) a redukált sűrűségmátrixot kapom. Ez biztosítja, hogy a CTP tárgyalással figyelembe tudom venni a kevert állapotokat is.

A CTP formalizmusban a térváltozót megkettőzzük. A propagátor 2×2 -es mátrix. A WH egyenletet úgy általánosíthatom CTP-ben, hogy az egyidőtengelyes mennyiségek helyett kétkomponensű CTP mennyiségeket használok. Ezzel CTP RG egyenlet alakja:

$$\dot{\hat{U}}_k = \frac{i}{4\pi} k^{d-1} \int_{\omega} \ln \hat{D}^{-1},$$

U_k a lokális potenciál, melynek Taylor sorfejtett alakja.

$$\hat{U}_k = \sum_{n=2}^{\infty} \frac{g_n}{n!} \phi^n.$$

A két térváltozó miatt további vegyes tagok is megjelennek a potenciálban. Az RG egyenletek megoldása azt mutatja, hogy a fázisszerkezet nem változik az egyidőtengelyes eredményekhez képest. A modellnek két fixpontja van, az egyik a triviális gaussi fixpont, amely a csatolások által kifeszített fázistér origójában van, itt a skálázási exponensek negatívak. A másik, nem triviális WF fixponthoz ellentétes előjelű skálázási exponensek tartoznak, ezért ez a fixpont nyeregpont. Ez választja ketté a fázisteret egy szimmetrikus és egy a tükrözési szimmetriát spontán sértő fázisra.

A két időtengely nem hat kölcsön, mert a két időtengelyt összekötő vertexeket LPA-ban mindig nulla impulzusnál kell vennünk. A tengelyek közötti kölcsönhatás bilokális hatással érhető el, amelyeknél az egyik térváltozó az egyik, a másik pedig a másik időtengelyen helyezkedik el. Az impulzustérbeli propagátort olyan impulzusokra szorítom meg, hogy az adott k skála mellett megvalósulhasson véges impulzus átadás, azaz kölcsönhatás a két időtengely között. A véges impulzusú gerjesztés akár fa-szinten is megjelenik.

A blokkosított wilsoni hatást két tag összegeként veszem fel, egyik része a már bemutatott lokális tag, a másik pedig a

$$\hat{V}_k = - \int dx dy \sum_{\sigma, \sigma'} \sum_{m, n \geq 1} \frac{1}{m!n!} \phi_x^{\sigma m} v_{m, n, x-y}^{\sigma, \sigma'} \phi_y^{\sigma' n}.$$

ahol, ϕ, ϕ' a két térváltozó, $\sigma = \pm 1$ a CTP index, a v -k adják a bilokális csatolások szerepét. A kevert állapotok járuléka akkor jelenik meg, ha a v -k elkezdenek fejlődni. Kezdetben nulla az értékük. Fa-szinten először megkeresem a bilokális hatáshoz tartozó mozgásegyenlet megoldását. Ezt visszahelyettesítve a hatásba megkapom az evolúciós egyenletet. Az egyenlet analitikusan megoldható, azt kapom, hogy:

$$v_{m, n, x-y}^{\sigma, \sigma'} = g_{m+1} g_{n+1} \sigma D_{x-y}^{(k, \Lambda) \sigma, \sigma'} \sigma'.$$

A megoldásban a vetített propagátor integrálja jelenik meg:

$$\hat{D}_{x-y}^{(k, \Lambda)} = \int \frac{d^4 q}{(2\pi)^4} \Theta(|\mathbf{q}| - k) \Theta(\Lambda - |\mathbf{q}|) \hat{D}_q e^{-i(x-y)q}.$$

A bilokális csatolások a lokális csatolások miatt nulláról felnőnek, azaz megjelenik a két időtengely kölcsönhatása. A bilokális csatolások diagonális elemei a hagyományos egyidőtengelyes formalizmusnak megfelelő eredményeket adják. A nemdiagonális elemek mutatják az

UV és az IR módusok közötti összefonódottságot. Ez a rész nyilvánvalóan hiányzik az egyidőtengelyes RG egyenletekből. Fázisban a φ^4 modellnek továbbra is két fázisa van. Ezzel sikerült azonosítanom az összefonódott állapotok járulékát az RG tárgyalásban. Az eredmények Nagy Sándor, Polónyi János és Steib Imola *Quantum renormalization group* (2016) című tanulmányában kerültek összefoglalásra.

V. Összefoglalás

A kvantummechanikában megjelenő összefonódott állapotoknak köszönhetjük, hogy a kvantum informatika manapság a modern fizika egyik legdinamikusabban fejlődő ága. Nem lehet teljes egy kvantumelméleti tárgyalás az összefonódott állapotok járuléka nélkül. A renormálási csoport (RG) módszer a kvantumelmélet egy nagyon fontos eleme, amellyel a fizikai rendszer alacsony energiás effektív formáját kaphatom meg a rendszer környezetének kiintegrálásával. Azonban a hagyományos RG analízis nem alkalmas leírni az összefonódást a környezethez tartozó ultrabolya (UV) módusok és a rendszerhez tartozó infravörös (IR) módusok között, mert a hagyományos, egyidőtengelyes RG módszernél a blokkosítás során csak a tiszta állapotok járulékával számolunk. Az összefonódottsághoz a blokkosításnál meg kell jelenni a kevert állapotoknak is. Az RG módszert a zárt időtengelyes (CTP) formalizmusban újrafogalmazható, ezzel a hagyományos RG technika alapjául szolgáló átmeneti amplitúdó invariancia helyett a várható érték invarianciájával számolunk, amely a sűrűségmátrix várható értékét adja meg. A CTP RG módszerrel a 3-dimenziós φ^4 modellt vizsgáltam, és arra kerestem a választ, hogy a kevert állapotok figyelembe vétele milyen változást okoz a modellben az egyidőtengelyes eredményekhez képest.

A CTP formalizmusban az RG egyenletek lokális potenciált használva semmilyen változást nem mutat az egyidőtengelyes formalizmusban kapott fázisstruktúrához képest. A két időtengely kölcsönhatásához a bilokális hatást kell használnom, és vertexeknek véges impulzust kell hordozniuk. Ezt úgy érhetem el, hogy vertexeket összekötő CTP propagátor a k skálának megfelelő impulzusnál vett járulékával

számolok. Ezzel beindul az UV és az IR módusok kölcsönhatása.

A CTP formalizmust használva az RG módszerben először sikerült megkapnom az UV és az IR módusok összefonódását. Megkülönböztetésül a hagyományos RG tárgyalástól az új eljárást kvantum renormálási csoportnak hívom, ezzel utalva arra, hogy az összefont állapotoknak nincs klasszikus fizikai megfelelője.

A kapott eredmények az RG módszer lehető legegyszerűbb, fa-szintű közelítésében mutatják be az összefont állapotok megjelenését az RG evolúcióban. Ebben a rendben a φ^4 modellnek továbbra is két fázisát találtam, tehát egyelőre a fázisszerkezetre nincs hatással az összefonódás. Folytatásaként a közelítés feljavítását tervezzük. Ha sikerülne funkcionális egyenletet kapnunk a potenciál evolúciójára, akkor megvizsgálhatnánk, hogy kapunk-e további fixpontokat a modellekben (akár már a φ^4 modellben is), és van-e a modellnek új fázisa. Ebben a szellemben érdemes újragondolni a már korábban RG módszerrel megvizsgált más modelleket is.

Köszönetnyilvánítás

Jelen munkát az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA K112233 számú pályázata és a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

IRODALOMJEGYZÉK

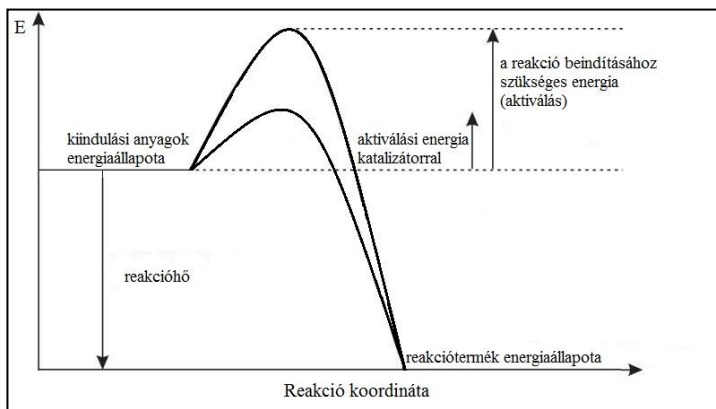
- Bogolyubov, Nikolay N. – Shirkov D. V. (1956): Charge renormalization group in quantum field theory. *Nuovo Cimento*. 3:845–863.
- Gell-Mann, Murray – Low F. E. (1954): Quantum electrodynamics at small distances. *Physical Review Letters*. 95:1300–1312.
- Jung, Carl G. – Pauli W. (1955): *The Interpretation of Nature and the Psyche*. Bollingen Series. Pantheon Books, New York.
- Kadanoff, Leo P. (1966): Scaling laws for Ising models near $T(c)$. *Physics*. 2:263–272.
- Morris, Tim R. (1994): The Exact renormalization group and approximate solutions. *International Journal of Modern Physics*. A9:2411–2450.
- Nagy Sándor – Polónyi J. – Steib I. (2016): Quantum renormalization group. *Physical Review Letters*. D93(2):025008.
- Nielsen, Michael A. – Chuang I. L. (2000): *Quantum Computation and Quantum Information*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Polónyi János (2006): Quantum-classical crossover in electrodynamics. *Physical Review Letters*. D74:065014.
- Polónyi János (2014): Effective dynamics of a classical point charge. *Annals of Physics*, 342:239–263.
- Wegner, Franz J. –Houghton, A. (1973): Renormalization group equation for critical phenomena. *Physical Review Letters*. A8:401–412.
- Wetterich, Christof (1993): Exact evolution equation for the effective potential. *Physics Letters*. B301, 90–94.
- Wilson, Kenneth G. (1971): Renormalization group and critical phenomena. 1. Renormalization group and the Kadanoff scaling picture. *Physical Review Letters*. B4:3174–3183.
- Wilson, Kenneth G. – Kogut J. B. (1974): The Renormalization group and the epsilon expansion. *Physics Reports*. 12, 75–200.

Katalitikus O-H kötés aktiválás Ru(II)-foszfin komplexekkel

Forgács Viktória

I. Bevezetés

A kémiai katalízis kialakulását 1836-tól számítjuk, amikor Berzelius számos korábbi kísérleti megfigyelés leírására használta a katalízis szót. Ilyen korai kísérlet volt például a Thenard által végzett, fémek segítségével történő ammónia bontás (1813); vagy Döbereiner azon megfigyelése, hogy a mangán-dioxid módosítja a kálium-klorát bomlási sebességét (1825). Berzelius két görög szóból, a $\kappa\alpha\tau\alpha$ - előtagból (le-) és a $\lambda\upsilon\sigma\epsilon\iota\nu$ igéből (törik) hozta létre a $\kappa\alpha\tau\acute{\alpha}\lambda\upsilon\sigma\iota\varsigma$ (katalízis) szót. A szóképzés magyarázata feltehetően az lehet, hogy Berzelius a katalizátort, a reakciót gátló inhibitoroként látta.



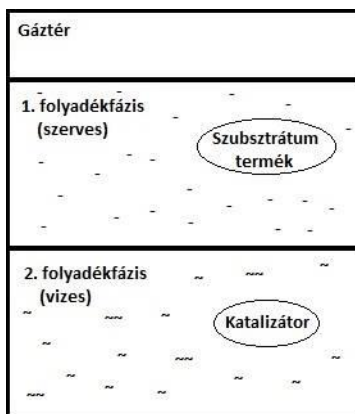
1.ábra: Az aktiválási energia függése a katalizátortól

A katalízis olyan kémiai jelenség, ahol a kiindulási anyagok mellett katalizátor is jelen van a reakcióban. A katalizátorok olyan anyagok, amelyek koncentrációja a sebességi egyenletben magasabb hatványon szerepel, mint amennyi a sztöchiometriai együtthatója a reakcióegyenletben. Megnöveli a reakció sebességét, reakcióba lép valamely reaktánnal, és olyan átmeneti vegyületet alkot vele, amely

hatékonyabban tud reagálni a másik (vagy a többi) reakciópartnerrel, csökken a reakció aktiválási energiája (1. ábra), és a reakciók enyhébb körülmények (alacsonyabb hőmérséklet, nyomás, stb.) között játszódhatnak le.

A különböző katalitikus reakciók alkalmazása, különböző katalizátorok fejlesztése igen komoly fejlődésen ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Katalizátorokat alkalmaznak hidrogénezési reakciókban, oxidációs folyamatokban, addícióknál, valamint gyakran különböző vegyületek kondenzációs reakcióiban (F. R. Hartley 1985).

A katalitikus reakció sebessége nem csak a szubsztrátumtól függ, hanem a katalizátor ligandumaitól, a ligandumok fématomhoz való koordinációjától, valamint függhet ezek koncentrációjától is. Amennyiben a reagáló anyagok és a katalizátor egy fázisban vannak homogén-, ha különböző fázisban vannak, akkor heterogén katalízisről beszélünk.



2. ábra: A kétfázisú katalízis általános vázlata

A homogén katalízis során a katalizátor, a reaktánsok és a termékek egyazon fázisban vannak. A módszer számos előnyös vonással bír, mind a katalizátorok aktivitását, mind a szelektivitását illetően. A reakcióban a katalizátor teljes mennyisége részt vesz. A rendszer hátránya, hogy a katalizátorok többnyire érzékenyek, oxigén vagy

magasabb hőmérséklet hatására elbomlanak. Homogén katalízisnél általában átmenetifémeket, platinafémeket, illetve ezek komplexeit alkalmazzák. További hátrány, hogy ezek a fém-komplexek drágák, és regenerálásuk is költséges. Emiatt számos módszerrel próbálták visszanyerni a fémorganikus katalizátort a reakció végén. A legjobb megoldásnak a két fázisú homogén katalízis (2. ábra) bizonyult, melynek során a szubsztrátum és a termék az egyik, míg a katalizátor a másik fázisban van jelen, így az könnyen visszanyerhető a folyamat végén a fázisok szeparálásával. A két fázis miatt szükséges viszont a folyamatos intenzív keverés, mivel a kívánt katalitikus reakció vagy a fázisok határán játszódik le, vagy a szubsztrátum a másik fázisba kerülve koordinálódik a katalizátorhoz, és a katalízist követően a termék visszakerül a másik fázisba. A reakció lejátszódását követően a két fázis ülepítéssel elválasztható, és optimális esetben az egyik a terméket, a másik pedig a katalizátort tartalmazza.

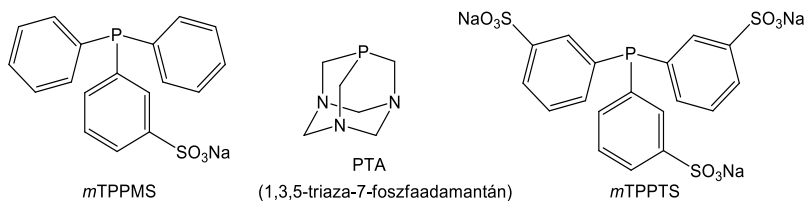
A 2. ábrán, a kétfázisú katalízis általános sémáján látható, hogy az egyik fázis szerves oldószer, míg a másik vizes közeg. Ennek oka, hogy a legtöbb átalakítandó szubsztrátum szerves vegyület, melyek többsége csak szerves oldószerekben oldódik, így logikusnak tűnik, hogy a másik fázis a katalizátor vizes oldata legyen. Azonban a fémorganikus kémia és a vizes közeg sokáig egymást kizáró fogalmak voltak.

A legtöbb fémorganikus komplex valóban vízérzékeny a bennük található erősen polarizált fém-szén, fém-hidrogén stb. kötések miatt. Ennek ellenére ismeretes néhány olyan vegyület, melyek vizes oldatban is stabilisak, ilyen például a Zeise-só, $[\text{PtCl}_3(\text{C}_2\text{H}_4)]^-$ (1827), vagy különböző fémhidridek (például $[\text{CoH}(\text{CO})_4]$), melyek könnyen bomlanak protonolízis útján. A vizes közegű fémorganikus katalízis szélesebb körű kialakulására egészen az 1960-as évekig kellett várni, melynek oka nem a stabilis katalizátorok hiánya volt, hanem mert magára az ilyen típusú katalitikus folyamatokra addig nem volt igény. Ebben az időben már széles körben ismert vegyületek voltak a foszfint tartalmazó komplexek (például: Wilkinson-katalizátor $[\text{RhCl}(\text{PPh}_3)_3]$, Vaska-komplex $[\text{IrCl}(\text{CO})(\text{PPh}_3)_3]$), melyekben az alkil- vagy aril-szubsztituensek változtatásával a foszfor donor atom elektron-

sűrűsége, valamint a ligandumok térkitöltése, térszerkezete tervezetten variálható, ezáltal a komplex katalitikus tulajdonságai befolyásolhatók (F. Joó 2001, B. Cornils 2004).

II. Vízoldható foszfinok

Elsőként Ahrland és munkatársai állítottak elő vízoldható tercier foszfit trifenilfoszfin szulfonálásával. A P(III) donor atomot tartalmazó ligandumok komplexképző tulajdonságait kívánták vizsgálni. Az általuk alkalmazott ligandum a *meta*-helyzetben monoszubsztituált trifenilfoszfin volt, melyet napjainkban *m*TPPMS rövidítéssel használunk. A foszfin típusú ligandumok egy részének oldhatósága igen nagy lehet, némelyikük szabadon elegyedik vízzel (S. Ahrland 1958).



3. ábra: Néhány vizes közegű katalízishez alkalmazott vízoldható ligandum

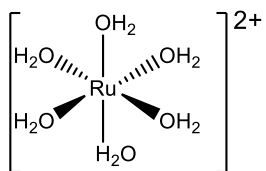
Joó Ferenc munkássága során kiderült, hogy a *m*TPPMS ligandum vízben stabilis komplexeket képez Ru(II) és Rh(I) központi fémionokkal, és ezek a komplexek alkalmasak a molekuláris hidrogén aktiválására. A foszfin ligandumok komplexképző tulajdonságait lényegesen befolyásolja térkitöltésük, szulfonált származékaik általában nehezen kristályosíthatók. A 3. ábrán látható *m*TPPMS és PTA ligandumok alkalmazásával számos ruténium(II) és ródium(I) komplexet állítottak már elő. Ezeket a vegyületeket elsősorban vízoldható szubsztrátumok hidrogénezési reakcióiban vizsgálták. Megállapították, hogy alkalmasak telítetlen karbonsavak hidrogénezésére enyhe körülmények között. Az általuk vizsgált vízoldható Ru(II) és Rh(I) foszfinkomplexeket katalitikusan aktívnak

találták továbbá a szén-dioxid, illetve a hidrogénkarbonát hidrogénezésében is. A zöld növények fotoszintézise során nagy léptékben megy végbe a szén-dioxid felhasználása, azonban szintetikus úton történő nagy hatékonyságú redukciójára még nincs kidolgozott módszer (F. Joó 1973, Z. Tóth 1980, F. Joó 1999).

III. Ru(II)-komplexek

Régóta széleskörűen alkalmazott vegyületek a Ru(II) komplexek, melyek számos reakciót képesek hatékonyan katalizálni, valamint némelyikük tumor ellenes hatással is rendelkezik. Ilyen ruténium komplex például a $[\text{RuCl}_2(p\text{-cimol})(\text{pta})]$, melyet P. Dyson és társai szintetizáltak és tanulmányoztak elsőként (C. S. Allardyce – P. J. Dyson 2001).

A Ru(II) komplexek egyik csoportját az akvakomplexek alkotják, ide sorolható az általam is alkalmazott $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ komplex. A ruténium hexaakva komplex szintéziséről először Andreas Ludi és munkatársai a '80-as években írtak, majd 2010-ben Laurenczy Gábor és társai számoltak be a kloridmentes komplex előállításáról. A folyamat két részlépésből áll, elsőként a $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6]^{2+}$ -t (4. ábra) állítják elő, majd egy ioncserés eljárást követően $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ képződik (P. Bernhard 1982, C. Fellay 2010).



4. ábra: $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6]^{2+}$ szerkezete

A fémion környezetében található hat vízmolekula könnyen helyettesíthető különböző ligandumokkal, ezáltal karbonil-, hidrid-, foszfin és egyéb komplexeket kaphatunk. A Ru(II)-hexaakvából különböző ligandumokkal előállítható vegyületek sokfélesége miatt ez a komplex széleskörűen felhasználható katalizátor prekursorak tekinthető. A komplex számos hidridjét szintetizálták és jellemezték már. H₂ nyomás alatt a [Ru(H₂)(H₂O)₅]²⁺ nyerhető, míg N₂ gázzal a [Ru(N₂)(H₂O)₅]²⁺



komplexet mutatták ki. Az előbbi komplex kialakulásának pontos kinetikáját vizsgálva megállapították, hogy deuterált vizet használva oldószerként katalitikus H/D csere reakció megy végbe. A [Ru(H₂O)₆]²⁺ és különböző egyfogó ligandumok (N-metilpirazinium kation, MeCN, DMSO és 1,4-dioxán) között lejátszódó komplexképződést UV-látható vagy NMR spektroszkópia segítségével vizsgálták. Hidrogénezési, hidrogén átviteli reakciókban a katalitikusan aktív részecskék általában hidridek. Ludi és munkatársai '85-ben arról számoltak be, hogy [Ru(H₂O)₆](tos)₂ komplexből foszfin jelenlétében [Ru(dppe)₂](tos)₂ komplex keletkezik, melyből erősebb körülmények között a cisz-[RuH₂(dppe)₂] hidridet nyerték (1. egyenlet). Ennek szerkezetét tanulmányozták, viszont a cikkben megadott NMR adatok elég hiányosak voltak (O. H. Bailey 1985)

Néhány évvel később Saburi és munkatársai az akkor különlegesnek számító Ru-molekuláris hidrogén komplexet vizsgálták részletesen. Teljesen más módon [RuCl₂(cod)]_n polimerből kiindulva állítottak elő Ru-hidrid komplexeket, melyhez foszfin hozzáadásával nyerték a [RuH(P-P)₂]PF₆ hidrid komplexet. Megállapították, hogy ez a hidrid telítetlen, lassan reagál, elsőrendű illetve másodrendű alkoholokkal dihidridet eredményezve. Igazolták, hogy hidrogéngáz jelenlétében [RuH(η²-H₂)(P-P)₂]PF₆ komplex képződik. A komplex a legkülönbözőbb folyamatokat képes katalizálni, ilyen például a

ciklooktén gyűrűnyitósos polimerizációja vagy az etén dimerizációs reakciója. Az utóbbi reakció során sikerült azonosítani a katalitikus intermediereket, amik a $[\text{Ru}(\text{CH}_2=\text{CH}_2)(\text{H}_2\text{O})_5](\text{tos})_2$ és a $[\text{Ru}(\text{CH}_2=\text{CH}_2)_2(\text{H}_2\text{O})_4](\text{tos})_2$ voltak. A $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ komplexet alkalmazták továbbá hidrogénezési reakciók katalizálására is. Régóta a kutatások középpontjában áll a légkörben egyre jobban felhalmozódó, üvegházhatásért felelős szén-dioxid gáz mennyiségének csökkentése. A CO_2 egy rendkívül inert gáz, ami megnehezíti a reakciók kivitelezését. Laurency és társai a $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6]^{2+}$ -komplexből kiindulva foszfin hozzáadásával nyert vízzoldható Ru(II)-foszfin komplexeket használták fel a CO_2 hidrogénezési reakciójában. A $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ -komplexből PTA jelenlétében H_2 -nyomás alatt különböző hidrideket kaptak: $[\text{RuH}_2(\text{PTA})_4]$, ha a $\text{pH}=12,0$ és $[\text{RuH}(\text{PTA})_4\text{X}]$, ha a $\text{pH}=2,0$ ($\text{X}=\text{Cl}, \text{H}_2\text{O}$). A reakció $[\text{RuCl}_2(\text{PTA})_4]$ katalizátor prekursorral is elvégezhető, hiszen a komplex és nagynyomású (60 bar) H_2 reakciója ugyanazokat a hidrideket eredményezi (M. Saburi 1990, G. Laurency 2000).

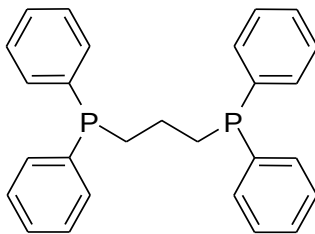
IV. Saját eredmények

Napjainkban az átmenetifém komplexek egyre nagyobb szerepet kapnak a preparatív kémiában, köszönhetően széleskörű katalitikus alkalmazhatóságuknak. Elterjedésüknek egyik legjelentősebb oka az, hogy a reakciók enyhe reakciókörülmények mellett végbemennek. Gyakran alkalmazott átmeneti fém a ruténium, melynek komplexei számos reakciót hatékonyan katalizálnak. Így például O-H és C-H kötések aktiválására is felhasználhatóak. Utóbbinál lehetőség van szénhidrogének átalakítására, továbbá H/D csere reakciókra, mely során deutériummal jelzett vegyületeket állíthatunk elő. Ezeket aztán deuterált oldószerként használhatjuk, ezen kívül jelzett molekulákként az orvosi diagnosztikában és bizonyos biológiai rendszerek vizsgálatában lehetnek hasznosak. O-H kötések aktiválása során pedig alkoholokból étereket, észtereket nyerhetünk. Az éterek és észterek fontossága sokoldalú felhasználhatóságukban rejlik. Ezeket a szerves vegyületeket többek között illatanyagokként a szépségiparban, oldószerként mind a laboratóriumi, mind az ipari folyamatoknál alkalmazzák, illetve jelentős szerepük van a gyógyszeriparban is.

Konkrét példaként megemlíthető, hogy akár morfinszármazékok átalakítására szintén alkalmazhatók. Morfinből éterképzési reakcióban ugyanis kodein nyerhető, melyet a gyógyászatban fájdalomcsillapítóként és görcsoldóként alkalmaznak. Ezeknek a kondenzációs reakcióknak nagy jelentősége lehet az egyszerűbb éterek kedvező körülmények között történő előállításával mellett drágább éterek, valamint származékaik képzésében, illetve a gyógyszeriparban számos anyagot ilyen módon lehetne alkoholból vagy más hidroxilcsoportot tartalmazó vegyületből szintetizálni. További előny, hogy a $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ katalizátor szelektíven, csak az adott funkciós csoporttal rendelkező vegyületek közötti éter- és észterképzési reakciókat katalizálja hatékonyan.

Munkám során célul tűztük ki a $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$, mint katalizátor prekursorát és kelátképző foszfinligandumot tartalmazó rendszerek tulajdonságainak felderítését. Elsősorban O-H kötések aktiválásában, melynek során másodrendű (szekunder) és harmadrendű (tercier) alkoholokból kondenzációs reakciókban éterek képződnek. Ezen éterek kinyerésének lehetőségét, a reakció körülményeinek optimalizálását vizsgáltam.

A $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ komplex a reakcióelegyben „in situ” módon képez katalitikusan aktív részecskét a dppp (1,3-bisz-(difenilfoszfin)-propán) foszfin ligandummal. Mind a komplexet, mind a ligandumot (5. ábra) szilárdan mértem ki, majd alapos levegőmentesítés után (vákuum-argon) hozzáadtam a megfelelő szubsztrátumot és az előre felmelegített rázógéphez vagy termosztátba helyeztem, ahol a komplex azonnal kialakult, ezt a bordó szín megjelenése mutatta. A 6. ábrán látható rázógép egy egyedileg kialakított készülék, melynek a tetején létrehozott mélyedésekbe a 7. ábrán látható reakcióedény tökéletesen beleilleszkedik. A rázógép lehetővé teszi az inert atmoszférájú reakcióelegy egyenletes termosztálását és kevertetését mágneses keverőmág nélkül. A rázás sebessége, valamint a hőmérséklet is igény szerint változtatható. Némely reakciót NMR-csőben végeztem, de az optimalizáló reakciókat – vagyis a különböző függések vizsgálatát – a rázógéphez kialakított reakcióedényekben kiviteleztem.



5. ábra: dppp foszfin ligandum



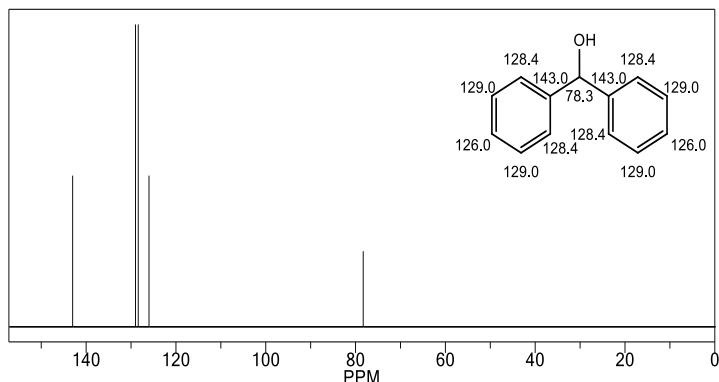
6. ábra: Rázógép



7. ábra: Reakcióedény

A reakcióelegyek analízisét minden esetben Bruker DRX 360-as NMR készülékkel végeztem el. A 8. ábrán egy tipikus ^{13}C -NMR spektrum látható, melyen a kiindulási vegyületként alkalmazott difenilmetanol különböző szénatomjai a kémiai eltolódások alapján egyszerűen hozzárendelhetők a kapott jelekhez. A mérések során a spektrumokat deuterált oldószer nélkül vettem fel, sweep off módban. A ^1H - és ^{13}C -NMR spektrumokon jól elkülöníthető és könnyen beazonosítható jeleket kaptam minden mérésnél. A katalizátor kis mennyiségű, így annak jelei nem láthatóak. A kiindulási vegyületet, a difenilmetanolt is

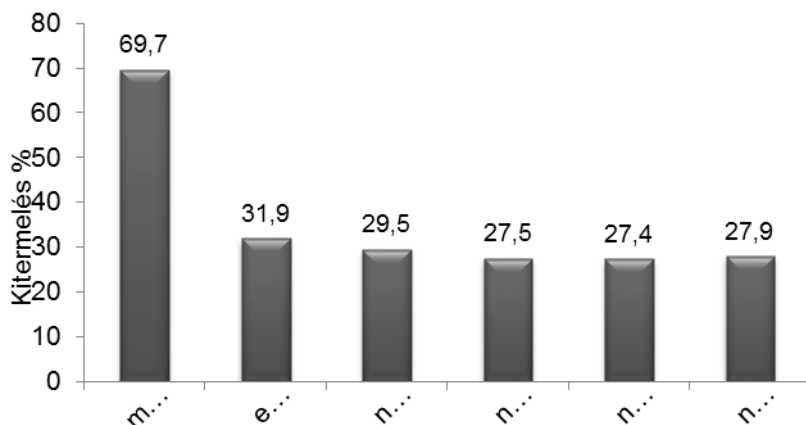
meg lehetett különböztetni a termékként kapott étertől, főként sp^3 hibridállapotú szénatomja alapján, csak az aromás szének nem voltak azonosíthatóak. Az esetlegesen keletkező melléktermék csúcsai nem voltak láthatóak, ezek a kiindulási anyagokkal megegyező helyen jelentek meg.



8. ábra: A difenilmetanol ^{13}C -NMR spektruma

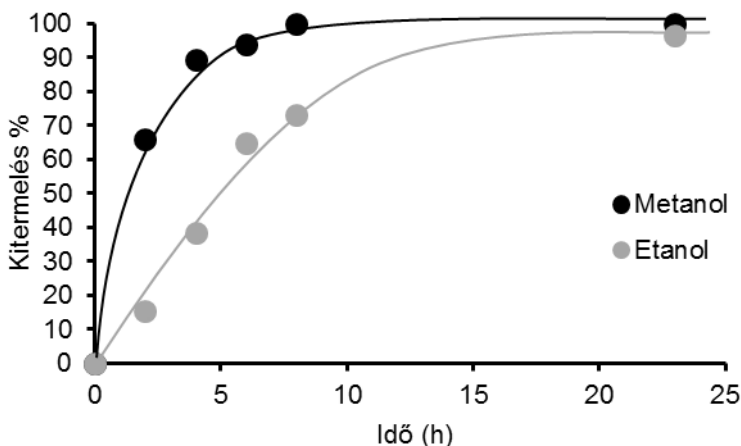
Előkísérletek során már bebizonyosodott, hogy a $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6]\text{tos}_2$ katalizátor prekursor foszfin ligandumokkal „in situ” képzett komplexe hatékonyan katalizálja a difenilmetanol és metanol közötti éterképzési reakciót. A két vegyület egy víz molekula kilépése közben kapcsolódik össze, a kívánt terméket adva. A kapott egyszerűbb étereket, észtereket oldószerként a laboratóriumokban és az ipari folyamatoknál, illatanyagokként a szépségiparban alkalmazzák, valamint jelentős szerepük van a gyógyszeriparban is. A bonyolultabb, drágább vegyületeket pedig különböző szerves reakciók szubsztrátumaként használhatják fel. Munkám során így elsőként a difenilmetanolt, mint egy szekunder alkoholt kíséreltem meg más primer alkoholokkal összekapcsolni. A 9. ábrán látható, hogy a primer alkohol szénláncának hossza nagyban befolyásolja az éterképzési reakció mértékét. Minden esetben kondenzációs reakció ment végbe, vagyis víz eliminációjával

nyertem a kívánt étert. A legnagyobb kitermelést, 69,7%-ot a metanol esetében értem el 2 óra alatt, 80 °C hőmérsékleten.



9. ábra: Éterképződés mértékének függése a szénlánc hosszától
Reakciókörülmények: 4×10^{-4} mol $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$, 8×10^{-4} mol dppp,
 2×10^{-3} mol difenilmetanol, 0,5 mL primer alkohol, 2 h, 80 °C

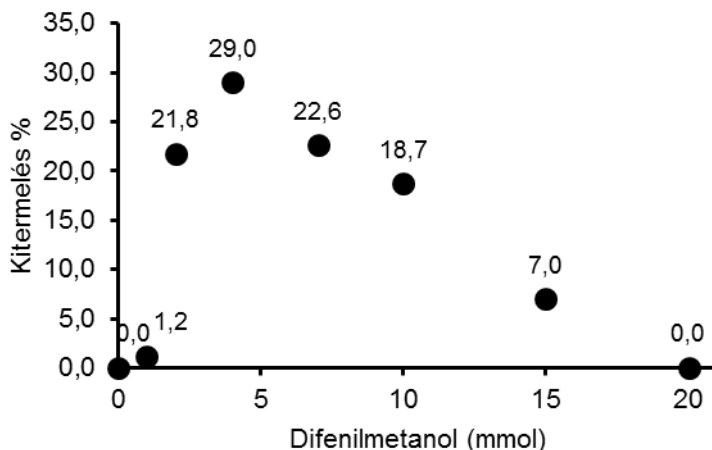
A két legnagyobb kitermelést adó primer alkohol difenilmetanollal történő éterképzési reakciójának időfüggését a 10. ábra szemlélteti. Fontos volt megvizsgálni, hogy mennyi idő alatt érhetjük el a termékek legnagyobb mennyiségben való keletkezését. A reakciókat vizsgálva az éterképződés az idő előrehaladtával folyamatosan nőtt. A metanol esetében, 8 óra elteltével a kitermelés benzhidril-metil-éterre nézve elérte a 100 százalékot. Az etanollal való éterképzés során szintén telítésbe futó görbét kaptam, a kitermelés közel 100 százaléknak adódott, de lassabban játszódott le a reakció.



10. ábra: A difenilmetanol metanollal és etanollal való kondenzációs reakciójának időfüggése

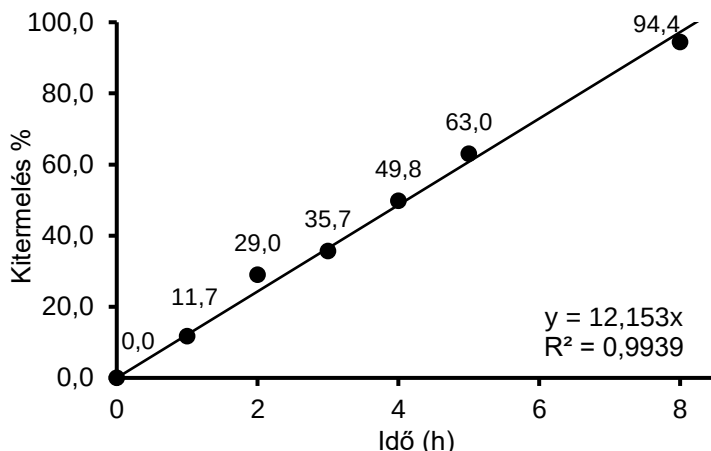
Reakciókörülmények: 4×10^{-4} mol $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$, 8×10^{-4} mol dppp, 4×10^{-3} mol difenilmetanol, 0,5 mL MeOH és EtOH, 80 °C

A metanol illékonyasága miatt esetenként nehéz volt reprodukálni a mérést, ezért etanollal tanulmányoztam az éterképzési reakció difenilmetanol mennyiségétől való függését. Ennek során növeltem a reakcióelegy térfogatát. A kísérletek során 2,0 mL etanolt reagáltattam az adott anyagmennyiségű szekunder alkohollal a 6-7. ábrán bemutatott reakcióedény, és a hozzátartozó rázógép alkalmazásával. A 11. ábrán jól látható, hogy 4×10^{-3} mol mennyiségű difenilmetanol használatával értem el a legnagyobb kitermelést. Az anyagmennyiség növelésével egyre csökkenő értékeket láthatunk a kapott éter kitermelésére nézve, melynek oka feltehetően az, hogy 20 mmol szilárd difenilmetanol szobahőmérsékleten nem oldódik fel 2,0 mL etanolban, magasabb hőmérsékleten megolvadva a keletkező elegy viszkozitása jelentősen megváltozik.



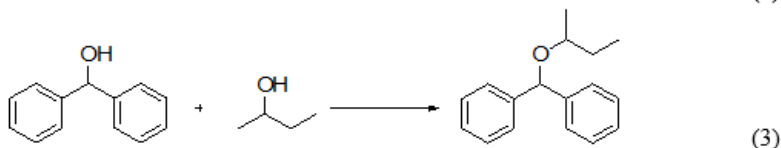
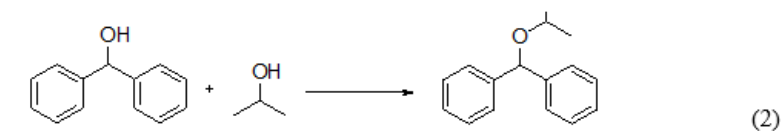
11. ábra: Az éterképzési reakció difenilmetanol mennyiségétől való függése
 Reakciókörülmények: 4×10^{-4} mol $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$,
 8×10^{-4} mol dppp, 2,0 mL etanol, 2 h, 80 °C

A legjobb kitermelést tehát 4×10^{-3} mol difenilmetanol használatával értem el, ezért ezzel az anyagmennyiséggel vizsgáltam a rendszer időfüggését. 0 órától 8 óráig terjedő időintervallumban végeztem a méréseket, melynek eredményeként egy növekvő egyenest kaptam (12. ábra). 8 óra elteltével a benzhidril-etil-éterre számolt kitermelés százalék már 94,4% volt.



12.   bra: Benzhidril-etil-éter képződésének időfüggése
 Reakciókörülmények: 4×10^{-4} mol $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$, 8×10^{-4} mol dppp,
 2,0 mL etanol, 4×10^{-3} mol difenilmetanol, 80   C

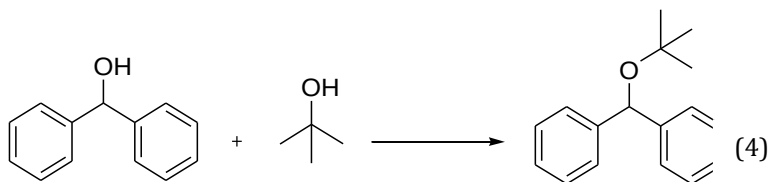
A primer alkoholok mellett szekunder és tercier alkoholok és difenilmetanol között lejátszódó kondenzációs reakciók révén is sikerült   tersz  rmaz  kokat nyernem. Ezek az éterek már nem oldószerként váló felhasználásuk miatt fontosak, hanem az említett bonyolultabb, drágább szubsztrátumok egyszerűbb módon történő előállítása miatt.



Reakciókörülmények: 4×10^{-4} mol $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$, 8×10^{-4} mol dppp,
 0,5 mL alkohol, 2×10^{-3} mol difenilmetanol, 2 h, 80   C

A 2-es és 3-as reakcióegyenletek azonos reakciókörülmények között mentek végbe, a kitermelés mértéke 2-propanol esetében 24,9 %, míg 2-butanollal való éterképzés során 8,5 % volt. A képződő éterek kitermelésének különbsége ez esetben is az alkoholokban lévő szénatomok számával függhet össze. Ennek alapján a kisebb tagszámú 2-propanolnál nagyobb értéket vártunk, mint a hosszabb szénláncú 2-butanolnál.

Tercier alkoholokkal hosszabb reakcióidő alatt értem el az éterképződést. 19 óra alatt 10,0 %-os kitermelést kaptam a benzhidril-tercier-butil-éter képződésére (4. egyenlet). A hosszú reakcióidő szükségessége magyarázható a tercier-butanol hidroxil-csoportja körüli zsúfoltsággal, vagyis a 3 metil-csoport térkitöltésével.



Reakciókörülmények: 4×10^{-4} mol $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$, 8×10^{-4} mol dppp, 0,5 mL tercier-butanol, 2×10^{-3} mol difenilmetanol, 19 h, 80 °C

V. Összefoglalás

Munkám során igazoltam, hogy az általam alkalmazott $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ katalizátor prekursor katalitikusan aktív C-O kötés aktiválásában. Ezen kötések aktiválásával különböző étereket nyertem enyhe körülmények között, oldószer mentes közegben, sav vagy bázis hozzáadása nélkül. Az ideálisnak bizonyult reakciókörülmények 4×10^{-4} mol $[\text{Ru}(\text{H}_2\text{O})_6](\text{tos})_2$ komplex, 8×10^{-4} mol dppp, 4×10^{-3} mol difenilmetanol, 0,5 mL alkohol, 2 h, 80 °C.

Éterképzési reakciókat egy szekunder alkohol (difenilmetanol) és különböző primer, szekunder, illetve tercier alkoholok között vizsgáltam. Az éterképzési reakciók kondenzációs lépésben mentek

végbe, vagyis víz eliminációjával értem el a kívánt termékeket. Elsőrendű alkoholok esetében a szénlánc hosszának növelésével csökkentek a kitermelés százalékos értékei. Érték legnagyobb mennyiségben metanol használatával kaptam, ekkor a kitermelés 69,7%-nak adódott. Magasabb rendű szubsztrátumok kondenzációs reakciója során hosszabb reakcióidő alkalmazásával érhető el nagyobb konverzió. Modellvegyületek segítségével igazoltuk, hogy az alkalmazott katalizátor rendszerünk alkalmas éterképzési reakciók katalizálására, ezáltal lehetőség nyílik az ily módon előállított vegyületek jövőbeli felhasználására nemcsak laboratóriumokban, hanem akár biológiai rendszereknél vagy a gyógyszeriparban is.

VI. Homogén katalízis a Debreceni Egyetemen

A Debreceni Egyetemen Dr. Joó Ferenc a Fizikai Kémiai Tanszék egyetemi tanárának vezetése alatt 1996 óta tanulmányoznak különböző homogén katalitikus folyamatokat. Jelenleg az MTA-DE Homogén Katalízis és Reakciómechanizmusok Kutatócsoport több projekttel is foglalkozik. Ezek közé tartozik többek között új vízzel oldható átmenetifém (Rh, Ru és Ir)-komplexek előállítása, jellemzése, szerkezet felderítése; a katalitikus hidrogénezés vizsgálata; szerves-vizes kétfázisú katalitikus reakciók a szerves fázisban oldódó szubsztrátumok hidrogénezésére; biomembránok módosítása homogén és heterogén fázisú hidrogénezéssel; katalitikus reakciók vizsgálata ionos folyadékokban – összevetés a vizes és szerves fázisban lejátszódó analóg reakcióval.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ahrland, S. – Chatt, J. – Davies, N. R. – Williams, A. A. (1958): *J. Chem. Soc.* 276.
- Allardyce, C. S. – Dyson, P. J. (2001): *Platinum Metals. Rev.* 45, 2, 62–69.
- Bailey, O. H. – Ludi, A. (1985): *Inorg. Chem. Acta.* 24, 3582–3584.
- Bernhard, P. – Bürgi, H. B. – Hauser, J. – Lehmann, H. – Ludi, A. (1982): *Inorg. Chem.* 21, 3936.
- Cornils, B. – Herrmann, W. A. (2004): *Aqueous-Phase Organometallic Catalysis*. 2nd ed. Wiley VCH, Weinheim.
- Fellay, C. – Laurenczy, G. (2010): *Inorg. Synth.* 35, 152–155.
- Hartley, F. R. (1985): *Supported metal complexes*. D. Reidel Publishing Company.
- Joó Ferenc – Beck, M. (1973): *Magy. Kém. Foly.* 79, 189.
- Joó Ferenc – Laurenczy, G. – Nádasdi L. – Elek J. (1999): *J. Chem. Soc.* 971.
- Joó Ferenc (2001): *Aqueous Organometallic Catalysis*. Kluwer, Dodrecht.
- Laurenczy, G. – Joó F. – Nádasdi L. (2000): *Inorg. Chem.* 39, 5083–5088.
- Saburi, M. – Aoyagi, K. – Takahashi, T. – Uchida, Y. (1990): *Chem. Lett.* 601–604.
- Tóth Z. – Joó F. – Beck, M. (1980): *Inorg. Chim. Acta.* 42, 153.

A kötet szerzői

BENE VIKTÓRIA

Email: bevik99@gmail.com Témavezető: Dr. Csoba Judit

1990-ben született Debrecenben. Jelenleg a Debreceni Egyetem másodéves szociálpolitika mesterszakos hallgatója. A Hatvani István Szakkollégium Filozófia- és Humántudományok Szakcsoport vezetője, a DETEP tagja, a SZÖSZ Mindenkiért Egyesület kommunikációs ügyvivője. Kutatási témája médiahatás-vizsgálat középiskolás fiatalok körében. 2015-ben III. helyezést ért el az OTDK-n. Terepmunkán való aktív részvételéért, 2014-ben megkapta az Életfa Önkéntes Centrum „Év Önkéntese 2014” díjat.

BIRÓ VIVIEN

Email: biro.viv@gmail.com Témavezető: Dr. Oláh Szabolcs

1993-ban született Mátészalkán. Szervezeti kommunikátor, jelenleg a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Kommunikáció- és Médiatudomány mesterszakos végzős hallgatója. A Hatvani István Szakkollégium és a DETEP tagja. Kutatási területe a vallás és az egyház helyzete a tömegmédiában, illetve Marina Abramović performanszai, ez utóbbiról 2015 telén jelent meg publikációja a Médiakutatóban.

FORGÁCS VIKTÓRIA

Email: vikta91@gmail.com Témavezető: Dr. Horváth Henrietta

1991-ben született Debrecenben. A Debreceni Egyetem másod éves analitikus szakirányú vegyész mesterszakos hallgatója. A Hatvani István Szakkollégium Kémiatudományi szakcsoport-jának, illetve a DETEP tagja. Rendszeres résztvevője a Kémiai Intézet beiskolázási- és népszerűsítési programjain. Jelenlegi kutatási témája katalitikus C-H és O-H aktiválás Ru(II)-foszfin komplexekkel.

KÓNYA MARCELL

Email: marcellkonya@gmail.com Témavezető: Dr. Moise Gabriella

1992-ben született Sátoraljaújhelyen és jelenleg a Debreceni Egyetem Brit Irodalom és Kultúratudomány mesterképzésének végzős hallgatója. Tagja a DETEP-nek és a Hatvani István Szakkollégiumnak. Elsődleges kutatási területe a vizuális kultúra és az első világháború fotografikus megjelenítése.

KÓTI TIBOR

Email: tiborkoti7@gmail.com Témavezető: Prof. Dr. Süli-Zakar István

1993-ban született Nyíregyházán. Jelenleg a Debreceni Egyetem geográfus mesterszakos hallgatója, ahol területfejlesztési szakirányon tanul. Elsődleges kutatási témája a cigányság társadalmi, gazdasági integrációja. Jelenlegi kutatása során a cigányság humán erőforrásként elfoglalt helyzetét vizsgálja.

KULCSÁR SAROLTA

Email: kulcsar.sarolta1988@gmail.com Témavezető: Dr. Hózsá Éva

1988-ban született Zentán. 2014-től az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék Doktori Iskolájának hallgatója. Elsődleges kutatási témája a koldusokhoz és hajléktalanokhoz kapcsolódó sztereotípiák kutatása a mai gyermekeknek szóló irodalomban. Legjelentősebb publikációi a Koldusok és hajléktalanok sztereotípiákba torkolló útvesztői (a határlét problémakörének megközelítése), amely angol nyelven jelent meg az Acta Universitatis Sapientiae Philologica-ban. 2015-ben a Létünk Folyóiratban közzéttek az Interaktivitás és kreativitás az irodalmi művek forgatagában (Élményközpontú irodalomtanítás a Z generáció számára) című tanulmányát.

MOLNÁR MÁRIA

Email: molnarmaria9@gmail.com Témavezető: Dr. Csatár Péter

1992-ben született Nyíregyházán, a Debreceni Egyetem Germanisztikai Intézetének Német nyelv, irodalom és kultúra szakos hallgatója. 2014 óta a DETEP-BTK Tehetséggondozó program, valamint a Hatvani István Szakkollégium Nyelv-tudományi Szakcsoportjának aktív tagja. Elsődleges kutatási témája a kognitív nyelvészet és a kognitív poétika. A XXXII. OTDK-n III. helyezést ért el.

NAGY JENŐ

Email: jenonagy.off@gmail.com Témavezető: Prof. Dr. Varga Zoltán

1989-ben született Debrecenben. 2013-ban okleveles biológusként, majd okleveles biológia tanárként végzett a Debreceni Egyetemen. Tagja volt a DETEP-nek. 2011-ben II. díjat nyert OTDK-n, illetve megkapta „Az év ifjú viselkedéskutatója” díjat. 2012-ben Köztársasági Ösztöndíjjal tüntették ki. Jelenleg a Hatvani István Szakkollégium Biológiai Tudományok szak-csoportjának vezetője és PhD képzésében vesz részt. Fő kutatási irányai közé a madarak vonulásának evolúciója, biogeográfiája tartoznak. A Saker könnyűzenei együttes vezetője.

RÁBAI DÁVID

Email: david.rabai@gmail.com Témavezető: Dr. Fenyő Imre

1990-ben született Szeghalmon. A Debreceni Egyetem, neveléstudományi MA képzésének másodéves hallgatója. Tagja a DETEP-nek, illetve a Hatvani István Szakkollégiumnak. Elsődleges kutatási területe a sportpedagógia, ezen belül a magyarországi labdarúgó akadémiákat vizsgálja a különböző neveléstudományi aspektusokban. Az eddigi legjelentősebb publikációja 2016 januárjában jelent meg egy recenzió formájában, az Iskolakultúra című tudományos folyóiratban.

STEIB IMOLA

Email: steib.imolaaa@gmail.com Témavezető: Dr. Nagy Sándor

1992-ben született Debrecenben. Jelenleg a Debreceni Egyetem Elméleti Fizika tanszéken végzős mestertagozatos hallgató. Tagja a Hatvani István Szakkollégiumnak. Kutatásai során a renormálási csoport módszert alkalmazza skaláris elméletekre. Nagy Sándorral és Polónyi Jánossal készített közös munkájából egy nemzetközi cikk született (Nagy, S., Polonyi, J., Steib, I. (2016): Quantum renormalization group, Phys. Rev. D93 025008), illetve a 2015 őszi kari Tudományos Diákköri Konferencián ezen eredményeket bemutatva első helyezést ért el.

SZABÓ ÉVA

Email: eve.taylor1122@gmail.com Témavezető: Ureczky Eszter

1991-ben született Debrecenben. Jelenleg a Debreceni Egyetem anglisztika mesterképzésének másodéves hallgatója brit szakirányon. Tagja a Hatvani István Szakkollégiumnak és a DETEP-nek is. Kutatási területe a kortárs brit irodalom, azon belül a tradicionális nőiség ábrázolása brit írónők regényeiben. Vizsgálja a nők helyzetéből adódó, a pszichére gyakorolt traumatikus hatásokat: házasság, háziasság, és szexualitás; a témát a nőiséggel szorosan összefüggő evés és etetés kérdésköreire is kiterjesztve. Számos hazai és egy nemzetközi konferencián adott elő, tudományos publikációi is jelentek meg, valamint az aktuális kötet létrejöttéhez szerzőként és szerkesztőként is hozzájárult.

SZÉNÁSI LILLA

Email: szenasililla@gmail.com Témavezető: Prof. Dr. Kocsev Miklós

1977-ben született Komáromban. A komáromi Selye János Egyetem Református Teológiai Karának 2. éves PhD hallgatója. Elsődleges

kutatási területe a Digitális generáció kihívásai a katechézisben. Legjelentősebb publikációja az Isten tenyerén című, 1. osztályosok részére készült református hit- és erkölcstan tankönyvcsalád, amelynek megírásában társszerzőként vett részt.

SZÜCS GÁBOR

Email: igorgaben@gmail.com Témavezető: Dr. Barta Róbert

1989-ben született Debrecenben. Jelenleg a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának I. éves történelem-informatika tanári mesterszakos hallgatója, illetve a Hatvani István Szakkollégium Történettudományi Szekciójának vezetője. A 2015-ös, XXXII. OTDK-n III. helyezést ért el. Jelenlegi kutatási területe a 20. századi magyar tánc-, sport- és egészségtörténet: ezen belül a magyar vívósport társadalomtörténetével foglalkozik a legaktívabban.

SZÜCS KRISZTINA DÓRA

Email: kristy.szucs@gmail.com Témavezető: Dr. Csukonyi Csilla

1993-ban született Hajdúböszörményben. Jelenleg a Debreceni Egyetem első éves pszichológia mesterszakos hallgatója munka- és szervezetpszichológia szakirányon. Részt vesz továbbá az angol-magyar bölcsészettudományi szakfordító képzésben. A DETEP és a Hatvani István Szakkollégium aktív tagja. Elsődleges kutatási témája az élsportolók teljesítmény-motivációjának vizsgálata.