



UNIVERZITA J. SELYEHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
SELYE JÁNOS EGYETEM
TANÁRKÉPZŐ KAR
J. SELYE UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION

2017/4
(12. évfolyam)

A tartalomból:

TANULMÁNYOK

Vass Vilmos:

A kompetenciaalapú tantervi megközelítések

Kojanitz László:

A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése

Kulcsár Mónika:

A politikai extrémizmusok jeleinek és megnyilvánulásainak hatástalanítására felhasználható pedagógiai eszközök a történelemtanításban

Plonický Tamás:

Könyvek, oktatás, kötelezők

Vajda Károly:

A szellemesség mint a szellem kritikája.
A romantika humora E. T. A. Hoffmann Arany virágcserépében

KÖZLEMÉNYEK

Kiss László:

Selye János szlovákiai kötődései
– legújabb kutatási eredmények

Fülöp László:

A hügyei Farkas család
a 16–17. században

Kálmán Cyntia:

Ki itt belépsz, hagyj fel minden reménnyel? Földi bűnök a társadalmi hitvilágban

Vida Barbara:

Amikor Sztálingrád suttog hozzád...
Lőrinczy Judit: Ingókövek
(doboztankönyv-fejezet)

SAZKKRITIKÁK

RECENZÍÓK

ERUDITIO – EDUCATIO

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University

2017/4
(12. évfolyam)

Alapító főszerkesztő
Erdélyi Margit

Főszerkesztő
H. Nagy Péter

Szerkesztőbizottság

Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.; Doc. PhDr. Soňa Gabzdilová, CSc.; Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. (elnök); Doc. PaedDr. Zita Jenisová, PhD.; Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.; Dr. Kalmár Melinda; Prof. Dr. Kéri Katalin; Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD.; Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. Anna Mazurkiewich, PhD.; Dr. habil. Nagy Ádám, PhD.; Prof. Tatsuya Nakazawa, PhD.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Dr. habil. Szarka László, CSc.; Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. (titkár); Dr. habil. Vass Vilmos, PhD.

A szám anyagát lektorálták

Dr. habil. Horváth Kornélia, PhD.; Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.; PaedDr. Strédl Terézia, PhD.; Dr. habil. Szarka László, CSc.; Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

Olvasószerkesztő

Dr. habil. Keserű József, PhD.

English abstracts reviewed by

PaedDr. Andrea Puskás, PhD.

Fordítás

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR
– program Kultúra národnostných menšín
2017



Eruditio – Educatio • A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata • Megjelenik évente négy alkalommal • Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) • IČO 37 961 632 • A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@ujs.sk • Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta • Borító és nyomdai előkészítés: Grafis Media, s.r.o. • Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • 2017. november
<http://e-eruditio.ujs.sk>

Példányszám: 100 • A kiadvány nem árusítható.

Eruditio – Educatio • Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne • vychádza 4x ročne • Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) • IČO 37 961 632 • Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-829 • E-mail: nagyp@ujs.sk • Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova • Obal a tlačiarenská príprava: Grafis Media, s.r.o. • Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • November 2017
<http://e-eruditio.ujs.sk>

Náklad: 100 ks • Periodikum je nepredajné.

Tartalom

TANULMÁNYOK

- Vass Vilmos:**
A kompetenciaalapú tantervi megközelítések 5
- Kojanitz László:**
A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése 13
- Kulcsár Mónika:**
A politikai extrémizmusok jeleinek és megnyilvánulásainak hatástalanítására
felhasználható pedagógiai eszközök a történelemtanításban 31
- Plonický Tamás:**
Könyvek, oktatás, kötelezők. 41
- Vajda Károly:**
A szellemesség mint a szellem kritikája.
A romantika humora E. T. A. Hoffmann *Arany virágcserepében* 55

KÖZLEMÉNYEK

- Kiss László:**
Selye János szlovákiai kötődései – legújabb kutatási eredmények 67
- Fülöp László:**
A hügyei Farkas család a 16–17. században 73
- Kálmán Cyntia:**
Ki itt belépsz, hagyj fel minden reménnyel? Földi bűnök a társadalmi hitvilágban. 81
- Vida Barbara:**
Amikor Sztálingrád suttog hozzád... Lőrinczy Judit:
Ingókövek (doboztankönyv-fejezet) 85

SZAKKRITIKÁK

- Baka L. Patrik:**
Az utak, amelyeken nem mentünk végig.
Andrew Roberts (szerk.): *Mi lett volna, ha...?* 91
- Sándor Zoltán:**
Az I. világháború utáni politikai és etnikai erőszakhullám Közép- és Kelet-Európában.
Robert Gerwarth: *The Vanquished* 101
- Bugár Gergely:**
Adalékok az emlékező írások szépirodalmiságához:
S. Sárdi Margit *Napló-Könyvéről* 107

RECENZÍÓK

- H. Nagy Péter:**
Metafilológia 1-2. 111
- Kurucz Anikó:**
A Selye János Egyetem Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája (2016) 113
- Dobai Eszter:**
A humor nagytón keresztül. 119

KÖSZÖNTŐ

SZERZŐINK

A kompetenciaalapú tantervi megközelítések

Vass Vilmos

Szebenyi Péter és Báthory Zoltán emlékére

The Competency Based Curricular Approaches

Abstract

The aim of the article to analyse the conceptual changes of the curriculum on the one hand, and the differences between the regressive and progressive approaches of competency based curriculum on the other, with special focus on generative curriculum typology. The focus of the paper is to explain the two directions of the American curriculum theory (Bobbitt and Dewey), and the different types of competency based curriculum planning and development under the umbrella of “competency tsunami” (UNESCO, OECD, EU) After the introduction, the first and the second part of the article focus on the contextual and conceptual dimension of the topic. The third part of the paper compares the regressive and progressive directions of competency based curriculum. Finally, in the concluding part, some questions and dilemmas about the topic are discussed.

Key words:

competence, curriculum, taxonomy, competency based curriculum

Kulcsszavak:

kompetencia, curriculum, taxonómia, kompetenciaalapú tanterv

Bevezetés

Az utóbbi évtizedek hazai és nemzetközi tantervelméleti kutatásai – különös tekintettel a meghatározó elméleti munkákra, valamint az összehasonlító és tipológiai elemzésekre vonatkozóan – alapvető paradigmaváltást jeleznek. Nevezetesen a tanterv eredeti jelentésének megfelelő „tanítás és tanulás terve” egyre inkább a tanulóra és a tanulásra fókuszál (Cullen–Harris–Hill 2012; Easton 2002; Hipkins, Bolstad, Boyd and McDowall 2014; McCombs–Whisler 1997; Perjés–Vass 2008; 2009; Pinar–Irwin 2004; Pinar 2012; Schiro 2013). A tanuló- és tanulóközpontú tervezési megközelítések, a „tanulás terve” középpontjába a tananyag kiválasztása és elrendezése helyett a kompetenciákat helyezik. Jól érzékelhető ez a folyamat egyrészt a tanterv fogalmának átalakulásában, másrészt a kompetenciaalapú tanterv értelmezési és tervezési kérdéseinek az előtérbe kerülésével. Ennek megfelelően a tanulmány célja kettős: (i) a tanterv fogalmi átalakulásának bemutatása, különös tekintettel a curriculumelmélet és a kompetenciaalapú tanterv összefüggéseinek a feltárására vonatkozóan, (ii) a kompetenciaalapú tanterv értelmezési kereteinek és tervezési kérdéseinek az elemzése, a regresszív és progresszív megközelítések értékelése. A tanulmány egy rövid bevezetővel kezdődik, amelyben a téma kontextusa kerül felvillantásra. Majd ezt követően, az első részben a tanterv fogalmi átalakulásának a bemutatása következik. A máso-

dik rész kísérletet tesz a kompetenciaalapú tanterv regresszív és progresszív megközelítések értékelésére. Végül, de nem utolsósorban a tanulmányt egy összegzés zárja, amelyben sor kerül a téma szempontjából legfontosabb összefüggések bemutatására, néhány dilemma és kérdés felvetésére.

Kontextus

A kompetenciaalapú tanterv kontextusát tekintve érdemes felidézni azokat a meghatározó dokumentumokat, amelyek – az egész életen át tartó tanulást támogató – előtérbe helyezték a tantervek tervezése esetében is a kompetenciafejlesztést. Az UNESCO gondozásában 1996-ban (magyar nyelven 1997-ben) megjelent ún. Delors-jelentés az oktatás/tudás négy alappilléret az alábbiak szerint határozta meg:

- (I) megtanulni megismerni,
- (II) megtanulni dolgozni,
- (III) megtanulni együtt élni,
- (IV) megtanulni élni (Delors 1997).

Az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies – A kulcskompetenciák meghatározása és válogatása) program (1997–2002) meghatározta és strukturálta a kulcskompetencia fogalmát. A DeSeCo projekt a kulcskompetenciák három területét határozta meg:

- (I) az autonóm cselekvés,
- (II) az eszközök interaktív használata,
- (III) a szociálisan heterogén környezetben való működés (Richen, Salganik 2003; OECD, 2005).

Az Európai Unió 2006. decemberi ajánlásában az alábbi meghatározás olvasható: „A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik.”¹

Érdemes felfigyelnünk, hogy miközben a hagyományos oktatási rendszerek nagyjából a „megtanulni megismerni”, kisebb mértékben a „megtanulni dolgozni” UNESCO-alappilléreket támogatják, addig mind az OECD, mind az EU nagy hangsúlyt helyez a „megtanulni együtt élni” és a „megtanulni élni” területekre. A „cselekvés”, az „interaktivitás”, a „személyiség kiteljesítése”, a „társadalmi beilleszkedés” és a „foglalkoztathatóság” jelentős hatást gyakorol a közoktatás egészére és ezen belül is a tartalmi szabályozás rendszerére vonatkozóan. Globális kontextusban a kulcskompetenciák fenti rendszere az egyre gyorsabb változások kezelését, az aktív szerepvállalást és az alkalmazkodó- és cselekvőképességet egyaránt erősíti. Nota

¹ AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>

bene „az iskolai műveltség irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározó rendszere”.² A „mindenféle tanulás alapját képező kompetenciák” esetében tantervi szempontból jelentős tényező a transzferabilitás, ami a kulcskompetenciák esetében két szinten jelenik meg. Egyrészt adott, egymásra épített kompetenciaterületek³ struktúrájában (ismeret/tudás, képességek, attitűdök), másrészt olyan területek esetében: kritikus gondolkodás, kreativitás, kezdeményezőképeség, problémamegoldás, kockázatértékelés, döntéshozatal, az érzelmek kezelése, amelyek mindegyik kompetencia részét képezik (NAT-2007). A transzferabilitás ennek megfelelően szorosan összefügg a tantervi tervezésben az inter- és transzdiszciplinaritás erősödésével (Drake, 1993; 2007; Jacobs, 1989; Lounsbury, 1995; Vass, 2000; 2010). Nota bene, az egész életen át tartó tanulást támogató kompetenciák fenti rendszerének, a tanuló- és tanulásközpontú tanterv erősödésének az alapját a tanterv fogalmi differenciálódása képezi.

A tanterv fogalmi átalakulása

A tanterv fogalmi átalakulásának, a fogalom differenciálásának az elemzésében tudományos alapot jelent Szebenyi Péter *Genetikus tanterv-típológia* című tanulmánya, amely 2001-ben jelent meg. Ebben a tanulmányban Szebenyi a tanterv mint önálló műfaj elemzésekor, az alábbiakat írta: „Az egymásra építkezés, a rendszeresség, az összehangoltság, egyszóval a tanításra és tanulásra vonatkozó »rend« volt kezdettől és maradt máig a tanterv lényege” (Szebenyi 2001, 285). A „rend” a tantervek esetében hosszú időszakon át nem jelentett egyebet, mint az iskolatípusokra vonatkozó tanítási célok, az egyes évfolyamokon a tananyag tartalmának, „vertikális és horizontális felosztásának”, valamint mennyiségének a meghatározását. Bár Szebenyi úgy gondolta, hogy ez „a tanterv alapjelentése” lényegében napjainkig megmaradt, érdemes felfigyelnünk arra, hogy a tanterv fogalma erőteljesen tanítás- és tanárközpontú. A tanítás „rendje” elsősorban a tananyagra és a tanítás módszereire fókuszál. A tanuló érdeklődése, képességei és tevékenységei, a tanuló- és tanulásközpontú megközelítések csak elvétve jelennek meg a tantervekben. Szebenyi is érzi a tanterv alapfogalmának egyoldalúságát, hiszen az 1950-es évektől kezdve a fogalom differenciálódását mutatta be. Valójában ez a folyamat az 1970-es évektől az amerikai terminológia megerősödésével és elterjedésével magyarázható. Szebenyi szavaival élve: „A legerősebb hatást a 70-es évektől az amerikai terminológia gyakorolta” (Szebenyi 2001, 292). Jó érzékkel mutat rá arra, hogy az „amerikai tantervelmélet nem egységes”. Két irányzatot különböztetett meg, amely tanulmányom témája szempontjából is meghatározó. Az egyik irányzatot Franklin Bobbittnak, a chicagói egyetem tanárának és követőinek munkássága jellemzi. Bobbitt 1918-ban megjelent meghatározó munkájában *The Curriculum* (A Curriculum) címmel megalapozta a következő száz év tudományos tantervelméletét. Érdemes azonban felfigyelnünk Szebenyi éles kritikájára:

² Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, 19. old.

³ Anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia; természettudományos kompetencia; digitális kompetencia; a hatékony, önálló tanulás; szociális és állampolgári kompetencia; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; esztétikai-művészeti tudatosság és kezdeményezőképeség (a NAT-2007 kompetenciaterületei).

„E szerint egyrészt a „sikeres felnőttek” ismereteit és képességeit kell tudományos módszerekkel feltárni, „leltárba venni” és utána tantervbe foglalni. Másrészt (erre megfelelő tesztekkel) vizsgálni a tanulók tipikus hibáit, majd ezt követően a tantervet úgy alakítani, hogy e hibák elkerülhetők legyenek. Ezen az úton olyan tantervek készíthetők, amelyekkel a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legjobb eredményeket lehet elérni. Az iparszervezési logikából kinövő „tudományos tantervkészítés” elmélete – mint látható – egyoldalúan *felnőttszemléletű* és jelenközpontú volt. Az aktuális „felnőtt jelen” *reprodukálására* kívánta a fiatalokat felkészíteni. Nem vette figyelembe a gyermek sokrétű, sajátos személyiségét, fejlettségi szintjét, érdeklődését, igényeit (Szebenyi 2001, 292). Figyelemre méltó, hogy Szebenyi kritikájában a „tudományos tantervkészítés” irányzat az „iparszervezés logikájára” épül. Ennek az irányzatnak a követői közül érdemes Benjamin Bloom tevékenységét megemlíteni. Bloom ún. taxonómiája (1956) a pedagógiai célok (és általában a pedagógiai tevékenységek) három fő területét különbözteti meg: az affektív, a kognitív és a pszichomotoros területet (<http://tanmester.tanarkepzo.hu/ismeret>). A tantervek tervezése szempontjából érdemes kiemelni, hogy a gyakorlatban a rendszer kognitív területe és szintjei terjedtek el: ismeret, megértés, alkalmazás, magasabb rendű gondolkodási műveletek. Szebenyi, némi optimizmussal, az alábbiakat állapította meg: „A követelmények racionális, »tudományos« rendszerét (taxonómiáját) hasznos tantervkészítési segédeszközként lehetett alkalmazni” (Szebenyi 2001, 293). Mindkét irányzat Szebenyi szerint „megingatta a tanterv hagyományos fogalmát”. Az „amerikai curriculumfelfogásban”, ebben az új értelmezésben, a tanterv egy tudatosan megtervezett program, folyamat- és tevékenységterv (Szebenyi 2001; Perjés–Vass 2008; 2009).

Az amerikai tantervelmélet másik irányzatát Szebenyi John Dewey gyermekközpontú elméletében fedezte fel. Ellentétben Bobbitt felnőttközpontú felfogásával, a Dewey-irányzat a társadalom jobbítását (rekonstruálását) tűzte ki célul, „a tanulást a valóságos élet mintájára szervezte meg” (Szebenyi 2001). Dewey 1902-ben megjelenő, *The Child and the Curriculum* (A gyermek és a tanterv) című, 1902-ben megjelent munkájában a gyermeki cselekvést helyezte a tanterv középpontjába: „A világ dolgai csak annyiban jutnak tapasztalása körébe, amennyiben közvetlenül érintik saját, családja vagy barátai sorsát. Világa nem tények és eszmék világa; benne nincs hely olyan hideg tárgyi igazság számára, mely a gondolatnak a külső tényekkel való megegyezésében áll; benne minden vonzalom és rokonszenv. Ezzel szemben az iskolai tanterv olyan anyagokat kínál neki, amelyek az idő és a tér végtelenségében viszik ki. [...] A tárgyakat, melyek foglalkoztatják, életéből fakadó egyéni vagy társas érdekei fűzik egységbe. Ami szellemét megragadja, az alkotja pillanatnyilag teljes mindenségét. [...] Ez az ő sajátos személyes világa, mely egységet alkot és teljes. Ezzel szemben az iskola felosztja és főlszabdálja a világot.” (Dewey 1930, idézi Pukánszky–Németh 1996, 492) Jól érzékelhető, hogy ebben a megközelítésben a tantervek tervezésének fókuszába a gyermeki öntevékenység és a valóságos problémák megoldás került, ugyanakkor Dewey a gyermek tapasztalati és a tanterv tananyaga közötti távolságot is igyekszik áthidalni (Dewey 1902/1990).

Érdekes, hogy Szebenyi tanulmányában Bloom munkásságát elemzi. Ralph Tyler, „a tantervírás nagy öregje” kimaradt a munkából. Szerencsére a hazai tan-

tervtörténet másik meghatározó alakja, Báthory Zoltán *Tanulók, iskolák, különbségek* című, három kiadásban is megjelent munkájában a tantervi műfajok differenciálódásáról is értekezett. Ennek keretén belül, különösen a tananyag kiválasztásának szempontjai tekintetében, Báthory bemutatta Ralph Tyler 1949-ben *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (A tanterv és a tanítás alapvető elvei) címmel megjelent, azóta klasszikussá vált tantervelméleti munkáját.

A tananyagkiválasztás forrásai (sources)	A tananyagkiválasztás szűrői (screens)
1. A <i>tanuló</i> tanulási szükségletei, érdeklődései, aspirációi stb.	I. A társadalomról, a nevelésről szóló általános <i>filozófia</i> (pl. a demokrácia)
2. A <i>kortárs társadalom</i> igényei az iskola, a műveltség iránt.	II. A tanuláspszichológia által feltárt fejlesztési lehetőségek.
3. A <i>szaktudományok</i> képviselői által	

1. sz. táblázat - A Tyler-rationálé (Báthory 2000)

Báthory Tyler munkásságát egy lábjegyzetben az alábbiak szerint mutatta be: „Tyler hosszú időn át Dewey tanítványa volt, Bloom pedig Tylertől tanulta a pedagógiát. Ők hárman – mások mellett – az amerikai pedagógiai gondolkodásban a pragmatista-humanista irányvonalat képviselik.” (Báthory 2000, 131) Ebből a rövid leírásból úgy tűnik, hogy a Dewey–Tyler–Bloom „hármast” azonos irányvonalat képvisel, Szembeninél azonban láthattuk, hogy ez nem így van. Tyler alapvetően a Bobbitt fémjelzte „tudományos tantervkészítési” irányzat képviselője, Bloommal közösen az „iparszervezés logikáját” honosította meg a tantervelméletben és a tervezés gyakorlatában egyaránt. Elmélete alapvetően normatív, a Tyler-rationálé négy kérdésre igyekszik választ adni, amelyek az oktatási célok, tapasztalatok és ezek tantervi elrendezése, valamint a célok bevalását helyezik az előtérbe (Tyler 1949). Ugyanakkor érdemes arra is figyelni, hogy „a forrásokból lehet kikövetkeztetni – szerinte – a tananyagot, miközben a szűrők segítségével eldönthető, hogy a kiválasztott tananyag tanítható-e vagy sem” (Báthory 2001, 131). Tyler rationáléja alapvetően tananyagközpontú, ám a tananyagkiválasztás forrásait tekintve megjelennek a tanuló szükségletei, érdeklődései, aspirációi; a tananyagkiválasztás szűrői között pedig a tanuláspszichológia által feltárt lehetőségek. Ez érzékelhető elmozdulást jelent a tanterv fogalmának hagyományos értelmezésétől egy tanuló- és tanulóközpontú folyamatterv irányába (Vass 2013).

A kompetenciaalapú tantervi megközelítések

Az amerikai tantervelmélet korábban bemutatott két irányzata lehetővé teszi a kompetenciaalapú tantervi megközelítések differenciálását és értékelését. Előljáróban érdemes leszögezni, hogy mindkét típus a kompetenciákat helyezi a tervezés középpontjába, ám a tantervkészítési eljárásokban jelentős különbség mutatkozik. A *regresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés* alapvetően Bobbitt „tudományos tantervkészítési” elméletére, a tervezés „iparszervezési logikájára” épül. Ennek megfelelően a tantervkészítési folyamat egyrészt erőteljesen normatív, a tantervi célok által operacionalizáltan meghatározott. Másrészt alapvetően kimenetközpontú, a követelmények Bloom kognitív taxonómiai szintjeit helyezik az elő-

térbe. A tervezési folyamat algoritmikus, merev, a „kompetenciák tantervesítését”, a korábbi tananyagközpontúságot ellensúlyozva, a képességfejlesztéssel azonosítja. Napjainkban a regresszív kompetenciaalapú megközelítés jól érzékelhető a tanulási eredmények meghatározásában. A tanulási eredményeken az Európai Parlament és Tanács ajánlása alapján⁴ azokat a megállapításokat értjük, amelyek a tanuló által elért tudásra, készségekre és kompetenciákra vonatkoznak, és azt fejtik ki, hogy a tanuló egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes elvégezni. Jól érzékelhető, hogy ez a struktúra nem illeszkedik, a kulcskompetenciák korábban megismert szerkezetéhez. A kompetenciák ebben az esetben önálló egységet képeznek, a tudás és a képesség nem illeszkedik szerves egységben a kompetenciafejlesztés folyamatába, a kompetenciák transzferabilitása gyengül. Még ennél is nagyobb probléma azonban, hogy a tervezési folyamatot alapvetően behaviorista célok határozzák meg (Kennedy 2007). Némileg enyhített ezen a merev tervezési algoritmuson a 2001-ben felülvizsgált Bloom-taxonómia, amelynek kognitív területén, az első szinten az ismeret/ tudást az emlékezés, a legmagasabb szinten az értékelést az alkotás (kreativitás, kritikus gondolkodás) követi (Anderson and Krathwohl 2001). Öröndetes, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a kreativitás, ám a taxonómikus tervezés nem teszi lehetővé azt a flexibilitást, ami az alkotóképesség eredményes fejlesztéséhez szükséges. Ráadásul ezzel párhuzamosan a kompetenciák transzferabilitásának gyengülése az inter- és transzdiszciplinaritást is háttérbe szorítja. Némileg egyszerűsítve a képet, úgy járunk, mint az a játékos, aki rosszat dob a társasjátékban és visszatér a startmezőre. Miközben a „szakszerű, racionális tantervfejlesztési eljárások” előtérbe helyezik a tanulói érdeklődést és igényeket, a tanulás támogatását erősítik, a tervezés taxonómikus, merev algoritmusá egyrészt a tanterv hagyományos fogalmát erősítette, másrészt a kompetenciafejlesztés folyamatát is egyszerűsítette. Szabenyi jó érzékeléssel mutatott rá, hogy a „köztudatban rögzült tantervfogalom nem tűnt el, csak összekeveredett az olyan nálunk új fogalmakkal, mint a curriculum és a taxonómia” (Szabenyi 2001, 293). Ez az „összekeveredés” a kompetencia fogalmának értelmezésében is megmutatkozik.

A *progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés* a Dewey-irányzatra épül. A „gyermek és a tanterv” egyensúlyteremtésének jegyében a tantervkészítés folyamata rugalmas, így a kompetenciák transzferabilitását erősíti. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tervezésben az inter- és transzdiszciplinaritás jelentős, ami a korábban említett, kompetenciák közötti területek (kreativitás, problémamegoldás, döntéshozatal stb.) fejlesztését is lehetővé teszi. A progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés másik pozitívuma, hogy a tantervkészítés folyamatának flexibilitása az alkotóképesség fejlesztését is eredményesebbé teszi. A kreativitás előtérbe kerülése a felülvizsgált Bloom-taxonómia esetében is jól érzékelhető, ám a taxonómikus tervezés merevsége és operacionalizáltsága nem teszi lehetővé, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a gyakorlatban is megvalósuljon. Végül, de nem utolsósorban a progresszív kompetenciaalapú legnagyobb pozitívuma a komplex személyiségfejlesztésben mutatkozik meg. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az ere-

⁴ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01) https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf

deti és a felülvizsgált Bloom-taxonómia affektív (érzelmi-akarati) és pszichomotoros (mozgásos) területei is nagyobb mértékben megjelennek a tervezésben. Másrészt a korábban említett kompetenciastruktúra mindhárom eleme (ismeret/tudás, képességek, attitűdök) is azonos arányban vesz részt a tanulás- és tanulóközpontú fejlesztésben. Nota bene, a tervezés és a fejlesztés „motorja” az attitűdök rendszere lesz, ami meghatározó már Dewey elméletében is.

Összegzés

A regresszív és a progresszív kompetenciaalapú megközelítés közös pontja az, hogy a tantervkészítés folyamatában a fejlesztendő kompetenciák kerülnek az előtérbe. Hasonlóság mutatkozik mindkét típus esetében abban is, hogy a tanterv hagyományos fogalma megváltozott, a tanulás-tanítás folyamatterve, valamint a tanulói és tanári tevékenységek tervezése válik meghatározóvá. Lényeges eltérés mutatkozik meg azonban a két típus tantervtörténeti gyökereiben. A regresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés alapját Franklin Bobbitt elmélete képezi, ami az iparszervezési logikára épül. Ez a „tudományos tantervkészítés” elmélet, felnőttközpontú felfogás Benjamin Bloom taxonómiájával és Ralph Tyler racionáléjával egészült ki. A taxonikus tervezési folyamat merevsége, opreacionalizáltsága és a kognitív terület követelményszintjeinek a dominanciája (még a felülvizsgált Bloom-taxonómia esetében is) nem tette lehetővé az eredményes kompetenciafejlesztést, továbbra is az UNESCO első két oktatási pillérét erősítette: megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni. A progresszív kompetenciaalapú megközelítés John Dewey elméletére épül, amelyben előtérbe kerül a gyermekközpontúság, a tervezés fókuszába a tanulás kerül, amely egyrészt a valóságos élet problémáit oldja meg, másrészt a gyermeki tevékenységeket tekinti az eredményes tanulás alapjainak. A tantervkészítés folyamata rugalmas, így lehetővé teszi a kompetenciák transzferabilitásának az erősítését, ami az inter- és transzdiszciplináris tervezés támogatását jelenti. Ráadásul a tervezés flexibilitása a kreativitás és a teljes személyiség fejlesztésében is hatékony. Nem elhanyagolható tényező, hogy az UNESCO további két oktatási pillére: megtanulni együtt élni, megtanulni élni is megvalósításra kerül.

Irodalom

- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (eds.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon, Boston, MA (Pears on Education Group).
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Bloom, Benjamin S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McKay, New York.
- Cullen, Roxanne – Harris, Michael – Hill, Reinhold R. (2012): *The Learner-Centered Curriculum*. Jonh Wiley and Sons, Josey-Bass A. Wiley Imprint, San Francisco, California.
- Dewey, John (1902/reprint1990): *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Drake, Susan M. (1993): *Planning Integrated Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, Virginia.
- Drake, Susan M. (2007): *Creating Standard-Based Integrated Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.

- Easton, Lois B. (2002): *The Other Side of Curriculum*. Heinemann, Portsmouth.
- Henson, Kenneth T. (2003): *Foundations for Learner-Centered Education: A Knowledge Base*. Journal Education, Fall 2003.
- Jacobs, Heidi Hayes (1989): *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. University College Cork (UCC).
- Lounsbury, John H. (Ed.) (1995): *Connecting the Curriculum through Interdisciplinary Instruction*. National Middle school Association, Columbus, Ohio.
- McCombs, Barbara L. – Whisler, Jo Sue (1997): *The Learner-Centered Classroom and School*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Perjés István – Vass Vilmos (2008): *A curriculumelmélet műfaji fejlődése*. Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 3–10.
- Perjés István – Vass Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. Aula, Budapest.
- Pinar, William F. – Irwin, Rita L. (2004): *Curriculum in a New Key*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pinar, William F. (2012): *What is Curriculum Theory?* Routledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Schiro, Michael Stephen (2013): *Curriculum Theory*. SAGE, Thousand Oaks, California.
- Szebenyi Péter (2001): *Genetikus tanterv-típológia*. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 283–300.
- Tyler, Ralph W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet, Budapest.
- Vass Vilmos (2010): *Interdiszciplinaritás a képzési programok tervezésében és bevezetésében*. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat Kiadó, Budapest, 15–26.
- Vass Vilmos (2013): *A tartalom-alapú tantervi megközelítés a tananyag kiválasztása és elrendezése tükrében*. In: Andl Helga – Molnár Kerekes Zsófia (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 263–275.
- Wineburg, Sam – Grossmann, Pam (eds.) (2000): *Interdisciplinary Curriculum*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.

A kauzális történelmi gondolkodás fejlesztése és értékelése

Kojanitz László

Developing and assessing students' cause-and-effect thinking

Abstract

Developing students' historical thinking demands more complex assessment. The author of the present study has been working on a new set of tools aimed at evaluating the abilities needed to establish and demonstrate cause-and-effect relationships. A substantial overview of international research on the assessment of historical thinking was an important part of this preparatory work. In the paper, the author summarizes what experts think today about the components, development and assessment of historical thinking.

Key words:

history education, history learning, historical thinking, cognition model, cognitive processes, assessment

Kulcsszavak:

történelemtanulás, gondolkodásfejlesztés történelmi gondolkodás, kauzális gondolkodás, kognitív modell, értékelés

A gondolkodási képességek előtérbe kerülése a történelemtanításban

Az iskolai tudás legértékesebb részét a *magasabb szintű gondolkodási képességek*: a kritikai a gondolkodás, a problémamegoldó képesség és a metakogníció jelentik, mivel csak ezek által valósulhat meg a megszerzett ismeretek rugalmas adaptálása (Wilson–Conyers 2016; Csapó 1998; Csapó 1999). Ilyen képességek birtokában tudjuk a körülöttünk lévő világ jelenségeit helyesen értelmezni és a felmerülő problémákra válaszokat találni (Réthy 1998).

A gondolkodási képességek tudatos fejlesztése megfelelő stratégia lehet az ismeretanyag folyamatos növekedéséből fakadó problémák kezelésére is. Hiszen nincs mód rá, hogy minden fontos történelmi eseményt megtanítsunk, de adhatunk a diákjainknak egy olyan *intellektuális eszközendszert*, amely később is bármikor rendelkezésükre állhat majd bármilyen másik történelmi esemény vagy probléma megértéséhez is (Van Drie–Van Boxtel 2008; VanSledright–Limon 2006). „A diákoknak szükségük van arra, hogy a legjobb eszközöket adjuk nekik, melyek képessé teszik őket, hogy világosan tudjanak gondolkodni például arról, hogy milyen bizonyítékokra van szükség bizonyos állítások alátámasztására, vagy milyen kérdéseket kell feltennünk az egymással vitatkozó történelmi interpretációk esetében.” (Lee 2005, 70) A történettudomány által kialakított vizsgálati módszerek az információk összegyűjtésére, a források

megbízhatóságának és hitelességének ellenőrzésére, a tények és adatok több szempontú elemzésére és rekonstruálására, a vélemények kritikus összehasonlítására segítségükre lehetnek nemcsak a múlt, hanem a jelen viszonyainak megértéséhez is (Kölbl 2015).

A történettudományi szemlélet és gondolkodás elsajátítása szükséges ahhoz is, hogy kontrollálni tudjuk az előítéletekre, történelmi öngazolásokra és leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat. Ahogy Sam Wineburg, a Stanford Egyetem professzora megfogalmazta: „Egy olyan világban, amelyet eluraltak az érzelmi kitörések, a szövegkörnyezetükből kiragadott idézetek, a gyújtóhangú beszédek, az érzelmeket inkább felszító, mint csillapító publicisztikai elemzések, a nem ösztönös történelmi gondolkodás szerepe még soha nem látszott ennyire fontosnak” (Wineburg 2007, 11).

A történelemtanítás megújítása segítséget adhat ahhoz is, hogy a diákok megalapozott és átgondolt döntéseket tudjanak hozni szűkebb és tágabb közösségük ügyeiben (Van Drie–Van Boxtel 2008). A történelemtanítás lehetőséget ad egyebek mellett olyan képességek kialakítására, mint a komplex helyzetértékelés, az eseményekben és folyamatokban szerepet játszó tényezők áttekintése és relatív jelentőségének megítélése, a döntési alternatívák lehetséges következményeinek felmérése, a múlt és a jelen viszonyai közötti összefüggések megértése. A történelmi gondolkodás fejlesztése ebben az összefüggésben a felnőtt életre való felkészülést is jelenti.

A történelmi gondolkodás sajátosságai

A történelmi gondolkodás sajátosságainak problémáját érdemes többféle szempontból is megközelíteni: pl. mi a célja, mi a tárgya, hogyan születnek meg és milyen formában öltenek testet az eredményei, hogyan fejlődik, milyen tudást és képességeket igényel.

Leinhardt és munkatársai a következő összetett definíciót alkották meg a történelemről: „A történelem egy folyamat, amelynek keretében konstrukciókat, rekonstrukciókat és interpretációkat készítünk a múlt eseményeiről, nézeteiről, intézményeiről a fennmaradt vagy kikövetkeztetett bizonyítékokra támaszkodva azért, hogy megérthessük, kik és mik vagyunk a jelenben. Ez egyszerre jelent dialógust a múltból fennmaradt alternatív véleményekkel, a múltat már korábban bemutató szerzőkkel és a jelenben megszülető interpretációkkal. A folyamat egyrészt magában foglalja koherens és meggyőző erejű narratívák, interpretációk készítését a múlt eseményeiről, másrészt szakszerűen összeállított kvantitatív és kvalitatív információk nyújtását is elméleti szempontból.” (Leinhardt–Stanton–Virji 1994, 88) A múltban törtétek bemutatása nemcsak lebilincselő elbeszélések készítését jelenti. A múlt rekonstruálása sokkal inkább széleskörű háttérismeretet közvetítő, logikailag jól strukturált és meggyőző érvelést felvonultató értekezések és előadások formájában kerül bemutatásra és megvitatásra.

A történelmi gondolkodás mindig valamilyen egyedi esemény és egyedi szituáció megértését, megmagyarázását és történelmi kontextusba helyezését jelenti, ugyanakkor magában foglalja annak az általános fogalmi rendszernek és azoknak a kompetenciáknak alkalmazását is, amely lehetővé teszi, hogy valaki

értelmesen és hozzáértően tudjon foglalkozni a legkülönbözőbb történelmi témákkal és problémákkal (Körber 2011; Taylor–Young 2003).

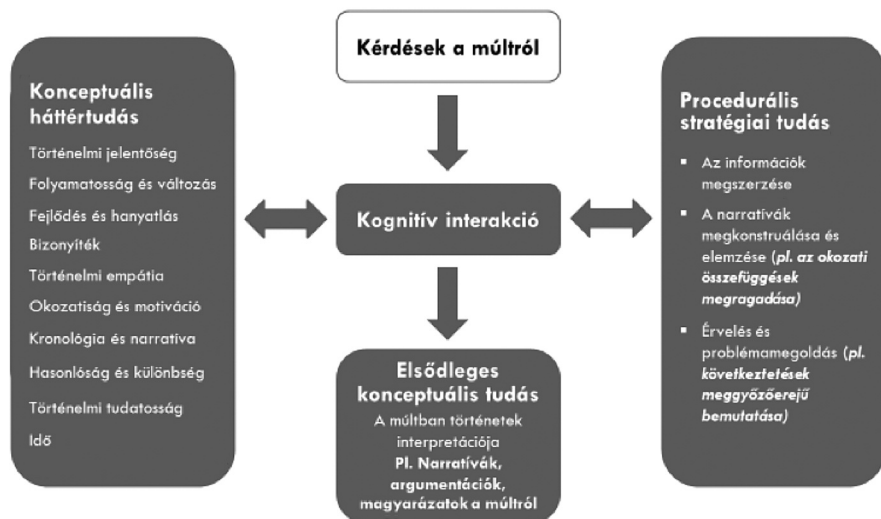
A történettudomány olyan kérdésekre keresi a választ, olyan ún. *rosszul definiált problémákkal* foglalkozik, amelyeknek nincs egyetlen jó megoldása. Sőt, a megoldáshoz éppen a sokféle szempontú és módszerű interpretáció összekapcsolódása vagy vitája vihet a leginkább közelebb. Ezek által egy-egy történelmi probléma feltárhatóságának és rekonstruálhatóságának a határai is egyre jobban kirajzolódnak (Van Drie–Van Boxtel 2008; Voss–Wiley 2006).

A történelmi gondolkodás nem deduktív és nem induktív, hanem *abduktív* következtetéseken alapul. Nem általánosít és nem egy megfigyelt szabályszerűséget terjeszt ki, hanem a tényeken alapuló legjobb magyarázat megtalálására törekszik. Megvizsgálva a már ismert tényeket egy olyan tény fennállására következtet, amely legjobb magyarázatát adná az addig ismert tények együttesének. A történelemtudomány tehát folyamatosan hipotéziseket állít fel, és arról vitázik, hogy e hipotézisek közül, melyek állhatnak a legközelebb a valósághoz.

A történelmi problémák megragadása, a kutatási hipotézisek és módszerek bemutatása, de a bizonyítás is alapvetően *verbális érveléseken* alapul. A kutatási eredmények értékelésekor és megvitatásakor természetesen ellenőrzik, hogy az új interpretáció mennyire támasztható alá bizonyítékokkal, de legalább ennyire fontos kérdés az is, hogy a szerző mennyire képes a következtetéseit jól felépített érveléssel bemutatni, vagyis a tények és az interpretáció közötti összefüggéseket meggyőzően kifejteni.

VanSledright (2014) a történelmi megértés folyamatát úgy írja le, mint amely a kutatók közösségének gyakorlatában ölt testet. Ennek során a kutatók kérdéseket tesznek fel, majd gondosan feltárják a rendelkezésre álló forrásokat. Megküzdenek a források kiválasztásának problémájával, és közben egymással is vitatkoznak arról, hogy a rendelkezésre álló források közül melyik milyen módon használható fel a feltett kérdések megválaszolásához. Arról is vitáznak, hogy a kiválasztott források milyen következtetésekre adnak lehetőséget és milyenekre nem. E vitákban pedig nagy szerepe van az eltérő identitásokból, világnézetekből és értékrendekből fakadó szociokulturális különbségeknek is.

Eseménytörténei elbeszélést készíteni jóval egyszerűbb feladat, mint beszámolót és magyarázatot adni arra, hogy ezek az események miért éppen akkor és úgy történtek meg. Az utóbbi feladat sikeres teljesítéséhez szükséges a lehetséges tényezők áttekintése, a relevánsnak tekinthető okok kiválasztása és fontossági sorrendbe állítása; a kauzális összefüggések megragadása; az összefüggések vizsgálata a történelmi kontextus jellegzetességei szempontjából; a relevánsnak ítélt ok-okozati összefüggések alátámasztása tényekkel és érvekkel; a kérdés megválaszolásához szükséges tények, érvek, következtetések összeszerkesztése meggyőző és logikus magyarázattá. Az ilyen típusú feladatok során fel kell, hogy merüljenek olyan kérdések is, mint hogy mit is jelent egyáltalán a történelmi kauzalitás; milyen bizonyítékai lehetnek ennek, hogyan lehet az ok-okozati összefüggések feltárásával magyarázatot adni a történetekre. A jó megoldás a mindennapi gondolkodás szintjét meghaladó, kiművelt történelemszemléletet igényel. Érdemes modellezni, milyen típusú és tartalmú tudás mozgosítását és alkalmazását jelenti mindez (1. ábra).



1. ábra - A kognitív interakció feltételei és szerepe a történelmi válaszok elkészítésében

A történelmi kérdésre adott válaszok elsődleges konceptuális tudást jelenítenek meg. Ez a válasz elkészíthető úgy is, hogy a mások által leírtakat ismétli el valaki akár anélkül, hogy a magyarázatokban összefüggéseket önállóan is értelmezte vagy pontosan megértette volna. A feladat megoldásának magasabb szintjét jelentheti, ha a válaszoló rendelkezik azzal az adaptálható konceptuális háttértudással, amely a múlttól szóló információk helyes értelmezéséhez és bemutatásához szükséges (VanSledright & Limón 2006). Ennek egyik legfontosabb részét a történelmi metafogalmak helyes értelmezése és alkalmazása jelenti (Lévesque 2008). A történelmi metafogalmak helyes értelmezéséhez és alkalmazásához szükséges tudás azonban már szorosan összekapcsolódik a procedurális tudással is. Ami a történelem esetében a múlt feltárásához és bemutatásához a történelemtudomány által kimunkált módszerek és szabályok valamilyen szintű ismeretét és alkalmazni tudását jelenti. E szerteágazó tevékenységek a következő három nagy feladat köré rendezhetők: az információk megszerzése; a narratívák megkonstruálása és elemzése; valamint az érvelés és problémamegoldás (Voss & Wiley 2006).

A felvázolt modellt érdemes az iskolai munka szempontjából is értelmezni. A történelmi gondolkodás tekintetében tehát csak akkor tekinthető a történelemtanítás fejlesztő értékűnek, ha a diákoknak módjuk van megismerni és kipróbálni a történészek által használt módszereket és szabályokat is, hiszen ez feltétele a történelmi metafogalmakhoz kapcsolódó háttértudás megszerzésének is. Ezért a történelemórákon adni kell olyan önálló feladatokat is, amelynek során a konceptuális háttértudás és a procedurális stratégiai tudás különböző kognitív interakciók során összekapcsolódik egymással. Ha ez megtörténik, a diákok önállóbbakká válnak, és a válaszaik is egyre problémaérzékenyebb történelmi gondolkodást fognak tükrözni. E kognitív interakciók nélkül viszont a diákok válaszaik a leckék verbális fel-

mondását fogják csak jelenteni, és egyáltalán nem lehetünk biztosak abban, hogy valóban megértették-e azt, amiről látszólag szakszerűen beszélnek. Ezért is merült fel az az igény, hogy olyan speciális értékelési módszereket alakítsunk ki, amelyek nemcsak a tanulói válaszok tartalmára, hanem a probléma megközelítésmódjának és a válaszban adott magyarázatok általános minőségére vonatkozóan is visszajelzéseket tudnak adni a tanulók képességeiről.

A kauzalitás helye és szerepe a történelmi gondolkodásban

Az ok-okozati összefüggések feltárásának hagyományosan meghatározó szerepe van a történelemtanításban. Általában meghatározó alapelvként érvényesül ez a vizsgálati szempont a történelemtankönyvekben is (Dévényi–Gözsi 2014).

Az *ok* és a *következmény* fogalmainak segítségével tudjuk az eseményeket, helyzeteket és változásokat helyesen értelmezni és megmagyarázni. Az *ok* egy kiváltó tényező, amely az előzőtől különböző állapotot hoz létre; a változás, a történes előidézője; de lehet egy jövőbeni időpontra szóló elhatározás is, amely hatást vált ki. Az *ok* úgy is definiálható, mint egy előzmény, amelynek következménye van, illetve a következmény kiváltójának tekintett előzmény. Az *ok* egy olyan fogalom, amellyel az események és helyzetek között megállapítható összefüggéseket ragadjuk meg. Az okok tehát nem maguk az események és körülmények, hanem az események és körülmények között megállapítható hatások és kölcsönhatások (Chapman 2015).

A történelmi magyarázatokban nem egyszerű ok-okozati kapcsolatokat kell bemutatni, hanem érzékeltetni kell tudni azt is, hogy számos esemény és tényező, nagyon különböző módon játszhatott egyszerre közre egy történelmi esemény bekövetkeztében. E sokféleség árnyalt bemutatása sokféle típusú ok megkülönböztetésének képességét igényli. A kauzális összefüggésekre épülő magyarázatokban nemcsak okokról, hanem feltételekről olvashatunk. Feltételeknek tekintve mindazt, ami lehetővé tette az események vagy változások bekövetkeztét, okokként pedig azokat a dolgokat értékelve, amik szükségesek voltak ahhoz, hogy e lehetőségek valóban bekövetkezzenek. Találkozhatunk a rövid és hosszú távú okok, illetve a közvetlen és közvetett okok megkülönböztetésével is. A hosszú távon ható okokat sok esetben fontosabbnak és meghatározóbbnak bemutatva, mint a korabeli emberek számára is sokkal feltűnőbb közvetlen kiváltó okokat (Stanford 1994). Ilyen értelemben különbséget lehet tenni manifeszt és látens események között. Ez utóbbiak például a csak hosszú távon érzékelhető demográfiai és társadalmi változások vagy az éghajlatváltozás (Spoehr–Spoehr 1994).

Jacott, López-Manjón és Carretero (1998) a történelmi magyarázatok két elméleti modelljét különbözteti meg. Az *intencionalista modell* alapvetően az emberi döntésekkel, cselekedetekkel és tevékenységekkel foglalkozik. Az emberi motívumoknak, szándékoknak, hiedelmeknek tulajdonít nagy jelentőséget az események alakulásában. A *strukturális modell* szerint készült magyarázatok viszont a társadalmi valóságot meghatározó feltételek (például gazdasági, demográfiai, társadalmi, politikai, vallási) közötti összefüggések feltárásán alapulnak. Másról ugyanezt a *narratív és analitikus jellegű kauzális magyarázatok* megkülönböztetésével fejezik ki. A narratív típusúban az emberi döntésekre és cselekedetekre helyeződik a hang-

súly, és az elbeszélésmódra az ok-okozati összefüggések láncolatszerű bemutatása jellemző, amikor is az egyik eseményből következik egy másik esemény megtörténte. Az analitikus típusú történelmi magyarázatok ezzel szemben elsősorban a mélyben lejátszódó hosszú távú társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok közötti kölcsönhatásokkal foglalkozik. Ebből is következik, hogy ez a történelmi kérdéseknek ez a megközelítésmódja a kauzális viszonyokat nem láncolatokként, hanem sokkal inkább bonyolult hálózatokként ábrázolja (Coffin 2000).

Az ok-okozati összefüggésekre vonatkozó állításokat is ellenőrzött tényeken alapuló racionális érvekkel kell alátámasztani. Meggyőzően be kell mutatni a kapcsolatokat az okokra vonatkozó következtetések, az ezeket alátámasztó tények és a lehetséges interpretációk között. Az okokra vonatkozó állítások ellenőrzése során az állításokban szereplő tények ellenőrzésén kívül hasznos lehet az állításokkal szemben megfogalmazott érvek és az ezektől eltérő interpretációk lehetőségének mérlegelése is.

Az így megszülető magyarázatok foglalkozhatnak a szereplők szándékaival, a lezajlott események történelmi kontextusával és ezek kölcsönhatásaival egyaránt. A történelmi kontextus, például a korabeli emberek gondolkodásmódja olyan tényező, amely bizonyos esetekben előfeltétele és katalizátora, más esetekben pedig akadálya a változásoknak. Cselekvésre és gondolkodásra ösztönöz az egyik esetben, leküzdhetetlen korlátokat jelent egy másikban (Chapman 2015).

A diákok történelmi gondolkodásának sajátosságait feltáró kutatások

A diákok történelmi gondolkodásával foglalkozó kutatások története és kiterjedtsége messze elmarad a matematikai vagy a természettudományi gondolkodást feltáró kutatásoktól. Kezdetben elsősorban a kognitív pszichológiai kutatások foglalkoztak azzal, mi jellemzi a diákok a múlt eseményeiről és viszonyairól történő tanulását, az utóbbi években megindult szociokulturális kutatások pedig azt vizsgálják, hogy a szociális környezet, pl. család vagy a kulturális közösség milyen hatással van a fiatalok történelmi gondolkodására.

Jean Piaget fejlődéslélektani elméletét a gyermekek szakaszos kognitív fejlődéséről sokan úgy értelmezték, hogy ez kizárja az elvont fogalmak használatát igénylő történelmi gondolkodás fejlesztését a gyermekkorban és a serdülők többsége esetében is (Piaget–Inhelder 2004). Piaget elméletét és kutatási módszereit alkalmazva Roy Hallam azt látta bizonyítottnak, hogy 16 és fél éves kor előtt a legtöbb diák nem képes formális műveletek elvégzésére a történelem területén (Hallam 1972). Bruner ezzel szemben azt állította, hogy bármelyik tantárgy tanítható bármelyik korban, ha a diákok számára explicit módon láthatóvá tesszük az adott tudomány belső *struktúráját*: céljait, kulcsfogalmait, vizsgálati módszereit és azt, ahogy mindezek eredményeit ellenőrzi és megjeleníti. Az általa ajánlott spirális tantervben ehhez újra és újra vissza kell térni a diszciplína kulcsfogalmához, hogy fokozatosan a tanulók megértése ezekkel kapcsolatban egyre mélyüljön, és a gondolkodása konkrétól az elvont irányába fejlődjön (Bruner 1960).

A történelmi gondolkodás iskolai fejlesztésének elindulásában nagy szerepe volt Martin Booth-nak, aki 14–16 éves diákokkal végzett kutatásai alapján vitatta

Hallam állításait a valódi történelmi gondolkodásra való képtelenségükről. Booth arra jutott, hogy megvan már a potenciális képességük az ilyen korú tanulóknak is erre, de gondolkodásuk fejlesztése a következő feltételeken múlik: a személyes tapasztalatok szélessége és mélysége; releváns tanítási tartalom; elemző és fogalmi képességek; pozitív attitűd a témához; kommunikációs képességek (Booth 1992a).

A Nagy-Britanniában lezajló *Schools Council History Project* (SCHP) kutatói a diákok körében végzett széleskörű kutatásaik alapján arra jutottak, hogy a történelmi gondolkodási készségek (skills) megfelelő feladatokkal történő tanulással a történelmi megismerést magasabb szintre emelő stratégiákba és fogalmakba szerveződnek. Ez utóbbiakat azonosították *second-order historical thinking concepts* elnevezéssel (Shemilt 1980). Az angol kutatók szerint ezek helyes értelmezése szükséges ahhoz, hogy a tanulók képessé váljanak a múltra vonatkozó új információk, következtetések megértésére, kritikus értékelésére és továbbgondolására. „A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése. Enélkül a diákok híjával lesznek azoknak az eszközöknek, amelyekkel reflektálni tudnak saját tudásukra, annak erősségeire és korlátaira.” (Lee 2005, 69) Ezek teremtik meg az alapját annak is, hogy elgondolkozzanak arról, hogy mi a különbség a múltban lezajlott valóság és az erről szóló történelmi ismeretek között, és ahhoz is, hogy folyamatosan monitorozni tudják, mit és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e metafogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív történelmi gondolkodás fejlesztéseként is (Donovan–Bransford 2005).

Shemilt kutatásai során azt állapította meg, hogy amikor az események okaival összefüggő magyarázatokat kell a diákoknak készíteniük, nehézségeket okoz a számukra a komplex és a különböző típusú okok bemutatása. Azt is nehezen ismerik fel, hogy egy esemény egyszerre valaminek az oka és következménye is lehet (Shemilt 1983). Számos kutatás megerősítette azt a problémát is, hogy a diákok, de a történelmi ismeretekben kevésbé jártas emberek is hajlamosak az emberek cselekedeteire visszavezethető okokat fontosabbnak értékelni, mint az egyes személyekhez nem köthető tényezőket. Amikor kezdőktől és szakértőktől azt kérték, hogy egyes történelmi események hat különböző típusú okát (politikai, gazdasági, ideológiai, személyhez kötődő, közvetett és külpolitikai) állítsák fontossági sorrendbe, a kezdők általában a személyhez kötődő okokat tették ez első helyre (Cartero et al. 1997). Ezzel a beállítódással függhet össze az is, hogy az ilyen jellegű ok-okozati összefüggéseket jobban meg is jegyzi, és általában ezeket tudják később is felidézni (RiviZre et al. 1998).

Az is érdekes tanulságokkal szolgált, amikor azt vizsgálták meg, hogy a szociokulturális környezetnek van-e valamilyen hatása arra, hogy milyen típusú okokkal magyarázzuk az eseményeket. Észak-ír és egyesült államokbeli diákok munkáit összehasonlítva például azt állapították meg, hogy az amerikai fiatalok a változásokban főleg egyes kiemelkedő személyek szerepét hangsúlyozták, míg az észak-írek nagyobb figyelmet szenteltek a társadalmi, gazdasági tényezőknek és a kormányok intézkedéseinek (Barton 2001).

A történelmi érveléshez (historical reasoning) szükséges képességek vizsgálata kapcsán Jannet van Drie és Carla van Boxtel a diákok problémamegoldásának öt olyan általános sajátosságát emelte ki, amely akadályt jelentheti a történelmi kér-

dések helyes megválaszolásának, és amely problémákkal ezért a történelmi gondolkodás fejlesztése során külön is foglalkozni kell. A diákok hajlamosak csak azokat az érveket figyelembe venni, amik az általuk helyesnek gondolt véleményt erősítik meg, és nehézséget okoz a számukra a különböző vélemények közötti mérlegelés. Az elsődleges forrásokban talált információkat kritika nélkül felhasználják anélkül, hogy a megbízhatóságukkal kapcsolatban kérdéseket tennének fel, vagy a tartalmakat más forrásokkal is összehasonlítanák. A történelmi problémák kontextusba helyezéséhez nincs elég mennyiségű háttérismeretük a korabeli viszonyokról. A múltban történtek értékelése során a saját koruk értékrendjét és normáit vetítik vissza. Végül ötödik problémaként a holland kutatók is kiemelik, hogy a változások magyarázata során a diákok azokkal az okokkal foglalkoznak csak leginkább, amelyek valamilyen emberi akcióhoz köthetők. A történelmi változások kapcsán még az a probléma is megfogalmazódott, hogy a diákok ezek bemutatása és értékelése során nem fordítanak kellő figyelmet azokra a tényezőkre, amelyek a változások során is változatlanok maradtak (Van Drie–Van Boxtel 2008).

Lee a diákok történelmi gondolkodásának legfőbb problémáját abban látta, hogy a diákok az olyan történelmi metafogalmakat, mint a történelem, a múlt, az ok, a változás, a tény, az igazság a mindennapi életben használt módon értelmezik és használják a történelmi kérdésekre adott válaszaikban is. Ahogy ő fogalmazott: „A diákoknak megvannak a maguk elképzelései a múltról és a történelemtől függetlenül attól, hogy mit és hogyan tanítunk nekik” (Lee 2005, 70). Megalkotják a maguk történelmi magyarázatait azoknak a személyes *miniteóriáiknak* a segítségével, ahogy ő a világ működését elképzeli. Egyfelől előnyt jelenthet a történelemtanároknak, hogy diákoknak is vannak már saját tapasztalataik arról, hogy valamilyen esemény bekövetkeztének okait megmagyarázzák, és képesek is ilyen következtetések levonására. Másfelől a mindennapi életből hozott és ott működő elképzelések az okok magyarázatáról tévképzetek kialakulásához vezethet a múlt eseményeinek megértésében. A természettudományi tévképzetekhez hasonlóan itt is fennáll annak a veszélye, hogy ezeket a tanár nem észleli, de ha fel is hívja a diákok figyelmét a problémára, a diákok történelmi gondolkodására a mindennapi életben használt megoldási sémák továbbra is erős hatást fognak gyakorolni (Lee 2005). Shemilt például azt állapította meg, hogy a diákok azokat a szándékokat és körülményeket, amelyek valami olyan esemény bekövetkeztét valószínűsítették, ami aztán a valóságban nem történt meg, nem tartják lényegesnek, és ezért irreleváns dolgokként kezelik a történelmi események kauzális összefüggéseinek a vizsgálata során. Azt is megfigyelte, hogy a diákok az okokat gyakran úgy értelmezik, mint amik önmagukban álló dolgok és az eseményeknek valamilyen különleges típusát jelentik, és ha elég ilyen van, akkor egy esemény bekövetkezik, de minél nagyobb jelentőségű az esemény, annál több ok kell hozzá. Tehát úgy gondolják, hogy a miért típusú kérdésekre adott válaszokhoz minél több ilyen *ok típusú eseményt* kell megtalálni és listába szedni (Shemilt 2000). Egy lépést jelent előre e korai téves gondolkodás fejlődésében, amikor ezek a listán szereplő, önmagukban álló események a magyarázatokban lineáris ok-okozati láncolatá alakulnak át (Lee et al. 1998). Ez azonban még mindig távol áll annak a szándékokból, eseményekből, folyamatokból és körülményekből, valamint hálózatszerű kölcsönhatásokból álló összefüggésrendszernek a képzetétől, amely a valódi megoldását jelenti a múltban történtek rekonstruálásának.

A diákok gondolkodásának az a sajátossága, hogy az okokat dolgokként értelmezik és ezek lineáris módon hatnak egymásra azzal a további negatív következménnyel is jár, hogy ezeket egyformán fontosnak gondolják. Vagyis a történelmi eseményekről adott magyarázataikban ritkán jelenik meg az okok relatív fontosságának kérdése és értékelése. Ez a hiányosság azonban azzal is összefügg, hogy ilyen értékelésekhez szélesebb háttérismeretre van szükség (Chapman 2014).

A kutatók a diákok történelmi gondolkodására jellemző általános tendenciák megfogalmazásakor mindig felhívják a figyelmet az egyes tanulók közötti jelentős különbségekre is. A CHATA kutatás például azt is feltárta, hogy néhány nyolc éves tanuló szofisztikáltabb fogalmi gondolkodással rendelkezett, mint sok 14 éves tanuló. Ez azt is jelenti, hogy a gondolkodás általános érettségének fejlődése nem jelenti szükségszerűen a történelmi gondolkodás fejlődését is. Ebben meghatározóbb szerepe van a metakognitív tudatosság kialakulásának (Lee–Ashby–Shemilt 2005). E különbségeket a kutatók egyszerre sokféle okra vezetik vissza. A tartalmi háttérismereteken, az általános gondolkodási képességeken és az életkoron kívül (Torney–Purta 1994; Leinhardt–McCarthy Young 1996; Perfetti et al. 1995; Wineburg 1998) ennek kapcsán megemlítik a kulturális háttér (Barton 2001; Delval 1994), az episztemológiai hitek (pl. Kuhn et al. 1994; Voss et al. 1998) és a munkamemória kapacitásának szerepét is. A másik fontos körülmény, amit a kutatások bizonyítottak, hogy a különböző metafogalmak megértésének a szintje és fejlődése nem jár együtt. Ugyanaz a tanuló, aki helyesen gondolkodik a történelmi változásokról, jelentős problémákkal küzdhet a történelmi okok értelmezése terén (Lee–Ashby–Shemilt 2005).

A kauzális magyarázatok megértéséhez és megadásához szükséges gondolkodási képességek fejlődése

A tanulók viszonya a *miért* típusú kérdésekhez a tanárok számára is jól érzékelhető fejlődésen megy keresztül, köszönhetően az emberi viselkedésről szerzett mindennapi tapasztalataik bővülésének és az éveken keresztül folyamatosan zajló történelemtanulásnak. A tanulás első időszakában a tanulók gondolkodása lineáris: minden eseményt az előtte történtek elkerülhetetlen következményeként látnak. Ahogy a tanuló gondolkodása fejlődik, felismeri, hogy az események alakulásában általában egyszerre többféle, egymással kölcsönhatásban álló ok játszik szerepet. A történelmi tudatosság további megerősödésével a tanuló megérti azt is, hogy az ok-okozati összefüggések a különböző tényezők egyedi kombinációi. Végül az ok-okozati összefüggéseket már képes úgy értelmezni, mint több esemény és tényező egyszerre érvényesülő és sokféle kölcsönhatásban álló hálózata, és a tanuló azt is megérti, hogy a teljes történetet soha nem leszünk képesek megismerni. A tanulók többsége általában csak a fejlődési út első feléig jut el, vagyis jellemzővé válik rá, hogy egyszerre több egymással valamilyen módon összefüggő okot keressen az események bekövetkeztének magyarázatát keresve, és ugyanígy gondolkodjon a következmények tekintetében is.

A tanulóknak sokféle magyarázó elv és stratégia elsajátítására van szüksége ahhoz, hogy helyesen tudja értelmezni múlt eseményeinek kauzális összefüggéseire

vonatkozó kérdéseket és megfelelő válaszokat is tudjon adni ezekre (Lee et al. 2001). A történelmi okokra vonatkozó magyarázatokhoz azonosítani kell a vizsgált eseményekre ható különböző tényezőket, értékelni kell a relatív fontosságukat, meg kell fogalmazni közöttük valószínűsíthető ok-okozati összefüggéseket, végül mindezeket tényekkel és magyarázatokkal megfelelő módon alá kell támasztani. A tanulóknak a történelmi témák feldolgozása során tapasztalatokat kell szerezniük annak megértéséhez, hogy a történelmi események magyarázata nem szűkíthető le teljesen az emberi döntések és cselekedetek okainak és következményeinek bemutatására, bár ezek gyakran valóban fontos szerepet jelentős játszanak a történelmi események, szituációk és változások kialakulásában. A magyarázatokban meg kell jelennie a politikai, kulturális és szociális környezetnek is, hiszen az ezek által teremtett kedvező vagy kedvezőtlen feltételek ugyancsak jelentős mértékben befolyásolhatták az események alakulását, és hatással lehettek arra is, hogy a korabeli emberek tetteit milyen hitek és célok motiválták (Callinicos 1988). Így aztán az okokra vonatkozó magyarázatokban egyszerre kell megjeleníteni az emberi szándékokra visszavezethető okokat és a kontextuális feltételekkel összefüggő hatásokat. A helyes következtetések levonásához a diákoknak foglalkozniuk kell azzal a kérdéssel is, hogy miben és mennyire különbözött a korabeli emberek gondolkodása a miénktől, és hogy az adott korban is mennyiféle eltérő vélemény létezett, mennyire sokféleképpen gondolkodtak akkor is az emberek akár ugyanazokról az ügyekről is. A történelmi kontextussal kapcsolatban a diákoknak azt is meg kell érteni, hogy az adott történelmi szituáció a vizsgált események megvalósulása szempontjából lehetett ösztönző és lehetőségeket teremtő, de korlátokat, akadályokat állító is, sőt egyszerre lehetett ilyen is és olyan is (Chapman 2015). Az ilyen szintű összefüggések bemutatása a legtöbbször már azt is megköveteli, hogy a tanuló az ok-okozati összefüggéseket is bemutató eseménytörténeti ismertetések helyett sokkal inkább elemző magyarázatokat készítsen, amelyekben nem az események megtörténének sorrendjében, hanem az előzetesen általa választott elemzési szempontok szerint mutatja be az események alakulását meghatározó különböző tényezőket és összefüggéseket. Ehhez a történelmi szituációk és problémák korábbiaknál sokkal absztraktabb megértésére és értelmezésére van szükség, és ez jelentős minőségi ugrást jelent a tanulók történelmi gondolkodásában (Coffin 2006).

A történelmi gondolkodás iskolai fejlesztése

A gondolkodás fejlesztése speciális módszertani megoldásokat igényel. Ehhez nem a direkt tanításon, hanem folyamatos fejlesztésen, a rendszeres stimuláción keresztül vezet az út, vagyis amikor olyan feladatokkal szembesítjük a tanulókat, amelyek túlmutatnak aktuális képességeiken és intellektuális erőfeszítést igényelnek. *A stimuló környezethez* az is hozzátartozik, hogy teret engedünk a társas konstrukcióknak és bátorítjuk a tanulókat a gondolataik megosztására, az értelmes beszélgetésekre és vitákra. A tanulás szerves részévé kell tenni a metakogníciót is, hogy folyamatosan tudatosíthassák az eredményre vezető gondolkodásmód sajátosságait (Adey–Csapó 2012). Mindehhez a kutatásalapú tanulás (*inquiry based learning*) módszertana áll a legközelebb (Bain 2000; Exline 2004; Kojanitz 2010 és 2011).

Amikor a történelmi gondolkodás iskolai fejlesztéséről beszélünk, már a feladat értelmezése és meghatározása sem egyszerű és magától értetődő dolog. Nem vé-

letlen, hogy az angol nyelvű szakirodalomban is többféle megnevezéssel találkozunk, amikor a konkrét ismeretek megtanulásán túl mutató, magasabb szintű gondolkodási képességekre vonatkozó tanulási célokról van szó: *historical thinking* (Husband 1996; Seixas 1993; Spoehr–Spoehr 1994), *historical literacy* (Lee 2004; Lee 2007; Perfetti et al. 1995; Roderigo 1994; VanSledright–Frankes 2000; Wineburg 2001), *historical consciousness* (Duquette 2012) és *historical reasoning* (Kuhn et al. 1994; Leinhardt et al. 1994).

Az angol nyelvű szakirodalomban a *historical thinking*, vagyis a történelmi gondolkodás fogalma jelenti a legtágabb jelentésű terminust. Ebbe beleérthető akár az összes kognitív művelet, amely a múlt vizsgálatával, interpretációjával és kommunikációjával kapcsolatos. A fogalom elterjedése összefügg azzal a folyamattal, ahogy a múlt század nyolcvanas éveiben az oktatási szakemberek figyelme egyre inkább a műveltségterületekhez kötődő gondolkodás (*domain specific thinking*) felé fordult. Nagyon jellemző erre az irányváltásra a kezdő és szakértői tudás közötti különbségek kutatásának népszerűvé válása a legkülönbözőbb területeken. A történelem esetében Sam Wineburg nevéhez fűződik a legismertebb ilyen kísérletsozrotat. Ezek során egyértelművé vált, hogy a diákok, de még a történelemtanárok többsége is általában egyszerűen információt gyűjtenek a történelmi szövegekből, és nem a szerző szándékán vagy a korabeli gondolkodásmódon törik a fejüket ezek olvasása közben. A történészek ezzel szemben folyamatos párbeszédet folytatnak az általuk vizsgált szöveggel, különböző kérdéseket tesznek fel, összefüggéseket keresnek a más forrásokban talált információkkal és igyekeznek minél jobban megérteni magát a helyzetet, amiben a szöveg készült (Wineburg 2001). Az ezzel kapcsolatban összegyűlt kutatási eredményekre reagálva az amerikai *National History Education Clearinghouse* olyan interneten elérhető oktatási anyagokat kezdett el készíteni, amelyek a történelmi forrásokkal történő munkát állítják a tanulás és gondolkodásfejlesztés középpontjába. A program a következő összetevőkre és tevékenységekre koncentrált:

- Az események többféle forráson alapuló és többféle szempontból történő megismerése (pl. a rendelkezésre álló források összegyűjtése, áttekintése, kiválogatása).
- Forráselemzés (pl. a forrásokban leírtak vagy ábrázoltak megismerése, a részletek értelmezése, kérdések megfogalmazása, a források tartalmának összehasonlítása).
- Forrásvizsgálat (pl. a forrás műfajának, az elkészítés körülményeinek, a szerző nézőpontjának, szándékainak azonosítása; a forrás megbízhatóságának értékelése).
- A történelmi kontextus megértése (pl. a történelmi szituáció minél több aspektusának és összefüggésének megismerése, a források tartalmának értelmezése ezen információk alapján).
- Az állítások vizsgálata a bizonyítékok megalapozottsága szempontjából (pl. a történelmi kérdésekre adott válaszok bizonyítékainak ellenőrzése és értékelése, a válaszok ilyen szempontból történő összevetése és értékelése).

Peter Seixas és Carla Peck az iskolai történelemtanulás legfőbb feladataként azt jelölte ki, hogy a tanuló képes legyen kritikusan közelíteni a múltrol szóló feldolgo-

zásokhoz és beszámolókhöz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések. A történelmi gondolkodás fejlesztése az ő felfogásuk szerint azon képességek kialakítását jelenti, amelyek ehhez a *kritikusan reflektáló* értelmezéshez szükségesek. Ehhez a mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik. Hat olyan problémát azonosítottak és fejtettek ki, mely a történelmi gondolkodásban központi szerepet játszik: *történelmi jelentőség, episztemológia és bizonyíték, folyamatosság és változás, fejlődés és hanyatlás, történelmi nézőpont*, valamint a *történelem alakítását befolyásoló szereplők és tényezők* kérdése (Seixas–Peck 2004).

VanSledright (2014) szerint a mélyebb történelmi megértést lehetővé tevő történelmi gondolkodáshoz szükség van bizonyos stratégiai tudásbeli készségek kialakulására. Olyan készségeket értve ezen, mint a források értő és kritikus olvasása; a különböző forrásokon alapuló információk és következtetések összehasonlítása; a tényeken alapuló és kontextusba ágyazott interpretáció; az interpretációkat készítő szerzők perspektívájának és pozíciójának mérlegelése; az esemény, személy vagy változás történelmi jelentőségének megítélése. A szociokulturális kutatások eredményeire utalva a speciális nyelv, valamint nyelvhasználat tanítását és begyakorlását is stratégiai fontosságúnak tartja. Olyan dolgokat értve például ezalatt, mint a történelmi szövegekre jellemző retorikai sémák és logikai struktúrák megértésének elősegítése mindezen sajátosságok explicit bemutatásával és megtanításával.

Fontos, hogy a tanárok a metafogalmakkal és a metakognícióval összefüggő tudásra se úgy tekintsenek, mint ami magától is kialakul a történelemtanulás közben. Egyre több bizonyítéka van ugyanis annak, hogy ez éppen fordítva van. Az értelmező jellegű történelmi tudás kialakítása és tudatos fejlesztése teremti meg a feltételét a konkrét eseményekre vonatkozó ismeretek értelmes tanulásának is. Ha a tanulónak pontos és árnyalt elképzelése van például arról, hogy mit jelent az, amikor történelmi okokról vagy változásokról beszélünk, egészen más minőségben tud gondolkodni, beszélni és vitatkozni akármilyen történelmi témáról is legyen szó. A tanulók gondolkodásának fejlődése értelmezhető úgy is, hogy a történelmi ok fogalmáról elsajátított tudása folyamatosan bővül és elmélyültebbé válik. E fejlődés megértéséhez érdemes átgondolnunk, mi is az az általánosítható érvényű tudás a történelmi okokkal és következményekkel összefüggésben, amit fontos lenne explicit módon is megfogalmaztatni diákjainkkal az ilyen célú feladatok bemutatása és elvégzése közben (Kojanitz 2013).

A történelmi gondolkodás fejlesztése akkor lehet igazán eredményes, ha a tanárok a tanulók szubsztanciális és a procedurális jellegű történelmi tudását egyszerre aktivizálják és fejlesztik. Az egyik gyakran tapasztalható probléma azonban az iskolai gyakorlatban, hogy a procedurális jellegű tudás fejlesztése legtöbbször csak implicit módon zajlik, és emiatt ez a tanulási folyamat szinte teljesen rejtve marad a tanulók előtt (Lévesque 2008). Ezzel függ össze az a másik probléma is, hogy az értékelés során is általában csak a szubsztanciális tudás ellenőrzése történik meg. A történelmi gondolkodás fejlesztése ezért az értékelési kultúra megújítását is igényli, de az e téren lezajló tanulói teljesítményváltozások megragadása egyáltalán nem könnyű feladat.

A történelmi gondolkodás értékelése

Minden értékelésnek három pilléren kell alapulnia: a tanulók kognitív folyamatairól való tudáson, a tanulók teljesítményének megfigyelésén és a megfigyelések interpretációján (Pellegrino, Chudowsky & Glaser 2001). Ezért a történelmi gondolkodás értékelésének szükségessége három komoly problémával szembesítette a kutatókat. Mit is jelent a történelmi gondolkodás? Milyen módon és milyen feladatokkal lehet feltárni, hogy mit tudnak ezen a téren a diákok? Hogyan lehet a történelmi gondolkodás fejlettsége szempontjából helyesen interpretálni a tanulók által elvégzett feladatok eredményeit?

Az elmúlt évtizedekben lezajlott kutatások eredményeként különböző kognitív modellek készültek a történelmi gondolkodásban szerepet játszó képességekről, ezek működéséről és fejlődéséről. E kognitív modellekre alapozottan pedig megkezdődött azoknak a speciális értékelési eszközöknek a kidolgozása és kipróbálása is, amelyek célja e képességek aktuális szintjének és fejlődésének meghatározása (Seixas 2015).

A történelmi gondolkodás fejlődésének értékeléséhez használt eszközök megtervezésekor mindenképpen figyelembe kell venni e speciális gondolkodásnak a sajátosságairól és fejlődéséről feltárt jellemzőket, és ez egyáltalán nem könnyíti meg a feladatot. Kezdve mindjárt azzal, hogy a múltra vonatkozóan megfogalmazódó kérdésekre egyszerre általában többféle jó válasz is adható. A diákok történelmi gondolkodásának működését és minőségét akkor tudjuk valóban megítélni, ha beleláthatunk a munkájuk teljes folyamatába a történelmi kérdések megfogalmazásától, a válaszokhoz szükséges releváns előismeretek előhívásán és az új információk összegyűjtésén át a következtetések alapjául szolgáló gondolatmenetek és érvrendszer kialakításáig. Ezt csak összetett és időigényes feladatok elvégzésének szoros nyomon követésével és a tanulói gondolkodás külső megfigyelő számára is érzékelhetővé tételével lehetséges. Ez azonban a gyakorlatban nagyon nehezen és ritkán kivitelezhető.

Ha a feladat célja, hogy a tanulók történelmi gondolkodását értékeljük vele, a megszokott, tartalmi részletekről szóló feleletválasztós tesztek alkalmatlanok erre a feladatra. Ezekkel elsősorban csak azt tudjuk ellenőrizni, hogy mennyit jegyzett meg a diák a megtanultakból, arról viszont nem tudunk meg semmit, hogy ebből mennyit értett meg, arról pedig még kevesebbet, hogy milyen szintű képességekkel rendelkezik egy új történelmi téma önálló megértéséhez és feldolgozásához.

Chris Husbands (1996) szerint a tanulói gondolkodás értékeléséhez használt feladatok különösképpen megkövetelik a tanároktól, hogy egész pontosan előre meghatározzák a feladat célját, követelményeit és azt, hogy milyen megoldásokat várnak el a tanulóktól. Ezekkel kell összhangba a feladatok formai és tartalmi jellemzőinek (pl. hosszúság; a feladatban szereplő források száma, típusa, nehézsége, a feladat által érintett történelmi ismeretek kiterjedtsége és mélysége; a feladat mennyire képes differenciálni a tanulók között).

A történelmi gondolkodás fejlődésének megítéléséhez azonban nem csak a kifejezetten erre a célra megtervezett feladatokra támaszkodhatnak a tanárok. A diákok órai munkájának megfigyelése, a diákok által elkészített produktumok elemzése és a diákok korábbi teljesítményéről vezetett tanári dokumentáció is fel-

használható ilyen értékelésekhez (Husbands 1996). Sokszor egy órán elhangzott okos hozzászólás vagy egy otthon elkészített írásbeli feladat sokkal fontosabb és megbízhatóbb bizonyítéka lehet a tanulói gondolkodás fejlődésének, mint egy szummatív értékelés céljából megírt témazáró dolgozat (Freeman–Philpott 2009). A tanárok számára azonban nem könnyű a diákok különböző jellegű szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulásait a történelmi gondolkodás szempontjából megfelelően értelmezni. Észre kellene venniük és magukban is tudatosítaniuk azokat a jellemzőket, amelyek árulkodók lehetnek a diákok közötti különbségekről a történelmi gondolkodás terén. Újfajta kritériumok alkalmazására lenne szükség a tanulói feleletek tárgyi tartalmára fókuszáló értékelésekben megszokottakhoz képest. Ehhez kívánt segítséget adni Tim Lomas (1990) az általa készített kritériumsorral.

A tanuló képes:

- elmozdulni a konkrétól és megfoghatótól az elvont és a fogalmi felé;
- különbségeket tenni a különböző korszakok között;
- összefoglalni, kategorizálni és általánosítani a megismert részletek alapján;
- leírásokat és magyarázatokat készíteni a múlt eseményeiről és viszonyairól;
- történelmi bizonyítékokon alapuló következtetéseket és értékeléseket megfogalmazni és azokat érvekkel alátámasztani;
- kapcsolatokat találni a különböző korok sajátosságai és eseményei között;
- a történelmileg jelentős témák és események kiválasztására és annak bemutatására, hogy ezek miképpen függtek össze más ugyancsak fontos folyamatokkal és változásokkal;
- jó kérdéseket és hipotéziseket megfogalmazni, és megtalálni a módját, hogyan lehet ezekre válaszolni;
- felismerni a történelmi megismerés korlátait;
- demonstrálni, hogy tudatában van és érti a történelmi tudás természetéből adódó elkerülhetetlen bizonytalanságokat.

A tanulói feleletek és produktumok értékeléséhez használt kritériumok és kritériumsorok között különbséget tehetünk a tekintetben, hogy azok a teljesítmény *analitikus* vagy *holisztikus* megítélésére szolgálnak-e inkább. A Lomas által készített lista jól példázza a holisztikus értékeléshez használható kritériumokat.

Az is megnehezíti az értékelést végzők dolgát, hogy a történelmi gondolkodás fejlődése egyáltalán nem egyenletes. A diákok aktuális teljesítménye erősen függhet nemcsak a feladat típusától, hanem még a témájától is. A tanulók fejlődése egyenletlen a történelmi gondolkodáshoz szükséges procedurális és a konceptuális képességek egyes területei szerint is. Az egyik területen tapasztalható jó teljesítmény nem jelenti feltétlenül azt, hogy ez igaz lehet a többi területre is.

A feladat nehézségét jelzi, hogy valójában még sehol sem sikerült minden tekintetben megbízható és működőképes módszereket kidolgozni a történelmi gondolkodás képességének értékelésére. Több empirikus kutatás is azt bizonyította, hogy a komplex gondolkodás értékelésére tett kísérletek során jelentős eltérések voltak kimutathatók az előzetesen meghatározott kognitív célok és értékelésükhöz használt feladatok és értékelési módszerek között (Baxtern–Glaser 1998; Ferrara–Chen 2011; Ferrara et al., 2003, 2004).

Irodalom

- Adey, Ph. és Csapó Benő (2012): *A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése*. In: *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17–58.
- Bain, R. B. (2000): *Into the breach: using research and theory to shape history instruction*. In: Stearns, P. N. – Seixas, P. – Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching and learning history*. University Press, New York, 331–352.
- Barricelli, Michele – Gautschi, Peter – Körber, Andreas (2012): *Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle*. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule*, Bd. 1. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag (Wochenschau Geschichte), 207–236.
- Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881–913.
- Booth, M. (1992a): *Students' Historical Thinking and the History National Curriculum in England*. Educational Resources Information Centre (ERIC), ED352 292.
- Bruner, J. (1960): *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Callinicos, A. (1988): *Making History*. Cambridge: Polity.
- Carretero, M. – López-Manjón, A. – Jacott, L. (1997): Explaining historical events. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 245–254.
- Carretero M. – Castorina J. A. – Levinas L. (2011): *Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach*. In: S. Vosniadou (Ed.) (In press): *International Handbook of Research on Conceptual Change*. Second Edition. New York, Routledge.
- Chapman, A. (2014): *The 'Good Old Cause'? Developing children's understandings of historical explanation*. In: Schmidt, M. A. – Barca, I. – Urban, A. C. (Eds.), *Passados Possíveis*. Ijuí, Editora UNIJUI, 71–86.
- Coffin, C. (2000): *History as discourse: construals of time, cause and appraisal*. unpublished PhD thesis, School of English and Linguistics, University of New South Wales, Australia.
- Coffin, C. (2006): *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London, Continuum.
- Csapó B. (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 12. sz., 4–13.
- Dévényi A. – Gózszy Z. (2014): *Szemponatok a történelemtankönyvek dekódolásához*. In: Ünnepi tanulmányok F.Dárdai Ágnes tiszteletére, PTE, 145–166.
- Duquette, C. (2015): *Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment*. In: Kadriye Ercikan – Peter Seixas (Ed.): *New directions in assessing historical thinking*, Routledge, London, 51–64.
- Exline, J. (2004): *Inquiry-based Learning: Explanation. Concept to Classroom. Workshop: Inquiry-based Learning*. Online:
<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/inquiry/index.html> [2017.03.03.]
- F. Dárdai Á. (1997): Történelemdidaktikai koncepciók az újabb német szakirodalom tükrében. *Történelempedagógiai Füzetek* 2., 103–122.
- F. Dárdai Á. (2006): *Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás I–II*. Pécs, 14–29.

- F. Dárdai Á. – Kaposi J. (2008): *A problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok*. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 353–369.
- Hallam, R. (1972): Thinking and learning in history. *Teaching History*, Vol. 2, No. 8, 337–346.
- Husbands, C. (1996): *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham.
- Jacott, L. – López-Manjón, A. – Carretero, M. (1998): *Generating explanations in history*. In: J. F. Voss – M. Carretero (Eds.): *Learning and reasoning in history. International review of history education (Vol. 2)*. London, Woburn, 294–306.
- Kaposi József (2015): *Történelmi gondolkodás és a problémaorientált tanítás*. In: Szujo Béla (szerk.): *Válogatott tanulmányok II. Tanterv, Történelem, Módszertan*. Budapest, Szaktudás Kiadó Zrt., 9–27.
- Knausz I. (2001): *A történelemtanítás funkcióiról*. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Budapest, ELTE TÖFK.
- Knausz I. (2015): *A múlt kútjának tükre: A történelemtanítás céljairól*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó (Pedagógiai kultúra, 2).
- Kojanitz L. (1992a): *A történelmi kultúra fejlesztése*. In: Zsolnai József: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. Iskolakultúra, 1992/6–7*.
- Kojanitz L. (1992b): *A tevékenység- és képességcentrikus történelemtanítás. Iskolakultúra, 1992/11–12*.
- Kojanitz L. (2010): *A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. Iskolakultúra, 20, 9. sz.*
- Kojanitz L. (2011): *A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz. Történelemtanítás, 4. sz.*
- Kojanitz L. (2013): *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Iskolakultúra, 2013/2*.
- Kojanitz L. (2013): *A történelmi kulcsfogalmak. Taní-tani Online*. 2017. május 12. Online: http://www.tani-tani.info/a_tortenelmi_kulcsfogalmak [2017.03.03.]
- Kojanitz L. (2015): *A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. Iskolakultúra, 2015/11*.
- Kölbl, K. (2015): *Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment*. In: Kadriye Ercikan – Peter Seixas (Ed.): *New directions in assessing historical thinking*, Routledge, London, 17–29.
- Körber, A. (2011): *„German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and beyond?”* In: Bjerg, Helle – Lenz, Claudia – Thorstensen, Erik (Hg.): *Historicising the Uses of the Past – Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: transcript (Zeit – Sinn – Kultur), 145–164.
- Körber, A. – Schreiber, W – Schöner, A. (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft (Kompetenzen, 2).
- Kuhn, D. – Winestock, M. – Flaton, R. (1994): *Historical Reasoning as Theory-evidence Coordination*. In: Carretero, Mario – Voss, James F. (Ed): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ., 377–402.
- Lee, P. J. (2001): *History in an Information Culture. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2). Online: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal2/journalstart.htm>. [2009.08.21.]

- Lee, P. J. (2002): *'Walking backwards into tomorrow' Historical consciousness and understanding history*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Online: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf>. [2009.08.11.]
- Lee, P. J. (2004): Historical Literacy. Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.:1. 1-12.
- Lee, P. J. (2005): *Putting principles into practice: Understanding history*. In: Donovan, M. S. – Bransford, J.D. (Ed.): *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington DC, National Academies Press, 85–86.
- Lee, P. J. (2005b): Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (2). Online: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>. [2009.08.18.]
- Lee, P. J. (2007): *From National Canon to Historical Literacy*. In: Grever, M. – Stuurman, S. (Ed.): *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Basingstoke, 48–62.
- Lee, P. J. – Howson, J. (2009): *"Two out of tve did not know that Henry VIII had six wives": History education, historical literacy and historical consciousness*. In: L. Symcox – A. Wilschut (Eds.): *National history standards. The problem of the canon and the future of teaching history*. Vol. 5. *International Review of History Education*. Charlotte, Information Age Publishing, 211–361.
- Leinhardt, G. – Stainton, C. – Virji, S. M. (1994): A sense of history. *Educational Psychologist*, 29, 79–88.
- Leinhardt, G. – Stainton, C. – Virji, S. M. – Odoroff, E. (1994): *Learning to Reason in History. Mindlessness to Mindfulness*. In: Carretero, M. – Voss, J. F. (Eds.): *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ, 131–158.
- Leinhardt, G. – McCarthy Young, K. (1996): Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441–486.
- Maggioni, L. – VanSledright, B. – Alexander, P. A. (2010): Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77, 187–214.
- Mercer, N. (2008): Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51(1), 90–100.
- Ormos M. (2003): *A történelem és a történettudományok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Perfetti, C. A. – Britt, M. A. – Georgi, M. C. (1995): *Text-based Learning and Reasoning. Studies in History*. Hillsdale, NJ, 1995.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Budapest, Osiris.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 221–270.
- Rivière, A. – Nunez, M. – Barquero, B. – Fontela, F. (1998): *Influence of intentional and personal factors in recalling historical texts: A developmental perspective*. In: J. F. Voss – M. Carretero (Eds.): *Learning and reasoning in history. International review of history education* (Vol. 2) London, Woburn, 214–226.
- Roderigo, M. J. (1994): *Discussion of Chapters 10–12. Promoting Narrative Literacy and Historical Literacy*. In: Carretero, M. – Voss, J. F. (Eds.): *Cognitive and Instruction Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ, 309–320.
- Schreiber, W. – Körber, A. – von Borries, B. – Krammer, R. – Leutner-Ramme, S. – Mebus, S. et al. (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell.Neuried: ars una Verlags-Gesellschaft* (Kompetenzen, 1).

- Seixas, P. (1993): Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23. (1993): 3. 301–327.
- Seixas, P. – Peck, C. (2004): *Teaching Historical Thinking*. In: Sears, A. – Wright, I. (Eds.): *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver, 109–117. Online: http://www.culturahistorica.es/seixas/seixas_peck.pdf [2013.03.02.]
- Shemilt, D. (1980): *History 13–16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Shemilt, D. (1983): The devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1–18.
- Shemilt, D. (2000): *The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching*. In: P. N. Stearns – P. Seixas – S. Wineberg (Eds.): *Knowing, teaching and learning history*. New York, University Press.
- Spoehr, K. T. – Spoehr, L. W. (1994): Learning to Think Historically. *Educational Psychologist*, 29. (1994):2. 71–77.
- Stearns, P. N. (1998): *Goals in history teaching*. In: J. F. Voss – M. Carretero (Eds.): *Learning and Reasoning in History*. London, Woburn Press, 281–293.
- Taylor, T. – Young, C. (2004): *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History*. Online: <http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page> [2013.02.24.]
- Torney-Purta, J. (1994): *Dimensions of adolescents' reasoning about political and historical issues: Ontological switches, developmental processes, and situated learning*. In: M. Carretero – J. F. Voss (Eds.): *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 103–122.
- Vajda B. (2009): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmethodikába*. Selye János Egyetem, Komárom, 2009.
- Van Drie, J. – Van Boxtel, C. (2008): Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, vol. 20, n. 2, 87–110.
- VanSledright, B. A. – Frankes, L. (2000): Concept- and Strategic-knowledge Development in Historical Study. A Comparative Exploration in Two Fourth-grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, 18.: 2. 239–283.
- VanSledright, B. A. – Limon, M. (2006): *Learning and Teaching Social Studies*. In: Patricia Alexander – Philip Winne (Eds.): *The Handbook of Educational Psychology*, 2nd Edition. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 545–570.
- Voss, J. F. – Wiley, J. (2006): *Expertise in history*. In: N. C. K. A. Ericsson – P. Feltovich – R. R. Hoffman (Eds.): *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 569–584.
- Wilson, D. – Conyers, M. (2016): *Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria, ASCD.
- Wineburg, S. (1991): Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 3. (1991): 1. 73–87. Online: <http://iwt-historical-thinking.wikispaces.com/file/view/Wineburg+Historical+Problem+Solving+1991.pdf> [2012.03.07.]
- Wineburg, S. (1998): Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346.
- Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2007): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6–11.

A politikai extrémizmusok jeleinek és megnyilvánulásainak hatástalanítására felhasználható pedagógiai eszközök a történelemtanításban¹₅

Kulcsár Mónika

Signs of political extremisms in a school environment – and some possible didactical tools and methods of their elimination

Abstract

The study is based on a pedagogical survey called “Signs of Extremism in a School Environment”, conducted at the Hungarian Language Secondary Grammar School in Bratislava. The findings of the survey reveal that the majority of students would welcome a more pro-active role of their own school in handling and preventing signs and situations of extremism; in fact, half of the students answering the survey support this view. Nevertheless, the teacher community of the school faces constant problems, since the signs and situations of extremism (neo-Nazism, physical violence, anti-semitism, hatred against migrants and foreigners, etc.) seem to be quite commonly accepted in the wider Slovak society, be it in everyday situations at workplaces or in public discourse etc. As a consequence, the school community faces the immense task of dealing with this type of extremism – at least this is the general picture revealed by the present survey.

Kulcsszavak:

extrémizmus, történelemtanítás, módszerek, Állami Oktatási Program

Key words:

extremism, teaching history, methods, State Education Programme

A témával való behatóbb foglalkozáshoz és kutatáshoz a közvetlen motivációt a szélsőséges nézeteknek és extrémista magatartásnak a szűkebb és tágabb térségünkben való erősödése szolgáltatta számunkra. Tanárként mindig is krédónk volt, hogy segítsük a diákok egészséges értékrendjének, a toleranciára, az elfogadásra, a humánusra épülő világképének kialakítását. A 2016-os szlovákiai parlamenti választást követő, a sajtóban is markánsan megfogalmazódó társadalmi elvárások fokozottan ráirányították a figyelmünket erre a jelenségre, főleg abból kifolyólag, hogy az extrémista nézetek terjedését sokan a történelemtanítás hiányosságainak tulajdonították. Dolgozatunkban egyrészt ezt próbáltuk cáfolni, másrészt viszont – érezve a felelősség ránk eső részét – végiggondoltuk azt, mit tehetnénk többet vagy mást a helyzet javítása érdekében a történelemórákon.

Szükségesnek tartottuk mindenekelőtt tisztázni a témával kapcsolatos alapfogalmakat elméleti szinten, miközben azt tapasztaltuk, hogy alaposan leszűkült a fogalmak értelmezése a közvélemény, így diákjaink tudatában is. Fontosnak

¹ A dolgozat a szerző azonos témájú, az SJE Történelem Tanszékén 2017 nyarán sikeresen megvédett kisdoktori munkájának a kivonata.

eruditio-04-HU-2017-beliv-157x234mm-1tartjuk a fogalmak pontos megismertetését tanítványainkkal, hiszen csak így ismerhetik fel az extrémista nézeteket, csoportokat, elkerülendő, hogy szimpatizálni kezdjenek az általuk a társadalmi problémák megoldásaként feltüntetett szélsőséges, kirekesztő nézetekkel.

Tapasztalatunk alapján a 2016-os választások előtt nem irányult Szlovákiában sem akkora figyelem az extrémista megnyilvánulásokra, csoportokra, a velük szemben való fellépésre, pedig a megjelenésük és az erősödésük több éves, sőt évtizedes folyamat volt, ezért munkánkban áttekintettük a szlovákiai helyzetet, az állami szervek fellépését, reakcióját – kritikusan figyeltük ezt, hiszen ennek a sikertelenségét is bizonyítja a 2016-os választási eredmény. Tudni szerettük volna azt is – az extrémizmussal szembeni hatékonyabb iskolai fellépés érdekében –, hogy milyen kezdőpontról indulunk, ennek érdekében végeztünk el diákságunk körében egy felmérést a szélsőségekkel kapcsolatban. Az eredmények alátámasztották azt a feltevezésünket, hogy behatóbban foglalkoznunk kell a témával, mivel tanulóink nemcsak a társadalomban, hanem az iskolai környezetükben is érzékelik a kirekesztést, a tolerancia hiányát.

Azt gondoljuk, hogy dolgozatunkban megbízható módon alátámasztottuk azt a meggyőződésünket, hogy ez az összetett probléma nem oldható meg kizárólag az iskolában. Fontos konklúzióként kell leszögeznünk, hogy ha az egész iskola (és nemcsak a történelemtanár!) erőfeszítéseit e téren nem egészíti ki a családi környezet, ha inkább ellene hat a barátok befolyása, ha a társadalom politikai, gazdasági, szociális problémái inkább a szélsőségesek által adott „egyszerű” válaszok elfogadása felé lökik a fiatalokat – akkor egyedül az iskola nem ellensúlyozhatja, nem semlegesítheti az extrémista ideológiák hatását.

Munkánk másik fontos konklúziója célzottan az oktatási folyamatra, ezen belül is a történelemtanításra vonatkozik annak kapcsán, hogy milyen prioritásokat követünk a tanításban. Az oktatás céljait megragadó „miért” kérdésre adott helyes válasz elsődlegességét hangsúlyoztuk, a diákoknak az emberség, a humánus jegyében és irányába való alakítását, a fiataloknak az élethez, a társaikhoz, a világhoz való viszonyának helyes irányba formálását tartva fő feladatunknak. A cél megvalósításában a „hogyan”, milyen módszerrel kérdés alapvetőként fogalmazódott meg: arra kell törekednünk, hogy ne csak „letanítsuk” a tananyagot, hanem „megtanítsuk” azt! Ennek érdekében a módszereket illetően a ma is gyakran alkalmazott „tanításközpontú” oktatás helyett a „tanulásközpontú” iskolai munkát kell előtérbe helyeznünk! Hisszük, hogy ez utóbbi folyamatot megvalósító, általunk ismertetett tanulási technikák alkalmazásával egyrészt az elfogadásra érzékenyebbé, másrészt a szélsőségekkel szemben ellenállóbbá tehetjük diákjainkat. Érzékelünk sajnos bizonyos, nem is enyhének mondható konfliktust az iskolában jelenleg nyújtott tudás és annak a világban, a mindennapi életben való alkalmazhatósága között. Ezért meggyőződésünk, hogy csak azok a pedagógiai eszközök hasznosak és alkalmazandók az oktatásban, amelyek közelítik egymáshoz az iskolát és az életet, amelyek által a tanítványaink világképe épül, gazdagodik.

A társadalom sokszínűségének megértése és átélése, amely a fiatalok életét gazdagabbá és békésebbé teszi, tanulható és elsajátítható. A tanulás folyamatának elsődleges színtere az iskola, a társadalom elvárásai pedig minden téren, így a – kirekesztéssel, a szélsőségekkel való szembenállás, a toleráns magatartás alapját

jelentő – készségek és attitűdök kialakítása és megerősítése kapcsán is nagyon magasak az iskolával és természetesen a pedagógusokkal szemben.

Mit tehet ilyen körülmények közt a tanár, miközben rendelkezésére áll a rengeteg ismeret birtoklását feltételező szabadság? Először is személyes viselkedésével példát mutat a másóság tiszteletéből, a toleráns magatartásból; másodsor pedig „némaságával nem válik cinkossá a vétkesek közt”, tehát kérlelhetetlenül fellép az elfogadhatatlan szélsőséges megnyilvánulások ellen, illetve pozitív visszajelzéssel kiáll a megfelelő magatartás mellett – tehát *nevel*. És természetesen *tanít* – e szempontból három alapkérdést tisztázva: *miért*, *mit* és *hogyan* tanítson. A „miért” kérdést, tehát a célt tettük az első helyre, ez ugyanis meghatározza véleményünk szerint a „mit”, tehát a tartalmat, és a „hogyan”, tehát a módszert. A baj ott kezdődik az oktatásban, ha a „miért” kérdésre az elsődleges, sőt néha az egyetlen választ a hivatalos előírásokhoz (az oktatási programokhoz, az érettségi követelményekhez stb.) való igazodásban, azok teljesítésében találjuk meg. Akkor valószínűleg meggyőződés nélkül, nem hitelesen állunk majd diákjaink előtt, akik ezt megérik, és ha tanulnak is, csak a jó bizonyítványért teszik. A tanítás céljával kapcsolatos kérdésre adható legáltalánosabb válasz talán az, hogy az emberség, a humánus jegyében és irányába alakítsuk a gyermekeknek, a fiataloknak az élethez, a társaikhoz, a világhoz való viszonyát.

A „mit” kérdésre a válasz egyetlen tantárgyban sem lehet más, mint a korrekt, alkalmazható ismeretek átadása és bővítése. Tartózkodnunk kell viszont a száraz információk ismertetésétől: az értelmezés, az aktualizálás elengedhetetlen feladata az oktatásnak! A költő R. M. Rilke szavait megszívelve kellene a történelemtanítás kapcsán a „mit tanítsunk” kérdésen elgondolkodnunk: „Rettenetes, hogy a tényektől sose ismerjük meg a valóságot!”

Mint az összes szaktanár, a történelemtanár is az Állami Oktatási Program (ÁOP, szlov. Štátny vzdelačiaci program) tartalmi és követelményi standardjából kell, hogy kiinduljon, amikor a „mit” tanítsunk kérdést realizálva tartalommal akarja megtölteni az oktatási folyamatot. Ezek a standardok viszont eléggé vázlatosak, fogalmi szintűek, és tankönyv, valamint módszertani segédanyagok híján nemcsak a kezdő tanárnak, hanem néha a tapasztaltabb pedagógusoknak is fejtörést okozhat, hogy a megadott tematikai egységből milyen konkrétumok, tények kerüljenek a tananyagba. Mindenképpen csökkentek a faktografikus ismeretekre vonatkozó elvárások a 2015 szeptemberétől érvényben lévő, megújult ÁOP alapján, a jelenleg érvényben lévő érettségi követelményrendszer² viszont még 2010-ben készült el. Ez „tartalom, fogalmak és követelmények” részekre osztva természetesen jóval részletesebb és alaposabb tudást feltételez és vár el az érettségire és nagy valószínűséggel felvételire, tehát a történelemmel mint tudománnyal valamilyen szinten kapcsolatban lévő egyetemi tanulmányi szakra készülő diákoktól. Az ő felkészítésüket ugyan a választható szemináriumi órákon végzi a szaktanár, de ha a történelemórákon az egész osztállyal inkább a képességfejlesztésre koncentrált, akkor bizony rengeteg, érettségien számon kért tényanyag megtanítása marad ezekre az órákra.

Mi legyen a történelemoktatás legfontosabb tartalmi eleme, ha nem a tények

² Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z dejepisú. Bratislava 2010. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/cielove-poziadavky-na-maturitne-skusky/dejepis_cp.pdf e: [2017.01.08.]

megtanítása? Simon Attila szavaival válaszolhatnánk, amelyek akkor hangzottak el, amikor 2017 februárjában ismertté vált, hogy az Állami Pedagógiai Intézet javaslatára az oktatási minisztérium az alapiskola 5-8. évfolyamában az eddigi egyről kettőre emeli a heti történelemórák számát: „A történelemórákon az eddigieknél sokkal többet kellene foglalkozni a források elemzésével, a vitakultúra fejlesztésével, a történelmi problémák kibeszélésével, a különböző nézetek ütköztetésével...”³

Munkánk kutatási részében a „miért” és „mit” tanítsunk kérdésekre választ keresve részletesen megvizsgáltuk mindkét, jelenleg érvényben lévő Állami Oktatási Programot: a 2018/19-es tanév végéig ugyanis a 2015 szeptemberétől alkalmazott innovált ÁOP mellett kifutó rendszerben használatban van még a korábbi, 2011-es átdolgozott program is. Tartalmukat tekintve mindkét programról elmondható, hogy megfelelő keretet nyújtanak egy, a szélsőségek elleni fellépést fontosnak tartó, a toleranciára, az emberi jogok respektálására irányuló nevelést biztosító iskolai oktatási program kidolgozásához. A gyakorlat, a valóság viszont épphogy a szélsőségek erősödését mutatja. Ennek kapcsán próbáltunk rátalálni a tanítás tervezésében és az oktatási folyamatban felmerülő azon potenciális okokra, amelyek sikertelenné teszik az extrémizmus elleni fellépést szolgáló, az ÁOP-ban kinyilvánított célok megvalósítását.

Meglátásunk a következő: az ÁOP tartalmazza az oktatási folyamat két fontos elemét, a „miért tanítsunk” kérdésre alapos választ ad, a „mit tanítsunk” kérdést ugyan eléggé vázlatosan, fogalmi szinten ragadja meg, de kiindulási alapnak éppen megfelelő módon. Nem ad választ viszont a „hogyan tanítsunk” kérdésre, tehát a módszertani problémákkal a tanárokat magukra hagyja. Ezért egyedül és kizárólag a szaktanár igényességétől, kreativitásától, innovatív magatartásától, megújulásra való alkalmasságától függ, hogy képes-e „megtanítani” is a tananyagot, nem csak „letanítani”; hogy lesz-e ebből használható tudás a diákok számára, vagy feledésbe merül a nagy része. Véleményünk szerint a diákok szájából gyakran elhangzó „Minek kell ezt nekem tanulnom, hol lesz majd erre szükségem?” kérdést nemcsak a túldimenzionáltnak tűnő tananyagmennyiség okán fogalmazzák meg, hanem a tanóra módszertani hiányosságai, a homályosan és nem egyértelműen megfogalmazott célok miatt is.

A 2016. márciusi választási eredmények és az oktatást, elsősorban a történelemtanítást érintő, munkánkban is feldolgozott kritikák nyomán július végén az oktatási minisztérium 2016. szeptember 1-jei hatályba lépéssel egy kétoldalas *Kiegészítést* bocsátott ki az érvényben lévő 2015-ös állami oktatási programhoz a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a konzervatóriumok számára,⁴ amely olyan tevékenységeket, illetve módszertani ajánlásokat fogalmaz meg, amelyeket a rasszizmus, a xenofóbia, az antiszemitizmus, az extrémizmus és az intolerancia további formáinak megnyilvánulásával szembeni hatékony és célzott prevenció érdekében alkalmazhatnak az iskolák. Az Állami Pedagógiai Intézet honlapján pedig augusztus

³ Miskó Ildikó: Simon Attila: Külön tanulmányi programokra és megfelelő tankönyvekre van szükségünk. Megjelent: 2017.02.04. <http://www.hirek.sk/itthon/20170203185733/Simon-Attila-kulon-tanulmanyi-programokra-es-megfelelo-tankonyvekre-van-szuksegunk.html> [2017.02.06.]

⁴ DODATOK č. 1 k štátnym vzdelávacím programom pre gymnáziá, stredné odborné školy a konzervatóriá. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/dodatok_1_SVP.pdf, [2016.08.03.]

2-án jelent meg egy tizenegy oldalas anyag *Az extrémizmus és a radikalizmus megelőzéséről*⁵ címmel. E dokumentumok általunk elvégzett, az eléggé kritikus sajtóvisszhangokat és szakemberi véleményeket is felvonultató elemzése során megállapítottuk, hogy a kutatásunkban is kiemelt hiányosságok pótlását célozta meg az állami szerv.

Az általunk célravezetőnek tartott elsődleges válasz a „hogyan”, „milyen módszerrel” kérdésre az, hogy semmiképpen sem a tananyag diktálásával! Viliam Kratochvíl J. A. Comeniust említi, amikor megfogalmazza, hogy a „diktálás a tantárgy halála” (Kováčová 2016). Ahogy megállapítottuk, az ÁOP oktatási módszerekkel nem foglalkozik, az általunk is elemzett kiegészítésében viszont találunk „ajánlott metodikát”, elsősorban a diákok aktivizálására, a tanulási folyamatban való tevékeny részvételre, annak a tanárral történő közös alakítására irányuló módszereket. Pedagógiatörténetből tudjuk, hogy a hagyományos értelemben vett iskolarendszer keretein belül zajló formális oktatás már a múlt század hetvenes éveiben válságba került, mivel a tanulási folyamatoknak ott csak egy töredéke valósult meg.

Philip H. Coombs az UNICEF megbízásából vizsgálta a válságban lévő formális oktatást, és megalkotta a formális–nonformális–informális tanulás fogalomhármását. Természetesen hiszünk abban, hogy formális keretek közt: a tanórán, a tananyag megfelelő módszerrel való hatékony átadása, a diákoknak a korrekt történelmi tényekkel való szembesítése, azok értelmezése révén is sokat tehetünk azért, hogy a fiatalok a jelenben felismerjék azokat a tendenciákat, amelyek veszélyt jelenthetnek az emberi civilizációra, a humánusra, a demokráciára, amelyek egyének és csoportok diszkriminációjához, szélsőséges esetben fizikai megsemmisítéséhez vezethetnek. És annak is tudatában vagyunk, hogy a formális oktatásban a diákok kognitív, affektív és pszichomotorikus képességeinek fejlesztése terén nagy lehetőségek vannak, sok függ viszont az iskolától, a tanártól.

Számunkra az egyik legszimpatikusabb efféle korszerű és nagyon hatékonynak tűnő módszer a Stanford Egyetem Tanárképző Intézetében (USA, Kalifornia) kidolgozott *Komplex Instrukciós Program: interkulturális tanulási-tanítási módszer, heterogén összetételű tanulócsoportok számára az esélyek egyenlősége érdekében* (magyar betűszóval: KIP) elnevezésű módszer (B. Nagy 2010). A KIP-et az 1980-as években Elisabeth Cohen és Rachel Lotan munkacsoportja dolgozta ki, majd B. Nagy Éva és Kaposvári Anikó, az Alapítvány az Emberi Jogok és a Béke Oktatásért (EJBO) civil szervezet képviselői honosították meg 2001-től Magyarországon, ahol több iskolában is bevezették. „A módszer a tanulók egyéni képességeit figyelembe véve, sajátos óraszervezési stratégia – együttműködési normák és szerepek – alkalmazásával mérhetően eredményes. A tananyagot – a törvényi előírásokat betartva – átalakítja nyitott végű, kihívó, érdeklődést felkeltő és valós élethelyzetekre fogalmazott csoportfeladatokkal. Komplex még azért is, mert saját mérőeszközt fejlesztettek ki” – foglalja össze a KIP lényegét B. Nagy Éva (2010, 182).

Úgy gondoljuk, hogy a nonformális és informális oktatás lehetőségeit nem hagyhatjuk kihasználatlanul a „hogyan tanítsunk” kérdés megválaszolása kapcsán,

⁵ K prevencii extrémizmu a radikalizmu.. <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-pedagogicky-ustav-spolupraci-s-dalsimi-instituciami-vypracoval-material-k> [2016.08.03.]

ezek egyes elemei beemelhetők a formális oktatás bástyái közé is. A nonformális tanulás kötetlenebb, oldottabb oktatási forma, nem követi számonkérés, „a résztvevők motivációit általában a személyes érdeklődés, a személyiségfejlesztés vagy az önkifejezés igénye adja”.⁶ Az informális tanulás lényege pedig annak tervezetlenségében rejlik, nem is kötődik intézményrendszerhez, de a formális oktatás során alkalmazott megfelelő motiválás nyomán szerves részévé válhat a diákok tanulási folyamatainak.⁷ Az informális oktatás módszereivel találkoztunk a Komáromi Zsidó Hitközség képviselői, dr. Paszternák András és Paszternák Tamás által a holokausztnak és a komáromi zsidóság életének a diákokkal való megismertetése céljából kidolgozott oktatási programban, melynek elnevezése: „*Mi is itt vagyunk.*” Hogyan fogalmazzák meg a program célját? „Fontosnak tartjuk a szembenézés kérdését, az oktatási program ezért is épül helyi elemekre, fényképekre, dokumentumokra, helyszínekre. Számos intézményben általánosságban beszélnek a vézskorszakról, szeretnénk, ha a diákok a komáromiak sorsán keresztül látnák a holokauszt előtti, alatti és utáni eseményeket... A program az informális oktatás elemeire épül. Hiszünk abban, hogy a formális fekete nadrágos, fehér blúzós megemlékezések, esetleg egy film levetítése nem jelentenek megoldást a téma megismertetésére, csak egy kötelező oktatási feladat teljesítését jelentik.” (Paszternák–Paszternák 2011, 5–6)

Hasonlóképpen a formális és az informális oktatásban is hasznosítható ötleteket, oktatási segédanyagokat, óraterveket találhatunk a 20. századi zsidó élet-történeteket gyűjtő Centropa Alapítvány magyarországi weboldalán (<http://www.centropa.org/hu>). A Centropa 15 országban készített életinterjúkat, a honlapon megtalálható történeteit, oktatási anyagait és programjait több mint 20 ország kb. 500 oktatási intézményében használják gyakorló pedagógusok. A Centropa oktatási filozófiája azon alapul, hogy szerintük a holokausztoktatást nem rögtön a népiítés tényével kell kezdeni, a diák ezzel érzelmileg nehezen tud azonosulni. Először meg kell mutatni az embert a mindennapi életben – ezt a célt szolgálják az általuk készített életinterjúk –, és ha a fiatal csak ezután szembesül – tragédiába torkolló – sorsával, az sokkal effektívebb. Ugyanezzel az oktatási módszerrel, céllal nyúlhatunk ahhoz az anyaghoz, amelyet a szlovákiai Milan Šimečka Alapítvány a 20. század kilencvenes éveiben egy egyedülálló nemzetközi projektben (*Oral history – A holokausztot túlélők sorsa*) való részvétele kapcsán készített: több mint 200 interjút rögzítettek kb. 150 órányi anyagot felvéve, ezeket 2012-ben digitalizálták, illetve elkészítettek belőlük egy hat fejezetből álló, 2 és fél óra hosszúságú, a szlovákiai zsidóság háború előtti, alatti és utáni történetét taglaló összeállítást. Ennek alapján készült az a 16 perces dokumentumfilm, amely belekerült az eSlovensko nevű civil szervezetnek a Nehejtus.sk multimedialis projektje nyomán összeállított *Pozor – Netolerancia sa netoleruje!* című alap- és középiskolás tanárok számára készült módszertani anyag 12 filmje közé (Gregussová–Drobný–Milo 2015, 30–34). Ez a segédanyag kiváló példája annak, hogy a holokauszttal való foglalkozás fontos része ugyan, de nem kizáró-

⁶ http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/nonformlis_nem_formlis_tanuls.html [2016.12.06.]

⁷ http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/informlis_tanuls.html [2016.12.06.]

lagos témája a toleranciára, a másság elfogadására való nevelésnek, ahogy azt az extrémizmus fogalmának a közvélemény körében, sőt az iskolai oktatásban való leszűkülése kapcsán dolgozatunkban megemlítettük.

Kiváló segédanyagként használható a holokauszt mint téma oktatásához a magyarországi Oktató- és Fejlesztő Intézet gondozásában 2016-ban megjelent *A holokauszt, az iskola és a tanár* című kiadvány, melynek alcíme: *A holokauszt téma iskolai oktatása. Helyzetelemzés és képzésfejlesztés* (Mezei–Forrás–Biró–Kovács–Szőnyi–Vida 2016). Kiindulópontjaként egy, az OFI megbízásából a Zachor Alapítvány által 2015-ben – Magyarországon e témában először – elvégzett kutatás szolgált, melynek célja az volt, hogy átfogó kép alakuljon ki a holokausztoktatás aktuális helyzetéről Magyarországon. Fontosnak, alapműnek tartjuk e könyvet azért is, mert a benne szereplő feladattípusok, tanulási technikák, forráselemző módszerek más, az extrémizmus elleni fellépést segítő témák feldolgozásához is ötletet adhatnak, és nem csak a történelemtanároknak.

A formális és informális oktatásban manapság helyük van az olyan oktatási módszereknek, mint a projektalapú oktatás, amely tapasztalatunk szerint is az egyik leghatékonyabb aktivizáló módszer. Egyetértünk Törley Katalinnal, a magyarországi Tanítanék Mozgalom és a Civil Közoktatási Fórum szövegíjével, akit a menekültkérdés és a magyarországi, 2016. október eleji kvótanépszavazás előtt kibontakozott gyűlöletkampány kapcsán kérdeztek meg, és a következőket mondta: „A tanórákon nincs rá lehetőség, és nem is lenne hatékony túl közvetlenül, didaktikusan közelíteni a témához, de különböző projektek formájában foglalkozunk a sokszínű, toleráns világgal [...] Ezek a projektek arra jönek elsősorban, hogy végre felmerülhessen a kérdés igénye, hogy a fiatalok megtalálják a saját kérdéseiket, elkezdjenek tájékozódni, gondolkodni. Hiszen a válaszokat is maguknak kell majd megtalálniuk.” (L. Horváth 2016)

Zárjuk le a „hogyan” kérdést Gaul Emil *Rasszimus az osztályomban* című írásának konklúziójával, amely konkrét tantermi tapasztalatai alapján fogalmazódott meg benne, mielőtt felvetette: „Kíváncsian várom, hogy mások milyen lehetőséget látnak a cigánykérdés tantermen belüli kezelésére, a rasszista hallgatók attitűdjének áthangolására” (Gaul 2013). Úgy ítéljük meg, hogy gondolatai minden tanár számára kiindulópontként szolgálhatnak e kényes témához való hozzájárulásban!

- „1. *Bizalmat kell adni a diákoknak ahhoz, hogy minden gondolatukat ki- mondhassák, azokat is, amiket mi nem tudunk elfogadni.*
2. *Teljesen fel kell szabadítani a gondolataikat (nem a tetteiket!), mert másképp nem fognak hozzá a megismeréshez.*
3. *Olyan helyzetet kell teremteni, amelyben*
 - *túllépnek a sztereotípiákon,*
 - *elkezdik feltárni a helyzetet,*
 - *nem elutasító, hanem aktív részt vállalnak,*
 - *megoldási modelleket alkotnak.*”

A bizalomra épülő tanár–diák kapcsolat, a jó osztály- és iskolaklíma kulcsszerepet játszik a diákok emocionális, érzelmi intelligenciájának fejlesztésben, amely Gabri-

ela Herényiová, iskolapszichológiával foglalkozó egyetemi tanár szerint az iskolai zaklatás és erőszak, illetve az intolerancia megnyilvánulásainak megelőzésében az egyik legfontosabb tényező (Gránska 2017).

A szlovákiai társadalom az extrémizmus elleni fellépésben az egyik legnagyobb szerepet a történelemtanároknak tulajdonítja, mondván, hogy a negatív történelmi példák alapján majd ők megtanítják a diákokat arra, hogy ne legyenek kirekesztöek.⁸ Vajon ennyire egyszerű volna? Véleményünk és tapasztalataink szerint nem. Azt gondoljuk, hogy a probléma nem oldható meg kizárólag az iskolában, és főleg nem kizárólag a történelemórán. Másrészt pedig, ha a történelemtanár erre irányuló erőfeszítéseit nem egészíti ki az egész iskolai légkör, valamint a családi környezet, ha inkább ellene hat a barátok befolyása, ha a társadalom politikai, gazdasági, szociális problémái inkább az extrémisták által adott „egyszerű” válaszok elfogadása felé lökik a fiatalokat, akkor egyedül a történelemóra nem ellensúlyozhatja, semlegesítheti a szélsőséges ideológiák hatását.

Az iskolánk osztályfőnöki munkacsoportjában – amelyben a 2016/17-es tanévre meghirdetett tolerancia éve kapcsán fő téma és feladat ez extrémizmus elleni fellépés stratégiájának, lehetőségeinek átgondolása, megfogalmazása, illetve megvalósítása – folytatott viták során két markáns vélemény fogalmazódott meg vállalásunk buktatói kapcsán. Kollégáim egybehangzó véleménye az, hogy manapság a diákok jó része nem a megszokott, közös társadalmi értékrenddel érkezik az iskolába. Így az intézményre hárulna a feladat, hogy a fiatalokat törődésre, önzetlenségre, segítségnyújtásra, szolidaritásra szocializálja. Több kollégám álláspontja szerint, ha nem változik a társadalmi közeg, a szülők hozzáállása, a baráti kör összetétele, a média hangneme stb., akkor mi mit tehetünk? Nem feleslegesek, eleve kudarcra ítélték vajon az erőfeszítéseink? Erre azt a választ adhatnánk, hogy mi a felsorolt tényezőkre kevésbé vagyunk hatással, előttünk a padban a diák ül, vele kell foglalkoznunk – akkor tanárként a maximumot tesszük. A társadalmi és gazdasági változások felgyorsultak, az iskolának is fel kell erre készülnie. A kérdés nyilvánvalóan nem az, hogy az iskola hatással van-e a társadalmi fejlődésre, hanem az, hogy milyen irányban hat rá. Nevelőként abban a helyzetben vagyunk, hogy módunkban áll tanóráinkat úgy alakítanunk, hogy diákjaink megtapasztalhassák azt az értékrendet, gondolkodásmódot, amely szemben áll a kirekesztéssel, az előítéletekkel, a sztereotípiákkal, az emberi jogok megsértésével.

A kollégák egy részétől elhangzó másik vélemény emberileg teljesen érthető, magunk is tapasztaljuk: valójában heti szinten többször is foglalkozva az extrémizmussal, a szélsőségekkel az egyént rengeteg negatív hatás, történet éri el, nem csodálkozhatunk azon, hogy elege van belőlük, óvni szeretné a lelkét tőlük. Tudatosítanunk kell viszont, hogy ami emberként kellemetlen számunkra, azt tanárként kezelnünk kell, pedagógusként ugyanis kötelességünk, hogy a témával alaposan, mélyrehatóan megismerkedve, professzionális hozzáállással oldjuk a problémát az osztályban!

⁸ A szlovák oktatási minisztérium döntése értelmében 2017. szeptember 1-jétől kezdődően az alapiskolák 9. osztályában heti 2-ről heti 3 órára emelkedett a történelem tanóraszám; az óraszámemelést az állami oktatásirányítás szó szerint az „extrémizmus elleni harccal” indokolta. (Vajda Barnabás szerkesztői megjegyzése.)

Egy oktatási intézményben tehát, amely komolyan gondolja a toleranciát, a kirekesztés elleni fellépést, nem rakható rá a feladat néhány szaktanár vállára, nem merülhet ki a megvalósítás ad hoc jellegű kezdeményezésekben. A fiataloknál a másság elutasítása, a kirekesztő magatartás, az empátia hiánya egy másik, iskolában is jelentkező szélsőség, a bullying (iskolai bántalmazás) súlyos eseteihez is vezethet. Ennek az ellensúlyozására történt meg a KiVa, az iskolai bántalmazás megelőzésére és kezelésére szolgáló finn program magyarországi implementációja. Az adaptálásról szóló tanulmányban olvastunk egy olyan következtetést, amely megítélésünk szerint maximálisan érvényes mindenfajta extrémizmussal szembeni fellépés esetében: „Fennáll a veszélye, hogy az ötletszerű, nem az intézmény egészét célzó és legkevesbé sem hosszabb távra tervezett kezdeményezések inkább immunizálják, mint érzékenyítik a konfliktuskezelés témájával kapcsolatban a diákokat, pedagógusokat. A hatékony iskolai preventív programok minden esetben átfogó, az egész iskolára kiterjedő, komplex beavatkozások.” (Jármi–Péter-Szarka–Fehérpataky 2015)

Ennek az „átfogó, az egész iskolára kiterjedő, komplex beavatkozás”-nak a része a történelemtanár munkája a tanórán és azon kívül. Munkánk metodikai fejezetében néhány olyan módszertani ötletet dolgoztunk fel egy konstruktivista szemléletű tanulási-tanulásegítési stratégia, az RJR-modell alkalmazásával, amelyek megvalósításával a történelemóra, -tanítás a formális és informális oktatás lehetőségeit egyaránt felhasználva hozzájárulhat a diákok „érzékenyítéséhez”.

Irodalom

- B. Nagy Éva (2010): Megközelítések és módszerek. Ami rajtunk múlik... *Alkalmazott pszichológia*. XII/1–2. szám, 179–189.
Online: http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2010_1_2_B_NAGY.pdf [2016.01.25.]
- Brander, Pat – Cardenas, Carmen – Vicente Abad, Juan de – Gomes, Rui – Taylor, Mark (2006): *t e i s m á s v a g y t e s e m v a g y m á s. Képzők könyve*. Ford. Nagy Noémi, Gesztes Olimpia. Budapest, Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatósága. Online: <http://docplayer.hu/15123-Kezok-konyve-t-e-i-s-m-a-s-v-a-g-y-te-sem-vagy-mas.html> [2016.01.25.]
- Gaul Emil (2013): *Rasszizmus az osztályomban*. Megjelent: 2013.12.29. Online: http://www.tani-tani.info/rasszizmus_az_osztalyomban [2016.01.05.]
- Gránka, Zuzana (2017): *Psychologička o klíme v triede: Je smutné, že sme pocity detí takmer úplne zo školy vylúčili. Vôbec sa o emóciách nerozprávame*. Online: <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/2971/psychologicka-o-klime-v-triede-je-smutne-ze-sme-pocity-deti-takmer-uplne-zo-skoly-vylucili-vobec-sa-o-emociach-nerozpravame>. [2016.01.05.]
- Gregussová, Monika – Drobny, Miro – Milo, Daniel (2015): *Nehejtuj.sk. Metodická príručka, eSlovensko o. z.*, 2. kiadás. Online: <http://www.nadaciamilanasimecku.sk/sk/projekty/pam%C3%A4%C5%A5/arch%C3%ADv-projektov/osudy-t%C3%BDch,-%C4%8Do-pre%C5%BEili-holokaust.html> [2017.01.05.]
- Dr. Jármi Éva – Dr. Péter-Szarka Szilvia – Fehérpataky Balázs (2015): *A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei*. Online: http://iskon.opkm.hu/admin/upload/KIVA_adaptacios_tanulmany.pdf [2016.01.25.]
- Knausz Imre (2016): Lehet-e „jó hely” az iskola? *Tanító*, LIV/9., 2016. november 4–6.

Kováčová, Katarína (2016): Historik: Diktovanie znamená smrť predmetu. *Pravda online*, 2016.12.04.

K prevencii extrémizmu a radikalizmu. Online: <http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-pedagogicky-ustav-v-spolupraci-s-dalsimi-instituciami-vypracoval-material-k> [2016.08.03.]

L. Horváth Katalin (2016): *Nagy munka lesz helyrehozni a gyerekekben tett kárt – Törley Katalin, Nyáry Krisztián és Márton András a kvótanépszavazásról*. Online: <http://librarius.hu/2016/09/28/kvotanepszavazas-4/> [2016.08.03.]

Dr. Mezei Mónika – Forrás-Biró Aletta – Kovács Mónika – Szőnyi Andrea – Vida Nárcisz (2016): *A holokauszt, az iskola és a tanár (A holokauszt téma iskolai oktatása. Helyzetelemzés és képzésfejlesztés*. Budapest: OFI. Online:

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_holokauszt_az_iskola_es_a_tanar_0.pdf [2016.01.25.]

Nonformális (nem formális) tanulás. Online:

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/nonformlis_nem_formlis_tanulas.html [2016.08.03.]

Dr. Paszternák András – Paszternák Tamás (2011): *„Mi is itt vagyunk” oktatási program. Komáromi Zsidó Hitközség. A programhoz készült múltkutató napló: Miért? Kérdések és válaszok füzete, ill. dokumentum- és fotólista*. K.n., h.n.

Vajda Barnabás (2009): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem, Komárom.

Verók Attila – Vincze Beatrix (2011): *Projekt munka*. Online:

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_41_projektmunka_scorm_03/332_az_oktats_rejtett_kincs.html [2016.08.03.]

Könyvek, oktatás, kötelezők

Plonický Tamás

Books, Education, Required Reading

Abstract

In this paper we firstly formulate the variants of the definitions of reading, also giving space to the differences and similarities between definitions. Directing students towards reading and the area of education play an important role in the following passages of the study, which bring several problems into the spotlight, such as mandatory readings which cannot be considered to be relevant in relation to current issues, or the differences specified by Mark Prensky and connected to digitalisation, present between the generations which influence present day education. We close our paper by presenting a part of our surveys done so far, drawing conclusions connected with statistical summaries. Our goal is to present the spectrum of the reading habits of the Z generation.

Key words:

generation Z, definitions of reading, habits of reading, education

Kulcsszavak:

Z generáció, olvasási definíciók, olvasói szokások, oktatás

Bevezetés

A 21. században bekövetkezett technológiai változásoknak köszönhetően az újonnan értelmezett és átértékelt olvasás szinte mindenfajta tanulási módszer és interdiszciplína részévé vált. Ennek ellenére paradox módon diákjainknál egyre komolyabb problémák merülnek fel a szövegértés szintjén; az elmúlt év lesújtó PISA-eredményeinek okai csak és kizárólag a szerteágazó vizsgáldás, a nagyfokú problémakeresés, továbbá az oktatással kapcsolatos releváns kérdések feltevésének a segítségével válhatnak megvitathatóvá. De vajon kik a tényleges felelősök a minősíthetetlen eredményekért? Valóban ennyire rosszul olvasnak tanulóink? És hogyan illeszkedik mindez a tanításhoz, továbbá az évtizedek óta változatlanul tekinthető kötelező olvasmányokhoz? Kutatásunkban főként ezekre a kérdésekre keressük a választ.

1. Az olvasásértelmezések variánsai

Az olvasási mechanizmus a modern technikai eszközök megjelenésének, továbbá a világháló térhódításának köszönhetően a tanulásban betöltött helye szerint is egyre nagyobb szereppel bír. Mindez a specifikusan csak a szövegbefogadással foglalkozó diszciplínák számának radikális növekedését és egyes már létező tudományágak kutatási horizontjának az olvasás felé történő kiterjesztését eredményezi. A megállapítás során nyilvánvaló, hogy korunkban a textusok kutatását is felölelő pszicholingvisztika, nyelvészet, pedagógia, irodalomtudomány és egyéb

területek – saját diszciplináris megközelítési módszerük alkalmazásával – egymástól radikálisan eltérő olvasási definíciókat fognak megfogalmazni (Csapó–Steklács–Molnár 2015, 16).

A tudományterületek meghatározásához szorosan kapcsolódik Adamikné Jászó Anna felvetése is, aki nemcsak a különböző diszciplinák közötti lényegi eltérésekre, hanem konkrétan az olvasással foglalkozó (illetve csak és kizárólag erre specializálódott!) tudományterületek által meghatározott olvasásértelmezések differenciájára is figyelmet fordít. Kijelentése, mely szerint „olvasásra annyi meghatározás van, ahány olvasáskutatási irányzat” (Adamikné 2006, 17), a kiterjesztett kutatású tudományágak megközelítési módjainak függvényeként értelmezhető a 21. századi olvasáskutatás mellett, és az olvasás folyamatáról alkotott értelmezések és nézőpontok egyazon diszciplinán belüli variabilitását is feltételezi. A definíciók közötti sokoldalúság azonban nem indukálja az olvasásról eddig alkotott meghatározások vizsgálatának feleslegessé válását, sőt véleményünk szerint pont az ellentétjét váltja ki: a jelentősebb olvasásdefiníciók kronologikus és az egymás mellett működő értelmezések részletes áttekintésének a fontosságát hangsúlyozza. Tanulmányunk első passzusában viszont nem az eltérő módszerrel dolgozó kutatási területek, hanem a 20. század második felétől, „uralkodónak” számító és leglényegesebb olvasási meghatározások sorrendjét és elemzését kívánjuk bemutatni, szemléltetve az adott tudományterületen is megtapasztható különbséget, illetve az idővel átalakuló oppozíciós analízisek és kutatási stratégiák változó tendenciáit. Feltételezések szerint ugyanis az elmúlt néhány évtized a könyvtatás elterjedéséhez hasonló jellegű és jelentőségű változást hozott az olvasás történetében (Kámán 2010).

Az első lényegesebb elmélet tehát – amely talán napjainkban is a legismertebbnek számít – Kingston (1967) nevéhez köthető, aki kortársaival teljes egyetértésben az olvasási folyamatot a kommunikációhoz illeszti: megállapítása szerint az olvasás mint dialógus grafikus formában, közvetlen módon megy végbe az egyének között (Józsa–Steklács 2009, 366).

Megközelítési módjában és funkciójában is hasonlóknak tűnik – bár kevésbé konkrét elméleti szinteken mozog – az egy évtizeddel későbbi (1978) Louis Rosenblatt (*The reader, the text, the poem*) által megfogalmazott *reader response* (olvasói válasz) teória is, amely szerint – amellett, hogy a meghatározás irodalomelméleti és a recepcióesztétikát megelőző terminust is jelent – „az olvasónak és az irodalmi szövegnek kölcsönösen be kell hatolniuk egymásba” (Adamikné 2006, 455). A *reader response* teória lényege alapvetően annyi, hogy a szövegben feltett kérdésekre az olvasó a saját élményei, élettapasztalatai szerint reflektál, azaz egyfajta szubjektív értelemben (és fiktív térben) történő akut válaszreakciót hajt végre. Ez az értelmezés formailag – az adó, vevő és üzenet hármasság megjelenésének köszönhetően – szintén kommunikációs modellen alapszik. Érdeemes azonban a *reader response*-hoz illesztenünk egy pszichológiai vonatkozású olvasási definíciót is, amelynek során a felvázoltak könnyebben konkretizálhatók.

A kiválasztott pszichológiai elmélet szerint ugyanis az olvasás az ember előzetes tudásához kapcsolt makro- és mikrofolyamatok összességéként értelmezhető (!), amelynek eredménye az olvasó saját magában generált, a textus segítségével létrehozott kép kialakítása. Ebben a konstellációban a szerzőknél a makroszintű folyamatok alatt a szövegszerkezet konstruálását és a textus összefoglalását, az

olvasónál pedig a folyamatok mikroszintjén a szavak és a mondatok jelentésalkotását értjük (Imre 2017, 265).

A két tézisből is feltűnik, hogy a korai (60-as,70-es évek) olvasásdefiníciók a maihoz képest egyszerűnek számítanak, továbbá hogy az ebben az időszakban megjelent értelmezések között lévő differencia is meglehetősen kicsinek tűnik, amit a Louis Rosenblatt és Kingston elmélete közötti funkcióbeli – információcseréhez társított – hasonlóság is szemrevételez (Csapó–Steklács–Molnár 2015, 16).

Imre Angéla későbbi (Perfetti 1986) meghatározásánál azonban észrevehető egyfajta paradigmaváltás, hiszen az olvasási folyamat itt már nem a diskurzushoz kapcsolt értelmezésként, hanem – a beszélt szavak és leírt szavak relációjában – dekódolási rendszerként (készség) fogható fel. Perfetti elmélete alapján az olvasás alatt egy transzformációs folyamatot értünk, amely a hallás és a látás, illetve az intelligencia és az anyanyelv fontosságát is feltételezi. Mindemellett – és erre Bloomfield mutat rá – kritériumként szabja meg a beszédmegértési és beszédészlelési folyamatok adekvát működését (Imre 2007, 265). Érdekesnek tűnhet azonban, hogy egyes kutatók a 90-es években is – bizonyítva a kingstoni szemléletmód nagy hatását, és kissé innovatívabb aspektusból megközelítve azt – a kölcsönös viszonyhoz és kommunikációhoz kapcsolt nézőpontot preferálják. Itt lép be ugyanis Durkin felfogása, aki 1993-ban a következőket fogalmazza meg az olvasással kapcsolatban: „tudatos gondolkodás, melynek során a jelentés kiépül a szöveg és az olvasó közötti interakciók során” (Adamikné 2006, 18).

A kétezres évek interpretációja azonban az eddigiekhez képest annak ellenére is komplexebb olvasásértelmezéseket mutat, hogy olykor egyszerűbb megállapítások is előfordulnak. A világosabb definíciókhoz tartozik például Pressley–Block–Gambrell 2002-ben napvilágot látott felfogása, amely szerint az írott szövegből megszerzett jelentés az olvasási folyamat legfontosabb eleme. Ez a meghatározás azonban vitatható, nem tudjuk meg ugyanis, hogy a szerzők egy adott jelentés vagy a *konkrét* (!) jelentés megszerzésére törekednek-e (Józsa–Steklács 2009, 366). A kétezres évek olvasásértelmezése azonban ennek a megállapításnak a mintájára egy több szempontú aspektust feltételez (Csapó–Steklács–Molnár 2015, 17).

Az összetettebb meghatározások alatt többek között a Rand (Reading Study Group) háromdimenziós definícióját értjük, ahol „a szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” történik (Józsa–Steklács 2009, 366).

Ennek az interakciónak a felépítése három komponensből épül fel. Ez pedig a szöveg, a befogadó és az olvasási cél, illetve aktus, amely leginkább a kilencvenes évek, illetve Kingston definícióinak kommunikációs mintáját követi. Napjainkban azonban „Vigotszkij nézetei alapján – a nyelv társadalmi jellegének a hangsúlyozása kerül előtérbe” (Adamikné 2006, 486), amely szerint a nyelv egy személyes, de egyúttal társadalmi jelenséggént (social event) is felfogható (Adamikné 2006, 486). A szövegértelmezésben és a szövegértésben a PISA felmérések olvasásdefiníciója is újszerű változást hozott, kiegészülve Vigotszkij nézeteivel: „a PISA – és ezzel összhangban a hazai kompetenciamérések – az olvasási képességet eszköztudásnak tekintik. Olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához” (Rózsa 2015, 12).

Ezekből a definíciókból levonható az a következtetés, hogy az olvasás ma gya-

korlati értelemben is mást jelent, mint néhány évtizede. Továbbá a számos felsorolt megállapítás arra enged következtetni, hogy egy szintetizált értelmezés megalkotása nehéz és bonyolult feladatnak tűnik, viszont kutatásunk szempontjából kénytelenek vagyunk valamiféle konkrét definíció mellett letenni a voksunkat annak érdekében, hogy fel tudjuk térképezni a Z generáció olvasási tendenciáit (Csapó–Steklács–Molnár 2015, 17). Kutatásunknak ez ugyanis – véleményünk szerint legalábbis – egyfajta előfeltétele. Dolgozatunkban ezért a legegyszerűbb megállapítással kívánunk azonosulni, amely az Adamikné Jászó Anna által preferált Erdődi János-féle (szemantikai) definíciót jelenti. Erdődi leegyszerűsített megállapítása szerint az olvasás nem más, mint a jelentés megszerzése az írott szövegből (Adamikné 2006, 15). Ami annyit tesz, hogy írásunkban minden egyes szövegtípus – legyen az rosszul szerkesztett, lerövidített és helyesírási hibáktól hemzsegő Facebook-bejegyzés vagy komoly szépirodalmi nyelvel írott alkotás – befogadási és megértési mechanizmusát az olvasás kifejezéssel illetünk.

2. Oktatás kontra olvasóvá nevelés

Az irodalomoktatás problematikája napjainkban örökzöld témának számít, amelyet tanulmányok és olvasásszociológiai felmérések szinte minden esetben a kronológiai sorrend szerint működő, évtizedek óta stagnáló tantervekkel, a szabadidős tevékenység listáján egyre inkább háttérbe szoruló szépirodalmi művek olvasásával, továbbá az olvasóvá nevelés mellett az elmozdíthatatlan klasszikusok tanításával állítanak összefüggésbe. Mindez annyit jelent, hogy a digitális kultúrában és az eddigi generációkhoz képest a medialitásban végbemenő változásnak köszönhetően az oktatásnak ez a szegmense nem mutat semmiféle innovatív átalakulást.

Az évről évre újabb és újabb technikai szerkezeteken felnövő diákok egy régi, elavult rendszerbe történő integrálása azonban kulcsfontosságú dilemmákat generál akkor is, amikor a tudomány évtizedek óta hangoztatja a problémafelvetés létjogosultságát¹ (Adamikné 2006, 464). Tari Annamária a multimediális technológiai eszközökön és a világhálón szocializálódó, onnan pedig az iskolai rendszerbe beözönlő diákok – az úgynevezett Z generáció tagjai – újszerű elvárásainak kérdéskörén keresztül vizsgálódik. Szerinte ezt a fajta, csupán a tanulók részéről feltételezhető oktatási igényt az esetek jelentős részében a pedagógia nem képes kielégíteni. A *digitális bennszülött* (Prensky 2001) gyerekek ugyanis már az addig, főként az internet térhódításának köszönhetően, továbbá a megváltozott és széleskörű médiumokon megszerzett tudásuk alapján azt (is) szeretnék, hogy *digitális bevándorló* (Prensky 2001) tanáraik velük szemben új és valódi átélést preferáló, hatékony – a szokványos, egyhangú előadásokkal oppozíciót képező – oktatási módszert alkalmazzanak (Tari 2012).

A kifejezetten az eredményességre – és nem melleleg a technikai berendezkedésre – fókuszáló megújulás még a tananyagok és eszközök szintjén is sok esetben olyannyira elmarad, hogy egyes iskolákban évtizedek óta a „régiságú” pedagógusok még mindig betűről betűre oktatják ugyanazokat az – esetenként tri-

¹ Már 1966-ban Dartmouth-ban megrendezésre került az az angol-amerikai konferencia, amelyben megállapították, hogy a pedagógus legfontosabb feladata nem az írói korok és irodalomtörténeti adatok megtanítása, hanem az *olvasói választás* gondozása lenne.

viális – adatokat, amelyek néhány kattintással (integrálva a hoaxok veszélyét és álnformációk kiszűrésének lehetetlenségét), szinten könnyedén elérhetőnek bizonyulnak a weben. A tanári monológokkal párhuzamosan az oktatók sok esetben a Z generációnak is ugyanazt a fajta – feleslegesnek korántsem nevezhető, bár hasznavehetetlen és az olvasásra nevelés fontosságát teljesen kizáró² – irodalmi tudást „adják át”, amelyet az előző, az internetet még kevésbé ismerő nemzedékeknek. Mindezt teszik úgy, hogy a „klasszikus, régebbi szépirodalom, amit az irodalomóra jórészt tárgyalni kíván, érdektelen a fiatalok számára” (Baka L. 2015, 107).

Ha azonban a problémát leegyszerűsítjük a kötelező olvasmányok szintjére, megállapíthatjuk, hogy ezek az írások sok esetben a nyelvezet terén ugyanúgy, mint a problémafelvetés vonatkozásában már jó néhány évtizede sem számítanak aktuálisnak, ami feltételezhetően itt is párhuzamba állítható az érdeklődés hiányával.

A kötött tantervek szerint a diákjaink több évtizede hetedikben a reformkort, nyolcadikban a huszadik század első felét Adytól, Móricztól József Atillán át Radnótiig tanulják (Arató 2013). Az alsóbb évfolyamtól kezdve – ugyancsak szemben állva az olvasóvá neveléssel – a hagyomány betartásának fontossága, az adatok frontális megtanítása és a tanterv betartása az elsődleges szempont. Arató László a forradalmi gondolkodását demonstrálva (és reagálva a Magyarországon uralkodó pedagógiai nihilre) tizenkét pontban fogalmazta meg az oktatás legfőbb dilemmáit, amelyek közül a második áll legközelebb az általunk felvetettekhez. Arató meghatározása alapján „a magyartanítás azért van válságban, mert 1978 óta nem reagált (!) a radikálisan megváltozott szociokulturális környezet kihívásaira; nem alkalmazkodott a változásokhoz” (Arató 2002). Pontjai és az olvasóvá nevelés válságával kapcsolatos véleménye annak a függvényeként értelmezhető, hogy „minálunk nagyjából 12 éves kortól kezdve irodalomtanítás, azaz irodalomtörténet-tanítás folyik” (Arató 2002). Sőt, Adamikné Jászó Annától megtudhatjuk azt is, hogy „az irodalomtörténetet [...] a Zsolnai-program vitte le a nyolcvanas években, s mindent tiltkozás ellenére ott maradt” (Balázs 2010–2015).

Az oktatásnak – a ténymegállapításból kiindulva – pedig az elmúlt másfélszáz évben egyetlen egy, olykor szentírásaként kezelt forrása volt: a tankönyv (Fűzfa 2010). Mindezt félig-meddig negligálva, vagy technikai eszközökkel kiegészítve a változást és változtatást szorgalmazó, a modern tanítási elveket preferáló és az átalakításra törekvő pedagógusok csupán a „pad alatt”, a tantervet kicselezve, a saját megérzéseikre hagyatkozva tudnak reformálni a tananyagon, kevés esetben „megtoldva” a tanórákat valamiféle újszerű, mai szerző tollából íródott házi olvasmánnyal, amely ugyancsak a megkötött és behatárolt tantervek problémájaként értelmezünk.

A már köztudottan a legkevésbé kedvelt – és valószínűleg a legcsekélyebb számú tanuló által elolvasott – klasszikus olvasmány, *A kőszívű ember fiai* (Arató 2013) még mindig releváns részét képezi a tanterveknek, sőt ugyanezt a diákok részéről kialakult és az oktatás szempontjából sem lereagált ellenérzést fogalmazhatnánk akár Móricz (de feltehetően Móra Ferenc, Gárdonyi Géza, de egyéb szerzők) műveivel kapcsolatosan is.

² Lásd a 2015-ös lesújtó PISA-eredményeket, amelyben diákjaink a szövegértés tekintetében mélyen az OECD átlag alatt teljesítettek, 18 pontot (!) rontottak a 2012-es felmérésekhez képest: mindez azt jelenti, hogy 15 éves magyar diákok közül minden harmadik funkcionális analfabéta.

A felvetettek során ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy dolgozatunk implicit céljaként nem a kánonok vagy a tanterv megváltoztatásának szorgalmazása szerepel, csupán annyit szeretnénk érzékeltetni, hogy a jelenlegi kötelező olvasmányok korlátok közé szorításának a helyénvalósága megkérdőjelezhető és kiegészítésre szorulna, amelynek diákok érdeklődésével összhangban a már olykor alkalmazásra kerülő kölcsönös és közös olvasmányok, vagy az erre való törekvés jelentené a helyénvaló attitűdöt (Gordon Győri 2009). Az eszme-futtatás azonban nem jelenti azt, hogy ki kell, vagy ki akarunk zárni (sic!) olyan jelentős alkotásokat, mint a *Pál utcai fiúk*, Arany János *Toldija*, Petőfi Sándor *János vitéze*, vagy a fentebb említett művek bármelyike, csupán arról van szó, hogy valamilyen formában lehetővé tegyük, és végre adekvát célként fogalmazzuk meg az olvasóvá nevelés fontosságát az irodalomtanítás keretrendszerében. Amihez hozzájárul az is, hogy elősegítsük a flexibilis és a diákok érdeklődését (is) figyelembe vevő, nemcsak az adatokra, illetve általános műveltségre, hanem az élményközpontúságra fókuszáló irodalomórák létrehozását.

A leginkább jogosnak tekinthető, továbbá kétségtelenül a témába illeszkedő kérdéseket az olvasásszociológiai felméréseket (is) végző Péterfi Rita tette fel. Péterfi alapján a legfontosabb felvetés az, hogy vajon mi, szülők és pedagógusok egyáltalán „ismerjük-e azokat a szerzőket és műveket, amelyeket gyerekeink olvasnak? Tudjuk-e, hogy milyen könyveket vesznek kézbe, milyen témák iránt érdeklődnek, miért éppen ezeket, és ennek vajon mi az oka? Vannak-e egyáltalán az iskolai kötelező olvasmányokon kívül egyéb művek, amelyeket nem kényszerből vesznek kézbe, hanem amelyekről ők döntenek, saját akaratuk, kedvük szerint?” (Szávai 2010, 147)

A pedagógiai rugalmasságról, illetve annak hiányáról azonban negatív és lehangoló képet mutat Gombos Péter, tanárok körében végzett, felmérése is, akinek a Magyar Olvasótársasággal 2009 év elején végzett kutatásaiból kiderült, hogy Magyarországon „a felső tagozaton évtizedek óta nincs új irodalmi anyag (!), gyakorlatilag elenyésző azon kollégáink száma, akik 80 évnél (!) újabb, ne adj’ isten az elmúlt évtizedben született művet olvastatnának” (Szávai 2010, 149).

Ebből a kérdőíves kutatásból kiderül, hogy az eltérő tapasztalatokkal rendelkező – van, aki 47 éve volt a pályán és olyan is, aki csupán fél évet töltött el tanárként – 115 pedagógusból egy sem (!) kérte ki a könyvtárosok véleményét, arról, hogy mit olvasson a gyerek (Gombos 2009), továbbá ugyanebből a tanulmányból kiolvasható az is, hogy mindössze kilenc (!) olyan regény van, amelyet a tanáraink házi olvasmány címszó alatt leggyakrabban és legtöbbször adnak fel: ezek közül a legfiatalabb *Kis herceg*, amelynek a megjelenése óta is már több mint 70 (!) év telt el.

3. A felmérésről

A felvázolt témakörből kiindulva – és a szlovákiai magyar diákokra helyezve a hangsúlyt – egy összesen 28 kérdést tartalmazó kérdőívet³ osztottunk ki három dél-szlovákiai magyar nyelvű általános iskolában (Eötvös Utcai Alapiskola, Komárom; Feszty Árpád Alapiskola, Ógyalla; Jókai Mór Alapiskola, Komárom), amelynek csak bizonyos, az adott témánkhoz kapcsolódó részeredményeit publikáljuk. Felmérésünk

³ Munkánk során Péterfi Rita interneten közzétett, jóváhagyott és kissé átdolgozott kérdőívét használtuk fel (Péterfi 2010).

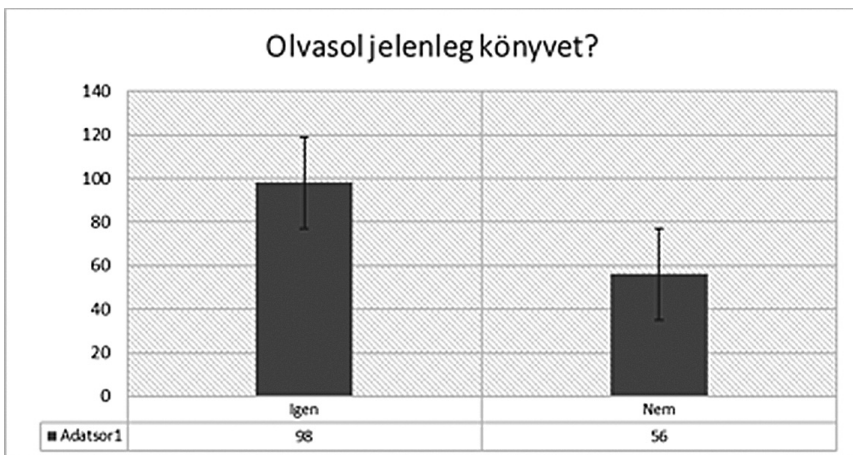
során a következő kérdések értelmezésére szorítkoztunk: *Olvasol jelenleg könyvet? Könyv olvasó embernek tartod magad? Mit olvasol most, vagy mit olvastál utoljára? Mi a véleményed a kötelező olvasmányokról?* Tanulmányunk a legutolsó kérdéshez kapcsolódó válaszok egyéni indoklásának elemzését is tartalmazza.

Az ívet kitöltő minta tagjai közül a nemek szerinti eloszlásban 75 lány és 78 fiú válaszával minimális férfi dominancia figyelhető meg. Az iskolák szerinti eloszlás az intézmények közötti nagyságrendbeli különbségeknek tulajdoníthatóan lett aránytalan: míg a komáromi Jókai Mór Alapiskolából 46, addig az ógyallai (lényegesen kevesebb diákot magának tudó) általános iskolából csupán 36 diák állt a rendelkezésünkre. A kérdéssort legtöbbször (73) a több száz tanulót foglalkoztató intézményből, a komáromi Eötvös Utcai Alapiskolából válaszolták meg.⁴

Az évfolyamok szerinti elosztás is variábilis: kérdőívünket 49 ötödikes, 60 hatodikos és 45 hetedikos diák töltötte ki. Tanulmányunkban – noha tisztában vagyunk azzal, hogy a nem válaszolóknak tendencijelölő szerepe is lehet – csak az érvényes válaszok értékelésére szorítkoztunk.

4. Mit olvasnak a mai gyerekek?

Az első kérdés, amelyet a kötelező olvasmányok tárgykörével összefüggésében a teljes kérdőívből fontosnak tartottunk kiemelni, az volt, hogy az általános iskolás diák vajon olvas-e jelenleg könyvet (olvasol jelenleg könyvet?), amely noha első ránézésre triviális kérdésfelvetésnek tűnhet (ha ugyanis az iskolai órákat/tananyagot vesszük alapul, minden tanuló elvileg foglalkozik könyvekkel) kiegészül A „mit olvasol most, vagy mit olvastál utoljára?” címekre és könyvekre vonatkozó kérdéssel is, csak azért, hogy értelmet tulajdonítson neki: ezzel párhuzamosan ugyanis nemcsak a jelenleg olvasó diákok százalékos aránya, hanem tanulóink érdeklődési köre is behatárolhatóvá válik.

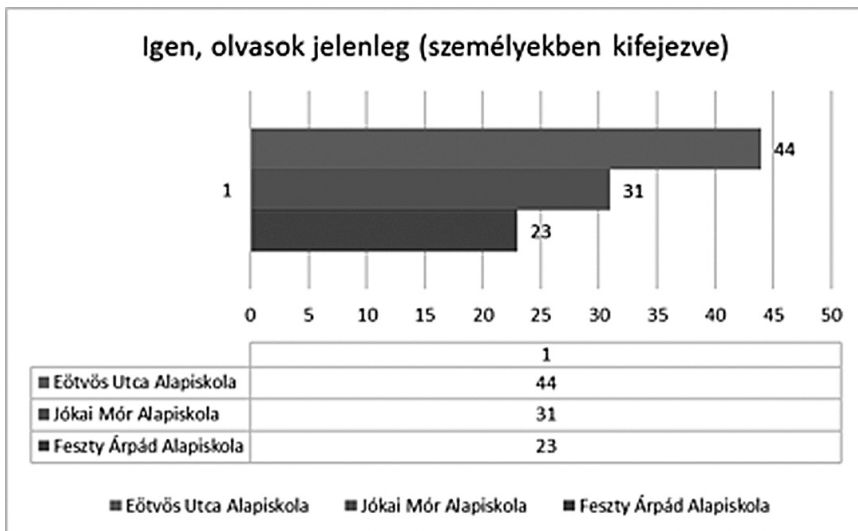


1. ábra - A jelenleg könyvet/könyveket olvasó diákok aránya

⁴ Külön köszönet illeti a kérdőív kiosztásában segédkező és együttműködő pedagógusokat, név szerint Pallér Pétert, Jakab Erikát, Csekei Viktóriát és Tóth Tibort.

A táblázatban megfigyelhető, hogy a válaszadók 60,6%-a (98 diák) olvas jelenleg, amely arány intézményekre lebontva is minden egyes iskolánál külön-külön is meghaladja a 60%-ot (Eötvös: 60,3%, Feszty: 64%, Jókai: 67,4%). Ez feltételezi, hogy a gyerekek – a címekre való rákérdezésnek is köszönhetően – helyesen értelmezve azt, nem a tankönyv és az iskolai olvasmányanyag aspektusából közelítették meg a választást (noha vannak köztük iskolai olvasmányok), hanem sokkal inkább az egyéni olvasásélményeikre hagyatkoztak. Ami bizonyítja ezt, az az, hogy a művek és címek közül nem hogy egyetlen tankönyv sem volt, de a blogok, a Facebook és egyéb internetes vagy közösségi oldalak is hiányoztak. A diákoknál tehát az olvasás – Erdődi definíciójával ellentétben – a könyvek, és nagy részben az irodalmi és egyéb művek böngészését, nem pedig az internetes „szörfözést” jelenti.

Az erre a kérdésre igennel felelők arányán belül a fiúk (47) és lányok (51) között nincs számottevő különbség, viszont az évfolyamok differenciája a feleletek tükrében jelentős eltéréseket mutat: itt ugyanis az összértékhez képest legalább 10%-nyi – hangsúlyozottan radikális – romlás figyelhető meg évfolyamonként (tehát olvas jelenleg könyvet az 5. osztály: 77,6%-a, 6. osztály: 63,3%-a, illetve 7. osztály: 42,2%-a).

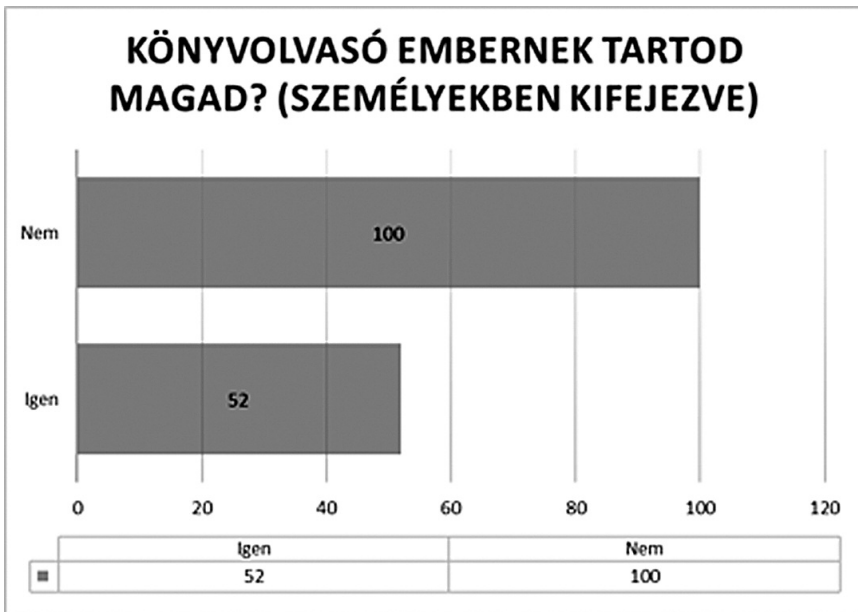


2. ábra - Az előző eldöntendő kérdésre igennel válaszolók intézmények szerinti elosztása

A meghatározott negatív tendencia okai feltételezéseink szerint elsősorban az olvasási kompetenciák visszafejlődése lehet, de egyébiránt a főként ötödik után megkezdett irodalomtörténet-tanítás függvényeként is felfogható. Másfelől az ötödikes diák a frissen felső tagozatba való belépésnél egyfajta – pozitív hatású – megfelelési kényszer, bizonyítási vágy, továbbá a komolyabb érdeklődésnek köszönhetően (is) olvas(hat) gyakrabban. Feltételezhető továbbá az is, hogy az ötödikes tananyag közelebb áll a diákok lelki világához, és ugyanúgy negatívan befo-

lyásoló tényező lehet a pubertás korba való belépés mellett, vagy az időközben megszokott tanár és a társaság is. Ezek a konzekvenciák azonban csak akkor lesznek igazán mérvadóak, ha nagyobb anyag során is megmutatkozik az ilyen jellegű – évfolyamok közötti – radikális differencia.

A második kérdést viszont, hogy a diák könyvolvasó embernek tartja-e magát – ami az olvasottság és gyakori könyvolvasásra vonatkozó kérdésként, az olvasó ember mint olyan felvállalását, illetve gyerek- és fiatalkori olvasói (ön)identitást, vagy annak hiányát (engedi) szemrevételez(n)i – az előző tükreben közelítjük meg, meglepő választadási arányt észlelhetünk. Amint láthattuk, azoknak a diákoknak, akiknek több mint 60%-a olvas jelenleg, csupán 34%-a (!) tartja magát könyvolvasó embernek.



3. ábra - A gyerekek olvasói önidentitásának meghatározása személyek válaszaként kimutatva

A nemmel válaszolók körében már megmutatkozik a fiúk (55) és lányok (45) közötti különbség, sőt az intézmények százalékos vizsgálatakor is megfigyelhető egyfajta diszkrepancia. A diákok ezek szerint minden egyes iskolában, átlagosan számítva 65%-ban *nem* (!) vallják magukat könyvolvasó egyénnek. Mindez a kiválasztott iskolák százalékos meghatározásai alapján (Jókai 27–58,7%, Eötvös: 47–64,4%, Feszty: 26–72,2%) – mint már említettük – komoly ellentétet képez azzal a 60%-kal, akik jelenleg is forgatnak könyvet a kezükben. Ez a fordított és egymással opozíciót képező arány (amit leginkább a hatodikosok rontanak) azonban azt is feltételezi, hogy a diákok – noha jelen pillanatban épp olvasnak – nem napi gyakorisággal űzik ezt a tevékenységet, vagy épp nem olvastak még annyit, hogy magukat könyvolvasó emberként definiálják. Ha viszont százalékosan megvizsgáljuk az igen válaszok arányát, és a kutatók évfolyamok szintjére egyszerűsítjük azt, ha nem is exponenciálisan változó, de szintén radikális különbségeket figyelhetünk meg. Míg

a válaszadók közül az ötödik évfolyam 57%-a (ami majdnem kétszerese az átlagnak!) vallja magát könyv olvasó embernek (tehát választott igennel), addig a hatodik évfolyamban ugyanez az arány 35%-ra esik, azaz 22%-os (!) csökkenést mutat. Ennek oka(i) újra csak a fentebb meghatározott komponensekben (is) keresendő. A vizsgálat aránya hetedikben 44,4%-ra (tehát 13%-kal) emelkedik, ami minimális különbséget jelenthet a fentebb mutatott 42,2%-ban jelenleg olvasó hetedikessel, azaz az olvasói önmeghatározás, illetve a jelenlegi olvasás szinte egyenesen arányos. Az adatok szerint a legfelsőbb vizsgált évfolyamban majdnem ugyanannyian olvasnak, mint ahányan könyv olvasó embernek vallják magukat.

A két kérdést nézve azonban a legfontosabb megállapítás szerint 27 diák van összesen, aki olvas jelenleg, de nem könyv olvasó (155-ből ez 17,41%-ot jelent), és mindössze 5 (3,22%), aki nem olvas jelenleg, de olvasó embernek tartja magát.

Összesítve az adatokat: 43 tanuló választott (27,74%) mindkét kérdésre igennel (külön érdekesség, hogy ebből csak heten vannak hetedikesek, míg az ötödikek száma 23-ra rúg). Másfelől 48 (30,96%) diák karikázta be kétszer is a nem választ, amelyből csupán hatan (!) voltak az ötödik évfolyam tagjai, míg a hetedikesek száma egészen 22-re nőtt. Az első két kérdéshez illeszthető címekre, szerzőkre való kíváncsiságunk (mit olvasol most, vagy mit olvastál utoljára?) szintén érdekes eredményeket hozott

Az erre válaszoló 114 diák létező, de egymástól az egyén ízlés alapján radikálisan eltérő, vegyes irodalmi érdeklődésről árulkodó műveket és címeket jegyzett le. A legtöbb, szám szerint 7 szavazatot Fekete István *Túskevár* című munkája kapta (valószínűleg azért, mert az adott évfolyamban ez volt feladva kötelezőként), amely röviddel előzte meg Stephanie Meyer *Alkonyat (Twilight)* és Molnár Ferenc *Pál utcai fiúk* (egyenként 5-5 szavazat) című művét. Ez alapvetően azt jelent(het)ti, hogy az első három helyen a két kötelező olvasmány mellett megjelenik egy egyéb, az iskolai kánonból kiszoruló – bár a médiamarketing által előtérbe kerülő és a könyvpiacon jelentős eredményeket elérő – Meyer-alkotás is. Erre a megállapításra utalnak a kérdőív további eredményei, a szavazólistán ugyanis számos voksot kapott olyan szerző is, mint Jeff Kinney (*Egy ropi naplója*), Geronimo Stilton (ő csupán szerzőként kapott szavazatot), Maros Edit (*Hűvösvölgyi sulí*), Arany János, továbbá Tolkien és J. K. Rowling is, ami szintén az előző meghatározásunkat támasztja alá: azaz nem a klasszikus olvasmányok kiszorítását vagy az oktatási kánon alakítását, hanem – az egyéni érdeklődéshez közelítve – a kötelező olvasmányok kiegészítéséhez kapcsolódó törekvéseket igazolja.

5. A kötelező olvasmányok problematikája

Tanulmányunk során utolsóként értékelt kérdéskör konkrétan a kötelező olvasmányok elolvasására vonatkozott (Fontosnak tartod a kötelező olvasmányokat?), amelyhez az eldöntendő válaszokból kiindulva 5-5 lehetséges indoklást vázoltunk fel, kiegészítve azt a saját vélemény kifejtésének lehetőségével is.



4. ábra - A kötelező olvasmányok eldöntendő kérdésére adott válaszok megjelenítése

A válaszokból látható, hogy a vizsgált diákok 51%-a (!) még mindig fontosnak tartja a kötelező olvasmányok elolvasását, amelyet némileg ellensúlyoz a 43%-nyi „nem” és a 6%-nyi egyéb (sok esetben megindokolt!) válasz is. Ami – a gyerekek szinte egyhangú véleménye szerint – főként a jobb jegyért és jobb bizonyítványért való „küzdelemnek” tulajdonítható.⁵ Ha azonban ezeket a reakciókat az előző két szintén eldöntendő kérdés (Olvasol-e jelenleg könyvet? Könyv olvasó embernek tartod magad?) konstellációjában értékeljük, ugyancsak érdekes eredményekre bukkanhatunk: a 155 diákból ugyanis mindössze 24 (!) (15,48%) gyerek van, aki mindhárom ilyen jellegű kérdésünkre igennel felelt. Ennek nagy többsége (13) ötödikes, míg csupán ketten (!) vannak hetedikesek. Ha ugyanezt az arányt a nemmel felelők oldaláról közelítjük meg, akkor elmondható, hogy 28 (18,06%) tanuló volt, aki mindhárom kérdésnél a nem lehetőséget karikázta be, újra csak bebizonyítva az évfolyamok közötti mérvadó különbséget: a mindhárom kérdésre nemmel válaszolók közül ugyanis csupán 3-an (!) vannak ötödikesek és a nagy többsége (14) a hetedik évfolyamba jár.

A kötelezőkkel kapcsolatos eldöntendő kérdésnél – mint már azt említettük – a nemleges és az igennel válaszolóknál is indoklási lehetőségeket biztosítottunk. Ezt a következő táblázat reprezentálja:

⁵ Hetedikes fiú „egyéb” véleménye a kötelezők problematikájáról: „Ha elolvasom, 1-est kapok, ha nem akkor 5-öst.”



5. ábra - Az előző kérdésre igennel felelt diákok indoklási aránya

Látható, hogy az igennel válaszoló 73 diák közül 37 (a felelők összértékéhez képest: 50,68%) azért olvassa el a házi olvasmányokat, mert azok a tananyag részét képezik, tehát itt nem az érdeklődés (!), hanem a feladat abszolválása az elsődrendű szempont (!). Erre utal az is, hogy 26 tanuló (35,61%) szerint ismerni *kell* ezeket a klasszikusokat, tehát itt is inkább az általános műveltség erővel történő megszerzése élvez prioritást az adott művek iránti érdeklődéssel/érdeklődőkkel (21/28,76%) szemben. A 73 válaszadó közül volt 12 (16,43%, ha a 155-höz mérjük: 7,74%!) iskolás is, akinek tetszenek ezek az alkotások, míg csupán 4-et mutat azoknak a száma (5,47%, ha a 155-höz mérjük: 2,58%!), akik szerint ezek a szövegek az ő világukat reprezentálják.

Eddigi megállapításainkból tehát arra következtetünk, hogy noha ezek a diákok fontosnak tartják a kötelező olvasmányok elolvasását, nagy részben amiatt teszik ezt, mert ez a tanári és iskolai elvárás, továbbá azért, mert a klasszikusok megismerése hozzátartozik az alpműveltséghez. A megállapítás fenntartja annak a lehetőségét, hogy a sok esetben időben és nyelvezet tekintetében is réginek számító olvasmányok örömet is okozhatnak nebulóinknak, amelyet igazol az a 21 (az összértékből mérve: 28,76%-nyi!) diák, aki az érdeklődés mellett foglalt állást. Mindez azt mutatja, hogy a klasszikus kötelező olvasmányokra természetesen még mindig szükség van. A nemmel felelők körében egy, az iménti megállapításainkhoz hasonló konzekvencia bontakozik ki:



6. ábra - Az előző kérdésre nemmel felelt diákok indoklásai

Látható, hogy azoknak a diákoknak, akik nem tartják fontosnak a kötelező olvasmányokat, jelentős része (27 – a nemmel adott válaszok összértékének 43,54%-a) hosszúnak és unalmasnak ítéli meg ezeket az írásokat, míg 19-en (30,64%) régieknek, ósdiaknak, a saját szubjektív ízlésüktől távol állónak tartják ezeket a könyveket. 17 tanuló (27,41%) viszont amiatt a (véltetően pszichológiai) komponens miatt nem olvassa ezeket az írásokat, mert az kötelező (!), míg 13-an (20,967%) azt állítják, hogy például Móricz, Jókai stb. művei egész egyszerűen nem nekik szólnak. Ezzel szemben van 8 diák is (12,9%, 155-ből: 5,16%), aki szerint nem az archaikus nyelvezet miatt alakul ki ez a fajta viszolygás, tehát a csekély szavazónak köszönhetően ennek az ellentétjét – a nyelvezet problematikuságát – is feltételezhetjük.

Konklúzió

Az érvényes adatok arra engednek következtetni, hogy a szlovákiai magyar Z generációs diákok olvasási szokásainak meghatározása nagyon vegyes: míg vannak érdeklődők és olvasók/az olvasási tevékenységet kedvelők, addig többségben vannak azok a diákok, akik ellenállást fejtenek ki bármilyen, a témával összefüggésbe hozható kérdéssel szemben. A kötelezőkről szóló válaszok alapján szintén ambivalens adatokba ütközünk: néhány tanuló szerint ezek hosszú, unalmas, régi írások, amelyeknek nehéz a nyelvezetük, és tőlük, a Z generáció diákjaitól egy meglehetősen távol álló világot reprezentálnak. Ennek ellenére azonban olyan tanulók is tagjai voltak a mintának, akik amellett, hogy már gyerekként az alapműveltség megszerzését preferálják, érdeklődnek is a Jókai, Móricz, Gárdonyi stb. tollából született, továbbá az iskola által szorgalmazott szövegek iránt.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2010–2015): *Kötelező elmélkedés a magyar irodalom tanításáról és az olvasmányokról*. In: Balázs Géza (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről*. Inter Kft., Budapest.
- Arató László (2002): „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” – válasz 12 pontban, avagy tézisek a magyartanítás válságáról. Online: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html> [2016.12.29.]
- Arató László (2013): Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton. *Olvasáspedagógia*, XV. évfolyam, 2013/4. szám. Online: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/kozos_es_kolcsonos_kozott_uj_olvasmanyok_a_felso_tagozaton [2014.12.03.]
- Baka L. Patrik (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, 26. évfolyam, 2016/6. szám, 103–107.
- Csapó Béla – Steklács János – Molnár Gy. (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Olvasáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fűzfa Balázs (2010): *Trieszt felé. Válogatott tanulmányok és egyéb írások (1986–2010)*. Savaria University Press, Szombathely.
- Gombos Péter szerk. (2014): *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Magyar Olvasástársaság, Budapest.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában, *Olvasáspedagógia*, 2009/2. szám, XI. évfolyam. Online: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=982> [2017.12.22.]
- Imre Angéla (2007): Beszédmegértés, olvasás, értelmezés. *Magyar Tudomány*, 2007/3, 265. Online: <http://www.matud.iif.hu/07mar/05.html> [2015.04.02.]
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. évfolyam, 4. szám, 365–397.
- Kámán Veronika (2010): *Az olvasási szokások változása*. Online: <http://konyvtaroskisasszony.blogspot.sk/2010/09/kaman-veronikaolvasasi-szokasok.html> [2016.12.20.]
- Péterfi Rita (é. n.): *A Harry Potter-nemzedék és a könyvek. A fiatalok könyvvásárlási és olvasási szokásairól*. Online: <http://peterfirita.hu/index.php/publikaciok/2-uncategorised/49-a-harry-potter-nemzedek-es-a-konyvek> [2016.12.15.]
- Prensky, Marc (2001): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. Letöltve: http://go-liat.eik.bme.hu/~emese/gtkmo/didaktika/digital_kids.pf [2017.01.01.]
- Skabela, Rózsa (2015): *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučovacími jazykmi maďarským – Szövegértés fejlesztése a magyar tanítási nyelvű alapiskolák alsó tagozatán*, Bratislava.
- Szávai Ilona szerk. (2010): *Az olvasás védelmében. Olvasáskutatói tanulmányok*. Pont Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2012): *Kik ezek a gyerekek?* In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia – tanulmánykötet*. Online: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf. [2016.12.15.]

A szellemesség mint a szellem kritikája

A romantika humora E. T. A. Hoffmann

Arany virágcserepében

Vajda Károly

The wit as the critique of the spirit. The romantic humour in E. T. A. Hoffmann's *The Golden Pot*

Abstract

The study compares the romantic notion of literature and the romantic concepts of universal poetry with the last vigil of E. T. A. Hoffmann's *The Golden Pot*. The analysis focuses on how the conjunction of reality and literature, fictionality and facticity involves the relativisation of the rational spirit of the Enlightenment through wit, and raises the question of what kind of narratological overcoming of the Aristotelian poetology is being inspired by the complex notion of poetry emerging as a result of this process.

Key words:

enlightenment, romanticism, wit, reality, fiction, irony, poetology, narratology

Kulcszavak:

felvilágosodás, romantika, szellemesség, valóság, fikció, irónia, poétika, narratológia

A humor a kultúratudományok számára talán épp azért lebilincselő jelenségegyüttes, mert roppant nehezen körvonalazható, ám jellegének vonatkozásában ennek dacára evidencia mindazok számára, akik értik. Maga a *humor* fogalma, tehát az eredetét tekintve középfrancia szó is a szellemesség folyékonyágára, elmosódó, illékony, nehezen megragadható mivoltára utal (vö. Kindt 2017, 7).

Ugyanakkor bármilyen nehéz is legyen a humor fogalom- és jelenségkörének szabatos körülhatárolása, azt, hogy mi humoros, mégis éppúgy azonnal tudni véljük, mint azt, hogy mi szép, vagy mi irodalom. A humorral kapcsolatos tudásunknak ez a fogalmilag nehezen reflektálható, közvetlen és azonnali jellege arra indít, hogy a fakticitás hermeneutikájában a humornak olyan kitüntetett helyet tulajdonítsunk, mint a létezni tudásunk, létezni értésünk egyéb fundamentális megnyilatkozási formáinak. A humorral kapcsolatban ugyanakkor a nyelv humorérzékről beszél. Ennek a fajta érzékelési készségnek mind a humor keletkezésében, mind pedig befogadásában, megértésében kitüntetett jelentőséget tulajdonítunk, sőt annak föltételezésére is hajlamosak vagyunk, hogy humorérzék nélkül a humor egyenesen érzékelhetetlenné, megélhetetlenné válik: aki nem érti a humort, az adott alkalommal nevetséges ugyan lehet, humoros azonban aligha. Nem képes, nem tud, nem ért a humor módján létezni. Mindez arra figyelmeztet, hogy a szellemesség nyelviségünk alapmozzanatai közé tartozik. Talán éppen ebből fakad, hogy a humor kultúrköréről kultúrkörre erősen anizomorfnek mutatkozik, s éppúgy lehetnek nonverbális megnyilvánulásai, mint a nyelvnek magának, mely paradox módon képes arra, hogy ne a nyelvünk pergésében, hanem a test hangtalan beszédében,

a törzs és a végtagok dinamikájában és pozitúrájában, azaz egyfajta komplex jelbeszédében nyilatkozzék meg.

A német fölvilágosodás irodalomelméleti vitái az arisztotelészi *Poétika* egyes kérdései, főképpen az irodalom és a képzőművészet rokoníthatóságának talánya körül zajlottak. A korszak legkiemelkedőbb gondolkodóinak – tehát Gottsched, Lessing, Mendelssohn és Herder – a nevével fémjelezhető diskurzus rögzítette azt a merőben technicista, lényegében anyagelvű, Arisztotelész eredeti metafizikai dichotómiáját, az *anyag* és az *alakzat* dialektikus kettősét egybefogva hylémorphi-kusnak nevezhető irodalomértést, mely máig nagyban meghatározza, sőt determinálja irodalomelméleti gondolkodásunkat. Ebben a fölfogásban az irodalom olyan produktív művészet, kézműves tudás, mely esztétikai létezőkben, úgynevezett irodalmi művekben tárgyasul, azaz esztétikai objektumokban ölt alakot, latinul szólva formát. Az irodalomnak ebben a poetológiai, azaz elkészítés- és kivitelezés-tani értelmezésében az irodalom forrása a költő, aki szerzője, szereztetője annak a műnek, mely irodalminak minősül, azaz tárgyi minősége okán az irodalom egy mesteri, művészi darabja. Annak eldöntésében, hogy egy írás irodalmi-e, a kivitelezés, a műben működő művészet mértéke a meghatározó. Még Heidegger is ebben a metafizikai összefüggésben fogalmazza meg és fejt ki a műalkotás eredetére vonatkozó kérdését. Azaz a napnyugati gondolkodásnak akár még fundamentálonológiai, de még a létezés-történeti kritikája sem képes az arisztotelészi politológiai alapvetés megkérdőjelezésére.

Egyoldalúak maradnánk ugyanakkor a fölvilágosodás poetológiai koncepciójának összefoglalásakor, ha említetlenül hagynánk, hogy már a barokk költészettana is kiemelt fontosságúnak tartotta az irodalom és a valóság viszonyát, s így, ha még oly kifejtetlenül is, érintette az irodalom és a létezés nagy kérdéskörét. Már Martin Opitz, a német barokk meghatározó költője és egyszersmind költészettani teoretikusa is kimondja, hogy a költészet voltaképpen a természet majmolása („das die gantze Poeterey im nachäffen der Natur bestehe” [Opitz 1658, 11]). A majmolás persze nem pejoratív értelemben, majomkodásként értendő, hanem olyan önfelédjt játékos utánzasként, amilyenre a kor bazári majmai voltak csak képesek. Goethe *Faustjában* Margit érzéki vágyaktól sem mentes vére hasonlóképpen nevezetik egyfelől szegénynek és szerencsétlennek, másfelől fiatalnak: ám nem bájosan, hanem majmosan, azaz pajkosan fiatalak: „das arme affenjunge Blut”, mondja Mephisto a dráma hősnőjéről szinte gyöngéd szinekdochével (Goethe 1808, 219). Vagyis Opitztól kezdve a német nyelvű irodalomelméletben és irodalmi köztudatban egyaránt, az irodalom produktív, a tudás diszpozíciójából fakadó művészete minden technicitása, művészi, tehát művi mivolta dacára szoros viszonyban is áll a természettel, melyet utánoz, melyet belső mércéjéül választ, mégpedig játékos magától értődőséggel. Az irodalom mint művészet ebben a fölfogásban olyan teremtő erőfeszítés tehát, ahol a fáradságnak a szerző homlokán gyöngyöző verejtékét épp a játszi könnyedség hivatott a befogadó közönséggel feledtetni. A költői művészet a poétikai szaktudás és a játékosság összhangjából fakad. Opitz hasonlata aligha jellelhet egyebet, mint hogy fölfogásában a természethez csakis a játék természetességén át vezet út. Kicsit radikálisabban fogalmazva: a természetet utánozó, a természetet és a természetest mércéjéül választó irodalom naturalizmusunk kulcsa, ember természetünk megvalósulásának, megvalósításának, azaz valóságossá vá-

lásának záloga. S valóban, a fölvilágosodás irodalomelmélete számára alapigazság, hogy az irodalom tanít, s nevelő küldetésének lényegi mozzanata, hogy összefüggések megértetése révén fölszámolja mindazt, ami az emberi kultúrában sötét, homályos, tisztán nem kivethető, zavaros, más szóval természetellenes, az ember természetének ellentmondó.

A német klasszikával nemcsak egyidős, de bizony egy töről is fakadó romantika a fölvilágosodás technicitásának és racionalizmusának első, immáron a modernitásban gyökerező ellenmozgalma (Müller 2004, 72; Treppl 2012, 119). A fölvilágosodás és a romantika ellentéte fogalmi úton is levezethető persze, de talán beszédesebb, ha divergáló életutak jelölik ki a közöttük feszülő erővonalakat. Míg a német fölvilágosodás Lessing *Bölcs Nathan*­jában irodalmi hőssé is átlényegülő egyik vezéralakja, Moses Mendelssohn élete végéig hit- és törvényhű zsidó (Mackenthun 2007, 64 k.) marad, a másik Mózes, nevezetesen Maimonidész, a középkori zsidó teológia nagy racionalistájának, az első teljesnek mondható zsidó törvénykódex, a *Jád* szerzőjének az elkötelezett híve, s ennek okán példás családi és hitéletet élő zsidó, aki a sínai kinyilatkoztatás és a napnyugati bölcselet összeegyeztethetőségének föltétlen híve, a winckelmanni, lessingi fejlődésfogalom elvetője (Dawidowicz 2011, 302), aki gyermekei fölé is kiterjeszti a fölvilágosult racionalizmus szellemi fáklyafényét, addig legidősebb lánya, Brendel, igaz, csak apja halála után egy évtizeddel, nálánál jóval fiatalabb, egy vagyontalan keresztény filozófusba szeret bele, világnak csúfjára össze is költözik vele, s csak ezt követően válik el az amúgy mind vele, mind pedig szeretőjével a későbbiekben is korrekt, már-már baráti viszonyt ápoló első férjétől a zsidó vallási bíróság, a bét din előtt, elhagyja saját vallási közösségét, a „hitközség”-et, s megkeresztelkedve csatlakozik az anyaszentegyház népéhez, azaz a többségi társadalom vallásához, s a keresztségben fölveszi a Dorothea beszélő nevet, melyet a berlini szalonok művelt világában már egy ideje büszkén viselt. A zsidóságát földadó Brendel, akinek kezdetben szeretőjével együtt első férje nagyvonalú tartásdíja jelenti az egyetlen bevételi forrást, először, mint élettársa és leendő férje, Friedrich Schlegel, ágostai hitvallású protestáns. Ám férjével együtt csakhamar áttér a római katolikus hitre. Brendel Mendelssohn ugyanakkor nem azért keresztelkedik ki, majd végképpen nem azért vált felekezetet, hogy társadalmi integrációja, irónői érvényesülése elől ledőljenek az utolsó akadályok is. Döntésének hátterében még csak nem is az áll, amit újabban tévesen föltételezni szokás, nevezetesen, hogy az atyai házban a zsidó fölvilágosodás, a hászkálá szelleme miatt hiányzott volna a megfelelő mértékben hagyományhű, identitást megalapozó vallási nevelés (pl. Hertz 2007, 47 k. és Hertz 2010, 76. k.), mintha bizony a fölvilágosodás és a vallási műveltség már-már kontrapunktikusan szembehelyezhetők lennének. Mendelssohn legidősebb lánya nem érdekből, tudatlanságból vagy hitének ingatagságából hagyja el ősei hitét, s keresztelkedik meg, hanem részint a nálánál hét évvel fiatalabb Schlegelhez fűződő, egy életre szóló szereleméből fakadóan, részint a romantika alapvetésén a keresztény hittel szemben apránként növekvő igaz érdeklődéstől vezérelve (Kubik 2012, 407 kk.), majd hitéből, hitelményeiből következően, s végül a középkori misztika iránt föllobbanó szinte rajongó vonzalomtól elragadtatva (von Wiese 1927, 51), mely idősebb korára a katolikus hit buzgó terjesztőjévé és védelmezőjévé teszi (Mackenthun 2007, 63).

Egyszóval Brendel az atyai tekintéllyel szembeni kései lázadás fölszabadító következményeként, megváltó isteni kegyelemként éli meg a vallásváltoztatás sok szempontból nem éppen traumamentes élményét. Dorothea Schlegelnek a keresztény misztikához fordulásában minden bizonnyal döntő szerepet játszott, játszhatott, hogy apja Arisztotelész csodálójaként és Maimonidész követőjeként épp saját kultúrájának misztikus hagyományait tartotta távol a családon belüli tradicionális tanulási folyamatoktól. A zsidó teológia nagy racionalistáin, Rasin és Maimonidészen kívül szinte semmilyen más forrást a hagyomány világára nem nyitó apa, tudtán kívül, nemcsak az egyre inkább platonikus jelleget öltő, lidércek járta, s számmágiába hajló zsidó misztikát, pl. a kabbalát száműzte családjá, így lányai köréből, de végül tudta nélkül és halála után bizony misztikus igényű lányait is. A középkori gondolkodási kereteket őrző római katolicizmus, szemben a humanizmus racionalista szemléletéből fakadó kora újkori protestantizmussal, éppen azért válhat a romantika első nemzedékeinek, így Schlegelék számára is a mozgalom új eszméinek teológiai megalapozójává, mert a XVIII. század végén, a XIX. század elején a romantika két alapvonatkozása is adottnak, sőt magától értődőnek tűnik benne: a népiességre való erős hajlam és az egység misztériumának tudata (vö. Kremer 1996, 11). A romantika alapeszményében ugyanis a szellemi megvilágosodás nem a fölvilágosodó, minden babonájától megszabaduló és minden irracionálisból kigyógyított elme kiváltsága, hanem a fölvilágosodásnál is radikálisabb fölvilágosultsággal látva és láttatva: minden emberé. Nemre, rendre és műveltségre való tekintet nélkül. Ezzel az alapvető viszonyulással ugyanakkor fölértékelődik minden, ami általánosan emberi. Centrális fontosságúvá válik, ami univerzálisan humán és ugyanakkor fikcionális, azaz irodalmi, poétikus vagy legalábbis át-átszűrhető a fikcionalitás fonalával. Így válnak megkerülhetlenné a hiedelmek, a rettegéseinkben, szorongásainkban elénk vetülő félelmek, s a nap mint nap visszatérő, a racionális gondolkodás konvencionális racionalitásán fölülemelkedő, elhatalmasodó álmok, remények, áhitott vágyak, sőt az áhitat mint olyan maga is. Ez vezet a népköltészet fölértékelődéséhez is. A nép szóban hagyományozott népi költészet mindenkihez szól és mindenki lelkéből szakad föl (vö. Maurer 2001, 365 k.; Görner 2010, 12). Olyan „iro”-dalom, melyért nem kell leróni sem a racionalizmus uzsoráját, sem a műveltség vámját. A gyermekkor meséi ráadásul olyan egyetemes emberi alapját tűnnek megvetni a fikcionális, poétikus világlátásnak, melyre bizton építhet a romantika univerzális és episztemológiai értelemben egyszersmind transzcendentális költészettana. A középkor mint a meseirodalom utolsó színhelyekkel és személyekkel szolgáló periódusa, melyben ráadásul a biblikus műveltség, tehát a vallási irodalom meghatározta spirituális irányultság általánosan volt tételezhető, a romantika korára persze már meglehetősen ködös, misztikus és részben mitikus koszakká vált, tehát utólagos koncepció felől értett, érteni próbált múlttá enyészett időszakának fölértékelődésében ott munkál a mindenki lelki uniója iránti szinte transzcendencia iránti vágy is. A ráció igéjét hirdető fölvilágosodást a középkor nem csak anélkül előzte meg, hogy elővételezte volna azt. Látszólag megbonthatatlan egységet képzett benne az egyház és a föld népe is, a boldogság pedig bárki számára elérhetőnek tűnt egyszerűen a lélek önnevelődése, harmóniájának megteremtése, azaz a teremtés univerzumával való összefonódottság helyreállítása által. A romantika nemzedéke számára

tehát úgy tűnt, úgy tűnhetett, hogy a szellem erőfeszítéseit e harmonizációs folyamatokban érdemben egészítették ki a lelki élet irracionális mozzanatai, legfőképpen a hit jövődjére vonatkozó intencionalitása. Ez a remény vezetett el részben a katolicizmus pszichologizálásához (von Wiese 1927, 103), részben pedig a modernitás reszakraizálásának kísérletéhez (lásd ehhez Bernsen 2001, 735).

A romantikus irodalom körvonalazott reorientációjában központi szerepet visz a humor. Nemcsak a gúny erőteljes akkordjai, hanem a finom ironia lágyabb hangjai is. A romantika írói, gondolkodói számára a szellemesség ugyanis a fölvilágosodás racionális szellemének meghaladását, kijátszását, kritikáját is jelenti. E. T. A. Hoffmann *Arany virágcserepe* ebben az összefüggésben is különösképpen példászerűen gyűjti egybe a romantika szellemkritikai szellemességének áramlat- és korszakspecifikus jelenségeit.

Hoffmann gondolkodásában meghatározó romantikus mozzanat, hogy az irodalom fikcionalitását és a valóság fakticitását megbonthatatlan, föloldhatatlan egységként éli meg. Hoffmann számára az irodalom nem csupán a természet, a valóság, a tények és ténykedések világának mércéjét követő, tehát mimetikus, ám egyszersmind fiktív, imaginárius, csakis a képzelőerő teremtette világ. Nem csupán egy mundiális jellegű „majdhogynem”. Hoffmann romantikája éppen abban áll, hogy az irodalom a számára a valóságosság legfelsőbb foka. Ám nem azért, amiért Arisztotelész számára, aki az irodalomban episztemológiai okokból a történettudomány nál filozofikusabb mondanivalójú tudás birtokosát sejtí. Hoffmann szemében az irodalom a létezés egyik mikéntje, akként viszont az egyik legradikálisabban élet-szerű és életteli, hiszen kibontakoztatja az életet. E gondolatát a legszebben és legszabatosabban talán éppen irodalmi narráció útján fejtí ki, amikor elbeszélése egyik szereplőjének szájába adja: „Ich meine, daß die Basis der Himmelsleiter, auf der man hinaufsteigen will in höhere Regionen, befestigt sein müsse im Leben, so daß jeder nachzusteigen vermag. Befindet er sich dann, höher und höher hinaufgeklettert, in einem phantastischen Zauberbereich, so wird er glauben, dies Reich gehöre auch noch in sein Leben hinein und sei eigentlich der wunderbar herrlichste Teil desselben.” (Hoffmann 1957, 101; saját fordításunkban: „Úgy vélem, hogy azt az égi lájtorját, melyen magasabb régiókba kívánunk emelkedni, bizony erősen az élet talajába kell döfnünk, hogy bárki utánunk mászhassék. Ha azután az ember, egyre magasabbra hágva, fantasztikusan varázslatos tájakra ért, akkor azt hiszi majd, hogy e varázslatos birodalom saját életébe is beletartozik, sőt tulajdonképpen annak legcsodálatosabb és legpompásabb része.”) Hoffmann tehát a Bibliából vett példával él. Mint Jákob lájtorjája is álom és valóság, hit és tapasztalat határán áll, úgy köti össze a romantika irodalma is e két szférát. Vaskosan tévedünk ugyanakkor, ha úgy gondoljuk, hogy a metafora csupán képletes beszéd, valóság és romantikus irodalom szoros kapcsolatát megjeleníteni hivatott amolyan költői kép. A szoros kapcsolat valójában, tehát a romantika valóságkoncepciójában azonosság. Mégpedig a valóság valóságosságának rovására. Valójában nem az irodalom része a valóságos életnek, hanem a valóság válik az irodalom részévé, a valóság irodalmasodik el, a valóságon hatalmasodik el az, ami irodalom. Nem az irodalom a természet utánzása, hanem a valóság nyeri el valódi természetét és természetességét irodalmizálódása folytán. Multiplikálódik, perspektívikussá válik (Schmitz-Emans 2003, 323), a kollektív szinguláris valóság szingularitása a kollektivitása fölé emel-

kedik. Ahogyan a létrametafora bibliai archetípusában sem elsődleges az álomhoz képest a valóság, sőt az álom a valóság valóságosabb érzékelését, a valóság kvintesszenciáját megértését teszi lehetővé, akképpen a romantika irodalmában sem rendelődik, rendelődhetik alá a fikció a fakticitásnak, a kettő voltaképpen egy és ugyanaz: ha valóságos, ha valódi, eredeti, az élet, a létezés ösforrásából táplálkozó az irodalom, akkor és csak is akkor táplálja a valóságot étellel: mert élővé, élhetővé, igazzá az irodalom teszi a valóságot.

Miként lehetséges ugyanakkor kétezer év poetológiai és metafizikai hagyományán fölülkerekedni és azt állítani, hogy egy regény fiktív főhőse semmivel sem kevésbé valóságos, mint egy piaci kofa kezére szálló légy? Miként lehetséges a valóság és a fikció egybe vetítése, ha tudatom racionális tapasztalatából fakadóan értem, hogy miért nem jöhet velem szembe az utcán a Csizmás Kandúr? Hoffmannnak erre a kérdésre nincsen válasza. De nem azért, mert a romantika valóság- és fikcióértelmezése e ponton csődöt mond, hanem azért, mert a romantikában maga a kérdés válik értelmezhetetlenné, sőt értelmetlenné. A tündérmese Csizmás Kandúrjának valóságos utcai érzékelése, tehát annak akár fényképpel, sőt szelfivel is dokumentálható észlelése, hogy a Csizmás Kandúr épp most száll föl a négyes villamosra, jegyet nem váltott, bérlete nincs, következésképpen bliccel, a romantika világlátásának foksarka. Azon áll a valóság talajába szúrt, de a fikció mennyboltjának támasztott létra. Sőt, a romantika romantikussága, vadregényessége, vad, tehát semmilyen racionalitás által meg nem zabolázható regényessége, irodalmisága maga is ezen a lajtörján áll vagy bukik.

Persze maga a létrametaforát is belengi a szellemesség. Az archetípus, a Teremtés könyvének lajtörjája arra hivatott, hogy a kinyilatkoztatás angyalai ereszkedjenek és emelkedjenek rajta le-föl. Isten küldöttei. A mozgás motivációja tehát az isteni küldetés, nem pedig az emberi kíváncsiság. A hoffmanni metaforában viszont már az emberek, a romantika korának Leiter Jakobjai hágnak föl a létrán. Mászhatnékjuk oka pedig épp érdeklődő kíváncsiságuk. Ha ez nem is maga a bábeli torony, abban azért, valljuk meg, van némi merészség, ha a földet és a mennyet, bibliai értelemben tehát a világot az emberi kíváncsiság, a titkok fűrkészésének lajtörjája köti össze. Azaz a romantika úgy kölcsönöz képet a vallás fennkölt, tehát költői szférájából, hogy elsajátítja, eltulajdonítja, igen voltaképpen ellopja, elcseni. S mintha nem is olvasná a lába keltett eszköz használati utasítását, más célra használja. Nemcsak eltulajdonítja: át is lényegíti. Ha a fölvilágosodás a középkor önkényuralmát, tehát a hierarchia démonait, szellemeit űzi el a szellem hierarchiájával, akkor a romantika kétségtelenül a szellemesség anarchiájával ellenpontozza a racionalitás feszes rendjét.

Az *Arany virágcserep* elbeszélésébe dőftt égi lajtörja első két foka a cím és az alcím. Előbbi az elbeszél történet, történés fordulópontját nevezi meg, vételezi elő. A második műfaji meghatározás. Az *Ein Märchen aus der neuen Zeit*, mely a maga szellemes komplexitásában magyarul nehezen adható vissza, gyakorlatilag oximoron. A *Märchen*nek, tehát a regés, regélő elbeszélésnek lényege ugyanis, hogy az elbeszélést a fikcionalitás tünde, de egyszersmind áthatolhatatlan kódéval vonja körül. Ennek a valóságtól történő elszakításnak állandó, funkcionális mozzanata, hogy időben is távolságot tart. A mese műfaji kötelme, hogy az elbeszél történet vagy a középkorig kanyarodjék vissza az időben, vagyis a kollektív szingularitásként

elgondolt történetünkben, az úgynevezett történelemben, vagy pedig egyenesen a tündérvilág az európai kultúrkör üdv-, kultúr- és társadalomtörténetétől, a történelemtől teljesen független, azzal se összhangba, se összefüggésbe nem hozható tündérvilágba röptsen. Jelenünkben játszódó rege (Märe/Märchen) nincs, nem lehet, eleve kizárt, azaz még az elve is kizárt az ilyen mesének, nem hogy a gyakorlata. Hoffmann regénye tehát a kizártság e konvenciójával dacol, demonstrálva, miként old kerekét az irodalom a poétika preszkriptív önkénye elől. Azáltal, hogy az első fejezet történései a korabeli Drezda közismert, sőt közkedvelt helyein játszódnak, ám Jézus mennybemenetelének napján, tehát a középkori vallásosság egy jeles eseményén veszi kezdetét, a középkori és az újkori szemlélet, a fikcionális és a valóságos egységének konkrét elbeszélői megvalósulása (Gidion 2006, 68). Ez a megvalósulás persze szembe is kerül elvárásainkkal, s az a dac, mellyel ignorálja őket, nem támaszkodhatik másra, mint a humorérzékünkre. Elmosolyodunk, s a szellemességen legyintve elfogadjuk azt, amit a műfajelmélet savanyú humortalanságában kénytelenek lennénk költészettani vétségként, sőt a fikció, fantázia világában való lehetetlenségként elkönyvelni, jelesül a jelenkor valóságának és a tündérmesei fikció egymásba vegyítését, vetítését.

A paratextusok sorát ezzel azonban még messze nem merítettük ki. Az első fejezet ugyanis szokatlan módon az első vigília nevet kapja. A kifejezés a katolikus ortodoxia ünneplési szokásait idézi meg. A zsidó vallásban az ünnepek, miként a hétköznapok is a nap nyugtával veszik kezdetüket és a következő éjszaka legalább három csillagának föltűnésével végződnek. Ezt a szokást vették át a kereszténység ortodox irányzatai, köztük a katolicizmus is. Épp ezért a meseként definiált kisregény fejezeteinek megnevezése az adott narratív egységekben elbeszélte történeteknek ünnepélyességet kölcsönöz. Ráadásul a fogalom eredettörténete miatt üdv-történeti ünnepélyességet, amit az elbeszélés, tehát Anselmus boldoggá és halhatatlanná válásának, valamint Atlantisz csodaországba történő költözésének története vissza is igazol. Az azonban már a romantika szellemes fordulata, hogy az elbeszélés főhőseinek egy része a zsidó-keresztény kultúrkörrel össze aligha egyeztethető elemi szellem, akik az újkori Drezda polgári realitásában száműzetésüket töltik. A későbbiek során ráadásul fény derül arra is, hogy az elbeszélő olyan laikus szerző, akinek csak estelente, tehát polgári életétől és kenyérkereső foglalkozásától visszavonulva van módja a tudomására jutott események följegyzésére. Éjszakai virrasztásai tehát az éjnek, vagyis az álom és az álomszerűség időszakának hangsúlyozásán túl abból is fakadnak, hogy a polgári nap más időszaka, egyszóval a komor valóság nem ad lehetőséget irodalmi elmélkedéseire és az elbeszélés lejegyzésére. Ebben az értelemben a fejezeteknek vigíliává válását nem az elbeszélte meseszerű üdv-történet ünnepélyessége, hanem épp ellenkezőleg a rögválóság szürke hétköznapisága kényszeríti ki. A kenyérkereset földhözragadtsága és az irodalmi feljegyzés ünnepélyességének ez az utólagos szembeállítás a földézi a *vigília* kifejezés szó szerinti, az örökös virrasztásra vonatkozó eredeti értelmét, amit tovább erősítenek Anselmus történetének azon mozzanatai, melyek az írói ébrenlét és a rontó varázslatokkal szembeni résenlét párhuzamában következnek be. Az elbeszélés kezdetén azonban még semmit sem tudunk az elbeszélőről mint narratív instanciáról, így a szellemességnek ez a fordulata egyelőre még elodázódik, apránként, csepegtetve itatódik át vele az elbeszélés fonala.

A klasszikus regényelmélet a szerzőt és az elbeszélőt egészen a huszadik század közepéig, a narratológia megalapozásáig egységben látja. Ebben az egységes látásmódban a fokálisan mindent tudó, egyes szám harmadik személyű elbeszélő egyfajta *alter deusként* értelmeződik. Olyan teremtő istenként, aki elbeszélésének világát életre hívja. Az okcidentális kultúrkörben ez óhatatlanul a Teremtés könyvének teremtőjével támaszt kissé ferde, megmosolyogtató rokonságot. A teremtéstörténetben a teremtés ugyanakkor éppúgy nyelvi megnyilvánulások során történik, mint az irodalomban. Sőt, a hoffmanni elbeszélésre vonatkozólag további temporális párhuzam is adódik. A teremtés egyes aktusai, szakaszai, napjai estétől tartanak estéig: lett este és lett reggel első, második, harmadik stb. nap. Lehet-e véletlen, hogy a diegézis világszerűséget teremtő aktusának, a fejezetcím adásának pillanatában épp e szó tódul az elbeszélő nyelvére? Aligha. Főképpen akkor nem, ha az elbeszélés első szavára gondolunk, mely áldozócsüdtörtök napjára, tehát Jézus mennybemenetelének ünnepére utal, vagyis a vallásos konnotációt erősíti, ha nem épp erőlteti. A nyitány ezen összefüggése üdvtörténeti összefüggéseket sejtet, s valóban Anselmus egyéni élettörténetére vonatkoztatva a megváltás teológiai képzele még akkor sem bizonyul elhibázottnak, ha a történet végére a krisztológiai párhuzam – mint rum a teában – végérvényesen föloldódik a tündérmesék misztériumában.

A kezdetben mindentudó, tehát a Biblia teremtő istenének analógiájára konstituálódó elbeszélő ugyanakkor a negyedik vigília nyitányában olyan személyes elbeszélőként fordul olvasóihoz (Hoffmann 1819, 117), aki történetét nem *alter deusként* maga teremti, hanem pusztán följegyzí, lévén távolabbi, ám egyszersmind kortárs követője az eseményeknek. Az elbeszélő színeváltozását az teszi szellemessé, hogy a mindentudó elbeszélő néhány sorral feljebb gyakorolt és néhány sorral alább újra föl vállalt szerepét mintegy kiegészíti egy azzal narratológiaiailag összegegyeztetetlen személyes elbeszélői szituációval, melyben ő maga az irodalomtól távolabb eső, polgári valóság amolyan krónikásaként jelenik meg, ám ennek dacára azt a tanácsot adja elbeszélése recipienseinek, hogy azok higgyenek a mesék tünde világában, melyet a szellem, legalábbis álmunkban, föltár előttük (Hoffmann 1819, 118). Joggal érthetjük ezt úgy, hogy itt az elbeszélés valósága csap át a regény műfaji konvencióinak keretein, s zabolátlan áradatként önti el, ragadja magával az elbeszélői instanciát, mely maga is az irodalmiasodó valóság részévé szerveződik. Az elbeszélés önmagához képest is transzcendensnek mutatkozik. A romantika költészetének univerzalitása abban is megmutatkozik, hogy képes önmaga határainak, behatároltságának meghaladására, a rajta kívül tételezett elbeszélői instancia magába szippantására. Az álomban munkálkodó szellem és a mindentudó elbeszélői perspektíváit épp saját földhözragadtan őszinte személyes viszonyaival hitelesítő elbeszélő mind ugyanannak a mindennemű poétikát és poetológiai látásmódot átíronizáló elbeszélői szellemességnek egymással összefüggő, kritikai mozzanatai. A *szellem* kifejezés különböző értelmének egymással szembeni kijátszása a filozófiai fogalmiságot épp ott találja elevenébe, ahol az a legkevésbé tud az ilyen övön aluli ütésekkel szemben védekezni: nevezetesen kultúrtörténeti meghatározottságán, determináltságán keresztül.

A novella utolsó fejezete jellemző módon a tizenkettedik vigília, ami önmagában sokrétű számmisztikai találgatásokra adhat okot, s nem nélkülözi azt a bizonytalan

érzéki bizonyosságot, melyet szemérmes zavarunkban humornak szoktunk nevezni. Ebben a fejezetben történik meg a fakcionalitás és a fikcionalitás teljes egységének a negyedik vigiliában már elővételezett manifesztációja. A hol mesét, hol egyfajta novellisztikus beszámolót utánzó, parodizáló elbeszélés hőseinek életén merengő elbeszélő ebben a fejezetben a mese egyik szereplőjétől és fő mozgatórugójától, a varázslatos Lindhorst főlevéltárostól levelet, helyesebben meghívót kap. Lindhorst persze csak polgári hivatása tekintetében levéltáros, valódi kiléte tekintetében mágus, szalamander, és nem utolsósorban elemi szellem. A levélben az áll, hogy ha az elbeszélő ennyire érdeklődik lánya és veje, a szerencsétlen filoszról szerencsés és boldog (*glücklich*) költővé vált főhős sorsa iránt, akkor azt a „rohadt három emeletnyi távolságot”, mely szobáikat elválasztja, – kegyeskedjék áthidalni, és a padlástér szobájából a főlevéltáros csodálatos, az eddigi fejezetek során oly élet-hűen ábrázolt lakásába lefaradni, ott várja az a csodálatos toll és tinta, mely az elbeszélő számára az általa eddig csak mendemondákból ismert történet méltó befejezését lehetővé teszi majd („Wollen Sie daher die zwölfte Vigilie schreiben, so steigen Sie Ihre verdammten fünf Treppen hinunter, verlassen Sie Ihr Stübchen und kommen Sie zu mir. Im blauen Palmbaumzimmer, das Ihnen schon bekannt, finden Sie die gehörigen Schreibmaterialien, und Sie können dann mit wenigen Worten den Lesern kund thun, was Sie geschaut, das wird Ihnen besser seyn, als eine weitläufige Beschreibung eines Lebens, das Sie ja doch nur von Hörensagen kennen.” [Hoffmann 1819, 221 k.]). Azaz a mese misztériumának és az elbeszélés, az elbeszélőből, narratív instanciából szereplővé, a történet írójává átlényegülő narrátor valóságos világa közötti távolság méterekre zsugorodik. Kiderül, hogy a polgári foglalkozást űző, kis keresetű és ezért szociálisan rászorulóknak számító elbeszélő Lindhorst levéltáros és titkos tanácsnok albérlője. Ráadásul nem fölfelé kell hágnia az elbeszélés méltóan költői és varázslatos befejezéséhez, hanem néhány emeletet lefelé ereszkedni. Az égi lajtorja időközben a valóságos lakóház és az elbeszélés fiktív épületének lépcsőházává lényegült át. A valóság és a fikció elválaszthatatlansága abban tetőzik, hogy a mesehős, a varázsló és szalamander misztikus világa egyszersmind egy főlevéltáros, tehát egy tehetős állami hivatalnok lakása is, s mint ilyen tágasabb, s az utcához közelebbi is, mint az író filléres manzárdszobája.

Csoda-e, ha a valóságos elbeszélő fiktív figurájának ennyire realiztikus invitálásnak nem áll ellent, s átlépi saját elbeszélésének és ezzel narratív szerepének határát, elbeszélőből, az elbeszélés instanciájából az elbeszélés világához tartozó szereplővé válik? Lehet-e annál romantikusabb, mint amikor az író beleíródik saját írásába, az mintegy elnyeli őt, a befogadó pedig őt kísérvén éjszakai útjára, voltaképpen önnönmagát fogadja be mindezek olvastán? Ezen nincs is mit csodálkoznunk, hiszen a narratológiának hála tudjuk, hogy az elbeszélő az elbeszélés instanciája, tehát az irodalom része, nem pedig a szerző tükröződése, megkettőződése, irodalmi lenyomata, még ha a biografikus párhuzamok ezt olykor el is hitetik velünk. Iser óta pedig azt is peddük, hogy az olvasót bizony implikálja, amit olvas: olvasmányának dimenziói saját megértési horizontjának kivetülései. A hoffmanni fordulat szellemessége nem is ebből fakad tehát, hanem a szerepváltás két egymást követő mozzanatából és azok tudománytörténeti összefüggéséből.

Amikor a mindentudó egyes szám harmadik személyű elbeszélőből egyes szám első személyű, a cselekménybe belebonyolódó elbeszélő válik, de úgy, hogy egy-

szersmind a szöveg írójává is alakul, aki műve befejezését annak olvasásával mintegy párhuzamosan ejti meg, tehát nemcsak saját narratológiai szerepére vonatkozóan bizonyul transzcendensnek, de egyszersmind meg is szünteti a költészetnek az arisztotelészi poetológiai fordulat óta megfigyelhető, a produkcióesztétikai és a recepcióesztétikai szemlélet közötti határozatlansági relációt. Mivel az elbeszélő az, aki az elbeszélést folytatja, azaz aki a hallgatóságot, az olvasókat, a recipienseket közvetlenül megszólítja és szóval tartja, s mint ilyen hangsúlyozottan része a recepciónak, a recepció viszont az arisztotelészi poetológia tanítása szerint már a valóságban, valóságosan, a valóság szabályai szerint esik meg velünk recipiensekkel, ezért az elbeszélőnek az elbeszélésbe történő illeten bevonása voltaképpen – azaz arisztotelészi értelemben – a valóság és a fikcionalitás határának végeleges, végérvényű fölszámolása is egyben.

A romantika irodalomkonceptiója tehát úgy ül tort a legyőzött fölvilágosodás racionális poétikája fölött, hogy az arisztotelészi poetológia egyik alapvetését, az irodalom és a valóság közötti differenciát cáfolja. A cáfolat persze nem valóságos, hanem irodalmi. Nem azért az, mert valóságos cáfolat elképzelhetetlen, azaz kitalálhatatlan lenne, hanem azért, mert a fikció és a valóság elkülöníthetősége a romantika irodalomfölfogásában maga is fikció, kitaláció. Olyan fiktív kihívás, mely fiktív válaszokat föltételez. S mivel a valóság kihívásába keveredik némi irodalommal szembeni értetlenkedés, ezért a kérdés komolytalanságára igazán csak a válasz humora felelhet kellő szellemességgel. Hoffmann-nál az teszi föl a fikcionalitás és fakticitás összekapcsolására a koronát, amit a tömegmédiá nyelvvezetésében termék-reklámnak szokás nevezni.

Amikor az elbeszélő a megbeszélte időben valóban lebotorkál a lépcsőn, bekopogtat a főlevéltárhoz, s leül a varázslatos íróasztal mögé, szemét a csodálatos tintára és pennára meresztve, akkor a főlevéltáros mesefigurához illő udvariassággal lángoló arrakkal, páلمانedvből erjesztett röviditallal kínálja. A serlegben lévő édes és bódító ital persze időnkét föllángol, mint íróban az írhatnék, ami aligha csoda, hiszen a főlevéltáros, szalamandra, s mint ilyen a népi babonák értelmében a tűz elemének megtestesítője. S ha már megtestesítő, ki venné tőle zokon, ha a mese ezen a pontján bizony csupaszra vetkeznék, köntösét ledobná porhüvelyéről, majd pörén, ám lévén szalamandra, egy gyík ügyességével eltűnnék a röviditallt rejtő serlegben, az írói ihlet lobogó lelkesültségeként búcsúzóul még egy-egy lángcsóvát vetve a némiképp mégiscsak elképedt író felé. A meseírás végül is diszkréciót igényel. Csöppet sem volna tapintatos mesefiguráinkkal együtt üldögélve és poharazgatva írni róluk. A kehelyben, a tizenkettedik vigiliában, nagyjából éjjel tizenkettőkor eltűnő szalamandra, a tűz elemének e jeles szelleme persze nem csak humoros utalás az eucharisztia misztériumának egyik elemére, amennyiben az evés és az ivás az interiorizáció legősibb jelképes cselekedeteinek egyike, márpedig az elbeszélő fölhörpinti azt a röviditallt, melyben épp az imént tűnt el a gyikká átlényegült titkos tanácsos. A szalamandra, aki persze a mesében varázsló, az elbeszélés valóságában meg főlevéltáros és titkos tanácsnok, azaz magas rangú közalkalmazott, a maga sajátos módján jelen volt az író, s így a regény első recipienseinek valóságában. A humor illékony természete, hogy nagyon is jelen volt. Szalamandra volt a neve ugyanis annak a beavatási rituálénak, mely kiváltképpen az egyetemi diákegyetek világában volt bevett gyakorlat. Ennek során az együtt poharazók, egymással

ívócimboraságot vállalók fölállnak, a rangidős pedig kiadja a latin vezényszót: „ad exercitium salamandri”. A többiek proszttal felelnek és fenéig ürítik poharukat. A homályba vesző eredetű kifejezés végét, a szalamander említését egy német kifejezésre szokás visszavezetni: „**Sauft alle miteinander!**”, azaz „Vedeljetek mind együtt!”. Ha e koccintási formulát valamely déli dialektus ejtési szokásai szerint hadarják, avatatlan fül könnyen hallhatja ki belőle a *Salamander*, *szalamandra* szót. Az a körülmény, hogy a mese kiteljesítéséhez a szalamandrának föl kell oldódnia az arrakban, a pálmapálinkában, az elbeszélőnek pedig az utolsó csöppig föl is kell hörpintenie ahhoz, hogy bevégezhesse művét, végrehajthassa küldetését, s befejezhesse elbeszélése följegyzéseit, az önirónia allúziójában (vö. pl. Kremer 2012, 130) túlmegy a fikcionalitás és a fakticitás pusztán narratológiai, tehát irodalmi, s illetén módon fikcionális, ha tetszik csak fikcióként lehetséges összekapcsolásán.

A puncs fölhörpintésében tehát nem az egymást kölcsönösen kizáró elemek, a tűz és a folyadék ellentétét, egyfajta tisztátalan keveréket kell látnunk (lásd pl. Momberger 1986, 69), hanem az írói inspiráció, új lélekkel, új szellemmel való föltöltődés forrását. Az arrakkal, azaz trópusi pálmapálinkával telt kehely egyszerre kegytárgya a szalamandra átlényegülésének és forrása az irodalmi hallucinációnak (Wiesmann 1984, 108; Kittler 1995, 136), tehát az Arisztotelész előtti irodalomfogalom értelmében elgondolt ihletnek, ahol az irodalom nem mesterségbeli tudás terméke, hanem isteni elragadtatottság (*enthusiasmos*), az emberi lélek extázisának kísérőjelensége. A romantika narkotikumok iránti fogékonyága implikálja az arisztotelészi poetológia visszavételének kritikai szellemességét. A *Poétikán* nagyon is tudatosan ejtett fölt, hogy az *Arany virágcserép* befejezése nem poétikai tudás, művészi tehetség eredménye, hanem a befogadás olyan inspirált, átlelkesült, új, másfajta, szinte eksztatikus állapotának következménye, mely konstituense az épp keletkezőben lévő irodalomnak, tehát kooriginális annak megszületésével: az elbeszélés befejezése szinte önkívületben, mámorban születik. Ugyanakkor a lelket megszálló, új, idegen isteni szellemmel megtöltő múza immár nem a görög mitológia öntörvényű istennője, mi tagadás, a nimfákkal rokon egyszerre női és démonikus szelleme, hanem egzotikus narkotikum, horribile dictu: szesz.

Az arrak fölhörpintésének a kor popkultúrájában, az akadémiai legényegyletek estélyein, sőt még a szabadkőműves összejöveteleken is divatos ceremóniájára történő allúzióban, vagyis a humoros önirónia hangoltságában az *Arany virágcserép* utolsó virrasztásakor irodalom és valóság megbonthatatlan egységre lép. Az elemi szellemet átlényegítő szellemesség hiperbolája arra utal, hogy a valóság és az irodalmi fikció egysége valójában már akkor a kezdetét veszi, amikor az irodalom első betűiben papírra vetülni kezd. Helyesebben ez az egység sosem bomlik meg. Az égi létra paradox módon ott magasodik ég és föld között, mióta a teremtéstörténet fiktív, Istennel iszapbirkózást is vállaló főhőse saját valóságára ébredt. A fikció ugyanis mindig a valóságban ébred a valóra. Kétségtelenül ez a hoffmanni szellemesség talán egyik legfontosabb irodalomelméleti tanulsága.

Irodalom

Bernsen, Michael (2001): *Christliches Rittertum. Mythifizierung und Demythifizierung*. In: Glaser, Horst Albert (ed.): *Die Wende von der Aufklärung zur Romantik 1760–1820. Epoche im Überblick*. Amsterdam, Benjamins.

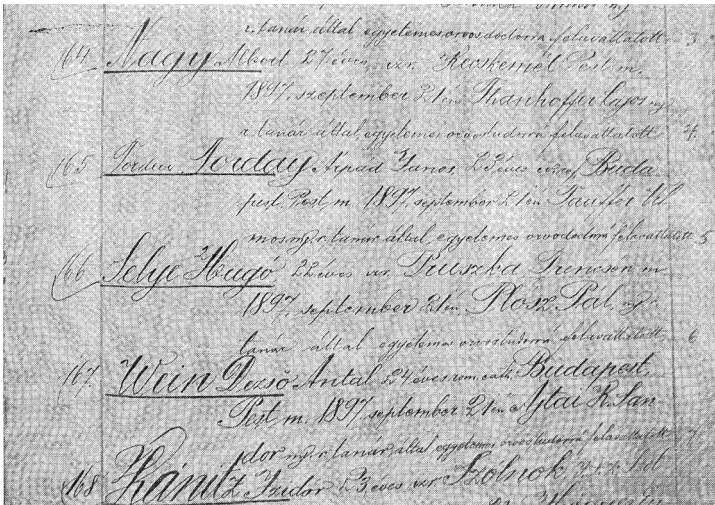
- Dawidowicz, Klaus (2011): *Moses Mendelson und die jüdische Tradition*. In: Lange, Armin (ed.): *Judaism and Crisis: Crisis as a Catalyst in Jewish Cultural History*. (Schriften des Institutum Judaicum Delitzschianum. Vol. 9.) Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gidion, Heidi (2006): *Phantastische Nächte. Traumerfahrungen in Poesie und Prosa*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1808): *Faust. Eine Tragödie von Goethe. Der Tragödie erster Teil*. Stuttgart, Cotta.
- Görner, Rüdiger (2010): *Die Pluralektik der Romantik. Studien zu einer epochalen Denk- und Darstellungsform*. Wien, Böhlau.
- Hertz, Deborah (2007): *How Jews Became Germans. The History of Conversion and Assimilation in Berlin*. Yale University Press.
- Hertz, Deborah (2010): *Wie Juden Deutsche wurden. Die Welt jüdischer Konvertiten vom 17. bis zum 19. Jahrhundert*. Frankfurt, Campus.
- Hoffmann, E. T. A. (1819): *Der goldne Topf. Ein Märchen aus der neuen Zeit*. In: Uö: *Fantasiestücke in Callot's Manier, Zweiter Theil*. 21819. Bamberg, Kunz.
- Hoffmann, E. T. A. (1957): *Poetische Werke. Bd. 3. Die Serapionsbrüder*. Berlin, de Gruyter.
- Kindt, Tom (2017): *Humor*. In: Hirth, Uwe (ed.): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Metzler.
- Kittler, Friedrich A. (1995): *Aufschreibesysteme 1800–1900*. München, Fink³.
- Kremer, Detlef (2010): *E.T.A. Hoffmann. Leben – Werk – Wirkung*. Berlin, de Gruyter².
- Kremer, Detlef (1996): *Prosa der Romantik*. Stuttgart, Metzler.
- Kubik, Andreas (2012): *Warum konvertieren?* In: Barth, Roderich (ed.): *Christentum und Judentum: Akten des Internationalen Kongresses der Schleiermacher-Gesellschaft in Halle, März 2009* (Schleiermacher-Archiv, Band 24). Berlin, de Gruyter.
- Luis Wiesmann (1984): *Die Wiederentdeckung des Traums in der Romantik. Novalis, Hoffmann, Eichendorff*. In: Wagner-Simon, Therese (ed.): *Traum und Träumen. Traumanalysen in Wissenschaft, Religion und Kunst*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maurer, Michael (2001): *Historiographie und historisches Denken*. In: Glaser, Horst Albert (ed.): *Die Wende von der Aufklärung zur Romantik 1760–1820. Epoche im Überblick*. Amsterdam, Benjamins.
- Müller, Sabine (2004): *Programm für eine neue Wissenschaftstheorie*. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Opitz, Martin (1658): *Prosodia Germanica, Oder Buch von der Deudschen Poeterey*. Frankfurt, Klein.
- Schmitz-Emans, Monika (2003): *Seetiefen und Seelentiefen: literarische Spiegelungen innerer und äußerer Fremde*. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Trepl, Ludwig (2012): *Die Idee der Landschaft: Eine Kulturgeschichte von der Aufklärung bis zur Ökologiebewegung*. Bielefeld (transcript).
- Wiese, Benno von (1927): *Friedrich Schlegel. Ein Beitrag zur Geschichte der Konversionen*. Berlin, Springer.

Selye János szlovákiai kötődései – legújabb kutatási eredmények

Kiss László

„Tulajdonképpen sohasem volt igazi nemzetiségem, vagy ha úgy tetszik, több is volt. Apám magyar volt, és komáromi tanáraink intenzív magyar hazafisága erősen hatott rám. Anyám viszont osztrák volt, és születéseknél fogva magam is az, mivel egy bécsi szülészeti klinikán láttam meg a napvilágot” – vall Selye János származásáról az *Álomtól a felfedezésig* című könyvében (Selye 1967, 181). Egy oldallal odébb még ennyit árul el felmenőiről: „Apám, nagyapám, dédapám orvos volt, magától értetődött tehát, hogy én negyedíziglen is folytatom a családi hagyományt. Apámnak virágzó sebészeti magánklinikája volt Komáromban” (Selye 1967, 182).

Az idézett sorokban benne rejlenek az egyik legismertebb magyar orvosnak, a stressz atyjának a Felvidékhez, illetve a mai Szlovákiához fűződő kapcsolatai. Komáromban nőtt fel, itt szerzett érettségi bizonyítványt a bencés gimnáziumban, atyja itt volt előbb katonaeorvos, majd később egy „szanatórium-magánkórház” sebésze, nőgyógyásza. Az egyébként nem szófukar, kitűnő előadó Selye többet nem árul el felmenőiről. Az orvostörténeti szakirodalomban hiába keresnénk a Selye orvosdinasztia nyomait. „Apám magyar volt” – olvashattuk. Nos, ebből a szerény adatból kiindulva sikerült 2016-ban a budapesti Semmelweis Egyetem Központi Levéltárában, dr. Molnár László igazgató úr segítségével az atya, Selye Hugó nyomára bukkanunk. Az akkoriban Királyi Magyar Tudományegyetemnek nevezett intézmény ún. aranykönyvében, azaz az Orvostudományi Karon végzett hallgatók jegyzékében találtunk rá az alábbi, 166. számú bejegyzésre: „Selye Hugó, 22 éves, izr., Pruszka, Trencsén m., 1897. szeptember 21-én Plósz Pál ny. r. tanár által egyetemes orvosdoktorrá felavattott” (lásd az ábrát).



E rövid, de hiteles adatsor szerint tehát Selye János atyja, Selye Hugó a mai Szlovákia területén, az egykori Trencsén megye Pruszká (Poroszká) nevű helységében született. Ma is létező település a Vág folyó völgyében, mai neve: Pruské (Süle 2005, 196).

Mivel Selye Hugó – végzési évéből és korából következtetve – 1875-ben születhetett, következő lépésként azt kellett tisztáznom, ki volt az orvos Pruszkán 1875-ben. Oláh Gyula 1876-ban adta ki *Magyarország közegészségügyi statisztikája* című kötetét. Ebből idézem a Pruszkáról írt sorokat: „Pruszká, 1160 lakos, 1607 hold terület. Orvostudor: Schlesinger Samu 1843, izr., O(rvos)t(udor) Bécs 1866, megyei járás-orvos” (Oláh 1876, 355). Zárójelben jegyzem meg: 2016. november 30-án levélben kértem meg Pruské polgármesterét, informáljon: van-e valami „nyoma” (írásbeli, egyéb) Schlesinger dr. ottani működésének. A mai napig nem kaptam választ...

Összeállt tehát a kép: a Bécsben végzett, 33 éves pruszkai járásorvos, Schlesinger Sámuel lehetett Selye Hugó atyja, Selye János nagyatyja. Ez egyben magyarázat arra is, miért nincs négy orvost felvonultató Selye-dinasztia? A Schlesinger/Selye névváltásra valószínűleg 1893 után, de 1895 előtt kerülhetett sor, hiszen Hugó már Selyeként iratkozott be a pesti orvosi karra.

Jó lenne még továbblépni „hátrafelé”, azaz kideríteni, hol működött a dinasztia-alapító, azaz Selye János dédapja. Keresztnév és egyéb „ismertetőjel” hiányában, ez pillanatnyilag megoldhatatlan feladatnak látszik.

Az közismert, hogy Selye János Komáromban nőtt fel. Pontosításra vár azonban, a család Komáromban való letelepedésének éve. A lakóházuk falán, az egykori Deák Ferenc, a mai Határőr utcában 1991-től emléktábla hirdeti, hogy ebben a házban élt 1907 és 1929 között Selye János. Nos, az 1907-es év valószínűleg módosításra szorul. Selye Hugó ugyanis 1908. november 25-én még a theresienstadti (ma: Terezín, Csehország) helyőrség katonáorvosokból alakult egyesületében tartott előadást. Előadásának címe és témája „Die Appendicitis in chirurgischer Hinsicht” (A féregnyúlvány-gyulladásról, sebészeti szemszögből). Vagyis Selye Hugó ekkor még a 13. számú cs. és kir. helyőrségi kórház sebészeti osztályának a főorvosa Theresienstadtban. Az előadás teljes terjedelmében megjelent 1909-ben, a *Der Militärarzt*, azaz *Katonáorvos* című szaklapban is (Selye 1909, 90–91). Tehát a Selye család valószínűleg csak 1909-ben költözhetett Komáromba.

Selye Hugó komáromi munkahelye, a 18. számú helyőrségi kórház, a Szentháromságról elnevezett rabváltó szerzetesek, a trinitáriusok egykori kolostorában 1825-től működött (Mácza 1992, 36–37). A kórházat az 1940-es évek végén lebontották, így keletkezett a mai M. R. Štefánik tér. Selye Hugó a világháború első két évét a fronton töltötte, majd 1918 decemberében ő lett a helyőrségi kórház utolsó osztrák-magyar parancsnoka. „Apám [...] az ezereztendő és örökkévalónak látszó Osztrák-Magyar Monarchia bukásakor elvesztette minden megtakarított pénzét és katonai rangját” – írja Selye az *Álomtól a felfedezésig* c. könyvében (Selye 1967, 184). Nem vesztette el azonban élet- és vállalkozó kedvét. 1920-ban megvette a dr. Nagy Vilmos közjegyző által építtetett (akkor Deák utcai) házat, és abban magánklinikát nyitott (Reško 2002, 36–37). A prágai német orvosi kar medikusaként (Hlaváčková–Svobodný 1998, 195) nyaranta Komáromba visszalátogató János fiának atyja megengedte, hogy asszisztáljon neki a kisebb műtétéknél.

Sőt, azt sem ellenezte, hogy házuk alagsorában – anyja réműletére – békákon, tyúkokon és patkányokon kísérletezzen. Selye már többször hivatkozott könyvéből tudjuk azt is, hogy első közleményét, amely a D-vitaminnak a véralvadásra kifejtett hatását bizonyította, egy egyetemi szünet alatt, a komáromi házuk „alagsori laboratóriumában” végzett kísérletei alapján írta meg (Selye 1967, 184). Szívesebben kísérletezett volna kutyákon, ám hiába kérte a komáromi városatyákat, hogy adják neki a sintér által befogott kóbor ebeket, a hivatal válasza sem méltatta.

Visszatérve atyjához: amikor az 1938-as bécsi döntés következtében Komárom újra visszakerült Magyarországhoz, Selye Hugó beszüntette a klinika működését és Pestre költözött. Itt érte a halál 1940 májusában. Selye Hugó magyar királyi fő-törzssorvos halálhírét a Pesti Hírlap 113. száma közölte, 1940. május 21-én. Holttestét a rákoskeresztúri katonai temetőben helyezték örök nyugalomra. Az ekkor már Kanadában élő fia nem vehetett részt a temetésén.

2016-ban sikerült feloldani még egy további rejtélyt: ki volt legkedvesebb komáromi tanára? Selye könyvében így ír komáromi gimnáziumi éveiről: „A könyvszagú tudomány, amit a komáromi gimnáziumban belénk töltöttek, nem lelkesített; a tárgyakat üres elméletnek tartottam és – talán furán hangzik – valamennyi közt a biológiát utáltam a legjobban. A laboratóriumi munka lényegében ismeretlen volt, magát a tanárt sem érdekelte...” (Selye 1967, 182). Lehet, hogy ezt az ellenszenvet csak tanára közömbössége váltotta ki benne, hiszen a filozófiatanára – „egy valóban kiváló ember, akivel még most is élénk levelezést folytatok” (Selye 1967, 182) – azért tette kedvenc tantárgyává a bölcséletet, mert „történetesen szerette és ismerte a tárgyát”. Nos, e szűkszavúság ellenére is sikerült kiderítenem, hogy az említett kiváló filozófiatanár Bognár Cecil Pál (1883–1967) bencés tanár volt. A nyugdíjas éveit Pannonhalmán töltő, s 1967-ben ott elhunyt Bognár hagyatékát a Pannonhalmi Főapátság Könyvtára őrzi – benne egy vékony dosszié, Selye Jánosnak Montréalból Bognárhoz írt öt rövid levelével (Kiss 2017, 153–155). Figyelemreméltó a levelek aláírása, amely arra utal, hogy Selye Jánost otthon, s valószínűleg az iskolában is Hansinak hívták.

Bevezetőmben idéztem Selyének a komáromi tanárai intenzív magyar hazafiságára utaló sorait. Nos, talán e szellemiségnek köszönhető az a kevésbé ismert tény, hogy Selye János 16 éves korában, tehát gimnáziumi diákként már magyarul publikált. A Scherer Lajos (1874–1957) losonci középiskolai tanár, a szlovenszkói magyar cserkészek főparancsnoka A Mi Lapunk címmel újságot adott ki. Ebben jelent meg a komáromi diáknak, Selye Jánosnak egy „feltűnést keltő” fordítása. A nagy francia író, Prosper Mérimée (1803–1870) *Az áruló* című korzikai banditátörténetét ültette át magyar nyelvre. E Selye-zsengéről az Új Szó hasábjain 2004-ben hírt adó Kiss József így kommentálta Selye témaválasztását: „A cselekmény arról szól, hogy az apa megöli tízéves fiát, mert elárulta egy menekülő rabló rejtekhelyét. Némi fantáziával elképzelhető, hogy a kamaszt olyan erkölcsi kérdések foglalkoztatták, melyek megingása és összezavarodása a mai globalizált, magatartásokat könnyen önmaguk ellentétébe fordító világban viszonylagossá tehetik a legszentebb alapértékeket is” (Kiss J. 2004).

S végül, de nem utolsósorban megemlítem, hogy első hazalátogatása során, 1960 májusában Selye János Pozsonyban is megállt, és nagy sikerű előadást tartott a szlovák orvosok egyletének (Spolok slovenských lekárov) tagjai előtt. Magnóra

rögzített előadásának szövege, szlovákra fordítva, megjelent az orvosi kar által 1973-ban kiadott kórleltani jegyzetben is (Nikš 1973, 103–110).

Selye sosem feledkezett meg komáromi kötődéseiről. Az említett Bognár-hagyatékban található egy újságkivágás a kanadai Magyar Hírlap 1967. április 29-i számából. A lap arról tudósít, hogy az Amerikai Magyar Tanulmányi Alapítvány George Washington-díjjal tüntette ki Selyét. Selye magyar nyelven köszönte meg a díját. Beszédéből idézek:

„A nagy kitüntetést, amiben ma részesültem, azért szeretném ma magyarul is megköszönni, mert a magyarságomért kaptam... ha én e ma kapott kitüntetéssel kezemben visszanézek, a múltból egy komáromi fiú néz felém, orvos-örnagyi egyenruhájában az apám, a bencés-gimnázium vaskapujából pedig Bognár Cecil tanár úr integet utánam, elindulóban külföldi egyetemek felé. Azért köszönöm meg magyarul a kitüntetést, hogy ők is megértsék...”

Selye magyar kapcsolatait Szabó Katalin mutatta be 2015-ben (Szabó 2015, 1436–1440). E kapcsolatok szerves részét képezik a felvidéki (szlovákiai) kötődések, melyek folytatólagos kutatása további értékes adatokat hozhat napvilágra.

Irodalom

Hlaváčková, Ludmila – Svobodný, Petr (1998): *Biographisches Lexikon der Deutschen Medizinischen Fakultät in Prag 1883–1945. Karolinum*. Nakladatelství Univerzity Karlovy, Praha.

Kiss József (2004): A küldetésstudat forrásai. A Selye Egyetemre vár a felsőfokú intézményekben tanuló szlovákiai magyar diákok szellemi integrálása. *Új Szó*, 2004. szept. 24.

Kiss László (2016a): „Komáromi tanárain intenzív magyar hazafisága erősen hatott rám” – *adalékok Selye János komáromi éveire*. In: Vincze János (szerk.): *Emlékezünk orvosainkra*, 32. kötet, 259–273.

Kiss László (2016b): A „negyedizigleni” orvos – Selye János felvidéki gyökerei. *Orvosi Hetilap*, 157. évf., 33. szám, 1331–1333.

Kiss László (2016c): Považské korene otca pojmu stres, Hansa Selyeho (1907–1982). *Pediatrica pre prax*, roč. 17, č. 4, 176–177.

Kiss László (2016d): Selye János és Prága. *Prágai Tükör*, XXIV. évf., 4. szám, 15–20.

Kiss László (2017): Selye János levelei egykori komáromi tanárához, Bognár Cecilhez. *Orvosi Hetilap*, 158. évf., 4. sz., 153–155.

Kiss László (2012): *Komáromtól majdnem Stockholmig – Aki tudósként az életet a maga egészségében látta és egy költő ösztönös érzésével kutatta*. In: Dávid Gyula – Veress Zoltán (szerk.): *Tizenhat magyar sikertörténet. Határtalan hazában 8*. Erdélyi Könyv Egylet, Stockholm, 29–45.

Kiss László (2009): *Oldalpillantásokkal kereste az igazságot. Száz éve született a stressz atyja: Selye János (1907–1982)*. In: *A stresszelmélet megalkotója. Tudományos tanácskozás Selye János születésének 100. évfordulója alkalmából*. Selye János Egyetem, Komárom, 63–68.

Mácza Mihály (1992): *Komárom. Történelmi séták a városban*. Madách Könyvkiadó, Pozsony (Bratislava).

Nikš, M. a kol. (1973): *Špeciálna patologická fyziológia I. (vysokoškolské skriptum)*. Univerzita Komenského, Bratislava.

Oláh Gyula (1876): *Magyarország közegészségügyi statisztikája. Az egészségügyi személyzet és a gyógyszertárak statisztikája Magyarországon. Hivatalos adatok alapján*. Budapest.

Reško, Alexander a kol. (2002): *100 rokov verejnej nemocnice v Komárne*. Vydavateľstvo KT s.r.o.

Selye János (1967): *Álomtól a felfedezésig. Egy tudós vallomásai*. Ford. Józsa Péter. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Selye, H. (1909): Die Appendicitis in chirurgischer Hinsicht. *Der Militärarzt*, 90–91.

Süle Peter – Süle Peter ml. red. (2005): *Encyklopédia miest a obcí Slovenska*. Vydavateľstvo PS-Line.

Szabó Katalin (2015): Egy „furcsa ember” – Selye Jánosról magyar kapcsolatainak tükrében. *Orvosi Hetilap*, 156. évf., 35. sz., 1436–1440.

A hügyei Farkas család a 16–17. században

Fülöp László

Régi családtörténetet olvasni az eziránt érdeklődőknek mindig izgalmas olvasmány. Főként akkor, ha az illető familiáról még ez idáig nem jelent meg nyomtatásban összefoglaló, rendszerező és részletes leírás. A nemes Farkas családról Nagy Iván (Nagy 1858) készített egy vázlatos ismertetést, azonban elegendő adat híján – mint maga is jelzi – az hiányos és mozaikszerű. Mindez nem a szerző hibája, csupán egy véletlennek köszönhető. Átfogó műve 1858-ban jelent meg, és csak 26 év múlva közölte a Történelmi Tár Farkas Pál és Ádám családi följegyzéseit (Szily 1884), amelyeknek adatait még nem tudta hasznosítani. Ezt a hiányt igyekszik jelen írás áthidalni, fölhasználva mindkettőt, kiegészítve az azóta még föllelhető családi momentumokkal, eseményekkel.

Farkas Pálnak hallatlan memóriája lehetett, vagy családtagjainak leírásakor valami korábbi jegyzeteit használhatta föl. Pontosan ismerteti a születési évüket hónappal, nappal, a gyermek keresztszüleit, a keresztelés helyét. Halálzásuk esetén még azt is, hogy hol temették el őket, s ő ezen ott tudott-e lenni. Ugyanígy olvasható az eljegyzések, házasságok helye, kelte, néha még a vőfély és a nyoszolyóasszony neve is. Mindez annyira részletes bemutatás, hogy korábbi jegyzetek híján valóban elképzelhetetlen. A család római katolikus vallása ellenére sokszor református prédikátor volt az egyik keresztapa vagy a felesége a keresztanya. A megkereszteltettek szinte mindig több keresztszüelője volt, amely szokás Magyarországon a református vallású családokra volt jellemző. Pontosan ismerteti a komák rangját, foglalkozását, az akkori társadalmi helyzetét.

A följegyzés két részből áll. Az első és sokkal terjedelmesebb Farkas Pálé, aki 1660. március 22-én zárta le naplóját. A második Ádám kiegészítése, amely jóval rövidebb terjedelmű, s 1694. december 13-án kelt. *Ádámkő* – ahogy az apa nevezi a születése bejegyzésénél – a második házasságából született legkisebb fia volt. A két időpont közti 34 évet röviden és csak a leglényegesebb eseményekkel, nevekkel toldja meg. Azonban a kettő így is felölel több mint fél évszázadot. Sőt, ha Pál korábbi adatait is beleszámítjuk, amelyek 1530–40 körüliek, s kitekintünk a család itt részletesen nem jegyzett utóéletére is, amelyet csak röviden érintünk 1775-ig, akkor körülbelül kétszázötven évet, azaz egy negyed évezredet tudunk bemutatni néhol részletesen, néhol töredékesen a család életéből.

Ezen írás egyrészt genealógia, másrészt a család tagjainak a fellelt adatokkal, eseményekkel történő bemutatása. Ezért a szerkesztésben nem kívánjuk szorosan követni egyik műfajt sem, inkább az a törekvésünk, hogy a kettőt vegyítve, hiteles adatokkal olvasmányossá tegyük az érdeklődőknek a hügyei Farkas család történetét.

Legelőször szólni kell a köznemesi család nemesi előnevéről, predikátumáról. Azt nem tudjuk, hogy mikor és kitől kaptak nemességet. Nagy Iván szerint „Pozsony megyei család, mely több megyébe is elágazott” (Nagy 1858). Ezt az állítását dokumentumok híján sem bizonyítani, sem cáfolni nem lehet. A feljegyzésekben, ame-

lyek a 16. század első évtizedeire nyúlnak vissza, nem találunk Pozsony vármegyére semmiféle utalást. A család elsősorban Komárom megyében élt, a férfi tagok katonai előrelépésével kerültek a szomszéd megyékbe várkapitányi megbízatással, amint ezt a későbbiekben olvashatjuk. Nemesi előnevüket egy Hügye nevű pusztáról vették, amely „Ráczevő ellenében az Dunántúl Pest vármegyében vagyon Budán alól”. A legrégebbi katonai térképen is puszta hely, ahol egyetlen házat sem jelölnek már. Maga Farkas Pál is elismeri, hogy még sohasem járt Hügyén, csupán az ott használt földjeiért kap a bérlőktől éves juttatást. Az elpusztult falun négy birtokos osztozott, rajtuk kívül a Tamásffő, a Gazdagh és a Jakabházy családok. (A többi birtokukról a későbbiekben még szólunk.)

Dédapját évszám és egyéb adatok nélkül említi, *Péternek* hívták. Neki két bátyja volt: *János* és *Máté*. Ha azt nézzük, hogy Pál 1594-ben született, akkor a dédapja és testvérei körülbelül az 1500-as évek első évtizedeiben láthatták meg a napvilágot. *László* nevű nagyapja Révkomáromban hunyt el épp Pál születésekor, 1594. augusztus 4-én. Felesége neve Posta Anna volt.

Apja, I. *Pál* születési idejét nem írja le. Vagy tán nem is tudta pontosan. Az apa 1586-ban házasodott meg Révkomáromban, felesége *Tatay Margit* volt († 1619. február 18.). Apósa, Tatay Máté „sajkás vajda” volt, azaz a kisebb szállító dunai hajók (naszádok) vezetőinek a főnöke. Szülei 32 évig éltek együtt, s apja mint újvári (Érsekújvár) kapitány 1618. szeptember 27-én halt meg. Gutaütés miatt öt évig ágyban fekvő beteg volt, s a fia, Pál ápolta. Egymás mellé temették a szülőket az újvári mezőben. Ezt ma úgy kell értenünk, hogy a városon kívüli temetőben.

(Édesanyja családjáról is sok mindent tud. Az após, *Tatay Máté* [† 1594. január 7.] felesége *Koromlay Zsófia* volt. Az ő apja *Koromlay János*, akinek a felesége *Gadóczy Margit* volt. Ete faluban éltek Komárom megyében. Margit apja *Gadóczy Balázs*, akinek *Mátyás* nevű testvére pedig a Komárom megyei Örkényben lakott. A Tatay–Koromlay házaspárnak hat gyermeke volt, Margiton kívül még *Gáspár*, *János*, *Máté*, *Ilona* és *Kata*. A följegyzés írásakor már mindannyian meghaltak.)

Visszatérve a dokumentum készítőjének családjára, részletesen leírja, hogy a katona apa kétszer esett török fogságba. Először 1584-ben Veszprémben raboskodott. Onnan úgy szabadult ki, hogy megölte a tömlőctartót, s magával kimenekítette a börtönből még két másik rabtársát is. Másodszor 1589. május 21-én Adonynál ejtették rabul, s a budai fogdából csak komoly sarc árán sikerült megszabadulnia. Bámulatos pontossággal írja le, hogy a pénzen kívül milyen értéktárgyakat, fegyvereket kellett adnia a családnak a szabadsága fejében.

Ezek után nézzük az utódok sorrendjét genealogikus formában. Mit tudunk róluk, s az életükkel kapcsolatban milyen érdekességeket jegyezhetünk meg a családi naplót vezetők jóvoltából. (Az ott említett neveket dőlt betűsen írtuk le. II. Pál második házasságából született gyermekeit / jellel kétszer számoztuk be, ugyanis azok vezetékneve, azaz az apa neve megegyezik.)

A1. *Farkas I. Pál* és felesége *Tatay Margit* (részletesen lásd fönn!)

B1. *Orsolya* * 1588. okt. 4. Révkomárom.

Férje: Mihály deák Léván. * 1620. nov. 8.

Meghalt egy év múlva, valószínűleg szüléskor a kisfiával együtt.

B2. *Zsuzsanna* * 1590. febr. 6. Komárom, † 1598. dec. 6.

- B3. *János (Jancsi)* * 1593. febr. 6. Újvár
- B4. II. *Pál* * 1594. febr. 17. Érsekújvár † 1664. Zólyom.
Eltemették az újvári „várbéli alsó templomban”
(az életét részletesen lásd később).
Egyik keresztapja Soós István, aki 1593-tól újvári prédikátor
(később püspök) volt.
Feleségei: *Hencz Anna (Panna)*
Szombathelyi Anna
- B5. *Zsófia* * 1596. okt. 19. Érsekújvár † ? temetése az újvári katolikus templomban volt
Férje: Lettkessy János
- B6. *Ilona* * 1598. márc. 3. Érsekújvár † 1598.
- B7. *György* * 1601. ápr. 8. Érsekújvár † 1620. okt. nem ismert napon,
Újváron pestisben. Kilenc hétig volt beteg. Előtte Pál Bécsben taníttatta.
- B8. *Gáspár* * 1604. febr. 21. Érsekújvár. Egyik keresztapja Kürthy István
predikátor volt. † 1607. márc. 12.
- B9. *Zsuzsanna* * 1607. márc. 12. Érsekújvár.
Keresztanyja Miklós predikátorné.
- B10. *Magdolna* * 1609. febr. vasárnap.
Egyik keresztapja Miklós predikátor¹, kálvinista szenior (esperes)

Farkas II. Pál 1638-ban ezek után megjegyzi, hogy az itt felsoroltak rajta kívül már mind meghaltak, csak ő él a testvérek közül. Mint feljebb jeleztem, Pál életéről több adattal rendelkezünk, mivel mind a családi vonatkozásait, mind pedig a katonai pályafutását részletesebben jegyezte le. 1638-tól négy évig lévai, 1642-től pedig tizenkilenc évig, 1660. március 10-ig nógrádi alkapitány volt. Részletesen ismerteti, hogy 16 esztendő s korától fogva kiknél tanulta a „mesterséget”, s megérte, hogy négy királyt tudott becsülettel szolgálni. Első felesége Hencz Pál „hajadon” leánya, Hencz Panna volt. Az eljegyzésükre 1620. március 25-én, esküvőjükre pedig ugyanezen évben november 8-án került sor. Hogy a lány szülei hol éltek, azt nem tudjuk meg, de azt igen, hogy az esketés után az ifjú feleségét Újvárba vitte. Tizen-nyolc esztendeig éltek együtt. Anna 34 évesen halt meg (* 1603 k. † 1637. nov. 28.) a hatodik gyermekük megszületése után három hónappal. Pálnak ebből a házasságából két fiú és négy leánygyermek született.

II. Pál első házasságából született gyermekei a következők:

- C1. III. *Pál* * 1622. szept. 10. † 1647. máj. 11.
Mint leírja, a saját tejével nevelte föl az anyja. 1635–1641 között gróf Pálffy Miklósnál, majd gróf Forgách Ádámnál tanult. Az Újvár közeli „Farkasdi homokoknál vágták le az esztergami törökök”. Vitéznek nevezett fiát az újvári katolikus öreg (régii vagy nagy?) templomban temették el.

¹ <http://www.novezamky.sk/Cn/2005/2005-04m/strba.htm>. Feltehetően Dobronoki Miklós, aki 1605-től Érsekújvár református püspöke volt, protestáns prédikátor.

- C2. *Judit* * 1625. aug. 1. Az egyik keresztapja Péczelhelyi Imre² újvári prédikátor volt.
Férje: Móricz István. Az esküvőjük 1640. febr. 19-én volt Léván.
- C3. I. *Erzsébet (Örszike)* * 1629. szept. 1. Újvár † 1631. ápr. 18.
- C4. II. *Erzsébet (Örsébet)* * 1633. okt. 16. † 1643. aug. 26. Nógrád
- C5. *Katalin (Katika)* * 1635. febr. 6. † 1639. márc. 30. himlőben
- C6. *János (Jancsi)* * 1637. szept. 2. † 1642. aug. 28. himlőben (Nem tudott ott lenni a temetésén.)

Itt zárul le Farkas Pál életének első szakasza. Hat gyermeke közül négy már gyermekkorban elhunyt, 25 éves fiát a törökök ölték meg, egyetlen leánya maradt, akinél bizonyára nem volt utód, hisz ezt biztosan örömmel írta volna le, amikor 1660-ban lezárta a naplóját. Közel három évi özvegység után – mint ahogy abban a korban szokás volt – újra nősülésre szánta rá magát. Mit tudunk erről a házasságáról, s annak körülményeiről?

Második feleségét, *Szombathelyi Annát* 1640. január 29-én jegyezte el, és az esküvőjük ezen év február 19-én volt Léván. A feleség apja, *Szombathelyi János* palánki főkapitány volt. Az esküvőn vőfélyként Eszterházy Ferenc, a nyoszolyóaszszonyként pedig Liphay György lévai kapitány István (szécsényi várkapitány) nevű testvérének a felesége, Bory Judit asszony jeleskedett. Ebből a házasságból hét gyermek született. A legutolsó világra jötte után Anna még tizennyolc évig élt, meghalt 1678. március 12-én Léván, s az ottani katolikus templomban helyezték örök nyugalomra.

II. Pállal közös gyermekeik a következők:

- C1/7. *Mária (Mariánka)* * 1641. márc. 4. Palánk. A keresztzülei nem érkeztek meg, mivel „a törökök miatt félelmes volt az út”, ezért őket helyettesítették. † 1642. jan. 13-án, eltemették a lévai katolikus templomban.
- C2/8. *Imre (Imricskó)* * 1644. nov. 2. Keresztzülei: a nógrádi Szentmihályi János plébános és a kálvinista prédikátor „napa, Magdóna katolika”, azaz Magdolna asszony katolikus vallású volt. Felesége: ináncsi Ebeczky Katalin.
- D1. *György*
- C3/9. *György (Gyuricza)* * 1647. ápr. 19. Keresztapja: Pászthóy Mihály főporkoláb. Apró érdekesség, hogy a gyermeket az anyja „1649. okt. 17-én választotta el a csecsszopástól.” † 1663. júl. 13.
- C4/10. *Sándor (Sándorka)* * 1650. máj. 16. † 1651. ápr. 18. Nógrád
- C5/11. III. *Pál (Palkócska)* * 1652. aug. 22. † 1656. ápr. 13. Eltemették a lévai katolikus templomban.
- C6/12. *Ádám (Ádámkó)* * 1657. okt. 13. Felesége Farkas Kata, esküvőjük 1678. febr. 20-án volt Léván. Egy fiúgyermekük született, akinek a nevét nem írja le. Más, később majd említett forrásunk (11) szerint István volt a keresztneve, aki meghalt 1731-ben.

² Valószínűleg Pécseli Király Imre prédikátor lehetett.

C7/11. Éva^{3*} 1660. dec. 23. Férje: kisleludi Liphay István.

D1. *Ferenc*

D2. *János*

D3. *Zsigmond* (A három fiúról nincsenek további adatok.)

Mindezek után egy harmadik, roppant érdekes családi eseménysorozat következik. Mint említettük, Farkas Pál 1660-ban lezárta a feljegyzései sorát. Harmincnégy év múlva, 1694. december 13-tól Ádám nevű fia néhány alkalommal tesz ehhez egy-egy lényegesen rövidebb kiegészítést. Enélkül szinte teljesen érthetetlen lenne utólag a család története, s azt hinnénk, hogy abban tévedések sorozatát olvashatjuk.

Ádámot apja elhunyt († 1664) után az édesanyja nevelte, s ő házasította ki. Az apa halála miatt Léván új vicekapitányt neveztek ki, mégpedig románfalvi Farkas György személyében. (A két családnév egyezése merő véletlenség, mint látható, a nemesi előnevük is eltér egymástól. Vö. Nagy 1858, 119). Az alkaptánynak már ekkor meghalt a második felesége, szakolczai Papp Mária. Így elvette feleségül az öt esztendeje szintén megözvegyült Szombathelyi Annát, Ádám édesanyját. Tizenegy évig éltek együtt, gyermekük már nem született. Ádám fiatalon, 1680-tól hét évig volt korponai kapitány, közben három év múlva pedig már Bars vármegye alkaptányságával is megbízták. Ezen években történt, hogy Farkas Györgyöt Thököly (egyesek szerint az emberei) rabul ejtették. Végül egy kuruc kapitánnyal történt rabcsere révén szabadult ki a fogságból. Közben 1684-ben a helyére Farkas Ádámot nevezték ki Lévára, aki családjával oda is költözött. Ezért Farkas György „atyám uramat” Vácra helyezték a továbbiakban kapitánynak. S milyenek a véletlenek, Ádámnak a mostohaapja Farkas György második feleségétől született leánya, *Farkas Kata* lett a felesége. Esküvőjük 1678. február 20-án volt Léva városában. Másnap az anyja váratlanul megbetegedett, s már március 12-én el is hunyt. Léván temették el a Szent Mihály katolikus templomban.

Itt kell megjegyezni, hogy a Farkas család római katolikus vallású volt. Ennek ellenére – mint több helyen szándékosan utaltunk rá – keresztszülőnek gyakran hívtak református vallású személyeket, többször az éppen akkori érsekújvári prédikátort. Magának a városnak jelentős számú református közössége és saját temploma volt, híresek voltak a prédikátorai, későbbi püspökei. Tehát visszatekintve úgy tűnik, hogy Újváron a két felekezet tagjai jól megfértek egymással, köztük lévő ellentétre még apró utalást sem tesznek. Inkább a legnagyobb megtiszteltetés hangja szól a református vallású keresztszülők neve említésekor.

Visszatérve Ádám kiegészítésére: az 1678-as évről azt írja, hogy „szegény atyámtól hárman maradtunk”. Ő, Imre nevű bátyja György fiával, valamint Éva a már Liphay családnévet viselő három fiúgyermekkel. Mivel Györgyről nincs további adat, ezért már csak Ádám – általa név szerint meg nem nevezett – fia vihette tovább a család történetét.

Az 1884-ben nyomtatásban közölt feljegyzések, a gyér szakirodalmi és egyéb adatok alapján ennyit sikerült a hügyei Farkas család tagjairól, életéről összegyűj-

³ Nagy Iván a Farkas családnál csupán öt említi az összes gyermek közül: „Ugyan e családból hügyei Farkas Pálnak leánya Éva 1676-ban kisleludi Liphay István neje” (Nagy 1858, 118).

teni, kiegészíteni. Nem szoltunk azonban még a birtokaikról.⁴ Ezek rövid bemutatása azért érdekes, hogy érzékelje az olvasó azt, hogy egyszerű, köznemesi családról van szó, amelynek férfi tagjai nem a vagyonukkal, hanem katonai és vitézi életükkel küzdöttek föl magukat hírből és rangban a 16–17. században.

A hügyei birtokukról, amelyről nemesi előnevüket kapták, már volt szó az írás elején. Most a továbbiakban csupán felsorolásszerűen említjük azokat a ma is azonosítható (és egy bizonytalan) elhelyezkedésű településeket, amelyekben ingatlanokkal bírtak.

Bia és Torbágy, akkor még két különálló, Pilis vármegyei falu fele az övék, másik része a Czetény család utódaié volt. Bián övék egy halastó a falu alatt. Mindezeket II. Pál nádori adományként nyerte el szolgálataért 1627-ben. Viszont azzal a kikötéssel, hogy mindezek csak fiúágon öröklődhetnek. Így 1627-től 1775-ig volt a család kezén a két birtok.

A felesége révén a Gadóczy családtól is örökölt és bírt a Komárom megyei Örkényben egy „udvarházhelyet”. Nógrád megyében: Tereske, és mellette Apáca-pusztá, Nőtincs, Agárd (Ősagárd), Alsópetény⁵ (Petin, Petény) a családé.

A Duna–Tisza közén Ágasegyháza-pusztá, amelyet 1641-től bírtak, valamint Páhi-pusztá. Az előbbi kecskeméti, az utóbbi izsáki gazdák bérelték, s évente fizettek érte adót a családnak. Magát az adózást mindenütt roppant részletességgel írja le, felsorolva a pénzt, gabonát, sajtot, tojást, mézet, fűgét (!), mazsola-szőlőt stb.

Az anyai örökség fele része volt a Farkas családé, a másik fele az anya testvééréé, a már idős Tatay Ilonáé. Komárom megyében Kömlőd, amelyet a kocsi és a szőnyi gazdák műveltek adó fejében. Ete (pusztá), ahol „négy kúriájuk” is volt, ez valószínűleg csak négy házat jelenthetett. Gadócz⁶ nevű praedium Komárom városán kívül. Végül egy Kromlő⁷ alakban is leírt, ma már nem pontosan azonosítható birtok, amely a leírása szerint akkor Győr vármegyéhez tartozott. Erről így ír: „Komáromi jószág [...] az Bakonban vagyon az pusztá, igen gesztenyes hely”. Ezt Pál átengedte a Veszprémben élő Tatay Ilonának, mondván, hogy távol lakik tőle.

Az összes birtok közt a két első, a mai biatorbágyi rész lehetett a legértékesebb, hisz itt építették föl a még meglévő kastélyépület magját, elődjét.

A család további élete már túlmutat az itt jelzett feljegyzéseken és a címben megadott időpontra. A biatorbágyi kastély történetét földolgozó B. Boldizsár Brigitta írásában (B. Boldizsár 2003) mindezt pontosan nyomom követte. Ebből csupán néhány gondolatot kívánunk idézni: Imre fia, György lemondott birtokjogairól Ádám nagybátyja részére annak a fejében, hogy az vállalja a tanítatását.

Ádám István nevű fiának (felesége: Berthóthy Erzsébet † 1753) hat leánya született és egy Pál nevű fia, aki azonban 1736-ban elhunyt. Ezzel ezen az ágon megszakadt a család fiága.

A birtokról lemondó György fiának, Jánosnak két gyermeke volt, Antal és Terézia. Tehát végül mégis ők örökölték a családi vagyont, illetve a biatorbágyi kastélyt. Terézia 1770 novemberében férjhez ment nagyszigeti Szily Józsefhez. Antal – fel-

⁴ Ezek közül egy sincs Pozsony vármegyében, mint korábban már említettem.

⁵ Ma: Dolné Peňany Szlovákiában.

⁶ Ma: Komárom/Komárno városrésze (Hadovce) Szlovákiában.

⁷ Talán Koromla, ma Csatkához tartozó külterület.

tehetően 1775-ben – eladta a ráeső biatorbágyi részét sógorának, s ezzel a két falu, valamint a kastély teljes egészében a Szily család tulajdonába került, ment át.

Tulajdonképpen ekkor szűnt meg a hügyei Farkas család története. És az a följegyzés, amelyet II. Pál és Ádám fia készített, így került a Szily család levéltárába. Nekik köszönhetjük, hogy ezt az értékes és érdekes dokumentumot megőrizték. Illetve Szily Kálmánnak (1838–1924), a MTA egykori főtitkárának, aki másolatban közölte azt 1884-ben.

Irodalom

B. Boldizsár Brigitta (2003): A kastély és birtokosai. *Biatorbágyi Krónika*. 2003. október, 11.

Nagy Iván (1858): *Magyarország családai czímerekkel és nemzedékrendi táblákkal*. IV. Pest, 118–119.

Szily Kálmán (1884): *Farkas Pál és Farkas Ádám följegyzései 1638-tól 1694-ig*. Történelmi Tár, 86–101.

Ki itt belépsz, hagyj fel minden reménnyel? Földi bűnök a társadalmi hitvilágban

Kálmán Cyntia

„Az emberélet útjának felén / egy nagy sötétlő erdőbe jutottam, / mivel az igaz útat nem lelém.” Ezzel az idézettel kezdi Dante Alighieri híres – és a nagyközönség számára talán még inkább hírhedt – művét, az *Isteni színjátékot*. Munkám során tanulmányokat fogok bemutatni és elemezni, amelyek jól prezentálják, mennyire változik a vallásosság szerepe a mai Magyarországon és magában a társadalomban. És hogy írásom érthetővé tegye a kapcsolatot Dante *Divina Commediájával*, az analízis után a bűnhierarchiákra fog áttérni, ezáltal ábrázolván egy világot, ahol a bűnöktől való félelem is egyfajta hitet alakít ki a társadalom vallásosságában.

Babarczy Eszter *Van-e valódi társadalmi igény a kereszténységre a mai Magyarországon?* című tézisében kijelenti, hogy jelenleg a vallási élet közösségformáló ereje Magyarországon nagyon is csekély. Azonban ebben az esetben felmerülhet a kérdés, hogy ez az állítás valóban igaznak bizonyul-e. Valószínűsíthető, hogy ez a közösségformáló erő Magyarországon mégiscsak erőteljes, ha figyelembe vesszük a televíziókban közölt magyarországi istentiszteleteket – megemlíthető a Hit Gyülekezete –, a katolikus rádiókat, vagy a formálódó közösségépítéseket az egyes egyházmegyékben, példaként említve Zselízt (Pásztor 2017). Viszont az elterjedtsége ennek a közösségformálásnak már inkább jogos problémának érződik.

Babarczy a szerinte csekély erőt a „vallás átpolitizáltságának, a felekezetek közti párbeszéd hiányának és az egyházak túlzottan dogma-centrikus, gyakran igen harcos állásfoglalásainak” (Babarczy 2012) tulajdonítja. Ezt azzal próbálja bizonyítani, hogy a keresztény gyülekezeteket, mint sokszoros funkciót betöltő közösségi hálót ábrázolja, amelynek véleménye szerint előfordul, hogy gyakran nagyobb összefogó hatása van, mint a hitnek. Annak érdekében, hogy ezt alátámassza, egy angol nyelvű cikk kutatásait ismerteti, amely szerint empirikusan bizonyítható tény, hogy a vallásos, templomjáró emberek boldogabbak, de ennek oka nem csupán a hit önmagában is bizonyítható gyógyító-kiegyensúlyozó hatása, hanem főként a közösségi élet és az ebből kialakuló kapcsolatok.

Babarczy ezen kijelentése Alice Park *Religion's Secret to Happiness: It's Friends, Not Faith* című cikkén alapszik. Park arról nyilatkozik, hogy bár sokan azt vélik, hogy a hit ereje vagy éppen egy felsőbb hatalom az, ami miatt a templomba járók elégedettebbek az életükkel, talán ez mégsem ennyire isteni eredetű.

Park professzor Chaeyoon Lim szociológus (Wisconsin-Madison Egyetem) kutatását prezentálja. A *Faith Matters Study* nevezetű felmérés adatokat gyűjtött amerikai felnőttekről 2006 és 2007 között, amelynek köszönhetően Lim és kollégái a következőket állapították meg. Azok közül, akik minden héten igénybe vettek valamilyen vallásos szolgáltatást és közben szoros kapcsolatot alakítottak ki a közösségen belül, 33% állította, hogy rendkívül elégedett az életével; míg azoknak az

aránya, akik bár részt vettek vallásos tevékenységekben, de nem alakítottak ki baráti kapcsolatokat, csak 19%-a (Park 2010).

Lim következtetései ezen belül nemcsak a protestáns, evangélikus vagy katolikus vallásra érvényesek, ugyanúgy alkalmazhatóak a mormon vagy zsidó hívőkre is.

Babarczy a tézisést egy újabb kijelentéssel folytatja, mégpedig hogy „A magyarság az egyik leginkább szekularizálódott ország Európában – a környező országokhoz képest is” (Babarczy 2010). Ennél az állításánál Rosta Gergely *Változó vallásosság Magyarországon* című tanulmányát hozza fel forrásként. Rosta munkája legelején két csoportot különböztet meg a vallási önbesorolás alapján: különbséget tesz „az egyház tanítása szerint” és a „maga módján” valóságosság között (Rosta 2009). Ez a két fajta csoport Tomka Miklós 1970-es évekbeli magyarországi vizsgálatain alapszik. Rosta a munkájában számszerű kutatásokon alapulva kijelenti, hogy „Két olyan hittartalom van, melyben közel azonos arányban hisz a két csoport: Isten (100, illetve 91%), valamint a reinkarnáció (28, illetve 26%)” (Rosta 2009).

Azonban pontosan ennél a kijelentésnél merül fel egy érdekes megállapítás, amellyel a munkám további része is foglalkozik: „Az összes többi, keresztény alapú hittételben az egyház tanítása szerint vallásosak nagy többsége hisz, a maguk módján vallásosak nagyobb része nem hisz (kivéve a bűnt, ahol valamivel 50% alatti az elutasítók aránya)” (Rosta 2009). Kivéve a bűnt, olvashatjuk, amiben még az elutasítók több mint fele is hisz. Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy ha mindkét csoportban ennyire nagy a bűnökben való hit aránya, miért olyan erős a kétely a pokol létevel kapcsolatban (Rosta 2009) – és ez alatt nemcsak a maguk módján vallásosak csoportja értendő, hanem az egyház tanítása szerintiék is.

Babarczy személy szerint pontosan ebben látja a kereszténység jelentőségét és a tétovgató hiányt is. Hogy teljes képet adjon, összekapcsolja ezt a nézetét – mint tudományos kutató a magyar anómia¹³ területén – az ún. magyar „tanult tehetetlenség” tartalmával. Állítja, hogy „a magyar társadalomban más anómiás értékek mellett jellemző a bizalomhiány és – az elesettek esetében – a teljes reménytelenség és kiábrándultság” (Babarczy 2012). Véleménye szerint a magyar társadalom nem hisz abban, hogy a bűn elnyerné méltó büntetését, az erény pedig jutalmát.

De mi is tulajdonképpen a bűn? És hogyan kapcsolódik a pokol nézetéhez?

A bűnt alapvetően erkölcsi fogalomként definiálhatjuk, amelyet a filozófia próbál meghatározni. Bűnnek szokás minden olyan tevékenységet vagy állapotot nevezni, amely rossznak vagy elmarasztalhatónak számít, tehát fennálló morális értékrendet sért. Bár jól ismerhető maga a büntető törvénykönyv, még a mai társadalomban és korban is előfordulnak olyan „bűnbeesések” – s nemcsak a puritánabb jellegű múlt szálai között –, amelyeket bár a törvénykönyv nem ítél el, elkövetésükért néhányan mégis igazságítéletet követelnek.

„Nincs ember, ki ne vétkeznék” (TÓB 12,10 idézi Wappler 2016) – így szól a Biblia. Az egyház által hét főbűn ismert: kevélység, fősvénység, bujaság, irigység, harag, torkosság, jóra való restség; ezekhez azonban az egyház már újabbakat is

¹³ A társadalomban a közös értékek, normák meggyengülését jelenti, azt az állapotot, amelyben a társadalom szabályozó hatása nem vagy nem eléggé érvényesül, pl. ha az egyén úgy látja, hogy csak helytelen eszközökkel érhet el megfelelő életkörülményeket, életminőséget.

rendelt, valamint az eredetileg nyolc főbűnt Gergely pápa hétre csökkentette, amikor a szomorúságot és a restséget összevonta.

A társadalom nézetében élesen él a kép, hogy ha gyarló életet élünk, halálunk után nem más, mint a pokol legsötétebb bugyrai várnak bűnös lelkünkre. És bár ahogy a kutatásokból kiderült, sokan elvetik a pokolban való hitet, még mindig ott marad a kérdés: miért van akkor hatalma a bűnöktől való félelemnek az életünkben? Miért fontos számunkra annyira a bűnök bocsánata?

Ismét Babarczyt idézve: „Vannak olyan rettenetes terhek az életünkön – személyesen, társadalmi csoportonként és nemzetként –, amelyek következtében súlyos anómiás válságba kerültünk. Egyszerűbben fogalmazva: nem tudunk különbséget tenni jó és rossz között. Nem hiszünk abban, hogy érdemes a bűnnel felvenni a harcot, illetve csak annyiban, amennyiben ez »másvalakinek« a bűne” (Babarczy 2012).

A pokolról alkotott legismertebb fogalom pedig nem másnak, mint a már fentebb említett és idézett költőnek tudható be, akiről jól tudjuk önnön szavai által: „születésére nézve firenzei, erkölceit tekintve nem az” (Alighieri 1974). Dante Alighieri pokolképére nagy hatással volt a görög mitológia – Platón avilágképe, vagy Odüsszeusz és Aeneas avilági utazása. Viszont mindenképpen fontos megemlíteni, hogy ő volt az első, aki ténylegesen elkülönítette az igazi poklot: szétválasztva a világot Pokolra, Purgatóriumra és Paradicsomra.

Sokunk szeme előtt lebeghet a kép – akár hisszük, akár nem –, ahogy a pokol nagy, tölcészerű alakját megtöltik az egyre jobban szűkülő körök: mindezt a nagyszerű festőnek, Sandro Botticellinek és a világhírű *Inferno* térképének köszönhetően. És ami még inkább ideköthető, azok a bűnös lelkek alakjai, kiknek egyetlen céljuk a bűntől való megszabadulás, bár tudjuk, hogy ez nem lehetséges. Örök kárhozatra ítélve szenvednek az árulók, a fősvények, az eretnekek, a torkosok, a megbízhatatlanok, de még a meg nem keresztelt emberek is; míg a pokol legmélyén találjuk a háromfejű Sátánt, magát Lucifert, a Cocitus-tó vizébe fagyva, miközben a legsúlyosabb gaztett elkövetéséért gyötrődik; azaz az egész emberiség bűnét testesíti meg.

Talán pont azért fontos figyelembe venni Dante poklát, mert nem egyszerűen reményvesztett nézet a halál utáni szenvedésről. Dante harmincöt éves *Színjátéka* kezdetén, ami a Biblia szerinti várható élettartam fele. Ő nem csak egy szörnyűséges lezárást tár elénk: a bűneiért való megbocsátást keresi, az önerőből akaró változást, és pontosan ezért lehet kulcsfontosságú a társadalom számára is a bűnben való hit.

Hisz a pokol bugyrai is egy titkos ajtóval végződnek, ami egyben egy új nyitás is lehet a hit felé: „Sic itur ad astra” – „és így jutottunk ki a csillagokhoz” (Alighieri 1974).

Irodalom

Alighieri, Dante (1974): *Isteni színjáték*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Babarczy Eszter (2012): *Van-e valódi társadalmi igény a kereszténységre a mai Magyarországon*. Online: www.egyhaziestarsadalom.hu/mpr-konferenciak/babarczy-eszter-tezi-sek/ [2017.06.05.]

Park, Alice (2010): *Religion's Secret to Happiness. It's Friends, Not Faith*. Online: www.he-

althland.time.com/2010/12/12/religions-secret-to-happiness-its-friends-not-faith/
[2017.06.05.]

Pásztor Péter (2017): *Példamutató közösségépítés a Barsi Egyházmegyében*. Online: www.felvidek.ma/2017/05/peldamutato-kozossegepites-a-barsi-egyhazmegyeben/ [2017.06.05]

Rosta Gergely (2009): *Vallásosság a mai Magyarországon*. Online: www.forsense.hu/tarsadalom/muhely-tanulmanyok-valtozo-vallasossag-magyarorszagon [2017.06.05]

Tarnay Brunó (1994): *Katolicizmus és kultuszok*. Pannonhalma, Bencés Kiadó.

Wappler József (2016): *Bűnök és erények a Bibliában*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

Amikor Sztálingrád suttog hozzád...

Lőrinczy Judit: *Ingókövek*

Vida Barbara

Lőrinczy Judit első regénye, az *Ingókövek*, 2013-ban jelent meg az Ad Astra Kiadó gondozásában. A foglalkozását tekintve jogásként működő író regényével újdonságot hozott a magyar piacra.

A regény megbiztosabban, ám csak fél lábával, a történelmi regények sorában ácsorog, a másikkal pedig a mágikus realista és fantasy műfaj között ingadozik attól függően, hogy a kritikusok épp melyik kategóriába sorolják.

Lőrinczy szövege jócskán kilóg a hazai fantasy-termésből, leginkább a historical fantasy és az urban fantasy alműfajok jellemvonásai illelenek a műre, ezen túl még Farah Mendlesohn határhelyzetű (liminal) fantasy kategóriájába is besorolható.

Historical fantasy - (Történelmi fantasy):

A történelmi regényt keveri a fantasyvel. A történelmi regények pont a fikciótól válnak különlegessé, hiszen a görög mítoszokat feldolgozó drámákban is a fikció vonzotta a közönséget, nem pedig a már ismert mitológiai történet végkicsengése.

Liminal fantasy:

jellemzője, hogy a mágia végig a szemünk sarkában lebeg, érezzük, tudjuk, hogy ott van, mégsem természetes része a világunknak. Olyan történetek, amelyben az „evilági” karakterek nem érzelik, nem ismerik föl a külső fantasztikus világból érkező bűvös eszközöket, történéseket, szereplőket, ami persze csökkenti a fantasztikus hatást, de a „csoda érzete” mégis megjelenik.

(Urbánus [Nagyvárosi] fantasy):

Urban fantasy alatt olyan regényt értünk, ami a modern helyszíneket keveri a fantasy elemeivel. Vita tárgya, hogy szükséges-e a kategóriához, hogy a mű nagyvárosban játszódjék, a meghatározó azonban inkább az, hogy a helyszín modernkori, napjainkbeli legyen. Az urban fantasy elemi hozzátartozója egy párhuzamos világ is, ami természetfeletti erejének mivoltából a valós világra fenyegetést jelent.

Nyelvi, valamint dramaturgiai megoldásait tekintve a regény éppúgy részét képezi a szépirodalmi alkotásoknak, mint ahogy számon tartható a zsánérirodalom jeles alkotásai között egyaránt.

A fantasy választása egy háborús tematikához kézenfekvő, ha a háború értelmetlen, irreális oldalát kívánjuk megragadni. A fantasy a regénybe babonákkal, az éhség, a kimerültség és a fáradtság okozta hallucinációkkal, illúziókkal mászik be, mígnem az olvasó az egyik pillanatban ráeszmél, hogy egy mágikus realizmussal átitatott fantasy regényt tart a kezében. A regény fantasy elemét leginkább az élő

város adja, míg a mitikus szereplők, mint a halál (Kharón) vagy a halál folyója (Sztüx) a regény mágikus realista elemeit képezik.

Lőrinczy Judit *Ingókövek* című regényében a mágikus realizmus főként az **animisztikus látásmódban** és a **mágikus kauzalitásban** figyelhető meg. Az animisztikus látásmód az animizusból, ami pedig a latin anima (lélek, lélekzet, életerő) szóból származik. Az animizmus vallási nézet megalkotója **Sir Edward Burnett Tylor** volt, e hit szerint testünk halála után lelkünk tovább él, s hasonló vágyakkal, indulatokkal rendelkezik, mint az élők. Ezek a jegyek elmondhatók az *Ingókövek*-ben szereplő lelkekről is. Az animizmus szerint továbbá a lelkek lehetnek segítők és ellenségek egyaránt, akik hatalma meghaladja az élőkét. Esetünkben ez maga Sztálingrád, aki önkényesen befolyásolja a regényben történetek

Mágikus realizmus

→ a kifejezés Franz Roh német művészettörténész nevéhez köthető, aki először 1925-ben a *Nach-Expressionismus: Magischer Realismus* című könyvében használta.

→ míg a fantasy-ben a természetfeletti jelenléte bonyodalmat, zavart okoz, és ezzel magára irányítja szinte mindenkinek a figyelmét, addig a mágikus realizmusban a természetfeletti létezése elfogadott, természetes részét képezi a világnak.

„mágikus realizmus olyan fantasy, amit spanyol nyelven beszélő emberek írtak” (Gene Wolfe)

„a mágikus realizmus egy szebb megfogalmazása annak, hogy az illető fantasy-t ír” (Terry Pratchett)

Tzvetan Todorov szerint a fantasztikum hatása a természetfölötti és a reális közötti elbizonytalanító mechanizmusban keresendő.

→ alapvetően két irányzatot különböztetünk meg, egy népi és egy urbánus mágikus realizmust. Utóbbi alatt a mágikus realizmussal gyanúsított, úgynevezett „áltörténelmi” regényeket értjük míg a népi irányzat közé tartoznak azok a művek, melyekben a mágikus, csodás gondolkodásmód nem teoretikus megfontolás, „hanem egyfajta belső alakulás eredménye, spontán, élményszerű, a magyar elbeszélő hagyományban gyökeredző.

A mágikus kauzalitás alatt az ismétlődés mögött feltételezett rendet, a véletlenszerűség kétségbevonását, azaz minden „találkozás”, „keresztvezetés” törvényszerűnek feltüntetését értjük, ami szintén jól megfigyelhető az *Ingókövek*-ben.

Dokumentumjellegét a regénynek a Sztálingrádi csata eseményeinek precíz felhasználása adja, az író hónapokat töltött kutatómunkával. a legtöbb merítést Vaszilij Grosszmann haditudósító *Író a háborúban* című fronton készült jegyzetei jelentették. Vaszilij Grosszmann maga is szereplőjévé válik a regénynek egy rövid jelenet erejéig,

Egy beszélgetésben még a híres orosz mesterlövészről, Vaszilij Zajcevről is szó esik, aki bár nem szereplője a regénynek, megtudjuk róla, hogy:



A felsorolt történelmi személyeken túl milyen második világháborús alakokat ismertek még?

„Nemrég ért a városba, és már az összes rohadt szám róla szól. Van valami politruk haverja. (...) Úgy csinálnak, mintha ő lenne az egyetlen mesterlövész az egész átkozott városban” (178.)

Lőrinczy Judit regénye a csata kezdete után két héttel indul, a gumraki ütközetel, 1942. szeptember 7-én, s a csata vége előtt pár nappal, 1943. január 31-én ér véget. A Sztálingrádi csata hivatalosan 1942. augusztus 21-én kezdődött és 1943. február 2-án ért véget.

Érdekesség

Mivel a német katonáknak csak nyári bakancsaik voltak, egy ideig újságpapírral bélelték ki azokat, azonban a dermesztő orosz télben puskatussal szétverték a halott oroszok lábfejét, hogy aztán lehúzhassák róla a nemezcsizmát.

Sztálingrád szimbólum. Szimbólumként tekintenek rá a II. világháború értelmezői, hisz ez a csata jelentette a fordulóponthoz a világháború általunk ismert végkimeneteléhez. Szimbólum a németeknek, az ellenség, az elátkozottság szimbóluma, ami saját nevének köszönheti vesztét. Szimbólum az oroszoknak is, a kitartás és hősiesség szimbóluma.

A regény azonban nem csupán az oroszok és németek csatáját írja le, hanem tőlük sokkal nagyobb, fiktív hatalmakét, a városét és a halálét.

Az író már az előszóban felvázol egy olyan világot, melyben a városoknak lelkük van, ugyanúgy él és pusztul, mint az ember:

„Minden városnak lelke van. Arcuk változékony, akár az emberé, tizezer ablakszemükkel követik lépteinket, bennük élünk és ők is mibennünk, láthatatlan pókfonalakkal kötődünk a helyhez, melyet otthonnak nevezünk. (...) Minden városnak lelke van; élettelen kő, fa, malter, téglák ne tévesszen meg! Hatnak ránk, nyelvünk kiszárad, és varázslásra fényes öröm vagy éppen furcsa, oktalan szomorúság költözik szívünkbe.” (7.)

„Oly helyen jártam én, versbe venni félek, hol átlátszón, mint szálka az üvegben... egészen... jég alatt volt minden lélek.”

Ismételjük!
Sorold fel, a szöveg alapján mi mindennek a szimbóluma Sztálingrád!

az idézet Dante Alighieri *Isteni színjáték*ából származik. Hogy hozható párhuzamba a két mű?

Valaha Caricin volt a város neve, mely már akkor is csatában állt a halállal, még mielőtt a németek és oroszok földig rombolták volna épületeit. Ősidők óta ejtette

foglyul halottjait, Caricin sorsát mégis az emberek pecsételték meg azzal, hogy átnevezték, s így a németek számára célpontul tették. A hideg és a csönd meghatározó elemei a regénynek, melyek a szereplőkben éppúgy, mint az olvasóban szorongást, borzongást, misztikumot, félelmet, végül pedig rettegést váltanak ki.

Az *Ingókövek* című regény négy szereplő sorsán keresztül viszi végig a cselekményszálát: Wilhelm Galler, német mesterlövész, Wolfgang Lindt, a hadnagya, Galina Kazacsova, orosz pilótanő illetve a besorozott sztálingrádi polgár, Vaszilij Nyikolajevics sorsán keresztül. Rajtuk kívül még két fontos karaktert kell megemlíteni: ők az orosz kislány, Nadin Beleckova, valamint a kettős szerepben feltűnő Fjodor Ivanovics vagy másnéven a Révész.



FJODOR IVANOVICS ÉS NADIN BELECKOVA

→Lánya, Nadin Beleckova → kapocsként működik az élők és a holtak világa között. Az élőkkel és holtakkal egyaránt kommunikál, látja őket. Csak számára kelnek életre Sztálingrád közsobrai

Volga = Sztűx, Révész = Kharón

Fjodor kettős személy:

1. a reptér vezetője
2. halál, avagy a Révész

→ az élőkkel nincs dolga, mégis vágyódik az élet után

Wolfgang Lindt

- A csata kezdetén teljes ügy hiszi, a német a nagyobb hal, az igazi ember, az erősebb, fejlettebb faj, míg a fél évig húzódó csata végére Hitlerből s az általa vallottakból való teljes kiábrándultságig jut.
- „Lindt már nem tudott másként gondolni Sztálingrádra, mint egy döglődő, ember- és lélekező szörnyetgre.” (144.)
- Hazajutását, akárhogy is, a városnak köszönheti:
- „Túlélte fagyást, pergőtűzet, repülést légelhárító tűzben, dübörgő orosz tankokat a rókalyukaik felett, romok mélyén lapuló mesterlövészek célkeresztjeit. De a város még utójára aláomló ingókőfalai szétzúzták a lábát.” (442.)

→ Az író a regény végéig manipulálja olvasóját, hogy aztán az utolsó ötven oldalon ledöntse félrevezető ingóköveit, s helyreállítsa az olvasóban elszórt morzsányi sejtelmeket.

„A hadnagy a parancsnokságon látott egy jelentést, amely szerint volt olyan nap, hogy háromezer német esett el – sokuk teste sosem került elő, a város soha többé nem adta vissza őket (...) Ilyenkor Lindt mindig a megmenekülésül éjjelére gondolt, arra, hogy amikor az alagsor huzatos folyosóját légcsőhöz hasonlította (...) A romok alatt nem csak légzőszervek, de gyomrok húzódtak, amelyeket sosem lakatott jól a holtak húsa. (...) Lindt már nem tudott másként gondolni Sztálingrádra, mint egy döglődő, ember- és lélekevő szörnyetegre.”(144.)

Vegyük szemügyre a regényből át-
emelt részleteket! Hogy jelenik meg
Wolfgang Lindt gondolataiban Sztáling-
rád? A város ellenség vagy barát, ami-
kor Lindtet „hazajuttatja”?

Wilhelm Galler

- mesterlövész; a regény legkomplexebb szála
- Gallert a regény 61. oldalán egy bombarobbanás következtében maguk alá temetik a romok. Ennél a pontnál a regény olvasati lehetősége egészen a végjátekig megkettőződik. Csak ott jövünk rá, ahogy maga Galler is, hogy a mesterlövész már a 61. oldaltól halott.
- Az ezt követő „fejezet” a regény egyik legprofibban kimunkált része. Lőrinczy rengeteg utalást tesz arra, hogy a mesterlövész ekkor már nem él, ám az akkor még tökéletesen tudatlan olvasónak éppúgy, ahogy Gallernek, ezek a jelzések fel sem tűnnek.
- Nem emlékszik, mi a feladata, nem érez éhséget, sem pedig szomjúságot, fájdalmi hamar megszűnnek, majd pedig késztető érzés fogja el, hogy a Volga felé vegye az irányt – ahogy az összes többi szellem/lélek is ezt érzi, hiszen ott várakozik a volgai hajós, aki átsegíti őket a túlpartra. Addig viszont mind a város foglyai, melynek falai börtönné, utcái labirintusokká válnak számukra. A különösebbnél különösebb jelenetek után az olvasó a környezetben keresi a misztikumot, holott a földöntúli elem maga Galler.
- a holtak sem ismerik fel a halált

FONTOS! A város labirintusként való körülírása és az abban bolyongó karakterek története a műfaji kód stabilizálhatatlanságával hozható kapcsolatba, s az így létrejövő alakzatrendszer a címet egy centrális, de ugyanakkor folyamatosan mozgó és átrendező játékter allegorizálására használja.

Kérdések és feladatok:

1. Alternatív történelem: Mi gondoltok, mi lett volna, ha a Révésznek nem sikerül legyőznie Sztálingrádot? Mennyiben befolyásolta volna ez a regény végkimenetelét?
2. Fogalmazzátok meg, mi minden teszi poklszerűvé Sztálingrádot!
3. Sztálingrádon kívül milyen híres városokat sújtott még a II. világháború?
4. A regény szereplői közül kivel tudtok a leginkább azonosulni, és kit tartotok bűnösnek?



Az utak, amelyeken nem mentünk végig

Andrew Roberts (szerk.): *Mi lett volna, ha...?*

[fejezetek a meg nem történt világtörténelemből]

Baka L. Patrik

Az allohistorizmus varázsa

A „*Mi lett volna, ha...?*” kérdést mindenki a sajátjának tudhatja, menthetetlenül, újra és újra felmerül a mindennapjainkban, a jelentéktelennek mondható élethelyzetektől kezdve a sorsfordítókig. Hisz – és most jöjjenek a kérdésre adható potenciális válaszok – ha reggel nem hívtak volna telefonon, nem égett volna meg a piritós; ha egy perccel korábban indulok útnak, még elértem volna a 7:20-as járatot; ám ha elérem, talán én is megsérülök, amikor a busz karambolozott. De ha mondjuk Paulus tábornok nem fogadta volna meg a Führer parancsát, és Sztálingrádnál kitört volna az oroszok gyűrűjéből (vö. Tarján), úgy könnyen lehet, ez a kutatási terv most németül íródna... ha íródna egyáltalán.

Az előző példák és a jelen szöveg nyitányába emelt idézetek vitathatatlanul sokat elárulnak a spekulatív fikció eme kimagasló irányzatáról, az alternatív történelemről. Az allohistorizmusnak is nevezett zsáner az alternatív kánonok tartományai felől az elsők között tört be az úgynevezett magas irodalom szférájába. S hogy ez miként sikerült?

A mainstream kánon újraszituálásához s a hagyományhoz fűződő viszony újraértelmezéséhez nagyban hozzájárult, hogy a posztmodern egymás után sorakoztatta fel azokat az alapkérdéseket, amelyek a korábban alternatív, másodlagos, peremjelenségként értékelt spekulatív fikciós irodalomnak már születésétől fogva sajátjai, sőt ezek adják az alfáját (vö. H. Nagy 2016). A posztmodern markáns jellemzőiként számon tartott ontológiai zavarok és eltolódások, a „másság” előtérbe kerülése, a valóság és fikció egymásba játszása, a világalkotás episztemológiai kérdései, a bizonytalanság és – számunkra most talán ez a legfontosabb – a történelemhez fűződő, játékosan ironikus viszony az alternatív történelmi regény fundamentumai is (vö. Stockwell 2000, 104). Mindennek fényében kijelenthetjük tehát, hogy nem arról van szó, hogy a posztmodern ráhatása a jelentéskánonon túlra, az alternatív, illetve peremkánonok szférájára is kiterjedt, hanem épp ellenkezőleg, ez utóbbiak és jellemzőik voltak azok, amelyek a posztmodern kialakulásánál a legnagyobb hatást gyakorolták. Tény, a nyugaton már rég elavultnak számító hierarchikus szemlélet a tágabb értelemben vett hazai irodalomértést helyenként még mindig jellemzi, mégis örömmel konstatálható, hogy a sáncok helyett a függőhidak kora jött el; a határok egyre elmosódottabban látszanak.

Az alternatív történelem kvázi érvényesítésénél azonban nem csak a mainstream metamorfózisa játszott közre, s nem is csak a műfaj által eleve implikált történettudomány, de egy egészen más, természettudományi terület is: az elméleti fizika. Már innen is jól látszik, hogy miért is nevezhető a szóban forgó irodalmi irányzat bátran

interdiszciplinárisnak. Ám hogy a jelenségek ne csak a levegőben lógnak, térjünk rá, hogy hogyan is kapcsolódik ide az emlegetett természettudományi horizont.

Hugh Everett amerikai fizikus 1956-ban tette közzé a sokvilág-elmélet néven elhíresült teóriáját, mely szerint a kvantummechanika által megengedett összes jelenség egyszerre jelenik meg egy végtelen számú, párhuzamos, egymástól független univerzumokból álló multiverzumban; a megannyi egyenértékű „alkotóelem” közül az egyik a mi ismert múltú univerzumunk. Az ugyancsak természettudós John Gribbin a következőképp ragadja meg a jelenséget: „A valóságnak nagyon sok, különböző változata létezik, amelyek valahogy »egymás szomszédságában« fekszenek, mint egy könyv lapjai” (Gribbin 2010, 336). Mindehhez pedig – kvázi összefoglalóként s az elméletből adódó logikus következtetésként – azt tehetjük hozzá, hogy mindazon események, melyek több lehetséges kimenetellel bírnak, ezen párhuzamos univerzumok valamelyikében meg is valósulnak, s így minden egyes válaszütszerű másodperccel – kvantummechanikai döntéshelyzet, úgynevezett divergáló¹ (vö. Rosenfeld 2007, 151) vagy neuralgikus pont² (vö. H. Nagy 2009, 27) – újabb és újabb párhuzamos – csak épp kicsit eltérő – univerzumok válnak le a miénkről, az emlegetett, folyamatosan bővülő multiverzum részeiként. Ilyen módon tehát a kvantumfizika az egyik – s természettudományként talán a leglényegibb – meghatározó, ami legitimálja az allohistorikus regények alap gondolatát.

Közrejátszanak azonban a történelemtudomány friss eredményei is. Gavriel D. Rosenfeld személyében voltaképpen az alternatív történelem kutatásának letéteményesét tisztelhetjük, aki mindezen túl, a Fairfield Egyetemen betöltött történész-professzori státuszából adódóan maga is legitimációs „tényező”: igazolja, hogy a történettudományt sem marad érdektelen a „Mi lett volna, ha...?” kérdés iránt. Rosenfeld egy munkájában a történelem talán leginkább veszélyes válaszütsjét, s annak másként alakulását boncolgatja: a második világháborút (vö. Rosenfeld 2005), ami történészként is a szakterülete. A professzor több helyütt is kifejti, hogy az allohistorizmus alapvetően jelencentrikus (presentist) irányzat, ami a múltátírás mikéntje révén mégis a jelenünkről, a saját korunkról árulja el a legtöbbet. Hogy az egyes szerzők disztópiát vagy utópiát vizionálnak, hogy mely neuralgikus pont mentén törik meg a múltat, s hogy saját koruk történelemmegítélése miként prezentálódik az egyes művekben, fontos adalékai a jelenünkről alkotható korképnek (vö. Rosenfeld 2007, 135–146). Magyar vonatkozásban Hegedűs Orsolya rakta le az irányzat alapjait (vö. Hegedűs 2011, 76–91), illetve egy teljes monográfia, a *Kontrafaktumok* (Keserű–H. Nagy 2011) taglalta a műfajt, mely a Selye János Egyetem kiadásában látott napvilágot.

Everett elmélete különböző narratív szerkezetekként épült be az egyes irodalmi művekbe, megalapozva az alternatív történelmi irányzatot. Annak angolszász reneszánszától, 1962-től kezdve számos alkotás látott már napvilágot, melyek megannyi markáns alternatív univerzumot teremtettek, kiterjesztve a múlt számottevő esemé-

¹ Minden olyan esemény, amelynek legalább két lehetséges kimenetele van; a kifejezés Gavriel D. Rosenfeld nevéhez kötődik.

² A divergáló pontok egy szűkebb kategóriája, melybe azon események tartoznak, amelyek lehetséges kimenetelei az egész világ sorsára hatással vannak, mint amilyen az, hogy ki nyerte meg a II. világháborút; a kifejezés H. Nagy Péter nevéhez fűződik.

nyei mögött rejlő alternatív lehetőségek és kérdések horizontját. Bátran kijelenthető, hogy Torda sámán jóslata, ha nem is abban a formában, ahogy azt az *István, a király* karaktereként gondol(hat)ta, de mégis megvalósulni látszik, a magyar alternatív történelmi regények révén.

Ami vitathatatlan, az mégis az, hogy az alternatív történelmi alkotások kiindulási alapot szolgáltatnak különböző történelefilozófiai gondolatfutamokhoz, a legnagyobb érdemükre – hasznukra? – talán mégis Andrew Roberts világít rá:

Otthoni íróasztalom mellett Aldous Huxley egy 1959-ben írott levele függ a falon, bekeretezve, mely így szól: „A történelem legfontosabb tanulsága, hogy az emberek mit sem tanulnak a történelem tanulságaiból.” A képzeletbeli történelem egyik nagy előnye a valódival szemben, hogy – ha megfelelőképp használjuk – olyan új tanulságokat kínál, melyek segítenek a múlt megértésében (Roberts 2006, 12).

És e megértésben s tanulságokban ott kell lennie jelenünk felértékelődésének is, hiszen az ok-okozatilag védhető kontrafaktumok forgatókönyvei mutatják meg leginkább: sokszor csak egy hajszálon múlt, hogy ne egy disztópikus, vérgőzös jelen legyen a miénk.

Allohistorizmus és historizmus

Mi történik azonban, ha az általuk tárgyalt spekulatív narratívákra a történettudomány felől közelítünk rá? A teljes elutasítás vagy a „haszon” felismerése lesz az eredmény? Irányadó munkájában, rögtön az allohistorizmus bemutatása után, a történész Rosenfeld így fogalmaz:

A történelmi tényeknek ellenszegülő, kontrafaktuális (counterfactual) történelmi spekuláció műfaja, amely „alternatív történetírásként” ismert, szinte a semmiből tűnt fel a legfiatalabb történész generáció körében, leginkább az elmúlt évtizedben, hogy a történelmi vizsgálatás legtermékenyebb területévé váljon (Rosenfeld 2007, 147).

Rosenfeld tehát nem kisebbet állít, mint azt, hogy az alternatív történelem a történettudomány legális és igen termékeny alterülete, s egyszersmind a spekulatív fikció alműfaja is (vö. Rosenfeld 2005, 4). Véleményét erősíti a *Mi lett volna, ha...? [fejezetek a meg nem történt világtörténelemből]* című, magyarul is elérhető opus, melynek hasábjain tizenkét történész töpreng el a címbe foglalt kérdésen, a világ-történelem markáns nexus pontjai mentén építve fel az alternatív forgatókönyveket. Mivel mindegyik szerző az általa választott éra jeles kutatója is egyben, gondolatfutamaik fokozott figyelmet érdemelnek.

Még a *Bevezetőben*, a műfaj lényegéről értekezve a szerkesztő Roberts jegyzi meg, hogy amennyiben egy történész vetemedik arra, hogy alternatív végkifejletét vázolja fel valamely múltbéli eseménynek, soha nem hangolhatja el az egész hegedűt, pusztán egy húrt, azaz nem vázolhat évtizedekre, urambocsá évszázadokra előrevetített uchróniát, hiszen az ilyen hosszú távú dominóeffektus már pusztán önkényes fantáziálgatás, ami a szakmailag védhető állításokról a spekulációkra helyezi a hangsúlyt: az (irodalmi) fikció sajátja. A múlthasadás mindazonáltal megközelíthető tisztán a tudományosság felől is, amennyiben az események másként

alakulásának rövidtávú következményeire fókuszálunk, figyelembe véve a számos egymásra ható tényezőt. Egy-egy sakkjátszma vagy biliárdmeccs esetén, a legjobb játékosok a jövő egyformán lehetséges variánsait tartják a szemük előtt, mielőtt döntést hoznak, mégis véges az az intervallum, amelyen belül „médiumi képességeik” működnek, amelyen belül meg tudják „jósolni” a jövőt. Épp ezért Andrew Roberts szerint egy történész ilyen témájú munkája terjedelmét tekintve ideálisan néhány oldalas, esszészerű, és többnyire olyan érát tematizál, ahol a meghatározó jelentőségű döntések a hatalmat gyakorlók egy igen szűk körének kezében voltak, diktátorok, abszolutista uralkodók, vagy csaták esetében korlátlan hatalmú főparancsnokok akaratára szerint dőltek el. Mint látni fogjuk, ezt a kritériumrendszer szinte minden társ-szerző be is tartja, sőt néhányan inkább csak felvillantják egy-egy meghatározó történelmi folyamat vázolója közben az annak másként alakulásához vezető kardinalis döntéshelyzeteket. A Roberts által szerkesztett tanulmányok java legnagyobb szakaszában a múlthasadás közvetlen következményeit tárgyalja, szerzőik pedig az esetek többségében csak annak végén, egy-két oldalban terjesztik ki fantáziájukat, s villantják elének azt a nagytotált, amely a dominóeffektus egy távoli pontján, megannyi ráhatás következményeként rajzolódhatott volna csak ki.

Roberts szerint az allohistorizmus ilyen történi kiaknázása elsősorban politikai és hadászati választatokra vetítve működik jól, míg egy-egy tudományos felfedezés, ha nem is akkor következik be, ahogy az a mi történelmünkben történt, mit sem változtatna az eredményen magán, legyen itt szó a gravitáció vagy tömegmegmaradás törvényéről. Ezen a ponton megjegyoznénk, hogy más azonban a helyzet bizonyos technikatörténeti áttörésekkel, konkrétan azokkal, amelyek úgy mond „majdnem összejöttek”. A legzavarbaejtőbb ezek között talán Charles Babbage gőzhajtású számítógépének terve, amely százötven évvel korábban hozhatta volna el az információtechnológiai forradalmat – ez esetben épp a viktoriánus kor embere számára (vö. Singh 2007, 72–74). Roberts kétségkívül jól látja azonban a meghatározó kulturális teljesítmények esetét, például a *Don Quijote* megírását. Annak felvázolója, hogy milyen eseménysorokat gátolt vagy generált volna egy ilyen és ehhez hasonló volumenű alkotás *kimaradása* az írástörténetből, nos, vélhetően kikövetkeztethetetlen. A kontrafaktualitás mindazonáltal kétségkívül jelen van mindennapjaink apró döntéseiben is, s amint a szerkesztő helyesen mutat rá, a kontrafaktualitásnak a politika az egyik legtermészetesebb közege:

[H]iszen mindig választás kérdése, és soha nem derülhet ki, hogy mi lett volna, ha a választópolgár másként választ. Minden választás azzal jár, hogy bizonyos ajtók becsukódnak s bizonyos eshetőségek meghiúsulnak – némelyik egyszer s mindenkorra (Roberts 2006, 18).

Történések allohistóriái

Most pedig lássuk az egyes tanulmányokat, melyek gyűjteménye alapot szolgáltatott a fenti gondolatfutamhoz. Az egyes tételcímek rendre a kötet cím *Mi lett volna, ha...?* három pontjának helyére illeszkedik.

Anne Somersét *...a spanyol Armada kiköt Anglia partjainál?* című fejezete előbb az 1580-as években uralkodó állapotokat és államközi politikai kapcsolatokat tárgyalja, majd rátér a tengeri és folyami hajóütközetek tárgyalására, ame-

lyek már az első pillanattól kezdve alternatív elemekkel telítődnek. Gondolunk itt például az olyan emberi gyarlóságok felerősítésére, mint amilyen Francis Drake kalózösztöne – ami az angol hajóhad fontos egységeinek vesztét okozza –, a hollandok kételyeinek felerősítésére Erzsébettel szemben, de egyszersmind – és kétségkívül ez a legfontosabb – az időjárási viszonyok feljavítására is. Somersét a tengeri ütközetek bemutatását tartja leginkább szem előtt, hitelesen ábrázolva és vonultatva fel a szembenálló felek hajóállományát, noha az angolok bukását elsősorban a páрмаi herceg sikeres partraszállásának hosszú távú következményeként festi meg, mely szerint az angol korona végül II. Fülöp spanyol király lányára, Izabellára száll – az alternatív forgatókönyv értelmében a hispán király nem volt hajlandó visszatérni a szigetekre, amelyeket még Tudor Mária férjeként ott járva gyűlölt meg –, Erzsébet nyakára pedig selyemzsinór kerül. A szerző a fenti események hosszabb távú világpolitikai következményeinek megfestését is magára vállalja, általános következményként a katolikus vallás megerősödését feltételezve, melynek keretein belül nemcsak Anglia, de Skócia is visszatér az egyház kebelére (vö. Roberts 2006, 20–30).

A katolicizmus mint olyan meghatározó gyűjtőpontja marad a következő két dolgozatnak is, melyekben Antonia Fraser a sikeres „puskaporos összeesküvés” (vö. Roberts 2006, 31–42), John Adamson pedig I. Károly angol polgárháborús győzelmének történetét festi meg (vö. Roberts 2006, 43–59). A pápaság mindkét forgatókönyv szerint fontos pozíciókat szerzett volna magának a szigetekben, noha meg kell jegyeznünk, a két szerző inkább koncentrálna a valójában is megtörtént eseményekre, jelezve a markáns mozzanatok helyét. Legfeljebb Fraser felvezetője említhető ellenpéldaként, mely II. Erzsébet 1606-os koronázásával indít, aki beteges öccsével, Károllyal együtt Guy Fawkes merényletének sikere okán a Stuart-ház egyedüli túlélője, s amíg Erzsébet az angol trón, addig Károly a skót korona kikiáltott uralkodója. Látható tehát, hogy ami „ideát” egyesült, azt „odaát” a robbanás újra szétfeszítette.

Robert Cowley *...az angolok győznek az amerikai függetlenségi háborúban?* című dolgozata (vö. Roberts 2006, 60–78) elsősorban az amerikai történelem fekete bárányának, Benedict Arnoldnak hányattatott életét és válaszútjait vázolja elének, annak gondolatát hintve el, hogy napjaink legerősebb államának – már ha ez a 2016-os választások eredményének következményeként is így marad még – léte vagy nem léte egyetlen ember jó és rossz döntésein, hűségén vagy árulásán is múlt/múlhatott volna. Cowley munkája ugyancsak nagyban alapoz a történeti hűségre, irodalmi nyelven, a kortársak számos naplóbejegyzését beemelve szól, az alternatív végkicsengés azonban ebben az esetben is inkább csak homályos de-rengésként van jelen. Amanda Foreman hasonló szellemben ír az USA és Nagy-Britannia közti lehetséges konfliktusról 1861-ben (vö. Roberts 2006, 91–103), amit egy diplomáciai erőfitogtatás és huzavona potenciális eredményeként vet fel – a Föderáció megtámad egy brit felségjel alatt hajózó csavargőzöst, a *Trentet*, elfogva a Konföderáció két diplomatáját, akik a szeparatisták államának elismerését kívánták volna kieszközölni Európában; a konfliktus alapja mindazonáltal az angol lobogó megsértése –, ami egyaránt végzetes következménnyel bírt volna mind az északiak, mind az angolok számára.

Az Andrew Roberts által felvázolt irányelvek szerint írja meg tanulmányát Adam

Zamoyski ...*Napóleon győz Oroszországban?* (vö. Roberts 2006, 79–90) címen, teljes hitelességgel csúsztatva egymásba valóság és fikció határait. A történész uchróniájának alapja nemes egyszerűséggel Napóleon és a Grande Armée időben elkövetett, sikeres visszavonulása Oroszországból, majd egy összehangolt offenzíva keretein belül annak teljes összezúzása egy esztendővel később. Zamoyski a történelmi hitelességnek megfelelően tárgyalja a borogyinói csatát, a veszteségeket, s egyszerűen „elfelejti” jelezni, hogy mely ponton kezdődtek is a változások, ami az (ál)történelmi narratíva *hitelességét* erősíti. A szöveg dátumra pontosan értekezik az egyes (megtörtént majd meg nem történt) eseményekről, pontos számadatokkal operál, és a korzikai „kiscsászártól” vett megjegyzésekkel teszi fokozottan emberivé az írást. A diadal következményeként a keményen megsarcolt cárság Sándor öccse, Konstantin kezébe jut, Bernadotte árulásáért golyó jár, a svéd korona pedig Jozef Poniatowski fejére kerül, ahogy a cárságról leválasztott Ukrajnai Nagy Hetmanátus „Nagy Hetmanja” Murat lesz. S hogy a magára maradt Nagy-Britanniával kötendő béke után mi következik?

„Egységes európai jogrendre van szükség, összeurópai szintű fellebbviteli bíróságra, közös, európai fizetőeszközre, egységes súly- és mértékegységekre, valamint összeurópai hatályú törvényekre” – mondta [Napóleon] a rendőrfőnökének, Joseph Fouchénak. – „Egyetlen egységes nemzeté kell összegyűrnöm Európa népeit, Párizst pedig a világ fővárosává fogom tenni” (Roberts 2006, 87).

Fantasztikus. Hát nem olyan, mintha őt olvasnánk? A korzikait, amint megveti az Európai Unió alapjait, Beethoven himnuszával a háttérben! Napóleon, miután Európa császára lesz, arra törekszik, hogy Oroszország, Ausztria – ami fokozatosan nemzeti alapon szerveződő hercegségek jól működő konföderációjává válik (sic!) –, Nagy-Britannia és az Egyesült Államok közti békés együttélés kora jöjjön el, ami még ha túlzásba vitt bürokráciával társul is (sic!), kétségkívül megér egy misét. Noha az utóbbiban, a bürokrácia erejében viszolyogtató tényezőt tár elénk, aminek következménye lehet a nyugatra való kivándorlás, mégis, az utód gyenge jelleme ellenére nem esik szét az állam, hiszen annak okán, hogy Európában nem maradnak elnyomott nemzetek, a nemzet romantikus kultusza is – a nacionalizmus maga – csírájában sorvad el, és nem marad belőle több a népdalok gyűjtögetésénél és a népviseletnél.

A kötet hátralévő tanulmányai közül Norman Stone a Ferenc Ferdinánd trónörökös elleni *sikertelen* merénylet (vö. Roberts 2006, 104–111), Conrad Black Pearl Harbor *elmaradt* megtámadása (vö. Roberts 2006, 143–155), Simon Heffer a Margaret Thatcher elleni *siker*es IRA-robbantás (vö. Roberts 2006, 156–167), David Frum pedig a floridai szavazatok elmaradt újrászámálása mentén bekövetkező alternatív történelmeket tárgyalja meg (vö. Roberts 2006, 168–177). Az itt említettek közül az első kettő kimagaslóan olvasható, a megfelelő szakaszokon humoros stílusban értekezik, de mindenekelőtt a mi valóságunk korrajzát tárja elénk, noha hazai vonatkozásban kétségkívül fokozottan érdekes lett volna jobban szemügyre venni, miként is fog(hatott volna) hozzá a Habsburg-Lotaringiai főherceg a Nagy-ausztriai Egyesült Államok megvalósításához, amely bár a birodalmi keretek között kétségkívül a magyar korona pozícióvesztésével járt volna, de élhetőbb és nemzeti szempontból is egyenlőségi alapon szervezte volna újra az államot, a kon-

föderációs forma irányába mozdulva el. Black Franklin D. Rooseveltnél domináns személyiségének állít impozáns emléket, Heffer pedig a Thatcher helyére esélyes Michael Heseltine miniszterelnöki működését vizionálja elénk, igen keserű szájjal, s a szélesebb olvasóközönség számára talán túlságosan is részletes gazdaságpolitikai megközelítéssel. Véleményük szerint David Frum dialógusban megírt munkája áll a legtávolabb a kötet többi darabjától, ugyanis Al Gore *elnök* 2001. szeptember 11-i működését tárja elénk, vitathatatlanul humoros, de a műfaj elvárásaihoz képest talán már túlon túl gunyoros stílusban, olyan bárgyú karakterként festve meg az elnököt, akit elsősorban a terroristák Amerika-ellenességének mélylélektani kérdései és a készülő háború „környezettudatossága” foglalkoztat; Frum szövege leginkább egy eddig színpadra nem állított komédiaként prezentálható.

Más azonban a helyzet a szerkesztő Andrew Roberts – azaz Andrej Szemjonovics Robertszkij (micsoda önreflexió!) – tanulmányával, a ...*Lenint megöli a merénylő a Finn pályaudvaron* (vö. Roberts 2006, 112–124), amely az alternatív világban megjelent *Kerenszkij diadala: az Orosz Forradalom és utóhatása* című Robertszkij-monográfia egy markáns fejezete! A szerző visszajára fordítja az alapgondolatmenetet, mondhatni nem a tükörbe néz, de a tükörből szemlélődik. Dolgozata igenis számol a másként alakulás lehetőségével, s annak rémitő következményeivel, nevezetesen azzal, hogy Lenin akár túl is élhette volna a Szovjetunióba való hazatérést, nem úgy, mint az a *valóságban – a tükör valóságában* – történt. Robertszkij történelmi pontossággal rajzolja meg az oroszországi politikai helyzetet Lenin megérkezéséig, sőt annak száműzetését és útját is nagy precizitással kifejti. Aztán a bolsevik vezér beszélni kezd az összesereglett néphez:

„Kedves elvtársak, katonák, tengerészek és munkások!” Ebben a pillanatban találta el a golyó, épp a sapkaellenzője alatt, a homloka közepén. [...] A vizsgálat hamar kiderítette, hogy [a merénylőt] Lev Harvejevics Oswaltnak hívják és balti származású; az is gyorsan kiderül róla, hogy *ogyinokij volk* – azaz „magányos farkas” [...] A „Ki lötte le V. I. L.-t?” kérdése azóta is foglalkoztatja a rejtélyes bűnügyek kedvelőit, akik bizonyára jól ismerik az esetre vonatkozó különféle összeesküvés-elméleteket, melyek többnyire az Ohrana szerepét valószínűsítik (Roberts 2006, 118).

Robertszkij tehát nem elégszik meg a „mi lett volna, ha...?” potenciáljával, sem a fentebb már említett tükör-csavarral, de a váratlan merényletet egy ideát is bekövetkeztetett váratlan merénylettel montírozza egybe; a gyilkos nevének megőrzésével és részleges plasztikázásával nem Kennedy jövőbeni és Lenin jelenlegi gyilkosát kívánja egy személyként lefesteni, hanem épp a gyilkos személyének esetlegeségét prezentálja általa, nem beszélve az USA állambiztonsági szervezeteit gyanúsító összeesküvés-elméletek átvételével, csak épp az idevágó intézményre, az Ohranára vetítve. De menjünk tovább – noha konstatálhatjuk, hogy Robertszkijnek kétségkívül regényeket kellene írnia – *Kerenszkij diadala* felé.

Oroszországot ekkortájt az Ideiglenes Kormány és a Szovjetek Központi Bizottsága irányította, s Lenin és a bolsevikok puccsa nélkül a két intézmény mind közelebb került egymáshoz. Kerenszkij a nép – és a munkások – akarata szerint kiléptette az országot a háborúból – Breszt-Litovszkra úgy és ugyanakkor került sor –, s a vörösök jelszavait: „Békét! Földet! Kenyeret!” átvéve és teljesítve (sic!) mind

nagyobb és megkérdőjelezhetetlen szerepre tett szert. Robertszkij leírása az „ideát” történt sarkalathelyeken mindegyikét megőrzi, csak épp pozitív előjellel futtatja ki őket: a Romanovokat nem mészárolják le, hanem emigrációba küldik, nem gyűjtik gulagokba a kulákokat, de rájuk alapozzák az államot, bár Trockij szervezkedése miatt Mexikóba száműzik, de nem ölik meg, a ’18 februárjában tartott választásokon Kerenszkij megveri a -seviket, és a liberális demokrácia útján továbbhalad és felvirágzó Oroszország révén elejét veszi a második világháborúnak is. Robertszkij vitalista világa, ahol az *Áprilisi tézisek* mindössze egy PhD dolgozat függelékében jelennek meg, hossz-hosszú évekkel később...

[A] Bolsevik Párt vezetői között sem igen akadt támogatója a minden más párttal való teljes szembenállás lenini politikájának, mely a „Minden hatalmat a Szovjeteknek!” jelszaván kívül semmilyen más célt nem ismert. Amikor Sijapnyikov – Kollontáj támogatásával – megpróbálta elfogadtatni a Központi Bizottsággal Lenin állítólagos programját, Alexander Bogdanov, egy veterán bolsevik, a következő szavakkal torkolta le őket: „Szégyellhetnék magukat, amiért ilyen ostobasággal állnak elő – csak gyalázatot hoznak vele a fejünkre! És még maguk nevezik marxistának magukat!” (Roberts 2006, 118–119)

...ahol Zinovjev hollywoodi forgatókönyvíró, Sztálin pedig sikeres kaukázusi vállalkozó, számos, jól jövedelmező vágóhíd üzemeltetője (sic!) lehetett volna, nos, két-ségkívül olyan alternatív univerzum, amelyért sokan áldottuk volna „ideát” is Alekszander Kerenszkij elnök urat.

Simon Sebag Montefiore *...Sztálin elmenekül Moszkvából 1941-ben?* (vö. Roberts 2006, 125–142) című munkája ugyancsak önreflexiókkal és áthallásokkal telített írás. A szerző felvázolja az „ideátra” is érvényes háborúrajzot, s azt a Moszkvát, amelyet csak Sztálin jelenléte és az ebből eredeztetett morál védhetett volna meg a náciktól. A *gazda* azonban távozott, minek okán a védelem összeomlott, és Zsukov kénytelen volt a városos túlra vonulni.

Aztán Reichsmarschall Göring és Joseph Göbbels társaságában [Hitler] fellépdelt a Lenin-mauzóleum lépcsőjén és az építmény tetején lefényképezkedtek – a három kacagó náci vezér képe bejárta az egész világot (Roberts 2006, 131).

Montefiore munkájának azonban nem ők, hanem Sztálin a főszereplője, kinek épp a távozása hozta el a bukását, Zsukov ugyanis úgy prezentálta a helyzetet, mint ami nem következett volna be a generalisszimusz jelenlétével – ahogy az „ideát” is történt. Sztálint – lévén fenyegető tényező volt, aki épp büntethető felelősöket keresett – perbe fogják, és a saját rendszere által kifinomított módszerekkel távolítják el a hatalomból. Az utód a pragmatikus Molotov lesz, akinek végül – a keletről érkező, kipihent csapatok és Zsukov hathatós közreműködése révén – sikerül kivernie a nácikat a Szovjetunióból. Ezt követően Montefiore a maguk helyén hagyja a háborút, s egyszermind a 20. század legfontosabb történelmi eseményeit – ezeket kvázi stabil nexus pontokként kezeli – hasonló, noha kevésbé véres, a Molotovhoz illő hivatalnoki attitűddel végigvitt úton jutva el a tágabban értett mába. Az új pártfőtitkár minden kijelölt utódát túléli – vagy leváltja, esetleg kivégezteti –, jócskán aggkori halála után pedig végül Gorbacsov vezeti ki az országot a kommunizmus sötétjéből.

Az Andrew Roberts által szerkesztett munka kétségtelenül jól megírt és jól válogatott, szórakoztató, de egyszermind elgondolkodtató vállalkozás is. Hiszen a szer-

zögárdáját alkotó szaktörténészek révén bizonyosságát adja, hogy az utak, amelyeken nem mentünk végig mily szerteágazóak is; hogy a múlt, amelyet sokan oly magától értetődőnek tekintenek, valójában mégiscsak egy hajszálon múlt...

Irodalom

Everett III., Hugh [1956]: *The Many-Worlds Interpretation of Quantum Mechanics – The Theory of the Universal Wave Function*. Online: <http://www.pbs.org/wgbh/nova/many-worlds/pdf/dissertation.pdf>

Gribbin, John (2010): *A multiverzum nyomában*. Budapest, Akkord Kiadó.

H. Nagy Péter (2009): *Imaginárium IX. SF: A képzelet mesterei*. Opus, 2009/2, 23–32.

H. Nagy Péter (2016): *A negyedik: Kiegészítés Németh Zoltán A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája című könyvéhez*. In: *Uő: Alternatívák. A popkultúra kapcsolattrendszerei*, Budapest, Prae.hu, 283–303.

Hegedűs Orsolya (2011): *Az alternatív történelem mint fantasy*. Opus, 2011/2, 76–91.

Keserű József – H. Nagy Péter szerk. (2011): *Kontrafaktumok. Spekulatív fikció és irodalom*. Monographiae Comaromienses 2. Komárom, Selye János Egyetem Tanárképző Kara.

Roberts, Andrew szerk. (2006): *Mi lett volna, ha...? [fejezetek a meg nem történt világtörténelemből]*. Budapest, Corvina.

Rosenfeld, Gavriel D. (2005): *The World Hitler Never Made: Alternate History and the Memory of Nazism*. Cambridge, Cambridge University.

Rosenfeld, Gavriel D. (2007): *Miért a kérdés, hogy „mi lett volna, ha ...?” Elmékedések az alternatív történetírás szerepéről*. Ford. Szélpál Livia. Aetas, 2007/1, 147–160.

Singh, Simon (2007): *Kódkönyv. A rejtjelzés és a rejtjelfejtés története*. Budapest, Park Könyvkiadó.

Stockwell, Peter J. (2000): *The Poetics of Science Fiction*. New York, Longman.

Tarján M. Tamás [é.n.]: *1943. február 2. | A német erők kapitulálnak Sztálingrádnál*. Rubicon online. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1943_februar_2_a_nemet_erok_kapitulálnak_sztalingradnal/

Az I. világháború utáni politikai és etnikai erőszakhullám Közép- és Kelet-Európában

Robert Gerwarth: *The Vanquished: Why the First World War Failed to End*

Sándor Zoltán

A könyv szerzője, Robert Gerwarth az első világháború végét követő etnikai és állami erőszakot kívánja bemutatni részben sokkoló, részben pedig újszerű módon. A szerző azokat a fegyveres konfliktusokat mutatja be munkájában, amelyek döntő mértékben meghatározták a huszadik század történelmének irányvonalát.

Tudjuk, hogy 1918. november 11. – a nyugati szövetségesek, a britek, franciák, belgák számára ünnepélyes dátum – az első világháború harcainak végét szimbolizálja, azokét a harcokét, amelyek elpusztítottak egy teljes generációt, de ugyanakkor ez a dátum emlékeztet arra a szörnyű méretű áldozatra is, amelyet a nyugati szövetségesek – Antant országok, domíniumok és társult hatalmak – hoztak a központi hatalmak legyőzése érdekében. November 11. nemcsak a szövetségesek győzelmét jelzi Nyugat-Európában, de a fő ellenségek: a Német Birodalom, Ausztria-Magyarország és az Oszmán Birodalom katonai vereségére és teljes politikai összeomlására is asszociál.

Európa többi részén ennek a dátumnak nincs ekkora szimbolizáló jelentősége, mivel Európa keleti részén, kezdve a Karéliei-félszigettől egészen Kis-Ázsiáig és Anatóliáig további konfliktusok szünni nem akaró véres sorozata zajlott.

Robert Gerwarth a *The Vanquished* c. munkájában, nagyon eredeti és közérthető módon próbálja felvázolni az első világháború nyomasztó örökségének újragondolását. Már a könyv elején előhozakodik mondanivalója egyik leglényegesebb mozzanatával, amely szerint Európa gyászos huszadik századi jövőjére nemcsak a nyugati front rettetes lövészárk-háború tapasztalata volt a legrombolóbb hatással, hanem az azt lezáró fegyverszünet utáni tragikus események, amelyek főleg a világháborúban vesztes államok területein zajlottak. Forradalmak és ellenforradalmak, zsidóellenes pogromok, tömeges elűldözések és végtelen katonai összecsapások sora volt a jellemző Közép- és Kelet-Európa történetére 1918–1923 között. A világháborút követő kis háborúk (avagy a törpék /pigmeusok/ háborúi, ahogyan W. Churchill talált megnevezést ezekre a konfliktusokra) a legtöbb helyen az egyes államok katonái között zajlottak, de ezek az új konfliktusok már jelentős mértékben a polgári lakosságot és a félkatonai alakulatok tagjait is érintették. Ádáz, pusztító élet-halál harcok folytak a valóságos és képzeletbeli ellenségek népes táborai között, amelyeket főleg a gyilkos igazságtalanságérzet táplált.

Az 1918-as fegyverszünetet követő öt évben több ember halt meg Közép-, Kelet- és Délkelet-Európában, valamint az akkori Szovjetunió területén, mint amennyi angol, francia és német katona összesen esett el az első világháború négy éve alatt a nyugati fronton. Gerwarth nem feledkezik meg arról sem, hogy az első világháború örökséghez hozzátartozik egy tucat kisebb-nagyobb ország, ún. utódállam keletkezése is, amelyek már a megalakulásuk idején kimerültek az egymás elleni területszerzési küzdelmekben, s ezáltal is szabad utat adtak a szélsőséges politikai ideológiák térnyerésének. A *The*

Vanquished írója lebilincselő monográfiájában nemcsak arra törekedett, hogy átformálja eddigi elképzeléseinket az első világháború következményeit és hatásait illetően, hanem, hogy a publikáció elolvasása után az egész huszadik századi történelmet újfajta megközelítésben szemléljük.

Joseph Roth ismert osztrák író – akire Gerwarth könyvében többször is hivatkozik – 1932-ben adta ki remekművét, a *Radetzky indulót*. A könyv egyik fejezetében Chojnicki gróf, egy régi, lengyel konzervatív arisztokrata család sarja megjövendöli a Habsburg Birodalom 1918-as szétbomlását. Chojnicki gróf a birodalom összeomlásáért a dualista államalakulat csökönnyös nemzeti kisebbségeit teszi felelőssé: „Amint a császár [Ferenc József] kimondja, hogy jó éjszakát, száz darabra szakadunk szét. [...] Minden nép felállítja saját piszkos kis államocskáját. [...] Az új vallás a nacionalizmus.

Miként azt Robert Gerwarth kifejti a *The Vanquished*-ben, nem véletlen, hogy az 1930-as években Roth és más közép-európai zsidók nosztalgikus módon tekintettek vissza a történelem viharaiban megszűnt dualista monarchiára. Visszatekintve, számukra az élet sokkal biztonságosabbnak tűnt a többnemzetiségű birodalomban, ugyanis a nemzeti kisebbségek viszonylag toleránsabb bánásmódban részesültek itt, mint a legtöbb nemzetállamban, amelyek Ausztria-Magyarország romjain keletkeztek.

Gerwarth, tovább folytatva alaposan felépített gondolatmenetét, megjegyzi, hogy az első világháború közvetlen következményeként Ausztria-Magyarország felbomlása csak az egyik volt a négy kontinentális birodalom felbomlása közül. Mind a négy bukott birodalom területén közvetlenül a világháború után politikai zűrzavar és káosz uralkodott. „Mivel a polgárháborúk átfedésben voltak a forradalmakkal, s mivel ellentétek, fegyveres konfliktusok zajlottak az alakulófélben lévő országok között, amelyeknek nem voltak világosan meghatározott országhatárai vagy nemzetközileg elismert kormányai a világháború utáni Európa – a Nagy Háború 1918-ban megtörtént hivatalos lezárása és az 1923 júliusi Lausanne-i szerződés közötti időszakban – bolygónk leg-erőszakosabb helyszíne volt.”

Gerwarth könyvének kulcsfontosságú fogalma az idézőjelbe tett „háború utáni” kifejezés, amelyet érzésem szerint nemcsak ironikus értelemben alkalmaz, de egyfajta revíziós eszközként, amivel rámutat az eddigi nyugat-európai álláspont felületes konzekvenciáira, amelyekkel a két világháború közötti időszak történéseit jellemezték. A *The Vanquished* nem az 1917 és 1923 közötti Európa általános története, hanem inkább egy dinamikus ütemű narratíva, amely a négy legyőzött birodalom területén, valamint Bulgáriában, Görögországban és Olaszországban játszódik, az 1918-as novemberi, nyugati fronton aláírt fegyverszünet után.

A szerző több alkalommal is kihangsúlyozza, hogy Közép-, Kelet- és Délkelet-Európában az első világháború vérontása nem 1918 novemberében zárult le, mint a britek, a franciák, az amerikaiak esetében, hanem jóval később. Az orosz bolsevik hatalomátvételt és az ezt követő polgárháborút, a bajorországi és magyarországi baloldali puccsokat, a görög–török háborút és az utódállamok között dúló határkonfliktusokat úgy ábrázolja, mint az erőszak és a politikai rendellenesség különböző megnyilvánulási formáit, amelyeket a kontinentális birodalmak szinte azonos idejű bukása váltott ki.

Gerwarth szerint az első világháború volt a „társadalmi vagy nemzeti forradalmak szándéktalan elősegítője, amely Európa számára kialakította az elkövetkezendő évtizedek politikai, társadalmi és kulturális programját”. A hagyatékok között ott szerepel az „erőszak új logikája”, amely gyakran a faji és a vallási kisebbségek ellen irányult. Az erő-

szak új logikája szerint nincs különbségtétel a civilek és a katonák között, s ennek a jelenségnek két évtizeddel később borzalmas következményei lesznek.

„Az 1917–1923-as események erőszakos szereplők gyakran megegyeznek azokkal, akik az 1930-as években és az 1940-es évek elején elindították az erőszak új ciklusát” – írja Gerwarth. A Freikorps vagy az önkéntes német paramilitáris egységek tagjai, akik elfojtották a baloldali forradalmi megmozdulásokat a Weimari köztársaságban és a balti államokban rendeztek lázongásokat, a nácik spirituális elődei voltak, jegyzi le Gerwarth a radikalizmusról szóló fejezetében.

A berlini születésű Gerwarth, aki jelenleg Dublinban a University College profeszszora, idáig két monográfiát írt a német történelemről, a *The Bismarck Myth* (2005) és a *Hitler's Hangman* (2011) című könyveket; az utóbbiban Reinhard Heydrich életrajzát ábrázolja. Legutóbbi könyvében – amelyet John Horne-nal együtt szerkesztett és amely a *War in Peace: Paramilitary Violence in Europe* címet viseli – számos új elgondolást dolgozott ki a világháborút követő erőszak tobzódásáról Közép-, Kelet- és Délkelet-Európában.

Ezek egyike, hogy a szövetségesek 1919-es versailles-i békeszerződése Németországgal semmiképpen nem segítette elő és nem járult hozzá a háború utáni erőszakhullám elsimitásához. Az egykori domináns történelmi értelmezések kihívásaira Gerwarth válaszként azt állítja, hogy a versailles-i és az ehhez kapcsolódó békeszerződések középpontjában álló kérdés nem a szövetségesek ragaszkodása a háborút kirobantó bűnös kiletének megállapítása volt, amely igazolta a németekre kirótt háborús jóvátétel megállapítását, hanem az a problémakör, hogy Európát úgy formálják át a tönkrement birodalmakból olyan új államokká, amelyek legitimitása az etnikai homogenitásukból kellett volna származzon.

A nemzeti önrendelkezés elve, amelyet Woodrow Wilsonhoz, az Egyesült Államok akkori elnökéhez társítanak, elméletben sokkal vonzóbb és kivitelezhetőbb volt, mint a háború utáni valós állapotokban. Alkalmazása Európa felbomlott birodalmaiban ellentmondásos volt, és implicit módon magában hordozta az etnikai konfliktusok fenyegetését. Gerwarth „a legjobb esetben is csak naivnak nevezi és gyakorlatilag egyfajta felszólításnak tekinti, amely az első világháború erőszakát számos további konfliktusba és polgárháborúkba alakítsa át”.

Könyve végén Gerwarth megjegyzi, hogy a háború utáni elrendezésben kezdettől fogva voltak győztesek és vesztesek. A brit, a francia és az amerikai győztesek jutalmazták a cseheket, a görögöket, a lengyeleket, a románokat és a déli szlávokat, akik háborús szövetségesek voltak vagy másfajta baráti viszonyban voltak az antant hatalmakkal. Ezek a nemzetek független államokat alakíthattak vagy új területeket kaptak a már meglévő államalakulataikhoz. Ezzel szemben a háború veszteseit, különösen a németeket, a németül beszélő osztrákokat, bolgárokat, magyarokat megbüntették, államaik területeit nagy mértékben csökkentették, és nagy számú nemzeti kisebbségek maradtak az anyaországokon kívül. Persze Gerwarth nem megy olyan messzire, hogy megsirassa az európai szárazföldi birodalmak bukását. Könyvének nem is ez a feladata, sokkal inkább azt a célt követi, hogy alaposan felépített téziseiből kiindulva érvényt szerezzen kulcsfontosságú állításának, miszerint „Európa története az 1917 és 1923 közötti időszakban döntő fontosságú a kontinens 20. századára jellemző erőszakos ciklusok megértéséhez”.

„Ez a háború nem az erőszak vége, hanem annak kezdete” – írta Ernst Jünger német háborús hős és író a háború után tíz évvel. Miként sok kortársa, maga Jünger

se ózdkodott ettől a megállapítástól. Az európaiak jelentős hányada a világháborút követő időszakban üdvözölte az erőszakot mint felemelő életérzést és jelenséget, mellyel előidézhetik ellenségeik romlását, valamint új típusú társadalmak létrejöttét alapozhatják meg.

Mostanáig az 1920-as évekről az a standard nézet alakult ki, hogy csupán egy szürke, átmeneti időszak volt az 1930-as évek vészjósló eseményei és az azt követő második világháború előtt. Manapság elfogadottá vált az a szemlélet, hogy az 1919-ben Párizsban született békeszerződések olyannyira hibásak voltak, hogy nemcsak hogy a németeket a nemzeti szocializmus felé irányították, de még a győztes nemzeteket, például Olaszországot és Japánt is mélyen elégedetlenné tették. A történészek a közelmúltban már utaltak arra, hogy az 1920-as években a gazdasági termelés már elérte a háború előtti szintet és ez a lineáris gazdasági fejlődés egyfajta normális visszatéréshez vezethetett volna. De ez a reményteljes pillanat a Nagy Gazdasági Válsággal hirtelen véget ért, s ez a gazdasági katasztrófa tette tönkre emberek millióinak a kapitalizmusba és a demokráciába vetett hitét, felkínálva ezzel a kommunizmus és a fasizmus közötti fausti választás lehetőségét. Ahogyan ezt Gerwarth könyve nyilvánvalóvá teszi, a politikai radikalizmus kibontakozó ereje – a gazdasági katasztrófa mellett egyéb – egy ideig a felszín alatt megbúvó társadalmi tényezőkre is építhetett.

A totális háború terheinek következtében az évszázadok óta fennálló birodalmak – az orosz, az osztrák-magyar és az ottomán – felbomlottak. Helyükön politikai vákuum keletkezett, amely az egykori birodalmi területek irányításának bonyolultságát eredményezte. Még a stabil társadalmak is meginogtak. Gerwarth 27 erőszakos konfliktusról számol be Európában, 1917-ben, az orosz forradalom évétől kezdve egészen 1920-ig. A társadalom összeomlása és az azt követő konfliktusok Európában és a Közel-Keleten voltak a legrosszabbak, de a viszonylagos stabilitást élvező Nagy-Britannia is megtapasztalta az ír függetlenségi háborút, majd az azt követő polgárháborút.

Gerwarth munkájának további fontos része a konfliktusok kategorizálása. Ami egyáltalán nem egyszerű feladat, mivel az általa meghatározott három típusú konfliktus sokszor kölcsönösen átfedte egymást. Például olyan államok, mint Lengyelország, Csehszlovákia, Görögország és Törökország egymással küzdöttek bizonyos területek és gazdasági források feletti irányításért; más népek polgárháborúban verekedtek egymással, mint például Finnországban vagy Oroszországban; és harmadsorban ott voltak a nemzeti csoportok vagy társadalmi osztályok, amelyek a politikai dominanciáért küzdöttek.

Semmiképpen nem szabad kihagyni azt a jelenséget, amely a 20. századi konfliktusokat jellemezte és végigkísérte. Ez nem más, mint a civil lakosságot érintő atrocitások. Már a világháború végére a 18. és 19. századi háborúkban a harcolók és a nem harcolók közötti különbség megállapítása érvényét veszítette. Ahogyan a háború totálissá fejlődött és egy ember vagy egy nemzet egzisztenciális harcának lett elkönnyelve egy másik nemzet ellen, a civilek elleni támadások egyre inkább elfogadottá vagy elfogadhatóvá váltak. Például Oroszországban Lenin arra sürgette a bolsevikokat, hogy gazdag parasztokat akasszanak fel elrettentő példaként. Ahhoz, hogy rákényszerítsék a paraszt településeket az élelmiszer és az egyéb javak beszolgáltatására, saját kormányuk bombázta őket, és mérges gázokat vetettek be ellenük. A német félkatonai milítáns szervezetek – a Freikorps – a bolsevizmus elleni harc idealisztikus felhívására indultak a balti államokba. A Freikorpsot azonban a szenvedélyes német nacionalizmus is motiválta,

valamint a konfliktusok kalandos izgalmainak kilátásai is. Ennek értelmében mindenhol ellenséget kerestek és találtak, akiket megöltek és megerőszakoltak. „Hajtottuk a letteket, mint a nyulakat a mezőkön” – felelte büszkén egy önkéntes. „Mindenkít levágtunk, aki a kezünkbe esett.”

A nacionalisták – mellőzve az államok megalakulását előfeltételező nemzeti önrendelkezési eszmét – a lehető legtöbb területet követelték nemzetállamaiknak. Az etnikai sokszínűség és keveredés az egykori kontinentális birodalmak területén azt jelentette, hogy lehetetlen volt olyan határokat rajzolni, amelyek például az összes lengyelt egy államba, vagy az összes európai németet egy másikba sorolták volna. Amint Gerwarth rámutat könyvében, a nagy birodalmak helyét kis birodalmak vették át, ahol egy többségi nemzet kezdett uralkodni a számottevő nemzeti kisebbségek felett.

Olyan elvont fogalmak, mint például a „forradalom” vagy a „nemzet”, túl gyakran váltak igazolásokká egész emberi csoportok eltávolítására. Az emberi élet értéktelenné vált. Dobjuk őket a történelem szemétdombjára, mondták a bolsevikok. Másrészt, a másik oldalon a háború előtti eszmék, mint például a társadalmi darwinizmus és a különböző rasszista elméletek, továbbra is befolyással bírtak. (A fiatal Adolf Hitler még a háború előtti Bécsben szívta lelkesen magába ezeket az eszméket.)

A harc, a küzdelem, így darwini módon kifejezve természetes része volt az emberi létnek. 1918-tól 1923-ig, a Balti-tengertől a Fekete-tengerig, egy rettenetes megtorlási és ellenmegtorlási periódus következtében emberek milliói haltak meg. Hogy pontosan hányan, azt soha nem tudjuk meg biztosan, de mintegy hárommillió ember halt meg csak az orosz polgárháborúban. Az antiszemita pogromok már régóta ismertek voltak Oroszországban, de a háború alatt és az azt követő időszakban átterjedtek az egykori Ausztria-Magyarországra is, mivel a zsidókat gyakran vagy a kapitalizmus, vagy a bolsevizmus terjesztéséért, vagy éppenséggel még mindig Krisztus meggyilkolásáért vádolták. 1918 második felében csak Nyugat-Oroszországban és Ukrajnában 100 000 zsidót öltek meg.

Amit ma etnikai tisztogatásnak nevezünk, az politikai eszközként már az első világháború után elfogadhatóvá vált. A török kormány már a háború alatt megvalósította az első modernkori intézményesített népiirtást, az örményekét. Az 1920-as évek elején, miközben Görögország megpróbált kiszakítani egy jókora darabot Anatóliából, az ott élő törökök szenvedtek először a támadóktól. A görög miniszterelnök, Eleftheriosz Venizelosz, a klasszikus világ görög birodalmának újjászületéséről szőtt álma megvalósítása reményében küldte katonai csapatait Kis-Ázsia területére. Az atrocitások szinte azonnal elkezdődtek a görögök inváziójával. A törökök természetesen nem maradtak válasz nélkül. Musztafa Kemal (Atatürk) összegyűjtötte és konszolidálta a török hadsereget, köztörvényes bűnözőket is beépítve a nemzeti hadseregbe, pár év alatt visszaszorította a görögöket a tengerbe. Az 1923-as lausanne-i szerződésben a két ország közötti nemzetiségi probléma kezelésére, az újonnan létrejött Török Köztársaság és a szövetségesek megállapodtak egy lakosságcserében. Körülbelül 1,2 millió, vallás által, nem pedig nyelv vagy kulturális hovatartozással megkülönböztetett görög hagyta el Törökországot, míg a másik oldalra 400 000 mohamedán vallású, törökként definiált lakos indult el. Megdöbbentő és borzalmas jelenetek kísérték végig a Népszövetség első irányított lakosságcseréjét.

A történészek hajlamosak, hogy általában az első világháború brutális hatásait hozzák fel az ilyen események magyarázatára, de Gerwarth meggyőzően állítja, hogy erre

a problémakörre adott kielégítő válasz nem olyan egyszerű, mint ahogyan az elsőre látszik. Például itt van Finnország példája – amely a háborúban semleges volt –, megalkulása után itt zajlott Európa egyik legvéresebb polgárháborúja.

A *The Vanquished* egyik végső következtetése az is lehetne, hogy milyen egyszerűen és könnyen levetkőzheti a katona, a paramilitáns csoport tagja, vagy a fegyveres polgár a civilizáció által megszabott korlátokat, ha arra a körülmények rávezetik.

Amikor a békét végre 1923-ban helyreállították, a szélsőséges nacionalizmus tüze alábbhagyott, de teljesen soha nem aludt ki. Az egyes országok politikai vezetőinek retorikája továbbra is az ellenséget célozta meg és a háború metaforáit alkalmazta. Mussolini a bolszevizmust „rákfenének” nevezi, amelyet ki kell vágni a társadalomból. A zavargásoktól, a polgárháborútól és a bolszevizmustól való félelmek továbbra is fennmaradtak, és a fasizmus felemelkedését segítették. Az alkotmányos és demokratikus kormányoknak, különösen Németországban és Közép-, valamint Kelet-Európában újonnan felbukkanó államokban, soha nem sikerült elhárítaniuk ezt a veszélyt. Ebben a régióban az alkotmányos demokrácia fogalma az 1930-as évek elejére a gyengeség és a tehetetlenség szimbólumává vált. Ráadásul a katonai vereség annak bizonyult, amit Gerwarth veszélyes „mobilizáló erőnek” nevezett. A jobboldali nacionalista vezetők megígérték, hogy lemossák a szegényfoltot, és visszaszerzik az „elveszett” területeket és népeket. Hitler megesküdtött, hogy szétszakítja a versailles-i szerződés „láncait”.

A könyvből természetesen nem maradt ki a „hátságzúrás” mítosza sem, amely szerint az otthoni áruló, legyen akár baloldali, liberális vagy zsidó, megakadályozta a német haderőt abban, hogy a döntő pillanatban kivívja a végső győzelmet. Ez az elterjedt mítosz döntő mértékben segített aláásni a weimari Német Köztársaság tekintélyét és nélkülözhetetlen előfeltételévé vált a bosszú szisztematikus kitervezésének. Persze Gerwarth rámutat arra is, hogy a győztes oldalon sem volt mindenki elégedett. Elsősorban Olaszország gondolta úgy, hogy háborús erőfeszítései nem voltak megfelelően kárpótolva. Mussolini azt kifogásolta, hogy a „megcsonkított győzelem” nem adta meg Olaszországnak mindazt, amiért háborúzni kezdett.

A kialakult helyzetért – jelzi a szerző – egyrészt lehet hibáztatni a Párizsi békeszerződéseket. Habár ami Európával történt, annak mélyebb okai is voltak. Megjegyzi, hogy a világháború nélkül a meglévő struktúrák és birodalmak nem omlottak volna össze. (Ez semmiképpen nem lett volna a dolog kárára, ha a kontinentális birodalmak folytatták volna azokat a reformokat, amelyeket 1914 előtt kezdtek el, jegyzi meg Gerwarth rögtön a könyv legelején.) A Szovjetunió felbomlása óta, valamint egyéb közép- és kisbirodalmak felbomlása óta megtanultuk, hogy a birodalmak felszámolása nem könnyű politikai és társadalmi ügy, és sok számottevő probléma merül fel ilyen esetekben.

Persze felmerülnek még az egyéb, különböző fajsúlyú akadémiai kérdések is, habár a történelemtudomány nem szereti a feltételes mellékmonddal kezdődő spekulációkat. De mégis mi van akkor, ha az Egyesült Államok, mint az új hatalom a nemzetközi szinten, csatlakozik a Nemzetek Szövetségéhez, és a nagy gazdasági és politikai befolyását felhasználja Európa újjáépítésére, ahogyan azt a második világháború után tette? Mi történt volna, ha Habsburg Károly föderalizációs terve meghallgattatik, vagy éppen Max von Baden herceg demokratikus elképzelése érvényt szerez? A *The Vanquished* kitérő útmutató, hogy segítsen nekünk újragondolni az ehhez hasonló kérdéseket.

Adalékok az emlékező írások szépirodalmiságához: S. Sárdi Margit *Napló-Könyvéről*

Bugár Gergely

A magyar irodalom történeti kutatásának részeként a közelmúltban egy, véleményünk szerint még egészen kifejtetlen témában született új, áttekintő munka Magyarországon. Az emlékező írások témája került e mű fókuszába. Korábban, az elmúlt évtizedek során a Helikon folyóirat *Autobiográfia-kutatás* száma (Helikon 2002/3), valamint Mekis D. János írásai (Mekis D. 2002) nyomán az önéletírás témája köré szerveződő tanulmánykötetek (Mekis D.–Z. Varga 2008) hozzátettek a témában folyamatosan alakuló szakmai párbeszédhez. A kialakuló diskurzus az autobiográfia természetét és irodalmi szerepét illetően meglehetősen sokáig nem figyelt fel a téma egy jelentős szegmensére: a 19. század előtt született magyar nyelvű autobiográf írásokra. Ezt az űrt végül S. Sárdi Margit közelmúltban lezáruló munkájának eredménye, a *Napló-Könyv: Magyar nyelvű naplók 1800 előtt* címmel megjelenő könyve töltötte be. Saját bevallása szerint azért, hogy „első ízben monografikusan összefoglalja a naplóirodalmat illető tudományos nézeteket, jelezze a megoldatlan problémákat, és kísérletet tegyen ezek megoldására” (S. Sárdi 2014, 5). Tóth Zsombor ez alkalomból született írása így ad számot erről: „Az egyértelmű tézisek is világossá teszik, hogy S. Sárdi Margit alapvetően irodalomtörténeti szempontból közelíti meg az emlékirat-irodalom »napló« címmel megjelölt korpuszát”, mely „évtizedek óta elfekvő téma” (Tóth 2014).

S. Sárdi munkájában az átfogó képet könnyed nyelvezettel rajzolja meg, biztosítva ezzel a könnyebb megértést is, az összefüggéseket legtöbbször érzékeltesen láttatja és formálja befogadhatóvá. Könyve, ahogy címe is már erre utal, főleg a naplóval foglalkozik, mely az autobiográf gyűjtőcsoportnak egy, de annál jelentékenyebb szeletét képezi. Saját bevallása szerint nem oly jártas a napló válfaján kívül eső emlékirásokban, könyve mégis messzemenően elégséges áttekintést nyújt a nem hozzáértő olvasó számára is. Könyve második fejezete bőven tárgyalja az emlékirás megítélését, forrásjellegét és az irodalomtudományban való szerepvállalását, elhelyezkedését, továbbá e könyvében tesz kísérletet a kora újkori – a régi magyar irodalmi – emlékirás feltérképezésére is. Eredményként vitathatatlanul sokat adott korunk emlékezetírásról szóló ismeretanyagához, s nem utolsósorban ismereteink „rég Magyar irodalmi szövegeken” való alkalmazásához, bizonyítva, hogy az irodalomtudományi diskurzus szükségét érzi az „elfekvőben lévő témák” további feltérképezésének. Első fejezetei során figyelme középpontjába az emlékező írások fikció- és dokumentum-léte kerül, s az irodalomtudományban felvetett kérdésre keresi a választ: „a valóság hű, hiteles tükrözése avagy konstrukció”-e az emlékirás? (S. Sárdi 2014, 21). Áttekintésének fő csapásvonalát egyetlen gondolat adja, s emellett érvel erőteljesen:

hogy a napló mindig szépirodalom. A harmadik fejezetben az emlékezésről s a velük kapcsolatban tett pszichológiai kutatások tanulságairól értekeznek, fejtegetik az emlékezés természetét, s figyelembe veszi a ténytet, hogy az emlékezésnek (ma ismert) természete sajátos önéletírói munkamodelltet és íráshasználati mechanizmusokat eredményez. Figyelmét nem kerüli el, hogy az emlékezeti torzulás okozta probléma jelentősen befolyásoló tényezője lehet az önelbeszélő írásoknak, továbbá a konstruáltság lehetőségét artikulálja a narratíván keresztül, és felébreszti a kérdést, hogy az emlékirás szerkezetében a megszerkesztettségéből adódóan milyen módok alkalmazhatók a személyiségkonstrukció létrehozására. Az emlékirat-irodalomban fellelhető műfaji kidolgozottságot is körülírja. Az emlékező írások gyűjtőfogalmaként az „emlékiró műfajcsoportot” jelöli meg. Foglalkozik a műfajcsoportba sorolható elemek „nevezéktanával”, a „műfajcsoportra” jellemző tulajdonságjegyek feltérképezésével és az egyes műfajok közt felállítható elkülönítéssel is. Tóth Zsombor a műfaji kidolgozottsággal kapcsolatban kiemeli: „Nem hallgathatjuk el, hogy emögött az elgondolás mögött nyilvánvalóan egy olyan szakmai döntés áll, amely azt a meggyőződést követi, miszerint a kora újkorban keletkezett *ego-dokumentumok*, tehát az emlékirat-irodalom nagyon változatos szövegtípusaiból összeálló korpusza, poétikai minták vagy műfajkonstituáló jegyek alapján leírható, műfaji rendszerbe szervezhető és kánonba rendezhető. Ezzel az elképzeléssel vagy egyet lehet érteni, vagy nem” (Tóth 2014). Véleményünk szerint éppoly fontos az emlékező írásokról tárgyáló diskurzusban egy ilyen „szakmai döntés” meghozatala, mint előzetesen mondjuk a kutatás irányának a kitűzése, vagy az előfeltevések bizonyítása a munka végezetével. S. Sárdi nagyszerű munkáját látva pedig – véleményünk szerint – senki nem róhatja fel hibának e szakmai döntését. Fontos megjegyeznünk, hogy Sárdi a napló meglévő fogalmi zavarának tisztázásán túl szót ejt a jellegzetes jegyeiről és más műfajoktól való elkülöníthetőségéről is. Beszél a „műfaji” sajátosságokról és az írásának/megírásának kérdéséről: „Noha nem él a terminussal, S. Sárdi Margit a *naplóírói habitus íráshasználati, önreprezentációs és mediális* jellegzetességeit bontja ki és értelmezi páratlan gazdagságú példaanyagon” (Tóth 2014). Sárdi könyvének jelentős részét nyolcadik fejezete tölti ki, ám érdemei közül elvitathatatlan, hogy könyvének e fejezete a legalaposabb és a legrészletesebb eleme, s kijelenthetjük azt is, hogy a megelőző fejezetek igazán ennek az egynek az életre hívására s felkészítő megalapozására születtek meg. Munkájának kilenc része gerincvázatot alkot, és mély elméleti megalapozottságot ad végső mondanójának, ugyanakkor a munka e részekre tagolása könnyíti meg a befogadását is.

A szerző saját bevallása szerint a naplóirodalom kiadás- és kutatástörténetének lejegyzéséhez a német és osztrák napló kutatás eredményeit használja fel, továbbá áttekinti az irodalomtörténetnek és a társtudományoknak a diskurzusban formálódó nézeteit. Szándéka szerint összegezni kívánta a naplóirodalomra, s vele párhuzamba állítva az emlékiró műfajcsoportra vonatkozó nézeteket, az eredetükkel és eltérő lehetőségeikkel is foglalkozva: „A naplók szépirodalmi jellegének vizsgálatához az irodalmi és pszichológiai narrációkutatás eredményeit” hívja segítségül „a személyiség önkifejezési lehetőségeit számbavéve” (S. Sárdi 2014, 281). S. Sárdi Margit *Napló-Könyve* a korai magyar naplóírás alkotásainak

következetes értékelésére tett kísérlet. A szerző az alkotások elemzésének interdiszciplináris megközelítésére tesz javaslatot, azzal a bevallott céllal, hogy bizonyítsa jogát a szépirodalmi műfajként való elfogadásra, s bizonyítsa a történészek által elhanyagolt és alábecsült irodalmi értékét. Összetett struktúrát alkot meg annak érdekében, hogy különbséget tegyen eltérő változatok közt és azonosítsa ezeket az egyes variánsokat, valamint, hogy eltérő lehetőségeikről számot adjon. Olyan tudományos törekvés hangjának minősül, mely megmutatni és meghatározni kívánja a régi magyar (kora újkori) napló megfelelő irodalmi és kulturális kontextusban betöltött helyét és szerepét. A szerző *Napló-Könyvének* legfeljebb kis hibáját róhatjuk fel, ahogyan Tóth Zsombor teszi: „[...] bölcs döntésnek tekinthető, hogy a szerző kiegészítő bibliográfiákkal is ellátta könyvét, amely a szekunder irodalmat és a szövegkiadásokat is áttekinti. Zavart okoz azonban az, hogy a 2.1. jelzésű szövegkiadások (!) listájába a Kolozsvári Egyetemi Könyvtár Kézirattárában őrzött kiadatlan kéziratok is bekerültek. A szerzői-szerkesztői figyelmet elkerülte, hogy például Bod Péter *Házi diáriuma*, amely köztudottan kézirat, ott szerepel ebben a listában. Nem kevesebb mint 12 tételnyi kézirat szerepel ebben a »szövegkiadásokat« közzé tevő felsorolásban” (Tóth 2014). Ez azonban csekély ár egy ekkora lélegzetvételű áttekintés megszületéséért. Itt jegyezném meg, hogy a fent említett 12 tételnyi kézirat mellett az igen komoly (170 szöveget jegyző!) szövegkiadás-felsorolásban csupán alig 33 szövegkiadás „friss”, azaz köthető a 20. századhoz, s ebből is csak 12 az, amely az elmúlt negyven esztendőben látott újra napvilágot. A szövegkiadások listája tehát haszonnal forgatható mindazok számára, akik a régi magyar irodalmi emlékirás iránt érdeklődnének, s bátorkodnak az autobiográfia-kutatás diskurzusában hozzájárulni egy újabb témakör kérdésfelvetéseéhez, miszerint: mi a helyzet a kora újkori magyar emlékező-beszédek kiadás-recepciójával, s mihez kezdjen a 21. századi önéletírás-kutatás az újra felfedezett régi magyar irodalmi önéletírásokkal? S. Sárdi Margit kötete tehát jelentős szellemi háttérrel, ismeretanyagot és elméleti megalapozottságot, nem utolsósorban pedig szakirodalmi ismeretet kínál olvasójának, s így jelentős kiindulóponto(ka)t is biztosít az emlékező irodalom kutatása során felmerülő későbbi kérdések megválaszolásához.

Zárásként álljon itt még két meglátás, melyet S. Sárdi munkájából kiemelni kívánunk, s melyek nyomán még kifejtetlen gondolatok szervezhetőek a régi magyar emlékiratok köré: „a napló szépirodalmisága nincs összefüggésben a megörökített eseményekkel, és nem korlátozódik a nyelvi kifejezés vagy a történetmesélés részértékeire: szépirodalommal teszi, hogy a naplóíró nem a tárgyat rögzíti, hanem önmaga viszonyát a tárgyához, tehát az önéletíráshoz hasonlóan, de más módszerekkel a szubjektum megörökítésével foglalkozik” (S. Sárdi 2014, 11). „[...] a napló egy személyiség értékrendjét feltáró, szubjektív műfaj(csoport), amely azért szépirodalom, mert nem a valóságot tükrözi” (S. Sárdi 2014, 29).

Irodalom

Mekis D. János – Z. Varga Zoltán szerk. (2008): *Írott és olvasott identitás – Az önéletrajzi műfajok kontextusai*. Budapest/Pécs, L'Hartmattan – Pécsi Tudományegyetem, Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék.

Mekis D. János (2002a): *Az önéletrajz mintázatai – a magyar irodalmi modernség hagyományában*. Budapest, Fiatal Írók Szövetsége.

Mekis D. János (2002b): Referencialitás és végtelen szemiozis, *Helikon*, 2002/3, 260–271.

S. Sárdi Margit (2014): *Napló-Könyv: Magyar nyelvű naplók 1800 előtt*. Máriabesnyő, Attraktor.

Tóth Zsombor (2014): *Tóth Zsombor recenziója S. Sárdi Margit új könyvéről: S. Sárdi Margit, Napló-Könyv: Magyar nyelvű naplók 1800 előtt*, Máriabesnyő, Attraktor, 2014. Online: <http://reciti.hu/2014/2296> [2015.01.30.]

Déri Balázs – Kelemen Pál – Krupp József – Tamás Ábel (szerk.): *Metafilológia 1. Szöveg – variáns – kommentár*. Budapest, Ráció, 2011. 600 p. ISBN 978-615-5047-23-7;

Kelemen Pál – Kulcsár Szabó Ernő – Tamás Ábel – Vaderna Gábor (szerk.): *Metafilológia 2. Szerző – könyv – jelenetek*. Budapest, Ráció, 2014. 856 p. ISBN 978-615-5047-76-3

H. Nagy Péter

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen Kulcsár Szabó Ernő professzor irányításával működő Általános Irodalomtudományi Kutatócsoport pótolhatatlan munkát végez az irodalomtudomány nemzetközi folyamatainak közvetítése terén. Nagyszabású projektjeik közül az egyik legfontosabb a *Filológia* című könyvsorozat, amely az irodalomtudomány remedializációjának jelenségét járja körül sokszerzős tematikus kötetek formájában. Ebben a sorozatban jelentek meg a *Metafilológia 1.* és a *Metafilológia 2.* című tanulmánygyűjtemények, ezekről lesz szó a továbbiakban.

A *Metafilológia 1.* tanulmányai arról a horizontváltásról adnak hírt, amely a *Speculum* c. folyóirat *New Philology* c. számával kezdődött 1990-ben, s amelynek alapító-szövege (vagy koronatanúja) Bernard Cerquiglini *A variáns dicsérete* c. munkája (1989). Ezt az új filológiát materiális filológiának nevezik (Clifford Geertz nyomán), de lényegében arra reflektál, hogy mik a filológiai tevékenység lehetőségei a megváltozott (80-as/90-es évek utáni) technomediális környezetben. Az elektronikus adatfeldolgozás és a hiperkommunikáció ugyanis átalakította a filológia területét, amely immár alapszöveg-kiadási gyakorlat helyett társadalmi szövegkritikaként határozható meg (ahogy erről Jerome J. McGann tanulmányai tudósítanak). A metafilológia egyben rámutat, hogy a kéziratok nem monomediálisak, a kulturális termelés materiális tényezői és a nyelv közötti összefonódások rendszereként foghatók fel.

A 21 tanulmányból (és egy kiváló előszóból) álló tanulmánykötet három – az alcímekben is jelölt – kulcsfogalom köré szerveződik: szöveg, variáns, kommentár. Az első blokk McGann tanulmányaival indul és a metafilológia kiterjesztett szövegfogalmát prezentálja, mely szerint a szöveg anyagi közvetettsége a szöveg lényegi eleme. A második blokk Cerquiglini említett alapművével kezdődik, és a szövegkiadási technikák felől kiindulva, intézményes és technológiai környezetben végezhető műveletek halmazaként mutatja be a filológiát. (Ebben a blokkban olvasható a harvardi iskolához tartozó Gregory Nagy kitűnő Homérosz-tanulmánya a többalakúság problémáiról.) A harmadik blokk a kommentár műfajának újraértésével foglalkozik, melyben fontos szerepet játszik szöveg és margó különbségének érvénytelenítése. A filológiai kommentár immár jelentések helyett intertextusokat kínál.

Átkötésként érdemes megemlíteni, hogy a metafilológia szerint tehát az irodalom nem pusztán szöveg, hanem közvetítő közegek folyamatosan áthelyeződő rendszere, amely a szerint változik, hogy az adott technomediális környezet felől milyen kihívások érik. Innen nézve illuzórikus vállalkozás, hogy egy szövegkiadás a szöveg előállításának *minden* műveletét bemutassa. A metafilológia tehát abban az értelemben is a „filológia filológiája”, hogy azokra a keretfeltételekre koncentrálna, melyek diszkurzív kódok és médiatechnikai lehetőségek formájában szabályozzák a szöveg-előállítás feltételeit. Mindezek természetesen a hagyományos irodalomtudományi fogalmak újrapozicionálását is érinti,

ezért nagyon is indokolt, hogy a *Metafilológia 2.*, folytatva az első kötet ilyen jellegű közelítését, a következő fogalmak mentén szerveződik: szerző, könyv, jelenetek.

A 33 tanulmányból (és egy összegző előszóból) álló könyv első blokkja a szerzőség és a szerző-funkció kérdéskörét járja körül eszmetörténeti, médiatörténeti és társadalomtörténeti szempontok mentén. Ezt egyértelműen olyan vállalkozásnak tarthatjuk, mely nagy részben Michel Foucault nevezetes előadásának (*Mi a szerző?*) koncepciója nyomán bontakozik ki, és a szerzősége irányuló figyelmet a metafilológiai kérdés egyik variánsaként értelmezi. A szövegek csoportosítása, az archiválás és a szerzőség összekapcsolódásának vizsgálata arra is fényt deríthet, hogy egyáltalán miért alakulhatott ki a műveleteknek és a praxisoknak az a rendje, mely lényegesnek tartja, hogy egy gondolatot vagy szöveget kinek tulajdonít a hagyomány. A blokkban helyet kaptak Luciano Canfora *A másoló mint szerző* című könyvének részletei is, ami már magában jelzi, hogy a kötet – a modernség mellett – figyelmet szentel az antikvitás, a középkor és a kora újkor textuális kultúráinak is.

A második blokk folytatja ezt a kitekintő bemutatási módot, hiszen a könyv problémáját könyvtörténeti összefüggésben tálalja. Ugyanakkor a blokkban szereplő tanulmányok arra terelik a figyelmet, hogy mi mindent lehet *csinálni* a könyvvel, amellett, hogy el is lehet olvasni (adni-venni, gyűjteni, kiállítani, elégetni, reciklálni, kinyomtatni stb.). Híres eset volt, amikor Friedrich Kittler úgy elemzett egy könyvet az egyetemen, hogy – érzékeltetve a médium anyagosságát – szétépte azt lapokra, ezzel is jelezve, hogy meg kíván szabadulni a könyvvel kapcsolatban rögzült interpretációs gyakorlat irodalomtudományban rögzült formájától. A blokkban a neves médiatudós *Mozgatható betűk* című írása olvasható, mely a könyv azon médiatechnológiai sajátosságaival foglalkozik, melyek az ember-számítógép-interfészekhez vezetnek.

A *Metafilológia 2.* harmadik blokkja alighanem a teljes vállalkozás legösszetettebb tagjával foglalkozik. (Ugyanakkor ebben a blokkban szerepel a legtöbb olyan szakember, akinek nevével az irodalomtudomány iránt érdeklődők biztosan találkoztak másutt: pl. Barbara Johnson, Jonathan Culler, Edward W. Said, Hans Ulrich Gumbrecht.) A *jelenetek* szó arra utal, hogy mindazok, akik írásos dokumentumokkal foglalkoznak, különböző műveleteket hajtanak végre, azaz tesznek, csinálnak is valamit, ami demonstráció, színrevitel, performansz, kiállítás vagy ezekhez hasonló tevékenység. Ugyanakkor a blokkban szereplő tanulmányok a filológiára irányuló kortárs reflexiók, melyek egyben az 1990-es filológiai fordulat alapdokumentumai. A blokk emellett a megközelítési módok sokaságát vonultatja fel a posztkoloniális elmélettől a médiatörténeten át a praxeológiáig, innen nézve a kultúratudományok széles spektrumát tárja fel. Ezek között méltán kapott helyet Rüdiger Campe *Az írásjelenet* című esszéje, melyre – jelezve a téma kulcsfontosságát – egész kutatási irány épült.

A szóban forgó szöveggyűjteménnyel kapcsolatban érdemes megemlíteni valamit – összegzés helyett. Talán nem véletlen, hogy a *Metafilológia 2.* előszava az utolsó blokk legígéretesebb megközelítési lehetőségeként a praxeológiát említi. Ez a megfontolandó szempont szélesebb kontextusba illeszkedik, amennyiben figyelembe vesszük, hogy a kultúra tanulmányozása immár nem átfogó elméletek formájában történik, hanem inkább olyan esettanulmányok alapján, melyek elmélet és gyakorlat megkülönböztetése helyett a technikák és gyakorlatok tudományos és nem tudományos művelésére koncentrálnak – egyszerre. A médiaelméletek utáni irodalomtudomány, a metafilológia innen nézve azokat a jeleneteket viszi színre és elemzi, melyek meghatározzák a filológia *hétköznapjait*. A *Metafilológia 1.* és *Metafilológia 2.* című professzionális tanulmánykötetek kifogástalanul képesek közvetíteni ezt a megkerülhetetlen kutatómódszertani fejleményt.

H. Nagy Péter (főszerk.): *A Selye János Egyetem Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája (2016). Tanulmánykötet.* Komárom, Selye János Egyetem Tárnárcépző Kara, 2017. 756 p. ISBN 978-80-8122-206-1

Kurucz Anikó

A Selye János Egyetem Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája c. tanulmánykötet a 2016. április 8–9-én Komáromban megrendezett nemzetközi magyar nyelvű PhD-konferencia bővített és lektorált anyagából dr. H. Nagy Péter gondos főszerkesztésével készült. Az irodalomtudományi, a nyelvtudományi, a társadalomtudományi és pedagógiai, a teológiai, valamint történettudományi szekcióban elhangzott előadásokból szerkesztett kötet hatvankét írást tartalmaz, diszciplinánkénti válogatásban. A konferenciának a Kárpát-medence határain átívelő nemzetközi jellege tudományközívé válik. A tematikai változatosságot sejtető vastkos kötetformátum határai között a diskurzusok egymásra nyíló terében (és szabadságában) a különböző problématerületeket körvonalazó szövegek kaleidoszkópszerű világa áll elő. Ez a fajta heterogenitás nem jelent egy kapcsolódás nélküli, indifferens egymasmellettséget. A szekciókon belül megtapasztalható kollaboráció a szekciók közötti párbeszédben is megőrzi dinamikus jellegét: transzdiszciplináris érintkezési pontok az átjárhatóság biztosítékai lesznek.

Így a tanulmányok szigorúan szekciónkénti, lineáris rendben történő egysoros ismertetése helyett – hiszen ilyen sok szöveg esetében a recenzio teherbírása többet nem is engedne – talán célravezetőbb egy-egy tárgyterület vagy gondolatkör vonzáskörzetében sorakozó írásokról együtt számot adni. (Mindez azt is jelenti, hogy a csoportosításnak vagy kategorizálásnak ellenszegülő, „nem-címkézhető” dolgozatok is vannak a kötetben).

A műfaji-műnemi határátlépést tematizálja Bányai Tibor Márk (Pécsi Tudományegyetem) Vergilius *Eklogáiban* és Istókné Vámos Kornélia (Pécsi Tudományegyetem) Euripidész *Alkésztisz* című tragédiájában, utóbbi tanulmány olyan értelemben, hogy az eldönthetetlen, vagy korábban egyoldalúan meghatározott műfaji besorolás helyett megengedhetőnek tartja a két műfaj (tragédia és szatírijáték) egyidejű jelenlétét egy kétosztatú drámamodell érvényesíthetőségét jelezve ezzel. Műfajelméleti kérdésfelvetéssel találkozunk Maróthy Szilvia (Eötvös Loránd Tudományegyetem) tanulmányában is, amennyiben nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a barokk költeményekben előforduló 'paraszt versek' megjelölés körvonalazhat akár verselméleti vagy retorikai-poétikai terminust is. Szindbád-tanulmányában Major Imre (Selye János Egyetem) felveti az eddig novella-, vagy elbeszélésciklusként számon tartott történetek mitológiai olvasásának, illetve mitologikus regényként való definiálásának lehetőségét a paradigmatisz ismétlések és hasonlóságok alapján. A transzgreszszio működését már címében is jelző két további tanulmány közül Németh Csilláé (Selye János Egyetem) a test-referencialitást, illetve a test és a kép medialitásának performatív gesztusait elemzi Hajas Tibor és Németh Zoltán munkáiban, Kapus Erika (Eötvös Loránd Tudományegyetem) gúnokritikai alapozású írása pedig a hátsársértés alakzatainak megmutatásával igyekszik kimozdítani Czóbel Minka életművét az irodalomtörténet által is rögzített sztereotípiák merev rendjéből. A textuális

határátlépésnek, a pretextus és hipertextus játékában a tovább- és/vagy átírhatóság aktusának potenciáljára világít rá Baka L. Patrik (Selye János Egyetem) tanulmánya. Dobsai Gabriela (Pécsi Tudományegyetem) Dubravka Ugrešić regényét vizsgálva a Baba Jaga toposz demitologizációs értelmezéseit egy új narratívában, a társadalom öregséghez, elmúláshoz és halálhoz való viszonyában gondolja újra. Balázs Debóra (Eötvös Loránd Tudományegyetem) írása a határátlépés aktusához annyiban köthető, hogy görög-, latin- és héber ábécék vendégszövegekként való előfordulását (kódexekben) nemcsak a tollpróba, hanem a jelkészlet vagy kriptográfiai kulcs értelmében is magyarázza, mely eljárás így szövegek és kódok egymásba játszását implikálja.

A szubjektum és identitás problémakörét számos tanulmány taglalja. Az irodalomtudományi szekción belül Szabolcsi Gergely (Eötvös Loránd Tudományegyetem) a szubjektum reprezentációját az arc-maszk-portré együttes művészetfilozófiai és képelméleti vonatkozásainak keresztmetszetében tárgyalja. Szitás Andrea (Selye János Egyetem) munkája egyfelől a Czóbel Minka-tanulmányhoz is kapcsolható nőirodalmi tematikája alapján, ugyanakkor meghatározóbb aspektusa szövegének az episztoláris diskurzus elemzése, mely a szubjektív narrativa megrajzolásán túl egy nemzeti kulturális/tudományos közösség megteremtését célzó szándékot is kimutat. Szarvas Melinda (University of Jyväskylä) a vajdasági magyar irodalom kontextusában a kisebbség-többség hierarchikus viszonyrendszerének determinált konceptusait *kulturális szerepre*, és ebből adódóan identifikációs folyamatra írja át. Báthory Kinga (Eszterházy Károly Főiskola) szintén identitást kreáló szerepekről, szerepkomplexumokról értekezik, de szociálpszichológiai összevetésben, az iskolai „játéktér” kijelölte határok között, írása ezért a pedagógiai szekcióban kapott helyett. Ugyancsak ebben a szekcióban Haniczko Anna (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem) a gömői régió roma lakosságának etnikai identitását vizsgálja, az identitás, a nyelvhasználat és a felekezeti hovatartozás összefüggéseinek figyelembevételével. Részben ide kívánczik András Szabolcs (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) teológiai dolgozata a Filioque-tan által is hordozott etno-identitású válságról. A tanulmány a katolikus-ortodox viszony további radikalizálódását – melynek letéteményese éppen a Filioque-tan – a dialógust kezdeményező ökumenikus válaszlehetőségek horizontja felől gondolja mérsékelhetőnek. Ehhez a vonulathoz tartozik Fenyvesi Péter Pál (Evangélikus Hittudományi Egyetem) írása is, amely János evangéliumának 5. fejezetéből kiindulva az I. század végi közösség identitáskeresési válságáról számol be. A nemzeti identitást és a közösségi képviseletet az írásos dokumentumok, nevezetesen a sajtóorgánumok szöveghálójában formáló szemléletmód analízise Baka L. Patrik, Bese László, Adrigán Zsuzsanna tanulmánya. Baka L. Patrik (Selye János Egyetem) a szlovákiai magyarok uniós képviseletének a páneurópai helyett kisebbségi problémákra érzékeny politikai attitűdjét vizsgálja a sajtó tükrében. Bese László (Pécsi Tudományegyetem) a Trianont közvetlenül megelőző időben a politikai szempontból motivált nemzeti sztereotípiák – konkrétan a csehekről és szlovákokról alkotott képek – politikatörténeti összefüggéseit kutatja, szintén a korabeli sajtó (három komáromi lap) cikkeinek elemzésével. A Magyarországon élő német nemzetiség nyelvi és kulturális identitásának alakulására a rendszerváltás utáni sajtóreprezentáció – négy országos periodika – bemutatásával hívja fel a figyelmet Adrigán Zsuzsanna (Pécsi Tudományegyetem). Czinke

Zsolt (Selye János Egyetem) teológiai szekcióban szereplő írása is sajtótermék-elemzéssel, a Református Világszemle – két világháború közötti – közösségteremtő és értékmegőrző funkciójának megmutatásával utal a lapnak a világ valamennyi magyar reformátusát összefogó intencióira.

Benda Mihály (Eötvös Loránd Tudományegyetem) Illyés Gyula esszégyűjteményeiben a tipográfia (a csendet hordozó üres helyek) jelentésképző szerepén túl a töredezettség és diszkontinuitás naplóírásban is fellelhető alakzatait azonosítja. A napló és az önéletírás műfajspecifikus jellemzői, az uralkodó „vallomásos hang” pedig érintkezik Bugár Gergelynek (Selye János Egyetem) az autobiográf írás- és beszédmódokat feltáró jelenkori kutatás eredményeiről adott beszámolójával. A „narratív fordulat” különböző tudományterületek módszertanát megtermékenyítve, belátásaikat egymásra vonatkoztatva elbeszélésként határozza meg tárgyterületét, narratív eljárásokat feltárva bennük. A társadalomtudományi szekcióban szereplő Tóth Judit Gabriella (Budapesti Corvinus Egyetem) dolgozata az énelbeszélést ugyanakkor nemcsak nyelvi eseményként érti, hanem egy környezetet változtató vizsgálati módszerrel rámutat arra, hogy a narratív identitás a kontextus függvényeként komplexebb jelentéstartalmakat hívhat elő. A társadalomtudományi szekció problémaközösségét jelzi a következő két tanulmány is: Hajba Gergő (Pécsi Tudományegyetem) a közösségi (városi) kertészkedés szociokulturális dimenzióit, közösségteremtő aspektusait, ezzel együtt nem problémátlan egységének hajszálrepedéseit vizsgálva találkozik Szabó Tündének (Debreceni Egyetem) a turizmust kultúratudományi szempontból taglaló szövegével, amelyben a Tornai-karsztrvidék megalkotott borkultúráját bemutatva a konstruált hagyomány közösségépítő, kollektív emlékezetet fenntartó működésére, továbbörökíthetőségére kérdez rá. A történet-tudományi szekcióban Simon Erzsébet (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) az 1873-as bécsi világkiállításon szereplő magyarokról, s általában arról értekezik, hogy a világkiállítás, mint olyan a nemzeti érdek- és értékképviselő hatékony közege.

A nyelvtudományi szekcióban Illés Attila (Selye János Egyetem) a nyelvföldrajz és a személynévföldrajz összefüggéseit kutatja a Dunaszerdahelyi járás német motivációjú családneveinek és leggyakoribb foglalkozásneveinek viszonylatában. A lingvizmusnak, vagyis a nyelvi alapú diszkriminációnak a pedagógiai értékelést is meghatározó gyakorlatára hívja fel a figyelmet Jánk István (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem), rámutatva e jelenség kevésbé mérhető mivoltára. A mérhetővé tétel egyúttal az oktatási gyakorlat önreflexivitását is fokozná, így ez a probléma oktatásmódszertani, oktatáspolitikai vetülettel is rendelkezik. Kázmér Klára (Nyitrai Konstantin filozófus Egyetem) a kétnyelvűség asszimetriáját – jellemzően kisebbségi nyelvhasználat esetében – a fogalmi ismertetés mellett egy finn regény gyakorlati elemzésével is illusztrálja, megfogalmazva a szemilingvizmus (félnyelvűség) vagy a teljes nyelvvesztés identitásromboló veszélyeit. Fábíán Beáta (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) az előző tanulmányhoz hasonló alaphelyzetet mér: a kárpátaljai ukrán és magyar tannyelvű iskolák magyar nemzetiségű diákjainak szövegértési kompetenciáját vizsgálja. Bár a felmérés igen alacsony mutatókkal zárult, a magyar iskolában tanuló magyar nemzetiségű gyerekek jobb eredményeket értek el ukrán iskolában tanuló társaiknál. Oktatáspolitikai kérdés kerülnek előtérbe az aktív állampolgárságra nevelés magyar és angol példáin végzett komparatív vizsgálatok kiértékelésekor Gomboczné Erdei Mónika

(Eötvös Loránd Tudományegyetem) írásában, Szabó János (Pécsi Tudományegyetem) pedig a felsőoktatásban eddig kevésbé vizsgált tehetségdiagnosztika feltárására-mérésére vállalkozik egy tehetségprofil-szerkesztő program elkészítéséhez. Czékus Borisz (John Naisbitt Egyetem) szabadkai középiskolások körében végzett kutatásai nyomatékosítják az oktatás és a társadalom szerepét a jövő nemzedék ökológiai lábnyomának méretét illetően. Mihály Renáta (Pécsi Tudományegyetem) Miskolc és Kassa gazdasági-társadalmi-munkaerőpiaci együttműködésére hívja fel a figyelmet, mely a *glokálitás* dimenziójában mindkét térség fejlődését eredményezheti. Bakó Eszter Bernadett (Pécsi Tudományegyetem) nyelvtudományi és oktatáspolitikai, Schottner Ádám András (Pécsi Tudományegyetem) pedig társadalomtudományi szempontból járt körül egy-egy témát a migránsok élet- és kulturális integrációját illetően. Az előbbi tanulmány a széleskörűen biztosított jogok által eredményezett alulmotiváltságban látja a nyelvi integrációt hátráltató tényezőt, utóbbi tanulmány pedig Bajorország gyermekvállalási mintázatait vizsgálva az eredeti és a bevándorló lakosság körében, a demográfiai átrendeződés téves hipotéziseit hatástalanítja. Rohr Adél (Pécsi Tudományegyetem) a visegrádi országok párkapcsolatról alkotott gondolkodásmódját összevetve megállapítja a házasság intézményét preferáló attitűd – elsősorban Lengyelországban jelenlevő – vallásos meghatározottságát is, ugyanakkor rámutat arra, hogy a rendszerváltozás utáni időszak napjainkig a párkapcsolati együttélési forma tendenciózus növekedését jelzi.

Szerdi Ilona (Selye János Egyetem) tanulmányában az internetes nyelvhasználat grammatikai, helyesírási jellemzőit tárja fel, Istók Béla (Selye János Egyetem) pedig a nemzetspecifikusnak tekinthető mémek és a vizuo-verbális humor pragmatikai sajátosságait összegzi. A nyelvtudományi szekción belül fordításelmélettel Némety Alexandra (Selye János Egyetem) és Zolczer Péter (Selye János Egyetem) foglalkozik. Előbbi dolgozat a forrásszöveg és fordított szövegvariánsainak viszonyrendszerében az ekvivalencia mértékét kutatja, utóbbi írás pedig az audiovizuális fordítás – médiumváltásból is adódó – specifikus megoldásaira világít rá.

Agnieszka Barátka (Varsói Tudományegyetem) a lustaság szó konceptualizációját vizsgálja magyar anyanyelvű felhasználók körében, kitágítva az egyértelműnek hitt meghatározhatóság jelentéstartományait.

A teológiai szekción belül Zsizsmann Endre (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) és Nemeshegyi-Horvát Anna (Károli Gáspár Református Egyetem) is a páli levelek szövegtartományában vizsgálódik. Míg Zsizsmann Endre a levelek indikatívuszt és imperatívuszt egyaránt használó szöveghelyeinek komplementer volta mellett érvel, Nemeshegyi-Horvát Anna pedig a büszkeség, góg és önfelmagasztalás Pálnál előforduló kifejezéseiből merít, megvilágítva az öntudatot megjelenítő páli nyelvhasználat retorikai aspektusait. Pócze István (Selye János Egyetem) a szenvedés értelmének keresztyén kontextusát a lelkigondozás gyakorlatában, Négyesi Zsolt (Selye János Egyetem) pedig az életvégi kérdéseket a keresztyén etika dimenziójában tárgyalja, érintve nemcsak az eutanázia, hanem az áldozathozatal és az önfeláldozás etikai megítélésének problémáját is. Szorosan kapcsolódik ehhez a gondolatkörhöz Nemeshegyi-Horvát György (Károli Gáspár Református Egyetem) angol nyelvű dolgozata is, mely a teodícea istentanáinak teoretikus érveit szembesíti a szenvedés realitásával C. S. Lewis életében. Takács Klaudia (Selye János Egye-

tem) tanulmánya is érzékeny kérdéseket vállal: a gender-jelenség teológiai szempontú kritikáját fogalmazza meg.

Szép számmal szerepelnek olyan munkák is a tanulmánykötetben, amelyek több tudományterület számára is hasznosítható meglátásokkal szolgálnak, illetve eleve diszciplináris határon állnak: Plonický Tamás (Selye János Egyetem) a Z generáció komáromi diákjainak olvasási szokásait vizsgáló dolgozatának nemcsak olvasásszociológiai, hanem oktatásmódszertani-pedagógiai aspektusai is vannak, akárcsak Szénási Lilla (Selye János Egyetem) írásának, aki a differenciált pedagógiai gyakorlat motivációnövelő szerepére összpontosít, szintén a Z generáció hitoktatásában. Tatainé Liktör Katalin (Károli Gáspár Református Egyetem) munkája ugyan a történettudományi szekcióban szerepel, ám Reményik Sándornak az I. világháborút követő otthonmaradása – a repatriálás választása helyett – vitathatatlan szerepet játszott az erdélyi irodalom kibontakozásában, így az irodalomtörténeti perspektívát is mozgósítja a tanulmány szerző. Szabó P. Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem) irodalomtudományi szekcióban elhelyezett szövegének szintén vannak történeti vonatkozásai: Virág Benedek és Bödös Ferenc nemesi felkeléssel kapcsolatos költeményeiben a honfoglalás motívumának következetes szerepeltetését a dicső történeti tudat kontinuitását sugalló szerzői intencióval magyarázza.

Vrábel Tünde (Selye János Egyetem) irodalomtudományi és Kovács Enikő Hajnalka (Károli Gáspár Református Egyetem) teológiai tanulmánya strukturális kérdésekkel (is) foglalkozik. Vrábel Tünde Szepesi Csombor Márton *Udvari Schola* című művét exemplum-anyagának funkcionalitása szempontjából veszi górcső alá, Kovács Enikő Hajnalka pedig a *Zsoltárok Könyvének* kompozicionális felépítéséről értekezik irodalmi és kánonkritikai szempontokat is figyelembe véve.

A történettudományi szekció további tanulmányait rokonítja az a kutatói iránynyltság, amely eddig kevésbé tanulmányozott vagy a szintézisek holisztikus összefoglalásaiban kellő árnyaltsággal még nem rendelkező részproblémák, szegmensek alaposabb feltérképezése felé fordul: így Huiber Edit (Pécsi Tudományegyetem) Scarbantia történetének rekonstruálására vállalkozik a publikált s még publikálatlan dokumentációk összegzésével, Buják Gábor (Pécsi Tudományegyetem) a szepesi prépost különleges jogkörének magyarázatát a korábbi szakirodalomtól részben eltérő módon kísérli meg felvázolni, Kiss Márton (Pécsi Tudományegyetem) a Rákóczi-szabadságharc igazgatástörténetének regionális szempontú elemzését hajtja végre, Lovaš Eldina (Pécsi Tudományegyetem) egy mai horvátországi település, Csúza demográfiai jellemzőit tanulmányozza az első fennmaradt egyházi anyakönyvek alapján, Szuda Krisztina Eszter (Eötvös Loránd Tudományegyetem) pedig a két világháború közötti dél-alföldi szlovákság életét befolyásoló nemzetiségi törvények bemutatását célozza. Ezen tanulmányok mellett természetesen átfogó jellegű írás is szerepel a kötetben: Bognár Zsuzsannáé (Károli Gáspár Református Egyetem), aki a fellelhető statisztikai források, törvények és kormányrendeletek alapján a dualizmus kori Magyarország gyáriparának strukturális változásait követi nyomon.

Két dolgozat bemutatása maradt hátra. Csik György (Selye János Egyetem) elsősre talán szokatlannak tűnő kérdésfelvetéssel (Pátriárka vagy menedzser?) indított dolgozata a felelősségteljes közösségvezetés mai, modern és öszvetségi

mintájának párhuzamba állításából származó belátásokat tárgyalja. A tanulmánykötetet záró darab Erdős Mártoné (Károli Gáspár Református Egyetem), aki Kállay Miklóssal és Magyarország német megszállásával foglalkozik szubjektív hangú és markáns véleményt képviselő írásában. A munkához fűzött szerkesztői kiegészítés megjegyzi, hogy a közölt tanulmány kizárólag a szerző személyes álláspontját tükrözi. Ilyen értelemben gesztusértékű és szimbolikus is ez a záróakkord, mely egy tudományosan nyitott diszkurzus megvalósulását teszi így lehetővé.

Összességében elmondható, hogy bár nem tematikus gyűjteményről van szó, a kötet globális kohézióját a – szövegimmanens és kontextualizált szövegolvasatokat gyakran együtt, egyszerre valósító – gondolkodásmódok organikus egymásra vetülése biztosítja a párbeszéd nem lezáruló eseményében.

Boda-Ujlaky Judit – Barta Zsuzsanna – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *A humor nagyítón keresztül*. Budapest, Tinta könyvkiadó, Selye János Egyetem, ELTE Bölcsészettudományi Kar, 2016. 231 p. ISBN 978-963-409-061-8

Dobai Eszter

A humor szerepének jelentősége megnyilvánul mindennapi tevékenységeink során. Azokra az emberekre, kollégákra, barátokra, akiknek „nincs humorérzéke”, hajlamosak vagyunk legyinteni, furcsának tartjuk őket. Mit is jelent valójában a humorérzék? Lehet a humort mérni valamiben? Érdemes egyáltalán foglalkozni vele? Vagy inkább el kellene fogadni, hogy valaki humorosabb természetű, mások meg egyszerűen nem értik a viccet? Az alábbi kötet tanulmányainak írói úgy vélik, a humor vizsgálata igenis nagy jelentőséggel bír. Bár különböző tudományterületekről érkeztek a kutatók, mindegyik tanulmányban a humor egyes fajtáit vették górcső alá különféle szempontok alapján.

A humor nagyítón keresztül címet viselő konferenciakötet a IV. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásait tartalmazza, mely 2014. november 13-án és 14-én került megrendezésre a Selye János Egyetem Tanárképző Karán. A kötetben a Selye János Egyetem Modern Filológiai Tanszéke által szervezett konferenciának 18 előadását olvashatják az érdeklődők, melynek társszerkesztői között jelen van a tanszék egyik tanára, T. Litovkina Anna is.

Négy nagy egységre tagolódik a konferenciakötet, melyek közül az első nyelvészeti megközelítésből vizsgálja a humort. Az 5 ide tartozó tanulmány egyikében Drahotá-Szabó Erzsébet a humor fordíthatóságát, illetve fordíthatatlanságát kutatja. Rámutat arra a jelenségre, hogy bár rengeteg példát ismerünk nyelveken átívelő közmondásokra, humoros kifejezésekre, mégis vannak olyan kulturális vagy nyelvi sajátosságokat hordozó vicces szófordulatok, multimodális humoros jelenségek, melyeket nem éri, sőt nem is szabad lefordítani. A nyelvi szójátékok, esetleg képekkel kiegészített szövegek a legjobb példa erre, hiszen maga a nyelv alakítja ki ezekben a humor esszenciáját.

T. Litovkina Anna és Barta Péter wellerizmusokat és „Tom Swifty”-ket vizsgáló tanulmánya zárja az első témacsoportot. Érdekes, a magyar nyelvre kevésbé jellemző műfajt ismertetnek meg az olvasóval. Kezdeként az írók a fent említett műfaji kifejezéseket és azok témáit konkretizálják, majd számtalan példán keresztül szemléltetik az efféle szójátékok sokrétű megjelenési formáit.

A humor funkcióját és különbségeit a különböző társadalmakban, társadalmi csoportokban vizsgáló tanulmányokat foglalja magába a kötet második egysége. A négy előadáson keresztül betekintést nyerhetünk a Párizs környéki békék kritikájába élc-lapok karikatúráin, a budapesti zsidó közösség – valamint a társadalmi tiltakozások humorába és japán egypercesekbe. Az utóbbi tanulmányban Hidasi Judit ad ízelítőt az olvasónak a japán kultúráról, humoros egyperceseken keresztül. A szerző bevezeti az olvasót a nyelv és kultúra ismeretének egymást átszövő egységébe, valamint rámutat arra, hogy hiába érti valaki az adott nyelvet, a humoros jelenségek megértéséhez ez nem mindig elegendő. A szemléltetésként feltüntetett egyperceseken a legtöbben magyarázat hiányában értelemszerűen csak fejcsóválva továbblapoznánk.

Áttekintve a hozzáírt magyarázatokat azonban máris közelebb érezhetjük magunkhoz a japán gondolkodást és az egypercesek groteszk humorát.

A harmadik egység témája a humor szerepe és működése a társas és pszeudotársas viszonyokban. Négy tanulmány található ebben a szekcióban, melyekben a humor különböző hatásaira is fény derül. Csak néhány kulcsszóban megemlítve, a tanulmányok között megismerkedhetünk a különböző humorstílusokkal, azokkal a helyzetekkel, amikor a humor a megaláztatás és szégyen eszközévé válik, a nyelvi udvariatlanság használatával a médiában, illetve a beszédaktusviccek elemzésével.

Az utolsó nagy témakör a humor irodalmi és filozófiai aspektusával foglalkozó előadásokat foglalja magába. Öt tanulmány kutatói által a gyerekversektől, Kierkegaard humorán keresztül eljutunk egészen a bibliai tárgyú képregényekig. A posztmodern ironizáló humorát Puskás Andrea mutatja be Woody Allen novelláiban, melyek nagy részében a tipikus amerikai kisemberek lettek kifigurázva. Abszurd helyzetek, (anti)intellektuális humorral fűszerezett történetek elemzését olvashatjuk ebben a tanulmányban.

A konferenciakötet a IV. Interdiszciplinális Humorkonferencia programjával és absztraktjaival zárul. A kötet szerzőinek munkáját dicséri, hogy a szerteágazó tudományterületekről érkezett kutatók tanulmányait sikerült csoportonként egységgé alkotni.

H. Nagy Péter köszöntése

Ötvenedik születésnapja alkalmából köszöntjük kollégánkat, barátunkat, H. Nagy Pétert



H. Nagy Péter szakmai és tudományos attitűdje példaértékű sokunk számára. Túl azon, hogy a saját tudományterületén, az irodalomtudományban rendkívül széleskörű tudással rendelkezik, más tudományterületeken is járatos. Naprakész a tudása többek között a kozmológia, illetve a biológia és annak részterületei (genetika, etológia, agykutatás stb.) területén, és rendkívül egyedi módon képes ezt a sokféle tudást egységes látásmóddá ötvözni. Folyamatosan ügyel arra, hogy ismereteit frissítse, hiszen – ahogy mondani szokta – a tudomány nem áll meg. Az igényesség mellett ki kell emelnünk a nyitottságát is, amellyel eddig feltérképezetlen területek felé fordult – és fordította kollégái és diákjai figyelmét is. Alapító tagja és lelke az egyetemünkön működő MA Populáris Kultúra Kutatócsoportnak. Irányítása alatt a kutatócsoportban olyan jellegű műhelymunka folyik, amelyhez hasonló jelenleg nincsen egyetlen szlovákiai és magyarországi egyetemen sem. Nem meglepő, hogy eddigi tudományos munkájáért H. Nagy Péter olyan szakmai elismerésekben részesült, mint a Turczel-díj, illetve a Selye János Egyetem Rektori díja.

Tudományos folyóiratunk, az *Eruditio–Educatio* köszönti főszerkesztőjét, H. Nagy Pétert, aki a kezdetektől szíven viselte (a jelen számmal 12. évfolyamát lezáró) folyóiratunk sorsát: korábban kiváló kéziratok szerzőjeként, később tapasztalt szerkesztői tanácsaival, végül a 2016/1. számmal kezdődően, főszerkesztőként. Amellett, hogy az *Eruditio–Educatio* szakmai irányának a felelőse, H. Nagy Péter a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Kiadói Tanácsának a munkatársa, számos könyv szerkesztője, s nem utolsósorban a *Monographiae Comaromienses* című kari könyvsorozatunk szerkesztőbizottságának a tagja. Mindezekben a szerepeiben érvényes és igaz, hogy Péter kollegiális nagyvonalúsága, szakértelme, gondos szerkesztői figyelme és képességei nemcsak folyóiratunk dolgos hétköznapijaihoz jelentenek szilárd alapot, hanem a Tanárképző Kar folyóirat- és könyvkiadása minőségfejlesztéséhez, fejlődéséhez is.

Miközben köszönjük Péter eddigi munkáját, egyúttal a további közös munkához kívánunk Neki az ötvenen túl is töretlen alkotó- és munkakedvet és jó egészséget!

Az SJE Tanárképző Kar nevében az *Eruditio–Educatio* szerkesztősége

Mgr. Baka L. Patrik

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

Mgr. Bugár Gergely

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

Mgr. Dobai Eszter

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Modern Filológiai Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: csillagomm@gmail.com

Fülöp László

nyugalmazott tanár
Kaposvári Egyetem
H-7400 Kaposvár
Léva köz 6.
e-mail: fulop.laszlo@gmail.com

Bc. Kálmán Cyntia

egyetemi hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: cyntia.kalmanova@gmail.com

MUDr. Kiss László, CSc., dr. habil.

Szent Erzsébet Egészségügyi
és Szociális Munka Főiskola
Palackého 1
SK-810 00 Bratislava
e-mail: kiss.agi@panelnet.sk

Kojanitz László

szakmai vezető
Esterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
H-1143 Budapest
Szobránc u. 6-8.
e-mail: kojanitz.laszlo@ofi.hu

Kulcsár Mónika

tanár
Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium
Dunajská 13
SK-814 84 Bratislava
e-mail: kulcsar.monika@gmail.com

Kurucz Anikó

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

H. Nagy Péter, PhD.

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

Plonický Tamás

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

Mgr. Sándor Zoltán

középiskolai tanár
Közös Igazgatású Magyar Tanítási
Nyelvű Iskola
Lichner 71
SK-903 01 Senec
e-mail: zolee7540@gmail.com

doc. Vajda Károly, PhD.

egyetemi docens
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Modern Filológiai Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: vajdak@uj.s.sk

dr. habil. Vass Vilmos, PhD.

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

Vida Barbara

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

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara kiadásában megjelent magyar nyelvű könyvek 2017-ben:

Alabán Ferenc: A valóság irodalmi motívumai.
Tanulmányok a szlovákiai magyar irodalomról I.
(gyűjteményes kiadvány / zborník)

Dibó Gábor – Hugyivár Magda – Szarka Katalin:
Szerves kémia praktikum. Laboratóriumi gyakorlatok
gyűjteménye a szlovákiai magyar tanárképzés kémia szakos
hallgatói számára (egyetemi jegyzet / vysokoškolská učebnica)

H. Nagy Péter (főszerk.): A Selye János Egyetem
Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája (2016)
(konferenciakötet / konferenčný zborník)

Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.):
A tankönyvkutatás feladatai és módszerei. Tanulmánygyűjtemény
a komáromi Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék mellett működő
Variológiai Kutatócsoport konferenciájáról
(gyűjteményes kiadvány / zborník)

Papp Vanda: Interperszonális megtevesztés a médiában.
Különös tekintettel a manipuláció eseteire a reklámokban
(tudományos monográfia / vedecká monografia)

Strédl Terézia: Többség, kisebbség és a tolerancia
(szakkönyv / odborná knižná publikácia)

Vajda Barnabás: A csehszlovákiai ideológiai harc természetéről
1948–1989 (tudományos monográfia / vedecká monografia)

Vass Vilmos: Kompetenciafejlesztés a 21. században
(egyetemi jegyzet / vysokoškolská učebnica)

ISSN 1336-8893



9 771336 889003