

ERUDITIO – EDUCATIO

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

2020/2
(15. évfolyam / Volume 15.)

Alapító főszerkesztő / Founder Editor in Chief

Erdélyi Margit

Főszerkesztő / Editor in Chief

H. Nagy Péter

Szerkesztőbizottság / Academic Editorial Board

Doc. PhD. Soňa Gabzdilová, CSc. (Pavol Jozef Šafárik University in Košice Faculty of Arts)
Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. as Head of the Board (J. Selye University Faculty of Education)
Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. (J. Selye University, Rector)
Dr. Kalmár Melinda (University of Szeged Department of Contemporary History)
Prof. Dr. Kéri Katalin, DSc. (University of Pécs Faculty of Humanities)
Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD. (Comenius University Bratislava Faculty of Arts)
Dr. habil. PhD. Liszka József, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)
Prof. Anna Mazurkiewich, PhD. (University of Gdansk Faculty of History)
Dr. habil. Miklós Péter, PhD. (University of Szeged Juhász Gyula Faculty of Education Department of Applied Social Sciences)
Prof. Tatsuya Nakazawa, PhD. (Tokaj University Faculty of Human Sciences, Tokyo)
Prof. PaedDr. Martin Pekár, PhD. (Pavol Jozef Šafárik University in Košice Faculty of Arts)
Dr. habil. Szarka László, CSc. (J. Selye University Faculty of Education)
Prof. Dr. Tóth Péter, PhD. (J. Selye University Faculty of Education)
Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD. as Executive Editor (J. Selye University Faculty of Education)

Olvasószerkesztő / Language Editor

Dr. Sándor János Tóth, PhD.
PaedDr. Péter Zolczer

English abstracts reviewed by

PaedDr. Péter Zolczer

Fordítás / Translation

Dr. habil. Vajda Barnabás PhD.

Tudományos folyóiratunk megtalálható a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban.

Our scientific journal is registered in and databased by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL).

Náš vedecký časopis je databázovaný v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL).



Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu program kultúry národnostných menšín 2020 Kultminor

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Gál Melánia:

Az önszabályozó tanulás és az önhatékony tudományelméleti alapjainak és pedagógiai megközelítésének vizsgálata 5

István Jánk – Szilvia Rási:

Possibilities and potentials in teaching writing 23

Mezeiová Adriana – Bencsik Andrea:

Az MDA modell alapján történő gamification módszertan felsőoktatási környezethez igazított adaptációjának vizsgálata 34

Gusztáv D. Kecskés:

NATO and the Transformation of Eastern Europe 1988–1991 47

Bencze Dávid:

A főhatalomváltás „első felvonása” Érsekújvárbán 1918–1919 61

Alabán Ferenc:

Az irodalom fogalmának értelmezése a változások tükrében 78

Baka L. Patrik:

Az alternatív történelem mint posztmodern narratíva 90

Eva Vitězová:

Podoby spracovania jednej autorskej rozprávky (porovnanie knižného a divadelného spracovania rozprávky) 102

KÖZLEMÉNYEK / MATERIALS

Patrik Šenkár:

Štvrtstoročie nezmeneného cirkusu okolo nás. Andruška, Peter: Cirkusová sezóna 108

SZERZŐINK / AUTHORS 114



Az önszabályozó tanulás és az önhatékonyság tudományelméleti alapjainak és pedagógiai megközelítésének vizsgálata

Gál Melánia

Self-regulated learning and the investigation of the scientific theoretical bases and the pedagogical approach of self-efficacy

Abstract

The main aim of our work and research is to introduce competency-based self-regulated learning which determines lifelong learning. While focusing on its complexity, we try to present self-regulated behavior via the areas of Educational Science. We also analyze the main areas of Education Science and point out its close relationship with motivation. Our research hypotheses were based on statements in the theoretical part. The hypotheses were confirmed by the results of the questionnaire. The theoretical and research parts make our work coherent and understandable, pointing to the components that define self-learning, thus recognizing the potential for development.

Keywords: motivation; self-regulated learning; self-efficacy; science of learning

Kulcsszavak: motiváció; önszabályozó tanulás; önhatékonyság; tanulás tudománya

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Educational Psychology

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.005-022

Bevezetés

A társadalmi igények, a dinamikusan változó technika megkívánja a tudás folyamatos megújítását. A kompetenciaalapú oktatás koncepciójaként ennek megfelelően megjelenik az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) és az élet minden területére kiterjedő tanulás (lifewild learning), melyek igénye már túlnyúlik a lexikális tudás megalapozásán és a direkt módon való tudásközvetítésen. A hangsúly áttevődik az oktatásban az aktív cselekedtetésre, ezenfelül azonban az iskolai intézményen kívüli széleskörű tudás elérésére is, ami nem pusztán információszerzésen és -átadáson alapul, hanem a készségek és képességek fejlesztésében is jelentős szerepet kap.

A rendkívül összetett és sokrétű, önhatékonyságot meghatározó faktorokon át megérhetjük, miként van hatással ránk a minket körülvevő szociális és informális közeg, a saját magunkról kialakított énkép, amely élethelyzetenként változó tenden-

ciát mutathat. Mindez befolyásolja a személyiségfejlődésünket, célorientációnkat, magatartásunkat, vagyis a tanulás érdekében tett erőfeszítéseinket.

A neveléstudomány mint interdiszciplináris tudomány

Méltán nevezhetjük a neveléstudományt interdiszciplináris tudománynak, hiszen olyan sokrétűen vizsgálja a nevelési folyamatokat, hogy azt képtelenség lenne egyetlen tudomány szemszögéből tanulmányoznunk. Az oktatáskutatás teljes egészében vizsgálja és értelmezi az oktatási folyamatokat, hiszen a pedagógiai megközelítés ugyanúgy lényeges, mint akár a genetikai, pszichológiai, szociológiai vagy a fiziológiai aspektus. Ez a komplex analízis teszi lehetővé, hogy megértsük az ember céltudatos tevékenységét, hatásmechanizmusát, szabályrendszerét, ennek függvényében pedig élni tudjunk a belső feltételek alakíthatóságának lehetőségével.

A neveléstudomány paradigmáiban figyelembe veszi a belső én és a környezet interakcióját, illetve ezek hatásaiként a személy mentális és érzelmi folyamatait, ami belső reprezentációval deklaratív vagy procedurális tudássá válik – miközben erőfeszítéseket tesz, szabályozza cselekedeteit és tudatosan vagy tudattalanul, de fokozatosan alakítja belső világát (Illyés 2001).

Munkánk fő témájából adódóan három tudományágra koncentráltunk, figyelembe véve azokat a tényezőket, amelyek működése leginkább befolyásolja a tanulás hatékonyságát, így ezt a fejezetet a kognitív neurológia, a tanulás tudománya és a magatartástudomány hármásának egységében fogalmazzuk meg.

2.1. Kognitív idegtudomány

A kognitív funkciókért felelős szervünk az agy, amelyben mintegy 50–200 millió idegsejt található, amelyek bármikor képesek az információs jel áramoltására, vagyis 10–20 ezer újabb neuronnal kapcsolódnak össze, ami mintegy 100 billió–10 trillió szinaptikus érintkezési pontot feltételez (Brinkworth 2015). Az így működésbe lépő neuronhálózatot aktivitási mintának nevezzük. A megerősödött szinapszisok teszik lehetővé, hogy az információ elmélyüljön, és az bármikor előhívható legyen, ez azonban jóval bonyolultabb munkát feltételez, mint ahogy azt sejtjük, hiszen 10–100 millió idegsejt együttes kisülésére van szükség, amit a gátlósejt felügyel, ami további 1–2 ezer idegsejt ilyenfajta működését képes irányítani.

Ma már nyugodtan tekinthetjük tévhitnek azt az állítást, mely szerint felnőttkorban nem képződhetnek új idegi kapcsolatok. Annak ellenére, hogy naponta veszítünk idegsejtjeink számából, ami leginkább neuroanatómiai eltérések, pl. a hippocampus zsugorodása vagy neurokémiai változások eredménye, kutatások támasztották alá a felnőttkori neurogenézist, vagyis hogy a felnőtt ember agyában is képződhetnek új idegsejtek, amelyek képesek szinaptikus kapcsolatokat kialakítani vagy módosítani. Ennek köszönhetően az agy továbbra is flexibilis, a neuronok hajlamosak az aktivitásmintázat megváltoztatására.

Létező neurogenézisről tesz bizonyosságot az emlékezés, hiszen a kódolást (szenzoros analízis) követően az adott információt tárolni (tartós emléknym kiépítése)

kell, majd pedig tudatosan felidézni (előhívás) (Juhász – Szabó – Balogh 2016). Az adatok átkerülhetnek a rövidtávú (short-term memory) vagy a hosszútávú memóriába (long-term memory).

Míg a rövidtávú memória kapacitása korlátozott – Miller (1956) 7 ± 2 elmélete szerint hét vizuális vagy akusztikus elemet vagyunk képesek rögzíteni, illetve kettővel többet vagy kevesebbet –, addig a hosszútávú memória végeláthatatlan mennyiségű adatot tud megőrizni korlátlan ideig.

Az explicit memória a hippocampus segítségével tárolja a tudatosan rögzített tényeket (szemantikus tár) és a megélt élethelyzeteket, eseményeket (epizodikus tár). Ezzel ellentétben az implicit memóriában tárolódnak az ügyességek, készségek és szokások, érzelmi reakciók, a nem asszociatív tanulási formák stb. (Erős 2011). Ez a memóriarendszer hippocampustól független, és lényegesen befolyásolja viselkedésünket (Bódizs 2002).

2.2 A tanulás tudománya

Hétköznapi értelmezésben a tanulás az ismeretek elsajátítását jelenti, azonban a tanulásnak ennél jóval magasabb szintjén viselkedésmintákat tanulunk, amelyek kihatnak személyiségünkre (Gaskó 2003). Tehát egy rendkívül komplex folyamatról beszélünk: az agy struktúráját érintő változások kihatnak az egyén belső világára, személyiségére, ezen keresztül pedig szocializációjára és társadalmi szerepére egyaránt.

A hosszútávú memória ismertetésénél már találkoztunk az implicit és explicit emlékezettel. Ezt a két fogalmat használjuk a tudás, a tanulás jellemzőjeként is. Passzív folyamatként elsajátított tudásunk alkalmazásánál nem szükséges az elraktározott információk tudatos előhívása, nem is vagyunk képesek az akaratlagos felidézésre (Juhász 2015), verbális megfogalmazásuk pedig nagy erőfeszítést igényel vagy teljes mértékben lehetetlen. A gyermek 12 éves koráig rendkívül fogékony az implicitszekvencia-tanulásra, ezért a hatékonyság és a motiváció érdekében az implicit tanulási stratégiák alkalmazását kell sürgetni az iskolákban. A konkrét utasítások nélkül kialakult procedurális (implicit) tudás a kompetenciaalapú oktatás lényege, hiszen a 21. század elgondolása szerint a tanulás már nem csupán az érzelmi képességek kiművelését jelenti, sokkal inkább ismeretek, készségek és attitűdök összességének elsajátítását, amelyek kiegyensúlyozott jelenléte magabiztos tájékozódást biztosít a modern kori információáradatban. Nem véletlenül hangzik el olyan sokszor a munkapiacra – intellektuális tőkeként – és a pedagógia területén egyaránt a problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kommunikációs készség, tanulási képesség stb. Az életünk folyamán megszerzett információk nagyobb részét implicit módon sajátítjuk el.

Ahhoz azonban, hogy a változó társadalmi igényeknek, a kor technológiájának, az információk feldolgozásának és szelektálásának eleget tudjunk tenni, fontos, hogy megtanuljunk tanulni. A tanulás korántsem genetika vagy adottság kérdése, sokkal inkább a tanulási technika, illetve motiváció tárgyköre, éppen ezért szükséges a hatékony tanulás módszerének elsajátítása, ami produktívá teszi ismeretszerzésünket. Az eredményes tanulási folyamatok egyik legfontosabb komponense

az egyéni aktivitás. A tanuló önmaga határozza meg a tanulás folyamatát, mentális képességeinek működtetését a tanulás érdekében (Molnár 2010). A tudatos információszerzést deklaratív (explicit) tanulásnak nevezzük, ami külső, de leginkább belső motiváció eredményeként valósul meg.

A tanulást leginkább *tanulásfelfogásunk* határozza meg. A tanulás reprodukív folyamatként való értelmezésében a mechanikus tanulás részesül előnyben, és kizárólag a tudásreprodukción alapszik, logikai összefüggések feltárásától mentesen. A stratégia kiválasztása is ennek megfelelően történik, külső – tanár és tankönyv általi – szabályozásra hagyatkozik. Azonban, ha a tanulást konstruáló folyamatként fogjuk fel, a változás nem pusztán az intellektualitásban mérhető, hanem a gondolkodásmódban és a személyiségváltozásban is (Nahalka 2006). A tudáskonstruáló folyamatokban a tankönyv szerepe elvész, nagyobb teret kapnak a tanulótársak, a velük való együttgondolkodás és a viták. Tanulási stratégiájukat az önszabályozás jellemzi. Önállóan döntenek az időbeosztásról, a tanulási folyamatról, tartalomról, és felügyelik a tanulás eredményességét is. Információfeldolgozásuk mélyreható, a visszacsatolás és az önreflexió jellemzi. A tananyag globális értelmezésében rejlik ez a fajta elsajátítás, amire alapozni lehet a tudáskonstrukciót (Kálmán 2006).

A tanulás sikerességére hatással van *tudásfelfogásunk* is, vagyis a tudásról alkotott elképzeléseink. A passzív befogadás alapvetően elutasító magatartást eredményez, minek következtében a belső készítés minimalizálódik, így az aktivitás is teljesen leredukálódik. Ezzel ellentétben a nem rögzült felfogás ötletgazdaságot, aktivitást eredményez.

A teljesítményt befolyásoló harmadik komponens a *tanulófelfogás*, amit olyan tényezők határoznak meg, mint az előzőleg ismertetett felfogásrendszer, az önkép és a képességekről alkotott vélemény. A kialakult kép nem feltétlenül tudatos, ám teljes egészében rányomja bélyegét a tanulás folyamatára és annak sikerességére, nem utolsó sorban pedig az egyén önbizalmára, így alakulhat ki egyesekben a pozitív énkompetencia, míg másokban ennek ellenkezője, a negatív énkompetencia (Kálmán 2003).

A pozitív énképpel rendelkező tanuló céljai a tanulásra irányulnak, függetlenül az adottságaiktól, azok fejlesztésére törekszik, így leginkább a mélyreható stratégia alkalmazása teszi tevékenységét sikeressé. A tanulásra fordított erőfeszítéseiben a minőség kap domináns szerepet, igyekszik megérteni, analizálni és reflektálni. Az ilyen tanulót a flexibilitás, az érzelmi stabilitás és a szociális nyitottság jellemzi (Gurňáková 2013, 16).

A fejlődésre képtelen egyén negatív énképpel rendelkezik, a tanulás során arra összpontosít, hogy az Én ne sérüljön, ezért nem is fordít energiát olyan feladatvégzésre, ami esetleg kétségbe vonná tudását, minek következtében esélyt sem ad önmagának képességei fejlesztésére. Stratégiája felszínes; felületes tanulása sem mélyreható ismereteket, sem pedig kitartást nem eredményez (Kálmán 2003).

Az ismeretszerzés folyamán jelentős szereppel bírnak az *affektív tényezők*, melynek szerepét az agy limbikus rendszere – az amygdala és a hippocampus együttese –, vagyis az érzelmi agy látja el. Az ingerekre adott válaszok érzelmmel töltődnek, mennyiségi, idő- és térbeli tulajdonságokkal ruházódnak fel, múltbeli élményeink, jelenkori értékítéletük szerint (Vizi 2005).

A kognitív és emocionális terület kölcsönhatásban áll egymással, kihatnak ítéletünkre, alkalmazkodóképességünkre (Hughes – Zaki 2005). A pozitív töltetű ingerek tanulásra készítetik az egyént, kreatívabbá teszik a problémamegoldásban, míg a negatívak a kognitív motiváció aspektusaiban deficitet okoznak (Gurňáková 2013), így akaratlanul is önsorsrontást eredményezhetnek. Az érzelem mint komplex jelenség (emóció, érzet, hangulat, temperamentum stb.), biológiai, társas és kognitív együttesként irányítják cselekedetünket (Deák 2011).

2.3. Magatartástudomány

A magatartástudomány „az emberi magatartás törvényszerűségeit és fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja rendszerszemléletű, interdiszciplináris megközelítésében, tehát az ember és környezete közötti kölcsönhatások folyamatában” (Kopp – Skrabski 1995). Kopp (2003) tömör megfogalmazása szerint vizsgálatának tárgya az emberi psziché és az élettani jelenségek találkozási pontjainak elemzése. Az új paradigmaváltás a pszichológia, szociológia, antropológia, politológia közötti interakció vizsgálatán alapszik, miközben figyelembe veszi a belső én által megnyilvánuló cselekedeteket, a magatartási mintákat, illetve a személy társas, kulturális, gazdasági és ökológiai kapcsolatait (Kopp – Skrabski 1995).

A viselkedést leginkább befolyásoló tényezőként a genetikai szabályozásban lévő ösztönöket és a társadalmi hatásokat említhetjük, amik interakcióban vannak egész életünk folyamán, a viselkedés megvalósulását pedig a motiváció teszi lehetővé. A Freud által megfogalmazott ösztönök kizárólag az életben maradásra (levegő, táplálék stb.) és fajfenntartásra (szexuális ösztönök) irányulnak. A látens (elfojtott) ösztönkomponens azonban a társadalmi hatások függvényében felülírható. Ebben az esetben már nevelésről, pszichológiai megközelítésből pedig behaviorizmusról beszélünk, ami az ösztönök szerepét leértékeli. Innentől fogva a kutatásokban és az újszerű paradigmákban egyaránt összekapcsolódik a genetika és a társadalmi hatás (nevelés, tanulás). A modern kori pszichológia már a szervezet aktivációs vagy éberségi arousal-jelenlétét hirdeti, aminek mértékét kizárólagosan a bejövő információk mennyisége határozza meg. Az ösztönök funkcióját felváltja az ösztönzés, amely akár külső környezeti forrásból is eredhet, vagy a sokkal hatékonyabb belső, emberi szükségletek vezette cselekedeteinkre hatnak (Bodnár – Simon 1997). Az arousal szintje meghatározza viselkedésünket és ezáltal egyben teljesítményünket is egy adott szituációban. Tanulás során a túl magas szint félelmet idézhet elő, pl. a vizsga izgalma vagy a büntetéstől való félelem, illetve alacsony szintnél az unalom más tevékenységre ösztönöz.

A viselkedés beindításáért, erősségéért és fenntartásáért a motivációs folyamatok felelősek, ám a személyiségtípus határozza meg, milyen mértékben és irányban képes a kiterjesztésére. Az extrovertált személyiség nyitott, érzelmekkel teli, életvidám, hatékonyan kommunikál és gyorsan alkalmazkodik. Vélhetően a tanulási folyamat során is a kooperatív tanulási formát választja, hiszen személyiségének ez a legmegfelelőbb, ebben a helyzetben tudja megvalósítani önmagát. Ezzel szemben az introvertált típusú személyt merevség, kötött szabályrendszer jellemzi. Átgondolt és megtervezett lépéseit igyekszik egyedül megvalósítani – egyéni tanulás jellemzi

–, amit aztán képes felelősségteljesen és objektíven kiértékelni (Bodnár – Simon 1997).

A belső hajtóerő, vagyis az ún. drive képes hosszabb távon fenntartani az érdeklődést, a készletet, hiszen érzelmi komponense fokozza aktivitását mindaddig, míg a kívánt célt el nem éri. A rövidtávú célmeghatározás sokkal eredményesebbé teszi a tanulási folyamatot, a viszonyítási pontok, a kritériumok elérése visszajelzést adnak a képességek fejlődéséről, illetve annak üteméről, minek következtében kialakul a személyben a kompetenciagyarapodás érzete (Józsa 2001).

Szükségszerűnek érezzük, hogy említést tegyünk a teljesítménymotivációról is, amely a célon túl az elismerésre, a megbecsülésre irányul. A képességeik figyelembe vételével, a kihívást jelentő feladatok megoldására valamennyi energiaforrás felhasználására készek, így akár többszöri nekifutásra is hajlandóak a siker elérésének érdekében. Az offenzív tanulási magatartás (Réthy 2001) a kudarcot az erőfeszítés hiányának tulajdonítja, így pozitív énképének befolyása által képes további munkára bírni önmagát. Amennyiben sokkal alacsonyabb motiváció jellemzi az egyént, és túl magas a felállított mérce, úgy kialakul benne az ún. tanult tehetetlenség, vagyis az éniideal normarendszere összezuhan, negatív önértékelése és kudarcélményei passzivitásra készítetik, tanulási, súlyosabb esetben magatartási zavarokat idézve elő (Kopp – Skrabski 1995). Amennyiben a kudarcot instabil külső okok (szerencse) által bekövetkezett állapotnak tartja, úgy nem is törekszik arra, hogy nagyobb erőfeszítéssel sikert érjen el. Ez a defenzív magatartásforma (Réthy 2001) alacsony önértékelést, a védekező mechanizmus kialakulását (kudarc elkerülése, mások hibáztatása) és szorongást von maga után.

Az emberi viselkedésben szerepet játszó tanulási formákat nem asszociatív és asszociatív, valamint komplex tanulási formák összessége alkotja. Nem asszociatív tanulási forma alatt a habituációt és a szenzitációt értjük. A legelemibb tanulási formákról van szó. A habituáció során az ingereket következményük szerint szelektáljuk, tehát ami nincs az emberre befolyással, azt képes figyelmen kívül hagyni, pl. az óra ketyegését. A szenzitációs tanulási formáról abban az esetben beszélünk, ha egy adott ingerre egyre erőteljesebb válaszreakció érkezik (Atkinson 2005).

Ennél összetettebb az asszociatív tanulási forma. Ide tartozik a (a) klasszikus kondicionálás, a külső események összefüggéseinek nem tudatos megértése, mint például a pavlovi kísérletben a kutya anticipációs nyáladzása. Azonban nem csupán fiziológiai válaszokról beszélünk, hanem érzelmi reakciókról is. A klasszikus kondicionálásnál érdemes megemlítenünk a kioltás fogalmát, amit a feltételes inger elmaradása eredményez, illetve a generalizáció és a diszkrimináció fogalmát. A generalizáció során hasonló ingerek is kiválthatják az adott választ, míg az utóbbi esetében az ellentétes ingerekre érkezik reakció.

A környezeti hatások befolyása általi választanulást, pl. jutalom megszerzése vagy a büntetés elkerülése, (b) operáns (instrumentális) kondicionálásnak nevezzük. Thorndike effektustörvénye szerint az élőlény a próba szerencse (próba – hiba) folyamatból elhagyja az irreleváns viselkedést és kizárólag a cselekvés azon elemére összpontosít, amely pozitív eredményt von maga után. Negatív kondicionálás esetében a megerősítés lehet az averzív inger megjelenése (büntetés), de akár az appetitív inger csökkenése vagy megszűnése. Nem célirányos, modell-

mentes tanulási forma, vagyis speciális ingerekre adott viselkedési választ generálunk, melyek sokszori ismétlése a szokás, rutinszerű cselekedet kialakulásához vezet (Atkinson 2005).

Komplex tanulási forma alatt a belátásos és obszervációs tanulási formát értjük. A belátásos tanulás folyamatában két fázis megy végbe. Az elsőben történik maga a probléma megoldása (összefüggések megértése, mentális térkép kialakítása), ami rendszerint hirtelen következik be, ún. aha-élményt eredményezve. A másodikban pedig a tapasztalat rögzítésére kerül a hangsúly, hogy azt a kellő időben újra alkalmazni tudjuk. A következő tanulási forma az utánczás, az azonosuláson és internalizáláson alapuló szociális tanulás, amit obszervációs tanulásnak vagy más néven modelltanulásnak nevezünk. Az utánczás, más néven imitáció, az észlelt cselekvések lemásolására irányul. Általában egy hozzánk közel álló személy tudatlan utánczása, pl. az anyai szerep lemásolása kisgyermekkorban. Ezzel szemben az azonosulás (identifikáció) már tudatosan kiválasztott személy, modell követése. Ezen tanulási forma legmagasabb rendű formája az internalizálás. Lényege abban rejlik, hogy a modell belső értékrendjét saját értékrendjévé alakítja, ami meghatározza viselkedését és normáit (Bodnár – Simon 1997).

Az önszabályozó tanulás és a motiváció összefüggései

A motiváció kezdetben a magatartástudomány perifériáján volt, ösztön- és szükségletelméletekkel magyarázták, csupán az 1930-as években érte el azt a szintet, hogy mélyrehatóbban foglalkozzanak vele, így a fokozatos kutatás magával hozta a hiányállapot szülte biológiai motívumokra alapozott, behaviorista nézőponttal átszőtt drive-redukciós elméletet (Hull 1943). Később White (1959) effektancia-modellje a környezettel való hatékony interakció képességének (kompetencia) elérésére való törekvést állítja vizsgálata középpontjába. Az aktivitásszükségletet és a manipulációs késztetést a kompetencia motivációs aspektusaként határozza meg. Elmélete szerint effektanciamotiváció akkor van jelen, ha a viselkedés szelektív, irányított, kitartó, és kizárólag az interakció hatékonyságát tartja szem előtt, vagyis teljes mértékben önjutalmazó (Józsa 2002). Későbbiekben a Hunt (1961) által bevezetett intrinzik motiváció fogalma alapjaiban változtatta meg az addig leginkább külső motivációt hangsúlyozó elméletek megközelítéseit, hiszen ezzel már megjelenik a kognitív folyamatokra irányuló motivációs késztetés. A viselkedés nem a cél elérésére irányul, hanem magának a folyamat végrehajtásának örömeire. Hunt szerint az új ingerek és a régi tapasztalatok optimális inkongruitása (össze nem illő-sége) eredményezi a belső motivációt (Józsa 2002). Ettől kezdődően mindinkább az elsajátítási motiváció, illetve komponenseinek meghatározása kerül a vizsgálatok középpontjába (Csullog és mtsai. 2014).

A külső hatásokat figyelembe vevő egydimenziós elméleteket felváltják a motiváció komplexitását feltáró többdimenziós elméletek (Réthy 2001), míg nem az évtizedes kutatások eredményeként megállapították, hogy a motiváció kontextusfüggő, többkomponensű, ami képessé tesz bennünket a környezeti feltételekhez és a tanulási környezethez való alkalmazkodáshoz (Fejes 2007). A motiváció intrinzik jellemzőjének felismerése energiaforrásként értelmezi a motivációt, és olyan

személyiség-összetevőket értünk alatta, amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk cselekedeteinkről (Fejes 2015, 18).

Az emberi motívumok már újszülöttkorban megjelennek, ekkor még csak fiziológiai szükségletekként, ám ezek a motívumok a későbbiekben változnak, újabbakkal egészülnek ki, majd hierarchizálódnak (Józsa – Fazekasné 2007; Fejes 2015). Ez a folyamat személyiségfüggő, öröklött tényezők és tapasztalatok függvényében folyamatosan változik. A kognitív motiváció segít kiválasztani a megfelelő stratégiát, amely megvédi az énképet és maximalizálja az adaptív döntéshozatalt.

Az ember állandó kölcsönhatásban van környezetével, ami szükségleteiben, érdeklődésében, attitűdjeiben, akaratában, vágyában és érzelmeiben (Bodnár 1977) nyilvánul meg. Mindezek együttesen határozzák meg cselekedeteinket, amelynek mozgatórugója a kognitív, affektív és effektív komponenseken alapuló (Réthy 2001) motívumrendszer. Ezt a rendszert olyan külső és/vagy belső motivátorok összessége teszi ki, aminek elsőként az érdekeltséget tulajdonítjuk, majd a döntést, legmagasabb szinten pedig a kivitelezést (Nagy 2011).

A dichotóm motivációrendszert a külső és a belső motiváció alkotja, amelyek ugyan képesek az egyént tevékenységre ösztönözni, ám a viselkedés fenntartásában már lényeges különbségeket eredményeznek. A külsőleg motivált embert bizonyos értelemben véve önállótlannak és funkcionális rögzítettség jellemzi. Magatartása feltételek által szabályozott, hiszen kizárólag a jutalom elnyerése érdekében cselekszik, így időben is korlátozott, ám nem pusztán a pozitív inger, de a negatív is éppolyan nagy hatással van rá. A fenyegetés, a büntetés, a határidő, a szabályok, a lelki nyomás és a kiszabott cél egyaránt alááshatja az egyén autonómiáját, gátolva ezzel a kibontakozást, illetve kizárja az építő jellegű magatartást.

Ennek szöges ellentéte az asszimilálódott értékekkel jellemezhető belső motiváció, amely az újdonságok és a kihívások keresésére ösztönöz. A belsőleg vezérelt tudatos magatartást az akaraterő és az önkontroll irányítja, személyes meggyőződés alapján. Ezalatt azt értjük, hogy a feladat értékelésénél figyelembe vesszük a céljaink költségét, azaz az elérésébe fektetett energiát, ugyanakkor felmérjük hasznosságát és nem utolsó sorban érdeklődésünket a feladat iránt. Ez utóbbi Pintrich (2003) szerint lehet lelkiállapot-függő (izgalmas előadás által felkeltett kíváncsiság) vagy személyes, ami már sokkal stabilabb és differenciáltabb, azaz egy-egy területre irányuló, elkötelezett érdeklődés.

Napjainkban a motivációkutatás két elemi motivációt nevez meg, mégpedig a teljesítménymotivációt és az elsajátítási motivációt. Míg az első a jó eredményre és a mások általi elismerésre fókuszál, addig az utóbbi belső indíttatásból önmaga fejlesztését tűzi ki célul. Az önhatékonyság szempontjából leghasznosabb felosztással, a teljesítménymotiváció és az elsajátítási motiváció kettőséggel foglalkozunk a továbbiakban. Leginkább az utóbbira koncentrálva, ami valójában az önszabályozott tanulás meghatározója.

Az elsajátítási motiváció fogalma Robert White (1959) effektanciamotiváció-elméletéből eredeztethető, aki elsőként olyan belső energiaforrásnak nevezi, amellyel képesek vagyunk befolyásolni a minket ért környezeti hatásokat. Nagy (2001) elmélete szerint pedig az elsajátítási motiváció a kognitív kompetencia öröklött motívuma, amely a tanulás és a tudás fejlesztésére irányul. Stimulálja az egyént, hogy

energiáit tartósan a cél elérésére (feladat, képesség vagy készség begyakorlása és elsajátítása) fordítsa, bármiféle külső ráhatás nélkül. Ebben az esetben maga a feladat teljesítése válik jutalomná, a kompetencia gyarapodását keltve.

Ebből az elméletrendszerből világossá válik számunkra, hogy az elsajátítási motiváció a tanulási motívumrendszer alapja (Fejes – Józsa 2005), intrinzik pszichológiai ösztönző erő, amely kihívást jelentő feladatokban, készségelsajátításban kitartásként jelenik meg. Józsa (2002) feltárja az intrinzik és az elsajátítási motiváció közti lényeges különbséget. Ugyan mindkettő önjutalmazó folyamat, de csak az utóbbi eredményez biztos kompetencianövekedést. Nagy (2001) elmélete szerint három fő területen jelentkezhet ez a változás: a kognitív, a személyes és a szociális kompetencia alapképességeiben.

A direkt (nem öröklött alapú) tanulási motiváció, mint pl. az érdeklődés vagy a tanulási igény szintet a tanítási órákon is felkelthető, amennyiben kismértékű bizonytalansággal, optimális kihívással (arousal) keltjük fel az érdeklődést – ez a két komponens adja a különbséget az elsajátítási motiváció és a célmegvalósítás közt (Józsa 2002). A megoldási bizonytalanság mintegy belső hajtóerőként (kihívás legyőzése) működteti a megismerési folyamatokat a képesség megszerzéséig, kiválasztva a legalkalmasabb eszközöket, módszereket és stratégiákat (Józsa 2001).

A tudás megalapozása lényeges a motiváció fejlődésében, mivel a tudás és a motiváció párhuzamosan fejlődik. Az elsajátítási késztetés, a sikervágy, a kudarcfélelem további fejlődésre, nagyobb energiaráfordításra ösztönzi a tanulókat (Józsa 2000), kihívásokat jelentő feladatokat választanak, és mivel kudarc esetén sem adják fel céljukat, csupán stratégiát módosítanak, így további eredményességre tesznek szert. A reflexió tehát oly módon formálhatja át a motívumrendszert, hogy új motívumok épülnek a már kialakult rendszerbe, vagy a meglévők elhalványulnak, esetlegesen megerősödnek (Józsa 2000). Láthatóan ez egy körforgás, amelynek eredményeképpen eljutunk a tanulás képességének megszerzéséig. Ez a körforgás azonban negatív értelemben is működik, hiszen az ismeret hiánya, a nem megalapozott tudás passzív, motiválatlaná tesz.

Daw és Shohamy (2008) célok szerint kategorizálva a motiváció két típusát különbözteti meg a közelítő és az elkerülő motivációt. A közelítő típus pozitív hatással bír, a hiba minimalizálására és a siker maximalizálására törekszik. Ezzel szemben az elkerülő motiváció a negatív kimenetelű cselekvés vagy történés elkerülésére irányul. A motiváció irányítottsága szerint szavak, képek vagy egyéb ingerek általi tudattalan (implicit) és tudatos (explicit) motivációt említ.

Motivációs eszközként – a hétköznapi életben és iskolai körülmények között egyaránt – leginkább alkalmazott módszer a jutalmazás és a büntetés. Az utóbbival azonban szinte semmilyen hatást nem érünk el. Ahelyett, hogy pozitív irányba formálná a magatartást, gyakorolta a félelem, a szorongás és a stressz hatására tovább erősödik, ellenszegülés, függőség, szúklátókörség vagy éppen csalás formájában (Pink 2010, 49).

A külső jutalom kizárólagosan a bal agyféltekés, algoritmikus feladatok (meghatározott utasítások és sorrend egyetlen lehetséges megoldással) esetében bizonyul hatékonynak. A jobb agyféltekés problémamegoldó készséget és találatékonyságot igénylő heurisztikus feladatok esetében a feltételhez kötött jutalom megsemmisíti

a belső érdeklődést, a gondolkodás hatáskörét és mélységét, csökkenti a teljesítményt és a kreativitást (Pink 2010, 75). Amennyiben mégis jutalom követi a feladat elvégzését, az legyen váratlan, máskülönben nagyon gyorsan elvárassá alakul át.

Az önszabályozó tanulás

Az élethosszig tartó tanulás eredményessége az önszabályozó tanulás elsajátításában rejlik. Olyan komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési képesség, amely a kitűzött célok – leginkább egy magasabb szintű én (Réthy 2002) – beteljesítésére irányítja a viselkedést, tervez, szervez, cselekszik és visszacsatol (Molnár 2003). A magatartás tehát jellemzően aktív, konstruktív, ellenőrző, célorientált és monitorozó (Molnár 2002).

Az önszabályozás képessége személyes kompetenciánk része (Molnár 2003), amely csak abban az esetben működik, ha felelősnek érezzük magunkat az eredményeinkért (Réthy 2002), ez pedig az akarati tényezők megváltozását is eredményezheti. Ennek következtében képessé válunk keményebben dolgozni, nagyobb kihívásoknak alávetni képességeinket, vagyis a cél érdekében módosítjuk viselkedésünket (Lovaš – Mesárošová 2011). Továbbá képesek vagyunk reflektálni az elért eredményekre, ezek függvényében pedig változtatni stratégiánkon. Stratégiák alatt pedig nem mást értünk, mint a cselekvés tudatos megválasztását, szelektálását, amelyek meghatározzák a kitartást (Molnár 2003).

A hatékonysági vélekedésünk kognitív, motivációs, döntési, érzelmi és szelekciós folyamatokon keresztül módosulhat. A pozitív, személyes kognitív elmélet az erős, észlelt önhatékonyság, kihívást jelentő célok kitűzésére sarkall, miközben magas elkötelezettséget eredményez. A kognitív módon létrejött motivációs folyamatok és az irányított viselkedés képes pozitív irányba elmozdítani az észlelt és a valódi önhatékonyságot is, ami meghatározza a célok kiválasztását, az erőfeszítés dinamikáját, a megküzdési képességet, valamint a felelősségvállalást. Ezenkívül ráhatással bírnak az ember hatékonyságára. Társadalmi kognitív folyamatoknak a visszajelzéseket, segítséget és akadályokat, feltételeket és elvárásokat tekintjük (Bandura 2009).

Önmagunkba vetett hitünk optimális, egységes érzékelése fokozza teljesítményünket a hétköznapi életben és a tanulásban egyaránt, ennek köszönhetően pedig hatékonyan tudunk dolgozni. A belső indítatásból megvalósuló, céljaink elérésére irányult tudatos cselekedeteinket önhatékonyságnak nevezzük. Az ún. önhatékonysági meggyőződés, amely jövőbeli funkcionalitásunkra utal – felmérve képességeinket, a körülményeket és a feladat nehézségét – felülmúlja motivációnkat, és nagyban meghatározza önhatékonyságunkat. Természetesen nem egy állandó erősségű tényezőről van szó, aktivitásunk, tapasztalataink, verbális meggyőződés és fiziológiai állapot függvényében változhat. Vavricová (2010) szintén az önszabályozás korlátozott kapacitásáról tesz említést, hiszen ez erőforrásaink felhasználását igényli, így esetlegesen csökkenést eredményezhet.

A képességek kétségbevonása (önbizalomhiány), a kudarc és az akadály jelentősen meggátolják az önhatékonyság működését, a motiváció és az erőfeszítés

is csökken, ami a célok feladását is eredményezheti. Azok azonban, akik magas önhatékonysági meggyőződéssel bírnak, képesek erejük maximalizálásával megvalósítani céljaikat (Pintrich 2003). Pusztán az önítélet alapján viszonylag pontos találatlaltal meg lehet jósolni a várható végkimenetelt.

A tanulás önszabályozásának magas fokú képességét jelzi, ha a tanuló képes az előzetes tudását előhívni és a megfelelő szituációban alkalmazni azt, vagyis rugalmasan applikálja cselekvési stratégiáit. Hatékonysága azonban tovább fokozható, ha megtaláljuk a megfelelő kognitív (információfeldolgozó: ismétlés, kidolgozás), metakognitív kontroll-stratégiát (tervezés, végrehajtás, monitorozás) vagy forrásmenedzselő (külső és belső források felhasználása, pl. motiváció, idő stb) stratégiát (Molnár 2002).

Szót kell ejtenünk az aktív tevékenységgel szemben álló, elkerülő magatartásról is. Rendkívül passzív stratégia, mégis az önszabályozás formájához soroljuk. Amennyiben az adott feladat érdeklődésben, kihívásban vagy önértékelés területén nem egyeztethető össze a személyiséggel, a képességekkel, úgy kevésbé hatékony stratégia léphet életbe. Ez a magatartás vonatkoztat egy-egy feladatra, ám amennyiben a tanuló önmaga számára irreálisan magas célokat tűz ki, a tartósan negatív élmények önértékelési zavart eredményeznek (Réthy 2002).

A szociális, iskolán kívüli, ún. informális környezet hatását tekintve az önszabályozó tanulási stratégiák önálló választása nagyobb szabadságot, érdeklődést és élvezetet biztosít az egyén számára. A természetes közegben spontán módon működik az önkezdeményező és az önmegfigyelő szisztéma (Molnár 2003). A társas kapcsolatokban való kooperáció megtanítja az egyént az együttműködés képességére, minek következtében az új ismereteket észrevétlenül sajátítják el egymástól, a kulturálisan megalapozott tudás pedig szerepet játszik a tanulási motívumok fejlődésében (Józsa 2005).

Kutatás

Az önszabályozó tanulás és a motiváció összefüggéseinek vizsgálatára építve végeztük kutatásunkat. E két komponens megjelenésére és összefüggésrendszerére irányítottuk a figyelmünket. Tettük mindezt az egyéni magatartás szemszögéből vizsgálva, illetve az iskolai környezetben tanulmányozva, abból a célból, hogy megismerjük a gyermekek tanulási motivációjának mozgatórugóit. Mintegy 100–100 diák kérdőíves felmérésére került sor alsó és felső tagozaton, valamint középiskolában.

Kutatásunkban négy hipotézist állítottunk fel, melyek szorosan összefüggenek az elméleti részben említett teóriákkal. Ezek eredményeit igyekszünk összefoglalni és ismertetni.

1. hipotézis: A magasabb énhatékonyság növeli a diákok felelősségvállalását a tanulás folyamatában

Egyes helyzetekben az észlelt énhatékonyság befolyásolja, hogy milyen viselkedést választunk és mennyire tudjuk azt szabályozni intenzitásban és időintervallumban egyaránt. Előzetes feltételezések szerint a magasabb életkor magasabb szintű effektív tanulást von maga után, vagyis a diák egyre inkább képessé válik a kívánt viselkedés elérésére és szabályozására.

Vizsgálatunk eredménye alátámasztja ezt az elgondolást. Míg az alsó tagozatos diákok 70,50%-a véli énhatékonynak magát, addig a középiskolásoknál ez az érték 74,75%-ra emelkedik.

A felelősségvállalásnál is hasonló eredményeket kaptunk, a kisiskolásoknál ez az arány 71,33%, ami a felső tagozaton ugrásszerűen 81,33%-ra gyarapszik, a középiskolások körében további növekedés tapasztalható, közel 86% ez az arány.

A vizsgált minta egészét összevetve azt tapasztaltuk, hogy míg a minta 72,67%-a tartja magát énhatékonynak, addig a felelősségvállalás emelkedett, 79,44%-ra, vagyis a kevésbé hatékony tanulók kis száma is vállal felelősséget tanulmányaiért.

Jól látható tehát, hogy az énhatékonyság szoros összefüggést mutat a felelősségvállalással, amely együttese meghatározza a célirányos viselkedés erősségét.

2. hipotézis: A fiziológiai és affektív tényezők hatással vannak az énhatékonyságra

A 2. számú hipotézisünk alapjául Daw és Shohamy (2008) megállapítása szolgált, mely szerint a fiziológiai és affektív tényezők hatással vannak a célirányos viselkedés intenzitására.

Kutatásunkban tehát olyan szocioaffektív elemekre összpontosítottunk, mint a szülő, a pedagógus és az osztályközösség által kiváltott érzelmi töltet, de nem hagytuk ki a tantárgyakhoz való emocionális viszonyulást sem. A környezettel való kölcsönhatás érzelmi vetülete azért is olyan fontos, mivel alárendeli magának a tanulás eredményességét és tartósságát.

Elsőként is a szocioaffektív komponensek közül a szülői ráhatással foglalkoztunk, ami – nem meglepő módon – magas százalékaránnyal bír, viszont elméleteinkre alapozva elvárhatnánk, hogy fokozatos csökkenést mutasson, ám ennek ellenére növekedés tapasztalható a felső tagozaton. A középiskolások körében pedig számottevő csökkenés mutatkozik: alig több mint a fele (54%) érzi a szülői ráhatást tanulmányai sikerességére. Elmondható tehát, hogy a szülő és a gyermek mint diák közötti kapocs a középiskolában válik a leggyengébbé, míg a felső tagozaton a legerősebb. Talán ezt az erős kapcsolatot az alsó tagozaton sejtenénk, ám ha megvizsgáljuk a pedagógusi ráhatást, máris szembeötlik, hogy mely tényező szorítja háttérbe ezt a komponenst. Csupán 2%-kal, de a tanító által kiváltott érzélem, a tőle kapott ösztönzés megelőzi a szülői elvárásokat a kisiskolások körében.

A pedagógusi ráhatás eredményeként is fokozatos visszaesés tapasztalható. Míg a kisiskolások 79%-ára hatással van a tanár személyisége, addig a középiskolások körében ez az arány már csupán 64%.

Annak ellenére, hogy mind a szülő, mind pedig a pedagógus általi érzelmi vetület igen nagy, egyik sem éri el az osztályközösség befolyásának szintjét. Az alapiskola mindkét fokán 94%, és csak a középiskolában esik enyhén vissza 92%-ra.

Utolsóként hagytuk ebben a vizsgálatban az érdektelenséget mint tantárgyhoz fűződő érzelmi irányítottságot, valamint a fáradtságot mint fiziológiai tényezőt.

Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a fiziológiai tényezők az életkor függvényében rohamos növekedést eredményeznek. Míg a kisiskolások 61%-a érzi, hogy fáradtsága kihatással van eredményeire, addig ez a százalék a középiskolásoknál már eléri a 84%-ot. Ez a jelentős ugrás betudható annak, hogy a tananyag mennyisége egyre inkább nyomással van a diákokra, de olyan tényezőket sem hagyhatunk figyelmen kívül, mint a megváltozott alvási szokások és az átalakult szociális kapcsolatok.

Még feltűnőbb változást mutat az az eredmény, amely során a tanulók tantárgyakhoz való affektív kötődését vizsgáltuk. A kisiskolások mintegy harmada, 34%-a tartotta teljesítményét függőnek a tantárgyhoz való viszonyától. Ezzel szemben, ahogy a tantárgyak mennyisége bővül, az érdeklődés pedig esetlegesen szűkül, úgy növekszik ez az arány a középiskolásoknál több mint duplájára, 81%-ra.

Összességében tehát az affektív és fiziológiai tényezők a vizsgált minta 72,08%-ára hatással vannak. Az énhatékonyság szoros összefüggést mutat az affektív és fiziológiai tényezőkkel, a legnagyobb eltérés is mindösszesen 1,5%.

3. hipotézis: A célstruktúrák szoros összefüggést mutatnak a belső normákkal és az osztálytermi környezettel

A személyes cél nem más, mint a teljesítményszituációban megmutatkozó egyéni törekvés (Fejes 2010), melynek két alaptípusa ismert: elsajátítási és viszonyító cél. Míg első az új készségek elsajátítására, a saját teljesítmény túlszárnyalása felé tendál, belső normákhoz igazodva, addig a második a versenyre, mások túlteljesítésére irányul, a szociális közegehez idomulva (Fejes 2015). Erre alapozva úgy véltük, sokkal valószínűbb képet kaphatunk a célstruktúrákat illetően, ha két részre osztjuk a 3. számú feltevéseinket, így állítottunk fel két különálló – ám alapjaiban mégis összefüggő – hipotézist:

3. A: Az elsajátítási cél szoros összefüggésben van a belső motivációval

3. B: A viszonyító cél korrelál a szociális környezettel

3. A hipotézis: Az elsajátítási cél szoros összefüggésben van a belső motivációval

Az elsajátítási célstruktúra jelentős mértékben meghatározza a kitarás dinamikáját és időbeli tartamát, minek köszönhetően alkalmassá válunk az aktív, élethosszig tartó tanulásra. Intrapersonális mivoltát a belső motivációval igyekeztünk bizonyítani, melynek kiértékelésekor meglepő eredmény született. Magas fokú (70%) belső indíttatást véltünk felfedezni már az alapiskola alsó tagozatán is, ami ha nem is nagymértékben, de a felső tagozaton tovább nőtt, ám nem várt módon a középiskolások körében ez az érték enyhén visszaesett. Önmagában érdekes jelenség,

hogy a belső motiváció visszaesik a magasabb korosztályban, főként ott, ahol a szociális kapcsolatok (szülő és pedagógus) hatása meggyengül, ám összevetve az elsajátítási célstruktúrával, azonos mértékű eredmények születtek.

Az elsajátítási cél valamennyi iskolai szinten – 13–18%-nyi különbséggel – magasabb, mint a belső motiváció. Kimagasló érték, csakúgy, mint a belső motiváció esetében, a felső tagozatosok körében mutatkozik. Középkorúban pedig a legalacsonyabb, sőt mintegy 0,5%-kal a kisiskolások értéke alá csökken. Összefüggésben vizsgálva azonban a legnagyobb mértékű összefüggést mutatja a belső motivációval.

A vizsgált célstruktúra egészét a 2x2-es célorientációs elmélet szerint elemeire bontottuk, mivel az osztályközösségben nagy jelentőséget tulajdoníthatunk a motiváció forrásának. Ezért felmértük a diákok teljesítménykereső (közelítő) és kudarc-kerülő (elkerülő) beállítottságát.

A kisiskolások körében 16%-kal többen mutatnak közelítő magatartást, mint elkerülő (negatív magatartás elkerülése), vagyis lényegében többen helyezik előtérbe a személyes kompetenciafejlesztést, amelynek érdekében erőfeszítéseket tesznek, fokozva teljesítményüket. Ez a különbség a többi két szinten csökken, ám még mindig a közelítő magatartás dominál.

3. B hipotézis: A viszonyító cél korrelál az osztálytermi környezettel

Osztálytermi közeg alatt azokat a társas kapcsolatokat értjük, amelyek képesek az individuális célokat befolyásolni és olyan szociális alapképességeket fejleszteni, mint a kommunikáció, kötődés, szervezés, együttműködés, versengés stb., így tehát az osztályban jelenlevő szociális viszonyokat vizsgáltuk.

A szociális motívumcsoportoknak azért is tulajdonítunk jelentős szerepet, mert az elismerés, a valahova való kötődés igénye velünk született tulajdonság. Ez az érték a kisiskolások körében a legmagasabb (73%), majd hirtelen csökkenéssel a felső tagozaton 62,5%-ra zuhan, további 3,5%-os visszaesést vonva maga után a középkorúban.

Az osztálytermi közeg pozitív megléte tehát minden korosztályban lényeges szerepet tölt be, ugyanakkor csökkenő tendenciát mutat korcsoportonként. Valószínűsíthető, hogy ez az apadás annak tudható be, hogy önmagunknak tulajdonítunk egyre nagyobb szerepet. Ezzel egyidejűleg a viszonyító céltípus is minden szinten csökken, tehát ahogy a szociális közeg veszít fontosságából, úgy esik vissza a viszonyító célorientáció is a diákoknál.

Mint ahogyan az elsajátítási, úgy a viszonyító cél is további két altípusra oszlik: a közelítő-viszonyító és az elkerülő-viszonyító célra. Ezek eloszlását is megvizsgáltuk. A viszonyító célorientált diákok eredményeit csoportosítva betekintést kaptunk, hogy mások teljesítményének elérése vagy túlszárnyalása hat-e magasabb ösztönző erővel.

Kutatásaink eredményeiből levonhattuk azt a tény, hogy mindhárom iskolai szinten az elkerülő - viszonyító cél nagyobb arányban jelenik meg, ami azt jelenti, hogy sokkal inkább a negatív megítélés elkerülése miatt növelik a teljesítményüket, ügyelve arra, hogy ne nyújtsanak rosszabb eredményt másoknál. Az alapiskola

mindkét fokán jelentősen maga mögé utasítja a közelítő-viszonyító célt, háttérbe szorítva a mások teljesítményének túlszárnyalását, azaz a versengést.

A céldimenziók sorrendjét és eloszlását vizsgálva ugyan némi százalékos eltérést mértünk, de a sorrend minden iskolai szinten azonos. Első helyen a kedvező következményekkel összekapcsolható közelítő-elsajátítási cél szerepel, minden esetben az adatok több mint 1/3-át teszik ki. Ezt követi a negatív következményekkel járó elkerülő-elsajátítási és az elkerülő-viszonyító cél, mely már lényegesen alacsonyabb arányt mutat. A sort a vegyes következményekkel járó közelítő-viszonyító cél zárja, mintegy 11–15%-os eredménnyel.

4. hipotézis: Az énhatékonyság háttérbe szorítja a kooperációs tanulási szokásokat

Az autonómia igénye nem pusztán a független, önálló munkát foglalja magába, de a kooperációra való törekvést is. Ennek igénye személyiségfüggő, de szoros összekapcsolódást mutat az énhatékonysággal. A kevésbé hatékonyan dolgozó tanulók a csoportmunkát részesítik előnyben, ami könnyebb sikert és a hiány leplezésének lehetőségét rejti magában (Józsa 2005). Ezzel szemben a jól teljesítő tanulók az önálló feladatokat helyezik előtérbe, ahol egyénileg választott stratégiával képes megfelelő döntéseket hozni a siker érdekében, és az így elért egyéni, pozitív eredmények tovább növelik a motivációját.

Az énhatékonyság értékének fokozatos emelkedését korábbi hipotéziseink igazolásánál már taglaltuk, így ennek elméleti részét félretéve, kizárólag a már meglévő adatokkal foglalkoztunk, vagyis az énhatékonyság lassú tempójú növekedést mutat iskolai szintenként. Ezzel szemben a csoportos feladatokat egyre kevesebben részesítik előnyben, vagyis az énhatékonyság visszaszorítja a kooperációra való igényt. Noha ez az adat a legalacsonyabb értéknél is közel 60%. Pedagógusi szemszögből tehát elgondolkodtató, hogy milyen feladatokkal tudjuk a leginkább motiválni a gyermekeket.

Összegzés

Azon felül, hogy az iskolai intézményekben leginkább az egyéni feladatok dominálnak, teret kell adnunk a csoportos feladatoknak, ahol akár önszerveződéssel tanulócsoporthoz jöhetnek létre, hiszen az autonómia nem kizárólagosan az individuális munkavégzésnél kap teret, hanem megnyilvánulhat a stratégiák kiválasztásánál, a csoporton belüli feladatmegosztásnál, az értelmezésnél, az adaptív döntéshozatal során stb.

Eredményeink összességében alátámasztották azt a felvetést, miszerint az énhatékonyság háttérbe szorítja a kooperációra való igényt, ugyanakkor figyelembe kell venni azokat az eredményeket, amelyek ennek igényét támasztják alá.

Irodalom

Ádám György (2002): *Agykutatás: múlt és jövő*. Online: <http://www.termeszeti Vilaga.hu/kulonsz/k001/adam.html> (Letöltés: 2017. 2. 24)

Atkinson, C. Richard – Hilgard, Ernest (2005): *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Bábosik István (2004): *Nevelésemlelet*. Online: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelesemlelet/index.html (Letöltés: 2017. 1. 28.)

Bodnár Gabriella – Simon Péter (1997): *A viselkedés pszichológiai alapjai*. Online: http://moodle.appi.bme.hu/pluginfile.php/16952/mod_resource/content/1/pszichologiai_viselkedes_alapjai.pdf (Letöltés: 2017. 3. 18.)

Bódizs Róbert (2002): *Az alvás, a memória és a hippocampus összefüggései az alacsonyfrekvenciájú elektromos aktivitásmintázatok tükrében*. Online: <http://biolabor.hu/wp-content/uploads/az-alvas-hippocampus-memoriaosszefuggesei.pdf> (Letöltés: 2017. 3. 01)

Brinkwort, Brian (2015): *The grand research project*. Online: <http://brainsciences.org/the-grand-research-project/> (Letöltés: 2017. 2. 27.)

Byrne, John H. (2003): *Learning and memory*. Online: <http://neuroscience.uth.tmc.edu/s4/chapter07.html> (Letöltés: 2017. 3. 1.)

Deák Anita (2011): *Érzelmek, viselkedés és az emberi agy: Az International Affective Picture System (IAPS) magyar adaptációja és alkalmazásának lehetőségei*. (doktori értekezés). Online: http://pszichologia.pte.hu/sites/pszichologia.pte.hu/files/files/files/dok/disszert/d-2011deak_anita.pdf (Letöltés: 2017. 2. 27.)

D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 2010/11., 3–16.

Erős Ferenc (2011): *Bevezetés a pszichológiába*. Online: file:///C:/Users/ntb/Downloads/0041_pszichologia.pdf (Letöltés: 2017. 2. 27)

Fejes József Balázs (2015): *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Fejes József Balázs – Rausch Attila – Török Tímea: *Mire gondolnak a magyar tanulók a célstruktúrák-kérdőív Likert-skálás állításainak értékelésekor?* Online: file:///C:/Users/ntb/Desktop/Fejes_MPed20153.pdf (Letöltés: 2017. 11. 30.)

Gaskó Krisztina: *Hogyan tanuljunk?* In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás*. Online: <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> (Letöltés: 2017. 2. 21.)

Guráková, J. a kol. (2013): *Rozhodovanie profesionálov: Sebaregulácia, stres a osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Hámori József (2005): *Az idegrendszeri plaszticitás*. *Magyar Tudomány*, 2005/1., 43–50.

Illyés Sándor (2001): A tanuló neveléstudomány. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 11–22.

Jáki László: *Az információs társadalom és a pedagógia*. Online: <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/jaki-laszlo-az-informacios-tarsadalom-es-apedagogia/> (Letöltés: 2017. 2. 2.)

Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 162–174.

Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2012): *A tanulás affektív tényezői*. Online: http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Jozsa-Fejes_2012_Affektiv_tenyezok.pdf (Letöltés: 2017. 3. 2.)

Juhász Dóra (2015): *Melyik életkorban a leghatékonyabb az implicit tanulás? Iskolakultúra*, 2015/7-8., 117-124.

Juhász Dóra – Szabó-Balogh Virág (2016): *Rövidtávú emlékezet és munkamemóriakapacitás autizmusban. Iskolakultúra*, 2016/5., 36-47.

Kállai János – Bende István – Karádi Kázmér – Racsmány Mihály (2008): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.

Kálmán Orsolya: A tanulás pszichológia értelmezése. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás*. Online: <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> (Letöltés: 2017. 2. 11.)

Kárpáti Andrea: *A 21. század iskolája*. Online: <file:///C:/Users/ntb/Downloads/21.szazad.pdf> (Letöltés: 2017. 2. 8.)

Kéri Szabolcs – Gulyás Balázs (2003): Elektrofiziológiai módszerek a kognitív idegtudományokban. In: Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó, 81-96.

Kopp Mária (2003): *A magatartástudományi kutatások lehetőségei az orvoslás területén. Magyar Tudomány*, 2003/11.

Kopp Mária – Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest: Corvinus Kiadó.

Kovátsné Németh Mária: *A 21. század nevelésemélete*. Online: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00108/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_10_145147.pdf (Letöltés: 2017. 2. 10.)

Kovátsné Németh Mária: Paradigmaváltás a motivációkutatásban. Online: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00100/2006-02-kf-Kovatsne-Paradigmavaltas.html> (Letöltés: 2017. 1. 27.)

Lipton, Martin – Oakes, Jeannie: *A tanítással változó világ*. Online: http://kih.gov.hu/documents/10179/1316398/06_Tanitassal_valtozo_vilag1.pdf (Letöltés: 2017. 01. 13.)

Lovaš, Ladislav – Mesárošová, Margita (2011): *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.

Mazer, J. P. – Murphy, E. R. – Simonds, J. Ch.: *I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate*. Online: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.2386&rep=rep1&type=pdf> (Letöltés: 2017. 3. 04.)

Nagy Zoltán: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európában*. Online: <http://epa.uz.ua/01500/01515/00002/pdf/17.pdf> (Letöltés: 2017. 1. 28.)

Nahalka István (szerk.): *Hatékonytanulás*. Online: <http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> (Letöltés: 2017. 3. 02.)

Németh András – Mészáros István – Pukánszky Béla (2006): *Neveléstörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.

Pink, Daniel H. (2010): *Motiváció 3.0*. Budapest: HVG Könyvek Kiadó.

Pinker, Steven (2002): *Hogyan működik az elme*. Budapest: Osiris Kiadó.

Pléh Csaba – Gulyás Balázs (2003): *Mitől kognitív és mitől idegtudomány?* In: Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó.

Pukánszky Béla (1995): *Segítő nevelés a pedagógia történetében. Magyar Pedagógia*, 1995/3-4., 333-342.

Racsmány Mihály (2003): Az emlékezet kognitív neuropszichológiája. In: Pléh Csaba –

Kovács Gyula – Gulyás Balázs (szerk.): *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó, 459–482.

Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 153–161.

Seres György – Kende György – Miskolczi Ildikó: *Tanuljunk könnyen, gyorsan – élethosszig, bármikor, bárhol*. Online: http://www.jampaper.eu/Jampaper_E-ARC/No.3_III._2008_files/JAM080302h.pdf (Letöltés: 2017. 7. 8.)

Szabó Éva – Zsadányi Zsuzsa – Szabó Hangya Lilla (2015): *Ki szeret iskolába járni? Magyar Pedagógia*, 2015/10., 5–20.

Tóth Teréz: *Az innováció mint stratégia*. Online: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Mu-Toth-Innovacio.html> (Letöltés: 2017. 1. 28.)

Vízi E. Szilveszter (2006): *A tudás hídjai*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Vavricová, M.: *Sebakontrola ako faktor zvládania záťaž: teoretické koncepty a výskumné zistenia*. Online: <http://www.prohuman.sk/psychologia/sebakontrola-ako-faktor-zvladania-zatazeteoreticke-koncepty-a-vyskumne-zistenia?page=20> (Letöltés: 2017. 2. 28.)

Possibilities and potentials in teaching writing¹

István Jánk – Szilvia Rási

Abstract

Nowadays, teaching writing belongs to the most current scientific fields. There are many aspects that can be examined related this topic. In this paper we deal with the main questions of teaching writing. At first hand, we discuss the concept and difficulties of writing, the general principles for teaching writing and the correction of written works. On the other hand, concrete activities are presented based on the theoretical part, more precisely on the stages of the writing process.

Keywords: writing; teaching writing; stages of writing; writing activities

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

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.023-033

Introduction

In this paper we deal with some fields connected to writing in language teaching. The reason of choosing this topic is because most people regard speaking more important than writing. Teaching writing is not as easy as it may seem. The work consists of two main parts. First, we give a brief theoretical background on the chosen topic. The second main section of the work is the practical part where activities of teaching writing are presented based on the main stages of writing.

In the first chapter we discuss the concept of writing based on several authors. The next chapter deals with teaching writing where general principles for teaching writing and stages of writing are discussed. The third chapter of the work focuses on the correction of written works. In the practical part we present and describe activities based on three main stages of writing, namely: pre-writing stage, drafting stage, finally revising and editing stage.

1. The concept of writing

Language educators, experts and researchers have been using the concepts of four basic language skills (also known as “macro-skills”) for a long time. These skills are listening, speaking, reading and writing. These four basic skills are strongly related to each other by two aspects. The first is the mode of communication, which means oral or written mode. The second one is the direction of communication: re-

¹ The study was supported by the Visegrad Scholarship Program (#51910106)

ceiving or producing the message. Listening comprehension is the receptive skill, while speaking is the productive skill in the oral mode. Reading is the receptive skill, while writing is the productive skill in the written mode. It often seems to be the hardest of all the skills (even for native speakers of a language), because it includes not just a graphic representation of speech but also the development and presentation of thoughts (Aydođan 2014).

There are several kinds of writing. For example, on a personal level we can write informal letters, letters to friends, messages and some of us keep diaries. Most of us sometimes have to fill in forms or applications, questionnaires. Occasionally we write formal letters, so the writing we do generally relates to our professional life. But for most of us writing is an occasional activity. On the other hand, some people write spontaneously and for pleasure. They spend much time writing poetry or fiction, short stories, lists (e.g. 'to do' lists, shopping lists), emails, notes, memos, postcards, posts and so on. People use writing for a variety of reasons, for example to entertain, to keep a record, to ask questions, to organize their thoughts, to pass on information, as part of an assessment process, to share opinions, etc. (Byrne 1993: 2; Lindsay and Knight 2006: 85).

Of course, writing is not only difficult in foreign or second languages but also in one's mother tongue. We can divide the problems of writing into three parts: psychological difficulty, linguistic difficulty and cognitive difficulty. First, the writer has to decide what information the reader needs and how best to express this information to the reader. Therefore, there is a psychological difficulty, because the writer cannot consult the reader, there is no audience and no reaction (except in some cases of online/virtual space, e.g. chat, social workplace). Second, there is the linguistic difficulty, which means that there is a difference between the written language and the language used in speech. Speech is spontaneous, we have very little time to pay attention to organizing our sentence structures. We repeat, backtrack, expand depending on how people react to what we say. Written language is more formal, we use learned conventions and rules. We have to pay attention to our choice of sentence structure and to the way these sentences are linked together. Finally, there is the problem of cognitive difficulty. Students have to organize their thoughts on paper for unknown readers, but when we speak, we do it without conscious effort or thought and we talk just because we want. Byrne (1993:5) states that "writing is learned through a process of instruction: we have to master the written form of the language and to learn certain structures which are less used in speech or perhaps not used at all, but which are important for effective communication in writing".

Writing can be defined in many ways. In the following we provide some definitions formulated by experts. We do not strive for completeness, we only mention the most relevant and most influential theories and definitions. In Charles and Jill Hadfield's opinion, writing is an artificial activity in a way that speech is not. Writing is learned, while speaking is acquired as a part of growing up (Hadfield 1990), while Bowker claims that writing is a skill which is required in many contexts throughout the whole life (Bowker 2007: 2). Byrne (1993: 1) states that "when we write, we use graphic symbols: that is, letters or combinations of letters which

relate to the sounds we make when we speak.” According to some specific conventions from the symbols we form words, and words are the building blocks of the sentences. Then for the text people produce a sequence of sentences arranged in a particular order and linked together in certain ways (Byrne 1993: 1–7). Cora Lindsay and Paul Knight (2006) have the same opinion when they say that the process of writing is very similar to speaking except that we do it with letters and not with sounds. Moreover, they think that writing is also one part of the process of language learning. They say that people write to practice the language; to reinforce the language they have learnt; to help memorization; as a way of recording language; as part of being assessed.

To Liz Hamp-Lyons and Ben Heasley’s (2006: 13) mind, “writing is clearly a complex process, and competent writing is frequently accepted as being the last language skill to be acquired (for native speakers of the language as well as for those learning a foreign/second language)”. They also say that only a low number of people write spontaneously and feel comfortable with a formal writing task, because when someone else (for example a teacher) assesses their written product, they feel uncomfortable (Lyons – Heasley 2006: 13). Bárdos (2000: 178) claims that writing skill is a learned language skill in which signs formed in accordance with conventions specific to a given language are continuously and automatically recorded, while recognizing the interplay between phonetic combinations and spelling, which, on the one hand, require abstraction and, on the other hand, represent the randomness of this relationship according to the traditions of the given language.

From these definitions above, we can summarize that writing is a process which is made up from a series of steps, in which the thoughts of people are arranged into symbols which create words, phrases, sentences and texts.

2. Teaching writing

We have to make a distinction between writing in one’s mother tongue and writing in a foreign language. The most important differences are particularly in the learning situation. Most children learn to write in their mother tongue at school, at the age of six or seven. By this time their communication skill is developed, therefore, they also have to develop their writing skills. They do not use it only at English lessons, but also on the lessons of history, geography, etc. (Byrne 1993: 5).

Ann Raimes (1983: 3) states that writing in a foreign language helps students learn grammatical structures, idioms, vocabulary and it can help students to “*discover a real need for finding the right word and the right sentence*”. Writing in a foreign language is quite difficult because writers have to deal with many things when they produce a piece of writing, e.g. syntax (sentence structure, sentence boundaries, stylistic choices, etc.); content (relevance, clarity, originality, logic, etc.); the writer’s process (getting ideas, getting started, writing drafts, revising); the reader/s; the reason for writing; word choice (vocabulary, idiom, tone); organization (paragraphs, topic and support, cohesion and unity); mechanics (handwriting, spelling, punctuation, etc.); grammar (rules for verbs, agreement, articles,

pronouns, etc).

According to Gadušová and Harfánská (1994), language structures and vocabulary are not learnt by memorization, pattern drilling and mimicry, but rather by using linguistic forms because they are required in specific settings. This is a special classroom setting, where students can perform tasks – where they discover certain language forms. According to them, the purpose of writing is also very important because learners have to see why they are doing things at the lessons. Therefore, the task must be clear for them every time. In their book titled *Methodology of teaching English as a foreign language*, the authors (Gadušová-Harfánská 1994: 63) specify four characteristics for the tasks: 1. *product* as a result (product must be put in the context); 2. *specific audience* (towards which the product is directed: the audience may be the speaker himself, a friend, a teacher, a mother, etc.); 3. *function* (it may be cognitive, affective or both); 4. *linguistic focus* (themes that help teachers to create new tasks).

Raimes (1987: 3) states that teaching writing nowadays focuses much more on the process of writing. The author claims that teaching writing is important because writing helps students learn in several ways at the same time. On the one hand, writing reinforces the grammatical structures, idioms and vocabulary that we have been teaching our students. Second, when our students write, they also have a chance to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learned to say, to take risks. When learners write, they necessarily become very involved with the new language; the effort to express ideas and the constant use of eye, hand and brain is a unique way to reinforce learning.

In addition, Byrne (1993: 6–7) states that in the early stages of a course, writing serves a variety of pedagogical purposes. In particular, they claim that

- to introduce and practice different forms, we have to use different learning styles and needs;
- written works give us evidence that students are making progress in the language;
- a foreign language has to be demonstrated by exposure to more than one medium, because it is more effective when we use several different activities and opportunities;
- writing provides a variety of activities in the classroom (as a break from oral work);
- writing is often used in formal and informal testing.

In the *intermediate stages* of language learning, the above-mentioned pedagogical factors are at play and in addition, we can provide a more extensive scale and integrate it more effectively with other skills. The written language itself has to provide contexts for learning and writing activities may be related to these. At both intermediate and post-intermediate levels, writing could become a *goal in itself* (Byrne 1993: 7). We have to concentrate on forms of writing which have a practical value, which students may use in practice, in their everyday life.

It is often emphasized that writing is a process in which the individuals are working alone. In contrast, it can be seen nowadays that there is a growing interest among teachers and researchers in collaborative writing (Storch, 2018) which

means that the production of a single text involves two or more writers. This turn has two main reasons. First, the workplace has a huge effect on writing. Studies have shown (Mirel–Spilka, 2002) that writing appears often as a team work rather than as an individual work in a number of workplaces. Second, the appearance of Web 2.0 applications (Google Docs, blogs, the Wikipedia) also contributed to the trend. These services have transformed literacy practices, people can now create and share text easier than before (Vandergriff, 2016). In foreign language teaching, there is also growing interest in collaborative writing (Swain, 1998). New techniques have appeared such as the dictogloss, in which learners have to cooperate to create the final version of the written text.

2.1. General principles for teaching writing and stages in writing

Lindsay and Knight (2006: 87) stated that learners need to develop the following skills in the process of teaching/learning writing:

- handwriting: forming letters, connected scripts, upper and lower case;
- spelling;
- use of punctuation;
- forming sentences: word order, endings, relationships;
- writing longer texts: coherence and cohesion;
- using the appropriate layout;
- using the appropriate level of formality;
- study skills: making notes, keeping records, etc.

Byrne divides the principles of teaching writing into four main categories, namely: focus on accuracy, focus on fluency, focus on text, focus on purpose. Focus on accuracy means that in written work we can recognize mistakes because students write what they want. On the other hand, accuracy-oriented approaches stressed the importance of control. Students have to think about how to write and combine each sentence type and structure. Manipulation exercises are used to give students the experience of writing connected sentences. This controlled-to-free approach emphasizes step-by-step learning and formal correctness. The category of focus on fluency led students to write as much as possible and as quickly as possible without worrying about making mistakes. In this way students write what they want to write and in this case writing is an enjoyable experience for them. The third category, the focus on text focuses the constructing and organizing paragraphs. It uses techniques such as: forming paragraphs from jumbled sentences, writing parallel paragraphs, developing paragraphs from topic sentences. The last category, focus on purpose, is very interesting and important for teaching. In the real life we have a reason for writing and we write for somebody. These factors have often been neglected in teaching writing. This approach motivates students to write and shows them that writing is a form of communication (Byrne 1993: 21–23).

As mentioned above, for writing students need to develop mainly the following skills: handwriting, spelling, use of punctuation, forming sentences, using the appropriate level of formality, being able to make notes, keep records (Lindsay and Knight 2006: 87). According to Gadušová and Harfanská (1994: 63), there are certain aspects of written language that students need to know. These aspects are



the following:

- a) knowledge of the (English) alphabet;
- b) knowledge of the phoneme-grapheme correspondences in English;
- c) knowledge of possible sentence structures in English;
- d) knowledge of the structure of short discourses, such as friendly letters, advertisements, etc.;
- e) knowledge of the structure of more formal short discourse types, such as business letters;
- f) knowledge of the structure of paragraph types in English;
- g) knowledge of the form of a formal essay;
- h) knowledge of formal writing genres, such as the short story, etc.
- i) Byrne (1993:27-29) set out the issues below, which can be used as a guideline for a writing program:
- j) teach the learners how to write: writing skills require special teaching;
- k) teach the learners how to write texts;
- l) teach the learners how to write different kinds of texts;
- m) provide adequate and relevant experience of the written language;
- n) show the learners how the written language functions as a system of communication;
- o) make writing tasks realistic and relevant;
- p) integrate writing with other skills;
- q) use a variety of techniques and practice formats;
- r) provide appropriate support;
- s) be sympathetic.

Beyond the general principles of teaching writing, we should also mention the steps of writing. Langan (2001: 23) suggests that for many people writing is a process which involves the following steps. The first one is *discovering a thesis* – often through prewriting. The second is *developing solid support for the thesis*, often through more prewriting. The following step is *organizing the thesis and supporting material and writing it out in a first draft*. The last one is *revising and then editing* carefully to ensure an effective, error-free paper.

Moreover, Langan (2001: 23–36) distinguishes between several stages of writing, namely: prewriting, writing the first draft, revising and editing. In the *prewriting stage*, the writer has to think about the topic and develop it. Langan lists five techniques for the prewriting stage: questioning, diagramming, making a list, preparing a scratch outline and free writing. The second stage is *writing the first draft*, where the writer may add some additional thoughts which are not written down in the prewriting process. In the *revising stage*, the writer re-writes the paper. The writer can add some thoughts and clarify it. The last stage is *editing*. Here the writer re-reads the text and corrects errors in grammar, punctuation and spelling.

In their book titled *Study Writing*, Lyons and Heasley note that “*writing is commonly seen as a three-stage process: pre-writing, writing and rewriting*” (Lyons – Heasley, 2006:13). They state that the teacher has to help students master the process of writing by participating in it with them, and not criticizing the product. Lindsay and Knight divide the process of writing also into three stages which are

the following. The first is the *pre-writing stage* when the writer has to think about the reader, brainstorm, gather information, practice particular language forms, practice specific writing skills, decide on the content, look at a model text, write an outline or plan. The next is the *writing stage*: learners write a draft, edit it and rewrite it until they complete the final version. The last one is the *post-writing stage*. In this stage learners share their finished work, and comment on each other's writings (Lindsay-Knight 2006: 95).

3. Correcting written works

Correcting students' language errors (e.g. in written works) has always received excessive attention. Correcting learners' errors is relevant in three different aspect. First of all, they tell the teacher about the progress of the learner: how the learning process goes on, what remains to be learnt, what makes it difficult, etc. Second, they indicate how a language is acquired and what strategies the learner practices in the process of learning. Finally, they can be regarded as a tool the learner uses in order to learn. Although errors are seen as systematic deviations made by language learners who have not yet mastered the rules, norms of L2, but a learner cannot self-correct those errors because they are a reflective product of his current stage of the language learning process (Amara 2018; Corder 1967).

Jeremy Harmer (1991) states that the correction of written work could have the same basis as the correction of oral work. This means that sometimes the teacher pays more attention to accuracy, and sometimes to content. The correction of written works can be done by both the students and the teacher. The teacher can use a variety of symbols which help students understand their mistakes. The teacher needs separate symbols for spelling, wrong verb tense, lack of concord, wrong word order, inappropriate language, punctuation, a missing word, unclear meaning, etc. For example: WO=word order, SP=spelling, P=punctuation, T=tense, etc. It is very important to note that the teacher has to use always the same symbol for the same mistake (Harmer 1991: 146-147).

Several versions of the correction procedure are known (Byrne 1993):

- *correct all the mistakes* – it is very time-consuming for the teacher and it can have a negative effect on students if they get their work back covered with red ink (the so called “red-pen-syndrome”);
- *correct mistakes selectively* – you correct only certain areas; such as tenses or articles;
- *indicate mistakes so that the students can correct them* – it is done by underlining the mistakes and using some kind of symbol which draws the students' attention to the mistake they have made;
- *let the students identify and correct their own mistakes*

There are some other things we can do to help our students when they make mistakes, for example explain a mistake; remind students that they should consult with somebody about a mistake and/or using mistakes as a basis for remedial teaching.

4. Practical part

This section of our paper introduces some practices or activities related to writing. The activities are grouped by the above-mentioned stages of writing: pre-writing, drafting, revising and editing. The activities also demonstrate some potential solutions.

4.1. Pre-writing stage activities

Name of the activity: *Imaginary friend*

Aids: whiteboard, pen

Objectives: Ss are able to make a description about someone.

Procedure: The teacher says to the students: "Imagine that you have a really good friend who is always next to you". The teacher asks students to go to the whiteboard one by one, and every student will draw a detail about their friend on the board. They also have to say what their friend has, what they are drawing, using the structure "he/she has". For example: "he/she has a curly hair". At the end of this activity, students have to give a name for that creature on the board.

Name of the activity: *A Head for Words*

Aids: none

Objectives: to be able to collect words connected to a specific topic.

Procedure: The first person says one word connected to one specific topic, e.g. *Holidays*. The next person says the previous word and adds another word (still the same topic); the third person says the first and second words and adds a third word; the fourth person repeats the first three words and adds a fourth word. The game continues until someone forgets one of the words in the string. Of course, one person needs to be the recorder who keeps track of the words and stops the game when a word is forgotten.

Name of the activity: *Spelling backward*

Aids: paper, pen

Procedure: The teacher starts to spell words backwards. Students have to write down letter by letter what the teacher dictates them. The teacher does not tell the students where are the spaces between the words. Then students divide the words alone, and read them aloud.

4.2. Drafting stage activities

Name of the activity: *Timeline*

Aids: Prezi or Timeline maker (software)

Procedure: Students have to make a story on a given topic. They can use pictures, data, videos, songs, etc. Then they have to introduce every presentation to the others.

Name of the activity: *To the right column*

Aids: exercise (see below)

Procedure: Students have to complete the table with the given words. Then they have to find four more adjectives which describe positive characteristics and add them to the table.

Exercise: Complete the table with the words below. Then find four more adjectives which describe positive characteristics. Add them to the table.

strong, hardworking, lazy, successful, untidy, argumentative, ambitious, sociable, confident, thoughtful, talkative, bossy, self-centered, indecisive, organized, dynamic, selfish, brave, dishonest, friendly, reliable, sneaky, afraid, willing, arrogant, helpful, impolite, jealous, dynamic, loyal, obedient

Positive characteristics	Negative characteristics

Name of the activity: *Invent a title*

Aids: paper, pen, nonfigurative and abstract pictures (eg. DIXIT cards)

Procedure: Every student chooses an abstract/nonfigurative picture and has to invent a title for it, then they have to write it at the top of the paper. After that everybody introduces their pictures with the titles they have created.



Name of the activity: *Choose a person*

Aids: paper, pen

Procedure: Students have to think about a person they admire. Then they have to write a description about that person using the Phrases2know list.

4.3. Revising and editing stage activities

Name of the activity: *Postcard*

Aids: postcards

Procedure: The teacher distributes postcards with a landscape on them. Then asks students to look at the picture on the postcard and imagine that this is something they saw whilst on their holiday. After that the teacher asks students to write a postcard to a friend telling them about their imaginary holiday. Once they have written the cards, they have to exchange them with someone else. Then students have to read the postcards they have received and write a response to them.

Name of the activity: *Correct the facts*

Aids: picture and sentences on a sheet of paper

Procedure: There are false sentences next to a picture. Students have to re-write the sentences so that they match the picture.



Text: At the airport, I saw an old woman sitting on a chair. She was talking to her husband. Next to them was a green luggage, which was placed on the chair.

Re-write the previous text:

Name of the activity: *Correct the mistakes in the text*

Aids: text

Procedure: Students get a text which is full of mistakes. They have to correct it.

References

- Amara, Naimi (2018): Correcting Students' Errors: Theory and Practice. *Current Educational Research* 1 (5): 45–57.
- Aydoğan, Hakan (2014): The Four Basic Language Skills, Whole Language & Intergrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5:9.
- Bárdos, Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tanönyvkiadó.
- Bowker, Natilene (2007): *Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing*. Massey University.
- Byrne, Donn (1993): *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Corder, S. P. (1967): The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (4): 161-170.
- Gadušová, Zdenka – Hartánská, Jana (1994): *Methodology of Teaching English as a Foreign Language*. Nitra: Vysoká Škola Pedagogická.
- Hadfield, Jill – Hadfield, Charles (1990): *Simple writing activities*. Oxford University Press.
- Hamp-Lyons, Liz – Heasley, Ben (2006): *Study Writing*. Cambridge University Press.
- Harmer, Jeremy (1991): *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Langan, John (2001): *College Writing Skills With Readings*. McGraw-Hill Higher Education.
- Lindsay, Cora – Knight, Paul (2006): *Learning and Teaching English. A course for teachers*. Oxford University Press.
- Mirel, Barbara – Spilka, Rachel (eds.) (2002): *Reshaping technical communication: New directions and challenges for the 21st century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Storch, Neomy (2018): Collaborative Writing. *Language Teaching*. 52/1. pp. 40-59.
- Raimes, Ann (1983): *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press.
- Swain, Merrill (1998): Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64–81.
- Vandergriff, Ilona (2016): *Second-language discourse in the digital world: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam: John Benjamins.

Az MDA modell alapján történő gamification módszertan felsőoktatási környezethez igazított adaptációjának vizsgálata¹

Mezeiová Adriana – Bencsik Andrea

The examination of the MDA model-based gamification methodology adapted to the higher educational environment

Abstract

Today the most pressing global problem in education that all teachers and educators face is the difficulty to awaken students' natural curiosity and motivation. The study shows how technology changes our brains and explains why young people's stimulus threshold is higher. The focus of this study is on gamification methodology. Gamification uses game elements in a non-gaming environment. Game designers have used it successfully for decades and they are still using it to improve their gamification method. The purpose of this study is to explain in detail the logical structure and relationships of the method through the MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics) model, which incorporates elements of game mechanics, game dynamics and aesthetics (enjoyment). It highlights the importance of optimal pressure, correctly chosen leveling and reward system. The study points out that the logic followed by game developers can contribute to the success of the gamification method used in education.

Keywords: gamification; motivation; the effect of media; neuroplasticity; the MDA model

Kulcsszavak: játékosítás; motiváció; a média hatása; neuroplaszticitás; az MDA modell

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

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.034-046

¹ A tudományos cikk a komáromi Selye János Egyetem Gazdaságtudományi Karán futó KEGA 005UJS-4/2019 -es „Y és Z generáció menedzseri szakértelem hatékonyságának növelése a gamifikáció révén a tudomány és gyakorlat kontextusában” elnevezésű projekt részeredménye.

The scientific article is a partial result of the project KEGA 005UJS-4/2019 „The improvement of the efficacy of management proficiency of the Y and Z generations through gamification in the context of science and practice”.

Bevezetés

A Z generációhoz tartozó fiatalok alkotják napjaink egyetemistáinak többségét. Az első hullám gyermekei (1995 és 2000 közötti születésűek) ott voltak a digitális korszak kezdetén. A második hullámban született gyermekek (2005–2010 közöttiek) már beleszülettek a digitális világba. Ebben a világban már jelen kell lenni a közösségi oldalakon, és magától értetődő az on-demand szórakozás (akkor, amikor akarom). Számukra az élet természetes része a társadalom minden szegmensét betöltő infokommunikációs technológia (IKT). Élvezik és maximálisan ki akarják használni a lehetőségeket, a mának élnek, kevesebbet beszélnek és rövidebben fogalmaznak (Tari 2015).

Számos pedagógus tette már fel magának a következő kérdéseket: Hogyan motiváljam őket? Miért nem kapcsolódnak be az órai munkába? Tényleg semmi sem érdekli őket? Miért ilyen figyelmetlenek és szétszórtak? A szülők meg ezt kérdezik maguktól: Hogyan képesek hosszú órákon keresztül, maximálisan koncentrálni, a kedvenc videojátékkal játszani? A kérdéseknél némi ellentmondást tapasztalhatunk. A pedagógusok úgy látják, hogy az egyetemisták többsége figyelmetlen, szétszórt, motiválatlan, a szülők pedig arról panaszkodnak, hogy órákig a videojátékok felett ülnek. Felvetődik a kérdés: Miért olyan sikeresek és népszerűek, korcsoportoktól függetlenül, a videojátékok? Hogyan csinálják? Hogyan motiválják a játékosokat és vonzzák be őket a virtuális világukba? A tanulmány ezekre a kérdésekre keresi a választ. A videojátékok készítői mesterei a gamification módszernek. Ez a módszer magába foglalja a pszichológiát, a játéktervezést, a pozitív felhasználói élményre való rendületlen törekvést és a viselkedés-gazdaságtan elemeit is.

A tanulmány rámutat a technológia agyra kifejtett hatására, meghatározza a gamification fogalmát. Részletesen bemutatja a módszer egyik alapmodelljét, az MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics) modellt. Ismerteti a játékmechanika és játékdinamika egyes elemeit, felvázolja a közöttük lévő kapcsolatot. Ha motiválni akarjuk a fiatal nemzedéket, meg kell ismernünk az MDA logikáját, az egyes elemeit és a közöttük lévő kapcsolatokat. Ebben nyújt segítséget ez a tanulmány. Ha tisztában vagyunk a modell működésével, akkor sikeresen adaptálhatjuk az oktatásba az MDA modellt, így kidolgozhatunk egy gamification alapú oktatási módszert, mely kellőképpen motiválja a hallgatót és az oktatót is.

Mi a „baj” a mai fiatalokkal?

Napjainkban egyre gyakoribb téma, hogy milyen nehéz fenntartani a tanulók, hallgatók figyelmét, motivációját. Pár percnél tovább képtelenek egy dologra figyelni, és folyton a kijelzőkön „lógnak”. Másrészt viszont azt tapasztaljuk, hogy képesek (?) párhuzamosan zenét hallgatni, a böngészőben keresgélni, beszélgetni barátikkal, miközben tévét néznek. Néhány tudós úgy véli, hogy ez a figyelmetlenség (szétszórtóság) a digitális világunk velejárója, hiszen az emberi agy már képtelen olyan gyorsan fejlődni, mint amilyen gyorsan az általa létrehozott technológia. Számos tanulmány foglalkozott a média emberi agyra és viselkedésre kifejtett hatásá-

val. Egyes kutatások kimutatták (Vakenburg – Jochen 2016; Uncapher – Wagner 2018; Crone – Konijn 2018), hogy a média megváltoztatja szokásainkat és rutinjainkat. Carr (2010) úgy írta le saját érzéseit, hogy az agya folyton éhes, és követelte, hogy az internet a maga módján táplálja – de minél többet kapott, annál éhesebb lett. Ma már tudjuk, hogy az agyunk folyamatosan változik, s a körülmények és a magatartás legapróbb változásához is alkalmazkodik. Ezt a csodálatos tulajdonságot *plaszticitásnak*, *képlékenységnek* nevezik. A rugalmasság ebben az esetben helytelen kifejezés, mert a változás után az agy nem áll vissza az eredeti, kiinduló állapotába, hanem a megváltozott állapotban marad. Nem törvényszerű, hogy az új állapot mindig kívánatos legyen. Rossz szokásaink ugyanolyan könnyen rögzülhetnek, mint a jók. A *neuroplaszticitás* az evolúció legfontosabb eredménye, mely lehetővé teszi, hogy az egyén egész élete során, vagy akár néhány nap leforgása alatt igazodjon a megváltozott körülményekhez és újra átszervezze saját magát (Hanson 2017; Price – Duman 2019).

Serdülőkorban az agyban jelentős változások mennek végbe. Azok az idegsejtek, amelyeket nem használnak rendszeresen, elhalnak, így megtörténhet, hogy a középiskolában jó teljesítményt nyújtó diákok a főiskolán vagy az egyetemen azért vallanak kudarcot, mert agyuk gyenge funkcióit túlterheli a megnövekedett igénybevétel (Carr 2010). Másrészt az ingergazdag környezet és a megfelelő, állandó stimuláció kimutathatóan fejleszti az agyat.

A játék az életünk és fejlődésünk fontos része. A játék segítségével tanulja meg a gyermek a legfontosabb társadalmi szabályokat és a viselkedési normákat. Számos kutatás alátámasztja, hogy a játékos tanulás hatékonyan erősíti az agy gyengébb területeit, gyermekeknél és felnőtteknél egyaránt. A tanulás által növekszik az idegsejtek közötti kapcsolatok száma. Mivel ezekhez több nyúlvány szükséges, az idegsejtek messzebb kerülnek egymástól, nagyobb lesz az agy térfogata és sűrűsége. Az az elgondolás, hogy az agyunk a gyakorlástól hasonlóképpen fejlődik, mint az izom, nem alaptalan.

A technológiának van a legnagyobb hatása az emberi agyra. Minden technológia az emberi akarat megnyilvánulásából jött létre. Eszközeinket arra használjuk, hogy befolyásoljuk környezetünket vagy másokat. A technológiát aszerint, hogy miképp egészítik vagy erősítik meg a velünk született képességeinket, alapjában véve négy nagy csoportba oszthatjuk.

Az első csoportba azokat a technológiákat soroljuk, amelyek a fizikai erőnket, kézügyességünket és rugalmasságunkat fokozzák (pl. eke, repülőgép). *A második csoportba* tartozók az érzékszerveink tartományát vagy érzékenységünket növelik (pl. mikroszkóp). *A harmadik* magát a természetet igazítja az emberi szükségletekhez (pl. génmódosítás). *A negyedik* csoportba tartozó eszközök a szellemi képességünket támogatják vagy bővítik ki, segítik megtalálni a szükséges ismereteket, megfogalmazni és megosztani know-how tudásunkat, ezért *intellektuális technológiának* is nevezik. Ide soroljuk az írógépet, a földgömböt, a könyveket, a számítógépet és az internetet is. Az intellektuális technológiához tartozó eszközöknek van a legnagyobb befolyásuk arra, hogy mit és hogy hogyan gondolunk. Az internet egy fontos szempontból különbözik a médiaeszközök többségétől: a világháló kétirányú. A hálózaton keresztül küldhetünk és fogadhatunk üzeneteket. Egy

webes dokumentum olvasásához teljesen más érzékszervi ingerekre van szükség, mint egy nyomtatott könyv vagy újság olvasásához, amely nemcsak a látásra, de a tapintásra is támaszkodik és azt is befolyásolja, mennyire „merülünk” el benne. A multimediális internet, a sok különböző információ egy képernyőre történő sűrítése még jobban megzavarja és csökkenti a koncentrációnk idejét. Számos kutatás rámutat arra a tényre, hogy ha csak két feladat között kell váltanunk, az is megzavarja gondolkodásunkat, és nagyban megnöveli kognitív terhelésünket, miként annak a valószínűségét is, hogy egy fontos információt nem regisztrálunk (Kirschner – Karpinski 2010; Junco – Cotten 2012).

A tudósok kísérletükben két csoportot vizsgáltak. Az egyik csoport elektronikus hiperszöveges (a szöveg egy bizonyos pontjáról egy másik szövegre hivatkozunk) dokumentumokkal dolgozott, míg a másik hagyományos, nyomtatott, papíralapú iratokkal. Azt feltételezték, hogy a hiperszöveges dokumentumokkal dolgozó csoport tagjainál csökkennek a megismerési problémák, azaz jobb eredményt érnek el. Nem így történt. A lineáris szöveget olvasók többet értettek és tanultak meg, mint a hivatkozásokkal teletűzdelt elektronikus dokumentumot olvasók (Mial – Dobson 2001). További kutatások rámutattak még egy érdekes tényre. Minél tovább használjuk a világhálót, annál nehezebben tudunk egy hosszabb szövegre összpontosítani. Nielsen (2006) az internetfelhasználók körében szemkamera-kutatást végzett, mely során nyomon követte a szem mozgását. Arra a megállapításra jutott, hogy az online olvasás nagyban eltér a nyomtatott szöveg olvasásától. Míg a könyveket, újságokat lineárisan olvassuk, addig a világhálón a szemünk az F betű alakjához hasonlóképpen szalad végig az oldalon. Az online olvasásnak ezt a mintázatát a Software Usability Research Laboratory további kutatásai is alátámasztották (Nicholas – Rowland – Jamaji 2010; Shresta – Lenz 2007). Karp (2008) is azon a véleményen van, hogy a lineáris elménket, amelynek nem lehet elterelni a figyelmét, felváltja egy újfajta elme, mely rövid és feldarabolt információkat kénytelen minél gyorsabban magába szívni.

Napjaink egyetemistái a Z generáció tagjai (1995 és 2010 között születtek). Gyermekkoruktól a multimédiás eszközökön nőttek fel. A tanulmányok alátámasztják, hogy azon gyermekek agya, akik hosszabb ideig nézik a tévé képernyőjén vagy a monitoron a gyorsan mozgó képeket, hozzászokik a való életnél magasabb inger-szinthez, és ezt a valóságban is elvárja (Christakis 2011). A hagyományos oktatás, amikor is a tanár kiáll a diákok elé és elmondja a tananyagot, a már gyerekkoruktól magasabb inger-szinthez szokott fiatalok figyelmét nem köti le (Mezeiová – Bencsik 2019).

Visszatérve a fejezet címéhez, a mai fiatalokkal nincsen semmi baj, teljesen rendben vannak. A multimédiás eszközök napi több órás használatának következményeként agyuk alkalmazkodott, átrendeződött az agyi térképük. Úgy is mondhatjuk: másképp „működik” az agyuk, mint a szüleiknek. Állandó interakciót és megnyilvánulási lehetőségeket várnak el a tanórákon is (Steigerwald 2014). Az egyik lehetséges módja annak, hogy felkeltsük a hallgatók figyelmét és motivációját, a gamification (játékosítás). Számos kutatás alátámasztja, hogy a játékok segítségével sokkal mélyebben és nagyobb alapossággal ivódik be a tudás, gyermekeknél és felnőtteknél egyaránt (Kapp 2012).

Miért szeretünk játszani?

A gyermek legelőször az anyával való kapcsolatán belül ismeri meg a játékot. Később az óvodában, iskolában a különböző csoportjátékok segítségével kommunikációs formát, szociális mintát és tevékenységet sajátítanak el. A játék a gyermek természetes nyelve és egyben a tanulásának és kommunikációjának a legfontosabb eszköze is. Ha szeretnénk megérteni őt, közel kerülni hozzá, megtanítani neki valamit, segíteni nehézségei leküzdésében, akkor mindehhez elsősorban a játékon keresztül vezet út (Mezeiová 2018).

Régebben a játék legfőképp a gyerekek egyik szórakozási formája volt, ma a technológiafejlődés elhozta a játékok reneszánszát. A játék során új szerepeket és helyzeteket élhetünk meg, felfedezhetjük saját határainkat és kreativitásunkat. Gyakran annyira elmerülünk benne, hogy megfeledekezünk a külvilágról és egy különleges állapotba kerülünk. Csíkszentmihályi (1997) ezt az állapotot flow-élménynek nevezte. Ebben az állapotban a személy maximálisan motivált és az adott feladatra összpontosít. Az ember képes teljesen egy dologra figyelni, és megfelelően átélni saját érzelmeit a legjobb teljesítmény vagy tanulás végett. A flow kutatói szerint ezen keresztül az emberek olyan belső, intrinzik jutalmakat nyerhetnek, melyek a kitartásra ösztönöznek. A gamifikáció is a játékelemek segítségével a belső motivációra helyezi a hangsúlyt, és arra törekszik, hogy a folyamatban részt vevők flow állapotba kerüljenek.

A gamification fogalma – avagy motiváció vagy manipuláció?

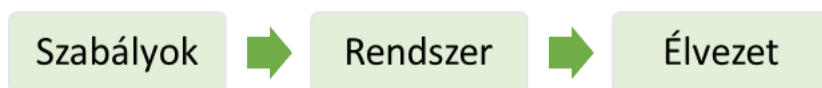
Nincs egyértelmű, elfogadott definíció arra, hogy mi is a gamification. Maga a fogalom ugyan csak 2010 után robbant be a köztudatba, de a játékosítás elvét már Napoleon Bonaparte idejében alkalmazták. Abban az időben a skorbutos megbetegedés – amely az éhezés és a C-vitamin hiányából fakadt – nagyobb pusztítást végzett a hadseregben, mint az ellenség. A francia belügyminisztérium versenyt hirdetett, 12 000 frankot ígért annak, aki megoldja a hadsereg ellátását. Számtalan ember próbálta megszerezni a jutalmat. A XVIII. század végén Appert ennek kapcsán fedezte fel, hogy a hőkezelt élelmiszerek tovább megtartják frissességüket, így megnyerte a versenyt, megszületett az első konzerv. A játéknak köszönhetően már Pasteur előtt feltalálta a „pasztórizálási” eljárást.

A játékosítás számos területet érint: alkalmazott pszichológiát, játéktervezést, felhasználói élményt, viselkedés-gazdaságtant. A legszélesebb körben elfogadott definíciója szerint a gamification a játékelemek és mechanikák játékon kívüli környezetben történő alkalmazása (Deterding 2011). Raftopolous (2015), a vállalati játékosítás egyik jeles kutatója szerint a játékosítás összes definíciója helyes. Kapp (2012) szerint a játékosítás olyan stratégia, melynek célja a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatása a játéktervezés és a játékesztétika elemeinek alkalmazásával. Huotari és Hamari (2017) a játékosítást mint szolgáltatást fejlesztő folyamatot közelítik meg, ahol is a játékszerű élmény létrehozásával támogatjuk a felhasználói értékalkotást.

Néhány szakember úgy véli, hogy mivel a játékosítás célja az, hogy egy bizonyos viselkedésre készítsük az embereket, ezzel tulajdonképpen manipuláljuk őket. Ez bizonyos etikai kérdéseket vet fel. Yu-kai Chou, a játékosítás elismert szakembere szerint erre a kérdésre nincs jó válasz. Ő maga úgy véli, hogy a „manipuláció” fogalma hatalmas negatívumot hordoz, holott a mindennapi életben rendszeresen elfogadjuk, sőt el is várjuk. Például ha a barátunk „megkér” minket egy szívességre, és mi megteszük vagy fordítva. Azon a véleményen van, hogy a játékosítás is egyfajta manipuláció. Sok függ attól, mit tekintünk „manipulációnak”. Személy szerint a játékosítást nem tartom manipulációnak. A manipuláció során a befogadó nincs tudatában a befolyásoló szándékának, leginkább a „megtévesztés” kifejezés jellemzi. A gamification folyamatában a befogadó részéről már elejétől fogva ismert a másik fél szándéka és célja, így önszántából dönthet arról, hogy részt vesz-e a játékban. Hogy jobban megértsük, miért olyan népszerűek napjainkban a videójátékok, és alkalmazni tudjuk azok elemeit az oktatásban, meg kell ismernünk, milyen logikai struktúra szerint épül fel a gamifikáció.

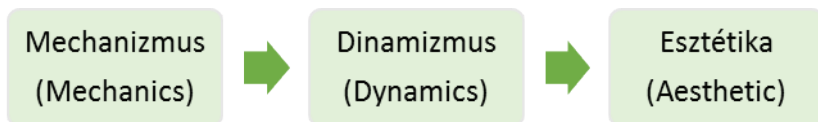
A gamifikáció hatásmechanizmusai

A gamifikáció logikája a játéktervezés eszköztárának és a pszichológiának az ötvözete. Három fő szintre oszthatjuk fel, melyek magukba foglalják a szabályozási, viselkedésbeli és érzelmi összetevőit, amit MDA modellnek is neveznek (1. ábra).



1. ábra: A játék keretrendszere - az MDA modell
 Forrás: Hunicke - Leblanc - Zubek (2004)

Tényezőkre lebontva megfogalmazhatjuk a játékosított rendszer mechanikáját, dinamikáját és esztétikáját (2. ábra).



2. ábra: Az AMD modell a tervezés szempontjából
 Forrás: Hunicke - Leblanc - Zubek (2004)

Játékmechanikák alatt azokat a tényezőket értjük, melyek a játék folyamatában befolyásolják a személy cselekvését és viselkedését (Fromann 2017). Úgy is tekinthetünk rá, mint a játék szerszámosládájára, ahol egy művet különböző játékelemekből építhetünk fel. A legfontosabb játéképítő elemek a kihívások, a csapatok,

az esélyek, a hírnév, az időbeli korlát, a pontok, a szintek, a ranglisták, az ajándékozás. A játékosítás során ezeknek az elemeknek a kombinációja előrevetíti a felhasználónak azt, hogy hogyan tudja elérni a kitűzött célt.

A Bunchball (2010) rendszer a *játékmechanika* változóit funkciójuk szerint hat fő kategóriába sorolja:

Pontok (points). Alapvető funkciója a folyamatos visszajelzés, a fejlődés nyomon követése. A gamification ötféle pontot különböztet meg:

- tapasztalati pontok (aktivitásért járó),
- beváltható pontok (virtuális fizetőeszköz),
- szakértelem pontok,
- karmapontok,
- elismerési pontok.

Szintek (levels). Az ösztönzőrendszer fontos komponensei. Hogy fenntartsuk a motivációt, a kezdeti alapszintet úgy kell beállítani, hogy könnyen teljesíthető legyen. Fontos továbbá, hogy a szintek logikusan épüljenek egymásra, bővíthetők és rugalmasak legyenek.

Kihívások és küldetések (challenges and quests). A felhasználó elé táruló problémát, helyzetet jelenti. Ezen akadályok megoldásával a résztvevők kapják meg azokat a pontokat, melyek segítségével szintet tudnak lépni.

Virtuális javak (virtual goods). A sikeres feladat elvégzéséért nemcsak pontokat, hanem virtuális, játékon belüli javakat kaphatnak, melyek komoly státuszszimbólumnak is minősülhetnek.

Ranglisták (leaderboards). Egyéni igényeket elégítenek ki és lehetőséget adnak a résztvevők eredményeinek egymáshoz való viszonyítására. Voltaképp egy eredményjelző tábla, amely a játékosokat csökkenő sorrendben rendezi el az általuk elért pontszám vagy a szintjük alapján. Ha a résztvevő látja, milyen helyet foglal el, pozitívan befolyásolja motivációját. A napi és heti ranglisták nagyobb ösztönző erővel rendelkeznek, hiszen ha naponta vagy hetente nullázódnak a pontok, akkor nagyobb az esély a fejlődésre és a ranglistán belüli haladásra azoknak is, akik később csatlakoztak.

Ajándékok (gifts and charity). Az ajándékok a virtuális javakhoz hasonlóak. A kettő között az a különbség, hogy az ajándék átruházható más felhasználóra, míg a virtuális javaknál nincs ilyen lehetőség (Fromann 2017).

A *játékdinamika* leírja a játékmechanizmusok működését a játékosok viselkedésétől függően. Akkor jelenik meg, amikor a résztvevő kapcsolatba kerül azokkal a játékmechanikai elemekkel, melyek hatással vannak különböző igényeire és vágyaira. A Bunchball (2010) rendszere a következő játékdinamikákat különbözteti meg:

Jutalmazás (reward). Minden esetben pozitív visszajelzés a játékos számára és egyben örömmel tölti el. A jutalmazás történhet a játékmechanika komponensei által: pontok, szintlépés vagy virtuális javak formájában.

Státusz (status). Az egyik legerősebb ösztönző tényező. Az emberek többsége vágyik az elismerésre, tiszteletre és a hírnévre. A gamifikációs folyamatokban fontos, hogy a felhasználónak legyen lehetősége a státusz megszerzésére.

Teljesítés (achievement). Sok ember képes hosszan tartó, komoly erőfeszítésekre annak érdekében, hogy elérjen egy bizonyos célt és nyerjen. Fontos, hogy a célok valódi kihívást jelentsenek a résztvevőknek. Itt is érvényes az „arany középút” elve. Ha túl könnyű teljesíteni a feladatot, elveszik a kihívás, viszont ha túl nehéz, akkor az demotiváló is lehet.

Önkifejezés (self-expressions). Az önkifejezés a valós életben és a játékok világában is fontos szerepet játszik. A felhasználónak lehetőséget kínál az autonómiára, az egyedisége kibontakozására. Jó példa erre egy avatár létrehozása – mikor a résztvevő egy ikont, képet vagy fényképet választ, amely képviseli őt – és alakítása.

Versengés (competition). A verseny erős motivációt jelent a játékos számára. Általában magasabb szintű teljesítmény érhető el, ha egymással versenyezhetnek a résztvevők. A játékmechanikai elemek közül a szociális ranglista az, amely a legnagyobb mértékben ösztönzi a résztvevőket a versengésre, teljesítményük fokozására.

Altruizmus (altruism). Az altruizmus fontos motivációs tényező egy olyan közösségben, ahol fontos a csapatmunka és a közös cél érdekében a tagoknak össze kell tartaniuk. Például csak akkor teljesíti a csapat a kihívást, ha mindenki egyénileg is teljesíti a feladatot.

A játékdinamika és a játékmechanika elemei egymással szorosan összefüggnek. Egy más közti viszonyukat a 3. ábra mutatja be. A sötétebb zöld négyzetek azokat az emberi vágyakat jelölik, amelyeket az adott játékmechanikai elemek elsődlegesen kielégítenek. Az ábrából láthatjuk, hogy a pontok a jutalmazás eszközei, a szintek az aktuális státusz jelölik, a kihívások a teljesítmény utáni vágyunkat elégítik ki, a virtuális javak az önkifejezésünkben segítenek, a ranglisták a versengési ösztönünket növelik, végül az ajándékok az altruista mivoltunkat támogatják (Fromann 2017).

Játékmechanika	Játékdinamika - Emberi vágyak					
	Jutalmazás	Státusz	Teljesítmény	Önkifejezés	Versengés	Altruizmus
Pontok	■	■	■		■	■
Szintek		■			■	
Kihívások	■	■	■		■	■
Virtuális javak	■	■	■	■	■	
Ranglisták		■	■		■	■
Ajándékok és jótékonyosság		■	■		■	■

3.ábra: A játék dinamikája és mechanikája közötti kapcsolatok
Forrás: Bunchball Inc. (2010)

Az *esztétika* az MDA modell harmadik és egyben utolsó eleme, mely leírja azt, hogy a játékosban milyen érzelmi reakciót vált ki a játék folyamata. Ezek az érzések származhatnak:

- valami új kipróbálásából,
- a kihívás teljesítéséből,
- felfedezésből és kalandból,
- a közösséghez való tartozásból,
- az önkifejezés lehetőségéből,
- a fantázia világába való elmerülésből,
- a játékhoz való odaadásból,
- az érdekes és magával ragadó narratívából (Kusuma et al. 2018).

Most, hogy részletesebben ismertettük a gamification hatásmechanizmusait, némi rálátást kaptunk arról, hogy miért olyan népszerűek a videójátékok. Viszont a sikeres gamifikációhoz nem elég csupán az említett mechanizmusokat és dinamikákat használni. Ahhoz, hogy megértsük, miért is képes a fiatal generáció elme-

rülni a játékokban, és mi a titka annak, hogy hosszú órákon keresztül folyamatosan kitar a motivációjuk, jobban meg kell vizsgálnunk a videójátékok „varázsát”.

A titkos formula

A videójátékok készítői mesterei annak, miképp vonzzák be, korcsoportoktól függetlenül, az embereket a virtuális világukba. Milyen „csodarecept” szerint dolgoznak? A gamifikáció immerzív (elmerülési) hatásait vizsgálva Fromann (2012) a következőket állapította meg:

Optimális terhelés – a kihívások mindig alkalmazkodnak a játékosok képességeihez. Ha túl könnyen teljesíthető a feladat, a kihívás elmarad és unalmassá válik. Nem motiválja kellőképp a résztvevőt. Ha viszont túl nehéz, akkor a motiváció helyett szorongás léphet fel.

Ideális beszíntezés – a célok megfelelően vannak kialakítva. Ez egyrészt abban nyilvánul meg, hogy mindig van egy Nagy Cél, amelyet a játékos mindvégig szem előtt tart, másrészt van egy Nagy Történet, amely által a résztvevő érzi, hogy részese egy nagyobb dolognak. A Nagy Cél mellett a játékfejlesztők vigyáznak arra is, hogy a nagyon távoli, nehezen elérhető cél miatt a játékosok ne adják fel, így könnyebben elérhető kis célokra osztják fel a játékot. A kis célokra építik a visszacsatolást, szintlépést. Ez teszi lehetővé, hogy a játékos a feladat teljesítése után többször élje át a pozitív, motiváló élményt.

Az ideális jutalomrendszer – az embereket nagymértékben motiválja az azonnali, pozitív visszacsatolás, amit többnyire a való életben nem kapnak meg, nem úgy, mint a videójátékok világában. A virtuális világban minden apró feladat teljesítéséért a játékos azonnali pozitív visszacsatolást kap, mely mindig arányos a teljesítménnyel.

Most, hogy jobban megismertük a gamification logikai felépítését, valamit az egyes alkotóelemei közötti összefüggéseket, emellett az immerzív hatásának okait is, láthatjuk miért is sikeresek azok a játékok, melyeket ez alapján fejlesztettek ki.

A játékosítás egyes elemei a felsőoktatásban

Úgyvélem, a gamifikáció néhány eleme már jelen van a felsőoktatásban. A hallgatók a teljesítményükért pontokat kapnak, a pontok alapján pedig értékelést. Ha sikeresen teljesítik a tantárgyat, szintet lépnek, magasabb évfolyamba kerülnek. A pontok gyűjtése azért is motiváló, mert ha a hallgató rosszabbul teljesít és kevesebb pontot is kap egy-egy feladatra, egy kicsit akkor is közelebb kerül a célhoz. Az immerzív pszichológiai motiváció eleme is megtalálható. Az egyetemi tanulmányaik során a hallgatók lelki szemei előtt ott lebeg a Nagy Cél – sikeresen elvégezni az alap-, mester- vagy a doktoranduszi képzést. Hogy elérjék a Nagy Célt, számos kisebb célt kell teljesíteniük, és mindig egy kicsit közelebb kerülnek a végső célhoz. Ha

az alapképzés a Nagy Cél, sikeresen kell teljesíteniük a megadott tantárgyat, így magasabb évfolyamba kerülnek. A harmadik év végén ott az utolsó nagy akadály – az államvizsga. Ha viszont a mesterképzés a Nagy Cél, akkor a sikeresen elvégzett alapképzés csak egy részcel lesz a Nagy Célnél vezető úton.

Minél több játékelem és játékmechanika lesz beépítve az oktatásba, annál inkább be lehet majd vonni a hallgatókat az órai munkába, így növelve az aktivitásukat és motivációjukat.

Konklúzió

Az egyetemi padokat betöltő fiatalok – a multimédia hatása által – megnövekedett ingerküszöbvel rendelkeznek. Ezért nehezebb felkelteni az érdeklődésüket, nehezebb motiválni őket (Mezeiová 2018). Az internet hatására az agy képlékenysége miatt egy kicsit másképp „működik” az agyuk, mint az előző nemzedéknek. A hagyományos oktatás számukra ingerszegény, így nem kelti fel a figyelmüket. Az oktatóknak és a pedagógusoknak szükséges reagálniuk erre a helyzetre, és olyan módszereket kell alkalmazniuk, melyek a belső motivációra hatnak. Az egyik ilyen módszer az oktatási folyamatban különböző játékelemeket és játékmechanikákat alkalmazó gamification. Kutatások alátámasztják, hogy a játék során megszerzett tudás sokkal mélyebben rögződik be az ember emlékezetébe. Ennek egyik oka, hogy a játék a belső motivációra hat. Hogy megértsük, miért képesek az amúgy „figyelmetlen és szétszórt fiatalok” órákon át maximálisan koncentrálni a kedvenc videójátékukat játszani, tudnunk kell, milyen elemeket tartalmaznak. Az MDA modell által a tanulmány bemutatja a játék egyes elemeit és a közöttük lévő kapcsolatokat.

Ha a mai fiatalok „csak a telefonjukat nyomkodják” és „más se jár a fejükben, csak a videójáték”, akkor meg kell vizsgálni pedagógiai és pszichológiai szempontból, hogy miért van ez így. Az egyik válasz az lehet, hogy a videójátékok által alkalmazott MDA modell hatásos. Logikai struktúráját követve adaptálhatjuk a gamification módszereit az oktatásban is. A gamifikáció lehet az egyik legígéretesebb módszer arra, hogy hogyan motiváljunk és hogyan tegyük élvezetesebbé a tudás-tadás folyamatát.

Irodalom

Bunchball, Inc. (2010): Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. *White paper*, 9.

Carr, Nicolas, G. (2010): *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton.

Carr, Nicolas (2017): How smartphones hijack our minds. *The Wall Street Journal*, C1–C2.

Christakis, Dimitrij A. (2011): The effects of fast-paced cartoons. *Pediatrics*, 128/4, 772–774.

- Crone Eveline A. – Konijn, Elly A. (2018): Media use and brain development during adolescence. *Nature communications*, 9/1, 1–10.
- Csikszentmihályi, Mihály (1997): *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Deterding, S. (2011): Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model. In: *Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts, a workshop at CHI 2425–2428*.
- Fromann Richárd (2017): *Játékoslét: A gamifikáció világa*. Typotex Budapest.
- Hanson, Rick (2017): Positive neuroplasticity: The neuroscience of mindfulness. In: *Advances in Contemplative Psychotherapy*. Routledge, 48–60.
- Hunicke, Robin – LeBlanc, Mark – Zubek, R. (2004, July): MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI 4/1 1722*.
- Huotari, Kai – Hamari, Juho (2017): A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27/1, 21–31.
- Junco, Reynol – Cotten, Shelia R. (2012): No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59/2, 505–514.
- Kapp, Karl M. (2012): *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Karp, Scott: „*The Evolution from Linear thought to Networked Thought*”. Publishing 2.0 blog, 2008. február 9. Online: <https://publishing2.com/2008/02/09/the-evolution-from-linear-thought-to-networked-thought/> (Letöltés: 2020. 1. 10.)
- Kirschner, Paul. A. – Karpinski, Aryn C. (2010): Facebook® and academic performance. *Computers in human behavior*, 26/6, 1237–1245.
- Kusuma, G. P. – Wigati, E. K. – Utomo, Y. – Suryapranata, L. K. P. (2018): Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework. *Procedia Computer Science*, 135, 385–392.
- Mezeiová, Adriana (2018): A játékosítás oktatásbeli felhasználásának elméleti vizsgálata In: *Zborník 10. medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2018*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 194–204.
- Mezeiová, Adriana – Bencsik Andrea (2019): A játékosított tudásátadás igénye a felsőoktatásban. *International Conference of J. Selye University*, 11. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 233–243.
- Miall, David S. – Dobson, Teresa (2001): Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of digital information*, 2/1.
- Monk, Christopher A. – Trafton, Gregory J. – Boehm-Davis, Deborah A. (2008): The effect of interruption duration and demand on resuming suspended goals. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 14/4, 299–318.
- Nicholas, D. – Rowlands, I. – Jamali, H. R. (2010): E-textbook use, information seeking behaviour and its impact: Case study business and management. *Journal of information Science*, 36/2, 263–280.
- Nielsen, Jacob (2007): F-shaped pattern for reading web content. Online: <www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content> (Letöltés: 2020. 1. 17.)
- Pric, Rebecca. B. – Duman, Roland (2019): Neuroplasticity in cognitive and psychological mechanisms of depression: an integrative model. *Molecular Psychiatry*, 1–14.

Raftopoulos, Marigo (2016): How organisations play: creating stakeholder value with enterprise gamification.

Shrestha, S. – Lenz, K. (2007): Eye gaze patterns while searching vs. browsing a Website. *Usability News*, 9/1, 1–9.

Steigerwald, Joan (2014): Treviranus' Biology: Generation, Degeneration, and the Boundaries of Life. In: *Reproduction, Race, and Gender in Philosophy and the Early Life Sciences*, 2014, 105–127.

Tari Annamária (2015): *Generációk online*. Budapest: Tericum Kiadó.

Uncapher, Melinda R. – Wagner, Anthony D. (2018): Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115/40, 9889–9896.

University College london. „Information Behaviour of the researcher of the Future”. Online: <https://www.researchgate.net/publication/200760622_Information_behaviour_of_the_researcher_of_the_future> (Letöltés: 2020. 1. 21.)

Valkenburg, Patti M. – Peter, Jochen – Walther, Joseph B. (2016): Media effects: Theory and research. *Annual review of psychology*, 67, 315–338.

Yu-kai Chou: Gamification, Manipulation, and Ethics. Online: <<https://yukaichou.com/gamification-study/gamification-manipulation-ethics/>> (Letöltés: 2020. 2. 1.)

NATO and the Transformation of Eastern Europe 1988–1991

Gusztáv D. Kecskés¹

Abstract

Present study gives an insight into the reactions of the North Atlantic Treaty Organization (NATO) as it reacted upon the overall and deep political changes that took place in 1988 and 1989 throughout Eastern Europe. While surveying the course of events, which depended to a large extent on the overall political situation in the USSR, the paper gives us an exciting insight into the documents (confidential situation reports, expert evaluations, political predictions, etc.) produced by experts in the inner circles of the major Western political and military alliance and the North Atlantic Council. In order to understand the meaning and circumstances how was the transformation of Eastern Europe as the result of the collapse of communism perceived by NATO officials, the author analyses the period right after the radical change in the policies of NATO as approaching the end of the Cold War.

Keywords: NATO; Eastern Europe; military alliance; Cold War

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – Post-War period

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.047-060

NATO: Its Principles, Structure, and Operation in 1989

NATO is a political and military alliance that was established on April 4, 1949 with the signature of the North Atlantic Treaty (also referred to as the Washington Treaty). It was intended to function as a counterweight to the Soviet army deployed in Central and Eastern Europe after the Second World War. The founding members were Belgium, Canada, Denmark, France, Iceland, Italy, Luxemburg, the Netherlands, Norway, Portugal, the United Kingdom, and the United States. In 1952 Greece and Turkey joined the alliance, in 1955 West Germany, and in 1982 Spain also became a member. In 1966 France left the military organization of NATO, but remained a member of the political alliance.

Article 5 of the North Atlantic Treaty states: *The Parties agree that an armed attack against one or more of them in Europe or North America shall be con-*

¹ This article is an edited version of the Introduction chapter of Gusztáv Kecskés's recent book, *A view from Brussels. Secret NATO reports about the Eastern European Transition, 1988–1991*. Cold War History Research Center – Research Centre for the Humanites, Budapest, 2019, pp. 11–36.

sidered an attack against them all and consequently they agree that, if such an armed attack occurs, each of them, in exercise of the right of individual or collective self-defence recognised by Article 51 of the Charter of the United Nations, will assist the Party or Parties so attacked by taking forthwith, individually and in concert with the other Parties, such action as it deems necessary, including the use of armed force, to restore and maintain the security of the North Atlantic area. (The North Atlantic Treaty, 1949) Article 5 also regulates the geographical scope of the treaty: *armed attack against one or more of them in Europe or North America*. Other paragraphs of the Treaty identify other basic principles, like the strengthening of democracy, the development of joint military capacities and capabilities, and consultation between the members.

The primary aim of NATO during the Cold War was to unify and strengthen the military response of the western alliance in the case of an attack on Western Europe by the Soviet Union and its allies.²

NATO consists of sovereign countries, which preserve their independence in foreign as well as domestic policy. According to the founding documents all members have equal rights and possibilities to express their views through public forums of the organization regardless of the size, population, or political influence of the country. Decisions are achieved by consensus and not by majority vote. This implies that all decisions should enjoy the full support of all member states and express the mutual decision of all sovereign member states. To achieve close political cooperation, the member states undertake to inform one another about the goals of their foreign policies and about their changing views with regard to each issue that arises. (See *The North Atlantic Treaty Organisation*, 1989, 185 which provides information on the structure and operating principles of NATO.)

Pursuant to Article 9, the governments of the member states established the NAC (North Atlantic Council), in which each government is represented. This is the highest political decision making forum of the organization, whose task is to realize the aims laid down in the treaty. This is the only organization created directly by the Treaty with full legal and political authority in decision making. It constitutes the highest authority, which coordinates the network of subordinated committees and working groups. The decisions of the Council are often based on the reports and recommendations of these committees. Each member state sends one representative to the NAC, which can convene at the level of permanent delegates, foreign, or defense ministers and at the level of prime ministers or presidents (heads of state). Decisions made are compulsory and bear full authority regardless of the level at which the decisions were made. The sessions are chaired by the Secretary General of NATO. The International Secretariat located at the NATO Headquarters supports the entire work of the NAC, under the direction of the Secretary General.³

2 Haglund. For the organizational structure, strategy, and activity of NATO see details in: *The North Atlantic Treaty Organisation*, 1989; and *Encyclopedia of NATO Topics*, see further: De Velasco Vallejo 2002, 505–520. For a general history of NATO see: Zörgbibe 2002; Kaplan 2004; Risso 2014; *Manuel de l'OTAN. Chronologie*, 1999. See also the following volumes: *The Atlantic Pact Forty Years Later*, 1991; *A History of NATO. The First Fifty Years*, 2001.

3 *The North Atlantic Treaty Organisation*, 1989. 321–328. See also the website of NA: <http://archives.nato.int/north-atlantic-council-2> [Accessed: August 2, 2018]

The Political Committee of NATO also supports the activity of the NAC. The members of this forum are the permanent representatives or political experts of the member states' delegations. Besides the regular exchange of information and discussion of problems, the Political Committee prepares reports requested by the Council. Its sessions are chaired by the Deputy Secretary General responsible for political affairs.

Further forums of consultation are the *ad hoc* committees dealing with special topics and the discussions of the experts sent by the member states and regions, held twice a year (for details, see below). The material for working papers and reports is provided by the delegations of the member states, while the editing and coordinating activity is supervised by the Political Affairs Division of the International Staff.

The Political Directorate operating within this division provides the administrative basis for all political activity of NATO. Its sphere of influence includes political aspects of East–West relations, world events concerning non-member states, the observation of European political processes, and negotiations on arms reduction.⁴

The Activities and Situation of the North Atlantic Pact in 1988–1991

Celebrating in 1989 the fortieth anniversary of its establishment, NATO had to face serious challenges. A problem unresolved for a long time was the preponderance of the Soviet Bloc in conventional weapons. General John Galvin, the Commander in Chief of the European Forces of NATO, pointed out in 1989 that Soviet tank and artillery production had steadily increased since March 1985, when Mikhail Gorbachev came to power. The declarations on arms reduction in December 1988 effected only modest changes in this situation. Among the leaders of NATO countries, uncertainty prevailed regarding Soviet goals. (Kaplan 2004, 104)

Another problem, which had been unresolved for decades, was the uneven distribution of the cost of defense within NATO. The cost of common defense was primarily borne by the US budget despite the fact that European economies, having overcome the crisis caused by WWII, showed better economic performance year by year. This problem caused tensions in US government circles from the 1960s on. The presumption of US politicians that the growing European Communities had huge unexploited resources for purposes of defense exacerbated the situation further at the end of the 1980s. (Kaplan 2004, 50-51, 104) On the other hand, there had for a long time been efforts to increase the independence of Europe from the US.

But sudden and radical transformation of East–West relations and the problems related to Eastern Europe exceeded the above mentioned problems in significance. This was considered the main challenge at the end of the 1980s. The bipolar world system dominated by the US and the Soviet Union ceased to exist by 1991: the Soviet Union gradually retreated, first militarily, than politically from the region, the East European communist regimes collapsed, and Germany united. Thus, the eastern safety zone of NATO transformed radically. The competing alliance system, the Warsaw Pact, eroded, then ceased to exist by July 1991. The Soviet Union even disintegrated by the end of that year. The destabilization of an

⁴ *The North Atlantic Treaty Organisation* 1989, 191–192, 330.

Eastern Europe that had been immobile for decades, the revival of suppressed nationalisms,⁵ the mass movements generated by social crises, and conflicts within some states of the region posed a persistent threat in the view of the leading circles of NATO.⁶ The character of the transformation and its fast pace surprised observers who were unable to clearly foresee the further development of the region of the Soviet bloc.⁷ The US ambassador to NATO shared his doubts with his colleagues with the following words: “we do know nothing sure about the future direction of reforms in the Soviet Union. Are Moscow and his allies heading toward the establishment of stable political systems? The situation is in fact fluid and unpredictable”.⁸

It is important to emphasize that archival documents now accessible to researchers, interviews with political decision makers, and diplomatic memoirs agree that the US and its western allies experienced the democratic transformation of Eastern Europe and the loosening control of the USSR over the region with a growing fear of the modification of the decades long relative equilibrium. The direction of changes, which were welcomed in accord with their liberal stance and values, were to be accepted only if they happened gradually, with the maintenance of the ruling reform communist elite in power and in parallel with the maximum acceptance of Moscow’s desires in security questions. Numerous messages urging caution and deceleration were sent to both the opposition and the government forces in the Soviet bloc. Following the traditions of European power politics, stability was valued more than the desires of the small nations for emancipation.⁹

Henning Wegener, Deputy Secretary General of NATO, stated in his public speech in the fall of 1989 that the *Warsaw Pact... could well perform useful functions and enhance stability if reformed on the basis of strict equality*.¹⁰ Half a year later, in February 1990, the spokesman of the alliance replied to the idea of Gyula Horn, Hungarian Minister of Foreign Affairs, that Hungary could become a

5 Experts convening to elaborate the 1988 April report (C-M(88)14) on Eastern Europe completely agreed that “the ethnic question / question of nationality in its globality” is the most important issue to resolve for Gorbachev. AMAE: Série Europe 1986–1990, 1935INVA, carton 5882. Note de Bernard Fassier, chef de la Section URSS à la Sous-Direction d’Europe orientale, Réunion du groupe d’experts „URSS et Pays de l’Est” de l’OTAN, à Evère les 23, 24 et 25 mars 1988, 995/EU (March 29, 1988).

6 For the latter the evolving conflict between Hungary and Romania is a good example regarding the increasing oppression of the Hungarian minority in Romania, or the tension between Hungary and Czechoslovakia regarding the power plant in Gabčíkovo and Nagymaros. For the impact of this in 1989, see Békés 2012, 337–341.

7 The notes of Michael Alexander, the permanent representative of the UK in the NATO Council, to Douglas Richard Hurd, Foreign Secretary of the UK. Revolution of 1989: how should the alliance respond? (January 4, 1990) See: Britain in the NATO, 2009, 144–145.

8 AMAE: Série Europe 1986–1990, 1935INVA, carton 5882. Rapport du représentant permanent de la France au Conseil de l’Atlantique Nord au ministre des Affaires étrangères – Affaires Stratégiques et Désarmement, Rapports des groupes d’experts au Conseil, 597/STR (May 17, 1989).

9 The book of László Borhi (Borhi 2016) provides a thorough overview on the opinions and actions of the western powers. See Chapter 10. “1989: Together We Liberated Eastern Europe”, 364–433. Read further: Békés 2002; Békés 2012, 330–362; Békés 2016; Békés–Kalmár 2019. The same conclusion: Blanton 2011. Regarding French relations see: Magyar–francia kapcsolatok, 1945–1990, 2013, 125–145; Garadnai–Schreiber 2008.

10 NATO at Forty: New Visions of East-West Relations, 20 November 1989. MNL OL, Külügyminisztérium (Hungarian State Archives, Ministry of Foreign Affairs), NATO, 1989. XIX-J-1-j, 111. box. Cited by Borhi 2016, 369.

member of the political organization of NATO, as follows: *Any future political or military reorientation of Hungary is a question that should be left to the Hungarians. However, we are unaware of it arising as a serious question in Hungary.* (Nem ez a kérdés van ma napirenden, 1990. Quoted by Pietsch 1998, 11, 57.)

Another challenge that NATO had to cope with was the deepening, strengthening, and broadening of European integration. With the signing of the Maastricht Treaty in December 1991, the EU was born and demands for a common and independent European foreign and defense policy were interpreted by many as a demand for independence from the USA or from NATO. (Kaplan 2004, 113) The alliance also had to react to the Gulf Crisis. It threatened the petroleum supplies of the member states and began with an attack of Iraqi troops on Kuwait on August 2, 1990.

The Birth of a New Concept

In a study dealing with the adaptation to the new situation after the Cold War, Kori Schake emphasized that for its members NATO always had other functions besides averting the Soviet threat. It secured the possibility for Washington to intervene in European affairs, it made the Europeans more comfortable with the cooperation with increasingly powerful West Germany, and decreased the member countries' defense costs. But these factors were difficult to demonstrate to the broader public when it recognized the rapid decrease in the Soviet threat. Therefore, for the governments of the allied countries it became important to articulate new goals that could be communicated better. (Schake 2001, 31) And, in the decision making centers of the member states the opinion was gaining strength that, despite the positive direction of the East European changes, there was still need for military and security cooperation between the member states. In other words, the NATO is necessary, but with a more flexible approach (Risso 2014, 142) and a new mission: instead of serving as a deterrent against the Soviet bloc, emphasis shifted to conflict prevention and crisis management. In this process the First Gulf War played a catalyzing role.

Though the war waged against Iraq in January–February 1991 was not led by NATO but by the US at the head of an international coalition, the participation of member states in the campaign exerted strong influence on the development of the alliance. Twelve member states out of sixteen participated in the war, and Great Britain and France even sent troops. (Kaplan 2004, 111-112) The session of the NAC on June 7, 1991 in Copenhagen pointed out in this connection that *the long practice of cooperation, common procedures, collective defence arrangements and infrastructure developed by NATO provided valuable assistance to those Allies that chose to make use of them.* (Zorgbibe 2002, 185. See: Final Communiqué, 1991.) The joint victory over Saddam Hussein contributed greatly to the unity and the future mission of NATO, namely organizing crisis management. At the meeting of NATO defense ministers in May 1991, plans for handling conflicts with smaller forces were negotiated and the plan for a multinational rapid reaction force also arose. (Kaplan 2004, 112-113)

According to the New Strategic Concept accepted by the NATO summit held in Rome in November 1991, “Risks to Allied security are less likely to result from calculated aggression against the territory of the Allies, but rather from the adverse consequences of instabilities that may arise from the serious economic, social and political difficulties, including ethnic rivalries and territorial disputes, which are faced by many countries in central and eastern Europe.” (The Alliance’s New Strategic Concept, 1991.) The new concept and tasks emerged more vigorously in the meeting, as there were not only predictions of new threats coming from the area of the disintegrating Soviet Union, but the first concrete experiences: ethnic clashes on the territory of the former Soviet Union. The unsuccessful coup d’etat against Gorbachev was especially disturbing. Thus crisis management arose as a new task in view of the politically unconsolidated neighboring regions. NATO extended its routine monitoring to the southern Mediterranean and the Middle East. The formulation of this new concept strengthened cooperation between the two pillars of the transatlantic alliance, North America and Europe. (Kaplan 2004, 114–116)

The Transformation of the Alliance and An Opening towards Eastern Europe

The emerging crisis management function of NATO became evident when the organization undertook to provide military assistance to the UN and the Conference on Security and Cooperation in Europe (CSCE). The session of the Foreign Ministers of the NAC held in Oslo on July 4, 1992 stated, in accord with the proposal of the Netherlands, that NATO member states were ready to support the activity of the CSCE in maintaining peace *on a case-by-case basis in accordance with... [NATO’s] own procedures” offering “alliance resources and expertise.* The Brussels session of the NAC on December 17, 1992 extended the same offer to the UN, subject to the authority of the UN Security Council.¹¹ The war beginning in Yugoslavia in July 1991 offered an excellent opportunity for the practical application of the crisis management function of NATO. (Kaplan 2004, 116. See also Spohr 2012, 53)

The foreign ministers of NATO countries already in their meeting at Turnberry (Scotland) on June 7–8, 1990 sent a message offering friendly relations to the Soviet Union and the other European countries. (*Manuel de l’OTAN. Chronologie* 1999, 37) Soon the establishment of military and political relations with Eastern Europe got underway. With regard to military affairs, the NATO council stated at its July 1990 session in London: *We are ready to intensify military contacts, including those of NATO military commanders with Moscow and other Central and Eastern European capitals.*¹² By increasing contacts, the military leaders of the alliance wanted to increase trust and the sense of community. Another goal was to promote the establishment of civilian control over the forces of the Warsaw Pact. (Schake 2001, 31)

To realize this in practice, a direct link was established between NATO institutions and the general staffs of East European countries. In order to make the po-

¹¹ Zorgbibe 2002, 191–192. Final communiqué, 1992a; Final communiqué, 1992b. For the relation between NATO and UN in historical perspective after the Cold War see Gardner 2001.

¹² Declaration on a Transformed North Atlantic Alliance, 1990. The Verbatim Record of the London Summit (C-VR(90)36) has been published: 1990 Summit.

litical and military elite well prepared and compatible with the Euroatlantic system, training courses were organized beginning in October 1991 for the military officers of the region. (Zorgbibe 2002, 189) Thus in the fall of 1991 special courses began in the NATO Defense College in Rome and the school of SHAPE in Oberammergau. (Risso 2014, 151. Cites the article of Wörner 1991) Based on the proposal of Hans-Dietrich Genscher, German Foreign Minister, and James Baker, US Secretary of State, on December 20, 1991 the North Atlantic Coordinating Council, NACC, was established in order to strengthen cooperation with the states of the former Soviet Bloc, creating an „interlocking network” to discuss any defense policy questions.

NATO also aspired to establish tight connections with Russia, in part because of the danger that nuclear weapons could fall into unauthorized hands. (Kaplan 2004, 115–116. See also Schake 2001, 35–36) The establishment of the NACC served to realize the “euroatlantic community from Vancouver to Vladivostok,” a concept favoured by Baker. (Zorgbibe 2002, 190) Moscow yielded and accepted that American forces should remain garrisoned in Europe, while Washington accepted that the security concept of NATO be broadened to take into consideration Russian interests. (Soutou 2001, 715) The first assembly of defense ministers of the countries participating in the NACC was held on April 1, 1992, and ten days later the Chiefs of the General Staffs established its Military Committee. The NACC also participated in the solution of practical questions, like sending food aid to Russian towns. The session on December 18, 1992 even dealt with the civil war in Tadjikistan. (Zorgbibe 2002, 190) However, the effective operation of the NACC was limited, because it was only a consultative forum without authority to make decisions, the number of participants was too high and, because of Soviet and Russian participation, concerns of restoration of the old regime in Moscow and Eastern Europe could not be discussed on their merits. (Valki 2002, 389)

The first significant event in this opening toward the East was the visit of Eduard Shevardnadze, Soviet Foreign Minister, to NATO Headquarters in Brussels on December 19, 1989. By receiving him, the Alliance expressed its desire to play a crucial role in the support of the transformation process in Eastern Europe. (Risso 2014, 141) The leaders of the Soviet Union and Eastern Europe were also invited to the London summit of the NAC on July 5–6, 1990, to come to NATO, not just to visit, but to establish regular diplomatic liaison with NATO. This will make it possible for us to share with them our thinking and deliberations in this historic period of change. (Declaration on a Transformed North Atlantic Alliance, 1990.) Wörner himself traveled to Moscow in July 1990, but in the next months he also visited Prague, Warsaw, and Budapest. NATO Headquarters received several high ranking East European politicians, first of all the foreign and defense ministers, later the prime ministers and heads of state (Risso 2014, 141) including Vacláv Havel and Lech Wałęsa. In June 1990 Géza Jeszenszky, Hungarian Minister of Foreign Affairs, in July and October 1991 József Antall, Prime Minister of Hungary, then Lajos Für, Minister of Defense, visited NATO Headquarters.¹³ The information service of the

¹³ For the chronology of the visits of eastern European leaders at NATO Headquarters between December 1989 and 1991 see: Manuel de l’OTAN. Chronologie, 1999, 34–48.

alliance put emphasis on the media effect of these visits.¹⁴ The Political Committee of NATO visited many former member states of the Warsaw Pact and gave advice regarding the ongoing political transformation. (Risso 2014, 141)

Among the countries belonging to the former, now disintegrating Soviet bloc, the GDR (united with West Germany in October, 1990) received special treatment. The Soviet Union agreed to reunited Germany's full membership in NATO after a long negotiation. This agreement became one of the most important pillars of the contemporary European security system. US President Bush stated at the NATO summit in Brussels in December 1989 that he considered the fulfillment of the American demand for the approval of full membership to be one of the basic preconditions of German unification. (Soutou 2001, 716. On the so called "Two-Plus-For" negotiation see also Westad 2017, 605–607.) The NATO institutions also promoted the process of unification. The closing statement of the London NATO summit in July proposed that the members of the Warsaw Pact send envoys to the alliance and pledge their mutual non-aggression; it invited Gorbachev to the NATO assembly; and it expressed the willingness of the Alliance to revise its strategy by giving it a more defensive character. These gestures induced Gorbachev to accept the German unification as the Americans demanded, and made it easier for his internal opponents to accept it too.

Regarding the eastern enlargement of NATO, David J. Rösch has noted that the idea occurs in Article 10 of the North Atlantic Treaty: *The Parties may, by unanimous agreement, invite any other European State in a position to further the principles of this Treaty and to contribute to the security of the North Atlantic area to accede to this Treaty.* (Rösch 2016, 60; The North Atlantic Treaty, 1949.)

Although in 1989–1991 official forums made no mention of the enlargement of NATO, recent studies show there were intensive talks about this question behind the scenes. (See Spohr 2012, cited by Risso 2014, 143.) During the debates, NATO officials came to the conclusion that it was in the interest of NATO that there be peace, security, and „good government” to the east.¹⁵ In an interview by László Borhi with Mark Palmer, the former US ambassador to Budapest mentioned that William Odom, the earlier Director of the National Security Agency, initiated a campaign as early as 1990 to promote NATO membership for the countries of Eastern Europe. (Borhi 2015, 470) However, US National Security Advisor Brent Scowcroft proposed prior to the final dissolution of the Warsaw Pact in July 1991 that NATO should negotiate separately with the member states of the East European alliance

¹⁴ Risso 2014, 141. The same happened during the visit of Géza Jeszenszky on June 29, 1990, after which the Hungarian Minister of Foreign Affairs and the General Secretary of NATO held a joint press conference, then gave exclusive interviews for the Belgian and Hungarian journalists. MNL OL: Külügyminisztérium, 001822/3/1990, VI-L//NATO. [National Archives of Hungary: Foreign Ministry]. Jelentés a Minisztertanácsnak Dr. Jeszenszky Géza külügyminiszter és Manfred Wörner NATO-főtitkár és Peter Corterier, az Észak-atlanti Közgyűlés főtitkára közötti megbeszélésekről [Report to the Council of Ministers on the talks between Dr. Géza Jeszenszky, Minister of Foreign Affairs, and Manfred Wörner, NATO Secretary General, and Peter Corterier, Secretary of the Northern Atlantic General Assembly] (July 5, 1990). Source: Iratok az Antall-kormány külpolitikájához és diplomáciájához, 2015, 352.

¹⁵ Risso 2014, 151. See: The Situation in the Soviet Union, 1991. On the eastern enlargement of NATO see: Asmus 2002 and Grayson 1999. For Hungarian relations see Pietsch 1998; Valki 2002; Jeszenszky 2016.

and (according to Philip David Zelikow, a former member of the National Security Council) this preceded the opening of NATO to the East and Central European states. (Sarotte 2009, 174) According to Ronald D. Asmus, US Deputy Secretary of State responsible for European affairs, the idea of the eastern enlargement of the alliance came from the former opposition politicians of the Soviet bloc who were to become leading politicians and diplomats. For them this step was a *logical extension of their struggle against communism and the culmination of their fight for freedom, democracy, and national independence*. (Asmus 2002, xxvi.) However, even the ruling politicians of the region raised the demand that the western alliance should provide security and defend the region from the weakening, but still militarily important Soviet Union.

The analysis of the situation of the Soviet Union and its allies in Central and Eastern Europe had a decades long tradition in NATO by 1988. (An excellent good work on NATO expertise regarding the Soviet Bloc: Hatzivassiliou 2014; see also Hatzivassiliou 2018.) The task of the Political Working Group, operating in London between March 1951 and March 1952 (besides the reorganization of NATO) was to provide information to the Council of Deputies. The latter held its sessions between those of the NAC, discussing such topics as the situation in the GDR and the Soviet Union and the relative military, political and economic potential and capacity of the Soviet Union compared to that of NATO. After this working group ceased to exist, the NAC had to bear responsibility for proper orientation on political topics.¹⁶

The Working Group on Trends of Soviet Policy, established by decision of the North Atlantic Council of October 8, 1952¹⁷ as an *ad hoc* group, prepared its reports for the sessions of the foreign ministers of the NATO Council.¹⁸ Its activity was taken over in January 1957 by the Political Committee, which was formed originally as the Committee of Political Advisors following a proposal by the Committee of Three established for the reform of the alliance. There were five experts' working groups belonging to the Committee of Political Advisors, among them the ones examining trends in Soviet politics and in the East European satellite states. In their reports they also dealt with East–West relations, the development of the states in the Soviet bloc, and their relation to the Soviet Union.¹⁹ In accordance with the general goals of NATO, the working group dealing with Eastern Europe was considered the most important one.²⁰

In the elaboration of these analyses about the Soviet Union and the other states of the Soviet bloc a great role was played by the preliminary studies of the national diplomatic organs and the consultative discussions of the experts delegated by the individual states. In the spirit of the decision making principles of NATO, the purpose of these meetings was to develop a consensus. Most of the delegated

¹⁶ The website of NA: <http://archives.nato.int/political-working-group> [Accessed: August 4, 2018]

¹⁷ NA: C-R(52)24, item 5.

¹⁸ The website of NA: <http://archives.nato.int/working-group-on-trends-of-soviet-policy> [Accessed: August 4, 2018]

¹⁹ The website of NA: <http://archives.nato.int/political-committee> [Accessed: August 4, 2018] Documents published in English from the series up to now: North Atlantic Council Document C-M(56)110, 2002.

²⁰ See also: NA: United Kingdom Delegation to the North Atlantic Council NATO/OTAN, Meetings of the NATO Experts, POL 4/13/1 (annex II to POLADS(70)46)(September 18, 1970).

were employees of the sections of their respective foreign ministries that dealt with Eastern Europe or the Soviet Union.²¹

For the period of the eight reports published in this volume, four documents may be found in the French Foreign Ministry Archives (AMAE) where the French delegates of the working groups report on the sessions. These documents shed light on the character of the debates and on the evaluation methods used in the experts' reports. While the reports' conclusions reflected a consensus, sharp disagreements can be detected in the discussions. For instance, in the course of the meeting in March 1988 the West German expert forcefully requested that a statement from the British draft be removed from the final text according to which the Brezhnev doctrine was still valid in relations between the Soviet Union and the allied states, and that therefore Moscow might still intervene if some of the East European communist regimes were threatened by sudden collapse. But the French delegation, supported by the Americans and British, spoke out against deleting those sentences.²² But there was general agreement with the statement during the April talks in 1990 that *in the final analysis, Hungary is a nationalist country, where the removal of the prohibitions imposed by communism coercion makes it possible for 'chauvinism' to reappear*.²³

Diplomatic representatives in the Soviet bloc from the very beginning of the Cold War often had to face with obstacles in obtaining valuable and reliable information on the relations between political leaders in the countries where they were stationed.²⁴ This situation prevailed until the end of the 1980s, as demonstrated by a French document from the meeting of experts in March 1988. In order to overcome these obstacles, and also to measure the internal support for Gorbachev among Soviet party leaders, the French delegates proposed a peculiar method. They defined „concentric zones” with the first circle for those questions on which all significant leaders agreed (for instance, the necessity of deep structural reforms in the economy and society), and continuing with the next zone, where opinions were less likely to coincide (as in the differing content of „democratization”), finally ending with the most debated questions in the outermost zone. This method reflected deviations in opinion regarding the limits of reforms or their speed. According to the French report, this method of evaluation aroused great interest, and it strengthened the general view that Gorbachev's influence had significantly increased since his accession to power in 1985.²⁵

21 AMAE: Série Europe 1971–1976, 1928INVA, carton 2901. Secretary of Political Committee, signed M. J. Jordan to Expert Working Group on the USSR and Eastern Europe (through members of the Political Committee), Meeting of 2nd – 5th May, 1972, MJ/72/35 (April 27, 1972).

22 AMAE: Série Europe 1986–1990, 1935INVA, carton 5882, Note de Jacques Faure, chef de la Section Pays de l'Est à la Sous-Direction d'Europe orientale, Réunion du groupe d'experts „Pays de l'Est” à l'OTAN, les 24 et 25 mars 1988, 993/EU (March 30, 1988).

23 AMAE: Série Europe 1986–1990, 1935INVA, carton 5882, Note de Christine Toudic, Sous-Direction d'Europe Orientale et Centrale, Compte-rendu de la réunion du groupe d'experts „pays de l'Est” de l'OTAN (9–11 avril 1990), 1118/EU (April 19, 1990).

24 See NA: Note du secrétaire général de la Commission permanente du Traité de Bruxelles, Situation des missions occidentales dans les pays au delà du rideau de fer, A/1111 (définitif) (March 27, 1951). Also: AMAE: Europe, 1944–1970, Généralités, 248QO, dossier 80. Note de la Sous-Direction d'Europe orientale, Attaques des pays de démocraties populaires contre la France (February 13, 1954).

25 AMAE: Série Europe 1986–1990, 1935INVA, carton 5882. Note de Bernard Fassier, chef de la

The documents published in this volume reveal how the situation in the Soviet bloc was evaluated by the foreign ministries of the NATO powers in 1988–1991 on the basis of their internal documentation, the consultations in NATO and among each of the foreign ministries, and other sources. But it should be emphasized that the NATO states that played a key role in the elaboration of these reports, that is, the United States, Great Britain, France, and Germany, did not share all available information with their allies. They prepared summaries for the ministerial sessions of the North Atlantic Council, which occurred twice a year. These documents, which review the previous six months of the Soviet bloc, constitute an excellent source for the views about Eastern Europe held in the important decision making centers of NATO in a given period.

Bibliography

1. Archival and unpublished sources

AMAE = Archives du Ministère des Affaires étrangères (La Courneuve)

MNL OL = Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (Budapest) (National Archives of Hungary)

NA = NATO Archives (Brussels)

An interview of the author with Géza Jeszenszky. August 27, 2018.

2. Published Sources

A History of NATO. The First Fifty Years. (2001) Edited by Gustav Schmidt. 3 volumes. New York, Palgrave.

Summit (1990): a turning point in 'East-West' relations. Verbatim Record of the NATO London Summit: https://www.nato.int/cps/en/natolive/news_116133.htm?selectedLocale=en [Accessed: April 16, 2019]

3. Literature

Asmus, Ronald D. (2002): *Opening NATO's Door: How the Alliance Remade Itself for a New Era.* Columbia University Press, New York.

Balázs, Péter (2014): Közeledés vagy távolodás? [Rapprochement or Divergence], *Közgazdasági Szemle*, (LXI.) April 2014, 350–362.

Békés, Csaba (2002): Back to Europe. The International Context of the Political Transition in Hungary, 1988–1990. In: *The Roundtable Talks of 1989: The Genesis of Hungarian Democracy.* Edited by András Bozóki. CEU Press, Budapest–New York, 237–272.

Békés, Csaba (2012): *Magyarország, a szovjet blokk és a nemzetközi politika az enyhülés időszakában, 1953–1991* [Hungary, the Soviet Bloc, and International Politics in the Era of Détente, 1953–1991]. Akadémiai doktori értekezés [DSc Theses], Budapest.

Békés, Csaba (2016): *Détente and the Soviet Bloc, 1975–1991*. In: *The 'Long 1970s': Human Rights, East–West Détente, and Transnational Relations*. Edited by Rasmus Mariager, Helle Porsdam, Poul Villaume. Routledge, London, 165–183.

Békés, Csaba – Kalmár, Melinda (2019): *Political transition in Hungary and the end of the Cold War, 1988–1991*. In: *The Fate of Communist Regimes, 1989–1991*. Edited by Mark Kramer. The Harvard Cold War Book Series. Lanham, Boulder, Lexington Books, New York (forthcoming 2019).

Blanton, Thomas (2011): *The U.S. Policy and the Revolutions of 1989*. In: *Masterpieces of History. The Peaceful End of the Cold War in Europe, 1989*. Edited by Svetlana Savranskaya, Thomas Blanton, and Vladislav Zubok. Editorial Assistant Anna Melyakova. Central European University Press, Budapest New York, 49–98.

Borhi, László (2015): *Nagyhatalmi érdekek hálójában. Az Egyesült Államok és Magyarország kapcsolata a második világháborútól a rendszerváltásig*. [In the Web of Power Interest. The Relations of the United States and Hungary from the Second World War to the Regime Change]. Budapest, Osiris MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.

Borhi, László (2016): *Dealing with Dictators: The United States, Hungary, and East Central Europe, 1942–1989*. Indiana University Press, Bloomington, Indiana.

Bottoni, Stefano (2017): *Long Awaited West: Eastern Europe since 1944*. Bloomington (IN), Indiana University Press, Bloomington, Indiana, 292.

Bozo, Frédéric (2001): *Defense versus Security? Reflections on the Past and Present of the „Future Tasks” of the Alliance (1949–1999)*. In: *A History of NATO. The First Fifty Years*. Edited by Gustav Schmidt. Volume 2. Palgrave, New York, 65–80.

Declaration on a Transformed North Atlantic Alliance Issued by the Heads of State and Government participating in the meeting of the North Atlantic Council (“The London Declaration”), London, July 6, 1990

(https://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_23693.htm) [Accessed July 28, 2018]

Final Communiqué (1991), Chairman: Manfred Wörner, North Atlantic Council, Copenhagen, Denmark, 6–7 June 1991: <https://www.nato.int/docu/comm/49-95/c910607a.htm> [Accessed: April 8, 2019]

Final Communiqué (1992a), North Atlantic Council (Foreign Ministers), Oslo, Norway, June 4, 1992: (<https://www.nato.int/docu/comm/49-95/c920604a.htm>) [Accessed: April 8, 2019]

Final Communiqué (1992b), North Atlantic Council (Foreign Ministers), Brussels, Belgium, 17 December 1992: [Accessed: April 8, 2019]

Garadnai, Zoltán – Schreiber, Thomas (2008): *A magyarországi rendszerváltás a Quai d’Orsay szemével* [The Hungarian Regime Change seen with the Eyes of the Quai d’Orsay], *Külügyi Szemle*, (7) 2008 Summer, 129–149.

Gardner, Hall (2001): *NATO and the UN: The Contemporary Relevance of the 1949 North Atlantic Treaty*. In: *A History of NATO. The First Fifty Years*. Edited by Gustav Schmidt. Volume 1. Palgrave, New York, 39–55.

Haglund, David G. (2018): *North Atlantic Treaty Organization*. (<https://www.britannica.com/topic/North-Atlantic-Treaty-Organization>) [Accessed: July 31, 2018]

Hatzivassiliou, Evanthis (2014): *NATO and Western Perceptions of the Soviet Bloc. Alliance analysis and reporting, 1951–1969*. Routledge, London – New York.

Hatzivassiliou, Evanthis (2018): *Pointing to the Emerging Soviet Dead Ends. NATO Analysis of the Soviet Economy, 1971-1982*. Cold War International History Project, Working Paper 87, October 2018: (<https://www.wilsoncenter.org/publication/pointing-to-the-emerging-soviet-dead-ends-nato-analysis-the-soviet-economy-1971-1982>) (Accessed: April 8, 2019)

Iratok az Antall-kormány külpolitikájához és diplomáciájához, 1990. május 1990. december. [Documents on the Foreign Policy and Diplomacy of the Antall government] (2015) Edited by Sáringer János. Vol 1. Veritas – Magyar Napló, Budapest.

Jeszenszky, Géza (2002): A magyar külpolitika fő irányai a század utolsó évtizedében. [The Main Directions of Hungarian Foreign Policy in the Last Decade of the Century] In: *Magyarország helye a 20. századi Európában. Tanulmányok* [Hungary's Place in 20th century Europe. Studies]. Edited by Pritz, Pál with the contribution of Sipos, Balázs and Zeidler, Miklós. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, 169-183.

Jeszenszky, Géza (2016): Hungary's Road to NATO (1989–1999). *Central European Political Science Review*, Vol. 17, No. 63, Spring 2016, 97-126.

Kaplan, Lawrence S. (2004): *NATO Divided, NATO United. The Evolution of an Alliance*. Praeger, Westport (Connecticut, USA) London.

Magyar–francia kapcsolatok, 1945–1990. Források. [Hungarian – French Relations, 1945–1990. Sources]. (2013) Edited by Gusztáv D. Kecskés. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Történettudományi Intézet, Budapest.

Manuel de l'OTAN. Chronologie. (1999) Volume accompagnant l'édition du 50e anniversaire du Manuel de l'OTAN. Bureau de l'information et de la presse, OTAN – 1110, Bruxelles.

North Atlantic Council Document C-M(56)110 (2002). „The Thaw in Eastern Europe”, September 24, 1956. Selected, introduced, and annotated by Gusztáv D. Kecskés. In: *The 1956 Hungarian Revolution. A History in Documents*, compiled, edited and introduced by Csaba Békés, Malcolm Byrne and János M. Rainer, assistant editors József Litkei and Gregory F. Domber, Central European University Press, Budapest – New York, 168-177.

Pietsch, Lajos (1998): *Magyarország és a NATO. Esszé, dokumentumok, kronológia*. [Hungary and NATO. Essay, Documents, and Chronology]. Magyar Atlanti Tanács, Euroatlanti Könyvtár I., Budapest.

Risso, Linda (2014): *Propaganda and Intelligence in the Cold War. The NATO Information Service*. Studies in Intelligence, London and New York.

Rösch, David J. (2016): *The Kids are Alright: Neorealism and U.S. NATO Policy after the Cold War*. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg vorgelegt, Erstgutachter: Prof. Dr. Sebastian Harnisch, Zweitgutachter: Prof. Dr. John R. Deni.

Sarotte, Mary Elise (2009): *1989: The Struggle to Create Post-Cold War Europe*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.

Savranskaya, Svetlana (2011): The Logic of 1989: The Soviet Peaceful Withdrawal from Eastern Europe. In: *Masterpieces of History. The Peaceful End of the Cold War in Europe, 1989*. Edited by Svetlana Savranskaya, Thomas Blanton, and Vladislav Zubok. Editorial Assistant Anna Melyakova. Central European University Press, Budapest–New York, 1-47.

Schake, Kori (2001): Adapting NATO after the Cold War. In: *A History of NATO. The First Fifty Years*. Edited by Gustav Schmidt. Volume 2. Palgrave, New York, 29-42.

Soutou, Georges-Henri (2001): *La guerre de Cinquante Ans. Le conflit Est-Ouest, 1943–1990*. Fayard, Paris.

Spoehr, Kristina (2012): Precluded or Precedent-Setting? The “NATO Enlargement Question” in the Triangular Bonn-Washington-Moscow Diplomacy of 1990–1991, *Journal of Cold War Studies*, Vol. 14, Issue 4, Fall 2012, 4-54.

Szemerényi, Réka (1997): Az átalakuló NATO [The Transforming NATO]. In: *Az Észak-atlanti Szerződés Szervezete. Tanulmányok és dokumentumok* [The North Atlantic Treaty Organization. Studies and Documents]. Edited by Dunay, Pál and Tálás, Péter. Stratégiai és Védelmi Kutatóintézet, Budapest, 91-140.

The Alliance’s New Strategic Concept, agreed by the Heads of State and Government participating in the Meeting of the North Atlantic Council, 7 November 1991 - 8 November 1991. (https://www.nato.int/cps/em/natohq/official_texts_23847.htm) (Accessed: September 30, 2018)

The Atlantic Pact Forty Years Later. A Historical Reappraisal (1991). Edited by Ennio Di Nolfo. Walter de Gruyter, Berlin New York.

„*The Harmel Report*” (1967) The Future Tasks of the Alliance, Report of the Council – „The Harmel Report”, 13–14 December 1967. (https://www.nato.int/cps/ra/natohq/official_texts_26700.htm)(Accessed: August 26, 2018)

The North Atlantic Treaty, Washington D.C. - 4 April 1949. (https://www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_17120.htm)(Accessed: April 6, 2019)

The North Atlantic Treaty Organisation. Facts and Figures (1989). Published by the NATO Information Service, NATO 1110 Brussels, 1989.

Valki, László (1997): Érvék és ellenérvék [Arguments and counterarguments]. In: *Az Észak-atlanti Szerződés Szervezete. Tanulmányok és dokumentumok* [The North Atlantic Treaty’s Organization. Studies and Documents]. Edited by Dunay, Pál and Tálás, Péter. Stratégiai és Védelmi Kutatóintézet, Budapest, 159-192.

Valki, László (2002): Hungary’s Membership of NATO. In: *The Ideas of the Hungarian Revolution, Suppressed and Victorious 1956–1999*. Edited by Lee W. Congdon and Béla K. Király, Social Science Monographs, Boulder, Colorado–Atlantic Research and Publications, Inc., Highland Lakes, New Jersey, 461-484.

De Velasco Vallejo, Manuel Diez (2002): *Les organisations internationales*. Economica, Paris.

Westad, Odd Arne (2017): *The Cold War. A World History*. Basic Books, New York, 711.

Wörner, Manfred (1991): NATO transformed: the significance of the Rome summit, *NATO Review*, Vol. 39, No. 6, December 1991. 3–8. NATO On-line library: (<https://www.nato.int/docu/review/1991/9106-1.htm>)(Accessed: August 29, 2018)

Zorgbibe, Charles (2002): *Histoire de l’OTAN*. Complexe, Bruxelles.

A főhatalomváltás „első felvonása” Érsekújvárbán 1918–1919¹

Bencze Dávid

The “first act” of the change of main power in Érsekújvár 1918-1919

Abstract

The historical event of “Trianon” is the most neuralgic point in the history of the Carpathian Basin. This period (1918-1920) means the disintegration of “Historic Hungary” and the separation of nationalities from Austro-Hungarian Monarchy. The results of the national-aspirations of independence was the establishment of new “nation states” in the Carpathian Basin. Czechoslovakia as a multiethnic nation state was also created in 1918. The professional historians today agree that the Treaty of Trianon has many factors and different precedents. The new minority-communities had a “traumatic experience”, because they separated from Hungary and they became citizens of the new states. The paper explains this problem – the empire-changes – as a longer process. The study focuses on the progression of “Trianon” in Czechoslovakia. In the frame of our research we examine a South-Slovakian city – Érsekújvár. The aim of this paper is to present events which happened in the city during the end of 1918 and the beginning of 1919. After the empire-changes, Érsekújvár became an ethnically mixed (Slovakian-Hungarian) city. In my research I use archival sources from the Archive of District Office in Érsekújvár and press materials, more specifically, a regional newspaper *Érsekújvár és Vidéke* [Érsekújvár and its region] and some state newspapers. I also examine remembrances.

Keywords: Érsekújvár (Nové Zámky); empire-changes; railway strike; resistance; establishment of Czechoslovakia

Kulcsszavak: Érsekújvár; impériumváltás; vasutassztrájk; ellenállás; Csehszlovákia megalakulása

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Recent History – Pre-WW

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.061-077

¹ A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001. számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az EKE-n” c. projekt keretében valósult meg. The study was realized in the framework of the project EFOP-3.6.1-16-2016-00001, “The complex improvement of research capacities and services on EKE”.

Bevezető

Általános jelenség, hogy a szlovákiai magyarok egészéről szóló tudományos igényű munkák száma rendkívül alacsony, ahhoz képest, amennyinek lennie kellene, vagy legalábbis van még a tudománynak tatózása e téren. Ez visszavezethető arra, hogy a regionalitás, a térségekben való gondolkodás nemcsak a múltban, de napjainkban is meghatározó a Felvidéken. Ennek ellenére azonban még azon munkáknak a száma sem elégséges, amelyek egy-egy város vagy régió történetét dolgozzák fel, s ez különösen igaz az 1918–1920 közötti események feltárásának a tekintetében.

Az impériumváltás, vagyis Magyarország felbomlása a magyarság számára olyan traumának számít, mely mind a mai napig komoly hatást gyakorol a közösségi identitás formálódására. Mindezzel együtt kétségtelen, hogy Trianon a magyar nemzeti tragédiáknak a legmarkánsabb pillanatához tartozik. Egyrészt azért, mivel jelentősen sérült az ország területi integritása, s emellett a maradék Magyarország a régióban való vezető szerepét is végképp elveszítette. Eközben azoknak a magyaroknak a sorsa, akik az impériumváltást követően váltak az anyaországból újonnan létrejött államok kisebbségeivé, rendkívül összetetté vált. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a döntést egy olyan nemzetközi tanácskozás hozta, amely nem törekedett a kompromisszumos megoldásra Magyarország és az újonnan alakuló nemzetállamok között.

Mint tudjuk, a Monarchia nemzetiségi összetételét figyelembe véve a többségi nemzetet jelentő magyarság és a nemzeti kisebbséghez tartozók között olyan feszült helyzet alakult ki, amely az elhúzódó, vesztes háború kapcsán csak tovább fokozódott (Jászi 1982). Az elveszített első világháború pedig a történelmi Magyarország felbomlásához vezetett. Tehát megállapíthatjuk, hogy az impériumváltás gyakorlatilag az elveszített világháborúval és a nemzetiségek önállósodási törekvéseivel kezdődött el, így az egészet egy folyamatként kell kezelnünk, amelynek meghatározó kezdőpontja a nemzeti tanácsok megalakulása volt (Romsics 2001; Zeidler 2003). A folyamat soron következő „állomása” Szlovákia déli részének – csehek általi – birtokbavétele. A „csúcspontja” – ha ezt lehet így nevezni – pedig, amikor a magyarok által lakott területeken a szlovákiai magyar politika elkezdte a szárnyait bontogatni, és megalakulnak az első magyar pártok Csehszlovákiában. Ezt azért is tekinthetjük „csúcspontnak”, mivel a politikai elit az 1919-es év második felében felismerte annak fontosságát, hogy a kisebbségben rekedt magyarság érdekképviselete elengedhetetlen egyrészt a béketárgyalások lezárásáig, másrészt pedig a csehszlovák politika térhódításának az ellensúlyozása tekintetében. A békediktátum aláírását, illetve a szerződés ratifikálását pedig a folyamat záróakkordjaként értelmezhetjük.

Mint ismeretes, az első Csehszlovák Köztársaságot a demokrácia és a népek önrendelkezési jogának megtestesítőjeként szokták emlegetni. Már a világháború alatt ezeket az elveket hirdették a csehszlovák emigráció képviselői. Vagyis, hogy a majdani új államalakulat nem fogja a korábbi német és magyar politika kisebbségekkel szembeni gyakorlatát folytatni, s minden nemzetiség az önrendelkezés útjára léphet. Az impériumváltás után nagy súlyt helyeztek rá, hogy az önrendelke-

zés feltételei a mindennapok gyakorlatában is a törvényes keretek között tűnjenek fel, gondoljunk csak a cseh történelmi államjogra való hivatkozásokra. Viszont az a gyakorlat, is jellemző volt, hogy a kisebbségekre vonatkozó törvények csekély számúak legyenek, és hogy „csupán” a polgári jogaik védelmében részesüljenek. Ezért találkozhatunk a csehszlovák főhatalom oldaláról számos olyan esettel, amikor nem ment bele konfrontálódásba a sérelmeket felsorakoztató kisebbséggel szemben. Így a magyar kisebbség önrendelkezése a gyakorlatban nem valósult meg. Sőt, a főhatalom az elejétől kezdve következetesen törekedett arra, hogy az ország csehszlovák nemzeti jellegét minél nagyobb térben bontakoztassa ki, s a kisebbség által lakott területeken a kisebbségi jelleg háttérbe szorítására, annak politikai, társadalmi, kulturális, gazdasági és számbeli erejének és súlyának minden eszközzel való csökkentésére törekedtek (Popély 1990, 2010, 2014).

A csehszlovák uralom alá került magyarságnak kezdettől fogva kemény és kitartó harcot kellett vívnia nemzeti és kollektív jogaiért. Szlovákia teljhatalmú minisztere, illetve annak bürokratikus apparátusa mindjárt a cseh megszállást követő időkben megkezdte a számára nemkívánatos magyar elemek kiküszöbölését (Ablonczy 2018). Sorozatban szüntette meg vagy változtatta (cseh)szlovákká a magyar iskolákat, s ahol ezt nem tudta elérni, ott megnehezítette működésüket (Popély 1991, 1995). A földreform intézkedéseinek köszönhetően pedig igyekezett felhígítani a többségében magyarok által lakott déli területeket. Egyébként általában véve is több erőfeszítést fejtettek ki annak érdekében, hogy a szlovák országrész minél inkább elveszítse magyar jellegét, gondoljunk csak a szimbolikus térhódításra és a magyar intézmények és egyesületek működésének a betiltására, felfüggesztésére, valamint azon az esetek kiküszöbölésére, amelyekre ráfogható volt az irredentizmus vádjá (pl. magyar nemzeti ünnepek megtartása) (Michela 2009).

A magyar közösség fontos rétegét, a magyar értelmiséget, a korábbi politikai elit egy bizonyos hányadát, valamint a gazdasági elit jelentős részét és az társadalom középrétegét meghatározó állami alkalmazottak nagyobb arányát 1919–1920 között rendkívül nehéz helyzetbe hozták, illetve a korábbi meghatározó befolyását igyekeztek ellehetetleníteni. Persze a presztízsvesztes nem hozta magával a teljes lefejezés tényét, viszont minden tekintetben már az államtól független pozíciókban kellett folytatniuk működésüket. Ennek a gyakorlatnak három megnyilvánulási módjáról tudunk. Egyrészt arról beszélhetünk, hogy a politikai elit és az értelmiség egy része már a terület csehiek általi birtokbavétele során kényszerből elhagyta a térséget. Itt főleg azokra kell gondolni, akik kiűzetésre kerültek, illetve önként vándoroltak ki. Másfelől a hűségeskü feltételéhez kötött munkavállalás megtagadása miatt nagyon sok értelmiségi és állami alkalmazott vált munkanélkülivé vagy éppen annak bekövetkezése miatt deklasszációzott. Annak megtagadása miatt váltak az elején munkanélkülivé, majd később valamilyen fizikai munkássá tanárok, tudósok, művészek stb. Az elit befolyása megnyirbálásának a harmadik módja főleg az anyagilag befolyásos elitet érintette. Itt főképp azokra a vagyonos gazdákra kell gondolnunk, akikre a földreform kerettörvényéhez tartozó 1919. április 16-án elfogadott ún. „elkobzási törvény” vonatkozott, illetve azokra, akik a pénzreform előnytelen átváltása miatt veszítették el társadalmi pozícióikat (Popély 2010; Ölvedy 1926; Bárdi – Fedinec – Szarka 2008).

Mivel Trianon és az impériumváltás folyamata nemcsak az elcsatolt területek arculatát alakította át, hanem a közösségi identitás meghatározásában, a magyar kollektív emlékezetben is mély nyomokat hagyott, így a témát nagyobb perspektívából vizsgáló szakirodalom jellemzően és érzékelhetően sokoldalú és sokszínű. E munka alapvetően csak reflexiót jelent a nagyperspektívában megközelített szakirodalomra, s inkább kíván foglalkozni a helyi, konkrétan az érsekújvári történésekkel. Emellett azt is fontosnak tartom újra kiemelni, hogy csupán néhány helytörténeti mű született eddig, amelyek regionális szinten tárgyalták a korszak eseményeit. Ezek jelentős része inkább ismeretterjesztés szándékával született meg, így ezeket erős kritikával kell kezelni. Másfelől rengeteg olyan tematikus írás született, amely egy-egy történelmi jelenséggel foglalkozik a szlovákiai magyarság száz évét illetően, viszont ritkán tárgyalja az érsekújvári régióra vonatkozó következtetéseket (Angyal 2002; Bukovszky 2005; Deák 1995; Houdek 1931; Hronský 1987; Zdeněk 1928; Romsics 2017, 2001; Szekfű 1920).

A tanulmány tehát az egykori Magyarország kiválasztott régiójában – Érsekújváron és környékén – a főhatalom átmenetének a bemutatását vállalja fel, s azon belül is a csehszlovák berendezkedés első felvonását, vagyis a cseh légiók megjelenéséig vállalkozik az események tárgyalására. Levéltári elemzésekből kiderült, hogy az 1918. év végi és 1919. év eleji önkormányzat által adott intézkedések fő céljai a Károlyi-féle pacifizmus szellemiségében születtek meg, és a helyi közbiztonság fenntartásának megteremtésére irányultak. Ennek okán külön fejezetben szeretném megvizsgálni, hogy milyen összefüggések voltak a helyi önkormányzatokhoz érkezett utasítások és az arra adott reakciók, valamint a folyamatos cseh birtokbavétel híre között. Így például az impériumváltás folyamata mennyire befolyásolta a magyar államhoz tett hűségesküvel rendelkező hivatalnokok és a helyi képviselők elmenekülését a térségből.

A levéltári kutatás egyik érdekes kérdéseként fogalmazódott meg bennem, hogy vajon a Tanácsköztársaság vörös hadseregének a megjelenése milyen mértékben járulhatott hozzá a kisebbségi keretek közé került magyarság Csehszlovák Köztársaság elleni tüntetéseéhez. Meglepő, hogy az északi hadjárat ideologikus mivolta miatt a környék szlovák nemzetiségű többséggel rendelkező településein (például Tótmegyeren – Palárikovo), vagy az Érsekújvárbán állomásozó cseh nemzetiségű katonák egy része üdvözölte a hadsereg katonáit. Az is érdekes lehet, hogy bizony voltak olyan magyar többségű települések, ahol a lakosság a nemtetszését fejezte ki, s a hadsereg megjelenésében újabb potenciális veszélyhelyzetet érzékelt. Így amíg a cseh légiókban a rendfenntartás őreit látták, addig a magyar hadseregben a rend felforgatóit vélték felfedezni.

A kisebbségi helyzet kialakulása

A Csehszlovákiába került magyarság tényleges számát nem lehet hitelt érdemlő módon pontosan megállapítani, mivel a népszámlálások általában tízévenként kerülnek megszervezésre, ezért a szlovákiai magyarság demográfiai adatainak a hi-telességét, illetve azok jellemzőit csupán korlátozott érvénnyel ismerhetjük meg. A

vizsgált korszakunkra vonatkozóan az 1910-es magyarországi, az 1919-es cseh-szlovák rendkívüli és az 1921-es tervezett népszámlálást tudjuk felhasználni. Az impériumváltás előtt, a „boldog békeidőkben”, a prosperitás időszakában a Monarchia gazdasági fejlődésével összefonódott Felvidéknek nevezett térsége vegyesen lakott területnek számított. Az adatok tanulsága szerint azonban itt is, akárcsak a történelmi magyar állam területén máshol is, előrehaladott állapotban volt a magyarság javára történő asszimiláció. Az 1910-es évi népszámlálás adatai szerint a mai értelemben vett Szlovákia területén összesen 2 916 086 lakos élt. Az itt élő népesség megoszlása az anyanyelv szerint: 57,9% szlovák (1 687 800 fő); 30,2% magyar (880 851 fő); továbbá 6,73% német (198 461 fő); 3,3% rutén (97 037 fő); a lengyel, cseh, szerb, horvát, román kisebbség az 1%-ot sem érte el.² Az 1910. évi népszámlálás a későbbi Szlovákiának és Kárpátaljának megfeleltethető területen összesen 818 magyar jellegű községet mutatott ki, amelyből 671 községben 80% felett volt a magyarok száma, 76 községet magyar többségűnek tekinthetünk, vagyis a magyarok lélekszáma 50–80% között mozgott, és a maradék 71 község idegen többségűnek számított (Turczel 2007, 9).

A magyar ajkú lakosság számára a beilleszkedés rendkívül nehézkesnek bizonyult. Az 1918–1920-ban lezajlott államfordulat következtében számukra új, számos szempontból idegen társadalmi, politikai viszonyok közé kényszerülve nemzeti kisebbségi státuszba kerültek. Mindez kimutatható a nemzetiségek számarányának változásaiban is. Az 1910-es népszámlálás adatai még azt mutatták, hogy a Szlovákia területén élő magyarság száma 884 ezer fő volt. Ez százalékban valamivel több mint 30%-ot jelentett a terület összlakosságához képest. 1919 nyarán szerveztek egy újabb népösszeírást, amelynek az volt a célja, hogy felmérje a frissen megalakult ország tényleges összetételét. Az eredmény szerint a területen élő magyarság lélekszáma 689 ezerre csökkent, amely százalékos arányban 23,6%-ot jelentett. A cseh és a szlovák historiográfia ezt a fajta csökkenést az 1910-es népszámlálás hitelességének a megkérdőjelezésével magyarázza. Ekkora csökkenést azonban nem lehet ilyen egyszerűen magyarázni. Simon Attila úgy véli, hogy alapvetően több tényező okozza a nagy különbséget. Az első tényező a menekültáradat nagysága, a második a több identitással rendelkező városi lakosság identitásváltása. Szintén tényező a magyarság természetes szaporulatának az összlakosságához viszonyított negatív mutatói, valamint a későbbi asszimiláció is. Mindezek mellett a népszámlálás metodikájában való változás is okozhatja a csökkenés mértékének a nagyságát (Simon 2010, 11–13). A Vavro Šrobár által vezetett Szlovákiai Teljhatalmú Minisztérium az 1919-es összeírást végző biztosok számára kiadott egy gyakorlati útmutatót, amely 50 paragrafusba sűrítve foglalta össze a szükséges tudnivalókat a számlálás általános elveivel, a kibocsátott összeírási ívek egyes rovatainak kitöltésével, illetve az adatok összegzésével és statisztikai feldolgozásával kapcsolatban. Az útmutató (Podrobné Poučenie pre popisujúcich poverenkov) 31. paragrafusa tartalmazta a nemzetiség felvételezésével kapcsolatos alapelveket és gyakorlati utasításokat. Eszerint a nemzetiség alatt a felnőtt (14 évesnél idősebb) és szellemileg egészséges személyeknél az egyén nemzetpolitikai meggyőződése értendő,

² Sčítání lidu v republice Československé ze dne 15. února 1921. I. Československá statistika – Svazek 9. Praha, 1924, 75.

amely egy bizonyos nemzeti közösséghez vagy nemzethez való faji hovatartozáson alapszik. Emellett hozzátették, hogy mindenkinek csakis egy nemzetisége lehet. Ennek meghatározásánál egyedül a megszámlált személy akaratának a megnyilvánulása a döntő, s annak adatát feltétlenül hitelesnek kell tekinteni, feltéve persze, ha nem bizonyosodik be, hogy ezt a bevallást más személy által kényszerítve tette (Mráz 1920). Mindez azt jelenthette, hogy a nemzetiségi kérdés nagyobb hangsúlyt kapott, mint az anyanyelv. Így például a zsidóságnak a magyar nemzetiségtől való disszimilációja is megtörténhetett. A zsidóságnak a magyar nemzettestből való nagyarányú formális kiválását az első hivatalos, vagyis az 1921-es népszámlálás indította meg, ugyanis a zsidó vallású személyeknek lehetővé tették, hogy zsidó nemzetiségként definiálják magukat (Turczel 2007, 12–13).

Az 1921-ben megtartott első hivatalos népszámlálás során 634 827 fő, vagyis Szlovákia lakosságának 21,48%-a vallotta magát magyarnak, az 1930-as népszámlálás idején pedig még tovább csökkent a szlovákiai magyarok száma, amely 571 988 főt, vagyis az összlakosság 17,58%-át tette ki (Simon 2010, 12). Ezeket a nagyarányú és rohamos számbeli csökkenéseket előidéző fenti körülményeken kívül még számos olyan ok generálta, amely a magyar kisebbség nemzeti erejét és ellenállási képességét folyamatosan gyengítette. Turczel Lajos szerint „a kisebbségi elnyomottságból államalkotó nemzetté vált cseh és szlovák népben a visszavágás szelleme élénken élt, és azt az iskola és a közvéleményformáló erők továbbra is ébren tartották. A magyarelles el fogultságot a Horthy-féle Magyarország revizionizmusa és a csehszlovákiai magyar ellenzéki pártok irredentizmusa még intenzívebbé tette.” (Turczel 2007, 14) Természetesen Turczel ezen kijelentése elég tendenciózus és túlzó, de mindenesetre lehetett némi alapja. Ami sokkal nagyobb szerepet játszott a szlovákiai magyarok közösségi megszerveződésének a gyengítésében, az nem más volt, mint a régi közhivatalnoki rétegnek a Magyarországra való önálló távozása, valamint az itt maradtak zömének az állampolgárság rendezhetetlensége után történő kiutasítása. Ölvedi János szerint 101 977 személyt utasítottak ki Szlovákia és Kárpátalja területéről. Az itteni hivatalnoki rétegről pedig megállapítja, hogy „a nép problémáival szemben érzéketlen maradt, és kasztszellemmé fajult nagyfokú exkluzivitása a fordulatig nem csökkent” (Ölvedi 1926, 1).

A középosztály kiesésének a gondját abban állapíthatjuk meg, hogy nemcsak lélekszámhiányt jelentett a szlovákiai magyarok arányában, hanem ennek a kiesett rétegnek a kultúrahordozó és kultúrafogyasztó jellege nagymértékben befolyásolta a szlovákiai magyarság megszerveződésének a kérdését a két háború közötti időszakban.

Popély Gyula a népszámlálás során felmutatott adatok mellett a szlovákiai magyarság területi elhelyezkedésében is látja a közösségi megszerveződés hátrányának az okát. Ugyanis a szlovákiai magyarok által lakott terület pántlikaszerűen mindenütt szorosan a csehszlovák–magyar országhatár mentén húzódott. A magyar etnikum ilyen alakú elhelyezkedése az új államban hátrányos volt abból a szempontból, hogy annak nyugati és keleti végei rendkívül messze voltak egymástól, emellett pedig szinte semmilyen kötődése nem volt egymáshoz, sőt nyilvánvalóan kulturális, mentalitásbeli és világnézeti különbségek mutathatók ki az egyes régiók között (Popély 1995, 10).

Simon Attila szerint a magyarság csökkenése a statisztikákhoz képest a valóságban nem volt olyan mértékű, mint ahogyan azt a számok jelzik. A városokból némileg ugyan kiszorult a magyarság, de Érsekújvárbán, Léván, Rozsnyón, Rimaszombatban, Losoncon továbbra is a magyar nyelvű lakosság számított dominánsnak. A városok kulturális jellegükben, valamint a köztereken használt nyelvet tekintve inkább magyar nyelvvel bírtak (Simon 2010, 22). A magyarság presztizsvesztésének az okát Simon Attila abban látja, hogy a magyar kisebbség többnyire falun élt, így a cseh protekcionista iparpolitika és a protekcionista földbirtokreform a kisebbség előnytelen bevonását okozta. Az előnytelen iparpolitika okán tovább nőtt gazdasági lemaradása a szlovákiai magyarok által lakott régióknak, nemcsak a cseh- és morvaországi, hanem a szlovákiai területekhez képest is. A földbirtokreform kapcsán pedig a korábban e területre jellemzően túlnyomóan nagybirtokokból állt, s ennél fogva pedig viszonylag alacsony volt az önálló gazdálkodók és magas földtulajdonnal nem rendelkező mezőgazdasági munkások száma, mivel a csehszlovák 1919-es földbirtokreform a visszavágás szellemében protekcionista és nacionalista szempontból lett végrehajtva. Az 1919-ben bekövetkezett, Alois Rašín nevéhez fűződő pénzreform aránytalanul váltotta át a csehszlovák koronára, így a szlovákiai magyarok jelentős része elszegényedett (Simon 2010, 23–30).

Az impériumváltás statisztikai következményei Érsekújvárbán és vidékén tömören

Mint ahogyan sejteni lehet, Érsekújvár hasonló nemzetiségi változásokon ment keresztül, mint a szlovákiai magyarság egésze. A 1910-es népszámlálási adatok alapján a város szinte teljesen magyar nemzetiségű volt. Kicsivel több mint 16 ezer főt számláló város 91,1%-a magyar anyanyelvűnek vallotta magát. Mellettük a szlovákok, a csehek és a németek együtt alig tették ki az ezer főt.³ 1919-es rendkívüli népszámláláson a város lakosságának a száma 19 998 fő volt, amelyből a magyarok lélekszáma 12 881 főt (64,5%) tett ki. Mellettük a szlovákok száma 6 861 fő (34,5%) volt. 1921-re már a 19 024 főből 9 437 (49,6%) vallotta magát magyarnak és 7 857 (41,3%) pedig csehszlováknak. Ezekből megállapítható, hogy a két világháború közötti időszakra a homogenizált városból teljesen kétnyelvű város lett, ahol a két nemzet aránya nagyjából kiegyenlített jelleget mutatott.⁴

Az érsekújvári vonzáskörzetben lévő települések közül Tardoskedden az 1910-es népszámlálás alapján 5353 lakosából 5050 fő, vagyis majdnem az egész település magyar anyanyelvvel bírt, a szlovákság száma 234 főt tett ki.⁵ A 1919-es rendkívüli népösszeíráson a község lakosainak a száma elérte a 6137 főt, amelyből 5578 magyar és 551 csehszlovák volt.⁶ A két évvel későbbi népszámlálási adatok azt mutatják, hogy az összlakosság 5815 főre csökkent, amelyből 5025 magyar nemzetiségű volt. A szlovákok száma ekkor 698 főt számlált.⁷ A statisztikai számokból

3 Szlovákiai Magyar Adatbank. Településtár: <http://telepulesek.adatbank.sk/>

4 *Seznam miest na Slovensku podľa popisu ľudu z roku 1919*. Bratislava, 1919.

5 *A magyar szent korona országainak népszámlálása*. Budapest, 1912.

6 *Seznam miest na Slovensku podľa popisu ľudu z roku 1919*. Bratislava, 1919.

7 *Sčítání lidu v republice Československé ze dne 15. února 1921. I.* Státní úřad statistický, Praha, 1924.

kiderült, hogy a népesség összetétele tíz év alatt nem változott jelentősebb mértékben. Viszont az 1930-ban tartott népszámlálás során az adatok a következőket mutatják: 6208 lakosából 4683 magyar és 1410 csehszlovák volt.⁸ A számok alapján megállapítható, hogy Tardoskedd község esetében a békediktátum aláírását követő tíz évben megindult egy folyamat, amely a magyarság csökkenését és a magukat csehszlovák nemzetiségűnek vallók radikális növekedését okozta. Elképzelhető, hogy ez egyfajta asszimiláció eredménye, de az sem lehet kizárható ok, hogy bizonyos körülmények hatására a falu lakosságának egy része csehszlováknak kezdi vallani magát.

Nagysurány esetében az 1910-ben lezajlott népösszeírás alkalmával a város 5225 lakosából 3413 fő szlováknak, 1626 fő magyarnak és 176 németnek vallotta magát.⁹ Az arány később csak tovább növekedett. Az 1921-es népszámláláskor 6200 lakos élt a városban, amelyből 4714 személy vallotta magát szlováknak, s mindössze 887 fő magyarnak. A szlovák és a magyar lakosság mellett 451 zsidó vallású és 106 német nemzetiségű vallotta be nemzetiségi hovatartozását.¹⁰

Tótmegyeren a statisztikák tükrében a magyarság fokozatos kiszorulását figyelhetjük meg. Amíg 1910-ben a 3603 főből álló településen a magyarok száma még 956 főből állt, 1921-re még csak arányaiban veszít nagyságrendjéből (932 magyar, 2855 szlovák), 1930-ra viszont a település nemzetiségi összetételét tekintve a magyarság lélekszáma nagymértékben csökkent: 262 magyar, 4084 szlovák.

Komjátón 1910-ben a 4103 fős településen 3186 szlovák és 697 magyar volt. Az 1921-es népszámlálási adatok szerint a település lakossága 300 fővel emelkedett, az összlakosságból 4254 szlovák és csupán 149 ember vallotta magát magyarnak. Az 1930-as népszámlálási adatok szerint már alig élt ebben a községben magyar ajkú lakos (mindösszesen 44 fő).¹¹

Udvardon és Naszvadon fordított volt a helyzet Tótmegyerhez és Komijáthoz képest. Amíg Udvardon az 1910-es népszámlálás során 4377 lakost találtak, ebből 4343 magyar s mindössze 34 szlovák nemzetiségű személy volt, addig Naszvadon 4304 főből 4179 volt magyar és 125 szlovák. Az 1921-es népszámláláson mindkét településen nőtt a lélekszám, illetve a szlovák lakosok száma is. A statisztikai adatok alapján Udvardon 4867 személy élt, ebből 4509 magyar, 160 szlovák, 88 roma volt. Naszvadon ebben az évben pedig 4364-en vallották magukat magyarnak, s a csehszlovákok száma 139 főt tett ki. Mindkét településen 1930-ra nagy növekedésnek indul a csehszlovák kisebbség száma. Amíg Udvardon a magyar nemzetiségűek 4536 főt tudtak kimutatni, a szlovákok száma az 1921-es népszámláláshoz képest már 510 főre emelkedett. Naszvadon pedig a magyar és a csehszlovák nemzetiségűek aránya 4628 fő a 379-hez.¹²

Felvetődik a kérdés, hogy mi eredményezte a magyarság nagyarányú csökkenését, illetve miért emelkedett folyamatosan a csehszlovákok száma a vizsgált térség-

8 *Sčítání lidu v republice Československé ze dne 1. prosince 1930.* Státní úřad statistický, Praha, 1934.

9 *A magyar szent korona országainak népszámlálása.* Budapest, 1912.

10 *Sčítání lidu v republice Československé ze dne 15. února 1921. I.* Státní úřad statistický, Praha 1924.

11 Szlovákiai Magyar Adatbank. Településtár: <http://telepulesek.adatbank.sk/>

12 Szlovákiai Magyar Adatbank. Településtár: <http://telepulesek.adatbank.sk/>

ben. Egyfelől minden bizonnyal érvényesültek azok a tendenciák, amelyek országosan is okozták a szlovákiai magyarok fogyását. Tehát az 1910-es népszámláláshoz képest az 1921-re vonatkozóan valóban beszélhetünk a lakosság egy részének az identitásváltásáról és a zsidóság formai kiválásáról a magyar nemzettömbből, vagy például Érsekújvár esetében arról, hogy a dolgozó hivatalnokok egy része elhagyta az országot. 1930-ra pedig valószínűsíthetjük, hogy az asszimiláció is megtette hatását (Simon 2010, 11–18). A felvidéki magyarság jelentős népességcsökkenése azonban nemcsak az országos átlagot jóval meghaladó mortalitással, de az alacsonyabb népszaporulattal is magyarázható. Ma az asszimiláció számlájára írják a szlovákiai magyarság nagyarányú csökkenését, azonban a témánk időbeni keretei miatt erről a tényezőről még nem beszélhetünk. A tudatos identitásváltás módjáról viszont sokkal inkább. Ezért ebbe a kategóriába főleg azok a több nyelven bíró városi középrétegből származó személyek tartozhatnak, akik a dualizmus korának népszámlálásai során származástól függetlenül inkább magyarnak vallották magukat s magyarként kapcsolódtak be a közéletbe. Identitásuk azonban ennek ellenére nem volt véglegesen rögzülve, csupán az aktuális hatalom „magyarsága” miatt vallották magukat magyarnak. Az 1918–1919-es államfordulatot követően a csehszlovák nemzeti diktatúra és propaganda hatására ez a réteg identitást válthatott, s az 1921-es népszámlálás során már csehszlovák nemzetiségűnek vallotta magát. Mindamellett úgy érzem, hogy továbbgondolásra szorul annak az értékelése, hogy a magyarság statisztikai fogyásában mennyire játszottak szerepet más, további tényezők, hogy a helyi lakosság a népszámláláskor csehszlováknak vallja magát. Egyáltalán felmerülhet-e az a kérdés, hogy pusztán gazdasági érdekek okán felveszik vagy elfogadják a csehszlovák állampolgárságot, s ezáltal affiliálódnak a csehszlovák nemzetiséghez. Az 1920-as években rengeteg elutasító kérvény íródott a város magyar vezetéséhez az iparendedélyek kiadatása kapcsán. A magyar jogszabályokkal szemben azonban a Tejhatalmú Minisztérium csak egy feltételhez kötötte az iparendedélyek kiadatását, vagyis azt kérte a kérvényezőtől, hogy vallja magát csehszlováknak. Annak kimutatása, hogy az affiliáció Érsekújvárban mennyire játszott szerepet a magyarok identitásváltásában, még hátravan.

Érsekújvár a két ország mezsgyéjén

„A háború elvesztése végleg felbontotta a társadalmi egyensúlyt. Forradalom rázta meg a nemzetet, s államát. Négyéves világháború lelki és anyagi pusztítása után, a veszett háború erkölcsi sokkja után, a forradalom histériájával terhelve, emberi és nemzeti erkölcsében meggyalázva szakadt el a Csehszlovákiába került magyarság a nemzettől s a nemzet államától.”¹³ Ilyen megállapításokkal kezd *A felvidéki magyarság húsz éve* című munka, amelynek az előszava így kívánta összefoglalni az impériumváltás folyamatát. Felmerül a kérdés, hogy az 1918. október 28-án megalakuló csehszlovák vezetés szándékáról mennyire volt naprakész a város vezetése, és az érsekújváriak mennyire tudhattak arról, hogy a csehszlovák vezetés

¹³ Magyar Statisztikai Társaság (szerk.): *A felvidéki magyarság húsz éve*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1938, 9.

terveiben a város is szerepelt. Popély Gyula történész *Felvidék 1918–1928* című könyvében is erőteljesen hangoztatja, hogy a szlovákiai magyarságot teljesen váratlanul és felkészületlenül érte a csehszlovák csapatok területszerző szándéka. Ez igaz lehet Pozsony birtokbavétele kapcsán, viszont az azt követő birtokbavételi folyamatról már egyértelműen naprakész volt a város lakossága. Nyilván Popély Gyula a könyvében megszólaló korabeli írásokra hagyatkozik, illetve Pozsony elfoglalásának a körülményeiből következtet és általánosít (Popély 2014, 6). Az érsekújvári polgármesternek címzett táviratokból azonban kiderült, hogy a megye ispánja már az őszirózsás forradalmat követően felhívta a figyelmet arra, hogy az ország integritása szempontjából elengedhetetlen a közbiztonság fenntartása (OANZ, NÚ 11850/18; OANZ, NÚ 11953/1918).

A közellátási és gazdasági nehézségekkel párhuzamosan a háború végén a hátszói eseményekre kihatással volt az ország feszült belpolitikai helyzete, valamint a vesztes háború esetlegessége. Míg az 1918. év nyarán viszonylag nyugodt volt a közhangulat a városban és környékén, októberben és novemberben a helyzet radikális fordulatot vett. A közellátási zavarok, a kilátástalan gazdasági helyzet, valamint a frontvonalakról hazatérő katonák újabb konfliktusok gócpontjai lettek.

Pozsony megye alispánja szerint a rablási és rombolási vágy annyira erőt vett az embereken, hogy rabolt és rombolt nemcsak a csőcselék, de megtette a szabadságon lévő katona, a napszámos, néhol pedig a legmódosabb gazda.¹⁴ A támadások áldozatai leginkább a zsidók, a hatóságok és a módosabb családok voltak. A különböző harcterekről hazajövő katonákból alakult rablóbandák a közbiztonságot teljesen felforgatták, s ez az ellenük fellépő csendőrség helyi erőit teljesen kimerítette. Az egyik leghíresebb, Prokopec Ferenc és Virág Ferenc vezetése alatt működő, közel 70 főből álló rablóbanda Érsekújvártól kiindulva mintegy ötven km-es távolságban fosztogatott.

A háború utolsó éve teljesen kimerítette a hátszói országot. Az 1918-ban egyre érezhetőbb gazdasági és élelmezési nehézségeket megszorításokkal és különböző juttatásokkal próbáltak orvosolni. A belső kohézió stabilizálása érdekében a közbiztonság fenntartása volt a legfőbb cél, hogy az ország integritása megmaradjon. Ezt a tendenciát mutatták a főhatalom elképzelései is. Ebből a szempontból csak annyit jegyezhetünk meg, hogy az itt élő magyarságot nem érthette teljesen váratlanul a csehszlovákok szándéka, hiszen az érsekújvári városi vezetésben történő közbiztonsági intézkedések szigorításai arra utalnak, hogy a városi vezetés közvetlenül 1918 októberétől még mindig úgy vélte, hogy a közbiztonság az esetleges cseh területszerző igényekre is megoldás lehet.

A közbiztonság javításának az igényét Haiczl Kálmán szőgyéni plébános *Egyháztörténelmi emlékek a cseh megszállás korából* című emlékiratában is megörökítette: „azokban a zűrzavaros időkben, 1918. év őszén, amikor »kítört a szabadság«, mely a hazatért katonaság szabad lövöldözéseiben, a vasúti kocsik ablakainak beverésében és minden elpusztítható felszereléseinek tönkretételében, majd a szabadság »szent« nevében a boltok, elsősorban természetesen a zsidó boltok kirablásában nyilvánult meg, a nagy fejtelenség láttára sem igen gondoltunk arra, hogy e szabadság az ország romlására és erőszakos felosztására fog vezetni” (Haiczl 1940, 10).

¹⁴ Alispáni jelentés. Pozsony vármegye Hivatalos Lapja, 1918. november 15., külön lenyomat.

Emellett a magyarországi nemzetiségek elszakadási igényéről már 1918 júniusában tudni lehetett, s csak annak a mérete volt kérdéses. Vagyis nem lehetett tudni, hogy az újonnan alakuló állam déli határai hol húzódnak majd. A *Nyugatmagyarországi Híradó* szerint a nemzetiségek és a pacifisták fogyó türelme egy együttes veszély forrása lehetett: „ellenségeink befolyásolják a közvéleményünket, lazítják nemzetiségeinket. Nem szabad túrni, hogy e nagyon is céltudatos rókák mellé a demokrácia jelszavát bőgő különösen jámbor birkák álljanak. A legmélyesegesebb demokratának nem lehetnek közösek a céljai a fizetett entente ügynökökkel. Emez áruló, amaz még a legrosszabb esetben is csak fantasztá, kettőjük között közösség nem létezik.” (Idézi Filep 2010, 28)

Jankovics Marcell író a könyvében például egy Semmeringbe tett látogatása során hallott először arról, hogy az antantnak szándékában áll Magyarországot feldarabolni (Jankovics é.n. 11; Filep 2010, 29). Jankovics mellett Szüllő Gézának is idő előtt tudomására jutott, hogy Csehszlovákia megalakulása napirendre került: „1918 szeptemberében mutatkoztak az első nyugtalanító jelenségek. Beszámoló körúton voltam választókerületemben, Bazinban és Modorban. [...] Zoch Sámuel ekkor már tudott arról, hogy a szlovákok szeptember végén értekeztetést fognak tartani, de sem előttem, sem a társai előtt nem tett említést semmiről. [...] Annál nagyobb volt a meglepetésem, amikor szeptember vége felé egyik pártfogoltam, Fábry Pál bizalmasan közölte velem, hogy a nyugati hatalmak már megegyeztek abban, hogy megteremtsek Csehszlovákiát.” (Szüllő 1939, 3)

1918. október 28-án megalakult a Csehszlovák Köztársaság. A kormánynak ekkor még nem állt rendelkezésére elegendő katonai erő, és jogkörét is csak fokozatosan tudta alkalmazni az új állam egész területén. A magyarok által lakott vidéken azonban – ahol a lakosok csak a magyar államot ismerték el – ez a szándék nehézségekbe ütközött.

A budapesti forradalmi változások után a Károlyi Mihály vezette Magyar Nemzeti Tanács megalakulásának a felhívására szinte a Felvidék minden településén vidéki nemzeti tanácsok alakultak, ahol próbáltak hatást gyakorolni az egyes régiók igazgatására. Vágovits Gyula visszaemlékezése alapján 1918. november 18-án Érsekújváron, a Kossuth téren a Nemzeti Tanács megalakulásának a hírére hatalmas tömeg előtt mondott beszédet a város polgármestere, Steiner Gyula. Beszédében tájékoztatta a város lakosságát a Tanács megalakulásáról és a veszélyhelyzet súlyosságáról. Külön kiemelte, hogy a szomszédságban élő nemzetiségiek az ország szétszakadását kívánják, s ezért elengedhetetlen, hogy békével megtarthassuk az ország egységét (OANZ, NÚ 1164/1918; Vágovits 1944, 74). Ebből is kiderült, hogy a magyar integritás megtartását a közbiztonság kialakításában látták, vagyis hogy ha a magyar vezetésnek sikerül a felforgató elemeket kiküszöbölnie, akkor Érsekújvár magyar város maradhat (OANZ, NÚ 1210/1918; OANZ, NÚ 12008/1918).

A kinyilatkoztatás időszerűségét az is jól jelzi, ami 1918. november 14-én történt. Ugyanis összeült az első csehszlovák nemzetgyűlés, amelynek megalakítása úgy történt, hogy kooptálás útján 256 személy vált tagjává. A szlovákság úgy képviseltette magát, hogy Vavro Šrobár tejhatalmú minisztert negyven fő megszervezésével bízták meg, így a hozzá közelebb álló személyeket választotta ki, s ez által lettek tagjai a nemzetgyűlésnek. A nemzetgyűlésbe nem tartoztak bele az államot alkotó

nemzetiségek, vagyis a szudétanémeteknek, a magyaroknak és a lengyeleknek sem adtak képviseletet. A nemzetgyűlés elfogadta első törvényeit, amellyel de facto Érsekújvárt is a Csehszlovák Köztársaság részévé nyilvánították. Megválasztották Tomáš G. Masarykot köztársasági elnökké, Karel Kramářt pedig miniszterelnökké (Popély 2014, 25; Hronský 1976, 168).

Ebben a senki földje állapotban próbált Érsekújvár városa a Csehszlovák Köztársaság elleni mozgalom egyik szereplőjévé válni, azonban csekély eredménnyel. A kedélyeket Magyarország Területvédő Ligájának a közleménye korbácsolta fel: „Tekintettel arra, hogy Magyarország hatóságai mindig jó példával jártak elől a történelem hasonló nehéz napjaiban, bizalommal fordulunk a Tekintetes Képviselőtestülethez [...] hogy munkákat minél erőteljesebb agitációt kifejtteni méltóztassék, hogy egész ország száma adjon súlyt működésünknek.” A Liga szándéka szerint felvilágosítást kívánt adni minden nemzetiségi polgárnak, illetve a külföldnek. Akképpen érvelt az ország egységben tartása érdekében, hogy a Kárpátokon belüli geopolitikai és gazdasági egységnek a megbontása lehetetlen (OANZ, NÚ 13110/1919).

A Csehszlovák Nemzeti Bizottság már 1918. november 2-án eldöntötte a déli területek megszállását az antant támogatásával. Így a tüntetésen kívül szükségessé vált a feltétlen lojalitás kérdése. A magyarországi vezetés ezért a városi vezetéstől kérte a hűségesküt (OANZ, NÚ 11665/1919). Annál is égetőbb volt a mozzanat, mivel 1919. január 1-jén Barreca Riccardo a csehszlovák csapatok, illetve az antant haderő élén elfoglalta Pozsonyt (Popély 2014, 27).

A feszült helyzet tovább bonyolódott, amikor az érsekújvári lakosság tudomására jutott, hogy Pozsony elveszett. 1919. január 2-án újra összegyűltek a város főterén, ahol Szmrecsányi György, Pozsony vármegye ispánja mondott nagy horderejű beszédet azzal a céllal, hogy megszervezésre kerüljön egy ellenállás a cseh légiók feltartóztatására. Vágovits visszaemlékezése alapján megtudhatjuk, hogy: „Óriási, eddig még alig látott tömeg gyűlt össze a korai délutáni órákban a város főterén. Az emelvényről maga Szmrecsányi kormánybiztos mondott hatalmas lelkesítő hazafias beszédet. Kétségtelen, hogy nagy szónoki tehetségének megvolt a maga morális hatása, mert ezres tömegek torkából hangoztak el kiáltások: Kiverjük a cseheket, nem hagyjuk veszni Újvárt! A beszéd közben egy drámai jelenet játszódott le. Ugyanis a szónoki emelvényre hirtelen felugrott a szónok mellé egy Zsámboki nevezetű vasutas [...] aki nagykabátja alól kihúzott egy kis vörös zászlót, s kiáltotta a népnek, hogy: »E vörös zászló alatt fogjuk győzelmünket kivívni!« De többet nem mondhatott, mert karok nyúltak fel utána lerántották az emelvényről és ütlegelni kezdték és a tömegből kiharcolták. Szmrecsányi folytatta tüzes hangú beszédét, majd felhívására a jelenlevők, dacára a nagy hidegnek, hajadon fővel és szívre tett kézzel és égre tett ujjakkal megesküdtek a szabad ég alatt, hogy fegyvert fognak és a csehek ellen mennek. Még aznap este megkezdődött a hivatalos toborzás. A jelenlevőket feljegyezték és másnap részükre fegyvert és töltényeket adtak és beosztották őket a frontra.” (Vágovits 1944, 76)

Amikor a csehszlovák hadsereg Pozsony felől közeledett Érsekújvár felé, a Védelmi Bizottság önkénteseket küldött ellenük, akik egy védvonalat alakítottak ki a várostól mintegy 30 km-es távolságra, Vágsellye és Tornóc között. Január 7-ére a hadsereg a torlaszt áttörte, ami nem okozott különösebb nehézséget. Így a hi-

vatalnokok egy része és a városvetés legfelsőbb szervei, élükön Steiner Gyulával elhagyták a várost, magukkal vitték a városi pénztár készpénzét is. Másnap, 1919. január 8-tól a város a hivatalos vezetők és rendfenntartó szervek nélkül maradt. Virág és rablóbandája Vágovits elmondása szerint magához ragadta a hatalmat. A főtéren gépfegyvereket állítottak fel és rabolni kezdték az üzleteket, főleg a gazdagabb zsidó kereskedők boltjait (Vágovits 1944, 77).

A város helyükön maradt vezetői tanácskozásra ültek össze, hogy a megüresedett hivatali tisztségeket betöltsék – pl. Kvetán László lett a polgármester –, illetve tudva azt, hogy a közelgő csehszlovák hadsereg Érsekújvár felé fog vonulni, parlamentereket választottak, hogy tárgyalni tudjanak a város átadásáról. Kvetán László a személyi és vagyoni biztonság érdekében az akkor már Tótmegyeren állomásozó csehszlovák hadsereg bevonulását kérte. A várost képviselők – dr. Gúth Jenő ügyész, Lapka Ágoston kávéházi tulajdonos, Schön Gyula gyárigazgató, Bárdos Imre gyógyszerész és Chmelár Lajos építkezési vállalkozó – Tardoskedd előtt az országúton várták a csehszlovák katonaságot fehér zászlóval. Január 8-án a cseh légiósok mintegy 800 fővel minden ellenállás nélkül bevonultak a városba.¹⁵ Megszállták a város középületeit: a városházát, a postát, a vasútállomást és a pénztárházakat, később elbocsátották a számukra megbízhatatlannak minősülő magyar ajkú postásokat, vasutasokat és állami alkalmazottakat (Vágovits 1944, 77).

A katonaság fő feladata a város közbiztonságának a fenntartása volt. A város elfoglalása két irányból zajlott: Délután Galánta felől érkezett a városba egy gyalogezred, majd délután egy óraker egy vonaton szállított katonai alakulat csatlakozott hozzájuk. Később a délután folyamán Nyitra felől érkeztek még katonai alakulatok. Első feladatuk a város azonnali megszállása volt. Elfoglalták a város kulcsfontosságúit, nevezetesen a vasúti állomást, a közelében lévő kettős számú postahivatalt, a városházát és a távirati irodát. A városi vezetésben különösebb személyi változásról nem tudunk; annyi biztos, hogy a polgármester, Kvetán László maradhatott a székében és a hivatal is folytathatta munkáját. Sőt, Vavro Šrobár 1919. január 26-án kelt levelében kérte a város polgármesterét, hogy a város lakossága fegyverrel keljen a csehszlovák haza védelmére. A város vezetősége a levélre a következő választ küldte: „Érsekújvár népe nem hajlandó fegyverbe szállni hazája ellen, és ragaszkodik a magyar állami létünk organikus épségének megvédéséhez, hazafias, gazdasági és szociális okokból merített meggyőződésből.” (Štrba 2017, 68)

Ám a katonai jelenléttel egyetemben az új államhoz való tartozás annyit jelentett, hogy nem kerültek kifizetésre a gazdasági és háborús pótlékok. Ez pedig a vasutasok sztrájkjához vezetett. A sztrájk kezdetén 1919. február 3-án 15 óraker megállították a toronyórát. A vasút vezetőségének a figyelmeztetése ellenére nem vették fel a munkát. Ez azzal a fenyegetéssel járt, hogy a magyar nemzetiségű dolgozókat elbocsátják és kiutasítják az országból. Gyakorlatilag a veszély nem volt alaptalan. 750 vasúti alkalmazottat bocsátottak el az állásából, helyükre az osztrák tartományokból elmenekült cseh nemzetiségű alkalmazottak százai igyekeztek elfoglalni a megüresedett helyeket (OANZ, NÚ 2136/1919; Haverla 1986, 56). A vasutassztrájk mérlege még kutatásra szorul, de minden bizonnyal elmondható, hogy ez a kétnapos, Érsekújvárból induló sztrájk később az ország egész területére

¹⁵ *Érsekújvár és vidéke*. 1919. január 12., 1.

kiterjedt. Az itt megfogalmazott memorandum szövege hatással volt más, magyarok által lakott területek vasúti csomópontjain dolgozóakra is. Az 1919. február 4-én megfogalmazott memorandumban a vasúton és a postán dolgozók a következő okok miatt függesztették fel a munkáikat:

1. „[Követeljük] a köztársaság kormánya által a magyar állami vasutak és a magyar posta alkalmazottainak előírányzott fizetés kifizetését.
1. Annak érdekében, hogy a hivatásunknak megfelelő szolgáltatást nyújthassuk, követeljük az idegen személyek (cseh hadsereg és a cseh hivatalnokok) eltávolítását.
1. Követeljük, hogy [a csehszlovákok] ne éreztessék velünk imperialista törekvéseiket, és hagyjanak fel a magyar nyelv eltörlésére irányuló lépéseikkel, mivel tisztán magyarul beszéltek [terület] esetén ennek biztosítása elengedhetetlen.
1. Az eljárás, miszerint magyarázat nélkül ilyen mértékben csökkentik a fizetésünket, a kapitalista célokat szolgálja.
1. Elvárjuk, hogy intelligens, kultúránkhöz méltó emberekhez méltó módon bánjanak velünk, s a jelenlegi helyzetünk jogalapot teremt arra, hogy a világ proletárjaihoz forduljunk segítségért.
1. Legyen garantálva a politikai szabadság és az egyesülési jog olyan módon, ahogyan az a magyar államban működött, egészen addig, amíg a békekonferencia nem hoz igazságos döntést a területi kérdéseket illetően.
1. Biztosítsák a létfenntartásunkhoz kellő szükségleteket, mint a ruházat, villany és tüzelőanyag, mert ezek hiánya minden eddiginél elviselhetetlenebb súllyal nehezedik ránk.
1. Megmozdulásunk (sztrájkunk) ne ütközzön se személyes, se anyagi korlátozásba.

E pontok teljesülését követően azonnal folytatjuk a munkát.” (VHA Praha, fond VVS, k. 4, 239/pol)

A sztrájk következménye az volt, hogy a szlovák vezetés elrendelte a számára megbízhatatlannak számító magyar nemzetiségű alkalmazottak elbocsátását, s a későbbiekben csak azokat a személyeket alkalmazta – mind a hivatalnoki, mind a közalkalmazotti szférában –, akik leteszik az új államhoz tett hűség esküt; a helyi rendfenntartó szervekre a leszerelés várt. Ráadásul előbb bevezette az ország déli részére vonatkozó statáriumot, majd 1919. február 14-én a Tejhatalmú Minisztérium Nyitra vármegye területén elrendelte a nép nyelvén való hivatali ügyintézés, azaz hivatalosan csak a csehszlovák nyelvet lehetett használni (Popély 2014, 30). Tavasszal pedig sikerült a városi tanács tagjait is leváltani. Kvetán Lászlót Füzék János váltotta, aki Rózsahegy első helyettes tanácsnoka volt. A várost vezető közhivatalnokokat sorra egyszerűen leváltották, s helyükbe cseh nemzetiségű hivatalnokokat állítottak. A többi hivatalnokot meghagyták tisztségükben, s tovább folytathatták munkáikat. Az újonnan érkező hivatalnokok egyébként lojálisak maradtak a város lakosságához, s ugyanez fordítva is igaz volt. A lakosság egyrészt valószínűleg a rend helyreállítót látta a cseh vezetésben, másfelől pedig alkalom sem nyílt arra, hogy valamilyen ellenállást szervezzenek. Így tehát az érsekújvári lakosság – látszólag közömbösen – kezdett lassan beletörődni az új helyzetbe, amit az is bizonyít,



hogy a város gazdasági élete újra kezdett működni most már cseh uralom alatt. Ez az állapot nem volt hosszú életű, ugyanis a Tanácsköztársaság 1919. március 21-es kikiáltásától kezdve egy új fejezet kezdődött a város történetében.

Összegés

A dolgozat az impériumváltás első felvonását szerette volna bemutatni az Érsekújvárbán történt események tárgyalásában. Már Csehszlovákia 1918. október 28-án történő kikiáltása után sejteni lehetett, hogy az egykori Monarchia északi területein egy új állam van születőben, annak határait és nagyságát azonban még „senki sem sejtette”. Mindazonáltal Pozsony 1919. január eleji elfoglalása jelezte, hogy a város a magyar integritás szempontjából nincs biztonságban. Ennek érdekében Érsekújvárbán több olyan intézkedés született, amely azt szerette volna kifejezni, hogy a várost nem kívánják Csehszlovákia részévé tenni. Arra a kérdésre tehát, hogy a szlovákiai magyarságot mennyire érte váratlanul és felkészületlenül az impériumváltás, felelős választ adhatunk. Pozsony elfoglalásáig valóban nem sejtette a helyi és a magyarok által lakott területek lakossága, hogy ő is érintett lehet és az anyaországon kívülre kerülhet, azonban az azt követő időszakban már nem mondhatjuk azt, hogy váratlanul érte volna a szlovákiai magyarságot a csehek területszerző szándéka. Az, hogy erre mennyire lehetett felkészülni, már egy másik kérdés, amelyben Popély Gyulának és Simon Attilának adhatunk igazat, miszerint valóban felkészületlenek voltak.

Az impériumváltás bekövetkeztének köszönhetően az addig ezen a területen élő magyarság kulturális és politikai fölénye fokozatosan visszaesett, s ezt nem csupán számbeli alárendeltsége okozta, hanem azok a negatív, tendenciózus népesedési mutatók is, amelyek végigkísérték a két háború közötti időszakot. Emellett az előnytelen pozíciójára vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a hivatalnoki réteg eltűnésével kiesett az a nagyszámú középréteg, amely az átállás során betölthette volna a közösséget összekötő szerepet az etnikum amúgy is körülményes területi elhelyezkedésének ellenére. Végül a közösség gazdasági és szociális helyzete is alakította a szlovákiai magyarság lépésleamaradását a csehszlovák többségi nemzethez képest. Az impériumváltás első lépéseként létrejövő cseh megszállást a civil lakosság neutrálisan tudta kezelni, legalábbis Érsekújvárbán. Ennek oka, hogy a nemzeti érzelmeket valószínűleg felülírta a közbiztonság fenntartásának a vágya, illetve az is sejthető, hogy a lakosság mindezt átmeneti állapotként élte meg.

Irodalom

- A magyar szent korona országainak népszámlálása* (1912): Budapest.
- Ablonczy Balázs (2018): Menni vagy maradni? Az 1918 utáni távozás és a helyben maradás motívumai az emlékiratokban. *Pro Minoritate*, 2018/4.
- Alispáni jelentés. Pozsony vármegye Hivatalos Lapja, 1918. november 15., külön lenyomat.
- Angyal Béla (2002): *Érdekvédelem és önszerveződés. Fejezetek a csehszlovákiai magyar pártpolitika történetéből 1918–1938*. Galánta–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Liliium Aurum.
- Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.) (2008): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bukovszky, László (2005): Államhatalmi változások a Mátyusföldön 1918–1919-ben és 1938-ban. In: *Mátyusföld II. Egy régió története a XI. századtól 1945-ig*. Komárom–Dunaszerdahely: Forum Kisebbségkutató Intézet – Liliium Aurum.
- Deák, Ladislav (1995): *Slovensko a Maďarsko v rokoch 1918–1920*. Martin: Matica Slovenská.
- Érsekújvár és vidéke*, 1919. január 12., 1.
- Filep Tamás Gusztáv (2011): *Főhatalomváltás Pozsonyban, 1918–1920*. Budapest: Kalligram.
- Haiczl Kálmán (1940): *Egyháztörténelmi emlékek a cseh megszállás korából*. Esztergom.
- Haverla, Miroslav (1986): *A sztrájkmozgalom kezdetei Nové Zámky környékén (1904–1938)*. Érsekújvár: Castrum novum, Járási Múzeum évkönyve 3.
- Houdek, Fedor (1931): *Vznik Hraníc Slovenska*. Bratislava: Nákl. Prúdiv.
- Hronský, Marián (1976): *Slovensko na rázcestí*. Košice.
- Hronský, Marián (1987): *Slovensko pri zrode Československa*. Bratislava: Pravda.
- Jankovics Marcell (2010): *Húsz esztendő Pozsonyban*. Somorja: Mery Ratio (eredeti: 1939).
- Jászi Oszkár (1982): *A Habsburg Monarchia felbomlása*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Ježek, Zdeněk (1928): *Boj o Slovensko v letech 1918–1919*. Praha: Vlastní náklad.
- Jócsik Lajos (é. n.): *Idegen igában*. Budapest: Athenaeum.
- Jócsik Lajos (é. n.): *Iskola a magyarságra. Egy nemzedék élete húsz éves kisebbségben*. (h. n.): Nyugat.
- Magyar Statisztikai Társaság (szerk.) (1938): *A felvidéki magyarság húsz éve*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Medvecký, Karol (1931): *Slovenský Prevrat*. III. Trnava: Spolok Sv. Vojtecha.
- Michela, Miroslav (2009): *Pod heslom integrity*. Bratislava: Kalligram.
- Mráz, Josef: *O předběžném sčítání lidu na Slovensku roku 1919*. I. Československý statistický věstník.
- OANZ, NÚ 1164/1918
- OANZ, NÚ 11665/1919
- OANZ, NÚ 11850/18
- OANZ, NÚ 11953/1918



OANZ, NÚ 12008/1918

OANZ, NÚ 1210/1918

OANZ, NÚ 13110/1919

OANZ, NÚ 2136/1919

Ölvedi János: A szlovenszkói magyarság társadalmi rajza. *Magyar Írás*, 1926/3., 1.

Popély Gyula (1990): A felvidéki sorsforduló. Etnikum, impériumváltás, országhatár. *Regio*, 1990/1–2.

Popély Gyula (1995): *Ellenszélben. A felvidéki magyar kisebbség első évei a Csehszlovák Köztársaságban (1918–1925)*. Pozsony: Kalligram.

Popély Gyula (2010): *Felvidék 1914–1920*. Budapest: Magyar Napló.

Popély Gyula (2014): *Felvidék 1918–1928. Az első évtized csehszlovák uralom alatt*. Budapest: Kárpátia Stúdió.

Popély Gyula (1991): *Népfogyatkozás. A csehszlovákiai magyarság a népszámlálások tükrében 1918–1945*. Budapest: Regio.

Romsics Ignác (2018): *A nagy háború és az 1918–1919-es magyarországi forradalmak*. Budapest: Helikon.

Romsics Ignác (2001): *A trianoni békeszerződés*. Budapest: Osiris Kiadó.

Romsics Ignác (2017): *Magyarország története*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Sčítání lidu v republice Československé ze dne 1. prosince 1930. Státní úřad statistický, Praha 1934.

Sčítání lidu v republice Československé ze dne 15. února 1921. I. Státní úřad statistický, Praha 1924.

Seznam miest na Slovensku podľa popisu ľudu z roku 1919. Bratislava.

Simon Attila (2019): *Csehszlovákiai diplomáciai iratok a magyar–szlovák államhatár kijelöléséhez (1918–1920)*. Budapest: MTA-BTK-TTI.

Simon Attila (2017): Kassa három megszállása. Párhuzamok és tanulságok. *Történelmi Szemle*, 2017/4.

Simon Attila (2010): *Egy rövid esztendő krónikája. A szlovákiai magyarok 1938-ban*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Strba Sándor (2017): *Érsekújvár II. Érsekújvár: Magánkiadás*.

Szekfü Gyula (1920): *Három nemzedék*. Budapest.

Szemle. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1918. június 23., 2.

Szlovákiai Magyar Adatbank: Településtár. <http://telepulesek.adatbank.sk/>

Szomolányi, Anton (1931): *Prevrat na južnom Slovensku: 1918–1919*. Lovasovce.

Szüllő Géza (1939): Húsz magyar esztendő. Visszaemlékezéseim az elszakított Felvidék küzdelmeire. *Pesti Hírlap*, 1939. február 12., 3.

Turczel Lajos (2007): *Két kor mezsgyéjén*. Pozsony: Madách-Posonium.

Vágovits Gyula (1944): *Historia. Érsekújvár*.

Zeidler Miklós (szerk.) (2003): *Trianon*. Budapest: Osiris Kiadó.

Az irodalom fogalmának értelmezése a változások tükrében

Alabán Ferenc

Interpreting the concept of literature in the light of the changes

Abstract

At the beginning of the study the author interprets the essence of literature as a communication form that creates exchange of information between people and influences the factors of communication (sender-creator, encoding, medium - book, recipient, reader - host...). While examining the concept of literature it can be conceptualized that the substantive definition of literature generally depends on the given historical and social context, and on the level of literary life and literary consciousness. Emphasis is placed on the fact that literary knowledge can be formed according to the functioning of the relationship between the author and the reader. It is precisely because hermeneutics has found (rediscovered) a unique reader in its history and updated the defining dimensions of reception aesthetics.

Keywords: literary communication; hermeneutics; genre conventions; the semantics of literature; minority literature

Kulcsszavak: irodalmi kommunikáció; hermeneutika; műfaji hagyomány; irodalmi szemantika; kisebbségi irodalom

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

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.078-089

Az irodalomtudománynak jelenünkben az irodalommal szemben jelentős lemaradása, adóssága van. Véleményünk szerint ezt elsősorban az egyre inkább növekvő új műfajok keletkezése okozza, mely kihatással van az irodalom fogalmának értelmezésére, továbbá az aktuális irodalmi tudat alakulására is. Ebből következően az irodalomtudomány fogalmi rendszerének, a műelemzés eszköztárának és módszereinek megújulásra van szüksége.

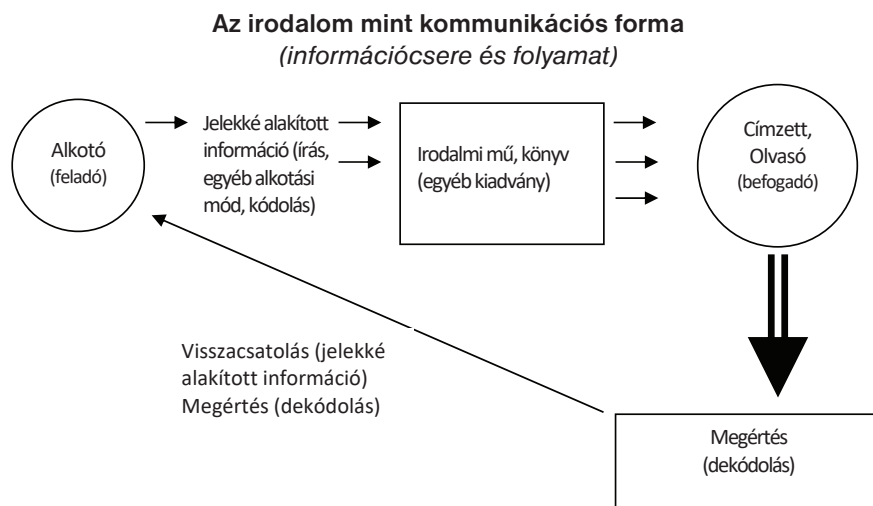
Esztétikum az információcserében

Amikor jelző nélkül „*irodalom*”-ról beszélünk, valójában az ún. szépirodalomra gondolunk, amelyben az esztétikai érték mindig kitüntetett és meghatározó jelentőséggel bír. Az ide sorolható műveket kizárólag vagy nagymértékben az esztétikai élmények kedvéért olvassuk, mivel azok művészi értékekkel rendelkeznek – ettől szépirodalmiak. Az irodalom fogalma alatt azonban nemcsak szépirodalmi szövegeket értünk, hanem szélesebb értelemben ebbe a kategóriába sorolhatók a szellemi kultúrát képező filozófia, művészet, vallás, ideológia, politika, erkölcs és jog tárgykörébe tartozó szövegek is, melyek időszerű eredményekről tudósítanak. Emellett a közérdekű hirdetés, a hírlapok és az újságok szövegei, a rádiós és televíziós közlemények is „*irodalom*”-nak tekinthetők, bár sajátosságaikban merőben eltérhetnek a szépirodalomtól. A legtagabb értelemben felfogott irodalom egyes ágait a bevett szóhasználatban „*szakirodalomnak*”, illetve ez utóbbit „*hírközlési irodalomnak*” is szokás nevezni. Szinte már értelemzavaróan hat, hogy a „*szépirodalmat*” sokszor csupán „*irodalomként*” emlegetjük, hiszen irodalomtudományról, irodalmi életről, irodalmi klubokról beszélünk, nem pedig szépirodalom-tudományról, szépirodalmi életről, szépirodalmi klubokról stb.

A jelentések szűkítése során a szépirodalmi szövegek egyéb alkategóriákba is sorolhatók, így például Szerdahelyi István a szépirodalmi szövegeket „*autonóm művészeti*” és „*alkalmazott művészeti*” szövegekre osztja, és mindkét szövegosztályt további alosztályokra különíti el (Szerdahelyi 1996, 15–20). Ilyen értelemben az autonóm művészeti irodalom alosztályai a visszatükröző művészeti irodalom és a szépművészeti irodalom, az alkalmazott művészeti pedig a szórakoztató irodalom, a didaktikus irodalom, az agitatív irodalom és a használati irodalom. Megjegyezzük azonban, hogy az irodalomelméleti-irodalomesztétikai irányzatok egy része tagadja, hogy ezek a felsorolt szövegosztályok és részeik mindegyike teljes jogú alkotóeleme lenne az ún. „*igazi*” irodalomnak. Különösen az alkalmazott irodalommal kapcsolatban gyakran olvashatók fenntartó, sőt elutasító állásfoglalások, mivel az ilyen művek nagyon parttalan, illetve leszűkített irodalomfogalomból indulnak ki. A Szerdahelyi-féle irodalomértelmezések és megkülönböztetések más vélemények megkötöttségeivel szemben kellően nyitott szempontokat érvényesítenek, s a „*továbbhagyományozandó*” és „*szépirodalmi*” szöveg értelmezésén túl az irodalmat mint „*irodalmiságot*”, „*intézményrendszert*” és mint az „*irodalomtudomány tárgyát*” is megkülönböztetik, attól függően, hogy jelleget, sajátosságot, kapcsolatrendszert, szövegcsoportot vagy éppen a kutatási tárgy szempontját tekintik-e meghatározónak.

Az irodalom (s ezen belül a szépirodalom) bizonyos információkat nyújt, tehát jeleket közvetít a befogadók (olvasók) számára, így egy információs rendszer és kapcsolat része. Ennek okán és alapján az irodalmat úgy is fel lehet fognunk, mint kommunikációs formát, amely emberek közötti információcserét hoz létre és az emberek kommunikációs helyzetének tényezőit befolyásolja. Az irodalom mint kommunikációs forma – hasonlóan más kommunikáció folyamathoz – több lépésből tevődik össze: a feladó (az alkotó) az általa közölni kívánt információt egy meghatározott jelrendszer (írás) segítségével jelekké alakítja át (kódolás) és egy

közvetítő közeg vagy eszköz (könyv) segítségével juttatja az információ befogadójához, az ún. címzethez (olvasó). A címzett (befogadó) a közvetített jeleket (információ) felfogja és megérti (dekódolás). A kommunikációs folyamat befejező szakaszaként a címzett (befogadó) valamilyen formában informálja a feladót (alkotó), hogy megértette a közleményt (műalkotást). Ez utóbbi jelenséget visszacsatolásnak is szokás nevezni a szakirodalomban.



A kommunikációelméleti és szemiotikai problémákat tárgyaló összefoglaló művekben (Jakobson 1969; Józsa 1976, 1978; Deme 1976; Voigt 1977 és más további művek) evidensen kapnak hangsúlyt és megkülönböztetést az ún. írásbeliséghez kötött tömegkommunikációs formákban (sajtó, könyvkiadás), a csak hangokat közvetítő auditív tömegkommunikációs formákban (rádió, magnetofon, hanglemez) és/vagy csak a láthatóság síkján közvetítő vizuális formákban (fénykép, némafilm) történő kommunikációs lehetőségek. Ebből a szempontból tehát csupán az ún. audiovizuális tömegkommunikációs formák (televízió, videó) vehetik fel a versenyt a közvetlen kommunikációval az irodalom területén is.

Az információk nyújtása, a jelek közvetítése, a jelrendszerekben való gondolkodás jelenünk alapélménye – az irodalom értelmezésének esetében is. A jelviszonyok alakulása, változása és megnövekedett szerepe azonban a jelekre való „ráutaltságot” is magával hozta, ezzel együtt az empirikus igazságokra vonatkozó kétségeket és a megismerés bizonyos válságát is előidézte. Ennek irodalmi, költészeti esztétikai áttételét egyik tanulmányában Kulcsár Szabó Ernő írta le: „A poétikai jelformák közvetve sem a valóságra, hanem egymásra vonatkoznak, mert csupán jelekkel hozzáférhető valóság jeleinek jeleiként hoznak létre esztétikai jelentést.” (Kulcsár Szabó 1988, 701) Feltehetően ez az áttételesség az oka az eredetiség háttérbe szorulásának, a műalkotások szerkesztésére, összerakhatóságára és ismétlésére (utánzására és hamisítására) vonatkozó kultusznak. Bizonyára ezért van az is, hogy a posztmodernnek nevezett művek nem a világ valóságára

reflektálnak, hanem vagy egy zárt (tehát körülhatárolható és megismerhető), vagy egy el-/bezárt (tehát időn kívüli) világra. Ezzel kapcsolatban a művészi alkotás egyik alapvető problémájaként vetődhet fel – nem is véletlenül! – az utánczás és a teremtés kérdésének, pontosabban vitájának ténye, mely az esztétikai felfogásokat és nézeteket is meghatározhatja. Az utánczás (mimészis) és a költői teremtés (poiészis) a művészet és az alkotás alapvető kérdésének megvilágítására szolgálnak a reneszánsz óta, és abszolút állapotukban csak elméletileg létező kategóriaként szerepelnek, gyakorlati megnyilvánulásukban azonban mindig kiegészítik egymást (Hartmann 1977, 408; Ungvári 1988, 13–16). Az utánczás és teremtés, valamint különböző viszonylataik, különbözőségeik a modern esztétika meghatározó elemeiként vannak jelen, akkor is, ha az irodalmat jelrendszerben való gondolkodásként és információk cseréjeként fogjuk fel. Lehet, hogy a jelek rendszerében való gondolkodás elvonatkoztatást és áttételességet okoz, a világ valóságától való eltávolodást is jelent, történelmi vonatkozásban azonban – amely ebben az esetben a lényegét sejteti – meghatározó tény, mert maga az esztétika tudománya (a széptan) is a teremtés, az alkotás és az utánczás, ismétlés viszonyából (közeledéséből, más-kor ellentmondásaiból, sőt harcából) alakult ki.

Magyar irodalom – a tág értelmezés tere

Az irodalom fogalmáról hangoztatott nézetek, más-más szempontok hangsúlyozásával, különbözőek voltak a történelem során és eltérnek egymástól jelenünkben is. Magyar viszonylatban szintén jelentős változásokon esett át az irodalom fogalmának értelmezése, hiszen a modern értelemben vett magyar nemzeti irodalom fogalmának kialakulása csak a 18. század végére és a 19. század elejére (a nyelvújítás idejére, illetve a reformkorszakra) tehető, mely ebben a vonatkozásban is meghozta az igazán differenciált szemléletet. Az ezt megelőző évszázadok magyar irodalmának körülhatárolásakor éppen ezért nem indulhatunk ki a mai irodalomfogalmunkból és nem szorítkozhatunk csupán az írott, a műalkotás-jellegű, a magyar nyelvű és a nemzeti fejlődés vonalába tartozó művekre. Nem szűkíthetjük le az irodalom fogalmát a belletrisztikus alkotásokra, mivel az irodalomnak művészetként való felfogása a magyar irodalomtörténet során csak a klasszicizmus ideje alatt válik általánossá.

Az említettek miatt a régi magyar irodalom jellemzésekor és értékelésekor mindig számolni kell a nem szépirodalmi jellegű művekkel és műfajokkal – igaz, nem mindig egyformán és mindenre kitérően. A középkori magyar irodalomban például az oklevél is része a literatúrának, a jogi és teológiai művek is alkotó elemei az „*irodalmi*” közegnek, hasonló alapon a magyarországi latin nyelvű irodalmat a 18. század végéig indokolt a magyar irodalom történetének részeként kezelni.¹ A magyarság irodalma (is) – a szóbeli költészetet nem számítva – a barokkig túlnyomórészt latin nyelvű, s ha ezután csökkent is a latin jelentősége, a nemzeti irodalom fejlődését befolyásoló szerepét bizonyos mértékben még további három

¹ Erre vonatkozóan pontos képet kaphatunk a Klaniczay Tibor szerkesztette *A magyar irodalom története I.* című kézikönyv irodalomértelmezésének tartalmi koncepciójából.

évszázadon át megőrizte. 1772 korszakot jelöl a magyar irodalom történetében, mert lezárja az ún. régi magyar irodalom nyolc évszázadot átfogó korszakát, és megnyitja a felvilágosodás korának irodalmát, amelyet a „nemzeti megújulás” koraként is számon tartunk. A század legjelentősebb tudományos művei latinul készültek, sőt a 19. század elején Révai Miklós és Verseggy Ferenc magyar nyelvről való nagy jelentőségű értekezéseiket is a klasszikus auktorok nyelvén tették közzé.² Magyarul elsősorban a szépirodalom jelenik meg, az „irodalom”-nak az a része, amely elvileg mindenki számára hozzáférhető, s elindul egyfajta differenciálódás a szépirodalom és a szó szoros értelmében vett tudományok között – noha nem lehet szó teljes körű különválásról. Az írók, költők ugyanis nem zárkóz(hat)tak el az újfajta, felvilágosult gondolkodásmódtól és az egész korszakot átfogó problémák elől. A kor magyar írói között – feltehetően éppen ezért – több polihisztorral találkozhatunk, és szinte természetesnek tekinthető, hogy az író ekkor esetenként filozófus is, természettudós, nyelvtudós vagy éppen lélektani művek szerzője. Az alkotások megítélésében ebben a korszakban sem szoritkozhatunk a csak magyar nyelvű és esztétikai érdekű/értékű munkák figyelembevételére, mert az a képességek egész sorát vonná maga után, és a sok alkotás értelmezhetetlenné válna. Az erősen differenciálódó korban az irodalomtudat is az írói szerepeknek és műveknek megfelelően formálódik – ha pontosan értelmezzük, a tárgyalandó irodalom fogalmát nyilván bővíteni kell, a tudományét pedig szűkíteni. A nemzeti nyelv ugyanis ekkor válik az irodalomfogalom egyik lényeges mozzanatává, s minden korábbinál jelentősebb lépés történik a szépirodalom elkülönülésének irányába. A felvilágosodás korában az „irodalom” elnevezéssel illetett jelenségcsoportot és műveket nem valami közös tulajdonság, vonás kapcsolja össze, s ezáltal nem is lehet értelmezni azokat, hanem a különböző tulajdonsággal bíró elemeket inkább csak valamilyen funkció szervezi egységbe. Bíró Ferenc a felvilágosodás magyar irodalmáról írott részletes monográfiájában így veti fel és látja megoldhatónak ezt a kérdést: „...a fölöttebb kétes célkitűzés helyett, hogy előre és külön meghatározzuk a munkánk alcímében szereplő »irodalom« ismérveit (azaz: tárgyunkat azonos tulajdonságokkal bíró jelenségek együtteseként próbáljuk meg felfogni), az látszott értelmesnek, ha az egységet a funkció felől közelítjük meg, vagyis: a szóban forgó viszony leírását tűzzük ki célul. E leírásnak a kor számunkra releváns irodalomfogalma mentén, mintegy ennek az irodalomfogalomnak a körvonalait kirajzolva kell haladnia.” (Bíró 1994, 21) Ennek alapján Bíró Ferenc nem a kor magyar és nem magyar nyelvű irodalmáról („tudományáról”) beszél általában, hanem mindkettőről úgy, hogy bemutatja azok küzdelmét, dialógusát és viszonyuk változásait. E megfontolás következtében az irodalom–nem irodalom szembeállítás relatívvá válik és korokhoz kapcsolódó kérdésként jelenik meg. Ennek analógiájaként a poétika jelentősége némiképp csökken, s előtérbe kerülnek a műfajokkal összefüggő problémák. Ez a megközelítés nem azt tartja fontosnak, hogy az elvont „irodalmi” minőséget meghatározza, s azt determináns elemmé avassa, hanem az eltérő jellegű elemeket

2 Révai Miklós két legjelentősebb munkája már a 19. század elején jelenik meg: *Antiquitates literaturae Hungaricae* (1803), *Elaboratio grammatica* (1803–1806). Verseggy Ferenc fontos nyelvészeti és esztétikai műve szintén a 19. században lát napvilágot: *Analytica institutionum linguae Hungaricae, I-II.* kötet (1816–1817). E két szerző a nyelvújítás, a verselés és a fordítás kérdéseiben heves vitát folytatott egymással.

egységbe szervező funkciók felé fordítja a figyelmet.

Ahogy tehát az elmúlt korok irodalmának általunk kiemelt értelmezése pontosításokra szorul, ugyanúgy (ezen a vonalon) az irodalmi lexikonok, irodalmi enciklopédiák anyaga, az irodalomtörténeti feldolgozások szempontjai is szinte mindig magyarázatok kíséretében jelentek meg. Anélkül, hogy teljességre törekednénk és komplex áttekintést nyújtanánk ebből a szempontból, megelégszünk néhány utalással. Bizonyára a legnevesebb és egyben legismertebb (Benedek Marcell szerkesztésében megjelent) magyar írói lexikon az, mely 1927-ben a magyar és világirodalom elfogulatlan bemutatására vállalkozott, s melynek szerzői nemcsak évszámok és művek bemutatását tűzték ki célul, hanem esztétikai értékeléseket, tömörített összefoglalásokat és esszéket tettek közzé (Benedek szerk. 1927). E kiadvány folytatásaként (már csak a magyar irodalmi vonatkozásokra koncentráva) a hatvanas években jelent meg az a háromkötetes lexikon (főszerkesztője ugyancsak Benedek Marcell), amely „a tulajdonképpeni szépirodók és publicisták mellett az irodalomtörténet, az esztétika és részben a nyelvtudomány művelőiről, de egyéb tudományok népszerűsítőiről is” számot ad, „ha stílusuk megfelel a népszerűsítés igazi feladatának – egyszóval, ha írószámba mennek” (Benedek főszerk. 1963–1965, előszó). Ebben az esetben az irodalom differenciáltsága mellett az író fogalmának értelmezése is kitágul, középpontban tartva az írók, az irodalomtörténet, az irodalmi intézmények, az irodalomelmélet köréhez tartozó fogalmak bemutatását és jellemzését.

A 20. század nyolcvanas éveinek elején jelent meg a *Romániai magyar irodalmi lexikon*, amely az előzőekkel szemben nem nemzeti, hanem nemzeti kisebbségi kört ölel fel, már alcímében is előrejelzi az „*irodalom*” terminusának kiterjesztését: „Szépirodalom, közírás, tudományos irodalom, művelődés”. Valójában itt a romániai magyarság írásbeliségének összegyűjtött címszavairól van szó, melyben „a törzset alkotó szépirodalom mellett sorra kerül a közirodalom (publicisztika, újságírás, bibliográfia, népművelő irodalom), a tudományos irodalom (szakirodalom, tudományterjesztés), a művészeti irodalom, valamint a művészeteknek azok az alkotásai, amelyek tárgyuknál fogva kapcsolódnak az irodalomhoz (könyvgrafika, irodalmi tárgyú képzőművészeti alkotás, irodalmi művek megzenésítése, előadóművészet és színház, rádió, televízió film és fotóművészet irodalmi vonatkozásai)” (Balogh főszerk. 1981, 5). Az irodalom holdudvarának, felvevő területének ez a kiszélesítése több mint valószínű azzal indokolható, hogy kisebbségi irodalomról van szó, s kisebbségi viszonyok között a társadalomtudományi és a művészeti szakterületek nem kellően differenciálódtak és fejlődtek, s ezáltal az irodalom közé csoportosíthatók, illetve az „*irodalom*” (mint kisebbségi irodalom) fejlődése, alakulása során rendszerint irodalmon kívüli feladatokat és funkciókat is magára kényszerült vállalni. Hasonló ismérvek jellemzőek a kilencvenes években megjelent szlovákiai magyar irodalmi lexikonra is, azzal a különbséggel, hogy ez már alcímében sem pontosítja felvett témaköreit, jóllehet anyagába bekerültek a társművészetek (képzőművészet, zenetudomány, népművészet) címszavai, továbbá a nyelvtudomány, a történettudomány és a pedagógia mellett helyet kaptak még a természettudományok területének képviselői és eredményei is (Fónod főszerk. 1997). Ez a lexikon nem foglalkozik irodalomtudományi és irodalomelméleti kérdésekkel, néhány sajátosan (cseh)

szlovákiai magyar irodalmi fogalom és annak magyarázata („nyolcak”, „kilencek”, „valóságirodalom” stb.) azonban bekerült a kötet szócikkei közé.

Ez utóbbi két lexikon megkésett kiadásával köztudottan űrt kívántak betölteni a kiadók, s nemcsak az „*irodalom*”, hanem az egész adott kultúra, tudományágak fejlődését, alaposabb megismerését, s ezen túlmenően a nemzeti önismeret elmélyítését kívánták szolgálni. Ezek az irodalmi lexikonok az alkotói tehetségnek, a határon túli kisebbségi helyzetállásnak a demonstrálásai is, az általános szellemi értékek gyűjtőhelyei. Egyértelműen bizonyítják, hogy a magyar irodalom nemzeti és kisebbségi („*nemzetiségi*”) vonalainak lexikon-tárházai az irodalom legtágabb értelmezéseit veszik igénybe és működtetik, beleértve azokat az irodalmon kívüli területeket és képviselőiket, amelyek a szellemi életnek szerves részeit képezik.

Értelmezés az öncélúság és a dimenzionáltság mentén

Sajátos, mondhatnánk szélsőséges az irodalomnak az a jellemzése, amelyet a francia összehasonlító irodalomtudomány kutatója, az irodalomszociológia egyik legismertebb képviselője, Robert Escarpit fogalmaz meg. Az irodalmat nem valamilyen minőségi kritériumok szerint határozza meg, hanem annak alapján szemléli, mennyire alkalmas az „*öncélúságra*”. Eszerint: „Irodalmi minden olyan mű, amely nem eszköz, hanem öncél. Irodalmi minden nem funkcionális, azaz nem hasznosságot célzó kulturális szükségletet kielégítő olvasmány.” (Escarpit 1973, 19) Tudvalevő, hogy az olvasás többnyire ma is funkcionális jellegű, mint például az újság vagy egyéb nyomtatott szöveg olvasása, melyben az olvasó elsősorban információkat, dokumentációt keres. A sajtóban emellett jelentős mennyiségű nem funkcionális, tehát irodalmi jellegű szöveget is találunk – novellákat, meséket, folytatásos regényeket, esszéket stb. Egyes vélekedések szerint minden írásból lehet irodalom, amennyiben alkalmat ad a kikapcsolódásra, szórakozásra vagy éppen ellenkezőleg a művelődésre és a gondolkodásra. Így azonban még az is kimutatható, hogy például az ételrecepteknek vagy a vasúti menetrendnek is van/lehet irodalmi használata.

Az öncélúságon túlmutat az avantgárd „*plusz egy dimenziós irodalma*” (Tamkó Sirató Károly kifejezése), a vizuális költészet különböző megnyilvánulási formája, az az alkotói igyekezet, amely „*az irodalmat kilépteti a vonalból a síkba*”. A későbbi neoavantgárd sokdimenzionáltsága már valóban új képződménynek tekinthető, mely az irodalmat mindegyik előzményénél radikálisabban, teljesen új irányból közelítve hozzá, próbálja átértelmezni; szerepét, jelentését gyökeresen más alapokra helyezni. Adódik ez abból is, hogy az avantgárd/neoavantgárd alkotói magatartást is jelent – az újítás, a kísérletezés, a szabadság magatartását. Az avantgárd szellemnek e folytonossága ellenére a különböző iskolák és mozgalmak valójában mindig arra törekedtek, hogy éppen ők találjanak rá az irodalomnak valami fontosabb, újabb és mélyebb tartalmú lényegére és szerepére. Azzal is, hogy lerombolják a régi beidegződéseket és normákat, az alkotó szellem számára új lehetőségeket biztosítsanak. Összefügg mindez jelenünk emberének bonyolultabb és zaklatottabb lelkivilágával, a korábitól, a megszokott formáktól való eltérés megnövekedett vá-

gyával és a minden tekintetben leghatásosabb kifejezési módok szüntelen keresésével. Főleg az avantgárd hatására terjedt el az irodalom sajátos „*látványtöbblete*”, így közelítve egymáshoz a képzőművészetet és az irodalmat, egy további fokon a videót, a számítógépet és az irodalom különböző műfajait.

Számítógépen készült kinetikus irodalmi műveket csak 1985 óta láthat a közönség,³ bár kísérletezések már előbb is voltak. Az így készült kinetikus vizuális irodalmi mű alkotóelemeit (szöveg, kép, hang, grafika, szín) a részletek rendezőelvei, az egész művet a rendezőelvek összességének eredője teszi irodalmilag hatékonyvá. A rendezőelvekben a nyelvi és irodalmi kötöttségeken, valamint a számítógép specifikus adottságain túl megkülönböztetett feladat hárul a topográfiára és a mozgásra. Az ilyen mű megformálásának folyamatában nem játszik szerepet a „*forgatókönyv*”, amely más műfajban tartozéka az alkotói folyamatnak, ezért az alkotás asszociatív tere a lehetőségek szélső határáig terjed.

A dimenzionáltság előfeltételének bizonyul, ha az alkotó új médiumokat (videó, számítógép és egyéb elektronikus eszközök) bevon az alkotás körébe, másrészt ún. interdiszciplináris művészi tevékenységet folytat (irodalom–képzőművészet, irodalom–zene stb.), mivel ezek az utak immanensen új, adekvát (jelenünk világának megfelelő) alkotói attitűdhöz, illetve gondolkodáshoz vezetnek. Nem kizárólagos lehetőségekről van szó, hanem a fejlődés visszavonhatatlan alakító tényezőiről, amelyek egyértelműen jelzik, hogy egyfajta civilizációs átrendeződés tanúi (sőt alanyai) vagyunk.

„*Az irodalom elmúlt*” – állapítja meg egyik, az irodalom jövőjéről szóló eszmefuttatásában az avantgárd ihletésű Szkárosi Endre, és több, a fordulópontot jelentő, prózát és költészetet, irodalmat és művészetet újraegyesítő, művészet és valóság határait átjáró életműre hivatkozik. Az irodalmi és művészeti lényegi változásokat abban látja, hogy a valóság szerkezete és működése lett más, ami magával hozta az irodalom új értelmezésének lehetőségét is. Meglátásának következménye: „A »tiszta« nyelvek, a steril művészeti szférák helyét »kevert« nyelvek, »eklektikus« képződmények foglalják el. Ennek strukturális, szerkezeti, látásmódbeli konzekvenciáival. Az önrendező káosz, a fegyelmezett anarchia, s nyomukban az ösztönvezérelt értelem romba dőlt fogalomkészletünk fölött teremti meg a poétikai egyszerűséget s a rendet.” (Szkárosi 1988, 28) Az irodalom „*elmúlásának*” tényéről értekezni szélsőségesen valótlannak számít, reális azonban irodalomszemléleti változásokról beszélni, melyek több szinten érintik az eddig kialakított irodalomképet. Ezzel kapcsolatos észrevételeinket az alábbi pontokban foglalhatjuk össze:

- az írók és a műalkotások szintjén felerősödik az aktivitás (a mozgás), melynek következményeként már tapasztalható az irodalom műfaji gyarapodása, a szemléletváltás és a különböző alkotói nézetek vitája, az ellentétek bizonyos fokú kialakulása és elmélyülése;

- az alkotói érdeklődési körben egyre inkább szerepet és funkciót kap a forma, a szín, a hang, a kép (főként az avantgárd hagyományának következtében), melynek eredményeként az irodalom önálló jelrendszerében jelentéshordozóvá válik egyre

³ Utalás Papp Tibor megállapítására, akinek a *Les très riches heures de l'ordinateur no 1* című francia nyelvű művét 1985 júniusában mutatták be a párizsi Pompidou Kultúrközpontban. Két hónappal később Kalocsán, a Schöffner-szeminárium keretében megtartott Magyar Műhely-találkozón a *Vendégszövegek számítógépen 1* című munkája is bemutatásra került (Papp 1992, 204).

több nem nyelvi (grafikai, fonikai, taktilis és más) elem;

- a lineárisan (könyvekben, szövegekben) szerveződő irodalom, legyen bár rövid, csattanós, eredeti, meghökkentő és más egyéb effektív hatású, egyre kisebb felületen érintkezik a befogadó (olvasó) mentális dimenzióival, ennél fogva az írás, a hang és a kép összedolgozásából létrejövő audiovizuális élményre egyre inkább fogékony;

- a számítógép feltételezhetően a papírra írt szöveg helyzetét fogja módosítani a kiadás és a terjesztés szintjén is – a konvencionális, szervezett szöveg-, illetve könyvkiadás elveszíti monopol helyzetét, demokratizálódik a szöveg legmagasabb szintű előállítás/szerkesztése; jelenünkben az alkotók már formailag is nyomtatásra kész műveket állítanak elő, minek következtében vizuális kultúránk is gazdagodik.

Kivezető utak az újabb értelmezések felé

A fogalmak pontosítása tisztázza a lényegi összetevők felismerését: a szépirodalom abban különbözik az irodalom más fajtáitól, hogy szövegeiben az esztétikai értékek kitüntetett jelentőségűek, így meghatározó szerepet játszanak. Hogy mik ezek az esztétikai értékek (mi az, hogy esztétikum?), ennek megválaszolására elsősorban az esztétika tudománya a legilletékesebb. Az irodalom tudománya és elmélete saját közegében értelmezi az esztétikum megnyilvánulásait és értékrendszerének fontos részévé avatja. Az olvasón kívül legelőször az irodalomkritikus szembesül a mű értékeivel és mutatja fel azokat, úgy, hogy elemzi, értékeli és véleményezi az irodalmi alkotásokat. Az irodalomszociológusok körében (R. Escarpit esetében is) elterjedt a vélemény, hogy a kritika a kiadók, a szerzők, a laptulajdonosok, sőt egyéb érdekszövetségek reklámapparátusának szerves része, s így valójában nincs is különbség a napi sajtóban megjelenő publicisztikus és a tudományos igényű megírt műbírálat között. E leszűkítő vélemény (mely nyilvánvalóan tartalmaz valós elemeket) külső aspektusokat érvényesít, nem figyel arra a szakmai vonatkozású szempontra, hogy a kritikus pótolhatatlan szerepet játszik abban a tudományos munkamegosztásban, amely az esztétika (mint művészettudomány), valamint az irodalmi értékelés közötti kapcsolatra épülő információcserét jelenti. A kritika az ún. élő, változó irodalmi folyamatok és új műalkotások megítélésében szolgál mértékül, szembesíti az esztétika normáival az új jelenségeket. Másrészt az igényes műbírálat tudatosítja a fejlődésben végbemenő műfaji, formai megújulásokat és módosulásokat, s a bevett formáktól eltérő, de sikeres és értékes alkotásokra hivatkozva javasol(hat)ja az addigi irodalmi-esztétikai elgondolások, normák és leszűrt eredmények pontosítását, megváltoztatását. Egyrészt ekkor nyílik lehetőség az irodalom fogalmáról alkotott nézetek és vélemények újraértelmezésére.

Az irodalom fogalmának alapsejtje az irodalmi mű, melynek az a része, fajtája érdekes elsősorban, amit szépirodalmi jelzővel illetünk. Ezt a részét az irodalomnak egyre többen nevezik „*fikcionális irodalomnak*”, illetve „*fikcionális műnek*”. Az így felfogott szépirodalom-definíció Bojtár Endre tollából származik: „Ha olyan meghatározást akarunk, amely elég általános ahhoz, hogy minden beleférjen, ak-

kor a szépirodalmat nemigen mondhatjuk másnak, mint irodalmi célú irodalomnak, s ebből következik az irodalmi mű meghatározása: irodalmi mű az a rögzített és elkülönített (s ilyen értelemben zárt, befejezett) nyelvi egység, amit annak tartanak.” (Bojtár 1992, 20) E meghatározás lényegét a konvenció, az egyezmény fogalma képezi („...*amit annak tartanak*”), mert valójában az irodalmi mű alapjául szolgáló nyelvi jel is egyezményes. Az egyes mű azonban csak a társadalmi összefüggések hálózatában létezik, s az irodalomnak a társadalmi kommunikáció folyamatában az a feladata, hogy közkinccsé tegye az egyedit. Az irodalom ilyen alapon sokkal több tényező egyezményes rendszer, mint a nyelv, hiszen a nyelv csak bizonyos betűsorokat használ fel új fogalmak, szavak kialakításakor, azt is korlátozott módon. Ami azonban az ún. „*fikcionalitás*” jellemzője lehet nyelvi vonatkozásban, az az, hogy a (szép)irodalom nyelve és stílusa általában eltér a nem (szép)irodalomtól. A nyelvnek különösen az a tulajdonsága irodalmi, amit „*verses jellegnek*” nevezünk, ugyanis egyezményen alapuló irodalomismereteink szerint a ritmusos, rímes, sorokra és versszakokra osztott szöveget irodalomként fogadjuk el. Hasonló alapon az irodalmi művek állandó sajátosságaiként tartjuk számon azt az ismérvet, hogy valamilyen műfajhoz sorolhatók, valamilyen műfajként jelennek meg. Irodalmi konvencióként kezelendő az az elfogadott egyezményrendszer is, melynek alapját az irodalmi-esztétikai értékesség képezi. Az egyediség és eredetiség értékéről van szó, pontosabban arról, hogy ha egy szöveget esztétikai és más szempontból egyedien értékesnek tartunk, emiatt is irodalmi műalkotásnak minősítjük.

A választóvonalak a felsoroltak egyik esetében sem magában a szövegben, hanem:

- a nyelv egyezményességében,
- a műfaji sajátosságokban,
- a mű eredetiségében,
- a mű értékességében találhatók meg.

Ezek az ismérvek egymást erősíthetik vagy gyengíthetik, de valójában egyenrangúak, nem hierarchizáltak, s az olvasó (befogadó) ismereteinek megfelelően felhasználhatja azokat annak eldöntésekor, mit is tart irodalomnak. Summa summarum: az irodalmi műveket tehát az alkotói szándék és a konvenció (egyezmény) teremti úgy, hogy a meglévő irodalomról alkotott fogalmakat használja fel. Eszerint az értelmezési lehetőség szerint az irodalom története sem más, mint a különböző egyezményrendszerek története, az irodalom értelmezőjének (kritikusának) feladata pedig ezek változásainak a felderítése és magyarázása.

Konklúzió

Vizsgálódásaink további elvi tanulsága, hogy az irodalom lényegi meghatározása szinte mindig az adott történelmi és társadalmi kontextustól függ, másrészt az irodalmat nem választják el áthatolhatatlan falak az egyéb „*díszkurzusformáktól*”, tehát van „*irodalmi*” az irodalmon kívül, és van „*nem irodalmi*” is az irodalmon belül. Ez a felismerés – akárhogy is nézzük – egyfajta relatív felfogást hirdet, amely támaszkodik a valóságos tényekre és konvergál Horváth Jánosnak a huszadik

század elején tett definíciójával: „Az irodalom fogalma tehát relatív: mást jelent a 18. század végén, mint a 19. század közepén. Oly meghatározását adni, mely azt fejlődése minden szakaszában pontosan földje, nem lehet.” (Horváth 1908, 49) A relatív jelleg egyértelműen magában hordozza a szociológiai tartalmat, mivel az irodalommal foglalkozók (írók, kritikusok, olvasók) idővel, a külső változások hatására, másképp kezdtek gondolkodni és értekezni arról, amit irodalomnak tartottak. Közben az irodalom fogalmai is változtak, bővültek, differenciálódtak, s használatuk során cserélődtek, minek következtében különböző hangsúlyú fogalommeghatározások keletkeztek. Tendenciaértéke van annak a történeti változásnak, amely a fejlődés során az irodalom fogalmának a szűkülésére hívja fel a figyelmet. Ez a jelzés tudománytörténeti jelentőséggel is bír, mert az tényálláson túlmutató következtetés lényegében; felfogás dolga, hogy az irodalom kutatója mit hajlandó a fogalom ontológiai tárgyában végbemenő változásnak, illetve fejlődésnek tulajdonítani. Az a szempont is determinánssá válhat, hogy az irodalom „szűkebb” és „tágabb” fogalma nem két megkülönböztető jelenségként, hanem egyazon fogalom történeti fejlődésfázisának kifejeződéseként értelmeződik. Az irodalomfolyamatok legtöbb időszakában ugyanis nem feltétlenül válik külön az esztétikai érvényű, a művészi célzatú és a legtágabb értelemben a szellemi alkotások körét s intézményszerűségét jelentő irodalmiság.

Az irodalom jövőbeli alakulásának feltételeit legszélesebb értelemben az emberi civilizáció potenciális fejlődésének szintje is jelzi. Ennek része a műszaki, elektronikai, számítógépes fejlődés színvonala és az aktuális emberi kapcsolatok alakulásának minősége. Mi irodalom és mi nem? Erre a kérdésre formális vagy éppen konkrét osztályozásoknak megfelelő végérvényes válasszal egyre kevésbé találkozunk, és nem is számíthatunk egyértelműen készen kapott feleletre. Mindenképp tisztán kell látnunk az irodalmi és az esztétikai érték fogalmát és az értékszféra lehetőségeit, hogy világosabb, körülhatároltabb és egyértelműbb képet kapjunk a kérdéskörrel. Az irodalom és az ún. olvasmány kapcsolatáról való tudnivalókat az alkotó (szerző) és az olvasó (befogadó) közötti viszony jellege és funkcionáltsága alapján alakíthatjuk ki. A sajtóban és a könyvkiadásban ugyanis sok olyan szöveg van, amely szándékában funkcionális ugyan, de használatában (érvényesülésében) nem az, sőt kifejezetten irodalmi. A riportok, az esszék, a könyvkritikák, sőt a filozófiai, a bölcséleti munkák is az olvasók szemében gyakran irodalminak számítanak, mert azok is. Az irodalom és az irodalmi jelenség – a befogadás szempontjából – többek között tehát egyéni és kollektív lélektani kérdéseket is felvet, mert az irodalom fogalmának értelmezése és definíciója az olvasó és az alkotó szándékának hasonlóságát, egyezését is feltételezi, tágabb értelemben pedig e szándékoknak legalább összeférhetőségét igényli. Az irodalom szerepkörének legújabb vizsgálatai éppen ennek a szempontnak az elsőbbségét hirdetik és érvényesítik egyre következetesebben, mert a hermeneutika megtalálta (valójában újra felfedezte) a történetiségében egyedi olvasót, és aktualizálta a befogadásesztétika meghatározó dimenzióit.

Irodalom

Balogh Edgár (főszerk.) (1981): *Romániai magyar irodalmi lexikon I.* (A–F). Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.

Benedek Marcell (szerk.) (1927): *Irodalmi lexikon*. Budapest: Győző Andor Kiadása.

Benedek Marcell (főszerk.) (1963–1965): *Magyar irodalmi lexikon I–III*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bíró Ferenc (1994): *A felvilágosodás korának magyar irodalma*. Budapest: Balassi Kiadó.

Bojtár Endre (1992): Az irodalmi mű értéke és értékelése. In: Szili József (szerk.): *A strukturalizmus után. Érték, vers, hatás, történet, nyelv az irodalomelméletben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Deme László (1976): *A beszéd és a nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.

Escarpit, Robert (1973): *Irodalomszociológia. A könyv forradalma*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Fónod Zoltán (főszerk.) (1997): *A cseh/szlovákiai magyar irodalom lexikona 1918–1995*. Bratislava: Madách-Posonium.

Hartmann, Nicolai (1977): *Esztétika*. Budapest: Magyar Helikon Kiadó.

Horváth János (1908): *Irodalmunk fejlődésének fő mozzanatai*. Budapest.

Jakobson, Roman (1969): *Hang – jel – vers* (összeállította Fónagy Iván és Szépe György). Budapest: Gondolat Kiadó.

Józsa Péter (1976): *Kód, kultúra, kommunikáció*. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.

Klaniczay Tibor (szerk.) (1964): *A magyar irodalom története I*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Korompay János (szerk.) (2005): *Horváth János irodalomtörténeti munkái I*. Budapest: Osiris Kiadó.

Kulcsár Szabó Ernő (1988): A másság mint jelenlét. *Jelenkor*, 1988/7–8., 689–707.

Papp Tibor (1992): *Múzsával vagy múzsa nélkül?* Budapest: Balassi Kiadó.

Szerdahelyi István (1996): *Irodalomelmélet mindenkinek* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Szkárosi Endre (1988): Hogyan képzelem el a következő 25 év irodalmát? *Magyar Műhely*, 1988/2.

Ungvári Tamás (1988): *A szépség születése. Bevezetés az irodalomelmélet alapfogalmaiba*. Budapest: Kozmosz Könyvek.

Voigt Vilmos (1977): *Bevezetés a szemiotikába*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Az alternatív történelem mint posztmodern narratíva

Baka L. Patrik

Alternate History as Postmodern Narrative

Abstract

This paper attempts to interpret the genre of alternative history, more broadly the whole of speculative fiction, from the point of view of literary canons and contemporary postmodern literary strategies. The work discusses the transformation of the position of speculative fiction from the points of view of both English and Hungarian reception as well as it points out those parallels of world and art schools of thought which stand between the postmodern and the alternative history/speculative fiction literature. It also deals with the interdisciplinary and vitalist connections of the mentioned parallels, through which it would be reasonable to make them essential parts of present day literary education.

Keywords: alternate history; postmodern literature; speculative fiction; high literature; canons

Kulcsszavak: alternatív történelem; posztmodern irodalom; spekulatív fikció; magas irodalom; kánonok

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

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.090-101

Bár a kánon tájékoztat, kijelöl és fogódzókát biztosít, a róla szerzett ismereteink révén egyszersmind megkerülhetetlen előfeltevéseket is generál, nagy hatást gyakorolva az olvasásfolyamat során képződő esztétikai tapasztalatra. Kényszerítő hatása ellenére mégsem kezelendő statikusként, noha dinamizálása korántsem egyszerű. Ahogy Paul de Man fogalmaz: „A kánon felülvizsgálatának szükségessége magában a szövegben jelentkező (és széles körökben tapasztalt) ellenállások eredménye, nem pedig valamiféle kívülről érvényesített feltevérendszer következménye” (de Man 2000, 206). A kánon olyan alakzatrendszer, melyben összekapcsolódik írás, olvasás és interpretáció hármassága, ha azonban ez utóbbi nem a végső értelmezést keresi, hanem a szöveget az összes lehetséges olvasási „iránynak” ki akarja tenni, úgy a kánon is ösvények szövevényévé válik, és szükségszerűen elveszíti a centrumát. Az egyes elemzések révén az úgynevezett kanonikusan széttartó vagy

határhelyzetű művek így íródhatnak be egyszerre különböző kánonokba is.

Tulajdonképpen háromféle károntípust különböztetünk meg, melyek a materiális kánon – az irodalmi szövegek összességét – adják. Ezek a:

- Jelentéskánon: azok a művek, amelyek egy adott nemzet, kultúra vagy régió szempontjából megkerülhetetlenül fontosak (lettek), részét képezik a közoktatásnak. Ez a kategória identitáspolitikai kritériumokon és értéktulajdonításokon alapul.
- Alternatív kánon: a jelentéskánonon kívül eső művek csoportja, pontosabban csoportjai, hiszen ide tartozik többek között a spekulatív fikció megannyi irányzata, melyek külön-külön is saját kánonokat alkotnak. Pl. sci-fi kánon, fantasy kánon stb.
- Aktív kánon: azon művek és szerzők összessége, akik aktívan jelen vannak az életünkben, számtalan módon (intermediálisan) és helyen.

Amikor a kánonok dinamizálásáról beszélünk, akkor a jelentés- és alternatív kánon konfliktusáról ejtünk szót. Ahogy H. Nagy Péter fogalmaz:

Ezt a konfliktust (mint lehetséges szövegtképző stratégiát) figyelemre méltóan viszik színre a spekulatív fikció egyes kiemelkedő alkotásai, amelyek elementáris módon szembesítenek a magas irodalom és a populáris regiszterek elválaszthatatlanságának tapasztalatával. Rámutatnak többek között arra, hogy az esztétikai kánon nem egyenértékű a kulturális elitizmussal (pl. az amerikai oktatási rendszer a modern népszerű kultúra és a technicizálódott elmélet kánonjára épül, ezzel szemben a nagy hagyomány elitista híveinek utóvédharca éppannyira kilátástalannak látszik, mint a megengedő sokféleség és az identitáspolitikai szószólóinak ellenkánonokat gyártó igyekezete). (H. Nagy 2016b, 30)

Noha a kánonok közti mozgás mindig aszerint szerveződik, hogy a kánon stabilnak vett elemeit az azon kívül eső új, idegen kihívók – melyek eleinte értelmezhetetlenek a bevett kritériumrendszer felől, így másodrendűnek titulálódnak – a lecseréléssel fenyegetik, az is előfordulhat, hogy a különböző kánonok kritériumrendszereit egyaránt kiszolgáló hibridek több kánonnak is a részévé, alakítójávé válhatnak. Az ebbe a határsávba tarozó, kimagasló SF narratívák, innovációik révén tehát nem destruálják, hanem felülvizsgálatra buzdítják a magasirodalmi kánonot.

A változás, az alternatív irodalom fókuszba kerülése pedig immár idehaza is beindult – az egyre izmosodó SF könyvkiadási tendenciák után már interpretációs téren, akadémiai szinteken is –, gondoljunk csak a Prae.hu-könyvek vagy a Liliium Aurum gondozta Parazita-könyvek egy-egy darabjára, illetve az olyan szervezetek megalakulására, mint a Magyar Scifitörténeti Társaság vagy az MA Populáris Kultúra Kutatócsoport.

Mindezen felül az SF megihletője, illetve alapanyaga is lehet más tudományterületeknek – ennek mintapéldája Tóth Csaba *A sci-fi politológiája* (2016) című munkája, amely az ELTE Állam- és Jogtudományi Karának egyik legnépszerűbb kurzusából nőtt ki, ahol a szerző ismert spekulatív fikciós alkotások alternatív világainak társadalom- és rendszerkonstrukcióin prezentálta az egyes politikai struktúrákat. Innen nézve bizonyos zsánerek alapját képezhetik a tudománynépszerűsítésnek

is – H. Nagy Péter fizikai, kémiai, biológiai jelenségek, s egyszersmind futurológiai ok-okozatiságok oktatási alapanyagaként is prezentálhatónak véli az egyes sci-fi műveket (vö. H. Nagy 2014) –, mely utóbbi révén az irodalom mint tantárgy az iskolai diszciplínák hálózatában mára sokszor elszeparáltnak tűnő helyzetéből is kulcspozícióba kerülhetne.

Annak ellenére, hogy az „ős” alternatív történelmi művek listája nem elhanyagolható, s hogy az irányzat nyitánya is az 1930-as évekre tehető, Rosenfeld értékelése szerint ebben az időszakban még csak mint peremre szorult zsánerről értekezhetünk róla, mely rokonaihoz hasonlóan olcsó, puhafedeles – „ponyva” – kiadványokban kerülhetett az olvasók kezébe (Rosenfeld 2007, 148–149). A státuszbeli változások a '60-as évektől kezdődtek, s nem is csak Philip K. Dick világhírű opusának, *Az ember a Fellegvárbannak* (*The Man in The High Castle*) 1962-es megjelenése okán, hanem mert a spekulatív fikció irányzatai mind nagyobb teret nyertek az egyes irodalmi frontokon és fórumokon. Ehhez egyfelől feltétlenül szükség volt azok önálló, belső fejlődésére is¹, másfelől azonban, amíg a szépirodalom elsődleges céljai közt a tiszta esztétikum és a nyelvi virtuozitás állnak, addig az SF a lehető legrövidebb időn belül reagál társadalmunk és környezetünk változásaira, kihívásaira és fenyegetésére is. Sánta Szilárddal szólva: „A valóságról alkotott elképzeléseink Ptolemaiosz óta többször változtak. Ma épp a tudományos-fantasztikus irodalom és filmek kérdeznék rá legélesebben a valóság természetére.” (Sánta 2012, 73)

Ez a jelenség megfigyelhető már az egyes irányzatok (ki)alakulási folyamatában is. A sci-fi például a modern tudományokkal párhuzamosan fejlődött ki, megihletve általuk, s egyszersmind ihletként szolgálva a számukra. A horror a huszadik század kiszolgáltatottság-érzetéből (a rendszer és az egyes intézmények felé) és a mindennapi kapcsolatokat is mindinkább jellemző elidegenülésből merített. A fantasy virágkora egyértelműen a multikulturális társadalom és a globalizáció időszakára tehető – s annak ismérvei tükröződnek vissza az idevágó művekben –, a mágia működésében és kiterjesztésében pedig az ezoterikus tanok (valóra váltása) figyelhető meg. Az SF tehát, mozduljanak bármilyen irányba a mindennapjainkat befolyásoló folyamatok, lehetőség szerint rögtön reflektál rájuk, s felnagyító eljárásaival, ok-okozatiságuk – sok esetben drasztikus – továbbgondolásával azok veszélyeire is figyelmeztet.

Érdekes az a változás, ahogy közegünk és technológiai innovációink fényében az egyes opusok zsánerjellege is módosul. A kilencvenes évek elején Dan Brown *Angyalok és démonok* című opusa, melyben egy antianyagbomba fenyegeti a Vatikánt, még a sci-fi berkeibe esett, noha mára már csak egy kalandregény. Napjaink azon művei pedig, melyek a katonai robotok és a géntechnológia problémáját vetik fel, ugyancsak kérdéses, meddig maradnak még fikciók; az SF határai egyre bizonytalanabbá válnak.

A mából nézve kijelenthetjük, hogy a tényleges irodalmi áttörést elsőként a cyberpunk érte el, amely a virtuális világok megragadása és ábrázolása révén – az internetes információk által minden pillanatban bombázott, intimitását veszített tár-

¹ A spekulatív fikció, konkrétan pedig a sci-fi alakulástörténete, s a posztmodernhez fűződő viszonya kapcsán fontos tanulmány: Döbörhegyi 2007.

sadalom – a leghitelesebb s egyszersmind a leginkább zavarba ejtő képet festette meg – már előre – korunk társadalmi kihívásairól (vö. Sánta 2012, 19–47). William Gibson művei, s különösen a Neurománc-trilógia éppen annyira a spekulatív fikció, mint amennyire a posztmodern kánon darabjai is, igazolva azon határsáv létét, amelyet a mindkét irodalmi horizont számára érdekes művek alkotnak (vö. W1).

A fantasy, illetve sci-fi opusok legjobbjaira tehát mindinkább felfigyelt a mainstream kánon is, minek okán a pozíciójuk is interkanonikussá vált. Sőt, a szépirodalmi fősodorra gyakorolt hatásuk is megfigyelhető lett, s az egyes zsánerírók, saját narratív stratégiáik tökéletesítésén túl az úgynevezett elitirodalom nyelvi kritériumrendszerét is előtérbe állították: a művekben megalkotott univerzumok jellegzeteségei egyre-másra a szövegek nyelvi és poétikai dimenzióiban is manifesztálódtak. Ezzel együtt a szépírók tekintélyes része is becsempészett zsánerjegyeket saját műveibe, talán épp az alternatív irodalmak vagyionokat termelő, a filmművészetet és a számítógépes játékokat gyártó cégeket is megihlető tendenciáit látva (Benyovszky 2019, 26–27).

Az irodalmak közti átjárhatóságot elsősorban mégis a posztmodern megjelenése teremtette meg, melynek szerzői már tudatosan dolgoztak a peremet jellemző narratív stratégiákkal; az alternatív világépítés számukra voltaképpen letűkröződése annak, ahogy mi magunk is, noha karnyújtásnyira egymástól, de merőben más világokban élünk, melyekből újabb univerzumok nyílnak, nem is csak a művészetek által. A posztmodern nem pusztán modernség utáni, hanem a *modernség hatására létrejött* irodalomként is prezentálható. Tehát olyasvalami, ami mindennapjaink és közelmúltunk legmarkánsabb eseményeinek ránk gyakorolt hatását igyekszik az irodalom adta lehetőségekkel megragadni, legyen szó háborúkról, társadalmi/jogi megmozdulásokról vagy épp az információtechnológiai forradalom következményeiről. A posztmodern és a spekulatív fikció innen nézve ugyanazokat a folyamatokat ragadják meg, csak eltérő eszköztárral; *Az ötös számú vágóhíd* éppúgy a háború borzalmairól szól, ahogy *A Gyűrűk Ura* is, csak más hangsúlyokkal, más műfaji kereteken belül (vö. Csicsery-Ronay 1991, 305–308; W2).

A posztmodern értelmezői javarészt megegyeznek abban, hogy annak jellemzői közt szerepel a totális, nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság, az utópikus potenciálok kimerülése, az egészelvű gondolkodás felszámolódása, az új korszaktudat pedig kedvez a plurális, többféle, egyenértékű értelmezés egymás mellett élésének (Lyotard 1993, 8). A posztmodern ugyanakkor rávilágít a történelem konstrukcióvoltára: hogy nem egyetlen történelmi igazság, de annak számos változata él egymás mellett a jelenünkben; hogy az egyes értelmezések miként is épülnek fel a különféleképp értelmezett információkból. A történelmi igazság kép-lékenységét a posztmodern úgy ragadja meg, hogy egymásba montírozza valóság és fikció szféráit, ezáltal tulajdonképpen kontrafaktumokat hozva létre (Hutcheon 2002, 61). „Az alternatív történetírásra olyannyira jellemző tények és fikció határainak feloldása, egymásba játszása a posztmodern azon tendenciáinak nyújt tükröt, amelyek összemoszák a kultúra különböző tartományainak valaha szigorú határait.” (Hegedűs 2012, 141)

Matt Hills tanulmánya már konkrétan a posztmodern és a paratörténelmi zsáner jellemzőinek összecsengését hangsúlyozza (Hills 2009, 435). A neves irodalom-

tudós, Peter J. Stockwell *The Poetics of Science Fiction* című művére alapozva mondja, hogy mindkettőt egyaránt jellemzik az ontológiai zavarok és eltolódások – tehát a fokozott létbizonytalanság –, a világgalkotás mikéntjéből következő episztemológiai kérdések – a megismerés lehetőségei és lehetetlensége – és a kinetikus jelleg, másként szólva a tényezők egymásra hatásából következő ok-okozatiság (Stockwell 2000, 104).

Mindehhez hozzájön a determinista világkép megbomlása, megannyi front felől. A rendszerváltás a 20. századot uraló szemellenzős ideológiák bukásaként is értelmezhető,² ami éppúgy legitimálni látszik a „minden másként is érthető” és „minden másként is történhetett volna” uchronikus alapelveket, ahogy teszi azt a természettudomány is a multiverzum-teóriák, a káoszelmélet, a relativitáselmélet vagy akár az evolúcióbiológia által. Ide vágnak továbbá a legújabb technológiák, többek között a filmművészet³ vagy a számítógépek virtuális világai, mely utóbbiak mára korántsem egyetlen lehetséges pályán/vonalon, de annak variánsain mozognak, a játékos döntéseinek ok-okozati következményeként szerveződve; az egyes moziknak – akár rendezői változat formájában – alternatív véget biztosíthatnak az extrákkal ellátott DVD-kiadványok. De említhetjük az arctalan vagy módosított személyiségprofilokat is, amelyek „több” életet és személyiséget teremtenek a felhasználónak (vö. Rosenfeld 2005, 8; 2007, 149–150). A jelenséget Beregi Tamás a következő, szellemes jóslattal ragadja meg, melyet végigolvasva érdemes eltöprengenünk, a szöveg keltezése óta eltelt idő alatt nem teljesült-e be már amúgy is:

Könnyen elképzelhető, hogy a XXI. század második felének pszichiátriája a skizofrénia egy egészen új válfajával fogja szemben találni magát: a betegség különlegessége az lesz, hogy a személyiség megghasadása nem egy belső, genetikai törésvonal, hanem egy olyan külső hatás mentén következik majd be, mely a hétköznapi valóság és a számítógépek által teremtett virtuális létforma között húzódik. A neurológiai rendelők tele lesznek Kovács Jánosokkal, akik napközben portásként, targoncásként, hivatalnokként dolgoznak, ám éjjel, a számítógépre kapcsolódva Sir Lancelotként vagy Napóleonként vívnak csatákat a harcmezőkön vagy a baldachinos ágyakban... (Beregi 2000, 20)

A posztmodern művek nyitottak, az olvasóban fejeződnek be, ami miatt minden értelmezés egyszerre félreértés is. Pettman a posztmodern három P-jéről értekezik, a paródiáról (az irodalmi hagyomány opusainak parodisztikus újrajrása), a pasti-

² Noha ez a megállapítás napjaink politikai mozgásainak fényében felülvizsgálandó lehet, ugyanezek miatt – mellözve a konkrétumokat – az uchroniák jelentősége viszont felfelé ívelhet, hisz tálcán kínálják a világunkra leselkedő veszélyek potenciális végkimenetelét.

³ A párhuzamos világok és a divergenciapontok működési módjainak kérdésére számos filmes alkotás keresi a választ, amelyekkel külön tanulmányok foglalkoznak. Ilyen filmek a *Mr. Nobody* (Rendező: Jaco Van Dormael, Gyártó: Wild Bunch – Pan-Européenne, Belgium – Kanada – Franciaország – Németország, 2009.), a *Donnie Darko* (Rendező: Richard Kelly, Gyártó: Flower Films – Pandora Cinema – Newmarket Films, USA, 2001.), *Forráskód* (Rendező: Duncan Jones, Gyártó: The Mark Gordon Company – Vendôme Pictures – Summit Entertainment, Franciaország – USA, 2011.), a *Lé meg a Lola* (Rendező: Tom Tykwer, Gyártó: X-Filme Creative Pool – WDR – Arte, Németország, 1998.), a *Harmadik Birodalom* (Rendező: Christopher Menaul, Gyártó: HBO Films, Egyesült Királyság, 1994.), a *Watchmen – Az Őrzők* (Rendező: Zack Snyder, Gyártó: Legendary Pictures – DC Comics – Lawrence Gordon Productions – Warner Bros. Pictures – Paramount Pictures, USA, 2009.) stb. A filmek kapcsán lásd: H. Nagy 2012.

che-ről (stílusimitáció) és a paranoiáról (az egyes szövegek önmagukba hajló, önmagukat ismétlő szövevények) (Pettman, 2002, 261). Ez a hármasság vezet el az intertextualitás jelenségéhez – más szerzők szövegszakaszainak szó szerinti vagy kiforgatott formában való integrálása az újabb alkotásokba –, amely lebontja az egyes művek és értelmezések határait s értelmetlenné teszi az eredetiségre vonatkozó kérdéseket. Elbukik tehát az újításokat kereső művészeszmény; a posztmodern szerző inkább szövegek össze- és újraszerkesztője, aki sokszor önnön identitását is eltakarja (álnevet választ). Jellemzője továbbá, hogy különösen érzékeny a másság iránt. Célul tüzi ki a lehető legtöbb értelemben vett kisebbségi, elnyomott és eltérő vélemények megszólaltatását, s mindezen felül lebontja az arisztokratikus, magas irodalom mint egyedül értékes literatúra ideáját, a populáris irodalom tartományai felé mozdulva el (Németh 2015, 43).

Ezen a ponton válik különösen fontossá H. Nagy Péter *A negyedik* (2015; 2016a, 283–302) című dolgozata, mely alcímében a Németh Zoltán által vázolt, három pilléren nyugvó (magyar) posztmodern-kép (vö. Németh 2012, 14–16) kiegészítéseként aposztrofálja önmagát, mondván, a *korai, az areferenciális* és az *antropológiai posztmodern* testvére, irányadó tendenciája és egyszersmind jellemzője a *spekulatív fikció*(s posztmodern) is. Németh meghatározásában a *korai posztmodern*t a folyamatos önreflexiók, a metafikció, a többértelműsítő ironia, a szerzői álca és az identitásjátékok, az egzisztenciális kérdések, a fragmentált-ság, az újírás, a valóság és a realista írásmód krízise jellemzik. Az *areferenciális* posztmodern az öntükröző, önmagát író szöveget állítja előtérbe, felfüggesztve a realizmus és valóság iránti igényt. A rontott nyelv, a deretorizálás, a depoetizálás ezekben a szövegekben természetes, ahogy igen hangsúlyos az intertextualitás és annak különböző formái, illetve a három P is, ebben a kontextusban értelmezhetők azonban a cyberpunk narratívák is. Az *antropológiai posztmodern* pedig az irodalomelméleti „kulturális fordulathoz” és a hatalom kérdésköréhez, pontosabban ennek mássághoz fűződő viszonyához kötődik, a fikció és a valóság közt lavírozva. Autoritásellenes s a patriarchális, asszimilációs, homogenizáló és globalizáló folyamatok ellenében a pluralitást és az öröklött tradíciók megőrzését preferálja (vö. Németh 2012, 14–16). Noha H. Nagy vitatja a posztmodern radikális leválasztásának lehetőségét a moderniségről,⁴ elsősorban mégis – Németh Zoltán megállapításaira alapozva, s azok által megerősítve – egy meghatározó szempont, másként: a *negyedik stratégia* hiányát kéri számon. Hisz ha „a posztmodern szerzők műveiben keverednek a populáris és az elit irodalom kódjai, [...] [És annak] nyelvjátékra összpontosító technikája vált leginkább alkalmassá arra, hogy az ún. populáris regiszter elemeit magába ötvöz[ze]” (Németh 2012, 12; 33), akkor a spekulatív fikció négy legfőbb irányzata, a sci-fi, a fantasy, az allohistorizmus és a horror, s velük együtt megannyi szubzsánerük vizsgálata feltétlenül részét kell képezze egy olyan kutatásnak, amely a posztmodern alapvető szervezőelemeinek feltárására vállalkozik. Ezek ugyanis, jól láthatóan, nem egyszerűen csak beszivárogtak a posztmodern irodalomba, hanem annak egyik fontos, negyedik oszlopát adják (H. Nagy 2015, 81). A

4 Ő idézi a következők két, mérvadó megállapítást is: „A »poszt« semmilyen területen sem lehet a folyamatos, a kontinuos történeti előzmények figyelmen kívül hagyása.” (Körkérdés a posztmodernről 1987, 212); „A »határ« maga tehát diffúz képet nyújt, amennyiben legalább annyira össze is köti előtjtét és utánját, mint amennyire szétválasztja azokat.” (Kulcsár-Szabó 1997, 16–17)

popkritikus SF művek és azok interpretációját elvégző tanulmányok és monográfiák révén támogatja meg állításait, igazolva, hogy: „[A posztmodern szerzők] ezeket az anyagokat ma már nem csupán egyszerűen »idézik«, ahogy Joyce vagy Mahler tette volna, hanem saját lényegükbe illesztik bele.” (Jameson 2010, 24)

Sántha Attila *A populáris irodalom tudománya (f)elé* (1997) című dolgozatának popkultúráról tett megállapításai nagyban igenelhetők. Sántha azt írja, hogy a populáris irodalomra – szemben a modernségével – nem jellemző a kanti tudományos, morális és művészeti értékszférák szerinti differenciálódás, ami nemcsak az egész felbomlásával járt, hanem azzal is, hogy a művészetek a tudományokhoz hasonlóan a szakemberek ügyévé váltak. Az esztétikai élvezetekre koncentráció, kevesek által olvasott – és recepció híján sokak számára nem is érthető – arisztokratikus, magas irodalom szembekerült a szélesebb rétegek számára is hozzáférhető populáris irodalommal; az efféle, pólusok mentén szerveződő elhatárolást a posztmodern rengette meg, noha ez nem jelenti azt, hogy teljesen megszűntek volna az egyes regiszterek elvárásainak különbségei.⁵ Sántha a fenti szembeállítás helyett a Horváth Lván elméletéhez illő terminológia alkalmazását ajánlja, nevezetesen, hogy a magas irodalom ellentétpárja az alacsony legyen, mely kategóriákba az arisztokrata, avantgárd és populáris regiszterekből származó művek kerülnek, teljesítményük szerint (Horváth 1982, 220). Ennek értelmében viszont egy önálló, populáris irodalomtudományra is szükség van, hiszen az egyes regiszterek kritériumrendszerei merőben mások; az arisztokratikus elvárásai nem (mindig) kérhetők számon a populárison és vice versa (Benyovszky 2019, 16–17).

Sántha az egyes elemzések során alkalmazhatónak véli az intertextualitás kiterjedtsége (Bojtár 1992, 43) és a poszttextualitás (Farkas 1996a) (eredetiség) szerinti megközelítést, de populáris alkotások esetében mégis a befogadóra tett hatásukat tekinti mérvadónak. Az általa is hivatkozott Mihail Bahtyin azon túl, hogy a populáris kultúra alá rendezi a népi, folklorisztikus kultúrát, felismeri, hogy annak központjában áll a dialogikus alapelv, amely az élethez szükséges minimumot takarja (Bahtyin 1982, 6, 273–274). Sántha Attila megfogalmazásában: „A populáris kultúra világa egy horizontális világ, mely a mozgáson, az átváltozáson, az ambivalens egységen alapul, amelyben a legfőbb érték az élet és az élet dinamizmusa [s amely] a másik hangra való figyelésre és az így elérhető egységre épít.” (Sántha 1997, 129–130)

Innen nézve fokozott jelentőséggel bír a téma jeles kutatójának, Almási Miklós-nak a felismerése, mely szerint napjainkra csakis a populáris irodalom adja meg:

- a virtuális győzelem lehetőségét, engesztelésül a mindennapos frusztrációkért;
- kínál fel hősokeket, s ad lehetőséget a velük való azonosulásra;
- életi vágyunkat a kaland, az álmok és az átváltozás iránt.⁶

5 „[A] populáris és a banális felé való posztmodern nyitás nem azt jelenti, hogy a magas művészet popularitása növekszik, hanem hogy elitista gögje csökken.” (Farkas 1996b, 258). A többpólusúvá váló kultúra s a populáris irodalom illetve klasszikus irodalom kapcsolatának apropóján írja Keserű József a következőket: „A 21. század elején azt tapasztaljuk, hogy a kultúra fogalma is jelentős változásokon esett át, sokkal színesebbé vált. A klasszikus alkotások mellett ma már a kultúra részét képezik a populáris kultúra egyes termékei is. Elsősorban azok, amelyek kialakítottak valamiféle viszonyt a kultúra tradicionális elemeivel.” (Keserű 2016, 37)

6 Épp ennek apropóján tartja Manxhuka Afrodita és Hegedűs Norbert is a populáris műveket a leg-

A populáris kultúra Almási szerint visszaállítja a mimetikus elemeket használó mesét, mely érdekes, érzéki élményt nyújt, egy életet éltető szemlélettel, a lezáratlanságot biztosító intertextualitásra alapozva, minek révén lehetőséget ad rokoncelemeknek más-más dialogikus kontextusban és hasonló szereplők eltérő helyzetekben való ábrázolására (vö. Hegedűs 2015a, 162–163). A populáris narratívákban az életértékek és a művészet nem állnak szemben egymással, hanem előbbi az utóbbi fölé kerül. „[A] *vitális értékek* dominálnak, minden, ami az egészséget, a természetességet, szépséget fejleszti. [...] [Noha korábban] Kant, s utána egészen a posztmodern látásmódig minden esztétika elutasította a kellemesség (szórakoztatás, örömszerzés) elvét.” (Almási 1992, 107, 17)

Az iméntieket tudatosítva érdemes visszautalnunk a kanti hárompólusú tagolódásra, amely Nagy Olga kutatásai szerint az ösköltészetet éppúgy elkerülte, ahogy a popkultúrát is, és így e kettő, jellemzőiket tekintve, közel kerül egymáshoz, s a primer esztétikum biztosította teljességet villant fel. Ennek érzetéhez nagyban hozzájárulnak a vissza-visszatérő elemek és szerkezeti egységek (pejoratív nevükön: klisék), amelyeket szigorú törvényszerűségek és szabályok rendeznek egymás mellé, az ezeken belül nyíló terek azonban megszámlálhatatlan innováció – poszttextus – megteremtésére adnak lehetőséget. Nagy ennek alapján *szabályszerűekre* és *nem szabályszerűekre* tagolja a populáris alkotásokat (Nagy 1993, 16–18).

Az alternatív irodalmi szöveg továbbá nem tekint problémaként a transzcendenciához való viszonyulásunkra, hanem ál-világa révén eleve megteremti azt, s minden lehetőséget megragad, hogy biztosítsa a befogadónak a részvétel és beleélés lehetőségét ebbe a rítusba. Valójában ez mérhetetlen sikerének is a kulcsa: hogy szórakoztatni akar – és valljuk be, az ilyesmi mégsem lehet szentségtörés. „A játék, az autonómia és a szolidaritás-igény kielégítése: ez a populáris szöveg hármaskörű funkciója egy jelentés nélküli világban.” (Sántha 1997, 135)

A spekulatív fikciós alkotások jelentősége tovább erősödik, ha nem maradunk meg pusztán az irodalom médiumának tartományain belül, annak határain túl ugyanis, a mozivásznon vagy a számítógépes játékok virtuális világában mára egyértelműen övék a főszerep, elég csak végigfuttatni a szemünket a poszttereken vagy a CD-borítókön. Az olyan univerzumok, mint a *Star Wars*, a *Gyűrűk Ura*, a *Harry Potter*, a *Tűz és jég dala*, az *ember a Fellegvárban*, az *éhezők viadala* vagy a *Warcraft* alapjaiban határozzák meg a tágabban értelmezett jelen populáris kultúráját. Különösen széles körben ismertek, mely állapotot tovább erősíti, hogy markánsan jelen vannak a mindennapjainkban – feltételezhetően nem létezik olyan üzlet, ahol

alkalmasabbaknak arra, hogy megszerettessük általuk az olvasást. Dolgozataik hangsúlyozzák az SF alkotások gyakori intertextuális kapcsolásait a klasszikusok felé, minek révén utóbbiak az oktatásban is segítségünkre lehetnek (Lásd: Manxhuka 2016; Hegedűs 2014). Konkrétan az allohistorikus regények apropóján pedig a kritikai gondolkodás fejlesztéséről is beszélhetünk, hiszen a „Mi lett volna, ha...?” típusú talányokon, a mi múltunkban bár elbukott, az alternatív univerzumokban azonban potenciálisan továbbélő, szélsőséges ideológiákon alapuló birodalmak – mint amilyen a Harmadik Birodalom vagy a Szovjetunió – működésén és tébolyán való töprengés a történelemben való jobb eligazodáshoz éppúgy hozzásegíthet, ahogy a mindennapokban való könnyebb kiigazodáshoz is, nem beszélve a túlbujánzó nacionalizmus veszélyeinek tudatosításáról, az izléseles csomagolásba rejtett gyűlöletbeszéd felismeréséről s a sorok közti olvasás képességének fejlesztéséről. Utóbbiak napjainkban s a történelmi korok mindegyikében igen hasznos képességek. A kritikai gondolkodás jelentőségéről lásd: Pethőné Nagy 2005, 41–49.

ne lehetne *Star Wars* logóval ellátott figurát, tolltartót, pólót vagy épp tejet vásárolni –, és több médium felől is hozzáférhető, bejárható és megismerhető, s a legtöbb esetben inkább transzmediális világok – könyv, film, számítógépes- és szerepjáték, az univerzumhoz tartozó térképek és más kiegészítők együttesen szélesebb ismereteket, több érzékre kiterjedő átélést biztosítanak egy világra vonatkozóan (Maj 2015), mint teszik elszeparáltan –, és nem pusztán adaptációk. Noha mára az említett univerzumok mindegyike több médium, platform felől is hozzáférhető, nem mindegyik irodalmi alkotásként jelent meg először, hiszen a *Star Wars* filmként, a *Warcraft* pedig PC stratégiai játékként kezdte bontogatni a szárnyait. Olyan szép-irodalmi alkotást ellenben nem ismerünk (?!), melynek eredője valamely más médium volna. Már csak ezért is bátran kijelenthető, hogy az egyes médiumok közti markáns kommunikáció mindenekelőtt a spekulatív fikciós és a populáris irodalom sajátja, mondhatni ezek az alkotások ismerték fel és aknázták ki a transzmedialitásban rejlő lehetőségeket. Henry Jenkins meghatározását is integrálva Keserű József ekként definiálja a jelenséget:

„A transzmediális történetmondás egy olyan folyamatot jelenít meg, amelynek során a fikció lényegi elemei többszörös közvetítő csatornákon keresztül szóródnak szét szisztematikus módon, azzal a céllal, hogy egy egységes és összhangba hozott szórakoztató élményt tegyenek lehetővé. Ideális esetben minden médium a maga módján járul hozzá a történet kibontakozásához.”⁷ Némileg egyszerűbben fogalmazva: a transzmediális történetmondás ugyanabban a diegetikus világban játszódó történetek elmesélését jelenti különböző médiumok segítségével. (Keserű 2017, 28)

Egy transzmediális univerzum megteremtői tehát a világ egyes elemeinek különböző médiumokban való megjelenítése és a más közegben már lefektetett alapok figyelembevételére révén azt a hatást – illúziót – keltik, hogy végig ugyanabban az univerzumban vagyunk, az egyik-másik médiumban megjelenő plusz információk vagy akár újabb történet-szálak pedig így a teljes világ kiterjesztéséhez járulnak hozzá (Keserű 2017, 29).

Már csak az iméntiekből is látszik, hogy a spekulatív fikció esetében a nyelv, a karakterépítés és a cselekmény mellett mindenekelőtt a világépítés bír centrális pozícióval,⁸ ami pedig a recepció kérdésvetetésénél is új elemzési horizontokat biztosít a kutató számára, amennyiben más tudományterületek felé is megnyitja az értelmezés lehetőségét. Sánta Szilárd és H. Nagy Péter – munkánk során többször hivatkozott – dolgozatai mintapédái a természettudományos eredmények iránti érzékenységnek, melyek lehetőségeit ki is aknázzák elemzéseik során. Ugyanezt teszi már említett munkájában, *A sci-fi politológiájában* Tóth Csaba is, aki egy, az irodalom és kultúratudományon kívülről érkező szempontrendszer felől, a politológia horizontjából vizsgálja az alternatív kánont adó műveket. Ezzel maga is felhívja a figyelmet arra, hogy a spekulatív fikciós alkotások mindenekelőtt univerzumokat teremtenek, s ezek a világok bár bizonyos vonatkozásaik tekintetében emlékeztetnek

⁷ Jenkins 2007. (Hivatkozás az eredetiben).

⁸ Az SF regények alkotási folyamatában ezt a négyest, közülük pedig a világépítés primátusát hangsúlyozta egy könyvbemutatója során Moskát Anita író is, a *Bábel fiai*, a *Horgonyhely* és az *Irha és bőr* szerzője. Az alkalomról lásd: Hegedűs 2015b.

a miénkre, sőt az is megkockáztatható, hogy alapvetően annak jellemzőiből, valamint azok kifordításából építkeznek, ez azonban nem mond ellent önállóságuknak.

A science fiction világok megalkotói csodálatos világokat képzeltek el. Álmodtak furcsa, idegen lényeket; felfoghatatlan természeti jelenségeket; ősi civilizációkat és galaxisokat átszövő birodalmakat. Egyetlen science fiction író sem alkotott azonban politikamentes világot. [...] [A] science fiction példák napjaink politikai rendszereiről is szólnak. Az e könyvben vizsgált science fiction univerzumok számos olyan problémát érintenek, amelyek napjainkban is felvetődnek. (Tóth 2016, 5, 10)

Politológiai szempontú vizsgálódás egy szépirodalmi regényen az esetek számottevő többségében azonban felesleges, mert azok eleve egy, a mi valóságunkban körvonalazódó közegben játszódnak; a disztópiák nem mondanak ellent ennek az állításnak, hiszen eleve spekulatív fikció és szépirodalom határmezsgyéjéről származnak. Egy olyan műre koncentrálok elemzés, amely egy alternatív univerzumban játszódik, eleve hiányosnak minősül, ha nem foglalkozik a narratívának háttérét adó világgal, akár áthallások, akár ideológiák, akár politikai konstrukciók tekintetében. Innen nézve pedig körvonalazódnak látszik egy olyan szempontrendszer, amelyet a mainstream irodalommal szemben elsősorban a spekulatív fikció kínál fel a recepciónak. Nevezetesen, hogy a szépirodalmi művek interpretációját elsősorban jellemző esztétikai ideológia helyett itt főként a világépítésre vonatkozó kérdésekre koncentráljunk, melyek egyszersmind dinamizálják a karakterépítésre és a narratívára nyíló értelmezési eljárásokat is. Utóbbiak pedig nem lesznek és nem is lehetnek másodrendűek az előbbinél, hiszen egyszerűen csak *mások*. Sőt, azon művek esetében, amelyek a H. Nagy Péter (2016b, 29–32) és Vida Barbara által is körvonalazott *határsáv*ba tartoznak szép- és populáris irodalom mezsgyéjén (Vida 2016, 90–91), a két vizsgálódási rendszer egyaránt s ugyanolyan termékenyen működtethető és működtetendő is. Így termékenyíthet meg és igazolhat egy, az irodalomtudomány felől nézve kívülről érkező gondolkodásmód egy belső vizsgálódási pozíciót. Tóth Csabát és a hasonló vállalkozások szerzőit már csak ezért is elismerés illeti.

Irodalom

Almási Miklós (1992): *Antiesztétika*. Budapest: T–Twins Kiadó.

Bahtyin, Mihail (1982): *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Budapest: Európa.

Benyovszky Krisztián (2019): *Megközelítési szempontok a populáris irodalom és kultúra tanulmányozásához*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Beregi Tamás (2000): Szimulált világ: Testgubó és szuperegó. *Filmvilág*, 2000/5., 20–24.

Bojtár Endre (1992): Az irodalmi mű értéke és értékelése. In: Szili József (szerk.): *A strukturalizmus után*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 13–56.

- Csicsery-Ronay, Istvan (1991): Editorial Introduction: Postmodernism's SF/SF's Postmodernism. *Science Fiction Studies*, 1991/3., 305–308.
- De Man, Paul (2000): *Esztétikai ideológia*. Ford. Katona Gábor. Budapest: Janus – Osiris.
- Döbörhegyi Ferenc (2007): A nem more/ális igazságról. A science fiction néhány(irodalom) elméleti problémájának vázlata. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Idegen univerzumok. Tanulmányok a fantasztikus irodalomról, a science fictionról és a cyberpunkról*. Parazita könyvek 1. Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 95–122.
- Farkas Zsolt (1996a): *Kukorelly Endre*. Pozsony: Kalligram. Online: <http://mek.oszk.hu/01300/01375/01375.htm>
- Farkas Zsolt (1996b): Modernista polarítások feloldódása Kukorellynél. *Jelenkor*, 1996/3., 258–270.
- H. Nagy Péter (2012): A sokvilág-elmélet filmes alkalmazásai. *Opus*, 2012/6., 48–56.
- H. Nagy Péter (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Budapest: Gondolat Kiadó, 3–54.
- H. Nagy Péter (2015): A negyedik. Kiegészítés Németh Zoltán *A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája* című könyvéhez. *Opus*, 2015/1., 76–87.
- H. Nagy Péter (2016a): *Alternatívák. A popkultúra kapcsolatrendszerei*. Budapest: Prae.hu.
- H. Nagy Péter (2016b): John Keats tudata – Az aktív kánon. Dan Simmons Hyperioni énekek-ciklusának metakanonikus olvasata. In: PaedDr. Juhász György, PhD. et al. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2016-os „Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Teológiai- és Humántudományi szekciók*. Komárom: Selye János Egyetem, 29–38.
- Hegedűs Norbert (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Budapest: Gondolat Kiadó, 55–77.
- Hegedűs Norbert (2015a): Történetek akkor és most. A narráció és a szimulákrum mint a nyelvi kommunikáció szervezőelvei Neil Gaiman *Amerikai istenek* című regényében. In: H. Nagy Péter – Keserű József (szerk.): *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 153–168.
- Hegedűs Norbert (2015b): Beszélgetés Moskát Anitával és Brandon Hackett-tel. *MA PKK blog*. 2015. Online: http://mapopkult.blog.hu/2015/11/12/beszeltetes_moskat_anitaval_es_brandon_hackett-tel (Letöltés: 2019. 12. 19.)
- Hegedűs Orsolya (2012): *A mágia szövedéke. Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I*. Parazita könyvek 8. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Hills, Matt (2009): Time, possible worlds, and counterfactuals. In: Bould, Mark – Butler, Andrew M. – Roberts, Adam – Vint, Sherryl (szerk.): *The Routledge Companion to Science Fiction*. London–New York: Routledge, 433–442.
- Horváth Iván (1982): *Balassi költészete történeti poétikai megközelítésben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hutcheon, Linda (2002): *The Politics of Postmodernism*. London–New York: Routledge.
- Jameson, Fredric (2010): *A posztmodern, avagy a kései kapitalizmus kulturális logikája*. Ford. Dudik Annamária Éva. Budapest: Noran Libro.

- Jenkins, Henry (2007): Transmedia Storytelling 101. *Confessions of an Aca-Fan*. 2007. Online: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html (Letöltés: 2019. 12. 19.)
- Keserű József (2016): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Keserű József (2017): A Falon innen, a papíron túl. *A tűz és jég dala* transzmediális világa. *Prae*, 2017/2., 23–30.
- Körkérdés a posztmodernről (1987). *Medvetánc*, 1987/2., 217–263.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (1997): *Az olvasás lehetőségei*. Budapest: József Attila Kör – Kijárat Kiadó.
- Lyotard, Jean-François (1993): A posztmodern állapot. In: Lyotard, Jean-François – Habermas, Jürgen – Rorty, Richard: *A posztmodern állapot*. Budapest: Századvég Kiadó, 7–146.
- Maj, Krzysztof (2015): Transmedial World-Building in Fictional Narratives. *Image*, Issue 22, Special Issue: Media Convergence and Transmedial Worlds (Part 3), 2015/7., 83–96.
- Manxhuka Afrodita (2016): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*, 2016/6., 67–75.
- Nagy Olga (1993): *Táltos és Pegasus*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Németh Zoltán (2012): *A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája*. Pozsony: Kalligram.
- Németh Zoltán (2015): A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája (vázlat). In: H. Nagy Péter – Keserű József (szerk.): *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 45–70.
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv. Az Irodalomkönyv 9–12. és az Irodalomkönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Budapest: Korona Kiadó.
- Pettman, Dominic (2002): Thomas Pynchon. In: Bertens, Hans – Natoli, Joseph (szerk.): *Postmodernism: The Key Figures*. Malden–Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 261–266.
- Rosenfeld, Gavriel D. (2005): *The World Hitler Never Made: Alternate History and the Memory of Nazism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenfeld, Gavriel D. (2007): Miért a kérdés, hogy „mi lett volna, ha?” Elméletek az alternatív történetírás szerepéről. Ford. Szélpál Livia. *Aetas*, 2007/1., 147–160.
- Sánta Szilárd (2012): *Mesterséges horizontok: Bevezetés a kortárs sci-fi olvasásába*. Parazita könyvek 7. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Sántha Attila (1997): A populáris irodalom tudománya (felé). *Hungarológia*, 1997/11., 123–136.
- Stockwell, Peter J. (2000): *The Poetics of Science Fiction*. New York: Longman.
- Tóth Csaba (2016): *A sci-fi politológiája*. Budapest: Athenaeum Kiadó.
- Vida Barbara (2016): A kortárs magyar fantasy női vonulata I. Moskát Anita: *Bábel fiai; Horgonyhely. Opus*, 2016/3., 74–92.
- W1 = A spekulatív fikció. *Doksi*. 2008. Online: <http://doksi.hu/get.php?lid=17065> (Letöltés: 2019. 12. 19.)
- W2 = Postmodernism and SF. *SFE*. 2016. Online: http://www.sf-encyclopedia.com/entry/postmodernism_and_sf (Letöltés: 2019. 12. 19.)

Podoby spracovania jednej autorskej rozprávky (porovnanie knižného a divadelného spracovania rozprávky)

Eva Vitězová

Different forms of one fairy tale (comparison of a literary and theatrical version of one fairy tale)

Abstract

This study deals with the comparison of a literary and theatrical version of the fairy tale *The Four Elves and the Fairy* written by Ján Uličiansky. Ján Uličiansky is a contemporary Slovak author who is not only writing texts for children and youth but he is also a playwright and a radio dramaturge. The interpretation of the author's fairy tale offers two views on the same text that has various sign forms, since the text was also adapted for theatre. Such a view on the above mentioned two forms of one text offers the reader different parallels that are elaborated on in this study.

Keywords: fairy tale; theater performance; text; Uličiansky; interpretation

Kľúčové slová: rozprávka; divadelné predstavenie; text; Uličiansky; interpretácia

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

DOI: 10.36007/eruedu.2020.2.102-107

Všestranný autor Ján Uličiansky v súčasnosti pôsobí najmä ako rozprávkar, dramatik, rozhlasový dramaturg a profesor na Divadelnej fakulte VŠMU v Bratislave. Patrí medzi popredných slovenských autorov modernej autorskej rozprávky na Slovensku. Autorovou prvotinou v oblasti tvorby pre deti bola kniha *Adelka Zvončeková*, nasledovala kniha *Nedeľa* (1987) a *Snehuliacke ostrovy* (1990), *Máme Emu* (1993), *Veverička Veronka* (1996), *Drak Plamienok* (2000), *Pán Prváčik* (2002), *Podivuhodné príbehy siedmich morí* (2003), *Čarovný chlapec* (2005), *Kocúr na kolieskových korčuliach* (2006), *Rozprávky z palety* (2007, spoluautor Peter Pálik) *Veveričky* (2008), *Malá princezná* (2009), *Štyria škriatkovia a víla* (2009), *Analfabeta Negramotná* (2011), *Tajomstvo čierneho dvora* (2012), *Leonardo, kocúr z ulice* (2013). Jeho rozprávky v typológii rozprávok zaraďujeme medzi realistické rozprávky, teda také, v ktorých sú motívy prevzaté zo súčasného života, prispôsobené rozprávkovému žánru, pochopené humorne, satiricky, alebo umocňujú sociálny aspekt. Uličianskeho rozprávky sú pravidelne oceňované v súťaži *Najkrajšie a Naj-*

lepšie knihy (jarí, leta, jesene, zimy), ktorú organizuje medzinárodný dom umenia pre deti Bibiana a slovenská sekcia IBBY. Knižka Snehuliacke ostrovy mu priniesla zápis na Čestnú listinu IBBY (1992). Za tvorbu pre deti a mládež získal cenu Trojruža 1998. V roku 2004 bol nominovaný na Cenu Hansa Christiana Andersena. Za knihu Pán Prváčik bol opäť zapísaný na Čestnú listinu IBBY. Okrem ocenení za rozprávkovú tvorbu autor získal množstvo ocenení aj v oblasti bábkového divadla, rozhlasovej a divadelnej tvorby.

Do literatúry pre deti a mládež prispieva Ján Uličiansky svojou tvorbou nielen množstvom napísaných kníh, ale najmä ich hodnotou. Deti vníma ako rovnocenných partnerov, v rozprávkach zobrazuje starosti detí i dospelých. Podľa Beáty Panákovovej „Ján Uličiansky rozumie, že deti sa stretávajú s rovnako závažnými životnými otázkami ako dospelí. A dobre vie, aké dôležité je podať im láskyplne ruku a viesť ich nielen labyrintom literatúry, ale práve tak aj zložitými cestami života“ (Panáková 2012, 31). V dielach Jána Uličianskeho je ústredným motívom realita, aktuálne problémy spoločnosti, smútok a radosti detí i dospelých. Nedokonalosti dnešnej doby a ľudí dáva potom do kontrastu so zázračnom každodennosti a s hľadaním skutočných hodnôt. Do rozprávkových postáv často štylizuje modely ľudských charakterov a vlastností. Jadro Uličianskeho rozprávok tvorí teda realita, každodennosť, doplnená fantazijnosťou, imaginatívnosťou, hravosťou a parodickosťou. Charakteristickou črtou Uličianskeho diel, a to nielen prozaických, ale aj dramatických, je „rezignácia na akčný príbeh“. Podľa slov Zuzany Stanislavovej „nie je pre jeho rozprávky charakteristická hlučná akčnosť, ale skôr latentné znepokojenie nad vytrácaním sa tých príznakov, ktoré modelujú humánny a etický rozmer života“ (Stanislavová 2005, 20). Ďalším špecifikom, s ktorým sa stretávame vo väčšine autorových rozprávok, je intertextualita, medzitextové nadväzovanie. V dielach Jána Uličianskeho často nájdeme aj ekologický aspekt. Vzťah k prírode autor preniesol už do diela Veverička Veronka (v jej rozšírenom vydaní Veveričky), do knihy Drak Plamienok a nakoniec aj do knihy Štyria škriatkovia a víla. To, že Ján Uličiansky pôsobí ako prozaik, rozhlasový dramaturg i divadelný režisér a autor divadelných hier pre deti, sa odzrkadľuje i v jeho tvorbe. Mnohé zo svojich rozprávok pretransformoval do podoby rozhlasových alebo divadelných hier. Sám autor priznáva: „Často (a rád) jeden a ten istý námet transformujem, napríklad, z podoby rozhlasového večerníčka do kníh a odtiaľ zasa, povedzme, do formy divadelného muzikálu“ (Uličiansky 2012, internetový prameň).

Interpretácia autorskej rozprávky Štyria škriatkovia a víla

Kniha Štyria škriatkovia a víla bola vydaná v roku 2009 vo vydavateľstve PERFEKT. Knihu ilustroval Peter Uchnár. Táto publikácia vyniká spomedzi ostatných Uličianskeho diel hneď niekoľkými črtami. Podľa Petra Naščáka „na rozdiel od predošlých kníh tu autor využil klasický rozprávkovo-fantazijný časopriestor“ (Naščák 2012a, 48). Aj podľa Ľubice Kepštovej sa kniha žánrovo vymyká spomedzi doterajšej Uličianskeho tvorby pre deti (Kepštová 2010, 50). Peter Naščák ďalej konštatuje: „... (pozitívny) vplyv ľudovej rozprávky sa tu nedá poprieť (napr. podobnosť Pikola,

Venta, Freda a Solária, zosobňujúcich ročné obdobia, s dvanástimi mesiačkami, ale aj celková kompozícia sujetu)“ (Naščák 2012, 47). Uličiansky vo svojich dielach často narába s intertextualitou a alúziou. Tento raz sa však inšpiroval nie literárnym, ale hudobným dielom Antona Vivaldiho (Štyri ročné obdobia). Okrem vplyvu ľudovej rozprávky a inšpirácie Vivaldiho dielom v rozprávke nachádzame aj odkaz na televíznu rozprávku Mrázik, a to v rozhovore chamtivej žaby a víly Vivy: „Kva! Kva! Malá? Čo chceš? Je ti zima, dievčička?!“ (Uličiansky 2009, 30).

Autor – rozprávač nezainteresovane rozvíja príbeh štyroch sezónnych škriatkov, nežnej víly a po moci bažiacej žaby. Ako vševediaci rozprávač opisuje myslenie, správanie i konanie všetkých postáv. Mená literárnych postáv sú tvorené prostredníctvom „nomenomen“ (meno je znamením). V literatúre sa nomenomen využíva na vyjadrenie charakterových vlastností literárnych postáv. Pôvod mien hlavných protagonistov nachádzame v taliančine. Meno jarného škriatka Pikola (piccolo) v preklade znamená malý, meno letného škriatka Solária (solar) znamená slnečný, meno jesenného škriatka Vento (vento) znamená vietor a meno zimného škriatka Freda (freddo) znamená studený. Rovnako meno víly Vivy (vive – život) a meno žaby Futury (futura – budúcnosť) majú svoj pôvod v taliančine. „Viva pripomína život; meno jarného Pikola evokuje malé jarné zázraky – začínajúci život, mláďatká; meno letného Solária sa spája so slnkom; jesenný Vento pripomína veterné počasie; meno zimného škriatka Freda etymologicky vychádza z chladu; žaba Futura má svoje meno odvodené od predpovedania budúcnosti“ (Vráblová 2010, 5). Príbeh sa rozvíja pri starom dube, ktorý by sa mohol stať jeho rozprávačom. Štyria škriatkovia si pri ňom dlhé roky odovzdávali hracu skrinku – skrinku štyroch ročných období. Podľa toho, ktorý z bratov mal pri sebe skrinku, hrala jarná, letná, jesenná alebo zimná melódia. Zimný škriatok Fredo si svoju zimnú melódiu užíval výnimočne dlho a nielen jarný škriatok Pikolo sa nemohol dočkať svojho obľúbeného ročného obdobia. Netrzeplivosť prinútila aj jeho dobrú priateľku vílu Vivu vyjsť zo svojho úkrytu a zistiť, prečo ešte neprišla jar. Pri starom dube privolala žabu Futuru, ktorú považovala za priateľku a múdru veštkyňu. Namiesto pomoci sa stará žaba rozhodla zosnovať ľstivý a zákerný plán. Vílinu dobrosrdečnosť a dôverčivosť sa rozhodne využiť pre vlastné obohatenie.

„Čo budeme robiť?“ spýtala sa víla s nádejou, že jej stará Futura nejako poradí. Tá hneď dostala nápad, ale aký, to víle neprezradila“ (Uličiansky 2009, 10).

Žaba posielala bosú a premrznutú vílu hľadať zimného škriatka s predpokladom, že sa natoľko započúval do svojej zimnej melódie, až zabudol, že je čas odovzdať ju bratovi. Víla nakoniec jeho domček nájde a zistí, že Fredo sa naozaj len tak vzdáť hracej skrinky nehodlá. V rozhovore víly Vivy so škriatkom Fredom sa odkrýva vzťah víly s jarným škriatkom.

„Aj ja ho veľmi túžim vidieť. Nechápeš?! Sme viac, než len priatelia,“ povedala mu so slzami v očiach“ (Uličiansky 2009, 14).

V zimnom škriatkovi sa ozýva žiarlivosť a súhlasí, že hracu skrinku víle odovzdá, ak mu zatancuje tak, ako tancuje pre jeho brata Pikola. Fredo bol vílou očarený a spokojne zaspal v hojdamom kresle. To víla využije a odnesie skrinku štyroch ročných období k starému dubu. Fredo sa v stretnutí s vílou predstavil ako chladný, samolúby, žiarlivý a ľahostajný škriatok, čo malo v príbehu nemalé následky. Po tom,

čo sa víla objavila so skrinkou pri dube, žaba Futura ju o ňu ľahko obrala (napriek dobrému viliemu úmyslu zaniest skrinku Pikolovi).

„Najradšej by som ju dala rovno Pikolovi.“

„Akurát! Čo ťa je po ňom? Máme skrinku? Máme!“ (Uličiansky 2009, 16).

Keď víla Viva odhalila Futurine úmysly, bolo už neskoro. Žaba chcela meniť počasie podľa toho, ako sa jej zachce, prípadne podľa želania toho, kto jej dobre zaplatí. V prírode tak mal nastať chaos a hrozila doslova prírodná katastrofa. Žaba Futura predstavuje súčasnú filozofiu spoločnosti – využiť všetky možné prostriedky na vlastné obohatenie sa. Žaba doslova žiada poplatok za výber počasia „podľa chuti“. Túži však najmä po moci. Nazýva sa ministerkou počasia, profesorkou Futurou, generálnou riaditeľkou.

„Kva! Kva! Malá? Čo chceš? Je ti zima, dievčička? Kva! Kva! Máš centíky? Zadarmo to nebude! Jarný šuplík otvorím len za masťný poplatok“ (Uličiansky 2009, 30).

„Počuli ste, ministerka štyroch ročných období!“

„A tiež meteorologický ústav! A keď chcem, budem vlastniť aj akadémiu sezónnych vied! Už nijaká predpovedná rosnička! Profesorka Futura, prosím!“ ozývalo sa zhora ďalej“ (Uličiansky 2009, 31).

Viline výčitky žaba Futura otočila proti nej, keď jej povedala, že ona sama skrinku ukradla škriatkovi Fredovi. Tak po Fredovej samolúbsti aj Vivino (sice dobromyseľné) mierne naivné a príliš dôverčivé správanie sa stalo príčinou situácie, ktorá mohla dospieť v prírodnú katastrofu. Víla sa rozhodne hľadať pomoc u svojho priateľa Pikola. Ten, hoci sa najskôr zhrozí nad vzniknutou situáciou, dokáže vilino počínanie pochopiť.

„Nuž... tí, čo nikdy nemali v srdci ani stopu po falši a pretváрке, nedokážu odhadnúť, čo všetko sa môže skrývať v duši ich domnelých priateľov“ (Uličiansky 2009, 20).

Spoločne vyhľadali pomoc Pikolovho brata Solária. Spoliehali sa na jeho múdrosť. Letný škriatok dobre odhadol situáciu a ako jediné východisko z nej videl spojenie síl všetkých škriatkov.

„Bolo mu totiž jasné, že ak prestanú platiť prírodné zákony, nebude už platné vôbec nič. Ich starý dub si za svojich tisíc rokov určite pamätal na časy, keď sa uprostred leta strhla studená búrka a celá zem sa pokryla ľadovými krúpami. Boli však aj zimy, keď z neba nespada ani jediná snehová vločka a pôda bola potom na jar taká vyschnutá, že nemala síl vydať zo seba jediný živý klíček. Nikdy však nebolo tak, aby to, čo patrí celej prírode, bolo v rukách jediného tvora, navyše takého hlúpeho a zlého ako Futura“ (Uličiansky 2009, 25).

Z rozprávania jesenného škriatka Venta sa dozvedáme, že starý dub už je dlhší čas na konci so silami a postupne sa s ním budú musieť rozlúčiť.

„Dub?! Quercusrobur, tisícročný samotár... Obávam sa, že nás čoskoro opustí. Keď som sa mu minulú jeseň hral s konármi, len to tak v ňom prašťalo. Aj slabý závan vetra ho môže zvaliť“ (Uličiansky 2009, 27).

Keď bratia navštívili posledného brata, zimného škriatka Freda, ten oľutoval svoje skutky a bolo mu odpustené. Dôležitejšia než výčitky je súdržnosť bratov, spojenie síl proti zlu. Po príchode k starému dubu chceli škriatkovia žabu prekva-

piť a tak premôcť. Víla Viva ju privolala. Futurino vydieranie vyprovokovalo jarného škriatka natoľko, že vyšiel z úkrytu. Po ňom už vyšli aj jeho bratia a nastal boj dobra (škriatkov šplhajúcich sa po dube) so zlom v podobe ľstivej žaby. Keď sa chcela žaba sezónnych škriatkov zbaviť privolaním silného jesenného vetra, starému dubu začali praskať konáre. Predzvešť konca starého dubu sa napíňa. Dub spadol a rozpučil aj žabu.

„*Nedostanete ma, ani keby som mala vyvrátiť ten dub z koreňov!*“ (Uličiansky 2009, 32).

„*Kva! Kva! Pomoc! Quercusrobur ma rozpučil... Kvááá!*“ (Uličiansky 2009, 34).

Spolu so žabou a škriatkami padala dolu aj hracia skrinka, ktorú sa rozhodol zachrániť odvážny Pikolo. Boj o zachovanie zákonov prírody prežili v zdraví všetci okrem dtarého dubu a žaby.

„*Áno, zlá Futura je potrestaná,*“ povedal vážne Vento. „*Je mi však ľúto, že na to doplatil aj náš starý dobrý dub. Pozrite sa, ako ticho leží... Dajme si dolu škriatkovské čiapky, bratia, a uctíme si jeho pamiatku!*“ (Uličiansky 2009, 34).

Príbeh sa končí opisom šťastných chvíľ Pikola a víly Vivy na jarnej lúke. Rovnováha v prírode bola zachovaná vďaka bratskej súdržnosti a čistej láske, ktorá bola sprievodcom celej rozprávky. Autor v závere rozprávky prostredníctvom krátkej básne načrtáva ďalší osud protagonistov. Víla pôjde pred oltár, škriatkovia sa budú ďalej stretávať a vymieňať si hracu skrinku, len už nie pri starom dube. Z duba bude stôl, posteľ, lavica pre priateľov.

Ako sme na začiatku naznačili, rozprávka sa žánrovo líši od ostatných Uličianskeho diel. Napriek tomu v nej zostali prítomné charakteristické črty jeho tvorby. Nielen intertextualita v podobe nadväznosti na hudobné dielo A. Vivaldiho a tvorba mien hlavných protagonistov prostredníctvom slovej hry sú toho dôkazom. Autor prostredníctvom vlastností a konania žaby Futury opisuje súčasnú filozofiu spoločnosti. V Uličianskeho rozprávkach sa malý čitateľ mnohokrát stretáva s motiváciou k prekročeniu vlastných hraníc a rozšíreniu svojich poznatkov. V tomto prípade je tomu tak napríklad prostredníctvom tisícročného dubu, pri ktorom autor uvádza aj jeho latinský názov quercusrobur. Autor v rozprávke postavil ľudské vlastnosti ako chamtivosť, samolúbošť a ziskuchtivosť do kontrastu s čestnosťou, láskou a dobrom. Stále prítomná láska víly Vivy a jarného škriatka Pikola spolu s kamarátstvom a súdržnosťou bratov – škriatkov dokážu nakoniec poraziť chamtivosť a zlosť v podobe zlej žaby Futury, a tak sa rozprávka môže skončiť šťastne s typicky rozprávkovým svadobným záverom.

Divadelné predstavenie Štyria škriatkovia a víla

Rozprávka štyria škriatkovia a víla bola spracovaná aj dramaticky. Premiéra Štyroch škriatkov a víly v košickom divadle bola spojená s „krstom“ rovnomennej rozprávkovej knihy. Divadelnú premiéru mala 31. 1. 2010 v Štátnom divadle v Košiciach. Tvorcami divadelného prevedenia rozprávky boli autor Ján Uličiansky ako režisér a dramaturgiu zabezpečil Martin Gadzik. Predstavenie bolo kombináciou hudby,

slova a tanca. V inscenácii dominovala hudba A. Vivaldiho – Štyri ročné obdobia, pričom autorom textov piesní bol opäť Ján Uličiansky. Príbeh na javisku vizuálne podporili aj kostými v štýle klasicizmu navrhnuté Evou Farkašovou – nadväzovali na dobu, v ktorej žil Vivaldi. Podľa A. Mitrovej „pôsobili veľmi príťažlivo, atypicky škriatkovsky, skôr vznešene, kráľovsky rozprávково“ (Mitrová 2010, 53).

Príbeh o štyroch škriatkoch bol na javisku stvárnený aj tanečno-baletnými pasážami. V pokojnejších scénach, kde chýbala akčnosť a dynamickosť v príbehu, preberá hlavnú úlohu hudobný sprievod a výtvarné poňatie príbehu. V divadelnom prostredí si jarný škriatok Pikolo pomohol pri naháňačke so žabou Futurou netradičnou rekvizitou – mopedom, ktorý predstavoval prvok budúcnosti v deji. Uličiansky ako skúsený dramatik v hre využil niekoľkokrát aj priamy kontakt hercov s divákom, čo je pre divadlo pre deti typické (naháňačka škriatkov, víly, žaby a jej služobníčok v hľadisku).

Ján Uličiansky zápletku a dejové rozvíjanie rozprávky ponechal v divadelnom prevedení príbehu v rovnakej podobe ako v knihe. Príbeh podfarbovala hudba z dielne Vivaldiho, obohatená o texty Jána Uličianskeho a v niektorých pasážach zmodernizovaná. V divadelnom prevedení pribudlo niekoľko vedľajších postáv (ako napríklad Futurine spoločníčky), a to najmä počas tanečných vystúpení. Čarovnú atmosféru dotvárali kostými a scenéria v divadle. Uličiansky ako režisér doplnil divadelné predstavenie o presahy modernej kultúry do klasického rozprávkového deja – najmä rekvizitami (napríklad vyššie spomínaný moped). Námet a dej rozprávky však zostal rovnaký, rovnako pekný, čarovný, rozprávkový.

Literatúra

Mitrová, Adela: (2010): Môže za snehovú kalamitu v Košiciach Ján Uličiansky? *BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež*, roč. 17, č. 1, 53-57.

Naščák, Peter (2012a): Podoby súčasnej autorskej rozprávky. *BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež*, roč. 19, č. 3, 46-50.

Naščák, Peter (2012b): Variácie súčasnej autorskej rozprávky. In: *Hodnoty súčasnej slovenskej literatúry pre deti a mládež*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 36-41.

Panáková, Beáta (2012): Písanie s porozumením. *BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež*, roč. 19, č. 4, 28-31.

Stanislavová, Zuzana a kol. (2010): *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960*. Bratislava: Literárne informačné centrum.

Stanislavová, Zuzana (2005): Otváranie očí (K životnému jubileu Jána Uličianskeho). *BIBIANA, revue o umení pre deti a mládež*, roč. 12, č. 4, 18-21.

Uličiansky, Ján (2012): Autor knihy Malá princezná. In: *Listovani: cyklus scénických čtení*. [online] [2015-02-26] Dostupné na internete: <http://www.listovani.cz/clanky-listovani/rozhovory/item/jan-uliciansky.html>

Uličiansky, Ján (2009): *Štyria škriatkovia a víla*. Bratislava: Perfekt.

Vráblová, Timotea (2010): Knižné víly a ďalšie bytosti. *Knižná revue*. [online], roč. 20, č. 8, 5. [2015-04-03] Dostupné na internete: <http://www.litcentrum.sk/pdf-archiv-kniznej-revue>

Andruška, Peter: Cirkusová sezóna.

Bratislava: Slovenský spisovateľ 1995. 133 s. ISBN 80-220-0611-4

Štvrtstoročie nezmeneného cirkusu okolo nás

Patrik Šenkár

„V cirkuse to bolo iné. Cirkus bol otvorený. Bez múrov a stien. Cirkus bol otvorený svet, hoci aj tam mali ľudia starosti. Aj sa nenávideli a liezli si na nervy. Patrili však k sebe, lebo im šlo o spoločnú vec. Všetci sa tomu podriaďovali. Išlo o výsledok. Len tak sa dalo prežiť“ (s. 65).

V živote každého z nás sú tajuplné a čarovné miesta plné záhad a ilúzií. Jedným z nich je cirkus ako reálna, metaforická i metonymická entita, nesúca v sebe priam nekonečné množstvo konotácií. Podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka (2003, s. 88) je to „*kočujúci zábavný podnik s vystúpením artistov, cvičených zvierat, ale hovorovo môže znamenať aj zmätok či zhon.*“ Podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka (2006, s. 433) značí „*kruhové, často stanové divadlo, zábavný podnik na predstavenia akrobatov, klaunov, cvičených zvierat, resp. väčšie narušenie chodu normálneho života, chaos.*“ Podľa Slovníka cudzích slov (2002, s. 109) je to „*druh zábavného podniku s cvičenými zvieratami a akrobatmi, resp. neporiadok, komický výjav, komédia.*“ Podľa Synonymického slovníka slovenčiny (2004, s. 65 a 959) môže znamenať „*stratu duševného pokoja, nepokoj, neistotu, nesúlad, napätie, zmätenie, narušenie normálneho chodu života, rozruch.*“ Okrem toho v nás môže asociovať aj frašku (hru s drsnou komikou), ale aj nedôstojné, nevážne, falošné konanie, podobu, odraz, zrkadlo, zrakový dojem, myšlienkový konštrukt, ale v metaforickom ponímaní aj príhodu, udalosť, príbeh či epizódu. Využitím tohto asociatívneho priestoru vznikajú akési koncentrované symbolické odstredivé a dostredivé spisovateľské vektory – námety, témy, motívy.

Tak sa to stalo aj v prozaickom texte slovenského spisovateľa Petra Andrušku, ktorý pred štvrtstoročím, teda v roku 1995, vydal v renomovanom vydavateľstve Slovenský spisovateľ novelu s názvom Cirkusová sezóna (bolo to jeho 22. beletristické dielo a 12. vydaná próza v SP). Z čitateľského hľadiska je zaujímavý (ba nevšedný) už aj jej samotný názov (pôvodne sa mala volať Mier v duši; v roku 1994 s názvom Manéž rukopis získal 2. cenu Slovenského literárneho fondu). O vzniku prototextu sa jeho autor vyjadril nasledovne: „*Dlho vznikala knižka Cirkusová sezóna. Po dlhé roky ju ťažil, ale aj nadnášal, ba povznášal názov Mier v duši. Osud tejto knižky poznačil z akejsi smradľavej vaječnej škrupinky sa vyklúvajúci príbeh. Aj tento rukopis prijali vo vydavateľstve bez problémov...*“ (Andruška, 2018, s. 28-29). Popri tom „*... pravidelne som chodil na cirkusové predstavenia a prečítal som hory knížiek o cirkuse, vrátane spomienok Karla Kludského*

Život v manéži” (Andruška, 2016, s. 43).

Prečo práve táto tematika? O tom nech prehovorí opäť samotný Peter Andruška: „*Zaujímá ma cirkus v pravom i prenesenom zmysle slova, a keďže všetko je záležitosť sezóny, vznikla cirkusová sezóna... Kým vo väčšine svojich próz som sa (vraj) pokúšal veci dopovedúvať prostredníctvom meditácií, tentoraz som sa spoľahol na príbeh, na dejové sekvencie, na epickosť situácií... Aj v Cirkusovej sezóne mi išlo o dokonalosti a nedokonalosti ľudských duší... V podstate som robil to, o čo som sa pokúšal aj doteraz: jednoducho dať najavo, že človek má právo žiť tak, ako chce, každé znásilňovanie človeka, všetko, čo ho núti vzdávať sa svojich etických princípov (a názorov), je vlastne protiludské*” (Halvoník, 1994, s. 4). Cirkus „... *pokladám za vrchol umenia, krásy, šikovnosti i dôvtipu. Manéž je miesto, kde sa rodí harmónia. Pravda, aj lesk a čaro brilantných vystúpení v cirkuse má svoje pozadie, ktoré môže byť – zvyčajne býva – iné. Tak je to aj v živote*” (Dvořáková, 1995, s. 16).

V pozadí týchto autorských predsavzatí môžeme vysloviť myšlienku, že ťažisko svojho rozprávania v tejto knihe Andruška konkretizoval najmä vo výpovediach mladého hrdinu počas rušného obdobia okolo roku 1989. A práve v postave vekovo takto determinovaného človeka je (alebo by aspoň mala byť) ešte otázka mravnej čistoty, ľudskosti a charakteru príznačná. Knihovník František Kliho sa sezónne zamestná pred usporiadanosťou vlastnej dobre situovanej rodiny a pre nehody s otcom ako pomocný robotník v cirkuse Záhrada. Je to vlastne jeho osobný protest proti všadeprítomnému cirkusu sveta. Ženie sa doň z reality, aby lepšie pochopil, pred čím vlastne uteká. Na vlastné oči sa však presvedča, že manipulovať s ľuďmi možno v zásade všade. Onedlho teda pochopí, že „... *aj cirkus so svojimi sezónnymi láskami a poctivým cirkusantským remeslom je len jedným z predstavení mravne rozloženej spoločnosti, ktorej rozklad postupuje i po režimovom zvrate*” (Halvoník, 1996, s. 41). Svoje východisko nachádza v tom, že sa do určitej miery vzdá vlastnej identity. Postupne sa zoznamuje s riaditeľom cirkusu, ktorého osud poznačili praktiky normalizačného obdobia (musel opustiť miesto vysokoškolského učiteľa, určitý čas pracoval ako ošetrovateľ v zoológickej záhrade, potom sa súhrou náhodných okolností dostal do cirkusu); zblíži sa aj s inými zaujímavými postavami: s riaditeľovou dcérou Helenou, artistkou Oľgou či domptérom Jaspersom. V atraktívnom prostredí mládenca zaujme najmä riaditeľ, ktorý sa povahovo diametrálne líši od jeho otca (bývalého funkcionára). Po zmene spoločenských pomerov sa však karta obráti: dolu sa ocitne otec Františka, ktorý sa však nevedojak rýchlo zorientuje a dáva sa na podnikanie. (Dobová realita?)

Príbeh je vlastne rámcovaný „... *lúbošným vzťahom Františka a rozvedenej Gordany, ktorá ho zachráni pred nebezpečenstvom, čo mu hrozí zo strany miestnych mafióvanov, kryjúcich vraha*” (Andruška, 1995, zadná strana obalu knihy). Je to próza o protikladoch, ktoré nás sprevádzajú v živote, o tom, čo azda má a čo dozaista nemá zmysel. Krása v etike a etika v kráse sú spoločnými základmi, ktoré sa texte konceptuálne objavujú. Hľadajú sa príčiny skutkov a ich dôsledky pre vnímavého jednotlivca, teda aj čitateľa, ktorý pritom musí vidieť predovšetkým zlo, aby mohol identifikovať dobro. Je to akési skúmanie harmónie v disharmónii človeka, ľudských vzťahoch, spoločnosti – teda v manéži života.

Východiskom príbehu je alúzia na zašlé časy socialistickej Juhoslávie. Exoticky pôsobí pritom aj meno Gordana Dželatovičová, ktorá je vlastne ohnivkom samotného sujetu. Autor pri jej osobe kontrastívne poukazuje na (ne)normálny svet. V jej postave sa koncentruje dôležitý segment príbehu; je jeho odstredivou i dostredivou hybnou silou. František Kliho vychádza z bezpečného mikroprostredia knižnice aj vďaka Gordane, ktorá ho viacrozmerne vábi. Je éterická, občasne holdujúca alkoholu, typická predstaviteľka sídliskovej tuctovej mladej ženy s nejednoznačným osudom a úmyslom. Svoj život chápe ako zbabranú šancu (pocit bezvýchodiskového stavu koncom osemdesiatych rokov). Autor poukazuje na ich priam osudové stretnutie a neskorší intímnejší vzťah, ktorý je popretkávaný neistotou a vzájomným trýznením. Andruška charakterizuje ich bezcieľnosť s ťažkým bremenom vlastného osudu. Rodičovské šarvátky mladého muža primknú k žene a cirkusu. Uvedomuje si, že nechýba otcovi ani matke a koniec koncov sa chce správať odlišne ako oni. Po nútenej ceste domov je čitateľsky efektívny zážitok, pri ktorom sa identifikuje Františkova dobrosrdečnosť počas zaujímavej príhody so stopárkou po ceste. Tento odchod je psychicky vyvážený očakávaným príchodom Gordany do knižnice (ona je vlastne tou stopárkou). Vnútorne napätie a úzkosť sa tak v duši mladého muža redukuje: postupne dáva dôraz nielen na svoje pocity, ale aj na to, čo povie malomesto na jeho nekonvenčný pracovný i osobný život. Za všetkým teda vidí zámer, zamýšľa sa nad svojím okolím a hľadá efektívne riešenia. Napriek tomu je text značne epický, bez väčších odklonov od hlavnej dejovej línie.

Zaujímavý je pritom obojstranný opis stratifikácie Františkovej rodiny: otec si zakladá nielen na rešpekte pred rodinou, ale aj na uznaní celého mestečka. Napriek svojej usilovnosti v prospech spoločnosti prichádzajú búrlivé časy nežnej revolúcie, ktoré ho priam vyženú z pozície. Je to tragikomický čas zložitého života. Otec (mysliac si) ako všestranne použiteľný človek sa však v synovi nevidí. Je to vlastne prirodzený generačný konflikt, v pozadí ktorého ale necítiť autorovu stiesnenú sympatiu ani voči jednému. S odstupom troch desaťročí sú signifikantné viacsmerné hádky v rodine Klihovej (stúpajúca nervozita z dôvodu uvádzanej politickej, rodinnej i osobnej krízy). Matka ako účtovníčka v autoservise je akýmsi rodinným hromozvodom a vyvažuje jednotlivé konflikty mužskej časti rodiny. Rozhodovanie však postupne oslabuje voči spoločnosti i vlastnej rodine. Dôležitosť zaradenia sa do spoločnosti ochabuje. S nastupujúcou generáciou prichádza aj doba nových sezón. Je preto dôležité zamýšľať sa nad vecami, dôsledne si všímať okolie a identifikovať podstatné atribúty života. Odchod z knižnice a príchod do cirkusu je fyzickým i psychickým predelom. Je akýmsi útočiskom v dobe, keď je svet hore nohami. Politický prevrat však priniesol aj nekalé praktiky spoločnosti, v ktorej rozvážny, pokojný a dôveryhodný človek musí čeliť novým, nepoznaným prekážkam zdanlivej demokracie.

Každodenný život Františka Kliha v cirkusovej maringotke (i mimo nej) je ohraničeným chronotopom. Práca pod šapito je ohnivkom spoznania uvádzaných nových ľudí. Zaujímavé stretnutie s mladým dievčaťom (riaditeľovou dcérou) je mládežnícky svieže a duchaplné. Práve Helena navodzuje možnosť spoznania nevyumelkovaného cirkusu, v ktorom neplatia také ‚pohyblivé‘ zákony ako mimo neho. Vo Františkových myšlienkach v maringotke sa tak sklbi otec, pracovník, vedúci, predseda, politika a každodenný život vlastnej rodiny (aj v minulom režime). Vo svo-

jich výpovediach na to kontrastívne poukazuje hlavný hrdina aj vo vzťahu zmeny správania sa ľudí voči otcovi: „*Vzorný manžel, príkladný otec rodiny. Takú mienku šíril o sebe a ľudia to brali. Rád sa opriadal povestami. Pokojný, vyrovnaný, zodpovedný šéf oddelenia, ktoré malo v mestečku kľúčovú rolu. Vedúci odboru miestneho hospodárstva! Ani predseda mestského národného výboru si na neho netrúfol, a to už čosi znamenalo. Predseda bol v našich vidieckych pomeroch veľké zviera. Viem, dnes je to už všetko smiešne, ale ešte pred časom si mohol dovoliť takmer všetko*“ (s. 26-27). Svet cirkusu je oproti tomu perfektne zorganizovaná mašinéria bez pokynov a príkazov. Je miestom, kde sa ľudia dorozumievajú očami až posunkami, a tak vytvárajú potrebnú súhru. Cirkus však „... *nie sú len artísta a zvieratá a rekvizity, cirkus má aj iných účinkujúcich, tých v pozadí, ktorí sa nepredvádzajú vo svetle reflektorov, ktorých nikto neberie na vedomie, nikto im netlieska, ale sú potrební, lebo vlastne od nich, od ich šikovnosti závisí to, ako dopadne predstavenie, oni zichrujú umelcov*“ (s. 28). Tento svet často až neviditeľnej práce, teda až tak nevelmi výraznej romantiky, je živnou pôdou pre všakovakú premenu a ustavičný pohyb. Je to lesk a sláva, stretnutia bolesti a sklamaní, svet zohratého stroja a mocných umelcov. Dôležitá je pritom otázka vzájomnej dôvery medzi mužom a ženou. Samota ujedá, avšak je potrebné hľadať určité spojivo. Pýcha a nadradenosť je v očiach mladého človeka zápornou vlastnosťou. V jeho mysli je potrebné hľadať cestu, ktorá vedie k vzájomnému dorozumievaniu sa. V pozadí príbehu sa popritom celoplošne vane spomienka na akési číhajúce sa nebezpečenstvo na Františka. Ako určitý prototyp človeka modernej doby sa on pokúša prekenuť hiát starého a nového sveta, nakoľko baží po poriadku a čistote. Aj počas cirkusovej sezóny túži po duševných kamarátoch. Jeho meditácie o disidentoch či špicľoch – a ich morálnom poklesku – dávajú vnímavým čitateľom zrkadlo ľudských charakterov v turbulentných časoch spoločenských premien. Určitú vážnosť doby si uvedomuje aj na vlastnej koži, pričom sa stretávajú dva svety, azda až dve reality. Koniec koncov je však optimistom s túžbou po mieri v duši. Príznačným momentom je akási sebakritika hrdinov, ktorí sa rad-radom vyrovnávajú so svojimi kádrovými defektmi. Na základe toho: „*Slovo je ventil. Prostredníctvom slova si dušu zbavujeme pretlaku citov. Napätie musí von, aby si duša mohla hovieť v pokoji, aby trpkosť iba jemne štekliła*“ (s. 48). V očiach čitateľov ambivalentný predseda straníckej skupiny v cirkuse vlastne už s blížiacimi sa spoločensko-politickými zmenami nedáva najavo svoj politický vplyv. Múdroosť a čas všetko podporia. Je dôležité vydržať a mať svoj vlastný systém myslenia. Byť jemný voči ostatným, šíriť pokoj a hrejivo pôsobiť na dušu. Na druhej strane satira na previerkové komisie je už príznačná ku koncu roku 1989. Je to obdobie, keď sa určitá škrupinka, v ktorej sa doteraz žilo, práve pukne; v spoločnosti i koncom cirkusovej sezóny. Postupne sa prízvukuje viera v človeku, na ktorej vlastne všetko stojí a padá. Aj z cirkusu sa stáva svet reality. Okolie mimo neho je však iný cirkus, menej veselý a pestrý. Pomáha to však vrstveniu spomienok a zážitkov, ktoré Františkovi dovoľia oslobodiť sa od predošlých útrap života. Nový svet je však bezkonceptný s ovzduším, v ktorom je azda všetko stratené a dokonale nemožné bez východiska. Kapitalisti odpísali komunistov – podobne ako otec svojho syna. Napätie sa vystupňovalo a vyvolávali sa konflikty. Sezóna života nabrala na plné obrátky. Samota redukuje, svet sa rúca

a návrat k ranému kapitalizmu dozaista neprináša žiadaný efekt. Aj nový svet je vlastne ako cirkus s potrebou obstáť sám pred sebou, kolektívom i cudzími. Vďaka ne sa tešíť novému a pociťovať povznášajúci pocit i rozmach v sebe. František chce byť predovšetkým poctivý a nájsť súhru svojich myšlienok a konaní. Vrátiť sebe i spoločnosti koncepciu, bez ktorej sa azda nedá ani zmysluplne žiť.

V myšlienkovom pozadí textu sa objavuje dobová realita prenasledovania politiky nekonformného človeka štátnou mocou. Je to vyústenie tragického osudu po previerkach. Koniec koncov riaditeľ uznáva aj svoju akúsi prehru, veď do určitej miery nechal aj sám seba vziať do víru politického diania. Mimoriadne dôležitá je pritom otázka slobody, ktorú rozprávač chápe v vzopretí samotnej politiky: „*Oficiálne štruktúry aj opozičníci, všetci básnia o slobode, pritom im ide len o to, aby si sa podrobil ich predstave slobody. Keď však dáš najavo, že chceš žiť podľa vlastných predstáv, stávaš sa podozrivý pre jedných aj pre druhých. Sú schopní biť sa, ruvať o tvoju dušu, stačí však, aby si povedal: chcem ísť svojou cestou, vrhnú sa na teba, staneš sa nepriateľom jedných aj druhých. Čo je to, prosím ťa, za slobodu?*“ (s. 74). Paradoxne znie riaditeľova oslobodzujúca výpoveď, že najľahšie sa cítil vtedy, keď už nemal čo stratiť. Na základe toho sloboda človeka je aj v tom, že sa môže rozhodnúť pre hocikakú šancu. Aj v tomto tkvie etické pozadie knihy. Uvedomenie si nebezpečenstva prudkých zmien revolučných čias prináša so sebou aj neisté pocity hmlistej budúcnosti jednotlivca i spoločnosti. Napriek tomu, že sa do všetkého pletie politika, človek sa nemá vzdávať svojich ideálov. Jedným z nich je aj vernosť sebe i vlasti. Dôležitá je pokora a zastavenie kola nenávisť. Každý človek potrebuje priestor, občasné mlčanie i vyrozprávanie sa. Istota postupne nahrádza neistotu, určitosť nevyspytateľnosť. Človek bez vysokých ambícií tak vždy musí byť poctivým vojakom permanentnej revolúcie. Môžu ho priťahovať dobrodružstvá, ale na druhej strane musí nájsť svoj vlastný vnútorný pokoj. A práve ten je v prípade Františka rozjatrený vo vzťahu s Gordanou. V tomto bode neistoty a nesúvzťažnosti tkvie aj nerozhodnosť doby, ktorá kritizuje, ale aj očakáva z duše vyvierajúci potlesk (potlesk ako zmanipulovaný davový syndróm, potlesk z momentálnej radosti). Hlavný hrdina sa pritom neustále obracia do vlastného vnútra, chce byť dôverníkom, a preto každému vychádza v ústrety. V jeho živote je cirkus šancou na útek; uniká mu, bojí sa toho, po čom túži, krčí sa v ňom smútok, sklamané nádeje a bezmocnosť. Aj napriek tomu vykročí do nového, neznámeho, cirkusového. V tomto časopriestore dostáva možnosť nielen byť spoločenským, ale aj osamelým. Je to súradnica, v ktorej sa rozdáva smiech. Cirkus je umenie a mimo neho je moc. Akýmsi mostom medzi nimi je postava klauna. Pomocou neho autor upriamuje čitateľov na sentenciu, že umenie vytvára veľkú osobnosť, ktorá si vie podmaniť okolitých ľudí. Klauni rozdávaajú humor, ale sú vlastne samotári (ako starý Alfonz Brok).

V texte sa konfrontuje svet komunistov a privatizérov. Kritizuje sa však najmä prevracanie kabátov a onen nechutný cirkus reality danej – azda prechodnej – doby. Novota v cirkuse je determinovaná aj zmenou spoločenských pomerov. Sezóna sa končí, vytvára sa nová. Puto Františka a Gordany sa rozviaže. Práca okolo cirkusu sa končí. Časy sa menia, ale osudy zostávajú: raz je človek hore a raz dole. Dôležitá je nádej, ktorá však ide ruka v ruku s beznádejou. Psychický prerod Františka

je spojený s jeho prácou v knižnici a cirkuse. Pekné i menej vábivé spomienky ostávajú, hrdina výrazne dozrieva. Najväčšiu cenu v živote má dar zmierenia sa s okolím i so sebou samým. Tak svet vytvára nové zákony. Dôležité je však nájsť si svoju sezónu pokoja, teda mier v duši. Ten symbolicky prichádza prvým snehom, ktorý zakryje, ale aj zmyje neprávosti socialistického i kapitalistického sveta. Aspoň sa o to pokúsi. Odne pamäti...

Literatúra

Andruška, Peter (1995): *Cirkusová sezóna*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

Andruška, Peter (1991): *Cirkusová sezóna. (úryvok)* In Literárny týždenník. roč. 4, č. 23, s. 6-7.

Andruška, Peter (2016): *Druhýkrát do tej istej rieky*. Komárno: Vydavateľstvo KT.

Andruška, Peter (2018): *Rozlúčky a iné šibalstvá*. Komárno: Vydavateľstvo KT.

Dvořáková, Helena (1995): *Slovo v manéži. Hovoríme so spisovateľom Petrom Andruškom*. In Nové slovo bez rešpektu. roč. 5, č. 18 (1.5.1995), s. 16-17.

Halvoník, Alexander (1996): *Krízové vedomie slovenskej prózy (Hodnotenie slovenskej prozaickej tvorby za rok 1995)*. In Literika. roč. 1, č. 1, s. 37-44.

Halvoník, Alexander (1994): *Peter Andruška / Cirkusová sezóna*. In Knižná revue. roč. 4, č. 25-26 (21.12.1994), s. 4.

Šenkár, Patrik (ed., 2013): *Literárna tvorba Petra Andrušku (výber z literárnokritických ohlasov)*. Šafa: A-klub.

Szerzőink / Authors

prof. PhDr. Alabán Ferenc, CSc.
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: alabanf@ujs.sk

PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: bakap@ujs.sk

prof. Dr. Andrea Bencsik, CSc.
Selye János Egyetem Gazdaságtudományi és Informatikai Kar
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: abencsik@ujs.sk

Mgr. Bencze Dávid
Eszterházy Károly Egyetem
Történettudományi Doktori Iskola
H - 3300 Eger
Eszterházy tér 1.
e-mail:

Gál Melánia

Dr. Jánk István, PhD.
Eszterházy Károly Egyetem
Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
H - 3300 Eger
Eszterházy tér 1.
e-mail: jank.istvan@uni-eszterhazy.hu

Kecskés D. Gusztáv

Mgr. Mezeiová Adriana
Selye János Egyetem Gazdaságtudományi és Informatikai Kar
Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail:

Rási Szilvia

doc. PaedDr. Šenkár Patrik, PhD.
Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: senkarp@ujs.sk

prof. PaedDr. Eva Vítězová, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Hornopotočná 23
SK-918 43 Trnava
e-mail: eva.vitezova@truni.sk



2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az *Eruditio – Educatio* mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since January 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the *Eruditio – Educatio* is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) *Eruditio – Educatio* je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva

Az Eruditio – Educatio csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztosítéka az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in Eruditio – Educatio. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

Eruditio – Educatio publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérií.

A szám anyagát lektorálták / Reviewers

Dr. habil. Horváth Kornélia, PhD.

Dr. habil. Keserű József, PhD.

H. Nagy Péter, PhD.

Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.

PaedDr. Strédl Terézia, PhD.

Dr. habil. Szarka László, CSc.

Dr. Sándor János Tóth, PhD.

Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

Dr. habil. Popély Árpád, PhD.

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az *Eruditio – Educatio*nak, elfogadja, hogy a szerzői jogok az *Eruditio – Educatio* tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az *Eruditio – Educatio* szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélye szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az *Eruditio – Educatio* honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the *Eruditio – Educatio*, the Author acknowledges that the *copyright* of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the *Eruditio – Educatio*. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the *Eruditio – Educatio*, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of *Eruditio – Educatio* are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzuju právo nezvereniť rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu *Eruditio – Educatio*. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie *Eruditio – Educatio* autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu *Eruditio – Educatio*, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas šéfredaktora *Eruditio – Educatio*. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>

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@uj.s.sk · Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta · Borító és nyomdai előkészítés: Téglás Attila – TAMM · Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · 2020. június
<http://pf.uj.s.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Példányszám: 100 · A kiadvány nem árusítható

Eruditio – Educatio · Research Journal of the Faculty of Education, J. Selye University in Komárno · Published 4 times a year · Published by the Faculty of Education, J. Selye University (Komárno) · Reg. no. 37 961 632 · Editorial adress: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@uj.s.sk · Editorial assistant: Mgr. Ing. Beáta Nagy · Cover design and preparation for printing: Attila Téglás – TAMM · Printed by Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · Jun 2020
<http://e-eruditio.uj.s.sk>

Number of copies: 100 · Periodical not for sale

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: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@uj.s.sk · Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova · Obal a tlačiarenská príprava: Attila Téglás – TAMM · Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · Jún 2020
<http://pf.uj.s.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Náklad: 100 ks · Periodikum je nepredajné