

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

H. Nagy Péter Az elmélet-hálózatok tudományközi jelentősége	3
Keserű József A hálózatoság gyakorlatai a transzmediális világokban	20
Baka L. Patrik Az alternatív történelmek hálózata	31
Istók Béla – Lőrincz Gábor Metavírusok: koronamémek hálójában	43
Péter H. Nagy – Orsolya Hegedűs Imaginary Representations of the Technical Image. Escher Spaces in Science Fiction Works	68
Zentai Gabriella – Borbélyová Diana – Bencéné Fekete Andrea – Nagyová Alexandra – Horváth Kinga – Orsovics Yvette – Józsa Krisztián A szlovákiai és a magyar általános iskolai tantervek összehasonlító vizsgálata a DIFER-készségek fejlesztése szempontjából	78
Anita Tóth-Bakos – Tímea Mészáros – Attila Mészáros Developing Flipped methods for Teaching – a summary of the project activities and results	95
Barna Ábrahám Spoločenská a národnopolitická činnosť uhrofilných slovenských osobností v období dualizmu	106
SZERZŐINK / AUTHORS	122

Az elméleti hálózatok tudományközi jelentősége¹

H. NAGY PÉTER

The importance of theoretical networks in interdisciplinarity

Abstract

As its starting point, the study takes the interconnectedness and interdependent dynamics of research networks rather than the stabilisation of disciplinary confinement. It gives examples of how theoretical networks are formed between different disciplines. In physics, it mentions Grand Unified Theory from the perspective of quantum gravity. Then it addresses the issue of consciousness in the context of the current state of artificial intelligence research. As a third example, it discusses the theoretical networks of cultural epidemiology and the medical humanities, which presuppose the intersection of natural, social, and human sciences. The study emphasises that when analysing theoretical networks, it is not enough to ascertain the fact of connection; the contact points must also be examined, and for the issues that can be described by theoretical networks (e.g. epidemics, emergence, chaos, consciousness, literature, culture), it is essential to understand the elements of the network separately. The train of thought thus provides a perspective for approaching progressive theoretical networks.

Keywords: network theory; unified theory; connection systems; consciousness; AI research; cultural epidemiology; medical humanities

Subject-Affiliation in New CEEOL: Philosophy – Special Branches of Philosophy – Philosophy of Science

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.003-019

Bevezetés

Az *Eruditio – Educatio* című folyóirat 2023/3-as számának nyitóblokkját elméleti hálózatokkal foglalkozó tanulmányok alkotják. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén létrejött interdiszciplináris szemléletű kutatócsoportunk egy VEGA-program keretében működik. A 2022-ben és 2023-ban futó tudományos projekt címe: *Elmélethálózatok a humán tudományokban* (regisztrációs száma: 1/0208/22). A programban e sorok íróján kívül négy fiatal kutató vesz részt, a továbbiakban az ő tanulmányaik olvashatók, kiegészítve egy ötödik, angol nyelvű anyaggal. Magam – projektvezetőként, bevezetésképpen – az elméleti hálózatok tudományközi jelentőségéről értekezek; Keserű József a transzmediális világok, Baka L. Patrik az alternatív történelmek hálózatosságáról, Lőrincz Gábor és Istók

¹ A tanulmány a *Teoretické siete v humanitných vedách* (Elmélethálózatok a humán tudományokban) című, 1/0208/22 számú VEGA-projekt keretében készült.

Béla pedig a koronamémekről ír. Az ötödik, blokkzáró tanulmányt Hegedűs Orsolya közreműködésével készítettük a technikai kép (pontosabban az Escher-tér) imaginárius reprezentációiról.

Tudjuk, hogy a vezető tudományos eredmények általában nem a tanárképző karokhoz köthetők, ugyanakkor azt is hangsúlyozni kell, hogy a tudományos tevékenység személyi feltételei a tanárképző karokon, így nálunk is adottak.² A közös munka kezdetekor abból indultunk ki, hogy a természettudományokhoz hasonlóan a bölcsészettudomány területén is megfigyelhető és lényeges szerepet tölt be a különböző elméletek hálózatszerű összekapcsolása. A vizsgálandó jelenségek elemzésekor az interdiszciplináris elvárásoknak megfelelően az új elméletek dinamizálják és átfunkcionálják a hálózat régebbi elemeit. A kulcs ehhez az együttműködés, amely a szakterületi specializációból következik: a kutatók kénytelenek összefogni és csapatban dolgozni, úgy ötvözve a különféle ismereteket, hogy azzal újat lehessen létrehozni. Projektünk – metatudományos és praxeológiai alapokon – az adatkezelés folyamatos megújulásának megértéséhez kíván hozzájárulni, az irodalom-, nyelv- és kultúratudományok legfrissebb eredményeiből kiindulva.

Először is azt tudatosítottuk tehát a projekt benyújtásakor és kidolgozásakor, hogy a teammunka nem a szakterületi zártság erősítésével, hanem ellenkezőleg, a többféle speciális nézőpont egymás melletti alkalmazásával lehet eredményes. Mintha egy kirakós darabjai lennének szétszórva közöttünk, a képet pedig ezek összeillesztésével tudnánk kirakni. Ki-ki a maga részével járul hozzá a végeredményhez, de ahhoz, hogy elhelyezhesse ezt a darabot, látnia kell a többi részletet is, amely meghatározza az övét. A csapatmunkának éppen ebben van az egyik előnye, hiszen – a kultúra kutatására alkalmazva ezt a hasonlatot – senki sem teheti meg, hogy ne vegye figyelembe a hálózat többi elemét, mert egyetlen részlet önmagában félrevezető lehet, túlértelmezéseket és improduktív hierarchiakat generálhat, és ennek felismerése sem lehetséges a kontextus nélkül. Az egyénhez képest viszont a kutatócsoport hatékonysága/teljesítménye megsokszorozódik. Ebből következően a tudományközi érdeklődést nem feltétlenül valamilyen „összekapcsoló tudomány” mentén képzeljük el (bár többek szerint a médiatudomány alkalmas ilyen pozíció betöltésére), hanem olyan problémakörök érintkezési pontjaiként, melyek kutatásához nem elegendő egyetlen tudományterület (vagy szaktudományos nézőpont).³

² Az intézményi kereteken belül, ami a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékét illeti, a Variológiai Kutatócsoport (VaKu) és az MA Populáris Kultúra Kutatócsoport (MA PKK) támogatja a VEGA-programban részt vevő kutatókat. (Mind az öt projektívitelező tagja valamelyiknek.)

³ Egy példa: ilyen területnek számít a protobiológia, amely az élet kialakulásának forgatókönyvével foglalkozik, és a kutatásban (az egyes teamek szintjén is) vegyészek, biokémikusok, fizikusok, geológusok, csillagászok, matematikusok, kibernetikusok stb. vesznek részt. A komplex jelenségek vizsgálata – lesz róla szó – feltételezi a tudományterületek összekapcsolását. (A legegyszerűbb példa alighanem az univerzum leírására szakosodott kozmológia lehetne, amely az egyik legkomplexebb elméleti hálózat. Vö. Singh 2006)

Válasszuk ki bármelyik kutatási területet – az idegtudománytól a biokémián át a gazdasági rendszerekig, a járványoktól a webes keresőmotorokon és a mesterséges intelligencia nagy részét megalapozó gépi tanulási algoritmusokon át a csillagászatig és a világegyetem szerkezetéig, a gázzsalakkal és galaxishalmazokkal átszőtt kozmikus hálógig –, és igen valószínű, hogy az a tanulmányozott jelenséget egy hálózati modell segítségével értelmezi. (Sheldrake 2022, 189)

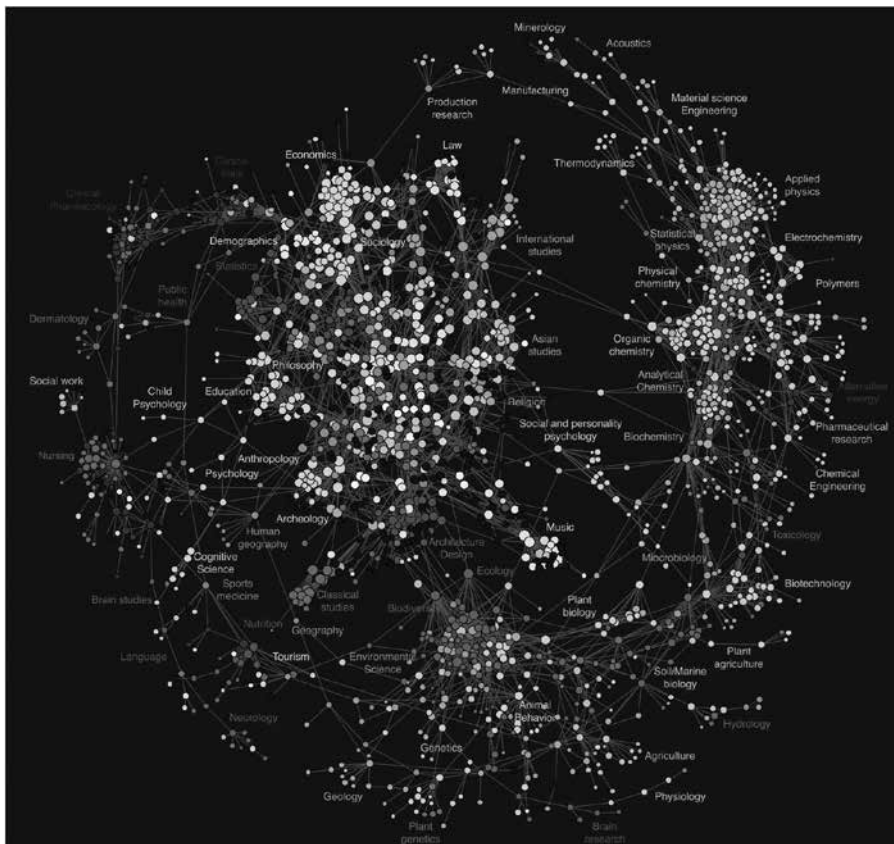
A hálózatok kutatás 21. századi eredményeiből tudjuk, hogy „minden komplex rendszer mögött [...] egy bonyolult hálózat áll, s az határozza meg az adott rendszer elemei közötti kölcsönhatásokat” (Barabási 2016, 39). A bölcsészettudomány felől nézve is ezek a bonyolult kölcsönhatások többféle elméletből tevődnek össze, s részben ennek köszönhető, hogy bár minden tudományágnak mások a céljai, a világunk leírásakor mégis több tudományterület sikeresen kommunikálhat egymással. A hálózatos gondolkodás/megközelítés ezért lényegében nemcsak az univerzalitást alapozza meg és igazolja, de nagy szerepet játszik a különböző diszciplínák problémacentrumainak egymáshoz illesztésében is. (Más megfogalmazásban: a hálózattudomány keretei igen rugalmasak. Vö. Janosov 2023, 84) A humántudományban is tehát, ahogy a természettudományban, elméleti hálózatok teszik lehetővé a hatékony ismeretek és a megbízhatóbb közelítések alkalmazását, új tudásszerkezeti modellek megjelenését. A projekt ezek egy-egy részletének feltérképezésére vállalkozik (a résztvevők kutatási területének és profiljának megfelelően) a komplexitás-elmélet, a mintázat-felismerés, a hálózatelmélet és a konnektográfia alapján. Mivel az ilyen típusú szempontrendszer nagy jelentőségre tett szert a közelmúltban, például a Covid19-kutatásban, aktualitását aligha szükséges külön hangsúlyozni.

A projekt kutatásmódszertana tehát a szakterületi zártság stabilizálása helyett a kutatói hálózatok összekötöttségéből és egymást feltételező dinamikájából indul ki. Ahogyan például a nyelvtörténet a génföldrajz bevonásával, a mentális térkép a neurobiológia eredményeinek felhasználásával, az internetes nyelvészet a nyelvészeti pragmatika, a digitális kommunikáció és a hálózatok tudományának kontextusában, a történelmi regény a historiográfiai mintázatok és a sokvilág-elmélet figyelembe vételével, a populáris irodalom a komplexitás-elmélet és a médiatudomány közreműködésével kutatható korszerű módon,⁴ úgy a kortárs kultúrakutatást meghatározó kérdéssírányok is lényegében különböző elméletek kombinációját és szelekcióját feltételezik egyszerre. Ami analógiaként kínálkozik a hálózatokon belüli erős és gyenge kapcsolatok funkcióihoz. Ez a kutatómunka a tudományköziség olyan komponenseire deríthet fényt, melyek tudatosításával a bölcsészet különböző területei számára is átláthatóbbá tehető a nyelv- és irodalomtudományt is feltételező, ugyanakkor meghatározó csomópontként kezelő globális hálózati világ. Eredményeinket az adatvizualizálás szabályai szerint tesszük közzé, melyre alkalmas közeget kínál az *Eruditio – Educatio* című egyetemi folyóirat.

4 A fentebb említett MA Populáris Kultúra Kutatócsoport monográfia-sorozata hozható erre evidens példaként: H. Nagy 2016, Keserű 2021, H. Nagy – L. Varga 2022.

1. Einstein álma

„A hálózatok fejlődését irányító mechanizmusok felfedezése nyomán – írja Barabási Albert-László *Behálózva* című alapvető könyvében – megértettük annak az esz-köztárnak az egyetemességét, amelyet a természet használ arra, hogy létrehozza a bennünket körülvevő világot.” (Barabási 2018, 122) Anélkül, hogy ismertetnénk a hálózatelmélet kialakulásának történetét (mely maga is egy, a gráfelméletből kiinduló elméleti hálózat), könnyen belátható, hogy a tudomány különböző területei ugyancsak nem elszigetelt vállalkozások, hanem sűrű kapcsolati hálót alkotnak. Belátható szó szerint, ha vetünk egy pillantást a tudomány hálózati térképére; pontosabban a sok közül az egyik ismertebb változatra. (A tudomány tájképének változását regisztráló adatvezérelt betekintés a tudomány működésébe: Wang – Barabási 2020)



1. kép: Map of Science (Los Alamos National Laboratory)

A skálafüggetlen hálózatokban a legtöbb pontnak csak kevés kapcsolata van, néhány ideiglenes középpont pedig nagy összekötöttséggel rendelkezik, s ez tartja össze a hálózatot, amely hozzávetőleg úgy néz ki vizuálisan, mint a légiforgalmi

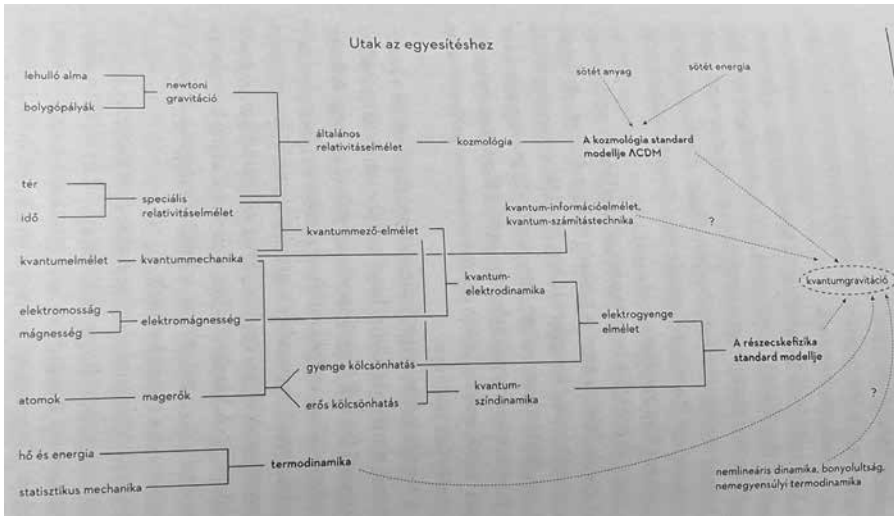
rendszer vagy térkép. Ebben sok kis repülőteret néhány fő középponton, nagyobb repülőtéren át lehet összekötni.⁵ A tudomány térképén jól elkülöníthetők ezek a területek, a sűrű régiókat alkotó nagyobb pontok (állomások, csomópontok) nagyságrendekkel több kapcsolattal, éllel rendelkeznek, mint azok a kisebb pontokkal jelölt területek, amelyek csak egy-egy kapcsolaton keresztül tudnak csatlakozni a többi tudományterülethez. Esetünkben mindebből az lesz fontos a továbbiakban (és erre hozunk példákat), hogy miképpen jönnek létre az elméleti hálózatok különböző tudományterületek között. Ahhoz, hogy ezt a kérdésirányt világosabban lássuk (az elméleti hálózat nem a hálózatelmélet puszta megfordítása!), idézzünk fel egy ide vonatkozó híres történetet.

Stephen Hawking 1991 júliusában *Einstein álma* címmel tartott egy előadást Tokióban, az NTT Data Communications Systems Corporation paradigma-szekciójában. Az előadás a relativitáselmélettel és a kvantummechanikával foglalkozik (külön-külön), de a célja nem pusztán ez. Ahogy Hawking mindjárt az elején megfogalmazza: „Megkísérlem azokat a különös dolgokat is bemutatni, amelyek akkor történnek, ha megpróbáljuk a két elméletet egyesíteni.” (Hawking 1999, 73) Ezek a „különös dolgok” a szingularitások, de a gondolatmenetünk szempontjából az elméletek egyesítésének kérdése érdemel kitéüntetett figyelmet. Einstein számára világossá vált, hogy az általános relativitáselmélet nem elegendő a világ leírásához (nem tudja például kezelni az ősrobbanást), vagyis nem teljes elmélet. A kiegészítést a kvantummechanika jelenti, de – mint köztudott volt – Einstein idegenkedett a határozatlansági elvtől, nem tudott belenyugodni, hogy a kvantumjelenségek teljesen a mi világunk jellemzői. „Nem akarta elhinni – mondja Hawking –, hogy a fizikai törvények nem képesek pontosan és egyértelműen előre jelezni az események kimenetelét. De akárhogy is nézzük, minden azt bizonyítja, hogy a kvantumjelenség és a határozatlansági elv elkerülhetetlen és a fizika minden területén jelen van.” (Hawking 1999, 81)

Ugyanakkor Einstein nem mondott le arról, hogy léteznie kell egy olyan egyesített elméletnek (pontosabban mezőelméletnek, vö. Kaku 2013, 179), amely képes előre jelezni az univerzum minden eseményét. Ez volt Einstein álma. A relativitáselmélet és a kvantummechanika egyesítésére tett kísérletek – főleg Richard Feynman munkássága nyomán (Krauss 2017, 281–293) – aztán kijelölték a fizika további kérdésirányait. Ennek eredményeként született például a Hawking-sugárzás leírása (a fekete lyukak sugárzásának jóslata, megelőlegezése), majd ez vezetett el napjaink fizikájának újabb elméleti hálózatához, a kvantumgravitációhoz. Ez a bizonyos pont, amelyre fentebb fókuszáltunk, korántsem elszigetelt esemény, ha a különböző tudományos elméletek egymáshoz való viszonyára figyelünk. A kvantumgravitáció problémája tehát az általános relativitáselmélet és a kvantumelmélet

5 Vö. „Természetesen egy-egy komplex hálózat nem egyszerű, szabályos négyzetháló, ahol minden csomópont és kapcsolat tökéletes rendben helyezkedik el. A valódi hálózatok sokkal inkább különböző rejtett mintákat tartalmazó bonyolult rendszerek, melyekben egyes kapcsolatok és csomópontok fontosabbak, mások kevésbé, némelyeknek különleges szerepük van, míg mások teljesen lecserélhetők, kialakítva ezzel a teljes hálózat jellegzetességeit, kijelölve működésének kereteit.” (Janosov 2023, 88)

egyesíthetőségét veti fel, ahogy egy másik kurrens problémakör a részecskék és a kölcsönhatások egyesítésének kérdéskörére épül (a standard modellben ugyanis sok a beállítandó konstans). Mindezt figyelembe véve arra a következtetésre juthatunk, hogy a fizika története lényegében elméleti hálózatok keletkezésével szembeállít, de ez nem egyirányú folyamat pusztán, hiszen ugyanúgy jellemzi az elméleti hálózatok fellazulása és működtetésük kudarca is. Az eddigi folyamatokat ábrázoló térképen azonban jól látható az említett konvergencia.



2. kép: Al-Khalili (2022, 142)

Az – Al-Khalili *A fizika evangéliuma* című könyvéből származó – ábra az egyesítést mutatja be sematikusan, az időbeli különbségek helyenkénti kiiktatásával (pl. a speciális relativitáselmélet a newtoni gravitáció alatt foglal helyet, de jóval későbbi elmélet). Mindenesetre ez a kapcsolatrendszer tekinthető a fizika egyik legátfogóbb elméleti hálózatának. (Azért az egyiknek, mert a kvantumgravitáció hurokelmélete élesen szemben áll a húrelmélettel, tehát azok szerint, akik az utóbbit tartják relevánsnak, arra futtatnák ki az egyesítést. Ez mindenekeelőtt tudományszociológiai kérdés, ahogy a szerző meg is jegyzi.) Al-Khalili a következőképpen fogalmaz: „Az egyesítés célját nem mi tűztük magunk elé, hanem magától állt elő a fizikai világ mélyebb megértésének következtében. Ez a siker azonban tagadhatatlanul valamilyen esztétikai vonzerővel hatott ránk, és arra sarkallt, hogy továbbhaladjunk ugyanezen az úton. És közben lenyűgöző eredményeket értünk el.” (Al-Khalili 2022, 127) Valóban, az elméleti hálózat alapján áttekinthető a fizika története, a csomópontokhoz (az egyes elméletekhez) hozzárendelhetők a szükséges matematikai ismeretek. Mindez szinte egyetlen pillantással áttekinthető (a kép segítségével), és bár az elméletek közti összefüggések megvilágítása specifikus feladat, a térkép lehetővé teszi a tudománytörténeti konvergencia érzékelését azok számára is, akiknek nem a fizika a szakterületük.

2. A tudat problémája

Az átfogóbb távlat felvázolása után egy konkrét példán keresztül folytatjuk a gondolatmenetet. A tudomány egyik legnagyobb rejtélyének számít a tudat problémája. Először érdemes megvilágítani, hogy a *lélek* fogalma és az abba vetett hit óriási karriert futott be az emberiség történetében. A kardiocentrikus (szívközpontú) világmépeken belül elfogadott nézet volt, hogy az emberi szív a lélek lakhelye, a kephalocentrikus (agyközpontú) álláspont ennek az ellenkezőjét próbálta bizonyítani. (A görögök például mindazt, amit ma az agynak tulajdonítunk, a szívbe helyezték, az agyat pedig a lélek székhelyének tartották stb.) Ez a hosszú – a két testképet hol ütköztető, hol keresztező – folyamat eredményeképpen elfogadottá vált, hogy a lélek nem lehet más, mint atomok és molekulák mozgása; másrészt tisztázódott a szív és az agy tényleges élettani funkciója (mindkettő bizonyos szempontból központi szervnek tekinthető).

Szeretjük azt gondolni – írja Eduardo Punset –, hogy az embernek van teste (amely magában foglalja az agyat is), és van elméje, vagyis lelke. És előszeretettel hisszük, hogy ez a lélek vagy szellem vezérli az agyat, ugyanúgy, mint ahogy mi a számítógépet. Mégis, bebizonyosodott, hogy mindazok a dolgok, melyeket a léleknek tulajdonítottunk, mint például az érzelmek, az erkölcs, a logikus gondolkodás, az érzékelés, a tapasztalás, mind-mind az agyszövetek fiziológiai tevékenységének eredményei. Az idegtudományok bebizonyították, hogy nem csupán *van* agyunk, hanem az agyunk *mi magunk vagyunk*. (Punset 2011, 109–110)

Innen nézve tehát a lélek koncepciója akár el is vethető. Másrészt különbséget kell tennünk *elme* és *tudat* között. Kicsit leegyszerűsítve, az elme egy élőlény vezérlő központja, míg a tudat az elme reflexív, értékelő és döntést hozó működése. Ugyanakkor tudatosnak tűnő döntéseink nagyrészt *tudattalan* tényezőkön nyugszanak, pontosabban: a tudattalan hatással van arra, milyen ítéletet alkotunk az adott információról. Az általunk érzékelt világ az elme tudattalan jelfeldolgozó munkájának tulajdonítható. Agyunk *automatikus* figyelembe veszi akaratainkat, álmainkat és vágyainkat, tudatalatti szinten kisimítja a tökéletlenségeket. Döntéseinknek ez a kétlépcsős műveleti tér (egyben agymodell) az eredője.

A neurotudományban kognitív zártságként nevezik azt a jelenséget, hogy a tudat önmaga számára titok. „Túlélésünk érdekében ki vagyunk zárva saját agyunkból” – ahogy Nick Lane fogalmaz (Lane 2012, 320). Ez a szituáció annak köszönhető, hogy magának a tudatnak kellene felismernie azt a mintázatot, amely önmagát lehetővé teszi. Ennek a mintázatnak a kutatása óriási interdiszciplináris vállalkozás, ami számos elmélet megszületéséhez vezetett (pl. komputációs elmélet, fegyelmi séma teória, integrált információs elmélet, globális neuronális munkatér-hipotézis), azonban egyelőre ezek egyikét sem fogadják el maradéktalanul. Néhány terület, amelyben felmerül a tudat problémája: fizika, kémia, genetika, embriológia, kognitív etológia, idegtudomány, orvostudomány (neurológia), kibernetika, informatika, mesterségesintelligencia-kutatás, komplexitás-elmélet, hálózatelmélet, evolúciós pszichológia, antropológia, nyelvtudomány, memetika, rendszerelmélet, tudatfilo-

zófia, médiatudomány. Nagyon is megfontolandó viszont Steven Pinker álláspontja, mely szerint:

Lehet, hogy nincs is szükségünk külön elméletre arról, hogy hol keletkezik az élmény az agyban [...], és hogy miért alakult ki az evolúció során. [...] Amire szükségünk lenne, az egy elmélet arról, hogy miként bontakozik ki a szubjektív élmény a pusztán információs hozzáférésekből. (Pinker 2002, 143)

Bár nem rendelkezünk egy ilyen elmélettel, a kérdéskörrel – attól függően, hogy milyen szerveződési szintet vizsgálunk – mégis igen sok mindent tudunk. Ha az egyetemi tanórákon ez szóba kerül, akkor egyfajta elméleti kombinatorika működtetésével felvillanthatjuk, milyen kérdésekkel szembesülünk az agytól a tudat felé tartó közelítéssel. Felsorolok ezek közül néhányat:

- elektro- és biokémiai mintázat (a tudat az agyban képződik, de azon belül lokalizálhatatlan);
- szinkrontüzelés (semmi nem jut be az agyba, csak a neuronok tüzelnek);
- sikeres neurális kombinációk (az egy időben tüzelő neuronok közti kapcsolat megerősödik, a szelekció a neuronok fizikai tulajdonságaira hat);
- jelátalakítás (neuromoduláció);
- modellalkotás (amire nem képes a számítógép az idegsejttel szemben, pl. a memória és a nyelv programozható, az érzelem nem);
- autopoietikus (önépítő) rendszer (tudatos tapasztalat minden külső ok vagy inger nélkül);
- koherencia + képlékenység (egyetlen integrált érzékelés, de folyamatosan változik);
- komplexitás (engram: egy emlék vagy gondolat fizikai lenyomata, amelyet néhány idegsejt összeköttetése alkot, az engramok összességéből, az idegsejtek elektromos és a gliasejtek kémiai, tér- és időbeli hálózatából kiemelkedik a tudat, tehát a tudat a sejtek közti kapcsolatrendszer terméke);
- önreprezentáció (annak tudása, hogy a külvilág hogyan hat a selfre);
- egyediség (mint az ujjlenyomat és a genetikai állomány, a saját viselkedéséről szerzett információkból, ezek reprezentációiból kialakul az én-tudat);
- csoportorientáltság (szinaptikus kommunikáció, az ember mint ökoszisztéma).

Sokak szerint főlegesen definiálni a tudatot, mások szerint nem is lehet, de ideiglenesen a fenti szempontokat összevonhatjuk, s akkor körülbelül a következő meghatározáshoz jutunk:

A tudat jelek szelekciójára és átalakítására épülő, időbeli és térbeli modelleket alkotó, egyedi, autopoietikus, elektrokémiai alapú biokémiai információmintázat, egyben hurokrendszer, mely az idegsejtek kontaktusából és szinkrontüzeléséből adódóan a koherencia illúzióját teremti meg az érzékelés és az emlékezet, a külvilág és a self között, amit a neuronok fizikai tulajdonságának szelekciója, illetve az agykérgi régiók evolúciós, de az ontogenezis során módosuló fejleményei tesznek lehetővé az adaptív komplexitás és az ideghálózat önreprezentációs képességének kialakításával.

Ez a definíció a tudattal foglalkozó elméleti hálózat egy részének alkalmazásával készült, visszafejthető elméletekre épül, ám sehol sem találkozunk ezzel megegyezővel. Ennek oka a következő lehet: „Ha mindent bedobunk a tudat fazekába, majd jól megkavarjuk, kevesebb lesz az esélyünk, hogy a tudatot megértsük.” (Calvin 1997, 37) Nem zárható ki tehát, hogy a sűrű elméleti háló akadályozhatja is a megértést. Ugyanakkor a tudat elterjedtebb lehet, mint ahogyan azt régebben gondoltuk (pl. az agykéreg nélkül született gyerekek is mutatnak érzelmi reakciókat, az állatoknak is lehet/van tudatuk stb.), viszont az eltérő közeg eltérő tudatokat hozhat létre. Yuval Noah Harari megfogalmazásában: „Az emberek, denevérek, bálnák és egyéb állatok mentális spektrumán túl még hatalmasabb és különösebb kontinensek kerülhetnek el. Minden valószínűség szerint végtelen sok tudatállapot létezik, amelyet még sem sapiens, sem denevér, sem dinoszaurusz nem tapasztalt meg a földi evolúció 4 milliárd éve alatt, mert nem rendelkeztek a szükséges képességekkel.” (Harari 2017, 309)

A fentebb említett területek közül az egyik, a mesterségesintelligencia-kutatás viszont meglehetősen frappáns választ adott erre a dilemmára. Nem kell pontosan tudnunk, hogyan működik a tudat (pláne nem kell szűken definiálnunk), mesterséges neuronhálózatokat akkor is képesek vagyunk fejleszteni. Max Tegmark például az *Élet 3.0* című könyvében külön fejezetet szentel a tudat problémájának, és abból indul ki, hogy elég a lehető legtágabban értelmeznünk a jelenséget (tudat = szubjektív tapasztalat), hogy az MI-kutatásban alkalmazható legyen. „Annak ellenére, hogy a tudat működését egyelőre nem látjuk át, bámulatos mennyiségű kísérleti adat gyűlt össze a különféle aspektusairól. Csakhogy mindezek az *agyakból* származnak – elárulnak-e hát bármit is a *gépi* tudatról? Mindehhez extrapolációra van szükség, vagyis ki kell lépnünk az eddigi kísérleti tartományból. Másként kifejezve: *elméletet* kell alkotnunk.” (Tegmark 2018, 328 – kiemelések az eredetiben.) Ez az elmélet a tudat mint információ feltételezésére épül, és a hatékonyságát mi sem bizonyítja jobban, mint a napjainkban megfigyelhető, robbanásszerű fejlődés a mesterségesintelligencia-kutatás területén.

A Tegmark által szorgalmazott elmélet 2023-ra másféle értelemben is döntő tényezővé vált, ugyanis az MI-vel foglalkozó szakemberek jelentős része a fejlesztések szüneteltetését javasolja. Ennek háttérében – részben – a kontrolprobléma áll, amely arra vezethető vissza, hogy egy neuronhálózatban zajló folyamatok nem láthatók át teljesen, pontosabban nem fejthetők vissza. Az ilyen típusú gépi hálózatok jellegzetessége ugyanis, hogy feketedoboz-szerűen viselkednek, a rétegek közti kapcsolatok magas számának köszönhetően beláthatatlan és tervezhetetlen „mozzanatokat” hozhatnak létre a bemenet és a kimenet között (Vö. Fan 2020, 71). Ebben a „homályzónában” elméletileg olyasmis is lehetséges, ami nem vezethető le automatikusan a biológiai agy működéséből. A gépi tudat fejlesztése lényegében ezért minősül kockázatosnak, és ez a történet arról is szól, hogy nem értjük teljesen (és megbízható módon) a mesterséges intelligenciának a létrehozójától, azaz tőlünk függetleníthető (akár véletlenül is bekövetkező) lépéseit. Ez a holtpontra a rendelkezésünkre álló elméleti hálózatokkal modellálható, de csak egy bizonyos szintig. A jövő tehát mindaddig nem számítható ki megnyugtatóan, amíg a kontrolprobléma akadályozza az MI-tudat emberi megértését.

3. A kulturális járványtan elméleti hálózata

Folytassuk egy olyan elméleti hálózat elemzésével, amelynek a határai kétféle megközelítési útvonal alapján is kijelölhetők, és minden kétséget kizáróan természet-, társadalom- és bölcsészettudomány kapcsolatát feltételezi. Elindulhatunk a memetika kialakulásának nyomvonalán, illetve követhetjük az orvosi humaniorák történetét is, a két interdiszciplináris terület, sok elméleti hálózatot feltételezve – többek között – a kulturális epidemiológia területén is érintkezni fog. Ilyen esetben mindkettőt célravezető megemlíteni, mert túl is mutatnak a kulturális epidemiológián, az előbbi a kortárs mémek vizsgálatának irányába, a másik a kultúrorvostan kontextusában a fogyatékoságtudomány, a kritikai gerontológia, a neuronarratológia, az ökokritika vagy a biopolitikai bölcsélet felé. Ahogy Gubacsi Beáta és Ureczky Eszter a *Helikon Irodalom- és Kultúratudományi Szemle Kultúrorvostan/Orvosbölcsészet* című tematikus számához írt bevezetőjükben fogalmaztak:

Egyre nagyobb az igény a komplex interdiszciplináris együttműködésekre, és sorra jelennek meg az olyan hibrid kutatási területek, mint például a digitális bölcsészet (*digital humanities*), az ökokritika (*ecocriticism*) vagy maga a kultúrorvostan (*medical humanities*), más néven orvosbölcsészet, egészségügyi humán tudományok, illetve orvosi humaniorák. Ezek a kutatási területek ötvözik a bölcsészet-, a társadalom- és a természettudományok szempontrendszerét és terminológiáját annak érdekében, hogy kurrens globális problémákat több szemszögből megközelítve járjanak körbe. Míg a Covid-19 pandémia katasztrofális hatással volt az életünkre, és gyökeresen megváltoztatta az életmódunkat, arra is rámutatott, hogy a tudományterületek tradicionális szétválasztásával képtelenség az ehhez hasonló, összetett események és jelenségek vizsgálata. (Gubacsi – Ureczky 2022, 6)

Néhány évtizeddel ezelőtt elterjedt egy konstruktív megállapítás, mely szerint a kultúrát javarészt fertőző gondolatok alkotják. Richard Dawkins *Az önző gén* (1976) című munkájában bevezette a *mém* fogalmát, amely óriási karriert futott be a későbbiekben, egy változata manapság is használatos a médiában (internetes mémek). Dawkins a mémeket – a gének mintájára – a kulturális átadás alapegységeként határozta meg, melyek agyból agyba költöznek, másolatot készítve magukról. A mémek egy bizonyos típusát a sztárbiológus az elme vírusainak nevezte, ide sorolva például a vallási hiedelmeket is, szembeállítva azokat a tudományos eredmények terjedésével, mely utóbbiak szerinte jóindulatúak. A memetika talán legnagyobb szabású vállalkozása Daniel C. Dennett nevéhez köthető, aki számos könyvében (például a *Darwin veszélyes ideáiban* is [1995]) alaposan körüljárta a problémakört (szerinte a tudat a mémek terméke), míg Susan Blackmore *A mémgépezet* [1999] című könyve a terület széles körben hozzáférhető összefoglalását nyújtotta. Ebből a gondolatkörből nőtt ki az ún. kulturális epidemiológia is, melynek egyik alapműve, Dan Sperber *A kultúra magyarázata* [1996] című könyve a kultúra naturalista megközelítéséről szól.

Ennek az evolúcióbíológiai alapú kultúraelméletnek van egy izgalmas hozadéka: lehetővé teszi, hogy úgy lássuk magunkat a mémek pozíciójából, mint potenciális

és ideiglenes másoló-terjesztő gazdaszervezeteket, azaz mémgépeket. Az információcsomagok a másológási hibák következtében olyan mintázatokat alakíthatnak ki, melyek életképességét nem befolyásolja az, hogy milyen viszonyban állnak a tényekkel (azok ellenében is könnyedén „győzhetnek”), s ha ezekben a konstellációkban (a mémkörnyezetben) ott van például a vakhit mémje is, a siker szinte garantált – ez magyarázza például az összeesküvés-elméletek hatékonyságát. Mivel nincs úgynevezett „független” tudat, illetve végtelen sem, amely helyet biztosíthatna az összes mémnek, ezért azok versengenek egymással a tudatunkért. Ez a mintha-verseny egyfajta kiválasztódásként is leírható, míg a folyamat egészének érzékeltetésére valóban nagyon találó a vírusanalógia. (Kontextusként pedig a betegségek megjelenését kísérő „metaforatömeg” is említhető, amelyről Susan Sontag *Az AIDS és metaforái* [1988] című könyvében beszél.) Ebből az is következik, hogy az ilyen típusú vírusokkal szemben ugyancsak nem könnyű védekezni, a technológiai vívmányaink pedig elősegítik a terjedésüket. A mémek ma már fénysebességgel közlekednek a különféle médiumokban és hálózatokban, speciális változataik jöttek létre a manipulált képektől a vírusvideókig.

Ha ezt a tárgykört tágabban kezeljük, és a fertőzés jelenségét különféle társadalmi gyakorlatok kontextusában vizsgáljuk, akkor olyan munkákra is utalhatunk előljáróban, mint például Nicholas A. Christakis James H. Fowlerrel közösen írt, *Kapcsolatok hálójában* című könyve, amelyben többféle értelemben is szó van különféle járványokról. Ebben a közösségi hálózatok működésének precíz feltérképezésekor olyan jelenségekre is kitérnek a szerzők, mint a nevetőgörcs, a tömegpszichózis, a táncőrület, az agresszió vagy a boldogság terjedése. Másrészt foglalkoznak például a nemi betegségek átadásával (szifilisz), illetve a HIV- és a SARS-vírusok okozta járványokkal is. Mindez azt mutatja, hogy a kapcsolatok vizsgálata elválaszthatatlan a tranzitivitás, az információ (vagy bármilyen más) fertőzőszerű terjedésének nyomán követésétől. „E két tulajdonság – írják a szerzők –, a kapcsolatrendszer és a fertőzőszerű terjesztés, egyúttal a kapcsolati hálók struktúrája és funkciója, vagyis az emberi szuperorganizmus anatómiája és fiziológiája.” (Christakis – Fowler 2010, 46) A *Kapcsolatok hálójában* tehát – mint azonnal látható – sok szállal kapcsolódik a hálózattudományhoz, hiszen az emberi világban terjedő információ vagy járványok feltérképezése lehetetlen a hálózatokban élőkre vonatkozó szabályok megértése nélkül.

A kulturális és a biológiai járványtan széles körű alkalmazásával, egyben szintézisével kapcsolatban olyan könyvekre utalhatunk még bevezetésképpen, mint például Adam Kucharski *A ragály szabályai* című munkája. Ez a járványelméleti gondolatmenet a társadalmi fertőzés különböző változataiba nyújt betekintést, szem előtt tartva a járványminták különbségeit. A kérdés viszont minden esetben arra irányul, hogy mitől terjednek a járványok, miért lesznek olyanok, amilyenek, és hogyan szűnnek meg, legyen szó bankválságról, fegyveres erőszakról, álhírek terjedéséről, társadalmi egyenlőtlenségekről vagy betegségek kialakulásáról. Kucharski könyve ezek tárgyalása közben bevezet a járványtani megközelítéshez szükséges alapfogalmak és alkalmazási területek világába is, miközben a következőre figyelmeztet:

A járványkítörésekre adott népszerű magyarázatokat folyamatosan érvénytelenítik a tudományos felfedezések. [...] A fejlődés ellenére a járványkítörésekről való ismeretek általában még mindig bizonytalanok: egyszerűen csak azt halljuk, hogy valami fertőző vagy vírusként terjed. [...] És ez néha azt jelenti, hogy át kell gondolnunk a fertőzésekről mindazt, amiről azt hittük, hogy tudjuk. (Kucharski 2021, 19)

A *kulturális járványtant* tehát olyan progresszív elméleti hálózatként lehetne jellemezni, amelyben a természet-, a társadalom- és a bölcsészettudomány egymás felé nyitott – a járványokkal kapcsolatos – komponensei, előfeltevései és kutatásmódszertana egyaránt hozzájárulnak az értelmezési szempontok kialakításához. Mivel a járványok egyszerre biológiai, kulturális és politikai jelenségek, a betegségek felfoghatók kulturális tünetként is, melyek láthatóvá teszik a társadalmi töréspontokat (a feszültségeket és az egyenlőtlenségeket), a különféle ideológiák harcát is beleértve. (A kórokozók és a megszállt testek vizsgálatától így eljuthatunk a fertőzési hullámokra adott, területenként radikálisan eltérő intézkedésekig és azok intézményi hátteréig.) Ezzel a tág kutatási területtel foglalkozik az említett *kultúrorvostan* vagy *orvosbölcsészet* is (medical humanities), melynek nemzetközi vonatkozási rendszerében helyezkedik el Ureczky Eszter *Kultúra és kontamináció* című, úttörő jelentőségű monográfiája. A kötet hat kortárs (apokrif) történelmi regényt elemez három brutális járványra (pestis, kolera, AIDS) fókuszálva.⁶ Ebből kiindulva a könyv tulajdonképpen interdiszciplináris szimptomatológia, amely a nyelvi-verbális (helyenként vizuális) járványábrázolásokon keresztül felvázolja a nyugati biopolitika alakulástörténetét, felhasználva az orvostudomány, az irodalom- és filmtudomány, az egészségügyi joggyakorlat, illetve az egészség- és kultúratudomány eredményeit.

Mivel a szóban forgó könyv ismerteti a kultúrorvostan elméleti alapjait is, az alkalmazás felől nézve talán nem tűnik elhamarkodottnak, ha az orvosbölcsészeti interpretáció egyik lehetséges vezérfogalmát nem a meglévő kontextusokból vonjuk el (Foucault-tól Baudrillard-ig, a testkutatástól a pszichoanalízisen át a genderig), hanem a megértés közegszerű viszonyait érzékeltetjük az orvostörténeti tengelyre vetítve. Erre a pozícióra talán a *medi(k)alitás* szó tűnik a legalkalmasabbnak, mert egyszerre utal a medialitás megkerülhetetlenségére, mindenkori szerepére és a medikalizáció fókuszba helyezésére. Emellett a két réteg együtt alkot elválaszthatatlan, de mégis megkülönböztethető (pontosabban az interdiszciplinaritásba kapcsolatba kerülő szakterületek összemosását elkerülő) differenciált egységet. Amennyiben tehát nemcsak önkényes szójátékot látunk ebben a javaslatban, nyerhetünk egy olyan viszonypontot, amely egyszerre képes visszaadni a közvetítőrendszerként elgondolható poétikai és kulturális epidemiológiai kérdésirányok hatékony összeolvasását (a testtől a társadalomig).

Közvetítésként megemlíthető, hogy a kulturális epidemiológiának – természetesen – nemcsak kulturális, de technológiai vetülete is van. Ennek feltérképezésé-

⁶ William Owen Roberts: *Ragály*, Geraldine Brooks: *Csodák éve*, Matthew Kneale: *Édes Temze*, Anne Roiphe: *A tökéletlen lencse*, Alan Hollinghurst: *A szépség vonala*, Alfred Corn: *A történet része*.

hez megbízható kiindulópontot nyújt Alessandro Vespignani *A jóslás algoritmusai* című munkája (is), amely tág kontextusban teszi hozzáférhetővé a számítógépes *epidemiológia* működését és eredményességét. A könyv az algoritmusokkal készített modellek tárgyalása közben többször utal a járványtani előrejelzések készítésének főbb paramétereire, kitér például az Ebola-, a Zika- és az influenzajárványok komputeres szimulációjának hatékonyságára. Vespignani alapján különbséget tudunk tenni az olyan modellek között, melyek a múlttal kapcsolatos ismereteinken alapulnak és az olyanok között, melyek valós időben teszik lehetővé az előrejelzést.

Ezért elképzelhetünk olyan forgatókönyveket – írja a szerző –, melyekben a fertőzött személyeket karanténba helyezük, tanulmányozhatunk olyan mesterséges világokat, amelyekben betiltják a repülőjáratokat, elgondolhatunk olyan városokat, amelyekben tilos az autóhasználat. A számítógép és a modellek laboratóriumává alakulnak át, ahol jövőbeli világokat vizsgálhatunk, felvázolva a jövő földrajzi térképét, amely lehetséges választásainkat tükrözi. (Vespignani 2020, 175)

Sőt, ezek a szimulációk arra is alkalmasak, hogy egy kisebb közösséget alapul véve megjósolják, ki lehet influenzás. A valószínűségek és a tényleges viszonyok folyamatos összehangolása ráadásul egy olyan jövőt tételez, melyben az előrejelzés és az arra adott reakciók is szerepet játszanak. Ezeknek a dinamikus modelleknek a folyamatos megbízhatósága is alátámasztja, hogy az utóbbi bő évtized valóban sikertörténet a számítógépes epidemiológia számára.

Visszatérve a fentebbi példákhoz, ebben a tudományos kontextusban tehát a kultúra számos szegmense, így az irodalom, illetve a populáris és a ponyvairodalom is kutatható. A különböző – fiktív vagy tényleges – járványtípusok átszövik a műveket, amit nem elég pusztán detektálni, mivel olyan gyújtópontokat alakíthatnak ki a művilágokon belül, melyek hozzáférhetővé teszik a járványtörténelem valamely epizódját, és a legkülönbözőbb eljárásokkal társítják a fertőzés alakzatait. Azok a művek, amelyek szigorú következetességgel építik fel egy pandémia forgatókönyvét, felkelthetik a tudomány iránti érdeklődést, és ha ez bekövetkezik, akkor a hallgatóink kevésbé fognak bedőlni a járvány körüli médiapániknak. Mindezt elősegítheti a kulturális epidemiológia és a kultúrorvostan megismerése, melyek interdiszciplináris területekként azzal is szembesíthetik a diákokat, hogy a járványfikciók hatékony elemzése olyan tudományközi vállalkozás, amelyben egyszerre – egyenrangú félként – vesz részt a bölcsészet és a természettudomány.

Befejezés

Az elméleteink nemcsak a világunk különböző aspektusait teszik láthatóvá, de sokat elárulnak az elméletalkotók kompetenciáiról is. Ugyanakkor (vagy pont ezért) az elméletek státusza a különböző tudományterületeken eltérő értelmet és funkciót kapott. A természettudományban az elmélet (amit annak neveznek) szilárd alapon nyugszik, jóval nagyobb valószínűséggel helytálló a többi magyarázathoz képest. Két idézettel érzékeltetnénk ezt a szituációt. Daniel C. Dennett a következő-

képpen fogalmaz a fentebb említett tudományos bestsellerében:

A jelenlegi darwinizmus alapvető magja, a DNS alapú reprodukció és evolúció, ma vitán felül áll a tudósok között. [...] [D]e nem egy vagy két hatalmas érveléslánc miatt, amelyek esetleg – még ha nem is hiszünk ebben – valóban rendelkezhetnek gyenge szemekkel, hanem a bizonyítékok fonalainak százezrei révén, amelyek ezt az elméletet az emberi tudás szinte valamennyi területéhez kötik. Újabb felfedezések vezethetnek drámai, akár „forradalmi” *eltolódásokhoz* a darwini elméleten belül, de az a remény, hogy az elméletet „megcáfolják” valamilyen világrengető áttörés révén, körülbelül annyira megalapozott, mint az, hogy vissza fogunk térni a geocentrikus világműködéshez és elhajtjuk Kopernikuszot. (Dennett 2008, 20–21)

Az evolúcióelméletet stabil keretnek tekinthetjük Dennett értelmében, az evolúciót pedig már tényként kezeljük; ahogy hosszabb távon hasonló a sikeres elméletek sorsa a természettudományon belül a relativitáselmélettől a kvantumelméleten át a Nagy Bumm elméletig. (Ezek alapján alakította ki Stephen Hawking az ún. modellfüggő realizmus fogalmát: Hawking – Mlodinow 2011) Nézzük a másik idézetet. Jonathan Culler így fogalmaz *Irodalomelmélet* című szintén nagy sikerű könyvében:

[...] [A]z elmélet nem az irodalom tanulmányozására szolgáló módszerek tárháza, hanem írások korlátlan gyűjteménye mindenről széles e világon, az akadémiai filozófia legrejtettebb kérdéseitől a testről való beszéden át a gondolkodás változó módjaiig. Az elmélet műfaja magában foglal írásokat az antropológia, a művészettörténet, a filmelmélet, a genderelmélet, nyelvészet, filozófia, politológia, pszichoanalízis, tudományelmélet, a társadalom- és a szellemi történet, valamint a szociológia területéről. Az említett művek az adott tudományterület vitáihoz kötődnek, ám azáltal váltak *elméletté*, hogy meglátásaik vagy érvelésmódjaik felvillanyozták vagy megtermékenyítően hatottak azokra, akik egy másik területen kutattak. (Culler 2022, 13)

Mindkét esetben elméleti hálózatokról van szó, az előbbiben a bizonyítékok százezrei iránti elvárás, az utóbbiban viszont a szubjektív mozzanat a döntőbb. Látható azonban az is, hogy bár különböző típusú elméleti hálózatokról beszélhetünk (pl. aszerint, melyik elmélet rendezi maga köré a többi, mennyire hierarchikus vagy decentralizált a kapcsolatrendszer), mindkettő arról tudósít, hogy a sikeres elméletek nyitottá válnak egymás felé. Ez a dinamika tudománytörténeti jelentőségű elméleti konvergenciát jelent, míg áthatja és meghatározza a kultúra legtöbb szegmensét. Tanulmányozásuk ezért is nélkülözhetetlen feladat.

Másfelől az elméletek összekapcsolása veszélyeket is rejt magában. Hogy milyen jellegűeket, arra nagyon jó példa az ún. tudományháború, azon belül is az *Intellektuális imposztorok* című könyv megjelenéséhez köthető vita [1997]. Sokkal és Bricmont joggal figyelmeztetett arra, hogy a helyes adatok kombinálásával hibás következtetésekre is juthatunk, a tudományterületek közti fogalmi áramlás pedig abban az esetben, ha az elméletek alkalmazói semmilyen fogalmi vagy tapasztalati igazolást nem adnak az elképzeléseikről, joggal kifogásolható (Vö. Sokal

– Bricmont 2000, 18). Nem árt tehát az óvatosság. Az elméleti hálózatok elemzésekor ezért nem elég konstatálni az összekapcsolás tényét, meg kell vizsgálni az érintkezési pontokat is; az elméleti hálózatokkal leírható problémák esetében (pl. járvány, emergenciacsúsz, tudat, irodalom, kultúra) pedig fontos a hálózat elemeit külön-külön is megérteni. Egy ideje az egyetemeken interdiszciplináris stúdiókat éppen erre tesznek kísérletet, és ezen szakok látogatói több tudományterületen mozoghatnak egyszerre. (De hasonló képzésben részesülhet egy médiászakember, például egy tudományos kommunikátor is, aki a társadalomtudomány mellett valamilyen természettudományi területre is szakosodik. Ez általában alapelvárás az ilyen végzősökkel szemben.) Innen nézve az elméleti hálózatok kutatása akár nagy jövő előtt is állhat, hiszen a konvergencia időszakában nem pusztán a múlt tudományképei tanulmányozandók, de azok a lehetőségek is, melyek – már most – megalapozhatják a jövő hatékony elméleteit.

Befejezés- vagy inkább levezetésképpen idézzük fel egy pillanatra Kim Stanley Robinson *A Jövő Minisztériuma* című könyvét. Ebben a neves science fiction-író megemlíti a *monokauzotaxofília* jelenségét, és „az emberiség egyik leggyakoribb kognitív hibájának” nevezi a kizárólagos, látszólag mindent megmagyarázó elméletek szeretetét (Robinson 2022, 87). A tudomány (a tudósok) egy jelentékeny része nem mond le erről a távlatról, míg a másik részét a *monokauzotaxofóbia* szóval lehetne jellemezni, hiszen taszítja egy olyan elmélet lehetősége, amely mindent megmagyarázna, és nem is hisz ilyesmiben. Robinson alkotása (melyet csak némi fenntartásokkal lehet regénynek nevezni) éppen azt mutatja be, hogy különböző tudományterületek funkcionális összekapcsolásával megoldható az egyik legnagyobb globális probléma, a klímaváltozás. Kétségtelen, hogy olyan világban élünk, amelyet a kapcsolatok sűrű hálójá, az összekapcsoltság megnövekedett szerepe irányít vagy szervez, és az ebben való tájékozódás sem egyszerű. Nem is beszélve azokról a problémákról, melyek megoldása, de egyáltalán a megpillantása is, globális gondolkodást kíván. Ebben a kontextusban az elméleti képzésre, az elméleti konvergencia tanulmányozására ugyanúgy nagy figyelem irányulhat, mint az elméleti hálózatok dinamikájának nyomon követésére. Projektünk ebbe az irányba teszi meg az első lépéseket.

Irodalom

- Al-Khalili, Jim (2022): *A fizika evangéliuma*. Ford. Kepes János. Budapest: Libri Kiadó.
- Barabási Albert-László (2016): *A hálózatok tudománya*. Ford. Kirchner Edina. Budapest: Libri Kiadó.
- Barabási Albert-László (2018): *Behálóztatva: A hálózatok új tudománya*. Ford. Vicsek Mária. Budapest: Libri Kiadó. (5. kiadás)
- Blackmore, Susan (2001): *A mémgépezet: Kulturális gének – a mémek*. Ford. Greguss Ferenc. Budapest: Magyar Könyvklub.
- Calvin, William H. (1997): *A gondolkodó agy: Az intelligencia fejlődéstörténete*. Ford. Csillag András. Budapest: Kulturtrade Kiadó.

- Christakis, Nicholas A. – Fowler, James H. (2010): *Kapcsolatok hálójában: Mire képesek a közösségi hálózatok, és hogyan alakítják sorsunkat?* Ford. Rohonyi András – Rozsnyói Pál. Budapest: Typotex Kiadó.
- Culler, Jonathan (2022): *Irodalomelmélet: Nagyon rövid bevezetés.* Ford. Füzi Péter – Pikó András Gáspár. Balatonfüred: Tempevölgy.
- Dawkins, Richard (2005): *Az önző gén.* Ford. Siklaci István. Budapest: Kossuth Kiadó. (2., bővített kiadás)
- Dennett, Daniel C. (2008): *Darwin veszélyes ideája.* Ford. Kampis György – Kavetzy Péter. Budapest: Typotex Kiadó. (2. kiadás)
- Fan, Shelly (2020): *Lecserél-e minket a mesterséges intelligencia?* Ford. Nattán Balázs. Budapest: Scolar Kiadó.
- Greenfield, Susan (1997): *Megmagyarázzuk az emberi értelmet: Kalauz az emberi test vezérlő központjához.* Ford. Greguss Ferenc. Budapest: Magyar Könyvklub – Helikon Kiadó.
- Gubacsi Beáta – Ureczky Eszter (2022): Testek, határok, keresztmetszetek. *Helikon Irodalom- és Társadalomtudományi Szemle*. LXVIII. évf. 2022/1, 5–37.
- Harari, Yuval Noah (2017): *Homo Deus: A holnap rövid története.* Ford. Torma Péter. Budapest: Animus Kiadó.
- Hawking, Stephen (1999): *Einstein álma és egyéb írások.* Ford. Ungvárainé Nagy Zsuzsanna – Ungvárai János. Budapest: Vince Kiadó.
- Hawking, Stephen – Mlodinow, Leonard (2011): *A nagy terv.* Ford. Both Előd. Budapest: Akkord Kiadó.
- Janosov Milán (2023): *DATA: Így hálóznak be az adataid.* Budapest: Open Books.
- Kaku, Michio (2013): *Einstein kozmosza: Tér- és időfelfogásunk Albert Einstein képzeletének tükrében.* Ford. Bojtár Péter. Budapest: HVG Kiadó.
- Keserű József (2021): *Lehetnek sárkányaid is: A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat.* Budapest: Prae Kiadó.
- Krauss, Lawrence M. (2017): *Kvantumember: Richard Feynman tudományos munkássága.* Ford. Bojtár Péter. Budapest: HVG Kiadó.
- Kucharski, Adam (2021): *A ragály szabályai: Miért terjednek és miért szűnnek meg a járványok?* Ford. Horváth Judit. Budapest: Századvég Kiadó.
- Lane, Nick (2012): *Hajrá, élet! Az evolúció tíz legnagyobb találmánya.* Ford. Bozai Ágota. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- H. Nagy Péter (2012): *Adatok tánca.* Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- H. Nagy Péter (2016): *Alternatívák: A popkultúra kapcsolatrendszeréi.* Budapest: PRAE. HU.
- H. Nagy Péter (2023): *A képzelet tudománya: Praxeológia, oktatási segédlet.* Komárom: Selye János Egyetem.
- H. Nagy Péter – L. Varga Péter (2022): *Poptechnikák: Komplexitás a népszerű kultúrában.* Budapest: Prae Kiadó.
- Pinker, Steven (2002): *Hogyan működik az elme.* Ford. Csiba Gergely. Budapest: Osiris Kiadó.
- Punset, Eduardo (2011): *A lélek az agyban van.* Ford. Matolcsi Balázs. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Robinson, Kim Stanley (2022): *A Jövő Minisztériuma*. Ford. Farkas Veronika. Budapest: Agave Könyvek.

Sheldrake, Merlin (2022): *Az élet szövedéke: Miként építik fel világunkat és hatnak ránk a gombák*. Ford. Sóskuthy György. Budapest: Park Kiadó.

Singh, Simon (2006): *A Nagy Bumm: Minden idők legfontosabb tudományos felfedezésének története*. Ford. Szécsényi-Nagy Gábor. Budapest: Park Könyvkiadó.

Sokal, Alan – Bricmont, Jean (2000): *Intellektuális impostorok: Posztmodern értelmiségiek visszaélése a tudománnyal*. Ford. Kutrovács Gábor – Rácz András. Budapest: Typotex Kiadó.

Sontag, Susan (1990): *Az AIDS és metaforái*. Ford. Rakovszky Zsuzsa. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Sperber, Dan (2001): *A kultúra magyarázata: Naturalista megközelítés*. Ford. Pléh Csaba. Budapest: Osiris Kiadó.

Tegmark, Max (2018): *Élet 3.0: Embernek lenni a mesterséges intelligencia korában*. Ford. Weisz Böbe – Garai Attila. Budapest: HVG Könyvek.

Ureczky Eszter (2021): *Kultúra és kontamináció: A járvány metaforái és biopolitikája kortárs regényekben*. Budapest: Kijárat Kiadó – I.T.E.M. Alapítvány.

Vespignani, Alessandro (Rijato, Rosita közreműködésével) (2020): *A jóslás algoritmusai: Hogyan befolyásolható a jövő a tudomány segítségével*. Ford. Balázs István. Budapest: Libri Kiadó.

Wang, Dashun – Barabási Albert-László (2020): *A tudomány tudománya*. Ford. Seres Iván. Budapest: Libri Kiadó.

A hálózatoság gyakorlatai a transzmediális világokban¹

KESERŰ JÓZSEF

Networking Practices in Transmedial Worlds

Abstract

The paper explores the dynamic (experiential) side of network organisation, especially in relation to the cultural practices offered by transmedial worlds. In addition to the notion of network, the concept of networking is given particular importance as it seeks to capture the processual nature of the organisation of networks. The paper also takes into account different forms of disjunction, such as recursion, non-linear dynamics, difference and repetition. Avoiding the strategy of purification, it considers the elements of the network as subjects, objects and discourse at the same time. The networks that organise the experience of transmedial worlds can thus be described as spirals that make different forms of experience simultaneously available.

Key words: network; networking; participatory culture; fans; cultural practice; transmedial worlds

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Communication Studies – Media Studies

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.020-030

Hálózat és hálózatoság

Összekapcsolt világunkban a hálózatok felépítésének és működésének megértése alapvető jelentőségűvé vált. A hálózatok kutatása az utóbbi időben szinte minden tudományterületen megjelent – nemcsak a természettudományokban, hanem a bölcsészet különböző területein is. Sőt, maga a hálózattudomány is önálló diszciplínává lépett elő, és már egyetemen is oktatják.² Ugyanakkor a mindennapi életünk szempontjából is fontossá váltak a hálózatok, hiszen emberi kapcsolataink is hálózatszerűen szerveződnek. Akár a tudományok, akár a mindennapok felől szemléljük, a hálózatok alkalmasak arra, hogy a segítségükkel másképp tekintsünk az ismert jelenségekre, vagy akár önmagunkra (Christakis – Fowler 2010, 12).

¹ A tanulmány az 1/0208/22 számú, Elmélethálózatok a humán tudományokban (Teoretické siete v humanitných vedách) címet viselő VEGA-projekt keretében készült.

² E téren úttörő jelentőségű Barabási Albert-László munkássága, akinek hálózattudományi tankönyve (Barabási 2016) alapmű a téma iránt érdeklődők számára.

Tanulmányomban a hálózatok szerveződésének dinamikus (tapasztalati) oldalát vizsgálom, elsősorban a transzmediális világok által felkínált kulturális gyakorlatok vonatkozásában. A hálózatokra mindenekelőtt mint lokalizálhatatlan szociotechnikai asszemblázsokra³, illetve mint nyitott architektúrák között működő standardizált kommunikatív protokollokra (Munster 2018) tekintek. A hálózat mellett kiemelt jelentőséget tulajdonítok a hálózatosság fogalmának, amely a hálózatok szerveződésének folyamatjellegét igyekszik megragadni. Egy adott hálózat elemei összekapcsolódnak, de szét is válhatnak, ezért a konjunkciók mellett a diszjunkciókra is érzékenyeknek kell lennünk.⁴ Ennyiben tehát nem feltétlenül a csomópontok megragadását vagy a hálózat vizuális „kiterítését” tartom szem előtt, hanem inkább a ritmusok, a refrének, az átmenetek, a sebességek és intenzitások, valamint az „útkeresések, irányok, belépések és kilépések” (Deleuze – Parnet 2016, 7) foglalkoztatnak.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne lenne fontos a csomópontok megragadása vagy a hálózatok vizuális megjelenítése. A hálózati térképek sokat elárulnak az adott rendszer természetéről, és sokszor vizuálisan is lehangolóak. Könnyen lenyűgözhet bennünket „a globális összekapcsolhatóság fenséges képi világa” (Munster 2013, 1), de éppen ennek köszönhetően hajlamosak lehetünk elfeledkezni a hálózatok aszimmetriájáról és egyenlenségeiről. Érdemes ezért tudatosítani, hogy már a hálózatok vizuális szemlélése is a hálózatosság tapasztalatának egyik formája, s emiatt reflektáltan kell közelítenünk hozzá. Anna Munster arra hívja fel a figyelmet, hogy az élet minden olyan szelete, amely adatokat tartalmaz (és melyik nem ilyen?), ábrázolható hálózatos formában. Csakhogy ezek a reprezentációk (amelyek a kapcsolatokra és csomópontokra fókuszálnak) sokszor nagyon is egyformák, s így elmoszák az egyes kapcsolatrendszerek közötti különbségeket. „A hálózatok más hálózatokat tükröznek” (Munster 2013, 3), és nem mindig a megragadni kívánt jelenségről szólnak. Ezt a tapasztalatot Munster érzéstelenítésnek (anesthesia) nevezi, ami nem más, mint „érzékelésünk elszibbadása, amely eltereli a figyelmünket a hálózatok egyenlenségeiről és kapcsolatrendszerük változó mi-

3 Az asszemblázs (angolul assemblage) fogalma elrendeződést jelent. Ebben a vonatkozásban azt a módot, ahogyan a hálózatok kialakulnak, illetve el- és átrendeződnek. Az angol 'assemblage' a francia 'agencement' fordítása, amely Gilles Deleuze és Félix Guattari műveinek recepciója során honosodott meg (Buchanan 2015, 383). Deleuze és Guattari munkássága a mai napig gazdag ihletforrásként szolgál a bölcsészet különböző területein tevékenykedő gondolkodók számára. A két francia filozófus fogalmait sokan alkalmazzák, és – szellemiségüket követve – még többen használják kiindulópontként saját elképzeléseik kifejtése során. Deleuze-ék 'agencement'-fogalmát is sokféleképp gondolták tovább. A két legismertebb ilyen továbbgondolás az ANT (vagyis az actor-network theory, magyarul: cselekvő-hálózat elmélet) és Manuel DeLanda mexikói-amerikai filozófus részéről történt. Hivatkozott cikkében Ian Buchanan (Deleuze és Guattari munkásságának kiváló értelmezője) amellett érvel, hogy ezek – legyenek mégoly érdekesek – mennyire nem követik Deleuze-éket, illetve hogy az asszemblázs fogalmát túlságosan tág értelemben használják.

4 A továbbiakban olyan fogalmak is játéka hozhatóak, mint rekurzió, redundancia, nem lineáris dinamika (Munster), különbség és ismétlés (Deleuze), de kevésbé technikai fogalmak is kölcsönözhetőek olyan filozófusoktól, mint például William James (ilyen a mozaik).

nőségeiről” (Munster 2013, 3). Úgy véli, hogy inkább „a hálózati mező foltozottságára” kellene odafigyelnünk, vagyis azokra a hálózati erőkre, amelyek dinamizálják a rendszereket.

Ahelyett, hogy azt kérdezné, milyen tapasztalatokat tesznek lehetővé számunkra a hálózatok, Munster azt a kérdést teszi fel, hogy: *„Hogyan tapasztalnak a hálózatok? Milyen műveleteket hajtanak végre a hálózatok és milyen változásokon mennek keresztül annak érdekében, hogy megváltoztassák és létrehozzák a tapasztalat új formáit?”* (Munster 2013, 6 – kiemelés az eredetiben) Rögtön hozzá is teszi, hogy furcsa lehet, hogy a hálózatok tapasztalatáról beszél és nem az emberekről. Ez azonban nem jelenti sem a hálózatok antropomorfizálását, sem pedig az emberi fogalmának (és az emberi szempontoknak) az elvetését. Inkább olyan folyamatokként és technikákként tekinthetünk a hálózatosságra, amelyek a rekurzió dinamikáján keresztül kapcsolják össze az emberit és a nem emberit (Munster 2013, 7). Innen nézve pedig a kapcsolódás különböző módjai lehetnek érdekesek.⁵

Az összekapcsolás mellett már csak azért is fontos, hogy figyeljünk a szétválasztásra, mert olykor hajlamosak vagyunk összekapcsolni olyan jelenségeket is, amelyeknek egymáshoz semmi közük. Horváth Márta az emberi gondolkodásnak ezt a sajátosságát az evolúciobiológia kontextusában ragadja meg. „Az evolúciós eredetű kognitív képességek egyik jellemző tulajdonsága, hogy olyan mélyen gyökereznek az emberi gondolkodásban (szinte reflexszerűen működnek), hogy gyakran tévesen aktiválódnak. Ilyen mélyen gyökerező kognitív képességünk például az oksági gondolkodás: ha két esemény egyidejűleg vagy időben közvetlenül egymás után következik be, akkor nagymértékben hajlunk arra, hogy a két eseményt egymással oksági viszonyba hozzuk.” (Horváth 2020, 9) Az a képesség, amely valamikor evolúciós előnynek számított (az oksági összefüggések felismerése lehetővé tette az előrejelzéseket), ma már gyakran gondolati csapdákba csal bennünket (gondoljunk csak a hihetetlenül elterjedt összeesküvés-elméletekre).

A hálózatos érzékelés és tapasztalat nem csupán az emberek sajátja. Bruno Latour a „kollektivitás” kifejezést használja az emberek és nem emberek összességének leírására (Latour 1999, 14). A kollektivitás nem azonos a társadalommal. A társadalom a kollektivitásnak az a része, „amelyet a társadalomtudományok választottak külön” (Latour 1999, 17). Fontos hangsúlyozni, hogy emberek és nem emberek nagyon sokféleképpen kapcsolódhatnak egymáshoz. Némileg leegyszerűsítve elmondható, hogy az emberek sosem csak emberek, és a dolgok sosem

5 Munster e ponton William Jameshez fordul, aki a tapasztalatot nem valaminek a tapasztalataként írja le, hanem a valamiből valamivé válás folyamataként. A tapasztalatban James szerint mindig valami új jön létre. „Nem a világ érzékszervi (emberi) megismeréseként értelmezett érzékelés az tehát, ami újdonságot kínál számunkra a hálózatos tapasztalatban; hanem az érzékelésnek a különbséghez – az érzékelhetetlenhez – való viszonya.” (Munster 2013, 9) Az új tapasztalata csak ott valósul meg, ahol az érzékelhetetlennel találkozunk. A feladat tehát – Munster számára legalábbis – nem a hálózatok feltérképezése és modellezése, hanem új hálózati tapasztalatok megtapasztalása. „A hálózatok esztétikája [An aesthesia of networks] egy olyan projekt, amely újfajta hálózati érzékenységet hoz létre.” (Munster 2013, 10)

csak dolgok (Latour 2021, Id. különösen a kötet első két tanulmányát). Az ilyen szembeállítások pusztán a purifikáció gyakorlatának eredményei. Az ember a dolgokkal együtt van, mintegy hálózatszerűen összekapcsolódva. Ugyanez érvényes a dolgokra is, amelyek valójában hibridek vagy „kvázitárgyak” – ezek is egy hálózat részei. „[N]em lehet megérteni az agy-peptideket, ha nem hozzuk kapcsolatba egy tudományos közösséggel, eszközökkel, gyakorlatokkal, mindazokkal a felszerelésekkel, amelyek igen kevésbé néznek ki módszertani szabályoknak, elméleteknek és neuronoknak” (Latour 1999, 16).⁶ A dolgok egyszerre viselkednek szubjektumként, tárgyként és diskurzusként. A purifikáció gyakorlata, amely ezek közül mindig csak az egyiket veszi figyelembe, nem képes számot adni a hálózat heterogenitásáról és dinamikájáról.

„Hogyan férhetünk hozzá a hálózatokhoz, ezekhez a létezőkhöz, amelyeknek olyan furcsa topológiájuk és még szokatlanabb ontológiájuk van, amelyek mind az összekapcsolásnak, mind a szétválasztásnak, azaz mind a tér, mind az idő létrehozásának a képességével rendelkeznek?” – teszi fel a kérdést Latour (1999, 135). Az időbeliség szempontjának felvetése különösen fontos, hiszen a hálózatok mindig heterogének, a kulturális gyakorlatok pedig mindig politemporálisak. A modern gondolkodás, amely a haladás bűvöletében élt, a fejlődést és ebből kifolyólag a lineáris idő képzetét tartotta kitüntetettnek. A temporális elemek mindazonáltal másképp is elrendeződhetnek. Ha például spirálként tekintünk rájuk, akkor a lineáris idő képzete elveszíti elsőbbségét. „A múltat [immár] nem meghaladjuk, hanem újrakezdjük, megismételjük, körbe vesszük, megóvjuk, újra összeállítjuk, újra értelmezzük, átszervezzük. A spirál vonalát követve a távolinak tűnő elemekről kiderülhet, hogy egészen közeliak, ha a hurkokat hasonlítjuk össze. Megfordítva, a vonal alapján ítélve nagyon is egyidejű elemek egészen távolivá válhatnak, ha sugárirányban haladunk.” (Latour 1999, 131) Ezt a gondolatmenetet követve arra a következtetésre juthatunk, hogy cselekedeteink a temporalitás szempontjából nem homogének. Mindez jól megfigyelhető azokban a kulturális gyakorlatokban is, amelyek a transzmediális világgal kapcsolatban folytatunk.

Transzmediális világok

A médiaökológiában az utóbbi évtizedekben végbement változásoknak köszönhetően a transzmediális világok jóval nagyobb szerepet töltenek be az életünkben, mint korábban a hagyományos értelemben vett fikcionális világok. A fikcióknak min-

⁶ Latour nem egyszerűen szembeállítja egymással a természettudományokat, a társadalomtudományt és a bölcséleti gondolkodást, hanem rámutat arra, hogy ezek gyakran egymást kizáró módon működnek: természetté, politikává és diskurzussá alakítják azt, ami egyébként egy komplex hálózat. Ennek alapján háromféle stratégiát nevez meg (a naturalizációt, a szociologizálást és a dekonstrukciót), amelyek nem hozhatók közös nevezőre, miközben külön-külön egyikük sem képes lefedni a hálózat teljességét. „[A] hálózatok egyszerre valóságok, mint a természet, narratívák, mint a diskurzus, és kollektívek, mint a társadalom” (Latour 1999, 20). A háromféle stratégia pedig mindig csak egyet képes megragadni ebből a háromból.

dig is megvolt az a sajátosságuk, hogy az ember a segítségükkel reflektált bizonyos jelenségekre, illetve a környező világra, a transzmediális világok azonban sokkal intenzívebben jelen a mindennapjainkban. Tapaszthatjuk ezt a hétköznapi élet materiális szférájában, amikor például ruhákon, használati eszközökön, de akár élelmiszeripari cikkeken találkozunk transzmediális világokra történő utalásokkal. De utalhatunk a szórakoztatóiparra is, amelyben a filmek, sorozatok, videójátékok, könyvek és képregények jelentős része valamilyen transzmediális világhoz kapcsolódik. Transzmediális világoknak azokat a képzeletbeli világokat nevezzük, amelyek különböző médiaformákon keresztül közvetítődnek, és egy egységes, jól meghatározható mentális képet alakítanak ki az adott világról a közönség tudatában. A különböző médiumok a maguk sajátos módján járulnak hozzá az ilyen világokkal kapcsolatos élményeinkhez.⁷

A médiakörnyezetben lezajlott változás jeleként tartható számon, hogy az olyan produkciók, amelyek korábban csak egy szűkebb réteg érdeklődésére számíthattak, mostanra mainstream szórakozássá váltak. A *Gyűrűk Ura*- és a Harry Potter-filmek, vagy a *Trónok harca*-sorozat óriási közönségsikere arról tanúskodik, hogy fantasyfilmeket ma már olyanok is néznek, akik egyébként nem számítanak a műfaj elkötelezett híveinek. Mindez magával vonta azt is, hogy megváltozott (vagy legalábbis változóban van) a populáris és a tömegkultúra társadalmi és (egyre inkább) akadémiai elismertsége is. Utóbbit számos ilyen irányú kutatás is alátámasztja. Átalakulóban van továbbá a rajongó fogalma is. A korábbiakhoz képest sokkal kiterjedtebbé vált: már nemcsak egy szűk réteget foglal magába (az ún. kemény magot), hanem a hétköznapi embert is, aki szereti az adott filmet, sorozatot, videójátékot, könyvet, vagy annak szereplőit, illetve világát. Egy másfajta megközelítés szerint rajongó az, aki annak tartja magát, míg a többiek az alkalmi transzmediaközönség (angolul „casual transmedia audiences” Tosca – Klastrup 2020, 64) kifejezéssel illelhetjük. Különbséget tehetünk a rajongás mértéke alapján az egyes rajongótípusok között, szem előtt tartva, hogy a rajongás foka az egyes ember esetében is változó lehet az idők folyamán. A rajongó fogalma a hálózatosság tapasztalata felől különösen fontos, hiszen egyrészt a rajongók olyan tevékenységet végeznek, amelyek hálózatokat alkotnak, másrészt a rajongáson keresztül maguk is össze vannak kapcsolva.

„Hálózatos recepcióról” (Tosca – Klastrup 2020, 40–42, 74–78) tehát többféle értelemben is beszélhetünk. Ilyen például a kommentelés, a tartalmegosztás, a lájkolás gyakorlata, vagy éppen a nem szakmai kritika. Gyakran tapasztalható, hogy a hétköznapi beszélgetések tárgyát is a transzmediális világok képezik. A közösségi média olyan platformjai, mint a Facebook, a Twitter vagy a Youtube az információ-megosztás mindennapi terepévé váltak, és olyan praxisok létrejöttét segítették elő, amelyek beépültek a legelemibb szokásaink közé. Tosca és Klastrup megközelítésében ezek három területet ölelnek fel: felhasználás, kapcsolódás, értelemadás (Tosca – Klastrup 2020, 6). Ide sorolhatók továbbá az olyan gyakorlatok is, mint például az értelmezések, a metakommentárok, az előrejelzések (spekulációk), a különféle tartalmak létrehozása (pl. mémek gyártása), a kollaboráció, a hibridizáció

⁷ Vö. http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

stb. E tevékenységek között különbséget tehetünk az intenzitás mértéke szerint is. Ebből a szempontból például a megosztás egy alacsony intenzitású tevékenységnek számít. Az intenzitás ebben az esetben nem jelenti a kapcsolati háló gyengeségét. Egy megosztott tartalom bizonyos körülmények között ugyanis sok mindenkihez eljuthat. A megosztás mint transzmediális praxis a hálózatok nem centralizált formáját valósítja meg (Munster 2013, 21). Az efféle aktivitás esetenként túl is mutathat a rajongáson, hiszen valódi szakértelmet feltételez egy adott területen.

Befogadói szempontból a transzmediális világ megismerése a feltérképezés gyakorlatához hasonlít: újabb és újabb megközelítések, adatok gyűjtése és elrendezése, különböző médiaplatformok használata (az ezekben való jártasság megszerzése és finomítása) jellemzi. A világnak minél több elemével találkozunk, annál több kapcsolat alakul ki közöttük. Ebből a szempontból is fontos lehet az adatok vizualizációja. Gondoljunk csak a rajongók által barkácsolt olvasási sorrendekre, a szereplők, könyvek vagy képregények közötti kapcsolatokat ábrázoló képekre, szövegekre vagy videókra. Bár sok esetben ezek azzal a céllal készülnek, hogy teljesebbé tegyék a befogadói élményt, nem okvetlenül kell előfeltételeznünk a „teljesebb élmény” képzetét, hiszen minden élmény a maga módján teljes. Jó példa lehet erre a képregény médiuma. Az olyan franchise-ok esetében, mint a Marvel vagy a DC, nem árt, ha ismerjük az alapokat, de egyébként teljesen mindegy, hol lépünk be a világba. A jó képregény úgyis megáll a saját lábán. Ettől függetlenül nem mellékes kérdés, hogy az adott transzmediális világ mennyire centralizált. A Cthulhu-mitosz például egészen másképpen szerveződik, mint egy vállalati irányítású transzmédia franchise (mint amilyen a már említett Marvel vagy a DC). Míg a Cthulhu-mitoszban több az esetlegesség (legalábbis a fikcionális világ kialakításának kezdeti fázisában), addig az utóbbiakban a tudatos tervezés dominál (Tosca – Klastrup 2020, 51). Mindegyikükre érvényes azonban, hogy a részek hierarchikusan és temporálisan szerveződnek.

Attól, hogy egyes történetek összekapcsolódnak, még nem feltétlenül fognak transzmediális világot képezni. A transzmediális világ feltétele a világszerűség (worldness) fogalma, amely azon alapul, hogy a közönség kialakított egy mentális képet magának a képzeletbeli világról. A befogadó minden további, ehhez kapcsolódó tevékenységét ez a kép fogja meghatározni. Bár a világ megismerése részletenként történik, a gyűjtögetés és elrendezés feltételezi az egész képzetét. Az egész mindig több, mint a részek (Keserű 2021, 24), ami egyúttal azt is jelenti, hogy a kapcsolatok önmagukban nem elégségesek, hiszen mindig egy világon belül rendeződnek el. Mark J. P. Wolf a transzmediális világok fő jellemzőiként a következőket tartja számon: invenció, teljesség, konzisztencia (Wolf 2012, 33). Klastrup és Tosca elméletében pedig a következő fogalmak bukkanak fel: mitosz, toposz, étosz (Klastrup – Tosca 2004); később e fogalmi hármast kiegészítik a szereplő fogalmával (Tosca – Klastrup 2020, 37).

A transzmediális világoknak két fontos jellemzőjét emelhetjük ki, amelyek kétféle aktivitás felé mutatnak: az egyik a kimeríthetlenség, a másik a megoszthatóság. Ahogy korábban is említettem, a transzmediális világok egyik sajátossága, hogy lépésről lépésre „épülnek fel”, miközben az egyes részek különböző médiaplatformokon keresztül közvetítődnek. A befogadót ez sok esetben arra ösztönzi, hogy

újabb részletek után kutasson, s ezáltal a transzmediális világ újabb elemeit ismerje meg és kapcsolja össze. Bár ez az aktivitás mindig egy elképzelt világ összefüggésrendszerébe ágyazódik, maga a világ mégis kimeríthetetlen. Mindig találunk további kutatnivalót. Mindig lehet újabb videókat nézni, wikipédia-szócikket és enciklopédikus jellegű rajongói oldalakat böngészni, vagy éppen térképeket rajzolni. A transzmediális világok egyik sajátossága, hogy a létrehozóik és a befogadók közötti határ elmosódik, ezért gyakran maguk a befogadók is alkotóként, azaz saját tartalmak létrehozóiként lépnek fel (Nemesi 2020, 151–152). Ez is a világ kimeríthetlenségéhez járul hozzá.

A világ azonban nemcsak attól világ, hogy kialakítottunk róla egy mentális képet, hanem attól is, hogy osztozunk rajta másokkal. A megosztás ebből a szempontból különösen fontos tulajdonsága a transzmediális világoknak. Gyakori tapasztalat, hogy amikor egy fikcionális világ valamilyen szempontból érdekessé válik a számunkra, akkor óhatatlanul is beszélni akarunk róla, meg akarjuk osztani az ezzel kapcsolatos élményeinket és gondolatainkat másokkal. Emögött egyrészt az a motiváció áll, hogy újra akarjuk élni az élményeinket, másrészt pedig az, hogy kíváncsiak vagyunk mások véleményére és élményeire is. Ennek érdekében olvasói véleményeket olvasgatunk az interneten, termékbemutató és elemző videókat, valamint „végigjársásokat” nézünk. Ezek az aktivitások egyaránt a hálózatos recepció tapasztalata felé mutatnak. Ahogy Tosca és Klastrup fogalmaznak: „A hálózatosodott világban a befogadás szinte mindig kapcsolódik másoknak ugyanarról a médiaterméről szerzett közvetlen tapasztalataihoz.” (Tosca – Klastrup 2020, 41)

A transzmediális világ fogalma eleve feltételezi a hálózatoság gondolatát, amennyiben a világ sem egyszerűen létezők (helyszínek, szereplők stb.) összessége, hanem lényegi részét képezik a köztük lévő kapcsolati hálók is. Ennek egyik példaként említhető R. Alberich, J. Miro-Julia és F. Rossello *Marvel Universe looks almost like a real social network* (magyarul: A Marvel Univerzum majdnem úgy néz ki, mint egy valódi közösségi hálózat) című tanulmánya, amely a Marvel-képregények szereplőinek kapcsolati hálóját próbálta meg feltérképezni.⁸ E kísérlet azt is megmutatta, hogy a fikcionális világok elemei közötti kapcsolatok ugyanúgy épülnek fel, mint a valós hálózatok. Ugyanakkor e példa arról is árulkodik, hogy a transzmediális világokat gyakran a kiterjesztés logikája felől közelítik meg, ami a hálózati kapcsolódás leginkább magától értetődő formája (újabb csomópontok létrehozása révén a hálózat tovább épül).

Érdemes azonban utalni arra, hogy nem egyszerűen a kiterjesztés gyakorlatai működnek ebben az esetben sem. Egy transzmediális világgal történő személyes elköteleződés abban is megnyilvánul, hogy a befogadó nemcsak gyűjtögeti vagy létrehozza az újabb és újabb tartalmakat, hanem ismételten visszatér hozzájuk. Az ismétlés a személyessé tétel legalapvetőbb formája, mivel mindig feltételezi az emlékek felidézését, illetve azok újraélését vagy revízióját. Amikor ugyanahhoz újra és újra visszatérünk, akkor a hálózatoság nem kiterjesztésként valósul meg, hanem sokkal inkább spirális mozgásként, amely magába foglalja a nem identikus visszatérés mozzanatát. Mert végső soron egyetlen ismétlés sem képes identikusan

⁸ <https://arxiv.org/abs/cond-mat/0202174>

újraalkotni a korábbi élményt vagy tapasztalatot. Ezek a vissza-visszatérések a már ismerthez (de a még nem kimerítetthez) a leásás vagy a fúrás gyakorlataiként is meghatározhatóak.⁹ Általuk egyre mélyebbre ássuk magunkat a transzmediális világba. Hozzá kell ehhez fűzni, hogy mindez gyakran nem az újabb információk megszerzése érdekében történik, hanem az élmény újraélésének vágyaként valósul meg.

A vágy szerepe különösen fontos ebben az összefüggésben, hiszen ez dinamizálja a tapasztalatot. De arról sem feledkezhetünk meg, hogy ebben rejlik a transzmediális világokkal való foglalkozás legnagyobb csapdája is. A vágy ugyanis mindig újabb tárgyat keres, s ennek következtében a transzmediális világ iránti elköteleződés könnyen csaphat át mértéktelen felhalmozásba. Bármennyire fontosak is a megélt élmények és a személyes tapasztalatok, sosem feledkezhetünk el arról, hogy az olyan kulturális praxisok, mint amilyen a transzmediális világok építése és az irántuk való elköteleződés, mindig testi cselekvésként, begyakorolt, sokszor automatizálódott (bourdieu-i értelemben vett) „habitusként” működnek, s ennél fogva óhatatlanul alá vannak vetve nemcsak az ideológiai kisajátítás veszélyeinek, hanem a piaci törvényeknek is. A transzmediális világokra tehát nem csupán mint a vágybeteljesülés terepeire tekinthetünk, hanem mint olyan fundamentális szcenáriókra, amelyek erőteljesen befolyásolják, hogy mit találunk élvezetesnek. Más szóval ezek határozzák meg és alakítják vágyainkat.

A piaci szempontok elválaszthatatlanok a transzmediális világok működésétől. Ami az egyik oldalról rajongói aktivitásként és személyes élményként jelenik meg, az a másik oldalon anyagi haszonként könyvelődik el. Dan Hassler-Forest a következőket mondja ezzel kapcsolatban egy Henry Jenkinsszel folytatott beszélgetésben: „Azt hiszem, nyugodtan kijelenthetjük, hogy most sokkal többen készítenek és osztanak meg rajongói anyagokat a zsánerefikciókról, mint valaha. De ez már nem az adományozás ökonómiájaként működik, ami korábban oly jellemző volt a rajongói kultúrára. Ehelyett ingyenes tartalmakat hozunk létre a vállalati médiaplatformok számára, amelyek profitálnak az erőfeszítéseinkből. Tehát minden alkalommal, amikor megosztok egy mémet, egy animált GIF-et vagy néhány fanyar megjegyzést a *The Walking Dead* legújabb epizódjáról a Facebookon, a Twitteren vagy a Tumblr-ön, értéket teremtek egy vállalat számára, mivel az anyagom más felhasználókat is bevon, miközben az adataimat arra is felhasználhatják, hogy nyomon kövessék a preferenciáimat és viselkedési mintáimat, és ezáltal monetizálják online profilomat.”¹⁰ Ebből a szempontból a rajongói aktivitás kérdéséről és a geek-kultúráról is árnyaltabb (és kevésbé lelkesítő) kép alakítható ki.

Indusztriális szempontból a transzmedialitás mára a piaci siker elengedhetetlen feltételévé vált. Figyelhetünk rá, hogy a hollywoodi mozifilmek nagy része vagy

9 Tosca és Klstrup a „drillability” kifejezést használják ezzel kapcsolatban, amit Jason Mittell-től kölcsönöznek. Vö. Jason Mittell: *Complex TV: The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York/London: New York University Press, 2015.

10 <http://henryjenkins.org/blog/2016/09/science-fiction-world-building-in-a-capitalist-society-an-interview-with-daniel-hassler-forest-part-two.html>

egy sorozat következő része (vagy éppen előzménye), vagy egy adott transzmediális világhoz (és ezen keresztül a vonatkozó franchise-hoz) kapcsolódik. Mindez számos egyéb termékről is elmondható. Az árukapcsolás stratégiája nyilvánvalóan a fogyasztói mentalitás kialakítására és tartósítására irányul. Akit érdekel a film, az megveszi az alapjául szolgáló könyvet vagy a belőle készült videójátékot. Aki elkötelezett rajongója valamely szereplőnek, az könnyen kezd olyan tárgyak gyűjtésébe, amelyek az adott szereplőt ábrázolják. Akit érdekel egy könyvsorozat, az beszerzi annak mindegyik részét stb. Nem nehéz belátni, hogy a rajongás mint tevékenység szélesebb elterjedésében a médiaipar működése is nagy szerepet játszott. „A kevesek érdeklődésére számot tartó rajongói közösségek évtizedekig kulturálisan marginalizált és gettósodott kultúrája az 1990-es évek végére átalakult: a médiaipar a rajongókra már nem úgy tekintett, mint különc, irritáló tényezőkre, hanem mint hűséges és nagyra értékelt fogyasztókra.” (Hassler-Forest 2016, 6).

Alighanem a legfontosabb kérdés ezzel kapcsolatban így hangzik: vajon a rajongói aktivitás csupán a médiaipar által meghatározott, habitualizált cselekvések sora, amelynek egyetlen célja a javak felhalmozása s ennek folytán a piaci rendszer fenntartása, vagy a hálózatos összekapcsoltságnak köszönhetően a rajongás rendelkezik kellő kreatív potenciállal is, amelynek révén a rajongó ki tudja vonni magát a fogyasztói rendszer hatalma alól, és valóban képes értéket teremteni önmaga és mások számára?

Összegzés

A transzmediális világok nemcsak összekapcsoltak, hanem rendkívül rétegzettek is. Kutatásuk eleve feltételezi a különböző elméletek hálózatos összekapcsolását. Példaként idézhetjük a témáról írt egyik alapvető szakkönyv (Tosca – Klastруп 2020) szerzőit, akik – többek között – a következő elméletek bevonásával végeztek kutatásaikat: pszichológia, filmelmélet, irodalomelmélet, rajongókutatás, szociálmédia-kutatás, filozófia, antropológia stb. Mindez arról is árulkodik, hogy a transzmediális világok olyan komplex jelenségek, amelyek nem kutathatók sikeresen csupán egyetlen diszciplína eszközeivel.¹¹ Az efféle „többszempontúság” azt is lehetővé teszi, hogy a transzmediális világokkal kapcsolatos hálózatos tapasztalatokat is összetettebben lássuk. Arra a kérdésre, hogy hogyan viszonyul az a felismerés, hogy a médiaipar által determinált fogyasztók vagyunk (akiknek még vágyait is a globális kapitalizmus alakítja) ahhoz a gondolathoz, hogy mégiscsak mi vagyunk mi (élményeink a sajátjaink), csak akkor adható érvényes válasz, ha figyelembe vesszük, hogy a vizsgálat tárgyai egyszerre viselkednek szubjektumként, tárgyként és diskurzusként. Ha a nézőpontunk egyoldalú marad, akkor ezek közül mindig csak az egyiket fogjuk látni.

A hálózati kapcsolatok nem feltétlenül helyezkednek el ugyanabban a síkban. A tapasztalat (legyen az akár a megszerzett tudásé) nem egy homogén felületen tör-

¹¹ Ezt a szemléletet érvényesíti a popkultúra-kutatásban H. Nagy Péter praxeológiája is (vö. H. Nagy 2023).

ténő előrehaladásként (újabb és újabb kapcsolati csomópontok megtalálásaként vagy létrehozásaként, azaz a síkban történő kiterjesztésként) értelmezhető, hanem spirálszerűen működik. Ami folyamatként az egyik szinten megvalósul, az óhatatlanul összekapcsolódik más szinteken működő folyamatokkal, miközben ezek között a szintek között nem olyan egyszerű kauzális kapcsolatokat kimutatni.

A spirálszerűség számos példáját szolgáltatják a rajongói aktivitás egyes megnyilvánulásai (pl. a rajongói videók készítése). Ezek egyfelől olyan fogalmakat hoznak játékba, mint öröm, elköteleződés, identitás (a videó készítője olyan dolgokat mutat be, amiket szeret, amik fontosak neki, amiket meg akar osztani másokkal és amik akár az identitását is meghatározzák). Ugyanakkor ez a tevékenység bekapcsolódik egy olyan ökonómiába is, amelyben a piaci szempontok dominálnak. Ha egy termékről videót készítünk, és feltöltjük egy megosztófelületre, akkor azzal önkéntelenül is a termék gyártójának profitját növeljük. De nem is kell videót készítenünk. Elég egy egyszerű keresés a Google-ön (például valami olyasmivel kapcsolatban, ami érdekel bennünket), és a bevitt adat máris metaadatként tér vissza (vagy kapcsolódik be) a hálózatba: a nagyvállalatok által működtetett adatvadász technológiák feltérképezik érdeklődésünket, és ez alapján alakítják a további kereséseinkre kapott találatokat (vö. Janosov 2023). Ez két olyan mozzanat, amelyek egyszerre határozzák meg a transzmediális világokkal kapcsolatos hálózatos tapasztalatainkat, miközben egyik sem írja felül vagy törli el a másikat. Ha kellően tudatos befogadók (és nem csupán reflektálatlan fogyasztók) leszünk, akkor a kető talán egyensúlyba hozható egymással, és a transzmediális világokban szerzett élményeink nemcsak szórakozásként válnak életünk részévé, de tényleges módon is gazdagítani fogják világunkat.

Irodalom

Barabási Albert-László (2016): *A hálózatok tudománya*. Ford. Kirchner Edina, Budapest: Libri Kiadó.

Buchanan, Ian (2015): *Assemblage Theory and Its Discontents*. *Deleuze Studies* 9.3 (2015), 382–392.

Christakis, Nicholas A. – Fowler, James H. (2010): *Kapcsolatok hálójában: Mire képesek a közösségi hálózatok, és hogyan alakítják sorsunkat?* Ford. Rohonyi András és Rozsnyói Pál, Budapest: Typotex Kiadó.

Deleuze, Gilles – Parnet, Claire (2016): *Párbeszéd*. Ford. Karácsonyi Judit, Lipták-Pikó Judit, Gyimesi Tímea, Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Hassler-Forest, Dan (2016): *Science Fiction, Fantasy, and Politics: Transmedia World-Building Beyond Capitalism*. London/New York: Rowman & Littlefield.

Horváth Márta (2020): *A történetmondás eredete*. Budapest: Typotex Kiadó.

Janosov Milán (2023): *DATA: Így hálóznak be az adataid*. Budapest: Open Books.

Keserű József (2021): *Lehetnek sárkányaid is: A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat*. Budapest: Prae Kiadó.

Klastrup, Lisbeth – Tosca, Susana (2004): *Transmedial Worlds: Rethinking Cyberworld Design*. *2004 International Conference on Cyberworlds*, 409–416.

Latour, Bruno (1999): *Sohasem voltunk modernek*. Ford. Gecser Ottó, Budapest: Osiris Kiadó.

Latour, Bruno (2021): *Hibrid gondolkodás: Válogatott tanulmányok*. Ford. Keresztes Balázs és Kun János Róbert, Budapest: Kijárat Kiadó.

Munster, Anna (2013): *An Aesthesia of Networks: Conjunctive Experience in Art and Technology*. Cambridge (Mass.)/London: MIT Press.

Munster, Anna (2018): *Conjunctive and Disjunctive Networks: Affects, Techincs, and Arts in the Experience of Relation*. In: *The Routledge Companion to Media Studies and Digital Humanities*. Ed. Jentery Sayers, New York: Routledge, 274–282.

H. Nagy Péter (2023): *A képzelet tudománya: Praxeológia, oktatási segédlet*. Komárom: Selye János Egyetem, Tanárképző Kar.

Nemesi Zsófia (2020): *Transzmediális történetmesélés: Intézményi és rajongói tartalmak az Odaát világában*. In: *Transzmédia: Interdiszciplináris tanulmányok*. Szerk. Fejes Richárd és Gregor Lilla, Budapest: Kijárat Kiadó, 151–178.

Tosca, Susana – Klastrup, Lisbeth (2020): *Transmedial Worlds in Everyday Life: Networked Reception, Social Media and Fictional Worlds*. New York/London: Routledge.

Wolf, Mark J. P. (2012): *Building Imaginary Worlds: The Theory and History of Subcreation*. New York/London: Routledge.

Internetes források

<https://arxiv.org/abs/cond-mat/0202174>

http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

<http://henryjenkins.org/blog/2016/09/science-fiction-world-building-in-a-capitalist-society-an-interview-with-daniel-hassler-forest-part-two.html>

Az alternatív történelmek hálózata¹

BAKA L. PATRIK

The Network of Alternate Histories

Abstract

In this paper we attempt to reposition the genre of alternate history in a network-theoretical context based on the background of our previous research. Based on the models of Albert-László Barabási and his colleagues, the genre-genealogical typology and organization of the corpus can be described as a continuously evolving hierarchical modularity with a scale-free structure, within which the gradually introduced new aspects make the construction of the various worlds more and more layered. And newer works in the genre do the same with the corpus, reinforcing the key points of the network with their choices in each aspect, and further solidifying the positions of iconic works in the alternative canon.

Key words: alternate history; parallel universes; points of divergence; network models; alternate history as hierarchical scale-free network

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.031-042

Jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy korábbi kutatásaink háttére előtt hálózatelméleti kontextusban pozicionáljuk újra az alternatív történelem műfaját. A korpusz zsánergenealógiai tipizálása, szerveződése Barabási Albert-László és munkatársainak modelljei alapján ugyanis egy folyamatosan fejlődő, skálafüggetlen felépítésű hierarchikus modularitásként írható le, melyen belül a folyamatosan bekerülő új szempontok mind rétegzettebbé teszik az egyes világok kiépülését. A műfajban íródó újabb alkotások pedig a korpuszsal teszik ugyanezt, az egyes szempontok szerinti választásaikkal tovább erősítve a hálózat kulcspontjait, és tovább szilárdítva az alternatív kánon ikonikus darabjainak pozícióit is.

Az alternatív történelemről és tipológiájáról

Az alternatív történelem több jeles kutatója, köztük Gavriel D. Rosenfeld is hangsúlyozza, hogy világunk végtelen, kisebb vagy nagyobb horderejű döntés, választás, véletlen mentén szerveződik és törik meg, számtalan alternatív leágazást generál-

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

va. A kutató ezeket a mozzanatokot *divergáló* vagy *divergenciapontoknak*² nevezi (Rosenfeld 2007, 151). Voltaképpen ezek a múlthasadások adják az alternatív történelem (allohistorizmus, uchronia, parallel történelem) műfaji alapvetését. Egy-egy esemény másként alakulása, ami merőben megváltoztathatja egy ember napját, életét vagy akár a világtörténelem alakulását.

A kontrafaktumokkal való foglalkozás arra ösztönöz, hogy egy kissé másként kezdjünk el gondolkodni az időről, a történelem linearitásáról, a benne rejlő kausalitásról, illetve múlt és jelen viszonyáról. A fikció, az alternatív valóság képződésének skálája igen széles, így szerteágazó műfajközi térben is mozog: kapukat nyithat a realista típusú prózától, a todorovi fantasztikus irodalmon át az időutazásos vagy fantasy-regényekig. Az allohistorikus narratíva továbbá felhívja a figyelmet a történelem konstruáltságára, minek révén az ilyen típusú fikció olvasóinak múlt-szemlélete és ítélete nagyban módosulhat. A nyelvileg rétegzett darabok továbbá az autoreferencialitás, a kiszólások és az áthallások révén az ideológiák működéséről is leránthatják a leplet, s a „kis” és a „nagy” események viszonyainak destabilizálásán túl magát az egyént is fókuszba állítják. Innen nézve pedig mindennapi működésünk fölött is elgondolkodtatnak, hiszen a struktúra láncszemeiként, ahogy a kontrafaktumok hőseinek vagy antihőseinek, úgy nekünk is megvan a magunk szerepe, jelentősége és ráhatása a jelen, a majdani történelem alakulására... még akkor is, ha elfogadjuk, hogy személyiségünk ugyancsak véletlen ráhatások sora által meghatározott (Sánta 2012, 60).

Az alternatív történelemmel több korábbi tanulmányunkban foglalkoztunk (Baka 2014, 2017a, 2020a). A régi (Baka 2020a), a világirodalmi (Baka 2017b, 2019a) és a magyar (Baka 2016, 2017c, 2019b, 2019c, 2020b, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b) allohistorikus regények elemzésén túl a műfaj számos kontextusát vizsgáltuk. Önálló dolgozatot szenteltünk az irányzat jellemzőinek, fajtáinak és történeti stratégiáinak bemutatására (Baka 2020a), a zsáner megközelítésére a fizikától a történettudományig (Baka 2020c), a szóban forgó korpuszt pedig az irodalmi kánonok és a spekulatív fikció hálózatában is elhelyeztük (Baka 2020d). A vonatkozó munkák szabadon hozzáférhetők az *MTMT2* felől a *Researchgate* és az *Academia* felületein.

Jelen dolgozatban nyilván nem lehet a fent említett összes kérdésre kitérni, azt viszont fontos leszögezünk, hogy munkáinkkal bevallottan szempontrendszereket kívántunk biztosítani (nem is csak) a magyar alternatív történelem vizsgálatához. Ilyenformán az integrált szakirodalom meghatározásaiból ok-okozatilag következő, továbbgondolt, illetve saját elemzési és kategorizációs rendszereket vázoltunk, melyeket az esettanulmányaink során visszatérően és sikerrel alkalmaztunk. Utóbbi szempontok közül elevenítenénk fel néhányat, melyek a kérdéskör hálózatelméleti megközelítéséig is elvezetnek.

Ha az alternatív történelmi műveket osztályozni kívánjuk, elsősorban feltétlenül különbséget kell tennünk *historikus* és *parallel allohistorizmus* között, mely

² Noha a magyar szakirodalom átvette a Szélpál Livia fordításában szereplő „divergáló pont” formát (eredetiben point of divergence), szerencsésebbnek tűnik a divergenciapont használata, mivel nem maga a pont divergál. Az észrevétel Mekis D. Jánostól származik.

terminusok alatt a következőket értjük:

- **historikus (történeti) allohistorizmus:** olyan alternatív történelmi mű, amely a mi világunk történelmét írja át; egy, a mi múltunk szempontjából nézve is reális történelmi mozzanat másként alakulására alapoz. A korpuszra nézvést ez számít a nagyobb kategóriának.
- **parallel (párhuzamos) allohistorizmus:** olyan parahistorikus mű, amely egy fiktív világban játszódik, tehát a mi múltunk és annak eseményei irrelevánsak a vázolt világ szempontjából. Ezek helyett a parallel allohistorizmus saját univerzumának alternatív történeteivel operál.

Mindkét típusnak két lehetséges megnyilvánulási formája van, amelyek megragadására Tzvetan Todorov kifejezéseit hívjuk segítségül. Noha a neves irodalomtudós *Bevezetés a fantasztikus irodalomba* című munkája elsősorban a *fantasztikus* körülhatárolására vállalkozik, számunkra mégis az a két határos írásmód, a *csodás* és a *különös* lesz a fontos, melyeknek tulajdonképpen metszéspontjában helyezkedik el Todorov vizsgálatának központi tárgya. Eszerint egy szöveg akkor tartozik a *fantasztikus* kategóriába, ha megteremt egyfajta hezitációt, egy olyan állapotot, melyben a meglévő információkból eldönthetetlen lesz, hogy az elbeszél valóság szintjén a történések beilleszthetőek-e a teremtett világ rendjébe – tehát valóság –, vagy pedig felrúgják annak szabályait (Todorov 2002, 31). Noha a fantasztikust keretező pólusokról Todorov keveset beszél, a következőket megtudhatjuk róluk (Stemler Miklóst idézzük):

A fantasztikust határoló két „műfaj”, a csodás-fantasztikus és másik oldalról a különös-fantasztikus esetében a szöveg befogadása során elnyeri a műfaji kódot, hiszen a mintaolvasónak elegendő információ áll rendelkezésére ahhoz, hogy valamilyen irányban döntsön, és ezáltal lezárja az értelmezést, akár úgy, hogy a benne törtétek nem férnek bele az elbeszél valóság rendjébe, azaz csodás esemény történt, akár úgy, hogy a felbukkanó fantasztikum teljesen racionális érvekkel magyarázható. A tiszta fantasztikus ezzel szemben épp az értelmezhetetlenséget tartósítja, [...] dekonstruálja a klasszikus történefffelfogást: a valahonnan induló, valahova tartó történet nem éri el a végkifejletet, permanens köztességben ragad (Stemler 2007, 65–66).

A fentiek alapján a historikus és a parallel allohistorizmus is kétfelé ágazik, csodásra és különösre:

- **csodás (fantasztikus):** amikor a világot tudományosan nem magyarázható jelenségek is jellemzik. Ilyen például a működő mágia.
- **különös (realisztikus):** amikor a világban tapasztalható jelenségekre kivétel nélkül magyarázatot kapunk. Ide tartoznak mindazon uchróniák, melyek azon túl, hogy egy alternatív múlttal bíró univerzumot prezentálnak, nem jelenítenek meg varázslatos elemet. Ebbe a csoportba sorolandó az allohistorikus művek nagyobb része.

A todorovi terminológiát mindenekeelőtt azért tartottuk célszerűnek integrálni, mert az uchróniák zavarba ejtő alapvetése, mely szerint egyetlen apró történelmi

mozzanat másként alakulása is egy merőben más univerzumot hozott volna létre (s amely a különböző multiverzum-teóriák értelmében talán valahol itt lüktet a szomszédságunkban [Gribbin 2010, 336]) már eleve *fantasztikussá* teszi ezt a fajta narratívát.³

Az osztályozás szempontjából jól alkalmazhatóak a Rosenfeld által felvetett szempontok is (Rosenfeld 2007, 149–150):

- hogy az alternatív kifutás:
 - **utópisztikus** vagy
 - **disztópikus**;
- hogy a választás miként igazodik a szerzők korának/országának mainstream történelemszemléletéhez; és
- hogy milyen töréspontot választanak bizonyos (nemzetiségű) szerzők.

Kétségtelen persze, hogy Rosenfeld megközelítései mindenekelőtt a *különös historikus uchróniák* esetében alkalmazhatóak gyümölcsözően, ez azonban nem rengeti meg a pozíciójukat, hiszen az ilyen típusú opusok vannak többségben a parahistorikus kánonon belül. Az alább következő elemzési szempontok is első sorban ezeknél a műveknél lesznek kiaknázhatók, noha meg kell jegyezni, hogy a csodás jegyekkel bíró allohistorizmusok esetében már mindazon megközelítések is alkalmazhatókká válnak, amelyeket a fantasy tud a magáénak. Elég csak Farah Mendlesohn felosztására és annak típusaira – *portál-küldetés* (portal quest), *immerzív* (immersive), *betolakodó* (intrusive) és *határhelyzetű* (liminal) (Mendlesohn 2008, xi–xxv)⁴ – vagy Keserű József elemzési horizontjaira – *kiterjedés*, *mélység*, *hangulat* és *részvétel* (Keserű 2015, 129–135) – gondolnunk.

Az egyes uchronikus narratívákat leginkább a szerzőjük által választott töréspont sajátosságai határoznak meg. Különbségek mutatkozhatnak a következőkben:

- Jelentősége szerint múlthasadásuk vizsgálható, mint:
 - **Divergenciapont:** a történelem szempontjából kevésbé jelentős, inkább hétköznapi mozzanat, amely a változás dominóeffektusának kezdő lökete-ként értelmezhető (Rosenfeld 2007, 151).
 - **Neuralgikus pont:** a múlt tekintetében sorsfordító esemény, amely a változás dominóeffektusának fináléjaként értelmezhető (H. Nagy 2009, 27).
- Jellege szerint múlthasadásuk lehet:
 - **Politikai:** ide tartozik a háborús események végkimenetele, egy-egy fontos politikai döntés alakulása, a társadalmi berendezkedés változásai stb.
 - **Technológiai:** különböző tudományos áttörések (korábbi) elérése, esetleg elodázása, az ezekből következő pozitív vagy negatív hatások taglalása.
 - **Környezeti:** geológiai változások, természeti csapások, járványok, alternatív evolúciós fejlődési vonalak stb.

³ Meg kell jegyeznünk, hogy Gyuris Norbert az allohistorizmusmal rokon steampunk tagolásánál az általunk felvázolt kétlépcsős modellt egyezteteti, és *fantasy* illetve *historikus* kategóriákra bontja azt (Gyuris 2007, 218–219). A gyurisi felosztás helyett a steampunk irodalom esetében is használható a konstrukciónk, ami pontosabb meghatározásokat kínál.

⁴ A kurzíval szedett magyar megfelelők Hegedűs Orsolya fordításai (Hegedűs 2012, 8).

Az egyes műlthasadások *erősség* szerint is osztályozhatók, mégpedig annak alapján, hogy a vizsgált művek milyen arányban s egyszersmind milyen pontossággal használják fel azon elemeket, amelyek révén parahistorikus jellegük meghatározható (ismert történelmi események, állapotok és azok részletei; ismert múltbéli szereplők, életútjuk és jellemük fennmaradt forrásokból kiolvasható pontossága), illetve milyen mennyiségben szerepeltetnek eredő nélkülieket (ismeretlen történelmi események, állapotok és szereplők). Innen nézve az allohistorikus regények fajtái a következők:

- **Hard (kemény; keményvonalas):** nagyarányban használ eredőket.
- **Soft (lágy; kerettelenebb):** az eredők használata felületes.

Ezen felül fontos, hogy az egyes történetek elsősorban milyen társadalmi osztályba tartozó hősök horizontja felől bontakoznak ki, hiszen ez eleve meghatározza azt, hogy a megváltozott kontextus ráhatását elsősorban mely társadalmi rétegre vonatkozóan fejt ki a szerző. Ugyanez határozhatja meg azt is, hogy az egyes szereplők milyen befolyással bírhatnak a (történelmi) események alakulására. Karakterhorizont tekintetében tehát az uchróniák lehetnek:

- **Arisztokratikusak (alakítók)** és
- **Népiek (elszenvedők).**

Feltétlenül szükséges azonban megjegyeznünk, hogy amiként a spekulatív fikció műfajainak határai sem stabil határok, hanem átjárhatók, az egyes művek pedig egyszerre több műfaj és alműfaj jegyeit is magukon hordozhatják, úgy az alternatív történelem osztályozásához felvázolt kategóriák sem minden esetben zárják ki egymást; több helyütt inkább csak potenciális, jól használható megközelítési és elemzési szempontokként kezelendők.

Mindezen felül megadják a Wolfgang Iser által meghatározott fikcióképzés aktuálisai közül az első, tehát a *kiválasztás* vonatkozási mezeinek alapanyagát. A valóságból eredeztetett elemek, noha a művekbe való bekerülésükkel kikerülnek azokból a rendszerekből, ahol eredendően ellátták funkciójukat, épp ezek elhagyásával jutnak előtérbe: a szövegbe került alkotórészeket a hiányzók tükrében ítéljük meg. A kiválasztás eseménye – Iser fogalma szerint az intencionalitás, ami lehet *törlés*, *kiterjesztés* és *súlyozás* – révén a kirajzolódott vonatkozási mezők egyszersmind szét is tagolódnak, alkotóelemeik pedig az önmegjelenítés anyagává válnak. Az egyes művek által működtetett másik két fikcióképző aktus, a *kombináció* és az *önfeltárás* azonban csak az elemzések során fejtődhet föl, feltárva az allohistorikus művek *imaginárius minőségét*, ami éppen annyira valóság, mint amennyire fikció. Hiszen tudjuk, a fikcióképzés aktusa mindig kettős határátlépést jelent: „átlépi mind az általa megszervezettnek (a külső valóság), mind pedig az általa formába öntöttnek (az imaginárius zavarossága) határát. A valóst az imagináriushoz, az imagináriust a valóshoz vezeti” (Iser 2001, 24).

A hálózatelméletről és modelljeiről

Ahhoz, hogy az alternatív történelem tipológiáját és korpuszát mint hálózatot mutassuk be, érdemes kitérnünk a hálózatelméleti modellekre, s az azok kialakulásához elvezető néhány korábbi koncepcióra és kardinális fogalomra.

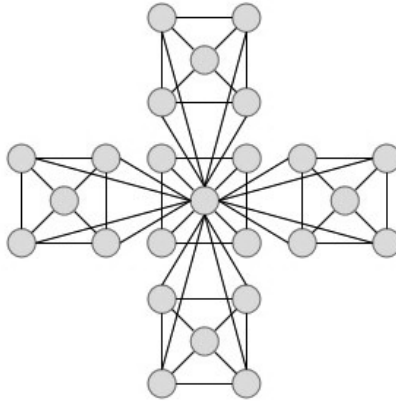
Az emberi kapcsolathálóok és egyáltalán a társadalom szerveződésének tekintetében is fontos Mark Granovetter fogalompárja, az *erős* és a *gyenge* kapcsolato-ké. Granovetter megállapítása szerint a barátainkhoz, baráti társaságaink tagjaihoz *erős* kapcsolatok fűznek, s mivel sok esetben barátaink is jó barátai egymásnak, az ő viszonyukat ugyancsak ilyennek tekinthetjük. Mindannyiunknak vannak azonban a baráti társaságokon kívülre vezető, *gyenge* kapcsolatai is, olyan személyekhez, akikkel nem ápolunk különösebben szoros viszonyt (távolabbi ismerősök, munkatársak). Látni kell azonban, hogy az *erős* kapcsolatokkal leírható baráti társaságo-kat ezek a *gyenge* kapcsolatok kötik egybe, s teszik lehetővé például a pletyka terjedését, vagy épp az állásajánlatokról való hírszerzést (Granovetter 1973).

Duncan Watts és Steven Strogatz a nagyfokú csoportképződésre hajlamos háló-zatokat egy körön elhelyezett pontokkal modellálta. *Szabályos hálózat*nak nevez-zük azt, ha egy ilyen modellen minden pont a közvetlen szomszédjain túl még az azokon túliakkal is kapcsolatban áll. Eszerint minden egyes pont négy kapcsolattal rendelkezik. A *szabályos hálózat* úgy alakul át *kis világgá*, ha néhány új kapcsolat-tal gazdagítjuk a modellt, amelyek véletlenszerűen kiválasztott pontokat kapcsolnak össze, a már meglévő, szabályos kötődéseiken túl. A levágások révén átlagosan minden pont közelebb kerül egymáshoz, a kapcsolatháló pedig szorosabb lesz (Watts – Strogatz 1998).

A *véletlen hálózatok* és a *skálafüggetlen hálózatok* jobb megértését teszi le-hetővé, ha a kettőt párhuzamosan, egymás viszonylatában értelmezzük. A *véletlen hálózatok*at Erdős Pál és Rényi Alfréd vizsgálta először (Erdős – Rényi 1959). Mo-delljük szerint a hálózatban szereplő legtöbb pontnak hasonló számú kapcsolata van, és nem léteznek kimagaslóan nagyszámú kapcsolattal rendelkezők. Olyanok, mint a nagyvárosok, amelyekbe valóban hasonló számú autópálya fut be. Ezzel szemben a Barabási Albert-László és Albert Réka által prezentált *skálafüggetlen hálózatok* modellje (Barabási – Albert 1999) azt mondja, hogy a legtöbb pontnak csak kevés számú kapcsolata van, amelyeket viszont mégis egyben tart néhány kiemelt, nagyszámú kapcsolattal rendelkező középpont. A nagyvárosok autópályá-inak viszonylatában ez leginkább a repülőtereik nagy légforgalmával írható le. A középpontok kiemelt fontosságú repülőtereiről lehet eljutni a kisebbek repülőtere-ire (Barabási 2008, 79). A folyamatosan terjeszkedő skálafüggetlen hálózatokba bekerülő „új pontok előnyben részesítik a jobban összekötött pontokat. A növeke-désnek és a népszerűsítő kapcsolódásnak köszönhetően néhány sok kapcsolattal rendelkező középpont keletkezik” (Barabási 2008, 99). A fent említett centrális repülőtereken túl ilyenek a kiemelt látogatottságú online felületek, összekötő fóru-mok, de egy-egy irodalmi irányzat vagy zsáner esetében az adott korpuszt megalapozó, esetleg azt megújító művek is.

Ugyancsak Barabási Albert-László és munkatársai nevéhez fűződik a *skálafüggetlen felépítésű hierarchikus hálózat* modelljének megalkotása (Barabási – Ravasz – Vicsek 2001). Utóbbi kiküszöböli azt az első ránézésre paradoxonnak tűnő alaphelyzetet, mely szerint a *valódi hálózatok egyszerre skálafüggetlenek és moduláris felépítésűek is*.

A *hierarchikus hálózat* fölépülhet egy csomópontból úgy, hogy annak először négy másolatát készítjük el, melyeket az eredeti körül helyezünk el, s nemcsak azzal, hanem egymással is összekötünk. A következő lépésben már ezt a teljes, ötpontos szerkezetet másoljuk le négyszer, s helyezzük el az eredeti körül. Az új modulok szélső pontjait az eredeti központjával kapcsoljuk egybe, középponti csomópontjaikat pedig egymással is összekötjük. Az eljárás a végtelenségig folytatható, miközben minden lépéssel megötszörözzük a hálózatunk nagyságát.



1. ábra: *Hierarchikus hálózati modell* (Rajcsi 2002)

Az így kialakuló rendszerben „[v]ilágosan megkülönböztethetjük a sok kicsi csomópontból létrejövő hierarchiát, amelyet néhány nagy középpont tart össze. Ez modulokból áll, egyre nagyobb és nagyobb modulok hierarchiájából épül fel” (Barabási 2008, 251). A struktúra moduljai közti kommunikációt a középpontok kezelik. A kis középpontok a kisebb modulokhoz kapcsolódnak, azokat tartják egyben és kötik össze, míg a nagyok – amolyan vállalati vezérigazgatókként – az összes modul „főosztályaival” tartanak fenn kapcsolatot, az egész „céget” egyben tartva. Mindezen felül a „hierarchikus modularitásnak jelentős a tervezői előnye. Lehetővé teszi a rendszer részei számára, hogy egymástól függetlenül fejlődjenek” (Barabási 2008, 254). Ahhoz, hogy a struktúra egyes moduljai akár hatványozottan gazdagodjanak, nőjenek, nem feltétlenül szükséges a többi modul arányos fejlődése. Az így felépülő hálózat tehát egyszerre lesz skálafüggetlen és moduláris is.

Az alternatív történelmek hálózata

A hálózatelméletek kutatói igazolták, hogy az emberi társadalom, az ember által alkotott rendszerek és technológiák jelentős hányada hálózatos szerveződést mutat. Az ilyen jellegű struktúrák azonban a kultúra olyan szegmenseiben is megfigyelhetők, mint a műfajelmélet.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a dolgozatunk első szakaszán bemutatott alternatív történelmi műfaj tipológiáját mint *skálafüggetlen felépítésű hierarchikus modularitást* vázoljuk és értelmezzük. Noha önálló modellként mindezt nem vizualizáljuk, az előző szakaszban tárgyalt, ötszörös növekedéssel operáló rendszerépítés remek kiindulási pont a számunkra.

A kiindulási csomópontunkat jelen esetben azonosítsuk az alternatív történelemmel mint műfajjal, illetve az azt megalapozó, zavarba ejtő kérdéssel, a „*mi lett volna, ha...?*”-val. Ez a pont tehát a zsáner fundamentumát képviseli, de akár egy olyan idealizált művel is azonosítható (esetünkben mindegy, hogy irodalmi, audiovizuális vagy virtuális alkotásról van szó), ami a műfaj minden lényegi jellemzőjét magán viseli.

A csomópont azonban nem önmagában áll, hanem négy másik ponttal is kapcsolatban van. Kettővel a vertikális, kettővel a horizontális tengelyén.⁵ Esetünkben a vertikális skálára eső felső pont volna azonosítható a műfaj *historikus* típusával, tehát azzal, ami a mi világunk múltját írja át. A vertikális tengely alsó szakaszára eső pont értelemszerűen a *parallel* típust képviseli. Azokat a műveket tehát, amelyek egy másik, alternatív univerzum párhuzamos történeteit mesélik el. A horizontális skálán balra található pontot azonosítsuk a *különös (realisztikus)* alternatív történelemmel, mely narratívák a mi valóságunk fizikai törvényeihez igazodnak. A tengely jobb oldalán ellenben álljon a *csodás (fantasztikus)* allohistorizmus. Olyan világok tehát, melyek keretei között működik a mágia.

Mivel mind a négy pont, a vertikális *historikus* és *parallel*, valamint a horizontális *különös* és *csodás* alternatív történelem is a „*mi lett volna, ha...?*” kérdésre keresi a választ, mind joggal állnak kapcsolatban a kiindulási csomópontunkkal. Emellett azonban egymáshoz is kapcsolatok fűzik őket, hiszen attól, hogy az alapkérdésen túl a *historikus* allohistorizmus a mi múltunk másként alakulásáról értekezik, mindezt teheti úgy, hogy *realisztikus* keretek között marad, ám úgy is, hogy egy *fantasztikus* réteget ölt magára. Arra viszont – lévén egymás ellenpontjai – kevéssé van lehetőség, hogy egy koherens alternatív világot kiépítő mű egyszerre legyen *realisztikus* és *fantasztikus* is. Hacsak eleve nem egy olyan alkotásról beszélünk, ami több párhuzamos univerzumot futtat egymás mellett. Ugyanez áll a *parallel* allohistorizmusra is. Vagy *realisztikus*, vagy *fantasztikus* keretrendszerben bontakozik ki. A kettő egyszerre csak a kategóriákat párhuzamosan futtató művekben jelenhet meg. A mű azonban még így is *fekete* és *fehér* lesz, nem pedig *szürke*. Utóbbit csak a dimenziók közti átjárást prezentáló alkotások tennék lehetővé.

Dolgozatunk első alfejezetében említettük, hogy a vertikális skálán alul elhelye-

⁵ Noha az 1. ábra nem vertikális és horizontális tengelyekkel operál, a hálózatunk leírását segíti ezen fogalmak használata.

zett *parallel* és a horizontális tengelyen jobbra található *csodás* allohistorizmus ugyancsak nagyságrendekkel kisebb korpuszt jelent, mint a vertikális *historikus* és a horizontális *realisztikus* alternatív történelem. Ez azonban nem okoz zavart a modellben, hiszen *skálafüggetlen felépítéssel rendelkező hierarchikus hálózat*-ról lévén szó, a struktúra egyes moduljai egymástól függetlenül is fejlődhetnek. Egyszerűbben fogalmazva: attól, hogy számtalan olyan alternatív történelmi regény íródik, ami a mi világunkban bekövetkezett múlthasadásra fókuszál, még nem kell, hogy ugyanennyi olyan is íródjon, ami egy másik, mágiikus elemekkel is operáló univerzumot billent ki a medréből.

Ha az alternatív történelmi tipológia egyéb horizontjait is a hálózatunk integráns részévé kívánjuk tenni, nagyobb struktúrára van szükségünk. Az eddigiekben az alapkérdéshez kapcsolt *historikus* és *parallel*, valamint *realisztikus* és *csodás* pontokat egy nagyobb, az alapszerkezetet megötszöröző (!) rendszerben már inkább az egyes, mindinkább szerteágazó hálózat moduljainak gócpontjaiként kellene újraszituálnunk. Ha így teszünk, az egyes modulokon belül a vertikális és horizontális tengelyeken újabb (szem)pontok, típusok lesznek elhelyezhetők. Például a *hard* és a *soft* allohistorizmus (ahol az első szigorúan, nagy arányban, a második kötetlenebbül kezeli a történelmi tényeket és adatokat), vagy az *arisztokratikus* és a *népi* bipolaritás (előbbi a világtörténelmet alakító, kitüntetett szereplőkkel, utóbbi az eseményeket pusztán elszenvedő karakterekkel dolgozik).

Ezek a tengelyek minden új modulban megjelenhetnek, sőt újabb szempontok mentén még tovább árnyalhatók, ha ismét megötszörözzük a rendszerünket. Fontos azonban, hogy a kialakuló tipológiai kapcsolathálók, még ha több lépés révén is, de végső soron mindig elvezetnek a zsáner fundamentumát jelentő kérdéshez. Hiszen attól, hogy egy regény erőssége szerint *hard*, karakterhorizontja tekintetében pedig *arisztokratikus*, továbbra is megőrzi *historikus* és *realisztikus* jellemzőit, s ezek keretein belül éppúgy a „*mi lett volna, ha...?*” kérdésre keresi a választ, mint minden alternatív történelmi regény.

Meg kell jegyeznünk azonban, hogy bár az eddig leírtak során az 1. ábrához igazodva arányosan növeltük a csomópontjaink számát, ennek nem kell minden *generáció*, minden újabb többszörözés során így maradnia. A két vertikális és két horizontális pont szerinti növekedés helyett az újabb rétegben beszélhetünk például pusztán három pontról, a *politikai*, *technológiai* és *környezeti* háromszögelés szerint határozva meg a művek jellegét. A modell ettől sem omlik össze, hiszen az egyes moduljai egymástól eltérő arányú fejlődést produkálva is tovább rétegződhetnek.

Az alternatív történelem műfajának *skálafüggetlen felépítésű hierarchikus hálózat*ként való leírása azonban más variációkat is lehetővé tesz. Hiszen ahogy a *divergenciapontok sokszínűsége* (pl. az amerikai történelem nagy múlthasadásai), vagy épp a *társadalompolitikai kérdésekre irányuló fókusz* (pl. a rabszolgaság, a rasszizmus, a gender kérdése stb.), úgy az egyes *nemzetek* történelme és egymástól nagyban eltérő, sokszor szembenálló *horizontja* is lehet a modulképződés alapja. Ezek éppúgy lehetnek az eddig taglalt első variáció újabb rétegei, amiként annak fókuszpontjai is tovább rétegezhetik a *divergenciapontok sokszínűségét*, a *társadalompolitikai kérdésekre irányuló fókuszt* vagy a *nemzeti horizontokat*,

amennyiben második opcionális variációként azokat tesszük meg a modulképződés alapjaivá.

Összegzés és kitekintés

A fentiek értelmében a Barabási Albert-László, Ravasz Erzsébet és Vicsek Tamás által megalapozott *skálafüggetlen felépítésű hierarchikus modularitás* által a kultúra olyan szegmensei is leírhatók, amilyen az alternatív történelem tipológiája és korpuszának rétegződése. A rendszerbe bekerülő újabb szempontok mindig tovább mélyítik a struktúrát, az egyes művek kulcsszavak mentén szerveződő leírását. A zsáner belső hálózata mégis egységes marad, s bármelyik (aktuális) végponttól és modultól vissza tudunk jutni a kiindulási kérdéshez, a „*mi lett volna, há?*”-hoz.

A műfaj hálózatos leírását mindazonáltal nem konkrét művek, hanem *típusok, hívó- és kulcsszavak* mentén végeztük el. Ilyenformán a felállított struktúra használatára mindenekelőtt abban áll, hogy mint *szemüvegen* át szemrevételezzük általa az alternatív történelem egyes alkotásait, és rajzoljuk meg azt a kapcsolódási sort, melynek pontjai mentén az adott mű leírható lesz.

A hálózat moduljait azonban olyan *zsákokként* is leírhatjuk, amelyekbe az egyes művek *belehelyezhetők*. Egyidejűleg annyiba, ahány és amilyen kapcsolódási ponttal az adott szöveg leírható. A *modulok nagysága*, egymáshoz képesti *aránytalansága* főként ebben az esetben mutatkozik meg. Ha lefuttatunk egy ilyen vizsgálatot, láthatóvá válik, hogy – például nemzeti viszonylatban – melyek az alternatív történelem hálózatának azon *csapásvonalai*, amelyeken a legtöbb szerző jár, vagy mely *csomópontokat* tartják a legérdekeltenebbeknek.

Érdeemes utalni arra is, hogy amiként az itt vázolt struktúra az allohistorizmus hálózatos leírását adja, úgy más zsánerek *skálafüggetlen felépítésű hierarchikus modularitása* is kialakítható azáltal, hogy az adott műfaj kulcskérdéseit helyezzük el a rendszer egyes pontjaiban. A struktúrát jól körülhatárolható keretbe (például az imént említett nemzeti dimenzió) illő művekkel *töltve fel* végül számszerű eredményeit kapjuk egy-egy irányzat lényegi tendenciáinak az adott környezetben.

Mivel pedig lesznek olyan kulcsszavak és kérdések, amelyekre több irányzat esetén is választ adhatunk, láthatóvá válik, hogy a spekulatív fikció műfajai (amilyen az alternatív történelem is) nemcsak egymással, hanem a szépirodalom alkotásaival is összekötetésben állnak, hálózatos szerveződésük pedig akár az irodalmon túli, intermedialis és interdiszciplináris területek felé is elvezethet.

Irodalom

Baka L. Patrik (2014): Mi lett volna, ha: Magyar földön Afrikában... *Partitúra*, 2014/1, 101–127.

Baka L. Patrik (2016): Magánuniverzumok II. Egy végtelenbe vesző világ metafizikája (László Zoltán: *Nagate vs. Nulla pont*). *Partitúra*, 2016/2, 51–72.

- Baka L. Patrik (2017a): Az utak, amelyeken nem mentünk végig (Andrew Roberts: *Mi lett volna, ha...? [fejezetek a meg nem történt világtörténelemből]*). *Eruditio – Educatio*, 2017/4, 91–99.
- Baka L. Patrik (2017b): Az elnyomás árnyalatai (Ben H. Winters: *Földalatti Légitársaság*). *Prae*, 2017/4, 4–11.
- Baka L. Patrik (2017c): Čo by bolo keby? (Trenka, Csaba Gábor: *Egyenlítői Magyar Afrika*). *Eruditio – Educatio*, 2017/a, 99–103.
- Baka L. Patrik (2019a): A kontrafaktumok zsánergeneológiája és angolszász alfái. *Opus*, 2019/6, 77–86.
- Baka L. Patrik (2019b): Párhuzamos univerzumok II. – Ifjúsági kontrafaktumok (1. rész) (Andrássy György: *Polgárháború vs. Peter Sanawad: Hívószó*). *Opus*, 2019/2, 60–67.
- Baka L. Patrik (2019c): Párhuzamos univerzumok II. – Ifjúsági kontrafaktumok (2. rész) (Andrássy György: *Polgárháború vs. Peter Sanawad: Hívószó*). *Opus*, 2019/3, 82–91.
- Baka L. Patrik (2020a): Az alternatív történelem műfaja. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2020/3, 129–150.
- Baka L. Patrik (2020b): Magánuniverzumok III. Remegő fények a keleti égen (Trenka Csaba Gábor: *Place Rimbaud vs. La Grande Image*). *Partitúra*, 2020/b, 73–100.
- Baka L. Patrik (2020c): Az alternatív történelem műfaja a fizika és a történettudomány tükrében. *Irodalmi Szemle*, 2020/11, 36–54.
- Baka L. Patrik (2020d): Az alternatív történelem mint posztmodern narrativa. *Eruditio – Educatio*, 2020/2, 90–101.
- Baka L. Patrik (2021a): A horogkereszt árnyékában I. (Horváth László Imre: *Letl este és lett reggel vs. Trenka Csaba Gábor: Egyenlítői Magyar Afrika*). *Eruditio – Educatio*, 2021/1, 81–94.
- Baka L. Patrik (2021b): A horogkereszt árnyékában II. (Horváth László Imre: *Letl este és lett reggel vs. Trenka Csaba Gábor: Egyenlítői Magyar Afrika*). *Eruditio – Educatio*, 2021/2, 81–101.
- Baka L. Patrik (2022a): Az alkonyat szülte félelem és gyönyör I. (Trenka Csaba Gábor: *Szaurusztánc*). *Eruditio – Educatio*, 2022/3, 115–126.
- Baka L. Patrik (2022b): Az alkonyat szülte félelem és gyönyör II. (Trenka Csaba Gábor: *Szaurusztánc*). *Eruditio – Educatio*, 2022/4, 95–104.
- Barabási Albert-László (2008): *Behálózva: A hálózatok új tudománya*. Budapest: Helikon.
- Barabási, Albert-László – Albert, Réka (1999): Emergence of Scaling in Random Networks. *Science*, 286, 509–512.
- Barabási, Albert-László – Ravasz, Erzsébet – Vicsek, Tamás (2001): Deterministic Scale-Free Networks. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications*, 299, 559–564.
- Erdős, Pál – Rényi, Alfréd (1959): On Random Graphs I. *Publicationes Mathematicae Debrecen*, 6, 290–297.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 78, 1360–1380.
- Gribbin, John (2010): *A multiverzum nyomában*. Ford. Both Előd. Budapest: Akkord Kiadó.
- Gyuris Norbert (2007): Metafikció, történelem és identitás a steampunk regényben. Alasdair Gray: *Poor Things*. In: *Idegen univerzumok: Tanulmányok a fantasztikus irodalomról, a science fictionról és a cyberpunkról*. Szerk. H. Nagy Péter. Parazita könyvek 1. Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 207–243.

- H. Nagy Péter (2009): Imaginárium IX. SF: A képzelet mesterei. *Opus*, 2009/2, 23–32.
- Hegedűs Orsolya (2012): *A mágia szövédéke: Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I.* Parazita könyvek 8. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Iser, Wolfgang (2001): *A fiktív és az imaginárius: Az irodalmi antropológia ösvényein.* Ford. Molnár Gábor Tamás. Budapest: Osiris.
- Keserű József (2015): Adalékok a fantasztikus világok építésének kérdéséhez. In: *A párbeszéd eleganciája: Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére.* Szerk. H. Nagy Péter – Keserű József. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 129–135.
- Mendlesohn, Farah (2008): *Rhetorics of fantasy.* Middletown – Connecticut: Wesleyan University Press.
- Rajczi, Rudolf (2012): Hierarchical Network Model Example. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hierarchical_network_model_example.png
- Rosenfeld, Gavriel D. (2007): Miért a kérdés, hogy „mi lett volna, ha?” Elmékedések az alternatív történetírás szerepéről. Ford. Szélpál Lívia. *Aetas*, 2007/1, 147–160.
- Sánta Szilárd (2012): *Mesterséges horizontok: Bevezetés a kortárs sci-fi olvasásába.* Parazita könyvek 7. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Stemler Miklós (2007): A magyar irodalmi modernség függelékei: Szemelvények a magyar fantasztikus irodalomból. In: *Idegen univerzumok: Tanulmányok a fantasztikus irodalomról, a science fictionről és a cyberpunkról.* Szerk. H. Nagy Péter. Parazita könyvek 1. Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 59–76.
- Todorov, Tzvetan (2002): *Bevezetés a fantasztikus irodalomba.* Ford. Gelléri Gábor. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Watts, Duncan J. – Strogatz, Steven H. (1998): Collective dynamics of 'small-world' networks. *Nature*, 393, 440–442.

Metavírusok: koronamémek hálójában¹

ISTÓK BÉLA – LŐRINCZ GÁBOR

Metaviruses: in the network of coronamemes

Abstract

The corona virus pandemic re-evaluated and reinterpreted traditional visual, textual and audio genres. We were living in the heyday of viral content (images, poems, jokes, songs, words etc.) about the virus, to which the study refers to as metaviruses. Memes about the pandemic are prototypical metaviruses as well. In this paper the corona memes are analyzed using the established terminology applied in the semiotic description of internet memes. The significant role of corona memes in our society lied in the fact that they were not only amusing, but they also relieved anxiety and function as a warning. Another of their important positive traits were that they attracted people who otherwise dislike the genre. They differ from general internet memes, because they are not organized only around one particular (easily identified) scene, but rather many (elusive) scenes.

Keywords: humour; memes; coronavirus; network; internet

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Communication Studies – Media Studies

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.043-067

1. Bevezetés

A koronavírus-járvány folyamatosan átértékelte, újraértelmezte a hagyományos kép, szöveg és hang alapú műfajokat. Pár hónappal ezelőtt még fénykorukat élték a vírusról szóló virálisan terjedő tartalmak (képek, versek, viccek, dalok, szavak stb.), a jelen tanulmány ezeket metavírusoknak nevezi. Prototipikus metavírusok a járványhelyzettel kapcsolatos mémek is. A koronamémek összetársadalmi jelentőségét az adta, hogy nemcsak szórakoztató, de feszültségoldó és figyelmeztető funkciót is betölthettek (vö. Veszelszki 2020a, Hulyák-Tomesz 2021, Istók – Lőrincz 2021a). A másik fontos erényük, hogy mémfogyasztóvá tették a műfajt alapvetően nem kedvelőket is. Abban különböznek az általában vett internetes mémektől, hogy nemcsak egy adott (jól körülhatárolható), hanem sok (nehezebben megragadható) jelenet köré szerveződnek.

A mémek általában egy adott téma, illetve szubkultúra (futball, film, politika stb.) iránt érdeklődők igényeit elégítik ki, a járványhelyzet (a téma összetársadalmi jellege)

¹ A kutatás az 1/0208/22 számú *Elmélethálózatok a humán tudományokban (Teoretické siete v humanitných vedách)* elnevezésű VEGA-projekt támogatásával valósult meg.

azonban akarva-akaratlanul is „mindenkit” mémfogyasztóvá tett. Ennek oka, hogy ezúttal nemcsak egy-egy szűkebb csoport, de a „teljes” társadalom rendelkezett a tematikus kontextus ismeretével: ez „azokat a pragmatikai háttérismereteket foglalja magába, amelyek ahhoz segítenek bennünket hozzá, hogy megértsük, miről is szól, mire is vonatkozik az adott megnyilatkozás” (Tátrai 2004: 481). Az előismeretek birtokában olyanok is elsajátíthatták („rákényszerültek” elsajátítani) a mémolvasás stratégiáit, akikre ez koruknál vagy érdeklődési körüknél fogva normális körülmények között nem lett volna jellemző (a digitális szövegek olvasásának stratégiáiról lásd: Gonda 2015, Szabó 2019).

Tanulmányunkban a járványhelyzetet megőrkítő internetes mémeket (az ún. koronamémeket) elemezzük és csoportosítjuk egy 2018-ban készült szemiotikai fogalomapparátussal (Istók 2018a).² A vizsgált entitások fontos szerepet töltek be a virtuális térben rekedt hétköznapi ember életében (vö. Veszelszki 2020a): nemcsak szórakoztatták, de folyamatosan figyelmeztették is őt a járvány veszélyeire.

2. Metavírusok

„Minden történelmi, társadalmi esemény megszüli a maga folklóráját. A koronavírus is.” (Balázs 2020) A vírus által újraértelmezett, kitágított virtuális művészeti terek, tartományok megnevezésére több, a járvány kitörésével csaknem egyidőben létrehozott kifejezés is megjelent. Balázs Géza *koronavírus-folklórról* (i. m.), Tamás Ildikó *járványfolklórról* (2020a, 2020b), H. Nagy Péter pedig *karanténkultúráról* írt internetes bejegyzéseiben (H. Nagy 2020a, 2020b, 2020c) és két könyvében (2020, 2021). Bár valamennyi szerző más-más aspektusból (a nyelvészet, a néprajz, a kultúrakutatás stb. felől) közelíti meg a problémát, általában közös bennük, hogy a közösségi média „katalizátorjellegét” hangsúlyozzák.

A „virtuális együttlét terei” (H. Nagy 2020b) új, virális tartalommal töltötték meg az eddig ismert műfajokat. A vírusként terjedő vírusokról szóló entitásokra a *metavírus* ernyőterminust használjuk. Metavírus lehet például a járványhelyzetet karikírózó, interneten terjedő kép, vers, vicc, dal, szó stb. Tanulmányunkban a koronamémekre is prototipikus, szűkebb értelemben vett metavírusként tekintünk.

2.1. Vírusirodalom

A talán legismertebb magyar metavírus a Gabriel García Márquez világhírű regényének a címét (*Szerelem a kolera idején*) felidéző (ismeretlen szerzőtől származó) négy soros graffiti: *Te vírus vagy / A szívem karantén / Ilyen a szerelem / A korona idején*. Hasonlóan népszerű még a következő rövid – lírai betétet tartalmazó – felhívás is: *Liszttel rendelkező nő várja élesztővel rendelkező férfi jelentkezését. „Légy az életem kovásza” jelisére*. E két tartalom virusszerű terjedésére utalnak az alábbi számadatok: a *Zsebszöveg* nevű Facebook-oldalról (W1) letöltött strófát

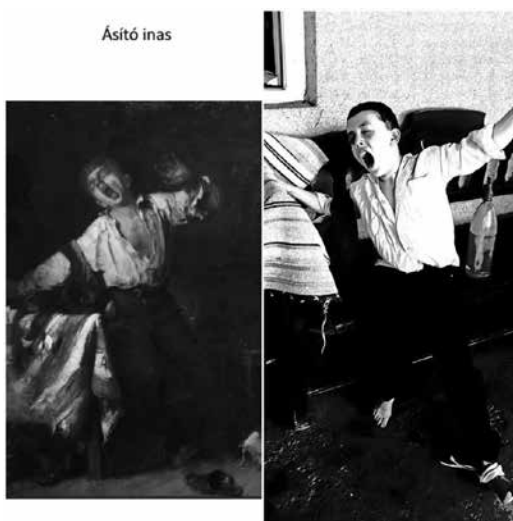
² A koronamémek speciális csoportját alkotó távoktatásmémek bemutatásától eltekintünk, egy korábbi tanulmányunkban (Istók – Lőrincz 2021a) ugyanis részletesen foglalkoztunk velük.

281-en, az *Égigérő paszuly* nevű gasztroblogon (W2) olvasható „hirdetést” pedig 2,8 ezren osztották meg 2020. március 18-a és április 4-e között csak a szóban forgó egy-egy felületről. Akár több tízezer is lehet e tartalmak valamennyi megosztásának a száma.

A vírusfolklor a húsvéti szokásokat is újrateremtette: a *Szabad-e locsolni?* kérdés helyét a *Szabad elocsolni?* kérdés vette át. Vírusként terjedtek például Lackfi János kétsorosai (W3): „Zöld erdőben öreg laptop, / melyik IP-címen laktok?”; „Mondd, Vuhanban élsz húgom? / Lefröcsköllek Fészbúkon!”; „De rég kaptam hírt felőled, locsolom a képernyődet” stb. Az egy bejegyzésben publikált 13 vers csupán egyetlen nap alatt 1,8 ezer reakciót (Tetszik, Imádom, Vicces stb.) és 338 megosztást kapott a kortárs szerző Facebook-oldalán.

2.2. Vírusfestészet („legális képhamisítás”)

A karanténművészet egyik kedvelt műfaja a „legális képhamisítás”. Ennek elindítója a Los Angeles-i J. Paul Getty Múzeum, amely Twitter-bejegyzésében (W4) híres műalkotások rekonstruálására szólította fel az otthon maradó olvasóit. A remake-re az érdeklődők mellett azok lakótársai (családtagjai) és otthon talált tárgyai is felkerülhettek. A humoros vagy abszurd hatást az eredeti összetevők nem várt (nem azonmű) elemekkel való helyettesítése (immutációja) okozza. Az invariáns és variáns alkotások közötti kontraszt nemcsak az emlékezés szintjén, hanem fizikai értelemben is megjelenik: a közösségi hálón terjedő kommunikátumok szerkezeti szempontból az internetes mémekre jellemző „előtte – utána” mintát követik, hiszen integrálják az eredeti és a remake-elt műalkotás képmását is. Ennek előnye, hogy az eredeti festményt vagy annak részleteit nem ismerő érdeklődők is részesülhetnek az összevetésen alapuló vizuális élményben. H. Nagy szerint e fotók egyfajta rejtett, a karanténhelyzet lényeges aspektusait kiemelő jelentést is hordozhatnak: „Némelyiken [...] olyan nyomok váltak láthatóvá, melyekből következtetni lehet a képkészítők bizonyos állapotára, s ez a mozzanat így mintegy véletlenszerűen hosszabbítja meg az adott kompozíció közlésképeségét.” (H. Nagy 2020c) A „legális képhamisítás” mint kreatív feladat a távoktatásban is megjelent (pl. rajz-, informatika- vagy magyarórán). A tanulók a résztvevői élménynek köszönhetően nagyobb eséllyel tudták felidézni az általuk és az osztálytársaik által újragondolt alkotásokat (1. ábra).



1. ábra. A remake-készítés mint iskolai feladat (forrás: W5)

2.3. Vírusszókincs: a virologizmusok

Tágabb értelemben vett metavírusoknak tekinthetjük a világhálón terjedő, vírussal kapcsolatos új szavakat és kifejezéseket is (a netologizmusokról – internetes neologizmusokról – bővebben lásd: Veszelszki 2011). Ilyen az önkarantén ('otthonmaradás, önmagunk külvilágtól való elzárása'), a karanténnapló ('a karantén körülményeit rögzítő – általában elektronikus – napló'), a pánikvásárló ('az alapvető árucikkeket indokolatlan mennyiségben felhalmozó személy'), a kovidióta ('a kovidőszakban, vagyis a járvány idején meggondolatlanul viselkedő egyén', vö. ang. COVID < coronavirus disease 'koronavírus-betegség') vagy a Karantények (a Duma Aktuál humoros hírműsora).³ Az ezekhez hasonló lexémákat virologizmusoknak (< vírus + gör. logos 'szó') nevezzük (Istók – Lőrincz 2021b, 96–100; Istók – Lőrincz – Tóth 2022)⁴, de használható rájuk a Veszelszki Ágnes (2020c) által javasolt koroneologizmus (< korona + neologizmus) kifejezés is. A fenti példákból (és terminusokból) kitűnik, hogy a szükségszerű fogalmakat jelölő virologizmusok szóösszetétellel, a humoros hatásúak pedig általában szóösszerántással keletkeznek (napjaink divatos szóalkotási módjairól lásd: Istók 2018b, 53–99).⁵

3. Az internetes mémek definiálása

A memetika egyik legnagyobb kihívásának mind a mai napig a mémfogalom pontos körülhatárolása számít. Richard Dawkins evolúciós biológus *Az önző gén [The Selfish Gene]* című iskolateremtő könyvében a kulturális átadás és az imitáció alapegységeit nevezi mémeknek (1986 [1976]). Mivel e meghatározás „meglehetősen képlékeny[nek]” bizonyult (Shifman 2016 [2014]), a műszót a munka megjelenése óta már sokan és sokféle szempontból (különböző tudományterületek felől) próbálták meg (újra)definiálni (erről bővebben lásd: Karafiáth 2014). Némileg sarkítva talán azt is mondhatjuk, hogy az a mémdefiníció válik majd általános érvényűvé, amelyik maga is mémmé tud válni.

Limor Shifman (2016 [2014]), napjaink egyik legnagyobb hatású memetikusa a mémek kutatásának három nagy irányzatát különbözteti meg: a mentalista (pl. Dawkins 1986 [1976], Dennett 1998 [1995], 2002 [1998]), a behaviorista (pl. Gatherer 1998) és az inkluzív megközelítést (pl. Blackmore 2000). Az alábbiakban csupán az első két, egymással szembeállítható nézőponttal foglalkozunk.

³ A koronavírus-neologizmusok iránti nagy fokú tudományos érdeklődés ékes bizonyítékai a vírusszótárak és glosszáriumok (pl. Kášová – Tomášiková – Hrdinová 2020, Veszelszki 2020b, 2022, Uricska 2021, 2023).

⁴ A virologizmusok a magyar- (Istók – Lőrincz 2022) és angolórakon (Uricska – Barnucz 2022) is jól használhatóak.

⁵ A virologizmusokkal kapcsolatban számos helyesírási és nyelvhelyességi kérdés is felmerül, kifejtésükre azonban e tanulmány terjedelmi keretei miatt nincs lehetőség (ehelyett lásd: Ludányi 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, Ludányi – Domonkosi 2022).

A mentalista vagy fogalomvezérelt álláspont az elmében létező információs egységeket (összetettebb fogalomrendszereket) tekinti mémeknek: „Annak érdekében, hogy személyről személyre terjedhessenek [...], hordozókra települnek, melyek lehetnek képek, szövegek, termékek vagy éppen ritusok. [...] Más szavakkal, a mémek ideakomplexumokból állnak, a hordozók pedig ezeknek az érzékelhető megnyilvánulásai” (Shifman 2016). E vélekedéstől teljesen eltér a behaviorista vagy viselkedésvezérelt nézőpont, amely nem absztrakt információként, hanem konkrét, empirikusan is vizsgálható egységként tekint a mémre: „a memet és hordozóját nem lehet szétválasztani, mivel a mém önálló léttel nem bír, kizárólag az eseményekben, szokásokban, szövegekben létrejövő megnyilvánulásaiban létezik, vagyis csak kódolt formában lehet megtapasztalni” (uo.). Egy mémfogyasztókkal végzett kérdőíves felmérés tanulsága szerint az internetes mém kifejezésnek létrejött mára egy, az eredeti (mentalista) meghatározásnál népszerűbb (a behavioristával rokonítható) értelmezése is: „Eszerint az internetes mém nem egy elvont, hordozóját kereső idea, hanem maga a fizikai test: egy szöveg, egy kép, egy kép-szöveg együttes.” (Istók 2018a, 148) Tanulmányunkban mi is ez utóbbi (behavioristaorientált) nézőpontot követjük, hiszen ez teszi lehetővé számunka az interneten megjelenő különböző entitások közvetlen elemzését (a letöltött képeket, kép-szöveg kapcsolatokat nevezzük mi is mémeknek).

4. A kutatás módszertana

2020 tavaszán számos magyar Facebook-csoportot és oldalt hoztak létre a koronavírusral kapcsolatos internetes mémek megosztására és terjesztésére. A vizsgált korpusz négy különböző felület, a *Koronás mémek gyűjteménye* (KMGY), a *Koronavírus MÉMEK MAGYAR* (KMM) és a *Mémek Karantén Idején* (MKI) nevű csoportok, valamint a *KoronaMémek* (KAM) nevű oldal véletlenszerűen választott tartalmaiból épül fel. A 2020. március 17-e és április 16a között (az első járványhullám elején) közzétett produktumokat az internetes mémek szemiotikai elemzésére készített modell (Istók 2018a) alapján vizsgáljuk meg.

A koronamémek elemzéséhez az internetes mémek leírásának elméletét (IMLE) alkotó szempont- és fogalomrendszert (Istók 2018a) használjuk. Internetes mémeknek a szemiotikai állandóból (a továbbiakban: SzÁ) és szemiotikai változóból (a továbbiakban: SzV) felépülő konstruktumokat nevezzük:

A szemiotikai állandó [...] egy mém azon összetevője, amely az adott mémsor valamennyi elemében megtalálható. A rendszeresen visszatérő komponens a diskurzusban részt vevő személyek számára jól ismert eseményt, jelenetet, gondolatot stb. képez le [...]. A szemiotikai változó [...] az adott mémsoron belül mémenként eltérő, a szemiotikai állandót kiegészítő kontextuális, illetve ko-textuális összetevő (Istók 2018a, 134).⁶

⁶ Valamennyi „kommunikátum szignifikánsból és szignifikátumból álló pár, ahol a szignifikátumot, mint jelentést, értelmet vagy információt tekinthetjük [...], a szignifikánst pedig ezen szignifikátum fizikai hordozójának” (Horányi 1997). Ez alapján az SzÁ-t és az SzV-t is részeire bonthatjuk: SzÁ-szig-

A koronamémek SzÁ-ja a kialakult helyzetről kódol már-már közhellyé váló információt: felértékelődött és fizetőeszközzé vált néhány hiánycikk (a vécepapír, a liszt, az élesztő, de még a kijárást legitimmé tévő házikedvenc is); a diákok összeroskadnak a hatalmas mennyiségű beadandó terhe alatt; a bezártság és kevés mozgás soha nem látott elhízást eredményez stb.

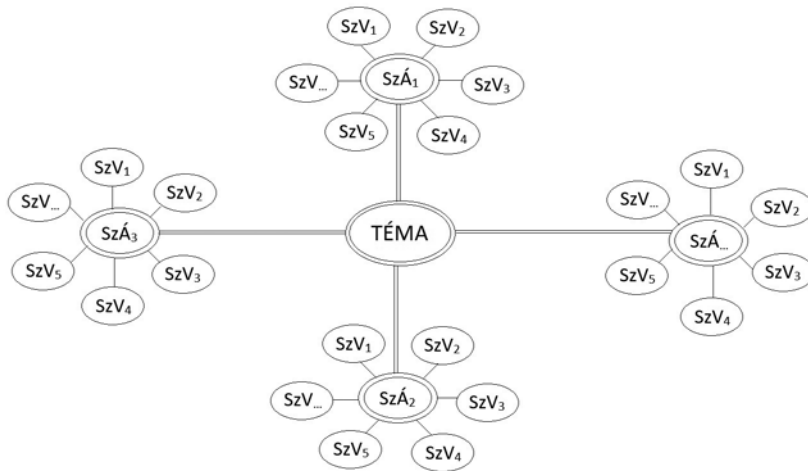
Az SzÁ bármilyen fizikai testre, vehikulumra (Petőfi S. 1999, 155) rátelepedhet: lehet az egy előre „legyártott” mémsablon (W6⁷: *Distracted Boyfriend, Batman Slapping Robin, Running Away Balloon* stb.), de akár egy egyszerű, hétköznapi kép, háttér is. Fontos ugyanakkor megjegyeznünk, hogy az „eleve népszerű popkulturális referenciára épül[ő]” mémek (Molnár – Szűts – Törteli Telek 2017, 62) nagyobb eséllyel terjednek el. Egy ismert színész (Leonardo DiCaprio), énekes (Máté Péter) vagy fikcionális karakter (Batman) – mint SzV – „fogyaszthatóbbá”, „eladhatóbbá” teszi az SzÁ-t.⁸

Az IMLE az azonos SzÁ-val rendelkező mémek halmazát mémsornak, az azonos fogalmi körbe tartozó mémsorokat pedig mémcsaládnak nevezi (Istók 2018a, 135). Az általunk vizsgált koronavírus-mémcsalád központi témáját a járványhelyzet okozta hétköznapi problémák alkotják. Ezek az élet legkülönbözőbb területeit érinthetik (család, oktatás, utazás stb.). Tanulmányunkban az egyes mémeket egy-egy tipikus probléma köré rendezve mémsoronként vizsgáljuk (pl. „Karanténfrizura”, „Felértékelődött vécepapír”, „Versengő nyugdíjasok”). E mémsorok (hálózati szempontból: mémbokrok) körülhatárolása (2. ábra) ugyanakkor nem mindig egyértelmű, hiszen egy összetársadalmi jelenség egymást átszövő – erősebb-gyengébb kapcsolódást mutató – vonatkozásaival (SzÁ-ival) állunk szemben (hagyományos körülmények között egy konkrét – jól kivehető – jelenet szokott SzÁ-vá válni).

nifikánsra és SzÁ-szignifikátumra, valamint SzV-szignifikánsra és SzV-szignifikátumra. Mivel fizikai értelemben e komponensek gyakran összefonódnak, nehezen határolhatóak el egymástól, tanulmányunkban eltekintünk az SzÁ és az SzV részekre bontásától.

7 A közismert mémsablonok nevét a továbbiakban a szóban forgó oldalról adjuk meg.

8 Az ismert karakterekhez köthető egyedi jelenetek is gyakran válnak SzÁ-vá: a hagyományos mémértelmezés általában ezeket a jeleneteket azonosítja a mémfogalommal. Fontos azonban észrevennünk, hogy ezek a „pillanatképek” idővel „kiüresednek”, elveszítik elsődleges funkciójukat (az önmagukra való visszautalást), és sok más SzÁ „háttérzörejévé”, sablonává (SzV-jává) válnak (egyszerűbben: már nem azon lesz a hangsúly, hogy melyik legendás karakter jelenik meg a képen, hanem azon, hogy milyen tartalmat „adunk a szájába”).



2. ábra. Az internetes mémek szemiotikai modellje mint hálózati modell⁹

5. Koronamémek és humor¹⁰

„A humor igen széles jelentésű és képlékeny fogalom” (Krupp 2010, 532), ezért pontos meghatározása korántsem egyszerű feladat: a filozófia, a pszichológia, a nyelvészet stb. is próbálja megalkotni (újraalkotni) a saját humorelméleteit (több-kevesebb sikerrel). Az egyes elképzeléseket általában három átfogó kategóriába (az inkongruencia-, a fölény- és a megkönnyebbüléselméletek) közé szokás sorolni (vö. Monro 1967, Séra 1980, Morreall 1987, Kulka 2007):

Az inkongruenciaelméletek a humor lényegét a váratlanságban, szokatlanságban, normaszegésben, abszurdításban, illetőleg ezek feloldásában látják. A fölényelméletek szerint – gyarló módon – mások ügyetlenségén, balgaságán, balszerencsésén nevetünk, mert örülünk, és megnyugtató bennünket, hogy velünk ilyesmi nem történik, így mások fölött állunk. A megkönnyebbüléselméletek úgy fogják fel a humort, mint egy szelepet, amelyen keresztül kiereszthetünk mindenfajta belső és társas-társadalmi feszültséget (Nemesi 2018, 44).

⁹ A téma adja a mémcsaládot, az ismétlődő elemek (SzÁ) pedig a mémsorokat (mémbookokat). Az SzÁ–SzV-kapcsolatok a mémek számát mutatják. Azok a produktumok, amelyek nem rendelkeznek ismétlődő elemmel, azaz nem mutatnak szorosabb hálózati koherenciát, a tágabb értelemben vett internetes mémek közé sorolhatók (ilyen az irodalmi mémek többsége, vö. Lőrincz – Istók 2022).

¹⁰ A témát egy angol nyelvű tanulmányunkban már érintettük (Istók – Lőrincz 2021, 103–105), az alábbiakban az eredeti gondolatmenetet fűzzük tovább, újabb példákkal kiegészítve a korábban bemutatott, de a magyar célközönség számára még feltehetően ismeretlen példaanyagot (lásd: 3. és 4. ábra).

Veszelszki Ágnes (2020a) a megkönnyebbülés- vagy szelepelmélettel magyarázza a koronamémek egykori nagyfokú terjedését: „a humort használó(k) megkönnyebbülnek, felszabadulnak a nyomás alól”. Ebbe a koncepcióba illeszthető Gazdag József egykori – véleményünk szerint könnyen memetizálható – „paradoxona” is: az újságíró egy futballmémeket gyártó blogról állapítja meg, hogy „elviselhetővé teszi a máskülönben elviselhetetlen magyar futballközeget” (Gazdag 2014). A szerző gondolatmenetét követve azt mondhatjuk, hogy a nemrégiben lecsengett járványhelyzetben a koronamémek feladata az volt, hogy elviselhetővé tegyék a virtuális térben ragadt hétköznapi én elviselhetetlen helyzetét.

Egyetértünk ugyanakkor Nemesi Attila Lászlóval, amikor amellett érvel, hogy a három humorelmélet nem zárja ki egymást: „Az első csak arra koncentrál, mi idézi elő a humort, míg a másik kettő a humor fő pszichológiai és/vagy társas-társadalmi funkcióját próbálja meg azonosítani” (Nemesi 2018, 44). A koronamémeken is *amiatt* nevetünk, mert normaszegőek (általában túlzóak), *akkor* nevetünk, ha nem a saját tehetetlenségünket, reménytelenségünket ábrázolják (általában mások negatív tulajdonságait emelik ki: lustaság, felelőtlenség, mohóság stb.), és *avégett* nevetünk, hogy ki tudjuk eresztetni a bennünk felgyülemelő gőzt.

A koronamémek és a humor kapcsolatát a legegyszerűbben Thomas Veatch „általános humorelméletén” (pontosabban: egyensúlymodelljén) (1998) keresztül érthetjük meg. Veatch szerint egy jelenség akkor humoros, ha a normaszegés (violation: V) és a normalitás (normality: N) érzete egyensúlyban van (Rissovannij Mihály ezt „vicces normasértés”-ként írja le). Ha azonban a normaszegés érzete eluralkodik a normalitás érzetén (+V, -N), felborul az egyensúly, a befogadó pedig a humor helyett fájdalmat érez (Veatch 1998, 163 és 177, idézi: Rissovannij 2001, 345). Mindez azt jelenti, hogy a vírushelyzet körülményeihez „jól” alkalmazkodók nagy eséllyel szórakoztatónak, a járvány következményeit „közelről” megtapasztalók (betegség, halál, gazdasági veszteségek stb.) viszont már inkább a zaklatottság érzését keltőnek, sőt felháborítóknak találják a koronamémeket.

Az SzÁ és az SzV pragmatikai, szemantikai és grammatikai „összjátékától” függ a kívánt (humoros) hatás elérése:

Amikor egy kép, szöveg vagy kép-szöveg kapcsolat terjedni kezd, általában a SzÁ újszerűsége önmagában is elegendő a humoros hatás eléréséhez: ha ugyanis egy integrált esemény, jelenet, gondolat stb. nem lenne a befogadók számára eléggé humoros (vagy frappáns, ironikus, abszurd stb.), semmi sem indokolná annak SzÁ-vá válását. Miután azonban egy mémsor „hosszúvá”, népszerűvé válik, nagyobb szerephez kell jutnia a SzV-nek: ez felel ugyanis azért, hogy a mémeket változatosnak, egyedinek érezzük (Is-tók 2018a, 138).

A járványhelyzet társadalmunk számára szokatlan következményei (pl. a kiszolgáltatottság, a jelenlét áthelyeződése a virtuális térbe, a túlélési ösztön befolyásolta emberi reakciók) már önmagukban is eléggé abszurdak voltak ahhoz, hogy SzÁ-vá váljanak, és felkeltsék a mémfogyasztók érdeklődését. A csupán mantraszerűen ismétlődő „rámutatás” (pl. a vécépapír mint érték felhalmozása) azonban a rendszeres, illetve igényes mémfogyasztók számára idővel egyhangúvá, unalmassá vált

(SzÁ-domináns mém). Veatch fentebb említett elmélete (1998, 163, idézi Riszo-vannij 2011, 345) szerint a megszokott jelenségeket (a mémek esetében a gyakran ismétlődő képeket vagy az elcsépeelt frázisokat) már nem érezzük normaszegőnek, így elveszítik humoros hatásukat. A hangsúlynak ilyenkor a pusztán „rámutatásról” (SzÁ) a „rámutatás módja” (SzV) felé kell eltolódnia (SzV-domináns mém) (pl. a nagymama által horgolt vécépapír).

Az internetes mémek humorának a forrása pragmatikai, szemantikai és grammatikai alapú is lehet (Istók 2018b, 125–145). Pragmatikai alapú a humorforrás akkor, ha megsértjük Paul Grice minőségmaximáját: „Ne mondj olyasmit, amiről úgy hiszed, hogy hamis” (Grice 1997 [1975]). A leggyakoribb normaszegésnek a hiperbola (a túlzás), az irónia (a mondottól eltérő jelentés) és az immutáció (idegen elemmel való helyettesítés) számít. Szemantikai alapú a humorforrás akkor, ha lexikológiai jelentésviszonyokon – általában homonimián (azonosalakúságon) vagy poliszemián (többjelentésűsége) – alapuló (váratlan) forgatókönyvváltásra kerül sor (a két legismertebb forgatókönyv-elmélet: Raskin 1985 és Attardo 1994). Grammatikai alapú a humorforrás akkor, ha egzotikusnak, váratlanak ható ún. hapax legomenont (alkalmi szóalakot) hozunk létre (ezt általában a ritkább szóalkotási módok segítségével tehetjük meg, ezekről bővebben lásd: Istók 2018b, 53–99): *A karate kölyök > A karantén kölyök; Győri Édes > Győrfi Édes* (vö. Győrfi Pál); *Győrfi Pál > Győrfi Pálesz* (értsd: a legváratlanabb helyeken is megjelenik); *operatív törzs > Aperítive Törzs* (mint a fertőtlenítő hatású alkoholos italok csoportja); *Costa Rica > Konyha Rica* (mint utazási cél); stb. Meg kell ugyanakkor jegyeznünk, hogy számos példa több szempontból is megközelíthető egyidejűleg: a grammatikai és szemantikai típusú humor például Grice egy-egy módmaximájával is magyarázható (pragmatikai szempont): „Kerüld a kifejezés homályosságát”, illetve „Kerüld a kétértelműséget” (Grice 1997 [1975]).

A koronamémek humorának az eszközéül csaknem mindig a túlzás (az abszurdítás, a képtelenség), az idegen elemmel való helyettesítés vagy ezek kombinációja szolgál. Sokkal ritkább a poliszémia vagy a hapax legomenon „csattanóként” való alkalmazása: a túlzás mint kísérőjelenség azonban többnyire még ilyenkor is jelen van.

A 3. ábrán látható mémek humorforrása grammatikai alapú. Mindkét esetben a *Maradj otthon!* jelige (SzÁ) kreatív továbbgondolásáról (SzV) van szó: az első képen a szlogen szóhatár-eltolódása (> *Mara DJ otthon*), a másodikon pedig az *otthonka* ('háziroha') kifejezéssel való szokatlan vegyülvése eredményez humoros hatást. A maximásértés mint pragmatikai tényező ezúttal is jelen van: aligha ismerünk olyan Mara nevezetű személyt, aki tényleg disc-jockey ('lemezlovás') volna otthon, de Győrfi Pál, az Országos Mentőszolgálat szóvivője, a *Maradjanak otthon!* felhívás „arca” sem éppen egy pólón (hanem a televízión és a rádión) keresztül szokta felszólítani az embereket az otthonmaradásra. Itt kell megemlítenünk a koronamémek egyik fontos funkcióját, a figyelmeztető funkciót is, e produktumok ugyanis folyamatosan emlékeztetik az olvasót a járvány veszélyeire. Néha talán még hatásosabbak is tudnak lenni a médián keresztül terjesztett hagyományos intelmeknél, hiszen – Szűts Zoltán (2016) szavait kölcsönözve – „[e]gy mém többet mond egymillió szónál”.



3. ábra: Grammatikai alapú humorforrás

(„Maradj otthon!”-mém, forrás: KMGY, KMGY; vö. Istók – Lőrincz 2021, 104)

A 4. ábrán látható két mém humorforrása szemantikai alapú. Az első kommunikátum Ambrus Attila volt jégkorongozó 90-es évekbeli bankrablásaira utal. A befogadóban a verbális elemek (*maszk, kesztyű, dolgoztam, ki sem tettem a lábam az utcára*) aktiválják az elsődleges forgatókönyvet (KORONAVÍRUS): azért dolgozik valaki maszkban és kesztyűben, illetve marad otthon, hogy megfékezze a járvány terjedését (SzÁ). A több mint egy évtizeden át tartó bezártság (nyelvi elem: *12 évig*) és a képi elem (Ambrus Attila) azonban szkeptikussá teszi az olvasót, és arra készíti őt, hogy értelmezze újra az „elhangzottakat”. A figyelem ekkor a polisziémán (többjelentésűségen) alapuló fordulóra (*maszk*: 1. védőmaszk; 2. rablómaszk) és az általa megteremtett másodlagos forgatókönyvre (BANKRABLÁS) irányul: a maszk és a kesztyű az álca eszközei, a bezártság (börtön) pedig a bankrablás következménye (SzV).

A második kommunikátum egy önmagát leleplezni kívánó álhír: a BÁRHOL mint valós (SzÁ) és a HAL mint fiktív (SzV) forgatókönyvek fordulóját a *pontján* és *pontyán* szóalakok homofón viszonya (azonos ejtése) adja. A minőségmaxima (az igazmondás elve) ugyancsak sérül, hiszen olyat állítunk, amiről tudjuk, hogy hamis (egy fiktív forgatókönyvre irányítjuk a figyelmet).



4. ábra: Szemantikai alapú humorforrás
(forrás: KMGY, KMGY; vö. Istók – Lőrincz 2021, 104)

Az 5. ábrán látható két mém humorforrása pragmatikai alapú. Az első kommunikátum Eric Knight *Lassie hazatér* című világhírű regényének az „újraserkesztett” borítója. A modifikációra verbális szinten kerül sor: az eredeti szerző helyébe ezúttal is *Győrfi Pali bácsi*, a *Maradjanak otthon!* felhívás népszerű alakja lép (SzÁ), hogy meggyőzze Lassie-t (SzV), ne csavarogjon el: a kutyának így később nem lesz lehetősége a hazatérésre, hiszen eleve *otthon maradt*. A humor eszköze a szövegszintű immutáció (helyettesítés), valamint a hiperbola (túlzás: Győrfi Pál regényt ír, hogy terjeszthesse eszméit). A humoros hatást ugyanakkor szemantikai szempontból is magyarázhatjuk: a vicces normasértés érzetét az otthonmaradás és az otthonról való távozás antonim (ellentétes) viszonya (feszültsége) ébreszti bennünk.

A második kommunikátum a házasságkötés alternatív, karanténidőben „kivitelezhető” módját mutatja be (SzÁ: nehéz házasodni karanténidőben). A home office és a távoktatás mintáján alapuló online házasságkötés, illetve annak egyes elemei – a vőlegény és a menyasszony közötti fizikai távolság, valamint az „Enter” mint „igen” és az „Escape” mint „nem” – (SzV) az abszurd kategóriába tartoznak. A humor forrása ezúttal is a túlzás (képtelenség állítása), nehezen találhatnánk ugyanis olyan párt, amely élete egyik legfontosabb eseményét hajlandó volna a valós helyett virtuális térben megrendezni.



5. ábra: Pragmatikai alapú humorforrás (forrás: KMGY, KMGY)

6. A koronavírus-mémcsalád

A nagyvilágban tetten érhető különleges, ingergazdag történések gyakran válnak memmé. Ilyenkor az adott történést (SzÁ) egy egész mémsor jeleníti meg (mémeként más és más módon: SzV). Az egymással azonos témakörbe tartozó mémso-rokat aztán nagyobb, átfogóbb csoportokba, ún. mémcsaládokba tudjuk sorolni (Istók 2018a). A koronamémek kategóriákba rendeződése ezzel szemben rendha-gyóan, a fenti sémától eltérően alakul:

(1) Kezdetben nem a mémsor, hanem a mémcsalád (a téma újszerűsége, izgalma) köré szerveződik az SzÁ (egy tágabb értelemben vett SzÁ mint témaismétlő elem).

(2) A mémcsalád folyamatosan kiépíti a saját, többé-kevésbé körülhatárolható (most már szűkebb értelemben vett SzÁ-k köré összpontosuló) mémsorait. Ezek száma nagyon rövid idő alatt szinte megszámlálhatatlan mennyiségűvé duzzad.

(3) Csupán a „kontúrozott” (jól körülhatárolható, vagyis a szűkebb értelemben vett SzÁ-val rendelkező) mémsorok válnak igazán „hosszúvá” (emlékezetesen sok elemből állóvá), a többire a mémcsalád tágabb értelemben vett SzÁ-ja által irányított „árvasoraként”, kevésbé sikeres kezdeményezéseként tekinthetünk.

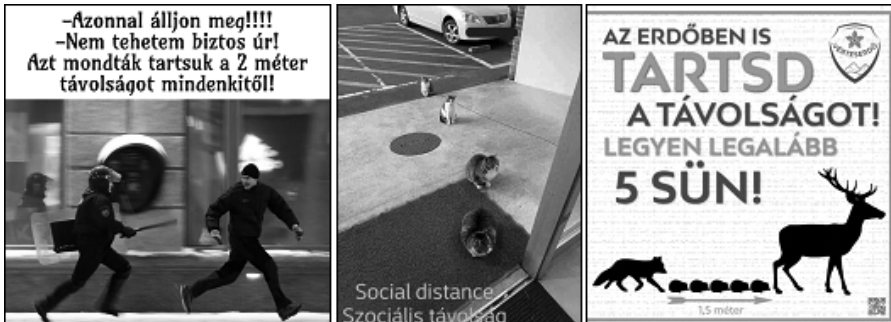
A mémsorok megszámlálhatatlan mennyisége miatt az alábbiakban csak tizenöt hosszabb, „kontúrozott” mémsort mutatunk be (mémsoronként három memmel; összesen: 45 mém).

6.1. Az óvintézkedések problémaköre

A járvány megelőzését, megfékezését célzó óvintézkedéseket (pl. az ajánlott távol-ság betartását, a kezünk rendszeres és körültekintő fertőtlenítését, a védőmaszk viselését stb.) számos, egymással többé-kevésbé összefüggő mémsor rögzíti.

Ezek főszereplői a hétköznapi emberek (az azokat „helyettesítő” állatok), valamint a médiából jól ismert operatív törzs (különösen annak egyik tagja, Müller Cecília) és az otthonmaradásra felszólító Győrfi Pál. A szóban forgó mémek fontos szerepet játszanak a megelőzésben, hiszen folyamatosan figyelmeztetik a befogadót a vírus veszélyeire.

A társadalmi szokások átrendeződése egy újfajta, a járványhelyzet feltételeihez alkalmazkodó társadalmat hozhat létre. Németh Zoltán (2020) koronavírus-szótára ezt „másfél méteres társadalom”-nak nevezi. A „Távolságtartás” nevű mém (6. ábra) az előírt legalább 1,5–2 méteres fizikai távolságtartásnak mint óvintézkedésnek (SzÁ) a bemutatása. A „Jobb félni, mint megijedni” elvén alapuló *paraméter* (< *para* 'félelem' + *méter* 'távolság') betartása frappáns (nem várt) módon jelenik meg a mémeken (SzV): a rendbontó „legitim” szökése a „törvényt” nem ismerő rendőr elől, a sorban álló macskák által betartott társas távolság, a sün mint a távolságtartás erdei mértékegysége (az 5 sün mint 1,5 méter). A mémorból hiányoznak a popkulturális elemek és az előre gyártott sablonok.



6. ábra: „Távolságtartás”-mém (forrás: KMGY, KMM, KMM)

Győrfi Pált, az Országos Mentőszolgálat szóvivőjét a járványhelyzet idején az egész magyar nemzet megismerhette: a neve mára egybeforrta a televíziót, rádiót, internetet stb. ellepő *Maradjanak otthon!* felhívással. A „Mindenhol Győrfi Pál”-mém (7. ábra) alighanem a legismertebb *nemzetspecifikus* (Istók 2018b, 136) karanténmém napjainkban. A mémort kezdetben főleg SzÁ-domináns mémek alkották (SzÁ: a felhívás „elkántálása” bárholonnan és bármi áron), ezek helyét hamarosan az SzV-domináns mémek vették át (a felszólítás csak másodlagos, a közlés – a csatornán való átjutás – módja az elsődleges): az üzenet egy trójai falovon keresztül, édességnek álcázva (*Győri Édes* > *Győrfi Édes*) vagy a *Mars* nevű csokoládé homonim ('siess') továbbgondolásával (*Mars haza*) jut el a címzetthez (SzV). A humor szempontjából a legösszetettebb karanténmémorról van szó, hiszen a pragmatikai (utalás a tematikus kontextusra), szemantikai (homonímián alapuló forgatókönyv-váltás) és grammatikai (új szavak, szó szerkezetek létrehozása) vonatkozásokkal egyaránt rendelkezik. Gyakori eszköze még az imutáció, Győrfi Pál képről vagy videóból „kivágott” arcának egy új alapra való ráhelyezése.



7. ábra: „Mindenhol Gyórfi Pál”-mémor (forrás: KAM, KMGY, KMGY)

6.2. A bezártság mint probléma

A karantén, valamint a vele járó kevés mozgás és egészségtelen táplálkozás egyik társadalmi szintű következménye a gyors elhízás volt (SzÁ). Az „Elhízás” nevű mémor (8. ábra) erénye, hogy időben figyelmeztette az olvasót a veszélyre. A beharangozott változást legtöbbször „előtte – utána” típusú képmontázsok (lásd: március – május; *David – Covid*) rögzítik. Ezek nem előre gyártott, ismert mémsablonok, popkulturális referenciáik persze lehetnek (lásd: Batman, Dávid). A humor forrása a túlzás, a váratlan változás kontrasztja (pragmatikai alapú humorforrás): kiemelkedően előnyös testi adottságokkal rendelkező egyének (lásd SzV: egy karcsú nő, a szuperhős Batman, az izmos Dávid) válnak hirtelen túlsúlyossá. A *Covid* kifejezés (3. kommunikátum) a hasonló hangzású, illetve írásképű *David* férfinév szándékos szóferdítésének (grammatikai alapú humorforrás), valamint a koronavírusos megbetegedésre utaló *Covid* mozaikszó alkalmi jelentésbővülésének (‘a karanténidőben túlsúlyossá váló férfi’) is tekinthető (poliszémia: szemantikai alapú humorforrás).



8. ábra: „Elhízás”-mémor (forrás: KMM, KMM, KMM)

A személyes tér és az önmegvalósítás hiánya sok esetben a házastársi viszony megromlásához vezetett (SzÁ). „Az elviselhetetlen házastárs” nevű mémor (9. ábra) a probléma rövid és hosszú távú „megoldásának” nem hétköznapi, radikális lehetőségeit (SzV) mutatja be. A mémgyáros a feszültséget valamennyi esetben

a házastárs kiiktatásának gondolatával oldja fel. Az együtt történő (kompromisszumos) megoldáskeresés mint lehetőség fel sem merül, az elérni kívánt hatás ugyanis nem várt normaszegést követel. A humor eszköze értelemszerűen a túlzás: hajszárító helyett pisztolyt, pulóver helyett akasztókötelet, az átlagos helyett pedig megszámlálhatatlan mennyiségű válást vizualizálnak a képek. A karantén egyes stációi (a karantén 7. napja, második hete, vége) a legkülönbözőbb – ismert (pl. második kommunikátum: *Knitting noose*) és kevésbé ismert – háttereken jelennek meg.



9. ábra: „Elviselhetetlen házastárs”-mémor (forrás: KAM, KMM, KAM)

A „Meggyötört anyák” nevű mémor (10. ábra) a gyermekeikkel korábban több időt eltölteni kívánó anyák ambivalens helyzetének a kikarikírozása. A járványhelyzet miatt a lurkókkal otthon maradó szülők (home office, távoktatás) váratlan problémába ütköztek: előre nem látott mennyiségű oktatói és nevelői feladat (együtt-tanulás, folyamatos fegyelmezés) zúdult rájuk (SzÁ). A kívánt együttlét nemkívánatossá válását ismert és kevésbé ismert mémalapok (*Who we are?*, *Mary Poppins*, *Old Lady*) vetítik elő. A humor forrását ezúttal is a túlzás – az anyák tömeges tiltakozása, alkoholba fojtott bánata, gyors megöregedése (SzV) – adja.



10. ábra: „Meggyötört anyák”-mémor (forrás: KMM, KMGY, KMM)

A „Karanténfrizura” nevű mémor (11. ábra) a fodrász nélkül maradt hétköznapi ember (legtöbbször nő) saját frizurájával való boldogulásának a bemutatása (SzÁ). A megküzdési stratégiák között találjuk a probléma figyelmen kívül hagyását, a haj-

korona teljes eltüntetését, valamint annak mértani pontosságú „megigazítását”. Valamennyi megoldás a túlzás, illetve a szélsőséges (nem várt) megjelenítés eszközeit használja (SzV: földig érő haj, kopasz női fej, lajhárfrizura). A mémsablonként korábban aligha használt témaorientált hátterek már önmagukban is jelzésértékűek (normasértőek). A normaszegés (kontrasztos hatás) mértékét fokozza, hogy a képi megjelenítés jóval túlmutat a puszta szövegből (*csak két hét karantén, 4 napja otthon, 17. nap*) kikövetkeztethető tartalomra (a kép és szöveg viszonyrendszeréről bővebben lásd: Nyíri 2003, 2007). A koronamémek összetettségére utal, hogy a mém sor SzÁ-ja („hajharc”) idővel akár több önálló, egy-egy megküzdési stratégia köré összpontosuló SzÁ-vá rendeződhet át.



11. ábra: „Karanténfrizura”-mém sor (forrás: KMGY, KMM, KMM)

Az „Unaloműzés” nevű mém sor (12. ábra) a bezártsággal járó nagyfokú egyhangúság-, unalom- és tébolyérzet (SzÁ) karikírozása. Az unaloműző stratégiák között találjuk a 3 az 1-ben típusú kávékeverék alkotóelemeinek (kávé, cukor és tejpor) a szétválogatását, az élettelen légy antropomorfizálását (pl. lovagol, ruhát tereget, korcsolyázik, napozik), a kacsa alakú tisztítószer élőlényként (kacsaként) való kezelését (megetetését) (SzV). A humoros hatást kiváltó normasértés (túlzás) már a képek (egyszer használatos hátterek) szintjén is realizálódik, a verbális elemek csupán kontextualizációs – főként a karanténban eltelt időt jelölő – összetevői a mémeknek (*8. nap, már kezdsz megbolondulni, 11. nap*).



12. ábra: „Unaloműzés”-mémor (forrás: KMGY, KMGY, KMM)

A járványhelyzetben „elrendelt” home office egyik paradoxona, hogy nem minden munka volt elvégezhető otthonról. A „Csak azért is home office!” nevű mémor (13. ábra) lényege, hogy látszólag „újrateremti” az otthoni környezetnek alapvetően ellentmondó munkavégzési feltételeket (helyszín, eszközök) (SzÁ). A humor alapja az ironia: úgy teszünk, mintha az úszómester, a postás, a nyájörző kutya stb. (SzV) is teljes értékű munkát tudna végezni home office-ban, miközben tudjuk, hogy ez képtelenség. Az ironiát tápláló túlzás sokszor már képi szinten is megjelenik (pl. a fürdőszobában felállított úszómesteri szék, a képernyőn keresztül őrzött nyáj). A mémor hétköznapi, a popkulturális elemeket nélkülöző hátterekre épül.



13. ábra: „Csak azért is home office!”-mémor (forrás: KAM, KMGY, KMGY)

Tágabb értelemben vett „keresett árucikké” válhat a háziállat is. A kijárást legitimáló kutyát a környék valamennyi lakója ki szeretne volna vinni sétálni. Némelyikük még „sétadíjat” is hajlandó volt fizetni azért, hogy elhagyhassa a karantént. A „Kiszigerelt kutyák”-mémor (14. ábra) az egész napi sétáltatásban kifulladásig kutyák (SzÁ) reménytelen helyzetét ábrázolja. A kutyák sétáltatás előtti vagy utáni nem hétköznapi reakcióját (SzV: menekülés, kimúlás) ismert mémor helyett egyszer használatos képek szemléltetik. A humort tápláló túlzás ugyanakkor nemcsak piktorális, de verbális szinten is megjelenik (*a háztömb egyetlen kutyája, 54-szer volt sétálni, ma már 20-szor kivittél sétálni*).



14. ábra: „Kizsigerelt kutyák”-mém (forrás: KMM, MKI, KAM)

6.3. A vásárlás mint probléma

A járványidőszak egyik társadalmi szintű problémája volt, hogy megteremtette a saját, a különböző korlátozásokra kétségbeesetten reagáló vásárlóját, az ún. *pánikvásárlót* (a kifejezést Veszelszki fentebb említett gyűjtéséből kölcsönözzük: 2020c). A túlélési ösztöneit követő, egyúttal a közösség érdekeit figyelmen kívül hagyó pánikvásárló legfőbb ismérve, hogy indokolatlan mennyiségben vásárolja fel az alapvető árucikkeket, főként a vécépapírt, a fertőtlenítőszeret, az élesztőt és a lisztet. Az árucikkhiányt különböző alkalmi szóalakok is rögzítik: az élesztőért folytatott küzdelemre az *élesztőpárbaj*, a vécépapírhányra pedig a *vécépapírkrízis* kifejezés utal (Veszelszki 2020c).

A „Felértékelődött vécépapír”-mém (15. ábra) központi eleme az értéké váló toalettpapír (SzÁ). A humor forrása a túlzás, a vécépapír fizetőeszközként (kreditkártyaként), ékszerként (fülbetvalóként) és kreatív módon előállított (a nagymama által horgolt) „hamis áruként” való megjelenítése (SzV). A mém sajátossága, hogy nem ragaszkodik előre elkészített (univerzális) mémsablonokhoz: a kommunikátumok háttere (piktorális alapja) közvetlenül a verbális összetevők felkerülése előtt nyeri el végleges, egyszer használatos formáját. Egy újabb mémort alkothat idővel a járvány után értékét veszítő felhalmozódott árucikk is, melynek utolsó darabjait majd évtizedek múlva emelik le a polcra az unokák.



15. ábra: „Felértékelődött vécépapír”-mémor (forrás: MKI, MKI, KMM)

A „Versengő nyugdíjasok” nevű mémor (16. ábra) az idősebb korosztály (különösen a hölgyek) fokozott vásárlási (versengési) kedvét hivatott bemutatni (SzÁ). A mémorba tartozó kommunikátumok a 65 év feletti számára kijelölt vásárlási időszávhoz, tipikusan annak elejéhez (9:00) vagy végéhez (12:00) kapcsolódnak. Veszelszki (2020c) gyűjtésében ez az intervallum *kimenőként* és *nyuggersávként* jelenik meg. A humoros hatás a nyugdíjasok vásárlási lázának szélsőséges, túlzásokra épülő ábrázolásával magyarázható: közúton való versengés, Supermanként való „előretörés”, egy áruház hátsó bejáratának a megrongálása (SzV). A fiatalos lendület általában már képi szinten is kifejeződik: a mémgyártó ehhez az ismert sablonok helyett témaorientált háttereket és szereplőket választ. A verbális elemek elsősorban a kontextusépítésben (pl. időpont, áruház neve, kívánt árucikk), ritkábban a fiatalos, szlenges stílushatás elérésében, megfestésében (*sprint*, *Csapaszuk!*) vesznek részt.



16. ábra: „Versengő nyugdíjasok”-mémor (forrás: KMGY, KMGY, KMGY)

6.4. A társadalmi státus és az előítélet mint probléma

A karantén újraértelmezte az ember és az állat természetben, illetve társadalomban elfoglalt helyét. A hatalmi viszonyok felcserélése – az állatok antropomorfizálása, valamint az emberek állati szerepkörben való feltüntetése – görbe tükröt mutat a XXI. századi (főként nyugati) társadalomnak: a természet elégtételt vesz a rajta élőködő, őt kisajátító emberen. Az „Antropomorfizált állatok” nevű mém sor (17. ábra) a szerepcsere (SzÁ) különböző létmódjait túlzáson, képtelenségen alapuló oppozíciók révén mutatja be: az egészséges rágcsáló elkerüli a fertőzést terjesztő emberi lényt, a szabadon mozgó állat szemügyre veszi a fogságban ragadt családot, a két lábon járó kutya pedig sétálni viszi a bezártságtól egyre jobban meggörnyedő gazdáját (SzV). A mém sor többnyire újonnan készített hátterekre, képmontázsokra épül. Az abszurd mint stílusminőség már képi szinten is kifejeződik, a minimálisra redukált verbális tartalom inkább csak árnyalja, megerősíti a látottakat.



17. ábra: „Antropomorfizált állatok”-mém sor (forrás: KMGY, KAM, KAM)

A „Mindenevő kínaiak” nevű mém sor (18. ábra) abból a feltételezésből indul ki, hogy a koronavírus-járvány kirobbanása a kínaiak különös étkezési szokásaihoz volt köthető (SzÁ). A humoros hatás a kínaiakkal szembeni előítéletes gondolkodás (SzV: a világjárványt okozó denevérpörkölt, a földönkívüliek megkóstolásának szándéka, a denevérevés mint a klímavédelem közvetett eszköze) túlzáson alapuló, olykor szélsőséges megjelenítésével magyarázható. A túlzás általában nyelvi-ileg kódolt, a képek inkább csak kontextusépítő komponensek. A megfogalmazás módjából olykor a rasszizmus (a nemzeti alapú megbélyegzés) implicit jelenlétére is következtethetünk („denevérevő idióta Kínában”). A mém sorban csak elvéve találunk ismert sablonokat (ilyen például a harmadik kommunikátum alapja: *Pissedoff Greta*).



18. ábra: „Mindenevő kínaiak”-mémor (forrás: KMM, KMM, KMGY)

Következtetések

A koronamémek prototipikus metavírusok: vírusként terjedő vírustartalmú entitások. Hatásuk óriási volt, mivel ösztorsadalmi jellegüknél fogva soha nem látott módon tágították ki a mémfogyasztók körét. Három alapvető – társadalmi szempontból nézve rendkívül előnyös – funkciót töltenek be (szórakoztató funkció, feszültségoldó funkció, figyelmeztető funkció). Tipizálásuk nehéz feladat, mivel – az általában vett internetes mémekkel ellentétben – nemcsak egy (jól körülhatárolható) jelene-tet, hanem sok, egymással kisebb-nagyobb mértékben összefüggő forgatókönyvet képeznek le. Hátterei többnyire *ad hoc* jellegűek (egyedül a távoktatással kapcsola-tos mémek ragaszkodnak ismert mémsablonokhoz, ezekről lásd: Istók – Lőrincz 2021a). Humoros (túlzó) „élüket” általában a negatív emberi tulajdonságokkal (önzóság, lustaság, felelőtlenség stb.) kapcsolatos sztereotípiák adják. A norma-szegés legtöbbször már piktorális szinten is kifejeződik, a verbális elemek inkább a kontextusépítésben vesznek részt.

	Szempont	Internetes mémek általában	Koronamémek
1.	Műfaj (tartalom)	nem metavírus	Metavírus
2.	Fogyasztói kör	szűkebb (fókuszált)	tágabb (nem fókuszált)
3.	Funkció	Szórakoztató	szórakoztató, feszültségoldó, figyelmeztető
4.	SzÁ (ismétlődő elem)	egyértelmű (jól körülhatárolható)	többé-kevésbé egyértelmű (nehezen körülhatárolható)
5.	Háttér	gyakoribbak a jól ismert sablonok	gyakoribbak az egyszer használatos hátterek
6.	Humor	többnyire pragmatikai alapú (túlzás)	többnyire pragmatikai alapú (túlzás)
7.	A normaszegés szintje	verbális vagy piktorális szint	inkább piktorális szint

1. táblázat: Összevetés (internetes mémek – koronamémek) (saját szerkesztés)

Irodalom

- Attardo, Salvatore (1994): *Linguistic theories of humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Balázs Géza (2020): „Koronavírus-folklór (25.)”. *Balázs Géza*. <http://www.balazsgeza.hu/?p=10567> (2023.03.13.)
- Blackmore, Susan (2000): *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press.
- Dawkins, Richard (1986): *Az önző gén*. Ford. Siklaki István. Budapest: Gondolat Kiadó. [Angol nyelven: Dawkins, Richard (1976): *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.]
- Dennett, Daniel C. (1998): *Darwin veszélyes ideája*. Ford. Kampis György – Kavetzky Péter. Budapest: Typotex Kiadó. [Angol nyelven: Dennett, Daniel C. (1995): *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*. New York: Touchstone.]
- Dennett, Daniel C. (2002): „Mémek: mítoszok, félreértések és félelmek”. Ford. Gruber Andrea. *Információs Társadalom*, 11/2, 6–17. [Angol nyelven: Dennett, Daniel C. (1998): *Memes: Myths, Misunderstandings and Misgivings. Draft for Chapel Hill*.]
- Gatherer, Derek (1998): Why the 'Thought Contagion' Metaphor Is Retarding the Progress of Memetics. *Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information*, 2/2, 135–158.
- Gazdag József (2014): Fény az éjszakában: TrollFoci!. *Új Szó*. <https://uj szo.com/sport/feny-az-ejszakaban-trollfoci> (2023.03.13.)
- Gonda Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Grice, Paul (1997): A társalgás logikája. Ford. Pléh Csaba. In: *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Szerk. Pléh Csaba – Siklaki István – Terestyéni Tamás. Budapest: Osiris Kiadó, 213–227. [Angol nyelven: Grice, Paul (1975): Logic and Conversation. In: *Speech Acts. Syntax and Semantics 3*. Eds. Cole, Peter – Jerry L. Morgan. New York: Academic Press, 41–58.]
- Horányi Özséb (1997): Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé. *Bibl.u-szeged*.
<http://www.bibl.u-szeged.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsb1.mek> (2020.04.09.)
- Hulyák-Tomesz Tímea (2021): „Otthonkáció”, avagy a karanténoktatás mémjeinek humora. Humoros alakzatok a karanténmémekben. *Korunk*, 32/2, 17–30.
- Istók Béla (2018a): Humoros vagy sértő? Az internetes mémek elmélete és gyakorlata. *Századvég 87 (Humor)*. Budapest: Századvég Kiadó, 127–153.
- Istók Béla (2018b): *Internetes futballnyelvhasználat: Közösség, mémek, szóalkotás*. Eger: Líceum Kiadó.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2021a): „Jól láttok? jól hallotok?” Távoztatásmémek a korona idején. In: *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19*. Szerk. Istók Béla – Simon Szabolcs. Komárom: Selye János Egyetem, 39–50.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2021b): Virolinguistics: Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 13/2, 93–111. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor – Tóth Szilárd Tibor (2022): Semantics of the virolect with particular regard to the Hungarian language. *Vestnik ugrovedenia (Bulletin of Ugric Studies)*, 12/1, 48–56. DOI: 10.30624/2220-4156-2022-12-1-48-56

- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2022): A járványszókincs feldolgozásának lehetőségei a magyarórán. In: *Két év új normalitás: A koronavírus-járvány (Covid19) gazdasági és társadalmi hatásai*. Szerk. Kovács László – Szőke Viktória. Szombathely: Savaria University Press, 207–225.
- Karafiáth Balázs László (2014): A memetikai kommunikációkutatás lehetőségeiről. *Információs Társadalom*, 14/3, 53–65.
- Kášová, Martina – Tomášiková, Slavomíra – Hrdinová, Eva Maria (2020): *Koronavírus v slovej zásobe*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Krupp József (2010): Humor. In: *Retorikai lexikon*. Szerk. Adamik Tamás. Pozsony: Kalligram, 532–538.
- Kulka, Tomáš (2007): The Incongruity of Incongruity Theories of Humor. *Organon F*, 14/3, 320–333.
- Ludányi Zsófia (2021a): Oltakozás és pándémia – avagy a virolingvisztika legújabb kérdései. *Amega*, 28/1, 43–45.
- Ludányi Zsófia (2021b): „Eltolták az oltóanyagot”. *Amega*, 28/2, 37–39.
- Ludányi Zsófia (2021c): „Meg lettek vakcinálva”. *Amega*, 28/3, 37–39.
- Ludányi Zsófia (2021d): A delta-variánstól az alfa(-)himig. *Amega*, 28/4, 38–39.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes (2022): Nyelvmenedzselési folyamatok a magyar járványszókincs alakulásában. *Eruditio – Educatio*, 17/3, 3–20.
- Molnár György – Szűts Zoltán – Törteli Telek Márta (2017): A mémek mint az internetes folklór részei. *Hungarológiai Közlemények*, 18/1, 54–66.
- Monro, David Hector (1967): Humor. In: *The Encyclopedia of Philosophy* 4. Ed. Edwards, Paul. New York: Macmillan, 90.
- Morreall, John (1987): A New Theory of Laughter. In: *The Philosophy of Laughter and Humor*. Ed. Morreall, John. New York: State University of New York Press, 128–138.
- H. Nagy Péter (2020a): A karantén-kultúráról szóló monográfia (2025) első bekezdése. *Facebook*. <https://www.facebook.com/peter.h.nagy.10/posts/146762286848267> (2023.03.23.)
- H. Nagy Péter (2020b): A karantén-kultúráról szóló monográfia (2025) negyedik bekezdése. *Facebook*. <https://www.facebook.com/peter.h.nagy.10/posts/148190110038818> (2023.03.23.)
- H. Nagy Péter (2020c): A karanténkultúráról szóló monográfia (2025) huszonötödik bekezdése. *Facebook*. <https://www.facebook.com/peter.h.nagy.10/posts/160729398784889> (2023.03.23.)
- H. Nagy Péter (2020d): *Karanténkultúra és járványvilág: Feljegyzések a korona idején*. Budapest: Prae Kiadó.
- H. Nagy Péter (2021): *Karanténkultúra: A folytatás. Újabb feljegyzések a korona idején*. Budapest: Prae Kiadó.
- Lőrincz Gábor – Istók Béla (2022): Irodalmi mémek a magyarórán. In: *A digitális oktatás nyelvi dimenziói*. Szerk. Jánk István – H. Tomeszt Tímea – Domonkosi Ágnes. Eger: Liceum Kiadó, 137–144. <https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.137>
- Nemesi Attila László (2018): Nyelvészeti humorelméletek. *Századvég 87 (Humor)*, 41–55.
- Németh Zoltán (2020): A másfél méteres társadalom szótára, avagy kifejezések, amelyek a koronavirussal együtt jöttek. *Fehérvár Média centrum*. <https://fmc.hu/2020/05/04/a-masfel-meteres-tarsadalom-szotara-avagy-kifejezesek-amelyek-a-koronavirussal-egyutt-jottek/> (2023.03.23.)

- Nyíri, Kristóf (2003): From texts to pictures: The new unity of science. In: *Mobile Learning: Essays on Philosophy, Psychology and Education*. Ed. Kristóf Nyíri. Vienna: Passagen Verlag, 45–79.
- Nyíri Kristóf (2007): Szavak és képek. *Világosság* 9, 3–12.
- Raskin, Victor (1985): *Semantic mechanism of humor*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Riszovannij Mihály (2011): Korszakváltások, normaváltások és a nevetéskultúra dinamikája. In: *Határsávok 2009–2010*. Szerk. Horváthné Molnár Katalin – Antonio Donato Sciacovelli. Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 343–352.
- Séra László (1980): *A nevetés és a humor pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Shifman, Limor (2016): Az internetes mémek definiálása. Ford. Pölcz Róbert. *Apertúra*, 12/1. <http://uj.apertura.hu/2016/osz/shifman-az-internetes-memek-definialasa/230> (2023. 03. 23.) [Angol nyelven: Shifman, Limor (2014): Defining Internet memes. In: *Memes in Digital Culture*. Cambridge: MIT Press, 37–54.]
- Szabó, Krisztina (2019) “Not Exactly Reading” – The Nature of Reading in the Era of Screen. *Információs Társadalom*. 19/4. <https://dx.doi.org/10.22503/infars.XIX.2019.4.7>
- Tamás Ildikó (2020a): „Járványfolklor”, avagy humor a közösségi hálón – 1. rész. *Bölcsészettudományi Kutatóközpont Néprajztudományi Intézet*. https://nti.btk.mta.hu/hu/intezeti-hirek/425-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-1-resz?fbclid=IwAR3wNLz6vhGV207vAERtLiNkSZViSEYza72wgpCt_CS_Zd5i_1BiMlpV9HI (2023.03.23.)
- Tamás Ildikó (2020b): „Járványfolklor”, avagy humor a közösségi hálón – 2. rész. *Bölcsészettudományi Kutatóközpont Néprajztudományi Intézet*. <https://nti.btk.mta.hu/hu/intezeti-hirek/427-jarvanyfolklor-avagy-humor-a-kozossegi-halon-2-resz> (2023.03.23.)
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*, 128/4, 479–494.
- Uricska, Erna (2021): *Covidictionary: Words and phrases related to the global pandemic*. Budapest: Rejtjel Kiadó.
- Uricska, Erna (2023): *COVIDictionary 2.0: New words and phrases related to the global pandemic*. Budapest: Smaragd Kiadó.
- Uricska Erna – Barnucz Nóra (2022): Az angol vírusnyelv és feldolgozásának lehetőségei az angolórán. In: *A virolingvisztika és viroszemiótika aktuális kérdései*. Szerk. Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás. Komárom: Selye János Egyetem, 62–68.
- Veatch, Thomas C. (1998): A theory of humour. *Humor. International Journal of Humor Research*, 11/2, 161–215.
- Veszelszki Ágnes (2011): Neologizmusok a digilektusban, különös tekintettel a szóképzésekre. In: *Tegnap filológiánk mai szemmel*. Szerk. Bárdosi Vilmos. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 157–165.
- Veszelszki Ágnes (2020a): „A komment teszi fel rá a koronát”: Humor és mémek a koronavírus idején”. *E-nyelv Magazin*. <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/05/18/koronamem/> (2023.03.23.)
- Veszelszki Ágnes (2020b): *Karanténszótár: Virális tartalom*. Budapest: Inter – IKU.
- Veszelszki Ágnes (2020c): Kórleányomat és korleányomat – új szavakkal kifejezve. *E-nyelv Magazin*. <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/04/16/korleanyomat-es-korleanyomat-uj-szavakkal-kifejezve/> (2023.03.23.)

Veszelszki Ágnes (2022): *Karanténszótár 2. Kor- és kórdokumentum*. Budapest: Anyanyelvápolók Szövetsége.

Szűts Zoltán (2016): Bevezetés a netes memetikába. *E-Nyelv Magazin (Internetmém – hungaromém)*, 8/2. <http://e-nyelvmagazin.hu/2016/05/31/bevezetes-a-netes-memetikaba/> (2023.03.23.)

Források

Márquez, Gabriel García (2017): *Szerelem a kolera idején*. Budapest: Magvető.

W1 = <https://www.facebook.com/Zsebszoveg/> (2020.04.09.)

W2 = <https://www.facebook.com/egigeropaszulyblog/> (2020.04.09.)

W3 = <https://www.facebook.com/lackfi/posts/2650010355127104> (2020.04.14.)

W4 = <https://twitter.com/gettymuseum/status/1242845952974544896> (2020.05.06.)

W5 = <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2711826975717230&set=p.2711826975717230&type=3&theater> (2020.05.06.)

W6 = <https://imgflip.com/memetemplates> (2020.04.14.)

Mémgyjűtő felületek

KMGY = *Koronás mémek gyűjteménye*. <https://www.facebook.com/groups/243945686764206/> (2020.04.25.)

KMM = *Koronavírus MÉMEK MAGYAR*. <https://www.facebook.com/groups/577179406230246/> (2020.04.25.)

MKI = *Mémek Karantén Idején*. <https://www.facebook.com/groups/496638701007717/> (2020.04.25.)

KAM = *KoronaMémek*. https://www.facebook.com/koronamemek/?__tn__=%2Cd%2CP-R&eid=ARCzephethgOAGn_JXxenmpEKSIXOgHuOtyi1y8uJQS-r55FgfFyVMf7VYy59drbOooigLTDTBrK_KekXQ (2020.04.25.)

Imaginary Representations of the Technical Image

Escher Spaces in Science Fiction Works¹

PÉTER H. NAGY – ORSOLYA HEGEDŰS

Abstract

Our study deals with the unique spatial structures of science fiction works. According to Scott Bukatman, the rhetoric of technological majesty in science fiction is one of the most defining experience transmission elements and mood regulation. The genre abounds in artificial infinity: giant spaceships, boundless outer space, hyperspace, planetary cities, galactic empires, and more. However, this shared and genre-specific vision can be supplemented by another type of spatial structure, as the infinite can be produced differently. We can approach this other route from the productions of M. C. Escher. The artist's most famous paintings, inspired by an article by mathematician Roger Penrose, are based on an apparent paradox: we start on a flight of stairs, uphill, always in the same direction, and after a few rounds, we reach the same level from which we had started. Douglas R. Hofstadter called this phenomenon a strange loop based on the circularity of thinking, the mathematical concept of pattern, and the dilemma of the visual representation of infinity. If one takes a look at the sci-fi spectrum, one can immediately see the prevalent use of Escher spaces or strange loops. In Christopher Nolan's film *Inception*, this visual organizing element is present on several levels: it is a defining figure of the plot, dramaturgy, but it can also be understood as an interpretive model encompassing the whole composition. Escher images are evident in the film industry, but a strange loop is often mentioned in sci-fi novels. Our study provides several examples of this phenomenon from the field of literature, from Sergei Lukyanenko's Watch Series through George B. Marvell's novel *Világok útvesztője [Maze of Worlds]* to Ted Chiang's novella *Story of Your Life*. Our intermedia analyses can contribute to the approach of image techniques and visual perspectives common in speculative fiction, of which the phenomenon in question may be one of the most widespread because it brings to the fore the point of intersection of the medial and the real as well as the possible and the real. Simultaneously, the recipient becomes aware of the fictitious world made up of laws and regularities different from ours from the point of view of paradoxical shapes. The technical image can define and control the imaginary representation in this sense.

Keywords: Escher space; Inception; Strange Loop; impossible objects; paradoxical shapes; simultaneous time

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Communication Studies – Media Studies

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.068–077

¹ The study was made in the framework of the VEGA project No. 1/0208/22 entitled *Teoretické siete v humanitných vedách* (Networking of Theories in the Humanities).

Introduction

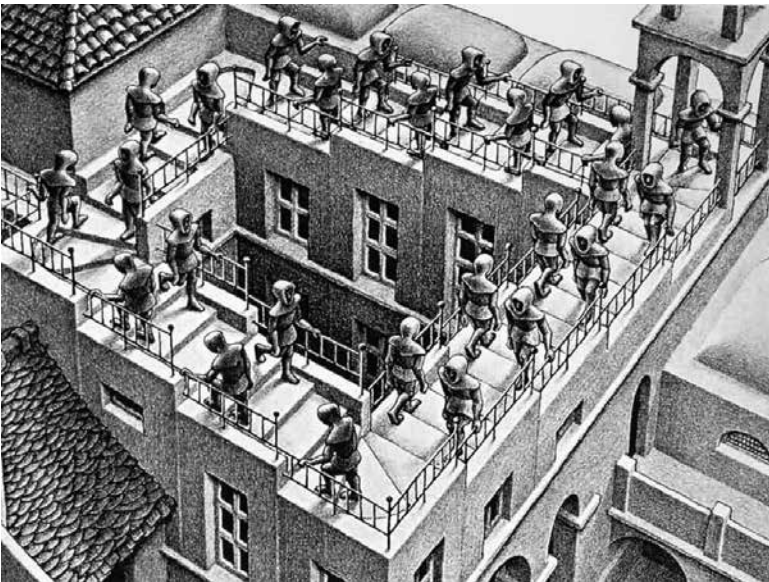
In science fiction, the rhetoric of technological sublime is one of the most defining elements of experience transmission and mood regulation. Scott Bukatman says science-fiction objects are majestically incomprehensible, as in the Isaac Asimov Foundation series of the city of Trantor, which covers an entire planet (thus being one of the limitless settlements of science fiction), or the spaceship in the opening scene of *Star Wars*, which is too big for our brains to accommodate. In Bukatman's conception, the science-fiction genre is directly and deeply connected to its majestic symbolic meaning. (Bukatman 2000)

From the aspect of vision technique this means that since the spectator sitting in the cinema witnesses the opening shot of *Star Wars: Episode IV – A New Hope* (directed by George Lucas), there is no point of reference within the scene. From this point of view the *Star Wars* series belongs to the variety of science fiction that abounds in artificial infinity: huge spaceships, boundless outer space, hyperspace, planetary cities, and galactic empires, combining huge snow fields and deserts with mechanized landscapes, and so on. All of this requires a system of extreme long shots (XLS) and wide-angle scenes (similar to westerns), yet the viewer's gaze can easily get lost in alien, monumental space. Close-ups (CU) of characters are therefore of great importance: on the one hand they counterpoint the infinite and on the other hand they can make the relationship to it reflected.

However, this usual and genre-specific perspective can be supplemented by another type of spatial structure, since the image of infinity can be produced in other ways. In the hugely successful film *Inception* (directed by Christopher Nolan) when Arthur (Joseph Gordon-Levitt) talks to Ariadne (Elliot Page) about the construction operation, he shows her a strange flight of stairs that turns into itself. Solutions of this nature (paradoxical constructions), he says, help to hide the boundaries of the dreamscape. The visual representations and operation principle of the staircase (as well as the cityscape folding onto itself) undoubtedly refer to M. C. Escher's lithographs (in the scene quoted, Arthur calls it the Escher staircase; no one draws attention to them during the action, but they can be seen at several points). The film can also be watched in a way that the action - the inception itself takes place in a strange setting that returns to itself. (After the collapse of the dream space, a sudden cut takes Cobb [Leonardo DiCaprio] and Saito [Ken Watanabe] from the Waiting Room to the cabin of the plane. Thus, for them, the fourth dream level is followed by a situation treated as reality questioning its identity. From this point of view the tilt of the totem is secondary, as the Escherization of the action also implants the very same idea in the viewer that Cobb has incepted in the subconscious of his late wife, Mal [Marion Cotillard]: "Your world is just a dream.")

The function of the Escher space in Nolan's film *Inception*

M. C. Escher's most famous paintings, inspired by a mathematician Roger Penrose's article in the February 1958 issue of the *British Journal of Psychology*, are based on an ostensible paradox. For example: we start up a flight of stairs, always in the same direction, and after a few rounds we reach the same level from which we had started (*Ascending and descending*). Or: we see a waterfall that drives a mill wheel, then the water continues to flow meandering and once again opens into the same waterfall that drives the mill wheel (*Waterfall*). This phenomenon is the so-called strange loop, which is based on the circular nature of thinking, the mathematical concept of pattern, and the dilemma of the visual representability of infinity.



Picture 1. M. C. Escher: *Ascending and descending* (Part of the Picture)

According to Douglas R. Hofstadter's fundamental book, the bible of computer culture *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid* "The »Strange Loop« phenomenon occurs whenever, by moving upwards (or downwards) through the levels of some hierarchical system, we unexpectedly find ourselves right back where we started." (Hofstadter 1999, 10) Viewed from here, a loop is a representation of an endless process in a finite way. "My belief is that the explanations of »emergent« phenomena in our brains – for instance, ideas, hopes, images, analogies, and finally consciousness and free will – are based on a kind of Strange Loop, an interaction between levels in which the top level reaches back down towards the bottom level and influences it, while at the same time being itself determined by the bottom level." (Hofstadter 1999, 709)

Awareness of this is sufficient to see through the main paradox of *Inception*. In the second half of the film, we follow the series of actions of Cobb's team. The

first level is reality, the cabin of the plane from where the team starts off and infiltrates Fischer's subconscious mind. The second level is the cabin of the minibus, in which Yusuf (the dreamer of this level) stays awake, the others fall asleep again. The third level is the interior of the hotel, where Arthur generates and manages the dream; the rest of the team, however, does not stop here, falling asleep again. The fourth level is the winter fortress, the siege of which is dreamt of and therefore commanded by Eames, and where the Cobb squad has hid the chamber in which they want to carry out the inception. However, Mal's projection intervenes, shooting Fischer, who falls into the Limbo (a kind of waiting room). Saito sacrifices himself and gets there too. Cobb and Ariadne follow the two businessmen to the most dangerous place, from which there might not be a way back. After Ariadne shoots Mal and Cobb stays in the Limbo to find Saito, Ariadne wakes up Fischer with a 'kick', taking him back to the upper level; the idea is implanted, and then, at every dream level, we see the sleeping members of the team as they are waking up (or already being awake). Except of Cobb and Saito, who meet in the Limbo, the latter reaches for the gun and then, after a dialogue between them, we end up in the cabin of the plane with a sudden cut. (The sudden cut, the *in medias res*, however, is also a feature of dream zones, and death is identical to awakening.) Cobb and Saito also wake up, the mission is accomplished successfully, and Cobb is back home with his children as planned. In the final scene of the film, Cobb spins the totem that serves to distinguish dreams from reality: if it tilts, we are in reality, if not, we are in the dream world. The last cut follows: we do not see what happens to the totem. The film ends.

However, the interpretation only begins here, thanks to the perception of the Escher space, as this open ending doubles the course of the plot. The viewer seems to be able to make a decision, and surprisingly, arguments can be listed for both versions. Did the extractor and his team complete the mission and then get back to reality? Or, according to the "your world is just a dream" idea (which destroyed Mal), are Cobb and his companions actually still in a dream world? This duality can be resolved by jumping to the next level of reasoning. If it is indeed the Escher space that marks the boundaries of the dreamscape, then the film can also be viewed that the whole construction forms a Strange Loop. That is, the level of the plane from which we took off and where we arrived is the point where the hierarchical system returns to itself and this self-turning back structure of space becomes perceptible again. If this is the case, then the question is whether there is an invisible additional level besides the visible Strange Loop that is not visible from our point of view, but dissolves the paradox. And who can be the dreamer at this perpetual level?

Hofstadter explains the dissolution of the paradox based, among other things, on Escher's painting *Drawing Hands*. (Which, by the way, also flashes up in Peter Greenaway's *The Draughtsman's Contract*.) "Here, a left hand (LH) draws a right hand (RH), while at the same time, RH draws LH. Once again, levels which ordinarily are seen as hierarchical—that which draws, and that which is drawn—turn back on each other, creating a Tangled Hierarchy. [...] behind it all lurks the undrawn but drawing hand of M. C. Escher, creator of both LH and RH. Escher is outside of the

two-hand space [...]. One could further Escherize the Escher picture, by taking a photograph of a hand drawing it. And so on.” (Hofstadter 1999, 689) Based on this, it is also possible to continue playing with the structure of *Inception*, as the dreamer of the airport lounge – according to the concept – is awake during the action. Who can be that person? Nolan, the screenwriter, as Hofstadter refers to the case of the hand-drawing artist? Christopher Nolan’s concept is ingenious from this point of view, because with this solution he not only ingrains in the viewer’s mind that perhaps “your world is just a dream,” but also confronts them with the notion that it only seems so from a certain position. However, we do not necessarily have to stabilize any of the meanings, for it may easily be that what is essential is *indecision* itself. This duplication thus follows from the divergence of the materiality of the medium and the mediated act. When the loop system of the Escher space becomes perceptible, and this opens the world of the work to the viewer, uncertainty arises because we see both systems, but to do so we must perceive the story and the materiality of the relay system at the same time.

In connection with one of the chapters of Szilvia Deisler’s book *Puzzle-hatás* [The Puzzle Effect], a fruitful debate could be initiated regarding the approach to *Inception*. The author keeps the possibility in play that *the entire story* can be accessed through the *memory* of Saito (Watanabe), which is justified by the discrepancy between the opening and one of the last scenes, and since the memory is unstable, the real life (or rather reality) is already shaken. We think, however, that the story of the film is not necessarily Saito’s memory or dream, as it is neither Cobb’s (DiCaprio) nor the others’, but their alternation. (The characters are connected in the dreamscapes, the action takes place in Fischer’s mind, and Mal emerges from Cobb’s unconscious at every level until the man makes peace with her death and lets go of her. It is essentially the same as his remorse, because with the inception, the infectious thought, he caused Mal’s death in part.) The non-identical repetition of the starting scene does not rule this out, rather, it may be about seeing the scene from a different perspective. It might be important that even though the Strange Loop is a hierarchical system, that is, we get to one level through another, one of the levels can be absolutely real. After the collapse of the dream space, Saito and Cobb cannot go back, for them, after the Limbo, the cabin of the plane follows, where the loop returns to itself. The Escher space serves to mark the boundaries of a dream according to fiction, so it can also be one of the dream levels, but we do not have to assume that it is connected to Saito’s memory.

Thus, the initial scene can also be understood immanently: Saito is familiar with Cobb from another dream because he has spent decades in that dream space since their separation, and thus, he refers to another dream level. If the film bounces in this way between the dream spaces and the level believed to be real by the viewer, then, on the one hand, the final shot hits bigger. On the other hand, the inception also extends to the audience, as the film successfully implements that particular sentence in the viewer’s mind. And this can certainly be extricated from Saito’s consciousness. If, on the other hand, we connect (relate to one another) the scenes in which Cobb spins the totem, we find that at the levels that can be treated the same as the plane cabin level, it tumbled once, then again it did

not. When, during the team building Ariadne realizes that something is wrong with Cobb's mind, they return to reality, Cobb flustered, runs out to the other room. He spins the totem which then tilts to its side. However, when Yusuf shows the opium cave-like nightclub where delinquents go to dream, Cobb spins the totem in the bathroom, sees the flashing image of Mal (representing his consciousness), but being distracted, picks up the totem, and we do not see it falls down or not. Just as we do not see the totem fall down at the very end of the film. 2:1 in favour of the dream? Or could it be more about the question being limited to whether Cobb has really returned and the viewer's level no longer matters? Here, too, we run into the figure of indecision which, it seems, can be interpreted by involving Escher space according to its characteristics described above, thus then the paradox can be resolved, or at least made visible.

Escher spaces in literary texts

The application of Escher images in the film industry is evident (from Greenaway's production of *The Draughtsman's Contract* through *The Lord of the Rings* to *Night at the Museum 3*), let us now look at one or two *literary* examples of the figure in question. In Dan Simmons's space opera *Hyperion* (and its sequels), loops of this kind are mentioned several times in interpreting poetry and intelligence. In Diana Wynne Jones's fantasy novel *Deep Secret*, the hotel serving as the scene of the plot operates as if it had been designed by Escher. But we can also mention Charles Stross's posthuman sci-fi, *Accelerando*, in which the cylinders orbiting planets without the Sun, home to the remnant colonies of mankind, are also reminiscent of Escher's space. (Some examples of alternative canons without claiming completeness; Escher references are also found in the works below: Adrian Barnes: *Nod*, Kim Stanley Robinson: *Aurora*, Kim Stanley Robinson: *2312*, Neil Gaiman – Michael Reaves: *InterWorld*, Neil Gaiman – Michael Reaves – Mallory Reaves: *The Silver Dream*, Neil Gaiman: *American Gods*, Lev Grossman: *The Magicians* etc.)

Naturally, works belonging to other canons could also be mentioned in good numbers, one of the most amazing being probably Mark Z. Danielewski's novel *House of Leaves*. (If we also include works whose beginnings and endings are the same – that is, they form a textual loop – we should refer to Milorad Pavić's short story *Akseanosilas*, of which the title and the last word are the same, in this way, reading the title will be equivalent to murder.) In Danielewski's work, the labyrinth that appears at fiction level in the House of Navidson also makes the text itself a labyrinth; the direction and structure of the text takes on the movement of the person wandering in the maze and the shape of the maze itself, thus handing over its primary function to something else. In this intricate work, then, we move in different directions (forward, backward, right, left, up and down), in the same hope as the characters trapped in the maze of the house: that we might figure the way out of it. The story, however, can only continue to create itself while destroying itself, that is, the way out of the maze at the level of the diegesis becomes possible only by

removing the medium carrying it, producing a closed hierarchical system returning to itself, where the levels are constantly creating and destroying one another, i.e. making it virtually impossible to actually get out (cf. Deisler).

Among similar solutions Sergei Lukyanenko's *Watch Series* stands out, as the strange loop becomes one of the most important tropes in the work. The Others' special abilities (inter alia) is immersion in the so-called Twilight (Gloom); what is more, even magic power relations can be classified according to how many levels the watchmen can enter in the special space. The novels constantly suggest that the Twilight consists of several levels, but only a few can reach the lower levels. When Gorodetsky reaches the sixth level of the Twilight at the end of the fourth book, following that his daughter takes him to the next, it turns out that the Twilight is actually endless because "we all live in the seventh layer of the Gloom". That is, in a strange loop... (In the fifth volume of the series, *New Watch*, there is a dialogue that confirms what has just been said. This is how one of the characters in the novel makes a statement about the phenomenon in question: Each layer of the Gloom is more and more different from our world, however, it is possible to return to our world from the sixth layer, which is thus no other than the seventh layer of the Gloom.)

George B. Marwell's philosophical thriller *Világok útvesztője* (Labyrinthus Mundi) was published a few years ago. The cover of the eye-catching book features several shapes that play an important role in the story (e.g. a labyrinth-like texture, a picture referring to time, a capital letter I, the caption Labyrinthus Mundi), and the cover's folded flap shows a detail of Escher's *Ascending and descending*. (The same detail was shown above.) Not by accident. In the novel, during the investigation into the mysterious murders, investigators are confronted with a world structure, several details of which outline Escher spaces. The first specific reference alludes to the following analogy: "In the three-dimensional space that can be described by Euclidean geometry, a line rising incessantly cannot return to its own starting point; so the artist had to deceive the viewer and outwit the laws of Euclidean space in order to depict the strange loop. However, the abbot of the monastery seemed to have just hinted that *this staircase did exist*, and was nothing more than the library itself..."

The phenomenon investigators stumble upon is referred to in the monastery as the steps of Satan; the expert on symbols, Dr. Larkin, interprets it as a prototype of labyrinths that virtualizes space and replaces reality. The narrator refers to Escher six times, the characters in the story actually experience the operation of the strange loop, and at the end of the story, Larkin puts it this way: "M. C. Escher's self-returning stairs are nothing but the time we have experienced." He says so based on the fact that time goes into nothingness in both directions (past and future), we all end our lives where we started. From this perspective, we are in a strange loop whose starting point and end point seem to coincide: for you are dust, and to dust you shall return. This is true in itself, but it is through Escher space that the work pushes off in the direction of speculation (e.g. in the characters' opinion, sensations, imagination, will, etc. modify the physical world).

Finally, an amazing example relating to time and thinking. Ted Chiang's book *Stories of Your Life and Others* is considered one of the most important collections of short stories in science fiction. Greg Bear says "You won't know SF if you don't read Ted Chiang." However, science fiction is definitely worth knowing... Therefore, following a little context-building, we will deal with the title short story on xenolinguistics in a nutshell. (An excellent film adaptation of the story by Eric Heisserer, titled *Arrival* and directed by Denis Villeneuve, was released in 2016.)

Science distinguishes many and more directions (or arrows) of time. Some of them are as follows: the expansion of the universe marks the *cosmological arrow of time*; the more disordered segments of the world determine the *thermodynamic arrow of time*; the aging of living beings represents the *evolutionary direction of time*; the difference between the past and the future determines the experiential direction of time; the direction of light propagation – also from the past to the future – means the *electromagnetic direction of time*; the propagation of electric charges is related to the *gravitational wave-type direction of time*. We can also distinguish *psychological, causal, particle physics, quantum, and radiative* arrows of time). (At the same time, strictly speaking, time is a relationship concept that results from an increase in entropy.)

If we approach the problem of time from scientific aspect, Einstein's theory of relativity, Hawking's bestseller *A Brief History of Time*, John Gribbin's work *The Birth of Time*, Sean Carroll's writing about ultimate theory of time *From eternity to here*, Lee Smolin's book *Time Reborn* and Carlo Rovelli's monograph *L'ordine del tempo* [The Order of Time] could identify the domain within which we can move. If, on the other hand, we were to try to explore the relationship between art and time, the work of a lifetime would not be enough. This is because the processes that unfold over time affect almost every branch of art and medium, from rhythm to moving images. Not to mention the works that make time itself a theme (from Cage, Dali to Pink Floyd and time-traveling sci-fi to Proust).

Ted Chiang's great novella *Story of Your Life* runs on two threads: linguist Louise Banks talks about the great event of her life, the deciphering of the communication system of an alien civilization, and, addressing the subject and the object, she flashes details from her daughter's life story. To simplify it a bit, the first line goes in chronological order, the other story goes backwards, from death to birth. On the way, the exploration of foreign language and writing is associated with some key phenomena and a special concept of time. The examples: Escher, Borges, Fermat. (The former models the writing pattern of aliens, the heptapods; their signs "formed a grid pattern evoking Escher". Starting from this triangulation point, a serious scholarly paper could be written about the theme centres of the short story. Here we only flash a moment in the medium where the primary function of language is not communication, but the facilitation of thinking.)

The language of strangers is performative, their perception of time is parallel, so they know in advance what is going to be said in a conversation. Accordingly, Chiang's text also turns back into itself, forming medial loops while doing what it is talking about. Just as the ending of the short story contains its ending, so can be comprehensible the way of thinking that views life story not along a linear code but

simultaneously in time (because Louise's brain is re-wired by the foreign intellect). From this point of view, the above list can be supplemented by the *performative* direction of time, which is therefore suitable for talking about a time whose medium is the language that produces the Escher/Borges pattern.

"For the heptapods, all language was performative. Instead of using the language to inform, they used language to actualize. Sure, heptapods already knew what would be said in any conversation; but in order for their knowledge to be true, the conversation would have to take place." (Chiang 2016, 138) The short story works accordingly: Banks narrates the life story in the language of the strangers, creating it in advance as a performative act. However, as a result of her knowledge of xenolinguistics, Louise foresees the future, the death of her daughter, and could change it – she does not get together with her daughter's father – yet she does not do so. On the other hand, the xenolinguistic code re-wires her brain, making Louise remember the future, so she cannot even change it. (This Escherizing moment will also be one of *Arrival's* central dramaturgical and visual organizing figures.)

The Boundaries of Escher Space

As can be seen, Escher space is a recurring figure in contemporary literature. However, it also has a feature that can destroy the apprehension of text autonomy. When writing collides with Escher space, reading immediately moves in the direction of visual imaging (an intermediate loop is created). We see Escher space more than we understand it. This is a good example of a flashing image facing the limits of our thinking. Although the master anno stated that he feels closer to mathematicians than to artists, the strange loop shows exactly what logically cannot always be fully conceivable (even if the paradox seems solvable by involving a next level, for example, the hands drawing each other are drawn by a third hand, the artist's). As the eye sees, but the mind cannot grasp the infinite that changes from two-dimensional to three-dimensional.

The reason for this is not infinity itself (for example, we can move in one direction indefinitely even on a sphere), but the plus dimension of the hierarchical system, as a result of which the plane has the properties of the curved space. The Escher space brings to the fore the collision point of the possible and the real – perhaps which is why it is popular with pop culture and literature as well. (The system returns to itself the way it should not return.) Therefore, a possible world with strange loops would be fundamentally different from the world we think is ours.

Summing up from the intermedia point of view, we can say that among the imaging techniques and visual perspectives common in speculative fiction, the phenomenon in question may be one of the most widespread because it brings the collision point of *the medial and the real, the possible and the real* to the fore, while the recipient becomes aware of the fact that, from the point of view of paradoxical shapes, the fictitious world is made up of regularities different from ours. The tech-

nical image can define and control the imaginary representation in this sense. The Escher space truly marks the boundaries of our world, while confronting us with the disruption of these boundaries by fiction through the very same figure.

References

- Bukatman, Scott (2000): *The Artificial Infinite. On Special Effects and the Sublime*. In Kuhn A. (ed.), *Alien Zone II: The Spaces of Science-Fiction Cinema*. London – New York: Verso. pp. 249–275.
- Carroll, Sean (2010): *From eternity to here. The quest for the ultimate theory of time*. New York: Dutton.
- Chiang, Ted (2016): *Stories of Your Life and Others*. New York: Vintage.
- Deisler, Szilvia (2018): *Puzzle-hatás* [The Puzzle Effect]. Dunaszerdahely: NAP Kiadó.
- Escher, M. C. (2006): *Grafikák és rajzok* [The Graphic Works]. Transl. Vajda K. Budapest: Taschen – Vince Kiadó.
- Gribbin, John (1999): *The Birth of Time*. Great Britain: Weidenfeld and Nicholson.
- Hawking, Stephen W. (1988): *A Brief History of Time. From The Big Bang To Black Holes*. Toronto – New York – London – Sydney – Auckland: Bantam Books.
- Hofstadter, Douglas R. (1999): *Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid*. New York: Basic Books.
- Johnson, David Kyle (ed.) (2011): *Inception and Philosophy: Because It's Never Just a Dream*. (The Blackwell Philosophy and Pop Culture Book 26). New Jersey: Wiley.
- Lukjanyenko, Szergej (2012): *Új Órség* [The New Watch]. Transl. Weisz Gy. Budapest: Metropolis Media.
- Marwell, George B. [Balikó, György] (2014): *Világok útvesztője* [Maze of Worlds]. Budapest: Árnyék Kiadó.
- Rovelli, Carlo (2017): *L'ordine del Tempo* [The Order of Time]. Milano: Adelphi Edizioni.
- Smolin, Lee (2013): *Time Reborn*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

A szlovákiai és a magyar általános iskolai tantervek összehasonlító vizsgálata a DIFER-készségek fejlesztése szempontjából¹

*Zentai Gabriella – Borbélyová Diana – Bencéné Fekete Andrea
– Nagyová Alexandra – Horváth Kinga – Orsovics Yvette –
Józsa Krisztián*

A comparative study of the Slovak and Hungarian primary school curricula from the point of view of the development of DIFER skills

Abstract

This study analyses the school curriculum documents in Hungary and Slovakia. The comparative analysis covered the Slovak National programme for Development of Education, the Hungarian National Core Curriculum and the framework curricula. Development tasks and content requirements for grades 1-2 were analysed. The research question focused on whether there is a difference in the manifestation of DIFER (Diagnostic System for Assessing Development) skills in the national curricula of the two countries. Earlier studies show that these DIFER skills are very important for school learning. The analysis of the curricula was carried out on the basis of general criteria and also a special set of criteria which related to the DIFER skills. It was found that these two countries have both state and local curricula, however, there are substantial differences in the documents. The most striking difference was found in the content of the educational requirements of the school subjects. In the Slovak curriculum, educational standards define school subject objectives as well as performance and content requirements. In addition to school subject goals, Hungary also determines the development of specific competences within the given school subject. Special aspects related to DIFER skills were found in the Hungarian documents, in the overall goals and development requirements. In the Slovak curriculum, the development of DIFER skills is embedded in the content of the school subjects, in the form of requirements. Although the improvement of DIFER skills is of prime importance, none of the country's curricula devotes sufficient emphasis to it.

Keywords: Slovakia, Hungary, curriculum, DIFER, content analysis

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.078-094

¹ A tanulmány a 005UJS-4/2021-es KEGA-projekt keretén belül készült. Štúdiá vznikla v rámci projektu KEGA č. 005UJS-4/2021 – Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4–8 ročných detí.

Bevezetés

Az Európai Unió ajánlásokat fogalmaz meg a tagországok oktatáspolitikájára nézve, de az uniós irányelvek alapján minden ország maga határozhatja meg oktatáspolitikai döntéseit (Faragó 2013). Az Európa Tanács 2000. márciusi lisszaboni döntése négy kulcselemet ad meg ezzel kapcsolatban: (1.) közös célkitűzések és irányelvek, (2.) kvantitatív és kvalitatív indikátorok és mérőföldkövek kijelölése, amelyek lehetővé teszik annak a mérését, hogy a közös célok milyen módon jelennek meg a nemzeti programokban; (3.) az előbbiekre épülő nemzeti stratégiák (nemzeti cselekvési tervek) kidolgozása, azaz az európai irányelvek átültetése az adott ország dokumentumaiba specifikus célok és intézkedések formájában, amelyek figyelembe veszik a nemzeti és regionális eltéréseket; (4.) előbbiektől értékelése az indikátorok alapján az adott közösség által (Halász 2003). Ennek megfelelően a tagországok koncepcionális és tartalmi szabályozó dokumentumaiban fellelhető azonosságok mellett megjelennek a helyi sajátosságok. Az Európai Unió egyes országaiban az oktatás és a nevelés tehát egyedi, sajátos arculattal rendelkezik. A sok hasonlóság mellett a képzési rendszerek szerkezetében, oktatási-nevelési célokban, elvekben, jelentős különbségek fedezhetők fel, amelyek nemcsak a dokumentumokban, hanem a kimeneti mérésekben is tükröződnek.

Tanulmányunk előzményeként egy átfogó nagymintás összehasonlító vizsgálatot végeztünk. A kutatás célja a szlovákiai és a magyarországi magyar gyermekek alapkészség-fejlettségének az összehasonlítása volt (Borbélyová et al. 2022). A kutatócsoport elkezdte feltárni a különbségek hátterében rejlő lehetséges okokat. Elsőként Podráczky és társai (2022) a magyar és a szlovák óvodai nevelési program összehasonlító elemzését végezték el. Elemzésük arra mutat rá, hogy a két ország óvodáinak fejlődéstörténeti különbségeit a szabályozó dokumentumok is tükrözik. Mindkét helyen nyomon követhető az oktatás- és nevelésközpontúság, de a két dokumentum sokkal több eltérést mutat, mint hasonlóságot. Jelentős szemléletbeli különbség mutatkozik az óvodás gyermekek tevékenységének tekintetében, elsősorban a játék esetében, valamint a készség- és a képességfejlesztésről, a műveltségterületek közvetítéséről való gondolkodásban (Podráczky et al. 2022).

Az óvodai programok összehasonlító elemzése mellett fontosnak tartottuk vizsgálni az általános iskola alsó tagozatának tanterveit is, hiszen a DIFER-készségekben mért jelentős különbségek az 1. és 2. évfolyamban is jelen vannak. A jelenség magyarázatát keresve ezért a két ország alsó tagozatos tartalmi szabályozói dokumentumait vizsgáltuk meg összehasonlító elemzés segítségével, mellyel a két ország állami oktatási programjának hasonlóságaira és különbözőségeire kívánunk rámutatni.

1. Curriculum, tanterv

A curriculum kifejezést a 16. században használták először a latin nyelvű pedagógiai szakirodalomban, jelentése: a tananyag kiválasztása és elrendezése, amely folyamattervként, tevékenységtervként, programként értelmezhető. Vannak tarta-

lomalapú curriculumok, amelyek a tananyag elrendezésére helyezik a hangsúlyt: arra, hogy mit és hogyan tanítson az iskola. A kompetenciaalapú curriculumok pedig a fejlesztendő képességeket helyezik előtérbe, a rendezőelv a tudás alkalmazhatósága. A curriculumnak mint tantervi műfajnak öt alaptípusa különböztethető meg: az alaptanterv (core curriculum), a kerettanterv (framework curriculum), a helyi tanterv (local curriculum), a kereszttanterv (cross curriculum) és a tanítási órán kívüli tevékenységek terve (extra curriculum) (Perjés – Vass 2009).

Szlovákiában és Magyarországon is kétpólusú tartalmi szabályozás van (Chrappán 2022). A kétpólusú tartalmi szabályozás az oktatást meghatározó dokumentumok szempontjából kétszintű tantervi szabályozást jelent, mely során az oktatás tartalmát alapvetően két szinten határozzák meg. Az első az állami szintű szabályozás alaptantervi jelleggel, a másik pedig az intézményi szintű, az oktatást, képzést közvetlenül szabályozó helyi curriculumok (oktatási, képzési programok) formájában. Ezért az oktatásirányítás szempontjából központi és helyi tantervet/curriculumot különböztethetünk meg. Központi tantervnek nevezzük azt a kötelező érvényű dokumentumot, melynek használatát hatóság, illetve az állam rendeli el. Ebben az értelemben központi tanterv lehet az országos, de a regionális, a fenntartói (tartományi, felekezeti, intézményhálózati stb.) tanterv is. Helyi tantervnek pedig azt a dokumentumot nevezzük, melyet az intézmény választott, vállalt vagy dolgozott ki, s melyet a jogszabályban behatárolt szervezetek, pl. a fenntartók, az akkreditációs testület(ek) jóváhagytak (Bárdossy 2006). Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv, míg Szlovákiában az Innovált Állami Oktatási Program képezi az állami szintű szabályozást alaptantervi jelleggel az általános iskolák/alapiskolák esetében.

1.1 Nemzeti Alaptanterv (NAT) Magyarországon

A NAT első változata hat éven át tartó tanácskozássorozatot követően 1995-ben jelent meg, a szakemberek szerint az angolszász típusú tartalmi szabályozást követte (National Core Curriculum), mely esetén kétpólusú szabályozás érvényesült és jellegét tekintve decentralizált, amely létrejöttékor a pedagógus számára tervezési és döntési szabadságot biztosított (Nahalka 2020). A Nemzeti Alaptanterv a magyar oktatás egyik kötelező érvényű szabályozó dokumentuma, amely meghatározza az oktatás céljait és tartalmát. Az alaptanterv meghatározza a közös műveltségi célokat és emellett tartalmazza a kulcskompetenciákat és a fejlesztési feladatokat (Perjés – Vass 2009).

A NAT kormányrendelet formájában a Magyar Köztársaság Kormányának Közlönyében jelent meg. A jelenleg hatályos dokumentum a 2012. évi 110/2012 (VI. 4.) számú rendelet. A NAT 2012-es változása során az alapvető strukturális elemek megmaradtak, a szabályozás tekintetében történt átalakulás. A normatív szabályozási paradigma eredménye lett az erkölcsi értékek hangsúlyozása a műveltségkövetítésben, valamint a nemzeti és társadalmi összetartozás erősítése (Hoffmann 2012). Határozott tartalmi szabályozás lépett életbe, az intézményi pedagógiai folyamatok szintjén is beavatkozás történt. Ismét kötelezővé tették a kerettanterv alkalmazását, szűkült a tankönyvpiac, kialakult a tanfelügyeleti ellenőrzés komplex rendszere (Chrappán 2022). A NAT egyes részei 2018-ban és 2020-ban újra módosításra kerültek. Követelményei meghatározzák az alapvető értékeket, amelyek

megtalálhatók az alkotmányban, a közoktatási törvényben, az alapvető emberi jogokról, a lelkiismereti és vallásszabadságról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló a nemzetközi egyezményekben.

A kerettanterv a NAT-hoz kapcsolódó legmagasabb szintű tartalmi szabályozó, amely köztes szabályozó a helyi tantervek és a kerettanterv között. Az egyes iskolatípusok kerettantervei kétéves ciklusokban meghatározzák az elsajátítandó tudástartalmat, az alapóraszámokat tanulási területenként kétéves bontásban és a tanulók heti kötelező alapóraszámát és a maximális óraszámot évfolyamonként. A tantárgyi órakeret 10%-ával az adott intézmény szabadon gazdálkodik. Bár a Nemzeti Alaptanterv a legmagasabb szintű dokumentuma az oktatás tartalmi szabályozóinak, de nincsen közvetlen hatással az osztályteremben zajló tanítás-tanulás folyamatára. A NAT a tervezés hierarchiáján keresztül hat: legmagasabb szint a kerettanterv, programcsomag, ebből kiindulva készül a helyi tanterv és ehhez kapcsolódóan írják a pedagógusok az éves tantárgyi programot, a tanmenetet. A közoktatás elméleti és szemléletbeli megalapozása a kiemelt feladata, ezt jogszabályi erejével fogalmazza meg az országosan érvényes legfőbb célokat, a műveltségi területeket, a főbb szakaszokat és az ehhez kapcsolódó fejlesztési feladatokat (Szabó 2007).

1.2 Szlovákiai Innovált Állami Oktatási Program (IÁOP)

A 245/2008 sz. Közoktatási Törvény értelmében (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní) az állami oktatási program a nevelés és oktatás szabályozására vonatkozó nemzetközi szabványnak megfelelően kidolgozott, hierarchikusan a legmagasabb szintű tantervi dokumentum Szlovákiában a művelődés minden egyes szintjére vonatkozóan. Meghatározza az óvodai oktatás célkitűzéseit és normáit, valamint az általános iskolai, a középfokú oktatás és a felsőfokú szakképzés célkitűzéseit, kerettanterveit és oktatási normáit az Európai Bizottság által meghatározott, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák alapjainak elsajátítása érdekében. A nemzeti tantervek tanulási ciklusokra bonthatók (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2018).

Szlovákiában a nemzeti tanterveket a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma adja ki. Az oktatásról és képzésről szóló 245/2008 sz. közoktatási törvényt módosító 415/2021. sz. törvény alapvető változást hozott a szlovákiai iskolarendszerben. Meghatározta a nemzeti oktatás, nemzeti iskola, nemzeti osztály, nemzeti iskolai intézmény fogalmát. Módosította az iskolai oktatási programok szerkezetét: az oktatási program címét, az oktatás és képzés konkrét célkitűzéseit. Bevezette az oktatási ciklus fogalmát, amely a kerettantervek, oktatási standardok, tantervek és tantervek szövegében tükröződik (Zákon č. 415/2021 z 20. októbra 2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony).

E törvény 11. sz. melléklete biztosítja a nemzeti kisebbségek tanítási nyelvű iskolái számára a 2022. szeptember 1-jei hatállyal megjelent, az általános iskola alsó tagozatának részére kidolgozott Innovált Állami Oktatási Program összehangolását a Közoktatási Törvényvel és az általános iskolákról szóló rendelettel. Az Innovált Állami Oktatási Program ugyanis az alapfokú oktatásra vonatkozóan kiegé-

szült a nemzeti kisebbségi iskolákban folyó oktatás és képzés sajátosságaival. A kisebbségi iskolákra vonatkozóan a program jellemzője, hogy kötelező a nemzeti kisebbség nyelve és irodalma tantárgy, valamint a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy tanítása. Az iskola pedagógiai dokumentációjának kétnyelvűnek kell lennie: az államnyelven és az érintett nemzeti kisebbség nyelvén is el kell készülnie (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2021).

A program szerkezete kissé kaotikus, míg terjedelme nagyon hosszú. Az IÁOP bevezeti az oktatási (művelődési) sztenderdek és a kerettanterv fogalmát. Az oktatási sztenderdeket követelményekként határozza meg, melyek előírják, hogy a tanulóknak mit kell elsajátítaniuk, tudniuk az adott évfolyam végére. A követelményeket konkrét kompetenciákként definiálja, melyek részei a tudás, az alkalmaság, a készség, a hozzáállás és az értékek (Štátny vzdévací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015). A program 3 fő komponensének egyike a kerettanterv, amely magyar nemzetiségi iskolák esetében 2016-tól az IÁOP mellékletét képezi.

2. DIFER programcsomag

A magyar óvodák és iskolák számára 2004-től elérhető a DIFER programcsomag (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára) (Nagy et al. 2004a). A programcsomag kidolgozásának az volt a célja, hogy olyan eszközt adjon a pedagógusok kezébe, amely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát, az iskolakezdet. A DIFER 4–8 évesek számára készült, hét tesztből álló tesztrendszer, a tesztek 2002-ben mintegy 23 000 főből álló mintán sztenderdizáltak. Ily módon a készségek elsajátítási folyamatát a 4–8 éves kor között ismert (Nagy et al. 2004b). Magyarországon a DIFER programcsomag az egyetlen sztenderdizált, pedagógusok által alkalmazható tesztrendszer, mely óvodások és kisiskolások kognitív és szociális készségeinek felmérésére alkalmas. A magyarországi óvodák több mint fele rendszeresen használja, az iskolák első osztályában pedig kötelező az alkalmazása (Józsa 2022).

A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti (Józsa 2016). Mindegyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. Az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az írásmozgás-koordináció. Az olvasás és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelvileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszőkincs fejlettsége, a matematikatanulása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az ún. szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek).

A DIFER hét tesztjének az összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezik. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is. A DIFER-index és az intelligencia fejlettsége között erős korrelációs kapcsolat mutatható ki (Józsa et al. 2022).

A készségek elsajátítási folyamatának jellemzését egy ötszintű fejlődési modell segíti, ez alapján a készségek fejlődése az előkészítő, kezdő, haladó, majd befejező szinten át ér el az optimális szintig. A gyermek fejlődésének jellemzésekor azt adjuk meg, hogy a készség elsajátításának melyik fázisában van (Nagy et al. 2004b).

A fejlesztés viszonyítási alapját a készség optimális működési szintje jelenti. A készségfejlesztést mindaddig javasolt folytatni, amíg a gyermek az optimális fejlettségi szintet el nem éri. Ha a készség optimális begyakorlása óvodáskorban nem történt meg, akkor a fejlesztés folytatódhat iskoláskorban, akár magasabb évfolyamokban is (Nagy 2003, 2008).

Egy-egy teszt sikeres megoldása jelzi az adott készség optimális begyakorlottságát, elsajátítását. Ezt a teszten elért 100%-hoz közeli eredmény mutatja; az optimális elsajátítás küszöbértékei készségenként külön-külön definiálva vannak. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a mérés a készség optimális fejlettségéhez mint kritériumhoz viszonyítva adja meg a gyermekek fejlettségét.

A DIFER programcsomagban mért készségek fejlesztését egy könyvsorozat segíti, amelyet óvodában és iskolában egyaránt használhatnak a pedagógusok. A könyvek módszereket, játékokat, gyakorlati ötleteket tartalmaznak a készségek fejlesztésére. Olyan módszerek ezek, amelyek hatékonyságát fejlesztő kísérletek igazolták. A beszédhanghallás fejlesztésének módszertanával Fazekasné Fenyvesi Margit (2006) könyve foglalkozik, a kiadványt egy hívókép- és szókérdőgyűjtemény egészíti ki. A társas viselkedés készségeinek fejlesztésére Zsolnai Anikó (2006) állított össze játékgűjteményt. Az írásmozgás-koordináció (finommotorika) fejlesztéséhez Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006) játékaik eredményesen használhatók. Nagy József (2009) szerkesztésében jelent meg az anyanyelv, a gondolkodás fejlődését segítő kiadvány. Ez a könyv foglalkozik a relációszókincs, a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés fejlesztésének módszertanával. A kötet része egy 50 mesét és ezekre épülő csoportos beszélgetéseket tartalmazó gyűjtemény. Ez a mesegyűjtemény Nyitrai Ágnes munkája (Nyitrai 2016, Nyitrai – Darvai 2013). A számolási készség fejlesztésével foglalkozó módszer- és játékgűjtemény az öt elsajátítási szintnek megfelelően adja meg a fejlesztő játékok bonyolultsági szintjét (Józsa 2014). Két gondolkodási képesség, a rendszerezés és a kombinálás fejlesztéséhez kapcsolódó játékok gyűjteménye jelent meg utóljára (Józsa et al. 2017).

3. A kutatás módszere

Tanulmányunkban a magyar és a szlovák iskolai tartalmi szabályozó dokumentumok összehasonlító elemzését mutatjuk be. Összehasonlítjuk az új szlovák Innovált Állami Oktatási Programot (IÁOP) és a magyar Nemzeti Alaptantervet (NAT) az általános iskola 1–4. évfolyamán, továbbá a két ország kerettantervét az 1–2. évfolyamokon. A kutatásunk célja annak feltárása, hogy az iskolai szabályozó dokumentumokban milyen hasonlóságok és különbségek vannak. A fent említett dokumentumok esetében a szöveg tartalmi elemzését végeztük el (Hendl 2016, Skutil 2011). Kutatási kérdésünk arra irányult, hogy van-e különbség a két ország nemzeti tanterveiben a DIFER-készségek megjelenését, fejlesztését tekintve. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a DIFER-készségekre épülő kompetenciák fejlesztése milyen módon jelenik meg a tantervekben.

A tartalmi szabályozó dokumentumok összehasonlító elemzését egy általános tantervekre irányuló szempontsor és egy speciális, a DIFER-készségekre épülő szempontrendszer alapján végeztük el.

3.1 A két ország szabályozó dokumentumainak összehasonlítása általános szempontok szerint

Az elemzés alapját a következő szempontok adták: az elnevezés, a terjedelem, a szerkezeti felépítés, a tartalom, a kulcskompetenciák megjelenése, a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása, a nemzetiségi szempontok, a módszertani szabadság, valamint az állami program szerepe az intézményi programok kidolgozásánál. A Nemzeti Alaptanterv esetében az elnevezésben a terv szó megjelenése nagyobb szabadságra utal, míg a szlovák Innovált Állami Oktatási Program esetében kötöttebb a pedagógusok oktatási tevékenysége.

A magyar NAT a 100/2012-es rendelet kiegészítése összesen 208 oldal terjedelmű (Kormányrendelet, 110/2012). A szlovák IÁOP összesen 285 oldal, mivel azonban vannak olyan tantárgyak, amelyeket csak a 3. évfolyamtól kezdődően tanítanak, az 1. és 2. évfolyamra vonatkozó terjedelem összesen 148 oldallal kevesebb.

A magyar és a szlovák oktatási rendszer is kétpólusú, ami azt jelenti, hogy az alapprogram mellett helyi program is működik. Szlovákiában a kritériumközpontú oktatási rendszer hangsúlyosabb, ami azt jelenti, hogy az állami oktatási program által előírt követelményrendszer teljesítését tűzi ki célul. A szlovák állami program fő vázát a követelményrendszer, a tananyag-tartalom és az értékelő kérdések egysége adja (Podráczky et al. 2022).

Mindkét dokumentum három fő részből áll. A NAT esetében az 1. rész „Az iskolai nevelőmunka tartalmi szabályozása és a szabályozás szintjei”, mely magába foglalja a fejlesztési területeket, nevelési célokat, valamint az egységesség, differenciálás, módszertani alapelveit. A 2. rész a „Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés,

tudásépítés”, amely ír a kulcskompetenciákról és a műveltségi területekről. A 3. rész „A műveltségi területek anyaga” 1–4., 5–8., 9–12. évfolyamonkénti bontásban (Kormányrendelet, 110/2012). A szlovák IÁOP 1. egysége az „Általános rész”, amely tartalmazza a nevelés és oktatásra vonatkozó általános célokat, megnevezi és jellemzi a nyolc oktatási területet, valamint az iskolai oktatási (pedagógiai) programok kialakításának feltételeit. Foglalkozik a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási feltételeinek biztosításával is. A második egységben a művelődési standardok találhatóak: külön, tárgyként ismertetve. A tantárgyak jellemzése és céljainak ismertetése mellett a tantárgyak teljesítményi sztenderdjei kimeneti célokként vannak definiálva évfolyamonkénti elvárt minimális fejlesztési követelmények formájában. Valamint párhuzamosan a tantervi tananyagtartalom kerül ismertetésre röviden ismertetve, kulcsszavak formájában. Végül a harmadik részt a kerettanterv alkotja, melyet a nemzetiségi iskolák számára 2016-ban adtak ki és szintén az IÁOP mellékletét képezi. Meghatározza az egyes tantárgyak óraszámát.

Az alábbi (1.táblázat) táblázat szemlélteti, hogy a NAT-ban 10 műveltségterület található, az IÁOP pedig 8 oktatási területet határoz meg.

NAT műveltségterületek	IÁOP oktatási területek
1. Magyar nyelv és irodalom	1. Nyelv és kommunikáció
2. Matematika	2. Matematika és információkezelés
3. Ember és természet	3. Ember és természet
4. Ember és társadalom	4. Ember és társadalom
5. Földünk – környezetünk	5. Ember és értékek
6. Életvitel és gyakorlat	6. Ember és a munka világa
7. Művészetek	7. Művészet és kultúra
8. Testnevelés és sport	8. Egészség és mozgás
9. Idegen nyelvek	
10. Informatika	

1. táblázat. A NAT műveltségterületei és az IÁOP oktatási területei

A két dokumentumban a fő hasonlóság a szerkezet hármastagolása, valamint mindegyikben megjelennek a műveltségterületek/oktatási területek és a kulcskompetenciák.

NAT kulcskompetenciák	IÁOP kulcskompetenciák
<p>Anyanyelvi kommunikáció Idegen nyelvi kommunikáció Matematikai kompetencia Természettudományos és technikai kompetencia Digitális kompetencia Szociális és állampolgári kompetencia Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia Eszétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség Hatékony, önálló tanulás</p>	<p>Ismeri és alkalmazza a hatékony tanulási módokat. Szóban és írásban koherensen fejezi ki magát az anyanyelvén és államnyelven is. Megérti a legalapvetőbb angol kifejezéseket és alkalmazni tudja azokat különböző élethelyzetekben. Az alapvető matematikai gondolkodást használja a mindennapi élet problémáinak megoldására. A tanulás során tudja alkalmazni a kiválasztott információs és kommunikációs technológiákat és ismeri a média és az internet használatával kapcsolatos kockázatokat. Az információkkal való munka során elsajátítja a kritikus gondolkodás alkalmazásának alapjait. A megszerzett természetismereti és társadalomtudományi ismereteket képes alkalmazni bizonyos tevékenységek végzése során, valamint a saját magáról és másokról való gondoskodás során is. Az iskolában és a saját közvetlen környezetében felismer bizonyos problémákat és elgondolkodik azok kialakulásának okairól, valamint megoldási javaslatokat ajánl aktuális tudásának és tapasztalatainak megfelelően. Tiszteleti önmagát és másokat. Képes baráti kommunikációt folytatni és együttműködni. Képes kulturáltan viselkedni a különböző helyzeteknek és körülményeknek megfelelően. Kötődik azokhoz a kulturális-történelmi hagyományokhoz és művészetekhez, amelyekkel élete során találkozik. Képes toleránsan viselkedni, megérteni másokat. Ismeri és elfogadja a számára idegen kultúrát, hagyományokat és életmódot. Tudatosítja saját jogait és kötelességeit, valamint tiszteletben tartja a mások jogait.</p>

2. táblázat. NAT és IÁOP kulcskompetenciák

A szlovákiai állami oktatási program a követelményeket konkrét kompetenciákként definiálja, melyek részeit képezik a tudás, az alkalmasság, a készség, a hozzáállás és az értékek. Kimenetként meghatározza azokat a kulcskompetenciákat, melyek-

kel a tanulóknak rendelkeznie kell. Míg a szlovák tantervben a kulcskompetenciák részletesebben kidolgozottak, addig a magyar NAT ugyanabban a megfogalmazásban mutatja be azokat, ahogyan azokat az Európai Bizottság 2019-ben meghatározta (European Commission, 2019). Tartalmilag azonban mindkét ország meghatározott kulcskompetenciái megegyeznek, ami azt jelenti, hogy az általános iskolai alapfokú oktatás és nevelés mindkét országban követi az európai oktatáspolitikai filozófiáját, azaz az Európai Bizottság által meghatározott, az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák fejlesztésére irányul.

Jelentős eltérés mutatkozik azonban a két dokumentum között a tartalom esetében. A tanulási területek összetétele és elnevezése hasonló. A NAT az életvezetési készségek nevelési területét integrálja az általános iskola első szakaszának oktatási tartalmába. Az élethosszig tartó tanulás szempontjából ez a terület elsősorban az úgynevezett soft skillék fejlesztéséről szól, amelyekre a tanulóknak szüksége lesz a későbbi munkában (Liming 2012). A magyar dokumentum kiemeli, hogy az általános iskolai oktatásnak az ismeretek és készségek alkalmazására kell épülnie különböző tanulási helyzetekben, a valós élethez kapcsolódóan. Az oktatási területek esetében a tantárgyakban és azok évfolyamonkénti elhelyezésében is vannak különbségek. Az idegen nyelvet, az angolt Szlovákiában a 3. évfolyamtól tanítják, Magyarországon az angol vagy német nyelvet csak a 4. évfolyamban vezetik be.

A legszembevetőbb különbség a tantárgyak oktatási követelményeinek tartalmi kezelése. A szlovák oktatásban az oktatási standardok csak a jellemzőket, a tantárgyi célokat, valamint a teljesítmény- és tartalmi követelményeket határozzák meg, addig a magyar oktatási szint a tantárgyi célokon túlmenően az adott tantárgyon belül a konkrét kompetenciák fejlesztését is meghatározza. A program előírja a konkrét témaköröket azok időbeli beosztásával együtt, a tantárgyi tanulási eredményeket az 1–2. évfolyam végén a tanuló által megismerendő és elérendő teljesítmények formájában, valamint a fejlesztő tevékenységeket és ismereteket. Meghatározza a konkrét fogalmakat és az ajánlott tevékenységeket és feladatokat. A szlovák oktatási dokumentumhoz képest a magyar az egyes tantárgyak tartalmát részletesebben kidolgozza, amely a pedagógus oktatási tevékenységét irányítja és szabályozza. A fenti tantervi dokumentumok harmadik része is eltér egymástól. A szlovák tantervben ez egy kerettantervből áll, amely meghatározza az egyes évfolyamokon a tantárgyak tanításának heti időbeosztását. A magyar NAT nem mutatja be külön részként a tantárgyak tanításának időbeosztását. A magyar NAT harmadik része a már említett terminológiai glosszárium.

3.2 A két ország szabályozó dokumentumainak összehasonlítása a DIFER-készségek megjelenését vizsgáló szempontok szerint

Az elemzéshez első körben a DIFER-készségeket elemzési szempontokká fordítottuk át. Meghatároztuk, hogy milyen megjelenési módokat keresünk a tantervekben, szabályozó dokumentumokban. Erre azért volt szükség, mert a DIFER-készségek elnevezése speciális tartalmat is hordoz, amit mindenképpen szükséges volt megfeleltetni olyan tantervekben elemezhető tartalmakkal, melyekből az adott készség fejlesztésének lehetőségére következtethetünk. Az így elkészült megfeleltetési szempontsört készségenként a 3. táblázatban gyűjtöttük össze.

DIFER-készség	Elemzési szempontok a DIFER-készségekhez
Írásmozgás-koordináció	Finommotorika, írástanulás előkészítése
Beszédhanghallás	Beszédfejlesztés, olvasás előkészítése, olvasás tanítása
Relációszőkincs	Szőkincs, szókincsfejlesztés, relációk, összehasonlítás, relációszőkincs
Elemi számolási készség	Matematikai alapkészségek, számérzék, számírás, számfogalom, alpműveletek
Tapasztalati következtetés	Nyelvi logika, logikai művelet, következtetés
Tapasztalati összefüggés-megértés	Nyelvi logika, összefüggések, szóbeli és írásbeli szövegértés
Szocialitás	Alapvető erkölcsi érzék, társakhoz való viszony, pedagógushoz való viszony, feladatvállalás, feladattartás, feladathoz való viszony, kitartás, érzelmi viszonyulás, koncentráció
Elemi rendszerező képesség	Matematikai gondolkodás, halmazok képzése, besorolás halmazokba, halmazok összehasonlítása, halmazokba tartozó elemek tulajdonságainak felismerése, osztályozás, sorba rendezés
Elemi kombinatív képesség	Matematikai gondolkodás, kombinatív műveletek, kombinatorika, összetételek, kombinálás, variálás, permutáció

3. táblázat. A DIFER-készségek tantervi megjelenésére vonatkozó szempontok

Az általános szempontok esetében már megállapítottuk, hogy a két ország tanterve között lényeges tartalmi eltérések vannak. Ehhez próbáltuk igazítani a speciális elemzési szempontokat. Jelen elemzésben először a két legmagasabb szintű szabályozó dokumentumban, a magyar Nemzeti Alaptantervben és a szlovákiai Innovált Állami Oktatási Programban megjelenő általános célokra koncentrálnunk, majd a magyarországi kerettanterveket is bevontuk az elemzésünkbe.

A NAT fejlesztési területek között szerepelnek azok a nevelési célok, melyek a pedagógiai folyamatban átfogóan képviselik az alapvető értékeket, a tantárgyak tartalmába is beépülnek, önálló tantárgyként is megjelenhetnek, és a nem tanórai fejlesztések céljának meghatározásában is fontos szerepet játszanak (NAT 2012). A DIFER-készségek a nevelési célok között az erkölcsi nevelés, az állampolgárságra, demokráciára nevelés, az önismeret és társas kultúra fejlesztése és a pályaeorientáció tartalmaiban jelennek meg. Az erkölcsi nevelés mint átfogó nevelési cél már önmagában közvetlenül kapcsolatban van a DIFER szociális készségrendszerének egyik dimenziójával, az alapvető erkölcsi érzékkel. A NAT a köznevelés alapvető céljaként nevezi meg a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztését, nélkülözhetetlen készségek között említi az együttérzés, segítőkészség fejlesztését, melyek a DIFER

erkölcsi érzék fejlettségét mérő résztesztjében is szerepelnek egy-egy erkölcsi érzéket vizsgáló történet témájaként (Nagy et al. 2004b). Az erkölcsi nevelés céljai között megtaláljuk az önálló gondolkodásra nevelést mint átfogó célt, amelyben a nyelvi és a matematikai gondolkodási képességek fejlesztése egyaránt megjelenik. A DIFER-készségek között két nyelvi logikai készség szerepel: a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés, és két matematikai logikai készség: az elemi rendszerező és az elemi kombinatív képesség. Ezen készségek mindegyike az önálló gondolkodás fejlesztését alapozza meg.

Az állampolgárságra, demokráciára nevelés céljaiban szintén az önálló gondolkodás, a kreatív, kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztése nagyban támaszkodik azokra a nyelvi logikai készségekre, melyek a DIFER-ben alapkészségekként lettek definiálva (NAT 2012). A fent említett nyelvi képességek a deduktív következtetési sémákkal hozhatók közvetlen kapcsolatba, melyek tudatos alkalmazása hozzájárul az elemzőképesség, bizonyítás, cáfolás képességének fejlődéséhez (Nagy et al. 2004b).

Az önismeret és a társas kultúra fejlesztésén belül a NAT célként fogalmazza meg az átfogó készség-, képesség- és kompetenciafejlesztést, a tudásterületek kiművelését. Emellett az önismeret fejlesztésével az emberi kapcsolatok, a másik ember tisztelete, megértése külön is kiemelésre került (NAT 2012). Ezt a kiemelt célt megtaláljuk a DIFER szociális készségrendszerében, a társakhoz és a pedagógushoz való viszonyt a tesztfelvétel alatt több esetben is értékelik. Külön megfigyelési szempontok tartoznak ezekhez a területekhez. A gyermekek, tanulók kiscsoportos tevékenysége alatt (írásmozgáskoordináció-teszt felvétele 4 fős csoportokban) megfigyelik, hogy mennyire tudják tiszteletben tartani egymás munkáját, mennyire zavarják meg egymást. A pedagógushoz való viszony értékelése pedig minden egyéni vizsgálat előtt megtörténik az alapján, hogy mennyire kezdeményező, közömbös vagy vonakodó a gyermek a felnőttel való találkozást követően (Nagy et al. 2004b).

A nevelési célokon belül még a pályaorientáció céljaiban található meg a DIFER-készségekre vonatkozó szempontok. A pályaválasztás során napjainkban nagyon fontos elvárás, hogy a tanulók megtanuljanak csapatban dolgozni, fejlődjön az együttműködési képességük, tanuljanak olyan magatartásformákat, melyek a versengésben és a vezetésben segítségükre lehetnek, kompromisszumokra való hajlamukat növelhetik (NAT 2012). Az itt említett együttműködési készségek és a hatékony feladatvégzést alapozó készségek közül a DIFER szocialitás-tesztje több megfigyelési szempontot is tartalmaz. A feladatvállalás, kitartás, a feladathoz való érzelmi viszonyulás, a koncentráció értékelése együttesen hozzájárul a pályaorientációban megfogalmazásra kerülő nevelési célok megvalósításához (Nagy et al. 2004b).

A korábbiakban már utaltunk rá, hogy a szlovákiai IÁOP szerkezetét és tartalmát illetően lényegesen eltér a magyarországi NAT-tól. Ha a DIFER-készségekre vonatkozó speciális szempontokat vesszük alapul, akkor azok megjelenése nem átfogó célokban, hanem kifejezetten tantárgyi tartalmakba ágyazottan jelennek meg, azon belül követelmények formájában.

Az IÁOP konkrét fejlesztési célokat fogalmaz meg például arra vonatkozóan, hogy az írás- és olvasás órákon 1. osztály végére kimeneti követelményként „le tudja írni helyesen az egyes betűformákat és arab számokat minta alapján (nagy és kisbetűket, illetve a számokat is)” (Inovovaný Štátny vzdelávací program, 2016). Ez a konkrét fejlesztési cél nyilvánvalóan csak az írásmozgás-koordináció készségének működése esetén valósítható meg, hiszen a betűelemek, betűk, számok írásának tanítása csak megfelelő finommotorikai feltételekkel biztosítható.

Olvasásból 1. osztály végére a kimeneti követelmények között szerepelnek a következők:

- megkülönbözteti a hangot és a betűt,
- meg tudja különböztetni és ki tudja ejteni a rövid és hosszú magán- és mássalhangzókat,
- a hangokat szótagokká, majd azokat szavakká köti össze,
- a szavakat szótagokra, azokat pedig hangokra tudja bontani.
- Olvasásból 2. osztály végére
- tudja differenciálni a magán- és mássalhangzókat,
- meg tudja különböztetni a rövid és hosszú magán- és mássalhangzókat,
- tudatosítja a szó megváltoztatott értelmét a hosszú és rövid magán-, illetve mássalhangzócsere estében (Inovovaný Štátny vzdelávací program, 2016).

Az 1. és a 2. osztály végére megfogalmazott kimeneti követelmények konkrét oktatási célok, melyekben egyértelműen megjelenik a beszédhanghallás készsége. Ezeket a kimeneti követelményeket a beszédhanghallás működtetése nélkül nem lehetne megvalósítani.

A fejlesztési követelményekben a DIFER-készségek fejlesztése minden tantárgy keretén belül megjelenik, de kiemelten a matematika, a magyar nyelv és irodalom és az etika tantárgyakban. Így például a relációszókincs tartalmi elemeire irányuló konkrét követelmények a matematika tantárgy keretén belül az első évfolyamban a 20-as számkörben, a második évfolyamban a 100-as számkörben való számolás témakörében vannak konkretizálva. A számsorozaton belüli tájolással kapcsolatos fogalmak is megjelennek: előtte, utána, közvetlenül előtte, közvetlenül utána, utolsó előtti, utolsó, következő, előző, csökkenő számsorozat (a legkisebb számtól a legnagyobb számig), csökkenő számsorozat (a legnagyobb számtól a legkisebb számig). Az első évfolyamban a geometria témakörben a tartalmi sztereotípiák a jobbra, balra, fel, le, föl, alá, ki, be, előre, hátra, mellé, közé, elöl, hátul kifejezések elsajátítására fókuszálnak és megjelennek az összehasonlító kifejezések is: hosszabb, rövidebb, magasabb, alacsonyabb, szélesebb, keskenyebb, leghosszabb, legrövidebb, legmagasabb, legalacsonyabb.

A szocialitásra vonatkozó elvárások az 1. évfolyam végén az etikai nevelés tantárgy (választható tárgy a hittannal párhuzamban) teljesítménysztereotípiái által vannak megfogalmazva. Például az első évfolyam végére a tanuló képes részt venni a csoport szabályainak kialakításában; képes példákat mondani a szülők, tanárok és osztálytársak iránti tiszteletre; képes megfelelően kifejezni háláját, kéréseit és bocsánatkéréseit; képes követni a csoport szabályait; képes tisztelni az osztálytár-

sakat, illetve képes bemutatni az önkontroll fontosságát az interperszonális kapcsolatokban.

A fentiekben ismertetett példákkal arra próbáltuk felhívni a figyelmet, hogy a két ország legmagasabb szintű curriculáris dokumentumaiban lényeges különbségek találhatóak, a DIFER-készségek fejlesztése pedig egészen eltérő módon ágyazódik be az említett dokumentumokba.

Összegzés

Az iskola kezdő szakaszának meghatározó szerepével kutatások sora foglalkozik. Ez az időszak kiemelten fontos a gyermekek személyiségfejlődése, későbbi iskolai teljesítménye, motiváltsága, sikeressége szempontjából (Józsa et al. 2022). Magyarországon az óvodák, iskolák nagy része a DIFER programcsomag tesztjeit használja az iskolába lépés előtt és az első iskolai évben is azzal a céllal, hogy objektív képet kapjanak a gyermekek kognitív és szociális készségeinek fejlettségéről. A DIFER-tesztek az iskolai előrehaladáshoz nélkülözhetetlen alapkészségekről adnak pontos információt. Nincs tudomásunk olyan korábbi kutatásról, mely átfogóan tekinti át az iskolai szabályozó dokumentumokat azzal a céllal, hogy a DIFER-készségek megjelennek-e direkt vagy indirekt módon a tartalmi szabályozókban. Elemzésünkben ezért erre tettünk kísérletet, összekapcsolva egy korábbi kutatásunkkal, melyben szlovákiai magyar és magyar gyermekek alapkészségeinek fejlettségét hasonlítottuk össze. Tanulmányunkban a DIFER-készségek megjelenését elemeztük a szlovákiai magyar nyelvű és a magyar tartalmi szabályozó dokumentumokban.

Összehasonlítottuk az új szlovák Innovált Állami Oktatási Programot (IÁOP) és a magyar Nemzeti Alaptantervet (NAT) az általános iskola 1–4. évfolyamának és a kerettanterveket az 1–2. évfolyamok tekintetében. A tartalmi szabályozó dokumentumok összehasonlító elemzését egy általános tantervekre irányuló szempontsor és egy speciális, a DIFER-készségekre épülő szempontrendszer alapján végeztük el. Célunk volt annak feltárása, hogy az iskolai szabályozó dokumentumokban milyen hasonlóságok és különbségek vannak.

Elemzéseink alapján megállapítottuk, hogy a két ország tantervei tartalmukban, szerkezetükben is eltérőek egymástól. Hasonlóságot találtunk egyes kulcskompetenciák megjelenésében, bár a kulcskompetenciák a szabályozók eltérő szerkezeti elemeiben találhatóak meg. A DIFER-készségek fejlesztéséhez kapcsolódó szempontok a magyarországi szabályozókban több szinten is megjelennek, míg a szlovákiai dokumentumok elsősorban tudásszínhez igazodó standardokat tartalmaznak. A magyar tantervekben az átfogó célokban, fejlesztési követelményekben találtuk meg jellemzően a DIFER-készségeket, a szlovákiai tantervben a kifejezetten a tantárgyak tartalmába ágyazottan, azon belül követelmények formájában jelennek meg.

Tartalomelemzésünk alapján megállapítottuk, hogy a két ország tantervei között az 1–2. évfolyamok tekintetében jóval több eltérés, mint hasonlóság mutatható ki. Ezek a különbségek hatással lehetnek a gyermekek készségfejlődésére az iskola

alapozó szakaszában, ami hatással lehet a gyermekek kognitív és szociális képességeinek fejlettségére a későbbi iskolai éveken is.

A magyarországi óvodai és iskolai gyakorlatban közel 20 éve használják a pedagógusok a DIFER-tesztet. Az első osztályos tanítók, fejlesztő pedagógusok minden tanév kezdetekor kötelező jelleggel felméri azoknak a gyermekeknek az alapképességeit, akiknél az óvodai vagy az első iskolai tapasztalatok alapján ezt szükségesnek ítélik. Az iskolák jelentős részében minden elsőst felmérik a DIFER programcsomaggal. A szlovákiai magyar gyermekek esetében ez a tesztfelvételi protokoll nincs benne a pedagógiai gyakorlatban.

A tantervek összehasonlítása során az előbb említett pedagógiai diagnosztikai különbségek nem tükröződnek. A magyarországi pedagógiai diagnosztikában 20 éve jelen van a DIFER, ennek ellenére a magyarországi tantervekben sem jelenik meg direkt módon a DIFER-készségek fejlesztése. Maga a „DIFER” mozaikszó, illetve a készségek neve egyáltalán nem szerepel a magyar tartalmi szabályozó dokumentumokban. Egy korábbi, nyolc éven át tartó longitudinális kutatásunk eredményei ugyanakkor alátámasztották, hogy az óvodáskori DIFER-készségek fejlettsége jelentős mértékben előrejelzi a későbbi szövegértést és matematika teljesítményt (Józsa et al. 2022). Ezek az eredmények is adalékkul szolgálnak arra vonatkozóan, hogy az esetleges későbbi tantervi módosítások során nagyobb hangsúly kerülhetne a DIFER-készségekre mint fejlesztendő területekre mindkét ország esetében.

Irodalom

Bárdossy Ildikó (2006): *A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. <https://mek.oszk.hu/15600/15612/html/hefop05c.htm>

Borbélyová Diana – Hajduné Holló Katalin – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián (2022): Magyarországi és szlovákiai magyar gyermekek elemi kombinatív képességének fejlődése 4–8 éves korban. In: *Képzés és gyakorlat – Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Egy nyelvet beszélünk?: Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában*. Sopron: Soproni Egyetem.

Chrappán Magdolna (2022): A NAT evolúciója. *Educatio*, 31/1, 30–47. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.3

European Commission (2019): *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. ISBN 978-92-76-00476-9 (2023.02.23.)

Faragó Ágnes (2013): *Civil szervezetek szerepe a felnőtteképzésben*. Szeged: SZTE JGY- PK.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Halász Gábor (2003): Az oktatáspolitikák európai szint koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre. Budapest: TÁRKI. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a521.pdf>

- Hendl, Jan (2016): *Kvalitatívni výskum. Základy teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hoffmann Rózsa (2012): Amit meg kell valósítanunk. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(1–3), 3–4.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74.
- Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Józsa Krisztián (2022): Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 32(11), 55–68.
- Józsa, Krisztián – Amukune, Stephen – Zentai, Gabriella – Barrett, Karen (2022): School Readiness Test and Intelligence in Preschool as Predictors of Middle School Success: Result of an 8-year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 2022, 10(3), 66. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030066>
- Józsa Krisztián – Hajdúné H. Katalin – Zentai Gabriella (2017): *DIFER – A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Kézikönyv és mérőeszközök. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kormányrendelet 110/2012. (VI. 4.) a Kormány rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2012.
- Liming, Zhang – Majid, Shaheen – Tong, Shen – Raihana, Siti (2012): Importance of Soft Skills for Education and Career Success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2/2.
- https://www.researchgate.net/publication/307710561_Importance_of_Soft_Skills_for_Education_and_Career_Success. ISSN 2042-6364. (2023.02.13.)
- Ministerstvo Školsva, Vedy, Vyskumu a Športu SR (2018): *Národná klasifikácia vzdelania*. MŠVaŠ SR, Bratislava. <https://www.minedu.sk/data/files/3772.pdf> (2022.12.20.)
- Ministerstvo Školsva, Vedy, Vyskumu a Športu SR (2022): *Dodatok č. 11, ktorým sa mení a zosúladuje so znením školského zákona a vyhlášky o základnej škole štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy s účinnosťou od 1. septembra 2022*. MŠVaŠ SR, Bratislava. <https://www.minedu.sk/data/att/23819.pdf>. (2022.12.20.)
- Miskolcziné Radics Katalin – Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 13(8), 40–52.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Szerk. Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia. Budapest: ECOSTAT, 53–69.
- Nagy József (szerk.) (2009): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapképességek fejlődése 4-8 éves életkorban: Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2020): A közoktatás tartalmi szabályozása. *Educatio*, 15/1, 77–90.
- Nyitrai Ágnes – Darvai Sarolta (2013): A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, 23(11), 73–85.

Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, 26(4), 75–83. DOI: 10.17543/isk-kult.2016.4.75

Perjés István – Vass Vilmos (2009): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 3–10. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/perjes-istvan-vass> (2022.03.11.)

Podráczky Judit – Hajdúné Holló Katalin – Borbélyová Diana – Nagyová Alexandra – Józsa Krisztián (2022): A magyarországi és a szlovákiai Óvodai Nevelési Program összehasonlító elemzése. *Danubius Noster*, 10(4), 107–132. DOI:10.55072/DN.2022.4.107

Skutil, M. et al. (2011): *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

Štátny vzdelávací program (2015): Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2016-tól a nemzetiségi alapiskolák számára.

Szabó Mária (2007): A NAT 2003 hatása az osztályteremben. In: *Utak és elmélet és gyakorlat között*. Szerk. Kerber Zoltán. Budapest: OFI.

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, 2008.

Zákon č. 415/2021, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Developing Flipped methods for Teaching – a summary of the project activities and results

ANITA TÓTH-BAKOS – TÍMEA MÉSZÁROS – ATTILA MÉSZÁROS

Abstract

Flipped classroom method (FC) is a pedagogical approach in which the conventional notion of classroom-based learning is inverted, so that students are introduced to the learning material before class with classroom time then being used to deepen understanding through discussion with peers and problem-solving activities facilitated by teachers. The study presents the activities and results of Erasmus+ project Developing Flipped Methods for Teaching. The study focuses on the aims, context and the objectives of the project, the research activities, intellectual outputs, developed materials and results.

Keywords: flipped classroom method; innovation in education; project; research; educational materials

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

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.095-105

Introduction

As in all fields today the only thing in education that is constant is change. The elements, requirements, environment, possibilities, circumstances, tools, content and methodology of education are constantly changing and evolving. There are also changes in the members involved in education, students, educators, institutions and other contributing institutions, parents and other partners. Accordingly, teaching methods and their practices should also follow major trends in change. One possible alternative to this is a method or approach that can be varied individually so that it can be continually adjusted to changing requirements. The toolbox of pedagogical innovation is almost inexhaustible, constantly implementing new progressive methods. One of these is the flipped classroom method. The biggest innovation of the method is that it uses already known elements, but in a new approach, in a new order, which provides a wide range of applications on demand. According to one of the creators of the method, Aaron Sams states “Reflecting the classroom is more about thinking: it shifts the focus from the instructor to the learner and the learning.” (Sams, Bergmann, 2012)

1. What is flipped classroom method?

Flipped classroom (FC) is a pedagogical approach in which the conventional notion of classroom-based learning is inverted, so that students are introduced to the learning material before class with classroom time then being used to deepen understanding through discussion with peers and problem-solving activities facilitated by teachers (Bodnár, Csilliko, Daruka, Sass 2017). Although using FC methods has multiple benefits and a growing popularity, researchers and practitioners indicate that among impediments of widespread usage of FC methods are the additional time and technological support in relation to development of flipped learning activities. The flipped approach often involves the investment of significant time and energy on the part of instructors (e.g., recording video lectures; designing additional in-class activities). It is therefore recommended for teachers flipping their courses in team. By working in teams teachers can share their experiences of implementing flipped classrooms as well as their teaching resources (McLaughlin et al., 2014).

The inverted class is characterized by online and offline sections. Passive learning and gaining knowledge takes place in combination with active learning sections outside the classroom in an online space. The methods of the inverted class are as follows (Ollé, Ruzskai, Hülber, 2017):

1. The teacher makes available material in the form of a video (usually his/her own), which students can watch at home. An important aspect is that students are able to engage in contact work in the classroom only if they already have preliminary, pre-acquired knowledge of the topic.

2. The elaboration of the curriculum follows in the form of a group form of active contact work in the classroom where the teacher participates as a facilitator and supports the work of students, taking into account their individual abilities as well as their educational needs. With this method students become equally responsible for the acquired knowledge and skills. The teacher can answer students' questions not only during the contact lesson, but can also share professional materials, resources, multimedia material, e-books or videos for homework.

3. The next contact lesson can take the form of a discussion, interview or workshop. The teacher's presence in the class can support, lead and thus contribute to the creation of a real product or the achievement of a result (Hamden et al., 2013). Conversely, difficulties such as fatigue or loss of motivation, mistakes or misunderstood details can occur during independent work at home.

4. The last stage of the method is the productive phase in which students present their own results, solutions or elaboration of the curriculum, for example in a presentation or in other type of formats, then evaluate and reflect together on their own creative work (Sams at al., 2014).

The Four Pillars of F-L-I-P:

F – Flexible environment: Providing fluid timelines for student work and comprehension. Teachers should adjust to the pace of their students in the class.

L – Learning culture: A rich environment that allows students to delve further into topics and provides them with opportunities for self-reflection and hands-on activities.

I – Intentional content: Teachers decide ahead of time what direct instruction to pair with in-class activities. Students should feel challenged, but able to understand the material on their own.

P – Professional educator: Teachers monitor students during lessons and offer feedback to ensure there are no gaps in students' knowledge.

2. Description of the project

The “Developing Flipped Methods for Teaching” (DFM) project aims at developing all the necessary flipped learning pedagogical material (out-of-class tasks, pre-assessment tools, in-class activities) for teaching a discipline (psychology) covering a whole academic year course. The project aims at overcoming the difficulties of elaborating multiple materials for teaching with flipped classroom design. By collaboration of six education institutions an entire discipline is covered with FC materials in seven languages (English, Romanian, Hungarian, Portuguese, Bulgarian, Slovakian and Greek), tackling a gap between educational research and practice.

One of the project partners, The Mihai Eminescu National Pedagogical High School (Romania), is a secondary-level educational institute. Due to the particularities of the Romanian education system they offer teacher and kindergarten teacher training programs, whereby graduates receive a teacher-kindergarten teacher degree. In Romania psychology is part of the secondary-level school curricula, so high schools can also benefit from educational materials translated to Romanian. Their main role in the project is to translate the developed educational methods by the higher education institutes (HEIs) from the partnership to test and adapt it to the Romanian requirements. The partnership is composed from other six Higher Education Institutes with Teacher Training Faculties who have important experience as partners or leaders in Strategic Partnership projects and educational innovation.

3. Results and outcomes of the project

The main intellectual output of the project are the pedagogical materials for teaching an entire course of psychology with flipped classroom (FC) methods (materials for 30 courses), available in seven languages. Each pedagogical material is composed of an instructional video, out-of-class work plans (online activities) associated with Low-stakes, formative assignments as well as in-class activities and assessment tools. A questionnaire for surveying data regarding using FC methods in teaching social sciences were also developed. Survey results are reveal the FC methods and sources used by teachers and academic staff from six partner countries. Results can be used as sources for developing pedagogical materials. Moreover, by publishing the results a source of inspiration will be available for teachers and policymakers for introducing flipped methods in the teaching practice. Teachers from higher and secondary education institutes will have all the necessary materials for teaching the subject of psychology with flipped classroom methodology.

Project results are expected to facilitate the use of FC practices in teaching psychology. Studies indicate that when changing traditional methods to flipped classroom students' performance and satisfaction will improve. FC methods increase students' motivation, their self-confidence as well as their commitment to learning. Considering scientific evidence the project contributes in general to improving the quality of education and digital literacy and also to competences of teachers and students.

The achievements of the project includes five intellectual outputs, which are the questionnaire survey, the report of the survey results, the developing of educational video materials, the creation of assessment tools and writing, and the compilation of a teacher's manual and guidance. The project also focuses on the publication of completed outputs in the form of scientific publications and presentations at conferences, as well as sharing its own YouTube channel and its own website¹.

Outputs and results of the project therefore approach the topic of the flipped classroom method in a complex way, striving for a scientific approach and pedagogical applicability, so that its results are available to both the professional audience and the audience interested in the topic.

3.1. Intellectual output 1 - Research: flipped classroom practices in teaching social science

In order to gain a better understanding of higher education teachers' views on flipped learning (with a special attention on social sciences), a survey was conducted in the DFM project using an online questionnaire. The questionnaire used in this survey is the translation of the English version of questionnaire of *Faculty Focus* (USA) from 2014². The survey sought to find out who's flipping, who's not, and the barriers and benefits to those who flip. The questionnaire used was developed as part of a previous study initiated by Faculty Focus (an online publication) in 2015 (used with permission) (Faculty Focus research report, 2015). The online questionnaire was translated by DFM project partners to local languages in order to identify flipped classroom methods used by individual higher-education teachers across seven countries: Bulgaria (BG), Cyprus and Greece (GR+CY), Hungary (HU), Portugal (PT), Romania (RO) and Slovakia (SK). The questionnaire was promoted by calls of completion sent to the main higher education institutes of the seven countries, explaining the goal of the survey and where the data will be used. Subjects were recruited with accidental and snowball sampling - existing subjects were called to recruit more subjects into the sample, so the collected data are not representative for the included countries. Subjects were asked to provide description of the flipped classroom methods used, including the source and nature of online activities used, difficulties they experienced, and recommendations for like-minded teachers. In order to document insightful case stories subjects were also asked if they have success stories to share. Data collection was conducted

¹ The website of the project: <https://pk.kre.hu/dfm/>

² Available at: https://www.facultyfocus.com/wp-content/uploads/2015/08/Flipped-Classroom-Trends_FF-Report-2015.pdf

between September 2021 - March 2022. From all the participated six countries the number of the respondents was 479, the respondents by countries are illustrated at the next table (Table 1):

<i>Country</i>	<i>Number</i>
<i>BG – Bulgaria</i>	97
<i>GR+CY – Greece and Cyprus</i>	41
<i>HU - Hungary</i>	69
<i>PT - Portugal</i>	59
<i>RO - Romania</i>	118
<i>SK - Slovakia</i>	95
Total number	479

Table 1: Number of participants in research

Other results of the research³

First, one of the aims of the research was to find out to what extent the FC method is known among university teachers. As the next table shows, there are significant differences between the surveyed countries (Table 2):

<i>Country</i>	<i>Yes</i>	<i>%</i>	<i>No</i>	<i>%</i>
BG	83	86	14	14
GR+CY	28	68	13	32
HU	36	52	33	48
PT	48	81	11	19
RO	38	33	79	67
SK	73	77	22	23
Total	306	64	172	36

Table 2: Knowing of FC method

Then the participants were asked if they have ever flipped a class, or their intention to apply this method. Although some scholars were not familiar with the flipped classroom concept, after reading the definition provided in the survey they indicated that in fact they were using the method before. Results are presented in Table 3:

<i>Country</i>	<i>Yes</i>	<i>I tried it, but I do not plan to do it again</i>	<i>No</i>	<i>No, but I plan to flip the next year</i>	<i>Yes + I tried it, but...</i>	<i>%</i>
<i>BG</i>	65	0	5	25	65	67,01%
<i>GR+CY</i>	28	4	9	41	32	78,05%

³ The source of the published research results is, on the one hand, the summary reports prepared by the project partners, and the publications listed in subsection 3.2.

<i>HU</i>	9	10	10	7	19	27,54%
<i>PT</i>	32	3	8	16	35	59,32%
<i>RO</i>	23	3	3	10	26	22,03%
<i>SK</i>	38	2	24	23	40	42,11%
<i>Total</i>	195	22	59	122	217	54,52%

Table 3: FC tried

The survey also investigated the reason why respondents do not use the FC method. As it was found in the results of the survey, the most common answer was that they do not have enough knowledge about flipping. These results justify the actuality of the project which states that there is a need to develop and share information and tools on the flipped classroom.

Respondents who had experience in flipping their classes – even if they indicated an intention to not do it again – were asked details about the flipping experience: how would they rate the experience for them and their students? Total results are presented in Table 4 (as it seems from the results, these questions were not compulsory to answer, therefore the total number of answers are different):

	Frequency	%		Frequency	%
<i>Positive for them</i>	170	35,5	<i>Positive for students</i>	154	32,2
<i>Neutral for them</i>	28	5,8	<i>Neutral for students</i>	42	8,8
<i>Negative for them</i>	13	2,7	<i>Negative for students</i>	12	2,5
<i>Total</i>	211		<i>Total</i>	208	

Table 4: Experiences of the respondents

Respondents also indicated their degree of agreement regarding a range of possible effects on students when applying the flipped classroom method. The most indicated answers were that students become more engaged, students are comfortable using the technology and they are more collaborative. Respondents were also asked about the perceived benefits they experienced in general when implement FC methods. The survey offered participants 10 different choices and the option to select multiple answers. Most of the respondents indicated that flipping positively influenced student engagement and the teaching has become more student-centred. Moreover, the FC method improved students' learning.

3.2. Intellectual output 2 - Report: Initiatives of teaching social science with flipped classroom strategy

Country-level research results of the „Flipped classroom practices in teaching social science” research were prepared and published for researchers and practitioners. Research report provided quantitative data about social science teachers using flipped methods, the types (and frequency) of out-of-class activities, in-class

activities, tests used and experienced difficulties. Cases of good practices of using flipped classroom methods were selected from „Flipped classroom practices in teaching social science” research. Interviews were made with selected people and case studies of effective practice were conducted. Results were published in publications with the profile of promoting pedagogical methods and also on the project homepage. The analysed cases can provide a source for professionals in elaborating teaching materials and training programs. The data can be used by schoolmasters and policymakers, as well as the teacher training faculties of higher education institutions for initiatives related to developing digital competences and skills for teachers in improving education.

Project partners presented their local results first of all on the transnational project meetings (Budapest - Hungary, Nicosia – Cyprus, Burgas – Bulgaria, Coimbra – Portugal, Kecskemét – Hungary) and on conferences (International Scientific Conference of J. Selye University, Komárno – Slovakia – 2022, International Scientific Conference The Black Sea – Doors And Bridges, Burgas – Bulgaria – 2022, InPACT Conference in Lisabon – Portugal – 2023). The results of our project research were also published:

Mariya Aleksieva, Tatyana Kotzeva, Krasimira Mineva, Veselina Zhecheva, Gergana Kirova, **FLIPPED CLASSROOM TRENDS IN BULGARIA: RESULTS FROM THE SURVEY**, In: The Black Sea - Doors and Bridges: International Scientific Conference. Burgas: Burgaski svoboden universitet, 2022, ISBN 978-619-253-017-4.

Judit Neszt, **DEVELOPING ENVIRONMENTAL AWARENESS AMONG YOUNG SCHOOLCHILDREN**, In: The Black Sea - Doors and Bridges: International Scientific Conference. Burgas: Burgaski svoboden universitet, 2022, ISBN 978-619-253-017-4.

Piedade Vaz Rebelo, Graça Bidarra, Valentim Alferes, Carlos Reis, Carlos Barreira, István Zsigmond, **FLIPPED CLASSROOM TEACHERS' CONCEPTIONS IN PORTUGUESE HIGHER EDUCATION**, In: The Black Sea - Doors and Bridges: International Scientific Conference. Burgas: Burgaski svoboden universitet, 2022, ISBN 978-619-253-017-4.

Tímea Mészáros, Anita Tóth-Bakos, **THE FLIPPED CLASSROOM METHOD IN UNIVERSITY TEACHER TRAINING PRACTICE**, In: The Black Sea - Doors and Bridges: International Scientific Conference. Burgas: Burgaski svoboden universitet, 2022, ISBN 978-619-253-017-4.

István Zsigmond, **FLIPPED LEARNING, AS A TOOL FOR COLLABORATION ACROSS COUNTRIES AND REGIONS**, In: The Black Sea - Doors and Bridges: International Scientific Conference. Burgas: Burgaski svoboden universitet, 2022, ISBN 978-619-253-017-4.

Tóth-Bakos Anita, Mészáros Tímea, Svitek Szilárd, **FLIPPED CLASSROOM, TRENDS IN UNIVERSITY EDUCATION IN SLOVAKIA**, In: The Black Sea - Doors and Bridges: International Scientific Conference. Burgas: Burgaski svoboden universitet, 2022, ISBN 978-619-253-017-4.

Maria Alexieva, Milen Baltov, Tatiana Kotseva, Veselina Zhecheva, Klasimila Mineva, Gergana Kirova, **EDUCATIONAL TRANSFORMATION, AIMED AT ESTAB-**

LISHING NEW E-DISTANCE LEARNING MODELS (THE FLIPPED CLASSROOM), In: 14th International Conference of J. Selye University Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2022. ISBN 978-80-8122-447-8

Melinda Sajgó, TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM A JÖVŐ ISKOLÁJÁBAN. A MÓDSZER GYAKORLATI ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI, In: 14th International Conference of J. Selye University Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2022. ISBN 978-80-8122-447-8

István Zsigmond, TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREM A ROMÁNIAI ÉS MAGYARORSZÁGI FELSŐOKTATÁSBAN, In: 14th International Conference of J. Selye University Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2022. ISBN 978-80-8122-447-8

István Zsigmond, Piedade Vaz-Rebello, Anita Tóth-Bakos, Eleonora Papaleontiou-Louca, Veselina Zecheva, Constantina Demetriou, András Szilágyi, FLIPPED CLASSROOM TRENDS: A SURVEY OF COLLEGE FACULTY IN EUROPE, In: Psychological Applications and Trends 2023. Lisabon (Portugal): InScience Press, 2023. – ISBN 978-989-35106-0-5. – ISSN 2184-2205. – ISSN (online) 2184-3414

3.3. Intellectual output 3 - Pre-class materials

One of the main outputs of the project is O3 developing pre-class materials. The flipped classroom approach is a pedagogical model in which the typical lecture and homework elements of a course are reversed. Short video lectures are viewed by students at home before the class session, while in-class time is devoted to exercises, projects, or discussions. Flipped classroom consists of two main parts: interactive group learning activities inside the classroom, and direct computer-based individual instruction outside the classroom. Preparing these materials requires increased workload for the instructors and it is of crucial importance for flipped classes: students will have time to process and reflect on concepts and increase their knowledge base before coming to class to apply their learning. According to research results there are significant differences in students' learning experiences in a flipped course when the pre-activity materials are prepared in a format with videos associated to textbooks.

In the DFM project 10-15 minute video segments were created for each flipped learning class. Educational videos and narrations were created around the same design principles with the program Renderforest. The essence of the collaboration is to develop these video presentations around the same design principles and to explore each partner's strengths in covering specific subjects and designing pre-class materials. Video materials are available for teachers online on the YouTube channel called *Flipped Methods in Psychology*. Subtitles are available in seven languages (English, Romanian, Hungarian, Portuguese, Bulgarian, Slovak and Greek), increasing considerably their transferability potential. All together 30 educational videos were made (each partner developed 6 video materials) that covered basic topics of psychology: *Stress and Coping, Problem Solving, Theory of Mind, Child and Adolescent Mental Health, Interpersonal Communication, Causal attributions and outcomes control expectancy, General intellectual ability – intelligence, Multiple intelligences, The Context of Family: Relationships,*

Communication & Functioning, Emotions, Aggression: Nature, Causes and Control, Motivation, Attachment Theory, Encouraging Education, Nonverbal communication, Prejudice and discrimination, Theory of Cognitive Dissonance, Language and Cognition, Memory and Imagination, Early Childhood Development, Social Influence, Learning styles, Psychosocial Development in Adolescence, Mental health and wellbeing, Children's Socioemotional Development, Groups in Social Psychology, Cooperative learning, Identity, Expectations in the classroom: The Pygmalion effect, Metacognition. The partners developed video materials in their local languages and created subtitles in English. Then the partners translated all English subtitles to their local languages. As a result, all 30 topics are now available in all seven languages on the above mentioned You Tube channel.

3.4. Intellectual output 4 - Assessment tools

As part of flipped classroom design before the in-class session both the instructor and the students have to assess if the students are adequately prepared for the in-class activity. This is a starting point for calibrating in-class activities in accordance to students' needs and difficulties they experience. Short self-assessment quizzes or low-stakes online tests (3 to 4 questions) and short assignments were developed in concordance with each video and topic developed with the scope of assessing if students are adequately prepared. Tests include questions that provide an opportunity for students to apply what they have learned rather than questions that merely test factual knowledge. Reviews indicate that the benefits of testing are robust and likely to enhance performance regardless of how it is carried out—something difficult to say about many techniques. Tests and assignments can also be applied at the beginning of the in-class portion of the flipped class. Learning and assessment are interconnected: low stakes or formative assessment is a valuable learning tool for students. The quizzes and assignments are available on the project site in the appendix of the teacher guidance material and can be used in various educational contexts.

Each partner developed pre-test and post-test to their 6 educational video materials. The pre-tests include at least 8 multiple choice questions, the post-tests include at least 4 open ended questions. The partners developed their assessment tools in local languages and translated them to English. The partners also translated all the tests from English to their local languages and by doing this all the tests became also available in every project language – a total of 420 assessment tools. Instructors can incorporate them in regular classes or use them in designing new educational materials and assignments.

3.5. Intellectual output 5 - Guidance material for in-class activities

The major problems of using flipped classroom approach include teachers' considerable workload of creating flipped learning materials. Classroom-based group learning activities (for example group discussion and collaborative tasks) were elaborated, focusing on applying the knowledge learned from video lectures and solving advanced problems under the supports of teacher and peers. Effective

in-class activities for promoting deep learning were described, creating opportunities for peer-to-peer learning, student-instructor dialogue, and opportunities for active learning. The objectives of an activity were clearly linked to course objectives and assessments; activities were designed in order to encourage students to be creative and make discoveries (and errors) in a relaxed and low-risk environment. Nevertheless, teachers can still offer hands-on exercises for students' individual practices since problem-solving independently is also important for their learning. The output of this work is an electronic book (teacher's guide) *Teaching Psychology in Flipped Classroom Settings - A guide for in-class activities*, with the description of in-class activities in accordance with each topic, videos and assessments developed in this project. The book is available on project website (<https://pk.kre.hu/dfm/teacher-s-guide/>). The guidance covers all 30 topics, describes the background and the rationale of the topics, the key topics of the field, learning objectives, pre-class, in-class and post-class materials and activities for the topics, useful notes for the lecturers and advices for further readings. All the activity descriptions follow a consistent scheme including the main objectives of the activity, duration, number of participants, presentation of the type of work, list of tools needed and description of the activity procedures. The guidance includes the availability of the educational videos, the You Tube channel of the project and in the appendix all the pre-tests and post-tests. The guidance were translated into all the local languages of the project partners, so it is available in seven languages, first of all in English and in the local languages of project partners.

Summary

The theme of the DFM project is a learner-centred method - the flipped classroom method. The method, although not entirely new, is less well known and used. Despite the literature, it has many advantages and positive aspects. The literature also highlights the difficulties encountered in its application. Everything justifies a scientific approach to the method - within the framework of the international project presented in this study. The project approaches the flipped classroom method from several perspectives, its results and outputs focusing on both scientificity and the promotion of pedagogical application. Its research provides a view of attitudes towards the application of the method among university lecturers, explores experiences of application and identifies possible reasons for non-application. On the other hand, it helps to facilitate the application of the method by developing and sharing educational materials, inspiring and motivating teachers to use the method in practice. The guidance materials developed draw on the main pillars of the method (F-L-I-P), its benefits, and seek to reduce the difficulties and obstacles encountered in using the method.

The project is based on international cooperation, which allows the research results to be widely disseminated and evaluated. An international team of professionals worked on the outputs, so the multidisciplinary perspective of the team adds to the professional value of the outputs. The materials are accessible to a

wide audience and available in seven languages, so they can be used in a wide variety of ways.

This study, research and results were created and supported within the project Erasmus+ 2020-1-HU01-KA203-078844 DFM Developing Flipped Methods for Teaching.

Literature

Bodnár É., Csilliko O., Daruka M., Sass J. (2017): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* In. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf>

Hamden, N., et al. (2013): *A Review of Flipped Learning* www.flippedlearning.org

MCLaughkin, J. E., et al. (2014): *The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school*. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.

Ollé J., Ruzskai N., Hülber L. (2017): *A tükrözött osztályterem módszertana és tanulásszervezése*. in: (Hülber László, szerk.) *A digitális oktatási kultúra módszertana*. Eger. Eszterházy Károly Főiskola. 85-126.

Sams, A., Bergmann, J. (2012): *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE ; ASCD. ISBN: 978-1564843159

Sams, A., Bergmann, J., Daniels, K., Benett, B., W. Marshall, H., M. Arfstrom, K. (2014): *Flipped Learning Network. The four Pillars of F-L-I-P. Definition of Flipped Learning*. URL: <http://bit.ly/1kQYCfn>

Spoločenská a národnopolitická činnosť uhrofilných slovenských osobností v období dualizmu

BARNA ÁBRAHÁM

National political and social activities of some Hungarofile Slovak personalities in the times of the Dualism

Abstract

The recent study in the context of researching of double tights and complex identities focuses on some personalities (Samo Czambel, Adolf Pechány, György Podhradzsky a Gejza Zsebráczy), who have never denied their Slovak origin, their mother tongue, and what is more, during their career as government referents, journalists, editors they have every day used Slovak language. However, they have not only accepted the Hungarian state idea, but they have continuously proclaimed and popularized it, as well. This outline concentrates on the birth and development of their Hungarophil conviction as well as on their conflicts with the so called national Slovak society. On the other hand, it also portrays the intolerant part of Hungarian circles that could not accept, not even imagine that loyalty to the state and could not understand that Hungarian patriotism could be strenghtened through the mother tongues of Non-Magyar (German, Slovak, Romanian, etc.) citizens.

Keywords: Slovak history; double identity; Slovak-Hungarian relations; nationality policy; Magyarization

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Modern Age – 19th Century

DOI: 10.36007/eruedu.2023.3.106-121

Štúdia mieni načrtnúť činnosť vybraných osobností, ktoré svoj slovenský pôvod, a svoju materčinu nikdy nezapierali, ba vo svojej kariére, ako vládni referenti, novinári, redaktori stále používali slovenčinu. Prítom štátnu ideu maďarskú nielen že prijali, ale ju hlásali a rozširovali. Ťažiskom prehľadu je formovanie a obsah ich uhrofilného presvedčenia, ako aj ich konflikty s národoveckou verejnosťou i netolerantnou časťou maďarských kruhov. Tento vedecký prehľad možno prispieva k aktuálnym výskumom dvojitéch väzieb a zložitých identít, a tak aj k chápaniu maďarsko-slovenských vzťahov a aktérov našej spoločnej minulosti.

Terminologické problémy

Na samom začiatku musíme uvažovať nad vhodným pomenovaním osôb tejto skupiny. Rozhodujúcim prvkom panujúceho slovenského myslenia je rozlišovanie *národovcov* a *maďarónov*, a ten rozdiel mohol byť tým boľavejším, že deliaca čiara sa

ťahala vnútri toho istého jazykového a kultúrneho priestoru, lenže zaujali iný postoj voči úradnému nacionalizmu. (Pichler 1998, 120) Stupné oddalovania sa od komunity a skazonosné následky sa dobovo videli nasledovne: „Často transfigurovaný Slovák lepšie vyráža na sebe typické vlastnosti cudzej rasy než pravé, nefalšované exempláre nemecké a maďarské. Býva nemeckejším a maďarskejším než Nemec a Maďar od koreňa.“ (Vajanský 1943, I. 71–72) A renegát sa podľa logiky tohto stanoviska zákonite stáva nepriateľom. „Maďarón je určitým spôsobom aktívnou verziou odrodilca, ktorý robí všetko preto, aby napomohol šíreniu maďarčiny a myšlienky maďarského národného štátu...“ (Kiss 2005, 376) Pritom obidva tábory sa pokladali za osvedčených zástupcov komunity.

A východisko dnešného bádateľa? „Domnievam sa, že dnes už nemôže byť cieľom vedy skúmanie toho, či [Samo] Czambel bol, alebo do akej miery bol »maďarónom« alebo »autentickým Slovákom«, lebo to by znamenalo prijatie nacionalistickej premisy o existencii jedinej pravej (vrodenej) »národnosti« a dobových nacionalistických kategórií určujúcich »správne« a »zavrhnutiahodné« (zištné, zradcovské atď.) postoje sebaidentifikácie a lojality.“ (Vörös 2019, 465)

Zdedená paradigma zjednodušuje obraz, zastiera odtiene. Na nich poukazuje Ivan Halász, keď uvádza možné pomenovania. Podľa neho termín *maďarón* je historicky zneužívaný, ani nevyjadruje podstatu a zložitost celej problematiky. „Kde však treba umiestniť postavy, ktoré síce prijali oficiálnu ideológiu, vďaka tomu aj urobili určitú kariéru, ale nezapreli svoj pôvod a vedome ani nekonali voči národu a spoločenstvu, z ktorého vzišli? Kam patria osobnosti, ktoré síce navonok zdôrazňovali svoju vernosť vlasti, zároveň však formou osobných intervencií a protekcií pomáhali svojim rodákam? Samozrejme, pri výskume daného javu treba zobrať do úvahy aj určitý každodenný oportunistmus, priateľské zväzby, komplikované životné situácie a podobné.“ (Halász 2008, 141) Ako to už vo svojej dobe formuloval Ondrej Seberíni? „[...] keď aj našli sa mužovia opatrne účinkujúci za svoj rod: kto ich upodozrieva, kto vystupuje proti nim uštipačne? Sami Slováci a slovenské časopisy, a predsa nie jeden zaznaný, odrodilcom biľagovaný muž viac dobrého urobil pre národ, ako mnohý z takzvaných náčelníkov národnej strany.“ (Seberíni 1996, 69)

Pojem *uhorský vlastenec* zastiera, že mnohé, možno vedúce osobnosti boli uvedomelými Slovákmí a zároveň az úprimnými vlastencami.¹ Termín *režimistický Slovák* je príliš moderný, ďalej má vyhranené negatívne zafarbenie, pritom sa nedá používať na zástancov nejakého opozičného smeru. Najneutrálnejším, teda najpriateľnejším pojmom nám zostáva *lojálny Slovák*. (Halász 2008, 141–142)

Materčina a štát, sebavedomie a kariéra

Položme si otázku, akú úlohu hrala slovenská inteligencia vo vytvorení písomnosti, ktorá smerovala k politickej, prípadne kultúrnej asimilácii Slovákov.

Najprv máme pripomenúť organizáciu Magyarországi Tót Közművelődési Egyesület (Uhorsko-krajinský vzdelávaci spolok slovenský), založený r. 1885, ktorý

¹ Na sémantický vývin problematiky podrobnejšie pozri Macho 2007.

– na rozdiel od predchádzajúcich spolkov – neslúžil rozširovaniu maďarčiny, ale duchovnému a mravnému zvýšeniu, pritom však čím hlbšej politickej i mentálnej integrácii Slovákov.² Behom desaťročí spolok vydal mnoho kníh, napr. diela Jánoša Aranya, Alexandra Petőfiho, Móra Jókaiho, Gézu Gárdonyiho, poradenské knižky pre hospodárenie a domácnosť, brožúrky proti alkoholizmu a vysťahovalectvu, a nie v poslednom rade rôzne vlastenecké práce.

Pravidelnejší a širší vplyv chcela uplatňovať vlastenecká slovenská tlač v Budapešti: v rokoch absolutizmu *Krajan*, ktorý hlásal uhorský patriotizmus, ideu maďarsko-slovenského bratstva spolu s vernosťou a láskou voči Trónu; v rokoch po Vyrovnani *Slovenské noviny*, orgán Novej slovenskej školy. Koncom roku 1885 aj Uhorsko-krajinský vzdelávaci spolok slovenský začal vydávať svoj dvojtýždenník *Vlasť a svet*. Hlásal, že ľud namiesto martinských „buričských“ časopisov si radšej kupuje tieto noviny (ktoré ináč často posielali aj zdarma do obcí).

V tom istom čase začali vychádzať *Slovenské noviny*, ktoré ako cieľ si vytýčili, že „treba viesť slovenskú inteligenciu von z labyrintu politických nemožností“. (Naše stanovisko 1885, 1) Okolo dvoch novín sa vytvoril kruh, ktorý sa skladal z úradníkov a novinárov: Samo Czambel, Adolf Pechány, Milan Lichard, Karol Csecsoťka, Ján Adolf Ferienčík, Ludvík Janovec, Karol Kuzmány, Florian Cherven, Pavol Šťastný, Dezider Bodický atď. Národovecká tlač ich považovala za maďarónov, ale sa stretávame aj s inými názormi. Ján A. Wagner, spolubojovník Milana Hodžu, peštiansky národovec tento kruh síce pomenoval *Tóti, úradní Slováci*, ale zároveň vyzdvihol ich národné myslenie. Podľa jeho názoru redigovali len z nutnosti tieto dvojice noviny a na druhej strane sa snažili ich postaviť do služieb slovenskej vzdelanosti: noviny *Vlasť a svet* boli užitočné, lebo vychádzali v tisícich exemplároch a naučili ľud čítať. (Wagner 1930, 199–200)

V nasledujúcej časti štúdie by som načrtnol postoje niekoľko osôb, jednoznačne Slovákov, zo strany národovcov pokladaných za maďarónov.

SAMO CZAMBEL (1856–1909) stelesňoval slovenského inteligenta, ktorý celý svoj život venoval pestovaniu slovenčiny a slovenskej literatúry, pritom odmietol samostatné politické úsilie, uplatnenie sa svojho národa hľadal v rámci dualizmu, medzi uhorskými realitami, a preto vypovedal vojnu rusofilstvu a československej orientácii, ktoré presahovali hranice krajiny.³

Narodil sa a vyrastal „v srdci“ slovenčiny (Slovenská Ľupča / Tótlipce, Zvolenská ž.), v jazykovo homogénnej obci, v rodine bohatého gazdu, krčmára a richtára. Aj stredoškolské, aj vysokoškolské štúdiá ho pripravili na celoživotné účinkovanie na poli slovenskej jazykovedy – lenže sa na to rozhodol mimo národoveckej siete a ideológie. Kvôli jeho zamestnávaniu pri centrálnej moci – na prekladateľskom

2 Jeho potrebnosť bola odôvodnená byrokraciou s týmito slovami: „Keďže aj pri najrýchlejšom napredovaní maďarizácie ešte veľmi dlho budeme mať veľmi mnoho Slovákov, ktorí z rôznych dôvodov nebudú čítať po maďarsky, ale predsa budú potrebovať istý duchovný pokrm. Avšak ak ten pokrm nie my poskytneme, dostanú z takého miesta, ktorého činnosť vždy smerovala najmä k povzbudzovaniu protimaďarských citov.“ (Szarka 1995, 111)

3 Jeho životnú dráhu načrtávajú: Podhradszky 1937; Steier 1937a a Steier 1937b; Flachbarth 1937; Kováčová 2006, 50–52; Ábrahám 2016, 75–76, 129–130; Vörös 2019; Vörös 2021.

oddelení úradu predsedu vlády, od r. 1907 tou istou úlohou v rámci ministerstva vnútra – a nemenej jeho verejne zastávaným názorom národovci československej orientácie a predovšetkým českí publicisti ho ako maďaróna ostro napádali, čo odvrátil protiútokom: „... mnohí mi vyčítali v Čechách, že som *úradníkom uhorskej vlády*, a teda nie nestranným človekom v takom spore, jakým je jazykový spor česko-slovenský. Ja, súc úradníkom uhorskej vlády, smele môžem vysloviť pravdu o samostatnosti reči slovenskej, ale nie tak tí, ktorí sa dajú do služieb Čechov.” (Czambel 1903, 69) Na druhej strane ho viazal priateľský vzťah k istým martinčanom, predovšetkým Jozefovi Škultétymu, dokonca aj takému nemartinčanovi ako Ján Alojz Wagner. Ten si spomenul na jeho osobu teplými slovami: „Bol som s ním v pomere dosť intimnom, ale medzi nami nebolo nikdy sporu, ktorý by sotva bol mohol vystať pri mojej povahe, keby som bol zbadal, že ináčej myslí národne ako ja. Vytýkali sa mu jeho náhľady o československej jednote. Nesmie sa zapomneť, že vtedy temer celý národ bol orientovaný rusky a Czambel to bol, ktorý v prvých svojích spisoch zastával práve čechizmy proti porušovaniu spisovnej slovenčiny Paulíny-Tóthom a Vajanským. Že hlásal juhoslovanský pôvod Slovákov, to bol preňho vedecký problém. Ale o tom reči šíriť nejdem. Poznal som ho do gruntu, ako Slovák hovorí, ale nikdy som nenašiel v ňom niečo, čo by ho mohlo diskreditovať ako človeka, ktorý by nebol žičil národu slovenskému to najlepšie. Keby bol žil pri prevrate, som presvedčený, že by bol býval medzi prvými, ktorí si stali do šiku pomáhať oslobodenej svojeti. A s havkáčmi hornouhorskými mal srážok dosť, menovite pre Slovenské Noviny, ktoré musel za istý čas tiež redigovať; pozdejšie mu redakciu odobrali, lebo im vraj nebol dosť spoľahlivý.” (Wagner 1930, 200)

Svoje vedecké výsledky uverejnil vo svojich jazykovedných prácach. Ako prvý napísal modernú, skutočný stav odzrkadľujúcu slovenskú fonetickú, pravopisnú a gramatickú príručku, pritom mienil monograficky spracovať jednotlivé nárečia. Čo sa mnohým zdalo nepochopiteľným, ba odporným prejavom, medzi r. 1900–1906 viackrát dostával dovolenky aj dodatočnú finančnú podporu na terénnu prácu. Kvôli jeho predčasnej smrti však vyšla iba východoslovenská časť.⁴

Svoje národo-politické stanovisko medzi r. 1887–1895 rozširoval ako hlavný redaktor, teda aj autor úvodníkov provládnych *Slovenských novín*. Práve vzhľadom na túto aktivitu žiadal o titul ministerského pomocného tajomníka: „Štátu a vysokej vláde slúžim nielen v úrade, ale okrem toho aj na poli publicistiky, pokiaľ od desať-ročia, v duchu maďarského vlastenectva a podľa intencií vysokej vlády redigujem Slovenské noviny.” (Steier 1937b, 151)

Svoj postoj potom zhrnul v maďarskej brožúrke⁵ a rozsiahlejšie v monografii *Slováci a ich reč*, v ktorej napadol českých publicistov, politikov a slovenských čechofilov, počesťovateľov slovenčiny. Poukázal na to, že Česi, vedení svojím národným egoizmom a obavami pred nemeckou expanziou, považujú Slovákov za svoju etnickú rezervu; slovenský ľud sa stáva teda čírym aritmetickým údajom, masou

4 Jeho lingvistickú tvorbu zhrňuje: Vörös 2021, 175–183; z maďarského hľadiska pozri: Žiláková

2010; jeho paralelnú lingvistickú a etnografickú zberateľskú činnosť hodnotuje Žeňuchová 2010.

5 Czambel 1902. Sem patrí, že bol členom výboru zlochýrneho FEMKE-a (Hornoviedieckeho vzdelávacieho spolku maďarského), aj keď na jeho práci sa prakticky nepodielal. Podhradszky 1937, 129.

bez historického povolania. Czambelovo stanovisko je samozrejme protivné: dva samostatné slovanské národy žijú vedľa seba s iným historickým vývojom, ktoré sa aj dnes postupne vzdávajú od seba; podľa neho česká kultúra už v malej miere ovplyvňuje Slovákov, jej miesto preberá maďarská kultúra.

V spätosti so svojou filologickou činnosťou ubezpečil verejnosť a politických činiteľov, že vôbec nejde o nejaké protištátne zameranie (čo zároveň svedčí o úzkom priestore pohybu slovenského inteligenta): „*Vo svojej maďarskej brošúre prosil som maďarskú verejnosť, aby sa ujala vlastnej reči Slovákov v jej boji o osamostatnenie a poukázuc na to, že sa osamostatnenie spisovnej reči slovenskej neprotiví v ničom politike vlády, vyzval som vládu, aby ona sama umožnila a podoprela preskúmanie ľudovej reči slovenskej, o ktorú sa opiera osamostatnenie spisovnej reči Slovákov.*” (Czambel 1903, 237) V januári 1903 napísal minister-skému predsedovi Kálmánovi Széllovi: „Vaša excelencia mi umožnila vydanie mojej štúdie o česko-slovenskej národnej jednote a tak ste ráčili súhlasiť so smerom, ktorý vyznáva, že politický prúd, usilujúci sa o česko-slovenskú národnú jednotu, možno zrušiť iba tak, že sa Slováci od Čechov odlúčia kultúrne a jazykovo. Týmto ponížene vyhlasujem, že spôsobom uvedeným v priloženej štúdií som pripravený preskúmať slovenský ľudový jazyk, ak mi na to Vaša Excelencia dá príležitosť.” (Pilecky 2010, 64-65)

Napriek svojej provládnej orientácii nebol zástancom asimilácie, veril v životnú silu a národné povedomie Slovákov: „*[Kare!]* Káral nás straší, že sa pomadžarčíme, jak sa odtrhneme od kultúry českej. Ja na to odpovedám: Česi svojou kultúrou za 500 rokov odslovenčovali Slovákov, a Slováci v podstate ostali Slovákmí. Z maďarských škôl už vyšlo pokolenie Slovákov, a Slováci ostali Slovákmí. Netreba sa nám báť o Slovákov; oni vo svojich vrhoch *[sic!]*, vo svojej spoločenskej izolovanosti *[sic!]*, sami si poisťujú svoj etnografický ráz ešte na dlhé časy.” (Czambel 1903, 265)

Hodnotenie osobnosti a tvorby od jeho smrti až po súčasnosť rovnako charakterizuje aj stav a kruh ohybu slovenskej národnej identity – ide predovšetkým o boj medzi empatickým obrazom zo strany martinčanov (taktický uhrofil, „slovenský Wallenrod”) a nemilosrdným rozsudkom (renegát a agent maďarizácie) zo spisov čechoslovakizmu, čo doplnil jeho kult v medzivojnovom Maďarsku na počesť osoby, ktorá zostala verná rovnako svojmu slovenskému národu a svojej uhorskej vlasti. Od záverečnej fázy totality sa jeho tvorba zrejme prehodnocuje, a to v „martinskom” smere (ešte v 80-tých rokoch sa mu dokonca postavil symbolický náhrobník na Národnom cintoríne). Okrem prejavov na Slovensku⁶ treba spomenúť konferenciu univerzity ELTE v Budapešti z r. 2009, prednášatelia ktorej sa usilovali o vecnosť a rovnováhu posúdenia, zdôrazňujúc, že jeho tvorbu treba interpretovať v súvislostiach politických a kultúrnych súvzťažností jeho doby.⁷

ADOLF PECHÁNY (1859–1942) tiež pochádzal zo slovenského prostredia – narodil sa v Ilave (Ilava, Trenčianska ž.), jeho matka (sedlička) sa volala Barbora Pecháňová, zákonného otca nemal. Lokalita sa aj v maďarskej štatistike považovala za

⁶ Celú jeho recepciu zhrňuje Vörös 2021, 183-203.

⁷ Najmarkantnejšie Pilecky 2010, 61.

tót mezőváros („slovenské mestečko“), aj keď v menšom počte tam žili aj Maďari, Nemci a židia.

Už ako stredoškolský profesor napísal svoje prvé články pedagogického, hospodárskeho a turistického rázu, potom sa dostal pod vplyv západoslovenského ľudového umenia. Vytvoril si bohatú zbierku výšiviek a krojov, tieto témy začal aj vedecky spracovať.⁸ Po audiencii u arcikňažnej Izabelly Habsburskej mal rozhodný podiel na založení Spolku Izabelly (1895), ktorý zbieral-nakupoval podobné práce, aj organizoval ich vyrábanie, a tak cez svoje dielne (ich bolo 18 na prahu Veľkej vojny), pod vedením 9 učiteliek zamestnával 8–900 výšivačiek.⁹

Okrem svojej odbornej a praktickej novinárskej činnosti skoro sa ozval aj v národopolitických zápasoch. Vďaka jeho mnohostrannej aktivite a nemenej jeho provládnemu presvedčeniu ho premiestnili do Budapešti, od r. 1897 (po Czambelovi) redigoval *Slovenské noviny*. Napísal množstvo článkov o životných pomeroch Slovákov, hlavne o poľnohospodárstve a o žiaducom rozvoji domáceho priemyslu. Bol autorom súhrnnej kapitoly (*A felsőmagyarországi tótok*) v piatom zväzku enyklopédie „Rakúsko–uhorská monarchia slovom a obrazom“ (1898), dal ňou korektný opis sedliackej hmotnej i duchovnej kultúry, pritom sa meštianskou vrstvou a jej národnými úsiliami sa nezaoberal.¹⁰ Skoro sa uvoľnil z vyučovania, celý svoj čas mohol venovať osvetovej a hospodársko-organizačnej činnosti – vybudoval sieť gazdovských kruhov v neúrodných krajoch Trenčianskej, Nitrianskej, Oravskej a Liptovskej župy. R. 1906 vydal slovensko–maďarský a maďarsko–slovenský slovník, neskôr aj jazykovú príručku. R. 1908 – prevezmúc Czambelove úlohy – sa dostal na tlačové oddelenie vlády. V seriáli *Nemzetiségi Ismertető Könyvtár* (Informačná knižnica o národnostiach) napísal prvú rozsiahlu monografiu o Slovákoch.¹¹

Sústreďujúc sa na jeho etnickú koncepciu, citujme z jeho sprievodcu o Považí, v ktorom venoval schematickú kapitolu charakterizovaniu ľudu. Cnosti a nedostatky sú v rovnováhe: Slováci sú usilovní, ale schopní zväčša na mechanickú prácu, v škole na biflovanie. Sú šikovní na poli domáceho priemyslu, ale sa radi leňošia, kým palenka umŕtvuje všetky ich mravné a estetické city. Voči pánom sú pokorní, ale dotieraví, keď čakajú niečo od nich. Vyhýbajú konfliktom, muži odvrávajú len opití. Keď niekomu venujú dôveru, sú presvedčení, že všetko, čo »ich človek« robí, je správne. Lipnú na svojom rodnom kraji, len čo sú v stave, aj z cudziny sa ponáhľajú domov. Autor poukázal na maďarské folklórne vplyvy: „Svoje piesne, hlavne v posledných časoch, obyčajne spieva na maďarské melódie, [...] ťažkopádne, ale rád tancuje čardáš.“ (Pechány 1888, 7–10) Obraz sa opakoval v jeho spomenutej monografii z r. 1913, pritom zdôraznil ich údajný zmiešaný rás: s tunajším obyvateľstvom splyvali Pečenehovia, Maďari, Kumáni, Nemci, Česi, Rumuni a Rusini, a tak „to netvorí taký jednotný typ, ktorý by sa výrazne dal považovať za slovanský“. (Pechány 1913, 18–20, 26–34) S tým poprel rovnako tézu Štúrovcov

8 Jeho životopis krátko podáva: Podhradský 1942; Ábrahám 2000; Ábrahám 2016, 77–78, 130, 134–135; novšie: Zilizi 2013; Zilizi 2014; Zilizi 2015.

9 Objektívny obraz spolku: Holec 1995; Paličková 1995; Holly 2011, 78; Szabóová: 2018.

10 Jeho hodnotenie: Kiliánová – Popelková – Vrzgulová – Zajonc 2001, 11–12.

11 Pechány 1913.

o Slovákoch ako o najčistejších členoch v rodine Slovanov a koncepciu národnej jednoty československej.

Ináč v tejto neskoršej práci už videl povzbudzujúce prejavy: rozširovaním sa vzdelanosti na mnohých miestach upadá konzumácia pálenky, a rád sa oboznámi s novosťami, lebo si uvedomuje, že to bude na osoh v budúcnosti: „Slovom, striasa sa pút zaostalosti, už nie je princípom, že »ani môj praded to neurobil inak, ani ja nič nezmením«.” (Pechány 1913, 34)

Jeho posúdenie národného hnutia je však od začiatkov odporné, vlastne odzrkadľuje koncepciu dobových maďarských autorov (Béla Grünwald, Imre Gáspár, Kálmán Mikszáth a pod.).¹² Ako vo svojej brožúrke formuloval: „Tót a pansláv sú dva protivné pojmy. Tót má rád uhorskú vlasť, váži si uhorské inštitúcie; pansláv uhorskú vlasť pokladá za macochu, jej inštitúcie haní, nimi opovrhuje a proti nim demonštruje.” Pospolitý ľud vraj nemá národné ciele: „Tisícročné spolužitie ich [*Maďarov a Slovákov* – B. Á.] napriek jazykovému rozdielu zvarilo do jedného národného tela.” (Pechány 1886, 36, 33) Na druhej strane Pechány predpokladá rozšírenú konšpiráciu panslávov a všadeprítomnú podvratnú činnosť českých a ruských agentov. Celá agitácia je podľa autora nebezpečná aj preto, lebo využívajúc sociálne problémy ľud dozenie do socializmu, čo sa už videlo v Hurbanových a Štúrových burcujúcich rečiach r. 1848. Hornouhorská spoločnosť musí teda pomáhať slovenskému ľudu, lebo ten „je oveľa slabší a nevyvynutejší, než by sa dalo rátať s jeho vlastnými silami, on potrebuje vedenie, osvetu a dobromyseľné rady”. (Pechány 1886, 36, 38) Maďari vôbec sú a môžu byť výlučnými štátotvornými prvkami aj preto, lebo len oni nemajú príbuzných mimo hraníc. Ich dôstojná pozícia a ich jazyk zabezpečuje celistosť krajiny a harmóniu rôznych častí obyvateľstva. (Pechány 1886, 34)

V súvislosti s národnými snahami zastával názor, že ľud ich vždy odmietol, r. 1848 dobrovoľníkov pokladal „za naničhodných a vreckových zlodejov”, kým Slováci hromadne bojovali pod zastavami honvédskej armády, ako aj r. 1861 protestovali proti Memorandu, totiž proti ohraničeniu od Maďarov. (Pechány 1886, 19, 20, 23, 26, 28) Rokom 1848/49 potom venoval celú monografiu, v ktorej uplatňoval stanovisko maďarskej historiografie¹³, ako aj počas vojny chcel povzbudzovať obyvateľov regiónu v nebezpečenstve, poukazujúc na výnimočný podiel slovensko-rusínskych krajov na minulosti spoločnej vlasti. Porátajúc tamojšie slávne rody „neohrozených obrancov náboženstva a občianskej slobody”, zdôraznil: „Tento vidiek živú účasť bral na dejoch veľkých časov, do týchto udalostí vziahnutý bol aj pospolitý ľud, ktorý verne nasledoval vo všetkom svojich zemských pánov.” (Pechány 1915, 172–173)

Svojej národnej koncepcie sa držal až do smrti. Ako hlavný redaktor proti Štátoprávnemu prohláseniu Českého zväzu r. 1917 zdôraznil: „Slovák nezapredá svoju materinsku reč, aby ju zamenil českým jazykom, nezapredá svoje vlastenecké presvedčenie čo rovnoprávny občan tisícročnej vlasti uhorskej, ku ktorej ho sväté tradície, celá minulosť viaže, a v ktorej jedine môže si budovať budúcnosť.” (Pechány

12 Pozri Ábrahám 2008, 71–72.

13 Pechány 1903.

1917a, 1) Poprel hociktorú účasť svojho etnika na zahraničnom odboji, predovšetkým v tom ozbrojenom: „Čaty uhorských Slovákov nepočetne krát svojou hrdinskosťou a obetovaním svojich životov dokázali svoju vernosť naproti trónu a vlasti uhorskej. História tejto vojny na večné časy zaznačí skvelé skutky vlasteneckej sebaobetavosti slovenského ľudu, a ten, kto chce vlastenecké city Slovákov postaviť do svetla pochybnosti zakladaním zradných brigád, je jednoduchý lotor, ktorému v záujme stojí, aby terajších svojich živiteľov zavádzal. [...] Ved' keď by do tej brigády prípadne aj bolo vstúpilo niekoľko takých v Prahe vychovaných a masarycismom nakrmených mladíkov, ktorých v Paríži českí zradcovia zviadli, počet týchto zavedených šuhajcov môže byť len taký nepatrný, že brigádu nazvať aj slovenskou je jednoduchým klamaním sveta. Títo nešťastníci za Slovákov nemôžu byť považovaní, týchto premeli v Čechách a tam vstúpili do nich schopnosť ku zrade trónu a vlasti.“ (Pechány 1917b, 1) Mienil vyvrátiť tézu československej jednoty argumentami z oblasti antropológie, ľudových krojov, povestí, piesní, porekadiel, rodinných mien, ba samotného jazyka. (Pechány 1918a, 1)

Pechányovo životné dielo, aj vďaka jeho činnosti po roku 1918¹⁴, v porovnaní s Czambelovou dráhou je kontroverzným fenoménom. Bez zámeru nekritickej „rehabilitácie“ sa v Maďarsku už podčiarkuje, že treba ho hodnotiť v súvislostiach dobových realít, bez núteného aplikovania vtedajších, viac-menej umelých kategórií „národnej vernosti“ alebo „zrady“.¹⁵

Podhradszky György / Juraj Podhradský (1889–1972) ako historik, etnograf, publicista začal svoju kariéru už len na konci skúmaného obdobia. Pôvod a prostredie by ho boli predurčili na národoveckú životnú dráhu. Jeho starý otec, rodák z Trenčianskej, aj keď si našiel pozíciu evanjelického učiteľa na Dolnej zemi, v obci Dunaedháza (Dunaegyháza, dnes Bács–Kiskun vm.), v tej slovenskej dedine (vtedy sa vyučovalo iba po slovensky) pracoval aj na udržiavaní slovenskej identity dospelých tak usilovne, že ho biľagovali za pansláva. Potom sa sťahoval naspäť do severného regiónu, patril medzi národovcov Zvolenskej župy. Jeho syn vyučoval už v Banskej Bystrici, pritom ako prekladateľ a publicista sa venoval slovensko-maďarskému dialógu (na pr. preložil Sládkovičovú Marinu do maďarčiny). Druhý syn zase preložil viac Petőfiho básní. (Ináč po matke a starej matke boli v príbuzenstve so Sládkovičom a Jankom Kráľom.) Vnuk, György Podhradszky vyrastal v tom uvedomelom prostredí, pohyboval sa v národoveckej spoločnosti, po boku starého otca sa zúčastnil slovenských politických a kultúrnych podujatí. Po štúdiách v Budapešti však zakotvil v hlavnom meste, keďže od r. 1915 pracoval na etnografickom oddelení Maďarského národného múzea ako referent objektov českej a slovenskej proveniencie.¹⁶ Aj keď bol na poli publicistiky od r. 1904, jeho uhrofilnú angažovanosť zosilnilo spomenuté české vyhlásenie z r. 1917 – vo viacerých článkoch odmietol ich nárok na šestnásť hornouhorských žúp. Vypovedal vojnu heslu čes-

14 Naďalej redigoval Slovenské noviny, recenzoval nepriateľské prejavy zahraničnej tlače, napísal brožúrky proti Československu, a od r. 1921 pôsobil ako maďarský kráľovský komisár obyvateľov slovenského jazyka v Maďarsku, pracujúc v záujme ich maďarizácie.

15 Pozri Kiss 2000 a citované práce Zoltána Ziliziho.

16 Jediný podrobnejší životopis Zatykó 1918.

koslovenskej jednoty: „Slováci, koľko vieme o ich existencii a o tých členoch, ktorí sa dostali do uhorského zemianskeho stavu, už za Arpádovcov úlne splynuli s našim národom, kým s Čechmi nikdy nemali politické vzťahy.” (Podhradszky 1917a, 526) Ani jazykovo nie sú tí istí, ba Slováci od 18. storočia zápasia proti českej expanzii, v obrane ich vlastného jazyka. Potom pokračuje odlišným, prekvapujúcim argumentom: „Ak by Slováci boli Čechmi, iste by bolo nemožné, čo sa odohráva, že deväťdesiat percent ich inteligencie zosilňuje rady maďarskej spoločnosti, je najhorlivejším bojovníkom vybudovania jednotného maďarského národného štátu.” (Podhradszky 1917a, 527) Potvrdzujúc, že Maďari sa vždy usilovali o rozvoj hmotnej i duchovnej kultúry Slovákov, sama vláda im vydáva denníky a časopisy, ďalej spolok, ktorý rozširuje vlasteneckú literatúru, a vedecké inštitúcie – iste nie náhodou pripomína etnografické oddelenia Národného múzea –, ktoré rovnako spracujú slovenskú ľudovú kultúru, ako tú maďarskú. Ale nejde iba o vzdelanosť: ekonomický vzostup Slovákov môžu zabezpečiť len Maďari, severný región a Dolná zem sú vzájomne odkázané jeden na druhý, kým Česi by Horný vidiek pokladali iba za svoju kolóniu. Podhradszky však netají, že štát musí intenzívnejšie rozvíjať jednotlivé vetvy hospodárstva. (Podhradszky 1917a, 527–528)

Ešte aj koncom prvej svetovej vojny zápasil proti českým nárokom, dovoľujúc, že majú právo žiadať od tamojších Nemcov uctievanie českej štátnej idey, ale v prípade Slovákov na to sú oprávnení nie oni, ale Maďari. (Podhradszky 1918, 7–9) Na druhej strane sa obrátil o pomoc na vedy: odvolávajúc sa na výskumy z oblasti demografie, kultúrnych dejín, fyzickej antropológie, psychológie, ľudového umenia a folklóru chcel dokázať existenciu *samostatného slovenského etnika*.

Rozumie sa, vzdialenosť a nezávislosť Slovákov smerom na juh neboli zdôraznené: „Jeho ľud [*Horného vidieka*] aj keď má materčinu slovenskú, v citoch je uhorský/maďarský a vo vernosti k vlasti neohybný...” (Podhradszky 1917b, 326) Viacstoročný protičeský zápas o vlastný literárny jazyk zhrnul v osobitnej štúdii, kde však netajil ani zodpovednosť maďarskej politiky: tá nespĺnila žiadosti z r. 1848 a 1861, ba potom zrušila tri stredné školy a Maticu, a tak dohnala Slovákov do rúk Čechov. (Podhradszky 1919, 129–140)

Na jeseň r. 1918 už bol aj aktérom politiky, ako spolupracovník ministra pre národnostné záležitosti Oszkára Jásziho sa zúčastnil vypracovania koncepcie dunajského konfederatívneho štátu, kým od januára pôsobil ako slovensko-česko-poľský referent na tlačovom oddelení úradu ministerského prezidenta.¹⁷

GÉZA ZSEBRÁČZKY (1869–1951) nás odvedie z Budapešti alebo z „klasických” uvedomelých krajov na iné bojisko budovania národa. Narodil sa synom krajčírskoho majstra v Prešove, pričom jeho rodina – zemianska – pochádzala z Haliče. Od r. 1893 kaplankoval v Solivare (Prešov), od r. 1913 bol farárom Bardejova. Stal sa členom spolku Sárosvármegyei Magyar Közművelődési Egyesület (Maďarský vzde-

17 Po r. 1918, práve tak, ako Pechány, účinkoval naďalej v Budapešti, v súlade s ideológiou Maďarska – publikoval proti Československu, argumenty etnickej samostatnosti zhrnul v knižke *A tótoklakta felföld politikai és kultúrgeográfiája* (1924) a zapojil sa do iredentistického hnutia (Felvidéki Egyesületek Szövetsége = Zväz hornovídieckych spolkov, Magyar Revizió Liga = Maďarská revizionistická liga, Felvidéki Tudományos Társaság = Hornovídiecka vedecká spoločnosť).

lávací spolok Šarišskej stolice), kruhu Széchenyi, pritom od r. 1910 politizoval v lipianskej pobočke vládnej strany (Nemzeti Munkapárt). Pritom nezostal cudzím ani voči slovenským záležitostiam, pokiaľ sa zúčastnil založenia Muzeálnej slovenskej spoločnosti (neskôr sa stal jej podpredsedom), vášnivo zbieral predmety minulosti, úzko spolupracoval s českým spisovateľom Aloisom Jiráskom, r. 1906 ho sprevádzal po východoslovenskom regióne, aby zbierali údaje pre pripravovaný historický román. Ale najviac urobil asi svojmu ľudu: prednášal v obciach a publikoval o možnom rozvoji hospodárenia (aj kurzy organizoval, aj brožúrky vydal), o otázkach osvety, usiloval sa prehĺbiť nábožnosť svojich pôsobísk, založil spolky triezvosti, redigoval rôzne katolícke noviny, pritom, ak bolo treba, naučil negramotných písať a čítať.¹⁸

V národopolitickom ohľade sa zaradil medzi zástancov slovjackeho hnutia. Ideológiu skupiny zhrnul (retrospektívne) István Dessewffy, zodp. redaktor *Našej zastavy*: „Vychádzali sme z toho, že náš ľud má v srdci maďarské city, nemusíme sa teda približovať k nemu okľukou, podvádžajúc, ale čiročistým vlasteneckým smerom. [...] Boli sme názoru, že náš ľud je dostatočne zrelý, aby si mohol uvedomiť: môže mať šťastnú budúcnosť, bude spokojný iba v prípade, ak zostane verným bratom maďarského ľudu.“ (Dessewffy 1918, 8) Tomu slúžil aj jazyk novín, totiž šariština, čím vyšším počtom maďarských alebo aspoň poľských alebo rusínskych slov, a čím zriedkavejším používaním stredo- a západoslovenských výrazov, „tým spôsobom, dúfame, podarí sa nám východoslovenský jazyk čím viac a viac oddialiť od toho západného“. (Dessewffy 1918, 8–9)¹⁹ Pripomenul, že spoluredaktor Gejza Zsebráczky plánoval zostaviť podrobný slovník aj gramatiku, ale tie sa neuvěřili, ako aj vyhotovená zbierka ľudových piesní zostala v rukopise. Dessewffy to poľutoval aj preto, lebo ľud ich spieva na maďarské melódie a sú plné maďarských súvislostí. (Dessewffy 1918, 8–9)²⁰

Gejza Zsebráczky sa s touto koncepciou stotožnil. Ako už na stĺpcoch novín *Eperjesi Lapok*²¹ potvrdil: „Je veľká škoda nášmu ľudu šarišskému, že každé literárne diela, ktoré sa k nemu dostávajú, sú cudzie, odlišné od jeho nárečia. Každé slovenské denníky, každé slovenské modlitbové knižky vychádzajú v cudzom dialekte, ba u nás, u katolíkov košickej diecézy, je v cudzom dialekte aj slovenský katechizmus, ktorý zostavil kňaz z tejto diecézy (zo Sabinova), ale hemží sa slovami, ktoré náš ľud nerozumie, nepoužíva, ich nepočuje.“ (Zsebráczky 1907, 3)

Používanie šarišského jazyka aj z vlasteneckého hľadiska pokladal za existenčnú otázku. Pripomenúc prispôsobivú náтуру východniarov upozornil: „Škoda by bola

18 Jeho životopis: Jurčišinová 2019; pre konkrétne problémy pozri: Szeghy-Gayer 2014; Szeghy-Gayer 2018. Úspešne sa uplatňoval, už pod menom Gejza Žebrácky, aj v Československu: vymenovaný bol správcom župného múzea, ba riaditeľom múzeí v Šariši, dosiahol vrátenie bardejovských zbierok z Budapešti. Čo do politiky, nadišlo sa stal starostom Bardejova (za HSLS), získal čo vyššie cirkevné tituly (čestný kanonik, pápežský prelát, apoštolský protonotár).

19 Dessewffy dobre poznal šarištinu, ňou aj písal, aj na ňu prekladal.

20 V súvislosti s jazykom redakcia označila ako smerodajné: Urbán 1875; Czambel 1906; prax amerických novín Šlebozni Oreľ.

21 Tie nadhodili potrebu vydávania slovenských novín vlasteneckého ducha, pozri Rosenberg 1906.

priať, aby náš šarišský ľud chcel sa stať vo všetkom podobným tomu ľudu, rozumiem tu panslavistický ľud trenčiansky a liptovský, s dialektom ktorého sa stretáva ustavične, cestou tlačenej písmen.” Tomuto ľudu treba písať v jeho vlastnom jazyku, ani nevybrúsenosť nemôže byť prekážkou: „ak ešte niet šarišskej slovenskej gramatiky a ortografie – ony asi vzniknú. Ale ani netreba ich zaradiť do paragrafov, nachádzajú sa v ústach, v jazyku i v srdci a v piesňach ľudu Šariša a spomenutých žúp [Abovskej, Užskej, Berežskej, Spišskej – B. Á.]. Ved’ šarišský dialekt je oveľa krajší, hladkejší, mäkší, plynnejší, než tie ostatné, vhodný na vyjadrenie aj najhlbších citov, najkrajších poetických obrazov, jeho ľudové piesne sú také milé, že aj Hurbanovci radi si z nich požičiavajú.” Keď ľud tie texty jazykovo prijme ako svoje, potom prijme aj ich obsah – sa uzaviera článok. (Zsebráczky 1907, 3)

Svoj výbojný postoj zachoval, ba ho stupňoval na stĺpcoch *Našej zastavy*. Zastával koncepciu samostatného vývinu Východu, nielen v jazyku ale aj v dejinách, behom ktorého sa formovali tisícročné bratské vzťahy, spoločný osud maďarsko-slovenský, na druhej strane sa ustálili deliace čiary voči západniarom. „Naš vichodnoslovenski ľud nad druhim narodom slovenskim z nacionalneho ohľedu ňesmirňe visoko stoji, ňikda ňedžmurkal na stranu, ňekoketiroval zos moskaľom, ňechodzil do Prahi, aňi do Zahrebu, ňemal Hurbana, ňema žadnej historičnej poškvorni takej, pre chtoru bi jak ud Uherskej vlasti ňespokojne sumeňe mac abo haňbic še mušel. Naš vichodnoslovenski ľud vov všeobecnosci je chvala Bohu ešči vše taki, jak jeho predkove buli, ku vlasti Uherskej verni, a tu v krajiňe zos narodom uherskeho jazika vov dobrim porozumeňu stojaci.” (Zsebráczky 1911a, 3–4)

Ale podľa neho sa nebezpečenstvo objavilo už v tomto regióne: „Smutna vec je, že narodnostne agitatore svojo saki v najnovšim čaše už ai na spokojni, dobri, vichodnoslovenski ľud rozpreztrefi. Tam na zapadu še jim už nedari, tehdi kunam cahaju. Ale ešči smutňeja vec bi buľa, kedbi še našli medzi našima ľudzmi take, chtore še od falečnich narodnostnich apoštoloch prevezc daju, a še šilom gvaltom nahuckac daju do takej vojni, chtoru ňichto ňechce, chtoru ľem tote narodnostne agitatore vimišľuju preto, bo to jejich gšeftarskim ciľom zodpoveda.” (Zsebráczky 1911b, 2)

Ich zbrane, obžaloby sa Zsebráczky usiluje vrátiť proti nim samým: „Vov zapadnoslovenskej reči pisane narodnostne novinki pulne su zos skarhu, že magyare a »maďaroni« utlačuju slovensku reč, a vzivaju ai vichodnich šarišskich slovjakoch, žebi ratovali »tu našu slovenčinu«. Ta mi jich posluchňeme, mi ju viratujeme, ľemže ňe od magyarocho, ale od ňich, od tich zapadnoslovenskich narodnoscaroch. Bo magyarocho ňikda aňi do mišľi ňepřidze našu šarišsku reč višmivac; však ai vov tej prosbi Széchenyi-köru [výzva na zbieranie ľudových piesní, rozprávok, porekadiel, obyčajov – B. Á.] vidno, že ju podporuju, jej literaturu sbiraju, na to obetuju, – ale mušime našu vichodnoslovensku reč ratovac od narodnostnich agitatoroch, chtore še za slovenskich apoštoloch vidavaju, ale našu vichodnoslovensku reč ňikda nepodporovali na tich istich stranoch, kdze náš narod vzivaju ratovac »tu našu slovenčinu« oňi še ňehaňbja našu šarišsko-slovensku macerínsku reč na každim kroku, pri každej príležitosci višmivac, a našu – od jich zapadnoslovenskej reči tišiceraz krajšu – šarišsku reč »gebulínu« nazivac.” (Zsebráczky 1911b, 2)

Na záver odkazuje všetkým vonkajším silám, ale predovšetkým západniarom: „Mi ňenapadujeme ňikeho, žadnu stranku a strankovu politiku ňenasledujeme, [...] ešči jednu vec žadame od ňeho: *žebi ten, chto še s nami porozumic chce, chto na nas učinkovac chce, chto pre nas pisac chce, ten ňej nam ňepíše po francuzski, aňi po líptovski, aňi po česki, aľe ňej nam piše* »po našemu«, *po šarišski, žebi sme ho rozumic mohľi, žebi sme nad jeho »kynozenim«, nad jeho »hrstom-prstom« aňi hlavu, aňi jazik lamac ňemušili.*” (Zsebráczy 1911b, 2)

Malá maďarónska panoráma

Na záver nám zostáva potvrdiť, že osobnosti s podobným postojom a podobnou kariérou nájdeme aj medzi synami ostatných národov Uhorska. Vo vnútri nemeckej a židovskej inteligencie sa ani neobjavili národné snahy (odhľadnúc od jediného Edmunda Steinackera a, samozrejme, od Sasov v Sedmohradsku). Spomedzi Rusínov treba pripomenúť historikov-etnografov Kálmána Zsatkovicsa, Antala Hodinku, Sándora Bonkálóa alebo Oreszta Szabóa, ktorý v rámci spomenutého seriálu z r. 1913, venovaného nemaďarským etnikám, napísal príslušnú monografiu, tam potvrdzujúc: „Už od starožitných čias nepovažuje Maďar Rusa za nepriateľskú národnosť, ale za uctievaného rovnocenného súrodenca.” (Szabó 1913, 9) Identitu pomadžarčených inteligentov zachycujú slová Jánosa Prodana, redaktora novín *Görögkatolikus Hírlap* (Budapešť): „Nikdy som sa nehlásil za Rusína [*rutén*], ale ani to som netajil, že pochádzam z ruského ľudu [*orosz nép*] Podkarpatska. Som hrdý na to, že hovorím jeho jazyk, [...] vždy budem slúžiť jeho záujmom, ale nie ako Rusín, lež ako Maďar, ktorý má tie isté politické a spoločenské názory, ako maďarskí spoluobčania od rodu.” (Mayer 1977, 155)

V prípade Rumunov myslíme si na vynikajúceho profesora rumunského jazyka na univerzite v Kluži – Grigoriu/Gergely Moldován – ktorý napísal príslušnú monografiu pre ten seriál z r. 1913. Jeho životná dráha sa zrejme dá porovnať s Czambelovou činnosťou, dokonca to potvrdzuje jeho hrdá deklarácia identity: „Som opravdivý Rumun, aj chcem ním zostať, nikomu nedovoľujem, aby sa pokladal lepším odo mňa. A nikto nežiada odo mňa, aby som nebol Rumunom. Nikdy som svoj ľud, svoju krv neodoprel, ani nebudem. Ale túto svoju čistú, nepoškvrnenú rumunskosť vládzem zosúladiť so svojím statusom maďarského občana.” (Moldován 1891, 44) Viac-menej sa dá podobne hodnotiť aj Ioan Ciocan, profesor rumunčiny v Budapešti, ktorý sice bol horlivejším zástancom maďarskej štátnej idey, ale podľa istých rovesníkov v konkrétnych záležitostiach vždy pomáhal svojim, bol „naozajstným Rumunom”. Vieme, že zabezpečil študentom štipendia, učiteľom podpory a vo svojom závete celý majetok nechal na rumunské gymnázium v meste Năsăud/Naszód a na celonárodnú vzdelávaciu organizáciu ASTRA. (Câmpeanu 2013)

Iosif Siegescu, jeho potomok na katedre rumunčiny, zároveň lojálny poslanec, so svojou výbojnosťou už pripomína skôr Adolfa Pechányu, ináč svoju rumunskú identitu nikdy neodoprel. Keď národníari ho obžalovali, že sedí v riadkoch vládnej strany len z osobného záujmu, odvrátil to slovami: „Sme práve takí rumunskí

poslanci, ako tí národnej strany! [...] V mene viacerých poslancov vyhlasujem, že sme tu nie zo záujmu, ale z dôvodu, že cítíme: bôle rumunského ľudu [...] môžeme vyniesť na povrch oveľa lepšie v rámci tejto strany, než ako by sme ich dali najavo vo formách extremizmu.” (Kese 1999, 105)²²

Štúdia bola vypracovaná v rámci projektu VEGA č. 2/0069/21 Úloha meštianstva v modernizačných procesoch pri prechode od stavovskej k občianskej spoločnosti (Uhorsko a Slovensko 1780 – 1918), riešeného v Historickom ústave SAV, v. v. i.

Literatúra

Ábrahám, Barna (2000): Pechány Adolf életrajza. In Pechány, Adolf: *A magyarországi tótok*. Miskolc: Felsőmagyarország Kiadó, 253–254.

Ábrahám, Barna (2008): Maďarski Nemci, Tóti, Slováci, Maďarski Rusi, Vendi. Etnonymum a identita v 19. storočí. In *Maďarsko–slovenské terminologické otázky*. Zost. Ábrahám, Barna. Pilišska Čaba – Ostrihom: FF KUPP, Ústav slavistiky – strednej Európy, Výskumná skupina strednej Európy Svätého Vojtecha, p. 67–81.

Ábrahám, Barna (2016): *Megmaradni vagy beolvadni? A szlovákság polgárosodása a 19. század második felében*. Pozsony: Kalligram Kiadó.

Câmpeanu, Remus (2013): Profesori ai Catedrei de Limba Română de la Universitatea din Budapesta în secolul al XIX-lea. Identitatea politică a lui Ioan Ciocan în analizele istoriografice. In *Inter Scyllam et Charybdim. Identitásképző stratégiák és a budapesti román tanszék története*. Szerk. Miskolczy, Ambrus – Hergyán, Tibor – Nagy, Levente. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 39–48. p.

Czambel, Samu (1902): *A cseh-tót nemzetegység multja, jelene és jövője*. Turócszentmárton: Turócszentmártoni magyar nyomda.

Czambel, Samo (1903): *Slováci a ich reč*. Budapešť: Nákladom vlastným.

Czambel, Samo (1906): *Slovenská reč a jej miesto v rodine slovanských jazykov. I. Východoslovenské nárečie*. T. S. Martin: Nákladom vlastným.

Dessewffy, István (1918): *Nemzeti kulturfeladatok az északkeleti hegyvidéken*. Eperjes: Szent Miklós Nyomda.

Flachbarth Ernő: Czambel publicisztikai működése. In *Czambel Emlékkönyv*. Szerk. Steier Lajos. Pécs: Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., p. 95–117.

Halász, Ivan (2008): Lojálni Slováci alebo dobrí uhorskí vlastenci? Niekoľko myšlienok o maďarsko–slovenských terminologických problémoch. In *Maďarsko–slovenské terminologické otázky*. Zost. Ábrahám, Barna. Pilišska Čaba – Ostrihom: FF KUPP, Ústav slavistiky – strednej Európy, Výskumná skupina strednej Európy Svätého Vojtecha, 140–148.

Holec, Roman (1995): Izabela kontra Slováci. Slovenská výšivka vo svete. *Historická revue* 6/5, p. 26–27.

²² Siegescu, podobne ako Adolf Pechány, v pozícii vládneho komisára medzivojnového Maďarska pôsobil v záujme maďarizácie rumunského obyvateľstva.

- Hollý, Karol (2011): *Ženská emancipácia. Diskurz slovenského národného hnutia na prelome 19. a 20. storočia*. Bratislava: Historický ústav SAV – Prodam.
- Jurčišinová, Nadežda (2019): Prešovský rodák pôsobiaci v Bardejove. Gejza Žebrácky (1869–1951). In *Dejiny. Internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove* 14/2
- Kese, Katalin (1999): *Kultúra és filológia a Román Tanszék történetének tükrében*. Budapest: ELTE Levéltár, pvš. 89–144.
- Kiliánová, Gabriela – Popelková, Katarína – Vrzgulová, Monika – Zajonc, Juraj (2001): Slovensko a Slováci diele „Rakúsko-uhorská monarchia slovom a obrazom“. *Slovenský národopis* 49/1, p. 5–31.
- Kiss, Gy. Csaba (2000): Utószó. In Pechány, Adolf: *A magyarországi tótok*. Miskolc: Felsőmagyarország Kiadó, p. 255–260.
- Kiss, Gy. Csaba (2005): „Národovci“ a „panslávi“ v oblasti Horného Uhorska v románoch Kálmána Mikszátha a Svetozára Hurbana Vajanského. *Slovenská literatúra* 52/4-5, p. 369–376.
- Kováčová, Anna (2006): *Život a kultúra Slovákov v Budapešti v období dualizmu (1867–1918)*. Pilišska Čaba – Ostrihom: FF Katolíckej univerzity Petra Pázmánya – Výskumná skupina západoslovanských jazykov.
- Macho, Peter (2007): Hazafi–hazafik. Pokus o malé dejiny maďarského slova v slovenskom prostredí. In *Slovenská otázka dnes. Výber textov z časopisu OS 1997–2006*. Zost. Sziget, László. Bratislava: Kalligram, p. 283–290.
- Mayer, Mária (1977): *Kárpátukrán (ruszin) politikai és társadalmi törekvések 1860–1910*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Moldován, Gergely (1891): *Válaszirat a bukaresti román ifjak memorandumára*. Kolozsvár.: Ajtai K. Albert Könyvnyomdája.
- Náše stanovisko (1885). *Slovenské noviny* 1/0 = 24. dec., p. 1.
- Paličková, Jarmila (1995): Spolok Izabella trochu inak, alebo storočnica jednej inštitúcie. *Slovenský národopis* 43/4, p. 493–502.
- Pechány, Adolf (1886): *A panszlávizmus múltja és jelene*. Nyitra: Schempek – Huszár Nyomda (pôvodne: *Felső-magyarországi Nemzetőr* 5/17–20)
- Pechány, Adolf (1888): *Kalauz a Vág völgyében (Lucskí, Koritnicza, Pöstyén, Rajeczi fürdő, Stubnya, Trencsén-Teplicz és Búdöskő fürdők ismertetésével)*. Budapest: Szerző.
- Pechány, Adolf (1903): *Dejiny uhorského boja za slobodu r. 1848-49*. Budapest: Uhorsko-krajinský vzdelávací spolok slovenský.
- Pechány, Adolf (1913): *A magyarországi tótok* (=Nemzetiségi ismertető könyvtár III.). Budapest: Franklin.
- Pechány, Adolf (1915): Severovýchodné Karpáty. In *Z veľkej doby*. Sost. Janovecz, Ludvík. Budapest: Uh. kraj. vzdelávací spolok slovenský, p. 165–176.
- Pechány, Adolf (1917a): Po mýlnych cestách. *Slovenské noviny* 32/126 = 5. júna, p. 1.
- Pechány, Adolf (1917b): Česká podlost. *Slovenské noviny* 32/297 = 30. decembra, p. 1.
- Pechány, Adolf (1918a): „Slovenská vetva“. *Slovenské noviny* 33/29 = 3. februára, p. 1.
- Pechány, Adolf (1918b): Odhalení Česi. *Slovenské noviny* 33/80 = 5. apríla, p. 1.
- Pichler, Tibor (1998): Národovci a občania: Inštitucionalizácia ako problém. In *Národovci a občania. O slovenskom politickom myslení v 19. storočí*. Bratislava: VEDA

- Pilecky, Marcel: Poznámky k extralingválnym súvislostiam v životnom diele Sama Czambela. In *Jazykovedné dielo Sama Czambela – Czambel Samu nyelvészeti életműve*. Red./ Szerk. Žiláková, Mária / Zsilák, Mária. Budapest: Balassi Kiadó, p. 61–69.
- Podhradský, Juraj (1942): Dr. Adolf Pechány 1859–1942. *Slovenské noviny*, 21. júna 1942, 3.
- Podhradszky, György (1917a): Csehek és tótok. *Uj Nemzedék* 4/33 = augusztus 19., 526–528.
- Podhradszky, György (1917b): Csehek-e a tótok? *Magyar Figyelő* 7/23 = dec. 1, 313–326. p.
- Podhradszky, György [-y Gy.] (1918): A csehek jogai és túlkapasai. *Uj Nemzedék* 5/28 = augusztus 15. 7–9.
- Podhradszky, György (1919): Csehek és tótok. *Budapesti Szemle* 177, 129–140. p.
- Podhradszky, György (1937): Czambel élete és munkásságának jelentősége. In *Czambel Emlékkönyv*. Szerk. Steier Lajos. Pécs: Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., 118–137. p.
- Rosenberg, Mór, dr. (1906): Védekezzünk a panszlavizmus ellen! *Eperjesi Lapok* 31/23 = június 10., 1–2. p.
- Seberíni, Ondrej [Veterán] (1996): *Slováci a sloboda. Pravda a poézia* [1886]. Nad'lak: Vyd. Ivan Krasko.
- Steier, Lajos (1937a): Czambel eszméi. In *Czambel Emlékkönyv*. Szerk. Steier Lajos. Pécs: Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., 7–94. p.
- Steier Lajos (1937b): Czambel Samo Dr. minisztériumi állása. In *Czambel Emlékkönyv*. Szerk. Steier Lajos. Pécs: Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., 146–175.
- Szabó, Oreszt (1913): *A magyar oroszokról. (Ruthének)*. Franklin, Budapest
- Szabóová, Nela (2018): Úspechy výšiviek z produkcie Spolku Izabella na medzinárodnom trhu. *Muzeológia a kultúrne dedičstvo* 6/1, p. 95–103.
- Szarka, László (1995): *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika 1867–1918*. Pozsony: Kalligram.
- Szeghy-Gayer, Veronika (2014): Slovjacké regionálne hnutie v rokoch 1907–1918. *Mesto a dejiny* 3/2, p. 79–80.
- Szeghy-Gayer, Veronika (2018): Államfordulat és az újrastrukturálódó helyi elit Bártfán (1918–1919). *Századok* 152, 1232. p.
- Urbán, Adolf (1875): *Sárosi tót nyelvtan vázlatja*. Eperjes: Ipar- és Hitelbank Könyvnyomdája
- Vajanský, Svetozár Hurban (1943): *Koreň a výhonky*. T. Sv. Martin: Matica slovenská.
- Vörös, László (2019): Nezelaná.elita: Samo Czambel, aktivista na pomedzí dvoch národných ideológií. In Hudek, Adam – Šoltés, Peter a kol.: *Elity a kontraelity na Slovensku v 19. a 20. storočí. Kontinuity a diskontinuity*. Bratislava: VEDA – HÚ SAV, p. 453–485.
- Wagner, Ján A[lojz] (1930): Rozpomienky na Pešť. In *Milan Hodža. Publicista, politik, vedecký pracovník. Spomienky, úvahy, štúdie*. Red. Štefánek, Anton – Votruba, František – Sedľa, František. Praha: Českomoravské podniky tiskárské, p. 197–217.
- Zatykó, Margit (2018): Hungarus-tudat mint hagyomány, erkölcsi kötelesség és politikai meggyőződés – Podhradszky György és a szlovákok. *Pro Minoritate*, Nyár, 28–46. p.
- Zilizi, Zoltán (2013): *Pechány Adolf és a szlovák-magyar együttélés 1880-tól 1942-ig*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK.

Zilizi, Zoltán (2014): Pechány Adolf és az asszimiláció – kísérlet a szlovák és a magyar történeti narratíva közelítésére. *Valóság* 57/1, 106–114. p.

Zilizi, Zoltán (2015): Illaváról Pestre. A magyarosodás útja az ifjú Pechány Adolf (1859–1942) életében. In *Varietas Europica Centralis. Tanulmányok a 70 éves Kiss Gy. Csaba tiszteletére*. Szerk. ifj Bertényi, Iván – Géra, Eleonóra – Mészáros, Andor. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 447–459. p.

Zsebráczky, Géza (1907): A sárosi tót nyelv. Reflexiók „Védekezés a pánszlávizmus ellen.” (Sárosvármegye akciója) című cikkre. *Eperjesi Lapok* 32/1 = január 6., 3. p.

Zsebráczky, Géza, pfeban, redaktor (1911a): V interešše vichodnoslovenskej šarišskej reči “po našemu”. *Naša zastava* 5/7 = 12. februára, p. 3–4.

Zsebráczky, Géza, pfeban, redaktor (1911b): V interešše vichodnoslovenskej šarišskej reči “po našemu”. *Naša zastava* 5/8 = 19. februára, p. 2.

Žeňuchová, Katarína (2010): Samuel Czambel na pomedzi vedných disciplín. In *Jazykovedné dielo Sama Czambela – Czambel Samu nyelvészeti életműve*. Red./Szerk. Žiláková, Mária / Zsilák Mária. Budapest: Balassi Kiadó, p. 70–87.

Žiláková, Mária (2010): Vplyv uhorského resp. maďarského prostredia na jazykovedné dielo Sama Czambela. In *Jazykovedné dielo Sama Czambela – Czambel Samu nyelvészeti életműve*. Red./Szerk. Žiláková, Mária / Zsilák, Mária. Budapest: Balassi Kiadó, p. 31–38.

Szerzőink / Authors

PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.

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

Dr. habil. Barna Ábrahám, PhD.

Filozofická faulta Univerzity Loránda Eötvösa
Katedra rumunského jazyka
Budapest
e-mail: abraham.barna@btk.elte.hu

Bencéné Dr. Fekete Andrea, PhD.

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Neveléstudományi Intézet
Szakdidaktikai Tanszék
7400 Kaposvár
Guba S. u. 40.
e-mail: bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.

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

Mgr. Hegedűs Orsolya, PhD.

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

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

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

Mgr. Istók Béla, PhD.

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

prof. Józsa Krisztián, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet
Petőfi sgt. 30-34.
HU-6722 Szeged
e-mail: jozsak@ujvs.sk

Dr. habil. Keserű József, PhD.

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

Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.

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

Dr. phil Mgr. Mészáros Attila

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Német Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: meszarosa@ujvs.sk

Mgr. Mészáros Tímea

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: meszarost@ujs.sk

PaedDr. Nagyová Alexandra, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: nagyovaa@ujs.sk

Doc. H. Nagy Péter, PhD.

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

Mgr. Orsovics Yvette, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komarno
e-mail: orsovicsy@ujs.sk

Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komarno
e-mail: tothbakosa@ujs.sk

Dr. Zentai Gabriella, PhD.

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Neveléstudományi Intézet
Szakdidaktikai Tanszék
7400 Kaposvár
Guba S. u. 40.
e-mail: zentai.gabriella@uni-mate.hu

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

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

Since 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/>].

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

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

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

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az *Eruditio – 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 engedélyre szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az *Eruditio – Educatio* honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

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

Redaktori si vyhradzuju právo 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 s éfredaktora *Eruditio – Educatio*. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>