

## tematikus blokk

### Transzkulturalizmus és bilingvizmus

**Németh Zoltán**

Előszó 3

**Marcin Grad**

Három magyar a Balti-tengernél.  
A Balti-tenger és Gdańsk  
Somlyó György, Pethő Tibor és  
Ruffy Péter szemével 5

**Bányai Éva**

Transzkulturális utazás Papp Sándor  
Zsigmond *Gyűlölet* című regényében 28

**Hrbáček Magdaléna**

Andrea Coddington *A zsidó nő* című  
regényének jellemző jegyei a bináris  
oppozíció szemszögéből 35

**Dmitrij A. Jefremov**

A lexikai-szemantikai transz-  
formációkról a magyar nyelvről  
udmurt nyelvre történő fordításban 46

## tanulmány

**Kojanitz László**

A történelmi tudat fejlesztésének  
jelentősége és problémái.  
Harcba szállunk-e az  
„intellektuális alvilággal”? 54

## szemle

**Végh Veronika – Pusztafalvi Henriette**

Középiskolás diákok nézetei a  
biológiaórákon alkalmazott  
interaktív tábla használatáról 78

**Király Tímea**

Szövegértelmezések 95

## kritika

**Gurka Éva – Németh Adrienn –  
Dancs Katinka**

Beszámoló a XVII. Pedagógiai  
Értékelési Konferenciáról 99

**Hegedűs Szilvia**

Osztályfőnöki óra: lehet másképp! 107

**Bence Erika**

Szövegekben csemegezve 111

**Gortva Tamás**

A hűrelmélettől az  
irodalmi gyakorlatig 114

**Iványi-Szabó Rita**

Olvasói kedv és kánonok  
a digitális korban 117

**A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalója**

126



Németh Zoltán

## Előszó

A konferencia-blokk, amelyet kezében tart a Tisztelt Olvasó, annak a sikeres pályázatnak köszönheti létét, amelyet hároméves időszakra nyert el a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének kutatócsoportja. A hároméves időszak alatt a Szlovák Oktatási Minisztérium által támogatott VEGA 1/0034/17 *Transzkulturalizmus és bilingvizmus a szlovák és magyar irodalomban* című projekt keretén belül három konferenciát rendeztünk, amelyek anyaga három kötetben jelent meg. A 2017. november 6–7-én megrendezett *Transzkulturalizmus és bilingvizmus az irodalomban* című konferencia anyaga az azonos címet viselő kötetben 2018-ban látott napvilágot (Németh és Roguska, 2008a). Második konferenciánkra a *Többközpontú nyelvek és nem-domináns változataik 6. világkonferenciája* részeként került sor 2018. június 21–23. között Nyitrán, amelynek saját, irodalmi szekcióját alkottuk. A szekció anyagából készült kötet *Transzkulturalizmus és bilingvizmus a közép-európai irodalmakban* címmel jelent meg 2018-ban (Németh és Roguska, 2008b). A projekt keretén belül 2019. szeptember 17–18-án rendezett harmadik nyitrai konferencia a *Transzkulturalizmus és bilingvizmus* címet viselte, és harminc kutató jelentkezett előadással – ezeknek az előadásoknak az írásos változatát gyűjtöttük most össze.

Célunk kettős volt: egyrészt hogy csatlakozzunk az utóbbi években, évtizedben a magyar irodalomtudományban is felerősödő irodalomtudományi, irodalomtörténeti kutatásokhoz, értelmezésekhez, amelyek transznacionális, transzkulturális perspektívából közeledtek tárgyukhoz; másrészt hogy sajátos – szlovákiai magyar – helyzetünknel fogva inspiráljuk is azokat, új lehetőségeket megjelenítve. Céljaink között szerepelt a szlovák és magyar irodalmi transzkulturalizmus értelmezése, a kisebbségi irodalmak beillesztése a transzkulturális kutatásokba, a transzkulturalizmus egyfajta történetiségének felmutatása, a kétnyelvű, illetve nyelvváltó szerzők műveinek értelmezése a transzkulturális tapasztalat megjelenítésével, továbbá a vizsgált szerzők és szövegek pozicionálása, elhelyezése a különféle nemzeti irodalomtörténetekben, s e nemzeti irodalomtörténetek homogén narratívájának fellazítása, újragondolása. A nemzetközi szakirodalom mellett olyan magyar szerzők eredményeire támaszkodhattunk, hogy a teljesség igénye nélkül említsünk néhány alapvető szakirodalmat, mint Toldi Éva (2011), Nagy Hajnalka (2012), Fried István (2017), Strickland-Pajtkó Ágnes (2018) tanulmányai. Elméleti szinten legjelentősebb hatásúnak talán a *Helikon* irodalomtudományi szemle 2015/2., *Transznacionális perspektívák az irodalomtudományban* című tematikus száma tekinthető, benne többek között Jablonczay Tímea (2015), Györke Ágnes (2015), Rákai Orsolya (2015), Mészáros Zsolt (2015) és Földes Györgyi (2015) írásaival. Érdemes utalni továbbá a kutatócsoport konferenciákon kívüli publikációira is – legfontosabbnak ebből a szempontból az *Irodalmi Szemle* 2017/6-os *Transzkulturalizmus* blokkja tekinthető, benne Magdalena Roguska (2017), Petres Csizmadia Gabriella (2017), N. Tóth Anikó (2017) és Paszmár Livia (2017) írásaival, amelyek mintegy a bevezetést jelentették a következő három év közös munkájához. Feltétlenül itt kell megemlítenünk – mint jelentős hozzájárulást a témához, illetve kutatási irányunk visszaigazolását is az irodalomtudomány új perspektívájából eredő belátásainak érvényesítése terén – Thomka Beáta *Regénytapszaltat. Kor-élmény, hovatarozás, nyelvváltás* című kötetét is (Thomka, 2018).

*Transzkulturalizmus és bilingvizmus* című könyvünk ezeknek a sokszínű, még formálódó kutatási irányoknak a gyűjteménye. A kiadvány tematikus csomópontokból épül fel, amelyek ki is rajzolják a kutatási irányokat. Tartalmaz elméleti tanulmányokat, megjelennek benne az útirajzokkal foglalkozó írások, az egyes „nemzeti” irodalmakban megjelenő transzkulturális jellegzetességek, a kisebbségi, kétnyelvű és nyelvváltó irodalmak kérdésköre, a műfordítási kérdések, illetve a transzkulturalizmusnak mint átfogó világtérértelmezésnek a lehetőségei. A téma sokszínűségére nemcsak a tanulmányok kutatási iránya és nyelve utal (magyar, szlovák, cseh, angol nyelvű szövegek gyűjteményéről van szó), hanem az előadók is a legváltozatosabb helyekről érkeztek (Szlovákiából, Magyarországról, Romániából, Lengyelországból, Csehországból, Udmurtföldről-Oroszországból stb.). Vagyis az új, transzkulturális deterritorizációk, mobilitások, nomád létezés-módok és határátlépések logikáját legalább három szinten modelláló konferenciák és tanulmánykötetek önreflexíven is színre viszik, megjelenítik saját témájukat, magukban hordozzák, visszautalnak rá.

Németh Zoltán  
Varsói Egyetem

## Irodalom

- Földes Györgyi (2012). Posztkolonális és etnikai fikciók narratológiai vetületben. *Helikon*, 61(2), 255–262.
- Fried István (2017). A transznacionális irodalom-szemlélet dilemmái. Kertész Imre egy önértelmezésének nyomában. *Irodalmi Szemle*, 60(11), 24–47.
- Györke Ágnes (2015). A transznacionális feminizmus elméletei: Empátia, affektus és a transzlokális tér. *Helikon*, 64(2), 221–232.
- Jablonzay Tímea (2015). Transznacionalizmus a gyakorlatban: migrációs praxisok a könyvek, az írásmódok, a műfajok és a fordítási stratégiák geográfiájában. *Helikon*, 64(2), 137–156.
- Mészáros Zsolt (2015). Határközvetítők. A transznacionális memoáriróadalom elméleti megközelítései. *Helikon*, 64(2), 243–254.
- Nagy Hajnalka (2012). Az irodalom senkiföldjén. Transzkulturális irodalom és osztrák kultúra. *Forrás*, 44(10), 8–15.
- Németh Zoltán & Roguska, Magdalena (2018a, szerk.), *Transzkulturalizmus és bilingvizmus az irodalomban*. Nyitra: NyKFE.
- Németh Zoltán & Roguska, Magdalena (2018b, szerk.), *Transzkulturalizmus és bilingvizmus a közép-európai irodalmakban*. NyKFE.
- N. Tóth Anikó (2017). Tér határolta tudat – Marakész és Jasná Horka a mítosz és valóság határán. *Irodalmi Szemle*, 60(6), 33–44.
- Pasz Már Lívია (2017). Az ártatlanság retorikája. Daniela Kapitánová Samko Tále: Könyv a temetőről című kötetéről. *Irodalmi Szemle*, 60(6), 66–68.
- Petres Csizmadia Gabriella (2017). Idegenségtapasztalat Durica Katarina Szlovákul szeretni című regényében. *Irodalmi Szemle*, 60(6), 54–64.
- Strickland-Pajtkó Ágnes (2018). Migráció és irodalom: magyar bevándorlók a kortárs brit prózában (Charlotte Mendelson Almost English és Linda Grant The Clothes on Their Backs című regényének interkulturális olvasata). *Kalligram*, 27(3), 52–55.
- Rákai Orsolya (2015). Fogalomfossziliák, identitás-közületek: a transznacionális poétika lehetőségei az individuális, a kollektív és az idegen metszeteinek újragondolásában. *Helikon*, 64(2), 233–242.
- Roguska, Magdalena (2017). A migráció mint transzkulturális tapasztalat lengyel és magyar származású, transznyelvű írónők prózájában – Eva Hoffman: Lost in Translation, Terézia Mora: Nap mint nap. *Irodalmi Szemle*, 60(6), 7–21.
- Thomka Beáta (2018). *Regénytápasztalat. Korélmény, hovartartozás, nyelv-váltás*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Toldi Éva (2011). Hovartartozás-tudat, nyelvváltás, poétikai tapasztalat (Agota Kristof, Terézia Mora, Melinda Nadj Abonji). *Korunk*, 22(11), 86–91.

**Marcin Grad**

Varsói Egyetem

# Három magyar a Balti-tengernél

*A Balti-tenger és Gdańsk Somlyó György,  
Pethő Tibor és Ruffy Péter szemével*

*A második világháború befejezése Magyarország és Lengyelország történetének új szakaszát nyitotta meg. Mindkét ország a Szovjetunió érdekszférájában találta magát, mindkét országban a hatalom fokozatosan, rövid időn belül, a demokrácia alapvető szabályait megszegve, a szovjetek támogatását élvező helyi kommunisták kezébe került; elkezdődött „a szocializmus építésének” korszaka. Ez az 1989-ig tartó periódus a magyar–lengyel kapcsolatok új fejezetét is jelentette. Attól eltekintve, hogy ezek a (hivatalos) kapcsolatok csak a meghatározott kereteken belül fejlődtek, a két ország közötti kulturális együttműködés – ami különösen érdekes lehet a jelen tanulmányban tárgyalt problematika szempontjából – intenzív és gyümölcsöző volt. Ennek az egyik fontos megnyilvánulása a magyar írók és újságírók Lengyelország iránti széleskörű érdeklődése volt, ami például számos újságcikket és néhány figyelemre méltó útleírást, illetve riportkönyvet (riportgyűjteményt) eredményezett; közöttük található a tanulmány alapjául szolgáló három könyv is: A Visztula sellője. Lengyelországi útinapló Somlyó György<sup>1</sup> tollából (1954), A Kárpátoktól a Balti-tengerig Pethő Tibortól<sup>2</sup> (1956), valamint a Varsói hajnal Ruffy Pétertől<sup>3</sup> (1961).<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Somlyó György (1920–2006) 1951-ben a Magyar Írószövetség költői szakosztályának titkára. 1953–54-ben irodalmi előadó az Országos Béketanácsnál. 1954–55-ben a Magyar Rádió Irodalmi Főosztályának vezetője. Számos verseskötet szerzője. (Somlyó György, Pethő Tibor és Ruffy Péter életrajza a bibliográfiában felsorolt források alapján készült el: Béládi és Rónai, 1990; Dávid, 2002; F. Almási, 2000; Zsoldos, 2019).

<sup>2</sup> Pethő Tibor (1918–1996) újságíró, pályafutásának legfontosabb állomása a *Magyar Nemzet* (kétszer főszerkesztője is volt). A művei közül említhető: *Afrika és Délkelet-Ázsia népeinek szabadságharca* (1952), *Útikalendok a régi Magyarországon* (társszerző, 1963), *A háborúk ára* (1966), *Amerika közelről* (1972), *Kölcsonben a jövő* (1984).

<sup>3</sup> Ruffy Péter (1914–1993) magyar újságíró és író volt. Az újságíró pályafutása során a *Magyar Szó*, *Erdélyi Lapok*, *Brassói Lapok*, *Újság*, *Hírlap*, *Kis Újság*, *Béke és Szabadság*, *Érdekes Újság*, végül (1959-től) a *Magyar Nemzet* belső, 1960-tól főmunkatársa volt. A második világháború utáni korszakban Ruffyt „az ország újjáépítésének talán legfürgőbb tollú tudósítójának” tekintették. Könyvei között gyűjteményes riportkötetek (*Göcsejtől Hegyaljáig*, *Romlás. Riportok a rumról*, *A reporter visszanéz*, *Úttalan utakon*), útirajzok (*Varsói hajnal*, *Szegedi képeskönyv*, *Hazánk szíve*, *Budapest*), illetve történeti publicisztikai művek (*Koronánk könyve*) találhatóak meg.

<sup>4</sup> A fentiekben felsoroltakon kívül 1945 és 1989 között a következő könyvek – az akkori Lengyelországról szóló útleírások vagy riportkönyvek (riportgyűjtemények) – jelentek meg: *Barátok közt Lengyelhonban* (Bodrogi Sándor és Ferkis Emil, 1964), *Lengyelország* (Pálos Tamás, 1964), *Lengyel teakeverék* (Sebők Éva, 1978), *A Tátrától a tengerig. Lírai utazás Lengyelországban* (Hajdók János, 1979), *Varsói krónika 1979–1981* (Szilágyi Szabolcs, 1986).

Mind a három említett útleírás<sup>5</sup>, a műfaji jellegéből adódóan, a szerzők azon lengyelországi utazásainak eredményeként született meg, amelyek során meglátogatták az ország legfontosabb városait, többek között Varsót, a fővárost, Krakkót, Wrocławot, valamint Gdańskot, a lengyel Balti-tengerpart legfontosabb városát is. A jelen tanulmány éppen a Balti-tengernek (elsősorban) és Gdańsknak Somlyó György, Pethő Tibor és Ruffy Péter által felrajzolt képére fókuszál. Kisebb mértékben, sajátos kiegészítésként, Gdynia képét tárgyalja ez a cikk, tekintettel arra, hogy Gdańsk e szomszéd várossal, valamint Sopot várossal együtt egy közös szervezetet, a Hármásváros nevű tengerparti városeggyüttest alkotja.

Meg kell jegyezni, hogy Pethő Tibor és Ruffy Péter az útleírásukban különálló fejezetet szenteltek Gdańsknak (Pethőnél: *Ahol a háború elkezdődött*, Ruffynál: *Az Őfűtty-öbölben*), ezenkívül Pethő egy egész fejezetet Gdyniának és a Balti-tengernek is („*Navigare necesse est*”), Ruffy *Varsói hajnal*jában pedig a Balti-tenger és Gdańsk még néhány más fejezetben jelenik meg. Mind a két szerző riportszerűen rögzíti és közvetíti a magyar olvasó számára a tenger és Gdańsk (illetve Gdynia, Szczecin stb.) képét.

Pethő Tibor és Ruffy Péter lengyelországi útirajzának Gdańskot és a Balti-tengert illető narrációja jellegében különbözik a Somlyó Györgyétől: Somlyónál nincsenek hosszabb riportszerű leírások, a szerző nem is alkot hosszabb, egybefüggő képet a tengerről, Gdańskról vagy például Gdyniáról. *A Viszula sellőjének* „tengerparti” részei irodalmi „mozaikkockáknak”, illetve irodalmi „képeslapoknak” nevezhetők (egyébként a szóban forgó útleírás egyik részének a címe éppen *Tengerparti képeslapok*), amelyekben maga a tenger, valamint Gdynia vagy Gdańsk látképének és életének a szerző által kiválasztott egyes „elemei” – mint például a kikötőbe beúszó halászbárka (Somlyó, 1954. 53–54.), a gdański kikötőben horgonyzó hajó fedélzetét mosó matróz (Somlyó, 1954. 52–53.) vagy „a híres aranytornyú gdanski városházában” található két festmény (Somlyó, 1954. 42–44.) – elsősorban filozófiai, politikai, történelmi elmékedések kiindulópontját képezik. Somlyó tehát ezeken keresztül akar rámutatni egy-egy konkrét eseményre vagy általános jelenségre (a Gdynia kikötőjébe beúszó bárka látványa például a Daigo Fukuryu Maru japán halászhajó tragédiájának és a világbéke körüli elmékedéseknek lesz az apropója, Anton Möller *A templom építése* című festménye pedig Gdańsk háborús elpusztítását és a háború utáni újjáépítését juttatja a szerző eszébe).

Mindhárom magyar szerző az 1950-es években járt Lengyelországban. Utazásaik szolgálati jellegűek voltak, nem turistákként, hanem újságírókként, riportterekként, a lengyel élet megfigyelőiként járták végig az országot. Somlyó György 1954 tavaszán volt Lengyelországban (április 4-től május 3-ig) (Somlyó, 1954. 81.). Pethő Tibor szintén tavasszal járt Lengyelországban, de egy évvel később, 1955-ben (április végén érkezett, és röviddel a híres varsói értekezlet befejezése után<sup>6</sup>, május 14-e után utazott el) (Pethő, 1956. 7., 239–246.). Ruffy Péter – ahogy maga írja a könyve befejező részében – 1945 és 1960 között négy ízben járt Lengyelországban (Ruffy, 1961. 191.), a *Varsói hajnal*ban e négy utazásának „élményeit és tapasztalatait” (Tamás, 1961. 7.) foglalta össze.

Mind a három szerző Lengyelország-képe alapvetően két nagyobb dimenzióból tevődik össze: Somlyó, Pethő és Ruffy is egyrészt a háborús pusztítások, másrészt az ország újjáépítésének bemutatására törekednek útirajzaikban, s ez meghatározó szerepet tölt be a Balti-tenger és főleg Gdańsk képének közvetítésében is. Kérdés, hogy az akkori hivatalos történetírás és az uralkodó kommunista politikai propaganda mennyire befolyásolta

<sup>5</sup> Nem merülve bele a műfaji megkülönböztetések és definíciók részleteibe, e tanulmányban a három felsorolt könyvre az „útleírás” (esetleg „útirajz”) műfaji terminussal utalunk.

<sup>6</sup> A Varsói Szerződést nyolc európai szocialista ország írta alá az 1955. május 14-én, Varsóban megtartott értekezlet utolsó napján.

az írók<sup>7</sup> látásmódját és az útleírások tartalmi oldalát. A jelen tanulmány részben e kérdésre is igyekszik választ adni.

### A Balti-tenger képe a három útleírásban

A Balti-tengernek a szóban forgó útleírásokban megalkotott összképében<sup>8</sup> alapvetően négy megközelítési szempont különíthető el. A Balti-tenger (természeti) szépségként, látványosságként és ezzel szoros összefüggésben hatalmas természeti erőként (1), romantikus (vagyis képzeletre és érzelmekre ható), szinte mágikus térségként (2), az „új” Lengyelország és a lengyelek életének fontos elemeként, illetve az ember munkájának színhelyeként (3), valamint fontos történelmi események színtereként (4) jelenik meg. Ezek a szempontok nemritkán átszövik, illetve kiegészítik egymást.

Ami a Balti-tengert mint természeti szépséget, illetve természeti erőt illeti, Somlyó György és Pethő Tibor az útleírásukban költői tájképet festenek róla. Az utóbbi szerző a nyugtalan tenger látképét írja le:

A szél habzó, tarajos hullámokat kergetett a part felé. A Balti-tenger mennyire más, mint a lágú, sötétkék, mediterrán tengerek, félelmetesebb, szürkébb, fenyegetőbb. Lélegzik. Visszahúzódik a homokdűnékről, hogy aztán ismét elöntse azokat tíz-tizenkét méterre. Még ebben a ragyogó napsütésben sem csábítja fürdésre az embert. Hideg. Július, augusztus, ez a két hónap, amikor partjait ellepik a fürdőzők. Mégis, ez a tenger adja az életet itt, sok száz kilométer hosszúságában a falvak és városok lakóinak. (Pethő, 1956. 125.)

Somlyó György pedig az alkonyi tenger szelíd látványát jeleníti meg érzékletesen. Leírásában a Balti-tenger nem csupán a szó szoros értelmében vett természeti szépségként szerepel, mivel szó esik az emberi kéz „alkotásairól”, tudniillik a gdyniai kikötő „kőkarjairól” és egy bárkáról is:

A Kőhegyen, a Kamienna Góran álltam, Gdynia kikötője felett az alkonyatban. A szinte mozdulatlanak tűnő csendben, mint egyetlen szépséges dallam úszott be lassan a kikötő kőkarjai közé egy apró sárga bárka a kék tengeren, a színeknek abban a csodálatosan szelíd tisztaságában, amit csak a korányári alkonyat fénye tud festeni. Elbűvölő volt az egész látvány egységes szépsége: a tág látóhatár, a tengerbe félkörben benyúló hatalmas kikötő s a picike bárka tökéletes harmóniája. (Somlyó, 1954. 53.)

Pethő lírai leírásában a „lengyel” tenger „jellegzetességeire” mutat rá, arra tudniillik, hogy nyugtalan, hideg és a vize sötét színű; aggodalmat kelt a szemlélőben, egy kicsit dühös vadállatra hasonlít. Az idézett részletben a Balti-tenger a mediterrán tengerek ellentétéként jelenik meg. Nagy mértékben különbözik például az Adriától, amelynek – elsősorban történelmi és földrajzi okokból kifolyólag – a világ többi tengerével szemben kiemelt helye van a magyarok tudatában.

Mind a két fentebb idézett részlet kisebb irodalmi képeslapnak is felfogható, tömör, szavakkal festett (táj)képnek (Ćurković-Major, 2002. 79–80.). A harmonikus, nyugalmas

<sup>7</sup> Pethő Tibor és Ruffy Péter elsősorban újságírók voltak, Somlyó György pedig költő. Némi leegyszerűsítéssel a jelen tanulmányban „íróknak”, illetve „szerzőknek” fogjuk nevezni őket.

<sup>8</sup> A Balti-tenger összképe alatt e tengernek mindhárom útleírás mindegyikében megrajzolt képéből összeálló „nagyobb” képet értjük.

Balti-tengernek Somlyó György által adott leírását azért is lehet „képeslapszerűnek” tekinteni, mert egy olyan sztereotipikusan idilli (s bizonyos mértékig giccsesnek ható) tengeri jelenetet állít az olvasó tekintete elé, amely emlékeztet az átlagos tengerparti szuvenirboltokban kapható színes képeslapokra, festményekre vagy fényképekre. Ezek nélkülözhetetlen elemei voltak a sárga színű halászbárkák (sok évig a lengyel tengerparti tájkép állandó tartozékai), a kikötő és a tenger kéksége.<sup>9</sup>

Az útleírás e részének narrációjában ez az idillikus kép nemcsak a Balti-tenger szépségének sajátos kifejezője, hanem Somlyó hosszabb elmélkedésének kiindulópontja is. Az alkonyi tenger, elsősorban a kikötőbe beúszó bárka látványa eszébe juttatja a szerzőnek Paul Valéry egyik szonettjét, melyet ő fordított magyarra „a háború utolsó esztendejében” (Somlyó, 1954. 53.), valamint filozófiai és politikai reflexióra is készíti:

A szonett változtathatatlan, merev ellentétben állítja elénk a társadalmat. Egyik oldalon a „Politika” – ilyesformán, nagybetűvel és idézőjelek közt –, mint aminek az egyszerű ember kérlelhetetlenül ki van szolgáltatva: a Vezér, aki már készíti „villámló szavát”, melytől „majd tébolyult hajnal riad az estre”. A másik oldalon a „boldog, gondtalan” halász, aki mit se sejt a ráleselkedő veszélyről, „a mennykőről, amit már robbant a vezér”. Boldog – nem azért, mert felismeri a veszélyt és szembe tud szállni vele, hanem éppen azért, mert nem tud róla, s mert a költő szerint, ha tudna, az tehetetlenségében csak boldogtalanná tenné. (Somlyó, 1954. 53.)

Az összefoglalást követően Somlyó még hozzáteszi: „Évek óta eszembe se jutott ez a vers s most egyszerre felderengtek előttem éles képei” (Somlyó, 1954. 53.). A „most” arra a pillanatra vonatkozik, amikor a magyar író Gdynia egyik dombjának tetején állva csodálja a tenger látványát. A *Visztula sellője* szerzője a Valéry versében szereplő halásznak sajátos ellentétét abban a halászbán látja, aki sejtése szerint a Balti-tenger vizein úszó bárkában ül:

Ebben a bárkában is biztosan egy halász ül. Hálóját bontogatva nézi a csillogó zsákmányt, családjára gondol, talán a szövetkezet ügyes-bajos dolgaira is s közben, ebben a pillanatban is, nem egy „vezér” tervel villámló terveket a világon az egyszerű halászok ellen. Csakhogy ez a kis bárka már nem az, amelynek halásza „mit se sejt a mennykőről”. Ha boldog, a veszedelem ismeretében és a maga milliókéval összefont ereje tudatában az. (Somlyó, 1953. 53–54.)

Somlyó továbbá kitér egy másik halászbárkára is, amely „a Csendes Óceánon úszott a tonhalak nyomát követve” és amely „félelmetes zsákmánnyal megrakva kötött ki a japán kikötőben”, tudniillik „a modern mennykő [visszaütalás Paul Valéry szonettjére – M. G.], a hidrogén-bomba iszonyatos sugárzását rakodta ki a partra, emberek és halak testében egyaránt” (Somlyó, 1954. 54.). Ez egy költői, metaforikus utalás a Daigo Fukuryu Maru japán halászhajó személyzetének tragikus sorsára; a japán matrózokat az amerikai hidrogénbomba robbanásából származó radioaktív hulladék fertőzte meg. Ez az eset 1954. március 1-én történt, vagyis rövidebb idővel a magyar költő lengyelországi utazása előtt. A fentebb idézett hosszabb részlet utolsó két mondatát („Csakhogy ez a kis bárka...” és „Ha boldog...”) az akkori nemzetközi helyzetet, vagyis a hidegháború valóságát figyelembe véve politikai és kissé propagandisztikus nyilatkozatnak is tekinthetjük – pontosabban: elég világos utalásnak az úgynevezett „béketáborra”, vagyis a kommunista blokk országaira (a Szovjetunióval az élen). A gdyniai kikötőbe beúszó

<sup>9</sup> Érdemes megjegyezni, hogy a Balti-tenger vize általában csak szélcsend idején kék színű.



bárka feltételezett halásza lengyelként része ennek a nagy, több millió „tagot” számláló („a maga milliókéval összefont ereje tudatában az”), biztosságot garantáló nemzetközi kommunista „családnak”. „Lehetnek-e boldogok a tengerek bármely pontjának egyszerű halászhajói, ha nem tudják, mi történt japán társaikkal? S lehetnek-e boldogok, ha tudják, s tovább is úgy ringanak a szelíd habokon, mint akik nem tudnak róla?” – teszi fel e szintén kicsit propagandisztikus ízű, retorikus kérdést a szerző, majd a filozófiai és politikai elmélkedések befejezéséként gondolatban újra a Balti-tenger vizén úszó halászhajókhoz kanyarodik vissza: „Kis bárka, ott a kikötő fehér karjai közt, a kék tengeren virágzó sárga szirmok, jelképe te az egyszerű életnek, – ma olyan vagy nekem, mint egy kiáltás” (Somlyó, 1954. 54.).

A Balti-tenger látványa teljesen elragadja Somlyót, szinte mágikus erővel hat rá, hipnotizálja őt, nemcsak megtölti a magyar költő tengerparti szállodája szobáját, hanem úrrá lesz érzelmi világa fölött is. A magyar író lírai tudósításában a tenger nagy művész, aki saját módjára alakítja a valóságot:

TENGER – csak így egyszerűen, ahogy kimondom. Megkaptam kulcsomat a portán, akkorát, mint egy középkori városé, felmentem a szálloda lépcsőjén, benyitottam a szobámba és kitértém az ablakot. Ott volt a tenger a szobámban. A tenger, az óriási gyermekjáték, a perpetuum mobile, a karmester nélkül összhangban szóló zenekar, a nagy zenész és nagy festő, színek szakadatlan keverője, dallamok fáradhatatlan kitalálója.

[...]

Kinyitóm az ablakot és itt van a szobámban a tenger. Nem is hagy el aztán egy pillanatra sem, amíg csak én el nem hagyom a partját. Ülök az ablakban egész nap s reggeltől késő estig mintha egyéb se volnék, csak valami hallatlan fény- és hangérzékenységgel műszer, amely a hangok váltakozását, az árnyalatok cseréit jelzi, a megnevezhetetlen színeket és feljegyezhetetlen dallamokat gyűjti.

Rémülten kelek fel székemből este a fároszok hunyorgatása közt, mely olyan, mint valami ellenállhatatlan útrahívás. Hosszú órákat ültem mozdulatlanul valami megbűvölt varázsban, szinte léttelenül. Nincs semmi a világon, ami mellett az ember úgy el tudna törpülni, mint a tenger mellett. (Somlyó, 1954. 48–49.)

A Gdyniából a Hel-félszigetre<sup>10</sup> hajózó Pethő Tiborra szintén nagy hatást gyakorolt a (nyílt) tenger látványa, amely gyermekkori vágyakat ébresztett újra benne, s nagy tengeri utazások és kalandok hangulatát idézte fel:

Nyílt tenger! Milyen távoli, izgató fogalom ez! Benne van gyermekkorunk kalandos olvasmányainak minden romantikája, az a félelmetes, ismeretlen világ, amelyben napokon és heteken át néhány tízméternyi padlódeszka az egyetlen szárazföld, egyébként közel s távolban csak a végtelen, rejtélyes víztömeg. (Pethő, 1956. 139.)

A Balti-tenger és partjai fontos történelmi események színterei is voltak; néhányukról olvashatunk *A Vistula sellője*, *A Kárpátoktól a Balti-tengerig*, valamint a *Varsói hajnal* lapjain.

Somlyó György nemcsak gyönyörködik az alkonyi tenger látványában, vagy ihletet merítve belőle elmélkedik a Daigo Fukuryu Maru tragédiájáról és a világbéke kérdéséről, hanem hangsúlyozza azt is, hogy a Balti-tenger tanúja volt az egész világtörténelem egyik legfontosabb eseményének, az októberi orosz forradalomnak. Somlyó az

<sup>10</sup> A Hel-félsziget a lengyel tengerpart része, nem messze fekszik a „Hármasvárostól”.

Auróra híres orosz cirkálót idézi meg, amelynek egyik ágyújából leadott lövés adott jelet (az elterjedt közhit szerint) a szentpétervári Téli Palota ostromára, s így aztán a hajó az októberi forradalom jelképévé lett. Azt lehet tehát mondani, hogy az októberi forradalom a Balti-tenger partján „született meg” (bár maga az Auróra cirkáló a Finn-öbölbe torkolló Néva folyón horgonyzott). Éppen ezért a magyar költő számára, aki – ahogy az *A Visztula sellője* narrációjából kitűnik – a szocialista rendszer buzgó híve, a Balti-tenger fontosabb, mint a Földközi-tenger, amelynek partjai az európai kultúra bölcsőjének számitanak:

Közel két évezreden keresztül a Földközi-tenger partjainak voltak a legfontosabb emlékei az emberiség történetéről. De az Auróra ágyúinak világgraszoló dörrését *ez a tenger* verte vissza itt előttem, emlékét ezek a partok őrzik. Ha az ember kiszakítja magát a hullámok mindig új és új karokkal ráfonódó veszedelmes öleléséből és az üresen ragyogó messzeség bűvöletéből, – szemben azokat a partokat véli látni, amelyek először hirdették meg minden partoknak és minden tengereknek az új emberi történelem üzenetét. (Somlyó, 1954. 49.)

A jelen tanulmány témája szempontjából különösen fontos és érdekes az, hogy a Balti-tenger szemtanúja volt a második világháború kitörésének, amire költői módon mutat rá Ruffy Péter, a *Varsói hajnal* szerzője. A könyvében leírja azt a hajókirándulást, amelyet egy nyári vasárnapon (ahogy kiderül a szövegből, 1959 augusztusában) tett az Okrzeja nevű sétahajó fedélzetén a Westerplatte-félszigetre, a második világháború első csatájának színhelyére. A westerplattei csata a német invázió első csatája volt: a Schleswig-Holstein csatahajó sortűzet nyitott a Westerplatte-félszigeten állomásozó lengyel helyőrségre (Szokolay, 1996. 173.).<sup>11</sup> Ruffy a „nyílt tenger felé vezető” (Ruffy, 1961. 38.) Ötfütyű-öböl vizein hajózott; itt érdemes megjegyezni, hogy a szerző

*Somlyó György nemcsak gyönyörködik az alkonyi tenger látványában, vagy ihletet merítve belőle elmélkedik a Daigo Fukuryu Maru tragédiájáról és a világbéke kérdéséről, hanem hangsúlyozza azt is, hogy a Balti-tenger tanúja volt az egész világtörténelem egyik legfontosabb eseményének, az októberi orosz forradalomnak. Somlyó az Auróra híres orosz cirkálót idézi meg, amelynek egyik ágyújából leadott lövés adott jelet (az elterjedt közhit szerint) a szentpétervári Téli Palota ostromára, s így aztán a hajó az októberi forradalom jelképévé lett. Azt lehet tehát mondani, hogy az októberi forradalom a Balti-tenger partján „született meg” (bár maga az Auróra cirkáló a Finn-öbölbe torkolló Néva folyón horgonyzott).*

<sup>11</sup> Tegyük hozzá, hogy a második világháború első harci eseménye valójában a Wieluń nevű nyugat-lengyelországi város bombázása volt, de a Westerplatte-félsziget vált a háború kitörésének jelképévé.

minden valószínűség szerint a Holt Visztula nevű folyó torkolati szakaszát nevezi tévesen Ötfütyty-öbölnek.<sup>12</sup>

A magyar szerző hüen adja vissza a nyári sétahajózás sirályokkal övezett idillikus hangulatát, valamint a forgalmas tengeri kikötő vidám, élénk légkörét:

Nyár van, és vasárnap, és tengerkék az ég. Sirályok röpködnek, cikázó égi táncot járva, az ég felé libegve, aztán lezuhanva, majd újból a magasba szállva, szeszélyes girlandokat rajzolva a levegőég langyos melegére. Tíz, húsz, száz sirály kíséri a hajót, megannyi égi balerina, fehér balettcipőben. [...] Olyan ez a sirálytánc, ez a nyári égi tánc, mint boldog szertartás, amely jókedvet kavar – a gyermekek sikoltanak, a papák fényképeznek, a mamák rettegve vonják vissza a korláttól gyermekeiket. A víz színe tengerzöld, az ég sejtelmesen kék, a hajó nyitott fedélzetének padjain incselkedve és kacagva szerelmek bújnak össze. Ebbe a nyári kékbe, boldog tengerzöldbe, e meghitt világba olykor bolondos staccatókat kiáltanak bele a sirályok.

Az öböl, amelyen lágyan úszunk, a nyílt tenger felé vezet. Külföldi teherhajókkal, személyszállító gőzösökkel, fehér vitorlásokkal találkozunk. Minden feltűnő hajó esemény. [...] Átkiáltunk a hajókra mindenféle nyelven. Köszöntünk lengyelül, franciául, angolul, oroszul, valaki svédül, én meg, mintha értené valaki, csökönyösen magyarul. Az öbölben randevúzik a világ [...] (Ruffy, 1961. 38.)

De ez az idill véget ér, a vidám hangulat teljesen megváltozik, amikor az Okrzeja egyik matróza „a hajó tatjára ugrik [...] karját széttárja, mint próféta a pusztában, azután a vízre mutat” és kimondja az „itt” szót. Ez az „itt” a második világháború kitörésének helyére vonatkozik. A *Varsói hajnal* e részletének narrációjában a Balti-tenger a világtörténelem „részesévé” válik:

Az Ötfütyty-öbölben vagyunk, a **Balti-tenger és a történelem tenyerén**.<sup>13</sup> Itt, ezen a ponton<sup>14</sup>, a hangosan morajló vizen dördült el a náci Schleswig-Holstein „iskolahajó” negyvenöt ágyúja – jeladás a második világháborúra – egyszerre, akkor... (Ruffy, 1961. 40.)

A westerplattei csatáról, magáról a Westerplatte-félszigetről még lesz szó a tanulmány további részében, amely Gdańsk Somlyó György, Pethő Tibor és Ruffy Péter által felrajzolt képét mutatja be.

Ha már a Balti-tengernek a történelemben való szerepéről van szó: Ruffy Péter a *Varsói hajnal*ának egy másik fejezetében a Hel-félszigeten a második világháború idejében lezajlott két harci eseményről olvasunk. A Hel-félsziget, amely Ruffy szerint „éles pengéjével a tengerbe hasító” kardra emlékeztet (Ruffy, 1961. 177.), hősiesség ellenállás színhelye volt 1939 őszén (a lengyelek a német csapatok ellen védekeztek); a Hel-félsziget védését az úgynevezett szeptemberi hadjárat egyik legfontosabb, 1939. szeptember 1-étől október 2-áig tartó harci eseményének tekintik; a lengyeleknek 1939. október 2-i kapitulációja pedig e hadjárat egyik végső aktusa volt. A Hel-félsziget második világháborús történetének másik fontos eseménye a Wehrmacht katonáinak a Vörös

<sup>12</sup> A Holt Visztula e szakaszánál a gdańki tengeri kikötő van. A Holt Visztula e szakaszának kanyarodását, amelytől ez a folyó a Balti-tengerbe (pontosabban: a Gdańki-öbölbe) közvetlenül torkolló, úgynevezett Kikötői Csatornaként folytatódik, az Ötfütyty-kanyarodásnak (Zakręt Pięciu Gwizdków) hívják – ott horgonyzott a fentiekben említett Schleswig-Holstein német hajó, amikor szeptember 1-én sortűzet nyitott a lengyel katonákra. Ez lehet a magyarázata Ruffy tévedésének. Eltekintve a felsorolt földrajzi részletektől, Ruffy útleírásának narrációjában az Ötfütyty-öböl bizonyos mértékben a Balti-tenger részének tekinthető.

<sup>13</sup> Kiemelés: M. G.

<sup>14</sup> Vagyis pontosabban az Ötfütyty-kanyarodásban.

Hadsereggel szembeni védekezése volt a háború legvégén, 1945. májusában.

Ami az 1945-ös évi eseményt illeti: a magyar újságíró tévesen állítja, hogy a németek május végéig ellenálltak; az viszont igaz, hogy sokáig védekeztek a szovjetek ellen (csak május 9-én adták fel magukat; a Hel-félsziget a német fegyveres ellenállás egyik utolsó pontja volt) (Kardas, 2011. 165–186.). Az az állítás pedig, hogy – Ruffy szavait pontosan idézve – „Hel félszigetén, a kasubok<sup>15</sup> földjén ért véget a második világháború” (Ruffy, 1961. 177.), csak részben felel meg a valóságnak. Lehet, ezzel Ruffy a sors, illetve a történelem igazságosságára utalt, hiszen a Hel-félszigeten a háború elején a lengyelek adták meg magukat, a háború legvégén pedig, ahogy már volt szó róla, a németek kapituláltak (a Vörös Hadsereg által elfoglalt félsziget pedig végül megint lengyel fennhatóság alá került). Ezt a lengyel perspektívát figyelembe véve egyet lehetne érteni Ruffynak a fentiekben közölt állításával – szimbolikus értelemben a Hel-félsziget tényleg a második világháború befejezése színhelyének tekinthető.

A Balti-tenger összképének talán leginkább szembetűnő vonása a szocialista Lengyelország életében betöltött fontos szerepe. Főként Pethő és Ruffy könyvében jut ez érvényre nyomatékosan. Ennek jobb megértését elősegítendő szükséges utalni arra, hogy a második világháború befejezése után, a jaltai és a potsdami konferencia döntései alapján újonnan húzták meg Lengyelország határait. Nyugaton olyan területekkel gyarapodott, amelyek a háború előtt Németországhoz tartoztak – többek között hosszabb tengerpartot is kapott az ország, a háború előtti állapothoz képest.<sup>16</sup> A tenger így még nagyobb jelentőségre tett szert, mint a két világháború közötti időszakban. Meg kell azonban jegyezni, hogy a második világháború előtti Lengyelország kormánya számára fontos volt a tengeri gazdaság létrehozása, valamint egy lengyel tengeri kikötő

*A Balti-tenger összképének talán leginkább szembetűnő vonása a szocialista Lengyelország életében betöltött fontos szerepe. Főként Pethő és Ruffy könyvében jut ez érvényre nyomatékosan. Ennek jobb megértését elősegítendő szükséges utalni arra, hogy a második világháború befejezése után, a jaltai és a potsdami konferencia döntései alapján újonnan húzták meg Lengyelország határait. Nyugaton olyan területekkel gyarapodott, amelyek a háború előtt Németországhoz tartoztak – többek között hosszabb tengerpartot is kapott az ország, a háború előtti állapothoz képest. A tenger így még nagyobb jelentőségre tett szert, mint a két világháború közötti időszakban. Meg kell azonban jegyezni, hogy a második világháború előtti Lengyelország kormánya számára fontos volt a tengeri gazdaság létrehozása, valamint egy lengyel tengeri kikötő megépítése (elsősorban azért, mert Danzig Szabad Város német hatóságai korlátozták az ottani kikötőnek a lengyelek általi használatát).*

<sup>15</sup> Kasubok: a pomeránoktól származó szláv népcsoport, az észak-lengyelországi Pomerániai vajdaság területén élnek.

<sup>16</sup> Az úgynevezett Második Lengyel Köztársaság idején (1918–1939) a lengyel tengerpart hosszúsága 147 kilométer volt, a második világháború után már sokkal több, 497 kilométer (Szokolay, 1996. 199–200.).

megépítése (elsősorban azért, mert Danzig Szabad Város német hatóságai korlátozták az ottani kikötőnek a lengyelek általi használatát). A lengyel kormány döntése alapján Gdyniában megépült tehát a nagy és modern tengeri kikötő (Gdynia ezáltal halászfaluból nagyvárossá lett). Ez lett az országnak a tenger felé, és ezáltal a nagyvilágra nyíló talán legfontosabb (a lengyel köztudatban elterjedt állítás szerint egyetlen) ablaka (Bilska, 2018. 7.).

Ruffy Péter már a *Varsói hajnal*nak a *Lengyel tájak* című első fejezetében rámutat arra, hogy Lengyelország mennyit nyert a potsdami döntésnek köszönhetően, ami a tengerhez való sokkal nagyobb hozzáférést illeti:

A régi, „versailles-i” Lengyelországnak egyetlen kis ablaka nyílt a tengerre. Egy kis „fortocska”, nem több. Az új, a „potsdami” Lengyelországnak egész arca a tengerre néz. Lengyelország tengeri ország, tengeri hatalom, hajói Ghanától Indiáig közlekednek, Lengyelország nem „fejeződik be” Gdańsknál vagy a Hel-félszigetnél, hanem folytatódik a tengereken, ahol lengyel hajók, lengyel halászok, lengyel matrózok járnak. Lengyelország kitágult – nagyvilággá nőtt. (Ruffy, 1961. 14.)

A fentebb idézett, az egész *Varsói hajnal* stílusára jellemző pátoosszal és lelkesedéssel teli részlet egyrészt a lengyel tengerhajózásnak – közvetett módon az egész lengyel tengergazdaságnak, illetve tengerpolitikának<sup>17</sup> – valódi nagymértékű fejlődését és jelentőségét fejezi ki<sup>18</sup>; másrészt pedig bizonyos mértékben propagandisztikus jellegűnek is tekinthető, beleíródik ugyanis abba a szocialista újjáépítéssel kapcsolatos, a szovjet blokk talán minden országában észrevehető tendenciába, amely a szocializmus sikereit, az „általa” elért eredményeket hangsúlyozza. Ennek az egyik megnyilvánulása maga a patetikus stílus. Ruffy viszont elhallgatja azt, hogy a potsdami (és jaltai) konferencián Lengyelország nemcsak szerzett új területeket (a németektől, többek között nagyobb hozzáférést a tengerhez), hanem el is vesztette a keleti területeit a Szovjetunió javára.<sup>19</sup> És egyetlen szóval nem utal arra sem, milyen fontos szerepe volt Gdynia kikötőjének a Második Lengyel Köztársaság idején, csak a háború utáni lengyel „tengerhódítás” sikeréről ír. Bár a háború előtti Lengyelországnak – Ruffy szavait idézve – csak „egyetlen kis ablaka nyílt a tengerre”, mégis ez a „kis ablak”, amely alatt elsősorban Gdyniát, az újonnan épült kikötőjét (szélesebb értelemben az egész 147 kilométer hosszú lengyel tengerpartot is) kell érteni, fontos volt az egész ország számára. A kikötőnek és magának a városnak, Gdyniának a megépítése<sup>20</sup> nagy sikere és érdeme volt az akkori lengyel állami hatóságoknak. S mivel a szocializmus kora elítélte őket, azt feltételezhetjük, hogy Ruffy Péter – többé vagy kevésbé szándékosan (lehet, hogy a lengyel „vendéglátói” hatására) – mintegy „lenézi” Gdyniának a két világháború közötti Lengyelország tengerpolitikájában játszott jelentőségét (ld. „A régi, »versailles-i« Lengyelországnak egyetlen kis ablaka nyílt a tengerre. Egy kis »fortocska«, nem több.”). Hozzá kell tenni, hogy a szerző megismétli e véleményét és észrevételeit az útleírásának a *Népvándorlás a XX.*

<sup>17</sup> Vö. az alábbiakban közölt hosszabb idézett részlet is („A lengyel tájba új elem vegyült...”).

<sup>18</sup> Ami például az idézetben említett Ghanát illeti: 1958. decemberében a Tczew nevű lengyel gőzös elindult az észak-nyugat lengyelországi Szczecinből Ghanába és Guineába; ezzel kezdetét vette a tengeri összeköttetés Lengyelország és Nyugat-Afrika között (Wroński és Zwolakowa, 1966. 87.).

<sup>19</sup> Természetesen az is valószínű, hogy ez nem volt szándékos a részéről – teljesen érthető okok miatt sem lett volna szabad írni erről.

<sup>20</sup> Gdynia városi rangot 1926-ban kapott, előbb halászfalu volt. Gdynia városiasodása a tengeri kikötő építésével volt kapcsolatos.

században című fejezetében, amelyben az úgynevezett „Visszaszerzett Területek”<sup>21</sup> kérdésével foglalkozik:

A két világháború között Lengyelországnak csak egyetlen kicsiny ablaka nézett a tengerre: Gdynia kikötőváros. A potsdami döntés alapján Lengyelország tengeri hatalommá vált [...] (Ruffy, 1961. 124.)

Visszatérve az előző részlethez: a *Varsói hajnal* szerzője a továbbiakban folytatja a gondolatait a Balti-tenger szerepéről a háború utáni Lengyelországban, rámutatva arra, hogy a tenger új jelenség nemcsak az ország földrajzában, hanem a gazdasági, társadalmi életében is, és sajátos kihívást jelent a lengyelek számára. A tenger „jelenléte” színe-síti Lengyelország tájképét:

A lengyel tájba új elem vegyült: a tenger. A lengyel földrajz tizenöt éve új tájjal ismerkedik, a lengyel ember most tanulja a tengert. Megtanul hálót kötni, halászni, világot járni, megszokja a hideg szeleket, megismeri a nagy tengeri országutakat. Lengyelország térképén megjelentek az élénk, zsúfolt, hatalmas nemzetközi forgalmat lebonyolító kikötők, a kedves halászfalvak, ahol az élet korántsem olyan idillikus. (Ruffy, 1961. 14–15.)

Ruffy Péter a *Varsói hajnal* e részletében is, ugyanúgy, mint az előzőleg idézett szakaszban, egy kicsit eltorzítja a tényeket. Lengyelország – amint arról már volt szó – a II. világháború után, a Balti-tengerhez való nagyobb hozzáférésnek köszönhetően, nagy mértékben kifejlesztette tengergazdaságát és tengerpolitikáját, de emlékezni kell arra is, hogy a tenger a háború előtti időszakban is jelen volt, sőt fontos szerepet töltött be az ország életében (Gdynia megépítése és az ottani kikötő sikeres működése). A magyar újságíró pont az „új”, szocialista Lengyelországnak a tengerrel kapcsolatos feladataira és sikereire akarja ráirányítani a magyar

*Ruffy Péter a Varsói hajnal e részletében is, ugyanúgy, mint az előzőleg idézett szakaszban, egy kicsit eltorzítja a tényeket. Lengyelország – amint arról már volt szó – a II. világháború után, a Balti-tengerhez való nagyobb hozzáférésnek köszönhetően, nagy mértékben kifejlesztette tengergazdaságát és tengerpolitikáját, de emlékezni kell arra is, hogy a tenger a háború előtti időszakban is jelen volt, sőt fontos szerepet töltött be az ország életében (Gdynia megépítése és az ottani kikötő sikeres működése). A magyar újságíró pont az „új”, szocialista Lengyelországnak a tengerrel kapcsolatos feladataira és sikereire akarja ráirányítani a magyar olvasóközönség figyelmét (a fentebb idézett, lelkesedéssel és némi pátosszal teli részletnek célja elsősorban ilyen irányú hatást kelteni az olvasóban).*

<sup>21</sup> „Visszaszerzett Területek” a hivatalos neve a háború utáni Lengyelország nyugati és északi területeinek, amelyeket a jaltai és potsdami békekonferencia alapján elvették a németektől és a lengyel államhoz csatolták. Ez a háború utáni, németellenes politikai és történelmi narráció, illetve németellenes propaganda jegyeit viseli magán, arra utal, hogy e területek valaha „ősi” lengyel földek voltak, és most, a második világháború befejezése után visszakerültek a „gazdájukhoz”, vagyis Lengyelországhoz.

olvasóközönség figyelmét (a fentebb idézett, lelkesedéssel és némi pátozzal teli részletnek célja elsősorban ilyen irányú hatást keltetni az olvasóban).

A magyar újságíró a lengyel tengeri kikötőket is említi, színes, idillikus, de ezáltal egy kicsit sztereotip, „képeslapszerű”, a „tengeri romantikával” egyező, de a valóságnak csak részben megfelelő képet vázolva fel a kikötői életéről:

A lengyel tájhoz hozzátartozik a Báthory tengerjáró Gdynia kikötőjében, és hozzátartoznak a svéd, szovjet, francia, német, finn, norvég, spanyol matrózok, azok a dalok, amelyeket énekelnek, a kocsmák, ahol vigadnak, és hozzátartoznak a világ minden részéből érkező hajók, amelyeket megpillant az ember a kikötőkben. (Ruffy, 1961. 15.)

Ruffy az északnyugat-lengyelországi Szczezin kikötővárosban<sup>22</sup> lett látogatásáról beszámolván is a Balti-tenger jelentőségére mutat rá, idézve a kikötőparancsnok szavait:

S hajóink [...] tizenöt kemény, súlyos esztendő után ma az egész világon járnak. A Gdyniában állomásozó „Báthory” személyszállító hajó bonyolítja le az utasforgalmat Lengyelország és Amerika között. Havonként indul Gdyniából a kanadai Montrealba. A lengyel „Tobruk”, „Narvik” vagy „Białystok” nevű hajók Lengyelország és India közt járnak. Alig van tengeri kikötő a nagyvilágban, ahol ne fordulnának meg lengyel személy- vagy teherszállító hajók. (Ruffy, 1961. 137.)

„A lengyel hajósnép lett” (Ruffy, 1961. 137.) – teszi hozzá a *Varsói hajnal* szerzője.

A három szerző a Balti tenger jelentőségét egyaránt a lengyel kikötők sikeres működésének perspektívájából mutatja be. „Lengyelország tengeri ország, tengeri hatalom” (Ruffy, 1961. 137.) – Ruffy Péter idézett szavai Pethő Tibor *A Kárpátoktól a Balti-tengerig* című útirajza mottójának, vezérgondolatának is tekinthetők. Pethő egy fiatal lengyel tengerésztisztnek köszönhetően ismeri meg a tenger szerepét a „népi” Lengyelország életében, akivel a Hel városából Gdyniába tartó hajó fedélzetén ismerkedett meg.<sup>23</sup> A szerző egybefüggő hosszabb kijelentésként közli a lengyel tiszt válaszait azokra a kérdésekre, amelyeket a magyar újságíró, illetve csehszlovák és román kollégája tett fel neki (magukat a kérdéseket nem közli a szerző).

A Pethő beszélőpartnere közölte információk a tengernek az ország gazdasági életében való jelentőségére vonatkoztak. A tengerésztiszt a lengyel tengerhajózásnak, a lengyel kereskedelmi flottának a második világháború utáni fejlődéséről, a lengyel hajógyárak sikeres és eredményes működéséről tájékoztatta útítársait. Ahogy már többször szó esett róla, a második világháború utáni Lengyelország erősen felfejlesztette gazdaságának a tengerrel kapcsolatos ágait; nem merülve bele a részletekbe azt lehet feltételezni, hogy a lengyel matróz által megadott adatok és információk lényegüket tekintve megfelelnek a valóságnak. A tengerésztiszt Pethő Tibor által közölt válaszaiba mégis propagandisztikus elemek is vegyülnek. Nagyon szembeűnő például a Második Lengyel Köztársaság tengergazdaságának, tengerpolitikájának elítélése:

**A háború előtt a lengyel hajók bruttó regiszter tonna értéke 100 000 körül mozgott, s a hajók jobbára idegen tőke ellenőrzése alatt álló vállalatok tulajdonában**

<sup>22</sup> Szczezin majdnem 70 kilométeres távolságban fekszik a Balti-tengertől, az Odera és a csatornái, illetve mellékágai mentén.

<sup>23</sup> A megismerkedés körülményeiről ennyit olvasunk: „Heliben [vagyis Hel városában – M. G.] három fiatal tengerésztiszt is felszállt a hajóra. Egyikük, mikor megtudta, hogy külföldi újságírók vagyunk, beszédbe elegyedt velünk és készségesen válaszolt kérdéseinkre [...]” (Pethő, 1956. 140.)

**voltak. A hajók a nemzetközi tőkeérdekeltségek által diktált feltételek mellett dolgoztak.**<sup>24</sup> (Pethő, 1956. 140–141.)

A fiatal lengyel tiszt kijelentése a sikerpropaganda jegyeit viseli magán, aminek jó bizonyítéka már a Pethő által közölt első részlet is (amely egyébként szintén tartalmaz a háború előtti Lengyelország hatásáira irányuló kritikát):

Lengyelország tengeri állam [...] Ez a meghatározás, amely a két világháború között eltelt húsz esztendő alatt üres szólam volt csupán, a népi Lengyelország fennállásának tíz éve alatt telt meg eleven tartalommal. Országunknak most mintegy ötszáz kilométer hosszúságú tengerpartja van. Az Odera és a Visztula között jelentős kikötők, Gdańsk, Gdynia, Szczecin tették lehetővé, hogy Lengyelország ipari, mezőgazdasági és tengeri állammá alakult át. (Pethő, 1956. 140.)

Somlyó György a lengyelországi útleírásában szintén említi a Balti-tenger Lengyelország és a lengyelek életében betöltött szerepét, de csak enyhe és közvetett utalás formájában, s nem annyira patetikusan, mint például a fentebb idézett Ruffy Péter („A régi, »versailles-i« Lengyelországnak egyetlen kis ablaka”, „A lengyel tájba új elem vegyült...”), és nem is olyan hosszú, adatokkal telezsúfolt szöveg formájában, mint Pethő Tibor beszélgetőtársa. Somlyó az általánosan vett tengernek és a partjain élő embernek az összefüggésére mutat rá:

A tengeri táj különbözik minden földi tájtól. A síkság, a hegyvidék, a falu, a város – az ember lakóhelye, tevékenységének természetes színtere. A tenger nem lakóhely, nem talaja, csak szegélye az életnek. És mégis, a tengerparti ember életének minden pillanatát a tenger határozza meg. Az anyai, a nagy, a veszedelmes és a szépséges őselem. (Somlyó, 1954. 48.)

A Balti-tengernek a szocialista Lengyelország számára jelentős szerepét közvetett módon, a Gdynia kikötőjének perspektívájából mutatja be a szerző. Somlyó az említett lengyel tengeri kikötőt „Észak-Európa egyik legszebb, leggazdagabb forgalmú kikötőjének” nevezi, és rámutat a magyar külkereskedelemben betöltött szerepére is: „Gdynia egy kicsit a mi kikötőnk is” – olvassuk.

### Gdańsk képe a három útleírásban

Gdańsk a lengyel tengerpart legfontosabb városa, s mint ilyen, mind a három szóban forgó magyar író, de különösen Ruffy Péter és Pethő Tibor lengyelországi utazástörténetében fontos helyet foglal el. Egyaránt szó esik bennük a város lengyel történelemben és a világtörténelemben játszott szerepéről, dicső múltjáról, a második világháború pusztító hatásáról és az újjáépítéséről. Mindezekkel összefüggésben Gdańsk öt, egymással szorosan összefüggő szempontból kerül megvilágításba az útleírások hasábjain: mint a második világháború kitörésének színhelye, mint lerombolt és újjászületett (szocialista) város, mint a lengyelek városa, mint a történelmi múlt emlékhelye és mint kikötőváros. Tekintettel a téma összetettségére, jelen tanulmány csak az első két szempontra fókuszál.

Mind a három szerző rámutat Gdańsk helyére a világtörténelemben, tudniillik arra, hogy ebben a városban tört ki a második világháború (emlékeztetőül: a Gdańsk határában

<sup>24</sup> Kiemelés: M. G.



levő Westerplatte-félszigeten állomásozó lengyel katonák elleni támadás a német hadjárat első csatája volt).

Ruffy Péter személyesen járt a második világháború első csataterén, a gdański tengeri kikötő vizein és magán a félszigeten is, azon a területen, „amely először szerepelt a második világháború hadijelentéseiben” (Ruffy, 1961. 41.). Ahogyan már szó volt róla, Ruffy az Okrzeja nevű sétahajó fedélzetén hajózott az Ötfütyt-öböl vizén, lengyelek társaságában, s egy matróz kiáltása („itt”) hívta fel a figyelmét a történelmi jelentőségű helyre, ahol eldőrdült a 2. világháború nyitányát jelentő sortűz. De ennek az „itt” szócskának e fejezetben több értelme is van:

Az Ötfütyt-öbölben vagyunk, a Balti-tenger és a történelem tenyerén. Itt, ezen a ponton, a hangosan morajló vizen dördült el a náci Schleswig-Holstein „iskolahajó” negyvenöt ágyúja – jeladás a második világháborúra – egyszerre, akkor...

Itt kezdődött a második világháború. Itt kezdődött holta a millióknak, régi lakásomnak, barátaimnak, több mint százezer doni halottnak és a sok milliónak a világ szétszórt csatateréin. Itt kezdődött Varsó, Sztálingrád, Berlin pusztulása, az ausradierung, a stukahalál; itt kezdődtek a sírok, temetők, fakeresztek. Mintha fekete fátyol lenne ez a víz, ez a part, ez a levegő, ez a föld; fekete fátyol, mely ráterült az anyákra Moszkvában és Münchenben, Pesten és New Yorkban. Itt kezdődött a gyász.

Ez a huszadik évforduló. Az én gyászom is lengyel szemekben reszket, lengyel pillákon ül; már-már ruháit szeretné tépni az ember, mint a dervisek. De csak néz, tikkadtan, fojtva:

Itt?

Elsüllyedt emberek, szétvert családok, elmállott embercsontok, temetők lakói, kik valaha éltek – kiket valaha szerettem, csókoltam; kikkel együtt ittam, nevettem, dolgoztam, éltem, hol keresselek? (Ruffy, 1961. 40.)

A magyar újságíró szemében a Westerplatte-félsziget és az „Ötfütyt-öböl” vize nemcsak a lengyel, hanem a világtörténelemnek is a része, valamint az ő személyes tragédiája is – Ruffy kétszer is utal arra, hogy a háború áldozatai között voltak a barátai, illetve hozzátartozói is („kiket valaha szerettem, csókoltam; kikkel együtt ittam, nevettem” és így tovább).

Ruffy a *Varsói hajnal* Gdańsknak szentelt fejezetében a rá jellemző költői pátosszal írja le a westerplattei csata menetét. Ez a leírás, valamint a csata körülményeinek bemutatása tényeken alapul, de a szerző a díszes, emelkedett stílusnak köszönhetően bizonyos mértékben „ki is színezi” az eseményeket, elsősorban a leírás drámaiságára fektetve a hangsúlyt. Úgy tűnik, hogy Ruffy elsősorban fel akarja rázni az olvasót, fel akarja kelteni benne a halálos veszély érzését, s végül, de nem utolsósorban, hangsúlyozni szeretné a németek kegyetlenségét és a félszigetet védő lengyel katonák rendületlen, „eposzba illő”<sup>25</sup> hősiességét. Ezt példázza a következő, szeptember 6-i eseményekre vonatkozó részlet, amikor is a németek valóban kétszer is fel akarták gyújtani a félszigetet borító erdőt (Tuliszka, 2011. 214–218.):

Akkor Hitler katonái a síneken benzinciszternákat toltak a félsziget felső csücskére, hogy leöntsék ezt a gyönyörű, legyőzhetetlen félszigetet, és lángra gyújtsanak mindenkit, aki még ellenáll. A hős lengyel katonák a benzintartályokba eresztették az

<sup>25</sup> Tulajdonképpen az „eposzba illő hősiességről” az 1944-es varsói felkelők kontextusában olvasunk a *Varsói hajnalban*, de e szavak jól tükrözik a westerplattei lengyel katonáknak Ruffy által megalkott képét is.

utolsó gépfegyversorozatot, hogy a lángra lobbanó benzin tüzfüggőnye még védje őket néhány percig. Miután elhalt a tűz, ott ültek az őszi balti ég alatt, várva a halált. (Ruffy, 1961. 43–43.)

Mint minden eposznak, ennek a sajátos „westerplattei” miniatűr eposznak is van főhőse – Henryk Sucharski őrnagy, a westerplattei lengyel helyőrség parancsnoka. Ruffy elbeszélésében Sucharski és katonái egyaránt az ideáljaikhoz rendületlenül hű hősként és tragikus történelmi alakokként jelennek meg, akik már a csata kezdete előtt is halálra vannak ítélve:

Azért voltak itt a katonák mind nőtlen férfiak, mert Sucharski őrnagy [...] amikor érezte a világpusztulás előszelét, hazaküldött vagy áthelyeztetett mindenkit, akinek családja volt. **Tudta, hogy a Westerplatte biztos halál, ha megindul a náci hadigépezet.**<sup>26</sup> Itt csak az maradjon, akit nem fog gyászolni senki, csak mindenki – akinek nincs senkije, csak a megtámadott, vérbe borult Lengyelország. (Ruffy, 1961. 41.)

A blitzkrieg már Lengyelország szívében tombolt. A Westerplatte agglagényei azonban még védekeztek. Mit vártak? Egy sort a történelemlétkönyvben, annyit, hogy Westerplatte hű maradt? Egy könnycseppet, amely most gördül ki előttem egy kislány szeméből, gurulva, mint a gyöngyszem, a sírkövekre, ahol az agglagények pihennek? [...] (Ruffy, 1961. 42.)

A lengyel katonák hősiessége és elszánt harca Szondi Györgynek, a 16. századi drégelyi várkapitánynak az alakját juttatja Ruffy Péter eszébe: „A lengyelek védekeztek, **mint megannyi Szondy**<sup>27</sup>, még féltérden, vérbe borulva is” (Ruffy, 1961. 42.). A magyar szerző drámai erővel festi le nemcsak a csata menetét, hanem a lengyel védők kapitulációjának a pillanatát is, Sucharski őrnagy alakját állítva előtérbe:

S mikor már minden elveszett, mikor Lengyelország már nem élt, s talán csak az ég volt még lengyel a megtiport föld felett, Sucharski tengerész törével megindult a párás partokon, hogy megadja magát. Kezében vérfoltos fehér zsebkendőt lenggett. (Ruffy, 1961. 43.)

Ruffy Péter 1959 nyarán, a második világháború kitörésének huszadik évfordulóján járt a helyszínen. A háború emlékezete ekkor még eleven volt Lengyelországban, s a németellenes kommunista propaganda fontos elemének is számított. A háború lengyel emlékezetének ezt az elevenségét Ruffy a leégett és gyászoló fák költői képével adja vissza:

A félszigeten a fák gyászban állnak húsz év után is. Üstökük koromfekete, törzsük olyan, mintha villám hasított volna rajtuk keresztül. A tölgyek – úgy látszik – nem ismerik a gyászéveket. Nem ismernek feloldozást, és nem tudnak felejtetni. És nem hiszik, hogy begyógyulnak a sebek, és nem is remélik, hogy van feltámadás, ahogy Sucharski szegény agglagényei sem támadtak fel haló porukból soha. (Ruffy, 1961. 42.)

A Westerplatte szelleme hatással volt Ruffyra, valamint a félszigetet vele együtt meglatogató lengyelekre és külföldiekre is: „A sírok előtt [vagyis a westerplattei helyőrség

<sup>26</sup> Kiemelés: M. G.

<sup>27</sup> Kiemelés: M. G.

elesett katonáinak sírjai előtt – M. G.] állunk némán, lengyelek, oroszok, magyarok, franciák” (Ruffy, 1961. 42.).

A fentebb idézett hosszabb részlet elején azt olvassuk, hogy Sucharski őrnagy „hazaküldött vagy áthelyeztetett mindenkit, akinek családja volt”. Ez a megállapítás tudomásom szerint eltér a valóságtól. Melchior Wańkowicz, az egyik legismertebb lengyel újságíró és riporter a Westerplatte-félsziget védelméről szóló híres riportjában<sup>28</sup> csak annyit ír, hogy 1939. augusztus nyarán csupán a lengyel westerplatte-i helyőrség civil alkalmazottjainak családrait küldték ki a félszigetről (egyébként maguk a civil alkalmazottak saját kívánságukra maradtak a katonákkal) (Wańkowicz, 1990. 52.). Az sem igaz, hogy a félszigeten csak nőtlen katonák (akiket Ruffy sajátos módon „agglegényeknek” nevez) teljesítettek szolgálatot – például Leon Pajak főhadnagynak volt felesége (Drzycimski, 2009. 96.).

Úgy látszik, hogy Ruffy a Westerplatte védelmének történetét olyan elemekkel színesíti, amelyek valódisága kétséges. Ilyen továbbá Sucharski őrnagy csata utáni sorának a leírása is. A magyar szerző szerint a lengyel parancsnok a német fogságból megszökve „szerzett egy rongyos bárkát, s azon heteken át hanyódvá levezett Afrikáig” (Ruffy, 1961. 43.). Ez a megállapítás szépen belekomponálódik a westerplatte-i csata leírásába, de teljesen fiktív. Hasonlóan a lengyel őrség kapitulációjának fentebb idézett, patetikus, költői leírásához, mely szintén eltér a tényektől (Drzycimski, 2009. 139–146.). Nyitott kérdés, hogy e „költött” vagy „kiszinezett” részek mennyire tekinthetők „lengyel hatás” eredményének, mindenestre nagy valószínűséggel feltételezhetjük, hogy a westerplatte-i csatáról főleg a lengyelek tájékoztatták Ruffyt.

Ahogy már említettük, Ruffy Péter a westerplatte-i harcok leírásában a drámaiságra, valamint a lengyel hősi katonák dicséretére fekteti a hangsúlyt, nem pedig a konkrétumok felsorolására. A csatának általa adott bemutatása teljesen beleíródik a lengyel történetírói hagyományba. A westerplatte-i csata a lengyel katonaság hősiességének és harciasságának jelképe lett, sőt, lengyel nemzeti

*Ahogy már említettük, Ruffy Péter a westerplatte-i harcok leírásában a drámaiságra, valamint a lengyel hősi katonák dicséretére fekteti a hangsúlyt, nem pedig a konkrétumok felsorolására. A csatának általa adott bemutatása teljesen beleíródik a lengyel történetírói hagyományba. A westerplatte-i csata a lengyel katonaság hősiességének és harciasságának jelképe lett, sőt, lengyel nemzeti mítosszá vált. 1939 szeptemberében kelt életre, s a második világháború után fontos szerepet töltött be a hivatalos kommunista történetírásban, de a kommunistaellenes körökben is népszerűsége tette szert – azt lehet mondani, hogy egyesítette a lengyeleket. A westerplatte-i csata mítosza manapság is jelen van a lengyel köztudatban, de szakmai viták tárgyát képezi. Vannak olyan történészek is, akik igyekeznek részben lebontani a csata mítoszáit, s az események más körülményeire és árnyalataira világítanak rá (Wasilewski, 2013).*

<sup>28</sup> 1959-ben külön könyvként adták ki. Érdemes hozzátenni, hogy Melchior Wańkowicz e riportja hozzájárult ahhoz, hogy a Westerplatte-félsziget védelme lengyel nemzeti mítosszá vált (röla még lesz szó a továbbiakban), de a hitelessége vitatott a történészek körében.

mítosszá vált. 1939 szeptemberében kelt életre, s a második világháború után fontos szerepet töltött be a hivatalos kommunista történetírásban, de a kommunistaellenes körökben is népszerűsége tett szert – azt lehet mondani, hogy egyesítette a lengyeleket. A westerplattei csata mítosza manapság is jelen van a lengyel köztudatban, de szakmai viták tárgyát képezi. Vannak olyan történészek is, akik igyekeznek részben lebontani a csata mítoszáét, s az események más körülményeire és árnyalataira világítanak rá (Wasilewski, 2013). De ez a bonyolult kérdéskör nem tárgya a jelen tanulmánynak.

Annyit mindenesetre meg kell jegyezni, hogy bármennyi tévhit és legenda is képződött a csata köré, amelynek elbeszélése általában a patetikus túlzás jegyeit mutatja, ez semmit sem von le a westerplattei lengyel katonák rendületlen, hősiességéből és az esemény történelmi jelentőségéből (Tuliszka, 2011. 231–239.).

Pethő Tiborban gdański látogatása során szintén tudatosul, már az első pillanatban, milyen nagy jelentőségű helyen is jár, s ezt patetikusan juttatja kifejezésre (igaz, nem annyira, mint Ruffy Péter): „Megilletődve szálltunk ki Európának azon a földrajzi pontján, ahol a második világháború első puska lövése eldőrdült”. A háborút metaforikusan „viharnak” nevezi, amely „ebből az Aeolus barlangból [vagyis Gdańskból – M. G.] tört a világra” (Pethő, 1956. 124.). A magyar újságíró részletesen ismerteti az olvasóval Gdańsk múltját és műemlékeit, s rámutat az „új Gdańsk” építésére is. Mégis úgy tűnik, hogy Pethő tudatában e tengerparti város elsősorban a második világháború kitörésének színhelyeként létezik. Bár – Ruffyval ellentétben – nem ír sokat a westerplattei csatáról, útirajza Gdańskról szóló fejezetének a címe mégis az, hogy *Ahol a háború elkezdődött*.

Érdekesként érdemes még hozzátenni, hogy Pethő is, Ruffy is idézi az egyik legismertebb 20. századi lengyel költőnek, Konstany Ildefons Galczyńskinak a westerplattei lengyel katonák hősiességét dicsérő versét.<sup>29</sup> Galczyński verse egyébként nagymértékben hozzájárult a „westerplattei” lengyel nemzeti mítosz létrehozásához.

A harmadik szerző, Somlyó György szintén rámutat – egyébként érdekes, szokatlan módon – Gdańskra mint a második világháború kitörésének színhelyére (erről még lesz szó a továbbiakban).

A szerzők (kisebb vagy nagyobb mértékben) írják Gdańsk elpusztításáról is, amely a második világháború legvégén történt, 1945 tavaszán<sup>30</sup>, a német–szovjet harcok során<sup>31</sup> és utánuk is; akkor a belvárosnak 90 százaléka pusztult el (az épületek döntő többsége a tűzvész áldozatául esett).

A Gdańsk elpusztításáért való felelősség kérdése régóta vita tárgya. A második világháború után, a Lengyel Népköztársaság idejében a hivatalos történelmi narráció szerint a város egyszerűen a harcok következtében pusztult el, vagy ezzel a németeket hibáztatták. A másik álláspont szerint (amely főleg az 1989-es rendszerváltás után terjedt el szélesebb körben) a várost (elsősorban a történelmi jellegű belvárost) a harcokban győztes szovjetek pusztították el (gyújtották fel). Mind a két nézet téves; a „kik pusztították el Gdańskot?” kérdésre adható válasz pedig nem egyértelmű (Wąs, 2012. 885–887.).

Meg kell jegyezni, a város – szinte teljes – megsemmisülésének alapvető oka a fentebb említett elszánt német–szovjet véres harcok voltak. A harcok egyik színtere többek között a belváros volt, ahol Gdańsk legszebb, történelmi épületeinek döntő többsége összpontosult. Azt is lehet mondani, hogy a város a német csapatok elszánt fegyveres ellenállásnak és a Vörös Hadsereg heves offenzívájának martalékául esett (Adolf Hitler március 24–25-én erődnek nyilvánította a várost és megparancsolta, hogy az utolsó katonáig harcolva védjék a németek). Ezenkívül a szovjetek a város elfoglalása után maguk is

<sup>29</sup> A lengyel címe: *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*.

<sup>30</sup> A Vörös Hadsereg fő támadása 1945. március 14-én indult el. Gdańsk felszabadulása/elfoglalása dátumának általánosan március 30-át tartják.

<sup>31</sup> A város bombázásában amerikai repülőgépek is részt vettek.

hozzájárultak a város megsemmisítéséhez: Gdańskot (vagy inkább a város akkori nevét használva: Danzigot) a Vörös Hadsereg katonái tiszta német, tehát ellenséges városnak tekintették, és ez is erősen ösztönözte őket a harcok után megmaradt épületek felgyújtására, elpusztítására, továbbá rablásokra, gyilkosságokra és a danzigi nők megerőszakolására (stb.) (Wąs, 2012. 885–887.). A szóban forgó magyar útleírások – teljesen érthető okok miatt – hallgatnak a szovjet katonák ezen erőszakos tetteiről. Ruffy Péter Gdańsk elpusztításáért egyedül a németeket okolja. Közli egy „Ticzner” nevű lengyel újságíróval<sup>32</sup> lefolytatott beszélgetését, amelynek az egyik részlete az 1945-ös katasztrófára vonatkozik:

Mikor gyulladt ki Gdańsk? [kérdzte a magyar újságíró – M. G.]

- A felszabadulást megelőző napokban.
- A vernichtungskommando gyújtotta fel?
- Ezt nem tudjuk pontosan. Feltehetően a várost elhagyó utolsó náci csapatok.
- El lehetett volna oltani a tüzet?
- Nem, mert a náciak tűz alatt tartották a behatoló szovjet csapatokat.
- Mi értelme volt az ősi város megsemmisítésének?
- A felperzselt föld taktikája hozzátartozott a hitleri hadviseléshez. (Ruffy, 1961. 46–47.)

Ahogy kitűnik az idézett részletből, Ruffy lengyel beszélőpartnere Gdańsk elpusztításáért a németeket hibáztatja.

Pethő Tibor, aki az útleírásában elég részletesen megismerteti a magyar olvasóval Gdańsk történetét, csak ennyit ír a város 1945-ös évi elpusztításának körülményeiről:

1945 márciusában érkeztek Gdańsk alá a szovjet csapatok és az I. Lengyel Pácélos Hadosztály katonái. Az ostrom hat hétig tartott, **a németek kivonulásakor tűz ütött ki a városban.**<sup>33</sup> (Pethő, 1956. 128.)

A szerző továbbá hangsúlyozza, hogy Gdańsk szinte teljes megsemmisítése nagy veszteség volt az európai kultúra számára: „A tűz és láng martaléka lett tíz évszázad szorgos nemzedékeinek minden munkája, az európai kultúra számos felbecsülhetetlen értékű műemléke” (Pethő, 1956. 128.) – olvassuk *A Kárpátoktól a Balti-tengerig* lapjain.

Arról, milyenek voltak a pusztítás méretei, vagy pontosabban: hogyan nézett ki a város közvetlenül a harcok befejezése után, főleg Ruffy Péter *Varsói hajnaljában* olvashatunk. Meg kell jegyezni, hogy sem Ruffy, sem a többi két szerző nem láthatta ezeket a pusztításokat teljes egészükben. A tengerparti látogatásuk alatt a város háborúban elpusztított, legfontosabb, legértékesebb épületeinek egy részét már sikerült helyreállítaniuk az újjáépítőknek, a többi rekonstrukciója azonban még folyamatban volt.

Ruffyt a pusztítás méreteivel a fentebb említett „Ticzner” nevű újságíróon kívül egy másik lengyel, „egy gdański pártmunkás” is megismertette. Mindkét beszélgetés bekerült az útirajz szövegébe. A magyar szerző azonban nemcsak idézi a két lengyel visszaemlékezését, hanem a hallottak alapján, a rá jellemző stílussal, szinte posztapokaliptikus képet fest a megsemmisített, kihalt városról:

Gdańsk nem romváros volt, hanem egy emeletnyi magas, összefüggő hamutenger. A törmelék az utcákat is beborította. Mintha földrengés pusztított volna. Por és hamu volt a világhírű város helyén. A törmelékeken itt-ott lezuhant repülőgépek roncsai ágaskodtak, a kikötőben az ide menekült, elhagyott náci tengeralattjárók rozsdás oldala látszott ki a vízből. (Ruffy, 1961. 49.)

<sup>32</sup> Minden valószínűség szerint Henryk Tycner lengyel újságíróról van szó.

<sup>33</sup> Kiemelés: M. G.

Pethő Tibor csak annyit jegyez meg a pusztítás méreteit illetően, hogy Gdańsk a felszabadulás pillanatában „alig volt egyéb, mint üszkös rom” (Pethő, 1956. 128.). Somlyó György pedig „Gdańsk rommá lőtt rakpartjairól” (Somlyó, 1954. 81.) ír, amelyeket – ahogy kitűnik az útleírása szövegéből – személyesen látott a tengerparti látogatása alatt. De e kisebb észrevételén kívül Somlyó másképpen is bemutatja Gdańsk háborús történetét, valamint a háború utáni újjáépítést. A gdański városháza termeiben egykor található két remekművű festmény perspektívájából nézi Gdańsk történetének e két fejezetét.<sup>34</sup> Az első festmény címe *A templom építése* (lengyelül: *Budowa świątyni*), Anton Möller műve, s 1602-ben készült (ma nem a régi városházában, hanem a gdański Nemzeti Múzeum gyűjteményében található). A címének megfelelően a festmény egy hatalmas templom építését ábrázolja, láthatjuk rajta a magas állványokon dolgozó munkásokat. Somlyó György szemében ez a 17. századi reneszánsz festmény jól tükrözi Gdańsk második világháború befejezése utáni állapotát:

Gdańskban járva még külön távlatot kapott számomra Anton Moeller képe. Az akkor felépített falak ma alaktalan törmelékként hevernek szerteszét, vörösen, mint a feltépett nyers hús. S most emelkednek újra az állványok, hogy mint négyszáz évvel ezelőtt, újra a magasba szökkenhessenek mellettük a székesegyház falai. (Somlyó, 1954. 43.)

Somlyó útleírásának e sorai sajátos irodalmi utalásként hatnak Gdańsk 1945. évi elpusztítására és a háború utáni újjáépítésére.

A képen ábrázolt épülő templom elsősorban a Gdańsk fő templomának, a belvárosban levő híres Mária-templomnak a sorsát juttatja a szerző eszébe. A város egyik szimbólumának tekintett Mária-templom 1945 márciusában szinte teljesen elpusztult, a háború után 1946 és 1950 között végeztek rajta újjáépítési munkálatokat. Tágabb értelemben Somlyónak a Möller-festmény körüli elmélkedései Gdańsk elpusztított épületeinek összességére is vonatkoztathatók. Az, ami néhány évszázaddal korábban épült fel, a háborús pusztítások következtében romokban hever; a szétrombolt falak vörös téglái úgy néznek ki, mint a nyers hús, és ezáltal a háború halálosan emberi áldozataira is emlékeztethetnek. *A Visztula sellője* e részletének a vezérgondolata megegyezik Pethő Tibor fentebb idézett szavaival: „A tűz és láng martaléka lett tíz évszázad szorgos nemzedékeinek minden munkája, az európai kultúra számos felbecsülhetetlen értékű műemléke” (Pethő, 1956. 128.).

Anton Möller 17. századi festménye a szerző szemében Gdańsk újjáépítését is jól tükrözi; az ötvenes évek első fele Gdańskjának látképében megint jelen vannak, „emelkednek újra” az állványok (úgy, mint a régi időkben), megint számos építkezési munkálat folyik.

A Somlyó György által említett másik képnek a címe – szó szerinti fordításban – *Gdańsk Apoteózis, Gdańsk Lengyelországgal való összeköttetésének apoteózis* vagy *A gdański kereskedelem apoteózis* (lengyelül: *Apoteoza Gdańska, Apoteoza łączności Gdańska z Polską* vagy *Apoteoza handlu gdańskiego*; a magyar író a következő címét adja: *A gdański kereskedelem virágzásának allegóriája*), 1608-ban készült, Izaak van den Blokke flamand származású gdański festő alkotása.

A festmény Gdańsk idealista vízióját állítja a néző szeme elé. Gdańsk tökéletes, az Isten által kiválasztott városként jelenik meg. A kép középpontjában a gdański Városi Tanácsot jelképező diadalív, a csúcán pedig Gdańsk jellegzetes látképe látható a városházával együtt, amelynek tornyát Istennek a felhőkből kinyúló keze tartja. Ez annak

<sup>34</sup> Vagyis a város háborús történetét és a háború utáni újjáépítését.

jelképe, hogy az Isten fejlődést és jólétet biztosít a városnak (a Városi Tanács közvetítésével). Van den Blocke festményének alsó részében a gdański kereskedő kezét fog a lengyel nemessel, a megegyezés jeléül (Śliwiński, 2012. 43–44.).

A festmény Gdańsknak nemcsak a „tökélességét” fejezi ki, hanem a régi Lengyelország életében betöltött jelentőségére és kiváltságos helyére is utal (van den Blocke idejében Gdańsk a lengyel államhoz tartozott).

Somlyó leírja a képen ábrázolt jelenetet és megmagyarázza a jelentését:

A hatalmas méretű képen Jehovának a felhőkből kinyúló keze tartja a városháza arany tornyát, a Visztula több ágra szakadozva ömlik a tengerbe, deltájában nagy négyyszögű uszályok fuvarozzák a búzát, a téren ácsorgó, társalgó, üzletelő polgárok között az előtérben egy főúr szívélyesen kezetráz egy köznemessel. S a polgárok közt elvegyülve ott látjuk szárnyas bokával tettenkedni a polgárság vezérlő istenét, az ifjú Hermést. A kép elképzelésében a világon – vagyis Gdanskban – mindennek megvan a maga tévedhetetlenül biztos helye. Három vallás békés kézfogása mindent a legmegtámadhatatlanabb rendben tart a világon. (Somlyó, 1954. 43.)

Izaak van den Blocke képe, hasonlóképpen, mint Anton Möller festménye, a legújabb történelemre vonatkozó reflexióra készíteti Somlyót:

A történelem sokszor oly kaján és tragikus dialektikája úgy akarta, hogy háromszázharminc esztendővel e kép megalkotása után éppen ebben az isteni kezek s a fejlődő töke által oly biztosan tartott városban robbanjon ki a világtörténelem eddigi legszönyöbűbb „rendetlensége”, s éppen ezt a várost rombolja le elsőnek az az esztelen pusztítás, amelyet ugyanennek az isten tenyerében oly nyugodtan csücsülő polgárságnak egyenes utódai készítettek maguknak és az egész emberiségnek. (Somlyó, 1954. 43–44.)

A magyar író szerint Gdańsk történetében paradoxon rejlik: ugyanabban a városban, amely a régi Lengyelország „gyöngyszeme” volt, amely híres volt a gazdagságáról és a szépségéről, néhány évszázaddal később kitört a második világháború, amely pusztítást hozott nemcsak magának a városnak, hanem szinte az egész világnak. Somlyó szerint ezt a katasztrófát „az isten tenyerében oly nyugodtan csücsülő polgárságnak egyenes utódai”

*A magyar író szerint Gdańsk történetében paradoxon rejlik: ugyanabban a városban, amely a régi Lengyelország „gyöngyszeme” volt, amely híres volt a gazdagságáról és a szépségéről, néhány évszázaddal később kitört a második világháború, amely pusztítást hozott nemcsak magának a városnak, hanem szinte az egész világnak. Somlyó szerint ezt a katasztrófát „az isten tenyerében oly nyugodtan csücsülő polgárságnak egyenes utódai” készítették „maguknak és az egész emberiségnek”. Ez az egyébként költői jellegű mondat a németekre vonatkozik, elsősorban a gdański (danzigi) németekre, akik ugyan önmaguktól nem robbantották ki a háborút, de Hitler politikáját támogatták. Somlyó e megállapítása beleíródik a háború utáni németellenes diszkurzusba.*

készítették „maguknak és az egész emberiségnek”. Ez az egyébként költői jellegű mondat a németekre vonatkozik, elsősorban a gdański (danzigi) németekre, akik ugyan önmaguktól nem robbantották ki a háborút, de Hitler politikáját támogatták. Somlyó e megállapítása beleíródik a háború utáni németellenes diszkurzusba.

A fentiekben már esett szó Gdańsknak a második világháború utáni újjáépítéséről; a három szerző közül Ruffy és Pethő ír többet a város újjáépítéséről, pontosabban: a régi Gdańsk újjáépítéséről és az új város kiépítéséről.

Ruffy Péter, aki egyébként a *Varsói hajnal*-ban különös lelkesedéssel mutatta be a magyar olvasóknak egész Lengyelország a háború utáni újjáépítését, kiemeli Gdańsknak az élénkségét, hiszen nem egész tizenöt éven belül épült fel a város a háborús pusztításokból:

Végigjárjuk a várost, csillogó körutak, a Hansa-kort idéző ódon, vöröstéglás épületek, a régi cukrászdák hangulatát idéző kis cukorházak, szeszélyes girlandokkal, aranycsipkéekkel... Vén, szakállas patríciusok palotái a XX. század közepén! A Diák Klubban vad tánc folyik; az egyetem nemzetközi diákszállójában ghanai, amerikai, szovjet, svéd, magyar diákokat találunk. Megnézzük Gdynia kikötőjében a „Báthory” óceánjáró hajót, s végül meglátogatjuk Gdańsk nehéziparának büszkeségét, a világhírű hajógyárat. (Ruffy, 1961. 52.)

Így tekint az újjáépített Gdańkra a magyar szerző, egy kicsit propagandisztikusnak nevezhető irodalmi képeslapot alkotva róla. Gdańsk a *Varsói hajnal* narrációjában a régi és az új városa. Ez egyébként nemcsak Gdańkra, hanem az egész országra vonatkozik. Ruffy többször nagy lelkesedéssel mutat rá a lengyel újjáépítés e sajátos paradoxonára, illetve kettősségére, arra tudniillik, hogy a 20. század közepén régi házak, paloták stb., a „régiből” tartozó épületek újra megjelennek Lengyelország látképében.

A szocializmus kora várakat, egykori királyi palotákat épít, romba dőlő palotákat gót ablakfonatokkal vagy reneszánsz támpillérekkel, középkori kapuvasalásokkal. [...] Varsóban egy időben épült a Szovjetunió hatalmas ajándéka, a hatalmas arányú felhőkarcoló, a kultúra palotája és az Óváros fantasztikus fogazatú, vasrácsos, középkori és reneszánsz Ópiaca. A lengyel városban egy időben születnek középkori városrészek és tizenégy emeletes bérpaloták. Egyszerre építik a régen meghalt patríciusok házait és a munkásosztály magasba törő, napfényes otthonait. Egy időben születik a felvonó és a középkori freskó; a felhőkarcoló és a varsói Ópiac tündéri házain látható dombormű, amely középkori családok foglalkozásának különböző jelvényeit ábrázolja. [...] (Ruffy, 1961. 18–19.)

Gdańsk újjáépítésének méretei ámulatba ejtik Ruffyt: kiutazáskor, a vonaton ülve, visszanéz „a világháború kitörésének fényben fürdő, reneszánsz ragyogásban szikrázó városára”, s némi stilizált hitetlenséggel teszi fel a kérdést: „És az alig tizenöt éve emeletnyi magas, összefüggő hamutenger volt?...” (Ruffy, 1961. 53.). A magyar újságíró a Gdańkról szóló fejezetet pátosszal teli fohással fejezi be, amely sokat elárul a politikai nézeteiről (Ruffy a *Varsói hajnal* lapjain a szocializmus igazi és őszinte rajongójának tűnik). Az említett fohász a nyíltan propagandisztikus, a szocialista rendszert glorifikáló tendencia jegyeit mutatja (úgy, mint az egész útleírás): „Munkások, ti hősök! Kommunisták, ti hőszok!” (Ruffy, 1961. 53.)

Pethő Tibor, aki a könyvében elég hosszú, bedekkerszerű leírását adja Gdańsk óvárosának, kiemelve az ottani épületek művészeti szépségét, ír „az új Gdańkról” és ennek az építészeti stílusáról is:



A régi városon túl épül az új Gdańsk. Hatalmas lakónegyedek épülnek az egyre nagyobb számú ipari munkás-ság számára. Ezek az új házak azonban egyáltalán nem ütnek el a hagyományos gdański építkezési stílusról. Mintha csak az Ulica Długa házainak új modern változatait látnánk. (Pethő, 1956. 137.)

Az idézett részletben a szerző Gdańsk újonnan épített szocialista realista stílusú lakótelepeire utal, minden valószínűség szerint elsősorban a Grunwaldzka Dzielnica Mieszkaniowa nevű lakótelepre, amely építésének nagyszabású tervét egyébként nem sikerült teljes egészében megvalósítani (Orzechowska-Pawlik, 2017. 59–70.; Perkowski, 2013. 269.). Pethő szerint a nagy építkezési munkálatok az ötvenes évek közepén Gdańsk mindennapi életének fontos részét képezték, ami már a városba való megérkezés első pillanataiban is érezhető volt:

Megilletődve szálltunk ki Európának azon a földrajzi pontján, ahol a második világháború első puskalövése eldőrdült. A vihar, amely ebből az Aeolus-barlangból tört a világra, már régen elcsitult. **A tenger felől hűs, sós szellő kavarja szemünkbe a port, mert hiszen a nagy építkezések miatt poros az egész város.**<sup>35</sup> (Pethő, 1956. 124.)

Ahogy már megjegyeztünk a fentiekben, Pethő Tibor végigjárta a régi Gdańskot, és bemutatja a magyar olvasónak a város legszebb, történelmi jellegű épületeit. A szerző ugyanazt az utat teszi meg, amely manapság is jellemzi a Gdańskba érkező turisták többségének programját. Gdańsk óvárosának e bemutatása, bár irodalmi értéke van, továbbá érdekes és vonzó lehet az olvasó számára, alapvetően nem különbözik jelentősen az útikönyvszerű leírásoktól, ezért részletesen nem fogjuk tárgyalni e tanulmányban. Érdemes ugyanakkor megjegyezni, hogy az egyik óvárosi ház falán látható, kőbe vésett, két részből álló latin nyelvű felirat vonta magára a szerző figyelmét.<sup>36</sup> A felirat szövege egy közismert latin szentencia: „navigare necesse est, vivere non est necesse”<sup>37</sup>, aminek magyar

*Ahogy már megjegyeztünk a fentiekben, Pethő Tibor végigjárta a régi Gdańskot, és bemutatja a magyar olvasónak a város legszebb, történelmi jellegű épületeit. A szerző ugyanazt az utat teszi meg, amely manapság is jellemzi a Gdańskba érkező turisták többségének programját. Gdańsk óvárosának e bemutatása, bár irodalmi értéke van, továbbá érdekes és vonzó lehet az olvasó számára, alapvetően nem különbözik jelentősen az útikönyvszerű leírásoktól, ezért részletesen nem fogjuk tárgyalni e tanulmányban. Érdemes ugyanakkor megjegyezni, hogy az egyik óvárosi ház falán látható, kőbe vésett, két részből álló latin nyelvű felirat vonta magára a szerző figyelmét. A felirat szövege egy közismert latin szentencia: „navigare necesse est, vivere non est necesse”, aminek magyar jelene „Hajózni muszáj, élni nem szükséges”.*

<sup>35</sup> Kiemelés: M. G.

<sup>36</sup> Pethő tévesen állítja, hogy a felirat a Magas Kapu falán található.

<sup>37</sup> A felirat pontos szövege: (az első része) „Navigare necesse est” és (a második része) „Vivere non necesse”.

jelentése „Hajózni muszáj, élni nem szükséges”.<sup>38</sup> E felirat sajátos utalás Gdańsknak a tengerrel való kapcsolatára. Pethő – akire hatással volt a város nagyszabású újjáépítése – azt állítja, hogy a háború utáni Gdańskhoz a kőbe vésett latin szentencia újabb változata illene: „Nemcsak hajózni szükséges, hanem építkezni is” (Pethő, 1956. 137.).

## Összegzés

A Balti-tengernek és Gdańsknak mindhárom útleírásból kirajzolódó összképe „tartalmilag” alapvetően egységes. Ez elsősorban Pethő Tibor és Ruffy Péter tenger- és Gdańsk-képére vonatkozik. Ahogy már említettük a bevezetésben, mind a két szerző a Balti-tenger és Gdańsk egybefüggő képét alkotja meg; Somlyó György pedig nem alkot riportszerű hosszabb leírásokat a Balti-tengerről vagy a tengerparti városokról; egyes mozzanatok, tárgyakat, eseményeket, a tengeri vagy tengerparti tájképnek, Gdynia vagy Gdańsk életének egyes „elemeit” választja ki és teszi meg azokat filozófiai, politikai, történelmi (stb.) elmékedéseinek kiindulópontjává. De mégis ezeken a kiválasztott „kisebb” elemeken keresztül a Balti-tengernek vagy Gdańsknak sajátos képe rajzolódik ki előttünk – a szerző például Anton Möller és Izaak van den Blocke festménye perspektívájából láttatja a város háborús elpusztítását és újjáépítését.

Ami a Balti-tenger képét illeti, Pethő Tibor és Ruffy Péter hangsúlyozzák e tenger fontos szerepét az „új”, szocialista Lengyelország életében. Jól kifejezik ezt Ruffy már idézett szavai: „Lengyelország tengeri hatalommá vált” (Ruffy, 1961. 124.). Mind a három útleírásban (legkevésbé viszont Somlyónál) Gdańsk háborús története, valamint Gdańsknak a háború utáni (siker) újjáépítése kerül a figyelem középpontjába.

Bár a szóban forgó útleírások nem mentesek a korabeli „hivatalos” propaganda befo-lyásától, s teljesen belesimulnak a háború utáni lengyel történelmi és politikai diskur-zusba, mégis az ötvenes-hatvanas években lehetővé tették, hogy a magyar olvasó köze-lebről belelásson a lengyel történelembe vagy Lengyelország kultúrájába és mindennapi életébe.

## Irodalom

- Béládi Miklós & Rónay László (1990, szerk.). *A magyar irodalom története 1945–1975. 3. A próza és a dráma. 2. kötet.* Budapest: Akadémiai Kiadó 1990. (Ruffy Péter életrajza)
- Bilska, A. & mtsai (2018). *Polska gospodarka morska 1918–2018.* Szczecin: Urząd Statystyczny w Szczecinie. Ośrodek Statystki Morskiej
- Čurković-Major Franciska (2002). *Zágráb képe Fejtő Ferenc Érzelemes utazás című regényében. Tiszatáj, október, 79–80.*
- Dávid Gyula (2002, főszerk.). *Romániai magyar irodalmi lexikon.* IV. kötet. Bukarest–Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület – Kriterion Könyvkiadó. (Ruffy Péter életrajza)
- Drzycimski, A. (1990). *Major Henryk Sucharski.* Zakład Narodowy im. Wrocław: Ossolińskich.
- Drzycimski, A. (2009). *Westerplatte 1939: historia i legenda. Przed szturmem.* Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Dymarski, Z. (2017, szerk.). *Człowiek i miasto. Gdańszczanie między starą a nową tożsamością.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- F. Almási Éva (é. n. 1). *Kortárs magyar írók 1945–1997.* Pethő Tibor életrajza. <http://mek.oszk.hu/00000/00019/html/p/i010392.htm> Utolsó letöltés: 2019. 09. 30.
- F. Almási Éva (é. n. 2). *Kortárs magyar írók 1945–1997.* Ruffy Péter életrajza. <http://mek.oszk.hu/00000/00019/html/r/i011136.htm> Utolsó letöltés: 2019. 09. 30.
- Kardas, M. (2011). *Okupacja hitlerowska Helu. Wybrane aspekty. Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej, 2, 165–186.*

<sup>38</sup> Pethő fordításában: „Hajózni szükséges, élni nem szükséges”.

- Orzechowska-Pawlik, K. (2017). *Próba stworzenia socjalistycznego Gdańska – Śródmieście oraz Grunwaldzka Dzielnica Mieszaniowa*. In: Dymarski, Z. (2017, szerk.). *Człowiek i miasto. Gdańszczanie między starą a nową tożsamością*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Perkowski, P. (2013). *Gdańsk – miasto od nowa. Kształtowanie społeczeństwa i warunki bytowe w latach 1945–1970*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Pethő Tibor (1956). *A Kárpátoktól a Balti-tengerig*. Budapest: Szikra Könyvkiadó.
- Ruffy Péter (1961). *Varsói hajnal*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Śliwiński, B. & mtsai (2012, szerk.). *Encyklopedia Gdańska*. Gdańsk: Fundacja Gdańska.
- Somlyó György (1954). *A Visztula sellője. Lengyelországi útinapló*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Szokolay Katalin (1996). *Lengyelország története*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Tamás István (1961). „Varsói hajnal”. Ruffy Péter könyve. *Magyar Nemzet*, 45, 7.
- Tuliszka, J. (2011). *Westerplatte 1926–1939*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wańkiewicz, M. (1990). *Westerplatte*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Wąs, M. (2012). *Zburzenie Gdańska* (Interjú dr. Jan Daniluk történésszel). *Ale Historia: tygodnik historyczny*, 26(3–4).
- Wasilewski Krzysztof (2013). *Legenda Westerplatte to mit*. *Przeгляд*, 02. 11., <https://www.tygodnikprzeгляд.pl/legenda-westerplatte-mit/> Utolsó letöltés: 2019. 09. 30.
- Wroński, S. & Zwolakowa, M. (1966, szerk.). *Polska: 1944–1965*, T.2 (1956–1965). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Zsoldos Sándor (é. n.). Somlyó György életrajza. *Digitális Irodalmi Akadémia*, <https://pim.hu/hu/dia/dia-tagjai/somlyo-gyorgy#eletrajz> Utolsó letöltés: 2019. 09. 30.

#### Absztrakt

A második világháború utáni korszakban a magyar írók és újságírók Lengyelország iránti érdeklődésének jó bizonyítéka néhány lengyelországi útirajz vagy riportkönyv: *Visztula sellője* Somlyó Györgytől (1954), *A Kárpátoktól a Balti-tengerig* Pethő Tibor tollából (1956), valamint *Varsói hajnal*. *Lengyelországi útiélmények* Ruffy Pétertől (1961). A jelen tanulmány célja bemutatni, hogy a fentebb említett három magyar szerző hogyan látja a Balti-tengert és ennek az új szocialista Lengyelország életében betöltött szerepét, milyen hatást gyakoroltak rájuk a lengyel tengerparti városok, elsősorban a gazdag és viharos múltú Gdańsk.

**Bányai Éva**

Bukaresti Egyetem

## Transzkulturális utazás Papp Sándor Zsigmond *Gyűlölet* című regényében<sup>1</sup>

*Papp Sándor Zsigmond 2005-ben megjelent, Az éjfékete bozót (Papp, 2005) című novelláskötetében is dominánsak a transzkulturalitás jegyei, az erősen és kimutathatóan Bodor Ádám prózaművészetének hatása alatt formált elbeszélések tere irreális, mitikus, mágikus asszociációkat működtet, ugyanakkor földhözragadt, világvégi peremlét-tér topográfia alkotja a novellák tereit. Egy sinistrai, Bogdanski Dolina-i világ konstruálódik, amelyből a térlakók állandóan kitörnének, de képtelenek rá. Az éjfékete bozót elbeszélései egy átmeneti korszakot reprezentálnak, a szövegekben a kelet-közép-európai rendszerváltozások körüli és utáni időszak körvonalazódik. A diktatúra létére és utóhatásaira nemcsak külső jelek utalnak, hanem a Bodor Ádám prózájában is megfogalmazott, a hosszú idő alatt az emberi pórusokba és a térbe is beleivódott félelem és kiszolgáltatottság eltüntethetetlen jegyei.*

**P**app Sándor Zsigmond a *Semmi kis életek* (Papp, 2011) című első regényével tematikailag ugyanazt az átmeneti világot képezi meg, de stílusosan elkülönбöződik *Az éjfékete bozótól*. A *Semmi kis életek* terét egy átmenetben levő társasház lakóinak „semmi kis élete” képezi, ez hozza létre a regény-médiumot, e térképzet és az ezt alkotó szereplőfigurák átmeneti és határidentitása, a transzkulturális térben és a tér által képzett viszonyok, valamint a viszonyok teresülése formálja a regényszöveget.

A 2018-ban megjelent prózakötete, a *Gyűlölet* (Papp, 2018) című regény pedig ugyanazt a teret írja és formálja tovább, az immár (részben) referencializálható, határváltó és határtágító közeget, amelyet egy utazásnarratíva és az apakeresés toposza foglal keretbe.

Papp Sándor Zsigmond mindhárom fent említett prózakötetében vizsgálhatók és kimutathatók a transzkulturalitás, a hibriditás jegyei. Mindegyik szövegét a másság/idegenség, az elidegenedés határfeszültségei mozgatják, s ami legfőképp összeköti a három kötetet: Erdély, illetve Románia le-/meg-/átírása, elmondása és elhallgatása, mert ezek révén képződik meg ez a transzkulturális (szöveg)tér.

Miként korábbi, Tompa Andrea, Vida Gábor, Dragomán György stb. regényeit értelmező írásaiban is fontosnak tartottam kiemelni: ez a kulturális tér megközelíthetetlen

<sup>1</sup> A tanulmány az NKFIH 128 151. számú pályázatának keretében valósult meg.

egyetlen nemzeti perspektívából, a transzkulturalizmus felől viszont annál inkább. Papp Sándor Zsigmond prózájában is a térnek viszonyteremtő és létrehozó ereje van: a különböző átmenetek, határátlépések, az összefonódó és szétváló emlékezet és a határidentitások révén képződik meg a Papp-féle Erdély-térképzet, amelyet a referenciális utalások, a geokulturális idiómák és a muzealizációs alakzatok is erősítenek. A több kultúrában való létezés, a másik nyelv és másik kultúra szövegformáló és -alakító komponense a Papp-prózának is. A hibrid, transzkulturális társadalmi és privát viszonyterekben a nyelvi hibriditás szöveg- és értelemkonstruáló.

Papp Sándor Zsigmond is egyike azon szerzőknek, akik a 70-es, 80-as éveket konstruálják újra, nem tudnak (és talán nem is akarnak) eltekinteni saját múltjuktól, emlékezetüktől és a megélt, saját tapasztalatoktól. Papp annyiban különbözik a többi szerzőtől, hogy a szülei történetét azok egykori elbeszélései segítségével konstruálja meg, egyik interjújában említi (lásd Varsányi, 2019), hogy nem járt Radócon, szülővárosában, amiről mintázta a regénybeli Dreghint, hanem az édesanyja elbeszélései, az interneten található információk, a Google segítségével és saját fantáziája révén hozta létre, képezte szöveggé, szövegtérré ezt a várost.<sup>2</sup> A Nora-féle „emlékezethelyek” (Nora, 2003) kutatása, az archiválás kényszere, a nyomok rögzítése válik fő feladattá, a „saját” történelem újjáélesztése révén az identitás is újradefiniálódik. „Az emlékezet kötelessége mindenkit önmaga történészévé tesz” – írja Nora (2003), a saját<sup>3</sup> és a képzett múlt rétegeiből létrehozott elbeszélés identitáskonstrukciói is többrétegűvé válnak (ld. Hall, 1997).

A regény alaptörténete az utazás, valamint az apa-, otthon- és önkeresés motívumai köré épül, közben pedig megformálódik egy köztességében működő (pontosabban nem működő) családi, közösségi, társadalmi térképzet, a maga kulturális, antropológiai, szociográfiai, történelmi rétegzettségében és összetettségében.

Loboncz Márton negyvenes éveit taposó építészmérnök Budapestről utazik a bukovinai Dreghinbe, hogy egykori szülővárosában fellelje rég eltűnt apja nyomát. A regény

---

*Miként korábbi, Tompa Andrea, Vida Gábor, Dragomán György stb. regényeit értelmező írásaimban is fontosnak tartottam kiemelni: ez a kulturális tér megközelíthetetlen egyetlen nemzeti perspektívából, a transzkulturalizmus felől viszont annál inkább. Papp Sándor Zsigmond prózájában is a térnek viszonyteremtő és létrehozó ereje van: a különböző átmenetek, határátlépések, az összefonódó és szétváló emlékezet és a határidentitások révén képződik meg a Papp-féle Erdély-térképzet, amelyet a referenciális utalások, a geokulturális idiómák és a muzealizációs alakzatok is erősítenek. A több kultúrában való létezés, a másik nyelv és másik kultúra szövegformáló és -alakító komponense a Papp-prózának is. A hibrid, transzkulturális társadalmi és privát viszonyterekben a nyelvi hibriditás szöveg- és értelemkonstruáló.*

---

<sup>2</sup> Azért emelem ezt ki, mert pl. Tompa Andreának fontos, hogy újra és újra bejárja azokat a tereket, amiket regényterekké képez, olyannyira, hogy egy referencializálható elírás, tévedés a második kiadásban javításra került.

<sup>3</sup> Szintén interjúbeli közlés Papp részéről, hogy ez a regénye tartalmazza a legtöbb önéletrajzi elemet. (Bízást reméljük, a testvérgyilkosság nem önéletrajzi elem.)

keretes szerkezetű, egy tarkón csapással kezdődik, és vélhetően azzal fejeződik be, azért vélhetően – mert pl. Nádas Péter *Egy családregény vége* című regényéhez hasonlóan – a vég itt se túl megnyugtató, s a legkevésbé se mondható lezártnak. Párhuzamosan fut egyrészt Márton története, akit a korai fejbekólintás után egy Miruna nevű nő fogad be, és látszólag segíti őt az apa- és múltkeresésben, másrészt Márton szüleinek a 70-es, 80-as évekbeli története: a szülőket a román–magyar határ mellőli városból Bukovinába „repartizálják”<sup>4</sup> az egyetem elvégzése után, hogy ott szembesüljenek egy másfajta kultúrával, és olykor elég erőteljesen önmagukkal. Az elbeszélő anyjában itt válik a gyűlölet mindent elsöprő és irányító, domináns életérzéssé, a Ceaușescu-korszak szabadsághiányában, a bezártságban fojtogatóvá válik a gyűlölet érzése is, amely a regényben már-már genetikai adottságként értelmeződik, a diktatúra által leszűkített élettér pedig a családi életteret is megfojtja.

A regény ugyan keretes szerkezetű, de inkább két párhuzamos narrációjú szerkezetre épül: a hét napjaival jelölt fejezetekben az egyes szám első személyű narrátor a saját jelenkori történeteit beszéli el vasárnaptól a második hét csütörtökéig, a szülők történetét az egyes szám harmadik személyű narrátor (aki beszédmódjában nem különül el a másik narrátortól) római számokkal jelölt fejezetekben beszéli el. A két rész nem szabályosan váltogatja egymást, a váltásokban/váltogatásban viszont felfedezhető némi rendszerszerűség, a párhuzamosan futó történetek és emlékek időnként összeérnek, egymásból generálódnak.

A jelen idejű történetmesélés utazásnarratívaként is leírható: Loboncz Márton sebtében pakolja össze úticsomagját, hogy előbb az édesanyja utáni örökségén, a „Zsil utca nyolcon”, „a legnagyobb titkok gyűjtőhelyén” (Papp, 2018. 7.) adjon túl, a múlt eme rétegével való le- és elszámolást követően pedig átszállásos vonatutat tervez egykori szülővárosába, a bukovinai Dreghinbe.

*A tér is a viszonylagosító próza-poétika és geolokációs technika szerint képződik meg: a Monarchia egykori határán, a közteség terében és viszonyrendszerében jött létre a Papp által Dreghinné formált Radóc tere, „az istenverte hely. Istenverte, mert nem tudok róla semmit. Csak amit a böngésző kidobott: földrajz, történelem, népesség. A fő bevételi forrás a kereskedelem, ami egész egyszerűen csempészet, ahogy anyám mondta, cigarettával, tiszta szesszel és benzinnel sumákol mindenki.” (Papp, 2018. 6.) A böngésző még sok mindent „kidob”, ami alapján kiderül, hogy egy igazi transzkulturális tér alakult az egykori Monarchia legészakkeletibb sarkában: „Nincs még egy ilyen vegyeskupperáj az egész országban, hiszen ide menekültek a zsidó álmodozók a középkorban, és ide toloncolta a monarchia a hasznavehetetlen svábjait, piti ukrán tolvajok vágtak át a vidéken a tenger felé, kegyvesztett ruszinok keresték a számításukat, aztán a román banda az egészre rátette a kezét, mondja anyám, és ahogy mindig, remeg a dühtől.” (Papp, 2018. 7.)*

<sup>4</sup> A „repartizáció” a korabeli „kihelyezés” szakzsargonja volt, az egyetemet végzetteket nem illette meg, hogy szabadon rendelkezzenek munkahelyük felől, ugyanakkor a magyarokat rendszerint az ország keleti és déli részébe helyezték az asszimilációs törekvések szellemében.

A korábbi prózakötetektől is kiderült: Papp a Bodor-féle viszonylagosító prózapoétika híve, a narráció a történet, történetek elmesélhetlenségére helyezi a hangsúlyt: szándékosan félrevezet, homályban hagy, miközben úgy tesz, mintha legfőbb célja a kitergetés, felgöngyölítés lenne, takar és elfed, elhallgat és bizonytalanságban hagy. Az apakeresés tervébe saját múltjának felgöngyölítése, illetve az önértelmező és önmagakereső gesztus is vegyül, noha egyre inkább távolodni látszik céljától, a kamaszkori testvérgyilkosság árnyéka, a bűnhődés vágya is inkább az elhalasztódás narratívájában kap teret. Az elhallgatástechnika a szöveg fecsegése mögött bontakozik ki: az elejtett szavak, félmondatok olykor egymást hiteltelenítik, újabb kérdések feltevését generálják, de a megnyugtató válasz elmarad, az ambivalens értelmezések a (Nagy) Történet elmondhatóságának a lehetlenségére irányítják a figyelmet.

A tér is a viszonylagosító prózapoétika és geolokációs technika szerint képződik meg: a Monarchia egykori határán, a köztesség terében és viszonyrendszerében jött létre a Papp által Dreghinné formált Radóc tere, „az istenverte hely. Istenverte, mert nem tudok róla semmit. Csak amit a böngésző kidobott: földrajz, történelem, népesség. A fő bevételi forrás a kereskedelem, ami egész egyszerűen csempészet, ahogy anyám mondta, cigaretával, tiszta szeszszel és benzinnel sumákol mindenki.” (Papp, 2018. 6.) A böngésző még sok mindent „kidob”, ami alapján kiderül, hogy egy igazi transzkulturális tér alakult az egykori Monarchia legészakkeletibb sarkában: „Nincs még egy ilyen vegyeskuperláj az egész országban, hiszen ide menekültek a zsidó álmodozók a középkorban, és ide toloncolta a monarchia a hasznavehetetlen svábjait, piti ukrán tolvajok vágtak át a vidéken a tenger felé, kegyvesztett ruszinok keresték a számításukat, aztán a román banda az egészre rátette a kezét, mondja anyám, és ahogy mindig, remeg a dühtől.” (Papp, 2018. 7.) Ebbe a különleges térbe „repartizálják” a narrátor szüleit a hetvenes években azzal a nem titkolt céllal, hogy „jó románokká váljanak”, de ennek csak az idegen közeg csak felerősíti azokat a személyiségjegyeket és szituációkat, amelyek révén folytathatatlan lesz mindaz, amibe belekényszerültek. Mert nem a tér változtatta meg őket, hiszen a narrátor szüleinek idejében úgy tűnt, hogy „Dreghin mindig is jól fogadta az idegeneket. Híres volt a kolóniákról. Magát a várost, az urbanizációt az Osztrák-Magyar Monarchia hadseregében szolgált egykori katonák és tisztek alakították és vezényelték le. Ezért lesz ismerős a szerkezet, az ornamentika, szinte minden. [...] az ortodox katedrális nem számítva alig őriz valamit a moldvai vásárvárosok jellegzetes szedett-vetettségéből. Olyan régi, ma már elfeledettnek hazudott utcaneveket talált egy régi albumban, mint Zeisalgasse vagy Neubaugasse, és persze a Ringplatz.” (Papp, 2018. 49.) A folyamatos átalakulásban, transz-helyzetben levő városról a narrátor jelenkori látogatásakor azt érzékeli, hogy „fennkölt nemtörődömsége” lassan elkopik, a „maradék anyagból kikevert stukkó, fapados ornamentika” lesz úrrá rajta, „Aztán elég volt száz év, hogy mindez lekopjon, elszivároгjon, a foghíjakba pedig betüremkedjenek az ortodox templomok és a bankok. De még azelőtt ledózerolták a zsidó kereskedők negyedét, hogy kivirágzott volna a kommunista betonművészet, és lett egy szinte már intim tapstér a város újabb, román felén.” (Papp, 2018. 263.) A tér idegensége, egykori múltjától való elidegenedése a narrátor önmagától való elidegenedését erősíti.

A *Gyűlölet*ben csak két konkrét (fő)városnév hangzik el: Budapest és Bukarest, az előbbi a narrátor jelenkori lakóhelye, az utóbbi pedig a gyűlölt román főváros, ahova tesznek egy kirándulást az anyjával, amikor azt meggyőzi, hogy költözzön Magyarországra, és le akar mondani a román állampolgárságáról. Természetesen ez is ugyanolyan nevetséges gesztus, mint nagyon sok más, ami a gyűlöletét élteti és szítja.

A regény egyik kiemelkedő rétege (a *Semmi kis életek*ben megfogalmazottakat továbbgondolva) a transzkulturális közeg viszonyrendszerének a megképzése. A románsághoz (nyelvhez, kultúrához, történelemhez, valláshoz, mítoszokhoz stb.) való viszony

összetettségét már a regény eleji és egyben utazáskezdeti létállapot jelzi, amikor a narrátor egy egyszerűnek tűnő vonatjegyvásárlásban éli meg a másság/idegenség mélységeit és bonyolult viszonyrendszerét. A „románul nem tudás” rétegei is múltban gyökerezettek, a vasúti pénztárosnővel való „konverzáció” – mert dialógusnak az eltérő hierarchia és kiszolgáltatott helyzet miatt nem nevezhető – példázata a regényben kifejtett meg nem értésnek, gyűlöleti tereknek, paranoiáknak, párhuzamos és mégis egymást súroló világoknak. „Az efféle, előre begyakorolt mondatokkal sosem volt baj. Kenyérért, tejért már gyerekkoromban is úgy mentem a boltba, hogy útközben többször elgyakoroltam románul, mit fogok mondani. [...] Ha sokáig mondogattam, már úgy tudtam elhadarni, olyan könnyedén, ahogy az igazi románok. A fővárosiak. Néhány betűt hanyagul elnyelni, s közben rátámaszkodni a pultra.” (Papp, 2018. 15.) A gyerekkori két- (vagy több)nyelvű városlet is a fővárosi nyelv- és testhasználat módjához viszonyul, miközben feleslegessé válik minden: „De hogy minek? Mire volt ez jó? Az eladónők úgyis tudták, hogy nem vagyok román, a többi vevőnek meg elárulta az akcentusom. Mert az végig ott ravaszkodott a szavak között. *Az idegenség szájszagos lehelete.*” (Papp, 2018. 15., kiemelés tőlem, B.É.)

Az idegenség, amely egyrészt a nyelv által és révén képződik meg, testi dimenziókat is kap. Az akcentusból, a rosszul formált mondatokból, a két (magyar és román) nyelv struktúrájából adódó eltérésekből markáns kulturális elkülönülések jönnek létre: az ízvilág, a testi megnyilvánulások, külső kulturális attribútumok, amelyek akár osztályozási skálaként is működnek. Az utazó narrátor leosztályozza az utastársait: „A túlsminkelt nő kilences román, a mögötte álló széldzsekis férfi gyenge négyes.” (Papp, 2018. 24.) Rögtön el is magyarázza az osztályozás előtörténetét: „Az volt a lényeg, hogy a járókelőkről el kellett döntenem, hogy románok-e vagy magyarok. Ha tízes, akkor full román az illető, ha egyes, akkor egészen magyar. Osztályozás után pedig annak megfelelően köszöntünk kezitesókolomot vagy szöruminát, s a reakciókból tudtuk ellenőrizni, hogy hányadán állunk. Persze a szöruminát mindenki értette, így kellett még kérdezni ezt-azt, hogy végképp eldőljön a kérdés.” (Papp, 2018. 24–25.) Mindez olyan gyerekkori tapasztalattal ruházza fel a narrátort, hogy a későbbiekben is a segítségére válik ez az imagológiai tudás: „A végén már nem is kérdezősködtünk, egyre jobban bíztunk a szemünkben meg az apró jelekben. Aki kicsit kopottas, viseltes vagy házilag varrt tarisznyában hordja a kenyeret punga helyett, az magyar. Aki szereti a nutriabundát és a kucsomát, túl sok szín van rajta, kicsit peckesen jár, az inkább román. [...] Kocsmában, az egyetem folyosóin már csak kivételes esetben égettem magam azzal, hogy magyarul szólítottam le román lányt.” (Papp, 2018. 25.)

Az idegenség megtapasztalásának és működtetésének a gyakorlata – ironikusan szemlélve – az anyatejjel került volna a narrátorhoz, amennyiben nem csak pár hetet tölt

---

*Az idegenség megtapasztalásának és működtetésének a gyakorlata – ironikusan szemlélve – az anyatejjel került volna a narrátorhoz, amennyiben nem csak pár hetet tölt újszülöttként az anyjával, de a szocializáció, az otthoni légkör erős alapot adott hozzá. Az anya gyűlölet-gyökere szinte mitikus távlatokat kap, de legalább Trianonig vezethető vissza. A Papp-regény ennek a kifejtésével, a kondicionált gyűlölet létevel és a prekonceptiók dominanciájának a lebontásával, a T-szindróma, Trianon-trauma hatásainak demitizálásával kiegészíti a Tompa Andrea és Vida Gábor által elkezdett mítosztalanító prózafolyamatot.*

---



újszülöttként az anyjával, de a szocializáció, az otthoni légkör erős alapot adott hozzá. Az anya gyűlölet-gyökere szinte mitikus távlatokat kap, de legalább Trianonig vezethető vissza. A Papp-regény ennek a kifejtésével, a kondicionált gyűlölet létevel és a prekonceptiók dominanciájának a lebontásával, a T-szindróma, Trianon-trauma hatásainak demitizálásával kiegészíti a Tompa Andrea és Vida Gábor által elkezdett mítosztalanító prózafolyamatot.

A *Gyűlölet* egyik legemlékezetesebb Trianon-regisztere egy iskolai történethez kötődik: a kamasz Marci úgy áll bosszút friss, román szerelmét lényegében csak néma gesztusaival eltöltő anyján, hogy felírja az iskolai táblára: „Anyám leszopta Trianont” (Papp, 2018. 381.). Az iskolai botrányt ugyan (csodamód) megússza egy igazgatói pofonnal, és a regényszöveg is az ironia felé tolja az értelmezést azzal, hogy az igazgató lefordíttatja magának a szöveget, mert „Nem egészen érti. Akkor most ki a kurva, kérni fojtott hangon. Az anya vagy az ország? És ha mindkettő?” (Papp, 2018. 382.)

Trianonnal kezdődik az anya, született Borbándi Mária gyűlölete, amit ő is örököl az apjától (mást nem is, mert a nagyszülői örökséget – az országgal együtt – elkobozták a románok, pontosabban az oláhok). És a trianoni traumára, a Tompa-féle T. szindrómára vezethető vissza, hogy a szétesett ország magva bizonyos narratívákban „Anyországgá” válik, az Apa eltűnik a háborúban. A férfiak elvesztésével szétesik a család s ezáltal a társadalom is, az apák pedig generációkon keresztül eltűnnek (a háborúban, a család életéből, az alkoholban, az állambiztonság/rendőrség révén stb.), így válik „Láthatatlan emberré” a narrátor apja is, ahogyan annak az apja is annakidején úgy tűnt el, hogy nem maradt egyértelmű és megnyugtató válasz a hollétére sohasem. (Ugyanakkor ez nem speciálisan magyar trauma, a regénybeli Miruna férje is a jelenkori román „köztörténet” tipikus figuráját alakítja: a családját, fiát hátrahagyva Spanyolországban az eperfeldön véli megtalálni élete – ideiglenes – célját.)

A transzkulturális utazás során bomlanak ki a narrátor traumáinak gyökerei: az önmagától is elidegenedő elbeszélő társasutazásokba menekül a társas kapcsolatoktól, az apakeresése is a háritás regiszterének síkját bővíti, egyidőben akarja ráretusáltatni magát az eltűnt, láthatatlanná váló apa képére, ugyanakkor a mozaikos háttérű blokképület fényképének segítségével próbálja feltérképezni egykori lakóhelyét, mozaik-darabokból rakva ki a szétesett családtörténetet. A transzkulturalizmus sokat tárgyalt szegmense, a névváltás, névváltoztatás a *Gyűlölet*-ben is teret kap: a narrátor is Tiberiu Loboncként keresi az apját az idegen közegben, mint ahogyan annak idején a román munkatársak vagy a rendőr is átfordította a magyar nevet. A kettős vagy többes névhasználat problémaköre is erősíti a mindenkori határidentitás jelenlétét, az identitás rögzíthetlenségét, megfoghatatlanságát.

A regényszövegből nem derül ki, hogy a narrátort befogadó, hozzá fokozatosan közel kerülő Miruna hogyan szólítja Loboncz Márton, de a dialógusok magyar nyelvű

---

*A regényszövegből nem derül ki, hogy a narrátort befogadó, hozzá fokozatosan közel kerülő Miruna hogyan szólítja Loboncz Márton, de a dialógusok magyar nyelvű „átírata”, a románul elhangzó szöveg visszafordítása (azt hiszem, a diktatúrát és az átmenetet megformáló prózakötetek között elsőként) jelzi a grammatikailag hibás román nyelvtudást. Korábbi kötetekben vagy nem volt világos, hogy milyen nyelven kommunikálnak egymással a köztes, transzkulturális térben létező szereplők, vagy román betétszövegek illeszkedtek a regényszövegekbe.*

---

„átírata”, a románul elhangzó szöveg visszafordítása (azt hiszem, a diktatúrát és az átmenetet megformáló prózakötetek között elsőként) jelzi a grammatikailag hibás román nyelvtudást. Korábbi kötetekben vagy nem volt világos, hogy milyen nyelven kommunikálnak egymással a köztes, transzkulturális térben létező szereplők, vagy román betét-szövegek illeszkedtek a regényszövegekbe.

Az anya a románokra projektálja a saját maga ellen forduló gyűlöletét, magát és a megoldatlan problémáit nem gyűlölheti, ezért nyilvánvalóan hárít. Az általa maximálisan megélt románellenes gyűlölet „kiskatéját” közli egy szerdai fejezetben a narrátor, amikor azokra a kérdésekre adódnak összefoglaló, minden részletre kiterjedő válaszok, amelyeket évtizedek alatt a kollektív emlékezet, trauma és gyűlölet megformált és gyémánttá csiszolt: „Milyenek a románok?”, „Hogyan lett az övök Erdély?”, „Milyenek a magyarok?”, „Hogyan viszonyul a román a magyarhoz?”, „Hogyan viszonyul a magyar a románhoz?” (Papp, 2018. 424–425., kiemelés az eredeti szövegben.) A válaszok is a kollektív közbeszéd, a trianoni legendák hosszasan formált, de betonba öntött dogmái, csak néhány példát idézek, bár javasolom az összes elolvasását: a románok „Lusták, bűdösek, hazugok. [...] Buta, mint a föld. Bocskoros paraszt marad, amíg él. Beköltözött a városba, de disznót tart az erkélyen.[...] A puliszka nem robban, csak megromlik.” „Hogyan lett az övök Erdély?” „Mert ehhez bezzeg megvan a maguk esze. A trianoni döntés előtti estén kurvákat vittek a francia delegátusnak. Most meg brómot kevernek a magyar férfiak tejába, hogy ne álljon fel nekik. Így szülik tele a románok a magyar városokat. Lassan már lépni se lehet tőlük.” (Papp, 2018. 424.) Az emberi butaság és korlátoltság, a hallomáson alapuló sztereotípiák ironikus kifigurázása paródiába torkolló leírásnak tűnik, de attól félelmetes, hogy közbeszédjellege ma is valóságos.

Az anya gyűlöletbeszéde országváltáskor más célpontot nyer, budapesti hatásokra cigány- és zsidóellenes szölamokra vált. Ez is jelzi, hogy az erős beidegződések, a traumák térváltáskor nem tűnnek el, hanem az új közeghez, megváltozott viszonyokhoz idomulnak.

## Irodalom

- Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Hall, S. (1997). *A kulturális identitásról*. In Feischmidt Margit (szerk.), *Multikulturalizmus*. Budapest: Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium. 61–62.
- Mitchell, W. J. T. (1991). Birodalmi táj: Tézisek a tájképről. *Café Babel*, 1, 25–42.
- Nora, P. (2003). Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája. *Múlt és Jövő*, 4(3–6).
- Papp Sándor Zsigmond (2005). *Az éjfekete bozót*. Pécs: Alexandra.
- Papp Sándor Zsigmond (2013). *Semmi kis életek*. Budapest: Libri.
- Papp Sándor Zsigmond (2018). *Gyűlölet*. Budapest: Jelenkor.
- Varsányi Gyula (é. n.). *Amitől szelidül a gyűlölet. Beszélgetés Papp Sándor Zsigmonddal*. <http://www.konyv7.hu/magyar/menupontok/felso-menusor/folyoirat/amitol-szelidul-a-gyulolet--beszelgetes-papp-sandor-zsigmonddal>

## Absztrakt

Írásomban Papp Sándor Zsigmond *Gyűlölet* (2018) című regényében vizsgálom a transzkulturalitást, a hibriditás jegyeit, a másság/idegenség szövegbeli megnyilvánulását, különböző regiszterek váltását és azok egymásra-hatását. A kétnyelvűség, a másik nyelv szövegformáló és -alakító komponense a regénynek, amelynek kiemelt téje a jelzett térség eltérő, köztességében vizsgált kulturális, vallási és mentalitásbeli viszonyterének megformálása, a transzkulturalitás meghatározottságának dominanciája.

**Hrbáček Magdaléna**

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem

**Andrea Coddington *A zsidó nő* című regényének jellemző jegyei a bináris oppozíció szemszögéből**

*A diaszpórában élő zsidóság európai lenyomata mindig magával vonzza és/vagy megteremti a transznacionális, etnográfiai, vallásközi sokszínűség lehetőségének kulturális (szöveg)tereit, melyek jellegüknél fogva országhatárokat feszítenek szét. Egy hagyományos európai zsidó család legalább (!) kétnyelvű (héber, jiddis, a régió, illetve ország nyelve...), ami multilingvális kommunikációt eredményez a mindennapokban az ön- és heteroreprezentáció során is. Mindezen állítások leképezésének olvasatát is felkínálja Andrea Coddington *A zsidó nő* című regénye, mely betekintést ad egy hagyományos, (közép-európai) ortodox zsidó család életébe, és a nő társadalomban betöltött szerepére is fény derül. Felszínre kerülnek olyan ismert zsidó és zsidó női – kisebb mértékben pozitív, többségében inkább negatív – előítéletektől terhes sztereotípiák is, mint például a kiválasztottság, a stigmatizáltság, az elvetettség, melyek bináris oppozíciókban típusokat állítanak elénk. A kulturális, nyelvi „sokszínűséget”, a másságot a regényben előforduló, élesen lekövethető sztereotípiákon keresztül multidiszciplináris megközelítések mentén (imagoológia, kisebbségszociológia, etnográfia) mutatom be.*

**A**z imagoológia az idegen (*heteroimage*) és a saját vagy énkép (*auto-images*) segítségével a másságot vizsgálja és keresi az irodalmi szövegekben. Ezek a képek mítoszokban, sztereotípiákban, előítéletekben, nyelvi klisékben prezentálódnak, miközben nem a tényleges valóságot képezik le, hanem egy különböző etnikai és szociális csoport mentális diskurzusát mutatják. Az imagoológiai vizsgálódás fókuszában nem csupán a sztereotípiák keletkezése, élhetősége van jelen, hanem az a kérdés is felvetődik, hogy mindezek az egyének és csoportok, melyek a kategorizálást, tipizálást végezték és végzik, milyen funkcióval bírnak, és a szövegekben előforduló hetero- és önreprezentáció mennyire befolyásolja a népek és nemzetiségek közötti együttélést (Zelenka, 2018. 8–15.). Az interetnikus, interkulturális viszonyrendszerek tanulmányozása multidiszciplináris megközelítést feltételez, esetünkben a kisebbségszociológiai (faji, vallási és etnikai viszonyok) vizsgálódás módszertanára és eredményeire is támaszkodom a regényben aktivizáló sztereotípiák felfejtésénél (Horváth, 2006. 24–31.).

A sztereotípiázás folyamatának megkerülhetetlen velejárója a reprezentáció. Az elmúlt évtizedekben elterjedt reprezentációs elméleteket a konstruktivista megközelítés jellemzi.

Az egyik fő csapás a saussure-i alapokra épülő szemiotika, a másik a Michel Foucault nevével fémjelzett diskurzuselmélet. A reprezentációs rendszerek két szinten működnek: egyik a mentális reprezentációk szintje<sup>1</sup>, a másik pedig a valamilyen materiális testet öltő jelrendszerek szintje. A társadalmi diskurzusok legfontosabb témái a különböző identitáskategóriák, jelentései pedig a reprezentációkon keresztül teremtődnek meg. A folyamat része a tipizálás, mely alapvető és egyetemes gondolati művelet, a jelentésalkotás szükséges eleme, mivel az egyedi jelenségeket és vonásokat csak típusokban vagyunk képesek megragadni. A fenomenális világ érzékelése a tipizálás technikájával történik, a barkochba játékhoz hasonlóan: az általános kategóriákból haladunk a részletek felé. Ezt követi az általánosítás, majd „megszületnek” az oppozíciós csoportok, a „mi és ők”. A személyekről, emberi csoportokról is úgy alkotunk képet, hogy könnyen megfogható, egyszerűsített, mennyiségileg redukált és kiválasztott vonásokból építjük fel az osztálykategóriákat. Ezekből az osztályozási rendszerekből lesznek aztán a nép, a nemzet, vallás, faj stb. kategóriák.<sup>2</sup> A saussure-i alapvetés szerint a jelentések csak az oppozíciók révén nyernek értelmet (Könczei, 2004. 7–31.).

### Reprezentáció és sztereotípiá

A reprezentációs elméletek szerint a közösségi térben való részvételt, létezését az teszi lehetővé, hogy az egyének a reprezentáció segítségével meg tudják osztani gondolataikat. A reprezentáció a kultúra folyamatosságának és újrateremtésének egyik legfontosabb tényezője.

A sztereotípiá pedig a reprezentációnak az a fajtája, ami úgy rajzolja meg a másik képét, hogy annak típusos változatát tovább egyszerűsíti, néhány jellemzőre redukálja, amelyeket alapvetőnek és lényeginek állít be (esszencializál), valamint a természet által adottnak fest le (naturalizál).<sup>3</sup> Walter Lippman túlzásokon alapuló képeknek nevezte a sztereotípiákat, melyek alapja az ismételten előforduló tapasztalatszerzés. Allport szerint a sztereotípiá (valójában képek) a kategóriával társult túlzáson alapuló nézet. Egy sztereotípiá kialakulása hosszú folyamat, melynek egyik lényeges mechanizmusa az attribúció, a másik fontos mechanizmus a már említett kategorizáció<sup>4</sup> (Könczei, 2004. 7–31.).

<sup>1</sup> A mentális reprezentációk fogalmak, képek, képzetek, érzések formájában képezik le a tudatunkban létező tartalmakat. A jelrendszerek ezeket a mentális tartalmakat reprezentálják, helyettesítik be, teszik közölhetővé másokkal. A jelentések a konstruktivista megközelítés szerint nem léteznek önmagukban, csakis a használatukon keresztül, alkalmazóinak reprezentációs gyakorlata által jönnek létre. A különböző médiumok segítségével termeljük, befogadjuk és kicseréljük egymás közt a jelentéseket a társadalmi interakció során.

<sup>2</sup> A saussure-i alapvetés szerint a jelentések csak az oppozíciók révén nyernek értelmet. Az alapvető nyelvi jelentések ezért kontrasztív jelentések, „bináris oppozíciók” szerint rendezkednek el. Bahtyin szerint a jelentés a párbeszéd eredménye. (A szavakat mindig a másik szájából vesszük.) Durkheim és a kulturális antropológia szimbolikus osztályozási rendszerének hívei szerint ahhoz, hogy a dolgokat világosan el tudjuk egymástól határolni, a különbözőségeket bináris oppozíciókban kell jelölnünk.

<sup>3</sup> A sztereotípiák feltételezett jellemvonások, jellemző tulajdonságok, amelyek egyének egy nagyobb csoportjára vonatkoznak, akiknek a hite, szokásai, cselekedetei hasonlóak. A sztereotípiák létrejöttének alapjai lehetnek történelmi tények, egyszerűsítés, általánosítás, túlzás, felnagyítás, kulturális attribútumok bemutatása megszokottként, természetesként, valamint rasszista, szexista és más diszkriminációs formák. A sztereotípiá kiterjedhet nemzetekre, társadalmi, foglalkozási csoportokra, vallási csoportokra, etnikai kisebbségekre, deviáns magatartásúakra.

<sup>4</sup> A kategória alatt olyan csoportot kell érteni, amelybe a köznapi gondolkodás besorolja az embereket, a dolgokat, az eseményeket. Attribúció alatt szabályok, feltevések, elképzelések húzódnak meg, melyek arra vonatkoznak, hogy az emberek hogyan következtethetnek saját és mások viselkedésének az okaira. Ilyenkor egy személy vagy csoport viselkedéséből személyiségvonásokra lehet következtetni. A kategorizáció folyamán az egyének osztályozzák a csoportra vonatkozó információikat. Egy egyének egy társadalmi csoport

### Zsidó sztereotípiák Coddington regényében

Allport (1977. 50–98.) szerint a legismertebb zsidó sztereotípiák között vannak pozitív és negatív töltetűek (ravasz, pénzsóvár, szorgalmas, kapzsi, értelmes, törekvő, alattomos, családszerető, kitartó, beszédes, valóságos, megfontolt, megosztó; sztereotíp foglalkozás: kereskedő, orvos, bankár, művész), mégis inkább a negatívak élnek erőteljesebb életet.

Andrea Coddington<sup>5</sup> *A zsidó nő* (Coddington, 2010) című életrajzi regényében a társadalomba beivódott zsidó sztereotípiák rendre megjelennek. Az említett Coddington-szöveg felkínálja a (vallásos) zsidó nő archetípusának bemutatását is.<sup>6</sup> Betekintést ad a vallásukat gyakorló zsidó családok korhű hétköznapijaiba. A főszereplő, a „riportalany” koherens élettörténetet mesél el arról, hogy ki volt ő gyermekkorában és hogyan lett érett (zsidó) nővé, magában hordozva a kiválasztottságot, stigmatizáltságot és az

tagjaként való azonosítása annak alapján történik, hogy az egyén olyan tulajdonságokkal rendelkezik, mint amilyenek a csoportra jellemzőek. A sztereotípiák működése a sztereotípizálás folyamata.

<sup>5</sup> Andrea Coddington a pozsonyi Comenius Egyetem újságírás szakán diplomázott. Radonáról (Radošina) származik. 2002-ben külpolitikai tudósítóként az Egyesült Államokba ment, New Yorkban telepedett le, családot alapított, majd visszatért Szlovákiába. Jelenleg is itt él. Első sikeres műve a *Szép életnek tűnt* című regénye volt. *A zsidó nő* című biografikus regény is magával ragadja az olvasót. Ez a mű egy valós személy, Silvia Fishbaum élettörténetét tartalmazza, amely Szlovákiában bestsellerlistán volt a kiadás évében. A regény főhősét Coddington azonban nem Silviának, hanem Szófiának nevezi. A művet magyar és angol nyelvre is lefordították. Az angol fordítás érdekessége, hogy a regény főszereplőjének referenciális mása, Silvia Fishbaum ültette át angol nyelvre a művet. A regény nem egy holokauszt-túlélő története, hanem a túlélők gyermekének a szocialista világba való beilleszkedését, illetve menekülését mutatja be. A regény születésének körülményeihez tartozik, hogy sok közös vonás van a szerző, Andrea és a mű alanyát képező Silvia közt. Mindketten Amerikában éltek, mikor Szlovákiába látogattak, Pöstyénben találkoztak, ahol Silvia bemutatkozott Andreának, s elmondta, hogy olvasta a szerző első regényét. „Az én történetem is ér annyit, mint a tiéd” – mondta Silvia. A barátság így kezdődött. Volt mit mondani egymásnak a két özvegynek...

<sup>6</sup> Az európai és az amerikai feminista elméletek mélységeiben vizsgálják a zsidó nőképet, mégpedig a történelem, a szociológia és a pszichológia eredményeire támaszkodva. A témakörrel, a zsidó nőképről ilyen megoldási stratégiákban gondolkodva elsők közt Adler Ruth, a New York-i Baruch College egyetem jiddis és héber nyelvek docense értekezett 1977-ben.

*Andrea Coddington A zsidó nő (Coddington, 2010) című életrajzi regényében a társadalomba beivódott zsidó sztereotípiák rendre megjelennek.*

*Az említett Coddington-szöveg felkínálja a (vallásos) zsidó nő archetípusának bemutatását is. Betekintést ad a vallásukat gyakorló zsidó családok korhű hétköznapijaiba. A főszereplő, a „riportalany” koherens élettörténetet mesél el arról, hogy ki volt ő gyermekkorában és hogyan lett érett (zsidó) nővé, magában hordozva a kiválasztottságot, stigmatizáltságot és az elvetettséget. Az emlékezet, a felidézés során felsejlik a zsidó nép traumája: a holokauszt. Ebbe született bele egy gyermek, Szófia, a zsidó lány, aki egyes szám első személyben eleveníti fel őszintén önmaga, családjá, egy népcsoport élettörténeti töredékeit a háború utáni években. A kommunista Csehszlovákiában nem csupán a számkivetettséggel, hanem a vagyonelkobzással is szembe kellett néznie a jómódú zsidó családnak.*

elvetettséget. Az emlékezet, a felidézés során felsejlik a zsidó nép traumája: a holokauszt. Ebbe született bele egy gyermek, Szófia, a zsidó lány, aki egyes szám első személyben eleveníti fel őszintén önmaga, családja, egy népcsoport élettörténeti töredékeit a háború utáni években. A kommunista Csehszlovákiában nem csupán a számkivetettséggel, hanem a vagyonekobbzással is szembe kellett néznie a jómódú zsidó családnak. A gazdag portát elhagyva egy kétszobás kassai lakásba költöznek. Az életrajzi írás egyik olvasata, hogy az egyén milyen kontextuális, kollektív vagy legalábbis behatárolható csoportérdek nyomása alatt élte meg gyermekkorát a szocializmus éveiben, rámutatva az elvetettség lehúzó erejére, a háború utáni első és második nemzedék önkeresésére.

### **A kiválasztottság mint az önreprezentáció legerősebb eleme**

A regény én-elbeszélője egyes szám első személyben meséli a történetet. Az első mondatról kezdve tudatosan tárja fel az ortodox zsidó vallás hitéleti szabályait, a hozzá kapcsolódó rítusokat mint a mentális önreprezentáció egyik formáját. Számos példa ragadható meg a főszereplő „mi” csoportjának az önreprezentációjára. Ennek egyik típusa az ön-megkülönböztetés motívuma. Legmarkánsabb példája a kiválasztottságban gyökerezik, hiszen a zsidó másság egyik meghatározó pontja a „kiválasztott nép” eszmeisége, melyhez egyenesen kapcsolódik a tradicionális történelmi tudat. Több mint háromezer éves etnikai-felekezeti hagyomány kontinuitása áll a kultikus működés középpontjában. Ez a közös tudás néhány döntő fontosságú eseményre kiélezve irányítja az egész rítusrendet otthon és a zsinagógákban, imaházakban is, ami aktualizált vallásgyakorlattal párosulva erősíti meg az öntudatot. A szombat megtartásának csoportkohéziós ereje nagyon intenzív nemcsak a regényben, hanem a vallásukat gyakorló zsidó családokban mindenütt.

- Nem a zsidók tartották meg a sábeszt, hanem a sábesz mentette meg a zsidókat
- tette hozzá bölcsen apám. Belekapaszkodunk, rátámaszkodunk, bárhol legyünk
- szétszórva a világban, gyötrelemben, vagy éppen hálát adva a szerencsénkért, jólétünkért. Sajátunk, de a másoké is – suttogetta elgondolkodva apám... Szabadok vagyunk. Zsidók vagyunk. Soknemzetiségű nép vagyunk, határok nélkül. Sábesz a miénk!<sup>7</sup> (Coddington, 2017. 5., 8.)

Ez azt jelenti, hogy önmagukra alkalmazzák a szereplők saját csoportjuk jellemzőit. A kiválasztottság motívuma az egész regényt átítatja, amiben a „mi” csoport tagjainak értékrendje a követendő példa. A bináris oppozíció „mi” térfelén van a minden, ami a mindennapok meghatározó mérőzsinórja, míg az „ők” csoport az értékrendből kieső terület, öszövétségi képpel élve: az már a kapukon kívül van.

### **A mentális önreprezentáció csoporton belüli formái és a másság (gój-zsidó bináris oppozíció)**

A hitéletre jellemző jegyek cselekedetekben kelnek életre a szövegben. Ilyen a szombat megtartásának kulturális identitást formáló ereje is, de a Pészach, a Jom kippur, a Rós hásáná liturgiája és az ünnephez kötődő egyetemes, otthonokban megélt zsidó tradíciók is megelevenednek mint az önreprezentáció fontos elemei. Azokban az esetekben, amikor az író az egyes ünnepeket írja le, tudatosan használja a materiális testet

<sup>7</sup> Az idézetek a magyar nyelvű fordításból származnak (Coddington, 2017).

öltő jelrendszerek elemeit. Ilyenek például a szombati barhesz-takaró, a kipa, a barhesz, a pészach-tál vagy a kiddus-poharak. Nyelvi regiszterét tekintve a mű pozitívuma, hogy az író nő héber és jiddis kifejezéseket beépítve még autentikusabbá teszi a mondanivalót. A könyv végén megtalálható ezek jelentése. A regény ihletője ma is él. Beszélgetésünk során kiderült, hogy szlovákul, magyarul, a szülők héberül és jiddisül is beszéltek otthon. A lányok ezenkívül oroszul és németül, később angolul, Szófia olaszul is tud. Ez a többnyelvűség természetes volt a zsidó családokban. Karády Viktor szerint Európában a héber a mindennapi használatban kiegészült a jiddissel vagy más regionális nyelvekkel (laderno, judezmo), és az adott országhoz igazodva a többség nyelvét is bírták a zsidó emberek, márpedig a többnyelvűség olyan szellemi tőkét képvisel, amely egyrészt megkönnyíti más nyelvek elsajátítását, másrészt széleskörű intellektuális készségeket indukál egyéb területen (Karády, 2001. 32.).

A szombatnak mint a vallásos önreprezentáció legfontosabb elemének egy egész fejezetet szentel a narrátor. A kollektív identitás tudatos erősítése állandó szombati (sabbat) feladatként és célként jelenik meg a regényben a szülők részéről. Ez egyértelmű, hiszen kollektív identitás önmagában nem létezik, hanem mindig csak annyiban, amennyiben egyesek hitet tesznek mellette (Assman, 2004. 89–95.). Ereje attól függ, mennyire él elevenen a mikro- vagy makrocsoporttagok tudatában, mennyire képes motiválni a gondolkodásukat és cselekvésüket. A kulturális identitás tudatos részvétel valamilyen kultúrában, egy adott kultúra megvallása befelé fordulva és kifelé prezentálva is. A szombat és az összes ünnep naplementekor kezdődik. A diaszpórában élő zsidók a világ minden táján az előírásoknak megfelelően, ugyanolyan rítusrendben ülik meg a szombatot. Eltérések leginkább csak gasztronómiai vonatkozásban figyelhetők meg. Ez jellemzi a kisortoványi zsidó szombatot is. A sztereotipizálás további funkciója a saját csoport jellemzése, leírása és a saját csoportra vonatkozó szabályok, előírások betartása is aktivizálódik a regény bevezető soraiban:

...a héber nyelv csak az imádság nyelve.

– Ha azok a többiek tudnák, hogy mennyire boldogok vagyunk, és hogy mi, zsidók milyen fennköltlen, örömmel ünnepeljük a sábeszt! – hangsúlyozta apám, aki

*A szombatnak mint a vallásos önreprezentáció legfontosabb elemének egy egész fejezetet szentel a narrátor. A kollektív identitás tudatos erősítése állandó szombati (sabbat) feladatként és célként jelenik meg a regényben a szülők részéről. Ez egyértelmű, hiszen kollektív identitás önmagában nem létezik, hanem mindig csak annyiban, amennyiben egyesek hitet tesznek mellette (Assman, 2004. 89–95.). Ereje attól függ, mennyire él elevenen a mikro- vagy makrocsoporttagok tudatában, mennyire képes motiválni a gondolkodásukat és cselekvésüket.*

*A kulturális identitás tudatos részvétel valamilyen kultúrában, egy adott kultúra megvallása befelé fordulva és kifelé prezentálva is. A szombat és az összes ünnep naplementekor kezdődik.*

*A diaszpórában élő zsidók a világ minden táján az előírásoknak megfelelően, ugyanolyan rítusrendben ülik meg a szombatot. Eltérések leginkább csak gasztronómiai vonatkozásban figyelhetők meg. Ez jellemzi a kisortoványi zsidó szombatot is.*

s számára ez a beszélgetés kellemetlen volt, és mihamarabb szeretne volna elfelejteni. Ehhez hasonló véleménycseréhez nem szokott... (Coddington, 2017. 8.)

A sztereotipizálás ugyanakkor a kizárólagosságot is mint osztályozási kategóriát magán hordozza:

- Miért csak mi tartjuk a sábeszt? A többiek miért vasárnap járnak templomba?
  - Mert mi zsidók vagyunk, ők meg nem azok – felelte apám sugárzó szemmel, kimért, szigorú tekintettel, mert érezte, itt most kirobban valami. Nővérekém állát feltartva, durcásan előrelépett és megszólalt:
    - De miért vagyunk egyedül? Miért éppen a mi családunk?
    - Zsidónak lenni kiváltság! – felelt apánk, mellözve közben, hogy a lányával került konfliktusba.
    - Persze! Kiváltság! Mint a koszos kutyáknak!...
    - Gyűlölnék minket. Az egész faluban gyűlölnék! Senki sem szeret minket – tört ki a sírás Melániából. (Coddington, 2017. 7.)

Az idézet sejteti már a bináris oppozícióban rejlő konfliktusforrást, melyre nem kell sokat várni a regényfolyamban. Egy kulturális, etnikai vagy vallási csoport számára központi kérdéssé válik, hogy milyen tanítási mechanizmusokon keresztül tudja megőrizni saját értékeit, s hogy az egyén milyen folyamatok révén válik a csoport tagjává.<sup>8</sup> Amennyiben figyelembe vesszük, a főszereplő korában milyen lehetőségei voltak az átörökítési mintázatok átadásának, konstatálnunk kell, hogy Kisortoványban csak vertikális szinten tanulhatták meg a héber nyelv alapjait, a jiddis kifejezéseket, a kóser házvezetést, később Kassán a vasárnapi iskolában már intézményesen is. A gyermek viszont igazodni akar a kortársakhoz, azok szokásvilágához, rituális cselekedeteihez. Utánozni kezd, hogy elfogadják. A társadalmi csoportok sztereotipizálása egyben a szimbolikus kizárás eszköze is lesz, mert eltülozza és kizárólagossá teszi a másságot, a különbözőséget, azaz a csoportok közötti különbözőségeket, amivel megátolja azok integrálódását, egymáshoz való közeledését. Ilyen nagy vallási ellentét alakul ki egy „ártatlannak” vélt utánzásból:

- És egyedül csak mi nem imádtuk a szobrokat, nem vetettünk a falu közepén álló nagy szobor előtt keresztet. Kivéve egy alkalommal. A mi Melániánk. Asszimilálódni akart szegénykém, nehogy feltűnjön a kereszt előtt elvonuló csoportban. Csak egy akart lenni a sok közül. Alig ért haza, anyám torkaszakadtából üvöltötte:
- Nem szabad!...
  - Minden barátom a faluban keresztet vet.
  - Mi nem vagyunk mindenki! (Coddington, 2017. 10.)

Az integrálódás megakadályozása gój-zsidó bináris oppozícióban más esetben is teret kap a szövegben. A pártállami nyomás hatására sokakban elhalványult a zsidó identitástudat a háború után, a vegyes házasságok is gyengítették az egyén és a közösség csoporttudatát. Hatalmas nyomás nehezedett a túlélőkre is. Ez a hátszél sokakban az asszimilációt, másokban az etnikai identitást erősítette meg. A szövegben nagyon kemény elhatárolódásnak lehetünk tanúi:

<sup>8</sup> A tanulási-tanítási mechanizmusoknak vertikális és horizontális módját különböztetjük meg. Vertikális esetben a szülőktől, nagyszülőktől, horizontális esetben a kortársaktól és az iskolában, intézményesen tanul a gyerek.



- Igen, és el is kaptalak azzal a Hornyák Gyurival.  
Melánia elvörösödött, lesütötte a szemét.
  - Azzal a nem zsidó gójjal!
  - Honnan tudod?
  - Azt hiszed, vak vagyok? *Zsidó a zsidót megismeri*, és most inkább hallgass!
- Szegény Gyuri. *A gój az gój, és kész*. Hozhatna akármennyi aranyat, ha a tenyerén hordozná őt, ha istennőt csinálna Melániából, akkor se lenne esélye. Jákob első számú szabálya a lányait illetően az volt, hogy zsidók vagyunk, sokat szenvedtünk, csak zsidó emberhez mehetünk férjhez. Nincs más út. Pont. Pontosabban felkiáltójel. Kérdések, sírás, fenyegetés, mindhiába.
  - Gyuri, egy gój – ezt kapta Hornyák. (Coddington, 2017. 39.)

A második lány is csak (!) zsidóhoz mehetett férhez:

Ugyanúgy ismétlődött meg minden, mint Melánia esetében. A feltételek teljesítve, mindkét fél elégedett. Zsidó – igen. Esküvő – chüpe, Kassa, Harang utca. A menyasszony kora – 21. A szülők – elragadtatva. A fiatalok – szerelmesek. Már csak én maradtam. Hasonló sors vár rám? (Coddington, 2017. 39.)

### **A negatív előítéletesség megjelenése a regényben (fenotipikus jegyek, nyelvi klisék, a szóbeli előítéletességtől a diszkriminációig)**

Az élettörténetet a történelmi események szimultán, precízen kísérik, így a hiteles kortörténeti társadalomrajz erőssége a műnek, amivel az elbeszélő szinte biztosítja a narratíva folytonosságát. Így ágyazódik be a történetbe az államosítás, a vagyonek Kobzás folyamata 1945 után. Manisevicséktől elveszik a műhelyt, a szőlőskertet, és Kassára költöznek egy kétszobás lakásba. Folytatódik a főszereplő és egyáltalán a család stigmatizálása. Ennek első mozzanatait Szófia az iskolában éli meg Kassán, amely meghatározó hely egy gyermek életében. A negatív előítéletességnek fokozatai vannak.<sup>9</sup> A történetben valamennyivel találkozhatunk. Az intézményesített keretek közt megélt elvetettség, a szóbeli előítéletesség, az elkerülés, a hátrányos megkülönböztetés vagy diszkrimináció mély nyomot hagyott Szófiában:

A nevem valószínűleg sokat elárult rólam. A létem, a származásom felhatalmazta az embereket, hogy kinevessenek, hogy kigúnyoljanak, hogy szidjanak, hogy leköpjenek. *A rágalmazás* itt még rosszabb volt, mint Kisortoványon. Sírva jártam haza, mert gyakran le *koszos zsidóztak*... Egyenlők vagyunk és mégis mások... – jutottak eszembe apám szavai, amikor az első és legjobb barátnőmet elvesztettem. Ildikó... Egyek voltunk, kézen fogva sétáltunk, mindenhová együtt jártunk. Még télen is, amikor befagyott a víz az udvaron, együtt korcsolyáztunk a jégen. Amíg... Ildikó anyja odalépett a lányához, és valamit a fülébe súgott... Attól a perctől kezdve Ildikó nem fogta meg a kezem... Az iskolában volt egy derék védelmezőm. Árpi. Zsiga Árpi. *Jól nézett ki, csak cigány volt*. Valószínűleg értettük egymást, de egy dologban különböztünk. *Én zsidó voltam*. Egy alkalommal beléptem az osztályba és majdnem összeestem. A táblára fehér krétával ez volt írva: „Szófia zsidó”. Dermedten álltam a tábla előtt, folytak a könnyeim. Árpi felállt, fogta a szivacsot, és letörölte a táblát. Attól a perctől kezdve velem ült. Szó nélkül ültem le mellé.

<sup>9</sup> Allport a következő fokozatait állította fel a negatív előítéletességnek: szóbeli előítéletesség, elkerülés, diszkrimináció, testi avagy egyéb erőszak, kiirtás.

Soha nem beszéltünk róla, mégis tudtuk, hogy van köztünk egy mélységes, csendes egyetértés. (Coddington, 2017. 17–18.)

Igen. A kisebbségi státuszcsoporthoz tagjai a veszélyeztetettségben összezárnak, esetünkben a cigány és zsidó kisebbség, viszont nem jön mindig segítség. Az elvetettség ott lapul mindenütt. Az egész társadalmat átítatja. Az utcán, a faluban, a városban, az iskolában. Szófia úgy érezte, hogy az akkori Csehszlovákiában mindenütt jelen van, és nincs kitörési pont:

Utáltam, amikor az utcán a hátam mögött összesúgtak a gyerekek. Azt hitték, nem tudom. A bátrabbak ujjal mutogattak rám: *büdös zsidó!* A föld alá bújtam volna legszívesebben, annyira szégyelltem magam. (Coddington, 2017. 9.)

A sztereotipizálás és az előítéletesség automatikus folyamatokon alapszik. Használatukat elkerülni nem lehet, kivédhetetlen, és nem is lenne jó, ha nem lennének sztereotípiáink, hiszen különféle funkciókat látnak el a társadalmi eligazodásban, viszont a sztereotípiák az egyéni sajátosságokra tekintet nélkül „skatulyázhatja be” az embereket, ami méltatlan bánásmóddhoz vezethet. Az attitűdök és a sztereotípiák nagyon közel állnak egymáshoz. Azt a fajta pszichés mechanizmust fejezi ki az attitűd, amikor felismerjük a gyakran sztereotip szituációt, amely érzelmeket vált ki, majd cselekvést. Az attitűdök egyik válfajának is tekinthetők az előítéletek. Az etnikai előítéletek például többnyire negatív érzelmi színezetűek. Egy efféle negatív etnosztereotípiát a fenotipikus (külső jellemvonások) különbség, a zsidó görbe orr. A negatív előítélet valamely személlyel szemben érzett ellenséges attitűd, melynek alapja pusztán annyiban van, hogy az illető személy egy adott csoporthoz tartozik, és annak következtében feltételezik róla, hogy a csoportnak tulajdonított negatív tulajdonságokkal ő is rendelkezik. A csoportot azonos tulajdonságú egyénekből álló egésznek tekintik. Mindezt a következő intermezzo érzékelteti a regényben, ami Kassán, a villamoson játszódik le az 1950-es években:

– Úgy tolakodsz, mint egy zsidó, aki a mennybe tart! – ordított rám egy idősebb, rendezetlen külsejű férfi a villamoson.

– Honnan tudja, hogy ki vagyok?... Utolsó kérdésem elhangzása után a villamosban vágni lehetett a csendet, minden tekintet csodálkozva szegeződött rám. Uralkodtam magamon, amennyire tudtam, de az öreg mindinkább formába lendült. Teljesen mindegy volt neki, hogy kiabál-e valakire, vagy éppen ok nélkül mérgeződik. – *Az Istenre! Hát senki se vak, hogy ne látná a görbe orrod! Már csak a szarvak hiányoznak a fejedről!* – ordította torkaszakadtából.” (Coddington, 2017. 31–33.)

A fenotipikus jegyekhez a faj, nemzet fogalma köré csoportosuló hiedelmek, jelentések, reprezentációk kapcsolódnak, melyek meghatározzák a társadalom többi tagjának a viszonyulását. Ez pedig nagy mértékben kihat az adott fenotipikus tulajdonságokkal rendelkező személyek életésélyeire, mint ahogy olvashattuk a fenti idézetben is. A negatív faji előítéletesség, az etnosztereotípiák így válik/válhat társadalmilag felépített, társadalmi reprezentációkban gyökerező valósággá (Horváth, 2006. 25.). A II. világháborús zsidóellenes propaganda előszeretettel szemléltette azokat a fenotipikus jegyeket, melyekkel a zsidó embert általánosították: nagy, görbe orr, vastag alsó ajak, nagy, fekete szempár, göndör haj stb. (Nižňanský, 2017. 41–58.). A dehumanizációs felhangú nyílt zsidóellenes propagandának a leszállási íve még sokáig rezonált a köztudatban a háború, a holokauszt-trauma lezárása után is. Egyetlen erős példával szemléltetem, csak azért, mert a regény ebben a társadalmi, állami közegben játszódik. A *Gardista* újságban ilyeneket írtak: „Nem etetnek meg minket azzal, hogy a zsidó is ember. Az ördög, amikor

az emberhez akart hasonlítani, megteremtette a zsidót. A zsidó nem isteni teremtmény, hanem ördögi...” (Gardista, 1939. június 10.)

A fenotipikus jegyekhez a belső tulajdonságok is társulnak. A „koszos zsidó” kifejezés nem csupán a fizikai, hanem az erkölcsi tisztátalanság negatív előítéletességét is vonzza maga után. Sokszor az epidémiákat (például pestis terjedése) is a zsidókkal hozták párhuzamba, ami miatt nagyon sok pogrom volt Szlovákia mai területén a háború előtt, de utána is.

### A zsidó kereskedő sztereotípiája

A regény cselekménye egy kelet-szlovákiai kis faluban kezdődik, a gyermekkor felidézésével. Manisevicsék az egyetlen zsidó család egy katolikus faluban. Az apa szorgalmas, műhelye van, szőlőskertje, felesége és három lánya. A szépen virágzó gazdaságból csurran-cseppen. Manisevics úr beosztja a pénzt. Nem mulat a kocsmában, a szombati boráldáson felül, borosgazda létere mértéktartó az alkoholfogyasztásban is és egyáltalán mindenben. Az Allport-féle jellegzetes zsidó sztereotípiák felsorolását illetően Manisevics mintapélda lehet, hiszen valóban szorgalmas, kitartó, törekvő, megfontolt, jól tud bánni a pénzzel. Ez a jellegzetes zsidó vonás „rásegíti” a kis falu lakosait arra, hogy Manisevicséket meggyűljék. Mert Manisevics kölcsön is tud adni. A pénzzel való jó gazdálkodás vetette meg (nemcsak) Kelet-Közép-Európában a zsidó családok jómódját, hiszen a korabeli arisztokrácia kihasználta a zsidó ember gazdasági, kereskedelmi tudását, tapasztalatát, szolgáltatásait igénybe is vette. Tehát a ma sokat emlegetett „a zsidók kezében a bankok, a zsidók kezében a pénz” nyelvi klisé eredete vidékünkön a 14. századig nyúlik vissza, világgazdasági és történelmi tekintetben pedig egészen a babiloni fogságig. Azóta negatív töltetű attitűdként, sztereotípiaként működik. A szövegben is.

A szabadság egyet jelentett Szófiának Amerikával, csakhogy aknazár a határokon, a menekülés hivatalos útjai elzárva, az első szökési kísérlete kudarcba fulladt. Fondorlatossághoz kellett folyamodnia. Testet ölt a tipikusan zsidó jellemvonás, a ravaszság is. A cél szentesíti az eszközt! Szófia menekülési útvonala Olaszországon keresztül vezet

---

*A regény cselekménye egy kelet-szlovákiai kis faluban kezdődik, a gyermekkor felidézésével. Manisevicsék az egyetlen zsidó család egy katolikus faluban. Az apa szorgalmas, műhelye van, szőlőskertje, felesége és három lánya. A szépen virágzó gazdaságból csurran-cseppen. Manisevics úr beosztja a pénzt. Nem mulat a kocsmában, a szombati boráldáson felül, borosgazda létere mértéktartó az alkoholfogyasztásban is és egyáltalán mindenben. Az Allport-féle jellegzetes zsidó sztereotípiák felsorolását illetően Manisevics mintapélda lehet, hiszen valóban szorgalmas, kitartó, törekvő, megfontolt, jól tud bánni a pénzzel. Ez a jellegzetes zsidó vonás „rásegíti” a kis falu lakosait arra, hogy Manisevicséket meggyűljék. Mert Manisevics kölcsön is tud adni. A pénzzel való jó gazdálkodás vetette meg (nemcsak) Kelet-Közép-Európában a zsidó családok jómódját, hiszen a korabeli arisztokrácia kihasználta a zsidó ember gazdasági, kereskedelmi tudását, tapasztalatát, szolgáltatásait igénybe is vette.*

---

majd Amerikába. Kérelmét, hogy kiutazhasson a keleti blokkból egy nyugati országba, elutasították.

Összeszedtem maradék erőmet, lélekjelenléteimet és bementem a Tuzexbe. Megvettem a legdrágább konyakot, és bekopogtam a legnagyobbhoz, a főtörzsőrmesterhez... a titkárnőnek azt hazudtam, hogy meg van beszélve a találkozás. Játsoztam.

– Miben segíthetek, ha már így, bejelentés nélkül berontott hozzám?...

– Elutasította a kérvényemet, hogy Rómába utazhassak két héttel az esküvőm előtt... (Coddington, 2017. 71.)

Az esküvő csak elterelő hadjárat volt a hivatalok előtt, Szófiának esze ágában se volt férjhez menni, de mivel lakást is fenntartott, „vőlegénye” is volt, ráadásul a munkahelyén el is mondta, hogy két hét múlva férjhez megy, hát elhitték. Mindenki... A Tuzexben vásárolt konyak megpuhítja a főtörzsőrmestert, Szófia megkapja a stemplit, megnyílik előtte az út a szabadság felé:

Arról álmodtam, hogyan kaparom át majd magam Amerikába... Ahol zsidó nő lehetek. Felemelt fejjel, egyenes tartással, büszke szívvel, csillogó szemmel, meg mindennel, ami ehhez tartozik. Az álom akarom álmodni. Zsidó férfit akarok. De mindenekelőtt szerelmet akarok. És a legfontosabb: szabadságot akarok. (Coddington, 2017. 40.)

Nem ilyen egyszerű azért az eset! Szófia nagyon sokat gürcölt azért, hogy a célját elérje. Ahhoz meg pénz kellett. Itt aktivizálódik benne a zsidó üzleti szellem, az élelmes zsidó sztereotípiá:

Minden a pénz, az üzlet körül forgott...

– Most Ukrajnába megyünk – mondtam Helgának, amikor megvarrtuk, amit akartunk.

– Szélesítjük a palettát... A múlt héten Ukrajnában jártam, hogy felkeressem azokat a barátaimat, akikkel még anno az úttörőtáborban voltam... Ezért leveleztem az ukránokkal. Ápoltam a barátságot, meg gyakoroltam az oroszot is... Hogy érdekesebb legyen, átvartam az árcédulákat. Az Amerikából kapott melltartókról, apám ingjeiről az utolsó farmerig, mindenről leszedtem az etiketteket és átvartam őket ezekre. Így most már van Made in Manisevics Szófia farmerünk, Lovable vagy Triumph címkével...

– A véredben van, esküszöm. (Coddington, 2017. 60–62.)

### A zsidó nő- és anyakép

A tradicionális zsidó szemlélet a nőt a háztartás központi figurájának látta. A nő a kóser háztartás vezetője, ő gyűjti meg sabbat érkezéssel a gyertyát, megteremt a szombat és a mindenkori zsidó ünnep hangulatát, amihez hozzátartozik a 16. századtól az *Éset Chajil* éneklése is (*Az asszony dicsérete*). Ez az ének péntek este csendül fel, még a boráldás előtt éneklük ezt a csodálatos himnuszt, mely a Példabeszédek 31. fejezetében található. A himnuszt olyan női értékeket preferál, mint a megbízhatóság, alkalmazkodóképesség, szorgalom, talpraesettség, jó vezetői képesség, erős, jó üzleti érzékkel megáldott, jótékony, az otthon melegét megteremtő, férje támasza, okos nő, akit a családja elismer. Egyértelmű, hogy az oppozíció másik oldalán az ellentétes tulajdonságokkal rendelkező nők vannak. Az érények egy idealizált állapotot tükröznek, melyeket megugrani nehéz, de érdemes.

A zsidó nők hagyományos életét éltem... Kóser éttermet üzemeltettünk. [...] Csak feleség voltam a kis férjem számára. Csak zsidó nő voltam a férjem számára. A minden voltam, ami valaha lenni akartam. (Coddington, 2017. 111., 124.)

A főszereplő ilyen zsidó nővé szeretett volna válni. Azzá lett. A szabadság földjén, Amerikában.

### Felhasznált irodalom

- Allport, W. Gordon (1977). *Az előítélet*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Assmann, Jan (2004). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrában*. Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Coddington, A. (2010). *Židovka*. Ružinov: IKAR.
- Coddington, A. (2017). *A zsidó nő*. Ford. Hrbáček Magdaléna. Győr: Art Danubius.
- Karády Viktor (2001). *Őnazonosság, sorsválasztás*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Könczei Csilla (2009). *A Borica. Kulturális identitás, rítus és reprezentáció*. Kolozsvár: Kriterion.
- Horváth István (2006). *Kisebbségsszociológia*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Ňižňanský, E. és mtsai (2016). *Obraz nepriateľa v propagande počas II. svetovej vojny na Slovensku*. Banská Bystrica: Múzeum SNP.
- Zelenka, M. (2018). *K teórii komparatívnej imagológie (úvodné tézy)*. In Zelenka, M. & Tkáč-Zabáková, L. (szerk.), *Imagológia ako výskum obrazov kultúry (K reflexii etnických stereotypov krajín V4)*. Nitra: UKF FŠŠ. 8–15.

### Absztrakt

A tanulmányban azt vizsgálom, hogy a kulturális antropológia szimbolikus osztályozási rendszereivel foglalkozó elméletek központi fogalma, a bináris oppozíció miként kel életre a regényben, miként reprezentálódik a mi és ők csoport hagyományvilága, valamint a sztereotipizálás fokozatai hogyan jelennek meg a szövegben, s nem utolsósorban milyen kohéziós erők mentén maradt és marad fenn a diaszpórában élő zsidó etno-és vallásközösség Európában és a tengeren túl.

**Dmitrij A. Jefremov**

Udmurt Állami Egyetem, Izsevszk – Udmurt State University

## **A lexikai-szemantikai transzformációkról a magyar nyelvről udmurt nyelvre történő fordításban**

*A különböző nemzetek képviselői emberemlékezet óta próbáltak közeledni egymáshoz, különböző alkalmakkor kommunikálni egymással; ehhez olyan személyekre volt szükségük, akik sok nyelvet beszélnek. A fordítók titkai mindig is érdekelték az embereket, hogyan sikerül teljesen különböző nyelvű beszélőket megértetni egymással, és egymástól információkat, vágyakat, gondolatokat átadni, a fordítástudomány kialakulása azonban csak a múlt században kezdődött el.*

*A tényleges fordítási tevékenységet a fordítók változatos körülmények között végzik, ebből kifolyólag a lefordított szövegek témájuk, nyelvük és műfajuk tekintetében nagyon sokfélék; a fordítások írásban vagy szóban jönnek létre, és a fordítókkal szemben eltérő követelményeket támasztanak a fordítás pontosságára, teljességére stb. vonatkozóan (Komuccapov, 1990. 94.). Ennek következtében alakulnak ki a fordítás különböző típusai, amelyek ugyan nyelvileg mind fordításnak számítanak, azonban rendelkeznek olyan tulajdonságokkal, amelyek a fordítás tevékenységének tudományos osztályozását teszik szükségessé.*

*A fordítás egyik fő célja az adekvátság elérése. A fordító fő feladata ebben a folyamatban különféle fordítási műveletek (transzformációk) szakszerű alkalmazása, hogy a fordítási szöveg a lehető legpontosabban továbbítsa az eredeti szövegben szereplő összes információt a célnyelv vonatkozó normáinak betartásával.*

*Nyelvek közti fordításhoz két szöveget kell egyszerre tekintenünk: a forrásnyelvi szöveget (eredeti) és a célnyelvi szöveget (fordítás).*

*Ezen kívül a következő kifejezéseket is megkülönböztetjük: forrásnyelv (FNy), azaz bármely természetes nyelv, amelynek jelei a forrásnyelvi szöveget kódolják, és célnyelv (CNy), amely bármely természetes nyelv, amelynek jelei a célnyelvi szöveget kódolják, azaz a fordítás nyelve.*

## Bevezetés

A forrásnyelvről a célnyelvre történő fordításkor alkalmazott transzformáció nem más, mint „a számos és minőségileg különböző nyelvközi művelet, amelyet a két nyelv formai és szemantikai rendszere közötti eltérésekből kiindulva azért hajtanak végre, hogy elérhető legyen fordítói ekvivalencia (»fordítási adekvátság«)” (Бархударов, 1975. 6.). Ezek a nyelvi változások tágran értelmezve univerzálisak, azonban nyelvenként jelentősen különböznek egymástól, mivel minden nyelv egyedi, és a különböző nyelvi szinteken megjelenő különbségek mind hozzájárulnak a folyamatban lévő transzformációkhoz.

Tanulmányunk tárgya a különféle szerzők és különböző időszakok magyarországi irodalmának udmurt nyelvre fordítása; elemeztük a magyar prózai művek udmurt nyelven megjelent gyűjteményeinek az egyik első, *Дунай түлкымъес – Кам ярдурын*<sup>1</sup> (1997) című és az egyik legújabb, *Мадьяр литератураысь 12 түжгес но чебер верос*<sup>2</sup> (2015) című darabját. Az első gyűjteményből a *Портмаськись нужей*<sup>3</sup> című mesét (fordította Ju. Perevoscsikov), valamint Petőfi Sándor *Сару но Төрү*<sup>4</sup> című történetét (N. Tanaev fordítása) vizsgáltuk, a második gyűjteményből pedig Tömörkény István *Солдатэн ожмаськон*<sup>5</sup> című, és Örkény István *Поэзиялэн кужмыз сярись баллада*<sup>6</sup> című művét (mindkét fordítás A. Egorov munkája) elemeztük.

Az udmurt fordításirodalom eredete közvetlen viszonyban áll az udmurt irodalmi nyelv és irodalom egészének kialakulásával; V.G. Pantelejeva szerint (2016. 136–138.) ez a folyamat a 19. században kezdődött el. A korabeli fordítások általában vallási szövegekhez kapcsolódnak, és orosz nyelvű szövegekből készülnek. Az első fordítások a magyar nyelvből csak másfél évszázaddal később jelennek meg: 1975-ben adtak ki egy kisebb gyűjteményt Petőfi Sándor verseiből, orosz és udmurt nyelvre fordítva. Ettől az

---

*Az udmurt fordításirodalom eredete közvetlen viszonyban áll az udmurt irodalmi nyelv és irodalom egészének kialakulásával; V.G. Pantelejeva szerint (2016. 136–138.) ez a folyamat a 19. században kezdődött el. A korabeli fordítások általában vallási szövegekhez kapcsolódnak, és orosz nyelvű szövegekből készülnek. Az első fordítások a magyar nyelvből csak másfél évszázaddal később jelennek meg: 1975-ben adtak ki egy kisebb gyűjteményt Petőfi Sándor verseiből, orosz és udmurt nyelvre fordítva. Ettől az időszaktól kezdve a mai napig számos eredetileg magyar nyelvű vers, próza, tudományos és ismeretterjesztő mű, filmek, animációs filmek stb. fordítása látott napvilágot, ennek ellenére ez a mennyiség nyilvánvalóan még mindig nem elég ahhoz, hogy legalább kis mértékben tükrözze a magyar nép irodalmának és kultúrájának változatosságát.*

---

<sup>1</sup> *Dunai hullámok a Káma partján – magyar irodalmi szöveggyűjtemény*

<sup>2</sup> *A magyar irodalom 12 legszebb elbeszélése*

<sup>3</sup> *A csodaszarvas*

<sup>4</sup> *A fakó leány s a pej legény*

<sup>5</sup> Csata a katonával

<sup>6</sup> Ballada a költészet hatalmáról

időszaktól kezdve a mai napig számos eredetileg magyar nyelvű vers, próza, tudományos és ismeretterjesztő mű, filmek, animációs filmek stb. fordítása látott napvilágot, ennek ellenére ez a mennyiség nyilvánvalóan még mindig nem elég ahhoz, hogy legalább kis mértékben tükrözze a magyar nép irodalmának és kultúrájának változatosságát.

A fordításban megjelent udmurt irodalmat sokan elemezték és jelentettek meg róla cikkeket, kritikákat, monográfiákat, azonban a magyar nyelvű eredetiből készült fordításokról csak néhány kritika és elemzés létezik (ld. Вахитова, 2012; Пантелеева & Петрова, megjelenés alatt), amelyekben a fordítási transzformációk nem kerülnek szóba.

### A fordítási transzformációk kategorizálása

A fordító feladata, hogy az általa létrehozott szöveg fordítás szempontjából ekvivalens legyen a forrásnyelvi szöveggel, amit úgy tud elérni, hogy a közvetítendő információk pontos átadása érdekében szakszerűen elvégez különféle fordítási műveleteket a nyelvi szabályok figyelembevételével. A fordítások elemzésével kapcsolatban a kutatók számos különböző módon kategorizálják a fordítási transzformációkat; sokak szerint kiemelt szerep jut a lexikai és nyelvtani transzformációknak (Рецкер, 2007), mások szerint inkább a lexikai-grammatikai átalakítások lényegesebbek (Комиссаров, 1990. 172.), megint mások részletesebb kategóriákban gondolkodnak: morfológiai, szintaktikai, stilisztikai, szemantikai és vegyes (Латышев, 1981) kategóriákat hoznak létre; azonban egyikük sem vitatja a lexikai és lexikai-grammatikai transzformációk meglétét. Ebben a munkában a lexikai-szemantikai változásokat vizsgáljuk a magyar nyelvű irodalom (próza) udmurt nyelvű fordításában.

Lexikai átalakításokra számos különböző okból lehet szükség, jelen tanulmányban nincs lehetőség az összes tényezőről részletesen beszámolni. A transzformációk használatának főbb okai a következők:

- a szavak szemantikai kerete közötti különbség, amely a nyelvspecifikus szóhasználatra és az ebből eredő interlingvális kompatibilitási nehézségekre vezethető vissza;
- az elnevezési elvek közötti különbség, amely az anyanyelvi beszélők sajátos, nyelv által közvetített világgépét tükrözi;
- az ún. egzotizmus, amely olyan nyelvi-kulturális különbségeket takar, amelyek megnehezítik a szavak, kifejezések ekvivalenseinek meghatározását, mivel a célnyelvben nem létezik egy adott kulturális elem, amely a forrásnyelvben megtalálható.

Az alábbiakban bemutatjuk a fordítási transzformációk főbb típusait.

1. Fordítási transzkripció: az eredeti lexikai egység formális fonémikus újraalkotása a célnyelv segítségével, voltaképpen az eredeti szó fonetikai imitációja. Ezt a transzformációt használják a tulajdonnevek, földrajzi nevek, cégnevek, beosztások stb. fordítására: *A városon kívül, a Hűvösölgy utolsó házain is túl, Nagykovácsi községtől azonban jóval innen van egy vadvirágos rét.* ‘Город съорын, Хювёшвёлдь районлэн берпуметй коркаосыз съорын, Надковачи гуртлэн мукет палаз кыр сяськаосын бусы вань’ (Örkény, 94.). *Marci apját Csigolya Dánielnek hitták, és varga mesterember volt.* ‘Марцилэсь атайзэ Даниель Чигоя шуо вал, со пыдкучтан вурьса көтсэ тырылиэз’ (Petőfi, 55.).

2. A következő kiemelendő fordítási transzformáció a transliteráció, amely egy formális, betű szerinti átírata az eredeti lexikai egységnek a célnyelv írásrendszerét használva, azaz egy betűhű imitációja az eredeti szóalaknak. Számos kutató nem tesz különbséget a két transzformáció között, azonban van egy jelentős eltérés, mégpedig az, hogy



transzliteráció során a szó eredeti hangzása háttérbe szorul, és inkább a grafikus képe, betűszerkezete kerül előtérbe. A vizsgált szövegekben csak néhány esetben találtunk transzliterációt, amelyek mindegyike tulajdonnevek fordítására szolgál: –*Gáspár... Menyhért... Boldizsár... – mondja, s kilöki a katonát az ablakon.* – Гащпар... **Меньхерт... Болдизар...** – шуэ но укнуе зйртэ солдатэз’ (Tömörkény, 21.).

A fenti példák jól tükrözik a transzliteráció használatát, mivel a *Menyhért* nevet transzkripció során *Мэньхэрт*-ként kellene leképezni ahhoz, hogy az udmurt forma pontosabban örökítse át a szó hangzását. A második névben (*Болдизар*) a <ð> más-salhangzó után <u> betűt találunk, amely a forrásnyelv és a célnyelv között kiejtési eltérést eredményez: a magyar nyelv hangrendszerében, csakúgy, mint az udmurtban, a mássalhangzók esetében veláris-palatalis korrelációról beszélhetünk. A mássalhangzók palatalizációját a magyar írott nyelvben az <y> graféma jelöli, míg az udmurt és orosz nyelvben lágyságjel, vagy a „lágysító” <e> vagy <u>. A fordításban a ‘ð’ palatalizáltan ejtődik az utána következő <u> miatt, azonban az <ü> graféma használatával (*Болдизар*) már teljes körű transzkripcióról beszélhetnénk.

Transzliterációs elemeket a szerzők nevének fordításában is felhasználtak: *Petőfi Sándor* ‘Шандор **Петөфи**’ (Петөфи, 48.), *Tömörkény István* ‘Иштван **Төмөркень**’; a magyar /ö/ vagy /ó/ fonémát az azzal formailag (közel) azonos <ö> grafémával jelölik, azonban az udmurt /ö/ fonéma rendkívül sok tekintetben különbözik a magyartól. Annak ellenére, hogy az udmurt hangtan alapján a <ë> vagy az <э> graféma a magyar hangalakhoz fonetikailag közelebbi kiejtést sugallna, a fordításban mégis következetesen <ö> szerepel. Itt ismét láthatjuk, hogy a fordító a transzliteráció javára döntött a transzkripcióval szemben.

*A tükörfordítás egy olyan transzformáció, amelyben szavakat vagy rögzült formákat (szólások, közmondások, frazeológiai kifejezések stb.) az eredeti egység átmásolásával fordítanak, így nemcsak a hangzást, hanem a szó vagy szó szerkezet eredeti összetételét is reprodukálni tudják úgy, hogy egy adott szót (morféma) vagy szó szerkezetet (lexéma) a célnyelv megfelelő elemeivel cserélnek fel. Az elemzett művekben nagyon kevés tükörfordítást találtunk, és ezek elsősorban kifejezésekre vonatkoznak: De midőn elvonja a kezét, újra fölugrik a katona, előbb hajlong jobbra-balra, mintha igen mérges lenne, azután megáll keményen, éppen neki szemközt fordulva, és a kezét le nem ereszténé egy világgé. Но кизэ басьтэ гинэ но, солдатэз нош ик султэ, нырысь паллянэ-буре сэзьяськыса, вожзэ поттыса кадь, собере шонерак султэ, чапак солы пумит но ноказыы но кизэ уг лэзь.’ (Tömörkény, 24.) Véleményünk szerint ebben a mondatban a солань-талань ‘ide-oda’ kifejezés célnyelvi megfeleléség szempontjából előnyösebb fordítás lenne.*

3. A tükörfordítás egy olyan transzformáció, amelyben szavakat vagy rögzült formákat (szólások, közmondások, frazeológiai kifejezések stb.) az eredeti egység átmásolásával fordítanak, így nemcsak a hangzást, hanem a szó vagy szó szerkezet eredeti összetételét is reprodukálni tudják úgy, hogy egy adott szót (morféma) vagy szó szerkezetet (lexéma) a célnyelv megfelelő elemeivel cserélnek fel. Az elemzett művekben nagyon kevés

tükörfordítást találtunk, és ezek elsősorban kifejezésekre vonatkoznak: *De midön elvonja a kezét, újra fölugrik a katona, előbb hajlong jobbra-balra, mintha igen mérges lenne, azután megáll keményen, éppen neki szemközt fordulva, és a kezét le nem ereszténé egy világért.* ‘Но кизэ басытэ гинэ но, солдатэз нош ик султэ, нырысь **палляно-буре** сэзьяськыса, вожэ поттыса кадь, собере шонерак султэ, чапак солы пумит но нокызы но кизэ уг лэзь.’ (Tömörkény, 24.) Véleményünk szerint ebben a mondatban a *солань-талань* ‘idea’ kifejezés célnyelvi megfeleléség szempontjából előnyösebb fordítás lenne.

4. A konkretizálás a forrásnyelv egy szélesebb jelentéssel bíró szavának vagy kifejezésének felcserélése a célnyelv egy szűkebb jelentésű elemével a fordítás során. Ennek a transzformációnak az alapja a szavak általános vagy hipo-hiperonikus jelentéstani azonossága. A konkretizálást azokban az esetekben alkalmazzák, amikor a szavakat különféle okokból kifolyólag nem lehet egy ekvivalenssel lefordítani: a célnyelvben nem áll rendelkezésre általánosan használható megfelelője, vagy annak használata nem lehetséges egy adott kontextusban, mivel ez megsértené a szavak lexikai vagy grammatikai összeegyeztethetőségét, stilisztikai vagy konnotatív ekvivalenciáját: *Hunor és Magyar a temetés után útra keltek, s testvéreiknek hagyván az országot, mentek, mendégéltek ama csodaszép sziget felé.* ‘Ватэм беразы, Хунор но Мадьяр нош потйзы **кузь сюрес** вылэ, агай шаерзэс кельтйзы выньэссылы, кошкизы со паймымон шормућ пала’ (Пöртмаськись пужей, 17.). *Száz aranyat adnék egy korty borért.* ‘Сю **зарни уксё** сётысал али одйг гучык аракы понна’ (Petöfi, 58.). Ezekben a mondatokban a *кузь* ‘hosszú’ és az *уксё* ‘pénz’-szavak konkretizálják az *út* és az *arany* szó jelentését: a magyar nyelvben a megadott szó elegendő, hogy átadja a kívánt jelentést, azonban az udmurt fordításban szükséges volt meghatározni az utazás jellegét a távolság és az idő tekintetében, valamint a második mondatban nyilvánvalóvá kellett tenni, hogy az arany ez esetben nagy értékű pénzt jelent.

5. A konkretizálás ellentéte az általánosítás, amikor a forrásnyelv egy szűkebb jelentéssel bíró lexikai-szemantikai egységét egy tágabb jelentésű elemmel helyettesítik a célnyelvben. Az így létrejött megfeleltetés általánosabb fogalmi keretet jelöl, de magában foglalhatja az eredeti fogalmat is: *Fölment a Gellérthegyre, onnan hegyen-völgyön át a Hármashatár-hegy csúcsára kapaszkodott föl, aztán leereszkedett a hegy oldalán, és nekivágott az országútnak.* ‘Геллерт гурезе тубиз, отысен гурезь, нёжал вамен, Хармашхатар гурезь йылэ тубиз, собере, **гурезьтй** васькыса, шоссетй кошкиз’ (Örkény, 94.). Itt, a *hegy oldalán* kifejezés helyett egyetlen szó szerepel, a *гурезьтй* ‘a hegyen át’, mivel nincs szükség további magyarázatra, az olvasó úgyszólván a helyváltoztatás tényére fókuszál.

6. A moduláció egy lexikai-szemantikai transzformáció, amikor a forrásnyelv egy szavát vagy szó szerkezetét egy olyan nyelvi egységgel helyettesítjük, amely az eredeti elem jelentéséből logikailag következik (szemantikai, logikai fejlemény). A forrásnyelvi és a célnyelvi szómegfelelések leggyakrabban ok-okozati összefüggésen alapulnak: *Kétszer hét napja s éje, hogy nem láttalak.* ‘Дас ньыль уй но дас ньыль нунал чоже ой адзылы тйледыз’ (Пöртмаськись пужей, 17.).

Az eredeti szövegben az idő múlását nagyon sajátos módon érzékeltetik, ami természetesen a mű műfajának tulajdonítható; a fordító átalakította ezt a kifejezést egy matematikai számítást elvégezve: a *kétszer hét napja s éje* kifejezést a *дас ньыль уй но дас ньыль нунал* ‘tizennégy éje és tizennégy napja’ alakkal váltotta fel. A vizsgált szövegek tartalmaznak még példákat egy kissé eltérő típusú logikai fejleményre is, amely bizonyos tekintetben közeli rokonságban áll a konkretizációval, azonban, véleményünk szerint, a moduláció kategóriájába tartozik: *A legelfajultabb lélek is tiszta volt születésekor, mint*

*a még útban levő hó, mely csak akkor válik sárrá, ha már a földre hullott, s ott lábbal tapodták.* ‘Котькыче съод сюлэм нырысь чылкыт вал: музъем вылэ усем лымы юг-юг тӧды луэ ук, собере ни сое **курмем сапегъёсын** лёгало но, чылкыт лымы съод дэриен сураське’ (Petőfi, 54–55.). Ebben a mondatban a *lábbal* kifejezést a *курмем сапегъёсын* ‘piszkos csizmával’ kifejezés váltotta fel, mivel a fordító szerint a forrásnyelv szava nem tudta teljes mértékben közvetíteni a mondatban megjelenő ellentétet (*tiszta-piszkos*).

7. Az antonimikus fordítás során a forrásnyelvi szövegben szereplő gondolatot a célnyelvi szövegben egy ellentétes jelentésű szóval fordítanak úgy, hogy a teljes gondolatmenet átszervezése után a mondanivaló változatlan marad: *A fiülke egy ideig némán hallgatta oktalan találgatásukat, aztán megfordult, és nyugodt léptekkel elindult a Rákóczi úton.* ‘Будка көня ке кылзыса улӝик номырин юнматымтэ малпанъёссэс, собере берытскиз но **дыртытэк** гинэ Ракоци урам кузя кошкиз’ (Örkény, 93.). A *nyugodt léptekkel* kifejezést a *дыртытэк* ‘nem sietve’ határozószóval fordította a fordító; a szón megjelenő toldalék az udmurt nyelvben negatív értelmű határozói igenevet képez.

Antonimikus fordítás esetén nagyon gyakori jelenség, hogy egy eredetileg állító mondat tagadó, vagy egy tagadó mondat állító lesz: – *Feleségem, ne hazudj!* – **Пӧяськод** кышноурт’ ‘Hazudsz, asszony’ (Petőfi, 56.).

8. A körülírás (magyarázat) egy lexikai-nyelvtani transzformáció, amikor a forrásnyelvi lexikai egységet egy olyan kifejezéssel helyettesítenek, ami elmagyarázza a jelentését: *A költő hiába érvelt.* ‘Юнме кылбурчи **шонер луэмзэ валэктыны выриз**’ (Örkény, 92.). Az udmurt nyelvben nincs közvetlen megfelelője az *érvelt* szónak, így a fordító kénytelen volt körülírni a kifejezést, hogy átadja a jelentését: *шонер луэмзэ валэктыны выриз*, szó szerint ‘próbálta magyarázni az igazát’. A túlírás és a terjengősség a körülírás egyik stiláris hátránya lehet: – *Ha kivágod is, beszélék...* – **Ванды, ванды! Соку но мон тонэ тордос шуэмысь уг дугды**’ (Петӧфи, 56.). A forrásnyelvi szövegben a mondat végén található egy ellipsis, amelynek a jelentését az író szerint az olvasónak magának kell értelmeznie, hiszen a kontextusból kiderül; a fordító szerint ez nem lenne elegendő az udmurt nyelvű fordításhoz, és egy szót egy egész mondattal helyettesített: *Соку но мон тонэ тордос шуэмысь уг дугды* (szó szerint ‘Vágd, vágd! Akkor én nem hagyom abba, hogy alkoholistának hívjalak’).

A körülírást leghatékonyabban olyan esetekben lehet használni, amikor elég egy rövid magyarázat. Körülírás leginkább akkor fordult elő a vizsgált szövegekben, amikor a magyarázat az eredeti kifejezésnél specifikusabb jelentést ad meg: *Letérdeltek a fiúk, s az öreg megáldá.* ‘Пыдесьяськызы пиосыз, **ӝеч кылзэ вераз** атайзы **но лэзиз**’ (Пӧртмаськысь пужей, 17.). ‘A fiai letérdeltek, apjuk szép szavakat szolt, és elengedte.’

9. A kulturális áthelyezés bizonyos fokig hasonló az előző transzformációhoz, azonban egy aspektusában mégis jelentős különbséget mutat: a célnyelvből teljes mértékben hiányzik a forrásnyelvben megfelelő kulturális elem: *Csigolya Dánielné asszonyom tisztességes életű és takarékos erkölcsű gazdasszony volt [...]* ‘**Чигоялэн кузпалыз** умой кышноурт но ваньбурез жикыт возьыны быгатйсь маке вал’ (Петӧфи, 56.). Ez a példa egy egyedülálló jelenséget mutat be a magyar hagyományból, nevezetesen, hogy a férjezett asszonyoknak nemcsak az utónevük, hanem a vezetéknevük is eltűnhet, ehelyett a férjük nevét kapják meg a *-né* asszonynévképzővel. A fordító kénytelen volt ezt a jelenséget egy birtokos szerkezettel feloldani *Чигоялэн кузпалыз* ‘Csigolya felesége’.

A következő fordítási jelenséget szintén ehhez a transzformációhoz soroljuk: *Örkény István* ‘Иштван Ӗркень’ (Ӗркень, 92.). Ahogy ebből a példából, illetve a hivatkozott többi forrásból is látszik, a magyar nyelvben alkalmazott névsorrendet az orosz és

udmurt fordításokban megfordítják, mivel az utónév-vezetéknév sorrend a sztenderd az európai nyelvek többségében.

## Összegzés

A fordítás nagyon időigényes folyamat, a fordítónak nemcsak a két nyelv (FNy és CNy) kiváló ismerete a feladata, hanem tájékozottnak is kell lennie azoknak a kultúrájával, hagyományaival, szokásaival kapcsolatban, akiknek a nyelvről, illetve nyelvére fordít; ugyanakkor természetesen figyelembe kell vennie a célnyelvvel kapcsolatos követelményeket, és a forrásnyelvi szöveg elemzése, átvitele, újrastrukturálása során ki kell választania a célnyelv rendszeréhez legpontosabban illeszkedő variánsokat. A fordítási ekvivalencia elérése érdekében a fordító nem használhat akármilyen tetszőleges vagy véletlenszerű variánst, hanem a legjobbat kell kiválasztania a rendelkezésre állók közül. Ez nem könnyű feladat, azonban a fordítót a fordítás tökéletesítésében segítik a technológiai fejlesztések, a kész sémák, a fordítástudományi elméletek, illetve a rendelkezésre álló különféle fordítási transzformációk.

Munkánk során azonosítottuk és rendszerezettük azokat a lexikai és nyelvtani transzformációkat, amelyeket a magyar irodalmi művek udmurt nyelvű fordítói alkalmaznak a fordítás során. Az általában egy nagyobb csoportként azonosított transzformációkat két alcsoportra osztottuk: az egyikbe tartozik a transzkripció, a transliteráció és a tükörfordítás, a másik pedig a konkretizációt, általánosítást, modulációt, antonimikus fordítást, körülírást és a kulturális áthelyezést tartalmazza. Az egymástól való különbség abban rejlik, hogy a második csoportban a lexikai tényezőhöz egyfajta szemantikai tényező is járul, azaz ezekben az esetekben a szó jelentése sokkal fontosabb, mint a pusztán lexikai transzformációknál.

Munkánk az első kísérlet a magyar nyelvről udmurt nyelvre történő fordításokban megjelenő lexikai és a lexikai-szemantikai transzformációk osztályozására, azonban nem állítja, hogy az összes lehetséges transzformációs technikát tárgyalja. Mindemellett reméljük, hogy tanulmányunk egyrészt feltárja a fordításban megjelenő magyar próza belső strukturáját, és így bepillantást enged abba, hogy mi rejlik egy magyar nyelvű és egy hasonló műfajú udmurt nyelvű mű stílusbeli és nyelvbeli összeférhetetlensége mögött, másrészt segítséggé válhat kezdő fordítók számára.

---

*Munkánk során azonosítottuk és rendszerezettük azokat a lexikai és nyelvtani transzformációkat, amelyeket a magyar irodalmi művek udmurt nyelvű fordítói alkalmaznak a fordítás során. Az általában egy nagyobb csoportként azonosított transzformációkat két alcsoportra osztottuk: az egyikbe tartozik a transzkripció, a transliteráció és a tükörfordítás, a másik pedig a konkretizációt, általánosítást, modulációt, antonimikus fordítást, körülírást és a kulturális áthelyezést tartalmazza. Az egymástól való különbség abban rejlik, hogy a második csoportban a lexikai tényezőhöz egyfajta szemantikai tényező is járul, azaz ezekben az esetekben a szó jelentése sokkal fontosabb, mint a pusztán lexikai transzformációknál.*

---

## Irodalom

- Бархударов, Л. С. (1975). *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)* / Бархударов, Л. С. & М.: Издательство «Международные отношения». 240. (Barhударov, L. Sz. [1975]. *Nyelv és fordítás (A fordítás általános és speciális elméletei)*. Moszkva: Nemzetközi Kapcsolatok Kiadó)
- Комиссаров, В. Н. (1990). *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. & М.: Высш. шк. 253. (Komisszarov, V. N. [1990]. *A fordítás elmélete (nyelvészeti aspektusok)*. Tankönyv idegen nyelvi intézetek és karok számára. Moszkva: Főiskola)
- Латышев, Л. К. (1981). *Курс перевода (эквивалентность перевода и способы её достижения)* / Латышев, Л. К. & М.: Междунар. отношения. 248. (Latyisev, L. K. [1981]. *Fordítói kurzus (fordítási ekvivalencia és módszerek az elérésére)*. Moszkva: Nemzetközi kapcsolatok Kiadó)
- Örkény István (2015). Ballada a költészet hatalmáról. In Füzfa Balázs (szerk.), *A magyar irodalom 12 legszébb elbeszélése*. Veszprém. 92–95.
- Пантелеева, В. Г. (2016). *Удмуртская поэзия и перевод: анализы, интерпретации, комментарии*: монография / Пантелеева, В. Г. – Ижевск : Институт компьютерных исследований. 248. (Pantelejeva, V. G. [2016]. *Udmurt költészet és fordítás: elemzések, interpretációk, kommentárok*. Izsevszk: Számítógépes Kutatások Intézete.)
- Пантелеева, В. Г., Петрова, А. В. *Об особенностях перевода европейской поэзии на удмуртский язык (на примере венгерской) (сдана в печать)*. (Pantelejeva, V. G. & Petrova, A. V. [megjelenés alatt]): *Az európai költészet udmurt nyelvre fordításának sajátosságairól (magyar példa alapján)*.
- Петőфи Ш. Сари но Тőри / Ш. Петőфи // *Дунай тулкымьес – Кам ярдурин. Венгер литература сузьет / Дасязы Ар-Серги, В. но И. Козмач. – Ижкар, 1997. – 54–80-тї б. (Petőfi S.: A fakó leány s a pej legény. In Ar-Szergi V., Kozmács I. (1997, szerk.), Dunai hullámok a Káma partján. Magyar irodalmi szöveggyűjtemény. 54–80.)*
- Портмаськись нужей // Дунай тулкымьес – Кам ярдурин. Венгер литература сузьет / Дасязы Ар-Серги, В. но Козмач, И. – Ижкар, 1997. – 14–18-тї б. (Mese a csodaszarvasról. In Ar-Szergi V., Kozmács I. (1997, szerk.), Dunai hullámok a Káma partján. Magyar irodalmi szöveggyűjtemény. 14–18.)*
- Рецкер, Я. И. (2007). *Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода* / Рецкер, Я. И – М.: «Р. Валент». 244. (Recker, Ja. I. [2007]: *Fordításelmélet és fordítói gyakorlat. Esszék a fordítási nyelvészeti elméleteiről*. R. Valent.)
- Төмөркény István (2015). *Csata a katonával*. In Füzfa Balázs (szerk.), *A magyar irodalom 12 legszebb elbeszélése*. Veszprém. 22–27.
- Вахитова, О. В. (2012). *Мускинь Костолани / Вахитова, О. В. // Удмурт дунне. – 2012. – №174. – С. 6. (Vahitova, O. V. [2012]: Kosztolányi. Udmurt Dunnye, 174.)*

## Absztrakt

Számos magyar nyelvű irodalmi műnek született már udmurt fordítása is. A fordító mindig arra törekszik, hogy a mű egészét át tudja adni az olvasónak, beleértve annak művi felépítését is, és ennek érdekében számos változtatást kell eszközölnie lexikai, nyelvi, stb. szinteken. Ez a cikk egy elemzést kíván adni a fordításoknál használatos lexikai átalakításokról (transzkripció, transliteráció, tükörfordítás) és az olyan lexiko-szemantikai átalakításokról, mint az általánosítás, konkretizáció, moduláció, antonimikus fordítás, körülírás és kulturális áthelyezés.

Kojanitz László

Oktatási Hivatal

# A történelmi tudat fejlesztésének jelentősége és problémái

## *Harcba szállunk-e az „intellektuális alvilággal”?*

*Az „intellektuális alvilág” kifejezést Kosáry Domokos használta azokra a félművelt, gyakran előítéletes véleményvezérekre, akik történelmi igazságokat nyilatkoztatnak ki alapvetően szaktudományos kérdésekben is, és akik bele akarják fojtani a szót a velük vitatkozókba.<sup>1</sup> Ez az agresszív, közgondolkodást romboló jelenség manapság még otrombábban tör utat magának világszerte. Egyoldalúan konstruált és egymással élesen szemben álló múltképek kezdik eluralni a közbeszédet, a médiát és a mindennapi gondolkodást. Kérdés, hogy a történelemoktatás miként reagál ezekre a kritikus történelmi gondolkodást és a történettudomány egészét érintő kihívásokra.*

Ahhoz, hogy az iskola hatékonyabb szerepet tudjon betölteni a történelmi közgondolkodás alakításában, szükség lehet a történelemtanulás általános céljainak újragondolására is. Erre történtek már kísérletek, ilyen volt például az a kerekasztal-beszélgetés, amelyen hazai történészek, történelemdidaktikusok és gyakorló történelemtanárok vitatták meg a jelenlegi gyakorlat problémáit (Kojanitz, 2018). E tanulmányban először a mostanra kialakult helyzet lehetséges okaival és következményeivel foglalkozom, utána pedig olyan értelmezési kereteket és szempontrendszereket mutatok be, amelyek segítségével szolgálhatnak a történelemtanítás szerepéről és céljáról szóló további vitákhoz. Ehhez egyebek mellett felhasználom Peter Seixas (2016) a történelemtanítás társadalmi szerepéről készített modelljét, összehasonlítom Jörn Rüsen (2006), Stéphane Lévesque (2018) és Andreas Körber (2018) elméleti konstrukcióit a történelmi tudat összetevőiről, szintjeiről és fejlődéséről, és foglalkozom azokkal a gondolatokkal is, amelyeket Peter J. Lee fogalmazott meg a történelemtanítás autonómiájának fontosságáról (Bereta da Silva, 2012).

### **A történettudomány háttérbe szorulása a történelmi vitákban**

Az elmúlt évtizedekben az egész világon jelentősen megváltozott az emberek viszonyulása a történelmi vitákhoz és a történettudomány képviselőihez (de Groot, 2009). A különböző történelmi események vagy személyek megítélése egyre inkább hitbéli

<sup>1</sup> Erről Hermann Róbert (2019) beszélt az egyik vele készült interjúban.

vagy politikai kérdéssé kezd válni, s a közösségi oldalakon és a médiákban a témát kutató történészek állításai gyakran elvesznek a „szelektíven tájékozódó” fanatikuskok és a naiv érdeklődők hozzászólásainak özönében. Sőt sok esetben tudatos hangulatkeltés is folyik a leegyszerűsítő vagy hamis állításokat megcáfoló történészekkel szemben.<sup>2</sup> E helyzet kialakulásához valószínűleg egyszerre több ok vezetett. Itt most ezek közül négyre térek ki: a korábban elnyomott társadalmi csoportok történelmi öntudatra ébredése; az infokommunikációs eszközök robbanásszerű fejlődése; a társadalmi állapotok bizonytalanná válása a gyors változások következtében; a történelmi kutatások valóságértékét relativizáló elméletek.

A korábban elnyomottak vagy háttérbe szorítottak felemelkedése, legyen szó akár a nőkről, a színes bőrű népességről, etnikai és vallási kisebbségekről, vagy a kommunista diktatúrák idején üldözött és elhallgattatott emberekről, szinte azonnal együtt járt a korábbi történelmi narratívák erős kritikájával. Az érintettek hamisnak, eltorzítottak és rájuk nézve sértőnek kezdtek tekinteni szinte minden korábbi történelmi interpretációt, mivel ezek vagy egyáltalán nem jelenítették meg őket, vagy az elnyomásuk és háttérbe szorításuk indokaiként használt előítéleteket erősítették meg<sup>3</sup>. Így aztán újabb és újabb társadalmi csoportok jelentették be az igényüket saját történelmük felkutatására és megírására. Az öntudatra ébresztés és a történelmi elégtétel célja folytán azonban ezen alternatív interpretációkban sem ritkák az egyoldalú megközelítések és a tények elfogult értelmezései, csak éppen a korábbiakkal ellentétes előjelekkel. Neil Ferguson szerint a mostani információrobbanás nagysága, dinamikája és történelmi jelentősége csak a reformáció korához, vagyis a könyvnyomtatás megjelenését követő változásokhoz mérhető.<sup>4</sup> A népszerű angol történész abban is hasonlóságot lát a két korszak között, ahogy a közvetítő eszközök fejlődése és olcsóvá válása egyre szélesebb rétegek mozgósítását tette lehetővé, egyre élesebb vitákat gerjesztett, és egyre polarizáltabbá tette a közbeszédet. Figyelmeztető lehet, hogy a reformáció korában a szélsőséges hangvételű vitairatok, valamint a szándékosan terjesztett álhírek a feszültségek jóvátehetetlen elmérgesedéséhez és tömeges erőszakhoz vezettek az egymást kölcsönösen eretneknek bélyegző keresztény hívők között.

Az infotechnológia fejlődése más módon is hatással van a múlt feltárása körüli vitákra. A történelmi források és dokumentumok tömeges digitalizálása és elérhetővé tétele az interneten egyre nagyobb teret nyit a legkülönbözőbb nézeteket valló amatőr történelembúvárok számára is. Megszűnőben van a hivatásos történészek elsődleges forrásokhoz jutásának monopóliuma, amely mindeddig az általuk készített művek különleges tekintélyét és tudományos legitimitációját biztosította. Nemcsak a források

<sup>2</sup> Idézet egy Youtube-on talált hozzászólásból: „Magyar Tudományos Akadémia már régen lejáratta magát. Rengeteg bizonyíték van arra, hogy politikai célból terjesztik a téveszméket és rombolják a magyarok önbecsülését és kultúráját. Az MTA költségvetésének 70 százalékát a bérek és annak járulékai teszik ki. El lehet képzelni, hogy milyen tudományos munka zajlik ott a maradék 30% pénzből. Jegyzőkönyv bizonyítja, hogy politikai döntés alapján nyomják ezt a finnugrista tévtant és még mindig vannak olyanok, akikben nincs szemernyi szégyenérzet sem, és a szájukra merik venni ezt a kultúrszemetet, ami egyenrangú történelemhamisítás a dáko-román handabandával... Aki erre képes az ne csináljon történelmi videókat, hanem menjen el kapálni...”

<sup>3</sup> Friss példája volt ennek, amikor James Cook felfedező útjának 250. évfordulóján a maorik nem engedték kikötni a brit kapitány hajójának mását egy új-zélandi faluban. A helyi ngati kahu törzs vezetője Cookról azt mondta: „Semmit nem fedezett fel itt, ellenezzük a Tuia 250 rendezvénysorozatot, amely olyan eufemizmusokat használ, mint a 'találkozások' azért, hogy elleplezze a tulajdonképpeni inváziót.” (*Nagy-Britannia sajnálja, hogy a gyarmatosítás során új-zélandi őslakosokat meszaroltak le.* [https://index.hu/kulfold/2019/10/02/nagy-britannia\\_sajnalja\\_hogy\\_a\\_gyarmatositas\\_soran\\_maori\\_torzseket\\_meszaroltak\\_le/](https://index.hu/kulfold/2019/10/02/nagy-britannia_sajnalja_hogy_a_gyarmatositas_soran_maori_torzseket_meszaroltak_le/))

<sup>4</sup> Neil Ferguson: *Networks and Power – The Long Now.* [https://www.youtube.com/watch?v=hSacH\\_1BtVA](https://www.youtube.com/watch?v=hSacH_1BtVA)

elérése, hanem a múltról szóló interpretációk közönséghez való eljuttatásának lehetőségei is kiszélesedtek. A történelem iránt érdeklődő, laikus közvélemény a tartalmak passzív fogyasztójából a látottakra és olvasottakra nyilvánosan reflektáló, a saját személyes élményeit is megjeleníteni akaró aktív közönséggé vált, akár belterjes internetes közösségeket is létrehozva az azonos nézeteket vallók számára. Így még inkább felszívódnak a határok a mindennapi történelmi emlékezetben élő vélekedések, az ideológiai és propagandacélokat szolgáló történelmi fabrikációk és a történettudomány által megfogalmazott interpretációk és magyarázatok között.

A világ ma sokkal gyorsabban változik, mint bármikor korábban. Manapság egyetlen ember élete alatt is olyan mértékű változások zajlanak le, mint amilyenek hajdan csak több nemzedék alatt mentek végbe. A társadalmi állapotok folyamatos változásai, a korábbi közösségek és hagyományos értékrendek meggyengülése sokakat elbizonytalanít. Ez is a magyarázata lehet annak, hogy megnőtt az olyan valóságról alkotott, szimbólumokból, sok esetben történelmi szimbólumokból építkező ideológiák iránti igény, amelyek elutasítják a racionális vitákat és ellenállnak az igazságdiskurzusnak (Geertz, 1994). Akik úgy érzik, hogy rátaláltak egy számukra mindenre választ adó, így a múltban lejátszódottnak is megmagyarázó alapigazságra, egyszerűen figyelmen kívül hagyják, megkérdőjelezik, vagy éppen szenvedélyesen elutasítják az ezeknek ellentmondó tényeket és magyarázatokat.

Nagyon leegyszerűsített formában, de a közvélemény körében is ismertté váltak a 1980-as években elindult viták arról, hogy képes-e egyáltalán a történettudomány bármilyen érvényes megállapítást tenni a múltban lejátszott eseményekről (Fulbrook, 2002). Sokan azonosultak még a történészek és a történelemtanárok közül is azzal a posztmodernista felfogással, hogy a történelem vitákkal átitott diskurzus, olyan csatatér, ahol a nemzetek, osztályok és csoportok megalkotják a múlt számukra kedvező interpretációit (Jenkins, 1991). Vagyis a történészek munkái is csak egy adott történelmi korszak gondolkodására jellemző interpretációk, amelyeket jelentős mértékben determinál a történész társadalmi-politikai környezete és személyes meggyőződése egyaránt. Ha pedig ez így van, a történettudományi viták nem dönthetők el azon az alapon, hogy melyik állítás áll közelebb a valósághoz. Megfogalmazódtak még olyan vélemények is, amelyek szerint semmi kifogásolni való sincs abban, ha két történelmi interpretáció közül a magunk politikai preferenciái alapján döntjük el, hogy

---

*A történelmi források és dokumentumok tömeges digitalizálása és elérhetővé tétele az interneten egyre nagyobb teret nyit a legkülönbözőbb nézeteket valló amatőr történelembúvárok számára is. Megszűnőben van a hivatásos történészek elsődleges forrásokhoz jutásának monopóliuma, amely mindeddig az általuk készített művek különleges tekintélyét és tudományos legitimitációját biztosította. Nemcsak a források elérése, hanem a múltról szóló interpretációk közönséghez való eljuttatásának lehetőségei is kiszélesedtek. A történelem iránt érdeklődő, laikus közvélemény a tartalmak passzív fogyasztójából a látottakra és olvasottakra nyilvánosan reflektáló, a saját személyes élményeit is megjeleníteni akaró aktív közönséggé vált, akár belterjes internetes közösségeket is létrehozva az azonos nézeteket vallók számára.*

---



melyiket tartjuk elfogadhatóbbnak.<sup>5</sup> Nem csoda hát, hogy a laikus közvélemény körében is egyre többen kezdték el úgy kezelni, vagy akként beállítani a történészek által bemutatott következtetéseket és magyarázatokat is, mint amelyek szintén nem többek szubjektív véleményeknél.

Miért veszélyes, ha a történettudomány a maga kritikus, tényszerűsége és óvatosságra intő módján már nem képes megfelelő befolyást gyakorolni a társadalmi közgondolkodásra? Azért, mert enélkül maga a történelem válhat a valóságról alkotott kép szándékos vagy öntudatlan meghamisításának legfőbb tárgyává és eszközévé.

Az ember bal agyféltekéje folyamatosan olyan történeteket gyárt, amelyek által értelmet próbál adni mindannak, amit lát, hall és megtapasztal. A kutatások azt is bebizonyították, hogy e belső interpretáció gyártása, és ezáltal a valóságról szerzett tapasztalatok folyamatos átalakítása nem tudatos tevékenység. Az egyén nem képes ellenőrzése alatt tartani, mert nem is veszi észre, amikor önmagát ily módon manipulálja (Gazzaniga, 2011). Az egyén belső interpretációja a valóságról meghatározza, hogy mit gondol és tesz. Minél valóságghűbb és árnyaltabb ez az interpretáció, annál megfontoltabban gondolkodik és cselekszik. A belső interpretációk és az egyéni cselekedeteket meghatározó döntések ugyanakkor valószínűleg kölcsönhatásban állnak egymással. Hiszen a belső interpretáció célja éppen az, hogy a valóságról alkotott képet összhangba hozza azzal, amit az egyén tesz, vagy amit tenni szeretne. Ezért kialakulhat egy felfelé és egy lefelé vezető spirál egyaránt. Jó esetben a belső interpretáció értelmes döntésekhez vezet. Rossz esetben viszont a primitív belső interpretáció szélsőséges gondolatokra és cselekedetekre ösztönöz, ezek pedig megteremtik a belső szükségletét a világról alkotott kép további eltorzításának. „Az ember önmaga megvalósítója, szimbolikus modelleket konstruáló általános képességével létrehozza azokat a sajátos képességeket, amelyek meghatározzák. Vagyis [...] az ember ideológiák, a társadalmi rend sematikus képeinek konstruálásával válik jobb vagy rosszabb politikai állattá.” (Geertz, 1994. 48.)

A múltról szóló interpretációk különösen erős hatást gyakorolnak az egyén belső interpretációira és ezáltal a gondolkodására és tetteire is. Nem csoda, hogy ezt a hatást mindig minden közösség ki akarja használni a maga egységének és cselekvőképességének megerősítésére. Nagy különbségek vannak azonban az ilyen célú interpretációk között a tekintetben, hogy milyen tettekre buzdítanak, milyen értékrendet állítanak fel, és milyen mértékben torzítják el a múltban történeteket<sup>6</sup>. A mai modern társadalomban az egyén folyamatosan ki van téve egyoldalú történelmi igazságokat sulykoló manipulációknak, és az emberi természet eredendően inkább fogékony rájuk, mintsem hogy ellenállna ezeknek.

Ha féken akarjuk tartani a múlttal kapcsolatos tévedések, téveszmék és manipulációk terjedését, elsősorban a történettudományra támaszkodhatunk. Nem azért, mert a történészeket úgy általában tévedhetetlenek vagy „megvesztegethetetlenek” tarthatnánk, hanem mert ez a diszciplína rendelkezik azzal az intézményesített tudással, amelyre ehhez szükség van. A történészeknek a nemzetközi tudósközösség által kidolgozott és elfogadott kutatási módszereket és szabályokat alkalmazva kell dolgozniuk. A munkájuk

<sup>5</sup> „A jelentős kérdés [nem az igazság, hanem] inkább a bizalom, amely sokféleképpen kialakulhat. Végül azonban a döntés, hogy bízom-e egy személyben, egy intézményben, egy forrásban vagy egy történelmi beszámolóban, számos tényező mérlegelésétől függ, és a végső ítélet a korábbi tapasztalatokon, politikai preferenciákon stb. alapul. Ezért a francia forradalom történetének egymással vitázó feldolgozásait nem lehet csak tisztán racionális kritériumok alapján értékelni.” (Jordanova, 2000. 96.)

<sup>6</sup> „Míg az antidemokratikus nemzeti eszme által ihletett politikai szocializáció a nemzeti létet abszolutizálva a tekintélyvelvet, a feltétlen engedelmisséget és a nemzeti látószög egyedüli érvényét tekinti kívánatos nevelési célnak, addig a demokratikus nemzeti neveléskor a kölcsönös függőség és a felelősség elve, a világlátások lehetséges sokfélesége, a nyíltság és a türelem szempontja vezérli a szocializációs folyamatot.” (Claussen, Wasmund, 1982). In: Csepeli György: Nemzet által homályosan. Századvég Kiadó, 1992. 90.

eredményeit pedig szakmai diskurzusok keretében, szigorú minőségi kritériumoknak megfelelően kell bemutatniuk és megvédeniük. Nemcsak a történészek által feltártak megismerésére, hanem a rájuk jellemző kritikus szemlélet elsajátítására is szükségünk van ahhoz, hogy a mindennapi életben is kontrollálni tudjuk az előítéletekre, történelmi öngazolásokra és leegyszerűsítő vélemények megfogalmazására való természetes hajlamunkat (Wineburg, 2007).

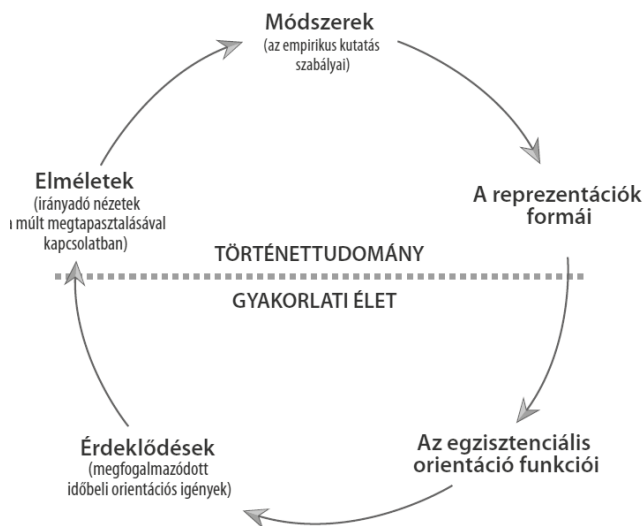
### Nyilvános történelem, történelmi emlékezet és a történettudomány

A történelemtanítás is elsősorban a történettudományra támaszkodhat, amikor óvatosságra és kritikai beállítódásra igyekszik nevelni a fiatalokat. Megtanítani őket úgy is látni a világot, ahogy nem lennének képesek az iskolában megtanult szempontok és összefüggések nélkül. Ugyanakkor egy történelemtanár sokkal kevésbé függetlenítheti magát a nyilvános történelem és a történelmi emlékezet hatásaitól, és ami még fontosabb, nem tehet úgy, mintha a diákok történelem-szemléletét csak az iskolában tanultak alakítanák.

A nemzetközi szakirodalomban sokszor találkozhatunk a *heritage* vagy a *public history* fogalmával. Ezen azt a tárgyi és szellemi „örökséget” értik, amelyet egy közösség a múlttól nemzedékről nemzedékre áthagyományoz. Ebbe beletartozik minden, amit a jelen és a jövő szempontjából fontosnak tartanak megőrizni és továbbadni (pl. tárgyak, épületek, emlékművek, festmények, tradíciók, életrajzok, emlékiratok, történetek). Magyar nyelven a „történelmi hagyomány” vagy a „nyilvános történelem” fogalma feleltethető meg a legjobban e jelentésnek. Ugyanakkor a *heritage* fogalmába ma már sokszor beleértik azt is, ahogy az emberek a mindennapi életben a maguk egyéni tapasztalatai, családi érintettségük vagy személyes benyomásaik szerint gondolkodnak a múlt egyes eseményeiről és szereplőiről. Vagyis valami olyat is, amit mi „történelmi emlékezetnek” hívunk inkább. Az angol nyelvű szakirodalomban is találkozni ma már a *memory* fogalmának ilyen értelmű használatával, megkülönböztetve azt a történész szakma által

*A nemzetközi szakirodalomban sokszor találkozhatunk a heritage vagy a public history fogalmával. Ezen azt a tárgyi és szellemi „örökséget” értik, amelyet egy közösség a múlttól nemzedékről nemzedékre áthagyományoz. Ebbe beletartozik minden, amit a jelen és a jövő szempontjából fontosnak tartanak megőrizni és továbbadni (pl. tárgyak, épületek, emlékművek, festmények, tradíciók, életrajzok, emlékiratok, történetek). Magyar nyelven a „történelmi hagyomány” vagy a „nyilvános történelem” fogalma feleltethető meg a legjobban e jelentésnek. Ugyanakkor a heritage fogalmába ma már sokszor beleértik azt is, ahogy az emberek a mindennapi életben a maguk egyéni tapasztalatai, családi érintettségük vagy személyes benyomásaik szerint gondolkodnak a múlt egyes eseményeiről és szereplőiről. Vagyis valami olyat is, amit mi „történelmi emlékezetnek” hívunk inkább. Az angol nyelvű szakirodalomban is találkozni ma már a memory fogalmának ilyen értelmű használatával, megkülönböztetve azt a történész szakma által művelt történelemírástól.*

művelt történelemírásról.<sup>7</sup> Leginkább e sokféle forrásból táplálkozó és sokféle rétegből álló közös történelmi emlékezet orientálja és motiválja a mindennapi emberek történelmi érdeklődését és identitását. Az ismeretforrások sokféleségéből, valamint a személyes tényezők és élmények komplexitásából következik, hogy akár egyes személyek, akár nagyobb közösségek történelmi emlékezetéről van szó, ezek nagyon stabil alapokon nyugszanak, és bár egyes részleteikben folyamatosan változnak, egészükben csak nagy történelmi megrázkódtatások hatására mennek át gyors és jelentős változásokon. A nyilvános történelem és a történelmi emlékezet együtt megfeleltethető annak, amit Jörg Rüsen „gyakorlati életnek” nevez, s amelynek lassú, de folyamatos változását egy önmagába visszatérő körkörös folyamatként ábrázolta (1. ábra).



1. ábra. Jörg Rüsen modellje a mindennapi élet és a történettudomány kölcsönhatásáról (Megill, 1994. 49. alapján)

Rüsen abból indult ki, hogy az egyéneknek, közösségeknek, nemzeteknek mindig szükségük van időbeli orientációra. A *Honnan jöttünk?* és *Hová tartunk?* típusú kérdésekre való válaszkeresés természetes szükséglete az emberi gondolkodásnak. A közös történelmi emlékezet folyamatosan hatással van az emberek identitására, a jelenre és jövőre vonatkozó gondolkodására, életben tartva és alakítva az érdeklődésüket a múltban lejátszódott különböző események iránt. Az érdeklődés fókuszai folyamatosan változnak, más és más történelmi problémák és változások kerülnek előtérbe, megteremtve az igényt a múltban lejátszódottak pontosabb feltárásához. A mindenkori jelen aktuális problémái és változó érdeklődése különösképpen a mai modern, pluralisztikus társadalmakban állandóan új szempontokat és kérdéseket vetnek fel. Ezek pedig folyamatosan új impulzusokat adnak a professzionális történészeknek is, akik a közvéleményt foglalkoztató témákat kutatási kérdésekké alakítják át, és a maguk által kifejlesztett kutatási és bizonyítási módszerekkel igyekeznek válaszokat és magyarázatokat adni ezekre. Bár ők sem tudják

<sup>7</sup> „...a történelmi emlékezet [*memory*] mélyen átélte; megerősíti a közösség összetartozását, a kollektív identitásokat és a közös ellenségképeket; a múlt megőrzésével és kiszínezésével virágzik. A történelem [*history*] elemző és intellektuális; Pierre Nora kifejezését használva egyszerre »tartozik mindenkihez és senkihez«, és a bizonyítékokon alapuló kritikára és folyamatos felülvizsgálatra épül.” (Seixas, 2016)

teljesen függetleníteni magukat a saját koruk társadalmi és kulturális környezetétől, az általuk készített interpretációk normális esetben túlmutatnak az ideológiák által vezérelt, vagy a mindennapi gondolkodásban élő ábrázolásokon. A történeti kutatások ethoszához ugyanis szorosan hozzátartozik egy kritikus és igazságkereső értékrend. A történetírás Rűsen megfogalmazásában „tűllép azon a partikularitáson, ahogy a mindennapi életben a »józan ész« orientálja a cselekedeteket” (Megill, 1994. 51.). A történészek kutatásainak új eredményei aztán különféle interpretációk formájában, sokféle csatornán keresztül ismertté válnak a szélesebb közvélemény körében is, gazdagítva és alakítva a közös történelmi emlékezetet (de Groot, 2009). Ez pedig együtt jár azzal is, hogy új szempontok és kérdések vetődnek fel, s a folyamat kezdődhet előlről. E sokat hivatkozott modell magyarázatkiérlet arra, hogy az emberek múlttól kialakított képe és a történettudományi kutatások miért vannak folyamatos változásban, és hogy e folyamatra miként gyakorol hatást a mindenkori jelen a maga problémáival és szemléletével. Rűsen mindezzel a múlttól szóló interpretációk jelenre és jövőre gyakorolt hatásának jelentőségére is fel akarta hívni a figyelmet.

Napjaink történelmi vitái azt mutatják, hogy a mindennapi történelmi emlékezet és a történeti kutatások között lezajló párbeszéd és kölcsönhatás egyáltalán nem egyszerű és problémamentes. Egyre kétségesebb, hogy a történettudományi kutatások eredményei valóban beépülnek-e és hatással tudnak-e lenni a mindennapi gondolkodásra. F. Dárdai Ágnes már 2010-ben nálunk is elkezdte vizsgálni e probléma összetevőit (F. Dárdai, 2010). A történeti emlékezetet tápláló források (pl. képzőművészeti alkotások, állami megemlékezések, mondák, anekdoták, városi legendák, a történelmi témájú regények, filmek, számítógépes játékok) sokkal érdekesebbek és könnyebben elérhetőek a fiatalok és a köznapie emberek számára is, mint a történettudományi források (pl. cikkek, tanulmányok, monográfiák, tudományos viták és konferenciák). Ráadásul a történeti hagyomány és emlékezet kész válaszokat kínál, amelyekkel könnyen lehet azonosulni (pl. hősök és gazemberek, barátok és ellenségek). Ezzel szemben a történettudományi szemléletre a termékeny bizonytalanság, a kétkedés és a kritikusság a jellemző, mert a történész nem fogadja el kritika nélkül a kész válaszokat. Folyamatosan új kérdéseket tesz fel, új források után kutat vagy újraértelmezi az azokból kiolvasható információkat, és ezeket használja fel a korábbi állítások megerősítésére vagy megcáfolására. Így aztán a történeti emlékezetben élő képhez képest sokkal ellentmondásosabb az, amit a történettudomány mond akár a nemzeti történelemről, akár az egyes eseményekről és szereplőkről (1. táblázat). Kérdés, hogy mennyire akar és tud a történelemtanítás közvetíteni a történelmi emlékezet és a történettudomány között.

1. táblázat. A történelmi hagyomány és a történettudomány által közvetített kép a múltban történelekről

Történelmi hagyomány és emlékezet	Történettudomány
<ul style="list-style-type: none"> <li>– nemzeti közösségtudat és büszkeség ápolása</li> <li>– leegyszerűsített világ: hősök és gazemberek, barátok és ellenségek, igazság és hamisság</li> <li>– egyértelmű és kétségeket nem ismerő történelmi igazságtétel</li> <li>– örök történelmi igazságok</li> <li>– örök ellenségek</li> <li>– erkölcsi igazolás és történelmi elégtétel nyújtása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– viták</li> <li>– egymástól eltérő interpretációk</li> <li>– bizonyítások és cáfolatok</li> <li>– tárgyilagosság, önkritikus elemzések, értékelések</li> <li>– a múltra vonatkozó tudással kapcsolatos kétségek és bizonytalanságok elismerése, sőt hangsúlyozása</li> </ul>

## A történelemtanítás lehetséges szerepei

A történelemtanítás általános céljainak meghatározásakor szinte mindig arról folyik a vita, hogy mi kapjon nagyobb hangsúlyt a történelemtanításban, a történelmi emlékezet pozitív megerősítésekre vágyó igénye, vagy a történettudomány tárgyilagos és kritikus szemlélete: „szeretni a hazát” vagy „megérteni a történelmet”. Egy 2018-ban lefolytatott kérdőíves kutatás keretében történelemtanároknak és középiskolai diákoknak a történelemtanítás 19 lehetséges feladatát kellett fontossági sorrendbe rakni (Jancsák, 2019). Az eredmény azt mutatja, hogy a tanárok és a diákok is mind a két célt egyaránt fontosnak tartják (2. táblázat), habár úgy tűnik, hogy a kritikai gondolkodás fogalmán nem ugyanazt értették.

2. táblázat. A magyar történelemtanárok és a tanulók vélekedése a történelemtanítás feladatairól (Jancsák, 2019. 19.)

A történelemtanítás feladatai	RANGSOR átlagérték alapján	
	történelem- tanárok	tanulók
Kollektív lokális és nemzeti emlékezet megőrzése	1	2
Térben és időben való tájékozódás fejlesztése	2	1
Kritikai gondolkodás fejlesztése	3	16
Nemzeti identitás megalapozása	4	8
A történelmi kulcsfogalmak helyes használatának fejlesztése	5	3
A történelmi fogalmi gondolkodás fejlesztése	6	4
Az ismeretek problémaközpontú rendszerezéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése	7	13

Peter Seixas a történelemtanítás alternatíváinak megvitatásához Rügen modelljét fejlesztette tovább (2. ábra). Az iskolai történelemoktatást köztes sávként a mindennapi történelmi emlékezet és a történettudomány közé helyezte. A valóságban azonban a történelemtanítás célrendszere és gyakorlata általában elmozdul egyik vagy másik irányba. Az alsó mezőbe csúszás esetén a történelemtanítás a közgondolkodásban leginkább elterjedt és/vagy az aktuális hatalom részéről leginkább támogatott narratíva értelmezési keretét használja, és középpontjában az abban fontosnak tekintett történetek és hősök állnak. Az iskolai oktatás célja ilyenkor elsősorban ezek társadalmi köztudatba való bevitele és megerősítése anélkül, hogy eközben „túl sok ablakot nyitna a kritikákhoz és a vitákhoz” (Seixas, 2016). Ezzel szemben a történelemtanítás felső mezőbe kerülésekor a főszerepet a történettudomány szemléletének és módszereinek elsajátítása kapja. Azzal a céllal, hogy ezek is segítsenek kialakítani azokat az elemző és értékelő képességeket, amelyekre egy pluralisztikus politikai rendszerben a fiataloknak szükségük van (Kölbl,

2015; Lee, 2005). Ilyenkor még a nemzeti történelem forrásai és interpretációi is elsősorban a forráselemzés és a történeti ábrázolások kritikus olvasásának nyersanyagaiként jelennek meg.



2. ábra. Peter Seixas (2016) modellje a történelemtanítás kontextusáról

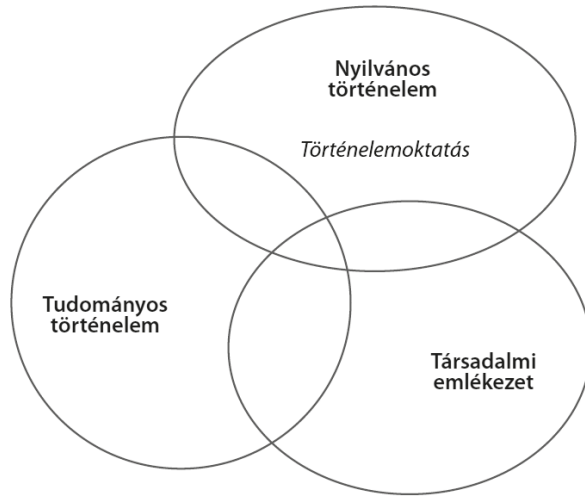
A történelemtanítás e két jellemző vonulatát Mario Carretero „romantikus” és „felvilágosodott” hagyománynak nevezte (Carretero és Bermudez, 2012). Az utóbbi megjelenése a 70-es, 80-as években összefüggött a konstruktivista pedagógiai alapelvek elterjedésével. Haste szerint a kétféle felfogást az is jól megkülönbözteti egymástól, hogy az egyénben lejátszódó kognitív folyamatokat vagy a szociokulturális hatások szerepét tartják-e fontosnak (Haste, 1993). A konstruktivista modell az egyén mindennapi gondolkodását elbizonytalanító kihívásokat tartja a leghatékonyabb pedagógiai eszköznek a helyes történelmi gondolkodás kialakításához. Kognitív konfliktusokat alakít ki, vagyis konkrét példákon keresztül szembesíti a tanulókat a mindennapi történelmi gondolkodás hibáival és korlátaival, így alakítva ki bennük egy kritikus és reflektív beállítódást a múlt interpretációival kapcsolatban (Duquette, 2012). Mindeközben kisebb jelentőséget tulajdonít annak, hogy ez az új történelemszemlélet miként ágyazódik be a tanulót körülvevő szociokulturális folyamatokba és kontextusba. A konzervatív és a neokonzervatív megközelítések viszont éppen a tanulót körülvevő társadalmi kontextus szerepét emelik ki. Az egyén múltból alkotott felfogását alapvetően egy irányítható szocializációs folyamat termékének tartják. Tehát szerintük a kívánatos

*Peter Seixas a történelemtanítás alternatíváinak megvitatásához Rüssen modelljét fejlesztette tovább (2. ábra). Az iskolai történelemoktatást köztes sávként a mindennapi történelmi emlékezet és a történettudomány közé helyezte. A valóságban azonban a történelemtanítás célrendszere és gyakorlata általában elmozdul egyik vagy másik irányba. Az alsó mezőbe csúszás esetén a történelemtanítás a közgondolkodásban leginkább elterjedt és/vagy az aktuális hatalom részéről leginkább támogatott narratíva értelmezési keretét használja, és középpontjában az abban fontosnak tekintett történetek és hősök állnak. Az iskolai oktatás célja ilyenkor elsősorban ezek társadalmi köztudatba való bevitele és megerősítése anélkül, hogy eközben „túl sok ablakot nyitna a kritikákhoz és a vitákhoz” (Seixas, 2016). Ezzel szemben a történelemtanítás felső mezőbe kerülésekor a főszerepet a történettudomány szemléletének és módszereinek elsajátítása kapja.*

társadalmi céloknak megfelelő történelmi gondolkodást és tudást ki lehet alakítani a felnövekvő generációban anélkül is, hogy az egyes tanulóknak ténylegesen lejátszódó mentális folyamatokkal különösebben foglalkozni kellene (Haste, 1993). Carretero szerint ez a magyarázata, hogy a konstruktivista kutatások miért nem szenteltek sok figyelmet az identitás ügyeinek, a történelemtanítás hagyományos romantikus szemléletű művelői pedig miért nem foglalkoznak igazán az egyéneknél lejátszódó aktív kognitív folyamatokkal. Carretero szerint ahhoz, hogy megérthessük a történelmi narratívák teljes komplexitását, egy olyan szemléletű szintézisre lenne szükség a pedagógiai kutatásokban, amely megmagyarázandó problémaként kezeli azt is, ahogy az egyén a történelmi narratívákat befogadja, és azokat a kulturális folyamatokat is, amelyek során a narratívák létrejönnek és értelmezést nyernek. Valószínűleg ugyanilyen szintézisre lenne szükség a tanulók történelemszemléletének és történelmi tudatának eredményes alakításához is.

Seixas a híd szerepét tartaná kívánatosnak a történelemtanítás számára a köztudatban élő, nagyon sokféle forrásból táplálkozó mindennapi történelmi tudat és a történettudomány kritikus megközelítésmódja, illetve annak folyamatosan megújuló eredményei között. Szerinte ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy képzett tanárok kellő szakmai autonómiával rendelkezve, lehetőségeket teremtenek a történelmi köztudatban élő és a diákok által is ismert vélemények kritikus történelmi vizsgálatára. Vagyis az iskola a diákokon keresztül hatna vissza az egész közösség történelmi szemléletére és kultúrájára. Ez valójában nem egy köztes pozíció a közösségekben élő történelmi emlékezet és a történettudományra jellemző kritikus szemlélet között. Alapvetően ez is a kritikus szemlélet kialakítását hangsúlyozza olyan módon, hogy az iskolában zajló kritikai elemzés még közvetlenebbül irányuljon a közösségi emlékezetben szerepet játszó eseményekre és történelmi ábrázolásokra.

Vannak, akik a történelemtanítás helyzetét Seixashoz képest sokkal determináltabbnak tartják. Például Sirkka Ahonen szerint a történelemoktatás nem az akadémiai történelem és a nyilvános történelem között helyezkedik el, hanem maga is a nyilvános történelem része (3. ábra). Nem az akadémiai történelem produktuma, mivel a tartalmát az állami emlékezetpolitika és az aktuális társadalmi igények határozzák meg. A történelemoktatók „összekapcsolják az episztemológiai érvényesség alapvető követelményeit a társadalmi relevancia és a pedagógiai megvalósíthatóság követelményeivel” (Sirkka Ahonen, 2014). Ugyanakkor Ahonen szerint is a múlttól szóló képet alakító három nagy terület kölcsönösen hat egymásra. Ennek a kölcsönhatásnak a feltárása nálunk is a történelemdidaktikai kutatások különösen fontos feladata lenne, például úgy, ahogy F. Dárdai Ágnes azt már régóta sürgeti: „Sokkal több empirikus kutatásra van szükség ahhoz, hogy megtudjuk, melyek a történelem tanulásának feltételei: milyen gondolkodási műveletek által jutnak el a tanulók a történelmi fogalmakhoz, képzetekhez? Hogyan formálódik történelmi identitásuk?” (F. Dárdai, 2006. 28.)



3. ábra. A történelem alkotásának területei (Ahonen, 2017. 44.)

Peter Lee is elfogadja a társadalmi igények relevanciáját az oktatásban, ugyanakkor a történelemtanítás autonómiáját még egy demokratikus társadalomban is fontosnak tartja megőrizni: „a történelem nem arra szolgál, hogy bizonyos fajta állampolgárokat neveljünk ki [...] a történelemnek van néhány fontos közös értéke a demokráciával: feltételezi az érvelés szabadságát és a nyitottságot a tényeken alapuló érvekre. Feltételezi az emberek iránti tiszteletet, és azt, hogy egyenlően kezeljük őket, mint az érvek forrásait. A történelemtanulás valószínűleg arra ösztönzi a tanulókat, hogy komolyan vegyék a demokráciát, de ez távolról sem jelenti azt, hogy az oktatásban az lenne a szerepe, hogy demokratákat neveljen.” (Bereta da Silva, 2012. 224.)

Nem könnyű és időnként zavarba ejtő szakmai feladat a történelemtanítás kétfajta céljának együttes megvalósítása. Egyszerre megadni a diákoknak a nemzeti hagyományokkal és történelmi közösséggel való azonosulás pozitív élményeit, ugyanakkor megtanítani őket az ezek alapjául szolgáló történelmi interpretációk és ábrázolások reflektív olvasására is. A fiatalabb tanulókkal könnyebben megszerethető a történelemtanulás a lelkesítő és színes történetekkel, ezért ilyenkor érdemes megismertetni őket a közös történelmi hagyományt jelentő mondákkal, legendákkal, emlékhelyekkel, szimbólumokkal, a történelmi emlékezet által előtérbe állított hősökkel és hőstettekkel. Később aztán ugyanezen példákra vissza lehet térni a történelmi valóság és a történelmi emlékezet közötti ellentmondások vizsgálata céljából is. A történelmi emlékezettel és a történelmi interpretációkkal összefüggő reflektív gondolkodás kialakításának nagyon jó tárgya és terepe lehet a lakóhely múltjának kutatása is, összekapcsolva a helyi történéseket a nagy történelmi változásokról tanultakkal<sup>8</sup>. Számos nemzetközi példát találni már arra is, hogy a múlt egyes eseményeiről folyó aktuális viták, vagyis a történelmi emlékezet problematikája explicit módon is megjelenítik a történelemoktatásban. Konkrét példákon keresztül tudják ugyanis a leginkább megérteni a diákok, hogy miért válnak egyes

<sup>8</sup> Kiváló példája ennek a Pécs8 program, amelynek célja a tudományos ismeretterjesztés olyan fórumainak megteremtése és összehangolása, melyek által a pécsi civilek is bekapcsolódhatnak Pécs 1945 és 1990 közötti története feltárásába.

<https://pecs8.hu/>



történelmi kérdések érzékeny társadalmi vitatémákká. Eközben megtapasztalják azt is, hogy a személyes élmények és a családi háttér is milyen meghatározó szerepet játszik abban, ahogy az emberek a múlt bizonyos eseményeihez viszonyulnak (van Boxtel és mtsai, 2015).

Az ilyen új megközelítésmódok és módszerek elterjedése azonban egy-egy országban nem a tanárok döntésén múlik elsősorban, hanem sokkal inkább az aktuális oktatáspolitikai szándékaitól és a helyi társadalom általános történelmi kultúrájától függ.

### A történelmi tudat működése és fejlődése

A Seixas-féle modell segítségével felvázolt alternatívák akármelyike is csak akkor teljesülhet, ha a történelemórák képesek valódi hatást gyakorolni a diákok történelmi gondolkodására és tudatára. Éppen a megfelelő hatás elérése érdekében érdemes kihangsúlyozni, hogy itt két egymással összefüggő, de egymástól jól megkülönböztethető fejlesztési területről van szó.<sup>9</sup> A történelmi gondolkodás alapvetően azzal foglalkozik, hogy a múlttal kapcsolatban milyen kérdésekre akarok választ találni, hol és hogyan keresek forrásokat és bizonyítékokat a lehetséges válaszokhoz, és mindezek alapján hogyan fogalmazom meg a válaszomat. E tekintetben a történettudomány vizsgálati módszerei és értelmezési keretei nyújtják a legjobb mintákat a történelmi témák iránt érdeklődőknek. Az iskola sokat tehet ezek megismertetéséért, sőt megvan a lehetősége arra is, hogy a történelemórákon végzett tevékenységekkel olyan képességet fejlesszen ki, olyan intellektuális eszközöket adjon a diákok számára, amelyek felnőttkorban és az élet más területein is jól alkalmazhatók lehetnek, pl. jó kérdések megfogalmazása,

*Nem könnyű és időnként zavarba ejtő szakmai feladat a történelemtanítás kétfajta céljának együttes megvalósítása. Egyszerre megadni a diákoknak a nemzeti hagyományokkal és történelmi közösséggel való azonosulás pozitív élményeit, ugyanakkor megtanítani őket az ezek alapjául szolgáló történelmi interpretációk és ábrázolások reflektív olvasására is. A fiatalabb tanulókkal könnyebben megszerethető a történelemtanulás a lelkesítő és színes történetekkel, ezért ilyenkor érdemes megismertetni őket a közös történelmi hagyományt jelentő mondákkal, legendákkal, emlékhelyekkel, szimbólumokkal, a történelmi emlékezet által előtérbe állított hősökkel és hőstettekkel. Később aztán ugyanezen példákra vissza lehet térni a történelmi valóság és a történelmi emlékezet közötti ellentmondások vizsgálata céljából is. A történelmi emlékezettel és a történelmi interpretációkkal összefüggő reflektív gondolkodás kialakításának nagyon jó tárgya és terepe lehet a lakóhely múltjának kutatása is, összekapcsolva a helyi történéseket a nagy történelmi változásokról tanultakkal.*

<sup>9</sup> E fogalmak értelmezése és definiálása áll annak a nemzetközi konferenciának a középpontjában is, amelyet a grazi egyetem rendez majd meg 2020 áprilisában (TÖRTÉNELMI TUDAT – TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS – TÖRTÉNELMI KULTÚRA.

*A történelemdidaktika és a történelemoktatás alapvető fogalmi interkulturális perspektívákban. Reflexiók az eredményekre - Kihívások az új generáció számára.*  
<https://grazconference2020.uni-graz.at/en/>.

releváns információk összegyűjtése, különböző vélemények kritikus összehasonlítása, komplex helyzetértékelés, a saját vélemény tényekkel és érvekkel való alátámasztása (Kojanitz, 2013).

A történelmi tudat kérdései nem a múlt egyes eseményeire, hanem általában saját magam és a múlt közötti kapcsolatokról szólnak: pl. mekkora jelentőséget tulajdonítok a múltban történeteknek; mi az, amit fontosnak tartok belőle megőrizni; miként formálják a múltból szerzett ismereteim az emberi világ működéséről kialakított elképzeléseimet, miként befolyásolják a döntéseimet és azt, ahogy a jelenről és a jövőről gondolkodom. E személyes jelleg miatt a történelmi tudat kiformalódásában a családnak, a szociokulturális környezetnek és a személyes életútnak épp úgy szerepe van, mint a magam választotta életmintáknak, példaképeknek és eszmei ideáloknak. Ehhez a nagyon összetett személyiségterülethez kellene utat találni, amikor az egyes emberek történelmi tudatára és a társadalom általános történelmi kultúrájára szeretnénk hatást gyakorolni.

Stéphane Lévesque szerint a jelenről és jövőről alkotott kép és a múlt interpretációi közötti kölcsönhatás minősége annak a történelmi kultúrának a színvonalán múlik, amelyben mindez lejátszódik. A történelmi kultúra fogalma ebben az esetben magában foglalja mindazokat a diskurzusokat, amelyek arról szólnak, hogy a múltból konstruált elbeszélések tükrében egy közösség hogyan értelmezi önmagát és a jövőjét, és az egyének a saját jelenkori kultúrájuk tagjaiként miként reagálnak a múltban történtek emlékezetére (Lévesque, 2018). E tekintetben például nagyon eltérő megközelítésmódok jellemezhetik a múlttal intenzívebben foglalkozó egyéneket és csoportokat (pl. hagyományörzők, emlékezetpolitikusok, lokálpatrióták, történelemtanárok, történészek) vagy a magasabb társadalmi elismerésért küzdő csoportokat (pl. nemzeti kisebbségek, vallási felekezetek, feministák).

Tipizálható-e az, ahogy az emberek a múltban történetekhez viszonyulnak, és ahogy a múlt, jelen és jövő kapcsolatáról gondolkodnak? Megragadhatók-e ebben minőségi különbségek, és ezekből felrajzolható-e egy potenciális fejlődési ív a történelmi tudat fejlesztéséhez? A legismertebb gondolkísérletet erre vonatkozóan Jörg Rüsen tette meg, aki szerint a történelmi tudat által megvalósuló időbeli orientációnak van egy külső és egy belső nézőpontja. A történelem felfedi az emberi tevékenység által formált körülmények időbeli jellegét. Azt, hogy mindaz, ami körülvesz minket, és ami kívülről determinálja a lehetőségeinket, egy időben folyamatosan lezajló változássorozat eredménye és pillanatnyi állapota. Ugyanakkor a történelem felfedi az emberi szubjektivitás, vagyis saját magunk megértésének időbeli dimenzióját is, vagyis azt, hogy amit magunkról gondolunk, ugyancsak időben formálódó identitásokból táplálkozik. Kialakul bennünk a történelmi identitás, és ezáltal egy nálunknál sokkal korábbról létező és minket is túlélő „halhatatlan” közösség részének kezdjük érezni magunkat. A belsővé vált történelmi narratíva „időbeli orientációt ad a gyakorlati élethez, mobilizálja az időbeliségről szerzett tapasztalatok emlékét, fejleszti az időbeli egészének zavarba ejtő fogalmát, és a gyakorlati élethez külső és belső időbeli perspektívákat ad” (Rüsen, 2006. 78.). Rüsen szerint a történelmi tudat mindezt három különböző kompetencia, a tapasztalat kompetenciája (képes észrevenni és megragadni egy korszak jelentősen eltérő sajátosságait), az értelmezés kompetenciája (képes a múlttal kapcsolatos tapasztalatait felhasználni a jelen és a jövőre vonatkozó várakozások megértéséhez) és az orientációs kompetencia (képes a múlt interpretációjának felhasználására a jelenlegi aktuális helyzet kezeléséhez) segítségével valósítja meg.

Azzal kapcsolatban, hogy ez az életben hogyan valósul meg, Rüsen négy jellemző típust különböztet meg: hagyományos, példakereső, kritikus és genetikus.

A hagyományos típusra a hagyományok életben tartása, a múlthoz való kötetmi kapcsolat érzése jellemző. Ez kifejeződhet a közös eredetű adat fontosságának vagy a korábbi kulturális életminták, erkölcsi értékrendek folytonosságának hangsúlyozásában. Ebben a

gondolkodásmódban a múlt a jelen és a jövő szempontjából szinte minden másnál fontosabb szerepet játszik.

A példakereső típus kulturális mintákat és az emberi életre jellemző szabályszerűségeket keres a múltban. Az események megismerésének jelentőségét számára az adja meg, hogy azok valamilyen jelennek szóló üzenetet és tanulságot hordozhatnak. Mindez azon a feltételezésen alapul, hogy az emberi magatartás jellemzői változatlanok, illetve a jelenben elfogadott értékrendek és erkölcsi elvek alkalmazhatók a múltra vonatkozóan is.

A kritikus típus az előző kettővel ellentétben tagadja a múltból fakadó és a múltban fellelhető örök kulturális és erkölcsi értékek létezését. Célja a történelem vizsgálatával éppen azt feltárni, hogy mindaz, amit a jelen követendő történelmi hagyományként ápol, politikai vagy kulturális szabályként követ, hogyan vezethető vissza egy korábbi korszak sajátos gondolkodásmódjára vagy aktuális érdek- és erőviszonyaira. A kritikus típus ellen-narratívákat készít, és ideológiai kritikát fogalmaz meg. A történelem ezáltal nemcsak elveszíti erejét és jelentőségét a jelenben és a jövőben, hanem sokkal inkább az elérni kívánt társadalmi és politikai viszonyok ellentétéként jelenítődik meg. Az 1888-ban készült nemzetközi munkásinduló szövege jól példázza ezt a fajta szembeállítást: „A múltat végképp eltörölni, / Rabszolga-had, indulj velünk!” A genetikus vagy származtató típus történelemszemléletének középpontjában a változás áll, ez adja meg a múlt értelmét. A társadalmi élet teljes komplexitását az időbeli változás perspektívájából vizsgálja. Az identitás összetevőit is egy szüntelen változásból álló történelmi folyamattal összefüggésben vizsgálja. Az erkölcsi értékek fejlődését és változását a nézőpontok pluralizmusa szempontjából értelmezi. Vagyis a történelmet a jelen aktuális értelmezési keretében vizsgálja és értelmezi, lehetőséget adva, hogy az emberi tevékenység egy új világot hozzon létre. A régi kulturálisan öröklődött életmintákat pozitív „modern” konfigurációkká igyekszik átalakítani, a változtatásokkal téve lehetővé a megtartásukat. A jövőbeli lehetőségeket és korlátokat is a múltban történelemből és a jelenben hozott döntésekből igyekszik levezetni.

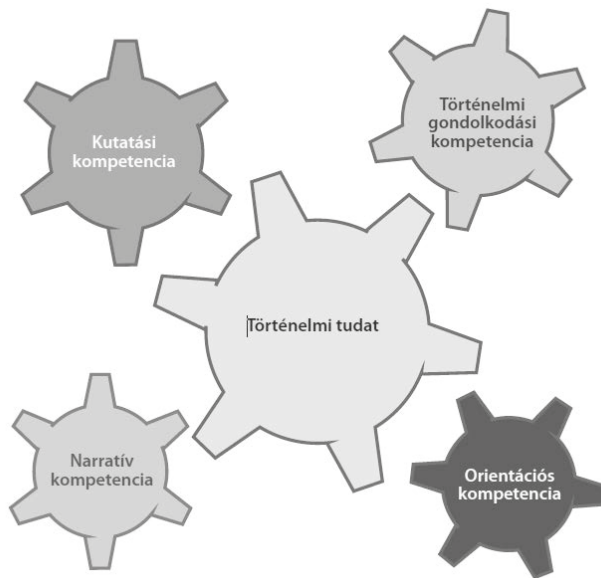
Rüsen szándéka e tipológia elkészítésével leginkább az volt, hogy segítséget adjon a történelemtanításnak a célok kijelöléséhez, illetve a tanulói megnyilvánulások értelmezéséhez a történelmi tudat fejlesztése szempontjából. Elképzelhetőnek tartotta azt is, hogy e tipológia valamilyen mértékben tükrözi a történelmi tudat érésének folyamatát is. A tanulók történelmi gondolkodásával foglalkozó empirikus kutatások ezt azonban nem látszanak alátámasztani.

Az is félrevezető lenne, ha azt gondolnánk, hogy az emberek mindig minden helyzetben ugyanolyan módon, csak az egyik, vagy csak a másik típusra jellemzően viszonyulnak a múltban történetekhez és azok interpretációihoz. Bizonyos történelmi eseményekkel kapcsolatban az egyes személyes érintettsége, egy közösség iránti magas fokú elkötelezettsége vagy vallásos hite jelentősen befolyásolhatja ezt. Vagyis lehet, hogy valakire alapvetően a kritikus vagy a genetikus történelemszemlélet a jellemző, de egyes témákhoz ő is inkább a tradicionális megközelítéssel és elkötelezettséggel viszonyul.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Egy néhány éve lezajlott kutatás keretében Sam Wineburg és munkatársa összehasonlította 8 vallásos történész és 8 szkeptikus történész szóbeli reflexióit olyan szövegek olvasása közben, amelyek témája pozitív szerepet játszik a vallásos emberek gondolkodásában (a bibliai Exodus és a Háláadás története). Azt tapasztalták, hogy e történetek történelmi valósággal való összevetése során a vallásosan elkötelezett történészek igyekeztek megoldást találni a vallásos meggyőződésük és a történettudástól elvárt kritikus szemléletük közötti ellentmondásra. Wineburg ebből azt a következtetést vonta le, hogy még a hivatásos történészek esetében sem érdemes a történelmi megértésről úgy gondolkodni, mint ami egy önmagával mindig megegyező egységes konstrukció. Szerinte ez inkább egy koordináta-rendszerben mozog, amelynek vertikális tengelyét a történettudomány által meghatározott növekvő intellektuális kifinomultság, a horizontális tengelyét pedig az identitás és az elkötelezettség jelenti. A kísérlet egyik vallásos résztvevője ezt így fogalmazta meg: „az érettség azt jelenti, hogy megértjük a múlt értékét, ahogy azt a hagyomány ábrázolja, mert valójában az emberek

Rüsen történelmi tudatról alkotott modelljei megtermékenyítően hatottak a történelemoktatás megújítását célzó elméleti és gyakorlati kutatásokra. Stéphane Lévesque (2018) szerint a történelmi tudat működésében négy kompetencia játszik szerepet, és e kompetenciák működését egy fogaskerekekből álló modellel ábrázolta (4. ábra):

- Vizsgálati kompetencia: képesség történelmi kérdések kidolgozására és bizonyítékokon alapuló vizsgálatok elvégzésére.
- Történelmi gondolkodási kompetencia: képesség gondolkodni a témáról a történelmi kulcsfogalmak segítségével (pl. történelmi jelentőség, történelmi változások, történelmi okok).
- Orientációs kompetencia: képesség összekapcsolni a múltra vonatkozó információkat és narratívákat a saját gyakorlati életével.
- Narratív kompetencia: képesség kiolvasni, létrehozni és megérteni a történelmi narratívák szerkezetét.<sup>11</sup>



4. ábra. A történelmi tudatot mozgató kompetenciák (Lévesque, 2018)

Mindezt Lévesque a történelmi szimbólumok, például a történelmi személyeket ábrázoló szobrok körül felizzó vitákkal összefüggésben gondolta át. Úgy látta, hogy az egyes kompetenciák révén olyan kérdéseket tudunk megfogalmazni, amelyek segítenek az ilyen jellegű feszültségek higgadt megbeszélésében és feloldásában. Például az orientációs kompetencia ilyen jellegű kérdések mérlegelésére ösztönöz: Milyen tanulságokkal szolgál az adott történelmi személy tevékenysége és az utókor általi megítélésének változása? Hogyan befolyásolják az emlékművek a múltról és a jövőről alkotott képünket?

nem történésként élnek és halnak meg, hanem emberekként élnek és halnak meg... éltető táplálékra van szükségük a múltból; arra van szükségük, hogy körülöttük olyan emberek legyenek, akikkel közösek a gondolataik és az eszményeik, valamint az ethoszuk és az erkölcsi kereteik". (Gottlieb és Wineburg, 2012. 102.)

<sup>11</sup> Könnyen felismerhető ebben a Rüsen és a német történelemdidaktikusok által kialakított FUER modell hatása is, amelyben a történelmi gondolkodás kompetenciáján belül négy dimenziót különítettek el: vizsgálati kompetencia; módszertani kompetencia; a történelmi információk használata; szakismeret. Ez utóbbin elsősorban a történettudomány speciális fogalmainak alkalmazni tudását értve (Körber, 2011).

Hogyan hat az ezekről alkotott véleményemre az a szélesebb értelemben vett történelmi kultúra, amelyben élek?

Lévesque összekapcsolta a történelmi tudat általa meghatározott négy kompetenciáját: vizsgálati, gondolkodási, orientációs, narratív, a történelmi gondolkodás Rüsen által leírt négy jellemző típusával: tradicionális, példakereső, kritikus, genetikus (3–6. táblázat). Ennek segítségével még árnyaltabban jellemezhetők a múlthoz való viszonyulások különböző típusai, és jobban elemezhetővé válik a történelemtanítás követelményrendszere, tartalma, módszertana, illetve az eredményessége a történelmi tudat kialakítása szempontjából.

3. táblázat. A kutatási kompetencia jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban (saját fordítás (Lévesque, 2018) (saját fordítás)

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
<p>A múltban történeteknek csak egyetlen helyes, a tekintélyek által elismert rekonstrukciója van.</p> <p>A múltra vonatkozó kérdéseket úgy fogalmazzák meg, hogy azokra egyszerű, végleges válaszokat lehessen adni a józan ész és a mindennapi élet tapasztalatai alapján.</p>	<p>A történet-tudománynak megvan a maga módszertana.</p> <p>A kérdések arra szolgálnak, hogy összehasonlítva a különböző korokban történeteket, a jelenre vonatkozóan is hasznos tanulságokat vonhassunk le belőlük.</p>	<p>A történet-tudománynak megvan a maga módszertana.</p> <p>Különböző szempontú kérdések egymástól eltérő kutatásokhoz és megállapításokhoz vezethetnek ugyanarról a múltbéli eseményről vagy korszakról.</p> <p>Az egyének különböző kérdéseket és aggályokat vetnek fel, felfedve a kulturális relativitásokat.</p>	<p>A történet-tudománynak megvan a maga módszertana.</p> <p>A kérdéseket olyan kontextusba helyezik, és olyan vizsgálati formákat és reprezentációkat hoznak létre, amelyek nyitottak a kritikára és a felülvizsgálatra.</p> <p>Tudatában vannak annak, hogy a jövő majd újabb kérdéseket fogalmaz meg a múltra vonatkozóan.</p>

4. táblázat. A történelmi gondolkodás jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
<p>A történelmi gondolkodási képességek az előzetesen meghatározott erkölcsi szabályok és minták elfogadására korlátozódnak.</p> <p>Nincs távolság a múlt és a jelen között.</p> <p>A hagyományok stabilitást biztosítanak a változás felett, ezért nem kell megkérdőjelezni értéküket és jelentőségüket.</p>	<p>A történelmi gondolkodási képességek egy jól bevált elemző folyamat alkalmazását helyezik előtérbe, amely örök érvényű szabályok és a cselekvési alapelvek felismeréséhez vezethet.</p> <p>A különböző korokban lezajlott eseményekből és változásokból szerzett tapasztalatok értékes tanulságokkal szolgálnak.</p>	<p>A történelmi gondolkodási képességek révén felismerjük a magunk kontextuális jellegét és meghatározottságát.</p> <p>A történelmi jelentőségről, az erkölcsről, valamint a folytonosságról és változásról vallott felfogását minden korszak a maga értelmező kerete alapján alakítja ki.</p>	<p>A történelmi gondolkodási képességek fogalmakon, szabályokon és kritériumokon alapulnak.</p> <p>A kontextus a koroktól és helyszínekről függően változik, és ez korlátozza annak a lehetőségét, hogy a múltbeli eseményekből általános következtetésekre jussunk és saját erkölcsi felfogásunkat a múltban történetekre vetítsük.</p>

5. táblázat. Az orientációs kompetencia jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban (Lévesque, 2018)

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
<p>A mindig is létező saját csoport életfelfogásának elfogadása és követése.</p> <p>A múlt, a jelen és a jövő örökérvényűen összekapcsolódik.</p>	<p>A konkrét elgondolások és esetek általános szabályokat és elveket kínálnak a mai életünkben történő eligazodáshoz.</p> <p>Az időbeliség dimenzióit elismerik és általános szabályokon keresztül teremtenek kapcsolatot közöttük annak érdekében is, hogy e szabályokat a saját tevékenységünk megtervezése és értékelése során is alkalmazni tudjuk.</p>	<p>Az egyének nem érznek semmilyen kötelezettséget az elődök iránt, hanem megteremtik a maguk értékrendjén alapuló cselekvési szabályokat.</p> <p>A múlt, a jelen és a jövő távol áll egymástól, a kapcsolatot közöttük csak a szakítás élménye jelenti.</p>	<p>A folytonosság és a változás összekapcsolódik, és ez alapvető fontosságú a jelenben történő eligazodás szempontjából is. Ez ad értelmet és célt a történelemírásnak.</p> <p>Az időbeliség vizsgálata döntő eszköze a történelmi követelések és az erkölcsi értékek érvényességéről való döntésnek. A korszakok összekapcsolódnak a jövőbeli lehetőségekhez vezető útként.</p> <p>A korszak sajátosságainak figyelembe vétele fontos feltétele a történelmi állítások és erkölcsi értékek érvényességének.</p> <p>A különböző dimenziói a jövő lehetőségeihez vezető útként kapcsolódnak össze.</p>

6. táblázat. A narratív kompetencia jellemzői a történelmi tudat különböző típusaiban (Lévesque, 2018)

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
A történelmi elbeszélések közvetlen ablakot nyitnak a múltra, igaz történeteket mondanak el, amelyek megerősítik a jelenkor embereinek kapcsolatát a múlttal, és megszilárdítják az identitásukat.	A narratívák olyan történelmi ábrázolások, amelyek hasznos tanulságokat nyújtanak történelmi általánosításokkal vagy referenciapontokkal.	A narratívák ellenérveket fogalmaznak meg a korábban érvényesnek tekintett narratívával szemben, és segítenek megfogalmazni egy másik megalapozott narratív álláspontot.	A narratívák a múlt valóságghú reprezentációit kínálják az életünk irányításához, amelyek azonban nyitottak a felülvizsgálatra és ellenőrzésre.  A különböző álláspontok az elfogadhatóságuk mértéke alapján értékelhetők, és összhangba hozhatók egy változásokon alapuló jövőképpel.

A Lévesque készítette mátrix legnagyobb erénye, hogy a tanítás és a tanulás szempontjából is jól megragadhatóvá teszi a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat közötti összefüggéseket és kölcsönhatásokat. Ugyanakkor valószínűleg tévedés lenne a mátrixot úgy értelmezni, hogy a tanulók fejlődése egy olyan lineáris folyamat, amely a tradicionálistól a genetikus történelmi tudat felé tart. Andreas Körber szerint a történelmi tudat fejlődési szintjei közötti különbség inkább azzal jellemezhető, hogy valaki mennyire van tudatában e különböző megközelítésmódoknak, mennyire képes mások és a saját megnyilatkozásaiban észrevenni, hogy mikor melyik szerint alakít ki valaki véleményt a múltban történekről. Ez a tudatosság szükséges ugyanis ahhoz, hogy differenciáltan tudjuk értelmezni a magunk és mások megközelítésmódját a különböző történelmi eseményekhez, és képesek legyünk észrevenni, milyen szerepet játszanak e megközelítésmódbeli eltérések a történelmi vitákban.

„Alap” szinten még nincs meg a képesség a történelmi elbeszélés különféle módjainak a megkülönböztetésére. Vagyis a korai szakaszra nem a „hagyományos” történelmi tudat, hanem a mintázatok nem tudatos (vagy esetleg csak félig megértett) keveredése a jellemző. Egy következő szintet jelent, amikor valaki a különféle mintázatokot már képes különböztetni, és felismeri inkonzisztens összekeveredésüket. Képes felismerni, ha a történelmi viták háttérében általános történelemszemléleti különbségek húzódnak meg. Például amikor egy múltbeli esemény pozitív megítélését az egyik vitázó fél egy számára fontos történelmi hagyomány lényeges elemeként, míg a másik fél ugyanezt a koronként változó történelmi interpretációk egyszerű példájaként kezeli. A differenciált látásmód

*A Lévesque készítette mátrix legnagyobb erénye, hogy a tanítás és a tanulás szempontjából is jól megragadhatóvá teszi a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat közötti összefüggéseket és kölcsönhatásokat.*

*Ugyanakkor valószínűleg tévedés lenne a mátrixot úgy értelmezni, hogy a tanulók fejlődése egy olyan lineáris folyamat, amely a tradicionálistól a genetikus történelmi tudat felé tart.*

jelentős segítséget adhat az egymással szemben álló vélemények mélyebb megértéséhez és kritikus mérlegeléséhez. Ez feltétele lehet egy olyan belső fejlődésnek is, amelynek során valaki képes felismerni a maga tradicionális vagy példakereső beállítottságát és annak korlátait. Mint ahogy Körber (2018) szerint a legmagasabb szintet az jelent, amikor képes valaki reflektíven látni e tipológia értékét és korlátait is.

### A történelemtanításra vonatkozó célok elemzése a történelmi tudat kialakítása szempontjából

Az iskolai történelemtanítás számára előírt tantervek mindegyike fontos feladatként kezeli a diákok történelmi tudatának fejlesztését. Az aktuális társadalmi és oktatáspolitikai igényektől függően viszont eltérnek a tekintetben, hogy elsősorban milyen természetű történelmi tudatot kívánnak kialakítani és megerősíteni. Az erre vonatkozó dokumentumok összehasonlításához és a közöttük megfigyelhető különbségek értelmezéséhez is hasznos szempontrendszer lehet a Stéphane Lévesque által készített mátrix. Ennek segítségével pontosabban megkülönböztethetjük egymástól még ugyanazon szövegeken belül is a tradicionális, a példakereső, a kritikus vagy a genetikus megközelítésű célkitűzéseket. A módszer kipróbálásaként elemeztem az új NAT 2018-ban bemutatott első tervezetének szövegét (A Nemzeti alaptanterv tervezete, 2018. augusztus 31.). A tartalomelemzés szövegekpusza a Történelmi és állampolgári ismeretek rész szöveges bevezetőjének történelemtanításra vonatkozó részei voltak: alcím nélküli általános bevezető, Általános alapelvek, Célkitűzések, Kapcsolódás a kompetenciákhoz. E szövegekben jellemző példákat találtam mind a négy kompetenciaterülethez és mind a négyfajta történelmi tudathoz kapcsolható célkitűzésekre (7–10. táblázat).

7. táblázat. Példák a kutatási kompetenciára vonatkozó célkitűzésekre a NAT 2018-ban a Rüssen-féle tipológia szerint szétválogatva

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
	Az életmódtörténeti modulok feldolgozása révén a tanuló a különböző történelmi korok termelővékenységében és munkakultúrájában elkülöníti az általános emberi vonásokat, illetve a korszakra jellemző specifikumokat.		A történelem természete szerint értelmező jellegű, a tényekről alkotott különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek. A viták úgy szolgálhatják a történelemtanulást, ha nyomukban a tanulóknak világossá válik a történelmi tény és interpretáció közötti különbség, illetve ha megerősödnek bennük társadalmunk és civilizációnk alapértékei.



8. táblázat. Példák a történelmi gondolkodásra vonatkozó célkitűzésekre a NAT 2018-ban a Rösen-féle tipológia szerint szétválogatva

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
A történelmi ismeretek részei annak az európai és magyar kulturális kódrendszernek, amely civilizációnk szellemi fundamentumát jelenti, és ezáltal lehetővé teszik, hogy a tanulók azonosulni tudjanak kultúránk alapértékeivel, illetve képesek legyenek társadalmi és kulturális téren a hatékony és árnyalt kommunikációra.		A különböző korok és kultúrák életmódjának, világméretűnek, értékeinek megismerése hozzájárul a toleráns és előítéletmentes gondolkodás kialakításához. A tanuló kritikus szemléli az előítéletes gondolkodást, arra törekszik, hogy az emberi cselekedeteket, életutakat, élethelyzeteket, társadalmi folyamatokat és jelenségeket árnyaltan értelmezze. A társadalmakra, közösségekre jellemző magatartási és kommunikációs szabályok felismerése a tanuló alkalmazkodóképességét, adaptációs attitűdjét fejleszti. Tiszteli a másik embert, ugyanakkor a különböző életutakhoz értelmezően viszonyul, ezzel önismerete, önbecsülése is erősödik.	A tanuló a történelemtanulás során különféle jellegű tudástartalakkal (például lexikai jellegű műveltségi elemekkel, illetve oksági összefüggésekkel, struktúrákkal) és különböző típusú feladatokkal találkozhat, amelyek megtanulásához, illetve elvégzéséhez különféle stratégiákat kell választania. A történelmi információk keresése és feldolgozása, a forráskritika, a következtetések levonása és egyéb gondolkodási műveletek transzfer hatásuk révén általában fejlesztik a tanulási kompetenciákat.

9. táblázat. Példák az orientációs kompetenciára vonatkozó célkitűzésekre a NAT 2018-ban a Rösen-féle tipológia szerint szétválogatva

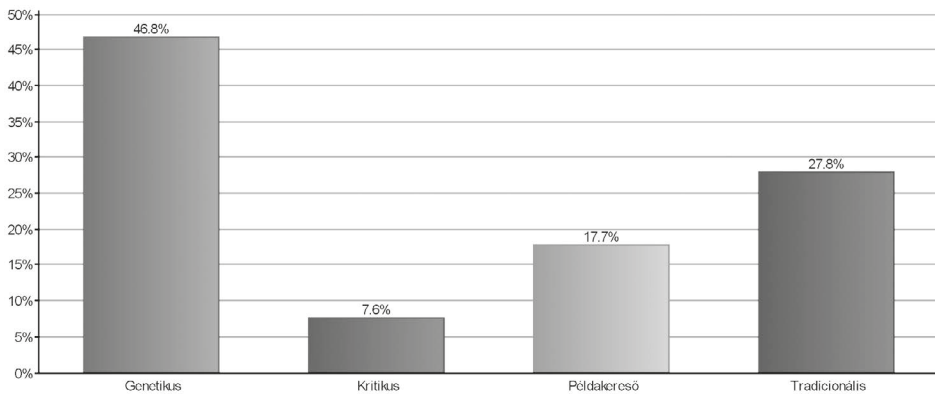
Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
A magyar történelem eseményeiről és szereplőiről kialakított reális kép, a büszkeségre okot adó történelmi cselekedetek, eredmények és emberi teljesítmények megismerése elmélyíti a hazaszeretet érzését.	A tanuló a különböző történelmi korok mindennapi életének vizsgálatával, az életmód változatos formáinak, valamint történelmi életutaknak és cselekedeteknek a megismerésével viszonyítási pontokat találhat, illetve követhető modelleket adaptálhat saját életútjának tervezéséhez és szervezéséhez.		A tanulók a történelemtanulás során megtapasztalják, hogy a történelemtudásuk az iskolán kívül, más élethelyzetekben, illetve a jelen társadalmi, gazdasági és politikai jelenségeinek megértéséhez és megítéléséhez is segítséget nyújt. Ez a tapasztalat – az iskolai történelemtanulás élményszerűsége mellett – erős inspirációt adhat az élethosszig tartó tanulásra vagy legalábbis a történelmi és társadalmi kérdések iránti érdeklődésre.

10. táblázat. Példák a narratív kompetenciára vonatkozó célkitűzésekre a NAT 2018-ban a Rüsen-féle tipológia szerint szétválogatva

Tradicionális	Példakereső	Kritikus	Genetikus
Büszke a magyar tudósok, művészek, sportolók és más értékteremtő, alkotó emberek kiemelkedő eredményeire, teljesítményeire.	A technikai találmányok és tudományos felfedezések kapcsán kiemeli az egész emberiséget szolgáló pozitív vonatkozásokat, egyúttal kritikusán értékeli a negatív hatásokat, mérlegeli a következmények súlyát is.		A történelem az emberi közösségeknek a múltból alkotott tudása; egyfelől az emberekkel megtörtént eseményekről tanúszkodó különböző források és bizonyítékok, másfelől az ezekről alkotott interpretációk és vélekedések összessége.

A NAT 2018 is azt példázza, hogy a régi és az új követelményrendszerek valószínűleg nem abban különböznek egymástól, hogy kizárólag egyik vagy másik típusú történelmi tudatra jellemző célokat jelölnek ki. A különbséget sokkal inkább e célkitűzések arányaiban kifejeződő hangsúlyok jelenthetik. A NAT 2018 esetében jól érzékelhetően a genetikus történelmi tudatra jellemző általános célkitűzések kerültek előtérbe (5. ábra).

#### NAT 2018 Történelmi és állampolgári ismeretek - Általános alapelvek



5. ábra. A különböző típusú történelmi tudatra jellemző általános célkitűzések aránya a NAT 2018-ban

Kérdés persze, hogy a részletes követelményekben, az ezek alapján készülő taneszközökben és majd a tanári gyakorlatban megmaradnak-e ugyanezek a hangsúlyok, és érvényesül-e például, hogy „A tanulók a történelemtanulás során megtapasztalják, hogy a történelemtudásuk az iskolán kívül, más élethelyzetekben, illetve a jelen társadalmi, gazdasági és politikai jelenségeinek megértéséhez és megítéléséhez is segítséget nyújt.”. Az is elképzelhető, hogy a NAT 2018 jelenleg zajló átdolgozása a tradicionálisnak nevezhető történelmi tudat pozícióit erősíti meg a véglegesen elfogadott új Nemzeti alaptantervben. Mindenesetre érdemes lesz majd ilyen szempontból is összehasonlítani a Történelmi és állampolgári ismeretek rész eredeti és átdolgozott szövegét.

## Összegzés

A történelemoktatás válságban van, és ez a válság összefügg az általános történelmi kultúra leépülésével. Miközben jó esetben a történelemtanítás igyekszik továbbra is a történettudomány szemléletét és a történeti kutatások eredményeit közvetíteni, a mindennapi életben és a médiákban zajló viták tartalma és hangneme, az emberek történelmi múltról alkotott képe egyre jobban távolodik ettől. Az tapasztalható, hogy a történettudomány csak korlátozottan tud befolyást gyakorolni a közgondolkodásra, és sokszor maga a történelem válik a valóság meghamisításának tárgyává és eszközévé. A diákok is rendszeresen találkoznak egyoldalú és szélsőséges véleményekkel, és sokszor látják azt is, hogy a politikai szekértáborok már csak a maguk által megkonstruált történelmi narratívát hajlandók egyedül érvényesnek tekinteni. Mindezen körülmények folyamatosan negatív hatással vannak az ő történelemszemléletükre is. Ilyen helyzetben kellene a történelemoktatásnak újra megtalálni a maga helyét és szerepét. Képes lehet-e a történelemtanítás mindezt ellensúlyozni? Mire lenne szükség ahhoz, hogy az iskolai történelemoktatás az általános történelmi kultúrára is kedvező hatással tudjon lenni?

A problémák nem szűkíthetők le egy országra vagy egy régióra, különböző mértékben, de a kedvezőtlen tendenciák világszerte megtapasztalhatók. Ezért mindez a nemzetközi történelemdidaktikai kutatásokban is egyre nagyobb figyelmet kap. Előtérbe került a történettudomány, a történelmi emlékezet, a nyilvános történelem, a hivatalos emlékezetpolitika és a történelemoktatás közötti kölcsönhatások vizsgálata. Egyrészt abból a szempontból, hogy az új célok kijelölése milyen szakmai, társadalmi és politikai erőterben kellene, hogy megtörténjen, másrészt úgy is, hogy ezek a kölcsönhatások milyen módon hatnak a diákokra. Ezzel összefüggésben a történelmi gondolkodás mellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a diákok történelmi tudatának kutatása és fejlesztése is. Különös tekintettel arra, hogy a történelemszemlélet alakulása miként ágyazódik be a tanulót körülvevő szociokulturális folyamatokba, illetve hogy a történelmi gondolkodás és a történelmi tudat fejlődése közötti összefüggések miként ragadhatók meg a tanítás és a tanulás szempontjából. A nemzetközi kutatások eredményeinek folyamatos nyomon követése nekünk is segíthet megérteni a történelemoktatás céljairól folyó viták jelentőségét, valamint az általuk kidolgozott elméleti keretek és értékelési szempontok felhasználásával mi is megalapozottabban kezdhünk hozzá a jelenlegi gyakorlat átalakítását szolgáló történelemdidaktikai kutatásokhoz és fejlesztésekhez.

## Irodalom

- A Nemzeti alaptanterv tervezete*, 2018. augusztus 31. [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf)
- Ahonen, S. (2017). The Lure of Grand Narratives: A dilemma for history teachers. In Åström Elmersjö, H., Clark, A. & Vinterek, M. (szerk.), Basingstoke: Palgrave Macmillan. 41–62. DOI: [10.1057/978-1-137-55432-1\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_3)
- Bereta da Silva, C. (2012). History Education – some thoughts from The UK: interviews Peter J. Lee. *Tempo e Argumento Florianópolis*, 3(2), jul/dez.
- Carretero, M. & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. In Valsiner, J. (szerk.), *Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York, NY, US: Oxford University Press. 625–645.
- de Groot, J (2009). *Consuming History Historians and heritage in contemporary popular culture*. Routledge. DOI: [10.4324/978020388900](https://doi.org/10.4324/978020388900)
- F. Dárdai Ágnes (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. *Történelemtanítás*, 2. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

- F. Dárdai Ágnes (2006). A történelemtanulás sajátosságai. In *Történelmi megismerés – Történelmi gondolkodás I.* ELTE BTK; MTT Tanári tagozata.
- Duquette, C. (2012). *The Connection Between Historical Thinking and Historical Consciousness: Proposition of a New Taxonomy.* Paper presented at the Assessment of Historical Thinking Conference, Toronto, ON.
- Fulbrook, M. (2002). *Historical Theory.* London: Routledge. DOI: [10.4324/978020345065](https://doi.org/10.4324/978020345065)
- Gazzaniga, M. S. (2011). *Who's in Charge? Free Will and the Science of the Brain.* New York: Ecco.
- Geertz, C. (1994). Az ideológia mint kulturális rendszer. In uő, *Az értelmezés hatalma.* Budapest: Századvég Kiadó. 22–62.
- Gottlieb, E. & Wineburg, S. (2012). Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History. *Journal of the Learning Sciences, 21*(1), 84–129. DOI: [10.1080/10508406.2011.582376](https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376)
- Haste, H. (1993). Morality, Self and Sociohistorical Context: The Role of Lay Social Theory. In Noam, & Wren, T. (szerk.), *The Moral Self.* Cambridge, MA: The MIT Press. 175–208.
- Hermann Róbert (2019). „Kossuth politikai manipulációja”. Hermann Róbert hadtörténész Görgei Artúr zsenijéről. *Magyar Narancs, 10.* <https://magyarnarancs.hu/tudomany/konnyu-volt-raverni-a-felelosseget-117841?fbclid=IwAR2to361YJsuzclAJxgpE-fPjbyUozp02n5nHgqvoWgQyXGG40tv4METTf0>
- Jancsák Csaba (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács Gusztáv & Lukács Otília (szerk.), *Az elbeszélés ereje.* Pécs: Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22. ISBN 978-615-5579-25-7
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history.* London: Routledge. DOI: [10.4324/978020342686](https://doi.org/10.4324/978020342686)
- Jordanova, L. (2000). *History in Practice.* London: Arnold.
- Kojanitz László (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra, 23*(2), 28–47. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2013\\_2\\_028-047.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00173/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_2_028-047.pdf)
- Kojanitz László szerk. (2018). A történelemtanítás megújítása – Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban. *Történelemtanítás, (LIII) Új folyam IX*(3–4) (november) <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/a-tortenelemtanitas-megujitasa-09-03-04/>
- Kölbl, K. (2015). Historical Consciousness in Germany: Concept, Implementation, Assessment. In Ercikan, K. & Seixas, P. (szerk.), *New directions in assessing historical thinking.* London: Routledge. 17–29.
- Körber, A. (2018). An on line comment to Lévesque, S. (2018): Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. *Public History Weekly, 6*(29). DOI: [10.1515/phw-2018-12570](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12570)  
<https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-29/removing-past-official-memory/>
- Körber, A. (2011). German history didactics: from historical consciousness to historical competencies – and beyond? In Bierg, H., Lenz, C. & Thortensen, E. (szerk.), *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II.* Bielefeld: Transcript. 145–164. DOI: [10.14361/transcript.9783839413258.145](https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413258.145)
- Megill, A. (1994). Jörn Rüsen's Theory of Historiography: Between Modernism and Rhetoric of Inquiry. *History and Theory 31*(1), 51. DOI: [10.2307/2505651](https://doi.org/10.2307/2505651)
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (szerk.), *How Students Learn: History in the Classroom.* Washington DC: National Academies Press. 85–86.
- Lévesque, S. (2018). Removing the “Past”: Debates Over Official Sites of Memory. *Public History Weekly, 6*(29). DOI: [10.1515/phw-2018-12570](https://doi.org/10.1515/phw-2018-12570)
- Rüsen, J. (2006). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (szerk.), *Theorizing Historical Consciousness.* Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education Public. *History Weekly, February.* DOI: [10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370)  
<https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- van Boxtel, C., Grever, M. & Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. In Ercikan, K. & Seixas, P. (szerk.), *New directions in assessing historical thinking.* Routledge. 40–51.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History, 129,* 6–11.

### Absztrakt

A történelemoktatás válságban van, és ez a válság összefügg az általános történelmi kultúra leépülésével. Miközben a történelemtanítás igyekszik továbbra is a történettudomány szemléletét és a történelmi kutatások eredményeit közvetíteni, a mindennapi életben és a médiákban zajló viták tartalma és hangneme, az emberek történelmi múltjáról alkotott képe egyre jobban távolodik ettől. A tanulmányomban azt mutatom be, hogy mik a történelemtanítás lehetséges szerepei egy olyan korszakban, amelyben egyoldalúan konstruált és egymással élesen szemben álló múltképek kezdik eluralni a közbeszédet, a médiát és a mindennapi gondolkodást. Ennek során felhasználom majd *Peter Seixas* e probléma értelmezéséhez készített modelljét, foglalkozom *Jörn Rüsen*-nek és *Andreas Körber*-nek a történelmi tudat különböző szintjeiről és fejlődéséről kialakított koncepciójával, és azokkal a gondolatokkal is, amelyeket *Peter J. Lee* fogalmazott meg a történelemtanítás autonómiájának fontosságáról.

## Középiskolás diákok nézetei a biológiaórákon alkalmazott interaktív tábla használatáról

*Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kétségtelenül az oktatás világát is behálózták (Ollé és Csekő, 2004). A 21. század hálózati kommunikációja a társas tanulás tömérdek dimenzióját tárta fel. A személyes tudás hatékony fejlesztése az infokommunikációs mintázatok számtalan kombinációjának lehetőségéből ered. A tanulásszervezés és -támogatás mai lehetőségei segítenek az egyéni teljesítmények támogatásában (Komenczi, 2013. 14.). A társadalom ezen IKT-vel körülszótt nemzedékét nevezi a szakirodalom digitális bennszülött nemzedéknek. A digitális bennszülött nemzedék gyermekei sokkal nehezebben túrik a frontális munkát elődeiknél. A rendszeresen internetet használók olvasási mechanizmusára is más folyamatok jellemzők, de a multitasking jelenségét is könnyedén alkalmazzák (Tóth-Mózer, 2013. 34.). Jelen kutatás szempontjából fontosak a Z és alfa generációk, a ma diákjai. A Z generáció gyermekei 1995 és 2009 között születtek, az alfa generációéi 2010 után (McCrindle és Wolfinger, 2014). A Z generáció szülőiteire jellemző a magabiztos technológiahasználat: ez egy globálisan összekötött nemzedék, akiknél még sajátosabb információszerezési módszerekkel jellemezhetők az alfa generáció gyermekei (Nagy és Kölcsey, 2017). A 21. század paradigmaváltását meghatározza, hogy az általános oktatási szemlélet megváltozott, a tanulásra helyeződött a hangsúly a tanításról (Kovács, 2011. 18.), a ma diákjai már nem azok a fiatalok, akiknek a jelenleg működő oktatási rendszert tervezték (Prensky, 2001).*

**A** Nemzeti Alaptantervben<sup>1</sup> is olvasható a digitális kompetencia fontossága, ami a társas kapcsolatok, a munka, kommunikáció és szabadidő terén alkalmazott magabiztos, kritikus és etikus használatot tűzi ki célul az IKT-eszközöknél és az IKT által elérhető tartalmaknál. Egyre több IKT-eszköz, internetes felület vált gyakorlattá a mindennapos oktatás során, ami a mai generáció igényeit kielégítő, dinamikus, interaktív, motiváló tanulási környezetet teremt a tanórákon. Minden oktatási szinten alkalmazhatók a fejlesztőmunkában, óvodától (Fáyné Dombi, Hódi és Kiss, 2016) az egyetemi szintekig (Sibananda és Chandan, 2017). Ezeket az oktatási környezeteket elektronikus tanulási környezeteknek hívjuk, mivel az IKT-eszközöknek a tanulás-tanítás feltételrendszerében

<sup>1</sup> [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (1064–1065.)

kiemelt szerepe van (Komenczi, 2015. 137.). Az online tanulási környezet ennek egyik fajtája, melynek fogalomköre is tág spektrumon mozog. Ezen kapcsolatok feltérképezését vizsgálva Papp-Danka (2011) gondolatterképen ábrázolta a szorosabb és lazább kapcsolatokat, melyeknek fő csoportjai a következők voltak: terminológia, eszközök, tanulásmódszertan, paradigmák, interdiszciplínák és a pedagógia.

Az IKT-technológiák integrációja a gazdaságban az 1980-as évek változásaihoz köthető, mivel az oktatási rendszerek is felvevőpiacot jelentettek a vállalkozásoknak. Ennek következtében újabbnál újabb informatikai oktatási eszközök, technológiák láttak napvilágot. Török (2013) tanulmányában bemutatta Észtország, Lettország, Csehország és Magyarország IKT-szerepét dokumentumelemzést követően, különös tekintettel az IKT iskolai integrációjára vonatkozó célkitűzésekre. Megvizsgálták ezen európai uniós országok 2013-ban megfogalmazott nemzeti fejlesztéspolitikai dokumentumaik alapján, hogy az IKT oktatásban megjelenő alkalmazása és az IKT-kompetenciák fejlesztése milyen mértékben maradt benne az Európai Unió 2020-as célrendszere szerinti politikában. Összegzőként elmondták, hogy az IKT iskolai megjelenésének kérdéskörét háttérbe szorultán kezelik az európai uniós fejlesztéspolitikai és a nemzeti fejlesztési dokumentumok. Az IKT oktatásban megjelenő szerepének leírásánál főleg a tanulók jövőbeli terveihez hozzáadott értéket hangsúlyozzák a dokumentumok. Kevesebb olyan dokumentum olvasható, ahol az IKT-kompetencia önmagában elérendő célként van jelen. Nehezítette a munkát az, hogy nincs olyan elemzés, mely az európai országok IKT-fejlesztési stratégiája szerint mutatná be a folyamatokat (Török, 2013). Az IKT-fejlesztés, -integrálás célkitűzésként megmarad az oktatási rendszerekben, hiszen az IKT-szektor potenciális része a gazdaságélénkítésnek (Török, 2013). A tanárképzésben alkalmazott virtuális elektronikus tanulást előmozdító (Virtual Electronic Learning in Vocational Initial Teacher Training) projekt keretein belül megvalósuló tevékenységek pozitív hozadékát emeli ki Tóth és Petelényi, miszerint a projekt a jövőbeni virtuális tanulási környezetekre támaszkodó alkalmazások alapjául szolgálhat. A tanárképzésben alkalmazott módszer a multiplikatív hatásoknak köszönhetően a szakképző iskolákban is metodikai fejlesztésekhez vezethet majd (Tóth és Pentelényi, 2007).

*Az IKT-technológiák integrációja a gazdaságban az 1980-as évek változásaihoz köthető, mivel az oktatási rendszerek is felvevőpiacot jelentettek a vállalkozásoknak. Ennek következtében újabbnál újabb informatikai oktatási eszközök, technológiák láttak napvilágot. Török (2013) tanulmányában bemutatta Észtország, Lettország, Csehország és Magyarország IKT-szerepét dokumentumelemzést követően, különös tekintettel az IKT iskolai integrációjára vonatkozó célkitűzésekre. Megvizsgálták ezen európai uniós országok 2013-ban megfogalmazott nemzeti fejlesztéspolitikai dokumentumaik alapján, hogy az IKT oktatásban megjelenő alkalmazása és az IKT-kompetenciák fejlesztése milyen mértékben maradt benne az Európai Unió 2020-as célrendszere szerinti politikában. Összegzőként elmondták, hogy az IKT iskolai megjelenésének kérdéskörét háttérbe szorultán kezelik az európai uniós fejlesztéspolitikai és a nemzeti fejlesztési dokumentumok.*

Egy másféle elrendezésben, az úgynevezett R-J-R modellt (ráhangolódás, jelentéstudatosítás, reflexió) alkalmazva készült kutatás diákokkal. Az Y és Z generáció diákjai nyitottak voltak a korszerű módszertani megoldásokra, mivel a nemzedékre jellemző életformákhoz és tanulási stílusokhoz jobban kapcsolódik az a módszer, amiben a ráhangolódás és a reflexió részeket elektronikus támogatással, mobilkommunikációval valósították meg (Molnár, 2017).

A magyarországi iskolák IKT-ellátottságának vizsgálata több kutatásban megjelenik. Tóth és munkatársai országos reprezentatív mintán általános iskolák IKT-vel való felszereltségét vizsgálták. 2011-es adatok alapján elmondható, hogy az iskolák kicsit több mint felénél egy, kétharmaduknál kettő számítógépes terem volt. Majdnem 12%-ban háromnál több, azonban 6,2%-ban egyáltalán nem volt megtalálható számítógépes terem. Érthető módon a számítógépteremek száma és az iskola lélekszáma, illetve az osztályok száma közt szignifikáns kapcsolatot találtak. Regionális különbséget is leírtak a szerzők, miszerint a városok iskoláiban átlagosan közel kettő IKT-terem volt található, azonban a községek esetén ez a szám szignifikánsan kevesebbnek bizonyult. Érdekesek a nem számítógépes terem IKT-ellátottságára kapott adatok is, miszerint az iskolák 69%-a esetén a nem IKT-s tanteremben átlagosan 1 számítógép volt, az intézmények negyedében egy sem (Tóth, Molnár és Csapó, 2011). Egy másik felmérésben, Baranya megyei iskolák 2004-es adatai alapján, a tanári szobák 52%-ában nem volt fellelhető számítógép, 12%-ban 2 számítógép és 1 iskolában volt elérhető 6 db számítógép a tanári szobában (Fehér, 2004). Ezekből az adatokból is látható a fejlődés szükségessége, melyet számos projekt, pályázat tesz lehetővé a hazai iskolák számára. Nemcsak maguk az IKT-eszközök fejlesztésére kell azonban nagy figyelmet fordítani, hanem arra is, hogy az eszközöket magabiztosan felhasználók kezeljék. Egy kutatás eredményei alapján a pedagógusok általánosan pozitívan ítélik az eszközről, azonban nem használják kielégítően, aminek legfőbb oka az, hogy nem ismerik eléggé az eszköz lehetőségeit, felhasználásának módját (Korkmaz és Cakil, 2013). A tanárképzésben is fontos az IKT-kurzusok oktatása, hiszen elvárás, hogy a mai kor pedagógusa ismerje és alkalmazza a sikeres, megbízható információ- és anyaggyűjtési technikákat, az eszközöket módszertanilag képes legyen értékelni (Kelemen, 2008). Alapfokú oktatási intézményben oktató természettudomány szakos tanárok IKT-hez való hozzáállását vizsgálták Törökországban. Eszerint pozitív hozzáállást találtak az IKT-hez, ami a nemek közt nem változott, azonban az életkor, a számítógépes tapasztalat és az, hogy volt-e otthoni számítógépük, hatott a hozzáállásukra (Cavas, Cavas, Karaoglan és Kisla, 2009). Középiskolai szinten is széles körben vizsgálják a tanárok IKT-hozzáállását, például angol mint idegen nyelv (EFL) tanárokat Szíriában, ami alapján szintén pozitív IKT-hozzáállásról számoltak be a szerzők (Albirini, 2006).

### Az interaktív tábla

Kiemelt IKT-eszközként említhető az interaktív tábla, használatának előnye és térhódításának titka szerteágazó funkciórendszerében rejlik, ami által az oktatómunka hatékonysága növelhető. 2008-ban kísérleti projekt keretein belül okos osztálytermeket hoztak létre Izraelben, interaktív táblák, laptopok, internet és kommunikációs szoftverek, illetve tanári tréning bevonásával. A diákok motiváltsága és a tanulás iránti elkötelezettsége nőtt az interaktív tábla használatával történő oktatás esetén, a tanárok szakmai fejlődését előmozdította, és megerősödtek a technológiai ismereteik is. Megemlítik azonban azt is, hogy olykor túlterheltnék érezték magukat (Manny-Ikan, Dagan, Tikochinski és Zorman, 2011). A tömeges elterjedését követően megfogalmazták a használatának nehézségeit, melyek a műszaki-technikai és az oktatástechnológiai ismeretek hiányából fakadhattak



(Farkas, 2013). Az eszköz elhelyezését több projekt, pályázat támogatja, hazánkban is például 2008-ban pályázatok eredményeként 30 ezer interaktív táblát helyeztek el általános és középiskolákban (Füvesi, 2008).

Az interaktív tábla motiváló ereje, a tanulók érdeklődését felkeltő hatása már több ízben napvilágra került a szakirodalomban (Hall és Higgins, 2005; Karakoyun és Yapici, 2016). Korábbi kutatások is foglalkoztak már a témával, matematikatanárok is pozitívan álltak az óráikon alkalmazott interaktív tábla használatához (Muhanna és Nejem, 2013), de biológiaórákra vonatkozó adatok is rendelkezésre állnak, miszerint kétszáz törökországi középiskolásnak általánosan pozitív hozzáállása volt az eszköz alkalmazásához a biológiaórákon, könnyebb és gyorsabb tananyagmegértéshez segítette hozzá őket (Karakoyun és Yapici, 2016). Tóth és Pentelényi is megfogalmazta, hogy a korszerű digitális és infokommunikációs technika alkalmazásával a tanítás-tanulás folyamata élményszerűbbé válik, ami a tanulók figyelmének felkeltését és fenntartását is támogatja (Tóth és Pentelényi, 2007).

### A kutatás célja

Jelen tanulmány a biológia órákon alkalmazott egyik leggyakrabban elérhető IKT-eszköz, az interaktív tábla biológia órákra vetített hatásával foglalkozik a kutatásban részt vevő, majdnem minden biológiaórán interaktív táblát használó, középiskolás diákok szemszögéből. A biológia órákon az interaktív tábla segítségével vetítették ki óráról órára a tananyag prezentációit, ezzel főleg vizuális, gyakran auditív támogatást nyújtva a tanulóknak, segítve a lényeg kiemelését. Azon anyagrészeknél, ahol segítette a megértést a plusz tanári feliratozás, a prezentáció diasorait az érintőképernyő segítségével szerkesztették, módosították az órán. Az interaktív táblán keresztül internetről oktatóvideókat, szimulációkat, esetlegesen kérdőíveket vagy játékalapú tanulási platformon létrehozott feladatokat használtak. A diákok mobiltelefonjaival könnyedén összekapcsolódva játékos, izgalmas tudásmérő feladatok kitöltésére is volt lehetőség. Az interaktív tábla érintőképernyője segítségével táblaként is funkcionált, melyen nagyszerű lehetőség a táblakép mentése és a visszalapozás lehetősége.

Kutatásunk célja az volt, hogy a kérdőívet kitöltő középiskolás diákok véleményét felmérje a biológiaórákon alkalmazott interaktív tábla hasznosságáról, illetve összefüggéseket tárjon fel a hasznosság megítélés és az IKT-vel támogatott tanulásához való hozzáállásuk, illetve tanulási stílusuk között.

### Módszer

Vizsgálatunkban 71 középiskolás diák vett részt, 39 férfi és 32 nő. Átlagéletkoruk 17,32 év volt (SD 1.13). A diákok magyar rendszerű középiskola 10 és 11. osztályába jártak és a tárgyat az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. mellékleteként megtalálható kerettanterv alapján tanulták, amely rendelkezik a biológia tantárgy tanításának céljai, tematikai egységei és a tanításra számítható óraszámáról. A biológia-egészségtan biológia tanterv B változata szerint tanulták a biológia tantárgyat, angol nyelven. A tantárgyat 10. évfolyamon dr. Várkuti Anna *Biodiversity and Plant life* című tankönyvéből, 11. évfolyamon pedig a *Cell Biology, Histology and Human Biology* című tankönyvéből tanulták a diákok. Minden diáknak heti két biológiaórája volt, néhány kivételtől eltekintve (pl. témazáró dolgozat) minden órán megjelent az interaktív tábla használata. A 11. osztályos diákok közül néhányan emelt szinten is tanulták a tárgyat. A tanulási folyamat elősegítése céljából használták az interaktív táblát többek között vetítésre,

videók, képek, 3D-s képek, animációk és szimulációk megtekintésére, internetes böngészésre, kvizek kitöltésére, táblakép rögzítésre, visszalapozására. A diákok online vagy papíralapon töltötték ki az anonim kérdőívet.

### Adatfeldolgozás

A kérdőívsomag jelen kutatás szempontjából releváns kérdéseit IBM SPSS 20.0 és Microsoft Excel szoftverekkel végeztük. Ezek közé tartozott a saját megítélésük az interaktív táblák használatának hasznosságáról a biológia órákon, az IKT-vel támogatott tanuláshoz való hozzáállás kérdőívsomagon a Iolanda (Garcia, Escofet és Gros, 2009) és a Szitó Imre-féle tanulási stílus kérdőív. A kérdőíveket az elemzésben felhasznált logikai sorrendben mutatjuk be részletesen.

### Eredmények

Vizsgálatunk első mutatója azt méri, hogy a diákok mennyire vélték hasznosnak az interaktív táblát a biológia órák során ( $M = 4,183$ ;  $SD = 0,976$ ). Az IKT-vel támogatott tanuláshoz való hozzáállás kérdőívsomagon a Iolanda (Garcia, Escofet és Gros, 2009) tanulmányában bemutatott főkomponens-elemzés szerinti itemcsoportosítást használtunk, melynek itemcsoportjaira megnéztük a reliabilitási mutatókat (1. táblázat). Megjegyzendő, hogy az eredeti kérdőívet egyetemista hallgatók esetében vették fel, az általunk vizsgált fiatalok viszont középiskolások voltak, így az eredeti kérdőívben két mondatban néhány szó cseréje szükséges volt. Így tehát az a mondat, hogy „Az IKT könnyebbé teszi számomra, hogy sikerrel teljesítem az egyetemi kurzust.”, módosult arra, hogy „Az IKT segít nekem abban, hogy jobb jegyeket tudjak szerezni.”. Illetve az a mondat, hogy „Az IKT lehetővé teszi az ötletek cseréjét a kollégáimmal.”, módosult arra, hogy „Az IKT lehetővé teszi ötletek cseréjét az osztálytársaimmal.”.

1. táblázat. Garcia és munkatársai (Garcia, Escofet és Gros, 2009) által használt kérdőívsomag főkomponens-elemzés 5 komponense, jelen tanulmányban használt rövidített neveik és reliabilitási mutatóik (saját szerkesztés)

	A komponens neve	Rövidített név	Chronbach $\alpha$
1	Társadalmi támogatás 1: kommunikáció, érzelmek kifejezése és a munkakörnyezet	társadalmi 1	0,838
2	Didaktikai támogatás: A tartalom és a tevékenységek bevezetése és figyelemmel kísérése	didaktika	0,819
3	Kognitív támogatás 1: a tudás és készségek fejlesztésének hatékonysága	kognitív 1	0,887
4	Kognitív támogatás 2: a tanulás és az önszabályozás érzékelése	kognitív 2	0,852
5	Társadalmi támogatás 2: tanárok és társak támogatása interakción keresztül	társadalmi 2	0,841

A harmadik és a negyedik komponensek esetében az eredeti itemekből szükséges volt 1-1 eltávolítása a reliabilitás javítása céljából. Ezért a mi kérdőívsomagunk esetén a harmadik komponens 5-ös mondatát („Az IKT-t használom, ha többet szeretnék tudni egy témáról.”), illetve a negyedik komponens 11-es mondatát („Az IKT megkönnyíti az

önértékelési folyamataimat.”) kivettük a vizsgálatainkból. Ezt követően tehát elmondható, hogy a Chronbach  $\alpha$  értékek kielégítőek a mi kérdőívcsomagunkra nézve is, így a komponenseket alkalmazhatónak véltük. A komponensek mélyebb megértése céljából a következő sorokban röviden bemutatjuk őket.

Az első komponens (társadalmi 1) alatt található magas töltéssel, mint a „Az IKT segít nekem megmutatni azt, hogy milyen vagyok.”, „Az IKT elősegíti a kellemes légkör kialakítását az osztályteremben.” vagy „Az IKT elősegíti a társadalmi kapcsolatteremtést az osztállyal.”. Ahogy azt a táblázat is mutatja, ez a komponens azt emeli ki, hogy az IKT milyen mértékben támogatja a munkakörnyezetet, a kommunikációt és az érzelmek kifejezését.

A második komponens (didaktika) a didaktikai támogatás. Ebbe a komponensbe olyan itemek tartoznak, melyek mérik, hogy mennyire segíti az IKT a tanórai munka tervezését („Az IKT lehetővé teszi számomra a munka megtervezését.”), vagy mennyire segíti a tanárnak a munkafolyamatot vezérelni („Az IKT segíti a tanárt a munkamódszertan irányításában.”, „Az IKT megkönnyíti a tananyag bemutatását.”) A didaktikai támogatás tehát azon keresztül valósul meg ebben a kategorizálásban, hogy milyen mértékben segíti az IKT a tanulástartalmak és tevékenységek bevezetését, bemutatását, illetve azok figyelemmel kísérését.

A harmadik komponensbe (kognitív 1) olyan itemek tartoztak, mint a „Az IKT segít nekem a tantárgyhoz kapcsolódó ismeretek megszerzésében.” és „Az IKT segít a házi feladatok gyorsabb/jobb elvégzésében.” vagy „Az IKT segít nekem a témához kapcsolódó készségek fejlesztésében.”. Ez a komponens a kognitív támogatással kapcsolatos, mely a tudás és készségek fejlesztésének hatékonyságán át valósul meg.

A negyedik komponensre (kognitív 2) töltő itemek például: „Az IKT lehetővé teszi számomra a megszerzett ismeretek alkalmazását.”, „Az IKT megkönnyíti a jobb osztályzat megszerzését.”. Ezen komponensen belül a kognitív támogatás a tanulás és az önszabályozás érzékelésén keresztül valósul meg.

Az ötödik komponens (társadalmi 2) itemjei közt találhatjuk például: „Az IKT lehetővé teszi, hogy jobban kommunikálhassak a tanárammal.”, „Az IKT segítséget nyújt nekem a tanár segítségének megszerzésében.”, „Az IKT lehetővé teszi ötletek cseréjét a tanárommal.”. A felsorolt mondatokból is látható, hogy ezen komponens társadalmi támogatást jelentő funkciója az IKT-n keresztül megvalósuló interakció általi tanár-diák támogatás.

Így tehát látható, hogy két item különbséggel, ami a hármas és a négyes komponensekben mutatkozik, ugyanazt a struktúrát tudtuk használni, melyet az eredeti tanulmányban publikáltak a szerzők.

Ezt követően Pearson-korrelációval ellenőriztük az IKT-itemek egymással való összefüggését (2. táblázat). Látható, hogy a korrelációk minden IKT-item között szignifikánsak és erősek.

2. táblázat. Az IKT-itemek korrelációs táblája (saját szerkesztés)

	Társadalmi 1	Didaktika	Kognitív 1	Kognitív 2	Társadalmi 2
Társadalmi 1	1	0,605	0,509	0,573	0,693
Didaktika	0,605	1	0,720	0,821	0,836
Kognitív 1	0,509	0,720	1	0,716	0,792
Kognitív 2	0,573	0,821	0,716	1	0,777
Társadalmi 2	0,693	0,836	0,792	0,777	1

Az interaktív táblával is megnéztük ezen itemek korrelációját. Látható, hogy a társadalmi 1 és a kognitív 2 komponensek nem szignifikánsak, de a többi esetében szignifikáns, pozitív korreláció van jelen (3. táblázat).

3. táblázat. Az interaktív tábla és az 5 IKT-komponens korrelációinak mutatói (saját szerkesztés)

	Pearson-korreláció	Sig. (2-tailed)	N
Társadalmi 1	0,191	0,110	71
Didaktika	0,310	0,008	71
Kognitív 1	0,319	0,007	71
Kognitív 2	0,153	0,201	71
Társadalmi 2	0,327	0,005	71

Lineáris regresszióval hoztunk létre egy modellt, melybe az interaktív tábla és az öt létrehozott változó került be ENTER módszerrel. Ebben a toleranciák nagymértékű csökkenését figyeltük meg. Legmegtartóbb az első komponens, a társadalmi 1 volt (0,510). A toleranciaértékek csökkenéséből látható a prediktorok nagymértékű átfedése, melyre korábban már az erős korrelációk is utaltak. Ezt követően hierarchikus regressziós modellek sorozatával próbáltuk feltérképezni, hogy prediktor változók milyen mintázat szerint fednek át az interaktív tábla fontossága észleletének magyarázatában. A társadalmi 1-et és a kognitív 2-t kihagytuk a további vizsgálatainkból, mert a korrelációs táblázatban látható, hogy nem szignifikáns az interaktív táblával való összefüggése. A hierarchikus regressziós modellek első csoportjában a társadalmi 2 további változókkal való átfedettséget vizsgáltuk, a második csoportjában pedig a didaktika lefedettségét.

Az első modellt úgy építettük fel, hogy első volt a társadalmi 2, második a didaktika, harmadik a kognitív 1. Bár a három változót együtt tartalmazó modell szignifikáns ( $F[3,67] = 3,022$ ;  $p = 0,036$ ;  $r^2 = 0,119$ ; adj  $r^2 = 0,080$ ), az együttható táblából látható, hogy a prediktorok erősen átfednek egymással, azaz a toleranciaértékük alacsony, ezért egyik prediktor sem jelenik meg szignifikáns magyarázótevényezőként. Ennek magyarázatát a modell felépülésének lépéseit vizsgálva látjuk (4. táblázat).

4. táblázat. Az első regressziós modell adatai (saját szerkesztés)

Modell	Változók	Beta	t	p	Tolerancia
1	Konstans		4,920	0,000	
	Társadalmi 2	0,327	2,870	0,005	1,000
2	Konstans		4,336	0,000	
	Társadalmi 2	0,223	1,071	0,288	0,301
	Didaktika	0,124	0,593	0,555	0,301
3	Konstans		4,013	0,000	
	Társadalmi 2	0,130	0,538	0,592	0,226
	Didaktika	0,095	0,448	0,656	0,292
	Kognitív 1	0,148	0,778	0,439	0,362

Az első modellben csak a társadalmi 2 van jelen, melynek hatása ekkor még szignifikáns, a második modellben a didaktika belépésével elveszti szignifikanciáját. Illetve a

toleranciaértékekből látszik, hogy ez az erős átfedés miatt történik. A harmadik modellben a kognitív 1 belépésével tovább csökkennek a toleranciaértékek. Ebből a modellből láthatjuk, hogy a didaktika lefedi a társadalmi 2 magyarázó erejét, de nem egyértelmű, hogy a kognitív 1 milyen mértékben fed át a társadalmi 2-vel. Ezért futtattunk egy másik hierarchikus regressziót is, melybe elsőként a társadalmi 2, majd a második lépésben a kognitív 1 lépett be (5. táblázat). A modell szignifikáns ( $F [68,2] = 4,485$ ;  $p = 0,015$ ;  $r^2 = 0,117$ ; adj  $r^2 = 0,091$ ).

5. táblázat. Második regressziós modell adatai (saját szerkesztés)

Modell / Változók		Beta	t	p	Tolerancia
1	Konstans		4,920	0,000	
	Társadalmi 2	0,327	2,870	0,005	1,000
2	Konstans		4,393	0,000	
	Társadalmi 2	0,198	1,059	0,293	0,373
	Kognitív 1	0,163	0,874	0,385	0,373

A koefficiens táblából látszik, hogy a társadalmi 2 magyarázó erejét a kognitív 1 is átfedi.

A harmadik regressziós modellben a didaktika került be első lépésben és a kognitív 1 másodikban (6. táblázat). A modell szignifikáns ( $F[68,2] = 4,435$ ;  $p = 0,015$ ;  $r^2 = 0,115$ ; adj  $r^2 = 0,089$ ).

6. táblázat. Harmadik regressziós modell adatai (saját szerkesztés)

Modell/Változók		Beta	t	p	Tolerancia
1	Konstans		4,623	0,000	
	Didaktika	0,310	2,710	0,008	1,000
2	Konstans		4,061	0,000	
	Didaktika	0,167	1,015	0,314	0,482
	Kognitív 1	0,199	1,213	0,229	0,482

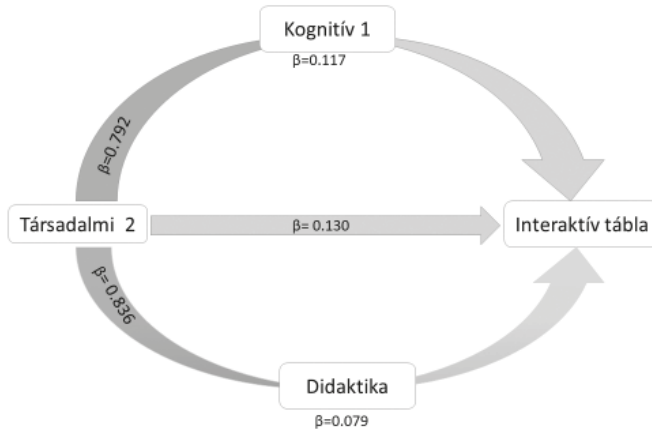
A koefficiens táblából látható, hogy a didaktika elveszíti szignifikáns magyarázó erejét a kognitív 1 modellbe való lépésével, amit a toleranciaértékek csökkenéséből látható nagymértékű átfedés magyaráz.

Ezen elemzések alapján elmondható, hogy a társadalmi 2 komponens és az interaktív tábla kapcsolata arra mutat rá, hogy az eszköz mennyire támogatja a tanárral és a csoporttársakkal való interakciót. A társadalmi 2 és a kognitív 1, illetve a társadalmi 2 és a didaktika komponensek átfedésére egyértelmű magyarázatot adni nagyon nehéz lenne. Feltételezhető azonban – a mindennapi gyakorlatba belegondolva is –, hogy az interaktív tábla szempontjából az interakciókon megvalósuló tanár-diák támogatás és a tudásátadás hatékonysága számos ponton átfed, hiszen az interaktív tábla használatával nemcsak az interakciók létrejöttét segítik elő a pedagógusok, de a tanulástámogatás is megvalósul jelen kutatás fókuszában lévő biológia órákon is.

Ugyanígy belegondolva a társadalmi 2 és a didaktika átfedésébe is elmondható, hogy az interaktív tábla használata elősegíti a tananyag átlátását, a tervezést, ami szintén átfedésben van az interakciókon át megvalósuló támogatással.

Látható, hogy mindhárom változó magyarázó ereje erőteljes átfedésben van egymással, így következő lépésként mediáló elemzésekkel ellenőriztük az átfedések mintázatait.

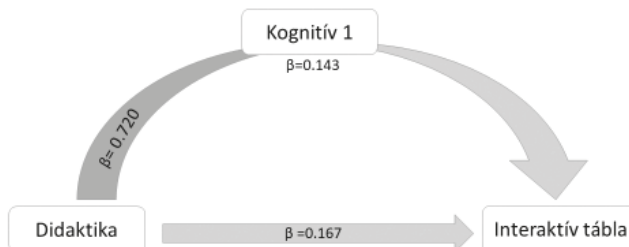
Első mediáló elemzésünk során azt néztük, hogy a társadalmi 2 mennyiben a didaktikán és a kognitív 1-en keresztül valósul meg (1. ábra).



1. ábra. A társadalmi támogatás 2 komponens megvalósulásának mediációs elemzése a didaktikán és a kognitív 1-en keresztül az interaktív táblában (saját szerkesztés)

A modell kialakításának van értelme, hiszen a társadalmi 2 szignifikánsan magyarázza az interaktív táblát. A mediáló változók a modellbe beléptethetők, hiszen a prediktorként szereplő társadalmi 2 irányából szignifikáns az út mindkét mediáló változó irányába. Illetve a prediktor és a két mediáló változó szignifikánsan magyarázza az interaktív táblát, melynek összhatása  $\beta = 0,33$ . A teljes hatásból a társadalmi 2-ből az interaktív táblába vezető direkt út  $\beta$  értéke 0,13, míg a mediáló változókon keresztül megvalósuló indirekt út  $\beta$  értéke 0,20, ebből a kognitív 1-en keresztül  $\beta = 0,117$ , a didaktikán keresztül  $\beta = 0,079$  valósul meg. Bár az összhatás szignifikáns, sem a direkt, sem az indirekt utak önmagukban nem azok.

A következő mediáló elemzés során a didaktika hatását vizsgáltuk abból a szempontból, hogy milyen mértékben közvetlenül hat az interaktív tábla pozitív megítélésére, illetve milyen mértékben a kognitív 1-en keresztül, indirekt módon (2. ábra). Mivel vezet út a didaktikából az az interaktív táblába, ezért van értelme foglalkozni a modellel. Azt is látjuk, hogy a didaktika a kognitív 1-gyel is kapcsolatban áll, tehát a mediáló változót is használhatjuk.



2. ábra. Az interaktív tábla megítélése a didaktika direkt és kognitív 1-en át történő útvonalon keresztül (saját szerkesztés)

Az összhatás szignifikáns ( $\beta = 0,310$ ), a direkt útvonalon megvalósuló hatás azonban nem szignifikáns ( $\beta = 0,167$ ) és a kognitív 1-en át megvalósuló indirekt hatás ( $\beta = 0,144$ ) sem.

Ezekből a mediációs vizsgálatokból látható, hogy az interaktív tábla segítő szerepét vizsgálva nem jelenthető ki egyértelmű hierarchikus viszony a tanár-diák kommunikáció, illetve a tananyag elsajátítását és átlátását segítő tevékenységek között. Tehát az interakción keresztül megvalósuló tanár-diák támogatásnak nem komponensei az átlátás és a megértés.

Belátható, hogy a kommunikáció nagyon sok funkción keresztül valósul meg, nem igazán szedhető komponensekre. Az interaktív tábla funkciói messzemenően felülmúlják a tananyagfeldolgozási és a tananyag átlátását elősegítő opciókat. Azok azonban nem különíthetők el a kommunikációtól, hiszen a tanórán belüli funkciója összességében a tanulással kapcsolatos területen mozog.

A helyzet mélyebb átlátása érdekében moderációs vizsgálatokat futtattunk, hogy ellenőrizzük, a fentebbi kapcsolatokat befolyásolja-e a diákok tanulási stílusa. Ehhez a tanítási gyakorlatban, osztályfőnöki órák keretein belül gyakran felhasznált, Szító Imre által létrehozott tanulási stílus kérdőívet használtuk fel. Tóth (2009) szavait idézve: „A tanulási stílus egy olyan, jellegzetesen egyéni kognitív stílusbeli adottság, amely a személyiség részeként a világhoz, az ismeretekhez és a tanuláshoz való viszonyulást fejezi ki leginkább.” A kérdőív 34 állításból áll<sup>2</sup>, mely állításokra egy 5-fokú Likert-skálán adták meg a válaszaikat a diákok. A kérdőív kiértékelését követően a diákok tanulási stílusait az alábbi kategóriákba soroltuk: auditív, vizuális, mozgásos, társas, csendes, impulzív és mechanikus (Szító, 1987).

Először megvizsgáltuk, hogy a tanulási stílusok összefüggenek-e az interaktív tábla fontosságának észleletével (7. táblázat).

7. táblázat. Tanulási stílusok korrelációs táblája az interaktív tábla fontosságának észleletével (saját szerkesztés)

	auditív	vizuális	mozgásos	társas	csendes	impulzív	mechanikus
r	0,257	0,164	-0,080	0,006	0,098	-0,026	-0,265
p	0,030	0,171	0,508	0,958	0,422	0,830	0,026
N	71	71	71	70	70	71	70

A következő lépésben megvizsgáltuk azt, hogy ha a tanulási stílusok önmagukban nem is befolyásolják az interaktív tábla fontosságának észleletét, vajon a didaktikával, a társadalmi és kognitív funkciókkal való összefüggésére hatással vannak-e.

Két esetben befolyásolja a tanulási stílus a didaktika és az interaktív tábla kapcsolatát. Az elsónél a mechanikus tanulási stílus van szignifikánsan hatással a didaktika és az interaktív tábla kapcsolatára.

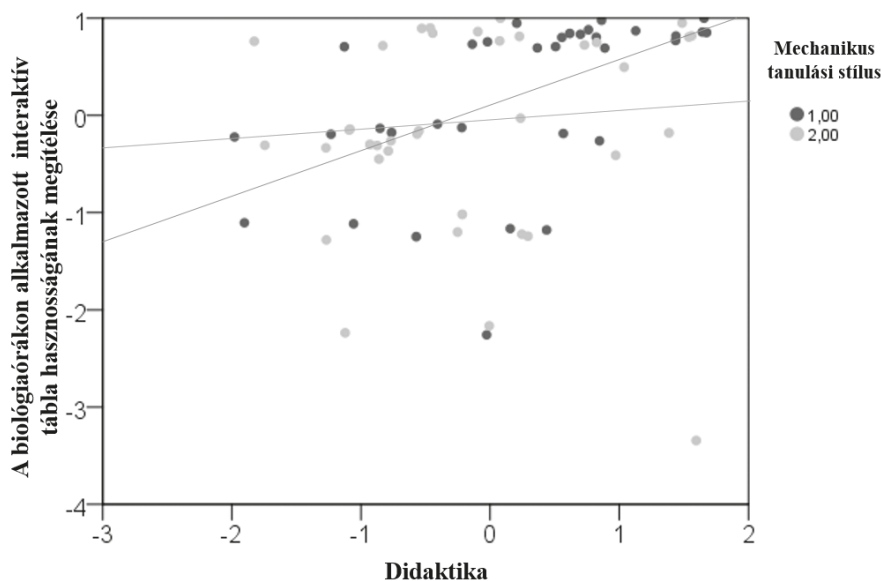
A didaktikát, a mechanikus tanulási stílust és a kettő interakcióját tartalmazó modell szignifikáns ( $F[3,66] = 5,479$ ;  $r^2 = 0,199$ ;  $p = 0,002$ ). A didaktika hatása szignifikáns, a mechanikus tanulási stílus önmagában nem befolyásolja szignifikánsan az interaktív tábla fontosságának észleletét, azonban az interakció szignifikáns, azaz a mechanikus tanulási stílus mértéke szignifikánsan befolyásolja a didaktika és az interaktív tábla fontosságának észleletében összefüggését (8. táblázat). Az interakciót a modellbe léptetve megnőtt a megmagyarázott variancia 6%-kal, mely szignifikáns ( $F[1,66] = 5,4524$ ;  $p = 0,0226$ ).

<sup>2</sup> <http://www.szitoimre.com/doc/stylq.pdf> (2019.09.19)

8. táblázat. A mechanikus tanulási stílus, a didaktika és az interaktív tábla fontosságának kapcsolata (saját szerkesztés)

	$\beta$	se	t	p
Konstans	-0,0058	0,1073	-0,0542	0,9570
Didaktika	0,2460	0,1083	2,2725	0,0263
Mechanikus tanulási stílus	-0,1671	0,1104	-1,5132	0,1350
Interakció	-0,2446	0,1047	-2,3350	0,0226

Az interakció jellegének megértéséhez a mechanikus tanulási stílus alapján két csoportra osztottuk a gyerekeket. Az első csoportba azok tartoztak, akikre az átlagnál kevésbé jellemző a mechanikus tanulási stílus, tehát azok, akik szeretnék megérteni inkább a tananyagot, nem csak a sokszor szóról szóra történő rögzítésre koncentrálnak. A második csoportba pedig azok tartoznak, akiknél a mechanikus tanulási stílus az átlagosnál dominánsabb.



3. ábra. A mechanikus tanulási stílus, a didaktika és az interaktív tábla fontosságának észleletének grafikus megjelenítése (saját szerkesztés)

A grafikonon is látható, hogy azoknál a diákoknál, akikre kevésbé jellemző a mechanikus tanulási stílus, pozitív összefüggés van a didaktika és az interaktív tábla között, azaz a tananyag megértéséhez, átlátásához felhasználják az interaktív tábla nyújtotta lehetőségeket (3. ábra).

Azok a diákok azonban, akikre jobban jellemző a mechanikus tanulási stratégia, nem használják fel az interaktív tábla nyújtotta lehetőségeket, így az interaktív tábla és a didaktika közötti összefüggés nem jelenik meg.

A második esetben pedig azt találtuk, hogy a társas tanulási stílus is befolyásolja a didaktika és az interaktív tábla kapcsolatát. A didaktikát, a társas tanulási stílust és a kettő interakcióját tartalmazó modell szignifikáns ( $F[3,66] = 3,522$ ;  $r^2 = 0,138$ ;  $p = 0,02$ ).

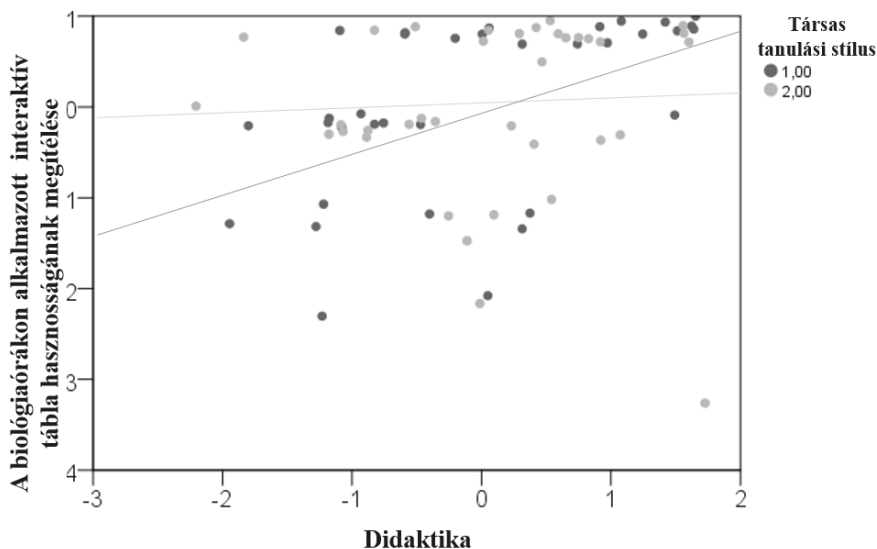


A didaktika hatása szignifikáns, a társas tanulási stílus önmagában nem befolyásolja szignifikánsan az interaktív tábla fontosságának észleletét. Az interakció szignifikáns, tehát a társas tanulási stílus mértéke szignifikánsan befolyásolja a didaktika és az interaktív tábla fontossága észleletének összefüggését (9. táblázat). Az interakciót a modellbe léptetve megnőtt a megmagyarázott variancia 5%-kal, ami szignifikáns ( $F[1,66] = 4,1250$ ;  $p = 0,0463$ ).

9. táblázat. A didaktika, a társas tanulási stílus és az interaktív tábla fontossága észleletének kapcsolata (saját szerkesztés)

	$\beta$	se	t	p
Konstans	0,0570	0,1107	0,5149	0,6083
Didaktika	0,2308	0,1144	2,0176	0,0477
Társas tanulási stílus	-0,0717	0,1141	-0,6284	0,5319
Interakció	-0,2558	0,1259	-2,0310	0,0463

Az interakció jellegének megértéséhez ebben az esetben is a társas tanulási stílus alapján két csoportra osztottuk a diákokat. Az első csoportba azok tartoztak, akikre az átlagnál kevésbé jellemző a társas tanulási stílus, a második csoportba pedig azok tartoznak, akiknél a társas tanulási stílus az átlagnál dominánsabb.



4. ábra. A társas tanulási stílus, a didaktika és az interaktív tábla fontosságának észleletének grafikus megjelenítése (saját szerkesztés)

A grafikonon is látható, hogy azoknál a diákoknál, akikre kevésbé jellemző a társas tanulási stílus, a tananyag átlátásában fontos szerepet tölt be az interaktív tábla segítségével (4. ábra).

## Összegzés

Jelen tanulmányban a középfokú biológia órákon alkalmazott interaktív tábla alkalmazásának hasznosságát vizsgáltuk, tanulók által adott kérdőíves felmérés alapján. A tanulók szinte minden biológia órán alkalmazták az interaktív tábla funkcióit. Eredményeink szerint pozitív összefüggések vannak az interaktív tábla hasznosságának felfogása a biológiai órákban és a didaktikai támogatás, a kognitív támogatás 1 és a társadalmi támogatás 2 komponensei között. Nagyon sok olyan diák van, akinek segíti a tanulást az, ha átlátja annak menetét, logikai vázát. Erre egyszerű módszer az, ha a pedagógus az óra elején röviden kivetíti az aznapra tervezett teendőket, illetve az anyagot elhelyezi az aktuális témakörben. Különösen jól keretbe foglalható mindez, ha az óra végén a célok megvalósulását is leellenőrzik, esetleg a következő óra anyagának előrevetítésével továbbgondolva.

Eredményeink is alátámasztják azt, hogy az interaktív tábla segíti a tudástartalmak bevezetését, figyelemmel kísérését, a tudás és készségek fejlesztésében is fontos szerepet játszik, illetve a tanár-diák interakción keresztül megvalósuló kommunikációt is előmozdítja. Ezen pozitív eredmények összekapcsolhatók a bevezetőben is megemlített irodalmi adatokkal, miszerint az interaktív táblához pozitív hozzáállás van jelen biológia órákon, és megkönnyíti, illetve felgyorsítja a tananyag megértését (Karakoyun és Yapıcı, 2016). A lineáris regressziók azt mutatták, hogy a társadalmi támogatás 2 átfedésben van a kognitív 1-gyel és a didaktikai támogatással. Miszerint a tanár-diák interakción keresztül megvalósuló kommunikációnak része a tudás és készségek fejlesztése, illetve a tanulási tartalmak bevezetése és figyelemmel kísérése. Ennél a pontnál a gyakorlatból említhető az órán végzett kvízkitöltés, melynek segítségével a diákok a telefonjukon válaszolhatnak az előre megszerkesztett kérdésekre. Az interaktív tábla képernyőjén azonnal látszanak a válaszok, ami megkönnyíti kiszűrni a nagyobb nehézséget okozó témákat, kérdéseket, felméri azok elsajátításának sikerét.

A társadalmi támogatás 2, a didaktikai támogatás és a kognitív támogatás 1 között nem áll fenn egyértelmű hierarchikus viszony. Eszerint a didaktika átfedésben van a

*Eredményeink is alátámasztják azt, hogy az interaktív tábla segíti a tudástartalmak bevezetését, figyelemmel kísérését, a tudás és készségek fejlesztésében is fontos szerepet játszik, illetve a tanár-diák interakción keresztül megvalósuló kommunikációt is előmozdítja. Ezen pozitív eredmények összekapcsolhatók a bevezetőben is megemlített irodalmi adatokkal, miszerint az interaktív táblához pozitív hozzáállás van jelen biológia órákon, és megkönnyíti, illetve felgyorsítja a tananyag megértését (Karakoyun és Yapıcı, 2016).*

*A lineáris regressziók azt mutatták, hogy a társadalmi támogatás 2 átfedésben van a kognitív 1-gyel és a didaktikai támogatással. Miszerint a tanár-diák interakción keresztül megvalósuló kommunikációnak része a tudás és készségek fejlesztése, illetve a tanulási tartalmak bevezetése és figyelemmel kísérése. Ennél a pontnál a gyakorlatból említhető az órán végzett kvízkitöltés, melynek segítségével a diákok a telefonjukon válaszolhatnak az előre megszerkesztett kérdésekre.*

tudástartalmak bevezetését, figyelemmel kísérését segítő funkcióval, illetve a tudás és készségek fejlesztésében betöltött szerepével. Az is ismert, hogy az IKT-hez való hozzáállást, ezáltal az interaktív tábla hasznosságáról alkotott véleményt befolyásolhatja az egyéni attitűd, az értékrendszer és akár a tanulási stílus is, melyet az elemzés utolsó részében vizsgáltunk meg. A moderációvizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a mechanikus és társas tanulási stílusok befolyással bírnak az interaktív tábla hasznosságának megítélésére és a didaktikai támogatás kapcsolatára. Ezen kapcsolat is érthető, ha figyelembe vesszük, hogy a mechanikus tanulási stílusú diák a részletek megjegyzését előtérbe helyezi, míg a társas tanulási stílus aktív, gyakran kérdező, társaival intenzív kapcsolatban álló diákokra jellemző. A jövőben érdekes lenne kifejezetten a diákok interaktív táblához történő hozzáállását mérő kérdőív felvételével kiegészíteni jelenlegi adatainkat (Sad, 2012).

Az interaktív tábla használatának számos pozitív tulajdonsága mellett nem szabad megfeledkezni az eszköz nehézségeiről sem, hiszen ezek kiküszöbölése, megoldása is feladata a jövő pedagógusnemzedékének. Legfontosabb megemlíteni ezen a ponton a technikai és felhasználói nehézségeket. Remény szerint a jövőben is sok pedagógus számára válik elérhetővé IKT-továbbképzés, tanfolyam vagy olyan pályázat, ahol ezen problémakörök kiküszöbölésére megoldást jelentő stratégiákat sajátíthatnak el a pedagógusok.

Egyre több tantárgy esetén vezetik be azt, hogy a tankönyvek mellé elektronikus tananyagot is mellékelnek a kiadók, illetve elektronikus könyv formájában is megvásárolhatóvá válnak. Az interaktív tartalmak okostáblán történő lejátszása módszertanilag új dimenziókat nyithatna meg a biológia órákon is, még inkább kiteljesítve a mai diákok tanulási igényeit. A biológia sokoldalú, rendkívül érdekes témakörei is színesebbé tehetők elektronikus tananyaggal, melyet felhasználhatnak a pedagógusok a tanulás elősegítésére, a figyelem fenntartására, motiválásra. A kísérletezés, a gyakorlatorientált oktatás, a kutatásalapú tanulás minden lépése megtámogatható interaktív táblán lejátszott vagy szerkesztett tartalmakkal.

Vannak olyan tankönyvek és biológia érettségire való felkészülést segítő könyvek (Kriska, 2011, 2012, 2013; Kriska és Löw, 2012), melyekhez többek között vizuális segédeszközök is elérhetők a tananyagokhoz kapcsolatosan DVD mellékletként. Természetesen a tankönyvek mellé külön DVD-n is megvásárolhatók digitális tananyagok a témakörökhöz. Nem szabad megfeledkezni azonban az internet adta opciókról sem, hiszen nagyszerű oktatási lehetőségeket rejtenek. Természetesen minden használat előtt a pedagógus felelőssége az, hogy az adott oldal, alkalmazás megbízhatóságáról megbizonyosodjon. A teljesség igénye nélkül említésre méltóak például az interaktív szimulációk (pl. *phet simulations*), melyekhez kapcsolatosan nagyszerű elektronikus környezetben megoldható feladatok megtalálhatók. Mind a szimulációk lejátszása, mind a feladatok elvégzése megvalósítható az interaktív táblán órai kereteken belül vagy az otthoni tanulás során is. A videotanár oldalon ([www.videotanar.hu](http://www.videotanar.hu)) általános iskolások részére ingyenesen elérhető oktató videókat is ajánl. A motiválás nagyszerű eszközeként még hírességeket is bevontak a programba, néhány videóban ők magyarázzák el az adott tananyagot. A Sulinet ([www.tudasbazis.sulinet.hu](http://www.tudasbazis.sulinet.hu)) oldalon már középiskolások számára is megtalálhatók online anyagok a biológia tantárgyhoz, illetve tesztfeladatsorok is, melyek szintén sikerrel kitölthetők az interaktív tábla segítségével az órákon is. Ezekon kívül számos hasonló, oktatást segítő oldal áll a rendelkezésre (pl. [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com), [www.bookwidgets.com](http://www.bookwidgets.com)). Ha a pedagógus saját maga szeretne létrehozni kvízeket, teszteket a diákok számára, akkor is választhat az eltérő oldalak, lehetőségek közül. Elterjedt online oktatásinformatikai segédeszköz a Kahoot weboldal, melyen elkészített feladatsort az órán a diákok telefonjukon tölthetik ki ([www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)). Az Edmodo alkalmazás is ([www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)) nagyszerűen használható online osztálytermek létrehozására,

tananyagmegosztásra, online kvízek létrehozására. Minden interneten történő kvízkitöltésnek előnye, hogy a rendszer általi ellenőrzése azonnal megtörténik, kiküszöbölve így a humán hibák lehetőségét, de ami ennél is fontosabb: megfelelően a 21. századi gyermekek ritmusának.

Végül elmondható, hogy középfokú oktatásban, biológia órákon is hatékonyak ítélik meg a diákok az interaktív táblával támogatott tanulási környezetet. A multitasking-fogékonyságukra, a tanulásra koncentrálva, IKT-kompetenciájukat fejlesztve, motiváló tényezőként teheti hatékonyabbá a tanulási folyamatot az eszköz. Jelen kutatás megerősítésként szolgál a biológiatanárok részére és más oktatási területen dolgozó pedagógusok számára is, hogy érdemes a mai generáció tanulási folyamatait megtámogatni az interaktív táblával, az eszköz funkcióinak lehetőségeit minél szélesebb körben megismerni és tananyaghoz kötve alkalmazni.

**Végh Veronika**

*Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar*

**Pusztafalvi Henriette**

*Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar*

## Irodalom

- Albirini, A. (2006). Teacher attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers&Education*, 373–398. DOI: [10.1016/j.compedu.2004.10.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.013)
- Cavas, B., Cavas, P., Karaoglan, B. & Kislá, T. (2009). A study on Science teachers' attitudes toward information and communication technologies in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Csepeli György (2003). *Digitális generáció*. [http://www.csepeli.hu/pub/2003/csepeli\\_et\\_2003\\_45.pdf](http://www.csepeli.hu/pub/2003/csepeli_et_2003_45.pdf) Utolsó letöltés: 2019. 08. 13.
- Farkas András (2013). Az interaktív tábla és a pedagógiai érték. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(3–4), 10–24.
- Fáyné Dombi Alice, Hódi Ágnes & Kiss Renáta (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117. DOI: [10.17670/mped.2016.1.91](https://doi.org/10.17670/mped.2016.1.91)
- Fehér Péter (2004). Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*, 14(12), 27–46.
- Füvesi István (2008). Interaktív tábla az oktatásban. *Informatika a felsőoktatásban*, 27–29.
- Garcia, I., Escofet, A. & Gros, B. (2009). Students' Attitude towards ICT Learning Uses: A Comparison between Digital Learners in Blended and Virtual Universities. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. <http://www.eurodl.org/?p=special&sp=articles&inum=5&article=624>
- Hall, I. & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 102–117. DOI: [10.1111/j.1365-2729.2005.00118.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00118.x)
- Karakoyun, F. & Yapici, I. Ü. (2016). Use of Digital Storytelling in Biology Teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 895–903. DOI: [10.13189/ujer.2016.040427](https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040427)
- Kelemenita R. (2008). Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online*, 2, 176–187 .
- Komenczi Bertalan (2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Komenczi Bertalan (2015). Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai – elméleti megközelítések és modellek. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: MTA PTB. 127–143.
- Korkmaz, O. & Cakil, I. (2013). Teachers' Difficulties about Using Smart Boards. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 595–599. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.06.113](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.113)
- Kovács Ilma (2011). *Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben*. Budapest: magánkiadás.
- Kriska György (2011). *Biológia érettségire felkészítő. Fotoszintetizáló szervezetek I.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kriska György (2012). *Biológia érettségire felkészítő. Fotoszintetizáló szervezetek II.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kriska György (2013, szerk.). *Biológia érettségire felkészítő. Gombák, biokémia, állati sejt- és szövet-tan, élettan*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

- Kriska György & Löw Péter (2012). *Biológia érettségire felkészítő. Állati szervezetek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kulcsár Zsolt (2008). *Az integratív e-learning felé*. Magyarország: Kulcsár Zsolt. <http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf> Utolsó letöltés: 2019. 08. 13.
- Manny-Ikan, E., Dagan, O., Tikochinski, T.-B. & Zorman, R. (2011). Using the Interactive White Board in Teaching and Learning – An Evaluation of the Smart Classroom Pilot Project. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, 7, 249–273. DOI: [10.28945/1523](https://doi.org/10.28945/1523)
- McCordle, M. & Wolfinger, E. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. Australia: Bella Vista NSW, UNSW Press. [https://www.academia.edu/35646276/The\\_ABC\\_of\\_XYZ\\_-\\_Mark\\_McCordle\\_PDF.pdf](https://www.academia.edu/35646276/The_ABC_of_XYZ_-_Mark_McCordle_PDF.pdf) Utolsó letöltés: 2019. 08. 18.
- Mechling, L. C., Gast, D. L. & Krupa, K. (2007). Impact of SMART Board Technology: An Investigation of Sight Word Reading and Observational Learning. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37, 1869–1882. DOI: [10.1007/s10803-007-0361-9](https://doi.org/10.1007/s10803-007-0361-9)
- Molnár György (2017). Digitális és virtuális életformák az információs társadalomban, különös tekintettel az IKT-alapú tanulási környezetre és tanulási folyamatra. In Karlovitz János Tibor, *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. H. n.: k. n. <http://www.irisro.org/pedagogia2017januar/81MolnarGyorgy.pdf> 361–370. DOI: [10.18427/iri-2017-0049](https://doi.org/10.18427/iri-2017-0049)
- Muhanna, W. & Nejem, K. M. (2013). Attitudes of Mathematics Teachers Toward Using Smart Board in Teaching Mathematics. *Contemporary Issues in Education Research*, 373–380. DOI: [10.19030/cier.v6i4.8104](https://doi.org/10.19030/cier.v6i4.8104)
- Nagy Ádám & Kölcsey Attila (2017). Mit takar az alfa-generáció? *Metszetek*, 6(3), 20–30. [http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek\\_201703\\_02.pdf](http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201703_02.pdf) Utolsó letöltés: 2019. 08. 13
- Ollé János (2011). A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. *Oktatás-Informatika*, 2(3–4), 14. Ollé János & Csekő Krisztina (2004). Differenciált on-line tanulási környezet hatékonyság-vizsgálata. *Iskolakultúra*, 14(12), 80–89.
- Papp-Danka Adrienn (2011). Az online tanulási környezet fogalmának értelmezésének lehetőségei. *Oktatás-Informatika*, 43.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Sad, S. N. (2012). An attitude scale for smart board use in education: Validity and reliability studies. *Computers & Education*, 58, 900–907. DOI: [10.1016/j.compedu.2011.10.017](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.017)
- Sibananda, S. & Chandan, A. (2017). ICT Mediated Teaching Learning in Higher Education Enterprise. *IJSART*, 3(4), 506–511.
- Szító Imre (1987). A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológiai füzetek 2. sz. ELTE*.
- Tari Annamária (2010). *Y generáció*. Jaffa Kiadó.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 12-13. DOI: [10.1016/j.compedu.2012.12.022](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.022)
- Tóth Béláné & Pentelényi Péter (2007). Virtuális elektronikus tanulás a szakmai tanárképzésben. *MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia*. Budapesti Műszaki Főiskola. 321.
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér & Csapó Benő (2011). Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 21(10–11), 124–137.
- Tóth Péter (2009). A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében. *Iskolakultúra*, 19(7–8), 36–54.
- Tóth-Mózer Szilvia (2013). A gyermekkép az információs társadalom hajnalán. In Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia & Virányi Anita, *Oktatásinformatikai módszerek, tanítás és tanulás az információ társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 31–56.
- Török Balázs (2013). Az IKT oktatási szerepének változása az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12, 29.

### Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönetüket fejezik ki Dr. Soltész-Várhelyi Klárának az elemzésben nyújtott segítségéért.

### Absztrakt

A 21. századi alfa generáció igényeit kielégítő IKT-vel támogatott oktatási módszerek fellendülésének egyik kiemelt eszköze az interaktív tábla. Mára számos iskolában Magyarországon is lehetősége van a tanárnak a tananyag feldolgozást megtámogatni az eszköz által nyújtott módszertani kiegészítésekkel. Jelen kutatás célja az volt, hogy megvizsgálja a középiskolás diákok véleményét a biológia órákon alkalmazott interaktív tábla hasznosságáról, az IKT-vel támogatott tanuláshoz való hozzáállásuktól függően. Az IKT-kompetencia fejlesztésében kiemelt szerepet kap az interaktív tábla használata, mivel az egyik legdominánsabb eszköznek tekinthető az oktatásban (Kelemen, 2008). A tábla szoftver segítségével összekapcsolódik egy számítógéppel, így a tábla érintőképernyője által vezérlésre van lehetőség, a tábla anyagai menthetők, a számítógépről kivetített tartalmak kiegészíthetők (Füvesi, 2008). Összesen 71 középiskolai diák válaszolt az anonim kérdőívre. A diákok a kitöltést megelőző 7 hónapban interaktív tábla támogatásával tanulták a biológia tantárgyat, hetente két órájuk volt. Az eredmények statisztikai elemzése során korrelációs vizsgálatokat, lineáris regressziót, mediációs és moderációs vizsgálatokat végeztünk. Eredményeink alapján pozitív összefüggések vannak a biológia órákon alkalmazott interaktív tábla hasznosságának megítélése és a didaktikai támogatás, a kognitív támogatás 1 és a társadalmi támogatás 2 komponensei között. A társadalmi támogatás 2 átfedésben van a kognitív 1 és a didaktikai támogatással, de nincs egyértelmű hierarchikus viszony a társadalmi támogatás 2, a didaktikai támogatás és a kognitív támogatás 1 között. A mechanikus és társas tanulási stílusok befolyással bírnak az interaktív tábla hasznosságának megítélésére és a didaktikai támogatás kapcsolatára.

## Szövegértelmezések

### *Emlékkonferencia Bori Imre munkásságáról Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Tanszék*

*Az újvidéki Magyar Tanszék alapításának 60. évfordulója alkalmából 2019. október 22-én és 23-án megrendezett nagyszabású tanácskozássra harmincegy neves kutató jelentette be előadását. Hat különböző országból, a Kárpát-medence és a volt Jugoszlávia területén működő egyetemi kutatóműhelyek képviselőiben érkeztek.*

A tanácskozás első ülészaka Bori Imre munkásságát a stílusirányzatok értelmezése felől közelítette meg. Közel fél évszázada jelent meg Bori Imre *Az avantgarde apostolai* könyve. A szerző szokatlan módon az avantgárd egyik hazai őst véli felfedezni Füst Milánban. Az előadás azt vizsgálta, mennyire működőképes Bori Imre koncepciója mai kontextusba helyezve. Kappanyos András az avantgárd rendszeréről beszélt. Bori Imre nagy szerepet játszott a magyar avatgárd újralfelfedezésében és kanonizálásában a hatvanas évektől kezdődően. Az előadás Bori professzornak az avantgárdal kapcsolatos rendszeralkotó munkájáról, felismeréseiről és hipotéziseiről nyújtott áttekintést az egyszerre hálás és kritikus utókor szemszögéből. Földes Györgyi Bori Imre avantgárdfogalmáról beszélt, *Kezdjük a szecesszióval?* címen. Bori Imre egy nagyon határozott, egyedi, ám gyakran vitatott koncepciót képviselt, miszerint a szecesszió által képviselt új látásmód, szemlélet készítette elő az avantgárdot, sőt, mintegy annak nyitófejezete lenne. Az előadás ezt az elképzelést vizsgálta, végiggondolva teoretikus gyökereit, illetve találkozásait és ütközéseit más, újabb irodalomtörténeti leírásokkal.

A második ülészak több neves magyar költő munkásságába tekintett bele, Bori Imre meglátásait véve alapul. Papp Ágnes Klára Adyról és Baudelaire-ről beszélt. Bori Imre tette azt az emlékezetes kijelentést, hogy „Ady nem kezdett, hanem lezárt egy költői korszakot”, ezzel kezdeményezve és előrevetítve az azóta eltelt ötven év recepciójának Ady költészettörténeti helyét illető vitáit. Az előadás ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódva a leginkább evidenciaként hivatkozott Baudelaire-Ady hatástörténet problémájára fókuszált. Csehy Zoltán androgün, hemafrodita és queer karakterekről beszélt Juhász Ferenc époszaiban, *Angyal-fecskelányfiúk* címen. Az előadás elsősorban Juhász úgynevezett époszaira, hőmpölygő szövegekonglomerátumaira fókuszált. Azokra a kérdésekre kereste a választ, hogy miként ölt mítikus, kozmikus és antroporf formát Juhász szövegeiben a nemiség, az identitás átmenetisége, változó performanciája. Polgár Anikó egy Weöres Sándor-vers görög-latin intertextusait dolgozta fel, *Krisztus és Mária mennybemenetele* megnevezéssel. Az előadás Bori Imre nagy hatású, *A látomások költészete* című Weöres-tanulmányához kötődött, és a kortárs Weöres-szakirodalomra is épített, valamint Weöres sokrétű és több hagyományt magába olvasztó költeményének görög-latin intertextusai közül tár föl néhányat, az ókortól a középkorig. Horváth Kornélia egy sajátos lírai műfajról tartott előadást József Attila, Radnóti Miklós és Kányádi Sándor verseiben. József Attilánál, és később Radnótinál, feltűnik egy sajátos lírai műfajforma, amelyet az

irodalomelméleti és poétikai könyvek aligha tartanak számon önálló műfajként. Az előadás e műfajforma poétikai és tematikus sajátosságait, potenciális gyökereit és az egyes költők esetében fellelhető különbözőségeit igyekezett feltárni, különösen József Attila és Radnóti költeményeinek vizsgálatával, ily módon is tisztelve Bori Imre tudományos munkássága előtt.

A harmadik ülés szak Krúdy Gyulát, az iskolatémát és a szürrealizmust vette górcső alá Bori Imre meglátásai alapján. Gintli Tibor Krúdy Gyula évtizedeiről beszélt. Bori Imre 1976-ban publikált *Fridolin és testvérei* című kötetében terjedelmes tanulmányt tett közzé Krúdy Gyula középső alkotói korszakáról. Az előadás megkísérelte fölmérni, hogy mennyire lehet inspiráló Bori Imre tanulmánya a mai Krúdy-kutatás számára a narratív eljárások értelmezése, illetve az életmű hangsúlyainak kihelyezése terén. Tapodi Zsuzsa a Krúdy-effektusokat, Krúdy-interferenciákat vizsgálta. Az előadás a Krúdy-szövegek írói eljárásainak vizsgálatát két kortárs alkotó, a spanyol-gallego Ramón de Valle-Inclán és a román Mateiu Caragiale műveinek témáival, stílusával és a bennük megjelenő emlékezőtechnikával veti össze, az egymástól térben távol élő szerzők szövegvilágainak interferenciáira keresve magyarázatot. Marko Čudić *A „parafrazeális herézise” és a felismerés között* címen megfogalmazott témát dolgozta fel mint adalékot Bori Imre Krúdy- és Kosztolányi-monográfiája prózaelemzői módszerének vizsgálatához. Az előadás egyik alapfelvetése az úgynevezett „Bori Imre-paradoxon” volt, amely három, egymással látszólag nehezen összeegyeztethető módszer tulajdonságából áll: rendkívüli elemzői alaposság, részletekbe menő tematikai leírások és olykor bizonyos szantó forrás- és hivatkozásihiány. A tanulmány alapját Bori tanár úr Krúdy- és Kosztolányi-monográfiái képezték. Egyed Emese *A mesemondó tanítványai: Tamási Áron Móricz nyomában* témával foglalkozott. Bori Imre a modernség és a korszerűség mibenlétét a prózaszövegen belül, műértelmezések sorozatában vizsgálta, számára Móricz mester-ségbeli tudása sok irányban kiindulópont. A tanulmány azt kutatta, milyen a társadalom regénybeli modellje, és hogyan jeleníti meg benne a történetmondó saját tapasztalatait és a felületesen ismert emberi közeg feszültségektől terhes összefüggéseit. Balázs Imre József Bori Imre szürrealizmus-képével foglalkozott. *A szürrealizmus ideje* című 1970-es kötetben Bori Imre nagy ívű tablót vázolt fel a magyar szürrealizmus történetéből. Konceptiója a friss kutatások eredményeit figyelembe véve újragondolásra szorul ugyan, de nagy érdeme, hogy a magyar irodalomtörténet jelentős szerzőinek munkásságát sikerült integrálnia.

A negyedik ülés szak a transznacionalitással, transzkulturalitással, fordítással és fordíthatatlansággal foglalkozott. Toldi Éva a *„Hozott anyag” Terézia Mora prózájában* előadást tartotta meg. Tanulmánya Terézia Mora *Szerelmes ufók* című novelláskötetének értelmezésére tett javaslatot, amelyben a kulturális transzfer és a transzlingvális tapasztalat egyaránt jelentős szerepet játszik. Arra a kérdésre keresi a választ, hogyan működik a „hozott anyag” a novellákban, a többes identitás megjelenítése milyen prózapoétika keretében valósul meg. Ezenkívül a lokalitás kimozdítottságára irányítja a figyelmet, amivel kötődik Bori Imre munkásságához, aki mindenkor perem és centrum átértelmezését valósította meg. Rudaš Jutka a fordítás(irodalom) és az irodalmi többrendűség témáját gondolta tovább. A fordítás a saját nyelvünk határain túlmenő megértés lehetősége, s egy idegen irodalmi szöveg olvasásakor egy idegen nyelvi világba lépünk be, le kell győznünk eddigi világtapasztalatunk előítéleteinek korlátait, csak így tudjuk átadni magunkat a másnak, csak így tudjuk megismerni a másik világot. Ennek fényében az előadás a kultúrák érintkezésének és a kulturális megértésnek a kérdéseit tárgyalta, nagyobb hangsúlyt szánva a fordítás és fordíthatóság problémájának az irodalomban. Medve A. Zoltán a kulminálódott fordíthatatlansággal foglalkozott, Parti Nagy Lajos *Rókatárgy alkonyatkor* című versének horvát fordítását felhasználva. A konstruálás és dekonstruálás együttes folyamatának játéka – a célnyelvtől függően különböző mértékben ugyan,



de szükségszerűen – elvész, illetve minimálisra csökken Parti Nagy szövegeinek más nyelvre történő transzferekor. Az előadás a szerző *Rókatárgy alkonyatkor* című versének horvát fordítása alapján vizsgálta ennek okait és következményeit. Mikola Gyöngyi a kulturális átszövődéseket kutatta, orosz irodalmi allúziókat Tolnai Ottó műveiben. Témaválasztása Bori Imrének a vajdasági magyar irodalom történetével kapcsolatos munkásságához kötődött, és Tolnai Ottó műveit vizsgálja olyan szempontból, amely eddig viszonylag ritkán került a kutatások középpontjába. Arra kereste a választ, vajon mi vezérli Tolnai választásait, felfedezhető-e valamilyen esztétikai elv, valamilyen összekötő kapocs az írásai tanúsága szerint általa legolvasottabb orosz írók között. Utasi Csilla *Hunnia és Pannónia között* előadása is elhangzott. A dolgozat egyfelől Bori Imre Krleža-monográfiájának gondolatmenetét mutatta be és értékelte, másfelől azt bizonyította, hogy a horvát író művének magyar elemei nem tárgyalhatóak kizárólag a Monarchia-irodalom keretében, a *Zára ezüstje, aranya* című esszében a mediterrán térség harmadik komponenséről megfogalmazott elképzelés ugyanis a múlt század hatvanas éveinek fiatal vajdasági irodalmában közvetlen visszhangra talált.

Az ötödik ülészak Bori Imre monográfiáit, a kanonizációt és rekanonizációt, a rekontextualizálást és a romantikát vette kutatási alapul. Faragó Kornélia a Bori-életmű dimenzióiról beszélt, az összetett viszonyrendszerekről és szerteágazó hatásokról. Előadásában fermerült a kérdés, hogy az irodalomtörténet metaperspektívájából milyen esélyünk van az életmű korpuszának különböző területeit, a szerepek egyes összetevőit egymás viszonylatában megragadni. Miközben az életmű azon belső kérdéseire is figyelniünk kell, hogyan lehetséges és miért szükséges kilépni az irodalomtudomány diszciplináris keretei közül a képzőművészet vagy más területek felé. Harkai Vass Éva a *20. századi monográfus a 21. századi irodalmi monográfiák kontextusában* című előadást tartotta meg, *Bori Imre 20. századi magyar szerzőkről szóló monográfiáinak recepciója az újabb irodalomtörténeti kutatásokban* alcímmel. Dolgozatában szövegkorpuszok összevetése alapján arra kereste a választ, hogyan tükröződnek Bori Imre monográfiáinak, modernségkutatásainak eredményei az újabb irodalomtörténeti kutatásokat és irodalomelméleti megközelítésmódokat is magukba foglaló újabb monográfiákban, miközben szót ejtett a szerző több évtizeden át

*Az ötödik ülészak Bori Imre monográfiáit, a kanonizációt és rekanonizációt, a rekontextualizálást és a romantikát vette kutatási alapul. Faragó Kornélia a Bori-életmű dimenzióiról beszélt, az összetett viszonyrendszerekről és szerteágazó hatásokról. Előadásában fermerült a kérdés, hogy az irodalomtörténet metaperspektívájából milyen esélyünk van az életmű korpuszának különböző területeit, a szerepek egyes összetevőit egymás viszonylatában megragadni. Miközben az életmű azon belső kérdéseire is figyelniünk kell, hogyan lehetséges és miért szükséges kilépni az irodalomtudomány diszciplináris keretei közül a képzőművészet vagy más területek felé. Harkai Vass Éva a 20. századi monográfus a 21. századi irodalmi monográfiák kontextusában című előadást tartotta meg, Bori Imre 20. századi magyar szerzőkről szóló monográfiáinak recepciója az újabb irodalomtörténeti kutatásokban alcímmel.*

lappangó s a monográfiái sorában emiatt rendhagyó utóéletet élő, posztumusz monográfiájáról. Deczki Sarolta a mindennapi élet kritikájáról beszélt. Előadásában arra a kérdésre próbált választ adni, hogy napjainkban mi vezetett a valóság rehabilitálásához, és az hogyan jelentkezik a kortárs irodalmi művekben.

A hatodik ülészak a határon túli és vajdasági magyar irodalmat, az eszme- és próza-történetet, a szubkulturális tendenciákat és a kulturális átszövődéseket vizsgálta. Vallasek Júlia a *Honnan hová? Stratégiák a köztes tér belakására a két világháború közti vajdasági és az erdélyi magyar irodalom kezdeti szakaszában* témát dolgozta föl. Kutatásában azt vizsgálta, hogyan jeleníti meg a kommunikatív emlékezet az 1920-as politikai változást a közvetlenül az eseményt követő másfél évtizedben íródott regényekben, illetve hogy a fikció az idegenné vált tér domesztifikációjának milyen sajátos életstratégiákban, konfliktusokban és megoldásokban megnyilatkozó lehetőségeit teremti meg. Novák Anikó azt tanulmányozta, *Hogyan írunk vajdasági magyar irodalomtörténetet ma?* Előadásának célja volt áttekinteni a jugoszláviai és vajdasági magyar irodalomtörténeti munkákat, összevetni legjellemzőbb megállapításait, szempontjait, kánonjait, továbbá mindezek alapján megvizsgálni az új, átfogó vajdasági magyar irodalomtörténet megírásának szükségességét. Az elemzés elsősorban a kánonalakításra és az irodalomtörténetekben megnyilvánuló irodalomtudományi módszerekre összpontosított. Virág Zoltán Bori Imre leveleit kutatta Ilia Mihályhoz, *Kereszteződő életutak* cím alatt. A levélírás mint alkotási minta, produkciós modell jelenik meg a két irodalmár üzenetváltásaiban. A közel száz levélből és a hozzájuk tartozó levelezőlapokból, képeslapokból, üdvözlőkártyákból álló archívum különösen értékes irodalomszociológiai, intézménytörténeti dokumentáció.

A hetedik és egyben utolsó ülészak a szociográfiát, művelődéstörténetet, hagyományértelmezést, a jugoszláviai és vajdasági magyar irodalmat, tanításmódszertant tanulmányozta. Bence Erika azt vizsgálta, mi történt a jugoszláviai/vajdasági magyar irodalomban 1918-ban. Kutatása a vajdasági magyar irodalomtörténeti diskurzus legfontosabb, mindmáig érvényesnek tekintett alapelvét, az 1918-as kezdetekről alkotott axiómát járja körül. Az előadás bemutatta, hogy az irodalom alakulástörténetéről szóló modern felfogások milyen értelemben helyezték határon kívülre a jelölt történeti elképzeléseket meghatározó pozitívista és szubsztancialista módszereket, módosítva/dekonstruálva ezáltal a jugoszláviai/vajdasági magyar irodalom létformájáról alkotott összképet. Ladányi István a tankönyvíró Bori Imréről beszélt. Az előadás elsősorban Bori Imre irodalomtörténeti és irodalomszervezői munkásságának nyomait vizsgálta tankönyvszerzői tevékenységében: a szerzők és a művek kiválasztásában, az anyag elrendezésének arányaiban, a tankönyvek fogalomkészletében, nyelvhasználatában. Ispánovics Csapó Julianna az irodalmi kultúránk „lélekrajzát” kutatta, Bori Imre délvidéki, vajdasági olvasókönyvében. A kutatás célja volt Bori Imre kultúrtörténeti „térképének” vizsgálata, az olvasókönyvek (*Ember, táj, történelem; Ezredéve itt*) szövegei nyomán kibontható délvidéki/vajdasági magyar „lelkiség” szintetizálása Bori Imre irodalomtörténeteinek környezetében.

Utasi Csilla (2019, szerk.). *Szövegértelmezések*. Rezümékötet. Bori Imre-émlékkonferencia, Újvidék, 2019. október 22–23.

**Király Tímea**

*Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

## Beszámoló a XVII. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról

*A tudományos közösségek fontos jellemzője, hogy tagjaik különféle fórumokon megosztják egymással eredményeiket. Ilyen fórumok lehetnek folyóiratok vagy konferenciák, ahol a különböző paradigmákon belül működő kutatók a nyilvánossággal és a tudományos közösséggel is ismertetik legfrissebb eredményeiket. A tudományos igényű folyóiratok és a konferenciák működésük során a tudományosság legfontosabb kritériumait, az objektivitást és a kritikai megközelítést is érvényesítik (Csapó, 2005).*

### A konferencia általános jellemzői

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete és Neveléstudományi Doktori Iskolája által szervezett Pedagógiai Értékelési Konferencia azzal a céllal született, hogy a pedagógiai értékelés iránt érdeklődő hazai és nemzetközi közönséget összekapcsolja, lehetőséget teremtsen a diskurzusra. Mára a konferencia a pedagógiai értékelés szakemberei számára az egyik legfontosabb, évente megrendezett, nemzetközi sztenđerdeknek megfelelő hazai konzultációs fóruma.

A tizenhetedik alkalommal megrendezett, 2003-ban alapított Pedagógiai Értékelési Konferencia az első megrendezése óta számos változáson ment keresztül. A Nagy József és tanítványai körül kialakult empirikus pedagógiai műhelyben 1991-ben elindult a pedagógiai értékelési szakértő szakos egyetemi képzés. 2003-ban az ő számukra és az egykori oktatóik számára rendezték meg először, Csapó Benő kezdeményezésére, azt a szakmai és baráti találkozót, mely a mai konferencia elődjének tekinthető (Fejes, Kasik és Kinyó, 2006).

A kezdetekben meghívott előadókkal, Csapó Benő elnökségével zajló találkozót 2006-ban a nagy érdeklődésre való tekintettel átalakították. Ettől az évtől

kezdve a nemzetközi tudományos konferenciák normáinak megfelelően, objektív bírálati rendszer alapján elfogadott előadásokat, szimpóziumokat és poszttereket mutatnak be a konferencián. A konferencia elnöki szerepköre is változott, ettől az évtől minden évben más szakember látta el az elnöki teendőket (Fejes, Kasik és Kinyó, 2006). Ennek jelképeként Csapó Benő – az alapító elnök – 2006-ban átnyújtotta az erre az alkalomra készített stafétabotot a következő elnöknek, Józsa Krisztiánnak, aki azt a következő, 2007-es találkozó zárásakor a 2008-as konferencia elnökének adta tovább. Ezt a hagyományt azóta is folytatják, így az idei konferencia elnöke, Molnár Edit Katalin 2018-ban az az évi elnöktől, Vidákovich Tibortól vette át a stafétabotot, és a konferencia végével a 2020-as PÉK leendő elnökének, Fejes József Balázsnak adta át.

A következő nagy mérföldkövet a konferencia történetében a PÉK nemzetközi konferenciává válása jelentette a 2012-ben rendezett jubileumi konferencián. Egyrészt az Oktatáselméleti Kutatócsoport már korábban, 2009-től kezdve évente szervezett nemzetközi műhelykonferenciát, *Szeged Workshop on Educational Evaluation* (SWEE) címmel. A SWEE keretét biztosított a pedagógiai értékelés területén dolgozó európai kutatóknak az adott találkozóra kijelölt témák

aktuális kérdéseinek közös megvitatására. A műhelykonferenciának köszönhetően több európai országból érkeztek kutatók Szegedre. A feljük való nyitás és a konferencia nemzetközivé válásának következő lépcsőfoka volt a 2012-es évben megszervezett konferencia, amelyen immáron nemcsak a plenáris előadások hangzottak el angolul, hanem a résztvevőknek is lehetőségük volt angol nyelvű előadásaik és posztereik bemutatására (Rausch és Kovács, 2013).

A XVII. Pedagógiai Értékelési Konferenciát 2019. április 11. és 13. között rendezték Szegeden. Az eseményen számos hazai és külföldi kutató vett részt. Érkeztek kutatók Németországból és Finnországból, és az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola magyar és külföldi hallgatói is több előadással készültek. Összesen kb. 120 fő részvételével zajlott a három napos konferencia.

### **Plenáris előadások, szimpóziumok és könyvbemutató**

A konferencia nyitónapján Patrik Scheinin, a Helsinki Egyetem professzora a finn érettségi reformjáról tartott előadást *Reforming the Matriculation Examination in Finland: Problems, Prospects and Conclusions for Europe* (Az érettségi reformja Finnországban: problémák, kilátások és következmények Európa számára) címmel. Előadásában a tömegesedő finn középfokú oktatás által az érettségi rendszer és az ezen alapuló felsőoktatási felvételi rendszer számára támasztott kihívásokról beszélt. Felhívta a figyelmet az érettségi eredményeken alapuló felsőoktatási felvételi rendszer hibáira, az az alapján történő kiválasztás visszásságaira. Problémaként emelte ki, hogy habár csökkent a diákok száma, ennek ellenére az érettségi vizsgatárgyak száma jelentősen emelkedett, ami megnehezíti az eredmények összehasonlítását. A hallgatók jelentős számú tantárgyspecifikus vizsgatárgyból választhatnak, így sokféle vizsgakombinációval szerezhetik meg a

résztvevők azokat a pontokat, amelyek az egyetemi felvételi eljárás, a hallgatók rangsorolásának alapját képezik.

Előadásában felvetette, hogy az egyes országok érettségi eredményeinek összevethetőségét, valamint az oktatási rendszerek átjárhatóságát növelné az európai szinten egységes, közös érettségi bevezetése. A megvalósítás előtt azonban számos kérdést kell még tisztázni. Milyen tantárgyakat, területeket érintene a vizsga? Milyen tartalmat kérne számon? Milyen típusú lenne? Ezen kérdések tisztázásáig csak elméleti lehetőségként számolhatunk a közös európai érettségi rendszer bevezetésével.

A konferencia zárónapján Halász Gábor *Measuring innovation in education: Theoretical framework and survey outcomes* (Az innováció mérése az oktatásban: elméleti keretek és kutatási eredmények) című plenáris előadását hallhatták a résztvevők. Az előadás az „Innova” kutatási projekt keretében, 2016 és 2018 között, hazai oktatási intézményekben megvalósult, oktatási innovációval kapcsolatban végzett felmérések eredményeit mutatta be.

A pedagógusok által, a mindennapi gyakorlatban létrehozott innovációk döntő szerepet játszanak az oktatás minőségének és hatékonyságának javításában. Az előadó szerint új, eredeti megoldások szükségesek ahhoz, hogy a tanárok a mindennapi munkájuk során felmerülő kihívásokra reagálni tudjanak. A többi tudásintenzív szakmához hasonlóan a kreativitás és az újításra való nyitottság a tanárok és a tanárközösségek hatékony működéséhez szükséges feltételek. Az iskoláknak támogatniuk kell az innovatív megközelítéseket, kezelniük kell a változásokat és az innovációs folyamatokat. A nemzeti oktatási innovációs stratégiák megkövetelik az innovációs folyamatok monitorozását az oktatási rendszerekben, ami szükségessé teszi az innováció mérését. Az előadás bemutatta azokat a kihívásokat, melyekkel azok küzdenek, akik az oktatási innovációs folyamatok mérhetővé tételére törekednek, illetve az „Innova” projektben használt elméleti

keret és az iskolákban és egyénileg végzett adatgyűjtések néhány eredményét. Külön hangsúlyt kapott az előadásban a különböző szervezeti jellemzők, az egyéni innovációs tevékenység és a viselkedés közötti kapcsolat.

Idén két szimpóziumra került sor, melyek közül az első a *Cross-cultural measurement of academic skills* (Iskolai képességek összehasonlító mérése) hasznos információkat tartogatott azok számára, akik szeretnek volna jobban elmélyedni a kultúrák közötti vizsgálatok kivitelezésének módszereiben. A szimpózium előadásai mind olyan kutatásokat mutatnak be, amelyek különböző országokban tanuló diákok eredményeinek összehasonlítására vállalkoztak.

Az első előadás egy Németországban kidolgozott, a számfogalom fejlődésére vonatkozó elméletet ismertetett. A longitudinális mérés mellett dél-afrikai tanulók bevonásával végzett keresztmetszeti vizsgálat is megerősítette, hogy a kutatók által kidolgozott elmélet kultúrafüggetlenül alkalmas a számfogalom fejlődésének vizsgálatára. A második előadás arra hívta fel a figyelmet, hogy a kultúrák közötti vizsgálatok nemcsak az országhatárokon átívelő vizsgálatok formájában valósíthatók meg, hanem országhatárokon belül is fontos szerephez juthatnak a kisebbségi tanulók teljesítményének megismerésében. A bemutatott kutatásban kétnyelvű (német és török) tanulók számfogalmának fejlődését vizsgálták mindkét nyelven készült feladatokkal. A harmadik előadás az eDia online mérési platform alkalmazásának lehetőségeit vázolta fel, és kitért arra is, hogy a számítógép-alapú mérések milyen lehetőségeket tartogatnak a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok lebonyolításában. A negyedik előadás az előzőhöz kapcsolódva egy olyan, az eDia segítségével megvalósított mérés eredményeit ismertette, amely kínai és magyar általános iskolások problémamegoldó gondolkodását vizsgálta. Az eredmények felvilágították a két ország tanulóinak teljesítményében mutatkozó különbségekre.

*A pedagógusok által, a mindennapi gyakorlatban létrehozott innovációk döntő szerepet játszanak az oktatás minőségének és hatékonyságának javításában. Az előadó szerint új, eredeti megoldások szükségesek ahhoz, hogy a tanárok a mindennapi munkájuk során felmerülő kihívásokra reagálni tudjanak. A többi tudásintenzív szakmához hasonlóan a kreativitás és az újításra való nyitottság a tanárok és a tanárközösségek hatékony működéséhez szükséges feltételek. Az iskolának támogatniuk kell az innovatív megközelítéseket, kezelniük kell a változásokat és az innovációs folyamatokat. A nemzeti oktatási innovációs stratégiák megkövetelik az innovációs folyamatok monitorozását az oktatási rendszerekben, ami szükségessé teszi az innováció mérését.*

A második szimpózium a *Training of Learning Processes* (A tanulási folyamatok segítése) címet viselte. Az előadások közös vonása, hogy mindegyik olyan intervenciót mutatott be, aminek célja a résztvevők teljesítményének javítása volt. Az első kutatás során iskolakezdés előtt álló gyerekek számtani tudásának fejlesztése volt a cél egy memóriajáték segítségével. A második előadás a hazai fejlesztésű eLea online platform<sup>1</sup> működését ismertette, mely többféle területhez

<sup>1</sup> Az online fejlesztőprogramokról bővebb információ a <http://edia.hu/elea/> oldalon érhető el.

kapcsolódóan kínál fejlesztőprogramokat. A harmadik előadás palesztin tanulók induktív gondolkodásának fejlesztését célzó online program eredményeit ismertette. A vizsgálat tanulsága szerint a kidolgozott feladatok alkalmasak arra, hogy a tanulók képességfejlődését támogassák. Végül az utolsó előadás német tanulók matematika teljesítményének növekedését kívánta elérni a tanulókat erő osztálytermi hatások optimalizálásán keresztül. A kutatás eredményei biztatók, ugyanakkor csak a résztvevők egy részénél sikerült kimutatni, hogy matematikai teljesítményük javult a beavatkozás hatására.

A szimpóziumok és előadások mellett a konferencián könyvbemutatóra is sor került, ahol az idén megjelent *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (A matematikai tanulási nehézségek nemzetközi kézikönyve) című kötetet ismertették. A könyvbemutató lehetőséget kínált arra, hogy az érdeklődők közelebbről megismerjék a kötetet, amelynek célkitűzése, hogy a legfrissebb eredmények összefoglalásával elősegítse a matematikatanítás eredményességének javulását. Az általános fejezeteken túl bemutatja a matematikatanítás kihívásait nemzetközi és európai szinten, így hasznos olvasmány lehet mindazoknak, akik szeretnék jobban megismerni, milyen nehézségekkel küzdenek az egyes régiók és ezekre milyen megoldások születtek.

### Válogatás a tematikus szekciókban elhangzott előadásokból

Összesen kilenc magyar és tizenegy angol nyelvű szekcióban hangzottak el neveléstudományi és pedagógiai kutatásokat bemutató előadások (1. táblázat). 107 szerző 84 előadását hallgathatták meg az érdeklődők a két és fél napos rendezvényen. Néhány, a konferencia témáihoz szorosan kapcsolódó szekciót részletesebben is szeretnénk bemutatni, hogy érzékeltesük a konferencián elhangzott előadások sokszínűségét.

*Az első angol nyelvű szekcióban (Learning, motivation and social context) előadó szakemberek az iskolai teljesítményeket, attitűdöket és motivációkat vizsgálták társas kontextusba helyezve. Finnországban 1–9. évfolyamos tanulók tanulási képességének és a tanuláshoz fűződő viszonyának változásait követték nyomon egy longitudinális kutatás keretein belül. Azt találták, hogy az évek előrehaladtával a diákok iskolával és tanulással kapcsolatos attitűdjei pozitív irányba mozdultak el. A kutatás részeként azt is vizsgálták, hogy tapasztalható-e különbség a finn tanulók iskolai önértékelésében annak függvényében, hogy tagozatos osztálynak a tagjai vagy általános képzésben vesznek részt.*

Az első angol nyelvű szekcióban (*Learning, motivation and social context*) előadó szakemberek az iskolai teljesítményeket, attitűdöket és motivációkat vizsgálták társas kontextusba helyezve. Finnországban 1–9. évfolyamos tanulók tanulási képességének és a tanuláshoz fűződő viszonyának változásait követték nyomon egy longitudinális kutatás keretein belül. Azt találták, hogy az évek előrehaladtával a diákok iskolával és tanulással kapcsolatos attitűdjei pozitív irányba mozdultak el. A kutatás részeként azt is vizsgálták, hogy tapasztalható-e különbség a finn tanulók iskolai önértékelésében annak függvényében, hogy tagozatos osztálynak a tagjai vagy általános képzésben vesznek részt. A finn

1. táblázat. A magyar és angol nyelvű szekciók listája

Magyar nyelvű szekciók listája	Angol nyelvű szekciók listája
Anya- és idegen nyelvi kutatások	Learning, motivation and social context
A tanulás társas aspektusai	Cross-cultural measurement of academic skills
Új témák és problémák a hazai neveléstudományi kutatásokban	Social and cognitive aspects of learning
A társadalomtudományi műveltség vizsgálata	Issues in language education
Pedagógiai diagnosztika	Views on learning and engagement
Egészség és jóllét az iskolában	Assessment of 21 <sup>st</sup> century skills
Tantárgypedagógiai kutatások: értékelés és fejlesztés	Training of learning processes
Oktatási rendszer, rendszerszintű értékelés	Skills assessment
A szelf és a közösség működésének megismerése új kutatásokban	Music education
	Research on health and well-being
	Research on teachers' professional background

oktatási rendszer ismert vonása, hogy az iskolák között kismértékű különbség észlelhető, mégis tény, hogy náluk is létezik a Nagy Hal – Kis Tó (Big Fish Little Pond) hatás, azaz a jobb teljesítményű, szelektált csoportokban tanuló diákok tanulmányi énképe alacsonyabb. Magyar kutatók is képviseltették magukat ebben a szekcióban. Az egyik előadás célja az volt, hogy felfedje az osztálytermi klíma azon jellemzőit, melyek hatással lehetnek a tanulók céljaira, motivációira. A kutatás részeként olyan Likert-skálás kérdőívet dolgoztak ki, amely az osztályban jelenlévő motivációs struktúrához kapcsolódóan négy dimenzióhoz (társakkal való együttműködés, az osztálytermi közönség, társak megismerése és társak csúfolása) kapcsolódóan méri a diákok percepcióját. Az utolsó előadás témája a kiegészítés volt, ami manapság nemcsak a tanárokat fenyegeti, hanem sajnos a diákok körében is egyre többször előfordul. A vizsgálatban részt vevő közel négyszáz középiskolás diák 25%-ánál fedezték fel a kiegészítő jeleket. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a tanulók kiegészítése pozitív együttjárást mutat az iskolai követelmények fokozott észlelésével.

*A tanulás társas aspektusai* szekcióban különböző életkorú diákok szociális

viselkedésének jellemzőivel foglalkozó előadásokat hallgathattak meg az érdeklődők. Az egyik előadás arra hívta fel a figyelmet, hogy az óvodás gyermekek proszociális viselkedésének észlelésében jelentős különbség tapasztalható a szülők és az óvodapedagógusok között. Az eredmények szerint az eltérés fakadhat abból, hogy az eltérő megfigyelési helyzetekben másként viselkednek a gyermekek, ugyanakkor a megfigyelők is különbözőképpen értékelik a gyermekek viselkedését. Egy másik előadás a serdülők társas problémahelyzetekben megnyilvánuló problémamegoldó orientációjával foglalkozott, amit kérdőív és problémahelyzetekhez kapcsolódó történetek, az azokra adott reakciók segítségével is mértek. A kétféle mérési eljárás alkalmasnak bizonyult arra, hogy árnyalt képet adjon a serdülők társas problémahelyzetekben tanúsított viselkedéséről. A szekció egy másik, szintén középiskolások körében végzett kutatása arra világított rá, hogy szoros összefüggés van a tanulási szokások, a tanulmányi átlag és a tesztzorongás között. Annak érdekében, hogy a diákok sikeresen teljesítsenek az iskolában, elengedhetetlen a helyes tanulási szokások kialakítása, valamint a megfelelő tanulási stratégiák alkalmazása.

A szekció utolsó előadása arra mutatott rá, hogy a szándékos önszabályozás jó hatással van a diákok tanulmányi eredményeire.

Egy másik tematikus szekció a 21. századi képességek értékelésével foglalkozott (*Assessment of 21<sup>st</sup> century skills*). Az előadások tanulsága szerint a számítógép-alapú mérés alkalmazása sok haszonnal jár a pedagógiai kutatások számára is. Lehetővé teszi olyan területek mérését (pl. élethosszig tartó tanuláshoz szükséges képességek, problémamegoldás, a természettudományos tudáshoz kapcsolódó képességek), amelyek hatékonyabban valósíthatók meg számítógépes környezetben. A technológiaalapú mérőeszközök nemcsak az értékelés során, hanem a tanulási folyamatokban is kiválóan lehet alkalmazni. Segítségükkel a mindennapi életben hasznos, tantárgyakon átívelő kompetenciák fejlesztése is lehetségessé válik, mint például a tanulás tanulása. A szekció egyik előadása kínai és magyar tanulók problémamegoldását és tanulási stratégiáit vizsgálta számítógép-alapú mérés segítségével. Érdekes eredménynek számít, hogy míg a memorizálás stratégiáját gyakran használó kínai tanulók problémamegoldó teljesítménye alacsonyabb volt, addig a hasonló stratégiával tanuló diákok jobb eredményt értek el. A kutatók az eredmények ismeretében feltételezték, hogy a diákok a feladatok megoldása során eltérő stratégiákhoz folyamodtak a problémahelyzetek feltárásakor. A szekció egy másik előadása namíbiai diákok természettudománnyal kapcsolatos hiedelmeit, meggyőződéseit tárta fel. A méréshez fejlesztett számítógép-alapú tesztet megfelelőnek találták a tanulók értékelésére, és a továbbiakban is használható fejlődésük nyomon követéséhez.

A *Pedagógiai diagnosztika* nevet viselő szekcióban új, innovatív mérőeszközöket ismerhettünk meg, legyen az akár egy papíralapú teszt elektronikus változata vagy egy meglévő diagnosztikus eszköz korszerűbb példánya. Szegedi kutatók az online DIFER teszt óvodai alkalmazhatóságát vizsgálták nagycsoportos óvodások

*A Pedagógiai diagnosztika nevet viselő szekcióban új, innovatív mérőeszközöket ismerhettünk meg, legyen az akár egy papíralapú teszt elektronikus változata vagy egy meglévő diagnosztikus eszköz korszerűbb példánya. Szegedi kutatók az online DIFER teszt óvodai alkalmazhatóságát vizsgálták nagycsoportos óvodások körében. Egy másik kutatópáros azt akarta kideríteni, hogy van-e összefüggés a 6–7 éves gyermekek hazugság-felismerése és iskolaérettsége között. Meséken keresztül vizsgálták, hogy a gyermekek felismerik-e a hazugságot a történetekben, továbbá arra is kíváncsiak voltak, hogy meg tudják-e különböztetni a valós hazugságot a nem szándékos hazugságtól. A gyógypedagógiai diagnosztika területén is értesültünk újdí-  
tásokról a Meixner olvasólapok aktualizálása kapcsán. A vizsgálólapon szövegén történtek apróbb módosítások, illetve a vizsgálati útmutató lett sokkal részletesebb a minél objektívebb kiértékelés érdekében.*

körében. Egy másik kutatópáros azt akarta kideríteni, hogy van-e összefüggés a 6–7 éves gyermekek hazugság-felismerése és iskolaérettsége között. Meséken keresztül vizsgálták, hogy a gyermekek felismerik-e a hazugságot a történetekben, továbbá arra is kíváncsiak voltak,



hogy meg tudják-e különböztetni a valós hazugságot a nem szándékos hazugságtól. A gyógypedagógiai diagnosztika területén is értesültünk újításokról a Meixner olvasólapok aktualizálása kapcsán. A vizsgálólap szövegén történtek apróbb módosítások, illetve a vizsgálati útmutató lett sokkal részletesebb a minél objektívebb kiértékelés érdekében. A Karrier-tábla elnevezésű, középiskolások érdeklődését feltáró kérdőív használata a tanácsadói munkában kiváló segítséget nyújthat abban, hogy a pályaválasztás előtt álló fiatalok megtalálhassák a leginkább személyükhöz illeszkedő foglalkozást.

Az *Egészség és jóllét* tematikájú szekcióban szintén négy előadásra került sor. Ezek mindegyikében közös elem volt, hogy a kutatók vizsgálatuk sikeres lebonyolításához kivétel nélkül a kérdőívet találták a legmegfelelőbb mérőeszköznek. Aktuális problémával, az okostelefon-függőséggel foglalkozott az egyik kutatás. 14–30 éves fiatalok okostelefon-használatáról gyűjtöttek adatokat online kérdőív segítségével. Arra a következtetésre jutottak, hogy a közösségimédia-használat járul hozzá leginkább a függőség kialakulásához. Egy másik szakértő 6. évfolyamos tanulók érzelmi jóllétét vizsgálta a magyar nyelvű rövidített WHO Jóllét kérdőívvel. A szekció egy további előadása az iskolai jóllét és az önszabályozott tanulás összefüggéseit vizsgálta, a Sportolói Identitás Skála magyar változatának ismertetésével zárult ez a blokk.

Az utolsó szekció, amit kiemelnénk, az *Oktatási rendszer; rendszerszintű értékelés* nevet kapta. Az itt bemutatott előadások a különböző szinteken megvalósuló értékelési folyamatok hatásmechanizmusait vizsgálták. Az első előadó azt vizsgálta, hogy az iskolák és a tanárok milyen mértékben használják fel az Országos Kompetenciamérés eredményeit az osztálytermi munka megtervezésekor, valamint az eredmények felhasználása eredményezett-e javulást a tanulók teljesítményében. A második előadás a hazai nyelvtanítás helyzetét tárta fel, és egy olyan kutatás eredményeit ismertette, amely az oktatási

folyamat minden résztvevőjét vizsgálta, így igyekezett teljes körű helyzetképet felvázolni. A kutatás szerint a nyelvtanítás sikerességének megítélésében az intézményvezetők részéről erősen dominál a vizsgaközpontúság, azaz a sikeres nyelvizsgák fényében értékelik az intézményükben zajló nyelvtanítás eredményességét, míg a tanulók más szempontok mentén gondolkodnak. Egy másik kutató arra volt kíváncsi, hogy a tanulók miként viszonyulnak a dolgozatokhoz, és hogyan értelmezik az ezekből származó visszajelzéseket. Az általa használt 30 tételből álló dolgozatírással kapcsolatos attitűdöket vizsgáló kérdőív megfelelő kiindulópontként szolgálhat a téma mélyrehatóbb feltárásához. A szekció zárásaként arról kaptunk képet, hogyan változik a tanárjelöltek tudása és látásmódja a pedagógiai értékelés témakörben az egyetemi tanulmányaik hatására. Az eredmények biztatók, a tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos szemléletmódjában változás figyelhető meg, ugyanakkor további támogatásra van szükségük a differenciált látásmód stabil megszilárdulásához.

## Összegzés

A Pedagógiai Értékelési Konferencia a pedagógiai értékeléssel foglalkozó hazai neveléstudományi szakemberek éves konzultációs fóruma, amely lehetőséget teremt a hazai és nemzetközi kutatóknak legfrissebb kutatási eredményeik bemutatására, megvitatására, a pedagógustársadalommal való megosztására. A bírálati rendszer a nemzetközi konferenciák gyakorlatát követve biztosítja a konferencián elhangzó előadások magas színvonalát, a tudományosság kritériumainak maradéktalan érvényesülését.

A XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia plenáris előadásainak, szimpóziუმainak és néhány tematikus szekciójában elhangzó előadásainak rövid ismertetése a konferencián megjelenő témák sokszínűségét hivatott prezentálni. A pedagógiai értékelés sokféle különböző megközelítése,

alkalmazási lehetősége volt jelen a konferencián, így minden jelenlévő megtalálhatta az érdeklődéséhez illeszkedő szekciót. A bemutatott eredmények egyszerre szolgálják a kutatók közötti tudásmegosztást, ugyanakkor lehetőséget teremtenek arra is, hogy a pedagógusok új mérési-értékelési eljárásokat ismerjenek meg és építsenek be munkájukba.

**Gurka Éva**

Szegedi Tudományegyetem,  
Neveléstudomány MA szak

**Németh Adrienn**

Szegedi Tudományegyetem,  
Pedagógia BA szak

**Dancs Katinka**

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és  
Társadalomtudományi Kar,  
Neveléstudományi Intézet

### Irodalom

Csapó Benő (2005). A Magyar Pedagógia feladata a neveléstudomány fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 15(4), 3–0.

Fejes József Balázs, Kasik László & Kinyó László (2006). Beszámoló a IV. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról. *Iskolakultúra*, 16(11), 92–97.

Kis Noémi (2013). A Pedagógiai Értékelési Konferenciák összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra*, 13(7–8), 123–128.

Rausch Attila & Kovács Gergely (2013). Beszámoló a X. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról. *Iskolakultúra*, 23(1), 99–106.

## Osztályfőnöki óra: lehet másképp!

*14 szó, 14 téma: ön- és társismeret, kommunikáció, probléma- és konfliktusmegoldás, énhatékonyság, önszabályozás, tolerancia, empátia, segítség, együttműködés, versengés, vezetés, felelősség, időgazdálkodás, jövőorientáció. Mindazon területek, amelyek fejlesztése egy osztályfőnöki óra szerves részét kell képezze.*

*Ugyanakkor ezeket az órákat gyakran az adminisztrációs teendőkre, esetenként egy-egy közös program megszervezésére, illetve valamilyen osztály- vagy iskolaszintű probléma megoldására használják. Azonban az osztályfőnöki órák valódi célja a tanulók egyéni fejlesztése, illetve az osztályközösség összekovácsolása kellene legyen, amihez az Osztályfőnöki óra: Másképp! című kötet kiváló módszertani segítséget biztosít a pedagógusok számára.*

A kötet négy nagy egységre tagolódik. Az első részben a feldolgozandó témák rövid elméleti összefoglalását olvashatjuk, amely után az adott témakörre vonatkozó gyakorlatokat mutatnak be a szerzők. A második nagy egységben az iskolai és iskolán kívüli helyzetek megoldásához szükséges szociális összetevők fejlesztésére alkalmas tématerveket olvashatunk, amelyek lehetőséget biztosítanak a változatos feladatokat tartalmazó foglalkozások tervezéséhez és megvalósításához. Ezt követi egy részletes, tematikus irodalomlista, amelynek segítségével az érdeklődő tovább informálódhat egy-egy téma szakirodalmi háttere kapcsán. A kiadvány utolsó egységében néhány foglalkozás megvalósításához szükséges kiegészítő eszközt kap az olvasó, amelyek további segítséget adnak a témák osztályszintű feldolgozásához.

A kiadvány Mészáros Aranka elméleti összefoglalásával kezdődik, amely az *Ön- és társismeret* témakörébe vezet be az olvasót. A szerző a jelenlegi Z és alfa generáció közötti különbségekből adódó nehézségeket mutatja be. A fejezet szerint a fiatal korosztály számára az egyik legnagyobb problémát az önértékelés átalakulása jelenti, melynek kezelésére az önismeret fejlesztése jelentheti a megoldást.

Az előbbi fejezet szerzője tovább bővíti a kiadványt az általános és középiskolás gyermekek *Kommunikációjával* kapcsolatos részzel. Az elméleti összefoglalás az asszertivitás bemutatásával kezdődik, amelynek elsajátításával a tanulók képessé válnak mások érdekeit figyelembe véve saját szükségleteiket és érdekeiket érvényesíteni. A fejezet további része a Gordon-módszerből ismert én-üzenetek és aktív hallgatás technikáira koncentrál, melynek fejlesztése sikeresebbé teheti a tanulók kommunikációját.

A *Probléma- és konfliktusmegoldást* tartalmazó fejezetben Kasik László nyújt betekintést az iskolai élet szereplői között megjelenő problémahelyzetek feltárásába és hatékony kezelésébe. A szerző a szociális probléma gyűjtőfogalmát emeli ki, amely jelentősen meghatározhatja a társas helyzeteket. Ugyanakkor előtérbe kerül a probléma és a konfliktus közötti különbség értelmezése is, melynek tisztázása különösen fontos lehet egy osztályközösségen belül, ezzel együtt a különböző konfliktus- és problémamegoldási módok elsajátításában, valamint ezek hatékony kezelésében.

A következő fejezetben Guti Kornél írása az *Énhatékonyság* témakörét mutatja be. A tanulók esetében kiemelkedően fontos

annak elsajátítása, hogy a saját képességeikbe vetett bizalommal képesek legyenek a környező események hatékony alakításával elérni a kívánt céljukat. A gyenge és az erős énhatékonyságú emberek jellemzőinek ismertetését követően megismerhetjük azokat a forrásokat, amelyek befolyásolhatják fejlődésüket. Végül az énhatékonyság fejlesztéséhez szükséges négy fő elemet ismerteti a szerző (sikeresen teljesített célok támogatása, segítése; megfigyelési élmény; szóbeli meggyőzés és bátorítás; pozitív érzelmek kifejezése), melyek megadhatják a pedagógus által irányított foglalkozások fókuszát.

Az *Önszabályozás* témájában D. Molnár Éva sorait olvashatjuk. Az önszabályozás elsajátítása nem csupán iskolai környezetben jelenik meg lényeges elemként, hanem a mindennapi céljaink elérését is meghatározhatja, hogy miként irányítjuk cselekedeteinket, miként fókuszálunk feladatainkra.

Az eltérő csoportok és személyek elfogadásához a *Tolerancia* fejlesztése szükséges, melynek főbb tudnivalóit Szabó Éva foglalta össze. Egy iskola- vagy osztályközösségen belül óhatatlanul megjelennek a különböző kultúrák, szokások, normák, így a toleranciára nevelés iskola környezetben kiemelkedően fontos.

Az empátia fejlesztése nem csupán a tanulók, de a pedagógusok mint modellszemélyek számára is lényeges feladatként jelenik meg az iskolában. Gál Zita *Empátiáról* szóló fejezetében a fogalom kognitív és affektív aspektusával ismerkedhetünk meg, majd azokkal a főbb mérföldkövekkel, amelyek meghatározzák az iskolás korosztály fejlődési folyamatait. A *Segítésről* szóló részben az előző fejezet szerzője vezeti be az olvasót a segítő viselkedés témakörébe, amelyhez szorosan kapcsolódik az együttműködés. A két viselkedési forma alakulását lényegesen meghatározza az empátia és a szimpátia, melyek fejlesztése iskolai környezetben is megvalósítható – a fejezetben bemutatott programok is erről tanúskodnak.

A következő fejezetben Fülöp Márta mutatja be az *Együttműködés* témakörét,

---

*A következő fejezetben Guti Kornél írása az Énhatékonyság témakörét mutatja be. A tanulók esetében kiemelkedően fontos annak elsajátítása, hogy a saját képességeikbe vetett bizalommal képesek legyenek a környező események hatékony alakításával elérni a kívánt céljukat. A gyenge és az erős énhatékonyságú emberek jellemzőinek ismertetését követően megismerhetjük azokat a forrásokat, amelyek befolyásolhatják fejlődésüket. Végül az énhatékonyság fejlesztéséhez szükséges négy fő elemet ismerteti a szerző (sikeresen teljesített célok támogatása, segítése; megfigyelési élmény; szóbeli meggyőzés és bátorítás; pozitív érzelmek kifejezése), melyek megadhatják a pedagógus által irányított foglalkozások fókuszát.*

---

kiemelve annak versengéssel való szoros kapcsolatát. Ezt kiegészíti az együttműködés főbb jellemzőinek ismertetésével, valamint a megvalósulásában szerepet játszó dimenziók bemutatásával. E tényezők ismeretében az olvasó megismerheti a végső célt, amely egy fejlesztő folyamat eredményeként megjelenhet, és amely viselkedési formát a különböző együttműködésen alapuló munkaformák mentén gyakorolhatnak a tanulók.

Az előbbi szoros kapcsolatot az előző fejezet szerzője a *Versengésről* szóló részben tovább részletezi, és kiemeli annak központi szerepét az iskolai szituációkon belül. A versengést többnyire

negatív viselkedésként értelmezik, ezért a megfelelő osztálytermi folyamatok megvalósulásához a tanulók önismereti fejlesztése kiemelten fontos e téma kapcsán is. Mindezek mellett a szerző szerint a versengésben szerepet játszó társas helyzetek megfelelő értelmezése és ennek iskolai fejlesztése a pedagógusok kiemelkedő feladata.

A *Vezetésről* szóló témakört D. Molnár Éva foglalja össze. Kiemeli, hogy a vezetési képességek fejlesztését már gyermekkorban szükséges elkezdeni, mivel a vezetői szerep vállalása igen sok későbbi élethelyzetben megjelenhet. A tanulók önmagukra és másokra irányuló vezetési képességeinek fejlesztése az iskolai helyzetekben is központi elemként kell megjelenjen, amit egy-egy játékos feladat keretében gyakorolhatnak.

A *Felelősségről* szóló részben ismét Szabó Éva ír arról, hogy a fiatalok életében egyre jellemzőbb szabadság és szabad akarat mellett kiemelt figyelmet kell fordítani a felelősségre és a felelősségvállalásra is, ami több szinten is megvalósulhat. Ezek fejlesztése családi és intézményes környezetben is alapvetően a modellnyújtás és a különböző direkt és indirekt nevelési módszerek mentén valósul meg, ami iskolai környezetben nehezen kivitelezhető, ugyanakkor mégis elengedhetetlen, hogy esetenként egy-egy gyakorlat segítségével a pedagógusok támogassák ezt a fejlődési folyamatot.

A gyakran tapasztalt időhiány orvoslásának kapcsán a következő fejezetben Dombi Edina hívja fel a figyelmet a megfelelő *Időgazdálkodás* fontosságára. Azok a tanulók, akik képessé válnak megfelelően tervezni és kontrollálni teendőiket, az iskolai feladataikat is hatékonyabban és eredményesebben fogják tudni elvégezni. Mindezekhez a szerző a pedagógusok számára az osztályfőnöki órák keretében is megvalósítható feladatokat kínál, amelyek segíthetik a tanulókat teendőik szelektálásában, a megfelelő fontossági sorrendek felállításában, valamint az idővesztés megelőző technikák elsajátításában.

A kötet utolsó elméleti fejezetében Jámbori Szilvia a *Jövőorientációval* kapcsolatban kifejti, hogy főként a pályaválasztás szempontjából válik fontos pedagógusi feladattá a tanulók személyes céljaival való foglalkozás. Az osztályfőnöki órák során külön figyelmet kell fordítani a pályorientációra, amihez szorosan kapcsolódik a korábban már többször említett önismeret fejlesztése. Ez a feladat a szerző szerint a Z generáció esetében különösen fontos célként jelenik meg az iskolákban, amihez a szerző több lényeges elméleti szempontot is hozzákapcsol az osztályfőnöki órán végezhető gyakorlatok kiegészítése érdekében.

A kötet következő nagy egysége olyan tématerveket tartalmaz, amelyek több terület összevonásával, együttesen dolgozzák fel a korábban bemutatott témaköröket, segítséget adva ezzel a tanulók iskolai és iskolán kívüli helyzeteinek megfelelő értelmezéséhez, kezeléséhez. A feladatok leírásában egységes rendszert követnek a szerzők, amelyben a témakörök mellett megjelennek azok a célok is, amelyek alapján az olvasó gondosan összeválogathatja azokat a feladatokat, amelyek az adott osztállyal való foglalkozás során alkalmasak lehetnek a témák mélyebb feldolgozásához, a kitűzött célok eléréséhez. Az életkor megjelölése is irányíthatja az adott korcsoport számára alkalmas feladatok kiválasztását, illetve információkat kaphatunk a szükséges eszközökről is. A részletes instrukciók mellett külön kiemelendő, hogy az egyes leírások végén a szerzők figyelmet fordítottak arra is, hogy tanácsot adjanak, milyen mozzanatokra érdemes odafigyelni egy-egy gyakorlat elvégzésekor. Ezek segítségével az olvasó felkészülten valósíthatja meg a feladatokat aktuális csoportjával, így a foglalkozások elérhetik valódi céljukat.

A kötet erőssége, hogy a gyermekek és a fiatalok közvetlen környezetében lévő személyek számára ismerős, valódi helyzetek, tanulói reakciók, lehetséges buktatók felvázolásával szembesíti az olvasót. Vagyis életszerű példákkal dúsítva készít fel a tanulókkal való foglalkozásokra.

Ajánlom a könyvet minden olyan szakembernek és laikusnak, akik szívükön viselik egy osztályközösség hatékony működését és a tanulók egyéni fejlődését. A kiadványnak köszönhetően egy „másképp” tervezett osztályfőnöki óra levezetése a kötetet forgató pedagógusoknak biztosan nem okozhat gondot.

---

Kasik, L. & Gál, Z. (szerk., 2019). *Osztályfőnöki óra: Másképp! Módszertani segédanyag pedagógusoknak gyakorlatokkal és tématervekkel*. Szeged: Mozaik Kiadó.

***Hegedűs Szilvia***

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészeti- és  
Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

## Szövegekben csemegézve

*Roland Barthes magyarul A szöveg öröme (Ford. Babarczy Eszter és mtsai, 1996, 2011) címen napvilágot látott irodalomelméleti tanulmányaira utal Tapodi Zsuzsa, amikor előljárójában az irodalomértés és megértés eljárásaira, élményére reflektál. Az „öröm”-öt mint a koherens olvasat legfontosabb jellemzőjét, eredményét említi, és ehhez a hagyományok kontextusán át, a „korábban elgondoltak” útvezetése, „összefüggések hálója” (9.) révén vezet el útja.*

A bibliográfiai adatok és az angol nyelvű kivonatok tartalmi egysége mellett három fejezetre tagolódik Tapodi könyve, amelynek legtöbbet vizsgált, elemzett és körbejárt jelensége az identitás és az idegenség. A második és a harmadik fejezet e téren csak a kontextualizálás szempontjából különül el egymástól: a központi fejezetben a világ- és az anyaországi magyar irodalmi alkotások kerülnek górcső alá, míg a harmadikban a (kelet-európai) kisebbségi (magyar) irodalmak jelenségeit értelmezi e perspektívából a szerző. Mindezen vizsgálatokhoz széles elméleti alapot a posztmodern irodalomszemlélet nyújt. Véletlenül tudomásom van róla (egy általam szerkesztett rovatba ajánlotta közlésre), hogy olvasta és kritikát ír Thomka Beáta *Regénytapasztalat* (2018) című tanulmánykötetéről. Azért jutott eszembe ez a mozzanat, mert – magam már elsajátítva utóbbi szerző elképzeléseit a legújabb kori irodalmi mozgásokról – felmerült bennem a kérdés, vajon módosulhat-e ez az alap, illetve értelmezési látószög, ha Tapodi elfogadja Thomka a posztmodern irodalom jelenségeinek lefutásáról alkotott elképzeléseit. Lehet-e új vagy még újabb jelentése például Láng Zsolt *Bestiarium Tansylvanicae. A tűz és a víz állatai* (2003) regényfolyama darabjainak, Bogdán László *A kintrekedtek* (Tatjana. A vörös körben. A két boldog fénygomolyag) (2008–2011) című regénytrilógiájának vagy Tompa Andrea

*Fejtől s lábtól. Kettő orvos Erdélyben* (2013) című művének, ha a „posztmigráns irodalom” fogalmát és koncepcióját is érvényesíti az értelmezésben? Ugyanis Thomka könyve nagyon meggyőző képét állítja fel az európai és a magyar irodalom 21. század eleji – a posztmodern végéről szóló – irányváltásának, alakulási töréspontjának.

Egyik korábbi, *Szövegek szövete* (2014) című, irodalomtörténeti tanulmányokat tartalmazó könyvéről is megjegyezte a kritika, hogy Tapodi irodalmi érdeklődése, olvasása és interpretációi háttérben hangsúlyosan felismerhető tanár attitűdje: a legjobbat nyújtani igyekvő ismeret- és értékközvetítő magatartás. A *Szövegekben csemegézve* első fejezete, a *Szövegjátékok, múltképek* is megfeleltethető ilyen pragmatikus céloknak; a négy – meglehetősen terjedelmes – tanulmány alapfogalmakat (pl. olvasás, megértés, behelyezkedés, szerzői játékok, múltképek, történelmi narratíva, emlékezet, interferencia) tisztáz. Izgalmassá vizsgálódásait nem elsősorban a posztmodern irodalom szemléleti alapjainak áttekintése, hanem ezeknek európai és magyar kontextualizációja, a jelenségek működésének „szövegek hálózatá”-ban való láttatása teszi: ahogy Miguel de Cervantes Saavedra, Victor Hugo, Fernando Nogueira Pessoa, illetve Mihail Bulgakov, Milorad Pavić klasszikus remekeiből vezet le egy-egy jelenség értelmezését a kortárs magyar irodalom

hatásrendszerében is. Világirodalmi érdeklődésének domináns újlatin irányultsága – feltehetőleg – a román nyelvi és kulturális kapcsolódásokból következik: Tapodi az erdélyi Sapientia EMTE tanára.

Az első, elméleti alapvetésként funkcionáló fejezet igen terjedelmesnek tekinthető, a kötet csaknem felét alkotja. Legnagyobb ívű tanulmánya, a történelmi narratíva kérdéseit komparatív módszerekkel körüljáró *Képek a múlttól – A történelmi regény változatai* szintén terjedelmes, mintegy 50 oldalt tesz ki. Az „epikus történelemábrázolás” bonyolult kérdéskörét a hagyományfelismerés és -értelmezés felől közelíti meg; a kortárs narratívákat (Láng Zsolt *Bestiarium Transylvaniae. A tűz és a víz állatai* [2003] és Péterfy Gergely *Halál Budán* [2008] című regényeit) Victor Hugo klasszikus remeke, *A párizsi Notre-Dame* (1831), illetve – közmegegyezéses alapon – az első magyar autentikus (történelmi) regénynek tekintett *Abafi* (1836), Jósika Miklós alkotása, vagyis az epikus hagyományra való ráíródás figyelembe vételével vizsgálja elsősorban műfajpoétikai és tropológiai szempontból. Mindeközben fontos hivatkozási alapként tekint „a posztmodern történelmi regény etalonjára” (56.), Umberto Eco *A rózsza neve* (1980) című művére. Már e megközelítések is jelzik, mennyire bonyolult problémáról van szó, amikor a múltreprezentáció narratív kérdéseit feszegetjük, hiszen a szerző által „fiatal műfaj”-nak nevezett történelmi regény definiálhatósága rendkívül bonyolult. Meglátásom szerint még az sem biztos, hogy csak egyetlen műfajról, vagy ugyanarról a műfajról beszélünk, amit Walter Scott nyomán „történelmi regény”-nek szokás nevezni az európai irodalmi kultúrában. Azt, hogy mennyire alakuló tendenciákról van szó, mutatja az is, hogy Victor Hugo *Notre-Dame*-ja jelenik meg e gondolatvezetésben, ami azért érdekes, mert maga a regény sem a hagyományos értelemben vett (tehát referenciáknak és háttérnarratíváknak megfelelő), sem a modern vagy posztmodern értelemben felfogott (szövegalapú legitimációkra, a másik irodalmi mű referenciáira, textuális

---

*Érzékletes kifejtését e szimbólummá válás folyamatának Szegedy-Maszák Mihály (2001) tanulmányában olvashatni, ahol épp a Notre-Dame a példa (52–66.). A középkor világának Párizs fölé magasodó szimbóluma. Erre a gondolatra reflektál Tapodi is, amikor kifejti: „A cselekménybe nem csupán a misztériumdrámák, farce-ok, Villon költészetének, a csavargó-regényeknek, a Gargantua és Pantagrueinek a világa épül be, hanem a régi Párizs épületeinek a leírása is, sőt, a történelmi források, például Jehan de Troy krónikája mellett megidéződnek különböző festmények, így Rembrandt képei.”*  
(63–64.).

---

alapokra hivatkozó) történelmi narratíva szerint nem értelmezhető. Mégis megkerülhetetlen a jelenség értelmezésében. Viszont a Tapodi által is hivatkozott Assmann szerint „minden egyes történelmi faktum az emlékezetbe kerülve azon nyomban tanná, szimbólummá, fogalomná válik” (Assmann 1992, 38).

Érzékletes kifejtését e szimbólummá válás folyamatának Szegedy-Maszák Mihály (2001) tanulmányában olvashatni, ahol épp a *Notre-Dame* a példa (52–66.). A középkor világának Párizs fölé magasodó szimbóluma. Erre a gondolatra reflektál Tapodi is, amikor kifejti: „A cselekménybe nem csupán a misztériumdrámák, farce-ok, Villon költészetének, a csavargó-regényeknek, a *Gargantua és Pantagrue*nek a világa épül be, hanem a régi Párizs épületeinek a leírása is, sőt, a történelmi források, például Jehan de



Troy krónikája mellett megidéződnek különböző festmények, így Rembrandt képei.” (63–64.). Nekem a magyar irodalomból hasonló példaként Eötvös József *A falu jegyzője* (1845) című regénye jutott eszembe, ami szintúgy – látszólag – nem mutatja fel a történelmi regény hagyományos értelemben vett referenciáit, nem szerepelnek benne valós történelmi személyek vagy események, nincsenek krónikákkal, történelemkönyvekkel összefüggő legitimitációi és megfeleltethetőségei, mégis gyakran említik a történelmi narratívák létformájáról szóló értekezésekben, hiszen van egy központi szimbóluma, egy történelmi referenciája: a vármegye intézményrendszere, amelynek működése nagyon is átfogó képét adja a magyar társadalom múltjának. A történelmi narratívának ezt a modelljét mutatja fel más műfajokra és formákra (pl. bestiárium, breviárium, a „rémromantika” alakzatai) a Láng- és a Péterfy-regény is.

Könyvének megírása idején a szerző még nem olvashatta Thomka Beáta említett, prózai fordulatokat jelző tanulmánykötetét a posztmigráns irodalomról, ugyanakkor vizsgálatai innovatív sajátosságára és széles körű tájékozódására utal, hogy a *Szövegekben csemegézve* központi fejezetének három dolgozatában mégis mennyire közel kerül az otthon–elmozdulás–identitásváltás/-válság jelenségeit tematizáló és modelláló posztmigráns irodalom fogalmköréhez. Legerőteljesebb ez az érdeklődés Tompa Andrea *Fejtől s lábtól. Kettő orvos Erdélyben* című regényének vizsgálata és értelmezése során. Ugyanakkor igen hangsúlyosan merít a posztmodern kritikai kurzus testképekről, test és identitás kapcsolatairól alkotott elméleteiből is. A kettő szublimációját – talán – a Péterfy Gergely könyvéről, a

*Kitömött barbárról* (2014) írt kritikájában figyelhető meg: részletező igényű áttekintés és összegzés a regény értelmezési stratégiáiról.

A dokumentum és mítosz, a referencia és a fikció, a történelmi emlékezet és a magánmitológia viszonyait vizsgáló fejezetet (*Szöveg és kontextusa*) is fogalmakat tisztató, szemléleteket áttekintő alapvetéssel (*Dokumentum, mítosz, játék és ironia – Közelítések az agyaglábú kolosszushoz*) indul, amit több műelemzés, kritika követ, például Csingiz Ajtmatov műveinek, *Az évszázadnál hosszabb ez a nap* (1986), a *Vesztőhely* (1987) (kelet-közép-európai) kontextualizált értelmezése, vagy Böndör Pál *Bender & TSA. Egy vers végjegyzetei* (2014) című regényének kritikai interpretációja.

Nem kritikai értékítélet, csupán ténymegállítást, következtetést rejlik véleményemben, miszerint Tapodi *Szövegekben csemegézve* című könyvének tanulmányai és tanulságai arról győznek meg bennünket, hogy egy elsősorban elméleti beállítottságú irodalomtudósról van szó, aki nem alakulástörténeteket, nagytörténeteket, hanem elméletek működését vizsgálja a különböző irodalmak konstellációján belül.

Tapodi Zsuzsa (2017). *Szövegekben csemegézve. Az olvasástól az értelmezésig. Tanulmányok, esszék*. Csíkszereda: Státus Kiadó.

**Bence Erika**

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,  
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

### Felhasznált irodalom

Assmann, J (1992). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest: Atlantisz.

Szegedy-Maszák Mihály (2001). Nem hallott dalok és nem látott festmények: társművészetek a romantikus szépprózában. In Szegedy-Maszák Mihály és Hajdu Péter (szerk.), *Romantika: világgép, művészet, irodalom*. Budapest: Osiris. 52–66.

## A hűrelmélettől az irodalmi gyakorlatig

*Berszán István Ritmikai dimenziók. Az irodalomtól a gyakorlásfizikáig című könyve egy 17 tanulmányból álló gyűjteményes kötet, melynek három írása e műben látott elsőként napvilágot a szerző 20 éves kutatásainak és a 15 éve zajló Terepkönyvtáborok tapasztalatainak elméleti és gyakorlati összefoglalásaként. Központi kérdése a valóság és az irodalom terei közötti átjárhatóság komplexitásának lehetőségeire és problémáira keres választ.*

Az első három tanulmányt tartalmazó első fejezet (*Az időirányokról*) széles körű fizikai, elsősorban a kvantumfizikára, a hűrelméltre, a relativitás elméletére, a hálózatelméletre és Néda Zoltán fizikus előadásaira alapuló elméleti keretben értelmezi a lehetséges világ(ok) interpretációjának hétköznapi és irodalmi tereit. E keretet tágítja ki később a művészetek, az esztétika, a filozófia, a politika és az etika gazdagon hivatkozott, Platóntól a modern filozófusokig terjedő, hangsúlyosan Emmanuel Lévinas, Alain Badiou és Jacques Rancière műveire építő gondolataival. Mindezen elméletek végső soron a gyakorláskutatás Berszán által kidolgozott módszerében forrnak egyé, hol reájuk alapozva, hol hiányosságaikat kritizálva, azokra megoldásokat javasolva. A szerző felveti a figyelem mozgásterei sokféleségének problematikáját, amely szerinte meghaladja a szövegre és a kontextusra szabott irodalomtudomány lehetőségeit.

Berszán a gyakorláskutatás oda-viszsa működő eljárásait a kísérleti fizika, a hálózatelmélet és a hűrelmélet fogalomrendszerét alkalmazva körvonalazza. Eszerint a kísérleti fizika mérésre és kalkulációra épülő eredményeit elavultnak tekinti, és bár több alkalommal belátja, hogy az általa javasolt irány egyes elméleti egyelőre a „szépirodalom, vagyis

a matematikai fikció” (32.) tárgykörébe sorolhatók, mégis kísérletet tesz e természettudományos tézisek humán tudományokba való integrálására. Így a hálózatelmélet sugarasan rendeződő csomópontjai a befogadó figyelmének összpontosulásaivá lépnek elő, és a hűrelmélet extra dimenziói a Platóntól sokat idézett barlanghasznalat árnyképéről meg nem figyelhető valóság komplexitását juttatja eszébe. Mindezek összefonódását a befogadás gyakorlásának megtanulandó ritmusában látja, amely idővel és térrel szorosan egybeforrva, mintegy a minél teljesebb megértés egyetlen módszere lehet. Bár a későbbi fejezetekben olvasható elmélyült elemzéseiben a választott alkotások élményszerű átéléséről tesz tanúbizonyosságot, ő maga is figyelmeztet „a párhuzamos, egymásra visszavezethetetlen ritmusok sokféleségére” (135.), végső soron a komplex megértés elérhetetlenségére.

Az elmélet kibontása során központi fogalommá válik a figyelem szerepe, melyet számos diszciplína felől megközelít, majd közös eredőként szűri le, hogy minden tudományág és elmélet együttes figyelmi problémája és gátja a saját maga által generált fogalmi rendszer és nézőpont. A hétköznapi és a művészi igényű figyelem különbségét a Monkey Business Illusion pszichológiai kísérletével és a Christopher Mole által ’unisono

figyelem'-nek nevezett részleges megragadás jelenségével támasztja alá, majd vonja le a saját elméleti keretébe illeszkedő következtetést, miszerint „a művészi figyelemgyakorlatot tehát az intenzitása különbözteti meg: amelyik gesztus nem tud eléggé intenzív lenni, az nem művészet” (100.). Összességében a művészeti érték az alkotó gesztusaiba, figyelmi hálózatába, valamint az alkotás terébe és idejébe, az általuk generált hűrok rezgésmin-tázataiba való minél alaposabb (figyelme-sebb) belegyakorlás révén érhető el.

A második fejezetben (*Kísérleti humaniorák*) további alapfogalmak (pl. gesztus, métisz, érték) reál- és humán tudományos megközelítése mellett egyre nagyobb betekintést kapunk a konkrét elemzési módszer, a Terepkönyvtáborok gyakorlatainak világába. A Dalai Láma kvantumfizikai tárgyú elmélkedéseibe való belegyakorláson túl a szerző olyan klasszikus irodalmi témák megközelítéséhez nyit utat, mint a bűn és feloldozás kérdése Szabó Róbert Csaba szekustörténetében, vagy az emlékezet szerepe Oravecz Imre 1972. szeptember és Halászóember című írásaiban. Aztán – a szépirodalomtól némileg eltávolodva – Damien Hirst cápájának művészettörténeti helyét és értékét kutatja, továbbá Pál apostol írása-inak krisztusi tanításait a kortárs filozófia badiou-i elveivel veti össze. Mindezen elemzések alapján ismét írás és olvasás viszonyáról, valamint a kreatívírás-gyakorlatok szükségességéről és követendő formájáról értekezik, saját elméleti keretéhez képest némileg általánosítva.

Berszán elköteleződik Finkelstein gondolata mellett, miszerint „[t]etszik az a gondolat, hogy hátra lévő életemben azzal foglalkozzam, ami nem ismerhető meg egészen” (121.). Terepkönyvtáborainak természetbe elvonuló, közösségben is magányos, mégis egymásra ráhangolódó, így társaságivá váló léte az elmélyült olvasás (ritmusgyakorlás) és a táj lehetőleg minél több aspektusának megélése által válik irodalomelméleteken, esztétikákon, reál- és humántudományos szakértői magatartásformákon túlmutató, azok

*Berszán elköteleződik Finkelstein gondolata mellett, miszerint „[t]etszik az a gondolat, hogy hátra lévő életemben azzal foglalkozzam, ami nem ismerhető meg egészen” (121.). Terepkönyvtáborainak természetbe elvonuló, közösségben is magányos, mégis egymásra ráhangolódó, így társaságivá váló léte az elmélyült olvasás (ritmusgyakorlás) és a táj lehetőleg minél több aspektusának megélése által válik irodalomelméleteken, esztétikákon, reál- és humántudományos szakértői magatartásformákon túlmutató, azok között átjárót alkotó, olykor hallgatókat, építészeket, egyetemi oktatókat tömörítő aktussá. Egyes szám első személyű élménybeszámoló épületekről, tájakról, a résztvevőkkel és szövegekkel kapcsolatos benyomásairól, a figyelni tanulás gyakorlatának folyamatáról átélhetővé, ugyanakkor tanulmánykötetben szokatlanul is teszik a kötet egyes írásait.*

között átjárót alkotó, olykor hallgatókat, építészeket, egyetemi oktatókat tömörítő aktussá. Egyes szám első személyű élménybeszámoló épületekről, tájakról, a résztvevőkkel és szövegekkel kapcsolatos benyomásairól, a figyelni tanulás gyakorlatának folyamatáról átélhetővé, ugyanakkor tanulmánykötetben szokatlanul is teszik a kötet egyes írásait. A lábjegyzetekkel gazdagon ellátott, bőségesen hivatkozott, számos elméleti munkát idéző,

multidiszciplinaritásra törekvő elméleti okfejtést olykor személyes hangvétellő – és olykor szépirodalmi jellegű – kísérletek törnek meg, melyek alapvetően a megélés (belegyakorlás) módszerének hatékonyságát hivatottak alátámasztani, ugyanakkor éppen ezek kényszerítik – a szerző fogalomhasználatával élve – ritmusváltásra az olvasót.

A fejezet tanulmányai egymástól függetlenül is a művészet(ek) helyét és értékét keresik a létrehozás szándékát megelőző alkotói gesztusrezonanciák mintázataitól a befogadó ráhangolódásának módozatain keresztül a megismerhetetlenig terjedő skálán. Ehhez az irodalom fejből való tudásától, amely sokféle és újfajta figyelmi gyakorlat kialakítását követeli és teremti meg, egészen a kreatív írás diszciplínáktól elszakadó, a kutató saját tényállásából kilépő magatartásformájáig teremt kapcsolatokat. Azonban felveti saját módszerének kritikáit is: (1) Milyen társadalmi és tudományos haszna lehet egy ilyen elmélyült olvasói magatartásnak? (2) Hol van a gonosz helye a ritmusok és gesztusok közötti békés átjárás módszerében? (3) Valóban deficitet okoz-e a terepkönyvtáborokban a kibeszélés hiánya?

A harmadik fejezet (*Kivezetés az ökoritológiába*) fogalomhasználatát tekintve némileg távolabb kerül a fizika nyelvétől, helyette a hagyományos irodalmi elemzések viszonyrendszerét tágítja tovább. Hétféle (!) – médiumkonfigurációkra hangolódás (Pfeiffer), igazságtörténetekre hangolódás (Badiou), a sokféleség vizsgálata a másik többségében (Derrida), történeti önmagunk megértése (Foucault), hálózati alapokon nyugvó (Barabási vs. Greene), gesztusrezonanciákra hangolódó (Berszán) – megközelítési módot vázol Lázár Ervin *A Négyszögletű Kerek Erdőjének* Dömdödömje kapcsán, végül leszűri a

„konklúziót”, miszerint nem kíván rendet teremteni az elméleti rendszerek hasonlóságainak és különbözőségeinek terében.

Ezt követően – leginkább saját módszerének gyakorlásával – Wordsworth, Bodor Ádám és Nemes Nagy Ágnes ökoszisztémájára hangolódik, és elemzi tüzetesen a *Lírai balladák*, a *Sinistra körzet* és a *Verhovina madarai*, valamint a *Fák*, az *Egy pályaudvar átalakítása* és a *Balaton* című alkotások tájait. Hosszan szól a terek olvasóra hangolódásáról is, amely szerinte egy másfajta rezgésmintázata ugyanannak az időpillanatnak, így a komplex megértéshez az ebbe való belegyakorlás is nélkülözhetetlen.

Ahogy a hürelmélet – a szerző megfogalmazásával élve – bizonyos tekintetben a matematikai esztétika, Berszán István „ritmikai dimenziói” az irodalomelméleti-filozófiai esztétika tárgykörébe sorolhatók. A Terepkönyvtáborok hátukat egymásnak vető olvasószerteszeteinek magányos olvasásgyakorlatai egyszerre kecsegtetnek a mélyebb, tudományos elméletek keretei közül kiszabadított megértés ígéretével, ugyanakkor éppen ez a definiálatlanság és elméletek közé (vagy épp azokon kívül helyezkedés) kínálja tálcán a módszer legfőbb kritikai felületét is, melynek kidolgozása még várat magára.

---

Berszán István (2018). *Ritmikai dimenziók. Az irodalomtól a gyakorlásfizikáig*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság. 416 o.

**Gortva Tamás**

Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium  
Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és  
Társadalomtudományi Kar,  
Magyar Irodalmi Tanszék

# Olvasási kedv és kánonok a digitális korban

## *Gondolatok Hansági Ágnes Láthatatlan limesek című tanulmánygyűjteményéről*

*A mai magyartanítás szakmai diskurzusát hosszú ideje az a kérdés határozza meg, hogyan lehet a kánonközvetítés, műveltségközvetítés elvárt feladatát az olvasóvá nevelés létfontosságú céljával összeegyeztetni. Arató László (2017. 80–81.) így fogalmaz: „Hagyományosan egyfelől a műveltségközvetítést, kánonközvetítést, másfelől az olvasóvá nevelést tekintjük az irodalomtanítás feladatának. [...] A kánonközvetítés és az olvasóvá nevelés azonban a gyakorlatban mindinkább ellentétbe kerül egymással, hiszen a sok kanonizált mű tanítása akár el is veheti a kedvet az olvasástól, különösen, ha ezek feldolgozásának időzítése, kontextusa és módja elsősorban az irodalomtörténeti kronológiát és nem a diákbefogadó érdeklődését, érettségét, motivációját veszi figyelembe.”*

**H**ansági Ágnes irodalomtörténész, a Szegedi Tudományegyetem Magyar Irodalmi Tanszékének docense legújabb tanulmánykötetében ez a két cél összeegyeztethetőnek tűnik, talán azért is, mert a szerző a kánon fogalmát igen tág értelemben használja: változóknak, alakíthatóknak mutatja, bevezeti a gyermekirodalmi kánon fogalmát, ír használati kánonról, amelybe a valóban olvasott művek tartoznak, kritikai kánonról, illetve a más médiumok (film, hangoskönyv, folyóirat) kanonizáló jellegéről. A különféle kanonizációs eljárások vizsgálata mellett a kötet másik központi témája az olvasóvá nevelés feladata, amely napjainkban ugyanolyan lényegi kérdés (legalábbis az irodalomtanítás pedagógiai diskurzusában), mint volt az 1850-es évek Magyarországon, amikor Kemény Zsigmond a *Pesti Napló* tárcarovatában közölt könnyebb fajsúlyú regényekkel kísérte meg növelni az olvasók táborát. Így a két központi problémakör tulajdonképpen szorosan

összekapcsolódik, a kérdés csupán az, hogy a kánon gátja vagy eszköze a fiatalok olvasóvá nevelésének. A válasz pedig megint csak attól függ, hogy mely művek tartoznak a kánonba.

A tanulmánykötet felosztása nem a két említett problémát követi; az első nagyobb egység tanulmányai temporális, a második rész szövegei mediális határjelenségeket vizsgálnak. A mediatizáció kérdésköre szorosan összefügg a kánonok és az olvasási kedv kérdéseivel: az új médiumok nem jelentenek konkurenciát az irodalom számára, sőt, a különböző médiumok (szöveg, film, hangoskönyv) közötti fordíthatóság hozzájárulhat az olvasók táborának növeléséhez. Az első rész tanulmányai is mind összekapcsolhatók az említett kérdésekkel, talán csak a kötetkezdő Koselleck-tanulmány illeszthető be nehezen a gondolatmenetbe.

A kánonok és az olvasás kérdése összefügg azzal a történeti változással, amely több tanulmány témája: a rendszerváltást

követően szinte teljesen eltűnik az addig aktív olvasóközönség, a szépirodalom már nem képes a társadalmi nyilvánosságot megszólítani – és ennek csak egyik oka a mediatiszáció. A másik ok a társadalom rendszerének megváltozásában keresendő: „[...] a zárt társadalmakban összehasonlíthatatlanul szélesebb az elitirodalom, a klasszikus művek olvasottsága, mint a nyitott társadalmakban.” (95.). Az olvasás képessége az egyetemisták, még a magyar szakosok körében sem egyértelműen adott, ellenben – ahogyan arra Hansági rámutat – a funkcionális analfabéták és a rosszul olvasók aránya egyre nő. Ezeknek a tendenciáknak az elemzéséből következik az a felismerés, hogy az iskola szerepe is megváltozott: „A mediatisztált társadalmakban az iskola csupán egy a lehetséges információforrások sorában. [...] már nem alkalmas arra, hogy olyan gyakorlott olvasóvá neveljen, aki az iskola elhagyása után képes saját olvasói rutinjának fenntartására.” (216.). Az iskolának – szűkebb értelemben a magyartanításnak – pedig alkalmazkodnia kell a megváltozott feltételekhez, ahogy – többek között – Arató László (2017. 83.) is fogalmaz: „[A]z általános iskola alapvető feladata nem az irodalomtörténet oktatása, nem is a klasszikus műveltség közvetítése, hanem az olvasóvá, jó szövegértővé nevelés.” (Arató, 2017. 83.)

### Temporális határjelenségek

Babits Mihály 1919-ben a pesti bölcsészkaron *Az irodalom elmélete* címmel tartott előadást. Az előadás kézírata elveszett vagy lappang, azonban több, az előadás alapján készített, egyetemi jegyzet is előkerült, amelyek alapján mégis képet kaphatunk Babits irodalomelméleti nézeteinek modernségéről. Hansági Babits lehetséges forrásait, illetve a korszak (hazai és külföldi) elméleti kontextusát vizsgálva részletesen tárgyalja Fogarasi Béla irodalomelméleti munkásságát is. Babits – korát megelőzve – rámutat arra, hogy az esztétikai tapasztalat, az olvasás öröme

*A kánonok és az olvasás kérdése összefügg azzal a történeti változással, amely több tanulmány témája: a rendszerváltást követően szinte teljesen eltűnik az addig aktív olvasóközönség, a szépirodalom már nem képes a társadalmi nyilvánosságot megszólítani – és ennek csak egyik oka a mediatiszáció. A másik ok a társadalom rendszerének megváltozásában keresendő: „[...] a zárt társadalmakban összehasonlíthatatlanul szélesebb az elitirodalom, a klasszikus művek olvasottsága, mint a nyitott társadalmakban.” (95.). Az olvasás képessége az egyetemisták, még a magyar szakosok körében sem egyértelműen adott, ellenben – ahogyan arra Hansági rámutat – a funkcionális analfabéták és a rosszul olvasók aránya egyre nő.*

is fontos tényező a művek befogadása kapcsán – és ma is ez az olvasóvá válás egyik legfontosabb motivációja. Itt megint visszatérhetünk az alapvető dichotómiához: mi a fontosabb, a kánonközvetítés, az ismeretközlés, vagy az élmény, az olvasás örömforrásként való felismerése? Babits másik megfontolandó tézisét Fogarasi-tól kölcsönzi: „[...] az irodalomtörténet az irodalom, vagyis a műalkotások története, mégpedig egy formalista műfogalom értelmében.” (56.). Fogarasi az irodalomtörténetet a szövegek hálózataként képzei el, olyan konstrukcióként, amely végtelen sokféle módon szerveződhet – a kronológia elve, amelyre irodalomoktatásunk

minden ellenkező vélemény és javaslat dacára még ma is épül, csak egy a sok lehetséges szervező elv közül. Azonban az I. világháborút és Trianont követően „[...] az elméleti érdeklődés és nyitottság radikális visszaesése lesz a jellemző.” (71.). Babits is szakít korábbi felfogásával, és *Az európai irodalom története* című művében az irodalom történetét az írók történeteként tartja leírhatónak.

A következő tanulmány, amely József Attila *Klárások* című versének igen alapos recepciótörténeti elemzése, látszólag távol áll témájában a kötet első két szövegétől, de valójában ugyanazokat a problémákat vizsgálja, hiszen a *Klárások* értelmezői között kialakult vitának a tétje elsősorban az, hogy meghagyják-e a verset a maga többértelműségében, vagy ragaszkodnak egy kizárólagos jelentés megtalálásához – ez utóbbi esetben azonban a vers hiátusainak kiegészítéséhez a szerzői életrajz lesz a kulcs. Ez pedig magában hordozza annak veszélyét, hogy már nem a szöveg, hanem a biográfia – mint a szöveghez mellékelte megoldókulcs – kerül az értelmezés homlokterébe. A vers műimmanens vizsgálata ráirányítja a figyelmet arra, hogy a vers tulajdonképpen a felcserélések játéka épül, így a jelentések is folyamatosan mozgásban vannak. Nem csupán a grammatikai személyek, hanem a vers képei, azaz a szintaktikailag azonos helyzetben lévő elemek is kötetlenül felcserélhetők egymással. Néha megnyugtatóbbnak tűnik – sokszor a diákok számára is – az egy szöveg–egy jelentés képlet, viszont ez elfedheti a szöveg valódi működését. A szövegben megjelenő személyes névmások (Én és Te) pozícióját az értelmezők eleve rögzítettnek tételezik, és ez a rögzítettség az, ami aztán előhívja az életrajzi narratívát – valójában azonban, amint arra Hansági rámutat, egyik személy pozíciója sem rögzített, egyik sem létezik önmagában: „[...] vagyis mindkét grammatikai személy kizárólag a másik által reprezentálódik a szövegtérben.” (85.). A tanulmány rávilágít arra, hogy a szelekció, rostálás és megőrzés kánonalakító dinamikája nem csupán a szépirodalmi

szövegeket érinti, az értelmezéseknek is megvan a maga kánonja, egy-egy elemzés évekre, akár évtizedekre is irányt tud szabni a tudományos diskurzusnak.

Így történt Esterházy Péter *Bevezetés a szépirodalomba* és Nádas Péter *Egy családregény vége* című szövege esetében is, ahol már jóformán a kortárs recepció korszakalkotó, korszakküszöbként értelmezhető művekről beszélt. Ugyanakkor Hansági Ágnes rámutat arra, hogy ezek a művek tulajdonképpen a végtelékig vitték azt a beszédmódot, amely a sajátjuk, így éppen a hagyomány folytathatatlan-ságát idézték elő: „[...] a prózafordulat [...] olyan korszakküszöb jelölőjévé vált, amely nevével ellentétben nem megnyitott, hanem lezárt egy szövegalkotási gyakorlatot, mégpedig azért, hogy a hagyománynak ezt a lehetőségét ad absurdumig vitte.” (100.)

Hansági másik központi témája a kánon, kanonizáció kérdése, de fontos ezzel kapcsolatban megjegyezni, hogy a kánon is folyamatosan változásban van, és nem kánonról, inkább kánonokról lehet beszélni. Hansági Rüdiger Zymner nyomán megkülönbözteti a „posztulált” és az „aktív” kánont: „A posztulált kánonhoz azok a szerzők és művek tartoznak, amelyeknek ismerete, olvasása a közösség tagjaira nézve kötelező érvényű, de legalábbis előírászerű vagy kívánatos. [...] Ezzel szemben az aktív kánonba azokat a szerzőket és műveket sorolja [Zymner], amelyeket az ember ténylegesen, nap mint nap valóban olvas és/vagy ismer.” (107.) A kötelező irodalom körül folyó vitát is gazdagítaná egy ilyen szempont bevezetése: a kötelező kánon helyett közös kánon kialakítása lehetne a cél. Kevés olyan szöveg van, amely mindkét halmazba beletartozik, az egyik ilyen mű – Esterházy posztmodernizáló gesztusának is köszönhetően – Ottlik *Iskola a határon* című regénye, amelynek értelmezését tovább gazdagíthatja, ha Márai Sándor regényeivel állítjuk párhuzamba. A Márai-életmű sokáig nem volt benne az irodalmi köztudatban, így az az utalásrendszer is elveszett, amely a regényeket az aktív kánon

többi szövegéhez – többek között Ottlik fő művéhez – kapcsolta. A szövegvilágok mégis könnyen párbeszédbe lépnek egymással, hiszen mindkét író az emlékezet működésének, az emlékek felidézésének, illetve elbeszélhetőségének problémáit taglalja.

### Mediális határjelenségek: a médiumok határai

A tanulmánykötetek sajátossága – amint arra Hansági Ágnes az előszóban utal – hogy a térben és időben távol eső tanulmányok a kötetben egymás mellé kerülve párbeszédet létesítenek egymással. Így állítható párhuzamba az első rész *Innen és túl. A prózafordulat nyomai az ezredvégen*, és a második rész *Kánonon innen és kánonon túl* című tanulmánya. A párhuzamot már maga a tanulmányok címe is posztulálja, egyben – gyerekirodalomról lévén szó – felidézi az „Üveghegyen innen és túl” mesei frazémját is. A két tanulmány többek között azokat a – magyartanítást is érintő – fontos kérdéseket vizsgálja, hogyan változott az olvasás szerepe a rendszerváltás után, és hogyan alkalmazkodott a magyar irodalom a megváltozott olvasói szokásokhoz. A változást egyrészt a zárt társadalom felbomlása, másrészt a „széleskörű mediatisáció” indukálta, eredménye pedig az irodalom látványos presztízsvesztése, és az olvasók számának radikális csökkenése. Ennek a változásnak egyik eklatáns példája, hogy míg a *Bevezetés a szépirodalomba* (1986) és az *Emlékiratok könyve* (1986) megjelenését a szélesebb társadalmi nyilvánosság fontos eseményeként tartották számon, addig a *Harmonia Caelestis* (2000) vagy a *Párhuzamos történetek* (2005) megjelenése már csak a szűken értett irodalmi elit belügye lehetett. A mediatisáció a világirodalmi trendek változásában is érezteti hatását: „[...] a lektűr és az igényes, művészi próza egyre kevésbé választható el egymástól.” (101.) Nem feladatunk és tudománytalan eljárás is volna értékelni ezeket a tendenciákat, a folyamat viszont lehetőséget

nyújt arra, hogy olyan „lektűrökkel” próbáljuk meg az olvasási kedvet felkelteni a diákokban, amelyek egyrészt könnyen/könnyebben olvashatók, mint a szinte már csak szótár segítségével kibetűzhető klaszszikusok, másrészt akár önmagukban, de még inkább más szépirodalmi művekkel párhuzamba állítva a közös műértelmezés lehetőségét is megteremtik.

A regény huszadik századi alakulástörténetét vizsgálva felmerül a kérdés, hogy vajon miért az elbeszélés nyelvi aktusa vált elsődlegessé a cselekmény rovására. Talán azért, mert az irodalom próbálta megőrizni szuverenitását az új művészeti ág, a film ellenében, ennek következménye volt a nyelv működésének előtérbe kerülése, vagyis az a szöveg számított művészi igényűnek, amely ellenállt a megfilmesíthetőség csábításának. Az ezredforduló után viszont már jól látszik, hogy a film nem veszélyezteti az irodalom önállóságát, sőt a megfilmesíthetőség az olvasószám növeléséhez is hozzájárulhat – ennek a felismerésnek lehet a következménye, hogy a regényben ismét előtérbe került a cselekmény és a lineáris, egységes elbeszélői szólam. Az ezredforduló után megváltozott a regény nyelvi működése és narratív struktúrája: míg az experimentális prózát a regénynyelv komplexitása, a narrációt illetően pedig az „alinearitás diszkontinuitás” jellemezte, addig „[a] kortárs magyar irodalom [...] a »mese« linearitásához fordult vissza.” (98.). Az ezredforduló irodalmát egyfajta műfaji útkeresés is jellemzi: „[...] ezek a kísérletek például a hagyományosan gyermekirodalminak tartott területek, illetve a dráma, a novella, a rap vagy a slam irányába tolták el a kortárs irodalom szövegkínálatát.” (98.) Ezek a szövegek könnyű olvashatóságot ígérnek, a komplexitás azonban mégis megmarad, de nem a narráció, inkább a szöveg konnotatív rétegzettség, iróniája, önreflexív gesztusai teremtik azt meg.

Így működnek a *Kétjobblábás balhátvéd és öltözködési nagyokos* című tanulmányban elemzett gyermekkönyvek is – a szövegek többszörös rétegzettsége lehetővé teszi, hogy az irodalmi kommunikációnak



ne csak a gyerek, hanem a felnőtt is megszólítottjává válhasson.

Miután a tanulmánykötet pontosan felvázolja a jelen állapotokat, önkéntelenül is adódik a kérdés, vajon hogyan lehet megállítani az olvasók számának radikális csökkenését. A legkézenfekvőbb megoldás a fiatal generációt megnyerni az olvasásnak – ez mindannyiunk közös érdeke, hiszen az olvasni tudás „[...] egyszerre gazdasági és demokráciakérdés.” (220.). Kemény Zsigmond a *Pesti Napló* szerkesztőjeként már az 1850-es években felismerte, hogy az olvasni tudás „a polgárosulás tétkérdése” (218.), és nem csupán *Élet és irodalom* és *Szellemi tér* című cikksorozataiban fejtette ki ide vonatkozó nézeteit, hanem a *Pesti Napló* tárcarovatában megjelenő színvonalas lektűrökkel igyekezett növelni az olvasók táborát: „Az olvasás Kemény argumentációjában így válik a (civil) társadalom megerősödésének legfontosabb eszközévé. Egyrészt az információszerezés és az információforgalmazás technológiájaként közvetlenül feltétele a gazdasági fejlődésnek, másrészt, szabadidős tevékenységként az egyént, az egyénekből kiépülő közösséget és így az általuk hordozott kultúrát is életben tartó, dinamizáló, szubverzív élményekhez segíti hozzá.” (155.) Már Kemény Zsigmond is megfogalmazza, hogy az olvasáshoz gyakorlottság kell, napi rutinná kell válnia, ezt pedig a könnyedebb olvasmányok, kivált a regények segíthetik elő.

Az olvasóvá válás már gyermekkorban elkezdődik – így az oktatás mellett a gyermekirodalomnak is fontos szerep jut. A *Kétjobblábás balhátvéd és öltözködési nagyokos (A képek nyelve és a nyelvi képek az új meseregényben)* című tanulmány két kiváló szöveget elemez a gyermekirodalom köréből: Elekes Dóra: *Detti-kéről és más istenekről*, Treszner Barbara rajzaival és Kollár Árpád: *A Völgy, írta Tárkony*, Nagy Norbert rajzaival. Mindkét mű gyermekeknek íródott elsősorban, ám a szövegek – épp az előbb tárgyalt komplexitás okán – többféle értelmezési struktúrában is működőképesek. Ezt a komplexitást erősítik – vagy éppen fokozzák le

– a szöveghez tartozó illusztrációk. Míg a *Völgy...* illusztrációi felhívják a figyelmet a szöveg többértelműségére, addig a *Detti-kéről...* rajzai nagy mértékben redukálják, egy jelentésre korlátozzák a szöveg eredeti összetettségét. Hansági szerint mind a két kötet alkalmas arra, hogy bevezessük a gyerekeket az olvasás világába, hiszen a (nem technikai értelemben vett) olvasástudás elsajátításához nyelviileg komplex, a nyelv figurális lehetőségeit kiaknázó szövegekre van szükség. Az Elekes-kötet kettősségét az adja, hogy a felnőtt olvasó ráismerhet olyan kulturális kódokra, amelyek a gyermek olvasó számára szövegen belüli, anaforikus utalásként működnek, a *Völgy...* esetében viszont a verbális és az ikonikus narráció egymásmellettsége adja a komplexitást (229.). A gyermekirodalom tehát az utóbbi évtizedek egyik fontos témája lett, és több fórum is alakult, amely a gyermekirodalom szemlélésére hivatott, mint például az *Alföld* 67. évfolyamának szeptemberi tematikus száma, vagy a *Tiszatáj* online kiadásának gyermekirodalom-kritikai rovata (208.). Több fontos monográfia is napvilágot látott a témában, többek között a Hansági Ágnes közreműködésével készült *Mesebeszéd – A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve* (2017, Budapest: FISZ), és meg kell említeni a Magyar Gyermekkönyv Fórum közreműködésével szervezett konferenciákat is (2018 januárjában: *Kortárs gyermekirodalom a mai magyar iskolában*; 2018 novemberében: *A gyermekirodalom nagykorúsítása*).

Az olvasni tudás hiánya nem csupán primér szinten – mint analfabétizmus –, hanem bizonyos értelemben még az egyetemi hallgatók körében is megjelenik. A forrásszövegek, amelyek az egyetemi oktatás alapul, immár egy adott tantárgyhoz tartozó mappába rendezve érhetőek el az interneten. Így sokkal könnyebb hozzáférni a szövegekhez, egyértelműek a tanár elvárásai, és az sem fordulhat elő, hogy egy diáknál ne lenne szöveg az órán. A diák az elmentett szövegeket aztán későbbi kutatásai során is felhasználhatja. A digitalizáció pozitív hatásai mellett

azonban Hansági negatív következtetésekhez is eljut. A legfontosabb ezek közül a „kontextusvesztés” – ami azt jelenti, hogy a szöveget kiemeljük a szövegkörnyezetéből, és így sok lényegi információ elvész; a hallgató a beszaknelt szöveg szerzőjét sem tudja sokszor megnevezni. Ezen kívül az önálló keresés képessége is egyre inkább kiveszőben van: a digitális tér másféle eligazodást kíván, mint a szövegek hagyományos lakhelyeként ismert könyvtár „valós” tere. A könyvtárban sajátították el a hallgatók a rostálás, szelektálás képességét is, amely tulajdonképpen a kánonképződés alapja. A hagyományosan a könyvtár terében véghezvitt keresés olyan kiemelten fontos találatokat is eredményezett, amely elsősorban a könyvtár térbeliségének, fizikailag is érzékelhető, befogadható, meghatározott rendjének, struktúrájának volt köszönhető. Valójában az online térben való eligazodás segítése, a hatékony keresési technikák elsajátítása már a gimnáziumban is lényeges képességnek számítana. Érdekes kérdéseket vet fel a kontextusvesztett szövegek problematikája a szöveggyűjteményekkel, azaz jobbára kontextus nélküli szövegekkel dolgozó irodalomoktatásban: a szöveggyűjtemény tulajdonképpen a kanonizált szövegeket tartalmazza, amelyek sajátos viszonyba kerülnek a válogatás és elrendezés által – nyilván más képet kap a diák például Adyról néhány kiválogatott vers, mint például az egész *Új versek* kötet ismeretében.

### Láthatatlan limesek

A tanulmánykötet harmadik szervező motívuma – a kánon és az olvasóvá nevelés kérdésköre mellett – a saját és az idegenként megtapasztalt másik közti határ, ama bizonyos „láthatatlan limes” elmosódásának, eltörlésének kérdése. Tulajdonképpen a kánon és az olvasóvá nevelés sem független ettől, hiszen az olvasás igazi öröme akkor születik meg, amikor a művet a saját kérdéseinkre adott válaszként, a saját történetünként tudjuk olvasni – és

*A tanulmánykötet harmadik szervező motívuma – a kánon és az olvasóvá nevelés kérdésköre mellett – a saját és az idegenként megtapasztalt másik közti határ, ama bizonyos „láthatatlan limes” elmosódásának, eltörlésének kérdése. Tulajdonképpen a kánon és az olvasóvá nevelés sem független ettől, hiszen az olvasás igazi öröme akkor születik meg, amikor a művet a saját kérdéseinkre adott válaszként, a saját történetünként tudjuk olvasni – és ezért hangsúlyozza minden, a kötelező olvasmányokról szóló (magyar)tanári diskurzusban részt vevő szereplő a kortárs szövegek fontosságát az olvasóvá nevelésben. A magyaróra egyik legnagyobb tétje, hogy eltörlődik-e a határ a saját nyelv és a másik, a szöveg nyelve között, vagy belegabalyodunk a megválaszolatlan kérdések, a másként értés pókhálójába. Az irodalmi kánon esetében sem mindegy, hogy képesek vagyunk-e azt saját hagyományként megtapasztalni – vagy pedig idegen ismerethalmaz marad csupán.*

ezért hangsúlyozza minden, a kötelező olvasmányokról szóló (magyar)tanári diskurzusban részt vevő szereplő a kortárs szövegek fontosságát az olvasóvá nevelésben. A magyaróra egyik legnagyobb tétje, hogy eltörlődik-e a határ a saját nyelv és a

másik, a szöveg nyelve között, vagy belegabalyodunk a megválaszolatlan kérdések, a másként értés pókhálójába. Az irodalmi kánon esetében sem mindegy, hogy képesek vagyunk-e azt saját hagyományként megtapasztalni – vagy pedig idegen ismerethalmazzal marad csupán.

A saját és az idegen ellentéte történeti aspektusból vizsgálva is fontos: a hírtelevíziózás által megeremelt másodlagos szemtanúság azt az illúziót kelti, hogy részesei vagyunk az eseményeknek – az idegen, tőlünk térben és időben elválasztott esemény a saját történetünk részévé válhat. Ezzel ellentétben a saját múlt, saját hagyomány idegenséggé is megjelenhet, mint például Ottliknál, ahol Bébé Medve szövegét – amelynek tárgya a közös múlt – idegen szöveggé olvassa: „[...] Bébé mindkét esetben azzal konfrontálódik, hogy Medve múltelbeszélése olyan idegen narratíva, amely nem vág egybe a saját emlékezetmunka által jelenre hozható valósággal.” (116.)

Az én és a másik közti határ elmosódása a József Attila-tanulmányban is fontos szerepet játszik, hiszen egymásnak ellentmondó értelmezéseket generál az a döntés, hogy az Ént eleve adottnak, mozdíthatatlannak vesszük, vagy pedig a Te által konstituáltként tételezzük. A kánon, a hagyomány nem csupán az olvasók, hanem az írók számára is megkerülhetetlen, ezért lehet tanulságos az egyszerre írói és olvasói szerepet felvevő Esterházy Péter hagyományról/kánonról vallott nézeteinek elemzése, bemutatása – Hansági egy szemléletes példán (egy Wittgenstein-idézet változatai E. P. prózájában) azt is bemutatja, hogy a hagyomány interiorizációja során hogyan mosódik el a határ a saját és az idegen mondatok között, hogyan válik a hagyomány betű szerint is a saját szöveg részévé. És itt visszajutottunk a hagyomány (kánon) és az olvasás (olvasóvá nevelés) összeegyeztethetőségének a kérdéséhez: „A szöveghagyomány birtokbavételére egyedül rendelkezésünkre álló cselekvési forma, az olvasás nem előfeltétele a birtoklásnak, hanem maga a birtoklás [...]” (127.). És miért van szükségünk

erre a hagyományra? Mert „[...] akinek nincsen tradíciója, de szeretné, ha lenne, az olyan, mint a boldogtalan szerelmes.” – mondja Wittgenstein-Esterházy (idézi Hansági 2018. 134.). Persze erre mondhatja az egyszerű diák, hogy ő ugyan nem szeretné, de azért a hagyomány identitásteremtő, közösségteremtő funkciója mégsem teljesen elhanyagolható. Kell egy meghatározott minimum – egy közös ismeretanyag, amelyre támaszkodni, hivatkozni lehet, hiszen a közös tudás, közös kánon és hagyomány közösségteremtő ereje vitathatatlan: „A kánont a kultúra előfeltételének tekinthetjük. Ezt bizonyítja, hogy a legtöbb közösségben vannak olyan szövegek s értelmezések, amelyeket mindazoknak kell ismerniök, akik műveltek számítanak.” (Szegedy-Maszák, 1995. 82.)

A határ, illetve a határ eltörlődésének víziója a kánon fogalmával más módon is összekapcsolódik. A kánon akarva-akaratlanul meghatározza az értelmezést – ahogy Szegedy-Maszák Mihály (1995. 70.) is fogalmaz: „A kánon a képzelet terméke, de értelmezés nem létezhet nélküle.” A magyartanár olyan kitüntetett helyzetben van, hogy ő maga rendelkezik különféle kánon-képzetekkel, a diákok azonban nem, így az ő felelőssége, hogy miféle rendszer, térkép alapján fognak később tájékozódni a diákok az irodalmi szövegek útvesztőjében – a jelképek erdejében, ha úgy tetszik. Ezért is hívják fel a kötelező olvasmányokról szóló diskurzus szereplőit a figyelmet arra, hogy a kortárs szövegek értelmezése ilyen szempontból könnyebb feladat, hiszen nem kell a diákoknak megküzdniük a kanonizált, általános elfogadott és megkérdőjelezhetetlennek tartott értelmezések garmadájával.

### Az idő archeológiája

A tanulmánykötet első fejezete a „temporális határjelenségeket” vizsgálja – a történeti megközelítés némileg elhatárolja a szöveget a kötet többi tanulmányától. Annyiban mégis irodalmi vonatkozású a kötetkezdő tanulmány is, hogy a történelmi tapasztalat

hozzáférhetőségének, nyelvi megformálhatóságának lehetőségeit is vizsgálja, illetve Reinhart Koselleck alapvető megállapításai nyelvről és történelemről a későbbi tanulmányok közül például az Ottlik és Márai kapcsolatát vizsgáló szöveggel is párhuzamba állíthatók. Koselleck gondolatrendszere a reformkori magyar irodalom történet szemléletét vizsgálva is termékeny lehet, hiszen a történevezés a rekurzív és a lineáris modellek összeegyeztetésére törekszik: „A temporális szekvenciák lényegi sajátossága ugyanis, hogy mind lineáris, mind rekurzív elemeket tartalmaznak, sőt, a rekurzivitás leggyakrabban előfeltétele a linearitásnak.” (30.) Hansági egy hétköznapi példát is idéz: „Egyszeriség és rekurzivitás viszonyát a postás példáján keresztül teszi szemléletessé [Koselleck], aki minden reggel ugyanakkor érkezik, és aki adott esetben egy hozzánk közelálló személy halálhíréről hoz értesítést. [...] A postás mindennapi érkezése az előfeltétele annak, hogy a halálhír a maga egyszerűségében megérkezhessek.” (30.) Persze előfordulhat olyan kivételes – mondjuk, hogy groteszk – helyzet is, amikor még a postás (nevezhetnénk „Gyuri atyusnak”) mindennapos érkezése sem garancia arra, hogy az érintett személy tudomást szerez a halálhírről – s egy ilyen esetnek, mind tudjuk, beláthatatlan következményei lehetnek. Koselleck példája további kérdéseket is felvet a limes, a határ átlépése kapcsán, hiszen a postás az a személy, aki sosem lépi át a határt, azaz a küszöböt. A postás emellett – legalábbis hagyományos értelemben – az írott szó letéteményese. Idő, tér és írás tehát a postás metaforájában olvad eggyé. A postás sosem lépi át a határvonalat, bár mindenki másnál jobban tudatában van létezésének. A határ az értelmezés kényszerét hívja elő, a saját és a másik szétválasztását előfeltételezi. Kié a levél: aki küldi, vagy aki megkapja? A postásé semmiképp sem, de mégis előadódhat olyan helyzet, amikor az írott szó letéteményeseként ő lesz élet és halál ura.

A 'posta' egyébként – mint a könyv címében megidézett limes – latin eredetű szó, a *posta statio* eredetileg kijelölt állomás. Ez rögvést felveti azokat a kérdéseket,

hogyan kicsoda, és milyen hatalom nevében jelöli ki? Hogyan jelölődik ki a korszakhatár? Ki az, aki felállítja – megépíti – a katonai limes erődítményrendszerét? Az irodalomtudós állítja fel a határokat, vagy csak rájuk irányítja a figyelmet?

Koselleck másik példája is hasonlóan megvilágító erejű: „Az az egyszeri esemény, hogy helyet találunk a villamoson, nem történhetne meg, ha nem létezne a menetrend, és a villamos nem érkezne meg, visszatérően, mindig meghatározott időközönként.” (30.). Ez így igaz, még ha hosszas küzdelem után közvetlenül a végállomás előtt sikerül is csak helyet találnunk. Az ismétlődő és az egyszeri kettősége az irodalmi művek elemzésekor is jól használható szempont lehet, hiszen a műfaji sajátosságok, toposzok, stb. biztosítják azt a folytonosságot, amelyben az irodalmi mű egyszerisége feltárulhat. Koselleck egyik központi megállapítása, amely szerint a történelmi tapasztalat idegenségtapasztalat, ugyanúgy igaz az irodalomra is – és ez a legfontosabb láthatatlan limes, amelynek átlépése/átléphetősége kimondatlanul is a tanulmánykötet – és ezen túlmenően napjaink irodalomtanításának egyik legégetőbb kérdése: Létrejön-e a megértés, amelyben a saját és az idegen tapasztalat feszültsége feloldódhat? Arató László (idézi Szenes, 2017) állítása szerint is ez az irodalomtanítás legnagyobb tétje: „Az irodalom az önismeretnek és mások megismerésének olyan fontos terepe, amit semmi más nem képes helyettesíteni. Az irodalomtanítás talán legfőbb feladata a nézőpontváltás, a más világlátásba való behelyezkedés megtanítása.”

Hansági Ágnes (2018). *Láthatatlan limesek. Határjelenségek az irodalomban*. Tempevölgy könyvek 30. Balatonfüred: Balatonfüred Városért Közalapítvány.

**Iványi-Szabó Rita**

Budakeszi, Prohászka Ottokár  
Katolikus Gimnázium

## Irodalom

Arató László (2017). Olvasóvá nevelés. In Fenyő D. György (szerk.), *Dűlő. A szöveg vonzásában. Arató László tiszteletére*. Miskolc: Szépmesterségek Alapítvány. 80–99. <http://www.muut.hu/archivum/26930> Utolsó letöltés: 2019. 01. 10.

Szenes Laura (2017). Jókai írása a '80-as évekig volt könnyű olvasmány – Arató Lászlóval beszélgettünk.

Szeretlekmagyarorszag.hu, <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/jokai-irasa-a-80-as-evekig-volt-konnyu-olvasmany-arato-laszloval-beszeltunk/> Utolsó letöltés: 2019. 01. 10.

Szegedy-Maszák Mihály (1995). „*Minta a szényegen*”. *A műértelmezés esélyei*. Budapest: Balassi Kiadó.

# A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

## Three Hungarians by the Baltic Sea The Baltic Sea and Gdańsk in the Eyes of György Somlyó, Tibor Pethő and Péter Ruffy

Marcin Grad

### Abstract

A good proof that Poland was an object of interest to Hungarian writers and journalists in the period following World War 2 are a few travelogues and reports: A Visztula sellője (The Siren of Vistula, 1954) by György Somlyó, A Kárpátoktól a Balti-tengerig (From the Carpathians to the Baltic Sea, 1956) by Tibor Pethő and Varsói hajnal (A Dawn in Warsaw, 1961) by Péter Ruffy. The goal of the study is to show, how the three aforementioned Hungarian authors perceive the Baltic Sea and its role in the new, socialist Poland, what impact the most important Polish coastal city, Gdańsk, had on them.

**Keywords:** Baltic Sea, Gdańsk, Polish seaside, travelogue, Hungarian journalists

## Transcultural Travel (in Sándor Zsigmond Papp's *Hate* novel)

Éva, Bányai

### Abstract

In my essay I examine the signs of transculturalism, hybridity, the textual manifestation of otherness / alienation, as well as the interchange of different registers and their interaction in Sándor Zsigmond Papp's *Hate* novel (2018). Bilingualism and the other language are text-forming and shaping component of the novel. The interference of the different cultural, religious and mental relations, as well as the dominance of a definite sense of transculturalism are the main focuses of the literary work.

**Keywords:** contemporary Hungarian prose, transculturalism, travel narrative, in-between

## Andrea Coddington's novel *The Jewish Women's* characteristic features from the point of view of binary opposition

Magdaléna, Hrbáček

### Abstract

In this study I examine how binary opposition, the central concept of theories dealing with symbolic classifications of cultural anthropology comes to life in the novel; the representation of our and their group traditions, as well as how the degrees of stereotyping appear in the text. Last but not least, I also study the cohesion forces along which the diaspora Jewish ethnic and religious community has survived in Europe and overseas.

**Keywords:** representation, self-representation, binary opposition, stereotypes

## **Transformations in Udmurt translations of Hungarian folk literature**

Dmitrij A. Jefremov

### **Abstract**

By now a relatively high number of Hungarian literary works has been translated into Udmurt. Translators try to convey the whole essence of the work, its artistic design. Moreover, they have to make various changes at different linguistic levels - lexical, grammatical, etc. This work gives an analysis of lexical (transcription, transliteration, calque) and lexical-semantic modifications, such as concretization, generalization, modulation, antonymic translation, explication and translation of cultural realities of the source language.

**Keywords:** Hungarian, Udmurt, literary translation, translation modifications, lexical and lexical-semantic modifications

## **Opportunities and problems of developing historical consciousness Are we going to fight the “intellectual underworld”?**

László, Kojanitz

### **Abstract**

History education is in crisis, and this crisis is related to the decline of general historical culture. While history education continues to convey the results of the science of history, the content and tone of the historical debates, and people's image of the historical past are rapidly moving away from it. In order for playing a more effective role in shaping historical public thinking, it may also be necessary to rethink the overall aims of studying history. In this paper, I present some analytical criteria for comparing and evaluating approaches to the role and purpose of history education. To do this, I use Peter Seixas's model on the social role of history teaching (Seixas, 2016), addressing the concepts of Jörn Rüsen (Rüsen, 2006), Stéphane Lszique (Lermekque, 2018) and Andreas Körber (Körber, 2018) on the components, levels and development of historical consciousness.

**Keywords:** history education, historical thinking, historical consciousness, public history, social memory

## **High school students' perception about the usefulness of interactive board during biology lessons**

Veronika, Végh & Henriette, Pusztafalvi

### **Abstract**

The needs of the 21st century's alpha generation students can be supported by ICT mediated educational methods. Interactive board is one of the key tools in this process. Today, in many schools in Hungary, teachers have the opportunity to support the teaching-learning environment with the methodological additions provided by interactive boards. The aim of the present study was to observe high school students' opinion about the usefulness of interactive board during biology lessons depending on their attitude towards ICT learning uses. Interactive boards are considered to be one of the most dominant tools for education, and it plays a pivotal role in the development of ICT competence of future teachers (Kelemen, 2008). With the help of a software, interactive board is connected to a computer. The touch screen allows the users to fully control it. The contents of the board can be saved and the projected materials can be supplemented (Füvesi, 2008). In the present study, 71 high school student responded to an anonymous questionnaire. Before the questionnaires were filled in, students studied biology with interactive board support twice a week for 7 months. Data were analysed statistically, correlation tests, linear regression, mediation and moderation tests were performed. Based on our results, there are positive correlations between the perception of the usefulness of interactive board in biology lessons and the didactic support, cognitive support 1 and social support 2 components. Social 2 support is overlapping with cognitive 1 and didactic support, but there is no clear hierarchical relationship between social support 2, didactic support and cognitive support 1. Mechanical and social learning styles influence the perception of the usefulness of interactive boards and the relationship with didactic support.

**Keywords:** biology teaching, interactive board, high school

