

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Kéri Katalin

Brunszvik Teréz és a nőnevelés 3

Frank Tamás

Klebelsberg Kuno hatalmi megnyilvánulása a tanítósággal szemben és ennek reprezentációs dinamikája a politikai napilapokban 1926. május-júniusában – sajtóelemzés 23

Zsolt István Vódlí

On-Site Learning and Memory Pedagogy: Transformations in Holocaust Education in Hungary, Croatia, and Serbia (1990–2025) 41

Szántó Zsuzsanna – Horváth Kinga

A Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) – A pályadöntési énhatékonyság skála elméleti alapjai, empirikus alkalmazásai és redukált formája 58

Ulla Fürstenberg

From awareness and wonder to strategies and materials: Integrating English as a global lingua franca in English language teacher education 80

Renata Kriston

Lexical features of Standard Austrian German from a lexicographical (macrostructural) perspective 94

Jaroslav Vlínka

Kontúry autorskej stratégie Anny Räu-Lehotskej 109

Dudás Ádám Adrián

Adatok vagytok! A Háromtest-probléma médiaelméleti olvasata 119

SZERZŐINK / AUTHORS 135

Brunszvik Teréz és a nőnevelés

KÉRI KATALIN

Teréz Brunszvik and women's education

Abstract

Countess Teréz Brunszvik was born 250 years ago in 1775 in Pozsony (now Bratislava). Her figure and life's work are well known both in Hungary and internationally: sources mention her primarily as an enthusiastic and successful kindergarten organizer, the founder of the very first kindergarten in Hungary, which opened in 1828. Although she left behind few theoretical pedagogical writings, her educational ideas can be reconstructed on the basis of her memoirs, diaries, travel notes, notes, documents, and letters. This study focuses on Brunszvik's efforts, ideas, and achievements in the field of women's education during the Reform Era, placing them in a broader context of women's history. The aim of the research is to provide a more accurate overview of the contribution of Countess Brunszvik's life's work to women's education. The source material for the study is provided by Teréz Brunszvik's own writings: emphasis and analysis are given to her draft plan for the establishment of women's education institutions, presented in the 1844 issue of *Világ*, which differed from András Fáy's plan published in 1841, as well as her article entitled *Nőképzés és nőnevelés* (Women's Education and Upbringing), published in 1928 issue of *Kisdednevelés*, in which she also called for ensuring full educational equality for women and developing forms of education for them that were equivalent to those for men.

Keywords: Teréz Brunszvik; female education; history of education; 19th century; teacher training

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.003-022

Bevezetés

250 éve, 1775-ben született Pozsonyban Brunszvik Teréz grófnő, akinek az alakja és életműve magyar és nemzetközi szinten is jól ismert: nevét elsősorban lelkes és eredményes óvodaszervezőként, a legelső, 1828-ban megnyitott magyarországi óvoda létrehozójaként említik a források. Noha kevés elméleti jellegű pedagógiai írást hagyott hátra, nevelési elképzeléseit emlékiratai, naplói, utazási feljegyzései, jegyzetei, iratai, illetve levelei alapján jórészt lehet rekonstruálni. A neveléstörténet szempontjából írásaihoz kapcsolódóan fontosak azok a gyakorlati tettek is, amelyeket az óvodaügy és a leánynevelés kapcsán véghezvitt. Ez a tanulmány nem az óvodatörténettel, hanem a nőneveléssel kapcsolatos reformkori törekvéseit, elképzeléseit és eredményeit állítja fókuszba, szélesebb nőtörténeti kontextusba helyez-

ve azokat. A kutatás célja annak a pontosabb áttekintése, hogy mi is volt Brunszvik grófnő életművének a neveléssel kapcsolatos hozadéka. Bemutatásra kerülnek neveltetésének azok a mozzanatai, valamint olvasmányélményei, amelyek felkeltették és formálták érdeklődését a nők helyzete és a lánynevelés kérdései iránt. A kutatás forrásalapját Brunszvik Teréz saját írásai adják: kiemelésre és elemzésre kerül a nevelőképzők felállításáról készített, eredetileg a Világ című lap egyik 1844-es lapszámában bemutatott felhívása és tervezete, amely eltért Fáy András 1841-ben publikált tervétől, valamint az, a Kisdednevelés 1928-as számában közölt Nőképzés és nevelés című írása, melyben szintén a nők teljes művelődési egyenjogúságának biztosítását, számukra a férfiakéval megegyező képzési formák kimunkálását kívánta. Brunszvik Teréz nevelési gondolatai nélkül nem értelmezhető szellemi gyermekének, Teleki Blankának és a magyar nőképzés más jeles képviselőinek, például Leövey Klárának, Veres Pálnénak az életműve sem, így a gondolataival saját korát megelőző grófnőnek kiemelt helye van a nőtörténeti kánonban is.

Szakirodalmi és forrástani áttekintés

Brunszvik Teréz munkásságának, elméleti és gyakorlati tevékenységének, ezek magyar és európai térben való értelmezésének a témájával mostanra tetemes mennyiségű, elsődleges forrásokon alapuló tudományos mű foglalkozik. A kutatástörténeti előzmények áttekintését több szerző is elvégezte már, így készült a vele és munkásságával kapcsolatos, tudományos igényű írásokról bibliográfia (Horánszky 1961), historiográfiai összegzés (Hornyák 1996), és igen egyedi közelítéssel elkészült Somogyvári Lajos kutatástörténeti elemzése a Brunszvik biográfiájával kapcsolatos narratívumokról (2009).

Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül, rövid bemutatást teszünk a Brunszvik Terézről mostanáig keletkezett főbb szakirodalmakról. Nem sokkal a halála után, 1861 novemberében a Kisdedóvókat Terjesztő Egyesület vezetősége határozatot hozott arról, hogy emlékbeszédet kell tartani az életéről. A beszédet elkészítő személy, Kacskovics Lajos (1806–1891) éppúgy, mint az egyesület más tagjai, korábban személyesen is jól ismerték a grófnőt, így életrajza összeállításában saját ismereteire és tapasztalataira, valamint más pályatársak (például Teleki Blanka, Leövey Klára, Irányi Dániel) emlékeire támaszkodott. A beszéd végül 1865. május 18-án hangzott el egy ünnepségen, a Nemzeti Múzeum nagytermében, és szövege két, egymást követő lapszámban megjelent a Pesti Napló című újságban (Kacskovics 1865, 2–3). 1868-ban ugyanez a 15 oldalas beszéd egy Rapos József által szerkesztett, Pesten kiadott biográfiai kötetben is szerepelt. Ez a könyv Brunswick Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve; vagyis a köz-alapnevelés-ügy multja és jelene hazánkban címmel került ki a nyomdából. A 19. század utolsó negyedszázadában és a századfordulón számos további, hosszabb-rövidebb újságcikk került nyomtatásba a Brunszvik Teréz életútjáról, többek között Szász Károly, Karacs Teréz, Sebestyén Lajos, Binder Laura, Vay Sarolta, Gyertyánffy István, Péterfy Sándor tollából (ezek adatait l. Horánszky 1961, 332).

1907-ben a Magyar Pedagógiai Társaság – a neves magyar pedagógiai gondolkodó, neveléstörténész, Finácz Ernő (1860–1935) javaslatára – pályázatot írt ki egy tudományos igényű Brunsvík-életrajz elkészítésére (Hornyák 1996). 1909-ben a felhívást újra megismételték, pályamű azonban nem született, aminek az volt a legfőbb oka, hogy nem voltak hozzáférhetőek a grófnő saját iratai. A nagy áttörést a Budapesti Egyetemi Könyvtár tudós munkatársaként dolgozó Czeke Marianne (1873–1942) kutatómunkája hozta el. Ő, akit a mai napig Brunsvík Teréz életével kapcsolatosan az egyik legkiemelkedőbb, úttörő jelentőségű kutatóként lehet említeni, 1926-ban elutazott Erdélybe és betekintést nyert a De Gerando Attila özvegye, Teleki Irén által gondozott hagyatékba, aki engedélyt adott a naplók kiadására, a gazdasági válság miatt azonban az első kötet megjelenése 1938-ra tolódott. Czeke eredetileg négykötetesre tervezte Teréz naplójának a kiadását, ezek közül azonban mindmáig csak ez az első rész jelent meg. Ebben a könyvben Czeke Marianne bemutatta Brunsvík Teréz élettörténetét is, annak 39 éves koráig. Ez a biográfia párhuzamosan aprólékos és érdekes, megismerhető belőle nem csupán a grófnő gyermek- és fiatal felnőtt kora, hanem a család és a korabeli magyar társadalom története is. A könyvtárosnő az 1920-as években több, Brunsvík Teréz életéhez kapcsolódó művet is jegyzett, például a (Hrabovszky Józsefné) Révész Margittal (1885–1956) írt Gróf Brunsvík Teréz élet- és jellemrajza című munkát 1926-ban, mely tartalmazta a grófnő Felsőszázad életéből című memoárját is.

A 20. század elején más hazai szerzők is hozzájárultak a páratlanul gazdag életmű árnyaltabb feltárásához. 1928-ban számos megemlékezést tartottak országszerte a legelső, általa száz évvel korábban alapított óvodájára és személyére emlékezve, és szép számmal születtek publikációk is ehhez a kerek évfordulóhoz kapcsolódóan. Ebben a centenáriumi emlékévkben közölte a Kisdiednevelés című lap Czeke Marianne bevezető gondolataival Brunsvík három, a nőneveléshez szorosan kapcsolódó, saját szövegének magyar fordítását: Három magyar asszony levélváltása (1821); Nőképzés és nőnevelés (1836) – Petrich Béla fordításában; Nevelőnőképző-intézet szegényebb sorsú nemesek jelesb tehetségű leányai számára, ez utóbbi az, ami eredetileg 1844-ben jelent meg a Világ című újságban.

A II. világháború utáni négy évtizedben Magyarországon jelentősen fellendült a Brunsvík-kutatás. Több tanulmány és forráskiadvány is megjelent ebben a korszakban: 1961-ben, Brunsvík halálának centenáriumán például napvilágot látott egy gyűjteményes kötet, melyben Orosz Lajos a nőnevelés vonatkozásában állított neki emléket (Vág – Orosz – Zibolen 1962). A későbbi évtizedekben ugyancsak több, óvoda- és iskolatörténeti tanulmányban is megemlékeztek a magyarországi kutatók Brunsvík Terézről, nőnevelési törekvéseiről a Szakoktatás hasábjain Győri-ványi Sándor készített egy kisebb lélegzetű írást (1995, 22–23). A 20–21. század fordulóján kétségkívül a 2024-ben elhunyt, Üvegesné dr. Hornyák Mária történész, könyvtárosnő említendő a leginkább elmélyült, elkötelezett Brunsvík-kutatóként: ő alapos kutatásaival nagyban hozzájárult az egész Brunsvík család történetének és magyarországi tevékenységének a feltárásához, Teréz naplójának és levelezésének további feltárásához és értelmezéséhez, a Brunsvík-kutatás történetének és helyzetének leírásához, összességében a grófnő emlékének méltó és értő ápolásához. Brunsvík Teréz biográfiáját évezredünkben több hazai neveléstörténész is

bemutatta, közülük Pukánszky Béla 2022-ben angol nyelvű, e tanulmány szerzője pedig francia nyelvű tanulmányt közölt a jelentős pedagógiai életműről (Kéri 2008). Pukánszky Béla nevéhez kapcsolódik az is, hogy Brunsvik nevelőnőképzésről írott terveit összevetette Fáy András korabeli elképzeléseivel (Pukánszky 2006).

A tanulmány alapját adó kutatás elsődleges forrásbázisát elsősorban Brunsvik Teréz fentebb már említett, saját írásai jelentik, kiemelten is a Kisdednevelés 1928-as számában Czeke Marianne bevezetésével és válogatásában a grófnő nőnevelésről közölt szövegei, illetve naplójának részletei. Ahhoz, hogy az általa megfogalmazott gondolatokat szélesebb társadalom- és nőtörténeti keretben tudjuk értelmezni, a nőnevelésről, nevelőnőképzésről, a női szerepeiről írott más, reformkori primer forrásokat is felhasználtunk. A kutatás módszertana a történeti forráselemzés volt, a szinkrón és diakrón szemléleti mód együttes érvényre juttatásával.

Brunsvik Teréz és kora

Gondolatok és művek a női művelődésről és lánynevelésről a 18–19. század fordulóján Magyarországon

Ahhoz, hogy kontextusba helyezve, saját kora időmetszetében tudjuk értékelni Brunsvik Teréz lánynevelési és nevelőnőképzésről ránk maradt gondolatait, érdemes azokat más, hasonló témában született forrásokkal összevetve vizsgálni. A nők művelődéshez való jogának a megfogalmazására Magyarországon – hasonlóan a nyugati világ más államaihoz – már a 19. század előtti időszakból is hozhatunk példákat, ezek közül itt csak néhányat említünk, a teljesség igénye nélkül (Részletesen I. Kéri 2018).

Orczy Lőrinc már 1760-ban papírra vetette A' magyar szépekhez című versét, melyben azt írta, hogy a férfiakat olyan mértékben befolyásolják az asszonyok, hogy tulajdonképpen a világ minden dolga alapvetően a nőkön múlik. Kiemelte a nők anyai és háziasszonyi feladatainak fontosságát, a vallásos, erényes életvitel – példaadás szempontjából is fontos – jelentőségét. Kazinczy Ferenc Pályám emlékezete című munkája első részében a kisgyermekkorára (vagyis a 18. század utolsó éveire) visszaemlékezve a saját nagyanyját, Bossányi Ferencnét állította ideális feleségként olvasói elé: „Hitvese Kóji Komáromy Juliána (leánya György, békési viceispánnak és Rhédey Juliánának, Ótományból, Biharban), tiszteletes mint nő, anya, háziasszony, atyafi, szomszéd. Leánya férjének, nem szolgálója, de nem is úrtársa. [...] Olvasni tudott, nem írni is; s udvara, konyhája, csuprokkal és serpenyőkkel gazdagon megtömött kamarája volt az a világ, melyben sürgött, forgott.” (Kazinczy 1979, 213) Az író ideálja tehát a családjának élő, férjét tisztelő, dolgozó asszony volt. Több szerző fogalmazott meg kritikát is saját kora nőiről, Baróti Szabó Dávid 1786-ban megjelent Eggynémely kisasszonyról című költeménye például negatív képet vázolt arról, hogy sok kisasszony mennyire lusta, kényeskedő, a nyugati divatot majmoló a környezetében. Több olyan külföldi munka is ismert volt (magyar vagy német nyelven), amelyek Halifax (1633–1695), Darrel (1651–1721),

Andreas Meyer, Joachim Campe (1746–1818) vagy más szerzők (nő)nevelésről írott szövegei alapján kerültek a magyarországi olvasók elé.

Az 1790-es évben több olyan röpirat is keletkezett Magyarországon, amelyek a nők művelődési jogait is érintették, ebből próbálták levezetni politikai jogait. A korai növendő források között született meg Széchényi Ferenc titkárának, Bárány Péternek (1763–1829) az a munkája, amelyben a magyar anyák azt kérik, hogy hallgathassák legalább a karzatról az országgyűlési üléseket (Bárány 1790). A következő, *A Magyar Asszonyok Prókátorai* a' Budán öszve gyűlt Rendekhez című röpiratot a dalszerző és -gyűjtő, költő és országgyűlési követ Pálóczi Horváth Ádám (1760–1820) szerkesztette, mintegy válaszként Bárány Péter kiáltványára, és ebben igyekezett felhívni a figyelmet a női művelődés fontosságára. (A mű a szerző nevének megjelölése nélkül, „a' Javalló” aláírással került kiadásra.) Bárányhoz hasonlóan alapvető érvként ő is a női műveltségi jogok megadása mellett a nők anyai szerepét emelte ki, nemcsak arra utalt azonban, hogy a művelt édesanya jobban neveli gyermekét, hanem az öröklés, a gyermeket a magzati életben ért hatások múlhatatlan jelentőségéről is írt, hasonlóan, mint majd később Brunszvik Teréz is. A nőtörténeti munkák a fenti mű elemzése mellett csak ritkán utalnak arra, hogy Pálóczi Horváth Ádám ugyancsak 1790-ben megírta néhány oldalas, *A férfiak felelete* című munkáját is, amelyben viszont komoly kritikát is fogalmazott meg kora asszonyaival szemben, mintegy görbe tükröt tartva eléjük, hangsúlyozva például azt, hogy nem várható nemzeti szellemű és nemzeti nyelven történő nevelés a külföldi nevelőnők által felnevelt gyerekektől. Az 1790-es évek felbuzdulását követő két évtizedben megírtultak a nők jogaiért sikra szálló művek, ami nyilvánvalóan a magyar jakobinus mozgalom utáni politikai légkör, a Szent Szövetség Európájának restaurációs szellemisége miatti következmény volt (Orosz 1962). Ugyanakkor elmondható, hogy a 18–19. század fordulóján Magyarországon is megszülettek azok az első, nők tollából származó irodalmi művek és levelek is, amelyek nem csupán a női életéről és érzésekről, hanem a lányok, a nők tanulási, művelődési jogairól is véleményt hordoztak. A szerzőnők sorából kiemelkedik a számos nőtörténeti elemzésben méltatott nemeskisasszony, az elméjét autodidaktika módon pallérozó Molnár Borbála (1760–1825), akinek kora költő- (és költőnő-) társaihoz írt verses levelei ismertté tették a nevét. Hász-Fehér Katalin és mások kutatásaiból tudjuk, hogy Csizi István (1718–1805), Gvadányi József (1725–1801) és a kolozsvári költőnő, Máté Jánosné Újfalvy Krisztina (1761–1818) voltak Borbála legfőbb levelezőtársai (Háasz-Fehér 1996, 38–44; Pukánszky 2006, 95–97).

A nőkkel, női művelődéssel kapcsolatos gondolatok nem csupán a századforduló irodalmában, hanem a kibontakozó sajtóban is megjelentek. 1789-ben például a *Mindenes Gyűjtemény* című folyóirat közölte – a szerző nevének jelölése nélkül – *Az Asszonyokról* című írást, amely egy korszerű nőnevelési programot vázolt fel (Fehér 1999). A lányneveléssel kapcsolatos korabeli vitáknak egyik fő orgánuma a reformkori Magyarországon a *Tudományos Gyűjtemény* volt. Az elmúlt 200 évben sokszor idézett és elemzett cikkeikben Karacsné Takáts Éva és mások a lapban többek között arra mutattak rá, hogy a lánynevelés hibái és hiányosságai alapvetően a férfiak előítéletei miatt alakultak ki, és hogy a nemzet minden hibája a családi problémákból ered, azok miatt pedig a nők műveltségbeli hátramaradottsága okol-

ható. Ugyanakkor a forrásokból az is egyértelműen kiolvasható, hogy az anyai és hitvesi feladatok hangoztatása mellett Takáts Éva 1825-ös és 1826-os írásaiban – Sebestyén Gábor és az „Asszonytisztelő” álnevet használó szerző véleményével szöges ellentétben – markánsan megjelenik az a gondolat is, hogy a nőnek nem csupán az otthon lehet a működési területe (l. erről a vitáról: Schwarcz 1938, 8–9; Fehér 1995; Fábri 1999, 57–62).

A lánynevelésről és női művelődésről szóló vélemények a századelő akkoriban formálódó pedagógiai irodalmában is jelen voltak. Szilassy János (1795–1859) A nevelés tudománya című, 1827-ben megjelent munkája második kötetében arról írt, hogy a lányokat a nemükből következő szerepekre kell nevelni, azaz a háziasszony, a feleség és az anya feladataira előkészíteni. Bár elismerte, hogy minden nép körében voltak kiemelkedő asszonyok, azt is kifejtette, hogy a két nem tagjai között testi, lelki és szellemi értelemben véve is különbségek vannak, és a férfiak a nők felett állnak. Hozzá hasonlóan gondolkodott az a győri orvos, Kovács Pál (1808–1886) is, aki az első hazai, kifejezetten a lánynevelésről és a nők testi-lelki tulajdonságairól szóló orvosi, részben pedagógiai tartalmú munkát, A nevendék nőnem című könyvet írta 1833-ban. (Műve eredetileg a latin nyelven készült doktori értekezése volt, amit Karacs Teréz kérésére ültetett át magyarra.)

Az 1840-es években több magyar sajtóorgánum is helyet adott a nőnevelésről szóló véleményeknek, egyrészt a tanulmányunkban részletesebben kibontásra kerülő, az Athenæum hasábjain Hetényi János, Steinacker Gusztáv és Fáy András tollából való írásoknak, másrészt az Életképekben például Takáts Éva leánya, Karacs Teréz cikksorozatának (1845), amire aztán – részben a nézeteivel vitázva – ugyanabban a lapban Fáy András (1845) is kifejtette gondolatait.

Az intézményesült nőnevelés kibontakozása

Magyarországon az intézményesült nőnevelés ügye a 18. század második felében egyre nagyobb hangsúlyt kapott. II. Józsefnek az a rendelete, amely 1782-ben eltörölte a szerzetesrendeket, a katolikus leányiskolák életében is törést okozott. Halálát követően azonban a lánynevelés ügye – összefonódva az éledő nemzeti szellemmel – fontos oktatásügyi kérdéssé vált. Az 1790–91-es országgyűlésen már többen felvetették a lányok nevelésének a kérdését, és az 1791:LVII. törvénycikk nyomán felállították a Közoktatási Bizottságot, melynek többek között az volt a feladata, hogy kidolgozza a modern, elkülönített, nemzeti szellemű leánynevelés alapelveit (Pukánszky 2006, 123). A tervezetet gróf Brunszvik Antal készítette el, aki – látva a hazai nőnevelő intézetek idegen szellemét és az előkelő családok leányai külföldi neveltetésének szokását – új nőnevelő intézetek felállítását javasolta, a nemzeti szellem előmozdítására, a magyar nyelv művelésére, fejlesztésére. Ebben, áttekintve a – zömmel apácarendek kezében lévő – hazai leánynevelés ügyét, azt vetette fel, hogy a leányintézetek szellemisége nincs összhangban a nemzeti neveléssel (educatio nationalis). Javaslatot tett a bizottság arra, hogy az irodalmi nevelésen kívül a lányok kézimunka- és háztartástani képzést is nyerjenek, és – miként például Kornis Gyula is hangsúlyozta – először merült fel a majd csak egy évszázad múlva megvalósuló állami leányiskolák gondolata (Kornis 1927). Ferenc

király 1794-ben válaszolt a bizottság javaslataira, és mivel fontosnak tartotta a leánynevelésre vonatkozó tervek valóra váltását, beleegyezett a tervbe vett tanítónő-képző felállításába, ez azonban akkor nem jött létre.

Kiemelkedő leányiskoláik természetesen nem csak a katolikusoknak voltak. A korabeli sajtóhírek szerint például Eperjesen működött egy átgondoltan szervezett, a korszak legjobb európai lányiskoláihoz hasonló, evangélikus nőnevelő intézmény, amelyet a nyitás évétől, 1794-től haláláig, három évtizeden át folyamatosan Senovits Mátyás (1763–1823) vezetett, aki előtte már egy évtizede tanította az evangélikus iskolában a felsőbb leányosztályokat (Fehér 1999). Az iskolában magyar és német nyelven folyt a tanítás, és az alábbi tárgyakat oktatták a 7–12 éves kor közötti leánykáknak: „vallástant, erkölcstudományt, egyetemes és magyar történelmet, számtant, »Lélekről való Tudomány«-t, földrajzot, természetrajzot, fizikát, valamint francia nyelvet, zenét, táncot, varrást és kötést valamit egyéb »Asszonyi munkák«-at”, valamint egészségtant és neveléstant, és külön gondot fordítottak a növendékek testi nevelésére. A 18. század végén a leánynevelő intézetekben – ahogyan Eperjesen is – általános volt a német és francia nyelv tanítása, a kézimunka, a vallásos ismeretek. Senovits 1801-ben Eperjesen egy olyan német nyelvű, a királynak ajánlott tervezetet is kidolgozott, amely az alsóbb társadalmi rétegek és a lányok magasabb szintű nevelését kívánta előmozdítani – ahogyan ő maga írta, az Amerikai Egyesült Államok példáját tartva szem előtt. Ebben sok más kortársához hasonlóan ő is kifejtette, hogy a nőnevelés elhanyagolt, márpedig az nagyon fontos, hiszen csak művelt édesanyák nevelhetnek boldogabb generációkat. A dolgos életre nevelést, az anyaságra és feleség szerepére történő felkészítést éppúgy fontosnak tartotta, mint az erkölcsök kiművelését és a néphez és a királyhoz való szeretet kialakítását (Orosz 1962).

Ugyanebben az időszakban a szintén evangélikus Tessedik Sámuel 1780-ban nyitott szarvasi iskolájában is tanultak lányok, akik az elméleti tárgyakhoz kapcsolódóan szintén nyertek gyakorlati képzést is, a korabeli alsófokú oktatás szintjét messze meghaladó módon. A fiúk és lányok pontos arányáról nincsenek adatok, de a kutatók több száz oda járó lányról tesznek említést a korabeli források alapján (Tóth 1980). A lányok, akikkel Tessedik első felesége, Markovitz Terézia (1752–1791), majd az annak halála után nőül vett második feleség, Lissovinyi Karolina (1760–1820) foglalkozott (Tóth 1967), nem csupán gazdálkodási ismereteket, szabást-varrást tanultak a szorgalmatossági iskolában, hanem az anyai, családi hivatásra is felkészítették őket. Más protestáns felekezetekben, például a reformátusok körében is Magyarország és Erdély több helyszínén megfigyelhető volt a korszakban a lányok neveléséről való gondoskodás, ha másként nem is, legalább a vasárnaponként történő tanításukkal. A Tiszántúli Református Egyházkerület alsófokú iskoláinak, benne a leányok iskoláztatásának korszakra vonatkozó történetét például több kutató is feldolgozta már (Mervó 1974). Debreceni adatok szerint már a 17. század utolsó éveiben voltak feljegyzések olyan „deák-asszonyok”-ról, akik maguk köré gyűjtött leánykákat tanítottak, ők azonban magántanítók lehettek, és a református egyház által szervezett lányiskoláztatás nem lehetett kielégítő, mert később a növendékeket prédikátorokra bízta. Amikor 1785-ben II. József rendelete nyomán az alföldi városban is összeírták az iskolába járók számát, az derült ki, hogy

a leányok nagyjából 40%-a volt iskolázatlan, illetve olyan, aki csak egy vagy két évet tanult valamely intézményben (Mervó 1974, 44).

A mind jobban kibontakozó korabeli sajtóban, a külföldi országokhoz hasonlóan, Magyarországon is a 19. század első felében kezdett igazán kifermődni számos olyan (vita)téma, amelyek a későbbiekben is meghatározták a nőnevelés ügyében szót emelő szerzők gondolkodási kereteit és érvelését. Jóllehet, arányaiban és terjedelmében a reformkorban keletkezett forrásanyag meg sem közelíti a dualizmus kori kútfők volumenét, csírájában már szinte valamennyi, évtizedek múlva a közvéleményt és a szakembereket is foglalkoztató, hosszas vitákat eredményező téma megjelent bennük a női művelődés, a lánynevelés vonatkozásában. A reformkor újdonsága az is, hogy nem csupán a férfiak, hanem számos művelt – ma többnyire a magyar neveléstörténet kimagasló alakjának tartott – nő is megszólalt e kérdéskörrel kapcsolatosan. Kétségtelenül igaz, hogy Brunszvik Teréz, Fáy András, Karacs Ferencné, Karacs Teréz, Teleki Blanka, Leövey Klára, Széchenyi István és mások abban a korban nagyon sokat tettek azért, hogy a lányneveléssel kapcsolatos problémák, megoldási javaslatok belekerüljenek a tudományos, a tanügyi és a köznap diskurzusokba is. A nőkérdés, és hozzá kapcsolódóan a lánynevelés ügye Magyarországon is kétséget kizáróan felvilágosodás-kori gondolatokon nyugszik, és az 1820-as, 30-as évektől egyre fontosabbá vált. A „hosszú 19. században” összefonódott a nők jogainak megfogalmazása és kibontása a családi és nemzeti érdekeket szolgáló nevelésügy fokozatos kiterjesztésével.

Brunszvik Teréz nőneveléssel kapcsolatos elméleti és gyakorlati tevékenysége

Nőnevelési elképzeléseinek gyökerei: neveltetése, olvasmányai

Egyetérthetünk Orosz Lajos már 1961-ben megfogalmazott gondolatával, mely szerint a nőnevelés területén Brunszvik Teréz tevékenysége nem hozott olyan jelentős eredményeket, mint az óvodaszervezésben, ám mégis értékelnünk kell négy és fél évtizedes, ezen a területen tett munkáját csakúgy, mint a tőle ihletet merítő, ifjabb generáció tagjainak felkészítését erre a feladatra (Orosz 1961, 1124). Győri-ványi Sándor egy írásában azt fogalmazta meg, hogy bár széles körben ismert a grófnő óvodaszervezői munkássága, azt már „[k]evesebben tudják, hogy a kisdednevelés mellett a nőiparoktatás megindítója is ő volt. A ma népszerűvé váló gazdaszszonyképzésnek, a női szakoktatásnak is ő a kezdeményezője” (Győri-ványi 1995, 22). Mindehhez, a nők helyzetének áttekintéséhez, a nemzetépítés szempontjából az anyai és női művelődési feladatok és lehetőségek áttekintéséhez Brunszvik Teréz neveltetésében, különösen is édesapja hatásában és a grófnő olvasottságában találhatjuk meg a lendületet adó alapokat.

Brunszvik már egészen fiatal korában találkozott az emberi szabadság fogalmával: az édesapja, korompai Brunszvik Antal ugyanis, aki sokat foglalkozott elsőszülött leányával, nagy rajongója volt a felvilágosodás szabadságeszményének, Teréz emlékiratai szerint nagyra tartotta például George Washington és Benjamin Franklin szabadságküzdelmeit (Hornýák 2000, 19). Fontos nevelő ereje lehetett annak a

számtalan könyvnek is, amiket a fiatal leány elolvasott, mások mellett nagy érdeklődést mutatott az esztétikai és állambölcseleti munkák iránt, például Hobbes, Voltaire, Rousseau, Herder, Rouge, Fichte és Kant könyveit forgatta. Kedvelte továbbá a történelmi tárgyú írásokat és az önéletrajzokat, és jól ismerte a kortárs francia történelmi irodalmat. Élete során számos szépirodalmi munkát is olvasott, közöttük sok, korábbi időszakban keletkezett női írást is, például Mme de Sévigné (1626–1696) és Madelaine Scudery (1607–1701) műveit. Egészen biztosan találkozott olyan, a sajtóban megjelent írásokkal, vitákkal is, amelyek a 18–19. század fordulóján a nők tanulási és művelődési jogairól, értelmi képességeiről szólnak. Biztosan tudott arról is, hogy az arisztokrácia nőtagjai kivívták azt a jogot, hogy a pozsonyi országgyűlés ülésein jelen lehessenek a karzaton. A reformkori Magyarországon és külföldi útjai során is számos olyan élmény érte, érthette Brunszvik Terézt, hogy kijelenthetjük, nem véletlenül lett ő a saját korában a nők egyenjogúsításának, a leánynevelésnek egyik legfelkészültebb, legharcosabb és nagy hatású szószólója.

Gondolatai a nők helyzetéről és a lánynevelésről

Brunszvik Teréz nőnevelésről és a nők helyzetéről vallott gondolatai, az ehhez kapcsolódó tevékenységei a levelezéséből részben kirajzolódnak. A nőemancipációval kapcsolatosan 1820-ban fogalmazta meg a következő sorokat: „Milyen helyet foglalhatnak el a nők egy államban, ha ehhez kedvük van? Mik lehetnek a nők önállóan, akár mint hajadonok is, és mennyiben alkothatnak ilyenkor többet s általánosabbat? Milyen a nők felfogása, műveltsége országok és társadalmi osztályok szerint?” (Idézi: Orosz 1962, 1125)

Brunszvik Teréz határozottan azt gondolta, hogy a nők társadalomban elfoglalt helyzetét átgondolt, tervszerű nevelésükkel lehet és kell is javítani. Egyértelműen fontosnak tartotta a lányok nevelését az anyaság szempontjából, hangsúlyozta az arra történő felkészítésüket, annak érdekében, hogy a saját gyermekeiket megfelelő módon tudják majd nevelni. Czeke Marianne ezt így foglalta össze: „Úgy érezte és látta, hogy az ember nemesítésének már a legzsengőbb korban kell megkezdődnie s a nemesítés csakis az anya, a nő nevelő hatása alatt mehet végbe. Ezért igen fontosnak tartotta a nők érzelmi, erkölcsi, értelmi és testi nevelését.” (Czeke 1928, 245)

A Három magyar asszony levélváltása című, vázlatos, 1820-ban keletkezett műve az egyik korai írásos bizonyíték arról, hogy Brunszvik Teréz milyen fontosnak tartotta a nőnevelés kérdését: „...míg nagy hével ostromozza az önzést és az érzéki élvezetek hajhászását, valóságos retorikai páthosszal hirdeti a lélek, a szív és jellem művelésének szükségességét az emberi nem boldogsága érdekében” (Czeke 1928, 246). A forrásszöveg szerint Brunszvik Teréz különösen fontosnak tartotta, hogy háborúktól és „mindennemű erkölcsrontó hatások”-tól szenvedő korszakban a jól nevelt, művelt anyáknak kell szelídségükkel, erkölcsi értékeikkel egy jobb új nemzedéket felnevelni. Mitológiai és irodalmi női alakok (Iphigénia, Eugénia, Leonore hercegnő) példájának felelevenítésével, erkölcsfilozófiai gondolatokkal vázolta, hogy miként is képzelel el azt, hogy a nők tegyék (újra) erkölcsösebbé a világot. A levél töredékes szövegében a grófnő utalt még arra, hogy milyen fontos lenne kidolgozni egy olyan leányiskola létesítését célzó felhívást, ahol a jövő édesanyáit

nevelnék. Soraival világossá tette, hogy ez a nemzet szempontjából, a nemzetépítés céljait szem előtt tartva fontos igazán, és méltatta Magyarország történelmét, elhelyezkedését, lehetőségeit. Több évvel Széchenyi István előtt írt az emberek műveltségi szintjének emeléséről: „Ezért láthatjuk mi magyarok is, hogy aránytalanul nagy összegeket költenek nálunk a pompára, vendégeskedésre, ruhákra s hintókra (érzéki szemléletekre, a szépérzék külsőségeiben nyilvánul meg), legjobb esetben pompás kertekre, birka- és lótenyésztésre. Tehát nem az ember kiművelésén kezdik a nemzetek, pedig a megnemesített emberi elme minden mást búsásan hozott volna létre...” (Brunszvik 1928a, 250). Ki kell lábalni szerinte az önzésből, a luxus hajszolásából, és az igazi értékekre kell figyelni, ez pedig nem történhet másként, mint a nevelés, különösen is a nőnevelés megerősítésével. Már akkor, 1820-ban felvetette, hogy a nevelő(nő)k képzése is fontos volna ehhez.

Az 1820-as levelezésében foglaltakhoz hasonló gondolatokat tartalmaz, de rendszerezettebben, kevésbé töredékesen megírt a Nőképzés és nőnevelés című, Brunszvik Teréz tollából ránk maradt írásmű. Ez azzal kezdődik, hogy valaki megkérte a grófnőt gondolatai kifejtésére, aki már az első sorokban nyomatékosan leírta, hogy Magyarországon sem a fiúk, sem a lányok nevelése nem megfelelő módon történik. „A mindkét nembeli ifjúság jelenlegi vezetése és nevelői irányítása általában eleitől végig helytelen, egyoldalú és hibás. A szülők s nevelők rendszerint maguk sem tudják, mit értsenek nevelésen. Azt sem gondolják át kellően, hogy miként hozzák létre azt, amit meg sem értenek. A tévedések mind sűrűbben és sűrűbben, jelentkeznek, egyik hiba követi a másikat, és ha már senki sem tud okosabbat tanácsolni, nevelőket s nevelőnőket fogadnak fel s váltogatnak sok pénzért és kevés sikerrel. Ennek aztán az a következménye, hogy a gyermek jellemes érzésvilága megromlik és talán ebben kell az annyira általános jellemhiány okát keresnünk” (Brunszvik 1928b, 251) – írta szenvedélyesen Brunszvik Teréz, és utalt arra is, hogy a házasságra lépő fiataloknak hibás és hiányos neveltetésük miatt fogalmuk sincs arról, hogy születendő gyermekeiket hogyan is neveljék. Szerinte a házasulandókat fel kellene készíteni a gyermeknevelésre, a nőket kiemelten is a gyermekvárás kilenc hónapjára, hogy egészséges gyermekeket tudjanak világra hozni. Ehhez kapcsolódóan a grófnő fontosnak vélte azt, hogy minden faluban legyen képzett bába és minden kerületben orvos. A lányok nevelésénél szerinte fontos volna végre, hogy a sok haszontalan dolog helyett fontos ismereteket kapjanak, és ebben, úgy vélte, kiemelkedő az uralkodók és az arisztokrácia tagjainak a példamutatása. Mind az országok vezetőinek, mind maguknak a szülőknek jó példával kell elől járniuk, hiszen Brunszvik szerint a nevelésben is igaz, hogy „A példa felülről jön” (Brunszvik 1928b, 253). Egyáltalán nem volt jó véleménnyel a forrásszöveg szerint az arisztokrata családok nevelési szokásairól sem. Határozott, szinte harciasnak mondható gondolatokat fogalmazott meg a nők, az anyák társadalomban elfoglalt helyéről, a nevelés szempontjából való jelentőségéről: „...milyen istentelen s természetellenes (mindig rokonértelemű szavak) gondolat, hogy az anya, a földön történő minden dolgok anyja, masina legyen csupán? Ez a képtelenség az évszázadok durvaságával együtt el fog tűnni! Az emberek nem fogják az asszonyt mint valami ide-oda tologatható bútordarabot egymásra hagyományozni. A nevelésben sok olyan dolog van, ami általános minden rendre, minden nemre nézve (jobban

mondva: a legtöbb olyan). Sok van viszont olyan, amire csak az egyes nemeknek, országoknak, rendeknek van szükségük. Csak az önmagát önmagából kiforgató embernek juthatott osztályrészül, hogy a teremtésben a durvaságot emelje törvényerőre és a nőt, az anyát az emberek közösségéből kitaszítsa. A siralmas következményeket még most is bőven láthatjuk mindenfelé. Az emberiséget tépdelő minden bajnak ebben rejlik fő oka. Mindaddig, míg a baj gyökeréhez nem nyúlunk, minden intézkedésünk csak fölszínesen gyógyítja a bajt. Különböző gyógyítómódokat kísérelünk meg az emberi nemmel, hogy megnemesítsük és boldoggá tegyük, de az emberiség megnemesítésének természetes forrásáról, a megnemesített anyáról megfeledkezünk!” (Brunszi 1928b, 253) Azzal kapcsolatosan is sarkos véleményt fogalmazott meg, hogy kora szokásaitól eltérően a házastársaknak kölcsönösségi alapon támogatniuk kell egymást, és a nők műveltségét amiatt is fontosnak tartotta, hogy megfelelő szellemi szinten legyenek ahhoz, hogy férjük valódi társaivá (ahogyan írta, barátaivá) váljanak. Brunszi Teréz hitet tett egy olyan jövő mellett, ahol majd nem nyomják el a nők elméjét, hanem kiművelik, ő maga ennek kívánt az egyik legelső hazai reformkori szószólója és segítője lenni. Kora lánynevelésének tartalmát is éles kritikával illette, amikor a következőket írta: „De kérdem az orvosoktól, megengedhető-e, hogy Amerikát jobban ismerjük, mint saját házunkat és saját testünket nem olyan jól, mint az égi testeket, melyek ott fenn ragyognak. Kérdem tőlük, hogy fáradsággal feláldozott éveik és óriási tudásuk minden egyes esetben elegendő lesz-e arra, hogy meggátolják vagy elhárítsák azt a rombolást, melyet tudatlan ápolónők s anyák hanyagság vagy rosszasság, a legtöbbször tudatlanság vagy gyöngeség miatt előidézték!” (Brunszi 1928b, 256) Szerinte a zongorajáték helyett (amit ő maga egyébként szeretett és kiváló szinten művelt) az igazságosságnak, a balettlépések tanulása helyett az „őszinte belső vidámságnak” kellene szentelni az időt a nevelés során. Írása végén is visszatért ahhoz, a más munkáiban is fejtegetett témához, hogy a gyermekgondozónők, nevelők megfelelő felkészítése mennyire fontos feladat lenne, különös tekintettel arra, hogy a gyermekek fejlődése, nevelése szempontjából a legelső évek a legfontosabbak: „Ami a gyermekkel harmadik életévéig történik, annak nyoma megmarad egész életében.” (Brunszi 1928b, 256)

Leányiskolák szervezése

A ránk maradt forrásokban nem csupán a grófnő nőnevelésről írt gondolatairól találunk adatokat, hanem iskolaszervezési próbálkozásairól és eredményeiről is. Ennek egyik fontos alapja jött létre azzal, hogy 1817-ben megszerveződött (Brunszi Teréz fent említett, aktív közreműködésével) a budai és a pesti nőegylet. Az előbbi élén a grófnő közeli rokona, Brunszi Józsefné állt, és a koedukált népiskolában kézimunkaiskolákat szerveztek a leányoknak, akik így napi két órában tanulhattak fonást, kötést, varrást. A pesti nőegylet pedig 1819-től szervezett olyan „szorgalomiskolát”, ahol lányokat és fiúkat is különböző kézműves-mesterségekre tanítottak. Ebben az 1820-as években már hetven diák tanult, és az általuk készített termékek eladása szinte fedezte az iskola működési költségeit (Orosz 1961, 1127). Brunsz-

vik Teréz ezeket az iskolákat eleinte szívesen és buzgón látogatta, más nőegyleti tagokhoz hasonlóan, akik tulajdonképpen ellátták a felügyeletet. Később azonban meglazult a kapcsolata ezekkel a filantróp egyesületekkel, és függetlenítette magát tőlük.

Az 1820-as, fentebb említett levelében Brunsvik Teréz arról írt, hogy ő maga hat leányt nevel, közülük négyet házi szolgálatra. Ezt Martonvásáron szervezte meg, és testvére gyermekeinek a nevelése mellett végezte. Ezt vetette akkor papírra: „úgy érzem, a leányifjúság nevelése is rendkívül fontos és megszívlelésre méltó. Hiszen az ő körükből fakad minden jólét, minden áldás, mint az anya földből, a családok, a haza, az emberiség minden üdve! És valóban, csak szelid, okos, tiszta, nőies lélek tud majd világosságot s rendet sugározni az újszülöttek gyermeksege körül és csak jó alapra lehet olyan épületet építeni, mely az események viharával s a téves irányzatok lassú romboló hatásával szembeszáll.” (Brunsvik 1928a, 247–248) Szóba hozott az írásban egy másik, 12 újszülött leánygyermek számára létrehozott intézetet is. Bár akkor még csak a harmincas évei közepén járt, a levélben úgy említette magát, mint „igazi nagymama, gyermekek dajkálója” (Brunsvik 1928a, 247).

Az 1820-as években Brunsvik Teréz mindvégig gyűjtötte a támogatókat az óvodaszervezés mellett a lányiskolák létrehozásáért is. Az első, általa megszervezett, 1828-ban megnyitott krisztinavárosi óvodája, majd további, hasonló intézmények indulásához köthetően tervezte óvónőképző intézet felállítását. Ez egyértelműen mutatja, hogy ő az óvodai nevelést a kor szokásaitól eltérően elsősorban nőkre szerette volna bízni. Ezt írta: „A kisdedóvók, a nők élete és a gyermekszerepet; a gyermek élete és főleg a női érzék, a gyermekgondozás és az asszonyi lélek – ezeket csak az ész választja el egymástól, ám lényegüket tekintve egyek, mert Isten az emberi nem testi és lelki fennmaradását a gyermekek által az asszonyszívbe és -lélekbe plántálta.” (Brunsvik 2000, 41) Zibolen Endre kutatásai szerint ugyanakkor jól látszik, hogy a Brunsvik Teréz által létesített legelső hazai óvodákban (kisgyermekiskolákban) vezetőként túlnyomórészt férfiak dolgoztak: Weldy József és felesége, Steinecker Alojzia kezdték meg 1828-ban a munkát, és 1829-ben, a következő évben érkezett Kern Máté, amikor is Weldyék Krisztinavárosba, majd Lipótvárosba mentek. A pesti, lipótvárosi óvoda tanítója 1829-től Horváth Ferenc, a vízivárosi intézményé pedig Antalfy Sámuel volt (Zibolen 1984).

Maradtak fenn adatok arról, hogy 1828. október 15-én az ő kezdeményezésére, társadalmi gyűjtésből megnyílt a Krisztinavárosi Ipariskola, ahol 7–9 éves kor közötti lánygyermekeknek az elemi iskolai oktatás mellett többféle kézműves tevékenységet (szalmakalap, papucs készítése stb.) is tanítottak (Győriványi 1995, 22). Az iskola ihletője maga Pestalozzi volt, illetve az ő elképzeléseit jól ismerő és Magyarországon terjesztő Várady Szabó János, akinek a szorgalomiskolákról 1817-ben írt tervezetét Brunsvik ismerte (Orosz 1961, 1129). Nincs adat arról, hogy ez az iskola mikor szűnt meg, a grófnő számadásaiban az 1830-as évek elején még szerepelt, megszűnését vélhetően az az intézkedés okozta, amikor Brunsvik Teréz kezéből 1832-ben nádori utasításra elvették az óvodák irányítását.

1829-ben az angol lelkész, Edward Reed útmutatásait követve, cselédiskolát szervezett leányok számára, ahol háztartási munkák elvégzésére készítették fel a növendékeket. Ezen túlmutatóan Brunsvik Teréz azt is szerette volna megalapoz-

ni, hogy azok a cseléd lányok, akikre az arisztokrata szülők a gyermekeiket bízzák, legyenek jól neveltek. „A cselédiskola szervesen beleillett pedagógiai programjába. Brunszvik Teréz többször bírálta a jómódú szülőket, amiért kellő gond nélkül választják ki cselédjeiket, pedig ezekre sokszor a gyermek felügyeletét is rá kell bízniuk. A cseléd is hozzátartozik a gyermek környezetéhez, s nem mindegy az, hogy milyen hatást fejt ki a gyermekre.” (Orosz 1961, 1128) Fontos megemlíteni a Győriványi által írott cikkből azt a részletet, hogy a „cseléd” szónak abban a reformkori időszakban még nem volt semmiféle negatív tartalma, és ez az elnevezés „a nyelvújítás idején a családban, háztartásban és ház körül dolgozó alkalmazottak hivatalos elnevezése volt...” (Győriványi 1995, 22) Ez a cselédiskola végül nem hosszú ideig működött, vélhetően nem váltott ki igazi érdeklődést.

Az 1840-es években Brunszvik már nem foglalkozott a népnevelés ügyével, inkább a lánynevelő és nevelőnőképző intézetek kerültek érdeklődése fókuszába. Azt a leányiskolát, melynek máig ikonikus jelentősége van a magyar nőnevelés történetében, így végül nem ő, hanem a szellemi gyermekének tekintett unokahúga, Teleki Blanka hozta létre 1846-ban Pesten. Ezt megelőzően Blanka Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében címmel a Pesti Hírlapban 1845-ben már közzétett egy felhívást, abban jelezve, hogy mivel a változások élre a magyar arisztokráciának kell állni, az iskolát főrendű lányok számára kívánja megnyitni. Erre Karacs Teréz (1846) hamarosan reagált, nem tartotta jónak, hogy csak arisztokrata lányokat kíván felvenni létesítendő iskolájába Teleki Blanka. Amikor aztán 1846-ban a Honderű című lapban megjelent a felhívás a magyar nyelvű, nemzeti szellemű iskola létrehozására, már nem szerepelt az, hogy ott csak arisztokrata lányokat fogadnak.

Tervek a nevelőnőképzésről a 19. század első felében

A 19. század első felének és közepének nőneveléssel kapcsolatos hazai tervezetei között fontos teret foglalt el a nevelőnőképzés ügye, az ezzel foglalkozó intézet(ek) felállítására vonatkozó elgondolások. Ez a téma, amely akkor kétségtelenül igen fontosnak tűnt, hiszen a társadalom és a pedagógia reformerei szerették volna a külföldi nevelőnők által kézben tartott magánnevelést magyarok kezébe adni, a kiszélesedő leányiskoláztatáshoz a tanerőket biztosítani, a század ötvenes, hatvanas éveitől mind jobban háttérbe szorult. Ennek több oka volt, a magánnevelés visszaszorulása mellett például a tanítónőképzés megindulása, majd előrelendülése az 1850-es évek és főként 1868 után, továbbá annak a gyakorlatnak a terjedése, hogy a leányiskolákban férfi tanárokat is alkalmaztak. Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy még a dualizmus időszakában is történt a nevelőnőképzés vonatkozásában fejlesztés, tehát a lánynevelésnek ez az ága nem halt el a századvég táján sem.

Brunszvik Teréz kortársai közül a nevelőnőképzéssel, tágabban a nőneveléssel kapcsolatos, előremutató gondolkodásnak kétségtelenül egyik legkiemelkedőbb alakja volt a református nemesi családból származó, széleskörűen művelt Fáy András (1786–1864), a „nemzet mindenese”, aki már az 1810-es évektől több művében írt a lánynevelésről, az 1840-es évektől pedig a nőneveléssel és nevelőnőképzéssel.

zéssel kapcsolatos tervezeteket is készített (Fábrí 1987, 611–643; Szöllösi 2002). Emellett ki kell emelni még azt – miként életrajzírója, az MTA életrajzírói pályázatán egykor első díjat nyert Badics Ferenc is hangoztatta –, hogy számos szépirodalmi művében szintén hirdette neveléstani eszméit, azok némelyikét egyenesen azért írta, hogy gondolatait népszerűsítse (Badics 1890). Az 1818-ban írott *Különös Testamentom* című művében például az egyik szereplő, Csörgey tanácsos, a végrendeletében egy leánynevelő intézet alapításáról is rendelkezik (Fáy 1937), és Fáy Bélteky-ház című, 1832-ben megjelent kétkötetes regénye is teli van nevelési gondolatokkal, köztük a helyes leánynevelés taglalásával is (Fáy 2002). A lányok tanítását Fáy András – Brunszvik Terézhez hasonlóan – nemzeti szempontból kiemelkedő kérdésnek tartotta. Nőnevelés című meséjében például ezt írta erről: „Nemzeteknél nők ápolják az embernemesítő és boldogító kegyeket és anyák adják azokat magzataiknak által. Nőidet nevelj tehát mindenkinek előtte, ó magyar, s alapgondoddá tedd: nőnevelőnéket készíteni elő.” (Idézi: Badics 1890, 555)

Fáynak 1840-ben az Athenæumban jelent meg egy cikksorozata a lánynevelésről, ami aztán 1841-ben önálló különlenyomatként is kiadásra került. Ebben tulajdonképpen korábbi gondolatait részletes kifejtését találhatjuk. Ezeknek az írásainak a lényegét Fehér Katalin egyik elemzésében így összegezte: „Fáy nőideálja a hűséges, türelmes feleség, a gyermekeit példásan nevelő családanya, a háztartás vezetéséhez kiválóan értő gazdasszony, és a szelíd, illetudó, művelt társasági hölgy, aki lelkes magyar honleány is, de aki nem ártja bele magát politikai és közéleti kérdésekbe.” (Fehér 1996, 157) A lányiskolákat is érintő egyik írásában Fáy azt emelte ki, hogy nemzeti érzelmű, erkölcsös, tiszteletre méltó asszonyokat kell nevelni, akiket a nevelőintézetben előkészítenek női hivatásukra és társadalmi, polgári kötelességeikre is. A korszak gondolatvilágából merítve ő is fontosnak tartotta, hogy a magyarországi nők járjanak élen a nemzeti érzés, a nemzeti értékek ápolásában, és beszéljék a magyar nyelvet. Egy pesti és négy vidéki, négy éves képzési idejű leánynevelő intézet felállítását szerette volna elérni, „amelyeket államköltségen hoznának létre, és területi bizottságok, tehát társadalmi szervek irányítása alatt működnének” (Fehér 1995, 255). Fáy a lányiskolák szervezése mellett fontosnak látta még egy állami leánynevelő intézet felállítását és a hazai nevelőnőképzés intézményesítését, hogy a közép- és felsőosztályok leányainak nevelése ne idegen nevelőnők kezén legyen. A *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban* című, 1841-ben kiadott könyvében nézetei rendszerezett összefoglalását nyújtotta, amelyből szintén kiderül, hogy Fáy – Brunszvikhoz és több más kortársához hasonlóan – a lánynevelést nemzetnevelési szempontból kiemelkedő területnek vélte. A grófnőtől eltérően azonban Fáy a polgári értelemben vett, modern nőemancipációnak egyáltalán nem volt híve. Brunszvik szerint ugyanis a leendő feleségnek, édesanyának ugyanolyan szellemi nevelésben kell részesülnie, mint a férfiaknak. „Fáy könyve torzképet fest a magasabb tudományokkal foglalkozó, »túlművelt«, »tudóskodó« nőtípusról. Brunszvik védelmére kel a nők tudományos képzésének, s tiltakozik az ellen, hogy amikor a nőnevelés reformja kerül szóba, kárhoyztassuk a tudományt és a műveltséget.” (Orosz 1961, 1131) Fáyhöz hasonló, a nők teljeskörű szellemi emancipációjától elzárkózó gondolatokat képviseltek és közöltek az Athenæum hársábjain Hetényi János (1840) és Steinacker Gusztáv (1841).

Brunszvik Teréz Nevelőnőképző-intézet szegényebb sorsú nemesek jelesb tehetségű leányai számára című, a Kisdiednevelés általunk vizsgált, 1928-as 7–8., ünnepi számában harmadikként közölt írása eredetileg 1844. április 24-én a *Világ* című lapban jelent meg, és bár nem éri el a kétoldalmi terjedelmet, mégis fontos forrás a nőképzéssel kapcsolatosan. Brunszvik a neve megjelölése nélkül tette közzé a nyitóoldalon Terv és felhívás egy magyar nőnevelőnőket képező nevelőintézet felállítására című írását, a Nőnevelő-képző-intézet címmel írt, bevezető szerkesztői gondolatokhoz fűzve. Neve elhallgatásáról ez olvasható a cikk elején: „Szerénysége tiltja nevét az olvasó közönséggel tudatni; ő munkái és csak azt óhajtja, tettei mutassák meg, mikint vannak még ez árva hazában egyes honleányok, kikre büszke lehet a magyar.” (Brunszvik 1844, 253) A felhíváshoz írt bevezetés szerzője kiemelte azt a Brunszvik Teréz korábban keletkezett feljegyzéseiben már többször szereplő gondolatot, hogy mennyire fontos az előkelő származású leányok jó nevelése, a leendő édesanyák magyar nyelven, magyar szívűvé nevelése. Kifejezte reményét, hogy „az együtt ülő honatyák”, akik általában támogatják a nevelés ügyét, ezt is felkarolják, az édesapák pedig szívesen biztosítanak majd pénzt is ehhez. Az alábbi gondolatok is a szerkesztői bevezetésben olvashatók: „Míg a fensőbbkörű honpolgárok családjában magyarérzésű anyák nem létezendnek, sok, igen sok fog addig nemzetes művelődésünk haladásában hiányzani. Onnan kell és lehet várnunk leginkább előmenetét, felvirágzását sok intézkedésünknek; ott szinte, mint alant, nevelnünk kell magyarokat; 's nem vesz-e el nagy kárral minden perc, minden pillanat, mellyel e nevelésben késünk.” (Brunszvik 1844, 253) A grófnő által írott saját gondolatok középpontjában az áll, hogy kora gyorsan fejlődő, változó világában a neveléssel lehet szilárd és állandó értékeket átadni, és itt is megfogalmazta, hogy a helyes szokások, a vallásos nevelés és a nyelvtanulás szempontjából is a legelső életévek a leginkább alkalmasak, emiatt az édesanyáknak, akik kisgyermekükkel foglalkoznak, nagy szerepe és felelőssége van a teljes közösség, az egész társadalom szempontjából. Emiatt érvelt ebben az írásában is Brunszvik Teréz amellett, hogy magyar nevelőnőknek kell felkészíteniük a jövő édesanyáit. Az anyák szerepéről szólva idézte az általa jól és személyesen ismert svájci pedagógust, Pestalozzit is, aki szintén úgy tartotta, hogy a szebb jövő kimunkálása az édesanyák kezében nyugszik. A grófnő szerint nem lehet addig változást várni a nemzeti szellemű nevelésben, amíg a hazai előkelő családok leányai idegen szellemben, külföldi nevelőnőkkel nevelkednek. Ez részben a saját neveltetésére is jellemző volt, és Virág Irén magyar arisztokrácia neveltetését célzó kutatásai megmutatták, hogy más arisztokrata családoknál is gyakran volt ez így, példaként báró Jósika Rozália és Zsuzsanna, báró Fiáth Louise és Erzsébet, gróf Lónyay Florentina, gróf Zichy Adél, Melanie és Emilie említhetők (Virág 2010). Ahhoz, hogy ez a helyzet megváltozzon, Brunszvik Teréz sürgette tehát egy nevelőnőképző intézet felállítását. Az intézetben folyó képzést – a csupán négy éves programot kidolgozó Fáy Andrástól eltérően – ő tíz éves időtartamúnak képzelte el, tartalmilag a következő elemekkel: „Vallás, újabb nyelvek (német, francia, angol), számvetés, földleírás, történettudomány, természettan, természethistória s legutoljára neveléstan (az) –, ösmeretek, hangászat, tánc, rajzolás, kertészet és művészet köréből, azonkívül minden női házimunkák és kézügyességek (mint: kötés, himzés, kárpitozás, var-

rás, mindennemű ruhakészítés is ideértve) lennének a tanítás tárgyai...” (Brunszyk 1928c, 258)

Összegezve tehát Fáy András és Brunszyk Teréz nevelőnőképzésről, tágabban a nők neveléséről és művelődéséről, illetve a női jogokról szóló gondolatait, azt láthatjuk, hogy a grófnő rendszeresen radikálisabb, a nők magasabb műveltségéért, a férfiakéhoz hasonló tanulási lehetőségeiért síkra szálló véleményt fogalmazott meg, Fáy viszont „Rousseau-hoz csatlakozik, amikor azt írja, hogy a nő világi hivatása kettős: boldog legyen és boldogítson. Boldog pedig akkor lehet, ha sorsával megelégszik, teljesíti gazdasszonyi és anyai mivoltából fakadó kötelességeit, és nem feledkezik meg »polgári viszonyaiból« adódó kötelmeiről, magyarságáról, anyanyelvéről sem. [...] Az igazi művelt nő Fáy András véleménye szerint tehát nem küzd a két nem közötti egyenjogúságért, és nem kíván kilépni a számára rendeltetett családi körből...” (Pukánszky 2006, 90) Jóllehet, Fáy András kapcsolatba lépett Brunszyk Terézzel, a köztük lévő együttműködés végül nem vált valóra, éppen nézeteik különbözősége miatt. 1848-ban a grófnő emlékirataiban azt írta, hogy még mindig nincs helyiség a nevelőnőképző megnyitásához, a forradalom és szabadságharc, majd az 1850-es évek aztán nem is tették lehetővé az ezzel kapcsolatos álmai beteljesítését. Abban ugyan bízott, hogy a börtönből szabadult Leövey Klára segítségével ezt majd megvalósíthatja, és néhány héttel a halála előtt, 1861-ben az Országgyűléstől várta, hogy felkarolja majd ezt az ügyet, ez azonban nem vált valóra (Orosz 1961, 1134).

Összegzés

Brunszyk Teréz elméleti és gyakorlati tevékenységei közül leginkább a kifejezetten úttörőnek mondható óvodaszervezési eredményei ismertek. Ezekhez ugyanakkor szervesen kapcsolódtak a nőnevelés fellendítésével kapcsolatos törekvései, amelyek rendszerint kevésbé állnak a vele kapcsolatos kutatások homlokterében. Ez a tanulmány ezt igyekezett orvosolni, és Brunszyk és kortársai saját írásain, illetve szakirodalmi elemzéseken keresztül rávilágítani arra, hogy a grófnő a nőtörténet szempontjából is múlhatatlan érdekeket szerzett. Egyetérthetünk Orosz Lajossal abban, hogy: „A nőnevelés tehát nem véletlenszerű járuléka Brunszyk Teréz pedagógiai programjának, hanem e program gerince és kiinduló pontja. [...] Írásaiban többször hangsúlyozza, hogy tevékenységének végső célja az emberiségnek a családanyák által való megnevelése, és az intézményes kiseddőzés ennek előkészítő eszköze.” (Orosz 1961, 1125–1126)

Az igen olvasott, világlátott, fáradhatatlanul agilis, a nemzetnevelés ügyéért lelkesedő Brunszyk Teréznek a lányneveléssel kapcsolatosan végzett munkája kevésbé tudott kiteljesedni, mint az óvodaszervezői tevékenysége. Ebben vélhetően közrejátszott az a tény, hogy a reformkor kezdeti szakaszában, az 1820-as, 30-as években a nyilvánosság inkább a férfiak által uralt, valóságos vagy virtuális terein (országgyűlés, egyesületek, sajtó stb.) kevésbé volt még fogadókészség arra az alapgondolatára, hogy a nőknek is azonos művelődési lehetőségek járnak. Írásai-
ból követhető, hogy sokat fejlődtek, változtak a saját gondolatai is erről a témáról,

és a hatása biztosan benne volt Teleki Blanka 1846-os pesti (Hornyák 2012) és Karacs Teréz ugyanabban az évben indított miskolci iskolájának a létrehozásában épp úgy, mint az óvónőképzés 1850-es évek végétől bekövetkezett felfutásában. Brunsvík Teréz életművének megismerése és értelmezése elengedhetetlenül fontos a magyar nő történet és lánynevelés-történet szempontjából, hiszen munkássága ezen a területen is iránymutató és hatástörténetét tekintve maradandó volt.

Irodalom

Badics Ferenc (1890): *Fáy András életrajza*. Budapest: MTA.

Bárany Péter (eredetileg a szerző jelölése nélkül, 1790): *A magyar Anyáknak az Ország-Gyűlésére egybe gyűtt ország Nagyai', s magyar atyák' elejébe terjesztett alázatos kérések*. Pest.

Brunsvík Teréz (1844): Terv és felhívás egy magyar nőnevelőnőket képező nevelőintézet felállítására. In: Nőnevelő-képző-intézet. *Világ*, 33. sz., április 24. 253.

Brunsvík Teréz (1926): Fél század életéből. In: Czeke Marianne – H. Révész Margit: *Gróf Brunsvík Teréz élet- és jellemrajza. Emlékiratai*. Ford. Petrich Béla. Budapest: A „Kisdednevelés” kiadása. 39–108.

Brunsvík Teréz (1828a.): Három magyar asszony levélváltása (1820). *Kisdednevelés*, 53(7–8), 247–251.

Brunsvík Teréz (1828b): Nőképzés és nőnevelés. Ford. Petrich Béla. *Kisdednevelés*, 53(7–8), 251–257.

Brunsvík Teréz (1828c): Nevelőnőképző-intézet szegényebb sorsú nemesek jelesb tehetőségű leányai számára. *Kisdednevelés*, 53(7–8), 257–258.

Brunsvík Teréz (2000): Versek, cikkek, levelek, naplódíszetek. Martonvásár: Brunsvík Teréz Szellemi Alapítvány hírlevelének melléklete, *Órláng füzetek* 39.

Czeke Marianne – H. Révész Margit (1926): Gróf Brunsvík Teréz élet- és jellemrajza. Emlékiratai. Ford. Petrich Béla. Budapest: A „Kisdednevelés” kiadása. https://mtda.hu/books/czeke_marianne_grof_brunsvik_terez_elet_es_jellemrajza.pdf (Letöltés: 2025.07.21.)

Czeke Marianne (1928): Gróf Brunsvík Teréz irataiból. *Kisdednevelés*, 53(7–8), 245–258.

Czeke Marianne (szerk., 1938), *Brunsvík Teréz grófnő naplói és feljegyzései* I. k. Budapest: Magyar Történelmi Társulat.

Czeke Marianne (1938): Brunsvík Teréz grófnő naplójáról és iratairól. In: *Brunsvík Teréz grófnő naplói és feljegyzései* I. k. Budapest: Magyar Történelmi Társulat. XI-CCCCL.

Fábri Anna (1987): Hagyomány és újítás. Fáy András vendégváro házai. In: Uő: *Az irodalom magánélete: Irodalmi szalonok és társaskörök Pesten 1779–1848*. Budapest: Magvető Könyvkiadó, 611–643.

Fábri Anna (szerk., 1999): *A nő és hivatása: Szemelvények a magyarországi nők kérdés történetéből 1777–1865*. Budapest: Kortárs Kiadó.

Fáy András (1840–1841): Hazánk nőnevelésének, nőnevelő intézetei javításának elméleti és gyakorlati alapfogalmai, dióhéjba szorítva s különös tekintettel a nemes és főbb polgári leányákra. *Athenæum*, 1840. II. 12–17. sz. és Pest, 1841. I–IV. (télhó 17.) 1–142.

Fáy András (1841): *Nőnevelés és nőnevelő intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemesek, főbb polgárok és tisztos karuak lánykaira*. Pest: Trattner Károly betűivel.

Fáy András (1845): Terv-vázlata egy nőnevelésről. *Életképek*, II. 549–555, 581–586, 613–618, 645–648.

Fáy András (1937): Különös testamentom. In: Baránszky-Jób László: *A magyar széppróza története szemelvényekben*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. A tanítás problémái sorozat, 18. sz. Szerk.: Vajthó László. <http://mek.oszk.hu/01300/01387/html/> (Letöltés: 2025.07.21.)

Fáy András (2002): A Bélteki-ház. Sajtó alá rendezte: Horváth Zsuzsa, a jegyzeteket és az utószót írta: T. Erdélyi Ilona, a szöveg gondozásában közreműködött: Nógrádi Cecília. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. *Kötelező ritkaságok I.* Sorozatszerkesztő: Kiczenko Judit.

Fehér Katalin (1995): Reformkori sajtóviták a nők művelődének kérdéseiről. *Magyar Könyvszemle*, 111(3), 247–263. https://epa.oszk.hu/00000/00021/00362/pdf/MKSZ_EPA00021_1995_111_03_247-263.pdf (Letöltés: 2025.07.21.)

Fehér Katalin (1996): „*Neveljünk polgárokat!*” Nyilvánosság és nevelés a reformkorban. Budapest: OPKM.

Fehér Katalin (1999): Leánynevelésünk és a felvilágosodás kori magyar sajtó. *Magyar Könyvszemle*, 115(2), 231–241. <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00021/0005-171.html>

Günoszebesz (Asszonytisztelő, 1826): Szózat Napkeletről a magyar férfiúi és asszonyi Nem viszonyaik eránt. *Tudományos Gyűjtemény*, XI. 65–77.

Győriványi Sándor (1995): Brunsvik Teréz és a nőnevelés. *Szakoktatás*, 45(2), 22–23.

Hász-Fehér Katalin (1996): Molnár Borbála levelező társasága. *Irodalomismeret*, 1-2. 38–44.

Hetényi János (1840): A nőnem emancipációja a kereszténység által. *Athenaeum*, 26, 406.

Horánszky Nándor, ifj. (1961): Brunsvik Teréz élete és működése a bibliográfia tükrében. *Magyar Pedagógia*, 61(3), 331–335.

Hornák Mária (1996): A Brunsvik Teréz-kutatás eredményei. In: Hornák Mária (szerk.): „*Nőttön nő tiszta fénye*”. *Tanulmányok Brunsvik Teréz emlékezetére*. Martonvásár: Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, 99–118.

Hornák Mária (szerk., 2000): *Brunsvik Teréz: Versek, cikkek, levelek, naplódíszetek*. Martonvásár: Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány.

Hornák Mária (2012): Brunsvik Teréz „szellemi gyermeke”: Teleki Blanka (1806–1862). Martonvásár: A Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány lapjának mellékletei. *Őrláng füzetek* 13.

Kacskovics Lajos (1865): Emlékbeszéd gr. Brunsvik M[ária] T[erézia] felett. 1–2. *Pesti Napló*, május 21. 16. évf., 2–3., és május 23. 2–3.

Karacs Teréz (1845): Néhány szó a nőnevelésről. *Életképek*, II. 549–555, 581–586, 613–618, 645–648.

Karacs Teréz (A cikk Tót István álnév alatt jelent meg, 1846.): Teréz: Viszhang a magyar főrendű nők neveltetése ügyében emelt „Szózatra”. *Honderű*, január 21–24.

Kazinczy Ferenc (1979): Pályám emlékezete. In: Kazinczy Ferenc Művei I.: *Versek, műfordítások, széppróza, tanulmányok*. Vál. Szauder Mária. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Kéri Katalin (2008): Thérèse Brunsvick (1775–1861) In: Houssaye, Jean (dir.): *Femmes pédagogues*. Tome 1. De L'antiquité au XIXe siècle. Paris: Éd. Fabert, 281–307.

Kéri Katalin (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Pécs: Kronosz Kiadó.

Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777–1848*. 1–2. k. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Kovács Pál (1833): *A nevendék nőnem*. Pest.

Mervó Zoltánné (1974): A leányok iskolai oktatása Debrecenben a polgári forradalom előtt. In: *A Hajdú Bihar Megyei Levéltár Évkönyve I*. Debrecen: HBML, 27–57.

Orosz Lajos (1961): Brunszvik Teréz és a magyar nőnevelés. *Pedagógiai Szemle*, 11(12), 1124–1134. https://adt.arcanum.com/hu/view/PedagogiaiSzemle_1961_2/?p-g=570&layout=s (Letöltés: 2025.07.21.)

Orosz Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Pálóczi Horváth Ádám (A' Javalló, 1790): *A magyar asszonyok prókátora*. Pest.

Pálóczi Horváth Ádám (1790): *A férjfiak felelete*. Pest.

Pukánszky Béla (2022): Teréz Brunszvik (1775–1861) and Blanka Teleki (1806–1862): The Pioneers of Women's Education in Nineteenth-Century Hungary. In: Réka M. Cristian – Kérchy Anna (eds.): *Pioneer Hungarian Women in Science and Education*. T. I. Budapest: Akadémiai Kiadó. 21–35.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei: Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Rapos József (1868): *Brunswick Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve; vagyis a közalapnevelés-ügy multja és jelene hazánkban*. Pest: Kunosi és Réthy Ny.

Schwarcz Etel (1938): *Nőnevelés és oktatás a XIX. században Magyarországon*. Debrecen: A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete, 8–9.

Sebestyén Gábor (1826): Mennyből jött kirekesztő privilégium. *Tudományos Gyűjtemény*, II. 124–126.

Somogyvári Lajos (2009): Narratívum(ok) Brunszvik Teréz életéről és munkásságáról. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 101–109. https://real.mtak.hu/58121/1/6_EPA00011_iskolakultura_2009-3-42.pdf (Letöltés: 2025.07.21.)

Steinacker Gusztáv (1841): Nőnevelés és nevelő intézetek Egy-két szó Fáy András hasonlatgyú értekezésére. *Athenaeum*, 1, 81–87.

Szilassy János (1827): *A nevelés tudománya I–II*. Pest.

Szöllősi Erzsébet (2002): A nőnevelés reformere: Fáy András. In: Dombi Alice – Oláh János – Varga István (szerk.): *Párhuzamok a XIX. és XX. század pedagógiai törekvéseiben: Fáy András, Mester János, Becker Vendel munkássága*. Gyula: APC.

Takáts Éva (1825): Egy Barátnémhoz írt levelem Nemünk ügyében. *Tudományos Gyűjtemény*, XI. 62–77.

Takáts Éva (1826): Barátnémhoz írt második levelem ismét Nemünk ügyében. *Tudományos Gyűjtemény*, IX. 73–96.

Teleki Blanka (1845): *Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében*. Pesti Hírlap, december 9. 587.

Teleki Blanka (1846): Nyilatkozat nőnevelési intézetről. *Honderű*, 1. 461–462.

Tóth Lajos (1967): Tessedik Sámuel feleségének kisegítő pedagógiai tevékenysége. In: *Neveléstudományi Közlemények*. Szarvas: Óvónőképző Intézet.

Tóth Lajos (1980): *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Vág Ottó – Orosz Lajos – Zibolen Endre (1962): *Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Virág Irén (2010): Nőnevelés – arisztokrata tradíciók. *Iskolakultúra*, 3, 58–73.

Zibolen Endre (1984): Brunszvik Teréz kisgyermekiskolái. In: Bilibok Péterné – Sebestyén Istvánné – Zibolen Endre: *Első óvodáink életéből*. Budapest: Tankönyvkiadó, 19–31.

Klebelsberg Kuno hatalmi megnyilvánulása a tanítósággal szemben és ennek reprezentációs dinamikája a politikai napilapokban 1926. május-júniusában – sajtóelemzés

FRANK TAMÁS

Klebelsberg Kuno's manifestation of power against the teaching profession and its representational dynamics in political newspapers in May-June 1926 – press analysis

Abstract

On May 11, 1926, in the National Assembly, Gr. Klebelsberg Kuno, in a manner that was foreign to his usual measured, professional style, made a very sharp outburst of power against the members of the teaching staff and regarding the further operation of the teaching organizations: "I dismiss the teachers and dissolve the associations that proclaim that the teaching staff cannot do their work with today's remuneration." The open threat, not foreign to the Horthy era, was made during the discussion of the budget of the Ministry of Religion and Public Education, which the national political dailies displayed for their readers depending on their own political orientation. In the course of our press research on the history of education, we examine how such a significant threat from a minister in a position of power appears in the national newspapers during a debate in the National Assembly on education, what the temporal dynamics of the activity of those involved in the political space was – including Minister Klebelsberg Kuno, the leadership of the Ministry of Religious Affairs and Public Education, representatives of political parties, and representatives of teaching organizations – and how the newspapers interpreted this. We consider it particularly important to contextualize the manifestation based on the power aspect, which examines the situation causing serious turbulence in the educational scene within the framework and process of political connections.

Keywords: Klebelsberg Kuno; threat; teachers and teaching organizations; political context; press analysis

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.023-040

Bevezető

1926. május 11-én a Nemzetgyűlésben gr. Klebelsberg Kuno a tőle megszokott, alkalmanként kimért szakszerűségéről ismert stílusától idegen módon igen éles

hangvételő kirohanást intézett a tanítószáz tagjai ellen és a tanítószervezetek további működésére vonatkozóan: „Elbocsátom a tanítókat és feloszlatom az egyesületeket, amelyek azt hirdetik, hogy a tanerők a mai díjazás mellett nem tudják munkájukat elvégezni.”¹ A Horthy-korszaktól nem idegen nyílt fenyegetés a Vallás- és Köznevelési Minisztérium költségvetésének tárgyalása idején hangzott el, melyet az országos politikai napilapok a saját politikai orientációjuktól függően jelenítettek meg az újságolvasók számára.

Jelen neveléstörténeti keretezésű sajtókutatásban azt vizsgálom, hogy az oktatást érintő nemzetgyűlési vita során egy ilyen markáns, a hatalmi pozíciót birtokló miniszter részéről érkező fenyegetés hogyan jelenik meg az országos lapokban, milyen időbeli dinamika mentén zajlott a politikai térben megnyilvánulók – köztük Klebelsberg Kuno miniszter, a Vallás- és Köznevelési Minisztérium vezetése, a politikai pártok képviselői, a tanítószervezetek reprezentánsai – aktivitása, és ezt a lapok hogyan interpretálták. Különösen fontosnak tartom azon hatalmi aspektus alapján kontextusba helyezni a megnyilvánulást, mely a politikai összefüggések keretrendszerében és folyamatában vizsgálja az oktatási szcénában komoly, de rövid ideig tartó turbulenciát okozó szituációt. A diszkurzív megközelítés révén lehetőség nyílik egy konkrét – az oktatást érintő – cselekményt tágabb kontextusban vizsgálni.

Politikai hatalom

A Foucault-féle hatalomgyakorlás elmélete szerint a kormányzás azon hatalomtechnikai eszköz, melyen a hatalom gyakorlásának praxistudását érthetjük (Felber 2007), amelyhez egyébként miniszterként Klebelsbergnek nemcsak hozzáférése volt, hanem kellő rutinnal is rendelkezett a hatalmi erőviszonyok és dinamikák detektálásában és a megfelelő reakciók megadásában. A tanítószáz és a tanítók küzdelmét a megbecsülésért, a társadalmi státuszemelkedésért tekinthetjük egy hatalmi térben játszódó aktivitásnak, ahol a hatalommal – legyen az munkáltatói, politikai, intézményi vagy a finanszírozás biztosításából fakadó – a miniszter kanoizált keretek között rendelkezik. Nevezhetjük ezt a Foucault által megfogalmazott alávetésnek is (Foucault 1997), mely ellen a praxis tagjai küzdenek mozgásterük mértéktől, kiszolgáltatottságuktól, elköteleződésüktől függően. A hatalom premodern megvalósulása helyett (a test feletti közvetlen rendelkezés) a 20. században már a modern állameszményhez jobban illő és illeszkedő normatív hatalmi technikák reprezentációja észlelhető (Orbán 2020), amikor a jogszabályi környezet, intézményi szabályzók segítségével éri el célját a hatalom birtokosa. Az válik normalitássá. Ennek érdekében a hatalom birtokosa a hatalomgyakorlás másik eszközét is alkalmazhatja, mégpedig a normaszegő intézményt, és tagjait büntetésben részesítheti (Felber 2007), mellyel a hatalom birtokosa három érdeket minden-

¹ A kultuszminiszter exorzéja a Nemzetgyűlésben. „Elbocsátom a tanítókat és feloszlatom az egyesületeket, amelyek azt hirdetik, hogy a tanerők a mai díjazás mellett nem tudják munkájukat elvégezni.” *Esti Kurír*, 1926. május 12., 6. (A tanulmányban közölt szöveghű idézetek, valamint az orgánumok megnevezése is a korszakban alkalmazott helyesírást követi.)

képpen szolgál: a konkrét személynél a büntetéssel eléri a célját, tehát az érintett betagozódik, normakövetővé válik, vagy a közösség tagjai sorából eltávolítva a homogenitás irányába mozdul el a közösség, valamint példát statuál a hatalommal a jövőben szembehelezkedni kívánó tagok számára. Kutatásunk szempontjából érdemes megidéznünk Weber álláspontját is, aki szerint a hatalom jelenléte úgy is megállapítható, hogy kimutatható-e kényszerítő erő a hatalmat birtokló részéről, tehát képes-e rákényszeríteni akaratát a másakra annak eredeti érdeke, felfogása ellenében (Weber 1987). A hatalmi szó vagy erő alkalmazása felveti annak a kérdését, hogy a hatalom birtokosa hisz-e abban, hogy a megnyilvánulása nem öncélú, hanem ténylegesen a közjót szolgálja. Hallgatása, halogatása, csendessége kárt okozna a társadalomnak, a közösségnek, tehát saját olvasatában a hatalmi erő alkalmazása nem elnyomás, nem represszió, hanem érték- és érdekorientált cselekvés a részéről – a társadalom érdekében. Ebből fakadóan jogos kérdés lehet, hogy a hatalom vagy a közösség szempontjából a közérdek – a közjó – és a magánérdek kibékíthetetlen fogalmak-e, ellentétben állnak-e egymással, vagy létezik-e morális kapocs közöttük, akár azonos oldalon is állhatnak egymással. Illetve van-e átjárás az egyik fogalomból a másikba anélkül, hogy sérülne a politikai ágens megítélése? (Hamza 2015) Ahhoz, hogy feltételezhessük, hogy a politikai hatalmat gyakorlók a közérdekért, a közjóért cselekednek, egyfajta morális alap szükségeltetik, egy bizalmi tőke meglétét szükséges feltételezni, mely személyfüggő, politikusfüggő.

A Horthy-korszakban gyakran elhangzó narratíva, hogy a társadalmi-politikai elit mindennemű – akár kétes – tevékenységét, legyen az fehérterror, újságírógyilkosság, frankhamisítás, valójában a Tanácsköztársaság restaurációját megakadályozandó tett, revans a vesztes háború miatt, tehát az ország szempontjából szükséges és így támogatandó. Ebből az aspektusból szemlélve viszont az előbbivel oppozíciót elfoglaló személy, intézmény, elv vagy bárminemű kritika, akár a való igazság megfogalmazása becsület- és kormányzósértés lehet, az ország érdekeivel szembehelezkedő és ezáltal az elkövetője az államhatalmat támadja, a restaurációt óhajtja.

Klebelsberg Kuno a politikus és az ember

A Horthy-korszak politikai arcképcsarnokában kitüntetett helyen szerepel az 1921 és 1922 között rövid ideig belügyminiszter, majd 1922 és 1931 között regnáló Vallás- és Közoktatásügyi miniszter, gr. Klebelsberg Kuno. Az államigazgatás különböző színtereit már fiatalon sikeresen abszolváló ambiciózus és szorgalmas jogász végzettségű szakember – mostani szóhasználatával élve – karrierdiplomata-utat bejárva 1898-ban először a miniszterelnökség fogalmazósegédje lesz, majd a hierarchia grádicsain lépkedve – 1907-ben már miniszteri tanácsos – a miniszterelnökség 3. ügyosztályának, a nemzetiségi osztálynak a vezetőjévé válik (Ujváry 2014), ahol a horvátországi és szlavóniai magyar kisebbség oktatása-iskoláztatása érdekében memorandum-tervezetet állított össze (Kékes Szabó 1996). Már ebben a korai életfázisban megmutatkozik az oktatáshoz való vonzódása, látásmódjában az oktatás szerepének princípiuma. Ezt követően – 1910-ben – közigazgatási bíró-

vá nevezik ki. 1914-ben a VKM adminisztratív államtitkáráként már a miniszteriális szervek stratégiaalkotásában, belső és külső dinamikájának alakításában szerezhettek tapasztalatokat Tisza István miniszterelnök támogatásával. A karrierív további állomása Tisza miniszterelnöki kabinetjében a politikai államtitkári pozíció, melynek révén már az oktatási kérdések átfogó képviselőjét látta el. 1921-ben rövid ideig belügyminiszterként a választójogi törvény megalkotásán is dolgozik, melynek elfogadását követően jelentősen csökkent a választásra jogosultak köre az életkori és a végzettségi cenzus miatt, és jelentősen emelkedett a nyílt választási körzetek száma az ország szavazóköréit tekintve, mely a kormányzópárt érdekeit szolgálta. Klebelsberg ezzel elégitette ki a Tanácsköztársaság rövid életű, de széles társadalmi bázisától tartó, és annak restaurációjától féltő társadalmi és politikai elit igényét. 1922-től vallás- és közoktatásügyi miniszterként képviselte a kultúrfölény kialakítását célzó oktatási programot, mely attribútuma lett a Trianon következtében kialakult térszűkítés alatti új revíziós alapokon nyugvó nemzetpolitikának. Egyetemi évei alatti szakmai impulzusainak egy része a németországi szemeszterekhez kapcsolódott és ott Adolf Wagner egyetemi oktató által képviselt oktatáspolitikai szemléletet korán magáévá tette (Ujváry 2018) the Academy of Mining and Forestry from Selmecbánya to Sopron [1918–1919] – főleg a nép- és elitoktatás terén – és így személye által a hazai művelődési és nevelési szcéna megkerülhetetlen paradiigmájává vált.

Az érdekegyeztetésben, az érdekek keresztülvitelében pártpolitikai területen is jelentős tapasztalatokra tett szert, hiszen először 1916-ban a Nemzeti Munkapárt színeiben egy időközi választás révén Kolozsvárt képviseli a törvényhozásban. 1920-ban már a Keresztény Nemzeti Egyesülés Párt tagjaként Sopron nemzetgyűlési képviselője lesz, majd az 1922-es nemzetgyűlési választásokat megelőző hetekben új pártot alakítva az Egységes Párt komáromi képviselőjének választják meg. A választóköri-váltásban szerepet játszott, hogy a soproni körzet első fordulóját csak a harmadik helyen abszolválta, így nem volt esélye Sopront képviselni a törvényhozásban. Az 1926-os és 1931-es választások alkalmával már Szeged képviselőjeként jelentős fejlesztéseket harcolt ki városának.

A közélet klasszikus politikai, szakpolitikai agoráján túl, de ahhoz szorosan kapcsolódva tudományszervezőként előszeretettel töltött be szakpolitikához közelálló szervezetekben reprezentatív tisztségeket. Pályája elején a Julian Egyesületben vállalt vezető pozíciót. 1917-ben a Magyar Történelmi Társulat elnöke, az Országos Rokkantügyi Hivatal ügyvezető alelnöke (1915 és 1918 között) is volt (Ujváry 2018), 1922-ben a Magyar Tudományos Akadémia tiszteletbeli, majd 1924-től igazgatótanácsai tagja lesz. 1926-ban életre hívja a Széchenyi Társaságot is és még ugyanebben az évben a szegedi egyetem disz doktorává fogadják.

Bethlen István miniszterelnökkel kialakult szakmai és emberi közössége megingathatatlan volt (Ujváry 2014), ezáltal a politikai kurzus iránti lojalitását, munkabírást a bethleni és tágabb kontextusban a Horthy-korszakban is elismerték, sőt alkalomszerűen piedesztálra emelték. A neveltetésében, társadalmi-politikai szocializációjában gyökerező elköteleződése, szakpolitikai hitvallása okán attól sem riadt vissza, ha sértegetőivel párbajoznia kellett vagy a bírósági utat választva pereskedés útján kellett igazát érvényesíteni. A sajtóval, az újságírókkal kapcsolatos

viszonya dichotóm volt: eszközként tekintett munkájukra, ha kellett, nyilatkozott, bár tudott hallgatni, akár nem nyilatkozni is, de ha a politikai és személyes érdeke azt kívánta, a pereskedés mellett döntött. A *Magyarság* című lappal való nem éppen támogató kapcsolatnak a kezdete az 1922-es soproni nemzetgyűlési választás idejére datálható, amikor az orgánus folyamatosan tudósított a nyugat-magyarországi város kormányzati jelöltjéről és vezércikkben is igen élesen támadta Klebelsberg-et és Bethlent.² A '22-es választás, amelyet Klebelsberg nemcsak elvesztett, de harmadikként már a második fordulóba sem került be, a többi országos politikai napilap figyelmét is felkeltette, és egyértelműen a belügyminiszter, Klebelsberg személyes kudarcának tulajdonították. Ez annak fényében különösen kínos lehetett számára, hogy a szavazatszámolás első szakaszában még továbbjutó helyen szerepelt³, majd a végső összeszámláláskor került szoros versenyben az utolsó, harmadik pozícióba a leadott szavazatok 29 százalékát szerezve meg. A másik két jelölt közül az egyik, a szintén országos ismertséggel rendelkező gr. Andrássy Gyula, a harmadik jelölt a helyi beágyazottsággal rendelkező, a második fordulóban végül mandátumot szerző ellenzéki szociáldemokrata Hebelt Ede volt. A legolvasottabb politikai bulvárlap, *Az Est* is az első oldalon elemezte az eredményt, külön kiemelve Klebelsberg súlyos vereségét.⁴ Az eset további pikantériája, hogy éppen a választójogi törvénytervezetet benyújtó belügyminiszter szűkítette a választásra jogosultak körét, valamint a nyílt szavazást támogatta (Kántás 2023), melyre a szavazók voksa végül is magyarázatul is szolgálhatott politikai oldaltól függően interpretálva az eredményt: „ahol a választóközönség meggyőződése szabadon megnyilatkozhat, ott a mostani kormányrendszer ellen foglal állást, az akadálytalan megnyilatkozásnak pedig egyetlen formája a titkos szavazás.”⁵ Sopronban ugyanis titkos szavazás zajlott. A Milotay István által szerkesztett *Magyarság* még markánsabb stílusban tárgyalta a választási eredmények Klebelsberg-et érintő eredményét: „Klebelsberg belügyminiszter megbukott Sopronban” olvasható a hangzatos cím⁶, melyet kormánykritika kontextusába ágyazva egészített ki azzal a lap, hogy „tizenegy miniszter közül a választásokon három sikerült mandátumhoz juttatni és nyílt és titkos kerületekben egyforma lelkesedéssel buktatták el a minisztereket”.⁷

2 Először nyíltan, aztán titokban. *Magyarság*, 1922. április 28., 1.

3 500 szótöbbséggel győzött Bethlen Hódmezővásárhelyen. A 11. hódmezővásárhelyi kerületben Szeder Ferenc szociáldemokratát választották meg. Újabb rendelet a petíciók benyújtásáról. *Az Est*, 1922. május 31., 1.

4 Szegeden gróf Teleki 930 szótöbbséggel megválasztották. A szegedi második kerületben még nincs eredmény. Vázsonyi és Szerényi válaszol Lukács Lászlónak. *Az Est*, 1922. június 1., 1.

5 I.m.

6 Klebelsberg belügyminiszter megbukott Sopronban. Andrássy és Hébelt szocialista között pótválasztás lesz. *Magyarság*, 1922. május 31.

7 A kormány tizenegy tagja közül csak három kapott mandátumot. *Magyarság*, 1922. június 3., 1.

A korszak sajtóélete és Klebelsberg

A húszas évek legelejére már visszatért a háború előtti sajtóélet Magyarországon. Az időszaki lapok, köztük a politikai napilapok olvasótábora milliós nagyságrendű, hiszen ekkor még a tömegtájékoztatás egyetlen formája ez volt. Az olvasóközönség informálása a politikusok, illetve a politikai platformokhoz hol szorosabban, hol lazábban kapcsolódó, kötődő szerkesztőségek és szerkesztők, lapkiadók kezében volt. A befolyásolás, néhol a manipuláció a korszakban már szinte evidens volt a sajtótermékek egynémelyikére vonatkozóan (Elekes 1927). A 19. század harmadik harmadától kibontakozó urbanizáció, Budapest európai szintű világvárossá emelkedése a népesség tekintetében is megmutatkozott: közel 1 millió ember élt Budapesten az 1920-as években. A lakosságszám gyarapodása rentábilissá tette a lapkiadást, hiszen az urbanizált közegben olcsóbbá vált a lapterjesztés, melyet segített a kolportázs is, valamint az újságolvasás szabadidős tevékenységként a napi rutin részévé vált. Ez viszont megteremtette azt a nagy létszámú olvasóközönséget, amelynek tagjai – végzettségtől, társadalmi státusztól függetlenül – úgy érezték, a politikai hírek fogyasztásával egyben a politika befolyásolói is lehetnek. A legnagyobb olvasótáborral rendelkező napilapok birtoklása politikai hatalommal bírt, mely befolyásolta a politikai ágensek cselekedeteit is. A kormányzati erő, a paramilitáris egységek atrocitásai által (Kántás 2022) és a nemzetgyűlési többség lehetővé tette a kritikus orgánumok elleni fellépéseket a sajtórendészeti szabályzók révén. A lapokkal szembeni dichotóm álláspont is érezhető volt: mennyire támogató vagy represszív – a jogszabályi környezettől néha függetlenül – a hatalom, melyet a kormányzópárt és gyakran Horthy Miklós személyes vagy éppen aktuális politikai érdeke határozott meg (Paál 2019).

A kormányzat a jogszabályi keret által biztosított hatalmi eszközzel, a lapbetiltással gyakran élt (Klein 2012). Az 1922-es választások alkalmával az ellenzéki-liberális lapokat alkalmoszerűen és akár regionálisan is érte betiltás, elégséges Fényes László pétervásári választókerületi indulásáról beszámolni kívánó lapok – Népszava, Az Est, Pesti Napló – terjesztésének helyi tiltását említeni (Sipos 2020). Nemcsak a Népszava szembesült a kormányzati betiltások megtorló erejével, hanem többek között Az Újság című nemzeti-liberális politikai lap is másfél hónapra a betiltás sorsára jutott 1925-ben, mert a korábbi belügyminiszter, Beniczky Ödön álláspontját közölte a Somogyi-, Bacsó-féle gyilkosság elkövetésével a tisztí különítményeseket vádolva meg és így áttételesen Horthyt. A lap az újrainduláskor, a folytonosságot hangsúlyozva csak a névelőt hagyta el korábbi nevéből, és szerkesztőségi vezércikkben vállalták – nem is tehettek mást – a publikálás következményeit, de cáfolták a kormányzósértés vádját.⁸

A kritikus sajtóval szembeni fellépések egyik kevésbé tárgyalt szegmense a polgári és büntetőperes eljárások kezdeményezése újságírók, szerkesztőségek, lapkiadók ellen. Nemcsak a kormányzati potentátok, hanem a közélet más szereplői is gyakorta indítottak újságírók ellen rágalmozási, becsületsértési pereket. A pereskedésre példa: 1922. április 7-én az Ébredő Magyarok Egyesülete (ÉME) egy ál-

⁸ Olvasóinkhoz! *Újság*, 1925. július 12., 1.

taluk készített Klebelsberg-plakát kapcsán került sajtóperbe az akkor még belügy-miniszter, Klebelsberggel, melyről a kormányt jobbról kritizáló Magyarország gyakran tudósított.⁹ Klebelsberg mellett például Zilahi-Kis Jenő fővárosi oktatási tanácsnok, későbbi alpolgármester is a bíróság segítségével vélte a kritikus sajtót elcsendesíteni¹⁰, majd két évvel később az ominózus Klebelsberg-ellenes ÉME-plakát miatti per következtében vált méltatlanná fővárosi tisztségére, és bár a „felfüggesztett alpolgármester semmi esetre sem akar belenyugodni abba, hogy ebben az ügyben elmarasztalják”, végül a tisztségétől el kellett köszönnie.¹¹ Külön említést érdemel Milotay szerepe a rágalmozási perekben. Személye azért is unikális, mivel 1921-ben még intranzigens nemzetgyűlési képviselőként és egyben a szélsőséges magyar nacionalista Magyarország című lap szerkesztőjeként ő vádolta meg Zilahi-Kis Jenő fővárosi tanácsost¹², majd 1922-ben a soproni választásról tudósítva erősen Klebelsberg-ellenes nézeteket vallva tájékoztatót a lapja az eredményekről. 1924-ben már mint vádlott került rágalmozási és becsületsértési ügyben a vádlottak padjára Klebelsberg által szintén az ominózus Ébredő Magyarok Egyesülete (ÉME) plakátja miatt.¹³ Klebelsberg több napilappal és hírlapíróval is pereskedett, többek között A Nép újságíróját, Lukachovich Lajost is perbe fogta¹⁴, de a Magyarország egyik vezércikkét Klebelsberg „magára nézve sérelmesnek találta és felhatalmazta a budapesti királyi ügyészséget, hogy indítsa meg a cikk szerzője ellen a bünyfenyítő eljárást”.¹⁵ A sajtóval szembeni ellenérzését biztosan nem csökkentette a frankhamisítási botrányban a szerepe, vélelmezett szerepe, mely 1925 decemberében robbant ki¹⁶ és a sajtóban különböző konnotációkban azért meg-megjelent a neve a bűnüggyel kapcsolatban, bár terhelő bizonyíték nem merült fel.

A költségvetési részesedés alapján is kiemeltnek tekinthető minisztériumát és vezetőjét a harmincas évek legelején a hazai sajtó jelentős része kevésbé vagy egyáltalán nem értékelte kiemelkedően, sőt többen kifejezetten ellenségesen viszonyultak személyéhez, mely ellenszenvet erősítette a politika ágensei között is meglepően erőteljes hiúsága, önérzete. Az 1930 februárjában a bécsi Tudományos Akadémián előadott nagyívű előadását követő bécsi sajtóviasszhangok jelentős része is – főleg a baloldali vagy cseh pénzügyi forrásokból működő lapok – kifejezetten ellenséges volt vele, kiemelve Klebelsberg nevéhez köthető magyarországi oktatási-kulturális fejlesztést (Husztai 1942). Ebben az esetben viszont nem állt rendelkezésére jogi lehetőség helyreigazítást kérni.

9 Az ÉME tizenegy volt igazgatója azonosította magát a Klebelsberg elleni plakáttal. *Magyarország*, 1924. január 9., 3.

10 Zilahi Kiss Jenő és Salamon zsidó. *Az Est*, 1922. június 14., 6.

11 Zilahi Kiss Jenő felfüggesztett alpolgármester fegyelmi ügyében új eljárás indul meg. *Pesti Napló*, 1924. február 29., 3.

12 Milotay István rágalmozási pere Zilahi Kis Jenő ellen. *Az Est*, 1921. április 3., 7.

13 Klebelsberg miniszter nem bocsátott meg az ébredőknek. *Pesti Napló*, 1924. január 10., 3.

14 Gróf Klebelsberg Kuno nem fogadta el az ébredők nyilatkozatát. Megtartották az ébredés ellen indított rágalmozás pört. *Az Est*, 1924. január 10., 5.

15 Klebelsberg kultuszminiszter sajtópert indított. *Pesti Napló*, 1924. május 24., 5.

16 Van-e pénzhamisítógár Budapesten? *Az Est*, 1925. december 23., 1.

Az elkötelezett oktatáspolitikus

Miniszteri kinevezését követően a népoktatás fejlesztésében kiemelt szerepet vállalt, melynek végigvitele nem volt konfliktusmentes. A tanítók megélhetési nehézségei, az eltérő fenntartói érdekek, a tanítók, tanítónők területi eloszlásának aránytalanságai, az egytanítós modell szakmai kihívásai mind-mind nehezítették a hatékony érdekegyeztetést. Klebelsbergnek – bár folyamatosan a fejlesztés mellett kardoskodott és mindenáron védte a VKM-nek szánt forrásokat – az előbb felsoroltak okán gyakran kellett balanszíroznia a különböző ágencsoportok között. Az Állami Tanítók és Óvónők Országos Egyesülete érdekei és a Katolikus Tanítóegyesületek Egyetemes Szövetsége vagy a további felekezeti tanítószervezetek szakmai érdekei nem minden esetben korreláltak egymással. Míg a vidéki, tanyai tanítóság érdekeit leginkább – a fenntartói jelleg szempontjából vizsgálva – a katolikus tanítószervezet képviselte – mellette, de kisebb potenciállal a többi felekezeti tanítószervezet is korteskedett –, addig a székesfővárosi Budapesti tanítótestület főleg az állami, községi tanítók szempontjait érvényesítette, mely nemcsak a javadalmazása terén, hanem akár az oktatás tartalmi vonatkozásaira is érvényes volt (Frank 2024; Kozák 2016). De érdekellentét volt a nagyobb tantestülettel rendelkező városi iskolák közössége és az egytanítós iskolák tanítói között is a munkaterhelés mennyisége, illetve a tanításon kívüli feladatellátást tekintve. Továbbá igen erős érdekérvényesítő erővel rendelkeztek az egyetemi oktatásban tevékenykedők, akik „hangoztatták, hogy az egyetemi tanárok anyagi függetlenségét a bírakéval egyenlővé kell tenni”.¹⁷ Egy évvel később nem meglepő módon a középiskolai tanárság is nagyobb anyagi elismerésért emelt szót, melyet a miniszter egyébként akceptált: „A státuszrendezés a pénzügyminiszter hozzájárulása után most van folyamatban” – nyilatkozta 1924-ben.¹⁸ A tanítóság sorai között évtizedek óta kimutatható egzisztenciális félelem egyértelműen jelen volt a húszas évek közepén is, miközben a mindenkori oktatási kormányzatok a népoktatás fontosságát, a néptanítóság ebben betöltött kiemelkedő szerepét hangsúlyozták, mely a klebelsbergi kultúrfőlny esetében valóban kulcsszereplővé tette a tanítókat. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és vezetője – köztük a tanítószervezetek és nemzetgyűlési képviselők révén – érzekelte a problémát és folyamatosan hangoztatta a státuszrendezés fontosságát és a megvalósítására is többször ígéretet tett.¹⁹ Az ország gazdasági helyzete 1924-re normalizálódott annyira, hogy reális lehetőség nyíljon a közszféra bérrendezésére, a tanítók, tanárok jövedelmének kiigazítására. Ennek magyarázata, hogy ugyan a népszövetségi kölcsönt bérrendezésre nem lehetett fordítani, sőt az állami apparátus létszámcsökkentését kérték a nemzetközi hitelért cserébe, de a hitel folyósítása lehetővé tette – leginkább – az ipari termelés fellendítését és a kereskedelem aktívumát, így az első pénzügyi év gazdaságélénkítés szempontjából sikeres volt (Szávai 2023). Ennek ellenére a kormányzat részéről a bérrendezés folyamatos

17 A „Magyarország” mai számának hírei. *Pesti Napló*, 1923. február 18., 7.

18 Az állami gimnáziumok zöme az új típusú reálgimnázium lesz. *Pesti Napló*, 1924. február 27., 6.

19 A tisztviselői státuszrendezés ügyében hétfőn összeül a Takarékpénztári Bizottság. *Népszava*, 1925. október 18., 2.

halogatása igen nagy felzúdulást keltett a tanítószervezetek és tagjai sorában, mely visszaköszönt a pártok képviselőinek nemzetgyűlési felszólalásaiban is, amely így már a sajtóorgánumok révén országos publicitást nyert. Az 1925-ben elfogadott státuszrendelet viszont még nagyobb felzúdulást okozott, mivel a tanítók jelentős részét az előmenetelben megakasztották, nem töltötték fel teljesen a magasabb fizetési osztályokat, nem rendezték a felekezeti tanítók javadalmazását egyértelműen. Klebelsberg és a tanítói frusztrációt képviselő tanítószervezetek, valamint a nemzetgyűlési képviselők között nyílt konfliktus alakult ki 1926-ra.

Hazai viszonyok között Klebelsbergnek mind a kulturális tőkéje, mind a hatalmi pozíciója lehetővé tette, hogy elvárásait, vélt vagy valós igazát elérje, akár konfrontálódjon is az ellenérdekeltekkel, de gyakran élt a hallgatás eszközével is, mivel nem kívánta az általa az ország szempontjából létfontosságúnak vélt oktatás- és kultúrpolitikát pártpolitikai ösztűz alá vonni, de gyakran ez a távolságtartás okozta a meg nem értését.

Előzmény

A kormányzat olyannyira erős nyomást érzékelt az alkalmazotti közeg részéről, hogy szinte a gazdasági helyzet stabilizálódása pillanatában – 1925-ben – elfogadta a státuszrendezést, mellyel nagy létszámú alkalmazotti körben – köztük a tanítókért is – rendezni kívánta a jövedelmeket. Bár az ígéretek sorjáztak, a státuszrendezés nem abban a formában és tartalommal valósult meg, mint amit ígértek a kormány tagjai és amit vártak az érintettek. A pénzügyi rendezést bonyolította, hogy zajlott a fizetőeszköz-váltás előkészítése hazánkban: a pengőt a korona váltotta, mely pénzügytechnikai esemény komoly kihívás elé állította a rendszert. Ezenkívül továbbra is érvényben volt a népszövetségi kölcsönért azon kormányzati vállalás, mely alapján az állami szférában nem emelkedik a létszám, sőt leépítést valósít meg az állam. A státuszrendezést az 1925. évi 7000/M. E. rendelet szabályozta. A tervek szerint a XI. fizetési osztályban elérhető jövedelem nagysága 1.600.000–1.800.000 korona volt, mely nagyságrend érintette a legtöbb tanítót. 1925 késő őszen az elégedetlen tanítószervezetek memorandummal fordultak a nemzetgyűlési képviselők-höz, hogy a most folyó költségvetési vitában, ahol, amikor csak tudnak, jelezzék a tanítók problémáit, mivel a „magyar tanítóság ennél az elbánásnál különbet érdemelt volna, mert nekünk is jogunk van a kenyérhez, gyermekeink neveltetéséhez, betegeink gyógyításához!”²⁰ A kormányközeli 8 Órai Ujság a sportrovat oldalán, a hírcsokrok között számolt be arról, hogy „az iparostanonciskolai tanítók, tanárok egyesületének elnöki tanácsa tegnap küldöttségileg tiszteltgett Klebelsberg Kunó gróf kultuszminiszternél, akinek átadták azt a memorandumot, amelyben státusz- és fizetésrendezési kívánságait foglalták össze”.²¹ Legterjedelmesebben a Milotay István szerkesztette Magyarország foglalkozott a memorandum kérdésével. A

²⁰ A tanítóság a nemzetgyűléstől vár segítséget. Memorandummal fordultak a képviselők-höz. *Vásárhelyi Reggeli Ujság*, 1925. november 28., 1.

²¹ Ipariskolai tanítók küldöttsége a kultuszminiszternél. *8 Órai Ujság*, 1926. május 11., 9.

legsúlyosabb problémának – a lap beszámolója szerint – a felekezeti tanítók javadalmának struktúrájában látja Kócsán Károly, a Katolikus Tanítók Országos Szövetségének főtitkára. A probléma gyökere abból fakadt, hogy „a felekezeti tanító azonban mindkét funkciót [tanítóit és a kántorit] a tanítói fizetésért köteles elvégezni”, miközben az államiak kiegészítést kapnak. Továbbá az államsegély csak részben biztosítja a felekezeti tanítók számára a megélhetést, melyet a szülők által fizetendő természetbeni járandósággal kellene kiegészíteni, amire a szülők gyakran nem mutatnak hajlandóságot, vagy az adóterhek nagysága miatt „a tanító búzáját már képtelen beszolgáltatni”.²² 1926. május 12-ére elnökségi ülést szerveztek, hogy döntsenek a további lépésekről.

Elemzés

1926 tavaszán zajlott a Nemzetgyűlésben az 1927. évi költségvetés tárgyalása. A május 11-ei plenáris ülésen Klebelsberg Kuno fenyegető hangnemet megütve jelezte a képviselőtársainak szóló felszólalásán keresztül a tanítóságnak és szervezeteinek, hogy miként jár el azokkal szemben, akik a státuszrendezéssel kapcsolatosan kifogást emelnek.

Ha az elégedetlenkedő „hangok megismétlődnének, akkor nemcsak a jóakaró ministert, de a szigorú ministert is magukkal szemben fogják találni. Jól tudjuk, hogy a magyar köztisztviselő ma nincs fényesen fizetve. Miért? Mert a magyar adófizető többet nem bír el. E fizetés mellett a köztisztviselők túlnyomó többsége a legnagyobb lelkiismeretességgel teljesíti a maga kötelességét, mert tudja, mit köszön a hazának. Ha tehát a tanítóság, mely épen úgy van fizetve, mint a köztisztviselők bármely kategóriája, sőt merném mondani, bizonyos árnyalattal még jobban is, azt mondaná, hogy a csekély fizetés miatt nem képes a maga hivatását teljesíteni, akkor azokat a tanítókat, akik ezt hirdetik, el fogom az állásukból bocsátani, mert én a mai körülmények között csak olyan tanítókkal tudok dolgozni, akik 100%-ban teljesítik a maguk kötelességét. [...] azokkal az egyesületekkel szemben pedig, amelyek ilyen hangot ütnek meg, esetleg elmegyek a feloszlátásig.”²³

A másnapi politikai napilapok közül az Esti Kurir hosszan részletezi a felszólalást és az azt kísérő képviselői reakciókat. A Népszava terjedelmes nemzetgyűlési beszámolójának már a címe is rögzíti, hogy „A kultuszminister megfenyegette a nyomoruk miatt följajduló tanítókat”.²⁴ Klebelsberg és az ellenzéki képviselők között kibontakozó szócsatát szöveghűen idézi a lap, még a tipográfia segítségét is felhasználva kivastagította a szövegben a miniszter fenyegetését. Az ellenzéki képviselők: „tanítóellenes” és már „úgy sem lesz miniszter”²⁵ közbekiáltással reagáltak a miniszteri megnyilvánulásra. Az utóbbi hangos közbevetés nem volt véletlen, mivel

²² A felekezeti tanítók a státuszrendelet revízióját kérik. *Magyarság*, 1926. május 9., 2.

²³ A nemzetgyűlés 549. ülése. *Nemzetgyűlési Napló*, 1926. május 11. 152.

²⁴ A kultuszminister megfenyegette a nyomoruk miatt följajduló tanítókat. *Népszava*, 1926. május 12., 5–6.

²⁵ I.m.

ekkor igen komoly nagypolitikai turbulencia zajlott az országban: 1925 decembereiben kirobbant frankhamisítás bírósági tárgyalásának kezdete szinte egybeesett a költségvetési vitával. Eöri-Szabó Dezső (Egységes Párt) délutáni felszólalásakor szóvá tette a miniszter tanítóellenes megszólalását, melyre a miniszter csak annyit szolt közbe: „csak egy része ellen” emelt szót. Rothenstein Mór (MSZDP) képviselő nem hagyta annyiban a miniszteri erőfitogtatást és mondandóját azzal zárta – a múltra utalva –, hogy „valamikor Szterényi is fenyegetődött ilyen kijelentésekkel, de pár nap múlva már megbukott”.²⁶ A szélsőjobboldali Magyarország szintén kiemelten foglalkozott a miniszteri megnyilvánulással az érintett nap tudósításában, majd szerkesztőségi cikkben adott hangot annak a véleményének, mely szerint „miniszteri mindenhatóság sem elég hatalmas, hogy elfojtsa a háborgó szíveket és lakatot tegyen az emberek nyelvére”.²⁷ Másnapi beszámolójában ismételtlen megjelöltette a témát Lendvai István (Kisgazdapárt) képviselő felszólalásának ismertetésekor, aki szerint a miniszter túlságosan erélyes volt, és védve a tanítókat és a tanítószervezeteket úgy vélte, a „magyar tanítói kar sohasem fogja elhanyagolni kötelességét a javadalmazás csekély volta miatt”.²⁸ Klebelsberg ismét szót kért és hangsúlyozta, érti a jogos sérelmeket, de nem lehet kapcsolatba hozni a fizetések ügyét a kötelességteljesítéssel. Az ellenzéki lap a témával kritikus összes megszólalást közölte, mint ahogy a Rassay Károly liberális nemzetgyűlési képviselő lapja, az *Esti Kurir* is visszatért a témára és idézte a miniszter álláspontját: „Kötelessége fegyelmi úton eljárni azok ellen, akik azt mondják, hogy vagy fizetésemelést kapnak, vagy sztrájkolnak.”²⁹

A Bethlen István miniszterelnök politikai bulvárlapjaként emlegetett 8 Órai Ujság is közölte a tanítóknak és szervezeteiknek szánt miniszteri beszéd délelőtti kulcsmondatait, de a fókusz a miniszteri felszólalás magyarázó részére helyezte a tanítók javadalmazására vonatkozóan: „az állam már nem róhat több terhet az adófizetőkre, akkor lehetetlenség azt mondani, hogy ha az állam nem ad többet, akkor nem tudjuk hivatásunkat ellátni”.³⁰ A felszólalások szemlézésekor külön kiemeli a miniszter álláspontját a tanítószervezetekkel szemben, amikor az ország helyzetére apellálva azt mondja, hogy az „ország súlyos helyzetében mindenkinek fokozottabb mértékben kell teljesítenie kötelességét és szembeszállók minden ilyen terrorisztikus fellépéssel”.³¹ A másnapi beszámoló ismét Klebelsberg érvrendszerének egyik elemét emeli ki, amikor az olvasható, hogy „kötelessége figyelemmel kísérni a mozgalmat, amelynek során ilyen hangok is hallatszottak. Aki ilyen kijelentést tesz, az ellen fegyelmileg eljár s ha ezt egyesület teszi, azt feloszlatja”.³² A kormányzati

²⁶ I.m.

²⁷ A kultuszminiszteri fenyegetés. *Magyarország*, 1926. május 12., 10.

²⁸ A tanítóság tiltakozik a kultuszminiszter fenyegető kijelentései ellen. *Magyarország*, 1926. május 13., 4.

²⁹ Ami a kultuszminisztert nem érdekli. *Esti Kurir*, 1926. május 13., 6.

³⁰ Klebelsberg elismeréssel nyilatkozott a magyar társadalom kulturális áldozatkészségéről. *8 Órai Ujság*, 1926. május 12., 5–6.

³¹ I.m.

³² Viharos hangulatban tárgyalta a Ház a kultusztárca költségvetését. *8 Órai Ujság*, 1926. május 13., 7.

lapok esetében jól érzékelhető a miniszteri álláspont hangsúlyozása, illetve szinte egyáltalán nem jelenik meg a tanítóegyesületi aspektus. A Horthy-rendszer feltétlen támogatója, a Pesti Hírlap is beszámolt a fenyegetésről, majd másnap, május 13-án egy igen részletes – igaz, aránytalan – közleményben mutatta be az országos tanítóegyesületek vezérőlbizottsága szinte mentegetőzéssel felérő rövid közleményét: „egyetlen gyűlésén sem esett komolyan vehető szó arról, hogy a tanítóság nem akarja [...] kötelességét teljesíteni”³³ és a VKM által adatokkal alátámasztott, hosszú álláspontját, melyet a minisztérium azzal zárt, hogy „a kormány nem nézheti ezentúl könnyel [...] különösen gyűléseken és egyes szaklapjaikban kifejezésre jutó olyan nyilatkozatokat, amelyek a fizetéssel akarják kapcsolatba hozni, akár burkoltan is, a kötelességteljesítés mértékét, s úgy egyesekkel, mint egyesületekkel szemben sem fog tartózkodni a megfelelő szigorú eljárástól”.³⁴ A kormányhű lapok – a Népszavával és a Magyarországgal ellentétben – a tanítószervezetek fellépését politikai megnyilvánulásnak tekintik, és mint ilyet nemkívánatosnak tartanak, illetve ezt kommunikálta a VKM is. Ezzel szemben a Magyarország egyértelműen a tanítóság oldalára állva közli álláspontját és többször utal arra, hogy Klebelsberg, illetve a VKM által közölt tanítói jövedelmi helyzet és az adatok, illetve a tanítók fokozatokba történő besorolása nem felel meg mindenben a valóságnak. A legerélyesebb megszólaló a Magyarországi Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetsége volt, amely májusban aktívan tiltakozik a miniszteri nyomásgyakorlás ellen. A lap felidézi az 1925 őszen tartott országos tanítógyűlésen elhangzottakat, amelyek egyébként igazolják Klebelsberg azon félelmeit, mely szerint a szervezetek politikai nyomásgyakorlástól sem riadnak majd vissza, mivel a tanítóság „küzdenni fog azok ellen a [nemzetgyűlési] jelöltek ellen, akik a tanítóságot ígéretük dacára cserben hagy-ták”.³⁵

A Népszava két további cikkben is visszatért a témához, és bár nem vont egyértelmű párhuzamot Klebelsberg megnyilvánulása és a költségvetési vita közé, de nem nehéz összefüggést találni a különböző minisztériumok költségvetési sorainak tárgyalási dömpingje – közte a VKM-é – és a Klebelsberg-megszólalás fenyegető volta között, melynek üzenetértéke erőteljes. A kapcsolat már csak azért is valid, mert 1926 januárjában a honvédelmi minisztérium költségvetésének tárgyalásakor nyilvánosságot kapott a nemzetgyűlésben, hogy „egy [honvédelmi] miniszteri fogalmazó 2.050.000 korona fizetést kap, egy hadnagy pedig csak 1.900.000 koronát. Miért ez a megkülönböztetés?”³⁶ – kérdezte Budai Dezső (Ébredő Magyarok Egyesülete egyik alapítója) a honvédelmi minisztert a státusztörvényre utalva.

A Népszava szerkesztőségi cikke kritikusan jeleníti meg Klebelsberg addigi tevékenységét. A miniszternek mind az emberi, mind a szakmai kvalitásait megkér-

33 A magyar tanítóság gyűlése újból megállapította a tanítóság sérelmeit. Távoll állnak minden szélsőséges mozgalmától. Mit mond a sérelmekre vonatkozóan a kormány? *Pesti Hírlap*, 1926. május 15., 7.

34 I.m.

35 A tanítóság tiltakozik a kultuszminiszter fenyegető kijelentései ellen. *Magyarország*, 1926. május 13., 5.

36 Szocialista felszólalás a hadsereg szelleméről. Gróf Csáky honvédelmi miniszter közbeszólások formájában éles vitát folytatott a szónokkal. A nemzetgyűlés mai ülése. *Az Est*, 1926. január 23., 3.

dőjelezi, és szembeállítja a nemzetközi adatokat a hazai alfabetizáció és egészségügy helyzetével. A minisztert szemfényvesztő nagyzolónak tartja, „amiről éppen azok nem akarnak leszokni, akiknek legfőbb kötelességük volna a magyar kultúra emelésén dolgozni”.³⁷ Az erőteljesen megfogalmazott cikk szubjektív vonásain túl a tanítóság javadalmazásával kapcsolatosan adatokkal támasztja alá a tanítói elégedetlenséget, és felhívja a figyelmet Dánia példájára. Ha „a magyar tanítóság kultúr színvonala magasabb lenne a mainál”, az pedig „veszedelmes lenne a gróf urak szempontjából”, mivel „Dánia miniszterelnöke egy volt tanító volt és a kultuszminiszteri székben is egy volt tanító ült”³⁸ 1912-ben. A nem is annyira burkolt utalás egybecseng azzal az állásponttal, mely szerint tudatos döntés állhat a tanítók egzisztenciájának alacsonyan tartása mögött, és valójában nem célja – Milotay szerint – a kormánzatnak felemelni ezt a réteget (Varga 2020). A terjedelmes vélemény-cikk azonos mintázatot lát a korábbi oktatási miniszterek és Klebelsberg tanítókkal kapcsolatos viselkedése között: ígéretnek és fenyegetnek.³⁹

A Népszava május 14-ei számában folytatódott Klebelsberg és az ellenzéki képviselők közötti csörte bemutatása. A párton kívüli Szilágyi Lajos és az egységspárti Kálmán Jenő is elfogadhatatlannak tartja a tanítóellenes megnyilvánulást. Klebelsberg szót kért, és a keddi kinyilatkoztatását enyhítendő már úgy fogalmazott a Népszava tájékoztatása szerint, „hogy ő kedden csupán azt mondotta, hogy nem lehet junktimot föllálistani a tanítóknak a fizetések és a kötelességteljesítés között”.⁴⁰ A Népszava szombati számában továbbra is napirenden tartotta az általa botrányosnak tartott miniszteri fenyegetőzést, szó szerint megismételve a kedden elhangzottakat, majd pedig a pénteki Magyar Távirati Iroda útján közölte, a tanítói járandóságokat részletező VKM-tájékoztatást cáfolva arra jutott, hogy a „kurzus elején azt ígérték nekik [a tanítóknak], hogy ha a keresztény nemzeti érához csatlakoznak, akkor emberi sorsot fognak számukra biztosítani”.⁴¹ A lap egy újabb párhuzamra világított rá a tanítók és szervezeteikkel kapcsolatban: „tulajdonképpen szintén csak az volt a bűnük, hogy részt vettek a tanítók szervezkedési mozgalmában, amelyre éppen az egymást követő kormányok nemtörődömsége és szívtelensége kényszerítette őket”.⁴² A szöveg nem is annyira implicit jelentése alapján arra is gondolhatunk, hogy az MSZDP-szerkesztőség vélelme, hogy Klebelsberg valójában a tanítói szervezettségtől való félelem miatt nyúlt a hatalmi eszközhöz. A legolvasottabb politikai bulvárlap, Az Est pusztán egy félmondat erejéig jeleníti meg Klebelsberg gondolatát, mégpedig Sokorpátkai Szabó István (Egységes Párt) dicsérő szavai közé illesztett szolid kritikáját idézve. Az orgánum a későbbiekben sem foglalkozik a konfliktussal.

³⁷ A grófok és a tanítók. *Népszava*, 1926. május 12., 13.

³⁸ A grófok és a tanítók. *Népszava*, 1926. május 12., 14.

³⁹ I.m.

⁴⁰ Vita az elhanyagolt népoktatásról, a céllövő leventékről, az állam és az egyház viszonyáról. Zdravecéről és a tanító fizetésekről. *Népszava*, 1926. május 14. 7–8.

⁴¹ A kultuszminiszter mentegetőzik és közben újra megfenyegeti a tanítókat. *Népszava*, 1926. május 15. 9–10.

⁴² I.m.

Egy héttel később a polgári iskolai törvény bizottsági tárgyalásakor a nemzetgyűlési beszámoló szerint a képviselők már nem hozták szóba az előző heti fenyegetést. A későbbi napok Népszava-beli beszámolói sem említik már a konfliktust.

A politikai lapokban megjelenő nyílt konfliktus elcsendesedése sorában már csak áttételesen érintik a lapok a témát. A református konventről szóló tudósításban a Pesti Hirlap arról számol be⁴³, hogy Antal püspök Klebelsberggel egyeztetett a korpótlék ügyében, és ígéretet kapott, hogy az 1927/28. évi költségvetésbe be-tervezik. A témát egyébként a memorandum is érintette. A Magyarország júniusi beszámolója zárja a hatalmi affért közvetlenül érintő publikációk sorát, bár már ekkor sem hivatkoznak közvetlenül a miniszteri fenyegetésre. Az Egységes Párt június 17-ei gyűlésén a kormányzati potentátok, a párt vezetői egyeztettek a képviselőkkel. Ekkor került szóba a tanítói státuszproblémák rendezésének szükségessége a Tanítók Országos Szövetségének memoranduma okán, melyet a miniszter is elismert és ígéretet tett képviselőtársainak a kántortanítók javadalmazásának rendezésére.⁴⁴ A Pesti Hirlap ebben a témában utolsó tudósítása szerint Klebelsberg meleg szível üdvözölte a Tanítóegyesületek Országos Szövetségét és a kölcsönös udvariassági kör részeként – mintha nem történt volna meg a májusi kinyilatkoztatás – Klebelsberg úgy fogalmaz, hogy „biztosíthatom róla a közgyűlés résztvevőit és a magyar tanítóságot, hogy céljaik elérésében mindenkor számíthatnak legmesszebbmenő támogatásomra”.⁴⁵

Összegzés

Korábbi kutatásunkhoz hasonlóan (Frank 2019) egy újabb neveléstörténeti pillanatot kívánunk tágabb kontextusba helyezve értelmezni. Klebelsberg Kuno egyik igen éles hangú, a tanítói státuszrendezéssel kapcsolatosan kritikát megfogalmazó tanítókat kizárással, a tanítószervezeteket megszüntetéssel fenyegető nemzetgyűlési megszólalását vizsgáltuk a politikai napilapok reprezentációjának tükrében és megpróbáljuk az újságok publikációs dinamikáját tágabb kontextusba helyezve értelmezni Klebelsberg és az orgánumok mozgatórugóit. A politikai indítékok és reakciók feltárásának nem gyakran alkalmazott eszköze a sajtókutatás, de a különböző sajtóforrások felhasználásával reálisabban tudjuk elemezni a politikai erőviszonyokat és folyamatokat (Sipos 2020), azok hatását a politikusokra, esetünkben oktatáspolitikai keretezésben, mely nem megszokott módszer a neveléstudományi kutatások sorában, de relevanciája nemcsak újszerűsége okán vitathatatlan. Az ellenzéki lapokat – saját olvasótáboruk szempontjából – véleményvezérnek tekinthetjük, így a lapok tartalmain keresztül a közhangulatot is befolyásolni képesek. A tanítók ugyan kulcsszereplői a klebelsbergi oktatási paradigmának, de messze nem töltenek be olyan társadalmi pozíciót, melyre akár a saját miniszterük is „ve-

43 A hódmezővásárhelyi országos tanítókongresszus. *Pesti Hirlap*, 1926. július 7., 11.

44 A hajdúszoboszlói gyógyforrásról és a tanítók panaszairól tárgyaltak az egységes párt mai értekezletén. *Magyarország*, 1926. június 18., 3.

45 A kultuszminiszter a Tanítóegyesületek Orsz. Szövetségéhez. *Pesti Hirlap*, 1926. július 9., 13.

szélyforrásként” tekintene. Éppen ezért is különösen izgalmas annak vizsgálata, hogy az elsődleges sajtóreprezentációkon túl a VKM miniszterét és az egyes sajtóorgánumok szerkesztőségét mi motiválhatta. Mi volt az indítéka gr. Klebelsberg Kunónak a nemzetgyűlési felszólalás megfogalmazásakor, akár annak időztetésére gondolva, és milyen szándék vezette a napilapok szerkesztőségét, a lapkiadókat a vizsgált konfliktus – erőteljes vagy egyoldalú – publikálásakor? Álláspontunk összetett, így nem érvényesítünk kizárólagosságot egyik opciónak sem, illetve lehetnek olyan, mélyen megbúvó – akár személyes, eddig nem ismert – információk is, melyek magyarázhatják a történet dinamikáját, akár élességét is.

Egyértelmű, hogy a lapok politikai orientációjától függően interpretálták mind kvantitatív, mind kvalitatív szempontból az esetet. Kutatásunk során nem kvantifikáltuk az eredményeket, de jelentős eltolódás figyelhető meg az ellenzéki lapok esetében: a fokozottabb publicisztikai intenzitás az ellenzéki és kormánykritikus orgánumokra érvényesíthető. Különösen a Népszava, a Magyarország és az Esti Kurír tölt be ebben kitüntetett szerepet. Kivételt képez a legolvasottabb kormánykritikus politikai bulvárlap, Az Est, mely gyakorlatilag negligálta a témát. A kormánypolitikát támogató újságok a május 12-ei tudósításukat követően – a Pesti Hírlap kivételével – a miniszteri megnyilvánulást nem kontextualizálták, illetve nem publikálták a tanítószervezetek álláspontját sem, csak a nemzetgyűlési felszólalásokat közölték.

A mozgatórugókat vizsgálva elsőként említhetjük az ellenzéki lapokra és a mögöttük álló politikai holdudvarra gondolva a nagypolitikai kontextus sorában az 1925 decemberében kipattant frankhamisítási botrányt és annak bírósági tárgyalását, mely napra pontosan akkor kezdődött, amikor az ominózus „tanítóellenes” megszólalás elhangzott. 1926 januárjától a közélet szinte csak erről szólt, és ahogy teltek a hónapok és egyre több információ látott napvilágot és derült ki, igen magas kormányzati szintig értek a szálak. Minden napilap az első oldalain helyszíni tudósításokkal számolt be a perről. A nyomozati anyagok alapján, a bírósági meghallgatásokon, az ellenzéki képviselők felszólalásaiban és a sajtó cikkeiben is visszatérő narrativa volt, hogy mely miniszterek érintettek és ebben a diskurzusban Bethlen István neve erőteljesen megjelent. Az ellenzék – látva a nemzetközi és belpolitikai hullámokat, melyek egy részét ők generálták – kormányfőbuktatás-közei állapotot érzékelhetett, melynek megtörténtét erősíthette, ha a miniszterek sorában előkelő pozíciót betöltő Klebelsberg is támadják, mert így rajta keresztül a miniszterelnököt is gyengíthetik. Ahogy júniusra egyértelművé vált, hogy Bethlent a franciák nem kívánják megbuktatni (Ablonczy 2008), a státusztörvénnyel kapcsolatos Klebelsberg-ellenes tartalmak is szinte eltűntek a publikációk sorából.

Az orgánumok szövegeinek elemzése további, a kormányzat gazdaságpolitikai pedigréjével kapcsolatos magyarázattal is szolgálhat és ezáltal indokolhatja a miniszter erőteljes szolamát. 1926 júniusában járt le Jeremiah Smith Jr. pénzügyi főbiztos megbízatása, és mind ő, mind a magyar kormány bízott abban, hogy az ország gazdasági helyzetében bekövetkezett pozitív változást elismerve megszűnik a Népszövetség pénzügyi ellenőrzése. Éppen emiatt Bethlen és Bud János pénzügyminiszter már május végén – két héttel az ominózus megszólalás után – Genfbe utazott, mert „ki akarja puhatolni, hogy a pénzügyi ellenőrzés kérdésében előterjesztései a népszövetségi pénzügyi ellenőrzéssel kapcsolatosan milyen fo-

gadtatásra találnak”.⁴⁶ Ebben a kontextusban nem mellékes, hogy az 1926/1927. év költségvetésének tárgyalásakor egy jelentős alkalmazotti réteg – éppen a népszövetségi pénzügyi kontroll vége felé – hangos és nyílt kritikával él, ráadásul a tanítószervezetek között egynémellyel szemben a VKM kifejezetten ellenszenvvel viseltetett. A memorandumban megfogalmazott pénzügyi követelés hangoztatása mind a belföld, mind a külföld irányába nehezítette a gazdasági mutatók pozitív megítélését, és amennyiben a tanítószervezetek sikerrel járnak, akkor további nagy létszámú alkalmazotti réteg számára válik precedenssé a kormányzattal szembeni ilyen típusú fellépés. A frankhamisítási botrány is – bár Jeremiah Smith Jr. belpolitikainak címkézte azt – megnehezítette, lassította a Népszövetség genfi döntését, melyet végül hosszas vita után elfogadtak (Peterecz 2009). A két belpolitikai szál erős külpolitikai kapcsolódást mutat, és úgy tűnik, hogy május legvégére, június elejére már nem volt terítéken a népszövetségi pénzügyi kontroll meghosszabbítása és a frankhamisítás miatti kormányfőváltást sem óhajtotta Franciaország.

A kormány helyzetét bonyolította egy másik per is, mely évekkel korábbról eredeztethető: a Somogyi–Bacsó-gyilkosság ügye. Az akkori belügyminiszter későbbi tanúvallomásaiban kormányzati szálakat említett és ezt nyilvánosságra is hozta. Beniczky Ödön kormányzósértés vádjával került börtönbe és éppen 1926 májusában szabadult egészségügyi okok miatt. A szabadulása és a gyilkosságot elkövetőket érintő amnesztia a kormánynak – bár utóbbiak esetében érdekében állt – nem igazán jött jókor, így újabb támadási felület nyílt az ellenzék számára.

Érdekes vetülete a memorandumot körüllegő párt- és belpolitikai mező kérdése. A református tanítószervezet kezdeményezésére 1925 őszétől közvetlenül szólították meg a nemzetgyűlési képviselőket a tanítókat hátrányosan érintő paszuszusok miatt és kérték őket, támogassák a memorandumban megfogalmazottakat. A képviselőkre irányuló közvetlen nyomásgyakorlást összekötötték az 1926. évi nemzetgyűlési választásokon induló jelöltek támogatásával. Azon jelölteket támogatnának a tanítószervezetek, akik a memorandumban leírtakat kellően képviselik a nemzetgyűlésben, mely nemcsak közvetlenül Klebelsberg számára jelentett problémát, hanem az Egységes Párt többi képviselőjének is. Klebelsberg 1922-ben már megtapasztalta, hogy milyen kormányzati szereplőként nemzetgyűlési választáson – Sopronban – kudarcot vallani, így a miniszter üzenete kifejezetten a politika területén pozíciót óhajtó tanítószervezeteknek szólt.

A lapok által közölt nemzetgyűlési képviselői megszólalások mintázata megfelelt az adott orgánum politikai profiljának. A kormányhoz lojális periodikák inkább az Egységes Párt képviselőinek megszólalásait idézték és főképpen a tanítókat és szervezeteiket mentegették a konfliktusban, illetve csak óvatosan vonták kérdőre a miniszterüket. A kormánykritikus, ellenzéki lapok az előbbieket kontrasztjaként jelenítették meg a képviselők felszólalásait: a Klebelsberget kritizáló személyek reprezentációja dominánsan volt jelen.

A publicisztikák minősége, stílári jellemzőinek vizsgálata a Magyarország esetében felveti a személyes vektor jelenlétét. Milotay István szerkesztő-újságíróként a kormány radikális jobboldali ellenzéke volt. Politikai napilapjának és sze-

46 Szombaton megkezdődik az appropriációs vita. *Népszava*, 1926. május 29., 4.

mély szerint neki is több sajtópere volt Klebelsberggel, mely egyértelműen jelzi kettőjük nem éppen felhőtlen viszonyát. Az antiszemita megnyilvánulásait felváltó Milotay több esetben kritizálta a szerinte nem elég erőteljes numerus clausus (1920. évi XXV. tc.) és a kormányzat nemzetpolitikáját. Milotay 1924-től kezdődően jó viszonyt épített ki Gömbös Gyulával, akit viszont Horthy is respektált, így Milotay talán joggal vélelmezhetette, hogy Klebelsberget támadó publicisztikái révén akár kormányzati személycserék is elérhetők, és abba a vágyott irányba változhat a kormányzati politika, melyet egyébként ideálisnak vélt. 1928-ban egyébként Gömbös honvédelmi miniszter lett Bethlen kormányában.

Irodalom

Ablonczy Balázs (2008): A frankhamisítás. Hálók, személyek, döntések. *Múltunk*, Politika-történeti folyóirat, 1, 29–56.

Elekes Dezső (1927): Az időszaki sajtó statisztikája. *Statisztikai Szemle*, 5, 3, 250–271.

Felber Tamás (2007): Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógiai Szemle*, 57, 11, 73–80.

Foucault, Michael (1997): A szubjektum és a hatalom. In: *Testes Könyv*. ICTUS és JATE Irodalomelméleti Csoport.

Frank Tamás (2019): Nádpálca-disputa. *Tudomány és Hivatás*, 4, 2, 56–66.

Frank Tamás (2024): Népiskolai tanítók sajtómegjelenésének mintázata a kurrens politikai napilapokban 1921-ben. *Iskolakultúra*, 34, 6, 31–48. <https://doi.org/10.14232/isk-kult.2024.6.31>

Hamza Gábor (2015): Észrevételek a politikai hatalom és erkölcs kapcsolatáról a rendszerváltást követő időszakban, különös tekintettel Kelet- és Közép-Európára. *Polgári Szemle*, 11, 1–3.

Husztai József (1942): *Gróf Klebelsberg Kunó életműve*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

Kántás Balázs (2022): *A Horthy-korszak első éveiben működő magyar radikális jobboldali titkos paramilitáris szervezetek töredékes története 1919–1925. I. Milicisták*. Budapest: Horthy-Korszak Történetének Kutatásáért Társaság.

Kántás Balázs (2023): *Ébredés: Dokumentumok az Ébredő Magyarok Egyesülete, a Horthy-korszak első felének legjelentősebb radikális jobboldali, félkatonai szervezetének történetéből*. Budapest: Horthy-Korszak Történetének Kutatásáért Társaság.

Kékes Szabó Mihály (1996): Klebelsberg Kunó egyetempolitikai törekvéseinek főbb jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 96, 3, 256–260.

Klein Tamás (2012): Adalékok a Horthy-korszak sajtórendészeti szabályozásához I. (1919–1931). In *Medias Res*, 1, 2, 182–198.

Kozák Csaba (2016): Klebelsberg Kunó oktatáspolitikai reformjai. *Képzés és Gyakorlat-Training and Practice*, 14, 1–2, 31–48. <https://doi.org/10.17165/TP.2016.1-2.2>

Orbán István (2020): Foucault hatalomkonceptiója Bernard Stiegler pszichohatalom-fogalmának tükrében. *Kellék*, 64, 197–213.

Paál Vince (2019): *Tanulmányok a magyar sajtószabadság történetéhez 1867–1944*. Budapest: Médiatudományi Intézet.

Peterecz Zoltán (2009): *Magyarország elfeledett amerikai barátja: Jeremiah Smith Jr. Világtörténet*, 31, 3–4, 57–77.

Sipos József (2020): *A bethleni kétharmad: A Kisgazdapárt kormányzópárttá bővítése és az 1922-es választások*. Szeged: Belvedere Meridionale.

Szávai Ferenc (2023): Bethlen István és a világgazdasági válság. *Ephemeris Hungarologica*, 3, 1, 68–85. <https://doi.org/10.53644/EH.2023.1.68>

Ujváry Gábor (2014): *Bethlen István és Klebelsberg Kuno kapcsolata*. Budapest: Osiris Kiadó.

Ujváry Gábor (2018): Klebelsberg Kunó kulturális politikája és a felsőoktatás. *Gerundium*, 9, 3. <https://doi.org/10.29116/gerundium/2018/3/7>

Varga Ágnes (2020): *A bethleni konszolidáció jobboldali ellenzékije – Molnár István, a Magyarság főszerkesztője 1920–1931*. Budapest: Történetkutató Intézet és Levéltár.

Weber, Max (1987): *Gazdaság és Társadalom*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

On-Site Learning and Memory Pedagogy: Transformations in Holocaust Education in Hungary, Croatia, and Serbia (1990–2025)

ZSOLT ISTVÁN VÓDLI

Abstract

This study examines the development of Holocaust education in Hungary, Croatia, and Serbia from the 1990s to the present. It analyses the changes in national curricula, the transformation of the frameworks of history teaching, as well as the role of memory pedagogy and on-site (teaching at historical locations) education. In Hungary, the various versions of the National Core Curriculum (NAT), the reform of the Matura examination, and the process of centralisation have decisively shaped the place and depth of Holocaust teaching. Civil organisations have actively contributed to enriching the treatment of the subject, while commemorative days have reinforced its presence by sustaining collective memory. In Croatia, Holocaust education gradually gained prominence under the influence of independence and EU accession, particularly since the integration of visits to the Jasenovac Memorial Site into school practice. In Serbia, following the war years, international collaborations (IHRA, UNESCO) laid the foundations for the development of Holocaust education. The study also identifies shared challenges, including limitations of funding, shortcomings in teacher training, and the difficulties of engaging students emotionally. Furthermore, it highlights the broader societal impacts of Holocaust education, especially the strengthening of critical thinking, empathy, and democratic values. The analysis concludes that the key to future development lies in further support for teacher training, the integration of local narratives, and the expansion of both on-site and digital forms of education.

Keywords: Holocaust education; memory pedagogy; on-site learning; teacher training; international cooperation

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.041-057

Introduction

The examination of Holocaust education can be understood at the intersection of history, pedagogy, and memory politics. The subject is not limited to the transmission of historical events but also involves analysing how these events are incorporated into collective memory and how they contribute to democratic education. The processing of the genocide committed during the Second World War has a particular importance in Central and Eastern European countries, where political interpretations of the past often influence curriculum regulations, textbook content,

and pedagogical practice.

In Hungary, Croatia, and Serbia, the issue of Holocaust education carries a distinctive significance. The historical experiences, political transformations, and educational reforms of these three countries have shaped in different ways the extent and emphasis with which the Holocaust appears in national curricula, textbooks, and teaching practice. Since the 1990s, following regime changes and the Yugoslav wars, all three countries have developed new educational strategies in which the reinforcement of national narratives, adaptation to European integration, and the role of civil organisations and international institutions have become defining factors.

The aim of this study is to present, within a comparative framework, the development of Holocaust education in Hungary, Croatia, and Serbia. Particular attention is devoted to curriculum changes that have shaped the structure and content of history teaching, as well as to pedagogical methods within the frameworks of memory pedagogy and on-site education that have provided opportunities for a deeper understanding of the Holocaust. The comparative approach makes it possible to explore how each country has integrated the Holocaust into its national teaching narratives, the challenges they have faced, and the progress they have made in aligning with European and international standards.

Changes in educational systems and their impact on the teaching of history

Hungary

From the early 1990s onwards, the Hungarian educational system underwent significant transformations that also affected the teaching of history, including Holocaust education. Following the political transition, the system shifted from state centralisation towards decentralisation, but in recent decades it has gradually returned to a more centralised model.

The National Core Curriculum (NAT), introduced in 1995, established a unified framework for public education, defining the content and time requirements of subjects. While the teaching of history covered both Hungarian and world history, modern history—including twentieth-century dictatorships and the events of the Second World War—received less emphasis (NAT 1995).

At this stage, the Holocaust did not appear as a highlighted topic but was addressed within the broader context of the Second World War. Twentieth-century history was typically taught towards the end of schooling, meaning that due to time constraints it was often marginalised (Forrás-Biró 2016).

In 2001, a national day of remembrance for the Hungarian victims of the Holocaust was introduced on 16 April. Commemorations and school projects supported the processing of the subject within education (EMMI 2020).

A milestone in history education was the introduction of the two-tier Matura examination in 2005, consisting of standard and advanced levels, which also functioned as a university entrance exam. The new system aimed to foreground the

interpretation of historical sources, thus developing students' critical thinking and analytical skills (Oktatási Hivatal 2005). The advanced level in particular placed strong emphasis on the use of sources, which contributed to a more nuanced understanding of historical events.

The Holocaust was included among the exam requirements, although it was not compulsory for all candidates. Exam questions could address the Holocaust or the comparison of totalitarian regimes, but the weight of the topic in practice largely depended on teachers' individual approaches and textbook editorial principles.

The 2011 Public Education Act brought significant changes. Education came under state control, and the establishment of the Klebelsberg Institutional Maintenance Centre (KLIK) in 2012 reinforced centralisation. In history, this resulted in the standardisation of curricula and textbooks (NAT 2012).

In the 2017 NAT, twentieth-century Hungarian history gained a prominent role, with a particular focus on strengthening the national narrative. The Holocaust remained part of the curriculum but, according to critics, was not presented with sufficient depth or context. Textbooks addressed the subject in varying ways, so its teaching largely depended on the pedagogical approach of individual teachers (Forrás-Bíró 2016).

The new NAT of 2020 introduced significant changes, also affecting the teaching of history. It placed an even stronger emphasis on Hungarian history, while certain aspects of world history were pushed into the background (NAT 2020). Critics highlighted that the Holocaust appeared in a less detailed manner and with reduced explanation of its wider contexts (Jancsák et al. 2021).

The available teaching time for the subject was also reduced, making it more difficult to address twentieth-century topics in depth. The national day of remembrance for Holocaust victims remained recommended in schools, but its content and depth often depended on the decisions of individual institutions (EMMI 2020). At the same time, civil organisations such as Centropa, the Haver Foundation, and Zachor continued to support teachers by providing alternative teaching materials and digital methodologies (Centropa 2021; Haver Alapítvány n.d.; Zachor 2022).

Over the past three decades, Hungarian history education has undergone significant transformations that have also influenced Holocaust education. While the 2005 reform represented progress in source-based teaching, the 2017 and especially the 2020 revisions of the NAT shifted the emphasis towards reinforcing the national narrative, which in some cases led to the marginalisation of Holocaust education. Nevertheless, school commemorations, civil organisations, and the recently established National Pedagogy of Memory (NEP 2024) continue to ensure that Holocaust remembrance remains part of public education.

Croatia

Croatia became an independent state in 1991, which resulted in major changes in its educational system. One of the key aims of introducing the new national curriculum was to strengthen Croatian identity; therefore, history teaching focused primarily on the national narrative, especially the Croatian War of Independence (Domovinski rat) (Ministarstvo obrazovanja 1991). Modern history received less

emphasis during this period, and the Second World War, including the Holocaust, was pushed into the background.

The Holocaust was not yet a highlighted theme in the curriculum but appeared within the broader narrative of the Second World War. Due to the emphasis on Croatian events, Holocaust teaching remained embedded in the local context, restricted mainly to a brief presentation of the history of the Jasenovac concentration camp (Foster & Karayianni 2017).

After the signing of the Dayton Peace Agreement (1995), Croatia's educational system stabilised, and secondary education was differentiated into grammar schools, vocational schools, and art schools (Ministarstvo obrazovanja, 1995). History teaching continued to centre on national events, especially the war of independence and the formation of the Croatian state. Coverage of the Second World War expanded, but discussion of Croatia's wartime political context—particularly the Independent State of Croatia and the Ustaša movement—remained limited (Jović 2006).

During this period, Holocaust education became somewhat more detailed. The curriculum included the Holocaust in its Croatian context, focusing above all on Jasenovac, the largest camp operated by the Ustaša regime. However, the subject still did not receive as much attention as in other Central European countries, and its teaching largely depended on teachers' individual approaches (OSCE/ODIHR 2006).

In 2010, Croatia introduced the Matura examination system, standardising secondary school-leaving exams, including history (Ministarstvo obrazovanja 2010). One important innovation was the introduction of a source-based approach, requiring students to analyse primary and secondary sources and draw their own conclusions.

In this new framework, Holocaust education became more detailed. Examination tasks not only required the description of historical events but also analytical exercises demonstrating the critical interpretation of sources. On the recommendation of the Ministry of Education, many schools organised study trips to the Jasenovac Memorial Site. These visits offered students the opportunity to gain a deeper understanding of the Holocaust in Croatia through first-hand experience of a historical location (Ministarstvo obrazovanja 2010).

Croatia's accession to the European Union in 2013 also brought major changes in education policy. Alignment with EU principles made the modernisation of the education system inevitable, and several new guidelines were introduced in history teaching (European Commission 2021).

One of the most important changes in history education was the broader coverage of twentieth-century history, including more detailed treatment of totalitarian regimes and the Second World War. During this period, Holocaust education became more prominent, supported by European initiatives such as the Erasmus+ programme and the educational projects of the IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) (IHRA 2019).

The most recent curriculum reform, introduced in the 2019/2020 school year, further expanded the scope of history teaching and placed greater emphasis on

developing critical thinking (Ministarstvo obrazovanja 2020). In this new curriculum, Holocaust education was broadened to include new themes such as the history of antisemitism and the Roma Holocaust.

The latest reforms aimed to ensure that, in addition to acquiring factual knowledge, students would be able to critically interpret past events and understand their present-day implications. To this end, schools increasingly emphasise experiential pedagogy, incorporating study trips, museum visits, and interactive teaching materials into the learning process (Jasenovac Memorial 2021).

Overall, over the past three decades the Croatian educational system has gradually shifted from a predominantly national narrative towards a broader European framework. Holocaust education, initially marginal after independence, has become increasingly important since the 2000s, especially following EU accession, and today represents an integral element of Croatian memory pedagogy. Civil organisations such as Centropa, Documenta, and HERMES also play an important role in supporting this work.

Serbia

The wars leading to the dissolution of Yugoslavia had a profound impact on Serbia's educational system. During the 1990s, many schools were damaged or destroyed by bombings, and teaching was frequently interrupted.

History education in this period came under strong nationalist influence. The curriculum aimed at strengthening Serbian national identity, and the Second World War was interpreted accordingly. The teaching of historical events focused on the suffering of Serbian victims and the role of the partisan movement. The Holocaust was marginalised and mentioned only in the context of the German occupation. Textbooks contained minimal references to the Holocaust, and little was said about Serbia's Jewish communities among the victims (Foster & Karayianni 2018).

After the fall of the Milošević regime in 2000, the democratic government sought to modernise education and reduce ideological distortions through educational reforms (Ministarstvo prosvete n.d.). History teaching was reshaped with greater emphasis on objective sources and a move away from nationalist perspectives.

It was during this period that source-based approaches to Holocaust education first appeared. Teachers were encouraged to use survivors' testimonies, historical documents, and archival materials. Although changes were slow, this period marked the first step towards integrating Holocaust education into the Serbian history curriculum (Jovanović & Đureinović 2020).

In 2006, Serbia officially recognised Montenegro's independence and simultaneously developed a new National Core Curriculum, introducing a more centralised system (Ministarstvo prosvete n.d.). History teaching placed strong emphasis on Serbian national history, particularly medieval statehood and twentieth-century national suffering.

At this stage, Holocaust teaching became a compulsory element of the secondary school curriculum, but its presentation remained focused mainly on events in Serbia. Prominent attention was given to the Staro Sajmište camp, operated by German occupiers and local collaborators in Belgrade (Koljanin 2024), as well as

the Banjica camp, where mass internments were carried out and, alongside Jewish victims, Serbian and Roma prisoners were executed. However, the universal history of the Holocaust was not yet addressed in detail.

From 2010 onwards, Serbia began aligning educational reforms with European Union requirements, despite not being an EU member state. History teaching increasingly relied on tasks requiring the critical analysis of sources, and a Matura examination in history was introduced (Ministarstvo prosvete n.d.).

Holocaust education also developed: more detailed content was introduced into secondary schools, extending beyond Serbia to a broader European context. Educational institutions strengthened cooperation with international organisations such as the IHRA and UNESCO, which provided training and teaching materials for teachers (IHRA 2019).

After 2012, education was once again centralised, and the emphasis on Serbian national history within the curriculum increased. Although the Holocaust remained a compulsory topic, its teaching focused mainly on events in Serbia, such as the German occupation and the genocide perpetrated during by local collaborators (Ministarstvo prosvete n.d.). The international context did not receive sufficient attention, and the depth of teaching again depended largely on individual teachers.

From 2021 onwards, digitalisation has played an increasingly important role in Serbian education. The Ministry of Education launched programmes to develop online teaching materials, including digital resources for Holocaust education (Ministarstvo prosvete n.d.).

Alongside the introduction of modern teaching methods, international cooperation in Holocaust education has also intensified. Collaboration with the IHRA and UNESCO became closer, with these organisations continuing to provide teacher training, resources, and museum programmes. Initiatives for the development of the Staro Sajmište memorial site also form part of this process (UNESCO n.d.). In addition, civil organisations such as Centropa, Haver Srbija, Shoah Lab, Terraforming, and the Institute for Philosophy and Social Theory play an important role in non-formal education and on-site learning.

Overall, Holocaust education in Serbia has shifted from the nationalist narrative of the 1990s towards a curriculum supported by international cooperation but still strongly focused on local events. While the introduction of source-based approaches and digital tools marked progress, the broader European context of the Holocaust remains only partially integrated into Serbian education.

Key achievements in Holocaust education

In all three countries, Holocaust education constitutes an integral part of history teaching. Beyond transmitting events and facts, the pedagogical aim is to foster critical thinking, tolerance, and a deeper understanding of human rights. A comparative analysis of Hungary, Croatia, and Serbia highlights the significant progress made in integrating the Holocaust into national curricula, while also pointing to remaining challenges. Examining structural similarities and differences in the edu-

cation systems, alignment with European principles, teaching methodologies, and the opportunities for on-site learning all underscore the importance of approaches adapted to historical and cultural contexts.

One of the most notable achievements in all three countries is the inclusion of compulsory Holocaust-related content in national curricula. This decision clearly reflects a commitment to addressing historical injustices and reinforcing democratic values within education systems.

Hungary

In Hungary, the National Core Curriculum stipulates that the Holocaust is to be taught in the 11th grade. The document emphasises the examination of national responsibility in the deportations, while also providing a broader European perspective. Among the developmental objectives is the study of the Holocaust process through the use of visual sources and written testimonies, and the recommended activities include visits to the Holocaust Memorial Center (Kerettanterv for Grammar Schools, Grades 9–12, History: 34–36).

Expected learning outcomes continue to include the ability of students to recall the causes and turning points of the Second World War as well as to understand the causes and key events of the Holocaust. Teacher trainings and educational resources are significantly supported by international programmes involving Israel, the United States, and Hungary, reflecting the country's proactive approach to developing teacher education and teaching materials.

Croatia

Croatia's education policy underwent a fundamental transformation following its accession to the European Union in 2013. The modernisation of education, necessitated by alignment with EU principles, included the mandatory integration of Holocaust education into secondary school curricula.

School-based programmes organised for Holocaust Memorial Day serve to sustain remembrance and provide students with opportunities for critical reflection on historical events. These reforms reflect Croatia's commitment to strengthening democratic values and shaping collective memory (Foster & Karayianni 2018).

Serbia

Although Serbia is not a member of the European Union, it maintains close cooperation with international organisations such as the IHRA and UNESCO. These partnerships have contributed to strengthening Holocaust education, enhancing teacher training, and expanding the availability of teaching resources.

The Serbian curriculum emphasises the study of local events, including the history of the Staro Sajmište concentration camp, which is one of the most significant memorial sites for Serbian Jewry. According to the IHRA country profile, statutory tasks include documenting, preserving, and presenting this memorial site (IHRA 2025). In addition, interactive and experiential pedagogical methods are gaining increasing importance, enabling students to connect with historical events on a more personal level beyond factual knowledge (TOLI 2021).

The role of on-site education and memory pedagogy

The role of on-site education and memory pedagogy has evolved continuously over the past three decades in all three examined countries. These educational forms have assumed an increasingly important place in history teaching, particularly in Holocaust education, though their pace and forms of development show significant differences.

Hungary

After the political transition, on-site education and memory pedagogy were not yet an integral part of history teaching. The introduction of the National Core Curriculum (NAT) in 1995 standardised the basic principles of history teaching; nevertheless, schools continued to rely primarily on textbook-based methods. The teaching of the Second World War and the Holocaust was not yet closely linked to educational practices at memorial sites (NAT 1995).

A turning point came with the 2005 reform of the Matura examination, which placed emphasis on source-based history education and thereby created opportunities for students to learn about the past not only through textbooks but also at authentic historical locations. It was during this period that on-site education began to spread, most visibly through study trips organised by schools. One of the first major initiatives was the visit to the Budapest Holocaust Memorial Center, which soon became an important location for memory pedagogy (EMMI 2020).

From the 2010s onwards, on-site education gained increasing prominence, with civil society organisations and museums assuming a decisive role. Centropa's programmes, for instance, sought to familiarise students with Holocaust history through survivor testimonies and experiences at historical sites (Centropa 2021). Memory pedagogical methods, alongside the institutionalised programmes of the Holocaust Remembrance Day in schools, were increasingly integrated into school-based initiatives.

Following the 2020 revision of the NAT, memory pedagogy did not lose importance but acquired new emphases. The expansion of digital education created opportunities to integrate online remembrance projects, such as the classroom use of digital archives from the USC Shoah Foundation and Centropa (NAT 2020). In on-site education, walking tours have also gained ground, allowing students to encounter events of the past as personal experiences through the specific historical locations.

Croatia

In the 1990s, the Croatian education system primarily focused on strengthening national identity. As a result, on-site education and memory pedagogy played little role in history teaching. In the years following the Yugoslav wars, curricula centred on the events of the War of Independence, while the Holocaust and visits to memorial sites remained marginal (Ministarstvo obrazovanja 1995).

With the introduction of the matura examination system in 2010, in addition to source-based tasks, visits to memorial sites became increasingly important. The

Jasenovac Memorial Site (Spomen-područje Jasenovac) was at this point more firmly integrated into educational programmes, and many schools organised study trips there, providing direct experiential learning opportunities for engaging with the Holocaust (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske 2020).

Croatia's accession to the European Union in 2013 gave new impetus to on-site education. With EU support, numerous museum and remembrance programmes were launched. These initiatives increasingly adopted interactive memory-pedagogical methods, involving students in the reconstruction of historical events (European Commission 2021).

Serbia

During the years of the Yugoslav wars, the disruption of educational institutions made the implementation of on-site education impossible. Schools deteriorated, and memory pedagogy was almost entirely sidelined (Jovanović & Đureinović 2020).

The democratic transition of the 2000s, however, created opportunities for the first initiatives. The memorial sites of the Staro Sajmište and Banjica concentration camps were incorporated into school programmes, though curricula continued to rely primarily on the Serbian national narrative (Foster & Karayianni 2018).

From the 2010s onwards, Serbia increasingly aligned its practices with European educational norms. Within the framework of memory pedagogy, visits to memorial sites became more common, and the development of digital teaching materials contributed to Holocaust education (UNESCO 2024). Cooperation with the IHRA also marked a significant step forward, providing training and educational resources that supported the spread of interactive teaching forms (IHRA 2019).

Challenges and opportunities

Although significant progress has been made in recent years in integrating Holocaust education in Hungary, Croatia, and Serbia, numerous challenges still hinder the effectiveness and depth of teaching. In addition to the development of programmes and curricula, there remain structural and practical problems that affect the quality and accessibility of Holocaust education for secondary school students. One of the most significant issues is the limitation of financial resources, which poses a particular challenge in Serbia, as well as in vocational schools in all three countries. The acquisition of teaching materials, textbooks, digital content, and interactive tools necessary for Holocaust education entails significant costs, which state and institutional budgets cannot always cover. In Hungary and Croatia, various European Union educational support programmes partially alleviate this problem, enabling the expansion of materials and the financing of study trips. However, these resources are not always available to all types of schools, especially vocational institutions, where history already has less weight in the curriculum. In Serbia, as the country does not benefit from direct EU support, funding is even harder to obtain, and thus educational institutions often lack the resources to provide modern tools and interactive opportunities for students. Consequently, Holocaust education is often limited to the transmission of theoretical knowledge

and cannot ensure the deeper, emotionally impactful learning experiences that are necessary to shape students' perspectives.

Another serious challenge is the lack of specialised teacher training, which is a particularly sensitive issue for the effectiveness of Holocaust education. Teachers often do not have specific preparation in how to teach this sensitive and complex subject. Holocaust education also involves social, ethical, and human rights issues and requires appropriate pedagogical and psychological readiness. The training programmes offered by Centropa and Zachor play an outstanding role in renewing Holocaust education, particularly in interactive and multimedia teaching methods. These organisations organise methodological workshops that help teachers teach the Holocaust more effectively and sensitively. Participants in these trainings become familiar with oral history-based storytelling techniques, the classroom use of digital resources, and peer-led learning strategies.

Centropa's annual Summer Academy is one of the most important teacher training programmes, attended by educators from different countries. During the event, participants deepen their knowledge of Jewish history and the possibilities of Holocaust education through study trips to historical sites, interactive workshops, and the analysis of digital historical sources. The Academy provides not only theoretical knowledge but also opportunities for teachers to build an international and professional network and share good practices. In addition, Centropa regularly organises seminars and webinars, which give teachers access to up-to-date teaching materials and methodological recommendations. The aim of these programmes is to ensure that Holocaust education does not remain confined to the presentation of historical events but becomes a learning process that fosters critical thinking, moral responsibility, and empathy.

In Croatia and Serbia, such specialised teacher training exists but is less widespread, meaning that many history teachers rely only on general didactic methods when teaching the Holocaust, which makes in-depth and interdisciplinary engagement with the subject more difficult. Consequently, students often lack the context and critical perspective that would allow them to interpret the Holocaust not only as a distant historical episode but also as a sequence of events that continues to affect present-day society.

A third major challenge is the emotional and intellectual engagement of students, which remains a serious obstacle in Holocaust education. The subject often confronts young people with brutal and tragic events with which they find it emotionally difficult to cope with. Teachers therefore need to apply methods that help balance emotional involvement with critical reflection. Digital tools and interactive approaches, such as Centropa's storytelling resources, Zachor's interdisciplinary methods, and the USC Shoah Foundation's video testimonies, offer promising solutions for fostering student engagement. Centropa's programmes combine survivor testimonies, photographs, and oral history interviews in digital form, allowing students to connect to the events of the Holocaust through personal stories (Centropa 2021.). Such interactive and multimedia sources can be particularly effective for the "screenager" generation, who connect more readily to historical events through visual and digital content. At the same time, on-site education, such as

visits to historical sites, also plays a key role in enhancing student engagement, since direct experience and experiential learning contribute significantly to deeper understanding and emotional identification.

The current challenges of Holocaust education thus focus primarily on financing, teacher training, and student engagement. Ensuring sufficient resources would allow for broader access to modern teaching tools, developing teacher training would help educators adopt more effective methods, and promoting interactive and experiential learning would foster stronger intellectual and emotional commitment among students. Addressing these challenges depends not only on internal educational reforms but also on the extent to which state and international organisations, civil initiatives, and pedagogical innovations can contribute in a coordinated manner to the continuous development of Holocaust education.

Recommendations for future development

In order to further improve Holocaust education, progress is needed in several key areas, which can contribute to more effective, in-depth, and sensitive engagement with the subject in schools. The following recommendations highlight the most important steps through which Holocaust education can contribute more strongly to developing critical thinking, fostering empathy, and preventing prejudice. The first and one of the most important directions is the expansion of teacher training, since the success of Holocaust education largely depends on teachers' methodological and substantive preparation. Wider access to specialised training programmes can significantly improve the quality of teaching by equipping teachers with the tools and knowledge necessary for a sensitive and multifaceted presentation of the subject. Initiatives such as Centropa and Zachor's training courses and IHRA-supported programmes have already proven their effectiveness, and their expansion would allow more teachers to benefit from them. It would also be important if methods supporting students' emotional and intellectual engagement, such as oral history, project-based learning, and digital storytelling, were given stronger emphasis in teacher education and professional development.

The second crucial area is increased funding, which would make textbooks, multimedia tools, and study trips more widely accessible. Interactive and experiential methods are playing an increasingly important role in Holocaust education, but they require modern digital devices and adequate educational infrastructure. The acquisition and maintenance of such tools demand substantial resources, which schools cannot always cover from their own budgets. Additional state and international funding would ensure that all students, regardless of school type or geographic location, have equal access to high-quality education. In Hungary and Croatia, EU support programmes can help reduce funding gaps, while in Serbia, stronger international cooperation is needed to provide teaching resources and tools to all schools.

The third key area is the strengthening of international cooperation, which can guarantee consistent and up-to-date approaches in Holocaust education. Partner-

ships with organisations such as IHRA, UNESCO, Centropa, Yad Vashem, and the United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) give teachers access to the latest research findings, interactive materials, and training programmes. Such collaborations can prevent Holocaust education from being taught in isolation in each country, instead embedding it in an international context that fosters students' global perspectives. Teacher training, workshops, and study trips organised by international organisations also provide opportunities for teachers to exchange experiences and acquire innovative methods that make teaching more effective and engaging.

Finally, it is crucial to focus on local narratives, which can help students form a more personal connection with the history of the Holocaust. The historical experiences of individual countries and regions differ considerably, and learning about local events makes history more tangible for students. Initiatives such as incorporating the wartime history of Staro Sajmište in Serbia, or teaching about the “yellow-star houses” and the Budapest ghetto in Hungary, all contribute to presenting the Holocaust not merely as a distant historical episode but as part of the history of their own country, community, city, or even family environment. Similar initiatives in Croatia, such as teaching the history of the Danica Transit and Concentration Camp alongside Jasenovac, help students better understand their own country's role in historical events.

If these developments are realised, Holocaust education will not be limited to studying a historical event but will also help students recognise connections between past and present and reflect consciously on issues of prejudice, discrimination, and human rights violations. Education would thus not only transmit knowledge but also strengthen social responsibility and active citizenship.

The broader impacts of Holocaust education

The role of Holocaust education also lies in promoting a culture of tolerance, empathy, and critical thinking. Facing historical injustices encourages students to reflect on contemporary issues of discrimination, prejudice, and human rights. This aligns with European and global efforts to foster democratic resilience and prevent future atrocities (Jancsák et al. 2018). Recent studies show that Holocaust education helps students develop critical thinking skills and become more sensitive to social injustices. A comprehensive pedagogical study concluded that Holocaust education contributes to strengthening democratic values and deepening historical awareness, particularly in countries where the past remains the subject of social and political debate (Lucid Collaborative & YouGov 2020: 2). Further research demonstrates that the pedagogical use of oral history and historical interpretation fosters deeper emotional involvement and personal connections with past events. Working with historical sources, survivor testimonies, and primary documents helps students not only to treat the past as a set of facts but also to understand its moral and human dimensions (Kojanitz 2020). Another important aim of Holocaust education is to help students recognise and reject prejudice and hate speech.

According to OSCE research, educational programmes against antisemitism can contribute to dismantling social stereotypes and strengthening students' democratic skills (OSCE 2018). Such initiatives do not merely focus on understanding past events but also actively shape young people's civic engagement and moral sensitivity. The integration of Holocaust education in Hungary, Croatia, and Serbia reflects significant progress. Although challenges remain, the commitment to promoting critical thinking, remembrance, and tolerance provides hope for the future. By investing in teacher training, educational resources, and international cooperation, these countries can ensure that Holocaust education remains a part of history teaching, shaping informed and empathetic citizens for generations to come.

Conclusion

The examination of Holocaust education and its transformations in Hungary, Croatia, and Serbia has shown that the differing historical experiences and educational policies of the three countries determined the manner and depth of the subject's integration. While in Hungary the cyclical changes of curricular reforms and the process of centralisation frequently altered the place of the Holocaust within the curriculum, in Croatia the country's accession to the EU gave new impetus to strengthening the subject. In Serbia, following the war years, cooperation with international organisations played a key role in the gradual expansion of Holocaust education.

The study has demonstrated that, although the Holocaust has become a compulsory element of the national curricula in all three countries, the depth of engagement and the diversity of pedagogical methods vary considerably. Common challenges include limited funding, shortcomings in teacher training, and difficulties in ensuring the emotional engagement of students. At the same time, the growing role of memory pedagogy and on-site education, as well as the involvement of civil organisations, memorial sites, and international cooperation, have opened new opportunities.

Holocaust education in all three countries goes beyond the transmission of historical knowledge: it contributes to strengthening critical thinking, empathy, and democratic values. In the future, the key to further development lies in reinforcing teacher training, expanding educational resources, deepening international partnerships, and incorporating local narratives. In this way, the memory of the Holocaust will not only serve the processing of the past but will also actively contribute to fostering social responsibility and civic awareness for future generations.

Bibliography

Byford, Jovan (2007): When I say “the Holocaust,” I mean “Jasenovac”: Remembrance of the Holocaust in contemporary Serbia. *East European Jewish Affairs*, 37(1), pp. 51–74. Available at: <https://doi.org/10.1080/13501670701197946> Accessed: 2 September 2025

Centropa (2021): *Memory project: Tools for Holocaust education*. Available at: <https://www.centropa.org> Accessed: 2 September 2025

Centropa (n.d.): *Educational programs in Serbia*. Available at: <https://www.centropa.org> Accessed: 2 September 2025

Documenta (2025): *Nastava povijesti*. Available at: <https://documenta.hr/nastava-povijesti/> Accessed: 27 August 2025

EMMI (2020): 20/2012. (VIII. 31.) *EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról*. Available at: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Accessed: 29 August 2025

European Commission (2021): *Remembrance, research and education about the Holocaust (Shoah)*. Available at: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism/remembrance-research-and-education-about-holocaust-shoah_en Accessed: 29 August 2025

Forrás-Bíró, Aletta (2016): *A holokauszt oktatásának helyzete Magyarországon: Pedagógiai kihívások és lehetőségek*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. Available at: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_holokauszt_az_iskola_es_a_tanar_0.pdf Accessed: 2 September 2025

Foster, Stuart – Karayianni, Eleni (2017): Portrayals of the Holocaust in English history textbooks, 1991–2016: continuities, challenges and concerns. *Holocaust Studies. A Journal of Culture and History* 23(3), pp. 314–344. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17504902.2017.1296087> Accessed: 2 September 2025

Foster, Stuart, & Karayianni, Eleni (2018): Research into textbook portrayals of National Socialism and the Holocaust. In: Fuchs, E. & Bock, A. (eds.), *The Palgrave handbook of textbook studies*, pp. 267–280. Palgrave Macmillan. Available at: https://www.researchgate.net/publication/368077514_Research_into_Textbook_Portrayals_of_National_Socialism_and_the_Holocaust Accessed: 29 August 2025

Haver Alapítvány (n.d.): *Haver Alapítvány*. Available at: <https://haver.hu/> Accessed: 2 September 2025

HERMES (2020): *Neformalna edukacija*. Available at: <https://hermes.hr/hr/neformalna-edukacija/> Accessed: 27 August 2025

IHRA (2019): International Holocaust Remembrance Alliance. In: *Teaching about the Holocaust in Europe: Strategies and challenges*. IHRA Publications. Available at: <https://holocaustremembrance.com/wp-content/uploads/2023/08/Recommendations-for-Teaching-and-Learning-about-the-Holocaust-%E2%80%93-IHRA.pdf> Accessed: 27 August 2025

IHRA (n.d.): International Holocaust Remembrance Alliance. In: *Recommendations for teaching and learning about the Holocaust*. Available at: <https://holocaustremembrance.com/resources/recommendations-teaching-learning-holocaust> Accessed: 31 August 2025

IHRA (n.d.): *International Holocaust Remembrance Alliance. Az antiszemitizmus IHRA által elfogadott munkadefiníciója*. Available at: <https://holocaustremembrance.com/resources/az-antiszemitizmus-ihra-altal-elfogadott-munkadefinicioja> Accessed: 31 August 2025

IHRA (2025): *International Holocaust Remembrance Alliance*. Serbia. Available at: <https://holocaustremembrance.com/countries/serbia?utm> Accessed: 31 August 2025

Institut za Filozofiju i Društvenu Teoriju (2020): *Oživljavanje jevrejske kulture na Zapadnom Balkanu*. Available at: <https://ifdt.bg.ac.rs/2025/08/ozivljavanje-jevrejske-kulture-na-zapadnom-balkanu/> Accessed: 31 August 2025

Jancsák, Csaba, Képiró, Ágnes, Kiss, Mária Rita, Kontár, Piroska, & Szőnyi, Andrea (2018): *A holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében*. Belvedere Meridionale, 30(2), pp. 119–142. Available at: https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/15172/1/06_Jancsak_2018_02.pdf Accessed: 27 August 2025

Jasenovac Memorial (2021): *Educational programs and commemorations at the Jasenovac Memorial Site*. Jasenovac Memorial Center. Available at: <https://www.jusp-jasenovac.hr/Default.aspx?sid=9808> Accessed: 27 August 2025

Jasenovac Memorial Site (2021): *Godišnjak 2021*. JUSP Jasenovac. Available at: https://www.jusp-jasenovac.hr/Uploads/61/5019/5024/5058/9206/godisnjak_2021_digitalno_izdanje.pdf Accessed: 27 August 2025

Jovanović, Rodoljub, & Bermúdez, Ángela (2021). The next generation: Nationalism and violence in the narratives of Serbian students on the break-up of Yugoslavia. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 21(1), 2–25. Available at: <https://doi.org/10.1111/sena.12339> Accessed: 29 August 2025

Jovanović, Rodoljub & Đureinović, Jelena (2020). Policy paper: The 1990s wars in former Yugoslavia in history education [Policy paper]. *ResearchGate*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/344309355_Policy_Paper_The_1990s_Wars_in_Former_Yugoslavia_in_History_Education Accessed: 27 August 2025

Jović, Dejan (2006). The war that is not over: The politics of history in post-war Croatia. *Journal of Southeast European and Black Sea Studies*, 6(3), pp. 111–127.

Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára, Történelem. (2020). Kerettanterv gimnáziumok 9–12. évfolyama: *Történelem*. Oktatási Hivatal, Budapest. Available at: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf Accessed: 27 August 2025

Kojanitz, László (2020): A történelmi interpretáció és az oral history az oktatásban. *Belvedere Meridionale*, 32(4), 23–36. Available at: https://www.belvedere-meridionale.hu/wp-content/uploads/2020/04/02_Kojanitz_2020_04.pdf Accessed: 31 August 2025

Koljanin, Milan (2009): Judenlager Semlin: An Analysis of the Jewish Camp in Belgrade. *Historical Archives of Belgrade*, Belgrade.

Koljanin, Milan (2024): The nazi camp Zemun-Sajmište 1941–1944. *Memorial Center Staro Sajmište*, Belgrade.

Koljanin, Milan – Muntean, Asja Drača (2024): *Logor na Beogradskom Sajmištu 1941-1944*. Memorialni Centar Staro Sajmište, Beograd.

Lucid Collaborative, & YouGov. (2020): US college survey summary. *Echoes & Reflections*. Available at: <https://echoesandreflections.org/wp-content/uploads/2020/09/College-Survey-Summary-Article-September-2020-a.pdf> Accessed: 27 August 2025

Ministarstvo obrazovanja (1991): *Nacionalni kurikulum i reforma obrazovanja nakon osamostaljenja Hrvatske*. Ministry of Education, Zagreb.

Ministarstvo obrazovanja (1995): *Novi model srednjeg obrazovanja u Hrvatskoj*. Ministry of Education, Zagreb.

Ministarstvo obrazovanja (2010): *Uvođenje državne mature i reforma povijesnog obrazovanja u Hrvatskoj*. Ministry of Education Zagreb.

Ministarstvo obrazovanja (2020): *Nacionalni kurikulum 2020: Promjene u obrazovnom sustavu i pristup povijesti*. Ministry of Education, Zagreb.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (n.d.): *Nacionalni okvirni kurikulum*. Available at: <http://www.mpn.gov.rs> Accessed: 27 August 2025

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (n.d.): *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Povijest za gimnazije i strukovne škole s četverogodišnjim programom*. Available at: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Kurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Povijest.pdf> Accessed: 30 August 2025

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2020, siječanj 22): *Dopis osnovnim i srednjim školama: Posjeti učenika Javnoj ustanovi Spomen-području Jasenovac* (KLASA: 602-01/18-01/00909; URBROJ: 533-06-20-0007) [PDF]. Zagreb. Available at: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Medunarodna/Holokaust/Dopis%20skolama%20MZO.pdf> Accessed: 27 August 2025

NAT (Nemzeti alaptanterv) (1995): 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv tantervi alapelveinek kiadásáról. Oktatási Minisztérium, Budapest. Available at: https://jog-kodex.hu/jsz/1994_31_korm_rendelet_2930168 Accessed: 27 August 2025

NAT (Nemzeti alaptanterv). (2003). 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Oktatási Minisztérium, Budapest. Available at: <https://njt.hu/jogszabaly/2003-243-20-22> Accessed: 27 August 2025

NAT (Nemzeti alaptanterv). (2007). 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. Available at: <https://njt.hu/jogszabaly/2007-202-20-22> Accessed: 27 August 2025

NAT (Nemzeti alaptanterv) (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. Available at: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> Accessed: 27 August 2025

NAT (Nemzeti alaptanterv). (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Belügyminisztérium, Budapest. Available at: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> Accessed: 29 August 2025

NEP (Nemzeti Emlékezetpedagógiai Program) (2024): Országossá válik a nemzeti emlékezetpedagógiai program. Available at: <https://intezet.nori.gov.hu/public/emlekezetpedagogia/hirek/orszagossa-valik-a-nemzeti-emlekezetpedagogiai-program> Accessed: 2 July 2025

Oktatási Hivatal (2005): *Az érettségi vizsgák szabályzata*. Oktatási Hivatal, Budapest.

OSCE (2018), (Organization for Security and Co-operation in Europe). (2018). Addressing anti-Semitism through education: Guidelines for policymakers. OSCE. Available at: https://www.osce.org/files/f/documents/8/0/383089_0.pdf Accessed: 2 July 2025

OSCE/ODIHR (2006): Education on the Holocaust and on anti-Semitism: An overview and analysis of educational approaches. Organization for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights. Available at: <https://www.osce.org/files/f/documents/2/4/18818.pdf?utm> Accessed: 14 July 2025

TOLI (2021): Programs and initiatives. The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights. Available at: <https://www.toli.us> Accessed: 2 July 2025

UNESCO (n.d.): Teaching about the Holocaust and genocide. UNESCO. Available at: <https://www.unesco.org/en/teaching-holocaust-genocide?utm> Accessed: 27 August 2025

UNESCO (2024): Auschwitz: Historic agreement signed at UNESCO between the successor states of Yugoslavia. UNESCO. Available at: <https://whc.unesco.org/en/news/2655> Accessed: 27 August 2025

Videóinterjúk szerepe a történelemtanításban – Az MTA-SZTE-ETTK tevékenysége. Újkor. hu. (2018, June 2) Available at: <https://ujkor.hu/content/videointerjuk-szerepe-tortenelemtanitasban-az-mta-szte-ettk-tevekenysege> Accessed: 27 August 2025

Zachor (2022): *Oktatási programok és anyagok*. Available at: <https://www.zachor.hu/oktatas> Accessed: 27 August 2025

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja [ZUOV] (n.d.): Zakoni i pravilnici [Laws and regulations]. Available at: <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/> Accessed: 27 August 2025

A Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) – A pályadöntési énhatékonyság skála elméleti alapjai, empirikus alkalmazásai és redukált formája

SZÁNTÓ ZSUZSANNA – HORVÁTH KINGA

Theoretical Foundations, Empirical Applications, and the Short Form (CDSE-SF) of the Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE)

Abstract

Career Decision Self-Efficacy Scale refers to the degree of an individual's belief in their ability to effectively carry out the complex tasks associated with making a career choice—such as deepening self-awareness, gathering relevant information, setting goals, planning decision-making processes, and solving problems. To measure this construct, Taylor and Betz (1983) developed the original 50-item Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE), which was later shortened to 25 items (CDSE-SF) by Betz, Klein, and Taylor (1996) to enhance its practical applicability. Both versions include five subscales and are grounded in Bandura's social-cognitive theory. International research has demonstrated high internal reliability and validity for both the CDSE and CDSE-SF (Creed et al. 2002; Hampton 2005; Hampton 2006; Kavas 2013). These scales are particularly valuable in career interventions, counseling processes, and program evaluations, as their brevity or depth allows them to be flexibly adapted to different goals and contexts.

Keywords: career choice; self-efficacy; career maturity; career decision-making

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

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.058-079

Bevezetés

A pályadöntési énhatékonyság (career decision self-efficacy) egyre nagyobb figyelmet kap a karriertanácsadás és a pályatervezés kutatási területein. Ez a pszichológiai konstruktum azon egyéni meggyőződésekre utal, amelyek meghatározzák, hogy az egyén mennyire érzi magát képesnek a pályaválasztással kapcsolatos feladatok sikeres végrehajtására, beleértve az önismeretet, az információgyűjtést, a célkitűzést, a tervezést és a problémamegoldást is. A konstruktum szoros kapcsolatban áll Albert Bandura szociális-kognitív elméletével, mely szerint az énhatékonyság érzete kulcsfontosságú szerepet játszik a viselkedéses döntésekben és a célok elérésében (Bandura 1977).

A Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) egy széles körben alkalmazott pszichometriai eszköz, melyet Taylor és Betz (1983) fejlesztettek ki annak érde-

kében, hogy mérhetővé tegyék az egyének énhatékonysági szintjét a karrierrel kapcsolatos döntések kontextusában. Az eszköz elméleti alapját egyrészt Bandura énhatékonyság-elmélete (Bandura 1977), másrészt Crites karrierérettség-modellje szolgáltatja (Crites 1978), mely öt kulcsfontosságú készséget (kompetenciát) különít el a pályadöntési folyamat során, amelyekről a tanulmány további részében konkrétan szólni fogunk.

A skála eredeti, 50 tételből álló változata alapján később kifejlesztésre került a rövidített, 25 tételes változat, a Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form (CDSE-SF), mely megőrzi az eredeti skála elméleti és tartalmi alapjait, ugyanakkor praktikusabb és időhatékonyabb alkalmazást tesz lehetővé kutatási és tanácsadási környezetben egyaránt. A CDMSE mozaikszó eredetileg a Career Decision-Making Self-Efficacy Scale elnevezésből származik, amelyet Taylor és Betz (1983) fejlesztettek ki. Később, miután kiderült, hogy egy másik szerző szerzői jogi védelemmel rendelkezik a „career decision making” kifejezésre, Betz és Taylor módosították a skála elnevezését Career Decision Self-Efficacy Scale-re. Bár a korábbi felhasználók továbbra is a CDMSE rövidítést használták megszokásból, az új elnevezés következtében az újabb felhasználók számára gyakran zavart okozott a név és a rövidítés közötti eltérés. Ennek kiküszöbölésére Betz és munkatársai (2005) javasolták, hogy a rövidítést a módosított névhez igazítsák, így a skála új rövidítése CDSE (Career Decision Self-Efficacy Scale), illetve annak rövidített változata CDSE-SF (Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form) lett (Betz et al. 2005).

A jelen elméleti tanulmány célja, hogy részletesen bemutassa a CDSE mérőeszköz elméleti hátterét, fejlesztésének folyamatát, valamint a rövidített változatának (CDSE-SF) főbb jellemzőit, alkalmazhatóságát és pszichometriai tulajdonságait. A tanulmány külön figyelmet szentel azoknak a nemzetközi kutatásoknak, amelyek az eszköz érvényességét és megbízhatóságát vizsgálták különböző kulturális és oktatási kontextusokban.

Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) – A pályadöntési énhatékonyság skála elméleti háttere

Az 1970-es és 80-as években a pályaválasztási bizonytalansággal kapcsolatos kutatások egyik fókusza a középiskolás tanulók és egyetemi hallgatók bizonytalanságának összetevőit azonosító és mérő eszközök kidolgozása volt (Taylor – Betz 1983). Potenciálisan befolyásoló háttértényezőket vizsgáltak a Vocational Decision-Making Difficulty Scale (Holland – Holland 1977) és a Career Decision Scale (Osipow et al. 1980) mérőeszközökkel. Ezen kutatások alapján több olyan előzménytényező azonosítható, amelyek hozzájárulhatnak a pályaválasztási bizonytalansághoz. Ilyenek például a döntéshozatali képességekbe vetett önbizalom hiánya, a személyes identitás tisztázatlansága, a preferált karrierúttal szemben álló külső akadályok megléte, valamint azon élmény hiánya, hogy a pályadöntés meghozatala az adott időpillanatban sürgető vagy elengedhetetlen lenne. Annak érdekében, hogy ennél pontosabban vizsgálhatóak legyenek az ok-okozati tényezők, Slaney és munkatársai (1981) nagy hangsúlyt fektettek olyan értékelési módsze-

rek megalkotására, amelyek érdemben és egyben közvetlenül is hasznosíthatóak a beavatkozási stratégiák megtervezésében. Ezek Osipow és munkatársai (1980) megnevezése szerint az önbizalom hiánya, amelyhez kapcsolódik a választással kapcsolatos szorongás, mely végül a pályaválasztás elkerüléséhez vezethet. Ezen jellemzőket Holland és Holland (1977) a döntéshozatali készségekbe vetett bizalom hiányának nevezik. Ezért a fogalmi meghatározás és az értékelési módszerek további finomítására van szükség annak érdekében, hogy azok hatékonyabban támogassák a beavatkozási folyamatokat, ezáltal növelve az adott tényező gyakorlati alkalmazhatóságát. A kutatások azt mutatják, hogy az énhatékonyság erősen összefügg a pályaválasztási bizonytalansággal és más, a pályadöntési problémákat jelző mutatókkal (Betz – Luzzo 1996).

Az egyik potenciálisan értékes megközelítés a strukturáltság és önbizalom hiányának összetevőjének pontosítására a Bandura (1977) énhatékonyság-elméletéből származó énhatékonysági elvárások fogalmának alkalmazása. Az énhatékonyság-elmélet a szakmai magatartás vizsgálatának egyik elméleti keretként értelmezhető, különösen abban az összefüggésben, amikor a szociális tanuláselmélet, illetve a szociális kognitív elmélet pályaviselkedésre gyakorolt hatásait kívánjuk feltárni (Betz – Luzzo 1996).

A pályaválasztással kapcsolatos döntéseket számos pszichológiai tényező befolyásolja, többek között az egyéni meggyőződések, szociális hatások, attitűdök, valamint az énhatékonysági elvárások. Bandura (1977, 1986) szociális kognitív elméletére építve Betz és Hackett (1981) voltak az elsők, akik a pályaviselkedés vizsgálatának kontextusában az énhatékonyság koncepcióját alkalmazták. Bandura (1977) szerint a viselkedés és a viselkedésváltozás elsődleges közvetítő mechanizmusai az önhatékonysági elvárások. Az énhatékonyság az egyén önmagába vetett meggyőződését jelenti, vagyis azt a szubjektív értékelést, hogy képes-e egy adott feladatot megtervezni és sikeresen végrehajtani annak érdekében, hogy elérje a kitűzött célt. Másként fogalmazva, az énhatékonyság nem más, mint az adott cselekvés végrehajtásához kapcsolódó kompetenciaérzet, amely meghatározza az egyén viselkedésének irányát, intenzitását és kitartását (Nagyné 2019).

Bandura (1977) elmélete szerint az énhatékonysági elvárások a viselkedés és a viselkedésváltozás egyik legfontosabb közvetítő tényezőjeként értelmezhetőek. Amennyiben az egyén alacsony énhatékonysági elvárással rendelkezik egy adott viselkedési területen, nagy valószínűséggel elkerüli az ehhez kapcsolódó feladatokat. Ezzel szemben a magasabb szintű énhatékonysági meggyőződés elősegíti a viselkedés megkezdését és fenntartását.

A pályadöntési bizonytalanság kontextusában ez azt jelenti, hogy az egyén alacsony énhatékonyságot érez a pályaválasztással kapcsolatos konkrét feladatok és döntési helyzetek tekintetében. Az énhatékonysági elvárások tehát hasznos elméleti keretet nyújtanak a viselkedés megértéséhez és előrejelzéséhez ezen a területen. Betz és Luzzo (1996) rámutatnak arra, hogy azok az intervenciók, amelyek az elkerülő viselkedés helyett a megküzdő vagy közelítő viselkedésformák előmozdítását célozzák, hozzájárulhatnak az énhatékonysági szint növeléséhez, és ezáltal a korábban problémásnak ítélt viselkedések hatékonyabb kezeléséhez (Betz – Luzzo 1996). Ennek az újradefiniálásnak az egyik különös előnye, hogy közvetlen kap-

csolatot teremt az énhatékonyság mérésének eredményei és a beavatkozási stratégiák megtervezése között.

Bandura (1977) a viselkedésváltozás mechanizmusának megfogalmazásán túl meghatározott négy információforrást, amelyek révén az énhatékonysági elvárások kialakíthatóak és módosíthatóak:

- Sikeres teljesítményélmények – az adott viselkedés sikeres végrehajtásának élményei;
- Megfigyeléses tanulás (modellezés) – mások viselkedésének megfigyelése és az abból való tanulás;
- Verbális megerősítés – mások bátorítása, támogatása;
- Érzelmi izgalmi állapot - a szorongás csökkenése a viselkedéssel kapcsolatban.

Ezen elméletnek megfelelően az énhatékonyság elméleti kerete nem csupán az énhatékonysági hiedelmek kialakulásának és működésének mélyebb megértését teszi lehetővé, hanem kiindulópontként szolgálhat azok célzott, beavatkozás alapú fejlesztéséhez is. Mindez különösen releváns az énhatékonyságot formáló négy alapvető forrás tudatos és pozitív irányú alkalmazása révén. Bandura (1977) szerint az énhatékonyság és a szorongás között fordított kapcsolat áll fenn: a magasabb énhatékonysági szint alacsonyabb szorongással jár. Ennek alapján a beavatkozások, melyek az önhatékonyság négy forrására épülnek, növelhetik a konstruktív, közeledő viselkedések arányát, csökkenthetik az elkerülést és mérsékelhetik a szorongást. Az intervenciók célzottan azokra a viselkedésekre irányulnak, amelyekben alacsony énhatékonyság mutatkozik. Egy mérés eredményei alapján egyéni viselkedési hierarchia állítható fel, amely strukturált alapot nyújt a beavatkozás fokozatosságához, az egyszerűbb feladatokról a bonyolultabbak felé haladva. A karrierdöntési helyzetekben így az énhatékonyság mérése kulcsszerepet játszik a célzott, személyre szabott beavatkozás megtervezésében (Betz – Luzzo 1996).¹

Az elmélet központi állítása szerint a pszichológiai beavatkozások – függetlenül azok konkrét módszertani megvalósításától, képesek befolyásolni az énhatékonyság szintjét és intenzitását. A kiindulópont az, hogy az egyén saját énhatékonysági elvárásai meghatározzák, hogy vállalkozik-e a megküzdést igénylő viselkedésre, milyen mértékű erőfeszítést hajlandó kifejtetni, illetve mennyire képes kitartani a nehézségekkel és kellemetlenségekkel szemben. A terápiás beavatkozások eltérő hatékonysága nagymértékben attól függ, hogy milyen módon képesek befolyásolni az énhatékonyságot formáló kognitív feldolgozási folyamatokat. Ezek a hatások különböző forrásokon keresztül érvényesülhetnek, mint például a közvetlen cselekvés (enaktív tapasztalat), mások megfigyelése révén szerzett élmények (vikariális tanulás), verbális megerősítés (exhortatív eszközök), valamint az érzelmi és fiziológiai állapotot szabályozó eljárások (például relaxációs technikák). A témában végzett kutatások mikroanalitikus eredményei alátámasztják az énhatékonyság és a

1 „Későbbi tanulmányok között találhatunk olyanokat is, amelyek e klasszikus négy forrás mellett egy ötödik forrást is megemlítenek, a képzeleti működést. E szerint az is énhatékonyság-növelő stratégia lehet, hogy az egyén elképzeletben önmagát vagy másokat hatékonyan viselkedni (Maddux 1995, 2002; Maddux – Lewis 1995; Williams 1995).” (Nagyné 2019, 73)

viselkedésváltozás közötti szoros összefüggést, különösen az enaktív, vikariáló és emocionális beavatkozások hatásmechanizmusát illetően (Bandura 1977).

Karen M. Taylor és Nancy E. Betz (1983) a pályadöntési önhatékonyság vizsgálatának céljából dolgozták ki a Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (CDMSE) mérőeszközt. Kutatásuk célja az volt, hogy feltárják, milyen mértékben alkalmazható az önhatékonysági elvárások elmélete a pályaválasztási bizonytalanság megértésében és befolyásolásában. Konkrét célkitűzéseik közé tartozott egy megbízható mérőeszköz kidolgozása a pályadöntéssel kapcsolatos feladatokra irányuló önhatékonysági elvárások mérésére, a skála pszichometriai és normatív jellemzőinek vizsgálata, valamint a pályadöntési önhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság közötti kapcsolat empirikus feltárása.

Az önhatékonysági elvárások mérésének kiindulópontját a vizsgálni kívánt viselkedési tartomány pontos azonosítása és lehatárolása jelentette. A pályadöntési folyamat elemzése során olyan viselkedésekre fókuszáltak, amelyek a karrierrel kapcsolatos döntéshozatali kompetenciákat tükrözik. Ezek a kompetenciák Crites (1961, 1965) pályaegettség-modelljén alapulnak, mely öt kulcsfontosságú területet határoz meg a hatékony pályaválasztáshoz szükséges képességek körében. Ennek megfelelően a vizsgálat tárgyát képező viselkedési tartomány az alábbi öt kompetenciához kapcsolódó tevékenységeket foglalta magában:

- önmagunk pontos értékelése (önismeret),
- foglalkozásokkal kapcsolatos információk gyűjtése és feldolgozása,
- pályacélok kijelölése,
- jövőre vonatkozó tervek kialakítása,
- pályaválasztással kapcsolatos problémák megoldása.

A releváns viselkedések kiválasztását követően a kutatók részletesen áttekintették Crites (1973) leírásait annak érdekében, hogy beazonosítsák az egyes területekhez tartozó specifikus viselkedési komponenseket (Taylor – Betz 1983).

John. O. Crites (1976) pályaegettség-elméletének központi eleme az úgynevezett career maturity, a pályaegettség fogalma, amelyet érzelmi dimenzióból (önbizalom, motiváció, az érzelmi stabilitás elemei) és kognitív dimenzióból (döntéshoz szükséges ismeretek, problémamegoldó képesség, a pályával kapcsolatos információk feldolgozása) is vizsgál. Crites egy átfogó modellben egyesíti ezeket a dimenziókat, ahol a siker kulcsa a karrierhez kapcsolódó feladatok (pl. foglalkozásválasztás, információgyűjtés stb.) sikeres kezelése. Ez a modell strukturált keretet ad a fiatalok munka világába való beilleszkedésének kutatásához (Crites 1976).

Crites 1978-ban publikálta a Career Maturity Inventory (CMI), pályaegettség kérdőív, második kiadását, mely az ő pályaegettség elméletének mérhető modelljévé vált. A CMI a serdülőkorai pályafejlődés folyamatdimenzióját hivatott mérni. Ez a dimenzió egy összetett, többtényezős konstrukcióként jelenik meg, mely két alapvető komponens mentén szerveződik: pályaválasztási attitűdök és pályaválasztási kompetenciák.

A pályaválasztási attitűdök affektív természetű tényezők, amelyek diszpozicionális válaszkészségek formájában fejeződnek ki. Ezek közvetítő szerepet töltenek be a pályaválasztási viselkedés, a döntéshozatali folyamat érzelmi aspektusai, va-

lamint a kognitív kompetenciák alkalmazása között. Ilyen attitűdváltozók például az elkötelezettség, az önállóság és a rugalmasság. Ezzel szemben a pályaválasztási kompetenciák elsősorban kognitív jellemzők, melyek olyan megértési és problémamegoldó képességeket foglalnak magukban, amelyek a pályadöntések előkészítésére és meghozatalára irányulnak. A kompetenciák körébe tartozik többek között az önértékelés, a foglalkozási információk gyűjtése, a célkitűzés, valamint a tervezési készségek alkalmazása (Crites 1978).

A CMI 1978-as változatának attitűd skálája kétféle formában érhető el. Az első a szűrő változat (screening form), amely 50 tételből áll, és egyetlen összesített pontszámot biztosít a pályaválasztási érettség általános szintjének jelzésére. Ez a változat elsősorban szükségletfeltárás, pályaaorientációs beavatkozások hatásvizsgálata, valamint kutatási célú alkalmazás esetén javasolt. A második forma a tanácsadási változat (counseling form), amely az eredeti 50 tételt további 25 elemmel egészíti ki. Ez az eszköz az összpontszámon túl öt alskálára is bontott értékelést nyújt, nevezetesen: döntésképeség, elkötelezettség, önállóság, tájékozódás és kompromisszumkésztség. Alkalmazása elsősorban egyéni tanácsadási helyzetekben ajánlott, különösen akkor, ha a cél a pályafejlődés elősegítése és a döntési készenlét erősítése (Crites 1978).²

A Career Maturity Inventory (CMI) elsődleges célja a pályadöntési érettség objektív és strukturált mérésének biztosítása, amely alkalmas a pályaaorientációs intervenciók hatékonyságának nyomon követésére, a tanácsadási folyamatok eredményességének értékelésére, valamint különböző életkorú és fejlettségű populációk összehasonlítására. A Crites által kidolgozott pályaaérettség kérdőív lehetőséget teremtett arra, hogy a pályaválasztással kapcsolatos attitűdök és döntéshozatali képességek részletesen, normatív módon kerüljenek mérésre. Ez az eszköz jelentős mértékben járult hozzá a pályafejlődés tudományos vizsgálatához, valamint a gyakorlati pályatanácsadás módszertani megalapozásához.

A kérdőív korszerűsítése és hatékonyabb alkalmazhatósága érdekében Crites és Mark L. Savickas 1995-ben létrehozták a CMI átdolgozott, rövidített változatát (CMI-R), mely a korábbi változattal szemben egyaránt méri az attitűdöket és a döntéshozatali kompetenciákat (Crites – Savickas 1996).

Betz és Hackett (1981) az énhatékonyság-elmélet alkalmazási lehetőségeit illetően különbséget tettek a pályaválasztás tartalmi és folyamatbeli dimenziói között. Ezt a megkülönböztetést korábban már Crites (1978) is felvetette pályaaérettségi elméletében. A pályaválasztás tartalmi aspektusai olyan konkrét területekre vonatkoznak, mint például a matematika, az írás vagy a természettudományok. Az ezeken a területeken tapasztalt alacsony szintű énhatékonyság gyakran ahhoz vezet, hogy az egyén elkerüli az adott területhez kapcsolódó tanulmányokat és pályákat.

Ezzel szemben a pályaválasztási folyamat olyan viselkedési dimenziókat foglal magában, amelyek bármely karrierirány kiválasztása és megvalósítása szempont-

² A CMI 1978-as változata emellett öt különálló, egyenként 25 tételes kognitív tesztet is tartalmazott (Competence Test), melyek az önismeret, foglalkozási ismeretek, célkijelölés, tervezés és problémamegoldás kompetenciákat mérték. Mivel teljes kitöltésük körülbelül 2,5 órát vett igénybe, a gyakorlatban kevés tanácsadó vagy kutató használta ezeket (Crites 1978).

jából relevánsak. Ide tartozik például a pályadöntési énhatékonyság, amely a leginkább közvetlenül kapcsolódik a karrierrel kapcsolatos döntésekhez. További példák közé sorolható az asszertivitás, az álláskereső énhatékonyság, valamint az énhatékonyság az otthoni és munkahelyi szerepek összehangolásában (Betz – Hackett 1981).

Mivel az „énhatékonysági elvárások” fogalma szolgált a skála kidolgozásának elsődleges elméleti alapjául, a koncepcionális keretet, amelyre a skála operacionalizálása (a konkrét mérési eljárások meghatározása) épült, Crites (1978) pályaezérettségi modellje biztosította. Taylor és Betz (1983), az eredeti skála szerzői e modell alapján határozták meg a pályadöntés-hozatalhoz szükséges készségeket, és fordították le azokat mérhető viselkedési konstrukciókra. Crites elmélete szerint a „jó” pályaválasztási döntések meghozatalát öt kulcsfontosságú pályaválasztási folyamatban való jártasság (kompetencia), valamint a döntéshozatal támogató, érett attitűdök segítik elő.

Mivel az önhatékonyság-elmélet a konkrét viselkedési területeken való kompetenciaérzéshez kötött, Crites öt döntéshozatali kompetenciája alapjául szolgált a kompetens pályadöntéshozatal meghatározásának. Ez az öt kompetencia, amelyek később a Career Decision-Making Self-Efficacy (CDMSE) skála alskáláiként is megjelentek, a következők:

- pontos önértékelés,
- állásinformációk gyűjtése,
- célkijelölés,
- jövőtervezés,
- problémamegoldás.

A pályadöntési énhatékonyság fogalmának és mérésének kialakítása tehát két jelentős pszichológiai elméleti hagyomány integrációját tükrözi: az egyik a klinikai-társadalmi pszichológia (Bandura énhatékonyság-elmélete), a másik pedig a tanácsadási és pályaválasztási pszichológia (Crites pályaezérettség-modellje) területéről származik (Işik 2010).

Betz és Hackett (1986) több évvel később felhívták a kutatók figyelmét arra, hogy a pályadöntési folyamatot az énhatékonyság elméleti keretében érdemes vizsgálni. Ezt követően Betz, Klein és Taylor (1996) továbbfejlesztették ezt a megközelítést azáltal, hogy összekapcsolták a pályadöntés és az énhatékonyság fogalmait, így lehetővé téve az egyén önbizalmának és annak feltárását, hogy milyen mértékben képes sikeresen végrehajtani a pályadöntéssel kapcsolatos feladatokat (Sidiropoulou-Dimakakou – Argyropoulou 2007).

Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) – Pályadöntési énhatékonyság skála

Taylor és Betz (1983) tanulmányukban vizsgálták Bandura énhatékonyság-elméletének alkalmazhatóságát a pályaválasztási bizonytalanság elméleti megértésében és kezelésében. A Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (CDMSE) vizsgált viselkedési területeit Crites (1973) öt pályadöntési kompetenciája alapján határozták meg. A kutatás során kidolgoztak egy mérőeszközt, amely ötven, a pályadöntéshez szükséges feladatra vagy viselkedésre vonatkozó énhatékonysági elvárást mér. A pályadöntési énhatékonyság skála célja az egyén azon meggyőződésének mérése, miszerint képes sikeresen végrehajtani a pályadöntéshez szükséges feladatokat (Işik 2010). Emellett a kutatásuk feltárta a pályadöntési énhatékonyság és a pályaválasztási bizonytalanság különböző komponensei közötti összefüggéseket is (Taylor – Betz 1983).

„Fontos megjegyezni, hogy mivel az énhatékonysági elvárások mérése a viselkedéses értékelés területére, azon belül is a kognitív-viselkedéses értékelés körébe tartozik (pl. lásd Ciminero, Calhoun & Adams, 1977; Kendall & Korgeski, 1979), a mérés nem egy hagyományos pszichometriai értelemben vett »skála« kidolgozására összpontosít, hanem arra, hogy az adott viselkedési tartományhoz tartozó konkrét viselkedéseket azonosítsa, melyekhez az egyén énhatékonysági elvárásai kapcsolódnak (pl. Goldfried & Kent, 1972; Kazdin, 1978)” (Taylor – Betz 1983, 69).

Ennek következtében a skála viselkedéses tételei úgy kerültek kialakításra, hogy azok jól értelmezhetőek és közvetlenül hasznosíthatóak legyenek a beavatkozási stratégiák megtervezéséhez. Az alkalmazási környezetben végzett mérés célja az egyéni viselkedési hierarchia feltérképezése a feladatok észlelt nehézségi szintje alapján. Az alacsonyabb énhatékonysági elvárások jellemzően nagyobb szubjektív nehézséget tükröznek. Ezáltal az énhatékonysági szintek mérése egyénre szabott módon, fokozatos nehézségi szintek mentén történt. Taylor és Betz 1983-as vizsgálatában összesen 346 fő vett részt (154 hallgató egy magán bölcsészeti főiskoláról és 193 hallgató egy nagy állami egyetemről). Mindkét csoport kitöltötte a pályadöntési énhatékonyságot mérő skálát, valamint az Osipow és munkatársai (1980) által kidolgozott Career Decision Scale-t (CDS-Pályadöntési Skála).

A Career Decision Scale (CDS) pályadöntési skálát Osipow és munkatársai (1980) fejlesztették ki annak érdekében, hogy mérhetővé tegyék a pályaválasztással kapcsolatos döntési bizonytalanság mértékét. A mérőeszköz 18 tételből áll, amelyek a pályadöntési folyamat különböző aspektusait célozzák. A válaszadás négy fokozatú Likert-skálán történt, ahol az 1. fokozat az „Egyáltalán nem igaz rám”, míg a 4. fokozat a „Teljes mértékben igaz rám” válaszkategóriát jelölte.

A skála első két tétele egy szakmai/oktatási döntöttség indexet alkot, mely azt vizsgálja, hogy a válaszadó milyen mértékben ért egyet olyan állításokkal, amelyek egy adott szakirány (1. tétel) vagy karrierút (2. tétel) iránti elköteleződését tükrözik. A 3–18. tételek összegzése egy pályadöntési bizonytalanság-indexet eredményez, mely a döntési nehézségeket általános szintjét hivatott mérni.

A skála megbízhatóságát két külön egyetemi hallgatói mintán, kéthetes teszt-újra-teszt eljárással vizsgálták. A kapott megbízhatósági együtthatók $\alpha=0,90$ és $\alpha=0,81$ között mozogtak (Osipow et al. 1976), ami megfelelő stabilitásra utal.

A teljes bizonytalansági pontszám mellett faktorpontszámokat is kiszámítottak Osipow (1980) faktorelemzése alapján, amely a következő négy dimenziót különítette el:

- faktor: Strukturáltság és az önbizalom hiánya (8 tételt foglal magába),
- faktor: Döntési konfliktus (két vonzó lehetőség közti hezitálás) (5 tételt foglal magába),
- faktor: Külső akadályok a preferált választáshoz (4 tételt foglal magába),
- faktor: Személyes konfliktus (1 tételt foglal magába).

A mérőeszköz részletes leírását és értelmezési útmutatóját az Osipow (1980) által kiadott hivatalos kézikönyv tartalmazza.

A kapott adatok elemzése folyamán a CDMSE teljes és alszála pontszámaira, valamint a CDS bizonytalansági pontszámára vonatkozóan kiszámították az átlagokat, a szórásokat, az item-összpontszám korrelációkat, a t-próbákat a nemi különbségek statisztikai szignifikanciájának vizsgálatára. Vizsgálták a Pearson-féle korrelációs együtthatókat, valamint lépcsőzetes többszörös regresszióelemzést végeztek külön-külön az 1. és 2. csoport esetében, hogy megvizsgálják, milyen kapcsolat van a pályadöntési önhatékonyság (CDMSE), a verbális és matematikai képesség (SAT/ACT), valamint a pályaválasztási bizonytalanság (CDS) között. Ezt követően kiszámították a CDMSE és CDS teljes és alszála pontszámai közötti összefüggések leírására.

A válaszok alapján az egyes tételek egy hierarchiába rendezhetők, amely megmutatja, hogy az egyetemi hallgatók átlagosan mennyire nehéznek ítélték meg az adott feladatokat. A „nehézség” ebben az esetben nem a pszichometriai értelemben vett, helyes válaszok arányára utaló mutató, hanem az adott viselkedés észlelt megvalósíthatóságát tükrözi. A fogalom tehát az egyén önhatékonysági elvárásaihoz viszonyított szubjektív feladatnehézséget jelöli. Az alacsony önhatékonyság egyenlő a magasabb észlelt nehézség, mely fordítva is igaz. Bár az intervenciók szempontjából célszerűbb lenne egyéni nehézségi hierarchiák kialakítása, ezen kutatásban az önhatékonysági szintek átlagai alapján állapították meg az 50 tétel relatív nehézségét.

A CDMSE 50 tételének strukturális összefüggéseinek feltárására iteratív főkomponens-elemzést végeztek varimax forgatással. A főkomponens-elemzés alkalmazásának célja az volt, hogy a skála tételei közötti közös és egyedi variancia megjelenjen a faktorstruktúrában. Az elméleti megalapozottság alapján az elemzés során öt faktort vontak ki (Taylor – Betz 1983).

Ebből adódóan a mérőeszköz szerkezeti felépítése öt alszála foglalt magában, amelyek mindegyike egy-egy jól körülhatárolható pályadöntési kompetenciaterületet reprezentál. Az egyes alszála kompetencia-területeit és azok tartalmi leírását az 1. táblázat foglalja magába.

Alskála	Kompetencia területe	Tematikus fókusz
1.	Pontos önértékelés (Self-Appraisal)	Saját képességek, értékek, érdeklődés felismerése.
2.	Állásinformáció gyűjtése (Occupational Information)	Karrierlehetőségek feltérképezése, információs források keresése.
3.	Célkijelölés (Goal Selection)	Megfelelő szakirány kiválasztása, célorientált döntések.
4.	Jövőtervezés (Planning for the Future)	Tanulmányi/munkaügyi tervek készítése, időtervezés.
5.	Problémamegoldás (Problem Solving)	Alternatívák elemzése, nehézségek kezelése.

1. táblázat: A Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) egyes kompetencia-területei és tematikus fókuszai (Forrás: Saját szerkesztés)

Az alskála egyes tételmondatai szerzői jogi védelem alatt állnak, ezért azok teljes terjedelemben történő közlésére jelen dolgozat keretein belül nincs lehetőség. A bemutatás kizárólag a szerkezeti felépítésére, tartalmi dimenzióira, valamint alkalmazási területekre korlátozódik. Csupán egy-egy példatétel ismertetésére van lehetőség, illusztrációs céllal. Az alábbi példák azt mutatják be, hogyan épülnek fel a tételmondatok, illetve milyen típusú önértékelésre készítetik a válaszadót. A tételek mindegyike a következő kérdésformulával kezdődik: „Mennyire vagy magabiztos annak meghatározásában, hogy képes vagy...”

A skála öt tartalmi dimenzióját az alábbi példamondatok illusztrálják:

- Pontos önértékelés – Meghatározni, mi lenne számodra az ideális munka.
- Állásinformáció gyűjtése – Leírni, milyen feladatokat lát el az a szakma vagy foglalkozás, amelyet választani szeretnél.
- Célkijelölés – A számodra legmegfelelőbb szakot választani, még akkor is, ha emiatt hosszabb ideig tart a diploma megszerzése.
- Jövőtervezés – Meghatározni azokat a lépéseket, amelyeket meg kell tenned a választott szakod sikeres elvégzéséhez.
- Problémamegoldás – Kidolgozni egy stratégiát arra az esetre, ha nem tudnád befejezni az egyetemet.

Az önértékelés egy tízfokozatú skálán történt, ahol a 9-es érték a teljes magabiztosságot, míg a 0 érték az egyáltalán nem érzett magabiztosságot jelölte. Az énhatékonysági elvárások mérése a pályadöntéssel összefüggésben arra irányult, hogy a válaszadók önértékelést adjanak saját képességeikről az egyes, a pályadöntés szempontjából releváns feladatok sikeres végrehajtására vonatkozóan (Taylor – Betz 1983).

Mivel ez a vizsgálat jelentette a CDMSE első empirikus alkalmazását, a kutatás során kiemelt figyelmet fordítottak a skála pszichometriai jellemzőinek feltárására. A

skála belső megbízhatósága kiváló volt. A teljes minta ($N = 346$) esetében Cronbach-alfa értéke $\alpha = .97$, alskálánként pedig a Célkijelölés $\alpha = .87$; az Állásinformáció gyűjtése: $\alpha = .89$; a Problémamegoldás: $\alpha = .86$; a Jövőtervezés: $\alpha = .89$ és a Pontos önértékelés: $\alpha = .88$ volt, ami azt jelzi, hogy a skála mind a teljes konstrukció, mind az egyes dimenziók szintjén magas belső konzisztenciával rendelkezik.

Az egyes tételek és a teljes skála pontszáma közötti korrelációk túlnyomó részt magasak voltak; az 50 tételből 43 esetben $r = .50$ feletti értéket mutattak. A skála egyes tételeinek átlagai 5,18 és 7,85 között szóródtak, ami azt mutatja, hogy a válaszadók általában „némi” és „jelentős” magabiztosság között ítélték meg képességeiket a pályadöntési feladatok végrehajtására.

A tíz legnehezebb tétel többsége a Problémamegoldás és Célkijelölés alskálákhoz tartozott. A két vizsgált hallgatói csoport skálaátlagai között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns különbség. A nemek közti összehasonlítás alapján a női hallgatók kissé magasabb önhatékonysági pontszámokat értek el a célkijelölés és tervezés alskálákon, de a teljes CDMSE pontszám tekintetében nem volt szignifikáns különbség.

A CDMSE és a CDS pontszámai közepesen erős, negatív korrelációt mutattak egymással ($r = -.31$ és $-.51$ között), ami azt támasztja alá, hogy a pályadöntési önhatékonyság növekedése a döntési bizonytalanság csökkenésével jár együtt. A regresszioelemzés eredményei szerint a CDMSE jelentős mértékben előrejelezte a pályaválasztási bizonytalanságot: az 1. csoportban a modell 20%-os magyarázóerővel ($R = .48$) rendelkezett, míg a 2. csoportban csak az énhatékonyság bizonyult szignifikáns prediktornak.

Az 50 tétel faktorszerkezetét iterált főkomponens-elemzéssel, varimax forgatás mellett vizsgálták. Az ötfaktoros megoldás a teljes variancia 52%-át magyarázta meg. A faktorstruktúra ugyan nem volt teljesen egyértelmű, de az első faktoron magas faktortöltéssel rendelkező tételek aránya (több alskálából származó itemekkel) egy átfogó, általános pályadöntési önhatékonysági dimenzió jelenlétére utal. Ez a megfigyelés összhangban állt a magas interkorrelációs értékekkel, valamint a skála belső konzisztenciájával. Az elemzés eredményei így megerősítik a skála konstrukciós érvényességét és azt, hogy a CDMSE megbízható eszköz a pályadöntési önhatékonyság vizsgálatára (Taylor – Betz 1983).

„Bár a Career Decision Self-Efficacy Scale (CDSE) öt alskálájának belső megbízhatósága a legtöbb empirikus vizsgálatban megfelelőnek bizonyult (Betz et al., 2005; Chung, 2002; Osipow & Gati, 1998), az ötfaktoros szerkezet érvényessége nem bizonyult egyértelműen stabilnak. A faktoranalitikus kutatások rendszerint az »Állásinformáció gyűjtés« és a »Célkijelölés« alskálákat azonosították leginkább konzisztens faktorként (Betz et al., 1996; Hampton, 2005; Nilsson et al., 2002; Taylor & Popma, 1990)” (Lo Presti et al. 2013, 338).

Ennek ellenére több szerző is javasolja az eredeti ötfaktoros felosztás megtartását, különösen a karrier-tanácsadási gyakorlatban és a beavatkozások hatékonyságának értékelése során (Luzzo – Day 1999; O'Brien 2003). A CDSE kulturális adaptációját számos nemzetközi kutatás is vizsgálta (Creed et al. 2002; Hampton 2005), amelyek általában alátámasztották a skála alkalmazhatóságát más kultúrákban is, ugyanakkor felhívták a figyelmet arra, hogy az ötfaktoros struktúra nem min-

den populációban igazolódik. Például Chaney és mtsai (2007) afroamerikai mintán végzett feltáró faktoranalízise alapján egy négyfaktoros modellt javasoltak. Miller és mtsai (2009) összehasonlították az ötfaktoros modellt alternatív struktúrákkal, köztük egy egyfaktoros megoldással, továbbá Hampton (2005), valamint Creed és mtsai (2002) háromfaktoros modelljeivel. Ugyanakkor korábbi vizsgálatok már jelezték, hogy az öt alskála mögött egy átfogó, általános factorszerkezet is kimutatható (Robbins 1985; Taylor – Popma 1990).

Összességében a vizsgált elméleti modellek, különösen Crites (1965) pályaelettségi modellje hasznos keretet nyújtanak a pályadöntési viselkedés vizsgálatához. A kidolgozott mérőeszköz elsősorban a pályadöntési énhatékonyság általános szintjének megbízható mérésére alkalmas, míg az egyes döntési kompetenciák elkülönült értékelése korlátozottabb. További kutatások szükségesek az önhatékonysági elvárások kialakulásának és hatásainak feltárására, valamint az önhatékonyság növelését célzó intervenciók hatékonyságának vizsgálatára. Taylor és Betz eredményei alátámasztják, hogy az önhatékonyság szerepét kiemelten kell kezelni a pályaválasztási folyamatok kutatásában, és a skála alkalmazható a pályadöntési nehézségek értékelésére és a beavatkozások tervezésére is (Taylor – Betz 1983).

Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form – Pályadöntési énhatékonyság skála – Rövidített változat

A Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (CDMSE) rövidített változatának kidolgozását és pszichometriai értékelését Nancy E. Betz, Karla L. Klein és Karen M. Taylor végezték el 1996-ban. Ezen fejezet kidolgozását az említett publikáció alapján végeztük. Bár az eredeti, 50 tételből álló CDMSE skála megbízható és széles körben alkalmazott mérőeszköznek bizonyult a pályadöntési önhatékonyság vizsgálatában, terjedelme bizonyos kutatási és tanácsadási helyzetekben akadályozhatta a gyakorlati alkalmazhatóságot. A skála hosszúsága különösen hátrányosnak bizonyulhatott empirikus vizsgálatok során, valamint egyéni tanácsadási beavatkozások vagy programértékelések keretében, ahol a mérési idő és a válaszadói terhelhetőség korlátozott. E problémák orvoslására a szerzők célja a skála egy rövidebb, ugyanakkor pszichometriailag megbízható változatának – a 25 tételes CDMSE Short Form (CDMSE-SF) – kifejlesztése és validálása volt, ahol a válaszkála megegyezik az eredetiével.³ A rövidített skála hatékonyságát és alkalmazhatóságát a szerzők annak alapján ítélték meg, hogy mennyiben képes megtartani az eredeti skála belső konzisztenciáját, illetve mennyiben mutat szignifikáns és elméletileg megalapozott összefüggéseket a releváns kritériumváltozókval. A validitás vizsgálata során a CDMSE-SF eredményeit két, széles körben alkalmazott mérőeszközzel vetették össze: a Career Decision Scale-lel (CDS), amely a pályaválasztási bizonytalanság mértékét hivatott feltárni, valamint a My Vocational Situation (MVS; Holland et al. 1980) kérdőívvel, amely a szakmai identitás fejlettségét méri.

³ 2005-ben készült egy olyan változat, amely ugyanennyi tételt tartalmazott, de a válaszadás egy 5 fokozatú önbizalmi skálán történt (Betz – Hammond – Multon 2005).

A korrelációs eredmények mellett a szerzők faktorelemzést is végeztek a rövidített skála strukturális érvényességének alátámasztása érdekében, amelynek célja a mögöttes faktorstruktúra feltárása volt, különös tekintettel a pályadöntési önhatékonyosság elméleti dimenzióira (Betz et al. 1996).

A 25 tételes rövidített változat (CDMSE-SF) kidolgozásának egyik elsődleges célja az volt, hogy megőrizze az eredeti skála elméleti alapjait. Noha a faktorelemzések nem minden esetben igazolták maradéktalanul e szerkezet empirikus meg-alapozottságát, a modell továbbra is relevánsnak és alkalmazhatónak bizonyult mind elméleti, mind pedig tanácsadási kontextusban. Gati és mtsai az eredeti CDMSE mérőeszközzel végzett empirikus vizsgálataik eredményei alapján arra a következtetésre jutottak, hogy mikor az alacsony item-skála korrelációval vagy más skálákkal való magas átfedéssel rendelkező problematikus tételeket eltávolították, a klaszterelemzésekben kirajzolódott az ötfaktoros szerkezet (Gati et al. 1994). Ez a megállapítás alátámasztja a rövidített változat pszichometriai megbízhatóságát és a skála koncepcionális koherenciáját.

„Ennek megfelelően az új, 25 tételes rövidített skála úgy készült, hogy az eredeti öt alskálából minden esetben 5-5 tételt tartottak meg, a következő négy kiválasztási kritérium alapján:

- (a) általános tartalmi reprezentativitás (szemben a szűk, specifikus tartalommal), (b) legalább .50-es item-saját skála korreláció, (c) kizárólagos faktorbetöltés Taylor és Popma (1990) faktorelemzésében, (d) Gati és munkatársai (1994) javaslata a megtartásra a skálamegosztás alapján.

Az egyes tételekhez rendelt kritériumszám alapján azokat a tételeket távolították el, amelyek a legkevesebb szempontnak feleltek meg” (Betz et al. 1996, 48).

A Career Decision Scale (CDS) egy széles körben alkalmazott, standardizált mérőeszköz, mely mind az elméleti kutatásokban – a pályadöntési nehézségek pszichológiai hátterének mélyebb megértése érdekében –, mind pedig a gyakorlati tanácsadási folyamatok értékelésében alkalmazható, ahol kritériumváltozóként szolgál a tanácsadási beavatkozások hatékonyságának mérésére.

Korábbi empirikus vizsgálatok (Taylor – Betz 1983) kimutatták, hogy a CDS szoros kapcsolatban áll a pályadöntési önhatékonyssággal, ezért a CDMSE-SF skálával való kapcsolatának igazolása is kiemelt fontosságú volt. A CDS összesen 18 tételt tartalmaz, amelyek közül az 1. és 2. tétel alkotja a Bizonyosság (Certainty) alskálát, míg a 3–18. tételek a Bizonytalanság (Indecision) alskálát. A válaszadás egy négy-fokozatú Likert-típusú skálán történik, amely a „teljes mértékben jellemző rám” és az „egyáltalán nem jellemző rám” pólusok mentén méri a válaszadó szubjektív megítélését. A skála pontszámai úgy kerülnek kiszámításra, hogy a magasabb értékek nagyobb mértékű bizonytalanságot, illetve alacsonyabb pályadöntési bizonyosságot jeleznek.

Hasonlóan a Career Decision Scale-hez (CDS), a My Vocational Situation (MVS) mérőeszköz is széles körben alkalmazott az egyéni pályaaorientációs sajátosságok vizsgálatában, különösen a szakmai identitás meghatározottságának értékelése céljából. Az eszköz központi eleme a 18 tételből álló Vocational Identity skála, amely a pályadöntéssel kapcsolatos világos és stabil énkép jelenlétét vagy annak

hiányát méri. Emellett az MVS további két kiegészítő skálát is tartalmaz: négy tétel a foglalkozási információk iránti szükségletet, további négy pedig a pályaválasztási célok megvalósítását akadályozó tényezők észlelését vizsgálja (Holland et al. 1980).

A skála tételeire igaz-hamis formátumban kell válaszolni, azonban az értékelés kizárólag a „hamis” válaszokat pontozza. Ennek értelmében a magasabb pontszám erősebb szakmai identitásra – azaz a célok, érdeklődési területek és képességek tiszta és stabil képére – utal, míg az alacsonyabb pontszám az identitásban való bizonytalanság, illetve zavar jelenlétére enged következtetni.

Betz et al. 1996-os vizsgálatában 184 alany vett részt, kik bevezető pszichológiai tanfolyamokra voltak beiratkozva egy nagy középnyugati egyetemen az Amerikai Egyesült Államokban. A hallgatók 1993 őszén három mérőeszközt töltöttek ki: a Career Decision-Making Self-Efficacy Scale – Short Form (CDMSE-SF), a Career Decision Scale (CDS) és a My Vocational Situation (MVS) kérdőíveket. Az adatok elemzése a CDMSE új, rövidített változatának belső megbízhatóságára, faktorstruktúrájára és érvényességi mutatóira irányult. A korrelációk kiszámítása nemenként külön-külön történt.

Cronbach-alfa értékeket az 5 tételes alskálák esetében meghaladták a minimálisan elfogadható szintet (.70; Nunnally, 1978). A teljes minta (N = 184) esetében Cronbach-alfa értéke $\alpha = .94$, mely megközelíti az eredeti skála 0,97-es értékét, alskálánként pedig a Célkijelölés $\alpha = .83$; az Állásinformáció gyűjtése: $\alpha = .78$; a Problémamegoldás: $\alpha = .75$; a Jövőtervezés: $\alpha = .81$ és a Pontos önértékelés: $\alpha = .73$ volt (Betz et al. 1996).

Az átlagértékek és szórásokat tekintve az adatok alapján, a CDS Bizonyosság skálát kivéve, nem mutatkozott szignifikáns nemi különbség az egyes skálák pontszámaiban. A CDMSE-SF öt alskáláján a férfi hallgatók összességében magasabb önhatékonysági szintet jeleztek, mint női társaik. Habár az MVS kérdőív Pályaidentitás és Bizonytalanság skálákon nem volt szignifikáns különbség, a férfiak szignifikánsan magasabb ($p < .05$) pályabiztonságot jeleztek.

A CDMSE-SF és más mérőeszközök (MVS, CDS) közötti korrelációkat vizsgálva kiderült, hogy a legtöbb korreláció statisztikailag szignifikáns és közepes erősségű volt. A CDMSE-SF skálák korrelációi az MVS Pályaidentitás skálájával és a CDS Bizonytalanság skálájával általában magasabbak voltak nőknél, mint férfiaknál.

A 25 tételes rövidített CDMSE (CDMSE-SF) konkurens érvényességi mutatói azt jelzik, hogy az eszköz legalább olyan, esetenként pedig nagyobb mértékű összefüggést mutat a releváns kritériumváltozókkal, mint az eredeti, 50 tételes változat. Mindkét verzió esetében a legerősebb korrelációk a Célkijelölés alskála (Pályaválasztási bizonytalanság, Bizonyosság, Pályaidentitás) külső kritériumskálái között jelentkeztek. A többi alskála és a kritériumváltozók közötti kapcsolatok többnyire közepes erősségűek és statisztikailag szignifikánsak. Kiemelendő, hogy a rövidített skála érvényességi mutatói kilencből kilenc, illetve tizenkettőből kilenc esetben magasabb értékeket mutattak, mint a hosszabb skála, ami arra utal, hogy a rövidített változat Célkijelölés alskálája kulcsfontosságú szerepet tölt be a vizsgált konstrukciók közötti kapcsolatokban (Betz et al. 1996).

„A CDMSE rövidített változatának faktoranalíziséhez főkomponens-analízist végeztek ortogonális rotációval. Öt olyan faktor azonosult, amelyek sajátértéke (eigenvalue) meghaladta az 1,0 értéket. Annak érdekében, hogy megvizsgálják, vajon a tételek elhagyása fokozta-e az eredeti, elméleti ötfaktoros struktúrához való illeszkedést, öt faktort rotáltak. [...] Az ötfaktoros megoldás az összvariancia 62%-át magyarázta meg, az egyes faktorok sorrendben 16%, 14%, 12%, 11% és 9%-ot tettek ki. [...] A kétfaktoros megoldás az összvariancia 47%-át magyarázta meg” (Betz et al. 1996, 54).

A CDMSE-SF alkalmazása mind kutatási, mind tanácsadási kontextusban igéretesnek bizonyul. Tudományos vizsgálatok esetében egy pszichometriailag megbízható, ugyanakkor rövidebb mérőeszköz jelentősen növeli az eszköz gyakorlati hasznosságát azáltal, hogy csökkenti az adatfelvétel időigényét. A 25 tételből álló skála különösen előnyös lehet programértékelési kutatásokban, illetve pályaorientációs beavatkozások előtti és utáni mérési pontokon. Noha az ötfaktoros struktúra empirikus igazolása korlátozott, a karrierdöntéssel kapcsolatos öt kompetenciaterület továbbra is releváns és jól alkalmazható keretrendszert biztosít. Ez a struktúra nemcsak a karrierfejlesztési folyamat lépéseinek megértését segíti elő, hanem a tanácsadási és pályaorientációs gyakorlat elméleti megalapozásához is hozzájárul.

Az elmúlt évtizedekben a pályadöntési énhatékonyság konstrukciója, a CDMSE széles körű tudományos érdeklődést váltott ki, és számos empirikus kutatás fókuszába került. A konstrukció mérésére használt CDMSE-SF skála pszichometriai jellemzőit több országban is megvizsgálták, különböző kulturális és társadalmi kontextusokban. A skála érvényességét és megbízhatóságát elemző vizsgálatok következetesen kedvező eredményeket mutattak Európában (Betz et al. 1996), Ausztráliában és Dél-Afrikában (Creed et al. 2002; Creed et al. 2006; Chaney et al. 2007), valamint Indonéziában (Chaney et al. 2007). A legtöbb vizsgálat a skála belső konzisztenciáját megfelelőnek vagy jónak minősítette, mely a mérőeszköz pszichometriai stabilitására utal. A 2. táblázat időrendi sorrendben mutatja be az egyes vizsgálatokban kapott megbízhatósági mutatókat, külön feltüntetve az alskálák és az összpontszám Cronbach-alfa értékeit, melyek révén a CDMSE-SF skála belső megbízhatósága átfogóan értékelhető (Betz et al. 1996; Lo Presti et al. 2013; Török 2016; Duru et al. 2021; Purnama – Ernawati 2021; Winingsih et al. 2023; Linge – Kosnin 2024; Ern et al. 2024).

Kutatások	Kutatási minta	Faktor - Kompetencia terület					A teljes skála Cronbach- α értéke
		Pontos önértékelés / Self-Appraisal	Állásinformációgyűjtés / Occupational Information	Célkijelölés / Goal Selection	Jövőtervezés / Planning for the Future	Probléma-megoldás / Problem Solving	
Betz et al. 1996.	Egyetemi hallgatók N = 184	.73	.78	.83	.81	.75	.94
Lo Presti et al. 2013.	Középiskolai diákok N = 3390	.67	.58	.64	.69	.64	.89
Török 2016.	Középiskolai diákok N = 649	.74	.75	.69	.73	.74	.92
Duru et al. 2021.	Középiskolai diákok N = 418	.75	.76	.77	.75	.71	.89
Purnama – Ernawati 2021.	Középiskolai diákok N = 539	.83	.84	.86	.83	.89	.97
Winingsih et al. 2023.	Középiskolai diákok N = 579	.929	.903	.909	.937	.850	Nincs feltüntetve
Linge – Kosnin 2024.	Egyetemi hallgatók N = 280	.837	.846	.885	.867	.858	.967
Ern et al. 2024.	Egyetemi hallgatók N = 299	.72	.70	.69	.83	.71	.93

2. táblázat: A CDSE-SF megbízhatósági mutatói (Cronbach- α az egyes vizsgálatokban)
(Forrás: Saját szerkesztés)

A felsoroltakon túl számos további empirikus kutatás is alátámasztotta a skála magas belső megbízhatóságát. Például Chung (2002) tanulmánya $\alpha = 0,93$ -as, Luzzo (1993) $\alpha = 0,83$ -as, míg Nilsson és mtsai (2002) $\alpha = 0,97$ -es Cronbach-alfa értéket mutattak ki, melyek megerősítik a skála konzisztens működését különféle populációkban és kulturális kontextusokban.

A CDSE-SF skála kombinált alkalmazása pszichológiai és oktatási mérőeszközökkel

A karrierdöntési énhatékonyság vizsgálata során egyre gyakoribbá vált a CDSE-SF (Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form) mérőeszköz alkalmazása különböző pszichológiai és oktatási kérdőívekkel együtt. Ezzel a megközelítéssel lehetőség nyílik a karrierdöntési önhatékonyság komplex, multidimenzionális aspektusainak feltárására, valamint annak összefüggéseire más személyiségjegyekkel, kompetenciákkal és értékrendszerekkel. A nemzetközi kutatások széles körben igazolták a CDSE-SF skála megbízhatóságát és érvényességét, miközben gyakran együtt alkalmazták más jól ismert mérőeszközökkel (Hampton 2006; Kavas 2013; Işık 2010; Ern et al. 2024). Ezen vizsgálatok jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy mélyebb megértést nyerjünk a karrierdöntési folyamatok pszichológiai alapjairól, és iránymutatást adtak a célzott intervenciók fejlesztéséhez.

2006-ban Hampton Kínában végzett kutatásában a CDSE-SF mérőeszköz mellett alkalmazta a General Self-Efficacy Scale (GSES – Általános énhatékonyság-skála) mérőeszközt. Eredményei szerint az összpontszámok eloszlása közel normális volt, továbbá a CDSE-SF skála magas belső konzisztenciát mutatott a kínai középiskolás mintán. Emellett a magasabb nyelvi teljesítményt pozitív korrelációban találták a karrierdöntési énhatékonyság szintjével (Hampton 2006). 2013-ban, Törökországban Kavas szintén ezt az énhatékonyság-mérő skálát alkalmazta, ahol a CDSE-SF összpontszáma és a GSES közötti korreláció értéke 0,65 volt ($p < .01$), ami arra utal, hogy a magasabb karrierdöntési énhatékonyság pozitív kapcsolatban áll az általános önhatékonysággal. A kutatás egyik korlátja, hogy a résztvevők az ország egyik legmagasabb presztízsű, versenyképes állami egyeteméről kerültek ki, így az eredmények kizárólag hasonló populációkra általánosíthatók. A szerzők ezért javasolták, hogy a jövőbeli vizsgálatok során változatosabb minták bevonásával, különböző korosztályokból, állami és magánintézményekből, valamint az ország eltérő régióiból is gyűjtsenek adatokat (Kavas 2013).

Işık (2010) szintén törökországi kutatásában a CDSE-SF mérőeszköz mellett a McWhirter és mtsai (2000) által fejlesztett Vocational Outcome Expectations Scale (Szakmai eredményvárakozások skálája) mérőeszközt is alkalmazta. A kutatás eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy a szociális-kognitív elméleti keret tudatosan kiválasztott, gyakorlati elemeinek integrálása (az énhatékonysági élmények biztosítása, a pályaválasztási alternatívák feltérképezése, modellkövetés és a támogatás különböző formái) egy célzott csoportos beavatkozás során jelentős mértékben növelheti a pályadöntési énhatékonyság eredményvárakozásait. Az eredmények megerősítik a szociális-kognitív elmélet alapfeltevéseit, továbbá igazolják,

hogy egy átfogó, többdimenziós, négy információs forrást integráló karrierintervenció hatékonyan fejlesztheti az egyetemi hallgatók szakmai eredményvárakozásait. Az alkalmazott módszertan és a kapott eredmények jelentős perspektívákat kínálnak a karrierfejlesztési programok továbbfejlesztésére és gyakorlati alkalmazására (Işık 2010).

Napjainkban Ern és mtsai (2024) malajziai kutatásukban a Hyde és Weathington (2006) által fejlesztett Personal Life Values (PLV) mérőeszközt alkalmazták, különös figyelmet fordítva a „Self Value” (Önérték) dimenzióra. Ez a skála lehetővé tette, hogy a CDSE-SF különböző alskáláin elért eredményeket összevegyék a Self Value pontszámokkal, így vizsgálva, hogy a CDSE-SF mennyiben képes mérni az önértékeléssel összefüggő karrierdöntési önhatékonyaságot. A CDSE-SF alskálái és a Self Value dimenzió közötti pozitív korreláció arra utal, hogy az egyéni karrierdöntési önhatékonyaság szoros kapcsolatban állhat az egyén átfogó személyes értékrendjével. Ezek az eredmények mélyebb betekintést nyújtanak abba, miként kapcsolódnak a CDSE-SF egyes aspektusai az egyén önképéhez és értékrendszeréhez. Hyde és Weathington (2006) megállapításai indirekt módon alátámasztják azt a feltételezést, hogy azok az egyének, akik erős önértékeléssel és karriercéljaikkal összhangban álló személyes értékekkel rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel alakítanak ki pozitív munkához való attitűdöt, és érnek el jelentősebb karriersikereket (Ern et al. 2024).

A CDSE-SF skála más pszichológiai és oktatási mérőeszközökkel való kombinált alkalmazása lehetővé teszi a karrierdöntési önhatékonyaság átfogóbb vizsgálatát. A bemutatott kutatások megerősítik a skála megbízhatóságát és érvényességét különböző kulturális kontextusokban, valamint rámutatnak az önértékelés és személyes értékrend szerepére a karrierdöntési folyamatban. Jövőbeni kutatásokban ajánlott a minták szélesítése és a mérőeszközök további fejlesztése a karrierintervenciók hatékonyságának növelése érdekében.

Összegzés

„Bár a pályához kapcsolódó énhatékonyaság értékelése napjainkban már sokkal specifikusabb viselkedési területekre is kiterjed, mint például a feladatspecifikus szakmai énhatékonyaság (Osipow et al., 1993; Rooney & Osipow, 1992), a matematikai énhatékonyaság (Betz & Hackett, 1983), vagy a Holland-témák mentén vizsgált énhatékonyaság (Betz et al., 1996; Lenox & Subich, 1994), mégis a legnagyobb érdeklődés a kutatók és a szakemberek részéről továbbra is a pályadöntési énhatékonyaság, valamint annak fő mérőeszköze, a CDMSE (Career Decision-Making Self-Efficacy Scale, Taylor & Betz, 1983) és annak rövidített változata (CDMSE-SF; Betz et al., 1996) iránt mutatkozik.” (Betz – Luzzo 1996, 413)

Seligman (1994) szerint a gyermekek körülbelül 12 éves korban kezdik kialakítani pályatudatukat és személyes értékrendjüket, melyek alapot nyújtanak álmaik megtervezéséhez és megvalósításához. Az elmúlt évtizedek során a pályadöntési folyamatok pszichológiai vizsgálata nemzetközi szinten egyre nagyobb hangsúlyt kapott, különös tekintettel az énhatékonyaság szerepére ezen döntések meghozá-

talában (Anderson – Betz 2001; Betz – Luzzo 1996; Chung 2002). E kutatások rendszeresen igazolták, hogy a pályadöntési éhatékonyság erős kapcsolatban áll az egyének karriercéljaival és fejlődésével. Továbbá, más vizsgálatok kiterjesztették az éhatékonyság szerepének feltárását a sikeres álláskeresési magatartás és munkateljesítmény vonatkozásában is (Bandura 1997; Nesdale – Pinter 2000). Az éhatékonyság mérésével lehetőség nyílik a pályafejlődés komplex folyamatában releváns pszichológiai tényezők mélyebb megértésére (Niles –Sowa 1992).

A CDESES skálát számos más pszichometriai eszközzel együtt alkalmazták annak validitásának igazolására. Így például negatív korrelációt találtak az Osipow Career Decision Scale (CDS; Osipow et al. 1980) kérdőívével, amely a pályaválasztási bizonytalanság szintjét méri, valamint pozitív összefüggést a Vocational Identity Scale-el (Holland et al. 1980), amely az egyén pályacéljaival kapcsolatos önkép tisztaságát vizsgálja (Betz et al. 2005).

A pályadöntési éhatékonyság vizsgálata az egyetemi hallgatók körében kiemelt kutatási terület, mivel az egyetemi időszak az átmenet kritikus szakaszát jelenti az iskolapadból a munka világába történő belépésben. Ekkor a hallgatóknak reális és megalapozott döntéseket kell hozniuk karrierjük alakulásával kapcsolatban (Amani 2018). Ezért fontos, hogy megértsük az egyetemi hallgatók pályadöntési hatékonyságának szintjét és az azt befolyásoló tényezőket.

Irodalom

- Amani, J. (2018): Career decision-making self-efficacy of higher education students in Tanzania: Does age, gender, and year of study matter? *Papers in Education and Development*, 36. (Letöltve: 2025.07.15.)
- Anderson, S. L. – Betz, N. E. (2001): Sources of social self-efficacy expectations: Their assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98–117. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. (Letöltve: 2025.06.12.)
- Betz, N. E. – Hackett, G. (1981): The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Betz, N. E. – Hammond, M. S. – Multon, K. D. (2005): Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 131–149. <https://doi.org/10.1177/1069072704273123>
- Betz, N. E. – Hackett, G. (1981): The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- Betz, N. E. – Hackett, G. (1983): The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23(3), 329–345. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90046-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90046-5)

- Betz, N. E. – Hackett, G. (1986): Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 279–289. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.279>
- Betz, N. E. – Harmon, L. – Borgen, F. (1996): The relationship of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 90–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.90>
- Betz, N. E. – Klein, K. L. – Taylor, K. M. (1996): Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Betz, N. E. – Luzzo, D. A. (1996): Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(4), 413–428. <https://doi.org/10.1177/106907279600400405>
- Chaney, D. – Hammond, M. S. – Betz, N. E. – Multon, K. D. (2007): The reliability and factor structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale–SF with African Americans. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 194–205. <https://doi.org/10.1177/1069072706298020>
- Chung, Y. B. (2002): Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28(4), <https://doi.org/10.1177/089484530202800404>
- Creed, P. – Patton, W. – Prideaux, L.-A. (2006): Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development*, 33(1), 47–65. <https://doi.org/10.1177/0894845306289535>
- Creed, P. A. – Patton, W. – Watson, M. B. (2002): Crosscultural equivalence of the career decision-making self-efficacy scale–short form: An Australian and South African comparison. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 327–342. <https://doi.org/10.1177/10672702010003004>
- Crites, J. O. (1976): A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 105–118.
- Crites, J. O. (1978): *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory* (2nd ed.). Monterey, CA: McGraw-Hill/CTB.
- Crites, J. O. – Savickas, M. L. (1996): Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 131–138. <https://doi.org/10.1177/106907279600400202>
- Duru, H. – Soner, O. – Sinan, F. N. (2021): The predictors of career decision-making difficulties among high school students: Career decision self-efficacy and personal traits – Turkey case. *Journal of Education and Science in Theory and Practice*, 21(1), 33–42. <https://hdl.handle.net/11452/51960>
- Ern, C. X. – Siew, C. H. – Chan, C. – Abdul Aziz, N. A. H. B. – Hui, L. Y. – Chua, B. S. (2024): Psychometric properties of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSES-SF) in a sample of Malaysia university students. *Jurnal Psikologi dan Kesehatan Sosial (JPsiKS)*, 8, 91–97. (Letöltve 2025.07. 16)
- Gati, I. – Osipow, S. H. – Fassa, N. (1994): The scale structure of multi-scale measures: Application of the split-scale method to the Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2(4), 384–397. <https://doi.org/10.1177/106907279400200405>
- Hampton, N. Z. (2005): Testing for the structure of the career decision self-efficacy scale-short form among Chinese college students. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 98–113. <https://doi.org/10.1177/1069072704270298>

- Hampton, N. Z. (2006): A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form in Chinese high school students. *Journal of Career Development*, 33(2), 142–155. <https://doi.org/10.1177/0894845306293540>
- Holland, J. L. – Daiger, D. C. – Power, P. G. (1980): *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. (Letöltve: 2025.08.27.)
- Holland, J. L. – Holland, J. E. (1977): Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5), 404–414. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.24.5.404>
- Hyde, R. E. – Weathington, B. L. (2006): The congruence of personal life values and work attitudes. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 132(2), 151–190. <https://doi.org/10.3200/MONO.132.2.151-192>
- Işık, E. (2010): *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* [Kiadatlan doktori disszertáció, Çukurova Egyetem, Társadalomtudományi Intézet, Adana]. (Letöltve: 2025.07.02.)
- Kavas, A. B. (2013): A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form with Turkish university students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 386–397. <https://doi.org/10.1177/1069072713484561>
- Lenox, R. A. – Subich, L. M. (1994): The relationship between self-efficacy beliefs and inventoried vocational interests. *The Career Development Quarterly*, 42(4), 302–313. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1994.tb00514.x>
- Linge, D. – Mohd Kosnin, A. (2024): Revisiting reliability and validity of Career Decision-Making Self-Efficacy Short-Form Scale among college students in China. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(5). <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i5/21556>
- Lo Presti, A. – Pace, F. – Mondo, M. – Nota, L. – De Carlo, A. – Urbinati, D. – Ferrari, L. (2013): An examination of the structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale (Short Form) among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 337–347. <https://doi.org/10.1177/1069072712471506>
- Luzzo, D. A. (1993): Reliability and validity testing of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26(2), 137–142.
- Luzzo, D. A. – Day, M. A. (1999): Effects of Strong Interest Inventory feedback on career decision-making self-efficacy and social cognitive career beliefs. *Journal of Career Assessment*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/106907279900700101>
- Miller, M. J. – Sendrowitz Roy, K. – Brown, S. D. – Thomas, J. – McDaniel, C. (2009): A confirmatory test of the factor structure of the short form of the Career Decision Self-Efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 507–519. <https://doi.org/10.1177/1069072709333605>
- Nagyné H. A. (2019): A pályaeorientáció jelentősége napjainkban. *Deliberationes*, 1(1), 71–79. https://epa.oszk.hu/04200/04291/00023/pdf/EPA04291_deliberationes_2019_1_071-079.pdf
- Nesdale, D. – Printer, K. (2000): Self-efficacy and job-seeking activities in unemployed ethnic youth. *Journal of Social Psychology*, 140(5), 608–614. <https://doi.org/10.1080/00224540009600500>
- Niles, S. G. – Sowa, C. J. (1992): Mapping the nomological network of career self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 41(1), 13–22. <https://doi.org/10.1002/J.2161-0045.1992.TB00351.X>

- Nilsson, J. E. – Schmidt, C. K. – Meek, W. D. (2002): Reliability generalization: An examination of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62(4), 647–658. <https://doi.org/10.1177/0013164402062004007>
- Nunnally, J. C. (1978): *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Purnama, C. Y. – Ernawati, L. (2021): A psychometric evaluation of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 25(1), Article 7. Universitas Jenderal Achmad Yani, Indonesia. <https://scholarhub.uny.ac.id/jpep/vol25/iss1/7>
- O'Brien, K. M. (2003): Measuring career self-efficacy: Promoting confidence and happiness at work. In: S. J. Lopez – C. R. Snyder (Eds.): *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. American Psychological Association. 109–126. <https://doi.org/10.1037/10612-007>
- Osipow, S. H. – Carney, C. G. – Barak, A. (1976): A scale of educational and vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9(2), 233–243. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(76\)90081-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(76)90081-6)
- Osipow, S. H. – Carney, C. G. – Winer, J. L. – Yanico, B. – Koschier, M. (1980): *The Career Decision Scale* (3rd rev.). Columbus, OH: Marathon Consulting & Press. (Letöltve: 2025.03.25)
- Osipow, S. H. – Temple, R. D. – Rooney, R. A. (1993): The Short Form of the Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 13–20. <https://doi.org/10.1177/106907279300100103>
- Robbins, S. B. (1985): Validity estimates for the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 18(2), 64–71. <https://doi.org/10.1080/07481756.1985.12022792>
- Seligman, L. (1994): *Developmental career counseling and assessment*. Sage.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D. – Argyropoulou, K. (2007): Career decision-making self-efficacy and decision-making styles of higher education students in Greece. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 16(1), 15–19. <https://doi.org/10.20856/jnicec.1604>
- Slaney, R. B. – Palko-Nonemaker, D. – Alexander, R. (1981): An investigation of two measures of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 18(1), 92–103. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90032-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90032-4)
- Taylor, K. M. – Betz, N. E. (1983): Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63–81. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
- Taylor, K. M. – Popma, J. (1990): An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17–31. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90004-L](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90004-L)
- Török R. (2016): *A pályadöntési érhathékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében* (Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola. (Letöltve: 2025.03.09.)
- Winingsih, E. – Hambali, I. – Hidayah, N. – AdiAtmoko, A. – Pratiwi, T. I. (2023): Psychological measurement of the validity and reliability of the short form Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6(5), 449–456. (Letöltve: 2025.07.15.)

From awareness and wonder to strategies and materials: Integrating English as a global lingua franca in English language teacher education

ULLA FÜRSTENBERG

Abstract

This practice-based account describes a task sequence that aims to enhance student teachers' awareness of the role of English as a global lingua franca and its implications for ELT today. Student teachers are encouraged to encounter English in their environment with a sense of wonder and apply this mindset to task design. The tasks included in this paper indicate that student teachers are taking the first steps towards connecting English as a global lingua franca with a more traditional ELT syllabus, as well as encouraging wonder in their learners as an impetus for autonomous learning beyond the classroom.

Keywords: English language teacher education; English as a global lingua franca; Teacher Language Awareness (TLA); Linguistic Landscape (LL); Extramural English (EE); Wonder pedagogy

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

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.080-093

Introduction

Over the last few decades, there have been enormous changes in the way English is used all over the world. It can now be regarded as the global lingua franca which many people use extensively in their everyday lives. In fact, lingua franca use is now the most common use of the English language:

It [English] is used as a second, or official, language in many countries and as an official, or de-facto, working language in many international organizations. English is the main language for scientific exchange and has become the main language of academia, international business, political exchange and international diplomacy. It dominates popular culture and international scholarship [...] (Galloway 2017, 2).

Consequently, both the needs of learners and the goals of English language teaching have changed (cf. Galloway & Rose 2018) as English can no longer be thought of as a 'foreign' language which learners study so that they can speak to native speakers of that language once they are proficient enough. However, "[t]hough research and publications have made noticeable headway in the direction of teaching English as an international language (EIL), teaching practices have largely lagged behind" (Rose et al. 2020, xii).

An understanding of English as the global lingua franca is not yet reflected in the teaching materials that are available to ELT professionals, much less in standardized language exams. Given this situation, it is not surprising that teachers have often simply continued to do what they have been doing despite all the changes in the way English is used today (cf. Matsuda 2012), but for a new generation of teachers, engaging with the current realities of how English is used will be inevitable as the spread of English is bound to accelerate further. Teachers need to pay attention to both the global role of English and the local context when teaching English today (cf. Patel et al. 2023), and it is an important goal of teacher education for ELT to equip student teachers with the knowledge and skills necessary to meet this challenge.

The task sequence described in this paper was developed for student teachers in the ELT Master's programme at the University of Graz in Austria. It takes both the current role of English (globally as well as in Austria) and the specific characteristics of teacher education programmes in Austria into consideration. When they complete the task sequence, student teachers gradually transition from the learner to the teacher perspective regarding the role of English as a global lingua franca in contemporary ELT. In a three-step process, they engage with and make use of English in the linguistic landscape (LL) as well as extramural English (EE). In the following section, the relevance of these concepts for English language teacher education will be explained. A short overview of English language teacher education in the Austrian system will also be provided to contextualize the task sequence which will be described in the second part of this paper.

English in the Linguistic Landscape (LL)

In our physical environment, various different languages are visible, for example on notices, billboards and posters. This “(potential) visibility [is] captured in the term ‘linguistic landscape’” (Roos & Nicholas 2019, 91). English is a prominent part of the LL in many countries, particularly in urban areas. For example, in Graz, the location of the university where the task sequence described in this paper was developed, the strong presence of English is particularly notable when compared to the near-invisibility of the languages of neighbouring countries. Graz is only about 50 km from the border of Slovenia, yet Slovenian is rarely visible in the LL. The same is true for Hungarian and Croatian, the other two minority languages in German-speaking Austria which are protected by the constitution of the Republic. By contrast, English, which has no official status in Austria, is very visible thanks to its global role (cf. Schrammel-Leber & Lorenz 2013).

When it comes to language teaching, engagement with English in the LL has been found to be beneficial for language learning (cf. da Silva 2023). LL English has been described as a rich source of “authentic, contextualized input” (Genoz & Gorter 2008, 274) for language learning, offering “a comprehensive and nuanced approach grounded in real-world experiences and cultural understanding [...] while fostering [learners’] language awareness, multiliteracy, and critical thinking skills”

(Khan 2023, 1081). Moreover, engagement with English in the LL has the potential to shift the focus of ELT “from providing input to helping students learn from the input in the world around them” (Fürstenberg & Egger 2022, 136). It is therefore vital that student teachers should be given an opportunity to engage with LL English with a view to integrating it into their teaching later on.

Extramural English (EE)

The term extramural English refers to the English which “the learner comes in contact with or is involved in [...] outside the walls of the English classroom” (Sundqvist & Sylvén 2016: 6). Research has found that this informal input by now far exceeds the input learners receive in their English lessons in school (cf. Smit & Schwarz 2020). In Austria, for example, a recent study shows that 15/16-year-old teenagers spend more than four hours per day engaging with English (e.g., gaming, posting on social media) on average (cf. Schwarz 2020). This means that English language teachers in secondary school (especially in upper secondary, ages 15–18) now often teach teenagers who are already confident users of English in their everyday lives, and they have to develop new teaching approaches and materials that fulfil the needs of today’s pupils (cf. Fürstenberg & Bicman 2023) if they want to ensure their students’ interest and motivation.

EE and its role in language learning are attracting considerable research interest at the moment. There is an emerging consensus among researchers that it is imperative to link language learning in the classroom to EE, but there are indications that this is not happening to a sufficient extent (cf. Schurz & Sundqvist 2022). However, incorporating EE is critical in a world where English is rapidly becoming a part of everyday life. Research from the Nordic countries indicates, for example, that “[s]tudents do not believe that they can learn more English in school than they do playing English-language video games or watching American television series” (Peterson & Beers Fägersten 2024, 68). If teachers want to avoid this situation, they have to meet learners where they are and engage with the English that is a part of their lives. Student teachers should therefore learn to see teachers as ‘facilitators’ of their learners’ engagement with EE rather than providers of input.

It should be acknowledged here that according to Sundqvist and Sylvén (2016, 6), “the learner might not even have a reason for coming in contact with or becoming involved in extramural English” and that the involvement is not directly initiated by teachers. However, this does not mean that teachers cannot encourage their learners to make use of the learning opportunities presented by the presence of English all around them and help them to take the first steps in the direction of autonomous learning from EE and the LL.

English language teacher education in Austria

In the Austrian system, students who want to become secondary school teachers enroll in a combined degree. They study two subjects which they are going to teach once they graduate (e.g., mathematics, history or, in this case, English as a foreign language) as well as taking classes in pedagogy, didactics and methodology. In the case of English as a foreign language, this means that they are still learners of English (albeit very advanced ones as the exit level for the English BEd programme is CEFR C1) while they are already preparing to teach the language, for example, by completing teaching internships in local schools. This transitional phase from being a learner to being a teacher of English can be challenging, but it also offers opportunities as it allows student teachers to switch between the learner and the teacher perspectives more easily. The sequence of activities which will be described in the next part of this paper takes advantage of this dual role (as learners and teachers) of student teachers.

Preparing student teachers for ELT in the age of English as a global lingua franca: A task sequence

The task sequence described in this part of the paper is part of the course Language Productive and Receptive Skills, Master's Level in the ELT Master's programme at the University of Graz. It aims to enhance student teachers' awareness of the roles and functions of English in contemporary society and support them in developing strategies of making use of English in their learners' environment for language teaching and learning. In addition to a detailed discussion of the three steps that make up the task sequence, samples of texts and tasks written by the student teachers will also be shared. These texts and tasks were all created by student teachers in the academic year 2023/24. All students were told about the possibility of some of their work being shared in anonymized form in conference presentations and publications and signed a form confirming their informed consent.

Step 1: Awareness

The first step of the task sequence aims to encourage student teachers to reflect in depth on the role of English in their own lives and in the world around them.

English in the Linguistic Landscape

At the beginning of the task sequence, the student teachers leave the classroom for a 'treasure hunt' activity in which they document examples of English in the LL. They are given a list of guiding questions to help them select LL items which they then photograph and upload to Der Linguin (<https://derlinguin.uni-graz.at>), a tool developed at the University of Graz to document languages in the LL. This makes

it easy to share the most interesting examples of LL English in the classroom and analyse them, thus opening up a space for critical reflection.

First, the student teachers discuss their LL items based on the guiding questions they were given:

Where did your example of English in the Linguistic Landscape of Graz come from?

Is English combined with other languages? If yes, which languages?

Is the language used in a playful way? Is there humour?

Who is it for?

Why do you think English is used?

Then they are introduced to some theoretical concepts which they can use for further analysis, such as the following focal points and themes (adapted from Barrs 2020):

Focus	Themes
Heightened Awareness of English in the Linguistic Landscape	English in relation to German and other languages
The Form of English in the Linguistic Landscape	Why is English used (rather than a different language)? What is the intended effect?
The Intended Audience of English in the Linguistic Landscape	Locals, visitors, shoppers...
Linguistic Features of English in the Linguistic Landscape	Single words vs. text; loan words, German/English hybrids, false friends...

Another helpful concept for prompting reflection on the LL is the distinction between 'transgressive' LL items and 'official', mainly commercial elements. 'Transgressive' items are placed in the LL without authorisation (e.g., stickers, graffiti). According to research carried out in Vienna, they make up only 10% of the total of LL items (Soukop 2016). Moreover, "[o]ngoing analysis on the types of discourses featured on stickers evidences a clear trend towards commercialization of this medium (promotion of events, artists, services), to the point where even the transgressive LL is subjected to the mainstream logic of an economic marketplace" (Soukop 2016, 18).

These theoretical concepts encourage student teachers to engage with the examples of LL English they have connected and expand their awareness of the roles and functions of English in the physical environment. The most interesting LL items are then shared on the learning platform with the student teachers' commentary.

Sample analysis of an LL item



Description: a beer mat, photographed at a pub near the university

Commercial or transgressive: it's not really either – it doesn't advertise a product (not commercial), but it is not transgressive either as it is used in a pub (i.e., not a case of lack of official permission)

Themes:

- a mix of English and German – the multilingual slogan is an eyecatcher (that's the intended effect of mixing the languages)
- there is playful language use in both languages: 'K.O. Tropfen' is how knockout drops are usually referred to in German, and the acronym is used in the word 'komm' (come) here; the rhyming slogan 'take care, be aware' is presumably borrowed from similar campaigns in English speaking countries – maybe there is no German slogan that is so succinct, so it's more practical to use the English one as there is not a lot of space
- the intended audience are young people who are out partying – it is obviously assumed that they can understand both languages well (although you would get the message even if you only spoke one of the languages); maybe English is also meant to make the message seem 'cooler'

Extramural English

As mentioned before, English is not only visible in the physical environment, it also plays a growing role in people's free time activities. It is therefore necessary to draw student teachers' attention to the ways in which they use English in their own lives and link this to their own language learning experiences so that they can eventually include EE in their personal vision of teaching English. In the task sequence, a language diary activity is used for awareness raising.

In this activity, the student teachers keep track of their use of English for seven days. The instructions for the task (see appendix) make it clear that encounters with English at school (for example, during teaching internships) or university should not be included. The student teachers are told to write a short narrative account of all the activities they use English for every day, including a brief discussion of their thoughts and emotions.

Sample language diary entries:

“Interestingly, although I watch it [i.e., anime] in Japanese, which I have been learning for around a year, I always watch anime with English rather than German or any other subtitles. It is kind of funny how I receive input in two different languages simultaneously, and this fact has not come across to me prior to me starting this English Language Diary.”

“It also made me think about an experiment in which I would try to avoid English for a whole day and how difficult it would be to accomplish it, as not only do I listen to it all the time, but I need to use it in order to be able to communicate with my surroundings. It is fascinating how languages influence one’s life without one even realizing it.”

In class, the student teachers discuss their language diaries in groups and compare them. Based on their own experiences and reflections, they then read and discuss an academic discussion of the status of English in Austria in a book chapter. For example, in their conclusion, the researchers state that “[a]ll in all, it seems fair to say that, particularly for the younger generation, English has reached the *de facto* status of a second language” (Smit & Schwarz 2020, 310). The student teachers can now draw on their own experiences when they discuss whether they agree or disagree with this assessment.

Step 2: Wonder

In Step 1 of the task sequence, the student teachers are made aware of the role English plays in their everyday life, but they have not yet thought about using EE for language learning, either for themselves or their future students. This is addressed in Step 2 of the task sequence. In this step, the concept of ‘wonder’ is introduced as an impulse for autonomous learning.

In a pedagogical sense, “the state of wonder can be understood as an emotionally laden, rewarding mental state of pondering upon [one’s] discoveries with astonishment and excitement about embarking on further deeper enquiry into the phenomenon” (Bazhydai & Westermann 2020). This makes it useful for working with EE as English is so much a part of learners’ lives that they might just perceive it as background noise, rather than actively noticing it and engaging with it. It is helpful to think, then, that “[e]verything can become a source of wonder” (Hadzigeorgiou 2020, 191) – “even [...] the ordinary everyday phenomena that are rarely contemplated” (Gilbert 2020, 214). Wonder pedagogy is quite popular in science teaching, but the applications in language teaching to date are few and far between (for one example, see Plutino 2021).

Therefore, in addition to their language diaries, student teachers are also told to keep a log of any new or interesting words and expressions they encounter (‘new’ words are words they have never encountered before; ‘interesting’ words are words they know, but that spark their curiosity, e.g., if they find themselves won-

dering about their pronunciation or etymology). They are instructed to note down the questions they asked themselves when they encountered the word, plus what they found out about the word (see appendix for task instructions). In class, the student teachers share their favourite 'wonder words' with the group and decide which ones are most interesting.

Sample Wonder Words

terraforming: Is this a real thing or just something I have heard in a lot of Sci-Fi stuff?

It is apparently a real thing, the word itself comes from the Latin for earth and the English word 'forming'. It refers to making other planets inhabitable like earth - so that the planet can sustain for human life.

I wonder where the word shampoo comes from?

What I found out: The English word 'shampoo' has its roots in the Hindi term champoo (sometimes champi/champy or champna), which means 'kneading' or 'massaging'. People have always washed their hair and bodies, but washing accompanied by a therapeutic massage of the scalp and the body was imported into Europe, largely through Britain, from India. The word 'shampoo' did not take its modern meaning, limited to hair-washing, until the late 1800s. Before the 1860s, shampooing referred to therapeutic massaging – of not only the head but of the entire body – before bathing.

mangy: What does this word mean? Is this word related to "Manga"?

No! - meaning: (of an animal) suffering from mange; (informal) dirty and in bad condition

Is there an English equivalent for the German word "Geisterfahrer"?

Yes, in AE they are actually called ghost drivers. Sounds weird though.

To round off this step of the task sequence, the student teachers are then told to produce 'word portraits' of their favourite 'wonder words' and share them on the learning platform.

Sample word portrait:

"Yob" - "Yob" is another term that I was not able to place. I found the solution to this conundrum all the funnier when I realised that it was a backwards slang word which, when read from the back, resulted in the now rather simple word 'boy'. This term was according to Merriam- Webster first used in 1908 and there is another version which is 'yobbo'. It is British informal slang and derogative. The Collins Dictionary names "thug" as a synonym.

Sources: Cambridge University Press. (n.d.). Yob. In Cambridge Dictionary. Retrieved June 26, 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/yob> Noémi Csicsely /

01610175 MALPRS (B) June 2024 7 HarperCollins Publishers. (n.d.). Yob. In Collins Dictionary. Retrieved June 26, 2024, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/yob> Merriam-Webster. (n.d.). Yob. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved June 26, 2024, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/yob>

Step 3: Strategies and materials

Having reflected on the role of English in the world and their own experiences with it, the student teachers are now ready to explore the teaching value of EE content. The final step of the task sequence thus allows the student teachers to apply the theoretical insights and reflections on their personal experiences from Steps 1 and 2 to task design. In step 3, they design tasks which facilitate pupils' learning from EE and the LL, using 'wonder' as a strategy to nudge learners in the direction of autonomous learning. The teacher takes on the role of a facilitator in these tasks and helps learners make the most of the input they receive from their environment.

Finally, the student teachers work in groups and create posters that showcase their tasks. These posters are then presented conference-style in a poster session and revised based on feedback from peers and the instructor. The final versions of the posters are shared on the learning platform so that the whole group has access to all the materials.

Sample LL task

Task	Exploring English in Your Town
Level	A1
Language focus	Writing, recognizing English words
Language goals	Giving directions, English vocabulary in students' daily lives

Materials needed: Smartphone or camera for taking pictures; notebook and pen for taking notes; map of the local area

Procedure

Preparation

Students look for English words in their town / village and take pictures of them.

Instructions:

- 1 Walk around your town / village and look for English words. English words could be on signs, posters, shop names, menus, and billboards.
- 2 Take pictures of English words and phrases. Make sure that the words in the photos are legible! You need to have at least three pictures.
- 3 Look up the words you do not know.

In class

1 Talk with a partner:

- What words did you find? What do they mean?
- Was it hard to find English words in the town?

2 Draw a map and write the words down where you found them. Example:

Linguistic Landscape



4 Give your partner directions to one of your words (5-10 sentences). Use the vocabulary you have already learned for giving directions.

Sample EE task

Task Language Learning with CSI

Level B2+

Language focus Noticing interesting language items in a TV show

Language goals Expanding learners' vocabulary

Materials needed: Access to CSI Season 10, episode 1, ideally with subtitles

Procedure

1 Learners independently watch the TV show and answer as many of the questions on the worksheet as possible. The teacher can set a time limit, e.g. tell learners not to spend more than 30 minutes on the task, so that they do not feel overwhelmed. It is not the goal of the task to answer every question.

LANGUAGE LEARNING WITH

CSI

CRIME SCENE INVESTIGATION

Season 10, Episode 1



JARGON/ JOB-SPECIFIC VOCABULARY

- Write down words that fall into the categories "crime" and "medicine".
- Look up the words (meaning, collocation, German translation)

FILLER WORDS

Which filler words did you find? Make a list.
Why are they used?

IF-CLAUSES

Write down two examples.
Can you identify the underlying grammar rule?

Why are they used regularly in this genre (crime series)?



ABBREVIATIONS

Which abbreviations were used?
Make a list and find out what they stand for.
Why are they used?

OMG

IDIOMS

- Listen for idioms and make a list.
- Guess what they could mean!
- Find their origin by doing a Google search.

INFORMAL LANGUAGE

- Listen for words that are used in informal settings.
- Make a list, find out what they mean and their German translation.

2 In class, learners compare notes and discuss their answers. The teacher acts as a moderator and facilitator. A key for the worksheet with some sample answers can be provided if needed.

3 The learners put together their own questions which they can answer when they watch their favourite TV show.

Conclusion

The task sequence described in this paper is based on the assumption that student teachers are more likely to incorporate approaches into their teaching which they have experienced themselves from the learners' perspective. In this vein, Gilbert (2020, 224) reports on a student teacher who experienced wonder pedagogy in his teacher education: "[H]is own joyful experiences with wonder served as the

catalyst for him to envision wonder-infused approaches as a viable means to build interest in content for the children in his classroom". The tasks designed by the student teachers which are presented in this paper seem to indicate that the task sequence might have led to a similar dynamic.

Both tasks (and many other tasks created in the course which cannot be shared here) show an increased awareness of the strong presence English in the learners' environment and lives. The LL task requires learners to find English words in their town or village, and the EE task encourages learners to use a hobby (watching TV shows in English) for language learning. Both tasks also show how student teachers try to use wonder as a strategy to encourage language learning. For example, the LL task encourages learners to look up words they don't know, and the EE task asks them to speculate about the uses of a specific grammar structure. Interestingly, both of these examples also show that when the student teachers design tasks, they have a 'classic' ELT syllabus in mind which is built around functions (e.g., asking for the way) and/or grammar points (e.g., conditionals). However, their tasks manage to link these staples of ELT to their learners' actual use of the English language and thus encourage language learning beyond the classroom.

Given the presence of English all around us, this should be an obvious direction to take in ELT, but a connection between the classroom and learners' language use in their free time is often lacking. The 'wonder' mindset and the EE and LL tasks that result from it when it is applied to task design take advantage of the omnipresence of English in learners' lives, but they can also easily be combined with more traditional approaches to ELT. Tasks that encourage 'wonder' as an impulse for autonomous language learning therefore seem like a promising idea to pursue in English language teacher education to give student teachers a starting point for integrating English as a global lingua franca in their teaching.

References

The sources marked (*) are required reading for the student teachers who compete the task sequence described in this paper.

Barrs, Keith (2020): Learning from the Linguistic Landscape: A Project-Based Learning Approach to Investigating English in Japan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(1), pp 7–15.

Bazhydai, Marina & Westermann, Gert (2020): From Curiosity, to wonder, to creativity: A cognitive developmental psychology perspective. In: Anders Schinkel (Ed.), *Wonder, education, and human flourishing* (pp. 144–182). Amsterdam: VU University Press.

Genoz, Jasone & Gorter, Durk (2008): The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), pp. 267–287.

da Silva, Anna Marietta (2023): Linguistic landscape projects as English teaching and learning resources: A review. Scope: *Journal of English Language Teaching*, 7(2), pp. 143–149.

- Egan, Kieran (2013): Wonder, awe and teaching techniques. In Keith Egan, Annabella I. Cant, & Gillian Judson (Eds.), *Wonder-Full Education*, pp. 149–161. New York: Routledge.
- Fürstenberg, Ulla & Bicman, Vida (2023): Teaching and learning Language Awareness. In: Jennifer Schumm Fauster & Ulla Fürstenberg (Eds.), *English Language Teaching in Austria: from theory to the classroom and beyond*, pp. 23–34. Graz: University Library Publishing.
- Fürstenberg, Ulla & Egger, Christina Marie (2022): The influence of global English on the contemporary ELT classroom: The case of the Linguistic Landscape. In Deborah Bullock (Ed.), *IATEFL Conference Selections 2022 Belfast*, pp. 136–137. Faversham: IATEFL.
- Galloway, Nicola (2017): *Global Englishes and Change in English Language Teaching: Attitudes and Impact*. New York: Routledge.
- Galloway, Nicola & Rose, Heath (2018): Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, 72(1), pp. 3–14.
- Gilbert, Andrew (2020): 9 Pathways to Wonder-Infused Practice: Investigating the Transition from Pre-Service to In-Service Teacher. In Anders Schinkel (Ed.), *Wonder, education, and human flourishing*, pp. 212–236. Amsterdam: VU University Press.
- Hadzigeorgiou, Yiannis (2020): Wonder: Its nature and its role in the learning process. In: Anders Schinkel (Ed.), *Wonder, education, and human flourishing*, pp. 185–211. Amsterdam: VU University Press.
- Khan, Aayesha Sagir (2023): The impact of Linguistic Landscape on learning English as a foreign language. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6(5s), pp. 1081–1085.
- Matsuda, Aya (Ed.) (2012): *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Patel, Mina, Solly, Mike, & Copeland, Steve (2023): *The Future of English: Global Perspectives* [Research Summary]. London: British Council.
- Peterson, Elizabeth & Fägersten, Kristy Beers (2024): *English in the Nordic Countries*. New York: Routledge.
- Plutino, Alessia (2021): Learning through wonder: imprinting wonder in language learning for lifelong engagement. In: Tita Beaven & Fernando Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report*, pp. 35–41. Research-publishing.net.
- (*) Roos, Jana & Nicholas, Howard (2019): Using young learners' language environments for EFL learning: Ways of working with linguistic landscapes. *AILA Review*, 32(1), pp. 91–111.
- Rose, Heath, McKinley, Jim, & Galloway, Nicola (2021): Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching*, 54(2), pp. 157–189.
- Schrammel-Leber, Barbara & Lorenz, Daniel (2013). Multilingual Graz – from research to practice. In Martina Koezler-Abdi & Richard Parncutt (Eds.), *Interculturality: practice meets research*, pp. 166–184. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Schurz, Alexandra & Sundqvist, Pia (2022): Connecting Extramural English with ELT: Teacher Reports from Austria, Finland, France, and Sweden. *Applied Linguistics*, 43(5), pp. 934–957.
- Schwarz, Marlene (2020): *Beyond the walls: A mixed methods study of teenagers' extramural English practices and their vocabulary knowledge*. University of Vienna, unpublished PhD thesis.

(*) Smit, Ute & Schwarz, Marlene (2020): English in Austria: policies and practices. In Richard Hickey (Ed.), *English in German-speaking Europe*, pp. 294–314. Cambridge: Cambridge University Press.

Soukup, Barbara (2016): English in the linguistic landscape of Vienna, Austria (ELLViA): Outline, rationale, and methodology of a large-scale empirical project on language choice on public signs from the perspective of sign-readers. *Views*, 25, pp. 1–24.

Sundqvist, Pia & Sylvén, Liss Kerstin (2016): *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan.

Appendix

English language diary instructions

We all use English a lot in our daily lives. We watch films, game online, chat to friends, read blogs, write fanfiction in English and so on. As part of your MALPRS coursework, you are going to keep track of your use of English for seven days (they do not have to be seven consecutive days, but they should include a weekend or at least a day or two without classes). For each day, you will write an account of all the activities you used English for, including a brief discussion of your thoughts and emotions. (You might want to set an alarm for the middle of the day to remind yourself to pay attention to English in your life, jot down things you notice, take photographs...). You should write in an informal, narrative style (no bullet points), and no entry should be longer than 250–300 words.

‘Wonder Words’ instructions

In addition to your English language diary, you will also keep track of any words, phrases, idiomatic expressions, grammatical features, rhetorical devices etc. that make you wonder. For each entry on your list, add the reason why you wonder about that particular piece of language (‘wonder questions’). For two of your wonder questions, find out the answers and add them to the list.

Lexical features of Standard Austrian German from a lexicographical (macrostructural) perspective

RENATA KRISTON

Abstract

Vocabulary has long been identified as the most salient indicator of Austrian standard German, yet systematic divergences from standard German are found across all linguistic levels, including phonetics, morphology, syntax, semantics, phraseology, pragmatics, and orthography. These multi-layered differences raise complex challenges for the lexicographic treatment of Austrian German, particularly in relation to its codification and representation in dictionaries. Regional variation adds a further dimension, as Austria is divided into distinct dialect areas: Alemannic in the west and Bavarian in the remainder of the country which shape lexical distribution and usage patterns. This study addresses the macrostructural dimension of lexicography, with a focus on headword selection in the compilation of an Austrian German-Hungarian general bilingual dictionary. Beyond practical dictionary design, the analysis contributes to broader theoretical debates on the status of national varieties within the pluricentric German language, highlighting the interplay of dialectal geography, sociolinguistic perception, and standardization processes in shaping the Austrian lexicon.

Keywords: Standard Austrian German vocabulary; lexicology; lexicography; macrostructure; Austrian German-Hungarian dictionary

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Theoretical Linguistics – Lexis

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.094-108

Introduction

Scientific literature repeatedly emphasizes that vocabulary is the best indicator of standard German in Austria. Differences from standard German occur not only in vocabulary, but also at the phonetic, morphological, syntactic, semantic, phraseological, pragmatic, and orthographic levels (Scheuringer 2001), and this fact has a significant impact on the dictionary representation of the Austrian German language variant. In addition, regional differences must be emphasized, i.e., there are differences between Eastern Austria (Burgenland, Vienna, Lower Austria, part of Styria), southeastern Austria (part of Styria, Carinthia, and East Tyrol), western Austria (Vorarlberg, Tyrol, and part of Salzburg), and central Austria (Upper Austria and Salzburg) (Ammon et al. 2016).

It is clear that the lexical differences between Austrian standard German and standard German are most striking. When the topic of vocabulary is raised, territorial doublets such as *Erdapfel* and *Kartoffel* 'potato', as well as *Obers* and *Sahne* 'cream', immediately come to mind. Further studies on the social evaluation and distribution of vocabulary highlight the complexity of the research topic. Blieberger (2000, 39) points out that although *Erdapfel* is used more frequently than *Kartoffel* in Austria, this word cannot be described as an *Austriacism*, as its use is not limited to Austria. Furthermore, the word *Erdapfel* is considered dialectal in various regions of southern Germany and Switzerland, whereas in Austria it is considered standard language. As far as the distribution of vocabulary is concerned, it must be taken into account that Austria is divided into two major dialect areas: the Alemannic-speaking area in the far west (the province of Vorarlberg and some villages in the Tyrolean Oberland) and the Bavarian-speaking area – often referred to as Bavarian-Austrian – in the rest of the country (Ammon 1995, 197, Kaiser & Ender 2015, 11). Undoubtedly, the dialectal geography of Austria also has an impact on its lexicon.

From a lexicographical point of view, this study examines only macrostructural issues, focusing in particular on the selection of headwords. The headwords form the basis of an Austrian German-Hungarian dictionary, which is a general bilingual dictionary and in addition to Hungarian equivalents also provides established word combinations and phraseology in the main text and in the glossary. The target group of the dictionary includes native Hungarian dictionary users who either live, work, or study in Austria, or who wish to settle in Austria, or who reside in Hungary but plan to stay in Austria for a period of time (for work, study, or tourism). In addition, the dictionary can be used by students of the Austrian School and candidates for the Austrian language exam (=Österreichisches Sprachdiplom).

Characteristics and types of standard Austrian German vocabulary

The analysis in this article is based on various works by Wiesinger (1988a, 1995, 2024), which share common themes. Vallaster (2001) and Forer & Moser (1988) examine the lexical characteristics of the Alemannic region in more detail, focusing on the lexicon of the standard language in Vorarlberg and the special vocabulary of western Austria. Ebner (2023) provides an insight into *Austriacisms* and supplies onomasiological oriented lists of Austrian vocabulary. Lenz (2023) presents three corpora on the Austrian linguistic landscape, namely the SFB DiÖ corpus, the corpus of the dictionary of Bavarian dialects in Austria (hereinafter: WBÖ), and the Austrian Media Corpus (AMC).

Wiesinger (2024, 160) divides the vocabulary commonly used in Austria into five groups. Another article by him (Wiesinger 1995: 62) deals with five groups of terms and a sixth group of meanings. The last group includes common German words that have an additional meaning in Austria. The five groups mentioned above are

presented here, while the sixth group is excluded from this lexical study and will be discussed in another article.

From a lexical perspective, Wiesinger (2024, 160) distinguishes between the following groups in Austria: South German vocabulary, Bavarian-Austrian vocabulary, All-Austrian vocabulary, Eastern Austrian vocabulary and Western Austrian vocabulary (including Vorarlberg).

South German vocabulary

The first basis of the specifically Austrian vocabulary is the South German language area, which consists of southern Germany, Austria and Switzerland. Since Upper German has not undergone many developments since Early New High German, there is a clear distinction between Upper German on the one hand and Middle and North High German on the other. The following examples illustrate this: Bub in Upper German, as opposed to Junge 'boy' in North Central German and North German (Wiesinger 2024: 161). Other Upper German terms include Beißzange, Christbaum, Christkind, Ferse, Geiß, heuer, Installateur, Karfiol, kehren, Orange, Rechen, Samstag, Schaufel, Stiege, Stoßzähne, Zahnweh, zwicken etc. Expressions such as er/sie geht heim 'he/she goes home', er/sie ist daheim 'he/she is at home', die Nase schnäuzen 'blow one's nose', ein Lied pfeifen 'whistle a song' and den Mist zusammenkehren 'sweep up the mess' are also characteristic Upper German expressions.

Bavarian-Austrian vocabulary

The next group consists of Bavarian-Austrian vocabulary, which occurs due to the close tribal and cultural connections between Austria and Old Bavaria with Upper and Lower Bavaria and the Upper Palatinate (Wiesinger 2024, 167). The Bavarian-Austrian vocabulary includes the following words, for example: absperren, anläuten, Brösel, Erdapfel, Gugelhupf, Kipfel, Korken, Krapfen, Kren, Lift, Maut, Nachspeise, Schwarzbeere, Semmel, Servus, Topfen, Watsche, zufleiß, zusperren, Zündholz, etc. The adverb zufleiß can also occur in idioms, but it should be noted that there is no consistency in its lexicographical representation: in contrast to the Duden online dictionary (www.duden.de), in which zufleiß appears as a keyword with the meaning 'intentional' and the phrase jemandem etwas zufleiß tun 'to do something to annoy someone' appears at the end of the keyword entry, the word zufleiß is not listed in Ammon et al. (2016) or in ÖWB44 (ÖWB-Redaktion 2022). In ÖWB44 (ÖWB-Redaktion 2022, 242), the phrase jemandem etwas zu/mit Fleiß tun 'to do something with the intention of annoying or harming someone' can be found under the keyword Fleiß.

From this, one could conclude that, from an orthographic point of view, there are two variants of the phrase zufleiß/zufleiß (separate and compound spelling). At this point, I believe it would be appropriate to check the frequency of both var-

iants, i.e., *zufleiß* and *zu Fleiß*, in authentic sources. The evidence examined and the corresponding word frequency data from the AMC (version: *amc_4.24q4LTS*; number of tokens: 12,746,733,078) show that the separate spelling *zu Fleiß* occurs more frequently than the compound variant *zufleiß* in the corpus. Since both variants are used in standard Austrian German, I would argue in favor of listing the above-mentioned Bavarian-Austrian vocabulary item as follows: *jemandem etwas zu/mit Fleiß/zufleiß tun*. From a lexicographical point of view, the phrase should be treated in different ways: it is suggested that one variant, *jemandem etwas zu/mit Fleiß tun*, be included under the keyword *Fleiß*, and the other variant, *jemandem etwas zufleiß tun*, be included under the keyword *zufleiß*.

All-Austrian vocabulary

The All-Austrian vocabulary is valid throughout the federal territory. This includes terms for political, administrative, and managerial matters and institutions, such as *Ansuchen*, *Erlagschein*, *Kundmachung*, *Landeshauptmann*, *Matura*, *Nationalrat*, *Obmann*, and *Verlassenschaft*. Many terms of this kind originate from Greek and Latin, for example *pragmatisieren* ‘to appoint someone as a civil servant with permanent tenure’ (Ammon et al. 2016), *Realakt* ‘actual act with legal consequences’ (ÖWB44, ÖWB-Redaktion 2022, 544), *rekommandieren* ‘to recommend’ (ÖWB44, ÖWB-Redaktion 2022, 552), *rekommandiert* ‘registered’ (ÖWB44, ÖWB-Redaktion 2022, 552), etc. On the other hand, this also includes words from everyday life, whose origin and point of departure is usually the federal capital Vienna as the cultural center (Wiesinger 2024, 176). It should be added that this socially bound vocabulary has only become established throughout Austria in recent decades. Here are a few examples: *Beisel*, *faschierte Laibchen*, *Faschierte*, *Federpennal*, *Fetzen*, *Germ*, *Hutsche*, *Jause*, *Kellnerbrieftasche*, *Marille*, *Stelze*, *Türschnalle*, *sich verkühlen*, *Zuckerl*, etc.

Eastern Austrian vocabulary

The vocabulary of Eastern Austria consists mainly of linguistic phenomena from the federal capital Vienna, which are used to varying degrees throughout eastern Austria and, due to Vienna’s sociolinguistic significance, have gained validity in written language and then spread to a greater or lesser extent to western Austria. Typical Eastern Austrian lexemes include *Bartwisch*, *Bedienerin*, *Fleischhacker*, *Greißlerei*, *Kracherl*, *Mistschaukel*, *Omelett*, *Palatschinke*, *Paradeiser*, *Rauchfang*, *Rauchfangkehrer*, *Stoppel*, *Vorhaus*, etc. The noun *Rauchfang* is also found in the expression *etwas in den Rauchfang schreiben* ‘to consider something lost’ (Ammon et al. 2016, 646).

Western Austrian vocabulary

The special features of the western federal states form a separate category in Wiesinger (1988a: 27). This fifth group consists mainly of regional expressions, some of which refer to regionally limited phenomena, including Alemannicisms in Vorarlberg. Such small-scale lexical peculiarities that are also standard language are rare. Exceptions include a few words from everyday life, such as the terms commonly used in Tyrol Schotten 'creamy mass made from sour milk' (Ammon et al. 2016, 645), and Schwaige 'high-altitude pasture with farm buildings where cattle graze temporarily in spring' (Ammon et al. 2016, 657). Further examples for Tyrol, which are also documented in the AMC (version: amc_4.24q4LTS), are provided by the Variant Dictionary (Ammon et al. 2016): Almer/Almerin 'person who manages an alpine pasture', Alminteressentschaft 'cooperation between several parties entitled to use mountain pasture land', Feuerwehrhalle 'building where fire department equipment is stored', Fleischkäse 'food baked in a mold from meat that has been minced, served sliced and eaten hot or cold', Forstmeile 'path through the forest with exercise equipment and instructions for gymnastic exercises', Klaubauf 'punishing companion of St. Nicholas', Moosbeere 'blueberry', Spatzeln 'small pieces of dough boiled in water as a side dish or main course', trätzen 'to annoy someone with provocative actions or taunting, mocking remarks', watten 'to play a certain card game', and Ziehorgel 'accordion with diatonically arranged buttons, on which different notes sound when the bellows are pressed and pulled'.

As far as the federal state of Vorarlberg is concerned, significant characteristics can also be identified in terms of vocabulary (Vallaster 2001, 26). The standard language can easily be described as heterogeneous, as it has different facets: on the one hand, it tends to incorporate expressions from other regions, for example from eastern Austria, while on the other hand it is reluctant to use its own forms. As a result, few words from the local colloquial language are accepted as standard. Following Vallaster (2001: 26ff.), several synonyms are used equally in the Alemannic part of Austria, for example Pfifferling alongside Eierschwamm for Eierschammerl (as in Tyrol, eastern and southern Austria) with the meaning 'small, yolk-yellow lamellar mushroom' (Ammon/Bickel/Lenz 2016: 192). In addition to Gemeinderatswahl, Gemeindewahl often appears in official texts. So-called "Vorarlbergisms," i.e., words and phrases that are exclusively limited to Vorarlberg, are rarely found. Theoretically, terms from the field of administration could be considered "Vorarlbergisms", but in practice there are almost no administrative or bureaucratic words that can be limited to Vorarlberg. The two terms Landesstatthalter/Landesstatthalterin ('state governor') and Landeshauptmannstellvertreter/Landeshauptmannstellvertreterin ('deputy state governor') are commonly used not only in Vorarlberg but also in some cantons of Switzerland, namely Glarus, Nidwalden, Schwyz, and Uri (Vallaster 2001, 27). According to Ammon et al. (2016), the following words are used in Vorarlberg: Alp, Alpe, alpen, Alpgenossenschaft, Äpler/Äplerin 'a person who works professionally as a dairyman or shepherd on alpine pastures or, in Vorarlberg, on the Alps' (see Vallaster 2001, 28), Apéro, Beiz, Birnenbrot, Birnenzelten, Blaubeere, Feuerwehrgerätehaus, Gartenwirtschaft, Handorgel, Kasper-

le, Klebstreifen, Maisäß, nachtessen, Nachtessen, Nüsslisalat, Räucherzimmer, Salzstängel, Schopf/Schupf, Schreiner/ Schreinerin, Schreinerei, Schwatz, sömmern, Spätzler, Täfer, täfern, Täferung, Talschaft, Torkel, Trittröller, Voralpe, Vorsäß, Weis, weitherum, Wienerle, Wuhr, Znüne, zu- und hergehen, Zugeherin, Zugehfrau, and zügeln.

Western and eastern Austria - similarities and differences

Forer & Moser (1988) focus primarily on an empirical analysis of the similarities and differences in vocabulary between western and eastern Austria. Western Austria refers to the provinces of Tyrol and Vorarlberg (Forer & Moser 1988, 189). The search for Austriacisms in western Austria is based on a word list compiled from Ebner's (1980) Duden booklet "Wie sagt man in Österreich?" ('How do you say it in Austria?'), as Ebner only lists words that deviate from standard German and have become established in Austria (and its neighboring regions) without exception. The results of the studies by Forer & Moser (1988: 190), which included informants from various regions (North Tyrol, Vorarlberg, South Tyrol), show considerable differences. In North Tyrol, the majority of the "Austrian" vocabulary is known (approx. 75% of the words in the word list were known), while in the other regions studied, i.e. Vorarlberg and South Tyrol, this figure is approximately 55%. In addition, the words known in Vorarlberg only partially correspond to the words commonly used in South Tyrol.

There are similarities between North Tyrol, Vorarlberg and Eastern Austria, particularly in institutional vocabulary that represents the political, legal, and economic unity of Austria, for example: Abfertigung 'one-time payment', ablösefrei 'apartment, shop, or office available to rent without a key money payment', Agenden 'tasks, duties', einbekennen 'to confess, admit', ehebaldigst 'very soon; as soon as possible', Einvernahme 'judicial or police questioning', Zivildienst 'person performing community service', etc. (see Forer & Moser 1988, 191 and Ammon et al. 2016). There are also similarities in the titles and job descriptions in the regions mentioned above, such as Kommerzialrat/Kommerzialrätin 'honorary title for an expert in the field of economics' or Advokat/Advokatin 'lawyer'.

In summary, it can be said that the vocabulary of western Austria is not uniform. Only institutional vocabulary has become completely established throughout Austria, which also applies to Vorarlberg (Forer & Moser 1988, 193). For this reason, Wiesinger's (1988b) lexical studies may still be relevant with regard to Austrian official language.

Austrian legal and administrative vocabulary

In Wiesinger (1988b, 207), in connection with the terminology of Austrian legal and administrative language, it is suggested that three groups of specific words and phrases be distinguished from one another. In each group, nouns take pre-

cedence, with verbs, adjectives, and adverbs occurring less frequently. From a morphological perspective, the nouns are simple or compound (Wiesinger 1988b, 206).

The first group consists of technical terms that stand for common expressions. They are based on the chancery tradition and are characterized by an archaic tone. The following nouns belong to this group: Ruhegenuss 'regular payment for retired civil servants', Pauschbetrag 'lump sum consisting of several items', Vergebühung 'fee prescription', etc. (Wiesinger 1988b: 207; Ammon et al. 2016). As far as verbs, adjectives, and adverbs are concerned, examples include gleichhalten 'to equate', vergebühren 'to charge or pay fees for something', unbeachtlich 'not to be taken into account', zulässig 'permitted', and anher 'here'. The phrases in this group are represented, for example, by multi-word units such as außer Ansatz bleiben 'to be disregarded', im Zeitpunkt 'at the time', and mit der Maßgabe 'in accordance with'. The following nouns, which have equivalents in standard German, are referred to as official Austriacisms: Drucksorte 'form, printed form', Einlaufstelle 'reception point', Kundmachung 'announcement', Nationalrat 'Bundestag', Präsenzdienst 'military service', and Verlassenschaft 'inheritance, estate, legacy' (Wiesinger 1988b, 208).

The next group includes common expressions with technical meanings. It should be noted that legal language has also left its mark on this category, as evidenced by words with special technical meanings such as Anfall 'occurrence', Anlage 'appendix', anfallen 'incur', ausbauen 'expand', and unschädlich 'without impairment, without influence'. The following phrases can be attributed to this group: die aufreichte Erledigung des Antrags 'the continuing necessity to complete the application' or der zu reichende Unterhalt 'the maintenance to be granted' (Wiesinger 1988b, 208).

The specific technical terms represent the third and final group. They make up the largest share of legal and administrative vocabulary and belong primarily to the nominal domain. Both nouns and adjectives are mostly compound words. The majority of simplexes have already entered common usage, for example military technical terms such as Einberufung 'official call-up for military service' (Ammon et al. 2016, 193) or Musterung 'examination of conscripts for their fitness for military service' (Ammon et al. 2016: 487) or terms from economics and taxation such as Entgelt 'remuneration' (ÖWB44, ÖWB-Redaktion 2022, 208), Umsatz 'turnover' (ÖWB44, ÖWB-Redaktion 2022, 705ff.), and Zuschlag 'surcharge' (ÖWB44, ÖWB-Redaktion 2022, 814). As far as compounds are concerned, both simple and multiple compounds occur, with two-part simple compounds dominating, for example, Familienbeihilfe 'family allowance', Umsatzsteuer 'sales tax', and Wareneingang 'goods receipt'. According to Wiesinger (1988b: 210), adjective compounds are text specific. They are particularly common in economics texts and are based on the root words -pflichtig and -frei, as is the case in the following examples: abgabepflichtig, aktivierungspflichtig, beitragsfrei, steuerfrei.

Austriacisms

Austriacisms, expressions characteristic of Austrian German, are highlighted in Ebner (2023: 30). First, a brief history of the origins of Austriacisms is presented, with an emphasis on the differences in linguistic development. The deviations are mainly due to the fact that, in contrast to standard German, Austria did not follow certain developments, and thus older variants have been preserved in standard Austrian German, see e.g. Jänner. With regard to the vocabulary of the Austrian standard language, an onomasiological perspective can be observed. The following four areas are discussed (Ebner 2023, 43): the language of cooking, the language of administration and institutions, as well as terms from social life and education. For each area, there is an alphabetical word list with selected terms, the meanings of which are explained in the dictionary section. In the language of cooking, food and fruit names are listed, as well as utensils and work processes, including Biskotten, Eiklar, Erdapfel, Flesserl, Fisole, Kren, Obers, Powidl, Schwammerl, and Topfen.

The language of administration and institutions includes a comprehensive inventory of precisely defined terms relating to state institutions, i.e. the executive organs of the state, as well as terms used in official correspondence and public service (e.g., internal and external security, tax and revenue administration), for example: Altstoffsammelzentrum, Bezirksgericht, Gebietskrankenkasse, Karenzurlaub, Nationalrat, Pension, Präsenzdienst, etc. In connection with social life, the following eight terms have been selected (Ebner 2023: 45): Adabei, baba, Damenspende, Deixfigur, gnä' Frau/Herr, L'amour-Hatscher, Seitenblickegesellschaft, Snowciety. Terms from the school system, which are based on the Austrian education system, focus primarily on school types and job titles, such as: AHS, Bundesgymnasium, Klassenvorstand/Klassenvorständin, Maturant/Maturantin, Professor/Professorin, Volksschule, Zentralmatura, etc.

EU list of specifically Austrian expressions

When describing the vocabulary of the standard language in Austria, the EU list of specifically Austrian expressions must not go unmentioned. In 1958, the Council of the European Economic Community established the official languages of the six founding states in its Regulation No. 1 of April 15, 1958. When Austria joined the European Union on January 1, 1995, Protocol No. 10 on the use of specifically Austrian expressions of the German language within the European Union was added to the Accession Treaty. This protocol contains the following 23 lexemes: Beiried, Eierschwammerl, Erdäpfel, Faschiertes, Fisolen, Grammeln, Hüferl, Karfiol, Kohlsprossen, Kren, Lungenbraten, Marillen, Melanzini, Nuß, Obers, Paradeiser, Powidl, Ribisel, Rostbraten, Schlögel, Topfen, Vogerlsalat, and Weichseln (Markhardt 2009, 21). It should be added that this list has been repeatedly criticized by several linguists (see Markhardt 2009). For instance, Markhardt (2009, 16) is of the opinion that the selection of the 23 Austriacisms in Protocol No. 10 was not based on any linguistic considerations.

The Austrian Media Corpus (AMC)

From a lexicological or lexicographical perspective, the Austrian Media Corpus (see Lenz 2023: 64) may also be of interest. While the other corpora, DiÖ and WBÖ, focus on the analysis of spoken language, AMC focuses on standard written language. The corpus spans approximately three decades, with the most recent texts dating to 2012, thereby providing extensive coverage of the Austrian media landscape over this period. Its creation was the result of a public–private collaboration between the Austria Press Agency (APA) and the Institute of Corpus Linguistics and Text Technology (ICLTT) of the Austrian Academy of Sciences.

The Austrian Media Corpus comprises an extensive collection of texts, including a large number of Austria Press Agency (APA) releases dating from 1955 to the present, as well as all major Austrian periodicals. These encompass all national daily newspapers in addition to a substantial selection of the country's leading weekly and monthly magazines (a total of 53 newspapers and magazines since 1990). Furthermore, the AMC contains a significant number of transcripts of Austrian television news programs, current affairs reports, and interviews from three Austrian television channels, available from 2003 onwards. The corpus also incorporates all texts disseminated through the APA's Original Text Service (OTS) – such as press releases issued by political parties or corporate communications – covering the period from 1989 to the present. In total, the collection comprises approximately 33 million texts, amounting to more than seven billion tokens as of May 2012. In comparison with other contemporary German-language corpora, the AMC ranks among the largest of its kind. Within Austria, it represents the first and most extensive corpus of contemporary media texts available for the study of written Austrian Standard German (Ransmayr et al. 2014, 111).

The AMC contains text content from Austrian daily newspapers, magazines, and APA reports (Lenz 2023, 64) and currently (in version `amc_4.24q4LTS`, as of February 20, 2025) has 51,424,098 million newspaper articles and approximately 13 billion tokens. The NoSketch Engine software used is a web-based corpus search engine that offers various search and filter options.

Lexicographical issues

In accordance with the basic principles of dictionary compilation, the macrostructure, microstructure and mediostructure of the dictionary were elaborated in detail. According to Engelberg & Lemnitzer (2008, 122) the macrostructure of a dictionary is the set of its headwords and the order in which these headwords are arranged. There is a wealth of research available on the microstructures of dictionaries and dictionary entries (e.g., Wiegand 1989; László 1996; Schaefer 1996). Following Schaefer (1996, 117), I understand microstructure to mean the overall structure of a dictionary entry, which comprises the following elements: the lemma, the data and the structural indicators used to present the data. As far as the mediostructure is concerned, Wiegand (2004, 353) distinguishes between two types of referenc-

es: dictionary object-related references and dictionary form-related references. The first type occurs when references in the dictionary reflect relationships that are presented in the dictionary subject matter, e.g. lexical-semantic relationships. The second type occurs when formal reasons (e.g. lack of space) are responsible for the inclusion of a reference.

With regard to the macrostructure, there are two important decisions from a metalexicographical point of view: the determination of the dictionary corpus by compiling a list of headwords and determining the arrangement of the headwords.

The dictionary base refers to the sources on which the selection of entries is based. There are two types of dictionary bases: primary sources (mainly texts) and secondary sources (mainly previously published dictionaries)

According to Bergenholtz & Tarp (1995: 90), the dictionary base consists of three components:

- linguistic and cultural competence of the lexicographer (introspection)
- existing literature, such as dictionaries, encyclopedias, handbooks, etc. (existing literature)
- texts (source texts and their translations)

Both primary and secondary sources serve as the basis for the Austrian German-Hungarian dictionary. The sources can be examined from two perspectives: firstly, according to formal and content-related criteria, and secondly, according to the phase of dictionary compilation in which they are used. As all criteria are of significant importance, both are presented.

The difference in form and content as a criterion applies to both types of sources. The following distinctions can be made with regard to primary sources. Types of primary sources according to formal and content-related criteria are:

- APA – Austria Presse Agentur - Nationale Nachrichtenagentur (<https://apa.at/>)
- the AMC corpus, version: amc_4.24q4LTS
- theStandard (<https://www.derstandard.at/>) since January 1, 1997
- Vorarlberg News - Vorarlberger Nachrichten (<https://www.vn.at/>).

The secondary sources include Austrian German, German and Hungarian dictionaries of meaning, monolingual Austrian German technical dictionaries in the fields of culinary language, education, administration, as well as translation dictionaries and other reference works. In the latter case, the dictionaries primarily serve a control function, but when it comes to providing grammatical information (on individual entries), for example, some (other) reference works are considered as the most relevant secondary source. Types of secondary sources according to formal and content-related criteria are:

- Austrian Culinary Terminology (Pohl 2007)
- Austrian Dictionary (ÖWB-online: <https://www.oewb.at/index.htm> 2019)
- Austrian School Dictionary (Greil & Vallaster 2006)
- Comprehensive Dictionary of the Hungarian Language (Ittész et al. 2006-2025), <https://nagyszotar.nytud.hu/index.html>
- Dictionary of German Variants (Ammon et al. 2016)

- Dictionary of the Hungarian Language (Pusztai 2003)
- Duden (Duden Online Dictionary, German Universal Dictionary: <https://www.duden.de/woerterbuch> 2020)
- Hungarian idioms dictionary. Idioms, situational phrases, proverbs, explanatory and conceptual dictionary (Bárdosi 2003)
- Small Austrian Dictionary (Freund-Jarolim 2001)
- Technical Glossary Austrian Administration German-English. 3rd revised and expanded edition (Kotzian 2018)

The sources are incorporated into different phases of dictionary work. These phases can be described as follows: corpus compilation; specification of grammatical data; specification of Hungarian equivalents, collocations and phraseologisms. The most important goal is to examine the usability of sources in the various phases, so no attempt is made here to separate sources into primary and secondary categories. Primary and secondary sources may occur together in the individual phases of dictionary work.

Corpus compilation

There are approximately 8,460 headwords, 13,600 sentences, 1,382 collocations and 1,392 phraseologisms in the Austrian German-Hungarian dictionary. In compiling the list of headwords for the Austrian German-Hungarian dictionary, we took all primary sources and the following secondary sources into account: Austrian Culinary Terminology (Heinz-Dieter Pohl 2007), Austrian Dictionary (ÖWB-online: <https://www.oewb.at/index.htm> 2019), Austrian School Dictionary (Greil & Vallaster 2006), Dictionary of German Variants (Ammon et al. 2016), Duden (Duden Online Dictionary, German Universal Dictionary: <https://www.duden.de/woerterbuch> 2020), Small Austrian Dictionary (Freund-Jarolim 2001), Technical Glossary Austrian Administration German-English. 3rd revised and expanded edition (Republic of Austria/Federal Minister of Defence 2018). Of the above sources, ÖWB-online (2019) and the Austrian School Dictionary (Greil & Vallaster 2006) were particularly helpful, as our main objective was to ensure user-friendliness and that the Austrian German-Hungarian dictionary we were compiling did not only contain differences from standard German in Germany, but also covered the standard Austrian German language variant. Otherwise, i.e., if only Austrianisms were included in the dictionary, the dictionary user would also need a bilingual German-Hungarian dictionary during the search process.

When compiling the list of headwords, we encountered the problem that the standard Austrian German language variant is not uniform (see above), and there can be significant territorial differences in vocabulary and meaning structure. When selecting headwords, we were aided by Wiesinger's (1988a) classification, which uses a five-part division (e.g., South German vocabulary, Bavarian-Austrian vocabulary, etc.). In addition, we relied on the territorial data (Eastern Austrian, Central Austrian, Southeast Austrian, West Austrian), which is based on the division ac-

cording to different provinces. In cases where the usage differed regionally, we included both words as headwords in the dictionary (e.g., Schreiner and Tischler). The word Schreiner is common in Western Austria (Ammon et al. 2016, 647), while the word Tischler is mainly used in Eastern Austria.

Specification of grammatical data

The second phase, where reference works are used as sources, involves the provision of grammatical data. The form commentary contains information on the Austrian German entries. The grammatical information is based on the expertise of monolingual dictionaries. The following sources are taken into account when providing grammatical data:

- Austrian Dictionary (ÖWB-online: <https://www.oewb.at/index.htm> 2019)
- Dictionary of German Variants (Ammon et al. 2016)
- Duden (Duden Online Dictionary, German Universal Dictionary: <https://www.duden.de/woerterbuch> 2020)

Specification of Hungarian equivalents, collocations and phraseologisms

In the third phase, Hungarian equivalents are provided using reference works. Monolingual dictionaries for Hungarian are available for this purpose.

In summary, the following reference works can be used to provide Hungarian equivalents:

- Comprehensive Dictionary of the Hungarian Language (Ittész et al. 2017), <https://nagyszotar.nytud.hu/index.html>
- Dictionary of the Hungarian (Pusztai 2003)

In the case of Hungarian collocations and phraseology, the most important source was Vilmos Bárdosi's work entitled Hungarian Idioms Dictionary (Bárdosi 2003).

Summary

This study has only shown a small part of the lexicographical work involved in producing a bilingual dictionary. From the point of view of dictionary compilation and dictionary data, in addition to lexical characteristics, the phonetic (see pronunciation data), morphological (see, for example, articles and plurals in the case of nouns) and semantic (see, for example, words with multiple meanings, words with identical forms, etc.) systems of the given source language (in this case, Austrian German) must also be adequately mapped.

Due to space limitations, only the vocabulary of the Austrian German language variant has been included in this study, taking into account macrostructural issues. In addition to characterizing and classifying Austrian German vocabulary, the main focus is on presenting primary and secondary sources, which play a fundamental role in compiling a list of headwords.

References

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. (=The German language in Germany, Austria and Switzerland. The problem of national varieties). New York: Walter de Gruyter. Berlin.
- Bergenholtz, Henning – Tarp, Sven (1995): *Manual of Specialised Lexicography. The Preparation of Specialised Dictionaries*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Blieberger, Erich (2000): Lexikalische Besonderheiten der deutschen Standardsprache in Österreich – auch im Deutschunterricht für Ausländer? (= Lexical features of Austrian Standard German – also in German lessons for foreigners?). In: *Polifonia* 3. Edições Colibri. Lisboa. 37–50.
- Ebner, Jakob (1980): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Besonderheiten*. (=How do you say it in Austria? A Dictionary of Austrian German Particularities.) 2., völlig überarbeitete Auflage. (= Duden Taschenbücher 8). Mannheim, Wien, Zürich.
- Engelberg, Stefan – Lemnitzer, Lothar (2008): *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. (=Lexicography and Dictionary Use). 3. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Forer, Rosa – Moser, Hans (1988): Beobachtungen zum westösterreichischen Sonderwortschatz. (=Notes on the regional vocabulary of Western Austria.) In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Das österreichische Deutsch*. (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Band 12). Wien, Köln, Graz: Böhlau Verlag. 189–209.
- Kaiser, Irmtraud – Ender, Andrea (2015): Das Spektrum der Sprachvariation im alemannisch-sprachigen Vorarlberg und im übrigen Österreich: Realisierungen und Kategorisierungen. (= The Range of Language Variation in Alemannic-Speaking Vorarlberg and in the Rest of Austria: Realizations and Classifications.) In: Lenz, Alexandra N. / Ahlers, Timo / Glauning, Manfred M. (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang Verlag. 11–33.
- László, Sarolta (1996): Probleme der Mikrostruktur. Überlegungen zu einem neuen deutsch-ungarischen Handwörterbuch. (=Problems of Microstructure: Reflections on a New German-Hungarian Dictionary.) In: Hessky, Regina (Hgg.): *Lexikographie zwischen Theorie und Praxis. Das deutsch-ungarische Wörterbuchprojekt*. (Lexikographica Series Maior 71.) Tübingen: Niemeyer. 21–48.
- Lenz, Alexandra N. (2023): Korpora zur deutschen Sprache in Österreich. System- und soziolinguistische Perspektiven. (=Corpora of Austrian German: Systemic and Sociolinguistic Perspectives.) In: Deppermann, Arnulf / Fandrych, Christian / Kupietz, Marc / Schmidt, Thomas: *Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft*. Mündlich, schriftlich, multimedial. Berlin, Boston: Walter de Gruyter. 53–69.

Markhardt, Heidemarie (2009): Das österreichische Deutsch im Rahmen der Europäischen Union. (=Austrian German in the Context of the European Union.) In: *Lebende Sprachen. Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation*. Band 49, Heft 1. Berlin: Walter de Gruyter. 15–22.

Ransmayr, Jutta – Moser-Pacher, Andrea – Fink, Ilona Elisabeth (2014): Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. Informationen zur Deutschdidaktik. (=Austrian German and Pluricentricity: Insights into German Language Didactics.) In: *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 38. Jahrgang, Heft. 3–201.

Schaeder, Burkhard (1996): Wörterbuchartikel als Fachtexte. (=Dictionary Entries as Specialized Texts) In: Kalverkämper, Hartwig / Baumann, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen: Narr. 100–124.

Scheuringer, Hermann (2001): Die deutsche Sprache in Österreich. (=The German Language in Austria) In: Knipf-Komlósi, Elisabeth/Berend, Nina (Hrsg.): *Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern*. Budapest: Dialóg Campus Verlag. 95–119.

Vallaster, Günter (2001): Zur Lexik der Standardsprache in Vorarlberg. (=To the Lexicon of the Standard Language in Vorarlberg) In: *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung* 2001/3. Wien. 26–29.

Wiegand, Herbert Ernst (1989): Arten von Mikrostrukturen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. (=Types of Microstructures in a General Monolingual Dictionary) In: Hausmann, Franz Josef / Reichmann, Oskar / Wiegand, Herbert Ernst / Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5. Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Erster Teilband*. Berlin/New York: de Gruyter. 462–501.

Wiegand, Herbert Ernst (2004): Überlegungen zur Mediostruktur in Fachwörterbüchern. Auch am Beispiel des „Wörterbuchs zur Lexikographie und Wörterbuchforschung“. (=Considerations on the Media Structure in Specialist Dictionaries. Also using the example of the 'Dictionary of Lexicography and Dictionary Research') In: Brdar-Szabó, Rita / Knipf-Komlósi, Elisabeth (Hgg.): *Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie. Abgründe und Brücken. Festgabe für Regina Hessky*. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 57) Frankfurt: Lang. 339–365.

Wiesinger, Peter (1988a): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. (=The German Language in Austria. An Introduction) In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Das österreichische Deutsch. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich)*. Wien: Böhlau Verlag. 9–30.

Wiesinger, Peter (1988b): Das österreichische Amtsdeutsch. Eine Studie zur Syntax, Stil und Lexik der österreichischen Rechts- und Verwaltungssprache der Gegenwart. (=Austrian Officialese. A Study of the Syntax, Style and Vocabulary of Contemporary Austrian Legal and Administrative Language) In: Stein, Peter K. / Weiss, Andreas / Hayer, Gerold (Hrsg.): *Festschrift für Ingo Reiffenstein zum 60. Geburtstag*. (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik 478). 183–214.

Wiesinger, Peter (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. (=Austrian German in the Discussion) In: Muhr, Rudolf / Schrodt, Richard / Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch: linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer Nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky. 59–75.

Wiesinger, Peter: (2024): *Österreichisches Deutsch kompakt. Geschichte und Gegenwart*. (=Austrian German Compact: Past and Present) Herausgegeben von Peter Ernst. Wien: Praesens Verlag.

Dictionaries

Ammon, Ulrich – Bickel, Hans – Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen (=Dictionary of German Variants)*. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Bárdosi, Vilmos (2003): *Magyar szólástár* (= Hungarian Idioms Dictionary). Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Duden Deutsches Universalwörterbuch (=German Universal Dictionary: <https://www.duden.de/woerterbuch> 2020

Ebner, Jakob (2023): *Duden Österreichisches Deutsch. Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich*. (=Duden Austrian German. Dictionary of Contemporary Language in Austria) 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. 3. Druck. Berlin: Dudenverlag.

Freund, Josef – Jarolim, Franz (2001): *Kleines Österreichisches Wörterbuch* (=Small Austrian Dictionary). Großes Wörterverzeichnis. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.

Greil, Josef – Vallaster, Günter (2006): *Schulwörterbuch für Österreich*. (=Austrian School Dictionary). Wien: Oldenbourg Verlag.

Ittész, Nóra (2006–2025): *A magyar nyelv nagyszótára* (=Comprehensive Dictionary of the Hungarian Language). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Nyelvtudományi Kutatóközpont.

Kotzian, Jürgen (2018): *Fachglossar Österreichische Verwaltung*. Deutsch-Englisch (=Technical Glossary Austrian Administration German-English). 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien: Landesverteidigungsakademie.

https://www.sprachressourcen.at/fileadmin/file/Sprachressourcen/Fachglossar_OEsterreichische_Verwaltung_Auflage3.pdf

ÖWB-Redaktion (2022): *Österreichisches Wörterbuch* (ÖWB44) (=Austrian Dictionary). Vollständige Ausgabe mit dem amtlichen Regelwerk. 44. Auflage. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. (ÖWB-online: <https://www.oewb.at/index.htm> 2019)

Pohl, Heinz Dieter (2007): *Die österreichische Küchensprache* (=Austrian Culinary Terminology). Ein Lexikon der typisch österreichischen kulinarischen Besonderheiten (mit sprachwissenschaftlichen Erläuterungen). Wien: Praesens Verlag.

Pusztai, Ferenc (2003): *Magyar értelmező kéziszótár* (=Dictionary of the Hungarian Language). Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kontúry autorskej stratégie Anny Räu-Lehotskej

JAROSLAV VLNKA

Contours of Anna Räu-Lehotská's authorial strategy

Abstract

The aim of this paper is to characterize the specific authorial strategy employed by Anna Räu-Lehotská in her literary work. Based on an analysis of her poetic and prose texts, we observe the techniques the author uses in her treatment of themes and development of motifs. We attempt to describe the way in which she creates and organizes her texts and builds relationships between their individual parts. We note that she chooses artistic means, genre elements, and style, using certain inspirational impulses relevant to achieving her authorial intentions and goals. These are varied: to evoke emotions and reflections on the transience of being, to resolve a personal problem, to express an opinion on social issues. At the same time, the question of the reader's position within the literary communication evoked by these texts also arises as worthy of attention.

Keywords: Author; Strategy; Analysis; Literature; Syncretism; Influences; Postmodernism

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

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.109-118

Úvod

V tejto štúdii sme sa rozhodli preskúmať spôsob, akým Anna Räu-Lehotská pristupuje k literárnej tvorbe na základe jej zrkadlenia v najnovšom výbere Záblesky sprisahaného času (2024), ktorý vychádza pri príležitosti životného jubilea spisovateľky. Zamerali sme sa na to, ako sa táto renomovaná autorka prozaických kníh a básnickej zbierky, prezentuje v kontexte dolnozemskej slovenskej literatúry, v ktorom je prítomná už vyše tridsať rokov. Pokúsili sme sa zaznamenať špecifiká nezameniteľného autorského štýlu, pričom čerpáme z výsledátov vlastnej interpretácie i doterajšej odbornej reflexie. Nazdávame sa, že výrazný podiel na formovaní autorskej individuality tejto dolnozemskej spisovateľky má nielen výber a spôsob spracovania témy, ale aj formálna stránka literárneho vyjadrenia. Pozornosť preto takisto venujeme cieľom, ktoré autorka svojou výpoveďou sleduje. V tomto kontexte nás zaujala tiež skutočnosť, komu je výpoveď adresovaná. Postavenie čitateľa v rámci literárnej komunikácie, ktoré zrejme neintencionálne predurčuje autorka svojim dielom, je výrazným charakteristickým znakom individuálne unikátneho tvorivého procesu.

Výskumné zameranie

Pri analýze a uvažovaní o význame umeleckých literárnych diel Anny Räu-Lehotskej zohľadňujeme osobitý prístup, resp. autorskú stratégiu, ktorá odráža osobnosť, životné i literárne skúsenosti a hodnoty autorky, ako aj jej špecifické chápanie sveta a jedinečnosť tvorivého prejavu (Žemberová 2018). Autorská stratégia, čiže zámer je to, čo autor zamýšľa svojím textom dosiahnuť. Predstavuje úmysly, ciele a víziu, ktoré realizuje vytvorením diela. Napríklad, chce prostredníctvom umeleckého literárneho diela informovať, presvedčiť, poučiť, zabaviť, inšpirovať alebo vyvolať emócie, či diskusiu (Nosková 2014). Nazdávame sa, že existuje dôvod, prečo si autorka volí špecifický spôsob písania, preferuje určité žánre alebo ešte precíznejšie a zároveň paradoxne, prečo sa v jej literárnej tvorbe prejavuje druhovo-žánrový synkretizmus. Texty ukrývajú vysvetlenie motivácie a súvislosti, obsahujú aj kľúčové aspekty autorského zámeru.

Východiskom nášho zamyslenia sa stal aktuálny výber z tvorby Záblesky sprisahaného času, ktorý je možné z viacerých aspektov považovať za reprezentatívny. Tento výber z hľadiska kontinuity autorkinho tvorivého vývinu otvára poézia, ale pri-náša najmä jej ťažiskovú prozaickú tvorbu. Hoci autorka vstúpila do literatúry ako poetka „veku primeranými básňami“ (Šenkár 2024, 116), ktoré publikovala z antológiách Variácie (1980, 1981), tieto básnické texty sa vo výbere nenachádzajú. Všetky vybrané básne sú zo zbierky Nesúlady (2014), ktorá predstavuje vyzretejšiu tvorbu a zatiaľ jedinú samostatne vydanú básnickú knihu. Poézia Anny Räu-Lehotskej je plná zážitkovej neuchopiteľnosti, zmyslovej abstrakcie a mocných dojmov. Je to prevažne osobná lyrika, čo rieši ontologickú tému pomínutelnosti, resp. plynutia času v ľudskom živote a vnútornom svete lyrickej hrdinky, ktorá je autoštylizáciou autorky.

Stratégia básnickej výpovede

Básňam zdanlivo chýba oporný bod, čo je šťastie zapríčinené tým, že poukazujú na jeho hľadanie a na tápanie lyrickej hrdinky v neistote a bezradnosti. Príbehy života na pozadí týchto básní sú skryté a zašifrované, súvislosti môžeme iba tušiť a niektoré kľúče k ich interpretácii sú zámerne stratené. Napriek tomu, že podstata týchto básní je ťažšie uchopiteľná, viaceré indicie signalizujú ich regionálne a priestorové zakotvenie. Autorku formujú životné okolnosti a dolnozemske prostredie, ktoré ju inšpiruje geograficky, ale aj v rámci areálového literárneho nadväzovania, vplyvu autorskej stratégie textového spracovania, čo sa prejavuje osobitým „zakomponovaním autentického etnického priestoru aj z jeho dejinnej pamäti a literárneho času do tematiky“ (Žemberová 2018, 1). Autorka šikovne „do lyrických výpovedí poeticky vtesná epický priestor“ (Šenkár 2015, 286), ktorý v úvodnej básni tejto antológie Prízraky indikuje archaický výraz „beštráňov“ (agátov) zdôraznený a odlišený kurzívou.

Autorka: „V rozpínajúcich sa tienoch / beštráňov“ (Räu-Lehotská 2024, 5) roztvára témy týkajúce sa jej individuálneho bytia, ale aj ľudskej existencie všeobecne.

Lyrická hrdinka má pevné miesto v prostredí aj v spoločenskej štruktúre, a to čo hľadá je odpoveď na minulosť, ktorá sa v zábleskoch času pripomína tým, čo zostalo nedopovedané a nedoriešené. Lyrická hrdinka sa nachádza v rekapituláčnej fáze života, v ktorej „tiene“ reprezentujú traumatické problémy a bytostné zranenia. Súčasne evokujú pochmúrnú atmosféru a náladu. Odkazujú na nevyhnutnosť zmeny pretrvávajúcej existenčnej nepohody. Básnická výpoveď, svedčí o prístupe autorky, ktorá vytvára paralelu prírodného a ľudského sveta, vyjadruje momentálne obavy, ale aj nádej na opätovnú harmóniu: „Skrýli sme sa pred dažďom / ako pred zlým snom (...) Poplatili sme si vinu až do konca. / Mohlo by už prestať“ (Räu-Lehotská 2024, 10).

Básne sú atmosféricky zasadené do nevlúdneho počasia (vichrica, vietor, dážď, sneženie, búrka, hmla) a často aj do ročných období (jeseň, zima), ktoré reflektujú diskomfortný vnútorný stav, nepriaznivú životnú situáciu subjektu a vyžarujú nevlúdnosť a ľudský chlad. Počasie, ročná doba, resp. časť dňa sú detailizované, čím sa prehĺbuje senzitivne prežívanie. V jej básňach efektívne padá listie, horia sviečky alebo „pripozdieva sa“ (Räu-Lehotská 2024, 15), čo evokuje Kraskov pocit oneskorovania, trpké zistenie človeka, ktorý zmeškal niečo zásadné vo svojom živote.

V básňach Räu-Lehotskej defilujú záležitosti, ktoré lyrickú hrdinku stále trápia. S odstupom času zostávajú otvorené, akútne i také, na ktoré by rada zabudla, ako píše: „hľadám oázu zabúdania (Räu-Lehotská 2024, 11). Sprítomnené obrazy minulosti neraz pôsobia ako fatamorgána, autorka narába s tajomstvom, rozvíja motív osudového zahmlenia, príznakov a preludov v rovnomenných dielach: Prízraky, Prelud. Z usporiadania slov v štruktúre básne sa predpokladá neočakávaná súvislosť a dostáva sa čitateľom silná kondenzovaná emócia. Autorka si bolestne uvedomuje, že nie všetko, čo sa stalo, prebolí a vylieči čas. Spracované témy pominuteľnosti, fatálneho minúťcia cieľa, riešenia omylu a straty, sú v poézii skôr pesimisticky ako proaktívne ladené. Pochmúrne okamihy, udalosti, príhody a situácie, ktoré ostali zatemnené „v útrobach pamäti“ (Räu-Lehotská 2024, 20) sa vynárajú „z tieňov na svetlo“ Žiadajú si reflexiu a hodnotenie. V týchto intenciách autorka prizýva čitateľa k spoluporbe, avšak to, čo je po čase stále páľčivé, si vyžaduje najmä sebareflexiu a sebahodnotenie z perspektívy lyrickej hrdinky, keďže sa sprítomňujú prevažne dôsledky, príčiny zostávajú zahmlené a naďalej tušené.

Do čisto poetickej výpovede vystavanej na základoch umeleckých jazykových prostriedkov, ktoré pôsobia miestami archaicky a vzbudzujú dojem vplyvu literárnej moderny, občas prenikne technický termín alebo výraz, resp. slovo späté s profesionálnym zameraním autorky: „kalné pramienky plombujú výmole“ (Räu-Lehotská 2024, 20), ktoré sa niekedy zobrazujú už priamo v názve básne: Priskrutkujem si. Nezriedka sa v týchto básňach objavujú aj genitívne metafory ako: „hmla každodennosti“, „papuče starcov“, alebo „omrvinky túžob“ (Räu-Lehotská 2024, 5–27), ktoré azda v povedomí autorky indikujú druhové zaradenie básnického textu k poézii písanej voľným veršom. Verše Anny Räu-Lehotskej takisto vykazujú znaky sviaťtočnosti, poézia nie je pre ňu kratochvíľou. Umožňuje návrat do zlomových bodov života s nutnosťou voľby, osudového rozhodnutia, na rázcestie, odkiaľ viedli do budúcnosti rôzne cesty... Lyrická hrdinka, ktorá je spodobením pocitového a myšlienkového sveta autorky, spätne vyhodnocuje, či jej vtedajší výber smerovania,

zaujatý postoj a vyjadrenia boli správne. Räu-Lehotská je autorkou nemnohých kníh, prevažne prozaických súborov, neohlasuje sa často, o to sa snaží vyznievať presvedčivejšie.

Špecifiká autorského prístupu v próze

Nasledujúcu časť reprezentatívnej publikácie *Záblesky sprisahaného času*, tvorí výber próz, ktoré pochádzajú z kníh *Jedným dychom* (1994), *Zvitok predsavzatí* (2009), *Voľný kúsok priestoru* (2011). Tieto prózy potvrdzujú zistené ukazovatele, autorskú stratégiu, inšpiračné podnety, jedinečnú životnú skúsenosť a „zvýrazňujú osobitý literárny kontext“ (Žemberová 2018, 1) dolnozemského kultúrneho priestoru. Anna Räu-Lehotská si zachovala tvorivú kontinuitu a integritu. Ukazuje sa tiež, že autorka sa nerozhoduje apriórne pre konkrétnu žánrovú formu, v ktorej dielo sa prejaví, dokonca v určitých prípadoch (textoch) sú aj druhové charakteristiky problematické, niekedy nejde o exaktne vymedzenú poéziu a prózu, lež o ustavičné „dianie zmyslu“ opodstatnené vlastným životom, ktorý „presadzuje svoju špecifickú hodnotu“ (Jankovič 2014, 13) hľadaním originálnej formálnej prezentácie. Také dielo vzbudzuje dojem provizórnosti výpovede, pričom jeho typickým prvkom sa stáva „neúplnosť, nedokončenosť, dokonca neprehľadnosť“ (Hubík 1991, 27).

Aj v prozaickej tvorbe, a publikované texty sú toho dôkazom, sa prejavuje druhovo-žánrový synkretizmus, často sa potvrdzuje, že Räu-Lehotská zostala bytostným založením poetka. Prózy majú lyrický fundament alebo vyžadujú šifrovanie významu. Niekedy rozdiel signalizuje forma. Napríklad text *Oblak* sa javí ako báseň v próze, ale pri otázke jeho zaradenia, striktná klasifikácia zlyháva. *Oblak* je exemplárnym príkladom próz, ktoré sa „iba tým, že sú napísané neviazanou rečou, môžu zaradiť výlučne k epike“ (Anoca 2012, 61). Pričom problematická klasifikácia a zaradenie vedie k poznatkom, že autorská stratégia komponovania próz nasvedčuje „postmoderným tendenciám“ (Anoca 2012, 61) a „rozvíjanie postmoderny“ (Matyášová 2016, 33), presnejšie „postmodernistická orientácia“ (Šenkár 2019, 191) je výstižnou charakteristikou časti prozaického diela, ktoré sa vyznačuje druhovou a žánrovou hybridnosťou. Z tejto perspektívy je považované za fragmentárne, anekdotické a otvorené dielo „neustálemu generovaniu“ (Eco 2015, 27). Autor takého diela prestáva byť jeho výhradným tvorcom, ktorý garantuje konečnú podobu a zmysel, naopak ráta s kreatívnou účasťou čitateľa.

Uvedenými atribútmi disponuje aj metaforická, polysémantická poviedka *Príchod*, ktorá je plná náznakov a otvorená pre tvorivú interpretáciu. Samotný príchod v poviedke je hypotetický, zostáva totiž nejasné, čo prichádza, kto prichádza, môže to byť nový život, ale i smrť, či niečo mimoriadne, alebo všedné, azda s osobným významom. V tomto širokom rozpätí je príchod náznakovito charakterizovaný ako neopakovateľná skúsenosť a podstatná zmena. Témou tejto i ďalších poviedok je zväčša každodenný život, vnútorné pocity a stavy protagonistky, jej myšlienkové poruchy. Ako lyrická hrdinka, tak aj protagonistka a rozprávačka vo viacerých prózach, je štylizáciou autorky. Takisto ustavične niečo hľadá, niečo ju trápi, v niečo dúfa, stále jej čosi uniká. Pocit unikania podstatného, pomínuteľnosti, nepochopiteľnej

súhry okolností, nepravdepodobnej náhody, absurdného zmiznutia a straty, je ústrednou témou poviedky Čižmy, v ktorej miznú aj celkom konkrétne veci: „Neboli tam. Začala som sa otáčať ako psík za chvostíkom, ale darmo čižmy neboli nikde“ (Räu-Lehotská 2024, 43). Načrtnuté skutočnosti sú v podstate obrazné. Podnet je psychologický a vytvára obraz momentálneho rozpoloženia subjektu. Veci, ktoré literárne postavy nenachádzajú na svojom mieste, evokujú neporiadok v životných príbehoch, z ktorých vyvstáva potreba nového usporiadania osobných záležitostí a nevyhnutnosť životnej zmeny. Tomu nasvedčuje aj potreba autorky zakončiť poviedku, v ktorej rozvíja sľubný mysteriózny motív, poľahčujúco, úsmevne, optimisticky a s vtipom. Keďže i za cenu oslabenia výsledného efektu výpovede ponúkne vysvetlenie; „že si čižmy odskočili na štamperlík“ (Räu-Lehotská 2024, 44). Čitateľ je takto konfrontovaný s úsilím niečo bližšie nešpecifikované napraviť, vrátiť sa do hraničného bodu života v čase a modifikovať vlastnú voľbu, čo reálne nie je vždy možné. V erbovej próze Zvitok predsavzati na margo tejto témy autorka dospeje k istému rezultátu: „Úsudok, kedysi racionálny, bol už dnes len lepivou gebuzinou, brány, ktoré kedysi dovoľovali prívál myšlienok sa teraz pozatvárali a zadným východom bol povolený len ich konvulzívny odchod“ (Räu-Lehotská 2024, 45).

Viacere prózy majú značne lyrický charakter, tematizujú vnútorné pocity, sklamanie, dezilúziu, ich námet je osobný. „Predstavivosť je základným východiskom pri pochopení“ (Šenkár 2011, 124) týchto próz, ktoré pôsobia dojmom prototextov, autorských náčrtov v stave rozpracovania, v procese zrodu, napríklad: Putá, Tieň. Ďalšie prózy, špeciálne Telefonát sa vyznačujú zvláštnou reakciou na vonkajšie podnety, ktorá je v súvislostiach vzletných opisov snažiacich sa postihnúť hlbšie duševné pohnutky, až nepredvídateľne pragmatická. Prózy Räu-Lehotskej poukazujú na výnimočnosť tvorivého aktu, autorka píše málo a obrazne povedané vo chvíľach sviatočných, vyjadruje sa k subjektívne dôležitým momentom života, významným vnútorným zážitkom. Čo platí takisto pre poéziu autorky, ktorej predchádza silný podnet. Skutočnosť, že vzniká vo výnimočných chvíľach (i veľmi smutných) dokumentujú básne príležitostného charakteru, venované dvom osobnostiam slovenskej dolnozemskej literatúry, ktoré behom týždňa (vo februári 2008) opustili tento svet: Krátky dolet – na pamiatku Adama Suchánskeho a Prehlbený kaňon – spomienka na Ondreja Štefanka.

Autorka hľadá hlbšie súvislosti v navonok bežných udalostiach ľudského života. Táto autorská stratégia sa zobrazuje i v názve Zatmenie slnka, ktorý poukazuje na astronomický jav, nastávajúci raz za dlhý čas. Sila prírodných živlov a úkazov, pripomína ľudské slabosti. Človek je pod vplyvom okolností, osudovej predurčenosti, v kolobehu determinácií. Veď, každé pevné rozhodnutie človeka môže život obratom zmeniť (Vzorné správanie) a priebeh udalosti dokáže rovnako ľahko narušiť neočakávaná situácia, ktorú môžeme chápať ako podobenstvo o márnosti úsilia (Nedeľný obed). Autorka sa dotýka prchavých, nestálych a premenlivých javov, ktoré sú podstatné pre život. V poviedke Kríšťalové kone, tak označuje medziľudské vzťahy. Je možné ich upevňovať a napomáhať vývinu, a predsa zostanú jednako krehké, autonómne, vývinovo nepredvídateľné a dočasné.

Ťaživé témy sa autorka snaží odľahčiť humorom. Využíva pritom situačnú i charakterovú komiku. V próze Hurá na lyžovačku, v ktorej sa dievčatá z nižiny chystajú

do hôr a zabezpečujú si vhodný výstroj, pracuje s určitých vzorcom správania, ktorého multiplikovanie v rozprávaní indikuje komickosť, vlastný príbeh oživuje a poľudšťuje. Daná autorská stratégia završovania vážnej, neveselej témy pozitívnym impulzom, ktorý povzbudzuje, je plne opodstatnená. Hoci sa to deje na úkor celkového dojmu. Ako sme už spomenuli, keď atraktívny mysteriózny motív (Čižmy) vedie k otvorenému koncu, ale stráca isté čaro tým, že je komicky dopovedaný.

Z diapazónu próz, ktoré viac alebo menej akcentujú lyrické prvky sa vymyká spoločensky angažovaná poviedka *Ako je tým učiteľom dobre*, ktorá patrí do kategórie próz „zo školského prostredia, ktoré sú determinované jej vlastným povolaním“ (Šenkár 2019, 194), vychádza z autentickej učiteľskej skúsenosti, podobne ako Valaška pri boce, ktorá je ako väčšina próz knižného výberu postavená na omyle, nedorozumení a zámene pojmov s dojmami. Poviedka *Ako je tým učiteľom dobre* obsahuje výraznejšie autobiografické prvky, je podrobnejšia a má vysokú výpovednú hodnotu. Táto rozsiahla próza prezentuje sociálny kritizmus. Disponuje ironickým názvom a vyvracia názorové stereotypy, verejnú mienku na učiteľské povolanie. Autorka využíva nezvyčajný rozsah poviedky, ktorý je v porovnaní s rozsahom ostatných próz naozaj mimoriadny, a trpezlivo vyvracia tvrdenia verejnosti na adresu učiteľov. Najmä tie, ktoré sa týkajú konkrétnych záležitostí: bagatelizujú pracovné nasadenie a náročnosť povolania, pričom upozorňujú na štedrý pomer voľných dní, ktorý neoprávňuje žiadať výhody. Autorka sa pokúša názorne ukázať, „čo všetko sa za víziou dlhých prázdnin skrýva“ (Vitězová 2012, 60). Vysvetľuje neopodstatnenosť ľudskej závesti, že dlhé a frekventované prázdniny v učiteľskom povolaní, podobne ako v každom inom, existujú ako kalendárny fakt.

Na príkladoch opisuje, že obdobie prázdnin, počas ktorého učiteľia „neučia“, neznamena, že nepracujú. Pričom nejde len o evidentnú nevyhnutnosť, ktorá sa naskytá v danom období, namiesto učenia vykonávať administratívnu agendu v súvislosti s vyučovacím procesom a žiakmi, realizáciu dokumentácie, inventarizácie, archivácie, či prípravy učebných materiálov, vybavovania korešpondencie s rôznymi subjektmi, ale aj o fyzickú prácu na zveľadovaní priestorov a inventáru tried i školy, či povinnosť zúčastniť sa letných pobyto, na ktorých učiteľia nesú zodpovednosť za nehody, zranenia a škody spôsobené konaním žiakov, ktorí sú pod ich pedagogickým dozorom. Na tieto pracovné povinnosti sa autorka zameriava, aby dokázala, že obdobie prázdnin patrí k rovnako exponovaným vo výkone povolania učiteľa. Z pozície zainteresovanej osoby predstavuje dlhý „zoznam tých najsúrnejších robôt, ktoré som počas celého školského roka musela kvôli nedostatku času stále odkladať“ (Räu-Lehotská 2024, 100). Autorský prístup v tejto poviedke sprevádza úsilie o korekciu verejnej mienky. Próza *Ako je tým učiteľom dobre*, ktorá oplýva dokumentárnou presnosťou, vecnou argumentáciou a názornosťou, je kontexte prozaickej tvorby autorky skôr výnimkou, ktorá potvrdzuje pravidlo.

Vplyv postmoderny

V tvorbe Anny Räu-Lehotskej dominuje krátka próza, v ktorej je minimum postáv a tie vstupujú do príbehu hotové, neprechádzajú zjavným vývojom, ale pociťujú výraznú potrebu premeny a určitým spôsobom sa prejaví. Pričom ide o konkrétne i symbolické „spredmetnenie konania človeka proti automatizácii pracovného i osobného života“ (Šenkár 2019, 194). Príbeh je iba naznačený, dej potlačený v prospech zaznamenávania situácie, podávania správy o významných okamihoch každodennosti, lyrických zápiskov vnútorného stavu, opisu interakcie s ľuďmi. V týchto prózach sa prejavuje rezignácia na veľký príbeh a sústredenie na jednotlivosti. Autorka nemá vopred danú predstavu o zaradení diela, obsah si hľadá vhodnú formu a utváranie tejto predstavy zostáva v procese hľadania i po napísaní a pokračuje vo vedomí čitateľov. Jej tvorbu charakterizujú postmoderné postupy: miešanie a modifikovanie žánrov, druhov, štýlov a perspektív, aplikácia rôznych typizujúcich prvkov, nenávratná strata celku, inklinácia ku kratším žánrom, priorita formy, nostalgia a irónia. Ako napísal predstaviteľ filozofického postmodernizmu Jean-François Lyotard: „postmodernosť môže združovať najprotikladnejšie perspektívy“ (1993, 38), zničujúcu bezradnosť a oslobodzujúcu sebaironiu.

Napokon túto kombináciu ako interpretačnú možnosť ponúka poviedka Čížmy, vyznačujúca sa ironizovaním spracovania vážnej témy individuálnej pamäte a mystériózne rozvíjaného námetu. Kontraproduktívnosť je v tomto prípade sebareflexívna. Napokon fakt, že autorská stratégia je inšpirovaná znakmi postmoderny, konštatovali aj interpreti literárneho diela A. Räu-Lehotskej (Anoca 2012; Matyášová 2016; Šenkár 2019).

K otázke druhovej a žánrovej charakteristiky

Medzi prózou a poéziou obsahovo, výrazovo i v súvislosti s voľnou umeleckých jazykových prostriedkov je plynulý prechod, a ten je predovšetkým formálny. Literárne texty autorky sú druhovo a žánrovo nejednoznačne vymedzené, oscilujú na rozhraní „medzi epikou a lyrikou“ (Anoca 2012, 61). Texty ktoré sa v procese kreovania prikláňajú do kategórie poézie, resp. prózy charakterizuje úsporná ekonómia vyjadrovania, gnómičnosť a skratka.

Vo veršoch Räu-Lehotskej narastá obmieňanie posolstva, opakovanie autorského prístupu, ktorý stotožňuje vnútorný svet a stav duše lyrickej hrdinky s poveternostnými podmienkami a javmi prírody. Proces znižovania intenzity denného svetla a zhoršovanie počasia odráža nálady lyrického subjektu a vytvára atmosféru básní. To isté sa ustavične vracia a rezonuje s istými sémantickými odtienkami, ale zostáva rovnako páľivé, bez formálneho riešenia, s nádychom tajomstva, čo otvára priestor pre participovanie čitateľa. Autorským zámerom je prienik k podstate medziľudských vzťahov a ich vyjasňovanie. Tento proces sa deje za oponou, ktorá je čiastočne nepreniknuteľná a má intímny význam. Autorka sa snaží dať okolitému svetu a vlastnému životu pevnejší základ, nájsť istotu a stabilitu. Jej poézia má tiež znaky tradičnej poetiky, symbolistický pocit oneskorovania, avantgardnú rehabili-

táciu genitívnej metafory. Pracuje tiež s tichom, ktoré tvoria slovami ťažko vyjadriteľné myšlienky, niečo nevypovedané, resp. zamlčané. Zo slov rozhodných do priestoru básne vyvstáva nečakaná súvislosť. Zreteľne čitateľný je postup literárneho animizmu, ktorý stotožňuje prežívanie, nálady subjektu s výslednou atmosférou, ktorá pôsobí na čitateľa. Pričom sa využíva energiu prírodných síl, astronomické meteorologické motívy a poveternostná situácia odrážajúca citové rozpoloženie, v tom je táto poézia moderná, zaznievajú v nej ozveny Kraskovho symbolizmu. V spleti alúzií, voľných asociácií a básnických reminiscencií, defiluje introspekcia a naznačuje smer k osobnostnej lyrike.

Aj prózy Záblesky, Hviezda, Zatmenie slnka, ktorých „základom je astronomická téma“ (Vitězová 2012, 61) sú lyrizované. Prírodné motívy odrážajú vnútorné stavy, pocity a nálady protagonistu. Zároveň vytvárajú lyrickú atmosféru, v symbolickej rovine zohrávajú aktívnu úlohu, revitalizujú stav vecí a majú katarzný účinok. Napríklad v štruktúre motívov počasia frekventovaný „očistný dážď, ktorý zmyje ľudské neduhy a spomínanú monotónnosť bytia“ (Šenkár 2024, 117). Iný slovami, autorka do nečasu vlieva nádej, predpokladá následné javy, že po búrke sa vyčasí, po daždi vyjde slnko, po noci a tme sa opäť rozjasní. V prózach i básňach naznačuje, že život má pohyblivý základ, ľudské hodnoty a vzťahy sú nestále a krehké. Hľadá spôsoby komunikácie a porozumenia medzi ľuďmi.

Eva Vitězová rozdeľuje prózy Räu-Lehotskej na poviedky, v ktorých sa prejavuje „zreteľná orientácia autorky na lyrizujúce návraty“ (2012, 61) a na každodenné poviedky. Prózy z prvej skupiny využívajú básnické prostriedky, lyrickú energiu, približujú sa k poézii a majú zväčša alegorické vyznenie. Ich druhovú príslušnosť vyjasňuje grafická úprava. Každodenné poviedky s epickým pôdorysom (Vitězová 2012) a náčrtom príbehu, ktoré vytvárajú druhú skupinu próz, sú nezriedka motivované autobiograficky a vyznievajú veľmi realisticky. Skutočne miestami pôsobia ako realistické črty (Šenkár 2019). Navyše obsahujú prekvapivý zvrat a otvorený záver, s potrebou interpretačného završenia významu, zamyslenia a čitateľovej spoluúčasti. Celkovo majú prózy Räu-Lehotskej spravidla kratší rozsah, preto ich Dagmar Anoca hodnotí ako „minipríhody“ (2010, 133). K tomuto označeniu sa prikláňa aj Patrik Šenkár, ktorý spracoval dolnozemskej slovenskej literatúru v Rumunsku najpodrobnejšie a skonštatoval „bohatý výber metód spracovania jednotlivých mikropříbehov“ (2019, 198).

Záver

Literárne dielo Räu-Lehotskej sa vymyká presnejšej kategorizácii, je pestré a rôznorodé, rozpína sa od realisticky konkrétnych textov až po texty číro imaginatívne. Preklenúť vzdialenosť medzi ilúziou a realitou napomáha častý motív pohybu postáv. Výpoveď sprevádza postmoderné spochybnenie tradičných foriem. A výpoveď je takisto postmoderne otvorená. Autorka predstavuje fragmenty možných príbehov. Zameriava sa na detail, ktorý a je vitaným prvkom ozvláštnenia textu. Všíma si ako drobný omyl, podnet, ponuka, či správa, alebo situácia, dokážu zmeniť stav vecí, rozhodíť vzťahy a pohnúť udalosti podivným smerom.

V literárnej komunikácii, ktorú navodzujú tieto texty, sa prisudzuje dôležitá úloha čitateľovi, ktorý je „v postmoderne aktívnym spolutvorcom významu, nie pasívnym konzumentom“ (Nicol 2009, 14). Špecifikovanie významu, zmyslu a posolstva diela je do určitej miery, v závislosti od výstavby konkrétnych textov, na fantázii čitateľa. V danom kontexte otázne vyznieva tvrdenie, že poskytuje „prakticky neobmedzené možnosti interpretácie“ (Matyášová 2016, 36). Nepreberné možnosti sú v ponuke „bezbrehého postmodernizmu“ (Welsch 1994, 10). Räu-Lehotská pozná vlastné limity. V rôznorodosti je autorsky konzistentná, viac, či menej otvorená pre čitateľskú hĺbavosť. Adresátom jej diela, ktoré má nesporne osobný význam, je podobne naladený príjemca. Spolutvorba pritom nie je cieľom, jestvuje ako slobodná voľba pre adresáta. Analyzované literárne dielo, ako sme ukázali, má i tradičné, modernistické prvky. Mimo textu je len nezainterosovaná predstava, to podstatné je v ňom vyjadrené, naznačené a zašifrované.

Autorská stratégia Anny Räu-Lehotskej sa vyznačuje úsilím uchopiť pominuteľné, snahou vyjadriť, čo sa slovami dá len ťažko, zachytiť, čo sa objavuje a stráca. Prezентuje hľadajúce postavy. Veci, ktoré mali pevné miesto, neočakávane miznú, alebo sa nájdu na inde. Nečakané impulzy sa vynárajú zo zabudnutia a vtŕhávajú zo zabehaného stereotypu. Autorka skúma dotyk nevšednosti s každodennou realitou.

Príspevok vznikol ako výstup projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry (KEGA) Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Registračné číslo projektu: 001UJS-4/2025; názov projektu: Chrestomatia z kultúrneho kontextu dolnozemsých Slovákov I.; vedúci projektu: doc. PaedDr. Patrik Šenkár, PhD.

Literatúra

- Anoca, Dagmar Mária (2010): *Slovenská literatúra v Rumunsku*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2. vydanie.
- Anoca, Dagmar Mária (2012): Pevne zabývaná vo svojom literárnom priestore. *Naše snahy Plus* 9(4), s. 61–62.
- Eco, Umberto (2015): *Otvorené dielo* [e-kniha]. Praha: Argo.
- Hubík, Stanislav (1991): *Postmoderní kultura. Úvod do problematiky*. Olomouc: Mladé umění k lidem.
- Jankovič, Milan (2014): *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha: Karolinum.
- Liotard, Jean-François (1993): *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Matyášová, Martina (2016): Postmoderna a súčasná slovenská literatúra v Rumunsku (Postmodernistické tendencie v tvorbe Anny Räu-Lehotskej). *Romanoslavica* 52(1), s. 33–42.
- Nicol, Bran (2009): *The Cambridge Introduction to Postmodern Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nosková, Ingrid (2014): *Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Räu- Lehotská, Anna (2024): *Záblesky sprisahaného času*. Nadlak: Vydavateľstvo – Editura Ivan Krasko.

Šenkár, Patrik (2011): Anna Räu-Lehotská: Zvitok predsavzatí (recenzia). *Slovenské pohľady* IV+127(10), s. 123–125.

Šenkár, Patrik (2015): Anna Räu-Lehotská: Nesúlady (recenzia). *Slovenské pohľady* IV+131(7–8), s. 284–287.

Šenkár, Patrik (2019): *Novodobá prozaická tvorba Slovákov v Rumunsku (z rokov 1976 – 2019)*. Nadlak: Vydavateľstvo – Editura Ivan Krasko.

Šenkár, Patrik (2024): Odkazy prozaických a poetických zábleskov jubilujúcej Anny Räu-Lehotskej pre (nielen) dolnozemských čitateľov. In: Räu- Lehotská, Anna: *Záblesky sprisahaného času*. Nadlak: Vydavateľstvo – Editura Ivan Krasko, s. 115–130.

Vítězová, Eva (2012): *Voľný kúsok priestoru Anny Räu-Lehotskej*. Dolnozemský Slovák 17(1–2), s. 60–61.

Welsch, Wolfgang (1994): *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon.

Žemberová, Viera (2018): Poznávacia tendencia textu a stratégia autora. *Proudy* [elektronický dokument]: *středoevropský časopis pro vědu a literaturu* 9(1), s. 1–5. http://www.phil.muni.cz/journal/proudy/filologie/materialy/2018/1/zemberova_poznavacia_tendence_textu.php#articleBegin

Adatok vagytok!¹

A Háromtest-probléma médiaelméleti olvasata

DUDÁS ÁDÁM ADRIÁN

You are data!

A media-theoretical interpretation of the Three-body Problem

Abstract

The study provides a media theory reading of Liu Cixin's Three-Body trilogy. The trilogy is one of the most significant works of Chinese science fiction, which, in addition to responding sensitively to social issues, presents technological innovations based on scientific principles. The study points out that the novel can also be interpreted from the perspective of contemporary media theory, with particular regard to the portrayal of new media as a tool of power. The sophons – quantum computers equipped with artificial intelligence – project an apocalyptic vision of post-digital media, manipulating reality through real-time communication and observing people. The study analyzes the digital panopticon in the context of Byung-Chul Han's psychopolitics, where the illusion of freedom gives rise to coercion. The loss of secrets leads to the predictability of humanity, and sophons are metaphors for the total surveillance of communication.

Keywords: post-digitality; quantummedia; omnipresence media; psychopolitics; science-fiction

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

DOI: 10.36007/eruedu.2025.4.119-134

Bevezetés

A Föld múltjának emlékezete – vagy ahogyan sokan hívják, A háromtest-trilógia – három kötetből áll: A háromtest-probléma (2006), A sötét erdő (2008) és A halál vége (2010).² A trilógia nemcsak azért érdekes, mert általa vált láthatóvá a kínai science fiction mind a kínai, mind a világ olvasói számára, hanem azért is, mert a zsánerre jellemző társadalmi problémák iránti érzékenységet annak ellenére is megtartja, hogy a cselekmény kiindulópontja és az emberiség jövőjét befolyásoló technológiai újítások is természettudományos alapokon nyugszanak. Ahogy a trilógia utolsó kötetének címe is sugallja, a „*halál vége*” nem más, mint az emberiség – a Föld, a Naprendszer s végül az Univerzum – pusztulásának a története,

¹ A tanulmány címe szójátékként reflektál a regényben az emberek retináján felvillanó üzenetre, amely következően hangzik: „Bogarak vagytok!”

² Az első kötet eredetileg egy online folytatásos történet volt, amit végül fizikai formátumban is kiadtak.

amelyet az emberiség perspektívájából beszél el. Ahhoz, hogy végig tudjuk követni ezt a lassú, több száz – majd ezer, sőt millió – évet felölelő folyamatot, a szöveg évkönyvszerű formát ölt: kivonatokat tartalmaz az egyes eseményekről, szereplőkről; ez a szerző tudatos választása ahhoz, hogy egy korokon, csillagrendszereken és dimenziókon átívelő történetet elmesélhetővé tegyen.

A történet a felszínen nem más, mint egy inváziós science fiction, amit egy olyan kínai író mesél el, aki eredeti foglalkozását tekintve mérnök informatikus. Származása ellenére műveire inkább a klasszikus nyugati science fiction volt hatással, bár ezeket egy sajátos keleti perspektívából meséli el – mutat rá Will Peyton a *Chinese and Western Literary Influence in Liu Cixin's Three Body Trilogy* című kötetében. A szerző maga is vall olyan nyugati írók hatásairól, mint Arthur C. Clarke:

1980 egyik téli éjszakáján egy Sri Lankán élő angol férfi megváltoztatta az egész életemet. Ez az angol Arthur C. Clarke volt, a nyugati sci-fi három nagyságának egyike. Épp akkor olvastam a 2001: Űrodiszsee (1968) című könyvét. Mielőtt elolvastam volna ezt a könyvet, számtalanszor elképzeltem egy olyan irodalmat, amely feltárja előttem az univerzum hatalmasságát és mélységét, amely lehetővé teszi számomra, hogy megtapasztaljam a számtalan lehetőség által kiváltott borzongást. Az akkori realizmus kopár vidékein az ilyen szépirodalom annyira távolinak tűnt az irodalomtól, hogy nem tudtam, képtelen voltam felfogni, hogy egyáltalán létezhet. Amikor azonban először kinyitottam a könyvet, rájöttem, hogy amiről álmodtam, már meg van írva.³ (Liu 2013)

Maga a trilógia az *Űrodiszsee*a komplexitásával vetekszik. Nem könnyű olvasmány, mivel Cixin Liu maga is igyekszik feltárni az univerzum hatalmasságát és mélységét, a három kötet nagy részét áthatja a tudomány iránti végtelen rajongása. Ennek fényében a szöveg tele van olyan fizikai, kvantumfizikai és asztrofizikai ötletekkel, valamint azok részletes kifejtésével, amelyekről számos magyarázó cikk és tanulmány született.⁴ A tudományos témákban kevésbé naprakész olvasót néha az az érzés kerítheti hatalmába, mintha egy fizikaelőadáson ülne. Szerencsére a szerző gondoskodik a megfelelő magyarázatokról, amelyhez hol a narrátort, hol az egyik szereplőjét veti be, így csak némileg okoznak fejtörést ezek az epizódok. Ennek ellenére – vagy inkább ezzel együtt – a szövegek nagyon érzékenyen taglalnak olyan kérdéseket, amelyek napjaink társadalmát érintik. Bár a három, egymástól nem elválasztható fő konfliktuscsoport (ember–ember, természet–ember, idegen–ember) a technológia által szoros kapcsolatban áll egymással, mégis külön értelmezési lehetőségeket kínálnak.

A tanulmány célja, hogy rámutasson a szöveg azon tartalmi pontjaira, amelyek alapján a regény a kortárs médiaelmélet felől is olvasható, és hogy kimutassa azt, hogy trilógia a digitális panoptikum és a posztdigitális valóság problematikáját konstruálja újra. Ehhez az olvasathoz főleg az első kötetben, vagyis *A háromtest-*

³ Az angol forrásból származó idézetek az én fordításaim.

⁴ Számos találat közül itt az egyik: <https://medium.com/@armbod/the-three-body-problem-exploring-the-physics-behind-the-book-1f01e6136ec8>

problémában szereplő tartalmi elemeket fogom felhasználni. Azonban előbb rövid említés szintjén felsorolom az egyéb olvasatokat: nőábrázolás, a gyarmati státusz kérdése és az ökológia felőli olvasat.

Gyakori olvasatok

Az ember–ember konfliktus igen markáns eleme a regénytrilógiának, a szerző érezhetően főként hazája történelmi eseményeiből inspirálódott. Kína – főleg az ópiumháborúk utáni – történelmében sok olyan időszak van, amikor gyarmati/félgymati státuszba került, és a gyarmati elnyomás érzése számos esetben ki-rajzolódik a szövegből (Sun 2018). A kolonizációs kérdéseken túl a kínai múlt és azon belül a kulturális forradalom idején játszódó cselekményrészletek – az író személyes élményein túl – a hatalmi és a politikai viszonyok elnyomó gépezetének a bemutatásához kellene.

A kulturális beágyazottság a regényben a kolonizációs tematikán kívül is tetten érhető. Számos kritika érte a szövegeket azok nőábrázolása miatt; az angol fordításban több mint ezer helyen javították a szöveget a szexista és himsoviniszta megjegyzések miatt, hogy az a nyugati közönség számára befogadható legyen. A végeredmény így sem lett minden problémától mentes; a kritikák szerint a szerző minden lehetőséget megragadott arra, hogy a nőt – köztük például Je Wenjiét, az egyik főszereplőt – és a nőiséget állítsa be minden probléma forrásaként. A trilógiában a javítások ellenére is tetten érhető a nők inkompetenciájának, döntésképtelenségének és a csakis emocionálisan motivált viselkedésének a szerző általi ábrázolása, ahogy Chanchen Zang fogalmaz:

Egyértelművé vált, hogy A háromtest-sorozat narratív szerkezete, akárcsak a gongye dang (kínai industrialista párt) techno-nacionalista diskurzusa, maszkulinista és nőgyűlölő. Liu kifejezetten „feminizálnak” ábrázolja a kölcsönös elrettentő erő által fenntartott béke alatt élő emberi társadalmat, rámutatva az „új korszak” férfainak fizikai és mentális feminizálódására. A nőiséghez hagyományosan társított tulajdonságokat, mint a szeretet, az együttérzés és az erkölcsi érzületek, az emberi civilizáció kihalásának okaként állítja be, míg a férfiassághoz társított tulajdonságokat, mint a racionalitás, az elszántság és az agresszió, a civilizáció túlélésének kulcsfontosságú elemeiként ábrázolja. (Zhang 2023)

Ezek alapján nem meglepő, hogy számos szélsőjobboldali csoport érezte magáénak a regény retorikáját mind a nők szerepét, mind az idegen megszállást illetően. Az utóbbit, némi rosszindulattal átitatott érveléssel, a bevándorlás allegóriájának is lehet tekinteni (Zhang 2023)

A civilizált ember a létezése óta alakítja a környezetét: a technológiai/mezőgazdasági/társadalmi fejlődés mindig a természet szférájának a rovására történik. A regény szempontjából ez egy kiemelkedő téma: Liu úgy mutat rá az emberi civilizáció okozta környezeti károokra, hogy közben elítélően beszél a radikális környezetvédő

mozgalmakról, amelyek végső soron mizantrópok.⁵ Az ökológiai vonal jelentős része a regénynek, olyannyira, hogy bizonyos tanulmányok szerint ökológiai science fictionként is értelmezhető a szöveg (Erney 2021, 80–81), amelyre rengeteg példát lehet hozni a trilógiából, Rachel Carson *Néma tavasz* című könyvétől kezdve, amely az egyik radikális környezetvédőnél kvázi szentírásként funkcionál, az értelmetlen természetpusztítás ábrázolásán át, egészen a virtuálisan „természetiesített” földalatti városokig.

Siqi Zhao és Qinglong Peng *Anthropocentrism in 2001: Space Odyssey and Three-Body Problem* című tanulmánya a két idegen fajnak az összehasonlításában rámutat arra a hasonlóságra, hogy az idegen lények fizikai valójukban sem Liu, sem Clarke világában nem jelennek meg. Rámutat azonban egy fontos különbségre is; míg az angol szerző idegenképe a kiismerhetetlenségen alapul, addig a kínai szerző az idegenek vonásait az emberi történelmi tapasztalatok alapján rajzolja fel, jellemük ábrázolásához pedig a legsötétebb tónusokat használja (Zhao – Peng 2020, 463). Bár az idegen lények kolonizáló tevékenységének legfőbb motiváló erejeként egy valós fizikai probléma van megnevezve – a háromtest-probléma, amelyről az első kötet a címét kapta –, az mégis könnyen értelmezhető úgy, mint az emberi társadalom saját maga okozta ökológiai katasztrófája (Hassan 2020). A szerző számos helyen amellett érvel, hogy az emberiség – és tágabb értelemben véve minden civilizációt felépíteni képes faj – jövője a technológiától és a permanens technológiai fejlődéstől függ. Ebből a nézőpontból a technológia és az ember fogalma elválaszthatatlanok egymástól, a regényben az összes konfliktus valójában technológiai konfliktus.

Bár a trilógia nem fogalmaz meg konkrét állításokat az újmédia-térről – nem mutat rájuk, nem nevesíti azokat –, számos olyan pont van, ahol a felszín alatt felismerhetővé válik, azokkal a lehetséges jövőbeli médiumokkal együtt, amelyeket szinte kivétel nélkül hatalomtechnikai eszközként ábrázol. A szerző témáról alkotott képe azonban nem előzmény nélküli: korábbi műveinek egy része sokkal egyértelműbb megállapításokat tesz a számítástechnikai forradalommal, az internettel és az újmédiális viszonyokkal kapcsolatban. Az egyik a *China 2185* című, 1989-ben megjelent cyberpunk regényében (amelynek még nincs hivatalos angol fordítása) a fiatalok – akik megunták Kína analóg mivoltát – digitális másolatokat készítenek magukról, Kínáról s végül az egész bolygóról, hogy a digitális térben éljenek.⁶ A másik az *Átok 5.0* (Liu 2025) című novellája, amelyben egy számítógépes vírus evolúcióját követhetjük nyomon: a vírus 1.0 verziója még csak egy csalódott szerelmes bosszúja volt, a 3.0 már azt a rendszert támadja és irányítja, amely hálózatiságon keresztül teszi kényelmessé és boldoggá a felhasználók életét, az 5.0 pedig egy kevés kódolás után már a világ elpusztítására törekszik. A trilógia azonban sokkal árnyaltabban képezi részét azoknak a diskurzusoknak, amelyek a posztdigitálisról,

5 A regénybeli Mike Evans, aki dollármilliárdokat örökölt édesapja olajcégéből, tagadja az emberi faj felsőbbrendűségét, sőt egy ponton teljesen emberiségellenes lesz. A Föld megmentésének lehetőségét csakis az emberiség kiirtásában látja.

6 Jessica Imbach fordításában elérhető néhány fejezet angolul. <https://dlf.uzh.ch/sites/sinofutur-res/2019/12/18/china-2185-chapter-8/>

az *omniprezens* médiáról és az újmédia mindenhatóságáról beszélnek. Egészen pontosan arról, hogy hordozható számítástechnikai eszközeink révén a nap minden egyes másodpercében kapcsolódunk egy nagyobb hálózathoz (Han 2024).

A jelen tanulmány továbbiakban a digitális hatalomtechnika és a megfigyelési társadalom diskurzusait vizsgálja *A háromtest-probléma* olyan példáin keresztül, mint a regény világának sophonjai és az általuk konstruált digitális panoptikon.

Emberből gép

„Egész Pekingben efféle csaták zajlottak, mintha tömérdek processzor dolgozott volna egymással párhuzamosan, melyek együttes kimeneti teljesítménye adta a kulturális forradalmat. Az örület árja öntötte el a várost, beszivárgott a legkisebb zugba is.” (Liu 2021, 9) *A háromtest-probléma* legtöbb fordítása a Mao-féle kulturális forradalom fejezetével kezdődik, amit Ken Liu, a trilógia angol fordítója helyezett az eredeti sorrenddel ellentétben a kötet elejére. Ez Ken Liunak, a trilógia angol fordítójának tudatos választása volt, mert szerinte a nyugati olvasók így sokkal jobban tudnak kapcsolódni a regényhez. Bár Kínában már nem számít tabunak a kulturális forradalom témája, a regény szerzőjének az volt az álláspontja, hogy nem szerencsés az akkor történeteket fókuszba állítani. A fenti idézet azért is érdekes, mert a kulturális forradalom nagytotálját – a városban mozgó csapatokról – egy számítási folyamathoz teszi hasonlónvá, amelyet párhuzamosan végeznek a processzorok. A hideg számítást és a forradalmi düh végezte értelmetlen pusztítást így egy szintre helyezi, a látszólagos ellentmondást feloldja és az örülettel teszi egyenlővé. Az ember–gép bináris opozíciója feloldódik ebben a hasonlatban, de közben megfordítja a feloldódás irányát: nem a gép válik emberivé, mint ahogy az a zsánerben szinte megszokottá vált (lásd: *ÉN*, a *Robot*; *Terminator*; *Her* stb.), hanem a társadalom működik a számítógép processzoraiként. A düh és a forradalom még az emberség maradéka, és hideg gépi számítással összeadva alkotja meg azt az örületet, amely mindenre kiterjed. Az itt létrejövő ember–gép hibrid toposza beilleszthető a nyugati poszthumanista gondolkodás modelljébe (Lásd: Donna Haraway *Kiborg kiáltványa*⁷). A számítástechnikai eszköz–ember/társadalom hasonlatok még számos helyen tetten érhetők a regényben. Két további példán keresztül mutatom be, hogy Liu miként gondolkodik a társadalomról és az emberekről, azok átlátszóságáról és programozhatóságáról.

A földön a falanx színei mozogni kezdtek. Bonyolult, aprólékos áramkör minták jelentek meg és töltöttek meg fokozatosan az egész alakzatot. Tíz perccel később a hadse-

7 Donna Haraway *A kiborg kiáltvány* (eredeti címe: *A Cyborg Manifesto* 1985) című esszéjében a kiborg fogalmát használja fel, hogy újraértelmezze a feminista identitáspolitikát és kritizálja a bináris opozíciókat. Haraway szerint a kiborg olyan hibrid lény, amely feloldja a természet és kultúra, ember és gép, fizikai és nem-fizikai közötti határokat. Haraway kiborg-elmélete rámutat arra, hogy a technológia és az emberi test összefonódása nemcsak fizikai, hanem társadalmi és politikai következményekkel is jár, ami Liu művében is központi téma.

reg harminchat négyzetkilométeres számítógép alaplapot alkotott. Neumann gigantikus emberi áramkörre mutatott a piramis alatt, és elkezdte magyarázni: – A számítógépet Qin I-nek neveztük el, felség. Nézze, középen van a processzor, a központi végrehajtó egység, amit az öt legjobb hadosztályából alakítottunk. (Liu 2021, 217)

Az idézett ember–gép hibrid leírása a regény virtuális valóságában jelenik meg. Az emberi számítógép megalkotása azért válik szükségessé, hogy a *Három test* játék virtuális világában megoldja a legégetőbb feladatot: egy olyan számítást elvégzését, amely lehetővé teszi a stabil és instabil korok váltakozásának a megjósolását. A regény anakronisztikus eszközökkel él: az egyik felhasználó Neumann néven építi meg ezt a gigantikus számítógépet, kvázi a középkori Kína környezetében. A számítógép alkatrészei, akik a virtuális valóságban emberként jelennek meg, nem rendelkeznek személyiséggel, és csak egy egyszerű feladat van rájuk bízva: zászlók felemelésével kell reagálniuk az előttük megjelenő zászlóra. Ebből adódik az, hogy könnyen pótolhatóvá válnak: ha az egyik „alkatrész” cserére szorul – mivel nem végzi jól, vagy egyenesen rosszul végzi a feladatát – az azt alkotó embereket az uralkodó megöleti és újakra cserélteti őket. Ebben a hibrid számítógépben így változik az ember jelentése – még ha digitálisak is? – számokká: 0 vagy 1 lesz.⁸ A hasonlat nem csupán az emberi társadalomra mint számítógép hibridre mutat rá, hanem az ebben lévő hatalmi viszonyokra is.

Az iménti két jelenet, amely a társadalmat ember–gép hibridként ábrázolja, megfeleltethető a foucault-i hatalomábrázolásnak. A *szexualitás történetében* Foucault arról ír, hogy a 18. századig a halál feletti uralom kizárólag a hatalom – tehát a kor társadalmi kontextusában az uralkodó – kezében volt. Ez a hatalom azonban nem volt korlátlan, közvetett módon éppen úgy megnyilvánult, mint közvetlenül. Ha a hatalmat külső veszély fenyegette, az joggal várta el az alattvalóitól, hogy megvédelmezzék, akár az életük árán is. Ez jelenti a közvetett hatalomgyakorlást élet és halál felett. Ha ezt a hatalmat belső veszély fenyegette, akkor az uralkodó joggal vette el annak az életét, aki a fenyegetést okozta. Foucault helyesen rámutatott arra, hogy az élet és halál feletti kontroll mindenképpen aszimmetrikus, hiszen csak az élet kioltásával képes hatalmat gyakorolni az élet felett (Foucault 1996, 139–140). Bináris számrendszerre lefordítva ez annyit tesz: a halál a 0 és az 1 az élet. A Mao Ce-tung-féle forradalom a feltételezett belső ellenség ellen irányuló válaszlépés volt, a *Három test* játék számítógépe – bár az uralkodó keze által haltak meg – a külső fenyegetést próbálta elhárítani.

A gépként felfogott emberi test, amely az élet feletti hatalom egyik formája Foucault-nál, azt jelenti, hogy a hatékonyság növelése az elsődleges szempont: kontrollal, a képességek növelésével, a test erejének a kiaknázásával. A hasznosság és az engedelmisség mindennek előtt való (Foucault 1996, 144). A másik formáját az élet feletti hatalomnak – amelyet Foucault biopolitikának nevez – a későbbiekben fogom kifejteni. A számítógép és az ember hibridje a regényben pont a gépként felfogott emberi testet – ez esetben mint társadalmi testet – jeleníti meg, hiszen

⁸ A számítógép megalkotása Neumann János nevéhez fűződik, tehát nem véletlen a névválasztás. A magyar tudóst szokták a számítógép atyjának is nevezni.

valahol erről szól a számítástechnika: a kontrollról, a képességekről és a maximális hatékonyságról. Ahogyan a média is.

Wang önkéntelenül úgy gondolt a nőre, mint egy rég elavult DOS operációs rendszerre: egy üres fekete képernyő, azon egy csupasz „C:\univerzum” prompt, egy villogó kurzor. Akármit ütsz be, azt viszonozza. Se egy plusz betű, se semmi változás. De most már tudta, hogy a „C:\univerzum” mögött feneketlen mélység tátong. (Liu 2021, 93)

Az első kötet protagonistája, Wang Miao ezt gondolja arról a nőről, aki a Tudomány Határai nevű csoport tagja és akit először látott játszani a *Három test* játékkal. A nőre nem hardverként, hanem szoftverként tekint, a régi, DOS operációs rendszerhez hasonlítja. Ez az operációs rendszer, azon felül, hogy napjainkra elavulttá vált, olyan tulajdonságokat hordoz, amely negatívumként szerepelhet, ha emberrel kapcsolatban alkalmazzuk: ronda, felszínes és semmi esetre sem érdekes. Bár ez látszólag ellentmond annak, amire a Chencheng Zhang-tanulmány rámutat, hiszen érzelemmentesnek állítja be a nőt a programnyelv hasonlatán keresztül, de mégis kiolvasható belőle az, hogy ezt a nőt – és rajta keresztül a nőt – egyszerűnek, sematikusnak, bugyutának és üresnek ábrázolja. És nem utolsó sorban programozhatónak. Jelen tanulmánynak nem az a célja, hogy minősítse a szerzőt a nőábrázolással kapcsolatos kérdésekben, sokkal fontosabbnak tartom, hogy rámutassak arra, hogy az ember–gép hibrid hardver és szoftver képében is megjelenik a regényben, hiszen ez érdekes vonulata lesz a médiaelméleti olvasatnak.

Médiaelméleti olvasat: virtuális valóság, sophonok és a digitális panoptikon

Az első kötet harmincöt fejezetéből öt a virtuális valóságban, a *Három test* elnevezésű számítógépes játékban játszódik, így a virtuális valóság kérdése médiaelméleti elemzés szempontjából nem elhanyagolható tényező, még akkor sem, ha látszólag nem kapcsolódik közvetlenül az omniprezens médiumok topikjához. A *Három test* játékban megteremtett virtuális környezetnek számos funkciója van, amelyek gyakran össze is fonódnak. A játéknak egyszerű célja van: meg kell akadályozni a játékban szereplő kitalált civilizáció elpusztulását, amelyhez mindössze annyit kell előre megjósolni, hogy a stabil és instabil korok milyen rendszerességgel következnek egymás után. Ha a játékosok rájönnek valamelyik részproblémára, elég okosnak találatnak ahhoz, hogy a következő szintre léphessenek.

A *Három test* virtuális valóság leírása lehetővé teszi az író számára, hogy a Trisolaris világának komplexitását és a fizikai problémákat közvetett módon ábrázolja. A virtuális valóságon belül a történelmi személyek⁹ (például Newton, Neumann vagy Einstein) segítségével el tudja magyarázni a probléma megoldása körüli tudományos koncepciókat anélkül, hogy közvetlenül az olvasóhoz szólna. Továbbá a játék strukturális felépítése párhuzamba hozható az emberiség történelmével és a jövő-

⁹ Valójában ezek csak nicknevek.

jével. A regény valóságán belül létrehozott másodlagos valóság, maga a játék pedig a diegézis szempontjából is kiemelkedő jelentőséggel bír. Elsődlegesen az a célja, hogy kiválassza a legjobb fizikusokat, akik képesek rájönni a világot elpusztító erő mibenlétére. Másrészt a játékban résztvevő játékosoknak segít megtapasztalni a trisolarisi világ körülményeit és problémáit. A regény világában a játékosok egy „V-ruha”¹⁰ segítségével tudnak belépni a virtuális valóság terébe. A ruhába beépített szenzorok minden érzékszervet stimulálnak, hogy a játékos saját bőrén keresztül tapasztalhassa meg az pusztító hő- és fagyhalált, a civilizáció számtalan elpusztulását és újjáéledését. A játék ezen felül segít a trisolarisi civilizációnak, hogy hozzájuk lojális embereket toborozzanak.

A trisolarisi kultúra terjesztésének elsődleges módja a *Három test* számítógépes játék volt. Az FTM (Föld–Trisolaris Mozgalom) forrásokat nem kímélve fejlesztette ezt a programot. Az elsődleges cél kettős volt: egyrészt téríteni a trisolaris vallás nevében, másrészt hagyni, hogy az FTM csápjai a tanult értelmiségtől az alsóbb társadalmi rétegekig nyúljanak, fiatalabb tagokat toborozzanak a középrétegből és az alsóbb osztályokból. (Liu 2021, 325)

A virtuális világban az egyik idősebb szereplő, miután megtalálta unokája számítógépén a játékot, ezt mondja róla: „[...] vonzónak találtam. Különösnek, rettenetesnek, de szépnek. Annyi információ van rejtve egy egyszerű reprezentációban.” (Liu 2021, 228).

A primer valóságba ágyazott szekunder valóság – az utóbbi a földi kultúrát és trisolarisi körülményeket sajátosan mossa egybe – tulajdonképpen egy mise en abyme-ként funkcionál, amely segít feltárni a regény elsődleges valóságának mélységeit. A játék segíti a szereplőket abban, hogy felgöngyölítsék a tudósok rejtélyes öngyilkossága mögötti okokat, de így derül fény a trisolarisi civilizációnak a Föld megszállását célzó motivációjára és a háromtest-probléma megoldhatatlan voltára is.

A szekunder valósághoz – tehát a játékhoz – való hozzáférés szinte vírusként terjed a primer valóságban. Csápjai opcionálisan mindenkit elérhetnek, így a társadalom minden szintjén akadhatnak olyanok, akik egyszer a Föld–Trisolaris Mozgalom tagjai lesznek. Így válik a játék a propaganda virtuális eszközévé, amely a kultúrán és annak a virtuális reprezentációján keresztül toboroz a Trisolarishoz lojális embereket.

A latin *propagare* szó eredetileg terjesztést jelent, ritkább használatban kertészeti szakszó a dugványozásra, ebből alakult ki a modern propaganda fogalom is.¹¹ Jonathan Auerbach és Russ Castronovo *Tizenhárom tézis a propagandáról* című tanulmányának az egyik részlete párhuzamba állítható a *Három test* játék propa-

10 A 2024-ben elkészült sorozatadaptáció, hallgatva az idők szavára, már csak egy futurisztikus hatást keltő sisakként ábrázolja ezt a V-ruhát. A regényben a Három test játék emberi fejlesztés eredménye, míg a sorozatban idegen technológián alapul.

11 A köznapi beszédben gyakran használjuk negatív előjellel, azonban ez nem kezdettől fogva és nem minden kontextusban van így.

gandájával, annak translációk eljárásán keresztül. Auerbach és Castronovo példájában az Egyesült Államok egyik, Irakban használt, terrorizmus elleni plakátján elemzi a kultúrák közti fordítást mint propagandisztikus gyakorlatot. A plakáton egy kisgyerek és egy öt védelmező börtönviselt ember látható, és az iraki emberek érzelmére próbál hatni. Ahhoz, hogy az üzenet célba is érjen, „[n]em pusztán egy amerikai üzenetet kell lefordítani arabra, hanem azt a poszt-husszeini társadalom kódjai által kell közölni; ez a diskurzus azt igényli, hogy méltányolják a népet és a történelmet” (Auerbach – Castronovo 2014). A trisolaris lények jellegéről, kinézetéről a virtuális valóságban sem hullik le a fátyol. A *Három test* játékának különböző történelmi környezetei – mint a piramisok és a templomok – sem a véletlennek köszönhetőek, ahogyan az sem, hogy a Trisolaris világot ábrázoló szimulációban mind a karakterek, mind a nem-játékos karakterek avatárjai emberi külsővel rendelkeznek. Ahogy az első kötet protagonistája ráeszmél, „[...] a játék minden játékosnak sajátos világot teremt. Ezt a világot, amely az európai középkoron alapult, a felhasználó neve alapján választotta neki a szoftver” (Liu 2021, 182). A program a játékosok igényeire szabja és kontextualizálja a környezetet, hogy az üzenet könnyebben célba érjen: az együttérzés magvait dugványozza el bennük.

Médiaelméleti elemzés szempontjából a virtuális valóság a legkézenfekvőbb tartalmi eleme a regénynek. Van egy kevésbé evidens része is: a sophonok médiumként való értelmezése. Jens Schröter a jövő médiájának elgondolásáról azt mondja, hogy azok nemcsak a grafikával és a számítási kapacitással kapcsolatos elképzelések, hanem mindig egy adott korszak társadalmi tapasztalatának, félelmeinek és egyben a reményeinek fantasztikus megtestesülései (Schröter 2021, 8). A jövő médiuma azonban nem egyenlő az újmédiával. Az utóbbi általában azokra a technológiai újításokra vonatkozik, amelyek napjaink médiáját jellemzik, ezzel ellentétben a jövő médiája – nem meglepő módon – a jövőbeli, még meg nem valósult médiumokra utal.

A jövő médiájáról való gondolkodásunkat – és a jövő médiáját magát is – a már említett társadalmi tapasztalatok mellett az olyan jövőről gondolkodó irodalmi zsánerek is befolyásolják, mint a science fiction. Erre Schröter a HAL9000 nevű mesterséges intelligencia példáját hozza a Stanley Kubrick által rendezett 2001: *Űrodüsszeia* című filmből (Schröter 2021, 4). Érvelése szerint a HAL9000 nemcsak egy science fiction konstrukció volt, hanem a jövőbeli mesterségesintelligencia-kutatók és a számítástechnikai mérnökök eszményképévé vált. Ezek az eszményképek és konstrukciók nemcsak magáról a jövőbeli médiaterről, hanem a jövő – és természetesen a jelen – társadalmi kihívásairól is szólnak.

Amikor figyelembe vesszük a képzelet szerepét a média változásában, a múltbeli jövők történetének vizsgálata azt tanítja nekünk, hogy ezek mindig egyúttal elképzelések voltak a társadalmi rendről is: az új médiatechnológiát minden esetben, implicit vagy explicit módon, belehelyezik az ember saját kultúrájának és az abban való életének szemantikai keretrendszerébe. (Schröter 2021, 13)

A 2000-es évektől kezdve médiateoretikusok – mint Meier, Warnke és Schröter – *posztdigitalitásról* beszélnek, ami sok hasonlóságot mutat Mark Weiser *ubiqui-*

tus computing elképzelésével. A posztdigitális azt jelenti, hogy a digitális média annyira mélyen integrálódott a mindennapi életünkbe, hogy nélkülözhetetlenné és egyben láthatatlanná vált. Ez egyúttal implikálja azt is, hogy a jövő médiáját eleve nélkülözhetetlennek és láthatatlannak képzelik el, és ennek okán így is fejlesztik (Schröter 2021, 84–85). A kvantumszámítógép ötlete nemcsak a science fiction írók – köztük Cixin Liu – körében merült fel, hanem komolyan fontolóra vették az elméleti és gyakorlati megvalósításának lehetőségeit jövőkutatók, illetve techóriások is (például a Google¹²). A kvantumszámítógép lényege – anélkül, hogy belebonyolódnánk természettudományos fejtegetésekbe és számításméleti kérdésekbe –, hogy nagyon gyors. Gyorsabb mindennél, aminek a segítségével az ember számításokat tudott végrehajtani. Liu a regényében a kvantumszámítógépet – amelyet az idegen civilizáció fejleszt ki – és annak működési elvét a következőképpen írja le:

A kvantumkapcsolat távolból is él. Ha a négy sophont az univerzum sarkaiba helyezzünk, akkor is azonnal érzékelnék egymást, létezne köztük a kvantumformáció. Ha itt tartjuk Sophon Hármat és Sophon Négyet, képesek azonnal fogadni a Sophon Egy és Sophon Kettő által visszaküldött információt. Így valós időben tudjuk megfigyelés alatt tartani a Földet. Ráadásul a sophonalakzat révén a Trisolaris valós időben tud kommunikálni a földi civilizációval idegenedett erőivel. (Liu 2021, 390)

A posztdigitális média jövőbeli képe *A háromtest-trilógiában* negatív, sőt apokaliptikus fénytörésben látszik. Lényegében a sophonok – amelyek mesterséges intelligenciával ellátott kvantumszámítógépek – feladata a Földre érkezésük után a kvantumkapcsolat és a valós idejű kommunikáció segítségével manipulálni a fizika által leírható és megismerhető valóságot az emberiség számára, megfigyelni az embereket, és kommunikációs csatornát biztosítani az idegenek és a Föld elidegenedett szakadár csoportjai között. Az apokaliptikus fénytörés oka az, hogy az emberi civilizáció sokáig nem képes ellenük hatékonyan védekezni, hisz mindenütt jelen lehetnek, mindent látnak, mindent hallanak, így meg tudják akadályozni az emberiség technológiai fejlődését, amellyel a 400 év múlva bekövetkező kolonizációra felkészülhetnének. A láthatatlanságuk – akkorak, mint egy proton – és emberi léptékkel fel nem fogható sebességük okán – amelynek köszönhetően mindenütt jelen vannak – *omniprezens* médiumként értelmezhetők.¹³ Az *omniprezens* média – írja Schröter – feloldja a virtuális–reális dichotómiáját, és egy olyan virtuális valóságot hoz létre, amely immáron a reális valóság részének tekinthető. Mindezt nem úgy éri el, mint például a *Mátrixban* (Lana Wachowsky és Lili Wachowsky, 1999), tehát nem egy interfészen keresztül elérhető digitális világot hoz létre, hanem a világot alakítja egy hatalmas interfésszé (Schröter 2021, 83). Ebből a szempontból a *Három test* játék digitális világa nem sorolható az *omniprezens* médiumok közé.

12 <https://www.nature.com/articles/s41586-019-1666-5>

13 Ez egybevág a hiperobjektum fogalmával, amelyet Timothy Morton a *Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World* című könyvében vezet be. A hiperobjektumok olyan nagyméretű, időben kiterjedt jelenségeket írnak le, melyeket az emberi érzékelés korlátai miatt nehéz megérteni, de amelyeknek hatalmas hatásuk van az emberiségre.

A sophonok ezzel ellentétben egy illuzórikus univerzumot teremtenek, így manipulálva a megismerhető valóságot.

A terv lényege a tudományos fejlődés negatív környezeti hatásainak a hangsúlyozása és természetfeletti erő jeleinek a produkálása a Föld népessége előtt. A folyamat negatív hatásainak a kiemelése mellett megkísérelünk „csodákat” végrehajtani, hogy illuzórikus univerzumot teremtsünk, amit nem lehet a tudomány logikájával megmagyarázni. (Liu 2021, 368)

Az idézetből látszik, hogy a regény nem a reális–nemreális dualizmusában prezentálja a láthatatlan média által létrehozott alternatív (párhuzamos) valóságot, hanem a hozzáférhető valóság manipulációja – ahogy későbbi szöveghelyekből kiderül: a kutatások befagyasztása, a mérések ellehetetlenítése, a „bogarak vagytok” üzenet emberi retinán való megjelenítése és az univerzum „pislogása” – révén játssza össze a kettőt.¹⁴ Ez egybevág azzal, amire Schröter – Jay D. Bolter és Richard A. Grusin *Remediation: Understanding New Media* című munkájára hivatkozva – mutat rá, hogy az onniprezens számítástechnika médiája azért agresszív, mert nemcsak megfigyel, hanem befolyásolni igyekszik a megfigyeltet (Schröter 2021, 85).

Tehát a regényben az emberiség ellensége – legalábbis saját magán kívül egy jó darabig – az a láthatatlanná vált technológia, amely információt közvetít, gátolja a fejlődést, és digitális panoptikont hoz létre. A sophonok anélkül gyakorolnak erős kontrollt az emberiség felett, hogy konkrét fegyvelmező eszközöket alkalmaznának, tehát nincs fizikai elzárás vagy a testekre irányuló büntetés. A tudat bebörtönzéséről van szó, hiszen egy sophon „be tud hatolni bármilyen zárt térbe” (Liu 2021, 384), ami alól egyetlen kivétel van: magába a tudatba képtelen, hiszen ahhoz nincs hozzáférése, így azt szorítja korlátok közé. Nem véletlen tehát, hogy Schröter szerint a „sophonok a kommunikáció teljes felügyeletének a politikai metaforái” (Schröter 2021, 94). Liu regényében az egyetlen védekezés a mindenütt jelen lévő kvantumszámítógépek általi megfigyelés ellen az, ha mindenféle információáramlás megszűnik és a gondolatok zárt térben maradnak.

Az eddigiekben Liu számítástechnikával kapcsolatos társadalmi metaforáin keresztül megkaptuk azt az értelmezést, hogy a modern emberi és társadalmi folyamatok leírhatók a számítógép és a programnyelvek logikájával. Ez által teszi láthatóvá és értelmezhetővé az embert és a társadalmat úgy, mint egy hardvert/szoftvert, amelynek programja és működése felülírható. Az író ezekkel a társadalmi metaforákkal készítette elő a terepet a sophonoknak, akiket Schröter segítségével onniprezens médiumként tudunk azonosítani. A továbbiakban Byung-Chul Han és

¹⁴ Paul Virilio a jelenséget sztereovalósággént írja le, bár ő még az internet korának hajnalán alkotta meg ezt a kifejezést. A számítógépet – és az akkoriban egyre jobban elterjedő webkamerát – nemcsak egy információkat közvetítő gépnek, hanem egyben látógépnek is tartotta. Így szerinte nem beszélhetünk egy valóságról, hanem egyszerre az aktuális valóságokból és a média által közvetített virtualitásból álló sztereovalóságról. (Virilio 2002, 20–21). Virilio meglátásai élesek, de némiképp meghaladtak, ezért jelen elemzésben más teoretikusok által használt onniprezens és posztdigitális fogalmakat használok.

Foucault segítségével értelmezem a társadalmi program felülírásának a műveletét.

A társadalmi, kommunikációs, mediális fenoméneknek az aktualitása nem kérdéses, hiszen ezek határozzák meg a jelenünket. A regény világa is számol ezekkel a jelenségekkel és bár nem kerülnek direkt tematizálásra, Han és Foucault nyomán pszichopolitikai eszközöket fedezhetünk fel bennük. A két teoretikus és a regény szöveghelyeinek kölcsönös egymásra vonatkoztatása egy mélyebb megértést tesz lehetővé. A fikciós szövegnek azonban az a nagy előnye a teoretikus szövegekkel szemben, hogy megoldási lehetőségekkel is szolgálhat.

A *Pszichopolitika* és *Infokrácia* című munkáiban Han kifejti gondolatait a jelenkorunk előtt soha nem tapasztalt szabadságról – vagyis sokkal inkább annak érzetéről – és azokról a kényszerekről, amelyeket a neoliberális gazdasági rendszerrel együtt ez a szabadságérzet hozott létre. Han kritikával kezeli Foucault biopolitika fogalmát. Foucault szerint a 17–18. században kialakult biohatalom a kapitalizmus kialakulásának és elterjedésének az egyik nélkülözhetetlen feltétele volt. A népesség biopolitikája, vagyis a biohatalom az, ami a társadalomra és a benne zajló folyamatokra testként tekint.¹⁵

Foucault alapvetése arra épült, hogy a modern államok mindenről statisztikát vezetnek, a hatalom figyeli a népszaporulatot és a demográfiai változásokat, a népességséget és a várható élettartamot. Nemcsak megfigyelés alá vonja, hanem a rendelkezésére álló eszközök révén még befolyásolja is azt, hiszen a mindenkori hatalomnak érdekében áll ezeknek a statisztikáknak a pozitív irányba való billentése. A cél változatlan: növelni kell a hasznosságot és az engedelmességet. Pont, mint a fegyelmező társadalom politikájában, de már nem a fegyelmező társadalom eszközeivel. Nem a testi fenytéssel és a megsemmisítéssel, hanem a test – és persze a mindenkori társadalmi testének – a láthatatlan szabályozásával. Ezt a szabályozást olyan intézményeken keresztül végzi, mint például az iskola, a gyógyszeripar és a katonaság (Foucault 1996, 44–45).

Han megállapítja, hogy a Foucault-féle testre irányuló felügyeleti rendszer és biopolitikai elképzelés felett eljárt az idő, legalábbis számos pontban helyreigazításra szorul. Érvelése szerint a biopolitika a fegyelmezés társadalmának az egyik eszköze volt, „teljességgel használhatatlan azonban a neoliberális rendszer számára, amely mindenekelőtt a pszichét zsákmányolja ki”. A Big Data – teszi hozzá – azonban sokkal alkalmasabb erre (Han 2020, 32–33). Han értelmezése szerint Foucault elképzelései nem abban az értelemben lettek avítottak, hogy a mindenkori hatalom a fegyelmezés technikájában ne lenne érdekelt – legyen szó elzárásról, az idő beosztásáról és a testre irányuló hatalomról –, hanem a szerző rámutat arra, hogy jelenünkben, tehát a digitalizáció korában a hatalom és az általa használt technika abba az irányba mozdult el, amelyet már nem lehet teljes joggal a foucault-i értelemben vett fegyelmező társadalomnak hívni.¹⁶

A dataizmus – írja Han – egy olyan totális diktatúra lenyomata, amely hatalmas mennyiségű adattal dolgozik, és a hatalmát az önkontrollon keresztül gyakorolja, az

¹⁵ Eszmetörténeti előzményként lásd Thomas Hobbes 1651-es *Leviatán* című munkáját.

¹⁶ Más kérdés, hogy a *Felügyelet és büntetés* a saját korában sem fedte le a társadalom fegyelmezésének teljes felületét, ahogyan erre Han többször is kitér.

ember a digitális jelenlétével egy immateriális termelési módban vesz részt: a digitális résztvevők adatokká válnak, viselkedésük, cselekedeteik, vásárlási szokásaik, jelenlétük számszerűsíthetővé és kiszámíthatóvá válik, megfosztódnak a személyiségük belsőjétől: elvesznek a titkaik (Han 2020, 74). Paul Virilio már 1998-ban, az *Információs bomba* című munkájában felhívja a figyelmet erre a jelenségre. Rámutat arra, hogy internet – vagy ahogy Virilio hívja, a globális telekommunikáció – az információ megosztásának kényszerével jár együtt, a felhasználók önként mondanak le a titkaikról és kitárulkoznak. Így válik átlátszóvá az ember és környezete, nincsenek többé falak vagy üres sarkok. Ebben a globális információáramlásban a kémkedés totálissá lett, a világ összeszűkül, panoptikus és kibernetikus buborékká vált. A háborúk gyakorlatilag információs háborúkká váltak (Virilio 2002, 63–70). A globális hálózati környezet arra kényszerít bennünket, hogy hagyjuk a kizsákmányolást, elrabolják a digitális másolatainkat, megfigyeljenek és a saját virtuális világunk – ő úgy fogalmaz, hogy világaik – öntudatlan szereplőivé süllyesszenek (Virilio 2002, 34).

Han amellett érvel, akárcsak Virilio, hogy a Big Data mentes a perspektívától – nincs optikai vetülete, nincs látószög, nincs holtter, minden látszik –, be tud hatolni bármilyen zárt térbe, az ember és környezete átláthatóvá válik. A zártságból nyíltság lesz, ami lehetővé teszi a határtalan adatmegosztást, létrejön a digitális panoptikon, működtetői pedig maguk a benne tartózkodók, akik folyamatos intenzív kommunikációs és kitárulkozási kényszerben vannak (Han 2020, 74). A szabadság: szolgaság, de nem az orwelli értelemben, hiszen ez nem az 1984 diktatórikus világa.¹⁷ Ez egy relatíve szabad világ: nincs gondolatrendőrség, nincs duplagondol, sem újbeszél. Azonban Liu regényének világában is létezik a mindent látó *telekép*, csak éppen olyan egy láthatatlanná vált onniprezens sophon testesíti meg, amely elől senki sem rejtőzhet el a szobája sarkában.

Persze a regényben ez a szabadság nem abban az értelemben artikulálódik, hogy a sophonok megjelenésével az emberek hihetetlenül szabadnak érzik magukat, hanem mindössze annyiban, hogy az első kapcsolatfelvétel után a Föld – amit az emberiség éppen önfelédten kizsákmányol – a szó szoros értelmében vett, végtelenül nyitott kommunikációs közegbe kerül, ahol nem lehetnek többé titkaik. A titkok megtartására való képességnek az elvesztése az információ kontrolljára való képtelenség. Liu világában egyet jelent azzal, hogy az emberiség nem tud megfelelően felkészülni a Föld elkerülhetetlen megszállására, a saját adatai leplezik le minden cselekedetét, kiszámíthatóvá válik. Kiszolgáltatott és sebezhető lesz.

Han a digitális kor emberéről azt mondja, hogy a szabadság érzete miatt hiszi azt, hogy többé nem a hatalomnak alávetett szubjektum, hanem úgynevezett projektum, amely folyamatosan felfedezi és újratervezi magát. Azonban a látszat ellenére ez továbbra sem szabadság, hiszen az önmagát folyamatosan felfedező projektum csak annyiban szabad, amennyire az új elnevezésének a kényszeralakzata ezt engedi. Valójában ez egy sokkal hatékonyabb formája az alávetettségnek: a külső kényszerek belsővé váltak. A digitális kor embere teljesítmény-szubjektummá

¹⁷ A regény későbbi részében Liu parafrázálja Orwellt, ahogyan arra a korábban említett Peyton is rámutat.

vált, aki ugyan szabadnak hiszi és nevezi magát, de valójában szolga (Han 2020, 7–8).

Ez a szolga és teljesítmény-szubjektum – érvel Han – a kommunikációs tér és kitarukozási kényszer keresztmetszetében születik meg. Immáron nem kizsákmányolják – ahogy Virilio fogalmazott – hanem saját magán végzi el ezt a műveletet. Az egyéni szabadság eszménye a tömegkommunikációs kor kezdetén – a 2000-es években – pozitív jelzővel bírt. Ez mára megváltozott: a tömegkommunikáció mai csúcsterméke a social media és platformjai digitális panoptikonná lettek, így csak a neoliberalizmus legfontosabb értéke, a tőke vált szabaddá, nem az ember. Az utóbbi nem szabaddá, hanem adattá vált (Han 2020 11).

A regény természetesen nem száz százalékan összeolvasható a kortárs médiaelmélettel, de mégis rá tudunk mutatni számos olyan pontra, amelyek alapján a kortárs médiaelméleti analógia megállja a helyét. Az emberiség az első kapcsolatfelvétel után önként szolgáltat adatokat anélkül, hogy ennek tudatában lenne, vagy szándékában állna. Persze a társadalom bizonyos szegmensei szándékosan teszik ezt, lásd a Föld–Trisolaris Mozgalmat, az idegen megszállást nemcsak üdvözlendőnek, hanem egyenesen kíváncsúnak tartják. Önként árulják el az emberiség titkait – és ezzel az emberiséget –, motivációjuk és szándékaik feltárásának az író külön fejezetet szentel. Egyszerre szabadok és az onniprezens sophonok szolgái. Az emberiség azon része, amely az ellenálláshoz tartozik, az onniprezens média megjelenését felismerve rájön, hogy újra kell terveznie saját magát. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a tényt, hogy az onniprezens sophonok felügyelete és a *Három test* játék befolyása ellenére a Föld és az emberiség még 400 évig teljesen szabadon cselekedhet. A későbbiekben a szereplők számos megoldást dolgoznak ki, hogy elkerüljék az állandó megfigyelést. Az egyik a falnézők – angolul *wallfacer* – intézménye, amelyet azért találnak ki, hogy valamilyen módon gátat szabjanak az átláthatóságnak. Kijelölnek bizonyos személyeket, akikre azt a hálátlan feladatot bízák, hogy terveiket végig titokban tartva dolgozzanak ki taktikákat az emberiség megmentése érdekében. A titok pedig csak akkor maradhat rejtett, ha a kommunikációs csatornákat véglegesen lezárják. Ennek sikeressége – vagy sikertelensége – csak a regénytrilógia későbbi részeiben kerül kibontásra.

A regény egy olyan politikai felügyeletet konstruál, amely nem korlátozza a mozgást, és nem korlátozza a testet, mindössze megfigyel, manipulál, adatokat gyűjt és viselkedésmódelleket állít fel.¹⁸ Az évszázadok múlva bekövetkező valódi inváziót így egy téren és időn átívelő digitális panoptikus állapot előzi meg. A digitális panoptikon képes manipulálni a valóság megismerésének a lehetőségét: a sophonok akadályozzák a kutatásokat, akadályozzák a technológiai fejlődés lehetőségét, a tudós társadalom egy része az öngyilkosságba menekül, mert az általuk eddig leírt és kísérletekkel bizonyítható fizika megszűnt létezni. A sophonok nemcsak a mérőműszerek, az emberi észlelés zavarására is alkalmasak. Például a szereplők által látott visszaszámlálás egy olyan *pszichopolitikai* eszköz, amely paranoiával jár együtt.

¹⁸ A viselkedési modell felállítása és a modell által megjósolt jövő a harmadik kötetben lesz sorfordító az emberiség számára.

Konklúzió

Ez a tanulmány arra tett kísérletet, hogy bemutassa azt, hogy *A Föld múltjának emlékezete: A háromtest-probléma* nem csupán a kínai science fiction irodalom egyik mérföldköve, hanem olyan komplex narrativa, amely érzékenyen reflektál a kortárs társadalmi, környezeti és technológiai kihívásokra egyaránt. Ezen felül, ahogy arra a fentiekben igyekeztem rámutatni, Cixin Liu műve a kortárs (média) elméleti diskurzusok szempontjából is értelmezhető, különösen, ha Schröter, Han és Foucault munkáira gondolunk. Nem csak a triviális virtuális valóság ábrázolásán keresztül jutunk közelebb egy médiaelméleti olvasathoz. A regény sophonjai mint kvantumalapú megfigyelő és kommunikációs eszközök – ahogyan erre Schröter is érzékenyen rámutat – a hatalomgyakorlás metaforáiként értelmezhetők, méghozzá úgy, hogy a kommunikációt és az ember episztemológiai képességét tartják kontroll alatt. Schröter elméleti felvetésének szétszalazásával pedig egy olyan mélyolvasat előtt nyílik meg az út, amelyben ráismerhetünk a neoliberalizmus, digitalizáció és felügyelet Han – és természetesen Foucault – által leírt hatalomtechnikáira. A regény meglehetősen negatív képet fest az emberiség jövőjéről: nemcsak a kézenfekvőnek tűnő témákban, mint a környezetszennyezés és a kolonizációs kérdések, hanem a kortárs médiaelmélet és digitális hatalomtechnikai diskurzusok sarokkövei, mint a határtalan kommunikáció, a kommunikációs kényszer, a megfigyelés és média által konstruált kiterjesztett digitális valóság problémaköréit illetően is. A médiaelméleti olvasat haszna abban rejlik, hogy a trilógia nem pusztán irodalmi fikcióként, hanem kulturális diagnózisként is olvasható: segít felismerni és megérteni azokat a folyamatokat, amelyek a 21. század digitális társadalmait is alakítják. A negatív kép ellenére minden általa felvetett problémára lehetséges megoldásokkal is szolgál.

A trilógia első részének médiaelméleti elemzése még csak az első lépés volt az úton. *A sötét erdő* és *A halál vége* még számos olyan lehetőséget kínál, amelyek ilyen irányú kutatásra érdemesek. A sötét erdő fogalma – amely a Fermi-paradoxonra adott meglehetősen negatív hangvételű válasz – szintén párbeszédbe állítható azokkal a médiaelméleti munkákkal, amelyek hálózati társadalmakról beszélnek vagy a hálózat veszélyeire hívják fel a figyelmet. Bár ebben a tanulmányban az „echochamber”-ről nem esett szó, amely az újmédiával kapcsolatos meglehetősen fluid fogalom, a regényben számos helyen találkozhatunk olyan buborékokkal, amelyek allegorikusan szintén megfeleltethetők a kortárs médiaelméletben leírt fenoméneknek. Ez a harmadik kötetben a legszembetűnőbb, ahol a végső menedék úgynevezett *mikrouniverzum* – másik nevén buborékvilág – formájában jelenik meg. A szerző, ha a mediális értelmezési lehetőségeket nézzük, akkor amellet érvel, hogy a láthatatlanság a legbiztosabb módszer a túlélésre, az információs áradatban ezek a mikrovilágok jelentik az ember számára a túlélést.

Irodalom

- Auerbach, Jonathan – Castronovo, Russ (2014): Tizenhárom tézis a propagandáról. Ford. Török Ervin. *Apertúra* 2014 tavasz. URL: <https://www.apertura.hu/2014/tavasz/auerbach-castronovo-tizenharom-tezis-a-propagandáról/>
- Erney, Hans-Georg (2021): Ecological Science Fiction with Chinese Characteristics: The Three-Body Problem. *Journal of Science Fiction*. Volume 5, Issue 1, May 2021.
- Ernst, Christoph – Schröter, Jens (2021): *Media Futures: Theory and Aesthetics*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (1996): *A szexualitás története: A tudás akarása*. Ford. Ádám Péter, Budapest: Atlantisz Könyvkiadó.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Han, Byung-Chul (2024): *Infokrácia: A digitalizáció és a demokrácia válsága*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Han, Byung-Chul (2020): *Pszichopolitika: A neoliberalizmus és az új hatalomtechnikák*. Ford. Csordás Gábor. Budapest: Typotext Kiadó.
- Hassan, Mahmoud Fakhry Osman Al-Adnany (2020): *Three-body problem: Exploring Environmental Collapse of Liu Cixin's Science Fiction Masterpiece*. Annals of Faculty of Arts, Ain Shams University.
- Liu, Cixin (2021): *A háromtest-probléma*. Ford. Pék Zoltán, Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Liu, Cixin (2013): Beyond The Narcissism. Ford. Holger Nahm és Gabriel Ascher. *Science Fiction Studies*. Volume 40, Part 1, 2013. március. URL: <https://www.depauw.edu/sfs/backissues/119/Liu%20Cixin.html>
- Peyton, Will (2021): *Chinese and Western Literary Influence in Liu Cixin's Three Body Trilogy*. Palgrave Macmillan.
- Sun, Mengtian (2018): Alien Encounters in Liu Cixin's The Three-Body Trilogy and Arthur C. Clarke's Childhood's End. *Frontiers of Literary Studies in China*. Volume 12, Issue 4.
- Zhang, Chenchen (2023): The 'Three-Body Problem', the Imperative of Survival, and the Misogyny of Reactionary Rhetoric. *Made in China Journal*, 2023. december.
- Zhao, Siqi – Peng, Qinglong (2020): Anthropocentrism in 2001: Space Odyssey and Three-Body Problem. *Comparative Literature Studies*. Volume 57, No. 3, SPECIAL ISSUE: The Eighth Sino-American Symposium in Comparative and World Literature.

Szerzőink / Authors

Dudás Ádám Adrián

PhD-hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskola
e-mail: azoggot@gmail.com

Dr. Ulla Fürstenberg

Department of English Studies
University of Graz
Heinrichstraße 36/II, 8010 Graz, Austria
e-mail: ulla.fuerstenberg@uni-graz.at

Frank Tamás, PhD.

Semmelweis Egyetem
H-1134 Budapest
Kassák Lajos utca 12. 4. em. 4.
e-mail: frank.tamas.zsolt@semmelweis.hu;
frankta72@yahoo.com

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

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

Prof. Dr. Kéri Katalin DSc.

Soproni Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
e-mail: kerikatalin@uni-sopron.hu

Dr. Renata Kriston

Department of German Linguistics and Literature
Faculty of Humanities and Social Sciences
University of Miskolc
H-3515 Miskolc-Egyetemváros
Egyetem út 1.
e-mail: renata.kriston@uni-miskolc.hu

PaedDr. Szántó Zsuzsanna

PhD-hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Doktori Program
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: 115087@student.ujs.sk

PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD.

Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Bratislavská cesta 3322
SK- 945 01 Komárno
e-mail: vlnkaj@ujs.sk

Vódli Zsolt István

PhD-hallgató
Pécsi Tudományegyetem
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
e-mail: vodli.zsolt@gmail.com

