

**Magyarságtudományi tárgyak
az új NAT-ban és a KET-ben**

A Magyarságkutató Intézet Kiadványai 60.

**MAGYARSÁGTUDOMÁNYI
TÁRGYAK AZ ÚJ NAT-BAN ÉS
A KET-BEN
OKTATÁSMÓDSZERTANI
ÉS OKTATÁSPOLITIKAI
TANULMÁNYOK**

**SZERKESZTETTE:
POMOZI PÉTER**



Magyarságkutató Intézet
Budapest, 2023

TARTALOM

Pomozi Péter: A szerkesztő előszava.....	7
Sipos Imre: Köszöntő	9
Kásler Miklós: Köszöntöm az olvasót!	11
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM	15
Takaró Mihály: A megújított és helyreállított irodalmi kánon	17
Kóródi Bence: Kezdjük az elején... Az élményt adó olvasás értékközvetítő és tudásépítő szerepe kisiskolás korban	31
Pomozi Péter: A Kárpát-medencei magyar nyelvi-kulturális kontinuitás élménye az új szemléletű nyelvtörténet- és nyelvjárás-oktatásban	51
TÖRTÉNELEM	93
Illik Péter: Az új NAT szerinti középiskolai történelem tankönyvek magyar kora újkori leckéi a NAT, a KET és a történettudományi eredmények fényében	95
Pappné Gellényi Judit: Új szemlélet a történelem tankönyvekben	117
Szabados György: Régi történelem új tankönyvekben	131
MŰVÉSZETI TÁRGYAK	163
Lakner Tamás: A magyarságtudat erősítésének lehetősége a zenei nevelésben	165
Nyitrai Péter: Magyar néprajzi tartalmak az új NAT-ban és a KET-ben és az Oktatási Hivatal módszertani kézikönyveiben	180
A KÖTET SZERZŐI.....	208

A SZERKESZTŐ ELŐSZAVA

Kötetünk, melyet a kedves Olvasó kezében tart, a Magyarágkutató Intézet és az Oktatási Hivatal közötti, több évre visszatekintő együttműködés egyik gyümölcse. A 2020-tól érvénybe lépő új Nemzeti Alaptanterv (NAT) és kerettanterv (KET) szakmai iránymutatásának, szellemiségének megfelelő magyar nyelv és történelemtankönyvek készítésében a Magyarágkutató Intézet több munkatársa is részt vett, egyesek szerzőként, mások lektorként.

Éppen ezért logikusan és törvényszerűen fogalmazódott meg e kötet szerkesztőjében, hogy az új NAT elsődleges céljai szempontjából központi jelentőségű, társadalomtudományi tematikájú új tananyagok fejlesztése során felgyűlt tapasztalatokat, továbbvezető nyitott kérdéseket az oktatási rendszer különböző pontjain munkálkodó kollégák műhelykonferencia keretében vitassák meg egymással. A tanácskozásra 2022 májusában került sor a Magyarágkutató Intézetben. Többségében, de nem kizárólag az itt elhangzott előadások szolgálták a kötetünkben szereplő oktatásmódszertani és oktatáspolitikai tanulmányok alapjául.

Könyvünket a könnyebb kezelhetőség érdekében három tematikus egységre bontottuk: az elsőbe a magyar nyelv és az irodalom, a másodikba a történelem, a harmadikba pedig a művészeti tárgyak (ének-zene, rajz és vizuális kultúra) kerültek.

Az egyes cikkek, tanulmányok hivatkozási apparátusát nem egységesítettük teljesen: egyrészt a sokszínű megközelítés miatt ez

eleve nehézkes lett volna, másrészt tiszteletben tartottuk az egyes kutatási területekre (nyelv- és irodalomtudomány, történettudomány, néprajz) jellemző hivatkozási normákat.

Hálás köszönet illeti az Oktatási Hivatal és a Magyarságkutató Intézet vezetését, hogy támogatták e könyv létrejöttét. Külön köszönetem fejezem ki Kásler Miklós professzornak, a Magyarságkutató Intézet főigazgatójának és Sipos Imrének, az Oktatási Hivatal tartalomfejlesztési és tankönyvkiadási elnökhelyettesének, továbbá Kóródi Bencének, az Oktatási Hivatal Tananyagfejlesztési Főosztálya főosztályvezetőjének sokoldalú segítségükért. Köszönet minden egyes szerzőtársnak is munkájáért. Meggyőződésem, hogy minden, humán tárgyat tanító pedagógus kolléga talál itt hasznos információkat, szempontokat oktatómunkája hatékonyabbá, jobbá tételéhez. Ha ez így lesz, akkor kötetünk már elérte célját.

Lectori salutem! Üdvözllet az Olvasónak!

Budapesten, 2023 júniusában

Pomozi Péter
szerkesztő

KÖSZÖNTŐ

Először is külön köszönetem és gratulációm illeti azokat a kedves szakembereket és pedagógusokat, akik a Nemzeti Alaptanterv és a Kerettanterv átírása során közreműködtek és lehetővé tették, hogy erről a témáról itt és most, a *Magyarságtudományi tárgyak az új NAT-ban és a KET-ben* kötet illusztris szerzői írhatnak. Nem vitás, hogy a magyarságtudományhoz (is) kötődő tárgyak területén a Nemzeti Alaptanterv jelentősen megújult, s az sem vitás, hogy erre már nagy szükség volt.

Ez az elkezdett munka szerencsére folytatódott az Oktatási Hivatalba kerülő tartalom- és tankönyvfejlesztéssel, tudtuk azt a szellemiséget és azt az elvárásrendet követni, amelyet a NAT és a Kerettanterv (KET) előír, hisz ezek a tartalmakban, a tankönyvekben öltönek testet. Van aztán még egy rendkívül fontos feladat: hogy mindez odaérjen a tanterembe. Ehhez a tankönyv egyfajta eszköz, egyfajta nagyon jó üzenethordozó, de azért az igazi feladat mégis abban áll, hogy a pedagógusokhoz is odaérjenek a módosított Nemzeti Alaptantervnek, a Kerettantervnek és a tankönyvnek az igazi tartalmai.

Külön köszönet a Magyarságkutató Intézet minden olyan kedves munkatársának, aki részt vesz az Oktatási Hivatal tankönyvfejlesztésében. Köszönet Főigazgató Úrnak is, hogy mindezt lehetővé teszi. Ők azok a letéteményesei ennek a fejlesztésnek, akik a Nemzeti Alaptantervben és Kerettantervben megfogalmazottakat tovább tudják örökíteni, tovább tudják vinni a tankönyvekbe.

Örülök annak, hogy nagyon sok területen tantárgyköziség, tantárgyak közötti kapcsolat jelenik meg, és ezért is fontos, hogy ezek a személyek továbbra is közreműködjenek ebben a munkában, hiszen ők a Nemzeti Alaptantervben ezeket a kapcsolódási pontokat már megtalálták, és akkor nyilván ez egyfajta garanciát is jelent arra, hogy ezeket a kapcsolódási pontokat a tankönyvekben is meglik.

Az Oktatási Hivatal a tankönyvek előállításáért felel, és utána ezeket a tankönyveket – összességében közel tizenhárom millió példányban – ingyenesen a szülők, diákok, pedagógusok számára a könyvtárellátó juttatja el. Ezek a tartalmak így odakerülnek minden tanuló kezébe.

Amire még felhívnám a figyelmüket, hogy mind a Nemzeti Alaptanterv, mind a Kerettantervek, mind pedig a Hivatal tankönyvei is elérhetők az Oktatási Hivatal honlapján. Ez is kiemelt jelentőségű, és ez nemcsak a diákok számára, hanem sok esetben a szülők számára is fontos információ. Tankönyveink a tankönyvtaló felületén érhetők el, ezen kívül a Nemzeti Köznevelési Portálon okostankönyvi formátumban is fellelhető a tankönyveink jelentős része. Ez utóbbi kettő talán azért is fontos, mert így a határon túli honfitársaink is nagyon könnyen hozzá tudnak jutni ezekhez a tartalmakhoz.

Budapesten, 2023 májusában

Sipos Imre
*az Oktatási Hivatal
tananyagfejlesztési elnökhelyettese*

KÖSZÖNTÖM AZ OLVASÓT!

A közoktatásnak, az oktatás minőségének és milyenségének kiemelt szerepe van abban, hogy milyen tudással, milyen identitással, milyen nemzetképpel nő fel egy nemzedék. Az emberhez méltó életet a fizikai-fiziológiai jólét körülményein túlmenően az ember szellemi és lelki állapotának minősége határozza meg.

Az európai civilizáció több évezredes fejlődése lehetővé teszi a munkaalapú differenciált társadalmak és az egyének létezését, a római jogból kifejlődő kontinentális jogrendszerek pedig azok biztonságát. Az európai gondolkodás és szellemiség örök forrása a görög filozófia és kultúra, amely meghatározta az alapfogalmakat, az axiómákat, a formát és tartalmat, a gondolkodás módszereit, a cselekvés etikáját, a formák, ösztönök és érzések lehetséges típusait. Az európai népek beépítették hagyományaikba, kultúrájukba, gondolkodásukba az antik örökséget, amelyet a minden kérdésre és kétségre egyetemes választ adó „jó hír”, az evangélium egységesített. Összekapcsolta a földit a láthatatlan, de érezhető spirituális világgal és azzal a reménnyel, hogy a Teremtésnek van oka és célja, következőképp van értelme és lesz eredménye. Így jött létre nemzedékek hosszú során a sokszínűségében egységes európai identitás.

A sok szín egyik különlegesen egyedi és fénylő színfoltja a magyar világlátás. Nemzeti létünk (gondolkodásunk, történelmünk, államszervezetünk, fennmaradásunk, nemzeti egységünk, függetlenségünk, jogfejlődésünk) alapja a történeti alkotmány, amely ab-

ból indul ki, hogy az emberi minőség felismeri az isteni akaratból létező természeti törvényeket és aszerint él. Megkülönbözteti – magyarázkodás nélkül – a jót a rossztól, a jóságot a gonoszságtól, a felelősséget a felelőtlenégtől, a szabadságot a zsarnokságtól, az értéket az értéktelentől, és így tovább.

Ez a gondolkodás a magyarság nemzetmegtartó ereje volt, felदारabolásunk, ideológiai megnyomorításunk és sanyargatásaink ideiben. Ezért minden egyes esetben túléltek, helyreállítottuk a „kizöckent időt” és megerősödtünk. Megerősödtünk, mert volt lehetőségünk erőt meríteni.

Az európai értékek és az ezeréves magyar hagyományok értékeinek megőrzése és gyarapítása a magyar nemzet létérdeke. A történelem arra tanít bennünket, hogy azok a nemzetek, amelyek elveszítik nyelvüket, kultúrájukat, hagyományaikat, egyszóval identitásukat, felolvadnak a népek hullámverésében és eltűnnek.

A történelemben a törekvések és a helyzetek - kisebb nagyobb különbségekkel – ismétlődnek. A válaszok sem különböznek. A mi lehetőségünk az, hogy a mostani helyzetben a kihívásokra harmincöt nemzedék időtlenül bevált helyes válaszát adjuk meg.

Tisztelt Olvasó! A negyedik Orbán-kormány szándéka az volt, hogy a Nemzeti Alaptanterv megújítása során minden magyar gyermek megszerezhesse a közoktatásban azokat az ismereteket, amelyek szellemileg és lelkileg gazdag életükhöz és a mai világban való boldoguláshoz szükségesek. Támaszkodtunk Eötvös József báró és Klebelsberg Kuno gróf korszakos reformjaira. Értelmeztük gondolataikat, értékeltük eredményeiket, és törekedtünk munkásságukat a jelentősen megváltozott viszonyok között folytatni.

Elemeztük a kiváló magyar pedagógia hagyományait. Mérlegeltük, hogy emelkedett szemléletük mellett mit hasznosíthatunk módszereikből a legkorszerűbb módszertanban. Emellett tekintettel voltunk a gyermekek terhelhetőségére, a szülők kívánságaira és a pedagógusok érdekeire.

2018. augusztus 6-án vettem kézhez a Magyar Tudományos Akadémia által koordinált grémium értékes javaslatát, amelyet társadalmi vitára bocsátottunk. Közel két hónap alatt több mint ezer észrevétel érkezett szervezetektől, pedagógusoktól, szülőktől és diákoktól, döntő többségében a történelem és magyar irodalom tantervével és oktatásával kapcsolatban.

Az észrevételek feldolgozására és a Nemzeti Alaptantervbe való beépítésére magasan képzett, nagy gyakorlattal rendelkező kiváló szakembereket kértem fel, akik között a Magyarságtudató Intézet kutatói is szerepeltek.

A bizottságok feladata volt, hogy az értékek és identitásformálás ismeretei mellett fordítsanak különös figyelmet a korszerű módszerek bevezetésére. Ezzel párhuzamosan készültek a kerettantervek, az új tankönyvek, azok digitalizálása és az érettségi vizsga előkészítése. Elkezdődött a pedagógusok célirányos továbbképzésének és a visszacsatolás módszerének kidolgozása.

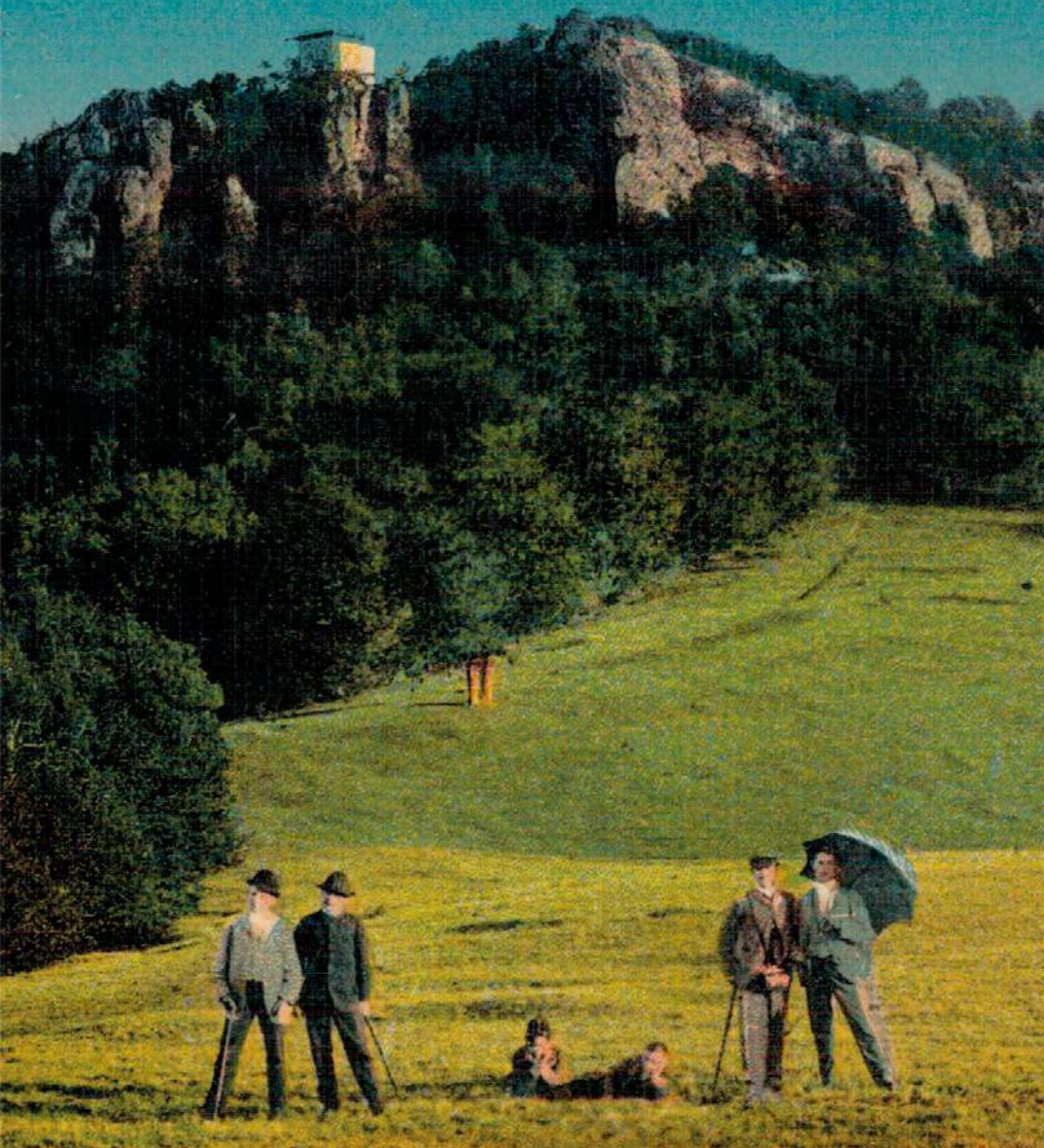
Ez a folyamatos munka teljesen összhangban van a Magyarságtudató Intézet mint tudományos kutatóintézmény küldetési nyilatkozatával, hiszen valljuk, hogy a legszenzációsabb társadalomtudományi felismerés is csak akkor kap igazi értelmet, ha azt megfelelő módon közvetítjük annak a közegnek, akinek szól.

Ez pedig a Kárpát-medencei közösség, a nyelvileg és kulturálisan határtalanított magyar nemzet, amelynek identitását megőrizni és megerősíteni stratégiai kérdés.

Ez a határtalanítás, a nyelvi-kulturális identitás megerősítése része a NAT 2020-nak, sőt annak preambulumban is megjelenik. Éppen ezért nagy öröömre szolgál, hogy az Oktatási Hivatal szakmai koordinálásával készülő, a NAT 2020 irányelveit követő új tan-
könyvcsaládok formálásában intézetünk kutatói is részt vesznek.

Prof. Dr. Kásler Miklós
*a Magyarorsággkutató Intézet főigazgatója
és tiszteletbeli elnöke*

MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM



Kirándulók a Selmeci-hegységben, a Szitnyó-csúcs (1011m) alatt.

Joerges Ágost özv. kiadása, Selmechánya, 1911.

A MEGÚJÍTOTT ÉS HELYREÁLLÍTOTT IRODALMI KÁNON

TAKARÓ MIHÁLY

KIVONAT: Ebben az írásban a szerző elsősorban az irodalom, azon belül is a magyar irodalom oktatásáról veti papírra gondolatait, mert meggyőződése szerint az identitásképző tárgyak sorában is kiemelt szerepe van a magyar nyelvnek és irodalomnak. Mindemellett foglalkozik a történelem, az ének-zene és a művészettörténet oktatásának kérdéseivel is. Szól az identitásképző tárgyakról a XXI. század iskolájában, valamint az új Nemzeti Alaptantervben a (NAT) rendszerelemeiről és céljairól, érintve a Kerettanterv (KET) vonatkozó pontjait és fejezeteit. Az értékőrzésről és értékteremtésről gondolkodva arra keresi a választ, hogy napjainkban miben is rejlik a pedagógus értéke, és mit tekinthetünk pedagógiai örökségnek. Különös hangsúlyt kap a Kárpát-medencei magyar kulturális kontinuitás ténye, ennek oktathatósága és a nemzeti identitásképzésben betöltött szerepe.

Végül pedig arra kérdésre, hogy mit kell tennünk ahhoz, hogy tanárként helyt tudjunk állni, valamint elvégezni vállalt feladatainkat, az alábbi válaszokat kínálja: ragaszkodni az iskola értékközvetítő funkciójához, ragaszkodni ahhoz, hogy teljes személyi-

séget akarunk nevelni. A teljes személyiség azt jelenti, hogy a személyiségnevelés minden szegmensét figyelembe véve, nem egyet kiemelve a többi rovására, próbálunk egészséges szellemiségű, művelt, a nemzetének irodalmát, tudományát, művészetét, kultúráját ismerő generációkat nevelni. A szerző meggyőződése szerint ez az új magyar iskola sikerének legfontosabb záloga.

KULCSSZAVAK: pedagógia, értékközvetítés, kulturális kontinuitás, értékörzés és értékteremtés.

1. Identitásképző tárgyak a XXI. század iskolájában

Megtisztelő feladat nyitó gondolatokat írni egy olyan kötethez, amelynek középpontjában a Nemzeti Alaptanterv (NAT) és annak is egy kiemelt része, a nemzetiidentitás-képző tantárgyak sora áll. Mindezzel együtt elsősorban az irodalom, azon belül is a magyar irodalom oktatásáról vetem papírra gondolataim, mert meggyőződésem szerint még az identitásképző tárgyak sorában is kiemelt szerepe van a magyar nyelvnek és irodalomnak. Ezt követi a történelem. Ezzel az iskolai sorrendet említem, de a hangsúlyozottan identitásképző tárgyak közé tartozik az ének-zene vagy a művészet-történet is.

Amikor az új Nemzeti Alaptanterv gondolata felmerült, hamar nyilvánvalóvá lett, hogy nem egy itt-ott megújított, foltozgatott,

hanem lényegileg új nemzeti alaptantervet kell kidolgozni. Ma már kijelenthető, hogy végül egy valóban nagyon alaposan megújított nemzeti alaptantervet fogadtunk el, tehát az eredeti 2012/13-asnak egy több fontos szempontból is módosított változatát. Az alapvető cél az volt, hogy olyan nemzeti alaptanterv szülessen, amely figyelembe veszi a nemzeti oktatás hagyományait, vagyis a magyar pedagógiai örökséget, de ugyanakkor figyelembe veszi azt a megújulási kényszert is – és itt a kényszert jó értelemben használom –, amely mind módszertanilag, mind pedig szemléletben szükséges ahhoz, hogy a XXI. század modern, életközeli iskolája be tudja tölteni a maga funkcióját. Ezzel, azaz a köznevelés tartalmi megújításával összefüggésben, kijelöltük a 2020-as Nemzeti Alaptantervnek az öt fontos szakaszát. E fázisokat más szempontból akár rendszerelemeknek is nevezhetnénk, amelyeknek következetes alkalmazása szükséges volt ahhoz, hogy valóban megtörténhessék a tartalmi megújulás.

2. Rendszerelemek és célok az új Nemzeti Alaptantervben (NAT) és a Kerettantervben (KET)

A köznevelés megújításának két alapdokumentuma és egyben első rendszereleme a NAT és a KET, azaz a nemzeti alaptanterv és a kerettanterv. A második rendszerelemet az erre épülő tankönyvek jelentik. A harmadik rendszerelem az érettségi- és vizsgakövetelményrendszer megújítása, harmóniában az új szemléletű

könyvekkel. A negyedik a tanárképzés átalakítása, vagyis megpróbálni összehangolni azokat az új követelményeket, amelyek megjelennek már a közoktatási, köznevelési dokumentumokban, a felsőoktatás tanárképzési moduljaival is. Végül az ötödik, szükségszerű rendszerelem pedig az ellenőrzés és az értékelés. Hiába van ugyanis bármilyen jó, előremutató törekvésünk, írott malaszt marad, hogyha mindezt, ennek a bevezetését, aktív használatát nem ellenőrizzük. Ezért fontos tehát az ellenőrzés is.

Ezen a ponton érdemes feltennünk a kérdést, hogy miért voltak eddig viszonylag eredménytelenek a közoktatás tartalmi megújításának kísérletei. Azért, mert nem volt összehangolva ez az öt rendszerelem. Most először történik meg, 32 évvel a rendszerváltozás után, hogy rendszerszerűen, összehangoltan kerül(t) sor a közoktatás tartalmi megújítására. Csak egyetlen elemet hadd emeljek ki az ötből, mielőtt a magyar nyelv és irodalomra rátérek, ez pedig a tanárképzés. A tanárképzés a biztosítéka annak, hogy a diákok azt a tananyagot fogják tanulni, amit előír a NAT, a KET, és ami a tanönyvekben benne van. Vagyis a tanárképzést úgy kell(ett) átalakítani, hogy végre az egyetemeinken lévő pedagógusjelöltek azt tanulják, amit majd tanítaniuk kell. Ha ugyanis nem tanulják meg az újabb tartalmakat, hanem folytatódik minden a régi módszerrel, akkor hiába van új tankönyv, hiába van új nemzeti alaptanterv, kerettanterv, nem történik meg a változás. A megújult NAT-ról és KET-ről annyit szeretnék elmondani, hogy a módszertani modernizáció mellett a tartalmi megújulás is igen lényeges. Ez a kettő olyan szorosan összefügg egymással, hogy bármelyik hiánya kizárja a sikeres megújulást.

3. A pedagógus értéke és a pedagógiai örökség

Mi az újdonsága a NAT-nak a KET-nek? Elsősorban az, hogy van konkrét emberképe. Ez az emberkép egyben azt is jelenti, hogy a magyar nemzeti alaptanterv értékválasztásra épülő tanterv lett. A második nagy újítás a pedagógus szerepének kiemelése. Nyilván számos kolléga, aki olvassa majd ennek a könyvnek az írásait, aktív gyakorló tanár is egyben, és mi, aktív tanárok bizony észrevehettük, hogy harminc év alatt, sőt nyugodtan mondhatom, hogy ötven év, más szóval fél évszázad alatt hogyan értékelődött le a pedagógus szerepe az iskolában. Hogyan veszték el, vagy vették el tőle azokat az eszközöket, amelyekkel megvalósítható az, hogy nemcsak oktatok, hanem nevellek is. Egy nagyon triviális mondatot szoktam ilyenkor felidézni: neveletlen gyereket nem lehet oktatni. Kevésbé triviálisan is mondjuk ki: a kettő, tehát a köznevelés és a közoktatás szorosan összefügg.

A harmadik dolog, hogy a NAT alapelveiben is megújult. Szó szerinti idézetben ide kívánkoznak a nemzeti alaptanterv bevezetésének első sorai: „A nemzeti alaptanterv a magyar kulturális és pedagógiai örökség gyökereiből táplálkozik, annak hagyományaira épül.” (NAT 2020: 293). Írásomnak azért választottam azt a címet, hogy a *Helyreállított és megújult*, mert először valamit helyre kellett állítani. Bizony helyreállítani, mivel egyre kevésbé mutatkozott meg az újabb és újabb nemzeti alaptantervekben a magyar pedagógiai hagyomány, ami pedig roppant gazdag. Ha csak a XX. századra

gondolunk, akkor is. De folytassuk a nemzeti alaptanterv bevezetőjének gondolataival: „Rögzíti azt a minden magyar emberben közös tudást, amely megalapozza a nemzeti identitást.” (NAT 2020, idem).

A NAT elsődleges felhasználója a nevelési-oktatási intézményben dolgozó pedagógus, valamint az intézményvezető. Meghatároztuk, hogy kinek szól a NAT. Erre azért volt szükség, mert születtek olyan változatok is, amelyek teljesen figyelmen kívül hagyták ezt. Én láttam egy olyan több mint félezer oldalas nemzeti alaptantervet, ez valamikor 2018 augusztusában készült el, amelyben több mint hét-ezer idegen szó szerepelt. Ez a magyar nemzeti alaptanterv-kezdemény, gondoljuk csak végig ezt önmagában, elérte azt az abszurditást, hogy egy tizenötoldalas szótárat kellett a végére biggyeszteni, mert olyan szakkifejezéseket használt, amelyek a magyar pedagógiában többnyire teljesen ismeretlenek voltak. Egy csomónak nem is volt megfelelő magyar szava, ezért olyan szavakat kellett létrehozni, amire egy magyar nyelv és irodalom szakos tanár legalábbis megcsóválja a fejét.

Vagyis először helyre kellett állítani a nemzeti alaptanterv alapelveit, aztán ki kellett jelölni világosan a célrendszerét, azután meg kellett határozni a tartalmait. Az a bizonyos alaptanterv, amiről az előbb beszéltem, az a tervezet, az például azt a fajta irányvonalat képviselte, amit ma a globális nevelési trend jelent, nevezetesen, hogy nincs szükség ismeretekre. Abban a pillanatban azonban, hogy kizárjuk magyar nyelvből és irodalomból meg történelemből az ismereteket, kiderül, hogy nincs mire identitást alapozni. Vagyis nem úgy van az, hogy egy buszjegy hátulján levő szövegen keresztül is meg lehet tanítani az alanyt, az állítmányt. Persze egyfelől ez igaz, csak-

hogy ezzel éppen az a funkció vész el, amely a közoktatás lényeges funkciója, nevezetesen, hogy közös műveltségstandardot teremtsen.

A közös műveltségstandard vagy -sztenderd azt jelenti, hogy van valami közös kód, ez egy olyan kód, kulturális kód, amely összeköt generációkat. Ha az én generációmnak azt mondom, hogy „még nyílnak a völgyben a kerti virágok”, ő azt feleli „még zöldell a nyárfa az ablak előtt”. Ha megszűnik ez a közös kulturális kód, abban a pillanatban a nemzeti identitás alapjait veszítjük el. Ezen alapok helyreállítása volt a cél és ennek a helyreállításnak és megújításnak volt az előfeltétele és egyben eredménye az, hogy magyar nyelv és irodalomból jelentős módosításokat tettünk. Azt gondolom, ezek olyan újítások voltak, amelyek már hetven éve elengedhetetlenek lettek volna a magyar nemzeti alaptantervben, most mégis újak a tananyagtartalmak nagyon sok tekintetben. Döntő változás az 1920 utáni magyar irodalom beemelése a tanításba. Mit jelent ez? A magyar történelem 1920-as nagy tragédiája, Trianon borzalma után nemcsak területeket veszítettünk, hanem kulturális központokat is. Nyilvánvalóan egészen másként fejlődött az erdélyi, kétmillió erdélyi magyarság vagy a csaknem egymillió felvidéki magyarság, mert más uralom alá kerültek. Ez volt az ok, hogy az irodalom, amely mindig a valóságot próbálja meg tükrözni többek között, ott más irányba fejlődött, de ettől függetlenül ugyanúgy része egy 1920 utáni erdélyi magyar író az egyetemes magyar irodalomnak, mint egy felvidéki. Gondolják el, mondjuk csak, hogy Márai Sándor Kassa szülötte, vagy gondoljunk a kiváló székelyföldi írók egész sorára, gondoljunk az Erdélyi Helikonra. Ők is részei az egyetemes magyar irodalomnak.

4. A Kárpát-medencei magyar kulturális kontinuitástól a kortárs magyar irodalomig

Az alapelvek, célok tekintetében magyar nyelv és irodalomból a következőt mondtuk ki: A Kárpát-medencei magyarság kultúrájának, nemzeti identitásának legfontosabb eleme az anyanyelve és az ezen a nyelven megszólaló irodalma. Nyelv és irodalom nemcsak hagyományt teremtenek, hanem folyamatos változásokkal jelent és jövőt alkotnak. És most jön a lényeg, nyelvünk, közös történelmünk, keresztény alapú vallási és művészeti hagyományaink összekötnek bennünket, korokat, alkotókat, befogadókat és műveket. Egy kulturális hagyományhoz tartozunk, mármint a Kárpát-medenceiek, ezért a magyar nyelv és irodalom tantárgyak a Kárpát-medencei magyarság irodalmát, szellemi örökségét egységesen és egységben kezelik – ez döntő különbség minden korábbi NAT-változathoz képest. Amikor kimondtuk azt, hogy nem határon túli meg határon inneni, hanem Kárpát-medencei magyar irodalom van – miután a honfoglalás óta a Kárpát-medencében lakunk, és ma is ott lakunk, még ha korszakonként épp öt vagy hat vagy hét országban is –, akkor kimondtuk, hogy kultúránk lehet egységes (vö. Takaró 2021: 189–191, 197–201).

Ézért történik, történhet meg, hogy magyar nyelv és irodalomból egységben, Kárpát-medencei magyarságban gondolkoztunk. S hogy miért fontosak azok az alkotók, akik bekerültek? Mert igazodási pontként, erkölcsi magatartásukkal, kiemelkedően magas

szintű életművükkel alapvetően határozták meg, és határozzák meg a magyar közgondolkodást. Magyar közgondolkodást? – kérdeznak sokan vissza.

Igen, mert úgy gondolkozunk, hogy az irodalmi mű nem egyszerű esztétikai minőség kérdése, hanem minden igazi értékálló irodalmi műnek értékközvetítő funkciója van, vagyis az irodalmi mű az nem egyszerűen szöveg, művészi szöveg, hanem több annál. Ha csupán művészi szöveggként tekintenénk rá, az nagyjából olyan lenne, mintha azt mondanánk egy festményre, hogy az művészi vászon, vagy azt mondanánk egy szoborra, hogy az művészi kő, és összetévesztenénk a vivőt a lényeggel.

Az új irodalomtanterv és az összes humán tanterv a *mit?*, *miért?*, *hogyan?* hármasságára épül. Mit jelent ez? Meg kell határoznunk, hogy mit tanítsunk. Meg kell határoznunk, hogy miért tanítsuk. És csak harmadik helyen kell meghatározni, hogy hogyan tanítsuk. Egyre inkább elfoglalta a módszer a lényeg, az ismeret és a tartalom helyét az újabb és újabb dokumentumokban. Ennek az arányait állítottuk helyre. Először tehát meghatározzuk azt, hogy *mit* – a tartalmakat; aztán hogy *miért* – vagyis mi a cél vele; és aztán azt, hogy ezt milyen módszerekkel lehet végrehajtani. A hárompólusú magyar irodalomban tanítjuk a XX. századi nemzeti-polgári irodalom klasszikusát, Herczeg Ferenc *Az élet kapuja* című regényét, amely az első Nobel-díjra jelölt magyar regény volt. Kötelező olvasmány lett. Ugyanígy újdonságként jelenik meg a magyar népiek közül Sinka István, akit szintén tanítanunk kell. Sorolhatnám azokat a határon túlra került, de Kárpát-medencei magyar írókat, Erdélyből Áprily Lajost, Reményik Sándort, Dsida Jenőt, Kós Károlyt, Wass Albertet,

Nyíró Józsefet vagy Délvidékről Gion Nándort vagy Kárpátaljáról Kovács Vilmost, akiket tanítanunk kell. Ezek olyan nevek, akik az egyetemes magyar irodalomban roppant nagy szerepet játszanak.

Itt, amikor az irodalomtanítás tartalmi megújításról gondolkunk, elérkezünk egy nagyon fontos, de érzékeny ponthoz, a kortárs magyar irodalom problematikájához. Számtalan kritikát, tegyük hozzá, méltatlan kritikát kapott a NAT és KET szerzőgárdája, mondván, hogy nincs kortárs irodalom benne. Természetesen van. Az egyetlen helyes módszert választották a szerzők, amikor nem jelöltek meg, vagyis nem csináltak ők maguk a kortárs szerzők közül irodalmi kánont; azaz nem jelöltek meg szerzőket, hanem azt mondták, hogy a tizenkettedikes tananyagban, amikor odaérünk a korszakolás szerint, a tizenkettedikes tananyagban az óraszám 10-12 százalékát kortárs irodalom tanítására kell fordítani. Ez könnyedén ellenőrizhető, le van írva, nevesítve van a NAT-ban.

Aztán itt az újabb vitakérdés: Kit tanítsunk? Kedves Olvasóim! Gondolják csak el, ha Döbrentei Kornélt tesszük be, megszólal az egyik oldal: Micsoda gyalázat! Hogyha Karafiáth Orsolyát tesszük be, megszólal a másik oldal: Hogy kerül ide?! Az egyetlen helyes megoldás, amikor azt mondjuk, hogy megvan a kötelező óraszám, és a tanár szabad döntésére bízunk, hogy a kortárs magyar irodalomból kit tanít. Gondolják el, mintegy ezer író van a Magyar Írószövetségben, több mint háromszáz a Szépiróknál, több mint 150 a Magyar Nemzeti Írószövetségben. Ez a három legnagyobb írószövetségünk. Ez mintegy másfélezer író. Ki merné vállalni annak a felelősségét, hogy ebből megnevez ötöt, mondván, őket kell tanítani?



OKTATÁSI
HIVATAL

NAT
2020

10



Irodalom

szöveggyűjtemény

Angyalné Volant Vivien – Dr. Kiss Gabriella – Tankó Istvánné: *Irodalom szöveggyűjtemény 10*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2023. (OH-MIR10SZ)

Egy ilyen erőszakolt kánon meghatározása teljes zsákutca lett volna. Nyilvánvalóan persze, azok számára, akik nem így gondolkoznak, ez meglepő volt, mégis azt gondolom, hogy fontos. Ráadásul ezzel a szaktanárok a megfelelő órakeretben szabad kezet kaptak.

5. Értékörzés és értékteremtés

Az új nemzeti alaptanterv irodalmi része kimondja, hogy a sikeres anyanyelvi és irodalmi oktatás kihagyhatatlan szereplője a tanár, vagyis a NAT-ban nevesítjük, és deklaráljuk, hogy az iskola központi szereplője a diák mellett a tanár. Ő ad arcot, ő az, hogy így fogalmazzunk, akinek viselkedése, szakma iránti elkötelezettsége, személyes példamutatása önmagában modell a tanulók számára. Minderről részletesebben egy 2021-es tanulmányomban írtam (Takaró 2021: 191–194). Nagyon fontos látni, hogy az irodalom- és nyelvtanításnak ötös funkcióját határoztuk meg: műveltségközvetítés, kompetencia, személyiségfejlesztés, morális és érzelmi nevelés. Vagyis ez a fajta strukturális átalakítás abszolút jellemzi a magyar nyelv és irodalom tanítását. Hadd mondjam el, én úgy látom, hogy a Kárpát-medenceiség mint fogalom bekerülése az irodalom tantervbe és részben a magyar nyelv tantervébe is ennek a következetes végigvitele a tankönyvekben, aztán az érettségi követelményrendszerben, hiszen bár csak a NAT-ról kellene beszélnem, nem lenne teljes, ha nem mondanám el, hogy csak akkor érdemes tanítani, hogyha számon is kérjük. Ezért van az, hogy az érettségi tételek közé is bekerülnek olyanok, amik eddig nem voltak bent.

Mit jelent ez? Ez (ismét) nem a régiek rovására történt, hanem egy torz és csonka irodalmi kánon végre teljessé tételére vállalkozott a társaság, aki a magyar nyelv és irodalom kerettantervet megcsinálta. Egyrészt tehát helyre kellett állítani, újra visszavezetni jogaiba és valóságközelivé tenni az irodalomtanítást és nyelv(tan)tanítást, illetőleg meg kellett őket újítani.

Befejezésül még valamit el kell mondanom. Amikor olyan kísérletekkel találkoztunk, hogy látszott, hogy a szerzőik vagy a ki-gondolóik, inkább ez utóbbi lenne a helyes kifejezés, a valósággal voltak kibékíthetetlen ellentétben, tehát nem a magyar valóságból indultak ki, nem abból indultak ki, hogy Magyarországon van egy nevelési-oktatási hagyomány, hogy van egy magyar kultúra, hogy létre kell hozni a közös kulturális kódot, mert ez az, ami generációról generációra tovább vihető, ettől vagyunk magyarok, akkor ellen-álltunk e kísérleteknek. És ez a viszonyulás nemcsak anyanyelvünk, hanem kultúránk minden szegmensének szempontjából lényegi kérdés. Egy nagyon távoli asszociációval hadd világítsam meg mindezt. Nem szabad elfelejteni, a kultúra – minden kultúra – kultuszból gyökerezik. Kétezer évvel ezelőtt létrejött a keresztyén kultusz, ezer év alatt teljes kultúrát teremtett maga körül; étkezési, öltözködési, viselkedési, férfi-nő kapcsolati teljes kultúrát. Fél évezreddel később megszületik az iszlám mint kultusz, új vallás. Ötszáz év alatt teljes kultúrát teremt maga köré. Egy mozlimnak a viselkedése, beszéde, állásfoglalásai, gyereknevelése, férfi-nő kapcsolatai mind-mind a kultuszukból ered. 2022-ben azért döntő kérdés ez, mert úgy tűnik, hogy ha egy társadalom elveszíti a kultuszi és ebből eredő kulturális alapjait, törvényszerűen válságba kerül.

Mit kell tehát csinálnunk? Ragaszkodni az iskola érték közvetítő funkciójához, ragaszkodni ahhoz, hogy teljes személyiséget akarunk nevelni. A teljes személyiség azt jelenti, hogy a személyiségnevelés minden szegmensét figyelembe véve, nem egyet kiemelve a többi rovására, próbálunk egészséges szellemiségű, új, művelt, a nemzetének, a hazájának elkötelezett, irodalmát, tudományát, művészetét, kultúráját ismerő generációkat nevelni. Ez az új magyar iskola sikerének legfontosabb záloga.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Takaró Mihály 2021: A NAT irodalmi és nyelvi újdonságai Trianon tükrében. In: Pomozi Péter (szerk.): *A magyar nyelv a Kárpát-medencében Trianon előtt és után. Nyelv- és oktatáspolitikai tanulmányok*. Magyarságkutató Intézet, Budapest. 189–201.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17/2020. 290–447. Letöltés időpontja: 2022.10.01.

KEZDJÜK AZ ELEJÉN...

AZ ÉLMÉNYT ADÓ OLVASÁS ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS TUDÁSÉPÍTŐ SZEREPE KISISKOLÁS KORBAN

KÓRÓDI BENCE

KIVONAT: A tanulmány az olvasóvá nevelés és az ehhez szükséges olvasási készségek elsajátításának lépéseit mutatja be röviden a kisiskolás korban. Ismerteti az ehhez szükséges kompetenciákat, az elsajátítási motivációt és a nyelvészet, valamint a pedagógia eddig elért eredményeit az alsós tankönyvekben reprezentálva. A kutatás eredményeképpen elmondható, hogy az olvasás látens kiépülése már babakorban elkezdődik a beszédészlelés és a nyelvelsajátítás folyamata során, majd folytatódik a fonématudatosság fejlesztésével és az olvasási szintek tudatos egymásra épülésével.

KULCSSZAVAK: beszédészlelés, beszédhang, fonéma, szótag, homógen gátlás, diszlexia-prevenció, szórutinok, olvasási szintek, értő-értelmező-bíráló-alkotó olvasás, mese, monda, nemzeti azonosságtudat

1. Beszédpercepció és nyelvelsajátítás

Miért vagyunk képesek a beszédhangokat fonémákként azonosítani? Miért fontos tudnunk, hogy mindez mikor kezdődik el? Van-e ebben szerepe a nyelvi ösztönnek? Hogyan függ össze mindez az olvasástanítás kezdeteivel?

A beszédhangok a beszéd folyamat közben jönnek létre, és kiejtésük nem csupán a hangtalálkozásoknak és hangkapcsolatoknak különféle általános szabályszerűségeken alapuló egymásra hatásától, hanem magától a beszélőtől, annak egyedi hang- és ejtésváltozataitól is függ. A beszédhang tehát a használatba vett nyelv: a beszéd részét képezi.

Amiből a hangzós beszéd során merítünk, és amelyből a beszédérzékelés során vissza is tudunk következtetni, nem más, mint a fonéma, ez a nyelvünk rendszerébe illeszkedő absztrakció. Míg a beszédhangok változatosak, a számuk szinte meghatározatlanul nagy: az ejtés helye és módja, de még zöngesség szerint is változhatnak, addig a fonémák száma véges, és nyelvi jel(rész)ként a nyelvi rendszer részét képezik a morfémákkal és a szintagmákkal együtt.

A beszédhangok és a fonémák kettőssége tehát illeszkedik abba a kettősségen alapuló nagy rendszerbe, amely a verbális kommunikációt működteti: ez a szó szerinti, fizikális és az elvont, absztrakt, valamint az egyedi, specifikus és az általános, generális egymással szorosan összefüggő viszonya és kölcsönhatása.

Hogy a rendszer tetejével, a beszéddel és a nyelvvel példálózunk: a nyelv és annak változatai a beszélők által konkrét beszédhelyzetben létrehozott specifikus szóbeli megnyilvánulások milliárdnyi sorozatából vonódtak el általánossá. A nyelv tartalmazza a nyelvi rendszer építőköveit, a nyelvi jeleket, vagyis a fonémákat, a morfémákat és a szintagmákat, illetve a grammatikai, szerkesztési szabályszerűségeket. Ez az a készlet, amelyet a beszéd során mi nyelvhasználók változatosan és egyedi módon alkalmazunk – a nyelvre, a *langue*-ra magára is hatást gyakorolva.

Míg a beszéd egyfajta közlési szándékon alapuló, „társkereső” tevékenység, azaz gyökerét tekintve egyedi jellegű, továbbá a beszélő választásán és a beszéd specifikus felépítésén múlik, addig a nyelv és annak elsajátítása egy közmegegyezésen alapuló, konvencionális társas tudás, amely egy véges elemkészletből és véges szabályszerűségekből álló rendszer.

A gyermeknek az emberi nyelvnek ezt a soktízezer éves útját kell bejárnia csecsemő korától kezdve ahhoz, hogy a nyelvelsajátítás és a beszédképesség, beszédfejlettség megfelelő szintjére érve a betűtanulást és az olvasóvá válást megkezdhesse. Ez a folyamat, a preverbális közlési szándék megjelenése, a beszédaktus, beszédpercepció, a nyelvivé, nyelvi jellé, nyelvi jelentéshordozóvá válás, a kettő kölcsönhatása és mozgása, a nyelvfejlődés és a nyelvelsajátítás nyilvánvalóan nem sikerülhet pár év alatt a szociokulturális környezet (hátrányos vagy építő) hatása mellett vagy ellenére a nyelvi ösztön segítségével nélkül.

A fél- vagy egyéves kisbaba felfigyel a beszédre, már érzekei a hangsorokat, és ez hatalmas eredménye és következménye is a gé-

nek emlékezetének. A beszédhangokat külön nem hallja még ki természetesen, hiszen az ősi gyökök, az improduktív tövek, morfémák sem a beszédhangok egymás után való rakosgatásával vagy variálásával alakultak ki, hanem egy tagból, egy tömbből. Vagy ha úgy tetszik: egy vagy több szótagból álltak (vö. a lejegyzés története felől, amely idővel a szótagot rögzítette a képekkel és írásjegyekkel jelölő fogalom-, majd szóíráshoz képest), illetve jelentést hordozó szóelemet implikáló hangsorok voltak, akkor is, ha történetesen egyébként csupán egy beszédhangból álltak. Így kezdődik meg a beszéd szavakra tagolása is a beszédpercepció folyamatában.

A gyerekek a hangsorokon, szavakon belül később már érzékelik a beszédhangokat is, de nem csoda, hogy csak *a hangson belül értelmezhető* mindez a számukra. Azok a beszédhangok, amelyek nem sorolhatók egy fonéma alá, törlődnek, kiesnek, és nem rögzülnek, mert a jelentésfelismerés nem történik meg.

A beszédérzékelés és a nyelvelsajátítás során a fonémák láncolata a hangson belül úgy is értelmet nyer, ha jelentést különböztet meg, de hangsúlyoznunk kell: csak a szavakon, szótöveken belül működik mindez. Ha azt mondjuk: *tar, tár, ter-, tér, tör, tőr, török – török, hal – hall – hál, Eger – egér – éger*, magyarul minden esetben jelentést teremtettünk.

Igaz ez akkor is, ha a fonémák más sorrendben helyezkednek el a szóalakon belül szinkron metszetüket tekintve, pl. *rőt, rét, ért, árt, őrt*. A *tír, tír, rat, röt* stb. hangsorok viszont nem alkotnak morfémát a magyarban, nem váltak konvencionálissá, ezért jelentést sem sugallanak.


Egy óvodástól hiába kérjük például, hogy mondjon „p”-vel kezdődő szavakat. Azért nem tudja nagy százalékban ezt a feladatot megoldani, mert nem bontja még fel hangokra a szavakat, azok még teljességükben, hangsorukban (és az azon belül stabilan elfoglalt helyükön) léteznek. A kisiskolás kor kezdetén ennek komoly figyelmet kell szentelnünk.

A másik érdekes szempont a fentiekén kívül az írás kialakulása és története, amely a beszédet és szegmentálásának a különböző fázisait, árnyalatait is megőrizte, és egyértelmű hatással van a betűtanulási módszer megválasztására is. Az ősi kép- és a fogalomírás messze nem hangértékű: a jelek még a nyelvfüggetlen jelentést modellezik. Ezek értelmezése azon a bizonyos nyelvi és gondolkodásbéli közmegegyezésen alapul a közösségen belül, amelyre fentebb már kitértünk. Egy biztos ezekből a jelekből következett: a fraktálás már megkezdődött.

Ebből fejlődött a szóírás, amely az igéket (a cselekvéseket és a történéseket), illetve a névszókat (élőket, életteleneket és elvontakat) jelekké, pontosabban jelkombinációkká egyszerűsítette, és ugyanannak a nyelvi alakulatnak már mindig azonos volt a jelölése, rögzítése. Az ennél is fejlettebb szótagírást, amelyben minden hangsornak, szótagnak külön jele van, már ugyancsak említettük.

A nagy változást a föníciaiak alfabetikus (hangkövető) ábécéje jelentette az egyiptomi írásból fejlődve, amely írásmód később általánosan elterjedté is vált különféle változatokban. Ez beszédhangokra bontotta a szavakat, és hangonként, beleértve a magánhangzókat is, külön írásjelet, betűt rendelt hozzájuk.

A gyerekeket motiválhatja a tanítójuk azzal, ha egy, az alábbihoz hasonló, hallás utáni szövegértést is fejlesztő rövid kis történetet mesél el az „a” betű kialakulásáról és a betűk megtanulásának értelméről, fontosságáról:



Nagyon régen az emberek nem a mai betűkkel írtak, nem a mai betűkkel olvastak. Egyszerűen lerajzolták a tárgyakat. Barlang falára, kőre festettek. Így a fontos dolgokra később is emlékeztek. A rajzokkal, képekkel tudtak egymásnak üzenni is.

Ezek a képek azután egyre egyszerűbbek lettek. Jelekké váltak. Az emberek a jelekkel már nem egy egész szót, hanem csak egy hangját jelölték. Általában az elsőt. A jelek betűkké váltak. Így a kevés egyszerű jellel nagyon sokféle szót le tudtak írni.

Aki ismerte a jeleket, az könnyen el is tudta olvasni a másik ember üzenetét. Ráadásul az ilyen írás kis helyen elfért. Az *a* hang betűje is egy ilyen rajzból alakult ki. A nagybetű és a kisbetű is. Régi, idegen nyelven az *ökör* szót alefnek, alfának mondták.

Betűn innen, betűn túl – Ábécés olvasókönyv 1. osztályosoknak, 1. kötet,
Műszaki Kiadó, 2011: 23 (MK-4350-3)

2. Az olvasóvá nevelés kezdetei

A betűtanulás kezdeteinek idején a beszédnek ezt a bizonyos szavakra, szótagokra és fonémákra bontását, a *hanganalízis műveletét* kell elvégezniük a gyerekeknek ahhoz, hogy a betűt a hanggal meg tudják feleltetni. Ez a fonématudatosság kialakítása és fejlesztése

Egyre több gyermek érkezik az iskolába úgy, hogy a mai magyar fonémarendszernek csupán egy részét használja ilyen-olyan okból. Így a hangokra bontás egyébként is bonyolult mivolta mellett nehézségekbe ütközhet maga a beszédhang, a fonéma beazonosítása, majd annak a betűvel való megfeleltetése is.

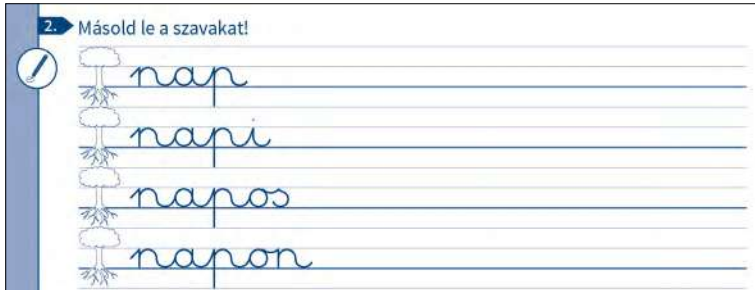
Ráadásul, ahogy a beszédhangok, úgy a betűk maguk is sok esetben keverhetők egymással. Ez az ún. *homogén gátlás* kialakulását idézheti elő. A homogén gátlás (Ranschburg, 1914) annyit tesz, hogy a nagyon hasonló képeket, képzeteket, tárgyakat, formákat, hangokat stb. az elme egynek tekinti, és nem különbözteti meg egymástól. Erre az egyébként ökonomikus jelenségre úgy figyeltek fel, hogy ha a gyerekek egyszerre vagy közvetlenül egymás után ismerkedtek meg a baromfiudvarban a libával és a kacsával, sokáig össze is keverték őket. A hasonló elemek egyidejű vagy közvetlenül egymás utáni megtanulása tehát olvasási zavarhoz, súlyosabb esetben diszlexiához is vezethet a betűtanulás során (Meixner, 1993).

Ezért ezeket a keverhető betűket egymástól messze eltávolítva kell megismerniük a gyerekeknek a betűk elsajátítása során az Oktatási Hivatal mindkét sorozatában (*pbd*; illetve *un, ij, ou, lt, MW* stb.), majd a keverhető betűket ütköztetniük is kell a tanító irányításával, hogy azok differenciálása rögzüljön. Ez a Hivatal által kiadott ábécéskönyvekben is ilyen, egymástól távoli betűtanulási sorrendben jelenik meg.

Az értelem nélküli betűkapcsolatok hibátlan olvastatásán, az ún. logatom szótagoszlopokon való olvasástechnikai gyakorlást, melynek jelentőségét ugyancsak Meixner Ildikó fedezte fel, a jelentés, a szó szintjén is gyakorolják a gyerekek a keverhető betűk meg-

különböztetése és ütköztetése során: *pap – bab; pa-pa – ba-ba – da-da; pá-pá; – dá-dá; stb.*

Valamint az írásban keverhető betűket is ütköztetniük kell, hiszen a *p* és az *n* nyomtatott betűje ugyan nem keverhető, de az írott változatuk annál inkább:



Betűbarangoló – Kisbetűs írás munkafüzet. Oktatási Hivatal, 2021: 39

A gyerekek mind a betűtanulás folyamata során, mind pedig az összes betű megismerését követően betű, szó és szókapcsolat-szószerkezet szinten (ezek a nyelv szintjei), majd a mondat és a szöveg, azaz a beszéd szintjein is olvasnak, megalapozva az értő olvasást és mérsékelve, ám nem elhagyva, a silabizálást.

Az ábécé elsajátítása ezekben a taneszközökben tehát nem a grammatikához jelent kulcsot, nem a nyelvtan tanítását segíti elő, ahogy azt korábban, sok évszázadon keresztül az egyedüli helyes módszernek tartották az ábécén betűrendben egyenként végighaladva, hanem *az értő olvasóvá válást* könnyíti meg, a szöveggel való interakcióba lépést, az aktív tevékenységet segíti elő a nyelvhasználat támogatásával és fejlesztésével párhuzamosan.

3. Olvasás szórutinokkal

Az olvasás szintetikus tevékenység. A gyakorlott olvasóvá válás két alapvető előfeltétele a jól begyakorolt, jól működő betűzöolvasókészség és a folyékony (automatikus, rutinszerű, vizuális szórutinokkal megvalósuló) szóolvasó-szófelismerő készség. A szógyakorlati kutatások alapján ismertté vált, hogy a köznyelvi szövegek szókészletének 95-96%-a mindössze a leggyakoribb négy-ötezer szóból variálódik. Az olvasáskutatások szerint a gyakorlott olvasót nem zavarja, ha a szövegszók némelyikét, legfeljebb 4-5%-át jól működő betűzö olvasással tudja csak felismerni.

Aki sokat olvasott már, az rutint is szerzett a szavak elolvasásában a mondatokon belül, azaz *szórutinokkal* olvas. Ezt azt jelenti a gyakorlatban, hogy már nem minden egyes betűjét olvassa el a szavaknak, csak annyit, amennyit egy szempillantás alatt a szó jelentésének megértéséhez elegendő. Ebben az olvasót a mondat grammatikai felépítése és a szöveg együttes értelme is támogatja.

Az alsó tagozat és mindkét olvasókönyvcsalád célja is az, hogy a gyerekek az olvasás iránti kedv felkeltésével minél többet olvassanak, és minél inkább a lendületes olvasás szintjére kerüljenek.

A fenti állításra itt mutatunk egy bizonyítékot, természetesen a helyesírást is elsajátító gyerekek számára az ilyen szöveg mutatója, pláne olvastatása nem ajánlott.

„A cmabrigde-i etegyemen kéüszlt eigyk tnuamálny áitllsáa sznreit a szvkaaon belül nincs jlneestögée anank, mkénit rdeezőndenk el a btűek: eyegüdl az a fntoos, hgoy az esló és az uolstó bteü a

hlyéen lygeen; ha a tböbrie a lgnoeayabb özeássivszsg a jleezmlő, a sözveg aokkr is tleejs mrtébéekn ovasalthó mraad. A jnleeésg mgá-ayzrataa az, hgy az erbemi agy nem eyedgi btűeket, hneam tleejs szakvat ovals.” (In: Kun Ákos: *Szövegszerkesztési ismeretek*, I. kötet, 2001, 128. <https://kunlibrary.net/szovszerk-2.htm>)

4. A mesék szerepe

A befogadói élményt a megértés öröme jelenti és vezérli az értő olvasás szintjén. Az értő olvasás a szó, mondat, szövegrész, szöveg *szó szerinti* megértése, amelyhez kellő olvasási sebességre, valamint megfelelő emlékezetre-figyelemre van szüksége a gyermeknek. Ezért olvastat meséket mindkét alsós sorozat már az első, majd különösen a második évfolyamtól fogva egészen a felső tagozatig. A tanulság levonása pedig a történetmesélés szintjén, a mese egyszerű dramaturgiája szerint a legkézenfekvőbb a gyerekek számára.

Ezt tették a régi korok mesemondói is: a faluközösség kollektív tapasztalatát, életbölcességét adták át élvezetes formában a falu felnőtt lakóinak, annak érdekében, hogy az addigi élményeiket, a velük történeteket jobban megérthessék, és fel tudjanak készülni azokra a nehéz helyzetekre, *próbatételekre* a megoldásukkal együtt, melyek még várnak rájuk az életük során. Ezt a befogadói élményt élik át a gyermekek is a mese hallgatása és olvasása közben.

Vajon miért végződik számtalan népmese azzal a mesezáró formulával, hogy „...és *boldogan éltek, amíg meg nem haltak*”? Valóban nem történt volna semmi érdekes a mesehősökkel a

próbatételek legyőzését követően már? Úgy lenne, ahogy Tolsztoj az Anna Karenina elején írta: „A boldog családok mind hasonlók egymáshoz”, vagyis a boldog családoknak ne lenne történetük?

És vajon miért kezdődik számtalan népmese azzal, hogy „Egyszer volt, hol nem volt...”? – sok más egyéb, régiónként különféle mesekezdő formulával együtt, melyek úgymond „eltüntetik” a történetből a teret és az időt:

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy...

Mikor volt, mikor nem...

Volt, hol nem volt...

de más nyelveken is hasonló a mesekezdés:

Once upon a time...

Zsülá, bülá...

Es war einmal...

C'era una volta

A mesei tér varázslatos messzesége, a „Nekeresdországban” történetek és a mesei idő csodás időtlensége ugyanazt az üzenetet hordozza: nem számít, hogy hol, nem számít, hogy mikor, az számít, ami történt. Jelesül az, amelyből tanulunk, okulunk lehet – tértől és időtől és egyéb „zavaró” körülménytől függetlenül. A mesék szárnyán repülve minden megeshet, bárhol, bármikor és bárkivel, akár azzal is, aki éppen hallgatja vagy olvassa azt.

A mesés lények, mesei fordulatok mint afféle állandósult szókapcsolatok is ezt támasztják alá. A hét számnévvel példálózva: *hétfejű sárkány, hetet egy csapásra, hétszerte szebb lett, hetedhét ország* stb.

Ahogy a meseszámok varázsa, melyek ősi lenyomatai egy korábbi kornak, tudásnak, kultúrának és világnak, ösztönösen is megérinti a gyerekeket, úgy a meseszavak, köztük a helyet jelölők általában is ilyenek, attól függetlenül, hogy valaha ezek zömükben valós földrajzi helyeket jelöltek, de éppen a messzeségük miatt, amelyre a mesemondó szándékosan utal mesebeli varázsteret teremtve, a jelentésük mára már elhomályosult.

Az Üveghegyek a hósipkás Alpok költői képe, *Óperencia*, a mesebeli, elképzelt messi tenger neve az Enns folyó felső folyásából alakult (az ausztriai ob der Enns, esetleg Ober-Enns földrajzi névből), *Bergengócia* Bereg és Ung vármegyénkre utal „Beregung-cia” mesebeli országaként, csakúgy, mint az *ungon-berken át*. Mindez a hétköznapi világ határain túlra vezeti el a gyerekeket gondolatban, sejtelmes metaforává válva.

A népmesék ideje és a tér, ahol a történet játszódik, egy olyan stilizált tér és idő, akár azé a filmé vagy még inkább színi előadása, amelyben a történet akárhol és akármikor megtörténhet, talán éppen veled, és az is meglehet, hogy éppen most. A mesében csak a felgördülő függőnyt követő történet, mi más is lenne a fontos, valamint annak varázslatba csomagolt, a hétköznapi világban szokatlan, de abban is működtethető megoldása, a rendellenes, furcsa, veszélyes és kerülendő eseményeknek egyfajta próbatétellé válása, majd megszüntetése és végül a megnyugvás: a világ rendjének helyreállítása.

Ezt a varázslatot élik meg a gyerekek a mese hallgatása és olvasása során, amely a teljességtől még alig távolodó univerzális világukhoz közel is áll. Az áttetszőbb valóság szintjén létező mesében minden megtörténhet, és minden jóra is fordulhat a végén. Ez jelenti az aktív részvételt a próbatételek felismerésében és a tanulságok levonásában, továbbá az olvasás első valós befogadói élményét is a kisiskolás korú gyerekek számára.

5. Mese és monda határán

A megértés örömét az értelmezés öröme bővíti az alsó tagozat felső évfolyamain. Az értelmező olvasás jellemzője a nyelvi utalások megértése, a mögöttes vagy alkalmi jelentés és az ok-okozat feltárása, tehát következtetést, *gondolkodást* kíván meg.

Ezen az olvasási szinten a gyerekek már képesek arra, hogy úgy-mond a sorok között is tudjanak olvasni, a szöveget nemcsak megértik a szó szerinti, értő olvasás szintjén, hanem egyre inkább értelmezni is tudják, az olvasás különféle célját is felismerve. Ezért is kezdenek el a 3. évfolyamon már mondákkal is megismerkedni.

A monda abban különbözik a mesétől, hogy maga a történet, a csodálatos elemekkel átszótt, varázslatos események sorozata valamely valóságos helyhez, valóságos személyhez vagy valóságos eseményhez kötődik, gyakran valóságos időben. Vagyis összeköti a mesevilágot a reális valósággal.

Ez módot nyújt arra, hogy ütköztetni tudjuk egymással az átszellemített és a hétköznapi valóságot, így a gyerekek szövegértése

és szövegfeldolgozása egyre árnyaltabb és mélyebb lesz, az ismereteik és a felismeréseik élményeken keresztül bővülnek.

Mátyás királyról például megtudják, hogy hús-vér uralkodó volt, nem pusztán a népmesék kitalált alakja. A mesebeli királyoktól eltérő módon viszont, akik a pozitív mesehőshöz képest inkább negatív tulajdonságokat hordoznak (*A só, A csillagszemű juhász, A didergő király, A szárnyas királyfi, Szóló szőlő, mosolygó alma, csengő barack*), Mátyás alakja a népmesékben, a róla szóló rövid, tréfás anekdotákban bölcsként és igazságosként jelenik meg.

A valódi Mátyás ezzel szemben korának mégiscsak keménykezü uralkodója volt. Olvasnak továbbá a reneszánsz lakomákról, a királyok és a főurak multságáról, az udvari bohóc valóságos szerepéről, Mátyás könyvtáráról és a corvinákról is, visszautazva az időben a Hunyadiak koráig. Az érdekességek élményt adó olvasása mellett az olvasókönyvek felépítése a tudásépítésben is igen komoly szerepet vállal.

Mátyás, a keménykezü uralkodó

Hunyadi Mátyásnak, Mátyás királynak is hívták, a legnevezetesebb uralkodóinak egyike volt. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak.

A mese világa

A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak.



Ór. Károlyi György, Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest

A királyok multságára

Mátyás király udvari multságáról a legkorábbi életrajzokból származnak. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak.

Mátyás király udvari multságára

Mátyás király udvari multságáról a legkorábbi életrajzokból származnak. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak.



Mátyás király udvari multságára

Mátyás király udvari multságáról a legkorábbi életrajzokból származnak. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak.

Mátyás király udvari multságára

Mátyás király udvari multságáról a legkorábbi életrajzokból származnak. A legkorábbi életrajzok az 1490-es években írók által készített életrajzokból származnak.

Hétszínvirág olvasókönyv 3. tankönyv, 77. és 85. oldal

A gyerekeknek értelmezniük is tudniuk kell az olvasottakat. Jól vannak az olvasandó szöveg tartalmára vonatkozóan a címből, a szerzőből és a vizuális üzenethordozókból. Pásztázó olvasással kicsit bepillantanak az olvasmányba, információt keresnek, és a lehetséges olvasási célt ki tudják jelölni. Egyre inkább különbséget tudnak tenni a szövegtípusok között.

Az élményszerű olvasást segítik továbbá a tudásukat gyarapító és az önazonosságukat, hovatartozásukat fejlesztő, vagy még inkább felébresztő és gyarapító témák és az azokhoz kapcsolódó ábrák, rajzok, fotók, szövegek is.

A csodaszarvas csodaszép eredetmondáját olvassák a gyerekek egyéb érdekes mondák közt a 3. évfolyamon a *Hétszín...* sorozaton belül, amely még inkább a mesék világában, a képzelet szárnyán tartja őket. Ez a 4. évfolyamon bővül Nagy László *Csodafiu-szarvas* című versével, amely már a régi magyar hiedelemvilághoz, a révüléshez, a regősénekekhez és a regöléshez kapcsolódik, a természet és a létezés körforgását is érzékeltetve.

A honfoglalás történetét egy csodásabb, mondai színezetben (*A fehér ló mondája*) és a valósághoz közelebbi értelmezésben is olvassák a gyerekek negyedikben, majd bepillanthatnak a magyarság akkori életébe, szálláshelyének elrendezésébe, életmódjába, viseletébe, harcmódorába és az akkori kultúránk egyéb titkaiba is, a jurtaépítéstől a veremházakig, a tarsolylemezek díszítésétől az ékszerekig és a nemezelésig, a lányok és a fiúk számára egyaránt érdekes ismereteket hordozva.

A honfoglalás korából

Ősienk szálláshelye
 Honfoglaló őseink a vándorlókor idején állatokat tartottak. Ezeknek az állatoknak a húsa volt a fő táplálékforrásuk a vadászat mellett, mivel a földet az eltérő életmódjuk miatt nem művelték meg. Ezért a vándorló legelőterése is alkalmas szarvasmarhákat és juhokat tartottak. A lovakat pedig a közlekedésre és a harcra használták. A sok kő-
 töplésből-műt kövegyen szőlőszőlőt, risz-és fű, napraforgó, nemeszot barokk, sátoroszerű építményekben, jurtákban laktak. Ebben a sátoroszerű építményben együtt lakott az egész család. A jarta egy farácsokból, rudakból összeállított vázából állt, amelyet a juhok gőgyéből készült nemezakaróval fedtek be.

László Gyula: A jurta felállítása

Bemerkőz: őslakó

Később pedig már nemcsak jurtákban laktak a magyarok. A téli szállásokon álló-
 erődírményeik is voltak. Fűkbe ázott veremházakban éltek. A házak környékén föld-
 möveléssel is foglalkoztak.

A jurtaszéke

70

Olvasókönyv 4. tankönyv – Hétszín sorozat, 70. oldal

A magyarság nagy történelmi alakjai és vitézi cselekedetei is közelebb kerülnek a gyerekekhez Rákóczitól Kossuthig, de olvasnak a Lánchíd építésének kalandos részleteiről és a Kárpát-medence gyönyörű tájairól és folyóiról is. Megtudják, miért hívjuk Sopront a leghűségesebb városnak, hogyan alakultak ki a tűzhányók, a barlangok és a csepegő kövek, hogy mik is azok a bizonyos tanúhegyek.

Olvasnak továbbá híres magyar tudósokról, feltalálókról és sportolókról, az Országház történetéről és a jeles napokról, ünnepekről is, változatos szövegtípusokon gyakorolva az egyre inkább élvezetté váló olvasás művészetét.



Hétszínvirág olvasókönyv 3. tankönyv, 117. és 137. oldal

Az alsó tagozatos fokozatos építkezése során a kisiskolás gyerekek egyre inkább interakcióba lépnek az olvasnivalóval, értelmezik az olvasottakat, véleményt fűznek hozzá, és egyre *kritikusabban és kreatívabban, bírálóan és alkotóan* tudnak a szövegekkel együtt mozogni, lélegezni, gondolkodni.

A *kritikai* vagy bíráló olvasás az ellentmondások, hibák felfedezését, a tényeknek a véleménytől való elkülönítését és a véleményalkotást foglalja magában. A *kreatív* vagy alkotó olvasás az olvasottak továbbgondolását, kiegészítését jelenti, beletartozik a jóslás, a kérdések előzetes megfogalmazása, a hiányok és az ellentmondások megszüntetése, a belső képek megalkotása, az olvasottak megjelenítése, a dramatizálás és a történet folytatása, megváltoztatása. Ezekre mind módot nyújtanak az olvasáskönyvek a gyerekeknek.

A kisiskolás gyerekek megtapasztalják azt az élményt is, hogy az olvasás egy igen aktív, alkotó folyamat. Képet alkotnak a nagyvilágról és a hazájukról, valamint az érzelmeikről, a saját belső világukról és a családjukról is, belső képeket alkotva és képzeteket felhozva a tudatosság egyre magasabb szintjére.

Az alsó tagozatos olvasókönyvek nem egyszerűen szöveggyűjtemények, hanem a változatos szövegek és feladatok enciklopédikus tárházát alkotják gondosan felépített és magas minőségben megszerkesztett formában. Azt a tanítási folyamatot támogatják, amely az élményt adó olvasás értékközvetítő és tudásépítő szerepére épül, és a célja nem csupán az, hogy felkeltse a gyerekek érdeklődését az olvasás iránt, hanem az is, hogy azt folyamatosan ébren is tartsa.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Fehér Krisztina 2018: *A nyelv grammatikája – A nyelvtudomány és a kognitív pszichológia határán.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Gábor Györgyi *Teaching English to dyslexics*

<http://www.dislexia.hu/Teaching.html>

Gervain Judit 2011: *A csecsemőkori beszédészlelés mechanizmusai és a nyelvelsajátítás.* Magyar Tudomány, 2011/8.

Gósy Mária 2005: *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó, Budapest.

Gulyás Balázs (szerk.) *Kognitív idegtudomány.* Osiris Kiadó, Budapest, 485–505.

Kassai Ilona 1983: A fonéma realitása a gyermeknyelvben (Érvek a beszédhanghallás fejlesztése mellett). *Magyar Nyelvőr.* 107: 467–468.

Kun Ákos 2001: *Szövegszerkesztési Ismeretek. I. kötet, 128.*

<https://kunlibrary.net/szovszerk-2.htm>

Meixner Ildikó 1993: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere.*

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest.

Meixner Ildikó 1995: *Munkásságom tézis szerű összefoglalása*

<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner1.htm>

Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2015: *Pszicholingvisztika.*

Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ranschburg Pál 1914: *Pszichológiai Tanulmányok, II. Kötet – A gát-*

lási jelenségek látszólagos ellentmondó viselkedésére vonatkozó kísérletek. A homogén gátlás. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest, 237–252.

AZ IDÉZETT OLVASÓKÖNYVEK ADATAI

Jegesi Krisztina – Jordanidisz Ágnes – Matkovicz Katalin 2011:

Betűn innen, betűn túl – Ábécés olvasókönyv 1. osztályosoknak.

1. kötet. Műszaki Kiadó, Budapest

Betűbarangoló – Ábécés olvasókönyv 1. osztályosoknak, I. kötet.

Oktatási Hivatal, Budapest. 2021, 4-5

Betűbarangoló – Kisbetűs írás munkafüzet. Oktatási Hivatal, 2020, 39

Hétszínvirág olvasókönyv 3. tankönyv. Oktatási Hivatal, 2022, 77, 85, 117, 137

Olvasókönyv 4. tankönyv – Hétszín sorozat. Oktatási Hivatal, 2023, 70

A KÁRPÁT-MEDENCEI MAGYAR NYELVI- KULTURÁLIS KONTINUITÁS MEGJELENÉSE AZ ÚJ SZEMLÉLETŰ NYELVTÖRTÉNET- ÉS NYELVJÁRÁSOKTATÁSBAN

POMOZI PÉTER

KIVONAT: Az alábbi írás a 11. évfolyam B-sorozatú magyar nyelv tankönyvének és munkafüzetének egyes leckéit mutatja be. A szerző meggyőződése szerint a magyar nyelv tantárgyon belül is éppen a nyelvtörténet, a nyelvjárástan és a Kárpát-medencei magyar nyelvi helyzet azok a témakörök, amelyek a leginkább identitásérzékeny, identitásfejlesztésre is alkalmas témakörök, mert rajtuk keresztül sokoldalúan és élményközpontúan hozható „testközelbe”, mit is jelent valójában a Kárpát-medencei magyar nyelvi-kulturális kontinuitás. A szerző az egyes könyvfejezetek bemutatásán túl a könyv születési körülményeire, az egyes témakörök társadalomtörténeti hátterére, valamint szakmódszertani szempontokra is kitér.

KULCSSZAVAK: NAT 2020, magyarnyelv-oktatás, élményközpontúság, nyelvi tudatosság, Kárpát-medencei magyar nyelvi és kulturális kontinuitás, nyelvtörténet, nyelvjárások, identitásfejlesztés, minta-feladatok

1. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv és a magyar nyelv oktatása

Immár harminchat éve pályán lévő gyakorló tanárként és nyelvész-ként is megtisztelő és felemelő feladat részt venni az újgenerációs középiskolai magyarnyelv-tankönyvek kialakításában. Ebben az írásomban nem pusztán a tizenegyedik osztály B-jelű taneszközéről lesz szó (OH-MNY11TB és MB), hanem néhány olyan (társadalom) történeti és pedagógiai jelenségről is, ami e könyv és munkafüzet szerkezetét, tartalmát, módszertanát és – egyáltalán nem utolsósorban – küllemét befolyásolta.

Magyarszakos kollégáknak talán nem szükséges bizonygatni, mekkora lehetőségek rejlenek egy olyan, egyébként indokolatlanul és méltánytalanul kis óraszámú tantárgy oktatásában is, mint amilyen a felső tagozatos és a középiskolai magyar nyelv. Ugyanakkor élményközpontú oktatással, megújuló tananyaggal és módszerekkel még a rendelkezésünkre álló szikár órakeretben is érdemben hozzájárulhatunk a tanulók kiegyensúlyozott értelmi és érzelmi fejlődéséhez. Ezen célok a 2020-as NAT-ban is felettébb hangsúlyosak. (Az igazi NAT-újdonosság ebben az első, triviális és obligát célon kívül

a korábban kevésbé kiemelt „érzelmin” és a világos értékközvetítés kritériumán van.) S hogy írásom ne maradjon csak az elmélet szintjén, a 11B-s tankönyv és munkafüzet gyakorlati újdonságai-ból is bemutatok néhányat (az általam jegyzett fejezetek-leckék köréből).¹

1.1. Kultúr-nemzet-fogalom és nemzeti identitás

A NAT általános és szaktárgyi preambulumban többször is hangsúlyozza, hogy a magyar nyelv tantárgy kifejezetten alkalmas a nemzeti azonosságtudat fejlesztésére, lentebb még idézem szó szerint is. A délvidéki (vajdasági) pszichológus, Hódi Sándor így ír egyik kitűnő könyve, *A nemzeti identitás zavarai* előszavában: „A nemzet, a nemzethez való viszony, a nemzeti azonosságtudat történelmi és társadalmi okoknál fogva igen változó fogalmak. Voltak, s nyilván lesznek is olyan korok, amelyekben a „nemzeti jelleg” nem játszik meghatározó szerepet [...] azonban itt és most [...] kiváltképp Közép- és Kelet-Európában, ebben az etnikailag tarka régióban, a nemzeti lét az emberek érzelm- és tudatvilágában, a személyiség önmeghatározásában korántsem tekinthető marginális jelentőségűnek.

¹ Mindkét taneszköz társszerzős: Pomozi Péter jegyzi az 1–4., 9–17., 20–23., 27., Katona József Álmos pedig az 5–8, 18–19, 24–26 leckéket. Tematikus bontás szerint: Pomozi Péter készítette a nyelvek születése, a nyelvökológia, nyelvtipológia, nyelvrokonság, nyelvtörténet, nyelvjárástan és a magyar nyelv helyzete a Kárpát-medencében leckéket, Katona József Álmos pedig a nyelv- és beszédfejlődés, nyelvi norma, nyelvművelés, nyelvtervezés és nyelvpolitika leckéket.

Ellenkezőleg, úgy tűnik, minden más identitáskategóriánál meghatározóbb szerepet játszik az emberek és a népek életében.” (Hódi 1992: 5). Ha egyetértünk Hódi Sándor végkövetkeztetésével, akkor nyilván azzal is egyetértünk, hogy ennek, azaz a nemzeti azonosságtudatnak a közoktatás magyarságtudományi szempontból érzékeny tantárgyaiban világosan meg kell jelennie. Annál is inkább, mert a magyar nemzeti identitás történeti és kulturális képződmény, nem pedig adminisztratív alapú politikai kategória, azaz nem irányul senki és semmi ellen sem. (Iskolai támogatásának korábban sem kellett volna problémát okoznia, ha a kérdést nem tették volna időnként túlfűtött belpolitikai (nem oktatáspolitikai!) csatározások tárgyává.) Nézzük meg kissé közelebbről, mit jelent az, hogy a magyar nemzeti identitás történeti-kulturális kategória.

A Kárpát-medencét és részint, a moldvai csángómagyarokra gondolva, annak periferiáit is lakó magyarság a klasszikus, XVIII–XIX. századi fogalmak szerint kultúrnemzet (*Kulturnation*) volt az úgynevezett államnemzeti (*Staatsnation*) koncepcióval szemben² (részletesebben: Pomozi 2021: 69–73). Több okból is: egyfelől a Szent István-i Magyar Királyság ezeréves története során különféle etnikumok és nyelvek többnyire békés hazája volt kiterjedt regionális két- és többnyelvűséggel. Másfelől a XV. századtól a Magyar Ki-

² Érdekes, hogy ez a vita már a reformkor hajnalán megjelenik magyar földön Berzeviczy Gergely tollából (Berzeviczy 1817), aki a *Staatsnation*-koncepciót korszerűbbnek tartja a nyelvi-kulturális alapú identitástudatnál. Bár nem egymással vitáztak, mégis tökéletes ellenpontja ennek gróf Széchenyi István akadémiai beszéde, *A Magyar Academia körül*, 1842-ben (I. Széchenyi 1842/1981).

rályságot fenyegető Oszmán Birodalom hamar ráébresztette a gondolkodó magyarokat arra, hogy a több részre szakadó országban nem a folytonosan változó állami keretek, hanem a magyar nyelv és kultúra lehet az, amely össze- és fenntarthatja a magyarságot a legnehezebb időkben is. Ezért születik Mohács árnyékában Sylvester Jánosnak és kortársainak életműve, ezért születnek az első magyar nyelvű világi könyvek, grammatikák és bibliafordítások, az első magyar időmértékes versek és még sorolhatnám. Sylvester olyan nemzeti nyelvű kulturális programot fogalmaz grammatikája előszavában (vö. Sylvester 1539/1989: 11), s emellett más munkái disztichonos-igazgyöngyeiben, amely Itáliát és a korabeli Angliát leszámítva szinte páratlan a korabeli Európában.³

A magyarság az itt élő másnyelvű, hungarus-tudatú etnikumokkal együtt⁴ ezt a kultúrnemzeti koncepciót vitte magával egészen a trianoni diktátumig.⁵ 1920 eseményei pedig újólág rádöbbsentették

³ Ezt a körülményt, az európai mértékkel is úttörő sylvesteri életművet is érdemes szem előtt tartani, hiszen évtizedeken át mantraszerűen tért vissza a társadalomtudományi tantárgyakban az állandó közép- és kelet-európai megkésettség elmélete. A tények arra intenek, hogy megfontoltabban vizsgáljuk ezt a kérdést.

⁴ A hungarus-tudat nevével ellentétben nem a magyar nyelv iránti lojalításra, hanem elsősorban a királyság népeinek közös dinasztikus identitástudatára utalt. Más kérdés, hogy Európában a XVII–XVIII. század fordulója előtt, kirívó kivételeket nem tekintve többnyire ismeretlen volt az állami szintre emelt nyelvi türelmetlenség. Nem is érhetett volna cél, tekintettel az írástudás és a standardizált nyelvváltozatok viszonylag általános hiányára.

⁵ Ennek árnyaltabb, korszakok és etnikumok szempontjából pontosabb rajzát korábbi, *Kárpát-medencei többnyelvűségi minták Trianon előtt és után. Merre tovább?* c. tanulmányomban kíséreltem meg összefoglalni (Pomozsi 2021: 73–98.).

arra az igazságra, amelyet a reformkor már a „nyelvében él a nemzet” jelmondatával parafrazált. Hogyan is élhetné meg másképp a kezdetben őt, mára adminisztratív nyolcfelé szakított Kárpát-medencei magyarság nemzeti összetartozásának tudatát, mint épp a nyelvi és kulturális közösségben, melyet még a legjogfosztóbb határok sem tudnak kettévágni? Legalábbis elvben nem. Az 1948 és 1990 közötti időszak azonban világosan megmutatta, hogy gyakorlatban nagyon is lehet nyelvi jogfosztással nemzetet bontani, és a helyzet 1990 után sem olyan mértékben és nem olyan sebességgel kezdett normalizálódni, ahogy a magamkorúak a rendszervált(oz)áskor azt elképzelték, remélték volna. Ezért is van kiemelt jelentősége annak, hogy a megújított 2020-as NAT bő hetvenéves cezúra után ismét deklaráltnan fel merte vállalni a Kárpát-medencei magyar nyelvi és kulturális folytonosság eszméjét.

1.2. Az új NAT a magyar nyelv oktatásának fontosságáról és identitásképzésben betöltött szerepéről

A fentebb fejtegetett kultúrnemzeti koncepcióra tökéletesen rímel a megújított Nemzeti Alaptantervnek a magyar nyelv és irodalom preambulumban közzéadott része, idézem: „a Kárpát-medencei magyarság kultúrájának, nemzeti identitásának egyik legfontosabb alapja az anyanyelve és az ezen a nyelven megszólaló irodalma. Nyelv és irodalom: nemcsak hagyományt teremtenek, hanem folyamatos változásukkal jelent és jövőt is alakítanak. A magyar nyelv és irodalom tantárgyak kiemelten fontos területei a nemzeti öntudat-

ra, önazonosságtudatra nevelésnek. [...] Egy kulturális hagyományhoz tartozunk, egy nemzet vagyunk. Ezért a magyar nyelv és irodalom tantárgyak a Kárpát-medencei magyarság irodalmát, szellemi örökségét egységesen és egységben kezelik” (NAT 2020: 300). Ugyanezen a lapon néhány sorral lejjebb pedig ezt olvashatjuk: „a magyar nyelv- és irodalomtanítás egyidejűleg műveltségközvetítést, kompetencia- és szemlélyiségfejlesztést, morális és érzelmi nevelést is jelent” (idem). És ezzel visszakanyarodtunk oda, ahonnan kevéssel fentebb elindultunk: a magyar nyelv tantárgy oktatásában rejlő lehetőségekhez és felelősséghez.

2. A nyelvtörténet és a Kárpát-medencei magyar nyelvjárások helye és súlya az új 11. osztályos magyarnyelv-tankönyvekben

Különösen élesen vetődik fel lehetőség és felelősség kérdése a tizenegyedik évfolyamnak szánt magyar nyelv tankönyvekben, munkafüzetekben és az ezek nyomán készülő okostankönyvekben, mivel a kerettanterv szerint itt jelenik meg a nyelvtörténet, a nyelvjárások és a rétegnyelvek, valamint a nyelvpolitika és a magyar nyelv Kárpát-medencei helyzetének témaköre. A témaköri lényegyet idéztem, nem ragaszkodtam a KET szövegezéséhez.⁶

⁶ A 11-12. évfolyamos KET magyar nyelvi tananyagtartalma (némileg rövidítve): I. Retorika; II. Pragmatika; III. Általános nyelvi ismeretek: Nyelv

S ha már KET, adódik egy technikai jellegű kérdés: miért a 11. osztályos tankönyvekben kapott helyet a nyelvtörténet és nyelvjárás-ismeret, amikor eddig ez a 2020-as magyar nyelv és irodalom KET-ben is – régebbi KET-ektől örököltén – a 12. osztály tananyaga volt? A kérdés ugyanolyan jogos, mint a módosítást motiváló pedagógiai szempontok is. A nyelvtörténet és a nyelvjárások tanítása valóban különösen alkalmas a nyelvi tudat- és személyiségformálásra, a Kárpát-medencei magyar nyelvi-kulturális kontinuitás érzékeltetésére. Ezért szakmailag is nehezen volt védhető, hogy ilyen jelentőségű anyagrészt a KET korábban az utolsó, csökkentett óraszámú évfolyamra „utalt”, amikor a továbbtanuló diákok már szinte kizárólag a felvételijük szempontjából lényeges tárgyakra képesek komolyan összpontosítani. Ezzel az előírt magyar nyelvi tananyagtartalmaknak olyan, minden szempontból érdekes és értékes, élményközpontúan tanítható szelete maradt sereghajtónak a kerettantervi sorrendben, amelynek semmiképp sem ott volt a helye.

Más dolog, hogy 2021-ben már nem lehetett a KET-et alapvetően átstrukturálni... Ha tovább reformálhatnánk, felvethetnénk: a beszéd- és általános önkifejezőképesség fejlesztése szempontjából kulcsfontosságú retorika miért ne kerülhetne sorra szintén hamarabb? Az az érvrendszer ugyanis, mely szerint a leíró nyelvtan és a stilsztika könnyebb, a nyelvtörténet és a retorika pedig nehezebb,

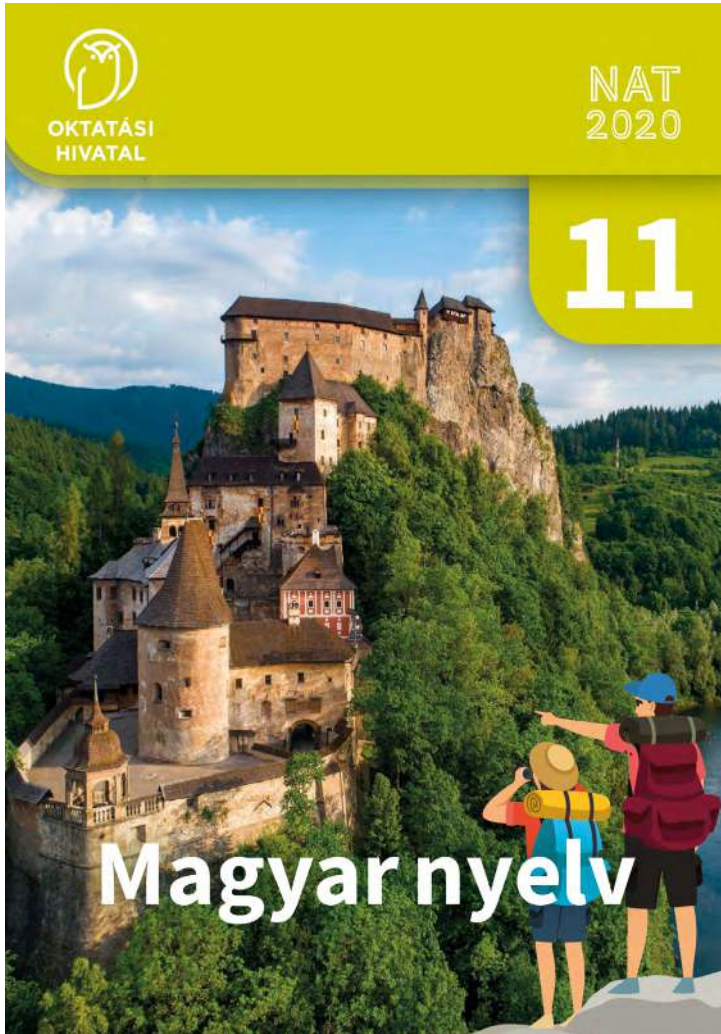
és gondolkodás, nyelvtípusok; IV. Szótárhasználat; V. Nyelvtörténet, a nyelvek változása, nyelvrokonság, nyelvemlékek; VI. A nyelv rétegződése, nyelvjárások, nyelvtervezés, nyelvi norma; VII. Felkészülés az érettségire. A tartalmi és pedagógiai finomhangolás eredményeképp a III–VI. a 11. évfolyam, az I., II., VII. a 12. évfolyam taneszközeiben kapott helyet.

aligha állja meg a helyét. Hogy mi könnyű és mi nehéz, az nem szubjektív értékítélet, hanem tanári felkészültség, módszertan és tananyagminőség kérdése elsősorban. Hogy kronológiailag és a NAT-célok szerint mi lenne az optimális KET-témakörszerkezet, ismét más ügy. Mindenesetre öröm, hogy legalább a 11. és 12. évfolyam anyagrészei közt végrehajthattunk egy óraszám és tematika szempontjából észszerű cserét. Hálás köszönet érte az Oktatási Hivatal számos kiváló vezető munkatársának, hadd emeljem ki közülük Sipos Imrét és Kóródi Bencét, a tananyagfejlesztésért közvetlenül felelős csúcsvezetőket. Aztán hálás köszönet ugyanezért Takaró Mihálynak, valamint a magyar nyelvi „A” sorozat szerzőjének, Hargittay Gergelynek. Utóbbi egyetértése azért is fontos volt, mert átjárhatóság szükséges az egyes tantárgyak különböző tankönyvsorozatai között. Így születhettek meg végül a valóban új, tizenegyedikes magyarnyelv-tankönyvek.

Ezekben a kötetekben a nyelvrokonság, nyelvtörténet és nyelvjárástan óraszámát a KET szerint lehetséges maximumra emeltük, amely ezen fejezetek lapszámában és az átadható ismeretek mélységében is tetten érhető. De a NAT-szemlében történt megújulás nem belül, hanem már a B-s tankönyvcsalád borítóján is megkezdődött.⁷ A digitális eszközökön felnövekvő nemzedékeket akkor tudjuk jobban megszólítani, ha taneszközeik folyamatosan vizuális élményt is kínálnak, és ezen látványelemek nem csupán illusztrációk,

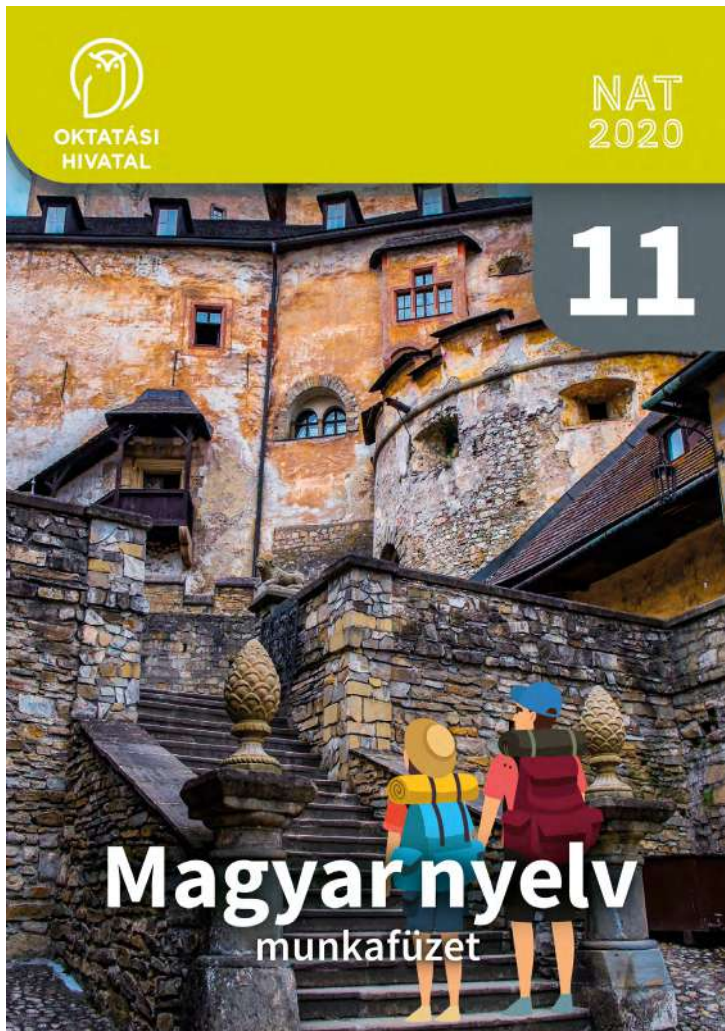
⁷ Ez a vizuálisan is értékközvetítő Kárpát-medenceiség, ha úgy tetszik, háttértalanítás, szervesen folytatódik az OH-MNY12TB és MB tankönyvben és munkafüzetben is.

hanem a szövegszerű mondanivaló szerves kiegészítései. Mondok egy példát: a magyar nyelv tankönyvsorozatok borítóin korábban, szemben pl. a természettudományos tárgyak vagy az ének-zene borítóival, számítógépes vektorgrafikák domináltak. Ezt a B-sorozatban lecseréltük ikonikus, lélegzetelállítóan szép Kárpát-medencei magyar tájakra-épületekre. A 11. évfolyam tankönyvén Árva várának panorámaképe jelenik meg délkelet felől. Ezzel azt a háttérinformációt is közvetítjük, hogy még a legészakabbi Árva vármegye várának is köze van a magyar kulturális kontinuitáshoz. A várban, mely az épített magyar örökség része, megfordult Mátyás király is. A magyar nyelv története és kultúra szempontjából tehát Árva még akkor is fontos hely, ha ma már nincsenek itt őshonos magyarok (Mátyás idejében szigetszerűen legészakabbi vármegyéinkben is voltak.) Az a fiatal, aki néhány fagyaltot nyalogató jellegtelen számítógépes figura képe helyett ezt a megunhatatlan várpanorámát kapja, máris többet kapott nemzetismeretből. Az pedig az Oktatási Hivatal tipográfusának az ötletességét dicséri, hogy a tankönyvborító-folytonosság jegyében mégis rácsempészett két, immár nagytini kiránduló diákot. Méghozzá mindezt úgy intéztük, hogy a borítón lévők a Vág partján, egy létező magaslatról, délkelet felől pillantják meg a mesebeli látványt. Tehát egy korábban öncélú számítógépes megoldás ezzel a huszárvágással kedvessé és funkcionálissá vált. A munkafüzetben már az alsó és a középső vár találkozási pontján látjuk viszont őket. Időközben beljebb jutottak a várba, ahogy azok a diákok is még beljebb jutnak a magyar nyelvtörténet, nyelvjárások, rétegnyelvek világába, akik haszonnal forgatják munkafüzetüket (is).



Pomozsi Péter – Katona József Álmos: *Magyar nyelv 11.*

Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. (OH-MNY11TB)



Pomozsi Péter – Katona József Álmos: *Magyar nyelv munkafüzet 11.*

Oktatási Hivatal, Budapest, 2022. (OH-MNY11MB)

3. Nyelv, identitás, trianoni töréspont és kontinuitás. A társadalmi örökségről, melybe az új tankönyvek érkeznek

E ponton visszautalhatnánk fentebb Hódi Sándor idézett mondataira, de Kásler Miklós bevezető szavaira is. Aki lemond ebben a régióban közösség- és önazonosság-szervező értékeiről, az a saját jövőjéről mond le. Ráadásul a magyar kulturális „produktum” igen jelentős, meg merném kockáztatni, nagyobb része a jelenlegi magyar országhatárokon kívüli területeken született. A Kárpát-medencei magyar kisebbségek szempontjai, ill. az „anyaországok” ehhez való viszonyulásai tehát nemcsak azért fontosak, mert a NAT egyik (utópisztikusan optimista) ideája,⁸ hogy magyar és magyar lakóhelytől függetlenül ugyanolyan színvonalas magyar oktatást kaphasson Felsőörtlől Pusztináig, hanem azért is, mert nélkülük csak torzó a magyar nyelvi és kulturális hagyomány.

⁸ Erre a problémára még visszatérek a 3.2. alfejezetben.

3.1. Néhány szó a Kárpát-medencei magyar (kisebbségi) helyzetről a közoktatás és a diák szemszögéből

A szociolingvisztika, nyelvi jog, nyelvpolitika szakembereinek az utóbbi két évtized során már jelentős mennyiségű nyelvi jogi kiadvány áll rendelkezésére Szerbiától Szlovákiáig (l. pl. Péntek–Benő 2005, Csernicsekó–Tóth 2021, Markó 2022, Kállai–Mészáros–Öry–Szabó 2022). Ám ezen gondosan szerkesztett, szakmailag színvonalas kiadványok jó része – éppen szakmai tartalmánál, nyelvezeténél fogva – nem céloz(hat)ta meg a gyakorlati nyelvhasználók széles tömegeit.⁹ Másrészt, és erről maguk az említett szerzők is írtak, a kifejezetten a nyelvhasználók széles(ebb) tömegeit célzó kiadványváltozatok (pl. Beretka 2011) sem jutottak el különböző okok miatt a felhasználók széles rétegeihez, illetve, még ahol a terjesztést sikerrel megoldották is, kérdéses maradt, hogy mennyiben segítik ezek a praktikus nyelvi jogi tanácsadók a kisebbségi nyelvhasználat terjedését, a közösség törvényadta nyelvi jogaiért való kiállást. Továbbá, ha eszményi esetben az igény és kiállítás is megvolt-megvan, akkor mennyi lett, lehet és lesz ennek a gyakorlati kisebbségi nyelvi jogi hozadéka. Az alkalmazás nehézségeit a vajdasági magyar autonómia keretein belül több évtized távlatában, saját munkáit elemezve mutatja be Beretka Katinka 2021-es összegző, továbblépési lehetőségeket firtató tanulmányában (Beretka 2021). Igen tanulságos

⁹ Tegyük hozzá, sok esetben a terjesztés gyakorlati nehézségei és a viszonylag alacsony példányszám is útját állták ennek.

olvasmány arra nézve, mennyi nehézséggel találja magát szembe az a tanár, tudós, aki a valódi Kárpát-medencei magyar nyelvi és kulturális kontinuitás felelősségén és megerősítésén fáradozik.

Mindezt azért kellett előrebocsátanom, mert így talán világosabb, hogy egy kisiskolás vagy középiskolás szintjére, annak napi nyelvválasztásaira felülről viszonylag nehezen tudunk hatni. Abban ugyanis megkerülhetetlen a helyi közösség, a helyi létező vagy nem létező magyar iskolarendszer és a szülők-tanárok szerepe. A szülőké pedig mindenekelőtt, ami az óvoda- és iskolaválasztást illeti (vö. Péntek 2012). Azaz a Kárpát-medencei kulturális kontinuitás külön taníthatósága nem annyira az adott régió elvi nyelvi jogaitól, mint inkább hétköznapi *de facto* nyelvi-kulturális helyzetétől függ.

További, társadalmi méretű gond, hogy ott, ahol az iskolai magyar szó nem számított kiváltságnak, azaz Magyarországon, nemzedékek nőttek fel úgy, hogy semmit sem jelentett számukra Ady Endre, Arany János, Kosztolányi Dezső vagy Mikszáth Kálmán szülőhelye. Ha ironizálni akarnék, ennek a képtelen helyzetnek a jellemzésére a *detrianonizáció* terminusából retrospektív módon létrehozhatnám a *trianonizáció* szót. Mégha rá is tudtak volna bökni a hatvanas-hetvenes-nyolcvanas évek gyerekei a dualizmus kori Magyarország történelmi térképén Érmindszentre, Nagyszalontára, Szabadkára vagy Szklabonyára, az földrajzórán már csak egy darab Románia, Jugoszlávia vagy Csehszlovákia maradt legtöbbjüknek. Így jutott el a magyarországi társadalom jelentős része az 1970-es évekre arra a nihilisztikus pontra, hogy turistaúton rácsodálkozott a pozsonyi, lévai, váradi, szabadkai magyarok magyarságára. Arra a pontra, amelyben nem a gyermek őszinte csodálkozása „Anyu, honnan tudnak ezek a nénik ilyen jól ezen a

(szabadkai) piacon” volt a legfájóbb, hanem az őszintén tudatlan és buta szülői válasz: „hát honnan tudnának? megtanultak, kisleány, hogy ha jönnek a magyar turisták, jól megértessék magukat velük”.

Ezen „anyaországi” nihil mellett érdekes „határontúli” jelenség-gé is vált a nemzet feldarabolódása. Erdélyi, felvidéki, délvidéki, kárpátaljai korlátozott nemzettudatok alakultak ki, – magam időnként, bizalmas beszélgetésekben, ahol tudom, hogy nem bántok meg velem senkit, mert nem értik félre, ezt kisebbségi békeperspektívának nevezem, – amelyek kisebbségben nem számoltak többé azzal, hogy a saját országhatáraikon túli, további Kárpát-medencei magyar (kisebbségi) nemzetrészek is ugyanannak a nemzettestnek a tagjai.

Még manapság, 2023-ban is, gyakori, hogy egy adott Kárpát-medencei régió magyar képviselője kizárólag egy 150 vagy 200 ezres kisebbség tagjaként határozza meg magát, mintha nem lenne sokkal melengetőbb, optimistább és igazabb egy 13 milliós Kárpát-medencei nemzet részeként tekintenie önmagára. Nem véletlen hát, hogy a rendszerváltás után felkapottak lettek a társadalomtudományban az olyan fogalmak, mint a *határtalanítás* és a *detrianonizáció*. Más kérdés, hogy az új fogalmak önmagukban még nem oldanak meg semmit, ám maguknak a fogalmaknak a létrejötte ettől függetlenül jól mutatja, mennyire sikerült széttagolni a negyvenes évek végéig még többé-kevésbé egységes magyar nemzetképet.¹⁰ Hódi Sándor írja erről a jelenségről: „A kisebbségek nyelvének és kultúrájának

¹⁰ Ezen a transzilvanizmus ideológiája sem változtat, egyrészt, mert ennek nem kizárólag poszt-trianoni, hanem évszázados gyökerei voltak-vannak, másrészt mert az erdélyi transzilvanizmus jeles képviselőinek többsége

degradálódása legnyilvánvalóbban az „államnyelv” koncepciójában jut kifejeződésre. Bárhogyan magyarazzuk is az „államnyelv” észszerűségét és szükségességét, ez a magyarázat a gyakorlatban óhatatlanul az egyik nyelv és kultúra hegemoniáját jelenti más nyelvek és kultúrák fölött. A többségi nép nyelvi-kulturális hegemoniájának logikus következménye, hogy a nemzeti kisebbségek függő, alárendelt helyzetbe kerülnek, s devalválódnak kezdenek.” (Hódi 2014: 21).

Akinek kétsége lenne arról, hogy a Kárpát-medencei magyar kontinuitás és ennek össznépi tudata valóban létezett, és azt tkp. csak a kommunista diktatúrák korszakában sikerült felszámolni, „devalválni”, annak megmutatok egy érdekes képeslapot. Dualizmus kori képeslapgyűjteményekben számos érdekes darabot őrzök: van lap, melyen a feladó Kőrösmezőről a közeli Máramarosszigetre, de van, ahol Temesvárról Besztercebányára küldte anzikszát, s egyikük sem gondolta volna soha, hogy egyik Magyarországról egy másik Magyarországra küldi levelét.¹¹ Ezt az elveszett kontinuitásérzést és egységes magyar nemzettudatot kell helyreállítani. Mégpedig úgy, ahogy az új NAT preambulumból is kikövetkeztethető: nemcsak a magyarországi, hanem minden Kárpát-medencei magyar iskolában. (Ahol és amennyire csak lehet.)

nem exkluzív, hanem inkluzív magyar nemzetképben gondolkodott.

¹¹ Trianon szeszélyét, a földrajzi, gazdasági, etnikai és közigazgatási tények semmibevételét bizonyítja, hogy még Magyarországtól teljes egészében elcsatolt vármegyéket is kettévágtak: Máramaros északabbi része a Csehszlovák Köztársasághoz, többi része a Román Királysághoz került. Így pl. Kőrösmező és Máramarossziget közé is országhatárt húztak.



1913-ban, a máramarosi Kőrösmezőn feladott rahói képeslap

3.2. Tankönyvek és oktatási programok

Ez a „helyreállítás” azonban rendkívüli diplomáciai érzeket, a környező, érintkező népek nyelvének-kultúrájának legalább viszonylagos ismeretét és időnként rendkívüli önmérsékletet követel. Természetesen merőben más a helyzet Szlovéniában, a Muravidéken vagy a horvátországi Szlavóniában, mint egy dél-erdélyi vagy felvidéki szórványterületen, hogy Kárpátaljáról már ne is beszéljünk.

Az egységes magyar műveltségstandard megvalósítása a regionális (nyelv)politikai buktatókon kívül már csak azért is irgalmatlanul nehéz, mert magyarországi tankönyv a legtöbb szomszédos országban (oktatás)politikai okokból (gyakorlatilag) nem akkreditálható. Ez különösen is igaz, a nemzetiidentitás-érzékeny tantárgykörökre, mint amilyen az anyanyelv, az irodalom, a történe-

lem, a zenei nevelés. Ahol pedig elvben akkreditálhatók (Szlovénia, Horvátország), ott általában helyben is kiváló tankönyvek állnak rendelkezésére a sajnos viszonylag kis számú magyar közösségnek.

Mindez azonban nem szabad, hogy a nemcsak lélekben, hanem gyakorlatban is Kárpát-medencei magyar nyelvi-kulturális kontinuitásban gondolkodó kollégák kedvét szegje. Egyrészt mind a nyomtatott, mind a digitális OH-s tankönyvcsaládok ingyenesen hozzáférhetők a világhálón, másrészt kiegészítő anyagként még ott is lehetőség nyílhat OH-s magyarságtudományi tankönyvek használatára, ahol egyébként a magyarországi tankönyvek akkreditálása lehetetlen. Nem a tankönyv státusza a lényeges, hanem az, hogy forrassák, különösen azokat és azokban az esetekben, amikor az adott régió helyi egyes magyar nyelvű tankönyveinek tényanyaga vagy magyarázó apparátusa nem felel meg a szakmai korrektség, történeti hűség stb. alapvető kritériumainak sem. Erre sajnos sok Kárpát-medencei példát lehetne hozni, de ezzel itt és most eltérnénk fő tárgyunktól.

Ugyanakkor, hogy pozitív példával fejezzem be ezt a gondolatmenetet, még a legnehezebb kisebbségi nyelvpolitikai helyzetben is léteznek lehetőségek az elveszett kontinuitás helyreállítására. Éppen az oktatás és az iskola az, amely megfelelő programokkal képes lehet akár nemzedéki ürrök áthidalására is. (Ez utóbbi a magyar szórványokban is fontos mentsvár, már ha áll még a kisebbségi nyelvű iskola.) Pusztay János az oroszországi közepes méretű uráli népek (nyelvrokon marik, mordvinok, udmurtok és komik) anyanyelvi oktatásának támogatására fogalmazta meg bő évtizede a *Terminologia scholaris* programot (vö. Pusztay 2014, 2015). Maguk az érintett népek képviselői soha nem csinálták volna meg új, anyanyelvi tan-

tárgyi szójegyzékeiket külső szakmai koordinátor és külső szakmai bátorítás nélkül. Az már más kérdés, hogy az államnyelv túlsúlyában érdekelt helyi hatalmi politika hogyan reagált erre. A tantárgyi szójegyzékek, kb. 40 kötet, el is készültek, így az 1920-as, 30-as évek után újra lehetne minden tárgyból mari, mordvin, udmurt, komi nyelvkönyveket írni. A közeljövő megmutatja, írnak-e. Ha innen nézzük, mennyivel egyszerűbbek a mi magyarországi közoktatási feladataink, de még a Kárpát-medenceiek is. Legalább segédkönyvként, kellő odafigyeléssel minden magyarlakta régióban bevonhatók tankönyveink a tanítási folyamatba.

4. Az OH-MNY11TB és MB nyelvtörténeti és nyelvjárástani leckéiről

Mivel az OH-MNY11TB és MB tárgyalásmódjában és anyagában is jelentősen eltér egyes korábbi, azonos vagy hasonló KET-témaköröket feldolgozó elődeitől, szükségesnek láttam, hogy kedves olvasóimmal, akik remélhetőleg minél nagyobb arányban gyakorló tanárok (is), megosszak néhány oktatásmódszertani gondolatot és lehetőséget. Olyanokat, amelyek alkalmazására különösen jó lehetőséget kínál a nyelvtörténet, nyelvjárástani, rétegnyelvek és nyelvpolitika anyagrésze. Szinte mottóul kínálkoznak a következő alfejezet elé a NAT sorai: „A magyartanítás alapelve, hogy nincs kitüntetett didaktikai modell, tanítási, értékelési mód. A tanár szabad döntése,

szakmai felelőssége, hogy az adott tananyaghoz adekvát módszertani, értékelési módot válasszon, hogy órái élményt adók legyenek”. (NAT 2020: 301).

4.1. Az induktivitás, a kreativitás és a kontrasztivitás hasznáról a tanítási-tanulási folyamatban

A tizenegyedik osztály nyelvi anyagismerete nemcsak jellegében, hanem az alkalmazandó tanári módszerek tekintetében is jelentősen különbözik, legalábbis optimális esetben jelentősen kellene különböznie a 9. és 10. osztály anyagának tárgyalásmódjától, különösen is annak leíró hangtani, alaktani és mondattani részeitől. Míg a KET említett része, – és ez az 5. és 6. osztály KET-fejezeteiben sincs másképp – elsősorban és bizonyos mértékig szükségszerűen taxonómikus közelítésű, másként fogalmazva osztályozási, szerkezetfelismerési és elemzési készségeket fejleszt és követel, addig a 11. osztály más jellegű anyagában már gyümölcsöző és üdvözlendő (lenne) a módszertani sokszínűség, továbbá, ahol csak lehet, az interdiszciplináris és a kontrasztív megközelítés.

Az alaktani és mondattani szerkeztelemzésben az új magyar nyelvi KET szelleme és követelményrendszere is (sajnos továbbra is) kedvez a dominánsan deduktív közelítésnek és ebből adódó frontális osztálytermi munkának, a „csak egy fajta jó elemzési megoldás létezik”, „amit a könyv leír és amit a tanár elmond” magyarázatának. Ebből az is következik, hogy ezt a (tév)hitet – lényegében önhibáján kívül – a tanár kollégák többsége is osztja: hiszen egyetemi vagy főiskolai leíró magyar nyelvtan órákon is ezt a kizárólagosságot köve-

telték tőlük árnyalt, problémaorientált leíró közelítés helyett. Mindez nem egyszerűen azért idejét múlt szakmai és módszertani közelítés, mert helytelen, hanem azért is, mert ma a középiskolás diák már minimum két nyelv, anyanyelve és legalább egy idegen nyelv tűrhető ismeretére támaszkodik, ennek minden potenciális kontrasztív előnyével.¹² Ezt nem kihasználni szakmai és módszertani luxus, mondhatnánk vétek.

Minden diák látott már felső tagozatos és középiskolai megelőző tanulmányai során két különböző hangtani és alaktani rendszert, akaratlanul is észrevette, hogy a magyar és tanult idegen nyelve közt jelentős különbségek vannak a szóalkotás és a mondatszerkesztés módjai közt. Még ha nem is tanult első idegen nyelvéen mondatot elemezni, az már tudatos vagy ösztönös (de mindenképp előhívható, tanórai keretben alkalmazható) szinten beépült ismeretrendszerébe, hogy az emberi nyelvek nemcsak szókincsükben, hanem grammatikájukban is különböznek egymástól. Tudatos tanári munkával ennek alapján megerősíthető az az képesség, hogy a különbségek-azonosságok tudatosításával ne fonémák, morfémák, szintagmák esetleges halmazaként, hanem rendszerszerűen szemlélje nyelveit.

¹² A magyar és az első (kötelező) idegen nyelv közötti kontrasztív különbségek borítékolhatók, mivel második idegen nyelvként is ritka, hogy valaki finnül, törökül tanul, vagy más olyan uráli vagy altáji nyelvvel ismerkedik, amely a magyarral szerkezetileg nagyjából azonos felépítésű. Ha más anyanyelvű gyermek(ek) is tanul(nak) az osztályban, azok szintén a legritkább esetben beszélnek a magyarhoz tipológiailag hasonló nyelvet. (A mandarin, továbbá valamennyi indoeurópai nyelv, beleértve a Kárpát-medencei roma változatokat és pl. a szláv nyelveket is, szerkezetileg távol állnak a magyartól.)

Ha a tanuló így, kvázi „kívülről” rácsodálkozva ismeri meg anyanyelvét, akkor jó eséllyel tudatosabb, igényesebb anyanyelvhasználóvá válik, mi több, ennek következtében idegen nyelvet (nyelveit) is tudatosabban, igényesebben fogja tudni használni. A kontrasztív közelítés tehát az általános nyelvi kompetenciák, köztük a verbális készségek fejlesztését is segíti.

Nem lényegtelen járulékos haszon még, hogy a tanulóban megdől, jobb esetben ki sem alakul, az a (köz- és helyenként felsőoktatási tanárképzési) tévképzet, hogy egy bonyolultabb nyelvtani szerkezet elemzésekor csak egyetlen helyes megközelítés lehetséges. Az ilyen „fél tudás” gyakorta rosszabb a teljes nyelvtani tudatlanságnál, mert megbénítja a szabadon, kreatívan és kritikusan, valóságos nyelvi szerkezetekben gondolkodni képes elmét. Gondoljunk csak bele: Üdvös dolog-e az, hogy 16-17 éves tanulók, akiknek egyes természettudományos órákon a legmagasabb fokú kombinációs készségeiket kell alkalmazni egy bonyolult, többismeretlenes egyenlet megoldásakor, a magyar nyelv órán többnyire kikapcsolják ezen készségeiket? Ha viszont bekapcsoljuk őket, hamarosan nemcsak ráéreznek arra, hogy miért van „egzotikus módon” tárgyhatarozottság szerint kétféle igeragozás (egyes szám első személyben háromféle) a magyarban, nemcsak ráéreznek arra, hogy milyen csodálatosan produktív, gyakorlatilag végtelen a magyar szóképzés, nemcsak észreveszik, hogy *félszemű császárok*, és *félkarú rablók* vannak minálunk, hanem más, magasabb szinten fogják becsülni anyanyelvüket. Feltárul előttük valami, ami a kontrasztív közelítés nélkül rejtve maradna. Kell-e mondani, hogy mindezzel a NAT alapcéljaihoz is közelebb kerülünk az igényes, önállóan gondolkodó, nemzeti identitásában megerősödött ember képéhez?

Talán éppen a nyelvek születése, a nyelvcsaládok kialakulása, a Föld drámai mértékben veszélyeztetett nyelvi sokszínűsége, a nyelvek szerkezeti alaptulajdonságai, a magyar nyelv története, a Kárpát-medencei magyar nyelvjárások és rétegnyelvek, a nyelvpolitika és a magyarság nyelvi jogai azok a „hálás” témakörök, ahol az induktív módszereknek és a kontrasztív közelítésnek gyakorta szerepe lehet. Nem beszélve arról, hogy egyes anyagrészeknél szinte kínálkozik a különböző tanórákon szerzett ismeretek összekötése, magasabb tudásszintre emelése. Csak néhány kiragadott példa erre az „interdiszciplinaritásra”: a Föld nyelvi sokszínűségének megőrzése biológiai és ökológiai metaforákat kínál, a nyelvtörténettel való ismerkedésben a tanult nyelvek kontrasztív alkalmazásán kívül számos történeti, irodalom- és művelődéstörténeti ismeret is bevonható. Ha a Halotti beszéd és könyörgés előírt részeit vesszük elő, akkor a diák ne egy érettségire részben bebiflálandó penzumot lásson benne, hanem a kora Árpád-korba, III. Béla király uralkodásának legvégső esztendeibe helyezze lásson benne egy csodálatos szépségű irodalmi szöveget, amelynek egyáltalán nem melleleg rengeteg nyelvtörténeti érdekessége is van.¹³

Akár azt is elképzelheti, hogyan olvasták fel ezt a szöveget egy kicsiny Árpád-kori templomban, vagy épp a székesfehérvári bazilikában, királyaink temetkezési helyén.

¹³ Ezekből az OT-MNY11B több leckéje is visszatérően szemezget.

4.1.1. A tananyagrészek belső koherenciája

Az oktatómunkát segítheti, hogy a tankönyv és a munkafüzet egyes fejezetei és leckéi között fokozott belső koherencia van. Tehát nemcsak az interdiszciplináris összefüggésekre, hanem az egyes anyagrészek belső koherenciájára is támaszkodhatunk az elsajátítási folyamatában.

A kiindulópont könyvünkben az volt, hogy benne a magyar nyelv nem önmagában jelenik meg. Nem úgy próbálunk identitásfejlesztő elemet adni, hogy begubózunk és csak a magyarról beszélünk, hanem épp ellenkezőleg, rámutatunk arra, hogy a magyar nyelv izgalmas szerkezeti tulajdonságait, különlegesen kreatív szóképzését csak akkor értjük meg igazán, ha lépésről lépésre, a globális nyelvi képtől, a magyar nyelv szempontjából fontos eurázsiai nyelvi képen és a Kárpát-medencei nyelvi képen, a nyelvek kapcsolatrendszerén át jutunk el odáig, hogy milyen a magyar nyelv és milyen a története. Ezáltal a tanuló ismét kicsit kontrasztív, kívülről is rálátó közelítést kap.

Mіндеz azzal kezdődik, hogy nem arról beszélünk, hogy van egy uráli családfa és nyelvcsaládok,¹⁴ hanem hogy az emberi nyelvek

¹⁴ Az evolucionista (darwinista) családfa-modell kritikáját részletesen tárgyalom az OH-MNY11TB *Nyelvtörténet és őstörténet* leckéjében a 47–48. oldalon, másrészt ez a kérdéskör bekerült az emelt szintű gyűjtemény (OH-MNY1112E) *Nyelvrokonság-kutatás* c. leckéjébe is a 17–18. oldalon. Nem szabad ugyanis összekeverni az egyes nyelvek rokonságát bizonyítani képes nyelvészeti módszereket egy olyan (önkényes) metaforával, amely legjobb esetben is csak töredékesen és ellentmondásosan képes megjelení-

a legújabb tudományos és kikristályosodott tudományos eredmények szerint már több mint százezer évesek, és abban a modern nyelvcsaládok kialakulása egy igencsak kései pillanat. Maradva a globális közelítésnél, az is nagyon fontos, hogy rámutassunk, a Földön már több mint százezer év óta van a maihoz igen hasonló, fejlett emberi nyelv. Ahhoz pedig, hogy ennek az örökségnek a normalitását megőrizzük, ahhoz a nyelven belüli normalitást is meg kell őrizni. Mindennek láttatása azért alapvető, mert ma a világban nem normális nyelvi folyamatok zajlanak: az emberi nyelvek döntő része súlyos veszélynek van kitéve, vagy a teljes elnémulás szélén áll (vö. pl. Pusztay 2016, Pusztay 2023: 7–34). Ha ezzel a nyelvökológiai ténnyel játékos formában szembesül a diák, akkor már magától megérti azt is, hogy a magyar nem csupán azért veszélyeztetett, mert nem tartozik bele az öt világnyelvbe, hanem azért is, mert van egy csomó őshonos kisebbsége Trianon után, ami nyelvpolitikai és nyelvi jogi helyzetében is többé-kevésbé veszélyeztetett. Kárpátalján például ma szélsőségesen súlyosan veszélyeztetett. Így tehát a világ nyelvi sokszínűségének veszélyeztetettségétől, egy ökolingvisztikai vonaltól jutunk el addig a felvidéki plakátig, amelyen a kedves kis-lány magyarul szeretne sírni, nevetni, imádkozni és tanulni is, ezért megy magyar iskolába. Ez a plakát egy 16–17 éves gondolkodó fiatalt is elér, megérint.

teni egy nyelvcsalád belső összefüggéseit. (A kérdés tudományos és történeti hátteréhez l. Pomozi 2018.)

egyes történeti változásai a román vagy a környező szláv nyelvek magyar jövevényszó-példáin is nyomon követhetők. De ugyanez igaz a magyar nyelvjárásokra is: a nyelvjárási változatok összessége tulajdonképp kirajzol egyfajta vízszintes nyelvtörténetet, amelyet kiemelkedő nyelvemlékeink feldolgozása közben „függőlegesen”, azaz kronologikusan ismertünk meg. Vagyis szinte minden min-dennel összefügg, és ezt a 11. tankönyv megpróbálja színesen és egyszerűen közel hozni a fiatalokhoz.

Ráadásul a nyelvjárások nemcsak a nyelvtörténet szempontjából fontosak: nyelvjárásainkon keresztül mind a mai napig kirajzolódik nagyjából az a nyelvterület, még ha az 1920 előtti szórványterületek sajnos már nem is, amely sokszáz éve jellemzi a Kárpát-medencei magyarságot. Tehát a magyar nyelvjáróterület képe is kiválóan megfelel arra, hogy érzékeltesük a Kárpát-medencei magyar kultu-rális kontinuitást. Ezt a megközelítést hosszabban is méltatja Takaró Mihály A NAT irodalmi és nyelvi újdonságai Trianon tükrében című tanulmányában: „Aztán rendkívüli jelentőségűek a magyar nyelv földrajzi, avagy területi és társadalmi változatai is. Ennek is biztos helye kell legyen az anyanyelvi oktatásban és az identitásfor-málásban, valahogy úgy, ahogy a Magyarságkutató Intézet nyelvjá-rási olvasókönyveiben, a már megjelent *Palóc olvasókönyv*¹⁵ és a készülő *Dunántúli olvasókönyv* terveiből látjuk. Az új nyelvtanköny-vekben meg kell jelenni, mégpedig élményszerűen, hogy a Kárpát-

¹⁵ Pomozi Péter (szerk.) 2019: *Palóc olvasókönyv. Nyelvi és irodalmi kalandozások*. A Magyarságkutató Intézet Kiadványai 10. Magyarságkutató Intézet, Budapest.

medencében lakó magyarság milyen nyelvváltozatokat alakított ki, használ mind a mai napig, és ezt valóban élményszerűen befogadhatóvá kell tenni a hétköznapi életben a gyerekek számára. Tehát nem egyszerű statisztikákkal és nem pusztán csak egy száraz és jól-rosszul megrajzolt fekete-fehér térképpel, hanem sok-sok eredeti példával, élményszerűséggel, a digitális oktatás minden eszközét igénybe véve lehet megcsinálni. Alapvető újdonságok ezek a magyar nyelv oktatásában.” (Takaró 2021: 196–197).

4.2. Leckerészletek, feladatminták

A következőkben néhány alpontra kiemelek egyes témaköri csomópontokat és hozzájuk tartozó feladatokat. A feladatokat célszerű az eredeti nyomtatott munkafüzetben vagy a tankönyvkatalógusból letöltött pdf-en, nagyobb méretben szemlélni.

4.2.1. A nyelvek születése és a Föld nyelvi sokszínűsége, a nyelvek típusai, a nyelv mint változó rendszer

Vonatkozó leckék. I. fejezet 1–4.

Főbb csomópontok: 1. A modern emberi nyelv megjelenik a Földön; Az eurázsiai nyelvek kora; Hogyan születhettek a nyelvcsaládok; A bábeli nyelvzavar története; 2. A világ nyelvi képe; A nyelvek vesztélyeztetettsége – Aggasztó földi folyamatok; A nyelvi-kulturális és a biológiai sokszínűség összefüggései. Küzdelem a nyelvek eltűnése ellen; Garnguur tutaja: A lardil nyelv nyolcezer éves emlékezete Ausztráliából. 3. A legfontosabb nyelvtípusok; A magyar nyelv tipoló-

giájáról. A ragasztó nyelvek határtalan szókincs; Hány alakja lehet egy magyar igének? 4. Az élő nyelv dinamikája: változás és állandóság örök kettőssége; Nyelvek egymásra hatása: A szókincs és a nyelvtani rendszer változásai; Nyelvi kapcsolatok – nyelvi változások: AZ angol nyelv neolatin elemei; A magyar szókincs változásai; „Elszéveltem az etecement fájlkat” – Természetes és erőltetett változások a szókincsben.

2. A VILÁG NYELVEL. NYELVI SOKSZÍNŰSÉG

1. Rajzolj be az alábbi nyelvek anyanyelvi elterjedését a megadott Európa-térképen! A nyelvekhez kapcsolódó szavakat tedd be annak az országnak (országoknak) az országjaira), a területre, ahol anyanyelvüként beszélik:

1 angol
2 német
3 francia
4 olasz
5 spanyol
6 orosz
7 lengyel
8 magyar
9 holland
10 portugál
11 görög
12 orosz
13 ukrán
14 orosz
15 orosz

Ügyelj arra, hogy egyes nyelvek (pl. a magyar, a német, a francia, az orosz) több mai ország területén is beszélik. A nyelvükre használt írásművel tudosod és a világjáró tudományos utazóknak nyelvi edzést.

2. A szlovéniai Muravidék az egyetlen olyan terület a Kárpát-medencében, ahol a törvények szerint hivatalosan használatos az őshonos magyar kisebbségi nyelv. Ennek köszönhetően ehhez szűkebb körű információ, Visszafelé meg, miért fontos, hogy egy őshonos nyelvi kisebbség a hétköznapi életükben valószínűleg nem találkozzon anyanyelvű kocsikkal!

3. Keresetedél, té az interneten a Svájcban és Finnország területén bevezetett déhasos nyelvbeli Magyar jogok vannak például a svéd/olasz vagy finn nyelvű. Illetve a finnországi önkormányzatok? Ezek további pozitív példák egy adott országban belül az őshonos nyelvek bevezetésére és a nyelvvel valószínűleg.

Feladatmutatványok:

8. oldal/1.feladat. Az önálló kutatási feladat célja a térkép pontos kitöltésével annak érzékeltetése, hogy Európa számos államában egy vagy több nyelvi kisebbség is lakik, ugyanúgy, ahogy a Kárpát-medencei szomszédos államok mindegyikében magyar kisebbség is.

10/6. A szlovéniai példa „testközelbe” hoz egy kevésbé ismert Kárpát-

4.2.2. A nyelvcsaládok születése és a nyelvek rokonsága. Magyar nyelvtörténet

Vonatkozó leckék. II. fejezet 9–17.

Főbb csomópontok (nem teljes felsorolás): 9. A nyelvek rokonsága; A szókincs vizsgálata. A szabályos hangmegfelelés; A magyar nyelv rokonsága. 10. A nyelv identitás- és nemzetformáló ereje. A kultúr-nemzet fogalma; Nyelvtörténet = őstörténet? Komoly kérdőjelek a családfák körül; Az őstörténet interdiszciplináris kutatási terület. 11. A nyelvtörténet írott és íratlan forrásai; A magyar nyelvtörténet korszakai; Nyelvünk íratlan múltjából. A folklór nyelvi emlékezete. 12. A magyar írásrendszerek eredete; A magyarság régi írása, a rovásírás; A tihanyi apátság alapítólevele 1055-ben; A nyelvemlékekben rejlő múlt: A veszprémvölgyi apácák monostora. 13. Halotti beszéd és könyörgés: egy kódex szerencsés története; A nyelvemlék szövege és nyelvi sajátosságai; Kinek a temetésén mondhatták el a Halotti beszéd és könyörgés szövegét? 14. A kódexek fénykora; Barátok, főurak, úrnők. Különleges magyar kódexek; Mátyás király híres kódexei, a corvinák. 15. A kéziratos fordításoktól a nyomtatott bibliáig; Az első magyar nyomtatványok; Gyermeki beszélgetések. 16. A nyelvújítás előzményei és története, Kazinczy szintézise; Szóalkotásmódok; A nyelvújítás jelentősége; 17. A nyelvújítástól a magyar köznyelv születéséig; Történelmi és nyelvi töréspont: A trianoni békediktátum; A magyar nyelv szótári forrásai; Magyar nyelv a reformkori Pest-Budán.

Feladatmutatványok:

32. oldal/1.feladat. Önálló világhálós kutatást igényel. Eurázsiai nyelvcsaládokon kívül azon nyelvekből is kerestet, amelyek más összefüggésben a tankönyvben már szerepeltek.

32/2. Nem *ex cathedra* családfa-alapon deklarálunk nyelvrokonságot, hanem bevezetjük a tanulót (induktív közelítéssel!) abba, hogy mi minden alapján lehet észrevenni tetszőleges nyelvek rokonságát vagy nem-rokonságát. A példák elemzésével maga jön rá a szabályos hangmegfelelésekre.

9. A NYELVROKONSÁG

1. Igényel a megfelelő csatlakozó a felsorolt nyelvek nyelvrokonságuk szerint! (Széghelyesek lehet az www.ethnologue.com/throne/hamen/oldal/)

szlovén, lengyel, magyar, olasz, finn, cserkesz, tatár, észak-francia, hazali, sültek, mongol, mian, magyar, kanti, spanyol, orosz, kecska, mandarin, szarvasi, kirgiz, izraeli, német, kipp

Utáji nyelvek	Áltáji nyelvek	Indoeurópai nyelvek	Más nyelvcsaládokba tartozók
		szlovén	

2. Igényel a táblázat jobb oldalán található, milyen szabályos hangmegfelelések töltők a rokonsági adatokhoz kiadott Csak a szabályos előjelvetéket jegyeztesd ki! (ismétet = /, spanyol ch = sz)

Nyelv	Adat	Nyelv	Adat	Hangmegfelelések
szlovák	mláto 'fog'	lengyel	mléko 'sac'	
szlovák	okľob 'személy'	lengyel	okľob 'sac'	
finn	puola 'halk'	magyar	okľob 'sac'	
finn	puola 'TV'	magyar	okľob 'sac'	
finn	puola 'szó'	magyar	okľob 'sac'	
latin	puola 'sac'	német	okľob 'sac'	
latin	puola 'halk'	német	okľob 'sac'	
olasz	puola 'sac'	spanyol	okľob 'sac'	
olasz	puola 'halk'	spanyol	okľob 'sac'	
olasz	puola 'sac'	spanyol	okľob 'sac'	

10. NYELVTÖRTÉNET ÉS ŐSTÖRTÉNET

1. Az őstörténet kutatásokról csak akkor beszélhetünk valódi új eredményekről, ha az ismeretlen egyértelműsítés megvalósul az élelmet tudományterületen belül. Az alábbiakban felsorolt mondatokat helyezze az A táblázatba a mely az őstörténet területéről szól, amelyek hibáztatást az adott mondat szerzőinek legújabb jellemzői A területéről utasítványon túl az internet tudomány területén is megismerhetők egy-egy fogalom!

- a) új fogalom tárgyalásuk kormányhatározása
- b) a szövegírőnek alapján művelődéstörténeti következtetések levonása
- c) DNS-vizsgálatok, genomika-vezetők
- d) grammatikai szerkezetek összehasonlító vizsgálata
- e) adott népszerűségi előjelvetések genetikai vizsgálata
- f) az új és új fogalom megvalósítása egy népszerűség betéti
- g) élelmettudományi összehasonlító vizsgálata
- h) Eurázsiai nyelvi mozgások feltérképezése különböző korszakokban
- i) adott letelegyüttműködésig költészetek megvalósítása
- j) egyes eurázsiai populációk földrajzi elmozdulásainak vizsgálata
- k) letelegyüttműködés alapján művelődéstörténeti következtetések levonása
- l) népről írt világ összehasonlító kutatása

Tudományterület	Jelentős mondat
Élelmettudomány	
Genetika	
Grammatika	
Népről	
Történelmi nyelvészet	

35/1. Egyszerű csoportosítás feladat, mely megmutatja, mennyire összetett tudományterület az őstörténet.

42/4-6. A tihanyi apátság alapítóleveléhez kapcsolódnak. Miután átírásban és mai magyar változatban is megismerték a tanulók az

nyelvjárássterület főbb csoportjai, Keleti palóc monda Angyal Bandiról, a híre abaúji betyárról. 22. A nyelvjárások leírása; A magyar nyelvjárások néhány hangtani és alaktani jellegzetessége. Eltérések a köznyelvtől; A magyar nyelvjárás szókincs; A tatárok magyar leányokat rabolnak – Moldvai csángómagyar történet.

A nyelvjárások szerepéről és fontosságáról a tankönyv és munkafüzet más leckéiben is szó esik. Kiemelt szerepeltetésük oka kettős: mivel sok évtizeden át politikailag is stigmatizáltak voltak nyelvjárásaink, és ez közvetlen és közvetett módon is leszűrődött az oktatás napi gyakorlatába: a nyelvjárásokról csak a felsőoktatás keretei között tanulhattak a diákok érdemben, és ott is javarészt pusztán elméleti jelleggel, nem pedig mint identitás- és Kárpát-medencei nyelvi kontinuitást hordozó nyelvváltozatokról.

Fontos továbbá, hogy minden élő vagy feléleszthető (revitalizálható) nyelvjárásnak van néprajzi, irodalmi és még egy sor egyéb helyi értéke. Trianon után nagyon sokaknak a magyar anyanyelve maga az anyanyelvjárása maradt, tehát számos régióban az anyanyelvjárás maradt a magyarság kizárólagos letéteményese. Érdeemes megismételni, hogy nyelvjárásai változók rendszerének kivételes a nyelvtörténeti értéke is. Mindezek miatt a nyelvjárások elfogadása mellett regionálisan nagyon fontos a nyelvjárás tudatformálás is.

Feladatmutatványok:

67. oldal/6.feladat. 11. vagy 12. osztályban sokrétű, szép csoportos vagy akár osztályszintű projektfeladat, ha sikerül el is menni az eltervezett helyekre, életreszóló, személyiségformáló élmény lehet.

70/4. A palóc nyelvjárás különböző szövegein keresztül népesedéstörténeti és nyelvtörténeti érdekességekkel is találkozhatnak a diákok. (Pl. Hogyan kerültek palócok a Délvidékre?)

70/5. Gyűjtőfeladat azoknak, akiknek ehhez még van megfelelő adatközlőjük. Sikeres házimunkának folklór-forrásértéke lehet!

70/6. Gyakorlatban mutatja be, mit jelent az, hogy a nyelvjárás „vízszintes nyelvtörténet”. Az archaikus moldvai példák csaknem meggyeznek a TA., HB. megismert szóalakjaival.

Végül, de nem utolsósorban: a Kárpát-medencei magyar nyelvjárásterület bemutatása szinte észrevétlen átvezet a Kárpát-medencei őshonos magyar kisebbségek témakörébe, amit mi sem mutat jobban, hogy a jelenlegi nyolc magyar nyelvjárás régióból egyetlenegy sincs (!), amelyet kizárólag Magyarország területén beszélnének, viszont három is van, amelyet kizárólag Magyarország határain kívül: Erdélyben és Moldvában.¹⁶

¹⁶ Ez a problémakör már nem egyszerűen nyelv- és oktatáspolitikai, hanem a szó legnemesebb értelmében nemzetpolitikai is, ezért jó, ha a pedagógus kollégák segítségül hívnak olyan közérthető, magas színvonalú szakmai anyagokat, amelyekből a majdani diákok esetleges váratlanabb kérdéseire is fel tudnak készülni, legyen szó kárpátaljai vagy bármilyen más Kárpát-medencei aktualitásokról, vagy épp a nyelvi jogi háttérről, magyar autonómiaötkészésekről. (L. pl. Szili 2021, Pusztay 2016: 39–49, Zékány 2021, 2023, Pomozi 2022, és a Pomozi Péter szerkesztette Magyar nyelv otthon sorozat köteteit, melyek az Anyanyelvápolók Szövetsége honlapján elérhetők.)

5. Befejezésül

Őszintén remélem, hogy sikerült a történeti háttér megvilágításával kellő kontextusba helyezni, mit miért tartottam fontosnak a új szemléletű 11B tankönyv és munkafüzet itt közelebbről is bemutatott leckéiben. Természetesen, *mutatis mutandis*, ez könyvünk egészére is igaz.

Ezúton is szeretném köszönetem kifejezni mindazoknak a kollégáknak, akik az MNY11B és MNY12B kialakításában részt vettek. A könyvek persze csak az egyik megkerülhetetlen rendszerelemét jelentik a tantervi megújulásnak. Miután ezek megszülettek, a következő lépés az, hogy az ezek oktatásához szükséges szakmai támogatást a pedagógus kollégák maradéktalanul megkaphassák. Ennek formája éppúgy lehet virtuális tanári kézikönyv, mint csoportos továbbképzési forma. Nézetem szerint mindkettőre feltétlen szükség lenne.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Beregszászi Anikó – Cserniczkó István – Ferenc Viktória: *Nyelvi jogaink és lehetőségeink.*

Beretka Katinka 2011: *Nyelvi jogaink Szerbiában. Anyanyelv-használati útmutató.* Magyar nemzeti Tanács, Szabadka.

Beretka Katinka 2021: A nemzetiségi jogok (d)evolúciója Szerbiában. In: Pomozi Péter (szerk.): *A magyar nyelv a Kárpát-medencében Trianon előtt és után. Nyelv- és oktatáspolitikai tanulmányok.* Magyarságkutató Intézet, Budapest.

- Berzeviczy Gergely 1817:** Etwas über Nationen und Sprachen. In Joseph von Hormayr (hrsg.): *Archiv für Geschichte, Statistik und Literatur* VIII. Wien. 287289.
- Csernicskó István – Tóth Mihály 2021:** *A kárpátaljai magyar közösség nemzetiségi és nyelvi jogai. Kárpát-medencei magyar kisebbségjogi kalauz.* Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Budapest.
- Hargittay Gergely – Katona József Álmos – Pomozi Péter 2022a:** *Gyűjtemény a magyar nyelv emelt szintű tanulmányozásához.* Oktatási Hivatal, Budapest. OH-MNy1112E
- Hódi Sándor 1992:** *A nemzeti identitás zavarai.* Forum Könyvkiadó, Újvidék.
- Hódi Sándor 2014:** *Nyelvstratégia – nemzetstratégia.* Stratégiai Füzetek 10. Széchenyi István Stratégiakutató Társaság, Ada.
- Kállai András – Mészáros András – Öry Péter – Szabó Olga 2022:** *A felvidéki magyar közösség anyanyelvhasználatát szabályozó jogszabályok és érvényesülésük áttekintése. Kárpát-medencei magyar kisebbségjogi kalauz.* Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Budapest.
- Markó Attila 2022:** *A romániai magyar közösség nemzetiségi és nyelvi jogai. Kárpát-medencei magyar kisebbségjogi kalauz.* Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Budapest.
- Péntek János 2012:** Magyarul vagy románul? Milyen nyelven tanuljon a gyermek? In: Erdélyi Judit et al. (szerk.): *Nyelvét megtartó közösség – közösségét megtartó nyelv. Az AESz két évtizede a nyelvi közösség szolgálatában.* Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 280 – 282.

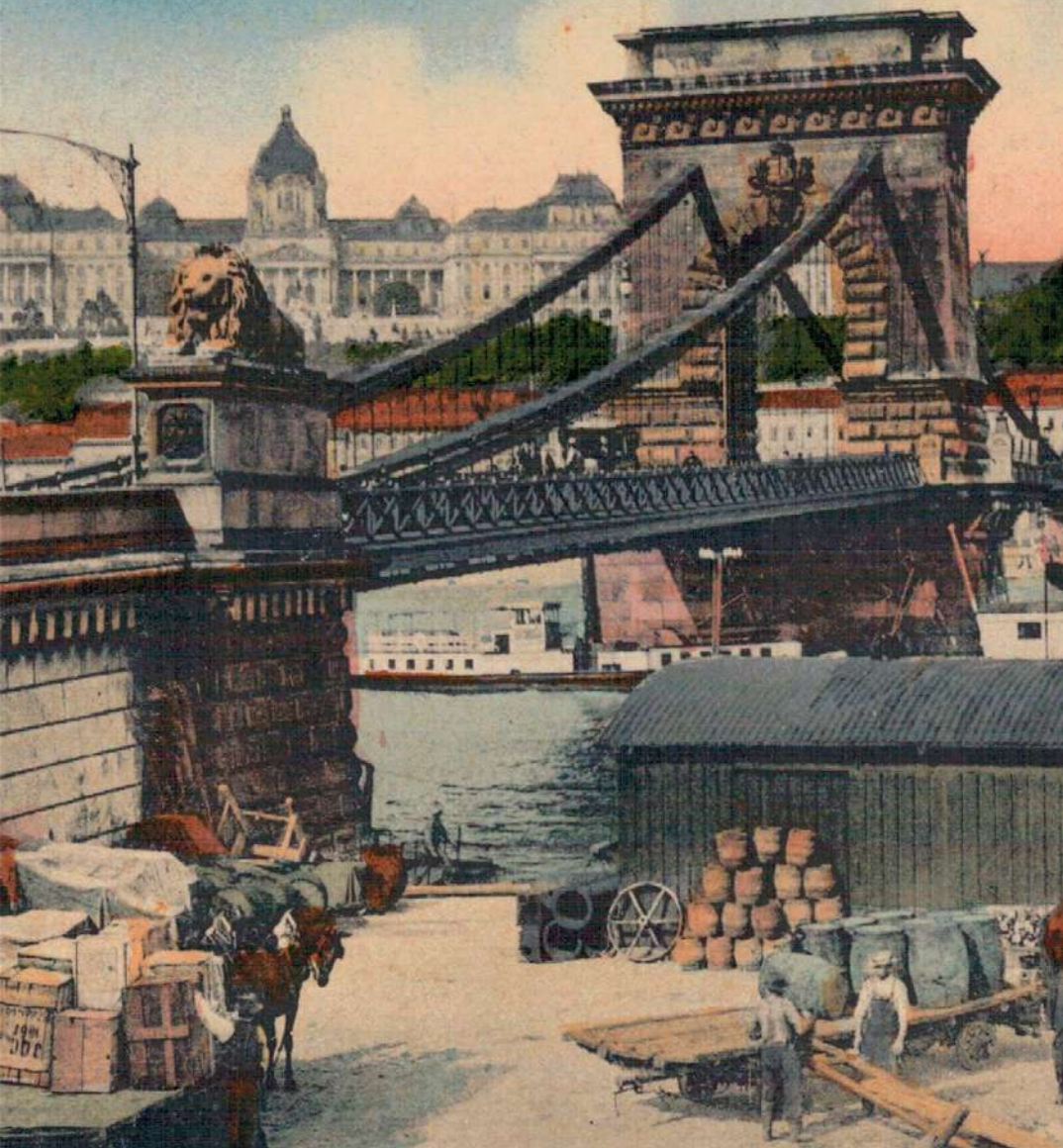
- Péntek János – Benő Attila 2005:** Nyelvi jogok Romániában. In: uő. (szerk.): *Nyelvi jogi környezet és nyelvhasználat*. A Szabó T. Attila Intézet kiadványai 2. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár. 95–120.
- Pomozi Péter 2018:** The impossibility of the evolutionary metaphor. Neogrammarians, family trees and linguistic affinity. In Angela Marcantonio szerk. *The state of the art of Uralic studies: Tradition vs innovation*. La Sapienza Editrice, Roma. 107–128.
- Pomozi Péter 2020:** Népeességváltás és magyar identitás a Kárpát-medencében. Nyelvpolitikai lehetőségeink száz évvel Trianon után. In: Pusztay János (szerk.): *Veszélyeztetett-e a magyar nyelv?* Anyanyelvápolók Szövetsége, Széphalom – Budapest. 116–164.
- Pomozi Péter 2021:** Kárpát-medencei többnyelvűségi minták Trianon előtt és után. Merre tovább? In: uő. (szerk.): *A magyar nyelv a Kárpát-medencében Trianon előtt és után. Nyelv- és oktatáspolitikai tanulmányok*. Magyarságkutató Intézet, Budapest. 69–105.
- Pomozi Péter 2022:** *Kárpáti szöttes. Nyelvi és nyelvpolitikai írások*. Anyanyelvápolók Szövetsége, Budapest.
- Pomozi Péter – Csorba Csaba – Németh Dániel 2019:** *Palóc olvasókönyv. Nyelvi és irodalmi kalandozások*. Magyarságkutató Intézet, Budapest.
- Pomozi Péter – Katona József Álmos 2022a:** *Magyar nyelv 11*. Oktatási Hivatal, Budapest. OH-MNy11TB
- Pomozi Péter – Katona József Álmos 2022b:** *Magyar nyelv 11. Munkafüzet*. Oktatási Hivatal, Budapest. OH-MNy11MB

- Pusztay János 2014:** Schools and terminology as the means of preserving language diversity. *Linguistica Uralica* L/2: 131–138. Tallinn
- Pusztay János 2015:** *Terminologie in finnisch-ugrischen Sprachen der Russischen Föderation. Ergebnisse des Projekts Terminologia scholaris*. NH-Collegium Fenno-Ugricum, Badacsonytördemic.
- Pusztay János 2016:** *Nyelv? Politika? Esszék a nyelvi kulturális sokszínűség érdekében*. Nap Kiadó, Budapest.
- Pusztay János 2023:** *Egy nyelvcsalád tündöklése és...?* Nap Kiadó, Budapest.
- Sylvester János 1539/1989:** *Sylvester János latin-magyar nyelvtana*. Ford. C. Vladár Zsuzsa. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 185. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Szili Katalin 2021:** *Harmincból tíz. Kárpát-medencei autonómia-törekvések, szomszédságpolitika és az európai kisebbségvédelem 2010 – 2020*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest.
- Takoró Mihály 2021:** A NAT irodalmi és nyelvi újdonságai Trianon tükrében. In: Pomozi Péter (szerk.): *A magyar nyelv a Kárpát-medencében Trianon előtt és után. Nyelv- és oktatáspolitikai tanulmányok*. Magyarságkutató Intézet, Budapest. 189–201.
- Zékány Krisztina 2021:** „...mert biccen a szó már a száj szögletén.” A nyelvi és nyelvpolitikai helyzet alakulása az elmúlt száz évben Kárpátalján. In: Pomozi Péter (szerk.): *A magyar nyelv a Kárpát-medencében Trianon előtt és után. Nyelv- és oktatáspolitikai tanulmányok*. Magyarságkutató Intézet, Budapest. 119–144.

Zékány Krisztina 2023: Oktatási intézmények Kárpátalján. In: Pomozi Péter (szerk.): *Kárpátalja*. Magyar Nyelvű Otthon 5. Anyanyelvpolók Szövetsége, Budapest. 64–69.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17/2020. 290–447. Letöltés időpontja: 2023.04.01.

TÖRTÉNELEM



A Lánchíd a budai vár panorámájával. N.M. kiadása, Budapest, 1910 körül

AZ ÚJ NAT-SZERINTI KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEM TANKÖNYVEK MAGYAR KORA ÚJKORI LECKÉI A NAT, A KET ÉS A TÖRTÉNETTUDOMÁNYI EREDMÉNYEK FÉNYÉBEN

ILLIK PÉTER

KIVONAT: A tanulmány a három új, 2020. évi NAT alapján készült 10. évfolyamos középiskolai tankönyv hazai kora újkorra vonatkozó leckéinek tananyagtartalmát értékelő mikrokutatás eredményeiről számol be, továbbá bemutatja, hogy ezek mennyiben vannak összhangban az új Nemzeti Alaptantervvel (NAT 2020), a Kerettantervvel (KET 2020), valamint a hazai magyar kora újkorra vonatkozó történeti kutatási eredményekkel. Valamennyi itt bemutatott tankönyv esetében csak a magyar kora újkorra vonatkozó leckék elemzése történt meg, így a levonható következtetések nem vonatkoznak a tankönyvek egészére, vagyis nem általánosíthatóak.

A cél nem volt más, mint összehasonlítani a történészek álláspontját az egyes kutatott témákban, illetve a elvégezni az egyes témaelemek összevetését. A kutatástól a következő kérdésekre vártunk választ: mennyiben támogatják a tankönyvek a NAT és KET céljait? Milyen történettudományi eredményeket emelnek be és melyeket nem?

KULCSSZAVAK: kora újkori magyar történelem, narratív tudatosság, modern eszmetörténet, kontrollkötet, terminológia

1. Bevezetés

A mikrokutatás célja az volt, hogy megvizsgálja a három új, 2020. évi NAT alapján készült 10. évfolyamos középiskolai tankönyv hazai kora újkorra vonatkozó leckéinek tananyagtartalmát, illetve azt, hogy ezek mennyiben vannak összhangban az új Nemzeti Alaptantervvel (NAT 2020), a Kerettantervvel (KET 2020), valamint a hazai magyar kora újkorra vonatkozó történeti kutatási eredményekkel. Fontos megjegyezni, hogy mindegyik tankönyv esetében kizárólag a hozzávetőleg 20–30 oldal terjedelmű magyar kora újkorra vonatkozó leckéket vizsgáltam, így a jelen elemzésből levonható következtetések nem vonatkoznak a tankönyvek egészére, vagyis nem általánosíthatóak.

A három vizsgált tankönyv a következő volt:

1. Száray Miklós: Történelem 10.
2. Borhegyi Péter – Nánay Mihály: Történelem 10.
3. Boronkai Szabolcs–Gianone András–Kormos Zoltán–Kovács Örs–Simonkay Márton–Tamásiné Makay Mariann: Történelem 10. (A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia tankönyve)

4. Továbbá kontrollkötetként egy, a rendszerváltás előtt és után is megjelent tankönyvet is vizsgáltam: Walter Mária: Történelem II. A cél tehát az egyes témaelemek összevetése volt egymással és a történelmi álláspontokkal. Fontos megjegyezni, hogy a magyar történelem ezen korszaka legalább annyira vitatott, mint az őstörténet vagy a Horthy-korszak, bár az elmúlt évtizedben kevesebb figyelmet kapott ezeknél. Ellentmondásossága abból fakad, hogy sok olyan eseménye, illetve szereplője van, amelyről mai napig számos, forrásra alapozott, szakszerűnek vélt történelmi álláspont van, ezek azonban egymással teljesen ellentétesek.

A kutatástól a következő kérdésekre vártunk választ, kizárólag a vizsgált tartalomelemek tekintetében:

- Mennyiben támogatják a tankönyvek a NAT és KET céljait?
- Milyen történettudományi eredményeket emelnek be és melyeket nem?

Ez utóbbi kérdés esetén feltételeztük a tankönyvszerzők szakmai narratív tudatosságát, vagyis azt, hogy ismerik egy adott kérdésben az eltérő történelmi narratívákat és értékítéleteket, és ennek megfelelően tudatosan választanak közülük annak érdekében, hogy a magyar kora újkori történelmünkre vonatkozóan egységes és összefüggő üzenetet fogalmazzanak meg.

Milyen értékítéleteket fogalmaznak meg a sorok közt a tankönyvek? Itt fontos megjegyezni, hogy 1989 után a hazai középiskolai tankönyvekből kikerültek a nyílt értékítéletet megfogalmazó részek, és stílusukban a szerzők a tárgyilagosságra törekedtek. Ettől természetesen a tankönyvi szövegek nem váltak objektívvá, de szubjektivitásukra és üzenetükre nehezebb volt rájönni, hiszen a szelektált

„tényanyagból” lehetett leginkább következtetni a narratíva érzelmi-politikai üzenetére. A jelen mikrokatatás arra is választ ad, hogy a három vizsgált, 2020. évi NAT szerint készült tankönyv, illetve a kontrollkötet mennyiben hasonlít egymásra. Vagyis az is látható, hogy mennyire képviselik a sokszínű véleményalkotást, illetve mi változott – ha változott egyáltalán – az 1980-as évek középiskolai történelem tankönyvi narratívájához képest.

2. A NAT, a KET és a tudományos dilemmák

Az új NAT így fogalmaz a történelem tantárggyal kapcsolatban: „A történelmi tudás meghatározó önmagunk és mások megismerése szempontjából, hiszen az egyén és közösségeinek helyzete mindig annak a következménye, amit előtte más emberek és közösségek gondoltak, tettek és tapasztaltak. A mai politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális jelenségek és a hozzájuk kapcsolódó vélekedések a történelmi folyamatok aktuális termékei, jelenkori állomásai. A történelmi tudás érthetővé teszi egyrészt azt, hogy a múlt alakította a jelent, és emiatt érdemes tanulmányozni; másrészt azt, hogy a jövőt a jelen fogja alakítani, ezért ennek a múlt segítségével történő megértése fontos és szükséges. A történelem tanulása során lényeges annak felismerése, hogy a történelmi folyamatoknak okai és következményei vannak – ezért is értelmezhetőek utólag –, de nem determináltak: emberi értékválasztások, szándékok, cselekedetek alakítják őket. [...] A történelem tantárgy tanulása folyamán a tanuló számos olyan történettel, konfliktussal, dilemmával, emberi maga-

tartással és sorssal találkozik és foglalkozik, mely nemcsak tájékozottsága, életismerete és gondolkodási képessége kibontakozásához járul hozzá, hanem erkölcsi és érzelmi fejlődését is szolgálja. A magyar történelem tanulása és tanulmányozása segít megértenie Magyarországot és a magyar nemzet helyét és helyzetét a világban, és segít elmélyíteni benne a hazaszeretet érzését. [...] Az iskolai történelemtanulás alapját a történettudomány, valamint a hagyomány által legfontosabbnak elismert történetek, tények, személyek, események, folyamatok és jelenségek megismerése adja. A történelmi ismeretek egyfelől megalapozzák a történelmi műveltséget, amely a tanulót hozzásegíti nemzeti identitása erősítéséhez, valamint ahhoz, hogy azonosulni tudjon kultúránk alapértékeivel. Másfelől a történelem ismerete alapvető feltétele annak is, hogy a tanulóban kialakuljon a történelemről, illetve a társadalmi kérdésekről való árnyalt gondolkodás és kommunikáció képessége. [...] A történelem természete szerint értelmező jellegű, a tényekről alkotott különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek. A történelemtanulás során ezek a viták arra ösztönzik a tanulót, hogy elgondolkodjon [...] A viták úgy szolgálhatják a történelemtanulást, ha a tanulóban világossá válik a történelmi tény és interpretáció közötti különbség, illetve, ha megerősödnek benne társadalmunk és európai, zsidó-keresztény gyökerű civilizációnk alapértékei.”¹ Ennek alapján azt várhatjuk előzetesen az új történe-

¹ Magyar Közlöny 2020. évi 17. Szám. 342-343. Interneten: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.

lem tankönyvektől, hogy reflektált és önreflektált tananyagtartalmat közvetítenek, problémákra fókuszálnak, ismertetnek történeszi vitákat egyes kulcskérdésekben, illetve a folyamatok ismertetése mellett az egyéni döntések lehetőségeit és hatásait elemzik. Vagyis a NAT alapvetően az oksági viszonyok elemzése mellett, de a történeti determinizmussal szemben tette le a voksát.

A KET 2020 ekképpen szűkíti a NAT 2020 általános normáit: „Mindezek együttesen segítik a differenciált történelmi gondolkodás kialakulását, melynek következtében a tanuló képessé válik események, folyamatok és jelenségek különböző szempontú megközelítésére, valamint bizonyos történések okainak és következményeinek több szempontú feltárására. [...] Történelmi gondolkodás [...] önálló véleményt tud alkotni történelmi eseményekről, folyamatokról, jelenségekről és személyekről”² Azt feltételezzük, hogyha a tanulókat önálló véleményalkotásra és többszempontú elemzésre kívánják készíteni az új tankönyvek, akkor azok maguk is a jó példával elől járva azonosítják a kora újkori magyar történelem vitatott kérdéseit, és ezekben bemuatják a gyakran ellentmondó szakirodalmi álláspontokat is.

² Interneten: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.

3. A kora újkori magyar történelem nagy dilemmája – a mohácsi csata³

Az 1526. augusztus 29-i mohácsi vereség szinte minden pontja (okai, következményei, menete etc.) a mai napig folytonos viták forrása. Ha minden úgynevezett „tény”, vagy amit annak tekintünk, világos is lenne, akkor sem feltétlenül csillapodnának az indulatok, mivel a csata okai, következményei, értékelése etc. nem ténybeli, hanem értékelési kérdések, amelyek mögött különböző elméleti megközelítések állnak. Ez még akkor is így van, ha idehaza a történetelmélet és történetfilozófia kevésbé áll az érdeklődés középpontjában, mint a „tények” objektív megismerésének álma, ezért a hozzászólók sem reflektálják önnön elméleti kiindulópontjukat.

1966-ban jelent meg Nemeskürty István tollából az *Ez történt Mohács után* c. munka,⁴ amely kapott a történész szakmától hideget-meleget, míg az olvasók körében hihetetlenül népszerű lett; kiadták még 1968-ban és 1975-ben is, az első két kiadás 24 ezer példányban jelent meg, ami akkoriban sem volt jelentéktelen mennyiség. Nemeskürty békés várakozás után, 10 évvel később választott a személyét és könyvét érintő kritikákra, és jó érzékkel tapintott rá a konfliktus történetelméleti hátterére: „De, ha így van, akkor: mit vétettem én? Sejttem. Azzal a bizonyos koncepciómmal van baj. Hogy kétségbe vonom: nem a mohácsi vész döntötte el sorsunkat, hanem az csupán egy fontos és kihagyhatatlan láncszeme egy

³ Erről részletesebben: Illik 2011.

⁴ Nemeskürty 1966.

folyamatnak, mely folyamat 1552-ben fejeződött be (ha ugyan a történelem folyamata egyáltalán befejeződik valamikor); mely folyamatért nagymértékben felelős az akkori országvezető réteg, szóval, hogy szerintem nem szükségszerűen kellett annak történnie, ami történt... Itt van a bökkenő. [...] Megfigyelésem szerint a magyar történeti szakirodalom művelőinek egy része hajlamos a determinizmusra; arra, hogy mivel minden esemény csak egyféleképpen történt, mégpedig úgy, ahogyan, következésképp szerintük és számukra annak lehetősége is kizárt, hogy az a bizonyos esemény (mindaddig, amíg be nem következett) másképpen is történhetett volna. Pedig, hogy mégis úgy történt, ahogyan, az nem azt jelenti, hogy eleve el volt rendelve, hogy így és ne másképpen történjék, hanem hogy a termelési viszonyok, a társadalmi körülmények, a politikai helyzet és még sok más tényező együttes hatására valakik így vagy úgy cselekedtek, s e cselekedetük folyománya annak, hogy vagy helyesen ítélték meg az említett körülményeket, vagy helytelenül.”⁵

Elméleti szempontból nézve, a fenti idézet szemszögéből tehát a mohácsi csatavesztés-értelmezéseknek két nagy csoportja van, a nem determinista és a determinista teóriák. Nemeskürty értelemszerűen az előbbibe sorolható. Mivel Nemeskürty (1925–2015) a Kádár-korszakban töltött be számos magas kultúrpolitikai pozíciót, így elmélete, és vele együtt minden újabb nem determinista nézet gyakran kapja a kommunista bélyeget, holott nyilvánvaló, hogy a történeti

⁵ Nemeskürty 1976. 930. <https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/1976-10.pdf> Kiemelés tőlem. Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.

determinizmus problémája nem politikai kérdés. Azonban Nemeskürty azon nézete, hogy a pártoskodó magyar nemesi elitet hibáztatta a mohácsi vereség miatt, valóban egybecsengett a korának szocialista, elit- és feudalizmus ellenes retorikájával, valamint az önostorozás, önhibáztatás nem produktív magatartásformáját is sugallhatja.

Ugyanakkor azt is fontos látni, hogy ahol van önhibáztatás, ott van egyéni felelősség, cselekvési tér, vagyis lehetőség a változtatásra, így ebből a szempontból éppen Nemeskürty elmélete foglalja magában a hősképzés, az egyéni cselekvés lehetőségét is. Ez pedig egyáltalán nem volt kívánatos a szocialista történetírásban. Erre példa Dolmányos József írása, aki a történelem „elszemélytelenítését” követelte: „Az általános gimnáziumi és szakiskolai tankönyvek egyik legkiemelkedőbb hibája a személyiség történeti szerepének bemutatásával kapcsolatos. A tankönyvek fejezeteinek és alfejezeteinek címei, de a tankönyvek egész terminológiája is – több apróbb javítás ellenére – mintegy 'elszemélyesítik' a magyar nép történelmét, s ezzel akarva-akaratlan eltussolják a néptömegek döntő történelmi szerepét”.⁶ Vagyis a hazai szocialista történetírás a deheroizálás, demitizálás, és az individuum szerepének csökkentése mellett tette le a voksát, amikor az egy adott téma kapcsán lehetséges volt.

Szintén fontos, hogy mivel Nemeskürty rendszerében van hibás, így van döntés is, lehet hős vagy gaz valaki, van szerepe a mérlegelésnek és a „mi lett volna, ha...?” kérdés felvetésének is.

⁶ Dolmányos 1953. 443. http://real-j.mtak.hu/13703/1/Szazadok_1953.pdf
Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.

5. AZ ORSZÁG HÁROM RÉSZRE SZAKADÁSA ■

A kormányzat egyetlen jó döntését jelentette, hogy Tomori Pál kalocsai érseket kinevezték „az alsó részek” (a Délvidék) főkapitányává. Tomori kisebb sikereket ért el, de a helyzetet már képtelen volt változtatni: sorsa estek el a végvárak (Orsava, Szőrény stb.).

Szulejmán 1526-ban 60 000 katonájával Nándorfehérvárról jött el Durán, majd az egyetlen még jelentős erősséget, Péterváradot egy hét alatt elfoglalta. Eközben a király harcba hívta az országot, de a bárók és a nemesség lassan gyülekeztek. Így a királyi sereg elszalasztotta annak lehetőségét, hogy a szultáni hadat a déli folyónál (Duna, Száva, Dráva) tartóztassa fel. A **mohácsi síkon** Tomori Pál vezetésével a 20-25 000 fős magyar had – nem várva be a horvátországi és cseh segítségadatokat – kísérletet tett a török megállítására. **1526. augusztus 29-én** a csata néhány óra alatt a magyar sereg teljes vereségével végződött. A katonák jó része elesett a csatában. Meghalt a király, hét főpap és huszonnyolc báró.



4. Szulejmán 1526-es hadjárata

Kövess végig a hadjárat menetét! Mi volt a hadjárat célja és eredménye?

„[...] A napnak legnagyobb részét csután az ellenségre való várakozásban töltömték. [...] Amint a támadásra jelt adtak, az első csatarendben állók hevesen összecaptak az ellenséggel; elsütöttek összes ágyúkat. A támadás nem sok kárt okozott az ellenségben, bár sokkal hevesebb volt, mintsem katonáink számával várni lehetett volna, az ellenség részről többben ezek é, mint a mi részünkről. Végre is az ellenség vitéről küzdő katonáink elől hátrálni kezdett, vagy azért, mert a mecsik támadása visszacsorított őt, vagy azért, hogy közelebb csillom bennünket ahhoz a helyhez, ahol igly volt már előltűve. Eközé serege végigva érkezzen a királyhoz Báthori András, és jelentette, hogy az ellenség meghátrált, miénk a győzelem. Előre kell nyumálni, és támogatni kell az ellenséget üldöző csapatokat. Erre árkon-bokron át mi is előcsörtünk, s mikor arra a helyre értünk, ahol kevesse előbb folyt a harc, ott látnak a mecsik közül sokan, az ellenség közül még többnek a holttestét a mezőn szerteszét heverni; némelyek még életben voltak s lehettek. Vitézünk még mindig keményen harcoltak, s hőseisen kitűntek az ellenséggel. [...] A király nem volt már akkor a mi hadostámpunknál, vagy az előtte álló sorok egyikébe ment át, minthogy már előbb úgy határozta, hogy a király ne maradjon egy helyen, vagy azok ragadták őt ki a seregől, akikről mondtuk, hogy a király háta mögött álltak. Mindeket eset lehetes volt. Némelyek azt állítják, hogy csatarendünk első sorát is elhagvta, egészen az első csatarendig előment, s ott vezetni küzdött az ellenséggel. En magam részéről ezt sem kétségbe vonni, sem állítani nem merem. Alban bizonyos vagyok, hogy sorainból akkor tűnt el, mikor az ellenség ágyúi megszédáltak, s a jobbcsatárj futónak eredt [...]”

Mikor az ellenség futásunkat látta, azt hitte, hogy ez csak cselből törtérik, ezért, vagy talán mert a harc kifárasztotta őket, sokáig csatarendben maradtak, s az éj sötétjének leszűlla előtt taroskodtak az alkönessél. (Törökország története a mohácsi csatáról)

4. Allapted meg, hogyan értékelte a szerző a magyar hadi-erő teljesítményét? Tártd fel, hogy a két hadsereg mennyiben tudott élni sajátosságaival! Hogyan jelenik meg a király a leírásban?



5. A mohácsi csata vázlatja

Tanulmányozd a csata menetét! Hasonlítsd össze a kortársi leírást a hadtörténetezsek által készített vázlattal! Nézd meg a csatáról készített animációt a világhálón!

Szulejmán nem hitte el, hogy ezzel a csatával legyőzte Magyarországot. Újabb magyar támadástl tartva hadait estig csatarendben tartotta. A lassan mozgó török had több mint tíz nap alatt ért Budára. A budai vár üresen, védtelenül állt a hódító előtt. A törökök a várat kirabolták, a várost felegették, majd visszafordultak dél felé. A szultáni had utóba kerülő nép menekült, és amikor összertöfödött,

A Mohácsi csata előzményeit és menetét tárgyaló oldal

az egyik vizsgált tankönyvből. Száray 2021: 43

Közel 500 évvel a mohácsi csata után a mostani történészek és érdeklődők teljesen máshogy értékelik a mohácsi csatát, mint a kortársak akkor, a csata előtt. Egyszerűen azért, mert mi már tudjuk a végeredményt és a következményt, míg ők nem tudták. Ebből következik, hogy számunkra teljesen releváns kérdés a „mi lett volna, ha...?“, míg a csata előtt a kortársak azt kérdezték, hogy „mi lesz akkor, ha...?“. Vagyis pontosan ugyanarról a nagyon is jó kérdéstről van szó. Természetesen a mi számunkra a „török probléma” és a mohácsi csata a legfontosabb problémája a kora újkori Magyar Királyságnak. Ebbe az utólagos értékelési (retrospektív) nézőpontba Nemeskürty is belehelyezkedik, ezért kéri számon a vezető elit mulasztásait.

Ugyanakkor minden ember a saját korának „foglya”. Amikor egy problémát mérlegel, a megelőző tapasztalatok és az adott kor keretei alapján teszi azt: 1526-ra a magyar nemességnek és a vezető elitnek már 150 éves tapasztalata volt a törökellenes harcokban, számukra nem „a”, hanem „egy” probléma volt az oszmán terjeszkedés, a sok egyéb belpolitikai, gazdasági és külpolitikai probléma között. Ráadásul számos pozitív múltbéli tapasztalatuk volt: a nándorfehérvári diadal (1456), amikor a Konstantinápolyt elfoglaló (1453) II. Hódító Mehmed szenvedett vereséget, vagy éppen a kenyérmezei győzelem (1479). Némiképp joggal gondolhatták tehát, hogy elég lesz a török ellen annyi erőfeszítés, amit tettek. A mohácsi vereség rácsáfolt erre.

A determinista álláspontot képviselő történeti iskolák általában tagadják a „mi lett volna, ha...?” kérdés felvetését, és megvizsgálva a Magyar Királyság és az Oszmán Birodalom 16. század eleji nagy-

ságát, adójövedelmét, hadsereglétszámát, katonai erejét, arra jutnak, hogy ezen objektív keretek miatt a Magyar Királyságnak (még ha éppen a mohácsi csatában győz is), nem volt esélye a sikerre közép-távon. Éppen ezért nem is okolják a hazai bárói réteget és pártharcaiakat, illetve ezzel összefüggésben a „Nemzeti nagylétünk nagy temetője, Mohács!” -gondolatot is gyakran önsorsrontó, kontraproduktív sebtépegetésnek vélik, hiszen determinista szemszögből kár keseregni valamin, ami nem történhetett másképpen. A mohácsi katonai vereséget a 19. század közepi romantikus magyar irodalom nagyította már-már apokaliptikus méretűvé, és ennek hatása máig él, hiszen ahogyan mi ma a mohácsi csatáról gondolkodunk, az egy közel 500 éves értelmezési hagyomány eredménye, de korántsem végpontja. Ezen folyamat egyik fontos állomása a 19. századi romantikus Mohács-kép, amely nem az önsorsrontás céljából született, hanem azért, hogy hangsúlyozza, ennek ellenére megmaradtunk.

Lássuk most már, hogy a fenti történettudományi problémahalmazból mi szűrődik át a tankönyvekbe, és azok milyen válaszokat kínálnak minderre? „Az Oszmán Birodalom katonai ereje így megkétszereződött, ellenfeleivel [...] szemben lehetőségei sokkal kedvezőbbé váltak”;⁷ „[...] a csata néhány óra alatt a magyar sereg teljes vereségével végződött.”⁸ – írja a Száray-féle tankönyv. A második vizsgált tankönyv ezt írja: „A török ellentámadás katasztrofális vere-

⁷ Száray 2021. 40.

⁸ Uo. 43.

séghez vezetett [...]”⁹; továbbá közöl egy táblázatot¹⁰ a Magyar Királyság és az Oszmán Birodalom katonai és egyéb mutatóiról, amellyel egyértelműen a determinista álláspontot érvényesíti.

	Terület	Népesség	Éves bevétel
Magyar Királyság	mintegy 325 ezer km ²	3–3,5 millió fő	180–220 ezer aranyforint
Oszmán Birodalom	kb. 2 millió km ²	12–13 millió fő	9,5 millió aranyforint

A katolikus tankönyv a modern eszmetörténet álláspontjára helyezkedik a részsikerek felemlegetésével: „[...] Mohács is csak a 19. században vált nemzetünk bajainak kiindulópontjává. Mohács előtt közel 130 évig sikeresen állt ellen a Magyar Királyság a felemelkedő Oszmán Birodalomnak, amely Mohács után sem tudta soha az egész országot elfoglalni. [...] A szultán megölésére és a csata megfordítására tett kísérlet azonban kudarcot vallott”¹¹

Összefoglalva látható, hogy a tankönyvekben közös az, hogy nem reflektálnak a determinizmus problémájára, és a két OH által kiadott tankönyv inkább a determinista álláspontot képviseli, míg a harmadik megkerülve a kérdést, a mohácsi vereségben a részsikert és mentális hatásokat keresi. Az általam kontrollkötétként használt, az 1980-as és 1990-es években is megjelent tankönyv szintén megkerüli némileg a problémát, de alapvetően nem az objektív mutatók-

⁹ Borhegyi–Nánay 2021. 38.

¹⁰ Uo. 2021. 36.

¹¹ Boronkai–Gianone–Kormos–Kovács–Simonkay–Tamásiné 2021. 29–30.

nak, hanem egy egyszeri taktikai kudarcnak tulajdonítja a csatavesztést: „Ugyanazzal próbálkoztak, mint elődeik: összpontosított nehézlovas-rohammal kimozdítani az ellenséget. [...] döntő vereséget szenvedett a magyar sereg”¹²

4. A kora újkori magyar történelem „kisebb” dilemmái

Az 1541 és 1568 között zajló folyamat végére a Magyar Királyság három részre szakadt: az Erdélyi Fejedelemségre, a török hódoltságra és a harmadik területre, amelynek megnevezése a mai napig nem egyértelmű. Az újabb szakirodalom¹³ következetesen Magyar Királyságnak nevezi ezt az államot, míg a korábbi királyi Magyarországnak. Mi a tétje a kérdésnek? Az előbbi elnevezés azt sugallja, hogy a területében zsugorodott, Habsburg uralkodó által irányított „keskeny félgallér” jogutódja a korábbi Magyar Királyságnak, míg az utóbbi (bár időben korábbi) megnevezés pedig éppen a kontinuitás hiányát emeli ki.¹⁴ Ezen probléma lényegében nem tükröződik a vizsgált középiskolai tankönyvekben. Száray megállapítja, hogy „[...] a Magyar Királyság[ot –betoldás a szerkesztőtől], [...] a történetírásban szokás királyi Magyarországnak nevezni.”¹⁵ és ezek után

¹² Walter 1992. 152.

¹³ Például: Pálffy 2011.

¹⁴ Illik 2016.

¹⁵ Száray 2021. 49.

következetesen királyi Magyarországgént is emlegeti. A másik két tankönyv viszont az újabb megnevezést használja: „A Magyar Királyság a török hódítás miatt a korábbi országterület nyugati, északnyugati határmenti részére szorult vissza,”¹⁶ illetve „Ezzel az ország három részre szakadt [...] Magyar Királyságra [...]”¹⁷ Az általam használt kontrollkötet folyamatosan a királyi Magyarország megnevezést használja.

A 16. századi Habsburg-magyar együttműködés értékelése szintén vitatott, és egy olyan tengelyen mozog, amelynek egyik szélső értéke az, hogy a királyi Magyarország, megőrizve államszerveinek autonómiáját a rendi dualizmus keretei között, egyenlő félként működött együtt a Habsburgokkal a birodalom keretein belül,¹⁸ míg a másik szélső értéke szerint a Habsburgok lényegében gyarmatosították a királyi Magyarországot.¹⁹ Mindkét nézet, és az azok között lévő árnyalatok is számos bizonyítékkal rendelkeznek, hiszen a Habsburg birodalmi iratok teljesen máshogy látják és látatják ezt a problémát, mint a hazai végvári panaszlevelek vagy uradalmi iratok, bárói levelezések. A vizsgált tankönyvek meglehetősen felemásan próbálják feloldani ezt a problémát: 1. „A Habsburgok birodalmát független rendi államok alkották. [...] Döntéseiket központi hivatalaik közreműködésével hozták, de a döntések végrehajtása országaik saját, elvileg független hivatalain és rendjein

¹⁶ Borhegyi–Nánay 2021.44.

¹⁷ Boronkai–Gianone–Kormos–Kovács–Simonkay–Tamásiné 2021. 32.

¹⁸ Vö. pl. Pálffy 2011.

¹⁹ Vö. pl. Weiszár 2012.

múlt. [...] Jól példázza ezt a helyzetet a magyar pénzügyek irányítására [...] Magyar Kamara, amely jogilag nem volt alárendelve a bécsi Udvari Kamarának, azonban gyakorlatilag mégis ez történt. [...] Ferdinánd törekedett a birodalom egységére [...] A magyar rendek [...] rászorultak a birodalom más országaiból származó pénzsegélyekre [...] ugyanakkor az országgyűlés jogköre nem csorbult, így a királyi Magyarországon érvényesült a rendi dualizmus rendszere”²⁰ 2. „A hatékony irányítás miatt a központosítás az uralkodók számára létkérdés volt [...] Így Bécs felügyelete alá került a pénzügy [...], hadügy [...] és a külügy irányítása. Az Udvar a rendi jogok további csorbítására nem törekedett, a belpolitikai élet (vármegyék, országgyűlés) és az igazságszolgáltatás alapvetően Bécs beleszólása nélkül működött. [...] Ez a szűk mozgástér [birodalmi pénzsegély] [...] a rendi dualizmus kialakulásához vezetett.”²¹ 3. „A Habsburgok egységes, centralizált birodalom kiépítését tűzték ki célul, így abszolutizmusra törekedtek. A Magyar Királyság a folyamatos török támadások és határvédő szerepe miatt a Habsburgok törekvései ellenére mégis képes volt önállóságának egy részét megőrizni. Így megmaradt a rendi dualizmus [...] I. Ferdinánd állandó, fizetett szakértőkből álló testületeket alakított ki Magyarországon, amelyek a birodalmi szerveknek alárendelten működtek”²²

²⁰ Száray 2021. 50–51. Kiemelés tőlem.

²¹ Borhegyi–Nánay 2021. 44–45. Kiemelés tőlem.

²² Boronkai–Gianone–Kormos–Kovács–Simonkay–Tamásiné 2021. 40. Kiemelés tőlem.

Megnézve ezeket a megoldásokat, látható, hogy a problémát nem hozzák igazán felszínre, és inkább nyelvi eszközökkel próbálják kifejezni a kialakult helyzet ellentmondásosságát.

Visszatérve a terminológiai – és a mögöttük húzódó értelmezési – kérdésekre, valamint áthaladva a 17. századba, felmerül a kérdés, hogy minek is lehet nevezni a Bocskai István vezette Habsburg-ellenes mozgalmat. Ez ügyben 2006-ban robbant ki egy komoly vita, amelyben érvek hangzottak el amellett, hogy a hagyományos felfogás szerinti szabadságharc kifejezés helyes, illetve amellett is, hogy Bocskai esetében egy sokszínű mozgalomról, nem pedig egy egységes társadalmi akaratot kifejező szabadságharcról volt szó.²³ Mit mutatnak ebből a vizsgált tankönyvek? Lényegében semmit, egyedül a Száray-féle tankönyv említ következetesen Bocskai-szabadságharcot.

De miért is fontos ez a definíciós kérdés? A rendszerváltásig dominált az a gondolat a történettudományban, hogy a magyar kora újkori történelem folyamatos Habsburg-ellenes szabadságharcok sorozata (Bocskai, Bethlen, Thököly, Rákóczi), amelyet a rendszerváltás után kezdett kritikával illetni a bécsi levéltári anyagokat újra kutató történészgeneráció. Mindkét alapállás mellett és ellen is vannak érvek és források, így mindenképpen két narratíva (illetve a köztük lévő árnyalatok) közül kell választani, vagy legalábbis döntést hozni a tananyagtartalom összeállításakor.

A 17. századi magyar történelem egyik méltán elismert szereplője Zrínyi Miklós (1620–1664), akinek viszonya a Habsburg udvar-

²³ Vö. Illik 2011. 67–91.

ral ugyancsak vitatott a történettudományban. Olyannyira, hogy két teljesen ellentétes értelmezés is szerepel: Pálffy Géza szerint Zrínyi a Habsburg udvar által is elismert, nemzetek feletti, sokféle identitással rendelkező báró volt.²⁴ Vele ellentétben Tusor Péter szerint viszont „Zrínyi azonban még a varasdi főkapitányság általa kért ‚kicsiny hivatalát’ [...] sem kapta meg [...] Azért utasították el tudniillik, hogy úgymond nehogy túl nagyra nőjön, nem is az ellenség, hanem saját uralkodója ellenében”.²⁵ A tankönyvek közül csak a második foglalt állást a kérdésben és szó szerint idézi Pálffy gondolatait: „Zrínyi érdemeit a bécsi udvar is elismerte [...] Zrínyi a korabeli Habsburg Birodalom egyik tipikus ‚nemzetek feletti’ arisztokrataja volt. Vagyis többféle identitással rendelkezett”.²⁶ A vizsgált kontrollkötet egyértelműen a hagyományos történeti narratívát képviseli: „[...] Zrínyiben Bécs politikai ellenfelet látott”.²⁷

5. Összefoglalás: a további kérdésselvetések

Végignézve a fent tárgyalt vitatott kérdéseket, valójában nem is feltétlenül csak az a lényeg, hogy mely történészek és szakértőborok véleményei jelennek meg, és melyek nem. Hiszen ez a fenti összevetésekből is világosan látszik. Talán még érdekesebb az, hogy mi

²⁴ Pálffy 2020.

²⁵ Tusor 2015. 230.

²⁶ Borhegyi–Nánay 2021. 47–48.

²⁷ Walter 1992. 272.

minden hiányzik a jelen tanulmányból, milyen további kérdések meglétét vagy meg nem létét lehetne még vizsgálni a három új NAT szerinti középiskolai tankönyv magyar kora újkori leckeiben.

Például 2016-ban, a mohácsi csata 490. évfordulóján merült fel az, hogy II. Lajos nemhogy a Csele patakba nem fulladt bele, de meg sem halt a csatában, csak vélhetőleg később. Ez újra ráirányította a figyelmet a király halálának tisztázatlan körülményeire.²⁸ Lehetne vizsgálni ezen kérdés meglétét is az új középiskolai kötetekben, vagy éppen Szapolyai János politikájának értékelési problémáit vagy azt, hogy lekeste-e a mohácsi csatát, vagy szándékosan el sem indult? De ugyancsak vizsgálható lenne a történettudományban vitatott értékelésű történeti szereplők sora (Bocskai, Bethlen, Thököly) és az, hogy az új NAT szerinti tankönyvek mennyiben reflektálnak ezekre a problémákra, és a történészi eredmények közül melyeket ismertetik, illetve használják fel.

A fenti vizsgálat természetesen az új NAT szerinti tankönyvek mindegyikének témacsoportjain elvégezhető. Mivel a NAT és a KET is megköveteli a vitatott problémák feltárását, magyarázatát és a diákok önálló gondolkodását, így a narratív tudatosság nagy jelentőséget kap. Vagyis minden korszaknak megvannak azok az eseményei, szereplői, amelyek és akik értékelése ellentmondásos, vitatott: azaz szerteágazó értelmezési hagyománnyal rendelkeznek napjainkig. Ezekre a tankönyvi szövegeknek valamilyen módon szerencsés lenne reflektálniuk.

²⁸ Botlik–Nemes–Tolvaj 2016.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Borhegyi Péter – Nánay Mihály 2021:** *Történelem 10.* Oktatási Hivatal, Budapest, 2021. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-TOR10TA__teljes.pdf Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Boronkai Szabolcs – Gianone András – Kormos Zoltán – Kovács Örs – Simonkay Márton – Tamásiné Makay Mariann 2021:** *Történelem 10.* Magyar Katolikus Püspöki Konferencia, Szekszárd, 2021. https://www.katped.hu/sites/default/files/tortenelem10_beliv_web_0_0.pdf Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Botlik Richárd – Nemes – István – Tolvaj Balázs 2016:** Kétségeink II. (Jagelló) Lajos cseh- és magyar király (1506–1526) holttestének azonosításával kapcsolatban. *Orvostörténeti Közlemények* 2016 (62. évf.) 1. szám.5–21.
- Dolmányos József 1952:** A magyar nép története középkorok számára. I., II., III. Budapest, Tankönyvkiadó, 1952. Századok 1953. 87. évf. 2–3. szám. 442–445. http://real-j.mtak.hu/13703/1/Szazadok_1953.pdf Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Illik Péter 2011:** *Történészek, viták a 16–17. századi magyar történelemről.* L'Harmattan, Budapest, 2011.
- Illik Péter 2016:** Royal Hungary or Kingdom of Hungary? Interpretation, History and Reception of Two Historical Terms. *Prague Papers on the History of International Relations.* 2/2016. 149–152.
- KET 2020. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára.** https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.

- NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.** *Magyar Közöny* 2020. évi 17. Szám. 342-343. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Nemeskürty István 1966:** *Ez történt Mohács után.* Szépirodalmi, Budapest, 1966.
- Nemeskürty István 1977:** Magam mentsége Mohács után. *Jelenkor* 1976. 10. szám. 928–938. <https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/1976-10.pdf> Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Pálffy Géza 2011:** *A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia a 16. században.* MTA, Budapest, 2011.
- Pálffy Géza 2020:** *Több ország szolgálatában – a politikus, katona és költő-író Zrínyi Miklós identitásai.* https://mta.hu/tudomany_hirei/tobb-oroszag-szolgالاتaban-a-politikus-katona-es-kolto-iro-zrinyi-miklos-identitasai-110242 Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Száray Miklós 2021:** *Történelem 10.* Oktatási Hivatal, Budapest, 2021. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-TOR10TB_teljes.pdf Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Tusor Péter 2015:** A primás, a bán és a bécsi udvar (1663–1664). *Történelmi Szemle* 2015. 2. szám. 219–251. https://tti.abtk.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz2015_2/Tusor.pdf Letöltés időpontja: 2022. 09. 23.
- Walter Mária 1992:** *Történelem II.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. 8. javított kiadás

Weiszár Attila 2012: A Habsburg birodalomépítés és a Magyar Királyság viszonyának alapvonalai. In: Csepregi Klára – Csepregi Oszkár – Fülöp Áron – Illik Péter –Nánay Mihály – Weiszár Attila: A történelem peremén. L'Harmattan, Budapest, 2012. 181–231.

ÚJ SZEMLÉLET A TÖRTÉNELEM TANKÖNYVEK BEN

PAPPNÉ GELLÉNYI JUDIT

KIVONAT: Kell-e adatokat, tényeket tanítani a történelemórákon? Ez a kérdés hosszú évek óta újra és újra előkerül. De az nem képezi vita tárgyát, hogy az összefüggéseket, következtetéseket csak tények alapján lehet megállapítani, tehát egyértelmű, hogy tananyagot a tények mellőzésével, a lexikai adatoknak a követelmények közül való kiiktatásával nem lehet összeállítani. A 2020-as Nemzeti Alap-tanterv jelentősen csökkentette ugyan a lexikai követelményeket, de azt is hangsúlyozza, hogy szükség van bizonyos konkrét ismeretek elsajátítására is. Így sajátít el a diák értékeket, így tanul meg következtetéseket levonni.

Fontos megjegyezni, hogy a történelem tankönyvek átdolgozása olyan tudományos szakértők segítségével történt, ami garantálja, hogy a legújabb tudományos eredményeknek ellentmondó tények ne maradjanak bennük. A tanterv új szemléletét a tankönyvek új narratívákon, újfajta módszertani megközelítésen és a tudomány új eredményeinek tükrözésén keresztül jelenítik meg. A következő írásban ezekből villantunk fel néhány példát.

KULCSSZAVAK: kulturális kódrendszer, reális és pozitív nemzettudat, életmódtörténet, lexikai adatok és követelmények, hosszsmetszeti témák a tankönyvekben

1. A tanterv tartalmi újításai

1.1. A tantárgy szerepe a NAT-ban

Az új NAT egyik alapelve a nemzeti identitás erősítése. Ennek megfelelően fogalmazza meg a Nemzeti Alaptanterv a történelemtanítás fő feladatát is. Ezek szerint a tantárgy ismereteket és értékeket közvetít, valamint kompetenciákat sajátítat el abból a célból, hogy a tanuló tájékozott, aktív és magyar identitású emberré váljék. Hangsúlyozni kell, hogy összefüggéseket, következtetéseket csak tények alapján lehet megállapítani, tehát hamis az a hosszú évek óta zajló vita, hogy kell-e adatokat, tényeket tanítani. Ez a vita több évtizede időről időre újra indul, azt a látszatot keltve, hogy tananyagot a tények mellőzésével, a lexikai adatoknak a követelmények közül való kiiktatásával kellene megszerkeszteni. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv jelentősen csökkentette a lexikai követelményeket, de azt is hangsúlyozza, hogy szükség van bizonyos konkrét ismeretek elsajátítására is. Így sajátít el a diák értékeket, így tanul meg következtetéseket levonni, és így ismer fel összefüggéseket, így válhat felelősen gondolkodó választópolgárrá.

Közben azt is felismeri, hogy a történelem szereplői különféle mintákat közvetítenek a jelen embere számára is. Tudatosul benne, hogy a jelen, és annak minden eseménye a jövő történelme, s így ő is annak részese. Elsajátítja azt a kulturális kódrendszert, amely lehetővé teszi számára identitása, valamint a magyar nemzet és a keresztény normarendszeren alapuló európai civilizáció iránti elkötelezettsége kialakítását és megerősítését.

1.2. A kerettanterv alapelvei

A kerettanterv megállapítja, hogy a tények és a szereplők fontosságának hangsúlyozása erősíti a nemzeti hovatartozás érzését. A tantervben úgy fogalmazódik meg a történelemtanítás és -tanulás célja, hogy a tanuló ismerkedjen meg a történettudomány, valamint a hagyomány által legfontosabbnak elismert történelmi tényekkel, szereplőkkel, eseményekkel, történetekkel és folyamatokkal, valamint tudatosodjon benne nemzeti hovatartozása. Ismerkedjen meg továbbá a kulturális kódrendszer legalapvetőbb elemeivel, amelyek lehetővé teszik, hogy azonosuljon kultúránk alapértékeivel. A történelem tantárgy tantervének középpontjában a magyar nemzet és Magyarország története áll. A korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kapnak hazánk történetének kiemelkedő, pozitív eredményei és hősei. A tanterv két fontos alapelvet követ, egyik a tananyagcsökkentés, hiszen rohanó korunkban örült tempóban bővül az elsajátítandó ismeretek köre, amelyeket az iskolás gyerekek már nem képesek befogadni. A másik, hogy ugyanakkor

szakítani kell azzal az eddigi módszerrel, amely a történelem tanítása során azt sugallja, hogy a magyar múlt és jelen folyamatos lemaradásban van Európában a „fejlett” nemzetekhez, országokhoz képest.

Mindezek alapján fogalmazódik meg a tantervi szabályozás irányítóelve, hogy a magyar történelmet kontinuitásában, az európai, illetve egyetemes történelmet pedig szigetszerűen mutassuk be! Több általános európai jelenség is konkrét magyar példákon keresztül jelenik meg, így a tanuló a magyar történelmi jelenségeket első-sorban nem általános modellek alapján, hanem a konkrét történelmi helyzet jellegzetességeit figyelembe véve tanulmányozhatja. Ez a megközelítés hozzásegíti a tanulót, hogy megértse és méltányolja a magyarság, a magyar nemzet, illetve Magyarország sajátos helyzetéből adódó jelenségeket és folyamatokat, így alakulhat ki benne a tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudat, ezáltal erősödhet benne a hazaszeretet érzése.

Ugyanakkor az idő múlásával, új adatok és tények előtérbe kerülésével a már említett kulturális kódrendszer is módosul, ezeket a módosulásokat is bele kell foglalni az új tananyagokba.

1.3. A tanterv megjelenése a tankönyvekben

A tanterv új szemléletét a tankönyvek új narratívákon, újfajta módszertani megközelítésen és a tudomány új eredményeinek tükrözésén keresztül jelenítik meg. Az alábbiakban ezekből villantunk fel néhány példát.

2. Új narratívák a tankönyvekben néhány példán keresztül

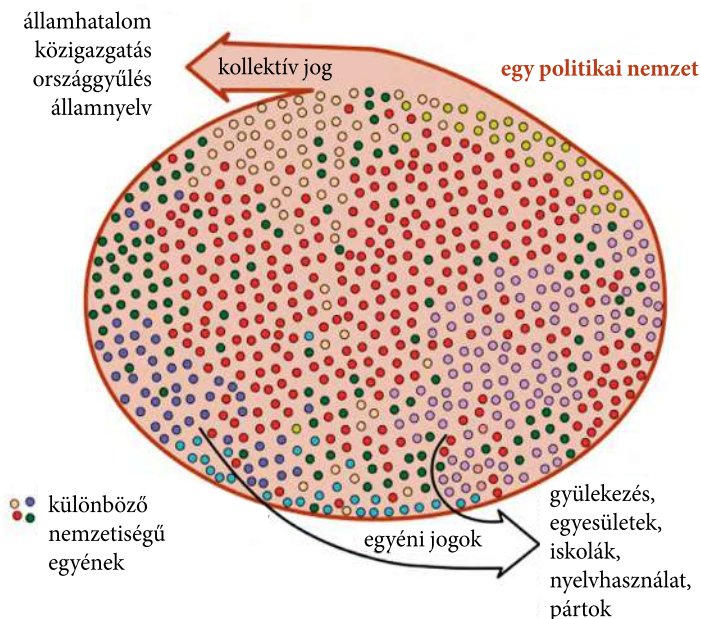
Az általános iskolai ötödikes és középiskolai kilencedikes tankönyvek az eddiginél sokkal nagyobb teret szentelnek az Árpád-kornak. Részletesen bemutatják azokat az uralkodókat, akik a Magyar Királyságot Európa számottevő nagyhatalmává tették. Így kap az eddiginél nagyobb hangsúlyt III. Béla, általános iskolában mint nagyhatalmú király, középiskolában pedig mint a kül- és belpolitika új irányait létrehozó uralkodó. Részletesen szó van továbbá az Árpád-ház szentjeiről is.

A tankönyvek – különösen az általános iskolások számára – elérhető közelségbe hozzák a régi korok emberét és hétköznapjait. A középkor történetét a Kerettantervnek megfelelően teljes egészében életmódtörténetként dolgozzák fel az általános iskolai tankönyvek, pl: *Élet a várban*, *Élet a kolostorban*, *Élet a városban* stb. A török hódoltság korát pedig egy-egy város történetén keresztül is bemutatják, pl. Kecskemét, Debrecen vagy Temesvár XVII-XVIII. századi életén keresztül.

A magyar nemzetiségi politika a dualizmus korában európai összehasonlításban is megjelenik, hangsúlyozva, hogy a korszakban az európai liberális jogállamokban az egy politikai nemzet felfogása volt az általános éppúgy, mint Magyarországon.

Határozzuk meg az ábra alapján a fogalom tartalmát! Hasonlítsuk össze a korszak nyugat-európai (pl. francia) nemzetfelfogásával! Vessük össze az egyéni és a kollektív jog fogalmát!” (Száray 2022: 60)

„Egy politikai nemzet fogalma”:



Külön figyelmet fordítanak az új tankönyvek az I. világháború magyar hőseinek a bemutatására. Ez a tankönyvekben teljesen új vonás, az eddigi könyvekben legfeljebb azok a frontok voltak megemlítve, ahol magyar katonák harcoltak, de a személyes helytállás nem. Alább egy tankönyvi részleten mutatok erre példát.



Muhr Ottomár ezredes. Forrás: OH-TOR11TA, 96. oldal

A kerettanterv az 1918. őszi magyarországi eseményeket forradalmi kísérletnek nevezi és a tankönyvek is ezt a narratívát követik. Árnyalt, sokoldalú megközelítést alkalmaznak, szakítva a korábbi, Károlyi Mihály és Jászi Oszkár emlékiratain alapuló bemutatással.

A Horthy-korszak konszolidációjának eredményei között új szempontok is előkerülnek. A kerettantervi téma címe általános iskolában és középiskolában is „Talpraállás Trianon után”, tehát azt hangsúlyozza a tananyag, hogy a Horthy-korszak 20 esztendeje alatt az ország sok szempontból ellensúlyozni tudta a trianoni traumát. Ennek megfelelően a gazdasági szerkezetváltás és fellendülés, az oktatási és tudományos sikerek mellett elemzik a tankönyvek a társadalom életszínvonalának emelkedését, az egészségügy és a szociális háló erősödését, valamint a 30-as évek művészetének eredményeit is az irodalomtól a filmművészetig. Bemutatják, hogy a magyar egészségügy a 30-as években európai összehasonlításban

is kiemelkedőnek számított, hiszen a korszakban 160 új kórház épült, csökkent a csecsemőhalandóság, és jelentős mértékben viszszaeszozott a tbc. Mindezek mellett bővült a szociális ellátó rendszer, és bevezetésre került a kötelező beteg- és balesetbiztosítás is, valamint létrehozták az Országos Társadalombiztosító Intézetet (OTI, 1928). A korszak sokszínű kulturális életéből olyan szereplőket és műveket is kiemelnek a tankönyvek, amelyek eddig nem voltak széles körben ismertek. Olvashatunk Herczeg Ferencről és az *Új Idők*-ről, valamint Tormay Cécile-ről és a *Napkelet*-ről is a *Hyppolit, a lakáj* mellett.

Fontos alapelve a tankönyveknek, hogy minden szereplőt a lehetőségeinek figyelembe vételével értékeljünk. Ne „kérjünk számon” senkitől olyan tetteket, amelyekre nem volt lehetősége. Például Magyarország háborúba sodródását is így kell értékelni, bemutatva, hogy az ország számára nem volt reális lehetőség 1941-ben a nyugati szövetség szorosabbra fűzése Németországgal szemben.

Ugyanakkor végleg szakítanak a tankönyvek az 1945-ös felszabadulás, felszabadítás kifejezésekkel, hangsúlyozva, hogy az egyik megszállást egy másik, 46 évig tartó megszállás váltotta fel.

A II. világháború után történeteket Európa felosztásaként értékelik a tananyagok, ezt elemzik magyar szempontból és nem újrarendezésről beszélnek.



Ábra és feladat az egyik hetedikes tankönyvben: *A vasfüggöny két oldala* • Vázold néhány mondatban, hogyan jeleníti meg a rajz Európa kettéosztottságát! A rajz alapján fogalmazd meg a vasfüggöny szó jelentését! Milyen akadályokkal próbálták lehetetlenné tenni az átjutást a „vasfüggönyön”? (Tóth 2022:191.)

A Kádár-korszakot a kerettanterv – általános és középiskolában egyaránt – diktatúrának nevezi és a tankönyvek is ezt a szemléletet követik. Értelmezik a kádári alku fogalmát, bemutatva, az úgynevezett életszínvonal-politikát a lakásépítési programmal és a jólét korlátozott növelésével együtt. Közben rávilágítanak a (még készülő) tankönyvek a folyamat hátrányaira is, kiemelve, hogy az életmódbeli változásoknak, a korlátozott jólétnek nagy ára volt, a második gazdaság önkiszákmányoláshoz, az állami kiadások növekedése pedig az ország súlyos eladósodásához vezetett.

3. Hosszmetszeti témák a tankönyvekben

A kerettanterv bizonyos témákat hosszsmetszeti megközelítéssel ír le. Ilyen például az általános iskola nyolcadik osztályában az ismétlés, vagy általános és középiskolában is a határon túli magyarság sorsának korszakokon átívelő bemutatása 1920-tól napjainkig, benne a magyarságot ért atrocitások felvillantásával. A Kárpát-medencei kisebbségi sorba került magyarok sorsát területenként mutatják be a nyolcadikos tankönyvek.

3.1. A „félbevágott” székelykapu

A – valamikori (betoldás a szerk.) – Északkelet-Magyarországon lévő Nagyszelmenc és Kisszelmenc falu története jelképe lehet a történelmi Magyarországtól elcsatolt területek magyarságának. A két, egybeépült ikerfalu 1920-ban Csehszlovákiához került, majd 1938–1945 között átmenetileg visszatérhetett az anyaországhoz. A második világháború után önkényesen húzott határt a szovjethatalom, s így Kisszelmenc a Szovjetunióhoz, Nagyszelmenc Csehszlovákiához került. Az a képtelen helyzet állt elő, hogy rokonokat, barátokat választott el egymástól a határzár, s a szögesdrót mögött láthatták ugyan egymást a rokonok, de ha át akartak jutni a falu utcájának másik felébe, 600 kilométert kerülvé, hosszas ügyintézés mellett, vízummal teheték ezt meg. Nem szűnt meg a szögesdrót 1991-ben sem, hiszen Kisszelmenc Ukrajnához került, Nagyszelmenc 1993-ban Szlovákia része lett. Hátráltatta a testvérfalvak átjárhatóságát, hogy 2004-ben

Szlovákia csatlakozott az Európai Unióhoz, majd a schengeni határzárón belülrre került, míg Kiszszelmenc kívül maradt az Európai Unión. Bár az utóbbi időben engedélyezik az átjárást, de ez csak komoly határellenőrzések mellett lehetséges.” (Tóth 2022: 204.)

Ezekben a fejezetekben szó esik a szórvány magyarságról is. Itt kell megemlíteni, hogy a Középkoloi Történelmi Atlasz is átdolgozásra került és ennek során a fenti kérdésekkel kapcsolatban új térképek is kerültek a kiadványba.

Érdekes témája a nyolcadikos tananyagnak a „Mérlegen a magyar történelem” című összefoglaló, amelyben tudósokról, művészekről, feltalálókrol, sportolókról van szó, természetesen a teljesség igénye nélkül. Megismerhetik a diákok Julianus barától Vámbéry Árminon keresztül Almásy Lászlóig híres utazóink, vagy a Bolyaiaktól Teller Edén keresztül Bay Zoltánig híres tudósaink és feltalálóink tevékenységét éppúgy, mint világhírűvé vált művészeink, mint pl. Munkácsy Mihály, Liszt Ferenc vagy Cziffra György, vagy éppen kiváló sportolóink, mint Papp Laci, Puskás „Öcsi”, Gerevich Aladár, Egerszegi Krisztina, Szilágyi Áron sikereit.

4. A tudomány új eredményeinek megjelenítése

A tankönyvek átdolgozásába tudományos szakértőket vontunk be minden évfolyamon azzal a céllal, hogy csak a legújabb tudományos eredményeknek megfelelő tények maradjanak bennük. Így kerültek

előtérbe az I. világháború, 1918–19 története és a trianoni centenárium okán lezajlott kutatások eredményei is. Például fehérterror helyett megtorlásokról szólnak a tankönyvek, és új szemlélettel megjelenik a Rongyos Gárda is a tananyagokban.

„A soproni népszavazás létrejöttében jelentős szerepet játszott a Székely Hadosztály maradványaiból és a hozzájuk csatlakozó katonákból az ország területének védelmére még 1919 tavaszán alakult úgynevezett Rongyos Gárda. Az alakulat Prónay Pál és Héjjas Iván vezetésével megszállta az Ausztriának átadásra kijelölt területet.



Nyugat-magyarországi (lajtabánsági) felülbélyegzett és eredeti bélyegkiadások 1920-1921-ből. Készült „Lajtabánság-posta”, „Nyugatmagyarország felkelők”, „Felkelő Magyarok Északi Hadserege”, „Nyugat-Magyarország ORSZVÉ” (Országos Védelmi Szervezet), valamint „Nyugat-Magyarország népe nem nem soha!” felülnyomás is. (Pomozi Péter montázs)

Az ország különböző részeiből érkeztek hozzájuk önkéntesek a terület megvédése érdekében. Fegyverrel megakadályozták az osztrák katonaság és csendőrség bevonulását (I. és II. ágfalvi csata, 1921. augusztus-szeptember). Miután Magyarország tovább már nem tarthatta meg a területet, kikiáltották az úgynevezett Lajtabánságot (1921. október), hogy – az utódállamok módszerét követve – a politikai rendezésig kész helyzetet teremtsenek. A Rongyos Gárda fellépése kellemetlenné vált az antant számára, így olasz támogatással Velencében leültek tárgyalni a magyar kormány képviselőivel (1921. október 11-12.). Magyarország vállalta, hogy kivonja a felkelőket a területről, viszonzásképpen az antant hozzájárult egy Sopron és környékén tartott népszavazáshoz.” (Száray 2022: 144.)

A bemutatott példák alapján is látható, hogy a 2020-as NAT, az új Kerettanterv és az ezek nyomán átírt tankönyvek új szemléletet tükröznek, a magyarságot, a nemzeti identitás fejlesztését állítva középpontba. Ez a szemléletbeli áttérés nyilván nem megy egyik napról a másikra, ennek segítése jelentős részben a tanárképzés és a tanári továbbképzés feladata lesz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Atwood 2004. Atwood, Christopher P.: *Encyclopedia of Mongolia and the Mongol Empire*. Facts on File, New York, 2004.

Borhegyi Péter – Dr. Nánay Mihály 2022: *Történelem 11.* Oktatási Hivatal, Budapest. OH-TOR11TA

Borhegyi Péter – Száray Miklós – Tóth Attila – T. Palágyi Márta

2022: *Történelem 7* , Oktatási Hivatal, Budapest. OH-TOR07T-6

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára – *Történelem*
(Oktatási Hivatal)

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára – *Történelem*
(Oktatási Hivatal)

Kerettanterv a gimnáziumok 7-12. évfolyamára – *Történelem*
(Oktatási Hivatal)

Száray Miklós 2022: *Történelem 11.* Oktatási Hivatal, Budapest.
OH-TOR11TB

Tóth Attila 2022: *Történelem 7.* az általános iskolások számára Oktatási Hivatal, Budapest. OH-TOR07TB

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.)

Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17/2020. 290–447. Letöltés időpontja: 2022.10.01.

RÉGI TÖRTÉNELEM ÚJ TANKÖNYVEKBE

SZABADOS GYÖRGY

KIVONAT: Ismeretes, hogy 2020 őszén átdolgozott történelemtankönyvek álltak a magyar közoktatás szolgálatába. Kétszer két tankönyvről van szó, hiszen az 5. és a 9. osztályos diákok számára egyaránt megújult a korábbi „NTK-s” és az újgenerációs „OFI-s” tankönyv. Az átdolgozás csapatmunkában készült, több tudásfajta (pedagógusi és kutatói) találkozott. A négy tankönyv az alábbi hármas szempontrendszer halmazmetszetében helyezhető el: tudományos hitelesség, módszertani hatékonyság és a Nemzeti alaptanterv (NAT) és Kerettanterv (KET) által szabott keretek.

A nemzeti önazonosságtudatot megalapozó korai magyar múlt: az őstörténet, a honfoglalás és az Árpád-kori Magyar Királyság sok tekintetben újszerű bemutatást kapott. Az átdolgozás kutató történelmi felelőse én vagyok, így én a tudományos hitelességért felelek. A tudományos hitelesség tekintetében a legnagyobb ellenérzést kiváltó álláspontom az volt, hogy konszenzus helyett reális alapon nyugvó történelmi rekonstrukcióra törekedtem. Tettem ezt főleg azért, mert ma már régiek mellett új tudományok hallatják hangjukat: gyors mozgásban van a múlt megismerése, és ez a természettu-

dományok által felpörgetett dinamizmus sem a konszenzus nyugalmi állapotához vezet. Egyvalamiben látok konszenzus-lehetőséget, de az nem a „mit?“, hanem a „hogyan?“ kérdését érinti.

Jelen tanulmány keretei között az identitásalapozó korszak kérdéseiből három témakört választottam ki, amelyeken keresztül betekintést kívántam adni a tankönyvekben érvényesített megállapításaim tudományos háttérébe: először korai történetünk forrásadottságairól, aztán mítosz és történelem kapcsolatáról, végül a hadviselő steppe-állam kérdéséről szoltam.

KULCSSZAVAK: történelemtankönyvek, tudományos hitelesség, identitástudatot megalapozó korai magyar múlt, konszenzus, forrásadottság, mítosz és történelem, hadviselő steppe-állam

MOTTÓ: *„érdemes megbarátkozni a gondolatokkal, hogy a történelmi legendákban mindig található valami történelmi mag, illetve igazság. Ezt keressük a mítoszokkal, az eposzokkal, de még az újra-, meg újra-írt történelemtankönyvekkel is...”* (Hoppál Mihály)

1. Bevezetés

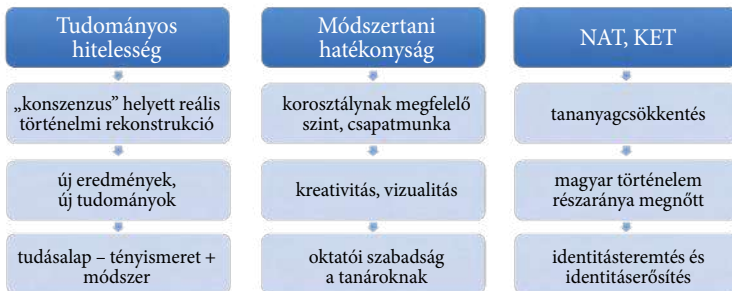
Ismeretes, hogy 2020 őszén átdolgozott történelemtankönyvek álltak a magyar közoktatás szolgálatába. Kétszer két tankönyvről van szó, hiszen az 5. és a 9. osztályos diákok számára egyaránt megújult a korábbi „NTK-s” és az újgenerációs „OFI-s” tankönyv. Az átdolgozás csapatmunkában készült, több tudásfajta (pedagógusi és kutatói) találkozott. Az általános megfontolások rövid felidézését nem mellőzhetem, hiszen a közoktatás egészére hatott ki tevékenységünk.

A négy tankönyvet az alábbi hármas szempontrendszer halmazmetszetében kívánom elhelyezni, remélve, hogy a felhasználók népes tanár- és diákközössége is ekképpen ítéli majd meg. E három szempont: tudományos hitelesség, módszertani hatékonyság és a Nemzeti alaptanterv (NAT) és Kerettanterv (KET) által szabott keretek.



1. ábra. Új történelemtankönyvek a követelmények rendszerében

Ezen hármas szempontrendszer 3–3 sarkalatos alegységét ekként tudom szemléltetni:



2. ábra. A követelmények és a lehetőségek rendszere

Hogy néz ki minden kissé részletesebben kibontva?

1. Tudományos hitelesség – kutatói szakmából eredően erről szólok majd legbővebben. E pont hármastartópillére: „konszenzus” helyett reális történelmi rekonstrukció; új kutatási eredmények, új tudományágak bevonása; a tudásalapot a történelmi tények ismerete és azok feldolgozásának módszerre kell, hogy képezze.
2. Módszertani hatékonyság. E pont szintén három pilléren nyugszik. Elsőként említendő a korosztályoknak megfelelő nehézségi szint megtalálása, amit csak csapatmunkával tudunk elérni, hiszen gyakorló pedagógusok joga és kötelessége meghatározni, hogy mennyire terhelhető egy ötödikes és egy kilencedikes diák. A XXI. században élünk, így nagy hangsúlyt helyeztünk a kreativitás és vizualitás érvényesítésére; ezért hoztam ezt fel másodjára. Csak sorrendben és nem fontosságban harmadik pont a tanároknak biztosított oktatói szabadság, amely lehetőséget ad az átadandó tudásalap súlyozására, a véleménykülönbségek megjelenítésére és a pedagógusi kreativitás kifejtésére.
3. NAT és KET elvárásai. E pont hármasszere a tananyag csökkentését, ugyanakkor a magyar történelem részarányainak növekedését, annál fogva az identitásteremtés és identitáserősítés célját öleli fel. Történelmi hatáskörömön túlmutató oktatáspolitikai szempont ez, bár én régmúltunk bővebb bemutatását csak üdvözölni tudom. Hazánk földrajzi elhelyezkedése, identitásunk legfontosabb jelképei (államcímerek alkotóelemei és az alapján a zászló), egyes intézményeink

(megyerendszer, kodifikált törvénykezés) e régi korok hagyatéka!

2. Konszenzus és/vagy hitelesség?

A korai magyar múlt, jelesül az őstörténet, a honfoglalás és az Árpád-kori Magyar Királyság sok tekintetben újszerű bemutatást kapott. Az átdolgozás kutató történelmi felelőse én vagyok, így én az első, a „tudományos hitelesség” nevű kör taglalására vagyok hivatott. A tudományos hitelességhez az alábbi kérdés- és gondolatcsoportot rendeltem:



3. ábra. Tudományos hitelesség: szempontok, kérdések, kívánalmak

A tudományos hitelesség témakörében a legnagyobb ellenérzést kiváltó álláspontom az volt, hogy konszenzus helyett reális alapon nyugvó történelmi rekonstrukcióra törekedtem. Ezt a Történelem-

oktatók Szakmai Egyesületének adott interjúmban is kifejtettem: „a korai magyar történelemben sosem volt és sosem várható teljes szakmai konszenzus. Aki ilyet mond, az vagy ennyire nem ért a kutatáshoz, vagy tudatosan állít valótlan. Ennélfogva egy tankönyvön sem lehet konszenzust számonkérni! Amit számon lehet kérni, az a következő: szülessék forrásokon és szakirodalmi eredményeken alapuló valószínű történelmi rekonstrukció, az »így is történhetett elv« jegyében. Éppen ezért én is átéreztem annak felelősségét, hogy – a tankönyvírásban való részvétel megtisztelő lehetőségével élve – minden állításomnak legyen szakmai fedezete; még akkor is, ha egyes sarkalatos kérdések mentén szakmai vitákat folytatok tudós kollégáimmal.”

2020. június 26-án közölt gondolataimat ma is vállalom, bár a Történelemtanárok Egylete által rendezett konferencián (2020. október 10.) folytatott vita során meggyőződtem arról, hogy egy kellően át nem beszélt elvet kell közösen átgondolnunk. Kezdjük azzal, hogy létezik-e teljes konszenzus? Mivel a múltunkból leszűrt tapasztalat történelmi hagyatékunk egyik legerősebb pillére nemzeti identitásunknak, ezért biztos, hogy teljes konszenzus nem létezik; különböző műveltségű, vérmérsékletű, világnézetű emberek vagyunk, ezért mindig fogunk erről vitázni, szakmán belül és kívül egyaránt. S ha van két korszak, amelyik távol áll a konszenzusos megítélés lehetőségétől, az a régmúlt és a jelenkor. A jelenkor azért, mert ez a személyes élményként megélt történelem mába érő folytatása; a régmúlt idők hagyatéka pedig a „kik vagyunk? honnan jöttünk?” kérdésre kínál újra-újrafogalmazott önonazonosságtudat-alapozó válaszokat. Visszatérve a praktikus vonulathoz: akik a konszenzust kérték számon rajtam, azok egyszer sem tudták pontosan kijelölni a konszenzusalkotásra jogosultak körét (jelzem,

e vita során sem tudták). Különböző résztémák, korszakok elbírálásához más és más „konszenzusalkotó” virtuális testületet kellene összehozni! De még ha az azonos kutatási területen alkotókat vesszük: ha valaki csak két néhai kiváló medievista akadémikus, Györffy György és Kristó Gyula életművét tanulmányozza, akkor láthatja, hogy a honfoglalás, a X. század és a Szent István-i keresztény államalapítás megítélésében sarkalatos felfogásbeli különbség alakult ki közöttük. Melyik álláspontjára épüljön konszenzus?

Tovább megyek: aki tudja, hogy a régmúltról megszerezhető tudást csak különböző tudományok bevonásával lehetséges valóság-hű komplexitással felruházni, az beláthatja, hogy ma már nem kizárólag történészeké a rekonstrukció joga (mondom ezt történészként), hanem régészeket, nyelvészeket, néprajzkutatókat szintén be kell vonni, sőt a fizikai antropológusok és az archeogenetikuskok is méltán kérnek részt a korai múlt megvitatásában. Régiek mellett új tudományok hallatják hangjukat: folyamatosan zajlik régi és új tudományok illetékességi körének újragondolása.

Az új tudományok – főleg az őstörténet kutatásában – a múlt mindinkább színesedő képét eredményezik. Ezt a színesedést pedig minél hamarabb be kell építeni a közoktatásba, hiszen XXI. századi diákjaink vizuális kultúrában és a modern technika hatása alatt élnek. Így a régi korok szereplőit is úgy lehet megkedveltetni a fiatalokkal, ha a legújabb technikával évszázadok távolságából lehet őket eleven közelségbe hozni. Különös szerencsénk, amit bűn, sőt, mi több, hiba lett volna kihasználatlanul hagyni: III. (Nagy) Béla király (1172–1196) esete. Szellemi és gazdasági emelkedést, nagyhatalmi státuszt

és békés hátországot teremtett országlása;¹ kegyelmi pillanatszámba megy, hogy éppen az ő csontvázát sikerült azonosítani, arc-rekonstrukcióját elkészíteni, legújabban még komputertomográf felvétellel is megvilágítani koponyája jellegzetességeit – a nagy uralkodóban ilyenformán megjeleníthető az élő/halandó ember, az antropológia és orvostudomány által is „vizualizálható” személy.² Az ilyen és ehhez hasonló új eredmények további új kérdéseket vetnek fel és régi kérdéseket készítenek újragondolásra: gyors mozgásban van a múlt megismerése, és ez a természettudományok által mind jobban felpörgetett dinamizmus sem a konszenzus nyugalmi állapothoz vezet (amely nyugalmi állapot a tudomány halálát jelentené).

Veszélyként merült fel annak tudatosítása, hogy ha ennyire nincs konszenzus, akkor minden szakmai álláspont és minden erre épülő tananyag csupán egy vélemény a többi között. Ez valóban így van, de veszélynek mégsem lenne helyénvaló beállítani az egymás mellett élő, olykor egymással vitatkozó tudományos alapokon álló történeti rekonstrukciókat. Mert éppen a tudományos minőség az, ami nem engedi a történeti gondolatokat fékevesztett vágtázásba váltani, szétszéledni: a történettudomány ugyanis a források kritikus vizsgálatára épített múlt-rekonstrukció, ilyenformán a Magyarországon mintegy negyed évezrede alakuló,³

¹ Összefoglalóan, korábbi irodalommal l. Kristó–Makk 1981; Makk 1982.

² Összefoglalóan, korábbi irodalommal l. Szabados 2016; Olasz et al 2018; Kásler–Szentirmay 2019; Szabados 2021.

³ Reális nemzeti büszkeségünk egyik forrása lehet, hogy a kritikai magyar történettudomány negyed évezrednél is régebbi múltra tekint vissza. Katona István jóvoltából már 1778-ból kifinomult kutatáselméleti útmu-

finomodó történetkritikai módszerek megszabnak egy széles határolási sávot, amelyen több nézet is versenyezhet, de ha egy elmélet letér arról, az már nem nevezhető tudománynak. Mindezeknél fogva egyvalamiben mégis létezik konszenzus (és ezt szemmel láthatólag nem vették észre vitapartnereim), de az nem a „mit?“, hanem a „hogyan?“ kérdését érinti. Vagyis a konszenzus, nem egyik vagy másik tudományos következtetés egyeduralomra juttatásában, hanem az adott következtetéshez vezető kritikai módszeresség alkalmazásának követelményében él, de abban élnie kell.⁴

tatóval rendelkezünk. „Ut primum auctoris alicuius testimonium laudatur, mox plerique nosse cupiunt, cuius ille dignitatis, cuius aetatis, religionis, nationis, indolis fuerit; utrum scriptoris, an solum descriptoris munus obierit; ut, quantum testis ille fidem mereatur, facilius tutiusque statuere possint. (Amint akármely szerző tanúságát először idézzük, mielőbb tudni akarjuk, milyen méltóságot viselt, mely korban élt, milyen vallású, milyen nemzetiségű, beállítottságú volt; vajon íróként, avagy csupán lejegyzőként végezte feladatát; mekkora hitelesség tulajdonítható neki, könnyen és biztosabban tudott-e állítást tenni.)” Katona 1778. 1–2. Tudományos minőségű történetírásunk kialakulásáról és az Árpád-kort érintő eredményeiről korábbi irodalommal l. pl. Hóman 1938; Szabados 2006; Tóth 2016; Szabados 2022.

⁴ Mindig megszívlelendő Takács Miklósnak a minőségelvet valló gondolata: „az igazság nem lehet a számbeli többség monopóliuma.” Akár szakmai „párbajkódex” mottója is lehetne gondolat folytatása: „az egyes elméletek cáfolatának a módja nem a megjelentetésük elfojtása, hanem az érvrendszerük bírálata kell, hogy legyen.” Takács 2006. 79–80.

3. Az identitásalapozó korszak kérdéseiből

A magyar múlt legkorábbi szakasza nemzeti identitásunk alapját képezi, hiszen nem mindegy, kik vagyunk, s milyen hagyaték jutott a tarsolyunkba. Mivel a forrásadottságok miatt a régi korokról tudhatunk a legkevesebbet, itt vetül fel a legtöbb bizonytalanság, vitás kérdés. Mégis a kutatásnak és a közoktatásnak is mindenkori joga és kötelessége, hogy a tőle telhető legjobb válaszokat adja: a közoktatás szintjén ezt úgy, hogy az 5. és 9. évfolyamos diákok számára befo gadható legyen.

A kevés megismerhető tényanyag dacára mégsem reménytelen őstörténetet tanítani, hiszen a múltról alkotott kép az újabb tudományágak kifejlődésével fokozatosan színesedik. Az írott kútfők tudósításai mellé így zárkóztak fel a nyelvi, néprajzi, régészeti, embertani, legújában az archeogenetikai adatok. Ezeknek legalább meglétét, hasznosságának mibenlétét jeleztük a tankönyvekben. Az ismeretbővülés persze a régi kútfők újszerű megszólaltatásából is fakadhat. Fontosnak tartotam még azt, hogy a tudás ne merev kinyilatkoztatásként, hanem élő, megújulni képes gondolatként jelenjék meg a diákok számára. Meggyőződésemm, hogy László Gyula régészprofesszor „termékeny bizonytalanság” elve⁵ mentén lehet eredményesen haladni, máskü-

⁵ „A múlt kutatója állandóan a »termékeny bizonytalanság« légkörében dolgozik.” László 1978. 8.

lönben a gondolkodás elveszítheti az önreflexió biztosította mértéktartást és rugalmasságot, s a fejlődést gátló dogmává merevedik.

Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a történelem kezdeti szakasza, az ősműveltség hagyatéka identitást megalapozó erővel rendelkezik, ezért ahhoz minden ember valamiképpen viszonyul. Sokféle ember sokféleképpen viszonyul, és ezek a viszonyulások törvényszerűen vezetnek vitához. Fentebb szemléltettem, hogy a vitát a mi tankönyveink sem kerülhették el: kritikák jelentek meg szakmai és/vagy politikai indíttatásból. Mondandóm végeztével közlöm a tankönyvvitában vállalt részem visszhangjának elérhetőségeit; jelen dolgozat viszont arra ad alkalmat, hogy betekintést nyújtsak a történelemtankönyvekhez hozzáadott középkorkutatói műhelymunkába, egyes állásfoglalásaim szakmai hátterébe.

3.1. Korai történetünk forrásadottságáról

A magyar az egyetlen nép, amelyik steppei eredetű műveltségét és politikai szervezettségét nyugat-európai mintára cserélte, és ezen új keretek között fejezte ki régi hagyatékának azon elemeit, amelyek valamilyen oknál fogva méltónak találtattak felvételni az írásbeliségbe. Historiográfiánk korai szakaszát ekképp a hagyomány és a kritika, illetve az emlékezet és a feledtetés viaskodása hatotta át. Még ahhoz is idő kellett, hogy az új szellemi közegben igény mutakozzék a múlt lejegyzésére.

Nem tudni, mikor és milyen műfajban íródott az első magyar történet; historiográfiánk gyökereinek és XII. századi hajtásainak halvány körvonalai csak későbbi, XIII–XIV. századi, vegyes formai-

műfaji jegyeket hordozó szövegemlékeken sejlenek fel. Mivel a legkorábbi név szerint ismert szerzőjű mű, Kézai Simon *Gesta Hungarorum* (1282–1285) kivonatossan jutott korunkra,⁶ a régi történetírás teljesebb hagyatékáért az Árpád-kor után keletkezett művekhez, a *Budai krónika* és a *Képes krónika* szövegcsaládjához kell fordulnunk.⁷ Magam azt a nézetet tartom meggyőzőnek, amelyik egy I. András (1046–1060) korában keletkezett *Ősgeszta* létezését és Miklós püspök, királyi jegyző szerzőségét valószínűsíti.⁸ Ez a Miklós püspök a tihanyi alapítólevél (1055) fogalmazója lehetett, aki még 1051-ben egy furfangos üzenethamisítással hazarendelte a Magyarországra támadó német hadsereg Dunán lehajózó élelmszer-ellátmányát.⁹ Meglátásom szerint az Árpád-háznak az András királyságával feléledő, dinasztikus-legitimációs történeti érdeklődésen túl egyéb érvek, elsősorban tartalmi jegyek is támogatják ezt a lehetőséget.¹⁰

A régi geszták és krónikák forrásértéke tekintetében óvatosságra int az a körülmény, hogy historiográfiánk eme korai emlékei idegen nyelvi (latin) és vallási (keresztény) közegbe emelték a pogány múlt lejegyzésre méltónak tartott elemeit. Noha azt sem tudhatjuk, hogy melyik mondát mikor jegyezheték le először, de bizakodásra

⁶ Domanovszky 1906. 8–18; Hóman 1925a. Melléklet.

⁷ A krónikás történetírás-láncolat jó áttekintését l. Kristó 1986.

⁸ Horváth 1954. 305–315.

⁹ Szentpétery, *SS Rer Hung* I. 348. V. ö. Györffy, *DHA* I. 152. (43/I. sz.); ÍF 16–25.

¹⁰ A Miklós püspök szerzősége melletti további érveket l. Szabados 2011. 334–340.

ad okot az a megfigyelés, amely szerint az elbeszélő történelmi emlékezet mintegy hét nemzedéket fog át, ami két-három évszázadot jelenthet.¹¹ Így az ősi magyar hagyomány tekintetében legkorábbi gesztáinknak érdemes nagyobb forrásértéket tulajdonítani annál, mint azt a némelykor túl szigorú filológiai kritika tette.

Addig azonban, amíg a feledtetés és az emlékezet egymással viaskodó erői színre nem léptek historiográfiánkban, a IX–X. századi magyar történelem egykorú (vagy legalább közel egykorú) elbeszélői kizárólag idegen – muszlim, bizánci, szláv, nyugat-európai – írók voltak. Feljegyzéseik a külső szemlélő álláspontját tükrözik, és nyelvi, vallási/kulturális sokszínűség jellemzi ezeket. A külső szemlélő szó szerint, földrajzilag értendő, akként, hogy ezek az írók csak azokat látták a magyarokból, akik látókörükbe érkeztek, vagyis a harcosokat. A IX–X. századi hátország népéről egyetlen utazótól sincs feljegyzés.

Mindezidáig az írott kútfőkről tétetett említés. A korai magyar múlt megismeréséből azonban a nyelv, a szellemi néprajz, meg a tárgyi/embertani hagyaték (régészet, antropológia) kutatói is részt kérnek már jó ideje; és ha a történeti következtetések során megvan a kellő körültekintés, akkor teljes joggal. A különböző műfajú források illetékességi köre élénken foglalkoztatja a kutatást, külföldön és hazánkban egyaránt.¹² E helyt csupán a legfontosabb elméleti tanulságokat idézhetem fel: ezek értelmében mind a „régészeti kultúra = etnikum”, mind pedig a „nyelvtörténet = néptörténet” azonosítás

¹¹ Hoppál 2002; Hoppál 2014.

¹² L. pl. Sinor 2005; Brather 2006; Bálint 2006.

tarthatatlan; az egyes kútfőcsoportok mondandóit pedig sokszor eleve nem is lehet összehangolni.

Úgy látom, hogy a nyelvi anyag a korábban véltnél szerényebb forrásértéket képvisel, mivel a IX–X. századból csupán vitatott etimológiájú személy- és földrajzi nevek állnak rendelkezésünkre. A földrajzi nevek kapcsán Hoffmann István mutatott rá arra, hogy egy földrajzi név etimológiájából nem következik használói nyelvi/etnikai hovatartozása.¹³ Ehhez annyit teszek hozzá, hogy a különböző elnevezésű települések még lakosaik lélekszámát, egymáshoz viszonyított létszamarányát sem tükrözik, nemhogy identitását! Mindezt tetézi, hogy a földrajzi nevek keletkezése és legkorábról fennmaradt lejegyzése között ismeretlen nagyságú időszakadék húzódik.

Az írott kútfők szűkösségét a tárgyi emlékek bősége ellenpontosza. Ma a régészet forrásbázisa olyan gyors ütemben nő, amiről a krónikákat és okleveleket vizsgáló történészek álmodni sem mernek. A régészetnek ezzel a *menyiségi* gyarapodással egyidejűleg kell saját *minőségi* előmenetelével foglalkoznia, s történetiségét újra és újra meghatározni. A régészeti munka sikere több tényező függvénye: a feltárások mértéke, a leletek dokumentáltságának színvonala mind befolyásolja a következtetések erejét,¹⁴ de Erdély (meg a Partium és a Kelet-Bánság) elcsatolását tekintve tudományon kívüli tényezők is sokszor hátráltatták a kutatók munkáját.¹⁵ Ettől függet-

¹³ Hoffmann 2010. 14–19. Tihany és Balaton példáján l. uo. 43–50.

¹⁴ L. pl. Révész 2008. 453–455; Gáll 2013. I. 821.

¹⁵ Nem érdemes taglalni a XVIII. század óta meglévő, majd a román utódállami nacionalizmus által hivatalosan táplált „dákó-román folytonosság-elmélet” napnál világosabb tudománytalanságát. Kritikáját l. pl. Kristó

lenül elvitathatatlan tény, hogy a tárgyi emlékek időben aránylag jól rétegezhetőek, illetve, hogy a leletek a legnagyobb mennyiségű adatbázist képezik. A régészet által keltezhető sírleletek emberi csontanyaga pedig az archeogenetika számára alapozza meg adatainak időbeli elhelyezhetőségét.¹⁶

A különböző műfajú forráscsoportok sorra vételével arra a meggyőződésre jutottam, hogy a honfoglalás kor további kutatását alapvetően a történeti és a régészeti adatokra lehet építeni. Elvégre az írott kútfőkben találhatóak meg azok a történelmi fogalmak és kifejezések, amelyek által értelmezzük a múlt jelenségeit; a rohamosan bővülő tárgyi anyag pedig sok esetben az egykorvolt valóság azon elemeit tárja elénk, amelyekről hallgat a pergamen, hallgat a toll. Persze a leletekből levont történeti (sőt etnikus) következtetések során mindenkor kívánatos a fokozott óvatosság; különösen kerülendő a „vegyes érvelés”. Mégis szükséges a folyamatos tudományközi párbeszéd ahhoz, hogy kitűnjék, mikor egyeztethető össze a történelem és a régészet tanúságtétele, és mikor nem.

3.2. Mítoszról és történelemről

Előző forrástani áttekintésemből szándékosan hagytam ki a néprajz-tudományt, mert az alábbi esetrajzolathoz nélkülözhetetlen kiemel-

2002a. 9–17; Gáll–Laczkó 2013. 83–88.

¹⁶ Az Árpád-ház archeogenetikai kutatásának populációgenetikai távlataihoz l. Nagy et al 2020.

ten kezelnem. Induljunk ki abból, hogy az emlékezet és a hagyományozás módjait (is) ismerő folklorisztika az összehasonlító motívumkutatással mondhat sok újat a korai múlt mítoszainak kulturális kapcsolatairól.¹⁷ Tankönyveink kritikái között meglepve olvastam, hogy a mondák szerepeltetése azért nem helyénvaló, mert azok nem őrzik a legrégebb idők emlékeit, ehelyett bizonyos korabeli célokat szolgáló kitalált történetek”. E szakmán belülről jövő állítás nem pusztán negatív előítéletről árulkodik, hanem arról is, hogy megfogalmazója aligha ismeri a mítosz és történelem mibenlétének kapcsolatát feltáró interdiszciplináris, hazai és külföldi szakirodalmat.

Hogyan lehet e kettőt összekapcsolni? Várkonyi Nándorral szólva a „mítosz sűrített történelem”,¹⁸ és e gondolatával szépen csendül össze Jan Assmann következtetése: „a mítosz megalapozó történetté sűrített múlt”.¹⁹ Mítosz és történelem összefonódását, identitásforrás-erejét jól érzékelteti Anna-Leena Siikala mitológia-kutató (Hoppál Mihály tolmácsolásában). „Mind a mítosz, mind a történetírás olyan szimbolikus formák, amelyek összekötik a múltat és a jelent... Azáltal, hogy kodifikálják a világgép szerkezetét, a mítoszok a múlt mentális modelljei, s mint ilyenek, a kultúra hosszú távú emlékezetének tekinthetők.”²⁰

A magyar nép eredetmítosza, a csodaszarvas-monda legkorábbról Kézai Simon *Gesta Hungarorum*ából ismert.²¹ Eszerint Ménrót

¹⁷ Hoppál 2014. 103–122.

¹⁸ Várkonyi 1972. 209.

¹⁹ Assmann 2004. 78.

²⁰ Hoppál 2015. 49.

²¹ Az Árpád-kori historiográfia fent vázolt jellegzetességeit tekintve annyit

óriásnak Eneth nevű feleségétől két fia született Perzsia vidékén, Hunor és Magor; ők Meótisz ingoványaiba mentek vadászni, amikor egy szarvas bukkant fel előttük. A fivérek nem tudták utolérni a szarvast, aki rávezette őket arra, milyen jó lakhely Meótisz. Hunor és Magor öt év múltán a pusztában az alán fejedelem két lányára bukkant: őket elrabolták, nőül vették, s tőlük származnak a hunok.²² Felvetődött, hogy ez a monda csupán egy irodalmi toposz, az antik görög Io-monda kései variánsa. Bár nemcsak a magyarságnak van csodaszarvas-mondája, hanem a hunoknak is, ám a toposz-minősítés a folklorisztikai eredmények fényében tarthatatlan. Berze Nagy János széleskörű eurázsiai motívumvizsgálattal és tipológiai rendszerezéssel cáfolta azt, hogy csupán a nőrablás emléke élt a magyarok körében, és még a csodaszarvas is Jordanestől került a hun krónikába.²³ Ezzel arra hívta fel a figyelmet, hogy olyan nyelvi közegekből adódnak elő motívumegyezések, amelyekkel – például egyes törökségi népek szellemi kincseivel – a latinul lejegyzett magyar csodaszarvas-monda nyilván nem áll közvetlen szövegkapcsolatban. Berze Nagy igazsága könnyen belátható: ha sem Kézai nem járt Közép-Ázsiában néprajzi gyűjtőmunkát végezni, sem onnan nem jött senki Magyarországra egy kéziratos latin nyelvű históriát kijegyzetelni, akkor a motívumegyezések kizárólag ősi kulturális közösségre mutatnak vissza.

jelent, hogy a csodaszarvas-monda legkésőbb 1285-re írásba foglaltatott, de nem túlzás első hazai lejegyzését az Összeszta írójához kötni, s így a XI. századra feltételezni. Hóman 1925b. 96.

²² Szentpétery, *SS Rer Hung I.* 144–145.

²³ Berze Nagy 1927. 162–164.

Nyitott kérdéskör a fentieket is magába foglaló jelenség, a magyar hun-hagyomány problematikája. Nem hihető, hogy etnogenezisünk sarkalatos vitája valaha nyugvópontra jut. A két világháború közötti felfogást Hóman Bálint elfogadó véleménye határozta meg. Hóman úgy vélte: az Árpád-ház nagyságrendjén jelölhető ki a magyar hun hagyomány valóságmagja, vagyis a kezdetben az uralkodó nemzetségre érvényes jelentésmező tágult ki, hogy az egész magyarság eredetére vonatkozzék.²⁴ Hóman okfejtése egy nagyhatású elmélet módszertani előképének bizonyult. Reinhard Wenskus a germánok korai történelmének írásbeli rögzítését a „Traditionskern” (‘hagyománymag’) és a „traditionstragender Kern” (‘hagyományt hordozó mag’) terminussal szemléltette. Ennek lényege, hogy egy domináns csoport a magasabb szintű politikai egység kialakításakor eredetmítosz által legitímálta az összetartozást, és e domináns csoport hagyománya vált az egész közösség származástudatává.²⁵ A XX. század derekának, második felének hazai kutatása döntően elutasította a magyar hun-hagyomány eredetiségét,²⁶ ugyanakkor a hagyományt egészében, vagy részlegesen elfogadó nézet is fennmaradt a hazai tudományban.²⁷ A jelenkori kutatásból érdemes kiemelni Horváth Izabella minden eddiginél nagyobb szakirodalmi bázisra épített tanulmányát Attila temetkezési hagyományáról. Az alapos tudományközi szemlézést is végző elemzés tanulsága, hogy a nagy

²⁴ Hóman 1925a. 88.

²⁵ Wenskus 1961. 54–87.

²⁶ Györffy 1948. 126; Kristó 1983.

²⁷ Dümmerth 1971. 421–425; Hoppál 2014. 103–122.

hun király temetése olyan mélyre nyúló, néprajzilag, régészetileg és történetileg igazolható közép- és belső-ázsiai párhuzamokkal rendelkezik, amelyek láttán nem lehet Attila hun király sírba tételének e motívumát újkori koholmánynak, vagy középkori legenda átvételének tartani.²⁸

Jelen tanulmány rendeltetésénél fogva sem hivatott arra, hogy a hun-eredetkérdésről teljességre törekedve szóljon. E helyt csupán néhány szempontra világítok rá, amelyek miatt az Árpád-ház Attila-hagyományának hitelességét elfogadók nyomdokába lépek. A kutatásban az utóbbi másfél évszázad során, de főleg 1945 után nagy teret nyert magának az a nézet, miszerint Álmos nemzetségének ez az eredettudata nem valóságon alapul, hanem utólag költött családfa. A következőkben az egyik legelterjedtebb bíráló érvet mérlegelem. Ennek lényege, hogy az Árpád-ház önnön di-csőségének növelésére, valamint a Kárpát-medencei uralomhoz való jog megerősítésére választotta magának ősul Attilát. Röviden szólva: politikai haszonszerzés végett. Igaz ez az érvelés? Mennyire jellemzi ez a legitimációs hátsó szándék az Árpád-ház udvari klerikusait? Nem éppen. Attilát bemutatván Kézai Simon nem hallgatja el a hun király alakjának árnyoldalát. Szól a testvérgyilkosságról, Attila haláláról feljegyzi, hogy az egy mértéktelen heveségű szeretkezés után következett be, midőn a király hanyatt feküdt és az eleredt orra vére fojtotta meg. Még mindig nincs vége a szigornak, amit Kézai Simon érvényesít: Attilával együtt sírba

²⁸ Horváth 2022.

szállt birodalma is a gyorsan kirobbant utódlási harc miatt. A véres csatában sok ember veszett oda; Attila fiai közül Csaba serege maradékával visszatért Szkítiába (a helyben maradt hunok attól kezdve székelyeknek hívták magukat).²⁹ Kézai Simon e kissé mitikus színezetű elbeszélése egybevág azzal a történeti ténnyel, hogy Attila elhunyt (453) után a hunok feladták a Kárpát-medencei steppe-államiságukat. Kézai nyilvánvalóvá teszi annak tényét, hogy a hunok és a magyarok közép-európai jelenléte és uralma között nincs folytonosság.

Mindezek tudatosítása után térjünk vissza oda, hogy az Árpádok önnön dicsőségük növelésére, továbbá a Kárpát-medencei főhatalmukhoz való jog alátámasztására választották magának ősül Attilát? Sarkosan megfogalmazva: rá voltak szorulva Attilára, mint hivatkozási alapra? A XI–XIII. század művelődéstörténeti közegének ismeretében e haszonelvűség vádja tarthatatlan. Ismét hangsúlyozandó, hogy a magyar az egyetlen közösség, amelynek steppei eredetű etnikai és állami ősmúltja a nyugati keresztény műveltség keretei között – latinul alkotó egyházi férfiak lejegyzésében – fejeződött ki. Amikorra pedig elkészültek legkorábbi fennmaradt gesztáink (XIII. század) addigra az első magyar uralkodóház már a keresztény világba illeszkedő, valódi – és nem mindennapi rangot adó – politikai legitimációval büszkélkedhetett. I. István és fia, Imre szentté avatása (1083), s az őket avattató I. László kanonizációja (1192)

²⁹ Szentpétery, *SS Rer Hung* I. 156, 160–162.

után a dinasztia uralkodói a „szent királyok nemzetsége” kifejezésbe sűrítették uralmi jogalapjukat. Mindehhez még számítsuk hozzá a nyugat-európai történeti „köztudat” negatív Attila-képét, s máris jobban látszik a nagy hun uralkodó aktuálpolitikai hasznavehetetlensége. Ezért inkább beszélhetünk ösvállalásról, mint ösválasztásról, mert ez utóbbi esetén – a történeti-politikai legitimitáció kedvéért – sokkal „hasznosabb” őst kellett volna választani. Egy valóban ideális választott ős Baján avar kagán lehetett volna: az ő műve egy sikeres Kárpát-medencei honfoglalás, valamint egy negyed évezreden keresztül Közép-Európában fennállt steppebirodalom, az Avar Kaganátus (568–822 k.) megszilárdítása volt, ráadásul még testvérgyilkosság sem terheli emlékezetét.

3.3. A hadviselő magyar steppe-államról

További kritikaként merült fel a szakirodalmat nem kellően ismerő szakemberek köréből, hogy a Szent István előtti magyar politikai szervezettség, egyáltalán a steppei íjlesztő népek között honos rendszer az állam-minősítést kapta meg. Márpedig az egyetemes tudományosság több szakterülete, így a jogtörténet, a történeti szociológia, a szociális/kulturális antropológia mindazon, ókor óta fennállt politikai formációkat államként tartja számon, amelyek elérték egy adott terület lakossága felett az önállóan érvényesíthető hatalom koncentrációját.³⁰

³⁰ A témára vonatkozó szakirodalom tudományközi szemlélését elvégeztem 2011-re. Szabados 2011. 9–61.

Egyetlen medievisztikai okfejtést azonban szükséges ide idéznem a steppe-államiság „érintettsége” okán. A népvándorlás korára Walter Pohl osztrák akadémikus a népvándorlás kori Kárpát-medencében fennállt steppei birodalmak által képviselt államtípusokról értekezik, amelyek kortársaikkal ellentétben nem merítettek Róma krisztianizált politikai hagyatékából. *„... a tisztán barbár és pogány alapon nyugvó erős királyság nem maradhatott fenn. Mindazáltal fontos kivétel akad e szabály alól: a Kárpát-medencei központú steppe-birodalmak. Ide számítva: első a hunok királysága az V. század első felében, majd az Avar Kaganátus, végül a magyarok a X. században. Ezek nagyjából (bár bizonyos egyedi jellemzőkkel) azt az államtípust képviselték, amely az eurázsiai steppén volt elterjedt a szkíták idejétől (Kr. e. I. évezred) a késő-középkori mongolokig, és még azon túl. Gyakran sorolják a »nomád« birodalmak közé ezeket, ami leegyszerűsítés, mert a nomadizmus meglehetősen változatos fokozatokat és típusokat foglal magába; különös tekintettel az európai steppei birodalmakra, amelyek népessége (így a kései avarok) inkább letelepült életmódot folytatott, még akkor is, ha a pásztorkodás fontos maradt. Meghatározó jellemvonásuk volt, hogy az uralkodó elit steppei lovas harcosokból állt. Képesek voltak régiók közötti kommunikációs és függőségi hálózatokat kiépíteni, amelyek lehetővé tették számukra tágas térségek ellenőrzését és kormányzását. Ilyenformán a steppei birodalmak a kormányzat nem-római alternatíváját nyújtották, ami értékes összehasonlítási szempontokat kínál. Továbbá közvetlenül vagy közvetve a Róma utáni társadalmak fejlődését is befolyásolták.»³¹*

³¹ „... powerful kingship on a purely barbarian and pagan basis could not be maintained. There is an important exception to this rule, however: the

Talán az osztrák történészt nem vádolja senki „turanista” elfogultsággal, mint ahogy azt a tudós bizánci császárt – Álmos és Árpád kortársát! – sem, aki a magyarokat államszervezésre képes közösgnek láttatta. VI. (Bölcs) Leó (886–912) katonai kézikönyve kulcsmondatot közöl. „A skytha népeknek tehát, mondhatni, egyforma életmódjuk és szervezetük van: sok fő alatt állnak, és a közügyekben nemtörődömök; általában nomád életet élnek. Csupán a bolgárok és kívülük még a türkök [magyarok] népe fordít gondot az egyöntetű hadirendre. Így a többi skytha népnél nagyobb erővel vívják a közelharcokat, és egy főnek az uralma alatt állnak.”³²

steppe empires based in the Carpathian Basin. These include: first, the kingdom of the Huns in the first half of the fifth century; then, the Avar khaganate; and finally, the Magyars/Hungarians in the tenth century. They broadly (although with some specific traits) represent a type of state current in the Eurasian steppes from the time of the Scythians in the first millennium B.C. to the late medieval Mongols and beyond. These are often classed as »nomadic« empires, but that is a simplification because the degree and type of nomadism involved varied considerably; especially in European steppe empires, their population (for example, the late Avars) might become rather sedentary although pastoralism remained important. The defining trait was that the ruling groups were steppe warriors on horseback. They were able to build supra-regional networks of communication and dependance that allowed them to control and govern huge areas. Thus, the steppe empires provide an alternative to the post-Roman model of government which offers valuable points of comparison. Furthermore, they also directly or indirectly influenced the development of the post-Roman societies.” Pohl 2003. 571–572.

³² Moravcsik, ÁMTBE. 17–18. (Moravcsik Gyula fordítása.) Jóllehet Bölcs Leó császár a Taktika megírásakor bőven merített a háromszáz évvel korábbi Strategikomból, ám a kutatás kimutatta, hogy az általa felvázolt kép magyar vonatkozásban hitelesnek tekintendő, mivel az elavult részeket elhagyta, azok helyére a saját korában tapasztaltakat illesztette be. Moravcsik

4. Összegzés helyett

„Az elvi végcél minden tudományban az abszolút igazság teljes megismerése, minden tudós – aki jogot tarthat erre a címre – erre törekszik, de teljes elérésére az emberi elme véges ereje és az eszközök fogyatékosága miatt mindannyi képtelen. Minél speciálisabb körben mozog a tudós, annál inkább megközelítheti az igazságot. Részletkérdésekben mind a természet-, mind a történettudomány terén a tények hosszú sorozata nyert máris, és fog még nyerni végleges megállapítást. E részletigazságokon túl azonban az általánosabb elvi szempontú vizsgálatoknál mindig beleütközünk az emberi tudásnak megközelíthetetlen igazságok, megközelíthetetlen tények kínai falába. A természeti és lelki világ igazi mozgató erői ma is csak hittel érthetők meg, a tudomány eszközeivel meg nem ismerhetők...

A történetíró – más tudományok művelőihez hasonlóan – az egyes tények megállapított részletigazságok összefüggésében mutakozó hézagok betöltése végett is gyakran feltevésekhez, következtetésekhez kénytelen folyamodni, s munkájának értékmérőjét éppen ebben a következtető, kombináló és rekonstruáló műveletben, illetőleg annak minőségében kell látnunk... a történetíró esetlegesen korunkra jutott maradványokból és az eseményeket leíró egyéni

művekből következtet a vizsgálat tárgyául szolgáló jelenségekre és folyamatokra; a múlt történések, rég lezajlott emberi tevékenységek eredeti összefüggésükből kiszakított maradványaiból és emlékeiből rekonstruálja a vizsgált fejlődési folyamatot...

A történeti igazságok egy részének hipotetikus értéke, másrésről a történetírásban érvényesülő szubjektív elemek időnként szükségszerűen vezetnek a jelenségek átértékelésére, ami azonos az alkotó történettudományi munkával. A tudományos munka ugyanis nem egyéb a vizsgált objektumok, jelenségek, események és funkciók, s az ezek megismeréséhez vezető tudományos anyag folytonos értékelésénél...

Történeti jelenségek átértékelésére kétféle okból lehet szükség: a történeti forrásanyag bővülése, új adatok felmerülése, régieknek új értelmezése miatt, továbbá új vizsgálati módszer alkalmazása, s ennek következtében a korábbi történetírástól nem ismert, vagy figyelembe nem vett szempontoknak felmerülése miatt.”³³

³³ Hóman Bálint: *Történelmi átértékelés*. Hóman 1938. 442–445.

F Ü G G E L É K

A négy történelemtankönyv internetes elérhetősége:

<https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-TOR05TA>

<https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-TOR05TB>

<https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-TOR09TA>

<https://www.tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/OH-TOR09TB>

A történelemtankönyvek sajtóvisszhangja és vitája:

1. Korai magyar múlt az átdolgozott történelemtankönyvekben – interjú Szabados György történésszel, tananyagfejlesztővel. 2020. június 26. Történelemoktatók Szakmai Egyesülete honlapján.

<http://tortenelemoktatok.hu/hirek/korai-magyar-mult-az-atdolgozott-tortenelem-tankonyvekben-interju-szabados-gyorgy-tortenesszel-tananyagfejlesztovel.html>

Ugyanennek sajtóvisszhangja. *Magyar Nemzet*, 2020. június 26.

<https://magyarnemzet.hu/belfold/ujdonsagok-a-magyar-ostortenetben-8298897/>

2. „Lemaradástörténet” helyett pozitív nemzetkép a diákoknak. *Magyar Hírlap*, 2020. július 1.

<https://www.magyarhirlap.hu/belfold/20200701-lemaradastortenet-helyett-pozitiv-nemzetkep-a-diakoknak>

3. Az őstörténet az identitás alapja. Szabados György dolgozta át az új történelemtankönyvek korai magyar történelmet tartalmazó részeit. *Fejér Megyei Hírlap*. 2020. július 19.

<https://www.feol.hu/hetvege/szabados-gyorgy-dolgozta-at-az-uj-tortenelemtankonyvek-korai-magyar-tortenelmet-tartalmazo-reszeit-4155323/>

4. Szabados György: A nyelvcsaládfa-elméletre épített őstörténet már jelentőségét veszítheti. *Magyar Nemzet*, 2020. augusztus 17.
<https://magyarnemzet.hu/velemeney/2020/08/tanok-es-konyvek-tankonyvek-kritikai>
Ezt átvette a Mandiner.
https://mandiner.hu/cikk/20200817_a_nyelvecsaladfa_elmeletre_epített_ostortenet_mar_jelentoseget_veszitheti
5. Szabados György: Közösségszervező erőkről és hagyományokról (Válasz Bálint Csanádnak). *Magyar Nemzet*, 2020. szeptember 1.
<https://magyarnemzet.hu/velemeney/2020/09/kozossegszervezo-erokrol-es-hagyomanyokrol-valasz-balint-csanadnak>
6. Válasz Berend Nóra Kis magyar mitológia című, 2020. júl. 16-án a Történelemtanárok Egylete (TTE) honlapján közreadott cikkére. Oktatási Hivatal honlapja (szerző feltüntetése nélkül).
<https://www.oktatas.hu/koznevelo/tortenelem5>
7. Szabados György: „Teljes konszenzus? Olyasmi nem létezik!” Megjegyzések Bárány Balázs kritikájához. *Transindex*, 2020. szeptember 15.
https://multikult.transindex.ro/?cikk=28604&8222teljes_konszenzus?_olyasmi_nem_letezik!8221__megjegyzesek_barany_balazs_kritikajahoz
8. Szabados György: Tanok és könyvek. A történelemtankönyvek átdolgozásáról. Áltények árnyékában – a Történelemtanárok Egyletének 30. éves konferenciája. TTE. Budapest, 2020. október 10. Konferencia-előadás, vita.
<https://tte.hu/szabados-gyorgy-reagalasa-a-tte-oktoberi-vitajara/>
9. Szabados György: Kereszt, csipetnyi csillaggal. *Magyar Nemzet* (online kiadás), 2021. április 28.

<https://magyarnemzet.hu/velemeney/2021/04/kereszt-csipetnyi-csillaggal>

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Assmann, Jan 2004:** *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban.* Budapest, 2004.
- Bálint Csanád 2006:** Az ethnosz a korai középkorban. (A kutatás lehetőségei és korlátai.) *Századok* 140 (2006). 277–347.
- Berze Nagy János 1927:** A csodaszarvas mondája. *Ethnographia* 38 (1927). 65–80, 145–164.
- Brather, Sebastian 2006:** „Etnikai értelmezés” és struktúratörténeti magyarázat a régészetben. *Korall* 24–25. *Nemzetépítés és régészet.* 2006. 23–72.
- Domanovszky Sándor 1906:** *Kézai Simon mester krónikája.* Budapest, 1906.
- Dümmerth Dezső 1971:** Álmos fejedelem mítosza és valósága. *Filológiai Közlöny* 17 (1971). 404–430.
- Gáll Erwin 2013:** *Az Erdélyi-medence, a Partium és a Bánság 10–11. századi temetői I–II.* Szeged.
- Gáll Erwin – Laczkó Nándor 2013:** Doboka várkomplexuma. Tudomány-tudománypolitika és régészet a '60-as évektől napjainkig. Révész László – Wolf Mária szerk.: *A honfoglalás kor kutatásának legújabb eredményei. Tanulmányok Kovács László 70. születésnapjára.* Szeged, 2013. 83–125.
- Györffy György 1948:** *Krónikáink és a magyar őstörténet.* Budapest.

- Györffy, DHA = Györffy, Georgius:** *Diplomata Hungariae Antiquissima*. Volumen I. 1000–1131. Budapestini, 1992.
- Hoffmann István 2010:** *A tihanyi alapítólevél mint helynévtörténeti forrás*. Debrecen, 2010.
- Hóman Bálint 1925:** *A Szent László-kori Gesta Ungarorum és XII–XIII. századi lezármazói*. Budapest.
- Hóman Bálint 1925:** *A magyar hún-hagyomány és hún-monda*. Budapest, 1925.
Hóman 1938 = *Hóman Bálint munkái II. Történetírás és forráskritika*. Budapest, 1938.
- Hoppál Mihály 2002:** Elbeszélés és emlékezet. Uő szerk.: *Elbeszélés és emlékezet. Tanulmányok Istvánovits Márton emlékezetére*. Budapest, 2002. 118–129.
- Hoppál Mihály 2014:** *Mítosz és emlékezet*. Budapest, 2014.
- Hoppál Mihály 2015:** Kell-e nekünk magyar mitológia? *Magyar Napló* 27 (2015)/8: 46–50.
- ifj. Horváth János 1954:** Árpád-kori latinnyelvű irodalmunk stílusproblémái. Budapest.
- Horváth Izabella 2022:** Attila temetésének mondája az ősi ázsiai elit és fejedelmi temetkezési szokások tükrében. In: Hoppál Bulcsú – Szabados György szerk.: *Mítosz és történelem II. Tanulmányok Hoppál Mihály 80. születésnapjára*. Budapest: Európai Folklor Intézet – Magyar Vallástudományi Társaság. 193–248.
- ÍF = Makk Ferenc – Thoroczkay Gábor (szerk.) 2006:** Írott források az 1050–1116 közötti magyar történelemről. Szeged.
- Kásler Miklós – Szentirmay Zoltán (szerk.) 2019:** *A Mátyás-temp-lomban elhelyezett Árpád-házi csontvázak azonosítása. Történelmi,*

régészeti, antropológiai, radiológiai, morfológiai, radiokarbon kormeghatározási és genetikai adatok felhasználásával. Magyar Helikon. Budapest.

Kristó Gyula 1983: Volt-e a magyaroknak ősi hun hagyományuk? =
Uő: *Tanulmányok az Árpád-korról.* Budapest. 313–329, 551–556.

Kristó Gyula 1986: A Képes Krónika szerzője és szövege. *Képes Krónika.* Fordította Bellus Ibolya. Budapest. 459–516.

Kristó Gyula 2002: *A korai Erdély (895–1324).* Szeged.

Kristó Gyula – Makk Ferenc 1981: *III. Béla emlékezete.* Budapest.

László Gyula 1978: *A „kettős honfoglalás”.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Makk Ferenc 1982: III. Béla és Bizánc. *Századok* 116 (1982). 33–51.

Moravcsik Gyula 1951: Bölcs Leó Taktikája, mint magyar történeti forrás. *Századok* 85 (1951). 334–353.

ÁMTBF = Moravcsik Gyula: *Az Árpád-kori magyar történet bizánci forrásai.* Budapest, 1988².

Nagy et al 2020 = Nagy, Péter L. – Olasz, Judit – Neparáczi, Endre – Rouse, Nicholas – Kapuria, Karan – Cano, Samantha – Chen, Huijie – Di Cristofaro, Julie – Runfeldt, Goran – Ekomasova, Natalia – Maróti, Zoltán – Jeney, János – Litvinov, Sergey – Dzhaubermezov, Murat – Gabidullina, Lilya – Szentirmay, Zoltán – Szabados, György – Zgonjanin, Dragana – Chiaroni, Jacques – Behar, Doron M. – Khusnutdinova, Elza – Underhill, Peter A. – Kásler, Miklós: Determination of the phylogenetic origins of the Árpád Dynasty-based on Y chromosome sequencing of Béla the Third. *European Journal of Human Genetics* 28 (2020) 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41431-020-0683-z>

- Olasz et al 2018 = Olasz, Judit – Seidenberg, Verena – Hummel, Susanne – Szentirmay, Zoltán – Szabados, György – Melegh, Béla – Kásler, Miklós:** DNA profiling of Hungarian King Béla III and other skeletal remains originating from the Royal Basilica of Székesfehérvár. *Archaeological and Anthropological Sciences* 10 (2018). 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12520-018-0609-7>
- Pohl, Walter 2003:** A non-Roman empire in Central Europe. Goetz, Hans-Werner – Jarnut, Jörg – Pohl, Walter eds.: *Regna and Gentes. The Relationship between Late Antique and Early Medieval Peoples and Kingdoms in the Transformation of the Roman World*. Leiden–Boston. 571–595.
- Révész László 2008:** *Heves megye 10–11. századi temetői*. Budapest, 2008.
- Sinor Dénes 2005:** Az őstörténet és etnogenezis problémáiról. *Acta Universitatis Szegediensis. Acta Historica*. Tomus CXXI. Szeged. 3–14.
- Szabados György 2006:** *A magyar történelem kezdeteiről. Az előidőszemlélet hangsúlyváltásai a XV–XVIII. században*. Balassi Kiadó. Budapest, 2006.
- Szabados György 2011:** *Magyar államalapítások a IX–XI. században. Előtanulmány a korai magyar állam történelmének fordulópontjairól*. Szegedi Középkorász Műhely, Szeged.
- Szabados György 2016:** Könyves Béla király? Egy székesfehérvári királysír azonosításáról. *Alba Regia* C Sorozat 44 (2016). 193–204.
- Szabados György 2021:** A délceg púpos. Még egyszer az 1848-ban feltárt királysírok azonosításáról. *Alba Regia* 49 (2021). 59–73.

- Szabados György 2022:** Az Árpádok kora a történetírásban. Ritoók Ágnes – Simonyi Erika szerk.: *Az Árpádok országa. Tanulmányok és katalógus*. Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest. 533–543.
- ATF = Szádeczky-Kardoss Samu:** *Az avar történelem forrásai*. Budapest, 1998.
- SS Rer Hung** = Szentpétery, Emericus ed.: *Scriptores Rerum Hungaricarum* I–II. Budapestini, 1937–1938.
- Takács Miklós 2006:** Három nézőpont a honfoglaló magyarokról. *Dolgozatok az Erdélyi Múzeum Érem- és Régiségtárából*. Új sorozat I. (XI.) kötet. Kolozsvár. 67–98.
- Tóth Gergely 2016:** *Szent István, Szent Korona, államalapítás a protestáns történetírásban (16–18. század)*. Budapest.
- Várkonyi Nándor 1972:** *Sziriát oszlopai*. Budapest, 1972.
- Wenskus, Reinhard 1961:** *Stammesbildung und Verfassung. Das Werden des frühmittelalterlichen gentes*. Köln–Graz, 1961.



MŰVÉSZETI TÁRGYAK

Moldvai csángómagyar szóttes Harangozó Imre gyűjtéséből.

Ipolyi Arnold Népfőiskola, Újkígyós.

A MAGYARSÁGTUDAT ERŐSÍTÉSÉNEK LEHETŐSÉGE A ZENEI NEVELÉSBEN

LAKNER TAMÁS

KIVONAT: Zenei neveltetésünk, zenei anyanyelvünk meghatározza az általános műveltségünket. Nagy szerepe van tehát az ének-zenei nevelésnek az iskolában. A tanuló identitástudatának kialakítása és személyiségfejlődése szempontjából fontos a tananyag gondos kiválasztása és értő átadása. Ez lehet a felnövő nemzedék általános műveltsége megalapozásának és nemzeti azonosságtudatának záloga. A világnézet, a nemzethez, hazához való ragaszkodás, az érzelmi kiegyensúlyozottság mind ennek hatására formálódnak. A zenei nevelésnek jóval nagyobb teret kell(ene) kapnia iskolarendszerünkben, ha a NAT céljainak megfelelő oktatási modellt szeretnénk átültetni a gyakorlatba.

Alábbi rövid írásomban néhány példával azt kívánom bemutatni, hogyan szolgálja az ének-zene új kerettanterve és az ennek alapján elkészült új tananyagok e célok megvalósíthatóságát. Az elemzéshez a tanórán használt új tankönyvek nyújtják az alapot.

KULCSSZAVAK: zenei nevelés, identitás, Kodály-módszer, népzene, néptánc, nemzeti hagyomány

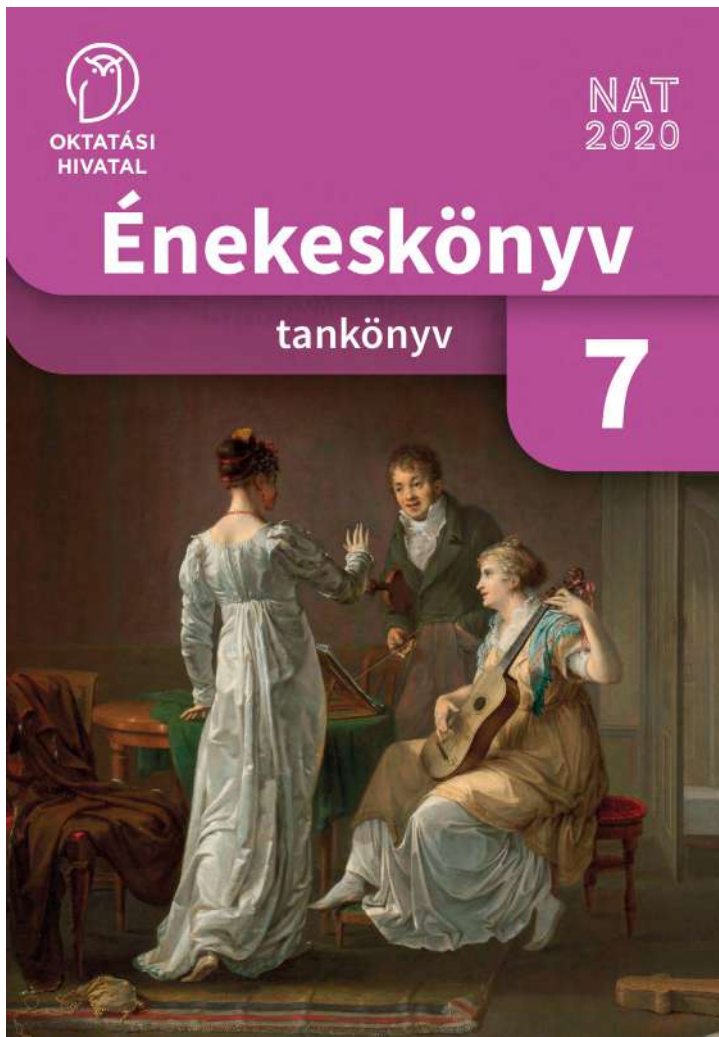
1. Bevezető gondolatok a zenei nevelés és az identitás kapcsolatáról

Értékzavaros világban élünk, így különösen fontos, hogy a gyerekeknek legyenek identitásbeli kötődései, beleértve a hazához való kötődést is. Fontos, hogy érezzék, tartoznak valahová, hiszen aki tartozik valahová, az kevésbé lesz szenvedélybeteg vagy depressziós. Az egészséges személyiség szükségleteihez az identitástudat is hozzátartozik, ezért nagyon fontos, hogy minél több ilyen kötődést élhessen meg a gyermek, és hogy ezen kötődéseinek kialakulásában az oktatás is pozitív szerepet játsszon.

A 2020-as, új Nemzeti alaptanterv (NAT) preambulumban az ének-zene oktatás és az identitástudat kapcsolatáról a következőket olvashatjuk: „Az ének- zenei nevelés a tanuló identitástudatának kialakítása és személyiségfejlődése szempontjából kiemelkedő fontosságú. A zenei nevelés akkor lesz eredményes, ha kialakul a tanuló zenei anyanyelve, mely által hazájához, nemzetéhez értelmileg és érzelmileg egyaránt kötődik. Zenei anyanyelvünk, általános műveltségünk megalapozásának és nemzeti azonosságtudatunknak fontos tényezője.” (NAT 2020: 407). Alábbi rövid írásomban néhány példával azt kívánom bemutatni, hogyan szolgálja mindezt az ének-zene kerettanterve és az ennek alapján elkészült új tananyagok? A vizsgálódáshoz az itt felsorolt új tankönyvek nyújtják az alapot:

- Dr. Lakner Tamás: Énekeskönyv 6. Oktatási Hivatal, Budapest, 2021.
Dr. Lakner Tamás: Énekeskönyv 7. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022.
Dr. Lakner Tamás: Ének-zene 9. Oktatási Hivatal, Budapest, 2020.
Dr. Lakner Tamás: Ének-zene 10. Oktatási Hivatal, Budapest, 2021.
Dr. Lakner Tamás: Ének-zene 11. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022.
Dr. Lakner Tamás - Rápli Györgyi - Szabó Katalin Énekeskönyv 5. Oktatási Hivatal, Budapest, 2020.

A nemzeti identitás három legfontosabb ismeret jellegű eleme, szimbóluma a magyar heraldika piros-fehér-zöldje, a Szent Korona és a Himnusz. Ez utóbbit minden gyermek elsajátítja a zenei nevelés során. A Himnusz közös éneklése számomra a legnyilvánvalóbb jele annak, hogy valóban egy nemzeti közösség tagjainak valljuk magunkat.



Dr. Lakner Tamás: *Énekeskönyv 7*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2022.

(OH-ENZ07TA)



Dr. Lakner Tamás: *Ének-zene 11.* Oktatási Hivatal, Budapest, 2022.

(OH-ENZ11TA)

2. Kodály nyomdokain a zenei nevelésben

Kodály Zoltán hatalmas zenei és zenepedagógiai életművének számunkra kiemelkedő üzenete, hogy a nemzeti sajátosságokat a zene köntösében láttatja. Kodály számos vagy inkább számtalan írásában foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy mi a magyar a (nép)zenében. Az alábbiakban igyekszünk megmutatni, hogyan követik a 2020-as NAT szellemében készült tankönyvek Kodály gondolatmenetét. Mindenekelőtt *Magyarság a zenében* című tanulmányából idézünk: „Van nekünk éppen a zenében egy szilárd pontunk, rajta megvethetjük lábunkat, mikor azt keressük: „mi a magyar a muzsikában”. Ez a szilárd pont a népzene, annak is a legősibb rétege.” (Kodály 1974: 133–186).

Az 1–8. osztályokban jóval több, mint 200 magyar népi gyermekdallal, a 9–10. osztályban 30 népdallal találkozhatnak a tanulók. Ennek kb. 30–35 százaléka az úgynevezett régi stílust képviseli.

Osztály	Dalpélda
5. osztályos tankönyv	<i>Erdő, erdő, erdő Hull a szilva Aki dudás akar lenni</i>
6. osztályos tankönyv	<i>Ősszel érik, babám De szeretnék páva lenni Este van már A horgosi csárda ki van festve Madárka, madárka</i>

7. osztályos tankönyv	<i>Által mennék én a Tiszán ladikon Tisza partján</i>
8. osztályos tankönyv	<i>Elmegyek, elmegyek Letörött a bécsi torony teteje</i>
9. osztályos tankönyv	<i>Megrakják a tüzet Feljött már az esthajnali csillag Repülj, madár, repülj</i>

Ezután Kodály felteszi a kérdést: „*Lehet nem ötfokú dallam is magyar?*” Majd meg is adja választ: „Minden nép dallamaira egyes tipikus szerkezetek, figurák, hangkapcsolatok jellemzők. Ezeknek sűrű ismétlésében vagy mások kerülésében ösztönös, mélyen gyökerező hajlam jut kifejezésre. A magyar dallam tipikus hangkapcsolatai mind az ötfokúságban gyökereznek. Az ötfokúság és a pentatonizáló hajlam népzeneink alapvető sajátossága”.

Majd a magyar dallam további jellegzetességeit vizsgálva így folytatja: „Ritmusa éles, határozott, változatos. Dallama lendületes, szabad mozgású, nem előre elgondolt harmonikus alapból félénken kibontakozó. Formája: rövid, arányos, világos, átlátszó. Világos a forma, mikor mindig tudjuk, hol tartunk. Egy népdal leszakadt részéről is meg lehet mondani, hogy eleje, közepe vagy vége az egésznek.” (Kodály, idem). A rubatóban, parlandóban a szöveg ritmusa adja a dallam mintázatát. A magyar nyelv sajátosságai teszik ezeket a dallamokat jellegzetesen magyarrá.

„Csak el kell merülni benne, hamarosan megtaláljuk benne magunkat s a mai életet”.

Ezen dallamok éneklésével gazdagíthatjuk a beszélt nyelvet. Közülük számos dallam verse költői magasságokba repíti az éneklőket, mint például az alábbi dalpélda retorikai szempontból is értékes sorai is.

Azt gondoltam, eső esik

Parlando ♩ = 118 Kecskeméthy Csapó Dániel gyűjtése

Azt gon-dol-tam, e - ső e - sik, pe-dig a sze - mem köny-nye-zik.

Az én sze-mem sű - rű fel - hő, son-nant ver en - gem az e - ső.

Gyere rózsám, béküljünk meg, mi egymásnak engedjünk meg.
Mind így voltak kik így jártak, mind megengedtek egymásnak.

Nyújtsad kezed bár egy felet, bár még egy szót szóljak veled.
Nyújtsad kezed keresztesen, búcsúzzunk el örökösen.

Úgy fáj az én gyöngye szívem, nem tom tiéd fáj-e vagy nem.
Fáj, es annak mit tudsz tenni? Mikor ennek így kell lenni.
S ha a tied úgy tud fájni, soha nem tudunk megválni.

https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ10TA__teljes.pdf

3. Magyar táncok és táncdallamok az új Ének-zene tankönyvekben

Táncdallamaink folklórunk két alaptáncának, az ugrósnak és a csárdásnak hangsúlyrendjét, lépéseit rögzítik. Néptáncaink a nemzeti jelleg változatos és beszédes kifejezői. A tánclépések leírását is tartalmazza a tankönyv pl. a *Kerek utca szegelet* (Énekeskönyv 7) című dal közlésénél.

A zenében is szükség van olyan zenei anyagra, külső formákra, amelyeket, mint a nemzet jellemének kifejező szimbólumait mutathatja be a világnak. És ennek a szimbólumnak a szerepét a XIX. században a verbunkos zene tölti be. A Kapuvári verbunk kottája mellett irodalmi idézet erősíti ezt a hatodik osztályos tankönyvben, az Énekeskönyv 6-ban.

„Mikor karikába állva elkezdték lejteni azt a délceg táncot, amit én magam is csak kétszer láttam életemben. Olyan táncz volt az, hogy azt nem lehet leírni. Benne volt a magyar daliás tempóknak egész összessége, a hetyke legénykedés, a kacziás legyeskedés, a dévaj jó kedv [...]: taps, lábdobbantás, sarkantyúpengetés, mind egyszerre...” (Részlet Jókai Mór: Rab Ráby c. regényéből.)

<http://mek.niif.hu/00800/00839/html/jokai17.htm>

A Magyarországon élő, akár idegen származású muzsikusok is verbunkos kompozíciókkal tesznek vallomást a nemzeti közösséghez való tartozásukról. E stílus népszerűsége oly nagy lesz, hogy külföldi mesterek – mint pl. Haydn, Beethoven, Schubert, majd később Brahms, Berlioz stb. nagy előszeretettel használják fel a verbunkos dallamkincset magyar vonatkozású műveikben pl. Johannes Brahms V. Magyar táncában.

Johannes Brahms: V. Magyar tánc

Allegro ♩ = 136

f

p legg.

f

Amit tehát a külföld 1800 óta magyar zene címen ismer, az csakis a verbunkos zenéje. Könnyű felismerni e stílus jellegzetes vonásait: a bokázót, a bővített szekund használatát, a jellegzetes ritmusokat és figurációkat, triolafüzéreket, a „Lassú” és a „Friss”, szélesen szabadon áradó, mélabús hallgató nóta és a tüzes „cifra” ritmus váltakozását. Itt ismét visszautalhatok Jókai Mórnak a Rab Rábyból már fentebb idézett soraira.

Biharitól, Lavottától kiindulva az első európai rangú magyar műzenei alkotások is erre épülnek Erkel, Liszt művészetében, melyek kiemelt helyet kapnak a kerettantervben. A magyar nemzeti opera két emblematikus darabja, a Hunyadi László és a Bánk Bán, a magyar történelem tragikus, de fontos eseményeivel megkülönböztetett figyelmet kap, mint ahogy Liszt magyar rapszódiai is.

4. Népi kultúra – magaskultúra – európaiság

A valódi népi kultúra reprezentálása a magyar magaskultúrában Bartók és Kodály művészetében realizálódik. A két nagy mester bizonyította, hogy többszólamúságunk, – mely csak néhány száz évre tekint vissza – alapja az egyszólamú dallamvilágunk. A *Székely fonó*, a *Háry János*, a *Magyar képek*, a *Concerto* csak néhány példa a sok közül, melyek a kerettantervben természetesen domináns jelentőséggel bírnak.

Az őket követő nemzedékek számbavétele áttekintést ad a XX. század végének és a XXI. század első két évtizedének legjelentősebb alkotóiról. Ennek az időszaknak az egyik emblematikus darabja Szokolai Sándornak az erdélyi falurombolás elleni segélykiáltása, az *Ima rontás ellen* című műve, mely a tizedik osztályos Énekeskönyvben kapott helyet.

A nemzeti kultúra átmentésének, tovább élésének fontos eleme a népdalgyűjtés, melynek jelentőségét a tankönyvek úgy is kiemelik, hogy a gyűjtési helyeket, a gyűjtőket minden esetben feltüntetik. Ezzel a diákok számára az is érzékelhetővé válik, hogy a Kárpát-medence minden táján, Moldvától Nyugat-Magyarorszáig élő és virágzó népdalkultúrával találkoztak híres népdalgyűjtőink.

A hagyomány nagy jelentőségű a mai ember mindennapi életében is, mert az meghatároz(hat)ja egyéni és közösségi azonosságadat. Ezt erősítik a tankönyvekben kitüntetett helyet elfoglaló bemutatató leírások és zenei idézetek is, amelyek népi hagyományokat,

népszokásokat elevenítenek föl. A képi illusztrációk nagy részét a hazai tárgykutató népművészetből merítik a tankönyvek egyes népviseletek, népművészeti alkotások bemutatásával.



https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ05TA__teljes.pdf

A magyar kultúrtörténet egy-egy eleme zenei példákhoz kapcsolva ugyancsak jelen van pl. *Tihanyi visszhang legendája* (Énekeskönyv 6.), vagy éppen egy-egy, az adott zenei téma szempontjából

aktuális népmese. Nemzeti ünnepeinknek is külön figyelmet szentelnek az énekeskönyvek, az ezekhez kapcsolódó zenei anyagok erősítik a diákok érzelmi azonosulását a jelentős történelmi eseményekhez.

A nemzeti mellett az európai zenetörténet megidézése is fontos eleme a zenei nevelésünknek. „Minél több közünk van az európai kultúrához, annál nagyobbra nő a magunké is.” – írja Kodály a *Viszszatekintés*-ben. (Kodály 1974.)

A zenei nevelés, ahogy az már a második alpontból is egyértelműen kiviláglott, Magyarországon (ma ismét) Kodály zenei nevelési elvei alapján történik. A koncepció lényegi eleme, hogy minden gyermeknek esélyt kíván adni a kulturális felemelkedésre. A magyar kultúrába ágyazottsága pedig egyértelművé teszi, hogy nemzetnevelési program nélküle nem képzelhető el.



Kodály kisiskolások között

Talán ez a néhány kiragadott példa, és a felsorolt elvek is bizonyítják, hogy a zenei nevelésnek jóval nagyobb teret kellene kapnia iskolarendszerünkben. Vizi E. Szilveszter volt akadémiai elnök szavait érdemes itt felidézni, aki szerint „Egy nemzet sorsa az iskolában dől el!” Mi pedagógusok töretlenül hiszünk ebben! Ezért készültek az új Énekeskönyvek is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Jókai 2007. Jókai Mór: *Rab Ráby*. Kossuth Kiadó, Budapest.

<http://mek.niif.hu/00800/00839/html/jokai17.htm> Legutóbbi megtekintés: 2022. július 1.

Kodály Zoltán 1969: *A magyar népzene*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán 1974: *Néphagyomány és zenekultúra*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Kodály Zoltán 1974: *Visszatekintés*. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I. Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Dr. Lakner Tamás 2020: *Ének-zene 9*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Dr. Lakner Tamás 2021: *Énekeskönyv 6*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Dr. Lakner Tamás 2021: *Ének-zene 10*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Dr. Lakner Tamás 2022: *Énekeskönyv 7*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Dr. Lakner Tamás 2022: *Ének-zene 11*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Dr. Lakner Tamás 2020: *Énekeskönyv 5*. Oktatási Hivatal, Budapest.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm.

rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17/2020. 290–447.

Letöltés időpontja: 2022.10.01.

MAGYAR NÉPRAJZI TARTALMAK AZ ÚJ NAT-BAN ÉS A KET- BEN ÉS AZ OKTATÁSI HIVATAL MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYVEIBEN

NYITRAI PÉTER

KIVONAT: A magyarságtudományi tárgyaknak és tartalmaknak meghatározó szerepet tulajdonítunk a gyermek nemzeti értékek iránti fogékonyságának a fejlesztésében. A vizuális kultúra tanárára pedig különösen nagy felelősség hárul munkája során. A tanterv-írók és OH tananyagfejlesztők az idézett tartalmak tantervekben, illetve pedagógusok kezébe adható módszertani kézikönyvekben való megjelentetésre törekednek.

Jelen írás a magyarságunk vizuális reprezentációi közül inkább a magyar néprajzi tartalmakról szól, jellemzően az alsó tagozat szemszögéből, érintve a gimnáziumi korosztályt érintő kérdéseket, sőt a megváltozott érettségi szabályozás néprajzi tartalmakat érintő változásokat is.

Tisztán befogadó jellegű fejlesztési feladat alig van a kerettantervi szövegek között, ha van is, akkor a játékoságot feltétlenül felkínálja. A vizuális kultúra tárgy jellemző területei alkotják a KET témaköreit: kifejezés és képzőművészet, vizuális kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra. Ezekhez hozunk fel jellemző példákat, amelyek motiváló hatással is bírhatnak.

KULCSSZAVAK: magyarságtudományi tárgyak, készségi tárgy, néprajz, fejlesztési feladatok, miskakancsó, vizuális kultúra

1. Bevezető



Id. Hidi Endre keramikus alkotásai (Nagydobrony, Ukrajna)



Id. Hidi Endre keramikus alkotásai (Nagydobrony, Ukrajna)

Nagy örömmel fogadtam el a felkérést, hogy írjak a Magyarságtudományi tárgyak az új NAT-ban és KET-ben című kötetbe, mert a nemzeti értékek, magyarságtudományi tárgyak és tartalmak meghatározó szereppel bírnak életemben, népzenezőként, vizuális kultúra tanárként pedig napi kapcsolatban vagyok velük munkám során. Tantervíróként és OH tananyagfejlesztőként pedig hivatásom az idézett tartalmak tantervekben, illetve pedagógusok kezébe adható módszertani kézikönyvekben való megjelenítése.

A szűkös terjedelmi keret miatt azonban elsősorban elszomorodtam, majd eszembe jutott, igazából azon volna érdemes búslakodnunk, ha magyarságunk főbb tartalmait bele lehetne sűríteni húsz oldal

szövegébe. Tematikus szűkítéssel élek tehát: a magyarságunk vizuális reprezentációi közül inkább a magyar néprajzi tartalmakról beszélnék, és inkább az alsó tagozat szemszögéből, bár előadásom során kitekintéssel élnék a gimnáziumi korosztály értelmes munkáira, sőt a megváltozott érettségi szabályozás néprajzi tartalmakat érintő változásaira is.

2. Készségtárgy vagy készséges tárgy

Sokan vélekedhetnek úgy még pedagógus kollégáink közül is, hogy „készségtárgyat tanítani könnyű, csak ülnek a gyerekek és rajzolnak némán!”, vagy „rajzoljanak akkor címert, meg tulipántot, ezzel kész is mind a magyarságtudomány, mind a néprajz!”.

Készségtárgynak azonban már igen régóta nem tartjuk tárgyunkat, noha a „mintarajz” korszakban valóban az volt. Tulipántot és népi motívumokat rajzoltak, vagyis inkább másoltak a gyerekek még a múlt század elején, motivációként pedig elég volt egy jó nagy osztályzat piros tollal a lap sarkára. Ettől azok, akik osztálytársaik számára szépen megrajzolták a tulipántot, valóban eljutottak készségszintre az adott feladat vonatkozásában, a többiek maradtak inkább jártasság szinten, vagy még ott sem.

Évtizedek óta vizuális kultúrának hívjuk a tantárgyat. A 2012-ben életbe lépett NAT-hoz képest a tantárgy szerkezete egy kicsit változott, követte az elmúlt csaknem egy évtized változásait, azonban vizuális kultúra volt akkor is, a rajz tantárgy, méginkább a rajz és műalkotások elemzése a '80–'90 évek világában maradt. A világ

pedig változik körülöttünk, és gyakran halljuk tanári szobában azt a megállapítást, hogy „ezek a gyerekek már nem olyanok, mint a régi-ek”, „ezekkel semmi olyat nem lehet megcsinálni, mint tíz vagy húsz évvel ezelőtt”. Így igaz. Ugyanazt nem lehet megcsinálni, illetve ugyanúgy nem lehet, változnunk kell hozzáállásunkban, módszereinkben, és az új, 2020-ban kiadott NAT szellemisége ezt a gyereket követő változást, gyerekközpontú pedagógiát legitimálja.

Kezembe került egy több mint tíz éve készült rajz: szakállas alak áll egy borospincében, kezében boros kancsó, vállán szűrőhímzéses cifraszűr úgy kidolgozva színes tűfilccel, hogy az öltések rendszere is felismerhető. Fiú rajzolta, felső tagozatos. Talán régen elég volt a *feladat* kiadása, cifraszűr képének nyomtatott formájával mint vizuális motivációs képanyag: „Készíts olyan képet, amin szerepel a cifraszűr!” Ma ez így nem alkalmazkodik sem a felső tagozatosok világához, sem tantárgyunk logikájához. A feladat a kamaszok ismeretében inkább így hangzana ma:

„Képzeld el, hogy Kukorica János nem követi Iluskát, hanem az első faluban beáll egy szőlősgazdához, majd feleségül veszi annak lányát, gazdag, jó módú emberként idővel átveszi apósa gazdaságát! Keres képi és szöveges információkat az interneten a hagyományos alföldi férfiruházat jellegzetes viseleti darabjairól!”

A gyerek saját telefonján képet keres és rátalál a cifraszűrre ami, mint a szöveginformációkból, amiket villámgyorsan átfut, kiderül, státuszszimbólumként megfelelt egy mai jobb gépjárműnek. Kora Mercedese, ha úgy tetszik. Ezek után már a vicc kedvéért is veszi a fáradságot, hogy a szépen „felpolírozott” státuszszimbólum megjelenjen, olyan legyen, mint ma egy luxusautó. Igen a kamaszokra

jellemző humor, illetve az, hogy a könnyes szemmel átadott felnőtt tartalmaknál nem utasítanak el semmit szívesebben, újfajta, gyerekismeretre, kamaszismeretre alapozott feladatkiadást igényel. Csak azért, mert olyan szép egy népi hímzés, meg sem emeli a ceruzáját, és fel sem néz a telefonjából. A társak elismerése pedig könnyen felülírja az osztályzatot. Bár meg kell mondjam, 28 év gyakorlat alatt még senkit sem láttam, aki egy kettes osztályzat után szívesen alkotott volna, hogy magasabb szintre emelje saját képalkotó gyakorlatát. Értékelésünknek is érdemes átállni tehát a NAT által közvetített korszerű pedagógiai szemléletből következő megoldásokra: ha én mint pedagógus nem találok olyan eszközt az óra alatt, amivel munkára bírom a gyereket, akkor nem az ő órai munkája elégtelen, hanem az enyém. A motiváció megteremtése a pedagógus feladata, a munka támogatása úgyszintén, ha a gyerek valós képességei miatt ronda a munkája, akkor a képességthalmazt (vagy annak hiányát) nekem látnom kell, és annak alapján kell értékelnem, segítő-formáló értékelési rendszerben kell dolgoznom, a számszerű osztályozás, minősítés ellenében.

Ha a feladatot például a jelzett módon adjuk ki, akkor megfelelnünk a 2020-as NAT szemléletváltást igenlő törekvéseinek. Az új NAT a fókuszát a tanulóra és a tanulásra helyezi, gyerekközpontú tanterv, a korábbi évek tanárközpontúsága után. Támogatja a tanulói ismeretszerzés, tanulói tevékenységek új megközelítéseit: differenciáló szemléletet vár el, a fejlesztést tanulói kompetenciák fejlődésében látja, és a tanítási gyakorlatot jelenség- vagy valóságalapon, formailag pedig projektekben és más korszerű munkaformák használatában írja le. Az iskolai tanulói tevékenységeket pedig játékos formában várja el.

A korábbi tantervek a vizuális kultúra számára némileg megfoghatatlan ismeret – készség – képesség rendszerben írták le a *tanár* fejlesztő munkáját. Ebből sok jószándékú félreértés született az „Az óra célja és feladatai, óravázlat fejlécekben” láthattunk *plasztikai érzéktől* kezdve *papírhajtási képességig* mindent, amit jól és tudományosan hangzott. Hozzátenném, a pedagógiát a mindennapok gyakorlatában inkább szakmának érzem, mintsem tudománynak. A 2020-as NAT a tanuló *tevékenységeit* nevezi meg, mégpedig életkori szakaszokban magasabb minőségeket kifejező egyszerű igékkel: „felismeri, összehasonlítja, alkotásában felhasználja” stb. Hasonlóan a Bloom-féle taxonómia elvéhez, ami az ismeretszerzés szintjeit írja le. A tantárgyra jellemző tevékenységeket a NAT *Tanulási eredményeiben* közli tehát, ezek elérésére pedig a KET *Fejlesztési feladatokat és ismereteket* jelöl ki. Mi az Oktatási Hivatal által megjelentetett tanári kézikönyveinkben pedig a KET Fejlesztési feladatait fordítjuk le feladattá: ténylegesen mit csinál a gyerek, és mi a produktum, amelynek létre kell jönnie. Az ismeret a mi tárgyunkban vizuális ismeret, szövegszerű fogalommagyarázat, elmélet: a művészettörténeti tartalmak mind-mind tanulói alkotáshoz kötve jelennek meg, tehát a produktum egy ismeretátadó prezentáció, amit a kommunikációs kulcskompetencia fejlesztése érdekében verbálisan is előad a gyerek vagy a csoport. Tanulnivaló maga a prezentáció figyelemterelő vizuális megvalósítása is, mint vizuális kommunikációs megvalósulás. Nem *produktum* azonban egy sima lapú füzetbe írt órai vázlat, nem produktum annak bemagolása, továbbá nincs olyan fejlesztési feladat, ami megkívánná a dolgozatírást, vagy a feleltetést a tárgyunkban. Továbbmegyek: ezért nincs az

új középszintű érettségi szabályozásban művészettörténeti teszt, és ezért van projekt, a portfólió bemutatása és a vizsgahelyszínen készülő, projekttémával összefüggő alkotó munka, ugyanis, ha nem ismeretalapú a tantárgy, akkor az érettségije sem lehet az. Ha nem szerez gyakorlatot az évszámok, vagy szinte senki által nem ismert néprajzi tárgyak *nevének* bemagolásában, akkor nem érettségizhet ilyen tevékenységrendszerben, de ha gyakorlatot szerez a sok tevékenységtípusból összeálló projektmegvalósításban, önálló ismeretszerzésben, önálló következtetések megalkotásában és mindennek prezentálásában, akkor a vizuális kultúra sajátos tevékenységeiben készült produktumokkal bizonyítja e tárgybeli érettségét.

3. A vizuális kultúra tantárgy kerettanterve

A tantárgyunk lényege az, hogy a gyerekek produktumot hoznak létre. Már a 2012-es NAT is az alkotva befogadás módszerét kínálta, tartalmait azonban rendre befogadói és alkotói folyamatokra osztotta, a 2020-as NAT és KET szövege többnyire nem tesz különbséget, egy mondatban határozza meg ezek összefüggéseit. Tisztán befogadó jellegű fejlesztési feladat alig van a kerettantervi szövegek között, ha van is, akkor a játékoságot feltétlenül felkínálja. A vizuális kultúra tárgy jellemző területei alkotják a KET témaköreit: kifejezés és képzőművészet, vizuális kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra. A 2012-es NAT és KET változásában némelyik mozgóképes és mé-

diahasználati fejlesztési feladat már tantárgyunkba került, 2020-ban pedig a digitális kompetencia is belépett a kulcskompetenciák sorába, így ez megmutatkozik a KET Fejlesztési feladatokban. A szabályozás természetes módon, napjaink folyamataira és jelenségeire reagálva például nem tesz különbséget abban, hogy a kifejező képalkotás álló, vagy mozgóképpel jelenik meg produktum szintjén. A hagyományos kézi alkotómunka mellett életkori sajátosságokat figyelembe véve, a digitális produktum létrejöttét is sok helyütt támogatja. Ez például a gimnazista korosztály esetén motiváló hatással is bírhat, számos olyan feladatot írtunk számukra, amikben a kezük jelentős beköszolása árán jutnak el a feladatmegoldás bizonyos szakaszáig, a produktumot viszont digitálisan, a fotómanipuláció, vagy videóvágás tevékenységeivel együtt várjuk el, például egy gyurmafilm *stop motion*-technikával való megvalósítása esetén, de akár kisebbeknél is, hiszen a mai alsós korosztály született digitális bennszülött.

A magyar népi kultúra nemzeti identitástudatot erősítő tartalmi önálló témakört nem alkotnak, hanem át-átszövik a KET fejlesztési feladatait és ismereteit, gyakran illusztrációs célú képi alpanyagként jelennek meg: hol a díszítőművészet mintakincsét mutatják be, hol a hagyományos tárgy- és környezetkultúra területének feldolgozását segítik. A néprajzi, népművészeti tartalmak minden esetben az alkotómunkát segítik és motiválják a kerettanterv feladatrendszerében.

A *feladattá* lefordított kerettantervi fejlesztési feladatokat már nem kerettantervi témakörökben csoportosítva rendezzük, hanem több tanórán és akár tantárgyon átívelő összefüggésben szeretnénk bemutatni azt a nagyon változatos rendszert, ahogyan a kerettan-

tervben szétválasztott fejlesztési feladatok a gyakorlatban összetalálkoznak. A kerettanterv óraszám-ajánlásai a többi tantárgy esetében azt sejtetik, hogy egy-egy javasolt témakör fejlesztési feladatai egymás után tanmenetbe illeszthetően „letaníthatók”, és egy adott időegységként alkotják a tanulás folyamatát. Ez a vizuális kultúra tantárgy esetében nem így van. A kerettantervek szerkezete egységes, így a vizuális kultúra kerettantervi szerkezete teljesen megegyezik a többi tantárgyéval, de fejlesztési feladatai nem lineárisan követik egymást. Egy-egy órán a kitalált témának és gyakorlati feladatnak megfelelően párhuzamosan több fejlesztési feladat is érvényesülhet, illetve a feladattá alakított tantervi követelmények több órát lefedő egységet is alkothatnak.

A továbbiakban a módszertani kézikönyvekben alkalmazott megoldásokkal folytatom, egy első osztályos feladattal illusztrálnám a tantárgy nem lineáris fejlesztési feladatainak rendszerét, majd a 3. osztályos módszertani kézikönyv példájával mutatnám be a néprajzi tartalmak felhasználási lehetőségét, azt a gazdag módszertani ötletthalmazt, amiből a tanítónak saját osztálya számára kell létrehoznia a gyerekek érdeklődésének, motivációjának, megfelelő tevékenységrendszer, ami egyúttal hitelesen használja nemzeti, kulturális örökségünket, másrészt hitelesen reagál a 2020-as NAT pedagógiai célkitűzéseire is.

Láttak-e fiúgyerekeket zsinórt sodorgatni órákig?

Nem gyakori látvány. Ha pusztán öncélú, amolyan régi típusú technika órai feladatként kapja a gyerek, akkor bizony otthonra marad: anyuka majd megsodorgatja, be lehet vinni másnap, lesz érte nyomda, vagy piros pont, „ügyes vagy”, és a gyerek érzi, hogy ő

ügyes, mert más anyukája nem ért rá ilyen szép zsinórt sodorni, ő viszont elérte a célját, megszerezte a külső motivációként felkínált ellenértéket, munkát viszont nem termelésbe fektetett, hanem a feladat „delegálásába”.

Március 15-ére készülve sok iskolában, óvodában is szokás a fiúkkal csákót, a lányokkal pártát készíteni. Tekintsük a fiúkat először, hiszen fontos, hogy a gyerekekkel kifejezetten alkalmas témakörökben nemek szerint is differenciáljunk, tehát a fiúk kartonból készítsenek csákót, alaklemez mentén vágják ki a simlédert, a csákó közepére rajzoljanak Kossuth-címert, majd díszítsék zsinórsodrásal a csákókat. A feladat címerrajzolás részének ismerettartalma azon kevés tanulási eredmények egyike, amiben az „ismeri” kifejezés önmagában áll:

„pontosan ismeri államcímernk és nemzeti zászlónk felépítését, összetevőit, színeit”

A csákó és pártakészítés triviális és régóta gyakorolt feladata a vizuális kultúra KET fejlesztési feladatainak tükrében.

Fejlesztési feladatok (KET):

Vizuális információ – Vizuális jelek a környezetünkben témakör:

Magyar nemzeti szimbólumok gyűjtése (pl. államcímernk, nemzeti zászló, Szent Korona, Kossuth-címernk, 1956-os lyukas zászló) és a szimbolikus elemek felhasználása az alkotó munka során (pl. tárgyalkotás díszítményeként: huszárcsákó, pártá).

Természetes és mesterséges környezet – Valós és kitalált tárgyak témakör:

Dramatikus játék céljára újjában, síkbában, kellék (pl. varázspálca, „rámás csizma”, „kőleves”) jelmezelem (pl. kalap, maszk, kötény),

díszlet tervezése és elkészítése természetes vagy mesterséges/újrahasznosítható anyagokból (pl. textil, fonal, papír vagy műanyag hulladék, természetben talált anyagok) csoportmunkában is.

Vizuális kifejezőeszközök – Érzékelés, jellemzők, tapasztalat témakör:

A tanulás során felmerülő helyzetekben valós környezeti jellemzők (pl. téli táj, növény részei, osztályterem színei), képek és ábrák (pl. tankönyvi ábra, saját vagy társak rajza) célirányos megfigyelése, és a tapasztalatok szöveges megfogalmazása a látott információk pontos leírása és feldolgozása érdekében.

Mint látható, három vizuális kultúra kerettantervi témakörből áll össze a gyerekek munkájának tantervi legitimációja, ugyanakkor a Technika és tervezés tantárgy „Tárgykészítés különböző anyagokból, építés, szerelés” témakörének „fonalmunka” és „papírmunka” része is megjelenik, ha pedig igazzá tesszük más tantárgy tananyagát, akkor elbitorolhatjuk csáki készítésére azt a plusz egy tanórát, amit a tanterv így megenged.

A Kossuth-címert mutassuk a gyerekeknek, próbálják meg lemásolni! Ne nyomtassuk ki nekik, eléggé összetett és részletgazdag a címerünk, hadd tanulmányozzák, számolgassák meg a sávozást, vegyék észre a kis koronát maguk. Mutassuk az államcímert is, és mutassuk meg a trónfosztás sapkacímert is, ahol a koronát koszorú pótolja szablyával áthúzza. Fejtsék meg a jelentést, gondolkodjanak rajta, miért cserélték le a koronát a *semmi, azaz nulla*, például dolgozatok pontozásánál is használt általános jelére. Ez a tevékenység ekkor jelenségalapú, felfedezettő, gyermeki ismeretszerzést támogat, ha kinyomtatjuk és kiszíneztetjük a készen kapott címert, az

amolyan klasszikus időhúzó napközis feladat. Így nem lesznek *szépek* a címerek, lehet, hogy tizenöt sáv is lesz rajtuk jó ferdén, de a gyereké lesznek, és saját megfigyelését rögzítik, még, ha nem is jól. Van idő, látja még eleget, lesz jobb is. A magyar címer nagy része a gyereké lesz, a sajátja lesz és újból és újból megnézi, megtanulja, talán még magától is lerajzolja, mert megszereti.

Zsinórt pedig azért sodor a kisfiú, mert minden elsős tudja, hogy a *parancsnok*, a *komoly katona* sok zsinórt hord a csákóján. Innen lehet látni, ki a komoly férfi, tehát a komoly férfi még ebéd után is sodorja a zsinórt, és kötözi a csákóra, meg még otthon is ezt fogja csinálni, hogy ő legyen a legkomolyabb katona, erős huszár, aki védi a hazát.

A lányok pedig csináljanak pártát: vágják ki alaklemez mentén, majd rajzoljanak ők is Kossuth-címert, az ott is jó, helyezték el a közepére, majd szimmetrikusan díszítsék lakóhelyük, vagy választott tájegység népi díszítőművészetéből származó stilizált virágmotívummal. Zsinórt sodorjanak ők is, fel is kell kötni a pártát. Másfajta tevékenységet végeznek tehát egy időben a fiúkkal. Munkájuk során ők újabb, belépő kerettantervi fejlesztési feladatot is végrehajtanak:

Fejlesztési feladat (KET), Természetes és mesterséges környezet – Valós és kitalált tárgyak témakör:

„Képi inspiráció alapján (pl. természeti jelenségek, állatok, népművészeti motívumok) egyszerű mintaelem tervezése (pl. ábrázolás, rácsháló, indigó alkalmazása) A tervezés érdekében egyszerű rajzok készítése és szöveges magyarázata..”

A „lakóhelyük, vagy választott” magyar népi tájegység témakörét nem véletlenül emeltem ki. Itt a feladaton első osztályosok dol-

goznak. Nem csak budapestiek. Nekünk itt Budapesten nincs tájegységünk, de Magyarország lakosságának általában van. Kerettantervi fejlesztési feladat a lakóhely környékén található tájházak tárgyi világának, ott látható jellegzetes díszítőművészeti mintakincsének ismerete, azért, hogy a gyerekek első sorban szülőföldjük hagyományait ismerjék meg, ismereteik és élményeik birtokában büszkéek legyenek rájuk, majd ezen túl ismerjék meg a magyarság által lakott egyéb tájainkon született néprajzi kincseket, tudják azonosítani és megkülönböztetni. Ne csak egy tulipántos kalocsai paprikás kép éljen bennük a hagyományos népi kultúráról, őseik mindennapi kultúrájáról. Ez lesz majd az a tudás, ami a gimnáziumi korosztály számára már „felhasználói szintre” írt népi kultúrán alapuló design-tartalmú feladataiban is majd felhasználható, és ez az a tartalom, ami az emelt szintű, 2021-ben változott érettségi vizsgatematikában is helyet kapott a korábbi évek hasraütés elve alapján választott néprajzi tárgyainak, makkos-ábrahámos hímzés-mintáinak felismerése helyett.

Erre törekszünk akkor is, amikor a kis elsőskkel anyák napjára olyan tulipán-motívumot használunk fel tárgydíszítésre, aminek jelentéstartalma dokumentált¹, hiteles néprajzi forrás alapján magyarázzuk a tulipán összetettségét a kislányok, nők és öregasszonyok életkori jellemzőivel összhangban. A kisgyerek saját családjának leképezését valósítja meg, saját magát és testvéreit ábrázolja,

¹ Kocsi Márta – Csomor Lajos: Festett bútorok a székelyföldön, Budapest, Népművelési Propaganda Iroda, 1982. című könyv leírásai és ábrái alapján tervezett feladat

alkotva fogadja be a néphagyományt, azt is, ami székellyföldi, és magára, a családjára vonatkoztatja azt a népi tudást, ami már annak régi szülőhelyén is kiveszett talán.

4. Csoportmunka: Miskakancsó

A következőkben a MISKAKANCSÓ-PROJEKT² című harmadik osztályra tervezett néprajzi tartalmakra épülő feladatot idézném annak illusztrálására, hogyan is építhetőek be a kerettantervben megjelenő néprajzi tartalmak úgy a tanítási gyakorlatba, hogy az gyerekismerethez vezessen, a kreativitás kulcskompetenciáját fejlessze a bevezetőben idézett mintamásoltatás helyett, illetve a minták lemásolása értelmezett legyen, és vizuális ismeretszerzést motíváljon. A feladat sok-sok éven keresztül érlelődött bennem, hosszabb projektté már akkor vált, amikor nem tanítottam alsó tagozatban. Az eredeti ötlet pedig Jankovics Marcell zseniális Magyar népmesék sorozatának „Köcsökgirály” című epizódjából származhat. Itt jegyzem meg, hogy tantárgyunk szempontjából érték a magyar népmese szöveg és képi világa, érték a gyűjtött szöveg, hiszen illusztratív feladatokkal kapcsolódhatunk, de érték a Magyar népmesék sorozat, amit mozgóképi fejlesztési feladatokban nevesítünk

² A projekt feladatlírását a Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Pirooska: Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tanításához a 2020-ban kiadott NAT és kerettanterv alapján, 3. osztály, Budapest, Oktatási Hivatal, 2021. digitális kézikönyvből szó szerint idézem.

is, hiszen a rajzfilmkészítés sajátos kifejező eszközeit a szakmailag tökéletesen elkészített sorozat bármely meséjén megfigyeltethetjük, és érték Jankovics Marcell is. Érték az elhangzó népzenekeincs, ami a képi világgal együtt mindig helyén van, mindig az eredeti mese tájegységét idézi, de érték a Gryllus Dániel furulyajátékában elhangzó főcímdal is, amit ugyanannyi kezdő furulyás kisgyerek próbál meg eljátszani, mint az egyébként lengyel „Egy boszorka van” címűt. Ezek mentén Szabó Gyula hangja is nemzeti kincs, nemzeti kincseink épülnek egymásra, ahogy a hagyományos magyar népi kultúra jelenségein épültek azok értő felhasználásával a „magas kultúra” momentumai, Bartók zenéje, Kós Károly Wekerletelepe, Zsolnay tárgyai. A projektleírást ezek értelmében idézem ide, bemutatva tanári kézikönyvünk szövegezési stílusát is egyben:

„Az alábbi feladatsor tulajdonképpen egy projekt, amelyben változatos munkaformák, tevékenységek sora juttatja el a tanulókat több, önállóan is értelmezhető produktum elkészítéséhez, és amely folyamat során több tantervi témakör fejlesztési feladatai is megjelennek.

A projekt megoldására szükséges időkeretet nehezen tudjuk megmondani, mert teljes egészében a tanulók sajátosságain múlik. Adott osztályban elegendő lehet két tanóra, máshol két dupla óra sem biztosan.

Tanulási eredmények (NAT)

**A témakör tanulása hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló a nevelési-
oktatási szakasz végére:**

- *adott álló- vagy mozgóképi megjelenéseket egyéni elképzelés szerint átértelmez;*

- *saját történetet alkot, és azt vizuális eszközökkel is tetszőlegesen megjeleníti;*
- *saját munkákat, képeket, műalkotásokat, mozgóképi részleteket szereplők karaktere, szín-, fényhatás, kompozíció, kifejezőerő szempontjából szövegesen elemez, összehasonlít;*
- *képek, műalkotások, mozgóképi közlések megtekintése után önállóan megfogalmazza és indokolja tetszésítéletét;*
- *különböző alakzatokat, motívumokat, egyszerű vizuális megjelenéseket látvány alapján, különböző vizuális eszközökkel, viszonylagos pontossággal megjelenít: rajzol, fest, nyomtat, formáz, épít;*
- *alkalmazza az egyszerű tárgykészítés legfontosabb technikáit: vág, ragaszt, tűz, varr, kötöz, fűz, mintáz;*
- *adott cél érdekében alkalmazza a térbeli formaalkotás különböző technikáit egyénileg és csoportmunkában.*

5. Fejlesztési feladatok és ismeretek (KET)

Magyar népi cserépedények megfigyelése, következtetések megfogalmazása a formai jegyek alapján a használati módra (pl. vizes korsó, lábas, fazék, miskakancsó, butella). A megfigyelések rögzítése rajzban. A rajzok kreatív továbbalakítása szabad képalkotásban (pl. miskakancsó megfigyelés utáni rajza alapján „miskakancsó családjának” megjelenítése).

Korong nélkül készülő, adott funkcióra alkalmas egyszerű agyagedény készítése az alkalmazott technikából adódó önálló ter-

vezés alapján (pl. homokedény, könyökedény, papírhenger oldalához csigákból épített, kész edény üregébe préselve).

Lakóhelyük (vagy egy meghatározott magyar tájegység) jellemző, hagyományos díszítőművészetének mintakincsét megismerve saját készítésű agyagtárgy díszítő motívumának tervezése. A kivitelezés technikai lehetőségeinek megismerése után a formához, funkcióhoz leginkább alkalmas díszítmény kiválasztása és kivitelezése segítségével.

Élmények, elképzelt vagy hallott történetek (pl. álmok, családi események, osztálykirándulás, szünet) részleteinek megjelenítése különböző vizuális eszközökkel (pl. grafika, festmény, nyomtatott, fotó), és kreatív történetalkotás az elkészült vizuális munkák segítségével (pl. nyitva hagyott történet befejezése, átírása). Szemléltetésre ajánlott képanyag: Marc Chagall festményei, Vankóné Dudás Juli hagyományos népi életmódot bemutató festményei.

Saját és mások munkáinak, képeknek, vizuális alkotások szereplőinek szín-, fényhatás, kompozíció, kifejezőerő szerinti szöveges elemzése, összehasonlítása, a következtetések szöveges megfogalmazásával és megvitatásával (befogadói és szövegalkotási képességek fejlesztése).

Az alföldi fazekaskultúra sajátos edényformája a miskakancsó.

Egyszerű internetes kereséssel feltétlenül találunk képanyagot miskakancsóról, de szűkíthetjük a keresést például *Kántor Sándor karcagi fazekasmester* munkáira is.

Adjunk ki nyomtatott formában jó minőségű képet miskakancsóról! A feladat első részében a gyerekek 2-3 fős csoportokban dolgozzanak!

Figyeljétek meg a miskakancsó formáját, és a nyomtatott lapra írjátok oda, hogy az edény egyes részei miben segítik a használatot!

Találjátok ki, mire lenne alkalmas a tárgy, illetve mire használták a régi időkben az alföldi emberek! Mire alkalmas a tölcsér alakú kalap? Miben segít az, hogy összecsapították elöl a kalapot? Miben segít a domború díszítmény?

Meg kell hogy jegyezzük, némelyik miskakancsó kalapja teljes fedést ad, amibe zárható, csutoraszerű csövecskét dolgoztak bele, mint a butellák esetében. Maga a tölcséres kalap azonban a lopótökkel (hébérrel) való feltöltést segíti, és arra az életformára utal, amikor a hordóban tartott bort az adott étkezéshez szükséges mennyiségben kancsóba töltötték át. Ezzel a saját fogyasztásukat is korlátozták a régiek, és a bor is jó maradt a saját hőmérsékletén.

Válasszatok egy másik színű ceruzát, és írjátok, rajzoljátok az edény nyomtatott képe mellé azokat a mai tárgyakat, amiket hasonló módon használunk! Mi az a folyadék, ami a miskakancsóba illik? Melyik italfajtát milyen edényben tároljuk ma?

Jellegzetes díszítmény a kancsó hasán végig tekergőző kígyó. Gyűjtsetek olyan ismert meséket, történeteket, amelyekben kígyó szerepel! Aki hallott Ádám és Éva történetéről, mesélje el a többieknek a kígyó szerepét a bibliai történetben!

Találgassatok, mit üzent a kancsó készítője a kígyómotívummal a tárgyat használó embereknek! (Itt reméljük, hogy a válaszban a kísértés és bor képzetpáros megjelenik, ha nem, akkor további kérdésekkel érdemes erre fordítanunk a gyerekek gondolkodásának irányát. Egyébként találkozhatunk a hosszú élet szimbóluma megfejtéssel is, ami talán inkább az ég felé kígyózó növényi indák fogalmköréhez kapcsolódhat.) Számos nép, így a magyarság is, a kígyóról úgy tartotta, hogy örök élettel bír, gyógyít és szerencsét hoz.

A faragások és kerámiaedényeken ábrázolt tekergő kígyó a tulajdonosnak kívánt hosszú életet szimbolizálja (a szerk. megjegyzése).

Érdeemes a csoportok megoldásait, ötleteit közvetlenül velük megbeszelnünk, egy-egy ötlettel segíthetünk a közös gondolkodásban. Frontálisan ekkor felesleges részösszefoglalással húznunk az időt. A részösszefoglalás maga a csoportok rajzos feladatlapja, a pedagógus szerepe pedig ebben a helyzetben a felfedeztetés. Ne felejtjük el, hogy itt ismeretként nem akarjuk bevésni a miskakancsó jellemzőit, hanem alkotásban adunk teret arra, hogy a megfigyelések, következtetések vizuális jellegű eredményre vezessenek.

Szintén csak a kis csoportban történő beszélgetés lehet alkalmas arra, hogy a kapcsolódó nevelési összetevőket meglássuk, és meghalljuk azt például, ha egy gyereknek túlságosan bő ismeretei vannak az alkoholfogyasztásról.

6. Miska, a kancsó, családja körében

Egyéni munka

Mutassunk század eleji fekete-fehér családi fotókat!

Figyeljétek meg a képeket, és találgassatok, melyik felmenőtök élhetett akkor, amikor ezek a képek készültek! Miről lehetne beazonosítani a kép keletkezésének időpontját? Honnan vannak olyan ismereteitek, amivel indokolni tudjátok a véleményeteket?

Fogalmazzátok meg a látott képek alapján, hogy mit vártak el egy fényképésztől, ha családi képet akartak készíttetni vele!

Fogalmazzatok meg, hogy mi a közös a képen látható emberek elhelyezésében!

Fogalmazzatok meg, milyen hatást kelt bennetek a korabeli emberek arckifejezése! Milyen lelkiállapotra utalnak? Mi jellemzi a testtartásukat?

Mikor készülnek ma hasonló képek, és miért?

Adjunk ki egy listát az emberi testrészek, illetve az arcrészletek felsorolásával.

Írd az arcrészletek, testrészek mellé, hogy te melyik szülődtől, nagyszülődtől örökölhetted a rád és csak rád jellemző külső tulajdonságaidat! Gondolj arra, hogy a családtagjaid mire gondolnak, amikor azt mondják: Tiszta apja/anyja/nagyapja ez a gyerek!

A/3-as rajzlapon rajzold meg azt a családi fényképet, amin elképzeled Miska, a kancsó családját! Dolgozz fekete filctollal! Először találd ki, milyen feleség illik a férfialakot formáló miskakancsóhoz, majd képzeled el a gyerekeiket, esetleg a nagyszülőket! Gondolj arra, hogy testünk, arcunk jellemző vonásait örökölni szoktuk, tehát biztosan ők is bizonyos vonásokban hasonlítanak egymáshoz!

Mutassunk miskakancsó-képeket színesben, nagyban!

Figyeljétek meg, milyen színeket használtak eredetileg a miskakancsó mázához!

Keverjétek ki egy külön lapon (műanyag lapon vagy az általában vizesedényként használt nagy tejfölvödör fedelén) a látott színeket!

Fessétek ki az elkészült figurákat úgy, hogy Miska kifestéséhez a hagyományos színeket használjátok, de az elképzelt családtagok kifestésekor ettől eltérhettek!

Vegyük észre a feladatsor fontos fejlesztési céljait: az előkészítés a hagyomány alapján kikristályosodott funkcionális formai jegyek felismerését és napjaink használati szokásaira való ráismerést segítette; a rajzos jegyzet, a funkció szöveges megfogalmazása a megfigyelés–lejegyzés–következtetés didaktikus sorrendjében zajlik; a családi fotókról szóló feladatrész annak a beállítási hagyománynak a megfigyeléséről szól, ami vizuálisan is megmutatja a család összetartozását. Majd a gyerekek által készített kancsócsalád megjelenítése új pedagógiai lehetőséget ígér, hisz sok esetben kivetített családrajzokként láthatjuk őket. Érdeemes megfigyelni a családtagok elhelyezését, csoportban elfoglalt helyét, méretüket, a motivált hasonlóságok finom eltéréseit és részleteit.

Nem biztos, hogy minden gyermekünkön beazonosíthatóan látjuk a saját családot, erősebb elvonatkoztatásra, adott esetben függetlenítésre képes gyerekek egyszerűen kreatív játékot látnak a feladatban, így nekünk sem kell kényszeres módon pszichologizálnunk a rajzokon, de amit látunk, azt látjuk.

Itt jegyezzük meg az értelmes tantárgyi kapcsolódás fontos lehetőségét. Az etika tantárgy KET, Család – Helyem a családban témakörének alábbi fejlesztési feladataihoz kapcsolódhat a feladat:

- Ismerkedés a saját család múltjával, az idősebb generációk életével
- Családi hagyományok azonosítása, családi ünnepek megtartása
- Érzelmi kötélekek a családon belül, az összetartozás jeleinek felismerése
- Saját szerep vállalása az ünnepek előkészítésében és megtartásában

A miskakancsóként ábrázolt családok elvonatkoztatott gyerekalkotásaiban talán könnyebb a családi viszonyok megjelenítése, mintha a gyerekeknek a saját családjukat kellene pontosan bemutatniuk.

Továbbmenve az etika tantárgy fejlesztési feladatainak támogatásán, a feladat változata lehet az is, ha minden gyerek otthoni gyűjtőmunkaként hoz fényképeket saját családi gyűjteményükből. Természetesen ebben az esetben engedhetjük azt is, hogy a telefonjával készítse el a képeket a családtagokról. Ekkor természetesen a képek nézegetése lehetséges a telefon képernyőjén is az arcvonások, a külső hasonlóságok felismeréséhez.

Vizsgáld meg a saját családi fotóidat, és fogalmazd meg a hasonlóságot valamelyik ősöddel kapcsolatban!

Az etika tantárgy Éntudat – Önismeret KET témakörének alábbi fejlesztési feladatait is részben teljesíthetjük:

- Saját főbb testi tulajdonságok és személyiségjegyek azonosítása, az önértékelés és a környezettől érkező jelzések értelmezése.
- Saját fejlődési folyamatok észlelése, jellemzése.

Ha nem sajnáljuk az időkeretet az alkotómunkát megelőző beszélgetésre, például ilyen kérdéssel:

A régi fotón látható elődöd képét megfigyelve mondj magadról olyan belső tulajdonságokat, amelyek közösek vagy ellentétes az övéivel! Figyeld meg az arckifejezését, tartását! Figyeld meg, mennyire gondos a ruházata!

Érdeemes hozzátennünk, hogy nem biztos, hogy igazak a megállapításaink – hiszen az sem biztos, hogy ismerjük a szóban forgó rokont –, de játékból találgathatunk.

A következő, egyébként a KET fejlesztési feladataiban meglehetősen egyértelmű formában megfogalmazott feladat leírásában ismét bekapcsoljuk az etika tantárgy Család című témakörét. A korábbi évfolyamnak szóló tanári kézikönyvekben is felhívtuk a figyelmet a tantárgyi integráció lehetőségére. Nagyon korszerű gondolatnak tűnik számunkra az, ha egy úgymond külső téma (tehát nem a vizuális kultúra egyik kerettantervi témaköre) iránt motivált érdeklődő, benne élő gyerekcsoport tevékenységét az órakeret rugalmas kezelésével szervezzük, és a vizuális kultúra tantárgy fejlesztőtevékenységeit például etikaórán végzik el a gyerekek, miközben az etikában kibontandó értékeket a vizuális kultúra órán készült alkotások közös nézegetésével, a róluk való beszélgetés keretében hozzuk a gyerekcsoport elé. Tudjuk, hogy nehéz az évszázados kereteket átlépni, de ha órafelosztás, átтанítás szervezeteileg nem akadályoz bennünket, osztálytanítóként átjárhatóvá tehetjük a tantárgyak rideg rendszerét a gyerekek érdekében.

7. Nem lehet letenni

Egyéni munka

Beszélgessünk a gyerekekkel olyan családi ünnepekről, amiket általában egy kis nassolás (mondjuk agapé) szokott követni. Nem érdemes itt ültetett ebédre szólni, mert elsősorban egy értelmes tárgy motivációjára akarjuk az egész folyamatot kifuttatni.

Meséljétek el, hogyan zajlik a családokban egy nagyobb ünnep (például esküvő, keresztelő, ballagás), amikor nemcsak a ti szűk

családokat van jelen, hanem a távolabbi rokonok (például unokatestvérek, nagybácsik) is!

Milyen ételeket szoktatok ilyenkor fogyasztani?

Mi a családi szokás nálatok az ilyen étkezések során? Üveg pohárban szoktatok ilyenkor üdítőt kapni, vagy eldobható műanyag pohárban?

Ha műanyag pohárban, akkor miről ismeritek meg a sajátokat?

Mutassunk korondi bokályokat, változatos mintákkal! (Legjobb, ha élőben mutatunk példát, hisz a legtöbb általános iskolában dekorációként vagy virágvázaaként előfordul egy-két darab.) Osszuk ki a tárgy eredeti méretében nyomtatott fotóját is!

Figyeljétek meg a képen látható tárgyakat!

Mutassátok meg rajzban, miről árulkodik a tárgy formája! Mire használhatták régen?

Ekkor akár A/5-ös írólapon is dolgozhatnak a gyerekek, mert ez csak az előkészítő feladat.

Rajzoljátok meg képsorozatban, mi történne, ha virágcsokrot tennénk a képen látható edénybe, és megmozdítanánk az asztalt, amin az elhelyezkedik!

Áruljuk el a gyerekeknek az edény eredeti funkcióját! (Lakodalmakra készített borospohár, amit minden vendég megkapott, így az ünnepség után megőrizhetett.)

Most, hogy elárultam, mire használták régen a bokályt, fogalmaztatók meg, hogy a formája hogyan segíti ezt a használatot!

A projekt folytatását nem idézem tovább, a feladat értelmes folytatása *tárgykészítés*. Nagyon nehéz a mai világunkban értelmes tárgyat alkotni. Értelmes tárgyon nem a dísz tárgyat értjük, hanem azt, ami formájában hordozza a funkciót, ami használható, ami for-

ma és funkció összefüggéseiben leírja az embert, és ami kell. Szükségetet elégít ki. Gyakori fogásunk az, amikor olyan tárgy készül, ami játékkörnyezetben igaz: dramatikus játék kelléke a tárgy, mese-folyam átélését célozza, modellez egy jelenséget. A Miskakancsó folytatása használható tárgy, mint ilyen, ajándékként adható. Látják, a feladat előkészítése, amit a könyvből idézek, a funkcióra vonatkozik. Kimenete pedig cserépedény elkészítése, ami kerettantervi feladat. Nem gyurmázás, nem öncélú 3D formaalkotás, hanem az ember kezéhez illeszkedő tálka, vagy bokályszerűen személyessé tett ivóedény, például egy édesanya kávézási szokásaihoz kötődő méretű kávéscsésze, ami más méretű kell legyen egy „üresen ivott” erős reggeli kávé esetében, mint egy sok tejjel szeretett, lazára hígított italt kedvelő anyuka számára készített.

A hagyomány és a tárgyhasználat itt ismét visszakanyarodik a jelenhez, a gyerek saját életéhez, az otthonában, családjában megfigyelt szokásokhoz, és nem távolodik el a múzeumi utánzások vitrintárgyai felé, jöllehet ahhoz, hogy használni lehessen, jónak kell lennie. Jó pedig akkor lesz, ha azt, amit a gyerek nem tud, mi tudjuk helyette: például ún. ehető mázzal impregnáljuk (égetjük) a kis csészét, ekkor reggeli kávéét egynél többször is fogyaszthat belőle az édesanya, akinek készült.

8. Hogyan tovább?

Terjedelmi okokból nem írhatom le részletesen a magyar néprajzi tárgyú kerettantervi fejlesztési feladatok felhasználási módját a felső tagozatos, illetve a gimnáziumi korosztály számára írt tanári kézi-

könyvek példáival. A NAT szabályozásával 10. évfolyamig kötelező tantárgy a vizuális kultúra. Évfolyamonként változó mértékben meg-megjelennek néprajzi tartalmú feladatok a kerettantervekben, jórészt azonban az alsó tagozaton történő alapozást tekintjük fontosnak abban, hogy a későbbi évfolyamok munkájában „felhasználói szinten” kezelhessék a tanulók a vonatkozó tartalmakat.

A gimnázium 10. évfolyamára írt tanári kézikönyvben az alábbi KET fejlesztési feladat alapján:

„Kós Károly, Makovecz Imre és Csete György munkásságának megismerése után organikus szemléletben közösségi tér és környezetének megtervezése. A tervek alapján makett készítése szabadon választott anyag és eszközhasználatlall.”

Megjelent feladatunkban már a kiváló építészek munkásságán átszűrt tartalmakkal operálnak a fiatalok. Nem biztos, hogy népi építészeti momentumokat szűrnek le egy választott Makovecz-épület szellemiségéből, lehet, hogy a Hagymatikum növényi átírásaival foglalkoznak, de a lehetőség arra is megvan, hogy a népi építészetből átvett szerkezeti-formai elemeket lássák meg. Akkor fogját ezeket meglátni, ha alsó tagozatos korukban, illetve a kamaszkor értékét visszautasító korszaka előtt változatos feladatokban találkoztak a magyarság népi építészetével, a táj és épületfunkció összefüggésével, alkotásban megtapasztalták a díszítmény és tárgyfunkció összefüggéseit, hiteles viseletben látták egy tájegység meséjének szereplőit mesefilmen, majd hiteles viseletben illusztrálták kifejező képalkotásukban is.

Felnőttkoruk határán pedig vizuális ismereteik alapján tudják értékelni az új Néprajzi Múzeum épületének fémbe írt hízmészmin-táit, értelmezhetik a kódot, és magukénak érezhetik azt a kultúrát,

ami napjainkban is értéket teremt. Érettségi vizsgájukban pedig összefüggéseket mutathatnak fel saját gyűjtőmunkájuk alapján például éppen a magyar organikus építészet nagyjainak munkásságával, akkor is, ha nem vizuális kultúrából érettségiznek, hanem éppen a hetvenes-nyolcvanas évek Magyarországaról beszélnek a történelem szóbeli vizsgán: a lakótelepek elidegenítő, jellegtelenítő hatásairól és a magyar folklór feltámadásáról, mintegy társadalmi gyökerű kulturális ellenhatásról.

Tudom, hogy nem olvasmányos, de minden kedves érdeklődőnek ajánlom, hogy lapozzon bele a vizuális kultúra kerettanterveibe, és az Oktatási Hivatal által megjelentetett tanári kézikönyvekbe, amikben rengeteg tantárgyi kapcsolódásban írt feladatot láthat, akkor is, ha nem tanítja a tárgyat, de saját tantárgyában kíván vizuális kultúra tevékenységet mutató feladatot kiadni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bakos Tamás – Nyitrai Péter – Nyitrai Piroska 2021: *Tanári kézikönyv a vizuális kultúra tanításához a 2020-ban kiadott NAT és kerettanterv alapján*, 3. osztály. Oktatási Hivatal, Budapest.

Kocsi Márta – Csomor Lajos 1982: *Festett bútorok a Székelyföldön*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.

A KÖTET SZERZŐI

Illik Péter, PhD (1979, Budapest), történész, középiskolai tanár, a Magyarországtudományok Intézet tudományos munkatársa. Fő kutatási területe a magyar és egyetemes kora újkor, valamint egyes történelmi témák megjelenése a középiskolai tankönyvekben. Fő kutatási területe: magyar történelem.

Kásler Miklós, Prof. Dr. (1950, Budapest) onkológus, ny. tanszékvezető egyetemi tanár, miniszterelnöki megbízott. A Magyar Tudományos Akadémia doktora (2010), az Országos Onkológiai Intézet főigazgató-főorvosa, majd 2018-tól 2022-ig az Emberi Erőforrások Minisztériumának minisztere, 2023-tól a Magyarországtudományok Intézet főigazgatója és 2022 őszétől tiszteletbeli elnöke. Széchenyi-díj (2018). Fő kutatási területe: onkológia.

Kóródi Bence, PhD (1962, Budapest) nyelvész tanár, Hundedac Nagydíjas tankönyvszerző, szerkesztő, az Oktatási Hivatal Tananyagfejlesztési Főosztályának vezetőjeként a NAT-2020 keretében megjelenő számtalan tankönyv készítési folyamatának fő szakmai koordinátora. Számos olvasókönyv és magyarnyelv-tankönyv szerzője. Fő kutatási területei: alkalmazott nyelvészet, oktatásmódszertan.

Lakner Tamás, Prof. Dr. (1954, Sárvár) egyetemi tanár, karnagy, tananyagfejlesztő. 1990 óta a Janus Pannonius Tudományegye-

tem Művészeti Karán tanít, 1995-től mint adjunktus, 2006-tól mint egyetemi docens. 1996-2000 között az egyetem szenátus tagja, 2013-tól 2019-ig a PTE Művészeti Kar dékánja. 2014-től egyetemi tanár. A felső tagozatos Énekeskönyv A-sorozatának és a gimnáziumi Ének-zene tankönyvek A-sorozatának tananyagfejlesztője. 2020-ban a PTE Művészeti Karától *decan emeritus* címet kapott. Liszt Ferenc-díj (2008).

Nyitrai Péter (1975, Budapest), vizuális kultúra tanár, tananyagfejlesztő, népzeneész, az Arasinda Török Együttes alapítója. A NAT és a kerettantervek fejlesztési feladatainak gyakorlatba való átültetését segítő szakmai anyagok készítésével foglalkozik a rajz és vizuális kultúra területén. Kutatási területe: oktatásmódszertan.

Pappné Gellényi Judit (1954, Budapest): vezető tanár, tanterv- és tananyagfejlesztő. 2018-2020 között részt vett a NAT 2020 és a hozzá tartozó kerettantervek kidolgozásában. 2020 óta a történelem tankönyvek vezető szerkesztőjeként azok kerettantervi megfeleltetését felügyeli.

Pomozi Péter, PhD (1963, Budapest): nyelvész, író, tananyagfejlesztő. A Magyarságkutató Intézet Magyar Nyelvtörténeti Kutatóközpontjának igazgatója, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának docense. Több egyetemi főszak (pl. Tartui Egyetem, magyar szak, 1993) alapítója. A 11B és 12B magyar nyelvi tananyagai és az emelt szintű magyarnyelv-

gyűjtemény társszerzője. Fő kutatási területei: nyelvtörténet, nyelvpolitika, magyar mint idegen nyelv.

Sipos Imre (1965, Nagykanizsa): tanár, címzetes egyetemi docens. 2012 decemberétől a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Székesfehérvári Tankerületének igazgatója. 2013-tól 2017-ig az Emberi Erőforrások Minisztériumának köznevelésért felelős helyettes államtitkára. 2019. december 1-től az Oktatási Hivatal tartalomfejlesztési és tankönyvkiadási elnökhelyettese.

Szabados György PhD (1971, Budapest): történész. A Magyarságkutató Intézet László Gyula Kutatóközpont és Archívumának igazgatója, a Siklói Gyula Várostitörténeti Kutatóközpont történésze és a Szent István Király Múzeum történész tanácsadója. Fő kutatási területei: korai magyar történelem (őstörténet, Árpád-kor), magyar historiográfia a XI–XVIII. században. A NAT 2020 alapján az 5. és 9. osztályos tanulók számára készített történelemtankönyvek lektora és társszerzője.

Takaró Mihály (1954, Budapest): irodalomtörténész, tanár, televíziós műsorvezető. A NAT 2020 alapjainak kidolgozója és fejlesztője. Az Oktatási Hivatal külső munkatársa és a vecsési Petőfi Sándor Katolikus Gimnázium tanára. A Trianoni Szemle alapító szerkesztőinek egyike. A Magyar Írószövetség vezetőségi tagja. Kutatási területei: irodalomtörténet, irodalomoktatás.

A kötetet a Magyarságkutató Intézet adta ki.

Postacím: 1062 Budapest, Andrássy út 64.

Web: mki.gov.hu

Felelős kiadó: Prof. Dr. Kásler Miklós, a Magyarságkutató Intézet főigazgatója

Borítóterv: Tóth Mihály

Műszaki szerkesztés: Beregi Attila

Nyomás és kötés: OOK-PRESS Nyomda, Veszprém

Felelős vezető: Szathmáry Attila