

Nyelvoktatás – irodalomoktatás

DEÁK ANDRÁS MIKLÓS

Dolgozatomban olyan kérdést kívánok felvetni, amellyel az idegen nyelvek hazai nyelvpedagógiája eddig még nem foglalkozott, noha az 1980-as évek brit nyelvpedagógiája élénk érdeklődést tanúsított iránta: szépirodalmi forrású szövegek nyelvi készségek fejlesztésére való alkalmazása, vagy ahogy azt a brit nyelvpedagógiai szóhasználat emlegeti, irodalom az idegennyelv-órán. (Literature in EFL) Írásom szűkszavú címét talán némi rosszállással szemléli az olvasó. Szinte hallani vélem a kétkedő hangokat nyelvtanár kollégáimtól: eddig is jól megvoltak versek, elbeszélések, regények vagy színművek (a továbbiakban irodalmi szövegek) felhasználása nélkül, miért pont most kellene a nyelvoktatásba való bevezetésük terhét magukra venniük? Másfelől irodalmat oktató kollégáim is tiltakozhatnak: „Irodalmat tanítani a nyelvtanórán? Eretnekség! Az irodalmi szöveg szent szöveg, azt csakis kellő áhítattal és természetesen kizárólag irodalmi stúdiumokra szabad használni”. Dolgozatomat a fenti kérdések áttekintésére és remélhetőleg megválaszolására szeretném szánni.(1)

Kezdjük gondolatmenetünket rövid módszertörténeti áttekintéssel. Milyen is volt az irodalomoktatás szerepe az elmúlt száz évben az egymást felváltó egyes nyelvoktatási módszerek esetében? A hajdan egyeduralkodó fordító-grammatizáló módszer, mint közzismert, a latin nyelv oktatásának mintájára az élő idegen nyelvek oktatása során is háttározottan előtérbe helyezte az irodalom a nyelvoktatásban való felhasználását, mégpedig oly módon, hogy maga a nyelvoktatás jórészt nem is állt másból mint klasszikus irodalmi szövegek olvastatásából és fordítatásából. E módszer felfogása szerint ezek a szövegek utánzandó mintaként szolgáltak az idegen nyelvet tanulók számára és egyúttal megvilágították számukra a különböző nyelvtani szabályokat is. A direkt módszer, majd pedig az audio-lingvális módszer beköszöntével az irodalomoktatás csillaga igen gyorsan leáldozott, hiszen a feltörekvő új módszerek minden teketória nélkül száműzték az irodalmat a nyelvi tanteremből. Ezek a módszerek eleve célszerűtlennek ítélték az irodalmi szövegek bármilyen módon történő felhasználását, nem utolsósorban amiatt, hogy nehezen, vagy egyáltalán nem voltak beilleszthetőek az audio-lingvális módszer által kínos pontossággal kimért és csepegtetve adagolt nyelvi struktúrák lépcsőzetébe. Az audio-lingvális módszer az irodalom tanulását csakis az erősen haladó hallgatók esetében tartotta érdemesnek és szükségesnek, vagyis azoknak, akik többévi kitaró tanulással megváltották az erre szóló jogosítványt. Ugyanakkor az audio-lingvális módszert kiszorító kommunikatív nyelvpedagógia sem sietett az irodalomoktatást a keblére ölelni, legalábbis kezdeti szakaszában nem. Csak az 1980-as évtized eleje, és különösen a közepe óta, amikor is a kommunikatív nyelvpedagógia érettebb, kiforrottabb szakaszába lépett, kezdtek el a brit nyelvpedagógusok – az irodalomban egyre inkább jól felhasználható forrást felfedezni vélve – intenzíven foglalkozni az irodalomoktatás kérdéseivel, mégpedig azzal a nem titkolt törekvéssel, hogy megpróbálják ezt a szövegtartományt a kommunikatív nyelvpedagógia integráns részévé tenni.

Az első kérdéscsoport, amellyel a brit nyelvpedagógia foglalkozott az volt, hogyan válhat az irodalomoktatás a nyelvtanuló számára hasznossá, hogy egyáltalán érdemes-e

szépirodalmi forrású szövegeket az idegen nyelv tanításának folyamatába beépíteni. Erre a kérdésre *Duff és Maley* (Duff-Maley 1990) válasza az, hogy mind nyelvi, mind nyelvpedagógiai, mind motivációs szempontból nemcsak érdemes, hanem egyenesen kívánatos az ilyen forrású szövegek rendszeres használata, mert 1.\ nyelvileg a különböző stílusok, regiszterek és szövegtípusok olyan széles skáláját kínálják, hogy megengedhetetlen luxus lenne valamiféle idegenkedés okán eleve lemondani róluk. 2.\ Alkalmazásuk tisztán nyelvpedagógiai szempontból is ajánlott, ugyanis az irodalmi szöveg sokféleképpen értelmezhető, következésképpen a nyelvtanulók véleménye értelmezésükkel kapcsolatban nem mindig egyezik, tehát automatikusan előáll az a nézetkülönbség (*opinion gap*), amely a nyelvtanulókat interakcióra sarkallhatja. 3.\ Az irodalmi szövegek a beléjük kódolt írói üzenettel erősen motiválják a nyelvtanulókat. Továbbá azért is érdemes, és ezt már a szerző teszi hozzá, mert így lehetővé válik az irodalmi szövegek demisztifikálása és az, hogy a hallgatók esetleges későbbi irodalmi stúdiumaira gondolva, nyelvtanulóközelbe hozzuk őket. Ettől kezdve a fő kérdéssé a *hogyan* kérdése vált, vagyis az, hogyan lehet ennél alacsonyabb tudásszinteken álló nyelvtanulók előtt megnyitni az irodalmi forrású szöveget, amelyhez természetesen szorosan csatlakozott a *mit, mikor* és *kinek* kérdéscsoport is.

A hazai nyelvpedagógia mindig is bizonyos, sőt olykor tetemes késéssel követte a nemzetközi nyelvpedagógiában már jó ideje húzószerepet játszó brit nyelvpedagógiát. Így volt ez a kommunikatív nyelvpedagógiai módszer megismerése és különösen a honosítása esetében, és ugyanígy fest a helyzet a dolgozatomban vázolt kérdéskörrel is. Angol nyelven máris bőséges szakirodalom áll a témát kutató szakember rendelkezésére. (A brit nyelvpedagógia természetesen kifejezetten az angol mint idegen nyelv (*EFL*) a nyelvi tanórára való bevitelével foglalkozott, de meggyőződésem, hogy eredményeikről a többi idegen nyelv nyelvpedagógiája sem mondhat le). Elkészültek, és Nyugat-Európában már bolti forgalomban is vannak azok az angol nyelvkönyvek, amelyek az elvégzett kutatások eredményeire épülnek. (Pl. két cím a sok közül: *John McRae-Roy Boardman*: *Reading Between the Lines* CUP 1984; *Ron Carter-Michael Long*: *The Web of Words* CUP 1987) Ezek a tananyagok a tanuló könyvből, tanári kézikönyvből és nyelvi kazettákból állnak. Felesleges is talán kiemelnem, hogy milyen nagy a tanári kézikönyv szerepe abban, hogy megteremti az elméleti nyelvpedagógus és az idegen nyelvet a gyakorlatban oktató szaktanár között a szükséges szoros kapcsolatot. A kazetták hanganyaga pedig elmélyíti a szövegek olvasása adta tanulói élményeket. A téma továbbra is élénken foglalkoztatja a brit nyelvpedagógusokat, olyannyira, hogy a nemzetközi angol nyelvpedagógia rangos szakfolyóirata, az *ELT Journal* 1990. évi júliusi számát szinte teljes egészében ennek a kérdéskörnek szentelte, mintegy összefoglalva az egész évtized kutatásainak eredményeit. (*ELT Journal* 1990. July)

Úgy érzem, az 1980-as évtized elméletileg kellően megalapozta a nyelvórán történő irodalomoktatás nyelvpedagógiáját. (Az persze megint más kérdés, hogy ezekből az eredményekből ténylegesen mennyi jutott el világszerte az idegennyelvi tantermekbe.) A nyolcvanas évtized végén jelent meg *Alan Duff és Alan Maley* *Literature* c. munkája (Duff-Maley 1990), amely a gyakorlati megvalósítás lehetőségeinek gazdag tárházát kínálja a vállalkozó szellemű nyelvtanároknak. Mi várható az 1990-es évtized elején a brit nyelvpedagógiától? Nem nehéz megjósolni, hogy az angol mint idegen nyelv oktatása esetében, vélhetően tovább omlik a merev válaszfal a valljuk be, időnként indokolatlanul misztifikált nagybetűs Irodalom oktatása és a nyelvi tanóra között. És ebbe a szakaszba, úgy érzem, a magyar nyelvpedagógiának is be kellene kapcsolódnia, hiszen máris kerek egy évtizedes a lemaradásunk. Tudomásom szerint ebben a témában hazai kutatás egyelőre nem folyik, és természetesen nem rendelkezünk, hiszen nem is rendelkezhetünk az új elképzeléseket a gyakorlatban alkalmazó saját tankönyvekkel sem.

A továbbiakban megpróbálom röviden összefoglalni, hogy milyen főbb eredményeket mutatott fel a brit nyelvpedagógia. Például igen hamar bebizonyosodott, hogy a nyelvet tanulók – legyenek azok kisdíjakok avagy felnőttek – sokkal kevésbé idegenkednek az irodalmi szövegek használatától, mint ahogy azt a nyelvet oktatók eleve feltételezték. Úgy tűnik, hogy az idegen nyelvet napjainkban tanulók nemzedéke nem osztja a nyelvet tanító

generáció valószínűleg a saját nyelvtanulói múltjából táplálkozó ellenérzéseit. Így gyorsan megdőlt az a széles körben osztott makacs tétel, hogy irodalommal csakis az erősen haladó nyelvtanulót szabad terhelni. Pont a dolog ellenkezőjéről van szó, vagyis arról, miképpen lehet már a nyelvtanulási folyamat viszonylag korai szakaszaiban irodalmat bevinni a nyelvórára. Úgy érzem ez az a pont, ahol dolgozatom címét feltétlenül pontosítanom kell. *Szépirodalmi eredetű szövegek alkalmazása az idegen nyelvi órán*–eredetileg ezt a címet terveztem. Ugyanakkor sietek leszögezni, hogy természetesen nem az irodalom mint irodalom tanításáról van szó, hanem továbbra is magának az idegen nyelvnek az oktatásáról. Az új elgondolás lényege az, hogy az eddig is használt szövegfajták mellé célszerű felsorakoztatni a szépirodalmi forrású szövegeket is, vagyis a brit nyelvpedagógiai szóhasználattal élve, az *irodalmat*. „Rendben van, de azután mihez kezdünk ezzel az irodalmi szöveggel?” –hangozhat az ellenvetés. Lényegében ugyanazt, amit más forrású szövegekkel tennénk: feldolgozzuk őket. Az elsődleges cél tehát az, hogy az irodalmi forrású szöveg találja meg a helyét a jövő nyelvkönyveiben és semmiképpen sem lehet cél a többi szövegfajta kiszorítása a nyelvóráról, mint ahogyan természetesen nem cél az önálló irodalmi stúdiumok megszüntetése és netán a nyelvi képzésbe való beolvasztása sem. Tehát feldolgozás alatt semmiképpen sem irodalmi igényű feldolgozást ért a brit nyelvpedagógia, hiszen az esetek többségében nem is a teljes irodalmi mű–vers, elbeszélés, színmű vagy regény–kerül be a nyelvórára, hanem annak rövid részlete. A feldolgozás magára a szövegre összpontosít, tehát nem tárgyalja pl. a szerző életrajzát, az adott mű keletkezéstörténetét, helyét a szerző többi műve között, sőt egyáltalán nem is elemzi a művet a maga teljes egészében. Ezek a feladatok továbbra is kizárólag az irodalmi stúdiumokra hárulnak, ha vannak ilyenek. „Akkor voltaképpen mi is történik a nyelvórán? Mi az új elem? Hiszen eddig is voltak olyan tananyagaink, amelyek tankönyvi olvasmányként beiktattak és feldolgozni igyekeztek egy-egy irodalmi szemelvényt”. Nézzünk meg egy példát. Az irodalomoktatásra vonatkozó új elgondolások felvázolása előtt íródott *L. G. Alexander-R. H. Kingsbury-M. C. Vincent* Mainline Skills A c. nyelvkönyvének (Longman 1975) 17. leckéjében rövid részlet található *George Orwell* 1984 c. regényéből. Vizsgáljuk meg, milyen módon próbálja ez a nyelvkönyv a kiválasztott szemelvényt feldolgozni. Először is, a tankönyv semmiféle előkészítő-bemelegítő-ráhangoló feladatot nem ad; ezt a feladatot teljes mértékben a nyelvtanár ötletességére bízta. A prezentációra a csendes olvasást ajánlja, tehát a magnóról elhangzó szöveget a nyelvtanulók a tankönyvben követik. A szöveg megértését kérdésekkel ellenőrzi, majd a szöveg által sugallt témát (érzelmeik, pl. félelem, aggodás, bosszúság kifejezése) próbálja tovább fejtegetni, először általánosabb kérdések, majd szituatív drillek segítségével. Az egyébként jól választott irodalmi szemelvény azonban inkább csak illusztrálja a tanítani kívánt kommunikatív funkciót, és a szöveg tantermi feldolgozása során a nyelvtanulók közötti valódi interakcióra nem kerül, nem is kerülhet sor. A szituatív drillek igen kevésbé életszerűek, elvégzésük inkább terhes, semmint inspiráló a nyelvtanulók számára. (2)

John & Liz Soars Headway–Advanced c. tankönyve (OUP 1989), amelyre már jelentős hatással voltak az irodalomoktatásra vonatkozó új törekvések, jóval kommunikatívabb megközelítést alkalmaz. A második tanítási egység öt képpel indít, amelyek mindegyike valamelyik közismert angol irodalmi alakkal és művel hozható kapcsolatba. (Gulliver, Twist Oliver, Romeo és Júlia, stb.) A nyelvtanulók feladata az, hogy felismerjék a képen látható irodalmi figurát, megnevezzék a szóbanforgó irodalmi művet, és elmondják, hogy a képen látható szereplők miről híresek. A feladatot a nyelvcsoporthoz közös, de kötetlen osztálymunka (*class discussion*) keretében végzi el. Ezt olyan feladat követi, amelyet leghatékonyabban pármunka keretében lehet elvégeztetni. A tankönyv tíz rövid szemelvényt ad, amelyek öt irodalmi mű nyitó- és záróbekezdését tartalmazzák. Segítségképpen a tananyag annyit még elárul, hogy az öt mű között található pl. önéletrajz, detektívregény, kémtörténet, stb. A tanulók, miután magukban elolvasták a rövid részleteket, pármunka keretében próbálják meg azokat összepárosítani. A szövegekben a tartalomra, nevekre, a használt nyelvezetre támaszkodnak, és miközben a kiválasztott szemelvényeket értelmezik és „megfejtik”, egymással interakcióba lépnek. Ezt követően a tankönyv ezen leckéje–hasonlóan más haladó nyelvtanulóknak szánt tananyagokhoz–kis-

sé átcsap az irodalmi stúdiók irányába, hiszen azt a feladatot adja, hogy a nyelvtanulók a különböző műfajú művek tipikus szereplőiről, cselekményéről, stb. beszélgeszenek. Ezt követően még mindig ugyanez a tanítási egység jóval nehezebb, és egyre kevésbé kommunikatív feladatot jelöl meg a nyelvtanulók számára. *Oscar Wilde* Dorian Gray arcképe c. művéből választ rendkívül hosszú és nyelvileg kifejezetten nehéz részleteket, amelyek megértését teljesen következtelen módon a régi típusú megértést ellenőrző kérdésekkel kívánja elvégeztetni.

Első példánkban tehát azt láttuk, hogyan ölt testet a hagyományos szemlélet egy az 1980-as évek előtt kiadott angol nyelvkönyvben, második példánk pedig arra világított rá, hogy ugyan az új elgondolások erősen hatnak az 1980-as évek tankönyveire, következetes alkalmazásukról még korántsem beszélhetünk. A különbség érzékeltetése érdekében hadd egészítsem ki a fenti két példát egy *Duff és Maley* Literature c. munkájából (Duff-Maley 1990) vett példával. Olyan feladatot választottam, amelyet valamennyi tudásszinten el lehet végeztetni, és amelyik elvégeztetése nem túlságosan időigényes, mint ahogyan a könyv által megadott feladatok egyike sem igazán az. Az órára való felkészülés során a rendelkezésére álló irodalmi forrásokból a tanár kiválaszt 12-15 db egy-egy kérdésből és a rá adott feleletből álló dialógust. Ezt követően a kérdéseket elválasztja a válaszoktól és külön listában helyezi el őket. A hármas csoportokban dolgozó nyelvtanulók először a kérdések listáját kapják meg. Első feladatuk az, hogy megbeszéljék, milyen válaszokat várnak (!) a listán szereplő kérdésekre. Második feladatuk az lesz, hogy miután megkapták a válaszok listáját is, próbálják meg a kérdéseket a válaszokkal összepárosítani. Nem kifejezetten a helyes megoldás felismerésén van a hangsúly. Ha több variáció is elképzelhető, akkor több, egyaránt jó megoldás is lehetséges. A tanulók harmadik feladata az, hogy az egyes csoportok hasonlítsák össze, hogy milyen eredményre jutottak. Végül a tanár felfedi kártyáit, vagyis elárulja, hogy az eredeti forrásban melyik kérdésre melyik válasz hangzott el. Az ilyen típusú feladat számos előnnyel bír. Az anyagot könnyen elérhető forrásból és hatalmas választékban találhatja meg a nyelvtanár, aki a dialógusokat akár adott nyelvtani problémák szerint is válogathatja. A tevékenységen belül a nyelvtanulók bizonyos szabadságot is élveznek, hiszen az eredetivel eltérő megoldás is helyes lehet. Ugyancsak kedvező, hogy a tanulókat a szöveggel kapcsolatban találgatásra ösztökéljük. Kis leleményességgel pedig olyan szövegekből választhatjuk a minidialógusokat, amelyeket az elkövetkezendő nyelvórák valamelyikén amúgy is bevinnénk az adott nyelvcsoporthoz, vagyis a feladat egésze egyúttal bemelegítésként is szolgálhat egy hosszabb szöveggel való megbírkózáshoz. (Duff-Maley 1990:23-24.) Azt hiszem, a három példa önmagáért beszél.

Amint az harmadik példánkból kiolvasható, ma egyre inkább az a vélekedés alakul ki a brit nyelvpedagógiában, hogy az irodalmi szöveget ugyanúgy célszerű kezelni, mint bármilyen más forrású szöveget, és hogy az ilyen szöveg feldolgozása során el kell érni, hogy az idegen nyelvet tanulók a szöveg segítségével egymással interakcióba lépjenek. Erre többféle eljárási mód is kínálkozik. A nyelvtanulók például rekonstruálhatnak egy valamilyen szempontból hiányos szöveget, vagy éppen rövidíthetik azt egyes elemeinek elhagyása, vagy akár hosszabíthatják is bizonyos szövegelemek hozzáadása révén. A harmadik példában használt összeillesztéses feladattípuson kívül még igen gyakori, hogy a nyelvtanulók feladatát a szöveg bizonyos elemeinek a helyettesítése, vagy több különböző szöveg sorrendbe helyezése is jelentheti. És ezek még a csak a feladatok legkézenfekvőbb főtípusai, amelyeken belül számos altípus található, attól függően, hogy milyen szövegeket, illetve milyen szövegelemeket tesznek sorba, emelnek ki, helyeznek be, stb. a tanulók. Nyugodtan állíthatjuk, hogy a lehetőségek szinte kimeríthetetlenek. Ez a felfogás már nem tekinti az irodalmi szöveget olyasféle dolognak, amely iránt csakis a bölcsészbeállítottságú nyelvtanuló érdeklődhet. E tekintetben *John McRae* a „*hozzáférhetőséget*” tartja a kulcsszónak (McRae:1990), arra utalva, hogy akkor érjük el igazán a célunkat, ha más–orvosi, műszaki, jogi, közgazdasági, stb.–beállítottságú nyelvtanulók előtt is megnyílik az irodalmi szöveg és leveti azt a misztikus köpönyegét, amelybe eddig oly szívesen burkoltuk. Az első ilyen felfogású nyelvkönyvek, miközben különböző korok különböző műfajú terméséből válogattak, eleinte tematikus megközelítést alkalmaztak.

Ma már világos, hogy ez a megközelítés sem képes a kitűzött cél maradéktalan megvalósítására, hiszen az irodalmi szöveg mint idegen nyelvi szöveg ugyanúgy nem kerül tanulóközelbe, mint ahogy az korábban történt. (3)

A tematikus megközelítésen kívül a tankönyvszerzők számára a műnemek szerinti feldolgozás kínálkozott még kézenfekvő lehetőségként. (pl. *John McRae: Using Drama in the Classroom* Pergamon 1985; *Ray Mackay: Poems* MEP 1988) Ezzel a megközelítéssel kapcsolatban az a kifogás merülhet fel, hogy amennyiben a nyelvtanulók húzamosabb időn át ugyanolyan műnemű szövegekkel dolgoznak, bizonyos fokú monotónia lép fel és a szövegek adta friss motiváció hamarabb meggyengülhet.

A nyelvi tantermek szintjén a legfrissebb fejlemény tehát az, hogy az irodalmi szövegeket egyre inkább az általuk használt idegen nyelv és persze témájuk-tartalmuk miatt forgatják, ugyanakkor stilisztikai, irodalomtörténeti vagy kritikai szemszögből kevésbé vizsgálják őket. Ugyancsak friss fejleménynek nevezhető az a tény, hogy irodalmi szövegen egyre kevésbé értenek klasszikus, tehát széles körben ismert és olvasott–netán kötelező olvasmányként kijelölt–verset, elbeszélést, regényt, hanem egyre inkább kevésbé közkezen forgó műveket. A brit nyelvpedagógia felfogása szerint a kiválasztás egyetlen szempontja ma már az, hogy az adott szöveg idegen nyelvi képzésre mennyire alkalmas. Hogy érzékeltetni tudjam a témában rejlő további lehetőségeket, szólok arról is, hogy a közelmúltban jelent meg az dél-olaszországbeli Potenza Egyetemén irodalmat oktató *John McRae Literature with a Small l* (Macmillan-MEP 1991) c. tankönyve, amely a szerző szándéka szerint ledönti a nyelvoktatás és az irodalomoktatás között még meglévő utolsó válaszfalakat is. (4)

Az 1980-as évtized elején adott interjújában *H.G. Widdowson* (Widdowson 1983) olyan nyelvpedagógiai alapelveket szögezett le, amelyek ma is érvényesnek tűnő irányokat jelölnek ki. Widdowson tette fel a ma is izgalmas kérdést: milyen hasznot nyújthat az irodalom a nyelvi tanteremben? Ő volt az, aki kimondta azt, hogy elvileg bármilyen korú és bármilyen nyelvi szinten álló tanulónak oktatható irodalom. Widdowson, aki már akkor problémamegoldó tevékenységet látott az irodalmi szöveg olvasásában, azt javasolta, hogy a nyelvtanulók olyan tevékenységet végezzenek a szöveg kapcsán, amely interakcióra ad alkalmat. Nézete szerint az irodalmi szövegnek a nyelvi kurzus egyik elemét kell alkotnia és mint a tanár rendelkezésére álló források egyikének kell jelen lennie. Ő hívja fel a figyelmet arra, hogy az irodalmi szöveg zavarba hozó bőségben és könnyen elérhető módon a nyelvtanárok rendelkezésére áll, csak rajtuk múlik, hogy merítenek-e belőle.

Végezetül tekintsük át, hogy a kérdésben alaplőnek tekinthető *Literature* c. munka (Duff-Maley 1990), amely a Widdowson által korábban kijelölt nyomvonalon halad, milyen módszertani alapelveket követ, hogy még világosabban lássuk ezen, Magyarországon még újnak számító, nyelvpedagógiai törekvések mibenlétét. Munkájuk, amint azt a szerzők maguk is hangsúlyozzák, irodalmi szövegeken alapuló interakciós nyelvi feladatokat tartalmaz. Sem irodalomkritikai, sem pedig stilisztikai szempontok nem vezérlik őket, bármennyire hihetetlen is, nem céljuk az irodalom tanítása. Az irodalmi szöveget egyszerűen forrásnak, de ugyanakkor semmiképpen sem kizárólagos forrásnak tekintik. Ebből következően a fő hangsúlyt magára a szövegekre fektetik és további céljuk az, hogy az idegen nyelvet tanulók a szöveg feldolgozását jelentő feladatok elvégzése során egymással és a tanárral interakcióba lépjenek. Az irodalmi szöveget magát fontosabbnak tartják mint a szöveggel kapcsolatos irodalomtörténeti háttérinformációt vagy kritikai kommentárt. Ugy gondolják, hogy a nyelvtanuló tevékeny szereplője legyen a feldolgozásnak, nem egyszerűen a szöveg passzív befogadója. Ebből az következik, hogy a szöveggel kapcsolatban tevékenykedtető feladatok, de leginkább egymásra épülő feladatsorok végeztetését tartják kívánatosnak, olyanokét, amelyek nyelvtanuló és nyelvtanuló, illetve nyelvtanuló és tanár között valódi interakcióra adnak lehetőséget. A szerzők olyan feladatokat részesítenek előnyben, amelyek a nyelvtanulót újra meg újra visszairányítják magához a szöveghez, továbbá az egy szöveg-egy feladat felfogással szemben ugyancsak előnyben részesítik a tevékenységláncokat, különösen azokat, amelyek bemelegítő-rávezető társalgásból, a szöveggel kapcsolatos interakciós tevé-

kenységekből és végül „utómunkálatokból” állnak, amelyek lehetnek például írásbeli feladatok is. A szövegek prezentálására igen változatos eljárásokat javasolnak, köztük még olyat is, amelynek során a nyelvtanuló magát a szöveget csak a kijelölt tevékenységsor elvégzése után látja meg először. A szerzők a felhasználandó irodalmi szövegek kiválasztásának teljes szabadságát (és gondját) az oktató nyelvtanárra ruházzák. Így a nyelvpedagógiai elvek megértése, a javasolt példák áttanulmányozása és kipróbálása után minden nyelvtanár képes lesz saját anyagainak összeállítására, illetve újfajta prezentációs eljárások és feldolgozási módok, ötletes interakciós feladatok, stb. önálló kidolgozására. E tekintetben a módszer átvétele és a gyakorlatban való alkotó alkalmazása a nyelvtanár számára is számottevő kihívást jelent.

Mi mást tehetnék még hozzá a fentiekhez mint azt, hogy ne térjünk ki ez elől az izgalmas kihívás elől, próbáljuk ki mindezt a gyakorlatban, döntse el a hazai tantermi gyakorlat, hogy mennyire hasznosítható mindaz, ami e tekintetben a brit nyelvpedagógia kutatásai és tapasztalata alapján olyan ígéretesnek tűnik. A magam részéről erősen bízom abban, hogy az új elgondolások beválnak és sikeresen alkalmazhatóak lesznek az angol, a német, az orosz, stb. hazai mindennapi oktatása gyakorlatában.

JEGYZET

- (1) Előrebocsátom, hogy bár angol szakos lévén angol nyelvpedagógiával foglalkozom, és a megállapításaimat az angol nyelv mint idegen nyelv oktatásából merítem, dolgozatomban idegen nyelv alatt természetesen nemcsak az angol, hanem a német, orosz, stb. nyelveket is értem, és a felvetett kérdés, tehát az irodalmi szövegek nyelvórákon való jövőbeni felhasználását ezen nyelvek esetében is szükségesnek tartom. Példáimat ugyanakkor kénytelen leszek az angol szakirodalomból, illetve nyelvkönyvekből meríteni.
- (2) A *Mainline* sorozat többi tankönyve is hasonló szellemben dolgozza fel a kiválasztott irodalmi szemelvényeket; lásd további példaként ugyanezen tankönyv 3. leckéjét, ahol egy Maugham elbeszélésből származó részlet található.
- (3) Hasonló eredményre, vagy inkább eredménytelenségre vezet pl. az erős közép- vagy akár már felsőfokú szinten álló nyelvtanulóknak íródott *The Web of Words* c. tanuló- és tanári könyvből továbbá kazettából álló tananyag (Carter-Long 1987) felfogása is, mivel a szerzők túlzott hangsúlyt fektetnek a szöveg „irodalmi tulajdonságai” elemzésére és ezáltal éppen a nyelvi készségek fejlesztése szorul a háttérbe. (Igaz ugyan, hogy maguk a szerzők szándéka szerint történik ez így, hiszen tankönyvüket olyan nyelvtanulóknak szánták, akik éppen áttérőben vannak az általánosabb szövegek használatáról az irodalmi szövegek tanulmányozására.)
- (4) A Penguin kiadó pedig azt tervezi, hogy hamarosan sorozatot indít *Talking Texts* címmel, amely tematikus elven vagy szerző szerinti válogatás alapján kazettára rögzített irodalmi szövegeket fog tartalmazni. A kazettára felvett anyaghoz a hallás utáni megértést, illetve az olvasási készséget fejlesztő és társalgási feladatokat is tartalmazó munkafüzet is készül, így a hanganyag és a munkafüzet szerves egységet alkot.

IRODALOM:

Carter, R. - Long, N.M.: *The Web of Words* Cambridge CUP 1987

Duff, A. - Maley, A.: *Literature* OUP 1990

ELT Journal 1990\ July (44\3)

McRae, J.: *Literature in the EFL Classroom*

in: *Literature Matters*

Newsletter of the British Council

1990\December p.4-5.

Widdowson, H.G. *Talking Shop: Literature and ELT*

in: *ELT Journal* 1983\January

(37\1) p.30-35.

Emberi nyelven

SNEÉ PÉTER

Húsz esztendeje annak már, hogy bemutatták Ingmar Bergman: Suttogások és sikolyok című filmjét, ám a felújítás tanúsága szerint érintetlen maradt a közben eltelt időtől, az öregedés és az avulás tüneteinek nyoma sincsen rajta, s talán nemcsak azért, mivel a dolgok mélyére ás, illetve aggályosan kerüli az esedékes- ségek befolyását, a kettő nyilván összefügg és feltételezi egymást, hanem mivel a választott ábrázolási mód tökéletesen megfelel a mondandónak, s kivitelezése közben sem csorbult, a kész mű kerek, teljes.

Szépsége tudatosulásával sem fakul, a fölfogott, átértett és megértett harmónia a vég- ső kérdések, valamint az alpmagatartások vizsgálatánál lenyűgöző, elvégre ha valahol, hát ezeknél hozzáedződhettünk az ellentmondásossághoz, a bizonytalansághoz, mert bár gondolkodásig olykor eljutunk, szembenézni gondjainkkal ritkán van elegendő erőnk, s a bölcsesség elérhetetlenül távolinak látszik. A mostanság annyit kárhoztatott essen- cializmushoz ugyanis nemcsak romantikus „téveszmékre” volna szükség, amint ezt a módi szerint vélik, töméntelen idő és tengernyi fáradozás is kellekik, amíg az elképzelé- sekből, villódzó ötletekből és sötét tapasztalatokból valami tudásféle leszüremlik, ami bomlékony persze, s hamar elillan, némi kétes emléknymot hagyván maga után: talán volt, talán álmodtuk, mindez annyira megfoghatatlan. Kivívni és megőrizni egyaránt nehéz, örök elveszésben lehetséges egyedül, nem csoda hát, hogy a mérhetetlenül sok „hiábavaló” erőfeszítéstől óvakodik a gyakorlatias felfogású, s inkább foglalkoznék napi jellegű esemé- nyekkel, melyeknek befolyásolására több az esélye, hát még megragadására!

Ragaszkodván a nagy művészet eszményéhez, mint annyiszor, a példázatot válasz- totta műforma gyanánt Bergman, s lecsupaszította hőseit, megfosztotta őket a társadalmi környezet és a história aggatékaitól, hiszen csak így, ekként adhatják meg magányos válaszaikat a lét kérdéseire. Négy nő áll a középpontban, három nővér és egy szolgáló. A súlyosan beteg Ágnest eddig jobbára csak Anna ápolta, Karin és Maria a haldokló vég- óráinak megkönnyítésére érkezett. A körülöttük felbukkanó férfiak mellékalakok csupán, s bár önálló karakterű figurák, sorsuk éppen csak fölsejlik, nem bomlik ki. Dramaturgiai feladatuk a környezet és az uralkodó viszonyok érzékeltetése, úgy személyes, mint szel- lemi vonatkozásban. Rajtuk kívül mindössze két néma szereplője van a műnek (a mos- datóasszonyok), és időnként a narrátor hangját halljuk, amint néhány szikár mondattal átköti az eseményeket. Az ismerősök, barátok, hozzátartozók kívül rekednek az ábrázo- lás terén, a velük való kapcsolatban nem újulhat meg az egyén, ki bezáratott családjába, felnőtt fejvel a múltját képviselő társak, a testvérek közé. Tökéletes modellhelyzet ez, vi- lági gondok, kötelezettségek a főszereplők egyikét sem nyomasztják, és munkába sem menekülhetnek, ahogyan hagyományos szereposztásuknál fogva ezt a férfiak teszik. Egyetlen dolguk a szembesülés: mihez kezdhetnek önmagukkal, egymással, valamint végességük tudatával? A zavartalan összpontosítás kedvéért csúsztatja Bergman törté- netét a múltba és helyezi hőseit a századforduló tájékára, mivel ez a legalkalmasabb pillanat. Amikor kitűnő esszéjében (1) Broch e kor stílustalanságából kinövő új stílusirány- zatról elmélkedik, külön figyelmet szentel a dekorativitásnak mint szükségletnek, melyet az uralkodó racionalizmus-irracionalizmus ellentétpár első tagjával kapcsol egybe. Az észszerűség diadalába vetett hitből ered szerinte a kényszer: elfedni a megmagyaráz- hatatlant, eltakarni az értelmezhetetlent különféle ékítményekkel, hogy azután az ekként megürült világképet robbantsa szét a l'art pour l'art, s vezesse vissza a szemlélőket valódi gondjaikhoz. Eszköz és cél, cél és találat meghasonlottságában egyezik, s a visszate-

kintő előtt szembeötlően különbözik a látszat és a lényeg, páratlan alkalom kínálkozik tehát arra, hogy bemutassuk máig ható, égető kínjaikat, megtisztítván őket az aktualitások rájuk rakódott porától, lenullázva a felgyülemlett szociális és politikai feszültségeket.

A szereplők társadalmi státusának megválasztása is kitűnő; gondtalanságot feltételez a hangsúlyozottan nagypolgári miliő, mely a maga választékos ízléssel berendezett tágas tereivel pompásan ellentétezi a kapcsolatok kényszerű beszűkültségét, illetve az alapkérdésekre összpontosuló figyelmet. Szó sincsen hát ama szociális szemléletmódról, amiről a bemutatót követően oly előszeretettel cikkeztek magyar kritikussai. Ilyetén vonásai legfőbb a képet árnyalják, de nem konstituáló tényezők. Mégsem indokolatlan az észrevétel, hiszen a mai nézőt is a látvány pazarsága ragadja meg. Szokatlan gazdagság és esztétikai egyneműség, sehol egy oda nem illő részlet. Térformálás, berendezés, kosztüm és hajviselet teljes összhangban, valamennyi tárgy gyönyörű és a saját helyén áll. Anyaguk, megformáltságuk hibátlan, minőségük bámulatos. Visszatekintve ma csakugyan úgy tűnik, a századforduló volt az utolsó korszak, amikor még ügyeltek a használati és díszítő eszközök harmóniájára, hogy ne csak önmagukban vonzzák a vásárolni szándékozót, hanem együttesükben is a teljesség ígézetét keltsék. A halál veritékétől ragacsos fej patyolatfehér, csipkebetétes párnacihára borul, egy ing költemény a szenvedőn, s a hánytatótál diszkrét türkiz mintázata csodálatra méltó. Visszás talán a gyötrelem és a gyönyörűség párosítása, és kedvesebb volna praktikus (mert könnyen mosható) nejlonholmit adni a betegre s fémtálcát készíteni elibe, műanyagbetéttel? A hideg funkcionalitás könyörtelen, míg a míveség fennkölt, s az erőnek erejével belőle kivenni vélt hazugság vigasztaló lehet, vagy ha az nem is, legalább valaminő módon kapcsolódik az általa formált tárgy használójához, s nem független tőle, miként a csupán egy elvont feladatnak eleget tevő. Mintha már a látvány elemeinek összeválogatásával véleményt mondana a rendező, hát még összhangzatukkal! Nincsen ebben semmi barokkos túlzás, miként a filmbéli otthon is ment a parvenű tobzódásoktól és inkább praktikus berendezett, semmint üresen hivalkodó lenne. Mellőzi a nálunk már majdnem nagypolgárinak tekintett lakásbelső eszelős zsúfoltságát, lélegzetet enged a lakóknak, emberi léptékű, tágas teret kínál, s csak annyi eszközt halmoz föl, amennyire szükség lehet, ám azt is példás rendezettségben. Egyedül Maria gyermekszobája kivétel, ám a sok babaház emlékekkel telített és jól jellemzi az asszonyt.

A film vöröses tónusát Bergman azzal magyarázza, hogy számára a lélek színpada ilyen. Bensőséges valóban, kivált az árnyalatoknak azon mesteri kavargásával, melyet Sven Nykvist kamerája produkál. Fények és árnyékok rafinált játéka teszi plasztikussá a képet, minden alkalommal a kifejezés telítettségének szolgálatában. A távoli beállítások figyelmet érdemlő momentumokra koncentrálnak, egy-egy jellegzetes gesztusra, pozícióra, a félközeli gyakorta emblemikusak. Bergman nem fél az őstoposzoktól, bátran él velük, s mivel azok a helyükre kerülnek, hatásuk erőteljes, evidencia-élménnyel járnak. Valamennyi gondosan előkészített, jelzésszerű előzményekből bontakozik ki. Gondoljunk csak arra, mint simul először a haldoklóhoz Anna, hogy azután ama nevezetes piétává dermedjen vele. A jelentésgazdag és mutatós beállításoknál is megragadóbbak talán a premier planok, melyek egy-egy fejezet lezárásaként két leblende között tűnnek fel néhány másodpercre, s a kulcfigurák néznek velünk farkasszemet bennük, mielőtt a lélek vörösében eloldódnának vonásaik. Hangtalanok, a tekintetük pedig fájdalmas. Vajon kommentálnak, vagy elszenvedik csupán a történeteket? Ennek megítélése attól függ, miként látjuk mi az esetet, illetve őket, bár-hogyan legyen is, a szembesülésre figyelmeztetnek: hasztalan igyekeznénk, nem megtakaríthatóak a kérdések és a válaszok, noha kevésbé praktikusnak és felettébb körülményesnek, energiapazarlónak látszanak e „fölösleges” műveletek.

Amikor Bergman ilyen merényletre vetemedik a cselekményesség ellen, valójában nagyon ésszerűen jár el, csakúgy, mint amikor narrátort vesz igénybe a szituálás és hitelesítés tehertételétől óhajtván szabadulni. Példázatot készít, a folyamatosság és gördülékenység fenntartása pedig akkora kitérőkre készítené, amekkorák nem vállalhatók már, hiszen a látszatvilágba kanyarodnánk velük, s a dramaturgiai nyereségnél többet veszítene a gondolati érzékenység, valamint a hatás terén. Egyebek mellett ezért is nélkülözhetetlen számára az artisztikum, pótolja a köznapisággal mulasztottakat. „Ez vagyok én, íme, a keresztm” – mondja a kétségbeesett hallgatás, s ennél bővebb kommentár már fölösleges és lehetetlen. Beszédes csöndjünkbe kapaszkodhatunk, ez ad esélyt nekünk arra, hogy megfogalmazzuk, szavakba öntsük vélekedéseinket, ítéleteinket. A suttagá-

sok és a sikolyok az ő megnyilatkozásaik, a tudatalattiból törnek elő egy nem fogalmi nyelven, s értelmezésünkre várnak, melyekhez irányadóak kölcsönös reakcióik.

Annyit jelentene ez, hogy evidenciákkal találkozunk csupán? A nagy művek elengedhetetlen velejárói a ráismerések, az „aha!”-élmények, melyek inkább a nemtudás, mintsem a feledés homályából bukkannak elő, s mintegy kijelölik, merre érdemes tovább mennünk. Ami tehát kézenfekvőnek látszik utólag, nem biztos, hogy akárcsak gyanítható korábban, a megfosztottság, a lecsupaszítottság érzete nem társul hozzá szükségképpen. Bergman még arra sem rest, hogy egy gesztussal visszahelyezze hőseit a köznapiságba, mintegy búcsúképpen, figyelmünk elfordulásának jeleként közöl néhány apróságot, melyet a hagyományos dramaturgiai szabályok szerint építkező munkák elsőként sietnének elújságotlani: a nővérek nem szándékoznak tovább maradni, Ágnes halála után a közös birtokot fölszámolják. Egy elejtett félmondatból tudjuk meg azt is, hogy Karinnak gyermekei vannak, ami persze átértelmezi és újabb színekkel gazdagítja róla alkotott képünket, amiként Anna alakja is megragadhatóbb önérzetes kijelentésétől: nem tart igényt semmire sem a felkínált hagyatékából. Amennyiben szociális összefüggéseket keresnénk, azt mondhatnánk, lám csak, megaláztatásainak újabb stációjához érkezünk a pofonokat és a gorombaságokat követően, s a kizsákmányolók hálátlansága mekkora. Csakhogy a nővérek indítéka más, elvégre egymással sem járnak el különbül, noha ők azután egy társadalmi réteghez tartozók, a szolgáló viszont igenis elvisz valamit a hagyatékából, a naplót, az egyedülit, amit megőrzeni érdemes az elhúnyttól, lelkének lenyomatát, személyiségének emlékét. Ő kapta-vette a legtöbbet hát, ahogyan dukált.

A vörös persze az élet színe is, a haldokló sápadt és zöldes ajkai már a másik világot idézik, haloványsága és a vakítóan fehér ágynemű igencsak elütnek egymástól, az előző a lassú hullás mutatója, utóbbi meg kiegészítője inkább az uralkodó árnyalatnak, az ünnepegyesség jele, amint azt oly kegyetlenül prezentálja Karinnak a lepedőn szétömlő vére. A rendezőnek, aki csak kevéssel előbb igazodott a követelményekhez és kezdett színes filmeket forgatni (az 1969-es *Szenvedély* előtt mindössze egyszer próbálkozott ilyesmivel), ez az első tudatos színdramaturgiával készült alkotása. Az arc valamennyi rezdülését híven követő közeli persze már addig is karakterisztikus jegyei voltak filmjeinek, s nem csupán a lélekábrázoláshoz segítettek, hanem az emberi test esendőségéről is árulkodtak. Korunkban, amikor a halál közönséges filmes effektussá züllött, s a legváltozatosabb kivégzésekben „gyönyörködhetünk”, az elmúlás rettenetének ilyen érzékeltetése majdhogynem példátlan maradt. De nem kell megrekednünk Ágnes haldoklásának méltán híres és annyit emlegetett jeleneténél, egy-egy érintés, a legcsekélyebb kifejezési alkalom is briliáns játékra készíti Bergman színészeit, és semmi sem sikkad el, ellenben megéli helyét és ezzel valódi jelentőségét. Nincsen ok tehát harsányságra, dühöngő tetralításra, a játékmódor korhoz és szerephez igazodik. A viselkedés visszafogott és éppen ettől érzik kitérni kész energiákkal telítettnek. Szót érdemel valamennyi alakítás, hiszen már a pusztá megjelenés is telitalálat, mély benyomást keltő valamennyiüknél. Bergman remekül választotta meg figuráit, éles karakterkülönbségeik szembeötlőek, s ugyancsak beszédesek, az eltérő típusok összeütközése jól nyomon követhető.

A Fűrészpör és ragyogásból, illetve a *Ritusból* ismerős Anders Ek, a pap alakítója rángatózó bohóccarcával csúfolkodik a búcsúztatón, holott mélyről fakadó vallomás, amit mond. „Ha igaz – kezdi minden egyes tételét, melyet a meggyőződés szilárd bizonyosságával kellene mondania –, imádkozz értünk, akik ezen a sötét, piszkos földön maradunk, az üres és kegyetlen ég alatt... kérd, hogy szabadítson meg bennünket végre a félelemtől, csömörtől és mélységes kétkedéstől. Kérd, hogy töltsen meg életünket értelemmel.”

(2) Kilép tehát rituális szerepéből, és az áldozat hatása alatt megfogalmazója lesz annak, ami a túlélő számára egyáltalán levonható tanulságként vagy vigasz gyanánt, mert tehetetlenek vagyunk és a hitünk hibádzik, mégis élünk valameddig. Ki átesett már a mindönkre váró szenvedésen, az bámulatos és talán megváltódott. Esetleg segíthet is. Másban nemigen bizakodhatunk amúgy sem, az ég üres, elvégre ha volna Isten, csitítaná a háborgó holtat, lelkének örök nyugodalmat adva, ám a síró, helyét nem lelő kádávért csupán egykori sorstársak, az emberek békíthetik meg. Sem az Isten, sem pedig szolgálja nem képes arra. A kemény és egyszersmind nyugtalanul vibráló lelkészből a humanitás szószólója lesz, s majdhogynem tételesen sorolja elő az emberségesség követelményeit.

Az orvos sem tartozik szorosan a nagypolgársághoz, idegen ő is, kívülről jött ember, noha felettebb ismerős idebent, minden titkok tudója csakugyan. Erland Josephson, a kései Bergman-filmek sztárja mohó és igen szigorú hímet állít elibénk, aki életélvezőként

sem megvesztegethető. Ő tart tükröt Maria elé a szó képletes és valódi értelmében egyaránt, s csupán addig hajlandó részt venni játékaiban, ameddig ez mások érdekeit nem sérti. Mihelyst nyilvánvalóvá válik az asszony részvégtlensége férje iránt, már a felkínálkozó test forró közelsége, a csábító semmilyen praktikája sem képes eltántorítani többé. Erővé vált az ismeret benne, nem gyöngeséggé.

A két férj külön tanulmány. Miképpen feleségeik, azonképpen ellentétes figurák maguk is. Georg Arlin az önzően kegyetlen, korosodó élvhajászt formázza, ki az „Elhúnyt nőm, a hercegnő” – kezdetű híres Robert Browning-szerepmonológból ismerős már. Kisstíliú, bár fennhéjázó számító karrierista, lényének torzságával szinte belekényszeríti feleségét a frigid nő szerepébe, hiszen az csak ekként veheti fel a küzdelmet vele. Kapcsolatuk gyűlöletsteli, szeretetnek még az árnyékát is nélkülözi. Az öregedő férfi kéjre vágyik, miközben neje betegesen retteg tőle, de alávetett neki. Vad csatájukban az agresszivitás dominál. Tankönyvbe illő párbeszédet folytatnak a vacsoránál, ahol formálisan az esti kávézásról esik szó, valójában pedig a házastársi kötelességről. Az asszony felmentésért rimánkodik, hasztalan, s a gesztusok nyelvén felel az elutasításra: földönti és ösz-szetőri a borospoharat, s az ital, akár a vér, szétterül a damaszton. Férje pedig úgy tesz, mintha nem értené, azaz szó szerint értelmezné a válaszát, tehát apró figyelmetlenségnek, ügyetlenségnek tudná be a balesetet, amivel törődni sem érdemes, annyira jelentéktelen. Ha őt nem bánthatja, nem ütheti meg az asszony, miként a szolgálót, akkor en-maga ellen fordul, föl-vágott, összemetélt vagináját kínálja urának és legalább akkor gyö-nyörűséggel, mintha nem a saját, hanem az ellen vérében fetrengene.

Amennyiben Karin férje zsarnokoskodása miatt elviselhetetlen, úgy Mariáé jelenték-telensége okán az. A Henning Moritzen alakította figura semmiképpen nem elégíti ki ne-jét, viszonyuk pontosan fordítottja a sógorékénak. Nem buta ember a férfi talán, de alá-rendelődött feleségének. Elég érzékeny ahhoz, hogy nyomban rájöjjön, megcsalták, ám gyenge szót emelni ezért, inkább öngyilkossággal kísérletezik – szánalmasan, s meg-alázottsága ezzel teljessé válik. Csöndes utálat, megvetés, passzív közöny jellemző há-zasságukra, legalábbis kapcsolatuk egyik felére, a férfi ugyanis valószínűleg jobban von-zódik nejehez, mint ő hozzá, de annyira színtelen és erélytelen, hogy érzéseinek képtelen meggyőző tanújelét adni.

A film legizgalmasabb alakjai a nővérek, ők testesítik meg a szeretetlenségben tengődők alternatíváját: vagy a felszínes nyitottságot választjuk, mint Maria, vagy a gőgös elzárkózást, ahogyan Karin. Mindkét eshetőség a mások iránti közönyből támad, csupán az egyik maga-tartásával ezt nyilvánvalóvá teszi, míg a másik fedi, takarja. Ragaszkodnak ugyan a látszat-hoz, a példás feleség és az odaadó testvér szerepében tetszelegnek, ám ez csupán a külszín valóban. Igazi lényük Anna álmában mutatkozik meg, amikor egyikük sem hajlandó a halott kérdésének engedni, s hogy miért nem, az kettejük viszonyának alakulásából következtethető ki. Természetesen Karin a vezető egyéniség, elvégre oly férfias jelenség. Maria szívesen hú-zódik mögé, s hagyja rá a kínosabb, illetve némi erőfeszítéssel járó foglalatosságokat (gyön-geségére és ijedelmére jellemző, hogy az orvosért futó nővéréhez csatlakoznák inkább, sem-mint az agonizálóval maradjon egy fedél alatt), s a halál árnyékában nála keres szövetségest, menedéket. Egymásra találásuk azonban közel sem annyira harmonikus, mint Ágnesé és Annáé. Noha ők is érintésekkel fejezik ki közeledési óhajukat, azok kölcsönös simogatások; egyikük sem vigasztalóbb, illetve elesettebb a másiknál, a piétához szükséges szere-tteliség és alázat hiányzik belőlük. Érintéseik tehát inkább kíváncsiságra utalnak, valaminő – akár szexuálisan is értelmezhető – érdeklődésre a másik iránt. Ezért tiltakozik Karin először, hogy azután engedjen a csábításnak. Ahogyan a szerelemben, fordul itt is a kocka, a pozíciók és az energiák cserélődnek, aki fölül volt, alulra kerül, s az töltkezik föl erővel, ki gyengén érkezett. A felszínesebb Maria profitál tehát az egymásra eszmélésből és fölénybe kerül a közeledést komolyan vevő és meghatározó élményként megélt Karinnal szemben, akit a búcsúzásnál ezért bátran megalázhat.

E tapasztalat előérzete jelentkezik már Anna álmában is, a cserekapcsolattól való ri-adalom játszik közre abban, hogy undorral hagyják ott a holtat: még csak az kellene, hogy valamiképpen életre galvanizálódjék, s ők bukjanak a helyébe. Nem akarják Ágnes-t melengetni azon az áron, hogy maguk kihűlnek közben, erre csak a szolgáló hajlandó egyedül, kiben a szeretet feltétlen. Az ő szerepe talán kevésbé hálás, mint a nővéreké, akik a legkülönbébb szituációkba kerülnek, alá- és fölérendeltségben egyaránt megmu-takozhatnak, s így mind Ingrid Thulin, mind a gyönyörű Liv Ullmann szinte teljes színészi eszköztárát felhasználhatja. Kari Sylwannak egysíkúbb alak jutott annyiban, amennyiben

a szeretet folyamatos kiáramlása, a feltételek nélküli odafordulás szükségképpen unalmasabbnak tűnik a változékony rossznál. Nála a test játéka domináns, hiszen helyzeténél fogva viszonylag kevés a szövege és gesztusai is visszafogottak. Alázata nem alávetettségének következménye, a legkevésbé sem szociálisan motivált, hanem érzelmi jellegű. Maria felszínes érintésével szemben az övé mély és lényegi, nyomban eléri a beteg ki nem mondott gondolatát és teljesíti szavakban nehezen megfogalmazható vágyát: anya-gyermek viszonyra cseréli addig kapcsolatukat, ekként oldja, amennyire teheti, a szenvedő magányát. Egyéniségét csupán egyetlen momentum színezi, az, hogy gyermeke meghalt és kiságya ott áll még a szobájában, mintegy gazdjára várva. Reggeli imája is egy érte, hozzá szóló fohász, a halott tehát elevenen él benne, nem eresztette el, ez az ő titka. Ennyivel nem elégedhetett meg Bergman és utólag tovább árnyalta portréját: Anna hallgatózik, Anna önérzetes, sőt, majdnem gögös, Anna füllent is, Anna hús-vér asszony hát, nem isten anygala, ahogyan gyaníthattuk volna eladdig.

A történet Ágnes köré rendeződik, (3) ő az, aki betegségével, majd agóniájával és végül halálával még egyszer összehozza a családot, és szembesíti enmagukkal nővéreit. Három visszatekintő képsor közül kettő az övé (a harmadikban a doktor és Maria liaisonjának lehetünk tanúi): gyönyörködhetünk egy felnőttkori idillben, amint közösen örvendeznek a remek időnek a gondosan ápolt, nyírott kertben a betegség korábbi stádiumában, és egy különös gyermekkori emléken töprenghetünk, mely mintegy előrevetíti a jövőt, a komor és zárkózott kislányt egyedül anyja fájdalma indítja meg annyira, hogy vigasztalólag megsimogassa a rejtélyes asszonyt. Most, szenvedései közepette maga is hasonló érintésre vágyik, de csak Annától részesül ilyenben. Ha úgy tetszik, kegyelmi állapotba kerül, hiszen nem marad egyedül, azok veszik körül, akiket szeret, s gyöngesége megakadályozza abban, hogy észrevegye, hiányzik a viszontszeretet. Igaz, nagy árat kell fizetnie ezért, a legnagyobbat, ami csak embertől telik.

Kicsoda Ágnes, nehéz megmondani. Mindenekelőtt beteg. Talán művész lehetett volna, kalligrafikus kézírása, érzékenysége ilyesmit sejtet, talán csak a gyötrelmek finomították meg, akárhogy is, néki a szenvedő nehéz szerepe jutott. Harriet Andersson képes túltenni magát a színi konvenciókon, haldoklót formál meg, nem a haldoklás színpadi gesztusrendszerét utánozza. Márpedig ez a nehezebb, mivel a kifejező jelzések fecsegőek, miközben a pusztulás inkább csak elborzasztó. Am éppen erre van szüksége ahhoz, hogy maga köré tudja vonni a különféle alakokat és hihetővé legyen megrendülésük, valamint föltárulkozásuk a kutató pillantások előtt. Halála nem felemelő abban az értelemben, ahogyan azt filmen és színpadon megszoktuk. Hősi pózok helyett rémítő, taszító, fájdalmas. Mihelyst bevégeztetett, és fennakadt szeméit lezárják, máris sietve helyreállítanák nővérei a halál megtépázott méltóságát, hogy ezután életükkel is megcselekedhessék ugyanezt. Lemosdatják a tetemet, szelíd pózba kényszerítik a merevülő tagjait, s igyekeznek úrrá lenni végre félelmükön.

Mert az élő természetesen fél a haláltól, gusztustalannak tartja a hullafoltokat szerettei kezén is, s nem bízhat meg még abban sem, hogy ő másmilyen lesz majd, ha elérkezik végórája, háritaná tehát a kényelmetlen gondolatok forrásául szolgáló látványt. Akként formálja át a halottat, mintha csak aludna és azonnal mással törődik, amint lehet. Túladna az örökségen mihamarább személyes léttörténetében csakúgy, mint a művészetében.

Ez volt Ingmarg Bergman 35. filmje, pályájának zenitje. A maga műfajában teljes, hibátlan alkotás, mely azzal biztat, hogy lehetséges, elérhető tökély, az intuitív és a kognitív közelítés harmóniája, s a műalkotás ekkor csakugyan arról szól, amiről szólania kell, s az ábrázolás telítettsége az ábrázolt világ bőségét hozza magával, nem pedig elfedését olcsó dekorációkkal. Az ámulat, az első benyomás, hús esztendő múltán sem változtatott.

JEGYZET

- (1) *Hermann Broch*: Hofmannsthal és kora (Szecesszió vagy értékvesztés?) Helikon kiadó, Bp., 1988.
- (2) *Idézi Györfly Miklós* Ingmar Bergmanról írott monográfiájában (Gondolat, 1976).
- (3) Györfly idézett művében igen alaposan jellemzi Ágnes figuráját.

FILMOGRÁFIA

Viskningar och rop. 1972. Írta: Ingmar Bergman Kép: Sven Nykvist. Szereplők: Harriet Andersson, Ingrid Thulin, Liv Ullmann, Kari Sylwan, Erland Josephson, Georg Arlin, Henning Moritzen, Anders Ek.