

57096

11

# ISKOLA SZAKULTÚRA

XI. évfolyam, 2001. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Alderson, J. Charles**  
nyelvész professzor,  
Lancasteri Egyetem,  
Lancaster, Nagy-Britannia

**Beke Judit**  
tanár,  
ELTE, Radnóti Miklós  
Gyakorló Iskola, Budapest

**Czeglédi Sándor**  
egyetemi tanársegéd, VE,  
Angol Nyelv és Irodalom  
Tanszék, Veszprém

**Kamarás István**  
író, szociológus,  
professzor, VE, Veszprém

**Kapitány Ágnes**  
kandidátus,  
MTA, Szociológiai  
Kutatóintézet, Budapest

**Kapitány Gábor**  
kandidátus,  
MTA, Szociológiai  
Kutatóintézet, Budapest

**Katona Lucia**  
egyetemi tanár,  
ELTE TTK, Budapest

**Kéri Katalin**  
egyetemi docens, PTE,  
Tanárképző Intézet, Pécs

**Michalkó Gábor**  
kandidátus, tudományos  
főmunkatárs, MTA  
Földrajztudományi  
Kutatóintézet, Budapest

**Molnár Gyöngyvér**  
Ph.D hallgató, SZTE,  
Pedagógia Tanszék,  
Szeged

**Nagy Mária**  
tudományos főmunkatárs,  
Országos Közoktatási  
Intézet, Budapest  
docens, PTE, Tanárképző  
Intézet, Pécs

**Pukánszky Béla**  
tanszékvezető, egyetemi  
docens, SZTE,  
Pedagógia Tanszék,  
Szeged

**Rítóók Judit**  
tanár, Leőwey Klára  
Gimnázium, Budapest

**Sárvári Csaba**  
főiskolai docens, PTE,  
Pollack Mihály  
Műszaki Főiskolai Kar,  
Matematika Tanszék,  
Pécs

**Simon Orsolya**  
tanársegéd, VE,  
Alkalmazott Nyelvészeti  
Tanszék, Veszprém

**Smidéliusz Zsuzsanna**  
tanár, Sopron

**Szeredás Lőrinc**  
tanár, Eötvös József  
Gimnázium, Budapest

**Vizi István**  
tanszékvezető,  
főiskolai docens,  
Turizmus Tanszék,  
Kodolányi János  
Főiskola, Budapest

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**  
Főszerkesztő:  
**Géczi János**

E-mail: geczi\_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály** E-mail: H7942and@ella.hu

**Csányi Erzsébet** (Újvidék)

E-mail: csanyie@ptt.yu

**Kamarás István**

E-mail: kamarasi@matavnet.hu

**Kojanitz László**

E-mail: kohanitz.laszlo@om.hu

**Gelencsér Gábor** e-mail: gelen@filmvilag.hu

**H. Nagy Péter** E-mail: h.nagy@freemail.hu

**Reményi József Tamás**

olvasószerkesztő

E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

**Takács Viola szerkesztő**

**Tarján Tamás**

E-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén** E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

E-mail: blaize@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**

E-mail: slaszlone@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

**Tóth József rektor**

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem,  
Iskolakultúra szerkesztőség,  
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Telefon/fax:

(06-72) 501-578;

e-mail: iskolakultura@freemail.hu,

geczi\_janos@matavnet.hu

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Oktatási Minisztérium**

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-  
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint  
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető  
a szerkesztőség címén közvetlenül,  
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj  
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam  
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.  
Lapunk példányai megvásárolhatók az  
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.),  
a Mentor Könyvesboltban  
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),  
a Pedagógus Könyvesboltban  
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),  
az Osiris Könyvesboltban  
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),  
a Könyv- és Jegyzetboltban  
(Szeged, Dugonics t. 12.),  
a BUCH Jegyzetboltban  
(Szeged, Erdő u. 4.) valamint az  
Írók Könyvesboltjában  
(Budapest, VI. Andrassy u. 45.) is.  
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:

**Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**

Lapzártá: 2001. október 15.

**Kéri Katalin**

„Keressétek a tudást mindenütt!” 3

**Michalkó Gábor – Vizi István**

A turizmus mint globalizációs jelenség Magyarországon 10

**Nagy Mária**

Önbecsérzet, tudásvágy 20

**Kamarás István**

Az „Iskola” és olvasói az ezredfordulón 33

**Beke Judit**

Egy vers mint önértelmezési munka 41

**Szeredás Lőrinc**

Irodalmi szövegek párbeszéde 47

**Ritoók Judit**

Egy régít számon kérő új 52

**Molnár Gyöngyvér**

Az EARLI kilencedik konferenciája 59

**Sárvári Csaba**

Számítógéppel segített matematikaoktatás 65

**Czeglédi Sándor**

Számítógép- és Internet-használat elsőéves veszprémi egyetemisták körében 68

**Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor**

Magarság-szimbólumok 75

**Simon Orsolya**

Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói 92

**J. Charles Alderson**A felvonó nem működik. Ön ma elviselhetetlen lesz 100  
(Horváth József fordítása)

# iskolaskultúra

## 01/11

**Pukánszky Béla**

Maratoni reform(hullámvasút) **113**

*(Báthory Zoltán: Maratoni reform)*

**Katona Lucia**

Idegen nyelvi tantervek **116**

*(Kurtán Zsuzsa: Idegen nyelvi tantervek)*

**Smidéliusz Zsuzsanna**

Jóteköny feszültségek **117**

*(Zátonyi Sándor: Képességfejlesztő fizikatanítás)*

# „Keressétek a tudást mindenütt!”

## Tanulmányutak a középkori iszlám világban

„Utaztam a világ Keletjén, Nyugatán” – írta Bagdadról szóló költeményében Abu Sza<sup>c</sup>ad al-Kátib, 11. századi költő. (1) Ez a verssor akár szimbóluma is lehet a középkori muszlimok utazási szenvedélyének, a világ különböző helyszíneiről való személyes tapasztalatszerzésnek. Versek és prózai művek egész sora bizonyítja, hogy az iszlám világ lakói gyakran és nagy kedvvel keltek útra a középkorban, zarándoklataik és kereskedelmi célból tett útjaik lebonyolítását kiépített utak, szállások jól megszervezett hálózata, gondosan kitenyészett és felnevelt hátas- és teherhordó állatok (teve, öszvér, szamár, ló) biztosították.

A magyar történeti és geográfiai irodalomban a múlt század óta többen is írtak erről a jelenségről. Goldziher Ignác 1875-ben a Földrajzi Közlemények hasábjain írt hosszú tanulmányt a muszlim utazókról, felvillantva hátrahagyott műveik tartalmát, bemutatva útvonalait. (2) Ő úgy vélte, hogy az arabság mozgékonyasága, kíváncsisága, illetve a vallásos tanítások jelentik a legfőbb lendítőerőt az utazási szenvedély kapcsán. Kiemelte az arab karavánok hagyományait, amelyek már a Mohamed fellépését megelőző preiszlamikus időkben is fontos szereplői voltak a közel-keleti és ázsiai kereskedelemnek.

A 7. századtól kezdve az iszlám vallás terjedése szintén jelentős mobilitást váltott ki a muszlimok körében. A katonaság mozgását követte a be- és átköltözés a pacifikált területek városaiba. A kereskedelem, illetve lakóhely-változtatás céljából tett utazások mellett igen jelentősek voltak a muszlimok körében a vallásos okból tett zarándoklatok. A hívők életének, viselkedésének legfőbb mozgatórugói azok az előírt vallásos kötelezettségek (ibádák), amelyek az Isten iránti engedelmességet fejezik ki. (3) E kötelezettségek között a napi ötszöri ima, a Ramadán-havi böjt, a kegyes adomány és az iszlám védelme mellett szerepel a zarándoklat. Ennek arab elnevezése hadzs volt, ha a muszlim naptár szerinti 12. holdhónapban végezték. A muszlimok vallása szerint minden hívőnek – akinek erre lehetősége, szükséges anyagi fedezete van – életében legalább egyszer el kell zarándokolnia Mekkába, hogy felkeresse a szent helyeket és társaival együtt imádkozzon, körbejárva a Kába követ. A Korán szerint: „Végezzétek el a zarándoklatot és az 'umrát Allahnak! Ha akadályozva lennétek, akkor (engesztelésképpen) ajánljatok föl áldozati állatot (hady), ami könnyen előteremthető nektek! (...) Aki beteg közületek, vagy fájlalja a fejét, az kárpótlással tartozik: böjt vagy alamizna vagy áldozati állat formájában!” (4) Ez, a megfelelő rituálékhoz és hosszas előzetes lelki-tesztiszellemi felkészüléshez kötött utazás a hitben való elmélyülést, a Próféta-ra való emlékezést célozza, egyszersmind lehetőséget ad arra, hogy az iszlám világ különböző helyszíneiről érkező hívők találkozzanak egymással. Számos muszlim akár évente is elzarándokolt a szent helyekre, ha erre lehetősége adódott.

### A tanulmányutak indítéka

Valamennyi, az iszlám művelődés és nevelés történetével foglalkozó kutató egyetért abban, hogy a folyamatosan Mekkába zarándokló tízezreken kívül számos muszlim tett

tanulmányi célból utazásokat. Az iszlám szerint az istenhit csak akkor lehet érvényes és szilárd, ha rendíthetetlen bizonyosságra és meggyőződésre épül, ehhez pedig az szükséges, hogy az ember látóképességének szélesítésére és elméjének csiszolására törekedjék. A muszlimok szerint Allah azért látta el az embereket különböző érzékszervekkel, hogy azok segítségével a legmegbízhatóbban lehessen megismerni a Teremtő parancsait és azokat a dolgokat, amelyekben Allah tetszését leli. Ez vezethet el a hithez, ez a tudás útja. Maga a Korán is tartalmaz olyan részletet, amely sokak szerint utazásra ösztökél: „Járjatok keresztül-kasul a földön...” (5), s a prófétai hagyományok is többször utalnak a világ utazás közben való megismerésének nagyszerűségére. Egy hadisz szerint: „a tudást nem lehet a testi nyugalom állapotában elérni” és „aki elindul a tudás keresésének útján, az Allah ösvényén fog járni, s aki a tudás keresése közben hal meg, arra mártírként tekintenek.” Ezek a szimbolikus és hétköznapi értelemben is felfogható irányelvek több más forrás szövegével egybeesően aláhúzzák a világ megismerését fontosnak tartó muszlim álláspontot. Mivel Allah világának lehető legteljesebb megismerése magához az istenhez visz közelebb, a tudás megszerzésére törekvő utazókat általában kimagasló megbecsülés övezte.

A muszlim tudományos és pedagógiai gondolkodás nagyjai gyakran írták le gondolataikat e témával kapcsolatosan. *Al-Iszfaháni* például azt fejtegette, hogy sohasem válhat jólneveltté az az ember, aki nem hagyja el kényelmes bútorait, otthona luxusát, s nem kel vándorútra. (6) *Ibn Khaldún*, 'Bevezetés a történelembe' című művében külön alfejezetet szentelt ennek a témának, mondván: „az oktatás teljességét növeli az, ha a tanuló a tudás keresése végett utazik, és találkozik kora tekintélyeivel.” Ő azt emelte ki, hogy mivel „az emberek a tudásukat, jellemvonásaikat, véleményeiket és erényeiket tanulás, oktatás és előadások útján, vagy egy tanító utánzása és a vele való közvetlen érintkezés révén szerzik meg”, szükséges, hogy a tudásra vágyók minél több tudóssal személyesen is találkozzanak. „Ekképpen az utazás a tudás keresése során elengedhetetlen ahhoz, hogy hasznos ismeretekre és tökéletességre tegyünk szert úgy, hogy találkozzunk a mértékadó mesterekkel és közvetlenül érintkezzünk a jeles személyekkel.” (8)

A híres utazók gyakran saját műveikkel, vándorlásaikról készített színes és érdekes útirajzokkal bizonyították az utazás közben való ismeretszerzés értékeit. *Al-Mukadaszi*, *Ibn Battúta*, *Ibn Fadlán*, *al-Maszúdi*, *al-Birúni* és mások írásaikkal megalapozták a muszlim földrajztudományt, s műveik gyakorta a 16–18. századig iránymutatónak bizonyultak a világ távoli részeit illetően még a keresztény európaiak körében is (például India kapcsán). *Al-Ghazáli* a téma fontossága miatt híres művében, a terjedelmes enciklopédikus kötetben, az „Ihjá” 3. részében külön írt az utazás erkölcséről.

A tudósok és utazók mellett akadtak szép számmal olyan muszlim költők is, akik megénekelték az utazások hasznát és gyönyörűségeit. Verseikben és rímes prózájukban visszatükröződnek a prófétai hagyományok, mint például *Szurrudur* alábbi művében:

„Koptasd lábad sarkát a sivatagokban,  
És hagyd a palotákat az énekes leányoknak;  
Mert a kik mindig honn üldögélnek,  
Olyanok, mint azok, kik a föld alatt temetve nyugszanak.  
Ha mindig egy helyen maradnának a gyöngyök a tenger  
fenekén, ki becsülhetné meg azokat?” (9)

*Hariri* egyik makamájában az atya ezt tanácsolja fiának: „Csatangolj többet, mint a fénybogárka, Utazz messzebb, mint a sáska, Légy fürgébb, mint a gazella a hold alatt... (...) Barangolj be minden ösvényt, Minden mély vízben merülj meg önként, Minden kertbe lépj be... (...) Aki jár, Célba talál!” (10)

*Omar ibn al-Wardi* egyik tankölteményében pedig az alábbi sorok olvashatók:

„Fel, fel! Járj be idegen földeket fáradhatatlanul,  
Mert megvetendő az, ki folyton országában henyel...” és  
„A víz, mely mindig egy helyen áll, bűdössé lesz,  
Míg a hold vándorlásai között lesz tökéletes.” (11)

### A tanulmányutak fajtái

Az iszlám vallás kialakulásának kezdeti időszakában a tanulmányi utazásoknak határozott és pontos céljuk volt. Mohamed próféta követőinek első generációja kiemelkedően fontosnak tartotta azoknak a cselekedetekben és mondásokban megnyilvánuló gondolatoknak az összegyűjtését, amelyek autentikus átadására a próféta halála után csakis az életében vele kapcsolatban álló, a hitbeli tanításokat tőle halló személyek voltak képesek. Az első muszlim diákok (leggyakrabban felnőtt korú férfiak) tehát óriási szorgalommal gyűjtögettek az iszlám vallással összefüggő tudáselemeket. Gyakran jelentős távolságokat tettek meg, teveháton vagy gyalogosan, és a cél érdekében sokszor még az alapvető kényelemeiről is lemondtak a tudás nyomában járó muszlim zarándokok.

Általánosan tapasztalható jelenség volt az, hogy az újonnan meghódított területekről azokra a helyszínekre utaztak, ahol egykor Mohamed járt és tanított, illetve felkeresték élete legfontosabb színhelyeit. Az utazók mozgása elsősorban Nyugatról Keletre irányuló volt, például az al-Andalúz területén élő muszlim (és nem muszlim!) tudósok, diákok cordobai tanulmányaikat gyakorta megfejelték mekkai, medinai s egyéb: iraki, egyiptomi helyszíneken tett ismeretszerzéssel. Ebben az időben maga a Földközi-tenger igazi iszlám tenger volt, hajókkal teli, melyek a kereskedők mellett a peregrinus diákokat is szállították. (12) A tanulmányutak az iszlám e korai időszakában nagyban hozzájárultak az új vallás gyors terjedéséhez, a muszlim tanítások kikristályosodásához és megszilárdulásához. A 7–8. században nagy erővel folyt a kinyilatkoztatott szövegek lejegyzése, valamint Mohamed cselekedeteinek és mondásainak írásban való rögzítése, hitelesítése és pontosítása is. Azok az utazók, akik vallásuk tanításait tiszta forrásból, eredeti, keletkezési helyszínükön gyűjtötték, rendszerezték és vizsgálták, életre szóló barátságokat kötöttek, követendő tanítómesterekkel találkoztak, és Ázsiától az Atlanti-óceánig elmélyítették a muszlimok együvé tartozásának érzését.

Bár számos utazó több nyelvet beszélő ember volt, hasonlóan a végtelen utakat járó karavánok kereskedőiehez, a tanulmányutak során eszközként és célként is kiemelkedett maga az arab nyelv használata. A városiasodás és idegen népek iszlamizálódása következtében a beduinok által használt szép, tiszta arab nyelv (melynek egy költői változata lett magának a Koránnak is az alapja) átalakult, jövevényszavakkal és nyelvi rövidülésekkel egyre jobban távolodott az ősi formától. Eppen ezért számos korabeli tudós úgy vélte, hogy a muszlim vallás eredetiségének megőrzése elválaszthatatlan a szép, régi arab nyelv használatától, és sokan vágtak neki a sivatagnak, hogy a nomád araboktól nyelvet tanuljanak: szókincset, helyes ejtést, prozódiaát és költői fordulatokat. (13)

A tanulmányutak másik típusát azok az utazások jelentették a korai iszlám időkben, amelyek fő célja más népek tudományos eredményeinek összegyűjtése volt. Az iszlám első négy száz évében hihetetlen mennyiségű könyvet, a tudományok teljes tárházát felölelő műveket kutattak fel és fordítottak le a jelentősen megnagyobbodott iszlám területeken. A fordítómunkát csakúgy, mint a szövegek felkutatását gyakorta nem arab, hanem perzsa, zsidó, illetve keresztény szerzők végezték. (14)

*Hunajn ben Ishák* például leírta, hogy orvosi tanulmányai közepette hosszú utazásokat tett, eljutva a bizánci császárság legtávolabbi városaiba is, hogy tudását növelje és hogy

*A prófétai hagyományok is többször utalnak a világ utazás közben való megismerésének nagyszerűségére. Egy hadisz szerint: „a tudást nem lehet a testi nyugalom állapotában elérni”.*

orvosi témájú szakmunkákat gyűjtsön. Sokan eljutottak Indiába, és az ottani tudományos eredményeket magas szinten elsajátították. A khorezmi születésű al-Birúni például hinduk között élte le élete egy részét, megismerve azok filozófiai és tudományos gondolkodását, vallásukat, törvényeiket, irodalmukat, szokásaikat, országuk földrajzi viszonyait és véleményüket az ókori görög tudósok műveivel kapcsolatosan.

A muszlim birodalom történetének 9–10. századi időszakában kezdett széles körben intézményesülni az oktatás. A különböző szintű és típusú, eleinte a mecsetekhez kötődő, majd gyakran önállóan is megjelenő iskolákban az előző évszázadokban összegyűjtött és arabra fordított műveket tanították. A tudósok részletes, pedagógiai és tudományos szempontból is átgondolt tanulmányi tervek és tudományrendszertanokat készítettek a diákok számára. A tudományok hierarchiájának csúcán mindig és kizárólag a teológia állt, s a tudás megszerzésének legmagasabb oka Allah minél teljesebb megtapasztalása volt. A területenként és korszakonként igen változatos képet mutató iskolák ettől a korszaktól kezdve egysapásra az utazgató diákok fontos célpontjaivá váltak.

Tanulók és neves tudósok vándoroltak városról városra, országról országra az iszlám világban, sőt azon túlra is eljutottak (ázsiai és európai iskolákba). Egyes tanároknak, illetve iskoláknak, könyvtáraknak, (tan)kórházaknak olyan jó híruk volt, hogy nagy vonzerőt gyakoroltak más helyszínek tanulni vágyó lakóira. A diákokkal együtt fontos gondolatok és könyvek kerültek át egyik helyről a másikra, s ez a folyamat az iszlám világ minden pontján segítette a tudományok fejlődését. Különösen kedvelt úticél volt Bagdad és Kairó, de a tudást kereső ifjak és idősebbek (akik között esetenként nők is akadtak!) képesek voltak a legeldugottabb falut is felkeresni, ha legalább egy nagy tudású ember élt ott. A hosszú utat megtett diákok gyakran szoros kapcsolatba kerültek az őket fogadó tudós-tanárokkal és diáktársaikkal. Az egyes városokon belül olykor elkülönülten tömörültek az azonos helyszínről érkezett diákok, például a 10. századi Kairóban külön imahelyük volt a Takrurból érkezett nyugat-afrikai fiatalembereknek. (16)

### Utazási körülmények

A középkori iszlám világ hívői egyetlen nagy közösséget alkottak, tekintet nélkül arra, hogy a színes, három kontinens népeit összefogó birodalom milyen sok országból állt. Szemben a középkori Európa peregrinus diákjaival, a muszlim vándordiákok mindenütt otthon érezhették magukat, ahol hittársaik éltek. Több volt ez vallásos, az arab nyelvet használók szellemi közösségénél, az együvé tartozás érzését ugyanis nyomatékosan alátámasztotta az iszlám vallásjog, a sarí'a is. Eszerint az iszlám világ hívő muszlimjaira mindenütt (egyéni) ugyanazok a jogok és köteleességek vonatkoztak, akár Bokharában, Ádenben, Granadában vagy Kairóban éltek. Az egész muszlim világban ugyanis ugyanolyan politikai jogokat élveztek, lévén, hogy az iszlám jog csak fizikai, természetes személyt ismert el jogi személynek, így a testület mint fiktív jogi személy, a jogelméletben az egyéni tagoktól függetlenül létező „csoport” a középkori muszlim jogtól teljességgel idegen volt. Éppen ezért a muszlim diákoknak nem volt szükségük arra, hogy idegenbe szakadva érdekeik védelmére testületekbe tömörüljenek, vagyis az egyetemi korporációkhoz hasonló vagy más érdekvédelmi szervezetek a Közel-Keleten nem alakultak ki. A muszlim utazók (ibn asz-szabíl) azok közé tartoztak, akiket alamizsnában kellett részesíteni (zakát) és a közjavak elosztásánál is juttatni kellett számukra valamit. (17) A Korán szerint: „A jámborság az, ha valaki hisz Allahban, a Végző Napban, az angyalokban, az Írásban és a prófétákban, s aki javait – bármily kedvesek is azok néki – odaadja a rokonainak, az árváknak, a szegényeknek, az úton járóknak, a koldusoknak, s a rabszolgáknak (kiváltásra); aki elvégzi az istentiszteletet és megadja a zakátot...” (18)

A tanulmányi és zarándokutakat tehát előmozdította az a napi gyakorlat is, hogy a tanulni vágyókat és Allah dicsőítőit a hittársak támogatták. A kegyes adományok mellett



az uralkodók és vagyonos személyek által tett alapítványok, a wakfok számos iskola, könyvtár, kórház és csillagvizsgáló létrehozását és működtetését tették lehetővé, elhelyezést biztosítva az oda érkező vagy ott dolgozó tudósoknak és diákoknak. A messziről érkezettek gyakran nyertek teljesen ingyenes szállást és étkezést ezekben az épületegyüttesekben, az intézményekben sokszor ellátták őket a legszükségesebb ruhaneműkkel, írószerekkel és papírral, sőt, ösztöndíjjal is!

Azok az utazók, akik nem ritkán több száz kilométert tettek meg, hogy egy-egy híres tanárhoz eljussanak, mindenütt hasonlóképpen élvezhették vagyonos vagy teljesen egyszerű körülmények között élő emberek vendégszeretetét és támogatását. A tágas karavánszerájok és több emeletes vendégfogadók sokszor ingyen is befogadták a vándorokat (19), a tanulmányi célból utazók pedig különösen kedvező fogadtatásra számíthattak. A tudás megszerzésén fáradozókra ugyanis mindenütt úgy tekintettek, mint jövőbeli tanárookra, akik az iszlám vallás és tudományosság őrzői, átmentői.

A nagy utazó, Ibn Battúta például megemlékezett több olyan szálláshelyről, ahol kedvező bánásmódot tapasztalt. Vászít városában (Irak, Idzár tartomány), ahol egy híres jogtudós a Koránról tartott előadásokat, a neves tanár diákjait szállással, ruhával és napi zsebpénzzel látta el, a hozzá betérő utazókat pedig datolyával és némi pénzzel bocsátotta útnak. (20) Más helyszíneken is hasonló viszonyokat tapasztalt az ismert vándor, például a felső-egyiptomi Dair at-Tin nevű város kolostorában, ahol szintén szállást és ételmet kaptak a zárandokok, vagy Damaszkusz sarábisíjja nevű malikita iskolájában. Az iraki Kádiszíjja városáról ezt mesélte Ibn Battúta: „A Hadra kapuból az ember egy hatalmas iskola épületébe jut, ahol tanulók és síita szűfik laknak. Bárki szívesen látott vendég errefelé három napon át, a jövevények naponta kétszer még ellátásban is részesülnek: kenyéren, húsban és datolyában.” (22)

Az utasokat segítő szálláshelyek ellenére általában nem volt könnyű dolguk a tudás ösvényén járó diákoknak. Hosszabb útszakaszok megtétele esetén tanácsos volt csatlakozni egy-egy – ivóvízzel és étellel jól felszerelt, tapasztalt vezetőkkel bíró – karavánhoz, vagy érdemes volt útítársakat keresni. Haríri 43. makamája érzékletesen mutatja be a magányos utazó borulását, félelmét: „Utaztam tovább, remény s kétség környékezett, Mint akit útja a halál felé vezet, Tévé hol lépésben, hol ügetve haladt, Mérföld mérföld mögött maradt, Alant járt már a nap az ég peremén, És fátyolt öltött a fény, Én meg féltem, hogy beköszönt a sötét, És reftegtem Hám támadó seregét, Haboztam, béklyózzam-e le állapotom, és üssek-e tanyát, Vagy az éjszakában tévelyegve haladjak-e tovább...” (23). Ugyanerről a témáról találunk gondolatokat a másik nagy makáma-író, Hamadáni „A hamis prédikátor” című rimes prózai művében: „Iszfahánban voltam akkoriban, És Rejjibe lett volna utam, És mint az árnyék nem leltem helyemet, Vártam egy karavánt minden pillanatban, És reggelenként útítársak után kutattam...” (24)

Ibn Battúta is részletes beszámolót adott olykor kényelmes és biztonságos, máskor megpróbáltatásokkal teli utazásainak körülményeiről. Egyik helyen például így emlékezett vissza művében: „Mekkát a zárandoklat hónapjának huszadik napján, alkonyatkor hagytam el egy iraki karaván vezető emírje, a moszuli Albahulván Mohamed al-Havíh

---

*Az egyéni tagoktól függetlenül létező „csoport” a középkori muszlim jogtól teljességgel idegen volt. Éppen ezért a muszlim diákoknak nem volt szükségük arra, hogy idegenbe szakadva érdekeik védelmére testületekbe tömörüljenek, vagyis az egyetemi korporációkhoz hasonló vagy más érdekvédelmi szervezetek a Közel-Keleten nem alakultak ki. A muszlim utazók (ibn asz-szabíl) azok közé tartoztak, akiket alamizsnában kellett részesíteni (zakát) és a közjavak elosztásánál is juttatni kellett számukra valamit.*

---

társaságában, aki a nagylelkű, kegyes és a szultántól kedvelt sejk, Siháb ad-Dín halála után vette át a menet vezetését. (...) Mekkát elhagyva a már említett hős emír kibérelte számomra egy kosár formájú kettős gyaloghintó egyik felét, amelynek szabályszerűen megfizette ezüstben az árát, s így Bagdadig vele utazhattam. (...)

A karavánon belül minden kényelem biztosítva volt: akadt ott élelem és gyümölcs, amennyit csak kívánt az ember. Sokszor éjjel is haladt a karaván, ilyenkor fáklyák világítottak a tevék és gyaloghintók hosszú sora előtt. Csodás látvány volt, amint a fekete tájban gyöngyszemekként égtek a fények, s az éjjel lassan a növvő nappalnak adta meg magát.” (25)

### Összegzés

A középkori iszlám világ hatalmas területét át- meg átszöttek a szárazföldi és folyami utak, és különféle fogadók, karavánszerájok, valamint kolostorok és iskolák mellett létesített szállások várták a megfáradt utazókat. A tudás keresésének a muszlim vallás által alátámasztott szükségessége diákokat és érett tudósokat is arra készítetett, hogy országokon átkelve minél több ismeretet szerezzenek a világról. A karavánkereskedelem évszázados hagyományai, az arabság számára ismerős nomád életforma, illetve a vallásos tanításokban kötelezően előírt mekkai zarándoklat számos módon segítséget kínált a tanulmányi úton lévő embereknek: társaságot, vezetőt, háttér-állatot lelhetnek maguknak hit-társaik segítségével. Az iszlám területeken sok-sok személy (uralkodó, tanár, magánember) segítette a tudást keresőket.

Számos esetben alakult ki bensőséges viszony tanár és diákja között, néhány hétig vagy hónapig tartó közös munkálkodásuk tartalmasságát és eredményességét több, búcsúzkodásukról fennmaradt forrás is bizonyítja. A tanárok e művek tanúsága szerint arra bátorították a röpke ideig közelükben tartózkodó tanítványaikat, hogy életük végéig őrizzék meg a rájuk bízott tudást, hogy gyarapítsák azt, adják át másoknak, s hogy szülőföldjükre hazatérve legyenek jóságosak, s szeressék a fiatalokat. A hálás diákok – akik gyakran sohasem látták viszont tanáraikat – írásaikban nagy tisztelettel és szeretettel emlékeztek azokra, akiktől tudásukat szereztek.

Országokat szeltek át, hegyeken és sivatagokon vágtak keresztül azok a tanulni vágyók, akik a középkor során tiszteletben tartották Mohamed próféta muszlim hívókra hagyományozott tanítását: „Keressétek a tudást a bölcsőtől a sírig, akár Kínáig is menjetek el érte, ha kell!”

### Jegyzet

(1) *Arab költők – A pogánykortól napjainkig*. Szerkesztette: GERMANUS Gyula. Magyar Helikon, Bp, 1961. Abu Sza'ad al-KÁTIB: *Bagdad*. Fordította: JÉKELY Zoltán. 215. old.

(2) GOLDZIHÉ Ignác: *Muhammedán utazókról*. In: Földrajzi Közlemények 1875/III. 91–102. old. és 148–170. old.

(3) Az abd szó jelentése: szolgáló

(4) *Korán II*: 196 (SIMON Róbert fordítása)

(5) *Korán IX*: 2 (SIMON Róbert fordítása)

(6) SHALABY, Ahmad: *History of Muslim Education*. Dar al-Kashshaff, Beirut, 1954. 181. old.

(7) Ibn KHALDÚN: *Bevezetés a történelembe*. Fordította: SIMON Róbert. Osiris, Bp, 1995. 531. old.

(8) uo. 532. old.

(9) Idézi GOLDZIHÉ I.: i. m. 96. old.

(10) HARÍRÍ: *A testamentum*. Ford.: TÓTFALUSI István. In: *A szív és az asszony*. Vál.: SIMON Róbert. Magyar Helikon, Bp, 1973. 63. old.

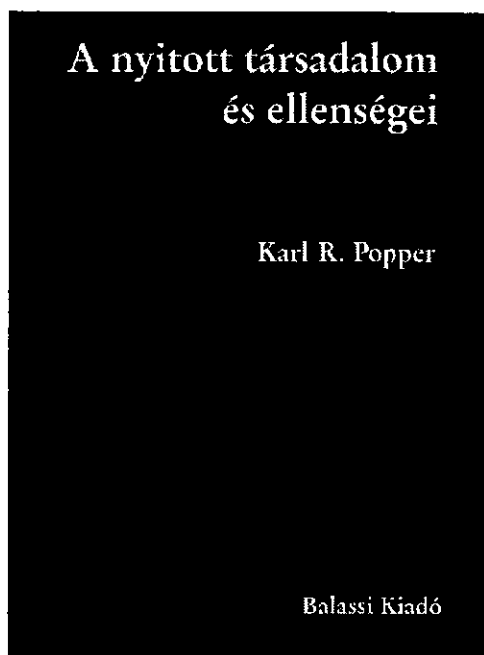
(11) Idézi GOLDZIHÉ I.: i. m. 97. old.

(12) VALLICROSA Millas, M. José: *El quehacer astronómico de la Espana árabe*. In: *Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid*. vol. 5. Madrid, 1957. 49. old.

(13) SHALABY: i. m. 184. old.

- (14) Lásd erről pl.: VERNET, Juan: *Lo que Europa debe al islam de Espana*. El Acanilado, Barcelona, 1999.  
 (15) Idézi SHALABY: i. m. 184. old.  
 (16) TRIMINGHAM, J. S.: *A History of Islam in West-Africa*. Oxford University Press, London, 1962. 41–42. old.  
 (17) Lásd erről: MAKDISI, George: *Madrassa and University in the Middle Ages*. In: *Studia Islamica*. Paris, 1970. XXXII.  
 (18) *Korán II: 177* (SIMON Róbert fordítása)  
 (19) MAZAHÉRI, Aly: *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig*. Európa, Bp, 1989. 346. old.  
 (20) *Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai*. Fordította: BOGA István – PRILESZKY Csilla. Gondolat, Bp, 1964. 91. old.  
 (21) uo. 49. és 56. old.  
 (22) uo. 84. old.  
 (23) HARIRÍ: *A szűz és az asszony*. Fordította: TÓTFALUSI István. In: *A szűz és az asszony*. i. m. 50. old.  
 (24) HAMADÁNI: *A hamis prédikátor*. Fordította: TÓTFALUSI István. In: *A szűz és az asszony*. i. m. 7. old.  
 (25) Ibn BATTÚTA: i. m. 83–84. old.

A tanulmány az OTKA által támogatott kutatás  
 keretében készült. F032219



## A turizmus mint globalizációs jelenség Magyarországon

*Magyarországon a szocializmus időszakában az érzékelhető kedvezőtlen gazdasági jelenségek magyarázataként a korszak politikusai előszeretettel használták a „begyűrűzött hozzánk” kifejezést. Ezzel burkoltan elismerték, hogy a szocialista tábor izoláltnak mondott gazdasága mégiscsak ki van téve a piacgazdaság szeszélyeinek. Manapság a hétköznapiakban észlelhető közérzetromboló vagy annak vélt jelenségek értékelésekor gyakran a „globalizáció hatása” érv hangzik el. Akár begyűrűzött, akár globalizálódott, tény, hogy a magyar gazdaság legtöbbször érzékenyen reagál a világgazdaság eseményeire.*

**H**a sokadikként meg kellene magyaráznunk a globalizáció fogalmát, az egyik kereskedelmi rádiócsatorna reklámszlogenjét hívnánk segítségül: „a világon a legértékesebb ajándék maga az egész világ”. A hirdetés zseniális: jócskán túlmutat az értékesíteni kívánt internetes szolgáltatás promocióján. Kifejezi: a 21. század kezdetén már az ajándékvásárlás mindennapos eseményénél sem szorítkoznak a helyi kereskedők kínálatára, otthonunkból a világon előállított fogyasztói javak többsége, a Föld legtávolabbi pontjának információi is elérhetővé váltak. Nincsenek korlátai sem a megszerzésnek, sem a megismerésnek. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepre tett szert a turizmus. Leginkább a mindennapitól eltérő környezetben való szabadidő-eltöltés vagy hivatásvégzés, a különböző turisztikai miliókben szerzett tapasztalat, a kedvezőbb áru- és szolgáltatáskínálat elérhetősége és nem utolsósorban a gyógyulás reménye vezetett annak a társadalmi igénynek a kialakításához, amely ma évente több százmillió ember utazását motíválja szerte a világon.

A tanulmány ennek a globális élménykeresési folyamatnak az elemeit kívánja feltárni úgy, hogy az elméleti kérdések tisztázását és a nemzetközi tendenciák rövid áttekintését követően a globalizáció idegenforgalmi tényezőinek legfontosabb magyarországi jellemzőit, hatásait és területi differenciáit mutatja be. Célja, hogy rávilágítson annak az ellentmondásnak a magyarországi idegenforgalomban is észlelt következményeire, amely a járványszerűen terjedő, globálisnak nevezett értékek befogadása és a nemzeti értékek mint idegenforgalmi vonzerők megtartása és fejlesztése között van.

### A turizmus környezete a globalizáció folyamatában

A turizmus kölcsönhatásban áll társadalmi, kulturális, politikai, gazdasági, természeti és technikai környezetének elemeivel. A turizmus dinamikusan változó, nyílt rendszerként értelmezhető, ezért a környezet egyes tényezői befolyásolják a turizmus fejlődését, a turizmus pedig visszahat környezetére. A turizmus környezetének elemei közül a globalizálódás elsősorban a gazdasági és a kulturális szférában ment végbe, amelynek nélkülözhetetlen feltétele volt a technika robbanásszerű fejlődése. A globalizáció kérdésével foglalkozó kutatások két fő csoportra oszthatók: a közgazdászok az áruk és szolgáltatások egész Földet behálózó áramlását, a szociológusok és az antropológusok a globá-

lis kultúra megjelenését emelik ki. Az értelmezések eredője, hogy a globalizáció olyan visszafordíthatatlan folyamattá válik, amely homogenizálja a helyi identitásokat, és megszünteti a termelési rendszerek helyhez kötöttségét. Ennek a többszereplős mechanizmusnak a különböző világszervezetek, a multinacionális nagyvállalatok, a bankok ugyanúgy részesei, mint a nemzetközi forgalomban részt vevő turisták. Gazdasági oldalról tekintve a 20. század végére a tőke fejlődése kilépett a korábbi nemzetállami keretekből, a pénz akadálytalanul található rá a leghatékonyabb megtérülést ígérő helyre. Amíg 1970-ben mindössze 7000 multinacionális vállalatot tartottak nyilván, addig napjainkra a közel 40 000 óriáscég termeli a világ GDP-jének egyharmadát. A működőtőkeberuházások révén a világ összes termelőkapacitásának felét nem a hazai, hanem a külföldi tulajdonos képviselője irányítja, így a termelés és az ellenőrzés is a nemzeti kereteken kívülre esik. A tőke expanziója mögött álló országok gazdasága az egész világot egyetlen piacként értelmezi, az azt szolgáló megaszériás termeléshez standardizált ipari és humán technológiákat exportál. Annak ellenére, hogy a világgazdasági térben megtalálhatók a regionális alrendszerek (például Európai Unió, ASEAN), mégis elsősorban az amerikai modell számít normának, így az USA globális dominanciája érvényesül. Azonban éppen a turizmus egyik sajátos formája, a bevásárlóturizmus bizonyítja a leginkább, hogy nem valósult meg a teljességgel uniformizálódott világgazdaság, minthogy bizonyos áruk és szolgáltatások még két szomszédos ország között is eltérő árszínvonalon és minőségben kerülhetnek a piacra, vásárlásorientált utazásra serkentve a lakosságot.

A világ több országában elfogyasztott kulturális értékek felét az USA-ban, illetve ott bejegyzett cég külföldi leányvállalatánál állítják elő. A média szerepe abban rejlik, hogy a könnyen fogyasztható kulturális mintákat még az analfabéták számára is elérhetővé teszi, így egyfajta kulturális uniformizálódást idéz elő. A média képes az Amazonas mentén és a Himalája lábánál ugyanazt az életideált megjeleníteni, ugyanazokat a fogyasztási igényeket kialakítani. Az egyre szélesebb társadalmi rétegek által megfizethetővé vált információközvetítő eszközök fejlődésének következtében soha nem látott méreteket öltött az az információöszön, amely milliárdok számára tette lehetővé a világ megismerését, váltotta ki ennek igényét. A történelemben először egységesül az emberiség azáltal, hogy közel egyforma képzelet van arról, hogyan is szeretne élni. Az egyre inkább dominánssá váló, könnyen befogadható kulturális minták terjedésével a nemzeti identitás feloldódása, az idegenforgalmi vonzerőt jelentő helyi és regionális kulturális értékek, évszázados hagyományok devalválódnak, kommersz szintre süllyednek. Ugyanakkor tanúi lehetünk egy ezzel párhuzamosan zajló értékmentő folyamatnak, amely a nemzetek kulturális kincseinek védelmében zajlik. A három tenorként nemzetközi hírnevet szerzett operaénekes csapat (*Pavarotti, Domingo, Carreras*) bárhol vendégszerepeljen is a világon, fellépései során ugyanazt a bevált slágeregyveleget énekl, de mindig a repertoárra tűznek néhány, a nemzeti érzelmekre apelláló dalt is. Említhetjük a McDonald's éttermek esetét is: amikor észlelték, hogy a standard szendvicseik iránti kereslet csökken, a nemzeti konyhák receptjeihez nyúltak.

### Az utazások globalizációs hatása

Amíg a munkaerő kívánt mértékű szabad áramlását éppen a nyelvi, vallási és más tényezők különbsége nehezíti, addig a turizmus, azaz a környezetváltozás és élményszerzés céljából történő utazás évtizedek óta gerjesztője és hasznélvezője a globalizációnak. A modern világkép kialakulása elképzelhetetlen lett volna az utazóktól származó információk nélkül. A kontinensek megismerésének széleskörű igénye is az útleírások, színes úti beszámolók révén alakult ki. A turizmus tömegjelenséggé válván segítette elő a globalizálódást. A 20. század hatvanas éveitől már tömegméretekben kellett kielégíteni az utazni vágyók szállítással, elszállásolással, étkeztetéssel kapcsolatos igényeket, az egész világon biztosítani kellett az otthon megszokott kényelmet, biztonságérzetet. En-

nek kiszolgálására sorra alakultak a légitársaságok, a nemzetközi szállodaláncok, a gyorsétterem-hálózatok, a nagy utazásszervezők. Napjainkra a korábbi évtizedekhez képest nyitottabbá vált a világ, leomlottak a fizikai határok, folyamatosan szűkül a vízumkötelesek köre. A turizmus leginkább azzal járult hozzá a globalizációhoz, hogy kitágította a korszak-specifikus egyéni szabadság horizontját.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a globalizáció nem új keletű jelenség, és értelmezését történelmi távlatokra kívánjuk visszavezetni, úgy meg kell vizsgálni, hogy a turizmus modern megközelítését megelőző utazási tevékenységek milyen szerepet játszottak az adott kor társadalmi, gazdasági jelenségeinek domináns területi kiterjesztésében. A modern kor előtt ahhoz, hogy egy jelenség valahol idegenben domináns szerepre tehesen szert, a távolabbi vidékekre történő utazásoknak rendszeressé

---

*Amíg a munkaerő kívánt mértékű szabad áramlását éppen a nyelvi, vallási és más tényezők különbsége nehezíti, addig a turizmus, azaz a környezetváltozás és élményszerzés céljából történő utazás évtizedek óta gerjesztője és hasznélvezője a globalizációnak. A modern világkép kialakulása elképzelhetetlen lett volna az utazóktól származó információk nélkül. A kontinensek megismerésének széleskörű igénye is az útleírások, színes úti beszámolók révén alakult ki. A turizmus tömegjelenséggé válván segítette elő a globalizálódást. A 20. század hatvanas éveitől már tömegméretekben kellett kielégíteni az utazni vágyók szállításával, elszállásolásával, étkeztetésével kapcsolatos igényeket, az egész világon biztosítani kellett az ott hon megszokott kényelmet, biztonságérzetet.*

---

kellett válnia. Az utazók hozta tapasztalatokat a hazatérés után feldolgozták. Ennek a kritériumnak legkorábban a kereskedelmi és vallási célú (zarándoklat), továbbá a gyógyulás reményében történő utazások feleltek meg. A görög gyarmatosítás során létrejött városállamokban az anyavárosok termékei, politikai és szellemi kultúrája dominált. A Római Birodalomban már céltudatosan megtervezett és megépített úthálózat segítette az örök város kultúrájának terjedését. Az ókorban hatalmas alkotásnak tűnő római útrendszer vagy a fogadók és vendéglők fogadóképessége eltörlül a modern kor úthálózataihoz és szálláskapacitásához képest, a szerény utasforgalom mégis biztosítani tudta a nem katonai erőfölénnyel fenntartott jelenségek terjedését, ha úgy tetszik: innovációját. A középkor utasai részint hivatásuk teljesítése céljából mint kereskedők, követek és papok, részint vallási célból, zarándoklatok résztvevőiként utaznak. Növekszik az egyetemekre igyekvő diákok, az utazó tudósok, művészek, vándorló mesterlegények száma is. A sorra alakuló és erősödő államalakulatok nem tették lehetővé egy domináns modell elterjesztését, így az utazások elsősorban az idegen kultúrák javainak megismerését szolgálták. Az utasforgalom jelentős részét adó kereske-

delmet a résztvevők sokszínűsége (például Hanza, Levante) jellemezte, inkább regionális szövetségek, mintsem az akkor ismert világra kiterjedő domináns hálózatok működtek. Nem szabad megfeledkezni azonban a kereszténység és az iszlám vallás ország- és birodalomhatárokat átlépő terjedéséről sem, ez a mai, kulturális értelemben vett globalizáció előfutárának tekinthető. A nagy földrajzi felfedezéseket követő tengerentúli gyarmatbirodalmak kialakulása kezdetben az ibériai, majd az angol, francia és németalföldi piaci érdekeknek megfelelően évszázadokig az európai hegemoniát tartotta fent. Az 1600-ban megalakult Angol Kelet-indiai Társaság már a mai értelemben vett kereskedelmi monopóliumokkal rendelkezett és telephelyei az egész világot behálózták. Az arisztokrácia, később a növekvő nemzetközi kereskedelmi forgalom és az ipari forradalom hatásának következtében megerősödő angol polgárság gyermekei a 18. századtól kezdve nagyobb számban kezdtek részt venni az át-

lagosan három évig tartó „Grand tour”-nak nevezett tanulmányutakon. *Fulton* gőzhajója és *Stephenson* gőzmozdonya elősegítette a 19. század első felében tapasztalható fokozódó utazási igények kielégítését, amely elvezetett a modern kor első, kezdetben belföldi forgalmat lebonyolító utazási vállalatának, a *Thomas Cook* utazási ügynökségnek a megalapításához. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a kor társadalma a távolabbi tájakra történő utazásokra továbbra is mint a műveltség megszerzésének egyik forrására, nem pedig élményszerző kikapcsolódásra tekint. A mai értelemben vett szabadidős turizmusról a polgárságnak tengerparti üdülőhelyeken (Coney Island, Bondi beach, Várna) történő megjelenésétől beszélhetünk, amikortól a pihenést szolgáló vallási ünnepnapokból (holy days) rendszeres világi vakációzás (holidays) válik.

A turizmus valódi nemzetköziesedésének fordulópontja a 19. század végére tehető, a privilegizált társadalmi rétegek újabb térségeket tesznek az élményszerzés zónáivá, a francia Riviérán vagy az Alpok hegycsúcsain töltött napok, a síruha, a fürdőruha, a napbarnított bőr a gazdagságnak és a kozmopolitizmusnak lesznek új, szimbolikus értékhorizontjai. Ettől kezdve szinte csak a technikai fejlődés szab határokat az utazás tömegméretűvé válásának, a szabadidő-eltöltés és az élménykeresés igénye ott van az egymást követő generációk gondolkodásában.

	Európa	Amerika	Afrika	Ázsia és Ausztrália	Közél-Kelet	összesen
1960	50,4	16,7	0,7	0,9	0,6	69,3
1980	196,0	53,7	7,1	22,2	5,8	284,8
2000*	403,3	130,2	26,9	118,0	20,0	698,4

1. táblázat. A beutazó külföldiek száma kontinensenként (millió) (Forrás: WTO, \*előzetes becslés)

A 20. század második felétől kezdve a (földi, majd égi) motorizáció térhódítása, a turizmuspolitika fontosságának felismerése robbanást hoz a világ turistáinak számát tekintve (1. táblázat). Az utazási csekkek, majd a hitelkártyák térnyerése, a nemzetközi szállodaláncok kiépülése mellett a legnagyobb változást az utazásszervezők package-túráinak megjelenése idézte elő: a vendég kevésbé volt kitéve a helyi szolgáltatóknak, az utazást, szállást, ellátást, programot és biztosítást egyaránt tartalmazó, utazási ügynökségektől megvásárolt csomaggal biztonságosan kelhetett útra a nagyvilágban.

Korunkban szélesednek és elérhetővé válnak a Föld szabadidős zónái. A turista személyesen tapasztalhatja, hogy az általa észlelt világ az egyik évtizedről a másikra egyre kisebbé válik, megvan az esélye, hogy ismerősével összetalálkozzon a másik féltekén is. Az utazási tevékenységben részt vevők számára már nincsenek határok: a földkerekség vált az utazás színterévé. Napjaink fejlett társadalmaiban már a pénz is alig szab határokat az utazásoknak, mivel a legtávolabbi, legegzenotikusabb utazások is megfizethetővé váltak. Az ökoturizmus révén a 20. században szinte érintetlenül hagyott területeket, egzotikus kultúrákat, ősi környezeteket is behálózza a turizmus. Így a turisták eddigi periferiái, a sarkkör jégkunyhói, a legmagasabb hegycsúcsok, a tenger mélységei, a sivatagok és őserdők, sőt a világűr is élményszerzési zónává válnak.

### Az ifjúság szerepe a globális turizmusban

A turizmus történetének külön fejezetét képezi a társadalmak legfiatalabb rétegeinek a nemzetközi utasforgalomban történő részvétele. Ha abból indulunk ki, hogy a turisztikai kereslet a turista diszkrecionális jövedelemmel és szabadidővel alátámasztott turisztikai szükséglete, akkor belátható, hogy az ifjúság nem képes átlagos piaci résztvevőként viselkedni, mivel jelentős mértékű szabadidővel, azonban csekély jövedelemmel rendelkezik. Ebből eredően csak korlátozottan tudja igénybe venni a felnőtt világ számára kifej-

lesztett termékeket. A turizmus vállalkozói által összeállított szolgáltatásokat a relatív magas árszintvonal miatt helyettesíteni kell, az utazást és a kulturális szféra vonzerőinek igénybevételét kedvezményekkel (például nemzetközi diákigazolvány) kell elősegíteni, ennek érdekében ifjúsági turizmus megnevezés alatt egyedi kínálatot alakítottak ki. A különböző iskolafokon tanuló diákok és a pályakezdők azáltal, hogy állam(köz)i, egyházi vagy civil segítségével felnőtté válásuk előtt részt vehetnek a számukra kínált utazási formákban, már most is jelen vannak a turizmus világpiacon, azonban nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy közülük fognak kikerülni a következő évtizedek fizetőképes turistái. Végbement az utazás igényének szocializációja, amelyhez az óvodai állatkert-látogatástól az iskolai kirándulásokon keresztül a felsőoktatás keretei közt tett tanulmányutakon, a családi vakációkon keresztül vezetett az út. Az utazás tehát a gyermekkortól kezdve elsősorban a család és az iskola révén (de egyre inkább a tömegkommunikációnak köszönhetően is) társadalmilag indukált szükségletté vált.

Az ifjúsági turizmus nem új keletű jelenség. Az országos egyesületek tevékenységének összefogására és tagjai külföldi utazásainak megkönnyítése érdekében már 1932-ben alakították az Ifjúsági Szállások Nemzetközi Szövetségét. Ma e szövetség csaknem 60 országban 4500 szálláshely kedvezményes igénybevételét teszi lehetővé. Az ifjúsági turizmus kialakulásának értékelése kapcsán nem szabad megfeledkezni a német Vándormadarak, de még inkább az 1908-ban Angliában alapított cserkészmozgalom szerepéről sem, ugyanis e körben különös hangsúlyt kap a természetjárás és a táborozás fontossága. 1920 óta minden negyedik évben nemzetközi cserkésztalálkozókat, illetve világméretű dzsemborikat rendeznek. Nem tekinthetünk el az egykori Demokratikus Ifjúsági Világszövetség – 1947 óta változó időközönként megtartott – Világifjúsági Találkozó elnevezésű nemzetközi fesztiváljának turizmusformáló hatásaitól sem, mivel az egykori szocialista táborhoz tartozó országok ifjúságának sokáig szinte egyetlen nemzetközi utazási lehetőséget jelentett ez az esemény. Az USA New York államában található Woodstockról kapta a nevét az a rockfesztivál, amelyen 1969-ben, először a történelem során 450 000 fiatal rockrajongó vett részt a világ minden tájáról. Az azóta legendává vált rendezvény számos egyéb üzenete mellett bebizonyította, hogy az ifjúság számára az érdeklődését kiváltó bármely attrakció jelentősebb szerepet játszik az utazási motivációban, mint a látogatás ideje alatt igénybe vehető turisztikai szolgáltatások minősége. Napjaink jelentős nemzetközi ifjúsági rendezvényei, mint amilyen a „Love Parade”-ként ismert berlini technofesztivál vagy a budapesti Sziget-fesztivál többszázézer fiatal nemzetközi turizmusban való részvételét indukálja.

A nemzetközi ifjúsági turizmus serkentését és egyben a benne lévő üzleti lehetőség felismerését is jelentette a közlekedési vállalatok kedvezményes tarifarendszerének kidolgozása. Az európai országok vasúttársaságainak megszabott időtartam alatt korlátlan számú utazást biztosító bérletei vagy az egyes kijelölt zónákon belül csakugyan korlátlan számú utazásra jogosító jegy a 26 év alatti korosztály külföldre történő utazásait könnyítette meg. A menetrendszerű járatokat üzemeltető légitársaságok világszervezetének szabályzatában foglaltak szerint is lehetőség van a dráguló repülőjegy-árakból bizonyos városokba ifjúsági díjtételt alkalmazni.

A fiatal nemzedékek nyitottságának és tudásvágyának köszönhetően az ifjúsági turizmus járulhat leginkább hozzá ahhoz az UNESCO (1976) által megfogalmazott célkitűzéshez, miszerint a turizmusnak elő kell segítenie a világ népei szellemi és tárgyi kultúrájának megismerését, az egymás iránti tolerancia erősítését.

### **A vonzerő válsága, a globális értékek megjelenése**

Annak ellenére, hogy a szakirodalomban nincs a vonzerőre vonatkozó általános definíció, kiindulási alapként elfogadható az a megközelítés, amely a vonzerőt nemcsak a látnivaló tárgyiasult valóságában ragadja meg. Ezek szerint a vonzerőben a felkeresett



láttnivaló egyedi fizikai megjelenésén kívül a vele kapcsolatos információ és a turista látogatását előidéző emóció is benne foglaltatik. Legtöbb esetben a külső megjelenés által válik a láttnivaló idegenforgalmi attrakcióvá, de előfordulhat, hogy a róla közvetített tényeszerű ismeretek vagy legendák, a turista személyes kötődése önmagában is kereset-  
tét lehet egy helyet. Jelentős mértékben kiszélesedett azoknak az objektumoknak a köre, amelyek a helytől függetlenül potenciális vonzerőt jelenthetnek a turisták számára. A testi épség veszélyeztetésének izgalmát kínáló extrém sportok, az emberi fizikumot próbára tevő kalandtúrák, de sok esetben a tematikus parkok sem a korábban hagyományokkal rendelkező turisztikai helyszínekhez kötődnek. A piac résztvevőinek tudatában e helyszínek a területi identitást nélkülözve pusztán veszélyes helyként, nehéz terepként vagy érdekes területként képeződnek le. A lakosság utazási döntéseiben, így a nagyobb irodák katalógusaiban is egyre kevésbé egy sajátos vidék, sokkal inkább a turisztikai tevékenység válik elsődlegessé. A kínálat nem országonként, hanem turisztikai termékeként tematizálódik. A luxust ígérő úti célok mellett gyakran a világ árnyoldalai is (egy-kori koncentrációs táborok) vonzerőt jelentenek.

J. Stradner 1890-ben a turizmust a luxusutazók fogalmaként határozta meg. Az elmúlt

100 évben a luxus fogalma azonban jelentős átalakuláson ment keresztül, ahogy *Almás* fogalmaz: „a luxus demokratizálódása következett be”. A világmárkák – nagyobb számban történő előállításuk és könnyebb hamisíthatóságuk következtében – az átlagember számára is elérhető közelségbe kerültek. Néhány száz vagy néhány ezer kilométer megtétele után a turistaprogram részét képező szabadidős vásárlás alkalmával vagy a bevásárlóturizmus keretében fél áron is beszerezhetőek. A tárgyi világ devalvációjával párhuzamosan a társadalom életében a tér, az idő és a biztonság szerepe felértékelődik. Ezek a turizmus szempontjából is meghatározó tényezők jelentik korunk luxusát. Valahol, a világ végének tekintett helyen, az idő múlásával nem törődve kedvenc turisztikai tevékenységünket folytatni, miközben egy biztonsági cég a legnagyobb

*A piac résztvevőinek tudatában e helyszínek a területi identitást nélkülözve pusztán veszélyes helyként, nehéz terepként vagy érdekes területként képeződnek le. A lakosság utazási döntéseiben, így a nagyobb irodák katalógusaiban is egyre kevésbé egy sajátos vidék, sokkal inkább a turisztikai tevékenység válik elsődlegessé. A kínálat nem országonként, hanem turisztikai termékeként tematizálódik. A luxust ígérő úti célok mellett gyakran a világ árnyoldalai is (egy-kori koncentrációs táborok) vonzerőt jelentenek.*

diszkrécióval tartja távol a környék potenciális rosszakaróit, ez az államfőknek vagy a multimilliomosoknak kijáró valódi luxus. Mégis: a luxusutazók helyét a szélesedő középosztály váltotta fel. A luxus és a turizmus kapcsolatának értékelésekor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a luxus érdekében létrehozott tárgyi kultúrának az egyes történelmi korokban meghatározó civilizációs funkciója is volt. A piramisok és paloták nemcsak mérhetetlen társadalmi vagyont emésztettek fel, hanem belső és külső tereik a város, a közösség életforma-szervező csomópontjaiként is szolgáltak. Ezek az építmények ma a világ legismertebb idegenforgalmi vonzerői, sok esetben a világ kulturális örökségei közé tartoznak. Nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy az idegenforgalmi extrémítások (utazás egy tengeralattjárón vagy egy úrhajón, nászút a jégmezőn) azáltal, hogy a Föld eddig érinthetetlennek, elérhetetlennek tűnt részein találhatóak, továbbra is csak a leggazdagabbak vagy a hobbyjuk érdekében a többi szükségleteiket korlátozni képes turisták számára jelentenek megvásárolható terméket. A globalizáció következtében azonban elvesztett az a kizárólagosság, amely csak egy meghatározott társadalmi réteg számára csak egy bizonyos helyszínhez kötve kínálta a luxus élményét.

A turizmusnak mint globalizációs jelenségnek a kedvező hatása abban rejlik, hogy a kulturális uniformizálódással és deklasszifikációval párhuzamosan éppen a turisták érdeklődése hozzájárulhat az egyedi kulturális értékek megőrzéséhez. A világorökségi cím odaítélésével globális védelmet kívánnak nyújtani a lokális értékeknek. Az egyetemesnek tekintett értékek partikularizálódása, a lokálisak univerzálissá válása mellett egyre inkább az egyediség válik az élményszerzés letéteményesévé. A globalizáció hatással van a nemzetnek mint kulturális, mentális, társadalmi és gazdasági egységnek a felértékelődésére is. A nemzettudat, a nemzeti összetartozás érzete az olyan térségekből érkezők számára, ahol ezek a fogalmak már nem bírnak tartalommal, sajátos vonzerőként jelenhetnek meg (például egy ír kocsmá hangulata).

### Gazdasági növekedés és a turizmus Magyarországon

Magyarország már a rendszerváltozást megelőzően is kedvező helyet foglalt el a világ idegenforgalmi piacán. Hazánk a beutazók száma alapján 1980-ban a 10., 1990-ben az 5., 2000-ben a 13. helyen volt a világranglistán. Pozíciónk fokozatos visszaesésének okait elsősorban a potenciális desztinációk számának növekedésében és az általuk kínált turisztikai termékek versenyképességében kell keresni. A magyar gazdaság elmúlt évtizedben végbement átalakulásával napjainkra megteremtődtek azok a pénzügyi feltételek, amelyek lehetővé teszik a turizmus jelentős állami támogatását. E nélkül nem lehetne az eredményes turisztikai fejlesztések infrastrukturális feltételeit biztosítani. A korábbi évek szinten tartást szolgáló néhány milliárdos költségvetési támogatása – a Széchenyi Terv turizmusfejlesztési programjában megfogalmazott célok megvalósítása érdekében – a 2001. és 2002. évi költségvetésben összesen 53 milliárd forintra növekedett. Ennek a pénzalapnak a megteremtésében fontos szerepet játszottak a Magyarországon működő külföldi érdekeltségű társas vállalkozások, amelyekben az összes jegyzett tőke közel 80 %-a a külföldi tulajdonos birtokában van (az összes hazánkban bejegyzett gazdasági társaság jegyzett tőkéjének 38 százaléka van külföldi tulajdonban). 1998-ban a „szálláshely-szolgáltatás és vendéglátás”-hoz sorolt szakágazatokban összesen 1140 külföldi érdekeltségű vállalkozást tartottak nyilván, amelyek közül az éttermi vendéglátásban, továbbá a cukrászda és egyéb nyílt árusítású vendéglátásban a külföldi tulajdoni részesedés mértéke meghaladta a 90 százalékot. Az utazásszervezés, idegenvezetés szakágazatban a 198 nyilvántartott cég esetében átlagosan 89 százalékos külföldi részesedést regisztráltak.

	USA	Németország	Ausztria	Nagy-Britannia
Magyarországon összesen	260,7	597,8	248,9	136,7
ebből szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	11,9	1,1	3,9	6,7

2. táblázat. A külföldi érdekeltségű vállalkozások jegyzett tőkéje az idegenforgalomban, 1998 (milliárd Ft)  
(Forrás: KSH, 2000)

Annak ellenére, hogy Magyarországon a szállodaépítési „boom” kapcsán jelentős élénkülés tapasztalható a turizmusba történő befektetések terén, a többi szakághoz képest a külföldi érdekeltségű vállalkozások jelenléte elenyészőnek mondható (2. táblázat). A külföldi tőke részvétele a magyar gazdasági, társadalmi átmenetben nagymértékben megkönnyítette a globális gazdaságba való bekapcsolódásunkat. Magyarország a volt szocialista országok táborán belül az átlagosnál lényegesen nagyobb vonzerőt gyakorolt a külföldi tőkére, amelynek oka a viszonylagos társadalmi-gazdasági stabilitásra, a jól képzett és relatíve olcsó munkaerőre és nem utolsósorban a külföldi menedzserek tudatában Magyarország mint „élhető” hely képének megjelenésére vezethető vissza.

Az árbevétele alapján 50 legnagyobb magyarországi cég közül tíz évvel a rendszerváltást követően is egyedül a középmezőnyben elhelyezkedő MALÉV tekinthető közvetlenül idegenforgalmi profilú cégnak. A turizmus vállalkozásai nem tudtak felzárkózni a hűzővállalatok közé, azonban a legnagyobb szállodaláncok közül többen vállalják a tőzsdei megmértetést. Amennyiben az alkalmazotti létszám alapján vesszük szemügyre a magyar gazdaság legnagyobb vállalatait, a közel négyezer főt foglalkoztató Danubius Hotels Rt. a 20., a háromezres MALÉV a 30., a kétezer alkalmazottnak munkát biztosító Pannónia Hotels Szállodák Rt. a 48. helyet foglalta el az ötvenes listán.

A multinacionális vállalatok nemcsak adóbefizetéseik, infrastrukturális beruházásaik, szponzorációs tevékenységük révén járulnak közvetetten hozzá a turizmus fejlesztéséhez, hanem menedzsmentjük, alkalmazottaik turisztikai tevékenysége közvetlenül is kifejtheti hatását a magyarországi hivatásturizmusra. Az anyaországból vagy a régióközpontból a magyarországi leányvállalat ellenőrzésére, felügyeletére érkező vezetők többnapos tartózkodása, a cég hazánkban rendezett közgyűlése a legmagasabb kategóriájú szálloda- és vendéglátóipari egységek bevételeit növelik. Legnagyobb eséllyel a multik kapcsolódhatnak be a hazai incentive turizmusba, amely alkalmazottaik külföldi – legtöbbször szakmai jellegű – jutalomújtjának lebonyolítását jelenti. Amennyiben a magyar leányvállalat egyben a régióközpont vagy a termelés egyik jelentős színhelye, akkor egy utazási irodával együttműködve jó eséllyel pályázhat a többszázézes vállalatbirodalmakban foglalkoztatottak idegenforgalmi célú fogadására is.

Tekintetbe véve, hogy a külföldiek Magyarországra történő utazásának első számú motivációja az üzleti célú bevásárlás, a Magyarországon jelenlevő nagy nemzetközi kereskedelmi láncok egységei önálló vonzerőként jelennek meg a hazai idegenforgalmi kínálatban. Elsősorban a hazánkkal szomszédos, volt szocialista tábor állampolgárai keresik fel a határhoz legközelebb fekvő nagyáruházakat, mely közül néhányat immár a világ legnagyobbjaiként is számon tartanak.

### **Globalizációs jelenségek a magyarországi idegenforgalomban**

A magyar társadalom többsége számára a hazai idegenforgalmi szektorban végbemenő globalizációs folyamatok ugyan észlelhetők, de a személyes érintettség elenyésző. Ez elsősorban arra vezethető vissza, hogy a lakosság alacsony hányada veszi igénybe a multinacionális turisztikai vállalatok szolgáltatásait. Minimális arányban éjszakázik minőségi szállodákban, ritkán jár exkluzív vendéglátóhelyekre, belföldi utazásait igyekszik önmaga megszervezni. A hétköznapi szintjén is érzékelhető azonban, hogy az épületek homlokzatain egyre több nemzetközileg ismert márkanevű szálloda emblémája jelenik meg, a kedvenc vendéglőnk helyén egy újabb gyorsétkezdé nyílt, az utazási irodák programfüzetében ott szerepelnek a legnagyobb utazásszervező cégek ajánlatai. A fővárosban órák alatt megvásárolhatóak azok a külföldi ital- és ételkülönlegességek, ajándéktárgyak, amelyek beszerzése néhány évvel ezelőtt csak egy hosszabb-rövidebb utazással összekötve valósulhatott meg. A VISTA utazási irodában már külön részleg kínálja a világ legtávolabbi pontjáról származó szuveníreket, a bevásárlóközpontok polcain ott sorakoznak a nemzetek konyháinak gasztronómiai specialitásai. De arra is találni már példát, hogy befektetők az adott környezettől teljes mértékben eltérő idegenforgalmi miliőt kialakítva próbáljanak újabb attrakciókat létrehozni Magyarországon. A balatonfüredi „Görög falu” épületeiben a mediterrán kisvárosok hangulatát idéző szórakoztató- és bevásárlóközpontot terveztek, Hegyeshalom közelébe játékkaszinókat és szabadidőparkot kínáló „Las Vegast” álmodtak az üzletemberek. Természetesen a turizmus globalizációs hatásai nemcsak intézményesen, hanem a külföldi turisták turisztikai magatartása, fogyasztási szokásai által is jelentkezhetnek, de nem zárható ki a magyar lakosság külföldi útjainak hatására jelentkező választott kultúra (öltözködési, nyelvtanulási, szabadidő-eltöltési divat) megjelenése sem.

A turistaiparon belül a globalizáció hatása leghamarabb a szállodai szektorban jelentkezett, amely a nemzetközi szállodaláncok ma ismert arculatának kialakulásához vezetett. A vendégek kényelme és biztonságérzete érdekében egységes szabványok szerint épített és üzemeltetett amerikai szállodacsoportokból alakultak ki a legnagyobb nemzetközi láncok első képviselői. A jól ismert márkanevet, szervezeti és működési modellt értékesítő amerikai vállalatok példáját hamarosan követték Európában is. A szállodaláncokat tagszállodáikhoz a tulajdonosi hovatartozás különböző formái kötik. Együttműködésüket bérleti, névhasználati (franchise) vagy igazgatási (management) szerződés szabályozza. A szakmában mérvadó *Hotels Magazine* (1995, 2000) által jelentősebb nemzetközi szállodavállalatként jegyzett cégek közül néhányan már a rendszerváltozást megelőző évtizedekben is képviseltették magukat a magyarországi piacon. A rendszerváltozást követően egymás után jelennek meg az ismert nemzetközi szállodaláncok egységei és a különféle befektetői csoportok által birtokolt márkanevű házak Magyarországon. Magyarországon a nemzetközi szállodaláncok teremtették meg a minőségi szállodai kínálat alapjait. A láncokhoz tartozó házak többsége a négy vagy öt csillagos kategóriába tartozik, a hazánkban található 11 öt csillagos szálloda közül 7 szintén valamelyik lánc tagja. Területi elhelyezkedésüket tekintve továbbra is erős Budapest-centrikusság jellemző.

A hazai utazásszervezői és utazásközvetítői piacon – annak ellenére, hogy az irodák száma napjainkban megközelíti az ezret – nem következett be a szálloda- vagy a vendéglátóiparhoz hasonló mértékű globalizálódás. A rendszerváltozás után gombamód szaporodó irodák az utazás szabadságát élvező hazai lakosság akkori igény szintjének (a korábbi kiutazási korlátozások miatt az utazási vágy kielégítésénél inkább a mennyiségi, mint a minőségi szemlélet érvényesült) megfelelő szolgáltatás esetén alacsony működési költséggel tudtak üzemelni, így az általuk meghirdetett utak eladási árai is jóval alacsonyabban voltak, mint amit egy nemzetközi utazásszervező cég kínált. Az utazási irodai szektorban hivatalosan jelenlévő külföldi tőke mindössze néhány iroda révén jelentett (ha még csak átmenetileg is) valódi sikertörténetet, a multik részvétele – szerepük fokozatos növekedése mellett – továbbra is csekélynek nevezhető. A vezető nemzetközi utazásszervezők közül magyarországi irodával rendelkezők névhasználati vagy franchise szerződéssel üzemelnek. Annak ellenére, hogy nem lehet tudni, pontosan mekkora a nemzetközi utazási vállalatok részesedése Magyarországon, feltételezhető, hogy a sorozatos csődök és a reklamációs problémák miatt egyre több utazni vágyó fogja keresni a magasabb árú, de biztosabb szolgáltatásaikat. A hazai kiutaztatási piac globalizációs jelenségének nevezhető, hogy több iroda is egy-egy keresettebb desztinációra specializálódott, így Magyarországon teljes körű utazási szolgáltatás rendelhető a célterületet tekintve szakértőnek mondható cégtől. Egy ilyen irodába belépve legtöbb esetben a helyiség miliője is már a célország hangulatát tükrözi.

A turisztikai tevékenység elengedhetetlen részét képezi a vendéglátóipari szolgáltatások igénybevétele. Mind a helyi lakosság, mind a turisták érezhetik, hogy a globalizáció hatására a magyar vendéglátás jelentős átalakuláson ment keresztül. A belföldi kereslet visszaesése számos üzlet kényszerű bezárásához vezetett, amelyek közül jónéhányan a piacot jelentő turisták igényeinek kielégítése érdekében profilváltást hajtottak végre. Az újonnan nyíló üzletek is szem előtt tartották, hogy a nemzetközi konyhák repertoárjából állítsák össze kínálatukat, és ennek megfelelően alakítsák ki a vendéglátóhely arculatát. A magyar társadalom gasztronómiai érdeklődésének megfelelően elsősorban a mediterrán konyhát részesítette előnyben, így az olasz pizzériák hamar teret nyertek a piacon. A kínai éttermek és a török büfék a Kelet-Ázsiából és az arab világból bevándoroltak kiszolgálására terjedtek el. A legnagyobb átalakulás a gyorséttermek világában következett be, az amerikai típusú étkeztetést képviselő nemzetközi láncok leginkább franchise szerződéssel működő egységei pillanatok alatt kiszorították a hazai képviselőket a piacról. A legnagyobb hálózattal rendelkező McDonald's a világ 163 országában közel 30 ezer, hazánkban 79 éttermet

ttukotai, a versenytársnak számító Burger King piaci pozíciója gyengébb, 58 országban közel 11 ezer, Magyarországon 13 étterem hirdeti a cég hírnevét. A két óriáscég mellett a Kentucky Fried Chicken (4), a Wendys (4), a Pizza Hut (20), és a Quick (5) rendelkezik egységekkel. Az erős területi koncentrátság itt is jelentkezik, a 112 nemzetközi gyorsétterem közül 81 Budapesten található. Az öt cég közül a Wendy's és a KFC eddig nem tartott igényt a vidéki jelenlétre, a többiek a fővároson kívül egyelőre nem jelentenek egymásnak komolyabb versenyt. Természetesen a nemzetközi konyhák és gyorséttermek nem fedik le a teljes magyarországi kínálatot, de érzékeltetik annak a folyamatnak a főbb állomásait, amely a hazai vendéglátás globalizálódásához vezetett. Miközben ugyanazokat az ízeket és díszleteket kínálják Budapesten, Londonban és New Yorkban, egyre inkább erősödik a hazai gasztronómia rehabilitációja, a vendégek és a helyi lakosság igényeinek formálódása a magyaros vendéglátás (slow food) terjedését idézi elő.

### Összegzés

A turizmust létrehozó regionális és országos szolgáltatások a domináns nemzetközi trend hatására igazodnak a piaci kereslethez, így a helyi értékek mellett hatnak a világ számtalan pontján csaknem ugyanazt az élményt és szolgáltatási minőséget kínáló globalizálódott vonzerők is. A folyamat nem egyirányú, mert amikor az uniformizálódás szintje megközelíti a lokális értékvesztést, a fogadóterület társadalma a környezet megőrzése és a turisták érdeklődésének fenntartása érdekében értékmentést hajt végre. Magyarországon az elmúlt tíz évben a turizmus területén végbement folyamatok inkább az ünneplésre, mintsem a vészharang meghúzására adnak okot. A multinacionális vállalatok gazdaságélénkítő tevékenysége következtében lehetőség nyílt az idegenforgalmi infra- és szuprastruktúra fejlesztésének állami finanszírozására; a belföldi tőke hiányában a minőségi szálláshelyek megteremtésében a nemzetközi szállodaláncok járnak élen; a nemzetközi konyhák mellett a magyar gasztronómia képviselőinek erősödését észlelhetjük; az utazási irodai piacon megjelenő nemzetközi utazásszervezők a minőséghez való igazodás követelményét teremtik meg. Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy versenyképességünk a különböző szinteken érvényesülő turizmuspolitika révén az egyedi arculat megőrzésével tartható fenn.

### Irodalom

- ALMÁSI M.: *Üveggolyók: az ezredvég globális játszmái*. Helikon, Bp, 1998. 173. old.  
 CHIKÁN A.: *A globalizáció és a gazdasági tevékenységek koordinációja*. Ezredforduló 1. 2001. 24–28. old.  
 COMIC, D. – KÖSAR, L.: *Turizam u procesu globalizacije*. Turizam 4. 2000. 12–15. old.  
 CONTI, S. – GIACCARIA, P.: *Globalization: a geographical discourse*. Geojournal 45. 1–2. 1998. 17–25. old.  
*Hotels 200 corporate chains*. Hotels 1995. 29.7. 38–60. old.  
*Hotels 300 corporate ranking*. Hotels 2000. 34.7. 50–80. old.  
 LITTELJOHN, D.: *Internationalization in hotels: current aspects and developments*. International Journal of Contemporary Hospitality Management 9.5.6. 1997. 187–192. old.  
 MARKOS B. – KOLÁCSÉK A.: *Idegenforgalom*. Közgazdasági, Bp, 1961. 352 old.  
 MARTIN, H. P. – SCHUMANN, H.: *A globalizáció csapdája*. Perfect, 1998. Bp, 352 old.  
 ARVA L.: *Globalizáció és gazdasági növekedés: kérdőjelek és felkiáltójelek*. In: MATOLCSY Gy.: *Növekedés és globalizáció*. Kairosz – Növekedéskutató, Bp, 2000. 248. old.  
 MESKÓ A.: *A külföldi működő tőke Magyarországon 1997–1998*. KSH, 2000. Bp, 135 old.  
 MICHALKÓ G.: *A városi turizmus elmélete és gyakorlata*. MTA – FKI, 1999.  
 MICHALKÓ G.: *Beyond the iron curtain – some aspects of Hungarian tourism before integration to European Union*. Integra 1.1. 2001. 21–23. old.  
 MICHALKÓ G.: *A turizmus és a kiskereskedelem kapcsolata a Dél-alföldi régióban*. Turizmus Bulletin 4. 4. 2000. 33–37. old.  
 PUCZKÓ L. – RÁTZ T.: *Az attrakciótól az élményig*. Geomédia, Bp, 2000. 399. old.  
 PUCZKÓ L. – RÁTZ T.: *A turizmus hatásai*. Aula – Kodolányi János Főiskola, Bp, 1998. 491. old.  
 TASNÁDI J.: *A turizmus rendszere*. KGF, Szolnok, 225. old.  
*The effects of tourism on socio-cultural values*. Annals of Tourism Research 4. UNESCO, 1976. 74–105. old.  
 WATERS, M.: *Globalization*. Routledge, London, 2000. 247. old.

# Önbecsérzet, tudásvágy

*Viták a Néptanítók Lapja 1901-es évfolyamában*

*Ha nem hihetjük is, hogy a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos lapja, a Néptanítók Lapja hasábjain megjelenő viták teljes bizonyossággal eligazítanak bennünket abban, mi érdekelte leginkább a tanítóságot az új évszázad első évében – sőt gyaníthatjuk, hogy a témák leginkább a minisztert és hivatali, valamint tanácsadói körét foglalkoztatták –, feltételezhetjük, hogy segíthetnek a szakma egynémely gondjának azonosításában. Vagyis abban, hogy megértsük, „felülről”, a hazai állapotokat céljaikkal és a művelt országok gyakorlatával összevető, a népoktatásban a nemzet felemelésének fontos eszközét látó oktatáspolitikusok szemszögéből az előző századfordulón mely kérdések látszottak fontosaknak.*

**A** többnyire a lap szerkesztőinek vagy a tanügyigazgatás főszereplőinek tollából származó cikkek mellett olyan hozzászólásokat is olvashatunk a lap hasábjain, amelyeknek szerzőit hiába is keressük a huszadik század több száz kiemelkedő tanítójáról és tanügyi szakemberéről adatokkal szolgáló bőséges lexikon-irodalomban. Azaz feltételezhetjük, hogy azon írogató-olvasó tanítók közé tartoztak, akik ugyan nem kerültek be a tanítóság panteonjába, ám írásaikkal saját gondolataikról, érzéseikről számot adtak. Ha e „mintát” a teljes tanítóságra nézve reprezentatívnak nem tekinthetjük is, azt talán érdemes feltételeznünk, hogy véleményük megismerése közelebb visz a kollégák gondolkodásának, élményvilágának megismeréséhez is. Az 1901-es évben két nagyobb téma: az egyesületi élet, valamint a tanítók képzése körül bontakozott ki vita a lapban.

## Egyesületi élet és közszellem

A téma súlyát jelzi, hogy az új évszázad első számában az anonim vezércikk szerzője és az év utolsó számának ‚Sylvester estéjén’ című, összegző jellegű vezércikkben a lap segédszerkesztője, *Gööz József* is ezzel foglalkozik. A lap egész évben folyamatosan közölte a különböző vármegyei, felekezeti és általános (országos) egyesületek életéről szóló híreket, életképeket közölt tanítóegyesületi gyűlésekről, kiemelten foglalkozott az Eötvös Alap ügyeivel, és hosszas vita bontakozott ki benne magáról a témáról.

A lapban az évszázad első vezércikke, amely egyébként finoman a Magyar Tanítók Országos Bizottságába való belépésre próbálja meg rábeszélni olvasóit (példákat hozván különböző felekezeti tanítóegyesületeknek ez „általános” egyesületbe való belépésére, valamint tanítóegyesületek regionális önszerveződéseire: dél-magyarországi, nyugat-magyarországi tanítóegyesület alakulására), az egyesületi élet három célját mutatja be: „az iskolai élet és az oktatásügy intenzív fejlesztésé”-t; a tanító önművelését; és a tanítói élet önsegélyező intézményének, az Eötvös Alapnak, valamint a nemrégiben (1899-ben) az Alap fenntartásában megnyílt Ferencz József Tanítók Házának a támogatását. Vagyis: egy általános, oktatáspolitikai cél mellett a tanítói szakma önfejlesztésének két útjára (a szellemi önművelésre, valamint az önsegélyező anyagi alapok fejlesztésére) hívja fel a figyelmet. Az évszázad első évére az év utolsó számában borús szívvel visszanező *Gööz*

József a következőképpen összegzi az egyesületi élet legfőbb problémáját: „Tanítóegyesületeink egy célra törő, erős phalanxát sehol sem látom. Talán 30–40 egyesület, tanítói kör hatása érezhető. De hol van a többi 340, melyre dicsekedve mutattunk a millennium évében?” A „régisíri dicsőség”, az Eötvös József által indított reformok hősi korszakára való nosztalgikus visszaemlékezés egyébként átlengi a – többnyire e reformok korában kiemelkedett és nagy pályát befutott, a századelőn már korosodó – szerzők írásait. S valóban, ha a tanítóegyesületeket a millennium idején felmérő és reprezentatív munkájában bemutató *Peres Sándor* szép adatait összevetjük az új évszázad első évének végén búslakodó (ekkor 45 éves) Gödöz József meglátásaival (míszert az egyesületi szerveződésekben „a bomlás”, „a széthúzás”, „a szakadozás” jelei mutatkoznak), legalábbis az egyesületi szerveződéshez néhány évtizeddel korábban fűzött illúziók megfakulását érzékeljük. De talán mást is.

Ami az iskolai élet és az oktatásügy fejlesztésének magasztos egyesületi célját illeti, abban feltehetőleg a tanító egyesületeknek csak egy igen szűk köre játszott jelentősebb szerepet. A lap híradásai alapján valószínűleg ebbe az „élite-gárdába” (1) lehetne sorolni – az Állami Tanítók Országos Egyesülete (továbbiakban: ÁTOE) mellett – a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületét (továbbiakban: TITOE) és feltehetőleg a Népművelők Budapesti Egyesületét (NBE) is. Legalábbis erre utalnak a lap egyes tudósításai. Az ÁTOE közgyűlésén például Halász

Ferenc minisztériumi osztálytanácsos is megjelenik, s beszédet mond az állami iskolák feladatáról, amennyiben „mintaszerű népoktatást” kell megvalósítani, hiszen az állam „a maga erkölcsi és anyagi erejével” ehhez megfelelő feltételeket teremt. Az egyesület ehhez a célhoz lelkesen felsorakozik, s szerepéhez méltón „kérvény-javaslatot” is elfogad a tanítói fizetések 1–2000 koronára történő emelésére, az igazgatók számára pedig 1–400 korona tiszteletdíj és egyéb pótlékok bevezetésére. (Arról nincs híradás, hogy megtörtént volna-e kérvényük elfogadása, de erősen gyanítható, hogy nem.) A TITOE pedig például ez évben Nagy

László tanítóképző intézeti tanár (később, 1917 és 1919 között a TITOE elnöke) szakmai elképzeléseinek felkarolásával kezdeményezte, hogy „...az általános lélektan kísérleti alapon taníttassék s főleg hogy a gyermekpsychologia helyet találjon a tanítóképző-intézeti oktatásban”. Még erősebbnek tűnik a lap tudósításai alapján az 1901-es évben az NBE szakmai szerepe, hiszen az általuk alapított – és miniszteri segítséggel működő – Népművelők Könyvtára ez évben több, a tanítói önműveléshez nélkülözhetetlen szakkönyvet jelentetett meg. (2)

A lap híradásai szerint kétségteljesen kitüntetett szerepet játszott a Magyar Tanítók Országos Bizottsága (továbbiakban: MTOB) is ez évben, feltehetőleg azért, mert ez kísérlet meg a tanítószerepet összefogó egységes szervezetként fellépni, minden bizonnyal nem minden kormányzati támogatás nélkül. Az új évszázad első vezércikke nem véletlenül foglalkozik az MTOB közgyűlésével, s talán a közgyűlés sem véletlenül döntött úgy, hogy az 1901-es évben „a tanító egyesületi élet fejlesztésével, a záróvizsgálatokkal és az iskolaszékek gondnokságának kérdésével kíván foglalkozni”, azaz pontosan azokkal a témákkal, amelyek a kormányzati lap ezen évfolyamának kiemelt témái. S ezért talán azon sem csodálkozhatunk, hogy a Bizottság éves nagygyűlését igen reprezentatív helyen, a Magyar Tudományos Akadémia felolvasó termében tartotta (az ülésről később részletesebben is szó lesz), ezzel is jelezvén, milyen jelentőség illeti a tanítói szakmát az

---

*Némely élelmes üzletember a tanítószerepet, illetőleg a tanítószerepet ügyét felkarolóknak potenciális vevőt látván, „Tanítók Háza gyufáját” vagy éppen „Tanítók Háza szappan”-t, a „Magyar Tanítók Naptárát” kezdett árusítani, ezzel önmagának reklámot csapva, az eladás utáni haszonból pedig az Eötvös Alapnak jutalékot utalván, ez utóbbinak tőkegyarapodást ígérve.*

---

új század első évében. (A híradások szerint ilyen vagy ehhez hasonló presztízsű helyen – a Magyar Tanítók Kaszinójában – csak az egyébként 4–500 tagnál többet nemigen számlálható ÁTOE ülészik). Az MTOB-nak, amelyről kevésbé ünnepi híradások is megjelennek a lapban, ekkor 103 tagszervezete volt: 67 általános (az összes általános tanítói egyesületi tag 94 százalékát, 11000 tanítót képviselve), 2 állami, 7 római katolikus, 17 evangélikus református és 2 izraelita egyesület.

Talán az áttekintés is jelzi az egyesületi nagy cél: a szakmapolitika alakításának e korszakban (és az év vitájában) jól érzékelhető ellentmondását: „az iskolai élet és az oktatásügy intenzív fejlesztése” voltaképpen a kultuszminisztériumi oktatási elképzelések támogatását, megvalósításának segítségét jelenti. Nem lehetett ez persze másképpen a hőskorszakban, *Eötvös József* miniszterisége idején sem, ám a századfordulóra már eléggé kifejlődött, túlságosan differenciálhatta vált az oktatási rendszer – s benne a több mint huszonezerezer fős tanítói kar – ahhoz, hogy a magasosztos szakmai célok szilárd egységbe tudják őket fogni. Jól jelzi ezt a differenciálódást az az ellentét, amelynek finom jelzései átütnek a lap e témával kapcsolatos vitáin is: ez az ellentét az „országos”, az „általános”, valamint a helyi – például a „fővárosi” – szerveződések között feszül. Az MTOB fent említett nagygyűlésének tudósítója például keserűen megjegyzi: „a fővárosi tanítóság távollétével tündöklök”. Vagy ahogy a vita egyik hozzászólásában Borbély József tordaszentlászlói tanító kesereg a dicső múltra visszatekintvén: „...nincs lelkes gárda, nincs harcképes hadsereg...”, pedig, mint akkor: „Ma is a fővárosiak s a főváros közelében lévők hivatottak a vezérszerepvívésre”, ámde nem teszik azt. Ez esetben legalább igazságot tudunk szolgáltatni a „fővárosiaknak”, hiszen, mint láttuk, nem közömbösségből maradnak távol az országos egyesületektől, hanem igen komoly szakmai fejlesztéseket valósítanak meg, amelyeket azonban nyilván hatékonyabban tehetnek saját egyesületi köreikben. Valószínűleg hasonló differenciálódás jele a már említett „dél-magyarországi” vagy „nyugat-magyarországi” egyesületi szerveződés is.

Az önszegélyezés anyagi alapjainak megteremtése, fejlesztése is állandó témája az éveknek. E téren is nagy fejlődés játszódott le a kezdetektől. Már 1875-ben létrehozta (az 1901-ben hatvanadik születésnapja alkalmából hosszasan ünnepelt s az Alap elnöki tiszteről épp ez évben keserűen lemondó) *Péterfy Sándor* a tanítók Eötvös-alapját, s 1901-ben már második életévébe lépett az Alapból létesített, a vidéki tanítók fiainak fővárosi egyetemi tanulmányait megkönnyíteni szándékozó Ferencz József Tanítók Háza. Sőt, ez évben (1901-ben) az Eötvös-alapból még árvaalapot is létrehoztak – jellemző módon a miniszterrel Wlassics-árvaalapnak elnevezvén azt. Ez évben – a viták utalásain túl is – gyakran írnak a tanítói önszegélyezésről. E cikkek egy része valójában a nyilvánosság előtti elszámolást szolgálja, s az alapítvány pénzügyeiről, tranzakcióiról számolnak be a mai olvasó számára meglehetősen nehezen követhető módon. De gyakran esik említés a Tanítók Házáról mint olyan intézményről, amely helyet, sőt méltó helyet ad a tanítóság rendezvényeinek, például a tanfelügyelők értekezletet tartanak ott. *Wlassics Gyula* miniszter az országgyűlés elé terjesztett jelentésében arról is beszámolt, hogy a Ferencz József Tanítók Házában óhajtja elhelyezni a Pedagógiai Könyvtárat, valamint az Országos Tanszermúzeumot. De megjelenik a Tanítók Háza a lap hasábjain szórványosan előforduló üzleti hirdetésekben is. Némely élelmes üzletember ugyanis a tanítóságban, illetőleg a tanítóság ügyét felkarolóiban potenciális vevőt látván, „Tanítók Háza gyufáját” vagy éppen „Tanítók Háza szappan”-t, a „Magyar Tanítók Naptárát” kezdett árusítani, ezzel önmagának reklámot csapva, az eladás utáni haszonból pedig az Eötvös Alapnak jutalékot utalván, ez utóbbinak tőkegyarapodást ígérve. Hogy az üzlet megjelenése a közszolgálati szférában némi zavart is keltett, azt nemcsak az egyesületről folyó, később ismertető vita jelzi, hanem az is, hogy Wlassics miniszter éves jelentésében is kitért az ügyre, egy konkrét esetre, egy élelmes papírkereskedő akciójára reagálva: „...meg nem engedhető – bár örvendetes, ha a tanítói kar a magyar ipart támogatja –, hogy egyes cé-



gek vagy azok készítményei az iskolákban ajánltassanak, mert iskolaszerek beszerzésénél a szabad versenyt minden körülmények közt biztosítani kívánom...” (Jelentés, 21. old.). Vagyis – csakúgy, mint az egyesületi szerveződés terén – az önsegélyezés ügyében is maga a fejlődés, a növekedés vált már erre az időszakra a zavarok forrásává, az eltérő megítélések tárgyává, ami a kezdeti, hősi időszakok lelkes egységességével szemben akár „bomlás”-ként, „széthúzás”-ként és „szakadozás”-ként is feltűnhetett.

Az egyesületi életről szóló sokféle híradásból, elmélkedésből és adatközlő cikkből nehez ma már kibontanunk, melyik volt az, amely szándékosan vagy szándéktalanul elindította a hozzászólások hosszú sorát. A lap 31. száma mindenesetre már beszámolt a hozzászólásokat közlő, és ez több-kevesebb rendszerességgel folytatódik az 50. számig, annak ellenére is, hogy a 35. számban hosszas tudósítás jelenik meg az MTOB nagygyűléséről, amely határozatot hozott a tárgyban. Ez azonban láthatólag nem tántorította el a további hozzászólókat véleményük kifejtésétől.

Talán *Láng Mihály* nagy ívű és emblematikus című cikke: „Az egyesületi élet fejlesztése” (NL, 25, 1–4) volt a szikra. „Miért nem lendül föl a tanítóegyesületi élet?” – teszi fel a kérdést a szerző, és válaszában a további vita néhány fontos vezérmotívumát felsorolja. Elsőként azt, hogy „azért, mert nincsen egészséges tanítói közszellem, nincsen önzetlen tanító-testvéri szeretet.” S hogy miért nincs, azért elsősorban a képzést hibáztatja, pontosabban a növendékeket, vagyis hogy a tanítóképzők többsége „fölvett boldog-boldogtalant. A tanítóképzők első osztályaiban találunk növendékeket, a kik falusi iskolánál egyebet nem végeztek; a kiknek tehát falusi tudásuk és erkölcsük volt. Más részök végzett 1, 2, 3, a legkevesebb 4 gimnáziumi, reáliskolai vagy polgári iskolai osztályt. Akadtak ezeken kívül többen, kik megunták az inaskodást, a mesterségeket, díjnokságot, s fölcsaptak tanítóképző-intézeti növendéknek.” Másrészt szól a tanítók nyomoráról, szegénységéről, de cikke végén leszögezi, hogy a legnagyobb gondnak mégis „egymás szeretetének hiánya”-t látja.

Mielőtt más hozzászólások és más érvek vizsgálatára áttérnénk, érdemes a szerző fölvetéseivel részletesebben is foglalkoznunk, hiszen – a hozzászólások tanúsága szerint – sokak gondolatát kifejezte. Sokan osztoztak abban a meggyőződésben, hogy az egyesületi élet hiányosságai és ami ezzel jár, a tanítóság egységes fellépésének, testületi erejének hiányosságai legfőképpen lelki, érzelmi okokra vezethetők vissza. *Verner Jenő* mosoni tanító ugyan korosztályi problémát lát a dologban, amikor a fiatal tanítók „rideg közönyé”-ről ír, s egyben ő is a képző intézmények kezébe helyezné a megoldás kulcsát, de már *Vaskó László* a tanítóság egészére vonatkoztatva beszél „(a) közszeretet, az egymás iránti bizalom meglazulásá”-ról (NL, 27, 4). *Kádár Mihály* tiszavédi tanító is úgy véli, a helyzet javításához „nem szigorú rendszabályokra, összekötő kapocsra van szükség”. *Knopfer Sándor* sátoraljaújhelyi tanító egyenesen „a tanítók bosszantó közönyössége... érthetetlen intoleranciája” kifejezésekkel él e lelki okok meghatározásában, nem csekély mértékű intoleranciáról adván így maga is tanúbizonyságot.

Későbbi cikkeiben *Láng Mihály* a gondolkör érdekes kifejtésébe is belevág. A 36. számban közölt nagyobb lélegzetű írásában általánosabb érvennyel fogalmazza meg a problémát: „Úgy tetszik, nekem, mintha Magyarország népmvelőiben teljesen kialudt volna a hivatásszeretetért való lelkesedés lángja...”. Úgy látja, ennek oka az, hogy a hős-időkhöz, a hetvenes évekhez képest, amikor is „[e]rősek és hatalmasok valánk”, a kor-szellem, az „uralkodó eszmék” változtak meg alapvetően. „Lelkünk nem szabad; mert megkötik a mulandó földi érdek ezer és ezer szála. Az anyagiasság zsarnok hatalma alatt álló lélek nem nevelhet független, csak rabszolga nemzetet, nem virágoztathat föl a szabadság fejlesztésére hivatott intézményeket.” – fejtegeti általánosságban, majd konkrétan a témájára térve: „Nincsen egészséges tanítóegyesületi élet, mert az anyagiasság lekötöi lelkünket, magasabb, tisztultabb gondolatoknak helyet nem ad, mindenben csak addig s oly mértékben lát értéket, míg egyoldalú javát előmozdítja.” S a fejtegetést megtoldja az-

zal a gondolattal, hogy a materializmusnak egy olyan ország esetében, mint a szegény Magyarország, nincs is igazán haszna („csak teoretikus értéke van”), s itt igazán „[a] szeretet övezte szabad szellem ereje... a mi gyógyító szerünk”. Hasonló gondolatok során pesszimistább végkövetkeztetésekre jut a lap egy későbbi számában, amikor leszögezi: „A jelen idők uralkodó eszméi nem kedveznek semmiféle társulati intézménynek.” Pesszimizmusára az is okot adhat, hogy e cikkében tér ki az egyesületi életben láthatólag nagy vihart kavart gyufa- és szappanügyekre. Szép elméletébe láthatólag nehezen lehet beilleszteni, hogy maga a dicső korszak nagy vezetői (Péterfy Sándor és *Lakits Vendel*) által irányított Eötvös Alap, illetve az abból létesített Tanítók Háza is meglehetősen anyagiasságról adott tanúbizonyságot, amint – az egyesület javára ugyan, de – az üzleti érdekekkel szövetkezett, anyagi haszon reményében. Láng Mihály azonban ügyesen fordít a témán: azért kellett ilyen anyagi eszközhöz fordulniuk, mert a tanítók nem nyújtottak elég lelki (no és persze anyagi) segítséget. „Igen, ők a gyújtót s a szappant is fölhasználták az árvák szenvedéseinek az enyhítésére, mert ti, jó testvéreim, nem indultatok meg a nyomorgók könnyein. Nemde, ők az okai ennek?”

De térjünk vissza az elsőként említett Láng Mihály-cikk egyéb gondolataira, például arra, miszerint a tanítók előképzettsége, nevezetesen sokuk „falusi tudása” és „falusi erkölce” a gátja az egyesületi eszmék elterjedésének. Mint korábban láttuk, mások is utaltak a városi, sőt fővárosi tanítóság pozitív szerepére a hősidők szervezkedéseiben, vagyis mintha az egyesületi életet alapvetően városi intézménynek tartanák e korban. Ne felejtjük el azonban, hogy a falusi iskolák alapvetően egytanítós intézményként működtek, s az egyesületi élet működtetésének – mint majd később látni fogjuk – nem jelentéktelen gátja volt a korabeli közlekedés. De másról is szó lehetett itt. A már említett Kádár Mihály egyenesen úgy fogalmaz: „A tanítóságot munkatere két csoportra osztja: a normális és az abnormális viszonyok közt munkálkodókra”, ez utóbbin a falusi tanítókat értvén, akik „mindenképpen megterhelt és az önképzés eszközeitől elszigetelt bátortalanok”, s akiket az is visszatart mindenféle egyesületi tevékenységtől, hogy „[a] városiakkal együtt lévén gyakran megszegyenülnek”. A lelki gyógy mód mellett („bajtársi szeretetre van szükség”) azonban még a száz évvel későbbi olvasó számára is korszerűnek tűnő gyakorlatias javaslatot is felvet: „...eszközöljük ki különösen a falusi tanítóságnak az egy-egy félnapra terjedő kölcsönös iskolalátogatásokat.”

S végül talán érdemes Láng Mihály „anyagias” érvére, az egyesületi élet fejlődésének gátját jelentő tanítói nyomor kérdésére is visszatérnünk. Talán az anyagias kornak, talán másnak tudható be, de a hozzászólók többsége kitért e kérdéskörre. *Szombathy László* dobsinai tanító például szomorúan leszögezi: „...a kenyérért való küzdelem lekötve tart bennönket”, ám hozzászólásában a szervezésre vonatkozó gyakorlatias javaslatokra is kitér (lásd később). *Brózsik Pál* nagyi tanító alaposan adatolt hozzászólásából kitűnik, hogy a hősi korszakban sem csupán a kedvezőbb uralkodó eszmék vitték a tanítókat az egyesületekbe, hanem részint törvény kötelezte őket (legalábbis a kis számú állami és községi tanítóságot) a hivatalos megyei egyesületekbe való belépésre és a gyűléseken való megjelenésre – 2 Forint büntetés terhe mellett!), de emellett fuvar- és napidíjban is részesültek. A hozzászóló meggyőzően bizonygatja, hogy ennek a szabályozásnak a változása (hol kedvezőbbre, hol kedvezőtlenebbre) erősen befolyásolta a tanítók gyűléseken való megjelenési hajlandóságát. A jelen állapotokat illetően a tanítók 2 Koronás napidíj-ját az altisztek 4, a szolgák 3 Korona napidíjával hasonlítja össze, sőt arra is utal, hogy még ezt sem mindig kapják kézhez a tanítók.

*Ujváry Béla* budapesti tanító viszont igen anyagias érveléssel azt bizonygatja, hogy a tanítókat nehéz helyzetükben „jóságos anya”-ként segítő Eötvös Alapot támogatni évi 2 koronával nem is róna nagy terhet senkire, „ha mindnyájan úgy teszünk, mint az erdélyi tanító, a ki minden tizedik nap vesz egy bélyeget, azt ráragasztja egy posta-takarékklapra s mikor vége van az évnek, együtt van a 3 koronája” (NL, 40, 3). Hasonló praktikus öt-

lettel szolgál *Elek Gyula* Kolozsvárról, aki viszont arról ír, hogy egy perselyt állítottak fel az önképző-kör helyiségében a Tanítók Háza céljaira. Nem véletlen azonban talán, hogy e két utóbbi, a köz javára, azaz egymás segítésére való adakozást egyszerű szándék- és technikai kérdésként kezelő hozzászóló városi tanító.

A hozzászólók egy része igen egyszerű, ámde radikális gyógmódot javasol a tanítói egyesületek megreformálására. *Máthé József* marosvásárhelyi, *Csurka István* debreceni, a már említett *Knopfer Sándor* sátoraljaújhelyi tanító is amellet érvelnek, hogy kötelezővé kellene tenni minden tanító számára az egyesületi tagságot. Mások viszont az egyesületek jobb szervezésével kapcsolatban adnak elő javaslatokat. Ezek egy része azzal foglalkozik, hogy hogyan illeszkedjen egymáshoz értelmes és az erőket megsokszorozó módon „az a sokféle apró egyesület” – amit például az 1901-es szakmai szereplése kapcsán korábban már idézett *Nagy László* tanítóképezdei igazgató a vitában az egyesületi élet legfőbb akadályának nevez. „Magyarország tanügyi munkásai az iskolák, az iskolák fajai szerint annyi oldal felé veszik

útirányukat, annyi kasztra oszlanak, javadalmasításuk, képesítésük, sőt felekezettek szerint is, hogy kulturális köztevékenység terén egy lobogó alatt aligha találkoznak valaha. Pedig lényegében egy a hivatása mindannyiának” – írja *Szokoloszy Rezső* beszercebányai tanító, aki olyan nagy „szellemi tökélet” lát viszont a tanítóságban és annak egyesült munkálkodásában, hogy még azt a gondolatot is felveti, hogy a néptanítók és a középiskolai tanárok is közös egyesületbe tömörülhetnének egy vármegyén belül, hiszen a gyermeki fejlődés folytonossága is ezt kívánná meg. A legtöbb – e tárgykörben – hozzászóló azonban inkább csak azon töpreng, hogy a különféle szintű egyesületek egymáshoz kapcsolódásának mi lenne a leghatékonyabb módja.

Ami persze nem csupán szervezési, technikai kérdésként merül fel, hanem arra keresnek választ a hozzászólók, hogy miképp jeleníthetők meg a tanítóság valóságos, mindennapos problémái az egyesületi életben, illetve hogy az egyesületek hogyan adhatnak azokra választ. *Horovitz Jakab* hódmezővásárhelyi tanító például arra figyelmeztet, hogy az Eötvös-alap tagjainak száma azért nem szaporodik, mert a befizetett 3 korona évi tagsági díjért a tagok nagy része „semmi nemű ellenszolgáltatást sem kap”, nem lévén egyetemen tanuló fia. Azt javasolja, hogy nagyobb vidéki városokban, ahol főgimnázium van, a gimnáziumi tanulmányok idejére „szabad asztal”-t (azaz a tanítók ott tanuló fiainak ingyenes vagy kedvezményes étkeztetést) állítsanak fel, és ígéretet tesz ilyen felállítására a saját városában. A már idézett *Kádár Mihály* is azt fejtegeti, hogy az egyesületi élet pangásának az a fő oka, hogy „... nincs meg bennünk az általános gyakorlati műveltség; továbbá az egyesületi élet működésének eredménye nem hat ki az életre és a tanító-egyesületeknek nincs kellő erkölcsi tekintélye a tagok előtt...”.

A hozzászólók többnyire elfogadják a MTOB általános, országos, azaz vezető szerepét, de keresik, hogyan lehet azzal előbb kapcsolatokat teremteni „alulról”. *Szombathy*

---

*Sokan osztoztak abban a meggyőződésben, hogy az egyesületi élet hiányosságai és ami ezzel jár, a tanítóság egységes fellépésének, testületi erejének hiányosságai legfőképpen lelki, érzelmi okokra vezethetőek vissza.*

*Verner Jenő mosoni tanító ugyan korosztályi problémát lát a dologban, amikor a fiatal tanítók „rideg közönyéről” ír, s egyben ő is a képző intézmények kezébe helyezné a megoldás kulcsát, de már Vaskó László a tanítóság egészére vonatkoztatva beszél „(a) közszeretet, az egymás iránti bizalom meglazulásáról”. Kádár Mihály tiszavédi tanító is úgy véli, a helyzet javításához „nem szigorú rendszabályokra, összekötő kapcsolatra van szükség”.*

---

László azt javasolja, hogy minden egyesületnek gyakorolnia kellene képviseleti jogát az MTOB-ban. Ezt támogatja a budapesti *Újváry Béla* is („összes egyesületeinket egy központi organummal hozzuk szerves összeköttetésbe”), ám ő még azon is elmorfondírozik, hogy hogyan lehetne a helyi egyesületeket is élőbbé, több tagot magához vonzóvá tenni. Keményen bírálja az egyesületi élet ötletszerűségeit, formalizmusát. „Egy közgyűlésen egy órát fordítottak az üdvözlésekre, az üdvözöltek válasznak és az elnök viszonzóválaszának meghallgatására” – írja megrovólag. (Hogy ez annyira nem lehetett egyedi jelenség, arra közvetett bizonyítékul szolgál a lap tudósítása az MTOB már említett s a későbbiekben még elemzendő naggyűléséről. A Lakits Vendel elnöklete alatt zajló ülés Péterfy Sándor üdvözlésével kezdődött, majd Wlassics Gyula közoktatásügyi minisztert és *Zsilinszky Mihály* államtitkárt a közgyűlés „határtalan lelkesedéssel” tiszteletbeli tagjául választotta. Ezután „Kozma László lendületes szavakban üdvözölte Lakits Vendelt, a ki szept. 6-án éri meg születése 60. évfordulóját.” Végül „Lakits Vendel meghatottan mondott köszönetet az ovációért”, s ekkor aztán áttértek a napirendi pontok tárgyalására.) Újváry azt javasolja, hogy az egyesületi élet súlypontját a járaskörökbe helyezték, a MTOB feladata pedig ezek munkájának orientálása, majd összefoglalása legyen. Emellett ő fontosnak tartaná egy „középső szintű” szerveződés, mint például a „nyugat-magyarországi megyékben” létrejött szövetkezet támogatását is.

Hasonló gondolatokat fejteget *Novoth István* bajai tanító is, aki arra is felhívja a figyelmet, hogy a helyi (vármegyei) egyesületek „a gyűléseket hiányosan vagy sehogysém készítik elő”, állandóan 10–15 ember dolgozik, a 100–200 fős tömeget pedig nem foglalkoztatják. „Egészséges munkarend”-et követel, s példaképpen részletesen ismerteti a kalocsa- és bajavidéki tanítóegyesületeknek a talán mai szervezési szakemberek számára sem érdektelen munkarendjét. A már idézett Máthé József – azon túl, hogy minden tanítót kötelezne a vármegyei tanítóegyesületbe való belépésre – a megyei testületek egymás közti szerves kapcsolatának építésére helyezné a súlyt, az egyes megyei testületeken belül pedig a szakmai munkát erősítené azáltal, hogy különböző bizottságok („központi, tankönyvbíráló, gazdasági, fegyelmi, nyugdíj, segélypénztári stb.”) létrehozását szorgalmazná bennük. Az MTOB összetételét is úgy képzei el, hogy a megyei testületek „[k]ebelükből Országos Bizottságot alkotnak”.

Az MTOB vezetősége és tagsága bizonyára sok mindent megfontolt e vita javaslataiból, amikor augusztus 19–20-i közgyűlésükön (a már említett helyszínen: az Akadémián) tanácskozást tartott a tanítóegyesületi élet reformjáról. A lap rövid híradásban, majd részletes ismertetést is tartalmazó vezércikkben számolt be a jeles eseményről. A kedélyeket valószínűleg leginkább *Nagy László* felszólalása borzolta fel, aki nemcsak hogy a tagság kötelezővé tételét nem támogatta, de a szabad egyesületek mellett szólalt fel, és javasolta a felekezeti tanítóegyesületek, valamint a Néptanítók Lapjának a megszüntetését is, és – ahogy a lap talán ennek következtében sem teljesen elfogulatlan tudósítója fogalmazott –: „kívánta tanítói otthonok, pénzintézetek és még sok egyéb szép, a papíron jól festő dolognak a létesítését.”

Szelidebb hangot ütött meg a második előadó, Láng Mihály, amikor leszögezte, hogy szükség van a kormány és az MTOB támogatására. Előadásában részletes javaslatot terjesztett elő az egyesületi gyűlések megszervezésére vonatkozóan, láthatólag sokat merítvén a korábban ismertetett hozzászólásokból. Kitért a társadalomtól elvárható segítségre is (a főntartók szolgáltatásáért ki a fuvar- és napi díjakat) (3), illetve javasolta, hogy a gyűlésekre hívják meg a község és járás közönségét, nyerjék meg a vármegye „művelt közönségét”, s ennek érdekében törekedjenek érdekes előadások tartására, értesítsék a helyi és a szaklapokat (azaz, mondhatná a huszonegyedik századi olvasó: fejlessék PR-tevékenységüket). A kormány, a tanfelügyelők és a tanítóképző intézetek felelősségére is kitért, és részletesen taglalta, hogy az MTOB-nak milyen feladatokat kellene folyamatosan ellátnia az egyesületi élet szervezésében és támogatásában.

A közgyűlés elfogadta Újváry Béla három pontból álló javaslatát („Megyéenként egy áll. iskolai tanító-egyesület alkotandó, melynek minden tanító, felekezeti különbség nélkül kötelező tagja legyen. 2. Az egyesületi munka súlypontja a járáskörökbe helyezendő. 3. Az összes egyesületek központja és irányítója az Országos Bizottság legyen.”), és tárgyalta a tanítók életbiztosítási ügyeit.

A gyűlés végeztével közös ebédre átmentek az István főherceg szállóba, amelynek tulajdonosa *Gundel János*, a „vendéglősök ipartársulatának elnöke”, aki maga is sokat tett a tanítók fővárosban tanuló fiainak ingyen ebédeltetéséért. Az ebédet felköszöntők sora kísérte, az ebéd végeztével pedig a közgyűlés tagjai megnézték az egy-két éve felépült új Országháza termeit. A lépcsőkön még egy közös fénykép is készült róluk a Vasárnapi Újság számára.

Nem az ünnepontás szándékával, de a történeti hűség kedvéért meg kell még említenünk a lap egy rövid kis híradását az MTOB szeptemberi igazgatótanácsi üléséről, amely közvetett módon a Bizottságon belüli megosztottságról tudósít, amely megosztottság talán éppen az MTOB két előadója közti nézetkülönbség (kormánytámogatás vagy függetlenség) kérdésében alakult ki. A lap voltaképpen az MTOB kiadásában megjelenő Népkövelők Lapjából vette át a tudósítást, miszerint az MTOB szeptemberi igazgatótanácsi ülése „szűkebb körű” ülés volt, mert „többen nem valának meghíva”. A Néptanítók Lapja szerkesztője furcsának tartja, hogy az igazgatótanács összehívásával megbízott titkár, *Hajós Mihály* helyreigazításának viszont nem adott helyt a Népkövelők Lapja.

### A tanítók szakképzettsége

E formálódó szakma képzésével kapcsolatos kérdések előkelő helyet foglalnak el a többi évfolyamaiban is, a problémák azonban a gyors fejlődés különböző szakaszaiban máshogy és máshogy kerülnek elő. Harminchárom évvel a vizsgált év előtt, 1868-ban, a népkövelői törvény elfogadásának évében, azaz az oktatás rendszerbe szerveződésének kezdetén *Göbel János György* isztiméri főtanító például még így kesergett – az akkor még csak 14 ezer főt számláló – szakmája állapotán: „Ha fáj is, de nem restelljük nyíltan bevallani, hogy a tanítók eddigi képzése hiányos a századunk óriási haladásával szemközt, alig üti meg a középszerűséget, sőt hogy találkozik kebelünkben akárhány, kinek ismeretkőre alig terjed valamivel odább, hol tanoncáé végződik. Régi baj, de úgy van, tanítónak lenni nem volt nagy mesterség. Alig kell visszamennünk néhány évtized előtti időre: ha tudott valaki olvasni, írni, számolni, meglátogatott egy öt hónapig tartó képezdei tanfolyamot, megszerezte az egy tanítónak szükségesnek vélt ismereti kellékeket. De még a legközelebbi múltban képesített tanítók nagy része is, fensőbb iskoláztatás nélkül végezve a képezdei tanfolyamot, (hol a két évre halmozott tantárgy, olyanoknak, kik az elemi iskolákból vétettek fel, igen sok volt) részint kedvezőtlen anyagi körülményeik, részint mivel alig volt elég alkalmuk csak meg is ízlelni a tudományok becsét, nem emelkedtek a készség azon színvonalára, melyre őket korunk joggal óhajtja.”. A tanítók szakképzettsége – a törvényi előírások és a képzési lehetőségek rohamos fejlődése következtében – azóta, a századelőre jelentősen emelkedett. (Hiszen például, mint láttuk, az egyesületi vitát kirobbantó cikkében *Láng Mihály* már az egy-két gimnáziumi osztály előképzettséget is hiányosnak minősítheti, amikor a tanítóképezdekbe felvett növendékek tudatlanságát ostorozza!) Igaz, ez a fejlődés azzal is járt, hogy a magasabb szakképzettségű (például érettségizett) tanítók előtt ekkorra már nem nyíltak meg azok a fényes karrier-lehetőségek, mint a néhány évtizeddel korábban indultak s 1901-re már az ünnepelt „nagyok” közé emelkedettek (mint például *Peres Sándor*, *Péterfy Sándor*, *Lakits Vendel* vagy a segédszerkesztő, *Gööz József*) előtt.

1901-ben már 49 tanító- és 34 tanítónőképző működött az országban, köztük 76 elemi iskolai, a többi polgári iskolai tanítókat képezett. A 76 elemi iskolai tanítóképzőből 29 ró-

mai katolikus, 25 állami, 5–5 görög katolikus és görög keleti, 6 evangélikus, 4 református és 1–1 izraelita, illetve egyesületi volt (Jelentés, 1901, 56. old.). Ez már olyannyira elegendőnek bizonyult (mennyeségileg), hogy – legalábbis a tanítónői pályát illetően – a Néptanítók Lapjának egy cikke már „túltermelés”-ről tudósít. Ennek ellenére új képzőintézet terve is felmerül ebben az évben. „Szigorúbb értelemben véve nincs ugyan már Magyarországon tanítóhiány, sőt a tanítók képzésében már túlprodukción is mutatkozik...” – szabadkozik az új, a fővárosi tanítóképző intézet tervéről beszámoló *György Aladár*, de a fejlődés lehetővé tenné a föllállítását, amire annál inkább szükség lenne, mert hiszen Berlinben már több mint ötven éve működik egy. Amúgy pedig „tisztán pedagógiai szempontból megbocsáthatatlan hiba volna”, ha nem történné meg a felállítás, mert „[b]izony gyenge test ez az ország a fényes Budapest mellett is”, s az új képzőintézet feltehetőleg nem kizárólag fővárosi tanítókat képezne.

Mint az elemi iskolai képzésben, itt is az állami intézmények szabályozása adta meg az „irányvonalat”: a Néptanítók Lapja 1901-es évfolyamának 3. száma közli a miniszter 45.781. sz. rendeletét „Az állami tanító- és tanítónőképzők új rendtartása és új képesítővizsgálati szabályzata” tárgyában (NL, 3, 4–6. old.), az ismertető (a G. J. dr. rövidítés mögött feltehetőleg a segédszerkesztő Gööz József rejtőzik) lelkes kommentárjával. Egy későbbi számban *Farkas Sándor* részletesen leírja és magyarázza a rendelkezést, amelyben az új tanítóideál beköszöntét ünnepli: „A múlt tanítóképző ideálja a szerény s minden körülmények között kívánságok nélküli falusi tanító, kit ehhez megfelelően, kis városban, falusiasnak kell nevelni; ideálja az, hogy embere főképpen fönn tudja magát tartani s értsen mindenhez; az ideál megváltozik s a tanítónak szárnyakat szeretne adni intézete, hogy bejárva e földet, tanuljon, lásson, halljon, hogy szélesedjék látóköre; az anyagiasság leveti köntösét s a tanítónak iskoláján kívül nem az többé a kötelessége, hogy ezerféle foglalkozást üzzön, s hogy iskoláján belül csak anyagot tanítson: hanem eszményképe, hogy terjedjen általa a zengzetes magyar szó, izmosodjék a magyar szellem s hasson, alkosson minden, a mi magyar nemzeti”. Mindez nem vált ki különösebb visszhangot az olvasókban, csupán a solti illetőségű *Fodor Ignác* reagál néhány lapszámmal később az ismertetésre, és a bajai tanítóképző múlt évi nyári tanfolyamának kudarcán keresztül leírja, hogy a tanítók bizony nem a szakmájukban való önműveléssel igyekeznek szünidejüket tölteni, ha az „nem biztosít jövedelemgyarapodást”.

Mint ahogy jórészt reflektálatlanul marad Láng Mihály azonos című két írása is („A hazai tanítóképzés új irányai”), amelyekben a szerző a tőle megszokott lelkesültséggel és optimizmussal ír arról, hogy egyesülete, a TITOE „ideális lelkesedéssel, mély bölcsességgel párosult szívós kitartásával küzd a tanítóképzés színvonalának emeléséért.”, illetve amelyekben taglalja a gyakorló iskolák jelentőségét a tanítóképzésben. Csupán az iglói *Hujzák Lukács*ot ingerli hozzászólásra a két cikk, aki az állami tanítóképző intézetek tantervének szakszerűségéről mond ezek kapcsán szigorú bírálatot.

Nagy port kavar fel és sokakat ingerel viszont hozzászólásra *Margitai József* csáktornyai tanító „Tanítói szakvizsgálat” című cikke. A szerző a magyar pedagógiai szakirodalomban azóta sem ismeretlen módon, külföldi példákra való hivatkozással „üzen” a hazai olvasóknak. Azt fejtegeti, hogy Ausztriában és Horvát-Szlavóniában a tanító „önérzettel beszélhet a kvalifikációjáról”, hiszen 4 évfolyamos tanítóképzés, érettségi vizsgálat után is csak ideiglenes tanító lesz addig, amíg két éves gyakorlat után országos bizottság előtt tanításra képesítő vizsgát nem tesz. Magyarországon ellenben 4 éves tanfolyam után képesítő vizsgálatot lehet tenni, és ráadásul minden hitfelekezet a maga belátása szerint jár el. Az említett „minta”-országokban a „domináns római katolikus hitfelekezet” nem gördített akadályokat az állami (országos) képesítés elé. A szerző javasolja a külföldi gyakorlat meghonosítását, és a két-három gyakorlóév után „igazi tanítói szakvizsgálat” bevezetését nálunk is, mégpedig külön „miniszteri biztosok” előtt. Az íráshoz a lap 1901-es évfolyamában tizennyolc hozzászólás érkezett, amelyekből nemcsak írók témá-

val kapcsolatos véleményét ismerhetjük meg, de képet nyerhetünk a korabeli tanítói mentalitásokról, és kicsit bepillantathatunk a tanítók mindennapos életébe is. Nem feledkezhetünk meg persze arról, hogy nem „átlagos” tanítói hozzászólásokról van szó, hiszen ahhoz már valami elhivatottság, a mindennapokon való felülemelkedés kellett, hogy valaki figyelemmel kísérjen egy szaklap hasábjain zajló vitát, s ráadásul tollat is ragadjon saját gondolatai kifejtése érdekében, ám e hozzászólók maguk is mint a tanítóság (iskolájuk, környezetük, képző intézményük, egyesületük vagy tanítói gyakorlatuk) képviselői lépnek fel. Fogadjuk hát mi is el annak őket!

A szerzők többsége többé-kevésbé osztja Margitai nézeteit, vagy éppen csak tovább gondolkodik a témán: a tanítók képzésével, önképzésével, a tőle elvárt tudással kapcsolatos kérdéseken. Abban meglehetősen egyetértés mutatkozik a hozzászólók körében, hogy elégedetlenek a tanítóképzés akkori állapotával. Az okokat, illetve a beavatkozási pontokat azonban máshol és máshol jelölik meg. Többen érvelnek amellett, hogy maga a tanítói státus nem elég vonzó ahhoz, hogy egy megnövelt idejű (és ezért a biztos kereset elérésének idejét is kitoló) megoldásban lehessen gondolkodni. Leghatározottabban talán Köszegehy István miskolci tanító figyelmeztet arra, hogy Margitai javaslata ebből a szempontból „ideális, keresztül-vihetetlen”. Ki számolja, hogy így 14 évi tanulással juthatna el a a tanító 400 forintos fizetéséhez. „Bizony ha egy egyetemi tanárnak 600 forint lenne a fizetése, senki se vágyna azzá lenni!” – állapítja meg keserűen. Javaslatai között is elsősorban a státus rendezése szerepel: „A felvételi szabályzat pontos betartása és a jelenlegi képesítés mellett legyen a fizetési minimum 600 forint (ez egy okleveles embernek egyszersmind a létminimuma is) öt ízben a rendes korpótlék és természetbeni lakás vagy megfelelő lakbér. A terményfizetés igen rontja a tanító tekintélyét; kapja tehát a tanító havi fizetését egyenesen az adóhivatalból”. „Tegyük kecsagetőbbé a néptanítói pályát, hogy jóra való elemek is szívesen keressék föl e pályát, a kik a tanító-képző nehezebb stúdiumaival könnyebben meg fognak birkózni.” – javasolja a k. h. névrövidítéssel magát megjelölő szerző is.

Martzi Ferencz székesfehérvári tanító is úgy gondolja, hogy a tanító nagyobb tekintélyét nem a nagyobb képzettség adja meg, „hanem egyes-egyedül s kizárólagosan fizetésünk javítása. A magyar társadalom intelligens része előtt van már tekintélye a tanítónak s még több lesz, ha anyagilag is úgy lesz díjazva, mint a hasonképzettségű hivatalnokok. Az alsóbb, műveletlenebb osztály, a nép körében pedig egyes-egyedül a nagyobb fizetés fog nekünk tekintélyt szerezni” – véli. Perr Gyula csókai tanító pedig azt a kérdést teszi fel, hogy „a hosszabb képzés fáradtságait és költségeit kifizeti-e a jövőendő?” Ő inkább továbbképzéssel javítaná a tanítók felkészülését. „Különösen azok a középkorú tanítók érzik ennek a hiányát, kiknek, Isten háta mögé – falura – kerülve, a továbbképzésre sem alkalmuk, sem módjuk nincs, kikből a szomorúságos viszonyok polip-karjai lassanként minden önbecsérzetet és tudásvágyat kiszorítanak, és a kiket az érintkezés hiánya félszagekké tesz. Ide kell a segítség, honnét a tanultak nyomai még el nem tűntek és a tudás bővítésére az erő megvan.” – írja, szépirói eredményeket is felcillantva, s egyben javaslatot tesz egy öt évenként négy-négy hétig tartó továbbképző tanfolyam kötelező bevezetésére, amelyen kizárólag pedagógiai tárgyak előadására kerülne sor: „úgy mint embertan, lélektan, módszertan, neveléstan, neveléstörténet, ta-

---

*Martzi Ferencz székesfehérvári tanító is úgy gondolja, hogy a tanító nagyobb tekintélyét nem a nagyobb képzettség adja meg, hanem egyes-egyedül s kizárólagosan fizetésünk javítása. A magyar társadalom intelligens része előtt van már tekintélye a tanítónak s még több lesz, ha anyagilag is úgy lesz díjazva, mint a hasonképzettségű hivatalnokok. Az alsóbb, műveletlenebb osztály, a nép körében pedig egyes-egyedül a nagyobb fizetés fog nekünk tekintélyt szerezni” – véli.*

---

nítási gyakorlat és a népoktatási törvények.” S azt is hozzáteszi: „Fősúlyt ezen tárgyaknak nem száraz betanulására, mint inkább helyes alkalmazásukra kell fektetni”.

Nos, ezzel a javaslattal is vitába száll két hozzászóló: a Magyar birodalom távoli területeiről jelentkező *Csáró János* mehalai, valamint *Janda Ferenc* perlaszi tanítók. Számukra Margitai javaslata a vonzó: az „országos bizottság előtt (vallás és nemzetiség különbsége nélkül) tisztán pedagógiai tárgyak köréből” leteendő tanítói szakvizsga bevezetése tűnne a megfelelő megoldásnak. Csáró János még azzal is megtoldja a javaslatot, hogy az ország 10 vagy 12 nagyvárosában kellene ilyen vizsgáló-bizottságokat szervezni, és ezzel a tanítóképzők államosításának szükséglete sem lenne olyan sürgető, hiszen a tanképesítő vizsgát az összes tanítóképzőben végzett jelölt „az állam által alkotott vizsgáló bizottság” előtt tennie le. Csak azt kötné ki, hogy a vizsgálat „kizárólag gyakorlati irányú lenne.” A továbbképző tanfolyamokon való kötelező részvételt azonban mélyen ellentmondásban lévőnek látják a tanítók élet- és családi viszonyaival. *Straub János* gödrei tanító viszont nem ellensége a továbbképzésnek, bár megjegyzi, hogy „...a közmondás azt tartja, hogy a mely kutyát a nyúl után kergetni kell, az nem fog soha nyulat. Így vagyunk a továbbképzéssel is.” Azzal a feltétellel azonban benne lenne az öt évenkénti kötelező szakvizsgálatok bevezetésében, ha utána mindig 100 koronával megemelnék a tanító fizetését.

A hozzászólók egy része viszont a képző intézetekbe történő felvételt szeretné megszigorítani, azaz szigorúbb szűrőt alkalmaznának. Persze nem valamiféle alkalmassági vizsgára kell itt gondolnunk: a javaslatok a képző intézetbe kerülőktől megkívánandó előképzettségre vonatkoznak. *Szentkereszty Tivadar* Csorvás-Gerendásról például úgy gondolja, hogy „el kell törölni a fölvételi vizsgálatokat”, azaz meg kellene szüntetni azt a gyakorlatot, hogy aki nem rendelkezik a megfelelő előképzettséggel, az is próbálkozhasson felvételi vizsga révén a képzőkbe való bejutással. Azt látná jónak, ha csak a középiskola negyedik osztályának sikeres elvégzése után lehetne belépni a tanítóképzésbe. Véleményét *Borsodi Béla* illocskai tanító is osztja, ő még azt is tudni véli, hogy ma (akkor) a tanító jelöltek 20 százaléka jut be fölvételi vizsgálat révén a képzőkbe. Az erdőszege *Bohus János* is elítélően említi, hogy akár hat elemi elvégzése után is be lehet jutni a képzőkbe, s ő 4–5 gimnáziumi osztályt is megkövetelne a jelentkezőktől. Még azt is megjegyzi, hogy bizony régebben az eperjesi evangélikus tanítóképző intézet egy-két éves tanítói gyakorlat után adta csak ki a végleges képesítést a tanítóknak, sőt még arra is emlékszik, hogy a vizsgáló biztosok a „jelesebb tanítók” közül kerültek ki. Minél inkább előrehalad a vita, a hozzászólók annál magasabbra emelnék a mércét. *Lengyel Béla* somogy-tapsonyi tanító már hat gimnáziumi osztályt vagy hat polgárit követelne meg a tanító jelölttől, a pestszentlőrinci *Bartha Pál* pedig még merészebb ötlettel áll elő: „bár ma még merészen hangzik sok lenézőnk előtt... de most csak azt lehet követelni, hogy 1. érettségi legyen a fölvétel föltétele; 2. a tanítóképző 2 évfolyamú, gyakorlati célú legyen 3. az egyetem kapui nyílnak meg a haladni kívánók előtt”.

A reformjavaslatok másik csoportja a tanítóképző intézetek belső munkájára vonatkozik. „k. h.” például, amikor vitába száll Margitával, aki szerinte „Az egész ország néptanítóinak képzettségi színvonalát nem ismeri.”, egész kis elemzést ad a képző intézetek munkájáról. Forrását is megjelöli: „az orsz. közoktatásügyi tanács azon tagjai, kik évenként miniszteri biztosi minőségben küldetnek ki a tanítóképzőkhöz”. Az ő véleményükre hivatkozva a következőkben jelöli meg a tanítóképzés gyöngeségeit: „a tanítástani lélektani alapja majdnem mindenütt fogyatékos”; nincsen „...e tárgyra nézve alkalmas vezér- és tankönyv”; „a pszichológia tanítása a legtöbb helyen gyöngö...”; „a magyar irodalom történetének ismerete rendkívül fogyatékos”; „a tanítóképző-intézetekben kevés az egyetemi kvalifikációval bíró tanár”. Mindezek alapján azt javasolja, hogy „...előbb a tanítóképző-intézeti tanárok átlagának tudományos készültségét mélyítsük”, azaz, ahogy száz évvel később mondanánk: a képzők képzését javítsuk. A már említett Borsodi Béla is a képzés tartalmának fogyatékoságaira figyelmeztet: „Annyi bizonyos, hogy a kép-



zökben nem valami fölötté sok szakképzettséget szerezhethünk, mert a tömérdek tantárgy miatt nem lehet elég időt fordítani a neveléstani tárgyra, ennél fogva methodikai kiképzésünk sok kívánni valót hagy maga után”. Hasonló gondolatokat fogalmaz meg a pápai Köveskúti Jenő, mégpedig igen kemény szavakkal: „... tanítóképzésünk jelen szervezeteiben ösdi és elavult... Didaktikai oktatásunk jobbra elméleti... Tanítóképesítő vizsgálatainknak, a sokféle tantárgy miatt, elmosódik pedagógiai szakvizsgálati jellegök”.

*Bohus János* is hiányolja a képzés gyakorlatias jellegét, bár ő úgy gondolja, „hogymint kell a gyermekeket nevelni és tanítani, azt csak az életben tanulhatja meg” a tanító, annál is inkább, mert a tanítóképző intézeti gyakorló iskolák nem azok a tipikus iskolák, ahová a tanító kikerül, ha állását elfoglalja: „a fiatal tanítójelölt nem tud boldogulni az első években, mert a tanítóképző gyakorló-iskolája osztott, ő pedig egy falusi osztatlan iskolába kerül... az ismétlő vagy gazdasági ismétlő-iskoláról nem is szólván”. Az etei *Székelly Géza* is azt javasolja, hogy „...tanítóképző-intézeteinkben annyi időt kellene szentelni a növendékek gyakorlati, mint elméleti oktatására.” Ő is osztja azonban Bohus tanító nézeteit, amennyiben azt a tudást sem kicsinyli le, amit a tanító iskolájába kikerülve a gyakorlatban megszerez. *Dezső Lipót* trencsényi tanító azt javasolja, hogy „kitűnő gyakorló-iskola” legyen a képzőkben és inkább a tanítóképzést töltsék meg egy-két évvel, mint-hogy később jöjjenek vissza képesítő vizsgára a tanítók. Javasolja, hogy „a negyedik éven fölüli időt állandó gyakorlati tanításokkal, bírálgatással, értekezleti gyűlésekkel, olvasással, a képesítő-vizsgálatra való elkészüléssel s a neveléstannak szakszerű tanulmányozásával töltsék el”.

Nem csodálkozhatunk azon, ha a mai olvasó számára sokszor nagyon ismerősnek tűnnek a múlt század eleji gondolatok. Egy szakma fejlődésének történetében valószínűleg száz év nem is olyan sok, és a mesterségnek feltehetőleg legalább annyi állandó eleme van, mint amennyi változik benne. Az is valószínű, hogy miközben több tekintetben folyamatos fejlődés tapasztalható e történetben, eleink sok olyan ismerettel is rendelkeztek, amit mára elfelejtettünk vagy éppen újításként javasolnánk bevezetni.

Még egy hozzászólásról érdemes szót ejteni. Míg az ismertettet szerzők alapvetően – ma úgy mondanánk – szakmai szempontokat mérlegelnek, a vitába a tőle megszokott erudícióval és nagy áttekintőképességgel bekapcsolódó Láng Mihály kis oktatáspolitikai fejtegetést közöl a témáról. Lelkesen szól magáról a vitáról, méltatja Margitai cikkét, amely „...fejtegetésével izgalomba hozta a tanítók lelki világát, s a magasabb tanítói és nevelői tudás és műveltség után való törekvést közérzülétté tette.”, ám a szerző javaslatával vitába száll. Szerinte ugyanis a hivatkozott országokban, Ausztriában és Horvát-Szlavónországban a tanítók önértékét nem az alap- és szakvizsgálati rendszer emelte magasba, hanem „a lángoló faj szeretet”. „A másik emeltyűje a horvát tanítók hatalmas nemzeti önértékének az, hogy r. kat. egyházuk nemzeti egyház.” – állítja. A szakvizsga csak forma, és „[n]em forma kell nekünk, hanem belső élet, vér, elevenség, a horvát tanítók ideális hite, reménye, munkakedve. Nagyok és hatalmasak leszünk mi is minden alap- és szakvizsgálat nélkül is, ha maga a képzés új tartalmat nyer” – állítja a szerző, akinek a korszak materializmusával szembeni, illetve a magasabb lelkeség-szellemiség melletti elkötelezettségét az egyesületi vita kapcsán már megismerhettük. Bár osztja a vita több résztvevőjének sok szakmai érvét, például a gyakorlati képzés hiányosságaira, az inkább a tanulók magolására épülő képzés passzív jellegének elégtelenségére vonatkozókat, az igazi hiányosságokat a tanítóképzés nem megfelelő szellemiségében látja. „Részekre tépett bennünket a vallás, a faj, a jelleg. Most még a képesítés módja is válasszon el bennünket egymástól?” – kiált fel. Javaslatá azonban meglepően materiális: „Mindenesetre az lenne a leghelyesebb, ha a tanítóképzés államosíthatnák. Míg ez be nem következik, egységes népoktatásunk nem lesz” és még azt is hozzáteszi: „Horvát-Szlavón-ország népnevelése rohamosan emelkedik, mert egységes a tanítóképzése.” Mindamellet természetesen nem a tanítóképzők államosítását tűzi ki célul, hanem csu-

pán a tanítóképesítését. Amire kormányzati lépésként nemrégiben megszületett *Wlassics* miniszter korábban hivatkozott rendelkezése az állami tanítóképzésről. Láng Mihály ügyes politikai érzékére vall, hogy a gondolatkört visszakapcsolja a hozzászólók többségét foglalkoztató anyagiasabb témára is, és megjósolja, hogy ha majd „törvény mondja, hogy senki sem foglalhat el önálló tanítói állást, ha államérvényes oklevele nincsen... Addig majd elérjük azt is, hogy a tanítói fizetés minimuma 1200, esetleg 1600 korona lesz...”

### Jegyzet

(1) HAJÓS Mihály az Állami Tanítók Országos Egyesületének közgyűléséről beszámoló cikkében mint „tanítói karunk ez élite-gárdája” említi az egyesületet (NL, 15. 3. old.).

(2) A lap 14. számában ismerteti PETHES János tanítóképző-intézeti tanár *Gyermekpsychologia a szülők és tanítónövendékek számára* c. könyvét, de bibliográfiai adatok szerint 1901-ben jelent meg e sorozatban MOSDÓSSY Imre: *Félszágok a nevelésben*, RIBOT, Th.: *Az emlékezet betegségei*, valamint GEÖCZE Sarolta: *Az akarat nevelése* c. munkája is.

(3) Az állam mint fenntartó jó példával járt elől: WLASSICS miniszter 1901. évi 86.241 sz. körlevelében intézkedett arról, hogy az általános tanító-egyesületi elnökségeknek az egyesületükben lévő állami tanítók és óvónők számarányában költségvetési összeget biztosítsanak, azzal a kötelezettséggel, hogy az üléseken megjelenők napi- és fuvardíját egyenlítsék ki, a fennmaradó összegekből pedig „az iskolai nevelés előbbre vitele céljából pályadíjakat fizessenek ki” (Jelentés, 1901. 21. old.).

### Irodalom

Jelentés, 1901. *Magyarország közoktatásügye az 1901. évben*. Külön lenyomat „A m. kir. kormány 1901. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv” című, a m. kir. miniszterelnök által az 1897. évi XXXV. t. cz. 5. §-a értelmében az országgyűlés elé terjesztett műből. Atheneum, Bp, 1902.

NL: Néptanítók Lapja

PERES Sándor: *A magyarországi tanító-egyesületek története*. A VKM támogatása mellett kiad. A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága, Bp, 1896.

---

A tanulmány (T032148 számú OTKA kutatás) BASKA Gabriella – NAGY Mária – SZABOLCS Éva: *Magyar tanító 1901-ben* című, az Iskolakultúra kiadásában 2001-ben megjelenő kötetének fejezete.

## Az 'Iskola' és olvasói az ezredfordulón

*Egy empirikus irodalomszociológiai (és részben szociálpszichológiai) kutatás keretében (amely az OTKA támogatásával jött létre) munkatársaim segítségével 1999 és 2001 között Ottlik Géza 'Iskola a határon' című regényének hazai recepcióját, vagyis fogadtatását, hatását és értékelését vizsgáltam. Ez az írás kutatásom legfontosabb eredményeit (1) foglalja össze.*

Az irodalmi mű és az olvasó viszonyának legkülönbélebb modelljeit áttekintve megállapítható, hogy az eddigi empirikus recepció-vizsgálatok sem az olvasót határozottan irányító szöveg, sem a szöveggel teljesen önkényesen bánó olvasó hipotézisét nem igazolták; árnyalásra, módosításra szorul G. Ch. Lichtenberg aforizmája is, mely szerint a szöveg piknik, amelyre a szerző hozza a szavakat, az olvasó meg a jelentést (2); a mű és a befogadó viszonyának empirikus vizsgálatához legjobban P. Ricoeur „szintézis-modellje” (3) használható, aki az individuális olvasóra gyakorolt hatás és válasz W. Iser szerinti elképzelését (4), valamint a kollektív elvárás és a közösségi válasz H. R. Jauss szerinti elgondolását (5) egymást kölcsönösen feltételező és egymást kiegészítő elképzelésnek tartja; ez a modell jól kiegészíthető a kognitív pszichológia úgynevezett „javítható sémák modelljével” (6), valamint M. Buber 'En-Te kapcsolat'-ának (7) a mű-olvasó kapcsolatra való adaptálásával.

### A kutatás céljáról és módszeréről

Ebben a kutatásban az irodalmi művet az 'Iskola a határon' című, először 1959-ben megjelent magyar regény képviseli, mely szerzőjével együtt máig élő kultusz tárgya. Ez a regény egy határ menti katonaiskola poklában és tisztítóüzében játszódik, ahol a 11–14 éves gyerekek próbálják különböző stratégiákkal, minél kevesebb veszteséggel vagy minél kellemesebben túlélni vagy éppen személyiségükben gazdagodva megélni ezt a létezési formát. Lényegét tekintve a regény az életről, magáról a létről szól. Ottlik Géza tucatszori nyelvre lefordított művét sokan a huszadik század egyik legjobb magyar regényének tartják, szerzőjét pedig egyfelől a kommunista diktatúrával szemben példás erkölcsi tartást tanúsító legendás figurának, másfelől a „magyar Gogolnak”, akinek köpenyéből olyan, mára már Európa-szerte ismert írók bújtak ki, mint például Esterházy Péter.

Az olvasókat tizenkét 20–30 fős, különféle életvilágú, értékrendű, műveltségű, ízlésű és világnézetű képviselőcsoport képviselte:

- 4 tizenéves diák csoport, állami gimnáziumba, katolikus gimnáziumba, szakmunkás-képző intézetbe és katonai középiskolába járó 17–18 éves diákok;

- 6 huszonéves csoport, végzős katonatiszt növendékek, mérnökhallgatók és frissen végzett mérnökök, irodalom szakos főiskolai és egyetemi hallgatók, katolikus, református és Krisna-hívó pap- és szerzetesnövendékek;

- 30–50 éves irodalom szakos tanárok;

- az idősebb nemzedéket képviselő, különböző foglalkozású, 50 évesnél idősebb (zömmel diplomás) olvasók.

Az empirikus kutatás során a következő kérdések vizsgálatára került sor: az ezredfordulón kik és milyen céllal olvassák a művet Magyarországon; hogyan alakul a regény „olvasástörténete”, kultusza és kanonizációja; miként alakul a regény szakmai recepciója; hogyan befolyásolja a fogadtatást, az értékelést, a szereplőkhöz való viszonyt, a hatást és az értelmezést (a függő változókat) a független változónak tekintett nemzedékhez tartozás, nemi identitás, foglalkozás, képzettség, ízlés, világnézet, életvilág és értékrend; mennyiben tekinthetők a csoportok értelmező közösségeknek; egy 45 fős (közéiskolásokból, főiskolásokból és egyetemistákból álló csoportban) a regény olvasási folyamatának vizsgálatára került sor; két kisebb (közéiskolásokból, főiskolásokból, egyetemistákból és humán értelmiségiekből álló) csoportban került sor a regény újraolvasásának vizsgálatára.

### A regény szakmai recepciója (8), kultusza és kanonizációja

A regény megjelenését követő két évben a regényre reflektáló írások többsége rövidre záró politikai allegorézis. A marxista kritikusok az író polgári dekadenciával vádolják, hiányolják regényéből a kritikát, a realizmust, s értelmezéseikre az ideológiai-politikai és a szociológizáló redukció jellemző. A következő évtizedben a regény agyonhallgatása következik, majd a hetvenes években

---

*Az „Iskola a határon” a hetvenes években és a nyolcvanas évek elején még az alternatív kánont képviselő tanárok civil kurázsija jóvoltából jelenik meg a magyar órákon, elsősorban a gimnáziumokban. A kilencvenes években sok közéiskolában ajánlott vagy kötelező olvasmány lesz, s kanonizációja jelentős mértékben mérsékeli kultuszát.*

---

már egyre inkább olyan tanulmányok látnak napvilágot, melyek etikai, antropológiai és esztétikai nézőpontból közelítik meg a művet, amelyet sokan a szimbolikus teljesség megvalósulásának látnak. A nyolcvanas években kétféle „olvasási stratégia” tapasztalható a regényt értelmező tanulmányokban: az olvasástapasztalat személyességén átszűrt, gyakran teológiai jellegű értelmezések, illetve a dialektikus poetológiai olvasatok.

Az „Iskola a határon” mai olvasói között is szép számmal akadnak olyanok, akik számára ez a regény olyan író műve, akit legenda, titok és kultusz övez, amelynek elemei olvasói horizontjukba is beépültek. A regény megjelenése utáni évtizedben az Ottlikkel kapcsolatos írások négyötöde az „Iskola a határon”-nal foglalkozik, a következő évtizedekben egyre növekszik az íróval foglalkozó írások aránya, mely a kilencvenes években már eléri a 80 százalékot, jelezve az Ottlik-kultusz erősödését. Az Ottlik-kultusz történetének első jelentős eseménye az ellenzéki jellegű Mozgó Világ folyóiratban megjelent „Sorakozó” című összeállítás, melyben két tucatnyi, zömmel fiatal író tüntet Ottlik Géza és a regény mellett, akik számára Ottlik egyszerre lehetett apa, beavató mester, erkölcsi példakép, esztétikai irányvonal, a politikai rendszerrel való tökéletes meg nem alkvás élő példája. A szöveges vallomások mellett egy sajátos gobelinre emlékeztető, kultikus „képzőművészeti alkotás” is szerepel ebben az összeállításban, melynek szerzője Esterházy Péter író, aki a regény teljes szövegét egyetlen plakátlapra többsorosán, egymás tetejére másolta. Az Ottlik-kultusz további állomásai az író halála utáni nekrológok, az Ottlik-emlékkönyv (9), a szombathelyi tanárképző főiskolások Ottlik-tanulmányaiból összeálló „Mélylégzés” (10) című kötet.

Az írónak és főművének az interneten való jelenléte egyaránt tükrözi súlyát a kulturális intézményekben (oktatásügyi intézmények, könyvtárak, kiadók, múzeumok), a könyvkereskedelemben, a civil társadalom nagyobb és kisebb közösségeiben és a magánéletben. Megjelenik Ottlik magán-honlapokon is, méghozzá eléggé gyakran nem humán

területen működőként. Felbukkan Ottlik és regénye kémikus tudóssal, szülészorvossal és zeneszerzővel készült interjúban, valamint – az irodalmi, az irodalomtudományi és a bridge-folyóiratokon kívül – pedagógiai szakcikkekben, napilap gazdasági rovatában is.

Az Ottlikhoz és műveihez kapcsolódó konferenciák, szemináriumok és előadások szervezői és előadói nagyobb részt a kultuszkörből és a pártpolitikától többé-kevésbé független értelmiségiek köréből kerültek ki. Az Ottlik-művek (elsősorban az 'Iskola a határon') kanonizációjában (tananyagga, érettségi tétellé, tanulmányi verseny témájává tévésében) nem csak az oktatást irányító szerveknek, hanem a kultuszkörhöz tartozó kutatóknak, tanároknak és hivatalnokoknak is komoly szerepe volt. Az 'Iskola a határon' a hetvenes években és a nyolcvanas évek elején még az alternatív kánont képviselő tanárok civil kurázsija jóvoltából jelenik meg a magyar órákon, elsősorban a gimnáziumokban. A kilencvenes években sok középiskolában ajánlott vagy kötelező olvasmány lesz, s kanonizációja jelentős mértékben mérsékeli kultuszát.

### A regény hozzáférhetősége és olvasottsága

A regény első megjelenését követően csak 1968-ban, ezután 2–5 évenként jelenik meg. 1968-ban a 18 éven felüli könyvtárba járók 4 százaléka olvasta s 1 százaléknak tett szett, 2001-ben – annak ellenére, hogy iskolai olvasmány lett – a 18 éven felüli lakosságnak még mindig csak 9 százaléka olvasta a regényt, ebből 4,5 százalék iskolai olvasmányként. Megállapítható, hogy ennek a „fiús” és „férfias” tematikájú műnek az olvasótáborra majdnem kétharmad részt nőkből, több mint négyötöd részben pedig közép- és felsőfokú végzettségűekből áll. Az is eléggé egyértelmű, hogy a fiatalabb korosztályokhoz tartozók többsége ma már iskolai olvasmányként találkozik a regénnyel, s csak a nők, az 50 éven felüliek és a rendszeresen olvasók körében vannak többségben azok, akik maguk választották ezt az olvasmányt. A mű kedveltségéről csak annyit lehet megállapítani, hogy minden (vizsgált) rétegben tetszéssel fogadták a művet.

### Olvasói horizont

A 12 csoport közül a legolvasottabbak és a legtöbb filmet ismerők az irodalomtanárok, valamint az irodalom szakosok voltak, a legkevésbé tájékozottak pedig a középiskolások. Hasonló tapasztalható az irodalmi kódismeret terén is.

Az 'Iskola a határon' befogadása szempontjából legkedvezőbb irodalmi beállítódással az irodalomtanárok és az irodalom szakosok rendelkeztek; a további sorrend: katolikus klerikusok, református klerikusok, krisnás klerikusok, mérnökhallgatók, katolikus gimnáziumba járók, állami gimnáziumba járók, idős olvasók, végzős katonatiszt-növendékek, szakmunkástanulók, katonai középiskolások.

Az 'Iskola a határon' befogadása számára a keresztény klerikusok értékrendje tűnt leginkább megfelelőnek, legkevésbé pedig a szakmunkástanulóké és a katonai középiskolásoké.

### Olvasási folyamat

A regény olvasásának folyamatát a szerző a következő dimenziókban vizsgálta:

- az olvasói élmény (érzések és hatások) alakulása;
- az olvasói elvárások (az olvasók által valószínűsített és vágyott folytatás) alakulása;
- az olvasottak megértésének alakulása;
- a szereplőkkel való kapcsolat alakulása;
- az olvasottak (a regény részletei és egésze) értelmezésének alakulása.

A regény történéseihez és szereplőihöz kapcsolódó pozitív és negatív érzések, illetve elmélyültebb érzelmek irányának gyakori változása igen dinamikus olvasmányélmény-

folymatról tanúskodik, amelyben az éppen olvasott történeseknek erőteljes, ám többnyire eléggé időleges hatása van. Bár az olvasók többségére – természetesen – a történesek és a szereplők hatnak, egy kisebb részüket megfogta a mű egészének hangulata, tartalma (emberképe, értékrendje, világfelfogása) és megformálása is. Az olvasók egy részénél megfigyelhető volt az olvasás előrehaladtával az élmények egyre elvontabb megfogalmazása is. Az olvasók jelentős részének fontos a jó győzelme és a morális igazságtétel, másfelől nem kifejezetten erkölcsi és emberi gazdagodásukat, hanem boldogulásukat, vagyis életük elviselhetőbbé vagy kellemesebbé válását, ellenségeiken és/vagy a rosszon való felülkerekedésüket várják.

Az első öt-tíz fejezet után az olvasók döntő többsége már nem próbálkozott az „izgalmas”, „kalandos”, még kevésbé a „szerelmes” regény sémájával, inkább a „diákregegy”, az „elnyomók és elnyomottak harca”, valamint a „barátság” sémákkal kísérletezett, nagyobb részük mindhárommal egyszerre. Ezekon kívül felbukkant a „beolvadás vagy egyéniségnek megmaradás” sémája is.

Az olvasók többségének elvárási horizontja erősen vágyvezérelt, többüknel alig vált el a valószínűsített és a vágyott, ami arra utal, hogy a műbe való belépés (beöltözés) helyett elég sokan inkább magukra öltötték, saját képükre formálták a művet. Mindemellet azt is tapasztalni lehetett, hogy a regény végére érve az olvasói elvárások realisabbak lettek.

Az olvasás előrehaladtával egyre nőtt az elvonatkoztató értelmezések aránya, s ha nem is ilyen határozottan, de növekedett az árnyalt értelmezések hányada is. Egyre erőteljesebben jelenik meg az értelmezés morális dimenziója, ezen belül is elsősorban a jó-rossz sémában értelmezés.

Az olvasók a számukra idegen, zavaró képzeteket a számukra ismerős kategóriák és képzetek kontextusába illesztették. A cselekményes olvasmányokhoz és izgalmas történetekhez hozzászórt olvasók mindent elkövettek, hogy az ő fogalmaik szerinti történet alakítsák, méghozzá a számukra ismerős történetek (köztük saját történetük) sémájára.

### **A regény fogadtatása és hatása**

A regénnyel kapcsolatos általános benyomásoknak az érzésekre, hatásra és értékelésre utaló elemei a legtöbb csoportban a következők voltak: elgondolkodtatás, azonosulás (önmagukra ismerés), jellemábrázolás, valóságghűség, erős hatás. Legjobban az irodalomtanároknak és a katolikus klerikusoknak tetszett a regény, legkevésbé az idős olvasóknak és a szakmunkástanulóknak. Az irodalomtanárok, a mérnökök és a katolikus klerikusok érzik izlésükhöz legközelebb, az idős olvasók és a szakmunkástanulók legkevésbé. A mű világgépét és emberképét az „hivatásos olvasók” (az irodalomtanárok és az irodalom szakos hallgatók) és a katolikus klerikusok érzik a magukéhoz legközelebbinek, a szakmunkástanulók, a katonai középiskolások és az idős olvasók legkevésbé. A regény kedvező vagy kedvezőtlen fogadtatása eléggé erős összefüggést mutat az irodalommal kapcsolatos pozitív beállítódással.

A regény hatását tekintve (vagyis az érzések szintjén) a 12 csoport között eléggé erőteljes konszenzus tapasztalható. Az irodalommal kapcsolatos pozitív befogadói beállítódás erősségének növekedésével csökken a regényt unalmasnak tartók s növekszik a regényt titokzatosnak, filozofikusnak és izgalmasnak tartók aránya, mindazonáltal az irodalommal kapcsolatos gyengén pozitív beállítottágú olvasók között is akadtak, akikre a regény felkavaró vagy megrendítő hatással volt.

### **A regény értelmezése**

Az olvasók által megfogalmazott értelmezések eléggé sokfélék. Egyharmaduk egy elemű, kétharmaduk többelemű, de ezeknek csak harmada szervesen felépített szöveg. Az

összes értelmezés-elem megoszlása így fest: lélektani 33 százalék, filozófiai 27 százalék, szociológiai 26 százalék, etikai 14 százalék.

A kevésbé árnyalt, redukáló (zömmel egyetlen elemből álló) értelmezések a szakmunkástanulók, a katonai középiskolások és a gimnazisták körében a leggyakoribbak, de a többi csoportban is előfordulnak, legkisebb arányban a klerikusok és az irodalmárok értelmezései között. Az árnyalt értelmezések a keresztény klerikusok és az irodalmárok között a leggyakoribbak, de előfordulnak más csoportokban, el-elve a katonai csoportokban is, csupán a szakmunkástanulók körében nem találtam ilyeneket.

A kérdőívben felkínált 33 egymondatos értelmezés elfogadásában eléggé erős konszenzus mutatkozott. A vallási elemeket tartalmazó értelmezések megítélése mellett a leegyszerűsítő szociológiai értelmezések elfogadásában tapasztalhatók a legnagyobb eltérések a különböző csoportok között. Ezeket elsősorban leginkább középszinten tanuló nem vallásos diákok, valamint a tiszti iskolások és a mérnökök érezték magukénak. A hivatásos és laikus olvasók, a szakmunkástanulók és irodalomtanárok, a Krisna-hívók és a reformátusok élményei hasonlóságára nemcsak az iskola (az oktatási-nevelési intézmény), hanem maga az élet s ezen belül is a felnőtté válás általános emberi, európai és magyarországi „iskolájának” közös élménye is magyarázatul szolgálhat. Antropológiai és kulturális antropológiai okai lehetnek annak az otthonosság-érzésnek, melyet a társadalmi és kulturális tekintetben eléggé eltérő csoportok tagjai a regény olvasása közben hasonlóképpen éreztek, mely érzés eléggé erőteljesen „egyenirányította” a kérdőívben az értelmezések minősítését.

A regényből vett szövegrészek értelmezése esetén jóval nagyobb eltérések voltak a különböző csoportok között, mint a regény-részek értelmezése és az átfogó értelmezések esetében. A képzetesebb, az olvasottabb, a fejlettebb ízlésű és az irodalommal bensőségesebb viszonyban lévő olvasók szöveg-értelmezései árnyaltabbak, mint a többieké. Figyelemre méltó azonban, hogy ebben a tekintetben az irodalom szakosokat a krisnások csoportja, az irodalomtanárokat pedig három „laikus” csoport is megelőzi. Ez talán azzal magyarázható, hogy hivatásos olvasónak lenni sem jelent egyértelműen előnyt, ugyanis a professzionalistákat sajátos szakmai előítéletek akadályozhatják az értelmezésben.

Ugyanazok az olvasók, akik a felkínált átfogó értelmezések közül legnagyobb arányban árnyalt értelmezéseket érezték magukénak, a szövegek értelmezésekor az esetek több mint felében redukáló és belemagyarázó értelmezéseket adtak.

Ez a kutatás is tanúskodik arról, hogy a művészeti redundancia jóvoltából a befogadókban akkor is összeállhat – méghozzá többé-kevésbé relevánsan – az egész, ha nem kerül minden részlet a helyére.

### A regény újraolvasása

Ez a vizsgálat nem igazolja Jausznak (11) azt a hipotézisét, hogy az első olvasás az esztétikailag érzékelő olvasás és az érzékelő megértés stádiuma, a másodsorra olvasás pedig a reflexív értelmező olvasás, ugyanis már első alkalommal is számottevő az értelmező reflexió, és nem egy esetben másodsorra mélyül el az esztétikailag érzékelő megértés.

A vizsgált olvasók háromnegyedének befogadói magatartása és viselkedése az újbóli elolvasás után nem változott számottevően. Néhány olvasó esetében csak a regény hatásában tapasztalható kisebb mértékű eltérés, értelmezésében alig, néhány olvasó esetében pedig a mű fogadtatásában (elfogadásában, megértésében, hatásában és értékelésében) eléggé komoly pozitív irányú változások tapasztalhatók, az értelmezésben azonban csak kisebb elmozdulások. Az olvasók harmadának második olvasataiban minden szférában (fogadtatás, hatás, értelmezés) tapasztalhatók kisebb pozitív irányú eltérések. Az olvasók negyede pedig (valamennyien fejlett ízlésűek) másodsorra jóval mélyebb és árnyaltabb értelmezést produkál. Az ő olvasói viselkedésük felel meg leginkább Jauss modelljének,

azzal a megszorítással, hogy már első olvasatuknak is integráns része volt az értelmezés. Az újraolvasás is egyes esetekben inkább a mű hatásának, más esetekben az értelmezésének elmélyülését teszi lehetővé.

### Összegezés és kitekintés

A mű kedvező fogadtatását és hatását eléggé erőteljesen befolyásolja az irodalommal kapcsolatos beállítódás, a kódismeret, valamint az értékes művészet ismerete, gyengébb mértékben pedig az iskolázottság és az életkor, értékrend és életszemlélet: a humanista-spirituális és a felelősségvállaló értékrenddel rokonszenvezőknek az átlagosnál jobban, az anyagiás-individualista és az aktív-vállalkozó életszemléletűeknek az átlagnál kevésbé tetszik a regény.

A szereplőkkel való kapcsolat esetében a regény hatása esetén tapasztaltnál – egy-két kivételtől eltekintve – általában erősebb a konszenzus és gyengébb a szociológiai és szociálpszichológiai befolyásoló tényezők szerepe, mint a regény fogadtatását és hatását illetően.

Mind az olvasók által megfogalmazott átfogó értelmezések, mind a regény-szövegek

---

*Az irodalommal bensőségebb viszonyban lévő olvasók szövegértelmezései árnyaltabbak, mint a többieké. Figyelemre méltó azonban, hogy ebben a tekintetben az irodalom szakosokat a krisnások csoportja, az irodalomtanárokat pedig három „laikus” csoport is megelőzi. Ez talán azzal magyarázható, hogy hivatásos olvasónak lenni sem jelent egyértelműen előnyt, ugyanis a professzionalistákat sajátos szakmai előítéletek akadályozhatják az értelmezésben.*

---

magyarázatának árnyaltsága, mind a felkínált értelmezések közül az árnyaltabbak előnyben részesítése eléggé erős pozitív összefüggést mutat az iskolázottsággal, valamint az irodalommal való kapcsolat mélységével és minőségével. Mindhárom esetben az előbbinél gyengébb, de említésre méltó összefüggés észlelhető a humanista-spirituális értékrenddel való rokonszenvezéssel, két esetben a felelősségvállaló értékrenddel való rokonszenvezéssel és az istenhívó beállítottsággal. E kutatás tapasztalatai alapján is úgy fest, hogy az értelmezést erőteljesebben befolyásolja az iskolázottság, az irodalmi műveltség, az értékrend és a világnézet, mint a fogadtatást és a hatást.

Ez a kutatás is megerősítette azoknak a kutatásoknak a megállapításait, amelyek a társadalmi-kulturális tényezőknek a műalkotások befogadását (vagyis fogadtatását, érdekelését, hatását, valamint megértését és értelmezését) erőteljesen befolyásoló szerepét hangsúlyozták. Jól érzékelhető a magasabb iskolázottság (a legtöbb esetben magasabb műveltséget, olvasottságot és ízlést is jelent) pozitív irányú befogadást befolyásoló szerepe. A vallásosság a másik tényező, amelynek jól érzékelhető volt a befogadást befolyásoló szerepe; háromféle módon is: 1. általában a vallásosság (ezt az állami és a katolikus gimnáziumba járók befogadói viselkedésében tapasztalhattuk; 2. a klerikus foglalkozás és hivatás (ezt a klerikusok és a velük azonos nemzedékhez tartozó nem klerikusok befogadói viselkedésében érzékelhettük); 3. a különböző valláshoz (keresztény és Krisnai-hívó vaisnava) és felekezethez tartozás (katolikus és református). Megmutatkozott a hivatásos és a laikus olvasók, valamint a különböző nemzedékekhez tartozók befogadói viselkedése közötti eltérés. Az is világossá vált, hogy mivel ezeknek a tényezőknek a befolyásoló szerepe viszonylagos, erősen befolyásoló szerepet játszanak olyan szociálpszichológiai tényezők is, mint az olvasottságot és az ízlést is magába foglaló irodalommal kapcsolatos olvasói beállítódás, mely több esetben a legerősebb befolyásoló tényezőnek mutatkozott, a befogadást ugyancsak számottevő mértékben befolyásoló értékrendként.



Mind a tizenkét csoport – amellet, hogy többé-kevésbé magukon viselik az „átlagolvasó” jellemző jegyeit – sajátos arculattal is rendelkezik, azonban befogadói viselkedésüket tekintve egyik csoport befogadói viselkedése sem nem tért el annyira az átlagostól, sem nem mutatkozott annyira homogénnek, hogy értelmezői közösségnek lehetne nevezni. Még az olyan markáns vonásokkal rendelkező csoportok sem, mint a katonai középiskolások, a katonatiszt-növendékek, a katolikus, református és krisnás klerikusok vagy a két irodalmár csoport. Elsősorban azért, mert sem az olvasottság, sem az irodalmi ízlés, sem az irodalommal kapcsolatos attitűdök, sem az értékrend tekintetében nem voltak elengedően homogének. Másképpen fogalmazva: mindegyik csoportban többféle (olykor eléggé eltérő) olvasási stratégiával vágtak neki a mű olvasásának és befogadásának, és mindegyik csoportban akadt olyan olvasó – igaz, eléggé eltérő arányban –, aki dialogikus viszonyba került a regénnyel.

Nem meglepő, hogy az irodalomtanárok kerültek a legközelebb ehhez a regényhez, ugyanis nekik tetszett legjobban a regény, ők érezték magukhoz legközelebb a regény világméretét és emberképét, ők érezték ízlésüknek legmegfelelőbbnek, ők tartották legkevésbé unalmasnak, ők választották ki a felkínáltak közül a legármánytalanabb értelmezéseket, és az ő szöveg-értelmezéseik voltak a legármánytalanabbak. Hozzájuk legközelebb azonban nem az irodalom szakos hallgatók, hanem a katolikus klerikusok kerültek. A regénytől legtávolabb a szakmunkástanulók és a katonai középiskolások maradtak. Ez a sorrend elsősorban irodalmi beállítódásukkal, olvasmány- és kódismeretükkel, másodsorban a vallásosságuknak köszönhető transzcendencia iránti fogékonyságukkal magyarázható.

„Az irodalom önnön univerzumában létezik, nem az élet magyarázata, hanem magába foglalja az életet és a valóságot”, hangoztatja *N. Frye*. (12) Ez a „magába foglalja” természetesen azt is jelenti, hogy valamiképpen megjeleníti a végső soron elmondhatatlant. A megértés megformálása – vagyis a káoszban rejtekező és abból pillanatokra felszejlő rend szavakkal megragadása – az értelmezés, ez pedig mindig előzetes birtoklason – *K. Rahner* fogalmával léttapasztalaton – alapul. Erre azonban nem akárki képes, *Heidegger*rel szólva, a mindennapi jelenlét Akárki-önmagája nem képes, csak a magunk által megragadott Önmagunk. Ezért nem feltétlenül a teoretikusnak (az irodalmárnak) van a legnagyobb esélye arra, hogy az életet és valóságot magába foglaló mű világát megértse és értelmezze, hanem – *Gadamer* szerint – az adott helyre vonatkozó és a tapasztalással összefüggő gyakorlati tudással (phronészisszel) rendelkező olvasónak. Az ilyen tudásból fakadó olvasat nem igazolható episztemikus (racionális vagy empirikus) eljárásokkal. A társszerzősége felszólított vagyis értelmezésének (vagyis saját szövegváltozatának) helyessége nem a kívüllágra vagy a logikára, hanem alternatív olvasatokra vonatkoztatva igazolható.

Az önnön univerzumában létező irodalmi mű természetesen nem lehet híján jelentésnek, hanem – még az első önmaga által megragadott olvasóval való dialógus előtt – az értelem és értelmezés nyomait viseli magán, és ezért vitatható a *G. Ch. Lichtenberg* különböző irányzatokhoz tartozó irodalmárok és hermeneuták által idézett frappáns megfogalmazása, mely szerint minden irodalmi mű olyan piknik, ahová a szavakat a szerző, míg jelentésüket az olvasó hozza. Az aforizmát legtöbbször úgy értelmezik, hogy az irodalmi mű az olvasó aktív és alkotó közreműködése nélkül „nem működik”. E kutatás igazolta, hogy az Ottlik-műnek és olvasóinak találkozásakor a jelentéstulajdonítás nem szubjektív önkény eredménye, hogy a szöveg bizonyos mértékig irányítja a befogadást. Ugyanakkor nehezen vitatható a hermeneutikai recepcióesztétika alaptétele (mely szerint az irodalmi szöveg a befogadói aktusban jut léthez), mely arra a filozófiai tételre támaszkodik, mely szerint a valóságról csakis akkor szólhatunk, ha az már tudatunknak a része. Az is igaz, és ezt is tapasztalhattuk ebben az empirikus vizsgálatban, hogy az irodalmi művel dialogizáló olvasó önmagával is dialogizál. E kutatás eredményei alátámasztják *Radnóti Sándornak* azt az állítását, mely szerint amikor irodalmi művet olvasunk, „ha

ezt-azt viszünk is magunkkal (bort, virágot, azaz esztétikai beállítottságot és autorizációt), mégis vendégségbe megyünk, és nem piknikre”. (13)

A vallásban az embernek és a horizontnak a viszonya a horizont által megszólító találkozás, amely az embert döntésre készíti, s a döntés eredményeként megjelenik a „személy”. A műalkotás, mely érzékletesen megjeleníti a lét horizontját, hasonló aktivitást kíván a befogadótól, mint a vallási horizont. Itt is létrejön találkozás, itt is van döntés, és ez a dialógus is segíti a személy létrejöttét. Annak ellenére, hogy Isten és a műalkotás nem azonos ontológiai státusú teljességek, mind a műalkotás felől érkező megszólítás, mind pedig megtapasztalásuk és befogadásuk nagyon hasonlít a vallási tapasztaláshoz. Miként istentapasztalathoz (vagyis Isten befogadásához) valamiféle istenhit szükséges, az irodalmi mű befogadásához valamiféle – legyen bármilyen kezdetleges, zavaros – irodalomra ráhangoltság, olvasói beállítódás és beavatottság. Míg az embert megszólító Isten maga az értelem, maga a jelentés (sőt a kijelentés), a saját univerzumú műalkotás sem lehet jelentésnélküli. A műalkotással való dialógushoz – különösen a mi kultúránkban – sajátos befogadási feltételekre (köztük, tapasztalhattuk, szociológiaiakra és lélektaniakra is), valamint sajátos olvasói közreműködésére van szükség ahhoz, hogy a befogadó addigi értelmezési horizontját kitágító, személyét gazdagító epifánia létrejöjjön.

Ottlik Géza felfogásában „a regény nem mondani akar valamit, hanem lenni akar valami”. (14) Regényének mondanivalója nem valami, hanem a létezés egésze, a teljes élet. Tapasztalhattuk, hogy az ebbe a kutatásba bevont olvasók között nem is olyan kevesen akadnak, akik érzik vagy tudják, sőt egyesek meg is fogalmazzák ezt.

### Jegyzet

- (1) Melyek a közeljövőben megjelenő *Olvasó a határon* című könyvemben lesznek olvashatók.
- (2) RADNÓTI Sándor: *Piknik I.* Holmi 1998/2. sz. 155–174. old.
- (3) RICOEUR, Paul: *A szöveg világa és az olvasó világa.* In: *Narratívák 2. Történet és fikció.* Kijárat, Bp, 1998. 9–42. old.
- (4) ISER, Wolfgang: *The Act of Reading.* Rotledge and Keagan, London, 1978.
- (5) JAUSS, Hans Robert: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika.* Osiris, Bp, 1997.
- (6) HALÁSZ László: *Szociális megismerés és irodalmi megértés.* Akadémiai, Bp, 1996.
- (7) BUBER, M.: *Én és Te.* Európa, Bp, 1991.
- (8) A regény szakmai recepcióját elsősorban BOHÁR Andrásnak és MÁRTONFFY Marcellnek a kutatás keretében készült tanulmányaira támaszkodva vizsgáltam. BOHÁR András: *Ami lényeges az zárójelben. I–II.* Pannon Tükör 1999/3–4. sz.; MÁRTONFFY Marcell: *Olvasás-példázatok. (A parabola értelmezés változatai Ottlik Géza Iskola a határon című regényének magyarországi fogadtatás történetében.)* Műhely 2001/1–2. sz.
- (9) OTTLIK: *Emlékkönyv.* (Vál. és szerk.: KELECSÉNYI László) Pesti Szalon, Bp, 1996. 187–190. old.
- (10) FÜZFÁ Balázs (szerk.): *Mélylégzés. (Adalékok Ottlik Iskola a határon című regényének világához.* Savaria University Press, Szombathely, 1997. 9–18. old.
- (11) i. m.
- (12) FRYE, Northop: *A kritika anatómiája.* Helikon, Bp, 1998.
- (13) i. m.
- (14) OTTLIK Géza: *Próza.* Magvető, Bp, 1980.

# Egy vers mint önértelmezési munka

*József Attila: A Dunánál*

„A munkavégző tudat önálló tudatként látja viszont magát az önálló fennállásában annak, amit a munka ad a dolognak. A munka fékezett vágy. A tárgyat formába, tehát önzetlenül tevékenykedve és egy általánosra tekintve, a munkavégző tudat fölé emelkedik léte közvetlenségének, felemelkedik az általánoshoz – vagy ahogy Hegel mondja: a dolgot képezve önmagát képezi... az elmélet viselkedés mint olyan már elidegenedés, követelménye, hogy „valami nem közvetlenül, idegenszerűvel, a visszaemlékezéshez, az emlékezet-hez és a gondolkodáshoz tartozóval foglalkozunk.”

*József Attila életművének egyik legreprezentatívabb darabja, „A Dunánál” című költemény nagyszabású vízió a létezés és benne az emberi lény szerkezetéről. E vízió egyik lehetséges értelmezésének munkahipotézise két előfeltevést tartalmaz: a szövegben az anyag időben való mozgásait mondja el egy olyan beszélő, aki éppen a versbeszéd hangsúlyozott individualitás-imitációja révén mint puszta, személytelen hang konstituálódik a versmondás aktusában (1); a létezés öncélú, végtelen, tánc-jellegű pulzálásába az emberi lény úgy integrálódhat, ha önmagát mint ürességet a munkavégzés (2) révén strukturálja és ritmizálja. Mindennek bizonyítására a szoros szövegolvasás látszik alkalmasnak.*

A rakodópart alsó kővén ültem,  
néztem, hogy úszik el a dinnyehéj.  
Alig hallottam, sorsomba merültem,  
hogy fecseg a felszín, hallgat a mély.  
Mintha szivemből folyt volna tova,  
zavaros, bölcs és nagy volt a Duna.

Az első sor a beszélőt víz és part, part és kő kettős határhelyzetében jeleníti meg, ezáltal erősen mitikus kontextusba állítja: őselemek érintkezésének és szétválásának mezsgyéjére, a transzcendenciával való találkozás egyik archaikus szimbólumának (3) közegébe helyezi. Az emberi létformát meghaladó, transzcendáló entitás ebben a műben a sors, melynek mibenléte a vers egészének megjelenése folyamán bomlik ki. Annyit mindenesetre már a második sorból megtudunk, hogy a vele való kontaktusba-kerülés a nézés által lehetséges (ezáltal a mű értelmezési játékkerébe bevonódik az a platóni hagyomány, mely a megismerés „csúcsállapotát” tiszta, üres, geometriai formák pusztá szemléletében jelöli meg). Ezek szerint a beszélő kifelé, a vízre pillantva egyben befelé, önmagába is pillant, és mindkét helyen ugyanazt a (más- és másképpen artikulálódó) sorsot látja. Kint és bent, víz és ember összekapcsolását a szív metaforája hajtja végre, mely újfent rendkívül archaikus gondolkozási modellt hoz játékba, amely az emberi lény centrumát és ösképét a szívből jelöli meg. (4) A szív tehát magába sűríti az emberi sorsot, mely ugyanannak a folyónak képében jelenik meg, amely az eszmélkedés folyamatát beindította. A szív, sors és Duna szavak össze-

kapcsolása révén tehát a Duna mint óriásmetafora jelenik meg, mely mintegy magába vonja a beszélőt is, akit az ebben az alakzatban való feloldódástól „csupán” a beszéd aktusa véd meg.

Milyen is az a sors, amely az emberi és természeti lét vonatkozásában egyaránt egyetlen, óriási folyó-vízióban jelenik meg? A szöveg szerint: zavaros, bölcs és nagy. A nagyság az eddigiek alapján az egyetemes jelleg kifejezéseként értelmezhető, a zavaros és bölcs szavak összekapcsolása pedig erős kognitív feszültséget indukál: a zavarosság a teleológia-mentesség képzetét kelti, mely ebben a műben (az európai kultúra jelentős tradícióihoz képest idegen módon) (5) mint bölcsesség, vagyis mint a létezés „mélyszerkezetének” tudása jelenik meg.

Mint az izmok, ha dolgozik az ember,  
reszel, kalapál, vályogot vet, ás,  
úgy pattant, úgy feszült, úgy ernyedett el  
minden hullám és minden mozdulás.  
S mint édesanyám, ringatott, mesélt  
s mosta a város minden szennyesét.

A sors struktúráját az emberi munkavégzés mozgásformáinak és a Duna hullámai pulzálásának korrelációja mutatja be. Eszerint a létezés ritmusát (vonatkozzon az akár emberi cselekvésekre, akár egy természeti képződményre) a megfeszülés és elernyedés önmagukból eredő és ugyanoda visszazáródó mozgásformái adják meg. Így a létezés különféle szintjei között nincs hierarchikus különbség, hanem minden jelenség ugyanazon mozgás variatív megvalósulása. Kérdés, hogy ennek a személytelenül pulzáló univerzumnak a szövetét az emberi individualitás képes-e felszakítani, vagyis tud-e ebben a közegben radikális idegenséggé megjelenni. E lehetőség szemlélődő vizsgálatára nyújt teret az anyatörténet megjelenése. Mivel hangsúlyozottan a beszélő anyjának alakja idéződik fel, megjelenik a lírai alanyt egyénítő történetmondás lehetősége, amely szinte azonnal lebontódik, hiszen az anyához kapcsolódó fizikai és szellemi mozgásformák (ringatás, mosás, mesélés) összekapcsolódnak a barlangból nézett, hangsúlyozottan közömbös és személytelen eső esetleges mozgásformáival.

És elkezdett az eső cseperészni,  
de mintha mindegy volna, el is állt.  
És mégis, mint aki barlangból nézi  
a hosszú esőt – néztem a határt:  
egykedvű, örök eső módra hullt,  
színtelenül, mi tarka volt, a mult.

A barlang szó archetipikus kontextusa éppen hogy nem az anyától elkülönülő egység képzetét hozza játékba, hanem az anyában mintegy feloldódott preindividuais lét jelentés-összefüggését. Hasonlóképpen veszíti el az individualizálódás lehetőségét az anya alakja is, aki az egykedvű, örök esővel való korrelációba-kerülés után így jelenik meg:

A Duna csak folyt. És mint a termékeny,  
másra gondoló anyának ölen  
a kisgyermek, úgy játszadoztak szépen  
és nevetgéltek a habok felém.  
Az idő árján úgy remegtek ők,  
mint sirköves, dülöngő temetők.

Az anya, pontosabban szólva az anyaság jelentésköre így a termékenység animális szintje felé tolódik, és ebből következően a keletkezés-pusztulás, születés-halál ciklikus mozgását mutatja be.

Az eső és a Duna kontextusa a közömbösen pulzáló természeti energiák által vezérelt világkonstrukciót kozmikussá növeli: a Duna mozgása horizontális irányú, az eső a ver-

tikalitást emeli ki – e két tengely révén értelmezhetővé válik a tér egésze. E térkonstrukció azonban szinte létrejöttének pillanatában már össze is omlik, amennyiben a cseperésző eső eláll; a közömbös természeti erők egyszerre, kölcsönösen generálják és ki is oltják egymást. A Duna és az eső által képzett tengelyek összezilálódását mutatják be a düllöngő temetők, a táj (szét-, le- és össze-) hullása – s e széteső térben az idő tarka folyama is színtelenné válik.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy a vers első részében konstituálódó világot az önmagában és önmagáért lüktető természeti erők közömbössége hozza létre. Ez a kozmikus önelvűség a játszadozó és nevetgélő kisgyermek/habok metaforájában jelenik meg, mely egyben a mű önleíró alakzatának is nevezhető, amennyiben a vers maga sem más, mint egy akusztikus térben a kilélegzési energia öncélúan játékos ritmizálása. (6)

Én úgy vagyok, hogy már száz ezer éve  
nézem, amit meglátok hirtelen.  
Egy pillanat s kész az idő egésze,  
mit száz ezer ős szemléltet velem.

A második rész első versszakában egy újabb önmeghatározási kísérlet tanúi lehetünk, mely ismét nem alkot meg egy határozottan elkülönülő individuumot, hiszen az én úgy kerül a száz ezer ős korrelációjába, hogy ezzel egyben a pillanat és az idő egésze konstellációját is felidézi. Az identifikáció mint viszonyossági folyamat jelenik meg, melynek egyetlen fázisa sem konstituál valamely önálló egyediséget – a következő versszak tanúsága szerint ugyanez az összefüggés mozgatja idő és látvány, esemény és elbeszélés viszonyulásait:

Látom, mit ők nem láttak, mert kapáltak,  
öltek, öleltek, tették, ami kell.  
S ők látják azt, az anyagba leszáltak,  
mit én nem látok, ha vallani kell.

Az időben kibomló történetek (kapáltak, öltek, öleltek) látvánnyá válva képezik a költői beszéd tárgyát – így folytatódik és tágul tovább az első részben exponált „megismerés mint nézés” összefüggérendszer. A látvánnyá vált idő elbeszélése az anyagba való leszállás történeteit mondja el, mégpedig a vallomást-tevő, a tanú pozíciójából. A bizonyágtéves beszédhelyzete (akárcsak az első részben a kőé) rendkívül erős biblikus reminiscenciákat kelt föl, amennyiben az Ó- és Újszövetség könyveit olyan tanúságtéves hangok mondják el, melyek vallomásuk autentikusságáért teljes egzisztenciájukkal felelnek: az Istennel való találkozás hitelességéért a tanú teljes létevel szavatol. „A Dunánál” adott szöveg helyén megjelenő vallomásos pozíció azt mutatja be, ahogyan e beszédhelyzet elveszti biblikus kontextusát, ahogyan – ebben az értelemben – deszakralizálódik: a hang köré nem szerveződik egy személyes találkozást megtapasztaló test, és a tanúsítandó esemény sem a személyessé vált szakralitáshoz kapcsolódik. A versmondó hang tett és reflexió, emlékezés és történet kizárólagosan csak egymásban való értelmezhetőségről tesz bizonyágot:

Tudunk egymásról, mint öröm és bánat.  
Enyém a mult és övék a jelen.  
Verset írunk – ők fogják ceruzámat  
s én érzem őket és emlékezem.

Mindezek alapján a vers első és második részét egymáshoz olvasva azt mondhatjuk, hogy az eddig értelmezett szövegből egy olyan létvízió tárul föl az olvasó belső látása előtt, amelyben minden mozgásforma visszaroskad önmagába, hogy aztán újra kezdődhessen – s ebben a hullámverésben az ember saját pozícióját a munkavégzésben (kapá-

lás, ölés, ölelés, mosás, ringatás, látás, vallomást-tevés), vagyis a tudat elidegenedett, kompozitorikus tevékenységében találhatja meg. (7) Ha pedig az emberi lény helyzete így módon értelmezhető, akkor újra kísérletet lehet tenni a perszonifikáló történetmondásra:

Anyám kún volt, az apám félig székely,  
félig román, vagy tán egészen az.  
Anyám szájából édes volt az étel,  
apám szájából szép volt az igaz.

Mikor mozdulok, ők ölelik agymást.  
Elszomorodom néha emiatt –  
ez az elmulás. Ebből vagyok. „Meglásd,  
ha majd nem leszünk!...” – megszólítanak.

A személyes eredettörténet azonban ismét nem tud megalkotódni, amennyiben az anya és apa figuráját az etnikai vonatkozások nem képesek egyediséggel felruházni, s így még nagyobb hangsúlyt kap archetipikus mivoltuk. (8) Anyám és apám helyén anya és apa pusztá strukturális modelljei jelennek meg: az anya mint a tápláló, azaz a létezését fenntartó animális ösbiztonság (9), az apa mint a világot esztétikailag és etikailag elrendező szellem képviselője. (10) E modelleket a mozdulás, ölelés, elmulás energiái kapcsolják be és vissza a teremtődés és pusztulás hullámverésébe, mely egyszerre mossa el, ironizálja, hamisnak minősíti a család-archetípában involvált idillt, és átlendíti az elbeszélői hangot az önfelismerés revelációjába.

Megszólítanak, mert ők én vagyok már;  
gyenge létemre így vagyok erős,  
ki emlékszem, hogy több vagyok a soknál,  
mert az össejtig vagyok minden ős –  
az Ős vagyok, mely sokasodni foszlik:  
apám- s anyámmá válok boldogan,  
s apám, anyám maga is ketté oszlik  
s én lelkes Eggyé így szaporodom!

Az egyetemes hullámmozgás újra-fölfismerése immár a versmondó hang megszólításiává lesz, mely fölébreszti az antropológiai eredettörténet kozmikus távlatainak filogenetikus emlékezetét, melyet himnikus, eksztatikus hang szólaltat meg. Az ek-sztaszisz, kiállítás ebben az esetben egészen radikálisan értendő, hiszen a beszélő immár nem csupán a magamságra irányuló erőfeszítésekből lép ki, hanem túllendül az erre vonatkozó vágyán is – ujjongó beszédmódjában az önmagától való megszabadulás boldogsága kap hangot. Az egóból való kilépés egyben fokozza a beszéd tárgya iránti szabadságot is; a létezés káprázatos gazdagsága tárul föl a filogenetikai és nemzeti történelmi lét generálódásának konstellációjában:

A világ vagyok – minden, ami volt, van:  
a sok nemzedék, mely egymásra tör.  
A honfoglalók győznek velem holtan  
s a meghódoltak kinja meggyötör.  
Árpád és Zalán, Werbőczy és Dózsa –  
török, tatár, tót, román kavarog  
e szívben, mely e multnak már adósa  
szelid jövővel – mai magyarok!

Hódító és elűzött, törvényadó és törvényszegő együttállása a hullámzó Duna és az egykedvű, örök eső amorális közömbösségébe vonja a történelmi időt és helyet is, melyek a vers megszólalásakor a szív, azaz a sorsfelismerés metaforájában találkoznak. Az emberi lény nem más, mint az anyag időbeli mozgásának egy kontingens megjelenési formá-

ja, akinek specifikuma az, hogy itt és mostját valamilyen, például költői nyelven szóhoz tudja juttatni.

...Én dolgozni akarok. Elegendő  
harc, hogy a multat be kell vallani.  
A Dunának, mely mult, jelen s jövődő,  
egymást ölelik lágy hullámai.

A harcot, amelyet őseink vívtak,  
békévé oldja az emlékezés  
s rendezni végre közös dolgainkat,  
ez a mi munkánk; és nem is kevés.

Az utolsó versszakot indító három pont egyszerre szakítja meg és foglalja össze az eddigi szöveget: előbbire a program-javaslat hangnemváltása, utóbbira az öncélú és végtelen hullámverésre való emlékeztetés miatt van szükség. Az eddigiek során felismert létszerkezetben az ember, a vers tanúsága szerint, csak úgy képes identifikálódni, ha munkavégző entitásnak tekinti önmagát, vagyis olyan lénynek, aki önmaga fölé emelkedve és valamely általánosságra tekintve végez formát alkotó cselekvéssorozatot. (11) A versszak elején hangsúlyozott én ezt a közös programot javasolja, mely csak akkor válhat közösségivé, ha a közösséget (mai magyarok) alkotó egyedek is végigjárják az én = nem-én paradoxona fel- és megismerésének útját. Ezen út megtétele maga is munka: önzetlen erőfeszítés az emlékezés és történetmondás igazságaért, melynek személytelenségét és teleológia-mentességét ismét a Duna hullámlásának képe mutatja be. A békévé oldás, a közös dolgok rendezése tehát éppen azért és azáltal feladat, mert célra és végre való irányulás, azaz bármiféle eszkatológia híján nincs többé miért és kivel harcolni, csupán és kizárólagosan önmagunkkal, hogy szabadságunkat az idő (Duna), a sors hullámverésébe való belesimulásban ismerjük fel.

A vers egészének összefüggésében a címben exponált Duna az anyag univerzális, időbeli, pulzáló mozgását bemutató óriásmetaforaként jelenik meg. Mint ilyen, azaz (szövegbéli) valóságot le-, meg- és újraíró alakzat, egyben elbeszéli a költői munka méltóságát is.

„A Dunánál” tanúsága szerint az ember a létezés hullámtáncának olyan tüneménye, aki képes reflektálni sorsára, lét- és önfelismerésének pedig valamilyen beszédes mozgásformában, azaz nyelvben ad hangot. A költészet és az emberi lény méltósága tehát ugyanolyan viszonyosságban állnak egymással, mint felszín és mély, pillanat és totalitás, filogenezis és nemzeti történelem... „Költőien lakozik az ember.”

### Jegyzet

(1) Ez a jelenség azért különösen fontos *A Dunánál* esetén, mert a vers rendkívül erőteljesen kelti fel a beszélő individualitásának képzetét, amint ezt szoborrá formálása is jelzi. Jelen olvasat értelmezése szerint ez az egyénítés a szöveg egyik, önmagán belüli fikcióképzése, melyet – ugyancsak önmagán belül – szemünk láttára és fülünk hallatára bont le.

(2) Lásd a mottóként kiemelt szöveget. (GADAMER, Hans-Georg: *Igazság és módszer*. Gondolat, Bp, 1984. 33. old.)

(3) vö. pl. a kő szerepével a bibliumban: emlékkő, oltár, a törvény kinyilatkoztatásának és az áldozat bemutatásának tere stb. (pl.: Ter 28, 18; Ter 22, 9; Kiv 19,20; Mt 27, 33) A példák tere természetesen tovább tágítható más kultúrkörök felé is, hiszen a legtöbb civilizáció köből alkotja meg oltárait, szentélyeit.

(4) Példaképpen emlékeztetbe idézhetők a homéroszi hősök, akik indulataikat és gondolataikat általában szívükben szokták megélni. Az alábbi szövegrészlet pedig egy egészen más kultúrkörből idéz fel hasonló gondolkozási modellt:

„...sikerült, legnagyobb örömmre, először beszélnem nem európaival, illetve nem fehér emberrel. A taosi pueblók főnöke volt, negyven és ötven év közötti, intelligens férfi. Ohvie Bianónak (Hegyi-tó) hívták. Úgy tudtam beszélni vele, ahogyan európaival sem igen beszéltem addig.

... – Nézd csak – mondta Ohvie Bano –, milyen förtelmesek a fehérek... örökké akarnak valamit, örökké nyugtalanok és nyughatatlanok. Nem tudjuk, mit akarnak. Nem értjük őket. Úgy véljük, bolondok.

Megkérdeztem, miért gondolja, hogy a fehérek bolondok.

– Azt állítják, hogy a fejükkel gondolkoznak – válaszolta.

– Természetesen. Miért, te hol gondolkozol? – kérdeztem.

– Mi itt gondolkozunk – felelte, és a szívére mutatott.” (JUNG, C. G.: *Emlékek, álmok, gondolatok*. Európa, Bp, 1997. 317. old.)

(5) Átfogóan és vázlatosan azt lehetne mondani, hogy a Biblia a történelmi időt a teremtéstől az apokataszisz felé mutató teleologikus mozgásban érzékeli. E felfogás szekularizált változatoként értelmezhető a felvilágosodás képzés-koncepciójának elképzelése a humanitás felé tartó végtelen, approximativ fejlődésről. A fentiek perverzciójának tekinthető a bolsevizmus történelem-értelmezése, mely az evilági megváltás totalitását tűzi ki végső célul. Mindezekhez képest *A Dunánál* kulturális „háttérország” valószínűleg távolabbi civilizációk elképzelésén alapul: „Mennyire fontosnak tartja a konkrét jövővállaláshoz az ember antropológiájának, ontológiájának történelmi értelmezését, történelmének antropológiai, ontológiai magyarázatát, jól mutatja, hogy az európai művelődésen, gondolkodáson kívüli művelődések, gondolkodásmódok segítségét is igyekszik bevonni és a magáéval egyéőlvastani. Az epodos második szakaszában a közép-keleti, kivált a hindu filozófiát, ...nagy világ- és létvízióját látjuk. Az ősi vágyat, hogy minden létezőknek, szerveseknek és szervetleneknek, »élőknek« és »életteleneknek«, e bolygóiaknak és ezen kívülieknek azonos rendező, cél-, értelem- és értékelvét találjuk meg. A Minden Egy-et s az Egy Minden-t. Alig vonható kétségbe, hogy e gondolkodás bevonásában azok az ekkor újra éledő érdeklődéshullámok is közrejátszhattak, amelyek a romantika óta immár negyedszer vagy ötödször ismét e keleti világ felé fordultak.” (NÉMETH G. Béla: *7 kísérlet a kései József Attiláról*. Tankönyvkiadó, Bp, 1982. 223–224. old.)

(6) „A ritmus feladata... az expiratorikus/kilégzési/energia egyetlen hullám – a vers – határain belüli elosztása.” (EICHENBAUM, B.: *A „formális módszer” elmélete*. In: BÓKAY Antal – VILCSEK Béla [szerk.]: *A modern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris, Bp, 1998. 206. old.

(7) vö. (2)

(8) „Saját egyéni traumáit, sérelmeit félretéve, itt egy »ellenmitosz«-t alakít ki, mintha egy, a közösség számára való kollektív mitológiát kínálna. Szinte jungi archetipusokká alakítja az apát és az anyát, mint utóbb a magyar történelem nagy alakjait.” (SZABOLCSI Miklós: *Kész a leltár*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1998. 621. old.)

(9) Az „Anyám szájából édes volt az étel” verssor összeolvasása a *Szabad-ötletek jegyzékének* megfelelő helyeivel különösen érzékeny pszichoanalitikus olvasatra adna lehetőséget. JÓZSEF Attila anyakomplexusában különös szerepet kapott az éhezéshöz, ételhez (annak ellopásához, bemocskolásához stb.) való viszony. Valószínűleg az orális fixáció és az éhezésben vagy attól való félelemben testet iltó szeparációs szorongás összefüggéseit lehetne megvizsgálni e jelenségek kapcsán. Ebből a szempontból az idézett verssor a hajdani, éhező, anyja által magára hagyott gyermek vágyfantáziájának szublimációja volna.

(10) „Apám szájából szép volt az igaz” – e verssor vonatkozásában különösen érdekes – amint erre ARATÓ László fölhívta figyelmemet –, hogy itt a nyelv, amely általában az anyától kapott szellemi eledelként, anyanyelvként szokott megjelenni, apanyelvvé válik.

(11) vö. (2)



# Irodalmi szövegek párbeszéde

## *„A jó palócok” és a „Sinistra körzet”*

*Kevésbé ismert világot bemutatni az irodalomban is többféleképpen lehet: az egyik lehetséges módszer aprólékos ecsetvonásokkal, több nézőpont felvillantásával ábrázolni egy földrajzi értelemben valóságos, részleteit – helyneveit és szereplőit – tekintve fikatív tájat, amelynek megteremtése mindazonáltal jellemzően a nyelvi szerepjátékok révén történik. A nyelvhasználatban megnyilvánuló szerepeket magára öltheti az elbeszélő, de valamennyi szereplője is; a sajátos nyelvhasználat így válik a különleges táj jellemzésének eszközévé. Mikszáth Kálmán „A jó palócok” című novellaciklusában, illetve Bodor Ádám „Sinistra körzet” című regényében (1) ez a sajátos nyelvhasználat a megteremtett világ legfontosabb jellemző eszköze.*

**A** szóhasználat, a mondatszerkesztés, a stílus szokatlansága látványos mindkét szövegben, a megteremtett világ társadalmi, kulturális, gazdasági stb. törvényszerűségei ezzel szemben jórészt csak sejtethetők, meghúzódnak a háttérben – de a nyelvhasználat különlegességéből e törvényszerűségekre is (ha másra nem: különlegességükre) következtetni lehet.

A két mű közti összefüggések feltárására a fent összefoglaltak indíthatják az elemzőt; és ha a vizsgálat elindul, az számos, az intertextuális párhuzamot önmagában nem sugalló (2) egyezést vagy hasonlóságot tárhat fel.

### Tartalmi összefüggések

Mindkét mű cselekménye a magyar nyelv- és kultúrterület peremvidékén játszódik. A felvidéken is, a román-ukrán határon is más nemzetiségűekkel élnek egy területen a művek magyar hősei. Ezzel függ össze az ábrázolt világ különlegessége, egzotikussága – mind a földrajzilag valóságos, mind a fikatív világ vonatkozásában. A fikatív világ megteremtésében szerepe van Bodor Ádámnál a valóságban nem létező természeti jelenségek valódiként való elfogadásának. Minthogy a szereplők életkörülményeit e két dolog alapvetően meghatározza, ezek is részt vesznek a fikatív világ törvényszerűségeinek, az itt érvényes játékszabályoknak a kialakításában.

Bodor regényében a fikatív és a valós világ közti határvonal lebegtetése fontos írói eszköz. A főszereplő nevének megválasztása is eszköze ennek: Andrej Bodornak hívják, azaz vezetékneve azonos az íróéval, ugyanakkor távolságot teremt kettejük között az, hogy keresztnevük eltér. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy Andrej valódi nevét nem ismerjük: pontosan tudjuk, hogy az Andrej Bodor név álnév, amit a főhős Borcan ezredestől előzetes konzultáció nélkül kapott. „Tetszett is az új nevből az Andrej nagyon.” (3)

A szereplők és a tájak bemutatása mindkét elbeszélőnél különösebb felvezetés nélkül történik: ez is része a nyelvhasználatban érvényesülő szerepjátéknak. Az elbeszélő beszédmodora az ábrázolt világgal ismerős, abban otthonos személy benyomását kelti, aki vagy olyan hallgatókhoz beszél, akik szintén ismerik a leírt színhelyeket és szereplőket, vagy valamiféle szüklátókörsége miatt nem tartja fontosnak az efféle leírást. És mint-

hogy ismerősként szól az elbeszélő „arról a pogány Filcsikről”, illetve a Baba Rotunda-hágóról, az olvasó is nagyon hamar bele tudja élni magát egy – ha nem is az értelem eszközüvel megismert de – hangulatában mindenképpen megérezhető légkörbe.

A Bodor-regényben az ábrázolt világ különleges mivoltát kiemeli az olvasó számára ismerős világgal alkotott, a regény eszelekményében is megjelenő kontraszt: az elbeszélést keretbe foglaló metálföld, négykerékmeghajtású Suzuki terepjáró említése, a Mustafa Mukkermantól ajándékba kapott Kent cigaretta, a Kinder tojás és Haribo gyümölcszselé márkanévvel is hangsúlyossá tett előfordulása. A nyugati kultúra e jellemző tárgyai teljesen idegenek abban a világban, ahol az egyetlen beszerezhető alkoholtartalmú ital a denaturált szesz, ahol a villanyvezetékeket átvágták, ahol a főhős egy elhagyott és leszerelt vízimalom egyik hajdani szerszámraktárában fenyőfagallyakból összehordott

derékáljon alszik, és a fenekét az ablakon kitolva végzi nagydolgát.

Mindkét tájnak jellemző alakja a magányba vonult, hallgatásba, mogorvaságba burkolódzó ember; ilyen szereplő Mikszáthnál Filcsik, a „Két major regénye” fejezet két juhásza és Bizi apó, Bodor regényében pedig csaknem minden férfi: a főszereplő, Béla Bundasian és Géza Hutira biztosan. Gábrriel Dunka hasonlóan magányos hőssé válik a regényben, testi hibája „A jó palócok” Gyócsi Imréjével rokonítja; ám Mikszáth palócföldjén a nyomorék embert kölcsönös szeretet és élő kapcsolat fűzi testvérehez, míg a Bodor ábrázolta világban elmagányosodik.

A Mikszáth-novellák helyenként balladisztikus szerkesztésmódja is sejteti, és szinte valamennyinek a tartalma azt igazolja, hogy a palócok világa távolról sem ideális, idillikus világ; itt szerelmi tragédiák történnek, rémisztő babonák kelnek életre, vérlázító igazságtalanságokat követnek el a falu előljárói a nincstelenné vált, védtelen lányokkal, apák saját gyermekükkel szemben. Ugyanakkor az értékek pusztulása vagy azok eleve adott hiánya ellenére (vagy attól függetlenül, esetleg éppen azt ellensúlyozandó) néhány pillanatra jelen van a felhőtlen derű és a lelki tisztaság is. A Bodor-regény világának különlegessége a végletekig

*A Mikszáth-novellák helyenként balladisztikus szerkesztésmódja is sejteti, és szinte valamennyinek a tartalma azt igazolja, hogy a palócok világa távolról sem ideális, idillikus világ; itt szerelmi tragédiák történnek, rémisztő babonák kelnek életre, vérlázító igazságtalanságokat követnek el a falu előljárói a nincstelenné vált, védtelen lányokkal, apák saját gyermekükkel szemben. Ugyanakkor a tragikum ellenére (vagy attól függetlenül, esetleg éppen azt ellensúlyozandó) néhány pillanatra jelen van a felhőtlen derű és a lelki tisztaság is. A Bodor-regény világának különlegessége a végletekig vitt tragikum: a totális diktatúra, az élő és holt emberek minden körülményét egyaránt megszabni kívánó hatalom és a szintén végletes szegénység ábrázolása.*

vitt értékhiány: a totális diktatúra, az élő és holt emberek minden körülményét egyaránt megszabni kívánó hatalom és a szintén végletes szegénység ábrázolása. De nem is ezek jelentik a világ végletes elértéktelenedését, kiüresedését, hanem az, hogy az emberek, akik ebben a világban élnek, megtanultak együtt élni a szörnyűségekkel; hogy el tudják viselni a diktatúrát és a diktatúrát elviselő önmagukat. Mikszáth novellahőseinek derűje (Kovács Mariskáé, Bede Erzsé) romlatlanságukból fakad; Bodor hőseinek nem a derűs mosoly, hanem a cinikus vigyor az osztályrésze, hiszen őket megrontotta a türhetetlen körülmények eltűrése.

A Mikszáth-ciklusban ábrázolt világ sajátosságát az a légkör adja, amellyel a szereplők azonosulnak: babonák, a néprajz témakörébe tartozó népszokások, illetve az ezek által meghatározott, ezek befolyására kialakult tipikus mentalitás. Egy stabil értékrend, amelynek alapján Filcsik egyértelműen pogánynak számít, hiszen haldokló lányáról le-

húzza bundáját; ami alapján Bizi apó, ha kiscsizmát vett az árva fiúnak, megtért bűnös-ként ítélte meg; amely szerinti elítélendő a megesett szeretőt elhagyni és más lánynak csapni a szelet, helyes dolog kigyógyulni az alkoholizmusból, és szánandó, ugyanakkor felháborító abba visszaesni.

A „Sinistra körzet” népszokásait nem a néprajz határozza meg, hanem a túlélésre való törekvés egy kíméletlen politikai légkörben. A politikai hatalom csúcsa éppúgy ködbe, felhőbe vész, azaz láthatatlan, mint a Pop Ivan csúcsa; a regény szereplői közül legmagasabb, még látható poszton a helyi vezető, az erdőbiztos áll, de az ő fölülről való függése is érzékelhető (Coca Mavrodin utasításokat kap feletteseitől: Mustafa Mukkerman megmotoztatása; illetve tart intézkedéseinek visszhangjától: Severin Spiridon öngyilkossága).

Ebben a légkörben, ebben a világban is léteznek pontosan körülírható szabályok: a túlélés legbiztosabb módja, ha az ember nem tud semmiről (Andrej nem árulja el a vörös kakasnak, hogy Borcan ezredes már nem él), és ha kérdezik, hazudik:

„– Láthatod, részünkről teljes a bizalom – mondogatta Nikifor Tescovina. – Meglásd, aligha fogja valaki megkérdezni, honnan, merről jössz. Ne is mondd el magadtól senkinek. Ha valaki véletlenségből mégis kérdezet, netán faggat, hát hazudj.

– Ühüm. Az lesz. Remélem, beleszokok. Majd mindenkinek mást mondok.

– Érted a dürgést, azt látom. És máris felejtse el a nevedet. Annyira, hogy ha véletlenségből meghallod a közlekedben sziszegni, meg se rezzenj. Mindenhez fopfad legyen.”

(4) – így hangzik az e világ törvényszerűségeiben az idegent eligazító parainesis.

A túlélési technikák a Mikszáth-novellák világától teljesen idegen groteskségig és abszurditásig vezetnek: „Majd mondd azt nekik, hogy elvesztek az irataid. Puiu Borcan ezredes majd úgy fog tenni, mint aki elhiszi.” és: „No, álljon csak meg. Felőlem köphet. De én úriembernek hittem. – Az is vagyok és nem is köptem. – Az más.” (5) A hazugság tehát ebben a világban annyira elfogadott és annyira nélkülözhetetlen dolog, hogy az sem baj, ha kiderül. A szavak, a kijelentések így értéküket veszítik, mindenki csak annyit mond és annyit hallgat meg, amennyit az adott helyzetben tanácsos mondanivaló vagy meghallanivaló. A beszéd ebben a világban nem a kommunikáció, hanem a túlélés eszköze.

Mikszáth novelláiban is eltér a verbális kommunikáció módja a köznyelvitől, a megszokottól: a mogorva, elmagányosodott, a természetben egyedül élő emberek félmondatokat vakkantanak oda egymásnak („Az a pogány Filcsik”; „Két major regénye”), a szerelmesek pedig egy sajátos, szimbolikus virágnyelvet beszélnek („Péri lányok szép hajáról”); az elhallgatások sok esetben fontosabb jelentést hordoznak, mint a beszéd („A néhai bárány” végén valamennyi szereplő elhallgat), és a kommunikációt gyakran a szavak helyett gesztusokra építik (a jegykendő visszaküldése a „Szűcs Pali szerencséje” című novellában). A kommunikáció sajátosságai azonban szintén folklorisztikusak, funkciója pedig azért mindig az információcsere, nem a rejtőzködés, az információmegvonás.

A szerelem természete alapvetően különbözik a két szöveg világában. Mikszáthnál találunk boldog (bár együgyű) szerelmet („A gyerekek”) és tragikus kimenetelű, szenvedélyes szerelmet is („Szegény Gélyi János lovai”), de a palóc világban a szerelem minden esetben erkölcsi kategória is, amelyet sajátosságos, az ábrázolt világra jellemző erkölcsi törvények szabályoznak igen keményen és egyértelműen („Péri lányok szép hajáról”, „A gózoni Szűz Mária”, „Hová lett Gál Magda?”). A „Sinistra körzet”-ben a szerelem gyakorlása is a groteskségig torzított: a körzetből kiutasított Vili Dunkával közli Andrej, hogy meg kívánja örökölni tőle élettársát, és tőle kér használati utasítást az asszonyhoz; ezt pedig természetes dologként ábrázolja a regény, sem Andrej, sem Vili Dunka nem tartja különösnek, rendhagyónak a beszélgetést. Elvira Spiridont férjétől kéri el Andrej, és használat után, ha úgy hozza a sors, visszaadja neki. Mindazonáltal nem lehetne azt mondani, hogy Andrej két szerelme csak állatias ösztönök kielégítése lenne, hogy érzelmi alapja ne volna a két nővel folytatott szexuális kapcsolatnak. A helyzet grotesksége éppen abban van, hogy az érzelmi háttér ellenére csak nőhasználatról esik szó mindkét esetben.

(Ahogy egyébként Andrej szexuális gyakorlatáról nyilatkozik saját elbeszéléseiben, ahogy henceg vele, hogy egyik vagy másik nő milyen hosszú ideig volt a szeretője, az része az említett nyelvi szerepjátszáson keresztül való világábrázolásnak.)

### Szerkezeti összefüggések

Mindkét mű tizenöt egységből áll: Mikszáth önállóan is értelmezhető novellákat rendez ciklusba, Bodor az „egy regény fejezetei” műfaji megjelölést alkalmazza a kötet címe alatt. Így mindkét mű több, mint novellák pusztá egymásutánja, és kevesebb, mint egy teljes regény egymást követő fejezetei. Bodor kötetének alcíme a hiányosságot, töredékességet hangsúlyozza, míg Mikszáth a közös helyszínnel, a vissza-visszatérő szereplőkkel, egyes témák (vihar, patak, bunda, magányos ember, szerelmi hűtlenség stb.) variált visszatérésével globális, az egyes novellák végén többnyire kulcsszóként szereplő szavaknak a következő novella elején általában szintén hangsúlyos szerepben való megismétlésével (6) valamiféle lineáris kohéziót teremt meg a novellaciklusban mint szövegegységben.

A „Sinistra körzet” fejezetei egymástól való függetlenségének benyomását nemcsak az alcím kelti, hanem az a narratori megoldás is, hogy a cselekmény egyes tényeit több fejezet (némelyiket minden fejezet) újra és újra szóba hozza. Ilyen mozzanatok Borcan ezredes halálának körülményei, a vízimalom mint a főszereplő lakhelye stb. A rezervátumban tartott medvékről is sok fejezetben történik említés, minden esetben úgy formálva, mintha nem visszatérő téma lenne, hanem új információ; a regényszöveg egységességét kikezdi a medvék számának eltérő megjelölése az egyes fejezetekben. Talán minden fejezet említést tesz a főhős Sinistra körzetbe kerülésének okáról: Béla Bundasian kényszerlakhelyének felkéréséről. A Bodor-regényben ez a téma és a helyszín azonossága az egész szövegre érvényes globális kohézió két legfontosabb megteremtője. Az ábrázolt világ talán fontos sajátossága, hogy bár létrejön a találkozó Andrej Bodor és Béla Bundasian között, célját mégsem éri el: a család-újraegyesítés meghiúsul mindkét szereplő elmagányosodott, elvadult jelleme miatt.

A Bodor-regény tizenöt fejezetcíme azonos szintaktikai szerkezetű: „Borcan ezredes esernyője”, „Andrej dögcédulája”, „Aranka Westin ablaka”, „Coca Mavrodin neve” stb.; „A jó palócok” tizenöt novellacíme közül három egyértelműen, további három pedig csak tágabb értelemben nevezhető azonos szerkezetűnek ezekkel. A hat fejezetcím: „Bede Anna tartozása”, „Timár Zsófi özvegysége”, „Szűcs Pali szerencséje”, „Két major regénye” (a birtokos nem személy), „A „királyné szoknyája”” (a birtokviszony nem konkrét értelmű), „Szegény Gélyi János lovai” (a birtokos minőségjelzője és a birtok többes számú volta miatt). Amennyiben feltételezzük, hogy Bodor Ádám tudatosan rájátszik a Mikszáth-ciklusra, a fejezetcímek megformálásában is tetten érhető ez a szándék, ha nem is változatlan formában.

Mindkét szövegre jellemző a több látószögből való ábrázolás; ennek eredménye a ciklus tizenöt külön novellája, illetve a regény tizenöt, egységet nem alkotó fejezete. De a több látószög kapcsán kell megemlíteni azt is, hogy az elbeszélő személye is változik az egységek egymásutánjában: a Mikszáth-ciklus kilencedik darabjának a többtől eltérő módon nem egyes szám harmadik, hanem egyes szám első személyű elbeszélője van; a Bodor-regény hetedik, tizenegyedik, tizenkettedik, tizenharmadik és tizennegyedik fejezetének, valamint részben a tizediknek a regény elején megszokott egyes szám első személyű helyett egyes szám harmadik személyű az elbeszélője. (6) Egy novellaciklusban ez a következetlenség nem feltűnő, annál inkább szokatlan egy regény esetében – ez az eszköz is azt a benyomást erősíti, hogy egy egységgé össze nem forrt, töredékes szöveget olvasunk.

### A vizsgálódás eredményei, tanulsága

A vizsgálódás során megválaszolatlan maradt a két (egymástól független) kérdés, hogy tudatos-e Bodor Ádám részéről a Mikszáth-novellaciklus mint szövegelőzmény felidézé-

se, és hogy a regény befogadója kap-e elég egyértelmű utalást a „Sinistra körzet” szövegéből ahhoz, hogy felidéződjék benne „A jó palócok”, és hogy így a befogadói élményt befolyásolja a pretextus. Az első kérdésre adható válaszok (hacsak a szerző nem nyilatkozott erről valahol) a teljes bizonyosság igénye nélkül születnek; a második kérdéssel kapcsolatban a dolgozat célja annak bemutatása volt, hogy amennyiben felidézi a Bodor-szöveg az olvasóban a Mikszáth-szöveget, ez hogyan befolyásolja a befogadói értelmezését.

Mindenképpen részt vesznek a befogadói élmény módosításában a két szöveg közti hasonlóságok (mert felidézik a szövegelőzményt), de természetesen fontosabb szerep jut a különbözőségeknek: az olvasónak a regényszöveggel kapcsolatos elvárásait befolyásolja ugyanis a szövegek közti párhuzam felfedezése, ám ezeket a várakozásokat a regényszöveg (az eltérések révén) nem váltja be; a regényben ábrázolt értékvesztett világ megítéléséhez összehasonlítási alapot szolgáltat a Mikszáth-ciklus világa, amely ugyan szintén nem nélkülözi az értékvesztést, de a novellák hangulata, végkicsengése alapvetően különbözik a Bodor-regény világában tett olvasói látogatás élményétől. Ebben az összehasonlításban, a várakozás felkeltésében és be nem teljesítésében látom a két mű párbeszédének jelentőségét.

A dolgozat végén meg kell említenem, hogy a „Sinistra körzet” világának értékvesztettsége, pusztulása, valamint a szereplőknek a pusztulással szemben tanúsított közönye révén a regénynek egy másik szövegelőzménye is szóba jöhet (talán szóba is kellene jönnie): *Déry Tibor*, G. A. úr X.-ben’ című regénye. Talán a két pretextus és a Bodor-regény együttes vizsgálata pontosabb magyarázattal szolgálna a „Sinistra körzet” szövegének az olvasóra tett hatásáról.

### Jegyzet

(1) A dolgozat alapjául szolgáló szövegkiadások: M. K.: *Tót atyafiak – A jó palócok*. Diákkönyvtár sorozat, Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp, 1978., illetve B. Á.: *Sinistra körzet*. Magvető Könyvkiadó, Bp, 1992.

(2) Intertextuális párhuzamnak azt tekintem, amikor a később keletkezett szöveg valamely vonása úgy (olyan erősen) utal a korábban keletkezettre, hogy a későbbi mű értelmezéséhez szükségesé válik a szövegelőzmény ismerete; a későbbi mű befogadását a szövegelőzmény ismerete jelentős mértékben befolyásolja.

(3) A regény 25. oldalán

(4) Az idézet a regény 22. oldaláról való.

(5) 19. és 36. oldal

(6) *A néhai bárány*: „s a nehéz új ködmön kezdett lassan-lassan lefelé csúszni” (110. old.) – *Bede Anna tartozása*: „melyre a kis virágos ködmönke oly módosan simult” (112. old.); „megsimogatja gyöngéden azt a hollóhajat a fején” (115. old.) – *Péri lányok szép hajáról*: „Hát bizony a Péri lányok híres aranyszőke haja...” (116. old.); „olyan fehér, mint a lilium” (119. old.) – *A kis csizmák*: „átlátszó és fehéres, mint a muszlinruha” (120. old.); „az égbolt nyájassan mosolygott” (123. old.) – *Tímár Zsófi özvegye*: „Mióta férjhez ment, csak a mosolyát látni” (124. old.); „Egyszerre értek a torony alá férj, feleség” (127. old.) – *Az a pogány Filcsik*: „még a kálvinista kakas is ott áll az egyik tornyon” (128. old.); „a temető árka lesz pihenő ágya” (136. old.) – *A bágyi csoda*: „Kocsipál Gyuri, a molnáregény már Szent Mihály lovát is ellopta a temetőből” (137. old.); „hanem aztán meggondolta magát, s szép csendesen visszafordult” (141. old.) – *Szűcs Pali szerencséje*: „Nem jobb volna-e visszafordulni?” (142. old.); „Ködös fejét gondolkozva hajtotta le egy szuszékra” (145. old.) – *Galandáné asszonyom*: „Titkos, homályos köd veszi körül” (146. old.); „mikor a legszebb női arcot látja maga előtt” (152. old.) – *A gözoni Szűz Mária*: „mert egy szép szőke asszony van az istenek közt. Az ő szelid, égi arca segít megdönteni az emberiséget” (153. old.); „Maris nyájasan nyújtotta neki engesztelést a gyermeket” (157. old.) – *Két major regénye*: „Az apák haragja átokká nőtt meg a gyerekeken” (158. old.); „Megjöttem, de nem szólnak a csengők” (161. old.) – *A királyné szoknyája*: „Regényes völgyeink, ha ti megszólaltok” (162. old.); „A Bágy négy álló évig egymás után öntötte el a réteket” (168. old.) – *Szegény Gélyi János lovai*: „Megérti a négy okos állat a parádét” (169. old.); *Csil-lomék lakodalma*, lovaskocsiút mint téma és motívum *A gyerekek* című novellával (173–174. old.); „Hol az a személy?” (177. old.) – *Hová lett Gál Magda?* (a hasonló tartalmú kérdés a címben, 178. old.).

(6) A második fejezet címe (*Andrej dögcédulája*) szintén külső személyként nevezi meg a főszereplőt, ami arra utalhat, hogy a fejezetcímeket, tehát a történet elrendezését nem a főszereplőnek kell tulajdonítanunk, hanem az írónak.

## Egy régít számon kérő új

Szabó Magda: *A pillanat*

*Vergilius 'Aeneis' című eposza befejezetlen mű. A költőt halála megakadályozta abban, hogy elvégezze költeményén a végső simításokat. Befejezetlennak érzett művét közre sem akarta bocsátani: miután elégetni nem tudta a kéziratot, végrendeletében megtiltotta annak kiadatását. A római jogrend szigora megkövetelte a végakarát megtartását, az 'Aeneis' tehát eltűnt volna, ha Augustus császár meg nem parancsolja, hogy a szerző szándéka ellenére is adják ki a művet. Vajon a csonka hexameterek befejezésén kívül mit igazított volna Vergilius az eposzán? Mi lett volna a menekülő hős, Aeneas történetéből, aki sok viszontagság után megalapítja új hazáját? Egy biztos: nem a menekülő hősnő története!*

Az 'Aeneis' nem tartozik a titokzatos irodalmi művek sorába, minden lényeges dolgot tudunk róla. Ismerjük az írói szándékot, mely a művet létrehozta: hódolat Augustusnak, akiben kiteljesedhetett a honalapítói szándék, megvalósulhatott a naggyá létel ígérete. Fölfedezhetjük az irodalmi előképeket: a „hazára sóvárgó”, bolygó *Odüsszeusz*t és a hősi bajnok *Akhilleusz*t, akiknek kiválósága Aeneasban egyesül. Kiviláglik az írói módszer lényege: a múlt – jelen – jövő egymásba játszatásával és a végzet hangsúlyozásával Vergilius a történelmet egyetlen, határozott cél felé tartó folyamatként ábrázolja. És előttünk nő hérosszá Aeneas, aki áldozata és hőse ennek a folyamatnak.

### Áldozat vagy lázadó

Szabó Magdát gyermekkorától érdekelték a nagy tablók mellékszereplői (ld. *Munkácsy* 'Ecce homo' című képének „csontváz kutyájáról” írt fogalmazása (1)), regénye születéséről valló esszéjében beszél az eposzhoz fűződő viszonyáról. (2) Klasszikus műveken és klasszikus értékeken nevelkedett gondolkodása számára természetes volt a küldetéséért önmagát és másokat egyaránt fölláldozó Aeneas – mindaddig, amíg föl nem figyelt a menekülők ésszerűtlen rendjére és Creusára. Creusa hivatása Vergilius eposzában az, hogy eltűnjön. A pusztuló Trójából menekülő Aeneas három dolgot visz magával: béna apját (múltját, őseit), kicsi fiát (utódai létének biztosítékát) és Trója isteneit (világképet és gondolkodását). Creusára sem ereje, sem szüksége nincs, amint ezt a halott aszszony árnya majd tudatosítja is a hősből és az olvasóban egyaránt. Vergilius céltudatos költő: Creusa nem ügyetlen, gyöngé nő csupán, aki elkallódik a zűrzavarban, hanem áldozat, akinek a veszte beépül a honalapító, kegyes Aeneas önmegtagadásába; árnya szint boldogan fogadja sorsát, hisz részese lehet ezáltal a szent küldetésnek. (II. 776–794.)

Szabó Magdát – művei ismeretében bizton állíthatjuk – már a „gyöngé nő” szerep is eléggé irritálhatta, az e mögé fölépített világképi igazolás pedig végképp föllázította Creusa védelmében. Nem ez az első olyan műve, amelyben fölteszi a kérdést: mi van, ha a kiszemelt áldozat nem nyugszik bele a bárány szerepébe? A 'Mózes egy huszonkettő' szintén egy ősi mítoszt provokál: az Ószövetségben *Ábrahám* Isten iránti hűségét azzal bizonyítja, hogy kész lenne feláldozni későn született, szeretett fiát, *Izsákot*. Szabó Magda Izsákja pe-

dig – ellentétben a Bibliával – fölüti fejét és visszakérdez: Miféle viszony az, amely ön maga megigazulásáért másokat dob áldozatul? A regénybeli Izsák-nemzedék nem akar epizód szereplő lenni a „nagyok” mégoly szentnek érzett történetében sem, élni akarja a maga történetét. A lázadás sikeres, súlyos ára van ugyan, de a fiatalok megszerzik a szigetét, „ahol nincsenek sem öregek se vénék”. Creusa is élni akar, és eljutni az új világba – az ő lázadása is sikeres, s bár súlyos ára van, Creusa is meghódítja a maga (fél)szigetét. Csak-hogy a pályája vége felé az írónő már azt is megkérdezi: De mi lesz azután? Valóban hátra lehet-e hagyni mindent, van-e új világ az öregek és a vénék nélkül?

Volt-e értelme Creusa lázadásának? A regény előrehaladtával egyre zavarbaejtőbb ez a kérdés, – pedig talán ez a regény legfontosabb kérdése. A regény címeként kiemelt pillanat jelentősége a felismerésben áll: „... minden akció folyamán és minden élet során van egy, csak egyes-egyedül egyetlenegy pillanat, ... és ha valaki éppen ebben... lép valamerre, ami ellenkező irányba visz attól az úttól, aminek jelzése a nevére szóló sorstáblán írva áll, végigbotorkálhat rajta az istenek büntetése nélkül, nem állítja meg Iuppiter sem.” (167. old.) (3) Creusa (Caieta?) megragadta a pillanatot, elkerülte a halált és Aeneas helyébe lépett. De elkerülte-e ezzel a végzetet? Egyáltalán mi Creusa végzete? A túlélés, amelyet Laokoón ügyes hústrúkjja biztosított volna? A halál, amelyre „habszülte gyilkos” anyósa ítélte? A történelmi tett, melyre egy közösség kötelezte? Az anya és a város iránti rajongás, mely egyetlen hiteles indulata? A női lét, melyről két kísértő pillanat – két kísértő férfi kivételével le tudott mondani? A férfi lét, amelynek férfiasabb viselője volt, mint Aeneas? – A pillanat megfordítja tán Creusa sorsát, de megfordítja-e a végzetét? Mit tud Creusa? Azt, hogy a pillanat alkalmas az igazságtalan ítélet elhárítására. S mit tesz azután? Viseli ennek a pillanatnak a következményeit. S ha Vergilius Aeneasa önmegtagadó elszánással küzdi végig „végzetes” útját, Szabó Magda Creusájának önmegtagadásával akkor sem vetekedhet. A Dardán Főkapun kilépő Creusa Kegyesatya nevével és fegyverzetében méltóbb Aeneas lesz, mint az eredeti lett volna, s közben megtud magáról valamit, amit Trójától térben és időben távol tudhatott csak meg: „... csak annak nem ég le a városa, aki eleve nem is építkeznek, de akkor minek élt, ha meg sem próbált bátyját emelni a pusztulás ellen?... Kegyesatya nincs, de én sem vagyok, anyám, aki Itália trónján ült, az fikció volt, zavarba ejtő álom, másnak is, nekem is...” (283. old.) Creusa pillanata nem a végzet elkerülésének pillanata, hanem annak az útnak a kezdete, amelynek során egyre biztosabban tudja és vállalja a végzetét.

---

*Creusa is élni akar, és eljutni az új világba – az ő lázadása is sikeres, s bár súlyos ára van, Creusa is meghódítja a maga (fél)szigetét. Csak-hogy a pályája vége felé az írónő már azt is megkérdezi: De mi lesz azután? Valóban hátra lehet-e hagyni mindent, van-e új világ az öregek és a vénék nélkül?*

---

### Hős nők és antihős férfiak

Nem Creusa az egyetlen szereplő, aki fölé nő eposzbéli önmagának. Jellemző ez a regény többi nőalakjára is. Caieta, Hecuba, Lavinia, de még Amata vagy Doroé, sőt Elpisa is emberi sorsokba avatkoznak, személyiségük és tetteik megfordíthatják az eseményeket, ha a végzetet nem is. Élnék, amikor az élet a feladat, és meg tudnak halni, ha bevégezték az értelmes léteket, esetleg túl tudnak élni, ha hálátlannak érzik a halált. Szabó Magda emberi-írói világát végigkísérik az erős nők, akik női mivoltukat megőrizve is képesek férfiterheket hordozni, de ebben olykor el is torzulnak. „A pillanat’ legnagyobb hősnői (Creusa, Caieta, Hecuba) lelkükben épek maradnak, változásuk áldozat, nem torzulás, mert mindhárman tudják, mikor és mit érdemes odadobni.

Az eposz Hecubáját – a Priamust a harcról lebeszélő, az oltár előtt rettegve imádkozó Hecubát – a regény valódi eposzi hőssé magasztosítja, aki nem tud félni, nem ismeri a könnyeket, „derűs terrorja” élteti az udvart, ugyanakkor őszanya is, akinek anyasága nem tette petyhüdtté diadalmas szépségét. Trója uraként él és hal meg, addig él, ameddig Trója, hisz ő a város lelke. Szerelmével és halálával fölé nő a végzetnek: szerelmét tovább menti Creusában, halála lehetetlenné teszi, hogy „királyi tulok” legyen belőle. Hecuba az átlagemberi gondolkodás számára elérhetetlen, Creusa számára pedig az örök mércé.

Párja – ellenpontja – másik énje az anyaságban: Caieta. „...ha Hecuba volt felettem a csillag, kezemben a kard, Caieta volt a föld, amire leborulhattam pihenni, és a husáng, amely alkalmas fegyvernek, vándorbotnak is.” (12. old.) Caietát Aeneas tehetetlensége emelte ki a dajkák sorából (ahogy a tehetséges közemberek zsenialitása tehetségtelen előjáróik árnyékában szokott kiviláglani), így lett Aeneasnak nemcsak áldozatává, hanem jobbik énjévé is, aki a döntő pillanatban halálos biztonsággal tudja eldönteni, ki méltó az életre. Meg tudja menteni a honalapítót, az igazit, meg tudja menteni Aeneas mítoszát Aeneas kiábrándító valóságától Ugyanígy kétely nélkül veti magát oda a „nevenincs iszonyatnak” – ezúttal a külvilág és a történelem szempontjából valami teljesen lényegtelen dologért. Hogy Aeneas érdemes volt-e föláldozni Creusáért, az a regény első lapjaitól nem kérdéses; hogy „Cicus nyelvetlen szája biztonságáért” érdemes volt-e kimondani Eszkiesz nevét, ahhoz meg a külvilágnak semmi köze. Caieta léte inntól kezdve összeforr Creusáéval: két testét vesztett nő (az egyiknek úgy van, hogy nincs, a másiknak úgy nincs, hogy van), akiket összeköt múlt és jövő és az ezeket elválasztó pillanat, amelyben epizód szereplőből főhőssé lettek.

Lavinia csak annyiban különbözik az előző nőalakoktól, amennyiben Latium Trójától. Látszatra tehát nagyon, ahogyan ezt Creusa is hiszi. A kislány, a kis tehén, a masszív, tömzsi, vastag derekú kis úszó a birkák és bődönök világából a regény előrehaladtával nemcsak azért válik ígéretes uralkodónővé, mert tanítják, hanem azért is, mert van benne valami, amit a frige már rég elfelejtettek: őszinteség. A civilizáció által még meg nem fertőzött, ősi, természetes romlatlanságra a civilizáció a naivitásnak kijáró el-/lenéző mosollyal tekint, de az a kérdésével mégis megszégyeníti: „És amikor a híres ló hasa kinyílt, és az éjjeli támadás már mutatta, rövidesen végetek és égett a város, és öltek benneteket, nem akadt senki egész Trójában, aki elkiáltotta volna az istennő nevét, és a megmentéseketek kéri?” (90. old.) A kérdésben ott rejlik ugyanaz az erő, amely Trója nőiben, csak a végzethez való ellentmondásos viszony nélkül. „Becsület, valami szép méltóság jellemzi Laviniát – mondja róla Creusa búcsújakor –, ...őt ugyan hiába próbálta (Amata) olyan irányba téríteni, ami nem felelt meg a tisztességének vagy akarataának.” (270. old.) Lavinia, az antik Senki szigeti Noémi, megtanult élni a civilizációval anélkül, hogy az megrontotta volna. (4)

Szociológusok és pszichológusok egyaránt gyakran elemzik, milyen hatással van a 20. század társadalmára a férfias nők jelenléte. Szabó Magda hasonló eredményre jut, mint a kutatók: a nemi szerep elbizonytalanodása az egyik fél esetében a másik félre is hatni fog. „A pillanat’ férfi szereplői tudatosan deheroizált, sőt demitizált alakok. A regény felépítése sokat elárul e tekintetben: az első néhány oldalon, a ‚Fegyver és férfi’ (!) című fejezet nyitóképében két szerencsétlen, nevetséges figura tehetetlenkedik: a trójai hős apa és fia. Caietának és Creusának mellettük nincs is más választása, mint kezükbe venni a történelmet. Aeneas, Anchises vagy Priamus valóban a végzet és a „halhatatlan szörnyetegek” áldozatai, akik a „csak az a vég! – csak azt tudnám feledni” hálójában vergődnek, és a vég felől értelmetlennek tartanak minden egyéni kezdeményezést. A tetzesza (fő)hősök mellett-mögött nemcsak a nők, hanem a közemberek is fölmagasodnak, akiknek a maguk lehetőségein belül valóban szent az ügy, amit szolgálnak. Achates vagy Cicus alázattal szolgálják degenerált uraik életét, mert saját életükben van valami igaz, szép, titkos érték.

Kegyves (jámbor) Aeneas atya legfontosabb eposzi vonása a végzet rendelte sors sztoikus vállalása. A haza, a család, a közösség iránti kötelesség szabja meg az életét; lemond



mindenről, ami nem fér össze küldetésével, és vállal mindent, ami annak betöltéséhez szükséges. Isteni származása a nagy feladatnak nemcsak kiváltságára teszi méltóvá, hanem a terhek elviselésére is kötelezi. Pius Aeneas a szó legnemesebb értelmében kegyes. – Kegyesatya Aeneasnak már a neve is gyanús. Úgy viseli állandó jelzőjét, mint valami főnemesi rangot, amelyet születésével megörökölt, de amelytől még lehet debil, gyáva, aljas vagy bármi más módon nemtelen.

A regény nem ismeri a kiváltságot kiérdemelni, megszolgálni akaró hőst. Szabó Magda szerint a születéssel járó kiváltság puhánnyá, gyengévé, jellemtelessé nyomorít. Az ilyen kényelemben nevelkedett hősök kezdettől irritálták az írónőt, számos művében utasítja el őket – jellemző példája ennek „Az öz’ Angélája vagy „A szemlélok’ Rolandja –, életképtelenek, életidegenek láttatva a szenvedés- és küzdelemmentes létet. „Igen, kiáldsd ezt: gyáva az, ki boldog, / kis gyáva sunnyogó, mindent bezár, / bezárja életét is, mint a boltot...” – mondja *Kosztolányi*. Szabó Magdánál a boldogság a biztonság védettségét jelentené. Kegyesatya rövid regénybeli élete során hol nevetségesen, hol visszataszítóan, hol szánalmasan viselkedik; de se nem kegyes, se nem hős – a trójaiak mégis annak tekintik, mert a tanult ismeret mindig realisabb a számukra, mint a valóság. Aeneas attól függetlenül Kegyesatya, hogy gyávának, kegyetlennek és önzőnek ismeri mindenki, s ez abban az udvarban, ahol „hatévesen valamennyien úgy hazudtunk már, mint egy felnőtt.” (135. old.), igazán nem meglepő. Tapogathatja szeptegve hólyagos karját a menekülés legdrámaibb pillanataiban, lehet már gyerekként besúgója testvéreinek, fogadhatja vállat vonva felesége halálos ítéletét, megerősíthatja kíváncsiságból dajkáját – nem sülyedhet olyan mélyre, hogy kiválasztottsága a frígek tudatában megkérdőjeleződjék. Trójában a végzet határozza meg a tudatot.

Az ifjú hős torzképe mellett ott vannak az öreg hősök még riasztóbb torzképei is. A „Pilátus’ írója bebizonyította, hogy értő részvétellel szereti az öregkort és az öregeket. „A pillanat’ öregjei azonban – talán a már megélt kor jogán – kíméletlen illúziótlansággal szembesítenek az öregedés nyomorúságával. Beszűkül világot, a külvilág iránti érdektelenség, önzés, testi problémákra koncentrálódó lét – nagyjából így jellemezhető Anchises és Priamus élete. Az arany trónusból (arany) biliszékbe kényszerült levitézlett isteni szeretőt az udvar már csak státusszimbólumként mutogatja, lázadási kísérletei legfőljebb az „edényke” megtelését eredményezik. A „maga alá eresztő vagy csapkodva ordító csecsemő” unokatestvére kevésbé szánalmas, de nem kevésbé nyomorult. Priamusnak amúgy sem volt esélye az uralkodásra Hecuba mellett, Hektór végzetének felismerése pedig őt is rádőbbsenti arra, milyen hiábavalók az emberi erények az istenek nagy játszmájában. Ez a felismerés joggal teszi depresszióssá Priamust, de ez a depresszió lelkileg ugyanolyan toloszékes létbe nyűgözi őt, mint amilyenben Anchises vegetál.

### A végzet városa

Markáns nőalakok, nyomasztó férfiak, lázadás és beletörődés – miféle világ az, amely ezeket szüli? A Laviniának szóló esti mesékből sem az derül ki, hogy Trója lenne a tökéletes világ. Sőt! Creusa különös paradox „elfogult józansággal” beszél a városról, körülbelül úgy, ahogy saját Kegyesatya mivoltáról. Creusában Trója jelentőségét egy pillanatra sem homályosítja el semmi, miközben maga rajzolja meg azokat a torzképeket, melyek visszataszítóvá teszik a várost a külvilág szemében. („Mi óriás volt bűne és erénye, / És mind a kettő mily bámulatos. / Mert az erő nyomá rá bélyegét.”)

Trója két világra oszlik: a létrások és a létrátlanok világára – e két világ lényegében a végzethez való viszonyában különbözik egymástól. A végzet ismerete a létrások kiváltsága, ez megtanítja őket a fegyelemre, de örök illúziótlanságra is kárhozzat. Az ő életük nem nagy döntések sorozata, hanem a megadott játéktér kitöltése – hát kitöltik: a létrások világában az etikett, a viselkedés, a képmutatás, a hazugság, vagyis a forma válik mindennél fontosabbá, hisz a lényeg már eldőlt: „Égi szörnyetegek játékszere mind, aki itt él.” (225. old.)

Az isteneknek az emberek életére gyakorolt befolyása Szabó Magda világában ugyanúgy nem kérdés, mint Vergiliuséban. Az emberek az istenek döntéseinek beteljesítői, olykor indulataik áldozatai – ez ellen lehet lázadni, csak nem érdemes. Az istenek nem ismernek erkölcsöt, részvétet, emberséget, a saját viszonyaik érdekrendszerre mozgatja őket. Vergilius Aeneasa is szörnyetegeknek nevezi őket, mikor fölnyílik a szeme fékevesztett tombolásukra: „...csak az ég, a nagy ég, a kegyetlen / Az pusztítja hatalmatokat, rombolja le Tróját.” (II. 602–603 és kk.) A regény Creusáját fűtő mértéktelen keserűség azonban más, mint az eposz hőséé. A halhatatlan szörnyetegek iránt érzett sarokba szorított gyűlölet a regény során tömör megvetéssé válik, hisz az isteneket legyőzhette egy rabszolga elszánása. Az istenek nem mindenhatóak, nem kijátszhatatlanok; kicsinyes indulataikon, gyűlölködéseiken felül tud kerekedni az emberi önfeláldozás és szeretet. Hatalmuk a pozíciójukból fakad, nem méltóságukból, még kevésbé alkalmasságukból. Paradox módon a legrokonszenvesebb isten a kimondhatatlan nevű, aki legalább tisztességes alkut kínál: segít, de borzasztó árat kér érte. A borzasztó árat valójában a többiek is megkérik, sőt elveszik – Trója testéről is lerohad a hús –, de segíteni nem segítenek. Akit azonban a halhatatlan szörnyetegek kiátkoznak maguk közül, az akár már tisztességes és őszinte is lehet.

*A regény nem ismeri a kiváltságot kiérdemelni, megszolgálni akaró hőst. Szabó Magda szerint a születéssel járó kiváltság puhánnyá, gyengévé, jellemtelessé nyomorít. Az ilyen kényelemben nevelkedett hősök kezdetől irritálták az írónőt, számos művében utasítja el őket – jellemző példája ennek 'Az őz' Angélája vagy 'A szemlélők' Rolandja –, életképtelennek életidegennek láttatva a szenvedés- és küzdelemmentes létet. „Igen, kiáltsd ezt: gyáva az, ki boldog, / kis gyáva sunnyogó, mindent bezár, / bezárja életét is, mint a boltot...” – mondja Kosztolányi.*

rekedni a végzetén, csakhogy ő áldozatot nem hajlandó hozni ezért. „A rabló kis szuvenírás, ő Trója sakálja” élő ambíciókkal akar uralkodni a holtak között. Nem mondott le az életéről, mint Caieta vagy Creusa, hát nem is nyerheti meg azt. Priamus koronája Iulusnak az életet és a hatalmat jelenti az új hazában, Hecuba koronája halált hoz a holt hazában az összes kis üzérnek. Mint a Nibelung gyűrűje kézről-kézre jár, pusztulást hozva bitorlójára mindaddig, míg vissza nem kerül helyére a romok alá, a holtak pora mellé.

### Szerkezet és nyelv

Trója jelentőségét a regény szerkezete is érzékelteti. Az „Aeneis” 12 könyvéhez képest „A pillanat” 14 fejezetből áll. Ebből 12 kötődik az eposzhoz, az utolsó kettő a regény ötletének következménye. De míg az eposz fő témája a kalandozás és a honfoglaló harc, addig a regény inkább az államszervező tevékenységet részletezi. Az eposszal rokonítha-

tó 12 fejezetből is csupán egy van, amely nem Trójáról szól: a „Pastorale” című 2. fejezet, amely a trójaiak érkezése előtti Latiumot mutatja be. Az elbeszélés itt E/3 személyű, az elbeszélő maga az író. A többi 11 fejezet ilyen-olyan ürüggyel, közvetlenül vagy áttételesen mind Tróját idézi. Az elbeszélő (mesélő vagy párbeszélő) Creusa, az elbeszélés E/1 személyű. Az első fejezet még valóban Trójában játszódik, a menekülést mutatja be; egyidejű a történéssel. A harmadik fejezettől Trója már a múlt, amely azonban meghatározza, szervezi a jelent, amelyhez minden és mindenki viszonyítódik. Az új állam szervezésekor, Lavinia nevelésében vagy az út közben átélt kalandok során egyetlen szempont válik egyre fontosabbá: hogyan lehet visszaálmódni az elveszett várost. Dido udvara azért érdekes, mert Hecubáéra emlékeztet (nem véletlen, hogy itt lehet egy pillanatra ismét nő Creusa), az Alvilág pedig végképp tudatosítja, hogy Itália, az új világ – feladat, míg Trója az örök otthon. „... az Alvilág a traumák feledhetetlenségének és a boldogság visszahozhatatlanságának átélése...” (233. old.)

Ahogy haladunk előre a történetekben, úgy megyünk vissza a lényegben; a felszín mögött ott rejtetik az egyre nyilvánvalóbb mély, míg végre Creusa is lemerülhet újból a trójai múltba: „Mindannak, ami valaha Trójában és Trójával történt, meg kellett történnie, és mikor a város elpusztult, a megsemmisült létezés mint kő hullott alá abba a nagy vízbe, amit úgy nevezünk, történelem. A kő körül azonnal elkezdtek képződni a gyűrűk, szép, szabályos interferencia-jelenség keletkezett, ... az egyik gyűrű én voltam, a másik te, a harmadik Lavinia, és felsorolhatnám kíséretem minden még élő tagját és Alba Longa, sőt az egyszer majd létrejövő egységes Itália összes lakosát az osztrák hegyektől le az afrikai partokig. Miért küzdenél feleslegesen? A gyűrűket a kő okozta, Trója teteje, és ugyan ki győzheti le azt, ami már megsemmisült?” (257. old.) Az utolsó fejezet megint E/3 személyű elbeszélés. A Trójába visszatérő Creusa már nem két világ metszéspontjában él („most visszaveszem önmagammat, anyám, és visszaveszem Tróját”, 284. old.), ő is és az elbeszélő is újra az lehet, aki volt.

Szabó Magda regényírói módszere leginkább a kirakós játékhoz hasonlítható. A sok apró elem tulajdonképpen nagyon hamar sejteti a lényegét, de amíg helyére nem került az utolsó részlet is, addig nem teljes az élmény. Az elemek nem építkezésszerűen rakódnak egymásra, hanem hol itt, hol ott gazdagodik egy képrészlet, egészen addig, míg végül minden elem helyére kerül, s kirajzolódnak az összefüggések. Valahogy úgy alakul ez a regény, mint az élet: történései, folyamata visszatekintve nyeri el azt az értelmet, amelynek – megfogalmazatlanul – addig is engedelmeskedett. Ez a módszer persze óhatatlanul együtt jár az egyes részletek felértékelődésével, a kirakás folyamán minden részletke figyelmet követel. Így a regénynek is vannak olyan részei, amelyek fölülmüljkék önmagukat (megkockáztatnám: esetenként a regény egészét is). A legnagyobb- és legbizarrabb ezek közül a menekülés jelenete: hős Aeneas családjának Kelet Gyöngye truppként való végigvonulása az égő Tróján olyan abszurd vízió, amely a továbbiakra nézve lehetetlenné tesz minden hősi pátoszt. De még a részletek részletei is izgalmasak Szabó Magdánál: résztvevője a menekülésnek Iulus kosarában egy „erősen használt, végső óráit élő macskakölyök”, akin keresztül a gyermek nézőpontjából éljük át az eseményeket, de aki – kicsiben a nagy – lehet akár az „erősen elhasznált” Trója groteszk torzképe is, hisz mindjárt a hajóra lépés után megadja magát a végnek.

Ha a regényírói módszer a kirakós játékra emlékeztet, akkor nyelv és stílus vonatkozásában a földtani rétegek egymásra rakódását idézi föl a mű. A próza és a metrikus próza keveredése már eleve sajátos atmoszférát teremt, ezen túl a stílusrétegek és -árnyalatok állandó egymásba játszatása választja el és ugyanakkor mossa össze a regény különböző tereit és időit. A gazdasági-politikai újságírás nyelve az államszervezésnek szól, a csinált lezserségű társalgás a magát csak ritka percekben elengedő Creusáé, a klasszikus szónoklatok fordulatai a nagy érzelmek, vallomások pillanataiban jelennek meg. Lavinianak hosszú ideig a fölényes, lekezelő stílus jár; Caietának, Achatesnek családia-

san meghitt, Latinusnak, Turnusnak barátián hivatalos – s mindezekén átszűrődik az írónia, a megrendülés, a feszesség és elernyedettségek különös egyvelege. Az egyoldalú párbeszéd leginkább a különböző stílusok által jelzik a másik felet. Creusának még a párbeszédei is magányosak: múltat idéző monológok, amelyekben a másik legfőljebb ürrügy lehet a tűnődésre, nem érdemi beszélgetőtárs. Az egyoldalú beszélgetések többnyire az új világgal (Latinusszal, Laviniával, Turnusszal) zajlanak – Trójára emlékezve és Itáliát szervezve. Így válik a múlt jelenné, sőt jövővé, a szó pedig tetté.

Mindezeketől elkülönülten, igazán csak a belkörüiek számára ismerten meg-megjelenik a fríg udvari nyelv, amelynek szóalakjai minden kívülálló számára idegenül csengenek, képes kifejezéseinek félreérthetősége pedig állandó mulatság forrása. A trójai udvar nyelve nem egyszerűen nem érthető, de egyenesen félreérthető az idegenek számára, csapdába csalja őket, míg rá nem döbbennek, hogy próbálkozásuk hiábavaló, ebbe a (nyelvi) világba idegenek sosem férközhetnek be, ide születni kell. A regény szövege mögött – hitelesítésül – föl-fölbukkan az elveszett eposz, a 'Creusais' néhány töredéke is, ezúttal az elbeszélő időrétegeket gazdagítva.

### Kinek a pillanata...?

Szabó Magda a vele készült riportokat összegyűjtő kötetben (5) többször is használja a pillanat fogalmát, sorsfordulat, megrázó felismerés vagy váratlanul bekövetkező tragédia értelemben egyaránt. A regény pillanatára tulajdonképpen mindegyik igaz. Váratlanul bekövetkező tragédia, hogy – minden ügyeskedés ellenére – kimondatik Creusa halálos ítélete. Megrázó felismerés, hogy férjéhez még az a gyöngö szál sem köti, amelynek létezésében hitt. És sorsfordulat, mert kilép a halálra szánt feleség szerepéből, és lesz az, akinek öntudatlanul készült: a honalapítás végzetére rendelt hős. Leszámol valamivel, amitől soha nem tud szabadulni, készül valamire, amivel soha nem tud azonosulni, s így mindkettőért fölládozódik. Trójával egy világ tűnik el, amelyen nem tudnak túllépni azok, akik benne éltek; egy nemzedék, melynek vétkeivel együtt is volt tartása, s ez épp abból fakadt, hogy tudta, végzete életének és halálának méltósága Trójában rejlik. Szabó Magda több ízben megírta, hogy regényében egy nemzedéknek akart emléket állítani, mely hőse és áldozata volt kora (irodalom)politikájának. Több lett a regény: más nemzedékeknek is szóló kihívás, provokatív kérdés: mi közünk a mítoszainkhoz, hőrszainkhoz, végzethez, múlthoz és hazához? Kiábrándulunk vagy lelkesedünk, túllépünk vagy ragaszkodunk, lázadunk vagy belenyugszunk, élünk vagy csak létezzünk?

### Jegyzet

- (1) SZABÓ Magda: *Mers-i, Mös-jő*. Európa, Bp, 2000.
- (2) SZABÓ Magda: *A félstenek szomorúsága*. Szépirodalmi, Bp, 1992.
- (3) SZABÓ Magda: *A pillanat*. Magvető, Bp, 1990. A további idézetek oldalszámát e kiadás alapján közlöm.
- (4) Az utalás nem véletlen, van ebben a regényben valami a kesernyesebb JÓKAI-regények világából. (*Az aranyember; Az élet komédiásai; És mégis mozog a föld*)
- (5) *Ne félj! Beszélgetések Szabó Magdával*. Szerk.: ACZÉL Judit. Debrecen, Csokonai, 1997.

## Az EARLI kilencedik konferenciája

*2001. augusztus 28. és szeptember 1. között kilencedik alkalommal találkoztak a tanulással és tanítással foglalkozó kutatók, Ph.D. ösztöndíjasok és érdeklődő hallgatók Svájcban. A kétévente megrendezésre kerülő EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction – A Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága) konferencia központi témája ezúttal a 'Bringing Instruction to Learning', levezető elnöke Fritz Oser volt. A konferenciának a fribourgi egyetem adott otthont, ahol az öt nap alatt csaknem 700 prezentációt láthattunk és hallhattunk.*

**E**urópa legerősebb pedagógiai szervezetét a tengerentúli AERA (American Educational Research Association) mintájára 1985-ben alapították meg Hollandiában. Létrejöttében döntő szerepet játszott a kapcsolattartás nehézsége és az abból adódó elszigeteltség a különböző európai egyetemek kutatói között.

Az első, még meghívásos konferenciát 16 évvel ezelőtt százötven résztvevővel a löveni egyetemen tartották. Itt határozták meg a szervezet működési szabályzatát, felépítését és céljait.

Az eredetileg nyugat-európai kutatókat magába tömörítő szervezet az alapítás óta nagyon sokat változott. A kezdetben szigorúan empirikus társaság tagjai kizárólag pedagógiai kutatók voltak. Mára már matematikusok, szociológusok és más tudományok képviselői is részt vesznek az EARLI munkájában, és bár alapjait tekintve európai szervezet, mostanra már öt kontinens több mint 40 országából vannak tagjai. A tagság fejlődését az 1. ábra illusztrálja. Feltűnő, hogy a konferenciák éveiben megnövekedett az EARLI-tagok száma. Ez azzal magyarázható, hogy a konferenciára való jelentkezés és regisztrálás automatikusan egy éves EARLI-tagságot is biztosít.

A több mint 1300 tag között nemcsak professzorok, hanem egyre nagyobb számban Ph.D. hallgatók is vannak. Utóbbiak az EARLI-n belül létrehozták önálló szervezetüket, a JURE-t.

A JURE a fiatal kutatókat (Ph.D. hallgató, vagy Ph.D. után még három évig) tö-

mörítő szervezet. A nagy EARLI konferenciák előtti elő-konferenciákon kívül önálló konferenciákat is szerveznek. Barcelona után 2002. augusztus 19. és 23. között Amszterdamban lesz a következő, ötödik konferenciájuk. A téma: 'Building Your Competence!'. A konferenciára 2001. november 1-től lehet jelentkezni a következő website-on: [www.earli.eu.org/jure](http://www.earli.eu.org/jure).

A JURE mellett további részszervezetek, speciális érdeklődési csoportok, úgynevezett SIG-ek (Special Interest Groups) is alakultak, valamint folyamatosan alakulnak és átalakulnak az EARLI-n belül. (Működésükről részletesebben lásd *Korom, 1997.*) Minden EARLI tag annyi SIG-nek lehet tagja, ahánynak csak akar.

Jelen pillanatban 16 SIG dolgozik:

- Mérés és értékelés (Assessment and Evaluation);
- A verbális és vizuális információ megértése (Comprehension of Verbal and Pictorial Information);
- Fogalmi váltás (Conceptual Change);
- Felsőoktatás (Higher Education);
- Egyéni különbségek a tanulásban és a tanításban (Individual Differences in Learning and Instruction);
- A tanítás tervezése (Instructional Design);
- A tudás menedzselése (Knowledge Management);
- Tanulás és tanítás számítógéppel (Learning and Instruction with Computers);
- Motiváció és emóció (Motivation and Emotion);

- Tapasztalat és megértés (Experience and Understanding);
- Szociális interakció a tanulásban és az oktatásban (Social Interaction in Learning and Instruction);
- Tanítás és tanárképzés (Teaching and Teacher Education);
- Írás (Writing);
- Erkölcsi oktatás (Moral Education);
- Tanulás és szakmai fejlődés (Learning and Professional Development);
- Speciális oktatási szükségletek (Special Educational Needs).

Az EARLI hatékony működését bizottságok, munkacsoportok biztosítják. A legfontosabb a Végrehajtó Bizottság (Executive Comitee, EC). Tagjait két évente választják, és a tagságot csak egyszer lehet hosszabbítani. Az EARLI-n belül Magyarország aktív szerepét bizonyítja, hogy az elmúlt négy évben *Csapó Benő* személyében magyar tagja is volt a testületnek. Az idei választáson pedig *Kárpáti Andrea* került be a Végrehajtó Bizottságba.

A kapcsolattartást segíti a nemzeti levelező hálózat. A magyarországi összekötő: *Molnár Edit Katalin* (molnar@edpsy.u-zeged.hu).

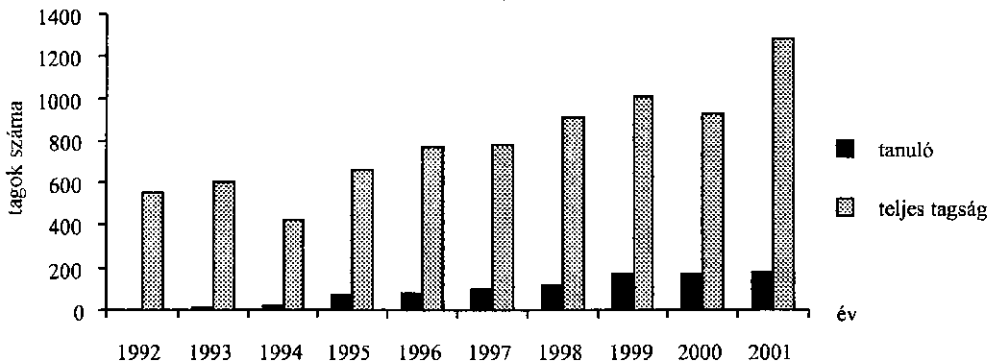
Az EARLI saját angol nyelvű folyóirattal is rendelkezik. A Learning and Instruction (Tanulás és Oktatás) 1991-től évente négy, majd 1998 óta hat számmal jelenik meg. (A folyóiratról részletesebben lásd *Molnár, 1997.*)

Összefoglalóan elmondható, hogy a tanulás és tanítás fejlesztésén kívül az EARLI céljai közé tartozik, hogy olyan közösséget hozzon létre, amelynek tagjai

kommunikálnak egymással, a különböző fórumokon ismertetik saját nemzeti gondjaikat. A konferenciák alkalmat nyújtanak a hasonló területet kutatóknak az esetleges közös kutatások szervezésére, közös projektek előkészítésére. Érdekessége, hogy nincs egységes kutatási hagyománya.

### A kilencedik konferencia központi témája: 'Bringing Instruction to Learning'

A kilencedik konferencia központi témája az iskolai és iskolán kívüli tanulási folyamatok természete volt: 'Bringing Instruction to Learning'. A központi témát meghatározó cím egyszerűsége ellenére számos problémát vet fel. Többek között utal a reális és virtuális környezetben vizsgált tanulási folyamatok megértésének kérdésére. Utal arra a tényre, hogy a tanulás megismerő folyamatai számára a tanítás valójában csak különböző – jobb vagy kevésbé megfelelő – feltételeket biztosít, valamint utal arra a problémára, hogy gyakran nincs kapcsolat a különböző tanítási eljárások, fejlesztő programok által ígért hatások és az elért eredmények között. A tanítás és tanulás kapcsolatát a tanuló kognitív struktúrájához kell illeszteni és nem fordítva, azaz ha gyümölcsöző tanulást szeretnénk elérni, akkor a tananyag felépítését illeszteniünk kell az adott kultúrához és a tanulók kultúrára jellemző elképzeléseihez. A konferencia fő kérdése egyrészt az, hogy hogyan birkózunk meg ezzel a komplexitással, másrészt a sikeres tanulás kutatása



1. ábra. Az EARLI tagságának fejlődése

hogyan tud a teljesítmények egyszerű összehasonlításánál mélyebbre hatolni.

### Hagyomány és haladás

Löven (1985), Tübingen (1987), Madrid (1989), Turku (1991), Aix-en-Provence (1993), Nijmegen (1995), Athén (1997), Göteborg (1999), Fribourg (2001). A konferenciasorozat nagyságát és komolyságát mutatja, hogy már a következő (Padova, 2003) és a négy év múlva megrendezésre kerülő konferencia helyszíne (Ciprus, 2005) is ismert, sőt az előkészületek is megkezdődtek. Ha ezzel párhuzamba állítjuk az EARLI tagságának növekedését, valamint az ezzel együtt járó konferenciák méretének növekedését is, egyértelművé válik, hogy ilyen nagy nemzetközi konferenciákat csak fokozatosan kialakított hagyományokkal, kialakult rendszerekkel lehet sikeresen működtetni. Természetesen a technika fejlődésével újabb lehetőségek adódnak a kapcsolattartás és előadásmód fejlesztésében. Előbbit tapasztalhattuk a szervezés során, mindenki mindenről időben értesült, utóbbit a látványos posztereken és az egyre látványosabb és élvezetesebb előadásokon keresztül. Miben különbözött a fribourgi konferencia a korábbiaktól?

Az öt nap alatt bemutatott 696 prezentáció nemcsak több és nagyobb termet igényelt, de újabb bemutatási lehetőségeket is. A programban már nemcsak a megszokott szimpóziumok (symposias), meghívott vitaindító előadások (keynote addresses), valamint tanulmány- (paper) és poszterülések (poster sessions) szerepeltek, hanem kerekasztal-beszélgetések (round tables), fórumok (expert panels), SIG találkozók (SIG business meetings) és különleges tudományos előadások (special scientific events) is, mint például az EARLI korábbi elnökének szimpóziuma. (Az egyes műfajokról részletesebben ld. Csikos, 1997)

Tartalmi megközelítésből – a korábbi konferenciákhoz hasonlóan, de azt tovább bővítve – mindenki megtalálhatta a kutatási témájához közel álló területet. A pszichológia iránt érdeklődők hallhattak kognitív fej-

lődéssel, tudásstrukturákkal, motivációval, önszabályozó tanulással, problémamegoldással, egyéni különbségekkel és gondolkodással kapcsolatos előadásokat, a tanítás iránt érdeklődők tanárképzésről, olvasásról, írásról, értékelésről, kommunikációs készségekről, valamint számítógépes tanulásról. A korábbi konferenciákhoz képest több realisztikus matematikával, problémamegoldással és önszabályozó tanulással kapcsolatos prezentációval találkozhattunk.

Ez a tartalmi és műfaji sokszínűség emelte a konferencia tudományos színvonalát.

### Hogyan teltek a napok?

A megnyitó után a résztvevők tizenhat párhuzamosan zajló ülés közül választhattak. Mindegyik ülésnek volt egy vezető elnöke (chair), aki néhány gondolattal bevezette a negyedórás előadásokat és ügyelt az időhatárok betartására. A szimpóziumokon a chair mellett találkozhattunk az adott szimpózium szervezőjével (organiser), illetve egy meghívott szakértővel (discussant), aki az előadások végén értékelte a produkciókat, és a hallgatóság bevonásával vitát generált.

A „fiataloknak” külön élményt jelentett, hogy megismerkedhettek a nemzetközi szaktekintélyekkel. Például a matematika iránt érdeklődők már rögtön az első nap beülhettek egy matematikai problémamegoldással kapcsolatos ülésre, ahol a szervező *Lieven Verschaffel*, a chair *Eric De Corte*, az egyik előadó *Roger Säljö* volt. A nemzetközi szaktekintélyekhez hűen az előadások színvonala is magas volt – nemcsak tartalmukat, hanem előadásmódjukat tekintve is. A matematikával kapcsolatos szekciókon a továbbiakban is általános volt a számítógéppel (Powerpoint) segített szabad előadás és természetesen a hand out.

Az első nap élményeit tovább fokozta *Lee Shulman Benjamin Bloom*ról tartott fergeteges előadása, majd megkoronázta a 15. száziadi környezetben tartott esti fogadás.

A második, harmadik és negyedik nap délelőtti jeinek időbeosztása azonos volt.

Reggel fél kilenckor két órás szekcióval indult, amelyet egy rövid kávészünet után egy másfél órás szekcióülés követett. A szekcióülések témái lefedték az oktatás és tanulás jelenleg középpontban álló kérdéseit.

A két szekcióülés után az érdeklődőket a Tudományos Programbizottság által meghívott előadók (keynote speakers) várták az egyetem három auditoriumában. A hallgatóság a fáradtságot és éhséget mellőzve

minden egyes előadáson megtöltötte a termeket. Az előadók időszerű, áttekintő előadásaiból tájékozódhattunk a nemzetközi kutatási irányokról, valamint a fő fejlődési tendenciákról. Ezeket a plenáris előadásokat általában nem követte nyílt vita. A három nap alatt összesen tizenhárom meghívott előadó (keynote speakers) előadását hallgathattuk meg. Név és témakör szerint: *Monique Boekaerts* (Hollandia) (az EARLI előző, Fribourgban leköszönő elnöke) az önszabályozó tanulásról; *Frank Achtenhagen* (Németország) az elméleti oktatás helyett a munkahelyre való felkészítésről; *Paul Black* (Anglia) az értéke-

lésről; *Irene Daum* (Németország) a tanulás és emlékezés neuropszichológiai alapjáról; *Richard Ernst* (Svájc) a tanulásról; *Michèle Grossen* (Svájc) a tanár-diák interakcióról; *Ton de Jong* (Hollandia) stimuláció, játékok és kaland mint interaktív tanulási környezetről; *Richard M. Ryan* (USA) intrinszik és extrinszik motivációról; *Wolfgang Schnotz* (Németország) a multimé-

ás tanulásról; *Anna Sfard* (Izrael) a matematika tanulásáról; *Lee Shulman* (USA) Benjamin Bloomról; *Robert J. Sternberg* (USA) az intelligenciáról és *Liliana Tolchinsky* (Spanyolország) az írásról.

Kora délután különböző fórumok (expert panels) várták a hallgatókat, ahol az adott szakterület legelismertebb szakteknéiyei mondták el véleményüket, majd a hallgatóságnak is lehetősége adódott bekapcsolódni

a vitába. A kilenc témából néhányat kiemelve: önszabályozó tanulás; iskolai erőszak; az értékelés új formái, az írás-kutatásokkal kapcsolatos perspektívák.

A harmadik és negyedik nap délutánja telt talán legmozgalmasabban: az egyetem hallgatóiban a legkülönbözőbb témákban összesen 140 posztert tekinthetünk meg. Egy részük a legmodernebb nyomdatechnikával készült „látványposzter” volt. Érdekes megjegyezni, hogy az előre meghirdetett poszter-versenyre kivétel nélkül csak látványposzterekkel neveztek. A kevésbé látványos munkák között találkozhattunk olyanokkal is, amelyek már a tanulmányok színvo-

---

*Európa legerősebb pedagógiai szervezetét a tengerentúli AERA (American Educational Research Association) mintájára 1985-ben alapították meg Hollandiában.*

*Létrejöttében döntő szerepet játszott a kapcsolattartás nehézsége és az abból adódó elszigeteltség a különböző európai egyetemek kutatói között. Az első, még meghívásos konferenciát 16 évvel ezelőtt százötven résztvevővel a löveni egyetemen tartották. Itt határozták meg a szervezet működési szabályzatát, felépítését és céljait. Az eredetileg nyugat-európai kutatókat magába tömörítő szervezet az alapítás óta nagyon sokat változott. A kezdetben szigorúan empirikus társaság tagjai kizárólag pedagógiai kutatók voltak. Mára már matematikusok, szociológusok és más tudományok képviselői is részt vesznek az EARLI munkájában, és bár alapjait tekintve európai szervezet, mostanra már öt kontinens több mint 40 országából vannak tagjai.*

---

látát súrolták. A poszterülések (poster sessions) sikerét tükrözte, hogy a szerzők által előre kidolgozott hand outok többsége nagyon hamar elfogyott. Az érdeklődőknek ebben az esetben sem kellett üres kézzel hazamenni. A technikának köszönhetően elektronikus formában utólag is hozzájuthatott mindenki az adott hand outhoz vagy esetleg tanulmányhoz. Az utólagos



kapcsolatfelvételt a szervezők által kiadott absztraktkötet és a benne található e-mail-címlista is segítette.

Aki úgy döntött, hogy inkább saját anyagát vitatattja meg szakemberekkel, őket várták a kerekasztalbeszélgetések (round tables). 55 témakör közül lehetett választani.

A délutáni szekcióülések és előadások után második nap ismét egy fogadás várta a hallgatókat, harmadik nap a SIG csoportok megbeszélésein vehettünk részt, negyedik nap este pedig a tagsági gyűlésen (general assembly).

A tagsági gyűlésen tájékozódhattunk az EC előző két évi munkájáról, az EARLI költségvetéséről, anyagi helyzetéről, tevékenységéről, a szervezet fejlődéséről, folyóiratának (Learning and Instruction) helyzetéről. Ha alkotmánymódosításra kerül sor, akkor azt itt lehet megszavaztatni. Ekkor hirdetik ki a legjobb publikáció díját, a legjobb poszter szerzőjének nevét, valamint az EC új tagjaira vonatkozó választás eredményét és az EARLI következő elnökének nevét. A gyűlés végén a jelenlegi elnök leköszön tisztségéről és átadja a feladatot az új elnöknek. A következő két évben *Erno Lehtinen* fogja betölteni ezt a tisztséget, a következő konferencia elnöke pedig *Pietro Boscolo* lesz.

### A magyar résztvevők

Magyarország 25 prezentációval (11 poszter, 13 előadás, 1 szimpózium) képviselte magát. Ha azt vesszük, hogy közel 700 prezentációt láthattunk, akkor ez nem olyan jelentős részvételi arány. De ha azt nézzük, hogy Magyarország ezzel az előadásszámmal a negyvennégy ország közül a hetedik helyen áll a ranglistán, sőt Európán belül a hatodik helyen – megelőzve Belgiumot, Spanyolországot, az USA-t... –, akkor már kiemelkedő az eredmény. (1. táblázat) (Csak az első húsz helyezettet tüntettük fel.)

Sokféleképpen állíthatunk fel rangsort az EARLI tagországai között. A sorrendbeállítás folyamán figyelembe vehetjük az adott ország nagyságát, lakosainak számát, EARLI-tagjainak számát, az egy főre eső ér-

ország	szám	%
1. Izrael	105	15,09
2. Hollandia	69	9,91
3. Németország	67	9,63
4. Finnország	52	7,47
5. Anglia	30	4,31
6. Ausztrália	28	4,02
7. Magyarország	25	3,59
8. Belgium	24	3,45
9–10. Spanyolország	23	3,30
9–10. USA	23	3,30
11. Svájc	21	3,01
12–13. Görögország	17	2,44
12–13. Svédország	17	2,44
14. Törökország	15	2,16
15–16. Franciaország	12	1,72
15–16. Portugália	12	1,72
17. Kína	11	1,58
18–19. Kanada	10	1,44
18–19. Olaszország	10	1,44
20. Oroszország	9	1,29
21–22. Brazília	7	1,01
21–22. Norvégia	7	1,01
23. Dél-Afrika	6	0,86
24. Ausztria	5	0,72
25–27. Jamaika	5	0,72
25–27. Japán	5	0,72
25–27. Mexikó	5	0,72
25–27. Szlovénia	5	0,72
28–31. Ciprus	4	0,57
28–31. Dánia	4	0,57
28–31. Észtország	4	0,57
28–31. Lengyelország	4	0,57
32–33. Horvátország	3	0,43
32–33. Hong Kong	3	0,43

1. táblázat. Az országok sorrendje a prezentációk mennyisége szerint

tekeket. Magyarország mindegyik ranglistán az első tizenöt ország között található.

A 2. táblázat az 1-nél több taggal rendelkező EARLI-országokat állítja a tagok száma szerint sorrendbe. Relatív viszonyítási alapként megadtuk az ország lakosságának számát is.

Ha kicsit félretesszük a mennyiségi adatokat, és a minőségre koncentrálnunk, akkor is elmondhatjuk, hogy előkelő helyet foglalunk el.

A 3. táblázat összefoglalja a kilencedik EARLI-konferencián előadóként részt vett kutatók neveit a prezentáció típusával és a képviselt egyetem nevével együtt.

Reméljük, hogy két év múlva a padovai konferencián a táblázatban előforduló nevek listája csak gyarapodni fog.

ország	EARLI-tag	lakosság (millió)
Hollandia	119	15.7
Németország	105	82.2
Anglia	72	58.7
Izrael	65	6.1
Finnország	52	5.1
Svédország	50	8.9
Spanyolország	35	39.6
Belgium	32	10.1
Svájc	30	7.3
Olaszország	28	57.3
Görögország	25	10.6
Norvégia	21	4.4
Magyarország	20	10.1
Franciaország	18	38.9
Portugália	13	9.9
Dánia	8	3.3
Ciprus	7	0.8
Szlovénia	7	2.0
Törökország	7	65.5
Ausztria	6	8.2
Horvátország	3	4.5
Írország	3	3.7
Bulgária	2	8.3
Románia	2	22.4
Oroszország	2	147.2

2. táblázat. A= EARLI-tagok száma (ha  $n > 1$ ) a= európai országokban

név	egyetem	prezentáció
Antal Erzsébet	SZTE	poszter
Balázs Éva	PTE	poszter
Bukta Katalin	SZTE	előadás
Csapó Benő	SZTE	szimpózium
Csikós Csaba	SZTE	előadás
Fehér Péter	ELTE	fiatal kutató (előadás)
Fenyvesi-Fazekas Margit	SZTE	poszter
Géczi János	PTE	poszter
Hanczar Gergely	ELTE	fiatal kutató (előadás)
Józsa Krisztián	SZTE	előadás
Józsa Krisztián	SZTE	előadás
Józsa Krisztián	SZTE	poszter
Kárpáti Andrea	ELTE	előadás
Molnár Edit Katalin	SZTE	előadás
Molnár Éva	SZTE	előadás
Molnár Edit Katalin	SZTE	előadás
Molnár Gyöngyvér	SZTE	poszter
Molnár László	SZTE	poszter
Molnár Zsuzsa	SZTE	poszter
Nikolov Mariann	PTE	előadás
Nógrádi Zoltán	ELTE	fiatal kutató (előadás)
Takács Viola	PTE	poszter
Tarkó Klára	SZTE	poszter
Tarkó Klára	SZTE	poszter
Vidákovich Tibor	SZTE	előadás

3. táblázat. A kilencedik EARLI konferencián részvett és előadott magyarok listája a prezentáció műfajával és a képviselt egyetemmel együtt

### Jegyzet

KOROM Erzsébet: A= EARLI szervezete és működése. Iskolakultúra 1997/12. sz. 93–96. old.  
CSIKÓS Csaba: A= EARLI-konferenciák szerepe a

tudományos életben. Iskolakultúra 1997/12. sz. 96–99. old.  
MOLNÁR Edit Katalin: A= EARLI folyóirata: Learning and Instruction. Iskolakultúra 1997/12. sz. 118–120. old.

**Molnár Gyöngyvér**

# Számítógéppel segített matematikaoktatás

*Az ICTMT – International Conference on Technology in Mathematics Teaching –, azaz Nemzetközi Konferencia a Matematikatanítás Technológiájáról elnevezésű rendezvénysorozat célja az eredményes matematikatanítás-tanulás didaktikai feltételrendszerének korszerűsítése. A sorban ötödik konferenciát 2001. augusztus 6–9-ig Klagenfurtban rendezték.*

**A** kognitív fejlődésre, a tanulásra a tárgyi, információs és szociális környezetelemek egyaránt hatnak. (1) A 20. század utolsó évtizedei az információs-kommunikációs technológia gyökeres átalakulását, megújulását hozták magukkal. Ezen rendkívül összetett eszközrendszer talán legnagyobb hatású elemei a számítógép-algebrai rendszerek (angolul Computer Algebra System, röviden CAS) és a dinamikus geometriai rendszerek (DGS).

A CAS, DGS és más számítógépes szoftverek megjelenése nagy kihívást jelent a matematikai didaktika s általában a kognitív tudományok számára. A gyökereken új technológiai elemek elterjedése egyaránt hat a tanári és a tanulói attitűdrendszerre, messzemenő következményei vannak a tudásreprezentáció és a tudásmérés területén is.

A klagenfurti konferencián a világ minden részéből mintegy 250-en vettek részt. Az egyes szekciókban, munkacsoportokban, illetve speciális csoportokban 170 előadás hangzott el. A konferencián elhangzott előadások kivonata megtalálható a <http://www-sci.uni-klu.ac.at/ictmt5> címen. Az alábbiakban, áttekintve a konferencia munkáját, megkíséreljük a matematikai didaktika által adott válaszokat összegezni.

Axiómának tekinthetjük azt, amit a konferencián *Willi Dörfler*, az osztrák matematikadidaktikai társaság alelnöke mondott: modern technika nélkül nincs modern matematikaoktatás.

A konferencia vizsgálta az új információs technológia szerepét

- a matematikai tananyag változásának,
- a tanítási, tanulási stílus alakulásának,
- a fogalomalkotás fejlődésének,
- az értékelés problémáinak,
- a tanári és tanulói munkastílus módosulásának területén.

Külön munkacsoport foglalkozott a tradicionális programozásnak a számítógép-algebrai rendszerek korában betöltött szerepével.

Az ICT (Információs Kommunikációs Technológia) által indukált és a konferencián tetten érhető változások közül négyet szeretnénk kiemelni:

- a különböző matematikai szoftverek kooperációja;
- a kognitív megközelítés előtérbe kerülése;
- a matematika és a programozás közeledése;
- a számítástechnika által támogatott matematikatanítás fokozatos elterjedése a közép- és alsó fokú oktatásban.

## A különböző matematikai szoftverek kooperációja

Immáron több mint 15 év telt el azóta, hogy az első olyan számítógép-algebrai rendszerek (Mathematica, Maple, MuPAD) megjelentek, amelyekben a szimbolikus és numerikus számításokat, valamint a grafikai lehetőségeket úgy ötvözték egybe, hogy együttesen kellemes, felhasználóbarát környezetet kínálnak a matematikai feladatok megoldására.

A kilencvenes években jelent meg a matematikai megismerést segítő másik nagy

szoftver-csoport: a dinamikus geometriai rendszerek (DGS). Ilyen például a Geometer's Sketchpad, a Cabri Geometry, a Cinderella, az Euklid vagy WinGeom rendszer.

Ezek a rendszerek lehetővé teszik, hogy az egyes geometriai objektumokat a geometriai transzformációk hatásának alávetve tanulmányozhassuk.

Napjaink egyik fő jelensége, hogy a számítógépalgebrai rendszerek (CAS és a dinamikus geometriai rendszerek (DGS) (az együttes rendszert rövidíthetjük DaC-vel) egymást kiegészítve segítik az oktatási folyamatot.

Ilyen módon igen hatékonyan támogatják a kutatás → sejtés → ellenőrzés (kipróbálás) → bizonyítás fázisaiból álló matematikai felfedezés (újra-felfedezés) folyamatát.

A számítógép-algebrai, illetve dinamikus geometriai rendszerek együttes használata lehetővé teszi, hogy a matematikaoktatás az algebrai, a függvények viselkedésével kapcsolatos, illetve a geometriai problémák hatékony kezelésére alkalmas módszereket tanítson.

De csak a didaktikailag legkörültekintőbben szervezett felhasználás hozhat létre valódi értéktöbbletet.

Néhány – a felhasználás során minden bizonnyal betartandó – alapelv:

– Valamennyi didaktikai eljárást újra kell gondolni a DaC alkalmazásának szemszögéből.

– Meg kell vizsgálni a tanulási folyamat egészét kognitív pedagógiai szempontból.

– A DaC használatánál a tartalmi kérdések elsődlegesek.

– Minden lehetőséget meg kell ragadni többoldalú megközelítésre, ahol lehet, az analitikus, numerikus, grafikus leírást egyaránt alkalmaznunk kell. Erre a számítógépes rendszerek a korábbinál hasonlíthatatlanul több, változatosabb és időt kímélő lehetőségeket adnak.

– A megnövekedett számítási kapacitás szükségessé teszi, hogy a korábbinál többet és mélyebben foglalkozzunk a kiszámíthatóság, numerikus stabilitás kérdéskörével.

– A tanulói teljesítmények mérésénél figyelembe kell venni, hogy a számítógép fel-

használásával nyújtott teljesítmény hogyan viszonyul a hagyományos keretek között nyújtotthoz.

– A matematikai modellalkotás elsőrendű feladat.

### A kognitív megközelítés

A kognitív pedagógiai-pszichológiai megközelítések előtérbe kerülése több szempontból is örvendetes. Egyrészt számítógép-algebrai rendszerek oktatásban való használata során igen fontos, hogy elkerüljük az úgynevezett „black box” (fekete doboz) hatást. Tehát ügyelnünk kell arra, hogy csak a bevezetendő fogalmak mély elsa-

játítása, az eljárások memória-térképének (mind map) kialakulása után alkalmazzuk akár a saját fejlesztésű, akár a programkönyvtárban megtalálható, félig vagy egészen automatizált eljárásokat.

Másrészt éppen a számítógép-algebrai rendszerek nyújtanak lehetőséget arra, hogy a kapcsolódó fájlok segítségével (s persze másként is) belső kapcsolatokban

*Immáron több mint 15 év telt el azóta, hogy az első olyan számítógép-algebrai rendszerek (Mathematica, Maple, MuPAD) megjelentek, amelyekben a szimbolikus és numerikus számításokat, valamint a grafikai lehetőségeket úgy ötvözték egybe, hogy együttesen kellemes, felhasználóbarát környezetet kínáljanak a matematikai feladatok megoldására.*

*A kilencvenes években jelent meg a matematikai megismerést segítő másik nagy szoftver-csoport: a dinamikus geometriai rendszerek (DGS). Ilyen például a Geometer's Sketchpad, a Cabri Geometry, a Cinderella, az Euklid vagy WinGeom rendszer. Ezek a rendszerek lehetővé teszik, hogy az egyes geometriai objektumokat a geometriai transzformációk hatásának alávetve tanulmányozhassuk.*

gazdag tudásrepresentációs hálózatot hozunk létre.

A szerző *Klincsik Mihály*val közösen tartott előadásában a Toolbook szerzői rendszer és a Maple számítógép-algebrai rendszer együttes felhasználásával történő oktatásról számolt be. (4) A Toolbook vagy más szerzői rendszer segítségével előkészíthetjük a számítógép-algebrai rendszer használatát. A megtanulandó eljárás bevezető, kézi számolással végzett változatát például úgy modellezhetjük, hogy a lényegről a figyelmet sokszor elterelő, mechanikus műveleteket a rendszer végezze el. Ezáltal a tanuló (hallgató) az elsajátítandó új ismeret lényegére tud összpontosítani. Az alábbi ábra pillanatfelvétel egy ilyen alkalmazásról: a bázistranszformáció során sok részletszámítást kell elvégezni, ezek „nyűgét” a Toolbook segítségével készített program leveszi a vállunkról.

The screenshot shows a software interface for matrix transformations. It includes a 'BASIS TRANSFORMATION' window with a grid of pivot elements, a 'TABLE AFTER THE 1. TRANSFORMATION' window showing a matrix with columns labeled  $a_1, b_1, a_2, a_3$ , and a 'TABLE AFTER THE 2. TRANSFORMATION' window showing a matrix with columns labeled  $a_1, b_1, a_2, a_3$ . A message box says 'It isn't row or column of the pivot element'.

I. ábra

## A matematika és a programozás közeledése

*Elmar Cohors-Fresenborg* a programozás fogalmának definiálásakor a függvény (függvényszerű kapcsolat) – modellképzés – algoritmus fogalomhármass szoros kapcsolatát hangsúlyozza.

A modellképzés során a különböző paraméterek közötti függvénykapcsolatokat ismerjük föl és a keletkezett modellt a számítógépen algoritmus formájában implementáljuk. (2) Tegyük hozzá, legtöbbször úgynevezett pszeudokód formájában írjuk meg az algoritmust. Így az algoritmus idő-

és gépfüggetlen s többféle alkalmas programnyelven megvalósítható.

A fenti értelemben vett programozás egyre inkább a matematikai tevékenység részévé válik. És ez éppen a számítógép-algebrai rendszerek felhasználásával tehető meg a legtermészetesebb módon.

Mindez azt jelenti, hogy a modellalkotás, az algoritmikus gondolkodás szerepe nő. (3) Ez mindenképpen a kreatív ismeretszerzés súlyának növekedését hozza magával.

## A számítástechnika által támogatott matematikatanítás

A kézben tartható számítógépek (handheld technológia) térhódításával a számítógép segítségével történő matematikatanítás a közép-, helyenként az alsó fokú oktatásban is terjed.

Ezek a kézbe vehető számítógépek már egészen mások, mint a korábbi kalkulátorok, számológépek. A legújabb típusokkal, mint például a TI-92 vagy a Casio új modellje, mind a számítógép-algebrai, mind a dinamikus geometriai rendszerek egyszerűbb változatai futtathatóak. Viszonylag könnyen kezelhetőek, áruk sem túlságosan magas. Így valóban alkalmasak arra, hogy felhasználásukkal a matematika megtanulását is segítő programozás elsajátításának első lépéseit megtegyék a tanulók.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a matematikát művelők egész társadalma, de kiváltképp a matematikát oktatók s tanulók gazdagozhatnak azáltal, ha alkalmazzák a számítástechnika által kínált modern eszközöket. Az alkalmazás mind optimálisabb módjához azonban csak pedagógiai vizsgálatok, alapos kutatómunka útján juthatunk el.

## Jegyzet

- (1) CSAPÓ Benő: *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1999.
- (2) COHORS-FRESENBORG, Elmar: *Zur Integration algorithmischer und axiomatischer Denkweisen in den Mathematikunterricht der Klasse 7 des Gymnasiums*. In: *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Verlag Franzbecker, 1987. 130–133. old.
- (3) FUCHS, Karl Josef: *Programming in the Age of CAS*. ICTMT5, Klagenfurt, 2001.
- (4) <http://www.pmmf.hu/sarvari>

Sárvári Csaba

# Számítógép- és Internet-használat elsőéves veszprémi egyetemisták körében

*Az ezredforduló tájékán zajló – „világformáló” jelentőségűnek számító – folyamatok közül az információfeldolgozás és -felhasználás már-már követhetetlennek látszó forradalma, a tudás(alapú) társadalmak kialakulásának lehetősége, valamint az így létrejövő új struktúrák egyénre, nemzetre, társadalomszervezésre gyakorolt hatásainak elemzése kétségkívül időszerű feladat. A pusztán technikai, technológiai jellegű változások mélyreható gazdasági, társadalmi és kulturális átalakulást vonnak maguk után, mivel gyakorlatilag leomlanak a kommunikáció tér- és időkorlátai, valamint elmosódnak a határok a szórakozás és a munkavégzés eszközei, az otthon és a munkahely, az ország és a régió között.*

**A** valóság minden szegmensét érintő átalakulás motorja a kommunikáció és a munkaeszköz (a számítógép) egyidejű, egymástól elválaszthatatlan és egymást erősítő forradalma: az ötödik kommunikációs forradalom. Az elmúlt száz évben az egy termékre jutó információ aránya 10-ről 60 százalékra növekedett, mialatt a nyersanyagtartalom aránya 40 százalékról 20 százalékra, az energia-tartalom aránya pedig 50 százalékról 20 százalékra csökkent. A munkaerő, a nyersanyag és a tőke mellett az információ is gazdasági erőforrássá vált, mivel birtoklása jelentős költségsökkenést eredményezhet a termelés során. Ugyanakkor árucikk is egyben: az információs szolgáltató szektor anyagi értékkel bíró „terméke”.

## Témaválasztás és hipotézis-alkotás

A Veszprémi Egyetem elsőéves angol szakos hallgatói körében 2001 májusában elvégzett kérdőíves felmérésem során arra kerestem a választ, hogy milyen mértékben jellemző az adott – alapvetően humán beállítottságú, de a weblapok 90 százalékának nyelvét jól ismerő – egyetemista populációra a számítógép különböző célú használata és a Világhálón található információk, illet-

ve egyéb internetes szolgáltatások igénybevétele. A megkérdezettek körét két nagyobb részhalmazra osztottam fel: az első csoportba a 2000-ben, míg a másodikba az 1999-ben érettségizett tanulókat soroltam. Az alapvetően feleletválasztós kérdőív az egyénre jellemző számítógép- és Internet-használati szokások feltérképezésére és azok változásainak kimutatására irányult a középiskola utolsó és az egyetem első tanévére jellemző viselkedésminták összevetésének segítségével. Az egyetlen kifejtést igénylő kérdésben az „információs társadalom” általuk relevánsnak érzett, rövid definícióját kértem a hallgatóktól.

Előzetes feltevéseim szerint a korábban (1999-ben) érettségizett hallgatók esetében az első egyetemi év mélyrehatóbb változásokat hozott a számítógép- és Internet-használatot tekintve, mint fiatalabb évfolyamtársaik körében, akik valószínűsíthetően markánsabban szembetalálkoztak az információs társadalom mindinkább megkerülhetetlen realitásával és egyre bővülő követelményeivel az érettségi évében. Ennek megfelelően a tavaly még középiskolás hallgatók bizonyára nagyobb arányban használják ki az Internet nyújtotta lehetőségeket egyetemi tanulmányaik során és tudatosabban határozzák meg az információs társadalom jellemző vonásait.

**I. Személyes adatok**

I.1. neve:

I.2. életkora:

I.3. állandó lakóhely típusa: Budapest; megyeszékhely; vidéki város; község

I.4. szülők iskolai végzettsége: apa (alap-, közép-, felsőfokú)  
anya (alap-, közép-, felsőfokú)**II. Hozzájut(ott)-e Ön személyi számítógéphez?**

a középiskola utolsó évében:      elsőéves egyetemistaként:

II.1. saját otthonában:

igen    nem

igen    nem

II.2. iskolája számítógéptermben:

igen    nem

igen    nem

II.3. egyéb helyen:

**III. Hozzájut(ott)-e Ön az Internethez?**

a középiskola utolsó évében:      elsőéves egyetemistaként:

III.1. saját (otthoni) számítógépen:

igen    nem

igen    nem

III.2. iskolája számítógéptermben:

igen    nem

igen    nem

III.3. Internet-kávézóban:

igen    nem

igen    nem

III.4. közösségi, művelődési házban:

igen    nem

igen    nem

III.5. barátánál, ismerősnél:

igen    nem

igen    nem

III.6. egyéb helyen (kérem, nevezze meg, hol):

**IV. Aktív számítógép-felhasználónak tartotta/tartja-e magát (pl. hetente 2-nél többször kapcsolja be a számítógépet)?**

a középiskola utolsó évében:

igen    nem

elsőéves egyetemistaként:

igen    nem

**V. Elsősorban milyen célra használta/használja a számítógépet? (A legjellemzőbbet jelölje X-szel mindkét oszlopban.)**

a középiskola utolsó évében:

elsőéves egyetemistaként:

V.1. szövegszerkesztés:

V.2. adatfeldolgozás:

V.3. játék:

V.4. egyéb (nevezze meg):

**VI. Elsősorban milyen célra használta/használja az Internetet? (A legjellemzőbbet jelölje X-szel mindkét oszlopban.)**

a középiskola utolsó évében:

elsőéves egyetemistaként:

VI.1. levelezés (e-mail):

VI.2. WWW-böngészés:

VI.3. véleménycsere (chat):

VI.4. FTP

VI.5. egyéb (nevezze meg):

**VII. Hasznosnak tartja-e a Világháló nyújtotta lehetőségeket egyetemi tanulmányai szempontjából? Jelölje véleményét egy 0-tól 5-ig terjedő számmal (0= teljesen haszontalan, 5= elengedhetetlen fontosságú)****VIII. Sorolja fel, mely egyetemi tantárgyai esetében bizonyult hasznosnak az Internet által nyújtott bármilyen szolgáltatás:**

IX. Rendelkezik-e Ön mobiltelefonnal?

igen    nem

X. Hogyan definiálná Ön az „információs társadalom” fogalmát?

## A vizsgálat jellege és módszerei

Az elemzés célja az elsőéves angol szakos képzésben részt vevő, 122 főből álló hallgatói populáció (101 lány és 21 fiú) mint alapsokaság jellemzőinek leíró jellegű vizsgálata volt egyszerű véletlen kiválasztással meghatározott mintasokaság kérdőíves felmérése segítségével. A minta nagysága (37 fő) az alapsokaság 30,2 százalékát foglalta magába, de a nemek szerinti megoszlás tekintetében nem tekinthető reprezentatívnak, mivel csupán egyetlen fiút tartalmazott.

Az önbevalláson alapuló kérdőív összeállításához Angelusz Róbert és Tardos Róbert 1997–98-ban végzett – a számítógép-és Internet-használat hazai expanziójának felmérésére irányuló – kutatásai során használt szempontok egy részét vettem alapul. (1. melléklet)

## Eredmények

A személyes adatokra vonatkozó változók alapján megrajzolható az átlagos elsőéves angol szakos veszprémi egyetemista profilja, aki 19–20 éves nő, állandó lakóhelye valamely vidéki város, szülei leggyakrabban felső-, ritkábban középfokú végzettséggel rendelkeznek. A 2000-ben érettségizett csoportban (17 fő) inkább a felsőfokú végzettségű apa (52,9 százalék) és lakóhelyként a nem megyeszékhely státuszú vidéki város dominált (52,9 százalék), míg az 1999-ben érettségizettek körében (20 fő) a középfokú végzettségű apa (50 százalék) és a megyeszékhely (40 százalék) volt a jellemző ismérv.

A tavaly érettségizettek 64,7 százaléka rendelkezett otthoni számítógéppel 2000-ben, ez az adat szinte teljesen megegyezik az 1999-ben érettségizettek 65 százalékos eredményével. Viszont az 1997–98-as Angelusz-Tardos-féle felmérés adatai szerint (is) az otthonok számítógép-ellátottsága kimutathatóan nőtt a vizsgált időszakban – azt pedig nincs okunk feltételezni, hogy ez a tendencia esetleg lelassult volna 1999–2000 táján –, így tehát a 64,7 százalékos adat relatíve is kisebb ellátottságot takar. 2001-re

azonban a családon belüli számítógéparány kiegyenlítődik 76,5 százalék és 75 százalék körüli értékre, jóval felülmúlva az egész magyar népességre vetített 1998-as Angelusz-féle 30 százalékos adatot.

A 2000-ben középiskolában tanulók közül 94,1 százalék jutott hozzá személyi számítógéphez az általa látogatott oktatási intézményben, szemben az 1999-es 90 százalékkal. A homogén oktatási környezetből fakadó egyenlő esélyek okán az első egyetemi évre vonatkozó, iskolai számítógép-hozzáférést firtató kérdésre elméletileg mindkét halmazban megegyező eredményt kellett volna kapnunk. Meglepő módon azonban az 1999-ben érettségizettek 85 százalékos értékével szemben a tavaly érettségizettek mindössze 70,6 százaléka érezte úgy, hogy géphez juthat az egyetemen belül. Kézenfekvő magyarázatnak tűnik az eltérés okát a személyes hozzáállásban keresni: feltételezésem szerint az idősebb hallgatók jobban kihasználják a lehetőségeiket, kevésbé bátortalanok az új környezetben, mint fiatalabb évfolyamtársaik.

Az otthoni Internet-hozzáférés tekintetében a 2000-ben érettségizett csoport lehetőségei nem változtak a vizsgált egyéves időszakban (23,5–23,5 százalék), szemben az idősebb populáció esetében észlelt ugrásszerű növekedéssel (15–50 százalék). Az eltérés még akkor is szignifikáns, ha az utóbbi adatpár két éves periódus (1999–2001) változásait öleli fel. Mivel az otthoni számítógép-ellátottság mindkét csoportban gyakorlatilag azonos, a 23,5 százalékos és 50 százalékos Internet-hozzáférési adatok jelentős különbségéről árulkodnak. Az Internethez történő csatlakozás szándéka különösen a megyeszékhelyen lakók körében volt erős: míg 1999-ben ezen a településtípuson élő 8 fő közül senki sem volt „behálózva”, 2001-re már csak ketten tartoztak ebbe a kategóriába.

A grafikon szembevetően illusztrálja az egyetemi hálózat fontosságát. A számítógépek esetében már tapasztalt állítólagos hozzáférés-eltérés itt is tapasztalható, valószínűleg a jelenség magyarázata is azonos. Az Internet-kávézókra és közösségi hálózatra vonatkozó értékek is az idősebb hallga-

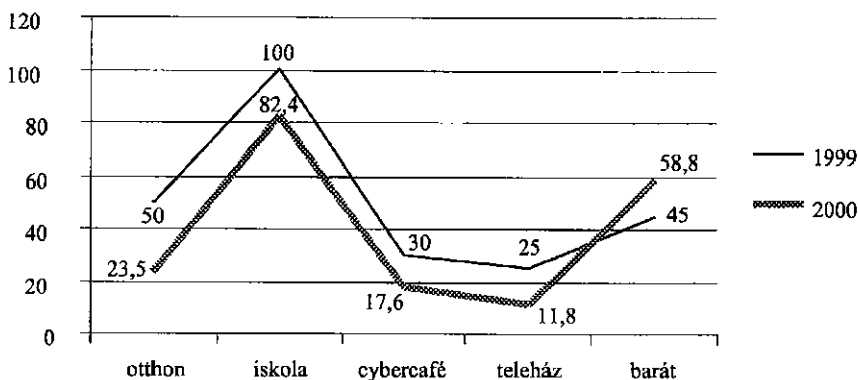


tók nagyobb nyitottságáról árulkodnak. Mindkét csoportban jelentős a barátoknál, ismerősöknél kihasználható internetezési lehetőség. Jellemző, némileg logikátlanak tűnő eltérés tapasztalható az egyetemi számítógép- és Internet-hozzáférési adatok között. A tavaly érettségizettek közül 12-en érezték úgy, hogy számítógéphez juthatnak az egyetem falain belül, ezzel szemben az Internetet 14-en vélték elérhetőnek ugyanitt. A másik csoportból 17, illetve 20 fő nyilatkozott hasonlóképpen. A válaszokat torzíthatja az internetes barangolás emlékezetesebb élménye: a számítógép ebben az esetben már csak egy közvetítő háttér-eszköz, amelynek jelenléte fokról-fokra természetessé, magától értetődővé válik. Az eltérés másik magyarázatául az egyre inkább terjedő saját számítógép és kol-

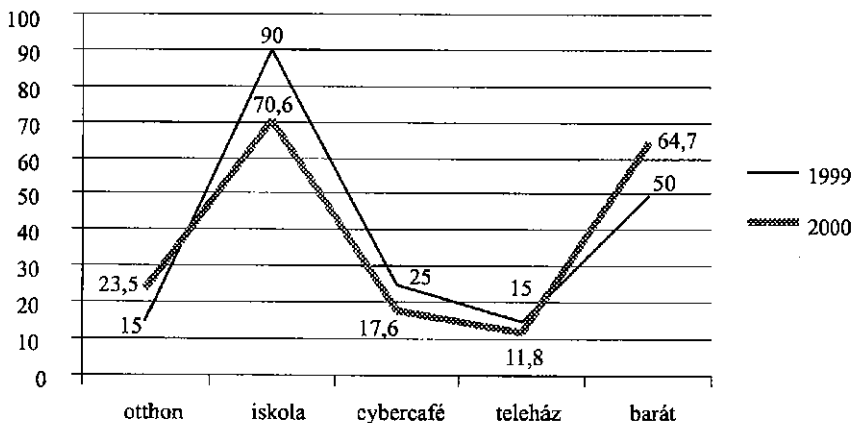
légumi hálózat kombináció szolgálhat, mivel az ilyen hallgatók nem kényszerülnek rá, hogy „felderítsék” a számítógép-laboratóriumok rejtjelmeit, de a kérdőív megfogalmazásából adódóan ezt nem tudták kellőképpen jelezni.

A 2. ábra a középiskola utolsó évére jellemző Internet-hozzáférési adatokat illusztrálja.

Az érettségi évéből származó adatok az 1999-ben érettségizettek rosszabb otthoni, de – meglepő módon – jobb iskolai ellátottságáról árulkodnak. Elméletileg fordított, de legalábbis kiegyenlített eredményekre számítottam az oktatási intézményi lehetőségeket illetően, abból a tényből kiindulva, hogy már az 1998/99-es tanév elejére elkészült a teljes középiskolai hálózat: 1410 közoktatási intézmény –



1. ábra. Internet-hozzáférés az 1999-ben és 2000-ben érettségizett, jelenleg elsőéves egyetemisták körében



2. ábra. Internet-hozzáférés a középiskola utolsó évében.

többségében középiskola – jutott Internet-hozzáféréshoz a Sulinet révén („Internet Magyarországon, 1999”, Computer Technika VI. 12). Valószínűtlennek tűnik, hogy egy év alatt lelohadt volna a kezdeti lelkesedés a tanulók körében, bár a tény, hogy túlnyomó többségben lányokról van szó, nem zárja ki az ilyen jellegű visszaesést: a fiúk szinte mindig nagyobb – néha már-már a függőség határát súroló – érdeklődést mutatnak a számítástechnika vívmányai iránt, amit a tipikus Internet-felhasználókról időről-időre alkotott profil is jelez. Hozzá kell tennünk azonban, hogy napjainkra már a magyarországi trendelemzések is a nők előretöréséről számolnak be, lásd a Netsurvey május végi, 43 százalékos női felhasználóarányt mutató adatait („A nőkhöz igazítják az Internetet?” Népszabadság 2001. június 1.).

A grafikonok összevetése után nyilvánvalóvá válik, hogy a korábban érettségizett tanulók esetében az első egyetemi év jelentősebb változásokat eredményezett az Internet-hozzáférés tekintetében. Korreláció-analízis segítségével számszerűsítve az adatokat a következő eredményekhez jutunk: a tavaly érettségizettek utolsó éves középiskolai és elsőéves egyetemi adatsoirai közötti korrelációs együttható 0,9796, míg az 1999-ben érettségizett csoport esetében csupán 0,8879.

Ami a számítógép-használat intenzitását illeti, a 2000-ben érettségizettek aktivitása 29,4 százalékról 47,1 százalékra nőtt,

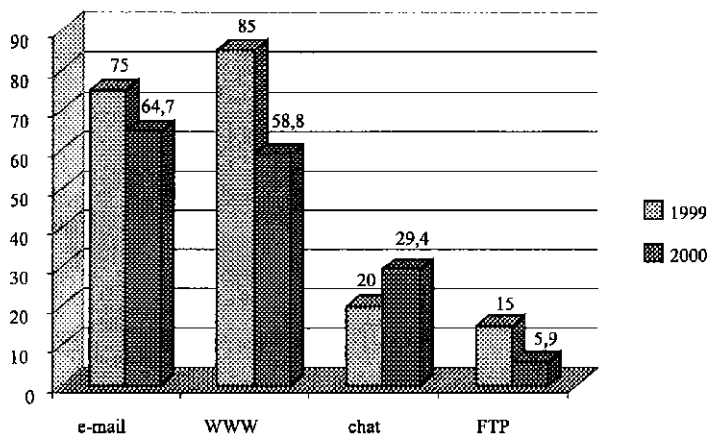
míg az idősebb csoport esetében ez a szám is jelentősebben változott (25 százalékról 70 százalékra).

A számítógép-használat jellegét tekintve mindkét csoportról elmondható, hogy a játékokra fordított idő jelentősen visszaszorul, átadva helyét a szemináriumi dolgozatok megírásával járó szövegszerkesztési feladatoknak.

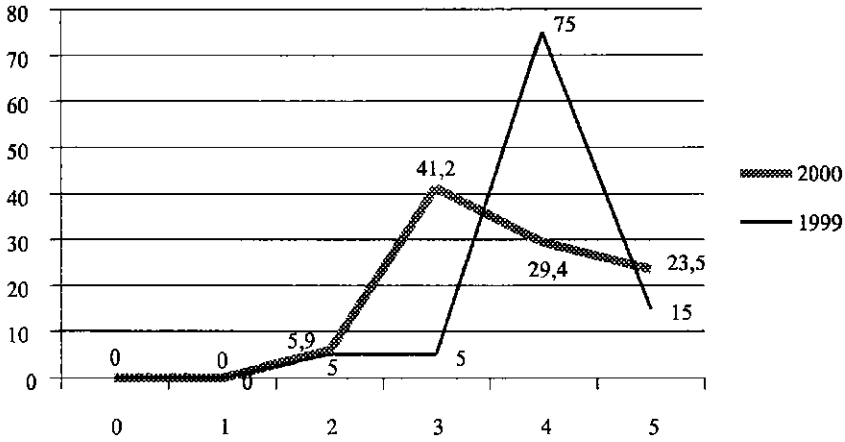
Az e-mail, a WWW-barangolás/keresés, valamint a – valamivel nagyobb hozzáértést igénylő – fájlok letöltése nagyobb arányú az idősebb hallgatók körében, ami szintén a fentebb jelzett tudatosabb, célratörőbb hozzáállásról árulkodik az információs technikák alkalmazása tekintetében. A chat a leghasználatlanabb internetes időtöltések egyike, talán nem véletlenül ilyen alacsony a népszerűsége az 1999-ben érettségizettek között. Felmérések szerint a középiskolás korosztály körében népszerűbb, mint az e-mail, csak a WWW-böngészés előzi meg.

A Világháló nyújtotta szolgáltatások hasznosságának – egyetemi tanulmányok szempontjából történő – értékelése is egybevág az előbb említett megállapításokkal. (4. ábra)

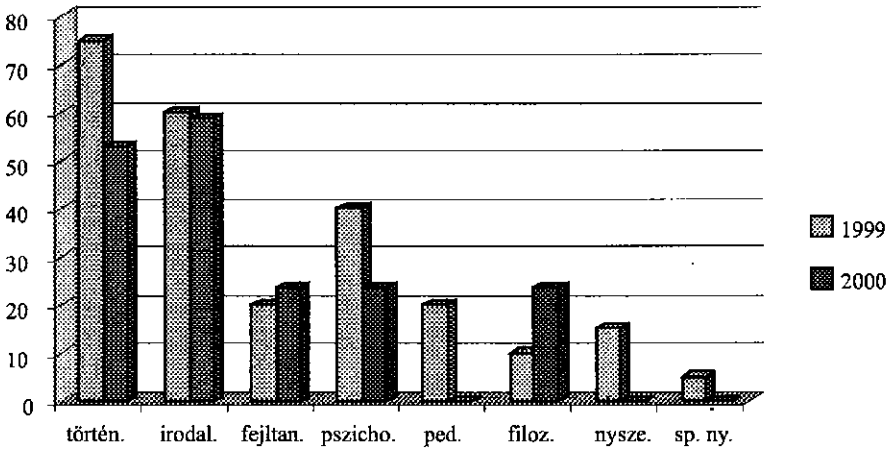
Az 1999-ben érettségizettek átlag 4,5-re értékelték az Internet hasznosságát, szemben az egy évvel fiatalabb csoport 3,7-es középértékével. A különbség a tantárgyakra vonatkozó (VIII.) kérdés esetében is fennáll: az idősebbek átlagosan 2,45 tantárgyat jelölték meg válaszaikban, a 2000-



3. ábra. A két csoport egyetemi Internet-használati szokásai



4. ábra. Az Internet-hozzáférés hasznossága az egyetemi tanulmányok szempontjából



5. ábra. Egyetemi tantárgyak, amelyek esetében hasznosnak bizonyultak az Internet által nyújtott szolgáltatások (történ. = történelem, irodal. = irodalom, fejltan = fejlődéslélektan, pszicho. = pszichológia, ped. = pedagógia, filoz. = filozófia, nysze. = nyelvészet, sp. ny. = spanyol nyelv)

ben érettségizettek viszont csak 1,82 szemináriumot adtak meg tanulónként. A részletes, tantárgyak szerinti eloszlás az 5. ábra szerint alakult.

Az összesítésből kitűnik, hogy az angol szakos tantárgyak közül a történelmi és az irodalmi szemináriumok támaszkodtak leginkább az Internetre mint információforrásra. Emellett 5 általánosan kötelező tanegység is helyet kapott a felsorolásban, ami jelzi a Világhálón elérhető magyar nyelvű tartalom előretörését, illetve hasznosságának (f)elismerését is.

A mobiltelefon-előfizetésre irányuló kérdésre (IX.) adott válaszok megerősítik

azt a látszatot, hogy napjainkban már csaknem mindegyik egyetemista rádiótelefonnal rendelkezik: a 17 fős (tavaly érettségizett) társaságból 12-en (70,6 százalék), a középiskolát 1999-ben elhagyók közül 18-an (90 százalék) tartoznak ebbe a kategóriába.

Várakozásaim szerint az információs/kommunikációs forradalom vívmányait ilyen mértékben kihasználó populáció az „információs társadalom” kifejezést tartalommal bíró fogalomként értelmezi. Természetesen nem tudományos igényű meghatározásokra számítottam, hanem egy-két – a hallgatók szemszögéből fontosnak ítélt

– jellemző vonás utalásszerű kiemelésére. Az összehasonlítás kedvéért előljáróban álljon itt két, a fogalom definiálására irányuló szakértői kísérlet.

*Paul Treanor* (1999) szerint az információs társadalom nem más, mint normatív erkölcsi és társadalmi vízió, amely a kölcsönös információáramláson mint meghatározó erkölcsi értéken alapul. Ebből következően az emberek közti információcsere elsődleges erkölcsi kötelesség, az államnak pedig minden módon – akár a szükséges infrastruktúra kiépítésével is – segítenie kell ezt a folyamatot. Az információáramlás a kultúra részévé kell, hogy váljon.

A számítógépes hálózatok elterjedésével, az információ/tudás felértékelődésével és a kommunikáció jelenségszférájában bekövetkező változásokkal párhuzamosan a társadalomban mint a kommunikáció tágabb környezetében is visszafordíthatatlannak tetsző folyamatok zajlanak. *Horányi Özséb* (1996) kilenc fontosabb szempontot említ „Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé” című tanulmányában:

– a hálózati tömegkommunikáció megjelenésével egyre nagyobb lesz a nyílt rendszerek súlya a társadalmi kommunikáción belül;

– megváltozik az egyes társadalmi szerepek tartalma (például az otthon/munkahely viszonylatában);

– jelentősen átalakul a termékek és szolgáltatások kereskedelme;

– a társadalmilag hasznos tevékenység legnagyobb hányada egyre inkább információfeldolgozó lesz;

– a hatalom egyre inkább az információ feletti ellenőrzés (birtoklás) függvényévé válik;

– újfajta társadalmi esélyegyenlőtlenség forrása lehet az új technikához való hozzáférés, illetve annak hiánya;

– a hierarchikus szervezetek helyett egyre inkább horizontális kapcsolatokon alapuló társulások jelennek meg a jövőben, az európai térségben a régiók szerepe felértékelődik;

– jelentős átrendeződés várható a centrum/perifériát illetően, ami esélyt jelenthet a

periféria (részleges) felzárkózására, de magában hordozza a leszakadás lehetőségét is;

– számos kommunikációval kapcsolatos jogot kell újragondolni, például az adatvédelmet, szerzői jogot, személyiségi jogokat.

Az egyetemisták meghatározásai között jelentős szerepet tölt be az információs társadalom technikai hátterére (számítógép, mobiltelefon) való hivatkozás, valamint az információáramlásra (terjedés, forgalom, csere, továbbítás) mint kulcsszóra történő gyakori utalás. A tavaly érettségizettek közül 7-en nem adtak választ erre a kérdésre (41 százalék), míg az 1999-ben érettségizetteknek csupán 25 százaléka nem nyilvánított véleményt. Az idősebb hallgatók meghatározásai általában sokrétűbbek, átgondoltabbak, mint az egy évvel ezelőtt még a középiskolában tanuló társaiké. A lehetséges előnyök és pozitív vonások mellett (pl. bővülő lehetőségek, azonnali hozzáférés, hatékony kapcsolattartás) néhányan kifejezték aggodalmaikat is az új technikák társadalomformáló hatásával kapcsolatban (pl. túl gyors minden, rohanás az infó után, nincs idő semmire; rideg, hideg, személytelen; elfajzott, túl sok inputot követelő, időhiánnyal küszködő, boldogtalan emberek).

## Összegzés

A tanulmány bevezető részében felvázolt három hipotézis közül mindössze egy bizonyult – némi fenntartással – valósnak. A korábban érettségizett hallgatók Internet-hozzáférési lehetőségeiben és felhasználási szokásaiban kimutathatóan jelentősebb változásokat hozott az első egyetemi év, mint az összehasonlítási alapul vett, a középiskolából egyenesen az egyetemre került tanulók körében. Ugyanakkor – várakozásaimmal ellentétben – a lehetőségek bővülésének fő forrását legnagyobb arányban nem az egyetemi számítógépek jelentették, hanem az otthoni, 1999-ben még Internet-csatlakozással nem rendelkező személyi számítógépek Világhálóra kapcsolása. Ez a tendencia egybevág a vidéki nagyvárosok/megyeszékhelyek esetében már korábban tapasztalt, országos szinten is gyorsabb fejlődési ütemmel.

A második és harmadik hipotézis – amelyek szerint a tavaly még középiskolás hallgatók nagyobb arányban használják ki az Internet nyújtotta lehetőségeket egyetemi tanulmányaik során és tudatosabban határozzák meg az információs társadalom jellemző vonásait – teljesen tarthatatlannak bizonyult. A jelenség magyarázata nem egyértelmű, de vonzó lehetőségként kínálkozik az a sejtés, hogy az érettebb, tapasztaltabb személyiségből fakadó egyfajta „életbölcsség” és nyitottabb hozzáállás az információs társadalom küszöbén is sikeres életstratégiának bizonyulhat.

### Irodalom

ANGELUSZ R. – TARDOS R.: *Útban az Internet-galaxis felé? Tájékozódás az új technikák hazai expanziójáról.* Jel-Kép 1999/2. sz. (utánközlés). 2000. 05. 13. <http://www.szignummedia.hu>  
*A nökhöz igazítják az Internetet?* Népszabadság

LIX. 127. sz. (első kiadás) 2001. 06. 01. 1.  
 BORBOLA I.: *Átok vagy áldás? – Avagy mit kezdjünk a világhálóval?* Új Pedagógiai Szemle 2001. 05. 05. <http://www.oki.hu/Cikk.asp?Kod=2000-02-ko-Borbola-Atok.html>  
 CSEH-SZOMBATHY L. – FERGE Zs. (szerk.): *A szociológiai felvétel módszerei.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp, 1975. (III. kiadás)  
 CSORBA J.: *Információtudományos fejlődésmodellek I.* Elhangzott: Globalitás – Tudástársadalom – Lokalizáció ezredvégi konferencia. HÉA – Stratégiakutató Intézet. Fót, 1999. 12. 28–30. <http://www.inco.hu/inco3/foliai/cikk0.htm>  
 HORÁNYI Ö.: *Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé.* Magyar Elektronikus Könyvtár, 1996. 2000. 04. 13. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsbl.htm>  
*Internet Magyarországon, 1999.* Computer Technika 2001. 05. 07. <http://www.comptech.hu/V112/net.html>  
 TREANOR, P.: *Information Society: Definition.* 1999. 2000. 04. 19. <http://www.diagonal.demon.nl/is.def.html>

Czeglédi Sándor

## Magyarság-szimbólumok

### *Ki miért érez valamit a magyarságra jellemzőnek?*

*Az elmúlt években több kutatást is végeztünk, amelyekben arra kerestünk választ, hogy a mai magyar lakosság kiket-miket tekint magyarságot jelképező, magyarságra jellemző dolgoknak, személyeknek, viselkedésmódoknak a mindennapi élet különböző területein (például tájak, települések, épületek, ételek-italok, öltözetek, használati tárgyak, növények, állatok, művészeti alkotások, személyek stb.). Az országos vizsgálat eredményeit 'Magyarság-szimbólumok' című könyvünkben publikáltuk, egy erdélyi magyarokkal és egy értelmiségi csoporttal végzett kiegészítő kutatásaink eredményei pedig e könyv harmadik, bővített kiadásában fognak megjelenni. Az eredmények értelmezéséhez azonban szükség volt még annak feltárására is, hogy miközben valaki például az ételek listáján valamelyik ételt a magyarságra jellemzőbbként jelöli meg, tudatában milyen képzetek irányítják döntését.*

**A** mikor valaki valamit jellemzőnek talál a magyarságra nézve, arra gondol-e, hogy őrá magára is ez a jellemző, vagy abból indul ki, hogy más népek szemében mi jellemzi a magyarokat; egyáltalán más népekkel szembeállítva próbálja-e meghatározni a magyarok sajátosságait, vagy egy belső értékrend alapján. 65 olyan értelmiséggel készítettünk érte-

mező interjút, aki az értelmiségi kérdőívet kitöltötte. Igyekeztünk úgy összeválogatni ezt a mintát, hogy a főbb választípusok reprezentánsai képviselve legyenek benne. Az alábbiakban ennek a vizsgálatnak az eredményeit foglaljuk össze.

Talán a kutatás ezen része bizonyult a legizgalmasabbnak. Hogy ki miért érez valamit a magyarságra jellemzőnek – és álta-

lában is: szimbolikusnak –, azt számos egyéni körülmény befolyásolja, ám az interjúk éppen azt bizonyították, hogy szép számmal vannak általánosan ható tényezők is. A különböző kérdéskörök maguk is eleve különbözőképpen mozgósítják az asszociációkat, az egyes egyének-csoportok életkörülményeinek különbségei pedig nem csak abban mutatkoznak meg, amit az alapkérdőív keresztábláiból láthattunk (hogy tudniillik nemtől, életkortól, lakóhelytől, ideológiai beállítottságtól, műveltségtől, foglalkozástól függően másra-másra esik nagyobb hangsúly), hanem abban is, hogy gondolkodásunk szerkezete is különböző. A szociológiai, gondolkodás-szerkezeti és a különböző kérdésekhez kapcsolódó képzetkörök szerinti különbségek együtt, egyszerre munkálkodnak az emberben, s végül is ezen hatások keveredésének aránya lesz az egyéni, csoportra jellemző.

Milyen általánosabb összefüggésekre mutattak rá az interjúk?

### A témából adódó különbségek

Nem mindegy, hogy milyen típusú kérdésről van szó. Egyes kérdések inkább hajlamosítják arra a válaszolót, hogy a „magyarságra jellemzőt” a nem-magyarok tükrében igyekezzen meghatározni. A magyaros ételekről szólván például többen említik, hogy elsősorban azokra az ételekre gondoltak, amelyekkel a külföldieket kínálják (akár az éttermek, akár ők maguk mint vendéglátók), amikor meg akarják őket ismertetni a magyar konyha sajátosságaival (paprikás-fűszeres ételek, Pick szalámi, tokaji stb.). Vagyis az ilyen esetekben főleg attól lesz valami „magyaros”, hogy egyes sajátosságai folytán eltér a másutt szokásostól. (A másoknak mutatott-kínált sajátosságok „magyarossága” érvényesülhet a márkák, a haszonnövények – paprika –, a tájak, épületek – Halászbástya, Mátyás-templom –, esetenként a viseletek, a zenék, hangszerek, a tárgyak esetében is).

Más kérdéseknél viszont az azonosulás a meghatározó. Például a színészek, írók, a világban sikert arató tudósok említését (egyéb tényezők, például a külföld szemé-

ben való sikeresség mellett) gyakran az motiválja, hogy „ők azok, akik helyettünk is kimondják, amit mi nem tudunk annyira megfogalmazni”. Ezeknél a kérdéseknél tehát sokan elsősorban azt tekintik magyarosnak, ami (vagy aki) őket magukat (és rajtuk keresztül, velük együtt általában a magyarokat) képviseli. (Hasonló képzet motiválja azokat is, akik saját kedvenc ételüket, saját vidéküket, városukat tekintik elsősorban a magyarságra jellemzőnek).

A tájakra, fákra, virágokra, állatokra, építésmódokra és egyes épületekre, terekre, tárgyakra – tehát a látható dolgokra – vonatkozó kérdések inkább az (ezekhez fűződő) személyes élményeket és érzelmeket mozgósítják; mint ahogy a történelemre, a történelmet megtestesítő településekre, épületekre, személyekre vonatkozó kérdések elsősorban az ismeretekre építenek, s ezek különbségei szerint váltanak ki ilyen vagy olyan válaszokat.

Egyes válaszolók saját választásaitak megkülönböztetik a magyarság többségére jellemzőnek tartott választásoktól, nem mintha magukat nem tartanák „igazán magyarnak”, hanem mert tudják, hogy sok dologban eltérőek az ízlések, választások és ismeretek, és feltételezik, hogy a szóban forgó területeken az ő véleményük nem a többségi vélemény – a „magyarságra” (a nemzet egészére) jellemzőnek viszont magától értetődően a többségi véleményt, a többség körében érvényesülő vonásokat tekintik. (Jellegzetes példája ennek, amikor valaki mondjuk a népdalt szereti, de abból kiindulva, hogy sokak számára a magyar nóta népszerűbb, ezt is felveszi a magyarságra jellemző zenék közé, olykor még elébb is sorolva, mint a saját ízlése szerint választott népdalt. A viseleteknél, foglalkozásoknál, táncoknál, a magyarságra jellemző politikai kultúra meghatározásánál is gyakran ez az attitűd vezet a válaszolót, s egyes esetekben okozhatja ilyen megfontolás a kedvenc ételek és a magyarosnak vélt ételek listájának eltérését is.) Ez a feltételezett „többség” olykor a történelmi múlt, a korábbi nemzedékek beszámításával értendő, például paraszti többségről ma már nincsen szó, de ötven évvel

ezelőtt még igencsak jellemző volt az országgra, és ez több kérdésnél is meghatározza a válaszolók ítéletét.

Az, hogy a „magyarság” nem jelent valamiféle homogén tömböt, más kérdések esetében még hangsúlyosabban felmerül. A színészekkel kapcsolatban például egyesek azt vetik fel, hogy az ő esetükben nehezebb meghatározni, hogy melyiküket is lehet leginkább a magyarság képviselőjének tekinteni, mert inkább egy-egy típushoz, egy-egy réteghez, egy-egy korszakhoz köthetők, s így kevésbé válhatnak

az összmagyarság reprezentánsaivá és jelképeivé. Mások viszont éppen a színészek (és általában a személyek) kapcsán tudják a legkörrülrtabb kritériumokat megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy mitől is tekintik őket – másoknál inkább – a magyarság jellemző képviselőinek. Így hangsúlyozzák egyes színészekről szólván az ízes beszéd, az anyanyelv példaszzerű használata jelentőségét, a szerepeket (egyfelől a nemzeti történelem nagyjai-

nak, másfelől a tipikus magyar kisémberek megszemélyesítését); a „magyar sors felvállalását” (például *Latinovits*ról szólván: „az ő tehetségével bárhová elmehetett volna, de ő itt akart színész lenni”; vagy *Darvas Iván* esetében, akinél – talán orosz édesanyjára gondolva? – azt is hangsúlyozzák, hogy „származása-neveltetése ellenében is igazi magyarrá vált”). Ezeknél a válaszoknál tehát a mintaadó, a példaadó jelleg, a magyarság sűrített és/vagy drámai képviselője határozza meg a választást. (Mint például többnyire „a magyar történelem mintaadó alakjai” vagy a történelmi korszakok kérdéseinél is). Az egyes sze-

mélyek szimbolikus szerepének megítélésé tehát egyfelől más kérdéseknél nagyobb mértékben függ a válaszoló csoport-hovatartozásától; másfelől ha valakit választanak, nagy mértékben azért teszik, mert alakját valamilyen jellemző minta sűrített képviselőjének érzik.

Vannak olyan kérdések, amelyeknél az a legjellemzőbb, hogy elutasítják. Amelyeknél vagy azt hangsúlyozzák a válaszolók, hogy azon a területen nem lehet a „magyarost”, a magyarságra jellemzőt meghatározni (mint például a „hogy néz ki a tipikus

*A külföldre hivatkozó attitűd főleg azoknál tipikus, akik egyébként tradicionálisabb-sztereotipabb szimbólumtárral és nemzetönképpel rendelkeznek. A külföld ítélete ugyanis gyakran visszairgazolja ezt a hagyományosabb nemzet-képet – mivel a külföldi sztereotípiák többnyire csak követik a belső nemzetképet, a külső megítélés mindig egy korábbi állapotot, konzervatívabb öszképet rögzít, s ezért eleve jobban harmonizál a hagyományosabb önszemlélettel –, másrészt a hagyományosabb felfogás többnyire tekintélyelvű is, s ilyenkor a külföld ítéletét egy nagyobb tekintély (megegerősítő) véleményeként használja.*

magyar ember” esetében), vagy azt, hogy nem lehet egyet-kettőt kiemelni az adódó válaszlehetőségek közül (mint például a „foglalkozások” kérdéskörénél). Ilyen, általában elutasított kérdés a rokonszenves és ellenszenves népek meghatározása is. Ezek az elutasítások jelezhetnek megítélési bizonytalanságot vagy utalhatnak egyes területeken erősebben ható megnevezési tabukra is, leginkább azonban egy olyan szemléletet tükröznek, amely

óvakodik a külsődleges következtetésektől, a leegyszerűsítésektől és a kirekesztő ítéletektől – minthogy ilyesmire éppen ezek a kérdések adnak leginkább lehetőséget.

A kérdések azonban csak terelik a válaszolókat. Válaszaikat természetesen (a kérdéseknél is inkább) meghatározza mindaz az élmény, ismeret, körülmény, amely szerepet játszott a válaszoló eddigi életalakulásában.

### Sem hegedű, sem cimbalom

Az egyes válaszlehetőségek színeket, illatokat, fényeket, hőviszonyokat, ízeket,

hangulatokat idéznek fel, s ezek a választásban-elutasításban is szerepet játszanak. (Az akácról például eszünkbe juthat – s számos interjúalany éppen azt hangsúlyozza, hogy eszébe is jut – az akác virágzása, illata, a méhek döngicsélése, a méz; a házsongárdi temetőről a ligetes domboldal bujkáló fényekkel, árnyékokkal – és a magyarság múltbeli emberi teljesítményeinek ujjal érinthető emlékeivel – teli hangulata, és így tovább: minél telítettebb valami személyes érzékleti-érzelmi képzetekkel, annál jobban „működhet” hazaszimbólumként is.

Meghatározó a tájkép. Amit napra nap vagy gyakran látunk (legyen az akác, tölgy vagy diófa, puli, komondor vagy tehén, a Parlament vagy templom tornya), akár valóságos környezetünk része, akár a képek, könyvek, a televízió képernyője mutatják vizuális környezetünk jellemző elemének, amikor a „magyarságra jellemzőt” kell választanunk, akkor gyakran éppen ezek a vizuális beidegződések vezetnek bennünket.

Az érzelmi asszociációk kialakulásában sok minden szerepet játszhat. A gólyától például ma már nem lehet elválasztani a gyermekáldás képzeit, a tárogatótól a levert kuruc szabadságharc siratásának és a dac ébrentartásának szerepét, a magyar nótától azt, ahogyan a közös vígasság hagyományok szabályozta alkalmain az öröm és bánat kifejezésévé vált, a futballtól azt, ahogy összetart egy-egy férfitársaságot: bármikor kapcsolódott is össze egy dolog valamilyen érzelmi képzetkörrel, attól fogva magába szívta ezeket az érzelmeket, s ha a válaszoló életében ezeknek az érzelmeeknek jelentőségük van, akkor választásait is nagymértékben meghatározhatják. (Olykor éppen ilyen okokból nem választanak valamit; például egyik interjúalanyunk azért nem szavaz a szomorúfüzre, „mert az olyan szomorú, búbanatos...”, egy másik a pipacsra, mert az „szép ugyan, de mindenhová szétszóródó magjaival, hiszen végül is gyomnövény, nagyon megkeserítette a gazdák életét”.)

Van, amikor az ilyen érzelmeket a dolog természetének valamilyen oldala magában

hordja. A fecske vagy a gólya, a fészükre visszatérő költöző madarak ezáltal lehetnek sokak szemében a hűség, a kötődés jelképeivé is. Ám nem felejthetjük el azt sem, hogy ugyanaz a dolog különböző emberek számára különböző jelentéssel bírhat: van, aki éppen azért nem választja ezeket a költöző madarakat, mert „hűtlenül” elmennek minden évben, elhagyják az országot. (Akár így látja valaki, akár úgy, a közös elem, a „hűség” értéként kiemelése azonban a hazához fűződő érzelmek fontos alkotórésze lehet, s ezáltal annak, hogy e tulajdonság szerepel-e egy dolog képzetkörében, vagy sem, gyakran szerepe van abban, hogy az illető dolgot, jelenséget magyarság-szimbólumnak látja-e a válaszoló. Ha valaki például Sopront a jellemző magyar városok között említi, ezt szinte mindenki a hozzátapadt „hűséges város” epitheton ornanszal indokolja).

Az érzelmek legfőbb meghatározója is a személyes élmény. Számos választás mögött konkrét személyes élmények mutathatók ki: járt-e az illető Ópusztaszeren vagy a házsongárdi temetőben, rokonszenvesnek vagy ellenszenvesnek találta-e egy másik nép képviselőjét, népdalt, magyar nótát vagy klasszikus zenét hallgatott-e többet a rádióban stb.: sokan, amikor választásaik okairól kérdezik őket, éppen ezekre a személyes élményekre hivatkoznak. (Mennyire hatott rá az a látvány, mennyire hatotta át a gyerekkorát ez vagy az a zenefajta, milyen kellemetlenek vagy éppen milyen rokonszenvesek voltak számára ennek vagy annak a népnek a tagjai.) A személyes élményeken keresztül válik fontossá, hogy például valaki a népdalt vagy a magyar nótát tartja-e fontosabbnak (melyiket „használja” inkább a személyes életében); s egy bizonyos műveltségi fokon túl ilyen személyes élményekként épülnek be a történelmi-irodalmi ismeretek is.

A tájkép befolyásoló szerepe kapcsán hangsúlyoztuk, hogy amivel gyakran találkozunk, az könnyen összekapcsolódhat az ismertség-otthonosság érzésével s ezen keresztül a hazához fűződő érzelmekkel. A magyarság-szimbólumok választásában is fontos meghatározó tehát a mennyiség, az



adott dolog előfordulási gyakorisága a magyar környezetben (vagy legalábbis a válaszoló környezetében). Amiből sok van vagy legalábbis sok volt Magyarországon (például a parasztház vagy a barokk templom), ezért kap jóval több szavazatot (ezért tartják többen a magyarságra jellemzőnek ezeket mondjuk a jóval ritkábban látható román vagy gót templomoknál). S gyakran éppen ez a mennyiségi tényező, az abban a környezetben tapasztalható gyakoriság indokolja azt is, amikor a helyi jellegzetességek az ott élők számára az egész magyarság jellemzőinek minősülnek.

Persze sokan óvatosabban élnek az ilyen általánosításokkal. Többen éppen azt emelik ki, hogy a gyakoriság önmagában nem tesz valamit a „magyarságra jellemzővé”. Ők azt hangsúlyozzák, hogy azok a sajátosságok, amelyek a nemzeti közösségnek csak egy részéhez kapcsolódnak, azért nem tekinthetők igazán magyarságszimbólumoknak, mert hatásuk kiterjedése szűkebb a nemzet határainál (például *Jókai* és *Mikszáth* műveiről néhányan úgy nyilatkoznak, hogy ezek csak egy meghatározott korszak – a Monarchia – és egy meghatározott latinos műveltségű csoport világát idézik, s ezért kevésbé lehetnek az összmagyarság szimbolikus képviselői például *Arany János*nál, *Ady*nál vagy *Móricz*nál); másfelől viszont vannak olyan dolgok is, amelyeknek elterjedtsége a nemzetnél szélesebb körben jellemző, ezeket pedig emiatt nem lehet a magyarságra igazán jellemzőnek tekinteni. Ez utóbbi megfontolásból nem választják sokan a rózsát, a román, gót vagy szecessziós épületeket, a hangszerek között a hegedűt (mert legalább annyira kötődik például a klasszikus német zenéhez, mint a magyarhoz), a cimbalmot (mert a cigányzenekarok használják), a dudát (skót duda) vagy a furulyát (balkáni pásztornépek); a tulipánt (mert holland), a kukoricát (mert termelése az orosz-ukrán Hruscsov mániája volt és különben is amerikai növény), a tölgyfát (mert a németek szent fája), a nyírfát (mert szlávok), a telet (mert az az északi népekre jellemzőbb) stb. Egyénenként különböző, hogy ki tartja fontosnak, hogy a

„jellemzően magyaros” kijelölésénél a nemzet egészére és csak ennek a nemzetnek egészére jellemző vonásokat találjon, s ki az, aki megelégszik azzal, hogy ami gyakran előfordul, azt – a fenti megfontolásoktól függetlenül – már valamilyen mértékben jellemzőnek is tekintse.

A „gyakori előfordulás” nem csak a térben, hanem az időben is értendő. Ami (vagy amihez hasonló) az idők során többször is megjelent, azt egyesek hajlamosak jellemzőbbnek tekinteni más vonásoknál. (Az, hogy a „forradalmár”-t – illetve a forradalomhoz kapcsolódó eszményeket – válaszolóink több kérdésnél is a magyarságra jellemzőnek minősítik, részben abban gyökerezik – és jó néhány interjúalany éppen ezt is hozza fel magyarázatul –, hogy a forradalom a magyar történelem számos pontján és nagy jelentőséggel ismétlődő cselekvésforma, amelyek képzetköre egymásra rakódik, egymást erősíti.) A „pártoskodást”, a megszállók kiválmainak túlteljesítését, az álmódó légvárépítést vagy a hintapolitikát a magyar politikai kultúra jellemzőiként megjelölők is gyakran arra hivatkoznak, hogy ezek a cselekvésmódok történelmünkben többször is visszatértek. (Itt is vannak azonban olyanok, akik arra hívják fel a figyelmet, hogy meg kell határozni, időben is körül kell határozni a jellemzőnek érzett dolgok érvényességi körét: legtöbbször a városi terekkel-térségekkel kapcsolatban mondják azt, hogy ezek nagy része konkrét történelmi eseményekhez, konkrét történelmi személyekhez kötődik, ennél fogva nem lenne helyes őket az egész magyarságra, a magyar történelem egészére jellemzőnek minősíteni.) Sok esetben a többszöri ismétlődésnél is erősebb hatású egy dolog nemzet-szimbólummá válása szempontjából a kontinuitás. Ennek az értéknek a fontosságát emeli ki, amikor például valaki a „mire büszke az ország teljesítményei közül?” kérdésre az 1000 éves fennmaradást hangsúlyozza, s a kontinuitás tehet magyarság-szimbólummá olyan dolgokat, mint a kuvasz-komondor, amelyek „1000 éve kísérik a magyar pásztorkat” vagy az ősi pannonhalmi apátságot, Buda várát.

Ahogy egyes témák hajlamossá tehetnek arra, hogy a külföldiek szemüvegén keresztül minősítsünk valamit a magyarságot jellemzőnek, úgy a válaszolók attitűdjei között is jelen van az a típus, amely a külföldi ismertség és elismertség mértéke szerint tekint valamit magyarosnak. (Sokaknál a bor, a búza, a Puszta vagy *Bartók*, *Liszt* ebből a megfontolásból kerül kiválasztásra – például: „Bartók neve hallatán az egész világ Magyarországra gondol” –, néha arra hivatkozva tartanak különösen jellemzőnek egy-egy dolgot, mert bekerült más népek szokincsébe is – a huszármegfőt és a huszár mint „foglalkozás” kapcsán utalnak a nemzetközivé vált „huszár” szóra vagy az ételleknél a „goulasch”-ra –, de jellemző ez az attitűd a „mire büszke a magyarság teljesítményei közül?” kérdésre adott különböző válaszok esetében is, amelyekkel kapcsolatban interjúalanyaink gyakran hozták fel indoklásul azt, hogy „mert a külföld is ezt méltányolja”, lett légyen szó a világban sikereket arató magyar tudósokról, a sportteljesítményekről vagy Magyarország politikai beilleszkedéséről). Ez a külföldre hivatkozó attitűd főleg azoknál tipikus, akik egyébként tradicionálisabb-sztereotipabb szimbólumtárral és nemzet-önképpel rendelkeznek. A külföld ítélete ugyanis gyakran visszaigazolja ezt a hagyományosabb nemzet-képet – mivel a külföldi sztereotípiák többnyire csak követik a belső nemzetképet, a külső megítélés mindig egy korábbi állapotot, konzervatívabb összképet rögzít, s ezért eleve jobban harmonizál a hagyományosabb önszemlélettel –, másrészt a hagyományosabb felfogás többnyire tekintélyelvű is, s ilyenkor a külföld ítéletét egy nagyobb tekintély (megerősítő) véleményeként használja.

A személyes élmények és a külföldiek ítélete mellett többen hivatkoznak az irodalom meghatározó szerepére és hatására a nemzethez kapcsolódó asszociációk kialakulásában. Mint vártuk is, sokan említik például a *Petőfi*- és Arany-versek szerepét abban, hogy a nyarat tekintik a legjellemzőbb évszaknak, az Alföldet a legjellemzőbb tájegységnek és a Tiszát a leg-

magyarabb folyónak. De irodalmi ihletésre hivatkozhattunk Eger választásakor, a hun rokonság számontartásában és más kérdéseknél is. Sokszor, amikor egy-egy szimbólumot kiválasztanak, indoklásul nyomban valamilyen versidézetet társítanak hozzá. (A nyárhoz például az „ég a napmelegtől a kopár szik sarj”-t a Tiszához Petőfi versét vagy az Alföldhöz azt, hogy „mit nekem ti zordon Kárpátoknak fenyesektől vadregényes tája... lenn az Alföld tengersík vidékin, ott vagyok honn...”). Az elmúlt néhány évben a múlt századi romantikus irodalom tekintélye még növekedett is (bár hozzá kell tenni, hogy ez elsősorban a költészetre vonatkozik, és nagy mértékben függ a nemzedékhez tartozástól is, mert a legfiatalabb generáció sokkal kevésbé olvassa például a múlt századi romantikus regényirodalom alkotásait, mint a korábbi nemzedékek). Az irodalmi jellegű hatások közé sorolhatjuk a népdalok, a népmesék, illetve a magyar nóták sugallatát, tematizáló befolyását is. (A puli, a diófa, a rózsza, a gyöngyvirág, a „teljes szegfű” és a tulipán, a gólya, a daru, a nefelejcs és az „akácós út” megannyi mese, népdal és nóta témája, és interjúalanyaink hivatkoznak is ezekre, amikor választásaik okait igyekeznek összegyűjteni.) S ha már a népköltészet szóba került: ugyanilyen hatású az ábrázoló népművészet is (utalhattunk a tulipános láda példájára, ahol is a „magyaros” tulipán a ládát, a magyar ládák ezen díszítőmintájának gyakorisága pedig a tulipánt teszi magyarság-szimbólummá – illetve erősíti ilyen szimbolikus szerepét.) De a népi díszítőművészet gyakori motívumaként hivatkoznak a tölgyfára, az almára, a rózsára, a pipacsra és a búzavirágra meg a fokosra is az e jelképeket választók, nem beszélve azokról a tárgyakról, amelyeket azért tartanak különösen jellemzőnek a magyarságra, mert népművészeti alkotások.

Az ábrázoló művészetek szimbólumterjesztő szerepe természetesen a hivatásos festészetén keresztül is érvényesül. A múlt századi romantikus festészet ez irányú hatására már az alapvizsgálat kapcsán is utaltunk, de most interjúalanyaink is

megerősítették, hogy az ő magyarság-képükben is jelentősek voltak ezek a hatások. E romantikus képvilág elemeiként utalnak egyesek a subára, szürre, a gatyára, a karikás ostorra, a búbos kemencére, de szóba kerül ez a hatás a csárdás, a verbunkos, a csúrdöngölő vagy a legkülönfélébb népi hangszerek, egyes állatok, növények kapcsán is, sőt, maga a „pásztorkodásnak” mint a magyarságra egyik legjellemzőbbnek tartott foglalkozásnak a képzete is nagymértékben a múlt századi festészetből (és irodalomból) táplálkozik.

Ez a múlt századi romantikus képzetkör alapozta meg részben az ország idegenforgalmát is, nem csodálható, hogy a turistáknak szánt kiadványok képvilága (és tartalmi kínálata) is nagy mértékben e képzetkör pilléreire nyugszik. Az más kérdés, hogy maguk e kiadványok, prospektusok is hatnak (s nem csak a külföldiekre, de magukra a magyarokra is). S így voltak olyan válaszolóink, akik arra a kérdésre, hogy igazából honnan is származnak azok az asszociációik, amelyek

alapján valamit magyarosabbnak ítélnék másnál, az idegenforgalom, a vendéglátás, a turizmus által terjesztett magyarságképre hivatkoztak. (Ez a képzetkör egyfajta stilizált falu- és tanyakép elemeiből építette fel a sajátos „magyar” világot, s ugyanezt a fajta magyarságképet erősítette az a stilizáció is, amely a néptánc és népdal szinpadiasításában és a harmincas, majd az ötvenes évek egyes filmjeinek „népi” vagy inkább népies jellegében nyilvánult meg – sokan vannak, akik a „magyarság”-szimbólumokat ezeken a stilizációkon keresztül sajátították el, pon-

tosabban: magyarság-képüket ezek a stilizált szimbólumok alakították ki.)

Említettük, hogy azok között, akik saját élményeiket nevezik meg magyarság-képük elsődleges forrásaként, vannak, akik számára ezek az élmények tudások, ismeretek megszerzését jelentik. A magyarság-szimbólum-választások nagy része különböző ismereteken nyugszik, amelyek a szülőknek vagy egy-egy emlékezetes tanárnak, egy-egy élményt jelentő tudományos magyarázatnak köszönhetően valóban élményszerű mélységben rakódnak le a szerzett tudás többi mozaikdarabkája kö-

*A személyes élmények és a külföldiek ítélete mellett többen hivatkoznak az irodalom meghatározó szerepére és hatására a nemzethez kapcsolódó asszociációk kialakulásában. Mint vártuk is, sokan említik például a Petőfi- és Arany-versek szerepét abban, hogy a nyarat tekintik a legjellemzőbb évszaknak, az Alföldet a legjellemzőbb tájegységnek és a Tiszát a legmagyarabb folyónak. De irodalmi ihletésre hivatkoztunk Eger választásakor, a hun rokonság számontartásában és más kérdéseknél is. Sokszor, amikor egy-egy szimbólumot kiválasztanak, indoklásul nyomban valamilyen versidézet társítanak hozzá.*

zé. Interjúalanyaink gyakran és szívesen hivatkoztak ilyen ismeretekre: ezek egyfajta beavatottság-érzést is adnak (én tudok valamit, amit nem mindenki), s ezen keresztül megerősítik a választást (mivel én ismerem a dolog összetevőit, másoknál jobban meg tudom határozni azt, hogy mi az igazán magyaros és mi nem az). Ezzel az attitűddel hivatkoznak sokan a dolgok eredetére (például a kukoricánál azok közül, akik nem választják, többen is

elmondják, hogy azért nem, mert bár eléggé régen meghonosodott, aki tanulta, tudja, hogy amerikai eredetű; a muskátlinál hangsúlyozzák, hogy aki egy kicsit ért az etimológiához, az a nevéből is érzékeli, hogy ez a virág német területről került hozzánk; egy interjúalany, aki elutasítja „a magyar közvetítő nép” tételt, arra hivatkozik, hogy „nem igazán közvetítő nép, mert Kelet felé zárt: az orosz irodalom is német közvetítéssel került hozzánk”. Persze nem csak az elutasításoknál hasznosulnak a többletismeretek. Aki például az említett elutasítókkal ellentétben jellemző magyar

hangszernek ítéli a hegedűt, az is ugyanúgy efféle tényismeretekre, többletismerekre hivatkozik, mint ellenlábasa: ilyenkor például azt hangsúlyozzák, hogy a hegedű mégiscsak a magyar népzene vezető hangszere, és a játékmód határozottan megkülönbözteti nyugati használóitól, illetve a klasszikus zenében való felhasználásának módjától. Van, aki Debrecent azért választja, mert tudja, hogy „annak történetében testesül meg legjobban a magyar városfejlődési modell”. Más a csizmát azért tartja jellemzőnek, mert *Veres Péter* alakját idézi fel a számára. A harmadik azért voksol a kuvaszra-komondorra, mert tudja, hogy azok a honfoglalás óta jelen vannak a magyarok életében. A szőlőnél szóba kerül az ősi magyar szőlőkultúrák nagy részét elpusztító múlt századi filoxéra-járvány. Aki a „kevert eredetet” tartja a magyarságra jellemzőnek, ehhez szállítja a történelmi érveket is (már a honfoglalás előtt többféle népből tevődtek össze a magyar törzsek, a török megszállás alatt is folyt a keveredés, a tatárjárás és a török megszállás után jelentős nyugati betelepítések történtek stb.)

A történelem különben is igen fontos orientációs pont a nemzeti szimbólumok kialakítása során, így a történelmi ismeretek gyakori hivatkozási alapok, s szinte minden választott szimbólum kapcsolatba kerül a jelenleg a magyar történelem meghatározó korszakainak tartott négy periódus (a kalandozások és az Árpádkor, az Anjou-Hunyadi fénykor, a szabadságharcban tetőző reformkor és a milleniumi „aranykor”) valamelyikével.

Néhány szimbólum erejét az adja, hogy képzetkörének történelmi megalapozását a jelenkor valamiképpen megerősíti. Ilyen például az Országház (amelynek látványa és múltja úgy hordozza magában a milleniumi „aranykor” jellegzetességeit, hogy eközben tele van a korábbi három meghatározó korszakra való utalással is, s ehhez a múlthoz társul hozzá az a tény, hogy jelenleg is ebben az épületben működik a Parlament, vagyis hatása az ország életére a múltban is, a jelenben is meghatározó). Nem ekkora jelentőséggel, de múlt és je-

len kettős megerősítése több szimbólum esetében is kimutatható. A népi szöttesek, festett tányérok is egyszerre a múlt emlékei és a mai lakások eleven, gyakran hétköznapi használati funkciókat is ellátó tárgyai. Az „erdélyi faépítéset” kategóriája egyrészt építészettörténeti műemlékeket idéz, másrészt azonban egy olyan, hagyományként örökített építési módot, amely többek között a másik kategória, a „szerves építéset” formájában is továbbél.

A történelem örökítette ismeretek és asszociációk az esetek nagy részében tudatosak, sok esetben viszont lekopik róluk a pontos tudás, és gyakran csak (rögzült) nyelvi kapcsolatok formájában épülnek be az újabb nemzedékek világképébe. Egyik interjúalanyunk például azt indokolván, hogy miért a búzát tartja a legjellemzőbben magyar növénynek, arra hivatkozik, hogy „a fülembé ivódott az ’acélos magyar búza’ kifejezés, amelyről egyébként nem is tudom pontosan, hogy mit jelent, de olyan sokszor hallottam, hogy ezt a szókapcsolatot magától értetődőnek tartom”. Így hivatkoznak mások „a magyar: lovas nemzet” tételre, vagy arra, hogy a „magyar nóta (a magyar tarka, a magyar vizsla stb.) természetesen jellemzően magyar, hiszen benne van a nevében is”.

A választásokat meghatározzák természetesen a válaszolók egyes szociológiai sajátosságai. Mások – és más magyarságkép jegyében – választják a nád-zsup-tetejű parasztházat és mások a kúriát; mások a halászlét és paprikás csirkét s megint mások a gulyás-pörkölt-bableves együttest; mások Móriczot, mint *Babitsot*; mások az atillát, vitézkötéses ruhát és mások a bőszárú gatyát. Az összefüggés korántsem egyszerű: sem azt nem lehet mondani, hogy a válaszolók szociális helyzetének tükrözi, sem azt, hogy egyértelműen orientációjuk kifejeződése (vagyis nem feltétlenül aszerint oszlanak meg a válaszolók, hogy a paraszti származásúak paraszti, a polgárinemesi származásúak pedig nemesi vagy más jobb módra utaló jelképeket választanak; de a fordítottja sem törvényszerű, miszerint az „alulról jöttek” szemében vonzóbbak a „fentebb létre” utaló vagy a ne-

mesi szimbólumok, a városi rétegek pedig a falu, a parasztság életformája felé fordulnak). Mind a kétféle attitűddel találkozunk: sok, az egyén életét meghatározó tényező együtthatásának függvénye, hogy a két választási típus közül (saját csoport szimbólumainak választása – a „mások” életének jelképei közül választás) melyik érvényesül inkább az egyes kérdések megválaszolásakor. (Vagy egyik sem.)

Azt már az alapvizsgálat jelezte, hogy a falusi és a városi szimbólumok elválnak egymástól. Kétségtelen, hogy a magyarság-szimbólumok között a (hagyományos) faluhoz kötődő képzetek dominálnak. Olyan képzetek, amelyek a hagyományos falusi élet egyes mozzanatait idézik. (A disznótorhoz kapcsolódóan az ételek között a disznótoros, a kolbász, hurka választása; a szüretet idézően a szőlőé, a boré; az aratás képzetköréből a búza, a búzamezők képével együtt a pipacs, búzavirág, a tárgyak között a kasza, az aratási koszorú stb. kiemelése; s például a paprika választása is elválaszthatatlan a parikafüzérektől vöröslő falusi tornácok, konyhák képétől.) Ezeket az összefüggéseket feltételeztük már akkor is, amikor az alapvizsgálat adatait értelmeztük (sőt, már a válaszlehetőségek kiválasztásakor is), most az interjúkban azonban e feltételezés visszaigazolást nyert, többen beszéltek arról, hogy éppen ezek a falusi képek azok, amelyek alapján választanak. (Ebben semmi különös nincsen, hiszen paraszti ősei, családi kapcsolatai, de legalábbis falusi élményei szinte minden magyar családnak vannak). A falu képzetkörébe tartozik a földműves és pásztor, a pulikutya, a kvasz-komondor, a szarvasmarha, a gólya, a suba-guba, a szűr, a gatyá, a fejkendő, a paprika, hagyma, a búza, az akácfa, diófa, a különböző virágok, a csárdás, a csürdöngölő, a népdal és a magyar nóta, a nád-zsup-tetejű házak és az ámbitusos parasztkorok porták (de a kúriák is), a különböző paraszti tárgyak és hangszerek. Ugyanakkor a fővároshoz is több nemzet-jelkép kötődik (főleg a hatalmi centrumra utaló épületek): a Parlament, a Vár, a Halászbástya, a Mátyás-templom, a Bazilika, a Hősök tere, a Gellérthegy, a Nemzeti Múzeum, a kerepesi te-

mető. (Vidéki városaink közül csak egy-kettő – Eger, Székesfehérvár és néhány egyházi központ, Erdélyben még Kolozsvár – játszik jelentősebb szerepet a nemzeti összképben.)

A paraszti jelképek olykor a polgáriakkal, városiakkal (lásd egyfelől a gatyá, másfelől a „nadrágos ember”), olykor a nemesekkel állnak szemben, mint az épületek (parasztház versus kúria) vagy szintén egyes öltözékek (suba-guba, bőszárú gatyá, fejkendő versus atilla, Bocskai-sapka) esetében láthattuk; máskor a paraszttal és nemesivel (mint egy hagyományosabb magyar társadalom képviselőjével) szegnek szembe polgári jelképeket. (Ez jellemző például az írók választásakor, vagy így áll szemben a „csizmával” a „cipő”).

A szociológiai eredetnek és/vagy beágyazottságnak, rokonszenvnek különösen látványos jelentősége van a „mire büszke?” és a „magyarság általános jellemzői” kérdések esetében. A paraszti beágyazottságú választóknál (a kemény paraszti önellátó életforma emlékeiből következően) a tipikus az „életképesség”, a szívósság kiemelése. A polgári szemléletet inkább a teljesítmények jelentőségének hangsúlyozása jellemzi. A nemesi jellegű magyarságkép pedig a „tradíció folytonosságát” helyezi értékrendje középpontjába. S hogy ki mire büszke elsősorban az ország eredményei közül, abban elsősorban éppen ez az orientációs különbség érhető tetten. De természetesen nem csak ez. Hasonló meghatározó szerepe lehet a valláshoz való viszonyoknak is. A hívők (felekezettük sajátosságai szerint is) természetesen inkább választanak egyházukhoz kötődő képzetek alapján (a foglalkozásoknál katolikus pap, illetve református lelkész, a kántor szerepét is ellátó tanító; a településeknél az egyházi központok és zarándokhelyek, az épületeknél is a templomok) – többen hangsúlyozzák is, hogy azért helyezik ezekre a hangsúlyt, mert hívő, az adott egyházhoz kötődő emberek.

Már az alapvizsgálatban kiderült az is, hogy a nemi hovatartozásnak is szerepe van a választásokban. A nők figyelme nagyobb mértékben irányul az otthon tárgyai és az

otthonteremtés egyéb feltételei (kispad, lóca, láda, Herendi-Zsolnay porcelán, ennivalók, gyümölcsfák, gyógyeszközök, lakásdíszítő virágok – és természetesen a női ruhadarabok) felé; az általuk választott magatartásformák, politikai megoldások is inkább a hagyományos (otthonteremtő) női stratégiáknak felelnek meg. A férfiaknál hangsúlyosabbak a harci elemek, a politikai szempontok (például a kokárda vagy az '56-ra utaló Corvin-köz), a kifejezetten férfi tárgyak (például a pipa) és általában is: a presztízsjelek iránti nagyobb érdeklődés.

### Külső és belső

Korábban szó volt arról, hogy a magyarság-szimbólumok egy része elsősorban a nem-magyarokkal való viszonyban szerepel nemzet-jelképként, más része belső azonosulás kifejezője. Ugyanígy az egyes emberek választásaiban is megkülönböztethető a „külső” és „belső” típusú szimbólumok használata. A „külső” szimbólumok azok, amelyeket saját életükben nem használnak, de úgy gondolják, hogy ezeket mint azonosító jeleket a magyarság – mint egy ruhát vagy jelmezt – magán viseli; a „belső” szimbólumok valóban jelen vannak mindennapi életükben. Ebben az értelemben a mai magyarok számára a gatyá, a suba-guba, a szűr, a csizma, a pásztorcip, a huszár – de jószerint már a pásztor is – külső szimbólum, a paprika, a bor vagy a kokárda belső (is). A „külső” képben a „paraszti-pusztai” és a „harcos magyarság” romantikus képe dominál (kard, karikás, fokok, Vár, Halászbástya, Eger csillagai, a huszárok), a „belsőben” az otthon, a munka, az eleven ünnepek, a vallásgyakorlás mindennapokban használt elemei (a templomoktól a kokárdán és a kaszán keresztül a Herendi-Zsolnay porcelánig és a paprikás csirkéig). E „belső” szimbólumok közül különösen sok kötődik a „házhoz”: a házőrző kutyák; a nád-zsup tető; a háztetőn eresz alatt fészkelő gólya, fecske; az ablakokat díszítő muskátli; a kispad, lóca, a kemence; a szobák dísz tárgyai; a ládák és az őket díszítő tulipán; a mindennapi ételek; de ide sorolhatjuk a parasztcsaládoknál há-

zilag készített citerát; a házakban zajló lakodalmakon táncolt csárdást; sőt, még az üvegestáncot is, amennyiben a lányok-aszszonyok egykori hétköznapi szokását idézi; s egyes írók népszerűségében is szerepet játszik, hogy olyan témákat írtak-verseltek meg, amelyek erősen hordozzák az otthon hangulatát (Petőfitől Aranyon, Móriczon át *Fekete Istvánig*). Persze hogy mi „külső” és mi „belső”, ebben állandó mozgás van: a vitézkötéses ruha – de majdnem a ló vagy a népdal is – egy időben oda jutott, hogy eltűnt a mindennapokból, az utóbbi évtizedekben azonban sokak életében újra szerepet kapnak, „belső”, a mindennapi életben is használt jelképekké elevenednek. A mindennapjaikban nem használt jelképeket sokan elutasítják: tudják, hogy ezeket magyarság-jelképeknek szokták tekinteni, de mivel számukra ezek csak „külső” jelképek, nem választják őket. (Van, aki például arra hivatkozik, hogy a magyar nótát, az operettet, a cigányzenét sokan magyarság-jelképeknek tekintik, ő azonban inkább Bartókot tekinti annak; más azt hangsúlyozza, hogy a sok nyelvre lefordított Petőfivel, Jókaiival, *Gárdonyival*, *Móriczcai* szemben ő a „modernebb” szerzőket – *József Attilát*, *Babitsot* – érzi inkább jellemzőnek a mai magyarságra.) Ugyanezen az alapon utasítják el sokan a mokány, barnahajú, bajszos magyar sztereotípiáját vagy ítélik a földművesnél jellemzőbbnek a matematikust. Hogy mi „külső” és „belső”, ennek megítélése maga is szubjektív – vannak például, akik a „csárdást” afféle kifelé szóló, mesterséges magyarság-szimbólumnak tekintik; ettől az állásponttól természetesen élesen elválik azoké, akik akár a lakodalmak, mulatságok alkalmából, akár a táncházak táncrendjének részeként természetes mindennapi életük részeként „használják” ezt a táncot. Az erdélyi kultúra jelképeit az erdélyiek természetesen „belső” jelképeként forgatják, az anyaországiak közül pedig elsősorban azok választják ezeket, akik számára az erdélyi kultúra „belső” maradt, akik nem a mesterséges politikai határokat, hanem a kultúra határait tekintik egy nemzet szimbolikus közegének.

Az egyéni választások meghatározói között végül a pillanatnyi, aktuális körülményeknek is szerepet kell tulajdonítanunk. Ha olyankor teszünk fel egy kérdést, amikor egy növény betakarítása folyik vagy egy ételnek „szezonja” van, szükségképpen nagyobb figyelem esik rá, s beléphet egészen egyedí körülmények hatása is. (Érdekes lenne például ellenőrizni, hogy a vizsgálatunk idején lejátszódott tiszai ciánszennyezésnek milyen hatása volt a halászlé választására.) De ebbe a körbe tarthatnak olyan kérdések is, mint amelyek a magyar történelemre vagy a politikai kultúrára vonatkoznak: aktuális politikai

események befolyásolhatják azt, hogy valaki melyik (történelmi) modellt érzi elevebbnek, az aktuális események szempontjából használhatóbbnak. (Egyes interjúalanyaink el is mondják ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban, hogy most, mostani tapasztalataik alapján látják így vagy úgy a dolgokat.)

Az egyén választásait meghatározó tényezők sora talán még tovább is folytatható lenne: interjúalanyaink beszámolói alapján mi most ezeket láttuk a legfontosabbaknak. Persze amikor több is jelen van ezek közül a meghatározók közül, ez erősítőleg hathat az adott szimbólumra. (Így emeli a paprikás ételek jelentőségét az, hogy maga a paprika is magyarság-jelkép – és vice versa –, *Mátyás király*ét a róla szóló népmesék; a vitézkötéses ruha egyszerre mozgósítja a huszárvisélet és a nemesi díszmagyar képét s a mindkettőhöz fűződő történelmi asszociációkat; Visegrád egyszerre veszi magába a Mátyás-korhoz és a Dunakanyarhoz, Székesfehérvár pedig a történelmi múltjához s mai ipari jelentőségéhez fűződő képzeteket; a ki-

egyezés-kor értékét emelik az abból a korból származó épületek, a korszak tudományos teljesítményeinek, művészeti alkotásainak ismerete; a ló választását a paraszti életben játszott szerepe éppúgy erősíti, mint a történelem lovas harcosainak emléke; a tárogatóét a hangja kiváltotta érzelmek és történelmi szerepének ismerete; Bartók, *Kodály* és az általuk gyűjtött-feldolgozott népdal; a táncok és a hozzájuk kapcsolódó hangszerek; a nád-zsupfedelű parasztház és a benne található tárgyak egymást erősítik; az örölt paprikával, a téli szalámmal és tokaji aszúval kapcsolatban egyrészt az a tény, hogy Magyaror-

*Egy következő, „realista” magyarságkép számba veszi a negatívumokat is, de magyarságára büszke, azonosuló. Ez a típus gyakran választ ellentétes elemeket: a magyarság tulajdonságai között például egyszerre hangsúlyozza azt, hogy „önpusztító” és azt, hogy „ügyes, életrevaló”; hogy „forradalmár” és hogy „kompromisszumkötő”; a magyarságra jellemző korszakok közül választ sikerkorszakot is, meg kudarcosat is; gyakran választja, tartja jellemzőnek a hazájának idegenben elismerést szerző tehetség elmentmondásos életút-modelljét.*

szág mezőgazdasági ország, indokolja, hogy ilyen termékek minősüljenek a legjellemzőbbnek, ehhez azonban még hozzáépül az is, hogy ezeket a termékeket ajándékozni is szokták, meg külföldön is ezeket ismerik leginkább stb. Az interjúalanyok mindezekben az esetekben maguk is azt hangsúlyozzák, hogy azért választják éppen ezt vagy azt a válaszlehetőséget, mert abban több ha-

tóelem együtt van jelen.) Ilyen szempontból különösen alkalmasnak bizonyulnak azok a szimbólumok, amelyek sűrítetten tartalmazzák a (pozitív) asszociációkat – a „fénykorok” ezért is minősülnek „fénykoroknak”.

### Választási stratégiák

Az egyéni választások során kirajzolódik néhány jellegzetes válaszolói stratégia. E stratégiák bizonyos válaszok együttjárásán alapulnak: hogy éppen melyek járnak együtt, ez változó, az alapvizsgálat ezért nem mutatta ki az ilyen jellegzetes válaszoló-típusokat, amelyek azonban az

interjúk során eléggé markánsan elkülönültek egymástól.

Az egyik tipikus válaszolói típus egyfajta „idilli” magyarságképet rajzol: a magyar falu idealizált és idillizált képét. A falusi élmények – amelyek meghatározó szerepéről fentebb írtunk: a disznótorok, aratás, szüret, az otthon – ebben a képben stilizált, megemelt formában, ünnepi pillanatokból összeállítva szerepelnek, s hozzájuk kapcsolódik a „tehetséges”, „vendégszerető” és „szorgalmas” nép képzete. Az irodalomból ehhez a képhez társul a ‚Családi kör’ Arany Jánosa, az ‚Anyám tyúkjá’, a ‚Füstbe ment terv’ vagy ‚A négyökrös szekér’ Petőfije, a ‚Hét krajcár’ Móricza; *Móra*, Gárdonyi, Fekete István faluképe. Eleven és erős még a múlt században megalapozott „romantikus” nemzetkép is, amely elsősorban a pásztorélet és a lovas harcos elemeiből építkezik (egyfelől a pusztá, a ló, a magyar rideg marhatartás, a suba-guba, cifraszúr, a bőszárú gatyás csikós, a gulyás, a karikásostor, a fokos, másfelől a huszár, a kardos, atillás, lovas vitéz, a hun-szittyá ösök, a palotás, a verbunkos és a hajdútánc, a tárogató, a forradalmár költő, a büszke tartású férfi, a tűzről pattant menyecske, a honfoglalás- és Árpádkor, 1848 pilléreim nyugszik). A prospektusok, a turistaipar magyarságképe nagyrészt ezen a két modellen alapszik (és ezeket erősíti, táplálja), kiegészítve a „Magyarország kulturális nagyhatalom” és a fürdő-ország polgáriasabb képzeteivel. Egy következő, „realista” magyarságkép számba veszi a negatívumokat is, de magyarságára büszke, azonosuló. Ez a típus gyakran választ ellentétes elemeket: a magyarság tulajdonságai között például egyszerre hangsúlyozza azt, hogy „önpusztító” és azt, hogy „ügyes, életrevaló”; hogy „forradalmár” és hogy „kompromisszumkötő”; a magyarságra jellemző korszakok közül választ sikerkorszakot is, meg kudarcosat is; gyakran választja, tartja jellemzőnek a hazájának idegenben elismerést szerző tehetség ellentmondásos életútmodelljét stb. Van egy kifejezetten „keserű” magyarságkép is: a „mi mindig rossz helyre csatlakozunk”, a jellemzőnek a

„tragikus sorsú, meghasonlott nagy formátumú személyiséget”, a mohácsi csatavesztést, a pártoskodást – legjobb esetben a passzív rezisztenciát – tartó, csalódott, de érzelmileg szintén elkötelezett magyarságkép. S találkozunk – a mi mintánkban főleg a jelenleg harmincas éveiben járó korosztály tagjai között – egy „kivülállónak” nevezhető magyarságképpel is (többnyire ez sem jelent valóságos kívülállást, csak erős szkepszist a bevett magyarságklisékkel szemben: alapvetően az jellemzi, hogy mit utasít el a hagyományos magyarság-képből – például a suba-gubás, gatyás paraszti Magyarországot, a Pusztá-asszociációkat, a turulmadaras, hun rokonságos romantikát, a magyar nótát, a cigányzenekart, a mokány bajszos fizimiskát, egyáltalán azt, hogy külső jegyek jellemezhetik a népet – de az nem derül ki, hogy ezek helyett milyen jellemzőket tudna állítani).

Jellegzetes választási stratégia az a pragmatikus alapállás, amely elsősorban nem olyan érzelmekkel és pozitívan vagy negatívan kezelt ideologikus asszociációkkal áthatott elemekből építkezik, mint az eddig soroltak, hanem azon az alapon választ, tart valamit a magyarságot (méltóképpen) jellemzőnek, hogy mennyire vált be. Az ilyen típusú válaszolók például a nád-zsupfedelű ház választását azzal indokolják, hogy az „jó hőszigetelő, jól bevált eljárás”; az akácét azzal, hogy az „sokféleképpen hasznosítható – mézet ad, megköti a homokot, alkalmas megmunkálásra, tűzifa –” a csizmát, hogy az hóban-sárban, munkában-táncban egyaránt alkalmas viselő stb., de a citeránál is ők azok, akik azt hangsúlyozzák, hogy azt el lehetett készíteni egy egyszerű paraszti háztartásban is, a csárdással kapcsolatban, hogy azt mindenki táncolta-táncolhatta. E szemléletben nagy szerepe van az elterjedtségnek (hiszen az is egyfajta beválás-mutató), illetve a (szintén visszaigazoló) tradíciónak. Többen hivatkoznak arra, hogy ezt vagy azt a dolgot (legyen szó a hársfateáról, az akácmezzről, a tölgyfahordóról, az aratási koszorúról vagy az almáriumról, búbos kemencéről) gyerekkorukból ismerik, de már a nagyszüleik is használták, nekik is meg-



felelt – ez tehát jellemző lehet a magyarságra. A „földművest” mint foglalkozást is sokan azért tartják jellemzőnek, mert a legtöbb családban éppen a paraszti tudás volt a nemzedékről-nemzedékre átadott, örökített tudásanyag. (A hagyományhoz való viszony jegyében ítélnek meg másokat is: *Erkel* és *Bartók* például azért kap tőlük szavazatokat, azért tartják őket is a magyarság méltó képviselőinek, mert építettek a hagyományra: egyikük a történelemre, a másik a népdalra.) Ez a pragmatikus szemlélet örül annak, ha a „beváltás-got” a külföld is visszaigazolja: e válasz-lói típus képviselői gyakran és büszkén hivatkoznak olyan értékekre, illetve Magyarország olyan adottságaira, amelyek másutt nem találhatók. (A tokajival vagy a búzával, de még a tölgyfával kapcsolatban is így hangsúlyozzák, hogy a magyar éghajlat és a talaj sajátosságainak köszönhetően olyan tulajdonságokkal bírnak, amelyek másutt nem jellemzők – s hogy például Franciaországba ezért Magyarországról vitetnek tölgyfát a hordók készítéséhez. A legújabb ilyen hivatkozás a büszkeség a kergemarhakórral szemben ellenálló magyar szürke szarvasmarhára. De nem csak a paraszti élet elemei kerülhetnek be ebbe a látókörbe: többen emlegetik a budai Várat, amelynek nagyszerűségét – a Világörökség részévé nyilvánítván –, lám, a külföld is elismerte.)

Mivel e pragmatikus szemlélet alapja a paraszti kultúra önellátóképesége, e válaszoló-típus gyakran hivatkozik az igénytelenségre, egyszerűsége: hogy valami azért jellegzetesen magyar, mert éppen igénytelensége, egyszerűsége folytán tűrős és életképes. (Ezt szóba hozzák az akácról, a pipacsról, a muskátliról, a pulikutyáról, a nád-zsup-tetejű házról vagy a magyar embertípusról szólván is.) Ebben az ítélethozatali típusban nagy szerepe van a nemzeti tulajdonságok között a szorgalomnak.

A pragmatikus szemléletnek a magyar élet külföld által elismert mozzanataira való büszkeségével érintkezik, de más alapattitűdű interjúalanyaink választásait is meghatározza a specialitások keresése. Szó volt arról, hogy sokan azért tartanak

valamit jellemzően magyarnak, mert másutt nem található. Az előző pontokban több ilyen példát említettünk, de a *Pick-szalámitól* kezdve a halászléig, gulyásig, túrós csuszáig, rétesig, az atillától és a huzármentétől a pásztorgatyáig, a pulitól, kuvasztól-komondortól, rackajuhtól a *Béres-cseppekig*, a magyar népzene-től az erdélyi faépítészetig, a Nyugaton már eltűnt pipacsos, vadvirágos rétektől, mezőktől a magyar költészetig vagy a táncházig sok mindennel kapcsolatban elhangzik, hogy „mert ez páratlan, egyedülálló, mert ilyen nincs másutt a világon”.

Hasonló ehhez a választás az eredet alapján: többen elsősorban aszerint választanak, hogy az illető dolgot magyar eredetűnek vagy legalábbis régóta meghonosodottnak, meggyökerezettnek lehet-e tekinteni.

A válaszadói stratégiák csoportosíthatók abból a szempontból is, hogy mennyire türelmesek, toleránsak más felfogásokkal szemben. Ahol például két választástípus egyúttal két, egymástól elváló ízlésrétegre utal – például népdal versus magyar nóta – ott a toleráns stratégia elfogadja a másik álláspontot (mások álláspontját) is (például: hangoztatva, hogy ő a népdalt szereti, hozzáteszi, hogy viszont mivel sokan kedvelik a magyar nótát is, azt is a magyarság jellemző zenéi közé kell sorolni). Vannak ugyanakkor olyanok is, akik saját szemléletüket tartva az egyetlen helyes viszonyulásmódnak, azt azonosítják a „jellemzően magyar”-ral, s élesen elutasítják az attól eltérő ítéleteket. (Például az általuk kedvelt írókat „tipikus magyar íróknak” nyilvánítják, a nem kedveltekről pedig különböző érvekkel próbálják bizonyítani, hogy miért nem azok.) A toleráns típus az átlagnál gyakrabban sorolja Magyarországot a „Duna-völgyi népek” sorsközösségébe, illetve Közép-Kelet-Európához (esetleg az Osztrák-Magyar Monarchiába); általában azt hangoztatja, hogy nincs ellenszenves nép; a magyarság tulajdonságai között pedig a vendégszeretetet, a kompromisszumkötő képességet és a befogadó-asszimiláló természetet hangsúlyozza; a Millennium korát mint különböző etnikumok befogadásának, asszimilálásnak idő-

szakát pozitívnak ítéli; s ha egyes népeket rokonszenvesebbnek is ítél másoknál, a kevésbé rokonszenvesekkel kapcsolatban is szóba hozza azok egyes pozitív tulajdonságait.

Gyakori válaszolói típus, amelynél két különböző modell elemei keverednek. Például úgy, hogy a falu világához kötődő gyerekkorra ráakódtak egy urbanizáltabb, fogyasztói életforma képzetei, s a magyarság-szimbólumot ezek együtteséből vagy keverékből állítják össze. Jellemző e típusnál a pipacs, búzavirág, a paprika, hagyma választása (ezekben a szimbólumokban ugyanis, mint az alapvizsgálat ki-mutatta, egy urbanizáltabb, fogyasztói szemléletű életszféra értékítélete fejeződik ki, amennyiben a rózsával, szegfűvel, tulipánnal és a búzával, kukoricával szemben választanak – de ugyanakkor az említett virágok és hazszonővények a paraszti életnek is részei, így választásuk mindkét paradigmában elfogadható). És van, amikor egymás mellé választják a két életszféra elemeit: a magyarság jellemző foglalkozásai között felsorolva például a földművest, a pásztor és a matematikust; a magyar nótá mellett Bartókot; a nád-zsupfedeles parasztház mellett a román és gótikus templomot; a suba-guba mellett a hímzett inget és a Bocskai-sapkát; a tokaji aszú mellett a Herendi-Zsolnay porcelánt; a kedvenc ételek, italok között a gyerekkor étellemlékei (például a disznótoros, a szüreti bor) mellett mondjuk az olasz konyha divatos ételeit vagy az ABC-k polcait megtöltő rostos üdítőket.

Ennél a fenti típusnál a kettősség nem feltétlenül tudatos: életük egymásra rakódott rétegeit tükrözi. Van azonban egy olyan válaszolási stratégia is, amely tudatosan tesz egymás mellé különböző szempontok alapján választott jelképeket: tudja, hogy a magyar népesség megoszlik az egyes szimbólumok választása szerint, így amikor „jellemzően magyar” dolgokat kell kiválasztania, úgy véli, hogy csak a különböző válaszlehetőségek együttese fogja a „jellemzően magyart” reprezentálni, csak a különböző típusok együtt- említése fedheti le azt, amit az adott kérdéskör területén a „magyar” jelent.

Ez az „együttesesség” nem csak különböző típusok választását, de többnyire különböző szempontok alkalmazását is jelenti. Például az ételeknél van, aki elsőnek a halászlét nevezi meg, mert ő azt szereti legjobban; aztán a gulyást, mert a világban azt tartják a legjellegzetesebb magyar ételnek; és végül a rétest, mert az magyar specialitás. Mások a „külső” és a „belső” jelképeket kapcsolják így össze, megemlítve például a népdalt, „mert az a miénk” és a magyar nótát, a cigányzenét, „mert Nyugaton ezt ismerik”; a búzát, „mert az élethez a kenyér a legfontosabb” és a paprikát, „mert a magyar örölt paprika ott van minden nyugati szupermarketben is”. Vagy az írók felsorolásakor: van, aki megemlíti egyrészt Adyt vagy József Attilát, „mert a modern Magyarországot szimbolizálja”; másrészt Arany Jánost, „mert a klasszikus magyar kultúra képviselője, és a magyar nyelv legnagyobb mestere”; és végül Petőfit vagy Móriczot, „mert témái, figurái nagyon tipikusan magyarok”. (Általában is: az íróknál vagy a téma, vagy a habitus, vagy a stílus alapján – vagy éppen mindezek együttes figyelembevételével tartják a kiválasztott írókat-költőket „a magyarságra legjellegzetőbbnek.”)

Az ilyen szintetikus válaszolási stratégia arra is alkalmas, hogy a választások során létrejövő egyoldalúságokat korrigálja. Többen – ez is egy válaszolói stratégia-típus – egymással ellentétes válaszlehetőséget jelölnek meg, úgy érzik, mindegyik csak ellentétével együtt képviseli a magyarság valamely jellemző tulajdonságát. Így jelölik meg sokan, mint már említettük, a „pusztuló-önpusztító néppel” együtt az „ügyes, életrevaló népet; a „forradalmár nép” mellett a „kompromisszumkötő népet” (konkrét példákat is említenek, például 1948-at és a kiegyezést, vagy azt, hogy: „ha pontosan akarjuk jellemezni magunkat, akkor látnunk kell, hogy 1956 októberében és 1957 májusában ugyanaz a magyar nép volt az utcán”).

S végül a válaszolói típusok között vissza kell utalnunk arra a – több eddig említett válaszolói stratégiával érintkező – külföldre figyelő típusra is, aki elsősorban

azon az alapon tekint valamit magyarosnak, hogy mások, a nem-magyarok mit tekintenek annak. (Az eddig említettekkel ellentétben ennek a válaszolói csoportnak az a sajátossága, hogy míg a többiek más szempontok mellett vették figyelembe a külföld véleményét, ők elsődlegesen eszerint ítélnék.)

Ha a válaszadás meghatározóiról és a válaszadói stratégiákról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy egy ország lakóinak nemzeti önképe nem statikusan állandó: a változások legalább annyira jellemzik, mint az évtizedeken-évszázadokon át nagyjából változatlanul fennmaradó mozzanatok (amilyenekre például a „romantikus” modell kapcsán

utaltunk). Már az egyéni döntések meghatározói között szó esett arról, hogy vannak, akik hagyományosabb szimbolikában gondolkoznak, s vannak, akik egy attól eltérő, korszerűbb magyarságképet igyekeznek kialakítani. Lényegesnek kell tartanunk tehát az eredmények értelmezésekor annak meghatározását is, hogy a „hagyományos” és „korszerű” felfogás elsősorban mely pontokon tér el egymástól; hol vannak elsősorban változások; mert az egyének választásait az is nagy mértékben befolyásolni fogja, hogy ezeket a változásokat ki mennyire tartja lényegesnek.

Az egyik jellegzetes véleménykülönbség lényege, hogy többen azt hangsúlyozzák: a magyarság nomád korszaka régesrég lezárult, jellemzőnek tehát nem a pásztorkodás honfoglaláskori jelképeit kell(ene) tekinteni, hanem a modern Magyarország sajátosságait. Néhányan radikálisan „modern” jelképeket keresnek, de tipikusnak inkább az olyan magyarság-szimbólumok sorolása mondható, amelyekhez a tradíció élő, tovább élő (tehát

nem pusztán „muzeális”) oldalának elemei is hozzátartoznak. A bőszárú gatyá, a cifraszúr vagy a karikásosstor lassan végképp muzeális lesz, de a lakodalmak zene-tánc-étel-ital-világa, a húsvéti locsolás vagy a csíksomlyói zarándoklat fennmarad: az ezekhez kötődő s az ezekhez hasonló szimbólumok tehát – legalábbis a többség szemében – nem minősülnek „halott” magyarság-jelképeknek.

Akik a változást hangsúlyozzák, elhatárolódásukat mindenestre elsősorban azzal a romantikus magyarságképpel szemben fogalmazzák meg, amelynek pilléreit a nomád pásztorkodás, a „puszta” és a puszta lovasból kinövekvő lovas magyar harcos alkotják. A másik, amivel szembehelyez-

*Tudatosan tesz egymás mellé különböző szempontok alapján választott jelképeket: tudja, hogy a magyar népesség megosztja az egyes szimbólumok választása szerint, így amikor „jellemzően magyar” dolgokat kell kiválasztania, úgy véli, hogy csak a különböző válaszlehetőségek együttese fogja a „jellemzően magyart” reprezentálni, csak a különböző típusok együtt- említése fedheti le azt, amit az adott kérdéskör területén a „magyar” jelent.*

kednek, az a turisztikai magyarságkép, amely – mint szó volt róla – részben erre a romantikus modellre épít, részben leegyszerűsítve-stilizálva-idillizálva „tálalja” s változtatja olcsó áruvá a zömében paraszti múlt egyéb elemeit is. Ezzel a „paprikásch” turisztikai magyarságképpel szemben is azt vetik fel, hogy amennyiben egyálta-

lán valóságban alapszik, az nem mai valóság, s az idegenforgalomnak sem ártana, ha a propaganda egy korszerűbb országimázs jegyében hívogatná a látogatókat.

Minden kutatás azt mutatja, hogy egy kultúra legtovább életben maradó mozzanatai az ételek és a zenék-táncok. Ugyanakkor – éppen elevenségük folytán is – éppen az ételekről mondható el talán leginkább, hogy kínálatuk állandóan változik. Miközben megmarad a nemzeti konyha karaktere, jelentős átalakulásokon is keresztülmegy: a „kedvenc ételek” választéka – mint az alapvizsgálatban is láthattuk, s most interjúalanyaink is beszéltek erről – a könnyebb ételek felé mozdul el, s a hagyományos magyar konyha sokat magába

emel az olasz és keleti konyháknak az utóbbi időben látványosan terjedő sajátosságai közül is.

Az ipari fejlődés sok korábbi nemzeti jelképet tett muzeálissá. Az a tény, hogy az ország gyengén fejlett mezőgazdasági országból ipari-agrár országgá változott, életformákat és életforma-elemeket törölt el, s nemcsak a nomád ősidőket távolította a múltba, hanem eltüntetett vagy legalábbis marginális jelentőségűvé fokozott le olyan szimbolikus tárgyakat, mint a kasza, a guzsaly vagy az eke. A gépesítés átalakította a búzafajtákat, megváltoztatta a búzafélék hagyományos képét; a modern hadviselés feleslegessé tette a huszárságot; a korszerű életformaigények a nádzsupfedelű és az ámbitusos parasztházakat a parasztság természetes életteréből, nagy tömegek jellemző hajlékából értelmiségiek nosztalgia-lakaivá változtatták – interjúalanyaink a magyarságra jellemző lehetséges szimbólumokat keresve számos ilyen változást tesznek szóvá, s többen mérlegelik, hogy a változott körülmények között magyarság-szimbólumoknak tekinthetők-e még azok a dolgok, amelyekről egy-két emberöltővel korábban ezt mindenki természetesnek tartotta.

A változások nemcsak a legősibb elemeket érintik, hanem a viszonylag újabbakat is. Ipari márkák esetében említik meg többen is, hogy olyan márkák, amelyek egy-két évtizeddel ezelőtt jellemzően magyarnak voltak nevezhetőek, s a világban akként is ismerték őket, ma már kikerülnek ebből a körből, mert külföldi tulajdonba vételük, a világgazdaság multinacionalizálódása következtében magyar jellegük lényegében megszűnt.

Az interjúk összességükben végül is a magyarságkép olyan állapotáról tanúskodnak, amelyben a változások némi elbizonytalanodást okoznak: bár sokan vetik fel, hogy a hagyományos jelképrendszerhez képest el kellene mozdulni, de egy attól lényegesen különböző, újabb magyarságkép még nem alakult ki (vagy legalábbis nem alkot valamiféle koherens rendszert); a korábbiakkal kapcsolatban pedig nem mindenkinek világos, hogy mi az, ami a szim-

bólumok közül változatlanul (és életképesen) továbbvihető, és mi nem. Így – ha egy „korszerűbb” magyarságkép elemei kialakulóban vannak is – a legkonzisztensebb magyarságképpel azok a konzervatívok rendelkeznek, akik alapállásuknak megfelelően nem a változásokra, hanem a hagyományos pillérekre alapozva választanak.

## Összegzés

Az emberek több szempontból is két elmentéses stratégia szerint választanak „tipikus” jelképeket. Vagy abból indulnak ki, hogy egy magyar jelkép mennyire elterjedt a világban (a bor, a búza vagy Bartók azért jellemző a magyarságra, mert világhíres); vagy abból, hogy mi az, ami másutt nincsen. Ez a kettő nem feltétlenül zárja ki egymást (ha bor van is másutt, de tokaji nincs, ha van is búza, de nem ugyanilyen stb., Balaton vagy Béres-csepp pedig nincs másutt, de „mindenütt” ismerik). A különbség a kiinduló attitűdben van; mi a meghatározó kritérium: az ismertség, elterjedtség, vagy az unikalitás. (Az első attitűd szélsősége, amikor a magyar jelenségekből csak azt hajlandók értékelni, amit a külföld is elismer; a másodiké pedig a bezárkózás, amelynek szemében gyanússá válik mindannak a magyarsága, ami nem csak Magyarországon található – például Bartók Amerikában.)

Ugyanígy: vagy abból indulnak ki, hogy csak egyféle igazság – s így egyféle magyarság-szimbolika – lehetséges, vagy csak azt fogadják el objektív igazságnak, amely a többféle álláspont együtteséből jön létre.

Vagy elfogadják a másoktól készen kapott, örökített jelképeket, vagy maguk akarják meghatározni azokat.

Vagy a hagyomány vezeti őket, vagy a változott valósághoz akarnak igazodni.

Vagy elsődlegesen pragmatikus értéke, vagy elsődlegesen ideologikus vonzatai szerint emelnek ki egy-egy válaszlehetőséget a többi közül.

És így tovább: pólusok még több szempontból felrajzolhatók, a lényeg az, hogy a nemzet egészének magyarságképe (is)

egymással szembenálló álláspontok, szemléletek feszültségében jön létre, s mindig jelen vannak azok a nézőpontok is, amelyek a pólusok összebékítésére, szintézisére törekszenek.

A választások jellegét mindig a válaszoló alapértékei határozzák meg (ezek pedig a válaszoló származása, neveltetése, szociológiai sajátosságai, személyisége függvényében alakulnak). Az alapérték (ezt látuk például az „igénytelenség, egyszerűség” értéke esetében) meghatározza, hogy a legjellemzőbb dolgok kiválasztása során az egyén mely változókat fogja előnyben részesíteni (az „egyszerűség” hangsúlyozója így választotta például a pipacst, az akácot, a pulit stb.; a „szorgalomé” a földművest vagy a fészket „szorgalmasan” építő fecskét), választása viszont megerősíti az alapértéket, és így a jelkép-választás általános világgép-megerősítő, értékrendstabilizáló szerepet is betölthet.

A szimbolika szempontjából a világgép lassabban változik, mint az értékrend. Míg a magyarság-képet meghatározó szimbólumrendszerben mindmáig a hajdani paraszti Magyarország jelképei uralkodnak, az ehhez való viszony, az értékelés elmozdul: ahol arról beszéltünk, hogy az eredmények egy polgárisabb, urbanizáltabb szemléletet tükröznek, ez elsősorban az értékrendszer változását jelentette. (Amikor például valaki a rózsával, tulipánnal szemben a pipacst, búzavirágot választotta, ezek ugyanúgy a falu képéből vett szimbólumok, mint a rózsza vagy a tulipán, de – mint korábban szó volt erről – egy városiasabb szemlélet, értékrend választottjai. Ugyanígy mást jelent, ha valaki mondjuk a nád-zsupfedelű parasztházat vagy az atillát ideologikus – és egyéni – választásként helyezi előtérbe, mint az a néhány évtizeddel korábbi állapot, amikor azért választották volna, mert azt tekintették a többségre jellemzőnek. Az adott jelkép mint világgép-elem ugyanaz, a hozzá való viszony nem.)

Mivel (az egyes alapértékek által összefogottan) egyes jelképek egymással „blokkot” alkotnak (ahogy például a népdal, a széki-mezőségi táncok, a népi hangszer, stb.), s egy elemük választása

mintegy „hívójelként” szolgál, ezért a szimbolika alakulásában mindig meghatározhatók az adott válaszolóra (vagy válaszolói típusra) jellemző, világgépe szempontjából különös jelentőségű kulcselemek. Ezek kinél-kinél mások (kinél a népdal, kinél a magyar nóta, kinél a búzavirág, kinél a tulipán stb.), de ha ismerjük választásait, akkor azok eköré a kulcselem köré többé-kevésbé logikusan elrendezhetők, azzal kapcsolatba állíthatók.

Mindez azon alapszik, hogy kisgyermekkortól kialakul a személyeket, dolgokat és fogalmakat övező azon verbális, vizuális és egyéb asszociációknak a köre, amelyeket mindenki ugyanúgy megtanul, mint a szavak elsődleges jelentését, s így kisgyermekkortól természetesen használjuk a személyekre, dolgokra és fogalmakra vonatkozó szimbolikus jelentéseket is (amelyek éppen ezekből az asszociációkból épülnek fel). Az egyes szimbolikus jelentések pedig érintkezési pontjaik mentén egymáshoz kapcsolódnak, rendszerre állnak össze. Így épül fel a nemzeti önképet meghatározó szimbolika is: mindabból az elsődleges jelenségeket övező verbális és érzékleti elemből, amelyeket részben környezetünk társít az egyes jelenségekhez, részben személyes sorsunk alakulása, személyiségünk sajátosságai szerint mi magunk kapcsolunk hozzájuk. Mivel itt egyfajta nyelv tanulásáról van szó, természetesen erre is érvényes a „kidolgozott kód – korlátozott kód” problémája: vannak, akik egy olyan „nyelvet” sajátítanak el, amelyben az egyes jelenségeket igen kidolgozott szimbolikus jelentéskör veszi körül, mások viszont nem tanulják meg ezeket a szimbolikus jelentéseket, s ezzel ugyanolyan hátrányba kerülnek, mint az elsődleges jelentések tökéletlen ismerete által. A szimbólumhasználat átalakulóban van, s ha ma bizonyos sajátosságairól beszámolhattunk is, lehet, hogy tíz-húsz év múlva nemcsak hogy más szimbólumok bizonyulhatnak jellemzőbbnek, mint amiket most leírtunk, de az is lehet, hogy a jövőben másfélék lesznek a szimbólumválasztást meghatározó mechanizmusok is. A változások miatt érdemes az eredménye-

ket újra meg újra kontrollálni, s időről időre újabb s újabb vizsgálatokkal kutatni, hogy abban a pillanatban, azok között a körülmények között milyen szimboliká-

val, hogyan határozza meg önarcképét a nemzeti közösség.

*Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor*

## **Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói**

*Az életkornak megfelelő szövegértés fontos feltétele a zavartalan kognitív és iskolai fejlődésnek. Dolgozatomban 71 ötödikes és 57 hatodikos általános iskolás szövegértési eredményeit hasonlítottam össze a GMP 12 elnevezésű standardizált szövegértési alteszt segítségével, mely a gyermekek teljes beszédpercepciós folyamatának működésére enged következtetni. Célom annak vizsgálata, hogy kimutatható-e összefüggés az életkor és a szövegértési képesség között.*

**A**két korcsoport között látványos mennyiségi és minőségi ugrás tapasztalható. Az átlageredményeket tekintve mindkét csoport megfelelt ugyan az életkori sztenderdnek, különbségük mégis figyelemre méltó; ugyanígy az átlag alatt teljesítők, illetve a 100 százalékot elérők fordított aránya is. További mennyiségi mutatók tárgyalása után (szórás életkoronként, válaszok száma, helyes válaszok száma stb.) az életkoronkénti minőségi eltérések elemzése zárja a tanulmányt (nemi különbségek a válaszadásban; válaszok csoportosítása a kérdések típusai szerint – ok-okozati viszonyok, összefüggések, részinformációk –, sikeres tanulságlevonás stb.). A téves válaszok minőségi kategorizálásának (a tévedések a részletek vagy az összefüggések felismerését érintik-e) fontos oktatás-módszertani, illetve gyógypedagógiai vonatkozásai lehetnek.

### **A dekódolás feltételei**

A mindennapi verbális érintkezés és megismerő tevékenység háttérében szoros kapcsolatban álló, egymásra épülő, egymásra visszaható folyamatok működnek, melyeket a pszicholingvisztika átfogóan beszédpercepció kifejezéssel jelöl. E komplex folyamatsorozat nélkülözhetetlen

asszociációs végállomása a beszédmegértés legfelsőbb szintje, a szövegértés – a tanulás alapköve.

A megértéssel foglalkozó kutatások igyekeznek meghatározni azokat a tényezőket, amelyek szükségesek a folyamat eredményes működéséhez. A Gósy által több tanulmányban is ismertetett, hierarchikus építkezésű, interaktív beszédmegértési modell a teljes folyamatot reprezentálja és csaknem minden percepciós működéssel kapcsolatos kérdésre megoldást kínál. Hangzó beszéd esetén a beszédfeldolgozás hallási elemzéssel kezdődik (ugyanaz olvasásértésnél optikai-vizuális észlelést jelent), melyet egy felismerési, elképzelési terv követ a beszédészlelés és beszédmegértés egymásra épülő szintjein. Egy adott üzenet feldolgozása egyszerre három síkon is folyhat: az észlelés (akusztikai/optikai, fonetikai, fonológiai szintek), a beszédmegértés (szintaktikai és szemantikai elemzések) és az asszociációk vagy értelmezés szintjén.

Dolgozatomban két magyar általános iskolai korcsoport szövegértési képességét vizsgálom, tehát a beszédpercepciónak azt a szintjét, melynek sikerét a teljes beszédmegértési folyamat ép működése biztosítja. A szöveg dekódolásának elegendhetetlen feltétele a legfelső értési

szint, az asszociációk szintjének működése, mely „a már meglévő ismeretek aktivizálására, a feldolgozási folyamatba történő beépítésére, illetőleg a logikai összefüggések felderítésére” (1) hivatott. Az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos kutatások gyakran felhívják a figyelmet arra, hogy e készség komplex voltából adódóan a beszédpercepció mechanizmusban iskoláskorú gyermekeknél itt jelentkezik a legnagyobb elmaradás vagy zavar. Súlyos tanulási nehézségeket okozhat ugyanis, ha egy gyermek nem képes a tanórai feladatokat akár hallás, akár olvasás után értelmezni; a tananyagot mint szöveget szemantikai és szintaktikai gondolati egységként részleteiben és összefüggéseiben birtokba venni (az aktív és passzív szókinccs, a mentális lexikon elérése és az abban való tájékozódás, a megfelelő morfológiai és szintaktikai struktúrák azonosítása függvényében (2)); a lényeget kiemelni, illetve belehelyezni az adott szöveget egy már meglévő ismeretanyagba vagy azzal összehasonlítani. Egy adott életkorban elfogadható szövegértés természetesen nem csak a megfelelően fejlett asszociációs szint, illetve a meglévő ismeretek beépítési képességének függvénye, szerepe van még e folyamatban az életkornak megfelelő figyelemnek és megfelelő rövidlejáratú és hosszulejáratú memoriális megtartásnak is.

Kutatásomban 71 ötödikes és 57 hatodik osztályos tanuló szövegértési mutatóinak összehasonlítására teszek kísérletet a GMP tesztcsomag egyik altesztje segítségével. (3) A két korcsoport közti látványos mennyiségi és minőségi ugrás leírását és kiemelését a következő szempontok alapján érvényesítem:

- mennyiségi mutatók: az életkoronkénti elvárt sztenderdek megfelelően vagy alatta teljesítők átlageredményei, szórás életkoronként, a helyes és a hibás vagy kihagyott válaszok aránya;

- minőségi mutatók: nemi különbségek a válaszadásban; a válaszok csoportosítása a kérdések típusai szerint – ok-okozati viszonyok, összefüggések, részinformációk –, sikeres tanulságlevonás stb.).

A téves válaszok minőségi kategorizálásának (a tévedések a részletek vagy az összefüggések felismerését érintik-e) fontos oktatásmódszertani, illetve gyógypedagógiai vonatkozásai lehetnek.

### Anyag, módszer

A vizsgált ötödik és hatodik osztályos, 11 és 12 éves csoportok két veszprémi általános iskolából (Hriszto Botev Általános Iskola: 35 ötödikes, 24 hatodikos; Vetési Albert Gimnázium, nyolcosztályos tagozat: 36 ötödikes, 33 hatodikos) kerültek ki.

A beszédmegértés vizsgálatára a GMP-tesztcsomag (3) 12. szövegértési altesztjét használtam, s az eredmények értékelését a tesztcsomag életkori sztenderdjei alapján végeztem el. A kísérlet 2000 decemberében osztályonként, csoportokban folyt. A feladat az általam átlagos magyar beszédtempóban felolvasott, három bekezdésből álló történet meghallgatása után 10 éloszóban, egymást követően feltett ellenőrző kérdés írásbeli megválaszolása volt. A szöveg szókinccse, szintaktikai és szemantikai megszerkesztettsége megfelel a 4–8. osztályos iskolások anyanyelvi szintjének, elvárható a történet megfelelő szintű feldolgozása, értelmezése. A kérdések többsége egyfelől a szöveg részleteire, másfelől a történések összefüggéseire vonatkozik, az utolsó kérdés a tanulság levonását méri, a pontos válasz szó szerint nem szerepel a szövegben. A szövegértés sztenderd teljesítmény-értéke 11 éves korban, 5. osztályban: 60 százalék; 12 éves korban, 6. osztályban: 70 százalék. (A teljes szöveget, illetve az ellenőrző kérdéseket a Függelék tartalmazza).

### Eredmények

A következőkben elsőként mennyiségi szempontból mutatom be, milyen az ötödikes és a hatodikos gyermekek átlagos szövegértési szintje s a vizsgált csoportok teljesítménye hogyan viszonylik a sztenderd értékekhez. Mindkét korcsoport az életkorukban elvárható átlagérték felett teljesített. A 71 ötödik osztályos (32 fiú, 39 lány)

66,7 százalékban, míg az 57 hatodikos (22 fiú, 35 lány) 82,63 százalékban választott helyesen az ellenőrző kérdésekre, mellyel az életkori átlagot a fiatalabbak 6,7 százalékkal, az idősebbek 12,6 százalékkal haladták meg. A hatodikosok tehát 1–2 kérdéssel többre tudtak helyes válaszokat adni. A szórás vizsgálata azonban rámutat arra, hogy az ötödikesek között az egyéni teljesítmények szintjén kevésbé egyöntetű az értési teljesítmény, mint az idősebbeknél. Az előbbi korosztályban ugyanis a 60 százalékos teljesítményt elérők vagy meghaladók 67,6 százaléka mellett 32,4 százalék a gyengén teljesítők aránya, szemben a hatodikosok adataival, akik közül mindössze 10 fő, 17,5 százalék maradt el az életkori sztenderdtől. (1. táblázat)

A lányok és a fiúk teljesítményének különbsége az ötödikesek esetében elenyésző, bár a fiúk teljesítménye egy árnyalattal jobb. Egy évnyi elmaradást 8 fiú és 6 lány mutat, míg 2 fiú és 7 lány volt képes csupán legfeljebb három kérdésre válaszolni. Súlyos elmaradást tehát az ötödikesek 12,6 százaléka mutat. A hatodikosok kapcsán említésre méltó, mennyivel ügyesebbek a fiúk a szövegértésben, az elvárható szint alatt kizárólag lányok teljesítettek. Közülük hatan egy éves, ketten két éves elmaradást mutatnak, míg ketten a negyedikesek életkori szintjét sem érik el. (Természetesen a szöveg témája, mely iránt a fiúk feltételezhetően jobban érdeklődnek, befolyásolhatta a nemek közti teljesítmények különbözőségét.)

Megnyugtató jelenség, hogy a vizsgálatban mindkét korcsoport átlageredménye megfelelt az elvárható szintnek, a szövegértés minőségi elemzésekor azonban tanulságos lehet, hogy az esetleges tévedések a részletinformációkat vagy a szöveg egészének összefüggéseit érintették-e. Az első kilenc ellenőrző kérdés olyan szövegbeli részletekre vagy összefüggésekre kérdezett rá, melyek megoldását a szöveg szó szerint tartalmazta. A 10. kérdés a tanulás levonásának képességét mérte. Az értési hiányosságokat s az egyes kérdésekre adható válaszok nehézségi fokát egyfelől jelzi, hogy mely kérdésekre nem válaszoltak a tanulók, másfelől az, hogy a tartalmilag hibás válaszok között a tartalomfüggetlen vagy a tartalomközeli esetek voltak-e többségben. A két korosztály között egy jellemző különbség még a válaszok megszerkesztettségében is megmutatkozik: a hatodikosok egész mondatokkal és gyakran több vagy az összes lehetséges információt felsorolva fogalmazzák meg mondanivalójukat.

A szövegértés minősége szembevetendő különbségeket mutat a két korcsoportban. A hatodikosok csupán feleannyi kérdésre nem válaszoltak, és harmadannyi hibás választ adtak, mint fiatalabb társaik. A 2. és 3. kérdésre az idősebbek mindegyike adott valamilyen választ, illetve a 4. kérdés esetében hibás válasz nem született, az 1. és 2. kérdés kapcsán pedig elenyésző ebben a csoportban a tévedés. (E különbségek százalékos értékeit az 1. ábra foglalja össze.)

		5. osztály (71 fő)				6. osztály (57 fő)			
átlag (%)		66,70				82,63			
elmaradás (%)		32,40				17,50			
nemek	fiúk (32 fő)		lányok (39 fő)		fiúk (22 fő)		lányok (35 fő)		
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
	71,87	10–100	62,43	10–100	90,5	70–100	77,7	30–100	
teljesítmény	jó		jó		jó		jó		
	gyenge		gyenge		gyenge		gyenge		
	60–100%	10–60%	60–100%	10–60%	70–100%	30–70%	70–100%	30–70%	
	68,7	31,2	67	33	100	0	71,4	28,6	

1. táblázat. Szövegértési mutatók az átlageredmények tükrében

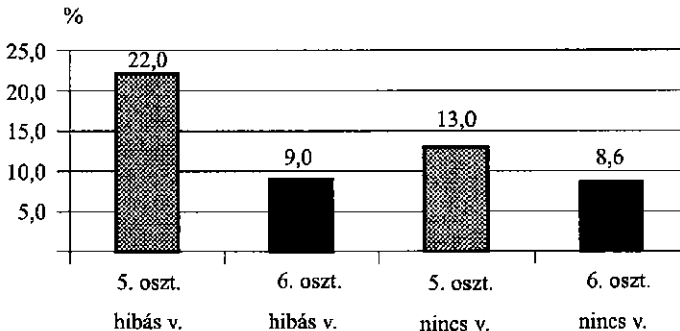


kérdések	ötödikesek		hatodikosok	
	nincs válasz	hibás válasz	nincs válasz	hibás válasz
1. Hogyan védelmezte a természet Székesfehérvárt?	11	18	7	6
2. Ki védelmezte a várat?	2	8	–	1
3. Ki érkezett hivatlanul?	4	7	–	1
4. Mire eskette meg Varkocs György az embereket?	8	4	4	–
5. Miért tudta negyvenezer török megközelíteni a falakat?	12	27	4	9
6. Miért haltak meg a legjobb vitézek?	3	20	3	12
7. Mi volt a polgárok döntése?	7	13	2	5
8. Kit küldtek a polgárok a török szultánhoz?	20	21	12	3
9. Miért tiltakoztak a vitézek a vár feladása ellen?	9	18	4	3
10. Miért büntette meg a szultán a polgárokat?	16	23	13	12
összesen	92	159	49	52

2. táblázat. Az egyes kérdések nehézségi foka a hiányzó és a téves válaszok tükrében

ötödikesek		hatodikosok	
nincs válasz	hibás válasz	nincs válasz	hibás válasz
8.	5.	10.	10. / 6.
10.	10.	8.	5.
5.	8.	1.	1.
1.	6.	4. / 5. / 9.	7.
9.	9. / 1.	6.	8. / 9.
4.	7.	7.	2. / 3.
7.	2.	–	–
3.	3.	–	–
6.	4.	–	–

3. táblázat. Az egyes kérdések nehézségi foka (csökkenő sorrendben)

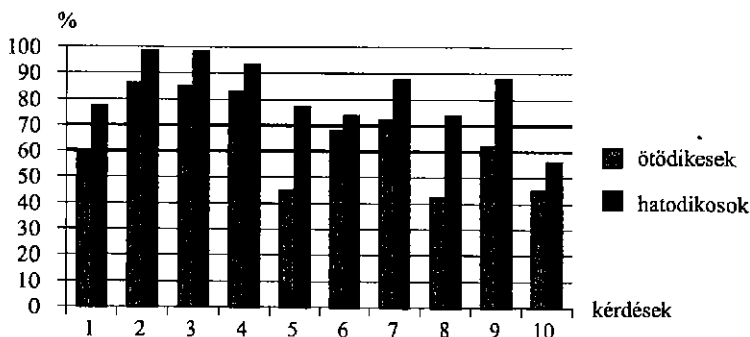


1. ábra. Hibás és hiányzó válaszok százalékban az összes válaszhoz viszonyítva

Mindkét csoportban közel ugyanazok a kérdések okoztak nehézséget mind a nincs válasz, mind a téves válaszok alapján, melyeket csökkenő sorrendben a 3. táblázatban találhatunk.

A 2., 3., 6. és 7. részletinformációkra utaló kérdésre a gyermekek többsége adott valamilyen választ. Sokan az olyan kérdéseknél, melyekre a lehetséges válasz kettő vagy több részletet is tartalmazott (pl. 2.,

3. 6., 1.), a válasz több elemére is jól emlékeznek: az ötödik osztályban 67, a hatodik osztályban 79 esetben. A 10., ok-okozati viszonyra és az 1., 5., 8., részlet-összefüggésre utalót azonban mindkét korcsoportban gyakran megválaszolatlanul hagyták. A 4. és 9. kérdés a hiányzó válaszok alapján közepesen nehéznek bizonyult. A tévedések is mindkét korcsoportban egyértelműen a tanulás megállapítá-



2. ábra. Helyes válaszok százalékban kérdésenként

sára szolgáló kérdést (10.), illetve az 5. kérdést érintették, míg a 8. és a 6. a fiatalabbak, a 6., 1. és 7. kérdés pedig az idősebbek számára okozott bizonytalanságot.

A 2. ábra a hiányzó és téves válaszok összegéből kialakuló százalékos teljesítményt mutatja a két vizsgált korcsoportban a helyes értés viszonylatában. Látható, hogy a nehézségek mindkét korosztályban ugyanazokat a szövegrészeket érintik (1., 5., 6., 8., 9., 10. kérdés), csak mennyiségi különbségek vannak köztük a hatodikosok javára. Megdöbbentő adat, hogy a fiatalabbak több mint fele nem képes a szöveg tanulságának levonására, s hasonlóan gyenge eredményeket kaptunk az 5. és 8. kérdés esetében is. A hatodikosok a 10. kérdésen kívül mindre az életkorukban elvárható szinten feleltek meg, a tanulság levonásában (mindkét korosztálynál) több mint egy év elmaradást regisztráltam.

Figyelemre méltó tehát, hogy annak ellenére, hogy a két korcsoport átlagos szövegértési eredménye megfelelő, a lényeg, a tanulság levonása, a szöveg mélyebb összefüggéseinek megértése még 10–12 éves korban is mutathat elmaradást.

A nagyobb értési nehézségek illusztrálására néhány szöveg rekonstrukcióját végeztem el, az ellenőrző kérdésekre adott válaszok alapján. (A „megértett szövegben” a helyes válaszokat kurziválás emeli ki.)

### Ötödikesek

1. A történetben szereplők és cselekedeteik s a megfelelő események összekapcsolási nehézségét mutatja a következő rekonstrukció:

„Székesfehérvárt *mocsár* vette körül. A várost *Varkocs György* védelmezte. A *törökök* hivatlanul érkeztek. *Varkocs György* megeskette az embereit, hogy *hűek lesznek és harcolnak életük végéig*. A törökök azért tudták megközelíteni a várat, mert a katonák feladták azt az ostromlók-nak. A legjobb vitézek nem adták fel a várost, hanem védték, ezért haltak meg. A polgárok a katonákat megjutalmazták, a többi embert megölték. A polgárok egy katonát küldtek a török szultánhoz. A vitézek azért tiltakoztak a vár feladása ellen, mert nem lett volna városuk, a polgárokat pedig azért büntette meg a szultán, mert nem akarták odaadni a várost.”

2. Csak a polgárokkal kapcsolatos információkat értette meg a következő diák:

„Székesfehérvárt *mocsár, nád*, lóp vette körül. *Katonák* védték a várost, amikor a *török császár* hivatlanul megérkezett. A törökök azért tudták megközelíteni a falakat, mert a polgárok feladták a harcot. A legjobb vitézek azért haltak meg, mert feladták a csatát. A polgárok *úgy döntöttek, feladják a harcot*, s egy katonát küldtek a szultánhoz. A szultán azért büntette meg a polgárokat, mert feladták a csatát.”

Az első két adatközlő esete jól tükrözi azt a fajta dekódolási stratégiát, melyben a vezérlést főként az asszociációs működések végzik a szintaktikai és szemantikai működések részleges felhasználása alapján. (4)

3. A 10–25 százalékos teljesítményt nyújtókra általánosan jellemző, hogy a történet végére teljesen „elveszítik a fonalat”:

„Székesfehérvárt a polgárok védték. *Varkocs György a csatára eskette meg az*

embereket. A törökök azért közelítették meg a falakat, mert nem voltak védve. Azért haltak meg a legjobb vitézek, mert rossz irányba mentek.

A természet nagy falakkal védte Székesfehérvárt. Az örök védték a várost. Az ellenség hívatlanul érkezett. A legjobb vitézek azért haltak meg, mert ágyúval lőtték őket. A polgárok eldöntötték, *hogy feladják a várat.*”

### Hatodikosok

Egy 40–50 százalékot értő diák saját rekonstrukciója is a gyenge értést bizonyítja:

„Székesfehérvárnál volt ez a csata. Varkocs György. A szultán lefejeztette a polgárokat.”

A téves válaszok minőségi elemzése választhat arra, milyen tényezők nehezítik a szövegértést, s mely területekre kell koncentrálni a fejlesztésben. A hibás válaszok tartalomközeleli és tartalomfüggetlen csoportokba való sorolása képet ad a gyermekek stratégiáiról, melyekkel e nehézségeket kompenzálni, leküzdeni igyekeznek. Gósy (2) vezeti be e két kifejezést: a „tartalomközeleli válaszok még lehetővé teszik e gyermek számára, hogy a szöveget megértse, noha a szemantikai feldolgozás nem tökéletes”, míg a tartalomfüggetlen válaszok ezt nem engedik meg. A következőkben a legnehezebb kérdések (10., 1., 5., 6., 8., 9.) válaszadási jellegzetességei kerülnek elemzésre, előljáróban megállapítható, hogy minden esetben a tartalomközeleli válaszok vannak többségben.

A tanulás levonásának nehézségére (10. kérdés) könnyen található magyarázat. A teljes szöveg helyes értelmezése a feltétele a szövegben szó szerint nem megjelenő válasz azonosításának. Ez az értési folyamatok összehangolt működésén túl komoly összpontosítási és memoriális megtartó készséget is feltételez. A többnyire rövid, helyes feleletek („mert árulók voltak; mert feladták a várat; mert megszegették esküjüket; mert elárulták hazájukat”) és számos frappáns megfogalmazás mellett („mert ha az ő szolgálai lettek volna és föladták volna a várat, akkor is

ezt tette volna velük; mert nem tartotta őket hazafiaknak, mert elárulták a várat; mert nem akarta, hogy őt is elárulják; mert ők árulók voltak és azt gondolta, hogy később őt is elárulhatják”) a legtöbb tévedés is itt született.

A hibás válaszok csoportosítása szerint mindkét csoportban a tartalomközeleli válaszok a leggyakoribbak, melyek között a szinonimák használata, az információ egy részének hozzáférhetősége vagy a több lehetséges információ csak egy részének a kiválasztása a leggyakoribb eset („mert helytelenül cselekedtek; mert gyávák voltak; mert a szultán tisztességes harcot akart”). A tartalomfüggetlen válaszok többsége memoriális elégtelenséggel vagy a szemantikai összefüggések felismerési képtelenségével hozható összefüggésbe, a gyermek találgat („mert hagyták magukat; mert utálta őket; mert gonosz volt; mert nem tetszett neki a magyar; mert erőszakosak voltak; mert nem engedelmeskedtek a szultánnak és lassúak voltak”). Lexikai hiányosság, egy adott kifejezés szó szerinti értelmezése („megjutalmazni”) vezetett egy esetben ahhoz, hogy a polgárok megjutalmazását és megbüntetését (lefejezését) két külön eseményként értelmezte egy diák. Szemantikai és szintaktikai hiányosságok eredményezték a „Miért”-tel kezdődő eredeti kérdésre a „Mivel/Hogyan”-ra való feleletet: „Azzal, hogy levágta a fejüket.”

Az első részletkérdés (1.) megválaszolásának nehézsége abban áll, hogy a választ felépítő három információ a szöveg 2., 3. és 4. szavaként hangzik el, amikor még nem jelentkezik a kontextushatás, semmilyen elvárással, hipotézissel nem rendelkezhet a hallgató a tartalommal illetően. Adataim korrelálnak *Schneider* és *Simon* (5) hasonló vizsgálati eredményeivel, a 13–14 évesek esetében is e kérdés megválaszolója volt a legkevésbé helyes. Így nem meglepő a főleg szinonimákat érvényesítő tartalomközeleli válaszok magas száma („víz, tó, fák, bokor, sűrű növény”). A memória-kihagyás okozza sok esetben a vár – város szavakra rimelő tematikus találgatások tartalomtól független eseteit („várall, fallal, árokkal”), míg gyakori a

szöveg információi közül a helytelen kiválasztása („az idő kedvezett, a köd”).

Az 5. kérdés a történetben egyfajta fordulóponthoz ér, egyre több a memorizálható információ, a helyszín, a szereplők és a konfliktus felvázolása után elkezdődik a konkrét cselekmény. Ez okozhatta a gyermekek többsége válaszaiban egy korábbi vagy egy később elhangzott, tematikusan kapcsolódó részlet választását („mert túl-erőben voltak; mert sok ágyújuk volt; mert a magyarok kevesebben voltak”). Néhány esetben a tartalomközeli megoldásokban szinonimák is előfordultak („mert jött a rossz idő; mert segített az időjárás). A ritkább, tartalomfüggetlen válaszok tapasztalatai azt mutatják, hogy egy később (egy esetben korábban”) elhangzott, létező szövegrész téves beillesztése jellemző („mert visszavonultak a magyarok; mert felhúzták a felvonóhidat; mert a polgárok feladták a harcot; mert belefáradt a szemük a nézésbe”). Az értési folyamat teljes kudarcát jelzi az egyik diák előzetes tapasztalatai szerinti találgatása: „mert sűgő emberek [áru- lók] voltak [a magyarok között]”.

A történések gyors egymásutánjának követése a hatodik kérdéstől kezdve már az idősebbeknek is komolyabb nehézségeket okoz. A tartalomközeli válaszok száma drasztikusan lecsökken. Legtöbb esetben ilyenkor memória-problémák gátolják az összes információ lehívását. Általában csak a következők hozzáférhetőek: „mert végig harcoltak; mert hősieken harcoltak; mert bátran harcoltak”. A tartalom- független válaszokban egy létező szövegrészlet téves beillesztése dominál („mert ágyúval lötték őket; mert nem adták oda a várat; mert a törökök túl-erőben voltak; mert lefejezték őket, mert megölték őket”). Lexikális hiányosság („kapun kívül reked, felvonóhid” – egy diák rá is kérdezett: Hogy is hívják azt, amit felhúztak?) kapcsán való félreértésre is akadt példa: „azért, mert rossz irányba mentek”.

A 8. kérdésre egyetlen lehetséges válasz adható, egyetlen szó: követ. A részletkérdések közül a legtöbb hiba mégis itt születik. Magyarázat lehet az a tény, hogy e kérdés a történet utolsó harmadában található

információra vonatkozik, s sok gyermek számára ekkorra a cselekmény követése már ellehetetlenült. A tartalomközeli válaszok (s két kivétellel mind azok: Varkocs Györgyöt, a vezéreket) mindegyike szó- kincsbeli hiányosságokra utal, a szinonimák használata reprezentálja, milyen széles spektrumú e kör: hírnök, hírvívő, nagy- követek, kézbesítő, egy polgár, egy kato- na, futár, egy ember, emberek, vitézek, maguk mentek. (Hasonló jelenséget figyelttem meg a polgárok szóval kapcsolat- ban is: „polgár”, nemesek, parasztok, illetve egy esetben a szultán szó helyett a császár kifejezés is előfordult.)

A 9. kérdésre adandó válasz ugyancsak a szöveg harmadik harmadában található, többszavas megfogalmazást igénylő, bonyolultabb összefüggésekre (részben a 4. kérdésre adott válasza is visszautaló) építő értési mechanizmust takar. Helyes vá- lasz a szövegben egymástól pár sorral tá- volabb található két mondat kombináció- jával nyerhető. A kevés tartalomközeli megoldás e bonyolult szövegszerkesztés eredményeként egy alacsonyabb értési szinten ad választ: „mert sajnálták; mert sokat jelentett nekik; mert nem lett volna városuk”. A tartalomfüggetlen válaszok a történet fonalának elvesztése után egy ko- rábbi, még megértett információból kiin- dulva önmagukban értelmezhető megol- dást kreálnak: „még volt esélyük nyerni; nem akartak rabszolgák lenni; mert nem bírták tartani; mert nem akarták, hogy megöljék őket”.

A példákból jól látható, hogy a szöveg- értési nehézségeknek számos oka lehet. Problémát okozhatnak ismeretlen lexikai egységek, a bizonytalanul vagy tévesen azonosított morfológiai, szintaktikai szer- kezet vagy az asszociációk szintjén a fel nem ismert szövegösszefüggések. Gyak- ran megtörténik, hogy a gyermek memóri- ája gyenge, nem képes visszaidézni a szö- veg megfelelő részét. A gyermekek több- sége mindezek ellenére azért próbálkozik a válaszadással (a hiányzó vagy tartalom- független válaszok ritkábbak), nem egy- szer saját logikájára vagy élettapasztalata- ira támaszkodva. E stratégia legredukál-

tabb formája például: „Ki védelmezte a várat? – Az örök. Ki érkezett hivatlanul? – Az ellenség.”

### Következtetések

A fenti kísérlet 11 és 12 éves általános iskolások szövegértési képességét mérte az úgynevezett közvetlen megértésvizsgálat (itt: GMP 12) módszerével. A vizsgálat elvégzését erősen indokolják a percepcióval (beszéderítés, olvasásértés) foglalkozó kutatások eredményei. Cs. Czachesz Erzsébet közli (6) például a magyar általános iskolások körében 1970 óta végzett nemzetközi és nemzeti olvasásmegértési felmérések elgondolkodtató következtetéseit, melyek szerint a magyar gyermekek olvasásmegértésének színvonala javuló tendencia mellett ugyan, de napjainkban is elmarad a kívánatostól. Megállapítja még, hogy a szövegértés különböző szintjei nem alakulnak ki automatikusan, legalábbis az eredményes tanuláshoz szükséges szinten nem. A gyermekek szövegértése tehát az anyanyelvi nevelésben a fejlesztendő képességek közé tartozik.

Megnyugtató eredmény, hogy a fentiekben vizsgált csoportok mindegyike az életkorában elvárható átlagérték felett teljesített. A tesztfeladatban elkövetett hibázások elemzése során kiderült, hogy értési nehézségeik a szöveg ugyanazon pontjait jellemzik, csak mennyiségi különbség van közöttük: a hatodikosok lényegesen ritkábban tévednek, teljesítményük életkori szempontból javuló tendenciát mutat. Ez a megfigyelés korrelál Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor országos olvasásértési vizsgálatainak eredményével (7), akik a 4. és 6. évfolyam között tapasztalták a legintenzívebb fejlődést. Gósy Mária szintén országos adatai lassúbb fejlődést vagy stagnálást jeleznek (4) és Schneider és Simon (5) is hasonló megállapításra jut, miszerint csupán az életkor növekedésével a felsőbb osztályokban nem javul a szövegértési teljesítmény. Nemek szerinti összehasonlításban megállapítható Gósy adataival való egyezés (8, 9): a jó teljesítményt tekintve nincs nagy különbség a lányok és a fiúk

csoportjában, de a legjobbak között több a fiú, mint a lány (lásd a 6. osztályt).

A tanulási folyamatok minősége szempontjából azonban nem közömbös, hogy a hibázások – még oly ritkán is forduljanak elő – a részletek vagy az összefüggések felismerését érintik-e. Hátrányosabb a gyermek számára, ha az összefüggések értelmezésére képtelen vagy abban bizonytalan (vö. (1)). A vizsgált populációban mindkét csoportra jellemző a tanulás levonásának nehezítettsége a részletinformációk és részösszefüggések megértésével szemben. Az ötödikeseknek több mint a felére, a hatodikosoknak több mint 40 százaléka jellemző, hogy a beszédmegértési folyamatok felsőbb szintjei akadályozottan, zavartan működnek (vö. (8, 7)). E diákok képességeinek fejlesztése fokozott figyelmet igényel, mivel a nem megfelelő szövegértés és következtetési teljesítmény szorgalommal és magolással átmenetileg ugyan ellensúlyozható, hosszú távon azonban e gyermekek hátrányukat nem tudják segítség nélkül leküzdni. A felsőbb osztályokban a szövegértés elméletileg fejlődik a tanulás, az olvasás, a fogalmazási feladatok hatására, ez a „fejlődés” azonban minimális, és súlyos esetekben olvasásértési nehézségek, tanulási problémák merülhetnek fel. (vö. 1, 9)

Tanulmányom az életkori mutatók mennyiségi és minőségi összehasonlításán túl az ellenőrző kérdésekre adott téves válaszok tartalomfügetlen és tartalomközeli csoportokba való besorolásával és az értési, értelmezési stratégiák kielemezésével adatokat szolgáltat a fejlesztés irányára vonatkozóan is.

### Jegyzet

(1) GÓSY Mária: *A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája*. BGGYTF, Bp, 1995.

(2) GÓSY Mária: *Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései*. Magyar Nyelvőr 1996/2. sz. 169–178. old.

(3) GÓSY Mária: *GMP Diagnosztika*. Nikol, Bp, 1995.

(4) GÓSY Mária: *A mondatértés és a szövegértés összefüggései*. Magyar Nyelv 1997/4. sz. 414–425. old.

(5) SCHNEIDER Júlia – SIMON Ferenc: *Iskolai ku-*

*darok beszédpercepció háttéréről.* In: GÖSY Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszéd-megértési zavarok.* Nikol, Bp, 1996. 143–162. old.

(6) CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértés és tanítása.* Iskolakultúra 1999/2. sz. 3–15. old.

(7) VIDÁKOVICH Tibor – CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértési képesség fejlődése.* Iskolakultúra 1999/6–7. sz. 59–68. old.

(8) GÖSY Mária: *A mondatértés és a szövegértés összefüggései.* In: GÖSY Mária (szerk.): *Beszéd-kutatás. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből.* MTA, Bp, 1994. 94–120. old.

(9) GÖSY Mária: *A hallástól a tanuláig.* Nikol, Bp, 2000.

## Függelék

### GMP 12 (Szövegértés 10–16 éveseknek)

#### *Varkocs György halála*

Egykor ingovány, mocsár és nádas vette körül Székesfehérvárt, jól védelmezte a természet a várost minden támadás ellen. De nemcsak a természet, hanem Varkocs György várkapitány is védelmezte, és vele a jó dunántúli vitézek, akik éjjel-nappal erősítették a falakat, mert a törököt várták. Hiszen a törökre várni nem kellett: hivatlanul is eljött maga a nagy Szulejmán szultán és vele a tenger sok katona. Anynyian voltak a törökök, hogy a szem belefáradt, amíg a vonulásukat nézte. Varkocs György erős esküvéssel megeskette a vitézeket meg a polgárokat is, hogy a várost élve-halva megvédelmezik.

Felhúzatta a szultán az ágyúkat, lövetni kezdte a falakat. Amikor az ágyúk elhallgattak, rohamra indult a török sereg. Már alig győzték a magyar vitézek, de ekkor a polgárok is fegyvert ragadtak és melléjük álltak. Szeptember első napján nagy köd szállt le, mint ha a természet is a törököt kedvelné, és a nagy ködben negyven ezer török közelítette meg a falakat. Két rohamot is visszavertek a hős védők, de a harmadik

elől visszavonultak a belvárosba. A kaput nagy hirtelen bezárták, a felvonóhidat felhúzták, úgy folytatták a csatát. Csakhogy a gyors visszavonulás nagy veszelmeket okozott: a legbátrabb vitézek Varkocs György vezetésével még harcban álltak a törökkel és a kapun kívül maradtak. Ott is haltak meg a várkapu előtt mind egy szálig.

A várbeli vitézek megtartották esküjüket, tovább harcoltak a török ellen. De a polgárok meggondolták magukat. Addig gondolkodtak, míg követet küldtek a török szultánhoz, és felkínálták a vár megadását. Hiába tiltakoztak a vitézek, hiába emlegették Varkocs György példáját; a polgárok feladták a várost. A szultántól meg is kapták méltó jutalmukat: Szulejmán az őrseget bántatlanul elengedte, de a polgárokat lefejeztette.

### Kérdések és az elvárt válaszok 10–13 évesektől:

1. Hogyan védelmezte a természet Székesfehérvárt? (ingovány vagy mocsár vagy nádas vette körül) A három szó bármelyike jó válasz.
2. Ki védelmezte a várat? (Varkocs György vagy a dunántúli vitézek) Bármelyik jó válasz. Tizenkét éves korig a vitézek is elfogadható.
3. Ki érkezett hivatlanul? (a törökök)
4. Mire eskette meg Varkocs György az embereket? (hogy halálukig védelmezik a várat)
5. Miért tudta negyven ezer török megközelíteni a falakat? (mert köd volt)
6. Miért haltak meg a legjobb vitézek? (felhúzták a felvonóhidat vagy bezárták a kaput, vagy ők kint maradtak) Bármelyik jó válasz.
7. Mi volt a polgárok döntése? (feladják a várat)
8. Kit küldtek a polgárok a török szultánhoz? (követet)
9. Miért tiltakoztak a vitézek a vár feladása ellen? (Varkocs Györgynek tett esküjük miatt vagy hazafiságból) Bármelyik jó válasz.
10. Miért büntette meg a szultán a polgárokat? (megszégték az esküjüket vagy elárulták a várat vagy feladták a szabadságukat)

*Simon Orsolya*

# A felvonó nem működik. Ön ma elviselhetetlen lesz *Avagy a fordítás és az új angol érettségi*

**A**cím angol változata egy bukaresti szálloda halljában látható, és jellemző a világ minden táján fölbukkanó, mosolyra ingerlően hibás idegen nyelvű feliratokra. Temérdek példát lehet sorolni. Egy svéd étteremben az angol nyelvű menü szerint az ott felszolgált borok nem testesek vagy zamatosak, hanem reménytelenek. Bangkok egy patyolatában kifüg-

gesztett tábla arra invitálja a kuncaftot, hogy tolja le a nadrágját, ha jó eredményeket akar elérni. Egy valamikori angol nyelvű szovjet hetilap ismertetője például így szólt egy kiállításról: „Több mint ezer szovjet festő és szobrász munkája tekinthető meg a moszkvai képzőművészeti kiállításon. Valamennyiüket az elmúlt két évben állították falhoz.”

Vagy itt van egy római patyolat felirata: „A hölgyeket megkérjük, hagyják itt ruhájukat és töltsék kellemesen a délutánt.” Egy római orvos tábláján pedig ez éktelenkedik: „Nők és egyéb betegségek specialistája”.

Ne gondolja senki, hogy hasonló Magyarországon nem esik meg. Egy debreceni éttermet bemutató, angol nyelvű prospektusból származik a következő szöveg. Így hangzana magyarul, a helyesírási hibákkal együtt:

„Valaha a történelmi épület postakocsi kanapéként szolgált. Bizony Debrecen

legrégebbi épülete 1690 éves. XII. Károly svéd király 1714-ben töltött egy éjszakát itt. Jelen pillanatban most mint étterem üzemmél, bútorzata a századelőről való. Az élő muzsik majd megoldja a kibírható légkört. Nyáron a kert felüldítő grill partikat a szabad ég alatt megtartani lehet. Pincében dzsungel bár adva van a fiatalok valódi „dzsungel-élménye” érdekében.”

Az 1991-es egyetemi felvételiben a magyarra fordítandó szöveg utalt többek között egy félvezetőben utazó kereskedőre. A szemikondutorból sémita konduktor, zsidó kalauz lett. Az egy évvel későbbi feladat egyik mondata tartalmazta a „can” szót, amely lehet segédige és többek között konzerv is. Egy vizsgázó, de talán több is a helytelen választással élve a következő (eredeti és szürrealista, de semmiképpen nem az angol forrásszöveg tartalmát visszaadó) mondatot esz-kábálta: „A macskám úgy szeret, mint egy személytelen konzervdobozt”. A helyes megoldás ez lett volna: „Senki sem ragaszkodik hozzám úgy, mint a macskám”.

Az ilyen és ehhez hasonló hibák viccesek; nevetünk is rajtuk és szerzőiken. Bizonyítékkal szolgálnak valaki más hanyagságára vagy oktalanságára, amivel szembeállíthatjuk a mi felsőbbrendűségünket. Hiszen hogyan is követnénk el mi hasonlókat? Humoruk forrása az, hogy a fordító vagy egy rossz vagy nem oda illő szót választott vagy a forrás-szöveghez volt túlzottan hű, esetleg nem tűnt fel neki egy polyszémia vagy kétértelműség a forrás-, illetve célszövegben.

A hibákat akár fel is lehet használni a

*A félrefordítások a fordítási folyamatba engednek bepillantást: megérthetjük általuk, mit is jelent ez a mérési technika. Mit mondanak a hibák a folyamatról? Mit tudunk meg általuk a nyelvi kompetenciáról? Elképzelhető-e, hogy egy diák fejlett olvasási és íráskészséggel rendelkezik, de képtelen a fordításra? Vannak arra utaló jelek, hogy igen.*

*Bensounnan és Rosenhouse (1990) azt állítja, hogy „csak az egyén számára érthető szövegalakotókat lehet helyesen lefordítani, még ha nyersen is”. A probléma azonban az, hogy ennek ellentétje nem feltétlenül igaz, hiszen vannak tanulók, akik megértik, de nem tudják a szövegeket lefordítani egyik szinten sem.*

nyelvi órákon: megvitathatjuk, mitől is furák, és mi okozhatta a fordítók félreértéseit. Egyszerre lenne tölük érdekes és hasznos egy-egy óra. De a hibás fordítások példái egy ennél lényegesebb célt is szolgálnak: a fordítás folyamatának és hibáinak általános tárgyalását.

A hibás szövegek arra világítanak rá, hogy annak ellenére, hogy Magyarországon az emberek átmennek az érettségien és sokan még a Rigó utcai vizsgán is, a fordítással mégis mintha hadilábon állnának.

Bár a fordítás nem új keletű a magyaror-

szági vizsgákon, a mindennapos gyakorlat mégis hibák tömkelegét mutatja. Miért vétenek ilyeneket azok, akik feltehetően letették az érettségi és talán még a Rigó utcai vizsgát is, ahol közvetlenül mérik a fordítási készséget? Csak nem azért, hogy minket mulattassanak? Lehet, hogy a vizsgákkal van a baj? Esetleg a tesztelés módjával?

### Kétnyelvű vizsgák

Nem lehet szó nélkül elmenni amellett, hogy Magyarországon egyesek nagy becs-

ben tartják a kétnyelvűként aposztrofált vizsgákat, az egyéb, túlnyomórészt nemzetközi vizsgák kapcsán pedig mintha valami hiányosságot állapítanak meg, mikor azt mondják róluk, egynyelvűek. Az is furcsa, ahogy Magyarországon a törvény betűje szerint és a gyakorlatban egyaránt a kétnyelvű vizsgák felsőbbrendűségéről beszélnek, annak ellenére, hogy az ország maga nem kétnyelvű és hogy a félrefordítások gyakoriak.

De elemezzük csak a fogalmakat. A „kétnyelvű” szó használata veszélyesen félrevezető, talán nem is szándéktalanul. Ilyen értelemben csak ebben az országban ismeretes. Az ilyen vizsga ugyanis nem kétnyelvű, még ha ezt is mondja a magyar szó – ami maga is a félrefordítás egyik iskolapéldája. Abban az értelemben, ahogy a vizsgákkal kapcsolatban használják, a „kétnyelvű” nem „bilingvális”. A kétnyelvű vizsgához ugyanis két nyelvre van szükség, és nem arról van szó, hogy egy kétnyelvű személy nyelvi szintjét állapítja meg. Azt a készséget méri, amellyel a gyakran bizzar feladatok megoldásával át lehet menni a vizsgán, nem ritkán a véletlennek köszönhetően vagy egy másik városban való újbóli próbálkozással. A „kétnyelvű” vizsga meghatározása tehát nem bilingvális teszt, hanem „olyan megbízhatatlan vizsga, amely fordítást tartalmaz”.

Ez a tanulmány kiábrándító történetet mond el, hisz a legtöbb angoltanár egyetért abban, hogy a fordítás valóban összetett feladat és nem alkalmas mérési módszernek. Semmi nem támasztja alá, hogy a magyarországi fordításteszték érvényesek vagy megbízhatóak lennének. Az újonnan elfogadott, a nyelvvizsgák hazai akkreditálásáról szóló rendelet nyilván nem enged meg megbízhatatlan és érvény nélküli vizsgák létezését. A Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületnek van tudomása e vizsgák megbízhatóságáról és érvényességéről, ami mások előtt, így a nyelvi mérés kutatói előtt nem ismeretes?

Bizonyára mindenki hallotta a fordítás ellen gyakorta felhozott érveket – ennek ellenére mégis használják azt nyelvi mérésre. Miért van ez így? A lehetséges

okokra rögvest kitérek, de előbb vegyük sorra, miben áll a fordítás és mit is jelent annak pontossága. Ezután vizsgálom majd meg a fordítás magyarországi vizsgákon való alkalmazásának lehetséges okait, különös tekintettel az érettségire, hogy aztán arra térjek ki, mit jelent a fordítás mérési módszerként való alkalmazása. Végül a jelenlegi érettségi alternatívájáról adok számot röviden.

### A fordítás pontosságának és hűségének szintjei

A szakértők hagyományosan három fordítási szintet különböztetnek meg, a következők szerint.

Szavak egymásutánjának fordítása: ez többnyire zagyva célszöveget produkál. Például az angol „It is raining cats and dogs” ilyen fordítása magyarul: „Ez van esik macskák és kutyák”.

Szó szerinti fordítás: a célnyelv alapszabályait figyelembe vevő változat. Az előbbi példánál maradva magyarul ez az „Esik, macskák és kutyák” mondatot eredményezi.

Szabad fordítás: „Szakad az eső”. Illetve idiomatikusabban: „Égszakadás, földindulás”. „Úgy esik, mintha dézsából öntenék”.

Természetes, hogy még a szabad fordítás sem hordozza az angol kifejezés valamennyi jelentésárnyalatát, ami talán egy fordítás esetében sem lehetséges. A fordítások valamely, többé vagy kevésbé adekvát jelentésszinten jönnek létre – a szakirodalom egy jelentős vonulata éppen a fordítások adekvátságát és valamely célnak való megfelelését elemzi.

### A fordítás komplexitása

Kétségtelen, hogy a fordításnak összetettnek kell lennie, ha egyszerre több lehetőség közül is lehet választani és mind-egyikről el lehet mondani, hogy pontos vagy éppen ellenkezőleg: ha egyikről sem állapíthatjuk meg, hogy a forrásszöveget képes volt a célnyelven megjeleníteni.

*Crystal* erről a következőket állapítja meg:



„A fordítóknak nemcsak a forrásnyelvet kell jól ismerniük; a forrásszöveg által feltárt területet is át kell látniuk, és elengedhetetlen a társadalmi, kulturális és érzelmi konnotációk érzékelése, amelyeknek mind meg kell jelenniük a célnyelven is. A célnyelvi területre is állnak ezek a követelmények: az egyedi frazeológia, a kortárs nyelvhasználat divatjai és tabui, a helyi (például regionális) elvárások és más jelenségek kapcsán egyaránt.”

*Newmark* más megközelítésben ír a témáról: „Az a helyzet, hogy tudom ugyan, mitől jó egy fordítás, de kétlem, hogy sohan osztanák a véleményem”.

### A fordítás mint készség és vizsgamódszer

A továbbiakban azonban nem magát a fordítási készséget vizsgálom – ez valóban igen összetett terület, amint a két előző idézet is jelzi. A fordítás készsége és művészete speciális tevékenység, erre szakosodott képzési és képesítési programokkal. Szakirodalma is kiterjedt. A fordítást mint mérési módszert járom körül: anyanyelvről idegen nyelvre és idegen nyelvről anyanyelvre, amely mögött az a feltételezés áll, hogy az idegen nyelvi készségek bizonyos aspektusait méri.

### Mit igazolnak a félrefordítások?

Megítélésem szerint a félrefordítások a fordítási folyamatba engednek bepillantást: megérthetjük általuk, mit is jelent ez a mérési technika. Mit mondanak a hibák a folyamatról? Mit tudunk meg általuk a nyelvi kompetenciáról? Elképzelhető-e, hogy egy diák fejlett olvasási és íráskészséggel rendelkezik, de képtelen a fordításra? Vannak arra utaló jelek, hogy igen. *Bensouunan* és *Rosenhouse* (1990) azt állítja, hogy „csak az egyén számára érthető szövegalkotókat lehet helyesen lefordítani, még ha nyersen is”. A probléma azonban az, hogy ennek ellentetje nem feltétlenül igaz, hiszen vannak tanulók, akik megértik, de nem tudják a szövegeket lefordítani egyik szinten sem.

Bensouunan természetesen jól látja, hogy nem lehet elképzelni olyasvalakit, akinek rossz az olvasási készsége, mégis kiváló fordító – a színvonalas fordításhoz magas szintű nyelvi kompetenciára van szükség. A kérdés azonban kérdés marad: a Rigó utcai középfokú vizsga és az új érettségi által megcélzott szint (az európai keretdokumentum A2-B2 sávja) elegendő-e ahhoz, hogy a vizsgázó elfogadható fordítást hozzon létre?

Milyen szintű nyelvi kompetenciát tételez fel egy szöveg lefordítása? Nem lehet tudni, de bizonyosan magasabbat, mint a szöveg maga. Ne felejtjük el, hogy a középfokú érettségi és a Rigó utcai vizsga az európai keretdokumentumban A2-B2-ként ismert szintet célozza meg. Ez pedig szinte teljes bizonyossággal jóval alatta marad a „középfokú” szövegek fordításához (tehát nem megértésükhöz) szükséges kompetenciának.

Érdekes módon *Stanfield*, *Scott* és *Kenyon* a profi FBI-fordítóknak szánt tesztjük kipróbálása után a következőkre jutottak:

„Számos vizsgázónál jelentős eltérés mutatkozott az anyanyelv és a második nyelv szintje között. Némelyikük például az anyanyelvre (angolra) való fordításban folyékony és nyelvtanilag helyes, ám tartalmukat tekintve hibás szövegeket produkált, míg mások az idegen nyelvre való fordításában tartalmilag pontosan, de nyelvtani és szókincsbeli hiányosságokkal oldották meg a feladatot.”

Ennek tanulságaként a szerzők két értékelési komponenst dolgoztak ki: az egyiket kifejezésekre, a másikat nyelvhelyességre.

### Hogyan fordítanak az érettségien?

A diákok távol vannak attól, hogy profi fordítóknak tartsuk őket – ezt bárki tanúsíthatja, aki valaha is jelen volt az érettségi fordításmegoldásánál. Legtöbbször el sem olvassák a teljes szöveget – azonnal a szótárért nyúlnak. Az első ismeretlennek tűnő szónál előveszik a szótárt és a „jelentést” a szó fölé írják, s ezt aztán

megismétlik a következő szónál, majd az azt követőnél, erőlködve, minden egyes szót, amíg csak a szöveg végére nem érnek. Nagy néha előfordul, hogy némelyikük először vagy a vizsga során később elolvassa a teljes szöveget – többségük a rendelkezésre álló idő túlnyomó részét a szavak jelentésének jegyzetelésével tölti. Ezután gyakran csak arra marad idejük, hogy gyorsan leírják a letisztított célnyelvi változatot.

### **Érettségi fordítások hibaelemzése**

A bevezetőben bemutatott egyetemi felvételi vizsgákról való példák a vizsgázók fordítási nehézségeiről adnak tanúságot. De a példák túlmennek az esetlegesen gyűjtött információk körén. *Nagy Edit* egy közös CITO-OKI projektum keretében (amelynek az volt a célja, hogy megállapítsa, melyek a megfelelő érettségi feladattípusok és szintek) vizsgálta meg a fordítási feladatmegoldásokat. A vizsgált minta az 1993-as gimnáziumi érettségiről származott.

A 46 legalacsonyabb pontszámú fordítás „hibáit” elemezve a következő eredményeket kapta:

- megértésbeli hibák: 261;
- magyar szóhasználati hibák: 234;
- magyar nyelvtani hibák: 269;
- magyar stilisztikai, regiszterbeli hibák: 66;
- magyar helyesírási hibák: 41;
- központozási hibák: 13.

Azaz a 46 fordítás összes hibájából 623-at (70 százalék) a magyar szövegben ejtettek. De hiszen erről a tesztről azt mondták, hogy az angol készségeket méri!

Vajon miért követik el a tanulók ezeket a hibákat? Talán azért, mert nem tudnak magyarul? Nem, erről szó sincs. Sokkal valószínűbb, hogy az vezeti őket, hogy szó szerinti fordítást produkáljanak – ezért írnak ki minden szót a szótárból, ezért nem tekintik át a szöveg egészének értelmét vagy akár csak a mondatokét. Bárhogy legyen is, a kérdés az, számít-e egy angol vizsgán az, milyenek a diákok magyar nyelvi készségei? Nyilvánvaló, hogy nem:

idegen nyelvű vizsga nem lehet érvényes, ha magyar készségeket mér.

### **Nemzetközi felmérés a fordítás vizsgákon való alkalmazásáról**

Nemrég az Interneten érdeklődtem arról, mely országokban alkalmazzák a fordítást mérési technikaként. Tizenkilenc országból kaptam eddig választ, melyek többsége részleges, minthogy nem állítottam össze részletes kérdőívet. A válaszok sokrétűsége azonban világossá tette, hogy szükség lesz egy mérés technikailag hiteles kérdőív adataira. Az előzetes eredmények tanúsága szerint két nagyobb csoportról beszélhetünk: olyan országokról, ahol lényegében nem létezik fordítási feladat, és olyanokról, ahol még széles körben alkalmazzák azt. A többi esetben a válaszadók szerint idejétmúlt a módszer, és remélik, alkalomadtán meg is szűnik.

Most lássuk a két nagyobb csoportra jellemző válaszokat. Norvégia: „Ami az angolt illeti, az érettségi közép- és haladó szintjein már nincs fordítás. Pár éve szűnt meg a vonzása és a tankönyvekben sincs nagyon jelen.” Japán: „Igen, mindkettő elég elterjedt errefelé, különösen a felsőfokú intézetek felvételi vizsgáin. Vegyük az én példámat: ezen az egyetemen a hét karral történő felvételin hétfajta angol írásbeli teszt létezik. Ezek mindegyike 200 pontot ér, melyből harminc százalékot tesz ki az idegen nyelvre, és harmincat az anyanyelvre történő fordítás. Vagyunk néhányan, akik szeretnénk meggyőzni a döntéshozókat, hogy változtassanak ezen a gyakorlaton, elsősorban a fordítás negatív visszahatása miatti félelemből és az értékelés alacsony megbízhatósága miatt, de ahogy az már lenni szokott, a hagyományokkal nehéz szembeszállni”.

Senki sem vitatja, hogy ezekkel az adatokkal csinján kell bánni, de az is egyértelmű, hogy a nyugati és fejlett országokban többnyire nincs a fordításnak szerepe a vizsgákon. Ezzel szemben számos kelet-európai és fejlődő országban van. Magyarország is a hagyományos mérési módszereket alkalmazó csoportba tartozik. Mi en-

nek az oka? Miért alkalmazzák továbbra is tesztelésre a fordítást annak dacára, hogy másutt ez már nem divik és hogy semmi sem igazolja azt, hogy akár megbízható, akár érvényes lenne?

A magyaroknak, ukránoknak, románoknak igazuk lehet: a fordítás talán valóban érvényes tesztelési technika. Csakhogy erről semminemű bizonyíték nem áll rendelkezésre, és magyarországi kollégáim is azt erősítik meg, hogy a kérdést sosem vizsgálták meg empirikusan. Ebből az következik, hogy nem az érvényesség vagy megbízhatóság indokolja az alkalmazását. Másutt kell keresni az okokat.

### Miért alkalmazznak fordítást Magyarországon?

*A Rigó utca befolyása miatt?*

Nem lehet tagadni: a Rigó utcai vizsga hatása fontos tényező. A fordítás e vizsgák részét képezi, így azon vizsgarendszerek kidolgozói, amelyek azonos érvényességre (alkalmasint persze érvénytelenségre!) tartanak számot, megalapozottnak

láthatják, ha a fordítást náluk is alkalmazzák. Amennyiben a Rigó utcai vizsga mégsem folytatja ezt a gyakorlatot, elképzelhető, hogy másutt is változik a helyzet.

Mindazonáltal a kulcskérdés az, miért ragaszkodik a Rigó utcai vizsga a fordításhoz. Mert bizonyíték van arra, hogy érvényes és megbízható? Sem a Rigó utcából, sem más magyarországi forrásból származó nyilvános bizonyíték nem ismeretes előttem erről. Talán az lenne a magyarázat, hogy az országon kívül tartsuk a nemzetközi vizsgarendszereket, arra hivatkozva, hogy a „két-nyelvű” a legmegfelelőbb vizsga az ország számára.

Ma még nem tudhatjuk, hasonló hatásal lesz-e majd az a tény, hogy a jelenleg

kidolgozás alatt álló új érettségiben nincs fordításfeladat, mint ahogy azt sem, milyen széles körben fogadják majd el a javasolt változtatásokat, és amennyiben a politika áldását adja rá, népszerű lesz-e a tanárok között.

*A magyar nyelv speciális helyzete miatt?*

A kétnyelvű vizsgák alapvetően fontosak egy olyan ország számára, mint Magyarország, mert a nemzeti nyelvet az országhatárokon és a régió kívül alig beszélik. Egy további érv szerint az a veszély is fennáll, hogy a magyar nyelv kihalna, ha nem lennének kétnyelvű vizsgák. Én ezt hamis érvelésnek tartom, amelyet pusztán

a hagyományos gyakorlat igazolására találták ki. Lássuk a tényeket, David Crystal nyelvi enciklopédiájából.

A magyart körülbelül 13,5 millió ember beszéli. A magyarországi vizsgákon van fordításfeladat.

Az izlandit 250 ezer ember beszéli. Az izlandi vizsgákon nincs fordításfeladat.

A szlovént körülbelül másfélmillió, a magyarral rokon finnt csak körülbelül négy és fél millió ember beszéli, de egyik országban sincs fordítási feladat.

A dánit ötmilliónyian beszélik. A dániai vizsgákon nincs fordításfeladat.

A görögöt körülbelül 10 millió ember beszéli. A görögországi érettségiben nincs fordításfeladat.

De nézzük a kérdést más szempöngből. Ukrajnában mérik a fordításkészséget; az ukránul beszélők száma megközelíti a 45 milliót. Japánban is van fordításfeladat – 120 millió ember beszéli a japánt.

Nincs tehát semmiféle összefüggés a nyelvet beszélők száma és aközött, az illető országban alkalmazznak-e fordítási fel-

*Az íráskészség tesztelésével ellentétben (ahol is az értékelési skálák központi jelentőségűek és széles körben foglalkoznak kidolgozásukkal) a fordítás értékelésének módjairól alig van ismeretünk. Ilyen az érettségi esete is – egyszerűen nincs értékelési skála. A tanárnak nagyon csekély segítséggel kell eldöntenie, mennyire megfelelő a fordítás: az, hogy „ötöst kell adni a stilisztikailag elfogadható és egyest a nagyon gyenge fordításra”, igencsak szűkszavú útmutató.*

adatot a vizsgákon. Japánban az a nézet, hogy a fordítás egyfajta kihívás, diszciplína sui generis, s magasra értékeli az ebben elért eredményeket, de abban az országban az idegen nyelvi szóbeli készségek köztudottan igen alacsony szintűek.

### *Megfelelő mérési módszer?*

A magyarországi alkalmazást netán az indokolja, hogy a fordítás jó mérési módszer? Ha igen, milyen nyelvi készség mérésére szolgál? Az írott szöveg értésére? Nincs erre utaló bizonyíték: a nemzetközi irodalomban is alig találni olyat, amelyik a fordítást mint szövegértési módszert értékelné. Ráadásul rengeteg más, igazoltan érvényes és megbízható módszer létezik az olvasásértés mérésére.

Az íráskészség mérésére alkalmas? Erre sincs bizonyíték. És persze az íráskészséget is lehet mérni más, érvényes és megbízható feladatokkal.

Az íráskészség tesztelésével ellentétben (ahol is az értékelési skálák központi jelentőségűek és széles körben foglalkoznak kidolgozásukkal) a fordítás értékelésének módjairól alig van ismeretünk. Ilyen az érettségi esete is – egyszerűen nincs értékelési skála. A tanárnak nagyon csekély segítséggel kell eldöntenie, mennyire megfelelő a fordítás: az, hogy „ötöst kell adni a stilisztikailag elfogadható és egyest a nagyon gyenge fordításra”, igencsak szűkszavú útmutató.

Szinte csak hallomásból tudunk valamit arról, hogyan értékeli a tanárok az érettségi fordításokat, de a Rigó utcai vizsgáztatók hasonló tevékenységét vizsgáló felmérésről sem tudok. Hogyhogya nem vizsgálták ezeket a kérdéseket? Mert mindenki tudja, hogy a fordítás érvényes és megbízható, tehát időpocsékolás volna, ha tanulmányoznák? Esetleg azért, mert az adatok olyan borzasztóak és problematikusak, hogy senki nem vállalja a közlésüket?

### *A nem-anyanyelvi beszélő hatalma érdekében?*

A fordítást lehet, hogy a nem-anyanyelvi beszélő hatalmának megőrzése érdekében tartják fenn, mivel az anyanyelvi be-

szélők közül számosan egyszerűen nem tudnak elég jól magyarul ahhoz, hogy megítéljék a fordításokat – így a magyar tanárok az osztályteremben és a vizsgán is megtartják hatalmi pozíciójukat, mivel egyedül ők tudják megítélni a diákok teljesítményét, legalábbis azokon a vizsgákon, ahol van fordítás.

Egy másik lehetőség a magyar tan-könyvkiadói üzlettel kapcsolatos. Nem sok nemzetközi kiadó lát üzletet magyarországi angol vizsgákra felkészítő könyvekben, amelyek tartalmaznának magyarul és angolra való fordítást. Ha a vizsgán nem lenne fordítás, elképzelhető lenne, hogy ezek megjelenének a piacon más országok tanulói számára is releváns és így ott is eladható, e vizsgákra felkészítő kiadványokkal. Mindaddig azonban, amíg van a vizsgákon fordítás, csak a helyi fejlesztésű könyvek piacképesek. Megkockázatom: ez lehet az egyik oka a Rigó utca álláspontjának a fordítás fenntartását illetően, valamint annak, hogy a politikusok továbbra is monopóliumot biztosítanak a Rigó utcának a nemzetközi konkurenciával szemben – azzal a döntéssel, hogy egyedül az úgynevezett „két-nyelvű” vizsgák biztosítanak bérkiegészítést, egyetemi felvételinél plusz pontokat, a diplomához pedig a szükséges tanegységet.

### *Mert könnyű a kidolgozása?*

Az ok az is lehet, hogy fordítási tesztet könnyű kidolgozni. Vegyünk egy szöveget és adjuk ki a diákoknak fordításra. Szakmailag az ilyen megközelítés természetesen nem állja meg a helyét, ráadásul azon az elképzelésen alapul, hogy a feladat eleve érvényes. Továbbá teljesen figyelmen kívül hagyja az értékelés égető problémáját. Ezt az érvet tehát nem lehet komolyan venni a fordítás mint mérési módszer alkalmazása mellett.

### *Mert a való életben szükség van rá?*

Azt az érvet is gyakran hallani, hogy a való életben szükség van fordításra, különösen egy olyan országban, mint Magyarország, melynek nyelve nem tartozik a „világnyelvek” közé. A nyelvi státusra hi-

vatkozó érvelés hasonlít a nyelvet beszélők számára vonatkozó, korábban már tárgyalta okfejtésre, bár annál egy kissé komplexebb. Mindazonáltal ugyanolyan megtevéssző és azonos bizonyítékokkal cáfolható.

A való életben a legtöbb fordítást képzett, képesített és tapasztalt szakemberek végzik, nem pedig olyan fiatalok, akiknek szinte semmi valódi fordítói tapasztalatuk nincs. A való életben tehát a fordítási tevékenységet az üzlet világában, civil szervezetek és kormányhivatalok számára erre szakosodott emberek végzik. Mellettük persze nyelvtanárok is vállalnak ilyen munkát bérkiegészítés céljából, de ők is tapasztalt fordítók; a közönség és a feladat alapos ismeretével rendelkeznek és azon dolgoznak, hogy szövegük megközelítse az anyanyelvi normát. Ilyen körülmények között végzett fordításra nem képes minden, akár magas nyelvi készségszinttel rendelkező személy – ebben valószínűleg általános az egyetértés. A fordítás nem könnyű feladat.

Itt tehát szó sincs arról, hogy a fordításfeladat az úgynevezett való életre jellemző tevékenységet reprezentálná, sokkal inkább arról, amit az Európa Tanács közvetítésnek nevez. Az európai keretdokumentum első változata (1996) a 4.4.4 pont alatt 'Közvetítő tevékenységek' címmel a következő rövid leírást adja:

A közvetítői tevékenységek példái: szóbeli tolmácsolás, írásbeli fordítás és szövegek azonos nyelven történő összefoglalása olyan szituációkban, amikor a feltételezett befogadó nem érti az eredeti szöveg nyelvét.

Szóbeli közvetítés:

- szimultán tolmácsolással (konferenciákon, üléseken, hivatalos beszédek során stb.);
- követő tolmácsolással (köszöntések, idegenvezetés alkalmával stb.);
- hétköznapi tolmácsolással;
- külföldi látogatók számára;
- a célnyelvi ország nyelvét beszélők szövegeiről;
- köztéri táblákról, étlapokról, feljegyzésekről stb.

Írásbeli közvetítés:

- pontos fordítás (szerződések, jogi vagy tudományos szövegek stb.);
- irodalmi fordítás (regények, drámák, versek, szövegkönyvek stb.);
- lényeg összefoglalása (napi- és hetilapcikk stb.) idegen nyelven, illetve anyanyelvről idegen nyelvre;
- átfogalmazás (szakmai szöveg átültetése laikusok számára).

Láthatjuk, hogy az itt felsoroltak többsége a gyakorlott vagy képzett fordító vagy tolmács szakterülete, és a helyes, félreértéseket elkerülő terminus ezekre a tevékenységekre nem a közvetítés, hanem a fordítás és tolmácsolás.

Az Európa Tanács és szakértői adósa azokkal a leírásokkal, amelyek alapján meg lehetne ragadni, hogy az A2 vagy C1 szinten elvárható egy bizonyos X közvetítési tevékenység, illetve hogy egy vizsgázó a közvetítést egy bizonyos Y szinten tudja megoldani. Ilyen skálák ugyanis egyszerűen nem léteznek. Ez pedig a fordítási készség összetettségének tudható be, annak, hogy igen nehéz, egyesek szerint lehetetlen a fordítások valamennyire is objektív összevetése és annak eldöntése, hogy az egyik miért jobb, mint a másik.

Mit jelent mindez? Milyen jellegű dolgokat közvetítünk egyik nyelvről a másikra? Semmi esetre sem olyanokat, amelyeket a diákoknak fordítási vizsgákon feladatul szabnak, hanem információs szövegeket, feliratokat, figyelmeztető táblákat és instrukciókat, olyan szövegeket tehát, amelyek az egyik vagy másik beszédpartner számára információt hordoznak.

A közvetítés vizsgálatakor azt is világosan kell látnunk, hogy a nyelvek közötti információ-átadás milyen modalitást alkalmaz. Ez a kifejezés, a nyelvek közötti információ-átadás sokkal pontosabb is, mint a közvetítés, mivel a hangsúlyt az információra helyezi. Mit ért Jancsi bácsi (aki Amerikában él és angolul kommunikál) a levelében? Hol van öltöző kabin ezen a strandon? Tartalmaz cukrot ez a kukoricapehely? A nyelvek közötti információ-átadás, a közvetítés ilyen típusú kérdésekre kísérli meg a választ. Az ebben az

interakcióban részt vevők sosem kérnek fel arra másokat, hogy a fordítási teszteken megszokott irodalmi vagy más fiktív szöveget fordítsák le nekik egy másik nyelvre. Ehelyett az a tipikus, hogy összefoglalják egy forrásszöveg lényegét és konkrét információ után kutatnak – és az ilyen információ-átadás mindenkor egy ismert közönség és konkrét cél érdekében történik. Mi ez a cél az érettségien fordító diákok számára? És mit vár el tőlük a közönségük? Nem tudja senki.

Ha a „valós élet” teóriáját nem mint a hagyományos fordítás fenntartása mellett

szóló alig álcázott javaslatot, hanem mint komolyan megvizsgálandó érvet tekintjük, akkor nem lehet lemondani arról a követelményről, hogy a vizsgán szereplő nyelvek közötti információ-átadási feladatoknak és az azok megoldásához szükséges vizsgázói tevékenységeknek minden szempontból meg kell felelniük a valós életben tapasztaltaknak vagy azokhoz nagyon hasonlóknak kell lenniük. Így tehát nem lehet feladatul szabni irodalmi

szövegek szó szerinti vagy akár pragmatikus fordítását. Helyette a következők elégtetik ki a követelményeket: az anyanyelven való összefoglalás, feliratok, rövid üzenetek, hirdetések és más hasonló szövegek információinak pontos vagy megközelítően pontos visszaadása, mindezt pedig nem a való élet profi fordítási feladatai szerint, hanem valós élethelyzeteket megközelítő módon.

De nem tartom valószínűnek, hogy a fordítás tényleg a való életben játszott szerepe miatt marad máig is fenn a vizsgákon. Ha így volna, több, az általam is javasolt

valós élethelyzetekre jellemző feladatról tudnánk. A fordítás inkább, azért marad máig fenn, mert – miért is? Fontos kérdés ez; a választ azoknak kell megadniuk, akik annak ellenére ragaszkodnak hozzá, hogy érvényességét, megbízhatóságát és hasznosságát semmi sem bizonyítja.

### Miben különbözik a fordítás a szokványos kommunikatív tevékenységetől?

Az elméleti érvényesség azt jelenti, hogy tisztában kell lennünk a teszt megoldásának folyamatá-

val, hogy tudjuk, mi teszi lehetővé a teszt sikeres megoldását, bármilyen vizsgamódszerről legyen szó. Ezért elengedhetetlen, hogy azoknak a fordítási feladatoknak a megoldásával kapcsolatban is tudjunk ezekről a körülményekről, amelyek az olvasási, írásbeli készségek vagy az általános nyelvi készségek mérését szolgálják.

Menjünk sorjában. Amikor írunk, legyen szó anyanyelvi vagy idegen nyelvi írásról, nem egy

forгатókönyvet követünk. Tudjuk ugyan, hogy kinek írunk – ellentétben az érettségiző diákkal. Azt is tudjuk, mit akarunk mondani – ellentétben az érettségiző diákkal, aki semmit sem akar mondani. De amikor írunk, senki nem írja elő, milyen szavakat használjunk és hogyan fejezzük ki magunkat; szabadon választhatjuk meg a kifejezéseket, elkerülhetjük azokat, amelyek jelentését nem tudjuk pontosan, és elkerülhetjük a nehezebb vagy szokatlan nyelvi struktúrákat. Tetszés szerint fogalmazhatunk szabatosan vagy homályosan, alkalmazhatunk hivatalos vagy köznapibb

hangnemet. Az érettségien fordítást végző diákkal szemben tehát a szituáció megszabta korlátok között mi magunk döntjük el, mi az üzenetünk, hogyan fogalmazzuk meg és mit fejezzünk ki. A diákok fordítását ellenben mások által hozott választások vezérlik. Olyan szerkezeteket kell követniük, amelyek homályosak, kétértelműek vagy éppenséggel valamely speciális hatást váltanak ki: többek között humorosat, szarkasztikusot, érzelőset, ironikusot. A szöveg hangneme esetleg nem is tudatosul bennük vagy nem tudnak vele azonosulni.

De mindehhez még az is hozzájárul, hogy az érettségien ilyen feladatot végzőknek valaki más üzenetét kell visszaadniuk – ami kétségtelenül fontos volt a szerzőnek, de ami nem biztos, hogy ugyanazt jelenteti a diáknak, akinek itt most az a feladata, hogy ezt az üzenetet egy másik nyelven fogalmazza meg. És mindezt úgy vigye végbe, hogy mindeközben azt sem tudja, a fordítást olvasó személy minek alapján dönti majd el, mi a megfelelő jelentés. A szó szerinti vagy a pragmatikus? A kommunikatív erély vagy a stíl? Az olvasóra tett hatás vagy az információ pontossága?

Van egy további pszicholingvisztikai korlát: a fordító diákat nemcsak hogy kezek közé szorítja valaki más szóhasználata, valaki más szintaxisa, valaki más gondolatmenete. Mindezek befolyásolják is őt. Gyakran nem jön a nyelvünkre egy kifejezés, ha azt egy idegen nyelvről az anyanyelvre kell lefordítani. Amáskor minden gond nélkül használt kifejezést, szót vagy mondatot ilyen esetekben, az anyanyelvi megfelelő keresésekor éppen az idegen szó interferenciája miatt nem találjuk: kényszerzubbonyként fog le, amelyből nehéz a szabadulás. A minap valaki megkérdezte tőlem, mi az angol megfelelője a száz tagú cigányzenekar kifejezésnek. Az első gondolatom a tag szót az angolban személyt jelentő szóra cserélte fel. De ezzel valami nem volt rendjén – nem tudtam eldönteni, mondanék-e ilyet angolul. Hogy eldöntsem, el kellett magam távolítani a magyartól és arra összpontosítani, hogyan fejezzük ki ezt ango-

lul. Egy száz tagból álló kórus esetén a hang szó angol megfelelője utal a tagokra, de az ez az analógia nem áll az angolban a száz hangszeres zenekarokra. Tovább folytattam a keresést, de nem találtam jó megoldást, ám biztos vagyok benne, ha nem a magyarra koncentrálok, semmi gondot nem jelentett volna a megfelelő szó használata. A gondot, mint láthatjuk, nem az jelentette, hogy ne tudnék angolul. Ismerem a magyar kifejezés minden szavát, és angolul is meglehetősen jól tudok. A forrásszöveg béklyójában voltam: arra voltam kényszerítve, hogy szó szerinti fordítást produkáljak, annak ellenére, hogy a dolgok normális menetében ilyet nem tennék. Ha éppen egy ilyen zenekarról akarnék beszélni vagy írni, valószínűleg egyszerűen azt mondanám, egy százízés-zenekar.

Pontosan ez történik a fordítókkal is, kivétel nélkül mindegyikkel – fejlett érzék, rengeteg tapasztalat kell ahhoz (és nemcsak nyelvi), hogy megszabaduljanak valaki más kifejezésétől, attól a módtól, ahogy egy adott nyelv szól egy témáról, hogy ezáltal képesek legyenek az üzeneteket egy másik nyelven megfogalmazni. Az „égszakadás, földindulás” csak egy a millió és millió példa közül. A problematika túlmegy az idiomatikusság kérdésén. A fordítás készsége azt jelenti, hogy a forrásszöveggel párhuzamba állítható szöveget hozunk létre, azonos tartalmakat adva vissza megfelelő eszközökkel. A vizsgákon történő fordítás erre nem ad lehetőséget. A vizsgázók feladatértelmezése voltaképpen arra kényszeríti őket, hogy ragaszkodjanak az előttük fekvő szöveg szavaihoz – nem arra, hogy megszabaduljanak a szavak zsarnokságától, hogy a szöveg értelmén gondolkodjanak el, hogy aztán ennek az értelemnek a legjobb visszaadásán dolgozzanak a másik nyelven.

És pontosan ez az oka annak, hogy az érettségi fordításfeladatban olyan sok diák ejt magyar nyelvi hibát. Arról szó sincs, hogy nem tudnak magyarul – arról sokkal inkább, hogy ha nem is szó szerint, de szinte kikerülhetetlenül ragaszkodnak a szöveg kifejezéseéhez, az idegen nyelvű

megfogalmazáshoz, s így nehéz e pszicholingvisztikai szorításból szabadulniuk. És mindez természetesen vizsgaszituációban megy végbe, olyan szövegek olvasásával, amelyeket amúgy sem könnyű megérteni, amelyeket éppen azért választottak ki, mert valami trükköt vagy problémát rejtenek, nem pedig azért, mert az emberek általában ilyen szövegeket fordítanak a való életben. Ne feledkezzünk meg az idő szorításáról sem, arról, hogy fogalmuk sincs a vizsgázóknak, munkájukat mi- nek alapján értékelik – hát csoda, hogy hibáznak? Nem csoda – a feladat olyan, hogy nem lehet nem hibázni.

A tanárok pedig (természetesen nem mindegyik) éppen ezért szeretik a fordítást mint gyakorlatot és mint vizsgafeladatot. A diákok hibát követnek el, a tanárok felfedezik őket, értelmezik, aláhúzzák – maguk és diákjaik előtt is igazolják, hogy még sok mindent meg kell tanulni, hogy a tanulók nem tökéletesek, és hogy a tanár többet tud náluk. Hogy a tanárnak van igaza. Meg is mutatják az érettségizőknek az akkurátusan aláhúzott hibákat, amikor azok arra panaszkodnak, hogy csak négyest kaptak, nem ötöst. – Nézd, mennyi hibád volt – mondják erre magabiztosan, de közben vagy nem vetnek azzal számot, vagy figyelmen kívül hagyják azt, hogy ők maguk sem tudták volna hibátlanul megoldani a feladatot. Talán nem pont azokat a hibákat követték volna el, de

majdnem bizonyos, hogy lett volna az ő fordításukban is hiba, ha azonos körülmények között hajtották volna végre a feladatot. A feladat maga hívja elő a hibás megoldásokat.

Tényleg ez volna a cél? Arra akarnánk kényszeríteni a diákokat, hogy hibát hibára halmozzanak, meg akarjuk őket szegényíteni a tökéletlenségükről áruklódó bizonyítékokkal?

*Az értelmén lesz a hangsúly, például a szóbeli és írott szövegek üzeneteiben. Jelentősen csökken a forma jelenlegi súlya – annak csupán a magasabb szinten lesz szerepe. Az új érettségi azt kívánja elérni, hogy a vizsgának a tanításra gyakorolt hatása révén emelje a nyelvoktatás színvonalát. Az új vizsga remélhetően azáltal fogja elősegíteni a jó nyelvoktatási gyakorlatot, hogy a nyelvi mérést szakmailag megalapozza. Tények támasztják alá e technikák értékeit, s ezeket igazolni lehet. A vizsga minden tekintetben professzionális, kipróbált és revízióknak alávetett tréningen alapuló, megbízható értékelési technikákat vezet be: a tréningeken az írásfeladatok értékelői és a szóbeli vizsga lebonyolítói és értékelői szakmai gyakorlatot szereznek, így nem fordulhat elő, hogy az egyes tanárok benyomásain múljon az értékelés, hiszen azokról jól tudjuk, hogy változóak, nem megbízhatóak és nem vethetők alá külső vizsgálatnak.*

Azt akarnánk bebizonyítani, hogy nem tudnak angolul, hogy még rengeteget kell tanulniuk? Hogy az idegen nyelv tanulása nehéz, hogy az angol nyelv tanulása nehéz? Mindezt azért, hogy a diákok aztán arra a következtetésre jussanak, hogy az angol „értelmetlen”, mert másképp fejezi ki a dolgokat, mint a magyar, és amelyben ők úgyis mindig csak hibáznak?

## Összegzés

Írásomban azt igyekeztem bizonyítani, hogy a fordítás mérési módszerként aligha alkalmazható. Azt állítottam, hogy ezt a módszert nem lehet megfelelőnek, szakmailag megalapozottnak és felelőségteljesnek tartani anélkül, hogy bizonyosak lehetnénk abban, hogy érvényes, megbízható és hasznos idegen nyelvi vizsgákat tesz lehetővé, s biztos vagyok abban is, hogy ezt igazoló bizonyítékok jelenleg nem is léteznek. Ebből, ha más nem is, az feltétlenül következik, hogy most azoknak kell előállniuk az érvényességre és megbízhatóságra vonatkozó bizonyítékokkal,



akik nemcsak hirdetik a módszer hasznosságát, de alkalmaznak is ilyen tesztek.

### Milyen lesz az új érettségi?

De hogy most már lássuk a biztató jelenségeket is, röviden ismertetem, mit tartalmaz majd az új érettségi. Hangsúlyozandó, hogy az új vizsgán nem lesz fordításfeladat – hacsak a minisztérium képviselői valamely okból kifolyólag nem ragaszkodnak hozzá.

Az új érettségi ehelyett a diákok első sorban kortársaikkal folytatott kommunikációiban méri a nyelvi készségeket. Az értelmén lesz a hangsúly, például a szóbeli és írott szövegek üzeneteiben. Jelentősen csökken a forma jelenlegi súlya – annak csupán a magasabb szinten lesz szerepe. Az új érettségi azt kívánja elérni, hogy a vizsgának a tanításra gyakorolt hatása révén emelje a nyelvtanítás színvonalát. Az új vizsga remélhetően azáltal fogja elősegíteni a jó nyelvtanítási gyakorlatot, hogy a nyelvi mérést szakmailag megalapozza. Tények támasztják alá e technikák értékeit, s ezeket igazolni lehet. A vizsga minden tekintetben professzionális, kipróbált és revízióknak alávetett tréningen alapuló, megbízható értékelési technikákat vezet be: a tréningeken az írásfeladatok értékelői és a szóbeli vizsga lebonyolítói és értékelői szakmai gyakorlatot szereznek, így nem fordulhat elő, hogy az egyes tanárok benyomásain múljon az értékelés, hiszen azokról jól tudjuk, hogy változóak, nem megbízhatóak és nem vethetők alá külső vizsgálatnak.

Az angol érettségi reformprojektum kipróbált számos szóbeli „közvetítói” feladatot, és bebizonyította, hogy azok nem működnek. Videófelvételek készültek arról, ahogy megfelelő angoltudású diákok, akiknek más feladatokban nincs különösebb problémájuk az egymás közötti beszélgetéssel, megpróbálják megoldani a feladatot, mikor közvetíteniük kell (az egyik nyelven összefoglalni a másik nyelvű információt), semmi másra nem képesek, mint hogy iszonyú lassúsággal minden szóra kiterjedő fordítást produkáljanak.

Bebizonyosodott, hogy az úgynevezett közvetítés nem működik a magyar kontextusban, s így ez a feladattípus (amely amúgy sem egyéb, mint álcázott fordítás) nem szerepel az új érettségiben.

Ha valakinek ezek után még kételyei lennének afelől, hogy a fordítás összetett, nehéz és mint vizsgamódszer nem megfelelő azokon a szinteken, amelyekről itt szoltam, vigye a saját bőrét a vásárra. Vegyünk egy hipotetikus kételkedőt, akinek a következő életszerű közvetítői feladatot adjuk:

Ön most angolul nem beszélő szüleivel vagy munkatársaival egy lancasteri sörözőben van, és egyszer csak arra lesz figyelmes, hogy a söntés körül álló helyiek nevetnek valamin. Kiderül, hogy egy tábla a nevetés forrása. Bárki láthatja és heherészhet rajta, a megfogalmazás viszonylag egyszerű. Az úgynevezett közvetítői feladat az, hogy ezt az autentikus szöveget elfogadható magyar fordításban adja vissza:

„Any employee not fired with enthusiasm – soon will be.”

Még ha Ön meg is tudná oldani ezt a feladatot, képesek lennének-e rá a diákok is? És ha mégsem tudna megbirkózni vele, a diákoknak miért kellene?

Egy lehetséges fordítás-változat: „Ki lesznek türg- az az alkalmazottak, akik be vannak”

### Irodalom

- ALDERSON, J. C. – SZOLLÁS K.: *The Context: The Current School-Leaving Examination*. In: J. C. ALDERSON – E. NAGY – E. ÖVEGES (szerk.): *English Language Education in Hungary: Examining Hungarian Learners' Achievements in English*. British Council Hungary, Bp, 2000. 9–21. old.
- BENSOUSSAN, M.: *Learners' Spontaneous Translations in a Reading Comprehension Task: Vocabulary Knowledge and Use of Schemata*. In: P. ARNAUD – H. BEJOINT (szerk.): *Vocabulary and Applied Linguistics*. Macmillan, New York, 1992. 102–112. old.
- BENSOUSSAN, M. – ROSENHOUSE, J.: *Evaluating Student Translations by Discourse Analysis*. Babel 1990/36. sz. (2.), 65–84. old.
- CRYSTAL, D.: *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

*Common European Framework of Reference.* Európa Tanács, 2001. Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

KLAUDY Kinga: *A fordítás elmélete és gyakorlata.* Scholastica, Bp, 1994.

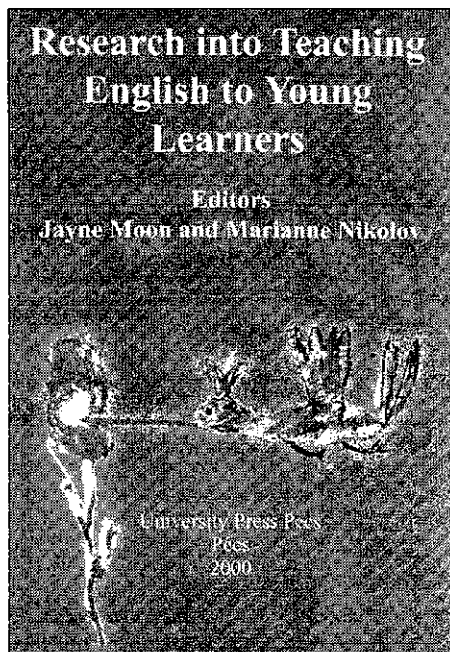
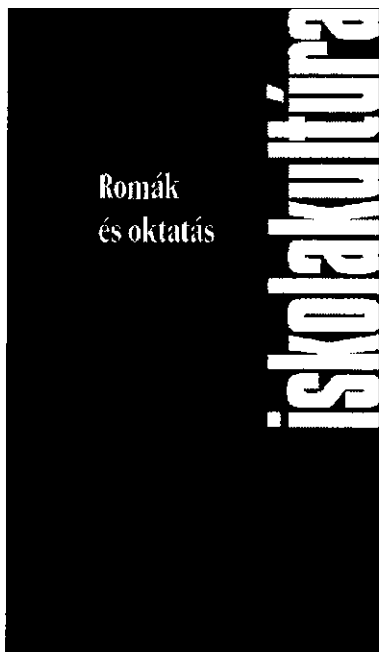
NEWMARK, P.: *About Translation.* Clevedon, Multilingual Matters, 1991.

STANSFIELD, C. W. – SCOTT, M. L. – KENYON,

D. M.: *The Measurement of Translation Ability.* Modern Language Journal 1992/76. sz. 455–467. old.

**J. Charles Alderson**  
**(Horváth József fordítása)**

*A Magyar Macmillan Konferencián 2001 áprilisában elhangzott előadás nyomán.*



# Maratoni reform(hullámvasút)

*A közelmúltban jelent meg Báthory Zoltán 'Maratoni reform' című könyve, egy több szempontból is különleges mű. Azzá teszi egyfelől a téma átfogó megközelítési módja: az elmúlt három évtized (1972–2000) „jelenbe torkolló” oktatáspolitikai történéseinek ilyen mélységű feldolgozására eddig még nem került sor.*

Kiemeli továbbá a hasonló tematikájú elemzések sorából a szerző sajátos helyzetéből adódó látásmódja. Báthory Zoltán többféle optikán keresztül szemléli az eseményeket. Vizsgálódik egyfelől mint gyakorló tanári múlttal rendelkező pedagógiai kutató, a magyar neveléstudomány nemzetközileg is elismert neves művelője. Ebből a mivoltából adódóan távolságtartó objektivitásra tör, a folyamatok mélyebb összefüggéseinek tárgyyszerű érzékeltetését, a nagy ívű folyamatok bemutatását célozza. Életútja azonban másfajta nézőpontot is lehetővé tett számára. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium helyettes államtitkáráként (1994–1998) az oktatáspolitikai formálásának egykori aktív résztvevőjeként is szemléli a kilencvenes évek történéseit. Ez utóbbi megközelítés következtében az elbeszélte események narratívája természetesen személyessé válik. A helyenként személyes hangvétel azonban egyáltalán nem válik kárára a műnek. Sőt: a „személyes történelemírás” (egyfajta „oral history”) alkalmazása révén, a memoárszerű elemek beillesztésével egy érdekesítően izgalmas könyv született. (Ami sajnos egyáltalán nem gyakori a műfajon belül.) Ehhez hozzájárul a szerző egyéni stílusa, helyenként anekdotázó elbeszélésmódja, amely nem nélkülözi a humort, olykor a szarkazmust sem.

A kötet további különlegessége, hogy a nyolcvanas éveket feldolgozó fejezete – két önálló tanulmány formájában – megjelent az Iskolakultúra 2000. évi 10. és 11. számában. Ezt követően rövidesen izgalmas eszmecsere bontakozott ki a lap hasábjain. A Báthory-tanulmányok által inspirált írások szerzői között szerepelt *Sáska Géza* („Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknak, és nem jön újra el”), *Kozma Tamás* („Oktatás és politika: rendszerváltó viták”), *Trencsényi László* („Ahol szabadság a rend...”) és *Radó Péter* („Reform-maraton. A kilencvenes évek”). A lap szerkesztőit dicséri, hogy helyt adtak ennek a vitának. A témával kapcsolatban megjelentetett írások mindegyike fontos adalékokat és figyelemre méltó elemzéseket nyújt egy olyan korszakról, amely – talán történeti közelsége miatt – eddig nem számított a „hálás” kutatási témák körébe.

Maga a könyv három nagy fejezetben beszél el az elmúlt három évtized magyar oktatáspolitikájának történetét. Az első rész beszédes címe: „A hetvenes évek: reformok fölülről lefelé”. (A szerző stílárís érzékét dicsérik az ehhez hasonló frappáns címek.) Báthory Zoltán meggyőzően érvel amellett, hogy a hatvanas évek ellentmondásos oktatáspolitikai történéseiben már fellelhetők a későbbi reformok előjelei, „reformszellői”. (Az ellentmondások közé tartozik a pártállam idején a tantervi-tartalmi-módszertani reform túlhangsúlyozása és az iskolaszervezeti átalakítások elodázása. De ekkor alakul újjá a Magyar Pedagógia Társaság, amely 1970-ben megrendezi az Ötödik Nevelésügyi Kongresszust.) Ezek a korai, gyakran erőtlen reformkísérletek torkolltak az 1972-es párthatározat kiadásába, amely sajátos cezúra a magyar oktatás történetében. Ez a dokumentum tekinthető a máig tartó tudatos, felülről irányított reformtörekvések kiindulópontjának. A szerző ezzel kapcsolatban határozottan leteszi a voksot a kontinuitás-elmélet mellett. (Ez a teória a rendszerváltás előtti oktatáspolitikában keresi a kilencvenes évek reform-tendenciáinak előképeit, gyökereit, szemben azzal az elmélettel, amely diszkontinuitásról beszél, éles határvonalat, kibékíthetetlen ellentéteket lát a két korszak között.)

A hetvenes évekkel foglalkozó részben olvashatunk az 1978-as tanterv megszületésének körülményeiről, amely ellentmondásaival együtt is fontos dokumentum, mivel „nagyon eltérő politikai viszonyok között hihetetlenül sokáig hatott az iskolai gyakorlatra”. (17. old.) A tanterv kidolgozását sajátos „tantervi reneszánsz” előzte meg. Ennek részeként nyílt lehetőség arra, hogy 1971-ben magyar oktatáskutatók vegyenek részt a Grännában (Svédország) megrendezett nemzetközi tantervelméleti szemináriumon. A magyar küldöttség tagjai *Ballér Endre*, *Kozma Tamás*, *Szebenyi Péter*, *Varga Lajos*, *Horváth József*, *Báthory Zoltán* voltak. (Jó ötlet volt a róluk készült korabeli grännai csoportkép beillesztése a kötetbe!) Gránna jelentős esemény volt a magyar tantervelmélet történetében: ettől fogva egyre több hazai publikáció foglalkozott a curriculum-elmélettel, amelynek eredményei serkentően hatottak a hazai erőfeszítésekre is.

Szorosan összefüggenek a tantervelméleti fejlesztőmunkával azok a korabeli törekvések, amelyek az iskolában elsajátítandó műveltség tartalmainak újrafogalmazására irányultak. A művelődési javak meghatározására irányuló munkálatok egyik legfontosabb színtere az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága volt, amely jeles akadémikusok bevonásával a hetvenes évek közepére megfogalmazta az „egész magyar társadalom számára érvényes műveltségképet”. Furcsa paradoxon, hogy a munkálatokra a neveléstudományi kutatók – néhány kivételtől eltekintve – nem kaptak meghívást. A művelődési tartalmak pedagógiai kontextusba ágyazása tehát elmaradt, s ez a hiányosság jelentősen akadályozta a koncepció hatását az iskolai gyakorlatra.

Érdekes elemzéseket olvashatunk ebben a fejezetben a „hatos főirány” néven ismert korabeli kutatás-együttesről, amely a szerző szavaival élve „erőteljes erjedést indított meg a neveléstudományon belül”. (29. old.) Ennek tudható be, hogy fokozatosan szétvált a két tábor: a hagyományos, filozófiai-történeti-szellemtudományi irány képviselőitől elszakadtak a „neológok”, akik az ideológiától megszabadított neveléstudomány művelését tűzték ki célul. A modern neveléstudomány hazai megerősödését jelezte az olyan műhelyek kialakulása is, mint az Országos Pedagógiai Intézetben *Kiss Árpád*, illetve a JATE Pedagógiai Tanszékén *Nagy József* által vezetett munkacsoport. Mindkét csapat a pedagógiai mérés-értékelés elméletének és metodikájának kidolgozásával foglalkozott.

A könyv második része a nyolcvanas éveké. A szerző látásmódját dicséri, hogy a történések sokszínűségében képes megragadni az általánosítható tendenciát: az évtizedet az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás eszméi hatják át. Báthory Zoltán elemzéseit olvasva érzékletes képet kapunk a fölülről kezdeményezett reform – amely végül az 1985. évi közoktatási törvényben manifesztálódik –, valamint az alulról kezdeményezett megújulás – amelynek eredménye az alternatív mozgalmak megerősödése – ellentmondásoktól sem mentes kettősségről. Ez az időszak bővelkedett a viharos események-

---

*Szorosan összefüggenek a tantervelméleti fejlesztőmunkával azok a korabeli törekvések, amelyek az iskolában elsajátítandó műveltség tartalmainak újrafogalmazására irányultak. A művelődési javak meghatározására irányuló munkálatok egyik legfontosabb színtere az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága volt, amely jeles akadémikusok bevonásával a hetvenes évek közepére megfogalmazta az „egész magyar társadalom számára érvényes műveltségképet”. Furcsa paradoxon, hogy a munkálatokra a neveléstudományi kutatók – néhány kivételtől eltekintve – nem kaptak meghívást. A művelődési tartalmak pedagógiai kontextusba ágyazása tehát elmaradt, s ez a hiányosság jelentősen akadályozta a koncepció hatását az iskolai gyakorlatra.*

---

ben. Új reformkoncepciók készülnek, parázs vita robban ki irodalomtudósok és pedagógus szakértők részvételével a gimnáziumi irodalomtankönyvekről („tankönyvháború”), kísérlet történik a középiskola szerkezetének újragondolására (az egységes alapú középiskola szegedi modellje).

Tanulságos elemzést olvashatunk az 1985. évi közoktatási törvényről. Báthory Zoltán interpretációja szerint ez az alapdokumentum fontos cezúra a magyar iskolaügy történetében, mert „véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében parthatározatokkal irányították az oktatás rendszerét”. (57. old.) A törvény korszakalkotó jelentőségét hangsúlyozza akkor is, amikor így ír róla: „...eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában”. (uo.)

Hasonlóképpen tartalmaz a nyolcvanas évek magyar neveléstudományával foglalkozó alfejezet. Az időszakra sajátos útkeresés jellemző. Egyfelől megszaporodnak az önkritikus reflexiók, a hiányosságok okát firtató elemzések. Az akkoriban folyó neveléstudományi kutatásokat és a megjelenő tudományos publikációkat Báthory Zoltán három csoportba sorolja: 1. filozófiai (herbartianus és szellemtudományi) tudományértelmezések, elemzések, 2. empirikus (deskriptív és experimentális) irányzathoz köthető vizsgálódások, 3. „cselekvésorientált” törekvések, amelyek az empirikus kutatások és a filozófiai elemzések szintézisét tűzik ki célul.

Az iskolaügy előbb említett „alulról kezdeményezett” reformjának egyik következménye az alternatív pedagógiai elméletek és a rájuk épülő alternatív iskolák megjelenése, illetve a már meglévő kezdeményezések megerősödése. Több, már működő kísérleti iskola (Szentlőrinc, ANK-Pécs, Varga Katalin Gimnázium Szolnok, Zsolnai-programok, ÁMK-programok) kapott „alternatív program” minősítést. Példaadó szerepük az innovációs kedv felkeltésében felbecsülhetetlen. „Eddig is sok pedagógus látogatta ezeket a pedagógiai »kegyhelyeket« – írja róluk a könyv szerzője –, de most egyenesen dívatba jöttek: nevelőtestületek, igazgatói munkaközösségek, külföldi delegációk egymásnak adták a kilincset.” (83. old.)

Jogos az a megállapítás, hogy a pedagógiai pluralizmus hazánkban – legalábbis az utóbbi közel fél évszázad iskolatörténetét tekintve – ezekkel az alternatív programokkal vette kezdetét. A sorhoz a nyolcvanas évek végén alternatív iskolák egész sora csatlakozott (pl. Kincskereső Iskola, 1988, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, 1989). Solymáron 1989-ben megnyílik az első Waldorf-óvoda, majd -iskola. (Noha szerzőnk nem említi, érdemes fölfigyelni a jelenségre, hogy itt egy nálunk korábban is élő reformpedagógiai irányzat újjászületéséről van szó. Waldorf-iskola ugyanis a budai Kis-Svábhegyen már működött 1926–32 között. Érdemes felfigyelni továbbá az alternatív pedagógiai irányzatok másik sajátosságára, amely nemcsak nálunk jellemző, hanem másutt is Európa-szerte: egy részük szellemiségében erőteljesen kötődik egy vagy több tradicionális reformpedagógiai irányzat gyermekfelfogásához, illetve módszertani repertoárjához. Ilyen például az AKG, amely tudatosan felvállalja *Claparede* századelőn megfogalmazott gyermekközpontú szemléletét: „Mi az ebihalak pártján vagyunk...”. Ebben az értelemben tehát az új keletű alternatív pedagógiai irányzatokban a – bűvópatakszerűen továbbélő – „klasszikus” reformpedagógiai irányzatok újjászületése is megfigyelhető.)

A kötet utolsó fejezete a mába torkolló kilencvenes évekkel foglalkozik. A szerző jól érzékelteti a reform-hullámvasút természetét, amikor utal arra, hogy a rendszerváltás után ez a folyamat meg-megtorpant. A kilencvenes évek elején azután a megerősödő nemzeti-konzervatív eszmék sajátos manifesztumaként jelentek meg olyan nosztalgikus elemek a közoktatásban, mint például a nyolcosztályos gimnázium. (Tegyük hozzá: ez az iskola-típus a két világháború között élte fénykorát mint az elitképzés jól funkcionáló szintere.)

E sorok írója számára a könyv legizgalmasabb alfejezete a „NAT-sztori”, azaz a Nemzeti Alaptanterv különböző változatainak története. Báthory Zoltán lábjegyzetben figyel-

mezteti az olvasót arra, hogy itt különösen nehéznek bizonyult számára „a szubjektív hangvétel, a szubjektív színezetű reflexiók kerülése”. (133. old.) Ez érthető, hiszen életművének jelentős része a NAT-hoz kötődik. Oktatókutató szakemberként bábáskodott születésénél, minisztériumi tisztviselőként segítette elfogadtatását. Mégis, pontosan ez a személyessé váló hangvétel teszi ezt a részt rendkívül izgalmas olvasmánnyá. Noha a szubjektívizmus buktatóit elkerüli, a sorok között mégis „átsüt” személyes véleménye, egyéni álláspontja a hektikus történet egyes fordulataival kapcsolatban.

Telitalát már a NAT fejlődésének „antropomorf” feltérképezése is: 1. Embrionális szakasz (1972–1989), 2. Viharos ifjúkor (1989–1994), 3. Rövid férfikor (1994–1998), 4. Korai nyugdíj (1998–). Az egyes szakaszok történetének elbeszélését a szerző számtalan „kulisszák mögötti” háttér-információval teszi színesebbé, hitelesebbé. A kalandos „NAT-sztori” egyes epizódjait olvasva a kívülálló is érzékelheti, hogyan válhat egy ígéretes pedagógiai-szakmai kezdeményezés a közoktatás-politikai diszkontinuitás és a konszenzushiány áldozatává. Ahogyan a szerző fogalmaz: „A bevezetés hibái, a pedagógusok reformfáradtsága, az ország rossz gazdasági helyzete, a kormányzat és a minisztériumi vezetés megosztottsága, az oktatáskutatók acsarkodásai, a Pedagógus Szakszervezet és néhány pedagógus szervezet szakadatlan aknamunkája együttesen okozta, hogy az 1998 nyarán fellépő új jobbközép kormány és annak oktatási minisztere játszi könnyedséggel megakaszthatta a reformot és időnek előtte nyugdíjba küldhette a NAT-ot.” (163. old.)

Báthory Zoltán tanulságos új könyve továbbgondolkodásra és vitára készítő olvasmány lehet mindannyiunk számára. Remélhetően az ezt követő eszmecsere sem marad el – talán éppen az Iskolakultúra hasábjain.

BÁTHORY Zoltán: *Maratoni reform*. Önkonet, 2001.

Pukánszky Béla

## Idegen nyelvi tantervek

*Pedagógusok szakmai körében manapság az egyik leggyakrabban szóba kerülő téma a tantervek kérdése, hiszen a kerettantervek országos bevezetésére ez év őszén kerül sor. Ezért aztán rendkívül aktuális az a kiadvány, amelyet nemrégiben jelentetett meg a Nemzeti Tankönyvkiadó. Kurtán Zsuzsa 'Idegen nyelvi tantervek' című kötetében a szerző választott témáját nemcsak az elmélet, hanem a gyakorlat oldaláról is körüljárta, valamint arra is vállalkozott, hogy az idegen nyelvi tanterveket interdiszciplináris megközelítésben tárgyalja, és ehhez több tudományág (nyelvtudomány, alkalmazott nyelvészet, szocio- és pszicholingvisztika, általános és nyelvpedagógia, tantervelmélet) szempontrendszerét felhasználta.*

**E**z az átfogó megközelítés a kötet egyik legérdekesebb vonása, amely rendkívül hasznossá teheti a művet mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógiai szakemberek számára.

Tartalmát tekintve az előszót követően a tankönyv tíz fejezetre tagolódik, amelyeket azonos szerkezeti felépítés jellemez: az adott téma kisebb egységeinek részletes áttekintését a fejezetben tárgyalt témakörök összefoglalása követi, majd olyan vitára és továbbgondolkodásra serkentő feladatok következnek, amelyek a téma további, gyakorlati jel-

legű feldolgozását teszik lehetővé, végül pedig az adott témához kapcsolódó ajánlott irodalom zárja a fejezeteket. A fejezeteket alkotó témák a következők: tantervelméleti kérdések, tantervek és döntések, az idegen nyelvi tantervek általános jellemzői, a magyarországi idegen nyelvi tantervek, szükségletelemzés, idegennyelv-oktatási célok, feladatok és követelmények, az idegen nyelvi tantervek tartalma, idegen nyelvi tananyagok és tankönyvek, értékelés és a nyelvtanár mint tantervfejlesztő. Ezen kívül a kötet része még egy igen hasznos fogalomtár is, amely a tantervekben leggyakrabban előforduló fogalmak értelmezését tartalmazza, és természetesen jól használható, átfogó bibliográfiát is kap az olvasó.

Érdeemes még megemlíteni, hogy a tankönyv a veszprémi doktori műhely 'Nyelvpedagógia' sorozatának részeként íródott, hiszen a szerző a Veszprémi Egyetem elismert tanára, aki mind az oktatásban szerzett gazdag gyakorlati tapasztalatait, mind pedig az alkalmazott nyelvészet terén kifejtett kutatómunkája eredményeit beépítette művébe, amelyben a gyakorlat és az elmélet ritkábban előforduló szintézisét kínálja az érdeklődő és a nyelvpedagógiában már bizonyos tájékozottsággal rendelkező olvasónak. Ahogy a szerző az előszóban leszögezi, a könyv megírásával az volt a célja, hogy feltárja a tantervelmélet általános és idegen nyelvi tantervekre vonatkozó közös sajátosságait, majd pedig ebben a kontextusban ismertesse az idegen nyelvi tantervek és tananyagok specifikus vonásait, valamint készítésük és értékelésük legfontosabb gyakorlati tudnivalóit. Ennek érdekében a nemzetközi szakirodalom kritikai elemzésére alapozva Kurtán Zsuzsa olyan struktúrát állít fel, amely a tantervi rendszer közös jellemzőit tartalmazza és így szilárd és rendszerezett alapot szolgáltat a különféle idegen nyelvi tantervek összetevőinek és kölcsönhatásainak kimerítő megtárgyalásához, illetve értékeléséhez. Ennek a komplex rendszernek egyik beépített eleme a visszacsatolás, amelynek segítségével lehetővé válik bármely tanterv módosítása a tanulási-tanítási folyamat gyakorlati tapasztalatainak és a legújabb kutatási eredményeknek a figyelembevételével. A tankönyv nem titkolt célja továbbá, hogy a mű figyelmes elolvasása után a tanárkollégák képessé váljanak arra, hogy saját maguk is aktívan bekapcsolódjanak a sikeres idegennyelv-oktatáshoz elengedhetetlenül szükséges tantervi koncepció kialakításába és az ennek megfelelő tananyagok kiválasztásába, illetve megalkotásába.

Kurtán munkája nagymértékben elősegítheti a tudatosabb tervezésen alapuló és a jelenleginél hatékonyabb idegennyelv-oktatást, ezért nem hiányozhat egyetlen idegen nyelv-szakos tanár könyvespolcáról sem.

KURTÁN Zsuzsa: *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 2001.

Katona Lucia

## Jóteköny feszültségek

**A** tanítás-tanulás egyik alapvető funkciója, hogy az ismeretek elsajátítása mellett, azzal kölcsönhatásban, biztosítsa a tanulók képességeinek, készségeinek a fejlődését. Ehhez célszerű figyelembe vennünk, felhasználnunk azokat a kutatási eredményeket, amelyeket a pszichológia ért el ezen a területen. *Zátonyi Sándor* könyve közvetlen kapcsolatot létesít a fizika oktatásának metodikai kérdései és a pszichológia kapcsolódó területei között, szem előtt tartva a fizika tanításának gyakorlatát, mindennapi problémáit.

A szerző a bevezető részben idézi *Piaget* svájci pszichológusnak azt a megállapítását, hogy a gyermekek az általuk megfigyelt jelenségeket másként értelmezik, más műveletekkel, műveletrendszerekkel képezik le, mint a felnőttek. A gyermekek tudása, gondol-

kodása ezért alapvetően más, mint a felnőtteké. A könyv fejezeteinek többsége tulajdonképpen éppen azt mutatja be, hogy a tanulók spontán módon szerzett fizikai előismertei, első általánosításai miben térnek el a felnőttek ismereteitől, gondolkodásmódjától, s ezt milyen módon szükséges figyelembe vennünk a fizika tanítása során.

A könyv 22 fejezetet tartalmaz. Az egyes fejezetek olyan önálló tanulmányok, amelyek összességükben felölelik az általános iskolai tananyag alapvető fogalmainak, összefüggéseinek, törvényeinek tanulásával kapcsolatos megértésbeli problémákat. A tanulmányok egy része a szerző korábbi kutatásairól ad tájékoztatást, a fejezetek más része pedig a közelmúltban végzett vizsgálatok, kísérleti tanítások adatokkal konkretizált eredményeiről, tapasztalatairól, az ezekből levont metodikai következtetésekről nyújt bőséges információt.

A fejezetek többségére jellemző vizsgálati módszert és a tapasztalatok hasznosítását jól érzékelteti „Az ellentmondások kiküszöbölése és a testek úszása” című fejezet. Először azokról a kutatási eredményekről olvashatunk e fejezetben, amelyeket az úszással kapcsolatosan Piaget és egyik közvetlen munkatársa, *Inhelder* végzett a különböző korú gyermekek és ifjak körében, a velük folytatott beszélgetés, az írásban rögzített kérdésfeltevés és válaszadás elemzésével. Ebből kiindulva ismerteti a szerző azoknak a hazai vizsgálatoknak a tapasztalatait, amelyeket osztálykeretek között végzett fizika szakos tanárok közreműködésével. A tanulóknak feltett kérdés így hangzott: Mely tárgyak úsznak a vízben? Budapest és négy megye 12 iskolájának 5–8. évfolyamaiból összesen 1519 tanuló 2767 válaszána az összegzése, elemzése olvasható a könyvben. (A tanulók egy része több választ is adott a feltett kérdésre.)

A szerző a következő csoportokba sorolja a tanulók válaszait:

Konkrét tárgyak felsorolása. A tanulók – még minden általánosítás nélkül – a következő tárgyakat nevezték meg legnagyobb arányban: hajó, csónak, labda, úszógumi (gumimatrac), falevél, szivacs (mosdószivacs), palack (söröstuveg), madarak, halak.

Anyagok megnevezése, felsorolása. Ezek a válaszok az általánosítás felé megtett első lépésként tekinthetők. Nem tárgyakat, hanem azok anyagát nevezik meg. A legnagyobb arányban: fa, műanyag, papír, olaj, üveg, gumi, fémek, parafa, jég.

A tárgyak egy tulajdonságának megnevezése. E válaszok többségében már felismerhetjük a sűrűség felismerésének irányába történő kezdeti lépéseket: levegő van bennük; könnyűek; nem szívják be a vizet; laposak; kicsi a tömegük; kicsi a sűrűségük.

Vizonyítás a víz valamely tulajdonságához. Az ilyen választ adó tanulók már azt is felismerték, hogy nem elég az úszás feltételeként a test valamely tulajdonságát megjelölniük, hanem azt viszonyítaniuk kell a víz megfelelő tulajdonságaihoz: könnyebbek a víznél; kisebb a súlyuk a víznél; kisebb a tömegük a víznél; kisebb a sűrűségük a víznél. E válaszok között található tehát a fizikai szempontból helyes válasz: azok a tárgyak úsznak a vízben, amelyeknek a sűrűsége kisebb, mint a víz sűrűsége.

A felhajtóerő és a gravitációs erő összehasonlítása. A használatban levő tankönyvek egy része a folyadékban levő testre ható felhajtóerő és a gravitációs erő összehasonlítása révén is megfogalmazza az úszás feltételét. Így a tanulók egy része ennek megfelelően fogalmazta meg a választát.

A könyvben közölt táblázat adataiból a következőket olvashatjuk ki:

– A tanulók válaszai az egymást követő évfolyamokon a konkrétól fokozatosan haladnak az általános felé.

– A 8. osztályban alacsonyabb a helyes választ adó tanulók száma, mint a 7. osztályban.

– A tanulók egy részének tudatában együtt élnek a különböző szintű általánosítások.

A szerző a vizsgálat tapasztalatai alapján kísérleti tanítást szervezett annak megvizsgálására, hogy miként lehet a tanulók úszással kapcsolatos előismereteit felhasználni a tanítás-tanulás folyamatában s milyen módon lehet a hibás részáltalánosításokat, tévedéseket korrigálni. A könyv közli a tanítás tapasztalatait és módszertani javaslatokat is ajánl, de nyitva hagyja a lehetőséget más metodikai eljárások alkalmazása felé is.



A fizika tananyagának számos témakörében alkalmazható eljárásról olvashatunk a 'Reverzibilitás, asszociativitás és a fizikai kísérletek, feladatok' című fejezetben. A könyv idézi *Aebli* szavait, aki szerint a reverzibilitás azt jelenti, hogy „a kezdeti forma visszaállítható, az egész ismét elkészíthető a részekből, minden módosítás helyrehozható a fordított irányú átalakítással... Az asszociativitáson azt értjük, hogy ugyanahhoz az eredményhez különböző utakon lehet eljutni”.

A fejezet további részében a szerző ismerteti azokat a vizsgálatokat, amelyeket e két gondolkodási művelettel kapcsolatosan végzett tanár kollégái közreműködésével az 5–8. osztályos tanulókkal. Egyensúlyt hoztak létre az emelőn oly módon, hogy a forgástengelytől különböző távolságra függesztettek fel különböző súlyú nehezékeket. Ezután közelebb vitték a forgástengelyhez az egyik nehezéket. Ezáltal ferde helyzetűvé vált az emelő karja. A tanulóknak arra kellett választ adniuk, hogy miképpen lehetne újra egyensúlyba hozni az emelőt. Egyúttal felszólították a tanulókat arra is, hogy – amennyiben tudnak – adjanak többféle megoldást a kérdésre.

A fejezet anyagában konkrét adatokat találunk arra, hogy a tanulók milyen arányban tudták az adott gondolkodási műveletet megfordítani, illetve milyen mértékben voltak képesek további megoldásokat találni.

A témával kapcsolatos kísérleti tanítás eredményeinek ismertetése után a fejezet további részében változatos példák találhatóak arra, hogy milyen kísérletekkel és feladatokkal lehet gyakoroltatni a tanulókkal a reverzibilitás és az asszociativitás műveletét.

A 'Problémamegoldás és két metodikai funkció' című tanulmányban a szerző bevezetesként az oktatás szemszögéből nézve a következő dilemmát veti fel:

– gyakorlatilag minden probléma megoldása új utak keresését, egyedi gondolkodási láncolat megtételét igényli, és ezért ez a megoldás nem alkalmazható analóg módon egy másik probléma megoldására;

– ugyanakkor az egyszer már megoldott problémán nem lehet „gyakorolni” a megoldás egyes lépéseit.

Ebből adódóan, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése úgy valósítható meg, ha a tanulókat ismételten produktív gondolkodást igénylő feladatok megoldása elé állítjuk s annak megoldásában minél nagyobb önállóságot biztosítunk számukra. A segítségnyújtás elsősorban abban nyilvánulhat meg részünkről, hogy számba vettjük a tanulókkal a feladat feltételeit, a közöttük levő összefüggéseket, a belőlük „kiolvasható” implicit (rejtett, burkolt, ténylegesen nem kifejtett) információkat. A megoldáshoz ezek önálló módosítása, variálása, változtatása, majd ezek alapján különböző hipotézisek, megoldási javaslatok felvetése és ellenőrzése vezethet el.

A szerző jó lehetőséget lát arra, hogy valamilyen probléma felvetésével kezdjük egy új anyag rész feldolgozását. Ehhez az nyújt kedvező alapot, hogy a problémák egy részében a tények, adatok látszólag nem egyeznek meg a korábról ismert tényekkel, adatokkal. Ez a konfliktus pszichikailag belső feszültséget okoz, melyet a gondolkodás segítségével, a fölmerülő kérdés megoldásával szüntethetünk meg. Ez kedvező pszichológiai felvételt teremthet az új anyag feldolgozásához oly módon, hogy éppen az új ismeretek elsajátítása vezessen a megoldáshoz.

Egy példa. Tudjuk, hogy az acélból készült tárgyak elmerülnek a vízben, mivel sűrűségük nagyobb, mint a víz sűrűsége. A víz felszínére helyezett zsilippenge mégsem merül el, hanem úszik a víz felszínén. (A felületi feszültség jelenségének a megismerése vezethet el az ellentmondás feloldásához.)

A szerző a problémamegoldás másik széles területét az ismeretek gyakorlati alkalmazása terén látja, a tanításnak abban a fázisában, amikor a tanulók már elég széles körű ismeretekkel rendelkeznek az adott témában. Különösen az elektromosságtani ismeretek nyújtanak erre sokszínű lehetőséget.

A villanyszerelő gyakran úgy kénytelen megállapítani a lakás elektromos hálózatában levő hibát, hogy nincs módjában végigvizsgálni a vezetékeket. Ilyenkor a tapasztalt je-

lenségekben kell következtetnie a hibaforrásra. Ezt a gyakorlatban sokszor előforduló szituációt „modellezve” adhatunk a tanulók számára olyan feladatokat, amelyekben a látott jelenségekben kell következtetniük az elektromos áramkör kapcsolási módjára. A könyv több példát is közöl a „rejtett vezetékes táblával” adható feladatokra. Ezek egy része a gyakorlatban ténylegesen megtörtént eseteket reprodukál.

Az egyik példa a következő: „A pincében a kapcsolóhoz vezető két vezeték szigetelése megrongálódott és a két vezeték fémes érintkezésbe került. Mi lett ennek a következménye?” (A fémes érintkezés következtében tulajdonképpen ugyanaz történt, mint amikor zárjuk a kapcsolót vagyis világított az izzólámpa.) A tanulók többsége a probléma megoldásaként hibásan vagy azt mondja, hogy rövidzárlat történik, vagy azt állítja, hogy „kicsapja” a biztosítékot.

A könyv elemzi annak a lehetőségét is, hogy miként adhatjuk fel ugyanezt a problémát a megoldás különböző szintjét várva a tanulótól. Megoldhatják a tanulók a feladatot a formális műveletek szintjén, vagy – amennyiben ez nehéznek bizonyul – segíthet számukra a kapcsolási rajz vagy az áramkör tényleges bemutatása.

A három féle megoldási mód bemutatása jelzi, hogy miként lehet alkalmazkodni a tanulók felkészültségéhez akkor, ha nehéznek bizonyul valamely feladat. Ha a tanulók közül csak kevesen tudják megoldani az adott problémát, célszerű más megoldási módot, más gondolkodási műveleteket igénylő megoldást is adni a tanulók számára. Ugyanakkor ezek a különböző megoldási szintek jól szemléltetik azt a lehetőséget is, hogy ugyanazt a problémát miként lehet más-más nehézségi szinten megjeleníteni a tankönyvekben, a feladatgyűjteményekben vagy a tanár által összeállított feladatokban.

„A tanulók tudása és a követelmények differenciálása” című fejezetben javaslatot tesz a szerző a fizika követelményeinek a differenciálására. A tanuló által nyújtott produktumok alapján javasolja megkülönböztetni a felidézés, az értelmezés, a reprodukív alkalmazás, illetve a produktív alkalmazás szintjeit. A feladatok ilyen jellegű megkülönböztetése különösen az ismeretek megerősítését szolgáló gyakorlás szempontjából szükséges. Más témájú és más gondolkodási tevékenységet igénylő feladatok megoldása szükséges, ha például a tanuló azért nem tudja megoldani a feladatot, mert nem emlékszik az alapul szolgáló összefüggésre, mint akkor, ha az alkalmazott képlet átalakításában vagy a mértékegységek átváltásában vannak gondjai.

A fejezet anyaga jól áttekinthető, konkrét példákat ad a különböző követelményszintek értelmezéséhez, alkalmazásához. Közli az OKI Alapműveltségi Vizsgaközpont által 1999. májusában végzett fizika eredményvizsgálat legfontosabb adatait s ezen belül azt is, hogy milyen teljesítményt értek el a tanulók a felidézés, az értelmezés, illetve az alkalmazás körébe tartozó feladatok megoldásában.

A könyv további fejezeteinek egy része valamely fizikai fogalommal, összefüggéssel kapcsolatos megértésbeli problémával, más része egy-egy átfogó pszichológiai vagy metodikai problémával foglalkozik. A fizikai fogalmak, összefüggések köréből különösen elgondolkodtató a sebesség, a térfogat, az úszás fogalmával, valamint a tehetetlenség törvényével és Arkhimédész törvényével kapcsolatos írás. A fizikatanítás nagyobb területeit felölelő pszichológiai, metodikai témák többsége az eddigi gyakorlat újbóli végiggondolására indít. Például: a tanulók értelmi fejlődése és a tanítás tartalma; a fizikai mennyiségek mérése; a fizikai fogalmak kialakítása; a fogalmak közötti kapcsolatok; az ismeretek gyakorlati alkalmazása; a mennyiségek összehasonlítása; a számításos feladatok megoldása; az ellenőrzés; a felejtés; különbségek a fiúk és a lányok teljesítményében.

A könyvet elsődlegesen a fizikatanárok és a tanárképző intézmények hallgatói figyelmébe szeretnénk ajánlani, de érdeklődéssel olvashatják az egyes fejezeteket a pszichológia, a fejlődéslélektan iránt érdeklődők is.



*Kéri Katalin*

## „Keressétek a tudást mindenütt!”

„Utaztam a világ Keletjén, Nyugatán” – írta Bagdadról szóló költeményében Abu Szacad al-Kátib, 11. századi költő.

Ez a verssor akár szimbóluma is lehet a középkori muszlimok utazási szenvedélyének, a világ különböző helyszíneiről való személyes tapasztalatszerzésnek. Versek és prózai művek egész sora bizonyítja, hogy az iszlám világ lakói gyakran és nagy kedvvel keltek útra a középkorban, zarándoklataik és kereskedelmi célból tett útjaik lebonyolítását kiépített utak, szállások jól megszervezett hálózata, gondosan kitenyésztett és felnevelt háttas- és teherhordó állatok (teve, öszvér, szamár, ló) biztosították.

*Nagy Mária*

## Önbecsérzet, tudásvágy

Ha nem hihetjük is, hogy a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos lapja, a Néptanítók Lapja hasábjain megjelenő viták teljes bizonyossággal eligazítanak bennünket arról, mi érdekelte leginkább a tanítószágot az új évszázad első évében – sőt gyaníthatjuk, hogy a témák leginkább a minisztert és hivatali, valamint tanácsadói körét foglalkoztatták –, feltételezhetjük, hogy segíthetnek a szakma egynémely gondjának azonosításában. Vagyis abban, hogy megértsük, „felülről”, a hazai állapotokat céljaikkal és a művelt országok gyakorlatával összevető, a népoktatásban a nemzet felemelésének fontos eszközét látó oktatáspolitikusok szemszögéből az előző századfordulón mely kérdések látszottak fontosaknak.

*Kamarás István*

## Az „Iskola” és olvasói az ezredfordulón

Egy empirikus irodalomszociológiai (és részben szociálpszichológiai) kutatás keretében munkatársaim segítségével 1999 és 2001 között Ottlik Géza „Iskola a határon” című regényének hazai recepcióját, vagyis fogadtatását, hatását és értékelését vizsgáltam. Ez az írás kutatásom legfontosabb eredményeit foglalja össze.

*Simon Orsolya*

## Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói

Az életkornak megfelelő szövegértés fontos feltétele a zavartalan kognitív és iskolai fejlődésnek. Dolgozatomban 71 ötödikes és 57 hatodikos általános iskolás szövegértési eredményeit hasonlítom össze a GMP 12 elnevezésű standardizált szövegértési alteszt segítségével, mely a gyermekek teljes beszédpercepció folyamatának működésére enged következtetni. Célom annak vizsgálata, hogy kimutatható-e összefüggés az életkor és a szövegértési képesség között.

