

10

ISKOLAKULTÚRA

XIII. évfolyam, 2003. október

pedagógusok szakmai-tudományos folyóira

1583/D

Beke Judit

latin-esztétika szakos tanár, ELTE, Radnóti M. Gyakorlóiskola, Budapest, mozgókép- és médiakultúra hallgató, ELTE, BTK, Budapest

Cs. Czachesz Erzsébet

egyetemi docens, SZTE, Pedagógia-Pszichológia Tanszék, Szeged

Farkas Károly

a neveléstudomány kandidátusa, docens, Szolnoki Főiskola, BMF, NIK, Szolnok

Fóris Ágota

Békésy György Posztdoktori Ösztöndíjas, PTE, BTK, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs

Gombos Zsuzsa

szociológus, Vecsés

Horváth Eszter

szociológus, Balatonmárfiafűrdő

Huszár Ágnes

tudományos főmunkatárs, Veszprémi Egyetem, Pedagógia Kutatóintézet, Veszprém

Juhász Borbála

japán nyelv és -kultúra óraadó tanár, Veszprémi Egyetem, Budapest

Juhász Tibor

fejlesztő pszichológus, XVIII. Kerületi Nevelési Tanácsadó, Budapest

Koresog Balázs

kritikus, esztéta, Budapest

Kovács Balázs

filozófus, esztétika szakos hallgató, PTE, Pécs

Molnár Edit Katalin

egyetemi tanársegéd, SZTE, Pedagógia Tanszék, Szeged

Palkó Gábor

Ph.D hallgató, ELTE, BTK, Budapest

Pető Ildikó

egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem, Debrecen

Pléh Csaba

egyetemi tanár, BME, Budapest

Ugrai János

Ph.D hallgató, BTK, Debreceni Egyetem, Debrecen

Veresné Valentinyi Klára

nyelvtanár, Szent István Egyetem, Nyelvi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Gödöllő

Vermes Albert Péter

főiskolai adjunktus, Eszterházy Károly Főiskola, Angol Nyelvészeti Tanszék, Eger

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczi János

e-mail: geczijanos@vnet.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: kojjanit@freemail.hu

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@eme.elte.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

Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.l

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

e-mail: vega2000@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**

e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Erő**

Felelős kiadó:

A PTE rektora

Szerkesztőség:

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

Telefon/fax: 06 72 501-578

e-mail: iskolakultura@freemail.hu

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek:

www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kft. valamint egyéb alternatív terjesztők. E fizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapur példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. 1. em.), a Pedagógus Könyvesboltban (Budapest VI., Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6. Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Du gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók Könyvesboltjában (Budapest VI., Andrassy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és**



Pető Ildikó

Inklúzió a nevelésben 3

Juhász Borbála

A japán nyelv oktatásának helyzete hazánkban 13

Farkas Károly

Logo-pedagógia 21

Pléh Csaba

A korai magyar akadémikus pszichológia 38

Fóris Ágota

Nyelvújítás Itáliában 43

Molnár Edit Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet

Tanulás és nyelvi fejlesztés 53

Vermes Albert Péter

Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás 58

Korcsog Balázs

Önismeret és öntükrözés 61

Gombos Zsuzsa – Horváth Eszter

Művészet és tanulás 74

Juhász Tibor

Szondi Lipót horoszkópja 79

Kovács Balázs

Adorno és a kritikai pedagógia 84

Ugrai János

Szükszavú lojalitás? 90

Huszár Ágnes

Szakmai és szociális kompetencia – kulturált beszéd 101

Veresné Valentinyi Klára

Hogyan tartsunk kiselőadást? 109

iskolákultúra

03/10

Beke Judit

A határátlépés öröme és melankóliája **115**

(Bíró Yvette [2003]: Nem tiltott határátlépések)

Palkó Gábor

A kutatás és az oktatás közös pontjai **126**

(Dobos István [2002]: Az irodalomértés formái)

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetési számlákat. 2004-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft lesz. Ha valaki nem kapta meg a számlát, kérjük érdeklődjék a Szerkesztőség címén, vagy akár telefonon, faxon, e-mail-ben. Azok számára akik eddig nem voltak előfizetőink, de a következőkben meg szeretnék rendelni a lapot, csekket mellékelünk e számban.

Inklúzió a nevelésben

A különböző kisebbségekkel, így a sérült gyermekekkel és felnőttekkel foglalkozó tudományok és tevékenységek csak rövid múltra visszatekintő kérdése az inklúzió. A társadalmi és az oktatási-nevelési inklúziót elsősorban az angol nyelvű szakirodalomból ismerhettük/ismerhetjük meg. A különböző társadalmak, kultúrák és nyelvtérületek által használt fogalmak egymásnak nem feleltethetőek meg teljes mértékben, azaz a bevált formák, elvek és gyakorlati példák alkalmazása átdolgozást, átértelmezést kíván. Az írás az inkluzív nevelésre vonatkozó angol nyelvű szakirodalom gondolatainak egy részét foglalja össze.

A különböző fogyatékkal élő emberek helye a világunkban nincs meghatározva. Hagyományosan a társadalom szélén élnek, és mint másodrangú emberekkel vagy még annál is rosszabbul bánunk velük. Bár a társadalom minden szektorától hallható már, hogy a fogyatékos személyeknek ugyanaz a hely jár a társadalomban, mint bárki másnak, azaz ők is a széles társadalomnak ugyanolyan jogokkal, felelősséggel, szükségletekkel, erőkkal rendelkező tagjai, mint bárki más, de létezik egy másik nézet is, miszerint a fogyatékosok nagy részének nincs olyan joga egy helyre a többségi társadalomban, mint a nem fogyatékosoknak. Ez utóbbi gondolkodásmód szükségtelennek tartja azt a fajta bánásmódot, ami őket a társadalmi interakciók részesévé tenné.

A jog mint kötelezettség

A társadalom széles rétege folytatja a küzdelmet, hogy teljesítse a kötelezettségét, hogy (ki)fejlessze azokat a lehetőségeket és módszereket a világban, amelyek nem különítik el a társadalmat faj, származás és képességek alapján. A küzdelem régen kezdődött és valószínű, hogy a jövőben még sokáig folytatódni fog. Több szakértő szerint a fogyatékosokkal kapcsolatos küzdelmet a jóindulat, az emberi jog fogja eldönteni. Bár nyilvánvaló az is, hogy a vita folytatódni fog még egy ideig. A nevelési rendszer ennek a küzdelemnek a középpontja. Az elmúlt században a gyerekek, akik különböztek a kortársaiktól fizikai, érzékszervi, érzelmi, intellektuális jegyekben, megkapták a jogot a tanuláshoz. Ebben a változásban a legfontosabb az, hogy ez a jog adta lehetőség egy másfajta környezetet is jelent azoknak, akiket fogyatékosként bélyegeztek meg. Minden gyermeknek joga van az oktatáshoz, amelyet törvénybe is foglaltak sok országban, és csak támogatnak más országokban. A legtöbb ország fogyatékos tanulói nem tanulhatnak ugyanabban az osztályban, ahová nem fogyatékos barátaik és a szomszédos gyerekek járnak. A jogok lefordítása a nevelés jelenlegi gyakorlatára gyerektől függően különböző egy-egy ország domináns nevelési rendszerén belül. Amikor először néztünk szembe azzal a társadalmi szemlélettel, amely szerint minden gyerek a maga jellemzőivel férhessen hozzá a neveléshez, akkor az oktatásügy a szegregált speciális nevelés kialakításával reagált a felvetésre. Meggyőződéssé vált mostanra, hogy a fogyatékos tanulóknak szükségük van a tanuláshoz védő környezetre; egy helyre, amely távol van a többi tanuló gúnyolódásától, egy helyre, ahol a speciális programok segíthetik őket; egy helyre, ahol speciális tanárok és speciális személyzet van; egy helyre, ahol a fogyatékos gyermek élvezheti a

hozzá hasonló társak által nyújtott biztonságot. Nincs semmi rossz ebben a gondolatban, ha az idő függvényében nézzük.

A szegregált speciális nevelés fejlődése a nevelők, pszichológusok, az orvostudomány, a kormány és a szülők legjobb jóindulatára épült. Azok, akik a fejlesztésen, javításon és a speciális nevelési hálózat fenntartásán dolgoztak és kemény munkát szenteltek neki, ténylegesen jó szándékúak voltak. Sok tanuló kapott lehetőséget a tanulásra, amikor egy speciális programú iskolának és osztálynak része lett. A szegregált nevelés fejlődése áldás volt a szülőknek, a gyerekeknek, az érintett társadalmat pedig előre vitte. Ugyanakkor ma a nevelők, támogatók, szülők és a fogyatékos személyek számának a növekedése bizonyítja, hogy bár a speciális nevelés fontos kezdő lépés volt, nem szabad elégedettnek lenni az elért eredménnyel. Rámutathatunk azoknak a programoknak a sikerére, amelyek keretében sérült tanulók többségi iskolák normál osztályaiban tanulnak, ugyanabban az iskolában, ahol testvéreik és barátai is. Rámutathatunk azoknak a vizsgálatoknak az eredményeire, amelyek azt bizonyítják, hogy a speciális osztályban való elhelyezés, még ha az a legjobb szándékú is, nem bizonyítja sem a megszerzett ismeretek, sem a szociális készségek szintjén a fogyatékos gyermekek előnyét. Valójában a többségi iskolákban való együttoktatás gyakorlatában a vizsgálatok egyre jobb eredményeket dokumentálnak a szociális képességekben és az ismeretekben is (<http://www.ed.wright.edu/~prenick/>).

Nem mindenki ért egyet a fejlődés ilyen fajta értelmezésével. *Dudley-Marling* és *Dippo* (1995) úgy véli, hogy a jelenkori gondolatok többsége még alapvetően konzervatív, amire a mára kiépült szegregált iskolarendszer elfogadása hat. *Evans* (OECD, 1999) az inkluzív nevelésről szóló, nyolc országot bemutató tanulmányában rámutat arra, hogy nincs támogatható oka, ésszerűsége a speciális nevelésnek, és hogy csak a törvények és az akarat hiánya és a társadalmi változásokkal szembeni ellenállás az, amely késlelteti az elmozdulást az inkluzív nevelés felé. Ezek az elemzések helyeslik az inkluzív szemléletet, de hozzáteszik, hogy sokan nem értik az inkluzív gondolkodás erejét és a benne rejlő lehetőséget. Nem értik a negatív következményeit sem a múlt nevelési megoldásainak, így ők megmaradtak a múlt gyakorlatánál és a múlt elveinél. Problémák sokaságával szembesül az, aki megkísérli megvizsgálni a fogyatékos gyermekek befogadását. Például tisztázatlanok és gyakran keverednek a fogalmak, amelyeket használunk ezeknek a gyerekeknek az elhelyezésével, besorolásával kapcsolatban. Ezek: az inkluzív vagy inklúzió; az integráció; és a többségi osztály. Noha ezek a fogalmak mást és mást jelentenek, gyakran egymást helyettesítőként használják a szakirodalomban és a gyakorlatban. Az az iskola, amelyik minden fogyatékos gyermeket befogad a normál osztályaiba teljes időben, együtt az egészséges kortársaikkal, leggyakrabban az inklúzióval azonosított. Néha-nyan használják az integráció fogalmát ugyanerre a helyzetre, de az integráció fogalma általában „több”, mint a befogadás, mert jelen van a speciális nevelési modell is. Egy ilyen modellben a tanuló egy hagyományos osztályban van, de ott a napnak csak egy részét tölti, az ideje más részét speciális osztályban vagy tutori helyzetben, egy speciális nevelővel. Egy integrációs helyzetben, egy normál osztályban vagy azon kívül a speciális tanár, nem pedig a hagyományos tanár az, aki felelős a diákért. A „többségi” fogalma pedig a működő iskolai rendszerek normál osztályait jelenti.

A szegregált és az inkluzív nevelés eredményei

A világban általában kiutasítják a fogyatékos gyermekeket a hagyományos iskolák teljes idejű neveléséből. Néhány országban az alacsony gazdasági fejlődés miatt sok sérült gyermeknek egyáltalán nincs lehetősége iskolába járni. Más országokban az iskoláztatásuk elsősorban speciális iskolákban valósul meg. Es vannak olyan országok, amelyeknek átfogó speciális iskolarendszerük van, bár a jog biztosított a többségi iskolába járásukhoz. A valóságban azonban a jognak ugyanez a rendszere olyan megszorító intézkedések-

kel is él, amelyek a hagyományos iskolákkal szemben a speciális szegregált iskolai elhelyezést részesítik előnyben. Mindezt azon vizsgálatok ellenére teszi, amelyek adatokkal támasztották alá, hogy a fogyatékos tanulók szociális készsége és ismeretanyaga egy befogadó, normál iskolai környezetben magasabb vagy ugyanolyan, mint a speciális szegregált iskolai környezetben tanulóknak. A befogadó neveléssel szembeni ellenállás és a szegregált speciális neveléssel szemben fennmaradt bizalom közös eredménye a következőkben foglalható össze:

- a fogyatékos gyermekek állampolgári jogainak a csökkenése;
- a fogyatékos gyermekek nem a „legjobb” nevelésben részesülnek;
- annak a társadalmi meggyőződésnek a támogatása, miszerint a fogyatékos gyermekek képességihiányosak és negatívan hatnak környezetükre;
- annak a meggyőződésnek a támogatása, ami a hagyományos pedagógusok között él, hogy ők nem felelősek a fogyatékos gyermekekért és hogy a fogyatékos gyermekeknek jobb a speciális szegregált nevelésen belül;

- a fogyatékos gyermekek között annak a negatív folyamatnak az erősödése, amely az önmegvalósításukban és önmeghatározásukban tapasztalható: nevelésük magasabb költségei. (Bunch – Valeo, 2000; www.uni.edu/coe/inclusion/index.html)

Az inkluzív nevelés támogatói szerint az, hogy a fogyatékos gyermekek nem kerülhetnek be a többségi iskolák hagyományos osztályaiba, a fogyatékos gyermekek jogainak megsértését jelenti, és akadályozza a teljes állampolgári jogok érvényesülését. Ez az érvelés igencsak kedvelt néhány jelenlegi kormány közvetlen oktatáspolitikájában az integráció érdekében. Néhány ország oktatási törvénye támogatja a befogadó oktatási modellt (a legkevésbé elutasító környezet/hagyományos osztály alternatíváját) mint elsődleges választási lehetőséget. Ezzel a törvényhozók határozottan megerősítették azt a meggyőződésüket, hogy a fogyatékos gyermekek a speciális nevelési környezetnek a kiszolgáltatottjaivá válhatnak.

Az angliai inkluzív nevelést kutató központ (CSIE, 1998) azt állítja, hogy a befogadás „jó” pedagógiát eredményez. A CSIE kiemelten leszögezi:

- vizsgálatok mutatják, hogy a gyermekek az ismeretek szintjén és szociálisan jobban teljesítenek integrált vagy inkluzív környezetben;
- nincs olyan oktató vagy gondoskodó tényező a szegregált iskolában, ami ne kaphatna helyet egy normál iskolában;
- az inkluzív nevelés eredményesebben használja fel a nevelés erőforrásait.

Jelenleg kutatások vizsgálják (és bizonyítják) azt a küzdelmet, hogy sérült tanulók esetében az inkluzív nevelés eredményei a speciális nevelés hatásához képest ugyanolyanok vagy jobbak lehetnek. Tanulmányok dokumentálják a befogadás előnyeit az ismeretszerzés és a szociális képességek terén. Többek között Baker, Wang és Walberg három elemzésből származó eredmények alapján hasonlítja össze a befogadó és a speciális osztálykörnyezet hatását (az ismeretszerzésben és a szociális képességekben). 1980-at megelőző, 50 egymástól független vizsgálatra alapozott tanulmányban Carlberg és Kavale a

Az inklúzió ellenzői állandóan „megkövetelik”, hogy a fogyatékos gyermek érje utol a többieket, vagy ha nem így történik, akkor helyezték máshová a diákot. A vizsgálatok és a gyakorlat ellenkező tapasztalatait elutasítják. Néhányan azt gondolják, hogy a társadalom továbbra is meg lesz arról győződve, hogy a sérült gyerek nem képes a tanulásra, vagy csak a speciális oktatás keretein belül. A szemlélet érvényesül tovább a felnőttkorban, meghatározva az állampolgári jogokról való gondolkodás alapjait a munkaerőpiacon, az életvezetésben, az önmeghatározásban.

tudományos és szociális hatások mértékét egyaránt jobbnak találta az inkluzív környezetben. (*Bunch – Valeo, 2001*) Ez a vélemény válasz volt azon tanulmányok összefoglalására, amelyeket *McGregor* (1998) összegzett. Ötvennégy, 1981–1998 között inkluzív környezetben tanuló fogyatékos gyerek eredményét mutatta be. A következőket találták a különböző jártasságokat szem előtt tartva:

– a fogyatékos tanulók a szociális kapcsolatok magas szintjét mutatják a kortársaik között (azonban ez önmagában nem garantálja a szociális sikert);

– fejlett szociális kompetenciát és kommunikációs képességeket találtak, amikor a befogadó környezetben tanuló fogyatékos diákokat vizsgálták;

– a fogyatékos tanulók a fejlődés más területein is előrelépnek, amikor inkluzív környezetben tanulnak;

– barátságok alakulnak ki a fogyatékos tanulók és egészséges kortársaik között;

– a tanárok egy karmester szerepét játsszák a barátságok elősegítésében.

Az együttlét hosszú időn keresztül, valamint az iskola mindennapi rutinja segíti elő a barátságok és a kapcsolatok kialakulását.

A vizsgálat azonban nem támasztja alá teljes egészében ezeket a téziseket. *Fuchs és Fuchs* (1994) felveti, hogy speciális esetekben az inklúzió és a speciális nevelés hatása közötti különbség az ismeretek szintjén kevésbé felismerhető. Azzal magyarázzák, hogy néhány esetben a szegregált speciális nevelés hatása sokkal pozitívabb. Egy óvatos elemző egyetérthet a Manitoba Special Education Review szerzőjével, miszerint az ismeretekben az eredmények különbözőségét figyelmen kívül hagyják azok a szakirodalmak, amelyek általánosan beszélnek a speciális nevelésben részesülő gyerekek pozitív és ugrásszerű fejlődéséről a szociális készségekben és a kapcsolataikban. (*Bunch – Valeo, 2000*) A legtöbb oktatásügy támogatja, hogy a fogyatékos diákokat teljes időben speciális környezetbe helyezzék, szembehelyezkedve az olyan elemzésekkel, amelyek az inklúzióval és integrációval szembeni ellenállásra mutatnak rá, valamint arra a vonakodásra, amely a speciális iskola/osztály formától való elmozdulást jellemzi.

Az inklúziót ugyan sok helyen megvalósították, de végül sok fogyatékos gyermeket helyeztek át alacsonyabb szintű oktatásba. Az érintett pedagógusok az inklúzióval járó változást túlságosan nagy kihívásnak érezték, vagy nem értették/érezték meg az inklúzió gondolatának a jelentőségét.

A különböző nevelési formák és a pedagógusok attitűdje

A speciális nevelés gondolata visszatükrözi a sérülés múltbeli (nevelési) értelmezését. Ezen az értelmezésen belül a fogyatékos gyerekeket ép tanulókhöz viszonyítva az ismeretei és/vagy a viselkedése alapján ítélik meg, és úgy vélekednek róluk, hogy nem képesek együtt tanulni ép kortársaikkal. (*Bunch, 1994*) Az elmúlt 40–50 évben meggyőztük magunkat, hogy néhány gyermeket akkor segítünk a legjobban, ha ép társaiktól elkülönítve neveljük őket. A legjobb az, ha hasonló tanulási nehézséggel küzdő gyerekek közé helyezzük. Akkor vannak a legjobb helyen, ha biztosítjuk számukra a speciális gyakorlattal rendelkező pedagógusokat. Ha másként tennénk, az kevesebb lenne, mint ami szükséges és megfelelő a számukra. A törvényhozók többsége olyan iskolákat tart fenn, amelyekben csak speciális nevelést kaphat a gyerekek egy része. Az inkluzív nevelés támogatói a speciális nevelés elméletét és gyakorlatát problémának tekintik. Az együttnevelést támogatók kedvelik azt a filozófiát, miszerint minden gyermek akkor tanul a legjobban, amikor a hagyományos iskolák közösségében nevelkednek. Az inklúzió támogatása abból a meggyőződésből fakad, hogy nincs a tanulóknak két, a normál és a sérült lét alapján elkülönülő csoportja. Minden tanuló a normál, a hétköznapi csoport része. A tanítási gyakorlatnak csak egyféle eszköztára van, vagyis nincs egy eszköztára többségi gyerekeknek és egy másik a különleges tanulók számára. (*Bunch, 1994*) E nézet szerint az erő-

forrásokra, amelyeket korábban közvetlenül a speciális nevelésnek juttattak, még mindig szükség van, azaz az igény a támogatásra nem szűnik meg, csak a pedagógusok szemlélete, s vele együtt a nevelés körülménye. (*Bunch, 1994*)

Bár a nevelésnek ezt a minden gyermekre érvényes szemléletét szélesebb körben később elfogadták, mégis azok a rendszerek a dominánsak, amelyek a teljes idős speciális nevelést képviselik. Az a nézet, amely a sérülést a személy képességeinek a hiányaként szemléli, jelentős mértékben fennmaradt. A legtöbb pedagógus, egyáltalán nem meglepően, meg van győződve arról, hogy a hagyományos osztályok nem alkalmasak a sérült tanulók ellátására, hogy az iskolai előmenetelük nem lehet olyan sikeres, mint lenne egy szegregált iskolában/osztályban, és hogy a normál osztályok diákjainak tanulását hátráltatja a sérült tanuló jelenléte.

Az inklúzió ellenzői általában „megkövetelik”, hogy a fogyatékos gyermek érje utol a többiekét, vagy ha nem így történik, akkor helyezték máshová a diákot. A vizsgálatok és a gyakorlat ellenkező tapasztalatait elutasítják. Néhányan azt gondolják, hogy a társadalom továbbra is meg lesz arról győződve, hogy a sérült gyerek nem képes a tanulásra, vagy csak a speciális oktatás keretein belül. A szemlélet érvényesül tovább a felnőttkorban, meghatározva az állampolgári jogokról való gondolkodás alapjait a munkaerőpiacon, az életvezetésben, az önmeghatározásban. Vannak azonban, akik azt vallják, hogy ha a szociális és gazdasági juttatások és a nevelés egy haladóbb szellemű gondolatot keresztül valósul(hat) meg, a sérülés eltűnhet.

Az inkluzív nevelés szemléletének a terjedése a normál pedagógusok elfogadó mentalitásától függ, ami egyben az inkluzív osztály vezetésével járó felelősséget és a szükséges szakmai képességeket is jelenti.

Az inklúzióval való szembenállás a tanári tekintélyből is fakadhat. A pedagógusok és irányítóiknak az ellenérvei – miközben bár hisznek az inklúzió fontosságában – a kivitelezéssel kapcsolatos kérdésekből fakadnak. Az első ezek közül az a meggyőződés, hogy az átlagos tanár nincs szakmailag felkészítve az inklúzióra. (*Bunch, 1994*) Ennek az agyálnak valóban komoly alapja van. A tanárképző intézeteket meglepetésként érte az inklúziós nevelés koncepciójának a terjedése. A tipikus pedagógusképző program olyan, hogy a programok legnagyobb része a fogyatékos gyermekek ellátására a speciális nevelést, azaz a szegregált oktatási formát ajánlja. Csak néhány pedagógusképző programja emeli ki az inklúzió létezését, de ezek túl kevesen vannak a teljes pedagógusképzés hatásához képest. Különböző országokban, de főleg Kanadában tapasztalták vizsgálatok során, hogy azok a tanárok, akik alapvetően érzékenyek az inklúzióra, elkezdtek alkalmazni a munkájukban anélkül, hogy vártak volna a szakmai képzésre. Ezek a tanárok bizonyították, hogy az inklúzió szemlélete spontán módon is lehetséges és célszerű (<http://www.uni.edu/coe/inclusion/index.html>). Számos egyetem ajánl képzést az inklúzió gyakorlásához. További néhány kisebb program is van kifejlődőben, amely kiegészíti majd a meglévő kínálatot. Külső nyomásra és az inkluzív szemlélet növekvő elismerésének a hatására egyre inkább jelen van sok egyetemen az inklúzió képzési tananyagként.

A fokozódó nyomásra egy példa a kanadai Ontarióban működő Coalition for Inclusive Education projektje. A koalíció valójában a szülők, fiatalok és más támogató csoportok egyesülése, amely azt tervezi, hogy Ontario megye minden neveléstudományi karának dékánjával tárgyalásokat folytat. Kéri és támogatják, hogy az inklúzió gondolata jusson el minden pedagógus hallgatóhoz, és remélik, hogy ezek a karok maguk is előremutatóan fognak változni. Közösségi aktivistákat is ki akarnak képezni megszerezte, akik együttműködhetnek az érintett egyetemi karokkal. (*Bunch – Valeo, 2000*)

Erdemes megállni néhány gondolat erejéig a szülőknél. Kétségtelen, hogy egy családnak az élete, sokféle szükséglete, értékrendje megváltozik akkor, amikor sérült gyermeke születik, illetve akkor, amikor felismerik vagy megtudják, hogy gyermekük más, mint a többi gyermek. Egy fogyatékos gyermek szüleinek lenni olyan feladatokat és nehézsé-

geket is jelent, ami más szülők életében nincs jelen. A környezet stigmatizáló reagálása miatt a kihívás nagysága nő, ami hat a családi nevelésre is. Összehasonlítva a különböző nevelési helyzeteket, ha a család gyermeke iskoláztatására egy hagyományos osztályt választ, akkor csökken a különböző típusú, a családokat érintő nehézség. Segítheti a családot a tudat, hogy mindent megtett, hogy a hátrányos helyzetben lévő gyermek a szélesebb közösség tagja lehessen. Csökkenhet az aggodalom a gyermek jövőjére gondolva. Remélhetik, hogy fogyatékos gyermekük önálló életvezetésre és munkába állásra képes lesz. Az is tény, hogy megnőtt a szülők szerepe a fogyatékos gyermekük oktatásában azáltal, hogy a nevelési-oktatási döntést hozó bizottságok tagjai lettek.

McGregor és *Vogelsberg* 1998-as, az USA-ban készült tanulmánya azokról a szülőkről szól, akiknek gyermeke inkluzív ellátásban részesült. A tanulmány is igazolja azt az ismert tényt, hogy a családok találkoznak és barátságokat alakítanak ki a szülőszövetségeken és a hasonló jellegű hálózatokon keresztül. Ezek a szövetségek az inkluzív gyakorlatot támogatják, mert a szülők tapasztalatai pozitívak, értékelik azoknak a barátságoknak a lehetőségét, amelyeket a gyermekük az inkluzív oktatáson keresztül szerzett.

Visszatérve a pedagógusok szakmai felkészítettségére, külön kérdést jelent a pedagógusok attitűdje. Különböző vizsgálatok az inklúzióhoz közelítő tanári attitűdöket elemezték a gyermek megszerzett képességeinek az oldaláról. *Scruggs és Mastropieri* (1996) 28 tanulmányt összegezve úgy véli, hogy a tanárok fele vagy több, mint a fele úgy érzi, hogy az inklúzió járhat előnyökkel, és alig harmaduk gondolta azt, hogy elegendő idejük, képességük-jártasságuk, gyakorlatuk és/vagy más forrásuk van ahhoz, hogy inkluzívak legyenek. Kanadában *Bunch, Lupart és Brown* jutottak hasonló konklúziókra. A kanadai tanárok nagy többsége úgy tekint az inklúzióra, mint vonzó elméletre, de egyben olyan óriás mennyiségű munkát látnak benne, amelynek során a sérült gyerekekkel való foglalkozás idővesztéssel jár, és amihez hiányos a szakmai felkészültségük. Jellemző ez a pesszimista vélemény a többségi pedagógusok között, de az oktatás hátterét biztosító szakemberek vagy a speciális képzettségű tanárok között is. Ilyen mértékű pesszimizmust mutattak a pedagógusképzők hallgatói, a jövő tanárai is. (*Bunch – Valeo*, 2001) Nem meglepő felismerés, hogy a sérült gyerekek osztályba való befogadása a pedagógus számára felelősséget jelent. A fogyatékos gyerekek külön feladatnak, olyan extrának tűnnek, amely túl nagy kihívást jelent a normál osztályok pedagógusai számára. A sérült tanulók alkotják azt a csoportot, amellyel kapcsolatban a felmerülő felelősséget a tanárok elutasíthatják, mert létezik a sérült diákok számára más típusú hely (speciális iskola, osztály) is, és léteznek a speciális képzésre, nevelésre felkészített pedagógusok. Eszerint a nézet szerint a sérült gyermek jogilag a speciálisan képzett pedagógusok felelőssége, akik rendelkeznek a szükséges szakmai képzettséggel és gyakorlattal, akiknek a szaktudása az oktatásirányítás által is elismert és támogatott.

Az iskolákban minden gyermeknek lehetősége van, hogy kortársaival összehasonlítva értékelje önmagát, és megérezze, hogy mit várnak tőle a felnőttek. Ismert, hogy úgy látjuk önmagunkat, mint ahogy mások látnak bennünket. Fogyatékoság esetén a környezet hajlik arra, hogy a sérült személyeket stigmatizáltként, valamilyen módon és mértékben csökkent értékűként kezelje, amit az egyén magáévá teszi, saját véleményként él majd meg s énképe tükrözni fog. A fogyatékos személy kialakuló énképének nem feltétlenül kell negatívnak lennie, de az iskolai gyakorlat és az iskolarendszer struktúrája mégis ezt erősíti benne. Az egyéni képességek és szükségletek elfogadása az inklúzió irányelve. A tanulást az egyéni képességek alapján és nem valaki másnak a képességei alapján ítéli meg. A tanulás minden szintje és típusa egyenrangúnak tekinti az egyént. Nincs a „többiek utolérni” előfeltétele, így minden, a gyermek által kifejtett erőfeszítés dicsérhető. Az inkluzív tanítás-tanulás szemléletében alapvető az a gondolat, hogy leghatékonyabban a hagyományos közösségi környezetben tanulhat minden gyermek, de ott is mindannyian saját szintjükön tanulhassanak, és hogy nem várható el tőlük mások, a sajátjuk-

nál magasabb vagy alacsonyabb teljesítménye egyetlen területen sem. Az inklúzió törekszik arra, hogy minden gyermeket segítsen a pozitív énképfelforrásban, a mindenkire érvényes jogokra épülő méltányos bánásmóddal és megítéléssel.

A speciális és az inkluzív nevelés költségei

Az inkluzív és a speciális nevelés költségeinek az összehasonlítása alaposabb elemzést igényel, bár a vizsgálatokból az látszik, hogy az inkluzív forma nem drágább és nem olcsóbb, mint más formák. Hamiltonban (Kanadában) egy 30 éve működő hálózat jóvoltából alap- és középfokú képzésben részt vevő diákok inkluzív nevelésben részesülnek saját közösségükön belül, ami ellen nagyon ritka a környezet ellenvetése. E katolikus hálózat, amely csaknem 30 ezer diákkal foglalkozik, ugyanazt a támogatást kapja (diákonként), mint bármelyik más intézményfenntartó a tartományban. Tanítványaik teljesítményét és a képzés költségeit összehasonlították olyan intézmények diákjaiéval, amelyek csak sérült gyerekeket foglalkoztatnak, s állítják, hogy az inkluzív nevelés nem kerül többbe, mint az összehasonlításban részt vevő speciális nevelési formák. (*Bunch – Valeo, 2001*)

Evans (*OECD, 1999*) nyolc országot érintő, inkluzív nevelést vizsgáló OECD-tanulmányában rámutat a költségkülönbségekre. Aláhúzza, hogy általában egyetértenek azzal, hogy az inkluzív környezet kevésbé költséges, mint a gyerekek szegregált elhelyezése. Az OECD-tanulmányban speciális esetként mutatja be Izlandot. Evans feltárja, hogy a speciális szükségletű gyerekek nevelésének egy főre jutó költségét a reykjaviki nevelésügyi hatóságok állapították meg. Az oktatási költségek a fogyatékos diákot be nem fogadó hagyományos iskola/osztály költségeihez képest 1,4-szeresére emelkedtek, ha a speciális igényű gyerekek is a hagyományos iskolában/osztályban tanulnak, 6,6-szeresére, ha ezeket a kisebbségben lévő tanulókat speciális iskolában helyezték el. (A két csoport természetesen nem hasonlítható össze közvetlenül úgy, mint azok, ahol nagyobbak, kifejezettebbek a különbségek.)

Nevelési célok és az idő viszonya

A kérdés időről-időre felmerül azok részéről, akik a szegregált speciális nevelési formák teljes megszüntetésében reménykednek és azok részéről is, akik ugyan támogatják az inklúziót, de aggódnak, hogy átfogó inklúzió esetén semmibe fognak veszni a speciális nevelésben rejlő értékek. Még a szegregált társadalmi intézmények, így a szegregált nevelés is festhet úgy, mint egy lépés az inklúzió felé, hiszen ismert a tény, hogy a szegregált nevelés-oktatás megvalósulása előtt a legtöbb fogyatékos ember ki volt zárva az oktatásból.

Hosszabb időegység folyamatát követve látható, hogy a fogyatékos tanuló befogadásának esélye a lakóhely szerinti normál osztályba folyamatos. Ennek ellenére azok, akik érdeemetek látnak a szegregált nevelésben, igyekeznek megerősíteni helyzetüket. Az inklúzió sikereinek köszönhetően a speciális nevelés helyzete alapjaiban kezdett megváltozni a közelmúltban. Húsz évvel ezelőtt az inklúzió fogalma szinte teljesen hiányzott a nemzetközi szakirodalomból. Húsz évvel ezelőtt az integráció volt a sztárfogalom mint a speciális nevelés fejlődésében tapasztalható legfontosabb jelenség. Mára helyébe lépett az inklúzió, ez áll a szakmai beszélgetések fókuszában. Ennek ellenére sok szakembernek az az érzése, hogy lassul az inkluzív nevelés terjedése. A kérdés attól függ, hogy honnan nézzük a helyzetet. Észak-Amerikában egy gyors váltással került be az inklúzió a gyakorlatba és a törvényekbe. A kanadai Ontarióban 1980-ban csak egyféle inkluzív iskolai szisztéma volt. Mára ez megközelíti a tízet. Észak-Amerikában ugyanakkor egyfajta szünet következett be. Optimista vélemény szerint a szünet nem más, mint egy hullám lecsendesült szakasza, és egyben előjele egy későbbi, mindent elsöprő hullámnak. Amikor távolabbról szemléljük az eseményeket, úgy tűnhet, hogy az inklúzió hullámai át-

csapnak az egész világon. Indiában az inkluzív nevelés elvét jellemzően elfogadták, és a megvalósítása elkezdődött. Boszniában a szülők és a szakemberek összefogásának az erejéből indult ki a változás. Japánban, amelyről sokan azt gondolják, hogy a speciális neveléshez ragaszkodás mintapéldáját nyújtja, az inklúzió gondolatáról egyre többször beszélnek. Olaszországban az iskoláskorú gyermekek 99,9 százaléka többségi iskolákba jár 1977-től kezdődően, amikor egy törvény megszüntette a tanköteles korú fogyatékos gyermekek speciális osztályainak az indítását. Az olasz törvényhozás és a bíróság többször megerősítette az inklúziót mint a speciális szükségletű gyerekekkel való bánásmód nemzeti modelljét. A törvények következetesek, az osztálylétszám maximalizálva védett, hagyományos osztálytanítókkal és segítő tanárokkal támogatják a tanári munkát minden iskolában. (Bunch – Valeo, 2000; <http://www.enablinginclusion.org/>; <http://www.inclusion-europe.org>) A kormányok politikájában folyamatos a közeledés az inkluzív szemlélet felé, ám a határozott és jól felismerhető eredmények hatására, még ha azok a sokat vitatott inklúziós nevelésből fakadnak is, a kormányok úgy alakítják a törvényeiket, hogy azokkal a hagyományos osztálykörülményeket támogatják.

A nem fogyatékos tanulók ismeretszerzését nem gátolja az inkluzív helyzet, a tanár nem foglalkozik aránytalanul sok időt a fogyatékos gyermekekkel és a gyerekek sem vesznek át nem kívánatos viselkedésformákat és szokásokat fogyatékos osztálytársaiktól. Sőt, inkább eltűnnek a nem fogyatékos gyermek szemében is a különbségek, nő a szociális érzékenységük és ismeretük, fejleszti az énképüket és személyiségüket, meleg és gondoskodó barátság alakul ki a fogyatékos társaikkal.

Hány oldalú az előny egy inkluzív osztályban?

A speciális nevelésben részesülő tanulókkal való összehasonlításban az inkluzívan oktatott fogyatékos gyermekek előnyei a következők:

- nagyobb esély a teljes elfogadásra állampolgárként, a társadalom tagjaként;
- fejlődő, erősebb öntudat;
- közelkerülés az általános tantervhez;
- a megszerzhető és megszerzett ismeretek magasabb szintje;
- a megszerzhető és megszerzett szociális jártasság magasabb szintje;
- a képességek fokozottabb megbecsülése a kortársak, a tanárok és mások által a közösségben;
- az önálló életre és önfenntartásra (jövedelmező munkára) való nagyobb esély felnőttkorban;

– magasabb iskolázottság esélye. (Bunch – Valeo, 2000)

A gyerekeknek van egy második csoportja, amelynek a helyzetét szintén végig kell gondolni. Ők a hagyományos osztályok egészséges, átlagos gyerekei. Gyakran emlegetik azt az indokot mint ellenérvet, hogy a fogyatékos tanuló személyisége és jelenléte a normál osztályban zavarja a nem fogyatékos gyerekek tanulási folyamatát. (Bunch, 1997) Ez a vélemény megalapozatlannak tűnik. Staub és Peck (1994. dec./1995. jan.) vizsgálatok eredményeim mutatja be, hogy a nem fogyatékos tanulók ismeretszerzését nem gátolja az inkluzív helyzet, a tanár nem foglalkozik aránytalanul sok időt a fogyatékos gyermekekkel és a gyerekek sem vesznek át nem kívánatos viselkedésformákat és szokásokat fogyatékos osztálytársaiktól. Sőt, inkább eltűnnek a nem fogyatékos gyermek szemében is a különbségek, nő a szociális érzékenységük és ismeretük, fejleszti az énképüket és személyiségüket, meleg és gondoskodó barátság alakul ki a fogyatékos társaikkal. Salend és Dukaney (1999) szintén arról számolt be különböző vizsgálatok áttekintése után, hogy az inkluzív osztályterem körülményei nem zavarják a nem fogyatékos tanulókat a tanulásban. Az inkluzív körülmények között tanuló nem fogyatékos gyerekek

pozitív változásokról számoltak be és úgy vélték, hogy az inklúzió számukra is hasznot jelentett: jobb elfogadást és megértést, az egyéni különbségek tolerálását, nagyobb tudatosságot és érzékenységet a mások szükségleteivel kapcsolatban, több lehetőséget, hogy barátokat szerezzenek a fogyatékos kortársaik közül, és tökéletes lehetőséget, hogy megismerkedjenek a fogyatékosokkal és az életükkel.

Összegzés

Jelenleg nem világos, hogy a fogyatékos gyermeknek joga-e az, hogy választhassa az iskolarendszer hagyományos formáit. A törvények eltérőek a különböző országokban, és a gyermekek jogai ebben a vonatkozásban további pontosításokat kívánnak. Szükség lenne egy törvényileg garantált jog előkészítésére és törvénybe iktatására, amely a hagyományos osztályokba való részvételt támogatná. A nevelési körülmények megválasztásának jogát támogatóknak nyomást kellene gyakorolniuk a kormányokra, hogy biztosítsa ezt a jogot.

Egy OECD-jelentés (1999), amely nyolc ország helyzetképét fogja össze, megjegyzi, hogy bár teljes inkluzív nevelési rendszert nehéz találni, de létezik, ha nem is elég teljes példa arra, hogy elkezdődjék az inkluzív nevelés fontosabb összetevőinek az azonosítása. A jelentés rámutat arra is, hogy bizonyos intézkedések szervezeti, tantervi stb. szinten a szegregált forma megőrzésére irányulnak

Vannak jelentősebb és kevésbé jelentős példák, amelyek megvalósíthatóak egy nevelési rendszeren vagy egy országon belül. Nemzetközi szinten az egyik nagy feladat, hogy áttekintsék a nevelési rendszereket, az egyes országok nemzeti vagy nemzetközi terveit.

A társadalom egy része nem ért egyet azzal, hogy ezeknek a sérülteknek joguk van ugyanahhoz a képzéshez, mint nem sérült társaiknak. A prioritás néhány fejlődő országban az, hogy az erőforrásaikat azoknak a nem fogyatékos tanulóknak az iskoláztatására fordítsák, akik még nem járnak iskolába. Mások vágyakoznak az iparosodottabb országokra jellemző speciális nevelési struktúrára. Néhány országot elborít egy háború tragédiája. Bár a világ azon van, hogy egyre inkább figyeljen azokra, akik közöttünk fogyatékosággal élnek, a változás még sok időt igényel. Vágyunk az, hogy a fogyatékos emberek megkapják jogos helyüket a nevelés hagyományos rendszerében (is) úgy, mint ahogy bárki más, de ehhez még sok, pontosan nem ismert eljövendő lépés szükséges.

Irodalom

- Bunch, G. (1994): An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139, 150–154.
- Bunch, G. – Valeo, A. (2000): Educational inclusion of Children with Disabilities. In: *International Scan of Issues: Children with Disabilities and Their families. A Congress Discussion Document. 6th International congress on the inclusion of children with disabilities in the community*, 178–198.
- Dudley-Marling, Curt – Dippo, Don (1995): What learning disability does: Sustaining the ideology of schooling. *Journal of Learning Disabilities*, 28, (7) 408–414.
- Fuchs, D. – Fuchs, L. S. (1994): Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294–309.
- McGregor, G. – Vogelsberg, R. T. (1998): *Inclusive schooling practice: Pedagogical and Research foundation*. Allegheny University of the Health Sciences, Pittsburgh.
- Organization of Economic Cooperation and Development* (March 1999): Sustaining inclusive education: Including students with special education needs in mainstream schools, Paris.
- Salend, S. J. – Duhaney, L. M. G. (1999): The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special education*, 20, (2), 114–126.
- Scruggs, T. E. – Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, (1), 59–74.
- Staub, D. – Peck, C. A. (Dec. 1994/Jan. 1995): What are the outcomes for nondisabled Students? *Educational Leadership*, 38–40.
- United Kingdom Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) (1998): Ten reasons for inclusion. In: *The Journey to Inclusive Schools*. 7.

Internet

<http://www.uni.edu/coe/inclusion/index.html>
<http://www.lincoln.ac.nz/stusrcv/health/incled.htm>
<http://www.ed.wright.edu/~prenick/>
<http://www.enablinginclusion.org/>
<http://www.asri.edu/cfsp/brochure/abtcons.htm>
<http://www.circleofinclusion.org/>
<http://www.fpg.unc.edu/~inclusion6>
<http://www.inclusion-europe.org>
<http://www.faiseinuk.com>
<http://www.as.wvu.edu/~scidis>
<http://www.weac.org>
<http://www.pedcurmac13.unifr.ch/Integration/INTSEPe.html>



Az Ister Kiadó könyveiből

A japán nyelv oktatásának helyzete hazánkban

Kérdőívek és interjúk módszerét alkalmazva reprezentatív felmérést készítettem arról, milyen a japán nyelv oktatásának helyzete ma Magyarországon. Személyesen vagy kérdőívvel megkerestem minden olyan intézményt, ahol valaha folyt vagy jelenleg is folyik japánnyelv-oktatás. E tanulmány ennek a munkának az eredményét összegzi.

A napjainkban japán nyelvet oktató 27 magyarországi intézményből 26 töltötte ki a kérdőíveket, így majdnem teljes képet alkothatunk. Az 1. táblázatban (lásd Melléklet) áttekinthetőek a legfontosabb statisztikai adatok.

A tanárokat érintő kérdéskör

A kérdőívet kitöltő tanárok közül szinte mindenki tagja a Magyarországi Japánnyelv Oktatók Társaságának. A magyar anyanyelvű tanárok közül két kivétellel mindenki élt Japánban hosszabb-rövidebb ideig. Legtöbben különböző ösztöndíjjal. (Például: Monbusho ösztöndíjjal, Kita-Urawában a Japán Alapítvány Nyelvi Központjában, Japán nyelvtanár továbbképzés vagy Tankönyvkészítő ösztöndíjjal.) Van, aki gyermekkorában élt Japánban és ott járt iskolába; van, aki művészettörténetet tanulmányozott Tokióban; van, aki feleségként sok-sok évet töltött Japánban; kereskedelmi cég kiküldöttjeként dolgozott ott; de akad olyan is, aki egy hónapot utazgatott az országban ösztöndíjjal.

Az idősebb korosztály tagjai eredeti szakképzettségük mellett japán nyelvi tanulmányokat folytatva az ELTE Kelet-Ázsiai Tanszékén átképezték magukat, vagy ösztöndíjak révén Japánban is tanultak. Van, aki eredetileg például mérnök, művészettörténész vagy kereskedelmi szakember volt. A fiatalabb korosztály tagjai közül sokan vannak, akik viszont különböző intézményekben japán szakon nyelvtanárként végeztek. A legkülönbözőbb tankönyvekből tanultak. Sokan *Yamaji Masanori* 'Japán nyelvkönyv'-éből; vannak, akik a 'Japanese for Today', a 'Nihongo Shoho' című tankönyvből; van, aki *Major Gyula* tankönyvéből, az 'An Introduction to the Modern Japanese' című tankönyvből, a Mizutani sorozatból, a 'Total Japanese' kötetből tanult. Arra a kérdésre is eltérő választ kaptam, ki hogyan került kapcsolatba a japán nyelvvel. Sokan középiskolai vagy egyetemi tanulmányaik folyamán, többen Japánban való tartózkodásuk során. Volt olyan is, aki a klasszikus zenén vagy a japán küzdősportokon keresztül.

A kérdőíveket kitöltő japán anyanyelvű tanárok többsége a JOCV-n (Japán Önkéntes Szolgálat, azaz Japanese Overseas Cooperation Volunteers) keresztül került kapcsolatba Magyarországgal. Olyan is van, akinek a házastársa magyar. Közülük csak egy tagja a Magyarországi Japánnyelv Oktatók Társaságának. Egy részük jól vagy valamelyest beszél magyarul és angolul.

A válaszok alapján általánosságban megállapítható, hogy a tanárok módszertani tudásuk oroszlanrészét gyakorlatból és saját tapasztalataikból szerezték. Azok a tanárok, akik végeztek tanári szakon, a hospitáláson kívül 15–30, illetve 60 órás tanítási gyakorlatot végeztek, mielőtt tanári diplomát szereztek.

Figyelemre méltó adatként említtem meg, hogy szüleink korosztálya ahhoz, hogy tanítói diplomát szerezhessen, egy teljes tanévet gyakorolt, amit később fél évre, majd három hónapra csökkentettek. Az még minimális szintre csökkentve is jóval több lehetőséget adott a tanítás „begyakorlásához”.

Az egyes oktatási intézményekre vonatkozó kérdések

Az egyes oktatási intézményekben különbözőképpen vetődött fel a japán nyelv oktatásának lehetősége. Például a JOCV irodavezetője kereste fel és ajánlotta az önkéntesek segítségét; vagy *Zsolnai József* értékközvetítő pedagógiai programjának részeként; pedagógusok, szaktekinélyek (így *Csongor Barnabás*, *Hidasi Judit*, *Gergely Júlia*, *Kazár Lajos*, *Zsolnai József*...) kezdeményezésére, javaslatára, de akadtak olyan intézmények is, ahol a hallgatók kérésére indult el az oktatás. Volt olyan általános iskola és gimnázium, ahol a két iskola igazgatója beszélte meg egymással, hogy ami már kiválóan működött az általános iskolában, folytatódhasson a gimnáziumban is.

A japán nyelv bevezetését is különböző előkészületi munkák előzték meg. Például tanterv készítése és jóváhagyatása; konzultáció a Művelődési Minisztériummal, az önkormányzattal, a Japán Nagykövetséggel és az ELTE tanáraival; igényfelmérés, közvéleménykutatás; tankönyv és segédanyag kiválasztása; tanárok kiválasztása; tanulói érdeklődés felkeltése a fakultatív nyelv iránt; előakkreditációs anyag kidolgozása; előkészítő évfolyam indítása; könyvtár kiépítésének megkezdése stb. Olyan hely is akadt, ahol egyáltalán nem folyt felkészülés, csupán belefogtak a tanításba.

Az oktatás meghirdetésekor a legtöbb helyen nagy volt az érdeklődés a japán nyelv iránt. Általános iskolákban nincs előfeltétel, felvételi vizsga a japán nyelv tanulásához. Néhány középiskolában más idegen nyelv (angol, német) ismerete szükséges. Van, ahol tagozathoz (például informatika) kötött a japán nyelv tanulása. Az egyetemeken választott szakon japán nyelvet tanulók számára felvételi vizsga van, másutt szabadon választható a japán nyelv, így előfeltétel sincs.

Oktatásmetodikai kérdéskör

Szinte mindenütt alkalmaznak szemléltető eszközként magnót, videót, a Japán Alapítvány által adományozott kép-paneleket, fénymásolatokat, reáliákat a nyelvtanítás során. Van, ahol diavetítőt, CD-t, kiegészítőként saját készítésű kártyákat, meséskönyveket, japán játékokat és a hétköznapi életben használatos dolgokat (evőpálca, pénz stb.) is alkalmaznak a szemléltetéshez.

A módszertani játékok is elterjedtek. (Például: kvízzjáték, szituációs szerepjáték, bingo, „maru-batsu” (igaz-hamis) játék, keresztrejtvény, „Activity”, „Ki tud többet Japánról” vetélkedő, szimulációs játékok az üzleti nyelv elsajátításához stb.)

A speciális módszerekre vonatkozó kérdésre kevesen válaszoltak, de van olyan általános iskola, illetve gimnázium, ahol minden óra elején japán nyelven jelentenek, amivel a köszönéseket, dátumot, időjárás kifejezéseit és egyéb alapvető mondatszerkezeteket rögzítik. Ugyanitt említették meg az állandó visszakerdezés módszerét is. Az egyik helyen azt hangsúlyozta a japánnyelv-tanár, hogy az iskola mindennapi életközegében (ebéd, kirándulás, rendezvény, kosárlabdaedzés stb.) is japán nyelven kommunikál a diákokkal, és mindig ismerteti az adott szituációra vonatkozó japán kulturális kapcsolatot. Arról is beszámolt, hogy mindig minden tanuló egyéni fejlettségi szintjéhez igazítja az oktatást. Másutt a japán cse-reprogramokat emelték ki specialitásként. Volt, aki azt válaszolta, hogy igyekszik meglehetősen sokat játszani az órán. Az egyik nyelviskolában pedig azt említették meg, hogy időnként japán anyanyelvű vendégeket hívnak meg az órákra. Van olyan felsőoktatási intézmény, amelyik azt válaszolta, hogy az írás és üzleti nyelv oktatására van speciális módszerük.

A nyelvoktatás során nagy hangsúlyt fektetnek a nyelvtan, az olvasáskészség, a beszéd-készség, a szövegértés és a beszéd, illetve hallás utáni megértésre. Néhány tanár tett csak említést arról, melyiket tartja a legfontosabbnak, illetve melyikre mekkora hangsúlyt fektet. A japán nyelvet szakként tanulható egyetemeken az egyes területek fejlesztését külön tantárgyak szolgálják (szakszöveg-olvasás, lexika, média-nyelv, társalgás stb.).

A nyelvórák a megkérdezett tanárok válasza szerint magyar, japán és angol nyelven folynak, illetve egyesén.

A nyelv és kultúra oktatásának, tanulásának körülményei és feltételei

Japán nyelvterületre kevés intézmény tudja kijuttatni tanulóit, és ők sem valamennyit. (Huszonhét intézményből egyelőre még csupán két általános iskola, három egyetem és egy középiskola.) Ez az arány nem biztató, ha azt nézzük, hogy hány tanuló tanulja a japán nyelvet. Több helyen felmerült az igény társiskolákkal való kapcsolat felvételére (nem tudják, hogyan kezdjenek hozzá), esetleges ösztöndíjak elnyerésére. Egy nyelviskola megszerzezi tanuló számára az utat Japánba, ha a tanuló saját maga fedezi az utazás költségeit.

Nyelvi labor nem áll rendelkezésre a japán tanulmányokhoz négy felsőoktatási intézményben, négy középiskolában, két általános iskolában és négy nyelviskolában.

Az iskolák bizonyos japán könyvtárral többnyire rendelkeznek. Az adott oktatási intézmény japánnyelv-oktatása súlyának mértékében rendelkeznek különböző mennyiségű és fajtájú könyvekkel. Két egyetemen körülbelül 2000 kötet a Japánnal, illetve japán nyelvvvel kapcsolatos könyvtárral, az egyik főiskola tanszékén pedig mintegy 1000 kötetes.

A nyelvtanítást előkészítő és a tanítás során nélkülözött eszközök, feltételek a következők: fénymásolók, videók, élő nyelvet bemutató videokazetták; kanji (kínai írásjegy) szótárak,

angol-japán szótárak, japán-magyar és magyar-japán szótárak, nyelvi laboratórium, szó-, kép- és kanji-kártyák, mágneses tábla, tankönyvek, tanterem, magyar nyelvű tankönyvek, autentikus demonstrációs eszközök, több számítógép és japán nyelvű szövegszerkesztő, munkafüzetek, frissebb tan- és segédanyagok, japanológiai folyóiratok, komoly nyelvészeti szakkönyvek, fehér táblához filctollak, télen fűtés. Volt, aki a jó nyelvtanárt hiányolta.

Szakkör vagy egyéb, Japánnal kapcsolatos, órán kívüli tevékenység viszonylag kevés intézményben folyik. Az egyik általános és középiskolában lehetőséget nyújt a tanár egyéni dzsúdó-foglalkozásokra, amikor a diák igényli. A másikban évente egyszer tartanak japán napokat, amikor a japán kultúra különböző aspektusaival (kimonó-bemutató, rizsgombóc-készítés, teaszertartás, videózás) ismerkedhetnek az érdeklődők. Egy harmadikban pedig érettségi és felvételi felkészítő foglalkozást is tartanak. Van olyan gimnázium, ahol kalligráfia-tanfolyam működik. Az egyik főiskolának vannak saját, Japánnal kapcsolatos rendezvényei, japán-napok. Ahol nincsenek szakkörök, ott a tanárok egy része leginkább a japán filmklubot, japán főzőtanfolyamot, ikebana-szakkört és egyéb kulturális közvetítő szakköröket hiányolja.

Japán karakteres számítógépet viszonylag kevés intézmény tud biztosítani.

A tanulók többsége részt vesz a Japán Alapítvány, a Magyar-Japán Baráti Társaság, valamint a Japán Nagykövetség által szervezett rendezvényeken.

Japán nyelvterületre kevés intézmény tudja kijuttatni tanulóit, és ők sem valamennyit. (Huszonhét intézményből egyelőre még csupán két általános iskola, három egyetem és egy középiskola.) Ez az arány nem biztató, ha azt nézzük, hogy hány tanuló tanulja a japán nyelvet. Több helyen felmerült az igény társiskolákkal való kapcsolat felvételére (nem tudják, hogyan kezdjenek hozzá), esetleges ösztöndíjak elnyerésére.

Alapvetően mindenütt angol-japán és japán-angol nyelvű szótárakat használnak a diákok. Van, ahol egy nyelvűt (japán értelmező) és a tanár által készített szöszedeteket, a Kanji és kana-t is használják a tanuláshoz. Egy helyen a szegedi japán-magyar szótárral dolgoznak. Az egyik főiskolán orosz-japán, német-japán és francia-japán szótárat is használnak.

A tudásszint mérése

Az általános iskolák közül kettőben szoktak a diákok a 4-es szintű Nemzetközi Japán Nyelvvizsgán részt venni. A középiskolákban a 4-es, 3-as szintű nyelvvizsgát teszik le a legtöbben, de néhány tanuló a 2-es szintű nyelvvizsgával is megpróbálkozik. A japán szakon tanuló egyetemisták közül sokan teszik le eredményesen a 2-es, 1-es szintű Japán Nemzetközi Nyelvvizsgát. Ahol csak szakkör vagy tanfolyam jellegű az oktatás, ott többnyire a 3-as, 4-es szintű nyelvvizsgát vállalják a diákok. (A nyelvvizsgák a kezdő, 4-es szinttől tartanak az igen erős felsőfokú 1-es szintig.)

Érdeemes megemlíteni a nyelvtudás felmérésének másik jelentős eseményét, az évente megrendezésre kerülő Japán Nyelvi Szónokversenyt, amelyen szinte minden iskola tanulóit részt vesznek, még hozzá sokuk figyelemreméltó eredménnyel. A megkérdezett oktatási intézmények közül csak négy felsőoktatási intézmény, két általános iskola, két középiskola és három nyelviskola válaszolta azt, hogy tanulóit nem vesznek részt a szónokversenyen.

A japán nyelvoktatás későbbi hasznáról

A kérdőíves felmérésben feltettem az a kérdést is, hogy a tanárok véleménye szerint tanítványaiknak hanyadrésze fogja használni a jövőben is a japán nyelvet. Erre a kérdésre a kérdőívet kitöltő intézményből 13 pedagógus válaszolt, a válaszok igen szórtak: 10 százalék, 20 százalék, harmada, töredéke, a fele biztosan, 60 százalék, egy osztályból 3–4 fő, 80–90 százalék, szinte mindenki... Az ennyire eltérő válaszok arra engednek következtetni, hogy a becslések rendkívül szubjektívek.

Sok intézményben nincs visszajelzés arról, hogy a tanítványok mely területen használják a megszerzett japánnyelv-tudásukat. Ott azonban, ahol kaptak ilyen visszajelzést, a következőket nyilatkozták: egyetemen folytatják japán tanulmányaikat; többen Japánban élnek és ott folytatnak tanulmányokat, illetve ott dolgoznak; néhányan nyelvet tanítanak; a turizmusban dolgoznak idegenvezetőként; tolmácsolnak; magyarországi japán vállalatnál vagy japán kapcsolatokkal rendelkező cégeknél helyezkednek el vagy Magyarországon japán baráti körben.

Jövőbeli kilátások

Az eddigi eredmények veszélybe kerülhetnek, mert nem hivatalos forrásokból származó értesüléseim szerint felmerült annak a lehetősége is, hogy ha Magyarország az Európai Unió tagja lesz, a JOCV nem delegál többé japán önkénteseket hazánkba. Ennek oka az, hogy a JOCV csak a fejlődő országokat támogatja, és Magyarországot mint az EU tagállamát a továbbiakban fejlett országnak tekinti. Amennyiben ez bekövetkezik, az komoly gondokat, sőt akár végzetes csapást mérhet a magyarországi japánnyelv-oktatásra, hiszen a japán önkéntesek munkája pótolhatatlan.

Irodalom

Juhász Borbála Anna (2003): *A japán mint idegen nyelv helye és szerepe a magyarországi idegen nyelv oktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Japán Nyelv és Kultúra Szak, szakdolgozat.

Melléklet

1. táblázat. A japán nyelvet oktató intézmények – felsőoktatás

Intézmény neve	Mióta	Induló tudásszint	Induló tanulólétszám	Jelenlegi tanulólétszám/évfolyam	Tanár(ok) anyanyelve	Heti óraszám/évfolyam	Használt tankönyvek	Szerezhető japán nyelvel kapcsolatos végzettség/bizonyítvány
Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Japán Tanszéki Szakcsoport (Bp.)	1986	Japán Nemzetközi Nyelvvizsga 3. szintje	?	5 évfolyamon összesen 34 fő	japán és magyar	1. évf.: 3 óra (6x45) 2. évf.: 2 óra (4x45)	Nihongo Chūkyū, Bunkachūkyū Nihongo	bölcsész- és japán nyelvtanári diploma
Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék (Bp.)	1984	kezdő, haladó	kb. 65 fő	kezdő: 4 fő haladó: 5 fő összesen 9 fő (nincs évfolyamhoz kötve)	japán és magyar	2 óra	Nihongo Shoho + egyéb kiegészítő anyagok	japán nyelvtanári diploma (ha felveszi speciális 3. szakként)
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Japán Nyelv és Kultúra Intézet (Bp.)	1994	0. évf.: kezdő, Japán Nemzetközi Nyelvvizsga 3. szintje	kb. 60 fő	1. évf.: 11 2. 2. évf.: 20 3. 3. évf.: 13 4. 4. évf.: 10 5. 5. évf.: 19 (összesen 73 fő)	japán és magyar	1–2. évf. 6 óra 3–4. évf. 4 óra 5. évf.: 2 óra	Bunkachūkyū Nihongo I., Japanese for Everyone, Nihon wo Shiru, Nihongo Chūkyū I–II.	bölcsész és japán nyelvtanári diploma (2000-ben végeztek először hallgatók)
Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Kommunikációs és Továbbképző Intézet	1984 ősze	kezdő	évfolyamonként: 5–10 fő	3 évfolyam, 4 csoport: összesen 40 fő	japán és magyar	6 óra	Hidasi Judit: Japán nyelvkönyv kezdőknek, Minna no Nihongo, Business Japanese, Newspaper Japanese, Bunkashokyū Nihongo, Nihon Jijo, Székács Anna: Hangari Jijo, Sato Noriko: Hiragana, katakana oktató könyv	régebben adott, de most nyelvvizsgázni kell.
Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar, Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék	1995	kezdő	10–15 fő	1 csoport vegyes évfolyamról (összesen 7 fő)	japán	2 óra	Minna no Nihongo	nincs
Kossuth Lajos Tudományegyetem Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (Debrecen)	1995							
József Attila Tudományegyetem, Altaisztikai Tanszék (Szeged)	1986	kezdő	?	kezdő: 20 középhaladó 3 fő, haladó: 2 fő (összesen 25 fő)	japán	heti egyszer 90 perc	Shin Nihongo no Kiso, Basic Kanji I–II.	nincs
Miskolci Egyetem Dunaujvárosi Főiskolai Kar, Idegen Nyelvi Lektorátus (Dunaujváros)	1991	kezdő	?	1. évf.: 10 3. 3. évf.: 4 (összesen 14 fő)	japán: 2000-től	1. évf.: 2 óra 3. évf.: 4 óra	Minna no Nihongo	nincs
Veszprémi Egyetem Német Nyelv és Irodalom Tanszék (Veszprém)	2002	kezdő	38 fő	1. évfolyam, 2 csoport: összesen 23 fő	japán	2 x 90 perc	A Course In Modern Japanese	nincs
A Tan Kapuja Buddhista Főiskola Nyelvi Tanszék (Bp.)	1994	kezdő	10 fő	2 évfolyam, 2 csoport: összesen 20 hallgató	japán és magyar	4 óra	Minna no Nihongo, Kádár Zoltán: Japán írásjegytan, Kiss Sándor: Japán nyelvtani összefoglaló	van

2. táblázat. A japán nyelvet oktató intézmények – középfokú oktatás

<i>Intézmény neve</i>	<i>Mióta</i>	<i>Induló tudásszint</i>	<i>Induló tanulólétszám</i>	<i>Jelenlegi tanulólétszám/évfolyam</i>	<i>Tanár anyanyelve</i>	<i>Heti óraszám/évfolyam</i>	<i>Használt tankönyvek</i>	<i>Szerezhető japán nyelvel kapcsolatos végzettség/bizonyítvány</i>
Babits Mihály Gimnázium (Bp.)	1990	kezdő	?	9. oszt.: 9 fő, 10. oszt.: 4 fő, 11. oszt.: 7 fő, 12. oszt.: 11 fő (összesen 31 fő)	japán és magyar	9. évf.: 5 10. évf.: 4 11. évf.: 6 12. évf.: 7	Minna no Nihongo, Shin Nihongo no Kiso, Nihongo Shoho, Hangarijin no tame no Nihongo	japán nyelvi érettségi (1994 óta)
Szent Margit Gimnázium (Bp.)	1996	kezdő	16 fő	egy osztály: összesen 16 fő	japán és magyar	3 óra	E to tasuku de manabu, Nihongo Shoho	japán nyelvi érettségi (2000 óta)
Terézvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola és Gimnázium (Bp.)	1992	kezdő	minden évfolyamon kb. 10 fő	1. oszt.: 11 fő 2. oszt.: 11 fő 3. oszt.: 11 fő 4. oszt.: kétféle bontva: 7 fő és 2 fő (összesen 42 fő)	japán és magyar	4 óra (minden osztályban)	Nihongo Soho, Bunkashokyú Nihongo, Basic Kanji I.	japán nyelvi érettségi
Hunfalvy János Fővárosi Gyakorló, Kéttannyelvű Külkereskedelmi, Közgazdasági Szakközépiskola (Bp.)	1992	kezdő	?	4 évfolyamon összesen 40 fő	japán és magyar	5 óra (minden osztályban)	Nihongo Shoho, Minna no Nihongo	japán nyelvi érettségi
Tizenkét Karátos Iskola (Bp.)	1993	kezdő	5–6 fő	1. oszt.: 3 fő 2. oszt.: 6 fő 4. oszt.: 6 fő magántanuló: 2 fő (összesen 17 fő)	magyar	3 óra (minden osztályban)	Nihongo Shoho, Mizutani-sorozat	japán nyelvi érettségi (1995 óta)
Városmajori Gimnázium (Bp.)	1996	kezdő, haladó	10 fő	10. oszt.: 10+6 2. oszt.: 6 fő (összesen 22 fő)	japán és magyar	9–10. évf.: 3 óra 11–12. évf.: 4 óra	Minna no Nihongo	japán nyelvi érettségi (2002 óta)
I. Géza Király Közgazdasági Szakközépiskola (Vác)	1993	kezdő	?	szabadon választható: 1. oszt.: 7 fő 2. oszt.: 4 fő 3. oszt.: 1 fő 4. oszt.: 5 fő 5. oszt.: 3 fő kötelező: 2. és 4. oszt.: 2–2 fő (össz.: 24 fő)	japán	szabadon választható: 2 óra kötelező: 3 óra	Japanese for Busy People, Minna no Nihongo, Hangarijin no tame no Nihongo	nincs
Diósgyőri Gimnázium (Miskolc)	1993	kezdő	?	9. oszt.: 9 fő 10. oszt.: 4 fő 11. oszt.: 3 fő 12. oszt.: 5 fő (+ 13 fő) (összesen 34 fő)	japán	2 óra	Japanese for Young People, Minna no Nihongo	nincs
Ady Endre Gimnázium (Debrecen)	tagozat: 1993–1999 most szakkör: 2001–	kezdő	?	egy 8–10 fős álló vegyes évfolyamú csoport	magyar	2 óra	Minna no Nihongo I., Total Japanese	nincs
Táncsics Mihály Gimnázium (Kaposvár)	1999	kezdő	?	9. oszt.: 7 fő (2. idegen nyelv) 9. oszt.: 6 fő (3. idegen nyelv) 10. oszt.: 2 fő 11. oszt.: 5 fő 12. oszt.: 2 fő (összesen 22 fő)	japán	9–10–12. oszt.: 3 óra 11. oszt.: 4 óra	Minna no Nihongo, Shin Nihongo no Kiso	nincs

3. táblázat. A japán nyelvet oktató intézmények – alsó fokú oktatás

<i>Intézmény neve</i>	<i>Mióta</i>	<i>Milyen tudásszintről indul</i>	<i>Induló tanulólétszám</i>	<i>Jelenlegi tanulólétszám/évfolyam</i>	<i>Tanár anyanyelve</i>	<i>Heti óraszám/évfolyam</i>	<i>Használt tankönyvek</i>
Bálint Márton Általános Iskola (Törökbálint)	1987	kezdő	12 fő	8 évfolyamon összesen 54 fő	japán és magyar	3–6. évf.: 2 7–8. évf.: 3 középskola: 4	Yamaji: Japán nyelv, E to tasaku de manabu Nihongo, Daruma sorozat, Yasashi Nihongo, Nihongo Soho, Hidasai: Japán nyelv kezdőknek
Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskola (Jászberény)	1995	kezdő	13 fő	2 osztályban összesen 17 fő	japán	2 óra	Minna no Nihongo
Virányos Általános Iskola (Bp.)	1991	kezdő	14 fő	2. oszt.: 14 fő 3. oszt.: 13 fő 4. oszt.: 8 fő 5. oszt.: 12 fő 6. oszt.: 4 fő 7. oszt.: 6 fő 8. oszt.: 8 fő (összesen 65 fő)	japán és magyar	2–4. évf.: 2 5–8. évf.: 3	Yasashi Nihongo 1–5, Nihongo Shoho, Minna no Nihongo

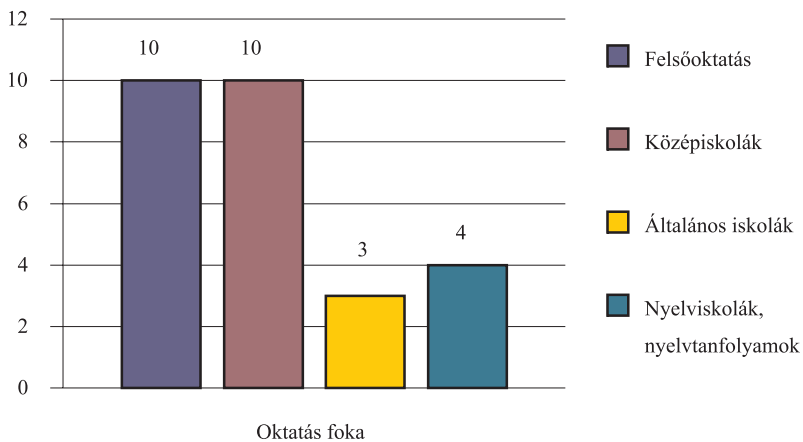
4. táblázat. Japán nyelvet oktató nyelviskolák, nyelvtanfolyamok

<i>Intézmény neve</i>	<i>Mióta</i>	<i>Milyen tudásszintről indul</i>	<i>Induló tanulólétszám</i>	<i>Jelenlegi tanulólétszám/évfolyam</i>	<i>Tanár anyanyelve</i>	<i>Heti óraszám/évfolyam</i>	<i>Használt tankönyvek</i>	<i>Szerezhető japán nyelvel kapcsolatos végzettség/bizonyítvány</i>
Japán Alapítvány (Bp.)	1991	kezdő, középhaladó, haladó	5 fő	teljesen kezdő és kezdő: összesen: 40 fő	japán és magyar	4 óra		nincs
Magyar-Japán Baráti Társaság (Bp.)	1988	kezdő, haladó	?	kezdő: 2 fő haladó: 3 fő (összesen 5 fő)	magyar	2 óra	Nihongo Shoho, + kiegészítő anyagok	nincs
Budapesti Nyelvi Stúdió	1993	kezdő, újakezdő, haladó	2–4 fős, 5–9 fős csoportok	3 csoport: összesen 12 fő	japán és magyar	2x2 ill. 1x4 óra	Bunkashoky ú Nihongo, Nihongo Chōkyū, Japanese for Everyone	nincs
Katedra Nyelviskola (Bp.)	2000	kezdő	2 csoport: 5–10 fő	3 csoport (3 tudásszint): 5–10 fő	magyar	2x2 óra 1x2 óra	Minna no Nihongo	értékelő bizonyítvány

*Tanulmányom elkészülte után jutott tudomásomra, hogy a Nagy Lajos Király Magánegyetem Bölcsészeti Egyesület, az Életfa Általános és Alapfokú Művészet-
oktatási Iskola, valamint a Széchenyi István Gimnázium Soproni Polgárok Tanköze intézményekben is folyik még japán nyelv-
oktatás. Ezért a tanulmány ezek adatait nem tartalmazza.*

Ezúton köszönöm a segítségét minden olyan kollégának, aki a kérdőív kitöltésével segítettek munkámat.

Japán nyelvet oktató
intézmények száma



1. ábra. A 2003-ban japán nyelvet oktató intézetek számának mutatója



A Korona Kiadó könyveiből

Logo-pedagógia

Pedagógiai informatika, tanítás a Logóval

Seymour Papert, mint Piaget tanítványa, mint LEGO-professzor, beül a gyerekek közé, abba a szobába, amelyet teleraktak például a legújabb LEGO-készletekkel, és figyeli, mit játszanak, hogyan játszanak a gyerekek. Magam is igyekszem kutatni a gyermekek szellemi fejlődését. Ez történik éppen a Játékos Informatika órán is, amikor kötetlenül foglalkoznak a gépekkel. Közben csak mosolygok és helyeselek, megvárom, amíg valaki kérdez. Olyankor Pólya György tanácsára gondolok és próbálok csak annyit válaszolni, amennyi elégséges. Ha támad valami ötletem, a játékot, a segítőeszközt, gyakoroltam a Logo eljárást, a környezetükbe helyezem. Ha használják, ha továbbfejlesztik, megpróbálom örömeimet megosztani pedagógustársaimmal. Mindig akadnak tanítók, tanárok, akik észreveszik, továbbvizsgálják mindazt, aminek Papert volt a katalizátora, amire „megtanítottak” a gyerekek.

A pedagógiával is egyre bővülő kölcsönhatásban áll az informatika. Az információtechnológiát a pedagógiai célok megvalósítását elősegítő is fejlesztik, az informatika oktatása, az informatikával való oktatás pedig hatással van az egész pedagógiára, sőt az emberiség egész gondolkodására. A pedagógiai informatikának lényeges része a logo-pedagógia.

A logo-pedagógia

A logo-pedagógia Seymour Papert téziseinek, javaslatának alkalmazása. Papert (1) sokunk szerint a ma élő legnagyobb pedagógus. A Logo programnyelv egyik apostola, több világsikerű könyv szerzője. A Logo programnyelv kiváló eszköz temérdek pedagógiai cél megvalósításához. Papert a konstruktivista tanulást helyezi előtérbe, a gyermekek számára „csak” a megfelelő környezet megteremtését javasolja, az önálló próbálkozásokkal történő tanulást részesíti előnyben (1988). Nem feledve, sőt magasztalva a tanító szerepét hazánkban is sokan hangsúlyozzuk a tanulás individuális részének jelentőségét. Zsolnai József például így fogalmaz új könyvében (2002. 68.): „Valóságosan pedig tudjuk, hogy csak az számít, amit önmagunk, önállóan tanulunk meg. Csak azt tudjuk hasznosítani. (Persze ez a felfogás nem jelenti azt, hogy a segítő, beavatkozó, megvilágító, »fölvilágosító« tanítói, tanári szónak nincs jelentősége abban, hogy egy tanuló valamit megértsen. De ez nem több mint motiváció, mint arra való »bízgatás«, hogy te magad, aki valamit meg akarsz tanulni, csak úgy tudod birtokba venni a megtanulandót, ha önállóan oldasz meg feladatokat, gondolsz végig problémákat.)”

A számítógép ma már egyre több tudományterületen – bizony állítom – nélkülözhetetlen eszköze az önálló tanulásnak, vitathatatlanul szükséges eleme a jövőre készülő gyermek optimális környezetének. A számítógép a paperti-differenciálmű (gondolati fogódzó, asszociációs alap) ezernyi fajtáját testesíti meg. Tény, hogy „...a gyerekek mesterei módon megtanulják használni a számítógépet, a számítógép használatának elsajátítása

minden más tanulását megváltoztathatja...” (Papert, 1988. 12.) Elsősorban ezért érdemes, ezért kell felhasználni a számítógépet és a többi információtechnikai eszközt az oktatásban. A számítógép, persze, legyen ott a jövő nemzedék keze ügyében, mint írógép, mint levelezőrendszer, mint könyvtári katalógustár, mint „ablak” (Internet), tehát mint információszervező gép, kommunikációs eszköz, de még inkább legyen ott tudásgép-ként, oktatási eszközként, a gondolkodási kísérletek laboratóriumaként! Ez utóbbi szerepe a számítógépnek talán még jelentősebb is. Erre a feladatra hazánkban még kevésbé használjuk a komputert. Ennek oka nyilván az e téren végzett pedagógiai kutatások szerény mértéke is. A számítógép az oktatásban még mindig inkább csak az az eszköz, amelyet jó, ha tudunk kezelni (ott van minden munkahelyen!), néhány diáknak az a gép, amelyet szolgálnunk/ kiszolgálunk kell, s nem a tanulást, a kísérletezést, a gondolkodást segítő univerzális szerszám, nem játékeszköz, nem szolgál. Még nem feledhetjük Papert azon megállapítását, amely szerint „a számítógéppel való oktatás sok mai iskolában azt jelenti, hogy megpróbálják a számítógéppel taníttatni a gyerekeket. Azt is mondhatnánk, hogy a számítógépet a gyermek programozására használják. Az én elképzelésem szerint a gyermeknek kell programoznia a számítógépet; eközben egyrészt megszerzi a legmodernebb és leghatékonyabb technika fölötti uralom érzését, másrészt bensőséges, intim kapcsolatba kerül a tudomány, a matematika és az intellektuális modellalkotás legmélyebb gondolataival.” (Papert, 1988, 10.)

A technika tantárgy is összhangban van Papert javaslatával. (2) A rendszerszemlélet, a modellalkotás előtérbe helyezése mindkettő jellemzője.

Sok méltán sikeres író is, például Adams (2002. 116.), a számítógépek nagy rajongója (3) Paperthez hasonlóan vélekedik a számítógépről: „A számítógép tulajdonképpen egy modellező eszköz. Amint ezt belátjuk, rá kéne jönnünk, hogy bármit tudunk vele modellezni. Nemcsak a valós világ dolgait, hanem azokat is, amelyek túllépnek a valós világ korlátjain.”

A pedagógiai informatika helyzete hazánkban

A probléma, a kihívás megkerülhetetlen! Az információtechnika fejlesztése napjainkban odáig jutott, hogy ma már csak nagyon kevesen merik állítani, hogy az informatika mellőzhető volna a pedagógiában. Aki nem vak, annak látnia kell, hogy a gyerekek, a számítógépes generáció ezzel az eszközzel tartós és forrón lángoló szerelmi viszonyban áll. (4) A számítógép szinte függetlenül az oktatásirányítástól, a pedagógiai megfontolásoktól, gyakran azok ellenére (5) ott van az iskolákban, ott van az otthonokban. Lényegesen jelentősebb volt a spontán terjedés, a gyermekek és szülők igénye, a számítógépterjesztők üzleti érdeke, mint a pedagógiai indikációk. A számítógéppel együtt, arra épülve egyre teljesebben jut be az oktatásba az információtechnika egésze. Azon sem csodálkozunk ma már, ha egy pedagógus a tanításban mobiltelefon(oka)t szeretne használni. Nincs olyan tantárgy, amelynél felesleges volna az informatikai támogatás, és már az általános iskola első osztályában is lehet a számítógépet, valamint a távoktatás elemeit használni. Az informatika oktatása hazánkban is általánossá vált. Két lényeges, egymással holisztikusan összefüggő hiányosságot látok azonban ezen a téren.

A nagyobb baj, hogy az informatika direkt – sőt a közvetett – oktatása is hivatalosan eddig csak a felsőbb korosztályok számára volt elvárt, csak ott általános. Eddig a kisgyermeket óvták az informatikától, vagy sokan éppen a kicsik felesleges féltésével palástolták ez irányú felkészületlenségüket. Ezt az álláspontot még a számítástechnika-tanárok egy része is képviselte. Azok, akik nem akarták átengedni az első lépések tanítását a tanítóknak, hiszen nekik akkor már a második lépést kellene oktatniuk.

A másik hiányosság ennek forrása és következménye: a pedagógusképzésben nem kaptak elegendő szerepet a pedagógiai informatika. Véleményem szerint a tanítók többsé-

ge, a tanárok egy része még mindig nem eléggé képzett ezen a téren. A szövegszerkesztés és az elektronikus levelezés még csak ismert – többen már csak a praktikussága miatt is átveszik ezeket az ismereteket gyakorta éppen a diáktársaitól, a kollégáktól –, de a számítógéppel való tanulás, a számítógéppel való képességfejlesztés lehetőségeit kevés tanár ismeri.

A felsőfokú oktatásirányítás, az oktatáskutatás és a különféle tantervek szerint az informatika tantárgy a felső tagozatban indul. Egyre többen kérdezzük azonban, hogy a számítógép mint ordinátor (információszerző) miért ne lenne ott már a tanulás korábbi éveiben is, és egyre többen hirdetjük, hogy ott kell lennie, hogy nélkülözhetetlen eszköz, taneszköz az alapképességek kialakításához. A számítógép oktatóeszközként, kísérleti szerzőként való felhasználásához pedig előbb és ezzel párhuzamosan annak (nemcsak mint játékszernek) a közvetlen megismerése, a géppel való kommunikálás elsajátítása is szükséges.

A gyakorlat erősen ellenkezik is a hivatalos véleménnyel. Mindazon iskolákban, ahol többen akarnak a diákoknak nyújtani, az alsó tagozaton is van informatika tagozat, informatikaoktatási kísérlet, szakkör, tanfolyam, de legalább Internet-használat. (Általában persze csak pénzért, tehát gyakorta sajnos az éppen leginkább rászoruló gyerekek nem jutnak ezekhez a lehetőségekhez.) Az otthonokban az iskolások, sőt az óvodások is használják a gépeket. A 4–5 éves csöppségeknek is készültek honlapok. (6) Otthon általában, de gyakran az iskolában is a felhasználás spontán játék, szabad „csavargás”, csak ritkán irányított, sőt általában nem is kontrollált. Pedig fontos, nagyon fontos, hogy ez a használat pedagógiailag segített legyen. Hogy mást ne említsek, a gyermek kifáradása, netán hipnotikus állapotba kerülése előtt a képernyőtől el kell vonni őt!

Oktatási miniszterünk az informatikaoktatás kezdetéről végre áttörő gondolatokat hangoztat.

A felsőoktatásban, a pedagógusképzésben az informatika oktatása terén véleményem szerint hazánkban jelentős a lemaradás. Van olyan egyetemi végzettséggel rendelkező fiatal tanár, aki nem tudja az információtechnikát ECDL (Európai számítógép-kezelői jogosítvány) szinten kezelni, diplomásként informatikából nincs esetleg még érettségi szinten sem, de ami szerintem még nagyobb baj, hogy a jövő tanárai közül sokan nem rendelkeznek elegendő pedagógia-informatikai ismeretekkel. Nem élték át, nem ismerik például azt a paperti élményt, amelyet a mester így jellemez: „...a differenciálművel való játszadozásom többen használt matematikai fejlődésemnek, mint mindaz, amit az általános iskolában tanultam”. (Papert, 1988. 5.) A jövő tanárainak világosan kell látniuk, hogy az információtechnika nem csak mint csúcstechnika, nem csak instrumentálisan, de sokkal jelentősebben, konceptuális módon is hat gondolkodásunkra, szellemi világunkra, kultúránkra, a pedagógiára, még akkor is, ha fizikailag nincs is mindig jelen. Információtechnikáról írok, hiszen a számítógép után itt van a videó és az életünkre ugyancsak a számítógépnél még jelentősebb hatást gyakorló mobiltechnika is.

A pedagógia-informatika szerény hazai súlyát mutatja az is például, hogy „Az informatika a felsőoktatásban 2002’ elnevezésű konferencián működött műszaki informatika

A számítógéppel való oktatás sok mai iskolában azt jelenti, hogy megpróbálják a számítógéppel taníttatni a gyerekeket. Azt is mondhatnánk, hogy a számítógépet a gyermek programozására használják. Az én elképzelésem szerint a gyermeknek kell programoznia a számítógépet; eközben egyrészt megszerzi a legmodernebb és leghatékonyabb technika fölötti uralom érzését, másrészt bensőséges, intim kapcsolatba kerül a tudomány, a matematika és az intellektuális modellalkotás legmélyebb gondolataival.

szekció, gazdasági informatika szekció, ám csak az egyéb témák között, nem nevesítetten szerepelt a – véleményem szerint az említett két kiemelt szakcsoporttal azonos szintre helyezendő – pedagógiai informatika.

A pedagógiai informatika téziseiről

A számítógép egészségkárosító hatása

Napjaink pedagógusának világosan kell látnia, hogy a számítógép egészségkárosító hatása csak annak nem megfelelő felhasználása esetén jelentkezik – ugyanúgy, mint bármely más technikai eszköz gondatlan, tudatlan használata esetén. A képernyő szemretongáló hatása miatt joggal aggódunk, de a monitorok mai műszaki fejlettségi szintjén, helyes felhasználói körülmények közepette, a veszély már nem nagyobb, mint a tévézés, sőt mint a könyvolvasás esetén. A könyv olvasása is lehet szemretöltető, károsító, ha nem megfelelőek az ergonómiai körülmények, de ezért kinek jutna eszébe óvakodni a könyvektől! Sőt! Hadd hívjam fel a figyelmet arra, hogy a számítógép a lehetőségek tágabb intervallumát kínálja e téren is, hiszen a szemret legkevésbé igénybevevő és/vagy a kisgyermek olvasását elősegítő optimális betűméret a könyvek esetén ritkán adott, míg az elektronikusan tárolt szöveg megjelenítésekor ez mindenkor beállítható, és a többi szöveg-paramétert is mindenkor igazíthatjuk az olvasóhoz.

A gerinc esetleges túlterhelése, sérülése – amely a nem megfelelő testhelyzet lehetséges következménye, és ez vitathatatlanul a számítógép használatakor gyakrabban, erősebben előfordulhat – ugyancsak nem új probléma. A kisgyermekkorban, az osztályteremben mindig is téma volt a hátratett vagy ölbe tett kéz. Napjainkban is van mire figyelnünk az iskolabútorokon! Odafigyeléssel, gondossággal, a gyermekek megfelelő fizikai állapotának megtartásával, megfelelő bútorzattal, szünetek tartásával a szomatikus túlterhelés megelőzhető.

Tehát a korszerű információtechnikai eszközök használata esetén a veszélytényezők dinamikusabban hathatnak, de ezek ergonómiai, pedagógiai irányítással ugyanúgy preventálhatók, mint a hagyományos információhordozók esetén. (7)

A „komputer-idiotizmus”

Az informatika használatakor a legreálisabb, legjelentősebb veszély szerintem a káros mértékű függőség kialakulása. De ez sem új probléma! A vidióta (csak tévén/videón felnövekvő) gyerek gondja ugyanaz, mint a számítógép-függőség, és ez ugyanúgy csakis pedagógiai tévedés, csakis nevelői vétség következménye. Sőt bármely kevésbé hasznos, de akár értékes foglalatosságot is lehet túlzásba vinni, és az is válhat kóros mértékűvé. Ezek megakadályozása pedagógiai feladat, amelyre az informatika korában a pedagógusnak fokozottan kell figyelnie, és kötelessége ismerni a prevenció módjait. A mai pedagógusnak mesterien értenie kell(ene) ahhoz, hogyan vonja el a gyermekeket a képernyőtől, hogyan ötvözze az információtechnika eszközeinek használatát a hagyományosabb foglalkozásokkal, hogy egy percig se hanyagolja a szomatikus nevelést, a testkultúrát.

Könyvtárhasználat és Internet

A jövő és a ma pedagógusainak világosan kell látniuk egy tendenciát: az információk tárolása és ennek függvényében azok felkereshetősége egyre inkább elektronikus. A könyvtárhasználattal egyenrangú és – merem leírni – idővel jelentősebb ismeret az Interneten való eligazodás, a hatékony keresés képessége. Ezért napjainkban még a tudás értelmezését is újra kell gondolnunk. Ma már végképp nem a lexikális tudás az egyedül értékes, nem az ismeretekre emlékezés, nem az információk felidézése a kiemelten fontos képesség, hiszen az információk tárolását, keresését sok nagyságrenddel hatékonyabban végzi a gép. Ebből a tényből ered következő téziszem:

„Puskázni” kötelező

Az informatika korában az információkból való építkezés, azok újszerű összekapcsolása, a kreatív alkotás, az információgazdálkodás (Farkas, 1984) kerül előtérbe. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a memóriafejlesztést feleslegesnek nyilvánítsuk!) Ennek egyik didaktikai vetülete, hogy – szerintem – puskázni nemcsak szabad, de kötelező! Azt tanítani kell! A szükséges információk gyors, hatékony megkeresését, megszerzését kell megtanulnunk, tudnunk. Az utóbbi években a felsőfokú oktatásban alapelvem, hogy minden számonkéréskor használhatják hallgatóim az általuk előkészített, magukkal hozott információforrásokat. Sokan még meglepődnek ezen, és nehezen hiszik el, hogy a képleteket a képlettárból, a törvények pontos szövegét a jogtárból, az adatokat, részleteket a könyvekből elővehetik, hogy az információk agyukból való előhívásának katalizálására jegyzeteikben lapozgatni szabad. A zárthelyi dolgozatokat, a vizsgákat ennek figyelembevételével szervezem. A feladatsorok e „játékszabályok” mellett is összeállíthatók úgy, hogy a megoldások eredményességének eloszlása a normálist – vagy az általam optimálisnak tartottat (!) – kövesse. Elsősorban azt mérem, azt értékelem, hogy mire jutnak hallgatóim az általuk korábban megismert, előkészített információkkal.

Számítógép és bezárkózás

Azt a véleményt, amely szerint a számítógép és a többi informatikai eszköz elidegenít a társainktól, végképp tévedésnek nyilváníthatjuk. Az elektronikus levelezés segítségével barátaink számát sokszorozzuk, a kapcsolatok permanensek. Az Internet segítségével újabb területen, szinte korlátlanul megmutathatjuk magunkat, közösségek tucatjaihoz kapcsolódunk. De már maga az informatika tanulása is – mert élvezetes, mert a gyermek a sikerélményeit meg akarja osztani, mert az jelentős részében éppen a kommunikáció (közösség-képzés) gépesítésének tanulása – növeli a közösségi érzést. A Játékos Informatika oktatása például – Sakamoto-Farkas teszttel mértük a JIO beválás vizsgálatakor – szignifikánsan növelte a gyermekek empátiakészségét. (Farkas, 2000)

Nyaranta a Balatonon számítógépes táborokat szervezek, vezetek. Egyik alkalommal a részt vevő száz kisdíák között volt egy „nem beszélő” gyermek. Semmi szervi rendellenessége nem volt, de csak az édesanyjával volt hajlandó néhány szót váltani. Pszichológus tanácsára hozták el a táborba, és tudatosan nem jelezték a foglalkozásokat vezető tanároknak a problémát. Amikor utólag beavattak a terápiába, megdöbbentő volt számunkra az eredmény. A kisfiú a számítógépről szóló mesék, bemutatók során több tucat társa között, gyakran éppen az elsők között jelentkezett és szólt hozzá a történetekhez.

Közös tanulás

Az informatika mindennapos használata újszerű viszonyt tesz lehetővé a diákok, illetve – még inkább – a pedagógus és az osztály között. A jó tanároknak mindenkor céljuk volt az osztállyal „együtt élni”, de különösen napjainkban ezt rengeteg munkával és a szabadidő feláldozásával, mégis csak igen korlátozottan tudjuk megvalósítani. Amennyiben azonban van az osztálynak csoportos levelezési listája, a kvázi folytonos információs kapcsolat ezzel megvalósul. A BMF Neumann János Informatikai Karon az egyik évfolyam befogadott a csoportba. Így tájékoztatásaim, követelményeim, a tananyagot segítő kiegészítő információim azóta rendszeresen, maradandóan, könnyen szervezve, időtakarékosan jutnak el hallgatóimhoz. Továbbá a hallgatóknak a közösségtől valamit kérő, a közösségnek, a tagoknak szóló e-mailjeibe pillantva teljesebben megértem hallgatóim gondjait, tanulmányi problémáit, életét. Az információk mennyiségi növekedése a kapcsolat minőségi változását eredményezte.

Ma már a távoktatásban, a felsőoktatásban a hallgatók közösségét igen jelentősen szolgálja a Net. Ez főként a tananyag közös felkutatásában, értelmezésében, majd a tanulás során a problémák megoldásában, a megerősítésekben segít. Jelentős a „riadólánc” szol-

gáltatás is, „A tanulmányi osztályon azt mondták, aki még nem...”. A hallgatók nem egyszer olyan, a tananyaghoz kapcsolódó dokumentumokat is felkutattak, amelyek számomra, a tanár számára is érdekesek, hasznosak voltak, így fokozottabban segítik a tantárgy-fejlesztést.

Az információtechnika a pedagógiai fejlesztés katalizátora is

Az informatika tanítása és az informatikával való tanulás a visszajelzések mennyiségét jelentősen növeli. Számomra a nevelésemelvet szorgos tanulmányozása, évtizedes tanítási praxis után a legjelentősebb pedagógiai felismeréseket az első osztályom informatika-oktatása hozta. Pedagógiai nézeteim ekkor, ezért rendeződtek, szilárdultak. Akkor az informatika-tanítás módszereinek kutatása, fejlesztése során (Játékos Informatika Oktatása) olyan új informatika-módszertani fogalmakat alkottunk meg (a gyerekek, a kísérletbe kapcsolódó kollégák és személyem), amelyek mára már közhasználatúvá, általánossá váltak. A használók többsége nyilván nem is tudja, hogy: a betűk előírása a teknőccel, a robotjáték, az „Etesd a teknőcöt!”, a teknőc kertje, a gyufalogo, a téglalogo, a teknőcvezérlések, az indák kutatása, a teknőc-egységkör segítségével a radián fogalmának magyarázata, a szimatoló teknőc alkalmazása háromszög szerkesztésekor, kinetikus geometria, informatek stb. módszertani elemei a JIO iskolakísérlet találmányai. Úttörökként jeleztük, hogy az elsős gyermekek a számítógép segítségével szívesebben olvastak és írtak, a géppel való írás pozitívan hatott a kézírásstanulásra is, azaz a matematika egyes fogalmait a tantervhez képest korábbi életévekben játékosan, élvezetesen tudtuk megtanítani. (Farkas, 1993)

A Logo programnyelv a logo-pedagógia prominens eszköze, példája

A felső tagozaton és a középiskolában a Logo tanítása – igen nagy örömnkre – kelően általánossá vált. Az örömet csak az csökkenti, hogy sok iskolában programnyelvet tanítanak, Comenius Logót, programozási szabályokat, vagy éppen a Logo versenyre készítenek fel. Betanítanak, megpróbálják a gyermekek gondolkodását forgatókönyv szerint fejleszteni. Több helyen a Logo iskolás lett, tanítása skolasztikus. Ugyanakkor sok tanár látja, hogy a tizenéves diákok számára a Logo tankönyvek példái gyakran unalmasak, a tinédzsereknek gyerekes az a játék, amit az egészen kisgyermekek részére alkottak, amit az alsó tagozatosok találnak szórakoztatónak. A Logo elemeivel való játék célszerű ideje az általános iskola első-második osztálya! Informatikába bevezetni tizenéveseket? Olyan ez, mintha az olvasást vagy a matematika tanítását is csak a felső tagozatban kezdenénk, nehogy, úgymond, túlterheljük őket kisiskolás korukban! A tizenéveseknek is hasznos a Logo, de természetesen nekik már másféle játékra van szükségük, a Logoval való magasabb szintű alkotásra (irányítástechnika, matematika láttatása, animációk, dinatknőc, hálózat-használat, nyelvi kísérletek), ehhez viszont készségeként szükséges a logo-programozás alapjainak ismerete és még inkább a logós gondolkodásmód, amiket kisebb korban lehet – érdemes – kialakítani. Ugyanakkor a legtöbb helyen az elsős gyermekek a számítógéppel csak valamely rajzoló programmal vagy éppen a Logo rajzszerkesztőjével rajzolgatnak, jobb esetben didaktikus játékokkal foglalkoznak, esetleg a szövegszerkesztővel is játszanak. Ennél többre képesek!

A Logo programnyelv használatának értelme a kísérletezés, a próba-siker alapján történő tanulás, ez pedig minden életkorban hasznos ugyan, de leginkább a kisgyermekek esetén. A Játékos Informatikát a mérések az első osztályban találták a leghatékonyabbnak. (Farkas, 2000) A Logo tudása nem egy nyelvjárás ismeretét, nem szabályok bevételét, nem jónak kikiáltott, még csak nem is az eddig jól bevált algoritmusok alkalmazásának begyakorlását, számonkérését (dolgoztatás?) jelenti. A Logo tudása a gyermeki nyitottság, a kreativitás, az útkeresés örömeinek bemutatását és megőrzését, játékot, a ku-

tatás örömeinek, a kísérletezőkedvnek, a kreativitásnak az élvezetét, az önbizalomnak, a fantáziának, az informatika szeretetének birtoklását, a hatékony gondolkodásra való képességet, a technika helyénvaló (nem idegenkedő és nem fetisizáló) szemléletét, saját gondolkodásunk és a világ megismerésének egy kellemes módját jelenti.

Nézzünk egy példát: Hogyan rajzolhatunk kört?

A Logo nyelvet skolasztikus módszerekkel alkalmazó iskolában vagy akkreditált tanfolyamon elsajátító tanárok és tanítványaik számára a válasz nyilván egyértelműen csak ez:

Repeat 360 [fd 1 rt 1]

Ismételd háromszázhatvanszor: előre lépsz egyet (forward 1), jobbra fordulsz egy fokot (right 1). Ez a Logo algoritmus „alapismeret”. A jó informatikatanár szerintem a kérdésre originálisabb választ ad. „A lépünk előre kicsit és fordulunk kicsit megfelelő számú ismételtetése is közelíti a kört” választ már papertibbnek tartom, de az ő eszméit követő pedagógustól további algoritmusok keresését, kerestetését, felmutatását várom.

A kört rajzoló algoritmusok mindegyikének megértésében jelentős segítség a testszintónia. A szintónia makacs keresése eredményezte, hogy publikációkban eddig meg nem jelent algoritmusokat találtunk. A körmozgás érzetéből indultunk ki. Ha a gyerekek átélik a teknőc mozgását, ha eljátszák a teknőcöt, többségük a klasszikus körrajzoló algoritmus, az alapismeret felismeréséhez könnyen elvezethető. Ennek egyik lehetséges módja a szakemberek által jól ismert, a skinneri apró lépésekkel közelítő didaktikai sorrend:

Járd végig a háromszöget, ismételd háromszor: előre valamennyit, jobbra fordulj harmad fordulatot:

Repeat 3[fd 5 rt 120]

Most képzeletben vagy valósan rajzolj négy lépésre bontva négyzetet:

Repeat 4[fd 5 rt 90]

Hatszöget:

Repeat 6[fd 5 rt 60]

A sokszögek végigjárása során mennyit kellett a csúcsokban fordulnod? (Harmad, negyed, hatod körbefordulást.) Mennyit kellett összesen fordulni? (Három harmadot, négy negyedet, hat hatodot, vagyis minden esetben egy teljes körbefordulást, 360 fokot.)

Hogyan rajzoljunk tehát hétszöget? Hétszer ismételjük az előrelépést és a körhated nagyságú fordulatot!

Repeat 7[fd :a rt 360 / 7]

A lépésmagyság tetszőleges lehet, ezt jelöltük :a-val. Akkor végezetül rajzoljunk rövid oldalhosszúságú, 360 oldalú, szabályos sokszöget!

Repeat 360 [fd 1 rt 360 / 360]

A kör tehát az egyre többoldalú szabályos sokszögek sorának határértéke. A továbbiakban ezt az utasítást az első algoritmusnak nevezem.

Sokáig nem tudtam megbarátkozni ezzel a paperti algoritmussal. Bár nem okoz nehézséget a megjegyzése, bár sorozatok, határérték fogalmát mutatja be, amit kicsiknek ho-

gyan is lehetne másképpen, de...! A testszintónikusan kapcsolható modellek – a friss hóban egymás elé téve lábunkat, közben minden alkalommal kicsit fordulni, vagy a körjátékok esetén a széthúzott kör (a kör középpontja helyett nézhetünk érintő irányában is!), a vasútmodell körpálya elemek rakosgatása –, mindegyike kissé erőltetett. A kisgyermek először nem így alkot kört!

Kört még sokféleképpen rajzolhatunk. A felnőtt nyilván először a körzöre gondol. Bár a kisgyermek, az intakt elme számára a körző legalább annyira idegen, mint az első algoritmus, a sugár fogalma, érzete, a kinyújtott kar, mégis sok gyermek tudatában egzisztál.

A kör-rajzolás szintónikusabb algoritmusai

Egy gyermekcsoportot második osztálytól nyolcadikig tanítottam Játékos Informatikára. Harmadikban, tehát egyévi logózás, rengeteg teknőc-megszemélyesítő játék után, Csorba Gábor a következő algoritmussal lepett meg:

A Logo elemeivel való játék cél-szerű ideje az általános iskola első-második osztálya! Informatikába bevezetni tizenéveseket?

Olyan ez, mintha az olvasást, vagy a matematika tanítását is csak a felső tagozatban kezdenénk, nehogy, úgymond, túlterheljük őket kisiskolás korukban!

A tizenéveseknek is hasznos a Logo, de természetesen nekik már másféle játéokra van szükségük, a Logoval való magasabb szintű alkotásra (irányítástechnika, matematika láttatása, animációk, dinatetknőc, hálózat-használat, nyelvi kísérletek), ehhez viszont készségként szükséges a logo-programozás alapjainak ismerete, és még inkább a logós gondolkodásmód, amiket kisebb korban lehet – érdemes kialakítani.

Repeat 360 [pu fd 50 pd fd 1 pu bk 51 rt 1]

Ismételd háromszázhatvanszor: tollat felemeled, előre ötven, a tollat a rajzlaphoz leengeded, előre egy lépés, tollat fel, hátrájl ötvenegyed, jobbra fordulj egy fokot.

Ez a második algoritmus, azt hiszem, jobban megfelel a kisgyermek gondolkodásának. A képernyőn megjelenő kör nem olyan szép, bár a fél osztály számára természetes volt, hogy ha sűrűbb pontokat akarunk, hát az ismétlések számát kell növelni, és ennek megfelelően kisebbeket fordulni, és még egy előnyt kórusban kiáltottak: a sugár értékét mi adjuk meg. További értéke a második algoritmusnak, hogy a körvonal vastagsága is változtatható. (A korai Logókban még nem volt vonalvastagságot állító utasítás!) Én örültem, mert a szintóniát jobban segítségül hívtuk, ezt az algoritmust könnyebben és pontosabban lehet eljátszani.

Akkor még nem gondoltam, hogy Gábort is felül lehet múlni. Két éves kislányom ezt tette. Ildike félórát játszik a LEGO vonattal. A villanyvasút-pályát maga köré építi! Óvodás fiaim a homokozóban a várat önma-

guk köré készítették. Nem volt nehéz észrevennem, hogy a körmozgás tapasztalása a körülhúzás, körbeforgás után, a karnyújtásnyira elérhető terület birtokbavételével, körülhatárolásával kezdődik. E korai tapasztalatok alapján alkothatta meg Gábor is algoritmusát. Ezt a játékos építést figyelve találunk még szintónikusabb körrajzoló Logo utasítást. Amikor erre rájöttem, ijedten kérdeztem magamtól: „Miért nem ezt, ezt a következőkben bemutatásra kerülő harmadik algoritmust használta, ismertette Papert? Valamit rosszul értelmezek? Talán csak én nem ismerem a mester újabb műveit?”

Az első Logo nyelvjáráskorban még csak álom volt a több teknőc. Ha két teknőcöt használhatunk, az egyik teknőc magunk vagyunk, a másik a hozzánk mereven kötött rajzeszköz, a kör rajzolása így történhet magunkból, a középpontból szemlélve, indulva is, forogva a másik teknőc – a körző hegye – keringetésével, körözésével.

Ennek megfelelő Logo algoritmus bemutatása előtt ismerkedjünk („Ádám és Éva naplójára” is asszociálva) a technóvilág mai – a Paradicsom kezdete utáni – állapotával, amikor már nem egyedül, első és egyetlenként mozoghatunk a mikrovilágban. Legyen két teknőcünk! Ádám után teremtjük meg Évát, és felváltva képzeljük magunkat hol egyikük, hol másikuk szerepébe!

Elektronikus drámapedagógia a teknőcök világában

Az első teknőc neve legyen tehát „Ádám”. A MicroWorlds Logo esetén (Demo változat letölthető az LCSi Logo Computer System Inc. Honlapról. (8) A továbbiakban ezt a nyelvjárást használom.) induláskor nincs egy teknőcünk sem. (9)

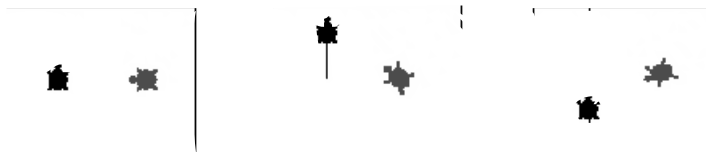
A teremtés: tojáshejas teknőc ikonra, majd a rajzmezőn valahová kattintás. Névadás: jobb egérgomb, *tl* név átírása. Teremtjük meg „Évát”! (Előbbi műveletek ismétlése.) A második teknőc legyen rózsaszínű (jobb egérgomb, parancs: *setc 12*).

„Amikor felébredtem, már nem voltam egyedül. Egy új teremtmény bukkant fel mellettem – a hosszú hajú!” (Twain, 1957)

1. jelenet: Ádám megmutatja magát Évának:

Következő parancsunk ez lehet Évának: Folytonosan nézz Ádám felé. Írjuk be a jobb egérgombbal előhívható parancstáblázatába: *towards „Ádám”*, jelöljük a „Many times” lehetőséget! Ezután kattintva Évára (Évát mozgásra serkentjük, „animáljuk”): Éva Ádám felé fordul. Ádámot ide-oda helyezgethetjük az egérrel megragadva: Éva „szemével követi”, utána fordul.

Ádám helyére képzeljük magunkat! Haladjunk el Éva előtt! Ádámot „animáljuk”, ehhez elég kattintani rá bal egérgombbal. Az animálás alapmozgása (a teknőc alapképessége) a folyamatos haladás.



1. ábra. Éva követni fog minket szemével, mindig felénk fordulva.

„Ez a hosszúhajú teremtmény mindenütt az utamban van, mindig vár rám, vagy szalad utánam.”

2. jelenet: Éva körül forog minden:

Állítsuk le a mozgásokat a Stop ikonra kattintással. Évát helyezzük a „világ közepébe”, a parancsmezőbe (képernyő alsó része) írjuk be:

Éva, *setpos [0 0]*

Ádámot vezéreljük mellé:

Ádám, *setpos [114 0]*

Kezdjünk körözni Éva körül. Ádám animálását, mozgatási parancsát javítsuk (jobb egérgombbal kattintás Ádámra, edit menüpont választása, az *fd 1 wait 1* parancs átírása *fd 2 rt 1* parancsra). Kattintás Ádámra: körözünk Éva körül. Kattintsunk Évára: forogva, szemével követni fog minket.

„Az utóbbi időben néha olyan gondolatom támadt, hogy van valami vonzó Éva egyéniségében.”

Ádám szerepében, Ádám mozgását átélve, a körmozgás a jól ismert első, a kanonikus paperti algoritmus. De van másik nézőpont is, Éváié, a középpont, ahol Éva forog. Éva szemében Ádám folyton csak előtte áll. Az Évával együtt mozgó koordináta-rendszerben Ádám egyhelyben áll. A körmozgás tehát csak az abszolút koordináta-rendszerben valósul meg. Ez a példa nemcsak a két teknőc és a szakmai körökben is kevésbé ismert MicroWorlds Logo nyelvjárás bemutatásához kellett, hanem a szállító, a relatív és az eredő mozgás szemléltetésére is.

Amennyiben Ádám tollat szorít a laphoz, kört rajzol. Ádám algoritmusa a jól ismert paperti kör. A Logo további bemutatása, a játék miatt, a kör harmadik szintónikus algoritmusa bemutatása céljából cseréljenek a résztvevők szerepet, és a kör legyen a két szereplő összekötésének az eredménye!

3. jelenet: A teremtés koronája helyére kerül

Álljunk mi, Ádám középre, ragadjuk meg Évát, húzzuk magunk elé, nézzünk Éva szemébe, és két kézzel fogjuk meg, kössük magunkhoz. Ha fordulunk, két kézzel tartjuk magunk előtt! Így, ha forgunk, Éva körmozgást fog végezni.

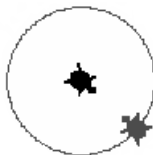
A MicroWorlds Logo Macintosh változatában van a hozzákötésre parancsszó. Mivel mi nem ezzel a Logo nyelvjárással rendelkezünk, megalkotjuk azt. A Logo programnyelvben, ha hiányzik egy utasítás, az megalkotható, a teknőcöt új szavakra, a saját nyelvünkre taníthatjuk. A gépet, a programot igazítjuk igényeinkhez, tanítjuk a gépet, nem (csak) mi tanuljuk a gép nyelvét. (10) A fog (megragad) eljárás haladó logósoknak lehet feladat, a kicsiknek készen vihetünk valami ilyesmit:

```
to fog :e
;a megszólított, az aktív teknőc megfogja „e-t
make „d distance :e
make „alfa heading
make „x xcor
make „y ycor
ask :e [setpos list :x + :d * sin :alfa :y + :d * cos :alfa]
end
```

Csekély angol tudással az eljárás jól érthető. Ádám szerepe tehát:

fog „Éva rt 1

Ha Ádámot animáljuk, Évát forgatja maga körül. Ha Éva tollat szorít a földhöz, kört fog rajzolni. Ha Ádám mellett Évát is „animáljuk”, (az ő szerepe továbbra is csak ennyi: towards „Ádám) Éva forgása közben folytonosan Ádámot fogja nézni. A csárdás forgása közben is csak egymást látják a párok.



2. ábra. „Majd ő dolgozik, és én irányítom, tanácsokkal látom el.”

A kör-rajzolás harmadik algoritmusa: ismételjük, egyik teknőc megfogja a másikat, majd forog.

Epizód az eljárás szépítésére

Ádámot vagy Évát áthelyezve, Éva Ádám elé ugrásakor is vonalat húz. Ezt kiküszöbölhetjük.

Ha Ádám lovagias, nem Évát húzza maga elé, hanem ő perdül elébe. A fog eljárás inverzét is megírhatjuk, ez legyen a köt eljárás.

```
to köt :a
;hozzákötlek a-hoz
make „i :i + 1
if :i > 2 [pd]
towards :a
make „d distance :a
make „alfa ask :a [heading]
make „x ask :a [xcor]
make „y ask :a [ycor]
setpos list :x + :d * sin :alfa :y + :d * cos :alfa
end
```

```
to Ádámforgat
Éva, köt „Ádám
Ádám, rt 1
Ádámforgat
end
```

```
to start
Ádám, towards „Éva
make „i 0
Ádámforgat
end
```

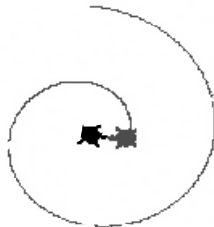
Az :i paramétert és az annak kezdőértéket adó start segédeljárást azért alkalmaztuk, hogy a teknőcök ide-oda helyezgetésükkor még ne húzzanak vonalat, csak a körözés indítása után.

4. jelenet: Éva önálló is, kötött is:

Amennyiben Éva engedelmeskedik és engedi magát forgatni, de ezen kívül még önállóan is mozog, a szállító körmozgásra szuperponálunk egy sugárirányú egyenes mozgást, eredőként spirált kapunk. Ádám tehát forgat, Éva előre lép:

```
to spi
Éva, köt „Ádám fd 0.2 if (distance „Ádám) < 30 [stop]
Ádám, rt 1
spi
end
```

(Ha a távolság Ádámától kisebb, mint 30 egység, a mozgás leáll.) A spi parancs kiadása előtt a köt eljárásban szereplő :i változó értékét meg kell adnunk, például így: make „i 0



3. ábra. A spirál két mozgás – forgatás és közeledés – eredője.

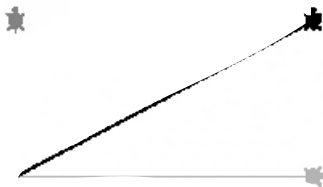
Második felvonás

Együtt dolgozó teknőcök, Logo oszcilloszkóp

Két mozgás eredőjeként vektoralgebrát játszhatunk, szemléltethetjük a szinuszgörbét, létrehozhatjuk a cikloisokat stb. Olyan alakzatokkal ismerkedhetnek, játszhatnak a tizenévesek, amelyeknek korábban csak a matematikai képlet felhasználásával, esetleg fáradtságos munkával megrajzolt többé-kevésbé pontos utánzataival találkozhattak. Három teknőc szerepeltetésével az egyik végezheti a szállító, a második a relatív, a harmadik az eredő mozgást. A vek(tor) eljárást így is megírhatjuk:

```
to vek :a :b
;;a szállító mozgás, :b relatív mozgás
; első-fekete eredő, második-piros szállító, harmadik-kék relatív görbe, negyedik-zöld segítő
t1, if (abs xcor) > 320 [stop]
t1, if (abs ycor) > 160 [stop]
ask [t1 t2] [run :a]
ask [t1 t3] [run :b]
vek :a :b
end
```

Az eljárással jól szemléltethető, mozgással, dinamikusan, hogyan épül fel egy görbe. Mozogjon például a piros teknőc egyenletes sebességgel x irányban, a kék félakkora lépésekkel y irányban, a fekete „főteknőc” az eredő mozgást szemlélteti, a fekete vonal a két komponens vektor eredője.



4. ábra. Két mozgás eredője. vek [setx xcor + 1][sety ycor + 0.5]

Legyen a relatív mozgás alternáló, egyenletes sebességű! Ehhez az eljárás így írható meg:

```
to alternáló
fd 1
if (abs ycor) > 10 [rt 180]
end
```

A fűrészfog-görbét rajzoló utasítás ezt a parancsot használja:



5. ábra. Fűrészfogazás vek [setx xcor + 1] [alternáló]

Hogyan írhatnánk meg a laposmenet-profilnak megfelelő görbe eljárást?

A vek eljárással könnyen állíthatjuk elő a cikloisok nyújtott (6. ábra), hegyes (7. ábra) és hurkolt fajtáit (8. ábra), hiszen ezek az egyenes szállítómozgás és a körmozgás eredőjeként létrehozhatók:



6. ábra. vek [setx xcor + .5][fd .25 rt 1]



7. ábra. vek [setx xcor + .5] [fd .5 rt 1]



8. ábra. vek [setx xcor + .5][fd .75 rt 1]

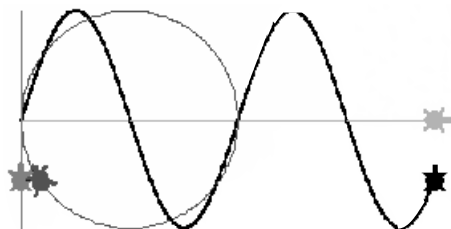
A cikloisok, a fekete színnel rajzolt görbék – a kék kör- és a piros egyenes mozgás eredői. Kapunk-e más jellegű cikloist a körözés lépésmagasságának további növelésével? A görbékét állítható, általunk kiválasztott sebességgel parallel rajzolhatjuk és figyelhetjük meg. Példák a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság MicroWorlds Logo Szakosztályának honlapján (11) találhatóak.

A cikloisok változtatgatásával – a vízszintes szállítómozgás és a körmozgás egymáshoz viszonyított sebességének változtatásával, pl. a setx xcor + 1 parancsban az 1 növelésével – a ciklois egyre nyújtottabb, egyre jobban hasonlít a szinusz szögfüggvény görbéjéhez. Egymásba alakítható-e a ciklois és a szinuszgörbe?

„Semmi nincs az értelemben, ami ne lett volna az érzékekben.” Ötödik-hatodik osztályos diák voltam. Rádiós szakkörön a tanárunk azt mondta, a szinuszgörbét megrajzolhatjuk, ha egy lapra az egyik gyerek köröket rajzol, miközben a másik gyerek vízszintesen egyenletes sebességgel húzza a lapot. Lelkesen próbálgattuk. A tanár valamit tudott, de maga saját kezüleg nem ellenőrizte a fejében levő algoritmust, útmutatása pontatlan volt! Így hát hiába próbálkoztunk, nem sikerült az oszcilloszkópot utánoznunk, nem sikerült szinuszgörbét rajzolnunk. A körmozgás és ugyanazon síkban az egyenes mozgás – amint előbb láthattuk – a cikloisokat eredményezi. A körmozgást végző pont y irányú vetületei adják a szinusz függvényértékeket, ezt kell az x függvényében ábrázolnunk. Az egyenes vonalú mozgásra egy arra merőleges – nem egyenletes sebességű, mint az 5. ábra algoritmusában – alternáló mozgást kell szuperponálni. A folyamatosan, lépésről lépésre változtatgatott cikloisok nézegetésekor értettem meg, hogy a szinusz a cikloisok határértéke. A vízszintes szállítómozgásnak végtelen nagyságá kell válnia, vagy a körmozgás vízszintes összetevőjét kell zérusra állítanunk. Ez utóbbi eset könnyen modellezhető, ha a relatív körmozgás síkját a piros szállítómozgásra merőlegesre állítjuk. Egy negyedik zöld teknőcot hívjunk segítségül. A zöld segédteknőc (a képsíkba forgatva) köröz, és a kék teknőc a zöld kör függőleges vetületét mindenkor átvéve, annak megfelelő mértékben tér ki az x tengelytől, a vízszintes piros vonaltól. A kék teknőc tehát nem egyenletes sebességgel végzi alternáló mozgását, alternáló mozgása pulzáló sebességű. A fekete szinuszgörbe: a vízszintes piros szállító és a kék relatív mozgás eredője. (12)

A szinuszgörbét ezek után így is előállítjuk:

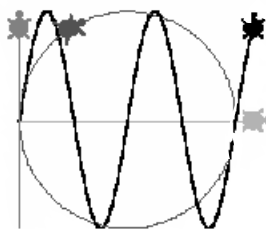
```
to alter
t4, fd 1,57 rt 1 ask [t1 t3] [sety ask „t4 [ycor]]
end
```



9. ábra. Szinuszgörbe: a ciklois határértéke. vek [setx xcor + 1][alter]

Négyes teknőc körözz, az egyest és a hármast pedig arra kérem, vegye fel mindenkor a négyes y koordinátáját! (Kettes a szállító, ő vízszintesen halad egyenletes sebességgel.)

A függvénytranszformáció játékos tanítására a szinuszgörbét (is) alakíthatjuk. A szinuszgörbe transzformált alakjait az azt létrehozó teknőcök lépésmagyságainak változtatásával is kaphatjuk.



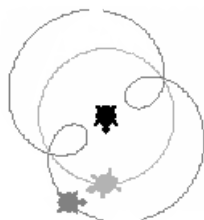
10. ábra. Zsugorított szinuszgörbe. vek [setx xcor + .5] [alter]

Ez a példa is szemlélteti azt a középiskolai Logo oktatási tapasztalatom, amely alapján határozottan állítom, hogy a függvénytranszformáció játékos, kísérletező megismerése nemcsak szórakoztatóbb, de hatékonyabb is. (13)

Az informatikát tehát alkalmaztuk a matematika és a fizika tantárgy témaköreiben. Most következzen egy példa a csillagászat területéről.

Modellezzük a Nap – Föld – Hold rendszert

Amennyiben körmozgásra szuperponálunk körmozgást, nap-bolygó-hold rendszer modelljét mutathatjuk be. A holdpálya alakja függ a két forgás sebességviszonyától és a rendszer elemek egymástól való távolságától:



11. ábra. Nap-bolygó-hold rendszer modellje

A nap-bolygó-hold eljárást így írtuk meg:

```
to nbhstart :omega
t1, make „d1 distance „t2
make „x1 xcor
```

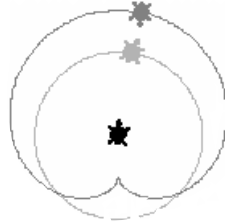
```

make „y1 ycor
make „d2 ask „t2 [distance „t3]
nbh
end

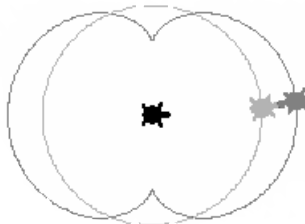
to nbh
t1, rt 1
make „alfa1 heading
ask „t2 [setpos list :x1 + :d1 * sin :alfa1 :y1 + :d1 * cos :alfa1 rt :omega]
ask „t2 [make „alfa2 heading]
ask „t2 [make „x2 xcor make „y2 ycor]
ask „t3 [setpos list :x2 + :d2 * sin :alfa2 :y2 + :d2 * cos :alfa2]
nbh
end

```

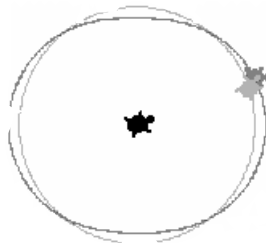
Az eljárással jól szemléltethető, hogy a t3 által rajzolt pályagörbe a t1 és t2 teknőc forgató hatásának eredője. A kiinduló helyzet változtatásával a cardioid (12. ábra), a nephroid (13. ábra) és az ellipszis (14. ábra) görbéket is előállíthatjuk szuperpozícióval. Az ω értékét egy csúszkával a program futása, a modell működtetése közben is változtathatjuk! Az égitesteket modellező teknőcök sebességét állítva látványos modelleket kapunk.



12. ábra. t2, sety 80 t3, sety 120 :omega 2 cardioid az eredő



13. ábra. t2, sety 91 t3, sety 120 :omega 3 nephroid



14. ábra. t2, sety 110 t3, sety 120 :omega 3 ellipszis?

Kör a középiskolában

A körrajzolás negyedik algoritmusának elve jól ismert. Kört rajzolhatunk a koordináta-geometriai ismereteink alapján is, ábrázoljuk a kör egyenletét! A teknőc x irányban lép

egyed, és minden egységnyi vízszintes lépéssel együtt y irányban a kör egyenlete $x^2 + y^2 = r^2$ alapján $y = \pm\sqrt{r^2 - x^2}$ értéket. A setpos Logo primitív (alaputasítás) kiválóan alkalmas ennek végrehajtására. A teknőc a pozitív félkör megrajzolása után visszafelé lépegethet az alsó félkörön. Ezt én a következő Logo eljárásokkal oldottam meg:

```
to kör
  if :x > :r [kör2]
  setpos list :x sqrt ((:r * :r) - (:x * :x))
  make „x :x + 1
  kör
end

to startkör :r
  make „x -1 * :r kör
end

to kör2
  make „x :x - 1
  if :x = -1 * :r [setpos list :x 0 stopall]
  setpos list :x -1 * sqrt ((:r * :r) - (:x * :x))
  kör2
end
```

A kör-rajzolás a startkör utasítással és a sugár megadásával történik (például startkör 50).

A setpos utasítással és e gondolatsorral különféle függvénygörbék rajzolhatóak, a függvénygörbék transzformációit rajzolhatjuk meg a teknőccel, teknőcökkel. A középiskolás matematikát is lehet láttatni, lehet játszani.

Jegyzet

- (1) Papert honlapjának címe: <http://papert.www.media.mit.edu/people/papert/>
- (2) Vitathatatlan, hogy hazánkban az első középiskolás tankönyv, amely a számítógéppel foglalkozott, a gimnáziumi Technika tankönyv volt. (Szűcs, 1982)
- (3) Adams honlapjának címe: <http://www.douglasadams.com>
- (4) „Across the World children have entered a passionate and enduring love affair with the computer.” – írja Papert könyvében (1993. Preface ix.), amelynek címét így fordíthatjuk: A gyermekek gépe. Az iskola újragondolása a számítógép korában.
- (5) 1980-ban még az egyik tanítóképző főiskola az intézmény több vezetője – köztük a mai informatikai vezetőoktató – határozottan állították: „A tanítóképzésben, a kisgyermekek oktatásában soha nem lesz a számítógépnek szerepe!”
- (6) Például: <http://www.users.bigpond.net.au/deasey/kinder.html>
- (7) Magam életemben akkor tapasztaltam jelentős derékfájdalmakat, amikor, szinte egyhuzamban, napokon keresztül, ágyon ülve – még hagyományos írógéppel (!) – írtam meg egyik jegyzetem.
- (8) <http://www.microworlds.com/index.html>
- (9) A teknőcgeometria nem az egyedüli, és egyre inkább nem is a leggyakoribb területe a Logonak!
- (10) Ezért jelentős játék a Logo az anyanyelvtanításban is!
- (11) <http://logopedagogia.fw.hu>
- (12) Mindezt sokkal jobban szemléltethetném a tisztelt olvasónak egy dinamikus hipertextben, egy Logo oldalon vagy internetes oldalon, de hát az Iskolakultúra ma még lineáris.
- (13) A Logo programban mozgó képeket látunk.

Irodalom

- Adams, D. N. (2002): *A kétség lazaca. Egy utolsó stoppolás a galaxisban*. GABO Könyvkiadó, Budapest.
- Farkas Károly (1984): *Gyorsolvasás – Hatékony információgazdálkodás*. Budapesti Műszaki Egyetem. Mérnöki Továbbképző Intézet, Budapest, 116. Második kiadás, 1987.
- Farkas Károly (1993): *Játékos informatika*. Kandidátusi disszertáció. D17799 I-II, 1993. 169. Appendix 1996. 55.

- Farkas Károly (2000): A Játékos Informatika hatékonyságának igazolása. *Új Pedagógiai Szemle*, I. évf. 11, 55–59. Az eredeti rövidített változata, amelyet teljes terjedelmében megtalálhatjuk az OKI honlapján: <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-11-in-Farkas-Jatekos.html>.
- Papert, S. (1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. SZÁMALK, Budapest.
- Papert, S. (1993): *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Harvester Wheatsheaf, New York – London – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore.
- Szűcs Ervin (1982): *Technika II.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Twain, M. (1957): *Ádám és Éva naplója*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2002): *Vesszőfutásom a pedagógiáért. Egy pedagógus-életút sikerei és botrányai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



Az Országos Pedagógiai Múzeum és Könyvtár könyveiből

A korai magyar akadémikus pszichológia

A modern pszichológia bevezetésének különböző modelljei Magyarországon

Írásom célja annak bemutatása, hogy a 19. század végén, a 20. század elején milyen gondolati mintákat követve alakult ki Magyarországon az akadémikus pszichológia szemlélete. Ennek megértéséhez tudnunk kell persze, hogy ezzel párhuzamosan jött létre Magyarországon egy másik pszichológusi szerepminta is – s ez utóbbi a jóval ismertebb –, a pszichoanalitikus gondolkodás mintája.

Nagyjából ugyanabban az időben, amikor *Ferenczi Sándor* munkássága révén a hazai pszichológia olyan közvetlen érintkezésbe került a 20. század egyik legdöntőbb pszichológiai gondolkodási mintájával, a pszichoanalitikus eszmerendszerrel, létrejött egy másik kapcsolatfelvétel is, mely az akadémikus pszichológia csíráit eredményezte. Ez az akadémikus pszichológia – különösen annak vezető irányzata, a kísérleti pszichológia – önállósulása tekintetében különleges helyzetben volt Magyarországon, de szerte Európában is. Szabadságharcként fogalmazta meg saját küldetését, amikor a lélektani kérdéskört igyekezett leválasztani a filozófiai hagyományról s ennek megfelelően kiterjeszteni rá a diadalmas természettudományok érvényét, illetve sajátos összekapcsolási, hibridizációs küzdelmeket folytatott, mivel szerette volna megmutatni, hogy a pszichológia egy új tudományos szerepet képvisel, amikor összekapcsolja a diadalmas természettudományok kísérleti módszertanát a filozófiai kérdésfeltevéssel.

A pszichológia mint hibrid tudomány

A modern pszichológiát *Ben-David* és *Collins* (1966, *Ben-David*, 1971) munkája óta gyakran emlegetjük úgy, mint hibridizációs tudományt. *Ben David* és *Collins* elképzelésének lényege az volt, hogy a korai kísérleti pszichológia (a pszichológia wundti mintája) egy alapvető kettősségben fogalmazta meg saját hivatását: a természettudományos kísérletezést a filozófiai fogalomalkotással kapcsolta össze sajátos, hibrid módon. A filozófia világába tört be (hiszen egzisztenciálisan ezek az első német kísérleti pszichológusok filozófiai tanszékeken érvényesültek), s ugyanakkor érvényesülésének alapját itt egy máshonnan áthozott, nagyobb tekintélyű készség, a természettudományos kísérletezés és matematizálás használata biztosította. Mint azóta *Danzinger* (1990) számos munkában rámutatott s mint magam is megpróbáltam ebben az irányban vizsgálni (*Pléh*, 1998, 2000), *Ben-David* koncepciója valójában kiterjeszthető többféle szerepmodellszerű szerveződés irányába. A pszichológia többféle módon határozta meg önmagát, vagy – ahogy *Danzinger* (1990) fogalmaz – többféle módon konstruálta meg tárgyát. Mindegyik megkonstruálás során azonban egy sajátos hibrid alakulás ment végbe; valamit valamivel összekombináltak. *Danzinger* felfogásában ez a három jellegzetes megoldás a kísérletező és filozófus szerepét kombináló akadémiai pszichológia, a köznap ember emberisme-

retét és a darwinista biológiát összekapcsoló, az egyéni különbségeket előtérbe állító, alkalmazott pszichometriai kutatás, melynek eszménye a tömeges adatszerzés és a gyors gyakorlati haszn (Galton és Binet itt a kiinduló minta), végül a betegség, ahol a mágus-, a guru- és az orvos szerep összekombinálásából születik meg egy sajátos klinikai minta, például Charcot Freud által is látogatott klinikai közegében.

Ha ebből a szempontból tekintjük, a magyar századforduló sajátossága, hogy itt éppen a sokféle nemzetközi hatás, a pozitívista-darwinista vonzalmak, a németes filozófiai vonzódások, az orvosi modellek, a franciás reformpedagógiai törekvések együttélése révén egyszerre egy közegben, egy kulturális térben éltek együtt ezek a különböző sztereotípiák és témakeresések a pszichológiát illetően. Ez a sokrétűség adja tulajdonképpen a magyar pszichológia különleges ízt és kis szabadsággal azt is mondhatjuk, hogy ezeknek a különböző megkonstruált felfogásoknak az együttes léte mindmáig érvényes a magyar pszichológiában. Az 1. táblázat ezeket a korabeli többszörösségeket foglalja össze.

1. táblázat. A korai magyar pszichológia néhány jellegzetes szerepvizsnya

A sztereotípiázás típusa	Érintett területek	Képviselők
Akadémikus	Filozófia-társadalomelmélet	Posch Jenő, Pikler Gyula
Kísérletezők	Orvoslás-kísérletek	Ranschburg Pál, Révész Géza
Pszichoanalízis	Orvoslás-kultúra	Ferenczi Sándor
Pedagógiai	Nevelés-filozófia	Dienes Valéria, Nagy László

A magyar pszichológia akadémikus kezdeteire, akárcsak gyakorlati kezdeteire is, a sokrétűség mellett jellemző azután néhány olyan vonás, amely szintén a kezdetektől mindmáig tartó jellegzetesség. Ilyenek a következők:

- társadalmi elkötelezettség: a pszichológia nem csupán tudomány, hanem hivatás is;
- interdiszciplináris érdeklődés: a pszichológiának nyitottnak kell lennie más tudományok felé;
- a hagyományok megtörése: a politika állandóan beleszól a pszichológiába;
- erős emberi hálózatok: áttekinthető kulturális mintázatok vannak, ahol szinte mindenki ismer mindenkit és az egyes hálózatok közt jellegzetes áthallások vannak;
- a kutatás és gyakorlat közelsége: ez a hálózatok kicsi méretéből fakad, valamint a már említett társadalmi elkötelezettségből.

A filozófiai múlt

Múltról beszélek itt, mert olyan szerzőkről van szó, akik, miközben jelentős alakjai voltak a századforduló magyar értelmiségi életének s jelentősen hozzá is járultak a pszichológiai szemlélet terjedéséhez, éppen azt a kritikus hibridizációs lépést nem tették meg, hogy az általuk hordozott filozófiai mondanivalót határozottan összekapcsolják egy másik pólussal. Az egyik ilyen szerző Pikler Gyula (1864–1937), az újító társadalomtudományi élet szervezője és kiemelkedő jogfilozófus. Számára a pszichológia a jog egyik megalapozó lehetőségeként jelenik meg. Ugyanakkor Pikler megpróbált fellépni mint analitikus spekulatív pszichológus is. Vezető eszméje – s ebben nem áll egyedül, gondoljuk csak Titchenerre (1896), egyáltalán a Wundt-követő korabeli német pszichológiára – a mentális élet végső elemeinek keresése. Híres műve (Pikler, 1917) az érzékelésben megnyilvánuló tagadást állítja előtérbe. Hering (1878) s mások érzékelésfiziológiai gondolatmenetéből indul ki, amelyben az ellenfolyamatokat (kontraszt, utóképek) állították előtérbe mint az észlelés aktív összetevőinek bizonyítékát. Ő odáig megy, hogy minden érzékelésben feltételez egy jellegzetes tagadó mozzanatot. A tagadás lenne a pusztán passzív recepcióval szemben az aktív percepció vezérelve a pszichológiában.

Érdekes, spekulatív elmélet ez, mely azonban különösebb visszhangot nem keltett. Nagyon tanulságos, hogy még a korabeli magyar érzékelépszichológiai irodalomban sem jelenik meg, *Posch* vagy *Ranschburg* számára nem releváns vonatkoztatási keret. Ennek központi oka az volt, hogy miközben a társadalomtudományok szervezésében jog, társadalmi mozgalom és mai értelemben vett politológia összekapcsolásában Pikler rendkívül energikus hálózatszervező ember volt, magán a pszichológián belül nem próbált meg eljutni más tudományok és a filozófiai spekuláció közötti kapcsolatteremtéshez; vagyis magából a pszichológiából nem faragott egy külön hibridizált intellektuális fülkét.

Ugyanez mondható el – a hagyományos filozófiai ismeretelmélet kereteit nála sokkal radikálisabban megkérdőjelező – *Posch Jenőről* (1859–1923). *Posch* objektív pszichológiája (1914/1915) *Herbert Spencer* eszméinek kidolgozása hivatott lenni. *Posch* alap gondolata a viselkedés motoros elméletének részletes kidolgozása. Az emberi gondolkodás és az „elme”, jellegzetes alkalmazkodási funkcióinak köszönhetően, nem önmagában tekintendő kartézianus identitás, hanem olyan szerveződés, amely a külvilágban való visel-

Ranschburg Pál 1902-ben írt egy dolgozatot arról, hogy milyen emlékezeti nehézségeket okoz az egymáshoz hasonló anyagok tanulása. Ennek kimutatása során egy sajátos új eszközt, a mnemométer egy változatát készítette el, részletesen kidolgozta a jelenség demonstrációs feltételeit és sajátos magyarázatot is javasolt. Ez azóta is róla elnevezett jelenségként szerepel a szakirodalomban mint Ranschburg-effektus. Nemzetközi hírvének igazi alapja tulajdonképpen ez a világos jelenség-azonosítás, a mérési módszer, az elméleti magyarázat és a jelenség sajátos összekapcsolása.

kedést és ahhoz történő alkalmazkodást biztosítja. Ez azonban *Poschnál* nem csupán valamiféle intellektuális főhajtás a darwinianus alkalmazkodási eszmék előtt, számára – eltérően a kor jeles német és francia motoros percepció elméleteitől – a mozgásos mozzanat sem mentális attitűdökben, vagyis belső tényezőkben fogalmazódik meg, hanem közvetlenül az adaptáció szempontjából. Magasabb lelki jelenségeink a mozgásos szerveződésben lelik eredetüket. (E tekintetben korabeli, hasonló radikalizmusú párhuzamának egyedül az orosz *Szecsenovot* tarthatjuk.) „Az eszme megkezdett mozdulat” – hangzik *Posch* jelszava.

Radikális pszichológia ez, mely egyébként a korban – *Posch* ugyanis középiskolai tanár volt – meglehetősen nagy politikai hangzavart is keltett. A progresszív erők számára világos volt, hogy *Posch* számos bevett értéket és koncepciót megkérdőjelez. Ugyanúgy világos volt ez a konzervatív erők számára is. *Posch* munkája parlamenti viták

tárgya lett. (*Kende*, 1974) *Posch* radikalizmusával együtt mégsem tette meg azt az ugrást – mert nem tudta megtenni körülményei miatt –, amely az igazi hibridizált modern pszichológiához átvezetett volna: megmaradt a karosszék-pszichológia világában, bármenynyire is kivezet tartalmát tekintve a karosszékből *Posch* radikalizmusa.

A kísérleti hagyomány

A magyar kísérleti pszichológia hagyományának vezető személyisége kétségtelenül *Ranschburg Pál* (1870–1945). *Ranschburg*, miközben a magyar kísérleti pszichológia hagyományait megalapozó kutató, mégpedig olyan teljesítménnyel, melynek révén máig rendkívül sokat idézett szerző szerte a világban, emellett egy másik hagyományt is kezdeményezett; azt a hagyományt, amely a kísérleti pszichológiát összekapcsolja a klinikai gyakorlattal és a gyógypedagógia szükségleteivel, s a nem túl radikális reformpedagógiái elkötelezettséggel. (*Ranschburg*, 1913)

Ranschburg Pál 1902-ben írt egy dolgozatot arról, hogy milyen emlékezeti nehézségeket okoz az egymáshoz hasonló anyagok tanulása. Ennek kimutatása során egy sajátos új eszközt, a mnemométer egy változatát készítette el, részletesen kidolgozta a jelenség demonstrációs feltételeit és sajátos magyarázatot is javasolt. Ez azóta is róla elnevezett jelenséggént szerepel a szakirodalomban mint Ranschburg-effektus. Nemzetközi hírnevének igazi alapja tulajdonképpen ez a világos jelenség-azonosítás, a mérési módszer, az elméleti magyarázat és a jelenség sajátos összekapcsolása. (Marton, 1971, Greene, 1991, Fagot, 1995)

A magyar pszichológia sajátos sorsa szempontjából azonban fontos rámutatni, hogy Ranschburg végzett orvosként, a pszichiátriai klinika munkatársaként sok akadállyal találta magát szemben. Habilitációja nehézségekbe ütközött, több fordulóban sikerült csak elfogadtatnia, éppen azért, mert a lelki jelenségek mérését vezette be az orvosi fakultáson, s mintegy „kiszorult” az orvosi egyetem világából. (Torda, 1995) Ez a kiszorulás azonban szerencsés volt. Egy magánrendelőt alapított, amelyben később – állami és egészségügyi támogatást is kapva – egyszerre lett a mai Akadémiai Pszichológiai Kutatóintézet és a Gyógypedagógiai Főiskola pszichológiai laboratóriumának szellemi elődje. Mégpedig azért, mert Ranschburg egy határozott követői gárdát maga mögé állítva, nem csak egyedi kísérleti jelenségeket demonstrált különböző klinikai és fogyatékos populációknál (Ranschburg, 1912, 1923), hanem ezeket sajátos gyakorlat szolgáltatába is állította. Az ő munkássága indítja meg a hálózatképződést és ugyanakkor a különböző szakmai hálózatok közötti jellegzetes átbeszéléseket és áthallásokat.

Révész Géza (1878–1955) hazai munkássága az első próbálkozás arra, hogy a kísérleti szemléletet ne az orvoskaron, hanem a spekulatív filozófia és pszichológia legdöntőbb bástyáján, a bölcsészkaron honosítsa meg. Révész útja a jellegzetes németes akadémiai út. Egy vezető egyetemen, a göttingeni egyetemen szerez doktori fokozatot G. E. Müllernél, az egyik legjelentősebb német kísérleti pszichológusnál. Hamarosan a halláskutatás egyik vezető szakértőjévé válik. (Révész, 1913) Emellett elsők között kezdi a speciális tehetségek vizsgálatát. (Révész, 1916) Nagy nemzetközi elismertségének és természetesen gazdag társadalmi kapcsolatainak köszönhetően, az első világháborút követő forradalmak hullámában mintegy betör a bölcsészkar világába, először kapva jogot egy pszichológiai tanszék indítására. Sorsa azonban jól példázza az alapvető magyar jellegzetességek között emlegetett állandó, visszatérő megszakadást. 1920-ban el kell hagynia Magyarországot, éppen a tanszékalapítás és baráti körének politikai konnotációi miatt. Ő lesz a jellegzetes nemzetközi magyar pszichológus, aki a harmincas évektől rendkívüli tekintélyre tesz szert Hollandiában mint az első európai pszichológiai folyóirat (Acta Psychologica) szerkesztője, a tapintás- (1946), a halláspszichológia és a gondolkodás- (1954) művelésével. Sorsa jól példázza azt, hogy milyen nehezen, sokszoros lépéseken keresztül történhetett meg a bekapcsolódás a bölcsészeti világába.

Csak a hatvanas (!) évekre stabilizálódik ez a bölcsészeti és kísérleti pszichológia az egyetemen, Kardos Lajosnak és tanítványi körének köszönhetően.

A korai magyar pszichológia néhány tartós, érdemleges vonása

A korai első akadémikus pszichológusok világa is jól mutatja a magyar pszichológia mindmáig tartó néhány jellegzetességét. Ezt másutt (Pléh, 1998) kifejtettem már ugyan, hadd foglaljam azonban még egyszer össze!

Kulturális és politikai vonások

- Központi szerveződés és törekvés a központról való leválásra: állandó feszültség a központi támogatás keresése és az önálló hang megtalálása között;
- a hagyomány megszakadása: a hagyomány, a tudományos hagyomány, a politika állandó beleszólásai miatt sokszor török meg és sokszor kell újratekinteni;

– az informális hálózatoknak nagyon nagy szerepük van: a könnyű, áttekinthető, viszonylag korlátozott értelmiségi világ jól ismert személyes kapcsolatrendszereivel egy-szerre segíti és hátráltatja a tudomány kibontakozását.

Társadalomtudományi vonások

– Felelősségérzet, állandó törekvés a tudomány hivatásának betöltésére;
– a függetlenség és a hatás dinamikája: egyszerre küzdünk azért, hogy befolyásoljuk a politikusokat, és ugyanakkor szeretnénk, ha magunkra hagynának.

A szakmára sajátosan jellemzők

– Szorosabb kapcsolat az akadémiai és az alkalmazott területek között, viszonylagos autonómia;

– áttekinthető emberi hálózatok.

Míndezek olyan jellegzetességek, amelyek érdekessé és relevánssá teszik múltunkat abból a szempontból is, hogy mi az, amiben éppen a hagyomány révén ellenállóbbak tudunk lenni az egyoldalúságokkal szemben.

Irodalom

- Ben-David, J. (1971): *The Scientist's Role in Society*. Englewood Cliffs, NJ – Prentice hall.
- Ben-David, J. – Collins, R. (1966): Social factors in the origin of a new science: The case of psychology. *Amer. Sociol. Rev.*, 31, 451–465.
- Danzinger, K. (1990): *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fagot, C. (1995) : Repetition blindness: Perception or memory failure? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 21, 275–292.
- Greene, R. L. (1991): The Ranschburg effect: The role of guessing strategies. *Memory & Cognition*, 19, 313–317.
- Hering, E. (1878/1964): *Zur Lehre Vom Lichtsinne*. 2nd edition. C. Gerold's Sohn, Bécs.
- Kende Zsigmond (1974): *A Galilei Kör megalakulása*, Akadémiai, Budapest.
- Kiss György (1995, szerk.): *Pszichológia Magyarországon*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Marton L. Magda (1971): A Ranschburg-effektussal kapcsolatos kutatások a közelmúltban. *Ideggyógyászati Szemle*, 24, 388–390.
- Pikler, J. (1917): *Sinnesphysiologische Untersuchungen*. Barth, Leipzig.
- Pléh Cs. (1998): *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Balassi, Budapest.
- Pléh Cs. (2000): *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Posch J. (1914–1915): *Lelki jelenségeink és természetük*. Pfeiffer, Budapest.
- Ranschburg P. (1902): Über Hemmung gleichzeitiger Reizwirkungen. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, 30, 39–86.
- Ranschburg P. (1912): *Das kranke Gedachtnis*. Barth, Lipcse.
- Ranschburg Pál (1913): *Pszichológiai tanulmányok I.* Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Ranschburg Pál (1923): *Az emberi elme. I–II.* Pantheon, Budapest.
- Révész G. (1913): *Zur Grundlegung der Tonpsychologie*. Veit, Leipzig.
- Révész G. (1916): *Erwin Nyiregyházi: psychologische Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes*. Barth, Leipzig.
- Révész G. (1946): *Ursprung und vorgeschichte der sprache*. Francke, Bern.
- Révész G. (ed., 1954): *Thinking and speaking: A symposium*. North-Holland, Amsterdam.
- Titchener, E. B. (1896): *An outline of psychology*. Macmillan, New York.
- Torda Á. (1995): Egy tudományos műhely létrejötte a századfordulón. In: Kiss, 31–55

A tanulmány előadásként hangzott el a bécsi Collegium Hungaricum konferenciáján, 2003. április 4-én Bécsben. Ezúton is szeretném megköszönni Csúri Károly igazgató-nak a megtisztelő meghívást.

Nyelvújítás Itáliában

Az *Accademia della Crusca* szótárának szakszókincse

A tudományos és a műszaki terminológia használata, megújulása, illetve beépülése a köznyelvbe folyamatos kutatás tárgya, melynek révén a ma lejátszódó jelenségekhez hasonlókat más művelődéstörténeti korszakokban, történeti szempontból vizsgálhatunk. A tanulmányunkban bemutatott kísérlet, amely a 17. századi Itáliában játszódott le a tudományos lexika, a művészetek és mesterségek szavainak lejegyzésére és azok köznyelvben való elterjesztésére, a magyar nyelvű szakirodalomban kevésbé ismert.

Ma a rendkívül gyorsan fejlődő tudományágak, a tudományos-technikai robbanás (vö. *Solla Price*, 1979), a piacgazdaság átalakulási folyamatai következtében hatalmas mennyiségű új szakszókincs keletkezik a feltalálók nyelvén, és a bevezetett új terminológia együtt terjed el az új eredménnyel. Az idegen nyelvek tanítása során egyre szélesebb körben, már a közoktatásban is felmerül a szaknyelvek oktatásának és elsajátításának problémája, amely interdiszciplináris szemléletet igényel, és nyelvészek, nyelvoktatók és a különböző szakmákban jártas szakemberek együttműködését feltételezi. A tudományos nyelv és a műszaki nyelv megújítására nemcsak napjainkban, hanem elődeink körében is történtek kísérletek, hiszen a nyelv fejlődésének korábbi szakaszában is rendre jelentek meg új tudományos, ipari, gazdasági eredmények, ennek következtében új eszközök, fogalmak, amelyek nyelvi megjelölését meg kellett adni. Az új terminológia kidolgozása mindig kemény munka volt, mely áldozatkész szakemberek munkáját és tudatos összefogáson alapuló szervezést igényelt.

Előzmények

A tudományos nyelv és a műszaki nyelv eredetükben, történeti fejlődésükben jelentősen különböznek egymástól. A tudomány nyelve az európai kultúrkörben hosszú időn keresztül a latin volt, emiatt az egyes európai nyelvekben időbe telt, míg a tudományos terminológia megszületett, majd gyökeret vert. *Giovanni Nencioni* szerint az olasz nyelv (*I*) esetében a nehézségek a reneszánsz idején kezdődtek, amikor a görög és latin nyelvű tudományos tárgyú szövegeket köznyelvre kezdték lefordítani. (*Nencioni*, 1987, *Nencioni*, 1985) Ehhez a feladathoz az *Accademia Fiorentina* és a *Medici* család, különösen *I. Cosimo nagyherceg*, jelentős támogatást nyújtott. A tudományos nyelv vulgarizálásának következményeként nemcsak az úgynevezett „művelt” kifejezések (latin és görög eredetűek) – hagyományosak és újabbak – kerültek bele a köznyelvbe, hanem a mesterségek szókincse is a különféle műhelyekből. Ezek a mesterségbeli szavak amúgy is a beszélt nyelv részét képezték, így nem is jelentett gondot meghonosodásuk. Azonban azok az elsősorban tudományos terminusok, amelyeket a klasszikus nyelvekből kellett lefordítani neologizmusok létrehozásával, már számos nehézséget okoztak. Ugyanakkor a 17. századig Itáliában a latin maradt a tudományos nyelv, ezért eddig a periódusig nem érezték kérdésesnek a vulgarizálódást, és különválasztható maradt az irodalmi és a beszélt

nyelv. A felvilágosodás időszaka az, amelyben „a műveltség azonosul az írott nyelv használatával. Az emberek társadalmát két határvonal osztja három szembeötlően egyenlőtlen rétegre: vannak, akik olvasnak latinul, mások a nemzeti, vulgáris nyelven olvasnak folyamatosan, végül kilenczted rész (...) hagyományos módszerekkel, »látás és hallomás útján« jut a tudáshoz (...). A második dinamikus időszak ezeket a határvonalakat is elmozdítja. Az első eltörlődik: a latin elveszti privilégiumait, a második azonban megerősödik.” (Chaunu, 1998. 9.) A 17–18. században a felvilágosodás Itáliában is újító mozgalmakat indított el, a közös nyelv kérdése újra előtérbe került, a művelt rétegek tisztább és előbb nyelv kialakításáért szálltak síkra. (2) Az olasz nyelv tisztaságának megőrzése felett egy tudományos társaság, az Accademia della Crusca örködött.

Az „akadémia” szó témánkhoz kapcsolódó jelentése tudományos vagy művészeti társaság. A továbbiakban ebben az értelemben használjuk. Az első akadémiák alapítása az itáliai reneszánszhoz kötődik. Kialakulásuk Itáliában a szellemi életre jelentős hatást gyakorolt, Európa többi részén pedig az itáliai mintának köszönhetően terjedtek el. A reneszánsz idején olyan olasz akadémiák születtek, mint az Accademia Alfonsina (1443), az Accademia Pontaniana (Nápoly, 1498), az Accademia Platonica (Firenze, 1439) vagy az Accademia della Crusca (Firenze, 1582). A 16. század második felében valamelyest visszaesett az akadémiák szerepe, a 17. században azonban az egyetemek szerepének csökkenésével újra nagy jelentőségre tettek szert. A felvilágosodás idején a királyi akadémiák fontos szerepet játszottak a tudományos ismeretek terjesztésében, mint például az Accadémie française vagy a brit Royal Society, a 18. század folyamán pedig számtalan vidéki akadémia jött létre. (3) (Delumeau, 1997, Chaunu, 1998) Alapvetően kétféle típusú akadémiát szokás megkülönböztetni: egyetemest és nem egyetemest. Az egyetemes típusú akadémia több osztállyal rendelkezik a legkülönbözőbb tudományterületekről. Ilyenek például a Magyar Tudományos Akadémia (4) és a volt Szovjet Tudományos Akadémia (ma az utódállamok ilyen típusú akadémiai), amelyek magas rangú irányító jellegű tudományos testületként működnek. A nem egyetemes típusú akadémia egy tudományág magas szintű művelésére alapított tudományos, legtöbbször nyelvi és irodalmi társaság, mint például az olasz Accademia della Crusca, a francia Accadémie française vagy a brit Royal Society. (LUI, 1968; Larousse, 1998) Napjainkra is jellemző az ilyen típusú tudományos társaságok alapítása, erre jó példa a firenzei központú Academy of Laser Medicine. (Firenze, 2001)

Az olasz nyelv megújításának, a tulajdonképpeni nyelvészeti munkának erős bástyája 16. századi keletkezésétől fogva az Accademia della Crusca, amely több, mint négy évszázada aktívan működik, jelenleg három kutatóközpontja van: a Centro di filologia italiana, a Centro di lessicografia és a Centro di grammatica. Fő céljait alapításakor a következőkben jelölték meg: olvasni (leggere), fogalmazni (comporre), valamint rendezvényeket szervezni (fare spettacoli), az általános cél pedig az olasz nyelv megtisztítása, a firenzei nyelv elterjesztése volt. (5) Az első két konkrétan megfogalmazott feladat *Dante Alighieri* „Isteni Színjáték”-ának kritikai kiadása és az olasz nyelv szótárának összeállítás volt. (Parodi, 1983) Az utóbbi, az olasz nyelv szótárának első kiadása 1612-ben Velencében, „Vocabolario degli Accademici della Crusca” címmel jelent meg. E szótár nem csak az olasz irodalmi és köznyelv szempontjából bír nagy jelentőséggel, de második és harmadik kiadása a tudományos és a műszaki lexika leírása szempontjából is.

A „Vocabolario degli Accademici della Crusca” a modern lexikográfia elindítójaként számon tartott mű. A lexika kiválogatásának technikáját véglegesen és alapvetően meghatározták a készítői, a válogatás szempontjait és átgondoltságát, a szócikkek felépítését e szótár esetében jellemezte először gondosan megválasztott munkamódszer, aminek köszönhetően az európai egynyelvű történeti-normatív szótárak mintájául szolgált. Érdekes megjegyezni, hogy a szótár első kiadásának készítése idején a Crusca kb. 50 akadémikus tagjának semmiféle „nyelvészeti” vagy lexikográfiai tapasztalata nem volt. Találunk köz-

tük ügyvédek, közalkalmazottak, orvosokat, jogászprofesszorokat, orvosprofesszorokat és egy kisebb, fiatal irodalmárokból álló csoportot. (Parodi, 1983) Ennek a hatalmas lexicográfiai műnek az összeállítása egy teljesen gyakorlatlan csapat feladata volt, amelyet kiválóan megoldottak. A szótár első kiadása 1612-ben jelent meg, s kizárólag a Trecento nagy íróinak szókincsét tartalmazta. (6) Második, bővített kiadásába a kor írói által használt szavak is bekerültek, és kiegészítették a tudományos szókincssel, illetve a már létező címszavak tudományokban használatos jelentését is felvették magyarázatként. A harmadik kiadásba bekerült a mesterségek szókincsének egy része, és a tudományos nyelvi anyagot is tovább bővítették. A negyedik kiadásba a tudomány és a mesterségek lexikájának nagy része már nem került bele, a szerkesztők döntése alapján ismét visszatértek a tisztán irodalmi, toszkán nyelvváltozathoz. A „Vocabolario della Crusca” megmaradt az irodalmi és a köznyelv normatív szótárának. Az 5. kiadást elkezdték, majd újrakezdtek, de a betűrendes szótár a 11. kötetnél (az „O” betűnél) anyagi okok miatt félbemaradt. A hatodik kiadáson jelenleg is dolgoznak. (7)

Galileo Galilei szerepe az olasz nyelv szótárában

Galileo Galilei úgy ismert, mint híres matematikus és fizikus, aki lerakta a kísérleti természettudományok alapjait. Új szemléletével „a természettudományok művelésére nemcsak módszert adott, hanem azt konkrét feladatok kapcsán a gyakorlatban is eredményesen bemutatta”. (Simonyi, 1986. 197.) A nyelvészet szempontjából nagy jelentőségű tette, hogy megújította az anyanyelv szerepét a köznyelv és a szaknyelv viszonyában, mivel könyveit olaszul írta és nem latinul, ahogy azt a tudományos hagyomány alapján megtehetette volna. Ennek következtében a tanult közönség érdeklődését sikerült felkeltenie a tudományos kérdések iránt.

Galileo Galilei Pisában született 1564-ben, de firenzeinek vallotta magát, mivel apja és ősei firenzeiek voltak. Arisztotelészi fizikán alapuló tanulmányai befejezése után, 1586-ban, „Bilancetta” című művével bizonyította, hogy megértette ugyan Archimédeszt, de egy új fizika irányába tart. Elkészítette első munkáit a súlypont meghatározásáról és egy olyan eszköz tervéről, melynek segítségével meghatározható a testek fajsúlya. Amikor matematikát tanított Padovában, lejtő segítségével kimutatta, hogy a levegő ellenállását kiküszöbölve a testek egyenletesen gyorsuló mozgással esnek. A lejtővel kapcsolatos vizsgálatai közel juttatták a newtoni mechanika inerciátörvényéhez, mely szerint nem a testek mozgásállapotának fenntartásához, hanem annak megváltoztatásához van szükség erőhatásra. Galilei először vett észre és magyarázott egy sor jelenséget, mint amilyen például a Jupiter négy holdjának létezése, melyeket távcsöve segítségével fedezett fel (a holdak a bolygó körül mozognak: vagyis nem a Föld volt többé az egyetlen mozgási középpontja a világnak). Az új felfedezésekről írta „Sidereus Nuncius” című könyvét, amely 1610-ben jelent meg. Még ugyanebben az évben a toszkán nagyherceg kinevezte „első matematikusnak és filozófusnak”, és megkapta a pisi egyetem matematika tanszékét, de helybenlakási kötelezettség nélkül. (8)

Galileo Galilei úgy ismert, mint híres matematikus és fizikus, aki lerakta a kísérleti természettudományok alapjait. Új szemléletével „a természettudományok művelésére nemcsak módszert adott, hanem azt konkrét feladatok kapcsán a gyakorlatban is eredményesen bemutatta”.

A nyelvészet szempontjából nagy jelentőségű tette, hogy megújította az anyanyelv szerepét a köznyelv és a szaknyelv viszonyában, mivel könyveit olaszul írta és nem latinul, ahogy azt a tudományos hagyomány alapján megtehetette volna. Ennek következtében a tanult közönség érdeklődését sikerült felkeltenie a tudományos kérdések iránt.

Galilei az Accademia della Cruscát az alapítástól fogva jól ismerte. 1605-ben az akadémia rendes tagja lett, 1610-ben, amikor visszatért Firenzébe, szorosabban bekapcsolódott a tudós társaság tevékenységébe. Ezekben az években az Accademia della Crusca nyugodt és bővülő szakaszánál tartott, és a firenzei kultúra egyik legélénkebb központjának számított.

Kevéssel Firenzébe való visszatérése után a ‚Discorso intorno alle cose che stanno in su l’acqua’ (1612) és az ‚Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari’ (1613) című könyveivel Galilei köznyelven kezdte írni műveit. Paola Manni szerint a latin elhagyása a köznyelv kedvéért sürgőssé vált az 1610-es égi felfedezések után, „hogy Galilei megszabadulhasson a régi kultúra béklyóitól egy olyan széleskörű kommunikációs akción keresztül, amely szinte misszióként értelmezhető”. (9) (Manni, 1985. 122.) A tudós e szándékát több levelében is leírta, számára a köznyelv használata nem egyszerű elhatározás, hanem ennél jóval több volt: politikai-kulturális döntés, mint ahogy azt barátjának, Paolo Gualdonak írta 1612. június 16-i levelében (10): „azért írtam köznyelven, mert szükségem van arra, hogy mindenki olvashasson”.

Tudományos közlemények Galilei előtt is jelentek már meg köznyelven, de Galilei munkájának jelentősége és volumene, valamint politikai aktualitása miatt a firenzei nyelv használata fontos esemény, különösen a Medici-udvar számára. A nagy irodalmárok a firenzeit használták irodalmi nyelvként, a köznyelv használata mint a tudomány nyelve azt is jelezte, hogy a nyelv fejlettsége következtében széles lexikai repertoárral rendelkezik. Már amikor az Accademia della Cruscát alapították, szerepelt a célok között a toszkán (firenzei) nyelv lexikájának kiszélesítése. Severina Parodi összegyűjtötte és rendszerezte a Crusca jegyzőkönyveit az alapítástól kezdve, és ezek között olvashatjuk az alábbiakat:

„2) Se la lingua toscana sia capace di ricevere in sé le scienze” (Hogy a toszkán nyelv képes legyen magába fogadni a tudományokat) (1589. augusztus 9-i jegyzőkönyv, Parodi, 1983. 17.)

A Vocabolario első kiadására vonatkozó dokumentumok között (amelyeket Severina Parodi adott közre) található egy jegyzék, amely az 1611 és 1612 között a szótárat író akadémikusok kétségeinek felsorolása. Mint írják: ezek megoldása sürgős, és a változtatásokról értesíteni kell Bastiano de’ Rossit, aki a nyomdai munkálatokat felügyeli Velenében. A jegyzet azért nagyon érdekes, mert a „mare” (tenger) szó után ez szerepel: „Galileit kell megkérdezni róla”. Tehát az akadémikusok tudták, mennyire foglalkoztatja Galileit a tenger, és emiatt akartak éppen hozzá fordulni. (11) (Parodi, 1983; Manni, 1985)

Galileo Galilei az újabb kutatások szerint jelentős szerepet játszott a Vocabolario 2. kiadásában. Eleinte csak feltevés volt, de Paola Manni kimutatta (Parodi, 1983), hogy a szótár 2. kiadásának készítésekor Galilei, mint a Crusca akadémikusa, a szótárkészítőket tanácsaival segítette. Olyan szavak vallanak rá, mint például „momento”, „meccanico”, „vite”, és megjegyzések olyan szócikkekből, mint „cannocchiale”, „rivoluzione de’ pianeti” stb.

Érdekes megvizsgálunk néhány szócikket a ‚Vocabolario della Crusca’ 1. és 2. kiadásából, valamint meghatározásukat Galilei műveiből, hogy lássuk, hogyan változott meg bizonyos címszavak definíciója Galilei véleménye és útmutatása alapján. Nézzük a „momento” terminust.

A ‚Discorso sui galleggianti’ (Az úszó testekről) 1. kiadásában az alábbiakat találjuk:

Questa voce momento è latina e tolemeida, ma non usata, nel preso significato, dal volgare nostro moderno e meno dall’antico; poiché nel vocabolario copiosissimo ed esquisitissimo della Crusca non ve n’è esempio. Questo dico, non per attendere alla purità e proprietà della lingua, ma perché qui molto importa alla vera intelligenza e dichiarazione della materia proposta. (G. G., IV. 158.)

Galilei ebben az idézetben azt elemzi, hogy a „momento” szó latin és ptolemaioszi eredetű, de ilyen formájában sem a köznyelvben, sem az antik nyelvben nem használatos.

Emiatt az Accademia della Crusca szótárában nincs rá példamondat. A Galilei ezen írásával körülbelül egyidőben megjelenő Crusca szótár 1. kiadása még rövid időszakként (magyarul „pillanat”) definiálja a szót, amely a köznyelvben használatos:

MOMENTO. Brevissimo spazio di tempo. (...) L'usiamo anche per IMPORTANZA, Cosa di momento (Voc. Crusca 1612, s.v.).

A 'Discorso sui galleggianti' (Az úszó testekről) 2. kiadásában Galilei pontos definíciót ad a „momento” értelmezésére:

Momento, appreso i meccanici, significa quella virtù, quella forza, quella efficacia, con la quale il moto muove e'l mobile resiste; la qual virtù dipende non solo dall'a semplice gravitr, ma dalla velocitr del moto, dalle diverse inclinazioni degli spazii sopra i quali si fa il moto, perché piú fa impeto un grave descendente in uno spazio molto declive che in un meno. Ed in somma, qualunque si sia la cagione di tal virtù, ella tuttavia ritien nome di momento. Né mi pareva che questo senso dovesse giugner nuovo nella nostra favella; perché, s'io non erro, mi par che noi assai frequentemente diciamo «Questo è ben negozio grave, ma l'altro è di poco momento», e «Noi consideriamo le cose leggieri, e trapassiamo quelle che son di momento»: metafore, stimere' io, tolte dalla meccanica. (G.G., IV. 68.)

Vagyis a „momento”, magyarul „nyomaték”, Galilei megfogalmazásában a mechanikusoknál olyan erőt, hatást jelent, amellyel a mozgató mozog, és a mozdulatlan ellenáll. Független a gravitációtól, a mozgás sebességétől, a helyek különböző ferdeségétől, amelyekben a mozgás történik, mivel nagyobb egy eső test impetusa egy nagyon ferde helyen, mint egy kevésbé ferdén. Ezt a jelenséget nevezi el „momento”-nak, és feltételezi, hogy a köznyelvben használatos formája metafora, melyet a nyelv a mechanikából kölcsönöz. A 'Vocabolario della Crusca' 2. kiadásában már Galilei definíciója tűnik fel a köznyelvben használatos „rövid időszak” után, mely szerint a „momento” olyan mechanikai terminus, amely azt az erőt, nehézséget jelenti, amivel a nehéz testek rendelkeznek, amikor természetes mozgást végeznek a középpont felé:

MOMENTO. Brevissimo spazio di tempo. (...) § Per quella forza, peso, o violenza, che acqistano i corpi gravi nel muoversi naturalmente verso il lor centro, termine di meccanica. Onde per metaf. Cosa di momento, cosa d' importanza. (Voc. Crusca 1623. s.v.)

Galilei a 'Discorsi' című művében később már teljes pontossággal fejt ki az eső test által megtett utat mint az idő függvényét. Oda jutott, hogy „az eső test által különböző idők alatt megtett utak úgy aránylanak egymáshoz, mint a megtételhez szükséges idők négyzetei”. (Simonyi, 1986. 190.) Simonyi Károly részletesen is elemzi Galilei gondolatmenetét, a jobb megérthetőség kedvéért mai jelölésmóddal. (12) Végül, mint láthattuk, a Vocabolario 2. kiadásába a „momento” már Galilei által megfogalmazott jelentésében, a mechanikai értelemben is belekerülhetett.

Nézzünk egy másik példát a szótárból a kidolgozott szócikkek közül:

'Vocabolario della Crusca', 1. kiadás:

VITE strumento. Vite di strettoio (Voc. Crusca 1612. s. V.)
(CSAVAR eszköz. Szorítócsavar)

'Vocabolario della Crusca', 2. kiadás:

VITE strumento meccanico, che anche si dice chiocciola, composto d'un cilindro solido, e d'un cavo, intagliati amendue a spira: il solido entra nel cavo, e le loro intagliature s'adattano in maniera insieme, che il pieno dell'una, riempiendo il voto dell'altra, uniscono di maniera i detti cilindri, che non si possono disgiungere, se non girandone un di loro in se stesso. Fassene di legno, di ferro, e d'ogni metallo, per uso di premere, o di strignere insieme. I manifattori di detto strumento, chiamano propriamente il solido vite, e'l cavo chiocciola (Voc. Crusca 1623. s. V.)

(CSAVAR mechanikai eszköz, hívják chiocciola-nak is, amely egy egyszerű hengerből és egy házából (üreges test) áll, mindkettő spirálisan bevágva: a henger belemegy a házba, a bevágásaik pedig pontosan

fedik egymást úgy, hogy az egyik teli része kitölti a másik üres részét, és egyesülnek az említett hengerre úgy, hogy nem választhatók szét, hacsak nem tekerjük le egyikről a másikat. Készíthető fából, vasból, bármilyen fémből, a célből, hogy összenyomjunk vagy összeszorítsunk vele valamit. Ennek az eszköznek a készítői a henger csavarának hívják, a házat pedig csavaranyának.

Galileinek sikerült a „momento” mechanikai jelentését a szótárba bevetetni. A kutatók az 1. és a 2. kiadás szócikkait elemezve felfedeztek más galileiánus szócikkeket is, mint a fent bemutatott „vite” (csavar) és mások: „meccanico” (mechanikai, mechanikus), „chiocciola” (csiga, ház), „cilindro” (henger), „spira” (spirál, csavarmenet). Más címszavak Galilei hatására tükrözik, mint pl. „polo” (pólus), „asse” (tengely), „parallelo” (párhuzamos), „stella” (csillag), „lucido” (fényes, csillogó), „occhiale” (szemüveg, nagyítóüveg).

A művészetek és mesterségek szókincse

A toszkán nyelv használata és presztízse mindig fontos volt a Mediciek számára, ezért jelentős anyagiakkal támogatták a nyelvvel kapcsolatos kutatásokat és a különböző intézetek létesítését és fenntartását. A Medici család egyes tagjai a tudományos kutatásba és egyesületek munkájába is aktívan bekapcsolódtak, igen szép eredménnyel. Az Accademia della Crusca fennállásának négy századik évfordulójára írta Nencioni,

A toszkán nyelv használata és presztízse mindig fontos volt a Mediciek számára, ezért jelentős anyagiakkal támogatták a nyelvvel kapcsolatos kutatásokat és a különböző intézetek létesítését és fenntartását. A Medici család egyes tagjai a tudományos kutatásba és egyesületek munkájába is aktívan bekapcsolódtak, igen szép eredménnyel.

hogy az ülések jegyzőkönyveinek újraértékelése ismeretlen részleteket világított meg, mint amilyen például Leopoldo de' Medici bíboros kezdeményezése a művészetek és mesterségek műszaki lexicájának összegyűjtésére, hogy tágítsák a szótár eredetileg irodalmi horizontját. (Nencioni, 1985) Bizonyos, hogy ebben a bővítésben jelentős szerepet játszott az, hogy a Crusca más területekkel is foglalkozott, amelyek egyébként kívül estek a kompetenciáján – például az antik zene vagy a nehéz és a könnyű testek köre –, ami egyfajta enciklopédikus nyitást eredményezett. A szótár 3. kiadásában

bekövetkezett szókincs-bővítésben vitathatatlan Leopoldo de' Medici szerepének jelentősége, aki 1641-től volt a Crusca tagja, és aki alapvető szerepet játszott a szaknyelvi szókincs lejegyzésében és összegyűjtésében. Severina Parodi fedezett fel egy sor dokumentumot a Cod. IX (cc. 233–368) jelzésű kódexbe belekötve, amelyek közt egy olyan nomenklátúra található, amely különböző mesterségek címszavait és terminusaikat tartalmazza, és Leopoldo de' Medici jegyezte le őket. (Parodi, 1983) Módszere az volt, hogy az egyes mesterekkel pontosan leírta mesterségüket, akik között volt kovács, fűszeres, szűcs, matrackészítő, ékszerész, varga, gyapjúkártoló, kalapos, asztalos stb., így közvetlenül, a legkompetensebb forrásból tudta összegyűjteni a mesterségek szakszókincsét. Ezekon kívül rögzítette a kémia, a desztillálás, a sebészet, a zene, a halászat, a pincészet, a hadmérnökség és a lovagság szókincsét, és tengerészeti szavak gyűjteményét is elkészítette.

A nomenklátúrák készítése, a mesterségek, a művészetek és a tudományok lexicájának gyűjtése azonban vitát váltott ki az akadémikusok között, hiszen jópáran azon a véleményen voltak, hogy a Vocabolario elkészítésének célja nem ezeknek a közhasználatú szavaknak az összegyűjtése, hanem azoknak a szavaknak a megmagyarázása, amelyek a nagy íróknál megtalálhatóak, valamint néhány fontos és szükséges szóé. A terminológia pedig szerintük nem fontos és nem szükséges. (Parodi, 1983) A viták ellenére a Vocabolario della Crusca' 3. kiadását még tovább bővítették, már a mesterségek nyelve is bele-

került. A mesterségek nyelvének szókincsén felül e kiadásban negyvenöt olyan címszó található, melyhez példaként Galilei műveiből vették az idézetet.

Eredetileg a Vocabolario az 1300–1400-as évek firenzei irodalmi lexikájának kodifikációjaként született. Az irodalmi szókincs kibővítése a tudományos terminológiával, később a művészetek és a mesterségek szókincsével fontos állomása az olasz köznyelv standardizálásának és az olasz lexikográfiának.

A Vocabolario további kiadásaiban már nem található meg sem a tudományok, sem a művészetek és mesterségek szókincse, azonban megjelentek (igaz, nem az Accademia della Crusca gondozásában) többségükben kétnyelvű műszótárak, amelyek a különféle művészetek, mesterségek és tudományok szókincsét gyűjtötték össze.

A 17. századhoz hasonlóan az utóbbi években ismét elindult egy nyelvújítási, standardizálási folyamat Itáliában, méghozzá nagyrészt befogadó jellegű. A gazdaság és a reklám nyelvéről elmondható, hogy nagy mennyiségű angol szót fogadott magába, és egyre gyakoribb, hogy olaszos kiejtéssel ejtik őket. A tudomány nyelve esetében még folynak a viták a nyelvészek között arról, milyen mértékben megengedhetőek az angol átvételek, de a mindennapi tudományos kommunikáció során nagy mennyiségű angol szót használnak.

A mesterségek nyelvének terminológiáját nem más nyelvekből, hanem a regionális beszélt nyelvi változatokból történő átvételek jellemezték. Ennek eredményeként gyakran szlengként, alacsonyabb nyelvi változatként kezelik. (Fóris, 2001; Fóris, 2002)

A Crusca-szótár a nyelv öröként, történeti szótárként éled újjá, a köznyelvi szótárakban azonban megjelennek az angoltól átvett kifejezések, legújabb eredményként pedig Tullio De Mauro köznyelvi szótára (De Mauro, 1999, vö. Kollár, 2003), mely nagy számban tartalmazza a tudományos és a műszaki lexika köznyelvben használatos szavait. Körülbelül 1997–98-ig a köznyelvi szótárakban csak elvéve jelentek meg angol vagy angoltól átvett szavak, 1999-től kezdve a szótárakban azonban ugrásszerűen megnőtt ez utóbbiak száma.

Jegyzet

(1) Az olasz nyelv kialakulásának kezdetei a 10. századra nyúlnak vissza. A 13. század végére a toszkán, pontosabban a firenzei dialektus vált olasz köz-, irodalmi, nemzeti nyelvvé. A firenzei dialektus annak köszönhetően irodalmi, majd köznyelvvé válását az itáliai félszigeten, hogy területileg Itália közepéhez kötött, magas szintű irodalma volt (Dante, Boccaccio, Petrarca), és a klasszikus latinhoz a legjobban hasonlított. Köznyelvvé válása azonban elsősorban a tanult réteget érintette, hiszen még Itália 19. századi egyesülésekor is a nagyrészt írástudatlan lakosság különféle dialektusokat beszélt, és mindössze 2,5–10%-uk beszélt az olasz nyelvet. Tullio De Mauro 2,5%-ra teszi az Itália egyesítésekor olaszul beszélők számát (De Mauro, 1987), Arrigo Castellani pedig 10%-ra. (Castellani, 1982) Az igazság valahol a kettő között lehet. A többiek, kb. a lakosság 90%-a a számtalan dialektust beszélhette, melyek sokszor olyannyira különböztek, hogy az emberek meg sem értették egymást.

(2) A 17. század a magyar nyelvújításnak is fontos korszaka. Pázmány Péter és más erdélyi tudósok foglalkoztak szorosan vett nyelvi kérdésekkel, akik közül Apáczai Csere János rájött arra, hogy a magyar nyelv alkalmatlan a tudományok tanítására, szükséges a magyar tudományos terminológia kidolgozása. Magyar Encyclopaedia (1654) és Logikácska (1654) címen megjelent műveiben kísérletet tett a tudományos terminológia kidolgozására, és a mennyiség-, a mértan, a természettudományok stb. magyar szaknyelvével alapozta meg. (vö. Tolnai, 1929; Vekerdí, 1984) A tudományos nyelv megújítása a 18. században indult meg erőteljesebben, Bugát Pál, Kováts Mihály, Schuster János, Fazekas Mihály és mások a természettudományos és az orvosi nyelv szókincsét dolgozták fel, és szótárakat, magyar nyelvű rendszertanokat készítettek. (vö. Tolnai, 1929; Fábrián, 1955; Kovalovszky, 1955) A mesterségek nyelve (amelynek szókincse nagyrészt német eredetű volt, vagy a német nyelvből vették át) sokáig mostoha területnek számított a magyar nyelvészek között. Születtek ugyan különféle nomenklaturák, de az első nagy anyagot felölelő mű Freckay János *Mesterségek szótára* (Freckay, 1912) címmel írt műve, melyben a mesterségek lexikáját gyűjti össze magyar nyelven, illetve magyar-német és német-magyar szótárat találunk benne.

(3) Harald Weinrich a német akadémiaák születése kapcsán azt írja, hogy „akadémia” elnevezéssel először 1949-ben jött létre a Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung darmstadti székhellyel. Ennél azonban már jóval korábban, 1617-ben megalapították Koethen városában (Felső-Szászországban) Fruchtbringende Gesellschaft néven egy tudományos társaságot, mely nyilvánvalóan a firenzei Accademia della Crusca mintájára létesült

nyelvészeti társaság volt, és melynek tagjai Németország legkülönbözőbb területeiről és különböző társadalmi osztályokból származtak, és protestánsok és katolikusok egyaránt találhatók voltak közöttük. Az egyik legjelentősebb német tudományos társaság volt a Societät der Wissenschaften (1711) (amelyet több forrás az első német területen létrejött akadémiaaként jelöl, és amelyet később átkereszteltek Akadémie des Sciences et Belles Lettres névre), amely egy tudományos és egy nyelvi-irodalmi osztállyal működött. Ennek a társaságnak az alapítója és lelke Gottfried Wilhelm Leibniz, a nagy matematikus volt. Leibniz ajánlotta, hogy a francia akadémia szótárának ("Dictionnaire de l'Académie Française") mintájára készítsék el a német nyelv nagyszótárát. Eredeti gondolata szerint három nagy szótárát kellett volna elkészíteni: egy köznyelvit, egy etimológiát és egy műszaki-tudományost. (Weinrich, 1985)

(4) Magyarországon a Magyar Tudományos Akadémia (1838) elődje Magyar Tudós Társaság néven 1930-ban alakult meg, Széchenyi István és más főurak által felajánlott támogatással, tulajdonképpen a magyar arisztokrácia kezdeményezésére. Megalakításának célja volt a rendszeres nyelvművelés, a nyelvújítás azonban eddigre gyakorlatilag lezárult, és az Akadémiára már csak a helyesírás megállapítása maradt. Napjainkban is sokat tesznek a nyelvért, főleg a helyesírási szabályzat rendszeres kiadásával, díjak és pályázatok kiírásával.

(5) A „crusca” jelentése magyarul „korpa”, vagyis jelképesen meg akarták tisztítani a nyelvet a korpától. Az akadémikusok ennek megfelelően választott neveket kaptak, mint pl. „Infarinato, Ricoverato”. Galileo Galilei neve „il Linceo” volt.

(6) 1964-ben a CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche) és az Accademia della Crusca közös projektjeként elhatározták, hogy elkészítik az olasz nyelv történeti szótárát a kezdetektől fogva, mégpedig lehetőleg olyan teljes szótárát, amely a nyelv minden szektorára kiterjed. Mivel azonban előre látható volt a munka óriási volumene, részfeladatként létre kívántak hozni *Tesoro della Lingua Italiana delle Origini* (TLIO) címmel egy, a nyelv első két-háromszáz évére alapozott szótárát. Mára igen széles körű, nemzetközi összefogáson alapuló projektté nőtte ki magát, mely több altémát ölel fel, ezek egyike a TLIO, amely az alább megadott internetcímen hozzáférhető, a 2001-es állapot (a tanulmány megírásakor az utolsó módosítás időpontja) 7000 konzultálható szócikket jelent, elsősorban A és B betűs címszavakat. (vö. *Nencioni*, 1985; *Beltrami*, 1997, <http://ovipc44.csovi.fi.cnr.it/TLIO/>)

E projekt keretében, önálló altémaként hozták létre a Vocabolario della Crusca 1612. évi kiadásának elektronikus változatát (2001), melyet az Accademia della Crusca és a Scuola Normale Superiore di Pisa együttműködésében készítettek, és online formában elérhető az alábbi címen: <http://vocabulary.biblio.cribeccu.sns.it/Vocabolario/html/index.html>. Az elektronikus kiadás célja, hogy megmérje és pontosítsa a szöveg lexikai gazdagságát, és a szócikkek és az irodalmi nyelv részletes vizsgálatán keresztül a műszaki-tudományos terminológiát és az akadémikusok által használt nyelvet.

(7) A következő kiadásokban jelent meg:

1. kiadás: Venezia, 1612

Az impresszumon szereplő teljes szöveg: Vocabolario degli Accademici della Crusca, con tre indici delle voci, locuzioni, e proverbi latini, e greci, posti per entro l'opera. Con privilegio del sommo Pontefice, del Re cattolico, della Serenissima Repubblica di Venezia, e degli altri Principi, e Potentati d'Italia, e fuor d'Italia, della Maestř Cesarea, del Re Cristianissimo, e del sereniss. Arciduca Alberto, in Venezia, 1612, apresso Giovanni Alberti.

2. kiadás: Venezia, 1623, 3. kiadás: Firenze, 1691, 4. kiadás: Firenze, 1729–1738, 5. kiadás: 1843–1852, 1863–1923

6. kiadás: A történeti szótáron jelenleg is folynak a munkálatok.

(8) Galileo Galilei életével és műveivel kapcsolatban vö. bővebben p. es. *Geymonat*, 1961, *Simonyi*, 1978, *Tímár*, 1991, *Fóris*, 1995.

(9) Az idegen nyelvű idézetek a szerző fordításai.

(10) „Ho ricevuto dal S. Velsero avviso come la mia gl'è pervenuta, e che gl'è stata grata; ma che Apelle per hora non potrà vederla, per non intender la lingua. Io l'ho scritta vulgare perché ho bisogno che ogni persona la possi leggere, e per questo medesimo rispetto ho scritto nel medesimo idioma questo ultimo mio trattatello [il *Discorso sui galleggianti*]: e la ragione che mi muove, e il vedere, che mandosi per gli Studii indifferentemente i giovani per farsi medici, filosofi, etc., s'è come molti si applicano a tali professioni essendovi inettissimi, cos'è altri, che sariano atti, restano occupati o nelle cure familiari o in altre occupazioni aliene dalla letteratura, li quali poi, benché, come dice Ruzzante, forniti d'un *bon snaturale*, tutta via, non potendo vedere le cose scritte in *boas*, si vanno persuadendo che in que' *slibrazzon ghe suppie de gran noelle de luorica e de filuorica, e conse purassé che strapasse in elto purassé*; et io voglio ch'è' veggino che la natura, s'è come gl'ha dati gl'occhi per veder l'opere sue cos'è bene come a i *filuorichi*, gli ha anco dato il cervello da poterle intendere e capire (G.G., XI, p. 327).” (*Manni*, 1985. 125.)

(11) „Fra i documenti relativi alla prima edizione del Vocabolario, editi alcuni anni fa da Severina Parodi, c'è una « Nota di cose da cercarsi quanto prima e mandare a Ms. Bastiano » : si tratta d'un elenco degli ultimi dubbi che gli accademici, fra il 1611 e il 1612, contano di risolvere al più presto, per poi avvertire delle eventuali modifiche Bastiano de' Rossi, che è a Venezia per sorvegliare la stampa dell'opera. La « nota » è per noi molto interessante, perché registra la voce mare seguita dalle parole: « considera la definizione e tutto, e domandane il d. Galileo ». Per rivedere questa voce gli accademici pensano quindi di rivolgersi a Galileo, consapevoli del suo particolare interesse per il mare (...).” (*Manni*, 1985. 127.)

(12) „A sebesség legyen arányos az idővel: $v = at$. A közepes sebesség, ha a test nulla sebességgel indul:

$$v_k = v/2 = at/2.$$

Így tehát a megtett út:

$$s = v_k t = (at/2)t = (at^2)/2.$$

Ebből rögtön az következik, hogy:

$$s/t^2 = a/2 = \text{konst.}$$

vagy más szóval:

$$s_1/t_1^2 = s_2/t_2^2 = \dots$$

Ez az eredmény már mérésekkel igazolható. Hiszen mind az utat, mind az időt mérni lehet, és így meg lehet vizsgálni, hogy vajon az összetartozó út-idő értékpárookra vonatkozóan fennáll-e az előbb meghatározott arányosság. A mérés közvetlen végrehajtásánál azonban újabb akadály merül fel: túlságosan kis időket kellene mérni ahhoz, hogy a törvényt igazoljuk. Galilei ezen a nehézségen úgy segített, hogy egy kis hajlásszögű lejtőt vett, és ezzel – megtartva a jelenség időbeli lefolyásának jellegét – mintegy lelassította a szabadesés folyamatát úgy, hogy most már a rendelkezésére álló időmérő eszközzel is kellő pontosságú mérést tudott végezni.” (Simonyi, 1986. 190.)

Irodalom

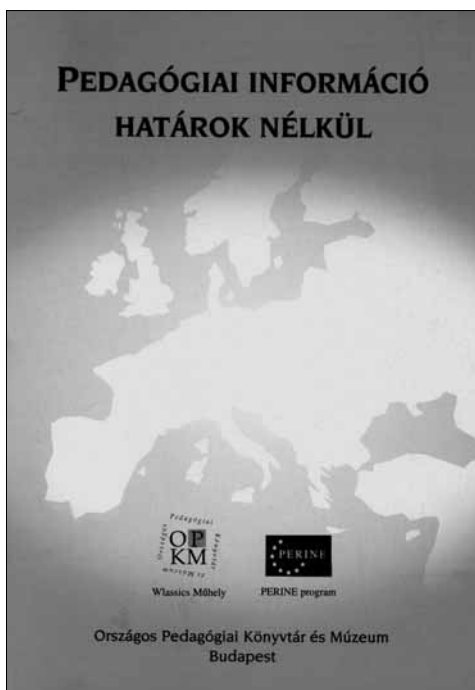
- Beltrami, Pietro G. (1997): *Sogni e realtà della lessicografia assistita dall'informatica: il caso del 'Tesoro della lingua italiana delle origini'*. In: Mucciante – Telmon (szerk.): 223–254.
- Castellani, Arrigo (1982): Quanti erano gl'italofoni nel 1861? *Studi linguistici italiani*, 8. 3–25.
- Catricalf, Maria (1982): La lingua dei „Banchetti” di Cristoforo Messi Sbugo. *Studi di lessicografia italiana* vol. IV. 147–268.
- Chaunu, Pierre (1998): *Felvilágosodás*. Osiris, Budapest.
- Dardano, Maurizio (2000): *Manuale di linguistica italiana*. Zanichelli, Bologna.
- Delumeau, Jean (1997): *Reneszánsz*. Osiris, Budapest.
- De Mauro, Tullio (1999): *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*. UTET, Torino.
- De Mauro, Tullio (1987): *Storia linguistica dell'Italia unita*. Laterza, Roma–Bari.
- Duro, Aldo (1972): *Lessicografia all'Accademia della Crusca*. In: *La Grammatica. La Lessicologia. Atti del primo e del secondo convegno internazionale di studi, Roma, 27–28 maggio 1967 e 27–28 aprile 1968*, SLI I, Bulzoni, Roma. 107–112.
- Fábián Pál (1955): *A gazdasági élet nyelve*. In: Pais. 165–225.
- Fóris Ágota (1995): *Scienza e mito nel rinascimento. Galileo Galilei*. Tesi di laurea. Pécs.
- Fóris Ágota (1999): A Galilei-per megítélése. *Iskolakultúra*, 5. 20–28.
- Fóris Ágota (2001): *A lexikográfia alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai, különös tekintettel a magyar-olasz területre*. Doktori értekezés. Pécs.
- Fóris Ágota (2002): *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.
- Galilei, Galileo (1936): *Opere* TOMI I–II. Rizzoli, Milano–Roma.
- Geymonat, Ludovico (1961): *Galileo Galilei*. Gondolat, Budapest.
- Kollár Andrea (2003): Olasz köznyelvi értelmező nagyszótár. In: Fóris Ágota (szerk.): *Szótárak a világból. Iskolakultúra*, 6–7. 139–140.
- Kovalovszky Miklós (1955): *Tudományos nyelvünk*. In: Pais. 227–311.
- La Crusca (1985) = *La Crusca nella Tradizione Letteraria e Linguistica Italiana. Atti del Congresso Internazionale per il IV Centenario dell'Accademia della Crusca*, Firenze 19 Settembre – 2 Ottobre 1983. Accademia della Crusca, Firenze, 1985.
- Lessico Universale Italiano (LUI)* (1968) vol. I. Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 56–59.
- Magyar Larousse Enciklopédia* (1991) (Larousse). Bakos Ferenc – Szávai János (főszerk.) vol I–III. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Manni, Paola (1985): *Galileo accademico della Crusca. Esperienza galileiana e cultura linguistica nella Firenze del primo Seicento*. In: La Crusca. 119–136.
- Manni, Paola (1980): La terminologia della meccanica applicata nel Cinquecento e nei primi del Seicento. *Studi di lessicografia italiana* vol. II. 139–213.
- Mucciante, Luisa – Telmon, Tullio (1997, szerk.): *Lessicologia e lessicografia. Atti del convegno della Società Italiana di Glottologia*. Chieti–Pescara, 12–14 ottobre 1995. Il Calamo, Roma.
- Nencioni, Giovanni: L'Accademia della Crusca. *Historiografia Linguistica 1981, special issue on the History of the Italian tradition of Linguistic Scholarship*. John Benjamins B. V., Amsterdam.
- Nencioni, Giovanni (1987): Lessico tecnico e difesa della lingua. *Studi di lessicografia italiana* vol. VII. 5–19.
- Nencioni, Giovanni (1985): *Premessa*. In: La Crusca. 5–6.
- Pais Dezső (1955, szerk.): *Nyelvünk a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Parodi, Severina (1983, szerk.): *Catalogo degli Accademici dalla Fondazione. IV Centenario dell'Accademia della Crusca*. Accademia della Crusca, Firenze.
- Parodi, Severina (1974, szerk.): *Gli atti del primo vocabolario*. Sansoni, Firenze.

- Parodi, Severina (1983): *Quattro secoli di Crusca*. 1583–1983. Accademia della Crusca, Firenze.
- Révai Nagy *Lexikona* (1911) vol. I. Révai, Budapest. 224–232.
- Santini, Alceste (1995): *Il caso Galilei*. SEI, Torino.
- Simonyi Károly (1986): *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat, Budapest.
- Solla Price, Derek de (1979): *Kis tudomány – Nagy tudomány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szerb Antal (1991): *Magyar irodalomtörténet*. Magvető. (1934)
- Tímár László (1991): *Galileo Galilei*. Galilei Társaság, Budapest.
- Tolnai Vilmos (1929): *A nyelvújítás*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Viscardi, Antonio (1959): *Le prefazioni ai primi grandi vocabolari delle lingue Europee*. Istituto Editoriale Cisalpino, Milano–Varese.
- Vocabolario = *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. Venezia, 1612. (Venezia, 1623, Firenze, 1691, 1729–1738, 1843–1852, 1863–1923)
- Vocabolario degli Accademici della Crusca*. (2001) Venezia, 1612. versione elettronica, Accademia della Crusca e Scuola Normale Superiore di Pisa.
- Weinrich, Harald (1985): *La Crusca fruttifera*. In: *La Crusca*. 23–34.

Internet

<http://vocabolario.biblio.cribecu.sns.it/Vocabolario/html/index.html>
<http://ovipc44.csovi.fi.cnr.it/TLIO/>

A szerző kutatásait a Békésy György Posztdoktori ösztöndíj támogatja.



Az Országos Pedagógiai Múzeum és Könyvtár könyveiből

Tanulás és nyelvi fejlesztés

A nyelvi képességek fejlesztésének lehetőségeit kutatta az Iskolakultúra márciusi, illetve szeptemberi számában Szalai Tünde és Horváth József (Szalai, 2003; Horváth, 2003) főként az idegennyelvi fogalmazásmódszertan külföldi szakirodalmából idézve gondolatébresztő elemeket. Az előbbi a fogalmazástanítás folyamatközpontú megközelítését emelte ki, az utóbbi a tanár lehetőségeit a szövegalkotási feladat életszerűvé tételében. A mindkettőjük által hasznosnak, a diákok fejlődését elősegítőnek talált eszközök mögött olyan elvek és értelmezések állnak, amelyek ugyan nem újak a magyar pedagógiai gondolkodásban, de arról, hogy az iskoláinkban a mindennapi osztálytermi gyakorlat meghatározói vagy általános jellemzői volnának, egyáltalán nem beszélhetünk.

Az idegen nyelveket tanítók olyan problémákkal szembesülnek, amelyek első pillantásra az új nyelv szerény ismeretének tulajdoníthatók. A szókincs, a szintaxis esetében ez a magyarázat minden bizonnyal még a leghelytállóbb, bár már itt is felvetődik a fogalmi fejlettség és a nyelvi tudatosság („értelmező nyelvtudás”, Nagy, 2000) hatásának szerepe. Úgy véljük, érdemes szélesebb összefüggésekben is megvizsgálni a nyelvi készségek és képességek fejlesztésének hatékonyságával összefüggő kérdéseket. Nem keressük az összes lehetséges választ, és azt sem hisszük, hogy amit írunk, az egyedül érvényes vagy a legérvényesebb lenne. Csupán azt reméljük, hogy a nyelvi fejlesztésről megkezdődött diskurzus termékeny jellegéhez hozzá tudunk járulni néhány szemponttal. Három okot említünk itt: a tanulás fogalmának értelmezése; a szövegértés és szövegalkotás fogalmainak értelmezése; az iskolázást meghatározó műveltségkép néhány jellemzője.

A pedagógiai gondolkodásban régóta egyértelmű, hogy a tanítás a tanulás folyamatának elősegítése. (Strauss, 2002) A különböző kutatóközösségek között kitapintható az egyetértés abban, hogy a tanulás konstruktív, szituatív és társas folyamatként egyaránt értelmezhető. (de Jong, 2002) A tudást elemeiből saját magunk építjük fel az elménkben bonyolult és buktatóktól sem mentes folyamat során (pl. Nahalka, 1997); az adott tanulási helyzet jellemzői befolyásolják a tanulási eredményeket, pl. az új tudás alkalmazhatóságát (pl. Marton, 2002); a tanulás társas interakciókban folyik, ezek jellemzőitől befolyásolt, illetve a közösségi jelentésteremtés részének tekinthető (pl. Olson – Torrance, 2001). A tanulás sikeres befolyásolásához olyan környezetet kell létrehozni, amely mindhárom aspektust figyelembe veszi. (de Corte, 2001) A hangsúlykülönbségek ellenére az sem kérdés, hogy az ismeretek és készségek elsajátításának segítésére egyaránt hangsúlyt kell helyezni. (Nagy, 2000) Az újabb kutatások – az előbbieken kívül – az affektív szféra (énkép, attitűdök, motiváció stb.) szerepét is meghatározó erejűnek mutatják. (Józsa, 2002) Rendelkezésünkre áll tehát egy elméleti keret, amely alkalmas arra, hogy legjobb szándékaink és legjobb tudásunk szerint hatékony, eredményes fejlesztőprogramokat dolgozhassunk ki. Ezeknek az elveknek az érvényesülése előtt azonban a nyelvi készségek fejlesztésének napi gyakorlatában számos akadály emelkedik.

Az egyik akadály a szövegértésnek olvasásként, egyszerű dekódolásként, a szövegalkotásnak pedig írásként, egyszerű kódolásként, szinte technikai kérdésekként való értel-

mezése. Ezzel szemben, még ha a megfogalmazás talán túlzásnak tűnik is, egyikben sem elsősorban betűkről és szavakról van szó, hanem sokkal inkább értelemteremtésről: fogalmakról, fogalomrendszerekről, azok viszonyairól, világtudásról, gondolkodási műveletekről és a saját intellektuális folyamatok irányítására való készenlétről, illetve képességről (metakognícióról, önszabályozásról: *Molnár É.*, 2002). A szövegértés, a szövegalkotás tehát csak részben nyelvi probléma. Az információ strukturálása, megértése/megértetése, a szövegértés és -alkotás folyamatainak fejlettsége rendkívüli fontossággal bír.

A szövegértés fogalmának értelmezésében – mind az olvasáskutatásban, mind a nemzetközi és hazai olvasásvizsgálatokban – a nyelvi kifejezésről áthelyeződött a hangsúly a szövegben közölt információstruktúra mentális reprezentációjának megkonstruálására és az ezen végzett műveletekre. (Cs. *Czachesz*, 2001) Ezért fontos, hogy az olvasástanítás nem érhet véget a betűk automatikus azonosításával és összeolvasásával, valamint a mentális lexikonba való illesztéssel (dekódolás), hanem minden tudásterületen – többek között – az adott terület alapismereteit és elsajátítási stratégiáit is tartalmazza. A nyelvi-logikai műveletek fejlesztése is elengedhetetlen.

Ugyanígy a szövegalkotás nyelvi kifejezésként való értelmezése, szókincsbeli, nyelvhelyességi, stilisztikai problémaként való kezelése esetén csak a hogyanra kérdezzük rá,

Az idegen nyelveket tanulók problémáinak legalábbis egy része az anyanyelvi képességek, készségek fejletlenségének tulajdonítható. Aki nem használ anyanyelvén függő beszédet történetmondáskor, az idegen nyelven sem fog próbálkozni ezzel. Aki anyanyelvén sem érti a feltételes mondatokban kifejezett logikai műveleteket, az talán különösen megszenved az idegen nyelvű feltételes szerkezetekkel.

elhanyagoljuk a mit, miért, kinek kérdéseit: azt, hogy a szöveg létrejöttének a célja valamilyen, az író elméjében létrehozott gondolati tartalom közlése egy címzettel, valamilyen okból, céllal. Kognitív folyamatról van szó, társas kontextusban, nevezzük azt akár kommunikatívnak, akár retorikainak. Aggaszthatja az írot az, hogy nem tudja szépen, szabatosan kifejezni, amit akar. Ha a cél megvalósulásának esélyeit nagyban meghatározza is ez a körülmény, rendszerint nem az idegennyelv-tudásának a szintje szabja meg, hogy mit és miért akar közölni valakivel.

A megfelelő nyelvi kifejezőeszközök kiválasztásában (fogalmazás) és a szöveg megértésében (olvasás) alapvető változó az

író és az olvasó közötti kapcsolat. Az olvasás esetében például az, hogy milyen műfajt választott az író: egészen másképpen kell olvasni egy verset, mint egy ismeretterjesztő szöveget. A szövegalkotás esetében pedig az, hogy az író milyennek látja az olvasó és közte lévő viszonyt, az adott helyzetet hogyan értékeli, abban milyen lépést lát a célja megvalósításához legmegfelelőbbnek, mit tud az adott témáról, kérdésről, ebből mennyit akar tudatni és elhallgatni, mit feltételez az olvasója céljairól, szándékairól, diszpozícióról, elvárásairól, milyen reakciónak hogyan akar vagy tud elébemenni, mennyit számít neki, hogy az olvasója az, aki.

Talán sokakban felmerült már, hogy az idegen nyelveket tanulók problémáinak legalábbis egy része az anyanyelvi képességek, készségek fejletlenségének tulajdonítható. Aki nem használ anyanyelvén függő beszédet történetmondáskor, az idegen nyelven sem fog próbálkozni ezzel. Aki anyanyelvén sem érti a feltételes mondatokban kifejezett logikai műveleteket, az talán különösen megszenved az idegen nyelvű feltételes szerkezetekkel. (*Csapó, Csirikné és Vidákovich*, 1987; *Nagy*, 2002) Aki nem tud magyarul menetrendet vagy szakirodalmat olvasni, annak spanyolul, franciául sem fog sikerülni. Aki nem tud receptet vagy szemináriumi dolgozatot írni magyarul, az valószínűleg angolul, németül is hiába próbálja.

Mindazok a kognitív folyamatok, retorikai megfontolások, amelyeknek a nyelv ad közzölhető formát, valamelyest függetlenek lehetnek a nyelvtől. Feltételezhető, hogy ezért

az egyik nyelv közegében megtanult műveletek, stratégiák alkalmazhatók, sikeresen átvihetők lehetnek egy másikba is. Az összehasonlító retorika népszerű felvetését (*Kaplan*, 1987), hogy tudniillik az anyanyelvi kultúra retorikai hagyományai jelennek meg az idegennyelvi szövegekben (ahol viszont gyengéségek, hibának minősülhetnek), értelmezhetjük azok reflektálatlanságaként (a stratégiahasználat terén) vagy hiányosságként is (a szövegtani szabályok ismeretében, az alkalmazásukra való hajlandóságban vagy képességben). Véleményünk szerint a nyelvi készségek esetében a szöveg létrehozására, illetve értelmezésére vonatkozó (tehát nem csak szövegtani) szabályok ismerete mellett főként a szövegfeldolgozó műveletek tudatosabb alkalmazásáról és végrehajtásáról, nagyobb fokú önreflexióról, magasabb szintű önszabályozó folyamatok működéséről lehet szó, amely anya- és idegen nyelven egyaránt érvényesülhet.

Ma már magyarul is hozzáférhetőek összefoglalások az egyik legnagyobb hatású kognitív-retorikai fogalmazásmodellről, *Linda Flower* és *John Hayes* (*Hayes – Flower*, 1980; *Flower – Hayes*, 1980) klasszikus munkájáról. (*Eysenck – Keane*, 1997) Még kevésbé ismert nálunk *Hayes* (1996) későbbi felvetése, amelyben az írásbeli szövegalkotást az egyén és környezete interakciójaként értelmezve a szöveg létrehozásának folyamatát annak kognitív, affektív, környezeti (társas) feltételei kontextusába helyezte.

A feladatkörnyezet társas aspektusát a közönség és a szöveg létrehozásában közreműködők jelentik; a tanulócsoportha, illetve azokra a (diskurzus)közösségre irányul figyelem, amelyekben az egyén részt vesz. (*Horváth J.* (2003) cikke ide kapcsolódik.)

A feladat fizikai környezete egyrészt az adott pillanatig elkészült szöveget jelenti, másrészt pedig a szövegalkotás médiumát (például kézírás, szövegszerkesztő). Az affektív szféra, a motiváció körébe tartozó kérdések az egyén céljai, beállítódásai, meggyőződése, attitűdjei, költség-haszon becslései.

A szövegalkotási folyamatokban érintett memória-folyamatok: munkamemória, fonológiai memória, vizuális-téri munkaterület, szemantikai memória.

A szövegalkotásban mozgósítandó speciális fogalmi területek közé tartoznak az éppen adott témára vonatkozó tartalmi tudáson kívül a feladatsémákról, a közönségről, a nyelvről és a műfajokról való ismeretek.

A kognitív szövegalkotási folyamatok három csoportba sorolhatók: (fogalmi) tervezés – reflexió, (nyelvi elemekké) fordítás, (szöveggé) formálás – szövegprodukción; átdolgozás/javítás – szöveginterpretáció. A dőlten szedett terminusok a korábbi (*Flower* és *Hayes*, 1980) fogalmak tágabb értelmezésére utalnak. Magát a szövegalkotás folyamatát továbbra is rekurzívnak tételezi fel *Hayes*, vagyis nem egyszerűen letanítható (a napi gyakorlatban nálunk eléggé uralkodó) vázlatírás, szövegírás, (helyesírás)ellenőrzés sort mutat be. Valójában a szöveg alkotásának különböző szakaszaiban e folyamatok egyike-másika dominál, sorrendjük nem kötött. – *Szalai* (2003) ehhez a ponthoz kapcsolódó irodalmat mutatott be.

Az idegen nyelven való szövegalkotás modelljeinek kidolgozásakor nagyban támaszkodnak a kutatók *Hayes* és *Flower* munkáira. A leginkább a második nyelvvel kapcsolatos problémák felmerülését a nyelvi elemekké fordítás fázisában látják. A kérdés az, hogy az ilyen problémák megoldása hogyan és mennyiben befolyásolja a szövegalkotás többi elemét. (*Archibald – Jeffery*, 2000) Ha az idegen nyelvi fogalmazásdidaktika a nyelvi megfelelésre helyezi a hangsúlyt, nem biztos, hogy a szövegalkotás többi problématerületén segítséget tud nyújtani.

A fentiekben olyan tényezőket soroltunk fel, amelyek egy jó szöveg létrehozásában szerepet játszhatnak. Gondoljuk át most, az akár anyanyelvi, akár idegen nyelvi fejlesztés miben segít egy átlagos magyar diákot. Gondoljuk át, miben nem kap segítséget átlagos diákunk, minek a létéről még csak célzást sem. Több lehetőségünk van erre, kinek-kinek saját iskolázásától, ismerősei példáitól kezdve tankönyvek, tantervek, társadalmi elvárások elemzéséig. (*Kádárné*, 1996; *Horváth Zs.*, 1998) Nem lehetünk elége-

ettek, ha a fejlődés ívéről, a továbblépés lehetőségeiről gondolkodunk a jelenlegi helyzet alapján. Ma még a bölcsésztudományokban elmerülni szándékozó (tehát feltételezhetően az írásbeliséget az élet legtermészetesebb elemének tekintő), a korábban a legjobb középiskolai tanulók közé tartozott egyetemi hallgatók jelentős része súlyos problémákkal küzd. Sokan nem képesek önállóan feldolgozni, megérteni a szakirodalmat, nem tudják az írásbeli szövegalkotást sem tanulásuk, sem tudásuk bizonyításának eszközül felhasználni.

Ebben nem feltétlenül az ő képességeik vagy motívumaik gyengeségét kell látnunk. Lehet, hogy az iskolázásuk során nem feltétlenül nyílik módjuk a szövegértés, szövegalkotás ilyen szerepét és lehetőségeit megérteni. A lehetséges okok egyike a műveltségképesség kapcsolódik. (Horváth Zs., 1998) A magyar anyanyelvi fejlesztés gyakorlatát egy kultúráközpontú nézet határozza meg: lényegében az utóbbi évek központi tanterveiben is ez hat. Ebben a bölcséleti jellegű tudás központi szerepet, inkább az irodalmi kánon, az identitásfejlesztés a hangsúlyos, mint a kommunikáció. A nyelvi készségek fejlesztése alárendelődik az irodalom tanításának. A szövegfeldolgozás (akár olvasás, akár írás, akár anyanyelven, akár idegen nyelven) műveleteit jobbra adottnak veszik. (Indokolhatja ez a felfogás azt, hogy a magyar diákok szerény olvasási készségeinek médiaüggyként való megjelenésekor a legtöbb vélemény arról szólt, vajon hangoztató vagy szóképes módszerrel kell-e tanítani a dekódolást?) A magyar iskolarendszerben az anyanyelvi képességek fejlesztése hagyományosan az önkifejezéshez és az esztétikai neveléshez kapcsolódik. Kultúránk jellemzője, hogy irodalmunk nemzeti identitásunk egyik fő hordozója; ezért az olvasástechnika elsajátítása után a szövegek olvasásába irodalmi művek megismerésén keresztül, a fogalmazásba pedig az íráskészség elsajátítása után irodalmi minták révén és irodalmi témák által vezetjük be a tanulókat. Azonban kimondásra eső hangsúlyok elfedhetik a megértetés fontosságát, az esztétikai válaszokra esők pedig ezek előfeltételét, az érvényes olvasatok létrehozásának szabályait.

Ezt a kultúráközpontú megközelítést számos kihívás érte, például az akadémiai műveltségkép-meghatározásban (MTA Elnöki Közoktatási Bizottsága, 1976; majd pl. *Szépe*, 1977), vagy éppen az Iskolakultúra hasábjain, ahol a közelmúltban folyt vita az irodalomtanítás (vagy az irodalmi befogadás tanításának) kapcsán. Gazdasági, társadalmi elvárások ugyanúgy érzékelhetők (a munkaerővel szembeni igények, a részvételi demokrácia és a civil társadalom eszméjének térhódítása, a demokratikus állami berendezkedés, a tömegkommunikáció és a világháló teremtette táguló információhozzáférési lehetőségek; a közép- és felsőfokú oktatás expanziója, az élethosszig tartó tanulás, a távoktatás stb.), mint tudományosak (a kommunikációelmélet, a diskurzus vizsgálatának előtérbe kerülése az utóbbi évtizedek nyelvvel/irodalommal foglalkozó tudományaiban).

Ugyanakkor azonban a nyolcvanas-kilencvenes évek politikai és gazdasági változásai közepette a stabilitás iránti természetes vágy és a nemzeti identitás megerősítésének vágya abban is kifejeződött, hogy egyre hangsúlyosabbá vált a kíváncsóság: a felnövekvő generációk hagyományos, a magyar irodalmat, nyelvet és történelmet a középpontba állító iskolázásban részesüljenek. Számos pedagógiai vizsgálat mutatta ki más szükségletek létét is, amelyek a régi nyelvtani-irodalmi hangsúlyok átértékelését kívánják meg (pl. fogalmazás: *Orosz*, 1972; *Kádárné*, 1990; *Molnár E.*, 2002; olvasás: *Kádárné*, 1985; *Horváth Zs.*, 1997; *Vári és mtsai*, 2002), de a változáshoz nem elegendők a tantervi vagy vizsgarendszerbeli változtatások. A közoktatásban dolgozó tanárok közül még azok sem kapnak elegendő segítséget, akik felismerték a változtatás szükségességét. Az állandóan változó oktatási környezet, a változó tantervek és szabályozás lekötik az alkotó pedagógusok energiáit is, szükségük van (lenne) olyan jól felépített fejlesztő programokra, amelyek tartalmazzák a tanulással kapcsolatos új tudományos ismereteket és azok gyakorlati-módszertani variációit is. A tanító- és tanárképzésben pedig az előbbieket szellemében gyökeres átalakulás szükséges.

A nyelvi-kognitív készségek komplex fejlesztése, a műveltségkép újragondolása, a tanulás folyamatának komplex értelmezése (Szalai, 2003), a tanári szerepnek a tanulás segítéseként való értelmezése (Horváth J., 2003) talán ösvények egy olyan iskola felé, ahol a tanulók magától értetődő saját célja és megélt tapasztalata lehet a fejlődés.

Irodalom

- Archibald, A. – Jeffery, G. C. (2000, szerk.): Second language acquisition of writing: A multidisciplinary perspective. Tematikus szám, *Learning and Instruction*, 10. 1. 1–112.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 11. 5. 21–30.
- Csapó Benő – Csirikné Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor (1987): A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban. *Pszichológia*, 7. 4. 521–544.
- de Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. 413–435.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia: Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Flower, L. – Hayes, J. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 31–50.
- Hayes, J. – Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 3–30.
- Hayes, J. R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. M. – Ransdell, S. (szerk.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J. 1–27.
- Horváth József (2003) Szöveg születik: válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13. 6–7. 55–58.
- Horváth Zsuzsanna (1997): Szövegek és olvasók: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR 95: A tanulók tudásának felmérése*. Mérés, értékelés, vizsga 1. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105–202.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép* (Mérés, Értékelés, vizsga 4. Közéiskolai tantárgyi feladatbankok III.). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- de Jong, T. (2002): Tudáskonstrukció és megosztás média-alapú alkalmazásokkal. *Magyar Pedagógia*, 102. 4. 445–457.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 239–263.
- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció: Egy szövegértés-vizsgálat tanulságai*. Tantervelméleti Füzetek 16. OPI, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1996): Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. 3. 33–52.
- Kaplan, R. B. (1987): Cultural thought patterns revisited. In: Connor, U. – Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Addison–Wesley Publishing Company, Reading, Mass. 9–22.
- Marton Ferenc (2000): Variatio est mater studiorum. *Magyar Pedagógia*, 100. 2. 127–141.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. 63–77.
- MTA Elnöki Közoktatási Bizottsága (1976): Állásfoglalás a távlati iskolai műveltség tartalmáról. In: *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976)*. Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nagy József (2002, szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV KÁOKSZI, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. I–III. *Iskolakultúra*, 7. 2–4.
- Olson, D. R. – Torrance, N. (2001): Conceptualizing literacy as a personal skill and as a social practice. In: Olson, D. R. – Torrance, N.: *The making of literate societies*. Blackwell Publishers, Oxford. 3–18.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Strauss, S. (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 102. 4. 417–431.
- Szalai Tünde (2003): Gondolatok az idegennyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13. 3.
- Szépe György (1977, szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért: Tanulmányok, vélemények, javaslatok*. 2. kiad. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 1. 38–65.

Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás

Horváth Józsefnek az Iskolakultúra 2003. június-júliusi számában, 'Szöveg születik: válaszok diákok írásaira' címmel megjelent cikkét továbbgondolva ezúttal azt vizsgáljuk, vajon miként kapcsolódik a fordítás az idegen nyelvi íráspedagógia kérdéseire.

Az írásoktatás és a fordításoktatás néhány alapvető problémája nagyon is hasonlít egymáshoz: a fordítás tanításában is központi helyet foglal el a folyamat- vagy produktum-orientáltság illetve az értékelés kritériumainak és autentikusságának kérdése. Nyilvánvaló számomra, hogy hosszú ideig a fordításoktatásnak is egyik alapvető gondja produktum-orientáltsága volt.

Folyamat-orientáltság a fordításoktatásban is

Saját tanári gyakorlatomban is az okozta a legtöbb frusztrációt (valószínűleg nemcsak nekem, hanem a diákjaimnak is), hogy miközben igyekeztem a lehető legrészletesebben javítani a diákok fordításainak hibáit, gondosan aláhúзва és megjegyzésekkel ellátva azokat, gyakran volt olyan érzésem, hogy a visszajelzésnek ez a formája nem éri el a kívánt hatást, vagyis nem segíti kellőképpen a fordítási készség fejlődését a hallgatókban. (Nem más ez valójában, mint a Grundy és Li (1998)-féle piros toll szindrómának a fordításra adaptált „te fordítasz, én javítok” változata.)

A tanári válasznak ez a módja nem hatékony, mégpedig azért nem, mert csak a fordítási folyamat végtermékét illetően ad visszajelzést, de nem segít a hallgatónak a folyamat közben adódó döntési helyzetek felismerésében, átgondolásában és értékelésében. A döntési helyzetek feldolgozását célozza persze a fordítások utólagos diszkussziója, ám ennek hatékonysága ugyanolyan kétséges a fordítások, mint a nem-fordított szövegek esetében. A megoldást ugyanott kell keresni, mint az írásdidaktika esetében, tehát az oktatás folyamat-orientálttá tételében. Ezen a téren a fordításoktatás számára is útmutatónak tartom a Horváth (2001) által kitűnően áttekintett írásdidaktikai kutatásokat, melyekre röviden visszatérek még a későbbiekben. Úgy látom például, hogy némely általuk javasolt alternatív válaszadási technika (így a Grundy és Li [1998] vagy a Horváth [1998] által említettek) minimális változtatásokkal a fordítás oktatására is adaptálhatók.

Azt gondolom tehát, hogy a fordítás oktatásának, lényegében ugyanazon okokból, mint az írásoktatásnak, folyamat-orientálnak kell lennie annak érdekében, hogy a fordítási készség fejlődését hatékonyan segítse elő. Ezt az állítást az írásdidaktika művelői valószínűleg nem tartják kifejezetten forradalminak vagy érdekesítőnek, én mindenesetre érdemesnek éreztem megjegyezni a párhuzamot a két terület között, már csak az alább következők miatt is.

Fordítás az idegen nyelvi írásdidaktikában

Nikolov (1999) felmérését idézve Horváth (2001. 20.) megjegyzi, hogy az írásoktatás terén „nem pozitív” a helyzet a 10., 11. és 12. évfolyamokban, ahol a leggyakrabban alkalmazott írásfeladat a fordítás és a hézgapótló teszt, minden bizonnyal e technikák – nyelvvizsgákon betöltött – domináns szerepének visszahatásaként. Valószínűnek tartom,

hogyan ez az értékelés a fordítás „nem pozitív” voltáról egy meglehetősen általános nézetet tükröz, amely szerint a fordítási feladat szükségképpen nyelvtani irányultságú, statikus, s ekképp nem használható sem általában az idegennyelv-tudás, sem speciálisan az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésének eszközeként. Ezért aztán javarészt ki is szorult a kommunikatív nyelvoktatás eszköztárából, holott ha valóban dinamikus, kommunikatív és kreatív feladatra van szükség, a fordításnál keresve sem találunk jobbat. Feltéve persze, hogy megfelelő módon alkalmazzuk. Az tény, hogy a nyelvtani-fordítási módszer nem ilyen módon alkalmazta a fordítást, s valószínűleg részben ez vezetett oda, hogy ezt az ősi technikát megfosztották kiemelt szerepétől a nyelvoktatásban, és egyszerű tesztelési eszközzé degradálták. Ez azonban nem más, mint a „fordítással való visszaélés”, ahogyan Alan Duff (1989. 8.) írja. A fordítást másként is lehet és másként is kell használni.

Egy korábbi írásomban (Vermes, 1999) amellet érveltem, hogy a fordításnak fontos szerepet kell játszania a nyelvtanárképzésben, nem utolsósorban azért, mert haszonnal alkalmazható a nyelvtanítás eszközeként. Teljes mértékben egyetértek Duff-fal, aki szerint a fordítás fejleszti a nyelvtanulásban alapvető három tulajdonságot: a pontosságot, a világos kifejezést és a rugalmasságot. (Duff, 1989. 7.) Nem épp ezek azok a tulajdonságok, amelyeknek a fejlesztése az írásdidaktikának is elsősorú feladata? Szerintem a fordítási feladatnak lehet helye az írásktatásban, s ezt támasztják alá a Horváth (2001) által idézett kutatók megállapításai is, melyekre most szeretnék visszatérni.

Néhány további érv

Krashen (1984) hipotézise szerint az íráskészség fejlődésének szükséges feltétele az olvasás révén nyert értelmezhető input. Későbbi munkája (Krashen, 1993) megerősíti ezt az állítást, amikor úgy találja, hogy az egyéni stílus nem annyira a több írásgyakorlat, mint a gyakori olvasás eredményeként alakul ki. Ha pedig arról van szó, hogy miként tanulhat meg valaki jól olvasni egy idegen nyelven, a fordításnál nem ismerek erre alkalmasabb módszert. Anélkül, hogy részleteznék a konkrét technikák kérdéseit, azt gondolom, hogy az idegen nyelvről az anyanyelvre történő fordítás kitűnő eszköz arra, hogy értelmes olvasási feladattal lássuk el a diákot. Hányszor tapasztalja bárki, hogy fordítás közben látja be: mégsem érti pontosan a szöveget! A fordítás-feladat egyik nagy erénye, hogy megtanít alaposan olvasni.

Ugyancsak az olvasás és az írás integrálásának fontosságára hívja fel a figyelmet Bárdos (2000) és Zamel (1992), előbbi a mindkettőben működő folyamatoknak az egyéni tapasztalat részévé válásával kapcsolatban, utóbbi pedig azért, mert véleménye szerint ez az integráció szükséges ahhoz, hogy az idegen nyelven írni tanuló megtapasztalja, hogyan lépjen interakcióba olvasóként a szöveggel, hogyan erősödjék benne a felismerés az írás céljának fontosságát illetően. Ezen a ponton megint csak azt gondolom, hogy e tapasztalat megszerzésének kiváló eszköze lehet a fordítás, akár az idegen nyelvről az anyanyelvre, akár az anyanyelvről az idegen nyelvre történik, ha például a fordítási feladat során különböző kontextusokat írunk elő a célszöveg számára, ami által megtapasztalhatóvá válik, hogyan befolyásolhatja mind a kommunikáció tartalmát, mind a formáját a kommunikáció célja, környezete és olvasója.

Egy másik tradíció, a kontrasztív retorika (Kaplan, 1983) célja az volt, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv sémáinak összevetése révén tudatosítsa a két nyelv közötti retorikai különbségeket. Bár produktum-orientált és preszkriptív természete miatt ez a módszer háttérbe szorult, ahogyan Leki (1991. 137.) rámutat, a szövegstruktúrák kontrasztív vizsgálata hozzájárulhat ahhoz, hogy a sikeres kommunikáció fogalma kialakuljon a tanulóban. Ebben az összefüggésben is alkalmazhatónak látom a fordítási feladatokat abban az esetben, amikor számottevő különbségek figyelhetők meg két nyelv retorikai hagyományai között. Magának a fordítási folyamatnak a során is lehetőség kínálkozik e különbségek tudatosítására (leginkább talán az anyanyelvre való fordítás során, hi-

szen annak retorikai tradícióját feltehetőleg jobban ismeri a tanuló), de itt még inkább hasznosnak érzem, ha profi fordítók szövegeit vetjük össze az eredetivel.

Horváth (2003) is utal rá *Frankenberg-Garcia* (1999) alapján, hogy a folyamat-orientált megközelítés azért is fontos, mert csak ezen a módon szerezhető információ a diák által alkalmazott esetleges elkerülő stratégiákról. Bizonyos mértékben itt is az íráspedagógus segítségére lehet egy jól megválasztott fordítási feladat, hiszen lehetőséget teremt arra, hogy szelektált anyanyelvi input felhasználásával a pedagógus kontrollálja az írás folyamatának egyes szakaszait.

Megemlítem még, hogy a fordítás nem feltétlenül olyan feladat, amelyet magában végez az ember, sőt igen alkalmas lehet arra, hogy tanórán csoportmunkában végezzék a diákok, hiszen „természeténél fogva alkalmas a megbeszélésre”, hogy megint Alan Duff szavait idézzem. (1989. 14.) Nem beszélve arról, amit *Cioran* jegyez meg egy helyen, hogy tudniillik „a fordításban több a reflexió, mint az írásban” (1999. 46.), márpedig ki tagadná a reflexió szerepét a tanulásban?

Néhány olvasnivaló

Végezetül hadd ajánljak az olvasó figyelmébe néhány könyvet, melyekben talán meggyőzőbb érvekre talál, mint ebben a rövid hozzászólásban. Először is Alan Duff 'Translation' című munkáját említem, amelyet a szerző nem fordítók képzésére szánt, hanem olyan fordítási feladatokat ad benne közre, melyek az angol mint idegen nyelv tanításában felhasználhatók. A feladatok jelentős részének kifejezett célja, hogy írásfeladat vagy megbeszélés alapjául szolgáljon. Leendő professzionális fordítók tankönyve *Douglas Robinson* 'Becoming a Translator' című műve, melyet tanulásméleti megközelítése, illetve a fordításra mint kommunikációs folyamatra helyezett hangsúlya miatt mégis mindenkinek lehet ajánlani, aki a kommunikáció valamely formájával foglalkozik. Ugyancsak a fordítás folyamat-orientált kognitív felfogását adja *Ernst-August Gutt* 'Translation and Relevance' címmel immár második kiadásban megjelent könyve. Ez a munka – *Sperber* és *Wilson* (1986) relevancia-elmélete nyomán – a fordítást olyan nyelvek közötti értelmező aktusként definiálja, mely adott kontextusban maximális interpretációs hasonlóságra törekszik az eredetivel, s ezáltal szükségképpen előtérbe állítja az olvasó szerepét és az értelmezés kontextuális függőségének kérdését.

Irodalom

- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cioran, E. M. (1999): *Füzetek* (Ford.: Réz Pál). Európa Kiadó, Budapest.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press, Oxford.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999). Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53, 100–106.
- Grundy, P. – Li, V. (1998): Responding to Writing: Credible Alternatives to the "You Write: I Correct" Syndrome. *NovELTy*, 5. 3, 7–13.
- Gutt, E.-A. (2000): *Translation and Relevance*. 2nd ed. St. Jerome Publishing, Manchester and Boston.
- Horváth J. (1998): Port Folio: Writing Tips for Advanced Students. *NovELTy*, 5. 3, 14–18.
- Horváth J. (2001): *Advanced Writing in English as a Foreign Language*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth J. (2003): Szöveg születik: válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13, 6–7.
- Kaplan, R. B. (1983): Contrastive rhetoric: Some implications for the writing process. In: Freedman, A. – Pringle, I. – Yalden, J. (szerk.): *Learning to Write: First Language/Second Language*. Longman, London. 139–161.
- Krashen, S. (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*. Torrance, Laredo.
- Krashen, S. (1993): *The Power of Reading: Insights from the Research*. Torrance, Laredo.
- Leki, I. (1991): Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, 25, 123–143.
- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete H. – Major É. – Nikolov M. (szerk.): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. British Council Hungary, Budapest. 221–245.
- Robinson, D. (1997): *Becoming a Translator*. Routledge, London – New York.
- Sperber, D. – Wilson, D. (1986): *Relevance*. Basil Blackwell, Oxford.
- Vermes A. (1999): A fordítás szerepe a nyelvtanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 24–30.
- Zamel, V. (1992): Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 19, 79–101.

Önismeret és öntükrözés

Történeti vázlat az új magyar irodalomról

A magyar irodalom legutóbbi – csak felvilágosodáskori (klasszicista), reformkori (romantikus) és nyugatos (premodern) újjászületéséhez fogható – nagy megújulása az 1970-es évektől kezdődően, a posztmodernség nemzetközi térhódításával nagyjából egyidejűleg, hazai elterjedését némileg megelőzve történt meg. A hetvenes években tehát új fejezet kezdődik a magyar irodalom történetében: ettől az évtizedtől fogva beszélhetünk – a szó tágabb értelmében – új magyar irodalomról.

A hetvenes években következett be a nyelvi fordulat a magyar irodalomban, s került egyre inkább előtérbe a szövegirodalomiség, a szövegközpontúság. A nyelv problematikusává válása, a wittgensteini és heideggeri értelemben vett nyelvbe zárttság, a nyelvi megelőzöttség tudatosulása, az irodalmi műalkotás referencialitásának, mindenfajta valóság-vonatkozásának felfüggesztése, így társadalmi, közéleti és politikai szerepének megkérdőjelezése, továbbá a töredékes írásmód, a nyelvjátékok és az irónia, az intertextualitás és az újírás alakzatainak megjelenése, elterjedése, majd irányadóvá válása – a szó szoros értelmében – nyelvújítás-szintű fordulatot hozott, új nyelvújításként hatott a magyar irodalom történetében.

Az új magyar irodalom története tehát elválaszthatatlan a posztmodernség történetétől, ezért is szokták a posztmodern, illetve az új szenzibilitás, új érzékenység címszó alatt tárgyalni. Ám ez csak részben fedi ezt a korszakot: az új magyar irodalom egyik legfőbb sajátossága ugyanis éppen az, hogy a későmodernség, a neoavantgárd és a posztmodernség, illetve a posztmodern utáni „új történetiség” együttes hatása jellemzi. (1)

A hetvenes évek

Az új magyar irodalom két hullámban indult az 1970-es években: az új magyar líra kezdete az évtized elejére, az új ma-

gyar prózáé pedig a második felére, illetve végére tehető.

Az új magyar líra

A modern költészet történetében Paul Celan halálának évét (1970) szokták szimbolikus fordulópontnak, korszakhatárnak tekinteni: jelképesen ekkorra tehető a modern líratörténet nagy fordulata, a (késő) modern-posztmodern korszakváltás. A magyar költészet történetében négy költő, az új magyar líra „négyzöge” tölti be ugyanezt a szerepet, foglalja el a modern-posztmodern korszakhatár líratörténeti pozícióját – születésük és pályakezdsük sorrendjében: Orbán Ottó, Tandori Dezső, Petri György és Oravecz Imre. A magyar költészet hetvenes évekbeli nagy megújulása, az új magyar líra nyitánya, egyben első fejezete az ő nevükkel és munkásságukkal fémjelezhető. Mind a négyen a későmodern költészet: a József Attila-i és a nyugatos-újholdas hagyomány, illetve az objektív-tárgyas költészet felől érkeztek, majd a magyar líra nagy megújítói lettek. A későmodern költészet – mondjuk, József Attila és T. S. Eliot, Pilinszky és Celan által más-más módon kitett – végpontja az új magyar líra, Tandori és Petri, Oravecz és Orbán költészetének kiindulópontja. Orbán Ottó (1936–2002) első kötetei a hatvanas évek elején jelentek meg (‘Fekete ünnep’, 1960; ‘A teremtés napja’, 1963), lírája azonban a hetvenes évek elejére átalakult, és új pályaszakaszának kötetivel, elsőként ‘A föltámadás elmarad’ (1971),

majd a ‚Távlat a történehez‘ (1976) című kötetével lett az új magyar líra egyik elindítója. Tandori Dezső (1938) első verseskötete, a ‚Töredék Hamletnek‘ (1968), a „fekete könyv” még a későmodern, újholdas költészet jellegzetes darabja; a paradigmátikus fordulatot Tandori pályáján – és az új magyar líra történetében – második köteté, az ‚Egy talált tárgy megtisztítása‘ (1973), a „sárga könyv” jelentette, amely már neoavantgárd és/vagy posztmodern kötetnek tekinthető. Tandori ‚Talált tárgy...‘-a az új magyar líra és az egész új magyar irodalom nyitóköteté. Az ugyanabban az évben, 1943-ban született Petri és Oravecz 1969-ben együtt is mutatkozott be a ‚Költők egymás közt‘ című antológiában. (Visszatekintve még inkább találónak tűnik, hogy Petri Györgyöt Vas István, Oravecz Imrét pedig Weöres Sándor mutatta be és méltatta a kötetben.) Petri és Oravecz is a későmodern költészet felől indult: Petri előbb a József Attila-i, majd az elioti, Oravecz pedig a celani hagyomány követőjeként jelentkezett. Orbán Ottó új

pályaszakasza és Tandori „sárga könyve” mellett Petri György (1943–2000) első kötetéi, a ‚Magyarázatok M. számára‘ (1971) és a ‚Körülírt zuhanás‘ (1974) is új fejezet kezdetét jelezték a magyar költészet történetében. Oravecz Imre (1943) első – erőteljes Celan-hatásról tanúskodó, mondhatni celani indíttatású – köteté, a ‚Héj‘ (1972) ugyanazt a líratörténeti helyet foglalja el, mint Tandori ‚Töredék...‘-e: mindkettő a későmodern költészet jellegzetes darabja. Első kötetének későmodern poétikája után a paradigmátikus fordulatot – Tandorihoz hasonlóan, ám nála valamivel később, már a hetvenes évek végén – Oravecz is második kötetével, az ‚Egy földterület növénytakarójának változásá-‘

val (1979) vitte véghez. Így Tandori és Oravecz első két köteté – a ‚Töredék...‘ és a ‚Héj‘, illetve az ‚Egy talált tárgy...‘ és az ‚Egy földterület...‘ – egymás párdarabjának tekinthető.

Az új magyar próza

A magyar költészet megújulásához képest valamivel később, a hetvenes évek második felében, illetve végén figyelhető meg prózánk – talán a líráénál is gyökereiből – megújulása. Az új magyar költészethez hasonlóan újabb prózánkban is későmodern, újholdas előzményei vannak – az új magyar próza két „atyamestere”, két „szent elődje”: *Ottlik Géza és Mészöly Miklós.* (2) Ottlik Géza (1912–1990)

Az új magyar irodalom története tehát elválaszthatatlan a posztmodernség történetétől, ezért is szokták a posztmodern, illetve az új szenzibilitás, új érzékenység címszó alatt tárgyalni. Ám ez csak részben fedi ezt a korszakot: az új magyar irodalom egyik legfőbb sajátossága ugyanis éppen az, hogy a későmodernség, a neoavantgárd és a posztmodernség, illetve a posztmodern utáni „új történetiség” együttes hatása jellemzi.

‚Iskola a határon‘ (1959) című regényének hetvenes évek végi, nyolcvanas évek eleji újralfedezése, „az elbeszélés nehézségeinek” prózapoétikája, az ottliki problematika középpontba állítása, továbbá Mészöly Miklós (1921–2001) ‚Alakulások‘ című elbeszéléskötete (1975) és ‚Film‘ című regénye (1976) az új magyar próza

legfontosabb előzménye s egyben nyitánya. (3) Az új magyar próza egyik alapgeztusa volt, amikor *Esterházy Péter* 1982-ben, Ottlik hetvenedik születésnapjára, mint „bevezetést a szépirodalomba”, egy rajzlapra lemásolta az ‚Iskola a határon‘ teljes szövegét, szó szerint újraírva, gobelinné szöve az Ottlik-regényt. (4)

A magyar prózairodalom lassú megújulásának kezdete valamikor a hatvanas évek második felére és végére tehető: Mészöly ‚Az atléta halála‘ (1966) és ‚Saulus‘ (1968) című regényeihez, *Konrád György* (1933) ‚A látogató‘ című első regényéhez (1969), *Nádas* korai elbeszéléseihez, illetve első két elbeszéléskötetéhez, ‚A Bibliá‘-hoz (1967) és a ‚Kulcskereső játék‘-hoz

(1969), továbbá *Lengyel Péter* első könyvéhez köthető (‘Két sötétedés’, 1967). Maga az újhullám azonban valamikor a hetvenes évek közepén és második felében indul: kezdőpontját Mészöly már említett műveiben, ‘Alakulások’-kötetében (1975) és ‘Film’ című regényében (1976), illetve Nádas és Esterházy első nagy regényeiben, az ‘Egy családregény végé’-ben (1977) és a ‘Termelési-regény’-ben (1979) jelölhetjük ki. (5)

Az új magyar prózának ezt az első szakaszát – meghatározó alakjai (Lengyel, *Hajnóczy*, Nádas és Esterházy) keresztnevének véletlen, ám sorsszerűnek is tekinthető egybeesése folytán – a „Péterek” nemzedékeként szokták emlegetni. (6) Az új magyar próza négy „Péterének” kezdeti „együttállása” azonban időlegesnek bizonyult, és csupán indulásukkor volt konstataható: *Hajnóczy* korai halála és *Lengyel Péter* kilencvenes évekbeli háttérbe szorítása miatt ma már nem érezzük egyenlő súlyúnak és egyforma jelentőségűnek a négy szerző munkásságát. Nádas és Esterházy „ikercsillaga” emelkedett ki a „Péterek” „négyesfogatából”: a hetvenes évek végétől, az ‘Egy családregény vége’ és a ‘Termelési-regény’ megjelenésétől Nádas és Esterházy az új magyar próza történetének két főszereplője. Nádas és Esterházy főművei az új magyar próza mérföldkövei: hetvenes évek végi (az ‘Egy családregény vége’ és a ‘Termelési-regény’), nyolcvanas évek közepi, 1986-os (az ‘Emlékiratok könyve’ és a ‘Bevezetés a szépirodalomba’), s végül kétezres évek eleji nagyregényeik (a ‘Harmonia caelestis’ és a ‘Párhuzamos történetek’) szolgálhatnak támpontként az új magyar próza történetének korszakolásához. Erre a Nádas-Esterházy szála az egész új magyar próza története felfűzhető. (7)

Lengyel Péter (1939) korai kötetei után a hetvenes évek végén megjelent könyveivel, a ‘Cseréptörés’-sel (1978) és a már 1970-ben elkészült, de csak tíz évvel később megjelent ‘Mellékszereplők’-kel (1980) szerzett igazi elismerést magának, és vált prózánk megújulásának fontos tényezőjévé. Nádas Péter (1942) korai no-

velláit első két kötete, ‘A Biblia’ (1967) és a ‘Kulcskereső játék’ (1969), hetvenes évekbeli novelláit pedig a ‘Leírás’ (1979) című kötete tartalmazza. Első regénye, a már 1972-ben befejezett, ám csak öt évvel később megjelent ‘Egy családregény vége’ (1977) hozta meg számára az igazi elismerést, Nádas ezzel a művével lett az új magyar próza egyik vezéregényisége. A Nádasal egy évben született *Hajnóczy Péter* (1942–1981) munkássága, korai halála miatt, már azelőtt lezárult, hogy igazán kiteljesedhetett volna. Életében megjelent négy kisregény- és elbeszéléskötete, ‘A fűtő’ (1975), az ‘M’ (1977), ‘A halál kilovagolt Perzsiából’ (1979) és a ‘Jézus menyasszonya’ (1981) azonban *Hajnóczy* torzóban maradt életművét a hetvenes-nyolcvanas évek magyar prózájának jelentős állomásává avatják. Esterházy Péter (1950) első két könyve, a ‘Fancsikó és Pinta’ (1976) és a ‘Pápai vizeken ne kalózkodj!’ (1977) után – Nádashoz hasonlóan – a harmadik, ‘Termelési-regény (kissregény)’ (1979) című könyvével, az első magyar posztmodern regénykísérlettel vált újabb prózánk másik vezéralakjává. Esterházy „kissregénye” ugyanazt a helyet foglalja el az új magyar próza történetében, mint *Tandori* „sárga könyve” az új magyar lírában, valahol a neoavantgárd és a posztmodern határmezsgyéjén. Az új magyar lírának tehát *Tandori* ‘Talált tárgy’-a, az új magyar prózának pedig Esterházy ‘Termelési-regény’-e a nyitókötete.

A nyolcvanas évek

A hetvenes évek új magyar prózájának legfőbb sajátossága az volt, hogy a későmodern próza történetelvűsége és történetközpontúsága felől a posztmodern próza szövegszerűsége és szövegközpontúsága felé haladt: a történettől indult, és a szövegig jutott el – szövegirodalomná vált. A nyolcvanas évek közepén induló második prózahullám legfontosabb fejleménye, hogy ez a tendencia megfordul: újabb prózánk a szövegszerűségtől és szövegirodalmiságtól – persze annak tapasztalataival gazdagodva és eredményeit felhasznál-

nálva – visszatér(ni látszik) a történehez és a történelemhez. Az új magyar próza „fejlődéstörténetének” első fázisában, a hetvenes években tehát elkanyarodott a történetiségtől, majd második fázisában, a nyolcvanas-kilencvenes években visszatért hozzá. Újabb prózánk tehát a történet-től a szövegig, majd a szövegtől a történetig tartó ívet rajzol ki. (8)

Az új magyar irodalom második szakasza valamikor a nyolcvanas évek közepén kezdődik: 1968 és 1979 után 1984/86 az új magyar irodalom következő kulminációs pontja. E második fejezet kettős összetételű: egyrészt ekkor jelentek meg az új magyar próza első nemzedékének második főművei, a „Péterek” 1986-os nagyregényei; másrészt ekkor, 1984–85-ben indult az új magyar irodalom második nemzedéke.

1986-ban „különös, de nem jelentés nélküli véletlen folytán” (9) a kor két nagy kortárs magyar irodalmi kiadójánál egymással egyidejűleg jelent meg Nadas *„Emlékiratok könyve”* című nagyregénye és Esterházy *„Bevezetés a szépirodalomba”* című „regénygyűjteménye” (előbbi a Szépirodalminál, utóbbi a Magvetőnél). A két, már külsejében is nagy formátumú, enciklopédikus művet az irodalomtörténet és a kritika megjelenésük óta együtt („diptychonként”) emlegeti, és az új magyar próza akkori betetőzéseként, kortárs irodalmunk korszakalkotó, világirodalmi viszonylatban is jelentős műveként tartja számon. (10) Nadas több, mint tíz éven át dolgozott az *„Emlékiratok könyve”*-n, a *„Bevezetés a szépirodalomba”* pedig Esterházy nyolcvanas évek első felében írt és többnyire külön kötetként is megjelent műveit gyűjti egy kötetbe (*„Függő”*, 1981; *„Ki szavatol a lady biztonságáért?”*, 1982; *„Fuharosok”*, 1983; *„Kis Magyar Pornográfia”*, 1984; *„Daisy”*, 1984; *„A szív segédigéi”*, 1985 – a *„Bevezetés...”* külön kötetben meg nem jelent írásai közül a könyv nyitódarabja, *„A próza iszkolása”* a legfontosabb). De Nadas és Esterházy két nagy könyve mellett ugyancsak 1986-ban jelent meg Temesi Ferenc posztmodern „szótár-regénye”, a megjelenésekor nagy port kavart, ám azóta kissé „beporosodott”, két-

kötetes *„Por”* (1986–87) is; s végül, de nem utolsósorban Lengyel Péter *„Macskakő”* (1988) című detektívregényét is ebbe a regényvonalatba sorolhatjuk. (11)

Am a nyolcvanas évek közepe nemcsak a „Péterek” 1986-os nagy szintézise folytán, hanem egy új költő- és prózaíró-nemzedék, az új magyar irodalom második (posztmodern) nemzedékének fellépése miatt is jelentős időszak. (12) Egyrészt *Kukorelly Endre* és *Petőcz András* indulásával ugyanis ekkor nyílik az új magyar irodalom „’84-es kijárata”, másrészt ekkor jelentkezik az új magyar próza második nemzedéke. 1984-ben jelent meg Mészöly Miklós *„Megbocsátás”* című kisregénye, s még ugyanebben az évben látott napvilágot *Balassa Péter* a történet visszatérésének értelmezői toposzát – éppen e Mészöly-mű kapcsán – megalkotó híres tanulmánya (*„A cselekmény rejtélye mint anekdotikus forma”*). 1984-ben jelent meg *Kulcsár Szabó Ernő* *„A zavarbaejtő elbeszélés”* című első, 1985-ben pedig Balassa Péter *„Észjárások és formák”* című – első könyvéhez hasonlóan nagy hatású – második tanulmánykötete. (13) (Talán nem is kell külön hangsúlyozni annak jelentőségét, hogy *Gadamer* *„Igazság és módszer”*-e, valamint *Kuhn* *„paradigma-könyve”* is 1984-ben jelent meg magyarul.) (14) Az 1984-es esztendő tehát legalább annyira fontos éve az új magyar irodalom történetének, mint a sokat emlegetett 1986.

Az új magyar líra második fejezete, a „’84-es kijárat” nemzedéke kettős összetételű, két „kisgenerációból”: 1950, illetve 1960 körül született, egyaránt a nyolcvanas évek közepén fellépő költőkből áll. A „’84-esek” első „kisgenerációja” tehát későn (harmincon túl), a második pedig korán (huszonévesen) induló nemzedék. Mi sem jellemzőbb e generáció egyszerre kései és korai indulására, mint hogy *Kukorelly Endre* és a nála tíz évvel fiatalabb *Kemény István* első verseskötete ugyanabban az évben, 1984-ben jelent meg. A „’84-es” új magyar irodalom 1950 körül született és a nyolcvanas évek közepén fellépő első „kisgenerációjának” két legjelentősebb szerzője: *Kukorelly Endre* (1951) és *Parti Nagy*

Lajos (1953). Kukorelly első két verseskötete ‚A valóság édessége’ (1984) és a ‚Maniére’ (1986); Parti Nagy első két verseskötete pedig az ‚Angyalstop’ (1982) és a ‚Csuklógyakorlat’ (1986). A ‚’84-es” nemzedék 1960 körül született és a nyolcvanas évek közepén induló második „kisgenerációjának” két legfontosabb költője: Kovács András Ferenc (1959) és Kemény István (1961). Kovács András Ferenc (röviden KAF) első két verseskötete a ‚Tengerész Henrik intelmei’ (1983) és a ‚Tűzföld hava’ (1988); Kemény István első két verseskötete pedig a ‚Csigalépcső az elfelejtett tanszékekhez’ (1984) és a ‚Játék méreggel és ellenméreggel’ (1987).

A második prózahullám nemzedéke 1955–60 körül született szerzőkből áll. (15) Ha az új magyar próza első generációját a „Péterek” nemzedékének neveztük, akkor a nyolcvanas évek közepén fellépő második generációját – meghatározó alakjai (Krasznahorkai, Márton, Garaczi és Darvasi) keresztnevének véletlen, ám ugyancsak sorsszerűnek tekinthető egybeesése folytán – a „Lászlók” nemzedékének nevezhetjük. A négy László közül három (Márton, Krasznahorkai és Garaczi) indul az évtized közepén, a negyedik László: Darvasi majd a kilencvenes évek elején „csatlakozik” hozzájuk. Krasznahorkai László (1954) első két könyve a ‚Sátántangó’ (1985) című regény és a ‚Kegyelmi viszonyok’ (1986) című „halálnovellák”. (16) Garaczi László (1956) első két kötete a ‚Plasztik’ (1985) című „rövidtörténetek” és ‚A terület visszafoglalása a madaraktól’ (1986) című verseskötet. Márton László (1959) első két könyve a ‚Nagy-budapesti Rém-üldözés’ (1984) című elbeszéléskötet és a ‚Menedék’ (1985) című „beszély”. Darvasi László (1962) első két könyve a ‚Horger Antal Párisban’ (1991) és ‚A portugálok’ (1992) című vers- és kispróza-kötet, harmadik könyve pedig ‚A veinhageni rózsabokrok’ (1993) című elbeszélések. (17) A nyolcvanas évek közepének prózai fejleményei közé tartozik továbbá Bodor Ádám (1936) hazai felfedezése is: ‚Az Eufrátesz Babilonnál’ (1985) című novelláskötete hozta meg szerzőjének az igazi elismerést.

A nyolcvanas évek közepén induló költő-nemzedéket és az ugyanekkor fellépő prózaíró-nemzedéket azonban nem lehet élesen elválasztani: a nyolcvanas-kilencvenes években a líra és az epika határai elmosódnak. Krasznahorkai kivételével a prózaíró „Lászlók” mindegyike érintett a költészet terén is: Márton, Garaczi és Darvasi is (először vagy részben) költőként lépnek a nyilvánosság elé. A „’84-es” nemzedék költői pedig el-elkanyarodnak a lírától, illetve (részben) áttérnek a prózára: a magyar posztmodern próza egyik legfontosabb műve Kemény István ‚Az ellenség művészete’ (1989) című regénye; a kilencvenes években Parti Nagy Lajos egyértelműen a próza és a dráma felé fordult, s korábbi prózakötetei után, ‚Tündér-Völgy’ (2003) című regényével végül Kukorelly is bejelentette a maga prózafordulatát. A „’84-es” költőnemzedék és a „Lászlók” prózaíró-nemzedékének együttes indulását mutatja be (Kukorelly, Márton, Garaczi és Petőcz verseivel) az első magyar posztmodern lírai antológia, a ‚Kováts! – Jelenlét-revű’ (1986).

A kilencvenes évek

Az új magyar irodalom történetében a nyolcvanas évek végét és a kilencvenes évek elejét a – politikai rendszerváltás következtében, illetve azzal egyidejűleg lezajló – „irodalmi rendszerváltás” éveinek nevezhetjük. A cenzúra megszűnésével, az irodalom intézményes kereteinek (a könyvkiadók és a folyóiratok) privatizációjával és megújulásával teljesen átalakult a magyar irodalmi nyilvánosság szerkezete. Új irodalmi és kulturális folyóiratok indultak: Liget (1988), Hitel (1988), Holmi (1989), 2000 (1989), Nappali ház (1989), Magyar Napló (1989), BUKSZ (1989), Pompeji (1990), Magyar Lettre (1991), Határ (1992), Pannonhalmi Szemle (1993), Bárka (1993), Enigma (1994) stb. 1968, 1979 és 1984/86 után tehát 1989 lehet az új magyar irodalom következő periódizációs éve.

A kilencvenes évek fiatal magyar irodalmát leginkább a Kemény István-kör, a költő körül kialakult lazább irodalmi „cso-

portosulás” és a Nappali ház-nemzedék határozta meg, az évtized második felét pedig a Sárkányfű-kör fellépése jellemezte. (18) Hogy a kilencvenes években induló fiatal költőink és prózaíróink közül ki alkot majd igazán maradandót, megjósolhatatlan, ám az bizonyos, hogy az időszak legjelentősebb új keletű lírai teljesítménye *Térey János* (1970) – „Paulus” (2001) című verses regényével tetőző – költői munkássága.

Az új magyar líra fő vonulata tehát a „Tandorítól Téreyig” ív mentén körvonalazható: a lírai újhullám e fősodra az új magyar líra „nagy generációjának” 1940 körül született és a ’70-es években fellépő alakjaitól, a mai „hatvanasoktól” (Orbán, Tandori, *Tolnai Ottó*, Petri, Oravec) indul, s jut el a mai „harmincasok” talán legjobbjáig, Térey Jánosig. A Tandori-Kukorelly-Kemény-Térey ív rajzolhatja ki tehát az új magyar líra (egyik) fő vonulatát. (19)

Az 1992-es esztendő az új magyar próza következő szimbolikusnak tekinthető éve. Ekkor jelentek meg ugyanis a prózaíró „Lászlók” fordulatot hozó művei: Krasznahorkai „Az urgai fogoly” című – a szerző pályájának „urgai fordulataként” emlegetett – harmadik regénye; Garaczi „Nincs alvás!” című – a kilencvenes évek Garaczi-áttörését eredményező – kispróza-kötete; és Márton László nagyszabású „útirajza”, az „Átkelés az üvegen”. Darvasi indulásával ekkor bővült négyessé a „Lászlók” triója; szintén 1992-ben jelent meg Bodor Ádám „Sinistra körzet” című első regénye, valamint „Vissza a fülesbagolyhoz” című válogatott elbeszéléskötete. Tíz év után a JAK-füzetek 1982-ben indult könyvsorozata is megújult: ahogyan a nyolcvanas évek új magyar irodalma elképzelhetetlen a JAK-füzetek régi, narancssárga sorozata nélkül, úgy a kilencvenes évek legújabb magyar irodalma is elképzelhetetlen a JAK-füzetek 1992-ben indult új, tarka sorozata nélkül.

Az évtized magyar prózájának legfőbb sajátossága a Mészöly és Krasznahorkai által megelőlegzett új történetiség megjelenése, majd kiteljesedése az új magyar prózában, kettős értelemben is: történetelvű

prózaiként és történelmi regények formájában. A történet és a történelem „visszavétele”, rehabilitálása megy végbe (mondhatni: történik meg) a kilencvenes évek magyar prózájában. (20) A kilencvenes évek történelmi elbeszélés- és regényhulláma Darvasi László („A veinhageni rózsabokrok”, 1993) és *Láng Zsolt* („Fuccsregény”, 1989; „Perényi szabadulása”, 1993) fellépésével kezdődik, majd az évtized második felében és végén (1997/99-ben) tetőzik *Háy János* „Dzsigerdilen”-jével (1996), Márton László „Jacob Wunschwitz igaz története” (1997) című regényével, Láng Zsolt „Bestiárium Transylvaniae” című regénytrilógiájának „Az ég madarai” (1997) című első részével, Darvasi „A könnyemutatványosok legendája” című történelmi regényével (1999), Krasznahorkai „Háború és háború” (1999) című negyedik regényével, Bodor Ádám „Az érsek látogatása” (1999) című második (kis)regényével, és Márton László „Testvériség” című regénytrilógiájával („Kényszerű szabadulás”, 2001; „A mennyország három csepp vére”, 2002; „A követjárás nehézségei”, 2003). Ha távolabbról is, de a történetelvű és/vagy történelmi regényeknek ebbe a vonulatába tartozik *Závada Pál* „Jadvigá”-ja (1997) és „Milotá”-ja (2002), valamint *Rakovszky Zsuzsa* „A kígyó árnyéka” (2002) című regénye is.

Ám a kilencvenes évek vége, a kétezres évek eleje nemcsak a „Lászlók”, hanem a „Péterek” pályáján is kulminációs pontot jelent: évtizedes alkotómunka eredményeként ekkor jelentek/jelennek meg a „Péterek” újabb főművei, korszakos jelentőségű „családragényei”: Esterházy „Harmonia caelestis”-e (2000) és annak „melléklete”, „Javított kiadás”-a (2002), illetve Nádas „Párhuzamos történetek” című monumentális „regényfolyama”. Nádas és Esterházy három főmű-igénnyel megalkotott nagyregénye: a hetvenes évek végén az „Egy családragény vége” és a „Termelési-regény”, a nyolcvanas évek közepén az „Emlékiratok könyve” és a „Bevezetés a szépirodalomba”, a kétezres évek elején pedig a „Harmonia caelestis” és a „Párhuzamos történetek” tagolják nemcsak Nádas és Esterházy életművét,

hanem újabb prózánk, új irodalmunk történetét. Az új magyar próza és az új magyar irodalom története Esterházy „Harmonia caelestis”-ére és Nádas „Párhuzamos történetei”-re „fut ki”.

Végezetül két általános megjegyzés.

A magyar irodalom vezető műneme történetének során mindvégig a líra – volt. A magyar irodalom vezéralakjai költők, a magyar irodalom „forradalmi” mindig

költői forradalmak voltak. A magyar irodalomtörténet gerincét mindenkor a líratörténet képezte, a magyar irodalom fejlődésének szervezősége és folytonosságát a költészet biztosította. A magyar irodalomban a prózaepika mindig a második, a dráma pedig a harmadik helyre szorult. (21)

Az új magyar irodalomban azonban sorsdöntő változás zajlott le e téren: a magyar irodalom műnemi/műfaji hierarchiája megfordult – a hetvenes évek végétől, majd a nyolcvanas évek közepétől egyre inkább a próza veszi át a líra korábbi vezető szerepét, s válik mindinkább a magyar irodalom vezető műnemévé. A nyolcvanas, kilencvenes években a prózán belül előbb a kispróza (a Garaczi- és Kemény-féle „rövidtörténet”), majd a regény (a történeti/történelmi nagyregény) válik a magyar irodalom vezető műfajává. Ezt a líra-próza váltást, a magyar irodalomnak a líraközpontúságról a prózaközpontúságra való „áttérését” szokták prózafordulatnak nevezni. Az új magyar irodalom – nemzetközi megítélésében és fogadtatásában is megmutatkozó –

prózaközpontúságáról tanúskodik az is, hogy 2002-ben *Kertész Imre* személyében – a magyar irodalom legszervezebb (lírai) hagyománya és mindenkor líraközpontúsága ellenére – nem magyar költő, hanem magyar (próza)író kapta az irodalmi Nobel-díjat. (22)

Az új magyar irodalom belső fejlődése mellett erős német hatásának, gyakran németes jellegének, a magyar irodalom „ku-

rucos” hagyományával szemben inkább „labancos” jellegének, az új magyar irodalom és a német nyelv, irodalom, művészet, kultúra és szellemiség szoros, sőt meghatározó kapcsolatának (gondoljuk csak Tandori, Nádas, Esterházy, Konrad, Kertész, Kukorelly, Krasznahorkai, Márton, Földényi, Darvasi, illetve műveik német „kötődéseire”, személyes és intertextuális német kapcsolataira) s ezzel szoros összefüggésben az új magyar irodalom német nyelvű fordítás-irodalmának is köszönhetően a magyar irodalom az utóbbi években-évtizedekben (tehát éppen az

A magyar irodalom vezető műneme történetének során mindvégig a líra – volt. A magyar irodalom vezéralakjai költők, a magyar irodalom „forradalmi” mindig költői forradalmak voltak. A magyar irodalomtörténet gerincét mindenkor a líratörténet képezte, a magyar irodalom fejlődésének szervezősége és folytonosságát a költészet biztosította. A magyar irodalomban a prózaepika mindig a második, a dráma pedig a harmadik helyre szorult. Az új magyar irodalomban azonban sorsdöntő változás zajlott le e téren: a magyar irodalom műnemi/műfaji hierarchiája megfordult – a hetvenes évek végétől, majd a nyolcvanas évek közepétől egyre inkább a próza veszi át a líra korábbi vezető szerepét, s válik mindinkább a magyar irodalom vezető műnemévé.

új magyar irodalom időszakában, mindekelőtt Nádas és Esterházy nagy művei révén) kezdett – külföldi megítélése szerint is (!) – európai, sőt világirodalmi jelentőségűvé válni, európai és világirodalmi rangra emelkedni. Az új magyar irodalom időszaka tehát nemcsak a magyar irodalom történetében fontos fejezet, hanem európai és talán világirodalmi viszonylatban is. Kertész Imre 2002-es irodalmi Nobel-díját – szerzőjének méltó elismerése mellett – az egész új magyar prózairodalom nemzetkö-

zi elismerésének, európai és világirodalmi rangra emelkedésének jelentős állomása-ként is értelmezhetjük.

Jegyzet

(1) Balassa Péternél erről a következőket olvashatjuk: „Nálunk a posztmodernnek tulajdonított radikálisan új (a hetvenes évektől) valójában egy elfelejtett és vétkesen elhallgatott hatvanas évekbeli késő-avantgárdnak, talán ezúttal valódi neoavantgárdnak köszönheti mindenét: újdonságát, viszonylagos elfogadottságát, saját magát. (...) ez a magyar posztmodern, a jelen művészet egyik erkölcsi problémája. (...) A kezdeményezés, a fáltörés, a be- és kitörés érdeme és a radikalitás munkája az elveszett és háttérbe szorított késő- és neoavantgárdé (...). A „mi” posztmodernünk akkor juthat el a termékenyebb nagykorúsághoz, ha ezzel a ténnyel mindig számol, és a cezúrát – szerényebben, mint eddig – korábban teszi, eltolja önmaga kezdetétől. (...) sok önmagát posztmodernnek nevező munka és művész nem az, hanem egyszerűen csak használja ezt a szót (ez visszatérő magyarországi vonás), egyetértésben néha a kritikával. Itt jegyzem meg tehát, hogy magam például az új magyar prózát nem tekintem en bloc posztmodernnek, hanem vannak inkább posztmodern formakultúrában gondolkodó szerzők (mint Tandori, Esterházy, Márton, Garaczi, Kemény), akiknek fő vonásai vagy műveik jó része a posztmodern kultúrkörbe tartoznak, de ők sem teljes munkásságukkal, illetve vannak olykor posztmodern vonásokat mutató modern írók, mint néha Mészöly vagy Krasznahorkai, miközben „klasszikus” modernnek számít továbbra is, a posztmodernitás árnyéka nélkül Ottlik, Mándy, Nádas, Lengyel Péter, Hajnóczy. Fontos megjegyezni, hogy kifejezetten avantgárd művekkel az új prózában nemigen találkozhatni. Az újabb lírában néhány felkapott jelenségről pedig, eltekintve néhány valóban posztmodern és jelentékeny költőtől, kiváltképpen nem hiszem, hogy posztmodern, olyannyira nem, hogy még a régi modern belső súlyát és jelentőségét (telt tartalmasságát és tartását) is nélkülözi.” Lásd Balassa Péter (1989): Plusz–minusz posztmodern (Válasz a Medvetánc körkérdésére). In: Uő: Hiába: valóság. *Jelenkor*, Pécs, 184–85. Kenyeres Zoltán ugyanerről úgy fogalmaz, hogy „a magyar irodalom retardáltsága miatt a 80-as években egymásra torlódott a neoavantgárd és a posztmodern két egyébként egymást követő hulláma. Szinte egyszerre tudatosult mindkettő, szinte egyszerre kaptak ideológus kifejezést is a kritika nyelvén. Sőt, a „Kováts!” – *Jelenlét-revü* előbb jelent meg Kukorelly, Garaczi, Petőcz posztmodern verseivel, (...) mint a *Szógetűnk* és a *Médium* art neoavantgárd antológiák (...)” „A posztmodern mellett itt él és működik a neoavantgárd.” „Nem lehet kijelenteni, hogy csak a reflexivitás, a reznigáció és az ironia [posztmodern] szentháromsága lehet üdvözítő a mai lírában.” Lásd Kenyeres Zoltán (1995): Ezüstkor? Vaskor? (A mai költészet és költészetkritika). In: Uő: *Irodalom, történet, írás*. Anonymus, Budapest. 190. és 193–94.

(2) Ottlik és Mészöly „együttállásáról”, az Ottlik–Mészöly konstellációról a legutóbb Szolláth Dávid így értekezett: „A hetvenes évek prózaforulatának kritikusa- és ironizáló érvényesülési törekvései során mint úttörőkre, elődökre, mesterekre tekinthetünk rájuk. Mészöly és Ottlik helyenként a prózaforulat „ikercsillagként” ragyognak fel, egymás szimbolikus kiegészítőinek tűnnek.” Lásd A példázatoság, az allegorizáló olvasás és a kultusz kérdései a Mészöly- és az Ottlik-kritikában. *Jelenkor*, 2002/10., elsősorban 104–05. Balassa Péter a Jelenkor e Nádas-számával kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy Mészöly és Nádas kapcsolata leírható a filius ante patrem képletével: „Mitologizáló nagyozolással úgy is mondható akár, hogy a Jelenkor a filius ante patrem, az apa elé lépő fiú ősi szerkezetét imitálja (...)”. Lásd Balassa Péter (2002): A Jelenkor Nádas-számáról. *Élet és Irodalom*, november 1. 6.

(3) Balassa Péter az 1976-os *Film*et, Kulcsár Szabó Ernő viszont az 1975-ös *Alakulások*at tekinti a Mészöly-életmű fordulópontjának és az új magyar próza nyitányának. Balassa szerint az új magyar próza „megújuló észjárásának korszakos és korszaknyitó műve Mészöly Filmje” (Balassa [1982]: *A színváltás*. 225.), Kulcsár Szabó ellenben úgy véli, hogy „a második modernség poétikai szemléletformáinak hártaíait Mészöly prózáira nem a *Film*mel, hanem a korszakjelző *Alakulásokkal* lépte át. 1975-ös kötetbeli megjelenése óta ez a novella ama fordulat első vitathatatlan jelzésének számít, amely a posztmodernség korát nyitotta meg a magyar epika történetében.” (KSZE [1991, 1994]: *A magyar irodalom története 1945–1982*. 121.) Szirák Péter az új magyar prózáról írott kismonográfiájának is Mészöly – a prózaforulat „előtörténeteként” tárgyalt – munkássága a kiindulópontja. Balassának és Kulcsár Szabónak a Mészöly-fordulattal és -korszakváltással kapcsolatos nézetkülönbségéről lásd Szirák (1998): *Folytonosság és változás*. 21–22.

(4) Az Ottlik-regény Esterházy-féle, gobelinszerű képe a régi *Mozgó Világ* 1982/5. számában jelent meg. A képet és a gesztust Balassa Péter értelmezte *Egy regény mint gobelin* (Ottlik és Esterházy – egyetlen lap) című esszéjében (*Észjárások és formák*. 1985. 308–21.). „Nem annyira eseményről, mint inkább egy megfejtenő mozdulatról van szó. (...) Ottlik műve a másolás révén kódexként jelenik meg. Alapművé, sőt Urtextté vált. (...) A másolás az utólrhetetlenség megállapítása, az adott szöveg szent hagyományá nyilvánítása. Tehát nem a kezdet jelzése, hanem a megszakadás. (...) A kézírás ilyen értelemben szakrális gesztus és egyben ironikus kifordítása” – olvashatjuk (308–09.) [Kiemelések: K. B.] (Balassa „esemény”-értelmezésére később még visszatérünk.)

(5) Ebbe a prózahullámba tartozik továbbá Konrád György második regénye, *A városalapító* (1977), Spiró György (1946) *Kerengő* (1974) és *Az Ikszek* (1981) című első két regénye, Bereményi Géza (1946) *Legendáriuma* (1978), Kornis Mihály (1949) *Vége élsz* (1980) című első (novellás) kötete, valamint Tandori első regényei is. Az új magyar prózáról nemigen lehet beszélni Tandori prózáiról munkássá-

ga nélkül. Első regényeinek – *Miért élnél örökké?* (1977), *A meghívás fennáll* (1979), *Valamivel több* (1980), *Sár és vér és játék* (1983) stb. – legalább akkor szerepük volt a posztmodern próza meghonosításában, mint Esterházy korai köteteké. Tandori azonban mégiscsak – költő.

Kertész Imre (1929) munkássága meglehetősen későn, a magyar próza megújulásával egy időben, a 70-es évek közepén indult a *Sorsstalansággal* (1975) és *A nyomkeresővel* (1977). Kertész „tartózkodó”, távolságtartó és tárgyias, s így inkább még későmodern, újhordas prózája azonban nem illeszkedett a 70-es években jelentkező posztmodern próza szövegirodalmába. (Így történhetett meg, hogy Kertész Imre Kulcsár Szabó Ernő – éppen a posztmodern szövegirodalmiság szempontjából megírt – új magyar irodalomtörténetében nemhogy külön fejezetként, de még csak említés szintjén sem szerepel.) A részleges „Kertész-áttörés” – a recepció néhány korábbi fontos mozzanata után – csak a 80-as évek végén, a 90-es évek elején történt meg, amikor is az első regény *A kudarccal* (1988) és a *Kaddissal* (1990) „kiegészülve” – ha nem is klasszikus értelemben, de – regénytrilógiává, majd később a *Felzámolással* (2003) tetralógiává bővül. Kertész Imre munkássága azonban egészen a szerző 2002-es irodalmi Nobel-díjáig idehaza csupán egy szűkebb szakmai körben – és ott is elsősorban holokauszt-íróként, az Auschwitz-irodalom részeként – keltett feltűnést; Németországban azonban a hazainál jóval nagyobb ismertségre és elismertségre tett szert.

(6) Az 1980-ban megjelent *Fiatal írók antológiájában* –, sőt már a kötet elelső borítóján is – együtt szerepel az új magyar próza négy „Pétere”. Lásd *Isten tenyerén ülünk* (*Fiatal írók antológiája*). Szerkesztette: Alexa Károly és Tárnok Zoltán. Magvető, Budapest. 1980. – A „Péterekkel” kapcsolatban mindenképpen meg kell említenünk, hogy Hajnóczy eredeti, hivatalos keresztneve nem Péter, hanem Béla volt: az író művésznév-ként használta a Péter nevet, magánemberként azonban mindvégig Hajnóczy Béla maradt.

(7) Nádas és Esterházy kapcsolata szorosan kötődik Mészöly és Ottlik viszonyához, mégpedig úgy, hogy ha az új magyar próza két legnagyobb alakját párba kellene állitanunk újabb prózánk két legfontosabb előkészítőjével, akkor Ottlik és Esterházy, illetve Mészöly és Nádas kerülnének párba egymással. Mészöly és Ottlik az új magyar próza két „atyamestere”, Nádas és Esterházy pedig újabb prózánk két nagy „fia”, két nagy tanítványa, később persze maga is mestere. Így a Mészöly-Ottlik „páros” mintegy a Nádas-Esterházy diptychon előképe. (Mészöly és Ottlik, illetve Nádas és Esterházy (ellentét)párba állítását itt nem a Mereskovszkij nyomán Thomas Mann (vagy nálunk Szerb Antal) által is alkalmazott szellemtörténeti művésztipológia – például a Goethe és Schiller, vagy a Tolsztoj és Dosztojevszkij ellentétpár – értelmében használom.)

Kulcsár Szabó Ernő a következőket írja Nádas és Esterházy viszonyáról: „Az Egy családregény vége és a Termelési-regény megjelenése után a kritika – érthető okokból – hajlott arra, hogy lényegében egyazon paradigma változatainak tekintse Nádas és Esterházy

prózáírását.” (KSZE [1994]: *A magyar irodalom története 1945–1991*. 177.) Am „Esterházy Bevezetés a szépirodalomba, valamint Nádas Péter Emlékiratok könyve című művei távolról sem azonos viszonyban vannak a posztmoderniséggel.” (I. m. 169.) Radnóti Sándor szerint „Nádas és Esterházyt nagy tehetségük és talán az azonos olvasóréteg szeretete rokonítja irodalmunkban és semmi más. Világlátásukban és poétikájukban rendkívüli módon különböznek, ám nem a poláris ellentét mégiscsak összetartozást sejtető módján. Azt mondhatnám, hogy két, egy időben megjelent főművüknek más a »szisztematikus kora.«” (Az ambivalens műbírálat. [1988] *Diptychon*, 67. és 81., illetve Radnóti Sándor [1991]: *Recrudescunt vulnera*. 145. és 159.) Kulcsár Szabó más helyütt úgy véli, hogy „Esterházy és Nádas rokoníthatóságának kérdéseire a nemzedéki összetartozás ténye nem adhat érdemleges választ: e két alkotó világa – igaz van Radnóti Sándornak – mind a szemlélet, mind pedig a poétika tekintetében különbözik egymástól. (...) Esterházy az epika egyvonaltűs feladót, a diszkontinuitást és ismétlődést szervező-elvű emelő artisztikus írásmódja értelemeszerűen más feladat elé állítja az elemzőket, mint Nádas kompakt nyelvi pontosságra törekvő és a szerkezeti komponenseket tudatosan szervesítő, szenuális alapkaraktérű eljárása. Esterházy teremtő nyelvjátékai esztétikailag éppoly attraktív hatásúak, mint amilyen lebilincselő a nyelvi »látványok« Nádas-féle szenualizmusa. Ha ideszámítjuk azt is, hogy a jóval gazdagabb és rétegzettebb epikai hagyományra támaszkodó Esterházy-próza »világteljesége« inkább a nyitott kontingencia, Nádas regényvilága viszont a hangszílyosan bezáruló egész-elvűség megtestesítője, akkor (...) kirajzolódna e kétféle prózáirás formalizálhatóságának csomópontjai is.” (KSZE [1994]: *Az új kritika dilemmái*. 203–204.)

Gál Jenő Nádassal készült interjújában a következőket olvashatjuk: „[Gál Jenő:] Önt gyakran – Esterházy Péterrel együtt – a posztmodern irodalom jeles magyar képviselőjeként tartják számon. A tegnapi beszélgetésben elmondta, hogy teljesen ellentétes írói-emberi alkatok (...) – [Nádas Péter:] Az Esterházyval való összehasonlítást nagyon találónak érzem (...) Esterházy irodalmi felfogásának vagy emberfelfogásának az alapszava a »sok«. Az én alapszavam az »egy«. Ezek a fogalmak kultúránk összetartozó, dualisztikus alapfogalmai, tehát az érzékelésnek és a gondolkodásnak teljesen ellentétes útját kell bejárniuk. [Esterházy] Péter mindig a nyelvből indul ki, számára az a legnagyobb, végeérhetetlen sokaság. Számomra a nyelv abszolút lényegtelen, én sokkal kíváncsiabb vagyok a nyelv mögöttire. De hát gyakorlatilag mindketten ugyanabból a nyelvből gazdálkodunk, ugyanazokkal a kérdésekkel kell szembenéznünk. Csak hogy ő [ti. Esterházy] a szóval – esetleg – játszik, én pedig komolykodom.” (*Nádas Péter bibliográfia [1961–1994]*, 1994. 468.) [Kiemelések: K. B.]

(8) Balassa Péter 80-as évekbeli tanulmánykötetében fejlődése közben körvonalazódik az új magyar próza története. *A színeváltozás* (1982) című első kötetének második része foglalkozik az új magyar pró-

zával: Örkény *Pistijéről*, Ottlik *Iskolájáról és Prózájáról*, Mészöly *Filmjéről*, Tandori *Miért élnél örökké* című első regényéről, Nadas *Családragényéről*, Pályi András *Tied a kert című* első novelláskötetéről, Bereményi Géza *Legendáriumáról*, Esterházy *Termelési-regényéről* és Kornis *Végre élsz* című első novelláskötetéről olvashatunk elemzéseket a kötetben. Balassa Ottlik *Iskola a határon* című regényét tekintti az új magyar próza legfontosabb előzményének („Prózánk megújulásának gyökerei Ottlik Géza *Iskola a határon*jának megjelenése körül keresendők” – *Észjárások és formák*. 1985. 8.); *A színváltás*-, majd az *Észjárások és formák*-kötet méltán híres Ottlik-elemzéseinek jelentős szerepük volt Ottlik 70-es évek végi, 80-as évek eleji újrafelfedezésében. Balassa Mészöly *Filmjét* (1976), Nadas *Családragényét* (1977) és Esterházy *Termelési-regényét* (1979) tekintti – mindmáig mérvadóan – az új magyar próza nyitányának (*A színváltás*, 209.).

Az Esterházy *Termelési-regényéről* szóló bírálat elején találkozunk először azzal a fordulattal, hogy a mű „irodalmunk valóságos eseménye” (I. m. 380.). Az *Észjárás és forma* című tanulmányban pedig azt olvashatjuk, hogy „Esterházy Termelési-regénye a hetvenes években belül is – esemény, új fejézet.” (Uo. 228.) Igazán nem mondhatjuk, hogy Balassa gyakran él ezzel a fordulattal, hogy gyakorta veszi „esemény-számba” az új magyar irodalom alkotásait: legközelebb Krasznahorkai *Sátántangójának*, Nadas *Emlékiratok könyvének* és Lengyel Péter *Macskakőjének* méltatásakor találkozunk ezzel a fordulattal: „A Sátántangó című regény megjelenése, szerzőjének első köteteként, irodalmunk eseménye.” (*A látvány és a szavak*, 1987. 182; illetve *Krasznahorkai olvasókönyv*, 2002. 34.); „Nadas Péter műve [az *Emlékiratok* könyve] nemcsak az újabb magyar regény, hanem egész epikánk kiemelkedő teljesítménye, ritka esemény.” (*Diptychon*, 1988. 157. és Balassa Péter: *Nadas Péter*, 1997. 256.); „Lengyel Péter [Macskakő című] könyvét prózánk kiemelkedő teljesítményének, eseménynek tartom.” (*A bolgár kalauz*. 1996. 177.) *A színváltás* második részének nyitászövege, amely megadja a kötet új magyar prózával foglalkozó részének vezérszólamatát, az *Észjárás és forma* (*Megújuló prózánkról*) című tanulmány (1980). Ez az írás az első komoly, érdemi kísérlet az új magyar próza leírására. Balassa elemzése szerint a 70-es évek prózájának legfőbb jelenségei: az elbeszélésmód tematizálódása és a szövegközpontúság. Újabb prózánkban a történet háttérbe szorul a szöveg javára, a téma helyett a narráció, az elbeszélésmód kerül előtérbe, vagyis a mit?-ről a hogyan?-ra kerül a hangsúly: nem az a lényeg, hogy az elbeszélő mit beszél el, hanem az, hogy hogyan. A 70-es évek prózájának témája: az elbeszélés módja. Az új magyar prózában „nincs többé evidenciája annak, hogy a prózáirás összetartó ereje a témában van, valamilyen csontvázban, ami a formálás előfeltétele lenne. Durván és nyersen maga az elbeszélés módja vált témává. Az elbeszélés „hogyanja” maga is szüzsé, maga is a fikció része (...)” Az új magyar próza legfőbb sajátossága tehát „a koncentrált szövegközpontúság, az a felfogás, hogy a szöveg nem a sztori „ruhája”, nem a fabu-

la „tartálya”, viszonyuk nem bor-pohár viszony (Tinyanov hasonlata ez a tartalom-forma dichotómiáról), hanem együttállás. A szöveg – maga a sztori.” (*A színváltás*. 221. és 231.) A történetmondásról és a történelemről a következőket olvashatjuk: „[Az új magyar prózáirók] mintha nem vennének tudomást a magyar irodalom »történelem«-kötelezettségéről, mintha a hagyomány hallgatása, a múlt ignorálása lenne egyszerűen az állításuk is. (...) Itt is a történet elmondhatóságának és elmondhatatlanságának dilemmája bujkál. A Termelési-regényben végleg nem evidens többé a történet, hiszen a történelem sem az (...)” (I. m. 223–24.)

A színváltás-kötet új magyar próza-blokkja (különösen annak *Észjárás és forma* című tanulmánya) volt Balassa „első nekifutása” újabb prózáiradalmunknak. Az *Észjárás és forma* gondolatmenetét viszi tovább, árnyalja, illetve következtetéseit gondolja át (az első kötet e tanulmányának címét a második kötet címévé emelve, s már az eredeti cím többes számba tételével is az új magyar próza pluralizmusát sejtetve) az *Észjárások és formák* (1985) című kötet, amely már teljes egészében az új magyar prózáiradalmommal, illetve a könyv első felében annak előkészítőivel és előzményeivel: Ottlikkal, Mészölyvel, Mándyval, Pilinszkyvel és Nemes Naggyal foglalkozik. Balassa második tanulmánykötetében az „Ottlik-tól Esterházyig” ív kirajzolására törekszik, és ennek során két szerző „emelkedik ki” az új magyar próza alkotói közül: Balassa ebben a kötetében helyezi a hangsúlyt Nadas és Esterházy művészetére, a két író munkásságát az új magyar próza középpontjába, pontosabban két fókuszpontjába állítja.

Az első kötet *Észjárás és forma*-tanulmányának gondolatmenetét a második kötet *A cselekmény rejtélye mint anekdotikus forma* című Mészöly *Megbocsátásának* elemzését tartalmazó tanulmánya (1984) viszi tovább, illetve módosítja. „A hatvanas évek végétől bekövetkezett megújulást a magyar prózában a kritika – beleértve e sorok íróját is – eddig egységesen folyamatosan tekintette. A hetvenes évek végétől, a nyolcvanas években azonban figyelembe kell venni azt, hogy az általános megújuláson belül legalább két fázisról van szó, és a másodiknak az ismertetőjegyei, alkati vonásai bizonyos mértékig eltérnek a hetvenes évekbeli szakasztól. Az újításon belüli visszakanyarodásként, visszatérésként, a régi hagyomány megújításaként lehetne összefoglalóan jellemezni ezt a második fázist. Ennek az újabb szakaszban több reprezentatív műve van [Mészöly *Megbocsátása*, Nadas *Emlékiratok könyve*, Esterházy *Bevezetése*, Krasznahorkai prózája]. Az új próza első szakaszában a reflexió vált lételetté, a narráció, az elbeszélés módja vált témává.” (*Észjárások és formák*. 105–106.) „Az új magyar próza számos pontján kimutatható a nyelvi nominalizmus, többek között a nyelvi öntükrözés jelenségében.” (I. m. 108.) „Az új magyar próza is eljutott a redukció, a nominalizmus végső kísértéséig: a végigvitt öntükrözés felszámolja a történetet.” (Uo. 110.) „Mészöly újabb novellisztikájának átfogó jellemzője az, hogy lemond arról a redukciós módszerről és nominalizmusról, mely a Filmben nyerte el végső és rendkívül nagy értékű, e nemből klasszikus

megformálását. A történet itt szinte megszűnik, felszámoltatik, és eseményé sűrűsödik, fokozódik.” Ám „a végéskig redukált vízrajzárás végpontján és mélypontján (...) Mészöly visszaadja az eseménynek a történetiségét.” (Uo. 112–13.) „Újabb prózánk redukcionista, analitikus fázisának főműve így válik a fordulat művévé is. Nem véletlen, hogy Mészöly nem a Film analitikus útján haladt tovább, hanem újra a történetközpontú próza felé fordult, odahagyva a narrációközpontú prózát.” (Uo. 114.) „Az újabb szakasz lényeges ismertetőjegyei összefoglalóan: a történetközpontúság visszahódítása; a nyelvi öntükrözés és felbontás ismert jegyeinek háttérbe szorulása; a stílus, a narráció mint téma másodlagossá válása.” (Uo. 114–15.)

Balassa harmadik tanulmánykötetében, *A látvány és a szavak* (1987) utolsó részében (*Újabb prózánk világgképéhez*) jut el az új magyar irodalom 80-as évek közepén induló (illetve felfedezett) második nemzedékéhez: Bodor Ádámhoz (*Az Eufrátesz Babilonnál*), Krasznahorkaihoz (*Sátántangó*) és Márton Lászlóhoz (*Menedék*). A kötet *Hagyományértelmezések újabb prózánkban* című záró tanulmánya (1985) még egyszer összefoglalja az előző kötetben elmondottakat: „Az újabb próza történetében legalább két fázisról lehet már beszélni. A másodikban lassú eltávolodás tapasztalható az elsőnek néhány jellemzőjétől: a nyelvi öntükrözés központi jelentőségétől, az elbeszélés mint eljárás tematizálásától, a formai eljárásoktól mint szüzsétől. A második szakasz a történet restitúciójának jegyében áll, a stílus, az eljárás mint téma viszonylagos háttérbe szorulása figyelhető meg. Ennek a változásnak az indító műve Mészöly *Filmje*. Mészöly a *Film* után fokozottan a történetközpontú, sőt olykor a mesélő próza felé fordult.” (*A látvány és a szavak*. 234.) „Annak a változásnak, elmozdulásnak, amely a 80-as évek közepén indult, az idős Mészöly adott lendületet.” (*A bolgár kalauz*. 228.) Balassa Péternek az új magyar prózára vonatkozó későbbi (részben ön)értelmezéséhez lásd a szerző *A bolgár kalauz* című tanulmánykötetét (188. és 227–29.).

(9) Balassa Péter (1997): *Nádas Péter*. Kalligram, Pozsony. 197–98.

(10) Lásd *Diptychon (Elemzések Esterházy Péter és Nádas Péter műveiről 1986–88)*. Szerkesztette: Balassa Péter. Magvető, Budapest. 1988. (JAK füzetek 41.)

(11) Temesi: *Por*. „A posztmodernizmus az irodalomban García Márquez Száz év magányával kezdődik 1967-ben. A kolumbiai író remekművét azóta sem sikerült túlszárnyalnia senkinek, beleértve Márquezt is, jóllehet a dél-amerikaiak az argentin Cortázar, a perui Vargas Llosa és mások mindent megtekettek ennek érdekében. Nem véletlen, hogy a posztmodernizmus a vidék vidékén, Dél-Amerikában bukkant fel először: eredendően provinciális irányzat ugyanis. Ezek az írók felismerték azt az egyszerű igazságot, hogy csak provinciák vannak, és minden provincia. Bejárták Európa és a világ városait, könyvtárait, múzeumait, és/de aztán a saját környezetüket, fiatalságuk, gyerekkoruk mítoszához, a néphez nyúltak vissza. A posztmodernizmusban mindig van valami mitikus,

valami népi, de mindenképpen valami provinciális. Ez a népiség lehet persze városi is, ez a folklór teremhet az aszfalton is, de ami lényege, az, hogy partikuláris (szűk körű), hogy marginális (kiszorított). (...) Miről szólt a modern irodalom mindmáig? Saját magáról, legjobb esetben is saját maga tagadásáról. A modernnek a nyelvet, a technikát, az elkészítési módot tették meg főtémává, megfelelően arról, hogy ez kizárólag az írók belügye, sőt magánügye. A regények többnyire arról szóltak, hogy él valahol egy zseniális ember, aki olyan, de olyan nagy regényt tudna írni, hogy csak na. De aztán nem írja meg valamiért. Ez könyvek kizárólagos témája lehetett! (...) A modernizmussal lezárult az a korszak, amely egyszerűen lemondott az olvasóról mint olyanról (az ideális olvasó, lásd Joyce Finnegans Wake-jét, a modernizmus netovábbját, végül is csak az író lehet). Akinek még kedve maradt az olvasáshoz, annak a nouveau roman ember- és irodalomellenes szövegkészítői megadták a kegyelemdfőfést. Évtizedeken át divat volt leköpní az olvasót, s az írók azon versengtek, ki tud valamiből írni. A még olvasó emberek becsületes és elszánt maradéka is elfordult az irodalomtól: az ember, ha az utcán, hivatalokban és a munkahelyén is megálázzák, nem vágyik arra, hogy a felfrissítésként, kapcsolódásként, feltöltődésként olvasott könyvben is belerúgjanak vagy szemén köpjék. Elég volt, mondták az olvasók. És ez volt az a pillanat, amikor a modernizmus utáni irodalom – ha nem is programokkal és handabandával, de – szép csendben megszületett. (...) A posztmodernizmusban az újfajta optimizmus rejlik. (...) A posztmodernizmus egyszerre XIX. századi és XX. századi, de ami lényeges: mind a kettőn már túl van. Vissza kell térnünk a premodern mesterekhez, mint a gyerekeknek a szüleín való túllépéshez a nagyszülőkhöz, anélkül hogy megfélemedzünk, mit is tanultunk a modern tanítóktól.

És most a magyar posztmodernizmusról. Félve szölok, mert ez olyan, hogy – jelenleg – van is, meg nincs is. Fejszesuhintás: a magyar irodalomban ez a regény [mármint a Por] az első tudatosan posztmodern mű. Mint minden kezdet, magán viseli a régi jegyeit, de minnek is ezt tagadni. Inkább igyekezzünk körülírni, milyen a posztmodernizmus, ha magyar. A népiségről, a folklórról már szóltunk, s ilyen vonatkozásban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a történetiség szempontját. (...) Ez nem is izmus: ez izmos. A posztmodern regényt jellemzi az, hogy humora, ironiája, sőt önironiája van. Az, hogy olvasmányos. Hogy bevallottan szélesebb közönséghez kíván szólni, nemcsak a beavatottakhoz – hogy szeretné visszahódítani az olvasókat. Azt, aki olvasni akar, legalább is. A tömegtájékoztatósi eszközök kihívása arra kényszeríti a posztmodern írókat, hogy megkísértsék a lehetlent, az elit- és tömegkultúra közti szakadékot, ha egy keskeny függőhíddal is, de megpróbálják áthidalni. A tévé tartalma tulajdonképpen a film, a film tartalma tulajdonképpen a próza, a próza tartalma pedig a mese. Újra vissza kell adni a mesének az őt megillető helyét! Az emberek mesét akarnak hallani, látni, olvasni. Ez nem jelenti azt, hogy le kell az igényeinket szállítani. Ez a Sztótar egyenrangú társaként tétele-

zi Szótárforgató, ezért bizonyos szellemi erőfeszítést igenis megkíván. De csupa MESE! Igen, helyben vagyunk, a mítosznál, amely minden irodalom ősforrása, a közös emberi emlékezetnél, amely a népmesékben tündérül a legszebben. Hogy a mi magyar mítoszunk talán kicsit földhözragadtabb, mint a dél-amerikai indiánoké? Lehet, de tán ez nincs is így. Egy a lényeg: a földhözragadt szürrealizmus is szürrealizmus. Mert a posztmodern regény tele van szürreális elemekkel, bár egyszersmind sültrealista. (Szürrealista, haha.)” (Temesi: *Por I.*, 1986. 458–61.) [Kiemelések az eredetiben.]

(12) Az új magyar irodalomnak ezt a nemzedékét elsőként az *Alföld* 1987. decemberi tematikus, illetve generációs száma (Fiatalkok, 80-as évek), majd – már a 90-es évek elejének irodalmi fejleményeiről is számot adva – a *Csipesszel a lángot* című antológia mutatta be (1994). A 70-es évek új magyar irodalma, Tandoriék és a „Péterek” „nagy generációja” után a 80-as évek közepén, illetve a 80-as évek végén, a 90-es évek elején induló nemzedék(ek) kezdtek (Károlyi Csaba nyomán) legújabb magyar irodalomként emlegetni. Ám az, hogy mi az „új” és a „legújabb”, mindig relatív: a kétezres évek elején már korántsem a „Lászlók”, a „84-es kijárat” és a Nappali ház nemzedéke a „legújabb” magyar irodalom.

(13) Balassa és Kulcsár Szabó. Az új magyar irodalom két legnagyobb hatású, iskolateremtő „irodalomkritikus”, a magyar új kritika két spiritus rectora: Balassa Péter (1947) és Kulcsár Szabó Ernő (1950). Első kötetük [Balassa Péter: *A színváltozás* (1982), az *Észjárások és formák* (1985) és *A látvány és a szavak* (1987); illetve Kulcsár Szabó Ernő: *A zavarbaejtő elbeszélés* (1984) és a *Műalkotás, szöveg, hatás* (1986)] egymással nagyjából egy időben, a 80-as évek közepén jelentek meg. Balassa és Kulcsár Szabó munkássága egyben az új magyar irodalom (mindenekelőtt az új magyar próza) két megközelítési módját, kétirányú olvasatát: az előrefelé, illetve a visszafelé történő olvasás és értelmezés lehetőségét kínálja föl. Balassa a referenciális olvashatóság folytatására tesz kísérletet, Kulcsár Szabó viszont az areferenciális, szövegirodalmi olvasatot tekint kiindulópontnak, és azt vetíti vissza a modern magyar irodalom történetére. Az egész új magyar irodalom története felfűzhető erre a szátra: a 80-as, 90-es évek irodalomtörténete és -kritikája másról sem szól, mint a referencialitás, a valóságvonatkozás fenntarthatóságának vagy felfüggesztésének, a művek olvashatóságának vagy olvashatatlanságának kérdése. (Ilyen értelemben a 80-as évek Balassa Péter, a 90-es évek pedig Kulcsár Szabó Ernő évtizede.) Balassa a nyugatos-újholdas próza (Kosztolányi, Ottlik, Mándy és Mészöly) felől olvassa és értelmezi az új magyar prózát, és a „Pétereken”, mindenekelőtt Nádason és Esterházyt át tulajdonképpen a „Lászlókig”: Krasznahorkaiig, Mártonig és Darvasiig jut el, ám a hangsúly nála mindvégig az Újhold és a „Péterek” prózáján marad (mértékadó kritikusaként Balassa is részese a „Péterek” nemzedékének). Kulcsár Szabó a nyelvi fordulat utáni, posztmodern szövegirodalmiság felől olvassa (mintegy visszafelé) a modern magyar irodalom történetét, de ő is csak az új magyar iro-

lom első nemzedékének taglásáig jut el, a közép-pontban nála is mindvégig a „Péterek”, elsősorban Esterházy munkássága áll. Szimbolikusnak is tekinthető, hogy a posztmodern Kalligram Kiadók kortárs magyar írókat bemutató sorozatának két „kulcskötetét”: a Nádásról szólót Balassa, az Esterházyról szólót pedig Kulcsár Szabó írta. (Az irodalmi folyóiratok közül a Balassa-féle neoujholdas kritikát a Jenklor, a Kulcsár Szabó-féle konzervatív kritikát pedig az *Alföld* képviselte/képviseleti a legmarkánsabban.)

(14) Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer (Egy filozófiai hermeneutika vázlatja)*. Fordította: Bonyhai Gábor. Gondolat, Budapest. Kuhn, Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Fordította: Bíró Dániel. Gondolat, Budapest.

(15) A nemzedéki besorolás, a generációs felosztás szerint tehát Esterházyt is (1950-es születése alapján) inkább az új magyar próza második nemzedékéhez kellene sorolnunk, ám korai (70-es évek közepi) indulása miatt mégis az első generációhoz tartozik. Hogy kora alapján Esterházyt is „kilóg” a „nagy generáció” 1940 körül született tagjainak sorából, s hogy nemzedéki szempontból inkább az új magyar irodalom második generációjához tartozna, jól láthatjuk, ha figyelembe vesszük, hogy közte és a második nemzedék tagjai között csupán néhány év (pl. Esterházy és Krasznahorkai között mindössze négy, Esterházy és Kukorelyi között pedig egyetlen egy esztendő) a korkülönbség. Az új magyar próza első és második nemzedékét tehát Esterházy „hozza közel” egymáshoz.

(16) Krasznahorkai *Sátántangóját* a kor két vezető kritikus, Balassa Péter és Radnóti Sándor is a világhírabrázolás és a történetmondás visszatéréseként üdvözölte, egyszersmind kanonizálva és korszakalkotó műnek nyilvánítva a regényt. Balassa így ír Krasznahorkai művéről: „A Sátántangó című regény megjelelése, szerzőjének első köteteként, irodalmunk eseménye. (...) Ezt a művet nagyszabású koncepció, igen pontos szerkesztés és cselekménybonyolítás, az alakok ritkán látott plaszticitása, nagy lélegzet, tehát az epika vitális hőmpölygése és az író eredeti világlátása avatja eseménnyé. (...) Régi prózai hagyomány születik újjá, amelyről egy ideig talán joggal, de elhamarkodottan irodalmi közvéleményünk egy része (magam is) azt hitte, nem folytatható. Ez pedig egy adott világnak természetként való ábrázolása, illetve a világ történetként való megszólyaltatása; olyan zártság- és teljességérzés fölkeltése, amely szigorúan a realitás keretei között maradván az emberi természet megoldhatatlan kérdéseivel szembesít, miközben a létezés újra történetivé is nyilvánítja.” (Balassa: *A látvány és a szavak*, 1987. 182–83; illetve *Krasznahorkai olvasókönyv*, 2002. 34.) [Kiemelések: K. B.] Radnóti Sándor úgy fogalmaz, hogy „Konrád György 1969-es *Látogatója* óta nem jelentkezett író ilyen első könyvvel. (...) Az új magyar próza egyik legjelentősebb művével gyarapodott, makulátlan remekművel, melynek jellegzetessége, hogy végre és újra a szó kanonikus, ha tetszik »régic« értelmében: regény. Azaz a regény tere újra egy világ, nem pedig tudatállapot vagy maga az írói műhely. (...) A textussal szemben újra életviszony, sors, karakter, történet,

vér és veríték kerül előtérbe. A regény újra racionalizált kozmosz, s így újra létrejön a regényíró mindenhatósága (...)” Krasznahorkai regénye „az epika katarzisztát, az igazi történetet, a visszaszerzett regényformát, a visszanyert elbeszélői kompetenciát” adja. A Sátántangó tehát „visszatérés a régi nagyepika két alaptörvényéhez, a múltban játszódó elbeszélő történethez és az elbeszélő onnipotenciájához.” (Radnóti Sándor: *Mi az, hogy beszélgetés*, 1988. 273. és 291.; illetve *Krasznahorkai olvasókönyv*, 2002, 9–10. és 25.) [Kiemelések az eredetiben.]

(17) Darvasi. „Amikor A veinhageni rózsabokrok első elbeszélései megjelentek, Darvasit az irodalmi közélet és az olvasó is ujjongva fogadta, mégpedig két okból: egyrészt azért, mert két könyv után ekkor állapította meg, hogy nagy tehetségű elbeszélővel (és nem költővel) van dolga, másrészt benne látta meg azt az alkotót, aki végre szembezáll a posztmodern mumussal, akinek a szövegei oly hosszú idő után újra olvashatók, könnyedén befogadhatók, egyszerűen élvezhetők. (...) Darvasi sikeres lett (...) A történet rehabilitálódott (...) Aztán az irodalmi élet egy része észbe kapott, fanyalogni kezdett, állítván, nem a posztmodern utáni, hanem előtti, jóval előtti elbeszélőmód az, amelyet Darvasi művel, nemhogy nem posztmodern, de még csak modernnek sem nevezhető, elbeszélései, novellái a világot kereknek, lezárhatónak és egésznek hazudják. A mesélés gyönyörűsége eltakarja a világ valóságos arcát, mely szétesett, s mely arcot látni és teljesnek láttatni lehetetlen.” (Dér-czy Péter [1995]: „Jaj, minden oly szép, még a csúnya is” (Darvasi László prózájáról). *Határ*, 3. 159.) [Kiemelések az eredetiben.]

(18) Téreyék és a *Sárkányfű* folyóirat (1996–2000) nemzedékét mutatja be az *Alföld* 2000/12-es, második generációs száma, illetve nemzedéki összeállítás (A 90-es évek fiatal magyar irodalma).

(19) Gyűjteményes kötetek. Az új magyar líra 90-es években megjelent kitüntetett jelentőségű, szerzőjüket kanonizáló gyűjteményes kötetei: (az első nemzedékből) Tandori Dezső: *Vigyázz magadra, ne törődj velem* (1989), *Petri György versei* (1991 és 1996) és Oravecz Imre: *A chicagói magasvasút montrose-i átlomásának rövid leírása* (1994); (a második nemzedékből) Kukorelly Endre: *Egy gyógynövény-kert* (1993), Parti Nagy Lajos: *Esti kréta* (1995; 2000), Kemény István: *Valami a vérről* (1998), Marno János: *Nincsen líra √ nélkül* (1999), Kovács András Ferenc: *Kompletorium* (2000) és Petőcz András: *Majdnem minden* (2002); s végül Térey János gyűjteményes kötete (*Sonja útja a Saxonia moztól a Pirmai térig*) zárja e sort (2003). Tehát a „hosszú 90-es évek” gyűjteményes kötetei esetében is kirajzolható az új magyar líra Tandoritól Téreyig tartó íve.

(20) Lásd Mikola Gyöngyi *A történet rehabilitálása* című dolgozatát Darvasi Lászlóról. In: *Csipesszel a lángot*, 1994, 209–17.

(21) A dráma a magyar irodalom legkevésbé szervezsen fejlődő és belső folytonosságot mutató műneme. Az új magyar dráma önálló műnemként – néhány kivételtől (Nagy András, Kárpáti Péter és más, kimondottan drámaíró drámaíróktól, illetve színpadi szerző-

tól) eltekintve – gyakorlatilag nem létezik: csupán költőink és prózaíróink munkásságának „melléktermékeként” lát napvilágot. Az Örkény utáni új magyar drámát tehát „költő”-drámaírók (drámaköltők) és „prózaíró”-drámaírók (drámaírók) hozták és hozzák létre (Mészöly „elképzel” színházának nyomdokain) – Nádasról és Tandoritól kezdve Spirőn és Kornison át egészen Mártonig és Garacziig.

A poszt-Örkény és posztmodern magyar dráma kezdőpontját Örkény István halálának évében (1979), Nádas három „T”-drámájában (*Takarítás*, 1977; *Találkozás*, 1979; *Temetés*, 1980), illetve Szintér című drámakötetében (1982), továbbá Tandori *Mint egy elutasítás* című, hat színművét tartalmazó kötetében (1981) jelölhetjük ki. Az új magyar dráma történetének következő mérföldköve Spirő György *Csirkefej* (1985/86) című, korszakos jelentőségű darabja, mely tehát időben éppen egybeesik az új magyar líra és próza 80-as évek közepi, 1984/86-os csomópontjával (de 1986-ban jelent meg Kornis *Ki vagy te*-kötete is). Az új magyar dráma első nemzedéke (Nádas-Bereményi-Spirő-Kornis) utáni, „poszt-Csirkefej” időszakát a prózaíró „Lászlók” és a „84-es” költők, mindenekelőtt Márton, Garaczi és Parti Nagy munkássága határozza meg.

(22) Műnem-műfaji hierarchia. A magyar irodalom műnemi-műfaji hierarchiájában az utóbbi évtizedekben (vagyis az új magyar irodalom időszakában) végbement változás – a líraközponstúságtól a prózáközponstúság felé való elmozdulás – első komolyabb elemzését Szilágyi Ákos végezte el *Hanyatlás és kezdet a legújabb magyar irodalomban* című 1981-es nagy tanulmányában. (In: Szilágyi Ákos [1984]: *Nem vagyok kritikus!* Magvető, Budapest. 187–289.) Itt a következőket olvashatjuk: „A magyar kultúra – történeti kifejlődésének korlátai következtében – nyelvközpontú kultúra, a magyar művészeti élet irodalomközpontú művészeti élet, és a magyar irodalom líra-központú irodalom volt, és e tekintetben lényeges változások csak az utolsó negyedszázadban kezdődtek el. A nyelv-, irodalom- és líraközponstúság határozta meg mindmáig kultúránk és irodalmunk érték-hierarchiáját. Ha a magyar irodalom műfaji-poétikai hierarchiájának két évszázados változásfolyamatát vizsgáljuk, szembetűnik ki-kibontakozó »küzdelme az epikáért«, és állandó líra felé tartása, lírába esése vagy lírába emelkedése. Irodalmunk nagy szemléleti és poétikai forradalmi nemcsak rendre a lírai költészetben kezdődtek, hanem meg is maradtak a líra keretei között, nem terjedtek át a prózára, legalábbis nem forradalmasították prózaepikánkat. Ha az irodalmi folyamat szervezéséről egyáltalán beszélhetünk nálunk, akkor ezt elsősorban líránkban találhatjuk meg. A szemléletmódok és formák párbeszéde, a tagadás és variáció egymásra következése, egymásra épülése, egymásból következése elsősorban a lírában rajzolódik ki. Ilyen típusú folyamatosságot és szervezést az epika nem mutat. (...) A magyar prózaíró gyakran még napjainkban is azzal a tudattal kezd írni, hogy itt és most ő fogja megteremteni a magyar epikát, mintha mindent előlrol és légúres térben kellene elkezdenie. Sem tagadól, sem újraválaszt-

va nem ismeri el a hagyomány létét, egyszerűen nem érzékeli, nincs benne, nem hozzá képest határozza meg magát.” Mindebből „a magyar epika műfaji-poétikai fejlődéstörténetének szerveslensége, örökös »második helye« következik. (...) A magyar irodalom utóbbi kétszáz esztendejének történetét a lírai műfajban bekövetkező nagy forradalmakkal tagoljuk (Csokonai – Petőfi – Ady – József Attila), tehát az ugrópontokat nem a próza, hanem a költészet határozza meg (más irodalmakban ez elképzelhetetlen). A líra-központú műfaji-poétikai hierarchia először a XIX. század 40-es, majd 70-es éveiben rendült meg komolyabban, majd a XX. század 30-as és 40-es éveiben vált több központúvá, végül pedig jelenleg vagyunk hasonló irodalmi átalakulás tanúi.” (I. m. 220–223.) „Az utóbbi tíz-tizenöt esztendőben [tehát a 60-as évek végétől kezdődően] mélyrehatóan átalakult a magyar irodalom hagyományosan líraközpontú és ugyancsak hagyományosan egy központú műfaji-poétikai értékhierarchiája. A zárt, egyszólamú, profetikus lírai-költői nyelv pátoszát, a »legyen« és a »ne legyen« erkölcsi attitűdjét fokozatosan a modern [mármint a posztmodern] prózaepika nyitott, több szólamú, rezignált-ironikus nyelve váltotta fel. Ez nem azt jelenti, hogy ezt megelőzően nem volt magyar epika, nem voltak jelentős prózai művek irodalmunkban, s hogy ezt követően nem lesz líra, meghal a költészet, csupa fércmű lát napvilágot. Csupán arról van szó, hogy ezt megelőzően olyan epikánk volt, amely egy líraközpontú irodalmi értékhierarchiának felelt meg (vagyis még a jelentős epikai alkotások is »másodlagosak«, »periferikusak« maradtak, vagy nem sajátosan epikus természetűek miatt kerültek az érdeklődés homlokterébe), csupán arról van szó, hogy ezt követően olyan líra indulhat felvirágzásnak, amely egy epikaközpontú és egyre inkább több központú értékhierarchiával összhangban áll. Nem »a« líra hal meg, csak a régi líra, és új líra születik helyette. Nem »a« prózaepika diadalmaskodik, hanem az új

prózaepika, amely a műfaji hagyomány perifériáját az új irodalmi értékhierarchia középpontjaként határozza meg.” Ennek „az új hierarchiának a főszerplője – a prózaepika.” (I. m. 200–201. és 289.)

Irodalom

Balassa Péter (1982): *A színéváltozás (Esszék)*. Szépirodalmi, Budapest.

Balassa Péter (1985): *Észjárások és formák (Elemzések és kritikák újabb prózájáról 1978–1984)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Balassa Péter (1987): *A látvány és a szavak (Esszék, tanulmányok 1981–1986)*. Magvető, Budapest.

Balassa Péter (1996): *A bolgár kalauz (Tanulmányok, esszék)*. Pesti Szalon, Budapest.

Károlyi Csaba (1994, szerk.): *Csipesszel a lángot (Tanulmányok a legújabb magyar irodalomról)*. Nap-pali ház, Budapest.

Kenyeres Zoltán (1995): Ezüstkor? Vaskor? (A mai költészet és költészetkritika). In: *Irodalom, történet, írás*. Anonymus, Budapest. 175–96.

Keresztury Tibor (2002): *Kételyek kora (Tanulmányok a kortárs magyar irodalomról)*. Magvető, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (1993): *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (1994): *Az új kritika dilemmái (Az irodalomértés helyzete az ezredvégen)*. Balassi, Budapest.

Szirák Péter (1998): *Folytonosság és változás (A nyolcvanas évek magyar elbeszélő prózája)*. Csokonai, Debrecen.

Fiatalok, 80-as évek. *Alföld*, 1987. 12.

A 90-es évek fiatal magyar irodalma. *Alföld*, 2000. 12.

Korcso Balázs

Művészet és tanulás

Az Egyesült Államokban kiadott kézikönyv (E. P. Cohen – R. S. Gainer: Art. Another Language for Learning. Heinemann, Portsmouth, NH) szerzői hitet tesznek amellett, hogy a művészet a tanulás másik nyelve. Sőt, sok gyermek esetében ez az egyetlen nyelv.

Vannak félénk, ijedt kisgyerekek, akiknek nincs kedvük beszélni, de szívesen rajzolnak vagy festenek. A kréta és az ecset közvetítő lehet köztük és a világ között. Cohen és Gainer könyve hiteles esettanulmányokat, igaz történeteket mesél arról, milyen szerepet játszik a művészet az ő életükben,

tanároknak és szülőknek egyaránt segítséget nyújtva gyermekeik jobb megértéséhez.

Természetesen a művészet sem mindenre jó csodaszer, de sokszor hatásos eszköz lehet, ezért érdemes kipróbálni – indítványozzák a szerzők.

Nézzük Chris történetét.

Chris már elsős korában nagyon jól rajzolt. Míg kortársai nagy üres tereket hagytak a papíron, addig ő jól felhasználta a rendelkezésére álló teret. Érezte a pozitív és negatív tér közötti különbséget, mindemellett pedig gazdagon használta a színeket.

Egyéb iskolai teljesítménye azonban gyenge volt. Meg kellett ismételnie az első osztályt, de ezután sem mutatott jó teljesítményt. Nehezen olvasott és számolt. A tanárai pedig elkönnyülték rossz tanulónak. Ugyanakkor a művészetórán kiemelkedően teljesített. Egy alkalommal nonfiguratív szobrokat nézegettek. A tanárnő kérdésére egyedül Chrisnek voltak ötletei, mit is ábrázolnak ezek a szobrok. A művészettanárnő rájött, hogy Chris nem egyszerűen rossz tanuló. Speciális figyelemre és segítségre lenne szüksége ahhoz, hogy felzárkózzon társaihoz. Mivel a fiú tanárainak véleménye az volt Chrisről, hogy kedves, de nem értelmes gyermek, ezért a művészettanár úgy gondolta, kiállítást rendez Chris képeiből. A kiállítás nagy sikert aratott, mindenki elcsodálkozott, mire is képes ez a fiú. Ezután megváltozott a róla kialakult vélemény, több tiszteletet és figyelmet kapott tanáraitól. Ha hibázott az olvasásban, biztatták, hogy próbálja meg újra, hiszen meg tudja csinálni. Chrisnek sikerült kitornie a rossz tanuló szerepköréből.

A történet rámutat arra, hogy a gyerekeket nem lehet egyformán értékelni. Vanak verbális irányultságú, mozgás-irányultságú és vizuális gyerekek. Vagy a pszichológia meghatározása szerint:

- tudat által vezérelt;
- érzelmeik által vezérelt;
- fantáziájuk által vezérelt gyerekek.

Ha ezeket a különbségeket figyelmen kívül hagyjuk, kárt okozhatunk a gyermekek önmeghatározásában. Sok kutató felhívja a figyelmet az önbeteljesítő jóslat veszélyeire. Chris története bizonyíték erre.

Különösen fontos a pozitív én-meghatározás a fekete (afro-amerikai) gyerekek esetében – hangsúlyozzák a szerzők. Ők legtöbbször negatív énképpel érkeznek az iskolába. Esetükben különösen jó megoldás lehet a maszkok készítése, mivel így ráébredhetnek arra, hogy mindannyian

alapvetően ugyanolyanok vagyunk, mégis különbözőnk egymástól.

Mit is jelent az én-fogalom? A szerzők által hangsúlyozott szakkifejezés a kötet kontextusában az alábbiakat jelenti. Minden személynek a legelső kapcsolata önmagával van. Az első kreatív feladata, hogy meghatározza önmagát. És ebben az énkép-meghatározásban életének minden mozzanata szerepet kap. A művészetnek itt különösen nagy szerepe lehet. A művészet azt reprezentálja, ahogyan a gyermek érzékeli a világot, a saját világát. Észlel, meghatározza az észlelését, majd megfogalmazza ezt, végül pedig valamilyen tárgyasult formába önti. Ez lehet rajz, festés, szobrászat, film, tánc stb.

Mindez nemcsak kommunikációs folyamat, amelyben elmondja másoknak, milyen az ő belső világa, hanem saját maga számára is először tisztázza belső valóságát. „Ez az, amit én látok, ez vagyok én!”

A művészet segít megtalálni, felfedezni azt a másik dimenziót: kik is vagyunk tulajdonképpen. Különösen fontos lehet ez a színesbőrű fiataloknak, hogy megtalálják az útjukat egy fehérek által uralt világban.

Fontos, hogy a művészetben nincs jó vagy rossz. A gyerekek a saját szabályaik szerint alkothatnak, nincsenek határok. Hasonlóan a színekhez, ahol szinte végtelen a lehetőségek száma.

A művészet segít abban is – folytatódik a könyv gondolatmenete –, hogy a gyerekek megtanuljanak szimbólumokat, sémákat alkotni. Ez azért fontos, mert a szimbólumok segítenek a világot rendszerezni. (Hasonlóképpen használják a szimbólumokat a felnőttek is.) A világ rendszerezésével pedig megtanul struktúrákat építeni. A pszichológia szerint ez a struktúraépítési képesség a gondolkodás alapja. A művészet jó eszköz lehet erre! A kötetben Ellen története illusztrálja mindezt.

Ellen nagyon szereti a virágokat, gyakran hoz az osztályterembe is egy-egy csokorral. Nagyon szeret virágokat rajzolni is. De míg a magával hozott virágok igen változatosak, rajzain mindig ugyanazzal találkozzhatunk. Egy nap a művészettanár elhatározta, hogy jobban megismerik ezt a

virágot. Megnézték, hány szirma van, milyen színű stb. Majd egy virágról szóló könyvben utananéztek, milyen virág is ez valójában. A virág egy liliom volt. A beszélgetés utáni órán Ellen már a valósághoz nagyon hasonló virágokat rajzolt. Ellen a rajzai hatására ráébredt, mi is érdeklő valójában, ezután könyveket kezdett olvasni a virágokról. A folyamat tehát kétirányú volt. Egyrészt a tanulás arra irányult, ami érdeklő, másrészt a megtanult új információk beépültek a művészi önkifejezés folyamatába.

Ilyen magatartás gyakran megfigyelhető a gyerekeknél – vallják a szerzők. Szívesen rajzolnak arról, amit szeretnek, ami érdeklőket (lovak, dinoszauruszok, autók stb.).

Az, hogy mit látunk, nagyban függ attól, hogy mi van a fejünkben. Az emberekben működik egy úgynevezett pszichológiai szűrő, működése a művészetben különösen jól követhető. Ha azt mondjuk a gyerekeknek, hogy rajzoljanak le egy embert, az nagyon sokféle lesz. Lehet nő vagy férfi, szemből vagy oldalról stb. A gyerek számára a világ olyan, amilyen-

nek látja. Nem fordul kritikával a látottak felé, elfogadja őket igaznak.

Mint már idéztük, a művészet a szerzők szerint elsősorban kommunikáció, tehát lehet segélykiáltás is. Egy harmadik osztályos kislány, Suzy egy feladat során lefestette a szobáját. Nagyon sötét, borús színeket használt, ami megijesztette tanárait. Amikor rákérdeztek, a kislány elmondta, hogy a szülei sokszor veszekednek, és az apukája a napokban elköltözött tőlük. A kislány segítségkiáltása nyomán lehetővé vált, hogy a gondot szakember segítségével enyhítsék.

A „Művészet és az iskola” című második részben a kötet szerzői nagy hangsúlyt

fektetnek a művészi nevelésre, felhívják a figyelmet arra, hogy a művészi tevékenységet hatékony fejlesztés ígéretével be lehet és be kell vonni az iskolai munkába, a tanítás-tanulás folyamatába. A művészet képes érdekessé tenni különböző tanulási területeket, segíti az önkifejezést. Ez szerintük különösen kisiskolás korban fontos, amikor különösen erős a nonverbális kifejezés szerepe. A könyv sok konkrét példát hoz arra, milyen eszközöket, módszereket alkalmaz a művészeti oktatás.

A szerzőpáros a művészeteket mint attitűdöt és nem mint tantárgyat integrálná az oktatásba. Ezt az attitűdöt kíváncsisággként definiálják, mely érzékennyé teszi a gyermekeket az őket körülvevő világ észlelésére.

A szerzőpáros a művészeteket mint attitűdöt és nem mint tantárgyat integrálná az oktatásba. Ezt az attitűdöt kíváncsisággként definiálják, mely érzékennyé teszi a gyermekeket az őket körülvevő világ észlelésére. Így jutnak el az esztétikai készség fogalmához, amely fokozhatja a személyes érdeklődés intenzitását, ennek nyomán pedig még több tudáshoz vezetnek, ezért ez az attitűd mindenképpen fejlesztő hatású.

re. Így jutnak el az esztétikai készség fogalmához, amely fokozhatja a személyes érdeklődés intenzitását, ennek nyomán pedig még több egyéni tapasztalat megszerzését. Mindezek még több tudáshoz vezetnek, ezért ez az attitűd mindenképpen fejlesztő hatású.

Így például a nyitott típusú oxfordshire-i osztályban nagy sikerrel alkal-

mazták a megfigyelésen alapuló tanulási módot. A 9–11 éves diákok a városukra jellemző madárról, a bagolyról tanultak a művészi kifejezéssel indított módszerrel. Korábban a legtöbb információ szigorúan tárgyi volt, könyvekből szereztek ismereteket a madarak viselkedéséről, táplálkozási szokásairól. Egy lelkes tanár egy ízben egy órára bevitt egy kitömött baglyot, hogy a diákok közelről is megvizsgálhassák az állatot. Utána csoportmunka következett, festettek, filmeztek, volt, aki kazetára vette, hogy milyen hangot ad ki a bagoly, más történetet írt róla. A projekt lényege az volt, hogy szabadon kifejezhették gondolataikat, érzéseiket, tapasztalata-

ikat a bagolyról, ami más állatokhoz, továbbbi témákhoz terelte a beszélgetést. Az esztétikai készség kihasználása elvezetett tehát egy másik típusú tudáshoz.

Az iskolában a művészettanár és az osztálytanító tevékenysége különböző, azonban mindenképpen egymást kiegészítő – vallják a szerzők. A művészettanár speciális feladatot lát el, gyakrabban tud csoportmunkát alkalmazni, felnyitja a gyermekek szemét, képessé teszi őket a valódi hallásra, a megfigyelésre, és arra, hogy mindezt élvezzék is. A tanító pedig alkalmazza a diákok e vizuális, verbális képességeit, hogy más területeken elmélyítse a megértést, gondoskodik a mindennapi tapasztalatok feldolgozásáról.

A művészeteket ilyen projektek keretei között a társadalomtudományok és a természettudományok tanítása területén egyaránt alkalmazni lehet – összegzik tapasztalatukat a szerzők. A történelemtanításban bevált ötlet volt Amerika felfedezését és *Kolumbusz Kristóf* viszontagságos expedícióját tárgyalni hasonló eszközökkel. A hajóútra vonatkozó tanári kérdésekre csupán kurta válaszokat adtak a diákok, azt azonban tudták, hogy viharba kerültek a hajók. Innen adódott az ötlet, hogy fessék le a vihar átélése okozta érzelmeket. A gyerekek megértették, hogy nem a tengeren hanykódó hajókat kell lefesteniük, hanem az érzelmeket, melyeket a legkülönbözőbb kevert színekkel fejeztek ki. Hasonló feladatokat kaptak az indiánokról, a hollandokról vagy az ókori görögökről.

A művészet technikáját a fizika, a kémia, a biológia területén is lehet használni. A biológiában az anatómia-könyvekből szerzett ismereteket a gyakorlatba átültetve papírmáséból csontvázat készítettek a gyerekek, így megérthették, hogyan is formálódtak a csontok, és mi a funkciójuk. Nagyobb gyerekek fali rajzot készítettek az evolúciós elméletéről. A kisiskolások az írás és olvasás tanulásában is alkalmazni tudják a művészetet, itt elsősorban a vizualitásnak van szerepe. A szimmetria megértésére például tükörből önarcképet készítenek és saját tapasztalataikból értik meg a tételt.

A tanítás-tanulás folyamatában nagyon fontos szerepet játszik az iskolai környezet, az osztályterem berendezése, ugyanis meghatározó, milyen környezetben töltik mindennapjaikat a diákok és a tanárok. A szerzők elutasítják a véletlenszerűen elkészített teremdekorációt, szerintük tervezni kell azt, és úgy a későbbiekben is fenntartható az osztály életét bemutató teremdíszítés. Nagy hangsúlyt helyeznek a színekre, mindenképpen a kellemes, harmóniát sugalló árnyalatokat kell előnyben részesíteni, mely biztosítja a jó közérzetet. A személytelen jelleg eltüntetésében a gyerekek aktívan részt vesznek, kreativitásuk felszínre törhet, mivel az egyéni munkát, ötleteket itt szabadon megvalósíthatják.

Az amerikai iskolákban gyakran találkozhatunk megbélyegzett gyerekekkel, akiket IQ-tesztek alapján besoroltak bizonyos kategóriákba, és attól kezdve semmiféle aktivitást és teljesítményjavulást nem várt tőlük az iskola. A hiperaktívnak, tehetségtelennek, szegénynek, nonkooperatívának, stb. kategorizált diákok csak a művészeti órákon tudtak kiemelkedőt produkálni, ami pedig számos esetben rámutatott arra, hogy ezek a gyerekek igenis érdeklődőek, tehetségesek más iskolai tantárgyakban is, csak a tesztek alapján kapott stigmák miatt nem vették azt észre, illetve nem érezték értelmét a munkának, azt gondolva, hogy úgysem érdekli ez a tanárokat, társaikat. Sok esetben nem is szeretik ezek a diákok az iskolát, mert nem az ő elvárásaiknak megfelelően működik. Szerzőink úgy vélik, hogy az intelligencia mérése kérdéses dolog. Az intelligencia magába foglal számos olyan képességet is, amit IQ-tesztekkel nem lehet mérni. Az iskolai gyakorlatban tehát félrevezető a gyereket ilyen tesztek alapján kategorizálni.

Idekapcsolható a „számadási” kötelezettség is, amely nemcsak a diákoknak, hanem a pedagógusoknak is gondot jelent. Ugyanis nemcsak a munka minőségét, a tárgyi tudást kell figyelni, hanem az érzelmeket, a motivációt, a fejlődést is, és ezeket a dolgokat nem lehet osztályozni, minősíteni.

Emberi helyzetek és a művészet kapcsolata áll a kötet következő részének közép-

pontjában. Minden társadalomban vannak olyan csoportok, melyeknek nehézségei vannak az iskolában, vagy az említett megbélyegzés, vagy más okok miatt. A pedagógus ilyen esetekben még kiemelkedőbb szerepet kap, hogy motiválttá tegye diákjait, hogy élvezzék a munkát, megtanulják a szükséges ismereteket, és hogy magabiztossá váljanak saját képességeiket illetően. A kisebbséghez tartozó gyerekek problémája igen érdekes, mivel ők nem feltétlenül szegények is egyben, azonban számos esetben pusztán etnikai hovatartozásuk miatt megkülönböztetik őket. A negatív diszkrimináció helyett a speciális szükségleteiket és kulturális, valamint pszichológiai különbözőségeiket kell figyelembe venni – állnak ki a szerzők az interkulturális nevelés mellett. Egy olyan iskolában, ahol a diákok 60 százaléka indián származású, 30 százaléka fekete és 10 százaléka fehér, remek megoldást találtak a kulturális különbözőség megvitatására. Heteken át foglalkoztak a Kolumbusz előtti időkkel a kontinensen, és tanulmányozták az ősi afrikai kultúrát. Különböző kézműves foglalkozásokat, vitákat, beszélgetéseket rendeztek, így megerősítették a tanulók identitását, és a fehér társadalom számára szélesebb képet nyújtottak róluk a művészet segítségével.

A szegény rétegekhez tartozó gyerekek számára az iskola nem megfelelő színhely, hogy verbális képességeiket megmutassák, ott ugyanis visszahúzódóak, a legegyszerűbb kérdésekre sem válaszolnak – erősítették meg a közismert szociolingvisztikai tapasztalatot a szerzők. Ugyanakkor az utcán színesen, élénken beszélnek, mivel az utca ingerli kreativitásukat. Az iskola nem ismeri (nem ismeri fel, nem ismeri el) valódi igényeiket. Az oktatásban a művészi tevékenység kitöltheti az iskola ezen hiányosságait, a fotózás, filmezés, szobrászat révén szavak nélkül ki tudják fejezni tapasztalataikat. Így közelebb kerülhetnek az iskolához is, mivel a számukra fontos dolgokat mutathatják meg az érdeklődő tanároknak. A gazdag családok gyermekeinél a döntő az, hogy a szülők életszínvonala meghatározza a gyerekek vi-

selkedését, szokásait – tapasztalták a szerzők. Azonban a rajzolás, festés ideje alatt függetlenül gondolkodó individuuum tud lenni az alkotásba merülő gyerek, és ezekből az alkotásokból következtetni lehet a személyiségére.

A kétnyelvű gyerekek, akik otthon az angolon kívül más nyelvet is beszélnek, az iskolában gyakran nem értik meg a feladatokat, sokkal kevesebbet beszélnek, mint társaik. Nehéz felmérni a képességeiket, az érdeklődésüket. A rajzolás itt is hatékony segítséget nyújt, mivel a gyerekrajok képet adnak a családi helyzetről, az érdeklődési köréről stb. A könyv lényegi mondanivalója az, hogy a szerzők pedagógiai hitvallása minden gyermekhez a művészet azonos nyelvvel fordul, és az egyéni alkotásra helyezi a hangsúlyt.

A szerzőpár hasznos tanácsokat ad mind a szülőknek, mind az iskolának, a gyermeki érdeklődést minden esetben és mindennek fölött támogatandónak tartva. Az első osztályos tanulók szüleihez levél formájában az iskola is eljuttathat néhány igen fontos szempontot – tanácsolják a szerzők – arra vonatkozóan, hogyan kezeljék gyermekük művészi tevékenységét. Például soha nem szabad megkérdezni, hogy mit rajzolt, „mi ez?”. Arra kell kérni a gyerekeket, hogy meséljenek rajzukról, érdeklődőnek kell lenni és soha nem szabad gúny tárgyává tenni a képet.

A művészetet tehát nem lehet elválasztani a hétköznapi élettől, mert az a mindennapi élet integráns része, a művészi élmény és tapasztalat:

- segíti a kommunikáció fejlődését;
- fokozza az esztétikai készsétséget;
- fejleszti a gondos megfigyelést;
- segít kifejezni az érzéseket;
- erősíteni az önképet;
- hozzájárul a különböző kognitív képességek használatához;
- elmélyíti a koncentrációt;
- fejleszti a képzelőerőt.

Ha ezen képességek bármelyikét is képes fejleszteni a művészeti tevékenység, már akkor is érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni iskolai alkalmazására, hisz hatékonysága megkérdőjelezhetetlen.

A művészet, az öntevékeny gyermeki művészi (esztétikus) önkifejezés tehát a nonverbális pedagógus-növendék kommunikáció egyik formájaként is értelmezhető, hiszen vannak olyan gyerekek, akik csak a rajzaik segítségével tudják elmondani a problémáikat – hangsúlyozzák amerikai kollégáink fotó-illusztrációkban gazdag,

bőséges irodalomjegyzékkel és részletező tárgymutatóval ellátott kötetükben. Tapasztalataik az iskolai tanulás újraértelmezésén gondolkodó hazai pedagógia számára is megszívlelendők.

Gombos Zsuzsa – Horváth Eszter

Szondi Lipót horoszkópja

Mi vezette Szondi Lipótot a gének és a sorsfolyamat összekapcsolására, és ebben a szándékában hogy jelenik meg a századelő biológiai identitás-felfogása, valamint a csillagokkal kapcsolatos ősi misztikus hit?

Szondi Lipót sohasem foglalkozott csillagjósolással. Viszont hitt a sors és a gének összefüggésében. Ugyancsak a sors keze lehet abban is, hogy rendszerének kidolgozásával csaknem egy időben már olvasható is egy tanulmányt, amely a sorsanalízist az asztrológiával hasonlította össze. (1) Természetesen kár lenne azt a kérdést vizsgálgatni, hogy melyik doktrína használta fel a másikat saját legalitásának alátámasztására. Az mindenestre tény, hogy mindkét rendszer sűrű támadásoknak és előítéletekkel terhelt vitáknak van kitéve mind a mai napig. Két független – bár hasonlatosságokat mutató – elmélet ugyanolyan vádakkal történő kritizálása persze nem feltétlenül jelenti azt, hogy közös gyökérből táplálkoznak. Még ha van is strukturális átfedés magyarázó leírásaikban, kifejtési rendszerükben, fennállhat egyrészt a „minden mindennel összefügg” mágikusan hangzó csapdája, illetve az irracionális elméletalkotás határokat összemosó, a világ teljességére kiterjedő projekciója.

Emlékezés és sors

Miért is kell beszélnünk Szondi kapcsán az emlékezésről? Válaszul hadd idézzem *Ewald Hering*nek azt a merész kijelentését, hogy „az ösztön nem más, mint fajem-

lékezet”. Hering 1864-ben megjelent okfejtésére alapozva *Richard Semon* német természettudós bebizonyította, hogy itt nemcsak analógiáról, hanem a szerves eseményekben rejlő identitásról van szó. Semon e témáról szóló két könyve (2) a huszadik század elején jelentős hatást gyakorolt a kor tudományos életére. Az a kérdés, hogy Semon elmélete milyen hatást gyakorolt Szondi génteóriájára, egyrészt filológiai természetű, másrészt értelmetlen. Filológiai elemzést nem végzek most és az okozati hatás kutatását azért tartom meddő vállalkozásnak, mert a Szondi-elméletnek nincs közvetlen előzménye. A genealógia és a sorsanalízis öntörvényű, strukturájában egyedül a freudi ösztönelmélet hatását lehet felfedezni. Van viszont egy nem-okozati diffúz háttér, amelyből a génteória kiemelkedik, egy szemléleti közeg, amely a század elején szinkronikus módon számos gondolatmenetben, problémakezelésben tetten érhető.

Miből is áll össze ez a háttér? Először is utalnom kell a pszichofizika két, abban az időben meghatározó paradigmájára: a monisztikus identitás-elméletre és a vitalitás-felfogásra. Ezek képezik az emlékezés és a test-lélek azonosság pszicho-fiziológiai összefüggésének alapját.

Az ingerfogalom analízisével Semon rámutat, hogy az az elfogadott ingerdefini-

ció, miszerint „az inger nem más, mint a szervezet külső körülményeiben beállt változás”, félreértésekre adhat okot. A „külső” és a „változás” terminusok nem alkalmasak pontos meghatározások megtételére. Ennek kiküszöbölése érdekében Semon az inger definícióját a szervezetre ható olyan befolyásként határozza meg, amely az organizmus izgatható állományában összetett változások sorozatát idézi elő. A szervezetenek ezt a megváltozott állapotát „izgalmi állapotnak” nevezi. Az ingerhatás előtt a szervezet primer, utána szekunder indifferens állapotban van. Miután az ingerhatás lezajlott, ez az izgatható állomány a szekunder indifferens állapotban maradó elváltozást mutat, ezt Semon engrafikus hatásnak, magát a változást pedig engrammnak nevezi. Az élőlény örökölt és egyénileg szerzett engramkomplexumainak összessége nem más, mint a „mnémé”. Itt érhetjük tetten az emlékezés és a sors összefüggését. Hermann Schwarz német fiziológus elemzése szerint az „ingeryom” fogalmából kiindul-

va emlékjelenségek helyett „gyakorlás-jelenségeket” kell tanulmányozni (3), mivel a gyakorlás és a szokás törvényei legalább annyira biológiaiak, mint pszichológiaiak. Semon hasonlóképpen ír: „Ha egy lelki folyamat egyszer végbemegy, sajátos kedvezmény lép fel, amennyiben következő alkalommal sokkal könnyebben áll elő ugyanaz és annival könnyebben, minél többször volt ismételve.”

Ezt a könnyítő feltételt, amely az ismétlés során jelentkezik, nevezzük nyomnak – jelenti ki Schwarz. Ez a nyom teljesen testi, jól azonosítható szöveti

struktúraváltozás, azaz nem más, mint az engram. Az ismétléssel az engramok felidéződnek – Semon fogalma szerint ez az „ekfória” –, és a felidézés kiváltója nem más, mint az eredeti engrammal társult izgalmi állapotok újra-átélése. Ennek a kiváltó állapotnak nem kell az eredetivel megegyező intenzitásúnak lennie, elég egy töredékes, gyengült „emlékeztető” is. Látható, hogy ez a gondolatmenet párhuzamba állítható a wundti hagyomány asszociáció és emlékezés fogalmaival – csakhogy nem pszichológiai, hanem biológiai oldalról definiálva. Minden

A sorsanalízisben lépten-nyomon ott lappang Szondi költői személyisége, holott egy tárgy objektivitása éppen a semleges hozzáállást kívánná meg. Szondi fogalmai jobban illenének egy Szentkuthy-regénybe, mint egy tudományos elméletbe. Lássunk ezekből egy-két példát!

Az ösztönkonstellációk elnevezései például: „galamblelkű hóhér”, „a projiciáló Káin”, „megszállott Abel” stb. Az én elnevezése:

„pontifex opportinorum”. Ösztönosztályok: „farizeusok osztálya”, „lemondó humanizáltak osztálya” stb. Az összes közül talán a legsokatmondóbb terminus: „láncravert ősök tömlöce”.

ilyesfajta folyamatnál összhangzik az egész mnémikus rendszer az új inger szinkronikus izgalmi állapotával – ezt az összhangzást Semon homofóniának nevezi. Ha az új ingerhatás és a mnémikus izgalom között össze nem illes mutatkozik, úgy egyrészt a figyelem tevékenysége, másrészt a regeneráció folyamata, sőt filogenetikusan az alkalmazkodás is affelé törekszik, hogy az eredeti homofóniát helyreállítsa. Semon kimutatja, miképpen képesek az igen gyenge engrafikus hatások számtalan ismétlődés után ekfóriához jutni. Ugyanígy halmazódnak egy családon belül is az engrafikus lenyomatok, amelyek egy közös családi mnémét képezhetnek. Ez a családi hagyomány az, amelynek funkciója nem más, mint minden oda nem illő, inkongruens behatás kiküszöbölése és az eredeti homofónia helyreállítása.

Ezzel el is érkeztünk Szondi elméletéhez. Racionalitás és irracionális, vitális kényszerítő erők és idegmechanika – hogyan oldható fel ez egy egységben?

Sors és misztika, biológia és asztrológia

Ahhoz, hogy az asztrológia és a sors-elemzés strukturális egyezési pontjait felderítsük, először szükséges, hogy tárgyak nagyfokú hasonlóságára rámutassunk. Az asztrológia tárgya az emberi sors, az emberi karakter. A sorsot az asztrológiai hagyomány nem tartja függetlennek, hanem okozatnak tekinti – mégpedig az emberi jellem okozatának, amit a születés időpontja alapján elkészített horoszkópból mint kozmikus tükörből lehet kiolvasni.

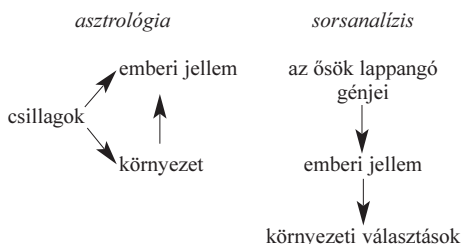
Szondi szerint a sorselemzés nem más, mint annak a rejtett tervnek a kutatása biológiai és kísérleti pszichológiai módszerekkel (4), amely az egyén életét a születéstől a halálig meghatározza. Mi ez a rejtett terv, amit Szondi láthatóvá akar tenni? Ez maga a sors, ami nem más, mint a rejtőzködő ősök választási kényszere a szerelem, a barátság, a munka, a betegség és a halál területén. Az ősök – azaz az ösztön ereje öt fő útra tereli az egyént: kit találunk magunk mellé társnak, kik között érezzük jól magunkat, milyen foglalkozást, betegségeket és milyen halálnemet választunk. Az ösztön forrásai Szondi szerint a gének, és a gének hajlamosító tendenciájának leírására Szondi a biológiából kölcsönöz fogalmat: a tropizmust. Ez a tropizmus természetesen nem olyan, mint a biológiai tropizmus, mert a biológiában ez a terminus valamilyen fizikai inger felé történő irányulást jelent, míg Szondinál vonzerőt, amely például a társválasztásnál két ember génállománya között jelentkezik.

Egyes asztrológusok – akik magukat gyakran a kozmobiológus jelzővel szokták illetni – a csillagok és az ember közé mindenáron valamiféle fizikai-biológiai hatást próbálnak odaképzélni. A bolygókból kiinduló erőről, energiáról értekeznek, amely már a születés pillanatában megszabja az emberi sorsot. Igazán megindító az az igyekezet, ahogyan ezek a gondolkodók az asztrológiát mint abszolút nem-tudományos területet a verifikálható tudományok csoportjához próbálják kötni.

A sorsot az asztrológia nem a Szondi-féle értelemben fogja fel, hanem teljesen ki-

tágítva konkrét utalásokat is ad bizonyos események bekövetkezési valószínűségére, időpontjaira. Ezzel kapcsolatban már eltér az egyes asztrológusok nézőpontja. *Baktay Ervin* úgy tartja (5), hogy amennyire megbízható a születési horoszkóp, amikor az ember külső-belső mivoltáról, jelleméről és lehetőségeiről szól, annyira bizonytalan akkor, amikor jövőbeni események megjövendölésére szeretnénk használni.

Szondi romantikus elképzelése szerint a sors az ösztön genotróp determinizmusában jelenik meg, tehát a gének „kerülő úton” meghatározzák az egyén sorsdöntő választásait, de ennek a folyamatnak az időbeli lefutását csakis az ösztönök erőssége határozza meg. A különbség jól megragadható a két rendszer felfogásában:



1. ábra

Az asztrológia ábráján jól látható, hogy benne a környezet determinizmusa sokkal erősebb, mint a sorsanalízisben. Az asztrológia – bár fő jellemzője, hogy az emberi karakterről szeretne minél többet mondani –, mikor jóslásokba bocsátkozik, teljesen a külvilág fatalizmusára helyezi a hangsúlyt. *Baktay* a térkép-analógiát veszi alapul, szerinte az asztrológiai prognózis inkább csak vázlatosan jelezheti a jövőben bekövetkező ilyen vagy olyan természetű periódusokat, és ez olyasféle tájékoztatásul szolgálhat az egyén számára, mint egy térkép. Akár így, akár úgy, az asztrológiában az individuum a dolgokat kettős értelemben is elszenvedi, a csillagok irányító mivolta saját jellemére és környezetére is hatást gyakorol, csak a kettő között időbeli elcsúszás áll fent. Míg a jellemet a születési horoszkóp által megadott keretek határozzák meg, addig a jelent és a jövőt a környezet is. Ez a kettősség *Baktay* intelmei-

ben is helyet kap. Megengedőleg ír arról, hogy a horoszkópot mindenki felhasználhatja önmaga megismerésére, de óva int attól, hogy a jövőbeni eseményeket ne szakavatott (beavatott?) asztrológus segítségével vizsgáljuk.

A sorsanalízis képlete más oksági viszonyokat mutat. Az egyes ösztöntendenciák hajlamosítják az egyént bizonyos választásokra, míg a környezet meghatározza, hogy az ösztönök kiélése milyen szinten történjen. Látható, hogy a belülről feszítő ösztönezőknek a környezetet csak egy függetlenül létező gátrendszer, egy keret, amelyben a választásoknak tág tere van. Más szóval: a feltárt ösztönháttér és a környezeti feltételek közt nincs determinizmus, tehát a jóslás lehetőségei a viselkedésre vonatkozóan nem annyira körülhatároltak, mint az asztrológiában. Lássunk egy példát! Szondi szerint három kiélési szint van: natív, kötődési és szublimációs. Így például a látens szadizmus kitörhet gyilkolásban (natív szint), házassági játszmákban (kötődési szint) és a munkán keresztül is (szublimációs szint: a szadizmus kiélhető sebészprofesszorként, rock-zénészként vagy költőként is).

A sorsanalízis nyelve

A sorsanalízis és az asztrológia közös tárgya az ember. Tulajdonképpen *Jókai* összes regényalakjaiból is lehetne olyan rendszert kreálni, amely az emberi lényegget, a különböző ösztönöket, személyiségjegyeket többé-kevésbé jól átfogná. Sőt, a haruspex a kiontott állati belekből is releváns jóslásokra volt képes. Valószínűleg mindenkől lehet jóslást végezni, illetve diagnosztikus rendszert alkotni. Szondi és az asztrológia művelői hiába érvelnek saját egzaktáguk mellett bonyolult matematikai módszerekkel, a számszaki műveletek önmagukban nem fogják érvényesíteni hipotéziseiket, következtetéseiket. Ki kell mondani: valójában a két elmélet fogalmi tudományosan nem megalapozottak. Sőt, ebben a viszonylatban Szondi még rá is ver az asztrológiára. A sorsanalízisben lépten-nyomon ott lappang Szondi költői sze-

mélyisége, holott egy tárgy objektivitása éppen a semleges hozzáállást kívánna meg. Szondi fogalmai jobban illenének egy *Szentkuthy*-regénybe, mint egy tudományos elméletbe. Lássunk ezekből egy-két példát!

Az ösztönkonstellációk elnevezései például: „galamblelkű hóhér”, „a projiciáló Káin”, „megszállott Ábel” stb. Az én elnevezése: „pontifex opportunorum”. Ösztönosztályok: „farizeusok osztálya”, „lemondó humanizáltak osztálya” stb. Az összes közül talán a legsokatmondóbb terminus: „láncravert ősök tömlőce”.

Az asztrológia hasonló jellegű fogalmi közismertek: „negatív állandó jelleg”, a „küszöb öre”, „karmikus adottság”, „a jegy ura”, „esésben van” stb.

Ameddig egy gondolatmenet, egy vizsgálati irány fejlődése nem ér el egy bizonyos szintet, a képes beszéd, a szubsztanciálás teljesen helyénvaló. Maga *Freud* is állandóan szépirodalmi kifejezésmódot használt, valamint gyakran olyan tagadó nyelvi formákat, amelyek a „semmi által jellemeznek”, tehát továbbra is a sötétben hagyják azt, ami addig is sötét volt. Csak egy jellemző példa: a tudattalan fogalma. Míg az asztrológia talán mindig is tudomány-előtti marad, addig a mélylélektan a térbeli-szubsztanciális metaforákból kiindulva a huszadik század második felére eljutott az analitikus lélektan precíz, egzakt terminusaihoz. Szondit előadásmódja, saját fogalom-kreációi gátolták a tudományos differenciálódás felé vezető úton. Az analitikus lélektannak azok a képviselői, akik az objektivitás érdekében eljutottak korunk tudományos színvonalára, kiküszöbölni igyekeznek minden hiposztázást, és a ma szokásos „feltételköteg” fogalmát használják a régi antropomorfi „causa efficiens” helyett. Szondinak az az elképzelése, hogy sorsunkat ösztönalkunk határozza meg, nem más, mint mágia. Belső ösztöneink felruházása ilyen fokú hatalommal rokon mind az asztrológiával, mind a többi mágikus hagyománnyal. Gondoljunk a Smaragdtábla szimbolikus utalására: „Amilyen a nagyvilág, olyan a kisvilág.”

Irracionális és racionális tudomány

Mágia és asztrológia az egyik oldalon, gének és biológia a másikon. Ez a heterogenitás tipikusan a 20. század szüleménye. Kézenfekvőnek látszik, hogy Szondi csak korának divatja miatt nyúlt a génekhez. Talán ha 300 évvel korábban született volna, a nagy misztikusok kortársaként inkább az asztrológia ejtette volna rabul képzeletét. Szondi azonban sokkal mélyebben hitt elméletében, mintsem hogy pusztán divat miatt helyezze a sorsot a biológia törvényei alá. Nézzük meg, fő művének első fejezetében hogy határozza meg törekvéseinek célját! Így ír: „A sors maga irracionális erők eredője. A sorsfogalom magában véve irracionális. Ha mégis racionálisnak tételezem és különböző eszközökkel és módszerekkel kutatom az egyén sorsát, arra a meggyőződésre jutok, hogy a tudomány egyetlen feladata – legyen az természet- vagy szellemtudomány –, hogy az ismeretlen irracionálisait racionalizálja. A tudomány feladatának ilyen felfogásából következik, hogy: 1. minden tudományos felfedezés az irracionális tudattalamból ered. Ami nem az irracionálisban gyökeredzik, az nem felfedezés, sőt véleményem szerint nem is tudomány. 2. A természettudomány és szellemtudomány éles elkülönítése megalapozatlan. Ennek a munkának az a rendeltetése, hogy áthidalja ezt a mesterségesen előállított szakadékot.” (6)

Szondi tiszta természettudományos attitűddel közelít a pszichikai jelenségek világához. Programjában a híd újraépítése tulajdonképpen a természettudományos magyarázatoknak a lelki tartalmakra történő alkalmazását jelenti. Számára a Freud-féle ösztönelmélet nem biztosította a kellő természettudományos kiindulópontot, ezért helyezte rendszerét a génbiológia alapjaira. A gének tehát nemcsak a tudományosság „segédkritériumát” szolgáltatták neki, hanem munkásságának fő célja volt a természettudományt és a lelki tartalmak fenomenológiáját összeegyeztetni. A fő dilemma tehát Szondinál nem a „tudomány vagy nem tudomány” kérdése, hanem a „természettudományos szellemtudomány, vagy nem tudomány” kettőssége.

A gének harmóniája

A gének rendszere, életerege Szondi számára maga a tökéletes harmónia. Vagy nevezhetjük ezt az állapotot homofóniának is, mint Semon teszi. A természet és a biológiai transzformációs folyamatok tökéletessége nem pusztán közhely – ez univerzális tény. A tökéletesség valószínűsége az élő sejten belül majdnem teljes. Az a lehetőség, hogy egy biológiai folyamat megfelelő közegben rosszul működjön, csaknem elenyésző mértékű. Más oldalról, a 17. század óta egyre jobban az ember lényegévé vált, hogy hangsúlyozza a problémákat, konfliktusokat és tagadja a harmóniát. A fájdalom, a konfliktus serkenti figyelmünk koncentrációját, a zavarok felnagyítódnak, míg a spontán élet szabad játékaik nem igényelnek külön figyelmet. Az utilitárius elméletek a jutalmazásról, a feszültségsökkenésről mind-mind szűknek bizonyulnak, ha szem előtt tartjuk, hogy az ember önszántából keresi a nehézségeket, a bajt, és állandóan kihívja a lehetetlent. A felvilágosodástól kezdve az emberi gondolkodás tisztán mutatja ezt a megosztottságot.

Az ember egyrészt becsapva saját tökéletességét, rendezettségét, a rendezetlenséget, a zavart kezdi kutatni környezetében. Másrészt magában pedig keresi azt az erőt, amelyik a természettől elkülönülve segíti őt a fennmaradásban. A misztikusok ezt a kettősséget úgy oldják fel, hogy lemondanak saját énjükről és tudatosságukat Istenre irányítják. Így tudatukat az isteni harmónia tölti el, és a külvilág fájdalmait boldogan szenvedik el. Egy tudósnak természetesen nem célja a misztikus unió létrehozása, ő megismerni akar és ismereteit közölni szeretné a világgal. Szondi a biológiában, illetve a gének működésében látta az örökérvényű rendszert, amely isteni módon tökéletes, de mivel emberi organizációról van szó, ezért tökéletlen tartalmakat hordozhat.

Szondi így munkásságában egyszerre lehetett homo ludens, irodalmár-misztikus és szigorú természettudós. Vizsgálatának tárgya a betegség, a halál, mindennemű deformitás, de leíró rendszere az időtlen, harmo-

nikus génbiológia. Hogyan nem tűnt fel neki a szakadék a gének tökéletessége és az emberi viselkedés tökéletlensége között? Hogyan teremthetnek a többnyire hibátlan gének ennyire hibás, kifordult világot? Erre a sorsanalízis nem ad magyarázatot.

Végül válaszoljuk meg a kérdést: milyen Szondi Lipót horoszkópja? Úgy vélem, mindegy, hogy génekről vagy csillagokról van-e szó, az aszcendens nagyon hasonló. Játékos, nagyon öntudatos elmék kísérelteznék mind az asztrológiával, mind a sorsanalízissel. Akik, mint a gyerekek, mernek játszani és nem félnek Istentől, de felnőttek lévén magyarázni és kormányoz-

ni szeretnék azt, aminek gyepelője nem az ő kezükben van.

Jegyzet

- (1) Fiam J. (1947): Asztrológia és Sorselemzés. In: *Lélektani tanulmányok*. IX. Budapest,
- (2) Semon, R. (1908, 1909): *Die Mneme*. Die Mne-mischen Empfindungen, Leipzig.
- (3) Schwarz, H. (1922): *Leib und Seele*. München,
- (4) Szondi L. (1948): *Schicksalsanalyse Erstes Buch*. Benno Schwabe.
- (5) Baktay E. (1989): *Csillagjósolás*. Budapest, reprint.
- (6) Szondi L.: I. m.: 26.

Juhász Tibor

Adorno és a kritikai pedagógia

A felsőoktatásban alkalmazott pedagógiai módszerek (és azok megkülönböztetése) nem kevésbé fontosak a nevelés „klasszikus” periódusainál; még akkor sem, ha már nem elsősorban a magatartás, hanem a szellem fegyelmzésére (illetve felszabadítására) irányulnak. Ebben igen nagy segítségünkre lehet Theodor Wiesengrund Adorno személye, aki maga is lényének egészével ütközött az egyetemi oktatás határaiba (esetében: politikai határokba) a hatvanas években, és ebből fejtette vissza az oktatási rendszer alacsonyabb szintjeiken is megbúvó belső ellentmondásait.

Az Adorno által is képviselt kritikai elméleten keresztül felvázolhatjuk az 1980-as években megindult kritikai pedagógia (Critical Pedagogy, későbbiekben: CP) alapvonalait. Ez a módszer átörökíti a Frankfurti Iskola tagjai által kidolgozott kritikai elmélet attitűdjét az iskolák falain belülre. Az Iskola elképzelései szerint ugyanis elmélet és gyakorlat (teória és cselekvés) éppúgy összezáródik, mint ahogy megvalósítja azt a CP az oktatás keretei között, azaz megvalósítja ennek a modernista utópiának és a jelenkori elvárásoknak a szintézisét a maga társadalmában.

A kritikai pedagógia elterjedését sokáig hátráltatta, hogy nézeteit az értelmezések összemoszták a nevelés- és oktatásellenes irányzatokkal; a kilencvenes évekre pedig már maga is összeolvadt a posztmodern el-

képzelésekkel. Ennek természetes következménye, hogy a CP témája feldolgozatlan (nem is említve a hazai helyzetet), miközben mára aktualitása egyre nagyobb – nem csupán a posztmodernnel szemben mutatott magatartása, hanem az általa képviselt célok és értékek tekintetében is. Eme szemléletet érdemes magunk előtt tartani, mikor a CP ismertetését bevezetendő *Theodor Wiesengrund Adorno* pedagógiájáról szólnunk, aki maga is ezt a sajátos kritikai álláspontot képviselte élete utolsó évtizedében.

Adorno és a tanári hivatás

Adorno számára a tanári hivatás sokkal inkább annak társadalmi szerepére, mint kizárólag a tanár-diák viszony megőrzésé-

re irányul. Ennek az elgondolásnak hátterében az az elvárás áll, amely a pedagógust nem csupán az ismeretek, hanem a társadalmi viszonyok közvetítőjeként is mutatja. Ez a nézet nemcsak szerzőnkre, hanem a két világháború között a weimari Németországban megindult Frankfurti Iskola munkatársaira is jellemző, amennyiben azok minden autoriter viszony mögött az elnyomó, manipulatív hatalom újratemelését látják. Ez okozza, hogy társadalomelméletük és -kritikájuk – azaz a kritikai elmélet – számára minden intézményszerű társadalmi jelenség (legyen az politika, művészet vagy épp az oktatás) kicsinyítve hordozza a társadalom jelenségeit, így azokra fényt kell deríteni.

A kritikai elmélet azonban nem csupán kritikai tevékenység, hanem kollektív cselekvés is egyben: itt az Iskola átveszi a marxi elgondolásokat, mely szerint az az utópiára irányuló (olykor messianisztikus), célracionális cselekvésben valósulhat meg. Ezzel nagyrészt felszámolják a német idealizmus által örökített

dialektikus fejlődés, azonban megőrzi célja elérésének reményét és megteremti módszereit a társadalomban. Ez utóbbi kettőt fedi a mimézis fogalma, amely mindenkoron irányt mutat a közösség fejlődésében.

Adorno szerepe ennek kidolgozásában kulcsfontosságú. Kollégáival (*Herbert Marcuse, Max Horkheimer*, illetve *Sigfried Kracauer* és *Walter Benjamin*) együtt felismeri azokat a társadalmi viszáltságokat, melyek ellehetetlenítik a jelenkor szubjektumának dialektikus mozgását, eldologiasító tevékenységük által megakadályozzák annak emancipációját.

Ez a körköröség egyre mélyül, mígnem magára a szubjektumra is kiterjed – ez fejezi ki a jelenkor apóriáját, miközben az egyén a feloldhatatlan ellentmondás feloldására törekszik. Itt kap szerepet az adornói mimézis-fogalom: ez ugyanis számára nem takar mást, mint a művészetet: az egyetlen jelenség, amely ábrázolni képes a jelen paradoxonát, és kiutat mutathat a valóságból. Szintén a művészet (majd a későbbiek során a filozófia) területén jelenik meg a negativitás, amely a kifejezés lehetetlenségét képviseli, és reményünk

A tanárt nem tekintik testileg-szellemileg érett felnőttnek, méltóságát csupán az ezzel kontrasztban álló, ironikus pózként szemléli a külvilág. Magatartásuk az iskola belső világában még elfogadható, azonban ne feledkezzünk meg a tényről, hogy ez a belső világ csupán látszat, melyet szándékosan, az intézmény hatalmának megóvása érdekében összecserélnek a valósággal (azaz: az intézmény és egészségei nemcsak a diákok, de a szülők életét is behálózzák). Ebben a pozícióban szembesülnek az oktatás által képviselt, öröknek hirdetett értékek a diákok értékeivel, és ez a szembesülés szükségképpen szembenállásként jelenik meg.

szerint az egyetlen esélyt a fetiszizáció ellen: a negativitás törekvése ugyanis nem a hegeli azonosító (azaz szintetikus) tevékenység, hanem annak ellentéte, a nem-azonosító munka, vagyis a kritika kiterjesztése az intézményszerű tudás, kultúra stb. területére, tehát: ideológiakritika.

Adorno elképzelései szerint a jelenkor ideológiáját a tömegkultúra definiálja; ez az, ami megőrzi és örökíti saját manipulatív erejét, ami veszélyezteti a szubjektum létét és emanci-

pációját, miközben gyárként termeli a barbárságot. Vele szemben helyezkedik el az elitista magaskultúra, amelynek egyetlen feladata, hogy megőrizze az értékeket egy „jobb kor” reményében. Valahol a kettő között (de Adorno véleménye szerint inkább alattuk) helyezkedik el a félműveltség, aminek léte mint tény mutatja, mennyire meghasonlott önmagával a képzettségről való gondolkodás: hiszen a műveltség eszméje és a társadalmi hétköznapok, a termelés folyamata eredendően nem összeegyeztethető; azonban ez a tömegkultúra közvetítése által egymással kapcsolatba került. „Ere-

dendő fogalma szerint a műveltség annak az öntudatában megalapozott, szabad individuumnak a tisztán saját szelleme, aki a társadalomban is tevékeny, és aki ösztöneit szublimálja” (1) – írja *Kantról*, és várná el jelenkorának társadalmától is.

Visszatérve a nevelés kérdésköréhez: Adorno szemében az oktatási rendszer tekintélyelvű berendezkedése szintén az elnyomó hatalom hierarchiáját képviseli, amely helyzetből egyetlen kiutat az jelent, ha sikerül végleg felszámolni az egyirányú kommunikációt, lehetőség szerint azon a határon maradván, hogy a tudás (érték) közvetítése csorbát ne szenvedjen. Ez az elképzelés lesz fontos Adorno számára akkor, mikor egyetemi előadásain (német eredeti szerint ez a szó felolvasást jelent) sokkal inkább a kétirányú kommunikációra és a munkacsoportok kialakítására helyezi a hangsúlyt; valamint ez határozza meg negatív pedagógiájának bevezetését, ami a pedagógus szerepét a tudás kritikai továbbítására korlátozza.

Pedagógiai autoritás – politikai autoritás

Adorno számára pedagógiai fordulópontnak minősülnek amerikai emigrációjának, majd hazatérésének évei. (2) Kezdetben csupán felismerte a problémát, melyet az autoritáson alapuló értékközvetítés hordozott, majd amerikai évei alatt alternatívát is talált rá. Ezt ő maga a tudásra alapozott tekintély köré szervezett demokratikus struktúrával azonosítja. Ebben a rendszerben a hallgatók az oktatási folyamat aktív közreműködői; a szimmetria felé tendáló kommunikáció pedig (amelyben Amerikában nemcsak a nyelvi sajátosságok, hanem a tudás közvetítésének pragmatikus hagyományai is közrejátszanak) abba az irányba halad, hogy felszámolja tanár és diák egymással szembenálló viszonyát, átadva helyét a kooperációnak. Ennek megfelelően, láthatjuk, a tanári szakma státusza sokkal inkább a szókratészi karaktert képviseli, azzal az eltereléssel, hogy tekintélyét nem kívülálló mivolta, hanem széleskörűen elfogadott közreműködő szerepe szolgáltatja. (3)

Miként Amerika demokratikus oktatási rendszere is a politikai rendszerből von-

hatja meg saját párhuzamait, úgy Adorno hazájában is a tekintély elvére épülő, porosz típusú oktatás gyökereit a politikai autoritás döntő erejében szemlélhetjük. Ezzel szembesült hazatérőként Adorno a világháború után, miközben elvárásai azt sugalmazták, hogy ne a nemzetiszocializmusban kulminált totalitarizmus maradványait, hanem az új demokrácia bontakozó jeleit keresse az oktatás rendszerében – amennyiben azok már jelentkeznek. (4)

Tapasztalatai kiábrándítóak, erről is tanúskodik több pedagógiai írása és előadása is. Ezek közül választunk egyet, „A tanári hivatás tabuiról” című rádióelőadást. (5) A kiábrándulás jelei között első helyen szerepel a tény, hogy a tanári hivatás társadalmi megítélése alacsony, sőt, negatív. Ez nem csupán az elismertségben, hanem vele együtt az anyagi juttatásokban is megmutatkozik. Itt már rögtön keresztállást tapasztalunk, hiszen megfigyelhető, hogy az egyetemi oktatás képviselői (például a professzorok) épp az ellenkező oldalon, a megbecsülés fényében szerepelnek. Ez a tény csak tovább csökkenti az alap- és középszintű intézmények pedagógusainak rangját, miközben ezek számára nincs lehetőség a továbblépésre (tehát az egyetemi katedra felé). Ennek az ellentmondásos helyzetnek okait kutatjuk a következőkben, Adorno képzeletbeli társául szegődvén.

Megfigyelhető egy sajátos szembenállás a képzettséggel rendelkezők és a képzetlenek között, amennyiben az előbbieket nem képviselnek más rangot, szociális hatalmat, csupán autoritásukat (tehát: pedagógusok, klérus). Ez a szembenállás a képzett személy lenézésében nyilvánul meg; (6) személye mindenképpen kétértelművé válik a sztereotípiák (szerzőnk definíciója szerint ezek a tabuk) hálózatában. Adorno véleménye szerint ez a kettősség (hiszen tudása után kétségtelenül hasznosnak tartjuk a pedagógus személyét) archaikus eredetű: törzsfők, varázslók státuszát reprezentálja. Azonban tapasztalható egy töréspont, amikor a tanári elismerés végképp megkérdőjeleződik: nevezetesen a hatalom által biztosított legitimitáció elvesztésekor. Ezért vált szükségessé az oktatási

processzus egyre sűrűbb átítatása a pedagógia eszközeivel (tekintélyelv, oktatási módszerek és fegyelmezés alkalmazása), a praktikus tudás átadásának rovására.

Ez a helyzet azonban eredeti állapotában maradt meg a felsőoktatás szintjén: „Felsőoktatásban dolgozó tanárként nyilvánvalóan úgy lehet sikereket elérni, ha teljesen feladjuk a befolyásolás lehetőségét, ha lemondunk a rábeszélés módszereiről” (7) – hiszen a szakosodott oktatás megőrizte eredeti, tudásközpontú helyzetét, így módszereinek tárháza csupán a speciális készletekből – érvelés, bizonyítás, kommunikáció – tevődik össze. Természetesen viszont egyre erősebben tapasztalható a legitimitáció elvesztése a felsőoktatás területén is, és különösen tapasztalható volt ez a hatvanas évek Németországában, mikor a hallgatók egy időben ismerték fel kollektív erejüket és lehetőségeiket, valamint kérdőjelezték meg önmagukban a külső autoritás célját.

A pedagógus mesterség kettősségének további okait kutatva Adorno megállapítja, hogy még a hatvanas évek Németországának társadalmá is a fizikai erőszakra, kényszerre épül – még ha ez nem is jelentkezik nyílt formában. (8) Ennek eredményeképp „joggal” magyarázhatjuk, hogy maga a tanári szerep is a „nem fair” magatartással: a gyengébb felé mutatott erőszakkal társul. „Szabályait, ha tényleg komoly helyzetről van szó, csak fizikai erőszak segítségével képes érvényesíteni” (9) – még ha el is távolodott ettől a lehetőségtől.

Elérkezve most a pszichológia síkjára, Adorno megállapítja, hogy a jelen tanári szerep semmiképp sem azonosítható a társadalom teljes jogú tagjáról alkotott képpel: a tanárt nem tekintik testileg-szellemileg érett felnőttnek, méltóságát csupán az ezzel kontrasztban álló, ironikus pózként szemléli a külvilág. Magatartásuk az iskola belső világában még elfogadható, azonban ne feledkezzünk meg a tényről, hogy ez a belső világ csupán látszat, melyet szándékosan, az intézmény hatalmának megóvása érdekében összecserélnék a valósággal (azaz: az intézmény és egységei nemcsak a diákok, de a szülők életét is be-

hálózzák). Ebben a pozícióban szembesülnek az oktatás által képviselt, öröknek hirdetett értékek a diákok értékeivel, és ez a szembesülés szükségképpen szembenállásként jelenik meg.

Elérkeztünk tehát a tanári szerep antinómiájának betetőzéséhez: szakemberként a tanár arra „kényszerül” (azaz: kényszeríti a társadalom), hogy tudását háttérbe szorítva ne szakember legyen, amikor pedig épp annak kéne lennie. „Munkájuk ugyanis közvetlen adok-kapok, amely azonban legnyilvánvalóbb céljának kényszere miatt soha nem lehet igazságos”. (10) Így válik maga az iskola az emberi élet kiinduló szakaszában az ‘elidegenedés prototípusává’.

A pedagógiai szimmetria irányában

Jó példán láthatuk végkifejtésében Adorno kritikai-negatív attitűdjét. Kérdésünk mármost: mi által lehetséges a változtatás? Szerzőnk mindenképp javasol egyfajta magatartás-változtatást. Ez azzal járna, hogy a tanári autoritás számoltassék fel, a pedagógus önmagát is „esendő” emberként szemlélve álljon hallgatói elé. Ez az első lépés a tabuk (a fentiekben sorolt neuralgikus pontok) felszámolása felé. Ezzel együtt szükséges lenne a komplexus tudatos feloldása, mind a tanárok, mind a diákok-szülők körében; végül az iskola fogalmának átalakítása, azaz szeparáltságának meghatározása: társadalmi nyitottságának megteremtése, de korlátok közé szorítása is. „Meg kellene értetni, hogy az iskola nem öncélú, s hogy zártsága szükségyszerűség, nem pedig erény [...]” (11)

Szélesebb körben pedig vissza kell szerezni a szellemi fejlődés elismerését, és ebben az oktatás intézményeiből kell kiindulni, hiszen azok képesek a társadalom legmélyén változtatásokat kezdeményezni. Szintén itt kezdődhet meg az ésszel szembenálló barbárság kiűzése, ami a társadalom egészségének feladatával, az önmagától is megszülető barbárság elleni tudatos fellépéssel áll párhuzamban.

A módszereket vázlatosan áttekintettük, valamint meghatároztuk az oktatás kereteit is: diákság, pedagógusok és intézmény viszonya a társadalommal. Látható, hogy ez a

kapcsolat sokkal inkább a kollektív/kommunikatív racionalitásra épül ezentúl, mint az örökölt (és folyamatosan újratermelődő) tekintélyre. Ez utóbbi örökség kiiktatására csak akkor kerülhet sor, ha első lépésben feloldjuk a társadalom által örökölt tabukat. Csak ezután következhet, hogy a tanári szakma státusza rehabilitálódjék.

A kritikai pedagógia irányvonalai

Amiként a kritikai elmélet számára is meghatározó erejű volt korának társadalmi helyzete, úgy definiálta maga az elmélet is a CP létrejöttét. Ha az okait keressük annak, hogy miért számíthatott egyáltalán gyakorlati eredményekre ez az alapvetően negativitásra, azaz: pesszimista hozzáállásra szervezett társadalomkritikai elmélet, a fenti bevezetés mindenképpen választ nyújt. Hiszen választ keres maga Adorno is iskola és társadalom viszonyára, az emancipáció és az öntudat kialakulásának lehetőségi feltételeire, és mindezt nem csupán a szubjektum, hanem a közösség szintjén is. És ez a kritikai-kereső attitűd (mely meghatározta a német idealizmus egészének filozófiáját) szolgáltatja a legfőbb okot arra, hogy a jelen posztmodern világban, a bizalmatlanság korában pozitív eredményekkel kecsegtethessen. Sajátos ellentmondás ez a 20. század utolsó évtizedeire nézve; negativitás és pozitivitás efféle „dialektikus” összekapcsolására mégsem a pedagógia szolgáltatja az egyetlen (bár kétségtelenül a leginkább gyakorlatias (12)) példát: hiszen mind a társadalomtudományok, mind a művészet területén alkalmazható.

Miről is van tehát szó? Az alábbiakban nem konkrét pedagógiai módszert ismertetünk, amennyiben az tanár-diák viszonyra korlátozódna; sokkal inkább iskola és társadalom, illetve oktatási folyamat és társadalmi emancipáció párhuzamait. Adorno előadása megmutatta ennek formáit, most azonban azt ajánlom, tekintsünk mögé, és vizsgáljuk keletkezését! (13)

A CP a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján született, explicit módon a kritikai elmélet pedagógiai folytatásaként meghir-

detve programját. Elméleti háttérének gyökereit főképpen Marcuse, Adorno, Horkheimer és Benjamin képviseli, a CP alapvető teoretikusainak pedig *Paulo Freire*, *Peter McLaren* és *Henry Giroux* tekinthető. Általános jelenség számukra, hogy aktualizáló munkájuk során a posztmodern jelenkor igényeit tartják szem előtt: tehát az ellen-nevelés (counter-education) meghirdetésének állapotából keresnek kiutat. Ez az elgondolás a tanári tabuk feloldása helyett magát a tanárság fogalomkörét helyezi a többi tabu közé. Megelőlegezhetjük tehát a kijelentést, hogy szerzőink egy radikálisan negatív világgállapotban keresnek konszenzust, épp annak, tehát a negativitásnak az eszközeivel. A probléma valós, hiszen bárhol a világban tapasztalható jelenség, hogy a narratív tudás (a kultúra által örökölt lexikális ismeretek) szerepét fokozatosan átveszi a hasznosítható (diszkurzív) tudás (ez magának Adornónak is visszás amerikai tapasztalata), nem csupán a mindennapi élet, hanem már az oktatás szintjén is. Ennek mélyén pedig az áll, hogy értékeink alapvetően megkérdőjeleződtek a század folyamán, az igazságot pedig egyre kevésbé a kívülről (autoriter közvetítéssel) érkező forrás, hanem inkább az alulról szervezett, konszenzuson-pragmatizmuson alapuló relativizált (társadalmi) modell szolgáltatja. Itt van szükség tehát a CP nem-elnyomó (non-repressive) erőt hirdető forradalmára, mely forradalom az oktatásban közreműködő intellektus felszabadítását szeretné megvalósítani anélkül, hogy azt az autoritás állapotába visszahelyezné.

Hangsúlyozom tehát, hogy a CP a kritikai elméletnek csupán módszereit alkalmazza, míg eszközeit természetesen saját jelenkorából, a posztmodern állapotból kölcsönzi. És hangsúlyozom azt is, hogy sem egyiknek, sem másiknak nem kívánja végleg elkötelezni önmagát.

Olyan korban járunk, ahol a decentrált (azaz: demokratikus) politikai berendezkedés keretei között alapvetően nincs társadalmi szükség a frankfurti iskola ideológiai kritikái tevékenységére; a szociális fejlődés maga is csupán mikro-kollektívák-

ban figyelhető meg, azok hatékonysága csupán az instrumentális racionalitás eszközeivel kezelhető. Olyan kor ez, ahol a pesszimizmus és optimizmus közötti választás gazdasági felelősséggel jár; ezért nyilván senki sem aknázza alá saját termelő erőit a represszió által. A posztmodern a társadalomban: a lehetőségek kihasználása – kritika nélkül (Giroux). Azonban, teszi hozzá *Gur-Ze'ev*, a posztmodern kollektívizmusa felszabadítja az individuumot, de nem is hagy helyet számára, mivel megszünteti a szubjektivitás fogalmát (ellentétben például az egzisztencializmus társadalmával, mely kizárja az egyént, de egyéni törekvései számára megtartja a szociális lehetőségeket, „a visszatérés esélyét”). Számára (és a CP többi – azóta zömmel a posztmodern terü-

tére leigazolt – teoretikusa számára is) ez válság, melyben valóban megszűnik az ideológia torzító szerepe, de sajnos felvilágosító ereje is. Ezért szükséges újfent az az ellenálló magatartás, melyet Adorno a művészet, Marcuse az egyén részéről megkövetel;

és ezért szükséges a CP, mely „kritikailag” alkalmazza módszereit, és várja el az oktatás alanyaitól is ugyanezt.

A CP első látszatra tipikus posztmodern teóriának tűnik. Célkitűzése (14), hogy lebontsa diszciplínák határait, ezzel a tudás új formáit keresse; megszüntesse az oktatás keretein belül kialakult margók és centrumok különbségét – faji, nembéli (és társadalmi) osztályok területén. Ezzel együtt kívánja, hogy a magas- és a populáris kultúra közötti ellentét megszűnjék, végül a tanár-diák viszony egyenlő szintre kerüljön. Az oktatás során nem elsősorban az értékek dogmatikus átadása, hanem az értékek megfogalmazása, észrevételének képessége a döntő. Ezért rendelkeznek a diákok szabadon azzal a lehetőséggel, hogy megválaszthassák tanulmányaik me-

netét. Itt is tapasztalhatjuk, hogy végül Adorno javaslatai közül sem az autoritáson, sem a tudáson alapuló tekintély nem kerül előtérbe, így nem az akadémikus műveltség, hanem sokkal inkább a praktikus ismeretek ‘forgalmazása’ zajlik.

Ezek a kitérések nagyrészt azonosíthatóak az emberi jogokon alapuló oktatással (Human Rights Education, HRE), azzal a különbséggel, hogy míg utóbbinál a cél az, hogy a különbségek kiegyenlítésével a diák a társadalom teljes jogú tagjává váljon, addig a CP számára az, hogy tanulmányai során egyre inkább képes legyen autonóm döntést hozni, és társadalmának a későbbiekben formáló tagja legyen. Mindketten a társadalmi elnyomással szembesülnek, de az ellen más szinten lépnek fel: a HRE az

Ez válság, melyben valóban megszűnik az ideológia torzító szerepe, de sajnos felvilágosító ereje is.

Ezért szükséges újfent az az ellenálló magatartás, melyet Adorno a művészet, Marcuse az egyén részéről megkövetel; és ezért szükséges a CP, mely „kritikailag” alkalmazza módszereit, és várja el az oktatás alanyaitól is ugyanezt.

affirmáció és az elnyomás okozta sebek orvoslása, a CP az ellenállás és -cselekvés szintjén. Ez az a különbség, amely szembesíti a CP módszerét saját korával: egyrészt ugyan a posztmodern „nyitott” elvárásait képviseli, másrészt viszont saját örökségét is, mely-

nek keretei között saját rezisztenciája egy későbbi, mélyebb társadalmi átalakulás eredményét rejti.

Végszó

Kritikai pedagógia ma is létezik, még ha nem is nagy kezdőbetűs vagy anglofon írásmódban. Létezik, ugyanis a szemlélet beépült a köznapokba, talán még segédkezett is a kritikai-praktikus oktatás attitűdjének kialakításában. Eközben (legalábbis Magyarországon) sajátosan keresztezte önmagát a tradicionális módszerekkel, lehetőségként megmaradva tanárok és diákok számára – nem elsősorban a felső-, hanem inkább a középszintű oktatásban. Ennek során a távolabbra mutató céljait (kritikai attitűd) erősebben megőrizte, né-

hány kitűzését elvetette (példaként: a praktikus tudás preferálása – szerencsére – kihullott köreiből), közelebbi céljait általános társadalmi igényné szublimálta, e jelenség pozitív és negatív oldalával együtt. Ugyanis azzal, hogy ezek az igények kikerültek az iskola falai közül, egyrészt általános érvényt kaptak, másrészt a külső autoritás képviseli őket (ismét), még ha az immár megfoghatatlan is; nem is szólva azokról a pontokról, melyek az oktatás körülményeit demokratizálták volna, és melyek most újfent kicsapongó viselkedésként köszönnek vissza (azaz: nem köszönnek vissza) a folyosókon.

Az iskola és a külvilág között nem csupán a főkapu és a tűzfalak teremtenek kapcsolatot; tanítási gyakorlatom során tapasztaltam, hogy az osztályok zömében az ablak mellett ülő padosor tagjai sokkal kritikaiabb-aktívabb magatartást mutatnak, mindenképpen szélesebb spektrumon mozognak gondolataik. Ha a kritikai attitűd nem csupán informális keretek között terjedne, intézményesült formában ablakot mutathatna mindenki számára.

Jegyzet

- (1) Adorno, 1999. 99.
 (2) Forrás: Jay, Martin (1983): Adorno in Amerika. In: Friedeburg, Ludwig von – Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 354–387.
 (3) Az igazsághoz hozzátartozik, hogy Adorno nem csupán a pragmatikus amerikai oktatási rend pozitív oldalát figyelte meg, hanem árnyoldalát is: ebben a funkcionális rendszerben a tanár nem más, mint aki saját ismereteit forgalmazza, azaz váltja kézpénzre. Németországban mindez, szerzőnk szerint, azzal a sajnálattal is kiegészül, hogy a tanár nem tudja saját hasznára fordítani ismereteit. Vö. Adorno, 2000. 16.

(4) A későbbiekben is ezzel a véleményével talált párhuzamot a '68-as diákmozgalmakkal – még ha módszereiket el is vetette.

(5) Adorno, 2000

(6) Vö. Adorno, 2000. 19. „[az iskolában kialakult kettős hierarchiáról] egyrészt létezik egy hivatalos, a szellemi eredmény [...] alapján kialakított hierarchia, valamint egy nem hivatalos hierarchia is, amelyben a fizikai erő, a »vásottság«, és bizonyos gyakorlatias szellemi képességek (amelyeket a hivatalos hierarchia nem honorál) játszanak szerepet.”

(7) Adorno, 2000. 16.

(8) Itt jegyezném meg, hogy Adorno filozófiai gyökerei között nem csupán a társadalomelméletek megalkotói, hanem az etikán túllépő kérdésekkel foglalkozó gondolkodók (Kierkegaard és különösen Freud) is meghatározó szerepet kapnak.

(9) i.m. 17.

(10) i.m. 19.

(11) i.m. 20.

(12) Itt jegyezném meg, hogy ez a bizonyos „gyakorlatias” példa hazánkban nem szemlélhető, hiszen itt eme gondolatkör kevésbé feldolgozott.

(13) Forrás: *Gur-Ze'ev*, é.n.

(14) Forrás: *Magendzo*, 2002.

Irodalom

Adorno, Theodor Wiesengrund (1964): *Philosophie und Lehrer*. In: *Eingriffe – Neun kritische Modelle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 29–53.

Adorno, Theodor Wiesengrund (1999): A félműveltség elmélete. Ford.: Novák Zsolt – Erdélyi Ágnes, In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.

Adorno, Theodor Wiesengrund (2000): A tanári hivatás tabuiról. Ford.: Nemes Péter. 2000, 12. 9. 14–21. Gur-Ze'ev, Ilan (én.): *Critical Theory and the Possibility of a Non-Repressive Critical Pedagogy*. Elektronikus dokumentum: <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Adorno162.html>

Magendzo K., Abraham (2002): *Human Rights Education as Critical Pedagogy*. Elektronikus dokumentum: <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>

Weiss János (2002): Adorno utolsó előadásai. In: *uő: Metafizika és esztétika – Tanulmányok Adorno hagyatékáról*. Áron, Budapest. 232–238.

Kovács Balázs

Szűkszavú lojalitás?

Az Udvar és hazánk a sárospataki tankönyvekben

A Sárospataki Református Kollégiumban a 18. és a 19. század fordulóján messzire mutató tanrendi-tantervi változások mentek végbe. A legfon-

tosabb újdonságnak a magyar nyelvű tanítás gyors elterjedése a középfokú, majd az akadémiai képzésben, a korabeli igényeket minden tekintetben kielégítő, országos hi-

rú jogi oktatás bevezetése és a természet-tudományok korszerű tanításának térnyerése számított. A tantervi változásoknak megfelelően megszilárdult egy koncentrikusan bővülő, minden tárgyból lehetőleg az „arany középutat” követő s a tehetségeket külön gondozó rendszer.

A filozófiában a racionalizmus jegyében, a történelem tanításában pedig az újabb korok részletesebb vizsgálata kapcsán következtek be jelentős változások, de egyre meghatározóbbá váltak a honismeret szempontjai is. Sorra születtek a pataki tanárok tollából az új tankönyvek, folyamatosan törekedtek a külföldi szakkönyvek beszerzésére, hangsúlyosabbá vált a kollégiumi könyvtár gyarapítása és használata. (1) A korábbi, szélsőségesen egyoldalú filozófiai és teológiai jelleg helyére a természettudományok és a humán tárgyak modern tanítása lépett. Ezúttal a történelem és a gazdasági-politikai földrajz tanításának egy akkor még kicsiny, de a reformkorhoz vezető átmeneti korszakban a Patakon uralkodó felfogást és körülményeket jól jellemző szeletét vizsgáljuk meg. A pataki tanárok munkáiban, illetve a képzés során használt tankönyvekben az Ausztriával, Béccsel és a központi hatalommal kapcsolatos véleményeket gyűjtjük össze. A földrajzi kötetekben elsősorban az osztrák tartományok gazdasági, politikai, vallási, esetleg társadalmi viszonyainak ismertetését figyeljük meg, míg a történelmi kötetekben a 18. század közepétől zajló események értékelését, valamint néhány korábbi, a politikai felfogásról különösen sokat eláruló esemény (például a Dózsa-féle felkelés vagy a Rákóczi-szabadságharc) megítélését tesszük vizsgálatunk tárgyává. Célunk ezzel kettős: részben a gyakorlati életben jól hasznosítható és a reformkori sommás véleményalkotáshoz egyaránt elengedhetetlen információk mennyiségét igyekszünk felmérni. Másrészt arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanítás-tanulás során a vonatkozó tananyagot miként egészítette ki a tanár vagy a közvetlen környezet véleménye. Így talán az eddigieknél egyértelműbb képet kapunk arról, milyen mértékben alapozódott konkrét információkra a szellemisége nyomán sokszor emle-

getett, a nemzeti mozgalmakat izgatottan fogadó pataki diákság. Illetve mennyire volt pusztán érzelmi eredetű és a környezet állásfoglalásában gyökerező a 18. század végén és a 19. század első felében oly kiváló hazafiakat (*Kazinczy Ferenc, Decsy Sámuel, Fáy András, Palóczy László, Kossuth Lajos, Szemere Bertalan*) nevelő intézményben kibontakozó nemzeti ellenállás. (2)

A földrajz- és történelemtanítás általános jellemzői

Az I. Ratio Educationis fontos vívmányaként emlegetjük a hazai történelemmel, földrajzi viszonyokkal kapcsolatos tudnivalók arányának növekedését. Az iskolák hagyományos, teológiai-filozófiai szemléletével szemben az első oktatási kódexben teret hódított a világi életben jobban hasznosítható tárgyak, ismeretkörök tanítása, s ennek részét képezte az előzőnél jóval részletesebb, korszerűbb földrajzi, történelmi tudás is. Igaz, a Ratio érvényesülése többnyire elmaradt, ám a világi értelmiségi réteg iránti igények megmaradtak, s így a katolikus és – a Ratiótól eleve elzárkózó – protestáns oktatásban ugyan eltérő mértékben, de egyaránt nyomot hagytak e törekvések. (3)

Bár a leggyorsabban talán Sárospatakon alkalmazkodtak az új idők követelményeihez, a többi református és evangélikus intézményben is megjelentek a modern történelmi, földrajzi követelmények. (4) Még a történetírás szerint konzervatívabb debreceni kollégiumban is észrevehetőek a változások, a könyvtár gyarapodása például egyértelműen bizonyítja a korszerű ismeretek bővülését: mind a történelmi, mind pedig a földrajzi művek közül kiemelt jelentőséget kaptak az újabban született kötetek. (5) A bibliotéka gazdagodása azért is lényeges, mert mindkét Ratio elhanyagolta a földrajzi és történelmi tankönyveket, s a korábbi állapotokat szentesítve nem gondoskodott új tankönyvek kijelöléséről vagy megíratásáról. A jó tankönyvek hiánya alapvetően megszabta a szemléltetés s a történelmi, közgazdasági és statisztikai szemlélet terjedésével mégiscsak fejlődő

dő földrajzoktatás határait. Sokáig *Comenius*, *Tomka-Szászky János* és *Bél Mátyás* munkáját kényszerültek használni, s csak az 1770-es évek elején *Losontzi István* „Hármas Kis Tükör” című műve jelentett változást. A megfelelő tankönyvek, térképek hiánya egészen a 19. század közepéig jellemző maradt a természeti és a gazdasági-politikai földrajz oktatásában egyaránt. (6) A történelem helyzete hasonlóan alakult: az alapos műveltség egyik feltételévé vált ugyan a haza és a közelmúlt történetének ismerete, szaporodtak is a forráskiadványok és a Magyarország történetét összefoglaló munkák, ám a hagyományos történelemfelfogás épp az oktatási hiányosságok miatt még nem rendült meg. (7)

Az oktatás és a világi értelmiségi réteg szélesedése, a nemzeti nyelv erősödése, a magyar nyelvű sajtó és színjátszás megszületése, az olvasókörök és kölcsönkönyvtárak kialakulása egyaránt növelte Magyarországon a könyvek iránti érdeklődést. A politikai klíma 1790-es évekbeli megváltozása ellenére a felvilágosodás kitorolhatatlan, a reformkori vívmányokat megalapozó nyomokat hagyott az olvasás kultúrájában. (8) A könyvkiadás sarkalatos problémájának számított a cenzúra. Az 1770–80-as években ez az intézmény – a felvilágosult abszolutizmus elvárásainak megfelelően – vesztített korábbi szigorúságából, *II. József* különösen engedékeny volt a bíráló hangokkal szemben, sőt a kéziratok ellenőrzése esetenként formálissá is vált. (9) Ám figyelembe kell vennünk, hogy ez a viszonylagos engedékenység épp a tankönyvek esetében volt a legkevésbé markáns. Ráadásul a szabadabb légkör nem bizonyult tartósnak, a század legvégétől ismét nyomasztó teherként, eredményes elszigetelő tényezőként hatott a hazai szellemi életre a nem túl következetes, ám annál rigorózusabb könyvvizsgálat. (10)

Földrajzi művek

Bár a földrajztanítást Sárospatakon Comenius és *Csécsi János* révén korábban is nagy jelentőséggel bírt (11), önálló tárgyként, rendszeresen az elsőtől a hetedi-

kig csak 1786-tól, a kilencedik évig pedig 1804-től szerepelt a tantervben. Nagy hangsúlyt helyeztek hazánk és Európa alaposabb vizsgálatára, sőt az utolsó évben bizonyos gazdaságföldrajzi kérdések tárgyalásába is belefoglaltak. Kétévi alapozást követően a harmadik évben Magyarország és Erdély, a negyedikben Európa, az ötödikben pedig Németország, Ausztria, Cseh- és Morvaország általános jellemzőinek ismertetése következett. (12) Az 1810-es tantervben megerősített földrajzi képzés azonban a tankönyvproblémák miatt mégsem lehetett igazán színvonalas. (13)

A 19. század talán legismertebb tankönyvének számító „Hármas Kis Tükör”-t Losontzi Hányoki István nagyköri tanár írta 1771-ben. A főként magyar nyelvűsége miatt példátlanul sikeres kötet 1771–1849 között legalább hetven kiadást ért meg, kisebb kiegészítésekkel szinte évente új változata jelent meg. A Magyarország mellett Erdéllyel is foglalkozó mű első ötödében bevezetésként „Szent História” címmel a szerző – szinte bevallott – céljának megfelelően a cenzúra éberségét, figyelmét kijátszani hivatott általános történeti rész olvasható. A földrajzi rész a vármegyék, valamint az ország polgári állapotának szűkszavú ismertetéséből áll. A megyéket a korszak tankönyveiben elterjedt módszer, a rövid strófák segítségével sorolja fel, s mindegyikhez a legfontosabb városokat, tájegységeket kapcsolja és ezekhez esetleg néhány egyéb, főként gazdasági jellegű megjegyzést fűz. Ennek megfelelően a tanuló a városok, várak, főbb folyók, hegyek mellett többek között Túróc megye jövedelmező disznó- és juhtartásáról, Tolna és Zemplén jó boráról, a felvidéki gazdag bányavárosokról, Liptó szegénységéről szerezhetett tudomást. A könyv csak kivételesen szól a művelődési viszonyok fejlettségéről – például Somogy, valamint a közbiztonság hiánya miatt igen veszélyes Borsod megyét elmarasztalja ebben a tekintetben, míg Zemplént éppen Patak, „nemzetünk scholája” miatt kiemeli. Felekezeti különbségekről, a katolikus-protestáns arányokról nem olvashattak ebben a részben, mindössze Ung

megye leírásában áll, hogy „az orosz püspök is itt lakik”. Nemzetiségi különbségekről is csak néhány közvetítés szól: Árva megyénél írja, hogy „Itt lakik a tótság zűrös ház népével, / És a szegénységnek él zab kenyérével.”; Arad vármegyében a „vad rátság”, Zarándban pedig a „félelmes, vad oláhság” él. Békés megyéhez érven külön megemlíti *Harruckern* báró uralmát. A geográfiai részben a hazafias szemlélet nem igazán jellemző: csak kivételes esetekben, akkor ugyan meglepő nyíltsággal, fordul elő ilyen megállapítás. Amikor például Komárom megye várait tárgyalja, megállapítja: „Itt Almás, Kots, Tata, Szöny, Komárom vára / ki még nem jutott ellenségnek karjára.”; vagy Győr megye esetében: „Korontzo is itt van mely nemes hírében, a sok kurutz el veszett véres mezéjében.” A következőkben kiskaté, azaz kérdés-felelet formájában röviden vázolja a Habsburgok 1687-től öröklődő hatalmának legfőbb jellemzőit: a törökök kiűzésének hatalmas tette után *I. Lipót* megszerezte az örökletes uralom jogát, amelyet 1723-ban leányágra is kiterjesztettek. Majd a felséges, bölcs uralkodó által gyakorolt jogok rövid, tételszerű áttekintésével zárul a fejezet. A társadalom, az államigazgatási szervek, főtisztviselők, a települések jogi típusainak és az országban honos felekezetek szervezeti felépítésének leírása szintén ugyanilyen tömör, természetesen száraz, mentes mindenfajta érzelmi alapú megjegyzéstől. (14)

Egy kéziratos vázlat betekintést nyújt abba, hogy mit tanultak a német nyelvű területek, illetve a Habsburg Birodalomhoz tartozó – köztük az erdélyi és magyarországi – területek földrajzáról az ötödik osztályban a pataki alsó syntaxisták. Losontzi geográfiai jellemzéséhez képest ez részletesebben taglalta előbb a tájegységeket, a természeti földrajz elemeit, majd az épített környezet főbb sajátosságait is. Ellentétben a „Hármas Kis Tükör”-rel, konkrét adatokat is tartalmaz az egyes tartományok és némelyik város területi nagyságára és lakosságára vonatkozóan. A tavak, folyók, hegységek felsorolása mellett nagy hangsúlyt kapnak a gazdasági jellem-

zők. Így általánosságban a gazdag nyersanyagforrásokról, a kiváló természeti lehetőségekről, a ló-, juh-, marhatenyésztés lehetőségeiről, a növényvilágról, a kiváltképp Magyarországra jellemző nagyszerű bor- és gyümölcstermesztési adottságokról, végül a főként német és olasz tartományokra érvényes fejlett iparról, vászon-, gyapjú-, bőr-, üveg-, dohány-, pamut-, réz- és vasipari termeléssel foglalkozó „fabrikákról” számol be a szerző. Az ipari feltetelek taglalásánál külön kiemeli a szöveg II. József fejlesztéseinek jelentőségét. Ugyancsak a Birodalom általános jellemzőinek sorában olvashatunk a vallási sokszínűségről, amelynek arányaira azonban ezúttal sem találunk utalást.

Ahogy az egész jegyzetben, az osztrák területekre vonatkozó részben is a legfontosabb városok néhány mondatos bemutatása alkotja a tananyag gerincét. Alsó-Ausztriánál Laxenburg csodálatos vára, Baden tüdőgyógyászat és pompás fürdői, Bécsújhely sokszínű ipara és színvonalas katonai akadémiaja, Theresienfeld *Mária Terézia* alapította, nyugalmazott tisztek lakhelyéül szolgáló városa és Aspern múltja (a Duna melletti faluban győztek 1809-ben a francia csapatok fölött) kerül kiemelésre. A szerző szerint Bécsben, a 300 ezres, csodálatos fővárosban az egyetem, a Burg, a császári bibliotéka, József császár ércszobra, a Szent István-templom, az akadémia, a siketnéma-iskola, a tizenhatezer férőhelyes ispotály, az öt színház és további hat könyvtár, valamint a Prater és az Augarten méltó megjegyzésre. Továbbá Schönbrunn császári mulatójáról, a gyönyörű kastélyról és kertről, a fűvészs-, valamint az egzotikus vadállatok által benépesített állatkertről szerezhettek tudomást a pataki diákok.

Valamivel szűkszavúbb a jegyzet a többi osztrák tartomány, Cseh- és Morvaország, a Habsburgok illíriai, itáliai és lengyelországi birtokai, valamint Erdély, Magyarország és egész Poroszország esetében. A településekre összpontosító leírás az egyes tartományok székhelyeinek és nagyobb városainak gazdasági és kulturális jelentőségét ecseteli, s a további tele-

püléseket is e két fő szempont alapján említ meg. Különösen érdekes, hogy Stájerországhoz érve a híres búcsúhelyről, Mariazellről, majd Tirolról, Vorarlberghez érve pedig Tridentről is szót ejt, s az érseki központokat is felsorolja a mű. A főként gazdasági és kulturális intézményekre, vívmányokra összpontosító leírásban tehát nem fedezhető föl a felekezeti kivételezés, a katolikusok számára fontos városokról, épületekről is említést tesz a protestáns gyermekek számára készült jegyzet. Miként a központi udvarral is lojálisnak mutatkozik a szerző, hiszen például a nem túl dicsőséges hét éves háború egyetlen komolyabb győzelmet eredményező csatájának helyszínéről, Kolin városáról is külön szól. (15)

A kötelező tanácskönyvek mellett a Nagykönyvtár gyarapodásának vizsgálatával is nyomon követhető, hogy milyen helyet foglalt el a pataki tanításban a korszerű földrajz. A gyűjtemény fejlődése közismert: mind az előrelépés anyagi alapjainak megerősítése, a bevételek bővítése, mind pedig azok felhasználása, a könyvvásárlás terén számottevő eredményeket értek el a helyi professzorok. (16) A könyvtár ügyét elsőként az egyebek között épp a történelmet is tanító Szombathi János karolta föl. A professzor a 18. század második felében ugyan bejárta az egész országot, s vásárlásaival megalapozta a pataki magyar könyvtárat, de a régiségek gyűjtőjeként elsősorban nem a témánkba vágó köteteket vásárolta meg. (17) Igazán jelentős, a modern földrajzi munkákra is kiterjedő gyarapodás Kazinczy Ferenc gyűjtemé-

nyének megszerzésével érte az intézményt. Az 1806-ban megvásárolt kétezres állomány ugyanis szép számmal tartalmazott olyan geográfiai könyveket is, amelyek tulajdonosuk gyakori utazásait és nyitott gondolkodását egyaránt tükrözték. Sőt, a gazdag vásárlás további, Kazinczy által jórészt bajorországi kolostorokból beszerzett kilencszáz rézmetszettel és térképpel is kiegészült. (18) Az esetleges vásárlási alkalmak mellett az intézmény elöljárói mind jobban igyekeztek szisztematikusan, előre tervezett módon is gazdagítani a választékot. Fennmaradt 1816-ból egy lista, amelyben a tanárok javaslataikat, igényeiket sorolták föl. Szombathi teológiai és történelmi, valamint pedagógiai; a két természettudományokkal foglalkozó professzor, Kézy Mózes és Nyíri István fizikai, kémiai és természetrajzi; valamint más tanárok jogi, filozófiai és néhány gyakorlati gazdasági (például méhészeti) könyveket gyűjtöttek össze. A csaknem száz té-

tel tartalmazó listát

Az I. Ratio Educationis fontos vívmányaként emlegetjük a hazai történelemmel, földrajzi viszonyokkal kapcsolatos tudnivalók arányának növekedését. Az iskolák hagyományos, teológiai-filozófiai szemléletével szemben az első oktatási kódexben teret hódított a világi életben jobban hasznosítható tárgyak, ismeretkörök tanítása, s ennek részét képezte az előzőnél jóval részletesebb, korszerűbb földrajzi, történelmi tudás is. Igaz, a Ratio érvényesülése többnyire elmaradt, ám a világi értelmiségi réteg iránti igények megmaradtak, s így a katolikus és – a Ratiótól elzárkózó – protestáns oktatásban ugyan eltérő mértékben, de egyaránt nyomot hagytak e törekvések.

vizsgálva mindenképpen feltűnő, hogy Kézy és Nyíri reményei szerint az iskola általában német nyelvű és az utolsó évtizedekben kiadott szakkönyveket fog beszerezni, míg Szombathi János többnyire latin nyelvű, antik köteteket igényelt. Feltűnő a magyar nyelvű művek alacsony száma (kevesebb, mint ötöde az összesnek). Földrajzi tárgyú munkát nem találunk a beszerzendők között, mindössze egyetlen kivételt említhetünk: éppen az egyik magyar nyelvű kötetet, *Kis János* 'Utazások gyűjteménye' című művét rendelték meg a tanárok. (19)

Történeti művek

A modern – tehát nem egyháztörténeti, teológiai alapú – történelemtanítás nem számított korszakunkban a pataki oktatás szerves részének. Hazánk történelmét ugyan az első két osztályban gyorsan átvették a tanulók, az ötödik osztályban pedig gazdagabb ismeretekhez is juthattak, de folyamatos történelemoktatásban nem részesültek. Csak az 1820-as évek közepétől vált a világtörténelem tanulása is kötelezővé. (20)

Amint fentebb jeleztük, javarészt a „Hármas Kis Tükör” szolgálta a hazai történelem tanítását is. E fejezetekben a földrajzi leíráshoz képest határozottabb álláspontot képvisel Losontzi a Habsburgokkal szemben. A hun-magyar rokonság és őseink dicső cselekedeteinek a részletezésével, az alkotmánytörténeti részben a jogoknak a valóságos állapotokkal való szembesítésével, a szegényekkel és üldözöttekkel szembeni empátiával, a hazaárulás éles elutasításával a kötet mindenképpen fontos szerepet játszott a történelmi tudat, a nemzeti öntudat és az egységes hazáélményének megerősítésében. (21) Losontzi művéből, ha szűkszavúan is, de tudomást szerezhettek a diákok olyan történeti eseményekről, amelyeknek az ismerete nem szolgálta a politikai és társadalmi elit érdekeit. Rövid megjegyzésként szerepel a kötetben például *Mátyás király* sikeres ostroma Bécs ellen, s az egy-két soros megállapításokhoz képest viszonylag hosszan szól a szerző a Dózsa-féle parasztfelkelésről. Ennek elmesélését azzal zárja, hogy „igen nagy járom alá vetették a nemesek a parasztokat, amely alatt ma is nyögnek”. (22) Többnyire a török elleni közös erőfeszítésekkel, sikeres és kevésbé eredményes ostromokkal jellemzi a Mohács utáni éveket, s csak kivételes esetben tér ki más kérdésekre, például a Habsburg-ellenes törekvésekre és felkelésekre. Az egyes uralkodók regnálása ismertetésének elején igyekszik mindig néhány jó szót írni az adott személy tulajdonságairól – *Miksa* igazságszerető, a békességet előmozdító; *II. Mátyás* a koronát hetven év

után Pozsonyba visszaz szállító, *II. Ferdinánd* sohasem csüggedő, vallásában buzgó; *III. Ferdinánd* a katolikusok és protestánsok közötti békességet megteremtő uralkodóként tűnik föl a lapokon, míg a negatív megítélésű királyok esetében (*I. Rudolf*, *I. Lipót*) emberi tulajdonságokról szemérmesen egyetlen szót sem szól. (23) A saját századában megtörtént eseményeket szintén a megvívott – immár közvetlenül a magyarokat nem mindig érintő – csaták és háborúk tükrében helyezi el. A belpolitikai változások ismertetését ugyanakkor lényegében teljesen elhagyta az író. A Rákóczi-szabadságharcról megemlékezik ugyan, ám ennek ismertetése nemigen támasztja alá a hazaszeretet erősítéséről szóló fenti nézeteket: a szintén rendkívül rövid leírás egyik kulcsmondata szerint ugyanis „a magyarok József királynak kegyelmes ígéreteit megvetvén tovább is folytatták a hadakozást nem kevés károssal, mert Trencsin táján igen megvertettenek generális *Heister* és *Pálffy János* által az 1708. esztendőben”. A szabadságharc végéről írtak is inkább a lojalitásról tanúskodnak: „Rákóczi Ferenc, Bercsényi és egyebek sok pénzzel Lengyelországba mentenek; a többiek a királynak ajánlott kegyelmessége mellett az országban megmaradának.” (24) További magyarországi érdekeltségű megjegyzést olvashatunk még a rengeteg külső támadás ellenére mindvégig „bátor szívű” és „felséges” *Mária Terézia* uralmáról, aki „örökké való emlékezetét” a bécsi és váci Theresianum megalapításával és a budai királyi ház pompás formára való megépítésével is biztosította. (25) Megjegyezzük, hogy Losontzi a korszakban kivételesnek számító terjedelmet biztosított a továbbiakban Erdély földrajzának és történelmének leírására. E résznek a fentiekhez hasonló súlyos tartalmi hiányosságai, vázlatossága és hadi eseményekre való koncentrálása ellenére is (még *Bethlen Gábor* kultúrpártoló tevékenységéről sem ejt szót) döntő része volt abban, hogy Erdély és Magyarország sorsának párhuzamosságát megfelelően érzékeltesse a tanulóknak, ráadásul megítélésünk szerint mind terjed-

lemben, mind pedig hangvételeiben a Bocskai-féle felkelés tárgyalásánál bizonyult a szerző a legkevésbé lojálisnak.

A 19. század első felében az egyik legjelentősebb, számottevő szakírói munkásságot is felmutató sárospataki történelemtanár *Csengery József* volt. Az egykor maga is pataki diák Csengerynek a diplomatika tudnivalóit latin nyelven összefoglaló művén kívül legismertebb „Az egyetemes történettudomány vázlata” című, a korszakban vaskosnak számító kötete. (26) Az 1843-ban Sárospatakon kiadott könyvben a Krisztus születése előtti 4000-tól, az „Özönvíz előtti világról” szóló résszel kezdi a történelem leírását, s a „Hármas Kis Tükör”-höz képest jóval nagyobb terjedelemben ír a világtörténelem jelesebb korszakairól, személyiségeiről, eseményeiről. Az 1648–1789 közötti időszakot vizsgálva a jelentősebb európai országok sorsát külön-külön követi, öt-nyolc oldalt szánva egy-egy államra. Felfogására alapvetően jellemző a kritikára való hajlam, ugyanakkor a királyi intézmény megítélésénél inkább engedékeny, s a körülményeket teszi felelőssé. Például a forradalmi események során kivégzett *XVI. Lajos*nak a szelídségét és jóindulatát emeli ki, mondván, dicséretére szolgál, hogy mindössze öt rabot találtak a felkelők a Bastille-ban; bukását az író a királyi környezet és felesége romlottságával, pazarlásával, megvesztegethetőségével magyarázza. Csengery óvatosan elismeri a felvilágosult gondolkodókat, nekik tulajdonítja, hogy „elkészítették a francziákat a nyomasztó szolgátság békői szét-törésére”, de a forradalom vezetőiről az általuk meghonosított terror miatt lesújtó a véleménye – *Dantont* egyszerűen „vérszópónak” titulálja. (27) Helvécia, azaz Svájc történetéhez érve sem fogalmaz meg király- vagy királysággellenes véleményt, a köztársasági berendezkedést megemlíti ugyan, de sem pozitív, sem negatív bírálatra nem méltatja. (28)

A Habsburg Birodalomról szólva ő is szűkszavú. *Wesselényi* és *Thököly* mozgalmait, valamint a Rákóczi-szabadságharc kapcsán szolid szimpátia érezhető ki a rövid leírásból, de sajátosnak tekinthetjük

például azt a megjegyzését, hogy e felkelések, belső zavarok rövid idő alatt három ízben is gyengítették a „nemzet erejét”. A *II. Rákóczi Ferenc* vezette szabadságharcot szintén nem túl nagy elismeréssel ecsetelte; az ellenállási jogot, a külföldi szövetség segítségébe vetett hitet „Rákóczi kedves képzelgéseinek” titulálta. A szécsényi és az ónodi végzések, Rákóczi vezérlő fejedelemsé választatása és a Habsburgok trónfosztása pedig semmilyen problémát nem oldottak meg, csak mélyítették a felek közötti szakadékokat – áll a nem egészen öt évvel a pesti forradalom kirobbanása előtt megjelent kötetben. A szatmári béke Csengery szerint „jótékony feltételek” között született, amely elhozta a békésebb időket. (29)

Mária Terézia uralmához érve ismét kiemelt szerepet kapnak a háborúk, s a szerző egy félmondattal általánosságban a magyarok vitézségének tulajdonítja a sikereket. De „a had lármái közt sem felejtkezett népei boldogításáról”, s ennek jegyében megszervezte a határőrséget a délkeleti végeken, jelentősen csökkentette a katolikus ünnepek számát, árvaházakat létesített, gondoskodott a csatornázás és az iskolázás fejlesztéséről, eltörölte a kínvallatást, felszolta a jezsuita rendet, valamint az úrbérrendezéssel is fontos lépést tett a társadalmi igazságosság irányába. „A közjót teljes életében buzgó kebellet előmozdítani törekvő királynő” végül Lengyelország felosztásakor visszaszerezte az elzalogosított szepességi városokat. A legkényesebb témát, a Birodalom egységesítése irányába történő tetteket egyetlen utalás erejéig sem említi a szerző.

II. Józsefhez érve ismét kiemelt jelentőséghez jutnak a külpolitikai és hadi események, benne a kortársak és a közvetlen utókor által egyaránt elítélt török háború szenttelen ismertetése. Ám ezúttal feltűnően sok belpolitikai jellegű intézkedésről és törekvésről is említést tesz a szerző: a hivatali visszaélésekkel szembeni fellépésről, a sajtó- és szólásszabadság elősegítéséről, a németesítő tervekről, a „kalapos király” halhatatlanságát Csengery szerint önmagában biztosító türelmi rendeletről,

kolostorok eltörléséről és II. Józsefnek a katolikus egyházfővel való ellentétéről egyaránt olvashattak a tanulók. Részletes és elismerő leírása ráadásul a megjegyzéssel kezdődik, hogy II. József egész életét „országai boldogítására fordítá, kár, hogy céljai s nézetei félre értettek”. Igaz, mivel az ország rendezésében mértéket nem tartott, „...így legczélszerűbb újítása-
it is gyanúba hozván, megelégtelenséget és elkeseredést okoztak”. (30)

Hogy Csengery József ettől határozot-
tabb, sőt, radikálisabb nézeteket vallott,
arról egy kiadatlan, a cenzúra előtt nyilván
ismeretlen vázlata tanúskodik. A 38 olda-
las ‚Európa politikai megtekintése’ című
irat erősíti feltételezésünket, miszerint a
korabeli professzorok a könyveknél jóval
szabadabban beszéltek a modern történeti
– s esetenként politikai – kérdésekről. (31)
Csengery szerint az európai „civilisatio”
rendkívül gyors fejlődésétől a királyok
megijedtek, akadályozni próbálták azt, s
ez forradalomhoz vezetett. A forradalom-
ról alkotott nézetek megfontolt vélemény-
alkotásról tanúskodnak, hiszen noha a for-
rásuk a nemes érzésekben és a közjó sze-
retetében, valamint a kormányok-fejedel-
mek folyamatos hibáiban gyökereznek,
ezúttal is elveti a fegyveres felkelés lehe-
tőségét, s végül kiáll a királyság intézmé-
nye mellett: „nem ok nélkül mondják azt,
hogy nincs oly rossz Fejedelem, aki jobb
ne volna a revolutiónál.” (32) A forrada-
lom bukásra van ugyanis ítélve, hiszen egy
megvalósíthatatlan ideára, a jussok egyen-
lő elosztására épül. Am néha szükséges a
királyi hatalom igazságossá tétele, hiszen
fontos, hogy az uralkodó rendelkezék vir-
tussal, törekedjen a szakadatlan háborúzás
felszámolására, s népe boldogulása lebeg-
jen a szeme előtt. A jobb sorsra érdemes
uralkodó és züllött környezete között kü-
lönbséget nem tevő francia nép forradal-
mának leverésében kulcsfontosságú volt,
hogy az európai dinasztiák összefogtak
egymással. Enélkül szerencsétlen bukás
lett volna nemcsak a királyok végzete, ha-
nem a forradalom által félrevezetett népe-
ké is. Mindezek ellenére súlyosan bírálja
is ezt az összefogást, mondván, az igen

nagy veszedelmet foglal magába, mert ar-
ra vezérelheti a népeket, hogy ők is szö-
vetkezzenek egymással. Ebben a lényegé-
ben a felvilágosult abszolutizmus legfon-
tosabb elveit a béke igényével ötvöző po-
litikai állásfoglalásban és elemzésben az
1820-as évek Habsburg Birodalmát Csengery
mélységesen elítélte. Ausztria ismét
„a despotizmus hazája”, uralkodója „se
vétket, se virtust nem ismer”, szemében
minden eretnokség, s fegyver által is ér-
vényt szerez az abszolutizmus princípium-
ának. Megítélése szerint Bécsnek céljai
és eszközei sem változtak, legfeljebb óva-
tos intézkedésekkel tűrhetővé teszi ezt az
állapotot. Végül megjegyzi, hogy *Ferenc*
ellentmondást nem tűró politikája különö-
sen végzetes a protestánsokra nézve. (33)

Szintén kéziratos formában bukkantunk
Futó István ‚Magyarország története’ cí-
mű, kb. 80 oldalas kötetére, amelyben a
hunoktól 1806-ig folyik az igen tömör, a
minősítésektől teljes mértékben tartózkodó
eseményleírás. Mindössze az utolsó
négy oldal vonatkozik Mária Terézia és
utódai idejére. A királynő negyven éves
uralkodásának ezúttal is csak a külharcait
olvashatjuk, itt hangsúlyozva *Nádasdy Fe-
renc* prágai és *Hadik András* berlini érde-
meit. A külső konfliktusok csak a népes
család rövid jellemzésével egészülnek ki.
II. József idejéből is csak a megszokott in-
tézkedések érdemeltek helyet (tolerancia-
pátens, németesítő törekvések, a török há-
ború) és utódairól is hasonló visszafogott-
sággal szól a szerző. *II. Lipót* uralmánál
kiemeli az országgyűlés összehívását s a
koronázást; Ferenc idejéről pedig a hábo-
rús részvétel, az örökös császári cím felvé-
tele s a siketnémák váci intézetének – ke-
véssé lényegesnek tűnő – felavatása
olvasható. (34)

Végül egy kevésbé ismert, noha magas
színvonalú és kifejezetten korszerű felfo-
gású, 1819-ben született négy kötetes
biográfiai lexikonról szólunk, amelyet a
szerző személye tesz érdekessé számunk-
ra. *Mokry Benjámin* ugyanis a pataki kol-
légium tanulója volt, majd Páparra került, s
az ottani anyaiskola professzorává vált. A
tanári pályától való korai távozását köve-

tően Pesten telepedett le, s élete utolsó szakaszában kizárólag nem elhanyagolható tudományos, írói munkásságát gyarapította. (35) Itthon példátlan vállalkozásba fogott: majd' ezer történelmi személy hosszabb-rövidebb életrajzával szolgált a művelt olvasók és az igényesebb diákok számára. Az uralkodókat, hadvezéreket, politikusokat, művészeket, tudósokat, híresebb világi és egyházi főurakat s egyéb okokból hírnevet szerzett egyéneket egyaránt felvonultató műben a Habsburg Birodalom 18–19. századi sorsát alakító egyik-másik személyiség életrajza is olvasható. A százmunkra legérdekebb személyeknek Mokry viszonylag nagy teret szentelt. Mária Teréziáról és II. Józsefről egyaránt csaknem tíz oldalon számolt be, amely az átlagosnál jóval nagyobb terjedelmet jelent. Ennek ellenére a korábbiaknál sokoldalúbb vagy arányosabb ismertetéssel itt sem találkozhatunk: a külpolitikai intézkedések és a hadi szerep változásai mellett elenyésző maradt a birodalom egységesítése érdekében tett lépések,

illetve a további belpolitikai törekvések szerepe. Ezúttal sem találkozhatunk a felvilágosult abszolutizmus oktatás-, társadalom- és gazdaságpolitikájának legelemibb tárgyalásával sem, noha a szerző például *II. Frigyes* porosz uralkodó leírásánál bizonyítja, hogy érzékeny az ehhez hasonló problémákra. (36) Az író rokonszenvez a királynővel és fiaival, szívesen szól emberi tulajdonságaikról, s egy-két hibájukról (például Mária Terézia túlzott kíváncsiságáról, illetve hajlamáról arra érdemte-

lenek segítésére; II. József türelmetlenségéről) sem feledkezik el. II. Józsefről alkotott véleményét frappánsan összefoglalja záromondatainak egyike: „Vallyon az Egek nem azért vették ki oly hamar közzülünk, mivel nagy érdemeit betsülni nem tudtuk?” (37) Újdonság a korábbiakhoz képest, hogy II. Lipót toscanai nagyhercegi éveit mint a bölcs uralkodás zálogát említi. (38)

A 18. század végi Ausztriából feltűnően kevés híres személyiség került be a szerző válogatásába – *Van Swieten* kivételével maradt az összes teréziánus, illetve jozefi-

nista politikus, udvari tisztviselő, s hiányoznak a politikával bármilyen kapcsolatba került egyéb gondolkodók, lapalapítók, újságírók stb. (Itt ismét hivatkozhatunk a porosz példára, hiszen például *Archenholz*, a hamburgi kiadású politikai-történeti *Minerva* alapító szerkesztője bekerült a gyűjteménybe.) (39) Ugyanakkor néhány zeneszerző (például *Haydn* vagy a bécsi és stockholmi zeneakadémia főmuzsikusa, *Albrechtsberger*), a szatirikus műveiről akkoriban közkedvelt költő, II. József idején rövid ideig főcenzor

Blumauer, vagy éppen a „sakkautomatája” vagy a beszélőgépe révén máig ismert *Kempelen* kihagyhatatlannak bizonyult. Már-már természetes, hogy külön címszót érdemelt ki itt is *Hadik András* kapitány, aki megsarcolta Berlin lakosságát. (40) (Meg kell jegyeznünk, hogy Mokry emelte ki talán leginkább a magyarok hősiességét, amelyet Mária Terézia oldalán tanúsítottak a háborúban, valamint ő volt az, aki a leg részletesebben fejtette ki a híres „életünket és vérünket”-jelenetet is.) (41)

A 18. század végén, a 19. század első felében a korszerű társadalmi, gazdaságföldrajzi, történeti kérdések, azon belül is Bécs és hazánk viszonyának taglalása az akkori tantervek készítői, tankönyvek írói és a tanárok számára több szempontból is kínos feladatnak bizonyulhatott, hiszen a protestantizmus barátjának vagy megbízható szövetségesének sohasem mutatkozó udvar könnyűszerrel okozhatott volna súlyos gondokat a vele nyíltan szembe forduló intézménynek. Ugyanakkor valószínűleg a jobbára kisnemesi sorból professzorrá lett tanárok jobb meggyőződése, valamint a közvetlen környezet társadalmi, történelmi hagyományokra épülő elvárásai a radikálisabb hangvételt erősítették.

Az előző fejezetben már bemutatott könyvvásárlási tervezet vizsgálata ezúttal is tanulságosnak mutatkozik. Annál is inkább, mert Szombathi János részben történelmi munkák beszerzésére tett javaslatot. Az általa elkészített 15 tételes listán azonban az ókori görög és a középkori bizánci történelemmel, valamint *Nagy Károllyal* foglalkozó könyvek mellett mindössze néhány, a szomszédos népek, a szlávok, a dalmáciaiak, horvátok történetéről szóló munkát találunk, azaz témánk szempontjából előremutató változások tervszerű bevezetése nem állt a professzor szándékában. (42)

Összegzés

A 18. század végén, a 19. század első felében a korszerű társadalmi, gazdaságföldrajzi, történelmi kérdések, azon belül is Bécs és hazánk viszonyának taglalása az akkori tantervek készítői, tankönyvek írói és a tanárok számára több szempontból is kínos feladatnak bizonyulhatott, hiszen a protestantizmus barátjának vagy megbízható szövetségeseinek sohasem mutakozó udvar könnyűszerrel okozhatott volna súlyos gondokat a vele nyíltan szembeforduló intézménynek. Ugyanakkor valószínűleg a jobbára kisnemesi sorból professzorrá lett tanárok jobb meggyőződése, valamint a közvetlen környezet társadalmi, történelmi hagyományokra épülő elvárásai a radikálisabb hangvételt erősítették.

Az közismert, hogy a pataki diákok nagyobb szabadságnak örvendhettek, mint a nagyobb, jobban szem előtt lévő s társadalmi, gazdasági okokból konzervatívabb debreceni iskola, s elsősorban Sárospatakon alakultak ki olyan kezdeményezések, amelyek munióiót adtak az 1830–40-es évek termékeny politikai-társadalmi vitáinak, mozgalmainak. Írásunkban arra kerestük a választ, hogy ezt a kétségtelenül látványos és közismert eredményekkel járó folyamatot megalapozta, megalapozhatta-e rendszerezetten megszerezhető iskolai tudás, vagy pedig inkább érzelmi-indulati fundamentumra épült-e. Láthattuk, a földrajzot és a történelmet viszonylag rövid

ideig s csak vázlatosan tanulták a diákok, ez a periférikus helyzet tükröződött a könyvtári beszerzések során is. Különösen szűkszavú volt a modern kérdések, problémák s azon belül is hazánk és az udvar viszonyának taglalása.

Ez az egyébként nem különösebben kockázatos gazdasági és politikai földrajzi könyvek esetében áruklodó, hiszen ez azt mutatja, hogy a modern tudnivalók esetében általában megengedhető volt a nagyvonalúság. Ugyanakkor a történelmi írók esetében feltételezhető az, hogy a szűkszavúság valaminek, talán épp a radikális álláspontnak az elpalástolására alkalmas eszköz. Megítélésünk szerint a pataki tanárok és az ott használatos tankönyvek szerzői nem voltak radikálisak. Losontzi és a határozott Csengery egyaránt nem túl megértően szólt a Rákóczi-szabadságharcról. S mindegyik vizsgált műben pozitív színben tűnnek fel azok az uralkodók is, akik a reformkorban, akár már néhány év múlva is közmegevetés tárgyává váltak. Egyik szerzőben sem merül fel a Bécsből való függetlenedés gondolata sem, sőt a külpolitikai és hadi események kiemelt taglalása a közös sors, az összetartozás érzését erősítették az olvasókban, a tanulóknak. Ám nem tekinthetjük a szűkszavúságot és az elismerő mondatokat a feltétlen lojalitás jelének sem. Határozott álláspontot foglalnak el a szerzők az uralkodók rendeket mellőző vagy vallásüldöző politikájával szemben, kritikusak az egyébként általuk tisztelt és elismert II. József kapcsán is és a múlt egyes fejezeteinek tárgyalásakor esetenként a kortársaknak is üzennek a tankönyvírók.

A határozott, olykor kritikus, bár a nemzeti öntudat kialakításáért hivatalosan-formálisan nem sokat tehető pataki tanárok valószínűleg magánemberként, illetve előadásaik során szóban lényegesen keményebb véleményeket fogalmaztak meg – erre utal a kéziratok szóhasználata, téma-választása. Ez jelentősen erősíthette az iskola falain belül és azon kívül egyaránt érzékelhető mentális változásokat, ám a vizsgált tankönyvek önmagukban nem voltak erre elegendők. A radikális tan-

könyvek elterjedésének megakadályozásához még túlságosan is erős volt az udvar, a még keményebb hangvételű kéziratok szaporodása pedig nem állt a Kollégiumot leginkább igénybe vevő társadalmi rétegek érdekében.

Jegyzet

- (1) A korszak tanrendi változásairól bővebben: *Csorba*, 2000. 21–49.; *Koncz*, 1981. 116–154.; *Ugrai*, 2001. 94–111.
- (2) A pataki nemzeti ellenállás bőséges irodalmát újabban feldolgozta, valamint a Páncél és a Nándor vármegyék működésére vonatkozóan alapos kutatásokkal kiegészítette: *Csorba*, 2000. 50–81.
- (3) *Kosáry*, 1996; *Vörös*, 1975. 1–20.
- (4) Erről részletesen: *Bajkó*, 1976; *Kosáry*, 1988. 226–240.; *Mészáros*, 1968.
- (5) *Tóth*, 1981. 66–80.
- (6) *Csinádi*, 1959. 1033–1043.; *Lisztes*, 1986. 179–184.; *Mészáros*, 1980. 350–369.; *Udvarhelyi–Göcsei*, 1973. 7–37.
- (7) *Balassa*, 1929. 108–155.; *Benda*, 1978. 13–63.; *Gunst*, 1995. 123–132.
- (8) *Fülöp*, 1978. 24–69.
- (9) *Donáth*, 1961. 489–496.; *Fejtő*, 1938. 238–247.
- (10) *Bényei*, 1998. 24–26.; *Fülöp*, 1978. 69–77.
- (11) Nem véletlen, hogy Kazinczy Ferenc legelső, Magyarországot bemutató műve, az 1775-ben írt *Patriae memoria dulcis földrajzi tárgyú. Frisnyák*, 1960. 40–43.
- (12) *Szabóné*, 1980. 491–502.; *Szilágyi*, 1861. 193–231.
- (13) *Frisnyák*, 1960. 40–43.
- (14) *Losontzi*, 1999. 26–58.
- (15) *Az Ausztriai és Prussiai Birodalomnak rövid leírása az Inferior Syntaxisták számára*. Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményeinek Kézirattára. (A továbbiakban: SRKKt.) 2027.
- (16) A kollégiumi könyvtár bőséges szakirodalmából néhány mű: *Czeglé*, 1980. 52–59.; *Czeglé*, 1981. 18–70.; *Szinyei*, 1884.
- (17) *Czeglé*, 1981. 25–30.
- (18) *Frisnyák*, 1960. 40–43.
- (19) A Sárospataki Református Kollégium Levéltára (A továbbiakban: SRKLT.) A. XXXIX. 16.039 – 16.040.
- (20) *Szilágyi*, 1861. 193–231.
- (21) *Bíró*, 1957. 221–242.
- (22) *Losontzi*, 1999. 95–96.
- (23) *Losontzi*, 1999. 93–103.
- (24) *Losontzi*, 1999. 103–104.
- (25) *Losontzi*, 1999. 103–106.
- (26) *Szinyei*, 1893. II. kötet. 267–268. hasáb.
- (27) *Csengery*, 1843. 211–215.
- (28) *Csengery*, 1843. 221–222.
- (29) *Csengery*, 1843. 265–273.
- (30) *Csengery*, 1843. 204–207., 265–273.
- (31) A művet – annak radikalizmusát valamelyest eltolozva – ismertette: *Bíró*, 1960. 155–165.

(32) *Csengery József: Európa politikai megtekintése 1825-ben*. Kézirat (A továbbiakban: *Csengery*, 1825.) SRKKt. 549.

(33) *Csengery*, 1825. 26–30.

(34) *Futó István: Magyarország históriája 1835-ből*. SRKKt. 510.

(35) *Szinyei*, IX. kötet. 1903. 116–118.

(36) *Mokry*, 1819. II. kötet. 212–221.; 370–377.; IV. kötet. 177–187.

(37) *Mokry*, 1819. II. kötet. 376.

(38) *Mokry*, 1819. I. kötet. 96–99.

(39) *Mokry*, 1819. I. kötet. 98–99.

(40) *Mokry*, 1819. II. kötet. 46–48.

(41) *Mokry*, 1819. IV. kötet. 177–187.

(42) SRKLT. A. XXXIX. 16.039 – 16.040.

Irodalom

Bajkó Mátyás (1976): *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Budapest. Balassa Brúnó (1929): *A történettanítás múltja hazánkban*. Pécs.

Benda Kálmán (1978): *Magyarország a XVIII–XIX. század fordulóján*. In: Benda Kálmán (szerk.): *Emberbarát vagy hazafi?* Budapest.

Bényei Miklós (1998): *A nemzeti és polgári kultúra felé*. Debrecen.

Bíró Sándor (1957): *A Hármas Kis Tükör mint a magyar történelem tanításának alapja a XIX. század első felében*. In: I. Tóth Zoltán (szerk.): *Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös nominatae Sectio Historica*. Tomus I. Bíró Sándor (1960): *Történelemtanításunk a XIX. század első felében. A korabeli tankönyvirodalom tükrében*. Budapest.

Czeglé Imre (1980): *A Sárospataki Nagykönyvtár múltja, jelene és problémái*. In: *Confessio*, 3., 4. 52–59.

Czeglé Imre (1981): *A sárospataki Nagykönyvtár történeti áttekintése (1531–1945)*. In: *Borsodi Könyvtári Krónika*. III. Miskolc. 18–70.

Csengery József (1843): *Az egyetemes történettudomány vázlatja*. Sárospatak.

Csinádi Gerő (1959): *Földrajzi tankönyvirodalmunk a XVIII. században*. *Pedagógiai Szemle*, (IX.) 11., 1033–1043.

Csorba Sándor (2000): *Reformkori diákegyesületek Patakon és a Társalkodási Egyesület Pozsonyban*. Budapest.

Donáth Regina (1961): *Néhány adalék a szerzői kézirat és cenzúra viszonyához a XVIII. század végén*. *Magyar Könyvszemle*, 1(LXXVII.) 4. 489–496.

Fejtő Ferenc (1938): *II. József és a szellem szabadsága*. *Szép Szó*, 238–247.

Frisnyák Sándor (1960): *Földrajtanítás Sárospatakon a XVII–XIX. században*. *Mívelődésügyünk*, december, 40–43.

Fülöp Géza (1978): *A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Budapest. Gunst Péter (1995): *A magyar történettudomány története*. Debrecen.

Koncz Sándor (1981): *A filozófia és a teológia okta-*

tása 1703–1849 között. In: *A Sárospataki Református Kollégium. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára*. Budapest. 116–154.

Kosáry Domokos (1996): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest.

Kosáry Domokos (1988): Az oktatásügy a haladó törekvések hullámvölgye idején, 1790–1830. In: Horváth Márton (főszerk.): *A magyar nevelés története I*. Budapest. 226–240.

Lisztes Edit (1986): A magyarországi földtanítás története Mária Terézia uralkodásától az 1848/49. évi szabadságharcig. *Földtani Közlöny*, 116., 2. 179–184.

Losontzi István (1999): *Hármas Kis Tükör*. Budapest. Reprint.

Mészáros István (1968): *A magyar nevelés története, 1790–1849*. Budapest.

Mészáros István (1980): Az 1777-i és 1806-i Ratio Educationis tankönyvei. *Magyar Könyvszemle*, (XCVI.) 4., 350–369.

Mokry Benjámin (1819): *Közönséges Historiai-Biográfiai Kézi-Lexikon avagy Rövid Élet-leírások*. Pest.

Szabóné Fehér Erzsébet (1980): A sárospataki kollégium 19. század eleji kéziratok tantervei. *Levéltári Szemle*, 3., 491–502.

Szilágyi István (1861): A gimnáziumi oktatásügy tör-

ténete a magyarországi helv. hitvallásúaknál, különös tekintettel a h. h. tanároknak Pesten 1860-ban tartott egyetemes értekezletére. In: *Sárospataki Füzetek*. 193–231.

Szinyei Gerzson (1884): *A Sárospataki Főiskola Könyvtár Története*. Sárospatak.

Szinyei József (1893): *Magyar írók élete és munkái*. Budapest.

Tóth Béla (1981): Debrecen könyvtári kultúrája a 18. században. *Magyar Könyvszemle*, (XCVII.) 1–2., 66–80.

Udvarhelyi Károly – Göcsei Imre (1973): *Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Budapest.

Ugrai János (2001): Felvilágosodás kori változások a Sárospataki Református Kollégiumban. *Egyháztörténeti Szemle*, 1., 94–111.

Vörös Károly (1975): A modern értelmiség kezdetei Magyarországon. *Valóság*, 10. 1–20.

(*Írásom a Pro Renovanda Cultura Hungariae „Osztrák-magyar közös múlt” Szakalapítvány támogatásával készült. A Szakalapítvány értékes segítségét ezúton is köszönöm.*)

Ugrai János

Szakmai és szociális kompetencia – kulturált beszéd

Az utóbbi években – elsősorban a nyugati típusú társadalmakban – nagy változások mentek végbe az egyes szakmák által megkövetelt kompetenciák tekintetében. A hagyományos nagyipar és a mezőgazdasági nagyüzemek átalakulásával egyre kevesebben vannak akik munkaidejükben szinte kizárólag megmunkálendő munkadarabokkal vagy termények előállításával foglalkoznak. A kisebb termelői egységben dolgozóktól mindinkább a szociális és kommunikációs képességek mozgósítását kívánják meg.

Ezzel összefüggésben felértékelődnek az egyes szakmákhoz kapcsolódó szociális kompetenciák, egyre több értelmiségi és szolgáltató jellegű szakma kommunikációigénye válik nyilvánvalóvá. Érdeemes végiggondolni ezt a helyzetet a közoktatás szempontjából. Vannak szakmák, melyek esetében a jó kommunikációs készség – legalább igényként – mindig is hozzátartozott a pályaalakmassághoz. A jogász végzettséghez kötött professziók gyakorlóinak, elsősorban az ügyészeknek

és az ügyvédeknek mindig is ismerniük kellett a verbális bizonyítás, a cáfolás, az elokvens érvelés technikáját. Azt sem vitatja senki, hogy a pedagógusok kultúra-közvetítő szerepüknek csak magas fokú kommunikációs hatékonysággal képesek jól megfelelni. Még érvényesebb ez a pedagógus szocializáló és perszonalizáló szerepeire.

Más szakmák kommunikáció-igényesége nem látszik ennyire nyilvánvalónak. A menedzserek pályaalakmasságát első-

sorban szervezésre, vezetésre és döntésre vonatkozó tudásuk és képességeik alapján szokták megítélni. A kommunikációs készségek ezekhez képest másodrendűnek tűnnek. Az újabb kutatások árnyalják ezt a képet. Időmérleg-vizsgálatok mutatják, hogy a menedzserek munkaidejük 75 százalékát verbális tevékenységre fordítják. (Boden, 1994) A kereskedelem és az üzleti életben a sikeres kommunikáció a gazdasági siker alapfeltétele lehet. Ennek a konszenzusnak a jegyében bővül a „hogyan legyünk sikeresek” típusú tanácsadó könyvek kínálata is. Ezek a könyvek a sikeres bemutatkozás, tárgyalás, meggyőzés technikájának ismertetését ígérik. A sikeres kommunikáció persze sokkal többet jelent, mint azt, hogy értjük – vagy érteni véljük – egymás szavát. Ha a miénktől eltérő kommunikációs kultúrából származó emberekkel kell beszélnünk, tárgyalnunk, csődöt mondhatnak saját körünkben sikeresnek számító kommunikációs technikáink is. Ennek a felismerésnek a jegyében költenek nagy cégek jelentős összegeket üzletkötőik transzkulturális tréningjeire. (Janich – Neundorff, 2002)

A Magyarországon működő cégek zöme egyelőre nem tulajdonít különösebb fontosságot munkatársai kommunikációs képességeinek. A HVG – találmokra kiválasztott – 2002. november 30-i számában a külföldi és vegyesvállalatok által feladott álláshirdetések közül csak 12 kívánt meg jöendő – például menedzserigazgató, üzletkötő, orvoslátogató munkakörben fog-

lalkoztatandó – munkavállalójától jó vagy kiváló kommunikációs képességet (excellent verbal and written communication skills), 49 hirdetésben erről szó sem esett. A magyar cégek által feladott hirdetésekben ez az arány 6:18.

Az orvosi szakma nem tartozik a hagyományosan kommunikációigényesnek számítók közé. Elsősorban diagnosztizáló és terápiás tevékenységeket foglal magába. Az orvos diagnosztikai tevékenységét a

Némi cinizmusmal fogalmazva: olcsóbb a prevenció, mint a gyógyítás. Ennek a felismerésnek a jegyében egyre több intézmény vállalkozik arra, hogy tanácsadással segítse elő a speciális szaktudás elterjedését a mindennapi gyakorlatban. A genetikai, AIDS- és drogtanácsadók olyan szakembereket alkalmaznak, akik a speciális szaktudáson kívülül jó kommunikátorok, kedves, bizalomgerjesztő, meggyőző személyiségek. Még az is megkockáztatható, hogy a tanácsadó szolgálatokban működő szakembereknek nem kell feltétlenül a legmagasabb szintű orvosi tudás birtokában lenniük – lévén ők a laikusok és a speciális tudással rendelkező szakemberek közti kapcsolat létrehozásáért felelősek –, hiszen diagnózis felállítására és terápiára ügyis továbbküldik a hozzájuk fordulókat.

modern technika egyre hatékonyabban segíti. A kis települések orvosi rendelőit, illetve a mentőautókat jól felszerelt kórházakkal összekötő kapcsolat lehetővé teszi a laboratóriumi leletek villámgyors értékelését, s ezzel a betegek megbízható diagnosztizálását. A terápia elfogadása és elfogadtatása a beteggel azonban változatlanul az orvos és az ő munkáját segítő személyzet személyes hatásától (is) függ. Ennek a ténynek a kommunikációs képességekkel való összefüggését Magyarországon eddig még kevésbé ismerték fel.

Amerikában és Nyugat-Európában az utóbbi években az alkalmazott nyelvészeti kutatók egy részének érdeklődése a munkahelyi kommunikáció felé fordult. Ezen belül számos kutatás foglalkozott az egészségügyi dolgozókkal, s fontos összefüggéseket mutattak ki kommunikációjuk minősége és szakmai megítélésük között. Carter és munkatársainak vizsgálata például azt bizonyítja, hogy ha a páciensek követik az orvos utasításait, ez jó előjel a gyógyulás szempontjából. A

gyógyulás érdekében létrejövő együttműködés az orvos szupportív beszédstratégiájának alapján kialakuló bizalom révén lehetséges. A kutatások szerint az, ahogyan a laikus páciensek orvosukat megítélik, nagy mértékben az orvos kommunikációjától függ. *Beckan* kutatásai azt bizonyítják, hogy a páciensek panaszainak 90 százaléka az orvos beszédstílusára vonatkozott. (Idézi *Tannen*, 1999. 329.) Különbségeket találtak a szakma női és férfi képviselőinek kommunikációs stílusa és ezzel összefüggő társadalmi megítélésük között. *Linn* és munkatársainak vizsgálatai azt mutatják, hogy a páciensek elégedettebbek a női belgyógyászokkal, mint a férfiakkal. *Holder* szerint a páciensek ritkábban tesznek panaszt orvosnőkre, mint férfi orvosokra. Ezt a tényt összefüggésbe hozzák a nők között gyakoribb együttérző, támogató társalgási stílussal. (Idézi *West*, 1998. 350.)

A nyugati világra jellemző, hogy az egészségügyi szakmák körén belül és azokhoz lazábban kapcsolódva egyre több tanácsadó szolgálat jön létre. Ezek a *Giddens*, *Luhmann* és mások által a „kockázat társadalmá”-nak nevezett közösségek – részben civil kezdeményezés, részben állami iniciativa alapján létrejött – segítő és öngyógyító csoportjai. A kockázat az ember által alakított természeti és társadalmi környezet elkerülhetetlen velejárója. A környezetszennyezés, a társadalmi mobilitás napjainkra olyan veszélyforrásokká váltak, amelyekkel az egyén csak megfelelő ismeretek birtokában veheti fel a küzdelmet. Ezek a veszélyek a társadalomra, azon belül az egészségügyi hálózatra, társadalombiztosításra óriási financiai terhet rónak. Némi cinizmussal fogalmazva: olcsóbb a prevenció, mint a gyógyítás. Ennek a felismerésnek a jegyében egyre több intézmény vállalkozik arra, hogy tanácsadással segítse elő a speciális szaktudás elterjedését a mindennapi gyakorlatban. A genetikai, AIDS- és drogtanácsadók olyan szakembereket alkalmaznak, akik a speciális szaktudáson kívül jó kommunikátorok, kedvesek, bizalomgerjesztő, meggyőző személyiségek. Még az is megkockáztatható, hogy a tanácsadó szolgálatokban

működő szakembereknek nem kell feltétlenül a legmagasabb szintű orvosi tudás birtokában lenniük – lévén ők a laikusok és a speciális tudással rendelkező szakemberek közti kapcsolatot létrehozásáért felelősek –, hiszen diagnózis felállítására és terápiára úgyszólván továbbküldik a hozzájuk fordulókat. Kapcsolatlétrehozó szerepükből következőleg sokkal fontosabb munkájuk sikeressége szempontjából, hogy megnyerjék a hozzájuk fordulókat bizalmát, erősítsék az orvosi segítségbe vetett hitet, vagyis jól kommunikáljanak. (*Candlin* – *Candlin*, 2002. 128.)

Új, kommunikációigényes szakmák

Az utóbbi időben egyre-másra jönnek létre azok az új professziók – elsősorban a média és az arculatalkotás területén –, melyeknek képviselői munkaidejük jó részében kommunikációs feladatokat oldanak meg. Munkájuk minőségét elsősorban azon mérik le, mennyire jól képesek alkalmazkodni a nyelvi piachoz (linguistic market). Ezeknek a professzióknak a gyakorlóit *Sankoff* a nyelv technikusainak (technicians of language) nevezi. (*Eckert*, 1998. 67.)

Az utóbbi időben a globalizáció következtében egyre több olyan munkahely jött létre, amely a munkavállalótól minimális speciális szaktudást, viszont kiemelkedő kommunikációs képességeket kíván meg. Ezek a szolgáltató szférában létesülő munkahelyeken a munkavállaló csak telefonon érintkezik a szolgáltatást igénybe vevő ügyféllel. Feladata információ kérése (például közvéleménykutatás) vagy annak átadása (ügyfélszolgálat). Ezek a munkahelyek nem kívánnak meg a munkavállalótól speciális szakismereteket, csak annyit, amennyit egy rövid betanítási idő alatt el tud sajátítani. Ahhoz, hogy a munkavállaló jól végezze munkáját, elfogadtassa magát, netán megnyerjen, meggyőzzön másokat, csak hangja áll rendelkezésére. A nyugati típusú társadalmakban egyre nő az efféle munkahelyek száma. A szolgáltató vállalat számára azért előnyösek, mert a szolgáltatás nagyon ha-

tékonnyá és így olcsóvá tehető általuk. Egy munkavállaló sokkal több ügyféllel tud sikeres kommunikációt folytatni telefonon, mint személyesen. Az automatikus hívásirányítás lehetővé teszi, hogy a telefonhívást ahhoz az operátorhoz kapcsolják, aki abban a pillanatban éppen nem beszél. Így lehetővé válik a munkavállaló munkaidejének maximális kihasználása. A munkavállaló számára azért lehetnek vonzóak az ilyen munkahelyek, mert magas munkanélküliségi rátával sújtott területeken is telepíthetők. A telefonos munkakörök betöltői elsősorban nők. Ez a nők egyre erősebb munkapiaci jelenlétével magyarázható. Míg 1960-ban az amerikai nők 30 százaléka volt munkavállaló, 1990-ban majdnem 60 százaléka. 1990-ben a fejlett ipari társadalmakban a munkavállalók majdnem a fele nő volt. Elsősorban a technikai és a szolgáltató szférában dolgoznak, többségük teljes munkaidőben. (Sennett, 1999. 72.)

A munkáltatók a munka racionalizálása érdekében igyekeznek a beszélgetések menetét sztenderdizálni. Ezt a munkavállalók számára előírt forgatókönyvekkel érik el, melyek költségkímélés céljából optimalizálják a beszélgetéseket. Írásának címében Cameron már a nyelv áruvá válásáról beszél a globalizált szolgáltatóiparban. A telefonos beszélgetésekre vonatkozó előírások, „...a munkavállalókkal szemben támasztott új követelmények a gyakorlatban a nyelvi viselkedés ellenőrzésének új (vagy legalábbis újonnan felerősödött) formáit teszik lehetővé, és így a nyelvhasználati önállóság, függetlenség csökkenéséhez vezetnek”. (Cameron, 2001. 213.) Ezek a forgatókönyvek a lexikai elemek előírásán (megszólítás stb.) kívül a beszédhangra vonatkozó utasításokat is tartalmaznak, például előírják, hogy a munkavállaló mosolyogjon, beszédét bizonyos hangmagasság, hangerő és tempó jellemezze. (Cameron, 2001. 224.)

A telefon mellett ülő munkavállalónak nyugalmat, magabiztosságot, okosságot, összefoglalva: kompetenciát kell sugározni a puszta hangja, beszédmódja segítségével.

A kommunikációs képességek összetevői

Az emberi beszédhang

A verbális kommunikáció alapanyaga az emberi beszédhang. A beszédhang előállításában szerepet játszó szervek működésében, ennél fogva a beszéd akusztikumában is nagy egyéni különbségek figyelhetők meg. A különbségek fonetikai mérőeszközökkel jól kimutathatók, de a mindennapi megfigyelés számára is érzékelhetők. Ha megkérdezzük embereket, hogy milyennek tartanak bizonyos beszédhangokat, a megkérdezettek szinesztéziás vagy metaforikus jelzők segítségével érzékeltetik benyomásaikat. Beszélnek például éles, kemény, bársonyos, lágy, meleg, hideg, rideg hangról. Ezek a jelzők azt a mindennapi tapasztalatot erősítik meg, hogy a beszédhang akkor is emocionális reakciót vált ki a hallgatóból, ha az nem látja a beszélőt. A hangjátékszínész karakterformáláshoz éppen a saját beszédhangjában rejlő lehetőségeket aknázza ki, illetve alakítja úgy, hogy a megformálandó szereplőt idézze hallgatói elé. A színész által megjelenített karakterről a hang alapján a hallgatók egymással jól harmonizáló benyomásokat fogalmaznak meg. (Fónagy, 1995)

A beszéd paramétereinek és a beszélő személy bizonyos tulajdonságainak összefüggéseivel eddig viszonylag kisszámú vizsgálat foglalkozott. Még kevesebb azon kutatások száma, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen beszédparaméterek alapján milyen személyiségvonásokat tulajdonítanak a hallgatók a nem látható, csak hallható beszélőnek.

E viszonylag kis számú kutatás egy része azt vizsgálja, hogy a hallgatók hogyan képzelik el a nem látható beszélőt. Annak biológiai jellemzőire, életkorára és testalkatára vonatkozó kérdésekre adott válaszokból az derül ki, hogy a hallgatók a hangból viszonylag megbízhatóan tudnak következtetni a beszélő életkorára. (Gócsál, 1998) Kevésbé megbízhatóak az illető testmagasságára és testtömegére vonatkozó becslések. (Gósy, 2001)

Más kutatások a beszéd bizonyos jellemzői – például gyorsasága – és a beszélő valós személyiségjegyei között próbáltak meg összefüggéseket megállapítani. A beszédtempónak és a személyiségjegyeknek az összefüggését bizonyította *Feldstein* és *Sloan* vizsgálata. Azok a kísérleti személyek, akik az Eysenck Personality Inventory alapján extrovertáltaknak minősültek, gyorsabban beszéltek, mint akik introvertáltaknak. (Idézi *Langenmayr*, 1997. 269.)

Más kutatások nem a beszélő valódi tulajdonságai és beszéde közti összefüggést vizsgálták, hanem azt, hogy a hallgatók milyen jegyeket tulajdonítanak a beszélőnek, függetlenül attól, hogy ez mennyire fedí a valóságot.

Magyar beszélők körében folytatott vizsgálatában Gósy összefüggést mutatott ki a beszédhang alaphangmagassága és a feltételezett életkor, illetve testalkat között. „Anyagunk alapján kimondható, hogy a nőknél a magasabb alaphangmagasság a fiatalabb életkorral, illetőleg a sovány vagy normál testalkattal mutat szoros összefüggést.” (Gósy, 2001. 484.) A férfiaknál a mélyebb alaphangmagasság alapján fiatalabb életkorra következtetnek a megkérdezettek. (Gósy, 2001. 485.)

Más vizsgálatok a beszédtempó és a beszélő személynek tulajdonított jegyek összefüggéseire vonatkoznak. Egy 1976-os, angol nyelvű beszélőkkel folytatott vizsgálat eredményei szerint a kísérleti személyek a gyorsabb beszédtempót és a tiszta hangképzést a fiatalabb életkorra jellemzőbbnek gondolták. (Hartman – Danhauertől idézi Gósy, 2001. 485.) Ismeretes Buller és Aune 1992-es vizsgálata, amelynek során a kísérleti személyeknek arra kellett választ adniuk, rokonszenves-e számukra a csak hangja alapján megismert beszélő. Ebben a vizsgálatban 263 kísérleti személlyel hallgattattak meg kilenc (mesterségesen) különböző sebességűvé alakított beszédmintát. Megvizsgálták maguknak a választ adó személyeknek a beszédtempóját is. Az eredmény: a kísérletben megkérdezett személyek a saját beszédtempójukhoz hasonló tempóban beszélőket találták rokonszen-

vesnek. Más kérdésre válaszolva ugyanezek a kísérleti személyek a gyorsabban beszélőket hitelesebbnek, kompetensebbnek vélték, mint a lassabban beszélőket. (Idézi *Langenmayr*, 1997. 270.)

Gocsál Akossal közösen végzett 2002-es kísérletünk arról győzött meg bennünket, hogy a fiatal egyetemista lányokkal készített hangfelvételeket meghallgató egyetemista fiúk meglehetősen plasztikus képet alkotnak a beszélő személyről. A sztenderd szöveget elmondó hang alapján különféle személyiségjegyeket tulajdonítanak a beszélő személynek. Ezek részben a szakmai kompetenciához tartozó tulajdonságok, mint okosság, nyugalom, megbízhatóság, részben az adott személy feltételezett külsejét írják le: csinos, szexis. A beszélők alaphangmagassága markánsan befolyásolta a róluk alkotott képet: a mélyebb alaphangon megszólalókat okosabbnak, megbízhatóbbnak, kompetensebbnek vélték, mint a magasabb alaphangon beszélőket. A lassabb beszédtempót – a külföldi vizsgálatok tapasztalataival ellentétben – szintén a beszélő kompetenciájának jeleként értékelték a megkérdezettek. (Gocsál – Huszár, 2003)

Mind a szakirodalomban feltárt összefüggések, mind saját kutatásunk azt látszik bizonyítani, hogy a kommunikációs képesség kulcsa a helyes hangképzésben, az alaphang megtalálásában és a megfelelő beszédtempóban van. A szocializáció során éppen ezek a beszédsajátosságok alakulnak ki a leghamarabb, és ezeknek a hibái korrigálhatók később a legnehezebben.

Kommunikációs képességek

A beszédhangra ráépülő legfontosabb kommunikációs képességek:

- a közvetlen kommunikációs kapcsolat kialakítása a beszédpartnerrel (a partnerhez, a helyzethez illő megszólítás, a megfelelő regiszter alkalmazása);
- a partner(ek) tiszteletét, a velük való empátiát tükröző beszédmód.

Míndezek tudatos mintakövetés alapján alakulnak ki.

Az alapvető kommunikációs stratégiák már a gyermekkorban, az első szocializá-

ciós környezetben kiforrólódnak. Az iskolai és szociális környezet (kortárs csoport, munkahely) hatására ezek lényegesen átalakul(hat)nak. A kommunikációs készségek változtatása – mivel tudatosabbak, illetve azzá tehetők – könnyebb, mint az akusztikum alakítása. A pozitív és negatív udvariasság (*Brown – Levinson, 1987*) fogásai elsajátíthatók akár felnőttkorban is. Ez persze relatív „könnyedséget” jelent csak, hiszen a kommunikációs szokások általában az emberi viselkedés tudatosság által kevésbé kontrollált, megcsontosodott részéhez tartoznak. Az emberek egy része meglehetősen érzéketlen a tekintetben, hogyan hatnak kommunikációs szokásai másokra, hogyan „értelmezik” azokat mások, nem ritkán a kommunikáló szándékai ellenére is. Ez a relatív érzéketlenség ad jól fizető munkát azoknak a kommunikációs szakembereknek, akik politikuskok és más közéleti szereplők arcualakításáért felelősek. A hatékony kommunikáció késői tudatos alakítása persze azzal a veszéllyel járhat, hogy az újonnan elsajátított készségek csikorogva illeszkednek a viselkedés egészéhez. Legrosszabb esetben a személy hiteltelennel, őszintétlennel hat.

Hogyan segíti a közoktatás a kommunikációs képességek fejlődését?

A munkaerőpiac tehát egyre fokozódó mértékben képes felvenni jó kommunikációs és – ezzel összefüggésben – jó szociális képességű munkavállalókat. Ezek a képességek pedig gyermek- és fiatalokban fejleszthetők a legkönnyebben. A közoktatás szerepe kulcsfontosságú a fejlesztésben. Kérdés, mennyire felkészült ennek a feladatnak a megoldására. Tekintsük át a jelenlegi helyzetet.

A beszédhang alakítása

Az iskolába lépéskor kommunikációs készségek fejleszthetősége tekintetében is nyilvánvaló előnnyel indulnak azok, akiknek beszédértése megfelelő, hangképzése pedig a magyar normáknak megfelelően alakult ki. Az utóbbi időben örövendetesen

bővült azon intézményi formák köre, amelyek a – beszédprodukcióna is negatívan ható – halláskárosodás létének és mértékének idejében való felismerését lehetővé teszik. A Gósy Mária által kidolgozott GMP-diagnosztika emellett a beszédészlelés speciális zavarainak feltárását is szolgálja. (*Gósy, 1995*) A beszédhibák: dadogás, hadarás, lepegés stb. felismerése szerencsés esetben már az óvodában megtörténik. A beszédfejlődési hátrány feltárására ma már magyar nyelvű beszélőkre alkalmazott, korszerű tesztbatteria (PPL) áll rendelkezésre. (*Pléh – Palotás – Lőrök, 2002*)

A diagnosztikai és korrekciós lehetőségek relatív bővülése ellenére sem lehetünk elégedettek a jelenlegi helyzettel. A korrekció végrehajtását megnehezíti az a tény, hogy a vidéki régiókban kevés logopédus működik. Főleg a kis településeken élők kevésbé képesek élni e hálózat adta lehetőségekkel.

A közoktatás főbb dokumentumaiból az a feltételezés tűnik ki, hogy az iskolába kerülő kisgyermek beszédprodukcióna koruknak megfelelő, nem problematikus. Benyomásom szerint a központi tantervek ebből a valóságosnál rózsásabb helyzetből indulnak ki. A Kerettanterv az alapfokú oktatás első négy évfolyamára azt fogalmazza meg célként, hogy „elindítsa a kisgyermek a tudatos nyelvhasználat képességének kialakulása felé”. (Alapfokú nevelés oktatás kerettantervei 23.) Az első évfolyam témakörei között sorolja fel a helyes beszédlelés és a beszédhangok tiszta artikulációjának kialakítását. (Uo. 26.) A második évfolyam fő témái között a hangkapcsolatok helyes ejtését, valamint az olvasási készség kialakítása kapcsán a helyes hangsúlyozást és hanglejtést, a szünettartást és a ritmust. (Uo. 28–9.) A harmadik évfolyamon a mondatfajta jelentése és a mondatfonetikai eszközök között fennálló összefüggések tudatos alkalmazása az elsajátítandó cél, illetve a szavak és a nem verbális eszközök szerepének megfelelő használata különféle kommunikációs helyzetben. (Uo. 31.) A negyedik évfolyamon a szövegfonetikai eszközök állnak a figyelem középpontjában. (Uo. 35.) Mind-

ez azt implikálja, hogy a 7–8 éves korosztály az írás-olvasás megtanulásával egyidejűleg könnyedén birtokába jut a helyes hangképzésnek, a 10 éves korosztály pedig már a szövegfonetikai eszközök helyes kezelésének is. A Kerettanterv nem foglal állást a köznyelvi és tájnyelvi norma kérdésében, pontosabban nem vesz tudomást arról a tényről, hogy az iskolába kerülők jó része nem a magyar köznyelvi norma szerint beszél, hanem családi szocializációja következtében más, regionális, illetve szubsztandard normát követ.

Az alternatív programok nem mindegyike látja ennyire problémátlanok a helyzete. A beszédejtés és a rá épülő kommunikációs képességek fejlesztését legvégig-gondoltabb és legkidolgozottabb módon a hazánkban legszélesebb körben ható pedagógiai program, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) kísérlet, majd később az Értékközvetítő és Képességfejlesztő (ÉKP) program állította középpontjába.

A NYIK kezdettől fogva a helyes hangképzést állította a fejlesztés fókuszába. A helyesejtési kísérlet 1971 szeptemberében az egeri kiejtési konferencia hatására kezdődött meg a Kaposvári Tanítóképző Intézet gyakorló iskolájában. „A beszédművelés ismeret- és gyakorlatrendszerét az olvasástanulás folyamatába illesztették (...) alapvetően három képességsoport fejlesztését tűzték ki célul: a beszédhallás (a hallási diszkriminációs képesség), a helyesejtés és az önkorrektív képesség fejlesztését.” (Zsolnai, 2002. 39.) A gyakorlat azt bizonyította, „...a helyesejtés terén elérhető, hogy a tanulók már negyedik osztály végére a köznyelvi normához igazodó artikulációval beszéljenek, fejlett beszédhallással rendelkezzenek, s képesek legyenek az önkorrektívra.” (Zsolnai, 2002. 43.)

Zsolnaiékat a program megindításakor kritikával illették azért, mert a köznyelvi

norma követését tűzték ki célul. Később módosították is álláspontjukat és elfogadóbbak lettek a tájnyelvi normák iránt. Az utóbbi idők tapasztalatai azonban Zsolnai korábbi álláspontját látszanak igazolni. Kutatások igazolják, hogy a magyar nyelv egyes változatai iránt megnyilvánuló attitűdök jelentősen különböznek egymástól. Az egyes szociolektusok vagy dialektusok normáit követő beszédmód jelként értelmeződik a beszélő társadalmi hovatartozására vagy származására vonatkozólag, így élesen elkülönülnek egymástól a stigmatizált és a presztízsváltozatok. Az emberek, ha arra kérik őket, ítélik meg magánfelvételek alapján egy ismeretlen személy beszédét, olyan általános ítéleteket mondanak, hogy az illető: „szépen”, „kulturáltan”, „ízesen” vagy „bunkó módjára” beszél. Ez az ösztönös megítélés nem egyedi,

hanem meglehetősen tág körben érvényes. Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a rádiós és a televíziós adások által is legitimált magyarországi köznyelvi normához közel állók beszédét szebbnek, érthetőbbnek, beszélőiket pedig intelligensebb-

nek, szimpatikusabbnak ítéli a hallgatók többsége. (Fodor – Huszár, 1998)

Cameron megjegyzi, hogy a telefonos munkahelyekre jelentkezők közül azokat preferálják, akiknek kiejtése a köznyelvi normához igazodik és nem mutat feltűnő tájnyelvi sajátosságokat.

Mindebből az következik, hogy – tekintettel a munkavállalók egyre nagyobb mobilitására – a közoktatásnak igenis feladata a köznyelvi ejtési normához közelítő ejtés elsajátíttatása. Így az iskolából kikerülők egy része nem jutna eleve hátrányos helyzetbe a kommunikációigényes szakmák választása tekintetében.

Az akusztikumra épülő kommunikációs készségek fejlesztése tekintetében szintén óriási feladat várna a közoktatásra, különösen a nyelvhasználat szempontjából is

A közoktatás főbb dokumentumaiból az a feltételezés tűnik ki, hogy az iskolába kerülő kisgyermeknek megfelelő, nem problematikus. Benyomásom szerint a központi tantervek ebből a valóságosnál rózsásabb helyzetből indulnak ki.

hátrányos helyzetű családokból származó gyermekek fejlesztésében. Mindenképpen szükségesnek látszik minél korábban érzékennyé tenni a gyermekeket a kommunikációs helyzetek, az alkalmazott stratégiák iránt. Meg kell tanítani őket arra, hogy felismerjék mások stratégiáit és maguk is képesek legyenek hatékony stratégiák alkalmazására. A közoktatásnak rugalmasan, pozitív módon viselkedő embereket kéne kibocsátaniuk, akik képesek kezelni a mindennapi helyzetek kommunikációs buktatóit és magabiztosan lépnek fel a felsőoktatás és a munka világa helyzeteiben.

A Kerettanterv e fejlesztés tekintetében számos fontos célt jelöl meg. Készítőinek figyelmét nem kerülte el a kommunikációs és a szocializációs kompetencia összefüggése sem. A mindennapi közoktatási gyakorlat azonban azt bizonyítja, hogy ezek a célok már a helyi tantervek készítésekor is háttérbe szorulnak, és még kevésbé látszanak érvényesülni a mindennapi iskolai gyakorlatban.

A magyar közoktatás jelenleg nincs felkészülve arra, hogy jó kommunikációs készségekkel és szociális kompetenciával rendelkező embereket bocsásson ki, akik képesek arra, hogy a kommunikációra épülő munkahelyeken akár a következő napon is helyt tudjanak állni. Márpedig várható, hogy a közeljövőben a magyar munkaerőpiacon is fel fognak értékelődni a kommunikációs készségek.

Kérdés persze, hogyan képesek, képesek-e egyáltalán az elsősorban repetitív tudás közvetítésére szocializálódott pedagógusok a kommunikációs fejlesztésre.

Mire képes a pedagógusképzés?

A pedagógusképzésben dolgozó kollégák rendszeresen szóvá teszik szakmai eszmecserék során, hogy a hozzájuk jelentkező hallgatóknak egyre gyatrább a beszédprodukcója, nemritkán súlyos beszédhibával küzdenek. Ezt részben a közoktatás nem megfelelő működésének (lásd fent) tudják be, másrészt viszont a pedagógusképzés tömegképzéssé válása szükségszerű velejárójának tartják. Felvetődik a kérdés,

képes-e a pedagógusképzés ellensúlyozni a hallgatók beszédejtési és kommunikációs deficitjét és olyan magas szintűre fejleszteni képességeiket, hogy maguk is alkalmasak legyenek mások fejlesztésére.

A tanítóképzés és a magyar szakos – helyenként más szakos – tanárképzés curriculaiban is szerepel Beszédművelés című kurzus, hiszen, mint tudjuk: „A nevelőnek egyik fontos munkaeszköze a hangja.” (Hernádi, 1999. 9.) Saját tapasztalataink és a pedagógusképzésben dolgozó kollégákkal folytatott beszélgetéseink alapján úgy látjuk, ezek a kurzusok – bár kétségkívül hasznosak – nem készítik fel a jövőendő pedagógusokat arra a szisztematikus készségfejlesztő munkára, amely szükséges lenne ahhoz, hogy a közoktatásba bekerülő, kommunikációs szempontból (is) hátrányos helyzetű gyermekek esetében a családi szocializáció hiányait ellensúlyozni tudják.

Még rosszabbnak látszik a helyzet, ha azt nézzük, felkészítik-e a pedagógushallgatókat a kontrollált és hatékony beszédstratégiák alkalmazására. Pedig szükségük lenne rá, hogy irányított gyakorlatok és kontrollált introspekció segítségével megtanulják tudatosan szétválasztani az intenciót (a beszélő szándékát) és az interpretációt (a partner értelmezését). Csak így lennének képesek a „kommunikációs balesetek” elemzésére, feldolgozására és elkerülésére.

Nem ad okot sok derűlátásra a pedagógusjelöltek – a kommunikációs képességekkel nagyon szorosan összefüggő – szociális kompetenciáinak vizsgálata sem. *Zsolnai Anikó* és munkatársai vizsgálatuk következtetéseképpen ezt állapítottak meg: „Olyan pedagógusokra volna szükség, akik maguk is fejlett szociális kompetenciával bírnak és megfelelő felkészültséggel ahhoz, hogy ezt a bonyolult fejlesztő tevékenységet hatékonyan tudják végezni... A pályakezdők nagy része nem tud banni saját személyiségével, nincs tisztában saját értékeivel és képességeivel...” (*Zsolnai A. és mtsai*, 2002. 1.) E kutatás számomra legmegdöbbentőbb eredménye az volt, hogy a vizsgált pedagógusjelöltek többsége nem is tekintette a szociális kompetenciát jövőendő foglalkozása lényeges részének. E tekintet-

ben egyébként elég markáns, nemileg determinált különbség mutatkozott a vizsgált csoporton belül. „...a lányok között magasabb volt azok aránya, akik a tanár szociális kompetenciáját hangsúlyozták (22 százalék), szemben a fiúk 5 százalékával” (Zsolnai, 2002. 9.)

A pedagógusképzés megújításának lényege a képességfejlesztő pedagógusképzés praxisának meghonosítása lenne. Ebben nagyon fontos szerep jutna a kommunikációs és szociális képességek fejlesztésének. Csak jó kommunikációs és szociális képességű pedagógus képes a szerepéből következő szocializációs feladatok ellátására.

Irodalom

Boden, Deirdre (1994): *The business of talk. Organization in action*. Polity Press/Blackwell. Cambridge, UK.

Brown, Penelope – Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. CUP, Cambridge.

Cameron, Deborah (2001): A munkavállaló stilizálása. Társadalmi nem és a nyelv árúvá válása a globalizált szolgáltatóiparban. *Replika*, 45–46. 213–40.

Candlin, Christopher N. – Candlin, Sally (2002): Discourse, Expertise, and the Management of Risk in Health Care settings. *Research on Language and Social Interaction*, 35. (2) 115–37.

Eckert, Penelope (1998): Gender and Sociolinguistic Variation. In: Coates, Jennifer (ed.): *Language and Gender. A Reader*. Blackwell, Oxford. 64–75.

Fodor Katalin – Huszár Ágnes (1998): Magyar dialektusok presztizslistája. *MNY*, XCIV, 196–210.

Fónagy Iván (1995): A hangkarakterológia esélyei. *ÁNYT*, XVIII. 23–41.

Gocsál Ákos (1998): *Életkorbecslés a beszélő hangja alapján*. Beszédkutatás '98. 122–35.

Gocsál Ákos – Huszár Ágnes (2003): Csábitó hangok. In: *Beszédkutatás 2003*. (Megjelenés alatt)

Gósy Mária (1995): *GMP-diagnosztika*. Nikol, Budapest.

Gósy Mária (2001): A testalkat és az életkor becslése a beszéd alapján. *Nyr*, (125.) 478–88.

Hernádi Sándor (1999): *Beszédművelés*. (Tizenegyedik, javított és bővített kiadás) Osiris.

Janich, Nina – Neuendorff, Dagmar (2002, szerk.): *Verhandeln, kooperieren, werben. Beitrage zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation*. DUV, Wiesbaden.

Langenmayr, Arnold (1997): *Sprachpsychologie*. Verlag für Psychologie. Göttingen.

Pléh Csaba – Palotás Gábor – Lőrök József (2002): *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai.

Sennett, Richard (1999): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Akademie Verlag, Berlin.

Tannen, Deborah (1999): *Andere Worte, andere Welten*. (eredeti: Gender Discourse 1994. Oxford U. P. New York.)

West, Candace (1998): 'Not just doctors' orders': Directive-Response Sequences in Patients' Visits to Women and Men Physicians. In: Coates, Jennifer (ed.): *Language and Gender. A Reader*. Blackwell, Oxford UK. 328–53.

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián – Molnár Edit Katalin – Molnár Éva (2002): *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei a tanárképzésben*. (Kézirat)

Zsolnai Józsefné (2002): *A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program oktatáspolitikai kontextusa és hatástörténete (1971–2001)*. Pápa.

Huszár Ágnes

Hogyan tartsunk kiselőadást?

Gyakran szembesülünk azzal a feladattal, hogy kisebb vagy nagyobb közönség előtt egy adott témában kiselőadást kell tartanunk. Példáért nem kell nagyon messzire mennünk, saját gyakorlati tanításunk erre a legjobb bizonyíték. Az oktatási folyamatban nemcsak a felsőoktatásban dolgozó tanároknak kell előadást tartaniuk: az alsós, felsős és középiskolai tanárok hosszabb vagy rövidebb magyarzatai is rövid terjedelmű kiselőadásnak tekinthetők. Sőt, ha ezt a gondolat-

menetet tovább visszük, azt a megállapítást is elfogadhatjuk, hogy diákjaink feleletei is valójában jól vagy kevésbé jól felépített kiselőadások, amelyeknek a végén a közönség, azaz a kérdező szerepét a tanár tölti be.

Sikeres kiselőadást tartani és jó feleletet nyújtani nem egyszerű dolog, de a szükséges készségek megtaníthatók és elsajátíthatók. Tanácsaimat, talán meglepő, egy gazdasági szempontból sikeres ügynök előadásából levont tanulságokkal kívánom alátámasztani.

Milyen a jó előadás?

Erre a kérdésre a tömör, egymondatos válasz a következő: a sikeres előadás logikusan felépített és megszerkesztett kommunikációs aktus, a bevezetésben az előadó felvázolja előadásának főbb pontjait, majd a befejezésben ismét összefoglalja az előadás mondanivalóját vagy üzenetét, ezután lehetőséget nyújt a hallgatóságnak, hogy az adott témában kérdéseket tegyen fel. Csak ennyi az egész? – kérdezhetjük méltán és kételkedve, hiszen saját tapasztalatunk alapján tudjuk, hogy mindez nem elégséges. S azonnal hozzá is tesszük, hogy a jó előadáshoz szükséges még a jó és magabiztos megjelenés, a szép és tiszta beszéd, a megfelelő szemléltetőeszköz, a helyes testbeszéd, a közönséggel tartott szemkontaktus, és talán a humor, a közvetlen hangnem is hozzájárul az előadás sikerességéhez. A kiegészítések közül azonban semmiképpen sem hagyhatjuk ki a pragmatikai szempontokat: előadásunk során figyelembe kell venni a kommunikációs szituációt és különösképpen a közönséget, hiszen azért tartunk előadást, mert számukra kívánunk valamilyen új mondanivalóval szolgálni. De hogyan építsük be az előadásba a kommunikációs szituációt és a közönséget? Az alsós tanító bácsi vagy tanító néni magyarázatát hozhatjuk fel illusztrációként, aki például az igencsak összetett globális felmelegedésről úgy tud beszélni, hogy figyelembe veszi a kommunikációs szituáció egészét, azaz mondanivalóját a kisdíákok tudásszintjéhez, életkori sajátosságaihoz, érdeklődéséhez és türelméhez igazítja, és úgy fő-

1. táblázat (Szikszainé, 1999. 287.)

Monológ

Változatlan beszélő
Részletező (az előzményeket feltáró)
Nem a pillanatnyi szituáció függvénye
Önkényes, szabad beszéd (a szövegalkotó intenciójának megfelelően felépített)
Alaposan megszerkesztett
Végiggondolt szóválasztás
Választékosabb
A supra-, aszegmentális és nonverbális eszközök visszafogottabb használata
Retorikusabb

kuszálja azt, hogy mindvégig szem előtt tartja az óra célját is. S mindezt egyszerűen, logikusan és jól felépítve teszi, miközben állandóan figyel hallgatóságát, annak reakcióit, tehát kommunikál, vagy más szóval: végig „beszélget” velük az adott témáról, noha látszólag végig ő beszél. Igaz, erre a kicsik rá is kényszerítik közbeszólásukkal, bekiabálásukkal, mintegy jelezve, mennyire értik az új anyagot, mennyire tudják beépíteni a már meglévő tudásukba, s hogy figyelmük töretlen-e, avagy lankad. A tanító pedig mindvégig reagál a hallgatóság visszajelzésére: az új anyagot sok-sok magyarázattal és illusztrációval támasztja alá, válaszol a kérdésekre, tehát alkalmazkodik hallgatósága, vagyis az alsós gyerekek kognitív szintjéhez, elősegítve ezzel a minél tökéletesebb befogadást, a tanulást.

Ha jó előadást szeretnénk tartani, nem kell mást tennünk, mint amit az alsós tanító bácsi vagy néni tesz: tartsuk szem előtt a kommunikációs szituáció egészét, a hallgatóság felkészültségét, érdeklődését, és előadásunk csak látszólag legyen monologikus, valójában „beszélgessünk” hallgatóságunkkal.

Ezt a megállapítást tudományos kutatásom eredményével kívánom alátámasztani, megcáfolva azt a hagyományos tételt, hogy az előadásnak minden esetben monológoknak kell lennie, azaz az előadó beszél, a hallgató passzív befogadó.

A kutatás elméleti háttere

Kutatásom kiindulási pontja, hogy a monológot és a dialógot a hagyományos értelmezésben mereven elkülönítjük: a szóbeli

Dialógus

Beszélőváltás
Elliptikus (az ismert tényeket nem említő)
Szituatív (a konkrét beszédhelyzetre vonatkozó)
Kontextuális, reagáló (a beszédpartner válaszához igazodó)
Kevésbé szerkesztett
Sztereotip kifejezések gyakorisága
Egyszerűbb, természetesebb
A supra-, aszegmentális és nonverbális eszközök dominanciája
Kevésbé retorikus

megnyilatkozásokban az információátadás irányának vizsgálata „az egyik legkarakterisztikusabb szembenállást: a monologikus és dialogikus szövegek elkülönítését eredményezi”. (Szikszainé, 1999. 287.) Az előbbiben az információátadás egyirányú, az utóbbiban kétirányú. Mivel az előadásnál látszólag egyirányú az információátadás, a hagyományos felfogás szerint azt

feltételezzük, hogy az monologikus szövegforma. De valóban ez a helyzet?

Vizsgáljuk meg közelebbről a két szövegformát! A két szövegforma összevetéséből az alábbi különbségek állapíthatók meg. (1. táblázat)

A táblázatban felvázolt eltérések alapján azt látjuk, hogy a monologikus szövegnek a beszélő mindig változatlan, az előadás részletező, nem a pillanatnyi szituáció függvénye, s a beszélő intenciója alapján a beszéd önkényes, szabad, de ugyanakkor alaposan megszerkesztett, végiggondolt és választékosabb, retorikusabb, mint a dialógus. A szupra-, aszegmentális és nonverbális eszközöket a monologikus szövegekben visszafogottabban használjuk. Mivel feltételezésünk szerint az előadás monologikus szövegforma, így rá ezeknek a megállapításoknak is érvényesnek kellene lenniük.

A következő kérdés tehát az, hogy az előadás tényleg rendelkezik-e a monologikus szövegformára vonatkozó, felsorakoztatott tulajdonságokkal, és ha igen, csak azokkal-e, vagy vannak egyéb, eset-

leg a dialogikus szövegformára jellemző tulajdonságai is?

A múlt század elején az orosz nyelvtudós, „Scserba a keleti szorb nyelvjárások gyűjtése közben azt tapasztalta, hogy adatközlői még akkor is párbeszédre törekedtek, mikor a téma – például egy élmény elmesélése során – monologikus előadásmódot is lehetővé tett volna”. (Huszár, 1995.

Az előadás ugyan részletezőbb, megszerkesztettebb, végiggondotabb, választékosabb és retorikusabb, mint a dialógus, de mivel az interakció célja a hallgatóság mind tökéletesebb recepciója, a hagyományos értelemben vett monologikus előadás gyakran válik dialógussá, ilyenkor az előadó mondanivalóját megismétli, átfogalmazza, kiértékeli, kiegészítő magyarázattal látja el, kizsól a közönséghez, s az előadás menetére vonatkozóan is gyakran tesz előre- vagy hátrautaló megjegyzést, segítve ezzel a hallgatók befogadását. Fellelhetők a szupra-, aszegmentális és nonverbális eszközök is: az előadó mondanivalóját gesztusaival, testbeszédével is alátámasztja. Ezek a tulajdonságok egyébként a dialógust jellemzik, s annak interaktivitását támasztják alá. Így ha ezen tulajdonságok megléte bizonyított a monológ esetében is, úgy leszögezhetjük, hogy a monológ is interaktív szöveg.

163.) Tanítványa, Jakubinszkij később megállapítja, „hogy a közvetlen emberi kommunikáció legtöbbször dialogikus”. (Huszár, 1995. 164.) Szerinte „monológon a szó szoros értelmében csak olyan beszédcselekvést érthetnénk, amelyben az adó és a vevő ugyanaz a személy. Ennek a definíciónak az értelmében a színpadi monológ sem monológ, hanem a színpadi beszédnek olyan speciális esete, amikor az egyik szereplő a közönséggel közöl valamit – legbensőbb gondolatait –, nem pedig, mint máskor, a darab többi szereplőivel. Az igazi monológ a mindennapi életben meglehetősen ritka, bár tevékenységszervező beszédként sok

egyedül lévő embernél előfordul”. (Huszár, 1995. 167.)

Tehát Jakubinszkij „monológoknak a nyilvános megszólalásnak olyan eseteit nevezni, ahol a hallgatóságnak (noha jelen van) nincs, vagy csak nagyon korlátozott lehetősége van a válaszra, az interakcióban való aktív részvételre”. (Huszár, 1995. 167.) A monológ „olyan aszimmetrikus interakciós helyzet, amelyben a beszéd elkezde-

sének és befejezésének joga csak az egyik fél kezében van, a másik fél csak passzív hallgató lehet. Jakubinszkij a szimmetrikus (dialogikus) interakciós helyzetet tartja természetesnek, az aszimmetrikust (monologikus) erőszakoltnak, természetellenesnek”. (Huszár, 1995. 167.) Ezt azzal indokolja, hogy „az ember (...) lényegéhez tartozik, hogy igyekszik elkerülni az egyirányúságot, és törekszik a kettős irányultságra, a dialógusra, s kerüli a monológot.” (Jakubinszkij, 1923. 133; Huszár, 1995. 167.)

Míntha Scserba és Jakubinszkij gondolatmenetét követné az úgynevezett konverzációelemzés, amely szerint „(...) a beszélgetést olyan rendezett folyamat eredményének kell tekintenünk, amely nem kész egészként, hanem a beszélgetők interakciójában lépésről-lépésre jön létre. Még előadások esetén is fennáll ez, s még inkább a hétköznapi diskurzusokban, interjúkban, kísérletek lebonyolításának nyelvezetében. Ezek mindegyike interakció-szenzibilis, s típusuk határozza meg a beszélő és a hallgató közti interaktív kapcsolatot”. (Iványi, 1998. 77.)

A fentieket összefoglalva elmondhatjuk, hogy a monológ is interakció-szenzibilis szövegforma, ami azt jelenti, hogy az emberi kommunikációban a még monologikusnak tartott szövegek esetén is dialógusra törekszünk, amelyet interakciójuk során az adó és a vevő folyamatosan építenek fel, bár a vevő interakcióban való részvétele korlátozott.

Úgy tűnik tehát, hogy a fenti táblázat monológra vonatkozó részét kissé módosítanunk szükséges, s első lépésként ki kell egészítenünk az interakció-szenzibilis tulajdonsággal. Ebből a tulajdonságból viszont az következik, hogy a beszélő nem mindig változatlan, s a pillanatnyi szituáció is befolyásolja a monologikus szöveg menetét, ami időnként dialógikussá válik. A fenti táblázatban foglalt tulajdonságok közül megtarthatjuk azt, hogy a beszélő intenciója az irányadó, és a monológ részletezőbb, megszerkesztettebb, végiggondoltabb, választékosabb és retorikusabb, mint a dialógus, de interakció-szenzibili-

tása miatt nem olyan mértékben, mint azt korábban feltételeztük. Ez a megállapítás azt is maga után vonja, hogy a szupra-, aszegmentális és nonverbális eszközöket a monologikus szövegekben is gyakrabban használjuk.

Ha viszont az előadás valóban interakció-szenzibilis, azaz interaktív szöveg, tehát időnként inkább a dialógus jellemzői tapasztalhatók, miért nem „szól közbe” gyakrabban a vevő? Erre a kérdésre *Coulthard és Montgomery* (1981) adja meg a választ.

Minden jól megírt előadásban fellelhetők az „Először... Másodszor...”, „Az első kérdés... A második kérdés” felszíni jelek (surface markers). „Ezek nemcsak behatárolják az előadás tartalmát (topic delimiter), hanem jelzik, hogy az előadó hosszabb ideig magánál tartja a szót (floor holder). Ezzel az egyszerű téma-strukturáló eszközzel (topic-structuring device) az előadó megakadályozza, hogy a hallgatóság közbeszóljon, tehát felfüggeszti a beszélőváltás mechanizmusát (turn-taking machinery). És bár előadásában az előadó gyakran tart szünetet, a hallgatóság nem szól közbe, mert tudomásul vette a beszélőváltás mechanizmusának felfüggesztését.” (*Coulthard – Montgomery*, 1981. 32.)

Mindezek alapján a következő hipotézist állítottam fel.

Hipotézis

Az előadás olyan interaktív és interakció-szenzibilis monologikus szövegforma, amelyben a beszélőváltás mechanizmusát a beszélő ideiglenesen felfüggeszti, és magánál tartja a szót. Ebből a hipotézisből pedig az következik, hogy az előadás során is változhat a beszélő, tehát e forma időnként inkább dialogikus, ezért menetét a pillanatnyi szituáció is befolyásolhatja, igaz, az előadó intenciója az irányadó.

Az előadás ugyan részletezőbb, megszerkesztettebb, végiggondoltabb, választékosabb és retorikusabb, mint a dialógus, de mivel az interakció célja a hallgatóság mind tökéletesebb recepciója, a hagyományos értelemben vett monologikus előadás

gyakran válik dialógussá, ilyenkor az előadó mondanivalóját megismétli, átfoglalmazza, kiértékeli, kiegészítő magyarázattal látja el, kiszól a közönséghez, s az előadás menetére vonatkozóan is gyakran tesz előre- vagy hátrautaló megjegyzést, segítve ezzel a hallgatók befogadását. Feltehetően a szupra-, aszegmentális és non-verbális eszközök is: az előadó mondanivalóját gesztusaival, testbeszédével is alátámasztja. Ezek a tulajdonságok egyébként a dialógust jellemzik, s annak interaktivitását támasztják alá. Így ha ezen tulajdonságok megléte bizonyított a monológ esetében is, úgy leszögezhetjük, hogy a monológ is interaktív szöveg.

Adatgyűjtés

A hipotézisem alátámasztásához vagy megcáfolásához szükséges adatok gyűjtése során arra törekedtem, hogy releváns, elemzésre alkalmas kommunikációs eseményt keressek, amely viszonylag egész, hiánytalan folyamatot mutat fel. (Iványi, 1998.)

Korpusz céljára az AMWAY cég egyik ügynökének előadását választottam, amelyre magam is passzív résztvevőként mentem el, hogy a „kutató” jelenléte ne befolyásolja az előadás menetét. „A passzív gyűjtés óriási előnye, hogy mivel nem jelent drasztikus beavatkozást az eredeti beszédhelyzetbe, nem kényszeríti általában beszédmódja gyökeres megváltoztatására az adatközlőt. Azaz megbízható adatokat nyer a kutató.” (Kiss, 1995. 41.) Az előadást magnóra rögzítettem, s annak teljes menete alatt jegyzeteket készítettem.

A felvételt, azaz a vizsgálati anyagot ezután leírtam, és számítógépre vittem a teljes, természetes interakciós folyamatot. A „nyersanyagot” semmilyen gyakorlati, esztétikai vagy szubjektív szempontból nem csonkítottam vagy változtattam meg. Nem hagytam ki hibásnak vagy feleslegesnek vélt részeket. Célom az volt, hogy konzerváljam az időben lezajló és elmúló folyamatokat, hogy azokat tetszőleges időben reprodukálni tudjam. (Iványi, 1998)

A transzkripciót ezután elemeztem, s a

leírt szövegben megpróbáltam valamilyen struktúrát kimutatni, majd a struktúrák alapján valamilyen rendszert megállapítani, amely hipotézisemet alátámasztja vagy megcáfolja.

Elemzési módszerek

Elemzésemben Coulthard és Montgomery (1981) módszerét vettem át. Feltételezésük alapján a monológ három alapegységből épül fel: tranzakció (transaction), szekvencia (sequence) és tagmondat (member).

A tranzakció olyan egység, amely a tranzakció határait jelző, annak az elején és a végén megjelenő fókuszáló cselekvés (focusing activity) segítségével azonosítható be. A fókusz az alapján két fajtája különíthető el: az előretekinthető (prospective) és a visszatekinthető (retrospective) fókusz. A visszatekinthető fókusszal az előadó a tranzakciós határokon visszautal az elmondottakra, például: „Hát, itt az előbb éppen arról volt szó, hogy...” Az előretekinthető fókusszal meghatározza az előadás további irányvonalát: „Nézzük például a munkahelyet!” A tipikus tranzakció három fő részből áll: előretekinthető fókusz, informáló tagmondatok (informing member[s]) (pl.: „A legtöbb munkahelyen van egy főnök, ...”) és visszatekinthető fókusz. (Coulthard – Montgomery, 1981. 34.)

A szekvencia a tranzakciót alkotó kisebb témaegység (topic unit). A szekvenciára tagolásban a fonológiai jegyek, így a hangmagasság (high/low pitch) és a testbeszéd (bólogatás, szemkontaktus stb.) is nagy szerepet kapnak.

A tagmondat (member) a legkisebb analitikus egység. A tagmondatokat szintaktikai kritériumok alapján ismerhetjük fel: minimálisan egy főmondatból vagy egy főmondatból és egy vagy két mellékmondatból állnak.

Vannak olyan tagmondatok, amelyek az előadás témájára vonatkoznak, ezek az informáló tagmondatok, mások a téma recepciójára irányulnak. Ez utóbbiakkal a beszélő vagy a vevő monitorozza az elmondottakat, reflektál rájuk vagy megjegyzéseket fűz hozzájuk.

A téma kifejtése és a recepció elősegítése alkotja a diszkurzus két alapsíkját: a fődiszkurzust (main discourse) és a mellékdiskurzust (subsidiary discourse). A sikok gyakorta átfedik egymást: a mondat egyik tagmondata néha a fődiszkurzus része, míg a másik tagmondat már a mellékdiskurzushoz tartozik. De előfordul, hogy a tagmondatok végig csak a fődiszkurzust vagy csak a mellékdiskurzust alkotják. A mellékdiskurzusból többféle-képpen lehet a fődiszkurzusra visszatérni, egyik módja például a de, tehát kötőszavak beszúrása. A fődiszkurzusba általában a szekvenciahatárnál tér vissza a beszélő.

A fődiszkurzus

A tranzakció elejét és végét jelző fókuszáló tagmondatok között az informáló tagmondatok által bontakozik ki a fődiszkurzus. Az informálók hordozzák a főmondanivalót, és őket gyakorta kötik össze kötőszavak, amelyek a diszkurzus logikai vázát segítenek kirajzolni.

A mellékdiskurzus

A mellékdiskurzusban a tagmondatok két fő típusba sorolhatók: a szövegmagyarázat (gloss) és a kiszólás (aside). A szövegmagyarázat (gloss) szorosabban kapcsolódik a fődiszkurzushoz, mint a kiszólás (aside). A szövegmagyarázat adja a mellékdiskurzus magját, mert itt az előadó reflektál a fődiszkurzusra, tovább gondolkodik, az elmondottakat pontosítja vagy kiértékeli. A szövegmagyarázatnak három fajtája van: az átfogalmazás (restate), a megszorítás (qualify) és a kiegészítő megjegyzés (comment).

Az átfogalmazás (restate) során az előadó megismétli vagy más szavakkal mondja el a már elhangzottakat, s mindezt olyan kifejezésekkel jelzi, mint „más szóval, azaz, például”, vagy él a lexikai ismétlés és az anaforikus referencia eszközével, például: „...és ha megnézzük jobban az embereket, azok... azok élnek jobban, azok gyermekei járnak jobb iskolába, azok járnak szebb ruhákban...”

A megszorítás (qualify) módosítja a közvetlenül előtte lévő tagmondatot:

„...bár ahhoz, hogy valaki el tudjon indulni, természetesen szükséges néhány ezer forint... túl nagy pénzre nincs szükség, ezért ez mindenki számára elérhető”. A megszorítást általában a következő felszíni markerek jelzik: tulajdonképpen, valójában, legalábbis stb.

A kiegészítő megjegyzésben (comment) az előadó kiértékeli vagy kiegészítő megjegyzéssel látja el az elhangzott szövegrészt: „Ez egy nagyon jó dolog”, „Nagyon fontos dolog...”, „Magyarországon ez egy új szakma...”. Gyakori referenciaszövege az ez, az vagy az olyan jelzők, mint a fontos, egyszerű, nehéz, triviális stb. A kiegészítő magyarázat igen fontos része a monológoknak, mert expliciten segíti a hallgatóság megértését, és jelzi, hogy az előadó nyíltan próbál a hallgatóságban esetlegesen kialakuló reakciókra reagálni.

A kiszólásnál a diszkurzust az előadó más kontextusba helyezi, például egy elvont magyarázatot konkrét táblai vagy egyéb illusztrációval támaszt alá, vagy egy leírást egy korábban elhangzott információhoz kapcsol, illetve a hallgatóság elvégzendő feladatára utal.

Szinte minden tudományos vagy műszaki előadáson használnak vizuális szemléltetőeszközöket, például diagramokat, táblán végzett számításokat, s a diszkurzusban mindig utalnak az alkalmazott szemléltetésre. A kiszólás ezért egyfajta alszöveg (sub-text) vagy paradiskurzus (paradiscourse), mivel párhuzamosan fut a monológgal. A kiszólás egyik fajtája az ügyrendi kiszólás (procedural aside): „Egy rövid példán keresztül be tudom mutatni, hogy épül föl, milyen munkáról van szó körülbelül, illetve milyen jövedelmeket lehet szerezni.” Az is előfordulhat, hogy a kiszólás hosszabb szövegrészt alkot, és ilyenkor a fődiszkurzus szerkezetére jellemző tulajdonságokat veszi fel.

A kiszólás másik fajtája az emlékeztető (recall), amelyben ismertnek tekintett információra hivatkozik az előadó: „Mindannyian nagyon jól tudják...”, „Bizonyára emlékeznek...” vagy „Amint azt már korábban említettem”.

Eredmények

Az előadás leírása után először a tranzakciókat, majd a szekvenciákat határoztam el, amit a tagmondatok és az informáló tagmondatok alapján a fő- és a mellékdizs-kurzus szétválasztása követett. Ezt követően elemeztem a tranzakciókat, megpróbálva valamilyen struktúrát kirajzolni: beazonosítottam az előremutató fókuszokat, az informáló tagmonda-

tokat és a visszautaló fókuszokat, majd kiszámoltam, hogy a korpusz hány százalékát alkotják. A következő számadatakat kaptam: tizenegy előretékintő fókusz (6,6 százalék), huszonhárom informáló tagmondat (14 százalék) és négy visszautaló fókusz (2,4 százalék) alkotja a két tranzakciót.

Ezután a mellékdizskurzus vizsgálata következett. A leírt szövegben beazonosítottam a szövegmagyarázat és a kiszólás különböző altípusait, majd kiszámoltam, hány százalékát teszik ki a teljes előadásnak. A következő eredményeket kaptam:

negyvennégy átfogalmazás (27 százalék), tizenkilenc megszorítás (12 százalék), negyvenkilenc kiegészítő megjegyzés (30 százalék), tizenegy ügyrendi kiszólás (6,8 százalék) és két emlékeztető (1,2 százalék) szerepelt a szövegben. Összesen száztizenkettő szövegmagyarázatot találtam, ami a szöveg 69 százaléka, és tizenhárom kiszólást, ami 8 százaléknak felel meg. A fő- és a mellékdizskurzus összehasonlítása alapján a legtöbb a kiegészítő megjegyzés (30 százalék), nagyságrendben ezt követi

az átfogalmazás (27 százalék), a mondanivalót hordozó informáló mondatok (14 százalék) csak ezután következnek.

Összességében a fődizskurzus az előadás 23 százalékát teszi ki, a mellékdizs-kurzus adja a többi 77 százalékot, tehát a mellékdizskurzus 3,3-szer hosszabb, mint a fődizskurzus.

A kapott eredményeket a 2. táblázatban foglaltam össze.

A fődizskurzus és a mellékdizskurzus arányát kördiagramon is bemutatom. (1. ábra)

Ez a fajta interaktív, dialógusra törekvő előadásmód sikeresnek tekinthető, amiből a tanítás számára levonható következtetés a következő: az előadás megszerkesztésénél vegyük figyelembe, hogy az előadás legnagyobb részét a hallgatóság megértését és befogadását szolgáló magyarázatok tegyék ki, és az előadásnak csak viszonylag kisebb része legyen az új mondanivaló (a fődizskurzus). S ha mindezt megtartjuk, nem esünk abba a csapdába, hogy monológyszerű előadást tartunk, mintegy elszigetelődve a közönségtől, előadásunkkal érdektelenséget váltva ki. A párbeszédszerűen felépített előadás hatékonyabb befogadást tesz lehetővé, s végtére is az előadó végső célja nem is lehet más, mint a hallgatóság recepciójának minél jobb elősegítése.

Összegzés

Kutatásom kiinduló hipotézise szerint a kiterjesztett, hosszabb monológ is interaktív módon épül fel, mint a dialógus, csak a beszélőváltás mechanizmusát a beszélő ideiglenesen felfüggeszti, amit a hallgatóság tudomásul vesz.

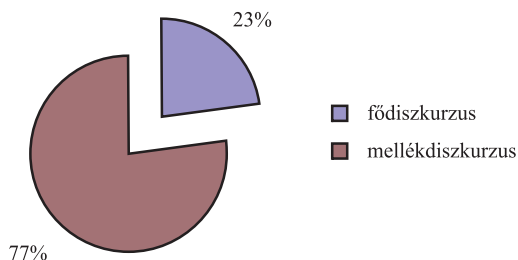
Az előadás interaktivitását Coulthard és Montgomery (1981) módszerének adaptálásával a fődizskurzus és a mellékdizs-kurzus viszonyának, illetve hosszának összehasonlításával mutattam ki.

Az előadó a fődizskurzusban fejt ki a mondanivalót, a mellékdizskurzusban reflektál a fődizskurzusra: átfogalmazza, megismétli vagy kiegészíti azt, s itt tesz ügyrendi kiszólásokat és emlékeztetőket, segítve ezzel a hallgatóság recepcióját. A mellékdizskurzus megléte bizonyítja az előadás interaktivitását és dialogikus jellegét.

A fődizskurzus és a mellékdizskurzus ilyen összefonódása úgy értékelhető, hogy az előadó percről percre elemzi magában, vajon a hallgatóság mennyire kö-

2. táblázat

<i>Fődiszkurzus</i> Téma oldal		<i>Mellékdizskurzus</i> Befogadó oldal	
előrettekintő fókusz	11 (6,6%)	<i>szövegmagyarázat</i>	
informáló tagmondatok	23 (14,0%)	átfogalmazás	44 (27%)
visszatekintő fókusz	4 (2,4%)	megszorítás	19 (12%)
<i>összesen:</i>	<i>38 (23,0%)</i>	kiegészítő megjegyzés	49 (30%)
		<i>összesen:</i>	<i>112 (69%)</i>
		<i>kiszólás</i>	
		ügyrendi	11 (6,8%)
		emlékeztető	2 (1,2%)
		<i>összesen:</i>	<i>13 (8,0%)</i>
		<i>összesen:</i>	<i>125 (77,0%)</i>
fődiszkurzus	38 (23%)		
mellékdizskurzus	125 (77%)		
<i>összesen:</i>	<i>163 (100%)</i>		



1. ábra. A diszkurzus megoszlása

veti és érti az előadást, s ehhez igazítja azt. Ez szintén a szövegforma interakció-szenzibilitását, interaktivitását mutatja. Mivel a mellék-diszkurzus a hallgatóság minél jobb recepcióját és percepcióját szolgálja, ezért minél hosszabb a mellékdizskurzus, minél több az ismétlés, megszorítás és kiegészítő megjegyzés, a szöveg annál interaktívabb, azaz a beszélő annál jobban törekszik a hallgatóság befogadásának elősegítésére, tehát annál többet „beszélget” velük.

Az általam elemzett előadásnál a mellékdizskurzus hossza több, mint háromszorosa a fődiszkurzusnak, ami alapján arra következtetünk, hogy az előadó interaktív módon építi fel előadását: úgy ad elő, hogy közben figyeli a hallgatóság reakcióját, folyamatosan értékeli hallgatói (verbális és nem-verbális) visszajelzéseit, és ezek alapján következtetéseket von le arról, mennyit tudnak és mennyire ér-

tik előadását, majd kiegészít, magyaráz, átfogalmaz stb. Ezek alapján tehát megállapíthatjuk, hogy hipotézisemet a vizsgált anyag megerősíti: az előadás interaktív és interakció-szenzibilis szövegforma, s ellentétben a hagyományos fel fogással a dialógus jellemzői is határozottan jelen vannak.

Gazdasági adatait tekintve az általam vizsgált cég rendkívül sikeres, így megállapítható, hogy ez a fajta interaktív, dialógusra törekvő előadásmód sikeresnek tekinthető, amiből a tanítás számára levonható következtetés a következő: az előadás megszerkesztésénél vegyük figyelembe, hogy az előadás legnagyobb részét a hallgatóság megértését és befogadását szolgáló magyarázatok tegyék ki, és az előadásnak csak viszonylag kisebb része legyen az új mondanivaló (a fődiszkurzus). S ha mindezt betartjuk, nem esünk abba a csapdába, hogy monológyszerű előadást tar-

tunk, mintegy elszigetelődve a közönségtől, előadásunkkal érdektelenséget váltva ki. A párbeszédszerűen felépített előadás hatékonyabb befogadást tesz lehetővé, s végtére is az előadó végső célja nem is lehet más, mint a hallgatóság recepciójának minél jobb elősegítése.

Irodalom

Brown, G. – Yule, George (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
Cook, G. (1989): *Discourse*. Oxford University Press, Oxford.

Coulthard, M. – Montgomery, M. (szerk.): *Studies in Discourse Analysis*. Routledge – Kegan Paul, London – Boston – Henley.

Huszár Ágnes (1995): Jakubinszkij, a szociolingvisztikai gondolkodás előfutára. *Studia Nova*, III. 163–171.

Iványi Zsuzsa (1998): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*.

Jakubinszkij, Lev P. (1923): *O gyalogicseszkoj recsi*. Izd. Fonetyicseszkoivo Insztituta, Petrograd.

Kiss J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Sziksainé Nagy I. (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest.

1. melléklet. Terminológiai szótár (angol szakkifejezések magyar fordítása)

Anaphoric	anaforikus (a közlésben korábban már elhangzott nyelvi elemre visszatekintő)
Aside	kiszólás
Comment	kiegészítő megjegyzés
Exophoric	exoforikus (szituációra vagy kontextusra utaló)
Floor holder	magánál tartja a szót
Gloss	szövegmagyarázat
Informing member	informáló tagmondat(ok) (IT)
Main discourse	fődiszkurszus
Member	tagmondat (T)
Procedural aside	ügyrendi kiszólás
Prospective focus	előretekintő fókusz
Qualify	megszorítás
Restate	átfogalmazás
Retrospective	visszatekintő fókusz
Recall	emlékeztető
Sequence	szekvencia, sorozat
Subsidiary discourse	mellékdizkurszus
Topic delimiter	témabehatároló
Transaction	tranzakció

folyt. a következő oldalon >>>

2. melléklet. Egy Amway-ügynök előadása (transzkripció)

<i>Fődiszkurzus</i> Téma oldal	<i>Mellékdiskurzus</i> Befogadó oldal
	<i>1. tranzakció</i>
1. (T) Hát itt az előbb éppen arról volt szó, (visszatekintő fókusz)	2. (T) arról beszélgettünk, (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
	<i>1. szekvencia</i>
3. (IT) hogy nagyon sokféleképpen lehet pénzt keresni,	4. (T) lehet találni az utcán, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 5. (T) lehet munkahelyen pénzt keresni, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 6. (T) lehet befektetéssel, (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
7. (T) vagy más lehetőségek is vannak (előretekintő fókusz).	
	<i>2. szekvencia</i>
8. (T) Nézzük például a munkahelyet! (előretekintő fókusz)	9. (T) Mit kell tenni egy munkahelyen? (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
10. (IT) A legtöbb munkahelyen van egy főnök,	11. (T) van munkaidő, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 12. (T) van egy fix fizetés, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 13. (T) de általában nem lehet azt tenni, amit az ember szeretne. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	<i>3. szekvencia</i>
14. (T) Van az embernek egy másik lehetősége, (előretekintő fókusz)	
15. (IT) ha van az embernek mondjuk több millió forintja, be tudja fektetni.	16. (T) Azt hiszem, ez egy nagyon jó dolog. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	<i>2. tranzakció</i> <i>1. szekvencia</i>
17. (T) Én most nem egy befektetésről fogok beszélni, (előretekintő fókusz) ...	18. (T) ... (rövid szünet) másról. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 19. (T) ...és ha megnézzük jobban az embereket, (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 20. (T) azok... azok élnek jobban, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 21. (T) azok gyerekei járnak jobb iskolába, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 22. (T) azok járnak szebb ruhákban, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 23. (T) azok járnak szebb autóval, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 24. (T) akik vállalkozók... (rövid szünet) (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)

<i>Fődiskurzus</i> Téma oldal	<i>Mellékdiskurzus</i> Befogadó oldal
25. (T) Egy vállalkozásról szeretnék beszélni, (előretekintő fókusz)	26. (T) és egy vállalkozásban általában mindenki annyi pénzt keres, amennyit szeretne, (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 27. (T) illetve amennyit dolgozik benne, (szövegmagyarázat, megszorítás) 28. (T) amennyi szaktudást, amennyi időt befektet. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
29. (T) Nézzük meg a szempontokat! (előretekintő fókusz)	30. (T) Az első nagyon fontos dolog, hogy...(ügyrendi)
31. (IT) mennyi pénzt kell befektetni.	32. (T) Mindannyian nagyon jól tudják, (kiszólás, emlékeztető) 33. (T) hogy ha egy vállalkozást valaki elkezd működtetni, több százezer vagy több millió forintra van szüksége. (szövegmagyarázat, megszorítás) 34. (T) Na most, itt szintén van egy vállalkozás, viszont nincs szükség komoly pénzbefektetésre... (szövegmagyarázat, megszorítás)
35. (IT) (rövid szünet) A befektetés... a tőkebefektetés már megtörtént.	
36. (IT) Mögöttünk egy óriási cég áll komoly tőkével.	
37. (IT) Neki megvannak mindazok a dolgai, amihez a pénz kellene,	38. (T) bár ahhoz, hogy valaki itt el tudjon indulni, természetesen szükséges néhány ezer forint.(szövegmagyarázat, megszorítás) 39. (T) Túl nagy pénzre nincs szükség, (szövegmagyarázat, megszorítás) 40. (T) ezért ez mindenki számára elérhető. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	<i>2. szekvencia</i>
41. (T) Második pontunkról, (ügyrendi)	42. (IT) hogy azt a szaktudást, amivel ezt lehet csinálni, mindenki meg tudja szerezni... 43. (T) ...akár valakinek öt egyeteme (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 44. (T) vagy öt általános iskolája van. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 45. (T) Viszont nagyon fontos dolog, hogy (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
46. (IT) mindenki ugyanarról a színről indul.	47. (T) Mindegy, hogy előtte mit csinált, (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 48. (T) mi volt a foglalkozása. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 49. (T) Az én eredeti szakmám például autószerelő, (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 50. (T) autókat javítottam ezelőtt. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 51. (T) Tehát egyáltalán nem az üzleti vállalkozások területén dolgoztam. (szövegmagyarázat, megszorítás) 52. (T) És... tehát...ha idáig soha nem foglalkozott üzlettel, akkor is nagyon jó esélyei vannak. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)

<i>Fődiszkurzus</i> Téma oldal	<i>Mellékdiszkurzus</i> Befogadó oldal
53. (IT) Meg lehet tanulni.	54. (T) Én sem tudtam korábban ... előtte. (szövegmagyarázat, megszorítás) 55. (T) Meg lehet tanulni. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
60. (T) akkor érdemes lenne ezt közelebbről megnézni. (előrettekintő fókusz)	<p data-bbox="561 365 672 385"><i>3. szekvencia</i></p> 56. (T) A harmadik nagyon fontos dolog az időráfordítás. (ügyrendi) 57. (T) Tehát Ön mellékállásban, üzleti vállalkozásban tud ebben a vállalkozásban sikeresen dolgozni... (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 58. (T) ... pénzt keresni. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 59. (T) Hogyha ez ilyen érdekes feltételekkel indul, (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	<p data-bbox="561 651 672 671"><i>4. szekvencia</i></p> 61. (T) Egy rövid példán keresztül be tudom mutatni, hogy épül ez föl, milyen munkáról van szó körülbelül, illetve milyen jövedelmeket lehet szerezni. (ügyrendi) 62. (T) Tehát Önnek lehet egy ilyen vállalkozása, amihez nem kell boltot járnia. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 63. (T) Tegyük föl, belép Ön ebbe a vállalkozásba. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés). 64. (T) Nem kell Önnek boltot nyitnia, (szövegmagyarázat, megszorítás) 65. (T) nem kell Önnek raktárat bérelnie, (szövegmagyarázat, megszorítás) 66. (T) nem kellene alkalmazottak, (szövegmagyarázat, megszorítás) 67. (T) nem kellene teherautók. (szövegmagyarázat, megszorítás) 68. (T) Sőt, mondok egy érdekes dolgot. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 69. (T) Önnek főnöke sem lesz. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 70. (T) Önálló üzlettel fog dolgozni. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	<p data-bbox="561 1206 672 1226"><i>5. szekvencia</i></p> 71. (T) Na most, mivel ez egy tájékoztató jellegű beszélgetés, (szövegmagyarázat, megszorítás) 72. (T) nem kell itt mindjárt mindenkinek eldöntenie, hogy akar-e itt most pénzt keresni. (szövegmagyarázat, megszorítás) 73. (T) A döntést mindenki saját maga hozza meg... (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 74. (T) ... ezt később mindenkinek saját magának kell eldöntenie. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 75. (T) Én most itt az Önök meghívója nevében beszélek... (szövegmagyarázat, megszorítás) 76. (T)... mivel itt mi csapatban dolgozunk... ez ebből is látszik... egymást segítve dolgozunk. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)

<i>Fődiszkurzus</i> Téma oldal	<i>Mellékdiskurzus</i> Befogadó oldal
<p>79. (IT) hogy termékeket Ön egy ellátó cégtől tud beszerezni.</p> <p>80. (IT) Ez a cég sok száz terméket gyárt,</p> <p>81. (IT) és rajta kívül sok ezer más céggel állunk kapcsolatban.</p> <p>83. (IT) Ő vigyáz a termékek minőségére, szállítja őket, raktározza őket, gyártja őket.</p> <p>84. (IT) És nekik vannak teherautói, repülői, raktárai, kísérleti laboratóriumai,</p> <p>87. (IT) Sőt, egy profin felépített műholdas számítógépes rendszere is van, amin keresztül bonyolítják, adminisztrálják ezt az üzletet.</p> <p>88. (T) Tehát a termékoldala megvan. (visszatekintő fókusz)</p>	<p><i>6. szekvencia</i></p> <p>77. (T) Hogy Önnek milyen esélye van elindulni? (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p> <p>78. (T) Az egyik oldal. (ügyrendi)</p> <p>82. (T) Ez egy nagyon jó dolog. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p> <p>85. (T) minden, amihez tőke kell. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p> <p>86. (T) Ez neki megvan. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)</p>
<p>90. (IT) A segítőcégnak pedig van egy módszere, amelyik koordinálja ezt a munkát...</p> <p>92. (T) Tehát megvan a módszer...és megvan a termék. (visszatekintő fókusz)</p> <p>101. (IT) Tehát egy csomó ember érdekelt ebben a dologban.</p>	<p><i>7. szekvencia</i></p> <p>89. (T) A másik oldala ennek a vállalkozásnak egy segítőcég. (ügyrendi)</p> <p>91. (T) ... és adja azt a módszert... és azt, hogy hogyan lehet ezt jól csinálni. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)</p> <p>93. (T) Nagyon fontos dolog, (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p> <p>94. (T) mivel Ön soha nem foglalkozott ezzel a típusú vállalkozással, ahogyan én sem. (szövegmagyarázat, megszorítás)</p> <p>95. (T) Magyarországon ez egy új szakma... (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p> <p>96. (T)... fontos, hogy segítsék...(szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p> <p>97. (T)... hogy Ön mellett olyan emberek állnak, akik az ismerősei, barátai...(szövegmagyarázat, átfogalmazás)</p> <p>98. (T) ...sőt, azok, akik ma meghívták Önt ide. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)</p> <p>99. (T) Tehát olyan segítők, akik kapcsolatban állnak egymással, kapcsolatban állnak a céggel...(szövegmagyarázat, átfogalmazás)</p> <p>100. (T) ...sőt, ebbe a segítővonalba valószínűleg beletartozom én is. ...(szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p>
	<p><i>8. szekvencia</i></p> <p>102. (T) Van itt valaki, aki esetleg vállalkozó volt? (kiegészítő magyarázat) (többen felelnek a kezüket)</p> <p>103. (T)...igen.. igen... (az előadó tekintetével végignéz a jelentkezőkön) (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p>

Fődiszkurzus Téma oldal	Mellékdiszkurzus Befogadó oldal
<p>113. (IT) Itt működik egy olyan segítős csapat, aki segít Önnek abban, hogy Ön jól kezdje el és sikeresen csinálja.</p>	<p>104. (T)... Pista... Őt tudom... (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 105. (T)... tehát, ha Önök közül valaki például szeretne egy üvegboltot...egy üveges vállalkozást nyitni, (szövegmagyarázat, átfogalmazás)... 106. (T)... és átmenne egy olyan vállalkozóhoz, aki már ezt profi módon csinálja... profi üveges...(szövegmagyarázat, átfogalmazás)... 107. (T)... tőle megkérdezné, hogy honnan szerez be síküveget...(szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 108. (T)... milyen szakmai fortélyok vannak... fogások vannak... meséljen már egy kicsit...(szövegmagyarázat, átfogalmazás) 109. (T)...hiszen szeretnénk mi is sikeres üvegesek lenni...hogyan kell egyáltalán egy ilyen vállalkozást beindítani? (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 110. (T) Vajon mennyi segítséget adna? (kiszólás) 111. (T)...igen...semmilyet... igen... ez a tapasztalat. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 112. (T)...igazából ő nem nagyon érdekelt abban, hogy mi sikeresek legyünk.(szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)</p>
<p>114. (T) Na, nézzük, hogy Ön mit nyer ebben az üzleti vállalkozásban. (előretekintő fókusz). 115. (IT) Egyrészt nagykereskedelmi áron tudja beszerezni a termékeket.</p>	<p style="text-align: center;"><i>9. szekvencia</i></p> <p>116. (T) Tehát olcsóbban tudja beszerezni őket. (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 117. (T) Ez hosszú távon komoly megtakarítást jelent. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 118. (T) A másik fontos dolog, (ügyrendi)</p> <p>119. (IT) hogy Önnek lesz egy szűk vevőköre.</p> <p>120. (T)... pontosabban Önnek lesz egy forgalma... ezen keresztül lesz az Ön jövedelme (szövegmagyarázat, megszorítás) 121. (T) Hogy Önnek milyen forgalma lesz, ezt nem tudom. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 122. (T) 100 forint? Vagy 1 millió? (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 123. (T) Ez az Ön döntése. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 124. (T) Természetesen itt ez a munkától függ. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 125. (T) A vevők azok lesznek, akiket Ön ismer... az Ön barátai...(szövegmagyarázat, átfogalmazás) 126. (T) Mekkora forgalomra számíthat Ön? (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 127. (T) Nem tudom... akármekkora is lehet.. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) 128. (T) Tehát, aki az üzleti vállalkozást másodállásban akarja csinálni, annak nem lesz sok ideje, nem lesz sok vevője... kb. 10-15 fő... (szövegmagyarázat, átfogalmazás) 129. (az előadó számokat ír a táblára) (kiszólás, ügyrendi: táblai illusztráció)</p>

<i>Fődiskurzus</i> Téma oldal	<i>Mellékdiskurzus</i> Befogadó oldal
	130. (T) Ez havi 10-15 ezer forint (kiegészítő megjegyzés)
	131. (T) Kell-e ehhez a kisforgalomhoz bolt? (kiegészítő megjegyzés)
	132. (T) Azt hiszem, nem. (kiegészítő megjegyzés)
	133. (T) Kell-e ehhez teherautó? (kiegészítő megjegyzés)
	134. (T) Nem. (kiegészítő megjegyzés)
	135. (T) Kell-e ehhez bolt? (kiegészítő megjegyzés)
	136. (T) Nem. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) (lánc)
	<i>10. szekvencia</i>
138. (IT) Ezt úgy hívják, hogy visszatérítés.	137. (T) Van egy érdekes, másik jövedelemforrás. (ügyrendi)
140. (IT) Ez úgy néz ki, hogy az ellátó cég a forgalom egy bizonyos százalékát visszafizeti...	139. (T) Forgalomtól függő visszatérítés. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
142. (T) Nézzük az Ön esetében mennyi pénzt fog jövedelmezni? (előretekintő fókusz)	141. (a táblán adatokkal illusztrálja a várható összeget) (kiszólás, táblai illusztráció, ügyrendi)
	143. (a táblán kiszámolja) (kiszólás, ügyrendi)
	144. (T) 45 000 forint... (kiegészítő megjegyzés)
	145. (T) Ennyi pénz másodállásban, mint kiegészítő jövedelem... (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	146. (T) Na most én nem azért jöttem el Gyuláról, hogy elmondjam hogyan lehet 45 000 forintot keresni... (kiszólás, emlékeztető)
	147. (T)...és valószínűleg én nem is kezdtem volna el ezt vállalkozást 45 000 forintért. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
	148. (T) Önök közül ki az, aki azt mondja, hogy 45 000 forint sok pénz? (kiegészítő megjegyzés) (A hallgatóság közül néhányan felemelik a kezüket)
	149. (T) Ki az, aki azt mondja, hogy kevés pénz? (kiegészítő megjegyzés) (A hallgatóság közül néhányan felemelik a kezüket)
	150. (T) Én ezt mondom. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	151. (T) Ez inkább kevés pénz... (szövegmagyarázat, megszorítás)
	152. (T) De én tudok olyat is, aki azt mondja, hogy ezzel jól kiegészíti a mostani családi kasszát. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
153. (T) ... tehát ezt néhány órában egy héten meg lehet keresni. (visszatekintő fókusz)	
	<i>11. szekvencia</i>
154. (T) De lehet, hogy Ön azon gondolkodik, hogy hogyan lehetne a forgalmát megnövelni? (előretekintő fókusz)	155. (T) Kialakítani nagyobb, egy nyolcszáz vagy ezer főből álló vevőkört? (szövegmagyarázat, átfogalmazás)
	156. (T) Ez természetesen nagyobb forgalmat ad le. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)
	157. (T) De valójában ehhez sok idő kellene, raktárkészlet. (szövegmagyarázat, megszorítás)
	158. (T) Ez nem egy jó üzlet. (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés)

159. (T) De a másik megoldás az, hogy legyen Önnek tíz vagy húsz vevője, és Öntől havonta legalább nyolcvan- vagy százezer forint értékben vásároljanak. (előretékintő fókusz)

160. (T) Fog-e az Ön szomszédja Öntől havonta százezer forint értékben vásárolni? (kiegészítő megjegyzés)

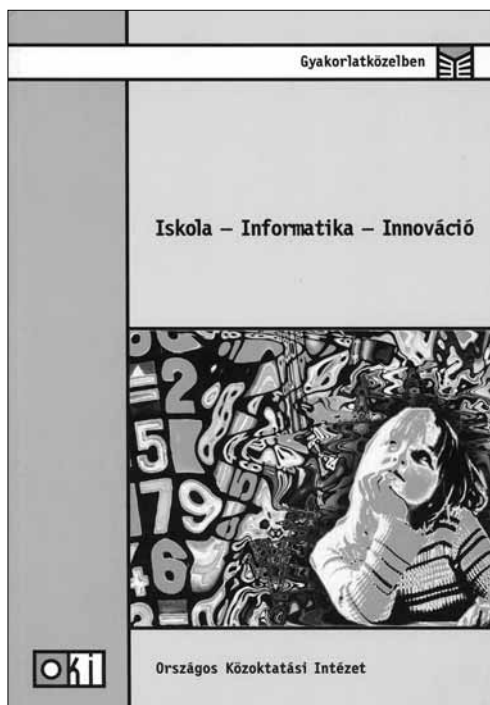
161. (T) Nem. (kiegészítő megjegyzés, közönség válasz)

162. (T) Nem... ez nem valószínű. (szövegmagyarázat, átfogalmazás)

12. szekvencia

163. (T) Hasonló helyzetben volt a negyvenes évek elején egy cég, amit mindnyájan nagyon jól ismernek, a McDonald's cég, amelyik krumplit... krumplit és hamburgert árult... és az emberek nagyon szerették a gyors kiszolgálást... és rengeteg hamburgert sütöttek... (szövegmagyarázat, kiegészítő megjegyzés) (magnófelvétel vége)

Veresné Valentinyi Klára



Az OKI könyveiből

A határátlépés öröme és melankóliája

Új kötetében a filmesztéta Bíró Yvette 1994 és 2003 között megjelent írásaiból ad reprezentatív válogatást. A szövegek rendkívül gazdag tematikát taglalnak izgalmasan, változatos műfaji skálán: tipologizáló tanulmánytól kezdve a friss befogadói tapasztalat intenzitását sugárzó recenzió át a filozofikusan lírai esszéig nevezhetők meg azok a megszólalásmódok, amelyek mindegyikével egy igazi nagy profi eleganciájával bánik a neves szerző. A kötet (adott esetben egyetemi-főiskolai tankönyvként való) használatát a célszerűen sűrített jegyzetapparátuson túl bibliográfia és filmcím-, valamint névmutató is megkönnyíti és hatékonyabbá teszi.

A szövegek négy „fejezetben” tárgyalják az elmúlt két évtized film- és vizuális művészetének számos fontos eseményét és tendenciáját. A ‚Portyázások’ cím alatt szereplő háromrészes nagy tanulmány a mozgóképi nyelvhasználat napjainkban végbemenő paradigmaváltását értelmezi, a ‚(Rém)álom és emlékezet’ fejezetének egésze, valamint a ‚Nyomok nyomában’ ciklus első négy szövege túlnyomórészt a kortárs filmnyelv nagy megújítóinak pályaképét rajzolja föl. A további négy szöveg, valamint ‚A látvány alakváltozásai’ című fejezet első öt írása napjaink legtágabban értelmezett „látványművészetének” kiemelkedően kreatív alkotóival, jelenségeivel foglalkozik, a hagyományos értelemben vett portrékiállításától kezdve a videóinstallációkon és performance-okon át a mozgásszínházi újításokig bezárólag. A kötetet két, általános művészetelméleti problémákat feszegető szöveg zárja. ‚Ki látott engem?’ címmel olyan filmelméleti írást olvashatunk, amely Balázs Béla immár klasszikusnak számító közelkép-értelmezését írja át és újra, a kortárs filozófia, elsősorban Lévinas gondolatmeneteitől ihletve, ‚Kirakat – múzeum, múzeum – kirakat’ címmel pedig napjaink művészetére vonatkozó általános és átfogó kritikai kérdések fogalmazódnak meg.

Talán a fentiekből is kitűnik, hogy a kötet egészének elméleti-szakmai szemléletmódját sajátos belső feszültség jellemzi. Egyrészt lenyűgöző az a szellemi frissesség, kreativitás és nem utolsósorban bátorság, amellyel a szerző önnön belső tartásában (joggal) bízva átengedi magát a kortárs vizuális művészet gyakorlatilag kontrollálhatatlan áradatának, másrészt egyszerre problematikus és tiszteletet keltő az a későmodern szemléleti struktúra, amely maga köré szervezi e naprakész és hatékony teoretikus és praktikus műveltséget.

Ez a kettősség feltárja azt a belső dinamikát, amely napjaink vizuális művészetében minden bizonnyal paradigmaváltást generál, mégpedig az önmaguk esztétikumára csupaszodott jelek szóródása felé. S míg e tendencia az üresség multikulturális prezentációjában rendkívül figyelemre méltó kérdéseket vet föl egy, a klasszikus modernitás filozófiájának vonatkozásában mozgó kultúra-, világ- és emberkép számára, addig tagadhatatlan az a bizonytalanság-, sőt sokszor tehetetlenség-érzet, amelyet a kortárs befogadó önmagában az őt körülvevő vizuális szenzációkkal kapcsolatban tapasztal. Valami radikálisan új születik a látvány artisztikumának világában (is), s ehhez a valószínűleg még önmaga számára is rejtélyes fenoménhez vagy egyáltalán nincsenek meg, vagy rendkívül artikulálatlanok az interpretációs modelljeink.

Bíró Yvette gondolatmenetei rendkívül szenzibilisek a fentiekben érintett idegenséget illetően, amint ezt a választott vizsgálati anyag széles spektruma és az elméleti megközelítésmód nyitottsága egyaránt jelzi. A kötet erényei között talán az egyik legnagyobb, hogy az egyszerre kaotikus és inspiráló heterogenitást a maga sokszínűségében képes bemutat-

ni. Ezt az affinitást viszont időnként meghökkentő módon problematizálják olyan interpretációs struktúrák, amelyeknek érvényessége erőteljesen megkérdőjelezhető. Rendkívül problematikusnak tűnik például bizonyos filmszereplők figuráinak az alkotó alteregóiként való értelmezése, a műalkotás anyagtalán lényegének és átesztétizált formájának megkülönböztetése, valamiféle eredeti jelentés, lényegi magvasság kutatása, a hipertechnicizált tömegfogyasztói társadalom és a romlatlan természetiség, illetve gyermeki ártatlanság szembeállítása. Ezen minden bizonyítékkal teoretikus zsákutcáknak tekinthető elméleti zárványok mintha a gondolati feszültség pusztán exponáltságában próbálnának meg együtt létezni a mozgóképi nyelvhasználat és a legszélesebb értelemben vett „látványművészet” mobilizálásának rendkívül értő, nagyvonalú, okosan örömteli értelmezéseivel.

Az olvasónak mindezek alapján az a benyomása támad, hogy egy rendkívül intelligens, legtágabb értelemben vett szakmájában naprakészen tájékozott, klasszikus filozófiai-esztétikai tudású és hangoltságú gondolkodó olykor kiegyensúlyozatlan szellemi küzdelmének válik lélegzetvisszafojtva figyelő szemtanújává. S e tanút leginkább akkor ragadja magával a megtapasztalt autentikussága, amikor a beszélő a legnyíltabban elvállalja elkötelezettségét azon esztétikai szemlélet mellett, amely a művészetet a létezés drámaiságának kitett autonóm individuum önértelmezése, szabadságbeszélése kitüntetett terének tekinti. E későmodern szellemi hangoltság szép pátosza viszont a kortárs művészet közegeiben maga is mint idegenség értelmeződik. Lehet, hogy éppen ezen, egymás számára sem ismert tartományok szembesülése teremti meg azt a termékeny elméleti feszültséget, amely ráébredhet minket arra a szellemi lehetőségre, amelyet a Bíró Yvette idézte *René Char* így fogalmaz meg: „A világ széttörésének mai állapotában örülnünk kell annak, hogy az egymással hadakozó erők mégis élnek... örülnünk kell annak, hogy ha valami, amit nem láttunk előre, amit a maga idejében nem világítottunk meg a maga jelentőségében, megszólít bennünket és a maga törvényei szerint beteljesíti magát.”

Bíró Yvette (2003): *Nem tiltott határátlépések*.
Osiris, Budapest.

Beke Judit

A kutatás és az oktatás közös pontjai

Dobos István tanulmánykötete a debreceni Alföld könyvek sorozatának tizedik darabjaként jelent meg. Az 1998-ban indult sorozat fontos – a középszintű és a felsőoktatásban egyaránt hasznosítható – munkák megjelenését tette lehetővé, indulásától kezdve az irodalomelméleti iskolázottságú és igényű irodalomértelmező gyakorlat médiuma. Elég, ha a sorozat első három kötetének szerzőit említjük (Szegedy-Maszák Mihály, Szirák Péter, Kulcsár Szabó Ernő), hogy világossá váljék, a magyar irodalomtudomány jelenlegi arculatát alakító jelentős szakemberek kaptak itt szót az elmúlt fél évtizedben.

A sorozat szoros kötődését az Alföld folyóirathoz a cím tipográfiai megjelenése is hangsúlyozza. E kötődés azt is jelzi, hogy e könyvek abban a nehezen túlbecsülhető szerepben vállalnak feladatot, amelyet az elmúlt évtizedben az irodalom elméletorientált interpretációjának közvetítésében e folyóirat játszott. „Az irodalomértés

formái' a szerző harmadik könyve. 1993-ban jelent meg a 'Beszédhelyzetben' című tanulmánykötet (*Odorics Ferenc*cel közösen), két évvel később a századvég novelisztikáját tárgyaló monográfia: az 'Alaktan és értelmezéstörténet'. (Ugyanebben az évben Dobos szerkesztésében látott napvilágot egy fontos irodalomelméleti szöveggyűjtemény, amely máig az egyetemi oktatás egyik fontos darabja.) Világosan kirajzolódik a fenti munkák alapján, hogy Dobos pályáját az irodalomelméleti tájékozódás és az egyetemi oktatás egymást keresztező kettőssége jellemzi. 'Az irodalomértés formái' könyve is megközelíthető e kettősség felől.

Az itt közreadott szövegekben közös az irodalomtudomány legújabb mozzanataira irányuló figyelem, míg a szerző a komplikált elméleti diskurzusok között sem feledkezik meg a közvetítés fontosságáról, sokszor vállalkozik nehezen elérhető/megközelíthető elméleti pozíciók közhírhelyre tolmácsolására, műelemzései pedig az applikáció munkája közben a kifejtett elméletek gyakorlati bemutatására is vállalkoznak. Ez utóbbi törekvés nyomán válik érthetővé, miért növekszik meg Dobos szaknyelvében a fatikus elemek aránya, nagy hangsúlyt fektetve a követhető, reflektált érvelésre.

A kötet két részre tagolódik, az első rész az irodalomértés egyes kitérített diskurzusainak felmérésére vállalkozik, a második rész az elméleti tapasztalatok alkalmazására tesz kísérletet. Az előszó a már említett kiemelt szövegkohézió szolgálatában áll, az egyes tanulmányok célkitűzéseit és tanulságait egyaránt összefoglalja. Ennek érdekes következménye, hogy az egyes fejezetek olvasásakor az ott megfogalmazott következtetések sokszor már ismerősek az előszó rezümé-jellegű bemutatásaiból, egyszerre alakítva ki a kötet szerkesztettségének erős képzetét és sugallva látens didaktikus modalitást.

Az első rész hét tanulmánya mind terjedelmében, mind pedig beszédmódjában változatos képet nyújt. A leghosszabb tanulmány nem kevesebbet tűz ki célul, mint az „újhistorizmus” néven elhíresült tudományos irányzat áttekintését. E szöveg teszi ki a könyv több, mint negyedét, a kérdés nemzetközi szakirodalmára támaszkodva igyekezik az irányzatot a jelenkori magyar irodalmi gondolkodás szemléletformáinak horizontjára vetíteni. Nem pusztán az áramlat primer belátásait ismerteti, de az angolszász, német és magyar recepció tanulságait is hasznosítja. A szöveg alapvető modális karaktere az ismertetés, a tanulmány olyan olvasóval számol, akinek gyakorlatilag nincsenek ismeretei a kérdéstről. Ez a pozíció amellől, hogy jól szolgálja az információközvetítés szándékát, időnként túl erős fogalmazáshoz, túláltalánosításhoz vezet. Kérdés persze, feloldható-e egyáltalán az a dilemma, amellyel az egyetemen tanító irodalomtörténészek folyton szembe-sülnek: hogyan őrizhetjük meg a kérdések és problémák megfogalmazásának primátusát, miközben a szakirodalom fő szövegei is gyakran ismeretlenek a hallgatók előtt. Ez éppen úgy érvényes az újhistorizmus, mint a narratológia szakirodalmára. És – tegyük hozzá – nemcsak az egyetemi hallgatók, de az irodalomról rendszeresen értekezők között is nyilván szép számmal akadnak, akik nem ismerik *Genette* alapművét, melynek részletes ismertetésére vállalkozik 'Az elbeszélés elméleti kérdései' című fejezet. A szöveg (egyetemi) jegyzet formájában foglalja össze *Genette* korántsem egyszerű terminológiáját, olyan vázlatot nyújt az 1972-ben megjelent 'Figures III.'-hoz, mely a szöveget már ismerők számára is hasznos lehet.

Az első rész további szövegeinek közös célkitűzése, hogy felmérje korunk magyar irodalomtudományi fejleményeit. Két tanulmány e diskurzus általánosabb feldolgozására tesz kísérletet, a többi, kisebb terjedelmű szöveg összesen négy 1995 és 1998 között megjelent irodalomtudományi kötet/tanulmánygyűjtemény elemzésére vállalkozik. E könyvkritikák azért illeszkednek szervesen a könyv első részének gondolatmenetébe, mert annak a törekvésnek válnak példájává, mely az elmúlt évtizedek átalakulásait követi nyomon a magyar irodalomtudomány beszédrendjében. Valóban, Kulcsár Szabó Ernő és Szegedy-Maszák Mihály munkái nemcsak kitűnően példázzák ezt a szemléleti átalakulást, de elsőrendű kezdeményezői is voltak annak a változássornak, melynek feltérké-

pezésére Dobos vállalkozik. Az Alföld Stúdió 1996-os antológiájának ismertetése pedig azért lehet e projektum lényegi része, mert olyan fiatal irodalmárok munkáit gyűjti egybe, akiknek pályakezdése a megújult irodalomértelmezői pozíciók térnyerésének idejére esett. Dobos hosszú tanulmányt szentel a kortárs magyar irodalomtudomány közelmúltjának, a jelenbe futó hatásmechanizmusoknak az elemzésére. Azért különösen fontos e kutatási irányultság, mert bár számos vita, szakmai konfliktus és hatalmi viszály származik az irodalomtudományi paradigmák párbeszédének defektusaiból, ilyen értelmű elemzések nemigen készültek. Dobos munkájának tudósi korrektségét az interkanonikus törekvés garantálja, és ez még akkor is elmondható, ha magából a tanulmányból, az ott elemzett pozíciók polilógusából nemigen következtethetünk egy olyan konszenzus meglétére, mely a külső nézőpont biztonságát garantálná. Éppen e konszenzus hiánya jellemezte az elhíresült kritika-vitát (1996), mely a másik elemző tanulmány kontextusát képezheti. A „tudományos”, elméletorientált kritika összeütközése a maga előfeltevéseit nem tudományos alapon definiáló kritikai beszédmóddal azt a sajnálatos tapasztalatot erősítheti meg, hogy a kortárs irodalomértelmezés horizontjai bajosan szinkronizálhatóak. Ennek ellenére, vagy talán éppen ezért rokonszenves a megnyilatkozásnak az a mértéktartó módja, ahogyan Dobos az eltérő értelmezői nyelvek összeütközésének megértésére vállalkozik.

A kötet második része műelemzésekben hasznosítja a felvázolt elméleti belátásokat. A három elemzés közül terjedelmében és kidolgozottságában egyaránt az Esti Kornél-szövegeket elemző emelkedik ki. E tanulmány a *Kosztolányi*-receptió azon legújabb tapasztalatait hasznosítja, melyek legösszefogottabb formában talán a Kosztolányi-újraolvasóban (Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről, Budapest, 1998) összegződtek. Két rövidebb szöveg kapott még helyet a kötetben, az egyik *Esterházy Péter* regényeit tárgyalja a valóságosság szempontjából, míg a másik *József Attila Babits*ről írott kritikáját elemzi. A két szöveg rövid terjedelme ellenére a receptió legfrissebb, legizgalmasabb kérdései felől közelít tárgyhóhoz, kifejezetten nagy elvárásokat keltve a téma részletesebb kidolgozására tett ígérekkel.

Dobos István könyve összességében sikeresen ötvözi az egyetemi oktatás és az irodalomelméleti irányultság igényeit, a nagy terjedelmi különbségek ellenére a tanulmányok egységes képet nyújtanak szerzőjük tájékozódásáról a legújabb irodalomtörténeti kutatásokban, és az olvasót is sikerrel ismertetik meg a tudomány friss kérdéseivel.

Dobos István (2002): *Az irodalomértés formái*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 2002.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimédiális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigánység társadalomismernete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Gécsi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)

Előkészületben:

21. *Golnhofér Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 között

Pető Ildikó

Inklúzió a nevelésben

A különböző kisebbségekkel, így a sérült gyermekekkel és felnőttekkel foglalkozó tudományok és tevékenységek csak rövid múltra visszatekintő kérdése az inklúzió. A társadalmi és az oktatási-nevelési inklúziót elsősorban az angol nyelvű szakirodalomból ismerhettük/ismerhetjük meg. A különböző társadalmak, kultúrák és nyelvterületek által használt fogalmak egymásnak nem feleltethetők meg teljes mértékben, azaz a bevált formák, elvek és gyakorlati példák alkalmazása átdolgozást, átértelmezést kíván. Az írás az inkluzív nevelésre vonatkozó angol nyelvű szakirodalom gondolatainak egy részét foglalja össze.

Farkas Károly

Logo-pedagógia

Seymour Papert, mint Piaget tanítványa, mint LEGO-professor, beül a gyerekek közé, abba a szobába, amelyet teleraktak például a legújabb LEGO-készletekkel, és figyeli, mit játszanak, hogyan játszanak a gyerekek. Magam is igyekszem kutatni a gyermekek szellemi fejlődését. Ez történik éppen a Játékos Informatika órán is, amikor kötetlenül foglalkoznak a gépekkel. Közben csak mosolygok és helyeselek, megvárom, amíg valaki kérdez. Olyankor Pólya György tanácsára gondolkodom és próbálok csak annyit válaszolni, amennyi elégséges. Ha támad valami ötletem, a játékot, a segítőeszközt, gyakorolta a Logo eljárást, a környezetükbe helyezem. Ha használják,

ha továbbfejlesztik, megpróbálom örömmel megosztani pedagógustársaimmal. Mind akadnak tanítók, tanárok, akik észrevesztik, továbbvizsgálják mindazt, aminek Papert volt a katalizátora, amire „megtanítottak” a gyerekek.

Molnár Edit Katalin –

Cs. Czachesz Erzsébet

Tanulás és nyelvi fejlesztés

A nyelvi képességek fejlesztésének lehetőségeit kutatta az Iskolakultúra márciusi, illetve szeptemberi számában Szalai Tünde és Horváth József főként az idegennyelvi fogalmazásmódszertan kiállításán a szakirodalomból idézve gondolatébresztő elemeket. Az előbbi a fogalmazástani folyamatközpontú megközelítését emelte ki az utóbbi a tanár lehetőségeit a szövegalkotási feladat életszerűvé tételében. A mindkettőjük által hasznosnak, a diákok fejlődését elősegítőnek talált eszközök mögött olyan elvek és értelmezések állnak, amelyek ugyan nem újak a magyar pedagógiai gondolkodásban, de arról, hogy az iskoláinkban a mindennapi osztályterem gyakorlat meghatározói vagy általános jellemzői volnának, egyáltalán nem beszélhetünk.

300,- Ft (Ál)

