

7096

1-61
H:-

335 HANG 3 1

AF 323

ISKOLA-KULTÚRA

XVI. évfolyam, 2006. január

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirat

Bajzát Tünde
egyetemi tanársegéd,
Idegennyelvi Oktatási
Központ, Miskolci
Egyetem, Miskolc

Batár Levente
óraadó,
Idegennyelvi Lektorátus,
BTK, PTE,
Pécs

Bogdán Péter
egyetemi hallgató,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Czompa Gyöngyi
Ph.D hallgató, BTK,
ELTE, Budapest

Domonkos Péter
Ph.D hallgató,
Magyar Irodalmi Doktori
Iskola, BTK, ELTE,
Budapest

Farkas Attila Márton
egyiptológus,
A Tan Kapuja Buddhista
Főiskola, Budapest

Gáspár Csaba László
egyetemi docens,
Antropológia és Etika
Tanszék, BTK, VE,
Veszprém

Józsa Judit
egyetemi adjunktus,
Olasz Tanszék, BTK,
PTE, Pécs

Kelemen Rita
Ph.D hallgató,
Neveléstudományi
Tanszék, Pedagógiai és
Pszichológia Intézet,
BTK, SZTE, Szeged

Keller Tamás
egyetemi hallgató,
Corvinus Egyetem,
Budapest

Molnár Csilla
főiskolai tanársegéd,
Magyar Nyelvi és
Irodalmi Tanszék,
BEPFK, NYME,
Sopron

Sándor Katalin
doktorandusz,
Babes-Bolyai
Tudományegyetem,
Kolozsvár

Sáska Géza
tudományos főmunkatárs,
Oktatáspolitikai Csoport,
Felsőoktatási
Kutatóintézet,
Professzorok Háza,
Budapest

Simon Mária
tanár,
Lauder Javne Óvoda és
Iskola, Budapest

Trencsényi Imre
újságíró-szerkesztő,
Művelődés- Népfőiskola-
Társadalom, Budapest

Varga Zoltán
egyetemi hallgató,
BTK, ELTE, Budapest

Vass László
főiskolai docens,
Magyar Nyelvi Tanszék,
JGYTFK, SZTE,
Szeged

Zalay Szabolcs
egyetemi tanársegéd,
Államozott
Kommunikáció-
tudományi Tanszék,
Andragógia Intézet, PTE,
FEEK, Pécs

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczy János

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

e-mail: andorm@socio.mta.hu

Csikos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

e-mail: kojani@freemail.hu

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@cnc.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő

e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpq.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: Horváth Balázs

Szerkesztőségi titkár: Szabó Anikó

Grafikai terv: Baráth Ferenc

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,

Neveléstudományi Intézet, 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

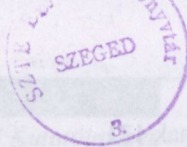
Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.
Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a
Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u.
19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest,
Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest,
Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív
terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a
szerkesztőség címén. Előfizetési díj
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk
példányai megvásárolhatók az OKI-ban
(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné
u. 4-6.), valamint az Írók Könyves-
boltjában (Budapest VI., Andrássy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

**Nyomás: Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**

Lejárt dátum: 2025. december 15.



tanulmány

Sáska Géza

Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik 3

Sándor Katalin

Közelítések a médiumköziség kérdéseihez I. 17

Farkas Attila Márton

Ikonikus fordulat és a hieroglifák 37

Vass László

A vizuális költemények csoportosítása Nagy lászló alkotásai alapján 46

Kelemen Rita

Nemzetközi tendenciák a matematikai szöveges feladatok elméletében 56

Zalay Szabolcs

Konstruktivizmus és drámapedagógia 66

Keller Tamás

A racionalizációs gondolat a társadalomtudományokban és az irodalomban 72

Domonkos Péter

„Harbach 1944” 80

Gáspár Csaba

Az emberről 93

szemle

Molnár Csilla

Beszédtanulás és kognitív tudomány 99

Bogdán Péter

A „kulturális másság” antológiája 103

Czompa Gyöngyi

Az „Édes Anna” jogtörténeti vonatkozásai 111

Varga Zoltán

Húsz per hét 116

iskola

06/01

Józsa JuditAlapművek – olaszul tanulóknak **121***(Zsuzsanna Fábíán [2003]: Esercizi e manuale di lessicologia italiana.**Fábíán Zsuzsanna – Kardos Orsolya (2004): Chi la dura lavince**Érettségizők, nyelvvizsgázók, egyetemre készülők)***Batár Levente**Nyelvbtlások **126***(Huszár Ágnes [2005]: A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a**nyelvbtlások tükrében)***Bajzát Tünde**Angol szaknyelv a felsőoktatásban **132***(Vargáné Kiss Katalin [2004, szerk.]: Angol szaknyelv a felsőoktatásban)***Trencsényi Imre**Húzd meg, ereszd meg... **134***(P. Miklós Tamás [2004]: Gyermek- és serdülőkori szervezetek)***Simon Mária**A vihar közepén **138***(David Gur [2005, szerk.]: A vihar közepén)*Satöbbi **142**Contents **143**

Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik

Noha a világ, s benne Európa számos országból és a politikai határokat átmetsző régiókból áll, a figyelem csupán néhányuk felé fordul, a többségük az ismeretlenségben marad. A figyelem tehát szelektív. A reformot szerető elme a helyi (magyar) problémákhoz keres olyan régiót és országot, amely reformszándéka tárgyyszerűségét és megvalósíthatóságát igazolhatja, s ezért csak néhány kiválasztott pontra vetül fény.

Az európai mintaország kiválasztási mechanizmusában (bármilyen értékrend szerint) az igen kisszámú elutasított és igen kisszámú rokonszenves ország mellett legnagyobb tömegben a mellőzött országok szerepelnek, amelyeknek van ugyan pedagógiájuk és oktatáspolitikájuk, ám szinte teljes egészében kiesnek a magyar szakmai érdeklődésből.

Európa egy-egy szegletére nem véletlenszerűen nyílik egy-egy ablak házunkból, amelyben élünk, s nem csoda, hogy innen kifelé egy irányba nézve nem a világ hanem csupán annak szegmensei válnak láthatóvá és értékelődnek fel vagy le ennek megfelelően.

Rendjén való ez így, hiszen nem a tudományos szempont követése az elsődleges, amelyvel magyarázatot lehetne találni a tőlünk független és sok tekintetben idegen világra, hanem jobbitó attitűd keres országokat a hazai oktatásügy javításának igazolásához.

Nem járhatunk messze az igazságtól, ha azt mondjuk, a kiválasztott országok a magyar oktatáspolitikai térben többnyire szakmai nyelven megfogalmazott törekvések illusztrációjául, a magyar politikai arénában bevetett érvek alátámasztásául szolgálnak. Amennyiben igaz az állításunk, akkor csak ebből a szemszögből van képünk Európáról, amely egyszemélyes ugyan, de legalább tudjuk, hogy merre torzít.

A tagolatlan Európa-kép eredete

A pedagógusnak szóló konferenciákat figyelve, az oktatáspolitikai beszédeket hallgatva, a közoktatást érintő szakcikkeket, könyveket olvasva (nekem) feltűnő, hogy analitikus elemzés formájában csak elvétve jelenik meg az európai oktatásügy egy-egy eleme. (például *Ladányi*, 1996, 1999; *Mátrai*, 2001) Még ennél is szerényebb mértékben lehet találkozni az analízis során elkülönített elemeket szintetizáló Európai-képpel, s ha igen, akkor többnyire (1) korábbi időszakot taglaló történeti munkákban. (*Kozma*, 1990; *Nagy* 1999, 2002; *Németh*, 2002) Miért?

Számos, egymástól független magyarázattal tudok szolgálni.

Az alapvető okot az elmúlt fél évszázadban politikai tekintetben határozott vonallal – vagy, ha jobban tetszik, vasfüggönnyel – kettévágott Európa tényében látom. A két politikai tömb, az Amerikai Egyesült Államok és Nyugat-Európa, valamint a Szovjetunó irányította Kelet-Európa egyaránt homogénnek látta és láttatta a másikat, ugyanabból az okokból: a tömblogika mindenütt egységesít. (2) (*Vajó*, 1989, 694.) A nem különösebben

differenciált Európa-kép a köztudatban még akkor is így élt, amikor az elkülönítést ki-kényszerítő politikai erő sokat gyengült, és végül meg is szűnt a Szovjetunió összeomlásával. Így is marad mindaddig, amíg a békés együttélés mindennapjai és az új konfliktusok ki nem oltják a régi reflexeket, hogy újak épüljenek be helyükre. Ez nem üres beszéd, hiszen a magyar recepcióban napjainkban már jól elválik egymástól a korábban egyben látott Amerikai Egyesült Államok képe és Nyugat-Európa képe, pontosan követve a két nagy régió erősödő szembefordulását.

A másik ok pedig a gyermektanulmányozásból fakadó pedagógiai gondolkodásmód uralkodó voltában keresendő: a 'gyermek – iskola' gondolati szinten mozgó pedagógiai felfogás egylényegűnek tekinti azt a világot, amelyben van gyermek és van iskola. A felnőttek közegevel szembeállított, vagy a létezőnél jobb társadalom berendezkedését tükröző 'elvi gyermek' nézőpontjából nem vehető észre, hogy a közoktatás jóval több (tehát nem más), mint az iskolák és a gyermekek halmaza. (Sáska, 2002) Különösebben az sem érzékelhető ebből a megközelítésmódból, hogy az empirikus gyermek erősen tagolt világban él, maguk a gyermekek is éppen annyira különböznek egymástól, mint az északi és déli európai régió.

Ezt a homályt egy-egy kitüntetett pszichológiai felfogás pedagógiai alkalmazása ritkán oszlatja. A gyermeklélektan a minden gyermekben meglévő közöst keresi, s hibás a pedagógia, ha ugyanezt teszi az osztályteremben, s nem az egyedi problémákra reflektál. E pedagógusi foglalkozás legitimitációja egy ideje a lélektan, és abból a feltételezésből kiindulva, hogy a világon mindenütt az átlagos és egészséges ember-gyermek egyazon természeti eredetű meghatározottságokkal rendelkezik, a világ egyneműnek látszik. A lélektani meghatározottságot feltételező gondolkodási mód jellegzetes példája a ma rendkívül népszerű (3) kognitív pszichológia alkalmazása a PISA 2000 vizsgálatban. Ugyanazzal az eszközzel mérték fel a diákok kompetenciáit, hogy lássák, Európában a „diákok mennyire felkészültek arra, hogy majd megállják a helyüket a mindennapokban, és alkalmazkodni tudjanak a munkaerőpiac változó körülményeihez”. (Vári és mtsai, 2001) Mintha Európában a munkaerőpiac szerkezete, állapota és a felnőtt élet minősége egynemű volna, mintha a ciprusi és a Ruhr-vidéki munkaerőpiacon és a felnőtt életben való boldoguláshoz ugyanazok a kognitív kompetenciák kellenének.

Érdekes, hogy a pedagógiai gondolkodásmód a pszichológiai tudományos iskolák közül bármelyiket választja is ki, az előbb utóbb abszolutizálódik. Talán azért, mert technológiai értelemben alkalmazni csak egy általános magyarázó erővel felruházott elméletet lehet, s ezért az elméleti alapokat érintő szaktudományi viták és a kétségek éppen úgy homályban maradnak, mint annak a világnak az elemei, amelyre alkalmazzák a teóriát.

A tagolatlan Európa-kép kiépülését a strukturalista-funkcionalista megközelítési mód is elősegíti. Az iskolarendszer belső kód szerinti autonóm működését tételezi fel ez az irányzat, amely szerint bármely ország oktatási rendszere ugyanazt a (nyolc) funkciót tölti be. (Halász, 2001, 18.) E felfogás szerint az országok között meglévő különbséget a mindenütt meglévő oktatási rendszer eltérő hatékonysággal működő funkciói magyarázzák. A tértől és időtől függetlenül működő oktatási rendszerek képzetével élve aligha lehet feloldani azt a paradoxont, hogy az Európai Unió gazdaságilag stabilan legsikeresebb térségeinek (Észak-Olaszország, Bajorország, Skandinávia, Elzász és Hollandia) döbbetenesen különböző a közoktatás szerkezete, és meghökkentően más az iskolák szellemisége: az „őskonzervatívtól” a „progresszívig” terjed a skála.

S talán az 'elvi gyermek' és az elvont 'modern oktatási rendszerek' funkcióinak fejlesztetőségébe vetett erős hit köti össze e két politikaformáló csoportot. (4) Mindkettő hisz a társadalom átférfmálhatóságában pedagógiai vagy oktatásirányítási eszközökkel. Az ebből, valamint ez erősen jövőorientált képzetből fakad az a fajta mechanikus-technokratikus gondolkodás, amelyik nagy reményeket fűz egy-egy pedagógiai eszköz, tanügy-igazgatási eljárás mód, iskola-szervezési elem stb. hatékonyságához, és ezért könnyen tudnak képviselőik minta- vagy bezegge (5) országot választani. Olyat, ahol szerin-

tük jól mennek a dolgok, s ha mi is úgy csinálnánk, mint ők, nálunk is jobbra fordulhatna a világ, hiszen az „oktatási rendszer” és a „gyermek” lényege mindenütt ugyanaz.

A minta-ország kiválasztásának további szempontjai

A minta-ország megválasztását természetesen meghatározza a választott ország nyelvének ismerete, s ebből fakadóan az országunkban beszélt idegen nyelvek fajtája és gyakorisága. Minthogy ma Magyarországon az angol nyelvet használják a legtöbben, nem meglepő, hogy az angol nyelvterület, illetve az angol nyelvet második idegen nyelvként intenzíven használó országok kerülnek a legnagyobb eséllyel a kiválasztott országok közé. A német és francia nyelvet, valamint az oroszat az angolnál jóval kevesebben használhatják nálunk, s ez a tény komolyan befolyásolja az e nyelveket használó nemzetállamok oktatásügyéről alkotott ismereteinket. A kis-nyelvet használó országok oktatásügyének finomabb részleteiről szinte soha, vagy csak közvetítő nyelveken értesülhetünk. A bármely nemzetállam nemzeti kisebbségének intézményes oktatásának a vizsgálata szinte kizárólag a magyar nyelvű kisebbségekre szűkül, meghatározóan nyelvismereti korlátok miatt. (Kozma, 2003)

A minta-ország kijelölésében ezen túlmenően ideologikus-értékválasztási szempontok is szerepet játszanak. A ’polgári pedagógia’ bírálata (Jóború, 1961, 1964; Ballér, Gyaraky és Szebenyi, 1979), egyben a kapitalizmus, tehát az elvetett utat követő országok, magyarán Európa nyugati felének szelektív kiemelését jelentette. A negatív kijelölés gyakorlatával párhuzamosan, az elutasított minták ellenpólusaként jelenik meg a követendő országok listája.

Az ötvenes évek elején jelenik meg ’Tanuljunk a szovjet pedagógusoktól’ címmel a szovjet pedagógiai lapoktól készített cikkgyűjtemény a Magyar-Szovjet Baráti Társaság gondozásában. Ez a periodika folyamatosan megmutatta, hogy hol van az értékek helye, merre kell vagy kellene fordulnia a magyar pedagógiának. (6) E lap eszméjét folytatta a hatvanas években induló ’A pedagógia időszerű kérdései külföldön’ sorozat, amely első számaiban továbbra is a szovjet példát, illetve a szocialista országok gyakorlatát ismertette. Csak később, az enyhülés jeleként az évtized végén jelentek meg nyugat-európai lélektani, oktatás-gazdaságtani vagy szociológiai tárgyú ismertetések, az évtizedekig elzárt országokból érkezett, gondosan válogatott tudósítások (7), amelyek szakmai és politikai jelentőségét elsősorban a magyar belviszonyok adták meg, hiszen súlyukat alig lehetett a maguk közegében felmérni, amely felőlünk nézve szinte ismeretlen volt és marad is.

Így van ez a hetvenes évek elején kezdődő nemzetközi tudásszint mérésekkel is. (Hálás és Lukács, 1987, 1988) E mérések komoly szerepet játszottak a két tömb politikai-kulturális közeledésében, hiszen lehetőség nyílt az országok szigorúan szakmai, azaz technikai jellegű összehasonlításra, pontosabban egy, a nemzetek versenyztetésére alkalmas, semlegesnek mutatkozó eszközt fejlesztettek ki. Ez a mérés-technikai tekintetben jelentős bizonytalanságokat hordozó eszköz kifejezetten alkalmasnak bizonyult a nemzetek sorrendjének felállítására, s a jó helyezés esetén lehetőség nyílt egyfajta nemzeti büszkeség átélésére (8), kudarc esetén pedig némi kajánsággal lehetett látni, hogy melyek az élenjáró és ezért követendő országok: a skandinávok. Tehát nem a kapitalizmus

A tértől és időtől függetlenül működő oktatási rendszerek képzetével élve aligha lehet feloldani azt a paradoxont, hogy az Európai Unió gazdaságilag stabilan legsikeresebb térségeinek (Észak-Olaszország, Bajorország, Skandinávia, Elzász és Hollandia) döbbenetesen különböző a közoktatás szerkezete, és meghökkentően más az iskolák szellemisége: az „őskonzervatív-tól” a „progresszívig” terjed a skála.

legyőzésén fáradozó szocializmust építő országok egyike, amelyek közül sok – éppen az efféle összehasonlítást kerülendő – részt sem vett a tudásszint-mérésekben.

Egyértelmű, hogy a két tábor közötti – politikai értelemben informális (9) – közeledést, az együttműködést lehetővé tevő, a bürokratikus semlegesség filozófiáját követő tudásszint-mérés megszervezésének a belpolitikai feltétele az a fajta neutrális, technokrata és lélektani megközelítési mód volt, amely homályban hagyta a tudásszint-mérésben résztvevő országok társadalmában, politikai berendezkedésében, az oktatási közszolgáltatás megszervezésében és társadalomtörténetében kimutatható különbségeket. Mindezek elemzése ugyanis elvezethet, mint ahogy el is vezet a két nagy politikai tömb hatékonyságának összevetéséhez. Annak ellenére, hogy a tudásszint-mérések eredményei egy-egy országról csak annyit mondanak, mint amennyire valamelyik olimpiai szám esetében a győztes sportoló személye és egyéni teljesítménye alapján következtethetünk, mégis ennyi elegendőnek bizonyult a közeledéshez.

A vonzó országok vonzó technikái

A technokratikus megközelítési mód az eszközökre figyel, a példaként emlegetett vagy elutasított ország oktatásügyéhez magasra étékelt vagy éppen elvetett technika rendelődik hozzá, mint például az elutasított német-osztrák *Herbart*-i pedagógiához a frontális oktatás, vagy a csodált finn tanítóképzéshez az öt éves képzés és az egyetemi rang.

A bevezetésre javasolt külhoni eszköz valójában mind-mind egy-egy vonzónak talált ország társadalmának évszázados (pedagógiai) kultúrájába, iskolai gyakorlatába szervesen beépülő elem, amelyik úgy csak ott és abban a közegben hat, hiszen csak a kiválasztott (a donor) és nem az akceptor társadalom integráns része.

A mienktől jelentősen eltérő bármilyen kultúrájú és berendezkedésű, szakmai-politikai szimpátia alapján kiválasztott országok praxisából módosítások nélkül, 'egy az egyben' kiemelt és átvételre javasolt elemek – mint például a 'kimenet-szabályozás', a vizsgarendszer (10), a nemzeti alaptanterv (11), az alsó fokú oktatás hosszabb volta (12) vagy éppen a finn tanárképzési modell (13) és így tovább – a magyar pedagógia pedagógiai elit szakpolitikai vitáiban érvként, vagy inkább technokratikus hasonlatként szolgálnak. S amint a pedagógiai elit eléri rendeleti bevezetését, az importált minta lényegi változást szenved.

Az alapvető kérdés tehát az, hogy mennyiben esnek egybe pedagógiai értékképzeteink, vágyaink és az empirikusan megismerhető Európa régiói. Milyen történetileg kialakult, társadalmi fejlődési, oktatásszervezési tekintetben többé-kevésbé zárt európai térségekről lehet beszélni, olyanokról, amelyek egymástól eltérő történelmi fejlődési utakat jártak be.

A heterogén Európa

Noha a biológiai értelemben vett ember-gyerek faj- és egyedtörténeti okok miatt mindig folyamatosan tanul és kommunikál, így az iskolában is, azt is látnunk kell, hogy az előbbieknél az európai térség oktatásügyének lényegi különbségeit és azonosságait az állami oktatás szervezésének és az individualizáció igencsak eltérő útjai mégiscsak jobban magyarázzák. (*Thomas, Meyer, Ramirez és Boli, 1987*)

Ha követjük a nyolcvanas években az akkor fiatal és angolul beszélő kutatók által terjesztett és azóta uralkodóvá vált (14) víziót (*Archer, 1979*), a voltaképpen inkább két, mint háromszáz évvel ezelőtti, a később felvilágosodásnak nevezett folyamat különbözőségéből adódóan Európa oktatásügyének két eltérő fejlődési iránya írható le. Az egyikbe a kontinentális Európa, a másikba pedig a Nagy Britannia és az ehhez történetileg kapcsolódó transz-atlanti régió tartozik. Az előbbi ország-csoport államai különféle módon, de mégiscsak felülről irányított oktatás-politikát folytattak, s az utóbbi azonban nem, és

éppen ezért körükben ki sem épültek a központosított intézményrendszerek, vagy ha mégis, időben jóval megkésettebben és talán ezért mérsékeltebben.

E két fő irányon belül további differenciáló szempontként jelenik meg az állam és az egyház viszonya: elválik-e ez a két elem, vagy sem. (Nagy, 2000)

Ehhez kapcsolódó, ugyancsak igen fontos differenciáló szempont az, hogy milyen fajta kultúrát hordozó keresztény egyház ideológiája hatja át az oktatás szervezését: *Max Weber* megközelítését alapul véve a protestantizmusé, azaz 'a kapitalizmus szelleme', vagy pedig továbbra is a megújuló, de azért mégis középkorias katolikus egyházé.

Míndezekkel együtt rendkívül elnagyolt képet rajzolunk fel az Európa régióról az alábbiakban. Célunk nem egy-egy térség pontosságra törekvő leírása, hanem a köztük lévő különbség és a hozzájuk kapcsolódó képzetek érzékeltetése.

Decentralizált – középkorias – irányítású régiók

Valamennyi európai ország közül a közismerten gyenge állami szervező erőt mutató brit oktatási rendszer és ennek iskolai kultúrája őrizte meg leginkább a középkori oktatási hagyományokat, hiszen nem a modernizáló célú állami egységesítő beavatkozás hozott a kontinentális országokéhoz képest az alapszerkezetet felbolygató új iskolarendszert, hanem a különféle magántársaságok elemeiként alakítják az oktatást, ami egyúttal azzal is jár, hogy az egymástól független innovációk esetleges radikalizmusa tompul. Az európai régió e része a mai napig őrzi annak a ma már letűnt időszaknak a nyomait, amikor még a világ vezető országa gazdasági és politikai hatalmát a spontán folyamatoknak és a szerencsének köszönhette.

A lutheri és a kálvini irányzat mellett az anglikán egyház a protestáns vallások harmadik legnagyobb irányzata, amely (*VIII. Henrik* óta) mind a mai napig köztudottan állam-egyházként működik. Önállósága korlátozott és szervezőképessége az állam erejének mértékéhez kötődik; és minthogy az állam csak a 19. század második felétől kezdett hozzá mérsékelt intenzitással a közoktatás megszervezéséhez, következképpen az alulról építkező fejlődés a meghatározó ezen a téren, akár csak az anglikán egyház esetében is. Protestáns kultúrájából fakadóan a biblia olvasásának nagy fontosságot tulajdonít ez az egyház, és ezért az olvasás-tanítás terén komoly missziós tevékenységet folytat a nép körében.

Az Amerikai Egyesült Államokban az Európából kivándorolt protestáns telepések, vagy később a bányá- vagy gyártulajdonosok maguk – tehát állami kényszer nélkül – hozták léte a maguk körzetében a helyi társadalom által vasszigorral irányított iskolákat.

A 20. század utolsó harmadában a magyar recepcióban – árulkodó módon – nem a laikus kontroll, hanem a gyenge központi-állami hatalom képe vált mindebből vonzóvá. Voltaképpen egy állam nélküli és nem-hierarchizált társadalom (15) vagy az előbbihez képest moderált anti-centralista megközelítés találta meg e régióban a működőképes mintát, választotta innét a Nemzeti Alaptanterv archetípusát, a Core curriculum-ot és az idehaza soha meg nem valósuló vizsgarendszert, innen vette a szintén csak a retorikában élő kimenet-szabályozás eszméjét vagy az önkormányzatoktól független autonóm iskolaszékek gondolatát.

Mindhárom átvételre javasolt és részben át is vett eszközben a közös eszmei elem a központi szervező erő kikerülése, a pedagógusok ellenőrzése mellett megvalósuló, alulról történő szerveződés igenlése. Ez a törekvés oly erős volt, hogy fel sem tűnt, hogy a választott eszközt nem arra használják a minta-országban, amire Magyarországon akarják. A Core curriculumot kifejezetten egységesítő, a helyi oktatási körzet (Local Educational Authority) hatalmát korlátozó szándékkal vezette be *Margaret Thatcher* miniszterelnök. Az 1976 és 1997 közötti központosító, ugyanakkor privatizáló és piacelvű oktatás-politika szorosan összefügg a pedagógus szakmai korporációk erejének gyengítésével. (*Philips*, 2003) Nálunk épp ellenkezőleg. Az iskola autonómiáját kikényszerítő politikai eszköz a helyi tanterv és a Nemzeti Alaptanterv, amihez a pedagógus-szakmai szer-

vezetek erősítésének politikája társult. (Sáska, 1997) A közösségi iskolákat nem privatizálták Magyarországon, épp ellenkezőleg: bővült a közösségi-önkormányzati szféra, sőt az ország költségvetéséből az egyházi és magániskolák fenntartói (a non public szféra) egyre nagyobb támogatást kapott.

Az említett eszközök természetesen életképtelennek bizonyultak, vagy egészen más-képpen kezdtek el működni egy olyan közegben, amelyik éppen a lényegét tekintve más, mint a donor országé. A mi régióinkban a központból történő irányítás kultúrája a meghatározó, a pedagógus korporáció, a szakmaiság az erősebb, míg a transzatlanti területen a laikus és demokratikus ellenőrzési mód a meghatározó. (Sáska, 2003a, 2003b)

A központosított – modern – igazgatású régiók

Noha valamennyi kontinentális európai ország oktatási rendszere kialakulásától kezdve – egytől egyig – központi irányítású, felülről irányított modernizációs szándékú, nemzeti identitást erősítő, és a 19. század második felétől a társadalmi különbségeket tanügy-igazgatási eszközökkel csökkentő alakulatnak tekintő, mégis hatalmas közöttük a különbség, mégpedig a célok megvalósításának módja és ereje miatt. Négy vagy öt nagy, egymástól jelentősen elkülönülő területet észlelek, amelyek eltérő mértékben jelennek meg a pedagógiai közbeszédben.

A mediterrán régió

Voltaképpen az ismeretlenség kapcsolja össze a szemünkben ezeket az országokat, oly keveset tudunk a katolikus Spanyolország, Portugália, Ciprus, Málta vagy Görögország oktatásügyében lezajló változásokról. A középkori reneszánsz Itália, pontosabban egy-egy város oktatásügyéről többet tudunk, mint napjaink Olaszországának oktatásügyéről. A magyar pedagógia a 20. században mintát innét, csak *Mussolini* Olaszországtól vett, de azt is csak Ausztria nemzetiszocialista elfoglalásáig. Ettől kezdve a német állami pedagógia fel-, az olasz pedig leértékelődött.

A balkáni régió

Erről a régióról sincs árnyalt képünk. Noha tudjuk, hogy az orosz és francia irányból közeledő hatás végül is átformálta még a 19. században német befolyás által alakított oktatási szervezet mintáit, ám a térség oktatásügyének önmagunkhoz mért elmaradottsága, kulturális távolsága miatt közömbös, ha éppen nem lesajnáló, olykor ellenséges a magyar viszony. (16) Ez az a régió, amelyik, noha földrajzi értelemben egészen közel van hozzánk, kulturális értelemben nem, s talán ezért jelennek meg Európa-képünkben ezek az országok a leghaloványabban és leginkább kontúrtaalanul.

A francia-bajor régióba tartozó katolikus országok

Annak ellenére, hogy néhány oktatáskutató folyamatosan tájékoztat a francia oktatásügyről (Bajomi, 1988, 1989, 1993, 1997; Halász, 1978) (a bajorról viszont szinte senki), ennek a régiónak az oktatásügye kevésbé ismert nálunk még a pedagógiai gondolkodásuk körében is. Ha jól érzékelem, enyhe elutasítás övezi ezeket az országokat, amelyet központosított, erősen szabályozott voltuk vált ki ebben a körben. A francia oktatás-irányítás uralkodó filozófiája és technikája mintha a helyi társadalom érdekeit képviselő önkormányzatokkal szemben szerveződő, valamint a bürokratikus rendet és tisztánlátást kedvelő magyar kormányzati-hivatali tényezők körében találna kedvező fogadtatásra.

A protestáns állam-egyház szerveződésű skandináv országok

Ide az olyan erősen állam-egyház szerveződésű országok tartoznak, amelyekben az írás-olvasást protestáns buzgalommal terjesztő papság az állam (a király) hivatalnoka-

ként a szószékről nemcsak a világnézetet, hanem az uralkodó rendeleteit is tolmácsolta. (*Im Hof*, 1995, 46–50) (Az állam és egyház formálisan még ma sem vált szét a skandináv királyságokban.) Mindemellett a képlet nem ennyire egyszerű. A protestantizmus a helyi társadalom erejére épít: a helyi közösség maga választja meg a lelkészét s vezetőit, szemben a katolikus egyház gyakorlatával. A helyi társadalom ereje és az ellene feszülő központi (királyi) akarat szembeállításán alapuló politikai szerkezet a jellegzetes. Ennek fényében értelmezendő, hogy a király hatalmi szerepének korlátozását jelentő parlamentarizmus terméke 1908-ban az ombudsman intézménye. (*Wieslander*, 1994)

A protestáns etika szigorú és aszketikus világára volt a válasz az első világháborút követő időszaktól majdhogynem töretlenül és egyedülként fennmaradó közösségi értékeket hirdető szociáldemokrata irányítású, erős és egyenlősítő svéd állam, a maga erős bürokratikus rendjével (*Szabó*, 1980), amelyet csak a 20. század legvégén kezdenek el lebontani, válaszként a svéd modell válságára. (*Haecht*, 1996)

A szociáldemokrácia iránt vonzó magyar pedagógiai kutatók azért is választhatták mintául ezeket az országokat, mert a létező keleti szocializmusnak működőképesebb és megélhető, „emberarcú” alternatíváját nyújtották. Ezt a berendezkedést még vonzóbbá tette az a tény, hogy politikai értelemben tartósan egynemű állam bürokratikus rendje a pedagógia tudósaira és szakértőire (is) erősen építkezett, s így páratlan lehetőség nyílt a szociáldemokrácia értékrendjébe illeszkedő bármilyen pedagógiai fejlesztő elképzelés megvalósítására. A svéd jóléti állam és a szocialista bürokratizmus – beleértve ezek oktatásügyét is – közös vonása, hogy egyaránt kitérnek a politikai típusú kérdések és megoldások elöl, s elmenekülnek a szakigazgatásba, a tudomány specializáltságába, és sem a hetvenes években, sem a rendszerváltást követő években nem hagyják azt, hogy gyakorlatukat egyfajta politikai hatalomgyakorlásként ítéljék meg. (*Szabó*, 1980) Akár tudatosult, akár nem ez a mozzanat, ebben látom a magyaréhoz foghatóan erős skandináv etatizmus, centralizmus megbocsátásának (*Báthory*, 1992, 2002) a magyarázatát.

A svéd jóléti állam és a szocialista bürokratizmus – beleértve ezek oktatásügyét is – közös vonása, hogy egyaránt kitérnek a politikai típusú kérdések és megoldások elöl, s elmenekülnek a szakigazgatásba, a tudomány specializáltságába, és sem a hetvenes években, sem a rendszerváltást követő években nem hagyják azt, hogy gyakorlatukat egyfajta politikai hatalomgyakorlásként ítéljék meg.

Az állam és az egyház elválasztásának útjára lépett protestáns vagy rekatolizált országok

Ebbe a körbe tartoznak a poroszok, és az osztrákokkal együtt mi magunk is, magyarok. Ez az a régió, amelyet legjobban ismerünk, ennek a kultúráját használjuk, és ez az, amelyet a legnagyobb méretű ellenszenv kísér. Mindez annak fényében különös, hogy a német oktatás, s ezen belül különösen a porosz volt a minta a 18–19. században nemcsak Európa országai számára, hanem Japán esetében is. Különösen érdekes, és magyarázatra szorul, hogy a 20. század második felének magyar percepciójából tökéletesen kiesik ez a tény. Voltaképp jóval tagoltabb és decentralizáltabb volt a németországi oktatásirányítás, mint amilyen Franciaorszáé volt ugyanekkor, és mint amilyen ma is: a tartományi hatáskörben van az oktatásügyek intézése. Közük csak egynek, a porosz oktatásnak van szívtokszo jelentése nálunk. S ez a magyarázat: nem összességében a német, hanem csak a porosz (oktatás)politika elutasításával van dolgunk. Annyi biztos, száznyolcvan fokos fordulatot vett a megítélés iránya. Az örömmel fogadott neohumanista, filantrópista, herbartiánus német vagy német közvetítéssel érkező eszméktől a teljes elutasításig húzható meg a megítélés íve.

A számos ok közül az egyik kétségtelenül az oktatási ágazaton belüli viszonyokban keresendő: az állami iskolarendszer konstruálásának kezdetétől a pedagógusok felé az egy-egy király, kancellár, kormányzó (később az első titkár) által megszemélyesített központi akaratot, ha úgy tetszik, a korszerű műveltséget – vagy ami ugyanaz: az általuk képviselt társadalmi igényt – nem a laikusok világnézetével azonos hitet képviselő pap-ság, hanem a tanügyigazgatás okos szakemberei közvetítették. Részben innen ered a központtal szemben a néptanítói utálat, és az azonosulás alacsony foka miatt innen az alacsony hatékonyság az oktatásban, akárcsak a racionalitással szembeni erős tartózkodás és a hierarchiák felszámolását ígérő radikális eszmék iránti erős vonzódás.

A 20. század második felétől a hivatalos pedagógiai gondolkodás minta-országot nem is talál ebben a régióban, hiszen szovjet típusú szocialista pedagógia felé tájékozódott. Ellenben a kormányzati helyzetbe sehol sem került radikális-baloldali, alternatív pedagógiai kísérletek képeztek követendő mintát. (Sáska, 2005) A század első felében azonban egy időre pozitív példa volt a német minta. Az új társadalom és új ember-típus nevelésének mintaországa lett a ismét német. *Hitler* nemzetiszocializmusából a kisebb-nagyobb részt nemzeti és a társadalmi egyenlőséget szorgalmazó szocialista elemet kedvezően fogadta a magyar pedagógiai gondolkodás egy része. (például *Szombatfalvy*, 1940, *Kiss*, 1943)

Miért is válasszunk magunknak minta-országot?

Kell-e pedagógiánknak követnie bármely élenjárónak választott ország gyakorlatát? Ha átvesszük bármelyikük modelljét, akkor mi is olyan sikeresek lehetünk, mint ők maguk? A technokratikus kérdésre voltaképpen két válasz adható. Az egyik szerint igen, mert a művelődésen alapuló fejlődés a pedagógiai oktatásszervezés kérdése, s csak az implementáció kidolgozottságán és ügyességén múlik a modell átvételének a sikere. A másik válasz: nem. Nem, mert az idegen pedagógiai erőfeszítéseket az iskolán kívüli hatások – az iskola falain kívüli világ, az a társadalom – mindig is felülírják.

E két, egymást kizáró hipotézis igazolása egyszerű vizsgálattal elvégezhető. Ha a műveltség, tanultság alapján felállított nemzetek közötti sorrend a 19. században és a 20. század végén lényegesen különböző, akkor a kérdésre adott igenlő válasz bizonyul igaznak. Hiszen ugyanazon nemzetek pedagógiai törekvései megváltoztatják a nemzetek tudásban mért sorrendjét. Azaz van (tehát létezik) olyan gazdasági, politikai helyzet, amelyben az egyik nemzet le tudja gyúrni hátrányát; az utolsókból is lehetnek elsők – megfelelően kiválasztott pedagógia alkalmazása esetén. Ha viszont a régiók vagy a régiókat alkotó nemzetek sorrendje száz év elmúltával is ugyanaz vagy rendkívül hasonló, akkor a kérdésre adható nemleges válasz az igaz, a másik pedig a hamis. Ebben az esetben a helyzet megváltoztatásában a pedagógia eszköze szerény hatékonyságú, s a szakmailag vonzó modellek átvétele nem sokat segít a helyzeten.

Tekintsük át a PISA 2000 (Nemzetközi Diákteljesítmény-mérési Program) vizsgálat alapján a nemzetek sorrendjét; vizsgáljuk meg, hogy a nemzetek versenyében melyikük ért el jobb eredményt az olvasásmegértés területén, majd ezt a sorrendet vesszük össze egy másik, egy bő évszázaddal korábban tartott verseny eredményével: melyik országban volt örvendetesen kevesebb az analfabéta.

A kérdés – a súlyos módszertani problémák (17) ellenére – eldőlni látszik. (1. táblázat) A nemzetek, pontosabban országokból összeálló régiók sorrendje egy évszázad alatt szinte változatlan – lényegében az államhatárok módosulása miatt változik meg a sorrend Nagy Britannia-Írország (18), illetve Poroszország-Németország, Ausztria (19) és Dánia (20) esetében. A kevésbé iskolázott tartományok-országrészek elvesztése vagy elcsatolódása kétségtelenül magyarázza a változás irányát, és e ténynek a pedagógiai szervező erőnél természetesen nagyobb a súlya.

1. táblázat. A nemzetek sorrendje a 19. század második felében a 7 évesnél idősebb népességen belül, illetve az újoncok között mért, az analfabéták arányát mutató adatok alapján, valamint a PISA 2000 vizsgálatnak a 15 évesek olvasásmegértését értékelő adatai szerint

Az analfabéták aránya (1) (ezrelék)			Olvasásmegértés (2) (standard pontszám)
10	Finnország	Finnország	546
9*	Svédország	Nagy Britannia	523
20	Dánia	Svédország	516
21	Svájc	Ausztria	507
17*	Poroszország	Belgium	507
190	Nagy Britannia és Íro.	Franciaország	505
378	Franciaország	Dánia	497
423	Belgium	Svájc	494
445	Ausztria	Spanyolország	493
488	Magyarország	Olaszország	487
678	Olaszország	Németország	484
720	Spanyolország	Magyarország	480
740*	Oroszország	Görögország	474
820	Görögország	Oroszország	462

* Az analfabéták aránya az újoncok között. (1) *Jekelfalussy-Vargha*, 1890, 445. (2) *Halász – Lammert*, 2003, 531.

Jó száz évvel ezelőtt is a skandináv országok álltak az élen az analfabéták számaránya tekintetében és 2000-ben az olvasásmegértés terén is ugyanazt a helyet foglalták el (Finn- és Svédország). A 19. század utolsó harmadában az utolsó öt ország közül négy ma is ugyanazon a helyen áll, köztük Magyarország is, amelyik időközben el is veszítette területének kétharmadát, s vele együtt a javarészt magyarul beszélő népekhez képest aluliskolázott népességét. A magyarok helyezése ebből az összefüggésből nézve még romlott is. A nemzetek versenyében a számunkra ismeretlen, közömbös mediterrán országok és az elutasított Oroszország társaságában foglaltunk helyet az elmúlt száz évben.

Olybá tűnik, hogy az olvasáshoz kötődő kultúra észak felől indulva az óra járásával elmentés irányban csökken, és a legszerényebb mértéket keleten veszi fel, abban az országban, amelytől évtizedekkel ezelőtt tanulni kellett. Az látható, hogy a közelebről még nem ismert társadalom-történeti okokra visszavezethető hatások erősebben határozzák meg az olvasás-teljesítményt, mint akár a legszerencsésebb kézzel megválasztott pedagógiai modell vagy módszertan.

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt kétségtelenül műveltebb lett, hisz lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmaradt az elmúlt százhusz, százharminc évben.

A strukturális okokra – tehát nem pedagógiai hatékonyságra – visszavezethető különbség ténye valószínű, de ebből távolról sem következik, hogy a nemzeti oktatáspolitikának ne volna mozgásteret. Természetesen van, léptéke korlátozott, az iránya azonban nem: lehet fejleszteni is, de el is lehet hanyagolni a közoktatást. Mindkettőre van példa. A 2. táblázatban nagybetűvel jelöljük azokat az országokat, amelyek oktatási és kulturális ügye 1950 és 1968 között fejlődött, és dőlten azokét, amelyekben nem.

A korábban táblázatban ismertetett írástudatlan-arány megoszlása a PISA vizsgálati eredménnyel azonos képet tárt fel, mint az egy generációval megelőző statisztikai kutatás: a skandináv országok az élen álltak a 19. század végén, fél évszázaddal ezelőtt és

2. táblázat. Néhány ország oktatási és kulturális színvonalát kifejező, pontszám szerinti sorrendjének változása 1950–1968

1950	Ország, Változás 1950 És 68 Között +/-	1968
66	Svédország (+15)	81
58	Dánia (+12)	70
60	Finnország (+9)	69
66	Nagy Britannia (-4)	62
65	Belgium (-3)	62
65	Ausztria (-4)	61
53	Franciaország (+7)	60
55	Németország (Nszk) (+2)	57
61	Svájc (-7)	54
50	Magyarország (+2)	52
49	Bulgária (+3)	52
54	Olaszország (-3)	51
31	Románia (+18)	49
49	Lengyelország (-4)	45
43	Írország (+2)	45
34	Spanyolország (+11)	44
29	Portugália (+11)	40
4	Görögország (+32)	36

Csernok, Erlich és Szilágyi, 1975, 139. alapján (1950-ben 4, 1968-ban pedig 6 mutató alapján állapították meg a pontszámot ld. uo.)

1968-ban, továbbá 2000-ben is. Helyük a nemzetek versenyében változatlan, miképpen a mediterrán országoké is. Az akkor még a szocializmust építő európai országok a lista második felén helyezkedtek el, s közülük Lengyelország kivételével mindegyik fejlődött valamennyit – a különbség az ütemben van.

A változás dinamikája a skandináv, illetve a balkáni, mediterrán országok körében volt a legjelentősebb. A vizsgált (1950–1968) időszakban erősen fejlődött a balkáni régió, de nem eleget ahhoz, hogy felzárkózzon – sportkifejezéssel élve – az élbolyhoz. Ugyanebben az időszakban a skandináv országok gyorsabban fejlődtek, olyannyira, hogy az északi és a balkáni régió között a különbség még – Görögország és Románia kivételével – növekedett is. Igaz, máshonnan indultak, a skandináv régióban a középfokú végzettség általánossá tétele volt a program, a Balkánon az analfabétizmus megszüntetése.

Az analfabétizmus aránya 1920-ban Jugoszláviában 62, Romániában 58, Bulgáriában pedig 50 százalékos volt (*Csernok, Erlich és Szilágyi, 1975*), a skandináv országokban ezen a problémán az ötvenes-hatvanas években már rég túljutottak.

Magyarország mérsékelt ütemben fejlődött a vizsgált időszakban, amikor – emlékszünk – a haladás és a modernizáció, az utolérés jegyében szervezték az oktatásügyet, s mivégre? Csökkent a távolság a mediterrán régióhoz, de nőtt a skandinávokhoz képest, mert tőlünk északra és délre a mienkhez képest jelentősen gyorsabb volt a fejlődés. Kerékpárversenyek szóhasználatával élve, a leszakadók közötti különbség csökkent, de az élboly még inkább elhúzott.

A pedagógiai és társadalmi hatások erőssége

Az időtengely vizsgálata után vessünk egy futó pillantást a jelenre. A kérdés ugyanaz, mint az előbb: miként befolyásolják az iskolán belüli és az iskolán kívüli hatások az általában vett gyermek teljesítményét Európában. Másképpen: a professzionális pedagógiai hatásai erősebbek-e, mint a családi házé? Ha van különbség e tekintetben Európa or-

szágai között, akkor alkotnak-e ezek az országok az előbb bemutatott sorrendet idéző regionális mintázatot?

A PISA-vizsgálat a 15 évesek olvasás-teljesítménye, illetve a családi háttérnek az OECD átlagához viszonyított mértéke alapján az európai államokat négy nagy csoportja osztja. (3. táblázat) (A kategóriák meghatározását lásd magyarul *Vári*, 2003).

3. táblázat

		<i>A 15 évesek olvasás teljesítménye az OECD átlagánál</i>	
		Nagyobb	Kisebb
Az OECD országok átlagához képest a tanulói teljesítményre gyakorolt iskolai hatás a családi hatásnál	Nagyobb	Finnország; Svédország; Norvégia; Írország.	Spanyolország; Portugália; Lengyelország; Olaszország; Görögország
	Kisebb	Ausztria; Franciaország; Belgium; Egyesült Királyság.	Németország; Svájc; Csehország; Magyarország.

OECD 2003, 59 alapján.

Az adatokból, ha nem is teljesen pontosan úgy, mint az imént láttuk, határozottan kirajzolódnak a nagyobb regionális tömbök. A skandináv országok (és rajtuk kívül Írország) azok az államok, amelyekben magas a tanulók teljesítménye, és emellett a szülői ház hatása az átlaghoz képest kisebb, következésképpen az iskola hatása e körben a meghatározó. Ezek azok az országok, amelyekben jó pedagógusnak lenni, komoly siker övezi a pedagógiai munkát, ez pedig olyan mozzanat, amiért a közép-európai pedagógusi tudatú fejlesztő elmék érthetően szeretnek ebből a körből minta-országot választani. Sikeresek a tanítványok, s mindemellett a pedagógusok szava nagyobb súllyal esik latba, mint a szülőké. Ez a pedagógusi hivatás vitathatatlan értelme.

Az is egyértelműen látható, hogy a mediterrán országok is jól elkülönülő csoport alkotnak: a 15 évesek olvasásteljesítménye az OECD átlaghoz képest noha alacsonyabb, a szülői hatás ehhez mérten kisebb, azaz értelmezésünkben az iskoláé nagyobb. Olyan típusú országnak látszanak ezek, amelyben a szülői befolyásnál erősebb hatású a tantestület munkája, de hatékonysága – az átlaghoz képest – szerényebb. Feltehetőleg ezekben az országokban a pedagógusok többnyire magasabban iskolázottabbak, mint tanítványaik szülei, az olvasás kultúráját ezért képesek hozzájuk képest nagyobb hatékonysággal átadni. (Persze az is lehet, hogy a hagyományosan aluliskolázottakkal jellemezhető agrárszféra magas aránya adja a magyarázatot.)

Ausztria jelentős kivételével – az okokról volt már szó – azok az országok tartoznak az alacsony iskola-hatékonyságú és erős szülői befolyással rendelkező országok közé, amelyek a német-protestáns fejlődési utat követték. Svájcra, Németországra, Csehországra és Magyarországra van szó.

Az utolsó csoport értelmezésével adósak maradunk. Nincs értelmes magyarázatunk erre a jelenségre, akárcsak számos további kérdésre.

Nyitva maradt kérdések

Nincs válasz arra sem, hogy a rendszerváltást követő években a volt szocialista országokban megváltozott-e a pedagógusok kultúrája, növekedett-e vagy csökkent a tanulók teljesítménye, s ha igen, akkor mi volna a változások oka, magyarázata, s ez a változás tükröződik-e az Európáról alkotott képben.

További kérdés, hogy a közoktatás irányításmódja mennyire hat a teljesítményre: az állam kényszerítő ereje – centralizáltságának foka – növeli-e a tanulók teljesítményét? A pedagógusok szakmai önállósága hatással van-e növendékeik tudására, és ha igen, akkor ez növekvő, vagy éppen csökkenő irányú-e? A fejlődésben mekkora szerepe van a pedagógiai eljárásoknak, a pedagógiai módszertannak, a pedagógiai filozófiáknak?

Es vajon Európa mindegyik régiója esetében a fenti kérdésre adott válaszok mind ugyanazok?

A fentebb kifejtett kételyek és kérdések – talán – elegendőek mindannak érzékeltetésére, hogy a tények és a képzetek nem szükségképpen esnek egybe. Ez természetes is, hiszen a közoktatás közpénzből fenntartott közszolgáltatás, és mint ilyen, politikával mélyen átitatott terület. Mindennek természetes velejárója, hogy a vágyak elszakadnak a realitástól, és paradox módon ennek még szakmapolitikai előnyei is lehetnek. A képzetek irányra, a képzetek és realitás közötti távolság azonban nem lényegtelen, éppen ezért lehet mindkettőt egy-egy korszak jellegzetes mintázatának tekinteni.

Jegyzet

(1) Annak okait, hogy miért igen lassú az európai nemzetállamok oktatásirányítási rendszereinek egységesítése lásd Halász, 1999.

(2) Éppen ezért volt nagy hatású az értelmiségiek körében – önértékén kívül – valamennyi tömblogikát gyengítő munka, különösen Szűcs, 1983.

(3) Tudjuk, hogy a pszichológia területén az egymással vetélkedő tudományos iskolák közül csupán az egyik, de nem az egyetlen a kognitív pszichológia. (Pléh, 2004).

(4) Az absztrakt és a konkrét megközelítésen alapuló politika legelőször – ismereteim szerint – a 18. századi angol és francia jogi felfogásban ütközött. Az angol Bill of Rights és az ezt másoló amerikai Declaration of Rights a régi-régi angol szokásjogok, tradíciók és kiváltságok írásba foglalása, míg a francia deklaráció pedig az absztrakt ember jogainak kinyilatkoztatása. (Ludassy, 1984, 28–29.) Nem véletlen, hogy a francia forradalom konzervatív ellenfelei éppen az angolszász országok példáját (és Burke-t) tartják követendőnek, melyet majd elvetnek a restauráció éveiben.

(5) „A közoktatásról szóló törvény módosítása] igyekszik felszámolni a szelekciót, a hátrányos megkülönböztetést, iskolarendszerünk azon sajátosságát – tisztelet a nagyon kevés kivételnek -, hogy minél tovább vesz részt benne egy hátrányos helyzetben lévő gyermek, annál inkább elmarad, szegregálódik. A finn iskola például éppen fordítva működik, az idő előrehaladtával egyre inkább csökkenti a gyerekek közötti társadalmi különbségeket.” (Rádai, 2003)

(6) Egy szociológus szerint, aki az ötvenes években miniszterelnök volt, ezidőtájt a szovjet típusú társadalmi berendezkedést mechanikusan másolták, és az ország nyugat-európai hagyományos, ezeréves kulturális orientációját teljes mértékben Kelet-Európa, konkrétan a Szovjetunió felé akarták átfordítani. (Hegedűs, 1988)

(7) A pedagógia időszerű kérdései külföldön sorozat szerkesztője Illés Lajosné, kiadója a budapesti Tankönyvkiadó volt. Az első Nyugat-Európa oktatásügyet valamiképp bemutató könyvecskék e sorozatban 1966 (!)-ban jelentek meg. A csoportoktatás módszerei a lengyel, a jugoszláv, a svájci, finn és nyugatnémet iskolákban. (1966), Az oktatás gazdaságossága (1966), Nyolc tőkés állam közoktatási rendszere (1967), Irányzatok a polgári pedagógiában. Kozma Tamás (1970, szerk.), Tudásszintmérés világszerte (1971).

(8) A PISA 2000 vizsgálat eredményei feletti öröm kifejezését lásd Mihály Ildikó összefoglalójában: Világra szóló oktatási sikerek – és ami mögöttük van... Finn elemzés a PISA-vizsgálat eredményeiről. (Mihály, 2003)

(9) Az IEA (Oktatási Teljesítmények Értékelésének Nemzetközi Társasága), vizsgálatot nem kormányzati szerv, hanem tudós társaság szervezte és értékelte, és ez a politikától való elkülönülés is elősegíthette a magyar részvételt. E tekintetben döntő fordulat a PISA 2000-es vizsgálata, amelyet egy kormányzati-politikai szerv, az OECD készített. (Lukács, 2002)

(10) Pl. Sáska, 1987.

(11) „[A Nemzeti Alaptanterv kidolgozása során] nagy figyelemmel tanulmányoztuk a hazai és elérhető külföldi forrásokat. Így főként az angol nemzeti tantervet az új angol érettség (GCSE). Forrásértékűnek tekintettük az akadémiai „fehér” könyvet, annak martonvási (1980) és pécsi (1984) továbbfejlesztett variánsait.” (Báthory, 1990, 14.)

(12) A www. tanulásmodszertan.hu oktatási központ vezetője a PISA vizsgálatban elért rossz eredmény okát a rövid – négy évig tartó – alapozó képzésben látja (Pusztai, 2004, 5.)

(13) Mihály Ottó: „Nekem most a finnek jutnak eszembe, akik nem véletlenül emelték öt évre a tanítóképzés időtartamát, illetve egy egységes tanító-tanárképzést alakítottak ki, amelyet nagyon közel vittek a praxishoz, és amelynek keretében gyógypedagógiai-logopédiai-orvosi ismereteket is oktatnak. Náluk bizonyosan nem fordulhat elő, ami nálunk mindennapos, hogy hatodikban – vagyis a gimnázium második osztályában! – derül ki egy gyerekéről, hogy diszlexiás. Ez náluk ki van zárva, mert egy normális, szakmájához értő pedagógus ezt első osztályban, de legkésőbb másodikban észreveszi.” (Rádai, u.o.)

(14) Főként Halász Gábor, Lukács Péter, Darvas Péter, Nagy Péter Tibor, Nagy Mária, Setényi János és Sáska

Géza tették ezt. A német nyelven beszélő oktatáskutatók közül elsősorban Németh András és Pukánszky Béla munkásságát kell kiemelni az európai régió egy másfajta, de logikus felfogásának terjesztésében.

(15) Az állam elutasításán alapuló pedagógiai-politikai törekvéseket jól illusztráló példának tekinthetjük az alábbi megnyilatkozást: „[...] a Gesamtschule Németországban, a comprehensive school Angliában, a KOMP-csoport kezdeményezése hazánkban [...] a felfogásrendszer[é]ben az iskola nem egy adott kultúra átadója, hanem a sokirányú, önzérelt kultúraalkotás terepe, ahol tehát sokféle kiindulópontból sokféle eredmény születik, s mindenkinek adott az esélye arra, hogy fejlődjék, méghozzá saját kulturális értékvalasztásainak megfelelően.” (Nahalka, 1998) A KOMP-Csoport Országos Közoktatási Intézet keretei közt szerveződő szakmapolitikai alakulat. Lásd: a KOMP-csoport felhívását 1996. augusztus 1. (Knausz, 1996).

Itt jegyzem meg, hogy a követő magatartás természetes eleme a késés: míg Magyarországon 1996 jelenik meg a KOMP-csoport felhívása, s az Egyesült Királyságban azonban 1997 óta illúzióknak tekintik a comprehensive iskoláknak a társadalmi egyenlőség megteremtésében játszott szerepét, amikor világossá vált, hogy Skócia, Wales és Észak-Írország megszerzett autonómiája után jelentősen megnőtt az iskolák közötti különbség a Királyságban. (Philips, 2003)

(16) Erdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a PISA 2000 vizsgálat elemzésében a mediterrán és a poszt-szocialista országokat egylényűnek lehet tekinteni a központosított irányítás iránti ellenszenv alapján. (Báthory, 2002)

(17) Módszertani tekintetben két feltételnek kellene megfelelni. Egyfelől a vizsgált időszakban az állam területének változatlanok kell maradnia, másfelől pedig a lakossági vándorlásnak szerény mértékűnek kell lennie, vagy olyannak, amelynek a vizsgált műveltségi területen mért egyenlege zéró. Az utóbbi feltételt egyik ország sem teljesíti, az előbbi pedig nem teljesül Lengyelország, illetve részlegesen Írország, Ausztria és Finnország, Nagy Britannia esetében.

(18) Az időközben függetlenné vált katolikus Írország igen jó eredményt, 527 pontot ért el. Tehát tanultabb, mint Nagy Britannia – a vizsgálat szerint. (Forrás uo.)

(19) Ausztria az első világháborút követően elvesztette az anyaországhoz képest tanulatlanabb tartományait, Dél-Tirolt és Csehországot. A kulturális távolság azonban továbbra is fennáll: Ausztria 507, Csehország pedig 492 pontot ért el a PISA 2000 vizsgálatba. (Forrás uo.)

(20) A 19. században az adatfelvétel Grönlandot nem érintette, mert az akkor még gyarmat volt az anyaországtól gyökeresen eltérő kultúrával rendelkező analfabetizmustól sújtott eszkimókkal. A PISA vizsgálatban azonban Grönlandot már Dánia részének tekintették.

Irodalom

- Archer, Margaret, S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- Bajomi Iván (1988): A franciaországi helyi oktatáspolitikai küzdelmek intézményes kerete. *Szociológia*, 1.
- Bajomi Iván (1989): Az oktatásfinanszírozás új útjai Franciaországban. *Pedagógiai Szemle*, 9.
- Bajomi Iván (1993): A francia oktatási rendszer és nemzetközi kihívások. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó, Budapest. (Társadalom és oktatás) 203–218.
- Bajomi Iván (1997): Az uniós oktatáspolitikai küzdőtér körvonalai és az európai kihívásokra adott francia válaszok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Ballér Endre – Gyarakai F. Frigyes – Szebenyi Péter (1979): A polgári tantervelmélet néhány irányzatának bírálata. *Tantervelméleti Füzetek*, 1. (Sorozatszerkesztő: Ballér Endre, Báthory Zoltán), Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán (1990): *A nemzeti alaptanterv: lehetőségünk oktatásügyünk megújítására*. Nemzeti Alaptanterv, első fogalmazvány, Székesfehérvár, Fejér Megyei Pedagógiai Intézet.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanítók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélelet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok, A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Csernok Attila – Erlich Éva – Szilágyi György (1975): *Infrastruktúra. Korok és országok*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Haecht, van Anne (1996): *The division of responsibility at national, regional and local level in the education systems of twenty-three European countries*. European Council, Strasbourg.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lukács Péter (1987): *Az IEA magyarországi hatása: Oktatáspolitikai esettanulmány*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 40. (Az Értékelési Központ közleményei 14.)
- Halász Gábor – Lukács Péter (1988): Az IEA magyarországi hatásáról. *Köznevelés*, 3.
- Halász Gábor (1978): A francia intézménypedagógia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 66–71.
- Halász Gábor (1999): Integráció és közoktatás. *Educatio*, 4. (Európa)
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs András (1988): *A történelem és hatalom ígézetében*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Jekelfalussy József – Vargha Gyula (szerk., 1890): *Közgazdasági és statisztikai évkönyv 1889/90*. Révay Testvérek Bizománya Kiadó, Budapest.

- Jóború Magda (1961): *Élet és iskola (A modern köznevelés történelmi és társadalmi háttere)*. Budapest.
- Jóború Magda (1964): *A kapitalista országok közoktatásügye 1918 tól napjainkig*. Budapest.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni könyvek kiadása, Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen.
- Knausz Imre (1996): *Egységes iskola: a különbözőség esélye – A KOMP-csoport felhívása*. <http://web.axelero.hu/knauszi/felhivas.rtf>
- Kozma Tamás (2003): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 80. (Kutatás közben, 248.)
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Oktatókutató Intézet.
- Ladányi Andor (1999): Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, 4. (Európa)
- Ludassy Mária (1984): *A trón és az oltár és az emberi jogok. Katolikus és liberális gondolkodók a restauráció korabeli Franciaországban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Lukács Péter: (2002): Miért szóljon a harang? *Magyar Hírlap*, október 19.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2003): Világgraszáló oktatási sikerek – és ami mögöttük van. Finn elemzés a PISA-vizsgálat eredményeiről. *Pedagógiai Szemle*, 12.
- Mihály Ottó (1990): Az egyén szabadsága a pluralista rendszerben. *Pedagógiai Szemle*, 1.
- Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, 4.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*, Oktatókutató Intézet – Új mandátum, Budapest.
- Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris, Budapest
- Németh László (1935): *Magyarok Romániában*. *Tamú*, III–IV.
- OECD (2002): *Education Policy Analysis*. Párizs.
- OECD (2003): *Education at a Glance 2003. Statistics and Indicators*. OECD, Párizs.
- Philips, Robert (2003): Education policy, comprehensive schooling and devolution in the disUnited Kingdom: an historical 'home internal' analysis. *Journal of Educational Policy*, 1.
- Pléh Csaba (2004): A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 2. 195–215.
- Pusztai Éva (2004): Diszlexia. Szégyen, nem szégyen. A *Magyar Narancs* oktatási melléklete
- Rádai Eszter (2003): A magyar iskola betegít. Interjú Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal és Mihály Ottó oktatáskutatóval, *Élet és Irodalom*, 4.
- Sáska Géza (1987): *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*, Az Értékelési Központ közleményei, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Sáska Géza (1997): Charta vagy Bulla: avagy brit hatások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Sáska Géza (1999): A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- Sáska Géza (2002): Az elvi és empirikus nép érdeke. *Iskolakultúra*, 12.
- Sáska Géza (2003a): The Age of Autonomy. *European Education*, 34. 4.
- Sáska Géza (2003b): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, 6–7.
- Sáska Géza (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái*. Felsőoktatáskutató Intézet, Budapest.
- Szabó Miklós (1980): A „svéd modell” válsága. *Világosság*, 8–9.
- Szombatfalvy György (1940): A társadalmi vezetők és gimnázium. *Társadalomtudomány*, 3.
- Szűcs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történet régiójáról*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Thomas, George M. – Meyer, John W.- Ramirez, Francisco O. – Boli, John (1987): *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual*, Sage Publications.
- Vajó Péter (1989): Az Európai Közösség országai közoktatásának néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Vári Péter szerk. (2003): *PISA vizsgálat 2000. Mintafeladatokkal*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Wieslander, Erik (1994): *The Parliamentary Ombudsman in Sweden*, The Bank of Sweden Tercentenary Foundation, Södertälje.

A tanulmány az Educatio 2003. 4. számában megjelent írás – „Európa-képzetek” – átdolgozott változata. Itt köszönöm meg Bajomi Iván, Laki Mihály, Nagy Péter Tibor, valamint Setényi János barátomnak a korábbi íráshoz fűzött észrevételeit.

Közelítések a médiumköziség kérdéseihez I.

*Az átlépés az, ami forró.
(Németh Gábor)*

Az intermedialitás (a továbbiakban médiumköziségként is említjük) és a kapcsolódó fogalmak, illetve az ezeket megképző diszkurzusok elméleti reflexióinak átfogóbb körülményei azert lehet fontos, mert ezek használati kontextusai és lehetőségei a különböző kulturális reprezentációk vonatkozásában igencsak eltérőek, már-már parttalanok, s a legkülönfélébb elméleti paradigmák számára is kisajátíthatóak.

A kárcsak az intertextualitást, az intermedialitást is gyakran túl kézenfekvő terminusként használják, evidenciaként kezelik, anélkül, hogy kérdéssé tennék mint a médiumköziség sajátos működésmódját, médiumok, diszkurzusok egymáson átvágó, nyomhagyó, különbségképző munkáját. A médiumköziség igen szétterjedő fogalomkörének reflexióját tanulmányunkban a képversek retorikájával és különböző képvers-olvasatokkal kapcsolatban előálló kérdések felől fogalmazzuk meg. Ezt megelőzően (a teljesség igénye nélkül) utalni fogunk a szöveg és kép viszonyainak néhány olyan történeti alakzatára, amelyek egyrészt azért fontosak, mert maguk az intermedialitás-elméletek, az ikonológiák, a szöveg és kép metadiszkurzusai hivatkoznak rá (olykor expliciten is) a maguk folyton újra elbeszélte előtörténeteként. Másrészt a vizuális költészet-ről való beszédnek is egyfajta látens tropológiai emlékezeteként, ideológiájaként működnek, s víruszerűen lappangó metaforákként terjedhetnek szét a metanyelvben. (1) Így utalni fogunk az ut pictura poesis, ut poesis pictura hagyományára, amely Szimonidészhez, de e formában főként Horatius nevéhez kapcsolható, és a művészetek közeledésének, hasonlóságának, összehasonlíthatóságának elvén (a 18. században már-már imperatívuszán) alapszik. A ’festészet olyan, mint a költészet és a költészet, olyan, mint a festészet’ – vagyis a nyelvben, az irodalomban lehetséges, sőt kívánatos az érzéki, festői hatásokra, leírásokra való törekvés, a kép pedig alkalmas a narrációra, az allegorizálásra, a történelem reprezentációjára. A reneszánsz paragone (’összehasonlítás’), a Leonardo da Vinci óta a művészetek rivalizálásának, elsőbbségért való harcának alakzata ezzel szemben a művészetek összevetésekor éppen adottként feltüntetett különbségek megkonstruálásában érdekelt: így egyes művészetek azért lehetnek másoknál magasabb rendűek, mert olyasvalamire képesek, amire a riválisuk nem. Érinteni fogjuk ugyanakkor azt a hatásetztikai kérdésekből indított, de annál jóval komplexebb ideológiát működtető lessingi kísérletet is, amely a művészeteket terrénumokként, szuverén területekként elgondolva próbálja elhatárolni, különtartani.

A szó és kép viszonyairól való beszéd látens tropológiájának részleges szemléje után, a magukat multi- vagy intermedialitás-kutatásnak feltüntető elméleti diszkurzusok reflexiójakor feltűnhet, hogy egyes perspektívák megelőgszenek a multimédialitás megállapításával, leírhatóvá vagy tipologizálhatóvá „szelídítésével”. Ezek a szemléletek biztonsá-

gosabbnak tűnnek, hiszen képesek az általuk preformált modellhez igazítani s így stabilizálni, tipizálni a képszövegek zavarkeltően hibrid retorikáját. Ily módon az esetleges kérdések, problémák még kibomlásuk előtt elvarródnak, ez viszont kétségessé teheti e közelítésmódok produktivitását.

A köztes létmódra, a hibriditásra, az egyes médiumok identitását, tisztaságát eltörlő, felfüggesztő médiumközi folyamatokra, diszkurzív-mediális határsértésekre, transzfigurációkra érzékeny és valóban termékeny perspektíváknak pedig éppen azok bizonyulnak, amelyekből a médiumköziség elméleti és terminológiai megragadhatósága mind egyre kérdésesnek bizonyul, problémaként áll elő. Ez azzal a felismeréssel is együtt jár, hogy az intermedialitás mint médiumok közötti konfiguráció, ezeket felülíró, különbségképző folyamat nem sajátítható ki egy mesterkóddal, nem igazítható egy előzetesen adott elméleti modellbe, kategóriába. Így a képszövegek nem egyszerűen ellenállnak a terminusokkal, kategóriákkal való rögzítésnek, hanem ők maguk is beleír(ód)nak a teoretikus, az értelmezői beszédbe, kikezdik a kép és a szöveg diszciplínáinak elkerítettségét, megbillentik a retoricitástól sosem mentes metanyelvet, s így folyamatosan ennek keresését, vágyát tartják ébren. E szöveg és kép között zajló folyamatok felé nyitó közelítésmódok így vállalják annak kalandját, hogy a

A képszövegek nem egyszerűen ellenállnak a terminusokkal, kategóriákkal való rögzítésnek, hanem ők maguk is beleír(ód)nak a teoretikus, az értelmezői beszédbe, kikezdik a kép és a szöveg diszciplínáinak elkerítettségét, megbillentik a retoricitástól sosem mentes metanyelvet, s így folyamatosan ennek keresését, vágyát tartják ébren. E szöveg és kép között zajló folyamatok felé nyitó közelítésmódok így vállalják annak kalandját, hogy a képszövegek visszaírnak.

képszövegek visszaírnak. Hogy – amint azt *Mitchell*-nél láthatjuk – a hibriditásról beszélő elmélet akár saját hibridizálódásával is szembesülhet. (1994, 82.)

Intermedialitás: kutatási perspektíva, elméleti „készenlét”?

„Intermedialitát ist 'in” – írja *Joachim Paech* egyik tanulmányában (1998, 14.), vagyis az intermedialitás képben van, aktuális, sőt mondhatni divatos, és szó szerint benn(e) van a kommunikáció-, médium- és művészetelméleti gondolkodásban és kutatásban. Hozzátehetnénk, hogy a művészet- és médiumköziség problémája jó ideje, már az antikvitás óta van napirenden, hiszen a művészetek elvi összehasonlíthatóságának vagy szükségszerű elválasztásának a gondolata mindig valamiféle implicit vagy explicit médiumtudatosság, látens médiumelmélet működését is feltételezte.

Az intermedialitást mint elméleti kérdést és diszkurzív gyakorlatot nyilván az is előkészítette, hogy a *McLuhan* utáni médiumelméleti gondolkodásban a kultúra szövegeinek, reprezentációinak mediális hordozóit már nem e szövegektől független, leválasztható materiális közegnek tekintik, hanem olyan mediális feltételeknek, melyek maguk is beleír(ód)nak a szövegprodukciónak és -repciónak a folyamatába. A humántudományokban az 1970-es, vagy akár nyolcvanas évekig domináns szövegalapú paradigma, mely a világ olvashatóságát, illetve a vizsgált jelenségek szövegszerű modellálhatóságát posztulálta, újragondolhatóvá válik azokból az elméleti premisszákból, melyekben a medialitás mint a diszkurzus konstitutív beírása/beíródása tételeződik, a diszkurzus pedig a jelrögzítés történetileg változó feljegyzési technológiáinak is függvénye. Így *Friedrich Kittler* (1995) nyomán (2) azt mondhatjuk, hogy a kézírásos, tipográfiai és poszt-tipográfiai kultúrákban az írás nem egyszerűen rögzítése egy medialitás nélküli vagy előtti tartalomnak, hanem olyan történetileg leírható bejegyzési technológia, amely maga is konstruálja azt, ami általa egyáltalán feljegyezhetővé válik. Nem véletlen, hogy a vizuális költészet egy-

re gyakrabban válik a multimedialitás- és/vagy intermedialitás-kutatások referenciapont-jává, hiszen a képszövegek olyan mediális hibridekként képződnek meg, melyek megke-rülhetetlenül kérdezhetnek rá a kultúra szövegeinek konstitutív mediális feltételeire, a szöveg- és jelrögzítés technológiáira, tradícióira, a nyelv és a kép relációinak történeti alakzataira, illetve arra a köztes spáciumra, amelyben a mediális/diszkurzív átfedések és különbségek figurálódnak.

A „minden média kevert média” mitchelli újra-bejelentése (1994, 95.) után, illetve a kulturális reprezentációk, folyamatok, események mediális kevertségére való teoretikus rákérdezés számos kísérletét követően is jó néhány kérdőjel marad a médiumközi vi-szonylétról való beszédben. A legszembevetőbb talán az, hogy mennyiben lehet sikeres a különböző diszkurzív-mediális átmeneteket, vegyületeket verbálisan reprezentálni, min-dig tudatosítva az átfordítás, a retoricitástól sosem mentes metanyelv elrö, eltérítő műkö-déseit. Vagy hogy a viszonyképződésről, ennek folytonos elmozdulásairól való beszédnek mennyire sikerül viszonyban tartania a különböző médiumokat, és mennyiben nem fordul át ez a beszéd a kevert médiumokat egy analitikusabb leírás által mégiscsak szétszedő, pusztá egymásmellettségüket felleltározó metadiszkurzussá? Így nem ritka az olykor exp-licitté is tett teoretikus óvatosság arra nézvést, hogy lehetséges-e egyáltalán nyelvileg rep-rezentálni az intermedialitás képződmények hatásesztétikáját, retorikai működéseit, vagy – ahogyan arra *Pethő Ágnes* (2003, 46.) is rákérdez a mozgókép intermedialitása kapcsán – vajon a nyelvi diszkurzus a köztes létmód közvetítésére kitermelt trópusaival nem csupán saját határainak kijelölésére, majd ezek meghaladási kísérletére képes-e?

Ezért a szkeptikusabb pozíciókból nem is igazán képződik meg valamiféle élesen ki-metszett, kész elméleti konstrukció, mely az intermedialitás globális magyarázatának igényével vagy modelljével lépne fel – hasonlóan a szemiotika néhány kísérletéhez, me-lyekben egy jelstruktúra mintájára konceptualizálódhatott a kutatás jelszerűvé értelme-zett tárgyköre. A *Jürgen E. Müller*-i intermedialitás például nem lezárt tudományos pa-radigmaként tünteti fel magát, hanem inkább történetileg és elméletileg megalapozott ku-tatási perspektívaként, lehetőségként, mely a bahtyini dialóguselvét és a kristevai inter-textualitást médiaelméleti kontextusba helyezi (*Müller*, 1998, 31–32.; *Rübbert*, 2001, 46.). *Hans Ulrich Gumbrecht* is mintegy siet elhárítani azt az előfeltevést vagy ígéretet, hogy az intermedialitás terminológiai-teoretikus használatára rákérdező írásában elsőprő elméleti eredményekkel állna elő. Írása sokkal inkább invitáció egy elméleti attitűdre, amely nem egyszerűen felcseréli a szöveg alapú paradigmát egy médium alapú paradig-mára (2003), hanem a jelentés és a materialitás dimenziói közötti viszonyt oszcilláció-ként és feszültségként (vagyis nem egyszerű komplementaritásként) problematizálja. Ugyanakkor az intermedialitás és/vagy a multimedialitás nem hogy csak itt van („benn van”, divatban van), hanem gyakran meglehetősen dagályos, túl kéznél levő, üres termi-nusként van itt: „nagy szóként” – ahogy Gumbrecht írja. Arra, hogy miként tehető ez a túl „nagy szó” jelentővé, jelentéssé, a gumbrecht-i javaslat az, hogy a nagyon általános ál-lítások intellektuális stílusáról át kellene váltani egy „türelmes, történeti és empirikus ku-tatás kultúrájára” (2003).

Azok a kevésbé szkeptikus intermedialitás-elméletek, amelyek mégis vállalkoznak a médiumközi viszonyok rendszerbe foglalására, terminológiai és tipológiai stabilizálásá-ra, nemegyszer ismerik (fel) a mediális hibridek kitüremkedését a taxonómia érdekében létrehozott kategóriákon. Amint a későbbiekben látni fogjuk, az ilyen kísérletek, még ha csak lábjegyzetben elrejtve is (*Wolf*, 2002), de tartoznak saját érvényességük átmeneti felfüggesztésével éppen maguknak a taxonómikus kategóriákkal nehezen befogható vi-szonyképződéseknek.

Amit a fent említett elméleti szövegek kínálnak, így tulajdonképpen nem „több” (de nem is kevesebb) egyfajta alternatív kutatási perspektívánál, beállítódásnál, készenlétnél, amely nem tart igényt valamiféle globális magyarázatra, modellszerűsége. Talán olykor

az is kihallható mindebből, hogy a közöttiség modalitásaira, a mediális határátlépések „forráságára” való elméleti „érzékenysége” az avval való számolást is jelentheti, hogy a rések, törések be nem tömése, a diszkurzív-mediális különbségek el nem varrása, simítása (3) olykor magát az elméleti konstrukciót és metanyelvet billentheti meg. Közben azzal az apóriával is szembesül az értelmezés, hogy a diszkurzus, amelyből megszólal, lehetővé teszi és/de egyszersmind korlátozza beszédét: miközben a szöveg és kép közötti viszonyképződésekre, illetve a képszöveg hibriditására próbál reflektálni, a metanyelvben folyton újra is termeli azok szétválasztottságát, s így a képszövegben kénytelen a szövegről és képről beszélni. A „közökre” érzékeny beszédmód effektusa így nem annyira egy rögzíthető nomenklatúra, hanem inkább keresése („vágva”) a saját leíró-elíró retoricitásával szembesülő metanyelvnek, amelyen egy másik, nem (csak) verbális médium maradéktalanul lefordíthatatlan, különbségképző munkája hagy nyomot.

Történetek a mondható és a látható viszonyairól

A szöveg és kép viszonyairól, az intermedialitás közties tereiről való beszéd igen gyakran lehet egyfajta ismételt és különbségképző, noha nem mindig reflektált idézése a médiumközi viszonyokat valamilyen alakzatban, ideológiában, narratívában, allegóriában figuráló elméleti hagyományoknak. A kulturális reprezentációk diszkurzív-mediális határátlépéseinek, a művészetek mediális tisztaságának vagy éppen kevertségének gondolata olyan – a művészet- és irodalomtudományokban immár elhíresült – alakzatokban, történetekben (5) beszélődik el, mint a reneszánsz paragone-é, az antik és később a klaszszicista testvérműzsáké vagy a művészetközi ’határlezársóké’.

Az újabb intermedialitás-elméletek éppen ebben az impliciten már médiumelméleti tradícióban vélik felfedezni előzményeiket, előtörténeteiket, nyilván azok eltérő történeti-kulturális olvashatóságát (f)elismerve. Jürgen E. Müller szerint az intermedialitás mint poétikai és médiaelméleti fogalom olvashatósága mindig történetileg megalapozott, azonban a médiumelméleti kérdések feltérképezése a poétika- és esztétikatörténetben nem föltétlenül linearitást, rokonsági viszonyokat vagy történeti koherenciát hivatott biztosítani a fogalomnak (intermedialitás), hanem inkább a médiumközi viszonyok historiográfiájának további kutatását, újraértését szorgalmazná az intermedialitás szempontjából (1998, 32.). A mülleri történeti áttekintés olyan momentumokat ragad ki e hagyományából, mint az arisztotelészi poétika, melynek csak (tehetnének hozzá: történetileg értelmezhető s így korántsem téves) félreolvasása és az ezt konszolidáló recepciótörténete vezethetett a műfajok merev elhatárolásához vagy a poétika nyelvi-textuális aspektusának 19. és 20. századi fetiszálásához, hiszen az arisztotelészi perspektíva a műfajokat (mind a költészetet, mind a tragédiát) különböző médiumok összjátékaként képes felmutatni. A mülleri rövid historiográfia további szereplői keoszi Szimonidész, *Giordano Bruno* egy híres tételük (5) erejéig csupán, majd a felvilágosodás *Lessingje*, aki a 18. század második felének ut pictura poesis elvétől, s így a festészet uralmától, a leíró „körtől” kívánta megszabadítani a költészetet, határt húzva az időbeli és térbeli művészetek térénumei között. Müller aztán a romantika bizonyos műveinek tendenciózus művészetközi vegyületeit mint esztétikai hatáspotenciált említi, eljutva a wagneri Gesamtkunstwerk (’összművészeti alkotás’) fogalmáig, mely hatásesztétikai perspektívából az „abszolút műalkotásban”, a „zenedrámban” feltételezi egy mély, érzelmi, eksztatikus esztétikai hatás lehetőségét. A film mediális hibriditására, majd a konkrét költészet és a videóművészet intermedialis hozzáférhetőségére reflektálva arra a következtetésre jut, hogy a régi médiatudományos perspektíva tarthatatlan, illetve, hogy nemcsak az avantgárd vagy a posztmodern, hanem a hagyományos médiumok és műfajok tisztasága is mint fikció, mint tudományos csinálmány felülvizsgálandó. Vagyis – fűzhetnének hozzá – ez a mediális tisztaság és a nem „szennyezett”, médiumspecifikus jegyek nem elsősorban

egy médium vagy egy műfaj esszenciális adottságai, hanem mindig valamilyen szemléletet fel- vagy elfedő elméleti konstrukciók.

A vizuális költészetet illetően éppen a művészetköziségről való beszéd e hagyományai, történetei, allegóriái felől kérdezhetünk rá például arra, hogy miként képződhetnek meg a szöveg és kép viszonyok metadiszkurzusaiban például a kalligramnak (mely szövegéből valamilyen felismerhető képi figurát konstruál) olyan trópusai, mint a csapda, a tautológia (Foucault, 1993, 144.), hogy miként lehet a képvers a róla való beszédben a hatalomként működő tudás egy alakzata (Mitchell, 1994, 70.), erőszakos (6) törekvés a „reprezentáció utópiájára” (Mitchell, 1994, 70.), vagy miként tételeződhet a szó és kép közti paragone végső eredményeként.

Egy kiazmus, egy verseny és egy határhúzás története

Az antik irodalomban Szimonidész kiazmusában tükörszerű átfordulásként figurálódik a költészet és a festészet viszonya: a költészet beszélő festészet, a festészet néma költészet, azaz e művészetek eltérő eszköztárral, de képesek hasonló effektusokat produkálni. Csakhogy ebben a kiasztikus oppozícióban működő ideológiára érzékeny olvasás könnyen rámutathat a tükör görbeségére is: nincs ekvivalencia és nincs érték-semleges megkülönböztetés: a beszédben testet öltő logosz a poézis oldalára kerül, s a tükör másik oldalán a néma festészet marad, a költészeté marad a logosszal való bírás, míg a festészet ettől megfosztatik: a néma pedig mindig kevesebb, fogyatékosabb, kirekesztettebb marad a beszélő vonatkozásában. W. J. T. Mitchell szerint egész hagyománya van a nyugati gondolkodásban a nyelv által elnémított kép gondolatának, mely a beszélő „én” és a néma Másik, a kiváltságos néző szubjektum és a kiszolgáltatott nézett objektum hatalmi viszonyát mint a tudás egy alakzatát képezi újra (vö. 1994, 161–162.). A tertium comparationis itt is a logosz, a nyelv, vagyis ennek megléte, illetve hiánya, mely elbillenti a látszólag semleges kiasztikus egyenlőséget a poézis javára, s a kép így egy artikulálatlanabb, diffúzabb reprezentációként, a nyelvi viszonylatában kevesebbként, valami hiányaként konceptualizálódhat. A testvérműzsák és az ut pictura poesis elvének, a művészetek látszólag békés, demokratikus közelítésének, hasonlóságának és összehasonlíthatóságának egyik első formulája így azt is láthatóvá teszi, hogy a művészetközi viszonyokról való szituált és sosem semleges nézőpontokhoz köthető teoretikus beszédben a művészetek közötti analógiákkal és különbözőségeikkel együtt ezek valamilyen értékhierarchiája is megképződhet.

A Leonardo da Vinci nevéhez fűződő reneszánsz paragone, ez az esztétikai, művészetelméleti és -történeti irodalomban igen elhíresült toposz, olyan versengésként, rivalizálásként tünteti fel a különböző művészetek viszonyait, melyben összeméretnek ezek (mediális) specifikumai, s a verseny logikájának megfelelően hierarchizálódnak. A felülkerekedő és alulmaradó művészetek specifikumait így mindig valamiféle normatív értékítéletek szabják meg. Leonardo a költészetrel szemben a festészet elsőbrendűsége mellett érvel, s ezzel a festészet művészetként való kanonizálását, a hét szabad művészet között biztosítandó helyének legitimációját kísérli meg. Az argumentáció ily módon abban is érdekelt, hogy a skolasztikus paradigma spekulatív, főként a logoszra és nem az érzéki verifikálhatóságra hagyatkozó ismeretelméletét megingassa, empiria által meg nem erősített „lármá”-nak (Leonardo, 1999, 98.) nevezze. Ez az argumentációs stratégia, melynek szüksége van a szembenálló Másik negatív példájának megkonstruálására, hogy saját támogatottjának erőneit előhívhassa, úgy írja át a poézis javára elbillenő szimonidészi formulát, hogy mindkét oldalon valaminek a hiányát, fogyatékoságát tüneti fel: „A festészet néma költészet, a költészet vak festészet.” (1999, 100.) A festészet kanonizációjának érdekei azt kívánják, hogy az érvelésben – a társadalmi kapcsolatok terének analógiájára s az érzékszervek koncipiálásának társadalmi-kulturális feltételezettségére alapozva – a látással bíró ember, még ha nem is hall, privilegizáltabb pozíciót élvez-

zen, mint a halló, de vak, s így kiszolgáltatottabb, ráadásul az igaz (mert empirikusan, érzékiileg igazolható) ismerettől is elzárt társa. A leonardo-i szöveg implicit médiumelmélet a festészet specifikumaként tünteti fel a kompozíció részeinek szimultaneitását, mely olyan más reneszánsz (tudományos igényű, művészeti) konstrukciók feltétele is, mint az isteni arányosság, a harmónia-elv és a centrális perspektíva. Ezek a leonardo-i argumentáció szerint a beszéd szekvencialitásában mind megsemmisülnének. (7) Így a látás az érzékek legnemesebbikeként konstruálódhat meg, a legalkalmasabb érzékszervként a természet hű (vagyis nem arbitrális és szekvenciális jelek általi) mediálására, sőt meghaladására, illetve az igaz ismeret megalkotására. (8) Nem nehéz felismerni ebben az argumentációban a normatív értékélő mozzanatot, amely egy meghatározott érdekeltségű beszédpozícióhoz kötött. Nem csak a festészet és a poézis, nem csak esztétikai kérdések, hanem két paradigma, két ismeretelmélet is egymásnak feszül a paragone alakzatában: a spekulatív-skolasztikus szemlélet és egy újabb, az empirikus, szenzoriális verifikálhatóságra alapozó ismeretelmélet koncepciója, mely a festészet szféráját is átrajzolja, és „tudománnyá” (9) teheti.

A paragone történeti alakzata kortárs ikonológiai diszkurzusok számára is újragondolhatóvá válik: W. J. T. Mitchell például nem annyira a testvérműzsák toposzával véli leírhatónak a verbális és vizuális jelek viszonyait, hanem inkább a jelek harcának az alakzatával, hiszen a nyelv és kép viszonyai folyton ellenállnak a semleges klasszifikációnak, és a köztük folyó rivalizálás sosem pusztán kétféle jel közötti verseny, hanem test és lélek, világ és tudat, természet és kultúra küzdelme is. (1986, 47–49.)

A vizuális költészetről való kritikai beszédben is nemegyszer feltűnhet a paragone egyfajta iterációja, átírata vagy látens metaforája, amelyben az egyik médium a másik általi uralhatóság, kisajátíthatóság, ellenőrizhetőség vonatkozásában tételeződik. *Keresztury Tibor* egyik recenziójában az experimentális költészet scripto-vizuális és fotóverseit „számunkra nem túl szimpatikus” irányzatként aposztrofálja, de mintegy megenyhül olyan képszövegekkel szemben, amelyekben a „vizuális szféra öncélúsodását” meggátolja „a szín, a fotó és a címbe foglalt fogalom finom hangulati egymásba játszása”. (*Keresztury*, 1985, 85.) A kép és a szöveg „finom egymásba játszása” Keresztury-nál valójában ezek egymásnak való megfeleltethetőségeként is olvasható, amikor a kép nem kisiklik vagy ellenáll a nyelvnek és fogalmi uralhatóságnak, hanem mintegy megadja magát annak a megnevezés aktusában – vagy legalábbis e megadás illúzióját kelti. S így az experimentális költészettel nem szimpatizáló perspektíva a nyelvet olyan kisajátító vagy akár domináló szerephez juttatja, mely a (dominánsan verbális) irodalmi kánon számára még ’megmentheti’ a marginális, kísérleti képszöveget. *Georges H. F. Longree* pedig a kalligram retorikájában expliciten is „represszív szerepet” (1976, 74.) jelöl ki a szöveg számára, mely a határozatlan, vázlatos, túldeterminált képpel szemben egyfajta tisztázó, tisztító, ellenőrző „szűrőként” működik, felfogja és kizárja a jelentések burjánzásából azt, amit a szöveg is megerősít. Vagyis e szemléletből a kalligram olvashatóságának egyik feltételévé éppen a kép nyelv általi fegyelmezése válna.

Ugyanakkor innen az is beláthatóvá válhat, hogy a paragone nem alkalmas arra, hogy olyan kauzális viszonyokba írjuk be, melyek a vizuális költészet és a textuális festészet bizonyos formációit a paragone „végső logikus következményeként” (*Kibédi*, 2000, 76.) tünteti fel. A paragone nem annyira egy műfaj-történeti kauzalitásról szól, hanem a művészetközi viszonyokat rivalizálásként, sőt gyakran társadalmilag konszolidált értékek, konstrukciók (nemiség, nemzetiség) körül szerveződő hatalmi, fegyelmező viszonyként megképző diszkurzusok figurája és egyszersmind szemlélete. A paragone nem műfajokat eredményez valamiféle logika mentén, hanem az egymással rivalizáló művészetek, médiumok, esetünkben a szó és kép különbségei semleges olvashatóságának, illetve ekvivalenciájának illuzórikusságára mutat rá, és nem csupán műfajok és művészetek között, hanem az egyes művek (például ekphraszisz, képversek) retorikáján belül is működik.

Kibédi Varga írásában a paragone nem csupán tematizálódik, hanem a kérdésfelvetésnek a szemléleteként is működik. A következőket írja a képversről: „...írók írják, ezért ikonikus külseje elég vázlatos marad: fekete-fehér rajz, könnyen követhető vonalak. Szerzője ritkán próbálja meg túllépni a hagyományos és banális ábrázolást”. (2000, 75.) A képvers tehát olyan versenybe állítódik, amelyet nem tud megnyerni: a festészet képeire vonatkoztatva maradhat a képvers „képe” „vázlatos”, „fekete-fehér”, „hagyományos”, „banális”. Kérdés azonban, hogy a képvers képisége valóban leválasztható-e ily módon a szövegről, amelynek mintegy látható figurája; „leírható-e” (ha egyáltalán leírható) kizárólag a festészettel való rivalizálás előfeltevése mentén, és a képnek ez a szövegről való lefejtése vajon nem éppen a képvers nyelvi-képi retorikájának azt a kevert-ségét számolja-e fel, amelyben a kép vázlatossága, banalitása a szöveg viszonylatában igencsak átértékelődhet. Mindez a paragone-szemlélet működésének egy másik lehetséges effektusát teszi láthatóvá: a művészetek mediális különbségeinek felvonultatásával nemcsak ezek normatív értékek (természethűség, igaz ismeret) szerinti hierarchizációja történik, hanem az egyes művészeti ágak különállóként, elválasztottként is konceptualizálódhatnak. Kibédi Vargának pedig nem sikerül ezt a különbséget magában a képszövegben feszülő szöveg/kép differenciaként működtetni, hiszen csak a képvers „képét” méri össze burkoltan a festészet képeivel. Így cseppet sem meglepő, hogy a képversnek a festészettel való rivalizálása, ennek utolérése mint utópikus aspiráció eleve kudarcra ítélt.

A művészetek határátlépésének, illetve versengésének ehhez némileg hasonló szkeptikus szemlélete és az egyes művészeti terrénumok diszkurzív fegyelmzésének gondolata ma már elválaszthatatlan Lessing nevével. Lessing az ut pictura poesis-nek és a testvérműzsák hagyományának a művészetközi hasonlóságokat és átjárásokat megalapozó elvét illeti kritikával, a miméziselv szerint megítélt művészetek közötti differenciákra és határaik törvényeire irányítva a figyelmet. „Laokoón’-jában (1999 [1766]) időbeli és térbeli művészetekként határolja el a költészetet és festészetet, úgy, hogy az időbeliség (szukcesszivitás, mozgás, cselekvés) és térbeliség (statikusság, szimultaneitás) kategóriáit e művészetek természetes, esszenciális adottságaiként (10) konstruálja meg, elrejtve magát a konstruáltság tényét. Lessing-olvasatában azonban Mitchell felhívja a figyelmet arra, hogy Lessing nem arról beszél, amit a költészet és a festészet reprezentálni képes, hanem arról, amit reprezentálnia kellene (1986, 104.) a műfajok és művészetek inherensként, „természetesként” feltüntetett törvényei szerint. Mitchell Lessing rendkívül érzékeny ideológiakritikai olvasásával mutat rá arra, hogy a (tiszt) időbeli reprezentáció „kellene” imperatívusza a költészetben (a cselekvések, időben kiterjedő folyamatok ábrázolásának imperatívusza) és a térbeli reprezentációé a festészetben (statikus, nem narratív és nem allegorizáló ábrázolásmód imperatívusza) miként íródik bele egy olyan fegyelmző diszkurzusba, mely a határ- és területtisztelet politikai analógiájára figurálja és tartja külön a műfajokat és művészeteket. A szó- és képviszonyok így mindig meghatározott történeti-kulturális feltételekbe ágyazottan, valamiben érdekelt pozíciókból konstruálódnak „természetessé”, illetve érték-terhes oppozíciókká. Így Mitchell álláspontja szerint Lessingnél a költészet és a festészet terrénumainak elhatárolása egy olyan kulturális térkép részeként olvasható, melyen naci-

Az intermedialitás és/vagy a multimedialitás nemhogy csak itt van („benn van”, divatban van), hanem gyakran meglehetősen dagályos, túl kéznél levő, üres terminusként van itt: „nagy szóként” – ahogy Gumbrecht írja. Arra, hogy miként tehető ez a túl „nagy szó” jelentővé, jelentéssé, a gumbrecht-i javaslat az, hogy a nagyon általános állítások intellektuális stílusáról át kellene váltani egy „türelmes, történeti és empirikus kutatás kultúrájára”.

onalista érvek mentén osztódnak a felsőbbrendű költészethez köthető értékek (cselekvés, mesterséges, arbitrális jelek, kifejezés, értelem, ékesszólás, fenség, maszkulinitás) a protestáns Németország és Anglia térfelére, míg az alsóbbrendű, festészethez köthető értékek (statikusság, természetes jelek, utánczás, test, csend, szépség, femininitás) a katolikus Dél és Franciaország térfelére. (Mitchell, 1986, 110.; Mitchell, idézi Kim, 2002, 24.) A határátlépés nyilván e szemléletből is megengedett, de a radikális művészeti közti határsértések pedig (például a „költészetben a leíró kór” (Lessing, 1999, [1766] 159.), a dogmatikusan erőltetett piktoralizmus) a politikai analógiájára meglehetősen kockázatosként, illetéktelenként stigmatizálódnak. (Lessing, 1999, [1766] 159, 173.)

Az egyes művészeteket, illetve irányzatokat területként s így behatárolhatóként, megtisztíthatóként, elveszítethetőként és visszaszerezhetőként felmutató szemlélet – más történeti és elméleti starthelyzetből – a vizuális költészet metadiszkursusait is sajátos módon strukturálhatja. Így a konkrét költészetnek és a hetvenes évek (főként Nyugat-Európában irányzatként értett) vizuális költészetének viszonya a „tisztá” és a „szennyezett” relációjaként konstruálódik meg. A nyelv mint zárt, belső szabályozású rendszer strukturalista, szcientista ideológiája kísért *Castellin* szerint a konkretizmus nyelv szemléletében, mely leválasztva a nyelvet „világhoz fűző” referenciális és expresszív funkcióiról, kizárólag a dekontextualizált szó szemantikai, zenei és képi dimenziójában, vagyis saját rendszerébe visszahajolva jelöli ki a költészet konkrét (autoreferenciális) matériáját. (2003, 392.) Vagyis – tehetnének hozzá – magából a heteromediális szóból termeli ki és működteti a verbi-voko-vizuális különbségeket. A terület vagy hely toponógiáját továbbírva, a vizuális költészet elkülönítése a konkretizmustól abban is láthatóvá válik, hogy az előbbi „szélesre tárja ajtóit a kép romboló erői előtt”. (*Castellin*, 2003, 394.) Ily módon a kép azért, hogy a maga perceptuális és kulturális megbonthatatlanságával ellenáll a teljes nyelvi-fogalmi kisajátításnak és digitalizációnak, a „vers világán belül egy ellenőrizhetetlen helyet képez” (*Castellin*, 2003, 393.) mint „valami, ami a Logosz számára leküzdhetetlen”. (*Castellin*, 2003, 392.) Így a meglehetősen vizályosként, paragone-szerűként retorizált átmenet a konkrét költészetből a vizuális költészetbe korántsem csupán az irányzatok poétikai matériáinak megváltozásában és stílusirányzati kérdésekben merül ki, hanem radikálisabb paradigmaváltás viszonylatában gondolható el, melyben magának a strukturalista ideológiának a kritikája és területvesztése is történik. Így a vizuális költészetnek a logocentrikus struktúrákkal kisajátíthatatlan kép általi kontaminációja és a nyelvet kontextusaiba, szennyező külvilágaiba visszahelyező retorikája egyben úgy képes felmutatni a tiszta, steril és funkcionális nyelvviség radikálisan konkretista szemléletét, mint egyfajta újabb „Laokoont”, mint a tiszta nyelv ideologikus elméleti konstrukcióját, sőt mi több: utópiáját. Ezáltal pedig ez a proklamáltan ellen-konkretista költészet saját ideológiáját a „szennyezett” mellett, a képpel és egyéb kontextusokkal kontaminált költészet mellett kötelezi el, hiszen – amint *Castellin* is kijelenti – a „»magában vett« nyelv és szó – mint konkrét realitás – egyáltalán nem létezik sehol”. (2003, 392.)

A fentiekben talán sikerült rámutatni arra, hogy művészet- és médiumközi viszonyokról való elméleti reflexiók történeti toposzai, a viszonyok működésmódjait leíró fogalmi apparátusai miként válhatnak későbbi diszkurzusok emlékezetévé, előtörténetévé, nem egy önazonos ismétlődés, hanem a történeti áthelyeződés, nyomhagyás és felülírás folyamataiban.

Szöveg és kép viszonyainak olvasatai; a képversek „hozzászólása”

A következőkben arra próbálunk rákérdezni, hogy miként konceptualizálódnak a szó és kép viszonyai olyan újabb keletű teoretikus szövegekben, amelyek mediálisan kevert reprezentációknak (no de vajon melyik reprezentáció mentes e kevertségtől?) és médiumköziség működésének értelmezésére vállalkoznak: vagyis valami olyan olvasására,

ami valamiképpen mindig ki is játssza a verbális reprezentáció lehetőségeit és az elméleti premisszákat kereteit. Nem véletlen, hogy a trópusok, melyek olykor e kevertség köré íródnak („hermafrodita formanyelv” (11), androginitás (12)), egyszersmind a kategóriák összezavarásának, egyfajta kulturálisan nyugtalanító hibriditásnak a metaforái is.

Az, hogy a szó és kép viszonya, a multimedialitás, az intermedialitás helyettesítődés-ként, csereként, részvételnélként, médiumok konceptualizált egymáshoz-kötöttségeként vagy különbségképző konfigurációként tételeződik, mindig a közöttségnek valamilyen sajátos szemléletét működteti, amely metateoretikai perspektívából nemcsak amiatt érdekes, hogy mivé, milyenné olvassa, figurálja a képszövegeket, hanem azért is, hogy milyen olvasói pozíciókat, olvasási alternatívákat ígér (vagy akadályoz) pragmatikai oldalon. Egy másik lehetséges kérdés arra vonatkozhat, hogy miként olvasható e metadiszkurzusokban a multimedialitás–intermedialitás differenciája. Ez korántsem jelenti, hogy a multimedialitás és az intermedialitás fogalmi világot szétválnak, vagy hogy valamiképpen hasonló, elméletileg prediktibilis fogalmakként képződnének meg. Így azok a perspektívák, amelyek a mediális hibridekben, – esetünkben a képszövegekben – inkább a médiumok egymásmellettségére, alá-, fölé- és mellérendelő viszonyaira, ezek taxonómikus elrendezhetőségére kérdeznek, ugyanúgy futhatnak intermedialitás néven, mint azok, amelyek a médiumköziséget mint a szöveg és kép diszkurzív-mediális felülírásainak transzformatív folyamatát, különbségképző működését tételezik.

Egyidejűség és csere

Kibédi Varga Áron egy meglehetősen feszes mátrixban helyezi el a szó- és képviszonyok néhány lehetséges kombinációját. Ebben a rendszerben a képversek abba a típusba sorolhatók be, amelyre a szó és kép egyidejűsége és azonossága, szintetikussága jellemző. Kibédi Vargánál a vizuális költeményben a szimultaneitás elve annyira fontossá válik, hogy argumentációja még a képvers sajátosan köztes, nyelvi-képi retorikáját is feláldozza: „Egy embléma vagy illusztráció esetén teljes joggal fordulunk a képtől a szöveghez és fordítva, vagy módosítjuk felváltva és rendszeresen egy verbális-vizuális tárgy felfogásának módját. A verbális és vizuális elemek teljes egysége esetén viszont nem válthatunk át az egyik felfogásmódról a másikra: valójában egyszerre kétféleképpen észlelünk. Másként fogalmazva: egy vizuális költemény olvasása egyet jelent annak elárulásával; ha visszaállítjuk verbalitását, eltüntetjük a jelentés egyik felét”. (Kibédi, 1997, 306.) A verbalitás „visszaállításának” kockázatára vonatkozó figyelmeztetésnek pedig mintegy előfeltétele a verbalitás sikeres kiiktatása, ami nehezen elképzelhető a képvers hibrid, nyelvi-képi retorikáját tekintve.

Balázs Imre József éppen recepcióesztétikai premisszákból és a Foucault-i a tételből – mely szerint a kalligram a „ránézésben elhallgat, kiolvasáskor elrejti magát” (1993, 146.) – véli továbbgondolandónak szöveg és kép egyidejűségének látszatra kézenfekvő koncepcióját, és sokkal inkább retrospektív egyidejűségről beszél, amely a kép és szöveg közti állandó oda-visszacsatolások (13), az „előfeltevés – retrospektív korrekció” (1997, 22.) folyamatának lehet egyfajta effektusa. Pethő Ágnes ugyancsak Foucault nyomán a csapdaként tropifikált kalligramot egyfajta „lehetetlen intermediális »térnek«” (2003, 223.) nevezi, hiszen Foucault-i olvasatban a kalligram nem mondhat és ábrázolhat ugyanabban a pillanatban. A „lehetetlen intermediális tér”, amit Pethő Foucault nyomán a szöveg- és képviszonyok filmi heterotópiája felé ír tovább, itt a képvers vonatkozásában is továbbbonthatóan bizonyul. A kérdés számunkra ez: vajon nem arról van-e inkább szó, hogy a kalligramban nem csupán az lehetetlen, hogy a képszöveg egyszerre mondjon és ábrázoljon, hanem az is, hogy a „ránézésben elhallgasson, a kiolvasásában elrejtsen magát”? Vajon ahelyett, hogy az írás képként való nézésekor a szöveg teljesen törődne, nem inkább egyfajta aszemantikus, de nagyon is hallható morajlásként (instabil alapként, háttérként) töri-e át a kép ikonikus folytonosságát? És a kép, ahelyett, hogy

kiiktatódná az olvasás folyamatából, nem éppen arra készteni-e az olvasói tekintetet, hogy kilépjen a vonalból, az írás, olvasás lineáris nyomvonalából, és mintázatként vésse be újra a szöveget?

Ebből a perspektívából az sem tűnik megoldásnak, hogy Szőnyi György Endre – egyébként igazi intellektuális kalandot nyújtó könyvében, a *„Pictura & Scriptura”*-ban e kérdést csupán érintőlegesen tárgyalva – részben továbbgondolja a Kibédi Varga által javasolt mátrixot, és a verbális és vizuális kódok viszonyai alapján a képverseket abba a csoportba sorolja, amelyre a kép és a szöveg kódfunkciójának felcserélődése jellemző: „Ebben az esetben szövegek képként jelennek meg, és céljuk nem az, hogy olvassuk őket, hanem hogy látványukkal esztétikai hatást keltsenek” (Szőnyi, 2004, 20.), „...s ilyen a képverseknek az a jelentésrétege, amikor nem olvassuk a szöveget, hanem, mondjuk, felismerjük a szökökútból ivó galambot *Apollinaire* költeményének tipográfiai-ájából”. (Szőnyi, 2004, 21.) Vagyis eszerint csupán a képversek egyik jelentésrétege válik elhelyezhetővé ebben a mátrixban: a képi újrafelismerés mozzanata, erre viszont ugyanúgy áll az, amit korábban Szőnyi *Brueghel* *„Ikarosz bukása”* című festményéről mondott: „...témáját sohasem volnánk képesek azonosítani a tengerben evickélő, szinte mikroszkopikus alak alapján, ha nem lenne az eligazító cím”. (Szőnyi, 2004, 19.) Amikor tehát a kalligramban a képi figurációt „szökökútból ivó galamb” (tehát nem is csak madár!) képeként ismerjük fel, nemhogy a verbális kód vizuálisra cserélődne fel, hanem éppen a vizuális egyfajta metakódjaként működik, vagyis szó szerint beleír a képi újrafelismerés folyamatába: nagyon is a szöveget már olvasva látjuk a képet valaminek. Mikor Szőnyi szövege leválasztja a képversekről azt a jelentésréteget, amely mátrixa számára használható, egyszersmind kétségbe is vonja e jelentésréteg leválaszthatóságát és kategorizálhatóságának érvényességét: hiszen csak azt ismeri fel (újra!) képként, amit Apollinaire képverse szövegként már megelőlegezett. A nyelvi teljes kikapcsolhatósága vagy vizuálisra cserélődése még abban az esetben is problematikus, mikor a szöveg maga olvashatatlan, és csupán látványként prezentálódik. Még ilyenkor is éppen a nyelvnek a képi eltörlése, néma képpé válása lehet „beszéd”, és indíthatja el magára a nyelvre, nyelviségre vonatkozó reflexiót, akár olyan diszkurzív beágyazottságban is, mely valamilyen nyelvelméleti, nyelvfilozófiai kérdések felvetődésének kedvez. Így ezek a kibetűzhetetlen képszövegek éppen metaköltészeti kommentárként bizonyulhatnak mégiscsak „olvashatóknak”.

Összetettebbé válás? Összeadódás?

A textológiai és stilisztikaiakban is egyre gyakrabban „bekerül a képbe” a szöveg vehikulumának problémája s így a vizuális költészet képszövegei is: például a multimediális szövegekről való elméleti, módszertani és tipológiai kérdések kapcsán, a nyelvi materialitásnak, a diszkurzust beíró és egyben konstruáló medialitásnak a tárgyalásakor vagy akár a tudományterület interdiszciplinaritásának argumentációjakor.

Tolcsvai Nagy Gábor a szöveg vehikulumának, fizikai hordozójának a jelentésképzésben játszott konstitutív szerepét elismerve, a képverseket (együtt a plakátokkal, feliratokkal, nyelvi játékokkal, vázlatokkal, diagramokkal) az írás linearitásához képest „összetettebb” (2001, 112.) jellegűekként konceptualizálja. Valójában azonban a képversek nem egyszerűen a szöveg vehikulumának egy komplexebb szintjén működnek, hanem megbillentik az írás konvencionális linearitását, a (tiszt) textualitással és (tiszt) vizualitással kapcsolatos fogalmainkat, a műfajok és művészetek rögzíthetőnek vélt kategóriáit, az olvasás gyakorlatát. A képversek nem egyszerűen a nyomtatott oldal kognitív hozzáférhetőségéhez szükséges alap / háttér, illetve az ezen kiemelt alak / figura / Gestalt viszonyokat termelik újra egy összetettebb szinten, hanem éppen az effajta oppozíciókra s az oppozíció két pólusának (alap/alak) stabilizálhatóságára kérdezhetnek rá. Vagyis olyan tr/opológiai mozgásokat indíthatnak el a képszövegben, amelyekben az alap elnyomott

morajlása, visszahúzódo háttér-létmódja a rá visszahajló trópusokban, metaforákban függesztődik fel: az üres fehér szemiotizálódik, s az alap/alak, háttér/figura oppozíciók e tropologikus átfordulásokban veszítik érvényüket. Ugyanakkor a vizuális költészetben gyakran éppen egy szöveg korpusza válhat egy másik szöveg viszonylagos háttérévé egyfajta ráretegződés értelmében, vagyis a forma egy másik forma médiumává lesz. *Tom Phillips* (1990) például egy viktoriánus regényt (*W. H. Mallock* „A Human Document”-jét) „kezel” és ír újra úgy, hogy a palimpszeszt-készítés hagyományát továbbbontva, szó szerint ráfest és rajzol a szövegre, a lapokra, s így a letakarás, kitakarás, törlés és kijelölés nyomán szövegek tűnnek át, el és elő. Mallock regénye így egyszerre a hagyomány előszövegeinek és a phillipsi könyvműnek az áteresztője, médiuma, alapja, de egyben a rajta, belőle felbontott szövegek, intextek figurája is, s így éppen az alak-háttér oppozíciót diszfigurálja. A kollázszerű vizuális költemények esetében sem tartható a szöveg és kép, illetve a figura és háttér viszonyok pusztá összetettebbé válásának koncepciója, hiszen a kollázsok texturáltsága, a részeket dekomponáló, de-hierarchizáló retorikája éppen az ilyen szintekhez kötött összevetés és szétválasztás ellen „dolgozik”.

Petőfi S. János, akinek több írása is izgalmas térképezését nyújtja a különféle multimediális képződményeknek, *Benkes Zsuzsával* közös kötetükben a statikus ’verbális elem + kép/diagram/...’ típusú komplex jelek szemiotikai szövegatanának interdiszciplináris megalapozásakor *Gomringer* híres képszövegét, „csend-konstellációját” említik. E konkretista konstellációt inkább médiumok, vehikulumok (valóban statikus) összegeként, összeadódásaként olvassák, akusztiko-vizuális komplex csendjelként, mely két arc, a nyelvi szemiotikai és a fizikai szemiotikai egymásra tevődésében artikulálódik. (*Petőfi-Benkes*, 2002, 33–34.) Ez az egymásra tevődés, melyben a nyelvi szemiotikai arc impliciten úgy íródik, mint ami immateriális, és mintegy összeadódik médiumával, kétségkívül tovább árnyalható. *Derrida Mallarmét* olvasva írja: „...a szemikus, metaforikus, ha tetszik tematikus rokonság a »fehér« tartalom és az »üres« tartalom (téresedés, között) oda vezet, hogy a sor minden »telt« fehére (hó, hattyú, papír, szüzesség) az »üres« fehér trópusa. És megfordítva.” (1998, 249.) Ha egy ilyen folyton átforduló tropológiai struktúrában gondoljuk el a gomringeri csend-konstellációt, akkor a csend egyszerre trópus, jelölő és a jelölés feltétele, „üres fehér”, papírfehér, melyben a nyelv térelosztó, jelenlétet kitörő munkája hagy nyomot. A csend-konstelláció nem-helye és nem-hangja nem valamiféle szubsztancialitásban, hanem egyfajta elkülönülésben keletkezik a jelölés és nem-jelölés határán. A „csend” mint látható rés, mint néma, s így nagyon is beszédes szünet, mint üres fehér papírmorajlás a jelölhetetlen jelöl(őd)ési kísérletében artikulálódik, illetve íródik szét. A „silencio” mint képszöveg egyfajta metajelként a nyelvi szemióziszra és a látható létmódjára is rákérdez: a csend nyelvi jelölődése egyben a csend megtörése vagy a csend mint fehér beírása, tehát a csend távollevősítése, kitörlése, miközben a képszöveg közepét feszítő „látható” csend, az üres hely, a szünet, a rés a jelölést függeszti fel: nem jelölődik, mert paradox módon hiányként ott van mint a jelölés feltétele.

Részvétel és helyettesítődés mint intermedialitás-definíciók

Werner Wolf tipológiai kísérlete (2002), mely a zene és irodalom médiumközi kapcsolatainak reflexiója felől indul, különféle intermedialitás-típusokat próbál felleltározni. (14) A wolfi taxonomikus modellben a szűkebb értelemben vett intermedialitás egy műalkotás (vagy „szemiotikai komplexum”) jelölési rendszerében, szemiotikai struktúrájában egynél több médium részvételeként („participation”) konceptualizálódik, úgy, hogy e részvételnek e szemiotikai entitáson belül kell igazolhatónak lennie. A szerző a tágabb értelemben vett intermedialitásról úgy beszél, mint konvencionálisan különálló kommunikációs médiumok határainak transzgressziójáról. Azonban az nem derül ki, hogy mik lehetnek e mediális transzgresszió következményei, illetve, hogy a tipológia szerint transzgresszív médiumköziségnek számító transzpozíció (például egy regény filmadaptáció-

ja) és a participatív médiumköziségnek számító fúzió (például képversek) között tételezhető-e bármiféle esztétikai-pragmatikai különbözőség. Wolf tipológiája – mely az intermedialis viszonyokat inkább egy mechanikusabb részvétel, és nem egy különbségképző transzformáció (transzfiguráció) fogalmaival írja le – mégis éppen azért lehet érdekes, mert valamiképpen reflektál a taxonomikus kategóriák rögzülésének a veszélyeire, azaz a tipológiája „tud” saját határaitól. Wolf a képversek felől is rákérdez az intermedialitás-taxonómiaira (a konkrét versben például nem szétszalazható az intermedialis imitáció, tematizáció és fúzió (15)), így pedig egyszersmind arról is szólhat, miként teheti kétségesse a képversek retorikája a típusok és határok érvényességét, vagy akár a tipológiákkal való uralhatóság-képzetet.

Heinrich Plett számára (aki az intertextualitás elméletei felől inkább definiálja, mintsem problematizálja az intermedialitást) a médiumköziség mediális helyettesítődés, egyfajta jel-transzfer: nyelvből vizuálisba, nyelvből akusztikusba, vizuálisból nyelvíbe stb. Az intermedializálódás Plett szerint „nem csupán egyes jelölők más jelölőkre való átváltását jelenti, hanem egy előszöveg (pretextus) témáinak, motívumainak, jeleneteinek vagy akár hangulatának más médiumban való testet öltését is”. (1991, 20.) Úgy tűnik, mintha a médiumváltásnak e koncepciójában egyfajta intermedialis konvertálhatóság, egy problémátlan átfordíthatóság képzete lenne működőben, mely nem számol a médiumváltások különbségképző folyamataival. Így a carmina figuratában vagy a konkrét költészetben Plett szerint nem történik egyéb, mint hogy a „verbális jelrendszer strukturális törvényeit részben felváltják a nem-verbális jelrendszer szabályai”. (1991, 21.) Vagyis felváltódnak, felcserélődnek a szabályok, de nem íródnak fölül, nem billennek meg. A képversek így Plett szerint „mind tartalmilag, mind formailag intertextuális hibridek” (1991, 21.), s a műfaji és materiális intertextualitás (ez számít nála tulajdonképpen intermedialitásnak) szétválaszthatatlanságát példázzák. De valójában nem tehetik meg ezt egy olyan diszkurzusban, mely mégiscsak a tartalom és a forma szétszalazásában érdekelt. A külön a tartalomra (jelöltre) és a formára (jelölőre) vonatkoztatott, az előbbi esetben műfaji, az utóbbi esetben materiális intertextualitás (intermedialitás) perspektívájából nem válnak olvashatóvá azok a mediális, textuális törések, differenciák, amelyek az intermedializálódás folyamatában visszairódnak a szövegbe, és folyton felülírják azt. A pletti médiumváltás fogalma így a médiumközi viszonyokat a maradéktalan konvertibilitás, a törésmentes mediális helyettesíthetőség jegyében tünteti fel.

A fentebb vázolt perspektívák (már azáltal is, hogy rákérdeznek) jelzik ugyan a médiumnak, a szöveg vehikulumának a konstitutív visszaíródását a jelentésképzés folyamatába vagy a szöveg esztétikai olvashatóságába, de azt már kevésbé követik, hogy a médiumközi retorika, pontosabban a képversek retorikája, a mediális átíródások szétfejtethetlenné teszik a szöveget és képet, melyek így már nem hozzáférhetőek homogén, zárt egységként, tiszta textualitásként, tiszta vizualitásként. A képversről e szövegek többnyire mint megbonthatatlan szkripto-vizuális egységről beszélnek, de mintha a szöveg és a kép(e) viszonylátét inkább a kettő (törésmentes) összeadódása, s így szétszedhetősége jelentené, melyben mind a szöveg, mind a kép fenntartja identitását. Taxonomikus perspektívából a képszövegek inkább produktumként (leírható végtermékként), mint produktivitásként, folyamatként, működésként konceptualizálódnak, a jelegyüttesek elemei statikus és hierarchikus modellekbe rendezhetőek, s éppen e fenntartott statikusság, az elemek rögzített „identitása” garantálja tipologizálhatóságukat vagy a komponensekre bontás sikerességét. Így e perspektíváknak „érdeke” a médiumközi kontaminációk elfedése.

A közöttiség mint folyamat

Az alábbiakban olyan teoretikus perspektívákra reflektálunk, amelyeket nem elsősorban az foghat némiképp egybe, hogy valamilyen formában tartalmazzák az *inter-* előta-

got, hanem inkább az, hogy a médiumköziséget és a mediális hibrideket nem statikus klasszifikációs rendszerekben elhelyezhető produktumokként tételezzük, hanem pragmatikai vonatkozásaikban, az olvasás-nézés folyamatában, retorikai munkájában hagyják működni. Nem egy ezek közül (Müller, Paech, Pethő) főként a film intermedialis textúrájáról való beszéd lehetőségeit térképezi fel, de (amint később erre még utalunk) továbbírhatónak bizonyulhat a képverszi médiumköziség felé is. E perspektívák már nem elsősorban a különféle mediális összetevők, idézetek maradéktalan azonosításában, szétszedésében és szemiotikai vagy műfajelméleti taxonómiájában érdekeltek, hanem arra kérdeznek rá, ami például a szöveg és kép között a szöveggel és a képpel, illetve az olvasással történhet: többek között azokra a mediális kontaminációkra, amelyekben egyik médium önértése és hozzáférhetősége mindig egy (vagy több) másik médium viszonylatában, mediális átfedésekben és elkülönbözésekben vagy egy szétbonthatatlan heterogenitásban képzelhető el. Az olvasás pedig éppen e köztes mezőben válhat saját perspektíváinak diszkurzív-mediális feltételeit tudatosító reflexív műveletté. Az intermedialis olvasásmódok így gyakran expliciten is lemondanak a képszövegek szemiotikai, médiumelméleti, műfajelméleti kategóriákkal való uralhatóságának képzetéről, és láthatóvá teszik e kategóriák határait vagy kritériumait viszonylagosító textuális-mediális mozgásokat.

Elméleti előtörténetek

Akár redundáns ismétlésnek is tűnhet az intermedialitás elméleti kérdéssé válásának összekapcsolása a főként szemiotikai (vagy a francia elméletekben szemiológiai) és generatív grammatikai perspektívákhoz is kötődő intertextualitás-konceptciókkal, de mivel ezek jó néhány intermedialitás-elméletben (Paech, Müller, Plett, Wagner) erőteljesen működnek egyfajta elméleti előtörténetként, érdemes kitérni néhány kapcsolódási pontra. Henk Oosterling, aki főként francia differencia-filozófiákból (Derrida, Lyotard, Deleuze stb.) és a heideggeri inter-esse kritikai újraolvasása nyomán véli felvethetőnek a köztes létmód ontológiájára vonatkozó kérdéseket, nem tartja ugyan eléggé radikálisnak, de elismeri az intermedialitás-elméletekben és öndefiníciókban a kristevai intertextualitás produktivitását és alkalmasságát arra, hogy a „képek, szavak, mozgások, hangok nyitott és interaktív textúrájának” (Oosterling, 2003, 36.) mint folyamatnak (tehát inkább mint texturálódásnak) elméleti-fogalmi keretévé váljon.

Kristeva a szöveget nem autonóm egységként, produktumként, hanem produktivitásként gondolja el, amely a „nyelvvél, amelyben elhelyezkedik, redisztributív (destruktív-konstruktív) kapcsolatban áll” (1996, [1968] 15.), vagyis egyfajta transzgresszív mező a rendszerhez képest. A szöveg többes számba tevődik, így az „szövegek permutációja, intertextualitás: egy szöveg terében több más [különböző típusú, korábbi és egyidejű] szövegből vett megnyilatkozás [énoncé] keresztezi és semlegesíti egymást”. (1996, [1968] 15.) E szemléletben a szöveg (fogalom) megnyílik a történetiség, a hagyományozódás és a szocialitás felé, hiszen a „szöveg a történelmet olvassa” (Kristeva, 1996, [1968] 19.), és az által átjárt, olvasott a társadalmi jelölőgyakorlatok terében. A szövegek közötti működés mint szövegek egymásból sarjadása alinearís, inkább hálószerű, szétterjedő, így az olvasás nem az eredet(i), a forrás, a végső jelölt azonosítása, visszaszerzése felé tör – hiszen ez újra csak szöveg, rekonstrukciója újra csak intertextuális munka –, hanem éppen a korábbi szövegek átíródásával, történeti elkülönbözésével, temporalitásával, illetve a szövegi közök, csomók, átvetések disszeminatív működésével szembesül. A források, az eredetek, a jelölt visszanyerhetősége által lehatárolt diszkurzus helyett a szövegek más szövegek általi állandó, középponttalanított transzformációja és permutációja folyik. Az a „differenciáló, rétegeképző és konfrontáló munka”, jelentőfolyamat (Kristeva, idézi Wahl, 1996, 11.), amely a teremtés és önrombolás terében a „csírák” gyülekezése. (Wahl, 1996, 11.) Wahl szerint Kristevánál az önmagát teremtő jelentő „tanulmányozásának megfelelő dimenzió többé már nem a jelentésegységekben keresendő, hanem abban a dinamikában, amelyben

az értelemgeneráló egységek vég nélkül jönnek létre, csíráznak, majd szétesnek”. (Wahl, 1996, 13.) Vagyis a szöveg mint jelentőgyakorlat a maga temporalitásában, illetve az olvasás általi folytonos (újra)írhatóságában túlterjed a rögzítésére törő, zárt, analitikus kategóriákon. Azokon a formákon és struktúrákon, amelyet a modern minden folyamatszerű mögött tételez, és amellyel – Bókay szavaival – „téryszerűvé és absztrakttá változtatja a folyamatot”. (1997, 129.)

Úgy tűnik, hogy ami a kristevai szövegköziség-konceptiókból az intermedialitás-elméletek számára produktívnak bizonyult, az a folyamatszerű, nyitott, nem leképező, hanem folyton létrejövőben lévő, átképződő jelölőgyakorlat, a szövegi texturálódás, a középpont nélküli, s így nem hierarchizált rétegződés, a szövegek konfrontációja, a szövegköziség transzformatív, plurális és instabil jellege. Mindezek egy, a szöveget, reprezentációt nem csupán beíró, hordozó, hanem abba beíró médialitásra érzékeny teoretikus közegben alkalmasak lehetnek nemcsak arra, hogy leírják, hanem hogy át is vegyék annak a médiumköziségnek a működését, amelynek heterogenitását az egyidejű és történeti médiumok idéződése, transzformációja vagy akár kitörlése, illetve a diszkurzív-mediális határok állandó viszonylagosítása tartja fenn.

A kristevai intertextualitás koncepciója azonban, amint láttuk, tovább radikalizálja azt a szövegalapú paradigmát és textuális fordulatot, mely a szemiotikai szemléletekben abban vált korábban láthatóvá, hogy nyelvészeti, szövegközpontú modellekkel, egyfajta pántextualizmussal – W. J. T. Mitchell (1994) által többször is „nyelvészeti imperializmusnak” nevezett ideológiával – kívánták magyarázni, szöveggé olvashatóvá tenni a világot, a kutatás nyelvi és nem nyelvi terepnumait egyaránt. Az inter-textualizáció a szubjektum határait és személyességét is szöveggé oldja. Ahogy erre *Kloepfer* nyomán Pethő Ágnes is figyelmeztet, Kristevánál az egyik elméleti előtörténet, a *Bahtyin*-i dialogicitás árnyaltabb interszubsztívívátása (az író–olvasó viszonyban) is inkább személytelen szövegközi folyamatként tételződik úgy, hogy a szubjektum is egyfajta diszkurzív helyévé, erőterré lesz. (Pethő, 2003, 37.) Később viszont – amint látni fogjuk – Kristeva (1985) is felismeri a globálissá váló textualitás korlátjait, és valami olyan felé fordul, aminek textualitása és verbalizálhatósága, sőt egyáltalán jelölhetősége és olvashatósága is valamiképpen mindig kétséges marad: a test, az anyagi, az esetleges, a korporeális felé.

A jel materialitásának szemiotikai problémái

A jel anyagszerűségének kihívására a strukturalista elméletekre, modellekre rákérdező (poszt)szemiotikai diszkurzusokban is látható válaszkísérelt: egyre gyakrabban merül fel e meglehetősen sokáig csak másodlagos vagy teljesen mellőzött kérdés. Ahogy Paech is megjegyzi, a textuális analízis gyakorlata, néhány kivételtől eltekintve, jó ideig nem akadályozott, háborított a jelölő materialitása által. (2000) Kivétekként, akadályozóként, azaz a textuális analízis érvényességét kérdésessé tevőként, a konkrét költészet kísérleti szövegeit említi. Kristeva is (1985) marginális jelölőgyakorlatokban (avantgárd művészet, az örültség különböző formái) vél fokozottabb sürgetést új kérdések feltevésére a szemiotológiában. W. J. T. Mitchell későbbi írásaiban (amelyek minden médiát kevertnek tételnek) már nem, de 1980-ban még a periférikus, kísérleti reprezentációkban látja a paradigmák centrális fogalmait megbillentő lehetőséget. Úgy véli, hogy hagyományosan „deviáns” vagy „experimentális” jelenségek, mint például az emblémák, hieroglifák, piktogramok és a konkrét költészet olyan anomáliákként tűnhetnek fel, amelyek a verbális tér megértésre új paradigmákat ajánlanak, illetve kérnek. (1980, 564–565.) Úgy tűnik, a mediális hibridek valamiképpen megsürgethetik a médium- és jelköziségre, a médiumhatárok transzgressziójára, vonatkozó elméleti kérdésfeltevést vagy akár szemléletváltást, éppen azért, hogy sajátos, tüntető hibriditásuk olyan kérdésként áll elő, amely nem betart egy diszciplináris vagy diszkurzív határt, nem integrálható egy ismerős paradigmába és értelmezői hagyományba, hanem ezeket mintegy akadályozza, háborítja, érvényességüket kikezdi.

Marshall Blonsky (1985) már a (strukturalista) szemiotika agóniájához, az elmélet pusztá önismélteléséhez vezető korlátokat e teória ahistorikussága, absztraktsága, társadalmi intervenciótól idegenkedő jellege mellett abban is látja, hogy nincs tekintettel a jelek materialitására. Két vonatkozásban sem: egyrészt a jelek jelentésével lévén elfoglalva, a szemiotika nem olvassa azt, amit a jelek „tesznek”, ahogyan belefírnak a valóság, a felhasználók dimenziójába, materiális nyomokat, effektusokat produkálva. Másrészt Blonsky szerint elhanyagolt vagy mellékes a jelelméleti kérdésfeltevésekben a jelből a konkrét, anyagi dimenzió, a jel materiális közvetítettségre való utaltsága és ennek szemiotikai következményei. A szerző éppen arra próbálja felhívni a figyelmet, ami a diadikus Saussure-i jelstruktúrából hiányzik: a nem szubsztanciaként létező, hanem (a többi jeltől való) differenciáiban megképződő nyelvi jel koncepciója, melyben a jelölő a kultúra, a konvenció által garantált korrelációban a jelölthöz kapcsolódik, nincs tekintettel arra, hogy „a nyelv nem tiszta jel, hanem dolog is. A nyelv hanghoz, anyagisághoz kötött. Így a szó részben tárgy, részben jel.” (*Blonsky*, 1986) *Saussure* langue-nyelvészetében és ennek hatástörténetében is a beszéd, a nyelv hangzó testének esetleges, egyedi anyagi dimenziója amolyan „porfelhőként” tételeződik és marad ki a tudományos érdeklődésből, az írás pedig a beszédnek egyfajta szekundér jelölője, patológikus külsődlegesség. A szubsztanciális jeleket egymástól megkülönböztető s így létrehozó differenciák (bináris megkülönböztető jegyek megléte vagy hiánya) – amelyek Saussure-nél a fonémák szintjéig visszavezethetőek – olyan értékterhes bináris oppozíciók mentén rendeződnek el, amelyek érvényesítője egy őseredeti, abszolút jel, egy szubjektum előtti, statikus jelmodell. E rendszer oppozíciópárjai, mint a langue és a parole, a paradigmatis és a szintagmatis, a beszéd és az írás, a természetes és a mesterséges, a tiszta és a patológikus/ szennyezett (pl. az íráskép), a nyelvi és a képi, mindig valamilyen pozitív-negatív szembenállást, értékhierarchiát és az ezeket beágyazó logocentrikus ideológiát termelik újra, illetve azt a Derrida által radikálisan kétségbe vont fonocentrizmust, mely a logoszt az autentikus hang jelenlétében elérő természetes nyelvhez, beszédhez képest a hiányt, távollétet és késleltetést jelentő írást patológikus, mesterséges eltérítődésként, szennyezettséggént tüneti fel.

Blonsky kiemeli, hogy a nyelvi jel modellje a szemiotikai kutatás perspektívájaként a világot olvashatóvá tevő apparátusaként működött, és így mindaz, ami egyáltalán jelentésnek, értelemnek számított, egyszersmind verbalizálható is kellett, hogy legyen. Nézegette szerint viszont a konkrét, a materiális szemiotikájának számolnia kell azzal, hogy a jelölők nem mindig értelmet, nyelvre konvertálható jelentést közvetítenek, hanem valami formalizálhatatlant, megkomponálhatatlant, nem-formát – például vágyat – is generálhatnak. Blonsky *Kafka* 'Átváltozás' című szövegéhez fordul például: Gregor hegedűhangra hagyja el szobáját, valami egészen komponátlanul, pusztán hangzó materiát hallgatva, mely nem valamilyen értelmet közvetít, hanem vágyat kelt. De találhatnánk ugyancsak *Kafka*nál egy még „hűsbavágóbb” példát. Azt, hogy az írásnak és minden beíródásnak teste van szüksége a 'Fegyencgyarmaton' (1919) című *Kafka*-szöveg mondhatni betű szerint érti (16): a kivégzést végrehajtó gép az elítélt testébe vési, vájja az ítélet szövegét: a hatalom fegyelmező diszkurzusa így szó szerint beíródik a testbe, s elpusztítja azt. Az ítélet szövegének olvashatósága messze túl van a konceptuálison, az értelmin, a tiszta verbálison, a törvény értelmezhető betűjén: az elítélt testével olvassa fel halálos ítéletét, és saját halálával „érti meg”. Az írás a testbe nyúl bele, a test pedig szétíródik. S ez mintha visszakanyarodna oda, hogy abban, hogy az írásnak, minden szöveg beíródásának teste van szüksége, van valami elháríthatatlanul szó szerint veendő anyagszerűség, amely túl van bármilyen szón.

Későbbi írásaiban – amint már említettük – *Kristeva* is felismeri a textuális paradigma dominanciájának hézagait: a nyelvészet-központúságnak, a szisztémikusság-elnak a korlátjait, ami miatt a szemiológia nem képes olyan transzgresszív, öröm- és élvezet-élvő jelölőgyakorlatok leírására, mint a művészet, a rítus, a mítoszok bizonyos aspektu-

sai. (1985, 212.) Kristeva átírja a kétosztatú jelölő-jelölt struktúráját: a jelölő-jelölt-referens viszonyba bekerül valami megnevezhetetlen, nem-értelmi, átlátszatlan: a test tapasztalata. (17) A test, a szomatikus, az átlátszatlanként megtapasztalt elmozdulás ellenáll a fogalmi sémáknak, kereteknek: egyfajta maradékként kívül esik a referens utolérésére végtelenül kinyúló jelölhető láncolatán. A jelentés és a szubjektum identitása így jelöltként sosem adott, nem rögzített: folyamatban és perben van: en procés. E folyamat pedig a jelölés két modalitása közötti átmetszésben artikulálódik: a szemiotikus és a szimbolikus között.

A szemiotikus a nyelvnek a szó előtti állapota (a maternális choráé), az energia, a vágy, a drive elemi szerveződése a ritmusok, intonációk, áthelyeződés, elcsúszás (metonímia), illetve sűrítés (metafora) ős-folyamatai által. Ilyen például a grammatikai szabályok összehavar(od)ása, a fonémaképzés eltolódása az ösztönös hangképzés felé, az elliptikus formációk, az elhallgatás, a megszakítás, a lexémák ellenőrizhetetlen jelentés-termelése, a jelentés felfüggeszt(öd)ése. A szemiotikus így valamiképpen a szimbolikus nyelv felforgató, bomlasztó Másikja. A lacani Szimbolikus Rendre, az Apa nyelvére rímelő szimbolikus Kristevánál is a jel és a predikáció működésére vonatkozik, mely a hiányt, távollétet, a reprezentáció és absztrakció képességét feltételezi, és a nyelvre mint jel(entés)rendszerre vonatkozik, mely egy egységes, önazonos, transzcendentális szubjektumpozícióból beszélődik. A jelölőgyakorlat a szemiotikus és a szimbolikus közötti határképződést és e határok transzgresszióját jelenti, amelyben a jelentés és a szubjektum a heterogenitás jegyében gondolható el: homogenitásuk, egy-ségük csak a szemiotikus (illuzórikus) repressziójával tartható fenn.

A kristevai szemiotikus fogalma több ponton is nyit a test, a materiális problémája felé: a nyelv hangzó korporealitása felé, amelyet nem kizárólag a jelentésképzés szabályai irányítanak, hanem a testi működések is eltérítenek; nyit a nyelv tropológiai működése, termelékenysége felé, mely nem visszavezethető vagy tárgyiasítható valamely leképezett értelem eredetében (idealizmusában), hanem a maga materialitásban, önmagára vonatkozó átlátszatlanul válásában zajlik, verbális és nem-verbális momentumok között. A szemiotikus így a szimbolikusban (a formában, a rendszerszerűben) mindig valamiféle bomlasztó aknamunkát végez, s ez Kristeva szerint nem csak a nyugati racionalitásesszéményt, a jelet és szintaxist szétfeszítő marginális jelölőgyakorlatok, hanem minden nyelvi gyakorlat sajátja. (1985, 216.) Blonsky tétele rezonál valami hasonlóra: a jelölő nem merül ki az értelemben és formában, hanem lehet éppen ezeket bomlasztó tropológiai vagy az amorf anyaghoz köthető működés. Azáltal, hogy a szemiotika a test és jelölő, a szöveg anyagosságára is rá kíván kérdezni, valami olyan kihívására (Kristeva szerint „kísértésére”) válaszol, ami konceptuálisan nem uralható, nem befogható egy statikus struktúra rendszerelvű modelljével, vagy nem konvertálható maradéktalanul nyelvészeti fogalmakra. Ilyenképpen az elmélet maga is lemond a biztonságos teoretikus apparátusról, a metanyelv folyamatba, perbe állítódik. Mindez pedig számunkra arra adhat lehetőséget, hogy a későbbiekben az egyébként produktívanak bizonyuló médiumköziség-fogalmakat, -elméleteket (például a Joachim Paechét) a jelek materialitása, „teste” felől próbára tegyük, vagy ha úgy tetszik: perbe állítsuk.

A jelhordozó egy szemiotikai textológiai modellben

Míndezek előtt meg kell említenünk, hogy a Petőfi S. János neve alatt nemzetközileg is ismertté vált magyarországi szemiotikai iskola munkásságában is némiképpen fordulatértékű a mediális hibridek által provokált teoretikus beállítódás és problémák felé való nyitás. Elméleti kérdéssé válik a jelhordozó, a vehikulum, a kulturális reprezentációk multimedialitása, a Szemiotikai szövegtan utóbbi számai Kép és szöveg címmel külön fejezetet, fórumot tartanak fenn e kérdéskörnek.

A Petőfi által kidolgozott szemiotikai textológia jelmodellje a Saussure-i kétosztatú jelölő-jelölt struktúra precíz felbontását hajtja végre, továbbörökítve a visszanyerhető, rögzíthető jelöltre záródó jel koncepcióját. A jelölő oldalára kerül a vehikulum, amelynek két arca van: egy nyelvi szemiotikai és egy fizikai szemiotikai vetülete. Petőfi a jelmodellben minden olyan képet, amely szöveg mellett fordul elő, például az illusztrációt, az írott/nyomtatott szöveg vehikulumának egyik alárendelt rétegébe integrálja: a „vehiculum materiális architektonikája” (18) a figura és a figura illusztratív-grafikai rétegének alrétegeként különbözteti meg a „grafikus ikonikus réteget” (a szöveg képi illusztrációi) és a grafikus-diagrammatikus réteget (a szöveg nem képi illusztrációi, függvények, statisztikák, diagrammok). (1996, 11.) Nem meglepő módon a multimediális stúdiumokat is a dominánsan verbális szövegek szemiotikai textológiájából és didaktikájából gondolja levezethetőnek: „A stratégia, véleményem szerint, itt is az lehet, hogy először – építve egy szemiotikai textológia eredményeire – kidolgozzuk a dominánsan verbális kommunikáció didaktikáját, s ebből kiindulva haladunk a multimediális kommunikáció didaktikájának kidolgozása felé”. (1996, 19–20.) Eszerint az első lépés a dominánsan verbális kommunikáció elméletének előzetes megkonstruálása, majd minden más nem nyelvi-nek az ebbe való integrálása, asszimilációja. Petőfi jelmodelljében az illusztráció, a kép alárendelődik a szövegnek, a vehikulum alrétegeként konceptualizálódik, képisége így teljesen kisajátítódik a nyelvi által. Más szóval: a nyelvinek végül is be kell kebeleznie a képit, a nem verbálist, s ilyenképpen a képben bármiféle nyelvi szegmentálásnak, fordításnak ellenálló, csak analóg módon újrameghatározható ikonicitás még kérdéssé válása előtt problémátlanul válik. A „minden nyelvi behelyettesítésnek” ellenálló kép – ahogy *Imdahl* is hangsúlyozza – szükségszerűen nyelvi interpretációra utalt (*Imdahl*, 1997, 262.), de úgy, hogy ez képtelen „utolérni” az ikonikus képértelmet. Vagyis – tehetnének hozzá – éppen a kép elkerülhetetlenül nyelvi interpretációja és az ennek való permanens ellenállása közötti feszültség állandóan elcsúszó terében hozzáférhető és egyben hozzáférhetetlen a képi. A szemiotikai textológiában így a kommunikáció „dominánsan verbális” jellegének erőteljes hangsúlyozása a nyelvet a képpel szemben valóban a dominancia értelmében juttatja szerephez: a fölérendelt szint kérdez rá az alárendelt szintre, a képre, s mintegy domesztikálja azt, a nyelvi és a képi lappangó, paragone-szerű konfrontációját pedig a nyelvi javára hagyja eldőlni.

Úgy tűnik, hogy ebben a tipológiákban és rendszerezhetőségben erősen érdekelt szemléletben csak annyiban olvasottak a képszövegek, amennyiben ez taxonomikus célokat szolgál, preformált rácsokat, modelleket helyez rájuk. Ily módon azok a strukturalista és szemiotikai koncepciók, mely a Saussure-i kétosztatú, statikus jelmodellt és a zárt nyelvi rendszerszerűséget újratermelik, bizonyos iskoláknál, kutatói műhelyeknél továbbra is egyfajta nagyvelbeszélésként működhetnek, melyben strukturált szövegeként modellálódik minden verbális és nem verbális. „A strukturalizmus gyakorlatilag abból a föltevésből indul ki – figyelmeztet *Kanyó Zoltán* –, hogy a jelrendszer adott, a feladat pedig az, hogy

A kivégzést végrehajtó gép az elítélt testébe vési, vájja az ítélet szövegét: a hatalom fegyvelmező diszkurzusa így szó szerint beíródik a testbe, s elpusztítja azt. Az ítélet szövegének olvashatósága messze túl van a konceptuálison, az értelmin, a tiszta verbálison, a törvény értelmezhető betűjén: az elítélt a testével olvassa fel halálos ítéletét, és saját halálával „érti meg”. Az írás a testbe nyúl bele, a test pedig szétíródik. S ez mintha visszakanyarodna oda, hogy abban, hogy az írásnak, minden szöveg beíródásának testre van szüksége, van valami elháríthatatlanul szó szerint veendő anyagszerűség, amely túl van bármilyen szón.

a benne meglévő különböző viszonyokat szegmentálással és az adott elemek eloszlásának vizsgálatával induktív módon meghatározzák” (1990, 57.) [...] taxonomikusan azonban csak egy zárt korpusz elemeit lehet teljes egészében megragadni,... amely további tények figyelembevételével elvileg viszonylagossá tehető”. (1990, 57.) Petőfiék textológiai a szemiotikában találta meg azt az általános keretelméletet, mely integratív szemléletet működtet, egységesítő szempontot nyújt, s globális magyarázatokra képes. Csak-hogy az egységesítő, homogenizáló jel-, szemiózis- és jelentés-koncepciókat működtető, nyelvészeti hagyományokból megszólaló jel-elméletek gördülékeny átvitele például a szöveg és kép viszonyok problémakörére nem annyira rákérdez, hanem inkább elvárja, stabilizálja, megfékezi a mediális elkülönbözéseket és heterogenitást azért, hogy egy mesterkődba, a Szövegébe integrálja. A szemiotikai szövegten tipológiai kétségtelenül kiváló eredményei a jelek és a nyelv szisztematikusságát, zárt rendszerszerűségét, rendszerezhetőségét újratermelő paradigmának, de ritkán reflektálnak arra, amire *Werner Wolf* (2000) éppen egy intermedialitás-tipológia kapcsán hívja fel a figyelmet: hogy milyen következményei lehetnek, ha a taxonómia, a tipologizálás önmagában vett céljává válik a kutatásnak – tehetnénk hozzá: a rendszerezhetőség egyfajta episztemológiai optimizmusának jegyében.

Jegyzet

(1) Szilágyi N. Sándor (Lakoff – Johnson nyomán) e lappangó metaforát strukturális metaforának nevezi, „amely maga mint olyan a nyelvben rendszerint nem jelenik ugyan meg, és mégis számolni kell vele, mert egy sor kifejezést csakis e (lappangó) metafora lapján tudunk megmagyarázni.” (1997, 54.)

(2) Alapozva ugyanakkor Lőrincz Csongornak a Kittler *Aufschreibesysteme 1800–1900* kötetéről írt *Medialitás és diszkurzus* című tanulmányára (2002).

(3) Pethő Ágnes a film intermedialitása kapcsán a következőket írja: „...a médiumköziség elméletei és szöveg-elemzése a (mediális) különbségeket jelentéssé tevő, állandóan újraképződő-variálódó (a nyílt és virtuálisan végtelen, imaginárius térben elképzelt) kapcsolatokat modellálják.” (2003, 45.)

(4) Ezek a narratívák vagy allegóriák nem ahistorikus esztétikai kategóriákként képződnek meg, hanem azokba a történeti-kulturális feltételekbe ágyazottan, melyek vonatkozásában egyáltalán olvashatókká válnak, s amelyeket így maguk is olvasnak.

(5) Szimonidészről „A festészet néma költészet, a költészet beszélő festészet” híres tételét, Girdano Brunotól pedig a következő kijelentést: „For true philosophy, music or poetry is also painting, and true painting is also music and philosophy, and true poetry or music is a kind of divine wisdom and painting.” (Müller, 1998, 33.)

(6) Foucault a csapda és vadászat fogalomkörével „hálózta be” a kalligramot. (1993, 144.)

(7) „...mintha mi egy arcot részről részre akarnánk bemutatni, mindig betakarva azt, amit előbb mutattunk: ebből a mutogatásból a feledés következtében nem jöhet létre semmiféle harmonikus arány, mivel a szem látóképességével nem tekintí át őket egyszerre.” (Leonardo, 1999, 100–101.) Ugyanakkor a reneszánsz művészeti gyakorlatból és elméletből nem hiányoztak az allegorizáló vagy narratív festmények és az ezekről készült képleírások, illetve a költő és a festő, a költészet és festészet térűmurai sem voltak élesen és diszciplinárisan differenciáltak.

(8) Ebből az argumentumból lehetségessé válik a festészet szekundér helyzetének megkérdőjelezése és a művészetek hierarchiájának újrarajzolása, illetve impliciten azoknak az ikonoklaszta diszkurzusoknak a kritikája, melyek az igaz, lényegi tudásra nézvést a kép érzékiségét, látszat-létét veszélyesként, megtevesztőként, felszíniként posztulálják.

(9) Orbán Gyöngyi is kiemeli ezt Leonardo művészetelméleti munkássága kapcsán azzal együtt, hogy a festészet ilyen tudományos igényű megalapozása történetileg egybeesik annak a technikai mesterségek közül való kiválásával és a többi művészettel azonos rangra való emelkedésének aspirációjával. (1999, 96.)

(10) „Ha még egyszer áttekintem az indokokat, amelyeket felsorakoztattam, hogy miért kellett a Laokoón mesterének a testi fájdalom kifejezésében mértéket tartania, úgy találok: a művészet *sajátos jellegéből*, annak *szükségzerű korlátaiból* és *kívánalmaiból* erednek.” (Lessing, 1999, [1766] 168–169, kiemelés tőlem S. K.)

(11) Franz Monra utalva használja Ulrich Ernst. (2003, 342.)

(12) Szőnyi György Endre által használt fogalom Ezra Pound hamarában. (2004, 18.)

(13) „Ilyen szempontból az ábrázolást a befogadó valójában hamarabb érzékeli, mint a mondást. Csak-hogy a képvers befogadása nem egyszerűen abból áll, hogy előbb megnézzük a képet, aztán elolvassuk az írást, ami a képet alkotja. A nyelvi szöveg ismeretében, akár a megértés hermeneutikai körében/spiráljában, visszatérünk az ábrához, feltárjuk annak releváns jelentéseit az előbbieket ismeretében; ha a képet szimbolikusan is értelmez-

hetjük, ismét visszatérünk a szavakhoz, a szimbolikus jelentés és a versegész jelentésének kapcsolatát kutatva.” (Balázs, 1997, 17.)

(14) Például: transzmedialitás, intermedialis transzpozíció, implicit intermedialis utalás, vagyis intermedialis imitáció, explicit intermedialis utalás, vagyis intermedialis tematizáció és plurimedialitás mint fúzió és kombináció.

(15) Wolf a képvers szó és kép relációinak ezt a nehezen tipologizálható ambiguitását egy lábjegyzetben (2002. 22. láb.) rejti el, mindazonáltal sikerül ezzel is megerősíteni azt, hogy – amint később megjegyzi – a tipológia nem lehet önmagában vett célja a kutatásnak. (2002, 31.)

(16) Ugyanúgy írhatnánk Peter Greenaway *Párnakönyv* (1995) című filmjéről is, amelyben az emberi testre írt, testté vált szövegeket testtel olvassák az erotikus aktusban, a mumifikálás aktusában vagy akár a halálos ítélet végrehajtásakor.

(17) Roland Barthes a szöveg és olvasó viszonyában tételez egy sajátos korporealitást. A *szöveg öröme* (1996 [1973]) című „örömszövege” oly módon beszél a szövegről és a szövegköziségről, a szövegben benne lévő, abba behatoló más szövegekről, hogy a metanyelvben az erotika és a test metaforája valósággal átkorporealizálja a szöveget, és az olvasást már nem kizárólag kognitív (értelemmel és jelentéssel elfoglalt) munkának tekint, hanem vágynak, öröm- és gyönyörserzésnek, a szubjektum önelvesztése, a jelentésnek, az ismerős kognitív sémáknak, a kulturális tudásnak a gyönyörűszöveg általi kisiklása fölött érzett élvezetnek.

(18) Petőfi 1996-os tanulmányában a vehiculum formát használja, később viszont a magyarosan írt vehikulomot. Mi ez utóbbit használjuk, kivéve, ahol az 1996-os tanulmányból idézzük.

Irodalom

- Balázs Imre József (1997): Kétnyelvűség vagy kevertnyelvűség? Szempontok a képvers esztétikájának kidolgozásához. *Korunk*, 12. 11–25.
- Barthes, Roland (1996): A szöveg öröme. In: uő: *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest. 75–116.
- Barthes, Roland (2000): *Világoskamra*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Blonsky, Marshall (1985): Introduction. The Agony of Semiotics: Reassessing the Discipline. In: Blonsky, Marshall (ed.): *On Signs*. Baltimore, Maryland, The John Hopkins University Press, XIII–LI.
- Boehm, Gottfried (1995): Az első pillantás. Műalkotás – esztétika – filozófia. *Athenaeum*, III./1. 52–64.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban*. Osiris, Budapest.
- Bürger, Peter (1997): Az avantgárd műalkotás. *Szép literatúrai ajándék*, 3–4. 5–29.
- Castellin, Philippe (2003): A szabályok lírájától a költészet kiterjesztéséig. *Helikon*, 4. 389–411.
- Derrida, Jaques (1998): A kettős ülés. In: uő: *A disszemináció*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 171–273.
- Foucault, Michel (1993): Ez nem pipa. *Athenaeum*, I/4. 141–166.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2003): *Why Intermediality – if at all?* <http://cri.histart.umontreal.ca/cri/fr/INTERMEDIALITES/WhyIntermediality.pdf>
- Imdahl, Max (1997): Ikonika. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép – fenomén – valóság*. Kijárat, Budapest. 254–273.
- Kanyó Zoltán (1990): Az irodalomtudomány módszertani kérdései. In: uő: *Szemiotika és irodalomtudomány*. Válogatott tanulmányok. JATE Kiadó, Szeged. 41–129.
- Keresztury Tibor (1985): „Építék templomot kiürült egek alatt...” Zalán Tibor új kötetéről. *Alföld*, 9. 82–85.
- Kibédi Varga Áron (1997): A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép – fenomén – valóság*. Kijárat, Pécs. 300–320.
- Kibédi Varga Áron (1998): *Szavak, világok*. Jelenkor, Pécs.
- Kibédi Varga Áron (2000): Ami a szó és kép között van. A határ pragmatikája, *Korunk*, 7. 71–78.
- Kittler, Friedrich A. (1995): *Aufschreibesysteme 1800–1900*. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Kristeva, Julia (1996) [1968]: A szövegstruktúrázás problémája. *Helikon*, 1–2. 14–22.
- Kristeva, Julia (1985) *The Speaking Subject*. In: Blonsky, Marshall (ed.): *On Signs*. The John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland. 210–220.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1999) [1766]: Laokoón (részletek). In: Orbán Gyöngyi (szerk.): *Esztétikai olvasókönyv. A szép aktualizása kérdéséhez*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár. 157–184.
- Longree, Georges H. F. (1976): The Rhetoric of a Picture-Poem. *PTL*, 1. 63–84.
- Lőrincz Csongor (2002): Medialitás és diszkurzus. (Friedrich A. Kittler: *Aufschreibesysteme 1800–1900*). *Lk.k.t.*, 11. 96–104.
- Mitchell, W. J. Thomas (1980): Spatial Form in Literature: Toward a General Theory. *Critical Inquiry*, 3. 539–567.
- Mitchell, W. J. Thomas (1986): *Iconology. Image, Text, Ideology*. The University of Chicago Press, Chicago – London.
- Mitchell, W. J. Thomas (1994): *Picture Theory*. The University of Chicago Press, Chicago – London.
- Mitchell, W. J. Thomas (2004): A látást megmutatni – A vizuális kultúra kritikája. *Enigma*, 41. 17–30.
- Sz. Molnár Szilvia (2001): Az avantgárd hagyomány alakulása Géczy János képverseiben. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Szöveg – tér – kép. Írások Géczy János műveiről*. Orpheusz Kiadó, 67–78.

- Sz. Molnár Szilvia (2004): *Narancsgép. Géczy János (vizuális) költészete és az avantgárd hagyomány*. Ráció Kiadó, Budapest.
- Müller, Jürgen E. (1998): Intermedialität als poetologisches und medienteoretisches Konzept. Einige Reflexionen zu dessen Geschichte. In: Helbig, Jörg (hrsg.): *Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets*. Erich Schmidt Verlag, Berlin. 31–40.
- H. Nagy Péter (1997): Kalligráfia és szignifikáció. Fenyvesi Ottó, Géczy János és Zalán Tibor képverseiről. In: uő: *Kalligráfia és szignifikáció*. Vár Ucca Tizenhét Könyvek, Veszprém. (19), 7–13.
- Olivi, Terry – Petőfi S. János (1998): A nyelv materialításáról. A vizuális költészet mint első lépés a multimedialitás felé. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan* 11. JGYF Kiadó, Szeged. 97–107.
- Oosterling, Henk (2003): Sens(a)ble Intermediality and *Interesse*. Toward an Ontology of the In-Between. *Intermedialität*, 1. Printemps, 29–46.
- Peach, Joachim (1998): Intermedialität. Mediales Differenzial und transformative Figurationen. In: Helbig, Jörg (hrsg.): *Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets*. Erich Schmidt Verlag, Berlin. 14–30.
- Peach, Joachim (2000): Artwork – Text – Medium. Steps en route to Intermediality. <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/LitWiss/Me-dienWiss/Texte/interm.html>.
- Pethő Ágnes (2003): *Műzsák tükre. Az intermedialitás és az önreflexió poétikája a filmekben*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Petőfi S. János (1996): Szemiotikai textológia – Didaktika. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan*. 9., JGYF Kiadó, Szeged. 7–21.
- Petőfi S. János (2001): A verbális és képi összetevőből felépített kommunikátumok tipológiájához. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan*. 14. JGYF Kiadó, Szeged. 61–65.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa (2002): *A multimedialis szövegek megközelítései*. Iskolakultúra, Pécs.
- Plett, Heinrich F. 1991): Intertextualities. In: Plett, Heinrich F. (ed.): *Intertextuality*. Walter de Gruyter, Berlin – New York. 3–29.
- Rübberdt, Irene (2001): A szöveg félrelépései. A versek multi- és intermedialitásáról. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Szöveg – tér – kép. Írások Géczy János műveiről*. Orpheusz Kiadó, 44–58.
- Szilágyi N. Sándor (1997): *Hogyan teremtünk világot. Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szőnyi György Endre (2004): *Pictura & Scriptura. Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. JATE Press, Szeged.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1999) [15??]: Tudomány és művészet. In: Orbán Gyöngyi (szerk.): *Estétikai olvasókönyv. A szép aktualizálása kérdéséhez*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár. 98–105.
- Wolf, Wolf (2002): *Intermediality Revisited. Reflections on Word and Music Relations in the Context of a General Typology of Intermediality*. www.ingentaconnect.com/content/rodopi/wms/2002/00000004/00000001/art0003
- Wahl, François (1996): A szöveg mint produktivitás. *Helikon*, 1–2. 10–13.
- Wunenburger, Jean-Jaques (2004): *Filozofia imaginilor*. F. I., Polirom.

Ikonikus fordulat és a hieroglifák

Avagy: mi hasznuk lehet a humanióráknak?

A kép újból elfoglalhatja azt a centrális helyet a kultúrában, ahonnan a nyelv, illetve a szöveg kiszorította. Az utóbbi években több tanulmányában Nyíri Kristóf azt a kérdést feszegeti, hogy vajon lehetséges-e – s ha igen, miként – képekkel, vizuális szimbólumokkal kifejezni elvont gondolatokat, azaz képiséggel helyettesíteni a fogalmiságot.

Mi lenne például, ha a képek a tudományos érvelésben nem a megszokott alárendelt szerepet játszanák, azaz nem illusztrálnák a megoldásokat, hanem magukat a problémákat jelenítenék meg, azokat gondolatilag tagolnák, konceptualizálnák? Márpedig úgy tűnik, a képek nyelve egyre inkább alkalmassá válik az elvont-gondolati kommunikációra, sőt a gondolatok képekben való kifejezése egy újfajta filozófia létrejöttét is elősegítheti. (1)

Az „ikonikus fordulat” névre keresztelt váltás elsősorban nem is a fotók és filmek (egyébként óriási) befolyásoló erejének vagy a nyomdaipari termékek növekvő számú és egyre jobb minőségű képi mellékleteinek köszönhető, sokkal inkább a számítógépes kultúra térnyerésének. (2) Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy az írott szöveg elképesztő mennyiségben árasztja el a világot, miáltal is egyre földolgozhatatlanabbá, egyre „megemészthetlenebbé” válik, ami óhatatlanul devalválódáshoz vezet. Ha valami igazolja az ismert tételt, miszerint egy fejlődési folyamat végét egy mértéktelen növekedés jelzi, ez a jelenség mindenképpen. (És bizonyosan korrelál az új analfabétizmusnak nevezett kulturális válságtünettel is, amely – függetlenül a közvetlen okoktól – talán nem más, mint a szövegek áradata elleni „ösztönös kollektív védekezés”.) Ha e folyamatnak semmi nem szab gátat, lehet, hogy idővel egészen egyszerűen rászorulunk a képek használatára.

A képnek számos jó tulajdonsága és ebből adódó lehetősége van. Elsőként is „takarékos” információhordozó. Míg a nyelv jellemzője az egymásutániség, addig a képé az egyidejűség. Így amíg a kommunikációban a szónyelvet használjuk – legyen az írás avagy beszéd –, addig a gondolatok szükségszerűen linearizálódnak, hiszen egyszerre csupán egyetlen szót tudunk kimondani, illetve leírni. A látást tekintve azonban az egyidejűség dominál, miáltal a kép az összes explicit és implicit információval együtt jelenik meg. *Draaisma* szerint a metaforában is a kép (a forrástartományként szolgáló mentális kép) raktározza az információt, méghozzá igen gazdaságos formában, ugyanis tulajdonságai „integrált csomagként vagy ’chunk’-ként raktározódnak el, és szükség esetén ugyanígy, összefüggő egészként reprodukálhatók. Ha egy képre gondolunk, közvetlenül viszonyok együttesét látjuk magunk előtt. Ezek a viszonyok – nem úgy, mint a szekvenciálisan feldolgozott verbális információ esetében – egyszerre adottak.” (3) Ráadásul a képek tényközlő képessége viszonylag független a nyelvi-fogalmi környezettől is. (Ennek oka a képi reprezentáció mimetikus háttere, azaz civilizáció és nyelv előtti volta. (4)) A képi nyelv és a szöveg közötti főbb különbségeket kis táblázatban (1. táblázat) foglalhatjuk össze.

Mindehhez hozzátehetjük, hogy a kép könnyebben közvetít gyakorlati tudást, mint a szöveg. Nyíri ennek kapcsán *Otto Neurathra* hivatkozik, aki már a húszas-harmincas években a szónyelvet kiegészítő nemzetközi képanyelv létrehozásán fáradozott. Ez volt az

1. táblázat

<i>Képi szimbólum / „képi leírás”</i>	<i>Szöveg (betűírás)</i>
Komplex egységekből áll	Elemi egységekből áll
Bokorszerű, hálózatos	Lineáris
Csomagszerű	Szekvenciális
Tömör (takarékos)	Részletező (gazdaságtalan)
Szintetizáló szemléletnek kedvez	Analitikus szemléletnek kedvez
„dinamikus” (interaktív)	„statikus” (nem interaktív)
Intuícióval (is) dekódolható	Rációval dekódolható
Implicit ismeretanyag	Explicit ismeretanyag
Nyelvtől (részben) független	Nyelvhez kötött

úgynevezett isotype (International System Of TYpographic Picture Education). Neurath célja egy egységes és közös tudás nemzetközi enciklopédiájának megalkotása volt, s ebben a képek, mint mindenki által érthető, anyanyelvtől független szimbólumok nagy szerepet játszottak volna. (5) Kísérletei azonban korainak bizonyultak (elsősorban technológiai okok miatt), s az isotype megmaradt egy kezdetleges képi jelrendszernek. (Bár részleges sikereket elért, hiszen az isotype ikonjai szolgáltak modellként a ma is használatos, utakon, pályaudvarokon, repülőtereken látható nemzetközi képi jelek számára.) Nyíri szerint azonban a szoftverfejlődés lehetőséget nyújthat egy ilyen nyelv megalkotására. (6)



Bár az ikonikus fordulat a modern multimedialitás fejlődéséhez köthető, ennek igénye – vagy ötlete – már jóval Neurath előtt fölbukkant. A képekben való gondolkodásnak számos példája akadt a távolabbi múltban, így többek között a korajúrok Európájában. Nyíri egyik tanulmányában *Francis Bacon* az „ikonikus fordulat” megjósolójaként idézi, aki szerint „az emblémák az intellektuális fogalmakat érzékeltes képekké redukálják, amelyek erősebben hatnak az emlékezetre.” (7) Csakhogy Bacon a véleményével nem állt egyedül, lévén az emblémák és a képi szimbólumok egyéb fajtáinak használata az intellektuális élet majd minden területén dívott. Elsősorban a reneszánsz hermetika, azon belül is az akkori természettudománytól elválaszthatatlan *magia naturalis*, vagy még inkább az alkimia kell, hogy eszünkbe jusson. Ez utóbbi nyelve nagyrészt képanyelv, s ez még akkor is igaz, amikor egy alkímista iratban csak szöveget találunk. Az emblémák, allegorikus ábrák, illetve a gyakorta „hieroglifáknak” nevezett képi szimbólumok mellett ugyanis általános és bevett kifejezési forma az allegorikus képes beszéd is, a parabola, sőt az álmok, a víziók hasonlóként, illetve metaforaként való használata a gondolkodásban, az ötletek, fölismerések, problémamegoldások terén.

Még tanulságosabbak a betűírás elterjedése előtti időszakból ismert, magas fejlettségi szintre jutott képi jelrendszerek. Ha valamely kultúra tökélyre fejlesztette az „alkalmazott képi gondolkodást”, akkor az az ókori egyiptomi. Itt az ősi kultikus-mágikus jelképekből kifejlődött egy igen cizellált képanyelv, melyen legalább olyan elvont és komplex spekulációk fogalmazódtak meg, mint más kultúrákban a szavak nyelvén. (8) Van némi igazság az antik kor ismert toposzában, miszerint az egyiptomi bölcsélet egy valamiféle nem nyelvi-fogalmi módon, hanem képi szimbólumokkal leírt filozófia. „Az egyiptomi bölcsesség mindent szimbólumokban (értsd: képekben) beszél el” – írja *Psellus*. (9) Ugyanerről ír *Plutarkhosz*, aki az egyiptomi istenalakokat (részben helyesen) filozófiai allegóriákként értelmezi, hasonló nézetet vallottak az újplatonisták, e felfogás került át az amúgy is egyiptomi eredetűnek tekintett hermetikába, s ez érvényesül az egyiptomi filozófusnak és sztoikus bölcselőnek nevezett *Khairémón* tanításai kapcsán is. (10) *Berry Kemp* pedig mintha *Psellust* ismételné, amikor arról ír, hogy míg a „keleti” (hindu, buddhista stb.) vallások és filozófiák terjedelmesebb szöveges irodalommal és ennek megfelelően a kifejezés koherensebb formájával rendelkeznek, addig az egyiptomi üzenete közlésében jobbra képi szimbólumokra alapoz. (11)

Kétségtelen, hogy a kép mindenkor centrális szerepet játszott a régi Egyiptom kultúrájában, és szinte mindenütt jelen volt. Az Újbirodalom kezdetére (Kr. e. 1500 körül) pedig már egy speciális (és máig nem teljesen megfejtett) „képnyelvi terminológia” is létrejött, amelyet leginkább a teológiai-kozmológiai spekulációkban használtak. Sőt: ez volt az intellektuális élet elsődleges nyelve, mivel az absztrakt gondolkodás a képnek a szöveggel szembeni dominanciájával együtt jelent meg. Így a fejlődés, amely során a gondolkodás nálunk a szónyelvhez kötődve jutott el a kifinomultabb filozófiai és természettudományos absztrakciók létrejöttéhez, Egyiptomban jórészt a „képi gondolkodáson” belül zajlott – és akadt meg. (12) Persze a legtöbb esetben a szónyelvet is ott találjuk a képnyelv mellett, ám jobbára egyfajta „mankóként”, képalírások, kísérőszövegek formájában. Az egyiptomi képnyelv e szempontból a Neurath-féle isotype-hoz hasonlít, mivel a szónyelvvvel együtt használt, azzal kiegészített, ámde önálló vizuális logika alapján fölépített szimbólumrendszerrel beszélhetünk. Ugyanakkor Egyiptomban maga a szónyelv, illetve a szöveg is képekben jelenik meg, hiszen az egyiptomi írás elemei, a hieroglifák szintén képek.

Az újbirodalmi képnyelv létrejöttében döntő szerepe volt az akkor már jó másfél évezrede használt hieroglif-írásnak, amely ugyancsak jó példája a nyelviség és a képiség szintézisének. E szisztéma ugyanis ellentétben a máig élő közhiedelemmel nem képirás. Vizuális szimbólumokat használ ugyan, ám azoknak csak egy része funkcionált valódi képirás-jelként, másik részük a nyelv fonetikus rögzítését szolgálta. Ezek a hangokat és hangcsoportokat jelölő hieroglifák a fonogramok, melyek a beszélt nyelv hangjait reprezentálják, miáltal is a mondanivaló pontos átadását tették lehetővé. Számunkra persze a hieroglifák közül a szemogramok: az ideogramok és a determinatívumok bírnak jelentőséggel, mivel itt érhető tetten a fogalmi gondolkodás fejlődése és a fogalmak ikonizációja.

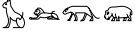

Az ideogram a hagyományos értelemben vett képirás-jel, mivel az ikon az azt jelentő fogalmat reprezentálja: a Nap rajza a Napot, az égé az égboltot, a vízé a vizet stb. Az ily módon ábrázolt objektum *Schenkel* szavaival: „egyedülálló a maga osztályában”. (13) Ennek megfelelően az ideogramként funkcionáló hieroglifa nem föltétlenül bír pontos hangértékkel, a képi jel mögött nem föltétlenül áll egy adott nyelvi kifejezés (legalábbis elvileg), így ugyanannak az ideogramnak többféle olvasata is lehetett. Vagyis az ideogram logogram.

A szemogramok másik fajtája a szó végére rajzolt értelmező jel, a determinatívum. Ez több különböző jelentésű szót foglal egy meghatározott csoportba, azok valamely közös eleme révén, mely közös elem leginkább (bár nem mindenkor) a közös szemantikai tartalom. Így pl. az égő szövétneket ábrázoló hieroglifa:  minden tűzzel és forrósággal kapcsolatos szó után ott áll értelmező jelként, az a „tűz” fogalom és az általa képzett kategória, illetve osztály kifejezője. Ugyanígy a szárnyat ábrázoló jel:  megjelenik a repülést jelentő, illetve repüléssel kapcsolatos kifejezések után éppúgy, mint maga a konkrét „szárny” szó után. Vagyis a determinatívum amellet, hogy az adott szó jelentését magyarázza – megkönnyítendő és időben is lerövidítendő az adott jelcsoport megértését, illetve beazonosítását – taxogramként, osztályozó jelként is működik. (Mindezt tovább bonyolítja, hogy bizonyos jeleket egyaránt használtak fonogramként, ideogramként és determinatívumként.)




Talán nem érdektelen, hogy ez az összetett rendszer olyan jelenkori vizuoszimbolikus újításokkal is kapcsolatba hozható, mint a siketek által használt ASL (American Sign Language). Ez és az ehhez hasonló formális jelnyelvek ugyanis fölhasználják mind a

Ily módon „krokodilizálódott” az ember, az uralkodó, a társadalom, sőt még olyan fogalmak is, mint az idő, minthogy a későkorban ez utóbbit is ábrázolták krokodilként. E használatban egy dolog képi megjelenítése nem magát a dolgot, hanem egy tulajdonságot, jellemvonást, karaktert jelöl, illetve emel ki, ami az adott dolgot emblémává teszi.




fonografikus, mind pedig az ideografikus írás bizonyos jegyeit. *Merlin Donald* figyelt fel arra, hogy az ASL a vizuális modalitásban kommunikál és reprezentál, s „a hieroglifák és az ékírásjegyek bizonyos technikáit alkalmazza, például a determinánsokat és a térbeli-grammatikai szabályokat.” (14)


A determinatívumok használata mutatja legjobban az ikonizáció intellektuális lehetőségeit, lévén itt mutatkozik meg az osztályozás fejlettsége, a különféle univerzális, felső kategóriák létrejötte. Sőt, e jelek fajtái maguk is az osztályozási típusok szerint alakultak ki. (15) Megjelennek a tárgyfogalmakhoz és fajfogalmakhoz rendelt szimbólumok éppúgy, mint bizonyos fölérendelt kategóriák szimbólumai. Az előbbiekre jó példák a macska, az oroszlán, a párduc, vagy éppen a víziló ikonjai: , melyeket determinatívumként a macskát, oroszlánt, párducot és vízilovat jelentő, vagy azokkal valamiféle kapcsolatban lévő egyiptomi szavak (az azt leíró fonogramok) után tettek, vagy pedig ideogramokként (logogramokként) önmagukban álltak, önmagukat: macskát, oroszlánt, stb. jelentve. A fölérendelt kategóriát jelző szimbólumra pedig jó példa az állatbőr sematikus rajza: , amely determinatívumként gyakorta az „emlős” fogalom jele. Így e hieroglifa állhat magyarázó-osztályozó jelként a „macska”, az „oroszlán”, a „párduc”, a „víziló” stb. szavak után is, akár egyedül, akár a fenti ikonokkal.


Jól mutatja a szisztéma fejlettségét ama írásmód, amikor két vagy akár három determinatívum is megjelenik egy-egy szó végén. Ez lehet egy túlzott nyomatékosítás kifejezője: a két (vagy több) determinatívummal több oldalról is aládúcolni a jelentést. Másrészt az eljárás leginkább egyfajta pontosítást, az osztályozás pontosítását volt hivatva szolgálni: az írnok az egyik determinatívum (azaz taxogram) által képviselt kategóriát egy másik – szűkebb vagy tágabb – kategóriát jelző determinatívummal egészítette ki. Jó példa erre a *m3j*: „oroszlán” szó azon írásmódja, amikor is utána az „oroszlán” és az „emlős” hieroglifák együtt jelennek meg determinatívumként, ami jelzi, hogy az adott dolog egyaránt besorolható egy alsó és egy felső kategóriába. (16)

Még érdekesebb, amikor az egyik determinatívumnak egy másik általi pontosítása a szó jelentésének egyfajta differenciálását, ill. megmását eredményezi. Szempontunkból ez főként akkor válik érdekessé, amikor elvontabb jelentéssel (is) bíró szavaknál látjuk e megoldást. Így pl. a *twt*: „képmás” szó után általában az álló helyzetű múmia ikonja szokott állni determinatívumként: , amely hieroglifa a „forma” vagy „alak” fogalmának, illetve kategóriájának a jelölője. E determinatívum itt az „alaposztályozó jel”, vagyis ama általánosabb kategóriát jelöli, amelybe a szó mindenkor, minden jelentésében beletartozik. Ha a *twt* szó után e jel áll egyedül osztályozó-magyarázó jelként, akkor az általános értelemben vett alak, ill. forma fogalmáról van szó, amit többféle módon, az adott szövegkörnyezetnek megfelelően lehet értelmezni. (A *twt* ilyenkor jelenthet templomi vagy halotti szobrot, a mágiában használt agyag- vagy viaszfigurát, rajzolt képmást, egy istenségnek emberben, állatban vagy másban megjelenő lényét, valakinek a hasonmását stb., a pontos jelentést a kontextus adja.) Am előfordul, hogy a múmia-ikon után még az elvont fogalmakra használatos, absztrakciót kifejező könyvtekerics-ikon is megjelenik egy második determinatívumként: . Ekkor a *twt* jelentése: „hasonló”, „hasonlónak lenni”, és nem pedig alak vagy képmás. A tekerics-ikon a szó elvontabb jelentésére utal. Ha pedig a tekerics-ikon után még a többesszám-jelét kifejező három vonás (amely ugyancsak absztrakciós szimbólum) is ott áll harmadik determinatívumként: , akkor a *twt* már inkább azt jelenti, hogy „hasonlóság”. (17) A második determinatívum tehát módosíthatja (szűkíti, pontosítja) az első által jelölt fogalomkört, s egy esetleges harmadik jel tovább módosíthatja a másodikikat. De van olyan eset is, amikor a két determinatívum egy fölsőbb nemből egy alsóbb nembe juttatja el a jelentést. Jó példa erre, amikor valamely fémelnevezés után mind a „fém” determinatívuma, mind pedig az „anyag” determinatívuma ott áll. A két osztályozó jel által jelölt kategória egymásnak alárendelt: a réz (vagy vas, vagy bronz) anyag, azon belül viszont elsősorban fém.

Ami igazán izgalmassá teszi a kérdést, az tehát nem is a fölsőbb kategóriák megjelenése, hanem hogy ezek a képes írás rendszerén belül, ikonokként jelennek meg, miközben a nyelvből nem egy esetben hiányoznak e fogalmak. A klasszikus egyiptomi nyelv – csekély számú kivételtől eltekintve – jobbra igen szegényes az elvontabb fogalmakat, ill. az univerzálisabb (fölső) kategóriákat illetően. Példánknál maradva: nincs olyan egyiptomi szó, hogy „fém”, csak konkrét fémelnevezések, ahogyan „anyag”, vagy „állat” sincs, csupán ásványok, ill. különféle konkrét alapanyagok vannak. Az írásban viszont a determinatívumok révén megjelenik mind a „fém”, mind az „anyag” kategóriája. Ugyanígy jelen van a hieroglifák között az „emlős” jele is, egy eléggé pontosan körülhatárolt osztályt jelölve, míg a nyelvben ennek megléte is bizonytalan. (19) Ezek az ikonok tehát a nyelv hiányosságait pótolják, egyfajta „fogalmak nélküli fogalmi gondolkodást” prezentálnak. (20)

A determinatívum használata nem áll távol a mi gondolkodásunktól sem, elég csak az interneten ill. mobiltelefonon levelezők közkedvelt jelére, a mosolygós arcra: ☺, vagy ennek „írnoki” változatára, az írásjelekből összeállított mosolygós arc :-)) absztrakt ábrájára gondolni. Ismert az ikon variálása is, amikor ugyanaz a forma kis változtatásokkal megjelenít síró, bosszús, csodálkozó stb. arcokat, s az adott mondat vagy szó után biggyesztve megadja annak pontos, árnyalt jelentését. Ehhez hasonló eljárással találkozhatunk a régi Egyiptomban is. Vegyük például a múmia-ikont. Az álló múmia , mint arról szó esett, a „forma” fogalmának, illetve fogalomkörének a jelölője, s az a szó, mely után ez áll determinatívumként, ezzel áll közvetlen vagy közvetett kapcsolatban. Mellette azonban ismert a fekvő múmia hieroglifus jele is: , amely már nem a „forma”, hanem a „halál” fogalmának, ill. jelentéskörének ikonikus reprezentációja. Ez utóbbi áll determinatívumként pl. olyan szavak után, mint *mt*: „halál”, vagy *nb-ḥh*: „szarkofág”. Ennek verziójaként értelmezhető a ravatalon fekvő múmia ikonja: , amely olyan szavak után áll determinatívumként, mint a *h3t*: „holttest”, „elhunyt személy”, vagy a halál eufémizmusaként is használt *sdr*: „aludni” ige után. A HALÁL fogalmát a fekvő helyzet „jelenti”, s nem maga a múmia képe.

A determinatívumok kedveztek a metaforizációnak is, s olykor egy többszetevős metaforakomplexumot eredményeztek. Nagyszerű példája ennek a krokodil hieroglifája: . Ez ideogramként természetesen önmagát – azaz „krokodil”-t – jelent, ám determinatívumként már egy sor olyan tulajdonságot jelentő szó után áll, mely tulajdonságokat az egyiptomi vagy a krokodilnak tulajdonított, vagy ahhoz társítva metaforikusan használt, illetve értelmezett. Így például a *zkn* és *hnt*: „mohó”, illetve „mohónak lenni”, vagy az *3d*: „erőszakos”, „tomboló” szavak után is ezt az ikont látjuk osztályozó jelként. Ily módon „krokodilizálódott” az ember, az uralkodó, a társadalom, sőt még olyan fogalmak is, mint az idő, minthogy a későkorban ez utóbbit is ábrázolták krokodilként. (21) E használatban egy dolog képi megjelenítése nem magát a dolgot, hanem egy tulajdonságot, jellemvonást, karaktert jelöl, illetve emel ki, ami az adott dolgot emblémává teszi. (22)


O. Goldwasser a hieroglif-írás szemiotikájáról szóló munkájában amellet a többek által vallott fölfogás mellett érvel, miszerint a képi szimbólumok valójában rajzolt metaforák, s a vizuális nyelv, mint olyan, jobbra metaforikus. (23) Persze a metafora maga is kép, átmenet a vizualitás és a verbalitás között, így ami metaforaként jelenik meg a nyelvben, azt máris ikonizálhatjuk. Ikonizált metaforák a hieroglifák is, sőt a hieroglif-írás maga egy komplex metaforikus konstrukció. Persze a „metafora” szó ez esetben már a lehető legtágabb értelemben veendő: minden metaforának tekinthető, ahol két összekötött tag között jelentésátvitel történik. Így pl. bizonyos hieroglifák nem a szemantikai, hanem a fonetikai hasonlóság alapján visznek át jelentést más jelekre. Jellemző példája ennek a kacsá-ikon, amely a *s3* hangérték fonogramja. Mivel a *s3* jelentése az egyiptomi nyelvben: „fiú” (valakinek a fia), így a „fiú” szót ezzel a jellel írják le: . Ugyanakkor e hieroglifá eredeti jelentése az, amit ábrázol, azaz „kacsa”, ami egyiptomiul: *st*. E szó

régi formája *s3t* lehetett, s a *t* hang lekopásával lett a kacsá-ikon a *sA* hangérték jelölője, amely viszont a beszélt nyelvben a „fiú” szót jelölte. Nos, ezeket a megoldásokat nevezi Goldwasser fonetikus metaforáknak. (24) Itt általában eltűnik az eredeti tartalom, s még a különféle jelöltek közötti hasonlóság sem mindig jön elő. A fonetikus metaforák egyfajta rébuszoknak, ill. szójátékoknak is tekinthetők, ami egyébként a hieroglif-írás egyik alapjellemezője. (25)

Van tehát egy lényeges tulajdonsága az ikonizált metaforaként értelmezett képi szimbólumnak: a társításokból adódó variációs lehetőség, amely a kreatív, fölfedezésre, megismerésre törekvő gondolkodásban is jelentős szerepet játszik. (26) A közhely, hogy a metaforák új perspektívákat képesek nyitni a gondolkodás és a megismerés számára, a tudományban is nélkülözhetetlen, főként az elmélet- ill. modellalkotásban. (27) Ahogyan az is, hogy a metaforákban való gondolkodás és kifejezőmód a jelentésátvitel révén az elvonatkoztató képességet erősíti. (28) Nem véletlen, hogy a hieroglif-szisztémának mint metaforikus szerkezetnek a használata jelentős lépés az elvont, bölcséleti irányú gondolkodás kifejlődése felé is – ami egészen más képet ad a vizuális szimbólumok és az intellektus kapcsolatáról, mint amit megszokhattunk. *Vickers* a késő antik alkímia „ikonikus terminológiája” kapcsán veti föl, hogy az alkímiában az adott tárgyat (egy ásványt, fém- met vagy elemet) valamely kiemelt tulajdonsága révén – vagy az adott szituáció adta kezelhetőség érdekében – több különféle szimbólummal lehetett jelölni, ám egy adott szimbólum is több konkrét dolgot takarhatott. Ráadásul a képi szimbólumokat önmagukban is lehetett kombinálni, változtatni, kiegészíteni, stb. Az ebből adódó „szemantikai zavar” egy szinte korlátlan társítási kombinációs lehetőséget hordozott, ami újabb és újabb ötleteket adott. (29) Így áttételesen a képi gondolkodásnak köszönhető számos alkímiai kísérlet, annak nyomán pedig számos újdonság felfedezése. Ugyanezt láthatjuk Egyiptomban is: egy adott ikon több dolgot jelölhetett, egy dolog pedig – az éppen kiemelendő aspektusnak megfelelően – több

Az ikonokkal való kombinatorikus játék a szemantikai térben is jelentős változásokat eredményezett, lévén az ikonok átalakítása az esetek többségében speciális (szövegkörnyezettől függő) jelentéstartalmakkal bírt. Vagyis a gondolkodás könnyedén tudott alkalmazkodni az új szituációhoz anélkül, hogy a rendszer maga változott volna. Sőt, az alkalmazkodás éppen a rendszerből adódott, s a jelek szinte végtelenül bővíthetők és variálhatóak voltak.

ikonokkal volt kifejezhető, minek révén egy igen gazdag társítási rendszer jött létre. (30) *Schenkel* a hieroglifa ezen tulajdonságát nevezi asszociogramnak. (31)

Erre alapult a hieroglifák – s ezen belül az osztályozó jelek – manipulációjának és az új jelek létrehozásának gyakori jelensége is. Ha például egy olyan új kifejezést akartak meghatározni, amely nem fért bele a meglévő kategóriákba, akkor vagy gyártottak egy új determinatívumot, vagy valamely régit változtatták meg. (32) Jó példa erre a *xns* szó, melynek jelentése: „két irányba menni”, s amelynek rendhagyó determinatívuma egy „szíami szarvasmarha” rajza (33):  Az ilyesfajta jelekkel (illetve jelkombinációkkal) az egyiptomi írástudók ad hoc kategóriákat hoztak létre. Vagyis az ikonokkal való kombinatorikus játék a szemantikai térben is jelentős változásokat eredményezett, lévén az ikonok átalakítása az esetek többségében speciális (szövegkörnyezettől függő) jelentéstartalmakkal bírt. Vagyis a gondolkodás könnyedén tudott alkalmazkodni az új szituációhoz anélkül, hogy a rendszer maga változott volna. Sőt, az alkalmazkodás éppen a rendszerből adódott, s a jelek szinte végtelenül bővíthetők és variálhatóak voltak.

Ennek tökélyre viteléről tanúskodik a *Ptolemaiosz*-kor (Kr. e. 4–1. sz.) „írásművészet”. Ekkorra a jelek száma mintegy tízszeresére duzzadt, ami kb. hétezer ikont jelent a

hagyományos kb. hétszáz jellel szemben. Nem csupán új hieroglifák garmadája, hanem a régi jelek sokféle változata, valamint e változatok számos variációja is fölbukkan. A gazdagodás egy elképesztő bonyolódást eredményezett mind a szemogramok (tudniillik az ideogramok és a determinatívumok), mind a fonogramok terén. Ráadásul nem csupán a jelkészlet sokszorozódik meg robbanásszerűen, hanem minden nagyobb templom saját hieroglif rendszert fejleszt ki. Mindez logikus következménye a hieroglif-írás képszerűségének. Miként *Assmann* rámutat, a képi szimbólumok forrása az egész világ (ill. annak tárgyai és jelenségei), s mivel a világ egy kimeríthetetlen típuskészlettel bír, a hieroglif-szisztéma enciklopédikus vonásokat ölt. (34) Ennek szegmenseként az említett teológiai kozmológia, ami az Újbirodalom idején még külön képi terminológiában fejeződött ki, ekkor már az íráson belül jelenik meg. (35) Ráadásul ez a jelekkel való játékban megjelenő bölcsélet maga is csupán része volt egy komplexebb tudományosságnak, tudniillik ugyanígy megjelent az írásművészetben belüli nyelvészet is. (36)

Az egyiptomi írásművészet a világot holisztikus módon ragadta meg, lévén az ikonok és nyelvszerű jelek kombinálása, illetve felcserélhetősége szoros kapcsolatot tartott fenn az elvont fogalom, a tudományos tény, a vallási tartalom, adott esetben a narratíva, valamint ezek mindennapi gyakorlathoz kötődő elemei között. Ami nem csupán ama állítást látszik igazolni, miszerint a mentális képekhez hasonlóan a fizikai képek is alkalmas eszközei az elvont érvelésnek, hanem azt is prezentálja, amit Nyíri és mások a tudás egységének neveznek. (37) Akárcsak a reneszánsz vagy a késő antik alkimia képnyelvei. Ezért egy új, lehetőleg minél több igényt kielégítő képnyelv kidolgozásának a kísérletében kulcsfontosságra tehetnek szert e kultúrák ismerői. Ezek az ősi jelrendszerek egyrészt fejlettebbek bármely modern képi szimbólumrendszerénél, másrészt minden kulturális távolság ellenére hasznos tanulságokkal szolgálhatnak a mi számunkra is, főként a megoldási lehetőségeket és bizonyos kognitív korlátok számításba vételét tekintve. Sajnálatos, hogy e kultúrákat a kívülállók közül még a nagyobb gondolkodók, a fölkészültebb szakemberek is jobbára csak az ismert (és gyakorta hamis) toposzok szintjén ismerik. Jó példa erre *Eric Havelock* esete, aki a filozófia születése és a betűírás kapcsolatát tárgyaló grandiózus művében (*Havelock*, 1963) igencsak alulértékeli az ókori Kelet, s ezen belül Egyiptom szellemi teljesítményét, szembeállítva azt a görögökével – a nyugati tradíció ismert kliséinek megfelelően. Pedig ítélete szimpla ismerethiányon alapul: nem ismeri a hieroglif-írást, a jeleket piktogramoknak tartja. (38) Vagyis még egy olyan szakma művelése sem minden esetben jelent fölösleges luxustudást, mint az egyiptológia.

Jegyzet

- (1) Nyíri 2000a-b. illetve azóta született írásaiban ezt tovább gondolva a mobiltelefonokon megjelenő képek kapcsán: Nyíri, 2002a-b.
- (2) Az ikonikus fordulatról ld. Mitchell 1994 könyvét, illetve Nyíri Kristóf említett tanulmányait.
- (3) Draaisma, 2002, 23. (Balogh Tamás fordítása)
- (4) Ld. erről Nyíri 2002a-b. A mimetikus kultúráról Donald, 2000, 149–193.
- (5) Neurath 1936.
- (6) Ld. többek között Nyíri 2000b és 2002a.
- (7) Bacon, 1974. 131., ld. Nyíri, 2000a, 395.
- (8) Ld. erről írt könyvemet: Farkas, 2003.
- (9) Psellus, Fr. 2. 445, ld. van der Horst, 1984, 10–11.
- (10) Frede, 1989, 2083, 2085–87. Az egyiptomi bölcsélet kérdéséről ld. többek között Allen, 1989, Derchain, 1962, Dobrovits, 1975, 1979a-b, Farkas, 2001, Frankfort-Wilson, 1948, Hornung, 1971 és 1987.
- (11) Kemp, 1989, 2. Az egyiptomi képi szimbólika természetéről, különféle nézőpontokról ld. többek között Assmann, 1990, Goldwasser, 1995 és Eschweiler, 1992.
- (12) Ld. erről Farkas, 2003, 2004.
- (13) Schenkel, 1976, 4.
- (14) Donald, 2001, 270. Az ASL-ről: Klima – Bellugi, 1979.
- (15) A témáról bővebben: Goldwasser 1995, 80–107.

- (16) Hannig-Vomberg, 1998, 201.
 (17) Erman-Grapow 1971, 255–57. A *tw*t szó jelentéséről – különös tekintettel annak „képmás” értelmére – ld. még Luft, 2000.
 (18) Idővel persze a nyelvben is megjelennek ezek a fogalmak, bár eléggé bizonytalan módon. Lesko az újbírodalmi nyelv szótárának angol-egyiptomi kiegészítő kötetében a fémre három, a növényre tíz különböző egyiptomi kifejezést hoz. (Lesko, 1990, 3, 60, 70–71.)
 (19) Talán az *jAwt* („jőszág”, „marha”) jelent *olykor* valami hasonlót. Erman-Grapow, 1957, 29. Ilyenkor persze fölmerül a más kultúra másfajta osztályozásának ismert problémája is. A békát pl. az egyiptomiak az „emlősök” közé sorolták, ami abban mutatkozott meg, hogy az említett állatbőr-hieroglifát tették utána. Hannig-Vomberg, 1998, 190.
 (20) Az egyiptomi nyelv egyik újabb grammatikája a jellistában is érzékelteti a determinatívumok osztályozó, ill. fogalmiságot reprezentáló voltát: Allen, 2000, 423–48.
 (21) Kákósy, 1965.
 (22) Assmann a krokodilos példa alapján a metaforizáció e fajtáját „krokodilizációnak” (krokodilizitát) nevezi, kvázi a „metaforizáció metaforájaként”. 1991, 90–92. Ld. ehhez még Goldwasser, 1995, 104–105.
 (23) Goldwasser, 1995. A kép, mint rajzolt metafora problematikájához ld. még Berger, 1989, 32–35. valamint Forceville, 1994.
 (24) Goldwasser, 1991, 39, 1995, 17–19, 71–74.
 (25) Schenkel, 1981.
 (26) Ld. erről többek között Miall, 1987.
 (27) Erről ld. többek között Black, 1962, Ingendahl, 1972, Langer, 1951. A különféle (jobbára hagyományos) metaforaelméletekről remek összefoglalót ad Fónagy, 1999, 127–221.
 (28) A metaforák szerepét az absztrakt gondolkodás fejlődésében már Max Müller hangsúlyozta. (Müller, 1886)
 (29) Vickers, 1990.
 (30) Goldwasser, 1995, 40–41.
 (31) Schenkel, 1976, 5.
 (32) Goldwasser, 1995, 94–97.
 (33) Goldwasser, 1995, 95.
 (34) Assmann, 1999, 179.
 (35) Junge már magát a klasszikus hieroglif-írást egyfajta „írásbölcsletnek” tekinti. (Junge, 1984, 270–72.)
 (36) Erre utalnak pl. az olyan jelenségek, mint az írásbeli és nyelvi archaizálás (bizonyos hagyományos hieroglifákat újból alkalmaznak, régi nyelvi szerkezetek és írásmódok fölélesztésére tesznek kísérleteket stb.), vagy az írásjel-játék általi etimológiai „fejtegetések”. Sőt, e játékokkal a nyelvben bekövetkezett aktuális fonetikai változásokat (egyszerűsödéseket, hangzóváltozásokat, metatéziseket, fonetikus hasonulásokat, stb.) is megpróbálják kimutatni, ill. összehasonlítani a klasszikussá vált régi nyelvvel. A témáról ld. Schenkel, 1981 és Te Velde, 1988. Az egyiptomi nyelvészkedésről ld. többek között Malaise, 1983, Morenz, 1975, és Sander-Hansen, 1946. Ennek bölcséleti jellegéről és vonatkozásairól: Junge, 1984.
 (37) Nyíri, 2000c.
 (38) A kérdésről ld. Assmann, 1999, 255–56.

Irodalom

- Allen, J. P. (1989): *The Natural Philosophy of Akhenaten*. In: *Religion and Philosophy in Ancient Egypt*. Edited by W. K. Simpson. New Haven, Connecticut.
 Allen, J. P. (2000): *Middle Egyptian. An Introduction to the Language and Culture of Hieroglyphs*. Cambridge.
 Assmann, J. (1990a): *Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten*. München.
 Allen, J. P. (1990b): *Die Macht der Bilder. Rahmenbedingungen ikonischen Handelns im alten Ägypten*. In: *Genres in Visual Representations*. Edited by H.G. Kippenberg, L. P. van den Bosch, L. Leertouwer and H. A. Witte. Visible Religion VII, 1–20. Leiden.
 Allen, J. P. (1991): *Stein und Zeit. Mensch und Gesellschaft im alten Ägypten*. München.
 Allen, J. P. (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. (ford. Hidas Zoltán) Budapest.
 Bacon, F. (1974): *The Advancement of Learning*. Oxford.
 Berger, A. A. (1989): *Seeing is Believing: An Introduction to Visual Communication*. Mayfield.
 Black, M. (1962): *Models and Metaphors*. Ithaca.
 Derchain, P. (1962): *Zijn en niet-zijn volgens de Egyptische filosofie. Dialoog*, 2, 171–189.
 Dobrovits A. (1975): *A dialektika és a valláskritika csírái az ókori Egyiptomban*. In: *Egyiptom és az ókori Kelet világa*. II. Budapest. 419–424.
 Dobrovits A. (1979a): *Egyiptom és a hellénizmus*. In: *Egyiptom és az antik világ*. Dobrovits Aladár válogatott tanulmányai I. Budapest. 23–99.

- Dobrovits A. (1979b): Természetlátás és gondolkozás az ókori Egyiptomban. In: *Irodalom és vallás az ókori Egyiptomban*. Dobrovits Aladár válogatott tanulmányai II. 5–23.
- Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. (ford. Kárpáti Eszter) Budapest.
- Draaisma, D. (2002): *Metaforamasina. Az emlékezet egyik lehetséges története*. (ford. Balogh Tamás) Budapest.
- Erman, A. – Grapow, H. (1957–1971): *Wörterbuch der Ägyptischen Sprache I–V*. Berlin. (Wb I–V.)
- Eschweiler, P. (1992): *Bildzauber im alten Ägypten*. Die Verwendung von Bildern und Gegenständen in magischen Handlungen nach den Texten des Mittleren und Neuen Reiches. Göttingen, OBO 137.
- Farkas, A. M. (2001): Beszélhetünk-e óegyiptomi bölcselőtről? *Világosság*, 11–12, 3–19.
- Farkas, A. M. (2003): *Filozófia előtti filozófia. Szimbolikus gondolkodás az ókori Egyiptomban*. Budapest.
- Farkas, A. M. (2004): *Játék a szimbólumokkal. A felismerő gondolkodás archaikus gyökerei*. <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/FAM.pdf>
- Fónagy I. (1999): *A költői nyelvről*. Budapest.
- Forceville, C. (1994): Pictorial metaphor in advertisement. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9, 1–29.
- Frankfort, H. – Wilson, J. A. – Jacobsen, T. (1949): *Before Philosophy*. Penguin Books Harmondsworth, Middlesex.
- Frede, M. (1989): *Chaeremon der Stoiker*. ANRW II. 36/3.
- Goldwasser, O. (1991): *The Allure of the Holy Glyphs: A Psycholinguistic Perspective on the Egyptian Script*. GM, 123, 36–50.
- Goldwasser, O. (1995): *From Icon to Metaphor*. Studies in the Semiotics of the Hieroglyphs. OBO 142. Göttingen.
- Havelock, E. A. (1963): *Preface to Plato*. Harvard, Cambridge.
- Hornung, E. (1971): *Der Eine und die Vielen*. Darmstadt. (Angol nyelvű, javított kiadása: Conceptions of God in Ancient Egypt. The One and the Many. Translated by John Baines. Ithaca, New York, 1982)
- Hornung, E. (1987): L'Égypte, la philosophie avant les grecs. *Les Etudes Philosophiques*, 2–3
- Horst, van der, P. W. (1984): *Chaeremon*. Egyptian Priest and Stoic Philosopher. Leiden.
- Ingendahl, W. (1972): Die Metaphorik und die sprachliche Objektivität. *Wirkendes Wort*, 22, 268–274.
- Junge, F. (1984): Zur Sprachwissenschaft der Ägypter. In: *Studien zu Sprache und Religion Ägyptens*. Band 1: Sprache. Zu Ehren von Wolfhart Westendorf. Göttingen. 257–72.
- Kákossy L. (1965): Das Krokodil als Symbol der Ewigkeit und der Zeit. *Mdaik*, 20, 116–120.
- Kemp, B. J. (1989): *Ancient Egypt*. Anatomy of a civilization. London, New York.
- Klima, E – Bellugi, U. (1979): *The signs of language*. Cambridge, Harvard.
- Langer, S. (1951): *Philosophy in a New Key*. New York.
- Lesko, L. (1990): *A Dictionary of Late Egyptian*. V. New York.
- Luft, U. (2000): Statuas dicis... NHC VI. 69. (28) Anmerkungen zum Bildgedanken im hellenistischen Ägypten. *Acta Ant. Hung.* 40, 283–310.
- Malaise, M. (1983): Calemhours et Mythes dans l'égypte ancienne. In: *Le mythe son langage et son message*. Actes du colloque de Liège et Louvain-la-Neuve 1981. Edited: H. Limet – J. Ries. Louvain-la-Neuve.
- Miall, D. S. (1987): Metaphor and affect: The problem of creative thought. *Metaphor and Symbolic Activity*, 22, 81–96.
- Mitchell, W. J. T. (1994): *Picture Theory*. Chicago.
- Morenz, S. (1975): Ägypten und die altorphanische Kosmogonie. In: *Religion und Geschichte des Alten Ägypten*. Weimar, 453–495.
- Müller, F. M. (1886): Metaphor as a mode of abstraction. *Fortnightly Review*, 46, 617–632.
- Neurath, O. (1936): *International Picture Language*. London.
- Nyíri K. (2000a): A 21. század filozófiája felé. In: *Filozófia az ezredfordulón*. szerk: Nyíri Kristóf. Budapest. 387–405.
- Nyíri K. (2000b): *A gondolkodás képelmélete*. http://www.fil.hu/uniworld/nyiri/ELTE_2000_conf/tlk.htm
- Nyíri K. (2000c): *Szavak, képek, tudáségsz*. http://www.fil.hu/uniworld/nyiri/tudnap2000_hu.htm
- Nyíri K. (2002a): *Az MMS „képfilozófiájához”*. http://21st.century.phil-inst.hu/2002_konf/hn3_kot/nyiri.pdf
- Nyíri K. (2002b): *Képjelentés és mobil kommunikáció*. Vázlat. http://21st.century.phil-inst.hu/2001_dec_konf/NYIRI_2.pdf
- Sander-Hansen, C. E. (1946): Die phonetischen Wortspiele des ältesten Ägyptischen. *Acta Orientalia*, 20, 1.
- Schenkel, W. (1976): The structure of hieroglyphic script. *Royal Anthropological Institute News*, Aug. No 15.
- Schenkel, W. (1981): Rebus-, Buchstabiersilben- und Konsonantenschrift. *GM*, 52, 83–93.
- Te Velde, H. (1977, 1988): Egyptian hieroglyphs as linguistic signs and metalinguistic informants. *Visible Religion*, VI, 169–179.
- Vickers, B. (1990): The Discrepancy between res and verba in Greek Alchemy. In: *Alchemy Revisited. Proceedings of the International Conference on the History of Alchemy at the University of Groningen*. 17–19 April 1989. Edited by Z. R.W.M. von Mertels. Leiden–New York–Kobenhavn–Köln. 21–33.

A vizuális költemények csoportosítása Nagy László alkotásai alapján

Az úgynevezett vizuális költészet körébe sorolható alkotások csoportját Terry Olivi és Petőfi S. János a multimedialitás felé vezető első lépést megtevő, sajátos verbális műfajként aposztrofálja. (Olivi és Petőfi, 1998) Petőfi paradigmaticus tipológiáját is az ide tartozó művek altípusa nyitja. (Petőfi, 2001, 62.) A verbális és képi összetevőből felépített kommunikátumoknak ezt az altípusát veszem vizsgálat alá.

A 'Szemiotikai szöveg' szép számban közölt írásokat a vizuális költészet különböző aspektusairól, többek között *Almási Évától* (Almás, 1994) és *Nagy Páltól*. Fónagy Iván meghatározásában például „a képvers a hangírás és a grafika sajátos szintézise. Nem mond le sem a jelenségek közvetlen ábrázolásáról, sem a nyelvi kifejezésről: betűkre bontott mondatokat rajzol”. (Idézi Nagy, 1996, 202.)

A Nagy Pál által leltárba vett klasszifikációk igyekeznek tekintettel lenni a képi összetevő alakjára és a verbális összetevő szintaxisára egyaránt. „A konkrét és vizuális költészet legteljesebb osztályozása ismereteim szerint – írja – *Peter Mayer*, angol költő és kritikus (a Sackner archívum megbízásából *Bob Cobbin* közreműködésével készült) klasszifikációja. Mayer hatvannégy(!)-féle vizuális költeményformát különböztet meg, melyeket különböző szempontok szerint csoportosít. (Például: alkotóelemek; elrendezés; az erre alkalmazott módszer; a média, amelyben a képvers megjelenik stb.)” (Nagy, 1996, 203.) Ezt követően megadja Mayer terjedelmes katalógusát.

Adott esetben mintha mégis a képi komponens formai megoldására kerülne a hangsúly. Ez bizonyos szempontból persze érthető, hiszen a vizuális költeményeket elsődlegesen alakzatokként percipiáljuk, elnevezésük szerint is. Kitűnő művében *Kilián István* például a régi magyar képversek következő fajtáit különbözteti meg (ezek egyúttal fejezetcímek is): A mágikus betűnégyzetektől az ember alakú kibusig (51); Akro-, mezo- és telesztichonok (91); Figurális mezosztichonok. Keresztek, rózsák, tulipánok, rejtett monogramok a szövegben (117); Háló, harmonika, háromszög, zászló, labirintus (175); Kerek, kör, óra és spirál (191); Keresztek (205); Püthagorász betűje: az üpszilon (219); Egy kétélű balta és egy sugárzó napkorong (223); Csillagok, szívek, kelyhek és egy korona (229); Virágok és koszorúk (259); Torony-, kapu-, rejtvény- és síremlékvers (289). (*Kilián*, 1998) Csoportosításában mintegy 112 művet mutat be, melyek feldolgozását rövid magyarázatok és hasznos glosszárium is segíti.

A vizsgálandó altípusba tartozó műveket a következőképpen jellemzi Petőfi (Petőfi, 2001, 62.): „Adva van egy – nem egy kommunikátum interpretálása eredményeként létrejövő / létrehozott – relátum. Az alkotó azt egy olyan ['Kp-vb' típusú] képi-verbális vehikulumban juttatja kifejezésre, amelynek mindkét – azaz mind a verbális, mind magából a verbális materiából felépített képi – komponense az ő alkotása. A létrehozott vehikulumban a két komponens egymástól elválaszthatatlan, ennek következtében azok befogadása csak egyidejűleg történhet”.

Az (1) / 'Kp – vb' (ahol 'KP' = képi, 'VB' = verbális) altípus 'bemenet'-ét tehát egy relátum, 'kimenet'-ét pedig egy képi-verbális vehikulum alkotja. A definíció alapján az altípussal kapcsolatos kérdések ekként merülnek fel: (i) a vizuális vehikulum domináns

elemei verbális nyelvi elemek-e (vagy sem); (ii) a vizuális vehikulum domináns verbális elemei alapvetően mely szövegszinte(ke)n értelmezhetők; (iii) interpretálható-e ’külön’ (’önmagában’) is a verbális vehikulum és formamodell(je)ként a vizuális összetevő; (iv) milyen összefüggések, relációk mutathatók ki a verbális komponens adott szövegszint(ek)en értelmezett domináns elemei és a képi komponens között; s végül (v) milyen elvárások alapján minősíthető (minősül) a komplex kommunikátum inkább még verbális vagy inkább már vizuális nyelvi szövegnek (grafikának)?

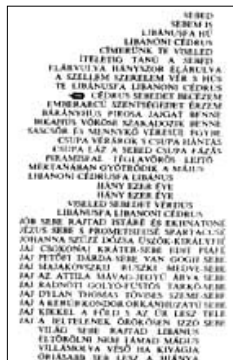
Ezekre a kérdésekre a kiválasztott művekhez fűzött kommentárokat követően próbálok válaszokat formálni. A ’dominancia’ kifejezés használatával kapcsolatban természetesen fölvetődhetnek aggályok, a példaelemzések azonban, úgy hiszem, legalább útbaigazítást nyújtanak értelmezését, érvényességi körét illetően. (A szövegszintek – a makro-, a közép-, a mikro- és a szubmikroszint, valamint a mediális alapelemek – meghatározását lásd például *Petőfi és Vass*, 1992, 190.)

Az (1) / ’Kp – vb’ altípus, illetőleg a vele kapcsolatban felmerült kérdések tanulmányozásához Nagy László bő kéttucatnyi, a vizuális költészet körébe sorolható alkotásából hatot választottam ki (Nagy, 1988), nem feltétlenül kötetbeli sorrendjükben. Többségük *’Képversek és betűképek’* (1973) címmel szerveződik ciklussá, s „jórészt azt a hangmódosulást készítik elő Nagy László költészetében, amely a játékos és groteszk elemek erősödését hozza a »lehetetlenért« hadban álló költő életművében”. (*Görömbei*, 1992, 365.) Ahol lehetőség volt rá, a végleges változatot igyekeztem az előzmények, vázlatok oldaláról is szemügyre venni. Nagy László vázlatai zömmel a *’Kísérlet a bánat ellen’* című kötetben (1980) jelentek meg, melyet „gyönyörűséges Képes Króniká”-nak nevez *Csoóri Sándor*. Mert „ha valaki végiglapozza ránk maradt spirálos füzetait: a versek, a műfordítások műhelynaplóit, a javított, az összefirkált kéziratlapok tömkelegét (...) egy újajta napló titkaiba pillanthat bele”. (*Csoóri*, 1980, 5.)

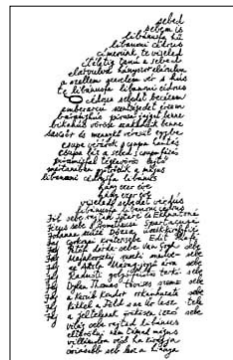
Kalligramma: *’Seb a cédruson’*

A *’Seb a cédruson’* az azonos című ciklus (1967–1973) nyitó darabja. Nyomtatott és kéziratos formáját lásd az 1. és a 2. ábrán.

Czine Mihály a következőket jegyezte fel keletkezéstörténetéről: „Író – olvasó találkozikon többször hallottam Nagy Lászlótól egy képverset a cédrusról. Elmondta »történetét« is. Van egy libanoni cédrusdarabja, azon van egy forradás. Egy emberalakra hasonlító seb. A sebet kivágta a fából, de az emberarc ott maradt, negatívban. A libanoni cédrus négyezer évet is megél: láthatta Mózeset, Jóbót, Jézust, Spartacust; népeket és történelmeket; sebetek és mindig sebetek. Ezt írta meg Nagy László a cédrus sebére hasonló képversben.” (*Czine*, 1981, 486.) A verbális anyag tehát a seb motívuma körül építkezik.



1. ábra



2. ábra

Görömbei András szerint „ez Nagy László legtökéletesebb képverse (...) Első változata még fát ábrázolt, a ‚Magányos cédrus’-t, a végleges változatban azonban a kalligramma profilból nézett emberi fejet és szemből nézett felsőtestet mutat (...)”. (Görömbei, 1992, 308.) A figurát a kézíraton kisbetűk, a nyomtatott változaton nagybetűk képezik, interpunkció nélkül. Homlokán elárulva a *József Attila*-i szellem és szerelem (‚Ars poetica’), alatta az áldozati állatok antropomorf sebe (‚BÁRÁNYHÚS PIROSA... / BIKAHÚS VÖRÖSE”). Vállát a történelem sorsfordító alakjainak neve (*Jób, Istár, Ekhnaton, Jézus, Prométheusz, Spartacus, Johanna, Dózsa*), törzsét tragikus sorsú alkotók neve (*Csokonai, Edit Piaf, Petőfi, Van Gogh, Majakovszkij, Attila, Radnóti, Dylan Thomas és Kondor*), karjait pedig a JAJ és a SEBE szövegszavak alakítják. Az utolsó tétel a ‚jeltelenek’-é. A költeményben „folytatódik a ‚Himnusz...’ kötet portréverseiben megkezdett számbavétel, a lírai hős magányos áldozatvállalására hasonló magatartást mutató elődök felsorolása, már egyre szélesebb művelődési körben (...)”. (Tolcsvai Nagy, 1998, 137.) Sebük a világ sebe.

A mű összetevői közül a vizuális vehikulum domináns elemei verbális nyelvi elemek, melyek a szöveg valamennyi szintjén, a kompozícióegységek makroszintjén is értelmezhetők, illetőleg definiálhatók. Mindkét összetevő, úgy-ahogy, interpretálható ’önmagában’ is. Összefüggésük inkább közvetlen, amit a félalagos portrét alkotó nevek révén és talán a cédrusdarab forradása által is a verbális matéria kellőképpen motivál. Szépen írt, illetőleg nyomtatott verbális szöveg, mely írás-, illetőleg szedés módjával emberi alakot formál.

A Nagy László-repertoár legtöbb darabja ilyen típusú vizuális alkotás. Például: ‚Árvácska sírverse’, ‚Bárános dedikáció’, ‚Jolinda’, ‚Húsvét’, ‚Kereszt az első szerelemre’, ‚pásztorablók’ stb. Az utóbbival kapcsolatban azonban szükségesnek tartom megjegyezni, hogy a művet nem egy adott relátum, hanem két vehikulum, és pedig *Korniss Dezső* két képe (a ‚Pásztorok’ és a ‚Rablók’) ihlette, ilyenformán inkább a (2) / ’Vb ← Kp’ jelzetű kommunikátumok körébe sorolható. (Típusjellemzőit lásd *Petőfi*, 2001, 63.)

Képversek

Az ‚Önarckép’

Az ‚Önarckép’ (3. ábra) a ‚Képversek és betűképek’ című ciklus (1973) nyitódarabja.



3. ábra

A vizuális vehikulumot többnyire betűk, szavak, terminus technicusok, illetőleg megnyilatkozásrészek konstituálják. A homlok ívét például a következő: „az iniciálék alkalmazását természetesen az őstipográfus is átvette a miniátoroktól”. A járomcsontot pedig

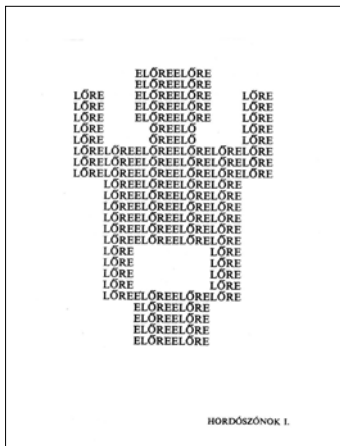
ezek: „kidomborodnak a dúc felületéből / befestékezve papirost / simogatva kapjuk a / metszet / nyomtatát”.

A verbális összetevő jelentésemegységei zömmel a nyomdászat, a tipográfia mesterségéből származnak. De nem kizárólag, hiszen a latin betűs magyar szavak mellett előfordul benne cirillika is, vagy például a nyakrészben a „HUNGARIAN AIRLINES”, sőt még egy repülőgép piktogramja is látható a kompozíción. A tipográfia témakörébe tartozó elemekből nem sikerült koherens szöveget (re)konstruálnom, aminek oka lehet az is, hogy bizonyos rész(let)ek nehezen vagy egyáltalán nem olvashatók, betűzhetők ki (még képszerkesztővel sem). A szóban forgó egységek ilyenformán inkább csak a szöveg közép-szintjének elemeiként, kommunikációegység-összetevőkként (esetleg kommunikáció-egységekként) értelmezhetők, illetőleg definiálhatók. Görömbei András szimbolikus interpretációjával mindazonáltal egyet lehet érteni, hogy tudniillik a kompozíció kifejezésre juttatja: „a költő azonos a szóval, portréját a benne kavargó millió nyelvi elem verssé formálása hitelesíti”. (Görömbei, 1992, 364.)

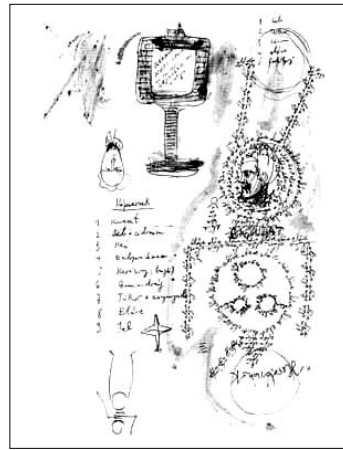
A képvers tematikusan többé-kevésbé együvé tartozó elemekből kialakított verbális összetevője ’önmagában’ legfeljebb szövegtörédekekként interpretálható, autonóm egész szöveggként azonban nem. A verbális és a vizuális réteg összefüggősége nem annyira közvetlen, mint inkább szimbolikus. Eltávolítva a grafikus összetevőt, a verbális rész(let)ek technológiai folyamatok, szakmai instrukciók stb. töredékes leírásaiként jelennek meg, melyek a szerző vonásaira, önarcképére nem utalnak, nem emlékeztetnek. A grafikai elemek interpretatív szerepe jelentékeny, kétségkívül a szerzőt reprezentálják.

A ‚Hordósónok I.‘

A ‚Hordósónok I.‘ a ‚Képversek és betűképek‘ című ciklus egyik darabja. (4. ábra) Az 5. ábrán egy 1971-ből való vázlata látható. (Nagy, 1980, 66.)



4. ábra



5. ábra

„Mások a szavakból is ki engedték csurogni a lelket, a vért – írja Csoóri Sándor –, ő pedig még a merev betűkbe is lelket lehelt. Így készítette el a ‚Hordósónok‘ kétváltozatú betűversét. Így a ‚Cégér‘-t, az ‚Oszlopos‘-t, az ‚Emberpár‘-t. Mert még a betűk mögött is valami lappangó emberi lényeket keresett. Jeleket, üzeneteket, sugalom-táviratokat”. (Csoóri, 1980, 5–6.)

A képversen egy nyilván hordón álló, föltartott kezű figura látható, az emberalakot a hars „előre” és a fals „löre” lexéma formázza. A ciklus darabjai közül a „tonális és vizuális líra-ság egységét a ‚Hordósónok I.‘ hozza olyan harmonikusan, hogy a jelentésszintézis hibát-

lanul érvényesül, a szöveg és íráskép egymást erősítve fejezi ki azt az ítéletet, hogy a szüntelenül szónokló, örökké mozgósító ember, akinek szavai nem hordoznak megfontolt tartalmat, kiüresíti, ellentétükbe fordítja a szavak értelmét”. (*Görömbei*, 1992, 365.)

Az 5. ábrán látható irkalapon fölül talán egy asztali tükör. (Inkább csak tippelni lehet rá.) Bal alsó sarkában vonalas, jobb oldalán az „előre” lexémából megformált, feje tetejére fordított figura, deréktájon férfiportréval, alatta az „ÖNTUDAT” olvasható. Alul, fölül verscímek. (Az alkotás grafikus formamodell-változatát lásd még a 9. ábrán.) E kép is mutat nem is egy föltartott kezű alakot, ekképp azonban akár egy ’dobogón dühöngő Schwarzenegger’ is lehetne a felső figura, így a ‚Hordószonek I.’ alakja is.

Ikertestvére a ‚Hordószonek II.’, melyet két sorban az „előre” lexéma hatszori megismétlése alkot, a második sorban tükörírással, azaz ’visszafele’ (vagy fordítva) olvashatóan. Kézírásos változata ugyancsak a 9. ábrán látható.

A képvers összetevői közül a vizuális vehikulum domináns elemei verbális nyelvi elemek, melyek szerkezetileg jószerével csak a szöveg mikroszintjén, a szóalakok szintjén értelmezhetők, illetőleg definiálhatók. A vizuális összetevő önmagában, úgy-ahogy, interpretálható. A két komponens összefüggése inkább szimbolikus, mint közvetlen. (Ezt megerősíteni látszik az ’ikrek’ (‚Hordószonek I. és ‚Hordószonek II.’) egybevetése egyrészt egymással, másrészt például az ugyancsak ember alakú ‚Seb a cédruson’ című művel.)

Betűkép(ek): ‚Cégér’

A ‚Cégér’ a ‚Képversek és betűképek’ című ciklus ötödik darabja. (6. ábra) A 7. ábrán egy 1971-ben keletkezett vázlatja látható. (Nagy, 1980, 63.)

A cégér lexéma a következőképpen szerepel az értelmező kéziszótárban:

cégér fn 1. Vmely mesterség jelvényeként haszn., rendsz. a műhely, üzlet stb. bejárata fölé kifüggesztett tárgy v. címerszerű ábrázolat. 2. pejor Ürügy, álcázás. Vminek a ~e alatt. | Reklám, hírverés. Jó bornak nem kell ~. [ném]

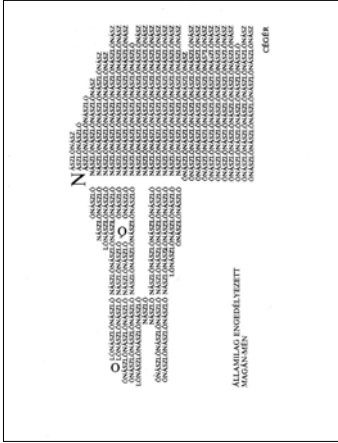
A 6. ábrán látható képvers cégér gyanánt ’kifüggesztett’ mént ábrázol. Kontúrjait, fejét, sörényét azonban nem valamely mesterség attribútumai töltik ki, illetve alkotják, hanem a Nagy László nevéből képzett betűkombinációk (úgy, hogy maga a név alighanem egyszer sem olvasható ki rendesen, például „ÓNÁSZLÓ” stb.). Vagyis e cégér a cégtulajdonosra, magára a költőre utal. Tudjuk, hogy Nagy László lírájának egyik leggyakoribb motívuma a ló (lásd például Vass, 1987–1988, 112.), s azt is, hogy a költő gyakran stilizálja magát a szerepébe (például ‚Búcsúzik a lovacska’). Ilyen értelemben ’önarckép’ a ‚Cégér’ is. Játékos, kesernyés, ironikus. Mert jobb oldalt alulról fölfelé nézve ez olvasható: „ÁLLAMILAG ENGEDÉLYEZETT MAGÁN-MÉN”.

Vázlatán (a 7. ábrán) mének láthatók, az egyik szárnyas, sörényét kézzel írt (szinte ki-vehetetlen) elemek alkotják. A lófejeken többé-kevésbé tisztán kiolvasható a mitologikus Orion név. Az „Államilag engedélyezett magánmén” folyóírással és nagybetűkkel is szerepel a skiccen, melynek további elemeit a cégtulajdonos nevének töredékei, szárnyaló „ditirambusz” és középen a „cégér” szó képezi.

A kompozíció összetevői közül a vizuális vehikulum domináns elemei verbális nyelvi elemek, amelyek azonban legfeljebb a mediális alapelemek szintjén, szubmikro-, illetőleg mikroszinten definiálhatók. Egymástól elválasztva sem a vizuális, sem a verbális vehikulum nem interpretálható adekvát módon. Összefüggésük szimbolikus.

Applikáció(k): ‚Az oszlopos’

‚Az oszlopos’ a ‚Képversek és betűképek’ című ciklus darabja. (8. ábra) A 9. ábrán egy 1973-ból való füzetlapon több formamodell-változata is látható. (Nagy, 1980, 101.)



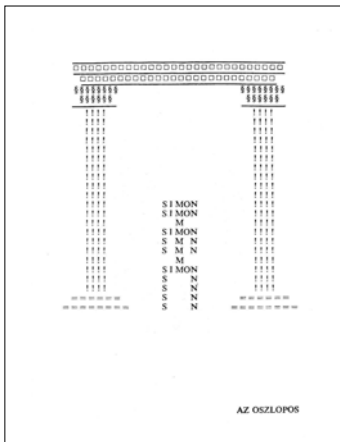
6. ábra



7. ábra

Simeon, mint ismeretes, egy 5. századi szíriai remete volt, aki hogy zavartalanul szemlélhesse a világot, kivonult a sivatagba, s évtizedekig élt egy nyolcvanlábnyi oszlopon. Tapasztalatairól nem sokat tudni ugyan, idővel mindenesetre a társadalomból kilépő, a világtól elvonuló ember jelképévé vált.

A kompozíció grafikai összetevője lényegében az írógépen található jelekből („!” „§” stb.) van megalkotva. Ezek egyike-másika nem a verbális, hanem más médium notációs rendszeréből származik (az „=” jel például a matematikáéból). Diadalkapu: egyenlőségjelekből konstruált talpakkal, felkiáltójelekből hengerített oszlopokkal, paragrafusjelekből faragott fejekkel, lénia-párkányzattal és □-oromdísszel. Alatta a diadalmasan magános Sim(e)on betűképe. Ezek alapján a mű szimbolikus interpretációja már többféleképpen is megalkotható.



8. ábra



9. ábra

A 9. ábrán bemutatott zsúfolt füzetlapon fölül-középen a ‚Hordószónok I.’ formamodell-változata látható, fölötte a ‚Hordószónok II.’ nagybetűs szövege. Mellette mindkét oldalon ‚Az oszlopos’ variációi: balra a figura betűváza, jobbra a figurát ölelő oszlopok,

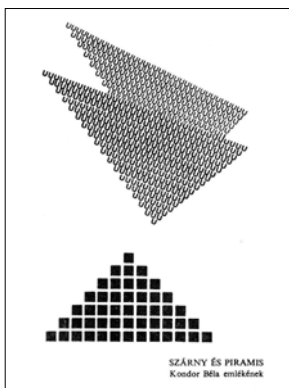
még timpanonnal (sőt zászlócskával is). Alattuk röpködő szárnyas emberi alakok, lovak, kutyák stb. A mű létrehozásának egy-egy fázisa jól nyomon követhető a skiccen.

A kompozíció összetevői közül a vizuális vehikulum domináns elemei nem verbális nyelvi elemek. Verbális rétegét egy morfológus szerkesztettségűnek tekinthető név alkotja. Önmagában adekvát módon nemigen interpretálható. Összefüggése a mű vizuális rétegével, illetőleg egészével motivált, közvetlen. Az interpretáció meghatározó tényezője alighanem a grafikai komponens.

Az efféle vizuális költemények, azt hiszem, rokonságban állnak többek közt a jelmondatokat vagy különböző feliratokat tartalmazó – bizonyos értelemben tehát diszkurzív-nak tekinthető – képzőművészeti alkotásokkal. Ez utóbbiakra számos példát találhatni. Kondor Béla az „Apokalipszis bábokkal és masinákkal” című karcán (1956) például ez olvasható: „BÉKÉT AZ EMBERISÉGNEK!”. (Kondor, 1987, 19.) Kass János „Cantata Profana” című színes rézkarcán (1966) pedig „A szarvassá változott fiú” című *Juhász Ferenc*-költemény egyes sorainak töredékei betűzhetők ki.

Elmélet, módszer és eszközök szakítóp próbája – a poézis és a piktúra határterületein.

Grafika: „Szárny és piramis”



10. ábra

A költő-képzőművész Nagy László és a(z) ímént is említett) rézkarc király-költő Kondor Béla barátsága közismert. A „Képversek és betűképek” közt vizuális alkotással is adózik Kondornak, mely a „Szárny és piramis Kondor Béla emlékének” címet viseli. (10. ábra)

A vizuális alkotás egyszerű és tiszta geometrikus idomokból építkezik. A címtől eltekintve nyelvi elemeket nem tartalmaz (ha a szárnyak U betű alakú vonalakból konstituálódnak is).

Görömbei szerint „a piramis és a szárny ellentétében fölsejlik az az »üzenet«, hogy bár elszállt a teremtő »arkangyal«, hatalmas műve kikezdehetetlenül áll az időben”. (Görömbei, 1992, 364.)

A művet vizuális nyelvi elemek dominálják, helyesebben alkotják – eltekintve a címtől. Megjegyzem, hogy a hallgatóim cím nélkül nemigen tudnak mit kezdeni a kompozícióval. A kép mindenestre Kondor Béla személyére, illetőleg piktúrájára utal.

A vizuális költemények csoportosítása. Párhuzamok és eltérések

Vizsgálataim eddigi eredményei alapján az (1) / ‘Kp – vb’ típusú alkotásoknak Nagy László életművében öt (helyesebben négy meg egy) fajtája különíthető el. Ezek a következők:

- kalligrammák – ide tartozik a ‚Seb a cédruson’;
- képvversek:
 - szintagmatikusan szerkesztett kompozíció – ide tartozik az ‚Önarckép’;
 - morfematikusan szerkesztett kompozíciók – ide tartozik a ‚Hordószonok I.’;
- betűkép vagy fonematikusan szerkesztett kompozíció – ide tartozik a ‚Cégér’;
- applikáció – ide tartozik ‚Az oszlopos’;
- grafika – ilyen a ‚Szárny és piramis’.

A vizuális költészet körébe a fentiek szerint a kalligrammák, a szintagmatikusan és morfematikusan szerkesztett képvversek tartoznának, valamint a fonematikusan szerkesztett betűkép. A ‚Szárny és piramis’ már inkább grafikának minősülhet, az applikáció pedig átmenetet képez a vizuális költemények és a grafika között.

Itt ismét Görömbeit idézem. Amikor Nagy László „a Képvversek és betűképek első darabjait – ‚Önarckép’, ‚Húsvét’, ‚Kés’, ‚Jolinda’, ‚Cégér’, ‚Emberpár’ – az Új Írás 1973 / 7-es számában közölte, még alcímmel »mentegette« játékaikat (...)” (Görömbei, 1992, 364.) Az alcím ez volt: ‚Készítettem tipográfiai feladatul az Iparművészeti Főiskola másodéves grafikusainak’.

A vizuális költeményeknek Papp Tibor a következő felosztását nyújtja (Papp, 1998, 9–13.):

- statikus vizuális költemények:
 - kétdimenziós vizuális költemények;
 - háromdimenziós vizuális költemények;
- dinamikus vizuális művek.

A kétdimenziós vizuális művek rendezőelve a következő lehet:

– topo-logikus: azt jelenti, hogy az olvasó a vizuális költeményben található szabályos mondatokat, mondatfoszlányokat, szócatokat, szótagokat vagy akár magányos betűket helyzeti adottságaik, grafikai analógiájuk vagy elszigeteltségük szerint kapcsolja egymáshoz vagy különíti el őket egymástól.

– ikono-logikus: az így alkotott művekben a szöveget (és a kiegészítésként esetleg hozzáadott nyomdai vagy grafikai elemeket) a költő úgy rendezi el a síkban, hogy a kialakult látvány felismerhető képmása legyen valaminek. *Apollinaire* óta ennek a vizuális formának kalligramma a neve (...) A kalligrammáknak négy csoportját különböztetjük meg.

– kalligramma 1: ide azok a művek tartoznak, amelyekben a nyelvi anyag lineáris és megfelel a normatív szintaxisnak (legtöbbjük hagyományosan szedett sorokban is megállja a helyét). A szöveg grafikai adottságainak kihasználásával megformált kép ezekben a művekben a nyelvi anyag mondandóját illusztrálja vagy ismétli meg.

– kalligramma 2: ezekben a művekben a képet megformáló szöveg megfelel a normatív szintaxisnak, de teljességében nem lineáris, ebből kifolyólag viszont nem tudjuk egyértelműen leszögezni: hol kezdődik és hol végződik a költemény olvasata.

– kalligramma 3: ezekben a művekben a kirajzolt kép szövege nem követi a normatív szintaxis követelményeit, részleteiben lineáris, azaz a jelentések egymásutánjában logikai folyamatot sejtet (...)

– kalligramma 4: itt a szöveg nem követi a normatív szintaxis követelményeit és részleteiben sem lineáris. Ezekben a művekben nincs mindig logikai összefüggés a kialakított kép és a felhasznált írásjelek, morféimák, szavak jelentése között.

– ikonoszintaxis: az idesorolható költeményekben a művet megformáló jelek grafikai hozzáadás nélkül ikonná átlényegült képet sugallnak (...)

– tipográfiai séma: ezekben a művekben az ikono-logikus szerkezethez rendelt kép szerepét egy absztrakt forma (például keresztretjvény, térkép, vasúti menetrendkönyv táblázata, labirintus stb.) helyettesíti (...)

– tychoszintaxis: a permutációt, a variálást teszi meg a vizuális költemény rendezőelvévé (...)

– antiszintaxis: az ide tartozó művek csak utalásokban emlékeztetnek (de minden eset-

ben emlékeztetnek) a nyelvre, a nyelv összetevőire vagy funkciójára. Minden ilyen mű határesetnek tekinthető, azonban a határnak mindig az irodalom felőli oldalán a helye, egyébként »értelmét« veszti, ugyanis csak irodalmilag pertinens, képzőművészetiileg nem.

– lettrista vizuális kompozíció: ebben az esetben az írott betű vagy a bármilyen jelkészletből kölcsönzött jel helyettesítheti a figuratív ábrákat és a geometrikus alapelemeket (...)

– koncept művek: ezek a költőben felvillanó vizuális ötlet látható nyomaként papírra vetett alkotások (...)

Papp Tibor kivonatosan ismertetett, illetőleg idézett felosztása alapján Nagy László itt vizsgált vizuális alkotásai a következő csoportokba tartoznak:

– topo-logikus mű: ‚Hordószónok I.‘

– kalligramma 1: ‚Seb a cédruson‘

– kalligramma 2: ‚Őnarckép‘

– kalligramma 4: ‚Az oszlopos‘ és ‚Szárny és piramis‘

– lettrista vizuális kompozíció: ‚Cégér‘.

A saját csoportosításom és Papp Tibor felosztása között úgy tűnik nem annyira, valamiféle oppozíció, mint inkább egyfajta harmónia érzékelhető. S csoportosításom könnyen fedésbe hozható Olivi és Petőfi S. János rendszerezésével is. (*Olivi és Petőfi S.*, 1998) Az eltérések a megközelítési módok és a vizsgálati kérdések különbségeiből adódhatnak. Akceptálhatónak tartom azonban Papp Tibornak egyebek mellett a következő megállapítását (is): „A vizuális költemények (...) abban is különböznek a képzőművészeti alkotásoktól, hogy lényegük szerint nem egyedi darabok, azaz elsősorban sokszorosítás révén jutnak el az olvasóhoz, s mint irodalmi mű, könyvoldallá (képernyővé) át-lényegült formában töltik be igazi szerepüket. A legtöbb vizuális költeménynek egyedi tárgyként nincs mítosza, ennek következményeképpen a sokszorosítás nem vesz el semmit az értékéből.” (*Papp*, 1998, 13.) Mert tény, hogy vizsgálataim alapján például a ‚Szárny és piramis‘ inkább már grafikának minősül, ugyanakkor tény az is, hogy e kompozíció Nagy László ‚Versek és versfordítások‘ című gyűjteményes kötetéből származik.

A három rendszerezés összeegyeztethetősége, ‚kompatibilitása‘ arra enged következtetni, hogy a bevezetőben megfogalmazott kérdések érvényesek, helyénvalóak, s talán alkalmas szempontokkal szolgálhatják a vizuális költői alkotások, tágabban a verbális és képi összetevőből felépített kommunikátumok lingvisztikai, illetőleg szövegteni indíttatású és érdekeltségű megközelítését, valamint további kutatását.

Az (1) / ‚Kp – vb‘ típus alosztályait magam a következőképpen jellemzem.

(1) / ‚Kp – vb‘ / (1): kalligrammák. Kalligramma az az (1) / ‚Kp – vb‘ típusjelű komplex kommunikátum, amelynek vizuális vehikulumát olyan verbális nyelvi egységek dominálják, melyek szintspecifikusan valamennyi szövegszinten definiálhatók és interpretálhatók, s a vizuális vehikulum, ha részlegesen is, rendszerint interpretálható önmagában.

– (1) / ‚Kp – vb‘ / (2): képversek. Képversnek minősül egy (1) / ‚Kp – vb‘ típusjelű komplex kommunikátum, ha vizuális vehikulumát olyan verbális nyelvi egységek dominálják, amelyek szintspecifikusan a szöveg mikroszintjén és / vagy a kommunikációegység-összetevők szintjén (morfematikusan és / vagy szintagmatikusan) definiálhatók, s a vizuális vehikulum, ha részlegesen is, általában interpretálható önmagában.

– (1) / ‚Kp – vb‘ / (3): betűképek. Betűkép az az (1) / ‚Kp – vb‘ típusjelű komplex kommunikátum, amelynek vizuális vehikulumát olyan verbális nyelvi elemek dominálják, melyek szintspecifikusan a mediális alapelemek szintjén (szubmikro-, illetőleg mikro-szinten) definiálhatók, s egymástól elválasztva sem a vizuális, sem a verbális vehikulum nem interpretálható adekvát módon.

– (1) / ‚Kp – vb‘ / (4): applikációk. Applikáció az az (1) / ‚Kp – vb‘ típusjelű komplex kommunikátum, amelynek vizuális vehikulumát nem verbális nyelvi elemek dominálják,

s szemben a vizuális vehikulummal, a verbális elemek önmagukban rendszerint nem interpretálhatók.

(1) / 'Kp – vb' / (5): grafika. Grafikának minősül egy komplex kommunikátum, ha vizuális vehikulumát nem verbális nyelvi elemek dominálják, illetőleg verbális nyelvi elemek minimálisan (esetleg csak címszerűen) fordulnak elő benne.

(Az áthúzott karakterekkel azt kívánom kifejezésre juttatni, hogy az ilyen jellegű műveket, illetőleg szóban forgó csoportjukat nem sorolom az (1) / 'Kp – vb' típusjelű komplex kommunikátumok közé.)

Irodalom

- Almási Éva (1994): Adalékok képversek kreatív-produktív megközelítéséhez. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 7. A multimediális kommunikátumok szemiotikai textológiai megközelítéséhez*. JGYTF Kiadó, Szeged, 131–142.
- Czine Mihály (1981): *Nép és irodalom*. Magvető, Budapest. 486.
- Csoóri Sándor (1980): Nagy László képes krónikája. In: Nagy László: *Kísérlet a bánat ellen*. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 5–6.
- Görömbei András (1992): *Nagy László költészete*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Kilián István (1998): *Vizuális költészet Magyarországon I. A régi magyar képvers*. Felsőmagyarország Kiadó – Magyar Műhely Kiadó, Miskolc – Budapest.
- Kondor Béla (1987): *Angyal a város felett*. Összegyűjtött versek Kondor-képekkel. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács Zsolt – L. Simon László (1998, szerk.): *Vizuális költészet Magyarországon II. Válogatás a 20. századi vizuális költészetből*. Felsőmagyarország Kiadó – Magyar Műhely Kiadó, Miskolc – Budapest.
- Nagy László (1980): *Kísérlet a bánat ellen*. Összeállította Szécsi Margit. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy László (1988): *Összegyűjtött versek*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Nagy Pál (1996): A vizuális költészet. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 9. A szemiotikai szövegteni kutatás diszciplináris környezetéhez (I)*. JGYTF Kiadó, Szeged. 202–222.
- Olívi, Terry – Petőfi S. János (1998): A nyelv materialitásáról. A vizuális költészet mint első lépés a multimediálitás felé. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegten 11. A szemiotikai szövegteni kutatás diszciplináris környezetéhez (III)*. JGYF Kiadó, Szeged. 97–108.
- Papp Tibor (1998): Ige és kép. Bevezető a magyar vizuális költemények huszadik századi antológiájához. In: Kovács Zsolt – L. Simon László (szerk.): *Vizuális költészet Magyarországon II. Válogatás a 20. századi vizuális költészetből*. Felsőmagyarország Kiadó – Magyar Műhely Kiadó, Miskolc – Budapest. 7–14.
- Petőfi S. János (2001): A verbális és képi összetevőből felépített kommunikátumok tipológiájához. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegten 14. 0. A szövegteni kutatás általános kérdései. 1. Kép és szöveg. 2. Kommunikáció a médiában*. JGYF Kiadó, Szeged. 61–66.
- Petőfi S. János – Vass László (1992): A szövegnyelvészet helye és feladata a szemiotikai textológiai kutatásban. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegten 5. Szövegteni kutatás: témák, eredmények, feladatok*. JGYTF Kiadó, Szeged. 177–195.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1998): *Nagy László*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- Vass László (1987/1988): Szófaji frekvenciák és kulcsszók Nagy László lírájában. In: *Acta Academiae Paedagogicae Szegediensis, Series Linguistica, Litteraria et Aesthetica*, Szeged. 107–114.

Nemzetközi tendenciák a matematikai szöveges feladatok elméletében

Nagy figyelmet keltettek Magyarországon is azok a nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő eredmények, amelyek alapján egyesek PISA-sokról beszélnek, és radikális változásokat követelnek, míg mások az angolszász országoknak kedvező feladatok megoldottsági mutatóiból nem kívánnak messzemenő következtetéseket levonni.

Feltűnő, hogy míg például a PISA-mérés egyes feladatait tekintve csekély különbségek vannak az országok között (ezek az egyszerűbb feladatok, amelyek megoldottságának szoros sorrendjében Magyarország általában jó helyen áll), addig más feladatok széthúzzák a mezőnyt, és éppen ezeknél figyelhető meg relatíve nagyobb lemaradásunk. (Vári, 2003) Az országok átlagai között jelentősebb különbségeket hozó feladatok általában közelebb állnak az „életszerűnek” nevezett problémákhoz, és a feladatok mechanikus, rutinszerű megoldása helyett valamilyen megoldási terv, stratégia kialakítását igénylik.

A matematika szerepe, célja az oktatásban

A matematikai szöveges problémák megoldását kísérő mentális folyamatok működésére fókuszáló kutatások messzire nyúlnak vissza. Pólya György, a kiváló magyar matematikus és pedagógus 1962-ben a matematikai szöveges feladatok megoldását vizsgálva a következőket fogalmazta meg: „A szöveges feladatok egyenletekkel történő megoldása közben a diákoknak a valós szituációt a matematika nyelvére kell lefordítaniuk. Mindez lehetőséget ad arra, hogy a diákok megtapasztalják a matematikai fogalmak és a valós dolgok között húzódó kapcsolatokat. De az így kapott kapcsolatokkal óvatosan kell bánni.” (Pólya, 1962)

A kilencvenes években sokasodtak meg azok a kutatások, amelyek azt vizsgálták, hogy a diákok iskolai környezetben matematikai szöveges feladatok megoldásakor mennyire és miként alkalmazzák (illetve hanyagolják el) a valós világról szerzett ismereteiket, tapasztalataikat. Az első eredmények sokkolóan hatottak. Rövid időn belül egyre több szakember kezdett a jelenség vizsgálatával foglalkozni.

Az eltelt több mint tíz év alatt számos olyan kutatási eredmény született, melyek bővítéses bizonyítékokkal szolgálnak afelől, hogy a diákok iskolai környezetben, matematikai szöveges feladatok megoldása közben tendenciaszerűen elhanyagolják a valóság-közelebi megfontolásokat, és probléma-megoldásukból kizárják a valós világról szerzett ismereteiket, tapasztalataikat. Sőt, az tapasztalható, hogy a józan ész logikáját, a realisztikus megfontolásokat a diákok egy átlagos szöveges feladat megoldásában inkább ártalmasnak, mint hasznosnak vélik.

A téma népszerűsége feltehetőleg annak a disszonanciának is tulajdonítható, mely – a kutatások szerint – a matematikaoktatás célkitűzései és a matematikaoktatás eredményei között fennáll. Az iskolai matematika tantárgy egyik legfontosabb, nemzetközi és hazai

fórumokon egyaránt deklarált szerepe, hogy felkészítse a diákokat az életben való eligazodásra életszerű problémák megismerésével és azok megoldásának begyakorlásával. „Alapvető célunk a megértésen alapuló gondolkodás fejlesztése, a valóságos szituációk és a matematikai modellek közötti kétirányú út megismertetése, és azok használatának fokozatos kialakítása” – olvashatjuk a Nemzeti Alaptantervben. (NAT, 1995) Ezzel egybevág az a nemzetközi megállapítás is, miszerint „a modern matematikaoktatás fő célkitűzése, hogy felkészítse az embereket az úgynevezett való életből vett feladatok megoldására”. (Wyndhamn és Säljö, 1997)

A hagyományos matematikaoktatással szembeni kritikák leggyakrabban a matematikaoktatás módszertanát és céljait (céltalanságát) támadják. A 20. század második felében meginduló matematikaoktatási reformmozgalmak közös törekvése, hogy az iskolai matematikaoktatás a gondolkodási fejlesztésére, az értelem kiművelésére koncentráljon, valamint az életben hasznosítható tudást közvetítsen. (Csapó, 2003) Ezek a törekvések azt is jelentik egyben, hogy a korábban szinte kizárólag tartalmi reformok helyett a figyelem a matematikaoktatási folyamatok, a tanulók felé irányul.

Romberg (1992, idézi Csikos és Dobi, 2001) szerint a tantárgyi változások egyik motorja az üzleti élet lehet. Azaz egy késleltetett visszacsatolás által a közoktatásnak rá kell döb-

A magyar közoktatásban felfedezhető az a törekvés, hogy a nagymennyiségű ismeretanyag átadása helyett a produktív képességek fejlesztése kerüljön középpontba. A matematikára vonatkoztatva ez a változás azt eredményezheti, hogy az egyenletek, az algoritmikus, szimbólumokkal számoló feladatok helyett a szöveges, valós környezetbe ágyazott problémák kerülnek előtérbe, melyek a „valóság-moddellező” és a „probléma-megoldó” elvárásoknak egyaránt eleget tesznek.

bennie arra, hogy napjaink munkaerőpiacán az elemzők, problémalátók, -megoldók iránt nagy a kereslet, ezen képességeknek nagy a piaci értéke, tehát az oktatásban egyre nagyobb hangsúlyt érdemes fektetni az ilyen jellegű képességek kiművelésére.

Számos ország matematika oktatása jelentős változásokon ment át az elmúlt 50 évben. Ambrus András 'Nemzetközi tendenciák a matematika oktatásában' című műve nyomán az alábbiakban a témánkat legmarkánsabban érintő irányzatokról szövegek dióhéjban.

Az 1960-as években a matematika-didaktikát az „Új Matematika” névvel fémjelzett irányzat mozdította ki addigi stabil medréből. A számos országban elterjedt irányzat a matematikát zárt, deduktív rendszerként, a matematikai struktúrákat szem előtt tartva, a szaknyelv és a szimbólumok használatát

hangsúlyozva, az absztrakt, felsőbb matematikának az általános és a középiskolába való levitelével tanította. Kritikája az az egységes tapasztalat, hogy az axiomatikus felépítésnek nincs létjogosultsága a középiskolában, csak a lokális logikai rendezésnek.

Hollandiából indult ki a „Realisztikus matematika” mint oktatási irányzat, melyben a „realisztikus” jelző nem szükségszerűen jelent valóságból vett jelenségeket, objektumokat, hanem a tanuló szempontjából abban az értelemben reális, realisztikus, hogy „elképzelhető, jelentéssel bíró” a számára. A fent már idézett Pólya György nevéhez kötődik a problémaorientált, -felvető matematikaoktatás, mely a nyolcvanas években leginkább az USA-ban terjedt el. De például Norvégiában is a középiskola utolsó három évében „problémaalkotás, modellalkotás” fejezetek szerepelnek a tankönyvekben, ahol a modellalkotás elnevezés a gyakorlati jellegű problémákra utal. Angliában a 10., 11. osztályokban egy tisztán matematikai probléma mellett egy alkalmazási problémát is önállóan fel kell dolgozniuk a diákoknak, a valós szituáció problémafelvetéseiből, problémamegoldásaiból esszét írnak.

Hazánkban is jelentős törekvések figyelhetők meg egy jobban használható és a világ

változásaival lépést tartó matematika formálására. A NAT a matematikaoktatás céljai és feladatai közül leginkább a megszerzett matematikatudás „világi”, iskolán kívüli használhatóságát, valamint az önálló gondolkodás, problémalátás fejlesztését, a problémamegoldói stratégiák elsajátításának fontosságát hangsúlyozza. Ambrus András és *Vancsó Ödön* (1998) a „gyakorlatorientált” jelzöt vezették be a magyar köztudatba, az egyoldalúan csak elméleti, absztrakt matematikaoktatással szemben.

Régóta ismert, és talán egyre szélesebb körben elfogadott elv (*Csapó*, 1992), hogy ma csaknem lehetetlen körülhatárolni azoknak az ismereteknek a körét, amelyekre a következő generációknak szükségük lesz. Egyre kevésbé tűnik definiálhatónak a jövőben szükséges készségek, képességek köre. Ami talán kétségbevonhatatlanul szükséges lesz pár évtized múlva is a hatékony információ-feldolgozáshoz, és így az életben való boldoguláshoz, az a tanulással kapcsolatos ismeretek és készségek megszerzése. A magyar közoktatásban felfedezhető az a törekvés, hogy a nagymennyiségű ismeretanyag átadása helyett a produktív képességek fejlesztése kerüljön középpontba. A matematikára vonatkoztatva ez a változás azt eredményezheti, hogy az egyenletek, az algoritmikus, szimbólumokkal számoló feladatok helyett a szöveges, valós környezetbe ágyazott problémák kerülnek előtérbe, melyek a „valóság-modellező” és a „probléma-megoldó” elvárásoknak egyaránt eleget tesznek.

Egyszerű, egy vagy több alpművelettel megoldható szöveges feladatok

Általánosnak mondható az a megfigyelés, hogy a tanulók jóval nehezebben oldanak meg szöveges problémákat, mint aritmetikai, számológ feladatokat. (*Vidákovich és Csapó*, 1998; *De Corte*, 2001; *Dobi*, 2002) Feltételezhető tehát, hogy a probléma megértése, illetve annak „matematikára fordítása” okoz nehézséget, ami figyelmünket a matematikai problémamegoldás folyamatának két fő szakasza (reprezentáció, kivitelezés) közül a probléma-reprezentáció vizsgálatára fordítja.

Probléma-reprezentáción a megoldási eljárás olyan mozzanatait értjük, melyek a probléma feltérképezésével, megértésével, matematikai műveletekre való fordításával, egy lehetséges megoldási terv készítésével állnak összefüggésben, míg a megvalósítás a reprezentáció során kitűzött aritmetikai, algebrai műveletek elvégzését jelenti. (*Mayer és Hegarty*, 1998)

A reprezentáció összetett halmazát a közelebbi megismerés végett tovább bonthatjuk a transláció, az integrálás, a tervezés folyamataira. A transláció a problémában szereplő minden fontos kijelentés reprezentációjának előállítását jelenti. Az integrálás a problémabeli helyzet felismerését, a problémában szereplő jelenségek egymáshoz való viszonyainak megállapítását foglalja magában. A tervezés a probléma megoldásának megszerzését jelenti.

Az a tény, hogy a tanulók sok esetben eredményesen szerkesztenek meg és hajtanak végre olyan számológ terveket, melyek a probléma helytelen reprezentálásán alapsznak, a transláció és az integrálás fontosságára és egyben nehézségeire mutat rá. Feltehető, hogy a problémamegoldás egyik kulcsa azokban a folyamatokban rejlik, amelyekben a tanulók a matematikai problémák megértésére törekcsenek, hiszen az esetek túlnyomó többségében a megvalósítás rutinszerű, de a reprezentáció nem az. Összességében azt állíthatjuk, hogy a matematikai feladatok megoldásában a probléma jelentésének felismerése a legkreatívabb mozzanat, és a megoldás sikeressége a helyes reprezentálási stratégia megválasztásán múlik. (*Mayer és Hegarty*, 1998)

Szöveges feladatnak mondhatunk minden olyan matematikai problémát, melyben valamely aritmetikai, algebrai feladat valós szituációba van ágyazva, és minden olyan életbeli problémát is, melynek megoldásához matematikai eljárások szükségesek. Az iskolában a tanulók számára kitűzött szöveges feladatok túlnyomó többsége az első csoportból

való, hiszen az iskola a matematikát témakörök szerint tanítja, és a szöveges feladatokat a matematikai eljárások begyakoroltatására használja. Az egyszerű, egy vagy több alpművelettel megoldható szöveges feladatokra irányuló kutatások fejlődéséből *Csikos Csaba* (2004) a következő elméleteket emeli ki jelentős állomásokként.

Az első mérőföldkönek *Kintsch* és *Greeno* (1985) elméletét tekinti, akik a matematikai szöveges feladatok megoldásának menetét számítógépes analógiával, algoritmikus úton modellezték. A hiányzó adat (a feladat kérdése) és a megfogalmazás jellege szerint számos feladattípust különböztettek meg. Leírták, hogy egy adott matematikai művelethez – a megfogalmazás lehetséges eseteit figyelembe véve – milyen lépések egymásutánjával történik a feladatmegoldás. A modell két fő jellegzetessége, hogy a feladatmegoldást szekvenciálisan, azaz az egymás utáni lépések sorozataként írja le, valamint figyelembe veszi a rövid távú memória korlátjait, azaz egyenes összefüggést feltételez a szükséges lépések száma és a feladatmegoldás nehézsége között. A modell egyik megkerülhetetlen hibája, hogy a feladatmegoldás a tartalom-függetlenségre épül, melynek cáfolatát számos kognitív pszichológiai kutatás támasztja alá. (*Csapó*, 2003)

A második állomást *Mayer* és *Hegarty* (1998) munkái fémjelzik. Szerintük a szöveges feladatok megoldása abban különbözik a nem szöveges feladatok megoldásától, hogy a helyes feladatmegoldásnak elengedhetetlen feltétele a probléma helyes reprezentálása, majd matematikára fordítása. A reprezentáció fontossága mellett a modell másik alapvető gondolata a feladatmegoldás folyamatának ciklusokkal, elágazásokkal való leírása, mely ciklusok és elágazások a feladat szövegének olvasása és a megoldási terv készítése között jelennek meg.

A feladatmegoldónak a problémához való viszonyulása szerint a megoldási stratégiák között két lényegesen eltérőt különböztetnek meg. A feladatmegoldók egyik csoportja a közvetlen translációs stratégiát követi, ami azt jelenti, hogy a szöveges feladatok megoldása során első lépésként a számokat és a kulcsszavakat ragadják ki a feladattól, és ennek alapján próbálnak aritmetikai műveleteket kitűzni. Ez a megközelítési mód röviden úgy foglалható össze, hogy „előbb számolunk, s csak azután gondolkodunk”, vagy utána sem. Azaz a kvalitatív megfontolásokat megelőzik a kvantitatív variálások.

A másik leírt megoldási eljárás a probléma-modellező stratégia. Azok a problémamegoldók, akik ezzel a megközelítéssel látnak munkához, először a problémában leírt helyzet megértésével foglalkoznak, majd a szituáció reprezentációján nyugvó megoldási tervet szerkesztenek. Ez esetben a probléma modellezése a probléma megértésén alapuló, elmélyülő racionális megközelítés, tehát a probléma-szituáció kvalitatív megértésének kialakításából áll. A matematikai probléma-modellezési eljárás követi a probléma-reprezentáció lépéseit (transzláció, integrálás, tervezés), és ezek helyes elvégzése vezet célhoz.

Mayer és *Hegarty* a szöveges problémák megoldásának kutatása alapján az alábbi konklúziót vonja le: „...a szöveges problémák megoldásbeli nehézségeinek forrása inkább a problémák reprezentálásában van, mint a megoldási eljárás végrehajtásában, a problémák reprezentálásának nehézsége inkább a kapcsolatteremtő kijelentések értelmezése, mint a kijelöléseké, a kapcsolatteremtő kijelentések értelmezési nehézségei pedig a közvetlen translációs stratégiával szemben a problémamodellező stratégia használatát kívánják.”

Mély struktúra, kontextus, tartalom

A szöveges feladatok megoldását kísérő folyamatok minél pontosabb megismerése véggett célravezető lehet a matematikai szöveges feladatok szerkezetében három szint megkülönböztetése egymástól: matematikai mély struktúra, kontextus és tartalom.

Matematikai mély struktúrán azt a szerkezetet értem, melyet adott esetben matematikai nyelvre lefordítva egy algebrai, aritmetikai matematikai jelekből álló példát kaphatunk. A mai matematika-oktatás a matematika órán alkalmazott szöveges feladatokat azok mély

struktúrája szerint csoportosítja, és egy-egy művelet (összeadás, kivonás, szorzás, osztás) megtanulása után a műveletvégzés begyakoroltatására használja. Annak ellenére, hogy a diákok az iskolában a szöveges feladatoknak a mélystruktúra szerinti felosztásával találkoznak, ők maguk ezt a csoportosítást igen nehezen tudják elvégezni. (Kercood, Zentall és Lee, 2003) Az alsó tagozat végére a diákok többsége gond nélkül oldja meg a szöveges feladatokként tált aritmetikai műveleteket. Ezt a tényt igazolják azok a kutatások, melyek a realisztikus feladatok mellett egy vagy két aritmetikai művelettel megoldható hagyományos feladatokat is alkalmaztak vizsgálataik során. (Verschaffel, De Corte és Lasure, 1994; Csikos, 2002, 2003; Russer és Stebler, 1997; Kelemen, 2004)

A szöveges feladatok kontextusán a feladatok prezentálásának körülményeit értjük, azaz a feladathelyzetre vonatkozó verbális és nem verbális kommunikációt. Butterworth (1993) szerint a kontextusnak nincs széles körben elfogadott definíciója, de a kontextuson mindnyájan egy bizonyos feladat megjelenésének fizikai, szociális és kulturális jellemzőit értjük.

A matematikai szöveges feladatok esetében a teljesítményt lényegesen nem befolyásoló kontextuális változó például, ha a valós világból való tudás alkalmazását kívánó tesztlap kiosztása előtt akár szóban, akár írásban, hosszabban vagy csak egy mondatban figyelmeztetjük a tanulókat, hogy a tesztlap tartalmazhat olyan feladatokat is, melyek megoldása nem rutinszerű, a valós világból való tapasztalatokat, vagy becslést igényel. A kísérleti eredmények azt mutatják, hogy ezek a figyelmeztetések hatástalanok voltak a diákoknak a teszten elért teljesítményére. (Russer és Stebler, 1997; Verschaffel, De Corte és Lasure, 1994; Verschaffel és De Corte, 1997) Ezzel együtt a kontextus szerepe a problémamegoldás sikerességében nem kétséges. A kontextus lényeges megváltoztatásának tekinthető, ha például az egyén nem az iskolai környezetben találkozik a problémával, hanem az iskolán kívüli világban. Számos kutatási eredmény támasztja alá azt a nem meglepő tényt, hogy a gyermekek valóságos szituációban sokkal természetesebben, könnyedén oldanak meg feladatokat, mint az iskolapadban. Gondolhatunk itt a játékgépek, a kártyajátékok, a számítógépes játékok világára, de ide tartozik a brazil cukorkaárús gyerekek esete (Nunes, Carraher, Carraher és Schliemann, 1985), akik az utcán a pénzt számolva természetes módon oldanak meg aritmetikai műveleteket.

Egy feladat tartalmi megjelenése konkrétan a feladat szövegére vonatkozó tulajdonság. A gondolkodás – de bármilyen más kognitív működés – tanítása sok esetben elvont tartalmi síkon történik annak reményében, hogy ezáltal a megtanult folyamatok nem kötődnek egy konkrét tartalomhoz, hanem könnyen transzferálható tudást eredményeznek, bár kevés bizonyíték van arra vonatkozólag, hogy ezek a programok hosszú távon valóban eredményesek lennének. (Csapó, 1996) Ezzel szemben köztudott, hogy a mély struktúrájukat tekintve izomorf feladatok közül azt tudjuk sikeresebben megoldani, amelyik familiárisabb témába van ágyazva. (Eysenck és Keane, 1997)

Példaként a „fordított kulcsszavas” szöveges feladatokat említem, melyek jellegzetessége a megszóvegezésükben rejlik, de logikailag ez is a tartalom témakörébe sorolható. Fordított kulcsszavas feladatokon olyan problémákat értünk, melyekben a használandó műveletre vonatkozó kulcsszó, illetve a feladat által megkívánt művelet nem „egyirányú”.

A Mamut Moziban a 'Gyűrűk ura – A király visszatér' című filmre egy jegy 1290 Ft-ba kerül. A Corvin mozi jegyáránál ez 200 Ft-tal több. Ha hárman megyünk a Corvinba, a hármunk jegye összesen mennyibe kerül?

A feladat megfogalmazásában a „több” kulcsszó szerepel, a feladat matematikára fordításakor mégis a „” jelet kell alkalmazni. A fordított kulcsszavas feladatok terén történő kutatásokból az derül ki, hogy a diákok nagyobb valószínűséggel ontják el a fordított kulcsszavakkal leírt feladatokat, feltehetőleg azért, mert a kulcsszavakat és a számokat a szövegből kiragadó stratégiát alkalmazzák. (Stern, 1993; Mayer és Hegarty, 1998; Kelemen, 2004)

Realisztikus matematikai feladatok az iskolában

A „realisztikus” jelzőnek a matematikai szöveges feladatok világában nincs közösen elfogadott, jól definiált fogalma. Időről-időre felbukkan és újraértelmeződik az oktatás – azon belül a matematika oktatás – céljai között az életben használható tudás, az, hogy a diákok az iskola falai közül kikerülve kamatoztatni tudják az iskolában elsajátított ismereteket és képességeket. Ezzel párhuzamosan a realisztikus jelző is újra és újra előkerül, mindig kicsit másképp értelmezve a matematika-didaktika szaknyelvében.

Jelentése szerint a szó a legáltalánosabb értelemben arra utal, hogy a dolognak valamilyen értelemben köze van a valósághoz. Ez az értelmezés persze provokálja azt a kérdést, hogy mit értünk „valóság”-on. Kézenfekvő a valóságnak a filozófiai meghatározása helyett azt a hétköznapi megközelítést elfogadni, mely szerint a valóság az, amelyben élünk, és ennek alapján a valóságot leíró realisztikus matematikai feladatok az emberek mindennapi életében előforduló szituációkat írják le. De a gyerekek és a felnőttek világa nem azonos, tehát aszerint, hogy a gyermekek életében előfordulhat-e egy leírt szituáció, vagy sem, csoportosíthatjuk a realisztikusnak nevezett feladatokat. Ezen a ponton további kérdések merülhetnek fel: melyek a realisztikus feladatok? A diákok világából valók (Star Wars matricák eladása az osztálytársaknak), vagy azok, melyek olyan szituációkat írnak le, melyekkel majd az iskolából kikerülve, a felnőttek világában találkozhatnak (vásárlás a szupermarketben)? Egyes realisztikusnak nevezett matematikai problémák életszerű helyzetek, tevékenységek megtervezésére kéri a diákokat. Ilyen feladat például, hogy a szállítandó katonákat ossza be a rendelkezésre álló buszokba (*Carpenter, Lindquist, Matthews és Silver, 1983*), vagy rendeljen pizzát az osztálybulira. (*Kramarski, Mevarech és Lieberman, 2001*) Itt említendő a „Jasper-kalandok”, ahol a diák feladata egy folyami hajót megtervezése. (*Bransford, Zech és msai, 1996*) Szigorúan véve ezek a feladatok egy 8–14 éves gyermek számára nem realisztikusak, sőt irrealisztikusak, hiszen életében nem csinált ilyet, sem ehhez hasonlót. A környezetükben lévő felnőttek, szülei életén keresztül, esetleg filmek révén találkozhattak hasonló szituációkkal. Használhatóságuknak lehet, hogy épp ez a titka: a felnőttek világa vonzó és érdekes. Minden olyan dolog – legyen az akár egy matematika feladat –, ami hozzásegíti a gyermeket ahhoz, hogy ha csak játékból is, de felnőttnek érezheti magát, az vonzó és izgalmas a számára. Ezen a gondolatmeneten eljuthatunk addig, hogy a világot az iskolával kapcsolatos és az iskolával nem kapcsolatos halmazokra osztva, realisztikus minden, ami az iskolán kívüli, és realisztikus minden olyan matematika feladat, mely az iskola világában nem megszokott. Ez esetben kérdéses, hogy lehet-e az iskolába tömegesen bevinni olyan feladatokat, melyek az iskolában nem megszokottak...

A fogalom sokféle, esetenként nem is pontosan tisztázott meghatározásaiból három jelentősebb értelmezést emelnék ki. A „realisztikus” jelző hosszú ideig az absztrakt ellentétét jelentette a matematika-oktatásban. Azaz minden szimbólumok helyett szavakkal leírt, szituációba ágyazott matematika feladat realisztikusnak számított. Ekkor született oly sok, ma már klasszikusnak számító szöveges feladat, melyek annyiban bizonyultak nehezebbnek a szimbólumokkal leírt megfelelőiknél, hogy a diákoknak a szövegből kellett kinyerniük az adatokat és a kulcsszavakat, majd megtalálniuk a helyes elvégzendő műveletet.

Második hullámként a már korábban említett, Hollandiából eredő „Realisztikus matematika” irányzat szerint „realisztikus” a feladat, ha a diákok számára elképzelhető, jelenléssel bír. Az alkalmazott szöveges feladatok tehát konkrét, ismerős szituációba ágyazva kerültek a diákok elé.

A „realisztikus” jelző legújabb értelmezése szintén Hollandiában született, és *Verschaffel, De Corte és Lasure* 1994-es publikációja óta az érintett szakirodalomban azt jelenti, hogy bizonyos feladatok helyes megoldásához a diákoknak a valós, hétköznapi helyzetekben szerzett tapasztalataikat, ismereteiket feltétlenül aktivizálniuk kell. Tehát a „realisztikus” jelleg ezekben az esetekben a feladatnak nem a kontextusára, sem a tartal-

mára, hanem a megoldáshoz szükséges tudásemre és annak alkalmazására vonatkozik. A továbbiakban én is ebben az értelemben használom a realiztikus szót.

A realiztikus szöveges problémák vizsgálatával kapcsolatban három úttörő szerepet betöltő, megkerülhetetlen tanulmány említendő: Greer (1993), Verschaffel és De Corte Lasure (1994), Reusser és Stebler (1997). Jelentőségük – a kutatási eredmények mellett – abban óriási, hogy meghatároztak egy olyan módszertani rendszert, mellyel az addig sok esetben anekdotikus megfigyelések helyett empirikus módon, nemzetközi szinten vizsgálhatóvá vált a diákok iskolai környezetben történő realiztikus probléma-megoldása.

Az eredmények – melyeket számos nemzetközi és hazai (Csíkos, 2003a; Kelemen, 2004) kutatások erősítenek meg – azt mutatják, hogy a realiztikus feladatokra – feladattól függően – a diákok maximum 20–50 százaléká ad realiztikus reakciót.

Verschaffel és De Corte és Lasure (1994), a Leuven egyetem (Belgium) kutatóinak tíz párból álló feladatsora, „A realiztikus megmondások szerepe az iskolai szöveges feladatok megoldásában” (1) címmel megjelent publikáció által vált híressé. A cikkben bemutatott kutatás célja az volt, hogy az addig oly sokszor emlegetett problémát, miszerint a diákok a szöveges feladatok megoldásakor mellőzik a valós világ szabályszerűségeit, tudományosan elfogadható vizsgálat alá vegyék és az addig sok esetben tudományos szempontból elégtelen és anekdotikus véleményeket empirikus bizonyítékokon nyugvó tényekkel váltsák fel.

E célból az említett belga kutatók egy 10 feladatpárból álló tesztet készítettek. A párok egy standard feladtból és egy „becsapós” vagy a valós világgal összevetést igénylő problémából álltak. A standard feladatok egy vagy esetenként több aritmetikai művelet egymás utáni alkalmazásával könnyen megoldhatók voltak, míg a párhuzamos feladatok megoldását kísérő matematikai modellezés problémákat rejtett, legalábbis annak, aki azokat a valós világgal kapcsolatos információkat, melyeket a feladatok szövege tartalmazott, komolyan számításba vette. Bonyolult kódolási rendszer alapján a párhuzamos problémákra adott realiztikus reakciókat mérték. A kutatás egyik legfőbb jelentősége e 20 feladatnak a nemzetközi szinten való publikálása, és egyben bevezetése a szakmai köztudatba. A megjelenése után számos országban került sor e 10 feladat-pár adaptációjából álló teszt használatára. A nemzetközi összehasonlításokat lehetővé tevő felmérésekben többek közt svájci, belga, ír, kanadai, japán és magyar gyerekek szerepeltek. Az említett szerzők híres 10 feladatpárjából az egyik álljon itt példaképpen:

Standard feladat: Peti születésnapjára bulit szervezett a tizedik születésnapja alkalmából. 8 fiú és 4 lány barátját hívta meg. Hány barátját hívta meg Peti a születésnapjára?

Párhuzamos feladat: Karcsinak 5 barátja van, Gyurinak pedig 6. Karcsi és Gyuri úgy döntöttek, hogy együtt rendeznek egy bulit. Meghívták valamennyi barátjukat, akik mind el is jöttek. Hány barát volt ott a partin?

A teszt magyar reprodukciójáról Csíkos Csaba számolt be (Csíkos, 2003), aki 2003-ban egy 260 tanulóval álló mintán használta a nemzetközileg elfogadott mérőeszköz magyar változatát. A hazai kutatási eredmények belesznek a korábban elvégzett külföldi vizsgálatok által kijelölt intervallumba, ami számszerűen azt jelenti, hogy a tíz párhuzamos feladatra adott realiztikus válaszok átlaga 18,1 százalék, míg ugyanez az érték a Verschaffel és mtsai (1994) által vezetett kutatásban 16,3 százalék.

E nemzetközi kutatások együtt véve széleskörűnek és reprezentatívnak mondhatók, az eredmények pedig egybehangzóak ahhoz, hogy a tézist, miszerint a diákok között a matematikai szöveges feladatok megoldása közben erős a tendencia a realiztikus megmondások, illetve a valós világgal kapcsolatos ismeretek figyelmen kívül hagyására, bizonyítottan és elfogadottan tekintsük.

Osztálytermi szabályok

A tétel empirikus adatokkal való bizonyítása után a későbbi kutatások – mint ahogy azt Verschaffel és mtsai (1994) előirányzott kutatási célkitűzésésként meg is fogalmazták – a jelenség mélyén húzódó mozgatórugók, részletek feltárására összpontosítottak. A jelenség elemzésével foglalkozó „második kutatási generáció” egyik jelentős eleme a Reusser és Stebler (1997) által publikált, svájci szakemberek által végzett kutatássorozat. Céljuk a már megfigyelt és bizonyított, nem realiztikus meg gondolások és a valós világ kizárására vonatkozó tanulói tendenciák mélyén húzódó előítéletek, meggyőződések megismerése, vagyis az osztálytermi környezetben történő problémamegoldás jellegzetességeinek, szabályainak feltérképezése volt. Reusser és Stebler (1997) kísérletsorozatának első kísérlete Verschaffel és mtsai (1994) a már klasszikusnak mondható 10 feladat-párjára épült, kiegészítve a tesztlap alján elhelyezett, a feladatok nehézségéről, megoldhatóságáról érdeklődő kérdéssorral. A kísérletet beszélgetés követte, melynek témája két kérdés körül mozgott. Az egyik, hogy vajon mi annak az oka, hogy a diákokban fel sem merült, hogy esetleg a feladatok nem megoldhatóak. A másik pedig: vajon hogyan történhet az, hogy – mint utóbb kiderült – sok diák észrevette a nehézségeket, mégsem foglalkozott velük. A diákok vélekedései közül néhány példa:

„Azt gondoltam, hogy ez egy számolási feladat. Annak pedig mindenképpen kell, hogy legyen megoldása.”

„Soha nem futott még át az agyamon annak a gondolata, hogy megkérdőjelezzem egy feladat megoldhatóságát.”

„Mi ezelőtt soha nem oldottunk meg ilyen fajta feladatokat.”

„Észrevettem, hogy nem stimmel valami, de hát mégis csak meg kellett oldanom a feladatot. A matek könyvünkben nincsenek ilyen feladatok.”

A gyerekek többsége a feladatmegoldáshoz használt stratégiát a tapasztalatára alapozva választja ki. Ha egy stratégia jól funkcionált már több alkalommal, akkor az nagy valószínűséggel most is jó lesz. (*Carr és Jessup, 1995*)

A kísérlet eredményeként a kutatók a valós világ kizárására vonatkozó tanulói tendenciák mélyén húzódó előítéleteket, meggyőződéseket – *Nagy József* (2000) kifejezésével: metakognitív attitűdöket – egy, általában nem tudatosan működő szabályrendszerben foglalták össze:

- ne kérdezd meg, hogy vajon korrekt-e egy feladat, vagy nincs-e adathiány;
- fogadjuk el, hogy minden problémának van „helyes” megoldása;
- használd fel a feladat minden számadatát az eredmény kiszámolásához;
- ha úgy tűnik, hogy egy probléma nem eléggé egyértelmű, vagy nem megoldható, keress valami nyilvánvaló értelmezést a feladat szövege nyomán, illetve a matematikai műveletekre vonatkozó tudásod felhasználásával;
- ha nem érted a problémát, keress kulcsszavakat, vagy korábban már megoldott feladatokat, hogy meghatározd, hogy milyen műveletet kell végezni.

Az ismert nemzetközi kutatások alapján egy további szabállyal egészíthetjük ki:

- ez egy matek órai matek feladat, amelynek a valósághoz nincs semmi köze.

A kutatócsoport további kísérletei is a Verschaffel és mtsai (1994) által kidolgozott feladatsoron alapszanak. Egy 439 fős mintán vizsgálták azt, hogy két fontos tényező, az iskola-típus és a feladat kitérésének módja hogyan befolyásolja a realiztikus reakciók arányát.

E célból a kísérletben résztvevő osztályokat – és így az osztályokban tanuló diákokat – az iskolatípus szerint három csoportba sorolták: alapszint (Realschule), középhaladó (Secundarschule), haladó (Gymnasium).

A feladat-megoldási kontextust változtatva háromféle tesztet készítettek.

– teljes mértékben megegyező a Verschaffel és mtsai (1994) kutatók által használt eredeti feladatokat tartalmazó teszttel;

– a kutatássorozat első vizsgálatában szereplő mérőeszközöket alkalmazó teszt, azaz a feladatsor után pár kérdésben a példák minőségét (érthetőség, megoldhatóság) kellett a diákoknak értékelniük;

– vastag betűs figyelmeztetés állt a feladatsor előtt: „Légy figyelmes! Az alábbi feladatokból néhány nem is annyira könnyű, mint amilyenek látszik. Még az is előfordulhat, hogy bizonyos feladatoknak a megoldhatósága is kérdéses.”

Az eredményeket vizsgálva az állapítható meg, hogy a realisztikus reakciók száma szignifikáns kapcsolatot mutat az iskolai szinttel, vagyis „elitebb” iskolába járó diákok várhatóan kevésbé zárják ki a valóság alkalmazását matematikai problémák megoldásánál, illetve kevésbé jellemző rájuk az a meggyőződés, miszerint minden matematikai feladatnak biztosan van megoldása. Ez a kapcsolat magyarázható a feltételezhetően magasabb általános értelmi képességekkel, a jobb szövegértéssel, pontosabb problémalátással, és esetleg azzal az öntudatos bátorsággal, ami így írható le: „én egy jó iskola okos diákja vagyok”.

Ugyanez nem mondható el a feladatokat kísérő utasítások, kommentárok hatását mérő faktorról. Ez esetben egyáltalán nem mutatható ki kapcsolat a realisztikus reakciók számával. Azt mondhatjuk, hogy a matematikai feladatok megoldásakor a valóságban megismert dolgok figyelmen kívül hagyása olyan erős tendencia, amely ellenáll a tesztalapon szereplő bármiféle figyelemfelkeltő szöveg „súgó” hatásának. További kísérletekből kiderült, hogy a szóbeli figyelmeztetés sem eredményesebb. (*Verschaffel, Greer és De Corte, 2000*)

Reusser és Stebler (1997) kutatássorozatának utolsó kísérlete azt vizsgálta, hogy kimutatható-e kapcsolat a realisztikus reakciók és a diákoknak a megoldhatatlan vagy rosszul meghatározott, információ-hiányos feladatok terén szerzett tapasztalatai között. E tekintetben szignifikánsan pozitív és magas összefüggést találtak. Tehát azok a tanulók, akik osztálytermi környezetben már találkoztak nem megoldható vagy hiányos matematikai feladattal, nagy valószínűséggel jobban tudják alkalmazni a valós világ szabályait, és hangot adnak a feladatban rejlő problémáknak, a feladat megoldhatatlanságának.

A tapasztalatok a fejlesztés irányát abban jelölik meg, hogy ha a matematika oktatás meg akar felelni deklarált céljának, az életre való felkészítésnek, akkor annak szükséges és hatásos eszköze az, ha a matematika órán alkalmazott feladatok nem néhány típusból valók, hanem a feladatok struktúrája, tartalma és kontextusa szempontjából egyaránt széles palettáról kerülnek ki. Ennek megvalósításához elengedhetetlen, hogy az iskolai matematika oktatásban helyet kapjanak a valós világból kiemelt, esetenként rosszul, hiányosan meghatározott, vagy esetleg túl sok információt tartalmazó feladatok és megoldhatatlan problémák is.

Jegyzet

(1) Az eredeti angol cím: *Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problem.*

Irodalom

Ambrus András (2002): *Nemzetközi tendenciák a matematika oktatásában.* Háttér tanulmány az OKI Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont részére.

Ambrus András – Vancsó Ödön (1998): *Egy gyakorlatorientált matematikaoktatási modell a közoktatásban.* KOMA 1998.

Butterworth, G. (1993): Context and cognition in models of cognitive growth In: Light, P. és Butterworth, G. (szerk.): *Context and cognition.* Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, Hillsdale – New Jersey – Hove – London.

- Carpenter, T. P. – Lindquist, M. M. – Matthews, W. – Silver, E. A. (1983): Results of the third NAEP mathematics assessment: Secondary school. *Mathematics Teacher*, 76, 652–659.
- Carr, M. – Jessup, D. L. (1995): Cognitive and metacognitive predictors of mathematics strategy use. *Learning and Individual Differences*, 3, 235–247.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1996): Improving thinking through the content of teaching In: Hammers, J. H. M. – Van Luit, J. E. H. – Csapó Benő (szerk.): *Teaching and learning thinking skills*. Swets és Zeitlinger, Lisse – Abindon – Exton – Tokyo.
- Csapó Benő (2004): A tudás minősége. In: Csapó Benő: *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2002): Hány éves a kapitány? Matematikai szöveges feladatok megértése. *Iskolakultúra*, 12, 10–15.
- Csikos Csaba (2003): Egy hazai matematika felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8, 20–27.
- Csikos Csaba (2004): A metakogníció pedagógiai értelmezése. (megjelenés alatt) In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris, Budapest.
- Csikos Csaba – Dobi János (2001): Matematikai nevelés. In: Báthoty Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris, Budapest.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101, 413–434.
- Dobi János (2002): Megtanult és megértett matematikai tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest, Vince Kiadó.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Greer, B. (1993): The modeling perspective on wor(l)d problems. *Journal of Mathematical Behavior*, 12, 239–250.
- Kelemen Rita (2004): Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra*, 11, 28–38.
- Kercood S. – Zentall S.,S. – Lee, D. L. (2003): Focusing attention to deep structure in math problems: Effects on elementary education students with and without attentional deficits. *Learning and Individual Differences*, 14, 91–105.
- Kintsch, W. – Greeno, J. G. (1985): Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92, 109–129.
- Kramarski, B. – Mevarech, Z. R. – Lieberman, A. (2001): Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, 94, 292–300.
- Mayer, R. E. és Hegarty, M. (1998): A matematikai problémák megértésének folyamata. In: Sternberg, R. J. – Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest.
- McNeal, B. – Simon, M. A. (2000): Mathematics culture clash: Negotiating new classroom norms with prospective teachers. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, 475–509.
- Nagy József (2000): *XXI. századi nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAT (1995): *Nemzeti Alaptanterv*. Budapest, Korona Kiadó.
- Nunes, T. – Carraher, T. – Carraher, D. W. – Schliemann, A. (1985): Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 76, 21–29.
- Pólya György (1962): *Mathematical discovery*. Wiley, New York.
- Reusser, K. – Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution: The suspension of reality and sense-making in the culture of school mathematics. *Learning and Instruction*, 7, 309–328.
- Stern, E. (1993): What makes certain arithmetic word problems involving the comparison of sets so difficult for children? *Journal of Educational Psychology*, 1, 7–23.
- Vári Péter (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Verschaffel, L. – De Corte, E. (1997): Teaching mathematical modeling and problem-solving in the elementary school. A teaching experiment with fifth graders. *Journal for Research in Mathematics*, 28, 577–601.
- Verschaffel, L., De Corte, E. és Lasare, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic problems. *Learning and Instruction*, 4, 273–294.
- Verschaffel, L. – Greer, B. – De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger B.V., Lisse.
- Vidákovich Tibor – Csapó Benő (1998): A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése. In: Varga Lajos (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996/1997*. Oktatási Minisztérium, Budapest. 247–273.
- Wyndham, J. – Säljö, R. (1997): A szöveges feladatok és a matematikai megértés. *Iskolakultúra*, 12, 30–46.

Konstruktivizmus és drámapedagógia

Olyan pedagógiáról szeretnék most írni, amely az alkotás örömét adja diáknak és tanárnak is. Mégsem mond le a tanulás komolyságáról, nem infantilizál, nem parttalan játszadozás, hanem tudatos építkezés, szoros együttműködésen alapuló, tanuló-központú, élményszerű tanítás-tanulás. A modern drámapedagógiáról lesz szó.

A drámapedagógia több évtizede terjed nálunk is, de az utóbbi másfél évtizedben kialakította sajátos, helyi pedagógiai arculatát, amely a tanítási vagy kreatív dráma magyar változatát jelenti. Ez a pedagógia jelentős eredményeket tudhat magáénak a tanítási szemlélet és a módszertani fejlesztés terén egyaránt. Nem véletlen, hogy helyet követelt magának a NAT-ban és a kerettantervben is, és ma akár érettségizni is lehet belőle. Mi lehet ennek a pedagógiai metódusnak a titka, ami miatt sokan fordulnak hozzá bizalommal, vagy kíváncsisággal, de legalábbis óvatos mosollyal? Hipotézisünk szerint a tanítási dráma hiteles pedagógiaként való elfogadásának és hatékonyságának az alapja konstruktív pedagógiává válása. Kifejlődött egy új magyar drámapedagógiai iskola, mely elméletében és gyakorlatában is a konstruktivizmus ismérveit hordozza magában.

Írásomban ennek a pedagógiai alternatívának arra a sajátosságára szeretnék rávilágítani, amely nem csupán életképessé teszi a mai változékony időkben, de alkalmasnak mutatja a legfontosabb feladatra, amely többek között a mai kor tanítójára is vár, a világgép megváltoztatására.

Soha nem volt talán még ekkora szükségünk „a tudat forradalmá”-ra, ahogy *László Ervin* írja hasonló című könyvében. Az emberiség mostani élethelyzetét több szempontból is kritikus helyzetet mutat. Az anyagi világ szintjén ezt jelzi a környezet aggasztó állapota, ugyanakkor az ember fogyasztási vágyainak fokozott megnövekedése. Az emberi viszonyok szintjén az erőszak újra és újra felcsapó hullámai. S nem utolsó sorban az egyénre zúduló információ már-már feldolgozhatatlan mennyisége. Mindezekből következik a sürgős változtatás szükségessége. S ezek a folyamatok megindultak az élet különböző területein a filozófiától a fizikán át a politikáig. De mindegyik terület közül különös figyelem terelődik a pedagógiára. Hiszen a mai ember életidejének jelentős részét tanulással tölti. Tanulnunk kell, hogy alkalmazkodni tudjunk! Egyáltalán nem mindegy, hogy milyen módon tesszük ezt.

Magyarországon különösen nehéz a helyzet, ha a pedagógia modernizációjáról akarunk beszélni. Az elmúlt 15 évben négy reformot kellett átéljenek a pedagógusok és a diákok, és a rezignáltság foka ezzel kapcsolatban talán még a politikai apátiánál is nagyobb. A tanárok kiegészítő mutatói aggasztóan magasak, ahogy ezt már *Oláh Attila* vagy *Kocsis Mihály* kutatásai is igazolták. (*Oláh*, 1995; *Kocsis*, 2003) A tanulók iskolai élmény-szintje elkészerítően alacsony. *Vidovszky Gábor* pszichiáter, pedagógia-kutató szerint, és sajnos a saját pedagógusi és szülői tapasztalatom is ezt erősíti, „a magyarországi iskolák nagy része még ma is „oktatás-végrehajtási intézet” vagy „gyár”, melyben a gyerekek szenvedő alanyai az oktatási programoknak. Az iskolákban még mindig a lexiká-

lis ismeretek tanításának túlsúlya és frusztráló számonkérése a jellemző. Nevelés ürtügyén a gyerekeket durván minősítik, sértegetik, osztályozzák, rangsorolják, egymással szembeállítják, és egymás ellen kijátsszák. A tantestületi „kollektívák” civakodnak, és a pedagógusok feszültségei – a hierarchikusan felépített intézmények természetének megfelelően – a gyerekeken csattannak. A természetes vágyaikban, szükségleteikben (mozgás, játék, képességek kipróbálása, fantázia kiélése, elfogadó kapcsolatok iránti igény, intim barátságok kialakítása stb.) korlátozott gyerekek neurotizálódhatnak és/vagy agreszív vá válhatnak.” (Vidovszky, 1993, 8.)

Alátámasztják a fentieket *Csapó Benő* és munkatársai 1997 és 2000 közötti kutatásának eredményei, ahol a tantárgyi attitűdöket vizsgálták. (Csapó, 2002) E szerint, minél hosszabb ideig tanulnak egy tárgyat diákjaink, annál kevésbé kedvelik azt. Hasonló eredmény látszik kibontakozni annál a most folyó országos vizsgálatunknál, ahol a drámaórák mellett, kontroll tárgyakként a magyar-, a matematika- és a történelemórákon átélt flow-élmény szintjét mérjük kérdőívés felmérés segítségével. A flow-kutatás elméleti hátterét *Csikszentmihályi Mihály*, a Chicago-i egyetem pszichológia professzora dolgozta ki. (Csikszentmihályi, 1997) Magyarországon a flow mérési technikájának elterjesztését *Oláh Attilának* köszönhetjük. (Oláh, 1999) Csikszentmihályi, 'Flow – a tökéletes élmény pszichológiája' című könyvében kifejti, hogy az egyes ember személyiségének kiteljesedését, az egyéni képességek fejlesztését a tökéletes élményre való törekvés motiválja. (Csikszentmihályi, 1997) A flow, vagyis az áramlatban levés „a személyiség olyan működési állapota, amelynek gyakoriságával arányban lévő következmény a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, a boldogság átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése”. (Csikszentmihályi, 1997. 73.) Ezzel szemben ható tényezők az unalom és a szorongás. Akár egyik, akár másik irányba túlzottan kileng egy tanuló „élmény-ingája” számára az óra illetve a tanulás határfoka jelentősen romlik. Sajnos, tudjuk, hogy mindkét variáció gyakran van jelen iskoláinkban.

A fent említett problémákból adódó kihívások és az empirikus adatokból leszűrt következtetések egybehangozóan sürgetik a pedagógiai paradigmaváltást, ahogy ezt *Zsolnai József*, *Nagy József* és sokan mások is már jó ideje hangoztatják. (Zsolnai és Zsolnai, 1989; Nagy, 2000) Komprehenzív szemléletű iskolára van szükség, ahol tiszteletben tartják az emberi minőséget, nem csupán a differenciálás tekintetében, hanem alapvető élet-szükségletünk, a boldogságra és a fejlődésre való törekvés hatékony elősegítésével. Egyszerűnek látszó képlet, mégsem sikerül már jó ideje megoldani. Vajon mi hiányzik?

Egy új pedagógiai paradigma megvalósulásához alternatív megoldásokon keresztül vezet az út, és ezt az elmúlt harminc év iskolakísérletei és pedagógiai kutatásai is szorgalmazták. Láttuk ezt *Zsolnai József*, *Gáspár László*, illetve *Vastagh Zoltán* és mások munkáiban, a különböző reformpedagógiai irányzatok hazai megjelenésében. (Zsolnai, 2002; Gáspár, 1982; Vastagh, 1996) Ma Magyarországon több alternatíva látszik kibontakozni, ahogy ezt *Knausz Imre* megfogalmazza 'A tanítás mestersége' című könyvében, a kooperatív szisztémától a projektpedagógián át a tanítási drámáig. (Knausz, 2001)

Lehetne középiskolásokkal is játszani, akikkel a felnőtté válás dilemmáiról tanulunk egy osztályfőnöki órán, vagy általános iskolásokkal egy olyan iskolában, ahol együtt dolgozunk egy iskolafejlesztő koncepción, vagy akár ovisokkal, akik iskolába készülnek nagy-nagy várakozásokkal. Bár ebben az esetben könnyen lehet, hogy hamar előjönne Jancsi és Juliska mézeskalács házikója, és nehéz lenne megmenteni a játék során a „szerencsétlen” tanítónőt a kemencébe hajítástól.

Benda József szerint „a humanisztikus kooperatív tanulás lényege egy demokratikus tanulásszervezési eljárás, amely képessé teszi a gyerekeket az önálló, kényszernélküli, feladatvezérelt tanulásra. Eredményeiket a legkorszerűbb szervezetfejlesztési módszerek és a reformpedagógia eredményeinek integrációjával érik el, miközben bizalomteljes, együttműködő légkört teremtenek”. (*Benda*, 1993. 101.) A projektpedagógia képviselői igyekeznek olyan helyzeteket teremteni a tanulók számára, amelyek segítségével valódi élettapasztalatot szerezhetnek. Így válhat tanítójukká maga az élet. (*Hortobágyi*, 2002) *Knausz Imre* szerint „a felfedezéses tanulás nem arról szól, hogy egyedül hagyjuk a gyereket a problémával, csak arról, hogy gondolkodásra készítjük, lehetőséget biztosítunk számára, hogy a meglévő tudás és az új szituáció találkozásából, új, magasabb rendű tudással kerüljön ki”. (*Knausz*, 2001. 121.) *Vidovszky Gábor* pszichiáter „örömréningeket” tart. Véleménye szerint iskoláink többségében nem pusztán az a probléma, hogy halmozódhatnak a hátrányok, hanem a személyiségre nézve kimondottan veszélyes folyamatok játszódhatnak le. A depressziók kognitív szemlélete alapján kifejti, hogy ilyenkor „a háttérben a tanulás és emlékezet folyamatainak zavarai állnak, s ennek érzelmi zavar a következménye. Ebből depressziós spirál alakulhat ki, amikor az egyén negatív irányban torzítva észleli a valóságot és önmagát, negatív emóciói lesznek, s ettől a kognitív működések tovább torzulnak”. (*Vidovszky*, 1993. 82.) Ezzel szemben az általa alkalmazott „Örömréning” „boldogság-spirált” hozhat működésbe, amelynek segítségével „módosítható neveltetésünk és eddigi tapasztalataink túlsúlya. Begyakorolható, hogy a múltunkból a jót idézzük fel, a jelenben észlelésünket a pozitívumra irányítsuk, s a jövőt elképzelve az optimista gondolatoknál, derűs képeknél időzzünk el.” (*Vidovszky*, 1993. 82.)

Ahhoz, hogy a pedagógiai alternatívák bármelyikéből, vagy a szintézisükből a mai pedagógiai gyakorlathoz képest egy működőképesebb „alternatív pedagógia” bontakozhasson ki, kidolgozott filozófiára, egyértelmű fogalomrendszerre, gyakorlatias módszertanra, taneszközökre és tanárképzésre van szükség. Olyan tanárokat kell képezni, akik már képesek az új paradigma alapján hatékonyan gondolkodni és hitelesen cselekedni.

A mai magyar pedagógiai gondolkodásban létezik egy olyan pedagógiai filozófia, amely új hitvallásunkká válhat. Az egyetemes tudományfejlődéssel teljesen egy időben, már a nyolcvanas években kirajzolódott egy új, konstruktív pedagógia körvonala, elsősorban *Zsolnai József* munkáiban. (*Zsolnai*, 2001) A kilencvenes évek pedig egy de facto konstruktív pedagógiai gondolkodásmód megjelenését hozták, ahogyan erről elsősorban *Nahalka István*, illetve *Feketéné Szakos Éva*, valamint *Knausz Imre* publikációi beszámolnak. (*Nahalka*, 1997, 2001; *Feketéné*, 2002; *Knausz*, 2001) Ezt a filozófiát egyre több területen szeretnék alkalmazni a természettudományos neveléstől, a történelemtanításon át a felnőttképzésig. Minden együtt van ebben a gondolkodásmódban, amely egy korszerű pedagógiát jellemez, az „adaptivitástól” a „differenciáltságon” át a „konceptuális váltásokig”.

Ehhez képest azonban a valóságban hol tartunk ma? Nemrég kezembe került egy fiatal hölgy naplórészlete. Az illető most végzős, lelkes tanárjelölt. Természetesen rendkívüli kíváncsisággal olvastam a szöveget, és most, az ő engedélyével, szeretném felidézni Önöknek:

„2005. október 6. Nyolc tanárjelölt lép megszeppenve a tanterembe. Első hospitálási napjuk egy iskolában. Nem akárhol. Az egyetem bemutató iskolájában, egy első osztályban. Talán mindenkiben felvillan egy kép. A saját első osztályáról, tanítójáról, vagy a gyermekéről. A gyerekek kissé álmosan csomagolják táskájukból a könyveiket, füzeteket. Nincs nagy lármá, futkározás, korán van. Ő 8-kor kezdődik a tanítás. A tanítónő az asztalánál ül, valami fontosat írhat, mert nem néz fel a tanárjelöltek érkezésekor. Az újonnan érkezett gyerekek a terembe lépéskor csendesesen a helyükre mennek, és elkezdnek pakolni. A „kistanárok” sorban a tanítónő elé járulnak, bemutatkoznak. Helyet kapnak az utolsó sorban.

A tanítónő körbesétálja az osztályát. Az utolsó sorban egy táskát leesett a földre a polcra. A tanítónő átlépi, folytatja szigorú szemlélését. Körbeérve megáll az osztály előtt, ekkor figyelme a gyerekek felé fordul.

– Kinek a táskája van a földön? Ki nem tudta jól a helyére rakni?

Mindenki néz körbe tanácstalanul. Egy kisfiú végre meglátja a kék táskát hátul a pad mögött, és felismeri, hogy az bizony az övé. Pedig alaposan benyomkodta a kis polcra, amikor megérkezett, de most mégis a földön van. Gyorsan hátramegy, visszateszi a helyére. Addig mindenki vár. Az egész osztály figyel. Őt nézik. Végre sikerül megoldania a huncut táskát dolgát.

– Ki kéne már pakolni a matematika könyvet! A füzeteknek is az asztalon kéne már lenniük! No, végre felébredtetek. Lacika, mi van nálad? Atya ég! Mi ez? Bicska? Kinek hoztad? A Bélának? No, add csak ide. Ezt most elveszem. Ilyet hogy hozhattál ide?! Hát igen, tőled kitelik.

– Na, álljatok fel, Babáim! Vigyázzba kéne már állni, Kata, neked is! Rosszul aludtál? – kérdi a tanító néni. Az Ő figyelme bizony mindenre kiterjed.

– No, forduljatok meg, köszönjétek szépen a vendégeinknek.

Ekkor csengetnek be. Olvasás az első óra, ilyenkor talán még frissek a gyerekek. Pörgős feladatok váltogatják egymást. Mindenki nagyon figyel. A padon sorban a kártya-be-tűk, azt emelgetik a magasba. Ha valaki el-akad, megállnak, megvárják, míg megtalálja a megoldást. A tanítónő komoly karmesterként vezényli az órát. Nincs pizsz, ritka a mosoly. Tanítás és tanulás van. A gyerekek lábcskái vidáman kalimpálnak a talaj fölött jó 20 cm-el. Felnőtt méretű székeik és asztalaik vannak. Mindőjük komoly iskolás, meg akar felelni a feladatnak. Hálásak minden kis mosolyért, jó szóért.

– Gyerünk már, gyerünk már! Sietni kell, nagyon lassúak vagytok! Nem végzünk így soha!

A tanítónő írásvetítón vetíti ki az egyik feladatot. Az juthat szóhoz, aki szépen jelentkezik, és felszólítják.

Az óra végén két kislány megy ki a teremből, és átlépnek egy leesett szalvétát. A tanítónő hirtelen a fenékükre passant, s kérdi tőlük:

– Lányok, miféle dolog átlépni valamin, és otthagyni a földön?” (Z. D. végzős főiskolai hallgató)

Kéri Katalin, pedagógiatörténettel foglalkozó pécsi kolléganőm jut eszembe, akitől először hallottam *Neil Postman* gondolatát, miszerint „a gyerekek kérdőjelként kezdik el az iskolát, és pontként fejezik be”.

Ez a naplórészlet lehetne egy drámaóra alaptémája is. A feszültség, amely indokolja a drámai mód választását, adott! Az óra lejátszódhatna felnőttekkel, akiket érdekel a pedagógia, mert például nem tudták még eldönteni, melyik iskolába járassák a gyermeküket. Vagy tanárjelöltekkel, akikkel tanítási módszereket akarunk vizsgálni. De lehetne középiskolásokkal is játszani, akikkel a felnőtté válás dilemmáiról tanulunk egy osztályfőnöki órán, vagy általános iskolásokkal egy olyan iskolában, ahol együtt dolgozunk egy iskolafejlesztő koncepción, vagy akár ovisokkal, akik iskolába készülnek nagy-nagy várakozásokkal. Bár, ebben az esetben könnyen lehet, hogy hamar előjönne Jancsi és Juliska

A résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat, és az élményszerű tanulási folyamat során bekövetkezhet a „megértés megváltozása”. (Kaposi, 2004) Emiatt van szükségünk ma különösképpen a „drámára”: mert képes olyan tanulási szituációk előidézésére, amelyekben a gondolkodás megváltozása bekövetkezhet. Nem agy mosással, nem manipulációval, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, szituatív tanulással.

mézeskalács házikója, és nehéz lenne megmenteni a játék során a „szerencsétlen” tanítónőt a kemencébe hajítástól.

De többek között ezért is beszélünk pedagógiáról, és nem csupán „drámáról”, mert a szakmailag megalapozott, tudatosan megtervezett és hozzáértéssel alkalmazott drámajátékokban a keletkezett feszültség felszínre hozható, elemezhető, az „elszabaduló pokol” veszélye nélkül, illetve azt kivédve a tudatosított keretjáték, a „maszk”, illetve szerephasznalat és a megfelelően kiválasztott fókusz, illetve fókusz távolság segítségével.

Ez különbözteti meg az elmúlt 15 évben Magyarországon is gyökeret vert és adaptálódott tanítási drámát rokon társaitól, a szabályjátékokra épülő gyakorlatoktól, a dramatizálástól és a színházzserű formáktól. Miközben, ahogy *Gavin Bolton* fogalmaz, a tanítási dráma felhasználja ezek eszközeit, sőt alkalomadtán ötvözi azokat, alapvetően más a funkciója. (*Bolton, 1979*) Az átgondolt és folyamatosan reflektált strukturáltság keretében határozott tanítási célokat kíván megvalósítani. Szándéka szerint a résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat, és az élményszerű tanulási folyamat során bekövetkezhet a „megértés megváltozása”. (*Kaposi, 2004*) Emiatt van szükségünk ma különösképpen a „drámára”: mert képes olyan tanulási szituációk előidézésére, amelyekben a gondolkodás megváltozása bekövetkezhet. Nem agymosással, nem manipulációval, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, szituatív tanúlással.

A dráma tehát élményeken keresztül dolgozik, s ahogy ezt a most folyó kutatás részeredményei már igazolják, a szakmailag megalapozottan előkészített drámaórák valóban jelentősen magasabb flow-értékeket eredményeznek a résztvevőknél, mint az egyéb tanórák. Ezek az eredmények elsősorban annak köszönhetőek, hogy az elmúlt tizenöt évben „felépülő magyar drámapedagógiai iskola” hatékony módszertani kereteket honosított meg, illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia megvalósításához, amelyek a hagyományos iskolai metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejlesztőképesebb pedagógiai szituációkat képesek teremteni.

Gyönyörűek az elméletek, és egyre meggyőzőbb a tudományos igényű kifejtés, de az általános gyakorlatban is megjelenő, a magyar pedagógiát megújító, áttörő erejű hatás, a radikális változás még várat magára. Iskoláinkban többségükben ugyanazok a tanárok, akik az eddigi paradigma szerint tanítottak, ugyanazokkal a módszerekkel tanítanak most is egy gyorsan változó és egyre félelmetesebb kihívásokat hozó világban. Ez az ellentmondás egyre nagyobb feszültségeket indukál. Meggyőződésünk szerint, a kor követelményeihez alkalmazkodó, megújított iskolához új metódusok szerint működő pedagógiára van szükség. Egy ilyen pedagógia lehet a konstruktív drámapedagógia, amely képes hatékony válaszokat adni korunk pedagógiai kihívásaira.

Irodalom

- Benda József (1993): *Humanisztikus Kooperatív Tanulás*. In: Vidovszky Gábor (szerk.): *Neveljünk, önnéveljünk örömmel*. IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft, Budapest. 101–105.
- Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, London.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1982): A szentlőrinci iskolakísérlet első szakasza. *Pedagógiai Szemle*, 9. 783.
- Hortobágyi Katalin (2002): *Projekt Kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kaposi László (2004, szerk.): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. Az Országos Bűnmegelőzési Központ és a Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs.
- László Ervin (2000): *A tudat forradalma*. Új Paradigma, Budapest.
- Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia –egy új paradigma a láthatáron. (I–III.). *Iskolakultúra*, 2–4.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oláh Attila (1995): *Szorongás, megküzdés és megküzdési potenciál.* Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*. 6–7.
- Vastagh Zoltán (1996, szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában.* JPTE Tanárképző Intézete, Pécs.
- Vidovszky Gábor (1993): *Neveljünk, öneveljünk örömmel!* IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft, Budapest.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1989): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2001, szerk.): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán.* Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.
- Zsolnai József (2002, szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program.* Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.



Az Iskolakultúra könyveiből

A racionalizációs gondolat a társadalomtudományokban és az irodalomban

A társadalomtudományokban meglévő racionalizációs felfogás jelen van az irodalomban, illetve az irodalomtudományban is. Munkám a teljesség igénye nélkül a racionalizációs gondolat megjelenését igyekszik megvizsgálni társadalomtudományi gondolkodók (Tönnies, Spengler) és irodalomárok (Szerb Antal, Babits Mihály) munkáiban.

Francis Fukuyama „A nagy szétbomlás” című könyvében felveti, hogy az egész 19. századi szociológia végeredményben tekinthető a Gemeinschaft típusú társadalmakból a Gesellschaft típusú társadalomba való átalakulásnak, vagyis a 19. századi szociológia fő kérdése a mezőgazdasági társadalomból az ipari társadalomba való átalakulás megmagyarázása. A mezőgazdasági társadalomból ipari társadalomba való átalakulás lényegében egy gazdasági átalakulás, amelynek alapja a racionalizáción alapuló ipari kapitalista termelés.

A racionalizáció

A racionalizáció egy olyan következetes és módszeres felfogása a világnak, amelynek célja a világban való könnyebb tájékozódás, és amely a maga következetessége és módszeressége révén az embert végső soron elidegeníti attól a világtól, amelyben a tájékozódást meg akarta könnyíteni. Így egy bizonyos mesterségesen létrejött folyamat maga alá gyűri a valóságot: az ész által uralt világ elidegeníti az embert attól a világtól, amely az ész által jön létre.

A racionalizációt a szekularizációs folyamat egyik eredményének tekinthetjük, amely által a vallásos meggyőződések elvesztik relevanciájukat a világ dolgainak megítélésében, és helyet adnak a racionálisan belátható következtetéseknek. A racionalizmus ebben az értelemben a következetesség, módszeresség szinonimája, amely a világot elsősorban az ésszel belátható, kauzális logikán keresztül közelíti meg.

A szociológiában racionalitás fogalma *Max Weber* óta használatos, aki a racionalizáción a világ „elvarázstalanodását” érti, ami abból adódik, hogy az ember a világot nem a hit által akarja birtokolni, hanem az ész által törekszik megérteni. A racionalizáció eredményeképpen ész által magyarázható világfelfogás keletkezik, amely annyiban tekinthető elfogadhatónak, amennyiben az ész szempontjait elfogadjuk. Weber szerint azonban a végsőkig végiggondolt racionalizmus végeredményben irracionalizmust szül, mert a világ megértése és ész általi megértése oda vezet, hogy a világ varázsát veszti.

Amikor a racionalizációs gondolatról beszélünk társadalomtudományban és irodalomtudományban, nem szabad elfelejtenünk, hogy a kifejezés neve csak a társadalomtudományokban használatos. Amikor a kifejezést az irodalomban is alkalmazzuk, akkor azon a társadalomtudományban ismert folyamat irodalmi, illetve irodalomtudományi megjelenését értjük.

Azt a hasonló – végeredményben racionalizációs gondolkodásmódon alapuló – logikát, amely az irodalomban és a társadalomtudományban megtalálható, már korábban vizsgáltuk *Szerb Antal* 'Utazás és holdvilág' című regényének kapcsán. (1) Itt a kapcsolat alapja a főszereplő, Mihály életérzése. Mihály életérzését Waldheim tudományos tisztasággal adja elő, miközben az etruszk művészetről beszél. Mihály attól szenved, hogy az emberben alapvetően jelen lévő irracionálitást a civilizáció kiszorítja, és értelmetlenné teszi. Mint ahogyan azt Waldheim az etruszk művészetben keresztül levezeti: a spengleri értelemben vett civilizáció előtti egység szétdarabolódott. A civilizáció belső logikája folytán felszámolja az irracionálitást. Ez az, ami Mihály számára élethetlenné teszi a világot.

Az 'Utazás és holdvilág' esetében a regény szövege felkínálta, hogy azt a racionalizációs elmélet szerint magyarázzuk. A jelen munka célja nem ilyen jellegű kapcsolatok keresése, hanem ugyanannak a gondolatnak két tudományterületen belüli megjelenésének bemutatása.

A racionalizációs gondolat a társadalomtudományban

Tönnies

Tönnies a mezőgazdasági társadalomból az ipari társadalomba való átalakulást két tipikus forma pontos meghatározásával próbálja meg leírni. A közösség és a hozzá tartozó lényegakarát tipikusan a mezőgazdasági társadalmakra jellemző. A társadalom pedig, valamint a belőle levezethető választóakarát, az ipari társadalomhoz köthető. A két tipikus forma egymásba alakulása egyfajta racionalizáció.

Tönnies szerint a közösség az emberi akaratból mint természetes állapotból indul ki. Ilyen az anya és gyermek közti kapcsolat, a férfi és nő közti kapcsolat és a testvérek egymás közti kapcsolata. A közösség tettekben és szavakban fejeződik ki, és a tárgyakra való vonatkozása csak másodlagos. A közösségi társulásra jellemző a mezőgazdasági termelés. A közösség tehát természetes, organikus emberi társulás.

A társadalom ezzel szemben olyan emberek közössége, akik békésen élnek egymás mellett, de nem állnak egymással lényegi kapcsolatban, el vannak választva egymástól. A társadalom nem vezethető le egy a priori és szükségszerűen meglévő egységből. A társadalomban mindenki egyedül van, és minden valamiféle ellenszolgáltatás fejében érhető el. A társadalomban a „csere mint egyesített és egyetlen cselekvés, a képzelt társadalmi akarat tartalma.” (2) A társadalmat az tartja életben, hogy mindenki függ mindenkitől, mert mindenki szeretne valamit cserélni. A pénzben tehát a társadalmiság jut kifejeződésre.

A közösségből vezethető le a lényegakarát. „A lényegakarát az emberi test pszichológiai ekvivalense, vagy az élet egységének princípiuma, amennyiben az életet a valóság azon formáinak gondoljuk, amelyhez a gondolkodás maga is tartozik.” (3) A lényegakarát az élet akarására, a táplálkozásra és a szaporodásra vonatkozik. A lényegakarát gyakorlatában a teljes ember vesz részt.

A társadalomból vezethető le a választóakarát. „A választóakarát magának a gondolkodásnak egyik képződménye, amelyet ennél fogva az előidézőjével – a gondolkodás szubjektumával – való viszonyon belül illet meg a tulajdonképpeni valóság.” (4) A választóakarát gondolatproduktum. „A választóakarát lehetősége tehát azon alapul, hogy a gondolkodás művei kitarthatnak egy jövőbeli magatartás vonatkozásában, és noha semmiek az őket megrögzítő és megőrző gondolkodáson kívül, mégis látszólag független egzisztenciájuk van.” (5) „A választóakarát formáinak összességét (...) gondolatok, vagyis szándékok, célok és eszközök olyan rendszereként kell értelmeznünk, melyeket az ember apparátusként hordoz a fejében, hogy azzal a valóságot felfogja és megragadja.” (6) A választóakarát soha nem tartozik az ember lényegéhez. A választóakarát azért jön létre, mert a produktív gondolkodás logikai gondolkodássá merevedik.

Tönnies a lényegakarát és a választó akarát egymásba alakulásáról a természetjog kapcsán beszél. Itt a római jog példáján mutatja be, hogy a családi jog, mint természetes (lé-

nyegakarattól levezethető) jog, hogyan alakult át (idegenült el) polgári joggá. A polgári jogban Tönnies egy racionálisabb, de az ember lényegétől távolabb lévő rendszert lát, amely rendszerrel az egyén nem tud teljes személyiségében azonosulni. „A jelen teória azt vallja, hogy minden, ami emberi akaratból fakad, vagy az alakítja, egyszerre természetes és mesterséges. Fejlődése során azonban a mesterséges a természetes rovására növekszik, annál inkább, minél inkább növekszik az akarat specifikusan emberi s kivált mentális erejének jelentősége és részvétele; míg végül a természetes bázistól való (relatív) szabadságig alakítva magát, ellentétbe is képes jutni vele.” (7)

„...Valójában egy racionális, tudományos, szabad jog csak azáltal lett lehetségessé, hogy az individuumok ténylegesen felszabadultak a család, a föld és a város, a babona és a hit, az öröklött hagyományos formák, a szokás és kötelesség minden köteléke alól. S ez volt a falusi és városi, alkotó és élvező közösségi háztartás, a földművelő közösség és a városi kézműves jellegű, szövetkezetben üzött, vallásosan patriotikusan folytatott művészet pusztulása. Ez volt az egoizmus, a pimaszság, a hazugság és a mesterkéeltség, a pénzsóvárság, élvezetvágy, becsvágy diadala, de természetesen azé a szemléletes, világos, józan tudományosságé is, amellyel a műveltek és tanultak az isteni és emberi dolgokkal szembezállni mertek.” (8)

„A racionalizmus kizárólag a kritikai megértés eredményeibe, tehát az »értelembé« vetett hit. Ha a korai időkben a credo quia absurdum volt a valóságmegközelítés alapelve, emögött az a bizonyosság rejlett, hogy a felfogható és a felfoghatatlan együttesen alkotják a világot, a természetet, melyet Giotto festett, melybe a misztikusok belemertek, és melybe az értelem csak annyiban hatolt bele, amennyiben az isten engedélyezte.”

Spengler

Spengler két tipikus világfelfogást különböztet meg egymástól. Az organikus vagy sorseszmen alapuló világfelfogást, illetve az anorganikus vagy oksági elven alapuló világfelfogást.

Az organikus logika sorsszerű, nélkülsz mindenféle kauzalitást és logikát. A természetből nő ki, mert a természethez hasonlóan élő, éppen ezért rokonságban van a természetivel. Az organikus logika minden létező ösztönszerű logikája. Az organikus logikából nő ki szerinte az apollóni lélek, amely a világ megismerésén alapul. Az organikus logika, és az apollóni lélek mellett Spengler az idő logikájának fogalmát is használja az élet belső bizonyosságaiából eredő formák leírására. Mindhárom fogalom

gyakorlatilag az emberi élet, az emberi világ egységes felfogását kísérli meg leírni. A világ valamiféle organikus egységként való megközelítéséből vezethető le a primitív kultúra, és egyáltalán a kultúra fogalma. A kultúra egy olyan élő és organikus rendszer, amely Spengler szerint az ember természethez fűződő viszonyából magyarázható.

Az anorganikus logika ezzel szemben a kauzalitáson alapul. Idegen a természetestől. Igazságai csak annyiban igazak, amennyiben a logikán belül maradunk, tehát igazságai nem egyetemes érvényűek. Az anorganikus logikából vezethető le a fausti lélek, amely a mindenséget intellektuálisan megérteni akarja, ez a logika végső igazságokat, a megértésen túlit keresi. Spengler a tér logikáját is használja ennek a gondolatkörnek a leírására. Ebben a fogalomban szintén tükröződik a kiszámíthatóság az ok-okozati szükségszerűségek jelenlétére, amely jellemzi ezt a Spengler által felállított második világmegközelítési módot. Ebből a világfelfogásból magyarázható a magaskultúrák emberének személyisége és a civilizáció fogalma is.

Spengler a történelem leírásánál a kultúra és a civilizáció fogalmait használja. A kultúra saját fejlődésének végén civilizációba alakul át. A civilizáció tehát végső állapot.

Minden kultúra a természettel lévő kapcsolat miatt a földművelés meghonosodásával van összefüggésben. A legfontosabb hasonlóság az egyes emberi kultúrák között, hogy minden kultúrában a primitív kultúra magas kultúrává alakul át. A primitív kultúrából a magas kultúrába való átalakulás a racionalizáció által megy végbe.

A kultúrák elején az ember félelme a világ technikai megismerésére irányul. „Mindenféle természeti megismerésben tehát kettős tendencia rejlik, amely az ősidőktől semmit sem változott. Az egyik a technikai tudás lehetőség szerinti teljességének a megszerzése, amely gyakorlati, gazdasági és háborús célokra használható; amelyet már sok állatfaj is magas tökélyre fejlesztett, és amely a tűz és a vas felfedezésétől – ez volt az egyik legkorábbi felfedezése – egyenesen a mai fausti kultúra gépi technikájához vezet. A másik technika akkor alakul ki, amikor a tisztán emberi gondolkodás a szónyelv segítségével leldődik a tudásról; ez a megismerésmód egy ugyancsak teljesen elméleti tudásra törekszik – ami eredeti formájában vallási, és a kései kultúrákban (az előbbiekből kinövő formában) természettudományos tudásnak nevezünk.” (9)

Az európai kultúra kialakulásában jelentős szerepet játszott a vallás. A gótika idejében két jellemzően európai hagyomány alakult ki: a Mária-kultusz és az ördögtől való félelem. Míg a hívők Máriához imádkoztak, az ördögtől féltek. A Mária-kultusz a hétköznapi emberének segített a világ dolgaiban helyt állni. A reformáció kiiktat az ember és az isten közül mindenféle segítséget. Ezzel az ember mérhetetlen terheket kénytelen magára venni. A reformáció gondolata vezetett el a puritanizmushoz, a puritanizmus pedig a racionalizmushoz. A reformációból kinövő puritanizmus az értelemmel felülvizsgálja a hitigazságokat. Amit meg tud ragadni az a kauzális logikán alapul. Ugyanígy a racionalizmus, szintén a kritikai megértésen és kauzális logikán alapul.

„A racionalizmus kizárólag a kritikai megértés eredményeibe, tehát az »értelembe« vett hit. Ha a korai időben a credo quia absurdum volt a valóságmegközelítés alapelve, emögött az a bizonyosság rejlett, hogy a felfogható és a felfoghatatlan együttesen alkotják a világot, a természetet, melyet Giotto festett, melybe a misztikusok belemerültek, és melybe az értelem csak annyiban hatolt bele, amennyiben az isten engedélyezte. Valami fojtott düh most létrehozta az irracionális fogalmát; olyan fogalom ez amelyet felfoghatatlansága azonnal értéktelenít is: amit babonaként nyíltan, metafizikaként burkoltan el lehet utasítani; értéke csak a kritikailag alátámasztott megértésnek van. A titkok csupán a tudatlanság bizonyítékai.” (10)

Spengler a modernizáció folyamatát úgy látja, hogy a „gondolkodás emancipálódott az érzékeléstől” (11), vagyis az ember által megismert tudás levált magáról a megismerőről, és önálló rendszerre fejlődött.

Az ímént felsorolt társadalomtudományi elméletekben a közös, hogy beszélnek egy korábbi – jellemzően a mezőgazdasági társadalomhoz köthető – egységről, amely a mód-szeresen végiggondolt racionalizmus által felbomlott. Az ész által meghatározott racionalizmus célja a világ megértése; de ez a cél önállósodott és önálló világfelfogást eredményezett, amely világfelfogás kiszorít minden irracionálisitást.

A racionalizációs gondolat az irodalomban

Szerb Antal

A racionalizációs gondolat Szerb Antal munkásságában sokféleképpen jelentkezik. Mi ezt a gondolatot most a rózsakeresztesek kapcsán vizsgáljuk meg. Szerb Antal *„A Pendragon legenda”* (12) című regényében, illetve egy rózsakeresztesekről írt tanulmány keretein belül is foglalkozik a témával. A tanulmányban Szerb a rózsakeresztesek munkásságát a tudományos gondolkodás kezdetének tartja. (13) „A természettudományok őse a varázslás. Az emberek először hatni akartak a természet erőire, és csak azután törekedtek arra, hogy megismerjék őket. Előbb arra igyekeztek, hogy esőt csináljanak, és csak sok-

kal később, egy sokkal magasabb művelődési fokon kezdtek el gondolkodni azon, hogy mi is az eső. És még akkor is nagyon sokáig tartott, amíg szétfoslott a homály, amellyel valamikor a varázslók körülövezték magukat és tudásukat, hogy emeljék tekintélyüket a nép előtt.” (14) A rózsakeresztes mozgalom lényegében a tudás misztikus magaslatokban tartására törekedett, hasonlóan más titkos társaságokhoz. „Mert ez, az új tudomány vágya, volt a rózsakeresztes mese mélyén. (...) A tudósok lázasan igyekeznek, hogy elolvassák a signaturát, a titkos jegyeket, melyeket a Teremtő a teremtett világba beleírt.” (15) Mert természettudomány és valláskutatás ekkor még elválaszthatatlanok egymástól. A 18. században fellendül az érdeklődés a titkos társaságok iránt. Ebben az időszakban a titkos társasághoz való tartozás öncéllá vált. „Az ilyen különös rendnek a szilárd magját rendszerint egy élelmes szélhámos képezte.” (16) Később a természettudományos gondolkodásmód elterjedésével megszűnnek a titkos társaságok. „A természettudományok általános elterjedése kiirtotta a titkos spekulációt – ma már mindenki beavatottja lehet a természet titkainak, ha kedve és tehetsége van hozzá. (...) De azért nem igazságos dolog, ha csak nevéünk a rózsakereszteseken és az aranycsinálókon. Ha sok is volt közöttük a bolond és csaló, a társaságok magvát mégis olyan emberek alkották, akiket az igazi megismerés vágya, az igazság felé küszködő nyugtalanság vezetett.” (17)

Szerb Antalt foglalkoztatta a rózsakeresztesek problémája, akikben lényegében a modern tudomány előfutárait látta. A regény tehát a tanulmány révén felfogható úgy is, hogy a rózsakeresztes misztika allegóriáján keresztül a modern kor dilemmája bontakozik ki. „A Pendragon legenda’ gyászolja, hogy Asaph Christian Pendagronnal meghal a rózsakeresztesesség, amelyben tudomány és misztika összeért. A regény azt is jelzi, hogy a rózsakeresztesek tudománya már magában hordozta a pusztulást, mert céljuk, az igazság szenvédelyes keresése öncéllá vált. A regény cselekménye többször is bizonyítja, hogy maguk a rózsakeresztesek sem hittek már saját tudományukban, illetve a tudomány és misztika egysége csak mágiával tartható fent, tehát nem működik.

A regény közepén Bátky közli Lenglet de Fresnoy egyik visszaemlékezését, amely szerint – minthogy a titkos munka nem halad kellőképpen – fekete mágiával felébresztik Asaph Christian Pendragont. A regény itt beszél a rózsakeresztesek álságosságáról, többek között itt is megtalálható az a rész, amely egyébként „A királyné nyakláncá’ című regényben Cagliostroval kapcsolatban olvasható, amikor St. Germain több száz évesnek hazudja magát. Ugyanígy a regény is azzal zárul, hogy az, amit a rózsakeresztesek akartak, nem működik, ez vezet aztán Asaph Christian Pendragon halálához is, ahogyan azt az Earl értelmezi. „Egy bizonyos időpontra vártak – mondta –, a csillagok bizonyos nagyon ritka konstellációjára talán, vagy valami más jelre, amiről mi nem tudhatunk. A műves Illés próféta eljövételének nevezték ezt az időpontot. Erre az időpontra várt Asaph Pendragon, a sírban, melyet élve maga készített magának. (...) De a nagy mű nem haladt. Csak a feketemágia segíthetett, az ördögidézés. (...) Ha úgy van, amint maga mondja, megjelent előtte a Sátán ... de mindezt nem tudhatjuk. Csak azt, hogy kétségbeesve halt meg.” (18)

Mint ahogyan Szerb Antal azt a rózsakeresztesekről írt tanulmányában írja, emellett, hogy sok csaló akadt a rózsakeresztesek között, nem igazságos a rózsakeresztesek egész tevékenységét elvetni. Ezt bizonyítja az Earl gondolatmenete.

„Van valami ősi bölcsesség, valami ősi kinyilatkoztatás, aminek minden emberi tudomány csak a hígítása – mondta csendesén. Amit az emberek elfelejtettek, abban a mértékben, amint növekedett a képességük, hogy racionálisan gondolkodzanak. (...) És minden nagy gondolkodó úgy tudta, hogy az igazságot valahonnan messziről, ősidőkből kapták az emberek. (...) És mindig voltak emberek vagy titkos társaságok – folytatta –, akik azt állították magukról, hogy ők őrzik a régi tudást. Az egyiptomi papoktól átvették az alexandriai misztériumkultuszok, az alexandriaiaktól a zsidó kabala (...) a rózsakeresztesek a lánc utolsó szeme. (...) Azután következik a racionalizmus. Az emberek elkezd-

tek módszeresen és természettudományosan gondolkodni. Kitalálják a gőzgépet és a demokráciát. És a régi megismerés paradoxonná válik, szisztematikusan eszünkkel meg sem értjük, mint ahogy nem tudjuk megérteni a négerek babonáit. Ami azután jön okkult tudomány, mind csalás és paródia. A racionális ember álarcosbálja az irracionalitásban. A 18. századi szabadkőművesek, spiritiszták és teozófusok, St. Germain és Cagliostro azt állították magukról, hogy sok ezer évesek. Kétségtelenül hazudtak. De vajon mert sok ember csak hazudja, hogy ismeri a walesi herceget, lehet arra következtetni, hogy a walesi herceg létezése babona?...” (19)

És éppen az ősi bölcsesség vész el a módszeres, racionális gondolkodás megjelenésével. Ha ebből a nézőpontból olvassuk „A Pendragon legendá”-t, akkor észre kell vennünk, hogy a regény éppen ennek a régi, nem természettudományosan gondolkodó világnak a hanyatlását tematizálja. A mitikus és a racionális gondolkodás kettőssége jelenik meg Osborne – a Pendragonok örököse – és Lene Kretzsch kapcsolatában, aki „„Gemütsmenssch« volt, csupa nagytermű szívósság és áldozatkésség alapján véve. De ugyanakkor abszolút modern nő volt, sőt két héttel mindig a legújabb szellemi fejlődés előtt. Gyűlölte a szentimentalizmust, és az emberies limonádét, a Neue Sachlichkeit vérengző híve volt.” (20) A Neue Sachlichkeit az, ami hatalmas távolságokra van attól a mitikus gondolkodó világtól, amelyben a pendragonok élnek. Erről beszél az Earl: „Tárgyilagosság... az embert az különbözteti meg az állattól, hogy képes a dolgokban többet látni, mint amennyi nyilvánvaló bennük. Tárgyilagosság... van olyasmi? Mindnyájan külön kis világot építünk magunknak a rögeszméinkből, és tökéletlen fényjelekkel próbáljuk értesíteni egymást. De hagyjuk...” (21) Végeredményben a regény végkicsengése ugyanaz, mint a rózsakeresztesekről írt tanulmányé. A racionalizmus megjelenésével valami végérvényesen eltűnt, s ez fájdalmas. A regény végén Osborne a Roscoe-vagyon birtokosa, modern kapitalistaként kezd el gondolkozni, titkárnöje pedig Lene lesz. Cynthia egy kapitány felesége lesz, Earl of Gwynedd, a Pendragon család feje befejezve titokzatos kísérleteit az örök halálra vár.

Az ész által meghatározott racionalizmus célja a világ megértése; de ez a cél önállósodott és önálló világfelfogást eredményezett, amely világfelfogás kiszorít minden irracionalitást.

Szerb Antal művészileg dolgozza ki azt a problémát, amelyről Tönnies beszél. Az a tönniesi gondolat, hogy a közösségi jellegű organikus emberi társulások társadalmi jellegű, cél által meghatározható társulásokká alakulnak át, lényegében megfelel „A Pendragon legendá”-ban annak a gondolatnak, ahogyan a misztikus rózsakeresztesek polgárosodnak, racionalizálódnak, s miközben a világ titkait minél jobban meg akarják érteni, a világ varázsát veszti.

Azt, hogy Szerb Antalt foglalkoztatta a világ rendjében történő átalakulás, azaz – a társadalomtudományok szóhasználatával élve – a földművelő társadalomból a polgári társadalomba való átalakulás, amely végeredményében egyfajta racionalizáció, „A királyné nyaklánc” című könyv is tükrözi. Ebben a szerző a francia forradalmat olyan polgári forradalomként fogja fel, ahol a pénz és intelligencia megbuktat egy uralmi rendet. Ez azért válik lehetségessé, mert a barokk és rokokó világot tulajdonképpen a saját túlfinomultsága dönti pusztulásba. Ezután egy racionálisabb világ következik, hiszen az irracionális születési kiváltságok megszűnnek, megszületnek az első demokráciák, mégis – Szerb Antal szavaival élve – ebben a korban nyílik lehetőség arra, hogy a Figaró-szerű elősködők is megéljenek. Az irracionális születési kiváltságok felszámolása azonban nem eredményezte azt, hogy a köznép sorsa könnyebb lett volna, mert „a régi király lelkében rokonabb a jobbágyával, mint ma a vállalati igazgató az altisztjeivel; könnyebben is megtalálták a hangot, ha egymással beszéltek.” (22)

Babits Mihály

Az a gondolat, hogy egy végső soron a világot racionálisan magyarázó irracionális okoz, megjelenik Babits Mihály *„A veszedelmes világnézet”* (23) című esszéjében is, ahol a szerző úgy tekint vissza az európai gondolkodásra, hogy a 18. század után az emberek kiábrándultak a tiszta észből, mivel felismerték a ráció jegyében leírt világmagyarázatok ellentmondásos jellegét. Ennek következtében a filozófia olyan rendszereket próbált létrehozni, amelyek kivonják az eszt a világmagyarázatokból. Például *Kant* a Ding an Sich-et, a világ lényegét nem tartja továbbá ésszel megragadhatónak. Azáltal, hogy a világ lényege az ész által nem birtokolható, el kell ismerni a világ irracionálisát. Ez pedig oda vezet, hogy felerősödik a szubjektum szerepe, amely ösztönösen, értelmileg nem ellenőrizhetően cselekszik a világban.

Babitsnak ez a gondolatsora rávilágít arra, ami a racionalizációs és szekularizációs folyamat másik hatása az átfogó értelmi rendszerek eltűnése mellett, hogy tudniillik a világ végéig szubjektívvé válik, nem általános értékek irányítják az egyéni cselekvéseket valamilyen racionálisan, hanem az egyedi élmény válik irányítóvá, ez pedig irracionális.

Ugyancsak Babits Mihály *„Az írástudók árulásában”* (24) azt vallja – *Benda* nyomán –, hogy az írástudók feladták korábbi szerepüket, amellyel az ész és az erkölcs mellett foglaltak állást, és leereszkedtek magaslati helyükről, miközben beleavatkoztak a világ mindennapi küzdelmeibe. Az írástudók irányítják ezeket a mindennapi küzdelmeket, miközben az ész zászlaját lobogtatják, amely ész végeredményben a praxissal, gyakorlati hasznossággal egyenlő.

„A nemzetek írástudói már nem csupán ösztönszerű és babonás félelemmel hirdettek egy földi harcokon fölülálló metafizikai hatalmat, hanem teljes tudatossággal szakadtak külön belsejükben a földi érdekek szolgálatától, szeméiket az egy-Istenre függesztve, vagy az egy-igazságra. Papok és tudósok az elmúlt hosszú évszázadok alatt egyformán fölháborodtak volna a gondolatra, hogy valamely földi közösség érdeke előbbrevaló lenne előttük Istennél, erkölcsnél vagy igazságnál, s még pláne, hogy Isten ígését vagy a tudomány törvényeit nemzetük vagy kasztjuk érdekei szerint formálnák. Azt hirdetni, hogy ezek az érdekek fölülte állanak a morálnak és igazságnak: nyilvánvaló képtelenség lett volna. A hitetlen materialista szemében épügy, mint a földöntúli Isten papja előtt, az Igazság független volt az emberi harcoktól; s az igazi írástudó gyakran halt inkább vértanúhalált, hogysesem azt világi tekinteteknek rendelje alá.”

„Mindenütt ugyanaz a látvány; mindenütt – »szellemi életünk egész terén«, ahogy mondani szokás – elhagyták az írástudók földi harcok fölött álló magasságukat, s leszálltak a harcba, vagy, saját kifejezésük szerint, az »életbe«; leszálltak, nem személyükkel, hanem doktrínájukkal, ami eddig egyetlen bíró volt itt, az Ész levetette bírói palástját, a harc megvakul, nemsokára nincs bíró, csak harcos: az írástudó éppoly harcos lévén, mint a többiek.”

Babitsnak ez az említett két tanulmánya kétségbe vonja az ész, és ezáltal a racionális világfelfogás kizárólagosságát. Az ész emancipációjának mint problémának észlelése ezért Babitsnak ezeket az írást némiképpen rokonítja Spengler gondolatmenetével.

Kapcsolat az irodalom és társadalomtudományok között

Az említett szerzők gondolatmenetében a következő kapcsolódási pontok vannak: az ész és racionális belátás által meghatározott világfelfogás elsősorban a világ megértését szolgálta volna; a ráció öncéllá vált; csak a ráció által végeredményben nem ismerhető meg a világ; a racionális világfelfogás szétdarabolt egy meglévő egységet: tudomány és misztika, racionális és irracionális szétváltak.

Szerb Antal regényeiben, Babits esszéiben, Spengler és Tönnies munkáiban közös vonás, hogy a ráció által vezetett világfelfogás a világot szétdarabolja, kettéhasítja, tehát nem szolgálja az elsődleges célt: a világ megértését és átláthatóbbá tételét.

Jegyzet

- (1) Keller, 2004, 50.
- (2) Uo. 50.
- (3) Uo. 97.
- (4) Uo. 97.
- (5) Uo. 119.
- (6) Uo. 123.
- (7) Uo. 222.
- (8) Uo. 229.
- (9) Spengler, 1994. 39–40.
- (10) Uo. 432.
- (11) Uo. 715.
- (12) Szerb, A Pendragon legenda, 120.
- (13) Szerb, 1969, 22–32.
- (14) Uo. 22,
- (15) Uo. 25–26.
- (16) Uo. 28.
- (17) Uo. 31–32.
- (18) Uo. 239.
- (19) Szerb, A Pendragon legenda, 120.
- (20) Uo. 128.
- (21) Uo. 178.
- (22) Szerb, A királyné nyaklánc, 299.
- (23) Babits, 1978. 510–17.
- (24) Babits, 1928.

Irodalom

- Babits Mihály (1978): A veszedelmes világnézet. In: uő.: *Esszék és tanulmányok I.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 510–517.
- Babits Mihály (1928): Az írástudók árulása. *Nyugat*, 18.
- Fukuyama, Francis (2000): *A nagy szétbomlás.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Keller Tamás (2004): Az Utas és holdvilág – a társadalomtudományok felől. *Iskolakultúra*, 2. 50–55.
- Spengler, Oswald (1994): *A nyugat alkonya I–II.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Szerb Antal (1969): *A rózsakeresztesek. A varázsló eltörti pálcáját.* Magvető, Budapest.
- Szerb Antal (é.n.): *A Pendragon legenda* Budapest, Magvető,
- Szerb Anta (é.n.): *A királyné nyaklánc.* Magvető Kiadó, Budapest.
- Szerb Antal (é.n.): *Utas és holdvilág.* Magvető Kiadó, Budapest
- Tönnies, Ferdinand (2004): *Közösség és társadalom.* Gondolat Kiadó, Budapest.

„Harbach 1944”

Pilinszky János verse egy újraértett olvasáselmélet tükrében

Csak az utóélete felől látszik igazán, mi az, ami Michael Riffaterre olvasáselméletéből ma is meggyőző, ma is a hasznunkra van. Vajon ez miként működtethető, korszerűsítve, a Pilinszky alakította térben?

Akik érdeklődnek az irodalomelmélet iránt, bizonyára találkoztak már Riffaterre nevével mint az irodalomtudományi strukturalizmus védjegyével. Magyarul először a *Hankiss Elemér* szerkesztette, kétkötetes strukturalizmus-antológiában jelent meg, mely *Baudelaire* „A macskák” című költeményéről írott programatikus tanulmányát adta közre. (1) Igaz, ennek már pár évtizede. S bár az említett tanulmányt néhány éve *Bókay Antal* és *Vilcsék Béla* is beválogatta „A modern irodalomtudomány kialakulása” című szöveggyűjteményébe, attól félek, nem feltétlenül arról van szó, hogy megőrizte jelentőségét. (2) A posztmodern tudat számára – s a szöveggyűjteménynek „A posztmodern irodalomtudomány kialakulása” című kötet a folytatása – az, ami modern, végérvényesen meghaladott: mint közelmúlt érdektelenebb a régmúltnál, mely legalább a régiség patinájával bír.

Akárhogy van is, nem tudok senkiről, akire itthon Riffaterre olvasáselmélete mélyebb benyomást gyakorolt volna. A magyar szellemi élet hamarosan sürgetőbb kihívásokkal szembesült, és anélkül lépett túl rajta, hogy próbát tett volna vele. Am ha igaz – ahogy ezt *Gadamer* már fél évszázada világosan látta –, hogy a humán tudomány folytonos megújulása saját hagyományának értő újraelsajátításán múlik, ez a „nagyvonalúság” érthetetlen. A magam részéről az irodalomelmélet tekintetében is tartom magamat ahhoz, amit *Gadamer* a filozófia klasszikusairól mondott: „Hogy ezeknek a gondolkodóknak a szövegeit megértve olyan igazságot ismerünk meg, melyet más úton nem lehet elérni, azt akkor is be kell vallanunk, ha ez ellentmond a kutatás és a haladás mércéjének, mellyel a tudomány méri magát.” (3) Ez persze nem azt jelenti, hogy felejtkezzünk el mindarról, ami Riffaterre óta történt.

Riffaterre módszere, a szuperolvasás

Riffaterre a maga műelemző módszerét szuperolvasásnak nevezi (bár a szakirodalom nem veszi figyelembe, jegyezzük meg, hogy a terminust idézőjelbe tette). (4) Hogy mitől szuper ez az olvasás, ki kell következtetnünk, ő maga nem mondja meg. Csak az biztos, a szuperolvasás a természetes olvasáshoz képest az, ami: a különbségeket kell számbavennünk.

Először is, a szuperolvasás idealizált olvasás, mely elvonatkoztat a valóságos olvasó fáradékonyaságától, akinek figyelme – jól tudjuk – időnként elkalandozik olvasás közben. (5) A természetes olvasás egyszeri olvasást jelent. A szuperolvasás ezzel szemben többszöri: „a kommunikáció éppen tanulmányozott speciális aktusát” (ez volna a költészet, illetve a költészet befogadása ezen a bikkfanyelven) „alaposabban kikémléli azáltal, hogy újra és újra végrehajtja”. (6) Továbbá, a szuperolvasás, úgymond, elvonatkoztat a tartalomtól. (7) Egy nagy múltú fogalom pár jegyében ezt formalizmusnak nevezhetjük. Egy másik tanulmányában Riffaterre maga is formacentrikusnak nevezi érdeklődését: „Cé-

lom e helyütt, hogy a szöveg formális tulajdonságaira koncentráljak. Nekem úgy tűnik, egy költemény egyetlen értelmezése sem lehet pontos és megbízható, ha nem ilyen tulajdonságokon alapul.” (8) Nota bene: a formalizmus tehát csak kiindulópont, a költemény értelmezése a cél. S valóban, akár „A macskák” elemzését, akár Riffaterre más tanulmányait olvassuk, szembetűnő érdeklődése a jelentés iránt, s a rivális értelmezésekkel folytatott polémiája. (9)

Ne gondoljuk, hogy Riffaterre beérte a szöveg formális elemzésével. *Jakobs*nak és *Lévy-Strauss*nak „A macskák”-ról írott elemzésében éppen azt kifogásolja, hogy az öncélú megfigyelések (a rímek nyelvtani neme, szófaja, egyes száma – többes száma, jelentéstan osztyáljai, csoportosulása, alany és tárgy kategóriái, a mondat szerkezetek, s a mindebben kimutatható szimmetriák és aszimmetriák stb.) csak lazán kapcsolódnak a mű jelentéséről mondottakhoz: „szakadék támadt az elemzés földhöz tapadt folyamata és a filozófiai tűzijáték között.” (10)

Mi volna hát a forma, ami érdekli? A superolvasás egy vonatkozásban a természetes olvasáshoz hasonlít, s ezt Riffaterre nem győzi hangsúlyozni. Míg más strukturalisták (s itt elsősorban Jakobsonra és Lévy-Straussra gondol) műelemzéseikben olyan szerkezeteket mutattak ki, melyek a költeményt statikusan fogták föl, ő a maga részéről éppen a szavak és mondatok egymásutánosságára helyezi a hangsúlyt, és az ebben rejlő hatás potenciálra. Ezt a hatás potenciált nevezi meglepetésnek, bár a szó megtévesztő. Mint pszichológiai terminus azt a képzetet kelti, hogy merőben szubjektív, s mint ilyen, megfoghatatlan. Ehhez képest Riffaterre egy nyelvi jelenség hatásáról beszél, mely nyelvészetileg megragadható, leírható, objektív: „Az előre nem várhatóságnak az a forrása, hogy a nyelvtani megszorítások korlátozzák a szavak megválasztásának szabadságát a mondat minden pontján, s ezzel bizonyos fokig ’várhatóvá’, kiszámíthatóvá tesznek minden egyes soron következő szót. A várhatóság a részt vevő rétegek és a megkötöttségek számaival párhuzamosan nő; ez történik a rendszeres ismétlődések, például a paralelizmusok s különösképpen a metrum esetében. Amint nő azonban a várhatóság, úgy fokozódik a nem várható, meglepetésszerű elem hatása.” (11)

Hadd hívjam fel a figyelmet arra a nem jelentéktelen többletre, amivel az első mondat-hoz képest a második mondat szolgál. Ha Riffaterre csak annyit mondana, hogy vannak nyelvtani megszorítások, s a meglepetés ehhez képest értendő, ma szembesülnie kéne az a nyelvfilozófiai állásponttal, mely egyáltalán nem hisz nyelvtani szabályokban. (12) Persze, ez a nyelvfelfogás sem tagadhatja, hogy bizonyos szociológiai határok között ilyen vagy olyan nyelv szokások léteznek, melyekre egy szokatlan nyelvi fordulat esetén alappal hivatkozunk. A Riffaterre-től citált szöveg második mondata azonban némiképp mást mond. Nem általános nyelvtani megszorításokra hivatkozik, hanem egy adott szöveg szabályaira, melyeket maga teremt meg rendszeres ismétlődések útján. Így az eltérés is ezekhez képest értendő – persze csak a második mondat szerint.

A „meglepetés” tehát csak annyiban pszichológiai ügy, hogy egyfajta nyelvi fordulat hatása. Hogy Riffaterre mennyire ódzkodott a szubjektívizmustól, s mennyire vágyott az objektivitásra, jól mutatja, amikor az elemzés egy pontján az iróniáról beszél: „Az iróniának az irodalomban verbális struktúrájának kell lennie, máskülönben az egyes olvasók eltérő véleményétől függne az, hogy mi a túlzás vagy a ’nem komolyan értendő’. A szövegben valami jelnek kell lennie, amely megmutatja, hogy nem kell komolyan venni a mondottakat, vagy hogy kettős jelentésről van szó.” (13) Ehhez képest teljesen érthetetlen, miért ragaszkodott egyfajta olvasásstatisztikához. A szöveg elemzésre méltó, releváns pontjait szerinte kijelölik az olvasók reakciói: „A tapasztalat azt mutatja, hogy ezekre a pontokra mindig rámutat jó néhány ’informáns’ (megkérdezett olvasó), olyanok, akik egyébként egymástól eltérően racionalizálják, magyarázzák a költeményt.” (13) Végül is, ahol nyelvi jeleken múlik minden, nem szavazás fogja eldönteni, hol következik be fordulat a szöveg szabályaihoz képest.

A magam részéről csak egy magyarázatot tudok erre: valamiképpen igazolni akarta a szuperolvasás bevallott történetietlenségét. A természetes olvasás egy természetes személy aktusa, aki nyilvánvalóan bizonyos paraméterekkel bír. Ekkor vagy akkor él, ilyen vagy olyan kollektív előfeltevések között, művelt vagy műveletlen, irodalmár vagy történész és így tovább. Riffaterre bevallott célja egy olyan olvasat létrehozása, mely független ezektől a paraméterektől. (15) Meggyőződése, hogy egy költemény mint üzenet bizonyos – időtlen – sajátosságokkal rendelkezik, melyeknek „az olvasóból ki kell tudniuk váltani bizonyos reakciókat, válaszokat – annak ellenére, hogy ... az esztétikai divat megváltozik.” (16) Amikor azt javasolja, hogy tekintsünk el a válaszok tartalmától, ezt abban a reményben teszi, hogy a tartalmi különbségeiktől megszabadított válaszok a szöveg azonos pontjaira hivatkoznak; feltételezi, hogy ezek a hivatkozási pontok nyelvi fordulópontok, s ezek generálják a legkülönbébb válaszokat.

Ez a megközelítés – a formális elemek feltételezett egyöntetűsége ellenére – utat nyit a szemantikai értelmezések sokfélesége felé. Ám úgy tűnik, Riffaterre a maga szemantikai értelmezését a költemény értelmezésének képzelte, minthogy nyelvi kiindulópontjait tekintve minden egyéb olvasat összegzése – erre vall kimerítő felsorolása „A macskák” szuperolvasatának forrásairól.

Igaz, hogy egy nem lineáris olvasatban elveszhetnek bizonyos értelevonatkozások, ám az is igaz, hogy felszínre kerülhetnek olyan vonatkozások, amelyek a lineáris olvasatban vesznek el. Ezen még az előzetes megértésnek a strukturális elemzéshez képest fennálló elsőbbsége sem változtat, amire a hermeneuták sokszor hivatkoztak.

Ez ugyanis egy merőben formális megközelítéssel szemben érvényes csak. Jellemző, hogy Gadamer maga egy Celan-költemény értelmezése kapcsán Peter Szondi nem-lineáris olvasatáról szólva már sokkal óvatosabban fogalmazott.

(17) Ezen a listán efféle tételek szerepelnek: „annyi kritikus, amennyit kézbe tudtam venni”; „olyan információforrások, mint például saját tanítványaim vagy mások, kiket a sors utamba sodort” stb. A listán szerepel nyelvtörténeti szótár is, ami természetesen ugyancsak árulkodó. Riffaterre az elemzés során egyszerre akar a költemény hajdani és mai olvasójává válni: egyszer 19. századi fordulatokat idéz, máskor a legmodernebb nyelvészeti fogalmakat használja.

Jauss és de Man a szuperolvasásról

Úgy gondolom, a Riffaterre történetietlenségében rejlő problémát *Hans Robert Jauss* recepcióesztétikája oldotta meg, s

ennyiben egyenes út vezet Riffaterre-től Jauss-hoz. Jauss a szuperolvasó szerepkörét tagolta: egyfelől önmaga lépett a helyére (18), másfelől külön feladatnak fogta fel, hogy saját olvasatát a költemény recepciótörténetével szembesítse. Hogy Riffaterre hatása Jaussra mégis mennyire egyértelmű, kitetszik az esztétikailag érzékelő olvasat jaussi meghatározásából, mely épp a Riffaterre-ről szóló bírálatot követi: „Ennek a történeti olvasónak a szerepe (...), hogy saját olvasatában csodálkozni tud, és e csodálkozást kérdésekben is ki tudja fejezni. Az 1979-es év eme történeti olvasója mellé állítottam egy tudományos kompetenciával bíró kommentátort, aki az élvezve megértő olvasó esztétikai benyomásait analitikusan elmélyíti és – amennyire csak lehetséges – a szöveg hatásstrukturáira visszavezeti”. (19) Mi mást tett Jauss, mint hogy az ún. „informátorok” szerepét, akik Riffaterre-t a meglepetést okozó szöveghelyek nyomára vezették, valamint Riffaterre szerepét, aki a meglepetést nyelvi okokra utalva megmagyarázta, egyaránt magának tartotta fenn? A szuperolvasás korrigált változatát mint a befogadás első szakaszát beépítette rendszerébe, amely, mint tudjuk, egy szépirodalmi mű befogadását három sza-

kaszban képzelet el: az esztétikailag érzékelő olvasat, az értelmező olvasat és a történeti olvasat egymásra épülő folyamatában. Jauss recepcióesztétikája innen nézve Riffaterre korrigált olvasáselméletének és Gadamer korrigált hermeneutikájának ötvözete.

Hogy Riffaterre és Jauss elmélete közt rokonság van, azt *Paul de Man* is világosan látta. (20) A maga részéről azonban elutasította a szuperolvasás koncepcióját: „Ugyanis nem igaz, hogy az olvasó első vagy összegző percepciója egyáltalában szekvenciális volna, különösen nem egy lírai vers esetében. Az sem igaz, hogy egy ilyen olvasat dramatikusan fejlődne, fordulatok és felismerések sorozataként. Az ilyen elképzelések (...) nem (...) felelnek meg a szövegnek az olvasóra tett hatásával, hiszen a szöveg artikulációjának elve elsősorban mnemonikus, nem pedig dramatikus, arra van tehát kódolva, hogy kívülről megtanulják. (...) Az olvasó mozgását leíró később kialakított metaforái, mint amilyen a ’pásztázás’, jóval pontosabbak.” (21)

Nem foglalkozom Paul de Man Riffaterre-tanulmányának fősodrával, mely Riffaterre-en a stilisztikai olvasás helyett a retorikait kéri számon. (22) De megjegyzem, Paul de Man idézett érvei retorikai szempontból enthymémák: olyan érvek, amelyek a közönség előítéleteire apellálnak. Hogy az olvasók hogyan olvasnak, azt olvasástörténeti munkák jobban tudják. (23) Ez persze igaz Michael Riffaterre is. Úgyhogy egy pontosító megjegyzés mégiscsak nélkülözhetetlen. A „percepció” fogalmában, ahogy azt de Man használja, összemosódik két olyan fogalom, melyek megkülönböztetése Riffaterre számára lényeges volt: a szöveg észlelésének, illetve értésének fogalma. Egy dolog, hogy milyen sorrendben futom át a szavakat, és más dolog, hogy a szöveg értelmét hogyan alkotom meg. Riffaterre szerint az észlelés lineáris, és az értelmezést ehhez kell igazítani. Csakhogy ez vitatható. Akár már a szöveg észlelése tekintetében is. Riffaterre-nek ismernie kellett olyan költeményeket, ahol a haladási irány kérdéses: például *Mallarmé* költeményében, a „Kockadobás”-ban; Apollinaire ’kubista’ képverseiben; egyáltalán: a konkrét költészetben. Ha hű maradt volna alapelvehez, miszerint a szövegben kódolva van az utasítás, hogy hogyan olvassuk, elkerülhette volna ezt a csapdát. Azonkívül az sem magától értetődő, hogy a szövegértés elveit a szöveg észleléséhez igazítsuk. Meglehet, Riffaterre igazságtalan volt Jakobsonnal és Lévy-Straussal szemben, amikor elemzésükön ezt az összhangot kérte számon. Mert bár igaz, hogy egy nem lineáris olvasatban elveszhetnek bizonyos értelemvonatkozások, ám az is igaz, hogy felszínre kerülhetnek olyan vonatkozások, amelyek a lineáris olvasatban vesznek el. Ezen még az előzetes megértésnek a strukturális elemzéshez képest fennálló elsőbbsége sem változtat, amire a hermeneuták sokszor hivatkoztak. (25) Ez ugyanis egy merőben formális megközelítéssel szemben érvényes csak. Jellemző, hogy Gadamer maga egy *Celan*-költemény értelmezése kapcsán *Peter Szondi* nem-lineáris olvasatáról szólva már sokkal óvatosabban fogalmazott. (25) A priori semmi okunk sincs arra, hogy az architektónikus, a lineáris vagy a pásztázó olvasatot részesítsük előnyben. Annál inkább a posteriori. Az eredmény magáért beszél.

Kísérlet Riffaterre módszerének alkalmazására

Mindezek alapján az alábbi olvasási kísérlet lényegét a következőképpen foglalhatom össze. A magam részéről Jauss Riffaterre-értelmezéséhez csatlakozom, aki a szuperolvasás formalista kiindulópontját az értelmezés nélkülözhetetlen előjátékának fogta fel. Szépirodalomról lévén szó, különösen indokoltnak érzem azt a feltevést, hogy ha olvasás közben valamilyen – a riffaterre-i értelemben vett – nyelvi meglepetés ér minket, annak a szöveg jelentéséhez is köze van. Kívált, hogy Riffaterre a meglepetés legmeggyőzőbb példáival a szemantikai dimenzióban szolgált. Emlékezetes, amikor arra hívja fel a figyelmet, hogy a „Macskák” első sorában macskák helyett szeretőkről és tudósokról halunk – kevésbé emlékezetes, amikor az első sor telített grammatikai struktúráját hangsú-

lyozza az egyszavas címmel szemben. De ha valamilyen hangtani, grammatikai vagy prozódiai finomságra hívja fel a figyelmet, azt is becsatornázza a mű jelentésvilágába.

Jausznak abban is igaza volt, hogy elvetette az összes létező olvasat integrálásának ideálját, és a történelemfeletti olvasó helyére személy szerint önmaga lépett. Véleményem szerint a nyelvi meglepetés riffaterre-i fogalma sem kerülheti el a történetiséget, sőt egyfajta lokalitást sem. Sem a nyelvérzék, sem a nyelvtudomány nem történelemfeletti: nemcsak a nyelv, de a nyelvről szóló tudás, s mindezek folyamányaként az „Olvasó” is változik, s tisztességebb és pontosabb, ha nem tesz úgy, mintha téren és időn kívül állna. A magam részéről csak abban bízhatok, hogy előfeltevéseimet olvasóim is széles körben osztják, s ha valahol nyelvi meglepetést észlelek, igazat fognak adni. De ez korántsem biztos. Ennyiben a műértelmezés is rá van utalva az intuícóra, és az egyetértés hiánya a bírálat jogos mércéje lesz. (Más szempontból nem követem itt Jauszt: például a megértés és az értelmezés kissé mesterkéltséget elkövetését illetően. A történeti olvasatot pedig, melynek során értelmezésemet a „Harbach 1944” eddig írt értelmezéseivel kéne szembevetnem, mellőzöm. Riffaterre-től ez teljesen idegen volna, és nem is szükség-szerű: a megértő és értelmező olvasat kiegészítője, de egyik sem implikálja.)

Meggyőződésem, hogy ha Riffaterre olvasásméletét megszabadítjuk történetietlenségétől, a minden olvasatot összegző szuperolvasó gondolatától, valamint a statisztikai érvektől, megőrizzük viszont meglepetés-konceptióját és – ha a szöveg enged – sorról sorra, szóról szóra haladó, lineáris olvasási attitűdjét, s mindezt kiegészítjük azzal az értelemre irányuló kíváncsisággal, mely egyáltalán nem állt Riffaterre-től sem távol, akkor egy termékeny és ma is védhető olvasási alternatívát kapunk a napjainkban divatos olvasási stratégiákhoz (dekonstruktív olvasás, feminista olvasás, kultúrelméleti olvasás, posztkoloniális olvasás stb.) képest. Ezt szeretném bizonyítani az alábbi elemzéssel.

Riffaterre a maga elemzésében már a cím és a vers szövege között meglepő inkonzisztenciát észlelt: a cím nyomán leírást várnánk, ám a leírás elmarad, s a valóságos macskák átszellemülnek. Mutatis mutandis elmondhatjuk ugyanezt Pilinszky költeményéről is. Vegyünk például egy rokon című munkát, amely nemrég jelent meg: „Zentán történt ’44-ben”. (26) Aligha meglepő, hogy az alcíme, mely egyben műfajmegjelölés is: „Történelmi esszé”. A „Harbach 1944” cím a maga konkrét tér-idő koordinátaival szintén valóságos történelmi eseményekre utal, s ehhez illő olvasói elvárásokat ébreszt. Ám a továbbiakban egy látomást olvashatunk: az emlékektől – vagy inkább vízióktól – gyötört lírai én látomását.

A cím egy szava nem magyar szó (Harbach), így akusztikai sajátosságai a magyar nyelvi közegben különös erővel érvényesülnek. Az r és a b önmagában is agresszív, találkozásuk még fokozottabban az. S e zöngés hangok nyersességét a szóvégi h fejeli meg, mely a németben zöngésen, a magyar nyelvben teljesen ismeretlen nyomatékkal ejtendő. Ugyanakkor a szóvégi h a szókezdő h-val alliterál, s a két h együttesen kísérteties hatást produkál – ezek az akusztikai, hangulatteremtő hatások megelőlegezik a költemény hangulatát.

Az első sorban egy implicit, de lényegi ellentét lepi meg az olvasót: a cím a történelmi távlatot hangsúlyozza, az első sor az események aktualitását („Újra és újra őket látom...”). Miközben a „Harbach” r-je ropog újra a fogunk alatt, máris fontos problémához érkezünk – *Bacsó Béla* Celanról írott könyvében ezt tekinti a holokauszt kapcsán a kulcskérdésnek. (27) Mindkét költő költészetének központi jelentőségű felismerése, hogy „...ami történt, valahogy mégse tud végetérni” („Passió”). A naiv tudat emlékműveket állít, hogy ne feledjen; a hatástörténeti tudat tisztában van vele, hogy valami végérvényesen megváltozott, hogy az emberről kialakított elképzelésünk Auschwitz után sohasem lehet a régi.

A meglepetés erejével hat, hogy a beígért „öket” helyett a holdról és egy rúdról halunk a második sorban: egy tájkép bomlik ki, melyben ember – egyelőre – nincs sehol. Ám nem is egy tájról szól ez a sor (ahhoz a két részlet túlon túl díszletszerű), inkább a lí-

rai én megbabonázottságáról e kísérteties képek által. Ez leginkább a képek állóképességének tudható be, ami a két ige időtlen jelentésének köszönhető: a hold „süt” és egy rúd „mered”. A „mered” ige fenyegető konnotációja azonban élesen ellentmond a „süt” ige békés természetének. Bár „a hold süt” szintagma már korántsem áraszt nyugalmat – ez a szó szerkezet megbolygatott szórendjének tudható be. A „süt a hold” természetességéhez képest „a hold süt” fordított szórendje zaklatottságra utal. Még jelentésében is fordított, a fény helyett a sötétet hangsúlyozza: a hold süt, nem a nap, tehát éjszaka van. A két szintagma mellérendelő összekapcsolása továbbá annyira szokatlan, hogy egyenesen zavarba ejtő. Önmagában véve semmi furcsa sincs abban, hogyha valaki azt mondja: „süt a hold”, illetve „ott mered egy rúd”. De amint a kettő egymás után hangzik el, máris zavart érzünk. Azt a fajta zavart, amikor egy zavart elmét hallgatunk, amely elszakadt a realitástól, s belső életéről vall akkor is, amikor látszólag másról beszél.

A harmadik sorban megtudjuk, kik is azok az „ők”: a tájképben emberek bukkannak fel. Ha ugyan emberek még ezek az emberek egyáltalán, mert a sor meglepetéseleme éppen az, hogy embervoltukat megszegyenítő módon egy rúd elé fogták őket, akár az iga vonó barmokat. A negyedik sor újabb meglepetéssel szolgál: a szekér, amit húznak, (talán ez a megfelelő jelző itt) emberfeletti méretű („roppant”). Aki érti a szimbolizmust és emlékezik a címre is, a szekeret (vagy inkább a szekérhúzást) persze mindjárt a láger felé hajtott emberek kimerültségének szimbólumaként érti – a látomást pedig egy empatikus tudat teljesítményének, mely képes magáévá tenni a szenvedők nézőpontját. A lírai én tehát nem egyszerűen a víziók megszállottja: úgy lát, úgy érez, úgy beszél, mint akitet e látomásban lát, mint ahogy ők éreznek és látnak. A beszédhelyzet kettőssége azonban mindvégig megmarad: a lírai én többes szám harmadik személyben vall az elhurcoltakról, miközben egyre nyilvánvalóbban a nevükben szól, az általuk megélt pszichológiai realitást mondja ki.

Akárhogy is értsük, a kép maga adva van: emberformájú lények húznak egy emberföltött méretű szekeret a holdfénynél. Ehhez képest a második strófa első két sorában arról értesülünk, hogy a kocsi mérete folyton növekszik, még hozzá az éjszaka növekedésével párhuzamosan. (A „növekvő” jelző mint a „növvő” bővebb alakja nyelvi érzékelteti ezt a folyamatot.) Ez a fordulat ugyan szó szerint véve váratlannak mondható, de ha a szekér a fáradtság szimbóluma, mégis könnyen érthető: a foglyok kimerültsége az idő teltével fokozódik. A második strófa harmadik-negyedik sorában éppen a kimerültség testi tünetei kapnak hangot: „a testükön a por, az éhség / és reszketésük osztozik.” Ha itt meglepetésről beszélhetünk, annyiban, amennyiben az „éhség” és a „reszketés” a „por”-ral kerül egy sorba: a megfogalmazás elidegeníti a testet ugyanazon test reszketésétől és éhségétől, s a test mintegy tőle idegen erők martalékának tűnik. Pilinszky zseniálisan mutatja meg a kifosztottság végső stádiumát: amikor egy elcsigázott fogoly már saját éhségét is önmagától idegennek érzi.

A harmadik strófa első két sorának grammatikai meglepetése, hogy az ige és a hozzá tartozó nyelvtani tárgyak ütik egymást: sem az út, sem a táj, sem a krumpliföldek nem vihetők sehová. Ha mindezt pszichológiai realitásnak tekintjük, persze korántsem olyan meghökkentő: az elcsigázott foglyok érzik úgy, mintha az utat is, a tájat is maguk után vonszolnák. Még egyértelműbb a pszichológiai vonatkozás a második sorban, ahol „fázó” krumpliföldekről olvashatunk. Ez a megszemélyesítés nyilvánvalóan a foglyok szemszögéből indokolt: egyfajta kivetés, a fázó foglyok projekciója. Ha így értjük, megszemélyesítés helyett pontosabb enallagét mondanunk, – mint tudjuk, ez annak az alakzatnak a neve, amikor a jelzőt nem ahhoz a névszóhoz kapcsoljuk, amelyhez logikailag tartozhatna. A harmadik-negyedik sor folytatja a képtelen gondolatsort: a tájak súlyáról beszél, ami megint csak pszichológiai realitásként érthető, lévén megmérhetetlen. Nyelviileg nyilvánvalóan a „viszik ... a tájat” hozadéka: ha a tájat lehet cipelni, nyilván súlya is van. Virtuóz nyelvi megoldás, hogy „a tájaktól a terheket” alliterációja nyelvi-

leg reprezentálja azt a részlegességet, amit az előző sor állít: „mindennek csak súlyát érzik”. A „tájából” ugyanis csak a „t” marad meg a „terheket” szó két „t”-jében. Meglepetés egy emberibb alternatíva implicit felbukkanása. Hiszen ha szerencsétlen hőseink „mindennek csak súlyát érzik, / a tájból a terheket”, akkor mindez lehetne másképp is: amit magukkal visznek, nem csak a terhükre lehetne, hanem a segítségükre is.

Ilyen a rabtárs, azaz a másik ember. Pilinszky a kifosztottság súlyát most éppen ezen a mérlegen méri: a szomszéd nem több, mint esendő test, mely nem támasz, hanem teher maga is – s a sok test egymásra nehezedik. Nyelvileg az „esendő” szó tűnik föl: megfelelő módon visszanyeri eredendő, szó szerinti, nem metaforikus értelmét. Ez a degradálódás, mely az „esendő” szó sorsa, valamiképpen egybecseng egy másfajta lealacsonyodással. A negyedik strófa harmadik-negyedik sora ugyanis ismét az emberalatti létet konnotálja: „...eleven rétegekben / egymás nyomában inganak.” Egy állati csorda hullámszik így: csak egy állati csorda személyiség nélküli egyedekből álló tömegét mondhatjuk „eleven rétegek”-nek.

Az ötödik strófa megfordításokkal él: a fogoly nézőpontjából a falvak és a kapuk térnek ki az útból, nem ő kerüli el őket. S a messzeség fut el előle megtántorodva, nem ő tántorog hiába a messzeség felé. Ezek a megfordítások nyelvileg hypallagék: az állítmány olyan alanyhoz kapcsolódik, amelyhez logikusan nem tartozhatna. Pilinszky eljárása bizonyos értelemben felelet *Adornónak*, aki – mint tudjuk – azt állította, hogy Auschwitz után nem lehet verset írni. A „Harbach 1944” a poézis forrását a határhelyzetben lévőkkel való empatikus azonosulásban fedezi fel: az ő tudatállapotuk mint költői képek generátorra működik. Végső elcsigázottságukban túljutottak a primér szenvedésen is – ha nem így volna, a behelyezkedés, az empátia csak artikulálatlan jajkiáltásokat eredményezne. Ez a szenvedésen túli állapot jól érzékelhető azokban a fordulatokban, melyek éppen itt, az ötödik és hatodik strófában sűrűsödnek: ezek az érzéksalódások, melyek hasonlatosak ahhoz, amikor a vonaton ülve úgy érezzük, a fák elszaladnak a vonat ablaka előtt, csak annyiban lehetségesek, amennyiben az ember elfelejtkezik valóságos állapotáról.

A hatodik strófa némiképp módosítja az ötödikben alkalmazott technikát: a hypallagének azzal a fajtájával él, mely megfordítja az okot és az okozatot. A facipő zaja, mely a botladozó léptek folyománya, mint maga az akadály, a botladozás oka jelenik meg. Talán mondani sem kell, ez a megfordítás is a pszichológiai realitáshoz igazodik: a fogoly az, aki lépni se tud, s fáradtságát ily módon tárgyiasítja. Ugyanakkor újabb adalék is a foglyok szenvedésen túli pszichológiai állapotához: végső kimerültségükben, mikor lábukat már nem is érzik, hallani ugyan hallják facipőjük kopogását, de azt valami tőlük idegen valóság fejleményeként érzékelik. Korántsem véletlen, hogy Pilinszky a fülbemászó alliteráción túl („zörrenő zajában”) az érzéksalódást par excellence tükröző szóképekkel, szinesztéziákkal él: a facipők zaja „alacsony” és „sötéten zörrenő” zaj.

A hetedik strófa a kötőszó által jelentésében antitétikus a hatodikkal: „De törzsük már a némaságé.” Ám a központosítás ennél nagyobb horderejű ellentétet sejtet: mindezidáig minden mondat egy-egy strófa terjedelmű volt, ez a sor viszont maga egy kerek mondat. Mivel egy háromsoros és egy négysoros mondat követi, mintegy választóvonalat húz a vers két része közé. Ezt a központosításban rejlő cezúrát megerősítik más nyelvi ismérvek is. Eltűnnek a hypallagék, az abszurdumok. S bár a foglyok nyelvi lefokozása nem először történik, a brutális kép („mintha szimatolnák / a messze égi vályukat”) ezúttal fordulatot sejtet: a vályuk szagára felkapják a fejüket, akár a hazahajtott csorda. Az igazi meglepetést azonban a „Magasba mártják arcukat” sor és az „égi vályuk” oximoron hozza.

Arcunkat megmártani a tiszta vízben szokás, a mélybe hajolva. E gesztus számos konnotációval bír: felüdülést, felfrissülést jelent, és persze megtisztulást. Méltóságteljes gesztus, nyugodt, komoly – így tesz, aki pihenni készül sok-sok fáradtság után. A „Magasba mártják arcukat” sor új értelmet ad az elembertelenedésnek: a foglyok előtt a halálközeli állapotban váratlanul új dimenzió nyílik meg, az emberi lét mélypontján a

transzcendencia közelségét érzik. Félreérthetetlenül teszi ezt az „égi” jelző a „vályuk” főnév előtt.

Ezt a fordulatot teljesíti be az utolsó strófa. Bizonyára minden olvasó érzékeli a pátoszt, mely az utolsó sorokból árad, dacára annak, amit e halálmenetek sorsáról tudunk, s amire a képek a maguk kétértelműségében ugyancsak vonatkoznak. De többet és mást is mondanak, mint amit gondolni szoktunk. Mintha ugyanazok a brutális allúziók egész mást jelentenének, mint eddig. Ennek a meglepő hatásnak próbálom megfejteni a titkát.

Az utolsó strófa, mint említettem, ismét egy kerek mondat. E mondat legfeltűnőbb stilisztikai sajátossága, hogy alanya, „a halál” végszóként hangzik el, csattanóként, s míg ki nem mondatik, nemigen sejtjük, hogy a mondat egyéb részei mire is vonatkoznak. E képek ugyanis más színben tüntetik fel a halált, mint ahogy vártuk volna: először egy megsemmélyesítésben gazdaként, aki a hazatérő csordát fogadja (v.ö. a „fogadásukra már készen” és a „kapuit vadul széttaszítva” fordulatokat a hetedik strófa utalásával az előkészített „vályuk”-ra, melyek szagát már érzik, „szimatolják” a barmokként megjelenített rabok); aztán egy hasonlatban „megnyíló karám”-ként; végül – metaforikusan – „sarkig kitarult” kapuként. Ezek a képek a halált egyfelől mint megérkezést, hazaérkezést ábrázolják, másfelől egy létforma megnyílásaként, mely vonzóbb, mint a földi. A halál mint esemény persze megőrzi brutalitását; erre vall a „vadul” határozószó a „kapuit vadul széttaszítva” szó szerkezetben, de hangsúlyosabb, hogy megnyit egy dimenziót, amely viszont védett (v.ö. „karám”) és otthonos, hiszen „égi vályuk” fogadják az embert.

Vajon mi ez a dimenzió? A kérdés nem retorikai, mivel az utolsó strófában semmi sincs, ami a halálra túlra mutatna: a mondat alanya és végszava a halál, s a képek – beleértve a „karám”-ot is – mind rá vonatkoznak. Érthetnének tehát a befejezést úgy is, hogy a halál mint esemény a halálra mint állapotra nyit kaput, a halálra mint szenvedésen túli dimenzióra. Nagy hagyománya van ennek a felfogásnak *Szókratész* védőbeszédétől egészen napjainkig. Hogy a befejezést mégsem így kell értenünk, arra a hetedik strófában rejlő, jó okunk van.

A hetedik strófa ugyanis már átértékelte egy képsort, melyet a továbbiakban eszerint helyes értelmeznünk. A szokatlan, sőt azt hiszem, egyedülálló „égi vályuk” szó szerkezetben ugyanis a „vályuk” olyan transzcendens konnotációt kaptak, mely a „karám” szóra is átsugárzik. Ha ugyanis a „vályuk” égiek, akkor a „karám” is az. Az égi karám viszont többet mond a szenvedésmentes állapotnál, ahogy a halált az említett tradícióban értik. Mi más lehetne, hogyha „égi”, mint a mennyország, az Istenhez hazaérkező ember égi otthona? A halál brutális eseménye tehát, ahogy az utolsó sorban áll, a „sarkig kitarult” kapu erre a magasabb, misztikus dimenzióra. Ez a halál és különösen a holokausz új értelmezését kényszeríti ki: azt a misztikus – és mélyen problematikus – értelmezést, mely szerint e szenvedéstörténet üdvörténet.

Mindeddig csupán a költemény olyan sajátosságaival foglalkoztunk, melyek egy prózaszövegről is elmondhatóak. A „Harbach 1944” viszont vers: nyugat-európai, azaz ri-

Ha Riffaterre olvasáselméletét megszabadítjuk történetietlenségétől, a minden olvasatot összehozzó szuperolvasó gondolatától, valamint a statisztikai érvektől, megőrizzük viszont meglepetés-konceptióját és – ha a szöveg engedi – sorról sorra, szóról szóra haladó, lineáris olvasási attitűdjét, s mindezt kiegészítjük azazal az értelemre irányuló kíváncsisággal, mely egyáltalán nem állt Riffaterre-től sem távol, akkor egy termékeny és ma is védhető olvasási alternatívát kapunk a napjainkban divatos olvasási stratégiákhoz (dekonstruktív olvasás, feminista olvasás, kultúrelméleti olvasás, posztkoloniális olvasás stb.) képest.

mes-időmértékes, közelebből jambikus verselésű. Versritmus, rím, enjambement csak a versszöveg sajátossága. Miként alkalmazható Riffaterre „meglepetés”-fogalma ebben a körben? Az elemzés hátralevő részében erre keresem a választ.

Kézenfekvőnek tűnne, hogy a verselés tekintetében „meglepetés”-en a szabályszegést értsük. Csakhogy a jambikus (és trochaikus) verselés sajátossága, hogy sok licentiát megenged: ha hihetünk a témába vágó felméréseknek, a verslábak 70 százaléka is elég a jambikus (vagy trochaikus) lejtés felismeréséhez. (28) Szabály szerint a spondeus a helyettesítő versláb. Ám – költőnként változó mértékben – egyéb verslábakkal is találkozunk. (29) Pilinszky például pyrrichiusokat, sőt trocheusokat is megenged magának a jambikus versben, s mivel nem csak a „Harbach 1944”-ben, tévedés volna ezeket kirívó szabálysértésekként felmutatni. A költemény, mint tudjuk, a „Harmadnapon” kötet „Egy KZ-láger falára” ciklusának nyitódarabja. A „Francia fogoly”-ban, mely követi, négy sorban három pyrrichiusú és két trocheusú találunk: „Csak azt a testet, reszkető lapockát, / a csupa bőr és csupa csont kezét, / a tenyerét, mely úgy tapadt a szájra / és úgy adott, hogy maga is evett!”

Termékenyebbnek tűnik a „meglepetés” differenciáltabb verstani értelmezése. A „Harbach 1944” olvasása során a jambikus lejtés mellett a hangsúlyok ritmikája is érvényesül: ahogy az köztudott, a magyar nyelvben a szavak első szótagját hangsúlyozzuk. Persze korántsem minden szót: nem tekintve a hangsúlytalan névelőket, névutókat, kötszavakat stb., egy összefüggő szöveget az értelmes olvasás mindig értelmezve tagol és hangsúlyoz („a hold süt” szintagmában például a „hold” szót nyomja meg, nem a „süt”-öt, ami a szöveg nyilvánvaló félreértése volna). S bár minden, ami értelmezés tárgya, értelmezhető másképp is, hátam mögött a költemény imént kifejtett magyarázatával vállalom a subjektivitás kockázatát, és megadom, hol hallok a szöveg hangsúlyait. (1. melléklet) Ez a hangsúlyeloszlás sajátos módon interferál a jambikus lüktetéssel. A hangsúly az esetek kétharmadában (75-ből 50 esetben) a verslábak második szótagjára esik, úgyhogy ezt tekintem e versben szabályszerűnek. A maradék egyharmadnyi esetben (25 alkalommal) az értelmi-intonációs hangsúly az időmértékes verslábak első szótagjára esik. Ezt tekintem tehát itt „meglepetés”-nek.

Nem kívánok elidőzni minden egyes ilyen esetről, csupán arra hívom fel a figyelmet, hogy ezek az utóbbi egybeesések az utolsó strófában, s azon belül is az utolsó sorban sűrűsödnek. (2. melléklet) A költemény egyetlen más strófájában sincs hat belőlük, és egyetlen más sorban sincs három.

Milyen jelentőséget tulajdoníthatunk mindennek? Talán nem merészkedünk messzire, ha feltételezzük, hogy egy vers zenéje, lüktetése akkor is hat a befogadóra, ha nem tudatosítja, s így a „meglepetés” is, amely a ritmus szabályszerűségéhez képest éri, lehet öntudatlan. Az említett hangsúlyáthelyezés – mint egyfajta manipuláció – legalábbis figyelemfelhívólag hat. Esetünkben azonban alighanem többről van szó. Vessük csak egybe a hetedik strófa utolsó sorát – „a messze égi vályukat” – a költemény befejező sorával: „sarkig kitárult a halál”! Az első esetben a jambikus lüktetést a hangsúlyozás felülírja, s az intonációt a „messze” szón kezdve trochaikus lejtést ad a sornak. Ezzel persze meg is fosztja attól a lendületétől, ami az emelkedő sorok sajátja. Az interferencia itt gyengítőleg hat. A költemény egészét tekintve ez a hatás az uralkodó. Az utolsó sorban azonban az értelem hangsúlyai, mintegy crescendóban, egyesülnek a jambikus lüktetéssel – éles ellentétben a hangsúlyok által trochaizált sorok visszafogott, enervált hangulatával.

Ami a költemény rímelését illeti, a kötet uralkodó rímformáját követi: félrímek, s aszszonáncok. Rímtelen versre csak egy példa akad („Novemberi elízium”), egy költemény pedig végig páros rímű („Örökkön-örökké”). Páros rímek egy-egy versen belül is felbukkannak, kivált a kötet vége felé, s különösen zárlatként („A szerelem sivataga”, „Apokrif”, „Félmúlt”). A rendhagyó esetek azonban többnyire a félrímes forma mutációi. Itt-ott egy-egy versrészlet erejéig az xaxa képletből xaax képlet lesz („Senkiföldjén”, „Aranykori tö-

redék’); előfordul, hogy a rímelés axax formát vesz föl („Hideg szél’), s az is, hogy keresztřímmé növi ki magát (például a „Harmadnapon’ első stófájában).

A „Harbach 1944” rímei közül az utolsó önmagában is figyelemre méltó. Bevallom, mindig rossz rímnek tartottam – eladdig, míg el nem gondolkoztam a költeményen. A „karám” és a „halál” szó összerímeltetése végkicsengésében erőtlen: a „halál” lágy más-salhangzóí olyannyira elűtnek a „karám” csikorgó mássalhangzószervezetétől, hogy ezen még a magánhangzók megfelelése sem segít. A költemény befejezése hirtelen lebegővé, „erőszakmentessé” válik. Mindez csak addig zavaró, amíg a halált, a költemény szereplőinek halálát rettenetesnek véljük. Amint belátjuk, hogy Pilinszky misztikus interpretációjában haláluk megváltás, sőt kapu, egy természetfölötti dimenzió kapuja, a leheletszerű végkicsengés sokszorosán indokoltá, s jelentéssel bíróná válik.

A beszéd dallama a mondattal (illetve a tagmondatokkal) áll összefüggésben: egy tagmondat végén a hangot felvisszük, hogy jelezzük, a mondat folytatódik még; egy mondat végét viszont a lezálló hang jelöli ki. A hanglejtés ebből tevődik össze. A „Harbach 1944” esetében 32 sorból 21-ben a sorvég egyben egy mondat vagy egy tagmondat vége is. Az enjambement tehát inkább kivétel. Am döntő módon befolyásolja a szöveg dallamát, hiszen áthelyezi a kulcspontokat.

Amint arról már volt szó, a „Harbach 1944” minden strófája – a hetedik kivételével – egy-egy kerek mondat. E mondatokon belül a tagmondatok száma változó – elsősorban az enjambement-ok miatt. Az egyetlen eset, amikor két tagmondat szorul egy sorba, mindjárt a költemény elején, a második sorban található: „a hold süt és egy rúd mered”. Akad egy tagmondat, mely majdnem egy teljes sor, de már a következő tagmondat kötőszava áll a sor végén: „elébük jött a messzeség és” (5. strófa). A többi tagmondat legalább egysoros, de sűrűn előfordul, hogy hosszabb. Hogy milyen hosszú, az változó; a leghosszabb háromsoros (értelemszerűen két enjambement-nal): „Térdig gázolnak botladozva / facipőiknek alacsony, / sötéten zörrenő zajában, /...” (6. strófa). Mindebből a nyolc strófán belül a legváltozatosabb mondat szerkezetek és dallamképletek adódnak.

Ebben a változatosságban az ismétlődés a meglepetés. Mindössze két strófa akad, melynek dallamképlete megegyezik: a negyediké és a nyolcadiké. Mindkettőben három tagmondatot találunk: az első kettő egy-egy soros, a harmadik kettő. A költemény befejezését tehát a ritmika, a rímelés és a dallam is indokolja, zeneileg is csúcspontjára juttatva a költői gondolatmenetet.

Jegyzet

(1) Riffaterre, Michael: „Költői Struktúrák leírása: Baudelaire *A macskák* című költeményének kétféle megközelítése” (ford. Szegedy-Maszák Mihály). In: Hankiss Elemér (é.n., szerk.): *Strukturalizmus I–II*. Európa Könyvkiadó, h.n. 122–157.

(2) Bókay Antal – Vilček Béla (1998): *A modern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest. 606–623.

(3) Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest. 22.

(4) Riffaterre, Michael: „Költői Struktúrák leírása: Baudelaire *A macskák* című költeményének kétféle megközelítése” (ford. Szegedy-Maszák Mihály). In: Bókay Antal – Vilček Béla (1998): *A modern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest. 608.

(5) Uo.

(6) Uo.

(7) Uo. 607.

(8) „My aim here is to focus on the text’s formal features. No interpretation of a poem, it seems to me, can ever be specific and reliable unless based on such features.” Michael Riffaterre: „Sylleptic symbols: Rimbaud’s ‘Mémoire’”. In: Prendergast, Christopher (1990, szerk.): *Nineteenth-century French poetry. Introductions to close reading*. Cambridge U.P., Cambridge – New York – Port Chester – Melbourne – Sydney. 180.

(9) A formalizmus, ahogy az a tárgyalat Riffaterre-tanulmányban felmerül, csak egy ismertetőjegye a szuperolvasásnak, egyéb ismérvek mellett. Természetesen lehet beszélni Riffaterre formalizmusáról általában, az egész életművet értve. Ebben az értelemben tágabb kategória, mint a szuperolvasás, amivel én itt foglalkozom. Csak-hogy Riffaterre korántsem marad a maga szabta határok között: azt mondja, vonatkoztatunk el a tartalomtól,

miközben határozottan állást foglal tartalmi kérdésekben is. Az a Rimbaud-tanulmánya például, amelyből imént idéztem, Rimbaud egy különösen homályos értelmű költeményét fejt meg. Röviden: Riffaterre-t pusztán formalistának tekinteni félrevezetőnek, de legalábbis – a magam értelemlorientált nézőpontjából – terméketlennek tartom.

(10) Riffaterre, 1998, 619.

(11) Uo. 608.

(12) Richard Rorty egy interjúban ezt a felfogást a következőképp foglalta össze: „A beszédet nem lehet leírni egy absztrakt szabályrendszer törvényeinek való engedelmességként, mint ahogyan ezt számos közkeletű nézet teszi, sőt egyáltalán semmilyen rendszerként sem. Wittgenstein mutatott rá először, hogy a szabályokat mindig vakon követjük, vagyis nem vagyunk képesek megmondani, hogy éppen miféle szabályokat is követünk akkor, amikor az úgynevezett normáknak megfelelően viselkedünk. (...) Davidson tovább viszi ezt a gondolatot, és azt mondja, hogy ilyenfajta lényegisége a nyelvnek egyáltalán nem is létezik, vagyis a legtöbb, amit tehetünk, hogy konstatáljuk a nyelvhasználati szabályszerűségeknek tetsző mintázatokat, de ezzel egy időben azt is tudnunk kell, hogy ezek semmilyen szerepet nem játszanak a beszédprodukciónban, vagyis nem belső vezérlői a zajcsereinek. Ezzel mindenfajta szisztematikus leírás lehetőségét elvetjük a nyelvvel kapcsolatban – ebben az értelemben mondom én is azt, hogy a nyelv, ahogyan arra gondolni szoktunk, egyáltalán nem is létezik.” *Magyar Narancs*, (2004), 20, (05.13.), „A második lépés a felvilágosodás útján” (Interjú Richard Rorty filozófussal).

(13) Riffaterre, i.m. 612.

(14) Uo. 608.

(15) Uo. 607.

(16) Uo.

(17) Uo. 608.

(18) Hans Robert Jauss: „A költői szöveg az olvasás horizontváltásában (Baudelaire: Spleen II.)” In: uő. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest. 326.

(19) Uo.

(20) Paul de Man (2002): „Hypogramma és inskripció” In: uő: *Olvasás és történelem*. Osiris Kiadó, Budapest. , 403., 8. lj.

(21) Uo. 402–403.

(22) Lásd uo. különösen a 420. és a skk. oldalakat.

(23) Lásd *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. (2000) Balassi Kiadó, Budapest.

(24) Jauss, aki álláspontjának alátámasztására R. Posnert is idézi, így fogalmaz: „Ami a szöveg kész ’szövedékén’, szerkezetének zárt egészénél jelentéshordozó nyelvi funkcióként vagy esztétikai ekvivalenciaként felismerhető, az mindig már előzetes megértésen alapul. Amit a költői szöveg esztétikumának köszönhetően előzetesen megérthetővé tesz, folyamatszerű hatásából származik, és ezért kész struktúrájának mint artefaktumnak a leírásából nem vezethető le egyenesen, bármennyire teljesen táma is fel ez teégeit és esztétikai ekvivalenciáit.” Jauss, i.m. 321.

(25) „(Peter Szondi) kiélezte a kérdéseket, és folytatásra, párbeszédre hív – még ma is. Így például amikor Jakobsont idézi, és a mondatbeli kijelentések egymásutániságával – joggal – egyfajta, ’a nyelvi anyag által felkínált belső összefüggést’ állít szembe; ezzel egyidőben mégsem tudja megtagadni ezt az egymásutániságot és ennek értelelmigényét.” (H.-G. Gadamer: „Ki vagyok én, és ki vagy te? Kommentár Paul Celan verseinek *Atemkristall* című ciklusához – Részletek” In: Bókay – Vilcsek – Szamosi – Sári (2002, szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest. 256.

(26) Szloboda János (2005): *Zentán történet ’44-ben. Történelmi esszé*. Kráter Kiadó, Pomáz.

(27) Bacsó Béla (1996): *A szó árnyéka*, Jelenkor Kiadó, Pécs. 5–13.

(28) Szepes – Szerdahelyi (1988): *A múzsák tánca*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 43. és 49–50.

(29) Uo. 78–79.

1. melléklet. A hangsúlyos szótagok a költeményben

Harbach 1944

*Újra és újra őket látom,
a hold süt és egy rúd mered,
s a rúd elé emberek fogva
húznak egy roppant szekeret.*

*Vonják a növény éjszakával
növekvő óriás kocsit,
a testükön a por, az éhség
és reszketésük osztozik.
Viszik az utat és a tújat,
a fűző krumpliföldeket,*

de **mindennek** csak **súlyát** érzik,
a **tájakból** a **terheket**.

Csak **szomszédjuk esendő testét**,
mely szinte **beléjük** tapad,
amint **eleven rétegekben**
egymás nyomában **inganak**.

A **falvak kitérnek** előlük
és **félre** állnak a **kapuk**,
elébük jött a **messzeség** és
meztántorodva visszafut.

Térdig gázolnak **botladozva**
facipőiknek alacsony,
sötétén zörrenő zajában,
mint **láthatatlan avaron**.

De **törzsük** már a **némaságé**.
Magasba mártják **arcukat**,
feszülten, mintha **szímatolnák**
a **messze égi vályukat**.

Mert **fogadásukra** már **készen**,
akár egy **megnyíló karám**,
kapuit vadul széttaszítva
sarkig kitérult a halál.

2. melléklet. Azoknak a hangsúlyos szótagoknak a térképe, amelyek egy időmértékes versláb első szótagjával esnek egybe:

Harbach 1944

Újra és újra őket látom,
a hold süt és egy rúd mered,
s a rúd elé **emberek** fogva
húznak egy roppant szekeret.

Vonják a nővé éjszakával
növekvő óriás **kocsit**,
a testükön a por, az éhség
és reszketésük osztozik.

Viszik az utat és a tájat,
a fázó krumplicsöndeket,
de **mindennek** csak **súlyát** érzik,
a **tájakból** a **terheket**.

Csak **szomszédjuk esendő** testét,
mely szinte **beléjük** tapad,
amint **eleven** rétegekben
egymás nyomában **inganak**.

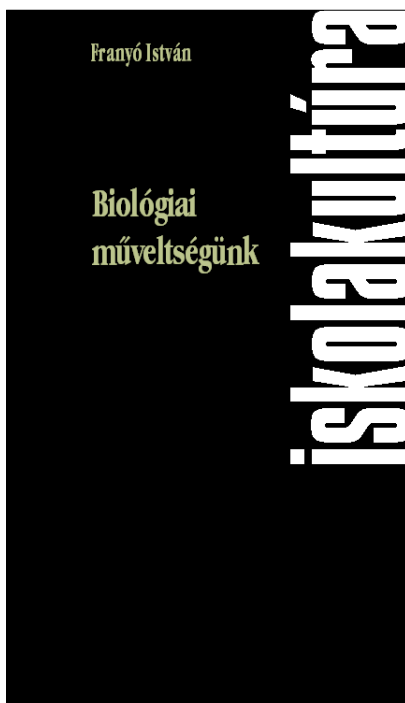
A **falvak kitérnek** előlük
és **félre** állnak a **kapuk**,
elébük jött a **messzeség** és
meztántorodva visszafut.

Térdig gázolnak **botladozva**
facipőiknek alacsony,

sötéten zörrenő *zajában*,
mint láthatatlan avaron.

De törzsük már a némaságé.
Magasba mártják arcukat,
 feszülten, mintha szimatolnák
a messze égi vályukat.

Mert fogadásukra már készen,
akár egy megnyiló *karám*,
kapuit vadul széttaszítva
sarkig kitérult a *halál*.



Az Iskolakultúra könyveiből

Az emberről

Pilinszky-versek megvilágításában

Valamely tárgy, jelenség vizsgálatának bevált módszere az illető dolognak egy vele rokon, hozzá bizonyos mértékig hasonló, tőle mégis eltérő másik létezővel való összehasonlítása. Az emberi gondolkodás az érzékeléshez hasonlóan a különbségek váltakozásában, a differenciák tagolásában észlel „világ”-ot; a görögök egyenesen úgy beszélnek világról, mint a különbözőségek rendezett egészéről, mint „kozmosz”-ról. Az egyes létezőket nem önmagukban, hanem a többitől való eltérésük segítségével ragadjuk meg. Istenről úgy beszélünk, hogy megmondjuk, miben különbözik az embertől, és viszont.

Mint a gondolkodás majd' minden megnyilvánulása, ez is szerfölött különös és titokzatos. Ugyanis nem egymás után – az egyikből, az ismertből a másikat, az ismeretlen levezetve –, hanem egyszerre gondolkodunk mindkettőről, holott egyiket sem ismerjük igazán. Csak egyszerre definiálható mindkettő: az ember Isten felől ember – és persze Istenről is csak az emberről nyert tapasztalati tudásunk alapján van valós képünk. Íme, a vallási antropomorfizmus tulajdonképpeni oka. – A tudás titokzatos útján haladva olykor nem az ismertről lépünk oda az ismeretlenhez, hanem ismeretlen ismeretlennel ütköztetve jutunk ismerethez. A megismerés fortélyja, hogy nemekből állnak össze az igenek, pontosabban, az emberi megismerés a nemek segítségével jut el az igenekhez. Sokszor tapasztalhatjuk: egy bátor és feltétlen nem! az igazság megjelenésének feltétele.

Az emberre irányuló újabb filozófiai reflexió is hasonlóképpen jár el, de jobbra nem a transzcendens isten-horizont megvilágításában láttatja az embert, hanem az újkori szemléletváltásnak megfelelően immanens társ-létezőkkel veti össze: az újkori filozófiai antropológia ember és állat különbözőségében tárgyalja az emberi lét sajátosságát. Ennek a különbözőségnek az egyik szembeötlő mozzanata a környezethez, illetve az időhöz való viszony radikális eltérése. A radikalitás a szokványos pillantás számára alig észrevehető, valódi mélysége, az eltérés minőségi dimenziója csak a figyelmes elemzésben rajzolódik ki. Lényege így foglalható össze: Míg az ember, *Heidegger* megfogalmazásával, a „távolság lényé” (*Wesen der Ferne*), akinek létét a kilépés és a nyitottság, az elkülönülés és elkülönítés, távolodás és távolítás – egyszóval az időiség – jellemzi, addig az állat az érzéki alkalmazkodás beolvadó létmódján él, a környezettel való szimultaneitás és a mindenkor teljes önzonosság időtlenségében. Az állat az érzéki egyidejűség lényé. Filozófiai megfogalmazásban: az embert a «szubjektivitás» mint dinamikus elkülönböződés és időiség, az állatot a «természet» mint passzív azonosság jellemzi. Szubjektivitás és időiség összefüggenek egymással: csak az elkülönböződő szubjektum esetében van valódi idő, a szabad és felelős önalkotás folyamatoként belső idő, míg a természeti azonosság esetében nincs valóságos, egzisztenciaidő, új-esemény idő, hanem csupán a stabilan meghatározott folyamatok lefutásának egymásra következése.

„Környezet – Világ”

Mivel az érzékelés lényege az érzékelő és a környezet abszolút egyidejűsége, ezért az érzékiség lényge, az állat, bele van zárva a jelenbe. Az érzékelés a mindenkori környezethez köti az élőlényt, amelytől, létérdekének sérülése, de legalábbis kockázatátása nélkül nem távolodhat el. A biztonság eszköze egy sajátos biológiai rendszer, az ösztön. Ennek az a lényege, hogy valamely meghatározott érzéki inger gyakori jelentkezése az állatban reakció-minta kialakulásához vezet, amely hosszabb távon testi komponenssé, az állat létszerkezetét adó ontológiai struktúra – a test mint érzéki létmód – elemévé válik. Ilyen értelemben az ösztön nem más, mint az állat számára lényeges környezet interiorizációja. Nem csoda tehát, hogy az állat milyen réstelenül „alkalmazkodik” a környezetéhez.

Az ösztönök révén az alkalmazkodás automatikus reakcióvá egyszerűsödik, amely főlegessé tesz minden olyan tevékenységet, mely az állati egyedet mint szubjektumot venné igénybe. Az ösztön elébe vág a szubjektivitásnak. Az állati egyednek nem kell választania, mérlegelnie, egyszerűen: gondolkodnia; nem kell a környezeti ingerekre adandó optimális reakciót kigondolnia, megterveznie, majd a végrehajtást az akarat koncentrációjával és az értelem ellenőrző vezérlésével megcselekednie, mert minden efféle szellemi aktivitást megelőz és így nélkülözhetővé tesz az ösztön mindennél hatékonyabb működése. A biológiai értelemben vett fennmaradást ez a mechanizmus szolgálja a leghatékonyabban, mert megszünteti az állati egyed és a környezet közötti távolságot: a környezet nem «ismeretlen-idegen», hanem az állati organizmus afféle „külső” része-tartozéka. S ha változnak a természeti körülmények, radikálisan megváltozik az állat: egy másik faj jelenik meg. Ez az állati alkalmazkodás végső formája. Ezért úgy is fogalmazhatunk, hogy egy-egy állatfaj nem más, mint az egyetlen összefüggő természet egy-egy megnyilvánulási formája, konkrétója. Az állati „egyed” és a „környezet” megkülönböztetése merőben mesterséges tudományos elkülönítés, a valóságban mindkettő egy és ugyanazon entitás, a Természet létformája, amely egyrészt mint állati organizmus, másrészt mint organikus környezet valósul meg: a gilisztának a talaj a „környezete”, a talajnak pedig a „giliszta”.

„A leghitványabb féreg kimúlása ugyanaz, mint a napfölkelte” – egyetlen hatalmas szimbólum-má fokozza az összes természeti létezőt és jelenséget, és felvillant egy mögöttük-fölöttük-alattuk, de mindenképpen csakis általuk észlelhető dimenziót, melyet éppen az a csattanás szikráztat fel, amelyet a két kifejezés – „féreg” – „napfölkelte” – ütközése okoz. Aki hallván hallja ezt a nem akusztikus csattanást, és látván látja a hirtelen felvillanó nem vizuális dimenziót, egyszerűbben: aki érti a fenti sorokat, az az ember.

Az ösztönkiépülés mechanizmusának biofizikai logikája természetesen az emberben is érvényesül amennyiben élőlény. A homo sapiens azonban nem csupán biologikum, hanem azt meghaladón „ember”, ezért nem csupán élőlényként, hanem a biofizikai szerveződés logikájától merőben különböző módon viszonyul a környezethez, és ebben a vonatkozásban nem az állat módján reagál a környezeti ingerekre. Az emberi egyed nem fonódik az ösztönök automatizmusa révén fenntartott szimbiózisba a környezettel, hanem a kettő radikális távolságban van egymástól – nem fizikailag, hanem ontológiailag. Az ember esetében a környezet nem az organikus test „külső” komplementer része, vagyis nem a biofizikai természet, hanem az „ismeretlen”, az „idegen”, a „más”: a lételméleti értelemben vett „külső”, és az ismeretelméleti értelemben vett „objektum”. Mivel az emberi szubjektum és a külső objektum távolsága nem fizikai, hanem metafizikai-szellemi,

ezért megszüntetése sem a biofizikai ösztönmechanizmussal történik, hanem metafizika-
ilag-szellemileg: a megismeréssel és a gondolkodással.

Az ember esetében tehát a gyakori érzéki ingerek nem reakció- és ösztönmintává válnak, hanem tudássá és gondolattá, következésképpen az egyik generáció nem biológiai mintákat ad át a következőnek, hanem „tanulságokat”, „tanítást”, ami szellemi tartalmakból áll. Nem a gének, hanem a vének alkotják az ember mint ember örökítő anyagát, a szellemi tudást és hagyományt. Míg az állati „alkalmazkodás” csodája a fajok változatossága – az idézőjel azt jelzi, hogy az imént mondottak értelmében nincs ontológiai különbség az állat és a környezet létmódja között, ezért csak metaforikusan mondhatjuk, hogy az egyik „alkalmazkodik” a másikhoz –, addig az ember alkalmazkodás csodája az emberi tudás-világ változatossága. Biológiailag semmi különbség a hét görög bölcs és egy mai héttagú rohamosztág között. Tudásukat azonban világok választják el egymástól, pontosabban különböző „világ”-okat alkotnak.

Valamely inger gyakori jelentkezése soha nem szünteti meg annak lehetőségét, hogy az ember számára az egyébként biológiailag „ismert” inger egyszer csak ismeretlennek tűnjék. A megszokott, unalomig ismert dolgokra is bármikor és váratlanul rá tudunk csodálkozni. Ez a filozófia – és a költészet. Reggel felkelünk, és megcsodáljuk a napfelkeltét: nem a fizikai folyamat újdonságát, hiszen azt már eleget láthattuk, hanem a benne rejlő nem-fizikai, azt, hogy a Nap és működése: egyáltalán van. És ebben az észlelésben a Nap és az egész fizikai folyamat szimbólum: a lét érzéki megjelen(it)ése.

*

*„A leghitványabb féreg kimúlása ugyanaz, mint a napfölkelte.”
Pilinszky János: ‚Pascal’*

Aki egy ilyen állítást fogalmaz meg, nem ténymegállapítást tesz, és nem is pusztán az érzelmeinek ad hangot, hanem egy másképpen nem megragadható tapasztalást-tudást tár fel, amelyet e megfogalmazás nem annyira kifejez, mint inkább rányit.

A lapidáris vers-kijelentés olyan dimenziót észlel(tet), amely különbözik a biológiai kategóriákkal leírható léttől. A lényegi kijelentés nincs kimondva, a mondat csak utal rá. Azzal, amit kimond, megidézi azt, amit nem mond ki, és amit csak ebben a kimondásban hangos elhallgatásban lehet jelezni, szóba hozni úgy, hogy szóvá teszünk egy tényállást, amelynek kimondása megnyit egy kimondhatatlan és csakis a nem őt magát leírni akaró mondással megszólítható valóságot. A mondat primer kijelentéstartalma a nyers állítással – „A leghitványabb féreg kimúlása ugyanaz, mint a napfölkelte” – egyetlen hatalmas szimbólummá fokozza az összes természeti létezőt és jelenséget, és felvillant egy mögöttük-fölöttük-alattuk, de mindenképpen csakis általuk észlelhető dimenziót, melyet éppen az a csattanás szikráztat fel, amelyet a két kifejezés – „féreg” – „napfölkelte” – ütközése okoz. Aki hallván hallja ezt a nem akusztikus csattanást, és látván látja a hirtelen felvilanó nem vizuális dimenziót, egyszerűbben: aki érti a fenti sorokat, az az ember. Ehhez persze hozzá kell tenni, hogy az értés-megértés különbözik valamely konkrét tárgy fizikai felmutatásától. Míg ez utóbbi – a konkrét fizikai tárgy érzékelése – az itt-és-most fizikai koordinátarendszerében elhelyezkedő pontszerű érzékelés, addig az előbbi inkább tág konszenzus, amely mindig valamely konkrét kultúra dimenziójában megy végbe. A konkrét kultúrát a versben a cím – ‚Pascal’ – azonosítja. Ennek a kultúrának a lakója – „embere” – azonnal érti a verset; de más kultúra lakója – „embere” – is megértheti egy kimunkálható konszenzus formájában, a különböző kultúrák párbeszédének távlati eredményeként (bár ebben a kérdésben nem lehetünk elég óvatosak).

Az ember tehát túllép a biológiai létezésen. Számára soha, semmi nem ülededik le az ösztön stabil állagává, léte soha nem merevedik az ösztön természetes telítettséget adó létbiztonságává. Nem biológiai mintát örököl, amely eleve megválaszolja a kérdéseket – csak

olyan világot engedélyezvén az egyed számára, amelyre készletében megvan a viselkedési program –, hanem nyelvet, hagyományt, erkölcsi mintát és gondolkodásmódot. Nem egyszer s mindenkorra kiépített, stabil világot, végképp nem biológiai környezetet, hanem a világepítés lehetséges módozatait, egyszóval: kultúrát. A kultúra pedig nem lezárja a világot és nem elnémítja a kérdéseket, hanem éppen világot nyit, gondolkodást éleszt és ébren tartja a kérdéseket. Az ösztön meghatározott, rutinszerű környezetének az ember esetében a civilizáció felel meg: a civilizáció mint eszközhasználat megválaszolt, s válasz formájukban eszközzé vált kérdések és bejáratott viselkedési rutinok összessége.

„Idő”

A kérdező, választó, döntést hozó, a szubjektum eleven realitását megalkotó kockázató cselekvés időisége radikálisan különbözik az eleve meghatározott folyamatok temporalitásától. A természeti létező a lényege által megszabott térben-időben van, nem viszonyul az időhöz, nem küzd vele, nem késik le semmiről és nem siet el semmit, hiszen lény(eg)e már mindig megvalósult. A természeti létező idői módja a praesens perfectum, a beteljesedett jelen, a már mindig eljött realitás. Ezzel szemben az ember mindenkor jövőendő valóság: futurum. Az eleve szabott lényeg híján a lényegalkotás feladatának terhét viselő ember számára az idő valójában a saját lényeg, a személyes valóság megalkotásának a kivételése az időnek nevezett dimenzió formájában. Az ember szabadsága negatív értelemben az eleve adott lényeg hiányát jelenti. Szabadsága mértékének megfelelően maga választja meg létezésének módját, ha nem is azt, hogy mi-ként, de azt mindenképpen, hogy ki-ként létezzen. Embernek lenni nem merőben technikai feladat, nem egy előzetes minta realizál(ód)ása, hanem legfőképpen tervezés és választás: meg kell terveznünk és választanunk kell önmagunkat.

Ebből a létállapotból keletkezik a lényegi idő jelensége. Az egzisztenciális idő az egzisztencia – mint választandó és választó, megvalósítandó és megvalósító – kivételése, avagy a személyes lényeg elsajátításának folyama(ta). Ámde olyan folyam, amely nem egy előzetes mederben folyik, hanem folyásával maga vájja ki medrét, s amit kiváj, az lesz a folyó.

Mi ez a folyam(at), mi vetül ki és hogyan? Ami kivétel, az a megvalósítandó személyes lényeg, és úgy vetül ki, mintha valami objektív adottság lenne, amit fel kell fedezni, majd meg kell hódítani – magunkra kell ölni, magunkévá kell tenni, személyesen el kell sajátítani –, s mintha ehhez valamennyi idő állna rendelkezésre. Az idő tehát a személyes lényeg mint még be nem hozott, az én valóságába még nem beépített kinnlevőség, vagy egy másik képpel, e kinnlevőség „tere”. Ez az időtér – a kinnlevőség – egyszerre végtelen és véges. Végtelen, amennyiben az én-ként megvalósítandó személy egyáltalán nem ismert mint végcél, végállapot, hanem csak a megvalósulás közben bontakozik ki. Az ember úgy valósítja meg kezdetben és mindvégig – azaz egészen a vég bekövetkezéséig – ismeretlen én-jét, mintha egy ismeretlen határu térben haladna, a térnek a határa az előrehaladással együtt közeledne ugyan, de úgy, hogy csak akkor pillantaná meg, amikor már beleütközött. Mozgás közben egyáltalán nem látja a véget; csak lépteinek nyomát, a már megtett utat, és a jelen lépések egymásutánját, amelyeket hiába hosszabbít meg, azok az ismeretlen végtelenbe futnak; és bár remélve reméli, hogy teljesedésben végződik, egyszersmind szorong, hogy ez a vég bármelyik lépésre előtte teremhet.

Mindenkori helyzetében, az egzisztencia mindenkori állapotában a tér végtelennek (az egzisztencia ismeretlennek, kinnlevőségnek) tűnik, mert nem látható a vége (a kinnlevőségek sora mint az egzisztencia sorsa), ezért soha nem tudjuk, hol is tartunk valójában, csak azt tudjuk, hogy van vége (egyszer bevégeződik a kinnlevőségek sora, és végzetté válik). – Fordítsuk le az időtér-metáforát az egzisztenciára: Tudjuk-reméljük, hogy van (kell legyen, bárcsak lenne...) valódi énünk, személyes valónk, de soha nem tudjuk,

mennyit valósítottunk meg belőle, hiszen nem ismerjük. Nem úgy áll előttünk, hogy tisztán látnánk és csak oda kellene menni, magunkra kellene öltetni, hanem ismeretlen kinnlevőségként húzódik előttünk, és csak lépésről lépésre válik egyáltalán láthatóvá. Így hát egyetlen lépésnél sem tudjuk, hol is tartunk, mert csak a bennünk lévő lényeg-teret, az idői múltunkat ismerjük, de az előttünk elterülő, énünk jövője valószínűségét nem. Ezért mindig a késlekedés bizonytalansága szorongat, hiszen bármikor lemaradhatunk, és már az is lehet, hogy le vagyunk maradva...

Állandóan és szüntelenül, minden erőfeszítésünk közben – nem ellenére, hanem közepette! – lemaradhatni... Ez az emberi egzisztálás drámája. Micsoda öröm, hogy egyáltalán van vége!

Amit tehát időnek nevezünk, az valójában maga a lény(eg)ünk mint személyes egzisztencia. A személynek a lényegi valósága jelenik meg időként: az ismeretlen lényeg ismeretlen hosszúságú üres időként, ami ki van szabva. Persze, nem az idő van kiszabva eredendően, hanem a személyes lényeg (ha van egyáltalán...). Soha nem tudjuk, mennyi van még hátra... Miből, az időből? Többnyire így gondoljuk, de valójában így értjük: személyes ki-voltunk realizál(ód)ásából és megéléséből.

*

„Táblára írva nyakadba akasztjuk történetedet.”
Pilinszky: *Trónfosztás*’

A költői kép a középkori büntetésvégrehajtást idézi: az elítéltnek a nyilvános büntetés során nyakába akasztottak egy táblát, amelyre ráírták vétkét és a kiszabott ítéletet. A büntetés nyilvánossága a bűn rejtettségével áll szembe. A bűn mindig titkos utakon jár, sötét, kerül a fényt és a nyílt tekintetet. Csak a nyilvános büntetés vet némi fényt titkos ösvényeire. S e pillanatban mindenkit részesíteni kell, hogy okuljon és védekezzen a bűn ropant hatalma és sötét fortélyá ellen. (1)

Ámde itt „trónfosztás”-ról van szó. Miért egyenértékű a személyes élet tetteinek végérvényes nyilvánossá tétele a trónfosztással? Ki foszt és ki fosztatik meg a tróntól? Ki előtt olvassák, és ki olvassa a táblára írt szöveget?

Amíg az embernek jövője van, addig cselekvési lehetőségek sorakoznak előtte, melyek közül választhat. Legyen ez a választási lehetőség a legszűkebb vagy a legszorosabb, mégiscsak döntés eredménye bármit választ is, a döntés pedig maga is tett, mégpedig abszolút értelemben, hiszen a külső cselekvés már ennek az iniciatív aktusnak, belső, alap(ozó) tetteknek a folyamánya, ki-vitele(zése). Aki választ-dönt, az uralkodik, mert a választás képességet feltételez és hatalmat fejezi ki: az igen-nel az elfogadás, a nemmel az elutasítás hatalmas képességét. Amíg tehát az embernek jövője, vagy, ami ugyanaz, cselekvési lehetősége van, addig hatalmat gyakorol: megülhet a trónján, azaz teljhatalmú szerzőként uralkodhat tettein vagy választófejedelemként dönthet a lehetőségek között, és gazdája maradhat cselekvéseinek. A trónfosztás akkor következik be, amikor bezáródik a jövő, és nem lehet szerzője további cselekedeteknek, nem gyakorolhatja tetteket termő hatalmát, mert kimerül a választható lehetőségek mint elsajátítható, az én birtokába vehető tettek lelőhelye. Nincs többé választási lehetőség mint «külső» és választó ágens mint «belső», hanem végérvényesen egygyé válik addigi választott és megvalósított tetteivel: csak a «belső» van, az én – nincs és. Amíg úrként trónolt az életén, addig hatalma volt rajta: alakította, formálta, igazgatta, gazdálkodott vele. Én volt – és még mindaz, amivé/akivé válhatott. Ám bevezettként elvétetik tőle a cselekvés lehetősége, nincsen több és. Ha a cselekvések sora lezárul, akkor az én már nem aktívan birtokol, azaz nem tevőleges – mely tevőlegességben mindig van alany és tárgy, cselekvő és cselekvés –, hanem mintegy bezáródik addigi tetteibe, mert lezáródik cselekvéseinek sora, így megszűnik az alany és tárgy kettőssége, a cselekvő ágensnek és a cselekvés anyagának a

különbsége. Az én egy lesz cselekvéseinek immár nem gyarapítható sorozatával. Azonossá válik választásai, döntései, tettei és mulasztásai, szándékai és gondolatai összességével, saját történetével, ami az én abszolút jelenvalóságává sűrűsödik. Az így előálló én se nem ura tetteinek, se nem tárgya a sorsnak, hanem egyetlen, önmagával minden mozzanatában kész és azonos valóság: király – trónjától megfosztva. Én – és semmi más: semmi és. Ez a véges én sorsa: végérvényes megszületése és előállása egyszersmind trónfosztása – *passivum theologicum*-ban.

Jegyzet

(1) A nyilvánosság nem az agresszív kíváncsiságot volt hivatva kiszolgálni, elsősorban okulásként tették közszemlére a bűnöst. Ellenőrző funkciója is volt a közösségnek, ezért volt nyilvános az ítélet és a büntetés. A középkor sokat adott a formákra, a büntetés spektakulárumával már-már ünnepélyessé, de legalábbis látványossá avatva az egyébként láthatatlant, a bűnt. Nem rejtette el sem a vétkest, sem a büntetést. A „kíméletlen” középkor nem érezte ízlésesnek azt a „tapintatos” újkori gyakorlatot, hogy a tárgyalás és az ítélet a nyilvánosság kizárásával történjék, a kivégzéshez pedig megelégedjék a zárt börtönudvarral, vagy éppen egy belvárosi lakóház alagsorával. Jól tudta, a hatalmasoknak elég lehetőségük van titkos praktikákra, legalább a büntetésvégrehajtás legyen nyilvános, ami így ellenőrző funkciót látott el, és némi korlátot szabott a mindenkori hatalom önkényének. Ezért az ítélet végrehajtásnak megadta a módját. Minden jel szerint nem csupán rettenetet akart kelteni a büntetéssel, hanem erkölcsileg is tanítani akart. Ehhez kellett a szcenárió: a főtér nyilvánossága, az emelvény, a nyakba akasztott tábla, a gyóntató pap. Bizonyára volt mit tanítania, és a nyilvános büntetés kemény tanításával végső soron egy erkölcsi világrendet tartott érvényben. Az újkornak nincs ünnepélyes formákban artikulálódó erkölcsi tanítása. Megelégszik a hatalmi terror keltette póre rettegéssel. Ettől olyan gyakorlatias, céljához egy nyirkos pince is megfelel, alkalmas hely egy tarkólövésre. Nem köti a nyilvános közösségi erkölcs nemes ünnepélyessége, amely még bűn esetében is szépen tagolt formákat igényel.



Az Iskolakultúra könyveiből

Beszédtanulás és kognitív tudomány

A gyermekhez való viszony felfogásának alapvető változása a középkorhoz képest, hogy a gyermeki létet önálló állapotnak kezdik tekinteni, és ezt követően az újkor kialakuló új tudományai a gyermeki állapot fizikai, pszichikai stb. vonásait kezdik a tapasztalati ismeretek egyre nagyobb mértékű bevonásával vizsgálni. Az általunk bemutatni kívánt kortárs kognitív tudományos megközelítés egy változata a korábbiakétól eltérő szempontot vet föl.

A gyermekekről szóló beszédmódok európai történetében a 17. század jelenti a fordulópontot, ahogy ezt *Philippe Ariés* bemutatja vonatkozó tanulmányaiban. (*Ariés*, 1987) A változás nem független a karteziánus emberkép kialakulásától, amely az embert gondolkodó lényként ismerte föl és azonosította. A gyermeki létnek mint önálló állapotnak a vizsgálatán belül bukkan elő az újkori ismeretelmélet legnagyobb dilemmája is, a szerzett vagy örökölt ismeretek kérdése. Az empirikus tudományok számára a szerzett ismeretek azok, amelyeket értelemszerűen vizsgálni tud, hiszen ezeknek tapasztalható, követhető az elsajátítási folyamata. Továbbá az újkori tudományosság fejlődése során új vonatkozások is felmerültek az ismeretek osztályozására nézve.

A fentebb említettől eltérő szempontot fölvető *Michael Tomasello* megkülönbözteti a kognitív fejlődés egyéni vonalát, amely magába foglalja mindazt, amelyet az élőlény magától, más személyek vagy alkotásaik közvetlen ráhatása nélkül tud, vagy tanul meg, illetve a kulturális vonalat, amelyet az élőlény azért tud vagy tanul meg, hogy a világot mások szempontjából tudja nézni. (*Tomasello*, 2002, 60.) Nem tartoznak ez utóbbihoz tehát azok a vonatkozások, amelyeket az egyén a kulturális környezetéből egymaga sajátít el. A kulturális öröklődésnek ez a szűkebb definíciója a kognitív megközelítés interperszonális vonatkozásait helyezi előtérbe, vagy az idézett szerző szavaival élve, „az intencionális jelenségekre összpontosít, melyek során egy élőlény átveszi egy másik viselkedését,

vagy egy harmadik entitással kapcsolatos perspektíváját.” (*Tomasello*, 2002, 60.)

Tomasello szerint az egyedfejlődés korai szakaszában, kilenc-tizenkét hónapos kor között a gyermek intencionális ágensként (akinek viselkedése és figyelme stratégiai célok köré szerveződik) kezdi magát megtapasztalni, majd a fejlődés egy későbbi pontján mentális ágensként ébred önmagára (olyan lény, akinek másokétól eltérő gondolatai, vélekedései vannak), és másokat is ebben a folyamatban ugyanilyen intencionális/mentális ágensként fog értelmezni. Ma már bizonyítottnak tekintethető, hogy az újszülött néhány órával születése után képes szelektíven reagálni emberi arcok sematikus rajzára, hogy a csecsemők születésük előtt elkezdenek az anyaméhben anyjuk hangjához hozzászokni, és fejlődésük korai szakaszától felismerik, hogy az emberek az élettelen tárgyaktól különböző, élő entitások. Lányom – és ahogyan megfigyeltem, más gyerek is – nyolc-kilenc hónapos kortól különbséget tett felnőt és gyerek, nagyobb és kisebb gyerek között, és különösen a tőle idősebbeket részesítette kitüntetett figyelemben.

A mások megértésének kérdése talán a legdöntőbb a gyermekkori tudás/kommunikáció vizsgálatában. *Tomasello* evolucionista perspektívájában ez a jelleg különösen kreatívvá és rugalmassá teszi az emberi gondolkodást, általa a kulturális tanulás és a szociogenezis igen eredményes formái válnak elérhetővé. Így, szemben más főemlősökkel – akiknél a kognitív képességek és a szociális tanulás számos hasonló formája föllelhető – az emberek képesek arra, hogy

kulturális hagyományait az idők során főlhalmozzák „Azért halmozzák fel a módosításokat, és azért rendelkeznek történettel, mert a mögöttük meghúzódó kulturális tanulási formák különösen hatékonyak. E kulturális tanulási formák pedig azért különösen hatékonyak, mert azon az egyedülállóan emberi kognitív adaptáción nyugszanak, amely lehetővé teszi, hogy másokat saját magunkhoz hasonló intencionális ágensként értelmezzünk.” (Tomasello, 2002, 47–48.) E minőségi különbségeket tételező felfogással szemben Boyd és Richerson (1996) szerint az emberek és a többi főemlős tanulási folyamatai lényegében azonosak, képességeik között csak mennyiségi különbségek vannak. Így, mondjuk, a csimpánzok között azért nem bontakozhat ki kumulatív kulturális evolúció, mert a fontos szociális tanulási folyamatok ritkák.

Talán a legkevésbé tisztázott az énről való tudásszerzés folyamata. Tomasello szemmel láthatóan kitüntetett figyelmet fordít ennek vizsgálatára. Elképzelése szerint „amikor a gyermek kilenc és tizenkét hónapos kora körül elkezd mások külső tárgyakra irányuló figyelmébe bekapcsolódni vagy elkezd irányítani azt, előfordul, hogy az a személy, akinek a figyelmét a gyermek követi, magára a gyerekre figyel. Ennek következtében a gyermek az adott személy figyelmét követve saját magához jut el oly módon, ahogyan az korábban, a kilenc hónapos korban bekövetkező szociális-kognitív forradalom előtt nem volt lehetséges.” (Tomasello, 2002, 99.) Ebben a fajta magyarázóelvben nem nehéz ráismerni néhány meghatározó modern felfogásra, így például Hegel dialektikájára, a perszonalista filozófiára vagy a hermeneutikára; mindháromban közös vonás a tudat, az én, a személy rá-

utaltsága a másikra, a nem-énre, a Te-re az önmegismerés, az önmegértés, az öntudatra ébredés érdekében.

A megismerés gyermekkori folyamatainak legfontosabb kérdése a nyelvtanulás s annak előfeltételei. Az emberi nyelv különleges képződmény, hiszen elsajátítása megismerési folyamat, miközben a megismerés új, hatékony eszközehez jut általa a kisgyermek. Olyan radikálisan új kognitív reprezentációhoz, amely teljesen átalakítja a gyermekek világlátását. Míg az újszülött környezete megismerése során a korábban tapasztalt észleleteket és önészleleteket elraktározza, azaz szenzomotoros reprezentációt alakít ki, addig a nyelvi és egyéb szimbólumok útján zajló kommuni-

Az eredményes beszédtanulás további igen fontos mozzanata, hogy a felnőtt által kezdeményezett szituációkat követően maga a kisgyermek is egyre gyakrabban és egyre aktívabban hoz létre közös figyelmi jeleneteket, annak megfelelően, ahogyan képes egyre könnyebben felismerni a felnőtt kommunikációs szándékát egy sor igen különböző jelenetben. A jól strukturált keretek és a felnőtt érzékenysége fokozatosan vesztenek fontosságukból.

káció interszubjektív, hiszen másokkal való interakciót feltételez, és perspektivikus, mivel a szimbólumok adott rendje egy meghatározott módon látat egy jelenséget.

A nyelvsajátítás előfeltételei közül számomra – két éves kislányom miatt is – azok a közös figyelmi jelenetek a legszembetűnőbbek, amelyek Tomasello szerint „olyan társas

interakciók, amelyekben a gyermek és a felnőtt viszonylag hosszú ideig közösen figyel egy harmadik dologra és egymásnak edologra irányuló figyelmére. Továbbá a nyelvi referencia olyan társas tevékenység, amelyben valaki megpróbál rávenni egy másikat arra, hogy valamire ráirányítsa a figyelmét a világban. A közös figyelmi jelenetek nem perceptuális események, hiszen a gyermek perceptuális világának csak egy részletét tartalmazzák. De nem is nyelvi események, mivel több mindent foglalnak magukba annál, mint amit a nyelvi szimbólumok bármelyik csoportja is expliciten kifejez.” (Tomasello, 2002, 105–116.) Tartalmi szempontból ezek a kö-

zös figyelmi jelenetek valamifajta átmenetet jelentenek a tágabb perceptuális és a szűkebb nyelvi világ között. Továbbá fontos előfeltétel a nyelvi szimbólumok elsajátítása szempontjából, hogy mindannyian (a gyermek, a másik személy és a tárgy) azonos reprezentációs formátumban jelenjenek meg a kisgyermeknek a közös figyelmi jelenetről alkotott értelmezésében integráns részként szerepel ez a perspektíva.

Kislányomnál is megfigyelhető volt úgy féléves kor tájékán egy lassú váltás, amelyben a csak a tárgyra vagy csak a személyre figyelő tevékenységét lassan kezdte fölváltani az a fajta „tárgyhasználat,” melynek legfőbb célja a felnőtt reakcióinak kiváltása, illetve a felnőtt bevonása az „eseménybe”. Kilenc-tíz hónapos kortól egyre határozottabb törekvés lett nála is a tárgyakkal való manipulációt interakcióként alkalmazni. Másrészt pedig a szótanulás előfeltétele lányomnál is az a közös összpontosítás a tárgyakra, amelyben hol az egyikre, hol a másikra irányul közös figyelmünk, és aminek eredményeként a tárgyak nevét is igen hamar megjegyzi, és ha kérem az illető tárgyat, ő odamegy és rámutat, jobb esetben, ha kedve úgy tartja, el is hozza nekem. Arra valóban nehezebb választ találni, hogy a tárgyak neve mellett hogyan tudja kislányom – és minden más kisgyermek – megtanulni a cselekvéseket, szándékokat kifejező szavak használatát. Mert a tárgynevekkel egy időben ezeket is elsajátította, elsajátítja, pedig ez nem képzelhető el egyszerű „megnevezősdí” módján, mint a tárgyaknál. Nyilván az éppen zajló társas interakció folyamatában sajátítja el az új szavakat, beleértve ebbe azt is, amikor az ő figyelmén kívül eső tárgyról volt szó, vagy olyan szituációkról, amikor ő is jelen volt, és róla, de nem hozzá szóltam. Erre példa másfél éves korából, amikor egy délutáni alvásból felkelt, állt a kiságyában, és én a szobába belépő férjemnek mondtam, hogy milyen dúsnak tűnik most a gyermek haja. Erre ő felemelte mindkét kezét, és hosszasan beletúrt a hajába (amit egyébként addig nem csinált).

Úgy tűnik, az ilyesfajta tanulás kulcsa a

már fentebb említett közös figyelmi jelenetekben rejlik, amelyek olyan közös élményekben horgonyozódnak le, melyeknek társas jelentését a gyermek már korábban ismeri. A nyelvi referencialitás szempontjából nézve a közös figyelmi jelenet az interszubjektív kontextust teremti meg, amelyben aztán a szimbolizációs folyamat lejátszódik. A folyamat tehát akkor válhat a nyelvelsajátítás keretévé, ha a résztvevők szerepei felcserélhetők, vagyis a gyermek időnként át tudja venni a felnőtt szerepét, annak az órá irányuló figyelmét, mintegy kívülről látva magát, illetve felülről nézve a jelenetet, „mivel ez teremti meg az interszubjektívan értelmezett kommunikációs konvenciót vagy szimbólumot.” (Tomassello, 2002, 116.)

Ez a magyarázat magába foglalja azt a strukturalista eredetű felismerést, melyet a kulturális antropológiában *Claude Lévi-Strauss* fejtett ki a nyelv kialakulásának magyarázatára. Ezek szerint a korábbi dilemma – amely szerint egy nyelv közös használatához egy előző nyelv szükséges, amin megegyeznek, de ehhez meg kell egy még korábbi, és így vissza a végtelenségig – feloldható azzal, hogy a nyelv keletkezéséhez egy nem-nyelvi előzményt feltételezünk, amely előzetesen adott struktúráként lehetővé teszi a nyelvi rendszer felépülését. Ez az előzetes struktúra lehet a törzsen belüli házassági szabályok együttese, a rokonsági rendszer, a törzsek között a csere intézménye, lényege, hogy bár nem nyelvi rendszer, felépülését, működését tekintve nyelvi természetű. Ehhez „a házassági szabályokat és a rokonsági rendszereket egyfajta nyelvnek kellett tekinteni, vagyis olyan műveletegyüttesnek, amelynek célja az, hogy az egyének és a csoportok között valamiféle kommunikációt biztosítson.” (Lévi-Strauss, 2001, 58.) Esetünkben az egyedfejlődés kora gyermekkori szakaszában ezt az előzetes, prenyelvi kommunikációs struktúrát az a fentebb vázolt viszonyrendszer képezi, amelynek az alapja a közös figyelem, mint mentális struktúra.

A közös figyelmi jelenet mint struktúra másik alkotó vonása pedig az, hogy a

gyermek képes átvenni a felnőtt nézőpontját, illetve képes önmagát kívülről szemlélni. A magyarázatnak ez az eleme a kommunikációelmélet területéről származik, azon belül pedig *George Herbert Mead* később szimbolikus interakcionizmus név alatt ismertté vált felfogásából. Ebben az összefüggésben a beszédtevékenység nem egyszerű járuléka két személyiség között létrejött kontaktusnak, hanem a nézőpontváltás és önmagunk külső szemlélete révén magának az énképnek a kialakulásában játszik alkotó szerepet. Mead szerint az 'én' a nyelv egy funkciója, amely nem létezne a beszéd nélkül. A beszédtevékenység során az énkép folyamatosan változik, kombinálódik mások ránk vonatkozó reakciójának tükrében. (Mead, 1973)

Az eredményes beszédtanulás további igen fontos mozzanata, hogy a felnőtt által kezdeményezett szituációkat követően maga a kisgyermek is egyre gyakrabban és egyre aktívabban hoz létre közös figyelmi jeleneteket, annak megfelelően, ahogyan képes egyre könnyebben felismerni a felnőtt kommunikációs szándékát egy sor igen különböző jelenetben. A jól strukturált keretek és a felnőtt érzékenysége fokozatosan vesztenek fontosságukból. (Tomasello, 2002, 126–127.) Másfelől pedig a nyelv-sajátítás e korai szakaszában a gyermek arra is ráébred, hogy ugyanazt a helyzetet, dolgot többféleképpen lehet szemlélni, és a felnőtt sem tesz mást, mint adott helyzetben kiválaszt ezek közül egyet. A nyelvi jelek perspektivikus jellegének szemléltetésére saját kislányom példáját szeretném idézni, akinek másfél és két éves kora között ez olyan formában jelentkezett, hogy először kérte a tárgyat, később a vele végzett cselekvését hangsúlyozta („fogom, tartom, viszem”), és időben később jelent meg az, hogy a tárgyat felkínálta valakinek („anya elveszi”, „adom anyának”).

Az első nyelvi szerkezetek produkálása is a fentebb vázoltaknak megfelelő sorrendet követi: elsőként jelenik meg az úgynevezett holofrázis, egyetlen elemből álló, egész beszédaktust kifejező nyelvi szerkezet („még” – ’kérek még’, „el” – ’elment valaki’, ’elfogyott a tea’, ’elhagyta a csőr-

gőt’ stb.). Ezt követi az igesziget-szerkezet, az egyes igék köré szerveződő kifejezés-mód, melyben konkrét igék találhatók a szereplők részére fenntartott „üres helyekkel” (saját példával élve: „apa rajzol holdat”, „anya rajzol cicát”). A következő fázisról, a narratív kompetencia elsajátításáról maga Tomasello is elismeri, nincs még tisztázva, hogyan sajátítják el a gyermekek, „hogyan tanulnak meg követni egy szereplőt a különböző események és szerepek során, és honnan tudják, hogyan kell az eseményeket és szerepeket történeté összefűző szócskákat (így, mert, és, de, mivel, mindazonáltal, annak ellenére stb.) használni.” Mivel Tomasello a vonatkozó kompetencia kialakulását az általánosabb kulturális tanulás folyamatába ágyazza, magam megkockáztatnám azt a konkrétabb összefüggést, amely a narratív képesség kifejlődése és a felnőttektől hallott elbeszélések – legfőképpen a mesék – fokozatos megértése és szerkezeteinek elsajátítása között van.

A kommunikációs ágensek szempontjából az első fázis az, amikor a csecsemő másokat is élő ágensként kezd el értelmezni (ez még azonos kommunikációs szint a többi főemlősfajjal), a következő állapot kilenc hónapos-egy éves kor között a mások intencionális ágensként való értelmezése, majd négy éves kor körül a mások mentális ágensként való megértése (azaz, hogy másoknak nemcsak szándékuk és figyelmük, de gondolatuk, véleményük is van, mint külön tényező).

Az elsőként elsajátított kognitív kategóriák a tárgykategóriák, ezt követik az esemény-, majd a viszonykategóriák, mely utóbbinak a legérdekesebb megnyilvánulásai az analógiák és a metaforák. Ezek elsajátítása és használata a kisgyermekkor későbbi fejleménye, mivel a korábban megismert konkrét jelentésekből kell elvonni a viszonyt, és behelyettesíteni más ágenseket. Ez a képesség egészen váratlanul és egész korai életkorban megjelenhet, ahogyan kislányomnál tapasztaltam, aki két és fél éves korában, az egyik nyári esti sétá során meglátva a lemenő, vörös napot, amely közben felhők mögé került, így kiáltott fel: „Ég a felhő! Lángol!”

Michael Tomasello kutatásai nyomán is igazolva látjuk azt a megismerés-tudományi összefüggést, hogy az embernek antropológiai sajátossága a kommunikációra való képessége és igénye. A kisgyermek határtalan ismeretszerzési vágyát háromféle módon tudja kielégíteni: a vele született tudással, hatékony tanulási mechanizmusokkal és a felnőttek nagyrészt spontán segítségével. A megismerés rejtélye, konkrétan a más elmék, a külvilág és a nyelv problémája így válik megoldhatóvá, miközben napról-napra, a szemünk láttára alakul ki gyermekünk személyisége is.

Irodalom

Ariés, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
 Baillargeon, R. (1995): Physical reasoning in infancy. In: M. Gazzaniga (ed.): *The cognitive neurosciences*. MIT Press, Cambridge, MA. 181–204.

Boyd, R. – Richerson, P. (1996): Why culture is common but cultural evolution is rare. *Proceedings of the British Academy*, 88. 77–93.
 Bruner, J. (1983): *Child's talk*. Norton, New York.
 Gopnik, A. – Meltzoff, A. N. – Kuhl, P. K. (2003): *Bölcsék a bölcsőben*. Typotex, Budapest.
 Legerstee, M. (1991): The role of person and object in eliciting early imitation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 423–433.
 Lévi-Strauss, C. (2001): *Strukturális antropológia*. Osiris, Budapest.
 Mead, G. H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest..
 Mérei F. – V. Binét A. (1997): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest.
 Piaget, J. (1954): *The construction of reality in the child*. New York, Basic Books.
 Spelke, E. és mtsai. (1992): Origins of knowledge. *Psychological Review*, 99, 605–632.
 Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest.

Molnár Csilla

Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék,
 BEPFK, NyME,

A „kulturális másság” antológiája

Intoleráns megoldásokra készíti az embert, ha a szociális eredetű problémákat – etnicizálón – az adott népcsoport kultúrájának rovására írja, miközben ezt a szemléletet nem alkalmazza önmaga esetében. Ezért logikusnak tűnik számára, hogy a saját kultúrája az értékmérő rendszer a másikkal szemben, s – tudattalanul – a magasabb színvonal produkálása érdekében az asszimilációra törekszik.

A kisebbségi ombudsman vizsgálatot indít egy tanárképzős 'romapedagógiai' szöveggyűjtemény ügyében, amely egyebek mellett a cigánybűnözésről értekezik" (1) – adta hírül 2004. január 10-én a Magyar Hírlap.

A cikk tárgyát képező kiadvány az egri Eszterházy Károly Főiskola két – tudományos fokozattal rendelkező – tanára (*Balázs Sándor és Nagy Andor*) által szerkesztett antológia ('A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai'), amelynek lektorai – *Hegedűs László és Zrinszky László* (a neveléstudomány ismert művelői) – voltak. A szöveggyűjteményt a – pedagógiai intézetet működtető, tanfolyamokat, tréningeket és

képzéseket is szervező – Okker Oktatási és Kereskedelmi Kft. adta ki a 2000. évben.

Botrány az Eszterházy Károly Főiskola Romológia Tanszékén

Egy előítéletes tankönyv a média tükrében

Az idézett cikk szerint: a „kötetben egyebek mellett helyet kapott *Hegedűs Sándor* tanulmánya, amely 'A cigány fiatalok kriminalitása' címmel arról értekezik, hogy „számarányait messze meghaladó módon vesznek részt a bűnözésben”; a romák szerint „nem ártalmas – az ő normarendszerük miatt –, ha a fiatal szeszes italt fogyaszt”, és „büntudatuk – ha van –

nem mérhető azonos mércével, mint a nem cigányok körében. Egyértelmű, hogy a nagyon elleni deliktumokat nem tekintik bűncselekménynek.” (2)

Az írás hivatkozik a bogácsi általános iskola egyik pedagógusának (egyben a települési önkormányzat képviselőjének) a tanulmányára is, aki „saját iskoláját állítja pozitív példaként, amelynek oktatási gyakorlatát a kiadvány megjelenése idején a kisebbségi ombudsman is élesen bírálta, az akkori oktatási miniszter, *Pokorni Zoltán* kezdeményezésére pedig az Állami Számvevőszék vizsgálata megállapította: nem jogszerűen költötte el azt a pénzt, amit a roma gyerekek felzárkóztatására és népszerűségi programokra kért és kapott az államtól.

Az ombudsman vizsgálata szerint az iskolában elkülönítve, gyengébb képzést adva oktatták a roma gyermekeket, külön vécét használhattak, illetve elkülönítve, más eszközökkel étkezettek. Az iskola pedagógiai programjában szerepelt az a mondat is, miszerint „a cigány tanulók esetében a megfelelő életkor elérése mellett az értelmi képesség nem éri el az iskolaeértett fokot”. (3)

„A bogácsi tanár tanulmánya szerint 'a cigány gyermekek iskolai sikertelenségének oka alapvetően a szülők merev, változásra képtelen hozzáállásában keresendő. Gyakori vendégük a felelőtlenség, tehetetlenség, de hiányzik az otthoni figyelem, az előrelátás, fogalmuk sincs a takarékoságról – értelmetlenül szórják a pénzt, míg van’.” A cikk szerint *Forray R. Katalin* – a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének vezetője (többek között a fentebb idézett tartalmak miatt is) – a következőképpen minősítette az antológiát: „Rasszista, előítéletes, jobb esetben paternalista. Csak pedagógusok kezébe ne kerüljön” (4)

„A bogácsi tanár tanulmánya szerint a cigány gyermekek iskolai sikertelenségének oka alapvetően a szülők merev, változásra képtelen hozzáállásában keresendő. Gyakori vendégük a felelőtlenség, tehetetlenség, de hiányzik az otthoni figyelem, az előrelátás, fogalmuk sincs a takarékoságról – értelmetlenül szórják a pénzt, míg van.”

2004. január 12-én – a két nappal korábban kirobbant botrány következtében – arról tudósított a Romaweb állami roma portál, hogy „Az Oktatási Minisztérium bekererte a Roma Sajtóközponttól a hazai oktatási kiadványok előítéletességét megállapító kutatást (s az ahhoz kapcsolódó kérdéses publikációk listáját”. (5)

A kutatást az MTA, az ELTE és a Roma Parlament közösen végezte. Vizsgálatuk szerint: „a felsőoktatási kiadványok több mint kétharmadára 'súlyos szakmai-tartalmi és előadás-formabeli gyengeségek nyomták rá a bélyegüket, mégpedig nem egy esetben oly mértékben, hogy csak csodálkozni lehet azon, miképpen kerülhetett sor a publikálásukra’” . A *Terestyényi Tamás* által irányított kutatás azt is megállapította, hogy „a középiskolákban használt történelem, társadalomismereti tankönyvek cigányokat érintő szövegei egy-két kivételtől eltekintve mind mennyiségi, mind tartalmi szempontból kevés járulnak hozzá a romák történelmének, kultúrájának, társadalmi helyzeté-

nek megismeréséhez. A romákat történelmi vonatkozásban említő 19 tankönyvből például három hozza szóba a roma holokausztot. „A tankönyvek nem sokat tesznek a közkeletű előítéletes hiedelmek elutasításáért, viszont óvatlan megfogalmazásokkal, hátrányos tartalmú asszociációk és következtetések felkínálásával, előnytelen sugallatokkal inkább erősítik, semmint gyengítik az előítéletes gondolkodást” (6)

Mohácsi Viktória, az Oktatási Minisztérium Hátrányos Helyzetű és Roma Fiatalok Integrációjáért Felelős (akkori) Miniszteri Biztosa a Romawebnek elmondta: „ha megbizonyosodnak a kutatás megállapításai – megteszi a szükséges lépéseket” (7) A Magyar Hírlapnak – a vizsgálódást kiváltó antológiáról – pedig azt nyilatkozta:

„aggályosnak tartja, hogy ilyen tartalmú szöveggyűjtemény megjelenhet. Ha nem tettek volna eddig panaszt az ombudsman-nál, állampolgári kötelességem lett volna nekem megtenni”. (8)

Horváth Aladár, a Roma Polgárjogi Alapítvány vezetője, szintén megszólalt a cikkben. Véleménye szerint: „A könyv alapján hivatalosan tanítanak rasszizmust a felnövekvő nemzedéknek” (9), amely miatt: „a szöveggyűjteményt be kell tiltani”. (10) Mohácsi szerint azonban: „A szaktárcának erre nincs módja” (11), mert „a kötet nincs a tankönyvlistán, ezért nem tudnak intézkedni a forgalomból történő kivonásáról.” (12)

Az Eszterházy Károly Főiskola rektora – a kisebbségi ombudsman vizsgálódása nyomán – szintén vizsgálatot indított. 2004. január 12-én *Koncsos Ferenc*, a főiskola rektori hivatalának főtitkára az Origonak azt nyilatkozta: „A gyűjteményben különböző álláspontok jelentek meg, ezek alapján beszélgettek a hallgatók és a tanárok az órákon. A könyv némelyik állítása elég szélsőséges, de nem ezek szellemében folyt az oktatás (...)”.

Hozzátette, hogy ebben a félévben nem használják a tankönyvet, mert idén érdeklődés hiányában nem indult romológiai képzés Egerben. A posztgraduális, már végzett tanároknak meghirdetett kurzus mindössze féléves, és 2000 óta összesen három alkalommal sikerült elindítani Egerben. Az Okker Kiadó vitatott könyvét az egri tanárok szerkesztették, és tudomásuk szerint más intézményekben nem használják a könyvet.

Koncsos később a Roma Sajtóközpontnak azt mondta, hogy a könyvet hivatalosan nem is használta a főiskola, és az akkreditált programban sem szerepel, a belső vizsgálatban ezért azt ellenőrzik, hogy előadásokon idéztek-e belőle.” (13) Másnap a rektori hivatal főtitkára egy hirdetésben azt is közölte: „hogy többé semmilyen formában, tehát ajánlott olvasmányként sem oktatják a kötetet.” A főtitkár elismerte, hogy a kötetben szerepelnek sértő mondatok: „Ha az ember a kötetet elolvassa igen ilyen is van benne, de a kötetet az oktatás-

ban nem használjuk fel”. Az egri főiskola vezetői úgy döntöttek, hogy a jövő félévtől már nem hirdetik meg az úgynevezett romapedagógiai szakot.” (14)

2004. március 23-án az Origo a kisebbségi ombudsman vizsgálatának befejezéséről adott hírt, amelynek eredménye szerint: „Erősíti a romákkal szembeni előítéleteket és sérti a cigány közösség méltóságát az egri tanárképző főiskola „romapedagógiai” szöveggyűjteménye”. (15) „A destruktivitásra, a devianciára, a bűnözésre való hajlam, az értelem elmaradottság, a cigány családok felelőtlensége, tehetetlensége minden egyes embernél külön-külön vizsgálendő, ezek általános igazságként való kijelentése hamis, abszurd” – állapítja meg jelentésében a biztos. „Ezek az állítások mélységesen sérthetik a roma közösség egészének méltóságát is” – fogalmaz *Kaltenbach Jenő*. Az ombudsman szerint, mivel az etnikai alapú pedagógia általában is sérti az emberi méltóságot, a szerkesztők vitathatatlan jó szándéka ellenére a könyv mérhetetlen károkat okozhatna, ugyanis – mint fogalmaz – „tudományosan megerősítené hittükben az előítéletes nézetűeket, ‘megmérgezhethetné’, de minimum elbizonyíthatná a nyitott, toleráns pedagógushallgatókat, tanárokat” is. „Az ombudsman az ügyben nem kezdeményezett intézkedést, mert a szöveggyűjteményt sem tankönyvként, sem tanítási segédanyagként nem használja a főiskola.” (16) „Koncsos Ferenc, a főiskola főtitkára az ombudsmani vélemény ismeretében úgy nyilatkozott: a szóban forgó szöveggyűjtemény nem a főiskola kiadványa és azt soha nem is használták semmilyen oktatás során. Megismételte korábban tett nyilatkozatát, miszerint az intézménynek annyi köze van a kötethez, hogy azt két oktatójuk szerkesztette egy 2000-ben, Egerben lezajlott országos konferencia előadásai alapján. A budapesti Okker Kiadó gondozásában, néhány száz példányban megjelent szöveggyűjtemény a konferencián elhangzott előadásokat tartalmazza – mondta Koncsos Ferenc. A főtitkár hangsúlyozta, nem az Eszterházy Károly Főiskola, hanem az ombudsmani hivatal és a kiadó ügye, hogy a kisebbségi jogok

országgyűlési biztosa elmarasztalta a szöveggyűjteményt.” (17)

*Az Eszterházy Károly Főiskola
nyilatkozatainak elemzése*

Az idézetrészeket összevetve megállapítható, hogy az egri főiskola kommunikációja ellentmondásos volt a 2004 január elejétől 2004 március végéig tartó időszak alatt. Ebből következőleg pedig semmiképpen sem tartható az a fajta állásfoglalás, amely „az Okker Kiadó és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosa közötti” – ügyként kívánja interpretálni a szóban forgó felsőoktatási intézmény két oktatója által keltett vihart.

A 2000-ben kiadott antológia előszavában a szerkesztők a következőket írták: „Az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékén már a korábbi évtizedekben is foglalkoztunk a romapedagógiával. Tanulmányoztuk az ide vágó szakirodalmat, a hazai és nemzetközi konferenciákon jelen voltunk, lektoráltunk dolgozatokat, a romákkal népes bogácsi általános iskola bázis- (gyakorló) intézményünk lett. A pedagógus továbbképzés számára programot készítettünk, amit akkreditáltattunk (kiemelés: tőlem.) Több helyütt szerveztünk tanfolyamokat e témakörben, és felvérteztük kollégáinkat speciális romapedagógiai elméleti és gyakorlati ismeretekkel. 1999-ben a főiskola II. sz. gyakorlóiskolájával Soros-pályázaton is nyertünk e téma kutatására, gondozására. A romapedagógiai szakirodalom hozzáférhetősége meglehetősen problémás. Ez az oka annak, hogy olyan szöveggyűjtemény elkészítésére vállalkoztunk, amely tartalmazni kívánja azokat a témaköröket, amelyeket a különböző programjainkban dolgozunk fel.” (18)

A szerzők – a fentebbi idézetben – saját szavaikkal konkrétan megfogalmazzák, hogy a pedagógus továbbképzés általuk kidolgozott programjainak témaköreikhez készítettek szöveggyűjteményt, ezért elfogadhatatlan az egri főiskola azon állásfoglalása, amely szerint „az intézménynek annyira köze van a kötethez, hogy azt két oktatójuk szerkesztette egy 2000-ben, Egerben lezaj-

lott országos konferencia előadásai alapján.” (19) Különösen akkor, ha tekintetbe vesszük azt is, hogy az előbb említett konferenciára – százkilencvenkilenc oldalon keresztül – egyszer sem történik utalás.

Hitelesebbnek tűnik a botrány első napjaiban tett azon közlés, amely szerint: „A gyűjteményben különböző álláspontok jelentek meg, ezek alapján beszélgettek a hallgatók és a tanárok az órákon. A könyv némelyik állítása elég szélsőséges, de nem ezek szellemében folyt az oktatás”. (20) A hivatalos nyilatkozat akkor azt is hozzátette, hogy „ebben a félévben nem használják a tankönyvet, mert idén érdeklődés hiányában nem indult romológiai képzés Egerben.(...) Az Okker Kiadó vitatott könyvét az egri tanárok szerkesztették, és tudomásuk szerint más intézményekben nem használják a könyvet.” (21)

Ez a közlés számomra azt jelenti, hogyha „nem ezek szellemében folyt az oktatás” (22), illetve „ebben a félévben nem használják a tankönyvet” (23), akkor a korábbi félévekben valószínűleg használták, amiből tényleg következik azon fentebbi idézet tartalma, amely szerint: a „gyűjteményben különböző álláspontok jelentek meg, ezek alapján beszélgettek a hallgatók és a tanárok az órákon”. (24) Megerősíti ezt a lehetőséget az a két megfogalmazás is, amely szerint: „más intézményekben nem használják a könyvet” (25), illetve „többé semmilyen formában, tehát ajánlott olvasmányként sem oktatják a kötetet” (26), amiből az is következik, hogy az egri főiskolán viszont valamilyen formában valószínűleg szokták oktatni.

Mégis a hivatalos kommunikáció – a kisebbségi ombudsman vizsgálati eredményeinek nyilvánosságra hozatala után – már azt hangsúlyozta: hogy „a szóban forgó szöveggyűjtemény nem a főiskola kiadványa és azt soha nem is használták semmilyen oktatás során” (27), „nem az Eszterházy Károly Főiskola, hanem az ombudsmani hivatal és a kiadó ügye, hogy a kisebbségi jogok országgyűlési biztosa elmarasztalta a szöveggyűjteményt.” (28) Ez különösen akkor megdöbbentő, ha figyelembe vesszük azt is, hogy közben

egyszer már levonta a konzekvenciát a felsőoktatási intézmény, hiszen – 2004. január 13-án – azt közölték: „Az egri főiskola vezetői úgy döntöttek, hogy a jövő félévtől már nem hirdetik meg az úgynevezett romapedagógiai szakot.” (29)

**A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi
Jogok Biztosának vizsgálati
eredményei a „Madarakból lettünk”
című kritika téziseinek tükrében**

2003-ban – a „Madarakból lettünk” (30) című kritikámban – megfogalmaztam a roma gyermekek esetében alkalmazott pedagógiai gyakorlatokat érintő véleményemet, amelyet – a fentiekben vázolt – botrány kirobbanása után fokozottan fenntartok, mert a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosá által elvégzett vizsgálat eredménye, sok vonatkozásban az általam akkor vázolt következtetésekre jutott:

Bogdán Péter: A nem roma kultúrájú értelmiségieket elvarázsolta a számukra ismeretlen roma hagyományok világa, s ez az agyonhajszolt romantizmus akaratlanul is azt sugallja, hogy a romákat érintő problémákat csak akkor lehet megoldani, ha a máságból, az eltérő kulturális sajátágaikból indulunk ki, mert így fedezhetők fel csak az emberi értékeik. Eközben a roma társadalom fejlődésének egyik legnagyobb gátja éppen abban rejlik, hogy a többségi társadalom tagjai nem tudnak vele azonosulni.

Kaltenbach Jenő: A „romológia mint interdiszciplináris tudomány, amely a romákról összegyűjtött nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai stb. (össz)tudás rendszerezésével foglalkozik a kilencvenes évektől kezdődően, a romák máságának, egzotikus voltának hangsúlyozásával, túlhangsúlyozásával a közbeszédben a roma kultúrát és a roma problematikát akarva-akaratlanul összemossa.

Bogdán Péter: A romák problémáit – és ez messzemenőleg vonatkozik az őket érintő pedagógiai módszerekre is – akkor lehet hatékonyan kezelni, ha nem a kulturális máságukat, hanem az emberi azonosságukat hangsúlyozzuk. Ebből a szempontból lesz egyértelmű a többségi társada-

lom számára, hogy az úgynevezett cigánykérdés nem „cigány”, hanem szociális jellegű probléma. Ezzel a kiindulási alappal az etnicitást kiemelő előítéletek élét is tompítani lehet. Abszurdum azt állítani vagy sugallni, hogy egy népcsoport gondjai a kultúrájából fakadnak, még ha azt a legnagyobb jóhiszeműséggel tesszük is.

Kaltenbach Jenő: Ha a problémák az etnikus kultúrából fakadnak, akkor azokat csak speciális, a külön kultúrával adekvát módszerekkel lehet kezelni. Az egyetemi, főiskolai romológia oktatás kiinduló gondolatának lényege, sajnos, pont az, hogy a romák kultúrájának megismerése kulcsot ad a szakemberek számára a romák kezeléséhez, így a majdani munkájukat eredményesebben végezhetik. A gond ezzel az, hogy az etnikus kultúrára adott válasz könnyen átfordítható szegregált bánásmódra is. (kiemelések: tőlem)” (31)

Kaltenbach Jenő: „A romapedagógia a cigány gyereket kiveszi abból a halmazból, amelyre a pedagógia egésze vonatkozik, vagyis legitimációt biztosíthat az elkülönítésre, holott, ami a roma gyerekek nevelésére, az a hátrányos helyzetű gyerekek, tágabb értelemben minden gyerek nevelésére igaz.” (32)

Bogdán Péter: Azért kerülhetett sor az etnikai alapon történő szétválasztásra, mert ebben az esetben is a kulturális máságon s nem az azonos emberi tulajdonságokon keresztül közelítették meg a roma gyerekek problémáit.

Bogdán Péter: Véleményem szerint a kulturális alapokon történő megközelítés intoleráns megoldásokra készíti az embert: a szociális eredetű problémákat – etnicizálón – az adott népcsoport kultúrájának rovására írja, miközben ezt a szemléletet nem alkalmazza önmaga esetében. Ezért logikusnak tűnik számára, hogy a saját kultúrája az értékmerő rendszer a másikkal szemben, így – tudatlanul – a magasabb színvonal produkálása érdekében az asszimilációra törekszik.

Kaltenbach Jenő: „A romológia részeként, a felsőoktatásban, a pedagógus-továbbképzési rendszerben, számos romapedagógiával kapcsolatos kurzus is fut, amit teljes

mértékben, s a leghatározottabban elutasítunk, mert ezeket pedagógiai szempontból semmi sem támasztja alá, emberi jogi szempontból pedig elfogadhatatlanok. A romapedagógia ti. a gyerekek iskolai problémáit alapvetően az etnikulturális sajátosságok mentén gondolja megragadhatónak. Melyek ezek a sajátosságok: a cigány gyerek motiválatlan, hiányoznak absztrakciós képességei, viszont zenei-művészeti képességei fejlettebbek... Más az időfelfogása... Biológiaiilag korábban érik... Ingerszegény közegeből érzékelik... Nem alakul ki az önkontroll képessége... El-lenségnek látja az iskolát... Nin-csenek kötelezettségei, mindent akkor csinál, amikor jólesik... A cigány szülők rosszul nevelik a gyermekeiket.” (33)

„A romapedagógia elmélet és gyakorlati alapjai” című pedagógiai főiskolai szöveggyűjtemény minden előző megállapításunknak példázata: a nem romák sajátlagos szempontból írják le a tényeket, a cigánygyerekek iskolai problémáit a másféle kultúrából vezeti le, igazolja az elkülönítés eszméjét, pedagógiai módszertani szempontból kizárólag a romákra igaz módszert nem említi, tartalmi-szakmai szempontból több helyen áltudományosnak minősíthető.” (34)

Pedagógiai konzekvenciák

A kisebbségi ombudsman által lefolytatott vizsgálat megállapítása szerint: „A szöveggyűjtemény szerkesztői a könyvet hiánypótlónak szánták; céljuk az volt, hogy a csak az idősebb pedagógusok átadott tapasztalataiból megismerhető speci-

ális romapedagógiai ismeretek helyett korszerű és hozzáférhető elméleti tudást nyújtsanak a pedagógusképzésben, illetve a továbbképzésben résztvevők számára. A szerkesztők az összeválogatott tanulmányrészletek által roma történeti, néprajzi, szociológiai, statisztikai információkból levonható speciális pedagógiai problémákra hívják fel a figyelmet, s adnak rájuk megoldási javaslatokat. A következtetéseként megfogalmazott pedagógiai módszerek azonban nem speciális módszerek, hanem a jó pedagógustól általában elvár-

A kulturális szemléleti alapokon nyugvó megközelítés zsákutcának bizonyul, mert hasonlóképpen diszkriminál, mint a faji szemléleti alapokon nyugvó megközelítések, amiben nincsen semmi meglepő, hiszen a nem kívánatos ideológiák szintén kulturális alapokról építkeznek. Ennek alapján viszont igaznak tűnik az a korábbi állításom, amely szerint a romák problémáit akkor lehet hatékonyan kezelni, ha nem a kulturális másságukat, hanem az emberi azonosságukat hangsúlyozzák. Ebből a szempontból lesz egyértelmű a többségi társadalom számára, hogy az úgynevezett cigánykérdés nem „cigány”, hanem szociális jellegű probléma.

ható munkaszervezési, motiválási stb. magatartási formákat írnak le. Minden pedagógiai módszertankönyv a frontális tanítás helyett a csoportos, páros, individuális (a differenciált) nevelést-oktatást, az aktív részvételeire motiválást, a tanulók együttműködésére irányuló stb. metodust tartja 'jó pedagógiának'. Emiatt alappal vethető fel a kérdés, van-e egyáltalán romapedagógia? Ha igen, van-e például szerbpedagógia, ukránpedagógia stb. is? Kimutathatóak-e bizonyos, a tanítás során

figyelemmel kísérendő etnikai sajátosságok vagy sem? Álláspontunk szerint minden olyan általános következtetés, amelyet valamely emberi csoporthoz tartozás tényéből, vagy annak a hiányából vonnak le, sommássága, túlzottan leegyszerűsítő, sztereotip jellege miatt sérti az egyes ember méltóságához való jogát, még akkor is, ha az pozitív tulajdonságot (például jó ritmusérzék) tulajdonít neki.” (35)

„Madarakból lettünk” című kritikámban hasonló álláspontot fogalmaztam meg, amikor azt írtam: nem tartom elfogadható-

nak azt sem, hogy [Aknai Tamás] Ribó Pongrácz Éva pedagógiai munkásságát „a gyerekekben, cigánygyerekekben meglévő páratlan alkotókészség” felszabadításaként mutatja be, mert valójában nem ez történt.

Véleményem szerint „A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai” című antológia a materializálódott formája annak az állásfoglalásomnak, amelyet korábban már itt is idéztem – szintén a fentebb említett kritikából – és teoretikusan úgy fogalmaztam meg: a kulturális alapokon történő megközelítés intoleráns megoldásokra készíti az embert: a szociális eredetű problémákat – etnicizálóan – az adott népcsoport kultúrájának rovására írja, miközben ezt a szemléletet nem alkalmazza önmaga esetében. Ezért logikusnak tűnik számára, hogy a saját kultúrája az értékmérő rendszer a másikkal szemben, így – tudatlanul – a magasabb színvonal produkálása érdekében az asszimilációra törekszik.

A végkövetkeztetésem látszólag ellentmond a kisebbségi ombudsman azon állításának, amely szerint az etnikai alapú megközelítés könnyen átfordulhat szegregációba, de valójában nincs ellentmondás, mivel az asszimiláció megvalósításához előbb szegregálni kell. A térbeli elkülönítés öntudatlanul is azt szolgálja, hogy a roma gyermekek iskolai keretek között elveszítsék identitásukat, amely cél a képzési rendszer azon intoleranciájának eredménye, amely megkövetel egy bizonyos szintű gazdasági erőt a benne maradáshoz.

Azokat a nem roma származású gyermekeket, akik nem rendelkeznek elegendő gazdasági erővel, az oktatási struktúra nagy valószínűséggel megbünteti alacsonyabb szintű képzettség eléréseivel (vagy kimaradással), lemaradással, buktatással, vagy fogyatékossá történő átminősítéssel. A szintén elégtelen gazdasági erővel rendelkező roma származású gyermekek esetében ugyanúgy fennállnak ezek a „lehetőségek”, de azzal a különbséggel, hogy őket a szegregáció is sújtja.

A szegregáció oka az, hogy a romákhoz – kulturális szemléleti alapokon történő – viszonyulás etnicizálja a – nem roma gyermekektől eltérően – a roma gyermekek

elégtelen gazdasági erejét, amely miatt a képzési rendszer elsődleges feladata az, hogy megpróbálja őket megfosztani etnikus sajátosságaitól (azaz asszimilálni), mert a „kulturális-másság”-elvének alkalmazásából az következik, hogy az etnikus sajátosságok elvesztése automatikusan a gazdasági erő megjelenését eredményezi, amely nélkül nem lehet bent maradni a képzési rendszerben.

Nem roma származású gyermekek esetében azért nincsen szegregálás (tehát azért nem léteznek elégtelen gazdasági erővel rendelkező nem roma osztályok), mert a oktatási struktúra szerint – a „kulturális azonossága”-elvé okán – a nem roma gyermekek mentesülnek a „kulturális-másság”-elvé alól, ezért a képzési rendszer azt feltételezi, hogy rendelkeznek gazdasági erővel, amire építeni lehet, aztán a későbbiek folyamán, amikor az elégtelen gazdasági erő érezteti a hatását mégis megbünteti őket.

Ezzel egy tudathasadásos állapot alakul ki. A pedagógiai gyakorlatnak azzal kell szembesülnie, hogy miközben a diszkrimináció mentesség pedagógiai alapelv, a képzési rendszer mégis diszkriminálja az elégtelen gazdasági erővel rendelkező nem roma és roma gyermekeket. Akik képtelenek emiatt teljesíteni az oktatási struktúra elvárásait, amely aztán kétségbeesett próbálkozásokat tesz, hogy a diszkrimináció megszüntetésével segíteni tudja a nem roma és roma gyermekeket, de nem sikerül neki, mert nem önmagában, hanem a pedagógia tárgyában, a gyermekben, keresi a probléma forrását, amely miatt egyúttal fenn marad a tudathasadásos állapot is, s amelyet valahogyan fel kell oldani.

Mivel nem önmagában keresi a hibát, ezért szükségszerűen a gyermeket kell felelőssé tenni alapos indokkal, s ha az alapos indok megvan, akkor a diszkrimináció már nem diszkrimináció, hanem indokolt elkülönítés. A nem roma gyermekek esetén a képzési rendszer (a probléma meghatározásához) rendelkezik elegendő hivatkozható elméleti háttérrel, amelyet a pszichológiában, logopédiában, szociológiában jelöl meg. A roma származású gyer-

mekek esetében viszont (bár szintén hasnált hátterek) nem elégségesek, mivel egyik sem ad választ a roma gyermekek kulturális szemléleti alapokon nyugvó szegregációjára. Ennek oka abban keresendő, hogy a pszichológia, a logopédia, és a szociológia nem a kulturális sajátosságokat, hanem az embert magát tekinti vizsgálat tárgyának. A nem roma gyermekek esetében viszont azért nem merül fel ilyen probléma, mert – a fentebb már írtak szerint – a képzési rendszer kiiktatja a „kulturális azonosság”-elvé okán.

A roma gyermekek esetében azonban ezzel a kérdéssel is számolni kell, s az eddigiek alapján talán logikusnak tűnik, hogy a kulturális szemléleti alapokon nyugvó szegregáció okozta tudathasadást, egy szintén kulturális szemléleti alapokon nyugvó diszciplinának kell feloldania. Ennek érdekében az oktatási struktúra a térbeli szegregációt átülteti a neveléstudomány elméleti síkjába, amely így szintén magában hordozza a kulturális szemléletet, s amely „romapedagógia” néven a roma gyermekek szegregálása által okozott tudathasadást is feloldja. Ez természetesen nem a többségi társadalom mindenre elszánt gonosz cselekedete, hanem a neveléstudomány téves, a „kulturális-másság”-elvéből fakadó pedagógiai sikertelenségre adott válasz. Végül azt is meg kell említeni: Ha a roma gyermek elegendő gazdasági erővel rendelkezik, akkor a nem roma gyermekhez hasonlóan bent marad a képzési rendszerben.

A fentiek alapján azt gondolom, hogy a „romapedagógiainak” nevezett szakirodalmat revideálni kell, az „emberi azonosság”-elvé szem előtt tartva. Az állam által kezeltetlen szociális gondokat (és azok következményeit) nem kellene etnicizálva „romapedagógiai” problémákká konvertálni, mert a pedagógia kizárólag pedagógiai nehézségeket tud leküzdeni.

A kulturális szemléleti alapokon nyugvó megközelítés zsákutcának bizonyul, mert hasonlóképpen diszkriminál, mint a faji szemléleti alapokon nyugvó megközelítések, amiben nincsen semmi meglepő, hiszen a nem kívánatos ideológiák szintén kulturális alapokról építkeznek. Ennek

alján viszont igaznak tűnik az a korábbi állításom, amely szerint a romák problémáit akkor lehet hatékonyan kezelni, ha nem a kulturális másságukat, hanem az emberi azonosságait hangsúlyozzák. Ebből a szempontból lesz egyértelmű a többségi társadalom számára, hogy az úgynevezett cigánykérdés nem „cigány”, hanem szociális jellegű probléma.

A fentiekben vázoltak alapján azt gondolom, hogy további reformokat kellene foganatosítani a képzési rendszerben. Érzékennyé kell tenni a szociális hátrányokra, amelynek egyik eszköze lehet az etnikai alapú ösztöndíj-támogatási rendszernek a szociális alapon történő kiterjesztése a nem romákra is, egyidejűleg az ösztöndíjak mértékének emelésével, illetve az ösztöndíjak elérhetőségének biztosításával az alsó tagozatban is. Ez utóbbit különösen fontosnak érzem, mivel egy elégtelen gazdasági erővel rendelkező roma vagy nem roma gyermek esetében a későbbi tudások megalapozásának időszakában kezd el büntetni a képzési rendszer.

Azt gondolom, fel kell hagyni azzal a (kulturális szemléleti alapokon nyugvó) eljárással, amely „roma etnikum” címszó alatt nem tesz különbséget a romungró, a szintó, a beás, és az oláh cigány gyermekek között, miközben ismert tény, hogy a felsorolt négy csoportból csak az elsőbe tartozók beszélnek anyanyelvüként a magyart, a másik háromba tartozók pedig a német, az óromán, és az oláh cigány (lovári, cerhári, kelderári, masari, colári, kárpáti stb.) dialektusokat beszélnek, amely ténynek meg kellene határoznia a roma népcsoport oktatása kereteit.

A romungro gyermekek esetében – a fentebb vázoltak alapján – nyilván minden olyan iskolában, ahol romungro gyermekek tanulnak interkulturális (és integrált) pedagógiai módszerek alapján kellene tanítani. (Mivel az iskola olyan szocializációs terep és modell, amelynek le kell képeznie a valós életet: a romák és nem romák együttélését (és együttműködését) egy közös földrajzi területen.) A többi roma népcsoport (szintó, beás, oláh) esetében pedig – a Gandhi Gimnázium-modellje alapján –, a nemzetiségi keretek között

történi oktatás lehetőségét kellene biztosítani. Ehhez kapcsolódóan bele kellene fogni – akár tekintet nélkül az európai helyzetre – a magyarországi roma dialektusok irodalmi nyelvét történi standardizálásába, nyomtatott és elektronikus fórumok biztosításával, hogy a magyar nyelvet nem anyanyelvként beszélő roma gyermekeknek lehetősége legyen a különböző tudományágakkal való ismerkedésre az anyanyelvén is.

Kiemelkedően fontosnak érzem a hátrányos helyzetű roma és nem roma gyermekek eljuttatását az óvodai intézményekbe, aminek az előmozdításához olyan eszközrendszert kell kidolgozni, amely maximálisan megpróbálja kompenzálni az adott gyermek hátrányait (többek között könyvtámogatással, térítésmentes óvodai taneszközökkel, térítésmentes étkeztetéssel). Az óvodai foglalkozások keretén belül biztosítani kell játékos formában az összes olyan műveltségi terület elérését, amelyre az iskolai rendszer épít. A magyar nyelvet nem anyanyelvként beszélő roma és nem roma (szerb, ruszin, sváb stb.) gyermekek esetében pedig gondoskodni kell a magyar nyelv elsajátítását elősegítő programokról is, a gyermekek anyanyelvét ismerő óvodapedagógus bevonásával.

Jegyzet

- (1) Berkes Béla (2004): „Romapedagógiai” tananyag: „iszákosság, bűnözés, immoralitás”. Roma Sajtóközpont – Magyar Hírlap, 01.10.
 (2) Uo.
 (3) Uo.
 (4) Uo.
 (5) Berkes Béla – S. Kállai Szilvia (2004): *Előítéletes tankönyvek: vizsgálódik a szaktárca*. Roma Sajtóközpont – Romaweb, 01.12.
 (6) Uo.

- (7) Uo.
 (8) Berkes Béla – Horváth Aladár (2004): *Előítéletes gerjesztők a romákról szóló tankönyvek*, Roma Sajtóközpont – Magyar Hírlap, 01.12.
 (9) Uo.
 (10) Uo.
 (11) Uo.
 (12) Uo.
 (13) *Vizsgálják a buta, lopós cigányokról szóló tankönyvet*. (2004) www.origo.hu, 01.12.
 (14) *Botrány az egri főiskola romológia tanszékén*, www.eduport.hu (2004) 01.13
 (15) *Veszélyes a roma tankönyv*. Roma Sajtóközpont, (2004) 03.23.
 (16) Uo.
 (17) Uo.
 (18) Balázs Sándor – Nagy Andor (2000): *A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai*. Okker Kiadó, Budapest. 8.
 (19) *Emberi méltóságot sért az egri főiskola romapedagógiai szöveggyűjteménye*. (2004) www.index.hu, 03.25.
 (20) *Vizsgálják a buta, lopós cigányokról szóló tankönyvet*.
 (21) Uo.
 (22) Uo.
 (23) Uo.
 (24) Uo.
 (25) Uo.
 (26) *Botrány az egri főiskola romológia tanszékén*. (2004) www.eduport.hu, 01.13.
 (27) *Emberi méltóságot sért az egri főiskola romapedagógiai szöveggyűjteménye*. (2004) www.index.hu 03.25.
 (28) Uo.
 (29) *Botrány az egri főiskola romológia tanszékén*.
 (30) Bogdán Péter (2003): Madararkból lettünk. *Iskolakultúra*, 6–7., 189–193.
 (31) *Beszámoló a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Biztosának 2004. évi tevékenységéről*. www.obh.hu
 (32) Uo.
 (33) Uo.
 (34) Uo.
 (35) Uo.

Bogdán Péter
 BTK, Miskolci Egyetem

Az „Édes Anna” jogtörténeti vonatkozásai

Cikkünk *Kosztolányi Dezső* „Édes Anna” című művének feltáratlan aspektusát mutatja be a jogtörténeti források és a szöveg párhuzamos elemzésével.

A mű keletkezésének története

A Nyugat 1926. július 1-i számában indul, folytatásokban, az „Édes Anna”. Az ötlet *Kosztolányinétől* ered. „Vasárnap dél-

után van, a lány (ti. Kosztolányiék saját cselédje) nincs idehaza, nekem kell megcsinálnom azt a kávé, s ki tudja még hány-szor ma délután. Ábrándozni kezdtem. Milyen jó volna egy olyan cselédlányra szert tenni, aki mint valami gép egyéni életének és kívánalmainak legkisebb jele nélkül, mindig mindent tökéletesen elvégez...

– Te, egy novellatéma jutott az eszembe – szóltam – egy tökéletes cselédlány, aki végül is meggyilkolja a gazdáit.

– Nagyszerű – mondta rá Dide, azon nyomban. – Nagyszerű novellatéma. Mindjárt fel is jegyzem...

Másnap azután mindjárt hozzá is fogott

a novella megírásához, s a novella nőtnőtt, és valami nagyszerű lett belőle, és amit írt mindennap fölolvasta nekem, és én mindennap jobban ámultam, hogy mi lett az én szegényes elképzelésemből.” (1) Szintén Kosztolányiné írja már említett művében, hogy bár ő félve említette meg az ötletet, „magam is csodálkoztam milyen elragadtatással, fogadta. Nyilván szunnyadó hangok pendültek

meg benne.” A hang még korábban megszólalt: a „Meztelenül” több nevezetes verse és az „Ember és világ” című gyűjteménye is az „Édes Anna” témája felé mutatnak. Az „Együtt, mindig együtt” és a „Boris könyve” című művei, valamint az 1924-ben írott „Kanári” című színmű olyannyira reflektál az úr-szolga viszonyra, hogy néhány részletük kifejezetten rávetíthető az „Édes Anna” című regényre. „Boris könyve” például azonos lehet azzal a cseléd-könyvvel, melyről Kosztolányi az „Ábécé” elmélkedéseiben írja: „Édes Anna cseléd-könyvét íróasztalom fiókjában őrzöm.” (2)

A mű keletkezéstörténete mellett elhanyagolhatatlannak tartom a történelmi hát-

tér megemlítését. Az I. fejezet 1919. július 31-én délután ötkor kezdődik, amikor a proletárdiktatúra *Kun Béla* „futamodásával” véget ér. A XX. (utolsó) fejezetben, 1922 szeptember 18-a a dátum, Csonka-Magyarország felvétele a győztesek által 1919 áprilisában létrehozott Népszövetségbe, ami a per szempontjából lényegtelen, a mű aspektusából azonban figyelmen kívül nem hagyható adat.

Édes Anna 1919. augusztus 14-én áll szolgálatba Vizyékhez (az „Anna” című fejezet pontosan megadja a dátumot). A XVII. fejezet („Farsang” címmel) 1920. február 16-ai dátumot említi. A XVIII. feje-

zet Vizy Kornél államtitkárrá való ki-nevezéséről szól, időmeghatározása:

„a húsvéti ünnepeken egymásnak adták a kilincset a gratulálók.” Az estélyt, a tragédia estélyét „május végén egy lanyha, derült napon tartották meg”, pontosítása, 1920 május 28-a, a XIX. fejezetben történik meg, és ugyanez a fejezet, a főtárgyalást és az ítéletet november közepére datálja, tehát 1920 november kö-

zepe az eset lezárása. A jogtörténeti források hatályosságát tekintve, tehát 1920 novemberre előtt születettek kell vizsgálnunk, hiszen a visszaható hatályt a büntetőjog nem ismeri el. Az 1918 évi Népköztársaság és az 1919 évi Tanácsköztársaság idejére vonatkozó jogszabályokat, rendeleteket, melyek módosítják, átalakítják a büntetőjogi normákat például: a Gyorsított Bűnvádi Perrendtartásról szóló 4038 és 4039/1919 ME (Miniszterelnöki) rendelet az 1920: 1 tc.9.§ eltörli, tartalma szerint a törvény minden szintű jogforrásra vonatkozik. Ebből következően a mű szempontjából a fent említett időszakok előtt hozott jogi normák hatályosak.

Végigvizsgálva a mű jogtörténeti hátterét, igazolást nyerhetünk a mű érzékenységre és igazságérzetére, melyet nemcsak a regény pszichológiai ráutalásaival vagy a műben unikumként megjelenő Moviszter doktorral bizonyíthatunk, hanem a jogtörténet szabályozott normái által is. A kiválasztott szereplő, büntetésének elkövetése ellenére is, enyhített büntetésre „ítéltetik”, hiszen ilyenné konstruálták. Enyhítő körülményei nemcsak a pszichológiában, hanem a jogi dogmatikában is megjelennek.

A Büntető törvénykönyvről általánosságban (Btk.)

A Btk. büntetési rendszere (1878/5 tc. 20.§-65.§)

A Btk. A főbüntetés három fajtáját ismeri (1878/5 tc. 20.§): a halálbüntetés, szabadságvesztés (1878/5 tc. 20.§ 2, 3, 4, 5 pontja) és a pénzbüntetés (1878/5 20.§ 6. pontja). A halálbüntetést két bűncselekmény-kategóriában engedti meg: a király meggyilkolása vagy szándékos megölése, illetve e cselekmények kísérlete miatt (1878/5 tc. II. rész 126.§ – 278.§), illetve a bevégzett gyilkosság, vagyis embernek előre megfontolt szándékkal (praemeditatio) történt megölése miatt (1878/5 tc. 278.§ – 293.§). De mindvégig figyelembe kell vennünk az enyhítő körülményeket, illetve a beszámítást kizáró okokat, így az öntudatlan állapotot, az elmezavart, a vis maiort (ellenállhatatlan erőt), az el nem hárítható fenyegetést, valamint a jogos védelmet. (1878/5 tc. 76.§-94.§).

Édes Annára vonatkoztatva a tényállás: szándékosan vagy gondatlanságból elkövetett kettős gyilkosság. Az 1878/5 tc. 278-279-280.§ -a szabályozza.

278.§: „A ki embert előre megfontolt szándékból megöl: a gyilkosság büntetett követi el, és halállal büntetendő.”

279.§: „A ki embert szándékosan megöl, ha szándékát nem előre fontolta meg: a szándékos emberölés büntetett követi el, és tíz évtől tizenöt évig terjedő fegyházzal büntetendő.”

280.§: „Életfogytig tartó fegyházzal büntetik a szándékos emberölést: ha azt a tettes, felmenő ágbeli törvényes rokonán, házastársán, több emberen, törvénytelen gyerek saját anyján vagy törvényesítés esetében természetes atyján követte el.”

A Csemegi-kódex a szándékoság vagy gondatlanság fogalmát külön-külön nem tisztázza, viszont a büntetett (a gyilkosság annak tekinthető, tehát ilyen szempontból a gondatlanság fogalmát kizártuk) csak szándékosan lehet elkövetni, a főszabály a vétségeknél ugyanez, de a gondatlanságból (culpa) elkövetett valamely konkrét cselekményt a törvény kü-

lönös része vétségnek nyilvánítja. A gyilkosság mint büntett, „az ember élete, valamint testi épsége ellen irányuló cselekmények” (1878/ XVIII. fejezet) között szerepel. A gyilkosság büntetése halál, a már említett 279.§ alapján indokolt esetben fegyház szabható ki.

Tényállás: 1920. május 28-án, Édes Anna született 1900 (!), római katolikus vallású, vagyontalan, magyar, kettős gyilkosságért letartóztaták. Születésének dátuma fontos, hiszen a 1908: 36 tc., mely a Csemegi-kódex első, kiegészítő büntetőnovellája, a fiatakorúak (12–18) szabadságvesztéséről rendelkezik. Sőt, továbbhaladva az 1878: 5. tc. 92.§-a taglalja az enyhítő körülményeket, miszerint: „nem ítéhető halálra vagy életfogytig tartó fegyházra, hanem csak a törvényben megállapított büntetésre az, aki a büntett elkövetésnek idején 20. életévét még nem haladta túl.” Azonban halálbüntetés helyett kevesebb mint 15 évi fegyház még a 1878: 5 tc. 92.§-a alapján sem szabható ki.

A büntető perrendtartás

Az úgynevezett előkészítő eljárás a nyomozást és a vizsgálatot tartalmazza. A nyomozás célja az adatok kipuhatolása és megállapítása, melyet az ügyészség rendel el, és a rendőrség vezet le. Beszüntetése akkor szükséges, ha a vizsgálat indítványozására vagy a vádirat benyújtására elegendő adat van. Konkretizálva, Édes Anna esetében a nyomozást pillanatok alatt vizsgálat követte, hiszen elég terhelő bizonyítékot találtak (a kést mint tárgyi bizonyítékot), a helyszínen ő tartózkodott egyedül, és ráadásul beismerő vallomást is tett, sőt ujjlenyomatot is vettek tőle, ami megegyezhetett a maroklaton talált ujjlenyomatokkal, tehát elegendő mennyiségű adat állt rendelkezésre, hogy a vizsgálatot megindítsák. A vizsgálat célja azoknak az adatoknak a bírói megállapítása, melyek alapján dönteni lehet afelől, hogy van-e helye a főtárgyalás elrendelésének. A vizsgálatot a kétéves időtartamra megválasztott vizsgálóbíró vezeti és csak sajtó- vagy súlyosabb bűncselekmények esetén kötelező, illetve akkor, ha a vádat egyedül a magánvádló képviseli.

A regényben „a vizsgálóbíró, miután tüzetesen áttanulmányozta a rendőrségi jegyzőkönyveket, nem sokkal látott világosabban, mint azok, akik úton-útfélen holmi mendemondák alapján beszéltek róla...” Így első lépésként a házmesteréket „előzetes letartóztatásba helyezte”. A törvény értelmében négy esetben lehet előzetes letartóztatást alkalmazni: tettenérés; szökésre való előkészület; az eljárás alatt új bűncselekményt követett el; összejátás (collusio). Nyilvánvaló, hogy Ficcorékat ez utóbbi alapján, tettestársként tartotta számon a vizsgálóbíró, annak ellenére, hogy ellenük nem volt tárgyi bizonyíték. Az indíték megfogalmazott a műben: „messzenyúló politikai mozzanatai is lehetnek” (ehhez alapul szolgál a regény I. fejezete) ennek a gyilkosságnak, így mindenképpen „körültekintően” kell eljárni. Annát vizsgálati fogsága alatt mindennap kihallgatták, „a vizsgálóbíró kiegészítette a nyomozati adatokat, különösen az esetleges bűntársaira vonatkozóan, de most már kizártnak látszott, hogy bűntársa is legyen, a vádlott előtte se vallott egyebet, mint a rendőrségen.” A vizsgálat alatt kihallgatják a ház összes lakóját. Tények szempontjából Druma, illetve Édes István vallomása a legfontosabb. Utóbbi ellentmondásba keveredik önmagával, így vallomása nem tekinthető bizonyíték erejűnek, míg Druma vallomása a szándékosságot bizonyította: „Ő a gyilkosság éjszakáján, úgy kettő felé látta, hogy a leány a konyhakredencnél babrált, annál a fióknál, amelyből – vallomása szerint – kivette a kést...” A törvényszéki orvosszakértő bizonyítványt állított ki, mely szerint a vádlott beszámítható. A vizsgálóbíró az eljárás menetét követve az ügyiratokat az ügyészségre terjeszti és elkészíti a vádiratot. A vád: előre megfontolt szándékkal elkövetett kettős gyilkosság. Ez a mozzanat átvezet a bűnvádi perrendtartás második szakaszára.

Közbenső eljárás: vád alá helyezés (fentiekben megtörtént) és a főtárgyalásra való közvetlen idézés. Ettől kezdve lett a gyanúsítottból vádlott. A vád alá helyezés előtt terheltnak vagy gyanúsítottként nevezik az eljárás alá vont személyt. Bűnvá-

di perrendtartás legfontosabb pontja a főtárgyalás. Menete: a vádlott viszonyaira vonatkozó kihallgatás („Édes Anna, római katolikus, vagyontalan, magyar... hosszú vádirat volt, fölolvastam félórát vett igénybe”). A megidézett személyek jelenlétének megállapítása, a vádirat vagy vádhatározat meghatározott részének felolvasása, a vádlott kihallgatása, a bizonyító eljárás, a perbeszéd, a bíróság tanácskozása (hármás bírói testület: referensbíró, szavazóbíró és a főtárgyalási elnök). A főtárgyalás elemi szereplői, a bíró, az ügyész, a védő (aki bármikor kérhető az eljárás során, a főtárgyalásra azonban a bíróság elnöke vagy az Ügyvédi Kamara köteles egyet kirendelni), a vádlott és a tanúk (jelen esetben 6 a vád és 5 a védelem részéről, már ez az egyenlőtlenség is sugallja a felek erőviszonyait). Külön vizsgálva őket újabb bizonyítékot kapunk a tárgyalás menetének hiányosságaira. A vádlott, ideális esetben, nem kényszeríthető vallomásra, a főtárgyaláson nem kötelezhető válaszadásra. Bár Anna esetében a beismerő vallomás megtörtént, a vádlott tanúként való kihallgatása formai hibákat tartalmaz. Rögtön az első: „figyelmeztetem, ha mindent bevall, segít magán, ellenben, ha tagad, csak árt magának, mert nekünk majd módunkban lesz mindent rábizonyítani”). A bizonyítóeljárás előtt megszületett az ítélet. Ezt támasztja alá a vádlott (Anna) tanúként való megkérdezése során a törvényszéki elnök által irányított kihallgatás, amely a mű olvasata közben mindenkinek szemet szúr. Csak egy exemplum: „... Hol volt akkor? – A konyhában. – mondja Édes Anna. – Igen ott volt és akkor már motozott a kredencnél, huzigálta a fiókot és kereste a kést. – Erre nem emlékszem – rebegette Anna... – Aztán mit csinált? – Aztán bementem a hálóba. – Ne zavarjuk össze. Akkor még nem ment be a hálóba. Az, később jön.” – adja szájába a törvényszéki elnök a szavakat. A törvényszéki elnök, saját koncepciója alapján, a legegyszerűbb módon rekonstruálja a történeteket. Bár a kirendelt(!) „véddőske” – kriminalista jövőjét megalapozandó – folyamatosan tiltakozik, ellenve-

téseit senki sem veszi figyelembe. Első indítványát a vádlott elméleti állapotának megvizsgálására a bíróság elveti, oka: „több ízben megvizsgálták a szakértők” – tudunkkal csak egyszer. Második indítványa, a semmisségi ok, szintén megalapozatlannak tűnik Törvényi szabályozásának két típusát ismerjük: alaki semmisségi ok – a bíróság részben vagy egészben megsemmisítheti az alsóbb bíróság ítéletét, tekintve a bírósági rendszerek alá-főlérendelt, hierarchikus viszonyára, és az alsóbb fokú bíróságot új eljárásra, vagy új ítélet meghozatalára utasíthatja (jelen esetben nem volt alacsonyabb fokú bírósági fórum); az anyagi semmisségi ok: a bíróság a megsemmisített ítélet helyett önmaga új ítéletet hozhat. (jelen esetben még nem volt, meghozott ítélet).

Édes Anna esetében valószínűsíthető, hogy egyik változat sem állja meg a helyét, hiszen a semmisségi ok eljárási szakaszban nem alkalmazható, hanem az ítélet megszületése után, mint rendes perorvoslati eljárás állja meg a helyét. Ez a regényben megjelenő formai hiba is igazolja a védő rutinalanságát, dilettantizmusát.

A főtárgyalás csúcspontja a perbeszéd, az ügyész és a védő monológja. Az ügyész fenntartja a vádiratban foglaltakat és példás büntetést követel. A védő széles monológgal próbálja „kimosni” védencét. Védőbeszédének jogtörténeti érdekessége, *Pierre Janet* lélekkörtani könyvének idézése és *Cesare Lombrosó*nak 1876-ban, a Csemegi-kódex megjelenése előtt két évvel kiadott *„L'uomo delinquente”* (A bűnöző ember) című munkája. A kriminálantropológiai iskola megalapítójának tartott torinói professzor a bűncselekmények okát az elkövetők antropológiai adottságaiban vélte felfedezni. Emellett a kriminálpszichológiai iskola is megjelenik a regényben, mégpedig Moviszter alakjában. Az elmélet nyomán Moviszter a bűncselekmény elkövetésének okait a tettes lelki, értelmi, érzelmi rendellenességre vezeti vissza. „Nem úgy bántak velem, mint egy emberrel, úgy bántak velem, mint egy géppel” – ez vallomásának lényege, követve a halotti ima moralitását: „ne tradas bestiis

animas confidentes tibi.” (Ne dobd oda a vadállatoknak a tebened bízó lelkeket.) Szerencsére az Anna mellett szóló egyedüli tanút „meghitelesítik”, tehát vallomása bizonyíték erejűvé válik.

Az ítélet: az eljárás végső szakasza, melyben a perbeszéd után a bíróság ítélethozatalra visszavonul. A mindig írásba foglalt ítélet két részből áll, a rendelkező részből és az indoklásból. A rendelkezés tartalmazza a bűncselekmény megjelölését, a bűncselekmény törvény szerinti minősítését, a kiszabott büntetést, az alkalmazott törvényszakaszok idézésével. Mind a felmentő, mind a marasztaló ítélet indoklásában a bebizonyított okokat, az enyhítő és súlyosbító körülményeket tüzetesen meg kell vizsgálni. Édes Annát „bűnös, ezért összbüntetésül tizenöt évi fegyházra, politikai jogainak elvesztésére”... ítélték. Súlyosbító ok volt a kegyetlenség, mellyel a vádlott a gyilkosságokat elkövette, de enyhítő ok volt a büntetlen előélet, a vallomása, illetve „az együgyűséggel határos műveletlensége”. A szándékosságot a bírák figyelembe vették, gondoljunk akár *Druma* vallomására, azonban Anna a törvények értelmében a legalacsonyabb ítéletet kapta. A dolgozatunk elején idézett három paragrafus szerint, amelyek a szándékos gyilkosságot taglalják, az ítélet enyhítő körülmények nélkül halálbüntetéssel, ráadásul kettős gyilkosság esetén, enyhítő körülményekkel életfogytig tartó fegyház lenne, Édes Annát azonban az elkövetett kettős gyilkosságért csak 15 évi fegyházra (*Márianosztra*) ítélik.

Az eljárás utolsó szakasza a perorvoslat lehetősége. A Bp. három perorvoslati típust különböztet meg. A felfolyamodást (az eljárásban hozott végzések ellen, ezzel a lehetőséggel Édes Anna védője élhetett volna, a használhatatlan semmisségi ok helyett), a második a fellebbezés, a már meghozott ítélet ellen, melyet az ügyész és a védő egyaránt benyújthatott. A bírósági hierarchiát tekintve a törvényszéket az ítélőtábla, majd legfelső fórumként a Kúria követte. Az 1907/18 tc. azonban módosítást vezet be a büntetőjogi eljárásban, aszerint, hogy a törvényszék ítélete ellen

beadott semmisségi panasz elbírálását a Kúria helyett a királyi táblákra bízva, derogálva ezzel a semmisségi panasz prioritását. Édes Anna esetében a fellebbezés lehetősége megadott, azonban mindkét feljebbviteli fórum az elsőfokú ítéletet helyben hagyja.

Végigvizsgálva a mű jogtörténeti hátterét, igazolást nyerhetünk a mű érzékenységre és igazságérzetére, melyet nemcsak a regény pszichológiai ráutalásaival, vagy a műben unikumként megjelenő Moviszter doktorral bizonyíthatunk, hanem a jogtörténet szabályozott normái által is. A kiválasztott szereplő, büntettének elkövetése

ellenére is, enyhített büntetésre „ítéltetik”, hiszen ilyenné konstruálták. Enyhítő körülményei nemcsak a pszichológiában, hanem a jogi dogmatikában is megjelennek.

Jegyzet

(1) Kosztolányi Dezsőné (1938): *Kosztolányi Dezső*. Budapest. 273–275.

(2) Kosztolányi Dezső (1942): *Ábécé (elmélkedések)*. Nyugat, Budapest.

Czompa Gyöngyi
BTK, ELTE

Húsz per hét

A 7. Kecskeméti Animációs Filmfesztiválról

Hogy a mozgókép rendkívül heterogén áradatával valósággal átítatja – és bizonyos fokig átformálja (deformálja?) – mindennapjainkat, azt nem kell bizonyítani: világjelenség. Ebben a mérhetetlenül összetett (alapvető értékeket és káros kacatot egyaránt tartalmazó) univerzumban az animációs filmformát manapság is bizonyos fokú lebecsülés fogadja, infantilisnak és súlytalannak bélyegzik – miközben a gondolati szféra iránti affinitása vitathatatlan.

Az animációs mozgóképi szövegekkel kapcsolatosan azonban nem is elsősorban az esztétikai értékhierarchián elfoglalt helyük a legfontosabb probléma, hanem többé-kevésbé pragmatikai jelentőségük: elsődleges fogyasztói rétege – a gyermekek – számára vajon mit jelenthetnek, mit adhatnak nekik (vagy mit vehetnek el tőlük). Az animációs film a közgondolkodásban úgyszólván a rajzfilm színönimája, jóllehet szűkebb alkategóriáról (műfajról) van szó; mindenesetre a televíziós csatornákon egyértelműen a rajzfilmek (kivált sorozat-formában) képviselik az animációs formát. A rajzfilmmel kapcsolatos befogadói kérdés valamennyi szemszögére e helyütt lehetetlen és szükségtelen kitérni; a két, talán legfontosabb – s egymással összefüggő –

kérdést azonban könnyebben behatárolhatjuk. Az egyik kérdés azt feszegeti, hogy a rajzfilmnek az empirikus valóságismeretet sokszor radikálisan föloldó öntörvényűsége (lásd a ‚Tom és Jerry’ sorozatot) mennyiben befolyásolja a gyereknézők világról alkotott képét. A másik fő kérdés ennél kevésbé pesszimista vetületű: a mozgóképi animáció kialakította újfajta ritmusérzékelés, arányérzék miben járul/t hozzá a gondolkodás(mód)hoz? (Nem feltétlenül csak a gyermekekéhez.) Komoly kérdések, amelyek egyaránt tartoznak a befogadókra, az értük felelős személyekre, illetőleg a közoktatásban bevezetett-bevezetendő mozgókép-média oktatásának felségterületére.

*

Kecskeméten június 15-19. között hetedik alkalommal rendezték meg az Animációs Filmfesztivált és vele együtt negyedszerre a Nemzetközi Animációs Játékfilm Fesztivált. A Kecskeméti Animációs Filmfesztivál egyben huszadik születésnapját is ünnepelte (háromévente szokták megrendezni; 1988 és 1993 között adódott a szokásosnál hosszabb cezúra). A KAFF nemzetközi rangú hazai filmszakmai esemény: a magyar és az európai animációs film se regszemléje; fórum és találkozó, ismerkedés és élmény. A nemzetközi zsűrin (amelyet idén *Varga Csaba* vezetett) kívül számos testület hozza meg döntését a versenyprogramokról.

(Érdemes kiemelni, hogy a város iskoláiból delegált tanulókkal gyerekszűri is működik.) Bár filmes fesztiválok jobbra egy- vagy két évente vannak, a KAFF hároméves megszervezésének hátterében az áll, hogy az egyes filmek az animációs sajátosságokból fakadóan meglehetősen sokáig készülnek, így általában három év alatt gyűlik össze egy reprezentatív minta a hazai animáció terméséből. A versenyblokkok mellett számos információs és retrospektív program várta az érdeklődőket két vetítési helyen (az Erdei Ferenc Művelődési Központban és az Ifjúsági Otthon által működtetett Otthon moziban), valamint a Főtéren fölállított alkalmi vásznon – a gazdag választék mindenkinek biztosított kedvére való néznie.

A retrospektív programok számos jelentős hazai és külföldi alkotó művészte előtt tisztelegtek. Sajnos már lezárult életművekről beszélhetünk *Szabó Szabolcs* és *Reisenbüchler Sándor* esetében; Szabótól

a 'Vízipók-csodapók' sorozat darabjait, Reisenbüchler-től apokaliptikus-szarkasztikus kollázsfilmjeit lehetett látni. A hetvenes évek *Nepp Józsefet* korai szatírái (például 'Holnaptól kezdve'; 'Öt perc gyilkosság') és későbbi humoros remekei (például a 'Megalkuvó macskák') vetítésével köszöntöttek. A fesztivál díszvendége, *Szoboszlay Péter* munkásságának gazdag válogatásával szolgáltak az érdeklődőknek: az 'Aki bújít, bújít' formakeresésétől az érett, többrétegű fogalmazásmódon ('Sós lötyty'; 'Hé, Te!') át a mai, dokumentumot és animációt példás sikerrel ötvöző munkáig ('Szent Mihály-napi játékok'; 'Maszkok, lovak, szekerek'). Szoboszlaynak negyvenévi pályáját átfogó-bemutató kiállítás nyílt, 'Lepkeüldözésben' címmel: a rendező művészetén végigvonuló pillangószimbólumot véve leitmotívként, nemcsak animációs tevékenységét reprezentálták a kiállítás darabjai, de alkalmazott grafikusai, plakáttervezői, könyvillusztrátori oldalát is megismerhettük. Szoboszlay a fesztivál keretében – nem először – egy nemzetközi animációs

A rajzfilmmel kapcsolatos befogadói kérdés valamennyi szemzőgére e helyütt lehetetlen és szükségtelen kitérni; a két, talán legfontosabb – s egymással összefüggő – kérdést azonban könnyebben behatárolhatjuk.

Az egyik kérdés azt feszegeti, hogy a rajzfilmnek az empirikus valóságismeretet sokszor radikálisan föloldó öntörvényűsége (lásd a 'Tom és Jerry' sorozatot) mennyiben befolyásolja a gyereknézők világról alkotott képét. A másik fő kérdés ennél kevésbé pesszimista vetületű: a mozgóképi animáció kialakította újfajta ritmusérzékelés, arányérzék mi-ben járul/t hozzá a gondolkodás(mód)hoz? (Nem feltétlenül csak a gyermekekéhez.)

workshopot vezetett, ahol – hasonlóan az évközben működő Képről Képre szakkörhöz – gyerekeknek nyílik lehetőség animációs etűdök készítésére. A helyi gyereken túl horvátországi és dániai résztvevői voltak a workshopnak: fantáziadús, kreatív munkáikból a fesztivál végére létrejött egy „csokorra való”, s a díjazott filmek vetítése előtt a gyerekek bemutathatták etűdjeiket a nagyközönségnek.

Az európai animáció két olyan „nagyágyúja”, meghatározó alakja kapott még

helyet a retrospektív blokkban, mint *John Halas* és *René Laloux*. A magyar származású, de világhírűvé angliai producer-rendezői tevékenysége révén vált John Halas ötven évvel ezelőtt készítette nemcsak az európai, de az egyetemes animációs filmművészet egyik csúcsteljesítményét, az „Állatfarm”-ot: a jubileum kapcsán természetesen ez a film is vetítésre került. Laloux különös hangvételű, olykor némi pszichedelikus jelleggel is bíró („A vad bolygó”), látványos science-fiction („Az idő urai”) rajzfilmekkel képviselte magát.

Míg a retrospektív blokkok aligha adhattak okot kételkedésre, fanyalgásra, a versenyprogramok döntő részéről alapvetően az ellenkezőjét mondhatjuk el. Általában igaz, hogy a filmek sem gondolatilag – ez volna még a kisebb gond –, sem formanyelvileg – ami persze kreativitás kérdése is –, sem a nézőkkel való kapcsolattartás szempontjából nem tették különösebben magasra a mércét. Magyarán, a filmek legjava valahol a stabil középszer és a fásult, ötletelen, olykor a nézhetetlenség határát nemcsak súroló szolipszizmus között mozgott. Nem a filozófiai igényt, nem a fergeteges formai újításokat kérem számon a versenyfilmek többségén – hanem legalább a közönség, a nézhetőség irányába tett gesztust. Kivételek természetesen valamennyi főbb kategóriában (reklámok és klipek; tévésorozatok; egyéni rövidfilmek) adódtak, mégis tendenciózusnak értékelhető mind a közölhetetlenség felé kacsingató üres ezoterikus attitűd, mind az animációs anyagkezelés fáradtan semmitmondó „félrealkalmazása”.

A reklámok, klipek és szignálok kategóriájában nemcsak a díjazott filmeket, *Weigert Miklós Pierrot*-videóklipjét („Túl jól vagyok”), illetve *M. Tóth Géza* pikáns szignáljait („Egyesült csatornák”; „Ágyjelent”) érdemes megemlíteni, hanem *Török Szilvi* elégikus „A hó íze” című monokróm videóklipjét, valamint *Pál Balázs* „Egy ember, aki megeszte magát” című klipjét, amely brutális horrorhumorát egészen az obszcenitásig képes fokozni.

A televíziós sorozatok közül egyértel-

műen *Nagy Lajos* „Magyar népmesék”-epizódja („Fából faragott Péter”) és *Szoboszlai Péter* „Száz éve történt: Ép testben ép lélek”-je aratták a legnagyobb sikert. Előbbi kategóriadiját kapott, utóbbi pedig a legjobb animációs dokumentumfilm címet nyerte el.

Az elsőfilmek közül *Csáki László* rövidfilmjei hozták meg rendezőjének a debütáló alkotónak járó elismerést. Csáki fekete-fehér (fekete alapon fehér vonalakkal építkező) filmjei, a „Napok, amelyeknek értelmet adott a félelem”, továbbá a „Darazsak, ludak, körtefa” ügyesen építkeznek hol a film noir, hol az anekdotikus humor, nosztalgia elemeiből, ráadásul domináns szinkronhangjai (*Rajhona Ádám* és *Sinkó László*) tovább növelik filmjei élvezetességét. Bár nem díjazták, mindenképpen említést érdemel *Hadházi Kata* bájos darabja, a „Holmik a kofferben”, *Gaál Fruzsina* merész egypercese, az „Iréne” és *Huszár Dániel* filmje, az „Én és én”, amely a doppelgänger-tematikát sallangmentes vonalrajzokkal variálja, amint a hivatalnok a hűtőszekrényen keresztül találkozik alteregójával.

A rövidfilmek kategóriájában *Orosz István* új alkotása, „Az idő látképei” nyerte a Fesztivál nagydíját, valamint megosztva a kritikusok díját, míg *Tóth Pál* új produkciója, a „Rajzfilm” valósággal „tarolt” a díjkiosztón. „Az idő látképei” – zavarba ejtő simulékonyssággal illeszkedik a rendező eddigi filmjeinek mind gondolati, mind stílárius hangvételébe – *William Blake*-től vett mottóval nyit: „Az idő és a tér emberi lények. Az idő a férfi és a tér a nő.” A film ezt a kettősséget úsztatja végig férfi és női hang párhuzamos megszólaltatásával, illúziókeltő térkonstrukciókon át tartó vándorlással, meditatív tempóval. A „Rajzfilm” a legjobb animációs munka, a legjobb 3D-s animáció, a gyermekzsűri díja, a felnőtt közönség díja nyertese. Bár *Tóth Pál* új alkotásában a hat évvel ezelőtti „Egy újabb nap” csattanójának gondolati mélysége talán nincs meg, és hiányzik „A szentjánosbogarak nemi élete” önfeledt humora is, a díjeső egyáltalán nem véletlen. A „Rajzfilm” a háromdimenziós animációt és a hagyományos rajzolt animációt ötvözi, a

lehető legönreflexívebb módon: a 3D közege a rajzolóat eleveníti meg, a film „sztorija” pedig vázlatainak, meg-megelevenedő rajzolt figuráinak a füzére, avagy hogyan születik és hal el az íróasztalon mennyi lehetséges rajzfilm-csíra. A film végén a rajzoló összegyűri a kitöltött rajzfilmfigurákat tartalmazó lapot s a szemétkukába dobja, számos összegyűrt lap közé. A gyermekzsúri mindenestre arra kérte a rendezőt, hogy vegye elő ezeket a lapokat, és varázsolja életre a rajtuk lévő figurákat.

Szintén a díjazottak között találjuk Rófusz Kinga lágy színekkel operáló szomorkás cirkuszi rajzanimációját (Arlequin'), Igor Lazin bizarr hangvételű ‚Morb’-ját, Hegedűs 2 László Kosztolányi-versre vizionált „arc-kép-filmjét” (‚Poézis’), Klingl Béla „hurkolt dramaturgiájú” ‚Déja vu’-jét, Laurence Bergeot-Veréb szürkén h u l l á m z ó ‚Felfüggesztett idő’ című filmjét és a nagy tetszést aratott ‚A róka és a holló’-parafrazist Cakó Ferenc-től. Cakó gyurma-animációjában kilenc verziót látha-

tunk arra, hogyan próbálja meg a róka kicsalni a fán ülő varjú csőréből a sajtot, egészen mindkettejük öregkoráig.

A ‚Magyar népmesék’ állandó mesélője, Szabó Gyula színművész a Fesztiváltól Életmű-díjat kapott.

A Fesztivál egyik szenzációja – mondhatjuk, természetszerűleg – az Annecy-ban fődíjat kapott ‚Nyócker!’, Gauder Áron és Novák Márk szabadszájú, lendületes és technikailag is impozáns-innovatív (a papírvivágásos animációt két-, de inkább háromdimenzióval vegyítő eljárás) groteszk meséje volt. A ‚Nyócker!’ árral szemben úszó merész kísérlete nagy koc-

kázatvállalás volt az alkotók részéről, de a méltán osztályrészüké lett sokszoros siker igazolta őket. Kérdés azonban, hogy a film jó fogadtatása változtathat-e a magyar animációs nagyjátékfilmek gyártásának katasztrófális helyzetén? Mert bár sikere – a nézőszámok területén is – kétségtelen, Gauder és Novák filmje finansziális-produkciós kamikaze-akciónak tűnhet. Egyelőre legalábbis.

A magyar animáció rendszerváltás óta tartó kilátástalan állapotáról a fesztivál díjkiosztója előtt zajlott egy fórum az animációs élet és a kulturális intézmények képviselőinek részvéte-

A magyar animáció rendszerváltás óta tartó kilátástalan állapotáról a fesztivál díjkiosztója előtt zajlott egy fórum az animációs élet és a kulturális intézmények képviselőinek részvételével. A támogatások kicsinysége, a televíziós és állami megrendelések drasztikus hiánya az évtizedeken át virágzó magyar animációt mára gyakorlatilag ellehetetlenítette; az idősebb nemzedék, a középgeneráció és a jelentkező fiatalok hihetetlen szűk anyagi keretből kell gazdálkodjanak, sokan csak külföldi bér-munkával lehetnek egyáltalán szakmaközben.

lével. A támogatások kicsinysége, a televíziós és állami megrendelések drasztikus hiánya az évtizedeken át virágzó magyar animációt mára gyakorlatilag ellehetetlenítette; az idősebb nemzedék, a középgeneráció és a jelentkező fiatalok hihetetlen szűk anyagi keretből kell gazdálkodjanak, sokan csak külföldi bér-munkával lehetnek egyáltalán szakmaközben.

A 7. Kecskeméti Animációs Filmfesztivál

ezzel együtt mégsem zárult borúlátóan. Varga Csaba zsűrielnök elmondta, hogy míg három éve a magyar animáció a mélyponton volt, most kedvezőbb a helyzet – de csak ha valóban bekövetkezik az animációban is a rendszerváltás, akkor lesz lehetősége kibontakozni a mostanság föltűnt kedvező jelenségeknek. Mikulás Ferenc, a Kecskemétfilm Kft. vezetője, a fesztivál igazgatója a díjkiosztó utolsó perceiben kollégáival egy transzparenst emelt a közönség felé, ezzel a kiírással: „Találkozunk 2007-ben?” A közönség soraiból dinamikusan hallatott „igen”-kiáltások is igazolják, hogy a fesztivál szervezői, a

magyar animáció képviselői a zord helyzet dacára sincsenek egyedül.

Míg idén a KAFF huszadik évébe lépett s hetedik jelentkezésére került sor, a következő alkalomra remélhetőleg nem kell három évet várni, hanem 2007-ben találkozunk (így, kijelentő módban). Talán

több is, mint véletlen a huszadik év, hetedik alkalom és a várható 2007-es esztendő alkotta (szimbolikus?) számhármas.

Varga Zoltán
Eötvös József Collegium



Az Akadémiai Kiadó könyveiből

Alapművek – olaszul tanulóknak

Az elmúlt években két fontos tankönyvvel gazdagodott a magyarországi olaszoktatás. Átdolgozott és kibővített formában megjelent Fábián Zsuzsanna két olyan alapmunkája, melyen a nyolcvanas évek óta a magyarországi olasztanárok sora nőtt fel.

Bár ma már csak az idősebb olasztanárok emlékeznek arra az időre, amikor nemigen válogathattak a tankönyvek között, egy hazai szerző által, hazai közönségnek, speciális igényekre írt oktatási anyag megjelenése mindig eseménynek számít. A kínálat kétségtelenül megnőtt, de még ez sem elégíti ki minden célcsoport igényét. Az is előfordul, hogy egyes szerzők kereskedelmi vagy más szemponttól vezérelve néha nem átgondolt és kipróbált tananyagokat jelentetnek meg.

A két új könyv – amint az a szerző előszavából is kiderül – két célcsoportot céloz meg, egy szélesebbet és egy speciálisat: a ‚Chi la dura la vince’ érettségizőket, nyelvvizsgára készülőknek és a bölcsészkarra felvételizőket, a másik könyv pedig a bölcsészkarok olasz szakos hallgatóit. (Ez utóbbi csoport mind a karok számát, mind a beiratkozott hallgatók számát tekintve igencsak megnőtt). A bölcsészkarok hallgatóinak az átlag nyelvtanulóét meghaladó nyelvi ismeretekkel és tudatossággal kell rendelkezniük, függetlenül attól, hogy milyen típusú szűrőn kerülnek az egyetemre érettségi után; a felvételi változhat ugyan, de szilárd nyelvismeretük, a készségek fejlettségi foka további tanulmányaik sikere szempontjából alapkövetelmény.

Már az is örvendetes lett volna, ha a két, régóta nem kapható könyv újra megjelenik, a szerző azonban ennél sokkal többre vállalkozott, amikor átdolgozott és kibővített formában adta ki újra azokat. A változás már első ránézésre feltűnő, a régi szürke jegyzetformát tetszetősebb külső váltotta fel, nőtt az oldalszám is. De hogy ennél többről van szó, már a címekből is kiderül: a korábbi ‚Esercizi di lessicologia italiana’ helyett ‚Esercizi e manuale di lessicologia italiana’, illetve az ‚Olasz nyelvtani feladatgyűjtemény érettségizőknek és nyelvvizsgára készülőknek’ helyett ‚Olasz nyelvi gyakorlatok és alapszókinés érettségizőknek, nyelvvizsgázóknak és egyetemre készülőknek’. Míg a lexikai, lexikográfiai kötet kizárólag a szerző munkája, a ‚Chi la dura la vince’ esetében *Kardos Orsolya* Ph.D hallgató személyében szerzőtárs is megjelenik. (Fábián Zsuzsanna szívesen dolgozik csapatban, több régebbi munkáját is társszerzőkkel írta). A változásokról és annak szükségességéről a szerzői előszók adnak felvilágosítást. Ezek tükrében érdemes megvizsgálni, mit tartalmaz, miben változott a két könyv.

Az ‚Esercizi e manuale di lessicologia italiana’

Ez a könyv eredetileg magyarországi (és finnországi) egyetemi órák tapasztalata alapján született, az itt tartott kurzusok lexikai feladatait gyűjtötte kötetbe a szerző. Az új kiadás során a kötet gyakorlati részét átdolgozta, modernizálta, egyes feladatokat kicserélt, új témaköröket vett fel. Ugyanígy frissítette az elméleti részeket is. Megtartotta viszont az eredeti, három egységből álló jegyzet struktúráját: gyakorlatok, lexikológiai terminusgyűjtemény és válogatott bibliográfia.

A gyakorlati rész összeállításánál a szerző legnehezebb dolga a szelektálás lehetett. Terjedelmi okokból bizonyára kénytelen volt sok témakört, sok érdekes és hasznos feladatot félretenni. A feladatok három nagyobb egységre tagolódnak: szemantika, a szó-készlet szociolingvisztikai tagozódása és a szóképzés.

Az első rész a jelentéssel kapcsolatos feladatsorral indul, ez új az előző kiadáshoz képest. Ebben a fejezetben olyan fontos jelenségek gyakoroltására nyílik lehetőség, mint a

jelentésváltozás, a szemantikai mező, a metaforikus jelentés. A második egység a poliszemiáról szól, arról a nyelvi jelenségről, ami mindig is a nyelvtanuló – bármely nyelv tanulója – számára az egyik legnagyobb nehézséget okozza. A szerző a feladattípust megtartotta, és csökkentette az egyes feladatok példáinak számát. Ebben a részben az olasz „penna” szó különböző jelentéseit mutatja be, a legújabb egynyelvű és kétnyelvű szótárak címszavának vizsgálatán keresztül. Ez rendkívül hasznos szemináriumi dolgozatokat vagy szakdolgozatokat készítőik számára. A harmadik egység témája a homonímia és a homográfia. A homonímia megkülönböztetése a poliszemiától nem mindig egyértelmű. Igen jó ötlet, hogy az átdolgozott kötetben a jelenséget a homonímián alapuló szójátékokon keresztül illusztrálja. A másik nyereség, a „hamis barátok”-nak szentelt feladatcsoport. Ez olyan terület, amellyel ez idáig keveset foglalkoztak a magyar lexikológusok. Fábián Zsuzsanna az utóbbi években több elméleti írást is publikált ezzel a kérdéssel kapcsolatban. A jelenség alapja, hogy az elsősorban latin-görög eredetű nemzetközi szó az érintett nyelvekben eltérő fejlődésen ment keresztül, ezért ma már teljesen más jelentéssel bír (morvido), specializálódott (depressione) vagy más konnotatív jelentést vett fel (collaborare). (A magyar és az olasz szavak közötti eltérő jelentések kialakulásában a német közvetítésnek is lehetett szerepe.) Mivel ez a jelenség sok félreértést okoz, mindenképpen nagyobb figyelmet érdemel. A gyakorló olasztanárok újabban már angol-olasz vonatkozásban is járatosak a kérdésben: mivel a diákok jelentős részének az angol az első idegen nyelve, számos lexikai hiba ennek tudható be (parenti-parents, introdurre-presentare).

A szinonímia fejezet az egyik legbővebb, hiszen sok olyan témát is érint, amit más könyvek külön fejezetben tárgyalnak (ilyen például az intenzitás és az eufemizmusok). Másrészt olyan kérdésről van szó, amely középhaladó és felső fokon is igen sok gondot okoz. Az egyik nehézség abból áll, hogy a nyelvtanuló nem mindig képes a szótár adta szinonimák közül kiválasztani a megfelelőt, és a szótár nem mindig ad pontos eligazítást. Az anyanyelvi háttér is sokat számít: sok tipikus hiba következik abból, hogy az olasz nyelv különbséget tesz olyan szavak között, amelyek között a magyar nem: (rövid: corto, breve, kérdés: domanda, questione).

A szinonimákkal kapcsolatos másik kérdés a szókincs mennyiségi oldalára vonatkozik. Sok nyelvtanuló megelégszik egy behatárolt szókincs ügyes forgatásával. Ezért is nagyon hasznos a könyv 18. és 19. gyakorlata.

Az anyag elrendezésénél minden könyvben lehetnek bizonyos átfedések az egyes témakörök között. Ebben a fejezetben ilyen a 10. és a 12., amely a szóképzés-részben vagy a 11., amely a jelentésről szóló fejezetben is helyet kaphatott volna. Vagy a földrajzi szinonimák, amelyeket a szerző – teljes joggal – a szociolingvisztikai részben helyezett el. A jelentést körüljáró blokk az ellentétes jelentéssel és a hiponímiát bemutató résszel zárul. Az első gyakorlati, a másik inkább elméleti jelentőséggel bír.

A második fejezet, az olasz szókészlet történeti és szociolingvisztikai szempontú vizsgálata hiány pótló mű, magyarul nem áll rendelkezésre semmi hasonló. Az olasz nyelv számos változata között a szerzőnek itt is elsősorban azt a nehéz döntést kellett meghoznia, hogy milyen témaköröket vesz fel ebbe a fejezetbe. A csoportnyelvek közül a gergo az, ami különös érdeklődésre tart számot. Állandóan változó területről van szó, ami folyamatos frissítésre szorul, és valóban csak arra buzdíthatjuk tanítványainkat – ahogy ezt a szerző is teszi –, hogy kísérjék figyelemmel ennek a nyelvnek a változásait, és gyűjtsék a legújabb példákat.

Mindenki, aki magyarul próbált írni olasz nyelvészeti kérdésekről, megtapasztalhatta a terminológiai bizonytalanságból adódó nehézségeket. Milyen jó lenne, ha mások is követnék a példáját és a magyarországi italisztikai műhelyek közösen megalkotnák a bölcsészkarok számára a kétnyelvű terminológiai szakszótárakat!

Az olasz nyelv változatai közül kiemelt helyen kell említeni a szaknyelvek fontosságát. Ennek kapcsán a szerző nem vállalkozhatott másra, mint hogy kóstolót adjon a szaknyelvi lexikából, mivel olyan kiterjedt jelenségről van szó, amelynek tárgyalása nem végezhető el egy általános lexikológiai jegyzet keretei között.

A regionális tagozódás igen jellemző vonása az olasz szókészletnek. Jó, ha az olasztanár tudja, hogy a köznyelvi szókincs egy része dialektális eredetű, másrészt pedig tisztában van azzal, hogy földrajzi szinonimák (és homonimák) sora teszi izgalmassá az olasz szókészlet elsajátítását. A történeti aspektussal két fejezet: az archaizmusokat és a neologizmusokat tárgyaló fejezet foglalkozik. Az elméleti kérdéseken túl egy olasz szakos számára mindkét csoport fontos, az első a klasszikusok, a másik az újságok olvasását könnyíti meg.

A *Forestierismi, prestiti, calchi* című fejezet igen gazdag elméleti és gyakorlati anyagot tartalmaz: megismerhetjük az olasz szókészlet történeti tagozódását. Két csoportot emelnek ki: a latin szavak átalakulását, illetve a sok példával illusztrálható tudós szavak és az allotropusok kérdését. A mai olasz nyelvben is igen jellemző az idegen szavak használata (ezek sokszor önálló életet élnek, és a befogadó nyelvben más jelentést, vagy más árnyalatot kapnak). Arról, hogy az idegen szavak tömeges beáramlása természetes vagy káros, Olaszországban is megoszlik a nyelvészek véleménye. Az azonban helyes, hogy több gyakorlat is a szavak helyettesítését (és értelmezését) gyakoroltatta.

A fejezetben a szerző nagy figyelmet szentel a magyar nyelv olasz, valamint az olasz nyelv magyar eredetű kölcsönzavainak. Különösen érdekes a 4. feladat, amely sok új példán keresztül azt mutatja be, hogy miként kezeli a magyar újságnyelv az olasz szavakat. Ezeknek a későbbi sorsa kiszámíthatatlan: sok megoldás az alkalmi használat szintjén marad, mások közismert idegen szavakká válnak és esetleg meg is honosodnak a magyar nyelvben.

A gyakorlatok utolsó egysége a szóalkotás módjait tárgyalja, különös tekintettel az olasz nyelvre jellemző szóképzésre. A szóképző elemek ismerete gyakorlati szempontból is igen fontos, hiszen segítségükkel könnyedén megérthetjük azokat a szavakat is, amelyeket egy szótárban hiába keresnénk: amelyek speciális jellegük, újdonságuk vagy alkalmi használatuk miatt nem kerültek be. Az újság- és a szaknyelvek különlegesen gazdagok ezekben az elemekben. Másrészt ezek nagy része más európai nyelvekben is megtalálható, segítve azok megértését is. A nemzetközi jellegű elő- és utóképzők, elő- és utótagok után egy olyan szóképzési formát emel ki a szerző, amely az olasz nyelv egyik sajátosságának tekinthető: ezek pedig az alterati-k, azok a képzők, amelyek módosítják az eredeti szavak árnyalatát. Ezek felismerése sem könnyű, hiszen a végződés nem mindig ad útmutatást arra nézve, hogy mikor van képzett szóval dolgunk. Ha lehet képezni, még veszélyesebb, hiszen ugyanaz az árnyalat több képző segítségével is kifejezhető, és ugyanannak a képzőnek többféle jelentése is lehet. (A regionális használat itt is tovább bonyolítja a helyzetet.)

A nyelvtanuló számára a szóképzés nehézsége abból áll, hogy ugyanabból az alapszóból több azonos szófajú képzett szó is képezhető, s ezek igen hasonlóan egymáshoz (*previdenza-previsione, trattamento-trattazione, fantasioso-fantastico, festoso-festivo, generoso-generico, originale-originario*), ezért valódi csapdát jelentenek. Másrészt bizonyos szóképző elemek általánosításával gyakran képeznek nem létező szavakat: *umilianza, trascurazione, confessazione, disutile, adattazione, scomprendibile, elencazione, elencamento, crollata*.

A szóösszetétel bemutatására is változatos példaanyagot találunk. Itt kapnak helyet az újabb, angol hatásra keletkezett összetételek és a szóképzés és összetétel „határesetének” tartott elő- és utótagok is. (A felsoroltakon kívül az élő nyelvhasználatban sok hibrid forma is létezik, az újságnyelvben hemzsegnek az ilyen típusú kreációk).

Sajnos a régi jegyzet két utolsó fejezete, a vonzatok és a frazeológia ebből a kiadásból kimaradt. A vonzatokkal kapcsolatos feladatok az azóta megjelent vonzatszótárba kerül-

tek át, a frazeológiáról a szerző szintén készített egy külön könyvet. (Itt jegyzem meg, hogy ez utóbbit évek óta szintén nem lehet megszerezni).

Ha csak ennyi lenne is, minden elismerést megérdemelne, de a kötet ennél többet nyújt, hiszen még két értékes részt tartalmaz. Magyarországon olasz-magyar vonatkozásban kevés szakszótár készült, a hiány fokozottan érvényes a humán tudományok területére. Mint előző munkáiban már megtette („Antologia di onomastica italiana”, 2001) Fábián Zsuzsanna most is vállalkozott arra, hogy a maga területén ezt a hiányt pótolja. Mindenki, aki magyarul próbált írni olasz nyelvészeti kérdésekről, megtapasztalhatta a terminológiai bizonytalanságból adódó nehézségeket. Milyen jó lenne, ha mások is követnék a példáját és a magyarországi italianisztikai műhelyek közösen megalkotnák a bölcsészkarok számára a kétnyelvű terminológiai szakszótárakat!

A kötetet gazdag és korszerű szakirodalom jegyzék egészíti ki. Ez az egyetemi oktatásban nemcsak a nyelvgyakorlat órákon, hanem a nyelvészeti tárgyak tanulásánál (lexikológia, szociolingvisztika, nyelvtörténet órákon) egyaránt haszonnal forgatható. Ha a magyar-olasz kontrasztív feladatoktól eltekintünk, a jegyzetet más, európai országok egyetemén is használni lehet.

A, Chi la dura la vince

A Fábián-Kardos szerzőpáros könyve elsősorban azokhoz a felsőbb évfolyamos gimnazistákhoz szól, akik már alapismeretekkel rendelkeznek, s addigi ismereteiket rendszerezni kívánják. (A régi kiadás felmérő teszttel indul, az újból ez valami miatt kimaradt).

A rendszerezésre kétségtelenül szükség is van: az, aki ma középiskolában tanulja az olasz nyelvet, sok nyelvkönyv között válogathat. A szójegyzék előszavában is említésre kerülő tankönyvek mellett még többet is megemlíthetnénk, nem beszélve azokról a tanulókról, akik természetes környezetben sajátították el a nyelvet. Az egyes könyvek különbözőképpen strukturálják és súlyozzák a nyelvtant, ezért sokszor kimaradnak részek, vagy bizonyos fejezetek tárgyalása töredékes marad. (Elég szemügyre venni, hol és hogyan tárgyalják az utóbbi évtizedek olasz nyelvkönyvei például a mondatrövidítés kérdését.) Ezen kívül a nemzetközi közönség számára írt könyvek nem számolhatnak a magyar nyelvtanuló jellegzetes problémáival, nem tartalmazhatnak kontrasztív gyakorlatokat sem.

A könyv a következő fejezetekre oszlik: nyelvtani és lexikai gyakorlatok, az azt követő kulcsokkal, két irányú fordítás gyakorlatok, kulcsokkal, olasz-magyar szöszedet és bibliográfia.

A kötet az olasz leíró nyelvtan legfontosabb fejezeteit változatos feladatsoron (kiegészítés, átalakítás, felelet-választás, két irányú fordítás, hibajavítás) keresztül gyakoroltatja. Nem törekszik – nem törekedhet teljességre, de tartalmazza azokat a legfontosabb kérdéseket, aminek tudását ezen a szinten a különböző mérések megkövetelik a nyelvtanulótól. A tematikus fejezeteket összefoglaló tesztek követik. (Az előző kiadásban található nyelvtani mutató ma már nem került be, nyilván a nyelvtanulás megváltozott körülményei miatt). A feladatsor nagy erénye, hogy a gyakorlatok döntő része produktív, kontrasztív, rendszerez és tudatosít. Általában a köznyelvi írott normát tartja szem előtt, időnként azonban bemutatja a beszélt nyelv alternatív lehetőségeit is (például a feltételes mondatok, 8. Feladat). Itt többnyire egyetlen megoldást fogad el a szerző, a felvételi feladatok kulcsaiban megengedőbb pozíció volt a jellemző. Az utasítások egyértelműek, pontosak, időnként nemcsak gyakoroltatják a nyelvtant, hanem magyarázzák is. Vannak feladatok, amelyekről bizonyára itt hall először a nyelvtanuló. A példamondatok köznyelvi anyagra épülnek – bár az sem lenne halálos bűn, ha néha 1–1 szót meg kellene néznie a tanulóknak.

A „Lexikai gyakorlatok” fejezetének beiktatása azért is öröndetes, mert az olasz nyelvtanítás alsóbb szintjein hagyományosan inkább nyelvtani feladatokat találunk, lexikai gyakorlatok kifejezetten ritkán kerülnek elő, ezeket inkább a felsőfokra szánt tankönyvek tartal-

mazzák. Itt azokból a lexikai gyakorlataiból kínál egy csokrot a szerző, amelyek ismerete ezen a szinten is elvárható. Segít ráébreszteni a tanulót olyan jelenségekre, mint az azonos alakú szavak, a többjelentés, a jelentéstartományok. Ezek mind segítenek abban, hogy a diák számos buktatót elkerüljön. Ebbe a fejezetbe is kerültek be újdonságok (a hamis barátok), és szerencsére megmenekült az állandó szókapcsolatokat tárgyaló fejezet is.

A harmadik részben kapnak helyet a fordítandó szövegek. A fordítási készség fejlesztését idáig az érvényben levő vizsgarendszer is támogatta, hiszen az érettség, felvételin és a kétnyelvű nyelvvizsgán fontos szerephez jutott a fordítási készség mérése. Mára ez a helyzet megváltozott, de ez nem jelenti azt, hogy a nyelvek közötti közvetítés készsége ne lenne ugyanolyan fontos, ha nem még fontosabb is, mint régebben. A fordítási készség fejlesztése iskolai keretek között bonyolult terület: amíg a nyelvtanuló nem ér el egy középszintre, nem érdemes elkezdni. Nehezíti a helyzetet az időhiány, a javítási problémák sora, valamint, hogy olyan összetett készségről van szó, amely sokszor túlmutat a nyelvi kompetencián (szótárzási jártasság, szövegösszefüggések felismerése, a nyelv kulturális tartalmának ismerete, érettség, műveltség, intelligencia, józan ész, magyar fogalmazási készség), mindez szükségeltetik, van tehát mit fejleszteni.

A szövegek (ismertetések, újságcikkek, anekdoták) révén kulturális ismeretekhez is jut a tanuló. Több cikk szól az olasz-magyar kapcsolatok valamelyik vetületéről. Ez már csak azért is öröndetes, mivel a mostani, nemzetközi közönségnek szánt tankönyvekből – és a nyelvtanulók ismereteiből – hiányoznak ezek a részek. Az előző kiadáshoz képest újdonság, hogy a szövegek fordítását is tartalmazza a könyv, ami akkor is támpont, ha tudjuk, hogy minden szövegnek több egyenértékű jó fordítása is lehetséges. Érdekes lett volna, ha betekintést nyerhetne a nyelvtanuló a fordítások értékelésének rejtelseibe is, hiszen a nyelvtanulók és gyakran a nyelvtanárok között is makacsul tartja magát az a vélemény, hogy ennek a feladatnak az értékelése teljesen szubjektív. Más, elterjedtebb idegen nyelvekből régóta léteznek ilyen segédanyagok is, amelyek nagy segítséget adnak nemcsak a nyelvtanulónak, hanem az értékeléssel kapcsolatban önhibájukon kívül gyakran bizonytalankodó kezdő tanároknak is.

A gyakorlókönyv előző kiadásához képest egy új fejezettel, egy speciális olasz-magyar szószedettel is gazdagodott. Ez a szótár ugyanis a magyar középiskolákban leginkább használatos tankönyvek szóanyagát dolgozta fel, majd összevetette a gyakorisági szótár szóanyagával. A mintegy 5000 címszót ötféle csoportba rendezte: szavak, amelyek mindhárom tankönyvben, illetve csak két vagy egyetlen tankönyvben található meg. A negyedik csoportot azok a szavak adják, amelyek, bár alapvetőek, egyik tankönyvben sem szerepelnek. Végezetül az utolsó csoportot azok a szavak alkotják, amelyek szerepelnek ugyan valamelyik tankönyvben, de ismeretük egy magasabb szinten elvárható csupán. Az öt csoportot más és más tipográfiai szedéssel jelölték, így első pillantásra felismerhető a szó hovatarozása. Ezen kívül a szótár minden olyan praktikus információt tartalmaz, amire a nyelvtanulónak szüksége van: a jelentéseken túl a szavak stilisztikai értékét és esetleges szaknyelvi használati körét, a szabályostól eltérő esetekben a hangsúlyt, a vonzatot stb. Ez újabb nagy segítséget jelent a nyelvtanulónak, aki ellenőrizheti, hogy mi az, aminek tudása az egyes szinteken elvárható, de a nyelvtanárnak is, aki ennek ismeretében tudja, hogy a különböző háttérrel érkező tanulók szókincsében mire építhet.

A könyvet bőséges ajánlott irodalomjegyzék zárja, amelyben a magyar kiadású olasz nyelvkönyvek és segédanyagok felsorolásán kívül megtalálható mindaz, amiből tanulhat és ismereteit bővítheti az olasz nyelv és kultúra iránt érdeklődő.

A kötet kétségtelenül olyan időpontban jelenik meg, amikor a közoktatásban a vizsgarendszerek terén nagy változás zajlik: kevesebb nyelvtani és több kommunikatív feladatot kell megoldani. A kommunikáció központi nyelvtanítást és a nyelvtan tanításának kapcsolatát nem mindenki érti világosan, szó sincs arról, hogy ez a megközelítés ne tartaná fontosnak a nyelvtani ismeretek szilárdságát, mely nélkül sem szöveget megérteni, sem

létrehozni nem tud a nyelvtanuló. A fordítás pedig soha nem volt aktuálisabb, mint éppen ma, amikor egyre több helyzetben kell két nyelv között közvetíteni. (A gombamódra szaporodó fordító- és tolmácsképző tanfolyamok iránti érdeklődés is ezt mutatja).

A két tankönyv átdolgozásával olyan anyagok jelentek meg újra a tankönyv piacon, amelyek mindig időszerűek, s az olasz nyelvet tanulók számára hivatkozási pontot és minőségi garanciát jelentenek. Magas szintű tudományos felkészültség, precizitás és alaposág jellemzi szerzőjüket, akinek munkáin mindig érződik a hitelesítő tanári gyakorlat is. Mindkét kiadvány nagy segítséget jelent nyelvtanulónak, nyelvtanárnak egyaránt, de ugyanúgy az olasz nyelvészet iránt érdeklődőnek is, aki kutatásaihoz számos ötletet meríthet belőlük.

Zsuzsanna Fábián (2003): *Esercizi e manuale di lessicologia italiana*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.

Fábián Zsuzsanna – Kardos Orsolya (2004): *Chi la dura vince Érettségizők, nyelvvizsgálók, egyetemre készülők*. Eötvös Kiadó, Budapest

Józsa Judit

Olasz Tanszék, BTK, PTE

Nyelvbotlások

Huszár Ágnes kötete az első magyar nyelvű monográfia a beszédprodukciónak témaköréből.

ATinta Tankönyvkiadó 'Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához' című sorozatának negyvenedik darabját ('A gondolatól a szóig') az alkalmazott nyelvészet, azon belül a pszicholingvisztika jeles képviselői: *Gósy Mária* és *Kassai Ilona* lektorálták. A szerző évek óta oktat a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán és a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskoláján. Két önálló könyve, ötvennél több tanulmánya, számos recenziója, nyelv művelő és tudománypopularizáló írása jelent már meg. Ez a monográfia a pécsi egyetemen megvédett habilitációs értekezésének átdolgozott és kibővített változata.

A mű bevezető fejezetei tudománytörténeti összefoglalóként is olvashatók. A beszédprodukciónak kutatás története napjainkig követhető nyomon benne, de a leglényegesebb információkat a szerző saját kutatásai szolgáltatják.

A könyv külön erénye a majdnem 290 tételből álló szakirodalom-jegyzék. Ezt áttanulmányozva megállapíthatjuk, hogy a szakterület művelői elsősorban angol és német nyelven publikálnak. Nagy számban szerepelnek 2000 után megjelent, friss források. A leggyakrabban idézett szerzők közé tartozik: *G. S. Dell*, *V. A. Fromkin*, *M. F. Garrett*, *Gósy M.*, *Kassai I.*, *W. J. M. Levelt*, *Pléh Cs.*, *Roelofs A.*, *Stemberger J. P.*

Az első fejezet a laikusok számára valószínűleg furcsa állítással indít: meglepő, hogy az emberek megértik egymást, képesek megosztani gondolataikat egymással. A mindennapok emberét ez a megállapítás azért lepheti meg, mivel számára a beszédprodukciónak folyamatai nem válnak (ön)reflexió tárgyává, pedig amikor beszélünk, egy többfázisú, több elemből álló, rendkívül gyors folyamatot vezérlünk viszonylag jó hatáskokkal.

A mű megjelenése éppen azért jelentős, mert a közvetlen megfigyelés számára jórészt hozzáférhetetlen folyamatot vesz górcső alá. Míg azonban a komplementer folyamat, a beszédértés esetében mind az inputot, mind az outputot befolyásolni tudjuk, a beszédpro-

dukcionál nem ez a helyzet. Mivel a spontán beszéd esetében az input – a beszédszándék – még maga a beszélő számára is jórészt hozzáférhetetlen, csak az output, a beszédprodukciónak látszik megfigyelhetőnek, elemezhetőnek. A spontán módon létrejött vagy kísérletileg kiváltott beszédprodukciónak nem hibátlan folyamat, a hibák elemzése következtetések levonására ad alkalmat a folyamat lefolyásával kapcsolatban. A nyelvbotlásszerű hibákat a normál tevékenység olyan zavarainak tekintik, amelyeknek az elemzése kulcsot adhat a tevékenység szerveződésének megértéséhez.

A nyelvbotlást Huszár *Boomer* és *Laver* meghatározására támaszkodva definiálja: „Nyelvbotlásnak az adott nyelvet első nyelvként beszélő, mentálisan egészséges, átlagos intelligenciájú felnőtt ember – szándéka ellenére létrejövő, saját fonológiai, morfológiai, szemantikai stb. normatudatának meg nem felelő – hibás beszédprodukciónak nevezzük”.

Nyelvbotlás történik akkor, ha a szándékolt normatívhoz képest egy nyelvi elem kiesik, egy új megjelenik, két elem helyet cserél vagy összeolvad. A nyelvbotlások okát a szerző a beszédtervezés és beszédtevékenység folyamatában szükségképpen megteendő változásokban, valamint a közvetlen nyelvi környezet hatásában ragadja meg. A folyamatban nem feltétlenül keresendő hibaforrás, ami egyébként lehet nyelvi és nem nyelvi. Előbbiről akkor beszélünk, ha a kívülvilágban zajló beszédnek, például a háttérrádiózásnak valamely eleme beszüremkedik a beszédbe. Nem nyelvi jellegű hatás akkor eredményezhet hibát, ha a beszélő a téri vizuális vázlatlötombön keresztül környezetének valamely elemét szándéka ellenére megnevezi vagy valamely módon utal rá. Ekkor a beszélő által látott tárgyak megnevezése szövídök be a beszédbe.

Nyelvbotlás történik akkor, ha a szándékolt normatívhoz képest egy nyelvi elem kiesik, egy új megjelenik, két elem helyet cserél vagy összeolvad. A nyelvbotlások okát a szerző a beszédtervezés és beszédtevékenység folyamatában szükségképpen megteendő változásokban, valamint a közvetlen nyelvi környezet hatásában ragadja meg. A folyamatban nem feltétlenül keresendő hibaforrás, ami egyébként lehet nyelvi és nem nyelvi. Előbbiről akkor beszélünk, ha a kívülvilágban zajló beszédnek, pl. a háttérrádiózásnak valamely eleme beszüremkedik a beszédbe. Nem nyelvi jellegű hatás akkor eredményezhet hibát, ha a beszélő a téri vizuális vázlatlötombön keresztül környezetének valamely elemét szándéka ellenére megnevezi vagy valamely módon utal rá. Ekkor a beszélő által látott tárgyak megnevezése szövídök be a beszédbe.

A nyelvbotlástudomány módszertanáról önálló fejezet szól. Ebből akár a kezdő kutatók, átlagos háttértudással rendelkező olvasók számára is kiderül, hogyan történik az empirikus kutatás nyelvi adatokból álló gyűjtémények, nyelvbotlástudományok segítségével. Nyelvbotlástudományokat előállíthatók spontán nyelvbotlások gyűjtésével vagy kísérleti úton. A gyűjtésnek két módja van: on line módszer; off line módszer.

Az on line módszer az egyszerűbben kivitelezhető, ezért mind a mai napig sokan alkalmazzák: a legtöbb korpusz ilyen. A gyűjtő előre megállapított szempontok alapján felírja és rendszerezi a mindennapi élet folyamán hallott nyelvbotlásokat. Gyengéjének tartják, hogy az előállított adathalmazok tükrözik gyűjtőjük előzetes elvárásait. Előnye, hogy a kutatónak módja van a hibás alak létrejöttének megfigyelésére, a beszélők megkérdezésére.

Az off line módszerrel a kutató a spontán beszédre készít hangfelvételeket vagy ezek hűséges fonetikai leírását elemzi a bennük előforduló nyelvbotlások alapján. Előnye, hogy nem kell számolni a gyűjtő előzetes elvárásaival és a figyelmének ingadozásai mi-

att bekövetkező torzításokkal. Mód van arra, hogy több független személy is meghallgassa ugyanazt a felvételt, egymás után többször is. A lejegyzések nagyon megbízhatók. A módszer gyengéje, hogy nincs mód a körülmények leírására.

Dramái a különbség a kétféle módszerrel gyűjtött korpuszok összetétele között. A beszédhangokat érintő nyelvbottlások magasabb arányt mutattak az on line korpuszban, mint az off line adatbázisban. Hasonló arányokat mutat a szavakat érintő nyelvbottlások összehasonlítása is.

Nyelvbottlások kísérleti úton is létrehozhatók. Az effajta adatbázisok előnye, hogy statisztikai értelemben véve kiegyensúlyozottak. Az adatközlők csoportjainak (nő, férfi, életkor stb.) kiválasztásában a kísérletvezető szándéka dönt. Ennélfogva a kísérleti helyzetben létrehozott korpuszok különösen alkalmasak hipotézisalkotásra és annak empirikus ellenőrzésére. Másik előnyük, hogy kialakíthatóak olyan helyzetek, amelyekben a való életben nagyon ritkán előforduló nyelvi adatok is létrehozhatók, ám ezzel a módszerrel elsősorban a fonetikai és a morfológiai szint hibái válthatók ki. Hátránya, hogy a beszédprodukciónak egésze nem, csak egyes részei modellálhatók kísérleti helyzetben.

A nyelvbottlásokhoz hasonló három jelenséget is bemutat a szerző: 1. a „nyelvemen van” jelenség, 2. az elírás (kézi és gépi), 3. félreolvasás.

Bár mindhárom mindennapi jelenségnek tűnik, ezúttal közülük csak az elsőt emelem ki. A „nyelvemen van” kifejezést többé-kevésbé sikeres szótalálási kísérletek összefoglaló nevéként használja Huszár. Abban különbözteti meg ezeket a nyelvbottlástól, hogy míg a nyelvbottlás esetében két vagy több nyelvi elem hat egymásra, a „nyelvemen van” jelenség esetében egy nyelvi elem keresése marad teljesen vagy részlegesen sikertelen. Van, amikor a beszélő egyáltalán nem tudja a keresett szó hangalakját felidézni. Előfordul az is, hogy a keresett szó bizonyos tulajdonságai felidéződnek számára (szótagszám, hangrend, hangsúlyos szótag helye, a szó vége, a kezdő beszédhang, a szó nyelvtani neve, a főnév megszámlálható vagy megszámlálhatatlan volta), kimondani mégis képtelen. A jelenség lényege, hogy a beszélő pontosan tudja, mire gondol, például feltűnik előtte a keresett szó képe, a szó alakját azonban nem képes, vagy csak töredékesen képes felidézni.

Részletesen megismerhetjük a beszédprodukciónak kutatásának történetét. Az ismertetés a nyolcadik századi arab grammatikusokkal kezdődik, akik már gyűjtöttek hibás nyelvi megnyilvánulásokat, nyelvbottlásokat. Kiemelt figyelmet kap a téma kutatásának kezdeti időszaka. Európában a rendszerszerű hibázásokra az újgrammatikusok figyeltek fel először. Elsősorban az érdekelte őket, hogy milyen törvények alapján változnak a nyelvek, céljuk a hangváltozások univerzális sajátosságainak felderítése volt. Az újgrammatikusok közül *Rudolf Meringer* szánta rá magát a nyelvbottlások szisztematikus gyűjtésére és elemzésére. Hatalmas anyagot gyűjtött össze, több mint nyolcezer nyelvbottlás, elírás és félreolvasás képezte vizsgálatának korpuszát. Tipológiájának alapjául a nyelvi elemek minőségének megváltozásán alapuló (összeolvadások, illetve helyettesítések) és a nyelvi elemek helycseréjén alapuló nyelvbottlások (felcserélések, anticipációk, posztpozíciók) megkülönböztetése szolgált.

Meringer nyomán *Wundt* külön tárgyalja az egyes nyelvi szinteken előforduló nyelvbottlásokat. Ezek lehetnek betoldások, kihagyások, cserék. Ezek a mechanizmusok érinthetnek egy-egy beszédhangot, egész hangcsoportot, sőt szavakat is. A cserékkel kapcsolatban *Wundt* megállapítja, hogy a beszéd folyamatban később következő elem előre kerülése gyakoribb, mint annak fordítottja. Ezt azzal magyarázza, hogy a gondolat gyorsabban szárnyal, mint az őt követő beszéd. Huszár rámutat arra, miben haladja meg *Wundt* tipológiája *Meringer*-ét: logikailag és grammatikailag hibátlan mátrixot alkot a lehetséges nyelvbottlások tipológiája számára; rámutat a közös szemantikai mező jelentőségére a nyelvbottlások létrejöttében; utal a nyelvbottlások multikauzális jellegére; értelmezi az anticipációs és perszeverációs elvetéseket.

A nyelvbotlásokkal, elszólásokkal kapcsolatban talán leginkább *Freud* neve jut az átlagos olvasó eszébe. Az általa kidolgozott személyiségelmélet a személyiséget tudatos és nem tudatos (ösztönös) erők harctereként fogja fel. A szocializáció során a kontroll kiterjed nemcsak az egyén cselekedeteire, hanem gondolataira is. Az ösztön-ént azonban nem lehet teljesen a háttérbe szorítani, Freud ennek a számlájára írja az elszólásokat, elírásokat és a félreolvasásokat.

A beszédproduktív kutatások tárgyában megjelenő súlyponteltolódásról is képet kaphatunk a könyvből. Míg kezdetben főleg a fonetikai és az akusztikai szintre korlátozódott a figyelem, a hetvenes években az artikulációt megelőző tervezési szakasz(ok) került(ek) a középpontba. Ezt a súlypontáthelyezést a beszédproduktív modellek tették lehetővé. Ezek az egymástól jelentős mértékben eltérő modellek egységesek abban a tekintetben, hogy a beszédproduktív (és a beszédértés) egy több szakaszból álló folyamat. Korábban, a huszadik század első felében a valamit mondani akarás szándékának hangzó beszéddé válását olyan egyfázisú történésnek gondolták, amely nem érdemli meg a róla való tudományos gondolkodást. *Lashly* állapította meg először 1951-ben, hogy a beszédtevékenység szükségszerűen kétfázisú folyamat, különálló tervezési és kivitelezési szakaszokból áll. Legfontosabb felismerése az volt, hogy az elemek között sorrendi csere csak akkor mehet végbe, ha már több elem van készenléti állapotban. Ezzel magyarázatot adott a Meringer korpuszában is nagy számban képviselt anticipációs, perszeverációs és metatézis helyesbítések létrejöttére.

A hetvenes évek óta kidolgozott modelleket két fő típusba sorolja a szerző: autonóm szeriális modellek; interaktív modellek. Ezeknek számtalan altípusa létezik, ezek egyenkénti részletes bemutatására nem térek ki, csak a két modelltípus általános jellemzésére. A két modelltípus a nyelvi kimenet predikciója szempontjából kevés igazi különbséget mutat. A szeriális modellek legfőbb hibájának a merevséget tartották, valamint azt, hogy kevésbé tudták kezelni a helyesbítési lehetőségeket. Az interaktív modellek közös jellemzője, hogy a beszédproduktívban a később működésbe lépő modulok visszahathatnak a korábbiakra.

Ha a konceptusszint intencióját is figyelembe vesszük, akkor az előbb bemutatott két főtípus mellett megjelennek a szociális modellek, amelyek foglalkoznak a konceptus szintjén kialakuló beszédshándékkal is.

Egy teljes fejezet foglalkozik a beszédproduktív folyamatával, vagyis azzal, hogy mi játszódik le a konceptustól a hangzó beszédig. Huszár Ágnes a konceptuális lexikont egymással asszociatív módon kapcsolatban álló csomópontok hálózataként szemlélteti. Az elemek sok, egymástól különböző asszociációs pályán állnak egymással kölcsönös felidézhetőségi kapcsolatban. Tehát a mentális lexikon konnektív hálózatként működik, ahol egy-egy csomópont aktiválása vele kapcsolatban álló sok más csomópontot is „felébreszt”. Ezeket a kapcsolatokat a sokféleségére a kognitív pszichológia kísérletei is bizonyítékkal szolgálnak.

Nagyon érthetően, áttekinthetően, ábrák segítségével kapja kézhez az olvasó a beszéd folyamatának és szintjeinek a leírását. Amikor mondani szándékozunk valamit, először a konceptuális lexikonban jönnek létre kapcsolatok. Ezek még nem nyelvi jellegűek, de szerveződésük már felmutat nyelvi jegyeket. A beszédshándék tartalmazza: amiről mondani szándékozunk valamit; amit mondani kívánunk róla; a tárgyakra vonatkozólag egytöbb, határozott-határozatlan oppozíciót; 4. a cselekvés, történés idejére, módjára vonatkozó információt. A beszédshándék megvalósulhat a személy által ismert nyelvek bármelyikén, nem kötődik egy konkrét nyelvhez.

A lemma szintre úgy jutunk, hogy a beszédshándék megvalósítása során átlépünk a konkrét nyelv lexikonába. A konceptuslexikon csomópontjai felidézési kapcsolatban állnak az egyén által beszélt nyelv(ek) lexikai egységeivel. A konceptuscsomópontok és konkrét nyelvi lexikális megfelelőik között nem áll fenn egy az egyben megfeleltetés. A konceptus egyes elemei és a nyelvi lexikon elemei nem fedik tökéletesen egymást. A

lemmacsomópontok szintaktikai csomópontok egy halmazához kapcsolódnak. Ez utóbbiak olyan tulajdonságokat határoznak meg, mint a nyelvi osztály, a nyelvtani nem vagy a segédige típusa. Tehát a lemma konkrét nyelvhez tartozik annak absztrakt elemeként.

A lemma megtalálását követi a lexémakeresés, amely egy absztrakt lexikai egység konkrét fonológiai alakja. Feltételezhető, hogy a szóhosszúság és az előhívás könnyűsége/nehézsége között is összefüggés áll fenn. A hangállományban közös elemeket felmutató lexémák kölcsönös előfeszítési hatása kísérletileg bizonyított. A lexémák megtalálása után az elemek közvetlen beszédelőttes szakaszba kerülnek. Ekkor következik be az elemeknek a sorba rendezése, a szükséges egyeztetés(ek) elvégzése. A beszédprodukciónak utolsó szakasza a hangos beszéd, a beszédprodukciónak tervezési szakaszainak outputja, az akusztikai megvalósulás.

Az ímént jellemzett tervezési szintek nem tökéletes működése vezet a beszédprodukciónak alkalmi üzemzavaraihoz, a nyelvbottlásokhoz. Az író által választott módszer azzal magyarázható, hogy a nyelvbottlások jól mutatják, hogy létrejöttükben melyik mechanizmus nem működött megfelelően. Az író példák segítségével mutatja be az egyes tervezési szakaszok diszfunkcionális működésének mechanizmusait.

A lemma keresése során kerülhetünk először tévútra, követhetünk el nyelvbottlást. A szintaktikai-szemantikai jegyek alapján szervezett lexikonrészben a hibás keresések következményeként legtöbbször a szándékolt elem szinonimája, antonimája, vele metonimikus viszonyban álló dologra referáló szó, vele fölé-vagy alárendeltségi viszonyban álló dolog neve jelenik meg.

A freudi elszólások a nyelvbottlásoknak abba a csoportjába tartoznak, amelyek a beszédprodukciónak folyamatának legelején keletkeznek. Huszár freudi elszólásnak azt a nyelvbottlást tekinti, amelyik a beszélő rejtett szándékát, gondolatát hozza nyilvánosságra. Szerinte igazi freudi elszólásra kevés meggyőző adat van, mivel nehéz a megfigyelő helyzetéből megkülönböztetni a beszélőnek a beszédre vonatkozó intencióját, rejtett gondolatát.

Ha a lemma megtalálása után a beszélő nem tudja teljes mértékben aktiválni a hozzá kapcsolódó lexémát, a „nyelvemen van” jelenség lép fel. Ez nem jelent mást, mint hogy a beszélő birtokol néhány részletet a hangzó alak tervéből, tudja például, hány szótagból áll a szó, vagy milyen beszédhanggal kezdődik, teljességgel mégsem képes azt felidézni. Nyelvbottlás esetén van output, megjelenik egy lexéma, vagy valami hangzásában hozzá hasonló logatom, ez azonban nem felel meg a konceptus szintjén kialakult tervnek.

A következő lehetséges zavar a sorbarendezés zavara. A lemma- és a lexémakeresési szakaszok után a kiválasztott elemek a munkamemóriába kerülnek. A munkamemóriáról készült modellek nem teljesen egyeznek, de abban egyetértenek, hogy az több, egymással együttműködő, párhuzamos rendszer komplex egysége. Ez a terepe a szándékolt köz-

Huszár Ágnes könyve a gyér hazai pszicholingvisztikai szakirodalom komoly nyeresége. A felsőoktatásban elsősorban

pszicholingvisztikai kurzusok segédanyagaként való felhasználhatóságát elősegíti az a tény, hogy a szerző minden megállapítását és kategorizálását példákkal illusztrálja. A példákat részben saját magyar nyelvű korpuszából, részben idegen nyelvűekből meríti. Ez az eljárás módot ad arra, hogy az olvasó saját maga lássa meg a beszéd-folyamat eltéréseit különböző típusba – flektáló, agglutináló – tartozó nyelvek esetében. A könyv „olvasóbarát” jellegét dicséri az a tény is, hogy a szerző a – nem ritkán saját maga által alkotott – magyar szakszó mellett zárójelben mindig közli az elfogadott angol nyelvű terminust is.

lés előkészítésének is. Itt alakul ki a végleges sorrend, itt történik meg a grammatikai egyeztetés. Ebben a szakaszban hibát jelent, ha kieshet vagy betoldódik az egyik elem, vagy elemek helyet cserélhetnek.

A tagmondathatáron belül létrejövő helycserékről, sorbarendezési hibákról megtudjuk, hogy ezek anticipációk (előre hatók), perszeverációk (hátra hatók) vagy metatézisek (anticipáció és perszeveráció egyidejűleg).

Az anticipációnak két altípusa létezik: az érintett nyelvi elem (példánk esetében a tömorféma) csak a szándékozottnál korábban jelenik meg: kerge szivacsos marhakór a szivacsos kergemarhakór helyett; az érintett nyelvi elem (példánk esetében a tömorféma) a szándékozottnál korábban és a szándékozott helyen is megjelenik, hullaőr a hullaházban éjjeliőr a hullaházban helyett.

A perszeverációk esetében is ugyanez a két altípusa létezik: az érintett nyelvi elem csak a szándékozottnál később jelenik meg: hírt adott a válogatott futballista egykori állapotáról a hírt adott az egykori válogatott futballista állapotáról; az érintett nyelvi elem a szándékozottnál később és a szándékozott helyen is megjelenik: az autópálya-építést függetleníteni kell az autópálya-építést.

Metatézis akkor jön létre, amikor az elemek a munkamemóriában helyet cserélnek, az egyik a szándékozottnál előbb, a másik a szándékozottnál később, egymás helyén jelennek meg: veréssel ágyúra löni az ágyúval verébre löni helyett.

Az előbb tárgyalt sorrendi cserék egy tagmondaton belül mennek végbe. Azonban megismerhetünk olyan sorrendi cseréket is, amelyek átlépik a tagmondathatárokat, ezek a mondatátszövődés, valamint a fölöslegesen megjelenő vagy hiányzó negáció. Ezek során a munkamemóriában végbemenő művelet hatása túlnyúlik a tagmondat határán. van szó. Általában ezeket nem tartják számon a sorrendi cserén alapuló nyelvbotlások között, Huszár mégis e mellett érvel. Meglátása szerint azért értelmezhetjük ezeket nyelvbotlásokként, mert nem tekinthető normatív jelenségnek. Nem beszél nyelv művelő szempontok szerint hibáról, de azt bizonyosnak tartja, hogy az átszövődéses mondat nem a szokásos, mindenki számára könnyen érthető szórendi variáns. Hozzáteszi, hogy a mondatátszövődés kizárólag anticipációs jellegű lehet.

A könyv utolsó fejezetében egy, az író által 40 egyetemi hallgató körében végzett kísérletet ismerhetünk meg minden részletére kiterjedően. A kísérlet a sorrendi cseréken alapuló anticipációs és perszeverációs hibák előfordulásának feltárására irányult. Lényegében *Dell*, *Burger* és *Svec* azon hipotézisét kívánta magyar anyagon ellenőrizni, hogy a hibátlan működést az anticipációs gyakorlati effektus biztosítja. A kísérlet során a hallgatóknak a négy szóból álló 16 darab szósort 15 másodpercig táblán felmutatták, sőt ki is ejtették azokat. Ezután kellett a kísérleti személyeknek ezeket utánmondaniuk. A szósorok többnyire halmozott minőség és/vagy birtokos jelzős szintagmát alkottak, pl. csa-csi cica színes sója.

Az eredmények elemzéséből kiderül, hogy a nyelvbotlások túlnyomó többsége a beszédhangokat érintette. Mindent egybevetve a hibázások az összes szó 12,7%-ában fordultak elő. A perszeverációs hibák aránya jóval felülmúlta az anticipációsokét, tehát a vizsgálat nem igazolta a Dell-féle „gyakorlati anticipáció hatást”. Az eltérő eredmények okai a következők: a magyar nyelvű szósorok hosszabbak voltak, jobban megterhelik a munkamemóriát; a szósorok közül többet szinte lehetetlen volt vizualizálni, ez beindított egy időigényes ellenőrzést; a metronómütések által kiváltott stresszhelyzet teljesítményromláshoz vezetett.

Az utolsó egy kicsit a jövőbe tekint. A korábban már említett három tudományág (idegtudomány, kognitív pszichológia, pszicholingvisztika) képviselőinek összefogása szükséges ahhoz, hogy egyre adekvátabb modellek jöjjenek létre. Ezek ismeretrendszeirei feltehetően folyamatosan közelednek egymáshoz, de soha nem fognak hézag nélkül egymáshoz illeszkedni.

A könyv függelékeként olvasható a szerző által gyűjtött mintegy három- és négyezer tételes on line adatállomány egy része. Ennek tanulmányozása során az olvasó a szerző munkatársává szegődve ellenőrizheti az elméleti megállapítások érvényességét.

Huszár Ágnes könyve a gyér hazai pszicholingvisztikai szakirodalom komoly nyeregsége. A felsőoktatásban elsősorban pszicholingvisztikai kurzusok segédanyagaként való felhasználhatóságát elősegíti az a tény, hogy a szerző minden megállapítását és kategorizálását példákkal illusztrálja. A példákat részben saját magyar nyelvű korpuszából, részben idegen nyelvűekből meríti. Ez az eljárás módot ad arra, hogy az olvasó saját maga lássa meg a beszédfolyamat eltéréseit különböző típusba – flektáló, agglutináló – tartozó nyelvek esetében. A könyv „olvasóbarát” jellegét dicséri az a tény is, hogy a szerző a – nem ritkán saját maga által alkotott – magyar szakszó mellett zárójelben mindig közli az elfogadott angol nyelvű terminust is.

A könyvet azoknak ajánlom, akik érdeklődnek a nyelvészet, a pszichológia és a neurológia határterületén született új felismerések, a beszédprodukciónal kapcsolatos tudományos eredmények iránt.

Huszár Ágnes (2005): *A gondolatól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbottlások tükrében.*
Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Batár Levente
Idegennyelvi Lektorátus, BTK, PTE

Angol szaknyelv a felsőoktatásban

A Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézetének szervezésében 2002-ben indított tudományos konferencia-sorozat hetedik kiadványa a veszprémi Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék 2004. november 18-án megrendezett, 'Az angol szaknyelvoktatás kulturális aspektusai' című konferenciájának előadásait és a tanszék oktatóinak az írásait tartalmazza.

Akötet szerkesztője maga is a tanszék oktatója, 1999 óta angol nyelvszakos tanárként, és a Veszprémi Egyetem Interdiszciplináris Bölcsész- és Társadalomtudományok Doktori Iskolájának hallgatója szaknyelv alprogramon.

Az előszó tájékoztatja az olvasót arról, hogy a szaknyelvoktatás itt az 1990-es évek közepén indult. Ezen belül a gazdasági angol nyelv oktatása egyre jelentősebb szerepet kapott. A kötet gyűjteménye az angol szaknyelv oktatásának különböző aspektusait mutatja be. Tematikailag nem homogén a válogatás, mert helyet kapott a nyelvi kompetencia, a nyelvpolitika, a készségfejlesztés, a tesztelés is, azonban a fő hangsúly az angol gazdasági szaknyelven van.

A konferencia két plenáris előadása követi az előszót. *Kurtán Zsuzsa* 'A szaknyelvi kompetencia kulturális aspektusai' címmel a szaknyelvi kurzusokon történő kultúraoktatásra hívja fel az olvasók figyelmét. Először a kultúra és a nyelv kapcsolatának elméleti síkját mutatja be, majd a kérdéskört a gyakorlati oldaláról is megközelíti és bemutatja pedagógiai jelentőségét. A kulturális szemlélet oktatásának fontossága megkérdőjelezhetetlen, hiszen a kulturális sokféleség következtében a világot nehezen tudjuk megérteni, de belső késztetést érzünk mások megértésére. Ebben a tájékozódásban segít Kurtán írása is.

Rébék-Nagy Gábor *„Az angol orvosi szaknyelv tesztelésének kulturális aspektusai”* című tanulmányában a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kara által kidolgozott PROFEX orvosi szaknyelvi vizsga kulturális dimenzióiba kalauzolja el az olvasót. A magyar anyanyelvűeknek készült vizsgának tekintettel kell lennie a magyar és az angol orvosi szaknyelv kulturális különbségeire. A vizsgának tartalmaznia kell a legfontosabb aspektusokat. Rébék-Nagy elemzésében bemutatja a szaknyelvhasználat kulturális különbségeit, az ezekből adódó nehézségeket, pedagógiai jelentőségüket általában és a vizsga kapcsán is.

A kötet második része tizenkét konferencia-előadást tartalmaz, melynek szerzői

Jablonkai „Kultúrák közötti üzleti kommunikáció, azaz az angol üzleti nyelv tanítása egy nemzetközi projekt keretein belül” című írása egy Leonardo-projekt eredményeit és tapasztalatait mutatja be. Kitér a projekt kereteire, résztvevőire, mozzanataira, céljaira, nehézségeire és tanulságaira, valamint a diákok visszajelzéseire.

Vargáné „Az üzleti kommunikáció tanításának kulturális dimenziója” című tanulmánya az üzleti angol nyelv és tanulóinak kommunikációs és kulturális kompetenciáiról ír a Széchenyi István Egyetem hallgatóinak körében. Ezen kívül a szerző a szaknyelvi tanár nézőpontjából gyakorlati síkon is segítséget nyújt a mindennapi felsőoktatásban.

Andrew G. Biri, Viera Bocková, Dévényi Márta, Björn Freiberg, Göncz Hajnalka, Havril Agnes, Tatiana Hrivíková, Jablonkai Réka, John Kowalchuk, Tompos Anikó, Vargáné Kiss Katalin és Irena Zavrl.

Bocková *„A turizmus néhány interkulturális aspektusa”* című tanulmányában a téma elméleti bevezetését követően bemutatja a Pozsonyi Közgazdaságtudományi Egyetemen folyó angol gazdasági szaknyelvi képzést. A szerző részletesen ismerteti a tanított kurzusok céljait és tananyagát, majd példákon keresztül illusztrálja a verbális kommunikáció nyelvészeti aspektusait a turizmus kapcsán.

Dévényi *„Az alacsony és magas kontextusú kultúrák kommunikációjának aspektusai az európai üzleti tárgyalásokban”* címmel az Európai Unió tagállamainak tárgyalási szokásait elemzi a Hall-i kulturális koncepció alapján. A tanulmány első része elméleti szemszögből mutatja be a Hall-i dimenziókat, majd jól illusztrált példákon keresztül az uniós országok e témához kapcsolódó jellegzetességeivel ismerkedhet meg az olvasó.

Hrivíková *„A szövegértés fejlesztésének kulturális vonatkozásai”* címmel sorra veszi az anyanyelvi kultúra azon tényezőit, ame-

lyek a személyes nézőpont kialakulását befolyásolják. Ezzel feltárja, mely szempontok hogyan befolyásolják a szövegértés helyességét, és listázza a főbb stratégiákat és olvasási készségeket. A továbbiakban a háttértudás fontosságát és taníthatóságának nehézségeit mutatja be példákon keresztül.

Jablonkai *„Kultúrák közötti üzleti kommunikáció, azaz az angol üzleti nyelv tanítása egy nemzetközi projekt keretein belül”* című írása egy Leonardo-projekt eredményeit és tapasztalatait mutatja be. Kitér a projekt kereteire, résztvevőire, mozzanataira, céljaira, nehézségeire és tanulságaira, valamint a diákok visszajelzéseire.

Vargáné *„Az üzleti kommunikáció tanításának kulturális dimenziója”* című tanulmánya az üzleti angol nyelv és tanulóinak kommunikációs és kulturális kompetenciáiról ír a Széchenyi István Egyetem hallgatóinak körében. Ezen kívül a szerző a szaknyelvi tanár nézőpontjából gyakorlati síkon is segítséget nyújt a mindennapi felsőoktatásban, külön kitérve a tananyagok kiválasztására és három kurzuskönyvként használt anyag elemzésére is.

A könyv tanulmányai értékes gyűjteményt alkotnak a szaknyelv oktatásával és kutatásával foglalkozóknak, de érdekes olvasmány a tárgy iránt érdeklődő angolul tudó olvasóknak is. A munka értékes hozzájárulást jelent a szaknyelvtanítás- és kutatás tudományterületéhez és mindennapi gyakorlatához, mert betekintést ad a dunántúli egyetemek oktatói és kutatói, valamint a külföldi egyetemi kollégák által végzett kutatómunkába.

Vargáné Kiss Katalin (szerk.) (2004): *Angol szaknyelv a felsőoktatásban*. Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet, Győr.

Bajzát Tünde
Idegennyelvi Oktatási Központ, Miskolci Egyetem

Húzd meg, ereszd meg...

Válogatás a magyarországi mozgalmpedagógia dokumentumaiból

„Ujjunk begyéből vér serken ki”, bárhol lapozunk bele a magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek, mozgalmak történetébe. Néhány dokumentumsor elolvasása után még az a Murphy-törvény is belénk villan, hogy „ami elromolhat, az el is romlik”. Aztán ismét Ady-sóhajtás jut eszünkbe: „minden más táján a világnak...”

Talán nem is véletlenek a folytonos Ady-reminiszcenciák, hisz költőnk épp azokban az esztendőknél írta legmélyebb nyomot hagyó verseit, amikor a mi történetünknek is a legjelentősebb fejezete íródott. Ugyanis az sem véletlen, hogy éppen a 20. század első két évtizedében születtek meg és éltek legszebb korukat a modern világ (a lassan már történelmi emlékké váló ipari korszak) legjelentősebb, tanórán (ha nem is mindig iskolán) kívüli nevelési modelljei – is. E kötőszócskát azért szükséges a mondat végére illeszteni, mert a „klasszikus” mozgalmpedagógiai szerveződések a század reformpedagógiai kezdeményezéseinek édestestvérei. A két szocializációs alrendszer – az iskola és a mozgalmi szféra – egymást kiegészítve igyekeznek ellensúlyozni a szédítő iramú iparosodás és urbanizáció elidegenítő hatásait.

Nem lehet feladatunk e szűkre szabott helyen annak tárgyalása, hogy mely’ gyerek-szervezet mely’ társadalmi, világnézeti, politikai csoportnak köszönheti létrejöttét, a lényegre törő történelmi áttekintést megtaláljuk a kötet összeállítójának záró tanulmányában. Ajánljuk is az Olvasónak, hogy ezzel kezdje a majd’ 300 oldalnyi anyaggal való ismerkedést. A forrásközlések ugyanis nem kronológiai, nem is tipológiai, hanem egyszerűen betűrendben követik egymást.

Való igaz, a mind tartalmilag, mind formailag igen sokrétű anyagot bármely logika szerint nehéz lett volna áttekinthető rendbe igazítani. A záró tanulmány azonban e két szerkesztési elvet szerencsésen ötvözi, megtalálván és feltárván az összefüggést a történelmi folyamatok és a belőlük sarjadó nevelési modellek között. Így teljesen kézenfekvő, hogy a tipológiai nézőpontból megválasztott első fejezetbe a 19. század utolsó harmadából (a kiegyezést követő időkből) származó katonás-hazafias előképző „zászlóal-

„jak” kerültek, a másodikba pedig a századforduló körüli „kulturharc” légkörében kibontakozó vallásos egyesületek.

Az állami és egyházi háttérű szervezetek áttekintése után következik a már teljes mértékben 20. századi képződményeket soroló fejezet, mely az „Önszerveződő, munkás és polgári gyermek- és ifjúsági szervezetek” címet viseli. A század elején bukkannak fel azok a szerveződések, melyeknek részint eredeti formációi, részint különféle derivátumai napjainkig – viszonylag – legnagyobb szeletét képezik a felnővekvők közösségi nevelésének.

Szól még a tanulmány a gyermek- és ifjúsági szervezetek szerepéről az 1918–1919-es forradalmak idején, majd a „sokszínű gyermekszervezeti palettáról” a két világháború közti Magyarországon – de kapjanak végre szót maguk a dokumentumok, hisz’ azok magukért beszélnek.

„A közelmúltban világszerte hatalmas ifjúsági és gyermekmozgalmak születtek meg (...) – olvashatjuk egy 1947-es szövegben. – Nálunk eddig legismertebb gyermekmozgalom a cserkészlet volt, és ha az Úttörő mozgalom helyét ki akarjuk jelölni, úgy elsősorban a cserkészethez való viszonyát kell tisztáznunk. A kérdés az: van-e különbség a két mozgalom között, és ha van, miben áll ez a különbség?”

A következő években, majd a későbbiekben is többször föltették még e kérdést és ki így, ki úgy ecsetelgette a különbségeket... Egyelőre azonban még 1947-ben vagyunk, és a brosúra (a természethez való viszony feszegetése után) így folytatódik:

„A pionírok ősei, az első pionírok Amerika hatalmas rengetegeiben vették fel a harcot a vadon ellen. Az első telepések, akik elhagyták szülőföldjüket politikai és vallási meggyőződésük miatt, mikor új hazájukban letelepedtek, igyekeztek emberségesebb és magasabb rendű elképzeléseiket megvalósítani. (...)

Helytelen volna azt hinni, hogy a pionír mozgalom csak Amerikában születhetett meg. A pionír mozgalom mindenütt létrejöhetett és létre is jött, ahol azonos előfeltételek állottak fenn: a szabad emberek küzdelme a természet és a társadalmi rend igazságtalanságai ellen és egy szabad és emberséges berendezkedés megteremtése érdekében. Ilyen feltételek minden országban megvoltak és éppen ezért nincs sajátosan amerikai mozgalomról szó ebben az esetben. Amerika pionírjai abban az időben és időrendi sorrendben az elsők közé tartoztak, ők a névadók és cselekedeteikkel is példaadók a későbbi pionírok számára. Az úttörők munkája azonban nem korlátozódhatik csupán Amerikára és nem is korlátozódhatott csak oda. Átlépte hamarosan a nemzeti kereteket, átlépte az országhatárokat, hogy belső tartalmának megőrzésével sajátos és új nemzeti formákban teljesítse a reávaró feladatát. (...)

Mint embernek büszkének kell lennünk az emberiség történelmének mindazon fejezeteire, melyek a haladás és fejlődés útját egyengették, mint magyarnak, oroszoknak, jugoszlávnak vagy amerikaiaknak pedig büszkének kell lennünk a nemzeti múlt mindazon szakaszaira, melyek az általános haladás útvonalába esnek. (...)

Különös figyelmet érdemelnek a program alábbi mondatai:

„Az Úttörő mozgalom együtt akar dolgozni és működni az összes haladó szellemű ifjúsági mozgalmakkal. Ha magát és eszmei tartalmát el is határolja, ezzel nem az elszigetelődést, hanem éppen a nagyobb és őszintébb együttműködést akarja elősegíteni. Az Úttörő mozgalom eszmei alapja, 1848–49 eszméi alkalmasak arra, hogy utat mutassanak, és élen járjanak és meggyorsítsák a 48–49-es hagyományokhoz való visszanyúlás révén a magyar ifjúság demokratikus felemelkedését.

Az Úttörő-mozgalom örömmel üdvözli a cserkészmozgalom új alapon való fejlődését, őszinte baráti kapcsolatokra törekszik a Cserkészfiúk Szövetségével és bízik abban, hogy fej-fej mellett fognak harcolni a független, szabad és demokratikus magyar köztársaságért.” (Úttörő mozgalom az iskolában’ Bp., 1947.)

Ugorjunk át most néhány „fordulatos” esztendő ma már parodisztikus hatást keltő (olvasmánynak igen izgalmas) dokumentumait, az események ismereteseke – hogyan „egy-

sítették” a cserkészetet az úttörőmozgalommal, hogyan számolták föl vagy „kovácsolták egybe” az összes ifjúsági rétegszervezetet (s lett belőlük DISZ), hogyan csináltak Matroska babát az úttörőmozgalomból is előírván, hogy:

„A DISZ-funkcionáriusok között tudatosítani kell, hogy az Úttörő Mozgalom – a Párt gyermekszervezetének – munkáját a DISZ-re bízta. Ez a megbízás azt jelenti, hogy a DISZ KV apparátusa és a bizottságok felelősek az úttörők között végzett munkáért.

A feladat végrehajtásához szükséges, hogy az Úttörő mozgalom még meglévő különállása megszűnjön. Be kell olvasztani az Úttörő Mozgalmat a DISZ-mozgalomba, mert az feltétlenül növeli az Ifjúsági Szövetség nevelőerejét az egész magyar ifjúságra. Ugyanakkor azonban biztosítani kell, hogy azok az eredmények, amelyeket az úttörő szervezet már elért, ne szűnjenek meg, hanem továbbfejlődjenek.” (Az MDP Politikai Bizottság határozata az Úttörőmozgalom szervezeti önállóságának megszüntetéséről, 1952.)

Köztudomású, hogy a modern gyermek- és serdülőszervezetek „etalonját” egy angol tábournok alkotta meg. Azt azonban, hogy első magyar hírhozói mit csodáltak a cserkészetben, talán ma sem fölösleges felidézni. Idézzünk hát az egyik első hazai híradásból:

„A scout szót magát szó szerint talán a magyar őrs, előőrs, a felderítő szolgálatot ellátó végző katona neve adná meg. A tábournok határozottan a katonák haladására, jellembe li és tudásbeli színvonalára gondolt, mikor olyan módon szervezte a scout csapatokat, hogy azoknál a kölcsönös szolgálatkészség, bajtársi érzés, mindenki iránt tanúsított készség a segítségre; azután künn a természetben gyakorolt erős megfigyelése az egész környezetnek; mindenben való nagy mértékletesség, önuralkodás, lemondani tudás; és végre az összes szükséges, praktikus házkörüli foglalkozás (takarítás, főzés, foltozás) mind követelménnyé váljék, amelyek közül bármelyiknek elhanyagolása is van olyan súlyos vétség, mint a régebbi rendszerű katonaképzésnél valami szolgálati szabályzatbeli hiba.

Megírta a tábournok a könyvét katonák számára, azután hazajött Dél-Afrikából Angliába és egyszer csak nagy meglepetésére azt látja, hogy annak a könyvnek számos példánya forog kézen, mivelhogy annak alapján tanítják, gyakorolják itthon – nem a katonákat, hanem az iskolás fiúkat. (...) A tábournok maga azután úgy megszerette a kitűnő eszmét, hogy munkához látott a legkomolyabban, megírta a maga scout könyvét az iskolai ifjúság számára (...).

Az egészet nem szabad összetévesztenünk az eddig is ismert boys’ brigade [fiúk zászlóalja] intézménnyel, mert hiszen magának *Baden-Powell* tábournoknak a mondása volt az, hogy „Don’t be imitation soldiers but learn to be backwoodsman” („Ne legyetek katonautánszatok, hanem tanuljatok meg élni a jég hátán is”). A magyar kifejezés persze csak szabad fordítása annak a szónak, hogy backwoodsman. A szó azokat jelenti, akik az őserdőkben élnek, dolgoznak, és akik igazán ős primitív viszonyok közé menve oda, kénytelenek vele, hogy ácsok, házépítők, földművesek, szakácsok, szabók, vargák egy személyben mind maguk legyenek. Ezt az életrevalóságot akarja a tábournok megadni azoknak, akik számára könyveit megírta, a katonák közt ugyanúgy, mint az iskolai ifjúság között, mert saját tapasztalata vitte arra, hogy a katonai világban el lehetne hagyni néhány percentet a holt betűben őrzött millió rendszabály tanulásából is, de meg az uralkodás reprezentálásából is, hanem helyette meg lehetne fogatni a dolog boldogabb végét..

Bármilyen intézmény, legyen az iskola, templom, gyártelep stb., mind szervezhet a maga körébe tartozó ifjúságból scout-csapatokat (...).” (*Gineverné Győry Ilona*: „A scout intézmény Angliában”. Népművelés, 1910)

A recenszensnek ez esetben sem lehet feladata az árnyalt mozgalomtörténeti áttekintés, csupán azon szubjektív élménye vezérli, amely a másik mozgalomnál is Murphy törvényét juttatta eszébe. Természetesen a recenszens is tudja, hogy egyik mozgalomnak sem csak ígéretes kezdetei és arcpirító hullámvölgyei, tragikus mélypontjai voltak, hanem fel lendülő, értékteremtő korszakokban is bővelkedik mindkettejük története; s abban is hisz e sorok írója, hogy korunk – a 21. század – kihívásai virágkorukra emlékeztető teljesít-

ményekre sarkallhatják még a gyermek-és ifjúságkultúra minden műhelyét. Mégsem állja meg a recenzius, hogy befejezésül ne idézze – már csak a szimmetria kedvéért is – az egykori hazai (tábornoki rangú) országos főcserkész parancsát a kiscserkészlet egységes működéséről. Időpont: 1943. [!]

„A magyar kiscserkészlet hosszú, értékes, szép munkára és múltra tekinthet vissza. Az idők során többféle indítás volt, melyek közül legsikeresebben a kiscserkész, farkaskölyök és apródmunka állt. A későbbi fejlődés folyamán a kiscserkész elnevezés gyűjtőnévvé vált és ebben a keretben fejlődött és izmosodott tovább külön-külön az apród és a farkaskölyök munka.

A magyar cserkészlet megújulásával kapcsolatban elérkezettnek látom az időt arra, hogy ezt a mindannyiunk szívéhez közelálló cserkész munkát újjászervezzem s ezáltal átütőbbé, és még lendületesebbé tegyem. Annál is inkább fontos ez, mert felmerült a szükséglet is, hogy – mint úttörő kezdeményezést – indítsuk meg Mozgalmunkon kívül az országos kisapród-mozgalmat mindazok számára, akik ugyan nem kiscserkészek, azonban ugyancsak magyar kisfiúk. Az ő életüket ezen az új mozgalmon keresztül és módszereink segítségével mélyebben magyarrá, szebbé, színesebbé és boldog emlékezetűvé akarjuk tenni. Ez a gondolat később esetleg a nemzet összes kiscserkész korú fiú-ifjúsága iskolán kívüli nevelésének irányítását is jelentheti.

Cserkészsvonatkozásban, ha az eddigi két irányzatban külön-külön dolgozó értékek és alkotóerők összefognak, úgy ez az új, nagy összefogás nemcsak az új kiscserkészletünket fogja erősebbé tenni, hanem jótékony és áldásos hatását az egész Mozgalom is érezni fogja.

Ebben a hitben és ezért építettük az új kiscserkész munkát szilárdan az eddig kitermelt belső értékekre és hagyományokra.

A felmerült sok értékes gondolatot a jelen tervezet szedte rendszerbe. Az eddig elért eredményeket elkallódní nem hagytuk és az ezen parancsomban közölt új rendszer – éppen hajlékonyságánál és az élethez igazodó simulékonyságánál fogva olyan, hogy abba a jövő minden kincses eredménye is beépíthető és beleszöhető.

I. Alapelvek

(...)

A magyar kiscserkész eszménye a szabadságharc kis hőse, a vörössipkás kisdobos legendás alakja. Mint életkeretbe, az ő életébe éli bele magát a kiscserkész s követésével az ősi magyar vitézi szellem hordozója. Ez az alapgondolat izzig-vérig magyar!

II. A kiscserkész életének útja

(...)

A tündérmesék korából már kinőtt, kezd érzéke fejlődni a hősi dolgok, vitézi tettek megértése iránt. A kisdobos-cserkész már otthonosan mozog családjában, a sátoralja, a nemzetsége már befogadta. Megismeri a magyar nemzet honfoglalásának hőseit, átérzi törzse honfoglalását, és a hun-magyar mondakörben régi tetteket ismer meg. (...)

c) (...) A kisdobos elmegy tanyázni a vitézekkel vagy azok közelébe. Utánozza őket minden ügyességükben: nyomot követ, állatokat figyel meg, erdőn jár, kalandozik a természetben, a tábornok mellettt énekmondó, mesemondó, szóval iparkodik élni a régi magyarok természethez nőtt életét. (...)

d) A fejlődés negyedik lépcsője az a kor, amelybe a fiú 11. életévének betöltése után jut. Előttünk áll a befejezett gyermek (1. 3. számú parancsot) és ekkor kezdődik meg az átalakulás korszaka.

Ekkor kezdődik meg az átmenet a cserkészlet felé.

A megoldás kétféle lehet: vagy elmegy a kiscserkész valamely cserkészcsapatba „sátorverő” cserkésznek, vagy megmarad egyelőre kiscserkésznek.

Amennyiben kiscserkész marad, akkor életének e korszaka megjeleníti a magyar történelmet. Övé a honalapítás, országszervezés (a föld elosztása szereken), az Európáért vívott harcok, a török-tatár háborúk, a kuruc kor, a szabadságharc, az első és a most folyó világháború szellemi kincsei.”

Gondolataink sokfelé kalandozhatnak, ha tüzetes elemzés alá akarnánk vonni az idézett – helyenként meghökkentően egybecsengő – szövegeket. Nem tesszük ezt. Végül is csak ízelítőt kívántunk adni egy rendkívül gazdag és tanulságos dokumentumgyűjteményből. A tanulságok levonása legyen az Olvasó (világért sem harci) feladata.

P. Miklós Tamás (2004): *Gyermek- és serdülőkori szervezetek. Gyermek- és Ifjúságszervezet-történeti Múzeum – Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht. Zánka*

*Trencsényi Imre
Budapest*

A vihar közepén

A cionista ifjúsági mozgalmak ellenállása a német megszállás idején

A történelem tanításában megnőtt a legújabb kori történelem súlya – most már megvan az a történelmi távlat, amely lehetővé teszi a történelmi folyamatok vizsgálatánál nélkülözhetetlen objektivitást. Fel kell tehát vállalni a 20. század második felében zajlott események objektív átadását. Idesorolandó a Holokauszt témája is.

Magyarországon a Holokauszt még mindig a „rázós” témakörbe tartozik. Több felmérés tanúskodik arról, hogy az emberek ismeretei e tekintetben hiányosak. Ez a hiány maga után vonja a helytelen következtetéseket, előítéleteket is. Az ismeretek elősegíthetnék a kritikus magatartás kialakulását is a történetekkel kapcsolatban, végbemehetne a nélkülözhetetlen katarzisz, a Holokauszt témája nem lenne „rázós”, „szemlesütős” „szégyenlős”.

Tehát sok oka van annak, hogy meg kell emlékezni a Holokausztról és meg kell ismertetni a gyerekekkel az iskolai oktatás keretein belül. Szándékosan nem a „megtanítani” kifejezést használom, mert inkább meggyőzni, megértetni kell, mint szigorúan tananyagot leadni és számon kérni, osztályozni. A Holokauszt problematikája nem osztályozható és nem is kérhető számon, de tudomásul vétele kötelező.

Az MTI 2004. február 25-i jelentése szerint (1), amely a Holokauszt Dokumentációs Központ április 15-i megnyitása előtt készült felmérésről számol be, a megkérdezettek 22 százaléka nem tudta időben elhelyezni a Holokausztot, 4 százalék nem hitte el a gázkamrák létét, 35 százalék szerint a Holokausztból a zsidók előnyöket kovácsolnak, 45 százalék nem ért egyet azzal, hogy a magyar állam kárpótlást adjon, 33 százalék nem tartja fontosnak azt, hogy az iskolában tanítsák a Holokausztot, 20 százalék nem ért egyet a múzeum megnyitásával, 2 százalék Holokauszt-tagadó.

Ezek az adatok is azt támasztják alá, hogy még mindig intenzíven foglalkozni kell már az iskolában a Holokauszttal. Az Európa Tanács állam- és kormányfőinek bécsi és strasbourgi csúcstalálkozóján elfogadták „A 20. századi Európa történelmének tanulása és tanítása” elnevezésű projektet. Ebben a Holokauszt témája is szerepel, mint olyan, amellyel kiemelten kell foglalkozni. Az Európai Unióba újonnan felvett államokban különösen nagy jelentősége van annak, hogy szó legyen erről a történelemoktatás során, hiszen ezekben az országokban nem történt meg a szembesülés és a „megtisztulás” az adott or-

szág zsidóságának és az európai zsidóság történelmének 1939–1945 közötti korszakával kapcsolatban. Éppen ezért a Holokauszt megismerése és megismertetése speciális módszertani kérdéseket vet fel, hiszen még mindig rengeteg szubjektív elem kapcsolódik a fogalomhoz. Mondjuk ki őszintén, még mindig érzékeny pontokat érint. A gyerekek sokféle véleményt hoznak otthonról, amelyek meghatározzák hozzáállásukat a témához. A Holokauszt hagyományosan tananyagként való kezelése és számonkérése nem segít abban, hogy meggyőzzünk gyereket és felnőttet arról, hogy foglalkozni kell a kérdéssel és állást is kell foglalni. Csak a meggyőzés az az út, amellyel szabad gondolkodásra lehet nevelni embereket. Tehát a hagyományos, frontális, előadásos, számonkérő, katedráról szóló módszert a Holokauszt feldolgozása kizárja! Fel sem merülhet ez a felfogás!

A modern történelemoktatás sem nélkülözheti a jó tankönyveket. Szerepük nagyon fontos, mert azon kívül, hogy a gyerekek tanulnak belőlük, a későbbi felnőtt könyvtárak bázisát is adhatják, hiszen alapvető ismereteket foglalnak össze és így kézikönyvként is használhatóak. A történelem tankönyv piac óriási. Ez azonban nem jelenti azt, hogy tankönyveink megfelelően mutatnak be a magyar Holokauszt eseményeit. Hiányoznak a kifejtések. Ezt azonban ne vessük a tankönyvírók szemére, hiszen kifejezetten a magyarországi zsidóság történetével foglalkozó szakmunkákból is hiányzik a budapesti gettó története. Az igaz, hogy ez 7 hét története, de 70 000 ember sorsa (lakásonként 14 ember), azaz a budapesti zsidóság története. Egyedül „A zsidó Budapest” című (2) kötetben található részletes eseménytörténet. Így minden tanulmány, cikk, visszaemlékezés, dokumentumfilm, CD, videóanyag kiemelt fontosságú e témakörben. Ilyen értelemben kell értékelni azt az oktatási anyagot is, amelyet az izraeli Magyarországi Cionista Ifjúsági Mozgalmakat Kutató Társulat adott ki „A vihar közepén” címmel. Az oktatási segédanyag egyik összeállítója David Gur, aki a cionista zsidó ellenálló csoportok tagja volt Budapesten 1944-ben. Tehát résztvevő, túlélő, aki történészként közismert Izraelben és a világon, vagyis többszörösen is a téma avatott szakértője.

Ennek a kiadványnak a megjelenése egybeesett és természetesen összefüggött a Bálint Közösségi Házban 2004 november 5–6–7-én megrendezett hétvégi szemináriummal, melynek címe: „Második szeminárium a Holokauszt és az ellenállás oktatásáról”, a Holokauszt 60. évfordulójának előkészítésére. A szeminárium célcsoportját oktatók alkották. Az „oktatók” kifejezést a rendezők használták azzal a céllal, hogy szélesebb legyen a megszólítottak köre, ne csak a tanárookra vonatkozzon. 2004-ben dokumentumfilm is készült a magyarországi cionista ellenállásról, „Tettük a dolgunkat” címen. A film készítői: *Büchler András, Donner Andrea és Nagy Ákos*.

Sokan azt mondhatják, hogy a magyar Holokauszt történetében igen kis fejezet a cionista fiatalok cselekedete, hiszen kis csoportokról van szó, „kis” tettekkel.

Léteznek-e kis tettek egy háborúban? Kis tett-e az, ha védlevelek tízezreit hamisítják emberek életének megmentéséért, kis tett-e, ha gyerekek százaát próbálják megmenteni a gettósítástól, kis tett-e, ha a nyilas halálbrigádok meneteiből mentenek ki embereket?

A válasz egyértelműen nem! Ezek történelmi tettek, amelyekről tudnia kell az utókor-nak, és szerves részét képezik a nemzeti történelemnek, nemcsak zsidó-ügyek. A történelmi tetten kívül óriási nevelő erő is van abban, ha ezeknek a fiataloknak a tevékenységét megismerik a gyerekek. A hősi romantikán kívül azt is megérik, megértik, hogy mindig van lehetőség „nem”-re, még egy totális állam keretein belül is. Ez a kiadvány azért is fontos, mert választ ad arra a kérdésre is, amely gyakran felmerül a háború után született generációban, hogy miért tűrte ennyi ember a vágóhídra hajtást és senki nem tett semmit ez ellen. A zsidó identitástudat alakításában is jelentősége van az összeállításnak.

Azt is fontos tudni erről a füzetéről, hogy a Magyarországi Hasomer Hacair kezdeményezésére született meg. Ennek azért van jelentősége, mert a zsidóságon belül egy csoportról van szó, saját világszemlélettel és zsidóságfelfogással. A közvélemény hajlamos arra, hogy ne árnyaljon, hanem egy tömbként kezelje a zsidóságot. A zsidók között kü-

lönböző világnézetű, politikai gondolkodású emberek, csoportok vannak, köztük a cionisták is, illetve a cionista szervezetek. Hazánkban ezeket a Magyarországi Cionista Szövetség fogja össze. A Szövetség célkitűzései között szerepel, hogy „előmozdítsa a zsidó nemzeti tudat fejlődését és küzdjön az asszimiláció ellen”.

Természetesen vitatható ez a cél, de ettől el kell tekintenie annak, aki ezt a kiadványt használni fogja. Sokkal fontosabb az, hogy fontos történeti kérdést vet fel: a zsidó ellenállás kérdését. Ezt a kérdéskört kívánják beépíteni a magyarországi Holokauszt oktatásba és ez által a történelem oktatásába is. Kiadványuk – alcíme szerint – oktatási program, segédanyag. Az igazság az, hogy inkább szöveggyűjtemény. Szerepelnek ugyan kérdések a fejezetek végén, mint egy munkafüzetben szokás. A kérdések a leíró jellegű szövegek és a tanúk összehasonlítását érintik. Tehát megerősítő jellegűek, egymásnak felelnek. Nem biztos, hogy kreativitást igényelnek. Kicsit mechanikusak a kérdésekre adandó lehetséges válaszok. Például: „Hősies tetteként határozhatjátok-e meg az ifjúsági mozgalmak magyarországi mentőtevékenységét?”

Nem eléggé átélhető a szerepjátékok sem, és nem biztos, hogy elvárható egy mai gyerektől, hogy a háború alatti fiatalok bőrébe bújjon.

A kötet összeállítói feltételezik, hogy a magyarországi történelem tanítása során a gyerekek ismernek olyan fogalmakat, melyek a magyar zsidósággal kapcsolatosak, például: ortodox, neológ, cionista. Nem biztos, hogy egy diáknak ismernie kell az ifjúsági cionista mozgalom irányzatait.

Jól használható a Bevezetés azon fejezete, amely a II. világhábrú kitörése utáni zsidóellenes politikát mutatja be. Vitathatatlan érdeme, hogy szövegeértésre és értelmezésre nevel, segít időben tájékozódni, dokumentumokat elemezni. Végül is megfelel az érettségi kompetenciáknak. Értékesek a fotók, a visszaemlékezések. A kötet jól illeszkedik ebből a szempontból a már meglévő oktatási segédanyagok tematikájába. (Dokumentumok, források a magyar zsidóság 20. századi társadalom történetéből – Segédanyag a magyar társadalomtörténet, a holocaust történetének tanításához – Lauder Javne CD – <http://www.lauder.hu>)

A kötetet áthatja némi szubjektívizmus, mert cionista szempontból a magyar cionizmus történetének egy fejezetét dolgozza fel. Vannak vitatható megállapítások vagy szükségtelen értékelések. Például *Horthy Miklós* méltatása: „... kitűnő admirális volt...” „Mind az asszimiláns, mind a vallásos zsidóság többsége elutasította a cionista eszméket és a magyar nacionalizmushoz asszimilálódott.”

Ha valaki ezt a segédanyagot használja, akkor kellő kritikával tegye. Ennek a recenziónak nem feladata a fent idézett mondat értékelése, de kritikusan kell fogadni. Szerepelnek fogalmak magyarázat nélkül. Például: a haluci ifjúsági mozgalom. A kiadvány vitathatatlan érdeme, hogy a gyerekekhez közelebb hozza ennek a korszaknak a mindennapjait. Képet alkothatnak a mindennapi történelemről, ami igen hiányzik a magyarországi történelemoktatásból. Abban is nagy segítséget nyújt, hogy a gyerekek a kor szereplőinek motivációit megértsék. Nem jelent az sem problémát, hogy sajátos szempontból mutat be folyamatokat, mert a gyerekek különböző megközelítéseket kapnak.

Ma már Magyarországon léteznek olyan kiadványok, amelyek nemcsak a holokauszt emléknpra való felkészülést segítik elő kampányszerűen, hanem a Holokauszt tanításá-

A megkérdezettek 22 százaléka nem tudta időben elhelyezni a Holokausztot, 4 százalék nem hitte el a gázkamrák létét, 35 százalék szerint a Holokausztból a zsidók előnyöket kovácsolnak, 45 százalék nem ért egyet azzal, hogy a magyar állam kárpótlást adjon, 33 százalék nem tartja fontosnak azt, hogy az iskolában tanítsák a Holokausztot, 20 százalék nem ért egyet a múzeum megnyitásával, 2 százalék Holokauszt-tagadó.

ban, vagyis a magyarországi zsidóság történetének tanításában is segítséget nyújtanak. 'A vihar közepén' ilyen kiadvány.

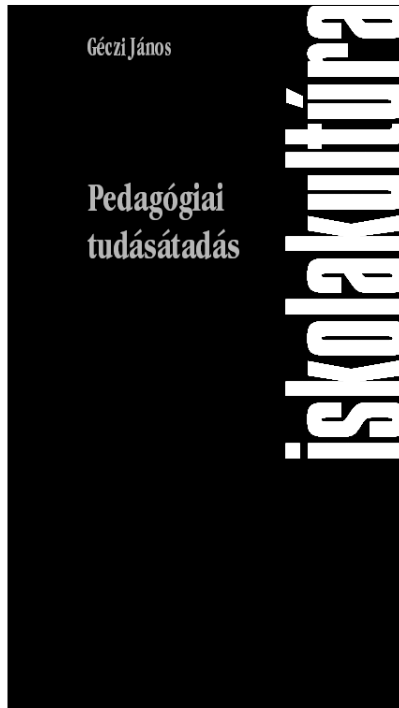
Jegyzet

(1) <http://www.magyarorszag.hu>

(2) Frojmvics Kinga – Komoróczy Géza – Pusztai Viktória – Strbik Andrea (1995): *A zsidó Budapest*. Városháza MTA Judaisztikai kutatócsoport, Budapest.

David Gur (2005, szerk.): *A vihar közepén*. Yad Vashem Holocaust Oktatási Intézet – Magyarországi Cionista Ifjúsági Mozgalmak Történetét Kutató Társulat – Magyarországi Hasomer Hacair, Budapest.

Simon Mária
Lauder Javne Óvoda és Iskola



Az Iskolakultúra könyveiből

Az átalakuló elsőoktatás - konferencia

A Tempus Közalapítvány 2006. január 25-én konferenciát szervez 'Vállalati kapcsolatok képzők és munkáltatók szerepe az új felsőoktatási szerkezet fejlesztésében' címmel, Budapesten.

A Bologna folyamat megvalósításának támogatására az Európai Bizottság tavaly minden EU országban megalakította a Bologna Tanácsadói hálózatot, amely konzultációs lehetőségekkel, szakmai rendezvényekkel, honlap fenntartásával járul hozzá Magyarországon is az Európai Felsőoktatási Térség továbbfejlesztéséhez.

A Bologna folyamat egyik következménye az intézmények munkaerőpiaci kapcsolatainak megerősítése, egy „társadalmi bázis” kialakítása az intézmények stratégiai döntéseiben. A munkaadók ezen változások miatt nagyobb szerepet vállalhatnak az oktatási programok aktualizálásában, ami különösen fontos a magyar felsőoktatás területén.

A szeminárium célja a diplomás munkavállalók elhelyezkedési esélyeiben közvetlenül érintett felsőoktatási intézmények és munkáltatók tantervfejlesztéséről, képzési követelményekről, a felek között fennálló kommunikációs csatornák szerepéről alkotott véleményének megismerése. A szeminárium keretében lehetőséget adunk a felsőoktatási intézmények és munkáltatók véleménycseréjére az Európai Képesítési Keret 2006-os bevezetése, illetve a kimeneti követelmények meghatározása kapcsán.

A délelőtti szekcióban vitaindító előadásokat gyűjtöttünk össze a téma sarkalatos pontjainak megismerésére, körüljárására. Az előadásokat követően kerekasztal-beszélgetések formájában hallgatjuk meg felkért beszélgető partnereink és a résztvevők véleményét, javaslatait az egyes délutáni szekciókban.

Részvételi szándékát kérjük, hogy jelezze a Tempus Közalapítvány honlapján elérhető on-line jelentkezési lapon legkésőbb 2006. január 19-ig.

A helyszín a Lánchíd pesti hídfőjénél található, a Dorottya és az Apáczai Csere János utca kereszteződésénél. Kapunyitás a rendezvény kezdete előtt fél órával, 9 órakor lesz.

A szeminárium időpontja: 2006. január 25. 09.30–16.00

Helyszín: Sofitel Atrium Budapest
1051 Budapest, Roosevelttér 2.

Honlap: http://www.tka.hu/pages/event/event.php?page_id=11&event_id=195
(Educafe)

Toll és ceruza gyűjtő akció

Már 2000-nél is több tollat, ceruzát gyűjtöttek a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói Afrika szegényeinek, hogy esélyt adjanak a tanuláshoz, a fejlődéshez.

A Közgazdász, a Budapesti Corvinus Egyetem diákújságja októberben ceruza és tollgyűjtő akciót hirdetett a szegénység ellen és a fenntartható fejlődésért folytatott nemzetközi küzdelem részeként. Az Adj esélyt! Adj egy tollat! akció kezdeményezője Vári Sára, a Közgazdász diákújság-írója, a Fiatalok a Fejlődésért Egyesület alapítója, aki a 3. World Youth Congress résztvevőjeként szembesült az afrikai gyerekek tanulását akadályozó íróeszköz hiánnyal.

December közepére több mint kétezer új tollat, ceruzát dobtak az egyetem hallgatói a szerkesztőség ajtájára szerelt sárga dobozba. Az első íróeszköz szállítmányt a szudáni gyerekeknek szánják, de a gyűjtést tovább folytatják. A cégeknél, intézményeknél arculatváltás miatt feleslegessé vált egyéb reklámtárgyat is elfogadnak: pólókat, sapkát is, hogy továbbítsák az arra rászorulóknak, a hazai hajléktalanoknak. A szerkesztőség a gyűjtés eredményéről a Közgazdász hasábjain folyamatosan beszámol, és keresi a szállításban közreműködőket, segítőköt. Az adományokat is a szerkesztőségben várják. (Educafe)

Articles

Géza Sáskó

European educational policy from a Central European perspective

Although the world and, within it, Europe, is made up by a number of countries and regions cutting across borders, few are kept tabs on – most are taken no notice of. Attention, in short, is selective. Thinkers driven by an aim to reform are seeking regions and countries for local (Hungarian) problems which may substantiate the objectivity and feasibility of their reform intentions. As a result, only a few selected points are highlighted.

Katalin Sándor

Approaches to the issues of intermediality: Part 1

A comprehensive theoretical consideration of intermediality, together with the related notions and the discourses that represent them, may be important because their practical contexts and potentials show a great deal of variation in terms of a range of cultural representations – sometimes even rendering them borderless.

Attila Márton Farkas

Iconic shift and hieroglyphs

Images can once again regain the central position in culture that has been taken away from them by language and texts. In several studies published by *Kristóf Nyíri* in the past few years, the author has explored whether, and, if so, how, it is possible to express abstract notions by images and symbols – that is, to substitute conceptualization with visualization.

László Vass

Classification of visual poetry based on László Nagy's works

Terry Olivi and *János Petőfi S.* regard a group of so-called visual literary works as representing a special verbal genre that

take a first step toward multimediality. First in Petőfi's paradigmatic typology is a subset of works classified under this heading. This article investigates this subset constructed by verbal and visual components.

Rita Kelemen

International tendencies in the theory of textually presented mathematical tasks

Internationally comparable results have alerted Hungarians to what some regard as a PISA-shock, at the same time demanding radical changes. Others, however, claim that task factors have favored Anglo-Saxon countries, and thus one should not come to general conclusions.

Szabolcs Zalay

Constructivism and educational drama

This article presents a pedagogy that provides the joy of creation for student and teacher alike, which, nevertheless, maintains the seriousness of learning and avoids infantile approaches and senseless playing. Rather, it is conscious construction, a process of teaching and learning that features close cooperation, learner-centeredness and meaningful experience. The focus: current educational drama.

Tamás Keller

The rationalization idea in the social sciences and literature

The rationalization idea present in the social sciences can be captured in literature and literary studies as well. This paper addresses the way the rationalization idea appears in the work of two social science thinkers (*Tönnies* and *Spengler*) and two writers (*Antal Szerb* and *Mihály Babits*).

Péter Domonkos
Harbach 1944

It is only in hindsight that one can identify the relevant and useful in Michael Rif-

faterre's theory of reading. This article attempts to tackle how it can function, in a modernized version, in the space created by *Pilinszky*.

Csaba Gáspár
About man

When analyzing a subject, any phenomenon, it is a routine procedure to compare it with a related entity – one that is similar in some respects. Human thinking, just like perception, senses reality in terms of variations in differences. In ancient Greek thinking, the world is interpreted as a systematic whole of differences: as cosmos. Distinct entities are construed in terms of their differences from others – rather than by themselves. In speaking about God, we say how he is different from man – and how man is different from him.

Surveys

Csilla Molnár
Speech acquisition and cognitive science

Péter Bogdán
An anthology of cultural otherness

Gyöngyi Czompa
On the legal historical aspects of Dear Anna

Zoltán Varga
Twenty per seven

Reviews

Judit Józsa
Must-have books for learners of Italian

Levente Batár
Slips of the tongue

Tünde Bajzát
English for specific purposes in higher education

Imre Trencsényi
Pull it and let go...

Mária Simon
In the eye of the storm

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. *Főrös 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. *Táske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Főrös Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelenesér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golthofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő*: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István*: Olvasásügy (2005)
26. *Géczi János*: Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria* (szerk.): Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. *Pukánszky Béla*: Gyermekszemlélet a 19. században (2005)
29. *Szépe György – Medve Anna* (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005)

Előkészületben:

30. *Horváth József*: Helyes írás

*Sáska Géza***Európa oktatásügye,
ahogy a Kárpát-
medencéből látszik**

Noha a világ, s benne Európa számos országból és a politikai határokat átmetsző régiókból áll, a figyelem csupán néhányuk felé fordul, a többségük az ismeretlenségben marad. A figyelem tehát szelektív. A reformot szerető elme a helyi (magyar) problémákhoz keres olyan régiót, és országot, amely a reformszándéka tárgyyszerűségét és megvalósíthatóságát igazolhatja, s ezért csak néhány kiválasztott pontra vetül fény.

*Sándor Katalin***Közelítések a
médiaköziség
kérdéseihez I.**

Az intermedialitás (a továbbiakban médiaköziségként is említjük) és a kapcsolódó fogalmak, illetve az ezeket megképző diszkurzusok elméleti reflexióinak átfogóbb körülménye azert lehet fontos, mert ezek használati kontextusai és lehetőségei a különböző kulturális reprezentációk vonatkozásában igencsak eltérőek, már-már parttalanok, s a legkülönbözőbb elméleti paradigmák számára is kisajátíthatóak.

*Farkas Attila Márton***Ikonikus fordulat és a
hieroglifák**

A kép újból elfoglalhatja azt a centrális helyet a kultúrában, ahonnan a nyelv, illetve a szöveg kiszorította. Az utóbbi években több tanulmányában Nyíri Kristóf azt a kérdést feszegeti, hogy vajon lehetséges-e – s ha igen,

miként – képekkel, vizuális szimbólumokkal kifejezni elvont gondolatokat, azaz képiséggel helyettesíteni a fogalmiságot.

*Vass László***A vizuális költemények
csoportosítása Nagy László
alkotásai alapján**

Az úgynevezett vizuális költészet körébe sorolható alkotások csoportját Terry Olivé és Petőfi S. János a multimedialitás felé vezető első lépést megtevő, sajátos verbális műfajként aposztrofálja. Petőfi paradigmatis tipológiáját is az ide tartozó művek altípusa nyitja. A verbális és képi összetevőből felépített kommunikátumoknak ezt az altípusát vesszük vizsgálat alá.

*Kelemen Rita***Nemzetközi tendenciák a
matematikai szöveges
feladatok elméletében**

Nagy figyelmet keltettek Magyarországon is azok a nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő eredmények, amelyek alapján egyesek PISA-sokról beszélnek, és radikális változásokat követelnek, míg mások az angolszász országoknak kedvező feladatok megoldottsági mutatóiból nem kívánnak messzemenő következtetéseket levonni.

300,- Ft (ÁFA-V)

