

5

56655  
3 FI 174

# ISKOLA-KULTÚRA

XVI. évfolyam, 2006. május

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Bajomi Iván**  
egyetemi adjunktus,  
Budapest, ELTE, TÁTK,  
Szociológia Tanszék

**Fábián Berta**  
középiskolai tanár,  
Balassagyarmat,  
Szent-Györgyi Albert  
Gimnázium és  
Szakközépiskola

**Fóris Ágota**  
Békésy György  
posztdoktori ösztöndíjas,  
Pécs, PTE, BTK

**Habók Anita**  
Ph.D hallgató,  
Szeged, SZTE,  
Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**Hermann Zoltán**  
egyetemi adjunktus,  
Veszprém,  
Pannon Egyetem, TK,  
Magyar  
Irodalomtudományi  
Tanszék

**Imre Anna**  
tudományos főmunkatárs,  
Budapest, OKI

**Jakab Edit**  
Ph.D hallgató,  
Pécs, PTE,  
Magatartástudományi  
Intézet,  
Pécs, Simonyi Károly  
Szakközépiskola és  
Szakiskola,  
Pécs, PTE, Olasz Nyelv  
és Irodalom Tanszék,  
Spanyol Szeminárium

**Kovács Gábor**  
Ph.D hallgató,  
Budapest, ELTE, BTK,  
Irodalomtudományi  
Doktori iskola

**Nikolov Marianne**  
tanszékvezető,  
Pécs, PTE, BTK, Angol  
Alkalmazott Nyelvészeti  
Tanszék

**Ottó István**  
ROP képzésszervező,  
Kaposvár, Somogy  
Megyei Közigazgatási  
Hivatal

**Sanda István Dániel**  
Ph.D hallgató,  
Budapest, ELTE, PPK,  
Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**S. Horváth Géza**  
egyetemi adjunktus,  
Veszprém, Pannon  
Egyetem, TK, Magyar  
Irodalomtudományi  
Tanszék

**Szitár Katalin**  
egyetemi adjunktus,  
Veszprém, Pannon  
Egyetem, TK, Magyar  
Irodalomtudományi  
Tanszék

**Tóth Helga**  
rajz-vizuális  
kommunikáció szakos  
tanár, kulturális  
antropológus,  
Artemisszió Alapítvány  
„Anthropology in Action”  
program

**Tüske László**  
egyetemi docens,  
Piliscsaba, PPKE, BTK,  
Orientalisztikai és  
Ókortörténeti Intézet,  
Arab Tanszék

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**

Főszerkesztő:

**Géczi János**

e-mail: geczijanost@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály**

e-mail: andorm@socio.mta.hu

**Csikós Csaba**

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

**Csizér Kata**

e-mail: weinkata@yahoo.com

**Kamarás István**

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

**Kojanitz László**

e-mail: kobjanitz@freemail.hu

**Gelencsér Gábor**

e-mail: gelencser@emc.elte.hu

**H. Nagy Péter** (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

**Reményi József Tamás** *olvasószerkesztő*

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

**Takács Viola**

e-mail: takacsviola@freemail.hu

**Tarján Tamás**

**Trencsényi László**

e-mail: trenyo@dpg.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 – PTE,  
BTK, Neveléstudományi Intézet**

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**

Lapzárta: 2006. április 15.

2006 MAJ 2 6.



# iskolakultúra

06/05

**konferencia**

**Kovács Gábor**  
Az intonáció metaforái 3

**Szitár Katalin**  
Regény és realitás 15

**S. Horváth Géza**  
Fiktív vallomás és szövegműködés 28

**Hermann Zoltán**  
Egy mese és a romantikus kasztráció fogalma 42

**tanulmány**

**Nikolov Marianne – Ottó István**  
A nyelvi előkészítő évfolyam 49

**Jakab Edit**  
Hogyan reprezentálja a nyelv a teret? 68

**Fóris Ágota**  
A terminológiai szemlélet a tankönyvek minőségi megítélésében 79

**Bajomi Iván**  
A kisgyermekkorai nevelés franciaországi szinterei 89

**Tüske László**  
A vallástudó és a laikus értelmiség a huszadik századi Egyiptomban 103

**Tóth Helga**Franciaországi romák beiskoláztatása **124****Sanda István Dániel**Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon **128****Habók Anita**Inkluzív pedagógia **136***(EUMIE European Masters in Inclusive Education Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS [2004])***Imre Anna**Nem kívánt gyerekek? Migránsok a magyar közoktatásban **139***(Nyíri Pál – Feischmidt Margit [2006, szerk.]: Nem kívánt gyerekek? Migránsok a magyar közoktatásban)***Fábián Berta**Még mindig jó palócok **143***(Kriston Vizi József [2004]: Vendégségben Palócföldön)*Satöbbi **145**Contents **147**

## Az elbeszélő diszkurzus a Pannon Egyetemen

*A Pannon Egyetem Magyar Irodalomtudományi Tanszékén OTKA támogatással regénykutatási műhely működik. Két regényelméleti konferenciánk a magyar egyetemek élvonalbeli kutatóit látta vendégül a magyar és a modern filológia szakemberei köréből. Ez a párbeszéd hatékony inspirációt adott a magyar regény nemzetközi kontextusban, illetve a legújabb elméleti megközelítések fényében történő vizsgálatához. Összeállításunk az 2005-ben megrendezett regénykollokvium anyagából nyújt válogatást. (A tanulmányok elkészítését az OTKA T042844. sz. pályázata támogatta.)*

### Az intonáció metaforái *Mikszáth Kálmán: „Bede Anna tartozása”*

*A novella felépítése az életben létező s az elbeszélésben felszínre kerülő ellentéteken alapul, amelyek eltérő rendbe tartozó események segítségével vagy különálló eseménysorok összevetésével egy és ugyanazt a jelenséget eltérő megközelítésben teszik hozzáférhetővé.*

*Viktor Sklovszkij (1)*

*Mikszáth Kálmán novellájának értelmezését a trópus prózanyelvi működésmódjának középpontba állításával kíséreljük meg.*

**A** prózát és az elbeszélést alapvetően négy irányból lehet vizsgálni: a cselekmény morfológiai felépítése, a nézőpont, a hang és a szöveg tropológiája felől. A négy megközelítés négy tudományos irányzatot jellemez: a morfológia a formalizmus-hoz, a nézőpont a strukturalizmus-hoz, a hang a megnyilatkozás-elmélethez (elbeszélés-elmélethez), a szöveg a diszkurzív elméletekhez (legyen az retorikai, ideológiakritikai, intertextuális, mitopoétikus vagy tisztán poétikai központú) tartozik. A cselekmény, a nézőpont, a hang és a szöveg tehát azok a központi kategóriák, amelyek alapján az irodalomtudományok specifikálni próbálták az irodalmi elbeszélést (mint megnyilatkozásformát) és a prózát (mint szövegformát). Lássuk tehát a négy alapfogalom rövid meghatározását.

Egy elbeszélő eseménysornak a vizsgálata során eljuthatunk a történet (mese) fogalmától a cselekmény fogalmáig. A cselekmény (szüzsé) a különálló történések szerkezeti egységet alkotó nyelvi összekapcsolása során jön létre, abban a pillanatban, amikor egy esemény a mondat állítmányává lesz. Az összefűzést egy sajátos és önálló értelemmel rendelkező morfológiai intenció vezérli, amelyet meghatározott és kitapintható metonimikus (ok-okozati), illetve szinekdochikus (rész-egész) viszonyok jellemeznek. Az ese-

ményhez képest önálló értelemmel rendelkező nyelvi elbeszélőforma jelentésképző dominanciája mutat rá az elbeszélés irodalmiságára. (2)

A narratológiák alapkategóriáját képezi a nézőpont fogalma. A nézőpont – egy harmadik vagy első személyű elbeszélés esetében – az elbeszélő szereplőkhöz való hozzáállásának irányát, a megjelenítés centrumát, illetve a szereplők egymáshoz viszonyított helyzetét határozza meg. Minden elbeszélés kompozícióját a nézőpont mozgása hozza létre, ennek jellemzése során az irodalmi elbeszélés tipológiájához juthatunk. (3)

A szereplő és az elbeszélő hangját mint megnyilatkozást az alábbiak szerint határozom meg röviden. A szereplő megnyilatkozása az a beszédtevékenység, amelyen keresztül keletkezésében lehet megközelíteni a szereplőhöz fűződő világlátást; az elbeszélő megnyilatkozása pedig az a „metabeszéd”, amely egyfelől megjeleníti és megközelíthetővé teszi a szereplő megnyilatkozását, másfelől kinyilvánítja a történetmondás aktusában rejlő intenciókat, vagyis választ ad arra a kérdésre, hogy miért fontos éppen ezt az eseménysort éppen így elmondani. A hang problémája mindig a kijelentés és a kijelentés alanya közti viszonyt jellemzi: a szereplő hangja a „megtapasztalt életről szóló szót” jelenti, az elbeszélő hangja a „szóról szóló szót” lépteti működésbe. A prózanyelvet minden más elbeszélő formától elkülöníti az a tulajdonsága, hogy benne a megnyilatkozás a megnyilatkozásról, a szó a szóról szólal meg. (4)

*Az Erzszi személyéből kiinduló változás az egész elbeszélte világot a lány sajátjává avatja. Ezáltal kiderül, hogy minden főkuszálás, amelyet az elbeszélői nézőpont végrehajt a tárgyak bemutatása során, azért történik meg, hogy később a lányon keresztül ezek a tárgyak megváltozzanak, hogy később a lány alakjának kifejezőjévé, alakmásvá váljanak.*

Szövegen az alábbiakban – igen tömören és egyszerűen meghatározva – a mondatszintű, vagyis a predikációt központi elvként alkalmazó megnyilatkozásnál nagyobb értelmi szerkezetbe tagolódó beszéd- vagy írásjegyet fogom érteni. (5) S hogy mi az az irodalmi szöveg? Ez az a kérdés, amelyet ha meg tudnánk válaszolni, akkor már nem lenne szükség irodalomtudományra... Az alábbiakban az irodalmi szöveg, pontosabban szólva, a szépirodalmi prózaszöveg csak egy lehetséges megközelítésére mutatok rá egy műértelmezésen keresztül.

Alapvetően *Bahtyinra* és az ő prózaelméletét továbbgondoló diszkurzív poétikára tá-

maszkodva fejtem ki gondolataimat. Ezt az elméleti irányt követve arra juthatunk, hogy akkor beszélhetünk szépirodalmi prózáról, amikor a cselekmény morfológiai szerkezete, az elbeszélés kompozíciója, a megnyilatkozás szemantikája és a szöveg tropológiája nem pusztán egymás mellett állnak (elkülönített szintekként) az elbeszélésben, hanem „szervesen” egymásból következnek. A cselekmény, a nézőpont, a hang és a textus közelségét az intonációs metafora történeté és szöveggé való kibontása hajtja végre. Az elbeszélés felől a széppróza felé irányító út tehát a történetképző intonációs metaforán keresztül vezet. (6) Mielőtt azonban a műelemzés segítségével rámutatnánk az intonációs metafora történet- és szöveggépző működésére, végső fogalom-meghatározásként ki kell még röviden térni arra, hogy mi is az az intonációs metafora.

A fogalom *Bahtyin*tól származik. (7) Véleménye szerint a verbális megnyilatkozás az enthümémához hasonló: sokkal nagyobb arányú benne a hozzáértett értelem, mint amit a kimondott szavak konkrét jelentése magába foglal. Például: a minden szöveggörnyezetet nélkülöző „kösz” megnyilatkozás szó szerinti jelentése gyakorlatilag minimális, míg az életben betöltött értelme szinte végtelen méretű lehet. A kifejezés mást és mást jelenthet akkor, ha valaki egy vele egykorú ember által tett mindennapi szívességre mondja ezt (hála), vagy ha egy nála idősebb ember segítségére, illetve egy „elegánsabb környezetben” ad ilyen választ (kicsit tiszteletlenebb hála); sajátos jelentése lehet akkor, ha példá-

ul valakibe történetesen belerúgnak, s ezt mondja értékelésül (a szó szerinti jelentés elmentette); ironikus értelmet kap, ha éppen valaki segíteni akar, de a segítség rosszul, éppen az ellenkezőjeként, akadályként valósul meg, s mégis ez a verbális reakció hangzik el stb. Bahtyin azonban itt nem áll meg. Tesz egy fontos megkülönböztetést: igaz, hogy a megnyilatkozás szemantikája sohasem merül ki a kimondott szavak lexikai és grammatikai jelentéseinek összességében, azonban mégis nagyon szoros kapcsolatot tart fenn a kimondott szavak artikulációs formájával. A megnyilatkozás szemantikája és a kimondott szó közötti kapcsolatot a beszélő intonációja tartja fenn. A „kösz” szó nem tartalmazza a fent felsorolt (kontextuális) értelemvilágokat, de a beszédszituációban aktivizálódó intonációs rend, az a hangsúly, lejtés, ritmus, ahogy a „kösz”-t kimondják, annál inkább tartalmazza. A megnyilatkozás intonációs rendje mint egy enthümea, vagy – a szemiotika nyelvén – index, magába foglalja a ki nem mondott értelmet, s ezen felül a beszélőnek ehhez az értelemhez kapcsolt értékviszonyát is.

Bahtyin azonban itt sem áll meg. Azt mondja, hogy az intonáció nemcsak beszédhelyzet-specifikus, hanem beszélő-specifikus is. Az intonáció tehát a kontextusnál is tágabb értelem-összefüggést implikál. Mivel minden ember máshogy intonál, Bahtyin szerint a megnyilatkozás ezen aspektusa nemcsak a közvetlen beszédkörnyezettel, hanem a megszólaló egész „átélt” életével (úgy mondanám: egzisztenciális tapasztatával) tart fenn szoros kapcsolatot. Az intonáció nemcsak a másik ember intonációjára irányul, és nem csupán az adott kontextusba beágyazott formájában tesz szert jelentésre, hanem az egész élettapasztalatot implikálja kontextusként. A konkrét megnyilatkozás intonációja tehát minden olyan más életeseményre is utal, amelyben az adott tonalitás működésbe lépett – ezt nevezi Bahtyin intonációs metaforának. Az intonációs metafora olyan, minden szemantikus metaforát megelőző megszemélyesítés, amely magát az életet emeli emberivé, amely egy életet antropomorfizál, alanyi létmóddá avat. Az intonációban a beszélő ember egész élettapasztalata sűrűsödik össze: minden szemrehányás, minden káromkodás, minden hálaadás, minden vágyakozás (stb.) az életet dicséri vagy kárhoztatja, mintha az is egy élő személy lenne. Az intonáció mindig az egész élethez, a teljes egzisztenciális tapasztalathoz fordul, azt szólítja és jeleníti meg.

A prózaszöveg a szereplői vagy elbeszélői megnyilatkozás ezen intonációs szemantikájára jelentős mértékben épít. S nem csak azért, mert az intonáció jellemzésén keresztül a megjelenített alak teljes életét – külön elbeszélő rész beiktatása nélkül is – létre lehet hozni és nem is csak azért, mert a hanghordozás végső soron teljes világnézetet, de legalábbis annak csíráját tudja magába sűríteni, amelynek aktivizálása során a próza felöltheti a polifónia fogalmában meghatározott jellemzőket. A megnyilatkozás intonációs szemantikája azért is központi jelentőségű, mert teret nyit a metaforaképzés, a fikció számára. Hogyan vezet rá a fikció létrehozásának lehetőségére? A beszéd-megnyilatkozás a próza írottágában elveszíti intonációs hangformáját – a próza ugyanis nem hangzik, nincs benne hang. A prózanyelv írott szövegprodukciónak, s ha a megnyilatkozás minden aspektusát ki akarja használni, kénytelen létrehozni egy olyan szólámat, amely külön előadott kifejezésekkel megjeleníti a beszéd hangzó tulajdonságait is. Ez a szólám az elbeszélő szólama, amelynek egyik alapvető funkciója tehát az, hogy megnevezze a szereplő beszédének azon jellegzetességeit, amelyekről az írott betű médiuma – még az egyenes idézés során is – megfoszt.

A próza írottága kényszeríti ki tehát a prózanyelv egyik legfontosabb jellegzetességét – a szó a szóról alakzatát, azaz a látható, olvasható nyelv valóságát. A hangzástól való megfosztottság ez esetben a költői nyelv előnyére válik: létrehív egy másodlagos megnyilatkozást a jelölők szintjén, amely trópusokkal telített. A beszéd hangzását ugyanis nem lehet mással megjeleníteni az írás során, csak metaforákkal. A szereplő beszédének intonációs metaforái az elbeszélő másodlagos megnyilatkozása során explicit, szemantikai metaforákká alakulnak át. Ezen alakzatok pedig a szöveg fiktív világa kialakításának alapját teremtik meg. Az intonáció problémája ezúton átíveli a prózanyelv szinte minden

szintjét: a szereplő egzisztenciális tapasztalatot visszatükröző hangjából kiindulva, az elbeszélői beszéden és megjelenítő funkciókon keresztül a szöveg fiktív világának kialakításáig mindent áthat. A cselekményszerkezet, az elbeszélő kompozíciót meghatározó narrátori nézőpont mozgása, a szereplők és az elbeszélő megnyilatkozása, illetve a – mind ezt átfogó – szöveg szemantikája – mind-mind az intonációs metafora realizálódása során jön létre. S ha ez a preconcepció valóban alkalmazható a műalkotások elemzése során, akkor talán méltán nevezhető az intonációs metafora szemantikai metaforává, majd szöveggé válása a prózanyelv specifikus működés módjának.

\*

A *„Bede Anna tartozása”* című Mikszáth-elbeszélés sajátos szövegvilágának (8) kialakításában egyszerre vesz részt az anekdotikus cselekmény és annak pozicionálása, a *„A tót atyafiak – A jó palócok”* más elbeszélései között (9), az elbeszélői nézőpont mozgása, valamint a szereplők, illetve a narrátor egyedi hangon megszólaló beszéde. Az elbeszélőnyelv eljárásait a főszereplő szavának intonációját megjelenítő metaforikus kifejezések kapcsolják össze egységes egésszé. Az intonációs metaforák szemantikájának narratív eszközökkel történő kibontása avatja a történetet szépprózai szöveggé. Először jellemezzük pár szóval *„A tót atyafiak – A jó palócok”* anekdotáinak elbeszélőjét, majd – az elemzés fő célkitűzésének megfelelően – kövessük figyelemmel a történet főszereplőjének megszólalásait, és a megnyilatkozásokat jellemző elbeszélői megjegyzéseket!

Az anekdota narrátora egy olyan mindentudó „külső” elbeszélő, aki a legkevésbé sem igyekszik egy kívülálló objektív tudósító látszatát kelteni, sőt – éppen ellenkezőleg – erősen érzékelteti saját ottlétét. Ezt nem úgy éri el, hogy hozzákapcsol az elbeszélő történetéhez valamilyen utólagosan alkotott önálló véleményt (az értékítélétől mindig tartózkodik), hanem úgy, hogy saját idiolektusát nem semlegesíti, nem különíti el más beszédmódoktól és nem helyezi más szíjakok „fölé” – ellenkezőleg, sokkal inkább belehelyezi a megjelenített szereplők beszédmódját meghatározó szocio- és dialektusba, s ezáltal próbál meg részt venni a történet hihetőségét vagy hihetlenségét erősítő érvelésben. Az anekdota elbeszélője tehát külső nézőpontból, de a megjelenített világhoz idomuló nyelven (mintha maga is onnan jönne) mutatja meg az eseményeket – eltávolodik a megjelenített világtól, ugyanakkor részt is vesz benne. A szerző által kiválasztott anekdotikus elbeszélői hang egyoldalról magába foglalja az *Arany János*-i elbeszélő költeményben (főleg a Toldi-trilógiájában) kidolgozott naív „mesemondó” empátikus sajátosságait, másoldalról egy – a naív elbeszélőtől idegen – ironikus hanghordozást is implikál. A mikszáthi anekdota elbeszélője egyszerre megbízhatatlan: nemcsak empátikussága (részrehajlósága) miatt, hanem azért is, mert hatáskeltő retorikus nyelvvel maga is részt vesz a megmagyarázhatatlannak tűnő eseménysor tovább-fikcionalálásában (például: „a király képe meg az országbíróé is odább, nyájasan integet neki a néma falról”, „a bádognarika örült sebességgel kezd forogni. Bizonyosan szél támadt odakünn, aminthogy rázza is már az ablaktáblákat, s mintha valakinek a hazajáró lelke volna, hideg borzongatást keltve besüvít a nyílásokon: »A törvény, törvény!«”); s egyszerre nevezhető megbízhatónak is: bizonyos ironikus intonációval, különféle metaforákkal és sejtetésekkel utal a furcsa anekdota lehetséges racionális magyarázataira, vagyis igyekszik leleplezni a fikciót („ott az írás, elmondja az; csak hogy azt még előbb meg kell keresni a keblében, ki kell gombolni a pruszlik felső kapcsát, s kezeivel belenyúlni érte. Ó, a csúf kapocs! Ni, lepatant... leesett. Milyen elbűvölő látvány, amint lehajol érte szemérmesen, s az írás is kihull onnan”). A sajátos elbeszélői hang ezen kettős, egymást kijátszó stratégiájában, ellentétes irányban ható szövegfunkciójában azonosítható a mikszáthi anekdotikus elbeszélés értelmi feszültségét állandóan fenntartó és a történettel párhuzamosan haladó szemantikai eseményeket működtető energia.

A novella főszereplőjének beszédét három helyen minősíti a fentiekben jellemzett elbeszélő szava. Bede Erzsí első megnyilatkozásához („Nagy az én bajom, nagyon nagy.”) ezt fűzi a narrátor:



Hangja lágy és szomorú, a szíveig hat, mint a zene, mely mikor már elhal is, mintha még mindig zendülne a levegőben elváltoztatva mindenkit és mindent.

Az elbeszélő másodsor a lány beszédébe iktatja hangjának jellemzését:

– Ma egy hete kaptuk az írást – rebegi töredezve. – Maga bíró uram hozta, meg is magyarázta az értelmét, édesanyám pedig így szólt szegény: „Eredj lányom, a törvény törvény, nem lehet vele tréfálni.” Hát én el is jöttem, hogy kiálljam a fél esztendőt.

Harmadszor és utoljára az eseményeket lezáró passzusban illeti szavával az elbeszélő a lány szavát („Lássák, lássák!”): „fájó szemrehányás van hangjában”.

Erzsi megnyilatkozásának intonációját három olyan elbeszélői kifejezés értékeli, amely a pusztá leírásról túllépve a teljes szöveg strukturális és szemantikai szerveződését befolyásoló tényezővé válik. A megnyilatkozásra utaló kifejezések kitérnek a megjelenített beszéd szintjéről, és az elbeszélés kompozícióját formázzák meg, vagyis előírják a narráció világát meghatározó nézőpont mozgását. Sőt, még a narráció szintjéről is továbblépve, a szövegsemantika kondenzátoraivá válnak. Ez a három szót megjelenítő szó vezet át az elbeszélés világából a prózaszöveg világába.

A főszereplő megnyilatkozásának intonációjára alkalmazott első metafora a zene hanghatását fejt ki és illeszti rá a megjelenített beszédre, s azon keresztül a megjelenített alakra. A metaforikus folyamat hatására Erzsi hangja egy „mindenkit és mindent elváltoztató” varázsszöveggé válik. A változtatás aktusa egyértelműen megragadható a történet tematikus szintjén: a szigorú, kemény és kérlelhetetlen bíróból az eseménysor végére érzékenyült, megértő és szelíd emberek lesznek („a kegyetlen ember egészen el van érzékenyülve”). Az Erzsi személyéből kiinduló változás az egész elbeszélő világot a lány sajátjává avatja. Ezáltal kiderül, hogy minden fókuszálás, amelyet az elbeszélői nézőpont végrehajt a tárgyak bemutatása során, azért történik meg, hogy később a lányon keresztül ezek a tárgyak megváltozzanak, hogy később a lány alakjának kifejezőjévé, alakmásvá váljanak. A novella kezdetén az elbeszélői nézőpont a tárgyalóterem és környékének leírására koncentrál. Ez a koncentráció szelektív, vagyis jelentős mértékben válogat a leírható jellemzők közül – a ködöt, az ablakon ülő elhomályosodott jégvirágokat, a terem fojtott levegőjét emeli ki. Ez az a tér, amelyet a lány megjelenése átalakít. Az átváltozás története azonban a szöveg szintjén szerveződésének eredményeként, nyelvi motivációk hatására alakul ki.

Az idomtalan épület fojtott levegőjű bírósági terme a lány „délceg, arányos termetében” alakul át, akit ekkor „takaros teremtésnek” nevez az elbeszélő. A „nehéz, szorító és homályos” köd nyomasztó hatása alól a lány „könnyed, sima, bájos, kecses, suhogó” ruhája, az úgynevezett „ködmönke” üdítő látványa szabadítja fel a bírósági termet. Az elhomályosult ablakokon keresztül nem érvényesülő jégvirágokat a lány ruháján mintázott virágok pótolják, sőt maguk a jégvirágok ébrednek fel a lány belépésekor: „a vastag ködön át mintha egy sugár is lopózott volna az ablakhoz, és ott táncolna a jégvirágok között, megsokszorozva magát a tárgyalási terem falain és bútorzatán”. A jégvirágok árnyjátékával beborított terem, amely a főszereplő „takaros termetét” fedő virágos ruhában megismétlődik, azonban még tovább transzformálódik. Erzsi virágos ruháján kívül élete történetét is magával hozza, amelyben már szerepel egy „virágos szoba” – a testvéreinek, Annának ravatalát körülfogó „virágos kamra”.

Összefoglalva a fentieket az alábbi szövegalkotó sorok képződnek meg: a terem, teremtés és termet, a köd és ködmön, a jégvirág és virágos ruha, majd virágos kamra (ravatali szoba). Végigtekintve a transzformációs sort, észrevehető, hogy az elbeszélés kompozícióját meghatározó nézőpont úgy fókuszál, hogy az elbeszélő világból szinte csak azokat a tárgyakat emelje ki, amelyeknek neve a lány jellemzésekor használt nyelvben visszacsenghet. A lány külsejét leíró szavak (10) a szöveg szintjén motiválják azt a reprezentációt, amely a narratív kompozíció szintjén a nézőpont erősen válogató fókuszálá-

sán keresztül realizálódik. S ne feledjük, a lány beszédének intonációjából indul ki az egész folyamat, amely – emlékszünk – az elbeszélő szavai szerint olyan, mint a zene hangzása, vagyis „mindenkit és mindent elváltoztat”. Látjuk tehát, hogy a műalkotás kompozicionális-, megnyilatkozási- és szövegszintje teljes formai és szemantikai egymásrautaltságban szerveződik – nézőpont, hang és metafora elszakíthatatlan együttműködésének eredménye a széppróza.

A főszereplő beszédéből fakadó második intonációs metafora az elbeszélő szaván keresztül a „töredezett rebegés” szemantikai metaforában realizálódik. Ez a metafora ugyanúgy a prózaszöveg szervezőelvévé válik, mint azt az első intonációs metafora realizálódása során láttuk. Csakhogy, míg a fentiekben a lány „mindent és mindenkit elváltoztató” hangjának szövegsemantikai eredményét a „terem” és az „arányos termet”, a „kőd” és a „ködmön”, illetve a „jégvirág” és a „virágos” ruha, „virágos kamra” transzformációsorban láttuk megragadhatónak, addig a „töredezett beszéd” esetében a tör

*Míg a fentiekben a lány „mindent és mindenkit elváltoztató” hangjának szövegsemantikai eredményét a „terem” és az „arányos termet”, a „kőd” és a „ködmön”, illetve a „jégvirág” és a „virágos” ruha, „virágos kamra” transzformációsorban láttuk megragadhatónak, addig a „töredezett beszéd” esetében a „tör” szavunk jelentése domináns szövegszervező elvvé lépésének aktusát ragadhatjuk meg. A „töredezett beszéd” kifejezés önmagához kapcsolja a „törvény” és a „törlés” szavaknak a szövegben betöltött funkciókörét, s egyben három különálló eseményort fűz össze. A törés, a törvény és a törlés szavak közelítése újraaktualizálja a már nem érzékelt, de a szavak közös belső formája által megőrzött metaforikus viszonyukat, s a tertium comparationis által képviselt, a három eltérő jelenség közös felfogását biztosító „elmúlt” gondolkodásmódot. (11) A holt metafora a prózaszövegben élő metaforává és központi szemantikai szervezőelvévé válik, amely közvetlenül fejt ki hatását a novellában létesülő sajátos világra és világlátásra.*

szavunk jelentése domináns szövegszervező elvvé lépésének aktusát ragadhatjuk meg. A „töredezett beszéd” kifejezés önmagához kapcsolja a „törvény” és a „törlés” szavaknak a szövegben betöltött funkciókörét, s egyben három különálló eseményort fűz össze. A törés, a törvény és a törlés szavak közelítése újraaktualizálja a már nem érzékelt, de a szavak közös belső formája által megőrzött metaforikus viszonyukat, s a tertium comparationis által képviselt, a három eltérő jelenség közös felfogását biztosító „elmúlt” gondolkodásmódot. (11) A holt metafora a prózaszövegben élő metaforává és központi szemantikai szervezőelvévé válik, amely közvetlenül fejt ki hatását a novellában létesülő sajátos világra és világlátásra.

Azonban, mielőtt hozzákezdenék a sajátos szövegvilág vizsgálatához, fel kell hívnom a figyelmet a főszereplő beszédében felismerhető harmadik intonációs metaforára is, mert ez közvetlen kapcsolatot tart fenn a törés-törvény-törlés hármas metaforájával. Az el-

beszélő a lány hangjának intonációját harmadszor a „fájó szemrehányás” kifejezéssel jellemzi. Tudtommal a „szemrehányás” vagy a „szemére vet” szintagmák létrehozásával csak a magyar nyelv alkalmazza a szemet mint metaforát a ’rámutatni valakinek a jellemhibáira’ jelentés megközelítésére. A specifikusan magyar metaforikus kifejezésben rejlt világlátásra jelentős mértékben apellál a novella szövegvilága, hiszen a másik szereplő, a bírósági elnök hideg és rideg jellemvonásai végig szemének, illetve a szem uralta arcának leírásával válnak megközelíthetővé. Például: „szürke, hideg szemei fürkészve szegződtek az ajtóra”, vagy „szűrő szeme elszalad az iraton”, vagy „az elnök kétszer is megtörölgeti a szemüvegét, mérges, hideg tekintete fölkeresi a kollégák arcát, az ablakot, a padlót, a nagy vaskályhát, melynek likacsos ajtaján szikrázó tűszemek nézik vissza mereven”, vagy „az elnök arca is, mintha nem volna már olyan szertartásosan hideg. Sárga kendőjével nem is annyira a homlokát törli; talán lejjebb valamit...”. Az elbeszélésben végbemenő változás, amelyet az első intonációs metafora vizsgálata során feltártunk – bár még nem igazán értékeltünk –, jellemezhető a bíró szemének változásával is: a „szürke, hideg szemekből” a meghatottságtól könnyező szemek lesznek. Ahogy

a költői szövegsemantika szintjén a lány termetével és ruhájával magára ölti és megváltoztatja a tárgyalás környezetét, ugyanúgy szabja önmagára a bírót is, s ezt leginkább a szem-metaforika alakulása mutatja meg.

Térjünk vissza a törés-törvény-törlés hármass metaforájának vizsgálatához úgy, hogy közben vonjuk be a szem-metafora működésének megfigyelését is! A történet központjában álló tárgyalás egy kezdetben ismeretlen bűn egyszerű bevallásából áll. Az ítéletre váró tett két módon van elbeszélve. Az egyik a főszereplő önvádja, a másik pedig az írott végzésben összefoglalt tényállás. Az írás is beszél és a lány is beszél. Az írás szava egyértelmű:

Ott az írás, elmondja az; csakhog azt még előbb meg kell keresni a keblében, ki kell gombolni a pruszlik felső kapcsát, s kezeivel belenyúlni érte.

Ó, a csúf kapocs! Ni, lepattant... leesett. Milyen elbűvölő látvány, amint lehajol érte szemérmesen, s az írás is kihull onnan.

A kegyetlen szürke fej, az elnöke, elfordul, csak a nagy, kövér kéz van kinyújtva az írás felé.

– Egy végzés! – dünyög, amint szűrő szeme elszalad az íraton. – Bede Anna felhívatik, hogy fél-évi fogházbüntetését mai napon megkezdje.

A lány szomorúan bólint a fejével...

A lány ezek után a következőket teszi hozzá saját szavaival az irathoz:

– Ma egy hete kaptuk az írást – rebegi töredezve. – Maga bíró uram hozta, meg is magyarázta az értelmét, édesanyám pedig így szólt szegény: „Eredj lányom, a törvény törvény, nem lehet vele tréfálni.” Hát én el is jöttem, hogy kiálljam a fél esztendő.

A bíró újra elolvassa a végzést, s megbizonyosodik abban, hogy annak utasítása egyértelmű:

Az elnök kétszer is megtörlögeti a szemüvegét, mérges, hideg tekintete fölkeresi a kollégák arcát, az ablakot, a padlót, a nagy vaskályhát, melynek likacsos ajtaján szikrázó tűszemek nézik vissza me-reven, és azt morogja önkéntelenül: „A törvény törvény.”

Majd újra meg újra végigolvassa az idéző végzést, azokat a kacskaringós szarkalábakat a fehér lap-on; de bizony következetesen azt mondják, hogy Bede Anna orgazdaság vétsége miatt félévi fogságra van ítélve.

A bádogkarika örült sebességgel kezd forogni. Bizonyosan szél támadt odakünn, aminthogy rázza is már az ablaktáblákat, s mintha valakinek a hazajáró lelke volna, hideg borzongatást keltve besúvit a nyílásokon: „A törvény, törvény.”

A kegyetlen fej helyeslést bólint a túlvilági hangnak, a nagy kövér kéz pedig a csengettyűt rázza meg a törvényszolgának:

– Kísérje ön el Bede Annát a fogházi felügyelőhöz.

Az írott végzés szövege az „orgazdaság” tényét egyértelműen és kikezdhethetetlenül szögezi le. A kikezdhethetlenséget a végzés írotttsága, rögzítettsége biztosítja, illetve az a hit, amely a betű bevésettségében a tény stabilitását, az egyetlen értelem fennállását látja. A betű bevésettsége és az elbeszélői pozíció – a perszónális történetképzésben megnyilvánuló személyes értelem – hiánya vagy eltakarása, tehát az a tény, hogy maga az írás beszél és nem valamilyen meghatározottsággal rendelkező hang szólal meg – bizonyos szempontból ez teszi a törvényt azzá, ami. „A törvény beteljesülését az egyediségtől való megfosztás, a »dezindividuáció« teszi lehetővé.” (12) Az írott betű és a törvény összefüggését, annak megingathatatlanságát egy egyszerű tautológia magyarázza meg és fejezi ki: „a törvény törvény”. A tautológia háromszor ismétlődik a szövegben, amely miatt hatszor hangzik el a törvény szó. Ez az ismétlődés azonban nem csak a történet szintjén nyomatékosít. Az ismétlődés az olvasás figyelmét magára a jeltestre összpontosítja, s arra szólít fel, hogy ne csak a történetet, hanem a szöveget is olvasva megkeressük, mi az oka a sokszoros ismétlésnek. A törvény szó, dinamizálódott hangalakján keresztül, másik két kifejezéssel kerül összefüggésbe: az egyik a lány beszédét jellemző „töredezett rebegés”, a másik a bíró cselekvését leíró „megtörlögeti a szemüvegét”.

A bíró állandó cselekvése a törölgetés. Már a történet elején így jelenik meg: „az elnök, letolva pápaszemét orra hegyére, izzadó homlokát törle kendőjével”. Másodszor a szemüvegét törölgeti az elnök, harmadszor pedig, a novella végén, már a szemét törli: „sárga kendőjével nem is annyira a homlokát törli; talán lejjebb valamit...”. A „törölgetés története” tehát három stációból áll: a homlok, a szemüveg és a szem törléséből. Ez a sor ekvivalens azzal a sorral, amelyet a fentiekben a bíró jellemének megváltozását leíró szem-metaforákkal jelöltünk ki. Ahogy a hideg és szúrós szemű bíróból könnyező szemű ember lesz, úgy halad át a törölgetés aktusa a homlokról, a szemüvegen keresztül a szemre. A bíró szemének elsődleges funkciója a bizonyosság elnyerésében ragadható meg. Az elnök úgy bizonyosodik meg az ítélet helyességéről, hogy a szemével olvassa az írott vádló betűket: „szúrós szeme elszalad az iraton”, „újra meg újra végigolvassa az idéző végzést, azokat a kacskaringós szarkalábakat a fehér lapon”. A bíró és az írott törvény elválaszthatatlanságát erősíti az a tény is, hogy a bíró szóban jelen van az írt szó. A törölgetés aktusának története és a bíró szemének története azonban egyaránt abban kulminál, hogy a szem (a könny és a zsebkendő otléte miatt) képtelenné válik az olvasásra, s ezáltal a bíró és az írott törvény mégis elválasztódik. Az olvasásra való képtelenség egyenesen az írott betűbe fektetett hit megszűnéséhez, mondhatnánk – a törvény betűjének kitörléséhez vezet. Ezt a folyamatot a főszereplő „töredezett rebegő” vallomása váltja ki.

Az írott végzés mellett ugyanis a lány is elbeszéli az „orgazdaság” történetét. A jogi beszédműfajt – pontosabban szólva –, írásműfajt itt a személyes narráció váltja le. Ennek az elbeszélésnek az intonációját jellemzi a már sokszor említett „töredezett rebegés”. Az elrebegett történet során válik nyilvánvalóvá, hogy a bíróságon megjelent lány nem is Anna, hanem a testvére, Erzsi; kiderül, hogy Anna már halott; ám kiderül az is, hogy miért jött el Erzsi nővére helyett a bíróságra:

– Hát úgy volt az, kérem, hogy mialatt „ez a dolga” a király tábláján járt, meghalt. Mikor kiterítve feküdt a virágos kamrában, akkor jött ez a parancsolat, a „fél esztendő miatt”, (13) hogy mégis ki kell állnia. Ó, mennyire várta! Beh jó, hogy nem bírta kivárni. Nem ezt várta...

Könnyei megeredtek a visszaemlékezésben, alig bírja folytatni:

– Amint ott feküdt mozdulatlanul, becsukott szemekkel, örökre elnémulva, megsiketülve, megígértük neki az anyámmal, mindent jóváteszünk, amit a szeretője miatt elkövetett. (Mert nagyon szerette azt a Kártony Gábort, miatta keveredett bűnbe.) Azt gondoltuk hát...

– Mit, gyermekem?

– Azt, hogy legyen meg a teljes nyugalma a haló porában. Ne mondhasa senki, hogy adása maradt: édesanyám a kárt fizeti ki, én meg a vármegyénél szenvedem el helyette azt a fél esztendőt.

A főszereplő „töredezett rebegő” vallomásában válik nyilvánvalóvá az eseménysor, az anekdota, s az elbeszélés szövegének tétje. Egy helyettesítés kerül a történet középpontjába: valaki valaki más bűnéért akar felelni. A cselekmény szintjén azt láthatjuk, hogy Erzsi a nővére helyére áll azért, hogy helyette töltsse le a büntetés idejét. Ez az „áldozatvállalás” a törvény által leírt gondolkodás szemében indokolatlan és kezelhetetlen tett („milyen naiv, milyen együgyű lány!”), s ennek következtében a naivnak mondott világszemléletben rejlő cselekvésmotiváció furcsasága, kikölkentő ereje a teljes bíróságot arra kényszeríti, hogy a „törvény ellen szegüljön”, a tényállás helyett a személyes történetet lássa és értse meg („lássák, lássák!”), s megkérdőjelezze az írás igazságát. A helyettesítés mint cselekvés tehát egy másik szintre is áthelyeződik: a nyelvi cselekvés váltását is kiprovokálja. Ez esetben a személyes elbeszélés nyelve áll az írott törvény szövege helyére. Ennek eredményeként az írott törvény megtörik, kitörlődik; ami mindeddig a világ rendjében rögzített és megkérdőjelezhetetlen igazságnak tűnt, azt tévedésnek és hibásnak minősítődik át, vagyis – végeredményben – új létmódot nyer az igazság:

– Igen, igen, nagy tévedés van a dologban. Hibás írást küldtünk hozzátok... [...] Odafönt másképp tudódott ki az igazság. Eredj haza, lányom, tisztelem édesanyádat, mondd meg neki, hogy Anna néned ártatlan volt.

Az írott törvény igazságával szemben a személyes, elmondott szó (lokúciós) elbeszélőaktusában végbement cselekvés igazsága jut érvényre, amely a történet szintjén azt jelenti, hogy a büntetés helyett a kegyelem és könyörület válik a bírák adekvát tettévé. S ezúton eljutunk a halott lány, Anna felmentéséhez is, pontosabban szólva magához az Anna névhez, amely azt jelenti, hogy 'kegyelem, könyörület'.

A főszereplő beszédét modelláló második és a harmadik intonációs metafora történeté váló kibontásának folyamatát megvizsgálva tehát kimondhatjuk, hogy a lány „töredezten elrebegett” és egyben „szemrehányó” megnyilatkozása, illetve a bíró szemének törölgetése akadályozza meg az írott törvény érvényre jutását az elbeszélés végére. A főszereplő töredezett és szemrehányó beszéde, a bíró szentörlése és a törvény kiiktatása mint a történet szintjén egymástól alányilag elválasztott történések a novella szövegszintjének irányítása alatt elválaszthatatlanul összefonódnak (mind a tör- és a szem- szógyök szemantikai körében integrálódnak), s abban kulminálódnak, hogy az írás helyére a személyes beszéd áll, az igazság írott létmódját az igazságnak a személyes történet elbeszélésaktusában létrejövő formája egészíti ki.

Mindebben – megfigyelhetjük – még egy fontos esemény teljeseedik be. A kettős áthelyeződés, vagyis az, hogy valaki valaki más helyére áll (a cselekvés minden – nem feltétlenül csak morális – igazságával és jelentésével együtt), illetve az, hogy írott nyelv és igazsága helyére a személyes beszéd és igazsága áll, ekvivalens folyamat a szövegalkotó metaforákban kimutatható szemantikai áthelyeződésekkel: terem-teremtés-termet, köd-ködmön, jégvirág-virágos ruha-virágos kamra, töredezés-szentörlés-törvény. A kettős áthelyeződésen túl így egy hármasságra figyelhetünk fel, amely együttállás egyfajta szövegtörténetet mintáz meg: az egyes cselekvésből mint eseményből (bűn átvállalása) végül is a szöveg jelentéseseeménye (metafora) lesz. Mindez alapján kimondható, hogy a cselekvés szemantikája, a megnyilatkozás szemantikája és a szöveg (mint metaforikus szó) szemantikája egyszerre alkotja meg a költői elbeszélés sajátos világát.

A fentiekben előadott Mikszáth-novella elemzése során arra jutottunk, hogy az intonációs metafora történeté alakítása szervezi a cselekményszöveget, a nézőpontkezelés és szereplői/elbeszélői hang megjelenítésének eljárásait egy egységes prózaszöveggé. A 'Bede Anna tartozása' című elbeszélés főszereplője beszédmódjának háromszor jellemzett intonációja a novella minden aspektusát – a cselekményt, a narrációt, a hangot és a szövegtopológiát is – meghatározza: a „mindenkit és mindent elváltoztató hang” az elbeszélésben megjelenített világot valóban a lány alakjára szabja; a vallomásban hallható „töredezett rebegés” megtörvén a törvény szigorát egy tárgyalástól idegen cselekménymenetet indukál; az utolsó szavak „fájó szemrehányással” telített intonációja pedig a bíró alakját megjelenítő elbeszélőnyelv metaforáját jelöli ki. A vizsgált elbeszélésben, úgy tűnik, valóban az intonációs metafora szemantikai integrációs aktusa avatja a cselekménymenet, az elbeszélő kompozíció, illetve a szereplő és elbeszélő megnyilatkozása egymásmellettiségét egy egységes prózaszöveggé. Hogy mindez más próza esetében is így működik – az csak további műelemzések során derülhet ki.

## Melléklet

Mikszáth Kálmán: 'Bede Anna tartozása'

Mind együtt ültek a bírák. Ott künn a köd nekinehezdedt az idomtalan épületnek, s szinte összébb szorítá annak falait, ráült az ablakokra, és elhomályosítá a jégvirágokat. Minek is ide a virágok?

A teremben nehéz, fojtott levegő volt, ködmön- és pálinkaszag, s a legfelső ablaktáblán csak lassan, lomhán forgott az ólomkarika.

A bírák fáradtan dőltek hanyatt székeiken, az egyik behunyta szemeit, s kezét bágyadtan leeresztve hallgatta a jegyző tollának percegését, a másik ásitozva dobolt irónjával a zöld asztalon, míg az elnök, letolva pápaszemét orra hegyére, izzadó homlokát törle kendőjével. Szürke, hideg szemei fűr-

készve szegződtek az ajtóra, melyen most távozik az imént letárgyalt bűnügy személyzete, a beidézett tanúk és vádlottak.

- Van-e még odakünn valaki? – kérdi vontatott, hideg hangon a szolgától.
- Egy leány – mondja a szolgálta.
- Hadd jöjjön be az a leány.

Az ajtó kinyílt, és a leány belépett. – Űde légáramlat surrant be vele, mely szelíden meglegyintette az arcokat, s megcsiklandozá a szempillákat: a vastag ködön át mintha egy sugár is lopózott volna az ablakhoz, és ott táncolna a jégvirágok között, megsokszorozva magát a tárgyalási terem falain és bútorzatán.

Takaros egy terem. Délceg, arányos termet, melyre a kis virágos ködmönke olyan módosan simult, mintha szoborra lenne öntve; fekete szemei szendén lesütve, magas, domború homloka elborulva, megjelenésében báj, mozdulataiban kecs, szoknyája suhogásában varázs.

– Mi járatban vagy, gyermek? – kérdi az elnök közönyösen. (Az ilyen merev, szigorú hivatalnoknak nincs érzéke semmi iránt.)

A leány megigazítja fekete kendőjét a fején, és mély sóhajjal feleli:

– Nagy az én bajom, nagyon nagy.

Hangja lágy és szomorú, a szívekig hat, mint a zene, mely mikor már elhal is, mintha még mindig zendülne a levegőben elváltoztatva mindenkit és mindent.

A bírák arca nem olyan mogorva többé, a király képe meg az országbíróé is odább, nyájasan intget neki a néma falról, hogy csak beszélje el azt a nagy bajt.

Ott az írás, elmondja az; csak hogy azt még előbb meg kell keresni a keblében, ki kell gombolni a pruszlik felső kapcsát, s kezeivel belenyúlni érte.

Ó, a csúf kapocs! Ni, lepattant... leesett. Milyen elbűvölő látvány, amint lehajol érte szemérmesen, s az írás is kihull onnan.

A kegyetlen szürke fej, az elnöké, elfordul, csak a nagy, kövér kéz van kinyújtva az írás felé.

– Egy végzés! – dűnyögi, amint szűrő szemé elszalad az iraton. – Bede Anna felhívatik, hogy fél-évi fogházbüntetését mai napon megkezdje.

A leány szomorúan bölint a fejével, s amint azt mélyen lesüti, hátracsúszik rajta a gyászkendő, s a gazdag fekete haj egy vastag fonata kioldozva ömlik arcára. Jobb is, ha eltakarja, mert ha fehér lilium volt előbb, olyan most a szégyentől, akár a bíbor.

– Ma egy hete kaptuk az írást – rebegi töredezeve. – Maga bíró uram hozta, meg is magyarázta az értelmét, édesanyám pedig így szól szegény: „Eredj lányom, a törvény törvény, nem lehet vele tréfálni.” Hát én el is jöttem, hogy kiálljam a fél esztendő.

Az elnök kétszer is megtörölgeti a szemüvegét, mérges, hideg tekintete fölkeresi a kollégák arcát, az ablakot, a padlót, a nagy vaskályhát, melynek likacsos aajtaján szikrázó tűszemek nézik vissza me-reven, és azt morogja önkéntelenül: „A törvény törvény.”

Majd újra meg újra végigolvassa az idéző végzést, azokat a kacskaringós szarkalábakat a fehér lap-on; de bizony következetesen azt mondják, hogy Bede Anna orgazdaság vétsége miatt félévi fogságra van ítélve.

A bádogkarika örült sebességgel kezd forogni. Bizonyosan szél támadt odakünn, aminthogy rázza is már az ablaktáblákat, s mintha valakinek a hazajáró lelke volna, hideg borzongatást keltve besüvít a nyílásokon: „A törvény, törvény.”

A kegyetlen fej helyeslést bölint a túlvilági hangnak, a nagy kövér kéz pedig a csengettyűt rázza meg a törvényszolgának:

– Kísérje ön el Bede Annát a fogházi felügyelőhöz.

A szolgálta átveszi az iratot, a leány némán fordul meg, de pici, piros ajka, amint görcsösen megmozdul, mintha szavakat keresne.

– Talán valami mondanivalód van még?

– Semmi... semmi, csak az, hogy én Erzsí vagyok, Bede Erzsí, mert tetszik tudni, a testvérném, az az Anna. Ma egy hete temettük szegényt.

– Hisz akkor nem te vagy elítélve?

– Ó, édes Istenem! Hát miért ítélnének el engem? Nem vétek még a légynek sem.

– De hát akkor minek jössz ide, te bolond?

– Hát úgy volt az, kérem, hogy mialatt „ez a dolga” a király tábláján járt, meghalt. Mikor kiterítve feküdt a virágos kamrában, akkor jött ez a parancsolat, a „fél esztendő miatt”, hogy mégis ki kell állnia. Ó, mennyire várta! Beh jó, hogy nem bírta kivárni. Nem ezt várta...

Könnyei megeredtek a visszaemlékezésben, alig bírja folytatni:

– Amint ott feküdt mozdulatlanul, becsukott szemekkel, örökre elnémulva, megsiketülve, megígérték neki az anyámmal, mindent jóváteszünk, amit a szeretője miatt elkövetett. (Mert nagyon szerette azt a Kártony Gábort, miatta keveredett bűnbe.) Azt gondoltuk hát...

– Mít, gyermekem?

– Azt, hogy legyen meg a teljes nyugalma a haló porában. Ne mondhasa senki, hogy adása maradt: édesanyám a kárt fizeti ki, én meg a vármegyénél szenvedem el helyette azt a fél esztendőt.

A bírák egymásra néztek mosolyogva: „Milyen naiv, milyen együgyű lány!” Az elnök arca is, mint-ha nem volna már olyan szertartásosan hideg. Sárga kendőjével nem is annyira a homlokát törli; talán lejjebb valamit...

– Jól van, lányom – szól halkán és szelíden –, hanem megállj csak, most jut eszembe...

Széles tenyerét homlokára tapasztja, s úgy tesz, mintha gondolatokba mélyedne.

– Igen, igen, nagy tévedés van a dologban. Hibás írást küldtünk hozzátok...

Nagy, méllázó szemeit élénken emeli fel a lány az öregre, s mohón szól közbe:

– Lássák, lássák!

Olyan fém szemrehányás van hangjában, hogy az öreg elnök megint a zsebkendőhöz nyúl. A kegyetlen ember egészen el van érzékenyülve. Odalép a lányhoz, megsimogatja gyöngéden azt a holló-hajat a fején.

– Odafönt másképp tudódt ki az igazság. Eredj haza, lányom, tisztelem édesanyádat, mondd meg neki, hogy Anna nénéd ártatlan volt.

– Gondoltuk mi azt! – sutogta, s kis kezét szívéhez szorította.

## Jegyzet

(1) Sklovskij, Viktor (1963): A novelláról. In: uő: *A széppróza*. Gondolat Kiadó, Budapest. 125–129.

(2) A modern, 20. századi narratológia és elbeszélés-elmélet – Arisztotelészen túl – Propp munkásságára épít a cselekmény elemzések. A fabula (mese, történet) maga az elbeszélésben előadott eseménysor és minden azzal együttjáró morális (stb.) értelem; a motívum a történet legkisebb jelentéssel bíró építőegysége; a cselekmény váza, kompozíciója az eseményeket megnevező mondatok állítmányainak egymásutánjában jön létre (nem azonos a narratív kompozícióval); a funkciót az egyes állítmánynak a kompozíció egészében betöltött szerepe alkotja; a szüzsé (cselekmény) az elbeszélést felépítő mondatokban az állítmányt kibővítő ágens, tárgyak, határozók és jelzők egységéből szerveződik. Propp, Vlagyimir (1975): *A mese morfológiája*. (ford. Soproni András) Gondolat Könyvkiadó, Budapest. (A meghatározások helye: *A kompozíció és a szüzsé...* 165–168.) Felhasznált szakirodalom a motívum, a funkció, a fabula és a szüzsé fogalmak értelmezéséhez: Veszolovskij, Alekszandr (1996): A szüzsé poétikája. In: *Az irodalom elméletei II.* (szerk.: Thomka Beáta) Jelenkor – JATE. Pécs. 195–207. Propp, Vlagyimir 2005: A varázsmese történeti gyökerei. L'Harmattan. Budapest. Frejdenberg, Olga (2002): Motívumok. In: *Poétika és nyelvelmélet*. (szerk.: Kovács Árpád) Argumentum Kiadó (Diszkurzívák sorozat), Budapest. 299–306. *I formalisti russi*. (A cura di Tzvetan Todorov) Einaudi. Torino, 2003: Sklovskij, Viktor: *La Struttura della novella e del romanzo*. 205–229. Ejchenbaum, Boris: *Teoria della prosa*. 231–247. Tomaševskij, Boris (1963): *La costruzione dell' intreccio*. 305–350. Sklovskij, Viktor: *A széppróza*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

(3) Felhasznált szakirodalom a nézőpont fogalmának értelmezéséhez. Uspzenszkij, Boris (1984): *A kompozíció poétikája*. Európa Könyvkiadó (Mérleg sorozat), Budapest. Genette, Gérard (1972): *Figures III*. Seuil. Paris. Genette, Gérard (1996): Az elbeszélő diskurzus. In: *Az irodalom elméletei I.* (Szerk. Thomka Beáta) Jelenkor – JATE. Pécs. 61–98. Ricoeur, Paul (1985): Point of View and Narrative Voice. In: *Time and Narrative II. – The Configuration of Time in Fictional Narrative – Games with Time*. (Trans. Kathleen McLaughlin, David Pellauer) The University of Chicago Press. Chicago. (61–99.) 88–99. Tátrai Szilárd (2002): Az elbeszélő nézőpont az én-elbeszélésben. In: *Az 'én' az elbeszélésben – A személyes narráció szövegtani megközelítése*. Argumentum Kiadó. Budapest. 75–83.

(4) Felhasznált szakirodalom a hang fogalmának értelmezéséhez: lásd a fenti jegyzetben felsorolt narratológiai megközelítéseket és Ricoeur elbeszélés-elméletébe ágyazott összefoglaló meghatározását, illetve: Cohn, Dorrit (1996): Áttetsző tudatok. In: *Az irodalom elméletei II.* (Szerk. Thomka Beáta, ford. Cseresnyés Dóra) Jelenkor – JATE. Pécs. 81–193. Tátrai Szilárd (2002): Az irodalmi narratív kommunikáció. In: *Az 'én' az elbeszélésben – A személyes narráció szövegtani megközelítése*. Argumentum Kiadó, Budapest. 34–44. Azonban a szereplő és az elbeszélő megnyilatkozásának értelmezéséhez elsősorban Bahtyin prózaelméletét hívom segítségül. Rövid összefoglalását lásd: Bahtyin, Mihail (1976): A szó a költészetben és a prózában. In uő: *A szó esztétikája*. (ford. Könczöl Csaba) Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 173–215.

(5) A rövid meghatározást lásd: Ricoeur, Paul: Retorika, Poétika, Hermeneutika. *Vulgo*, 1. 78–87.

(6) Kifejtve lásd: Kovács Árpád (2004): Metafora, elbeszélés, dialógus. In: uő: *Diszkurzív poétika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó (Res poetica 3.), Veszprém. 80–98.

(7) Bahtyin, Mihail (1985): A szó az életben és a költészetben (A szociológiai poétika alapkérdései). In: uő: *A szó az életben és a költészetben*. (ford. Könczöl Csaba) Európa Könyvkiadó (Mérleg sorozat), Budapest. 5–54.

(8) A szövegvilág kifejezést ricoeur-i értelemben használom. Lásd bővebben: Ricoeur, Paul (1999): Mi a szöveg?, illetve A szöveg világa és az olvasó világa. In: *P. R. válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 9–33., 310–352.

- (9) Az egyes elbeszélés és a novelláskötet egésze közötti viszonyról lásd bővebben: Szilágyi Zsófia (1998): Műfaj és szövegtér (A Tót atyafiak és A jó palócok értelmezéséhez). *ItK*, 3–4., 514–534. Eisemann György (1998): A „pályakezdés”. In: uő: *Mikszáth Kálmán*. Korona Kiadó (Klasszikusaink sorozat). Budapest. 11–34.
- (10) Bede Erzsébet és ellentmondásokról nem mentes (szemérmesség és erős erotikum együttállása) leírása a mintaképe Mikszáth novellisztikája jellemalkotó eljárásainak. A kettős értelmezhetőséget mindig fenntartó jellemformálás elsősorban a fentiekben bemutatott sajátos anekdotikus elbeszélői hang alkalmazásának eredménye. Az alábbiakban a jellemábrázolás csak egyik, de a szövegképzés és a prózanyelv szempontjából központi jelentőséggel rendelkező aspektusával foglalkozom: a szereplői beszéd megjelenítésének fogásaival. A mikszáthi jellemalkotás sajátos poétikájáról lásd: Eisemann György (1991): Egy jellemábrázolás poétikája (Mikszáth Kálmán: Az a fekete folt) In: uő: *Keresztutak és labirintusok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 127–138.
- (11) A képviselőt szót mint terminust kettős megalapozással alkalmazom. Egyfelől felhasználom Potebnya szóhasználatát, amelyben a képviselő terminus a szó egyik aspektusának meghatározásaként, a jelentés belső jele, a képzet, a belső forma és a tertium comparationis szinonimájaként szerepel. Lásd bővebben: *Alekszandr Potebnya* (2002): A szó és sajátosságai. Beszéd és megértés. In: uő: *Poétika és nyelvelmélet*. Argumentum Kiadó (Diszkurzívák sorozat), Budapest, . 147–154. Másfelől Ricoeur képviselőként fordított representance terminusára is hivatkozom, amely a szöveg és a szöveg utaltjának a megértésben létrejövő viszonyát jellemzi. A szöveg úgy „örzi meg” az elmúltat mint olyant, vagy – pontosabban szólva – úgy emlékeztet az elmúltra mint olyanra, hogy miközben saját állandóságán keresztül (valamilyest) fenntartja az elmúlt dolog Ugyanazságát és egyben kiépíti Máságát (szöveg és „valóság” eltérését), egyben létrehozza (kiprovokálja) a megértésének azt a folyamatát, amelyben az olvasó az általa már magtapasztalt valóság *analógiájára* fogja fel, sajátítja el az olvasottakat. Az Ugyanaz, a Másik és az analogizáló megértés (metafora) összekapcsolásáról (a képviselő kifejezésben) lásd bővebben: Ricoeur, Paul (1985): The Reality of The Past. In: uő: *Time and Narrative – Volume III. Narrated Time*. (Trans. Kathleen McLaughlin, David Pellauer) The University of Chicago Press, Chicago. 142–156.
- (12) Todorov, Tzvetan (2003): *Az emlékezet hasznáról és káráról*. (ford. Lenkei Júlia) Napvilág Kiadó, Budapest. 29.
- (13) Az „akkor jött ez a parancsolat, a »fél esztendő miatt«” kifejezés intertextuális utalásával egy „külső” történetet integrál az elbeszélés szövegébe és ezzel sajátos módon mutatja be azt a novellában élő nem adott történetet, amely előidézi a novellába foglalt történetet (a bírósági jelenetet), vagyis Bede Anna és Kártony Gábor közös történetét. Csokonai közismert verse, a *Szegény Zsuzsi*, a táborozáskor így kezdődik: „Estve jött a parancsolat / Violaszín pecsét alatt”. Ez a pretextus esetleges előtörténetként is funkcionálhat a novellában: Jancsi és Zsuzsi történetét vetíti Gábor és Anna kevésbé ismert sorsára. Ugyanakkor a versben felidézett búcsú-megnyilatkozás intonációja is kapcsolatba hozható Erzsébet töredezett beszédmódjával. „Könnyei megeregedtek a visszaemlékezésben, alig bírja folytatni” – írja Mikszáth a novella hősnőjéről. Hasonló pozícióban jelenik meg Zsuzsi is Csokonai versében: „A lelkem is sírt belőlem”.



# Regény és realitás

Németh László: *„Iszony”*

*A posztmodern kor irodalomtudományi reflexiója nehéz helyzetben van azzal a szerzővel, akinek irodalomtörténeti helyét máig is lényegileg eszmei-kulturális küldetéstudata révén tudja megjelölni. Világos azonban: az író a 20. századi magyar regény egyedi modelljét hozta létre.*

A magyar modernség kutatásának utóbbi évtizedei azt jelzik, hogy a Németh László-kutatás, az életmű egységében gondolkodva, újra napirendre tűzte az életmű poétikailag megragadható részének értelmezését. Tagadhatatlan ugyanakkor, hogy a szépirodalmi Németh László „újraolvasása” még nem kezdődött meg, pedig anélkül életműve nem kerülhet az őt megillető helyre a magyar irodalmi kánonban. (1)

## Műfaj és megértésmód

Feltevésünk szerint a Németh László-i, egyes vélemények szerint 19. századnak, kimondva-kimondatlanul „elavultnak” tekintett regénymodell tudatos válasz volt a 20. századi európai regényben megvalósult elbeszéléstechnikai és szemléleti újításokra. Tudjuk: a magyar író már „készülődése” idején, az 1920–30-as években kritikailag szembeállt az európai regény fejleményeivel, s az „Európai utas”-ban, a „Kritikai napló”-ban és a másutt összefoglalt Proust- és Gide-, Joyce-, Virginia Woolf-, Pirandello-tanulmányai írói műhelymunkának is tekinthetők, melyek meghatározó szerepet játszottak saját elbeszélőmodelljének s szemléletmódjának kialakításában. Tisztában lévén a regény formanyelvét alapvetően érintő átalakulásokkal, rögvest a technika mögött álló szemlélet rekonstruálásába fogott, azaz kereste azt a – regényszerű – modalitást, amelyen a kortárs európai írók megszólaltatják a világot. Szemléletileg azonban el is különítette magát szinte mindegyik említett szerzőtől. Például így ír: „Proustban a lelki rétegek egymásba gyüremkedését ábrázoló lélek-geológia jutott felséges zsákutcába, azon pedig, amit Joyce csinál, stílus és nyelv vakmerő, ha úgy tetszik szürrealista ráhangolásán a lelki benyomásokra, az utolsó harminc évben ki tudja, hány író vérezett már el. (2) Huxley-nál pedig – akit a Joyce-féle írásmód folytatójának tart – kifejezetten a formában rejlő értékrelativizmust kritizálja: „Huxleynek nyilván imponál a Joyce-féle szörnyetegek gigászi alaktalansága. Regénye [a „Point counter point”-ről van szó – Sz. K.] szándékosan zilált és amorf. [...] A point counter point az ő elgondolásában a kor ideges összevissza villózása, [...]”. A Huxleyről írott kritika – melyben „mostrumocskának” nevezi az író, kijelölve ezzel a többiekhez viszonyított helyét –, ad lehetőséget a modern relativizmus által keltett aggodalmának legtömörebb kifejtésére: „A mai ember a megértés bénája. Olyanok vagyunk, mint a villanytábla, amelynek a váltakozva kigyúló körtéi hol ennek, hol annak a cégnek a reklámában lesznek engedelmes fénypontok. Minden lehetőség ott szunnyad bennünk, csak a választás kényszere hiányzik. Nincs életünk, csak életeink. Nincs világnézetünk, csak világnézeteink. Minden úton el tudunk indulni, de egyik út sem éri meg az életünket. Büszkék vagyunk a megértésünkre; azt elhisszük, ez az agilis, minden borbéba beilleszkedő megértés: gazdagság. Pedig ez csak a szegénység.” (3)

A példasort itt megszakítva csupán a *Kemény Zsigmond* nevével fémjelezhető magyar regényírói és teoretikus hagyományra hivatkozunk. Kemény az „Eszmék a regény és a dráma körül” című tanulmányában, a 20. századi regényteóriákat több ponton megelőzve, rámutat a regény műfaji formájának törvényszerű képlékenységre, („szabálytalan alakú mű”), a „détail-ok varázsa” révén pedig a részletezésre, a szűzsé helyett az esemény fontosságára hívja fel a figyelmet. Elmélete azonban egy regényfilozófia háttérén van kifejtve, amely implicit vitát tartalmaz egyrészt a kartézianus észzelvűséggel, másrészt a Kemény szerint ebből következő értékrelativizmussal:

„Korunk láthatárán sok világosság és kevés meleg van.

Az előítéletekkel együtt, melyeket eszünk szétbonczolt és tartalmatlanságuk miatt megvetett, csökkent keblünkben a hit az igazságok iránt is.

Nem a szám- és természettani, de az erkölcsi, politikai s társadalmi igazságokat értem.

Vizsgálunk és kételkedünk.

(...)

Ugyanezen vizsgálati ösztön és kétely, ugyanezen tevékenység a gondolkodásban és tehetetlenség az alkotásban, jelentkezik az erkölcsi fogalmak körül is. (...) Egyik irány felől sincs mély hitünk. (...) Majdnem egyenlő gyönyörrel olvassuk nézeteink megtámadását, mint védelmezését: s majdnem egyenlő érveket tudunk felhozni magunk mellett, mint ellen.”

*Amit Németh László tévedésnek nevez, az a megértés tartozéka: folytonos igény a világ (újra)megnevezésére. A világ nem adott, hanem elsajátított, a hős nem az objektívnek tétélezett dolgok leírásában, hanem a tapasztalat artikulálásában érdekel. Az elbeszélés tehát az az eszköz, amely nemcsak felszámolja a „puszta valóság” illúzióját, hanem a világ és az „én” mesterséges szétválasztását is megszünteti.*

Kemény a relativizmussal együtt járó érvénytelenséggel szemben a „makacs alanyiság” műfaját látja a regényben, melynek ismerve az ő fogalmazásában a „meleg hit” és „ingatlan meggyőződés”. (4)

A Keménynél érvényesült etikai alapelvek Németh Lászlónál minőség-elvként jelenik meg – innen szemléleti rokonsága *Ortegá*-val. (5) A rokonság azonban több mint szemléleti-filozófiai. Az ortegai elképzelés szerint a regény a személyre épül, (mondhatjuk úgy is, hogy a nem-tömeg én-re), a cselekmény – melyet ő még nélkülözhetetlennek tart – lényegében a hős alakjának „hordozó” közege:

„Don Quijote és Sancho szórakoztatnak bennünket, nem pedig, ami velük történik.” (6) – azaz: az esemény egyedi megtörténéseinek módja. Az elbeszélő világlátás átalakulásának problémája az 1920-as évek magyar elméleti-kritikai önreflexiójában is megjelent, mint „a regény válsága”. (7) Mind a szépirodák, mind a kritikusok a maguk módján reagáltak a problémára, s megszülettek azok a kritériumok, amelyek alapján a műfaj (újra)definíálhatóknak látszott. Németh László válasza azért különösen izgalmas, mert ő, mondhatni, a válság évtizedében, az 1920-as években kezdi pályáját, számára ez nem elvont kritikai kérdés, hanem teljességgel az alkotói gyakorlat problémája.

Míg *Halász Gábor* a „személy”, *Szerb Antal* a „csoda”, Németh László az „esemény” fogalma köré építi a regény műfaji megközelítését. Halász szerint a regényszerű világalkotás „Nem a megfigyelt személyből indul ki, hanem a személy fogalmából, mindazokból az asszociációkból, amelyek vele kapcsolatban feltámadhatnak és megírhatók.” (8) Szerb Antal – lényegében *Lukács György* korai regényelméletére támaszkodva – az eposz mint zárt világ és a regény mint „nyílt kozmosz” szembeállítására alapoz (9), definíciója szerint a regény a hitetlen korban a hit paradoxonát mutatja fel. (10) Ő a 19. századi valóság-követelménnyel szembeállítva fejt ki a „csoda” modern fogalmának értelmezését: „A realista regény mögött álló nagy mozgató eszmék, liberalizmus, természettudományos gondolkodás, technikai optimizmus, elvesztették hatóerejüket. És egy

új, nem politikai és nem is világnézeti, hanem valami meghatározhatatlan vitális szabadság vajúdik a kor harcaiban. Aki nevet tud majd adni ennek az új szabadságnak, aki ki tudja majd mondani, mi az, amit mindnyájan akarunk, az a kor messiása lesz – de addig is, (...) a regény az, mely az új csoda, az új szabadság formáit keresi.” (11) A regény mint a szabadság „csodájának” műfaja így helyezi vissza jogaiba a „kalandot”, a pikareszk elemet. Érdekes, hol kezd vitába ezzel az elképzeléssel Németh László. Szerb Antal a „mélyebb én”, „az élet termékeny ősiszapjában” heverő, vagyis saját – emberi – történetének kezdetére visszamenő alany felmutatásában, az „ősi nagyszerűségű szimbólumban” látja a korban bizonyos mértékig példa-regényként számon tartott „Glastonbury Romance”, *John Cowper Powys* regénye írásmódjának jelentőségét. (12) A megújulás forrása tehát mind az „én”, mind az elbeszélő szövegegész fokozott hagyományra utalt-sága. Németh László szintén felfigyel a hagyomány erőteljes szimbolikus jelenlétére a szövegben, (13) mégis túl transzparensnek látja a szerkezetet, a struktúrát voltaképp érdekesebbnek találja, mint a textust, mert a hatalmas kulturális tradíció mesterségesen, mechanikusan épül be a szövegbe: „Az első oldalak után, amikor ezt az új, s mégsem váratlan elvet a regényben felismertem, azt hittem, ez a regény lesz legfelszabadított olvasmányom. Valójában egyike volt a leggyötrőbbeknek. Ez a gyötrelem részben a mesterségé, részben a léleké volt. Powys alakjai verejtékező apától születtek. Egy irányban minden nagyságuk ellenére is gyengék: intellektussal nemzették őket. Ha valaki, én szeretem az észet; egy helyen nem szeretem, ahol embert csinálnak.” (14)

A Németh László által létrehozott egyedi regénymodellt „tudatregény”-ként tartjuk számon. A regényt az elméleti gondolkodás nagyobbrészt „e világ viszonylagosságának és sokértelműségének modellje”-ként szemléli, (15) e világ – a maga heterogenitását megtartva – Németh Lászlónál egyetlen tudatba sűrűsödik:

Énnálam [...] a feladat nem a világ, hanem egy tudat kialakítása volt mindig. [...] Az élet legnagyobb csodája az én szememben, hogy az idegsejtekbe beivódó nyomokból, az idegingerületek csillagképeiből minden ember újra fölépíti a világot magában, közben hozzáadja azt a valamit, ami belőle, általa szól a koponyák mikrokozmoszainak. (16)

A „tudatregény” azonban sem magát a tudatműködést, sem annak tartalmát nem ábrázolja, nem fogható fel intellektuális vagy kizárólagosan reflexiós regénynek. Németh László a megismerő tudat korlátaira, egyben a „realitás” fogalmának rendkívüli bizonytalanságára mutat rá, amikor saját regénymodelljét körvonalazza:

A realista író – szerintem – nem az, akinek nincs más célja, csak a valóság ábrázolása, hanem aki tudja a valóságot is – s egy magasabb rendű belső valóság érdekében az emberekhez szóló nyelvével gyánánt használja. (17)

Németh Lászlót az foglalkoztatja tehát, hogy a „valóság” minden fejben másvalami, az írásfolyamat azonban nem elsősorban e belső kozmoszra, hanem kialakításának módjára kérdez rá. Németh László, amikor arról a jelenségről beszél, amelyet a kritika később „tudat”-ként jelölt meg és tart számon máig is, „elme-életet”, „elme-folyamatot” mond „gondolkodás” (vagy „tudat”) helyett, előtérbe tolva ezáltal a dinamikus-életszerű működést, szemben a merev logikai struktúrákkal. (18) Németh László nem valamiféle racionális rendezőelvre s nem is a reflexív intellektusra alapozza felfogását az „elme életéről”. Látható a fogalmak pontosítására irányuló szándék. Az „elme”, a „gondolkodás” kategóriái nála a nyelvi működéssel vannak összefűzve. Az „elme élete” – önmagában, mint a mentális tevékenység izolált szférája – szerinte hozzáférhetetlen, s épp a tőle elválaszthatatlan nyelvi tevékenység teszi hozzáférhetlenné:

Aki kissé intenzívebben gondolkozott azon, mért fér az ember oly nehezen a tulajdon elme-életéhez, rájön, hogy azért, mert a nyelv meghamisítja a gondolkozást. Már amikor azt mondom gondolkozás, ha-

misítottam, hisz elválasztottam az elmefolyamat tartalmát érzelmi együtthatójától. Ez a szétválasztás azonban az elme életében sosem történik meg, a két dolog ugyanannak a folyamatnak két kvalitása. (19)

A nyelv alakító hatást fejt ki a gondolkodásra. De maga a gondolkodás sem egynemű: „értelmi” és „érzelmi együtthatója” van. De ami fontosabb: a „gondolkozás” már mint megnevezés, az elbeszélő gondolkodás első mozzanata is tartalmaz bizonyos redukciót, amennyiben nem fedí le az „elme életének” valóságos komplexitását: a tiszta logikai viszonyokban kifejezhető részt metszi ki belőle, azt ruhazza fel önálló léttel:

„A nyelv transzcírozó szerszám s az ember annyira hozzászokik szavaihoz, hogy visszavetíti őket az elmefolyamatra (...)” (20)

Németh László látványosan elutasítja a nyelvet mint a logikai analízis eszközét (s mint olyant, ami grammatikailag, azaz végső soron logikailag le is írható). A „grammatika” – még nem gondolkodás:

Azt hisszük, hogy a grammatika szerint gondolkozunk s a grammatika valóban az elmefolyamat szemléltetője. A nyelv azonban nem szemlélteti, csak jelzi a gondolkozást, ahogy a logika sem azt mutatja meg, hogy fedezi fel az ember ott belül az igazságot, hanem, hogy megállapodás szerint hogy kell közölnie. Senki sem bukkan logikai úton igazságokra és senki sem asszociál mondatszerkezetek szerint. (Sz. K. kiemelése) (21)

Az illetéknéppen felfogott jelölő tevékenység tehát azért korlátoz, mert kész szabályokkal dolgozik, a közlésre orientálódik, következőképpen nem teszi láthatóvá, sőt kifejezetten elrejt a kifejezés megszületéséig vezető utat, heurisztikus élményt – ezt az utóbbit nevezi Németh László „igazságkeresésnek”. Mi ennek a következménye nyelvszemléletére nézve? Németh László fontos distinkciót tesz: míg az imént körvonalazott grammatikai-fogalmi nyelv elfedni, a költői nyelv feltárni igyekszik az „elme működését”:

Az elme azonban (...) újra és újra tiltakozni akar a hamisítás ellen, mélyebben és plasztikusabban akarja feltárni önmagát. Ennek a tragikus és végeredményben reménytelen kísérletnek a neve: költői nyelv. (uo.) (22)

Németh László alkotásfilozófiája közeli rokonságban áll az általa nagyra becsült alkotó-barát, *Pilinszky János* költői gondolkodásának egyik alapelvével, a nyelvvel való „küzdelemmel”, illetve a nyelv ellenállásának legyőzésével:

Paradoxonnak hat, de igaz, hogy a költői nyelv annál megrázóbb, minél jobban kiküszöböli a konvencionális nyelvet, minél inkább a gondolatot, vagy legyünk bátrak: az elmeállapotot áramoltatja a befogadó címére. A költői stílus a nyelv ellenére érzékeltetett elmeállapot. (uo.)

A költői nyelv teljesítménye a konvencionális jelhasználat ellenében szerveződő tevékenység: a nyelv önprezentációja és működésmódja együtt. A költői nyelv nem közlemény, hanem az „igazságkeresés” közege. (23)

A fentiek alapján nem meglepő, hogy Németh László kifejezetten a „tévedő embert”, azaz egy másféle realitás-fogalom képviselőjét helyezi regényírói világlátása középpontjába. Némileg megelőlegezve a következtetést: a tévedés – a regényhős esetében – „valóságosabb” valóságtapasztalathoz vezet, mint a racionális elmélkedés:

A tévedések a dolgok áruhái, s ami nem ejtethet többé tévedésbe, nem is érdekel; a lehetőségek garderojja nélkül a dolgok elfakulnak. Nagy kérdés, hogy melyik a valóbb valóság, egy tárgy, vagy személy, az atmoszféráját tevő tévedésekkel együtt, vagy ugyanez a tárgy, személy a hozzászóható tévedésekből kifejtve.

A „puszta valóság” fanatikusai elfelejtik, hogy a teljes tévedés ritka; a legtöbb tévedés mese a valóságról, egy darab valóság, mely csak azon a mesén át lepleződhet le. Aki nem hajlandó tévedni, nem is ismer meg többé semmit. A valóság, mely a józanság fanatikusainak marad, szomorú bevallása, hogy nincs többé közünk a dolgokhoz. (24) (Kiemelések tőlem – Sz. K.)

A „mese” (vagyis az elbeszélő tevékenység) – melynek kulcsszerepet tulajdonít – funkcióját nem az igazság kimondásában, azaz az esemény predikálásában látja, sokkal inkább a megértés eszközeinek kidolgozásában. Mint ilyent pedig gyakorlatilag előbbre helyezi mind a tárgyánál (ezt nevezi az igen kétségbe vonható „valóság”-nak), mind pedig a megismerő tudatnál. A narratívának ennél fogva sem a „valóság”, sem a tudat nem lehet eredete. A „tévedés” – a regény példászerű formáiban, vegyük például a „Don Quijoté”-t –, nem az igazságigény feladása, hanem a „puszta valóság” tételezésének elutasítása, a világ szubjektív elsajátítása érdekében. A regény valóságtapasztalata alapján törvényszerűnek kell elismernünk, hogy az ember mint regényhős valóban csakis a „hozzászóható tévedésekkel együtt” reális; amit Németh László tévedésnek nevez, az a megértés tartozéka: folytonos igény a világ (újra)megnevezésére. A világ nem adott, hanem elsajátított, a hős nem az objektívnek tételezett dolgok leírásában, hanem a tapasztalat artikulálásában érdekelt. Az elbeszélés tehát az az eszköz, amely nemcsak felszámolja a „puszta valóság” illúzióját, hanem a világ és az „én” mesterséges szétválasztását is megszünteti (mely utóbbi viszont a tudat illúziója). Létrehozza ellenben azt a viszonyt, melynek révén „közünk lesz a dolgokhoz”. Amennyiben igaz a *Hamvas Béla*-i gondolat, hogy a regény a hibás valóságérzék leleplezésének s a valóságérzék helyreállításának műfaja (25), akkor azt kell mondanunk: a regényszerű elbeszélés ezt az általánosan végzi el, hogy a dolgokat újrafelismerhetővé teszi (26), megnevezi (27), a személyes cselekvés körébe vonja (28), megszabadítva azokat ezáltal a megértés előzetesen adott struktúráitól, jelentésüket veszített megnevezéseiktől s a hozzájuk tapadt, formálissá vált etikai ítéletektől. A textus a szó metaforizációja révén a jel személyes újraképzését valósítja meg.

A „tévedés”-re alapozott megértés, úgy, ahogyan Németh László kifejti, egy szinte szélsőséges igazságigény megalapozása, a költői világtapasztalat bázisa, amely ugyanakkor egy regényírói ontológia körvonalait is sejteti. A világnak, ha az nem „puszta világ”, jelentése van az ember számára, ennek a jelentésnek az elbeszélői artikulálása olyan személyes tropológia létrejöttét indukálja, amelyet valóban tévedésnek kell mondanunk, ha valamely elvont, kész és sematikus tudással vagy ítélettel vetjük össze. Amennyiben azonban a kész tudásoktól való elszakadást s a tárgy jelentésének felfejtését értjük alatta, akkor létszerű tapasztalat artikulációjának kell tartanunk.

### Eltakart és feltárult világ az „Iszony”-ban

A továbbiakban az „Iszony” példáján kísérreljük meg bemutatni, miképp függ össze a regényszövegben tévedés és metaforizáció, vagyis: mi módon válik (ez esetben) az objektívígény helyébe lépő szubjektívígény a műfaji jelleg s egyben az alanyiség megalapozásának nyelvi feltételévé.

A metaforaképzés alapja természetesen maga a szó autogén metaforaképző tulajdonsága, azaz szimbolikus természete. (30) Regénybeli kiindulópontja pedig az a jelkészlet, amelyet Kárász Nelli alkalmaz Takaró Sanyihoz és világához való viszonyának megjelölésére, s amelyet a cím mint az „iszony” diszpozícióját emel ki.

A Takaró-porta domináns ismertetőjegye a „kövérség”, „zsirosság”. Első, már nem kizárólag referenciális, de még köznapi metaforikus jelentése a „gazdagság”, „jó mód”, ezt a jelentést aktualizálja Nelli első benyomása a házról:

Van egy olyan első érzés, ha az ember egy udvarba belép, mint amikor a kacsának a tollába tapint, hogy sovány-e, kövér-e. Hát itt mindenütt kövéret, zsirosat fogott a szem. Pedig a nyitott jászol mögött nem is voltak olyan kövérek az ökrök; a kis récék itt is csak most hóbölgtek elő a tyúk alól. A mi majorunkban mégis minden sovány volt: a csalánnal kinyalt göré, házon a zsindey, a lovak hátán a fényesség. Itt meg mindenben meglátszott, hogy van hozzá pénz, munka, gondoskodás.” (436.) (31)

A „zsirosság” attribútuma fokozatosan áttevődik a ház lakóira, Sanyira: „Zsíros szájából boldogan ömlött a tréfa.” (450.) és egész környezetére:

A falu, az az ő eleme. Meglátszott a sírnál, ahogy együtt bógtek és rázkódtak. Az egész egy zsíros, hazug kocsonya. S én lemenjek közéjük? (543.)

A „zsír”, „kövérség”, „rázkódás” (ti. a rázkódó hús vagy haj) az egész Sanyi-féle világra kiterjed. (31) A „zsirosság” metaforikus jelentésköre akkor rögzül a szövegben, amikor a zsíros tárgyak érzékelése, azaz a csúszósság, síkosság képze a Nelli iszonyodását kiváltó tapasztalatok megjelöléseire is áttevődik. Sanyi megnyilatkozásmódját „zsiros fölényességnek” nevezi, (32) s ugyanez a szó jelöli kapcsolatuk minőségét: Nelli már a gyermek Sanyiról készült fénykép kifejezését is így interpretálja:

Hisz ez már itt is azon töri a fejét, hogy engem a melegségével, a nyíltszívűségével, a szája fölött sarjadó bajuszkájával bezsírozzon. (549.)

Nelli és Sanyi házassági válságának elmélyülése, amit Nelli „iszony”-nak nevez, a szövegben egyre intenzívebben kapcsolódik a zsír motívumköréhez, amely a síkosság, a nyál, az iszap képzetkörére is kiterjed. Nelli úgy érzi: „az érzelmes, fortyogó iszap megint csak lehúz” (603.), „Nem lehet azon a címen, hogy feleségül vetek, bármikor benyálazni.” (603.) „Ez mindenfelől körülvesz... a szeretetével. Milyen szép szó és milyen szörnyű. Hogy bepiszkítja az embert. Tetszik tudni, mi a szerelem? A közönsége-sebbik vágya, hogy a másikat magának falatul benyálazza.” (611.) Sanyi pedig – Nelli nyelvére fordítva: „Nyálból és hűsből: a végzet.” (652.) (Sz. K. kiemelései)

*Az arcvonások mint „holdárkok” („holdgödrök”) a fejet mint gondolkodó részt s a testet mint érzékelő részt a Hold – az élettelen égi-test – megfelelőjévé teszi. Ez Nellit is az élettelen testekhez teszi hasonlónak: az idézett jelenetben a „kristály” lesz ennek a metaforája, vagyis az a viselkedésmód, amelyet Sanyi mértéken felüli (ön)fegyelemnek értékel.*

A „zsiros”, „nyálás”, „iszapos” jelentéskör egyben az „iszony” szó belső, etimológiai formáját is rekonstruálja: iszamik: ’csúszik, siklik’. (33) Az iszap szóval való rokonítást inkább költői etimológiának nevezhetnénk, amely az isz- kvázitóval operál, a nyelvtörténet nem azonosítja a két szót. (34)

A „zsiros”, „nyálás”, „iszapos” jelentéskör egyben az „iszony” szó belső, etimológiai formáját is rekonstruálja: iszamik: ’csúszik, siklik’. (33) Az iszap szóval való rokonítást inkább költői etimológiának nevezhetnénk, amely az isz- kvázitóval operál, a nyelvtörténet nem azonosítja a két szót. (34)

A szó irányító hatást fejt ki a történetidőben a cselekvésre és az indulatos megnyilvánulásmódra, az elbeszélés idejében a reflexióra, s Nelli egész világát átfogó, s átminősítő metaforává alakul. A testi-biológiai megnyilatkozások, elsősorban a szexualitás elemeiből Nelli számára nem rakódik össze egy szerelem története. Azaz – ha Ricoeur terminológiáját alkalmazzuk – a házasság története nem tud behatolni Nellinél az egzisztencia történetébe, nem tud illeszkedni a személyes létbe, ezért személytelen, elidegenedett és negatív jelentéssel telítődött, s végső soron csakis elutasítható. (35) Nelli esetében az akaratlanul elkövetett – így racionálisan tényleg indokolhatatlan – gyilkosság lesz ennek az elidegenedésnek a cselekvésszerű jele.

Az „iszony” szó azonban csak az egyik kiindulópontja az önnarratívának. A regényben feltűnik egy konkurrens metaforika, s vele együtt egy konkurrens narratíva is, amely a ’soványság’, ’csontosság’ alapmotívumaira épül. Ezt a jelentéskört is szereplők képviselik, három – Nelli sorsát tekintve meghatározó – alak: az édesapa, Takaró Imre és Szeréna néni. Kárász Endre a következő elbeszélői jellemzést kapja:

A fiúkon, mint élő nyomásmérőkön láttam, hogy mennyi tekintélyt terjesztett az ő szikár csendessége. Benne volt a csontjában, hogy minden őse a magáén volt úr, s ő is sok száz embernek parancsolt életében. Azzal a fegyvelmezzel, amivel a vadászó erdészeket s a munkáslányt leső gyakoromkokokat tartotta fűken, most mind magának parancsolt: hallgatást, büszkeséget.” (355. – Kiemelések tőlem, Sz. K.) (36)

## Szeréna néni:

Nelli – ugrott fel, s a bélyegző fája nagyot koppant az asztalon. Kicsit soványabb volt, mint hat éve, mikor utolszor láttam, s ahogy fölnyúlt, még szikárabbnak látszott. (607.)

A „csontosság” – az apa, Szeréna (s mint a későbbiekben szó lesz róla, Imre), tehát a „szívvel” érzékelt, de nem értett – figurák közös alakjegye, a Kornélia név jelentését tematizálja: a név töve a latin *cornus* szó, melynek lehetséges eredete a *cornu* ’szarv’ jelentésű alak. A szöveg tehát, miközben felfedi a névben rejlő metaforát, tropológiai dimenziójában megjelöli annak az értelmező viszonyinak az alapját, amely e hősöket összeköti egymással. Vagyis a regény immár nem az interperszonális viszonylatok feltárásában érdekelt, hanem inkább a „másik” jelenléte mint az „én” számára szóló jelentés felfejtésében.

A „csont”-motívumhoz kötődő, a jelölő által hordozott képzettartalomban foglalt ’szarv’-jelentés hozzájárulhat a közismert archetipikus jelentésréteg, a Nelli és Diána/Artemisz között vont párhuzam értelmezéséhez. Mint ismeretes, az ekvivalenciát Nelli amazon-természete és a szűz vadászistennő-alak, valamint közös attribútumuk, a kutya révén regisztrálja a szakirodalom, a szarvas azonban ugyanilyen fontos Diána-attribútum. (37)

A regényszöveg szimbolikájában a szarvas Nelli mint integer, önelvű személyiség szimbóluma, a másik Diána-attribútum, a kutya azonban láthatólag ezzel ellentétes jelentést hordoz. Takaró Sanyi szerepe – ezen a metaforikus jelentésszinten – már első megjelenésekor úgy határozható meg, mint a személyiség autonóm egészének megbontása: mintegy „leválasztja” Nelliről a kutyákat, „megbabonázza”, szinte elcsábítja, mindenesetre saját hatalma alá vonja őket, s Nelli érzi, hogy ez a hatalom lényegében rá is kiterjed:

Énbennem, emlékszem, még az is megfordult, hogy rá tudom-e ezeket a kutyákat Sanyira ugratni, ha hozzám merne nyúlni... Olyan nagy pecér: egy-egy duruzsoló szóval tán ezeket is maga mellé vonja, mint azt a bolond, rázkódó Terust az imént. (370.)

Nelli belső ellenállását képviseli a „vad” („belül: trappoló vadként futott, Isten tudja, miért, a szívem... Szinte érthetetlen volt: mi riaszt meg, hogy ezzel a férfival menjek vissza a pusztáig.” – 370.) A szívet, a cselekvés központját jelölő „vad”-attribútum a ’szarvas’-jelentés megfelelője lehet, ezáltal Nelli Diána-aspektusát konkretizálja. A testi, ösztönszerű létezéssel (melynek a kutya a szimbóluma) a szellemi létezés áll szemben. Sanyi számára ez hozzáférhetetlen személyiségrész, hatalma csak a kutyákra (az ösztönök területére) terjed ki. (38) A „vad” Nelli szóhasználatában az integer spontán készletek metaforája, korábban úgy nevezte a jelenséget, hogy „a bennem levő vad titok” (354.). A jelenet elbeszélését záró mondatban, szülei beszélgetését reprodukálva Nelli szintén vadász-terminussal fogalmaz: „(...) de ezek is össze tudnának esküdni Sanyival – az én megejtésemre.” (372.)

A szarvas alakjához kötődő metaforikus jelentésréteget Diána és Nelli másik közös attribútuma, a Hold szervezi. (39) A holdsarló – formája révén – a szarv mítoszi ekvivalense, s a két attribútum nemcsak kiváltható egymással, hanem létrehozták a „szarvakat viselő hajadon” antik ábrázolatait is, a szarvas- és a nő- (leány-)alak közti szemantikai ekvivalencia archetipusát. (40)

A Hold szó jelentésének metaforizációja már az elbeszélő szövegben végbemegy: „Az apám magános sétái, a Szeréna néni aggszűz lelke: két oldalról is gyült bennem a csönd, a holdfény, a riadalom.” (689.). A „riadalom”, a vad és a hős nő közös ismérve, Nellire vonatkoztatva a belső hiánystruktúrának megfelelő diszpozíciót jelöl. A (szarv alakú) Hold a Diána halál-aspektusát képviselő Hecaté-attribútum is, ez a szimbólumjelentés funkcionál a regényben, amikor az apa élettelenre váló arcát és tekintetét világítja meg a Hold. A halott: az értelemnélkülivé, pusztá dologgá átalakuló test, mely többé nem képvisel semmiféle jelenlétet, kiüresedetté s ezáltal riasztóvá válik, lévén, hogy elveszti a másik számára való jelentését:

A dacos, leszámolt arc mögött ez a kék szemhéj s az alóla kicsúszó pillantás olyan volt, mint egy értelmetlen, bánatos visszanezés. Most odaborulhattam volna rá; nem tudott volna védekezni a jajdulás ellen, [...] (407.)

Én tudtam, hogy nekem kéne édesapához húzódni. De a felső kabátjába bepólyált test fölött az arc, melyből a fölénk növő holdfény csak kísérteties holdárkokat hagyott meg: a helyemre tapasztott. [...] A le-föl himbálásban lassú belső vérzéseként öntött el a gyengeségem. (409.)

Tiltakozni kéne, mocorgott a béna mélységben valami. De hogyan, amikor itt ül köztünk messze lebegő holdgödrös arcával ő, akinek csakugyan ez volt az utolsó reménye. (410.)

Az arcvonások mint „holdárkok” („holdgödrök”) a fejet mint gondolkodó részt s a testet mint érzékelő részt (41) a Hold – az élettelen égi-test – megfelelőjévé teszik. Ez Nellit is az élettelen testekhez teszi hasonlóvá: az idézett jelenetben a „kristály” lesz ennek a metaforája, vagyis az a viselkedésmód, amelyet Sanyi mértéken felüli (ön)fegyelemnek értékel, de amely abból fakad, hogy a lehetséges válaszreakciók értelmüket veszítik s gátolás alá kerülnek a szinte dologi létezővé vált „másik” hatására, hisz annak teste többé nem jelenlét, amely értelmet közvetítene, amelyre válaszolni lehetne. Ezzel együtt megszűnik a létezés metafizikai távlatja is – ami ijedséget, riadalmat vált ki a személyiségben, lényegében az érvessztés állapotába kényszeríti. Szeréna néni halálának jelenetét is a Hold világítja meg: a „nyári hold tekintett be az éjszakából” (620.) Nelli és Szeréna közös hálósobájába, megvilágítva Szeréna üres ágyát – ami szintén a lét helyén maradt hiánynak, „ürnek” felel meg.

A „másiknak” – mint az „én” számára jelentéssel bíró személynek – az elvesztése hiányt idéz elő a megértésben és az önmegértésben, ami a világnak és a szubjektivitásnak mint hiánynak az érzékeléséhez vezet. Ez a hiányérzet Nelliből következetesen a menekülés kényszerét váltja ki, s a Hold-motívum (s mellette a kocsi vagy hintó, amely halottaskocsiként funkcionál) a menekülés szűzsés eseményének attribútuma lesz a regényben. Leányként a hősnő saját belvilágába menekül, majd házassága alatt apró trükkökkel tér ki férje elől, Fáncsról, a Takaró-házból visszavágyik Huszárpusztára, azután pedig, a Sanyival és az idősebb Takarónéval lezajlott veszekedés elől (éjszaka) Cencre szökik, a nagynénikhez.

A bozót, a Hold, az akácfák tere a pusztá, s Nellit házassága után is ez a közeg választja el férjétől: a pusztá világa éles ellentétben áll Sanyi világával, a falu „zsiros, hazug kocsonyá”-nak nevezett világával: „Hiszen itt vagyok itthon; édesapám lelke itt kerülgeti a határt, itt tudtam Sanyit is valahogy elviselni.” (543.)

A dolgok Hold általi megvilágítottága Nelli igazság-fogalmának is szimbolikus képi megfelelője („bennem tisztán, igazságuk éles holdfényében álltak a dolgok” – 597.). A házasságkötés utáni első komoly összeütközés jelenetét is a Hold világítja meg – a Hold (mint fényes, de nem meleg égitest) megfelelője a „hideg szó”, amely „kiszikrázott”, s amely az „igazság éles holdfényének” témáját folytatja. Bodolaiék látogatása után:

Amikor az uradalmi lovak a bozót felé eldobogtak, a tornácon már a hold rajzolta ki a mi ottmaradt árnyékunkat. Bodolai attól tartva, hogy Sanyi közt és köztem az a néhány hideg szó kiszikrázott, tapintatosabban adta a kedélyest. Nem volt szó többet házasságról; (...) (500–501.)

Nellit „lunáris” természete, mondhatni: „holdkóros” igazságérzete vezeti a szökéshez. A szándék megformálódását a telihold világossága kíséri: „Az ablakon nem volt a spaléta behajtvá; a nagy hold körül szinte kék volt az ég, [...]” (603.) A hősnő bizonyos benne, hogy el akarja hagyni a számára végképp dologi valójára redukálódott, jelentését veszített világot, amely iránt iszonyt érez. (42) A fellépett, illetve nyílttá vált konfliktus ugyanakkor nem redukálható interperszonális viszonyokra, Nelli reflektálja a saját magában érzékelt hiánystruktúrát, saját személyiségének sérülését is (43), saját csonka, torz „énje” elől menekül. A szökés kivitelezésének jelenetét, melyben Nelli kocsi szerez magának, még mindig a Hold világítja meg:



Az akácfák még mindig a hold fényében fehérlettek, amikor kinn a Kígyó utcában egy szegény embernél, akiről tudtam, hogy fuvarozni szokott, bezörgettem. (604.)

Ugyancsak a Hold jelenléte minősíti a már Sanyival együtt megtett visszautat. A fény – amely szimbolikusan az igazság fénye – széttörik, azzal párhuzamosan, ahogyan Nelli igazságvágya is mintegy szertefoszlik. Az asszonyra terített bunda, amely eltakarja, képi szimbolikája alapján a Holdat és a csillagokat eltakaró felhőknek felel meg. A Hold Nellit mint gyakorlatilag halott embert jelöli:

Én ott ültem a rám terített bundában, s a magas eget néztem. Bizarr, összevissza töredezett ég volt. Itt egy tábla holdfényes kékség, ott jégzajlásként egymásra torlódtott és megdermedt felhők. Egy fűtt foszlány mögött elkallódtott csillagok, aztán megint felhők. S ez alatt az óriási szétdobált ég alatt, egészen lenn, a feketén lapító dombvidék: egy-egy jegenye s külön holdfényt kapó sürgönypózna. (...) Az ember, mint a sírba betolt koporsó, tehetetlenül csúszott benne [a kocsiban – Sz. K.] sorsa felé. (630.)

A narratíva sokat emlegetett mondata, Nelli saját önértékelése – „haldoklók löknek a karjába” – végső soron nem nélkülözi az igazságot, de racionalizálja a történetet, s azt mint a halállal való zsarolás szüzséjét állítja össze. A regényszöveg azonban a szubjektív történetet emeli ki: Nellit a személyes jelenlét igénye, világát azonban annak teljes hiánya jellemzi, s ez legerősebben a halál szüzsés eseményében, a személyes létet fenyegető hiánystruktúrák eluralkodásában nyilvánul meg. Ebben az értelemben tekinthető „igaznak” a fent idézett kijelentés – amennyiben a halottak a léthiányos állapot, illetve a metafizikai tartalmát veszített létezés képviselői a regényben, s a hiány kiterjed a Nellit körülvevő közösség egész külső-belső világra. Ez a hiánystruktúra azonban felfedetlen, az „eltakartság” állapotában van. A lét hiányát a dolgok, tárgyak bősége takarja el – ami például gazdagságként nyilvánul meg. A Hold, amely Takaróék világát mindegyik esetben mint élettelen, azaz léthiányos (halott vagy értelemhiányos) világot világítja meg, lényegében feltáró funkciót tölt be: a tárgyakat mint hiánystruktúrákat tárja fel, pontosabban mintegy hozzásegíti (fényével) a tárgyat, hogy az maga tárja fel önnön hiányát, saját jelentéstelenségét. (44)

Ugyanezzel indokolható Nelli határozott ellenszenva a gazdagság („kövérség”) iránt, másfelől a saját szegénysége fölött érzett bizonyosfajta büszkeség (melyet anyja sem, de még apja sem oszt, ők szégyellik a szegénységet). Míg Takaróék gazdagságában a puszták tárgyak léthiányát érzekeli, Nelli saját „pusztai” világát minden esetben a tárgyak romlása révén jelöli meg: „belebámulhatnak a szegénységünkbe mint egy felvágott hasba” (345.); „(miféle előszoba volt az; a mennyezet deszkáin átporzott az ocsú)” (350.); „a mi piciny, vedlő tetejű konyhánkban” (351.); Takaróék hintóját a saját „rossz nádas homokfutó”-jukkal hasonlítja össze, mely utóbbi „gorvadt a pajtában” áll (400.). A tárgyak romlása azonban nem idéz elő léthiányt, sőt Nelli különleges vonzódása a „pusztához” (amely neve szerint a ’semmi’ tere, lényege szerint mitologikus tér: a Hold és az apa bolygó lelkének tere), azon alapul, hogy számára ez a tér a létrehozás, teremtés, a hiány léte fordításának közege. Ebből a szempontból érdekes, ahogyan a krumplis palacsintásütést értékeli: „A nincsből még valami extrát is kapnak; különlegességet.” (349). Hirtelen dühöt vált ki belőle Sanyi naiv tárgy-fetisizmusa, amikor a régi ebédlő helyett új, de ízléstelen, oda nem illő szalongarnitúrát vásárol. (45) Nelli azonban – tárgy hiányossága (giccsessége) láttán – önmagában is kénytelen észlelni a hiányt: „azt gondoltam, hogy a gonosz asszonyok biztosan ilyeneket mondanak, mint én” – 565.; „Valami nagy jót csikartam ki az uramból azzal az ördögi művészettel, amihez csak a gonosz asszonyok értenek.” – 581.). Nelli, aki ezekben a mondatokban a „gonosszal”, az „ördöggel” azonosítja önmagát, a puszták, értelem nélküli tárgyakban a lét alvilági, azaz nem létszerű aspektusának megnyilatkozását látja – s azt is látja, hogy ezt az értelemhiányos állapotot saját szubjektivitásának hiánya, önmaga alvilági aspektusa idézte elő. (46)

Még egyszer, immár az elemzés alapján röviden visszatérve eredeti kérdésünkhöz, a „realitás” és a megértés regényszerű értelmezéséhez, azt mondhatjuk, hogy Németh Lászlónál olyan ontológiai megértésmód körvonalazódik, mely szerint a világ egyaránt megmutatkozhat „puszta világgént” (ez esetben eltakart világ), másfelől az értelem világgént (ez esetben viszont megértett, a személyes cselekvés körébe vont világ). A két státusz viszonya hierarchikus: a dolgok (tárgyak) világa elfed(het)ti az értelemét, itt a személyiség is léthiányos állapotba kerül. A hiánystruktúrának fel kell tárulnia, hogy megszüntethetővé váljék, s a „reális” világ, az egészes megértés létrejöhesse, s megszülessék a „minőség” szubjektuma. (47)

### Jegyzet

(1) „Örökségével szemben csakis akkor lehetünk méltányosak, ha nézeteinek úgymond újráföldítése helyett hasonló módon járunk el, mint Kosztolányi, Babits, József Attila, Ady s más magyar írók esetében, vagyis az egyes alkotásoknak a megváltozott és szüntelenül átalakuló helyzetnek megfelelő újraértelmezésére vállalkozunk.” Szegedy-Maszák Mihály (2001): A fordíthatóság esélyei. In: *Németh László-émlékkönyv*. Tiszatáj könyvek, Szeged. 219.

(2) Németh László (1992): Kritikai napló. In: *Uő.: A minőség forradalma – Kisebbségben I–IV*. Püski, Budapest. III. 1742.

(3) Németh, 1992. III. 1736.

(4) Kemény Zsigmond (1905): Eszmék a regény és a dráma körül. In: *Báró Kemény Zsigmond munkáiból*. Sajtó alá rendezte Gyulai Pál. Franklin Társulat, Budapest. 130. 131. Logikus, hogy Németh László a maga minőség-gondolatára alapozva érti meg a keményi tragikum mibenlétét: „Az antik tragikái felfogás, mely a végzetet a kiválóság irigység és gyötrőjének látja (Kemény legjobb regényeinek s legjobb tanulmányainak az ihletője): Erdély ajándéka. Megérteni a gyengeséget, melynél fogva a kiválót a végzet nagy gépezete elkapja s megérteni a gép mechanizmusát, mely nemzedékeket darál le unatkozva s csak akkor bűg fel vadabbul, ha egy uraúl teremtett ember csontját ropogtatja: ez Kemény szépirói és tanulmányírói műzsája.” (Németh, 1992, 1067–1068.)

(5) Németh László épp úgy a 20. századi történelem válságjelenségét látja a „tömegek lázadásában”, mint Ortega: a lét szellemi szférájának feláldozását a praktikum nevében, az alkotó gondolkodás kiszorulását a történelemből: „A tömeg nem a proletariátus, hanem a napról napra, a legkisebb ellenállás irányában élők (esetleg épp arisztokrácia), a nemesség, az elit pedig a feladatokat találó, a túlmunkát végző, az alkotó.” (Németh László: *Kritikai napló*. (1932–33) *Ortega: La rebelion de las masas*. In: Németh, 1992, I. 217.)

(6) José Ortega y Gasset: *Gondolatok a regényről*. ABC Könyvkiadó Rt., Budapest. 1944. 15.

(7) Ld. Halász Gábor: *Az újabb regényről*. (Regénytechnikai kérdések). In: *Uő. (é.n.): Az értelem keresése. Irodalmi tanulmányok*. Franklin Társulat, 62–85. Bár Halász Gábor lényegében az elbeszélés megnövekedett, tendenciává s tudatos írói eljárásává vált önreflexivitását regisztrálja, amikor azt mondja: nem világság zajlik, hanem törvényszerű műfaji átrendeződés. A kalandregény-séma helyett a reflexió lett az uralkodó elbeszélői attitűd – de ezzel a regény lényegében saját alapformáját regenerálja, amennyiben a Lawrence Sterne-i, cervantesi, fieldingi alapformára megy vissza. Vagyis: szó sincs a műfaji jelleg elvesztéséről, sokkal inkább annak visszanyeréséről.

(8) Uo. 71.

(8) Szerb Antal (1981): Hétköznapiak és csodák. In: *Uő.: Gondolatok a könyvtárban*, III. kiadás, Magvető, Budapest. 477–644.

(10) „(...) mégpedig olyan csoda, amelyben már nem hisznek teljesen, amelynek propagandára van szüksége.” (Uo. 482.)

(11) Uo. 495–496.

(12) „Regényeiben újra értelmet nyernek, rehabilitálódnak azok a magasztos eszmeerők, amelyek korunkban olyannyira meggyöngültek: a primitív és töretlen hit, az áldozatos és csakugyan hegyeket mozgató szeretet és a tiszta, mély, szentimentalizmus által fel nem hígított, az ideák piramisán trónoló jóság. Mindaz a végső tisztaság és erkölcsi szépség, amelyet valamikor a Grál szimbolizált; a *Glastonbury Romance*-ban Powys visszatér ehhez az ősi nagyszerűség szimbólumához.” In: Szerb, 1981, 563.

(13) „A tizenharmadik század elején arról a vidékről támad föl megint, legalább a költészetben, a breton reváns-vágy századokat bújosos hőse, Arthur király, Geoffrey of Monmouth mesés brit történetében; a képződő mondák vonzásával ragadva magához Tristan és Gawayne, majd Lancelot mondáját s a bűvész Merlin jóval ősibb történetét, végül magát a világi költészet egyházi ellenszeréül költött Grált is, melynek láthatatlan edényében most már Arthur király tizenkét lovagja kergeti földön, tengeren Krisztus vérét, a tisztaszívűeknek megmutatkozót. Arthur király sírját a közhit már akkor Glastonburybe helyezte. (...) Powys is ebbe a völgybe rakta regényét. Szándékosan választott olyan helyet, ahol az újabb protestáns-kapitalista rétegek alatt még ott a kö-

zékpor; a középkor alatt ott a brit mondavilág s azon túl a barlanglakókig visszanyúló őstörténet. Glastonbury: a legteljesebb múltú folt Angliában. Nemcsak mert minden rétege megvan, hanem mert itt minden réteg jelen még.” In: Németh László (1973): *A Glastonbury Romance és a huszadik századi regény.* (1936) In: *úó.: Európai utas. Tanulmányok.* Magvető és Szépirodalmi, Budapest. 412.

(14) Uo. 416.

(15) M. Kundera (1992): *A regény művészete.* Európa, Budapest. 26.

(16) Németh L. (1968): Korrektúra után. In: *úó.: Kiadatlan tanulmányok.* Magvető, Budapest. 271. 272. Ugyanebben az írásában fejti ki, hogy szövegei egyetlen nézőpontnak, látásmódnak vannak alárendelve, még akkor is, ha formailag csak kivételes esetben van markírozva ez az egyközpontúság: „(...) én sosem váltom a koordináta-rendszert; bár az *Iszony* az egyetlen regényem, amelyet a főhős első személyben mond el, voltaképpen minden regényemet át lehetne ilyené írni, hisz események, alakok mind a főhőshöz viszonyulnak, az ő szemléletében jelennek meg.” (Uo. 270.)

(17) Uo. 292.

(18) Érzékelhető bizonyos küzdelem is az orvosi terminológiával, amely természetesen a biológikum részeként, fiziológiai struktúráként tudja megragadni a mentális működést. A regényíró szemszögéből viszont a nyelv oldaláról is le kell írni a jelenséget.

(19) Németh L. (1999): Freud és a pszichoanalízis. In: *úó.: A minőség forradalma. Kisebbségben.* I–IV. Püski K., Budapest. III. 1707.

(20) Uo. 1707.

(21) Uo.

(22) A Freud-tanulmány világosan rámutat, hogy Németh Lászlóra korántsem az ösztönélet koncepciója tett döntő hatást, hanem éppenséggel a freudi pszichoanalízis tudatkritikája: az a gondolat, hogy a tudat nemcsak hogy nem egynemű, hanem egyfelől nyelviileg konstituálódó, másfelől pedig nyelvtverető. („Ma, amikor Freud koncepcióját támadják és ünneplik, hadd vallok én szint a módszere mellett.” – uo. 1707.)

(23) Az „igazság” sem előre adott: „(...) hiszen a regény-robot kínjának egyetlen jutalma épp az a váratlan, ami az írás közben számunkra is meglepetésként merül föl belőle.” (Németh L.: *Az író és modelljei.* In: Németh, 1968, II. 289.)

(24) Németh László: Proust világa. In: Németh, 1992. I. 195.

(25) „Aki tudja, mi a valóság, az nem tudja, mi a valóság. Ez csak a szélmalom. De azt is biztosan tudja, hogy a szélmalom az igazi valósághoz mérhetetlenül közelebb áll, mint Richelieu valósága.” (Hamvas Béla: *Regényelméleti fragmentum* (1948). In: *úó.* [2002]: *Arkhai és más esszék.* (1934–1948) Medio, Budapest. 271.) A realitás-fogalom eme korrekciója nevében tesz különbséget Hamvas az individuum és a személy között: míg az első csak a kollektívum komplementer párja, azaz részlete, a második magában hordozza a közösséget, ezért az üdvtörténet alanya: „A regény ontológiai koncepciója, hogy az emberi világban az igazsághordozó már nem a közösség, hanem a személy.” (Uo. 287.)

(26) Formalista gondolat, hogy a regény ismeretlennek tételezi a világot, a tárgy „megláttatására”, nem pedig „felismertetésére” orientálódik. Vö.: Sklovszkij, Viktor (1963): *Az angol klasszikus regény.* In: *úó.: A széppróza. Vélemények és fejtegetések.* (Ford. Lányi Sarolta) Gondolat, Budapest. 233–341.)

(27) A formalista elbeszéléseleméletet opponáló Bahtyin (a regény mint a soknyelvűség műfajának bevezetésével) nem a megláttatásra, hanem – a megnyilatkozás elsőbbségéből adódóan – a kifejezés révén történő megértés újjaalakulására teszi a hangsúlyt: „A parodisztikus-travesztív formák egy igen fontos – mondhatni: döntő – vonatkozásban készítettek elő a regényt. Megszabadították a tárgyat a nyelvtől, melybe a tárgy úgy belegabalyodott, mint valami hálóba; főlészámolták a mítosz hatalmi monopóliumát a nyelv fölött; kiragadták a tudatot a direkt nyelv hatalmából, szétzúzták a tudat süket bezártságát saját nyelvébe, saját szóhasználatába. Kialakult tehát az a távolság a nyelv és a valóság között, amely szükségyszerű előfeltétele minden valóban realista nyelvi forma létrehozásának.” (Bahtyin, Mihail M. [1976]: *A regény nyelv előtörténetéhez.* In: *úó.: A szó esztétikája.* [Válogatta és fordította Könczöl Csaba] Gondolat, Budapest. 237.)

(28) Kovács Árpád cselekvéseméleti koncepciója a jelképző alanyiség és a cselekvés összefűzöttsége felől tárgyalja újra a regény műfaji formájának kérdését: „A cselekvés tárgyait vizsgálva, láthatjuk: (...) a tárgyat Don Quijotének a személyes megnyilatkozás és cselekvés szférájába kell bevonnia, a cselekvés révén át kell alakítania, így adva vissza a különböző beszédmódok által különbözőképpen reprezentált tény, tehát a képzetek által megmásított dolog fakticitását.” (Kovács Árpád [2004]: *Úton a regény diszkurzív elmélete felé.* In: *úó.: Diszkurzív poétika.* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 305.)

(29) „A valóság és a szimbólum közötti bármiféle közvetlen vagy közvetett azonosság látszatát is ki kell irtani, a kettő közötti feszültséget a legnagyobb mértékben fel kell fokozni, ahhoz, hogy éppen e feszültségben láthatóvá válhasson a szimbolikus kifejezés sajátos teljesítménye és minden más szimbolikus forma tartalma.” (E. Cassirer [1975]: *A szimbolikus formák filozófiájából.* In: *A jel tudománya.* Válogatta és a bevezető tanulmányt írta Horányi Özséb és Szépe György. Gondolat, Budapest. 125.)

(30) A regényből idézett részletek forrása itt és a továbbiakban: Németh László (1971): *Bűn – Iszony.* Budapest, Magvető–Szépirodalmi. 337–691. Az oldalszámokat az idézett részletek után zárójelben adjuk meg.

(31) A regény világához tartozó vagy ahhoz közel álló nők tulajdonsága is ez: az idős Takaróné: „(...) különben a nagygazdának zsirja is ott volt a lapockáján. S mégis egészen más volt. Nemcsak a nagysága; hogy egy fél

fejfel nagyobb volt, mint az ura meg a fia. Volt benne valami méltóság.” (437.). Terus esetében a háj a nőiség külső attribútumával van összekapcsolva: „[...] a doktor vagy az öreg jegyző, [...] – nem tudni: élvezetből-e, vagy hogy kicsüfölgék – kétértelmű dolgokat súgtak a fülébe, amitől neki elragadtatott hálával kellett a mellét rázni.” (360.); „Az a krumpolis palacsinta fordulatot jelent bizonyos bűnözők életében. Én legalább egy idő óta azt, hogy „végzetes”, úgy mondom, hogy krumpolipalacsintás. – Csak azt tudnám, kik lehetnek azok a bűnözők – bőffente közbe Terus, akit Sanyi és anya közt a *zsír kacagó rázkódása* s az úrilányfegyelem állandó vibrálásban tartott.” (366.) (Kiemelések tőlem – Sz. K.)

(32) „Neked nagyon sok jó tulajdonságod van, de ezek közt a logika nem a legerősebb. Nem tudtam, mit válaszoljak erre a zsíros fölényességre.” (544. Kiemelés tőlem – Sz. K.)

(33) Az iszonyodik az alaptő visszaható alakjából (iszamodik) keletkezett, az iszonyú melléknévi forma pedig az iszamó alak származéka. (*A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* II. Akadémiai, Budapest. [1970])

(34) Az iszamik szót hangutánzó eredetűnek tartja (a csúszás, siklás, surranás által keltett hangeffektust rekonstruálva a szóban), míg az iszap szót szláv alakokból eredeztetni (isüptüni. In: 'homokos'; jesepe = 'homok- vagy kavicszátony folyókanyarban vagy folyótorkolatban'). (Uo.) Az iszap és az iszony közti jelentéskapcsolatot azonban megerősíti a szöveg, amikor Sanyi állandó attribútumai, a nedvesség és az érzékenység közé kapcsolja be. A Cencre menekült Nelli óvakodik a visszatéréstől: „(...) akkor az az érzelmes, forgogó iszap megint csak lehúz.” (603.)

(35) Németh László cselekmény- és alakformálását jelentős mértékben meghatározza az a kollízió, hogy a hős mintegy képtelen egységes történetté rendezni életének eseményeit, lévén, hogy cselekvései tisztán formálisak voltak, nélkülöztek mindenfajta egzisztenciális beágyazottságot, ezért alanyuktól lényegében idegenek is maradnak. Kurátor Zsófi lehet a példa, akinek regénybeli története voltaképp azzal kezdődik, hogy szünetes benne életének története: elszigetelt emlékképei házasságáról férje halálakor nem állnak össze benne egységes történetté, vagy hézagosan emlékszik, vagy nem is tud emlékezni („sokszor még az ura arcvonásait sem bírta viszáldéznai. Ilyenkor hátalátnnak és gonosznak érezte magát, s az esze belefáradt az erőltetésbe”). Nemeth L. (1980): Gyász. In: Uő.: *Negyven év. Horváthné meghal. Gyász. Szépirod.*, Budapest. 441–442.)

(36) Keresztneve, az Endre (az András variánsa) jelentése szerint a férfiideált jelöli meg az apában, vö.: andreasz (gör.): 'férfi, férfias' – ezt a jelentést Nelli az uralkodással, de elsősorban az önuralommal hozza elsősorban összefüggésbe. A Szeréna név is viselője domináns ismérvt jelöli belső formájában: serenus (lat.): 'derűs, vidám'. (Vö.: „Nem gyöngéd, nem meleg, semmi női fölbuzdulás, érzékenyedés nem volt benne, mégis szívet vidámitó” – 607.)

(37) Vö.: Héraklész nap-hérosz szarvas alakjában üldözi Artemisz hold-istennőt.

(38) Lényegében ebből az eredetileg fantomszerűen elképzelt ösztön-hatalomból keletkezik a Sanyi körüli kollektív mítosz, amely ellenállhatatlan férfiúi vonzerejét hivatott megerősíteni és léteztetni.

(39) Vö.: Sanyi: „Előbb elhiszem, hogy a hold lejön paráználkodni, mint az én feleségemhez valaki hozzáérjen.” (593.)

(40) Artemisz és totemállata, a (vadászok által üldözött) szarvasüő között azonosság viszony van, de Artemisnek megfelelője lehet a két szarvszerű holdsarlóval a fején ábrázolt Hecaté, az utóbbinak pedig – nevének jelentése folytán – Ió ['hold'], akit gyakorta tehénként ábrázoltak, melynek szarvai a hold alakmái. Ió több ábrázolata is szarvakat viselő hajadont formáz. A szarvasüő (illetve az ennek megfelelő Io-mítosz a világot átbolygató, üldözött tehénről) lunáris mítosz alkot, amelynek alapszűszjét a szarvasüő követése, folyón vagy tengeren való átkelés, majd a boldogok szigetén Artemiszszel való egyesülés alkotja. (Berze Nagy János [1927]: A csodaszarvas mondája I. In: *Ethnographia*. 65–80. A Hold és a szarv kapcsolatáról ld: *Ókori Lexikon I–IV* [Szerk. Pecz Vilmos] Franklin-Társulat, 1902. ill. Budapest, 1985. II. 981–982.)

(41) Az apa holtteste: „ártalmatlan test” – a kollektív mítosszá növesztett, erotikus vonzerővel felruházott test ellenpárja, egyben azonban megfelelője is, lévén, hogy mindkettő jelentéstelen, ebben az értelemben „puszta” test.

(42) S a szándék megszületését az iszonyodás érzésének kifejtése előzi meg: „...akkor az az érzelmes, fortyogó iszap megint csak lehúz.” (603.)

(43) „Az ilyen kitérészek megtanították Sanyit, hogy nem sokat nyert a győzelmével. S a baj az volt, hogy most már én is rákaptam a veszekedés édességére. Az borzasztó, hogy az embernek a durvaság, az esztelen beszéd, nemcsak a vádolás, de még a ráfogás is könnyebb, igen: majdnem hogy élvezet lehet. Azt, ami benned van, nem mondhatod ki: találsz hát ezer ürügyet, hogy kimondhass valamit. Az iszony is olyan, mint a büntudat. Az ember nem árulhatja el egyszerre, hogy ölt, el kell hát árulnia ezerszer. Sőt azt kell mondanom – hisz mind a kettőt megpróbáltam –, hogy az iszony, ha megvallásába egyszer belekóstolt az ember, még mohóbb, mint a bűn. Azért-e, mert a bűn mögöttünk van s az idő is emészti, míg a gyűlölet maga táplálja magát? Vagy mert nem korlátozza a félelem? Ó börtönfalakat ostromol: az igazságtalanságot nem magában érzi, körülötte.” (598–599. Kiemelések tőlem – Sz. K.)

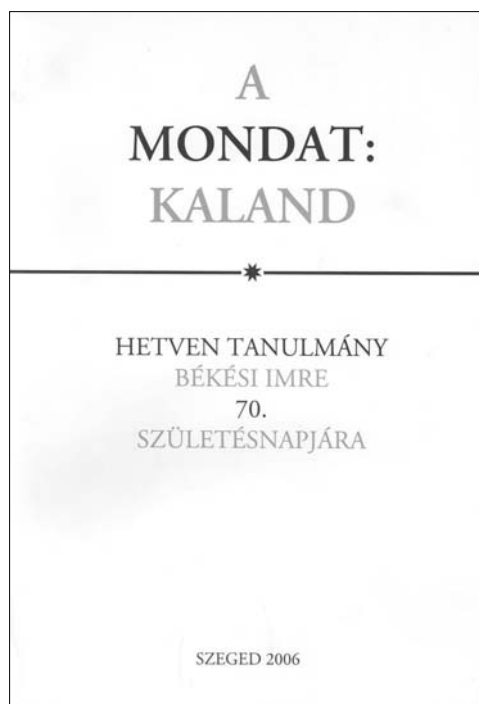
(44) Ehelyütt megkockáztatható talán egy kísérlet a Takaró név magyarázatára. Sanyi lénye – mint az „igazság”, azaz értelem nélküli világ reprezentánsa – elfedi, eltakarja Nellit s Nelli elől a világot. Terus – mint Sanyi legfőbb és odaadó segítője – nevében is „ter(it)” hangalakot viseli, mint szabó-, illetve varrónó, egyértelműen a textíliákkal áll kapcsolatban. Mint varrónó – „természetes” pletykahordó is („úrilány-varrónó” – vö. 360., azaz funkciója nem a varrás, elsősorban társaságával, társalgásával van jelen a közösségben. A textíliák Terus

esetében a beszéd metaforáit alkotják: „Tegnap egész nap rólad kellett beszélnem – oldotta meg melle titkán a zsinórt.” (360–361.) Terus élettere a későbbiekben a legteljesebb hiányokkal telített, jóformán teljesen lepusztult térként jelenik meg (házukat az élettelen és lélektelenség minősíti: „kiszáradt”, „üres spárgán játszott, mint gazdátlan húron, a szél”, „az ajtóról letört vagy ellopták a névjegy tartót”, Lenke néni „tehetetlenül haldokolt a szétdobott szabások, a vedlő próbababa s az el nem mosogatott edények közt a karosszékében” (575.). Mondhatjuk: ez az abszolút léthiány világa, a Terus személyében képviselt (eltakart?) világ feltárul – mint üres, értelem nélküli élet.

(45) „A házasságom tébolya nézett rám ebből a kéjesen hajló, ide nem illő, pökhendi bútorból.” (581.)

(46) Nellit szinte jobban vonzza a tárgyak hiánya, mint megléte, s ez érthető, hisz létrehozásukban, nem használatukban érdekelt. Amikor Sanyi elherdálja a vagyont, Nelli szinte a szegénységből merít erőt, mindent önmagából akar újjáteremteni, s lényegében örül a lehetőségnek, kétségbe csak akkor esik, amikor rájön, hogy erőfeszítése értelmetlen.

(47) A tanulmány a Nemzeti Kulturális Alap alkotói ösztöndíja keretében jött létre.



*A JGYF Kiadó könyveiből*

## Fiktív vallomás és szövegműködés

### Dosztojevszkij: 'Ördögök'

„Mellesleg megjegyzem: Heine azt állítja, hogy hiteles önéletrajz szinte elképzelhetetlen, mert az ember minden bizonytalansággal összevissza hazudozik magamagáról. Véleménye szerint például Rousseau a vallomásaiban feltétlenül hazudott egy csomót a maga rovására, mégpedig szántsándékkal, hiúságból hazudott. Meggyőződésem, hogy Heine-nek igaza van; nagyon jól tudom, hogy néha az ember már csak hiúságból is valóságos bűncselekményekkel rágalmozza meg magát, sőt, azt is nagyon jól tudom, milyenfajta lehet az a hiúság” (1)

*A vallomásos elbeszélés különös világossággal mutat rá a nyelvi működés ama sajátosságára, hogy nem vonható éles határ a reprezentációs (leíró, megjelenítő) nyelvi funkció és a fikcióteremtő potencialitás között.*

Dosztojevszkij a regényeiben gyakran él olyan megnyilatkozásformákkal és műfajokkal, melyekben a nyelv diszkurzív performanciája és tropológiai működése szolgál a narráció kiindulópontjával: ilyen műfajformák a levél, a feljegyzés és a vallomás. Jelen tanulmányban a vallomásos nyelvhasználat irodalmi, szövegképző aktivitását az 'Ördögök' egy kitüntetett részlete alapján igyekszünk feltárni.

Az orosz filológia, textológia és poétika régi kérdése a cenzúra által kihúzott regényrészlet, „Sztavrogin gyónásának” eredetisége, valamint regénybeli szervesülése. A fikcionalitás és a dokumentaritás problémája ez esetben nem csupán a regény fikcionális világán belüli interpretációs problémaként jelenik meg, de a szöveg poétikai olvashatóságának határait feszegeti. Miután az orosz cenzor, Katkov nem engedélyezte a 'Tyihonnál' című fejezet publikálását a Russzkij Vesztnyik című folyóiratban (e fejezet része a gyónás), Dosztojevszkij igyekezett átalakítani a szöveget, amiről a moszkvai korrektúrába tett jelei és megjegyzései tanúskodnak (egyik levelében négy tervet emleget az átalakítással kapcsolatban). A regény könyv formátumú kiadásánál az író már nem tett kísérletet rá, hogy a gyónást visszahelyezze az eredeti szövegbe, egyes álláspontok szerint azért nem, mert időközben módosított a regényszövegen, összhangban a fejezet kiesésével. Ennek kapcsán kérdésessé vált, hogy melyik szövegváltozatot tekinthetjük „véglegesnek”. A számos (tíz-nél is több) textuális variáns mellett ugyanis alapvetően két szöveg áll rendelkezésünkre: az egyik a már említett moszkvai korrektúra, a másik az özvegy, Anna Grigorjevna töredékes formában fennmaradt másolata egy olyan kéziratról, amelyben Dosztojevszkij tovább dolgozott a fejezeten, de amelynek eredetije soha nem került elő. (Ezt a „pétervári-nak” nevezett szöveget először 1922-ben publikálta V. Komarovics). Tanulmányában Alfred Bem arra a nyugtalanító következtetésre jut, hogy a 'Tyihonnál' című fejezetnek lényegében nincs olyan szövegváltozata, amelyet Dosztojevszkij végleges szövegének tekinthetnénk, s ez az álláspont tükröződik az 1975-ös orosz kritikai kiadás kommentárjaiban is. A két szövegváltozat ugyanakkor jelentős pontokon ellentmond egymásnak, épp a tett valódiságának vagy kigondoltságának tekintetében, s ez lehetőséget nyújtott az értelmezőknek arra, hogy a gyónást homlokegyenest ellenkező módon értékeljék. (2)

Mint ismeretes, Sztavrogin röpirat formájában kinyomtatott gyónását, az ún. dokumentumot elviszi Tyihon sztarecnak, s ebben több kisebb-nagyobb bűn megvallása mellett nyilvánosságra hozza Marja Tyimoféjavnával, a sánta lánnyal (Hromonozska) kötött házasságát, valamint „szörnyű bűnét”, egy kislány, Matrjosa megrontásának és öngyilkosságba kergetésének történetét. A regényben expliciten megjelenik a beszédaktus nevének megkettőződése egyfelől „öszinte vallomásra” [čnd’îâl äü], melyet a publikumnak szánt röpirat képvisel, másfelől a „titok feltárására” [î ñed’îâl í č í], amely a Tyihonnal folytatott dialógus során aktualizálódik. A dokumentum egy álom elbeszélésével, *Claude Lorrain* ‚Acis és Galathea’ című festményének álombeli víziójával zárul.

„Ez a görög szigetvilág egy kis szeglete; szelíd, kék hullámok, szigetek és sziklák, virágzó partvidék, varázslatos táj a távolban, hívogatóan lenyugvó nap – szavakkal nem is lehet leírni. Az emlékezet ezt tartja az európai emberiség bölcsőjének, itt játszódtak le a mitológia első jelenetei, ez a földi paradicsom... Itt nagyszerű emberek éltek. Boldogok és ártatlanok voltak keltükben-fektükben; a ligeteket az ő víg dalaik töltötték meg, túláradó őserőjüket szerelemre és gyermeteg örömeire pazarolták. A nap e pompás fiaiban gyönyörködve öntötte el sugaraival a tengert és ezeket a szigeteket. Csodás álom, fenséges tévedés!” (535) (3)

A fikció szerint három különböző idősikban játszódó eseményről van szó: a kislány története a régmúltat képviseli, a németországi utazás során látott álom a múltat, míg a Tyihonnal folytatott beszélgetés a jelent. A három idősíkot azonban nem temporális struktúráként, hanem három különböző nyelven artikulálódó megnyilatkozásként fogjuk fel. A Matrjosa-történet és az álom nyelvének különbségére már korán felfigyelt a kritikai irodalom: míg a kislány megrontásának elbeszélését megjelenítő részt szóismétlések, grammatikai és stilisztikai hibák, sőt – a regényi elbeszélő fikciója szerint – helyesírási hibák is tarkítják (ezeket a krónikás-elbeszélő „kijavította”), az aranykor-vízió elbeszélése magasan szervezett, a próza ritmusától eltérő ritmust realizáló nyelven fogalmazódik meg. (4) A nyelvi működés kettéosztottsága poétikai funkciót hordoz. Az álom elbeszélése nem illeszkedik a szöveg vallomásos intencionalitásába: az álom – „szöveg a szövegben”, egyszersmind „szöveg a szövegért”, mely a gyónás szempontjából nem közöl új információt, hanem olyan képnyelvként működik a vallomásban, melyben a dokumentum első felének nyelve – a cselekvő tudat nyelve – tükröződik. Ebben a vallomásos narratívában tehát a szöveg koherenciáját (olvashatóságát) nem az életrajzi összefüggések, s nem is az oksági viszonyok, hanem a nyelvek összjátéka határozza meg. A jelentés ekképp nem a referencializálhatóság felől, hanem az egyik nyelvről a másik nyelvre történő fordításként, szemantikai transzkripcióként ragadható meg. Tyihon, a dokumentum első befogadója voltaképp egy ilyen fordítást elvégző „modell-olvasóként” fogható fel. Emellett a beszédaktust – a Tyihonnal folytatott dialógust – prezentáló szöveget is úgy foghatjuk fel, mint valamely nyelvet, amelyben a vallomástevő tudat nyelvének interpretációja zajlik (nyelv a nyelvről).

*Az orosz filológia, textológia és poétika régi kérdése a cenzúra által kihúzott regényrészlet, „Sztavrogin gyónásának” eredetisége, valamint regénybeli szerkesztése. A fikcionalitás és a dokumentaritás problémája ez esetben nem csupán a regény fikcionális világán belüli interpretációs problémaként jelenik meg, de a szöveg poétikai olvashatóságának határait feszegeti. Miután az orosz cenzor, Katkov nem engedélyezte a ‚Tyihonnál’ című fejezet publikálását a Russzkij Vesztnyik című folyóiratban (e fejezet része a gyónás), Dosztojevszkij igyekezett átalakítani a szöveget, amiről a moszkvai korrektúrába tett jelei és megjegyzései tanúskodnak (egyik levelében négy tervet emleget az átalakítással kapcsolatban).*

A dokumentum „első nyelvére” jellemző alulretorizáltságot Tyihon szándékos önrágalmazásként értelmezi: „Ön mintha szándékosabban durvábbnak akarná mutatni magát, mint ahogy szíve óhajtaná...” (540). A dokumentum valóban számos ponton azt a benyomást kelti, hogy a dilettáns elbeszélő személytelenné torzított beszédmódja a maszkköltés eszköze. Az önrágalmazás/önvád – akár kihívásként, akár a hiúságban való tetszelgésneként, akár etikai maximalizmusént értékeljük – retorikus viszonyt vezet be az én önmagához való viszonyába, s az öntételező alany (a fenomenológiai szubjektum, a reflexió alanya) végső öffelelősségének idealizmusát leplezi. (5) A nyelvnek ez a retorikai igénye felelős a dokumentaritás látszatáért. Valójában itt olyan nyelvi működésről van szó, amely referenciaként tünteti fel magát: a cselekvés nem önmagában, hanem a maga „hogyan-jában”, valamiként adott, ez mutatkozik meg az elbeszélésmódban. Nem véletlen, hogy Tyihon nem a verifikálhatatlan, éppen ezért eldönthetetlen „igazságtartalomra” kérdez rá, hanem a formát, a stílust, azaz épp e nyelvi-retorikai működésmódot teszi szóvá:

„Röpiratának némely részét súlyosbítja a stílus; mintha gyönyörködne a pszichológiájában, és megragadna minden apróságot csak azért, hogy meghökkentse az olvasót érzéketlenségével, ami pedig nincs is önben.” (540). „Ennek a nagy gyónásnak már a formájában is van valami nevelés. (...) Agyonüti a silányság...” (543–44)

A kinyomtatott vallomást ezért a dosztojevszkiji „arcrongálás” kitüntetett példájaként értékelhetjük (6), mely összhangban áll a betű általános kompromittálódásával a regényben. (7)

Az önrágalmazás ugyanakkor egy másik, rejtett intenciót leplez a szövegben. Tyihon ezt is szóvá teszi: „Tehát ez a dokumentum egyenest egy halálosan megsebzett szív szűkségletéből fakad... jól értem?” (540) Tyihon kérdése mintegy megkettőzi a dokumentumot arra, amit mond, és arra, amiről beszél. Míg előbbi a szöveg funkciójával tart kapcsolatot, utóbbi a szöveg témájával. Épp ez a rejtőző szövegtéma manifesztálódik az álom elbeszélő szövegben. Az álom – *Lotman* kifejezésével élve – „szemiotikai ablaként” működik, amely utat nyit a rejtett intenció számára, ám az álom által teremtett valóság értelme a „dokumentumban” kifejtetlen marad: „...nem tudom, mit is álmodtam tulajdonképpen...” (536). A kifejtés a Tyihonnal folytatott dialógus szövegében artikulálódik. Mindez arra utal, hogy vallomás és önábrázolás helyett önrételemzésről van szó; azaz itt is érvényes, hogy a „megjelenített nem valami eleve adott dolog, hanem egy még nem létező dologhoz való eljutás.” (8)

### Sztavrogin vallomása mint intertextuális tér

E rejtett intenció értelmének kifejtéséhez alaposabban szemügyre kell vennünk Sztavrogin gyónását. A retorikai működés által teremtett betűmaszk, a durva stílus ugyanis olyan eszköz, amely a megformálás irodalmiasságát hivatott elrejtetni (vö. az elbeszélő megjegyzésével, miszerint a gyónás szerzője „egyáltalán nem irodalmár” – az irodalmár orosz megfelelője literátor, a latin littera ’betű’ jelentésű szóból). Matrjosa alakjának irodalmiasságát a szövegben különböző jegyek erősítik fel: így például a lopás tárgya, a „tollkés”, mely az írást konnotálja, valamint a „papírüzlet”, ahol az eladó fényképek közül választja ki Sztavrogin a kislányra hasonlító képet. Az önfikciósítás teatralitását és irodalmiasságát markirozza Tyihon íróasztala, a könyvtárát gazdagító, ám a szerzetesi cellába nem illő „színpadi szerzemények és regények”, valamint egy könyv, amely „a legutóbbi háború körülményeinek terjedelmes és tehetséges taglalása volt, egyébként nem annyira katonai, mint inkább tisztán irodalmi tekintetben.” (514.) A dokumentum szövegében ezen túlmenően konkrét irodalmi utalások is feltűnnek. Az egyik a rousseau-i „Vallomások” közismert szöveg helyét, a Marion-epizódot idézi. Annak a cselédlánynak a történetéről van



szó, akit *Rousseau* a rózsaszín-ezüst szalag ellopásával vádol meg. (9) A kapcsolatot a „diabolikuság” motívuma, a lopással való megvádolás (ott a szalag, itt a tollkés ellopása), az „ártatlanság meggyalázása”, valamint az álomban megjelenő lány-alak teremt meg (a Marion és a Matrjosa név között fennálló fonikus parallelizmus könnyen érzékelhető, de a két név között közvetít Marja Tyimofejevna figurája is):

„...nekem csak ez az egy kép kibírhatatlan – ahogy ott áll a küszöbön, és felemelt kicsiny öklével engem fenyeget –, csak az akkori külseje, csak az az akkori egy perc, csak az a szemrehányó bólogtatás...(...) azóta majdnem mindennap megjelenik előttem (...) életemnek egyetlen emléke sem kelt bennem semmi effélést...” stb. (537)

Vö. *Rousseau*-nál:

„Ez a kegyetlen emlék gyakran megzavar, s annyira felzaklat, hogy álmatlan éjszakáimon megjelenik a szegény lány, és szememre hányja bűnömöt, mintha csak tegnap követtem volna el.” (10)

A lánnyal szemben elkövetett cselekedet miatt érzett önvád mintegy személyes jellel változtatja Mariont *Rousseau* számára. S mivel a ‚Vallomások’ szövege az önvádtól való szabadulás igényéből születik, Marion egy új szubjektivitás – a „tettnek alávetett”, a krízisben fogant alanyiség, a szövegszobjektum – születésének generátorává válik. (11) *Rousseau*-t idézi még a lopás és az álmodozás kapcsolata is („...bizonyára azért, hogy elvonjam magamat a szakadatlan ábrándozástól [...], lopást követtem el a panzióban.” (525.), csakúgy, mint a vallomás modalitása (a „kihívás” gesztusa, az önmaga-számaravaló én szembehelyezkedése a társadalom gyűlöletével stb.). A legbeszédesebb azonban maga a tény, hogy a sztavrogini dokumentumban megemlíthetnek a ‚Vallomások’, s előbukkan a tizenhatodik év motívuma: „Tizenhat éves koromig különös mértéktelenséggel adtam át magam annak a bűnnek, amelyet *Rousseau* megvallott.” (12) A ‚Vallomások’ Marion-epizódja így pretextus formáját ölti a dokumentum szövegében, ami azt sugallja, hogy a gyónás sokkal inkább az irodalmi diskurzus performatív teljesítményeként, semmint egy „referenciális bűn” feltárásaként értelmezhető.

Sztavroginnak az önrágalmazás felvetésére adott válasza („őszintén írtam”) egyúttal közvetlen utalást hordoz a *Rousseau*-értelmezés oroszországi kánonjára, *Nyikolaj Karamzin* *Rousseau*-olvasatára. (13) Ez a tény egy másik szöveget nyit meg a poétikai olvasás számára: *Karamzin* szentimentális elbeszélését, a ‚Szegény Liza’ című művet. A félenken mosolygó Matrjosa alakjegyei láthatóan idézik a félenk Lizát; közös attribútumuk a csöndesség, mely a ‚szelíd’, a ‚halk’ és a ‚gyermeki’ jelentésben is aktualizálódik a szövegben. (14) A szövegszerű megegyezés a „bűn” felidézésekor különösen szembeötlő:

“...<Liza> este az ablak alatt ült, font, és halk hangon panaszos dalokat énekelt, de hirtelen felugrott és felkiáltott (...) A fiatal ismeretlen állt az ablak alatt.” (15)

Míg Sztavrogin gyónásában:

„Az ablakok nyitva voltak (...) Matrjosa a kis szobájukban egy zsámolyon, felém háttal ült, és egy tüvel szöszmötölt. Végül egyszer csak halkán, nagyon halkán énekelni kezdett; ez néha máskor is előfordult nála. (...) Felálltam és odalopóztam mögé (...) Összerezcent, először hirtelen megijedt, és felugrott.” (526.)

Ezek után nem váratlan, hogy Sztavrogin önábrázolásában a „szétszórt, nagyvilági életet élő” Eraszt attribútumai tűnnek fel: mindenekelőtt „megvető kéjsóvársága”, valamint „kápázatos nagyvilági mulatságai”. Sztavrogin kielégülést kereső „vadállati kéjsóvárságát” vö. azzal, hogy Eraszt „a maga kielégülését kereste a nagyvilági kedvtelésekben, de

gyakran nem találta”. Liza megjelenését a városban Eraszt jellegzetes gesztussal fogadja („elsápadt”), ami Dosztojevszkij regényében Sztavrogin nagy gyakorisággal ismétlődő alakjegye lesz.

A szerelmi tematika Karamzin művében egyfajta kifejezési módként jelenik meg, amelyben az én hiánya és az én-ideál utáni vágy nyelvileg artikulálódhat. S itt rábukkanhatunk a sztavrogini aranykor-álom egyik irodalmi forrására: Liza és a pásztori világ ugyanis az én világához való hozzáférés imaginárius terével azonosul Eraszt számára, mintegy a „másik Eraszt” birtokbavételét jelenti. (16) Hasonló módon, a „pásztori” Liza számára is a másik tükrében megszülető én ígértét hordozza: ő pásztorként, pásztori álruhában szeretné látni Erasztot. (17) A pásztori ilyen módon az önmagánál-lét vágyának színpadra állításával kapcsolódik össze, azonban nem a boldogságot jelöli, hanem az ideális én-állapot ábrándként való felismerését. Eraszt és Liza a saját világukból való kilépés és visszatérés révén az önszemlélet lehetőségére tesznek szert, s ennek megfelelően a pusztulás az ’önreflexivitás születése’ jelentésben szemantizálódik a szövegben. Az önreflexivitás ugyanakkor nem teljesez ki az öngyilkosságot elkövető Lizában: Liza úgy veti magát a vízbe, mint egykor vetette – az eltűnő pásztor helyébe lépő – Eraszt ölelésébe. A végig nem mondott mondat az öngyilkosság elkövetésekor ezt a szótlán reflektálatlanságot jeleníti meg. Az én önmagára ébredése ezért csak Erasztban válhat teljessé, aki „élete végéig boldogtalan volt”, „nem tudott megvigasztalódní és önmagát tartotta Liza gyilkosának”. (18) V. Toporov szerint a Liza sírján megjelenő kereszt azt fejezi ki, hogy „a büntelen és ártatlan Liza halálában vétkes Eraszt” szenvedésével megváltotta bűnét. Talán nem tévedünk, ha ezt a keresztet a Sztavrogin nevében rejlő kereszt (gör. staurys) jelentéssel állítjuk párhuzamba. Ugyanakkor tekintetbe kell vennünk, hogy a „megváltást” a szöveg a történet elbeszélésével köti össze: a fikció szerint Eraszt maga beszél el a történetet a karamzini elbeszélőnek. Az elbeszélés ily módon funkcionálisan a vallomással, s egyúttal a szavak megtalálásával kerül kapcsolatba: az elveszett én-ideál, a románc (đ ĩ ě í) helyébe az én-ideál pusztulásának valós története (áüĕü) állítódik, amely a személyes narráció hatókörébe vonja a történet elbeszélését. (19)

Karamzin elbeszélése paradigmaképzővé vált az orosz irodalom aranykor-narratíváinak sorában. Erről tanúskodik a többi közt A. A. Delvig három évtizeddel később született idillje (1828), mely ‚Az aranykor vége’ címet viseli. (20) Delvig műve már explicit módon kihasználja a városból érkező csábító szerető és az ártatlan pásztorlány tragikus szerelmének karamzini toposzát. Számunkra különösen fontos, hogy Delvig feleleveníti a témához rendelt műfaji formát, az idillt, s az antik aranykori idillek jellegzetes metrumát, a hexametert. Ez az a metrum ugyanis, amely helyenként megjelenik Sztavrogin szövegében az aranykor álmanak verbális felidézésekor:

„(Nőñ) ěĕĕ đđĕđđíííííí ěĕĕ!”

„(... á đđđđđđđđ đđđđđđđđ đđđđđđđđ.” (21)

‘ — ∪ ∪ ’ — ∪ ∪ — —  
‘ — ∪ ∪ — —

### Szó és kép: imagináció, ikonicitás, jelképzés

A vallomásban megjelenő álom tehát olyan „anomália” a szövegben, amelyet *Riffaterre*-rel szólva az „intertextus nyomának” nevezhetünk. A ‚Vallomások’ és a ‚Szegény Liza’ megidézése a Matrjosa-történetben lényeges következményekkel jár a sztavrogini dokumentum poétikai olvashatóságára nézve. Egyrészt az egzisztenciális történetben megjelenő nyelvek egymásrahatása az irodalmi szövegek interferenciájaként transzfigurálódik, másrészt világossá válik, hogy a dokumentumot az önmegjelenítés és önrítelizés irodalmi formái felől kell olvasnunk. Harmadrészt arra hívja fel a figyelmet, hogy az aranykor-narratíva már az aranykor-vízió álombeli megjelenését megelőzően rejtett műfaji-textuális idézet formájában jelen van a Matrjosa-történet szövegében. Az arany-

kor álma voltaképp ennek a rejtettségnak az „el-nem-rejtettségre” fordítása, a referenciaként ábrázolt valóság szimbolikus referenciájának feltárása.

Az álom elbeszélése tehát az a pont a szövegben, ahol a valóság interpretációjáról átterünk a jelek interpretációjára. Ezzel egyidejűleg azonban egy másik irányú folyamatot is demonstrál, mégpedig a kép valósággá alakítását: „Hát ez a kép jelent meg álmomban, de nem mint kép, hanem mintha valóság volna.” (22) Az álombeli kép „mintha-valóságként” történő megnevezése (az orosz szövegben ezt a „se nem látomást, se nem valóságot” jelöli a áűëü szó), valamint a jelölők és a jelöltek helycseréje az álom és a valóság közti mezőben játékba hozza a jeleket. Ha tehát az álmot mint szövegműködést vesszük szemügyre, akkor azt mondhatjuk, hogy azt nem csupán látomásnak vagy pszichikai realitásnak kell tekintenünk, hanem a kreativitás gyűjtőpontjának; az álom egy lehetséges világ előállításának legfőbb generátora, egy olyan világgé, amelyben – Gordon Globus szavaival – a „jelentések általában újszerű, korábban össze nem kapcsolt elemekből álló készletet alkotnak...” (23) Az álom egy olyan világ teremtése, amelyben az én másképp lehet önmagával. Sztavrogin esetében ehhez nélkülözhetetlen a nyelv beavatkozása: a „mintha-valóság” a nyelv együttműködésével keletkezik. A kép és az álom mint a kép imaginációja közé ugyanis egy verbális elem is beékelődik, amikor Sztavrogin átnevezi a képet, mégpedig látszólag öntudatlanul: „...én mindig az Aranykornak neveztem, magam sem tudva, miért.” (24) (542) Azaz nem csupán a jelek és a jelölt valóságok közti határátlépésről van szó, hanem a kép és a szó közötti átjárás felnyílásáról. (25) A kép átnevezésével Sztavrogin egy új értelmi teret nyit meg s egyben szöveglétesítő aktust hajt végre: a „valóságként átélt látomás” szövege olyan személyes szöveg (26), amelyet egyik megjelölt forrásával (sem a Lorrain-képpel, sem az Aranykor-mítosszal) sem azonosíthatunk. Sztavrogin nyelvi beavatkozása az álombeli realitásba ezzel azonban nem ér véget, mivel a látomás felidézése közben újrannevezi a képet, s ezúttal értelmezi is:

„Csodás álom [n í i], fenséges tévedés! A leghihetlenebb ábránd [ë Í-ñf], amely csak valaha is létezett, de amelynek az egész emberiség odaadta minden erejét, amelyért mindent feláldozott, amelyért keresztéken és vesztőhelyeken haltak meg prófétái, amely nélkül nem akarnak élni, sőt meghalni sem tudnak a népek.” (536.)

Az álom ábrándnak, eltévelyedésnek nevezése a kép szavá, a valóság jellé alakításának újabb fázisa, s ne felejtjük, hogy éppen ez hozza mozgásba a kreatív (intertextuális-irodalmi) emlékezetet (hiszen Liza nevezi ábrándnak a pásztori képet). A szó azonban újraképpé válik, de a határátlépés aktusa ezúttal már tematikusan is jelölést nyer, mint az

*Az álom elbeszélése tehát az a pont a szövegben, ahol a valóság interpretációjáról átterünk a jelek interpretációjára. Ezzel egyidejűleg azonban egy másik irányú folyamatot is demonstrál, mégpedig a kép valósággá alakítását: „Hát ez a kép jelent meg álmomban, de nem mint kép, hanem mintha valóság volna.” Az álombeli kép „mintha-valóságként” történő megnevezése (az orosz szövegben ezt a „se nem látomást, se nem valóságot” jelöli a áűëü szó), valamint a jelölők és a jelöltek helycseréje az álom és a valóság közti mezőben játékba hozza a jeleket. Ha tehát az álmot mint szövegműködést vesszük szemügyre, akkor azt mondhatjuk, hogy azt nem csupán látomásnak vagy pszichikai realitásnak kell tekintenünk, hanem a kreativitás gyűjtőpontjának; az álom egy lehetséges világ előállításának legfőbb generátora.*

álomból való ébredés, illetve az álom visszaidézésének igyekezete: „Én hamar behunytam ismét a szememet, mintegy arra vágyva, hogy visszahozzam az elmúlt álmot...” (536). A határt a már említett ablak tematizálja, amely nem csupán a Matrjosa-történetet idézi fel, hanem a „Szegény Liza”-t is aktivizálja, s ily módon az intertextuális működés trópusává válik. Az ablakon keresztül betörő napsugár a szemem át mintegy behatol a látomás alanyába. Ez a határátlépés már a szubjektum-objektum különbségének megszüntetését implikálja, következménye pedig a szimbolikus referenciára utaló jel, a könnyek megjelenése. A „határon-lét” egy újabb kép életre hívásával zárul, amelynek megnevezése már nehézségeket okoz az elbeszélő számára: a határon egy „alakatlan alakot”, egy „kép nélküli képet” lát meg az álmodó, voltaképpen magát a ponttá sűrűsödött teret és időt [ę đ î ř ĺ=íř ĩ ñ ÷ęř], amelynek kezdetben nincs alakja, majd a „kis piros pókban” ölt alakot [íáđřç], s végül Matrjosa képében [íáđřç] manifesztálódik. A kép íáđřç-ként történő megnevezése egyértelműen az ‘ikon’ jelentést konnotálja az orosz nyelvi-kulturális tudatban, amit a kép megjelenésének módja is megerősít: az arc, a küszöb, az ablak, az emlékezés az ikon szemiotikai ekvivalensei. (27) Az ikon egy új realitásba vezet át a látomás alanyát, amely kívül áll a teremtett téren és időn: „éjszakáig ültem ott, az időről megfeledkezve, mozdulatlanul” – írja Sztavrogin.

A ponttól az alakig tartó utat ugyanakkor nem egy meglévő (transzcendens) realitásba való behatolásként kell értékelnünk, hanem egy új, korábban nem létező realitás – az értelem világának – kibontakozásaként. Ezzel magyarázható a Matrjosa-kép különleges helyzete: a kép hangsúlyozottan sem nem látomás, sem nem álom – de nem is ikon, legalább is nem a szó eredeti értelmében: „teremtett kép”, melyet a felfokozott ébrenlét állapotába kerülő szubjektum hív életre. A kép teremtett-voltához a szöveg ismét a nyelviséget kapcsolja, mivel a képnek kezdetben nincs alakja, de van neve: ę đ î ř ĺ=íř ĩ ñ ÷ęř, melynek jelentése ‘parányi, morzsányi, darabka’, ‘kis rész az egészből’, az egész jele. Ez utóbbi két szempontból is jelentős: egyfelől Sztavrogin a Matrjosa-képet úgy írja le, mint olyan részt, amely az egész helyén áll: „...nekem csak ez az egy kép kibíráhatatlan [...] csak az akkori egy perc, csak az a szemrehányó bólogatás...”. Másfelől a „parányi” mint jelző korábban Matrjosa alakjegyeként identifikálódott a szövegben, s hangalakilag is megidézi a lány nevét (*krosecsnij* ~ *Matrjosa*). Matrjosa képét ezért a szóból teremtett képként, a részből teremtett egészként, a névből teremtett valóságként értékelhetjük. A név mint trópus a jelentés legkisebb egységéig bontja le a világot, hogy azután önmagából újraépítse. Ezért mondhatjuk, hogy az álomszövegben a kép átnevezései (ęř đ ĩ ĺ=íř ĩ ñ ÷ęř > äüü > ÷äüü ä ĩ ĩ > éĹ=ñř > ę đ î ř ĺ=íř ĩ ñ ÷ęř > íáđřç Ěřđ ĩ ř ĺ) a nyelv aktuális használatba vételét prezentálják, s egyúttal a szubjektum aktív, teremtő, kreatív állapotba kerülését jelölik. (28)

Az álom, az ábránd és az emlékezés mint felfokozott érzékelés kapcsolata ugyanakkor a sánta lány, Hromonozska alakját idézi meg, aki szimbolikus szöveget hoz létre „tőba fulladt” kisgyermekéről. A kisgyermek Hromonozskánál láthatóan ugyanabban a pozícióban áll, mint Matrjosa Sztavrogin vallomásában:

„De hátha nem is volt gyermeked, és csak képzelődés az egész?” <– kérdezi Satov>. „Nehéz kérdést tettél fel Satuska (...) erre én nem mondok semmit, lehet, hogy csakugyan nem volt; szerintem te csak kíváncsiskodol; de én mégis szüntelenül siratom, utóvégre nem álomban láttam!” (177) (S. H. G. kiemelése)

A Hromonozska „bánata” és Sztavrogin „szent bánata” között teremtődő párhuzam azt sugallja, hogy Matrjosa történetét ugyancsak olyan álomszövegként kell olvasnunk, amelyben a cselekmény nem időbeli és oksági szerkezetek, hanem a nyelv figuratív működése alapján épül ki. Az elbeszélte eseménysor szimbolikus formaként jelenik meg, melyben az okságot és az időt (a képzeletbeli „fabula” részeit) a nyelv a trópusallal helyettesíti. A történet célja ezért nem egy már előzetesen adott valóság reprezentálása, hanem egy rejtett valóság feltárása. Kérdés azonban, miféle rejtett valóságot tár fel ez a történet?

A kérdés megválaszolásához Sztavrogin álom előtti nyelvét kell szemügyre vennünk. *Mihail Bahtyin* szerint az ember cselekvése a regényben mindig ideológiai megvilágítást nyer, mindig szorosan összefügg a szóval (még ha csupán egy potenciális szóval is), az ideológiai motívummal, s meghatározott ideológiai pozíciót nyilvánít ki. A hős cselekvésére, tettére azért van szükség a regényben, hogy a hős ideológiai pozíciója és szava föl-táruljon és próbára tétessen. (29) Sztavrogin fiktív vallomása esetében azonban a cselekvés ábrázolása és elbeszélése a beszélő saját nyelvének próbára tételét szolgálja: a vallomás azt a pontot ábrázolja (dramatizálja), ahol nyelv „cselekvésbe fordul” és behatol a létként értett valóságba. A cselekvés bűnként való elbeszélése révén a nyelv és a nyelvi tudat destrualása és átalakítása megy végbe: a Matrjosa elleni fiktív erőszak a saját ideologikus nyelv elleni „erőszak” ekvivalense.

Sztavrogin vallomás előtti nyelvről keveset tudunk, „svájci eszméiről” csak közvetett úton, Satov és Kirillov már átfomált ideologizmusán, illetve Sztjepan Trofimovics, a nevelő irodalmi és filozófiai műveltségének bemutatásán keresztül szerzünk tudomást. A vallomásban azonban fel kell figyelünk két – nyelven kívüli – kód „kibeszedésére”: az egyikről, a „szakadatlan ábrándozásról”, s annak álombeli megjelenítéséről már szót ejtettünk. Az aranykor ábrándját Sztavrogin számára a cselekményvilágban Svájc képviseli (tegyük hozzá: a Rousseau által elhagyott Svájc); ezt az eszményt kínálja fel Marja Tyimofejevnának, Lizának és Darjának is:

„Akar egész életén át velem élni, de innen nagyon messzire? Svájcban, ott a hegyek közt van egy hely. (...) Arról a helyről én se megyek el sehová életemben.” (335) „Hová utaznánk még ma? Valahová megint feltámadni? Nem, már elég volt a kísérletekből... (...) Mindig úgy rémlett, hogy egy olyan helyre vezet, ahol egy embermagyságú óriási pók lakik, és egész életünkön át azt fogjuk nézni, attól fogunk rettegni. Ezzel telik el kölcsönös szerelmünk.” (667) ( S.H.G. kiemelése)

Az aranykori álom és Sztavrogin svájci ábrándja között az életet felfaló pók képe teremt kapcsolatot, amely a „kis piros pókot” idézi a vallomás szövegéből. (30) A pók az aranykor-ideál pusztító voltát jeleníti meg; ebből a szempontból az aranykor-narratíva változatának tekinthetjük mind a kirillovi „örök harmóniát”, amely az emberiség (kollektívum) megváltására irányul, és Kirillov önpusztításával végződik, mind pedig az aranykori kollektivitás másik változatát, a sigaljovizmust is, amely a „fanatikus emberszeretet” jegyében százmillió fej levágásával kezdődik. Nem véletlenül ajánlja Verhovenszkij Sigaljovnak, hogy emigráljon Drezdába, amely „valóságos tárháza az úgynevezett műkincseknek; [...] no és végül van egy zsebkiadású saját Svájca – ez a költői ihlet végett szükséges...” (489).

Az „őseredeti ártatlanság” eszményének ábrándként és eltévelyedésként való azonosítása az álomban az első lépés a nyelv átalakítása felé vezető úton. (31) Az ideologikum forrásának azonosítása a „teremtett ikonban” megy végbe: a Matrjosa arcán feltűnő kétségbeesés a sigaljovi kétségbeesés képi ábrázolásának felel meg. (32) A kétségbeesés voltaképp az ideálját-vesztett én (az individuum) reménytelensége és rettegése az objektumként (idegenként) felfogott világtól, amely személytelen erőként ellene tör és megsemmisíti. Valójában innen, tehát a világgal szemben érzett idegenségből és félelemből fakad a másik nyelvi kód és viselkedésminta is, a világi közönyt a közöny-eszme rangjára emelő nihilizmus, a „minden mindegy” világa, amelyet mint betegséget Sztavrogin a vallomásában szintén magának tulajdonít [á í ě ĺ ç í ű đ ř á í ř ä ö ř ě ]. Míg a természet-eszme (ábránd) az űrt betöltő illúzió és a kollektívumba menekülés által kíván úrrá lenni a „sötét, alaktalan és értelmetlen örök erő” materialitásán, a közöny-eszme (nihilizmus) a tagadás és a démonizmusba menekülés révén teszi ugyanezt. A két nyelv egyúttal két esztétikai nyelvként is azonosítható: míg az ábránd (a sóvárgás) a szentimentalizmus, a közöny a byronizmus esztétikájának nyelvi holdudvarában született.

Az irodalmias beszédmód ideologizmusba fordulása ezért szintűgy mozgásba hozza az ördögöt: Sigaljov „szépérzékkal megáldott ember”, irodalomtanár, aki „verseket íro-

gat”. Itt válik jelentőssé az elbeszélő félmondata arról, hogy a sztavrogini dokumentum szerzője láthatóan nem irodalmár. Az irodalmias nyelv által vezérelt, irodalmi referenciákkal terhelt cselekvés elkövetésének megvallása az irodalmias beszédmód leküzdését szolgálja (az elszemélytelenített, kiüresített nyelvektől, a rousseau-izmustól, a byronizmustól, a „schillerkedéstől” (33) való megszabadulást). Az álom voltaképpen ezeknek a nyelveknek a vízióként való megjelenítése és megnevezése. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy nem általában az irodalom, hanem az úgynevezett esztétikai ideológia nyelveként szolgáló irodalmiasság tagadásáról és meghaladásáról van szó. Dosztojevszkij szövege az aranykor eszméjétől az aranykor irodalmi szövegeihez való odafordulásra hív fel, a használat (elhasználás) helyett az (újra)értelmezésre szólít fel. (34)

A vallomás szövege tehát a személylé válás útját képviseli a személytelenséggel – a kollektívizmussal, illetve az erőszak útján való megváltással és az irodalmi toposzokkal – szemben. (35) Ami Sztavrogin esetében nyelvi fikció tárgya, az a regény fiktív világában pusztulásként referencializálódik: a szereplők egyszerre a személytelen erőszak működtetői és – részben – áldozatai, ám valójában mindvégig saját nyelvük fogságában maradnak. A személytelenség a cselekményvilágban a végre irányultsággal és az örökös ismétlődéssel azonosul, míg a nyelv világában a jel értelemvilágának kimerevítését, lezárását, ideologémává alakítását jelenti. Nem véletlen, hogy Sigaljev végleges megoldásról beszél a földi paradicsom kapcsán, Satov Sztavrogin gondolatának a befejezését akarja hallani ama „csillapíthatatlan vágy” hevében, hogy „eljussunk a véghez”, s Kirillov is az idő kiiktatása révén kíván eljutni az örök harmóniába, míg Fegyka és Verhovenszkij végső megoldást kínál Sztavrogin számára Hromonozska meggyilkolásával.

A pusztá materialitássá merevített vagy tiszta referencialitásként felfogott jel imperszonalitásával a szó metaforikus működése és személyes értelemvilága állítható szembe. A Matrjosa-figurát ezért – Lotman kifejezésével – olyan „sokkoló hatású metaforának” tekinthetjük, amely a szövegben zajló metaforizáció kiindulópontja. Említettük, hogy a „csendesség” mint alakjegye a „gyermekiség” ekvivalense, amely Matrjosát szegény Liza alakjával kapcsolja össze: Matrjosa „halk énekében” pedig a mélabús „pásztori dal” idéződik fel. (36) Az elbeszélő nyelvében a „csendesség” azonban váratlanul a cselekvő alany jegyeként identifikálódik: „Csendesen leültem melléje a padlóra. (...) Megfogtam a kezét és csendesen megsókoztam...”. A továbbiakban a csendesség áttevődik a szituáció megjelölésére: „halotti csend volt”, s végül ismét a cselekvés modalitására: „csendesen kinyitottam az ajtót”. (531.) A ňčōī ‘csendes’ szó és származékai tehát a cselekvőt jelölik meg a cselekvés közben, miáltal a csendesség olyan jelentésként határozódik meg a szövegvilágban, mint amire a cselekvő szert tesz a Matrjosával való érintkezés során. Mindez a szubjektum-objektum szembenállás megszüntetését eredményezi a jel értelemvilágának határain belül. A metaforizáció folyamata a vallomásos beszédhelyzetet prezentáló narratív szövegben a csend (ňčōčē) szó újraaktivizálása révén folytatódik.

„<Sztavrogin>A csend térítette magához, és egyszeriben úgy tűnt neki, hogy Tyihon (Ňčōī ī) főleg mosollyal, szinte szégyenlősen lesüti a szemét.” (512) (S.H.G. kiemelése)

A Tyihon név tehát elsősorban nem etimológiai jelentésén keresztül (vö. Óý ÷ űī ‘szerecsés’, illetve ‘rátaláló’), hanem a vele homoním tyihij ‘csendes’ szóalak reszemantizációja felől értelmeződik a szövegben. A csendesség ily módon tulajdonnévként artikulálódik a beszédaktus során: Tyihon egyúttal „hallgatásával” és „suttogásával” realizálja a ‘csönd’ jelentést. A Ňčōī–ňčōčē szavak szemantikai izomorfiája értelemszerűen kívül áll a dokumentum szerzőjének (a regényalaknak) a nyelvi horizontján, ami arra utal, hogy itt az alanyiség új formájának megjelenésével van dolgunk: ez a szubjektivitás – a dokumentum szövegében konstruálódó beszédalanytól eltérően – a jelek konstitúcióján keresztül teremtődik. Törvényszerű, hogy a jel szerkezetének megbontása, hangalakjának új jelentéssel telítődése a jel emlékezetét is aktivizálja: ňčōčē lit. teišus ‘igazságos’,



olvasásával (or. d'í+řű 'nyomatás, sajtó, nyomda', stb.). A Jelenések Könyve vizuális konnotációi révén egyúttal a kép-szó átalakulás végpontját is kijelöli a szövegben. (42) Igen lényeges, hogy olyan látomásokról van szó, amelyek bár képszerűek, valójában nyelvi képek, trópusok, melyek a vég elrejtettségének megszüntetését, a jelentés „jelenlétvé tételét”, azaz felfedését, láttatását szolgálják

A „Jelenések Könyve”-ben szereplő „hétszarvú Bárány” trópusban – azaz a „megölt”, áldozattá vált Bárány alakmájában – egyúttal a Sztavrogin név újabb szimbolikus kontextusát fedezhetjük fel (Sztavrogin – *đîā* 'szarv'), amely ellentétben áll a szarv konvencionális ördögi attribútumként való értelmezésével. Sztavrogin öngyilkossága is ezt látszik megerősíteni: a „keskeny, szörnyen meredek falépcső”, a fény, a szeg, a kalapács a krisztusi áldozat szimbólumai. Ebből a szempontból igen érdekes *Szilárd Léna* megjegyzése, aki szerint az öngyilkoságnak azt a formáját, melyet Sztavrogin választ, az irodalmiasság elvetésére tett kísérletként értékelhetjük. „Sztavrogin olyan gyakran tart a kezében pisztolyt, és olyan sűrűn vesz részt párbajokban, hogy mindenképpen a pisztoly lenne számára a logikus megoldás. Dosztojevszkij mégsem emellett dönt, bizonyára azért, mert így a 19. századi démonikus hős sztereotípiáját erőltetné.” (43) Mindezek alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az öngyilkosság funkcionálisan a kihúzott vallomás szerepét veszi át a végső szövegben, amennyiben mindkettő ugyanazt a törekvést jeleníti meg. (44)

Az Apokalipszis mint 'felnyílás' ily módon a szóhoz való viszony átalakulását implikálja a regény értelemvilágában: a költőileg aktivizált a nyitott jel, amely az új teremtés ígéretét hordozza – ellentétben a hétköznapi/filozófiai/irodalmias beszéd során használatba vett jelekkel. Az ilyen költőileg aktivizált, személyessé tett jelek közegében bontakozhat ki az új realitás, a személyes megértés világa.

## Jegyzet

(1) Dosztojevszkij (1975): Feljegyzések az egérlyukból. Ford.: Makai Imre. In: uő: *A szelíd teremtés. Kisregények*. Európa, Budapest. 90.

(2) A „pétervári” és a „moszkvai” szövegvariánsok sorsáról és az ebből fakadó értelmezési lehetőségekről ld. R.N. Aicziéi (1922): *Čnd'ial'au Nřrādīāčīf' (ā nā'čē n'ē ēd'īčēčōčē «Alniā».) – Ęčnd'īnōd'īf' ēūnēū, āūd'.* I. *Đā* 139–162.; R. Ę. Ālē (2001): *Yāi ētōč' īādčřf' Nřrādīāčīf' = Čnēlēlāīāřīč'.* *Đčnūēr ī ēčnd'īnōd'īf'.* *Ęt nēār.* 111–157. A sztavrogin gyónás elidegeníthetetlen helyét a regényben Kovács Árpád a fejezet kitüntetett szűzsés funkciójával indokolja. Érveiből ugyanakkor kítűnik, hogy ő a „pétervári” szöveget tekintette mérvadónak. Vö. R. Ęi āř+ (1985): *Čřīđīāī l' lāčīnāī nōdōēnōd: āđđē, nč lē, đ'ial' nāīřīčē l' ā đ īē řī l' «Ālūū».* In: *Đēřī Āīnñīlānēīāi. Ęđūñ đ'īnčēčē čřīđř.* Tankönyvkiadó, Budapest. 230–276. A jelenetet – szűzsés funkciójától függetlenül – a Sztavrogin-alak legteljesebb artikulációjának tekintjük, s így a maga viszonylagos önállóságában, ugyanakkor a regény nyelvi-poétikai és textuális világának tükrében interpretáljuk.

(3) Az *Ördögök*ből származó idézeteket a következő magyar nyelvű kiadás alapján közöljük: Fjodor Mihajlovics Dosztojevszkij (1983): *Ördögök*. Ford.: Makai Imre. Európa, Budapest. Az idézet után zárójelben megtalálható szám a vonatkozó oldalszámot jelzi. Egy-egy esetben eltértünk a magyar szövegtől, s az orosz kritikai kiadás alapján kiigazítottuk. Vö.: Ę. Ę. Āīnñī lānēčē: *Đīē ī l' l' nāđřīč l' nī-čīlīčē ā 30-č nē řō.* *Ń.* 11–12. *Ęīčīāđřā, „ī řōř”,* 1974–75.

(4) Ę. Āđ īnñēřī (1925): *Nāčēčēnčēř Nřrādīāčīf'.* In: Uő: *Đ'īnčēř Āīnñīlānēīāi.* Ę. 125.

(5) Vö.: „Amikor közbeszúrom itt ezt az apróságot, azt akarom kétségtelenül bebizonyítani, hogy mennyire nyilvánvalóan birtokában voltam értelmi képességeimnek, tehát mindenért én vagyok a felelős.” (532.) „Ezt éppen azért iktatom ide, hogy *bizonyítsam*, mennyire tudok uralkodni emlékeimen, és *mennyire érzéketlenné váltam* velük szemben.” (534.) „De mindent keményebb szavakkal mondok el, hogy immár semmi se maradjon többé rejtve.” (523.) „...*egyedül én jelentem fel magamat*, és nem vádolt senki...” (538.) [Kiem. tőlem – S.H.G.]. A magyar fordításban nem szerepel az a szövegváltozat, ahol Sztavrogin mintegy listát készít bűneiről: „Egy asszonnyal még ennél csúnyábban jártam el, amitől az meghalt. Párbajban megöltem két ártatlan embert. Egyszer halálosan megsértettek, és nem álltam bosszút a kihívón. Egy embert szántszándékkal sikeresen megmérgeztem, de erről nem tud senki. (Ha kell, mindenről beszámolok)”. (612.) E paradox reflexivitás pusztító ereje Kirillov öngyilkosságaként bontakozik ki a szűzsében.

(6) A betűmaszk ily módon a hős arcán megjelenő álarc tematizálásaként fogható fel. Az *álarc* és az *arc* kettségét a szakirodalom a szubsztancia nélküli én-szerepekre széthulló személyiség problémájával hozza összefüggésbe. Vö. Szilárd Léna (2002): Dosztojevszkij. Az *Ördögök* és az analitikai pszichológia. In: uő: *Andrej*







(38) Órnéld: i.m. T. IV. 297. A *csók* és a *hallgatás* kapcsolata egyúttal Krisztus alakját előlegezi meg Iván poémájából, a Nagy Inkvizitortól. A két szó közös etimológiájára és poétikai működésére Dosztojevskijnél elsőként Kovács Árpád hívta fel a figyelmet *A Karamazov testvérekről* készített interpretációjában. Vö.: *Đídnířé ü ííl d'íál nñái áříćí. Đóřéćí. Āi āi ēü. Āíříí l'áñéćé*. Slavische Literaturen. Texte und Abhandlungen. Herausg. Von Wolf Schmid. Band 7. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien. Lang (1994) 76.

(39) A nyelv toponómiai működése által irányított jelentésképzés Tyihon és Sztavrogin alakjának részleges azonosítását hívja életre a szövegben. Ezt támasztja alá a sztarec betegségének megnevezése – *reuma*, ami Sztavrogin önmagával folytatott magányos küzdelmének attribútumaként szemantizálódik a történetben: Satov pofonjától Sztavroginnak „foghúsdaganata” [õ ě ĩ ű] támad, amely „nem múlt el egy teljes hétig, mert a beteg nem akarta fogadni az orvost, hanem megvárta, míg magától felfakad a kelés.” (264) A németből átvett Fluß szó eredeti jelentése ’reumatikus megbetegedés’, ’folyás’.

(40) Jezy Faryno szerint Sztavrogin tragédiája éppen az, hogy nem realizálja a nevében rejlő isteni Logosz jelentését, miáltal elveszíti annak lehetőségét, hogy felfedje a benne rejtőző isteni képmást. Ehelyett csupán a masköltés marad számára. Vö. *Óřđćí*: i.m. 137. A szöveg azonban ennek ellenkezőjéről győz meg minket. Helyhiány miatt csupán egyetlen példára szorítkozunk. A Satovtól kapott pofon után Sztavrogin „ugyanabban a pillanatban visszarántotta és a háta mögött *keresztbe tette a kezét* [ñĕđlññĕ đóĕó] (248). A gesztust az önmaga felett aratott győzelem tematizálása követi a narrátori beszédben: vö. a Nyikolaj név és a gör. Nikolaos > nike ’győzelem’ etimológiai kapcsolatával. A jelenet nyilvánvalóan a „Nyikolaj Sztavrogin” név szemantikai explikációja. A név szemantikájának kibomlása a szövegben tehát „próbatételként” jelenik meg az eseményvilágban. Ebből a szempontból Ryszard Przybylski állításával érthetünk egyet, aki szerint Sztavrogin „életét próbatételek sorozatává szervezte át, mely eljuttatta volna az önismerethez. A személye körül képződött mítoszoktól mentes tudáshoz.” Przybylski, i.m. 110.

(41) Derrida idézi André Chouraqui szöfejtését, aki szerint az „*apokalipszis* szónak sehol sem az az értelme, amivel később ruházták fel a franciában és más nyelveken: sehol sem jelent rettentő katasztrófát. Így az Apokalipszis mindenekelőtt kontempláció [...] vagy a látás útján történő inspiráció [...] itt Jesua, a Messiás feltárlása, felfedődése.” Jacques Derrida – Immanuel Kant (1993): *Minden dolgok vége*. Századvég-Gond, Budapest. 38.

(42) Azaz távolról sem arról van szó, hogy – mint azt egyes értelmezők állítják – „a *Jelenések Könyvéből* származó idézet a „langymeleg” Sztavrogin felett alkotott ítélet allegóriája. Sztavrogin soha nem volt olyan „forró”, mint a Tyihonnal folytatott dialógusban. A *Jelenések Könyve* egyébként sem az ítékezés, hanem az *átváltozás* gondolata miatt fontos Dosztojevskij számára. Vö. Fegyvánál: „Alekszej Nyilics, aki filozófus, sokszor magyarázott nekem az igaz Istenről, a teremtőről és az alkotóról, meg a világ teremtéséről, úgyszintén minden teremtmény és minden állat jövőendő sorsáról és átalakulásáról [đđl'íáđřćl'íće] a *Jelenések könyve* szerint.” (710).

(43) Szilárd, i.m. 36.

(44) Megjegyezzük, hogy a pisztollyal elkövetett öngyilkosság elsősorban Wertheret idézi, vagyis éppen azt a szentimentális kontextust, amelytől Sztavrogin eloldódni igyekszik. Vö. Tyihon szavaival: „...ön szegény, elveszett ifjú, még sohasem állt olyan közel egy újabb és még rettentőbb bűnhöz, mint ebben a pillanatban.”

(546) Werthernek azonban nincs büntudata, ezért nem tesz vallomást sem, azaz – Hamvas Béla szavaival – nem jut el a konfessionális stádiumba. Vö.: Hamvas Béla (1994): *Regényelméleti fragmentum*. Uő: *Arkhai és más esszék* (1948–1950). Media, Budapest.

## Egy mese és a romantikus kasztráció fogalma

*Hans Christian Andersen: 'Az útitárs'*

*'Az útitárs' ('Reisekammeraten') című Andersen-mese 1835-ben jelent meg először, a téma azonban régebben foglalkoztatta Andersent. 'Az útitárs' voltaképpen egy öt évvel korábban keletkezett, népmesei motívumok nyomán írott szöveg, 'A halott ember' ('Dodningen') átdolgozása. (1)*

A mese „a hálás halott”-típus egyik, Európa-szerte elterjedt variánsára épül. (2) Magyar párhuzamai is vannak nagyjából ezekből az évtizedekből: már a sárospataki gyűjteményben vagy Gaal György 1820 táján gyűjtött meséi közt – a gyűjtemény 1860-as kiadásában – is felbukkan, de olvasható ehhez a típushoz kapcsolható mese 1855-ből Erdélyi Jánosnál és az ekkortájt lejegyzett Ipolyi-gyűjtemény jóval később kiadott meséi közt is. (3) Ponyván nálunk 1873-tól olvasható egy mese *Bucsánszky Alajos* népszerű könyvsorozatában, „János útitársa, vagy az elvarázsolt kisasszony” címen, ez azonban valószínűleg Andersen meséjének – valamilyen német fordításból készült – átköltése. (4)

Az AaTH 507-es hálás halott típus amúgy elég nehezen klasszifikálható, *Lutz Röhrich* az 505-től 508-ig tartó típusokat is bevonja a motívumot érintő vizsgálatába, a Magyar népmeseketalógus pedig háromféle alosztást (507A-B-C) is használ. Voltaképpen az Andersen-féle változat is a hálás halott és az ellenséges/elkárhozott menyasszony (AaTh 307) típuskombinációja: az elkárhozott menyasszony típus a hálás halott változataihoz képest meglehetősen ritkán fordul elő.

Ha hallgatunk *Proppnak* „A varázsmese történeti gyökerei”-ben kifejtett véleményére, amely szerint a szórványos, kevés adatból ismert típusok az igazán régi, a lejegyzések idejére kontextusukat vesztett szüzsé-elemeket rejtő típusok, akkor világossá válhat, hogy a királylány ellenséges volta miért sérti a mesetémák 18–19. századi kánonját. (5) A lakodalom után még mindig ellenséges királylány legyőzése a proppi funkciósorban a hős egyik utolsó próbatétele volna. A varázsmesék többségéből azonban már hiányzik ez az elem, hiszen a hős és a királylány esküvőjének általában az összes feladat teljesítése után kell következnie. A proppi logikát követve az ellenséges/elkárhozott menyasszony típust a finn iskola azért tekinti önálló típusnak, mert a funkciósornak egy olyan szakaszát emeli a történet középpontjába, amely a varázsmesékben már többnyire nem bukkan fel, hiszen a legismertebb varázsmesékben a királylány szülei viselik ezt az ellenséges szerepet. Ha azonban – mint itt – a leány ellenséges a hősünkkel szemben, az apa többnyire megengedő és barátságos.

Emiatt tűnhet különösnek, idegennek például a Turandot-mese (6), látszatszerű keleties jellege abból is fakadhat, hogy ellenkezik a segítőkész és a kiszabadításáért hálás királylány alakjához kapcsolódó befogadói elvárásokkal. Bizonyos értelemben még a *Grimmek* „Kinder- und Hausmärchen”-jében olvasható „Rigócsőr király” című mesét is ehhez a típushoz kellene sorolni. (7) A „Rigócsőr király” a királylány lakodalom utáni legyőzésének morfológiai szakaszát – a kérőivel ellenséges királylány megbüntetését –

transzponálja, alakítja át külön példázatszerű történetté, de ebben az esetben a lány lesz a mese hőse.

Propp szerint a királylány mágikus erejének elvétele a menyasszony deflorációját kísérelő félelmek nyoma a típusban. Ezért nem közömbös tény, hogy a feladatot általában a hőst helyettesítő segítőtárs végzi el, de legalábbis a segítő tanácsai szerint kell a hősnak cselekednie a nászéjszakán. (8) A nászéjszaka szokásaival kapcsolatos félelem és fenyegettség kettős: a vőlegény-hős sikertelensége és esetleges halála a királylány-menyasszony testi integritásának, „hibátlanságának” fennmaradását jelenti: Propp igen szemléletes hiedelem-elbeszéléseket sorol a menyasszony nemi szervében található fogakról stb. (9) A menyasszony pedig voltaképpen a testi integritásának, szüzességének jóvátehetetlen elvesztésétől tart.

Azokban a mesékben, amelyekben a férfi a hős – „a hálás halott” típusban mindig így van – a vőlegény győzelme és a menyasszony alárendelt szerepbe való taszítása következik be a mese befejezésében, ám azokban, amelyekben a királylány a hős – „az elkárhozott királylány” típusnak lehet ilyen elbeszélői pozíciója, de olyan is, amelyben férfi hős van – a mese elbeszélőjének célja a nemi aktustól való félelem feloldása és a hősnő egyenrangúsítása a kérővel: Rigócsőr például magához, a királyi méltóságba emeli a koldussorba taszított leányt. (10)

Akár férfi, akár nő a hasonló típusú mesék hőse, akár cselekményként jelenik meg a csonkítás, a kasztrációs fenyegettség, akár szimbolikus módon, a hős mindig azzal a helyzettel szembesül, hogy bukása (halála) következtében elveszítheti hős-szerepkörét, állhóssá válhat. Cselekményes fenyegetettségről beszélünk, ha például a hős fővesztés terhe alatt teljesíti a feladatokat, vagy ha – mint egyes variánsokban – a menyasszony a nászéjszakán öli meg az állhősöket (ha eljutnak egyáltalán odáig), vagy amikor a segítőtárs kettévágja a menyasszonyt, hogy a démonok távozzanak a testéből. Szimbolikus kasztrációról van szó például a varázslat megtörése, a menyasszony környezetétől való elszakítása vagy anyagi javaktól való megfosztása eseteiben. A mesékben másfajta kasztrációs motívumok is megjelenhetnek, a test – a befogadóknak félelmet keltő – megcsonkítása másképpen is megjelenik a mesékben (például amikor a hős a combjából kivágott húsdarabbal eteti az őt szállító griffmadarat), de ez a cselekményelem itt inkább a hős megjelölésének funkciójával kapcsolódik össze. „Az elkárhozott menyasszony” típusánál azonban kifejezetten szexuális fenyegetettségről van szó.

A szakirodalom E.T.A. Hoffmann – Freud által is elemzett – „Homokember’e, vagy Roland Barthes Balzac ‚Sarrazine’-jét értelmező ‚S/Z’-je kapcsán már régóta beszél a romantikus személyiségképek kasztrációs jellegéről. (11) A legszembetűnőbben a romantikus líra én-konstrukciói tematizálják a hiányt, a valamitől való megfosztottságot. A romantikus lírai/szerzői személyiség kialakulását szokás is valamiféle gyermekkori, kasztrációs jellegű lelki traumára, valamiféle büntetésre visszavezetni: a kisgyermek Puskinhoz – nem tudjuk ugyan, mi volt az oka – édesanyja egy éven át egyetlen szót sem szólt. (12) Vagy gondoljunk Byron titkolni vágyott sántaságára, de akár Andersen hányatott gyerekkora is jól példázhatná ezt az elméletet.

Ugyanez a jelenség figyelhető meg a 19. század eleji, romantikus-biedermeier befogadói attitűdökben: a rendszertelen, laikus műveltség vagy éppen az egyénietlen, kiszámít-

---

*Az olvasásban is a fantasztikus, a meg nem tapasztalható, át nem élhető dolgokat kereső, az olvasás imaginatív mechanizmusában, a képzelet-technikákban járatos befogadó a saját hétköznapi életét tekinti a valamitől való megfosztottság állapotának: olvasni számára tehát a kasztrációs fenyegetettségtől való ideiglenes megszabadulás örömeivel kecsegtető tevékenység.*

---

ható életformákból való elvágyódás is egyfajta kulturális hiányérzet. A magában az olvasásban is a fantasztikus, a meg nem tapasztalható, át nem élhető dolgokat kereső, az olvasás imaginatív mechanizmusában, a képzelet-technikákban járatos befogadó (13) a saját hétköznapi életét tekinti a valamitől való megfosztottság állapotának: olvasni számára tehát a kasztrációs fenyegetettségől való ideiglenes megszabadulás örömeivel kecsegtető tevékenység.

A kasztrációs logika a műveken belül, az olvasás menetében is tetten érhető, a romantikus szerzőre általában is jellemző, hogy bizonyos közösségi tiltásokkal, például éppen a szexualitásról való beszéd repressziójával (14) szánt szándékkal zárja el az olvasókat a művek bizonyos értelmezői stratégiáitól. Többnyire így van ez a szóbeliségből származó, irodalmiasított műfajok esetében – például a 18. századtól kezdve az úgynevezett műmesében is –, ahol a városi, polgári olvasóközönség, a szóbeliség szokáskontextusának ismerete híján, elesik a szövegek erotikus szimbolikájának megértésétől. A szerző tehát átmenetileg akár olvasóközönségének értelmezői kompetenciáit is korlátozni képes. Ez a kérdés természetesen összefügg a romantikának azzal a sajátos, a feminista elméletek által utóbb annyit elemzett és annyit szidott megosztottságával, amely a befogadói közeg nőiességét és a szerző-fogalmak férfias jegyeit egyfajta esztétikai normává teszi. (15) Amikor tehát a szerző megfosztja az olvasóközönséget az értelmezés bizonyos lehetőségeitől, a nő kasztrálásának a poszt-freudi szakirodalom legbotrányosabbnak és legkérdésesebbnek tekintett műveletét hajtja végre. (16) Másfelől azonban ő maga is kasztrációs fenyegetettségől szenved: a romantikus író a klasszikus polgári világ sajtóvállalkozója, állandóan fölötte lebeg az alkotóerejének elapadása miatt érzett félelem, a folyamatos és szükséges könyvpiari jelenlétének személyes vagy piaci okok miatti elvesztésének rémképe. Az írói sikertelenség, pontosabban a népszerűtlenség azt jelenti, hogy a férfi szerzőnek a női olvasók fordítanak hátat.

A személyiségben bekövetkező belső hasadás, a karteziánus test-lélek koncepciónak a 18. század végére mentalitástörténeti szempontból is érzékelhetővé váló hatása (17), a belső (mentális) és a külső (testi) ember konfliktusa az, amelyre a 18–19. század fordulóján a szimbolikus kasztrációtól való fenyegetettség általános tapasztalata visszavezethető. A nem csekély mértékben az olvasáskultúra imaginatív formái által kialakított személyes (mentális) belső tér szabadságának ellentmond a külső – testi és közösségi – tér történéseinek visszafordíthatatlan és helyrehozhatatlan (ahogy *Richard Rorty* írja: inkorrígibilis) jellege. (18) A romantikus szerzőnek, olvasójának, a romantikus self-eknek vagy éppen az epikus hősöknek a visszafordíthatatlantól, a helyrehozhatatlantól való rettegése egyértelműen kasztrációs fenyegetettségként jelenik meg. (19)

A romantikus self-nek a varázsmesék hőseivel való hasonlósága amúgy is szembetűnő: a személyiség alakulástörténete a mesehős iniciatív átalakulásával párhuzamosan halad, a személyiség a lacani értelmezésben sem velünk született dolog, hanem konstrukció, az én alakulástörténete, a hiányállapotok leküzdésével időről időre újrastrukturálódó, a nyelv tükrében látható képzet. (20) Andersen meséje, talán a sajátos mesemotívumra való rátalálás miatt, a visszafordíthatatlan és a helyrehozhatatlan filozofikus témáját önmagára mint szerzőre, de a közönségre és a mesehősökre is vonatkoztathatóan explikálja, fejtí ki.

Az Andersen-mese hőseit Jánosnak (Johannesnek) hívják; pontosabban a mese egyetlen szereplője sem hívja így, csak a történetmondó, az elbeszélő. A dán kritikai kiadásban mindvégig dőlt betűvel szerepel a név (a kéziratban pedig következetesen alá van húzva). A név a feltehető gyakorisága miatt egyfajta általánosító gesztust is hordoz, a János név az „akárki” szinonimája is lehet, de a Hans Christian névre is utal: a Hans Christian névpár nem más, mint a levágott fejű Keresztelő Szent János oltalmát és közbenjárását kérő, Andersen korán elvesztett szüleitől származó gesztus.

„Az útítárs’ című mesénk hőse ugyanúgy árva, mint Andersen, a mese kezdetén meghal az apja. Johannes elveszíti a családját, s csak a mennyei atya segítségével bizhat tovább.

Johannest madáracsicscergés köszönti vándorútja elején: a legújabb magyar fordításban a madarak „Jó reggelt! Jó reggelt!”-et mondanak, egy régebbiben, *Hevesi Sándor* fordításában „Kvivit! Kvivit!”-et, az eredetiben ugyanezt, de q kezdőbetűvel, ami a „Qui vivit?” frázist idézi a János-evangéliumból: „aki úgy él, hogy hisz bennem, nem hal meg örökre”. (21)

Az apától örökségként kapott pénz két részletben veszi el Johannes: ezüstkrajcárjait a templomkerti koldusnak adja, ötven koronájával pedig a felravatalozott halott adósságát fizeti meg. A hős ezzel elveszíti boldogulásának egyik lehetséges módját, itt kezdődik a hős új énjének kialakulása. A mennyei atya segítőtársat küld Johannesnek: elbeszélői bravúr, hogy csak a mese utolsó soraiban derül ki, hogy a természetfölötti erővel bíró segítőtárs a hálás halott volt. Az átdolgozás egyik oka éppen az lehet, hogy az 1830-as változat már a címével – „A halott ember” – leleplezte volna ezt a történetmondói csavart.

A nagyvárosba megérkezvén Johannesék egy bábelőadást látnak, illetve azt, ahogyan a macska kettéharapja a királynőnek öltöztetett bábót, de a kenőcs a bábút is „meggyógyítja”, sőt más bábokat is életre kelt. (Emlékezzünk csak az evangéliumi idézetre!) Ez egyfelől azonos a királynő kettévágásának mesemotívumával (AaTh 506-os típus!). Másfelől roppant érdekes, hogy a „Dodningen”-ben még meg van jelölve az a konkrét történet (22), amelyet a mutatványosok előadnak: Eszter ótestamentumi története. Az Eszter-történetnek a végleges változattól való eltávolítása nyilvánvalóan arra szolgál, hogy egyértelműbbek legyenek az evangéliumi hely mesebeli párhuzamai. Az Eszterkönyv teológiai hagyománya azonban a varázsmesék logikájára utal: „a büntetés azt sújtja, aki küldetését nem teljesíti”. (23)

Johannesék továbbmennek; a királynő városa az erdőn és a nagy hegyen túl – azaz a túlvilágon – van; elvarázsolt hely ez, „ahol a madár se jár”. Egy hatyú repül el a fejük felett, s elérve a birodalom határát, élettelenül pottyan le az égből. Johannesék levágják a szárnyait. Az útitárs és Johannes a lemetszés, csonkolás műveleteivel jut a varázsszerek birtokába: az egész egy részének megkaparintásával szerzik meg a varázserőt (24): az öregasszonytól kapott, élőfárol levágott három vesszővel és a hatyú levágott szárnyaival. Valamiféle kasztrációt jelöl az öregasszony törött lába is, ami az útitárs kenőcsétől újra összeforr.

Megérkeznek a királynő városába. Következnek az úgynevezett nehéz feladatok. Ha a kérő nem tudja a választ a királynő találós kérdéseire, fejét veszik, vagy felakasztják. A királynő kertje levágott fejekkel és csontokkal van tele. A királynő feladatai nem szabályos találós kérdések: abszurdításuk szembeütő, a „mire gondolk?” kérdés ugyanis elvileg megválaszolhatatlan. (Gondoljunk a belső ember megközelíthetlenségéről fentebb kifejtettekre!) A feladványok azonban abból a szempontból helyénvalóak – a cipő, a kesztyű, és végső soron a varázsló feje is –, hogy a mesebeli királynők (vagy a rokonságuk) által a hősnek fölített kérdések megfejtései általában erotikus jelképek. (25) A feladatok teljesítésében a varázsszereket használó segítőtárs helyettesíti a hőst. A királynőt háromszor veri véresre, s mindhárom alkalommal kihallgatja a feladvány megfejtését. (26)

Különös megoldása „Az útitárs”-nak – és a mesetípusnak –, hogy a királynő elvarázslója is jelen van a mesében. Itt nem az „egy gonosz boszorkány egykor megbüntetett, de te megtörted a varázst” szokásos fordulatáról van szó. Azért kell megszemélyesíteni a királynőt megrontó erőt, mert a menyasszony csak átmenetileg, csak kényszerűségből töltheti be az ellenfél szerepkörét. (27) Kettejük, a varázsló és a királynő közt szimbolikus szexuális kapcsolat van: táncolnak a varázsló barlangjában. A varázslót, azaz a tényleges ellenfelet a segítőtárs pusztítja el azzal, hogy fejét veszi. A varázsló azonban az ellenfél funkciója mellett az álhős szerepét is betölti, hiszen a völegény funkcióját bitorolja, lefejezése (kasztrálása) – XXVIII. (O) és XXX. (Í) funkciók – egyúttal az álhős megbüntetése is. Érdekes, az egész elbeszélés képviségét jellemző – s egyúttal a fej és ne-

mi szerv analógiájára utaló tény –, hogy a levágott testrészt elfér egy „zsebkendő”-ben. (28) A királylány harmadik kérdésére adott válasz erre a testrészt való rámutatás. A királylány legyőzésének első szakasza itt zárul.

További, szimbolikus kasztrációs jelzés a lakodalmi táncmulatság. A mese táncnótája szerint addig kell táncolni, míg a cipő sarka le nem törik. Ez az aktusra, pontosabban a vőlegény potenciájára tett tréfás-csipkelődő utalás, de akár a szüzesség elvesztésének képes leírása is lehet.

Végül az utolsó próba következik: a még ellenséges és a hőst elpusztítással fenyegető királylány legyőzése. Eddig a segítőtárs volt a cselekvő, és Johannes csak kimondta a megfejtést, vagy rámutatott a kitalálendő tárgyra. Most azonban a segítőtárs csak tanácsot ad, és átnyújtja a varázseszközöket, de a hős cselekszik. A hős hatyútollat és a pár varázscseppet – vajon mi az: kenőcs? szenteltvíz? – a kád vízbe kell szórni, s a királylányt Johannes háromszor meríti a víz alá, mintha megkeresztelné. Végül az útitárs felfedi kilétét, és véget vet a hős és az olvasó bizonytalanságának. A fiatalok egymásba szeretnek, utóbb gyerekeik születnek, és Johannes király lesz.

A mese kasztrációs fenyegetettségre, azaz az irreverzibilitásra/inkorrigibilitásra utaló nyomainak vázlatos felsorolása után igazán nincs nehéz dolgunk, ha a mű, a szerző és olvasó viszonyának allegóriarendszerét kívánjuk leírni. Johannes és az útitárs – a hős és a segítőtárs – funkcióinak határa részlegesen

*A romantikus szerzőnek éppen az a feladata, hogy megpróbáljon az olvasója fejével gondolkozni, hogy írás közben a lehetséges olvasói stratégiákat igyekezzen modellezni. Remélt írói sikerét csak ez biztosíthatja. A királylányt sújtó varázs megtörése is allegorikusan zajlik: a megtisztító víz, a vallásos hitet megjelenítő kenőcs és az író szerszámainak tekintett tollak – ahogy a segítőtárs szárnyai, a vesszők és a kard mind – a királylány kigyógyításának eszközei.*

elmosódik Andersen meséjében. Amikor a segítőtárs elvégzi a feladatát s magára hagyja a hőst, ez mintha azt jelezné, hogy az író megszemélyesítő Johannest (azaz Hans Christian) csak az írás teszi íróvá, amikor nem ír, vagy – a legendás papírhajtogatás közben – nem mond mesét, csak hétköznapi ember. Az író egyfajta belső ember, aki írás közben az események vagy a szereplők sorát szabadon alakíthatja, utólag is belejavíthat a szövegébe, átalakíthat dolgokat, hiszen a nyelv segítségével sok mindent képes megváltoztatni, visszafordítani, helyrehozni. A külső, az úgynevezett biográfiai szerző azonban a saját életében nem hozhat mindent helyre, szülei halálát, szomorú gyermekkorát

semmiképpen. A mesénk elbeszélője – ő az, aki végig bizonytalanságban tartja az olvasót az útitárs kiléte felől – az elvont szerzőhöz, azaz az útitárshoz, az Andersen néven közismertté váló író azonban a mesei hőshöz, Johanneshez hasonlítható. Andersen bizonyosan elbukna, ha nem lenne segítője írói énje: Johannes – Hans Christian.

A királylány az olvasóközönség allegorizált alakja, akitől a szerzői éneknek komoly félnivalójuk van. Az olvasónak a normákhoz való szoktatása – a normarendszer esztétikai és morális alapon Johannes apjának és a mennyei atyának az alakjához kötődik – a mesei történekek szerint felettébb agresszív módon megy végbe. A gonosz varázsló – emlékezzünk az általa sugallt erotikus jelentésű feladványokra, a cipőre és a kesztyűre – egy, az irodalmi beszédmódokból kirekesztendő jelképzés allegorikus alakja: az irodalmi mese nem fogadhatja be a népmesék néha nyomdafestéket sem tűrő fordulatait, a nő és a gyerekközönség idegenkedéssel fogadná ezt az egyébként létező szóbeli hagyományt. Hogy a királylány az olvasó alteregója, kitűnhet abból is, hogy nem intéz nyíltan kérdéseket a hőshöz (a szerzőhöz), hanem mindhárom alkalommal azt kérdezi: „mire gondolsz”? A romantikus szerzőnek éppen az a feladata, hogy megpróbáljon az olvasó-





(16) Freudnak és korai, illetve késői követőinek (Karen Horneytól a feminista Germaine Greerig) a kasztrációs komplexusokról folyó vitája tudománytörténetileg voltaképpen a férfi és a női szexualitás közti különbség meghatározása miatt vált fontossá. Elsősorban – ez egyébként könnyen belátható – a női kasztráció fogalma körül alakult ki a legélesebb vita.

(17) Katona Gábor (2000): *Az önismeret paradigmái*. Janus – Osiris, Budapest. 73–107.

(18) Az irreverzibilitás fogalmához ld. Szmirnov, i.m. (passim); az inkorrigibilitásról ld. Richard Rorty (1970): Incorrigibility as the Mark of the Mental. *Journal of Philosophy*, 6, 399–424.

(19) Ez a fajta, a helyrehozhatatlantól való rettegés jelenik meg Andersen kor- és honfitársának, Soren Kierkegaardnak a munkáiban, mindenekelőtt az 1843-ban Johannes de Silentio álnéven kiadott és a Dialektikus líra alcímet viselő *Félelem és reszketés* című tanulmányában, amely Ábrahám és Izsák öszövétségi története kapcsán tárgyalja a jóvátehetetlen cselekvés kérdését. Az Úr ugyanis azzal a paranccsal, amellyel Izsák feláldozását kéri Ábrahámtól, azt a korábban tett ígéretét teszi semmissé, amely szerint Ábrahám magjából nagy nepek származnak majd. Áttételesen tehát itt is a kasztráció egyik formájával találkozunk, mégha az Úr utóbb vissza is vonja a parancsát. A mű egy másik példája azonban, a katolikus bibliában olvasható *Tóbiás-könyvből* való: Kierkegaard nyilvánvalóan egy a hálás halott típushoz kapcsolható, mesei eredetű példát idéz. Tóbiásnak meg kell szabadítania menyasszonyát, Sárát egy démontól, s ebben Rafael arkangyal – akit a szöveg többször is Tóbiás útítársának nevez (!) – lesz a segítségére. Tóbiás a csodálatos módon a birtokukba került hal epéjének elfűstölésével a nászéjszakán üzi el a démont, s Rafael üldözi egész Egyiptomig, ahol legyőzi és egy sziklához láncolja. Ezzel az epével Tóbiás apjának, Tóbitnak a vakságát is meggyógyítja. A vakság is a kasztrációs büntetés egyik szimbolikus variánsa. Ld. Soren Kierkegaard (1986): *Félelem és reszketés*. Európa, Budapest. 181–185.

(20) Talán éppen ezért a bettelheim-i elmélet is valamilyen – a lacani? – történeti konstrukció következménye. Amit Bettelheim és Marie-Louise von Franz elemez, az leginkább egy mentalitástörténeti állapot leírása, s korántsem valamiféle időtlen antropológiai titok: a közösségek hálózatában, a kultúrában, a nyelvben vannak adva azok a személyiség belső átrendeződését irányító iniciatív szabályok, kontextusok, amelyeket például a varázsmese a maga, proppi értelemben vett, csak alakulástörténetében megragadható szimbolikus nyelvén mond el. Ld. még: Mitchell, i.m.

(21) A Vulgatában csak két helyen fordul elő ez a szókapcsolat: Jézusnak, Sirák fiának könyvében, 18.1: Qui vivit in aeternum creavit omnia..., (Aki öröktől él, az teremtett mindent...); és János evangéliumában, 11.25–26: Dixit ei Iesus: „Ego sum resurrectio et vita. Qui credit in me et si mortuus fuerit, vivet. / Et omnis qui vivit et credit in me non morietur in aeternum. Credis hoc?” (Jézus így folytatta: „Én vagyok a feltámadás és az élet. Aki hisz bennem, még ha meghal is, élni fog. / Az, aki úgy él, hogy hisz bennem, nem hal meg örökre. Hiszed ezt?”)

(22) Andersen, i.m. 198–200.

(23) Vö. Herbert Haag (1991): *Bibliai Lexikon*. Szent István Társulat, Budapest. 393. Érdekes elemzést ad az *Eszter-könyv* kapcsán a hagyományos zsidó *purim-ünnep* kétarcúságáról Karasszon István tanulmánya: a purim jellegzetessége, hogy parodisztikus elemeket enged megjelenni a vallásgyakorlatban és az írásmagyarázatban. Ld.: Karasszon István (2000): *Eszter könyvének kompozíciója és teológiája*. *Studia Caroliensia*, 3. 72–80. A purimkor előadott tréfás drámajáték, az úgynevezett purimspiel összevethető az Andersen-műben megjelenő bábjátékkal; a purimkor szokásos ajándékozás (misloáh mánót), az étel megosztása pedig a varázsmesék ajándékozás-motívumával párhuzamos. V.ö.: Jólesz Károly (1987): *Zsidó hitéleti kislexikon*. Egyetemi Nyomda, Budapest. 180–181.

(24) A rész-egész viszony szolgál a hiedelmekben az analógiás mágia működésének előfeltételül, például a szeretett személy hajszálával, lábnyomával, azaz a személy helyettesítőivel kell rituálisan elvégezni a varázslásokat.

(25) A varázsmeseivel párhuzamos lakodalmi rítusok találókérdéseiben többnyire ironikusan utalnak arra, hogy válaszadónak elsőre valami olyasmit kellene megneveznie (általában testrészt vagy cselekvést), aminek kimondása tabu alá esik; a megfejtés ennél sokkal egyszerűbb. A völegényt vagy a kéroket éppen amiatt neveztik ki, mert nem jönnek rá erre az egyszerűbb megoldásra: „Az új párnál mi áll fel leghamarabb? – A párna sarka.”, „Fele a markomba, fele a likba. Mi az? – Kulcs.” stb. V.ö. Balázs Lajos (1999): *Az én első tisztességes napom. Párvalasztás és lakodalom Csíkszentdomokoson*. Kriterion, Bukarest. 363–368.

(26) A királylány nem a segítőtársat vagy a hőst tartja testi szenvedései okának, hanem a jégesőt.

(27) Propp, i.m., 295.

(28) Andersen, 2002. 48.

## A nyelvi előkészítő évfolyam

### *Az első tanév eredményei angol és német nyelvből*

*2005 júniusában fejeződött be a tanév azon 9. évfolyamos diákok számára, akik elsőként vettek részt nyelvi előkészítő képzésben (NYEK). Tanulmányunk egy átfogó empirikus vizsgálat fontosabb eredményeit és az azok közötti összefüggéseket elemzi.*

A vizsgálat két részből állt: a 2004/2005-ös tanév őszi és tavaszán, a NYEK évfolyam kezdetén és végén gyűjtöttünk adatokat egy 64 iskolából álló reprezentatív mintán. Az őszi félévben a NYEK-re érkező diákok általános iskolában szerzett nyelvtanulási tapasztalatairól, nyelvtanulási képességeiről, illetve arról gyűjtöttünk adatokat, hogy miért választották a NYEK évfolyamot, és milyen hozott nyelvtudással rendelkeztek azok, akik korábban már tanultak németül vagy angolul. A tavaszi felmérés arra irányult, hogy feltárja, mennyire volt eredményes a NYEK évfolyamokon folyó nyelvi képzés. A nyelvi teszteken elért eredményeken túl arra is választ keresünk, hogy mely tényezők befolyásolták a tanulók nyelvi szintjének alakulását. Megvizsgáljuk mind a diákok egyéni különbségeiből, mind pedig az eltérő oktatás szervezési megoldásokból eredő hatásokat. Bemutatjuk továbbá, hogy a diákok szemszögéből nézve mi történt a NYEK évfolyam nyelvóráin, és azt is, hogy a tapasztaltak mennyire felelnek meg a tanulók preferenciáinak.

Az Oktatási Minisztérium nagyszámú középiskolai tanulót érintő nyelvoktatás-politikai kezdeményezéséről, a nemzetközi összehasonlításban is jelentős nyelvpedagógiai innovációról számos információ található az OM honlapjának (<http://www.om.hu>) „Világ – Nyelv, az idegennyelv-tudás fejlesztése” programmal foglalkozó oldalain.

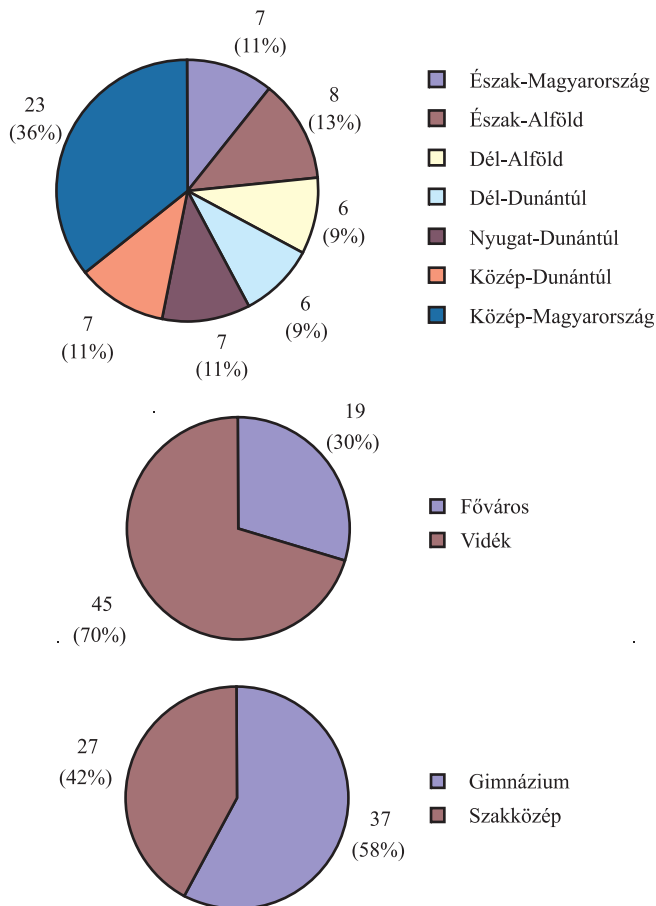
#### A vizsgálat kutatási kérdései

A nyelvi előkészítő képzés célját az OM három pontban fogalmazta meg: a 9. évfolyamon tanulók intenzív nyelvtanulási keretek között idegen nyelv(ek)ből olyan használható tudáshoz jussanak, amelynek birtokában tanulmányaik végén sikerrel tehetnek emelt szintű nyelvi érettségi vizsgát; a tanulóknak kedvező attitűdöt és motivációt alakítson ki a nyelvek, a hozzájuk tartozó kultúrák és általában a nyelvtanulás iránt; a megfelelő tanítási és tanulási stratégiák alkalmazásával és átadásával a tanulók váljanak képessé nyelvtudásuk önálló fenntartására és továbbfejlesztésére. Mivel a célkitűzések nem egy tanév alatt valósulnak meg, a kutatási kérdések a következők:

- Hogyan jellemezhető a diákok egy intenzív tanév alatt elért nyelvi szintje angol és német nyelvből?
- Hogyan alakult a diákok nyelvi fejlődése az oktatás szervezési kérdéseinek tükrében?
- Milyen összefüggés található a diákok motivációja és nyelvi teljesítményük között?
- Milyen összefüggések jellemzik a nyelvi eredményeket és a diákok egyéni különbségeit?
- Hogyan jellemezhetőek az osztálytermi folyamatok?

### A minta

A felmérést takarékosági okokból nem az összes NYEK évfolyamos osztályban, hanem egy országos reprezentatív mintán végeztük el. Első lépésként az OM által az összes NYEK évfolyamot indító iskolának előzetesen kiküldött kérdőívek alapján összeállítottuk azoknak az iskoláknak a listáját, amelyek vállalták a részvételt a felmérésben. A 408 iskola többsége igenlő választ adott, amely mutatja, hogy a NYEK kedvező fogadtatásra talált az iskolák körében. A minta kiválasztásánál az iskolák földrajzi elhelyezkedése, és az iskolák típusa volt a két döntő szempont. A földrajzi eloszlásnál két adat állt a rendelkezésünkre: (1) az összes NYEK évfolyam régiók szerinti eloszlása, illetve (2) a fővárosi és vidéki NYEK évfolyamot indító iskolák aránya. Az iskolák típusánál a NYEK évfolyamot indító gimnáziumok és szakiskolák aránya ismert volt, ezért ezt a mutatószámot is figyelembe vettük a minta összeállításánál. A több száz jelentkező iskola közül a fent említett arányszámokat figyelembe véve, véletlenszerűen választottunk ki összesen 64 iskolát, ami az összes NYEK évfolyamot indító iskolák 16 százaléka. A kiválasztott iskolák típus szerinti és földrajzi eloszlását az 1. ábra szemlélteti. A résztvevő iskolák teljes listája település szerinti ábécé-sorrendben a „Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből” című on-line dokumentum mellékletében található.



1. ábra. A felmérésben résztvevő iskolák földrajzi és típus szerinti eloszlása. A régiós bontásnál a fővárosi iskolák Közép-Magyarországhoz tartoznak.

A két félév során az országban elindított összes NYEK évfolyam 11 834 tanulója közül összesen 1851 fő, vagyis a diákok 15,64 százaléka töltötte ki legalább az egyik felhasznált mérőeszközt.

*1. táblázat.*

A felmérés során legalább egy mérőeszközt kitöltött	1851
Osztálytermi eljárások kérdőív	1669
Motivációs kérdőív	1669
Angol olvasott szöveg értése	1142
Angol írás és hallott szöveg értése	1132
Német olvasott szöveg értése	575
Német írás és hallott szöveg értése	571

### Az adatgyűjtés eszközei

#### *Az osztálytermi eljárások kérdőíve*

A résztvevő diákok májusban két kérdőívet töltöttek ki, amelyek közül az első a NYEK osztályokban folyó nyelvoktatási stratégiákkal kapcsolatos információt gyűjtötte. Amennyiben egy tanuló angolul és németül is tanult, akkor a kérdőíven az egyes nyelvekkel kapcsolatos tapasztalatairól külön-külön számolt be. A diákok az egyes osztálytermi eljárások gyakoriságát ötfokú skála segítségével értékelték. A gyakoriságok mellett külön oszlopban azt is jelezték, hogy mennyire kedvelik az egyes feladattípusokat.

A kérdőívben megismételtünk három olyan kérdést, amelyet az ősszel alkalmazott háttérkérdőívben is felhasználtunk: (1) megkértük a diákokat, hogy ugyanazoknak az ellentétpároknak a segítségével értékeljék a NYEK osztályban eltöltött első évet, mint amelyekkel korábban az általános iskolai tapasztalataikat minősítették, illetve ismét rákérdeztünk, hogy ha újrakezdhetnék az évet, és szabadon választhatnának, akkor (2) hány, illetve (3) mely idegen nyelvet tanulnák szívesen. A kérdések megismétlésével lehetővé vált a diákok attitűdjeiben beállt változás közvetlen mérése. A teljes osztálytermi kérdőív megtalálható a „Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből” című on-line dokumentum 1. mellékletében.

#### *Motivációs kérdőív*

A diákok nyelvtanulással kapcsolatos attitűdjeinek, motivációjának mérésére egy 60 kérdésből álló kérdőívet állítottunk össze. A kérdőíven a diákok lehetőséget kaptak arra, hogy amennyiben angolul és németül is tanulnak, akkor mindkét nyelvvvel kapcsolatban külön-külön is hangot adhassanak véleményüknek. A tanulók egy ötfokú skálán jelezték, hogy mennyire jellemzőek rájuk a kérdőívben szereplő állítások. A kérdőív elemeit az idegennyelv-tanulási motivációval foglalkozó szakirodalom legfontosabb irányzatainak (például *Dörnyei*, 2001) figyelembevételével a hazai kontextus jellemzőihez adaptálva állítottuk össze. A teljes motivációs kérdőív megtalálható a „Jelentés a nyelvi előkészítő...” című dokumentum 2. mellékletében.

#### *Tanári kérdőív*

Az őszi félév során a diákokat kérdeztük meg az egyes nyelvi csoportokkal kapcsolatos adatokról, beleértve a tanult nyelvek számát, a csoportban oktató nyelvtanárok számát, a heti óraszámot, illetve a csoport létszámát. A tavaszi félévben ellenőrzésképpen a csoportokban tanító nyelvtanárokat kértük meg az adatok megerősítésére. Az adatok pontosításának segítségével olyan diákokat is hozzá tudunk rendelni az egyes csoportokhoz, akik ősszel nem töltötték ki az ehhez szükséges információkat. A tanári kérdőívben az őszi fél-

év adatainak kiegészítéseképpen rákérdeztünk az egyes csoportokban tanító angol, illetve német anyanyelvű tanárok számára is, mint a nyelvtanulás sikerét potenciálisan befolyásoló tényezőre. A teljes tanári kérdőív a „Jelentés...” 3. mellékletében található.

### *Nyelvi tesztek*

A felmérés során a legnehezebb feladatot a nyelvi mérőeszközök összeállítása jelentette. Olyan feladatokra volt szükségünk, amelyek megfelelően diszkriminálnak a haladó szintű nyelvtanulók között, de amelyeket sikerrel tölthettek ki azok a diákok is, akik összesen kezdtek meg az angol, illetve a német nyelv tanulását. Mivel a NYEK évfolyam hosszú távú célkitűzései között az emelt szintű érettségi követelményei szerepelnek, ám a felmérés megtervezésekor nem állt rendelkezésre standardizált feladatsor sem a középszintű, sem pedig az emeltszintű érettségi feladatokból, a mérőeszközöket a középszintű vizsgaleírásnak megfelelő feladatokból állítottuk össze, amelyek az európai skálán az A2-es és a B1-es szintnek felelnek meg. Mivel a felmérés feltáró, diagnosztikus jellegű, nem célja a diákok teljesítményének az érettségi követelményekkel történő megfeleltetése. Ehhez a lépéshez további részletes elemzésekre (többek között IRT analízisre) van szükség.

A tesztek a tavaszi felmérés alkalmával is a diákok olvasási készségét, íráskészségét és hallás utáni szövegértését vizsgálták angol és német nyelven. A hallás utáni értés és az irányított fogalmazási feladatok az őszi adatfelvétel mintájára ismételtelen egyazon tesztfüzetben kaptak helyet. Az olvasott szöveg értését mérő tesztfüzet ugyancsak A és B változatban készült, amelyek csak a bennük található feladatok sorrendjében tértek el egymástól. Amint a lebonyolítási útmutatóban szerepelt, a diákoktól azt kértük, legjobb tudásukat nyújtsák, de ez természetesen nem jelentette azt, hogy minden diáktól az összes feladat tökéletes megoldását reméltük, hiszen a kezdők a haladókkal azonos füzetet töltötték ki. A két csoportnál azért használtunk azonos nyelvi mérőeszközöket, hogy a NYEK évfolyam végén a diákok teljesítményét egy egységes skálán tudjuk elhelyezni mindkét nyelvből, és így azokat össze tudjuk hasonlítani a különböző háttérváltozók mentén. A két tesztfüzet kitöltése 45–45 percet vett igénybe. A nyelvi tesztek az őszi és tavaszi felmérésben azonos kutatócsoport dolgozta ki.

### **A lebonyolítás**

Az iskolák a sokszorosított mérőeszközöket az Oktatási Minisztériumtól postán kapták meg egy részletes lebonyolítási útmutatóval, valamint az idegen nyelvi hallott szöveg értését mérő feladatokat tartalmazó CD-vel. A diákok tanórai keretben, iskolai felügyelet mellett 2004 októberében és 2005 májusában töltötték ki az íveket. Az iskolák minden diáknak központilag megadott séma szerinti kódot adtak, amelyek megegyeztek a két félévben, így megvalósíthatóvá vált az őszi és tavaszi eredmények párosítása, a tanulók anonimitásának megőrzése és személyiségi jogainak védelme mellett. A kitöltött és lekódolt dokumentumok postán kerültek az értékelés helyszínére. Az írásfeladat értékelésére mindkét fordulóban központilag, azonos szempontsor és útmutató segítségével került sor, az értékelők tréningjét követően. A közösen standardizált mintafeladatok szolgálták a további értékelés alapjául az értékelést végző szakértők számára. Az első körben hat gyakorlott értékelő pontozta a diákok munkáját egymástól függetlenül. A második körben az összes értékelés közül véletlenszerűen kiválasztott öt százalékot két szakember újból értékelt. Az adatok számítógépbe történő bevitele, rendszerezése és elemzése szintén központilag történt. A projekt lebonyolításában és az adatok értékelésében a két félév során összesen 16 külső szakember vett részt.

Az iskolák a saját diákjaik teljesítményeiről részletes értékelést kaptak 2005 szeptemberében. Ezek alapján értékelhették a NYEK évfolyam első tanévének tapasztalatait, valamint a jelentésben szereplő adatok és elemzések segítségével saját diákjaik eredménye-

it összehasonlíthaták az országos adatokkal. Ez utóbbi lépés elengedhetetlen a mérés fejlesztési célú hasznosításához. A résztvevő iskolák közül hat küldött segítő szándékú, de kritikus hangvételű visszajelzést a tesztekkel kapcsolatban a tavaszi felméréskor. Egyrészt az olvasási feladatok mennyiségét kifogásolták, mivel a 45 perc alatt a kezdő diákok nem tudták az összes feladatot megoldani. Másrészt a konkrét szövegekre (azok nyelvi struktúrára, szókincsére) vonatkoztak megjegyzéseik. A hallott szöveg értését mérő feladat kapcsán észrevételezték, hogy csak egyszer hallgathatták meg a diákok a hanganyagot, valamint az autentikus beszéd jellemzői miatt találták túl nehéznek a feladatot. Kifogásolták még az írásfeladatban a szöveg hosszát, valamint a 45 perces időkeretet. Két intézmény észrevételezte, hogy a diákjaikat lehangozta a feladatlapok nehézségi foka.

Az észrevételekre a mérőeszközök ismertetésénél megfogalmazott alapelvek, illetve az alábbiak adnak magyarázatot. A felmérés célja az volt, hogy egységes nyelvtudás-szintmérő tesztekkel értékeljük a NYEK évfolyamos diákok teljesítményeit egy tanév után. Ahogyan a lebonyolítási útmutatóban fogalmaztunk: „A feladatlapok könnyű és nehezebb feladatokat tartalmaznak, melyeket átlagos képességű, hasonló korú és háttérű diákokon próbáltunk ki. Várhatóan a gyengébb diák is meg tudja oldani a feladatok egy részét, de a teljesítmények széles skálán mozognak majd”. A feladatlapok kitöltése előtt a diákoknak felolvasott instrukciókban erre az ő figyelmüket is felhívtuk: „A feladatok között vannak könnyűek és nehezebbek. A könnyebbekkel érdemes kezdeni”. Mindezek ellenére elképzelhető, hogy a gyengébb nyelvtudású diákokat elbátorítatlanították a tesztek.

Várakozásainknak megfelelően, a célnyelven jobban tudó diákok azonos idő alatt hatékonyabban tudták megoldani a feladatokat, amelyekhez a hallott és olvasott szövegek lényegét kellett megérteni, illetve konkrét információt kellett a szövegekből kikeresni. Az autentikus interjú szövegét mindenki egyszer hallotta, ahogyan a valós nyelvhasználatban is. Az írásfeladat hossza az értékelési kritériumok között nem szerepelt, az irányítási pontoknak kellett megfelelni.

### A diákok nyelvi teszt-eredményei a tanév végén

A nyelvtudásmérő tesztek a felmérés céljának és a várakozásoknak megfelelően működtek. Mint a részletes eredmények ismertetésében látható, a diákok nyelvtudását egy széles skálán sikerült elhelyezni és azokat elkülöníteni, így a tesztek egyaránt lehetőséget biztosítottak az alapszintű (A2-es) és az önálló nyelvhasználó (B1) szintjén teljesítő diákok felmérésére.

A nyelvtudás három mért készsége közti összefüggéseket (korrelációs együtthatókat) a 2. táblázat szemlélteti. Az eredmények statisztikailag szignifikánsak, ezt külön nem jelöljük. Az összefüggés két készség között annál erősebb, minél nagyobb a kettő közötti összefüggést jelző érték.

2. táblázat. A nyelvi tesztek egyes részei közötti összefüggések (r)

	Angol hallás	Angol írás	Angol olvasás	Német hallás	Német írás	Német olvasás
Angol hallás utáni értés	1,00	0,29	0,37			
Angol írás	0,29	1,00	0,65			
Angol olvasás	0,37	0,65	1,00			
Német hallás utáni értés				1,00	0,20	0,24
Német írás				0,20	1,00	0,56
Német olvasás				0,24	0,56	1,00

A tanév eleji mérésekhez hasonlóan az egyes készségek közötti összefüggések nem túl szorosak, bár az angol nyelv esetében valamivel szorosabbak, mint a németnél. Az írás és olvasás készségek közötti összefüggések ismét erősebbek. A nem túl szoros összefügg-

gések azt bizonyítják, hogy az egyes készségek egymástól külön történő mérésének van létjogosultsága. Az így nyert diagnosztikai információk alapján lehetőség nyílt a felszínre került problémák orvoslására.

Úgy tűnik, hogy a készségek kiegyensúlyozott fejlesztése továbbra is megoldásra váró probléma, hiszen a fenti eredmények arra utalnak, hogy a tanulók kommunikatív kompetenciája készségenként eltérő ütemben fejlődött a tanév során. Ennek több oka is lehet. Egyrészt elképzelhető, hogy az egyes csoportokban alkalmazott módszereknél eltérő hangsúlyt kapott az egyes készségek fejlesztése, másrészt az is reális magyarázat lehet, hogy az egyes tanulók motivációjuknál, képességeiknél fogva fogékonyabbak egyes eljárásokra, mint másokra.

A tavaszi felmérés országos átlageredményeit százalékpontokra alakítva mutatjuk be a 3-6. táblázatokban, készségek, nyelvi szint és képzési típus szerinti bontásban az összesített pontszámokat is megadva.

3. táblázat. Az angolt kezdőként tanulók teljesítménye angol nyelvből, képzési típus szerint (%)

	Szakközép		Gimnázium	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Angol				
Olvasás	35,15	19,31	38,04	17,17
Írás	33,66	23,90	37,19	25,37
Hallás	38,89	13,18	39,08	12,54
Teljes Teszt	35,32	16,41	38,09	15,99

4. táblázat. Az angolt haladóként tanulók teljesítménye angol nyelvből, képzési típus szerint (%)

	Szakközép		Gimnázium	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Angol				
Olvasás	42,82	20,62	55,65	19,37
Írás	42,24	26,43	55,98	22,27
Hallás	40,43	15,41	44,22	15,32
Teljes Teszt	42,20	18,48	53,76	16,18

5. táblázat. A németet kezdőként tanulók teljesítménye német nyelvből, képzési típus szerint (%)

	Szakközép		Gimnázium	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Német				
Olvasás	36,63	17,30	50,61	15,87
Írás	26,41	24,44	36,87	22,67
Hallás	40,74	11,71	39,78	12,37
Teljes Teszt	34,87	14,73	43,90	13,20

6. táblázat. A németet haladóként tanulók teljesítménye német nyelvből, képzési típus szerint (%)

	Szakközép		Gimnázium	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Német				
Olvasás	47,81	15,87	58,98	17,18
Írás	40,92	22,26	51,01	21,19
Hallás	39,68	12,82	45,09	14,02
Teljes Teszt	44,44	12,87	53,91	14,61

A várakozásoknak megfelelően az angolt és németet haladóként tanulók teljesítményei meghaladják a kezdők teljesítményeit, és a gimnáziumi tanulók jobb eredményeket értek el a szakközépisikolásoknál. Az összesített teljesítmények rangsora mindkét nyelv esetében azonos: legjobbak a célnyelvet haladóként tanuló gimnáziumi tanulók eredményei, utánuk a haladó szakközepesek következnek, majd a kezdő gimnazistákat követik a kezdő szakközépisikolások átlagai. Bár a fenti trend az egyes készségekre is érvényes, kivétel a németet kezdőként tanulók hallott szöveg értését mérő teszten elért átlaga. Mind-



ezek az eredmények összhangban vannak a tanév elején mért teljesítményekkel és trendekkel, valamint más idegen nyelvi felmérések tapasztalataival. Az angol nyelvi eredmények szóródása nagyobb, mint a németül tanulók esetében, és míg hasonló a trend a szakiskolákban angol kezdők és haladók, valamint a németet kezdőként tanulóknál, a haladó németeseknél a gimnáziumi tanulók esetében magasabb a szórás. Mint az őszi felmérésben megállapítottuk, a szakközépiskolák nyelvi csoportjai nem csak alacsonyabb nyelvi színről indultak, hanem a csoportok kevésbé homogén összetételéből adódó nehézségekkel is meg kellett birkózniuk.

Az őszi eredményekkel összehasonlítva a tanév végi felméréskor ismét az egyetlen produktív készség, az írás esetében adódtak a legmagasabb szórások, míg a hallott szöveg értését mérő feladat esetében a legalacsonyabbak. Az írásfeladatok értékelése során ellentmondásos teljesítményeket is találtunk. Előfordult egy olyan csoport, amelyben a diákok azonos filmről szinte szó szerint egyező szöveget alkottak, míg egy másik csoport minden tagja kiváló angolsággal arról írt egy rövid üzenetet, miért nincs kedvük a feladatot megoldani. A feladatok utólagos kvalitatív elemzésére a jövőben kerül majd sor.

Összegezve a nyelvi teljesítményeket elmondható, hogy a vizsgált minta lényeges nyelvi fejlődést mutat a célnyelvet kezdőként és haladóként tanuló diákok esetében mindkét nyelvből. A teszteken elért eredmények széles skálán helyezkednek el, azok szóródása nagy, de ez nem meglepő, mivel a tanulók kezdő szintje, képességei, motivációja, az óraszámok és a nyelvtanulást meghatározó egyéb tényezők is lényeges eltéréseket mutattak. Mivel a diákok beszédkészségét a felmérés nem érintette, erről a fontos készségről nem rendelkezünk adatokkal. Az egyes nyelvi csoportok és diákok nyelvtudásának fejlődését a helyi kontextus ismeretében az iskolák tudják részletesen értékelni.

### A nyelvi fejlődés és az oktatás szervezési kérdései

#### *A tanult nyelvek száma*

Az OM módszertani ajánlást is megfogalmazott. Az „Ajánlás a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás idegen nyelvi tartalmához” című dokumentum szerint azokban a NYEK-es osztályokban, ahol a feltételek adottak, ideális esetben minden diáknak két idegen nyelvet kellene tanulnia. Az őszi adatgyűjtés során azt találtuk, hogy az iskolák többségében a diákok csak egy idegen nyelvet tanultak a NYEK évfolyamon. A felmérésben résztvevő 64 iskola közül mindössze 9 nyelvi előkészítő évfolyamán tanultak két nyelvet a diákok, ami a minta iskoláinak csupán 14 százaléka.

Az őszi forduló eredményei azt is megmutatták, hogy a diákok 51 százaléka tanult volna két idegen nyelvet, tehát lényegesen nagyobb igény mutatkozott a diákok részéről, mint amit az iskolák teljesítettek. Az őszi jelentésben megállapítottuk, az erőforrások hiánya biztosan nem ad magyarázatot arra a jelenségre, hogy a csoportok többségében csak egy nyelv oktatása mellett döntöttek az intézmények, hiszen számos olyan iskola szerepelt a mintában, ahol az indított két nyelvi csoport két különböző nyelvet tanult (például egyik angolul, másik németül), ennek ellenére egyik csoportban sem tanultak két nyelvet a diákok. Ezekben az iskolákban nyilvánvalóan megoldható lett volna, hogy a két csoport „elcseréljen” néhány nyelvórát, biztosítva ezzel a két idegen nyelv tanulását. Kutatásunk eredményei szerint a két idegen nyelv párhuzamos tanulása nincs negatív hatással a nyelvi fejlődésre, ugyanis a két idegen nyelvet tanuló diákok éppen olyan jól teljesítettek, mint az egy nyelvet tanuló társaik. Ez igaz volt mind a kezdő, mind a haladó nyelvtanulóknál angoltól és németből is. Mindez meggyőző érveként szól amellett, hogy érdemes az iskoláknak legalább a diákok igényeinek megfelelő arányban olyan csoportokat indítaniuk, ahol két idegen nyelvet tanulhatnak a diákok.

### *A nyelvi csoportok létszáma*

A nyelvi előkészítő évfolyamon indított csoportok létszámát illetően rendkívüli változatossággal talákoztunk. A legkisebb csoport 6 főből, míg a legnagyobb létszámú csoport 23 főből állt. Az OM ajánlása a közoktatási törvényben meghatározott maximális osztálylétszám felénél (ez 18 fős csoportnak felel meg) nem javasolt nagyobb létszámot. A német nyelvi csoportok esetében az iskolák nyilvánvalóan figyelembe vették ezt a javaslatot, hiszen itt a legnagyobb létszámú csoportban éppen 18-an tanultak. Az angol nyelvi csoportoknál azonban az ajánlásban meghatározott létszám fölött is befogadtak diákokat számos intézményben. Ennek a döntésnek a hátterében minden bizonnyal az angol nyelv népszerűsége, illetve a tanulása iránti fokozott igény állt.

Az eltérő csoportlétszámok hatásának a diákok nyelvi fejlődésére gyakorolt vizsgálatahoz három különböző kategóriába osztottuk a csoportokat: egy alacsony (6–12 fő), egy közepes (13–18 fő) és egy magas (18-nál magasabb) létszámú kategóriát határoztunk meg. A három különböző kategóriába tartozó csoportokban tanuló diákok átlageredményeit a 7. táblázatban foglaltuk össze.

7. táblázat. A nyelvi teszten elért átlageredmények (és szórások) csoportlétszám szerinti bontásban (%)

Létszám	Kezdő			Haladó		
	Alacsony	Közepes	Magas	Alacsony	Közepes	Magas
Angol	33,02 (12,70)	38,34 (16,75)	32,08 (13,61)	50,75 (16,33)	48,99 (17,61)	47,74 (19,67)
Német	34,81 (14,38)	40,27 (14,59)	–	54,20 (12,95)	50,13 (15,18)	–

Megjegyzés: Alacsony = 6–12 fő, Közepes = 13–18 fő, Magas = 18–24 fő.

Látható, hogy a német nyelvnél nem voltak magas létszámú csoportok sem a kezdők-nél, sem a haladóknál. A kezdők eredményeit vizsgálva látható, hogy a közepes létszámú csoportba járó diákok mindkét nyelv esetében jobban teljesítettek alacsony létszámú csoportokban tanuló társaiknál. A látszat ellenére ezek a különbségek statisztikailag nem szignifikánsak, de azt mindenképpen jól mutatják, hogy a közepes létszámú csoportok semmi esetre sem jelentenek hátrányt a nyelvtanulásban. Más a helyzet azonban a magas létszámú kezdő angolos csoportnál, ahol az alacsonyabb eredmény már statisztikailag is szignifikánsan különbözik az alacsony, illetve a közepes létszámú csoportokban tanuló diákok átlageredményeitől

A haladók esetében egyértelmű a trend mindkét nyelv esetében: minél nagyobb a csoport létszáma, annál gyengébb az átlageredmény, és a csoportlétszámmal együtt az eredmények szórása is növekszik, bár statisztikailag a kategóriák közti különbségek csak a német nyelv esetében szignifikánsak. A csökkenő átlageredmény és a növekvő szórás viszont arra enged következtetni, hogy haladó szinten már komolyabb szerepet kap az egy tanulóra jutó idő, aminek csökkenése általában egyenes következménye a magas csoportlétszámnak, s így egyes tanulók hátrányba kerülhetnek. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a felmérés eredményei alapján a diákok nyelvi fejlődése szempontjából nem előnyös, ha a csoportok létszáma magasabb 18 főnél.

### *Az idegen nyelvek oktatására fordított heti óraszám*

A csoportlétszám mellett a heti óraszám is hatással lehet arra, hogy mennyi idő jut az egyes tanulókra a nyelvórákon. Az őszi felmérés adatai szerint az egy nyelvet oktató iskolák kivétel nélkül az OM ajánlásnak megfelelő mennyiségű heti óraszámban oktatták az angolt vagy a németet, sőt jelentős hányaduk az ajánlott minimumnál lényegesen magasabb heti óraszám mellett döntött, így talákoztunk olyan csoporttal is, ahol a diákok heti 18 órában tanulták a célnyelvet.

Az adatok elemzése során megvizsgáltuk, hogy a heti óraszám milyen hatással volt a diákok nyelvi teljesítményeinek alakulására. Az összehasonlítás elvégzéséhez két kategóriába osztottuk a csoportokat: az első kategóriába kerültek azok a csoportok, amelyekben az OM által javasolt minimum heti 12 órában oktattak, a másik kategóriába pedig azok a csoportok kerültek, ahol a heti óraszám meghaladta a 12 órát. Eredményül így két, körülbelül azonos létszámú tanuló magában foglaló kategóriát kaptunk. A két legnépszerűbb heti óraszám a heti 12 óra, illetve a heti 15 óra volt. A két kategóriába eső átlageredményeket a 8. táblázat mutatja be.

8. táblázat. A nyelvi teszten elért átlageredmények (és szórások) heti óraszám szerinti bontásban (%)

Óraszám	Kezdő		Haladó	
	Hetente <=12	Hetente >12	Hetente <=12	Hetente >12
Angol	35,45 (16,49)	38,12 (15,92)	46,88 (18,95)	50,94 (16,94)
Német	37,56 (14,59)	42,11 (14,42)	51,37 (13,83)	50,94 (15,47)

Megfigyelhető, hogy az általános trend szerint a nagyobb óraszám egyben jobb átlageredményt is jelent, ami alól csak a német haladók jelentettek kivételt. A különbségek azonban nem számottevőek, a statisztikai értelemben vett szignifikancia határát súrolják, az angolnál kívülről, a német nyelvnél belülről. A német haladóknál tapasztalt mindössze 0,43 százalékos minimális eltérés viszont teljesen elhanyagolható. Bár nem nevezhető hátrányosnak, a magasabb heti óraszámából ilyen intenzív nyelvoktatás esetében már nem profitálnak jelentős mértékben a tanulók. Tehát célszerű lett volna a többlet óraszámot inkább egy második idegen nyelv oktatására fordítania az iskoláknak.

#### A csoportot oktató nyelvtanárok száma

Az egyes csoportokban oktató nyelvtanárok számát tekintve az iskolák igazodtak az OM ajánláshoz: azok a csoportok számítottak ritka kivételnek, ahol egy nyelvtanárnak egyedül kellett megbirkóznia az intenzív nyelvoktatás támasztotta követelményekkel. Az sem számított ritkaságnak, ha egy csoportban 4 nyelvtanár tanított. A 9. táblázatban a 2, 3, illetve 4 nyelvtanárral tanuló csoportok teljesítményét hasonlítjuk össze.

9. táblázat. A nyelvi teszten elért átlageredmények (és szórások) a csoportban tanító tanárok száma szerinti bontásban (%)

	Kezdő			Haladó		
	2 tanár	3 tanár	4 tanár	2 tanár	3 tanár	4 tanár
Angol	37,70 (16,94)	36,97 (14,53)	35,60 (17,27)	46,72 (18,70)	47,31 (16,37)	64,81 (12,32)
Német	39,25 (15,01)	35,24 (10,97)	55,84 (10,57)	50,83 (14,12)	48,06 (13,75)	67,44 (11,71)

A 9. táblázat adataiból rendkívül érdekes eredményt olvashatunk ki. Amíg a 2, illetve 3 nyelvtanár közötti döntés statisztikai értelemben elhanyagolható különbségekhez vezetett, 4 nyelvtanár alkalmazása hatalmas előnyhöz juttatta az ilyen csoportokat mind német, mind angol nyelvből. Ez alól mindössze az angol kezdők jelentettek kivételt, ahol a csoportokat tanító tanárok száma elhanyagolható és statisztikailag sem eredményezett szignifikáns különbségeket. A táblázatból nem olvasható ki, de követő elemzéseink egyik figyelemreméltó eredménye, hogy a nyelvtanárok száma nem az egy tanárra eső óraszám miatt jelent előnyt. Az erre vonatkozó feltételezésünket az adatok részletes elemzése után el kellett vetnünk. Sokkal valószínűbb, hogy valamilyen minőségi változás következik be, ha legalább négy nyelvtanár foglalkozik egy csoporttal. Elképzelhető, hogy ez az a

tanári létszám, amikor már létrejön egyfajta hatékonyan működő munkacsoport, de az is lehetséges, hogy azok az intézmények, ahol meg tudták oldani a négy nyelvtanár együttműködését, egyébként is eredményesebben tanítják a célnyelvet. Ez a jelenleg nyitott kérdés érdekes alapot adhat egy jövőbeni kutatáshoz, amelyre a választ a helyi kontextus alapos elemzésével összehangolva kell keresni. A felmérés eredményei szerint semmiképpen nem hátrányos, ha egy csoportban több nyelvtanár tanít, egy bizonyos tanári létszám felett pedig jelentős teljesítménynövekedést tapasztaltunk a felmért csoportokban.

#### *Az anyanyelvi tanárok szerepe*

A tavaszi félévben a nyelvtanárok részére kiküldött kérdőíven rákérdeztünk az egyes csoportokban tanító anyanyelvi tanárok számára is, mint a nyelvtanulás sikerét potenciálisan befolyásoló tényezőre. A válaszokból kiderült, hogy minden csoportban maximum egy angol vagy német anyanyelvű tanár tanított, illetve az is, hogy az anyanyelvű tanárok száma, illetve a csoportot tanító nyelvtanárok száma között nem volt összefüggés. Így volt olyan német haladó csoport, amellyel egyedüli tanárként anyanyelvű nyelvtanár foglalkozott, míg találkoztunk olyan csoporttal is, ahol a csoportot tanító négy nyelvtanár közül egyiknek sem volt anyanyelve a célnyelv. A csoportok átlageredményeit tehát aszerint hasonlíthattuk össze, hogy volt vagy nem volt anyanyelvi tanárunk. Az eredményeket a 10. táblázatban foglaltuk össze.

10. táblázat. A nyelvi teszten elért átlageredmények (és szórások) az anyanyelvi tanárok száma szerinti bontásban (%)

Anyanyelvi tanár	Kezdő		Haladó	
	Nincs	Van	Nincs	Van
Angol	37,49 (16,26)	35,35 (15,98)	47,91 (18,60)	51,21 (16,62)
Német	37,77	48,36	49,51	56,48

A 10. táblázat adatait megvizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy a haladóknál mindenképpen előnyt jelent, ha egy anyanyelvi tanár is részt vesz a nyelvtanításban. A látászat, mint oly sokszor, most is csalóka. Amint ugyanis statisztikai úton eltávolítjuk a tanulók hozott nyelvtudásának zavaró hatását a képletből, az összefüggés már nem szignifikáns. Ez arra enged következtetni, hogy csak azokban a haladó csoportokban alkalmaznak anyanyelvi oktatókat az iskolák, ahol a diákok hozott nyelvtudását eleve kellően magas szintűnek ítélik. Ebben a helyzetben azonban lehetetlen bármit mondani az anyanyelvi tanárok alkalmazásának előnyeiről. Mindössze annyi bizonyos, hogy hátrányt nem jelentett, ha egy csoportban anyanyelvi nyelvtanár is tanított. Az utóbbi állítás igaz az angol kezdőkre is, ahol a táblázatban látható minimális eltérés az anyanyelvi tanárt alkalmazó, illetve nélkülöző csoportok teljesítménye között statisztikailag nem szignifikáns. Érdekes azonban, hogy a kezdő németes csoportoknál komoly, statisztikailag is szignifikáns előnyhöz jutottak azok a tanulók, akiket anyanyelvi tanár is oktattott. Ennek okára eddig nem találtunk magyarázatot, de valószínűtlen, hogy véletlenről lenne szó, ugyanis több olyan német kezdő csoport is volt a mintában, ahol anyanyelvi nyelvtanár is foglalkozott a tanulókkal az év során. Valószínűleg a nyelvtanítás minősége volt lényegesen jobb, mint a többi csoport esetében, de ennek kimutatásához osztálytermi megfigyelésekre lett volna szükség.

### **A diákok motivációja és nyelvi teljesítményük**

#### *A nyelvtanulással kapcsolatos általános attitűdök változása*

A NYEK egyik deklarált célja, hogy pozitív attitűdöket alakítson ki az idegen nyelvek tanulása iránt. Az őszi félév adatainak elemzésekor megállapítottuk, az általános iskolai

nyelvtanulásról kialakult emlékek, bár lényegében pozitívak voltak, e tekintetben is bőven maradt feladat a NYEK évfolyamra. A tavaszi vizsgálat eredményei szerint a NYEK évfolyamok meg tudtak felelni ennek. A tanulók nyelvtanulási attitűdjeit ugyanazzal a 2004. őszén alkalmazott négy különböző ellentétes jelentésű jelzőpár („kellemes-kellemetlen”, „érdekes-unalmas”, „felesleges-hasznos”, „jó-rossz”) segítségével mérve, az ötfokú skálán az átlagos pontszám 3,70 pontról 3,98 pontra kúszott fel, ami 7,6 százalékos, statisztikai szempontból is szignifikáns emelkedés. A gyakorlatilag „jónak” számító osztályzat természetesen azt is jelenti, hogy további fejlődésre van szükség ezen a téren. Amint látni fogjuk, erre az oktatott nyelvek számát, illetve az osztályteremben alkalmazott feladattípusokat a diákok igényeihez kellene közelíteni. Utóbbi feltevésünket igazolni látszik, hogy a „nehéz-könnyű” jelző-pár értékelésénél a tanulók általános iskolai tapasztalataikkal összevetve szignifikánsan nehezebbnek találták a NYEK évfolyamon folyó nyelvtanulást. Szerencsére, ahogy azt a diákok javuló attitűdje jelzi, a felmerülő nehézségek nem szegték kedvét a felmérés résztvevőinek, hanem teljesíthető kihívásként értékelték.

### *Mit tanulnának szívesen a diákok?*

Az őszi felmérés során kiderült, hogy a diákok jóval nagyobb arányban vállalkoztak volna két idegen nyelv tanulására, mint ahogyan arra lehetőségük volt. Az előző részben már rámutattunk, hogy a diákok válaszaiból arra is fény derült, hogy a NYEK évfolyamon folyó intenzív nyelvoktatás lényegesen megterhelőbb, mint amivel az általános iskolákban kellett a tanulóknak megbirkóznia. Ebben a helyzetben adódik a kérdés, hogy vajon továbbra is vállalnák-e a két idegen nyelv tanulásával járó terheket a diákok. Hogy választ kapjunk erre a kérdésre, májusban megkérdeztük őket, hogy ha újra kezdenének a NYEK évfolyamot, hány (egy vagy kettő) nyelvet tanulnának, és melyek lennének ezek a nyelvek. A tanulni kívánt nyelvek számára vonatkozó adatokat a 11. táblázatban foglaltuk össze.

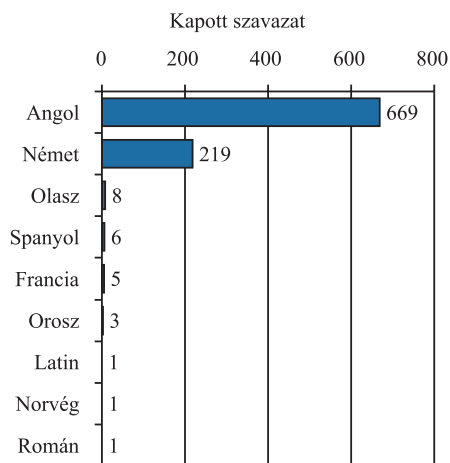
11. táblázat. A diákok megoszlása a tanulni kívánt nyelvek száma és a képzési típus szerint

	<i>Szakközép</i>	<i>Gimnázium</i>	<i>Összesen</i>
1 nyelvet tanulna	410	507	917
2 nyelvet tanulna	270	477	747

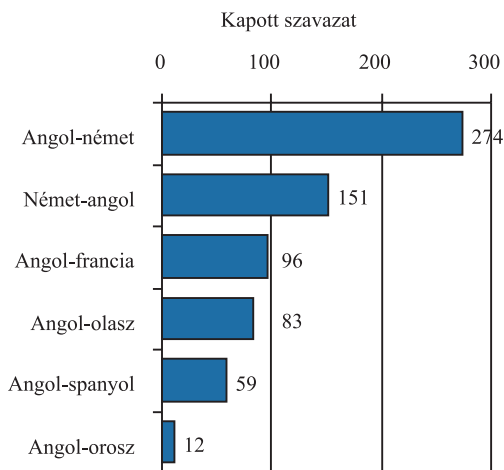
Az őszi félév eredményeivel összehasonlítva a 11. táblázat adatait látható, hogy enyhe elmozdulás történt az egy nyelv irányába. Sokkal fontosabb viszont, hogy a tanulók 44,89 százaléka továbbra is szívesebben tanult volna két idegen nyelvet. Ez jelentősen meghaladja azt a 14 százalékos értéket, ami a ténylegesen két idegen nyelvet oktató iskolák arányát jelzi. A diákok válaszaiból ennél tehát továbbra is jóval nagyobb arányt indokolnának.

A tanulni kívánt nyelvek körét illetően meglepő eredményeket kaptunk, amelyeket külön mutatunk be az egy, majd a két nyelvet tanulni kívánó diákok válaszaiból alapján. Azok, akik megelégedtek volna egy idegen nyelvvel is, elsősorban továbbra is az angolt, másodsorban a német nyelvet választották. A pontos értékek a 2. ábrán láthatók. Az őszi félév eredményeivel összevetve a kapott szavazatokat, a legjelentősebb változás az angol nyelvet tanulni vágyók körében következett be: az őszi kapott kiugró 565 szavazat után egy tanév után 18,41 százalékkal több, vagyis 669 voks érkezett az angol nyelvre. A német nyelvet körülbelül ugyanannyian választották, mint korábban, de az egyéb nyelveknél megfigyelhető volt a kapott szavazatok számának csökkenése.

Számos adat utal arra, hogy az angol nyelv előretörése azoknak a tanulóknak a körében is lejátszódott, akik két idegen nyelvet is tanulnának. A legmarkánsabb változás az őszi félév adataihoz képest, hogy míg az első félévben a német-egyéb nyelvpárok is felkerültek a szavazatok legalább egy százalékát kapó nyelvpárok listájára, ezáltal a német-angol párosításon kívül, minden nyelvpárban az angol került az első helyre, ami így az



2. ábra. Egy idegen nyelvet tanulni kívánó diákok nyelvi preferenciái



3. ábra. Két idegen nyelvet tanulni kívánó diákok nyelvi preferenciái

összes (legalább 1 százaléknyi szavazatot kapott) párosításban szerepel. Az angol nyelv térhódításának másik jele, hogy a német-angol párosítást választók száma az őszi 209 fő-ről 151 főre csökkent.

A fenti eredmények alapján kínálja magát az a feltevés, miszerint a két nyelvet tanulni kívánók számában beállt enyhe csökkenést a német-angol párosítás helyett csak angolt tanulni kívánó diákok szavazatai okozzák. Az angol nyelv előretörése tehát már olyan mértékű, hogy nem csak a kevésbé gyakran oktatott nyelvek, de a nagy vetélytárs, a német nyelv jelentőségét is háttérbe szorítja. Természetesen óvatosan kell bánnunk ezekkel az adatokkal, hiszen amint az a 3. ábráról leolvasható, 151-en továbbra is a németet tartották fontosabbnak az angolnál, illetve az egy nyelvet tanulni kívánó diákok körében további 219 diák kizárólag németül tanulna. Arról a 250 diákról sem szabad megfeledkeznünk, akik az angol nyelv mellett szívesen tanulnának franciául, spanyolul, olaszul vagy oroszul. Az angol mint fő nyelv mellett tehát fontos volna a németen kívül a fentiek közül valamely más európai nyelv tanulásának lehetőségét is biztosítani a diákok részére. Pár szavazatot kapott ugyan néhány egyéb egzotikusnak mondható idegen nyelv is, de ilyen kis igény mellett természetesen nehéz feladat lenne egy hatékony képzési program megvalósítása.

Ezzel szemben az angol nyelv népszerűségének folyamatos és dinamikus növekedését figyelembe véve – ami nemcsak hazánkban, de világviszonylatban is tapasztalható jelenség – az iskoláknak fel kell készülniük arra, hogy amennyiben a diákok igényeinek és az OM ajánlásnak megfelelően két idegen nyelv oktatását tervezik egy csoportban, akkor az angol nyelvet feltétlenül érdemes felajánlaniuk.

#### *Kinek érdemes a NYEK évfolyamra jelentkeznie?*

A felmérés őszi fordulójában hét különböző indokcsoportot tártunk fel arra vonatkozóan, hogy miért választották a tanulók a NYEK évfolyamot. (Az egyes faktorok részletes leírását és szerkezetét lásd a „Jelentés...” 17–20. oldalán.) A különböző orientációk olyan egyéni különbséget jelentenek, amelyek hatással lehetnek a diákok nyelvi fejlődésére is (a legújabb kutatások összefoglalásáról ld. *Dörnyei*, 2001). Következésképpen érdemes megvizsgálni a diákok nyelvi teszteken elért pontszámait és a NYEK évfolyamra történő jelentkezésüket motiváló tényezők közötti összefüggéseket, hogy kiderüljön kik azok, akiknek a leginkább (illetve a legkevésbé) megfelelő környezetet biztosítja a

NYEK az idegennyelv-tanuláshoz. A hét tényezőt összevetve a nyelvi eredményekkel, mindössze két faktor esetében kaptunk szignifikáns összefüggéseket, amelyeknek pontos értékét a 12. táblázatból olvashatjuk ki.

12. táblázat. A NYEK évfolyamra jelentkezés céljai és a nyelvi eredmények közti összefüggések ( $r$ )

	Felzárkózás (F2)	Nyelvtanulás szeretete (F6)
Angol	-0,39	0,27
Német	-0,36	0,38

Az eredmények azt mutatják, hogy akiket elsősorban a nyelvtanulás szeretete (F6) vezérelt a NYEK évfolyamra, azok nagyobb eséllyel profitálnak az intenzív nyelvi képzésből. Ezzel szemben a 12. táblázat első oszlopában található negatív értékek azt jelzik, hogy a NYEK évfolyamot elsősorban felzárkózás (F2) céljából választó diákok hozott hátrányukat nehezen voltak képesek ledolgozni mind angol, mind német nyelvből. Erre a kérdésre még visszatérünk az egyéni különbségek szerepét vizsgáló részben.

#### *A motivációs tényezők és a motivált viselkedés*

Elfogadott tény, hogy a motivált viselkedés bármilyen tevékenység, köztük a nyelvtanulás eredményes folytatásának előfeltétele. Fontos tehát, hogy minél jobban megismerjük az egyes motivációs tényezők összefüggéseit a motivált viselkedéssel. Ehhez elsősorban tisztáznunk kell, hogy mit értünk a motivált nyelvtanulás fogalmán. Jelen esetben a célnyelvet kedvelő, szorgalmas, a nyelvvel a tanórán kívül is szívesen foglalkozó diákot tekintjük motiváltnak. A kérdőívben (*Jelentés... '2. melléklet*) hat olyan állítás szerepelt, amelyből összeállt a motivált viselkedést mérő skála (ezek a 24., 31., 32., 45., 48. és az 51. itemek).

A motivált viselkedéssel összefüggő faktorokat a 13. táblázat tartalmazza az összefüggés szorossága szerinti csökkenő sorrendben. Habár az összes összefüggés (korreláció) statisztikailag szignifikáns, a legfontosabb tényezők azok, amelyek a táblázat tetejéhez közel helyezkednek el.

13. táblázat. A motivációs tényezők és a motivált nyelvtanulás közti összefüggések ( $r$ )

Motivációs tényező	Motivált nyelvtanulás
Önszabályozó, metakognitív stratégiák alkalmazása	0,60
Tanári visszacsatolás minősége és mennyisége	0,54
Kitűzött célok minősége, nehézségi szintje	0,53
Nyelvi magabiztosság, önbizalom	0,48
A tanulási környezettel kapcsolatos attitűdök	0,47
Nyelvi orientációk	0,47
A tanuló attribúciós stílusa	0,44
Kapcsolat az idegen nyelvvel	0,37
Példaképek, az egyén számára fontos személyek	0,27

A legfontosabb tényező az önszabályozó, metakognitív stratégiák alkalmazásának ismerete és alkalmazása. Ez a faktor az autonóm tanulás alapfeltételeit foglalja magában. A diákok általános attitűdjeinek bemutatásánál már utaltunk rá, hogy a tanulók szerint nem könnyű megbirkózni a NYEK évfolyamon folyó intenzív nyelvtanulás támasztotta követelményekkel. Ebben segít, ha a diákoknak vannak saját nyelvtanulási módszereik, stratégiáik, vállalják a felelősséget saját előrehaladásukért, illetve képesek előtérbe helyezni a nyelvtanulást, amikor más, rövid távon vonzóbb cselekvési alternatívák is rendelkezésükre állnának. Az OM által meghatározott célkitűzések között harmadikként éppen ennek a tényezőnek a fejlesztése szerepel. Az itt bemutatott eredmények megerősítik ennek a célkitűzésnek a jelentőségét.

Az eredmények szerint fontos szerepet kap még a diákok motivációjának fenntartásában a tanári visszajelzések minősége és mennyisége. A motivált diákok a tanáraiktól kapott rendszeres visszajelzések alapján tisztában vannak azzal, hogy miben jók és miben gyengék, így ezeknek megfelelően alakíthatják ki rövidtávú céljaikat. A visszajelzések minőségét illetően két fontos észrevételt tehetünk: (1) magától értetődően a pozitív visszajelzések azok, amelyek igazi lökést adnak a nyelvtanulás során, (2) illetve az is fontos, hogy a diákok úgynevezett adaptív visszajelzéseket kapjanak, ami azt jelenti, hogy a kapott információ növelje magabiztosságukat, kudarc esetén pedig ne a képességeiket hibáztassuk, hanem további szorgalmas tanulásra biztassuk a tanulókat. A képesség ugyanis stabil, nehezen befolyásolható tényező, míg a befektetett idő és energia az egyén döntésétől függ. Ha a diák úgy érzi, hogy megfelelő képességekkel rendelkezik, akkor szorgalmán képes – és eredményeink alapján fog is – változtatni.

A táblázatban az utolsó dobogós helyre a célkitűzések minősége került. A célkitűzés-elmélet a motivációkutatás egyik legjelentősebb irányzata. Több száz tanulmány igazolta, hogy az egyén által kitűzött célok néhány tulajdonsága fontos szerepet játszik a teljesítmény meghatározásában. A nehezebb, összetettebb célok jobb eredményre vezetnek, hiszen megvalósításuk kihívást jelent. Fontos azonban, hogy ez csak addig igaz, amíg az egyén úgy érzi, hogy képes megvalósítani a kitűzött célokat. Az irreálisan magas követelmények éppen ellenkező hatást váltanak ki. A célok pontos megfogalmazása szintén eredményessé teheti a nyelvtanulást. Nem szabad megfélekednünk arról, hogy csak az tudja megtalálni a helyes utat, aki tudja, hogy hova tart. A tanulók céljainak fontos attribútuma még, hogy azok teljesítmény-orientáltak vagy tudás-orientáltak. A motiváció fenntartására az utóbbi típusú célok vannak kedvező hatással. Így sokkal eredményesebb lehet az a tanuló, akinek a szeme előtt nem kizárólag, vagy egyáltalán nem a jó jegyek vagy nyelvizsgák lebegnek, hanem az, hogy minél magasabb szinten elsajátítsa az idegen nyelvet. Természetesen a diákok céljainak alakulására fontos hatással van a tanulási környezet.

A középmezőnyben a tanulók nyelvi magabiztossága, önbizalma következik, vagyis hogy mennyire tartják magukat jó képességű nyelvtanulónak, illetve mennyire okoz problémát, esetleg szorongást a tanórai szereplés és az idegen nyelv nyilvános használata. Hasonlóan fontos a nyelvtanulási környezet megítélése, ami a pedagógusok, a nyelvi csoport, illetve az alkalmazott oktatási módszer értékelésének eredője. A motivált viselkedés egyaránt fontos előfeltétele a nyelvi orientációk szerkezetének. A sikeres nyelvtanuláshoz elengedhetetlen, hogy a nyelvtanuló érdeklődjön a nyelvtanulás iránt (vö. a NYEK-re történő jelentkezésről szóló eredményeket), pozitívan ítélje meg az adott idegen nyelvet beszélő népek kultúráját, illetve érezze, hogy az idegen nyelv elsajátítása a jövőre nézve hasznos tevékenység. A fontossági sorrend szempontjából ehhez a csoporthoz tartozik még a tanulók megfelelő attribúciós stílusa, vagyis hogy a nyelvtanulók milyen indokoknak tulajdonítják sikereiket, illetve kudarcaikat. Az eredményes nyelvtanulók sikereiket képességeiknek és szorgalmuknak tulajdonítják, kudarcaikat viszont soha nem magyarázzák olyan tőlük független tényezőkkel, mint például a szerencse.

A két legkevesbé fontos tényezőnek az idegen nyelvvél való kapcsolat minősége és gyakorisága, illetve az egyén számára fontos személyek (a kérdőívben a szülők és a barátok) véleménye bizonyult. Eredményeink szerint a szülők nem szolgálnak megfelelő modellként a NYEK évfolyamos diákok számára, mivel nyelvtudásuk a tanulók válaszai alapján a korábbi magyarországi felmérésekhez hasonlóan általánosan gyengének mondható.

### **A nyelvi eredmények és a tanulók egyéni különbségei**

A felmérés őszi és tavaszi fordulójában összehasonlítottuk a tanulók nyelvtudását különböző egyéni különbségeikkel. A nyelvi teszteken elért pontszámokat összevetettük a tanulók nemével, a szülők iskolai végzettségével, az előző részben leírt motivált viselke-



dést mérő skálára adott válaszaikkal, a nyolcadik osztály végén négy tantárgyból (magyar nyelvtan, magyar irodalom, matematika, történelem) elért tanulmányi átlagukkal, a tanév elején kitöltött nyelvvizéteszten (Ottó, 2002, 2003; Ottó és Nikolov, 2003; lásd még a <http://www.nyelvizszeni.hu> oldalt) és a kreativitás feladaton (Ottó, 1998) elért pontszámokkal, és végül a haladók esetében hozott nyelvtudásukkal, vagyis a nyelvi teszten a tanév elején elért összpontszámokkal. Az eredményeket a 14. táblázatban mutatjuk be. A jobb áttekinthetőség kedvéért a táblázat sorait a különféle tényezők angol nyelvi eredményekkel való összefüggéseinek szorossága alapján rendeztük sorba.

14. táblázat. A tanulók nyelvtudása és más egyéni különbségek közötti összefüggések más egyéni jellemzőkkel ( $r$ )

	Kezdők		Haladók	
	Angol	Német	Angol	Német
Hozott nyelvtudás	–	–	0,78	0,74
Nyelvvizék	0,52	0,39	0,44	0,44
Hozott tanulmányi átlag	0,47	0,49	0,45	0,50
Motivált viselkedés	0,31	0,28	0,26	0,36
Anya végzettsége	0,18	0,28	0,26	0,17
Apa végzettsége	0,13	0,16	0,20	0,20
Nem	0,04	0,08	0,00	0,22
Kreativitás	-0,11	0,01	-0,09	0,00

A legszorosabb összefüggéseket a nyelvi eredményekkel a haladók hozott nyelvtudása mutatja. Maga az összefüggés nem meglepő, de a szorossága annál inkább. Az angol nyelvnél található 0,78-os érték azt jelenti, hogy az angol haladóknál több mint 60 (!) százalékban ( $r^2$ ) a hozott nyelvtudás határozza meg az év végi eredményeket. Korábban már láttuk, hogy a felzárkózni vágyó diákok eredményei csak részben váltják be a NYEK évfolyamhoz fűzött reményeket, amit most a hozott nyelvtudás fontosságát jelző fenti eredmény is megerősít. Aki megfelelő alapok nélkül érkezik egy haladó csoportba, az csak kivételesen és valószínűleg komoly erőfeszítések árán kerülhet a legjobbak közé. Másképpen fogalmazva, aki jó volt, jobb lett, aki kevésbé jól teljesített a tanév elején, most is hasonló nyelvi teljesítményt ért el. Ez a jelenség utal a személyre szabott foglalkozás fontosságára.

A haladóknál és a kezdőknél mindkét nyelvnél egyaránt fontos volt még a tanulók nyelvtanulási képessége, vagyis a nyelvvizéteszten elért eredményük, illetve az ennél általánosabb iskolai tanulási képességet tükröző 8. osztályos tanulmányi átlag, ami szintén részét képezi néhány nyelvvizétesztnak. Az elvárásoknak megfelelően mindkét nyelvnél és mindkét nyelvi szinten szerepet kapott a motivált viselkedés, bár az összefüggés mértéke elmarad a nyelvvizék jelentőségétől.

A szülők végzettségénél az őszi eredményekhez hasonlóan ismét az anya végzettsége bizonyult fontosabbnak, ami összecseng a hasonló témájú tanulmányok eredményeivel. A tanulók neme és a tesztpontszámok közti pozitív összefüggések a lányok csekély előnyét jelzik, de a német haladókat leszámítva elhanyagolható kapcsolatról van szó. Az utolsó sorban a kreativitás teszten elért pontszámok kullognak, amire a kevésbé játékos, hagyományos oktatási módszerek alkalmazása adhat magyarázatot, erről később ejtünk szót.

### Osztálytermi eljárások a diákok szemszögéből

*Mit tapasztalnak a tanulók a nyelvórákon?*

A NYEK évfolyam intenzív képzési formája jelentősen eltér a középiskolákban egyébként megszokott nyelvoktatás gyakorlatától. Felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanulásra szánt fokozott figyelem milyen hatással van az osztályteremben alkalmazott technikák-

ra? A kérdésre az osztálytermi eljárások kérdőív adatai adják meg a választ. A diákokat arra kértük, hogy egy ötfokú skálát használva jelezzék, hogy milyen gyakran találkoznak bizonyos eljárásokkal a nyelvórákon. A legmagasabb átlagpontoszámot elérő, vagyis leggyakoribb események elemzésével képet kaphatunk arról, hogy milyen osztálytermi eljárásokat és módszereket alkalmaznak a nyelvtanárok a NYEK évfolyamon.

15. táblázat. A 10 leggyakoribb esemény a nyelvórákon

Kérdés	Helyezés	
	Angol	Német
Milyen gyakran...		
...beszél idegen nyelven a nyelvtanár az órán?	1.	1.
...javítja ki a hibákat a tanár, amikor idegen nyelven beszéltek?	2.	2.
...kell kérdésekre válaszolnotok?	3.	4.
...kell megérteni egy olvasott szöveg lényegét?	4.	3.
...beszélnek a diákok az idegen nyelven az órán?	5.	7.
...fordítotok mondatokat?	6.	5.
...olvastok fel szöveget hangosan?	7.	–
...fordítotok olvasott szöveget?	8.	6.
...dolgozik együtt az egész csoport a tanár vezetésével?	9.	8.
...oldotok meg nyelvtani gyakorlatokat?	10.	9.
...írtok szódolgozatot?	–	10.

Amint a 15. táblázatból kiolvasható, az angol és a német nyelv oktatása hasonlóképpen zajlik az iskolákban. A tíz leggyakoribb eseményt felsorakoztató listában mindössze egy eseményt találunk mindegyik nyelvnél, amelyik a másik nyelvnél nem került fel a leggyakoribb események listájára: német órán ritkábban olvasnak fel hangosan a diákok, mint angol órán, viszont a németül tanulók gyakrabban írnak szódolgozatot. Az angol nyelvnél a hangos olvasással feltehetően a kiejtés fejlesztésére törekednek a nyelvtanárok. Németből a szódolgozatok gyakoribb alkalmazása arra enged következtetni, hogy a nyelvtanárok ezzel az eszközzel igyekeznek nyomon követni a német nyelvben az angolnál nagyobb jelentőséggel bíró nyelvtani nem, illetve a német nyelv flektáló voltából adódó tanulási nehézségeket.

Ezt a két különbséget leszámítva ugyanazokkal az osztálytermi eljárásokkal találkozunk mindkét nyelvnél. Ha megvizsgáljuk a leggyakrabban előforduló események listáját, akkor megállapíthatjuk, hogy nem a kommunikatív, kontextusos jelentésre összpontosító, hanem sokkal inkább egy nyelvtani-fordító megközelítés uralkodik az osztálytermekben: az osztály a tanár vezetésével kérdés-felelet formában együtt dolgozik a különféle nyelvtani problémákon és fordítási feladatokon, miközben a tanár folyamatosan javítja a diákok hibáit. Érdemes megfigyelni, hogy a „milyen gyakran beszélnek az idegen nyelven a diákok az órán?” angolból csak az 5., míg németből ennél is hátrébb, csak a 7. helyre került. Mivel a diákok fő gyakorlási lehetősége a magas heti óraszámban a nyelvórákon lenne, ez a tendencia a diákok beszédképességének fejlődésére nézve nem túl biztató. Mivel a tanulók beszédképességét nem mértük fel, ez csak feltételezés, de semmiképpen nem szabad figyelmen kívül hagyni ezt az eredményt.

Az osztálytermi eljárások gyakoriságának tekintetében a NYEK évfolyamon tapasztaltak nem térnek el lényegesen az országos reprezentatív mintán kapott eredményektől (Nikolov, 1999, 2003), ami azt jelzi, hogy az intenzív nyelvtanulás nyújtotta lehetőségeket a megszokott gyakorlat több tanórára történő kiterjesztéseként használták, vagyis alapvető módszertani megújulást ezek az adatok nem tükröznek.

#### *Milyen nyelvórákat szeretnének a diákok?*

Az előző részben megvizsgáltuk, hogy milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a diákok a NYEK évfolyamon alkalmazott osztálytermi eljárásokat illetően. Láttuk, hogy mind az an-

gol órákon, mind a német órákon a hagyományos nyelvoktatási eljárások vezetik a listát. Kíváncsiak voltunk, hogy mit gondolnak az egyes eseményekről a diákok, így megkértük őket, hogy a kérdőív utolsó oszlopában jelezzék, hogy mely események a kedvükre valók és melyeket szeretik kevésbé. A tíz legkedveltebb eseményt a 16. táblázat tartalmazza.

16. táblázat. A diákok által legkedveltebb események a nyelvórákon

Kérdés	Helyezés
Mennyire szereted, ha gyakran...	
...javítja ki a hibákat a tanár, amikor idegen nyelven beszéltek?	1.
...beszél idegen nyelven a nyelvtanár az órán?	2.
...beszélnek a diákok az idegen nyelven az órán?	3.
...dolgoztok párokban?	4.
...dolgozik együtt az egész csoport a tanár vezetésével?	5.
...dolgoztok kisebb csoportokban?	6.
...fordítotok olvasott szöveget?	7.
...olvastok fel szöveget hangosan?	8.
...kell kérdésekre válaszolnotok?	9.
...vannak játékos feladatok az órán?	10.

Ha összehasonlítjuk a tanulók preferenciáit a tantermekben gyakran alkalmazott események korábbi listájával, akkor néhány egyezés mellett számos érdekes eltérést találunk. Megfigyelhetjük például, hogy a diákok többet szeretnének beszélni az idegen nyelven, mint amennyire lehetőséget kapnak, hiszen ez a tevékenység itt a 3. helyen szerepel, szemben a gyakoriságoknál korábban kapott 5., illetve 7. helyezéssel. Látható továbbá, hogy a tanár vezetésével végzett gyakorlatok mellett a diákok szívesen dolgoznának párokban és kisebb csoportokban is. Tovább színesíti a diákok által kedvelt módszerek palettáját, hogy a kedvencek listájának tizedik helyére még éppen befértek a játékos feladatok.

Érdekes, hogy a lista első helyére a hibák kijavítása került. Úgy tűnik, hogy a diákok ebben egyetértenek tanáraikkal, hiszen mind a német, mind az angol órák esetében a második leggyakoribb eseményről van szó. Érdeemes párhuzamba állítani mindezt a második nyelv elsajátításának kutatásaiban az elmúlt években felerősödő, nyelvi formára összpontosító trenddel, amely szerint a szigorúan vett kommunikatív nyelvoktatás számos olyan, a célnyelvet egyébként folyékonyan használni képes tanulót termelt, akik nyelvhasználatában zavaró hibák rögzültek, mivel a nyelvtani formák tökéletesítését feláldozták a folyékonyág oltárán. Úgy tűnik, hogy a felmérésben résztvevő diákok az aktuális trendnek megfelelően helyénvalónak találják, ha a nyelvtanárok felhívják figyelmüket a nyelvi formákkal kapcsolatos hiányosságaikra, és hibáikat következetesen javítják.

### Összefoglalás

A felmért diákok angol és német nyelvi teljesítményét dinamikus fejlődés jellemzi a célnyelvet mind kezdőként, mind haladóként tanulók esetében. Az összesített teljesítmények rangsora mindkét nyelv esetében azonos: legjobbak a célnyelvet haladóként tanuló gimnáziumi tanulók eredményei, utánuk a haladó szakközepesek következnek, majd a kezdő gimnazistákat követik a kezdő szakközépisikolások átlagai.

A NYEK évfolyamra történő jelentkezés indokcsoportjait a nyelvi teszteken elért pontszámokkal összehasonlítva megállapítottuk, hogy a felzárkózni kívánó, bevallottan gyengébb képességű diákok számára a NYEK évfolyamon folyó intenzív nyelvtanulási környezet csak részben váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ezek a tanulók meglévő hátrányukat egész évben megőrizték mind angol, mind német nyelvből. Meglepő eredménye a felmérésnek, hogy a haladó csoportok esetében a hozott nyelvtudás igen szoros összefüggést mutatott az év végi nyelvi eredményekkel. Ebből ismételt az következik,

hogy a hátránnyal induló diákok számára kevésbé reményteli vállalkozás a NYEK évfolyamos nyelvtanulás, és a jobbakhoz való felzárkózás problémás.

A felmérésben résztvevő iskolák többségében csoportonként csak egy idegen nyelv tanulására kaptak lehetőséget a diákok. Ez a döntés annak ellenére született meg számos esetben, hogy az iskolák megfelelő kapacitással rendelkeznének két idegen nyelv oktatásához, és a diákok jelentős része szívesen tanult volna két nyelvet. Az intézmények döntése tehát nem találkozott sem az OM javaslattal, sem a diákok igényeivel. A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a két nyelv párhuzamos oktatása a két nyelv fejlődését nem hátráltatta. Kétes az indok, amely szerint egy nyelv oktatása esetén hetente több órában foglalkozhatnak a tanulók az egyetlen idegen nyelvvel. Láttuk ugyanis, hogy a heti 12 órát meghaladó óraszám minimális előnyt jelent, így szakmailag indokolatlan, ha a meglévő lehetőségek ellenére csak egy idegen nyelvet tanulhatnak a diákok.

A csoportlétszámokat illetően azt találtuk, hogy a 13–18 fős létszámú csoportokban megvannak a hatékony nyelvtanulás feltételei, míg a 18 fős csoportoknál magasabb létszámok esetében hátrányos helyzetbe kerülhetnek a diákok a kevésbé „zsúfolt” nyelvi csoportokba járó társaikhoz képest.

A nyelvtanárok számának alakulásával kapcsolatban arra az érdekes eredményre jutottunk, hogy azokban a csoportokban, ahol négy nyelvtanár tanít, lényegesen magasabb szintre fejlődik a diákok nyelvtudása, mint akár a két, akár a három nyelvtanáros csoportokban, amelyeknél nem találtunk szignifikáns különbségeket. A jelenség tudományos igényű magyarázatához további kutatás szükséges.

Az anyanyelvi tanárok szerepével kapcsolatban a begyűjtött adatok alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy semmiképpen nem hátrányos, ha az iskolákban anyanyelvi tanárt alkalmaznak, de egyértelmű előnyt nem élveznek az ilyen csoportok. Az eredmények tükrében megállapítottuk, hogy az iskolák csak azokban a haladó csoportokban alkalmaznak anyanyelvi tanárokat, ahol a diákok hozott nyelvtudását ehhez kellően fejlettnak ítélik. Ez a körülmény nem teszi lehetővé az anyanyelvi tanárok szerepének pontos megismerését.

A diákok általános attitűdjeiben 7,6 százalékos javulást hozott a NYEK évfolyamon eltöltött idő, amellett, hogy a diákok szerint a NYEK évfolyamon nehezebb feladatot tanulni, mint az általános iskolában. A kapott „jó” osztályzat azonban hagy még teret a további fejlődésnek. Véleményünk szerint erre az osztályteremben alkalmazott feladattípusok diákok igényeikhez történő közelítésével lenne mód.

Ha újra kezdhették a NYEK évfolyamot, akkor a diákok 44 százaléka inkább két, mint egy idegen nyelvet tanulna. A felmérésben részt vevő tanulók első idegen nyelvként szinte kivétel nélkül angolt vagy kisebb számban németet tanulnának. Az angol nyelv folyamatos és dinamikus térhódítását jelzi, hogy nemcsak a kevésbé gyakran tanult nyelveket, hanem a német nyelvet is egyre inkább háttérbe szorítja. Jól kivehető ez a tendencia abból is, hogy a két idegen nyelvet tanulni kívánó diákok (legalább egy százaléka) által megjelölt nyelvpárok között az angol mindig szerepel (ráadásul a német-angol párosítást leszámítva, mindig az első helyen). A két nyelvet tanulni vágyó diákok között ennek ellenére találtunk szép számmal olyanokat is, akik az angol mellett a franciát, az olaszt vagy a spanyolt is szívesen választanák. Amint arra a felmérés őszi fordulóját lezáró jelentésünkben már utaltunk, az országos adatok szerint az iskolák jelenlegi kínálatában csak kevés helyen találhatóak meg ezek a nyelvek.

A motivációs tényezők vizsgálatok a motivált viselkedés előmozdításában kiemelkedő fontosságú összetevőnek bizonyult a tanulóknál az önszabályozó, metakognitív stratégiák ismerete és alkalmazása. Az intenzív nyelvoktatás kihívásainak könnyebben képesek megfelelni azok a diákok, akik rendelkeznek saját nyelvtanulási módszerekkel, stratégiáikkal, és vállalják a felelősséget saját előrehaladásukért. Ezek a diákok képesek olyankor is előtérbe helyezni a nyelvtanulást, amikor egyéb kellemes elfoglaltságot is ta-

lálnának. Ez az eredmény megerősíti az OM azon célkitűzésének megalapozottságát, miszerint a nyelvi képzés részeként fejleszteni kell a diákok önálló munkájához szükséges készségeket és stratégiákat.

A diákok egyéni különbségei közül a kezdő nyelvtanulóknál továbbra is a nyelvérzék áll a legszorosabb összefüggésben a tanulók nyelvi fejlődésével, amit szorosan követ az általánosabb tanulási képességeket tükröző tanulmányi átlag. Fontos tényező még a motiváció, hiszen a képességek csak lehetőséget jelentenek, amit kitartó munka árán ki is kell aknázni.

A NYEK évfolyamon alkalmazott osztálytermi eljárásokat a diákok beszámolóí alapján vizsgáltuk. Úgy tűnik, hogy az idegennyelv-tanulás kitüntetett szerepe ellenére a NYEK évfolyamon is a hazai környezetben megszokott hagyományos nyelvtani-fordító módszerhez hasonló megközelítés az uralkodó irányzat. A diákok ezzel szemben többet beszélnének a célnyelven a nyelvórákon, a frontális munka mellett pedig szívesen dolgoznának többet párokban vagy kisebb csoportokban, és játékosabb feladatokkal tennék még színebbé a nyelvórákat.

Végül a felmérés második fordulójának lezárásakor is rendkívül pozitív hozzáállást és visszajelzéseket kaptunk a mintában szereplő iskolák részéről, amiért ezúton is köszönetet mondunk minden résztvevőnek. Az iskolák többsége határidőre és pontosan kitöltve beküldte az anyagokat. Külön köszönet illeti azokat az intézményeket, ahol a kollégák támogató és kritikus véleményüket megfogalmazták.

A jövőre tekintve a rendkívül értékes tudásbázis gyarapítása érdekében fontos feladat nyomon követni a felmérésben résztvevő diákok nyelvi fejlődését középiskolai tanulmányaik végéig. Hol és milyen nyelvi csoportokban folytatják a tanulók a nyelvtanulást, miután kikerülnek a NYEK évfolyamról? Képesek lesznek-e a diákok az OM célkitűzésének megfelelően sikerrel letenni az emelt szintű érettségi vizsgát tanulmányaik végén? Hogyan alakul motivációjuk és hozzáállásuk a nyelvtanuláshoz? Mennyire képesek önállóan továbbfejlődni? Hogyan értékelik az iskolák a diákjaik teljesítményeit dokumentáló diagnózist? Ezekre a fontos kérdésekre kell majd választ adnunk a nyelvi előkészítő évfolyam átfogó értékeléséhez négy tanév elteltével.

## Irodalom

- Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. Pearson, Harlow.
- Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. On-line dokumentum. [http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen\\_nyelv\\_beliv.pdf](http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf)
- Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. On-line dokumentum. [http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om\\_nyek\\_jelentes\\_2004\\_osz.pdf](http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf)
- Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. On-line dokumentum. [http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om\\_nyek\\_jelentes\\_2005\\_tavasz.pdf](http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2005_tavasz.pdf)
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban. *Modern Nyelvtanítás*, 5, (4), 9–31.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 8, 61–73.
- Oktatási Minisztérium (2004/03): *Ajánlás a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás idegen nyelvi tartalmához*. On-line dokumentum. <http://www.om.hu/main.php?folderID=710&articleID=1066&ctag=articlelist&iid=1>
- Ottó István (1998): The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL Quarterly*, 32, 763–773.
- Ottó István (2002): *Magyar Egységes Nyelvérzék Teszt*. Mottó-Logic Bt., Kaposvár.
- Ottó István (2003): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, 5, (2), 57–64.
- Ottó István – Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*, 13. (6–7), 34–44.

## Hogyan reprezentálja a nyelv a teret?

*A humán tantárgyakat – elsősorban az anyanyelvünket, valamint különféle idegen nyelveket – oktató pedagógusok figyelmét a térbeliségnek és az ezzel összefüggő látásnak néhány olyan kérdésére hívjuk föl, amely a mindennapi munkában is fontos lehet.*

**E**tanulmány céljai között szerepel az is, hogy kapcsolatot találjon a nyelv, valamint a vizualitás és a térbeliség között, amelyek szerepe egyre inkább növekszik a kommunikációban. A tanulmány ugyanakkor kitér arra is, hogy maga az emberi nyelv – ezen belül a magyar és más nyelv – forrása lehet a térbeliség összetett megismerésének.

### A kogníció

Az emberiség történetében meglehetősen korán, már *Protagórasz*nál megfogalmazódott az a földi evidencia, amely szerint mindennek mértéke az ember. Világunk emberi, mint ahogy a szó maga is ember-alkotta: 'a tudatunktól létező valóság'.

A magyar világ szó ősi örökség a finnugor korból, elsődleges jelentése a fényhez kötődik: 'mindaz, amit a nap fényétől látni lehet'. Rokonynyelvi bizonyítékokkal is igazolják az elsődleges jelentés-kötődést: finn *valea* – 'világos', zürjén *volavni* – 'fényes', mordvin *valda* – 'fényes', lapp *vilkit* – 'fehér'; s nem kevésbé igazolható ez az ősi jelentés a szónak a mai magyar nyelvben is használatos származékszavaival: világos, világtalan, villám, villan, virág, virul, virrad stb. – Nem a magyar az egyetlen nyelv, amelyben hasonló jelentésfejlődés figyelhető meg: a mai orosz nyelvben *svet* – 'világ, fény'. Hasonlóképpen, a románban a *lumea* szó használatos mind a 'világ', mind a 'fény' jelölésére.

Emberi mércével mérve azt mondhatjuk, hogy világunkat tárgyakkól, eseményekből és történésekből, valamint az ezek háttérét adó környezeti elemekből építjük fel. A kognitív kutatások a fentiek felfogására, tárolására és előhívására, egyszersmind manipulációjára összpontosítanak.

A kogníció terminussal egy rendkívül összetett elmebeli működést jelölünk, amely magában foglalja az érzékelést, az észlelést, a képalkotást, az emlékezetet s a benne tárolt reprezentációs rendszereket, a probléma-megoldási stratégiákat és a tanulási folyamatokat, valamint – utoljára, de nem utolsósorban – magát a nyelvet.

A téri kogníció tanulmányozása a lokalizáció, a méret, a távolságok, az irányok és irányultságok, az alak, a mintázat, a mozgás, illetőleg az objektumok közötti relációk leképezésére terjed ki (statikus és dinamikus vonatkozásban egyaránt), de nem feledkezik meg a patológiás esetekről sem. Annál inkább nem, mert számos kognitív-téri probléma épp ez utóbbiak felismerésének köszönhetően került több tudomány látókörébe (pszichológia, nyelvészet, magatartástudomány stb).

### *A téri világ érzékelése és észlelése*

A külvilág ingereire az idegrendszer elsődlegesen úgy reagál, hogy érzékeli azokat: ez a folyamat az érzékelés (sensation). Az érzékszervek modalitásokba szerveződnek: ezek a látás, hallás, szaglás, ízlelés, tapintás, de rendelkezünk hőérzékelőkkel, mozgásérzéke-

lökkel, vesztibuláris érzékelőkkel (a gravitációnak és a gyorsulásnak az érzékelői). Milyen hely az általuk közvetített idegi információ tudatosul, már nem csupán fizikai érzékelésről, hanem a külvilágról és a magunkról szerzett aktuális tudás elsajátításáról beszélünk, amit észlelés (perception) néven említ a szakirodalom.

Az emberi észlelés amodális, azaz modalitás-független. Az érzékelésben azonban nem vitatható a vizuális érzékszerv dominanciája. A fentebb felsorolt modalitások közül mindössze kettő – a látás és a hallás – képes távolságok áthidalására. A hallással szembeni előnyét a látás a rendkívüli éleslátást lehetővé tevő előlülő szempárnak köszönheti, amely pozíció szinte tökéletes foveális látást eredményez, így kis és nagy távolságból egyaránt óriási precizitással vagyunk képesek izolálni, detektálni, majd pedig azonosítani a látottakat. Az észlelt világ sajátosságai (a térbeliség szempontjából így foglalhatók össze röviden):

- az általános forma-azonosítási és lokalizációs törekvés (a MI-RENDSZER és a HOL-RENDSZER a neurális szerveződésben – az érzékelés szintjén);
- az orientáló tengelyek mentén szerveződő – kultúra-függő – perspektíva-rendszerek;
- a dimenzionáltság (felszínek és térfogatok, negatív részek);
- az információ redundanciája (más néven az input modalitás-függő jellege);
- a szín-, méret-, alak- és pozíció-konstancia (optikai illúziók);
- a jelentéssel való telítettség (amely nem feltétlenül lexikai: lehet referenciális, azaz utaló, illetőleg deiktikus, azaz rámutató).

#### *A „perceptuális-kognitív Self” fogalma*

Az ép érzékszervű ember születésétől fogva „tanulja a teret”: a tér eszméjét, a térben való eligazodást, a térkezelési stratégiákat. Számatlan felismerése, tapasztalása, emléke és kategorizációja révén megteremt a maga számára egy világot, amelyben az életét éli. Nem általában a világot észleli és tapasztalja, hanem a saját világát, a saját akaratával, orientációjával és stílusával. Aktívan vesz részt tehát mindenki saját „perceptuális-kognitív én”-jének (perceptual-cognitive Self) kialakításában. Így jön létre a „személyiség”, amelyből – mint azt tapasztaljuk – nincs két egyforma. (A személyiség szavunk etimológiája – közvetetten, a személy szón keresztül – visszavezethető a szem szóhoz, ami egyrészt megerősíti a kognitív-téri folyamatokban a látási modalitás prioritását, másrészt rámutat utóbbinak az én-építkezésben betöltött kitüntetett szerepére.)

#### *Kognitív térkép(ek)*

A világról és annak téri sajátosságairól alkotott belső (a memóriában tárolt) reprezentációt nevezzük kognitív, más szóval mentális térképnek.

A földrajzi atlaszok térképeitől eltér abban, hogy nem rendelkezik állandó léptékkel. Részben ebből következően, előfordulhatnak benne torzítások (például Dél-Amerika valójában az észak-amerikai kontinensről dél-keletre van, mégsem \*Délkelet-Amerika a neve).

Különálló, diszkrét egységek építik fel, úgy mint figura, háttér és terület – mindez kultúra-, személy- vagy akár szituációfüggő referenciakeretben értelmezve. Azaz, a kognitív térkép nem elsősorban a fizikai környezet szabta határok és útvonalak térképe, sokkal inkább érzékelési-észlelési folyamatainknak a rajzolata, vagy éppen egy közösségen belül konszenzusos megegyezéssel létrejött és alkalmazott téri reprezentáció.

Szimbolikus reprezentáció, akár egy földrajzi térkép, de nem metrikus az euklidészi geometria értelmében. (Nevezhetjük „egyenes”-nek azt, ami a valóságban kissé kanyargós.)

Hierarchikus szerveződésű: például a kerékpár lehet a ház előtt, de a ház nem lehet a kerékpár mögött.

Konnotatív tartalom (vagyis mellékértelem) is kapcsolódhat hozzá.

Amodális (vagyis az egyes érzékszervi módoktól nem függő): közvetlen bemenetét a különböző csatornákon érkező érzékszervi információtömeg képezi, maga a téri repre-

zentáció, a mentális térkép azonban modalitás-független. (A vakokban ugyanúgy kialakul a kognitív térkép, mint a látó emberekben.)

A mentális térkép létrejöttének biztos háttérét a tapasztalatra és a gyakorlatra épülő téri tanulás szolgáltatja, amely születésünkkel kezdődik, s életünk végéig tart. Különösen igaz ez ma, a virtuális filmezés, virtuális művészetek korszakában. Az élethosszon át tartó tanulást mi sem igazolja jobban, minthogy a kor szellemiségéhez alkalmazkodva újra kell tanulnunk alkotni és értelmezni, nyújtani és befogadni. A virtuális tér művészi megjelenítésével foglalkozók közül egy magyar nevet említenék: a művész és komputeranimátor *Waliczky Tamás*-ét. Az „A kert” című animációjában (*Waliczky, 1992*), amelynek központi figurája egy kertben ugrabugráló és bámészkodó kétéves kislány, Waliczky új perspektívarendszert alkalmaz: a „vízcsepp-perspektíva rendszert”, amelynek révén egy kis gömb alakú világba, a gyermek saját világába transzponálja a befogadót, ahol minden tárgy a kislánytól való távolságával arányosan, illetve akaratától függően válik nagyobb vagy kisebbé, torzul, válik láthatóvá vagy épp láthatatlanná. A gyermeki felfedezés örömeinek átéléséhez a kislány bőrébe kell bújni a nézőnek.

A kognitív térkép kialakulásának fontos szakasza zajlik gyermekkorban. A kogníció gyermekkorbeli szisztematikus változásait, épülését *J. Piaget* három fő pontban összegzi: (a) az egocentrikus (megfigyelő-központú) perspektíva allocentrikussá (extraperszonálissá, környezetivé) tágul, (b) a konkrét szenzomotoros tapasztalás absztrakt reprezentációvá érik és (c) a topológiai-téri tapasztalás projektálható és metrikus tudás lesz. (*Piaget, 1970, 279–287.; Kállai és m társai, 1998s*)

*Egységként észlelünk olyan tárgyakat, amelyek felszíni részeikben – méreteikben, színeikben, vagy csupán a fényviszonyok miatt – különböznek. Kategorizálunk a térbeliség elemeit illetően is, de ennek a rendszerezésnek mások a mozgatói.*

zenta-  
tációvá érik és (c) a topológiai-téri tapasztalás projektálható és metrikus tudás lesz. (*Piaget, 1970, 279–287.; Kállai és m társai, 1998s*)

#### **A téri nyelv**

Téri nyelven a téri információ verbális kifejezését értjük, amelynek egyik legkézenfekvőbb példája az útbaigazítás, de ide sorolandó bármely statikus téri leírás, mozgásminták, mozgássorok kommentálása, útvonalak felidézése emlékezetből, deixis (rámutatás) stb. A téri nyelv voltaképpen a nemverbális téri tudás átfordítása, aminek következtében olykor maga a tudás is módosul, mint ahogy azt a példák is mutatják a későbbiekben. A téri nyelv jellemzőit előreve-  
títve kiemelhető annak nyelvtípustól és nyelvcsaládbeli hovatartozástól független mérhetetlen gazdagsága csakúgy, mint az emberi nyelvvel egyidejű megjelenése.

#### *A kezdetek*

Csak egy visszapillantás a régmúltba, az iránytű, mértékegység-rendszer, kiépített úthálózat és közlekedési eszközök nélküli ősi életformába, s máris világos a tér megismerésének az ember életében betöltött szerepe. A fennmaradás érdekében fel kellett tudni térképezni az élelemhez vezető utat, meg kellett tudni különböztetni az ehető bogyót a mérgezőtől, el kellett tudni rejtőzködni az ellenséges törzsek elől. Mai szavakkal fogalmazhatnánk úgy is, hogy őseink alapos hely- és természetrajzi ismeretekkel rendelkeztek, hiszen számukra ez jelentette a túlélést. Az élet folytonosságát ösztönösen fenntartani igyekvő emberben előbb-utóbb az a késztetés is kialakult, hogy létfontosságú tapasztalásait – segítő szándékkal – a vele egy törzsben élők tudtára adja. A tér szemiotikai kódolásának evolúciós feltétele adott. S nem minősül talán óvatlanságnak azt állítani, hogy az ember téri és nyelvi eszmélése egyazon időre tehető. (A kezdeti „nyelv” alatt természetesen gesztus alapú – gesztusok, testtartás és mimika alkotta – nyelvet kell értenünk.)

A gesztus alapú nyelv gondolata nem új: már a felvilágosodás kori gondolkodók is ilyen-fajta nyelvet feltételeztek a hangzó beszéd őseként. Ezeket a feltételezéseket látszottak alá-



támasztani az állatkísérletek, amelyek során például a csimpánz látványos hasonlóságokat produkált, amikor jelelni tanították, felismert és helyesen azonosított különféle tárgyakat. Azonban a kutatások egy idő után megfeneklettek, a kutatók felismerték, hogy a protonyelvi szintről, amelyből épp a grammatika, a szintaxis hiányzik, a nyelv leginkább inherens része, az, ami a nyelvet nyelvvé teszi, a csimpánz nem képes továbblépni.

A gesztusok mindezek ellenére ma is – a kommunikáció nemverbális eszközeiként – színezik, árnyalják megnyilatkozásainkat, erősítik vagy éppen gyengítik közléseink hitelességét, sokszor helyettünk „beszélnek”. A hangzó nyelvhez való kötődésüket meggyőző nyelvkeletkezési elméletbe helyezi *Merlin Donald*, aki szerint az emberré válás folyamatában három egymást követő fordulat következett be, amelyeket (a) mimitikus kultúra, (b) mitikus kultúra és (c) elméleti (teoretikus) kultúra névvel illet. (*Donald, 2001*) A mimitikus kultúrát Donald a homo erectus időszakára teszi, azaz 1,5 milliárd évvel ezelőttre. Ezt a kultúrát úgy jellemzi, mint amelyben a testtel való reprezentáció dominál, közege tehát kizárólag vizuális és motoros. A tapasztalatok generációról generációra történő átadásában a lejátszás, az utánzás játszik szerepet. Az ezt felváltó mitikus kultúrában, amely a homo sapienst jellemzi, 100–50 ezer évvel ezelőtt megjelenik a hangzó nyelv. Egy dinamikusan fejlődő kultúráról van szó, amelyben létrejönnek az első kognitív kategóriák, s rájuk épülve a szemantikus kategóriák. A tapasztalati tudás átörökítésének módja az elbeszélés, a mítoszok. A harmadik, már a mai korba átvezető kultúrának, a teoretikus kultúrának a kialakulását megközelítőleg 10 ezer évvel ezelőttre teszi Donald. Ennek a kornak a legnagyobb vívmánya, hogy megjelenik a külső reprezentáció, valamint – később – az írás-olvasás mint a közös tudás átadásának mind a mai napig alkalmazott módja.

### *A gesztusokhoz kötött tér: deixis sensu stricto*

A természetes nyelveknek lényegi összetevője a nyelvi deixis, s a mögötte meghúzódó antropocentrikus jelenség: a rámutatás. A deixis beleírta magát a természetes nyelvek szókincsébe és nyelvtanába – fogalmaz *Lyons*. (*Lyons, 1980, 81.*) A deiktikus információ hiánya félreértéshez, a humán interakciók sikertelenségéhez vezet. Szemléletesen illusztrálja mindezt egy levinsoni példa: Listen, I'm not disagreeing with you but with you, and not about this but about this. (kb.: Nézze, én nem a maga álláspontját vitatom, hanem a magáét, és nem ebben az ügyben, hanem ebben.)

Olyan körülmények között, amelyek nem biztosítják a nemverbális csatornán érkező jelek dekódolhatóságát, az üzenet határfoka messze alulmarad a szándékoltnál: mind a 'with you', mind az 'about this' nyelvi jel nyelven kívüli referenciája bizonytalan. A beszédsemény aktív és figyelmes résztvevőjeként azonban az interakció teljes sikerével számolhatunk. A sikert – a kiemelt nyelvi jelek élőbeszédbeli kísérőjeként – az ujjunkkal, karunkkal, tekintetünkkel végrehajtott rámutatások garantálják. Szinte látjuk magunk előtt, amint a beszélő fél rámutat az érintett személyekre, illetőleg az ügyek dokumentálására hivatott papírokat lobogtatja. – Hasonlóképpen, nem hangzik el 'gyere ide!' anélkül, hogy azt ne kísérné egy hívó kézjel vagy egy fejmozdulat, de az ellenirányú mozgást implikáló 'el innen!' is megerősítést nyer egy határozott karmozdulat által.

### **Tér és nyelv az agyi aszimmetria tükrében**

Az előbbieken felidézett kézmozdulatok végrehajtója az esetek 90–95 százalékában megjósolhatóan a jobb kéz. Megközelítőleg ekkora a világ népességében a jobbkezesek aránya. A jobbkezeség megelőzte a beszéd kialakulását. Már a homo habilis eszköz-használatában kimutatható, majd később a homo erectusnál úgyszintén igazolást nyer. Ugyanakkor az agyi aszimmetria – a bal féltékével mint beszédközponttal – csak a neandervölgyi embernél jelenik meg, s marad meg a továbbiakban a cro-magnoni embernél

is. Az azóta eltelt mintegy 50 ezer évben az agyvelő mérete és állománya állandó: nagyjából másfél kilogramm, és több milliárd idegsejtből és kisegítő sejtéből áll.

Az emberi agy aszimmetriája – ahogy *Hámori József* utal rá – négy területen jut érvényre: fontos a szerepe (1) a beszédpercepció, valamint (2) a beszédprodukción terén, (3) a mimikai izmok és a jobb kéz finommotoros műveleteinek irányításában, valamint (4) a látás-térérzékelés terén. (*Hámori*, 2005) Nyelv és tér tehát a két nagy terület, amelynek háttérben az aszimmetria áll. Gondolkodásunk természetesen nem merül ki e két dologban, de mivel mindkét terület egy-egy fontos kognitív funkciót képvisel, ezért egymáshoz való viszonyulásuk folyamatosan a tudományos érdeklődés középpontjában áll: kompetíció vagy koordináció jellemzi viszonyukat, esetleg a kettő egymást kiegészítve, mintegy komplementer viszonyt hoz létre.

A nyelvi rendszer egésze a bal féltekében lokalizálódik – neurális és moduláris értelemben egyaránt. A nyelvi produkció és percepció bal féltekei lokalizáltságának egyik legutolsó és legprecízebb összefoglalása az amerikai *Michael S. Gazzaniga* nevéhez fűződik. (*Gazzaniga*, 2000) Mára ismert, hogy nincs anatómiailag különálló beszédközpont, vannak viszont különféle rész-funkciójú területek, amelyek együttműködnek azért, hogy az emberi beszéd bioprogramja – ahogy *Ádám György* fogalmaz – 1–2 éves kor körül beindulhasson, s hogy a későbbiekben szisztematikus adaptálódásra legyen képes. (*Ádám*, 2004) Ez a sajátos konvergencia-zóna: a parieto-okcipito-temporális lebenyek találkozási területe, a homloklebeny alsó részének Broca-mezője és a halántéki lebeny Wernicke-mezője. Ezekben a területeken zajlik a szintaxist eredményező neurális (idegi) szerveződés, valamint itt működnek olyan feladat-specifikus modulok, mint a lexikon, a hangrendszer stb., amelyeket a neurális szerveződés összehangol.

Térérzékelésünk és térlátásunk ugyanakkor elsősorban a jobb féltekéhez kötődik: a jobb félteke halántéki, fali és nyakszirti régióinak az érintettségéről beszélhetünk. A színlátásban és a látás által indukált mozgásokban (navigáció) is fejlettebb a jobb félteke. Ez a félteke biztosítja „koordináta-látásunkat”, s – amit fontos kiemelni – nem csupán az orientáló tengelyekhez viszonyított elhelyezkedést ismeri fel, de metrikusan objektív becslésre is képes. A jobb félteke léziója (sérülése, károsodása) áll a „vizuális neglekt” háttérben, amikor is bizonyos kérgi sérülések következményeként a bal látótérből érkező vizuális információ kioltódik, s a páciens például egy óra számlapjának kizárólag a jobb felét érzékeli, s ha történetesen este 9-et mutatna az órája, azt ő nem „látná”. (A vizuális neglekről vö. *Pléh és mtársai*, 2003, 623–33.)

Persze a „féltekei lokalizáltság” nem kizáró. A féltekék összehangoltan működnek, mint ahogy a téri és a nyelvi modulok is. Gondoljunk csak az olvasásra, amely kettős arculatú: a betűfelismerést, azaz geometriai alakfelismerést nyelvi – fonetikai és szemantikai – tulajdonságok hozzárendelése követi. A vizuális-geometriai vonatkozás dekódolója a jobb félteke, míg a betűkhöz rendelhető fonetikai-szemantikai tulajdonságok már a bal félteke szabályozása alatt állnak. A jobb félteke a „forma-felelős”, míg a bal a funkcióért felel.

A téri és nyelvi feladatok végzése közbeni agyműködés nyomon követését teszik lehetővé az olyan képalkotó eljárások, mint a funkcionális mágneses rezonancia képalkotás (fMRI), a pozitron emissziós tomográfia (PET), vagy az elektroencefalográfia (EEG). Ezeknek köszönhetően ma egyre gyorsuló ütemben gyarapszanak információink a nyelvi és a téri reprezentációk mechanizmusait illetően. A modern vizsgálatok eredményeként született az a feltevés, amely szerint az olvasott vagy hallott mondat első lépésben atomizált elemeire – névelőkre, névutókra, főnevekre, igékre stb. – bomlik, amelyeknek a feldolgozása a kéreg egymástól eltérő kisebb mezőiben zajlik (a mondat olvasásával, illetőleg hallásával egy időben). A feldolgozó kérgi régiókban egyfajta mozaikosodás megy végbe, amit aztán, a második lépcsőben, összerendezés követ: a homlokí, halántéki és fali lebenyben az elemek értelmes mondatokká állnak össze. Automatikus, különö-

sebb gondolkodást nem igénylő feladat ez számunkra, pedig a matematika nyelvére átfordítva cseppet sem egyszerű: egy 5 szóból (még csak nem is morfémákat említünk) álló mondat csupán szórendi kombinációinak a száma 5 faktoriális, azaz 120. Analógnak tűnik a látás maga, aminek első fázisában a látott kép az elsődleges látókéregben ugyanúgy elemeire bomlik, mint ahogy a mondat. A látókéreg egyes moduljai más és más irányra, szögre, fényintenzításra stb. érzékenyek. Majd ez a több helyről begyűjtött információ a komplexebb látókérgi mezőkben újra összeáll, lefordítódik a látóagy nyelvére. (A mechanizmust teljes pontossággal még ma sem ismerik.)

### Hogyan beszélünk arról, amit látunk

Legyen kiindulópontunk a téri és a nyelvi reprezentációk egymásba átfordíthatósága. Átfordíthatóságon azt értjük, hogy a különféle nyelvi és téri modulok között átkapcsolás van, amelyet az úgynevezett interfészek (interface) biztosítanak. Az átkapcsolást minősíthetjük „kvázi-fordítónak” is akár, jellegét tekintve ugyanis nem információ-megőrző. Ezen persze nem kell csodálkoznunk: a modulok hetero-morfizmusa (másalakúsága) másmilyen nem is tenne lehetővé.

A mentális kép és a gondolkodás különbségét szemlélteti nagyon meggyőzően *Pinker* egyik kísérlete, amelynek során a résztvevőknek egy mackóról készült rajzot kellett szimbolikus kijelentések modelljével egybevetniük. (*Pinker*, 2002) A képi vázlatrajz egyértelmű: a képpont-mintázat felszíneket és határvonalakat ábrázol, azok mintázatában implicit módon kódolva van mindennemű kapcsolódás. A kijelentésszerű reprezentáció más: (a) sematikus, minőségi viszonyokat használ (például a „kapcsolódik” szót, amely nem ad pontos geometriai információt a kapcsolódás hogyanjáról: milyen ívben vagy szögben, melyik oldalról stb.), (b) a téri viszonyokat szétválasztja és explicit módon sorol fel olyan attribútumokat, mint forma, méret, hely és irány, és (c) a téri információkat fogalmiakkal elegyíti (például a „medve” kapcsán bedobja a „húsevő” tulajdonságot)

Akárhány konkrét térbeliséget implikáló megnyilatkozást pörgetünk végig a fejünkben, azok egytől egyig várhatóan a következő pár dolog köré rendeződnek: MI-RŐL/K-I-RŐL is van szó, illetőleg HOL van az a valami/valaki, vagy éppen MERRE és HOGYAN mozog. A labda begurult az ágy alá / Tedd vázába a virágot! / Vegyél ki pénzt a pénztárcámból! / Vannak fiókák a fészekben? / A kereszteződésnél fordulj balra! / Nincs hely már, de azért ezt még megpróbálom beszuvasztani valahogy stb. (Vö. *Landau és Jackendoff*, 2003) Entitások és viselkedések (= mozgásminták), helye és irányra utalások tarkítják, sőt talán nem volna túlzás azt állítani, hogy keltik életre nyelvi tevékenységünket, beleivódva annak szinte minden egyes mozzanatába. A mai nyelvészeti tanulmányokból oly jól ismert argumentum-szerkezetek mögött meghúzódó, a logikai szemantika által tárgyalt tematikus szerepek is a táplálékszerző faj mindennapi tapasztalatait sűrítik voltaképpen, nagyjából az alábbi – *Bickerton* által javasolt – analógiának megfelelően (*Bickerton*, 2004):

táplálékszerző – ágens  
 táplálék – páciens  
 erdő, tó stb. – hely  
 pirkadat stb. – idő  
 balta stb. – eszköz  
 család, aki kapja – cél, kedvezményezett

Céltárgyaknak (goal), viszonyítási tárgyakkal (landmark) és a tárgyakkhoz vezető útvonalaknak (path) nyelvi kódolása adja a téri nyelv alapszókincsét. Szavakról beszélünk, s tudjuk, hogy bár szavaink száma – bizonyos megszorításokkal – végtelen, azok mégis csoportosíthatók. A nyelvek általános nagy szótárában egyaránt találunk entitásokat jelölő

lő főneveket, viselkedéseket és viselkedésmintázatokat jelölő igéket, helyre és irányra utaló határozószavakat, elöljárószavakat, névutókat, valamikor önálló szó-státussal rendelkező zárómorfémákat, dimenziókat jelölő mellékneveket, közelre és távolra mutató névmásokat, exkluzív és inkluzív többes számú személyes névmási alakokat stb. Mind-mind a térbeliség kifejezői.

A szófajok kialakulásának alapja az a kategorizációs-rendszerezési képességünk, amely nem ismeretlen az állatvilágban sem, s az emberi egyedfejlődésnek is nagyon korai szakaszában indul. Az alapja az, hogy egységként észlelünk olyan tárgyakat, amelyek felszíni részeiben – méreteikben, színeikben, vagy csupán a fényviszonyok miatt – különböznek. Kategorizálunk a térbeliség elemeit illetően is, de ennek a rendszerezésnek mások a mozgatói. Bizonyos illeszkedések – mint azt látni fogjuk – nem kizártak.

#### *A téri kategorizáció alapjai*

A továbbiak szempontjából szükségesnek látszik a téri kategorizáció univerzális jellegét röviden összefoglalni.

Láthatóság-láthatatlanság, ami gyakorlatilag az úgynevezett negatív részek mint 'lyuk, lyukas, kilyukad, üreg, üres, hasadék, szakadék, vákuum' szavak meglétét eredményezi

*A kwakiutlok nem iránytű segítségével tájékozódnak, hanem a létüket meghatározó folyót és tengert (river, sea), illetőleg partszakaszt (coast) használják orientációs pontként. Négy alapvető irányuk: a 'folyón lefelé' (down river) és a 'lefelé a part mentén' (down along the coast) jelenti az észak vagy a nyugat felé vezető utat, míg a 'fel a folyón' (up river) és 'felfelé a part mentén' (up the coast) a dél vagy kelet felé irányultságot.*

a nyelvekben. A láthatóság sokszor a létezés kritériuma. Nem véletlen a 'homokba dugja a fejét' mondás, amivel épp azt igyekezünk valakinek a tudtára adni, hogy nem az a legjobb problémamegoldási stratégia, ha nem veszünk tudomást valamiről (nem látom, tehát nincs).

2. Formák, alakzatok előtérben. Nyelvünk meglehetősen formaérzékeny. Ezt a forma-preferenciát támasztja alá az a pszicholingvisták által megfigyelt tény, hogy már kora gyermekkorban is kitüntetett státussal rendelkezik a tárgyak alakja nevük megtanulásában. Az átlagos felnőtt szókincsében mintegy 10 ezer tárgynév szerepel. A tárgyak közötti differenciálás többnyire a formán alapul, a formafelismerő

készség pedig feltehetően genetikailag kódolt. Ádám György bizonyos szín- és alakprototípusok felismeréséről azt tartja, hogy az legalább olyan mértékben része a csecsemő vele születő kognitív készletének, mint amennyire az emberi arcok felismerése, a protokommunikációs jeladási képesség, valamint az univerzális nyelvtan is az. A kísérleti pszichológia és a kísérleti esztétika megalapítójaként számon tartott *Gustav Fechner* is kimutatta két színnek – a pirosnak és a kéknek –, három formának – a körnek, a négyzetnek és a háromszögnek –, valamint a képzőművészetekben az esztétikai szépség biztos garanciájaként gyakorta alkalmazott aranymetszésnek a velünk született tetszési indexét.

#### *Helyjelölés, irányjelölés*

A sikeres navigáció szempontjából nélkülözhetetlen nyelvi szükségletek ezek. „Navigáción” egy célorientált, koordinált tevékenységet értünk, amely két komponensű: (a) mozgássor és (b) útvonal-keresés – természetesen a saját aktuális koordinátáinkhoz képest. Amíg előbbi (a) közvetlenül a szenzoros bemenetre épül (például akadályok elkerülése), addig utóbbi (b) a döntéshozatali képességeinket is igénybe veszi (célállomás kiválasztása, az odavezető úton az aktuális környezeti viszonyoknak megfelelő mozgáskombináció felismerése stb.). Magától értetődik, hogy a navigáció megvalósulhat metaforikus

értelemben, így a tájfutók előzetes útvonal-leírásaiban, számítógépes útvonalkereső szoftverekben, s – egy még közelebbi példát említve – akár a turisták útbaigazítása során is.

Sajátos térbeli modellt (viszonyítási rendszert) épített magának az ember, amit a nyelvi leírásokból tisztán látni. Ezek elemzése teszi lehetővé azt, hogy ez a téri modell a tudatunk számára is hozzáférhető legyen. Ebben a modellben központi szerepet kap az emberi test, egész pontosan a test kiterjedései által meghatározott három tengely: a fej és a lábak által jelzett fent/lent tengely; a test elülső, illetőleg hátulsó felülete révén szerveződő elől/hátul tengely; valamint az oldalirányú kiterjedésre visszavezethető bal/jobbs tengely.

A test-központú referenciakeret fent/lent észlelése összefügg a kanonikusnak számító gravitáció által meghatározott fent/lent irányultsággal, amely utóbbi azonban prioritást élvez a fej/láb tengellyel szemben. Ezt bizonyítja az 'áll' igénk, amit akkor is használunk, ha éppen fejen vagy kézen állunk, azaz a „normatív” fej-láb pozíció éppen felcserélődött, jóllehet a szó – akár emberre, akár állatra vonatkozóan – 'a lábaira nehezdedve, egy helyben, függőleges helyzetben lételt' hivatott jelölni.

Az elől/hátul tengely sem érdektelen a vizsgálódás szempontjából. Vajon független-e az 'előttem' és a 'mögöttem' névutó által jelölt hely, tartomány (a) a megfigyelőtől való távolságtól, (b) a viszonyítandó objektum és a viszonyítási pont (emberi test) által bezárt szögtől? Mindkét kérdésre nemleges válaszunk. Az (a) esetben, a távolság növekedésével arányosan csökken a saját testhez viszonyítás valószínűsége: egy 15–20 méterrel odébb levő tárgyra nem mondom, hogy 'előttem van', sokkal inkább egyszerűen azt, hogy '15–20 méterre van tőlem' – a pontos irány megjelölése nélkül. A magyarban nyelvtani elemmé vált markere is van a sajáttest-határnak: a névutókat a nyelvtani számhoz és személyhez kötő zárómorfémák ennek a funkciónak a felelősei. A (b)-ben megfogalmazott szituációt elképzelve, kicsi a valószínűsége annak, hogy egy szobában állva, egy bútor darabnak a helyzetére vonatkozóan – amely részútosan – a geometria nyelvén szólva – 40 fokos szögben van hozzánk képest, mondjuk fél méterre, azt mondanánk, hogy 'előttem van'. Sokkal inkább hangzana el a 'mellettem', vagy az 'itt balra/jobbra' stb. Utóbbi esetből kiindulva arra a következtetésre is juthatnánk, hogy az 'előttem' használata – kis távolságon belül – feltehetően az éleslátást biztosító foveális látáshoz kötődik.

A bal/jobbs tengely a test elképzelt belső szimmetria-tengelye mentén húzható meg. Szimmetria-tengelynek mondjuk, noha tudjuk, hogy nem az: testünk aszimmetrikus. (Ez a jelleg egy egyszerű tükör-kísérlettel igazolható.) Ahogy szemünk, úgy nyelvünk is összemossa a bal-t a jobbal, amire példa, hogy nincs megkülönböztetve a „mellettség” ('mellett, mentén, végig') ebből a szempontból. – 'Bal' és 'jobb' kapcsán érdemes egy rövid evolúciós kitekintést tennünk. Az állatok is kétoldali szimmetriával jellemezhető élőlények: enyhe aszimmetriájuk a szem számára elenyésző különbség. Alul és felül, valamint elől és hátul szembeutnő eltérés van növénynél, állatnál, embernél egyaránt, hasonlóképpen álló és mozgó helyzetben, oldalról ugyanakkor semmi. Bármely oldalát látja is a kiszemelt préda-állat egy ragadozóknak, egy egyszerű mentális forgatással „összerakja a képet”, tudja, hogy az életére törnek: menekülnie kell. (Persze a vadon világában a hallás és a szaglás kitüntetett szerepét se feledjük.) Mivel mentális forgatásra az állati elme is képes, a redundancia elkerülésének érdekében a természetes kiválasztódás egyszerűen nem ösztönözte a – voltaképpen felesleges – bal/jobbs megkülönböztető képesség kialakulását. Az emberi bal kéz – anatómiailag – ugyanolyan kéz, mint a jobb, a bal láb hasonlóképpen. A bal kézhez és bal lábhoz kötődő téveszmék (sutaság stb.) kulturális stigmák. A különböző pozitúrákban való felismerésük mérésére hivatottak az emberi kéz elmebeli forgatásán alapuló számítógépes tesztek (hand mental rotation test). (vö. *Karádi és mtsai*, 1999)

#### *Az emberi helyjelölés három lehetséges központja*

A testközponú – egocentrikus – keret tengelyei az extraperszonális (személyen kívüli) térbe is kivetülnek: létrejönnek az allocentrikus referenciakeretek. Ennek a kategóriának

a legstabilabb, legmegingathatatlanabb képviselője a gravitációs keret, valamint a teljes egységet ugyan nem mutató, de mindenütt valamilyen módon kifejezésre juttatott, akár égtájak által, akár domborzati viszonyok által rögzített, a vertikális zóna horizontális kiterjesztését adó keretek. A testközponitű keret tengelyei ugyanakkor a külvilág tárgyaira is rávetülnek, aminek eredményeként beszélünk tárgy-közponitű (idegen szóval: intrinzikus) referencia-keretről. Kivetülés alatt a tengelyek irányultságának megmaradását értjük.

Az extraperszonális térben is jelen van – a gravitációs erővel a háttérben – a fent/lent tengely, az ember általános haladási irányán alapuló elől/hátul (fronto-dorzális) tengely, valamint az oldalirányok kontextusba helyezhetőségét biztosító bal/jobbs tengely. Utóbbi kettő a kanonikus – európai mércével mérve leggyakrabban – négyosztagú égtáj-rendszerbe tagozódik. A geocentrikus kereteknek nincs közvetlen perceptuális bemenete, azok kizárólag az absztrakt térbeli reprezentáció teremtményei, amelyek kulturálisan öröklődnek, és kulturálisan különbözhetnek. *Franz Boas* például, a kwakiutl indiánok földrajzi neveit vizsgálva arra a megállapításra jut, hogy – alapvetően tengeri törzsről lévén szó – a kwakiutlok nem iránytű segítségével tájékozódnak, hanem a létüket meghatározó folyót és tengert (river, sea), illetőleg partszakaszt (coast) használják orientációs pontként. Négy alapvető irányuk: a 'folyón lefelé' (down river) és a 'lefelé a part mentén' (down along the coast) jelenti az észak vagy a nyugat felé vezető utat, míg a 'fel a folyón' (up river) és 'felfelé a part mentén' (up the coast) a dél vagy kelet felé irányultságot. Valamint fellelhető nyelvükben egy 'a szárazföldön', 'a szárazföld felé' irányultságot jelző 'inland', valamint a tenger felé mutató 'seaward'. S – ötödikként – az 'abszolút észak'-ot jelölő: at the mouth of the river ('a folyó torkolatánál'). (*Boas*, 1964)

Az intrinzikus referenciakeret szerveződésében sem hanyagolható el az emberi tényező. Voltaképpen az emberi használat, azaz a funkcionalitás adja az alapját. Kizárólag a használat mikéntjéből vezethető le, hogy egy irodaháznak mely része az eleje, a hátulja, illetve mely falak az oldal-falai. Hasonlóképpen fontos a mozgás irányának szerepe az intrinzikus téri keretek létrejöttében: egy gépjármű elejét (s ebből kiindulva egyéb paramétereit is) annak haladási iránya szabja meg. Az intrinzikus referenciakeretre épül teljes, térbeliséget implikáló névutórendszerünk: 'alá, alatt, alól, fölé, felett, elé, előtt, elől, mögé, mögött, mögül, mellé, mellett, mellől' stb.

### Nézőpontváltás

Az előző gondolatmenet folytatásaként elkerülhetetlen említést tenni azokról a mindennapi kommunikatív tevékenységeinkben is gyakorta alkalmazott – spontán – technikákról, amelyeket „nézőpontváltás” szóval illelhetnénk, s amelyeket elméleti és alkalmazott síkon egyaránt szemléletesen mutatja be *Levelt*. (*Levelt*, 2003) Magát a kategóriát annak téri megjelenésére szűkítve, akár megemlíthetjük az inkluzív és az exkluzív többes szám használatát, azaz a beszédpartnert belekalkuláló, illetőleg kizáró többes szám első személyű 'mi' alakot. De ugyanitt megemlíthető a japán és a spanyol nyelv rendszerében aprólékosan kidolgozott, a nyelvtani személy háromosztatuságára illeszkedő demonstratívum-rendszer, amely pontosan azt teszi lehetővé, hogy az érintett személy (beszélő, beszédpartner, a megemlített harmadik személy[ek]) szféráját – közel és távol dimenziójában – egyértelműsítse szituatív. (*Miyoshi*, 1985)

A gépjármű és az irodaház esetére visszatérve, ha a két nevezett tárgyat referencia-tárgyként használjuk ugyanabban a kontextusban, az a nézőpontváltás szemléletes példáját eredményezi: Az irodaház mögött parkolok / Valaki áll a fa mögött, látom az árnyékát.

Mint fentebb láttuk, az irodaháznak van eleje (többnyire az utcafronti oldala), tehát van hátulja is. A vonatkoztatási keret, amelyet alkalmazunk ebben az esetben: intrinzikus. Egy fáról – s bármely körszimmetrikus tárgyról azonban – ugyanez nem mondható el: az kizárólag a beszélő által válik dimenzionálttá. Az utóbbi példa kapcsán a szemléletmód középpontja maga a beszélő, a szituációban az egocentrikus perspektíva érvényesül.

### *Az emberi helymegjelölés sajátos dimenziójáról*

Az orientáló tengelyek mentén kiterjedések szerveződnek: magasság, hosszúság, szélesség és mélység az a négy kiterjedés, amely leginkább beleszüremkedik nyelvi tevékenységünkbe. Ezek együttes érvényesülése alapján tituláljuk ’nagy’-nak az elefántot, s ’kicsi’-nek a hörcsögöt, de ezek alapján bókolhatnak a férfiak egy szép hosszú nyakú nőnek, s dicsérhetik annak – egy kis dimenzióváltással – magas nyakú garbóját, vagy akár mély dekoltázsát.

A tér elemeinek egymáshoz való viszonyára, egymással való érintkezésére épülve alakult ki a „tartály-elv” felfogás, valamint a „felületi érintkezés” esete, s rögzült mélyre a magyar nyelv hármass helyhatározórag-rendszerén belül kristálytiszta grammatikalizálódott kettősség: -ból/-ből és -ról/-ről, -ban/-ben és -on/-en/-ön, -ba/-be és -ra/-re.

### Néhány záró gondolat

Nem véletlenül erősödtek fel – a megismerés keretében – a téri látásra és a téri nyelv-irányuló kutatások. Életünk – napjaink – kimutathatóan növekvő részét töltjük a televízió és/vagy a számítógép előtt: a világ reális képe jelenleg mintha vesztesre állna a világ virtuális képével szemben.

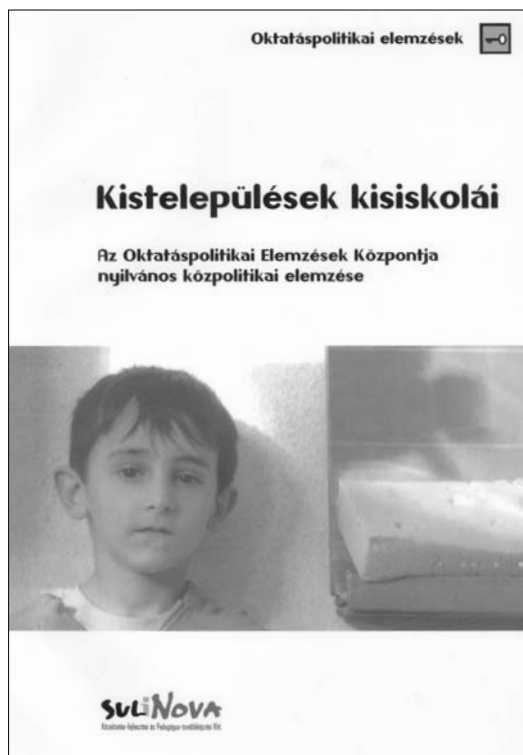
A pszichológusok, pszicholingvisták és a vizuális szakemberek, a kognitív szféra olyan – magyar nyelven is publikáló – nyelvész kutatói, mint például *Szilágyi N. Sándor* (*Szilágyi*, 1996), és *Tolcsvai Nagy Gábor* (*Tolcsvai Nagy*, 1999), valamint – szerencsére – a látványokat és szavakat produkáló művészek is arra törekednek, hogy egy új harmónia keletkezzen: Homo Loquens az Orbis Pictusban; céljuk, hogy a látó-gondolkodó-beszélő ember a látható-gondolkodtató-elbeszélhető világban jól érezze magát.

Ahhoz kívántam hozzájárulni, hogy a humán tantárgyak tanárai (elsősorban a nyelvtanárok) ne maradjanak ki ebből a fordulatból. Ennek ugyanis nemcsak a szemléletünkben, hanem a mindennapi munkánkban is szerepe lehet. (vö. *Pléh és mtársai*, 2001; *Jakab*, 2004a és 2004b)

### Irodalom

- Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Vince Kiadó.
- Bickerton, D. (2004): *Nyelv és evolúció*. Gondolat, Budapest.
- Boas, F. (1964): On Geographical Names of the Kwakiutl Indians. In: Dell Hymes: *Language in Culture and Society*. University of California, Berkeley. 171–181.
- Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.
- Gazzaniga, M. S. (2000): Cerebral specialization and interhemisphere communication. Does the corpus callosum enable the human communication? *Brain*, 123. 1293–1326.
- Hámori József (2005): *Az emberi agy aszimmetriái*. Dialóg Campus Kiadó.
- Jakab Edit (2004a): A „nyelv és tér” iskolai alkalmazása. In: Galóczi László – Vass László (szerk.) *Stílus és nyelv. Alkalmazott nyelvészet a magyar nyelv és irodalom tanításában* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 219–224.
- Jakab Edit (2004b): A térdeixis az idegennyelvi órán. In: Bakonyi István – Nádai Julianna (szerk.): *A többnyelvű Európa. XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr. 149–155.
- Karádi K. I – Szabó T. – Szepesi J. – Kállai – B. Kovács (1999): Sex differences on the hand mental rotation task for 9-yr.-old children and young adults. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 969–972.
- Kállai János – Karádi Kázmér – Tényi Tamás (1998): *A téri élmény kultúrtörténete*. Terra, Budapest, 58–69.
- Landau, B. – R. Jackendoff (2003): A „mi” és a „hol” a téri nyelvben és a téri megismerésben. In: Lukács – Király – Racsmány – Pléh, 2003, 69–129.
- Levelt, W. J. M. (2003): Nézőpontváltás és ellipszis a téri leírásokban. In: Lukács Ágnes és társai: *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat, Budapest. 129–159.
- Lukács Ágnes – Király Ildikó – Racsmány Mihály – Pléh Csaba (szerk.) (2003): *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat, Budapest.
- Lyons, J. S. (1981): *Language and Linguistics*. Cambridge University Press. 170.

- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University Press. 55.
- Miyoshi, Jannoshuke (1985): Señalamiento de demostrativos españoles y japoneses. In: *The Bulletin of the International Institute of Linguistic Science*, VII. 135–153.
- Piaget, Jean. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest. 279–289.
- Pinker, S. (2002): *Hogyan működik az elme*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba – Felhósi Gabriella – Schnell Zsuzsa. (2001): „Nézzen a ceruza ugyanarra.” In: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak...* Lingua Franca Csoport, Pécs. 977–990.
- Pléh Csaba – Kovács Gyula – Gulyás Balázs (szerk., 2003): *Kognitív idegtudomány*. Osiris, Budapest. 623–633.
- Szilágyi, N. Sándor (1996): *Hogyan teremtünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1999): Térjelölés a magyar nyelvben. In: *Magyar Nyelv XCV*, 154–165.
- Waliczky Tamás (1992): *The Garden (21st Century Amateur Film)*: Computer animation, 4' 27".  
[Http://www.c3.hu/scca/butterfly/Waliczky/project.html](http://www.c3.hu/scca/butterfly/Waliczky/project.html).





## A terminológiai szemlélet a tankönyvek minőségi megítélésében

*Az Oktatási Minisztérium honlapján olvashatók annak a tankönyvkutatásról készült vizsgálatnak az eredményei (Kojanitz, 2004a), amelynek következményeként a minisztérium az eddigi minőségi kritériumok szerinti pontozásos értékelés mellett analitikus vizsgálatok eredményét is figyelembe veszi a forgalomban levő tankönyvek értékelése során. A tankönyvanalízisnek nevezett módszer sok hasznos információt nyújt a tankönyvek megítéléséhez, azonban a kérdéskör teljessé tételéhez feltétlenül szükséges a szövegek tartalmi elemeinek hasonló, mérhető módszerekkel való elbírálása.*

Mind a hazai, mind a külföldi szakirodalomban nagy számban jelennek meg közlemények, amelyek azt tükrözik, hogy az oktatás új feltételek közé került, és ennek megfelelően keresni kell az eddig használt oktatási módszerek hatékonyságát növelő eszközöket, továbbá az új körülményekhez való igazodást segítő új módszerek kidolgozásának útjait. A pedagógiai kutatások feladata a 21. század követelményeihez igazodó és az új igényeket előidéző tudományos-technikai eredményekre támaszkodó ismeretátadási módszerek elméleti és gyakorlati kérdéseinek kutatása és fejlesztése. Ennek a bonyolult és összetett feladatnak az egyik részét a célnak megfelelő oktatási segédletek kutatás-fejlesztése jelenti.

A hagyományos tankönyvek és szemléltető-eszközök tára jelentős új elemekkel bővült. A multimédia és a telekommunikációs eszközök – és ezek közös területe, a telematika – lehetővé teszik a betekintést a könyvtárak, múzeumok anyagába, a természeti, építészeti objektumok megjelenítését, interaktív oktatási programok működtetését, elektronikus szótárak, adatbázisok használatát a kommunikációs hálózatokkal létesíthető összeköttetésekön keresztül. Ezek az új módszerek nemcsak elérhetőek lettek, hanem már különböző csatornákon keresztül a tanulók rendelkezésére állnak, és ezzel párhuzamosan a pedagógiai kutatásokban is megkezdődött e módszerek és eszközök oktatási folyamatba való integrálásának vizsgálata. (Kárpáti, 2000, 2003; Fóris, 2002; Főző, 2006) Ilyenek az említett technikai lehetőségeken kifejlődött nyelvipar piaci termékei, az e-szótárak, nyelvoktató programok, amelyek több új lehetőséget nyújtanak, például az idegen nyelvek elsajátításában a helyes kiejtés ellenőrzését az eredeti hang és a tanuló fonogramjának a folyamatos megjelenítésével segítik. Egymás után jelennek meg – igaz, egyelőre a hazai gyakorlatban csak a felsőoktatás intézményeiben – az interaktív táblák, amelyek ma még nehezen belátható új lehetőségeket biztosítanak szinte az oktatás minden területén. Azzal, hogy a kivetítőn megjelenített szöveg, grafikon, ábra folyamatosan alakítható, bővíthető, törölhető, átcsoportosítható, és a módosítás elektronikus formában tárolható, nemcsak az ismertetés, a feladatmegoldás stb. új lehetőségei válnak lehetővé, hanem a térbeli ábrák forgatási, eltolási, részekre bontási lehetőségein keresztül a szakoktatás nagy hatékonyságú eszközeivé válhatnak. Az építészet, anatómia, sztereo-kémia vagy bármely más, térszerkezeti ismereteket tartalmazó anyag megtanulásában kiváló segéd-

eszköz lesz. Ugyancsak, főleg egyetemközeli helyeken működnek az ismeretek nagy távolságra való továbbítására alkalmas központok (webkamerával és egyéb képi és hangtovábbítási eszközökkel felszerelve), amelyek előadások és különleges demonstrációk szinkron feldolgozását teszik lehetővé több, egymástól távol lévő közösség aktív részvételével. A telematikai eszközök fejlődési tendenciája azt vetíti előre, hogy néhány éven belül az információs és kommunikációs technológiák (IKT), a számítógéppel segített kollaboratív tanulás biztosította lehetőségek elterjednek, továbbfejlődnek és – a mobiltelefonok gyors elterjedéséhez hasonlóan – hamar megszokott, közhasználatú eszközökké válnak.

Az oktatás elméletének és gyakorlatának e lehetőségek kihasználására kell felkészülnie. Részben azért, mert ezek újfajta tanítási utakat jelentenek (új módszerek alkalmazását), másrésztől azért, mert az alkalmazás lehetőségeinek a kimunkálása szakmai és pedagógiai ismereteket kíván meg. Ezek az ismeretek Magyarországon rendelkezésre állnak, s felhasználhatók a nemzetközi piacon is hiányzó oktatási módszerek, segédletek előállításában, a befektetett tudás pedig az előállított eredményekben értékesíthető. A hazai szakmai irodalomban már található beszámoló ezeknek az új lehetőségeknek a bevezetését előké-

---

*Mind az írott szöveg verbális reprodukciója, mind a szövegbe kódolt fogalmi kapcsolatrendszerre vonatkozó ismeretek reprodukciója függ a szöveg paramétereitől; a két folyamat lényeges különbsége abban van, hogy az utóbbiban a terminológiai szemlélet érvényesülése elengedhetetlen. Ez utóbbi rendszerben a szógyakorisági információk kevesebb adatot szolgáltatnak, mint a kulcsszavakként szereplő terminusok.*

---

sztító kutatásokról, azok eredményeiről. (Kárpáti, 2000; Főző, 2006; Kajtár, 2006)

Egészen a közelmúltig az emberiség által előállított ismeretek tárolói a könyvek és a könyvtárak voltak. A tudásátadásban pedig alapvető szerepet kaptak a tankönyvek, amelyek az ismereteket olyan módon tették hozzáférhetővé, hogy az elsajátítás optimális módon valósuljon meg. (vö. Sári, 2004; Pusztai, 2005) Ennek az elvárásnak a megvalósítását a tankönyvek tartalmának, nyelvezetének, szerkezetének, valamint – például – az ábrák számának és tartalmának, a feladatok, a pedagógia és a szaktudományok eredményei alapján kialakított ellenőrző kérdéseknek az összeállításával próbálták elérni. Az oktatás folyamatban levő paradigma-

váltása során minden bizonnyal változni fog a tankönyvek funkciója és szerepe, de egyrésztől az írott szövegek – ha módosult formában is – változatlanul jelen lesznek az oktatás folyamatában, másrésztől, ha jobban előtérbe kerül is a beszéd – például az animációk bemutatását kísérő magyarázó szöveg – a célnak megfelelő szövegalkotás kérdése nem veszít jelentőségéből. Ezért fontosak a folyamatban lévő paradigmaváltás idején azok a tankönyvkutatások, amelyeknek célja az oktatás feltételeinek megfelelő módszerek kialakítása szövegek építésére és a meglévők értékelésére.

### **Mi a terminológiai szemlélet lényege?**

Mielőtt a tankönyv-minősítés terminológiai vonatkozású kérdéseinek kifejtésébe kezdenénk, szükségesnek tartjuk az alapvető terminológiai ismeretek összefoglalását adni. E kérdéskör – hazai és nemzetközi kutatási eredmények alapján adott – részletes leírása található a közelmúltban megjelent „Hat terminológiai lecke” című könyvben. (Fóris, 2005) Ebből idézünk néhány olyan megállapítást, amelyek fejtegetéseink szempontjából lényegesek. A klasszikus logika szerint a világ dolgainak megismerési folyamatában fogalmakat alakítunk ki, amelyek rendszerbe állítva a gondolkodás során könnyen kezelhető sokaságot képeznek. A fogalom nyelvi jelölője a terminus, osztályozással kialakított rend-

szere a terminológia. A terminushoz mindig hozzátartozik a jelentés, amelyet terminológiai adatbázisokban (például szótárakban) definíció formájában adnak meg. Bármely sokaság osztályozása többféle szempont alapján végezhető, másrésztől a csoportosítás során az azonosító, illetve megkülönböztető jegyek megítélésében eltérések lehetnek, ezért a különböző tárgykörök, kultúrák, nyelvek fogalmi és terminológiai rendszerei több-kevesebb eltérést mutatnak. Az optimális információtovábbítás feltétele az, hogy a használt jelek mind az adó, mind a vevő rendszerében beazonosíthatóak legyenek. A fejlődés korábbi szakaszában a terminus jelentés-meghatározása a nyelvhasználat során spontán módon alakult ki. Az ipari és tudományos fellendülés következtében szükségessé vált az egyre gyorsabban szaporodó fogalmak és terminusok tudatos és szervezett rendszerezése. Ezt a feladatot a szakmai közösségek és a nyelvészek közösen vállalták. Az 1930-as években vetődött fel a terminusok és fogalmak szabványosításának igénye. (vö. *Wüster*, 1979; *Muráth*, 2005) Napjainkban a tudományos-technikai robbanás következtében a terminológiai rendezés, ennek részeként a nemzeti, az európai és nemzetközi szabványosítás elengedhetetlen követelmény a kommunikáció egyértelműségének megőrzésére.

A világról szerzett ismereteket a fogalmakhoz rögzítve tároljuk a tudatunkban, s ezeket az ismereteket a terminusok és a terminológiai rendszer segítségével használjuk a kommunikáció során. Kiemeljük, hogy a terminus használata mindig a fogalom jegyeihez kötött. A jelentés nélküli szóalak nem alkalmas információtovábbításra. Jól mutatja ezt az idegennyelv-tanulás folyamata, amikor a nyelvi jelekhez mindig meg kell adni azok jelentését. Az idegennyelv-elsajátítás a fogalmi rendszerek különbözősége miatt túl lép a jelek és jelentéseik mechanikus összerendezésének feladatán.

A terminológiai szemlélet tehát a fogalomból indul ki. Ebben a szemléletben a szövegalkotás folyamatában (akár ismeretek közlésére létrehozott új szövegről, akár fordítás során létrehozott célnyelvi szövegről legyen szó) mindig kiemelt szerepe van annak, hogy a használt terminusok kapcsolatai feleljenek meg a fogalmak logikai kapcsolatainak. A szöveg információtartalma legyen összeegyeztethető a terminusok szemantikai tartalmával. Erre alább néhány konkrét példát mutatunk be.

A szövegek nyelvészeti szemléletű megközelítése a morfológiai, szintaktikai, pragmatikai kapcsolatokat helyezi előtérbe, amelyek a kommunikációs folyamatban szintén meghatározó szerepet játszanak. Megfelelően épített szöveg esetében e két szemlélet (nyelvészeti, illetve terminológiai) mindegyike érvényesül a célszerűség diktálta mértékben. A rosszul épített szövegben a hibásan alkalmazott terminus – akár csak a grammatikai tévesztés – zavarja az érthetőséget.

A szavak, mondatok és szövegek nyelvészeti vagy terminológiai szemléletű megközelítésének (vizsgálatának, minősítésének, építésének) egyaránt megvan a létjogosultsága. Bizonyos esetekben az egyik, más esetben a másik alkalmazása játszik meghatározó szerepet. Azt, hogy a tankönyvek szövegei megfelelnek-e a tanulhatóság feltételeinek, a két szemlélet együttes alkalmazásával lehet elbírálni, a konkrét feladat természete által megkívánt arányban.

### Pedagógiai célú szövegek analízise

Pedagógiai (célú) szöveg minden olyan szöveg, amelyeket az oktatás során ismeretek továbbítására alkalmaznak. Ebbe az értelmezésbe tartozik az iskolai tankönyveken túl minden írott segédlet (tanulói szótár, munkafüzet stb.), továbbá hangkasszétán, videón, DVD-n, interneten, hagyományos filmen rögzített, vagy a nyomtatott és elektronikus sajtóból az oktatás során való felhasználásra kiemelt hangos vagy olvasható anyag. (vö. *Kojanitz*, 2005) Az oktatási folyamatban való megjelenésük eltérései miatt kétségtelenül más jellemzőkkel rendelkezik az ugyanazon ismeretek átadására készült szöveg, ha tankönyvben olvasható, mással, ha animációs film, mozgófilm kísérelő szövege, vagy orális

előadáson hangzik el. Egyrészt a pedagógiai szövegeknek ez a sokrétősége, másrészt az ismeretek átadási módjának a gyors átalakulása indokolja az adott célnak, az adott feladatok mellett legjobban megfelelő szövegek jellemzőinek elméleti és kísérleti kutatását. Ezekben a vizsgálatokban jelentős eredmények születtek a kvantitatív nyelvészet, a szövegnyelvészet, a számítógépes nyelvészet és a korpusznyelvészet területén. Ugyancsak sok ismeretlen faktor adódik az átadandó ismeretek eltérő tulajdonságaiból. Ebben az egyre terebélyesedő tudástranzfer áradatban az oktatási segédletek minőségi követelményeinek megítélésében újabb szempontokat vet fel az a gyors fejlődésből adódó tény, hogy az átadandó ismeretanyag tudományos szintje – ebből adódóan bonyolultsága is – napról-napra növekszik. A tankönyvkutatásnak fel kell tárnia, hogy a változásokat követően hogyan alakulnak az oktatás céljait optimálisan kielégítő pedagógiai szövegek jellemzői.

Ezeknek a tényeknek a felismerése vezetett a pedagógiai szövegek széleskörű, több szinten megindult elméleti kutatásához, minősítő módszerek kifejlesztéséhez és gyakorlati alkalmazásához. Ezek egyike a Magyarországon is művelt, „pedagógiai szövegek analízise” néven ismert kutatás nyomán kidolgozott tankönyv-minősítési eljárás. A szöveganalízis módszerének alkalmazása során a vizsgált szöveget mérhető mennyiségekkel jellemzik, s ezeket az adatokat összevetik a vizsgált szöveg érthetőségére vonatkozó adatokkal. (Kojanitz, 2005; a tankönyvkutatás módszereinek összefoglalását pedig vö. *Dárdai*, 2002) Az analízis a pedagógiai szöveg nyelvi szemléletű vizsgálatát több szinten teszi lehetővé. Szószinten a szavak hossza, ismertsége, a nyelv gyakorisági listájában elfoglalt helye stb., mondat szintjén a mondatok hossza (szavak száma), alá-, mellérendelt mondatok viszonya stb. ad számokkal kifejezhető nyelvészeti jellemzőket a szövegről. Ezek az adatok nem tükrözik a szöveg szemantikai tartalmát és kapcsolatait.

Például a fogalmi oldalról való megközelítés hiánya félreértésre ad lehetőséget a módszer egyik elemének az értelmezésében. A szöveg által közölt információátadás hatékonyságát az olvasott szöveg tartalmának megértésével lehet mérni. Az „olvasott szöveg értése” terminus azonban két eltérő fogalmat jelölhet. (1) Az egyik jelentése szerint az „olvasásképesség” kifejlődésének vizsgálata során a tanuló előrehaladását azzal jellemzik, hogy a szöveg fenti kvantitatív jellemzői és maga az olvasási folyamat milyen viszonyban van egymással. Az olvasás technikájának elsajátításában való eredményes előrehaladást nemcsak a betűzött, illetve a folyamatos olvasás aránya, hanem a tartalom megértése is jelzi. Ebben az értelmezésben a szöveg nyelvi jellemzői (szavak hossza, mondatok szószáma, ismert-ismeretlen szavak aránya, idegen szavak gyakorisága stb.) és a tanulóknak az olvasás gyakorlatában való előrehaladása közötti kapcsolat optimalizálása a cél. Ennek a kérdéskörnek a részletes kifejtése található *Nagy József* cikkében. (Nagy, 2004) (2)

Más jelentéssel bír az olvasott pedagógiai célú szöveg értése. A „szövegértés” terminus ebben a vonatkozásban úgy értelmezendő, hogy az olvasásképesség birtokában lévő tanuló megérti-e a szöveg által közölni szánt ismereteket. *Csapó Benő* az „előzetes tudás” felméréséről és elismeréséről írott összefoglaló tanulmányában két lényeges szempontot mutat rá: egyrészt „a tanítás alkalmazkodik a tanulók előzetes tudásához és képességeihez”, másrészt „a tananyag megértésének az alapja, hogy megfelelő kapcsolatok épülnek ki a meglévő és az elsajátított új tudás között”, és a meglévő tudás képezi az alapját az újabb tanulásnak. (Csapó, 2006, 10.) Ebben az esetben már a közlésre szánt ismereteket jelentő új fogalmak jegyeinek megismerése, a fogalmak közötti új viszonyok kapcsolatának meglátása jelenti az olvasott szöveg értését. Mind az írott szöveg verbális reprodukciója, mind a szövegbe kódolt fogalmi kapcsolatrendszerre vonatkozó ismeretek reprodukciója függ a szöveg paramétereitől, a két folyamat lényeges különbsége abban van, hogy az utóbbiban a terminológiai szemlélet érvényesülése elengedhetetlen. Ez utóbbi rendszerben a szógyakorisági információk kevesebb adatot szolgáltatnak, mint a kulcsszavakként szereplő terminusok. (vö. *Fóris*, 2005) A szógyakoriság kapcsán végzett nyelvészeti vizsgálatok kimutatták, hogy a gyakoriság összefüggésben van a szó szemantikai

jellegével: „minél ritkább egy szó, minél kisebb a gyakorisága, illetőleg valószínűsége, annál körülhatároltabb a jelentéstartalma, annál nagyobb információértéket képvisel”. (*J. Soltész*, 1963, 268.; vö. *Fóris*, 2002, 98.)

Alábbiakban azt az állításunkat szeretnénk érvekkel alátámasztani, hogy a pedagógiai szöveganalízis módszerét ki kell egészíteni a szöveg terminológiai vizsgálatával. A tankönyvek akkreditálásának szempontjai között minden bizonnyal szerepelniük kell a nyelvi megfelelés objektív kritériumainak (idegen és ismeretlen szavak előfordulása, mondatok hossza stb.), valamint a számszerűsíthető paraméterek szerepének a pedagógiai cél megvalósításában. Mivel azonban a pedagógiai szövegek mindegyike olyan ismeretek elsajátíttatását célozza meg, amelyeket a szakterület fogalmai tárolnak, a tankönyvek minőségének az is fontos mutatója, hogy a szövegbe építendő terminusok hogyan szolgálják a tanulók ismeretszerzési folyamatait.

A pedagógiai szöveganalízis kidolgozott módszerében implicit módon eddig is jelen volt a terminusok kérdésköre, a szavak elkülönített osztályaival (szakszó, köznyelvben is szereplő szakszó, idegen szó stb.) ugyanis kimondatlanul a terminusokra vonatkozó adatok számszerűsítése történhet meg az ezek viszonyára vonatkozó adatokból. Mivel a pedagógiai szövegek célja és feladata szakmai ismeretek közvetítése a tanulók felé, a terminus-használat minősítésére is mérőszámokkal jellemezhető, analitikus eljárást kell kidolgozni. A kutatások során a szövegek analízisében új vonásként határozottan meg kell jelenniük a terminusokra vonatkozó adatoknak (terminusok sűrűsége, korábról ismert/nem ismert terminusok aránya, egyszerű/összetett fogalmak terminusai, köznyelvben/csak a szakmában használt terminusok viszonya, egytagú/többtagú lexémával, idegen/magyar nyelvi jellel jelölt terminusok viszonya stb.), de ezen túl ki kell dolgozni a terminusok jelentésmegadásának módját és paramétereit. Fontos minősítő faktor kell, hogy legyen: a terminussal jelölt fogalom kifejtésének módja, mindenekelőtt logikai felépítése, a különböző terminusok kapcsolódásainak kimutatása, a terminus-értelmezések pontossága stb. Mindezek eddig nem szerepeltek a vizsgálati szempontok között.

### Terminusok a tankönyvekben

A tankönyvek feladata szakmai ismeretek átadása a tanulóknak, és felkészítésük a szakmai-tudományos fogalmi és terminológiai gondolkodásra. Fentebb láttuk, hogy az emberiség által megszerzett ismereteket a fogalmak sokasága és azok célszerűen kialakított rendszere rögzíti. A fogalmak nyelvi megjelenítői a terminusok, s ezeknek a nyelvi kommunikáció során való gyors használatát a terminológia biztosítja. Ezekből az következik, hogy a tankönyvek pontos ismeretrögzítésében, továbbá a tankönyvek szövegeinek vizsgálatában kiemelt fontossága van a terminushasználatnak.

A terminológia nemzetközi és hazai gyakorlatának megfelelően terminusnak tartunk minden olyan jelet, amely egy adott tárgykörben használatos fogalmat jelöl függetlenül attól, hogy jelölője egyszerű vagy összetett szó, avagy frazéma, magyar vagy idegen szó, kód vagy jel, illetve hogy mikor, melyik nyelvváltozatban keletkezett, mely nyelvváltozatban használatos. (vö. *Bessé és mások*, 1997; *Cabré*, 1998; *Fóris*, 2005)

A terminusokkal szemben támasztható az az ésszerű követelmény, hogy egy tárgykörön belül egy fogalomnak egy terminus feleljen meg és fordítva, egy terminus egyetlen fogalmat jelöljön. Ez az ideális eset különböző okok miatt csak ritkán valósul meg. Az ennek következtében bonyolulttá vált helyzetben a terminológiai rendszer ismerete és a terminológiai normák igazítanak el a nyelvhasználat során. (vö. *Fóris*, 2006) Az iskolai oktatás kiemelt feladata az anyanyelvi nevelés, amelynek fontos része a terminológiai rendszer alkalmazásának megtanítása, ezért a tankönyveknek a terminusok használatában pontosnak kell lenniük. Egyik feladatuk éppen az, hogy – életkori sajátosságaiknak megfelelően – megtanítsák a tanulókat a terminusok felismerésére és megfelelő használatára.

Ezek után nézzünk konkrét példát a pedagógiai szövegekben található terminológiai ellentmondásra.

*A „helyzet” és a „magasság” terminusok egy tankönyv szövegében*

A szöveg forrása a Környezetismeret a 4. osztály és a 10 éves korosztály számára című tankönyv. (A 3–4. osztályos környezetismeret tankönyvek összehasonlító elemzését vö. *Kojanitz*, 2004b) A tankönyv szövegéből négy állítást vizsgáltunk, ezeket (1), (2), (3), (4) módon számoztuk, majd elemeztük (*Horváth és Szentirmainé*, 2005, 30. és 32.):

(1) „Mikor a tárgyak vagy személyek helyzetét vagy irányát határozzuk meg, mindig valamihez viszonyítunk.”

Nyelvtanilag elfogadhatók a szövegben szereplő „tárgyak iránya”, „személyek iránya” szerkezetek, mivel nem ütköznek nyelvtani szabályokba, de terminológiai tartalommal nem rendelkeznek, hiszen nem létezik olyan fogalom, amelyeknek a nyelvi jelölői lehetnének. Személyeknek, tárgyaknak nincs iránya, ezért ezeket nem is lehet meghatározni. A definíciószerűen adott, egymást követő mondatokban szereplő „helyzet” szó jelentése a „Magyar értelmező kéziszótár” (*Pusztai*, 2003) szerint: „vkinek, vminek térbeli elhelyezkedése”. E meghatározás alapján egy adott pillanatban a tárgy helyzete önmagában adott. Amikor meg akarjuk határozni ezt a helyzetet, akkor ezt más tárgyakhoz való viszonyítással tesszük. Ezt jól szemlélteti a tankönyv vizsgált szövege mellett lévő három

*Az iskolai oktatás kiemelt feladata az anyanyelvi nevelés, amelynek fontos része a terminológiai rendszer alkalmazásának megtanítása, ezért a tankönyveknek a terminusok használatában pontosnak kell lenniük. Egyik feladatuk éppen az, hogy – életkori sajátosságaiknak megfelelően – megtanítsák a tanulókat a terminusok felismerésére és megfelelő használatára.*

ábra és az alájuk írott magyarázat. A helyzet-meghatározás módja osztályozható aszerint, hogy milyen viszonyítási eljárást alkalmazunk. Megadható valaminek a helyzete a viszonyítási helytől való távolsággal (közel, távol), magassággal (lent, fent, alul, felül, mélyen, magasan stb.), az elhelyezkedés irányával (jobbra, balra, elöl, hátul) stb. Az (1) mondat helyesen megadja az általános érvényű állítást: a helyzet-meghatározás viszonylagos, terminológiai tévesztése pedig abban van, hogy indokolatlanul mellé állítja a helyzet-meghatározásnak egy fajfogalmát, az „irány” szerinti helyzetmegadást. A helyes, csak egyetlen absztrakciós szintre vonatkozó

általános érvényű állítás a következő lehetne: (1') Tárgyak vagy személyek helyzetét valamihez viszonyítva határozzuk meg.

Ugyanezen az oldalon található állítás:

(2) „Tárgyak vagy személyek helyzete a magasság szempontjából is viszonylagos. Helyzetük attól függ, honnan számítjuk a magasságot.”

Terminológiai szempontból hibás az az állítás, hogy a test helyzete a viszonyítási pont kiválasztásától függ. A két mondat összetartozó állítása: „Tárgyak vagy személyek helyzete (...) attól függ” honnan számítják, egyértelműen ezt állítja. Pedig ha más-más viszonyítási helyet választunk, a test helyzete nem, csak a különböző viszonyítási pontok, és ennek következtében a változatlan helyzetű tárgynak a viszonyítás helyéhez való viszonya változik meg!

A „magasság szempontjából” szóhasználat nem fejezi ki egyértelműen, hogy az osztályozás a tárgy vagy személy „magassága” (magas, alacsony, kicsi, nagy), vagy a helyük „valamihez viszonyított magassága” (feljebb, lejjebb, magasan, mélyen) alapján történik-e. A terminusokat megfelelően használó mondat a következő lehetne: (2') Tárgyak vagy személyek helyzete megadható egy adott szinthez viszonyított magasságuk alapján.

A 32. oldalon olvasható az alábbi két állítás:

(3) „A földfelszín formáinak a magasságát is meg tudjuk mérni. Ezt mindig a tenger szintjétől számítják.”

(4) „A tengerszinthez viszonyított elhelyezkedés alapján a fő felszínformák: alföld, domb, dombság, hegy, hegység.”

Előbb nézzük meg a (4) mondat terminus-értelmezéséből adódó zavart. Helyes lett volna a fennsík és a mélyföld terminusokat is szerepeltetni, vagy éppen az alföld helyett a nemfogalmat, a síkság terminust. A síkság, domb, dombság, hegy, hegység fogalmak meghatározásában a jellemzők között e szövegben nem szerepel a tengerszinthez viszonyított elhelyezkedés. A „síkság” három fajfogalmának (mélyföld, alföld, fennsík) elkülönítő jegye a tengerszinthez viszonyított távolság. A dombot, hegyet a környezetből való kiemelkedő tulajdonsága jellemzi meghatározó módon. Elkülönítő jegy az alakzat jellemző magassága (a tárgyak magassága értelemben). A „dombság, hegység” fogalmak csoportos alakzatot jelölnek. A „felszínforma” fogalom fajfogalmait – a mondat állításával ellentétben – tehát a földfelszín domborzati jegyei határozzák meg.

Ezek után nézzük meg a (3) állítást terminológiai szempontból. A „magasság” terminus kitűnő példa arra a fent említett tényre, hogy egy-egy nyelvi jel több fogalmat is jelölhet. A *Magyar értelmező kéziszótár* (Pusztai, 2003) a „magasság” címszó értelmezésére kilenc jól elkülöníthető fogalmat ír le, amelyekből az első kettő összehasonlítása lényeges a vizsgált mondatok értékelése szempontjából: „magasság: 1. térbeli alakulatnak, testnek, tárgynak fölfelé való kiterjedése. 2. vminek a föld, ill. a tenger felszínétől v. vmely szinttől való függőleges távolsága”. Az azonos lexémával jelölt, de kétféle fogalom jelentősen eltér egymástól. Egy tárgy magassága (a függőleges irányú mérete) a tárgy egyik meghatározó jegye. Ennek alapján maga a tárgy minősíthető, például eldönthető, megfelel-e egy adott célnak vagy nem. A második „magasság” fogalom a tárgy valamihez való viszonyát fejezi ki, ezt a viszonyt jellemzi, és nem a tárgyat. Ezért az „oszlop magassága” fogalom jegyei egyértelműen megadhatók minden konkrét oszlop esetében, míg az alföldnek mint sík képződménynek ilyen függőleges irányú kiterjedése nincs, ezért az 'alföld magassága' fogalom megtévesztő. A két „magasság”-fogalom eltérését jól szemlélteti a rákérdezés lehetőségében lévő különbség: „Milyen magas? és Milyen magas van?”. Helyes tehát az „alföld és fennsík magassága” szóhasználat helyett a reális fogalomtartalomhoz kötött „alföld tengerszint feletti magassága, fennsík tengerszint feletti magassága” terminusokat használni. A módosított (1') és (2') mondatokból a (3) mondat következő szövege egyszerű módon következne: (3') A síkságok helyzetét, a dombok és hegyek magasságát, a tengerek mélységét a tengerszinttől mért távolsággal adjuk meg.

Az (1) – (4) mondatokról összefoglalóan megállapítható, hogy a bennük szereplő terminusok (helyzet, magasság) esetében az egyes absztrakciós szintek és tárgykörök elkülönítése nem történik megfelelő módon. A szöveg szavai – a kellő terminológiai tartalom hiányában – nem fejezik ki a tananyagban feldolgozott ismeretek lényegét, félreértésekre adnak lehetőséget.

A példaként bemutatott szövegrészekben látszik, hogy – a nyelvhelyesség formális betartása és az idegen szavak kiküszöbölése ellenére – a terminológiai pontatlanságok a szöveg értelmezése során félreértésre adnak okot. A szövegben a terminusok pontatlan használata – éppen a fogalmak kialakításának kezdeti szakaszában – a fogalom jegyeinek megítélését illetően zavaros vagy hibás elképzeléshez vezethet, ami azt eredményezheti, hogy a tanulás későbbi szakaszában – akár más tantárgy keretében – a fogalom további kialakítása a tanuló tudatában ellentmondásokhoz vezet. Ebben a néhány mondat terjedelmű szövegben ilyen előforduló fogalom a „viszonylagosság”, amely több tárgy keretében ismétlődik majd más-más szinteken. Például a fizikában a mozgások relativitásában. Hasonlóan, a matematika, fizika által használt „helyvektor” fogalom alapjai találhatók meg az irány szerinti helymeghatározás mögött. Természetesen nem arról van

szó, hogy az ismeretátadásnak ezen a szintjén elvont fogalmak sorát kellene bevezetni, hanem arról, hogy az egyszerűen és pontosan bemutatott jelenséget pontosan fogalmazott szöveg foglalja össze. A vizsgált anyagrészt jól mutatja, hogy az asztalon lévő tárgy feljebb van, mint a padlón lévő, de lejjebb van, mint a szekrény tetejére állított. A végső következtetések megadását szabatosabban és pontosabban lehetett volna megadni a „viszonylagos magasság” fogalom és terminus bevezetésével. A szövegekben látszik az előforduló szakszavak számának csökkentésére és a rövid mondatok használatára való törekvés, azonban ez szakmai szövegekben gyakran pontatlanságokhoz vezet.

### Következtetések

A témakörben végzett előzetes vizsgálataink célja az volt, hogy a terminológia elméleti és gyakorlati kérdéseinek részletes tudományos tanulmányozása után, az eredmények ismeretében meghatározzuk, melyek a pedagógiai szövegek kutatásának azok a területei, amelyeken hasznosnak látszik a terminológiai kutatások eredményeinek alkalmazása. A célmegjelölés során felvetett néhány kérdésre az eddigi eredmények alapján több vonatkozásban határozott választ lehet adni. Ezeket a válaszokat a fentebbi fejtegetések és további vizsgálati anyagok támasztják alá. Néhány fontosabb állítás és felvetődő kérdés:

(a) A pedagógiai (célú) szövegek analitikus vizsgálata fontos adatokat, minősítési kritériumokat szolgáltat a szövegek elemzéséhez, ezen túl azonban az ismeretközlés fogalmi-terminológiai összetevőinek a kutatásban és az alkalmazásban való megjelenítését is érdemes elvégezni.

(b) A pedagógiai (célú) szövegek vizsgálatának – mint interdiszciplináris önálló tárgykörnek – meg kell teremteni az önálló terminológiáját. Ez a hazai kutatások során használt fogalmak egyértelmű meghatározását, rendszerezését, a javasolt terminusok megadását jelenti. Mindezt természetesen a társtudományokkal egyetértésben és a nemzetközi rendszerekkel összhangban végezve. A témában folyó minden munkában zavart okoznak a többértelmű terminusok, mint például a fentebb már említett „olvasott szöveg értése” terminus.

(c) A terminológiai rendezés során tudományos érvek alapján el kell dönteni, hogy a tárgykör szempontjából az egyes fogalmak mely jegyeit kell meghatározónak tekinteni és azok alapján mely fogalom jelölésére használják az elfogadott terminust. Ilyenek kérdések például:

Mit értünk „szó”-n? Az egyetlen fogalmat jelölő „tengerszint feletti magasság” terminus hány szó a pedagógiai szöveganalízis szempontjából? A nyelvészetben többféle szófogalom létezik, maga a „szó” nem univerzális fogalom (létezik morfológiai, fonológiai, szintaktikai, lexikai, helyesírási szó stb.) (vö. *Kiefer*, 1998; *Kenesi*, 2000), a pedagógiai szempontú elemzésnél mit tekintünk szónak? Olvasás esetén, illetve szövegértés esetén hány szóval számolunk?

Mit tekintünk „idegen szó”-nak? Azokat a szavakat, amelyek idegen eredetűek, vagy amelyek idegen hangzásúak? Vagy azokat, amelyek a diákok számára ismeretlenek? Idegennek tekinthető-e a tanulók által is általánosan ismert fájl, klikkel stb.? Nem célszerűbb-e „a tanuló által ismert jelentésű” és „a tanuló által nem ismert jelentésű” felosztás? A tankönyveknek a témakör alapterminusait kell megismertetni a tanulókkal. A szaknyelvekben elfogadott és általánosan használt idegen eredetű szavaknak a tankönyvekben szükségszerűen szerepelniük kell. A szöveg érdeme az, ha a terminus magyar vagy idegen eredetűtől (és/vagy hangzásától) függetlenül a fogalmak tartalmát és egymással való viszonyát pontosan kifejezi.

Befolyásolja-e a szövegértést az, hogy a szövegben szereplő szóalak szerepel még más tárgykör, illetve a köznyelv szövegeiben? Érdemes-e a szöveg szavainak ilyen osztályozását adni? Ha igen, akkor mi az indoka, és melyek az osztályozás objektív szempontjai?



A nyelvtisztítók adatainak figyelembevételére van-e lehetőség? Van-e olyan magyar gyakorisági szótár, adatbázis, amelynek az adataira támaszkodni lehet a viszonyítás során? A különböző témakörökben (agrár, jog, irodalom, fizika, művészetek, ipar, sport stb.) használt szavak gyakorisági listája természetesen nagyon különbözik egymástól. Melyik nyelvváltozat statisztikai adataival szükséges dolgozni? A tankönyveknek a tantárgy feldolgozása során milyen mértékben szabad eltérni a szaknyelvtől? A terminusok csoportján belül a tankönyvvizsgálat céljának megfelelően lehetne csoportokat kialakítani a tanuló által ismert fogalom megnevezése (alfajok: köznyelvből, más szaktárgyból, a tárgy korábbi anyagából ismert fogalmak); az új ismerethez tartozó eddig nem ismert fogalmak stb.

A tankönyvek minőségi vizsgálatánál az egyes szempontok súlyának a megítélésében az életkori sajátosságok, a közölt ismeretek szintje, az idegen nyelvek tudása stb. figyelembe vételével sokkal nagyobb differenciálást kellene tenni. (Tehát különösen fontos az előzetes tudás figyelembe vétele.) Például az idegen eredetű vagy az ismeretlen szavak megítélése teljesen más egy 3. osztályos tankönyv, mint egy 10. osztályos tankönyv esetében.

Az oktatás alapvető feladata a mai életkörülmények közötti eligazodásra felkészíteni a diákokat. Mindennapi tevékenységünk egyre jobban technikalizálódik, ennek következtében a köznyelvben egyre nagyobb számban fordulnak elő szakmai ismeretekhez kapcsolódó szavak. A köznyelvi kommunikáció, és az egész életen át tartó tanulás igényeihez igazodó kompetenciák kialakítása során használt szövegekben biztosítani kell a terminusok optimális előfordulását. A kutatásoknak ki kell alakítaniuk a terminusok előfordulási számának optimalizálását biztosító mennyiségi és minőségi mutatók szempontjait, a tanulók tudásszintjéhez igazodó fogalom-bevezetés elveit, az elvek megvalósulását ellenőrző mérések módszerét.

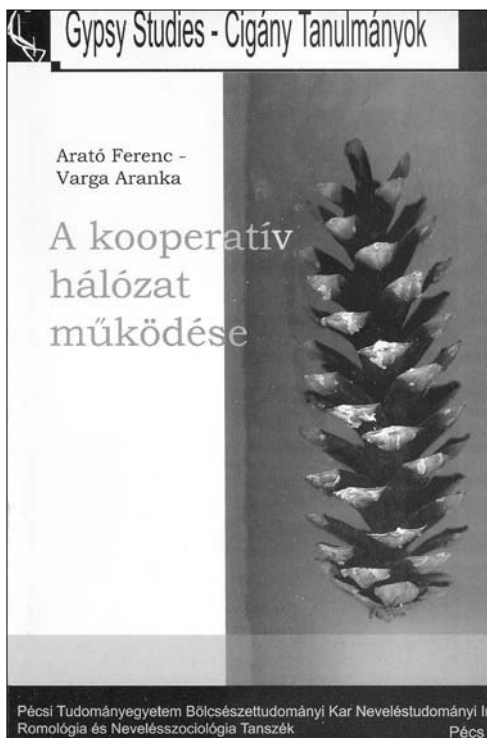
## Irodalom

- Bessé, Bruno de – Nkwenti-Azeh, Blaise – Sager, Juan C. (1997): Glossary of terms used in terminology. *Terminology*, Vol. 4, 1. 117–156.
- Cabré, M. Teresa (1998): *Terminology. Theory, Methods and Applications*. (Terminology and Lexicography Research and Practice 1) John Benjamins, Amsterdam/Philadelphía.
- Csapó Benő (2006). A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. 3–16.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs.
- Fóris Ágota (2002): *Szótár és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 14.) Iskolakultúra, Pécs.
- Fóris Ágota (2005): *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1.) Lexikográfia Kiadó, Pécs.
- Fóris Ágota (2006): A szótári információk és a szaknyelvi normák viszonya. *Magyar Nyelvőr*, 130, 1. 49–59.
- Főző Attila László (2006): Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projekteknél. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 104–112.
- J. Soltész Katalin (1963): *Guiraud statisztikai módszere a szókincs vizsgálatában*. In: Telegdy Zsigmond (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok I*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 263–272.
- Kajtár Barna (2006): A számítógép szerepe az élethosszig tartó tanulásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 44–57.
- Kárpáti Andrea (2000): Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 77–80.
- Kárpáti Andrea (2003): Az informatika hatása az iskola szervezetére, kommunikációs és oktatási-nevelési kultúrájára. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 38–49.
- Kenesei István (2000): *Szavak, szófajok, toldalékok*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 75–136.
- Kiefer Ferenc (1998): *Alaktan*. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 187–289.
- Kojanitz László (2004a): *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. [http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1\\_kojanitz/vizsgalat\\_eredmenyeinek\\_bemutatas.pdf](http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatas.pdf)
- Kojanitz László (2004b): A 3–4. osztályos környezetismeret tankönyvek összehasonlító vizsgálata. [http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd3\\_kojanitz/kornyezismeret.pdf](http://www.om.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd3_kojanitz/kornyezismeret.pdf)
- Kojanitz László (2005): Tankönyvanalízisek. *Iskolakultúra*, 9, 135–143.

- Muráth Judit (2005): *A terminológiai iskolák*. In: Muráth Judit – Hubainé Oláh Ágnes (szerk.): *A XXI. század kihívásai a szakfordítóképzésben*. PTE KTK, Pécs. 37–44.
- Nagy József (2004): Olvasásanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3, 3–26.
- Pusztai Ferenc (2005): Előszőr magyarul. In: *Pannóniai Féniksz, avagy hamvából fel-támadott magyar nyelv. Első nyomtatott könyveink (16–19. század)*. OSZK, Budapest. 13–25.
- Sári Mihály (2004): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. FEEFI, Pécs.
- Wüster, Eugen (1979): *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*. Wien/New York, vol. I–II.

## Források

- Horváth Miklós – Szentirmainé Brecksok Mária (2005): *Környezetismeret a 4. osztály és a 10 éves korosztály számára*. Apáczai Kiadó, Budapest.
- Pusztai Ferenc (főszerk., 2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. [ÉKsz2] Akadémiai Kiadó, Budapest. (második, átdolgozott kiadás)



A PTE BTK könyveiből

## A kisgyermekkorai nevelés franciaországi szinterei

*Milyen lehetőségek kínálóznak Franciaországban a háromévesnél kisebb gyerekek napközbeni elhelyezésére, illetve a kisgyermekkel kapcsolatos szocializációs funkciók családon kívüli ellátására? (1)*

*A gyermekneveléshez nyújtott szociálpolitikai támogatások alakulására és a gyermekek nevelésében közreműködők szakmai státuszának megújítására irányuló törekvésekre is kitérve – idehaza kevésbé ismert kutatások alapján – a gyermekkel kapcsolatos szemléletmódok és a gyermekintézmények működését befolyásoló pedagógiai modellek változásairól is beszámolunk.*

**N**oha a szocializációs intézmények külföldi rendszereivel kapcsolatos hazai elemzések íróit gyakran vezérli az a törekvés, hogy a magyarországiaktól merőben eltérő közegben létrejött különféle intézményes megoldások „egy az egyben” történő átvételére ösztönözzék a döntéshozókat, e cikk szerzője – ha nem is zárja ki annak lehetőségét, hogy esetenként érdemes kísérletet tenni ilyen-olyan szervezeti megoldások, mechanizmusok meghonosítására – úgy véli, hogy a külföldi megoldásokkal kapcsolatos tájékozódás egyik legfőbb haszna az lehet, ha a külső országai fejleményeket tanulmányozásakor a hazai helyzet kritikai elemzését segítő szempontokat meríthet magának az olvasó.

### Néhány gazdasági-demográfiai összefüggés

A gyermeknevelés intézményes kereteinek áttekintése előtt érdemes röviden utalni néhány olyan demográfiai és gazdasági változásra, amely jelentős mértékben befolyásolja a gyermekek elhelyezésével kapcsolatos egyéni és kollektív döntéseket. Elsőként azt célszerű kiemelni, hogy bár Franciaország évtizedek óta küszködik súlyos válságjelenségekkel, a nők foglalkoztatásának szüntelen bővülését figyelhettük meg az elmúlt negyedszázadban. Noha az aktív népéségen belül a 20. század utolsó két évtizedében mindvégig 10 százalék körül ingadozott a munkanélküliek részaránya, a 25–59 év közötti nők (2) körében a korábbi évtizedek tendenciáit követve töretlenül nőtt a foglalkoztatottak részaránya. (3) Addig, amíg 1975-ben, a második világháborút követő jelentős gazdasági növekedéssel jellemezhető periódus, az úgynevezett 30 dicsőséges év lezárulásakor ez a szint még épp hogy csak meghaladta a 60 százalékot, 2002-re már megközelítette a 80 százalékos szintet, miközben ugyanabban a periódusban a férfiak körében 3 százalékkal csökkent a foglalkoztatás mértéke. Témám szempontjából különösen fontos változás, hogy a nők munkábaállása nyomán, még ha viszonylag lassan is, mindinkább visszaszorulóban van a hagyományos egykeresős családmodell, ahol általában a feleségre hárultak a háztartás és a gyermeknevelés terhei: az elmúlt bő negyedszázadban ugyanis 57-ről 68 százalékra nőtt az olyan háztartások részaránya, amelyekben minden keresőképes felnőtt dolgozott.

A tárgyalt időszakban az együttélés (illetve együtt nem élés...) formái is jelentősen megváltoztak. A házasság már korántsem örvend oly nagy társadalmi elismertségnek, mint korábban: a pápi és állami jóváhagyás nélküli tartós együttélés növekvő népszerűsége

ségét jelzi, hogy 2000-ben született gyermekek 43 százaléka(!) házasságon kívüli. (Daguet, 2002) Minthogy a legutóbbi negyedszázadban jelentősen megnőtt a válások száma (4), illetve az új párkapcsolatra lépés ideje is meghosszabbodott, mind jelentősebb az olyan háztartások részaránya, ahol egy szülő él együtt egy vagy több gyerekkel. (5) A válásjelenségek különösen drámaian jelentkeznek ebben a körben: az egy vagy több gyermeket egyedül nevelők között az 1975-ös 10-ről 2002-ig 26 százalékra nőtt a munkanélküliek aránya. (Ravel, 2005)

A demográfiai adatok közül ehelyütt még az érdemel említést, hogy addig, amíg a második világháborút követő évtizedek demográfiai hullámhegye idején az élve születettek száma évi 8 és 900.000 gyermek között ingadozott, a gazdasági szempontból válságperiódusként jellemezhető utóbbi huszonöt évben mindvégig 7 és 800.000 fő között mozgott az szóban forgó érték. (Daguet, 2002) A születések számának a korábbiaknál alacsonyabb szinten történő stabilizálódására, illetve Franciaország népességének folyamatos elöregedésére hivatkozva egyesek újra és újra megkongatják a vészharangot. A vészjelzések

*A kilencvenes évek elejétől néhány év leforgása alatt majd másfélszeresére nőtt a legálisan alkalmazott dajkák, jobban mondván anya-asszisztensek száma azt követően, hogy a jórészt munkáltatói befizetésekből fenntartott Országos Családtámogatási Pénztár átvállalta a szülők-től a dajkák alkalmazása kapcsán felmerülő társadalombiztosítási költségek megfizetését, majd utóbb a szülők bérköltségeit jelentősen csökkentő járulékok kezdtek fizetni az anya-asszisztenseknek, és végül adókedvezményben is részesülhettek az őket alkalmazó családok.*

megfogalmazói nemcsak arra hívják fel a figyelmet, hogy a Franciaországban mért, a kontinensünk legtöbb országához mérve viszonylag magasnak mondható 1.9-es termékenységi együttható sem elegendő a népesség reprodukciójához (6), hanem arra is emlékeztetnek, hogy még a viszonylag kisebb létszámú korosztályokhoz kapcsolódó szükségleteket sem képes kielégíteni a francia jóléti rendszer. (7)

### **Tartós bölcsődei helyhiány**

A hiányjelenségek különösen élesen jelentkeznek a legfiatalabb korosztály esetében, hiszen a három évnél fiatalabb gyermekek nevelésére szakosodott, a hazai bölcsődékhez hasonló, szintén az egészségügyi tárca által felügyelt intézményekben (crèche) a férőhelyek száma évtizedekig nem tartott lépést a női munkavállalás növekvő mértékével. Mint a kérdés egyik szakértője írja: „a

Demográfiai Tanulmányok Nemzeti Intézetének (...) egyik tanulmánya már 1948-ban felhívta a figyelmet a férőhelyek elégtelenségére. E kutatás rámutatott arra, hogy milyen fontos szerepet játszhatnak ezek az elhelyezési formák a nők anyai és munkahelyi feladatainak összeegyeztetése szempontjából. Ugyanakkor egészen a nyolcvanas évek elejéig igen kevés bölcsőde működött.” (Norvez, 1999) Mint az imént idézett szerző hangsúlyozza, a bölcsődék befogadóképességének tartós stagnálásában egyfelől az játszott szerepet, hogy a francia családpolitikában az első világháború végétől kezdve egészen a hetvenes évek elejéig meghatározó szerepet játszottak a nők helyét újfent a tűzhely mellett kijelölni kívánó törekvések, amelyek képviselői elutasították az 1920-as évekig már viszonylag nagy méreteket öltött, főként az alsóbb osztályok tagjaira jellemző női munkavállalást, és akik erős fenntartásokkal viseltettek a gyermeknevelést „kollektivizáló” megoldásokkal (például a bölcsődékkel) szemben. A férőhelyek számának bővítését ugyancsak visszavetették a magas költségek, amelyek főként abból erednek, hogy az egészségügyi tárca által felügyelt és többnyire a helyi önkormányzatok tulajdonában lévő bölcsődék (8) működtetését szabályozó szigorú előírások értelmében a járnai nem tudók esetében min-

den ötödik, a járóképesek esetében pedig minden nyolcadik gyerekre kell jutnia egy szakképzett gondozónőnek. (9) (*Leprince*, 2003, 32.) A férőhelyek számának bővülését mind a mai napig nehezítő tényezők között kell megemlékezni arról, hogy a jogszabályok nem rendezik egyértelműen azt a kérdést, hogy melyik szerv hatáskörébe tartozik a legfiatalabb korosztály „elhelyezése” terén jelentkező gondok megoldása. „Atomizáltság jellemzi tehát a jelen helyzetet, legyen szó az államról, a Családtámogatási Pénztárról (10), a megyei önkormányzatokról vagy a helyi önkormányzatokról, nincs jelenleg egyetlen olyan intézmény sem, amelynek tényleges eredményeket kellene felmutatnia a szóban forgó területen. Azaz egyetlen szerv sem számoltatható el azt illetően, hogy milyen aránytalanság áll fenn az igények és az elhelyezési lehetőségek tényleges kínálata között.” (*Leprince*, 2003, 88.) (11)

Franciaországról lévén szó, ahol a válságjelenségek ellenére még mindig elég jelentős szerepet játszanak az érdekérvényesítés demonstratív formái (tüntetések, petíciók stb.), érdemes arról is szólni, hogy a leginkább érintettek, azaz a szülők más területekhez képest kevésbé képesek érdekeiket érvényesíteni: „A ’gyermekmegőrzéshez’ kapcsolódó szükségletek időben behatároltak. Minthogy a kisgyermekek szülei olyan problémákkal szembesülnek, amelyek sürgős megoldást kívánnak, és amelyeknek érzelmi vonzatai is vannak, nem tudnak nyomásgyakoroló csoporttá szerveződni, hogy így érvényesítsék érdekeiket. A szóban forgó szükségleteket gyakran az önszerveződésben már előbbre járó szülők jelenítik meg (akiknek például már bölcsődébe jár a gyerekük, illetve akik egyesületi keretek között szeretnének szülői bölcsődét létrehozni). Utóbb csatlakozhatnak hozzájuk a szociális munkások és a helyhatóságok, illetve a családtámogatási pénztárak kisgyermekkel kapcsolatos ügyekben illetékes munkatársai. Ugyanakkor ezek a fajta szükségletek kevésbé értelemesen és strukturáltan fogalmazódnak meg, mint más társadalmi szükségletek.” (*Leprince*, 2003, 64.)

A gyermekük bölcsődei elhelyezését kérők igényeit nagyrészt ma sem tudják kielégíteni: a legtöbb kistélepülésen eleve nincs bölcsőde, de még a legjobb ellátottsági mutatókkal rendelkező Párizsban is általában csak minden harmadik kérelmező kap kedvező választ, megszokottak a várólisták, a kerületi önkormányzat munkatársait nemritkán kisgyermekükkel felvonuló szülők ostromolják stb. (12) Az imént mondottak fényében nem meglepő, hogy a fentebb már idézett friss kutatás szerint a három év alatti gyermekeknek mindössze 8 százaléka jár bölcsődébe. (idézi *Plaisance*, 2005, 21.) A 2002-es adatok azt mutatják, hogy a gyermekek java részére (64 százalék) valamelyik szülő vigyáz, és a nagyszülői felügyelet részaránya sem elhanyagolható (4 százalék).

### A dajkától az anya-asszisztensekig

A bölcsődei férőhelyek tartósan alacsony száma kedvezett annak, hogy más gyermekelhelyezési módokat vegyenek igénybe a gyermekük mellett munkát vállalók. Az alternatív megoldásokat sorra véve elsőként arról érdemes megemlékezni, hogy Franciaországban is számottevő (4 százalékos) azok részaránya, akik a nagyszülőkre bízják három év alatti gyermeküket. (*Plaisance*, 2005, 21.) Egy másik hagyományos forma továbbéléséről tanúskodik az, hogy a családok kis hányada ma is otthoni „gyermekfelvigyázót” alkalmaz. (13) Ugyanakkor a naponta házhoz járó, esetleg a családdal egy fedél alatt lakó gyermekfelvigyázók alkalmazása minden egyéb megoldásnál költségesebb. (14) Ennek megfelelően nem csodálkozhatunk azon, hogy az e megoldással élők a társadalmi ranglétra felsőbb fokain elhelyezkedő vezető beosztásúak, illetve a szabadfoglalkozásúak közül kerülnek ki. A gyermekfelvigyázók otthoni alkalmazásánál jóval kevésbé költséges az, ha valaki egy dajka szolgáltatásait veszi igénybe, aki napközben a saját lakásában foglalkozik a rábízott gyermekekkel. Franciaországban manapság is igen elterjedt, a gyermeknevelési/elhelyezési formák rangsorában közvetlenül a szülőket követő helyet

foglalja el ez a megoldás, amely a három évnél fiatalabb gyermekek 18 százalékát érinti. Ennek az elhelyezési módnak az elterjedtségében nyilvánvaló módon szerepet játszik az a körülmény, hogy a többi külsőnek mondható – azaz nem családon belüli – elhelyezési módoknál olcsóbb formáról van szó: egy 1996-os számvevőszéki vizsgálat összehasonlító adatai szerint az újabban anya-asszisztenseknek hívott dajkáknál történő elhelyezés egy gyermekre jutó költségei (37.950 frank/év) alig valamivel haladták meg a bölcsődei elhelyezés költségeinek (64.240 frank/év) a felét. Ennél olcsóbb elhelyezési lehetőséget csak a kettő és három év közöttiek óvodai elhelyezése kínál: ebben az intézménytípusban a költségek feleakkorák (18.100 frank/év), mint a dajkánál történő elhelyezés esetén – igaz viszont, hogy az óvodákban – mint erről majd szólunk még – igen magasak a csoportlétszámok. (Norvez, 1999, 168.)

A gyermekfelügyelők otthoni alkalmazását, illetve a dajkánál történő elhelyezést akár archaikus formáknak is tekinthetnénk, ám látnunk kell, hogy a hatósági szabályozásnak és az érintettek önszerveződésének köszönhetően az alkalmazás módja tekintetében akár modernnek is nevezhető. A dajkák munkájának szabályozására irányuló törekvések még a 18. századra nyúlnak vissza, amikor a nagymérvű gyermekhalandóság visszaszorítása érdekében először kodifikálták a gyermekek táplálását, gondozását esetenként teljes mértékben átvállaló nők jogait és kötelességeit, majd hasonló törekvések jegyében egy 19. században hozott törvény rendszeres orvosi felügyelet alá helyezte a dadusokat. Az önálló szakmai csoporttá válás útján azonban csak néhány évtizede, a 1970-es évektől kezdve indultak el a franciaországi dajkák. Egy 1977-es törvény egyfelől meghatározta azt, hogy milyen eljárás keretében és miféle kritériumoknak megfelelően szerezhetnek „működési engedélyt” a szakmát gyakorolni kívánók. Így például előírták, hogy milyen higiéniai követelményeknek kell megfelelniük a gyermekek fogadásához használt lakásoknak, és ugyanakkor azt is lehetővé tették, hogy bölcsődei gondozónők, illetve védőnők segítsék a dajkák munkáját, akik ettől fogva otthonukban legfeljebb három gyermekkel foglalkozhattak. A törvény arról is rendelkezett, hogy anya-asszisztensnek (assistant maternel) (15) kell titulálni az érintett személyeket. A jogszabály a minimális órabér kétszereseként határozta meg az anya-asszisztensek munkabéretét, és egyben azt is előírta, hogy az őket foglalkoztató szülőknek szabályosan be kell jelenteniük a dajkákat, akik viszont ennek megfelelően jövedelemadót tartoznak fizetni.

Az első szabályozási törekvések nem jártak sikerrel: minthogy a szülők számára a társadalombiztosítási költségek megfizetésével a korábbinál jóval drágábbá vált a szolgáltatások igénybevétele, a legálisan foglalkoztatott dajkák száma hamar megcsappant. Ugyanakkor a kilencvenes évek elejétől néhány év leforgása alatt majd másfélszeresére nőtt a legálisan alkalmazott dajkák, jobban mondva anya-asszisztensek száma azt követően, hogy a jórészt munkáltatói befizetésekből fenntartott Országos Családtámogatási Pénztár átvállalta a szülőtől a dajkák alkalmazása kapcsán felmerülő társadalombiztosítási költségek megfizetését, majd utóbb a szülők bérköltségeit jelentősen csökkentő járulékot kezdtek fizetni az anya-asszisztenseknek, és végül adókedvezményben is részesülhettek az őket alkalmazó családok. (16) A jelenleg hozzávetőleg háromszázezer legális munkavállalót számláló anya-asszisztensi szakma művelőit számos más foglalkozási csoporthoz hasonlóan 2005 január elseje óta a szülők és munkavállalók közötti különféle vitás kérdéseket rendezni hivatott kollektív szerződés is védi (17), amely többek között azt is előírja, hogy 60 óra 5 év alatt teljesítendő továbbképzésben is részt kell venniük a dadusok örökébe lépett anya-asszisztenseknek. (18) Az egyébként általában alacsony iskolai végzettségű dajkák (19) képzésére vonatkozó előírás jól alátámasztja a foglalkozások szociológiájával kapcsolatos vizsgálódások ama megállapítását, hogy a szakmák intézményesüléséhez szervesen hozzátartozik az adott munkakör gyakorlásához rendelt szakképzésben való részvétel megkövetelése, képzési követelmények meghatározása, képzőintézmények létrehozása stb. A dajkaképzés előtérbe kerülésén egyébként

már csak azért sem lepődhetünk meg, mert a gyermekpszichológiai kutatások eredményeinek térhódítása nyomán már a szóban forgó tevékenység körvonalait újrafogalmazó hetvenes évek végi jogszabályokban is megjelent az az elgondolás, hogy az „anya-asszisztensek” szerepkörébe nem csak a szorosan vett felügyelet, a gyermekek táplálásáról és testi higiénijáról való gondoskodás tarozik bele, hanem az is, hogy „hozzá kell járulniuk a kiskorú értelmi és érzelmi fejlődésének az életkori sajátosságoknak megfelelő elősegítéséhez”. (*Desigaux – Thévenet, 1982, 104.*)

### Hálózatokba szerveződött anya-asszisztensek

Az utóbb említett új típusú igények – vagy ha tetszik, szakmai követelmények – előtérbe kerülése többek között két, viszonylag rövid múltra visszatekintő, a helyhatóságok és a Családtámogatási Pénztár támogatását élvező intézménytípus működésében is tetten érhető. Egyfelől a hetvenes évektől kezdve egyre nagyobb számban szerveződtek meg olyan családi bölcsődék (*crèche familiale*) Franciaországban, amelyek nevükkel ellentétben nem tekinthetők bölcsődéknek, hiszen ezen intézmények esetében is a dajkák/anya-asszisztensek fogadják napközben otthonukban a gyermeket. A hagyományos dajka-szülő viszonyhoz képest az egyik legfőbb különbséget az jelenti, hogy e megoldás esetében nem a szülők fizetnek az anya-asszisztenseknek (ami sok család esetében lehetetlenné tenné az efféle szolgáltatások igénybevételét), a hanem a családi bölcsődét fenntartó helyi önkormányzat és a Családtámogatási Pénztár. (20) A legfeljebb 150 gyermek nevelését lehetővé tevő hálózatok működését szakemberek felügyelik, negyvennél több gyermek esetén gyermekorvosok vagy hosszabb felsőfokú képzésben részesült védőnők irányítása alatt állnak a szóban forgó szerveződések, míg a kisebb hálózatokat akár olyan személyek is felügyelhetik, akik középfokú tanulmányaikat követően két és fél éves gyermek-nevelői képzésben vettek részt. A kisgyermek kulturális fejlesztésének fontossága többek között abban is kifejeződik, hogy ezeknek az intézményeknek mindenképpen rendelkezniük kell olyan helyiségekkel, amelyek lehetővé teszik szakmai rendezvények és gyermekfoglalkozások, játszóházak stb. megtartását. (21) Ugyancsak itt említenő, hogy Franciaországban napjainkban már hozzávetőleg ezer olyan „anya-asszisztens ház” (*relais assistant-maternelles*) működik, amelyek túl azon, hogy megkönnyíti a szolgáltatást nyújtók és a szolgáltatást igénybe vevők egymásra találását, segítséget is nyújt a dajkák foglalkoztatásával járó különféle adminisztratív feladatok megoldásában. Ezen felül a szóban forgó intézmények a kisgyermek nevelésével kapcsolatos szakmai információk terjedését és a dajkák közötti kapcsolattartást is elősegítik, és egyben azt is lehetővé teszik, hogy az anya-asszisztensekre bízott gyermekek időről-időre nagyobb társaságban játszassanak, a bábozás örömeiben részesülhessenek, kézműves foglalkozáson vegyenek részt stb.

### A kisgyermekkor feltalálása

A dajkaság megújulásával kapcsolatban írottak már átvezetnek bennünket ahhoz a kérdéshez, hogy a gyermeknevelés intézményes feltételeit jelentős mértékben meghatározza a gyermekkel kapcsolatos szemléletmódok változása. Mint a későbbiekben részletesebben is szólunk majd erről, a hetvenes évek elejétől Franciaországban számos újfajta, a hagyományos bölcsődékhez képest kisebb méretű, kevésbé szigorú szabályok szerint működő intézmény szerveződött meg. Ez utóbbiak létrejöttében a bölcsődei helyhiányon túl az is szerepet játszhatott, hogy miként a szimbolikus dimenzióknak nagy jelentőséget tulajdonító szociológus, *Bourdieu* két munkatársa már hetvenes évek elején felhívta a figyelmet, a szóban forgó időszakban jelentősen átalakultak a gyermekkorral kapcsolatos felfogások: „Azt mondhatjuk, hogy a pszichológia eljutott a kisgyermekkor felfedezésé-

hez annak előtérbe állításával, hogy ez a korszak milyen fontos szerepet játszik a személyiség létrejötté, és főképp a minket most elsősorban foglalkoztató kérdés, az intelligencia kialakulása szempontjából. Ezek az ismeretek nagyon gyorsan elterjedtek (...) a pedagógiai és pszichológiai tanácsadásra szakosodott folyóiratok megjelenésével, a képeklapok és napilapok speciális rovatai révén (...). E folyamat egyik legfontosabb következménye az volt, hogy gyökeresen átalakult a gyermekkorral kapcsolatos társadalmi felfogás azáltal, hogy a gyermek legkorábbi életkorára szorították vissza az elsősorban érzelmi és pszichológiai gondozást igénylő lényként felfogott 'kisbabát', és ezzel párhuzamosan a korábbiaknál lényegesen korábban vette kezdetét a kisgyermekkor, amely pszichológiai és egyben kulturális gondoskodást is igénylő korként határozódik meg. Ez az eltolódás éppúgy kifejeződik a szóhasználatban (a korábinál rövidebb időszakra vonatkozóan alkalmazzák a 'csecsemő' kifejezést, amely a kisgyermeket elsősorban biológiai lényként határozza meg), mint a beszédtanítás terén (az uralkodó beszédmód egyre inkább tiltja a gügyögést és a baba-nyelv használatát) vagy a öltözködés tekintetében (viszszaszorúlnak a csecsemőruhák és ezeket olyan öltözetek váltják fel, amelyek miközben

---

*Az 1968-as májusi eseményeket követően, melyek során a gyermekekkel való foglalkozás új keretei jelentek meg (...) azt tapasztalhattuk, főleg a középosztályok körében, hogy a szülők jelentős hányada – miközben a gyermek túl korai beiskolázását is el akarta kerülni – újra a saját kezébe kívánja venni kisgyermekének a nevelését, és egyben szakítani akar a gyermekmegőrzőkké, „babagyárakká” vált bölcsődék működésmódjával. Ebből a gondolatrendszerből nőnek ki a szülői bölcsődék.*

---

hangsúlyosan érzékeltetik a felnőttek és fiatal gyerekek által viselt ruháktól való eltérésüket /főként azáltal, hogy ez utóbbiaknál fantáziadúsabbak/, egyúttal be is vezetik a kisgyermekeket az egymást váltó életkorok világába, és ezenkívül azt is elősegítik, hogy a korábinál kevésbé éles határvonal válassza el egymástól a „kultúra előtti” tárgyként felfogott csecsemőkort a 'kulturális' tárgyként elgondolt gyermekkortól). A szóban forgó változás ugyancsak érzékelhető a játékok terén (elterjednek és egyre korábbi életkorban alkalmazzák az oktatójátékokat), de még annak meghatározása tekintetében is, hogy mely szakemberek illetékeségi körébe tartozik a szóban forgó 'tárgyak' kezelése (minthogy immáron kisgyermekként határozzák meg őket, a pszichológusok megtörik az orvosoknak a csecsemőkkel kapcsolatos monopóliumát – de egyébként

már az általános orvosokat felváltó gyermekorvosok megjelenésében is kifejeződött és egyben fel is erősödött az a folyamat, melynek során a kisgyermekkor meghatározásában a pszichológiai aspektusokhoz képest megnő a kulturális aspektusok jelentősége). (Chamboredon – Prévot, 1973)

### **Szakalkalmazottakra is támaszkodó alternatív bölcsődék**

A bölcsődék hagyományos működésmódját megkérdőjelező új típusú, rugalmasabb gyermekintézmények megjelenése az 1968-as párizsi diákmegmozdulásokhoz köthető, amelyek idején fiatal szülők által működtetett „alternatív” gyermekintézmények jöttek létre, egyebek között a Sorbonne területén. Az „illegális bölcsőde” (crèche sauvage) névvel illetett kezdeményezések számos követőre találtak: a hetvenes évek elején megszáporodtak a bérelt lakásokban egyesületi formában működtetett „mini-bölcsődék”, illetve „szülői-bölcsődék” (crèches parentale), melyek létrehozásában gyakran feministák, különféle nőmozgalmak aktivistái játszottak kulcsszerepet. A szülői bölcsődék kezdetben a hivatalos intézményekkel szembehelyezkedő alternatív intézményekként működtek, ám



utóbb, főként a francia baloldal 1981-es hatalomra kerülését követően sajátos szimbiózis alakul ki az egykor autonóm intézmények és a hivatalos szféra között. Egy kutató a szülői bölcsődék létrejöttének társadalmi feltételrendszerét a következőképpen jellemezte: „az első időszakra a csecsemőgondozói szemléletmód nyomja rá a bélyegét, mely komoly sikereket ért el a gyermekhalandóság elleni harcban, és amely nagyon szigorú rendszabályokat kényszerített a bölcsődékre. (...) A 1968-as májusi eseményeket követően, melyek során a gyermekekkel való foglalkozás új keretei jelentek meg (...) azt tapasztalhattuk, főleg a középosztályok körében, hogy a szülők jelentős hányada – miközben a gyermek túl korai beiskolázását is el akarta kerülni. (22) – újra a saját kezébe kívánja venni kisgyermekének a nevelését, és egyben szakítani akar a gyermekmegőrzőkké, „babagyárákká” vált bölcsődék működésével. Ebből a gondolatrendszerből nőnek ki a szülői bölcsődék, melyeket a hatalomra kerülő baloldal intézményesít majd egy új szabályozás elfogadásával.” (Verba, 1997)

Az intézményesülés többek között abban nyilvánult meg, hogy ezek a mini-intézmények a családtámogatási pénztárakkal vagy a helyhatósággal kötött megállapodások keretében lehetőséget kaptak arra, hogy szakképzett főhivatású alkalmazottak segítsék munkájukat: a jelenleg érvényes előírások szerint legfeljebb húsz gyermek járhat egy ilyen intézménybe, melynek nyitvatartási ideje alatt az önkéntes munkát vállaló szülők mellett mindig jelen kell lennie egy szakképzett gyermekfelügyelőnek is. Az anyaság történetét elemezve egy szerző így jellemzi a szóban forgó intézmény előnyeit: „Itt lehetőség nyílik a ’szülői szerepkör’ teljes értékű érvényesülésére, nem jelentenek konkurenciát a háztartási feladatok, a telefon, a televízió. A feltétlenül szükséges elválások apránként mehetnek végbe: a gyermekükkel kialakult szoros kapcsolat sokak számára valóságos paradicsomi állapotot jelent, és ennek megszűntét igen nehezen élik meg – a szülői bölcsőde viszont lehetővé teszi, hogy kíméletes formát öltsenek az átmenetek.” (Knibiehler, 2000, 113–114.) Korábban publikált kutatási eredmények alapján egy szerzőpáros a szülői bölcsődék további fontos funkcióira mutatott rá: „Itt lehetőség nyílik a közös gondolkodásra és a szolidaritás olyan megnyilvánulásaira, amelynek révén az egyének kitörhetnek magányukból (...)” (Bloch és Buisson, 1998) Ugyanakkor 1997-es adatokra hivatkozva a szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy az ilyen alternatív intézményekben lévő „férőhelyek” száma (3200) eltörpül a hagyományos bölcsődék befogadóképességéhez (11.3000) képest – ami nyilván azzal is összefügg, hogy a családi bölcsődék aktív részvételt, vagy ha tetszik „önkéntes munkát” követelnek a szülőktől.

### A családtámogatási pénztárak és a helyhatóságok együttműködése

A 3 év alatti gyermekeknek szóló férőhelykínálat azóta indult növekedésnek, hogy a francia családpolitika legjelentősebb intézménye, a Családtámogatási Pénztár a hetvenes évektől kezdve mind jelentősebb szerepet vállalt a helyi, illetve megyei önkormányzatok támogatásával működtetett gyermekintézmények finanszírozásában, és újabban az ilyen létesítmények építéséhez, felújításához is jelentős összegekkel járulnak hozzá. Ugyanakkor a kisgyermekeket befogadó intézmények működtetését nem normatív módon finanszírozzák: a bölcsődéket működtető helyi önkormányzatok a Családtámogatási Pénztár regionális intézményeivel kötött középtávú szerződések alapján jutnak hozzá a támogatásokhoz. A pénzforrások bővülése nyomán az elmúlt két évtizedben megduplázódott a hagyományos bölcsődei férőhelyek száma. (23)

### Rugalmasabb működésű új típusú intézmények

A kisgyermek elhelyezését lehetővé tevő intézményes kereteket az önkormányzatok által működtetett bölcsődéken túl jelentősen bővítik azok a nyolcvanas évektől mindin-

kább elszaporodó „átmeneti gyermekmegőrzők” (halte-garderie) is, melyeket eredetileg azért hoztak létre egyes helyhatóságok, hogy az egyébként gyermekükkel otthon lévő szülőknek (általában anyáknak) legalább néhány órára legyen hol elhelyezniük gyermeküket (különösebb formások nélkül, csekély díjazás ellenében), és ilyenkor intézhesék el ügyes bajos ügyeiket, kereshessék fel orvosukat stb. Ezekben a hamar közkedvelté vált, jól felszerelt, barátságos berendezésű intézményekben szakképzett személyzet gondoskodik a gyermekekről. Idővel ezen intézmények funkciója kibővült, és lehetővé vált, hogy lakosság ne csak alkalmilag vehesse igénybe viszonylag csekély díjazás ellenében a gyermekmegőrző szolgáltatásait, hanem olyan kisgyermek is bekerüljenek, akik rendszeresen, de csak részidőben látogatják az intézményt. Ezt a megoldást egyfelől a felsőoktatásban tanuló, idejükkel viszonylag rugalmasan rendelkező szülők veszik igénybe, másfelől a napjainkban zajló gazdasági átrendeződések nyomán kiszolgáltatott helyzetbe került szülők, például az átképzésben részesülők, illetve akiket atipikus formában foglalkoztatnak. Itt érdemes megemlíteni, hogy a hajdan igen merev nyitvatartási időkkal, illetve napirenddel működő intézmények (a hagyományos bölcsődék, illetve az óvodák) újabban rugalmasabban kezelik a szülők sajátos igényeit. Így például ma már mód van arra, hogy egy bölcsődei férőhelyre két részidős gyereket vegyenek fel, és már arra is volt példa, hogy egy óvoda, honnan korábban vagy csak fél 12-kor, az ebédszünet előtt, vagy koradélután lehetett elvinni a gyereket, lehetővé tette, hogy a gyermek az intézményben elfogyasztott ebéd után, a délutáni alvás kezdete előtt menjen haza.

Az önkormányzatok égisze alatt működő, és a családtámogatási pénztáraktól jelentős anyagi segítséget kapó gyermekintézmények sorában feltétlenül említést érdemelnek még a „gyermekkertek” (jardin d'enfants). Ezek a kilencvenes években elszaporodott intézmények, mint ez nevékből is kitetszik, a németországi Kindergarten-ek tradícióit viszik tovább. 2003-ban a 0–3 éveseknek szóló gyermekintézményi helyek 6 százalékát tették ki a gyermekkertek férőhelyei. Erről az intézménytípusról, ahová főként 2 és 3 év közötti gyermekek járnak (24), többek között azt érdemes tudni, hogy fenntartásuk olcsóbb, mint a bölcsődéké, hisz az ez utóbbiakra érvényes szabályoknál kevésbé szigorú normák határozzák meg, hogy hány gyerekre kell jutnia egy szakalkalmazottnak. Az óvodákkal ellentétben, amelyek csak hosszabb felsőfokú képzésben részesült, tanítói végzettséggel rendelkező személyeket alkalmazhatnak, a gyermekkertekben főként olyan „kisgyermek-nevelők” (éducateur des jeunes enfants) dolgoznak, aki két és fél év alatt szereztek diplomát olyan képzőhelyeken, amelyek sok tekintetben a német Kindergarten-ek alapító atyjának tekinthető, a gyermekek megfigyelésének, illetve a játéknak a fontosságát hangsúlyozó *Fröbel* pedagógiai elveit viszik tovább. Ugyancsak érdemes megemlíteni, hogy a gyermekintézmények közötti merev határvonalakat oldandó és egyben a takarékosabb működést is elősegítendő újabban olyan többfunkciójú szervezetek is létrejöttek, melyek esetében egyazon intézmény keretén belül működik bölcsődei részleg, átmeneti gyermekmegőrző és gyermekkert.

A gyermekintézmények kínálata még változatosabbá vált a játszási lehetőséget és egyben játékkölcsonzési lehetőséget kínáló játéktárak (ludothèque) (25) elszaporodásával, akárcsak a gyermekeket és szülőket együtt fogadó „zöld házak” (maison verte) névre keresztelt intézményeknek a létrejöttével, melyek életre hívását a Franciaországban rendkívül nagy tiszteletnek örvendő 1988-ban elhunyt gyermekpszichiáter, *Françoise Dolto* kezdeményezte. A Családtámogatási Pénztár támogatásával működő mintegy négyszáz zöld ház egyik fő funkciója az, hogy hetente pár alkalommal megtartott néhány órás-félnapos foglalkozások keretében előkészítsék az addig otthon nevelt gyermekek intézményben történő elhelyezését (például bölcsődébe kerülését). Ezekben a klubszerű intézményekben együtt játszhatnak vagy éppen kézműves tevékenységeket végezhetnek a kisgyerekek, miközben a szülőknek, főként anyáknak is lehetőségük nyílik a kimozdulásra, a társas együttlétre, a gyermekneveléssel kapcsolatos problémáik megbeszélésére.

### A hátrányokat csökkenteni hivatott hidacsok

Ugyancsak itt említhetők az elsősorban a falusi térségekben élő hátrányos helyzetűek támogatásáért tevékenykedő ATD Quart Monde egyesület „családi előiskolái” (précole familiale), illetve a cigányság gyermekeit segítő játékos foglalkozások, amelyeket – ahhoz igazodva, hogy a Franciaországban élő cigányok számottevő része nomád – nagyméretű lakókocsik, játszóbuszok (ludobus) révén tesznek hozzáférhetővé. Végül érdemes még megemlékezni az óvodai előkészítő csoportokról (classe passerelle – hidacska), amelyek vagy az iskolarendszerbe szervesen betagozott óvodák részeként, vagy ezektől függetlenül működnek. Utóbbi esetben a helyhatóságok és az oktatásirányító szervek közötti szerződések határozzák meg működésüket. Ezekben az óvodaiaknál kedvezőbb létszámokkal működő csoportokban főként olyan gyermekeket helyeznek el (26), akikről feltételezhető, hogy az óvodakezdés nagy nehézségeket okoz majd számukra (túl szorosan kötődnek anyjukhoz, nem tudnak franciául, szociális problémák vannak a családban). Még ha egyes hidacsok esetében fenn is áll a szegregáció veszélye (27), a szóban forgó intézmények működését összességében igen kedvezőnek értékelte egy kutató: „A közintézmények új nemzedékét képviselik ezek a közties színtérként megszerveződő létesítmények, melyekben a családi és társadalmi terek egymást átfedő módon lehetnek jelen. Gyerekeket és szüleiket egyaránt megszólító kis szervezetek ezek, melyek elutasítják a szociális mezőben jelentkező szegmentációt. Partnerkapcsolatokon alapuló, több szakmát és intézményt egyesítő szerveződésekéről van szó. (...) Rugalmas és ugyanakkor kiszámítható szervezetek ezek, amelyek állandóan alkalmazkodnak a helyi társadalmi élet változásaihoz, ám korántsem ringatják magukat abba az illúzióba, hogy léteznek azonnali hatást eredményező gyors megoldások. E szervezetek kulturális jellegű – ugyanakkor nem atyáskodó gondoskodáson alakuló vagy didaktikus jellegű válaszokat kínálnak a súlyos iskoláztatási és szociális problémákkal küszködő körzetek számára. Ezek a kis intézmények a szülőkkel szembeni bizalomra építő elképzelések szerint működnek, és arra töreksenek, hogy kibontsák mindazon lehetőségeket, melyek benne rejlenek az újfent elsőszámú nevelőként számon tartott szülőkből és gyermekeikből. Ez a cél a szakemberektől a kölcsönös véleménycserén alapuló, toleráns és nyitott, a 'cselekedjünk együtt' – elv által vezérelt fellépést követel, amely kizárja a gyermekeiket úgymond nevelni nem képes szülők megleckéztetésén és tanácsok osztogatásán alapuló magatartásmódokat. (...) Az anyagi és humán erőforrások összpontosítása, a kicsinyekre fordított idő és figyelem, az igényeikkel szembeni állandó nyitottság lehetővé teszi a problémás gyerekek nyeregbe segítését, még mielőtt óvodába kerülnének, tágítja látókörüket, harmonikussá teszi a családi környezetből az iskolarendszerbe átlépésüket. Az óvodáskor előtti programok a cigánygyerekek esetében az óvodák növekvő számban történő és rendszeresebb látogatását eredményezték. (...) A szülők mélyebb kérdések felvetésére is alkalmas, bizalomteli légkörben tudnak párbeszédet folytatni a szakemberekkel, és egyben megjavul az óvodához s következőképp az iskolarendszerhez fűződő viszonyuk (már csak azért is, mert realisabb, árnyaltabb és pontosabb képet nyerhetnek ezekről). A felnőttek, akik a szakemberek szeretetteljes figyelmének köszönhetően nagyobb önbizalomra tesznek szert, korábban nem sejtett lehetőségeket és értékeket fedeznek fel magukban. Másiként tekintenek gyermekeikre, s tágítják kapcsolatuk körét. (...) Kölcsönösen gyengülnek az egyes intézményekkel (bölcsőde, óvoda) kapcsolatban kialakult sztereotípiák.” (Dupraz, 1997) (28)

A legfiatalabb korosztály elhelyezésével kapcsolatos lehetőségeket áttekintve szólunk még az óvodákról is. Ez a nagy múltú intézmény hagyományosan a három és hat év közötti gyermekek fogadására rendezkedett be (29), de napjainkban már igen jelentős számban található az óvodákban két éves korukat betöltött gyerekek is: egy oktatásügyi szaklap szerint a két és három év közöttiek körében 1980 óta 35 százalék körül

ingadozik az óvodások aránya. (Baumard, 2003) A korai óvodáztatás elterjedésében többek között az is szerepet játszott, hogy a második világháborút követően született nagy létszámú korosztályok fogytával egyes óvodákat az a veszély fenyegette, hogy csökkenni fogják a intézményben működő csoportok számát. Ezt elkerülendő a hetvenes évek végétől számos óvoda tágra nyitotta kapuit a kétévesek előtt. (Céleste, 1990) A demográfiai apályra adott eme válasz már csak azért is figyelmet érdemel, mert Franciaországban az állami óvodák személyzete közalkalmazotti státuszban van, és ennek következtében – a Magyarországi helyzettől eltérően – még az intézmények bezárása esetében sem fenyegeti őket az elbocsátás veszélye. Nyilvánvaló, hogy az óvodákban dolgozók nem örültek volna annak, ha egyes csoportok megszüntetése miatt áthelyezik őket egy másik intézménybe. Itt érdemes még megemlíteni, hogy a francia óvodapedagógusokat képviselő egyesületek, szakszervezetek rendszeresen és igen harciasan követelik az oktatási hatóságoktól azt, hogy teremtsenek megfelelő feltételeket a kétéves gyermekek fogadásához: ne legyenek 15 főnél nagyobb csoportok, minden csoportra jusson egy dadus, az óvodapedagógusi munkára készülők kapjanak megfelelő felkészítést.

*Lehetővé vált, hogy a lakosság ne csak alkalmilag vehesse igénybe viszonylag csekély díjazás ellenében a gyermekmegőrző szolgáltatásait, hanem olyan kisgyermek is bekerüljenek oda, akik rendszeresen, de csak részidőben látogatják az intézményt. Ezt a megoldást egyfelől a felsőoktatásban tanuló, idejükkel viszonylag rugalmasan rendelkező szülők veszik igénybe, másfelől a napjainkban zajló gazdasági átrendeződések nyomán kiszolgáltatott helyzetbe került szülők, például az átképzésben részesülők, illetve akiket atipikus formában foglalkoztatnak.*

### Gyes francia módra

A különféle gyermekintézményekben rendelkezésre álló helyek hiányát egyébként az elmúlt évtizedekben számottevően mérsékelte az a körülmény, hogy európai uniós ajánlások nyomán 1985-ben a francia jóléti rendszerbe is beépült és utóbb egyre könnyebben hozzáférhetőbbé vált egy, a magyarországi gyesel rokonítható gyermeknevelési támogatás (allocation parentale d'éducation). A gyermek három éves koráig igénybe vehető ellátás eredetileg csak a háromgyermekes szülők számára volt hozzáférhető, de 1994 óta már a kétgyermekesek is élhetnek ezzel a lehetőséggel. (30) Az ezredforduló évében már több mint félmillióan részesültek ilyen támogatásban (31), ami mindenképpen jelentős számnak tűnik összevetve azzal, hogy

ugyanebben az évben 2 200 000 volt a 3 év alatti gyermekek száma. (32) Az észak-európai országokban fizetett, a korábbi munkabér hetven-nyolcvan százalékának megfelelő támogatásokhoz képest a franciaországi támogatás igen szerénynek mondható: ennek megfelelően nem csodálkozhatunk azon, hogy a mindenki számára azonos összegű, jelenleg havi ötszáz eurós, azaz nagyjából a minimálbér felét kitevő ellátás elsősorban, bár nem kizárólag az alacsony keresetűek, illetve a munkanélküliek körében igen népszerű. (33) Míközben sokan a hagyományos családi munkamegosztást erősítő, és a munkaerőpiacról való kiszorulás esélyét is némiképp növelő intézményként marasztalják el a 98 százalékban nők által igénybe vett gyermeknevelési támogatást (Fagnani, 2004, 37.), egy kérdőíveken és mélyinterjúkon alapuló szociológiai vizsgálat tanúsága szerint az ilyen támogatásban részesült nők általában igen pozitívan értékelték életüknek ezt a periódusát. (Gosset, 2004, 119.) A részmunkaidős foglalkoztatás magyarországi helyzetét figyelembe véve különösen elgondolkodtató, hogy a szóban forgó ellátás arányosan csökkentett összegű változatát azok is igénybe vehetik, akik úgy döntenek, hogy a kisgyermek nevelésének ideje alatt részmunkaidőben dolgoznak tovább. A francia jogszabályok értelmében a munkálta-

tónak mindenképpen hozzá kell járulnia a részmunkaidős foglalkoztatáshoz, amennyiben a dolgozó igénybe akarja venni a gyermeknevelési támogatást, ugyanakkor a munkaadó igen nagy szabadságot élvez annak meghatározása tekintetében, hogy mely napokon tart igényt a részmunkaidős dolgozó munkájára. (34) Az imént említett szociológiai kutatás tanúsága szerint a gyermeknevelés mellett részmunkaidőben tovább dolgozók összességében sokkal jobban élték meg a gyás időszakát, mint a munkájukkal teljesen felhagyók. Így például, miközben alig volt kisebb körükben a gyermekekkel való alaposabb foglalkozás okán érzett elégedettség szintje (98 helyett 100 százalék), a munkát teljesen abbahagyóknál lényegesen többen válaszolták azt, hogy jól érezték magukat otthon (87 helyett 94 százalék), és igen csekély arányban (17 százalék) nyilatkoztak úgy, hogy el voltak vágva a külvilágtól. Ezzel szemben a munka világából teljesen kiszakadtak 45 százalékának okozott gondot a bezártság. (*Gosset*, 2004, 122.)

### Gyorsmérleg a három év alattiakat fogadó intézményrendszeréről

Mint a fenti áttekintésből kitűnhetett, a három év alatti gyermekek elhelyezése Franciaországban sokféle módon lehetséges, és ennek köszönhetően a szülők egy része számára valós választási lehetőségek kínálkoznak. Ugyanakkor korántsem lenne helyes túlértékelni a szülők választási szabadságát. Mint az egyik, már többször idézett jelentés szerzője írja: „Általában soha sincs szó valóban teljesen szabad választásról, hanem inkább olyan választásokról kell beszélnünk, amelyeket nagymértékben meghatároznak egyfelől a rendelkezésre álló lehetőségek, másfelől az, hogy az adott forma, megoldás milyen anyagi terhet ró a szülőkre.” (*Leprince*, 2003, 63.)

Fontos változást jelent, hogy míg a második világháborút követő gazdasági fellendülés évtizedeiben a gyermeknevelés, illetve gyermekfelügyezés jellemző formái végtelenen elváltak egymástól oly módon, hogy az egyik pólust a hagyományos egyéni, döntően a családtagok (általában anyák, esetenként a nagyszülők, egyéb rokonok, ritkán szomszédok) felügyeletén alapuló megoldások, illetve a családi kereteket sok tekintetben reprodukáló dajkák általi nevelés alkotta, míg a másik póluson a kisgyermekeket a szülőktől a nap igen nagy részében teljesen elválasztó, sok szempontból üzemszerű működésmóddal jellemezhető – némi túlzással totális intézményekként is leírható – modernkori kollektív megoldások (azaz a bölcsődei elhelyezés és a kétéves korban történő óvodáztatás) helyezkedtek el. Újabban viszont számos olyan átmeneti forma jelent meg Franciaországban, amely elősegíti, hogy a döntően családi, illetve anya-asszisztensi közegben nevelkedő kisgyermek is részesülhessenek kiscsoportos együttes élményekben, készségfejlesztő foglalkozásokban, másfelől olyan új típusú intézmények is megjelentek, amelyekre oldottabb működésmód jellemző – egyebek között a napirend, a részidős jelenlét elfogadása tekintetében. Ezzel egy időben az egykor gyermekgyárakként jellemzett bölcsődék, illetve az iskolás működésmódok sok vonását magukon viselő óvodák világának újragondolása is megkezdődött. A változások többek között az átmeneteket hivatottak megkönnyíteni: míg korábban a szülők nemigen léphettek be az óvodai foglalkozások színteréül szolgáló termekbe, ma már sok óvoda lehetőséget ad arra, hogy a foglalkozások kezdete előtt akár félórát is bent legyenek a szülők a teremben, és beszéljenek az óvónókkal, játszassanak saját gyermekükkel stb. (35) Egy kutató szerint a legkisebb gyermekek számára fenntartott intézmények működése esetében is jelentős hangsúlyeltolódás érzékelhető: „A korábban 'gyermekmegőrző helyekként' számon tartott bölcsődéket napjainkban hivatalosan már 'a gyermekekről barátságos keretek között gondoskodó intézményekként, illetve szolgáltatásként' határozzák meg. (36) A szociális és higiéniai szempontokról a hetvenes évektől mindinkább a szocializációra és a képességek kibontakoztatására helyeződött a hangsúly.” (*Hardy*, 2002, 52.)

## Jegyzet

- (1) Cikemben nem térek ki a fogyatékkal élők, illetve az állami gondozottak helyzetére. A három év feletti kisgyermek intézményes nevelésének főbb jellemzőit egy másik írásomban mutattam be. (Bajomi, 2005)
- (2) A számítások során a foglalkoztatható, azaz nem tanuló és nem nyugdíjas nőket vették figyelembe.
- (3) A nők foglalkoztatását jelentősen megkönnyíti az, hogy a modernizációs folyamatok előrehaladásával egyre csökken a hagyományos agrár-, illetve ipari szektorban alkalmazottak részaránya és ugyanakkor jelentősen nő a harmadik szektorban, a szolgáltatások területén dolgozók részaránya.
- (4) Addig amíg 1975-ben a 100 házasságra jutó válások száma 15,7 volt, 2001-ben már 38 volt ugyanez az érték. (de Montalembert, 2004)
- (5) Míg egy 1990-es vizsgálatba bevont közel 20000 gyermek esetében 11%-ot tett ki az egyszülős háztartásokban nevelkedők részaránya, egy hasonló mintán végzett 1999-es vizsgálat során már 15%-ra rúgott ez az érték. (de Montalembert, 2004)
- (6) A lassanként szó szerint „vén kontinensnek” mondható Európában egyedül Írországban magasabb a szóban forgó mutató.
- (7) Ilyen értelmű diagnózis rajzolódik ki például a Panoramiques című folyóirat egy közelmúltban megjelent, „SOS születésszám: kapjanak elsőbbséget a nők és gyermekek” címet viselő számából, amelyet a nőkérdés egyik Magyarországon is jól ismert szakértője szerkesztett másodmagával. (Sullerot és Marcilhacy, 2002)
- (8) Munkahelyi bölcsődéket igen kevés vállalat, intézmény tart fenn Franciaországban.
- (9) A bölcsődékben elsősorban gondozónők (auxiliaire de puériculture) dolgoznak, akik valamilyen középfokú szakképzés után egy éves speciális képzésben részesültek, a vezetői állásokat pedig olyan védőnők (puéricultrice) töltik be, akik ápolónői, szülésznői tanulmányaik után még további speciális tanulmányok, folytattak.
- (10) A regionális központokkal is rendelkező Országos Családtámogatási Pénztár (Caisse Nationale des Allocations Familiales) feladatkörébe tartozik a családpolitikai célokat szolgáló munkáltatói befizetések felhasználásnak megszervezése. Az intézmény paritásos alapon működik, vezető testületeiben képviseltetik magukat a munkáltatók, a szakszervezetek és a különféle társadalmi szervezetek (például a családosok nevében fellépő egyesületek). Az önálló családtámogatási intézményrendszer működését a francia szociálpolitikai rendszer egyik sajátosságaként tartják számon a kutatók.
- Franciaországban a családtámogatási célokat szolgáló költségek orozslánrészét nem az adókból, hanem a társadalombiztosítási befizetésekből finanszírozzák. A felhasznált pénzforrások kétharmad része a cégek befizetéseiből származik, ugyanakkor a vállalatok, üzemi tanácsok közvetlen formában (például bölcsődék fenntartásával) alig járulnak hozzá a kisgyermekellátása terén jelentkező problémák megoldásához. (Leprince, 2003, 49.)
- (11) A Családi Törvény egyik 1972-es tervezetében ugyan szerepelt az, hogy a helyi önkormányzatoknak fejlesztési tervet kell készíteniük a gyermekelhelyezés terén adódó feladatok megoldásáról, ám a parlamenti viták nyomán fakultatív feladattá vált ezek elkészítése, amiből következően ma igen kevés önkormányzat rendelkezik ilyen dokumentummal. Az új évezred elején a kisgyermek elhelyezésére foglalkozó megyei bizottságok felállítását rendelték el, ám ezek a testületek csupán koordináló szerepet játszanak. (Leprince, 2003, 88.)
- (12) A fentebb már említett „Panoramiques” folyóirat hasábjain érdeklő beszámoló olvasható arról, milyen vészőfutás várt egy gyermekük bölcsődei elhelyezését kérő fiatal párizsi párra. (Sullerot – Marcilhacy, 2002, 51–52.)
- (13) 2003-ban 50000 család élt ezzel a lehetőséggel. (Fagnani, 2004, 36.)
- (14) Addig amíg az egyébként igen drágának számító bölcsődei elhelyezés éves költségei 1996-ban 64.000 frankra rúgtak, az otthoni felügyelet ennek majdnem duplájába, évi 121.000 frankba került. (Norvez, 1999, 168.) Ugyanakkor ma már kezd elterjedni az a gyakorlat, hogy a költségeket csökkentendő két család egymással összefogva alkalmaz egy gyermekfelügyelőt, kinek bérét részben közpénzből fizetik. (Leprince, 2003, 31.)
- (15) Újabban egyesek e kifejezés hímnemű változatát használják – azt akarván jelezni, hogy ezen a területen is fontos lenne, ha kiegyenlítettebbek lennének a nemek közötti arányok.
- (16) A gyermekük otthoni neveléséhez fizetett segítséget igénybe vevők szintén jelentős szociálpolitikai támogatásban részesülhetnek. Minthogy ez a támogatás nagyobb, mint amekkora támogatást a gyermeküket „anya-asszisztenseknél” elhelyezők élveznek, az újraelosztás szóban forgó módját sokan bírálják azt hangoztatva, hogy ily módon a hatóságok az anyu is előnyös helyzetben lévőket juttatják újabb előnyökhöz.
- (17) Így például azt, hogy jár-e bér az anya-asszisztensnek azokra a napokra mikor a gyermeket betegsége miatt otthon tartották a szülők...
- (18) Az a körülmény, hogy egyelőre még nincs meghatározva az, hogy milyen jellegű továbbképzéseket kellene szervezni, jól mutatja, hogy a szóban forgó foglalkozási csoport tagjai még a szakmává szerveződés viszonylag korai stádiumában vannak.
- (19) A anya-asszisztensek fele semmiféle szakképzettséggel nem rendelkezik, 35%-uknak pedig szakmunkásbizonyítványuk van. (Leprince, 2003, 36.)

- (20) A lélektani szempontból egyébként sem mindig könnyű szülő-dajka viszonyt gyakran megnehezítik a felek közötti kapcsolat anyagi vetületei. Ugyanakkor a dajka melletti döntés mellett szólhat az, hogy a szülő maga választhatja meg, hogy ki vigyáz gyermekére. Itt jegyezném meg, hogy a kisgyermekek másoknál vagy intézményben történő elhelyezése, legyen szó akár nagyszülőkről, dajkákról vagy gyermekintézményekről pszichológiai szempontból igen nagy terheket ró napjainkban a szülőkre, és köztük is elsősorban az anyákra, akivel szemben ma egyidejűleg fogalmazódnak meg egymással nehezen összeegyeztethető követelmények: legyen önálló, járuljon hozzá keresetével a családi kasszához, miközben legyen persze vonzó feleség is, továbbá a gyermekéért élő ódaadó anya és egyben a háztartásról is kellőképpen gondoskodó személy.
- (21) Mint egy közelmúltban készült elemzésből kiderül, a családi óvodák száma 1993 óta csökken annak következtében, hogy ma már egyre kevesebben vállalkoznak az anya-asszisztens munkára. (Leprince, 2003, 33.)
- (22) Franciaországban 1881 óta az „*école maternelle*”, azaz „anyai iskola” névvel illetik az óvodákat, aminek következtében a gyermeknek az óvodába való beíratása kapcsán is használják a beiskolázás kifejezést. Egy másik tanulmányomban (Bajomi, 2005) részletesebben szólok arról, hogy milyen bírálatokra és ellenlépésekre készítetett egyeseket 3 és 6 év közötti gyermeket fogadó intézmények működés módjának túlzottan iskolás jellege.
- (23) Míg egy 1982-ben megjelent könyv szerint mintegy 60.000 bölcsődei férőhely volt Franciaországban (Desigaux – Thévenet, 1982, 79.), 2002-re férőhelyek száma meghaladta a 120 000-et. (Plaisance, 2005, 67.)
- (24) Ugyanakkor egyes „gyermekkertek” a hatéves kori iskolakezddésig látogathatók.
- (25) A Francia Játéktárak Egyesületének immár több mint 2000 intézmény a tagja.
- (26) Védőnőkből, óvónőkből, helyi döntéshozókból áll az elhelyezésről döntő bizottság.
- (27) „Veszélyt jelenthet, ha az intézménybe csakis problémás gyermekeket akarnak felvenni, és a maga környezet is ilyen intézményt lát a hidacskában (ezt sugallhatja például az, ha felvételi bizottság működtetnek), hisz ez a fajta működés mód még tovább marginalizálhatja a gyermekeket” (Dupraz, 1997)
- (28) Vári Erzsébet fordítása.
- (29) Ugyanakkor egy 1881-ben elfogadott rendelet értelmében a kétéves korukat betöltött gyermekek is felveszhetők az óvodákba.
- (30) Franciaországban nagyon régóta szóvá tett probléma, hogy igen rövid, a gyermek megszületése után csupán 10 hétig tart a szülési szabadság. Ehhez a joggal kárhoztatható helyezethez képest igen pozitív elmozdulást jelent, hogy 2004 óta az anyák szülési szabadságát követően, illetve az apáknak újabban folyósított 11 napos szülői szabadság lejártával az egygyermekes szülők is igénybe vehetik a gyermeknevelési támogatást, de az ő esetükben csak fél évig jár ez az ellátás.
- (31) Egészen pontosan 556000-en. (Leprince, 2003, 20. és 56.)
- (32) A két imént idézett számot ugyanakkor hiba lenne mechanikusan megfeleltetni (például elosztani) egymással: a gyermeknevelési támogatás ugyanis gyakran több gyermek „felügyeletét” is megoldhatja, lévén, hogy eleve csak a kétgyermekesek vehetik igénybe ezt az ellátást, és ez utóbbiak között jelentős számban lehetnek olyanok, akiknek mindkét gyermekük bölcsődés korú.
- (33) Egyébként egy szociológiai kutatás eredményeiből kiderül, hogy egyes alacsonyabb jövedelemmel rendelkező nők esetében nem okozott tényleges jövedelemcsökkenést a minimálbérnél alacsonyabb támogatás igénybevétele annak következtében, hogy a támogatás idején mérséklődtek utazási kiadásai, nem kellett pénzt fizetniük a gyermekek bölcsődei vagy a Franciaországban igen gyakori dajkánál történő elhelyezéséért, a családi összjövedelem csökkenése miatt sok család számottevő lakástámogatásra formálhatott igényt a Családtámogatási Pénztártól, stb. (Gosset, 2004, 47.)
- (34) A részmunkaidőben dolgozók munkájuk idején vagy a nagyszülőkre, egyéb rokonokra vagy anya-asszisztensekre bízzák gyermeküket. E problémák megoldását az átmeneti gyermekmegőrzők is megkönnyítik, illetve az, hogy 35 órára csökkent a munkaidő – minek következtében a gyermeknevelésben nagyobb szerepet vállalni kívánó ún. „új apákra” is jobban számíthatnak az anyák.
- (35) Ez az elmozdulás a külső megfigyelő szemében akár csekély mértékűnek is tűnhet, jelentőségét azonban akkor értékelhetjük csak igazán, ha figyelembe vesszük, hogy a francia pedagógusok – és köztük a tanítói státust élvező óvopedagógusok – általában igen kevésbé nyitottak a szülőkkel való egyenrangúságon alapuló kapcsolatokra.
- (36) Franciául: „*établissements et services d'accueil*”

## Irodalom

- Bajomi Iván (2005): Az óvodai nevelés franciaországi változásai. *Educatio*, 4.
- Baumard, Maryline (2003): Imaginer une école pour les deux ans (Találjuk ki, milyen legyen a kétévesek óvodája!), *Le Monde de l'Education*, szeptember,
- Bloch, Françoise – Buisson, Monique (1998): *La garde des enfants, une histoire de femmes* (A gyermekgondozás: egy nők által ellenőrzött terület) L'Harmattan.
- Céleste, Bernadette (1990): Trois ans ou deux? (Három vagy kétéves korban?) *Autrement, Mutations, La mater-*

*nelle une école en jeu, l'enfant avant l'élève*, 37–42.

Chamboredon, Jean-Claude, Prévot, Jean (1973): Le „métier d'enfant” Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle (A gyermek „mestersége” A kisgyermekkor társadalmi meghatározása és az óvodák különböző funkciói), *Revue Française de Sociologie*, 7. 295–335.

Daguet, Fabienne (2002): La fécondité en France au cours du XX<sup>ème</sup> siècle (A termékenység alakulása Franciaországban a XX. században), *INSEE-première*, N<sup>o</sup> 873.

Desigaux, Jacques – Thévenet, Amadée (1982) *La garde des petits enfants* (A kisgyermek felügyelete) PUF, Que sais-je?, 2019. kötet.

Dupraz, Luce (1997): Les lieux-passerelles entre familles et école maternelle (Hidacsok: a család és az óvoda közötti átmenet intézményei), *Migrants-formation*, 110. 49–60.

Fagnani, Jeanne (2004): Responsabilité familiales et vie professionnelle (Szakmai munka és családi feladatok), *Cahiers Français*, N<sup>o</sup> 322, *La Documentation Française*, 34–38.

Gosset, Stéphanie (2004): Les dynamiques identitaires des femmes ayant recours à l'Allocation Parentale d'Education, (Az identitásformák alakulása a gyermeknevelési támogatást igénybevevő nők körében), *CNAF, Dossiers d'études*, N<sup>o</sup> 58, Párizs, 196.

Hardy, Marianne (2002): Professionnels de la petite enfance et enseignants d'école maternelle (A kisgyermekkel foglalkozó szakemberek és az óvópedagógusok) In: *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire*. CRDP, Versailles. 49–59.

Knibiehler, Yvonne (2000) : *Histoire des mères et de la maternité en Occident*. (Az anyák és az anyaság története a nyugati világban), PUF, Que sais-je? 3539. kötet, 127.

Leprince, Frédérique (2003): *L'accueil des jeunes enfants en France: Etat des lieux et pistes d'amélioration* (A kisgyermek elhelyezésének lehetőségei Franciaországban: helyzetkép és elmozdulási lehetőségek), Haut Comité de la Politique Familiale, 192.

Montalembert, Marc de (2004): La politique familiale: continuité et rupture (Családpolitika: folytonosság és szakítás), *Cahiers Français*, N<sup>o</sup> 322, *La Documentation Française*, 65–70.

Norvez, Alain (1999): Les modes d'accueil de la petite enfance: organisation collective et solidarité familiales (A kisgyermek elhelyezésének formái: közösségi megoldások és családi szolidaritás) In: *Culture, enfance et éducation préscolaire*, Coord: Brougère, Gilles – Rayna, Sylvie, UNESCO, Párizs. 159–170.

Plaisance, Eric et al. (2005): *Petite enfance et handicap* (Kisgyermekkor és fogyatékoság), CNAF, Dossiers d'études, N<sup>o</sup>66, Párizs. 73.

Ravel, Claire (2005): 1975-2002: la part des ménages sans emploi a doublé (1975-2002:: megkészszerződött a munkanélküli háztartások részaránya), *INSEE-première*, N<sup>o</sup> 998.

Sullerot, Evelyne – Marcilhacy, Dominique (2002) (Szerk): SOS natalité: les femmes et les enfants d'abord, (SOS – születésszám – kapjanak elsőbbséget az anyák és a gyermekek) *Panoramiques*, 57.

Verba, Daniel (1977): Le sentiment de la petite enfance ou l'invention d'une nouvelle catégorie (A kisgyermekkorra való odafigyelés – avagy egy új kategória feltalálása), *Migrants-formation*, 110. 36–48.



## A vallástudó és a laikus értelmiség a huszadik századi Egyiptomban

*Az iszlám országaiban a 19–20. század során végbement társadalmi változások közül a vallástudományok szempontjából is különleges jelentősége van a laikus vagy világi értelmiség kialakulásának.*

Az értelmiségi réteg az emberi alkotóerő, a tudományos gondolkodás, a modernizáció értékeinek képviselőjeként lépett fel, és már létrejöttével megbontotta az írástudók évszázadokon át kialakult és rögzült homogén testületét. Azon túlmenően, hogy a mind jobban differenciálódó élet különböző szakterületein (mint a gazdaság, a technika, az állami adminisztráció, a hadsereg, az oktatás, az orvoslás, a jog stb.) sajátosan szekuláris feladatokat látott el, fokozatosan involválódott a korszak ideológiai és politikai kérdéseiben is, és értékrendjével, valamint szaktudományos módszereit tükröző véleménynyilvánításával új kihívások elé állította a hagyományos értelmiséget.

### A vallástudó és a laikus

Egy adott társadalom meghatározott funkcióit betöltő írástudó értelmiség általában a hagyományok elsajátítása révén tesz szert azokra az ismeretekre, adatokra és módszerre, szókészletre, amelyek révén sajátos beszédmódja kialakul, és amelynek birtokában adott feladatait el tudja látni. Nyilvánvaló azonban, hogy a képzés során elsajátított beszédmód mindig korlátozza is a mozgásteret, az adott szaktudomány hagyományhoz kapcsolódó szókészlete és gondolkodási struktúrája nem, vagy legalábbis ritkán ad lehetőséget arra, hogy új típusú kérdéseket, és ezekhez új válaszokat fogalmazzon meg. Az értelmiség, s különösen annak produktív ideológiai kérdésekkel foglalkozó része, többnyire a megtanult úton járva ismétli, újrafogalmazza, más megvilágításba helyezve értelmezi szakterülete alapproblémáit. A filozófiában vagy a teológiában az Isten, az ember és a világ viszonyát vagy a módszer kérdéseit tárgyalják újra abban a hagyományban, amelyben a szakember él. A jogtudományban mindez az adott társadalom szervezett működésének átgondolását, valamint többnyire a valamilyen külső feltételektől kikényszerített új gyakorlathoz szükséges elvi és gyakorlati szabályok kialakítását jelenti.

A szakterületre kívülről érkező értelmiségi hátrányban van ezzel a szaktudósi képzettséggel szemben, mert nem ismeri a szaktudomány tematikáját és beszédmódját, hiszen nem rendszerében és nem rendszeres történetében sajátította el azt, hanem többnyire autodidakta módon, kívülről, a rácsodálkozás elemi hevületével. Előnye viszont, hogy érzékenyebb a valóság iránt, nyitottabb az újonnan feltehető kérdésekkel szemben, számára elevebben realizálódik a változó élethelyzetekben termelődő problémahalmaz; semmilyen értelemben sem foglya a tekintélyelvűségnek. Ezért, elvileg legalábbis, alkalmasabb arra, hogy egy adott társadalmi vagy történeti helyzetben új kérdéseket tegyen fel, és arra új válaszokat fogalmazzon meg. Még akkor is, ha a szaktudomány zsargonját hibákkal használja, ha a szaktudomány által kipróbált és bevett megoldási módok látványos vagy öntudatlan mellőzésével tesz kísérletet az éppen felmerülő kérdés értelmezésére, illetve megoldására.

A laikus által felvetett kérdés azonban már visszavonhatatlan kérdés marad. Választ vár, kihívásként ott lebeg a szakemberek előtt is, a valóság része, és mint ilyen, megkevlhetetlen. Előbb-utóbb a szaktudomány is elismeri, és kidolgozza rá a saját, fejlődőképes és gondosan fejlesztett eszközkészletével a „szaktudományos” választ.

### Az értelmiség a 19–20. századi Egyiptomban

A vallási és világi értelmiségi réteg elkülönülése a modernizációs politika és a világi iskolarendszer megteremtésének következtében alakult ki. Az arab területeket is magába foglaló Oszmán Birodalom premodern viszonyaiban a tanzimat-i hayriye („üdvös újjárendezést”) korszakának (1839–1876) (1) felülről irányított programjai indították el a változásokat. Az arab modernizáció meghirdetésében és gyakorlati megvalósításában azonban, még a birodalmat is megelőzve, kiemelkedő szerepet játszott Egyiptom helytartója, *Muhamad Ali* (uralk. 1805–1848), aki gazdasági, katonai és közigazgatási reformokkal kívánta országát bekapcsolni a világgazdaság vérkeringésébe. (2) Intézkedései közül kiemelkedik a nyugati oktatási és képzési rendszer átgondolt és fokozatos bevezetése Egyiptomban, abból a felismerésből, hogy a politikai hatalomnak olyan szaktudományos értelmiségre van szüksége, amelyik rendelkezik a katonai-technikai, és közigazgatási ismeretekkel, s jártasságot mutat az orvostudományban és más nyugati tudományokban is. Támogatta tehát az oktatási intézményeket, sőt engedélyezte, hogy az ellenőrzése alatt álló libanoni és szíriai területeken nyugati iskolákat állítsanak fel. Európai tanárokat és oktatókat, a hadsereghez kiképző tiszteket szerződtetett, másfelől pedig egyiptomi fiatalokat küldött Európába, akik hazatérve, az új ismereteket oktatták, és fordításokat készítettek a modern közigazgatási, jogi, de mindenekelőtt katonai és technikai szakkönyvekből. Utódaí kisebb egyenetlenség mellett folytatták Muhamad Ali művét, s az 1860-as évektől a francia mintát követve, erősen központosított állami iskolarendszert alakítottak ki, amely a továbbra is működő vallási iskolákkal párhuzamosan szerveződött meg. A változások általános jellegére és talán jelentőségére utal, hogy az alkirály, *Iszmaíl* (uralk. 1863–1879) khedive felesége lányiskolát is alapított. De a mind gyorsabban fejlődő ország igényeinek megfelelő szakemberek többségét még mindig külföldről biztosították. A helybeliek egy részét a libanoni vagy szíriai felsőoktatási intézményekben (3), a többieket Európában képeztették ki. Ezzel együtt egyiptomi szakintézményeket is alapítottak. Már a 19. század húszas éveitől működött az orvos- és állatorvosképző Kairóban, és 1829-től a közigazgatás átszervezését támogató közigazgatási ismereteket oktattak. A harmincas években alapított állami fordító intézet (1836) jelzi, hogy az állam komolyan érdekelt a tudományok megismertetésében és terjesztésében. A kairói tanárképző (*Dár al-‘ulum*, 1872) a folyamatosan bővülő állami iskolarendszer részére biztosított tanítókat és tanárokat. Egyiptom 1882-es angol megszállása következtében azonban az angol érdekek határozták meg Egyiptom oktatáspolitikáját is, és ebben döntő volt *Lord Cromer* (1883–1907 között Egyiptom angol helytartója) álláspontja, aki a helyiek iskolázottságában, illetve a műveltség terjedésében a nacionalizmus megszületésének a veszélyét látta. (4) Ezért csak Lord Cromer távozása után, 1908-ban nyitották meg Egyiptom első, jellemző módon civil kezdeményezésre létrehozott világi egyetemét. (5) Míg 1800 körül a közel-keleti muszlim világban a kairói al-Azhar, az isztambuli Süleymaniye, a fezi al-Qarawiyin, a tuniszi az-Zaitúna, illetve a mekkai, medinai és damaszkuszi madraszák jelentették a felsőfokú képzés kizárólagos lehetőségét, az első világháború idejére már szinte minden régióban működött olyan felsőoktatási intézmény is, amelyben a nyugati szaktudományokat oktatták.

Az alap- és középfokú képzés megindulásával, a mind szélesebb spektrumú egyetemi kínálatok terjedésével a 19. sz. második felétől jelentősebb intellektuális közélet alakult ki az Oszmán Birodalom arab nyelvű területein. Ennek jele és előrelendítő ereje az volt,

hogya a Birodalom elismerte az arab nyelvet hivatalos nyelvként. Megindult és szélesebb fogyasztó, olvasó rétegre talált az arab nyelvű könyvkiadás. A nyomtatás általánossá válásával előbb a hivatalos, majd a civil újságok is megjelentek (6), s mind nagyobb számban adták ki a szaktudományos könyvek, a szépirodalmi vagy ponyva művek fordításait. (7) Különösen Egyiptom, és a keresztény iskolákat befogadó tartományok (Szíria, Libanon) tűntek ki ebben a folyamatban. Az irodalom fokozatos átalakulása, és új, európai ihletettségű formáinak megteremtése a kultúra gazdagodásának, a „nemzeti” jelleg erősödésének jegyeit mutatta, ami intellektuális szinten egyfajta reneszánszként (nahda) realizálódott a résztvevőkben. S ebben vallási felekezetükre való tekintet nélkül részt vettek a muszlimok és lélekszámuk arányát meghaladó módon a keresztény kisebbségek is. Jellemző módon az Oszmán Birodalom megújításának „ifjútörök” programjával szemben, a nyelvi, kulturális és történelmi közösség felismerésével bontakozik ki a literátus értelmiség körében az arab nacionalizmus. (8) A vallástudó réteg valódi ellenpólusa ez a literátus értelmiség lesz, amelynek szociológiai helyzetét többnyire orvosi, jogász, mérnök vagy pedagógus végzettsége, a társadalmi középhez való tartozása és állami hivatalnoki állása határozta meg.

A modernizáció előrehaladása következtében az iszlám hagyományos szabályozó rendszere felbomlott és ez különös élességgel jelent meg a tradicionális vallásjog (sari<sup>Ca</sup>) intézményeinek az átalakulásában. (9) De a változások morális és vallási-ideológiai válság formájában is megfogalmazódtak, és mind sürgetőbbé tették a vallás helyének és szerepének az újragondolását. Muhammad<sup>c</sup> Abduh (1849–1905) fogalmazta meg ebben a tekintetben a legsúlyosabb problémát, amikor arra a kérdésre keresett választ, hogy lehet-e úgy élni a modern és fokozatosan modernizálódó társadalomban, hogy közben muszlim maradjon az ember. A válság leküzdésére az iszlám reformjának, és modernizációjának a programját ajánlotta. A program megvalósítása érdekében pedig mindenekelőtt komoly figyelmet fordított a hagyományos értelmiségi réteg, az <sup>Ca</sup>ulamá’ képzésének reformjára. Az <sup>Ca</sup>ulamá’, történeti funkcióját tekintve a kormányzat befolyásos tanácsadó testülete volt (ahl al-hall wa-l-<sup>Ca</sup>aqd), ezért a kormányzat mindenkori képviselői tisztelték őket, és biztos anyagi megbecsülésben volt részük. A modernizálódás következtében azonban fokozatosan kiszorultak a tanácsadói körből, hiszen ismereteik és képzettségük már nem felelt meg az új követelményeknek. A reformisták közvetlen elődeik nyomán (10) úgy látták, hogy ez a réteg csak akkor tud megfelelni az új kihívásoknak, ha ismereteit kiterjeszti a gazdasági, politikai viszonyokra, sőt a nyugati tudományokra és a tudományos (nyugati) világra is. Muhammad<sup>c</sup> Abduh irányításával átalakították a felsőfokú vallási képzést, s a tanulóknak a hagyományos tudományágak (Korán magyarázat, hadisz tudományok, vallásjog, teológia, arab nyelv és stilsztika, logika stb.) mellett meg kellett ismerkedniük az európai nyelvekkel, és az európai modern tudományokkal is. Az al-Azhar reformjának eredményeképpen tágabb lett a curriculum, és elvileg felkészültebb vallástudósok kerültek ki az egyetem falai közül.

A premodern társadalomban az értelmiségi azonos volt a hosszas tanulóval elsajátítható vallástudományokban jártas szakemberrel. A jogtudóssal, a Korán magyarázóval, a

*Egyiptomban (de általában az arab világban is) a szekularizáció politikai folyamata nélkül alakult ki a laikus értelmiségi, továbbá a folyamat nem hosszú történelmi időben, a dolgok természetes menete szerint zajlott, amelynek során lehetett volna idő és lehetőség a különböző értékek összeegyeztetésére, egyfajta hálózattá szervezésére, hanem az átalakulás – például az európai fejlődéshez viszonyítva – egy csapásra, tulajdonképpen egyetlen generáció élete során fejeződött be és tudatosult.*

klasszikus értelemben vett vallástudóssal, aki a közösség belső ügyeit ellenőrizte, irányította, és tanácsadóként vagy szakértőként szerepelt a kormány mellett. A 19–20. század során a modernizálódó változások alakították ki a műszaki értelmiségit, a nem-vallástudományokra specializálódó humán értelmiségit, a pedagógust, az orvostudományok képviselőit stb., s mindezt általánosan, olyan tömegben, hogy azzal már önálló társadalmi jelenségként lehetett és kellett számolni. Ez az értelmiségi réteg a 19. század második felétől mind erőteljesebben jelentkezett a politikai életben is, és a gyarmatosítás elleni fellépésével, a gazdasági fejlődés és a társadalmi modernizáció támogatásával végső soron a szekuláris, modern humanizmus képviselőjévé vált.

Az értelmiség szekuláris és vallási csoportban manifestálódó megosztottsága az európai szemlélet számára megfelel az európai értelmiségi történeti struktúráinak, amelyben az egyes ágak ugyanígy egymástól élesen elkülönültek, s amelyben az egyes szaktudományok a szekularizáció hosszú folyamatában, illetve a gazdasági követelményeknek megfelelően alakították ki a helyüket. De vannak különbségek is, s talán a két legfontosabb különbség az, hogy Egyiptomban (de általában az arab világban is) a szekularizáció politikai folyamata nélkül alakult ki a laikus értelmiségi, továbbá a folyamat nem hosszú történelmi időben, a dolgok természetes menete szerint zajlott, amelynek során lehetett volna idő és lehetőség a különböző értékek összeegyeztetésére, egyfajta hálózattá szervezésére, hanem az átalakulás – például az európai fejlődéshez viszonyítva – egy csapásra, tulajdonképpen egyetlen generáció élete során fejeződött be és tudatosult.

Nyilvánvaló, hogy a két, korábban ismeretlen érdekszféra között feszültség lépett föl mindaddig, amíg a szerepeket kölcsönösen nem tisztázták. Már nem lehetett ugyanis csak azt tekinteni tudásnak, amit az <sup>C</sup>ulamá' a hagyomány egyedüli őrzőjeként változtatás és módosítás nélkül áthagyományozott a tanítványainak. A modernizáció kihívásaival találkozva az értelmiségi számára világos lett, hogy a tudás kumulatív jellegű, s a tudós akkor mutatkozik meg igazán, ha valami újdonsággal, valami módosítással hozzá tud járulni a tudás egyetemes egészéhez. Függetlenül attól, hogy saját új felfedezése volt-e az a bizonyos ismeret, vagy egy csoport tagjaként, a csoport kutatásai révén jutott az eredményre. Amikor Muhammad <sup>C</sup>Abduh reformokat sürgetett, és bevezetett néhány nyugati tudományágot a vallástudós képzés kötelező tárgyai közé, akkor ezt a felismerést érvényesítette a saját szakterületén.

A 19–20. század fordulójának társadalmi, politikai és kulturális folyamatait, a nyugati, keresztény gyarmatosítók elleni fellépés kontextusában kell értelmezni. Az értelmiségi nagy vonalakban vázolt két csoportja a modernizáció és a mind élesebben felvetülő politikai függetlenség elméleti és gyakorlati megoldására kereste a választ, úgy, hogy eközben változatlanul meg akarta őrizni társadalmának szervező erejét, általános arab nyelvű muszlim identitását. Ezért gondolkodásukban kitüntetett helyet foglalt el a modernitás és az iszlám összehangolásának igénye. Persze ferdítések, félreértések is tartózták a képet, és mint *Hourani* jelezte, sokszor megnehezítették az eligazodást az iszlám és a nyugat viszonylatában. (11) S ebben az általános keretben különös figyelemmel vizsgálták a Korán üzenetét, ami többek között azzal a következménnyel járt, hogy a többi nagy vallástól eltérően a legújabb időkig folyamatosan készülnek hagyományos értelemben vett kommentárok. Így a modern muszlim értelmiségi rétegek vázlatos jellemzésére alkalmasnak látszik a Koránhoz való viszonyuk elemzése.

### A Korán értelmezése

Ismert, hogy az iszlám egyike azoknak a vallásoknak, amelyekben a kinyilatkoztatás és a prófétaság meghatározó szerepet játszik, s hogy ebből adódóan a muszlim intellektualizmus középpontjában a Korán értelmezése, és a helyes értelmezést biztosító módszer kialakítása áll. A Korán a legfiatalabb kinyilatkoztatott vallás és Mohamed próféta tevé-

kenységének dokumentuma. Mohamed rendkívüli és az egyetlen prófétai személyiség, aki nemcsak hirdette az isteni kijelentésként felismert vallási igazságokat, hanem meg is valószínűsítette azokat. Azon túl, hogy bejelentette és kitartással képviselte Istennek az emberrel szemben támasztott igényét, sikeres kísérletet tett olyan társadalmi berendezkedés kialakítására, amely az élet minden területén igyekszik ennek az igénynek a lehető legnagyobb mértékben megfelelni. A Korán nemcsak a hívő szívekben keltett visszhangot, de gyökeresen és tudatosan átforgatta az emberi életet, szabályozta a mindennapokat, a társadalmi, gazdasági és politikai viszonyokat. Nem meglepő ezért, hogy a kinyilatkoztatásban és később a vallási rendszer kidolgozásában is nagyobb hangsúly esett a helyes cselekvésre (ortopraxis), mint a helyes tanra (ortodoxia), illetve, hogy a nyugati vallástudomány felfogása szerint az iszlámban a teológia helyét tulajdonképpen a vallásjog tudománya foglalja el. A Korán a jog és a teológia legfontosabb forrása. Értelmezése és állandó tanulmányozása közvetlen módon befolyásolja, illetve befolyásolhatja a mindennapi gyakorlatot, akár az iszlám kezdeteit, akár napjaink muszlim világát vesszük szemügyre.

Az interpretáció (tafszír, ta'wíl (12)) a Korán tudományok (ʿulúm al-Qur'án) összefoglalása, értelme és betöltött funkciója. Az interpretáció teoretikus formájában a homályos és bizonytalan jelentés, vagy egyáltalán az elméletileg megoldatlan szövegrészek tartalmát bontja ki a hittételek szem előtt tartásával; praktikus formájában pedig a szöveget az adott szituációhoz igazítja, azaz a bevett társadalmi szokásokhoz, jogrendszerhez, normákhoz szabja. A muszlim interpretáció hosszú története során végigkíséri az iszlám történelmi alakulását, és ennek megfelelően alakítja ki irányzatait, miközben indulásakor más kinyilatkoztatott vallások interpretációs hagyományaira támaszkodik és közvetlen módon használja fel a muszlim kultúra tudományos eredményeit, akár a nyelvészet, a retorika, a logika, akár az irodalomtudományok területére tartozzanak is. A Korán értelmezésének tudománya az iszlámtudományok egyik ágaként a különféle teológiai és jogi iskolák kialakulásával párhuzamosan, azokkal kölcsönhatásban fejlődött önálló tudománygá. (13) Az interpretáció történeti és szisztematikus tárgyalása a kutatás homlokterében áll, bár a források hozzáférhetősége, illetve a gyakorlati vonatkozások sok esetben megbénítják, hátráltatják az előrehaladást. A legújabb kutatás praktikusan négy történeti korszakot különböztet meg az interpretáció történetében. (14)

Minden interpretáció alapja a textus, a szöveg. A szöveg természetéről vallott nézetek alapvetően befolyásolják magát az értelmezés folyamatát. Ebből a szempontból lényeges különbségeket állapíthatunk meg a keresztény írásértelmezés és a muszlim interpretáció között. Mindenekelőtt a szöveg státusával kapcsolatban éles különbséget jelent, hogy a Korán az uralkodó ortodox muszlim értelmezés szerint Isten szava (kalám Alláh), Isten beszéde, ami csodálatos formában „küldetett le” a prófétának magától az Istentől, Gábrriel arkangyal közvetítésével. A textus úgy ahogy az ortodox értelmező rendelkezésére áll: Isten megnyilatkozása. Ez a felfogás alapvetően különbözik a Biblia sugalmazottságát, és emberi szerzőségét képviselő keresztény felfogástól. Másfelől az is lényeges különbség, hogy viszonylag rövid idő, mindössze húszegynéhány év alatt történt meg a Korán kinyilatkoztatása, míg a Biblia Ószövetségi és Újszövetségi részeit századok választják egymástól. Megállapítható az is, hogy a prófétai hagyomány és a szöveg viszonyában az elsőség nem a hagyományé, hanem a szövegé, magáé a textusé. Mohamed az első próféta, akitől előbb ismerjük a kinyilatkoztatást, mint a rá vonatkozó hagyományt. Ismert, hogy a szöveg összeállítására már Mohamed életében megkezdődött, de nem fejeződött be. A hivatalos ortodox álláspont szerint a kinyilatkoztatás szövegét az orális hagyomány a kezdetől fogva megőrizte, és legkésőbb *Abú Bakr* kalifa idején (632–634) leírták. A megszerkesztett, de csak mássalhangzóiban leírt szöveg a harmadik kalifa, *ʿUzmán* uralkodásának második felében (650–656) készült el, míg a végleges, vokalizált változat a „hét olvasat” kiválasztásával és elfogadtatásával vált kanonikussá a 10. század első felétől kezdődően. Ma a húszas években Kairóban összeállított szövegváltozat van közhasználatban.

Az írásmagyarázat a szöveg kialakításának egyik szükségszerű hozadékaként fejlődött és eredeti formájában az egyszerűbb szövmagyarázatokat, fogalomértelmezéseket jelentette. Mert a Korán sajátos szóhasználata, stílusa és kompozíciója szokatlan, idegen, furcsa – „más” – volt, belülről, teoretikusan a szent olyan megnyilvánulása, ami értelmezést, magyarázatot követelt magának. A Korán stílusáról és kompozíciójáról, fenntartva a későbbi összeállításból fakadó módosítások lehetőségét, azt mondhatjuk, hogy Mohamed prófétai tevékenységének mintegy húsz esztendeje alatt nyerte el ismert formáját. Agitatív-didaktikus hangvétel uralja, amiben a retorika eszközei érvényesülnek, és kisebb szerepet kapnak a „költőibb” megoldási lehetőségek. Másfelől a kompozíció szempontjából megfigyelhető, hogy az egyes kinyilatkoztatások általában rövidek és önmagukban zártak. A hosszabb, összefüggő kinyilatkoztatások is mellérendelt szerkezettel összefogott, különálló epizódokból tevődnek össze. Ez a teljes Koránra jellemző mellérendelt szerkezet a Korán legfontosabb kompozíciós sajátossága. A ritkán előforduló hosszabb egységek általában történetet mondanak el, de a történet maga is egymás mellé helyezett epizódokból áll. Az epizódok viszonylagos egységét a külső istenihez való viszony biztosítja, és nem az epizódok egymásra következését és egymáshoz való viszonyát szervező, az alárendeltség elvét érvényesítő kompozíciós elv. Vagyis a mellérendelésen alapuló maqám-elv szerint építkezik a kompozíció. Joggal hangsúlyozza a kutatás, hogy a Koránt csak azok a történések érdeklik, amelyekben az emberi és az isteni szféra viszonyát minden mozzanatban közvetlenül és egyértelműen lehet tételezni. (15)

A muszlim felfogás szerint a Korán ténylegesen és történetileg, szövegszerűen és részleteiben is egy-egy vallási, rituális, gyakorlati vagy politikai szituációra ad autentikus megoldást, ezért a Korán modern gyakorlati, rituális és morális, de politika-elméleti alkalmazása is közvetlenül lehetséges és magától értetődik. Ez az útmutatás és vezetés a közösség egészén belül érvényes az egyén szűkebb világára is, bár nem metafizikai és nem individuális szinten valósul meg, hanem az alakuló-fejlődő muszlim közösség, az umma szintjén realizálódik. Kizárólag az értelmezés emberi és technikai-módszerbeli kérdése, hogy ez az útmutatás és vezetés valójában mennyire érvényesül. Módszertani szempontból a szöveg felszíni jelentésére támaszkodó tafszír-t, és az elsősorban az ezoterikusok körében uralkodó allegorikus írásmagyarázatot, a ta'wil-t különíti el a hagyomány. A vallástudó és laikus értelmiségi viszonyának jellemzésére a továbbiakban a tafszír területére korlátozzuk a mondanivalónkat.

A tafszír tudományának viszonylag egyszerű és könnyen áttekinthető elvei vannak, amiként ezt *Ibn Taimiyya* (megh. 1328) „Bevezetés az írásértelmezés alapelveibe” című munkájában összefoglalta. (16) *Ibn Taimiyya* szerint az írásértelmezés a következő princípiumokat követi: írásértelmezés a Koránnal; írásértelmezés Mohamed próféta hagyománya (szunna) alapján; írásértelmezés a próféta társainak (szahába) hagyománya szerint; írásértelmezés a társak utódainak (tábi<sup>c</sup>ún) hagyománya szerint. Ez az összefoglalás alapvető fontosságúnak tekinti, és a hagyományt követve autoritással ruházza fel azokat az értelmezéseket, amelyeket maga a próféta adott a homályos helyekkel kapcsolatban, akár közvetlenül tőle származtak ezek, akár a társakra (aszhab) vagy a társak követőire (tábi<sup>c</sup>ún) való hivatkozással fogalmazták meg őket. A hagyomány (hadisz)-kritika és a „kinyilatkoztatás alkalmainak” (aszhab al-nuzúl) tudománya értelemszerűen beletartozik a tafszír tudományainak körébe, s ugyanígy beletartozik az arab nyelv grammatikájának, a retorikának és az iszlám előtti arab irodalmi hagyománynak kimerítő ismerete is. Jól látható, hogy az értelmezéstudomány ilyen felfogása gyakorlatilag azt jelenti, hogy a Korán egyszer-volt értelmezését ismétli meg: a Korán ön-értelmezését, illetve a próféta, a társak vagy a követők által adott értelmezést. Ez az, amit az iszlámtudományok tafszír bi-l-ma'szúr-nak neveznek, olyan értelmezésnek tehát, amelyik a próféta koráig nyúlik vissza, és amit változatlanul hagyományoznak az egymást követő generációk.

A tafszír bi-l-ma'szúr élesen szemben áll az egyéni véleménynyilvánításon alapuló értelmezés, a tafszír bi-r-ra'y koncepciójával, amit olyan hagyományokkal támogatnak meg, amelyek szerint már maga a próféta, de a társak és a jámbor tudósok sora is elvette ezt a módszert. Kellőképpen ismert azonban az ezekkel ellentétes hagyomány, amelyik elmondja, hogy a próféta, mielőtt Jemenbe küldte *Mu<sup>c</sup>ádz ibn Dzsabalt*, kikérdezte, hogy milyen forrásokra támaszkodva hoz majd ítéletet. *Mu<sup>c</sup>ádz ibn Éabal* a Koránt, a próféta és a helyi sunna-t jelölte meg leendő forrásaiként, de ha mindezekben nem talál eligazítást, mondja, akkor saját képességeire támaszkodva hoz majd döntést, tehát önálló véleményt alakít majd ki. A hadisz narratívája szerint a próféta az elképzelést – mint bírói programot –, örömmel üdvözölte és jóváhagyta. (17)

Ibn Taimiyya különösen azt az önálló véleménynyilvánításon alapuló írásértelmezést kárhoztatja, amelyikben felismerhető, hogy valamely vallási csoport képviselője valamilyen előzetes teológiai vagy jogi elgondoláshoz keres igazolást a Koránban. (18) De Ibn Taimiyya is elismeri, hogy a hagyományon alapuló értelmezés nem terjedhet ki az egész Koránra, és ezért teret kellett engedni az egyéni véleményen alapuló magyarázatnak is. Az iszlámtudományok története igazolja, hogy elfogadták a képzett tudósok egyénileg kialakított és megalapozott értelmezéseit. Ezeket dicséretesnek (mamdüh), míg a képzetlen tudósokét kárhozatosnak (madzmúm) tekintették. Történetileg persze egyfajta középítő pozíció alakult ki a hagyományon és az önálló véleménynyilvánításon alapuló írásértelmezés között, azzal, hogy minden korban rendkívül körültekintően és kifinomult módszerekkel érvényesítették az Ibn Taimiyya által összefoglalt alapelveket.

Amikor a modern írásértelmezés sajátosságait keressük, végső soron ennek a két irányzatnak a képviselőit vizsgáljuk. Megfigyelhető azonban az is, hogy a hagyományon és a vélemény-nyilvánításon alapuló értelmezéstudomány nem azon a határvonalon különül el egymástól, amelyiken a laikus értelmiség elválik a vallástudó értelmiségtől. A modern

---

*Az iszlám és a racionális tudományok nem állnak ellentétben egymással, az iszlámban semmi sem tiltja a racionális gondolkodást és a racionális módszereket, sőt a hívőnek vallási köteleisége az ész, az értelem lehetőségeinek minél gazdagabb kibontakoztatása. A nyugati fejlett világ racionális eredményei emiatt beleilleszkednek az ember természetéről vallott muszlim felfogásba.*

---

írásértelmezés munkái részben abból a szándékból születtek, hogy az egyre jobban növekedő, de a szofisztikált vallástudományban kevésbé járatos olvasóközönség részére „egyszerűsítsék” és hozzáférhetővé tegyék a szöveget, részben pedig abból a célból, hogy a különböző vallási-társadalmi eszméket és elgondolásokat népszerűsítsék. (19)

### A vallástudó értelmiség Korán kommentárjai

Az al-Azharban végzett, és reformszemléletű hivatásos vallástudósok Korán kommentárjai általában beleilleszkednek a felszíni jelentésre támaszkodó tafszír hagyományokba. Muhammad <sup>c</sup>Abduh kommentárja, amelyet tanítványa, *Muhammad Rasíd Ridá* (1865–1935) folytatott, és részben át is dolgozott, „Tafszír al-manár” (20) („A világitótorony kommentárja”) címmel jelent meg (21), és szerzője ismert reformista törekvései miatt nagy érdeklődést váltott ki Egyiptomban, de az európai orientalisták körében is. Az elemzések azt mutatják, hogy a munka módszerét tekintve nem tér el a hagyományos Korán értelmezésektől (tafszír bi-l-ma'szúr). Abban különbözik azoktól, hogy a szerző a jog területén maradván jellemző módon erkölcsi tanításokat, példázatokat és leckéket fogalmaz meg az egyes szöveghegyek alapján. Az ismeretek kutatása, a ráció alkalmazása, az oktatás iránti igény, a függetlenség követelése is mind igazolást nyert a Koránban. Azt

mondhatjuk, hogy a korra jellemző morális válsággal szembesülve a tiszta vallásosság-hoz való visszatérést, és az erkölcsi megújulást hirdeti ez az eredetileg előadásokban, illetve jogi állásfoglalásokban testet öltött, mérsékelt (és be nem fejezett) kommentár.

Ehhez hasonló, az erkölcsöt középpontba helyező, és ennyiben újszerű, de a hagyomány általános keretén belül maradó, és ezért konzervatívnak tekinthető (rész-)kommentár olvasható több azharita tudós tollából is.

Egy másik és egyedi megoldást képvisel <sup>c</sup>*Ali Dzsauhari al-Tantáwi* (1862-1940) munkája, *„Dzsawáhir fi tafszír al-Qur’án’* (Ékkövek a Korán interpretációjában). Ez „a nagyközönség számára készült természettudományi kézikönyv” (22) benyomását kelti. A nyugati (természet-) tudományok és az iszlám közötti egyetemes harmónia demonstrálásának modern muszlim igénye jelenik meg benne, mintegy folytatva és a végletekig fejlesztve a konzervatív reformisták alap gondolatát. E szerint az iszlám és a racionális tudományok nem állnak ellentétben egymással, az iszlámban semmi sem tiltja a racionális gondolkodást és a racionális módszereket, sőt a hívőnek vallási kötelessége az ész, az értelem lehetőségeinek minél gazdagabb kibontakoztatása. A nyugati fejlett világ racionális eredményei emiatt beleilleszkednek az ember természetéről vallott muszlim felfogásba. A szerző odáig ment, hogy adekvát utalásokat mutatott ki a Koránból minden modern tudományos eredményre vagy technológiai újdonságra vonatkozóan. Vagy úgy, hogy konkrét kijelentésekben ismerte fel őket, vagy úgy, hogy közvetett utalások alapján olvasta ki őket a szövegből. Ez a „természettudományos kommentár” abban a korban jelent meg, amikor az egyiptomi lakosság szélesebb köre először találkozott a nyugati tudomány eredményeivel. A munkának így elsősorban praktikus haszna lett, hiszen a nyugati természettudományos és technikai stb. ismeretek jelentős része ennek a kommentárnak a közvetítésével vált közzismertté.

Az általános azharita irányzattól eltért a képzett vallástudós, *Muhammad Abú Zaid* kritikai módszereket alkalmazó munkája. Ez 1932-ban jelent meg, és bár módszerének sajátosságát az adja, hogy a konzervatív modernisták (szúliyyún) „Korán-értelmezést a Koránnal” jelszavát követi, és elsősorban misztika-ellenes előítéletek vezetik, az írásos hagyományt félresöpörő hozzáállása komoly kritikát váltott ki. A Korán megértése lehetőséget ad arra, mondja, hogy felfogjuk, az Isten miként működik a világban és a társadalomban. Így a Korán természetfölötti elemeit megszünteti, az „égi utazást” (mi<sup>c</sup>rádzs) például tagadja, és egyszerűen a próféta emigrációjával (hidzsra) azonosítja. A szöveg párhuzamos helyeit pontosan számon tartja, és egymásra vonatkoztatja, és hajlik arra, hogy a lehetséges természettudományos értelmezéseket is bevonja az értelmezésbe. Munkája így az irodalmi szövegeértelmezés modern nyugati mintáit követve a racionalitás talaján áll, és a történeti-kritikai Korántudományok úttörő munkája lehetett volna, de a kortárs vallástudósok körében olyan komoly ellenállást váltott ki, hogy a könyvet vissza kellett vonni a forgalmazásból. Személyes sorsára is súlyos kihatással volt ez a kísérlet, hiszen a későbbiekben mindenfajta vallási tevékenységtől eltiltották. Olyannyira szentségtörőnek találták a munkáját, hogy néhány konzervatív vallástudós egyenesen aposztáziával vádolta Abú Zaidot, és a sari<sup>c</sup>a alapján (mint nem-muszlimtól) a feleségét el akarták választani tőle. A bíróságon azonban megvédte magát, és nem kényszeríthették a házasság felbontására. (23) Mindenesetre a munka jelentős áttörési kísérletnek tekinthető, hiszen itt jelenik meg először a hagyományos és az önálló értelmezés határán a modern kritikai írásértelmezés.

A tizenkilencedik – huszadik század során, a modern muszlim társadalmak belső kulturális fejlődése, a gyarmatosítás felszámolására tett erőfeszítések, a „kvázi-nemzetiállamok” megteremtésének kísérlete idején megjelent kommentárokról általánosságban elmondhatjuk, mint említettük, hogy nemcsak a céhbeliekre, a vallástudósokra, hanem a mind szélesebb olvasóközönségre is számítanak. Másfelől azt is megfigyelhetjük, hogy az írásértelmezés legújabb korában már nemcsak a hagyományos központi arab területen



készülnek kommentárok. A hagyományos központtól viszonylag távoli helyeken is érdemben foglalkoztak a Korán értelmezés tudományaival. Különösen India és később Pakisztán szerzői jeleskednek ezen a téren. (24) Munkáik jellemzőek sajátos történelmi-politikai környezetükre, és jelentős hatással voltak és vannak nemcsak nemzetük politikatörténetére, hanem az iszlám modern alakulására is.

Ezen túlmenően lényeges változás következett be a magyarázatokban azzal, hogy a hangsúlyai fokozatosan megváltoztak. A premodern viszonyok között oly részletesen tárgyalt grammatikai, retorikai vagy teológiai szempontok szembeötlő módon visszaszorultak, s helyettük olyan elemzések jelentek meg, amelyek az ellentmondásosan modernizálódó élet mind differenciáltabb viszonyaira reflektáltak. S ebben, ahogy láttuk, vezető szerepet töltött be az azharita konzervatív reformot képviselő Muhammad <sup>c</sup>Abduh és Muhammad Rasid Ridá, Manár'-ja azzal, hogy az egyetemes erkölcsi értékek szempontjait érvényesítette a kommentár kidolgozása során.

Ezt az irányzatot folytatta a hivatalos – azharita – vallási körök legtöbb képviselője, mint például a konzervatív reformmozgalom befolyásos személyisége, *Mahmúd Saltút* (1893–1963). „Tafsír al-qur’án al-karím, al-adzszá’ al-<sup>c</sup>asara al-ülá’ („A kegyes Korán magyarázata, az első tíz rész”) címu munkája másrészt azonban az úgynevezett tematikus interpretáció módszerét követi. Nem a verssorok egymástól elszigetelt egységeinek egymásra következéseként ragadja meg a szöveget, hanem szűránként tematikus egységeket állapít meg, és az adott témát tartalmazó verseket egymásra vonatkoztatva bontja ki a jelentést.

A tematikus értelmezés idővel nagyobb népszerűsége tett szert az azharita vallástudósok körében, amit tematikusan szerkesztett kiadványaik megsokszorozódása is jól mutat. Az azharita irányzatot képviselő vallástudósok a hagyományban állva tulajdonképpen lassan módosították az interpretáció hagyományos formáját. Ehhez az azharita irányzathoz tartozik például *Muhammad al-Ghazáli* (1917–1996) is, aki a Muszlim Testvérek mozgalmának szolgálatába szegődött. *Ars poetica*-ját „A vallás a tömegek szolgálatában” jelszóban foglalta össze, amit könyvei címlapján jelentett be, és ezzel mintegy formálisan is elutasította „A vallás a tömegek ópiuma”-hoz hasonló kijelentéseket. „Nahwa tafszír maudú<sup>c</sup>í l-suwar al-qur’án al-karím’ („A kegyes Korán szűráinak tematikus értelmezése felé”) (25) című munkájában arra tesz kísérletet, hogy a szűrák belső harmóniáját, kompozíciós egységét elemezve azok koherenciáját tegye világossá, és hozzáférhetővé az értelmezés számára. Munkája a kinyilatkoztatás alkalmainak a hadisz-ban és a kommentárokban megfogalmazott körülményeit veti össze egyfelől a szűrák szövegeivel, másfelől azzal az öt tengellyel (mihwar), amelyeket egy korábbi könyvében (26) a koráni üzenet legfontosabb elemeiként értelmezett. Muhammad al-Ghazáli azt fejtegette ebben az utóbbi munkájában, hogy a Koránban 1) Isten egységének a tanítása, 2) a teremtetőjére mutató univerzum, 3) a koráni narratívák, 4) a feltámadás ígérete és a büntetéssel való fenyegetés, valamint 5) a nevelés és a törvénykezés azok a tengelyek (maháwir) vagy szervező közepek, amelyek köré a kinyilatkoztatás aktuálisan rendeződik. Azok az alapvető hittételek bontakoznak ki ezen tengelyek körül, amelyek a modern muszlim vallásos életéhez adnak erkölcsi eligazítást, s amelyek a megújuló vallásos érdeklődés általános körülményei között megerősítik és a Koránnal legitimálják az iszlám társadalmi és az egyéni életvezetés szempontjából is legfontosabb üzenetét: a tauhid, azaz Isten egységének, a riszála, azaz a prófétaóság intézményének, és egyfajta személyes felelős vallásosságnak a tanítását.

Három egymással szoros összefüggést mutató alapelvet követnek ezek az azharita iskolában gyökerező magyarázatok. Egyrészt a Koránt racionális módszerrel közelítik meg, jelszavuk a „Korán-értelmezést a Koránnal”, s igekeznek minden, a Koránon kívüli hagyományt illetve korábbi értelmezést kizárni a szöveggel végzett munka során. Másrészt a racionalitás alapján állva megkísérlik megfosztani a Koránt a legendás, pri-

mitív és fantasztikus elemektől, a mágiától és a meséktől, úgy, hogy ezeknek egyfajta szimbolikus, vagy allegórikus értelmet tulajdonítanak. És harmadszor a tanítás egyes elemeit a Koránban, és csakis a Koránban találtak alapján racionalizálják. (27)

### A laikus értelmiség és a Korán értelmezése

A század közepén és a második felében jelentek meg azok a Korán-kommentárok, amelyeknek a szerzői nem tartoznak a képzett (céhbeli) vallástudósok közé. Az ő munkáik általános jellemzéseként elmondható, hogy nem követik az iszlám hivatalos azharita irányt, s ezért komoly vitákat váltanak ki az intézményes iszlám képviselői körében. Az eltérések abból adódnak, hogy a modernizációs válság leküzdésének módját keresve a laikus értelmiségiek vagy más módszerrel közelítenek a Koránhoz, hogy így az iszlám rendszerét módosítsák, vagy a közvetlenül a világ megváltoztatását célzó politikai aktivitás ideológiai eszközeként fogják fel az írásmagyarázatot. (28)

#### *A módszer problémái*

*Muhammad Ahmad Khalaf Alláh* (1916–1998) munkája, amely „Al-Fann al-qaszasí fi-l-Qur’án al-karím” („Az elbeszélő művészet a kegyes Koránban”) címmel 1950/51-ben jelent meg, irodalomelméleti szempontból közelítette meg a Koránt. (29) Eredetileg diszsertációként terjesztette be a kairói egyetemre 1947-ben, de téziseit a doktori bizottság nem fogadta el. A munka később kiadott formájában két fő részből áll, amelyek mindegyike több alfejezetet foglal magába. Az első rész, „A történeti, társadalmi, etikai és vallási jelentések, és értékek” alcímet viseli, és értelemszerűen azt a kérdést vizsgálja, hogy milyen kapcsolat van a történetírás és az irodalom között. Ebből pedig a történeti hitelességhez, majd ahhoz a rendkívül érzékeny kérdéshez jut el, hogy milyen történeti relevanciája van/lehet a Korán narratívájának. A második rész alcíme „Az elbeszélő művészet a koráni elbeszélésekben”, s a következő alfejezetekből áll: „A koráni elbeszélés”, amelyben a szerző történeti, allegorikus, mítikus és büntető elbeszéléstípust különböztet meg; ezt követi „Az elbeszélés egysége” című alfejezet, ami után az „Intenció és cél”, majd a „Források” következik. Az ötödik alfejezetben „Az elbeszélés elemei”-vel foglalkozik, míg a hatodikban a koráni elbeszélésnek az arab irodalom történetében betöltött szerepét tárgyalja. A módszer vizsgálata azt mutatja, hogy Khalaf Alláh első lépésben összegyűjtötte a különböző elbeszéléseket, és kronológiai rendbe állította őket, hogy ezzel mintegy a kinyilatkoztatás kontextusát, azaz a társadalmi környezetet, a próféta érzelmi állapotát és a vallási üzenet fejlődését rekonstruálhassa. Minden egyes történetet önálló elbeszélésként kezelt, függetlenül attól, hogy szereplői más kontextusban is előfordultak-e vagy sem. Azt remélte, hogy ezzel a módszerrel fel lehet táni azt az eredeti jelentést, amit az arabok a kinyilatkoztatás tényleges idejében megérthettek. (30) Másfelől hangsúlyt helyezett arra, hogy a koráni elbeszélések történelmi irrelevanciáját bizonyítsa, s ennek során felhasználta a kommentárirodalom egyes munkáit is, kimutatva, hogy az elbeszélések allegóriák, amelyekben különbség van a szöveg szöveve-teste (dzsiszm) és jelentése (ma<sup>c</sup>ná) között, ahogy ezt az irodalmi művek esetében is tapasztaljuk. Részletes elemzéssel kimutatta, hogy a Koránban, a szövegben magában megtalálhatók az irodalmi értelmezés irányába mutató jelek, hiszen például a szöveg nemcsak a helyet és az időt hagyja azonosítatlanul, de sokszor a szereplőket sem nevezi meg. Ugyanerre mutat az is, hogy a történeti eseményekről szóló beszámolókból egyes részeket kiemelten kezel, hangsúlyoz, másokat meg teljesen elhagy, nem tartja be az események egymásra következőségének rendjét, bizonyos cselekményeket adott személyekhez kapcsol, máskor azonban ugyanazt a cselekedetet más személynek tulajdonítja. Az ismétlések során nem szó szerint ismétlődik például a szereplők párbeszéde, s a cselekményekben sokszor az időrendben későbbi esemény korábban következik be. Mindez azt bizonyítja, mondja a szer-

ző, hogy a Korán esetében is az irodalmi szöveg megközelítésének eszközeit kell használni, (31) hiszen a koráni narratíva a történetmondás egyik eseteként fogható fel.

A vallástudó közvélemény azonban nem fogadta el a Korán irodalmi szempontú elemzésének programját. Hosszú és nyilvános vita folyt a disszertáció értékelése körül 1947 őszén, amelynek során az elutasítás fő érveiként a következők fogalmazódtak meg: az irodalmi szöveget az emberi képzelőerő hozza létre, míg a Korán „Isten szavát” reprezentálja, s mint ilyen definíció szerint sem hasonlítható össze az emberi beszédmóddal; a Korán irodalmi szöveggént való vizsgálata azt sugallja és azt a látszatot kelti, mintha Mohamed próféta lett volna a szöveg szerzője; az az állítás, hogy a Koránban szereplő elbeszélések nem valós történeti eseményeket mutatnak be, hanem úgy működnek, mint az irodalmi művek (fiktív) ’történetei’, olyan blaszfémia, amely kimeríti az aposztázia fogalmát is. Ez az állítás ugyanis a Koránt a történeti művek sorába helyezi; nem tartható és nem ismerhető el továbbá az a feltételezés sem, hogy a Korán nyelve és szerkezete egy adott kor történeti és kulturális feltételei szerint alakult volna ki. Ebből ugyanis megint arra lehet következtetni, hogy a Korán emberi alkotás, és nem „sten szava”. (32)

A pakisztáni származású filozófus, *Fazlur Rahman* (1919–1988) általános megközelítése (33) a kognitív írásmagyarázat programjaként fogalmazódott meg. Mint nem képzett vallástudós, filozófiai-hermeneutikai oldalról közelítette meg a szöveg értelmezésének kérdését. Általánosságban azt a véleményt hangoztatta, hogy az iszlám modern válságát elsősorban az okozza, hogy nem a megfelelő módon értik és értelmezik a Korán tanítását. Ebből az oktatás és a képzés alkalmas programjával lehet kilábalni, reformmal, és az iszlám értelmezői hagyományának megújításával (idzstihád). Oktatásszervező és neveléstámogató tevékenységét is az iszlám egyetemes érdekeinek szolgálatába állította.

Fazlur Rahman alapállása az, hogy a muszlim társadalom mindenkori történelmi helyzetében imperativuszként adódik, hogy kialakítsa az írásmagyarázat adekvát módszerét.

A mindenkor újrafogalmazódó módszer pedig nyilvánvalóan felidéz, megőriz és magába foglal bizonyos tényezőket, míg másokat értelemszerűen kizár magából. Alapkérdés azonban, hogy a kinyilatkoztatás kognitív aspektusáról van szó, nem pedig annak esztétikai-érzelmi oldaláról. Fazlur Rahman szerint a kinyilatkoztatás a szépség és a fenségesség érzetét keltheti a hívőben, de ezek a hatások jellegükben különböznek az emberi lényeg megmagyarázhatatlan attitűdjétől, a hitbéli nyitottságtól, vagy attól, amit egyszerűen a hitnek neveznek. Az ember ezáltal éli át az elragadtatást, de ezáltal támaszt igényt a transzcendens iránt is. Az értelmezés alapja tehát az az egyetemes emberi érték, amely magában a kinyilatkoztatásban is megjelenik. Fazlur Rahman szerint ez az érték erkölcsi természetű, és azon túl, hogy van reális történetisége, van történelmen kívüli, transzcendens létezése is. Ennek az értéknek a megjelenése azonban egy adott történelmi pillanatban és egy adott földrajzi helyen nem meríti ki teljes gyakorlati szerepét, vagy ahogy más-képpen fogalmazhatnánk, a teljes értelmét. Az erkölcsi érték jellegénél fogva különbözik minden más értéktől, és nem mérhető ki, mint például valamilyen gazdasági érték.

Amikor tehát az interpretálásról beszélünk, lényegében az értékhez való hozzáférés lehetőségeit kutatjuk. Maga az interpretálás kettős folyamatot tételez fel, két egymást kö-

---

*A kinyilatkoztatás a szépség és a fenségesség érzetét keltheti a hívőben, de ezek a hatások jellegükben különböznek az emberi lényeg megmagyarázhatatlan attitűdjétől, a hitbéli nyitottságtól, vagy attól, amit egyszerűen a hitnek neveznek. Az ember ezáltal éli át az elragadtatást, de ezáltal támaszt igényt a transzcendens iránt is. Az értelmezés alapja tehát az az egyetemes emberi érték, amely magában a kinyilatkoztatásban is megjelenik.*

---

vető, és ellentétes irányú mozgást. Az egyik a jelenből tart a koráni időkbe, a másik a koráni időkbe a jelenbe. A Korán valójában az isteni reakció, válasz a próféta értelmén át arra az erkölcsi-társadalmi helyzetre, amelyben a próféta Arábiája volt, válasz a kereskedő tevékenységet folytató Mekka problémáira. Egészében véve végigkíséri a közösség kialakulását, és abban a formában, amely jelentős részében erkölcsi, vallási és társadalmi kijelentéseket tartalmaz. Ezek az adott történelmi szituációban gyökereznek, de alkalmasak arra, hogy elvonatkoztassuk a bennük formát nyert értéket. Fazlur Rahman érvelése szerint a magyarázat második lépésében pedig a Korán értelmezők ezeket az így nyert és megfogalmazott princípiumokat alkalmazzák a mai, kortárs problémák megoldására. Tehát az első lépéssorozat megvilágítja és szerkezetetté alakítja az általános alapelveket, értékeket tartalmazó hosszú élettartamú kijelentéseket, a második folyamat pedig ebből az általánosításból vezet le megformulázható, és realizálható kijelentéseket a jelenről és a jelenhez. Hiszen végső soron a Korán lényegét a benne megfogalmazott etika adja, és ez teremti meg a teológia és a jog közötti szükségszerű kapcsolatot.

Lényegében a módszer kérdéseit tárgyalja az egyiptomi irodalomtudós *Naszr Hámíd Abú Zaid* (1943) is. Abú Zaid a nyolcvanas években kairói egyetemi munkája során azt a feladatot kapta, hogy az arab nyelv és irodalom tanszéken bevezető kurzusokat tartson a Korán értelmezéséről. Kötetei, tanulmányai jelentek meg a kortárs muszlim diskurzusról (34), és nem rejtette véka alá, hogy az értelmezéssel kapcsolatban nem osztja az intézményes iszlám képviselőinek véleményét, s hogy a vallásosság más felfogását tartja érvényes módon összeegyeztethetőnek a modern világ kihívásai között utat és vezetést kereső muszlim számára. A Koránnal kapcsolatos nézeteit a „Mafhúm an-naszsz” (A ’textus’ (35) értelme’) című könyvben foglalta össze. (36) A munkája és nézetei miatt ért támadások miatt el kellett hagynia Egyiptomot, és ekkor a nyugaton működő modern muszlim tudományosságot sürgető intelligencia vezető képviselőihez csatlakozott. Munkáiban a Korán státusát, a kinyilatkoztatás értelmezésének elméleti kérdéseit vizsgálja és újabb megoldást keres a vallás és az ész viszonyának újrafogalmazási lehetőségére.

Abú Zaid számos orientalistával egyetért abban a kérdésben, hogy a muszlim társadalmak elmaradottságának oka abban áll, hogy képtelenek a gyakorlati beavatkozásra, a racionális számításra és a rövid távú tervezésre. Így fogalmazza meg a gondolatát: „amikor a társadalmi és politikai konfliktusokat a valóságból kiemelik és áthelyezik a szövegbe, akkor az emberi értelem a szövegárendeltség állapotába kerül.” Ennek felismeréséből bontja ki a gondolatait, és megállapítja, hogy a Korán meghatározó civilizációs szerepe az arab kultúrát „a szöveg kultúrájává” (hadárat an-naszsz) tette. Úgy érti ezt, hogy a kultúra az embernek valósággal való konfrontációjából (dzsadal) és a szöveggel való párbeszédéből (hiwár) alakul ki. Másfelől ez azt jelenti, hogy az arab-izlám kultúra lévén a szöveg kultúrája magától értetődően az interpretáció kultúrája (hadárat at-ta’wíl) is.

A Korán nyelvével kapcsolatban azon az állásponton van, hogy a szöveg nem tekinthető önértelmezőnek, a szöveg jelentése az olvasó intellektuális és történetileg meghatározott kulturális horizontjától függ. Nézzük, hogyan is kapcsolódik össze a Korán és a történetiség. Abú Zaid szerint a koráni szöveg a legelső pillanatban, azaz akkor, amikor a kinyilatkoztatás eseményében a próféta éppen recitálta a szöveget, elveszítette isteni létezését (naszsz iláhi), és értelemmel felfogható, emberi szöveg (naszsz insáni) lett belőle, merthogy funkcióváltás következett be: a kinyilatkoztatásból az értelemzésbe ment át (li-anna-hu tahawwala min al-tanzíl ilá t-ta’wíl). Másképpen fogalmazva tehát az első fázis abban a folyamatban, amelyikben a szöveg az emberi intellektussal kapcsolatba lépett az a mód volt, ahogy a próféta megértette a kinyilatkoztatást. Márpedig ismert kísérletek igazolják, hogy adott szöveg megértését lényegesen befolyásolják a kulturális milió, a személyes adottságok, a képzettség stb. s mint ilyenek döntő szerepet játszanak egy szöveg adekvát feltárása és elsajátítása szempontjából. Ezért szerzőnk a próféta szöveg-értését külön vizsgálat alá vette. Azt mondja róla, hogy a próféta megértését nem abszolu-

tizálhatjuk. „Egy ilyen állítás, mondja, azaz a próféta Korán-értésének szakralizálása politeizmushoz vezetne, hiszen ez a fordulat egyenlőségjelet tenne az abszolút és a viszonylagos, az állandó és a múlandó között, ... mert egyenlőségjelet tenne az isteni intenció és az emberi intenció közé, még ha a próféta esetében is. Az ilyen kijelentés a prófétára ruházna egyfajta szentséget, és eltitkolná azt, hogy ember volt, és ezzel teljesen megmáskosítaná azt a tényt, hogy pusztán próféta volt.” Amikor Abú Zaid hangsúlyozza, hogy a kinyilatkoztatás létmódjában magával a kinyilatkoztatás aktusával visszafordíthatatlan változás állt be, azt is állítja, hogy a szöveg – a közvetítő nyelv adottságainál fogva – olyan partikuláris kulturális politikai és ideológiai elemeket testesített meg, amelyek a 7. századi arab társadalmat jellemezték, s ezért ezeknek az ismerete alapvető jelentőségű lesz azoknak a cselekedeteknek a meghatározásában, amelyek a Koránra támaszkodnának. Azt mondja, hogy „A Korán (...) rögzített vallási szöveg a betűszerinti értelmezés szerint, de minthogy az emberi értelem által elsajátíthatóvá vált, értelemmé, eszmévé (mafhum) vált, amelyik ezzel elveszítette rögzítettségét, s amidőn változik, jelentései burjánzókká válnak (...) El kell ismernünk, hogy az eredeti szent szöveg metafizikai természetű, amiről azonban semmit sem tudunk, csak azt amit maga a szöveg elmond nekünk, és ez pedig mindig a történelmileg változó emberiség révén jut el hozzánk.” A szövegről pedig tudjuk, hogy kulturális, társadalmi és vallási viszonyaiban válságos helyzetű, arab nyelvű kultúrába érkezett.

Abú Zaid a kommunikáció ismert modelljét használja fel, amikor a Korán kettős természetét rögzíti, azaz elválasztja a metafizikai és a valóságos történelmi szöveget egymástól. Az ember számára a 7. század eleji arab félsziget viszonyainak nyelvi lenyomatán keresztül nyilvánul meg a Korán.

Az értelmezés, funkciója szerint legalábbis, azokra a kérdésekre keresi a választ, amelyek az ember mindennapi életvezetésében, a közösség nagy kérdéseiben stb. jelentkeznek. Abú Zaid úgy jellemzi a kortárs vallási diskurzust, hogy annak az „a tendenciája, hogy eltörölje a történelmi dimenziókat, s ez nyilvánvaló abban a feltevésben, hogy a jelen és a múlt kérdései egybevágnak, s abban a megoldási javaslatban is előtűnik, hogy a múlt megoldásait alkalmazzák a jelen kérdéseinek megoldására.” Abú Zaid ezzel szembeállítja azt a vallási hermeneutikai munkát, amelyik a jövőre irányuló kérdéseket tesz fel, de nem a felgyülemlett hagyományban keres hozzá – esetleg készen talált – eligazítást, hanem a szöveg, a probléma és a megoldás keresésének szintjeit elkülöníti egymástól és önálló fázisoknak tekinti őket. Így először az eredeti környezetben realizálódó eredeti jelentést kell meghatározni, majd ezt követően az értelmezőnek ettől különböző formában kell megfogalmaznia a jelen kérdéseit és problémáit, és végül, az utolsó fázisban a két jelentést kell ütköztetni a produktív, gyümölcsöző értelmezés feltárása érdekében. A jövőre irányuló magatartás kialakítása céljából tehát nem a szent szöveg és a hozzá kapcsolódó hatalmas kommentárium adottságait kell mechanikusan felhasználni, hanem a kinyilatkoztatás adta lehetőségekkel élve az elvonatkoztatott elvekből kell dolgozni, önállóan és jövőre irányultan a cselekvési ajánlásokat. (37)

Nézeteinek rövid összefoglalását így adta meg egyik utóbbi írásában: „Az irodalmi megközelítés alapállása az, hogy a vallási szövegek, annak ellenére, hogy isteni természetűek és az Isten nyilatkoztatja ki őket, történelmileg meghatározottak és kulturálisan szerkesztettek. Mint egy »üzenet«, amit az Isten az emberek részére Mohamed prófétán keresztül nyilatkoztatott ki, aki maga is ember, a Korán olyan kommunikációs modellt képvisel, amelyik magába foglalja a feladót és a befogadót, s amelyik egy nyelvi rendszer kódját használja. Minthogy a feladó a Korán esetében nem lehet tudományos vizsgálat tárgya, természetes, hogy a koráni szöveg elemzésének a környezetből, a Korán kontextusát képező valóságból és kultúrából kell kiindulnia. A valóság azokat a társadalmi-politikai feltételeket jelenti, amelyek között a szöveg első címzettjei cselekedtek, belevetve a szöveg első befogadóját, a prófétát is. Másfelől, a kultúra azoknak a koncepci-

óknak a világát is jelenti, amelyek a nyelvben benne foglaltatnak, abban a nyelvben, amelyben a Korán is alakot öltött. Ebben az értelemben a Korán elemzésének olyan indítása, amelyik a kontextust jelentő valóságra és kultúrára terjed ki, azt jelenti, hogy empirikus tényekkel kezdünk el foglalkozni. Az ilyen tények elemzése révén elérhető a Korán tudományos megértése, és kiteljesíthetővé válik a benne foglalt üzenet.” (38)

Föltehetjük a kérdést, hogy mire emlékeztet bennünket ez a gondolatmenet? Ismert, hogy az a gondolat, hogy a múlt mintái vagy példái nem vezethetik az embert aktuális problémáinak megoldásában, Európában a 18. században jelentkezett, s részben legalábbis annak volt köszönhető, hogy a történelmi gyakorlatra vonatkozó elképzelések fokozatosan megváltoztak. Míg korábban a történelmet beszámolóknak (riport) tekintették, a régen megtörtént eseményekből elvonatkoztatott, és bármikor felhasználható mintának, a terminus szemantikái mezője a 18. század során kitágult és már nemcsak a beszámoló eszméjét foglalta magába, hanem magát az eseményt is fölvette, a benne megjelenő véletlenszerűséggel együtt, mint olyat, ami szembeállítható és összekapcsolható az elvonatkoztatott szóbeli vagy írásos tolmácsolással. A bemutatásnak és az eseménynek ez az összefonódása azt eredményezte, hogy a beszámolóktól ezt követően már nemcsak a múlt dolgaira vonatkozó jelentést várták el, hanem azt is, hogy ragadják meg a történelmet magát mint koherens, mindent magába foglaló valóságot és értelmes egészet. Annak érdekében pedig, hogy eleget tudjanak tenni az erre a teljesebb valóságra vonatkozó igénynek, a történészek olyan más tudományterületeket is bevontak a forrásaik körébe, mint a poétika, az etika, a retorika, továbbá új szabályokat dolgoztak ki a bizonyításra, illetve a történelmi adatok új rendszerezésének módszereit gondolták át. A váltás többek között azt eredményezte, hogy már nem a szent szöveg világította meg a történelmi viszontagságokat, hanem a kidolgozott történelem lett az, ami szükségessé vált a szöveg magyarázatához. És innen kezdődően a szöveg a világi kritika állandó tárgya lett. Hiszen abban a pillanatban, amikor a múlt már nem világítja meg az egyre növekvő jövőt, csak az ész lehet az, ami elláthatja a jövőbe világítás feladatát. Ahhoz azonban, hogy az ész meg tudjon felelni ennek a feladatnak, először is meg kellett szabadulnia a hagyományok kötöttségétől, hogy megfelelő mobilitáshoz vagy improvizációs képességhez jusson. Úgy tűnik fel, hogy egyetérthetünk azokkal, akik Abú Zaid tevékenységében ehhez hasonló folyamatnak lehetünk a tanúi.

Azt lehet mondani, hogy ez az írásmagyarázat igény sajátabb, egyénibb, mondhatni „perszónálisabb” vallásosság talaján áll, mint az al-Azhar képviselőinek írásmagyarázata. A Naszr Hámid Abú Zaid körüli vallási és jogi huza-vona (39), amire csak utalni szeretnék itt, is arra mutat, hogy a módszer megfogalmazásában olyan vallásosság jelenik meg, amelyik a szuverén egyéniség sajátja, s amelyet egyébként csak a laikus, a szakmán kívül álló tud megfogalmazni.

#### *A politika szolgálatában*

Ezzel az individuálisabb, módszer-centrikus és egyéni véleményen nyugvó Korán tárgyalással szinte diametrikusan ellentétes a „politikai iszlám” megújulási folyamataiban megfogalmazódó Korán értelmezés. Ez a politikai szinten is megnyilvánuló megújulás az egész iszlámra érvényesen az utóbbi kétszáz éven belül három nagyobb hullámban jelentkezett. Az első a 19. század második felétől a 20. század első feléig tartott, és politikailag meghatározó módon a pániszlám gondolkodásból indult ki, majd a regionális elv képviselője lett, miközben vallási univerzalizmusát sohasem adta föl. Ismert képviselői a megújulási mozgalom kiemelkedő személyiségei, illetve követői, akik – arab területen a konzervatív reformista (salafita) talajon álltak. *Dzsamál al-Dín al-Afgháni* (1838/39–1897), *Muhammad c Abduh* (1849–1905) az Oszmán Birodalomban, míg *Sayyid Ahmad Khan* (1817–1898) Indiában képviselte az iszlám szükségszerű megújításának ügyét. Követői közül különösen az egyiptomi *Muhammad Rasíd Ridá* (1865–1935), az algériai

<sup>c</sup>*Abd al-Hamid ibn Bádisz* (Bin Badisz) (1889–1940) emelkedik ki. A szekuláris modern arab nemzetállamokban ez a reformista irányzat vált, bizonyos átalakulások után, a „hivatalos” iszlámmá. Viszonyukat az egymás iránti kölcsönös tisztelettel és az egymás támogatásában való kölcsönös érdekeltséggel lehet jellemezni. Ez magába foglalja, hogy az állam támogatja a vallási intézményeket, de nem zárja ki, hogy a vallási képviselők az állam működésével kapcsolatos erkölcsi kérdésekben ne mondják el a véleményüket, akár élesebb kritikájukat is. Ezt a vallás mély beágyazottsága lehetővé teszi. Sajátos vallástörténeti jelenségként foghatjuk fel, hogy az elmúlt két évszázad alatt, miközben az iszlám nem osztja fel a világot vallási és szekuláris egységre, s így nem alakítja ki saját egyházi hierarchiáját, a modern muszlim nemzetállamokban a szekuláris állam mintegy „kinevezi”, létrehozza a vallási képviselői intézményeit, azokat a szervezeti formákat, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy az állam a vallással kapcsolatos problémákat „valakivel” megtárgyalhassa. Ez persze nem zárja ki, hogy az így létrehozott intézmények és a mindenkori hatalom között súlyos feszültségek alakuljanak ki a politikai befolyásolás elhárítása, illetve fokozásának szándéka miatt.

A második hullám a gyarmatosítás elleni küzdelem egész társadalmat megmozgató közegeben bontakozott ki, és a huszadik század negyvenes–ötvenes éveiben kulminálódott több fontos eseményekben is érzekelhető és megragadható módon. Ezek: 1) az egyiptomi Muszlim Testvérek politikai tevékenysége. A Muszlim Testvérek Egyiptomban a Szabad Tisztek mozgalmának támogatói voltak, s így a forradalom aktív részesei, majd vesztesei lettek. 2) Az iszlám megújulásban jelentős szerepet játszott India megosztása és Pakisztán önálló állammá alakulása. Ez számos ideológiai, jogi, oktatási stb. kérdést vetett fel, s a vonatkozó irodalom tanúsága szerint alapvető volt a muszlim államelképzelések kimunkálása szempontjából. 3) Ugyanez az aktivizálódás figyelhető meg az iráni Mosaddeq-féle modernizációs kísérlethez vezető mozgalomban, illetve annak elnyomásában.

---

*„Amikor a társadalmi és politikai konfliktusokat a valóságból kiemelik és áthelyezik a szövegbe, akkor az emberi értelem a szövegállandóság állapotába kerül.” Ennek felismeréséből bontja ki a gondolatait, és megállapítja, hogy a Korán meghatározó civilizációs szerepe az arab kultúrát „a szöveg kultúrájává” avatja.*

---

4) Továbbá fontos az indonéziai függetlenségi küzdelem is, amelyben az iszlám identitás jelentős szerepet játszott. 5) Ezzel a második hullámmal összefüggésben épültek ki az ötvenes-hetvenes évek szekuláris dominanciájú politikai berendezkedései, amelyek elérték politikai függetlenségüket a gyarmatosítókkal szemben, s aktív tagjaivá váltak a harmadik világnak, illetve a semlegesek mozgalomának.

Ezekben az országokban erős és határozott gazdasági vezetés mozgósította a gazdasági források eredményes felhasználására, és határozott politikai-katonai vezetés biztosította a stabilitást, illetve feltartotta és kezelte a demokrácia demagóg képviselőit. Ehhez jól képzett, nyugati felkészültségű gazdasági szakembergárdát képeztek ki, részben továbbra is külföldön, részben pedig a frissen alapított, sokszor külföldi oktatókkal működtetett hazai egyetemeken. A nyugati tudományosság eredményeinek fordításait megsokszorozták, és egyetemesen csökkent az iszlám országainak analfabetizmus indexe. A tények az államilag végrehajtott, erőszakos modernizáció aránytalanságait is mutatják, jól látható az erőfeszítések nagysága és a tényleges eredmények közötti diszkrépancia, ami a különböző országokban többszöri uralomváltásban, illetve ismétlődő politikai türelmetlenségben nyilvánult meg. E körülmények között a szigorú gazdasági vezetés és a szilárd politikai hatalmi viszonyok megteremtése totalitáriánus diktatúrák kialakulásához vezetett a térség legtöbb államában. S ehhez nem vallási, hanem nemzeti-regionális-társadalmi ideológiát, az arab nacionalizmust dolgozták ki a politikaalakítók. A *Dzsamál Abd al-*

*Nászir (Nasszer)* képviselte modernizálódó, szekularizált és szocialista elveket hirdető állammal szemben a vallási irányzatokat visszaszorították, minden jelentkezésük és politikai szerepvállalásuk retorzióhoz, bebörtönzéshez, adott esetben kivégzéshez vezetett. Másfelől ezek a diktatúrák az eredetileg a modernizáció alapját és motorját képező oktatási rendszert olyan új tartalommal töltötték meg, amelyik első fokon már nem a modernizáció céljait (azt is!), hanem az uralomra került csoport fenntartását és uralmának ideológiai megalapozását szolgálta.

Azt figyelhetjük meg, hogy az ötvenes évek közepétől a világi gondolkodás és berendezkedés hatóságának és eredményességének ígérete, illetve részleges megvalósulása mellett visszaszorult az iszlám megújulás mozgalma. De a nyugati demokratikus és a keleti szocialista társadalmi mintákban való csalódás, a 67-es háborúban elszenvedett katasztrófális vereség, a demográfiai robbanás és a gazdasági visszaesés után újra teret nyert a vallás iránti érdeklődés. Az arab nacionalizmus eszméjének nyilvánvaló vereségét követően az iszlám megújulása az identitás újrafogalmazását nyújtotta a kiábrándult tömegeknek, és a megújulás lehetőségét vetítette elő, és népszerűségében messze megelőzte a szekularizációs ideológiákat és törekvéseket.

Ebben a harmadik és újrainduló folyamatban jelentős szerepet játszottak az előző hullám kiemelkedő személyiségei, és köztük különösen *Szayyid Qutb* (1906–1966), akit már mint az iszlám megújulás ideológusát ismertek el. *Szayyid Qutb* a Muszlim Testvérek „hivatalos” teoretikusa, és mártírja, minden későbbi radikális iszlamista irányzat elméleti forrása lett, aki több könyvben fejtette ki vízióját egy egyetemesen megteremtendő igazságos muszlim államról, de rendkívül népszerű Korán magyarázatában is az eljövendő állam élcsapatának ideológiáját és programját fogalmazta meg.

*Szayyid Qutb* alapállása, hogy a világ jelenlegi állapota a dzsáhiliyya kifejezéssel írható le. A szó több jelentésben használatos a muszlim diszkurzusban: a legáltalánosabban az iszlám előtti arabság történeti korszakát jelöli, mint a „barbárság”, a „tudatlanság” periódusát, de minthogy közelebről ez arra vonatkozik, hogy az adott társadalom nem ismerte az isteni törvényt (sari<sup>c</sup>a), illetve, hogy az adott társadalom etikai értékrendje nem felelt meg a törvénynek, nem csak a nem-muszlim társadalmakra, hanem a korrupt muszlim társadalmak leírására is alkalmas kifejezéssé válik. (40) *Szayyid Qutb* a huszadik századi elődjeitől, az indiai-pakisztáni *al-Abú l-A<sup>c</sup>lá Maudúdí*től (1903–1979) és a palesztinai *Taqí al-Dín al-Nabhaní*től (1909–1977) vette át a szóhasználatot, de míg ők a nyugat és az iszlám szembeállítására alkalmazták, *Szayyid Qutb* tágabban, a kortárs világállapotok jellemzésére, s ezt állította szembe az iszlám ideális pozitív értékrendjével. Forradalmi programja szerint a dzsáhiliyya felszámolásával kell az igazi iszlám állapotba eljutni, de ez a cél csak iszlám talajon álló párttal érhető el. Fő műve, a „Mér földkövek” (41), ennek a programnak a kifejtése. Börtönben alapította pártjának alapeszméi a következők. Minden muszlim társadalom eltávolodott az iszlám etikai tanításaitól, és a sari<sup>c</sup>ától. Ezért mindenkinek meg kell újra tanítani az iszlám valódi lényegét. Mindazoknak, akik föl vállalják ezt a tömeges tanítást, előbb történelmi tanulmányokat kell folytatniuk, hogy valóban fölvehessék a cionizmus és a gyarmatosítás elleni harcot. Mindaddig, amíg ez az elméleti-ideológiai képzés nem fejeződik be, nem szabad nyilvános politikai szervezetet létrehozni. Meghirdeti, hogy a muszlim élcsapatnak politikai, filozófiai, társadalmi és individuális tekintetben zártnak kell lennie. Harcolnia kell minden individuális megnyilvánulás ellen. Csak a muszlim állam megvalósítása után lehetséges a súra (közösségi tanácskozó testület) működtetése. Felfogása szerint az iszlám a legtokéletesebb, legteljesebb kinyilatkoztatás. Az iszlám azonban nemcsak elveket jelent, amelyek alkalmazandók, mint ahogy ezt az al-Azhar modernista írásmagyarázói kifejtik, hanem az iszlám az élet teljes rendszerét szabályozza, tökéletesen integrálja a szabadságot, egyenlőséget és társadalmi igazságosságot, olyan társadalmi valóságot, amely tökéletes harmóniában áll a kozmikus renddel is. Gondolatainak kifejtése során a Korán magyará-



zatban fenti világos elveire támaszkodik, s jól látható, hogy a tafszír hagyományait megsze meghaladva, az egyetemes politikai közösség kialakítása érdekében teszi vizsgálat tárgyává a Koránt. Azaz túlsúlyosan a politikai szempontokat érvényesíti kommentárja, illetve magyarázata során.

Szayyid Qutb, az eredetileg irodalmárnak, költőnek készülő teoretikus gyakorlatilag a radikális fundamentalizmus legjobb összefoglalását adja ezekkel a gondolatokkal. Azt tanítja, hogy az állam eminens feladata a jó élet, a boldogság biztosítása az etikai társadalom kialakításával és támogatásával. Az etikai társadalom, az isteni jogrend alapja a Korán. A jövőépítés középpontjában a muszlim hívők közössége áll, amely megelőzi az államot, és a kormányzást is. S minthogy a közösség megelőzi az államot, nem tartozik fel-tétlen engedelmességgel a politikai hatalomnak, sőt adott esetben engedtelenséggel vá-laszolhat az állam túlkapásaira. A gondolatmenetben is látszik, hogy nincsen mondaniva-lója az egyén, az individuuum számára. Qutb valójában általános társadalometikai talajról közelíti a Koránt, nem úgy, mint akár Fazlur Rahman vagy akár Naszr Hámid Abú Zaid. Itt a végső szuverenitás Isten, a szuverenitás gyakorlása azonban nem az államra vagy a kormányzásra, hanem közvetlenül és általánosan a népre, a közösségre száll. Az igazság-szolgáltatás nem elméleti tanulmányokat kíván, így nem részletes elemzésekkel és törté-netileg régen megesett eseményekkel kell foglalkoznia, hanem a kortárs társadalom va-lós problémáival. Az ideális iszlám állam legfontosabb szerve a súra és az idzsmá<sup>c</sup>, ami a sari<sup>c</sup>án alapul. Az iszlám diskurzusban jól ismert gondolatban fogalmazódik meg az ál-lammal szemben támasztott legfontosabb követelmény, a jó támogatása és a rossz elve-tése (al-amr bi-l-ma<sup>c</sup>rúf wa-l-nahy <sup>c</sup>an al-munkar). (42) Minden érdeknek bele kell si-mulnia a közösség érdekeibe, s csak akkor léphet fel bármilyen egyéni, „individuális” kö-vetelés, ha érvényesítése során nem sérül a közérdek. E szemlélet szerint a monopólium, a katonai elitizmus olyan formái az egyéni érdekeknek, amelyek valóban sértik a közös-ség működését, ezért fel kell számolni őket. Ezekkel szemben az iszlám társadalometikai egybefogó és egyesítő ereje tartja az egyéni és közérdeket egyensúlyban és működésben. A társadalomnak nem konfliktuskezelésre, különbözőségekre és ellenérdekeltségekre, il-letve ezek harmonikus egyeztetésére kell támaszkodnia, hanem jóérezésre, szolidaritásra, és biztonságra, békére. Jelentős szerepet szán az önkéntes civil szervezeteknek, azok kö-zösségi szerepének, hatásának, bár ebben is vannak korlátozásai, s különösen feltűnő, hogy a szervezetek sajátosságait nem írja le. Úgy tartja, hogy csak az iszlám talaján álló politikai szervezetek működhetnek, miközben a kisebbségek rendezett körülmények kö-zött megtarthatják hitüket, de politikai pártot nem szervezhetnek.

### A mérsékelt iszlám pragmatikája

A koránmagyarázat az iszlámtudományok egyik legfontosabb része, és a hívők min-dennapi életét befolyásoló közvetlen gyakorlati hatása van egy adott értelmezésnek, vagy egy újabb tudományos módszer alkalmazásának. Az utóbbi két évszázad modernizációs kényszerében mind világosabbá válik a muszlim közösségek előtt, hogy az írásértelme-zésben új kérdéseket kell feltenni és új módszereket kell alkalmazni. Láttuk, hogy ez az igény megjelent a vallástudósok, de nagyobb erővel (és talán hatással) a laikus, nem céh-beli értelmiségi körében is. Ha most a mai iszlám világában kívánnánk elhelyezni ezeket a kísérleteket, akkor azt láthatjuk, hogy kevésbé meglepő módon az intézményesült isz-lám ellenzékeként fellépő fundamentalista (vagy politikai), illetve liberális iszlám képvi-selőinek soraiban alkotnak jelentősebb műveket a laikus értelmiségiek.

A huszadik század közepére az egyiptomi modernizációs folyamatok felgyorsultak. A nemzeti függetlenség elnyerése, majd a „harmadik utas” nasszeri kísérlet volt az a külső keret, amiben a fokozatosan kibontakozó társadalmi és intellektuális változások magát az iszlám elvileg egységes egészét jól látható törésvonalakkal felszabdalták. Létezik a népi

iszlám, az állammal összefonódó hivatalos vagy intézményes iszlám, illetve ennek ellenzékeként a fundamentalista vagy politikai iszlám, továbbá a liberális (vagy szekuláris(?), vagy tanwír, felvilágosítást-hirdető) iszlám. A tömegét, létszámát tekintve a legnagyobb vonulat természetesen az úgynevezett népi iszlám, amelyben a helyi hagyományok, a szúfizmus és a modern iszlamista vagy más elemek is kimutathatók, de elsősorban a gyakorolt, a mindennapok szintjén megélt vallást és vallásosságot jelenti. Ideológiai támasza és útmutatója általában az „állammal összefonódó”, hivatalos, vagy intézményes iszlám. Az állammal összefonódó iszlám a nyilvánosság teljes körével rendelkezik, általában a politikai hatalom szövetségese, annak támogatója vagy adott esetben ellenzéke is lehet. Központja Egyiptomban az al-Azhar. A vallástudományi egyetem a képzés, az oktatás és koránmagyarázás minden eszközét a saját hagyományának tekinti, intézményeinek fenntartásához állami támogatást használ fel, de ideológiájában a hagyományos értékek meghatározó szerepet játszanak. A vallás hivatalos őrizője, általában a lassan, a fontolva haladó reformista modernizáció támogatója, s végső soron egyfajta szekularizáció elismerője is.

---

*A radikális fundamentalizmus legjobb összefoglalását adja ezekkel a gondolatokkal. Azt tanítja, hogy az állam eminens feladata a jó élet, a boldogság biztosítása az etikai társadalom kialakításával és támogatásával. Az etikai társadalom, az isteni jogrend alapja a Korán. A jövő-építés középpontjában a muszlim hívők közössége áll, amely megelőzi az államot, és a kormányzást is. S minthogy a közösség megelőzi az államot, nem tartozik feltétlen engedelmesséssel a politikai hatalomnak, sőt adott esetben engedelmességgel válaszolhat az állam túlkapásaira.*

---

A közelmúlt társadalmi és politikai folyamatainak eredményeképpen a szekularizált államot támogatta például abban, hogy a radikális reiszlamizációs törekvések egyike-másika mérsékelt formájú intézményesítését magára vállalta. Látszólag a szélsőségesek követelését realizálta, valójában azonban a különböző csoportokkal megállapodásokat, kiegyezést kereső hatalomnak nyújtott kezét például a vallási cenzúra feladatainak hivatalos átvállalásakor. (43)

A fundamentalistának, illetve a liberális iszlámnak nevezett alakulatok nem ebbe az azharita vonulatba tartoznak. Az ő ideológiai bázisukat kidolgozó értelmiségiek meghatározó módon a laikusok köréből verbuválódtak. Többnyire a humán tudományok területéről, hiszen pedagógus (a Muszlim Testvérek alapítója, *Hasan al-Banná*), irodalmár (Szayyid Qutb) és irodalomtudós (Naszr Hámid Abú Zayd) található a soraik között. Történelmi szerepük az iszlám, illetve a muszlim társadalom megújítására tett radikális, és totalitáriánus kísérlet megfogalmazásában, vagy a muszlim intellektuális élet kritikájának és reformjának a meghirdetésében áll. S napjainkban, amikor különböző ideológiák jelen vannak az egyiptomi nyilvános beszédben, s többek között nasszeristák, marxisták, liberálisok is részletesen kifejtik nézeteiket, ez a két fő vonulat: a fundamentalista-iszlamista irányzat, illetve a szekuláris, liberális irányzat, mint a két szélsőséges igazodási pont, látszik uralni a közbeszédet. Olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek a mérsékelt, a fő iszlám vonulatot jelentő, intézményesült iszlám keretében nem fogalmazódtak meg, illetve amelyeket nem tekintettek saját hatáskörükbe tartozónak. Ilyen például az, amit az írásmagyarázattal kapcsolatban láttunk akár a módszer, akár a politikai aktivitás tekintetében. De úgy, hogy a két ellenzéki irányzat képviselőinek munkáiban a politikum és a vallásosság vagy a közösség és az individuum iránti elkötelezettség diametrikus ellentéppárokkal írható le, és amelyeket további vallásszociológiai vizsgálatokkal pontosítani lehetne.

Az intézményes vagy mérsékelt iszlám és a két szélsőség között politikai és ideológiai szinten kiélezett viszony figyelhető meg. Ideológiai szempontból egymáshoz közeli,

de kifejtetlen platformon áll a mérsékelt iszlám és a fundamentalista szélsőség, amit sokszor a hagyományok szövetségessége támaszt alá. Jó példa erre Muhammad al-Gazzáli nyilatkozata, aki az ismert liberális értelmiségi, *Faradz Fauda* elleni merényletet követő vitában kijelentette, hogy az aposztata büntetése az iszlám jogrend szerint halál, és ezt az államnak kell végrehajtania. Ha azonban az állam nem látja el a feladatát, akkor a hit védelmétől vezérelve bárki végrehajthatja a büntetést. A merényletben pedig nem más történt, mint hogy a merénylő a hit védelmében lépett fel. Olyan nyilatkozat volt ez, amelyre élesen reagált a közvélemény, hiszen benne a szélsőség elismerése és igazolása is megfogalmazódott. Politikai szempontból egymás ellenzéke az intézményes és az iszlamista irányzat, hiszen az utóbbi éppen annak az államnak a felszámolását hirdeti, amelyiknek a legitimizációját az intézményes irányzat biztosítja. A liberális irányzatot szekuláris politikai álláspontja az intézményesült irányzathoz közelíti, de írásmagyarázói attitűdje, a modern európai módszerek radikális és meglepő alkalmazása a koránértelemezésben elfogadhatatlannak és megengedhetetlennek látszik az al-Azhar képviselőinek szemében. A tekintélyes vallástudós Muhammad<sup>c</sup> Amára az iszlám lényege elleni támadásnak tart minden ilyen kísérletet, olyannyira, hogy ha az azzal kísérletezőket az aposztázia vádja éri, azt jogosultnak tartja.

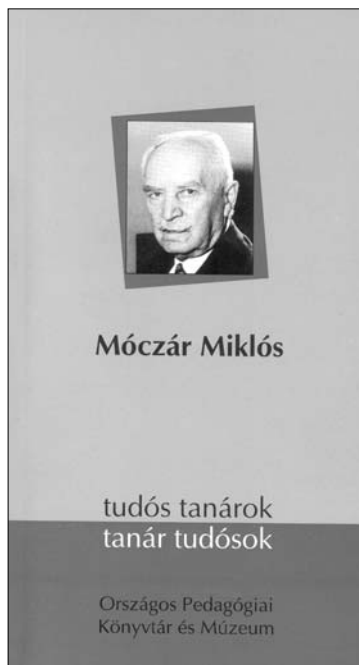
Megfigyeléseinket azzal zárjuk, hogy a megfelelő történelmi távlat hiányában a folyamatok, a szellemi mozgás tendenciái bizonytalanul, néha csak elmosódottan mutathatók ki. Az egyiptomi laikus tudós és a vallástudós egymáshoz való viszonya azonban alapjában különbözik attól, amit az európai értelmiségiekről tudunk. A kettő közötti átjárás sokkal közvetlenebb és sokkal nyilvánvalóbb, ezért a kölcsönhatás is sokkal elevebb. Több oka lehet ennek a sajátosságnak, de az alábbiakra mindenképpen rá kell mutatni: 1) az iszlám törvényvallás, ami azt jelenti, hogy az iszlámtudományok középpontjában a mindennapi gyakorlat megszervezésének igénye áll. 2) A teológia, amennyiben egyáltalán létezik, a középkor óta kidolgozatlan, és tudjuk, hogy a modern konzervatív reformisták kísérletei sem voltak eredményesek a módszeres, logikus rendszer kimunkálásában. 3) Az értelmezés olyan aktus, amelyben a kinyilatkoztatás, azaz az „Isten szava” igazsága és végtelensége áll szemben az emberi értelem korlátozottságával, ezért elvileg minden értelmezési kísérlet azonos jogosultsággal bír. 4) Az iszlámban „mindaz, ami valamilyen vallásos kötelesség teljesítéséhez szükséges, önmagában is vallásos kötelesség”, azaz „kullu má lá yatimmu l-wádzsibu illá bihi fa-hwa wádzsib”, ezért a laikus írásértelmezői tevékenységének nincsen elvi akadály. Munkája új kérdéseket vet fel, és új megoldásokat nyújthat, s ezeket a fontolva haladó intézményes iszlám képzett vallástudósai akár az iszlám hagyományába is illeszthetik, annak szerves részévé avathatják. (44)

### Jegyzet

- (1) Két jelentős intézkedésre szokták fölhívni a figyelmet: az egyik a hatt-i serif, amit az Egyiptomtól elszentdedett katonai vereség, a másik a hatt-i hü májun, amit a krími háború következményeként proklamáltak.
- (2) A korszakról lásd Yapp, M. E. (1987): *The Making of the Modern Near East 1792–1923*. Longman, London. Egyiptomról *The Cambridge History of Egypt. Vol. 2. Modern Egypt from 1517 to the End of the Twentieth Century*. (1998) Ed. M. W. Daly. Cambridge.
- (3) Beirutban a század második felében több felsőoktatási intézményt is nyitottak: 1866: a Szíriai Protestáns Egyetem (a mai Beiruti Amerikai Egyetem, AUB elődje), és 1875: a Szent József Egyetem.
- (4) Vö: Cromer, Lord (1908): *Modern Egypt*. 2 Vols. London. Cromer a könyv utolsó fejezetében azt fejtegeti, hogy Anglia kész azonnal megadni a politikai függetlenséget minden gyarmati birtokának, ha kialakul az az angol képzésben részesült, és az angol kultúrát elsajátító értelmiségi és politikai generáció, amelyik át tudja venni a kormányzást, de a brit kormányzat semmilyen körülmények között, és egy pillanatra sem fogadja el valamilyen független iszlám állam létrehozását.
- (5) Egyiptom oktatástörténetéhez pl. Hyde, Georgie D.M. (1978): *Education in Modern Egypt: Ideals and Realities*. Routledge & Kegan Paul, London és Cochran, Judith (1986): *Education in Egypt*. Croom Helm, London.

- (6) Egyiptom mai vezető napilapját, az *al-Ahram*-ot is ekkor, 1876-ban alapították. Az *al-Ahram* egyébként egyike a világ azon nagyon kevés számú lapjának, amelyet az alapításól kezdve mind a mai napig folyamatosan megjelentetnek.
- (7) Vö: Starkey, Paul: *Modern Egyptian Culture in the Arab World*. In: M. W. Daly (1998, ed.): *The Cambridge History of Egypt. Volume Two. Modern Egypt from 1517 to the End of the Twentieth Century*. Cambridge. 394–426.
- (8) Ld. ehhez Tibi, Bassam (1997): *Arab Nationalism between Islam and the Nation-State*. 3. kiad. Macmillan Press, London. (1981) Rostoványi Zsolt (2002): Nemzeti eszmék és folyamatok az iszlám világban. In: Balogh András (szerk.): *Nemzet és nacionalizmus*. Korona Kiadó, Budapest. 19–158.
- (9) A 19. sz. végére kialakultak a polgári, a büntető, a kereskedelmi jog keretei és az igazságszolgáltatás különféle intézményei működtek az országban: a) a vegyes bíróság (helyi-külföldi relációban), b) a nemzeti bíróság (helybeliek közötti ügyekben) c) az iszlám vallásjogi bíróság (a családjog, örökösödés, házasság stb. területén) d) nem-muszlimok közösségeinek vallásjoga. Ld. pl. Bernard-Maugiron, Nathalie and Dupret, Baudouin (2002, ed.): *Egypt and Its Law*. Kluwer Law International, London – The Hague – New York. *Arab and Islamic Laws Series*, Vol. 22.
- (10) Ld. Hourani, Albert (1997): *The Arabic Thought in the Liberal Age 1798–1939*. Cambridge University Press, Cambridge. 76.
- (11) Hourani Muhammad <sup>c</sup>Abdud tevékenységéről írja, hogy többek között „továbbvitte azt a hagyományt, amit at-Tahtáwi, Khair al-Dín és al-Afgháni művelt, ti., hogy az iszlám bizonyos tradicionális fogalmait azonosította a modern európa gondolatokkal. Így a ‘maszlahá’ fokozatosan hasznosság lett, a ‘súra’ a parlamentáris demokrácia megfelelője, az ‘idzsmá’ a közvélemény, s maga az iszlám azonossá vált a civilizációval és a valósággyakorlással, a tizenkilencedik század társadalmi normáival. Így azonban könnyen el lehetett torzítani, sokszor éppen megszüntetni a iszlámhoz tartozó fogalmakat, és elveszíteni azt, ami megkülönbözteti az iszlámot más vallásoktól, vagy éppen a nem-vallásos humanizmustól.” Hourani, i.m. 144.
- (12) A tafszír inkább a literális, a ta’wil az allegorikus érteleme feltárását jelöli, és így ezek a jelentés feltételezett rétegeihez igazodó elnevezések. A jelentésrétegeket az iszlám eszmetörténetében is nagy szerepet játszó záhir (‘külső, látható’) – bátin (‘belső, rejtett’) ellentéppárral különböztetik meg.
- (13) Ld. Goldziher, Ignaz (1920): *Die Richtungen der islamischen Koranauslegung*. Leiden Gätje, Helmut. *The Qur’an and its Exegesis: Selected Texts with Classical and Modern Muslim Interpretations*. Trans. and ed. A. T. Welch. Berkeley (1976) Rippin, Andrew (1988, ed.): *Approaches to the History of the Interpretation of the Qur’an*. Clarendon Press, Oxford.
- (14) Ezek: 1) a formatív szakasz, ami a kezdetektől a 10. sz. elejéig tart; 2) a klasszikus korszak, ami a 10–11. sz. műveit; 3) az érett szakasz, ami a 11–18. sz. munkáit öleli fel, és 4) a kortárs művek korszaka. Ld. A. Rippin: *tafszír*. In: EI<sup>2</sup> X. 83b skk.
- (15) Ld. Simon Róbert (1987): Bevezetés a KORÁN tanulmányozásába c. fejezet. In: uő: *A Korán világa*. Helikon Kiadó, Budapest. 457–512.
- (16) Ibn Taimiyya, Ahmad (1988): *Muqaddima fi uszúl at-tafszír*. Mahmúd Muhammad Mahmúd Naszszár, Maktabat al-Turász al-Islámi, Kairó.
- (17) Ibn Taimiyya, i.m., 46.
- (18) Ibn Taimiyya, i.m., 84.
- (19) Vö.. EI<sup>2</sup> X. 83b.
- (20) Újabb kiadása (1999) *Tafszír al-Qur’an al-hakím al-mashúr bi-tafszír al-manár*. 1–12. k. Dár al-Kutub al-‘Ilmiyya, Beirut.
- (21) Az *al-Manár* (‘A világítótorony’) volt a reformisták vezető orgánuma, s a kommentár egyes részei is ebben jelentek meg először.
- (22) Vö: Rippin, Andrew (1993): *Muslims. Their Religious Beliefs and Practices. Vol. 2: The Contemporary Period*. Routledge, London. 95.
- (23) Megjegyezhetjük, hogy a Korán kommentárjának kapcsán a kilencvenes években, egy másik (később tárgyalandó: Naszr Hámíd) Abú Zaid könyve hasonló vádaskodásra készítette az ortodoxia egyes képviselőit, de ő nem tudta megvédeni magát, ezért a bíróság kimondta, hogy feleségének el kell tőle válnia. Ld. ehhez Wielandt, Rotraud: *Wurzeln der Schwierigkeit innerislamischen Gesprächs über neue hermeneutische Zugänge zum Korantext*. In: Wild, Stefan (1996, ed.) *The Qur’an as Text*. Brill, Leiden. 257–282.
- (24) Ld. Baljon, J. M. S. (1961): *Modern Muslim Koran Interpretation (1880–1960)*. Brill, Leiden.
- (25) al-Ghazálí, Muhammad (2002): *Nahwa tafszír maudúszí li-suwar al-qur’an al-karím* (‘A Korán szúráinak tematikus értelmezése felé’) Dár as-Surúq, Kairó. (1995)
- (26) al-Ghazálí, Muhammad (2000): *al-Maháwir al-khamsa li-l-qur’an al-karím* (‘A Korán öt tengelye’) Dár as-Surúq, Kairó.
- (27) Rippin, i.m., 86.
- (28) Vö. Rostoványi Zsolt (1998): *Az iszlám a 21. század küszöbén*. Aula Kiadó, Budapest. 128–130.
- (29) Abu-Zayd, Nasr (2003): The Dilemma of the Literary Approach to the Qur’an. *alif. Journal of Comparative Poetics*, 23. (*Literature and the Sacred*) 8–48.
- (30) Abu-Zayd, i.m. 24–25. Vö. Rippin, i.m. 107.

- (31) Abu-Zayd, i.m. 26.  
 (32) Abu-Zayd, i.m. 9.  
 (33) Rahman, Fazlur (1982): *Islam and Modernity. Transformation of an Intellectual Tradition*. UCP Chicago, London.  
 (34) A kortárs vallási diskurzus éles kritikái elemzését tartalmazza például Abú Zaid, Naszr Hámid (1994): *Naqd al-khitáb ad-díni*. 2. kiad. Síná li-n-Naszr, Kairó.  
 (35) Textus, azaz arabul *naszsz*, ami hagyományosan a Korán és a prófétai hagyomány (hadís) közös elnevezése.  
 (36) Abú Zaid, Naszr Hámid (1996): *Mafhúm an-naszsz. Dirása fi Szulúm al-qur 'án*. 3. kiad. Al-Markaz asz-szaqáfí al-Ýarabí, ad-Dár al-baydá, Casablanca.  
 (37) A fentiek kifejtését l. különösen Abú Zaid, *Mafhúm an-naszsz*, 59–74, 219–241.  
 (38) Abu-Zayd, Nasr (2003): The Dilemma of the Literary Approach to the Qur'an. *alif. Journal of Comparative Poetics*, 23. (*Literature and the Sacred*) 8–48.  
 (39) Naszr Hámid Abú Zaid és kritikusainak vitáiról ld. a 13. sz. jegyzetben Wieland, R. tanulmányát. Személyes megpróbáltatásait életrajzában mondja el: Abu Zaid, Nasr Hamid (2002): *Ein Leben mit dem Islam*. Erzählt von Navid Kermani. Aus dem Arabischen von Cherifa Magdi. Herder, Freiburg. (2001).  
 (40) Szayyid Qutb *dzsáhiliyya*-fogalmának részletes elemzését ld. Shepard, William E.: Sayyid Qutb's Doctrine of Jáhiliyya. In (2003): *IJMES* 35. 521–545.  
 (41) Qutb, Szayyid (1964): *Ma'álim al-tariq*. Kairó.  
 (42) Korán 3:104, 3:110, 5:78, 9:71, 22:41 és 31:17. Ld. Cook, Michael (2000): *Commanding Right and Forbidding Wrong in Islamic Thought*. CUP, Cambridge.  
 (43) al-<sup>c</sup>Azmeh, <sup>c</sup>Azíz részletesen elemzi, hogy a kilencvenes évekre a szekularizált állam fokozatosan meghátrál a vallási szélsőségek követelése előtt, s hovatovább ennek a szélsőségeknek az eszközévé vált. Ld. al-<sup>c</sup>Azmeh, <sup>c</sup>Azíz (1992): *al-<sup>c</sup>Ilmáníyya min manzúr mukhtalif*. Beirut.  
 (44) A modern értelmiség és a Korán kapcsolatának kérdéseit tárgyalja Taji-Farouki, Suha (2004, ed.): *Modern Muslim Intellectuals and the Qur'an*. Qur'anic Studies Series. Ld. Oxford: Oxford University Press in association with The Institute of Ismaili Studies, ami a konferenciát követően jelent meg.



A OPKM könyveiből

# Franciaországi romák beiskoláztatása

*Franciaországban ma körülbelül 350 000 francia roma állampolgár él, Rhone megyében pedig – ahol én dolgoztam – körülbelül 5000. Franciául a romákat „Gens du Voyage”-nek hívják, mely magyarrá lefordítva utazó embereket jelent.*

**A** Franciaországban élő romáknak három csoportját különböztetik meg: – azokat, akik teljesen letelepedettek (sédentaires), számuk a roma népesség egyharmada;

– azokat, akik félig letelepedettek (semi-sédentaires), azaz, egy nagyobb város körül vándorolnak, a roma népesség egyharmada;

– azokat, akik állandóan utaznak, egész évben járják Dél-Európa országait, ők a „nagy utazók” = „grands voyageurs”, számuk a roma népesség egyharmada.

## A.S.E.T.

Én az A.S.E.T.-nél (Association pour l’Aide à la Scolarization des Enfants Tsiganes), a Roma Gyerekek Iskoláztatását Segítő Szervezet Rhone megyei kirendeltségénél dolgoztam.

A szervezet 1969-ben alakult Romainville-ben. 1982-ben vált a Bobigny Akadémia által hivatalosan elismertté az első „Mobil iskolai kirendeltség” (Antenne scolaire mobile), mely egy sajátos iskolatípus, ahol a pedagógusok kisebb speciális teherautókkal – rakodórészüket osztályteremnek van átalakítva – járják a roma táborhelyeket. Ennek az oktatási formának másik, általánosabban elterjedt kifejezése a „Camion-école”, „Teherkocsis iskola”.

1983-tól a szervezet hatásköre országossá vált, vidékre és a párizsi régiókra is kiterjedt. 1998-ban a Fiatalok Nemzeti és Népművelési Szervezeteként ismerték el.

2000-től 15 megyében van jelen, és közel 40 diplomás oktatót fog össze. Ma több mint 4000 tanulót fogadnak a 30 camion-école-ban.

A szervezet legfontosabb célkitűzései:

- segíteni a cigány gyerekek oktatását és beiskoláztatását, együttműködve a családokkal, a magán és állami iskolákkal, a szociális és adminisztratív ellátószervekkel és a roma szervezetekkel;
- védeni az iskola jogait;
- védeni a romák jogait;
- pártfogolni a roma kultúra fejlődését.

## Camion-école

A Camion-école sajátos megoldás a francia multikulturális társadalomban a romák oktatásának és beiskoláztatásának elősegítésére. A romák hatszáz éves franciaországi tartózkodása alatt a többségi társadalom negatív előítéletei idegenkedést, tartózkodást váltottak ki a romákban az iskolával szemben, féltették gyermekeiket az iskolától. A „gadje”-től (gádzsók-tól) való ódzkodás még ma is érezhető attitűd, részben ma e hozzáállás következtében sem zökkenőmentes a roma gyerekek beiskoláztatása.

A camion-école valójában nem iskola, hanem átmeneti közeg a család és az iskola között, mediátorként funkcionál. A camion-école pedagógusai azokkal a roma gyerekekkel foglalkoznak, akik valamilyen oknál fogva éppen nem járnak iskolába, vagy nehezen megy nekik a beilleszkedés, a tanulás az iskolákban. A pedagógusok segítik a felzárkózásukat a követelményekhez, illetve minél jobb kapcsolatot igyekeznek kialakítani a szülőkkel, igyekeznek motiválni őket abban, hogy gyermekeiket iskolába járassák. Megkönnyítik, felgyorsítják a beiskoláztatással járó procedúrát, és a közben felmerülő nehézségek megoldásában segítik a szülőket.

A camion-école hidat képez a roma kultúra és a többségi társadalom között, a romák és a gádzsók világa között.

Speciális pedagógia jellemzi a camion-école-t, mivel figyelembe veszik a roma kultúra sajátosságait, mint például a sajátos idő- és hely-fogalmat, szájhangományukat, nyelvüket, vagy azt, hogy a romák klánokban élnek. Rugalmasan kezelik az időt, a foglalkozások ritmusát, az életkor szerinti csoportba sorolást. Az órák minél inkább a gyerekek egyéni igényei, szükségletei alapján zajlanak. Az oktatás központjában az írás-olvasás-számolás áll, amely a romák legfontosabb elvárása. Sajátossága még ennek a formának, hogy mobilitása révén, azzal, hogy áthidalja az iskolába járás nehézségeit, gyorsan juttatja a roma gyerekeket hatékony feladatokhoz, ezáltal könnyebben tanulnak meg gyorsan és jól olvasni.

Speciális módszert alkalmaznak az olvasás megtanulására, a „KIKO”-t. A módszer kitalálója *Etienne Pierre*, aki húsz év tapasztalatai nyomán fejlesztette ki e technikát, mely kezdetben 6–7 éves gyerekeknek készült beiskoláztatásuk megkönnyítésére, majd kiterjedt hátrányos helyzetű fiatalokra, bevándorlókra, illetve írástudatlan felnőttekre. Iskolában vagy iskolán kívül egyaránt alkalmazható, sőt használatát már az iskola megkezdése előtt is ajánlják.

A módszer játékos tanuláson és gyors memorizálisan alapszik. Két tényezőt tartanak nagyon fontosnak a KIKO alkalmazásakor: az egyik a nevelő és diák jó kapcsolata, a másik pedig a hangok megtanulása a betűk előtt. Ami azt jelenti, hogy olyan hangokat tanítanak meg először, melyek kiejtése és írása különböző, nem hasonlítanak egymásra, ezek: un – on – oi – au – eu – en – ai – an – in – ou. Azaz az olvasás megtanulását nem az ABC betűinek nevével kezdik, hanem ezekkel a hangokkal. Ezt a tíz hangot írják fel kártyákra, és alkalmazzák a tanításban, úgy, hogy az olvasás elsajátítása során a szavakban felismerik a kártyákon szereplő hangokat, meghallják, és ezáltal értelmezni tudják a szavak jelentését is.

Az olvasás megtanulásának különböző fázisai vannak. Az első lépés egy bizonyos

reflex megszerzése, melynek során a két betűből álló összetett írásképpel szemben (például au) azonnal felismerik az általa jelzett hangot ([o]). Második lépésben a kártyákkal, a magánhangzókkal játszanak. A harmadik lépésben pedig hatékonyan felismerik az előző két lépésben tanult elemeket egyszerű, rövid szavakban, közben pedig a nevelő olvas a tanuló előtt, úgy, hogy a tanuló követni tudja a szöveget, és látja az írásképet is. A negyedik fázis már kettős tanulás, „olvasni és olvastatni”, folyamatosan egyik oldalról a másik oldalra, megtanulnak koncentrálni. A nevelő feladata, hogy felolvassa a szöveget és a könyv képeit is ismertesse. Majd apránként haladva már együtt olvasnak, felismerve az ismert részeket és figyelve a helyesírási nehézségekre, szabályokra is.

### ASET Rhone megyei kirendeltségének működése

Az ASET országos civil szervezet székhelye Romainville-ben található. Párizsban évente egyszer tartanak országos konferenciát, amikor is a különböző megyékben dolgozó pedagógusok beszámolnak munkájukról, tapasztalataikról, illetve továbbképzésen, előadásokon vesznek részt.

A párizsi, legtöbb táborhellyel rendelkező régió 15 mobil iskolai kirendeltségből áll. Rhone megyében, a Lyon környékét ellátó kirendeltség három főből áll: egy óvónóból, egy általános- és egy középiszkolai tanárból, akik mindhárman főállású alkalmazottak. Nincs irodájuk, speciális teherautóval járnak a Lyon környékén található roma táborhelyeket.

Általában két, esetleg három teherautóval mennek egy-egy nagyobb táborhelyhez. Egy héten két alkalommal tartanak ugyanazon a táborhelyen foglalkozásokat. Egy nap pedig két helyre mennek ki a foglalkozásokra meghatározott időben, délelőtt 10–12, délután pedig 14/15–17 óra között. 12–14 óra között tartanak egy hosszabb ebédszünetet, amikor is a három pedagógus az autópályához közeli bevásárlóközpont éttermében találkozik. Ekkor kicseit megpihennek, felmelegednek, megbe-

szélik a heti menetrendet, időpontokat egyeztetnek, és természetesen elmesélik az aznap történeteket, illetve legtöbbször ekkor tartanak „reunion”-okat, megbeszéléseket más, romákkal foglalkozó civil szervezetekkel. A három fő team-munkában dolgozik a szervezetben, mindenkinek megvan a saját feladata a pedagógusi munkakörön kívül, például: ki melyik civil szervezettel, melyik roma családdal tartja a kapcsolatot, vagy melyik gyerek beiskoláztatását bonyolítja. Szerdánként nem dolgoznak, mivel a héten egy napjuk mindig szabad, a kötelező heti óraszámából következően.

### *Kihívások*

Az ASET-ben dolgozó pedagógusoknak a körülményekből adódóan sajátos kihívásokkal kell megbirkózniuk a foglalkozások során. Egyrészt állandóan más-más területeken állomásoznak a romák, máshová kell menniük a szervezet tagjainak. Másrészt a foglalkozásokon a „gyerekanyag” is állandóan változik életkorban, tudásszintben egyaránt. Változó, hogy egy-egy napon kik vannak, hányan vannak jelen, mennyire tudnak olvasni, írni, számolni. A tanár minden alkalommal csak az óra kezdetekor tudja meg, kivel is fog aznap foglalkozni, akkor kell gyorsan átgondolnia, hogyan is építse fel az elkövetkező óráját, hogyan csoportosítsa a különböző szintű gyerekeket, kinek milyen feladatot adjon.

### *Foglalkozások*

Hogy egy-egy táborhelyre melyik, illetve hány pedagógus megy ki, annak alapján döntenek el, hogy hány gyerek van a területen, és milyen életkorúak.

Miután megérkeznek a telepekre a pedagógusok, csoportokra osztják a gyereke-

ket életkoruk alapján. Ha két kocsival mennek – ez a leggyakoribb –, az egyik kocsiban a 4–5 évesekkel foglalkoznak, a másikban pedig a 6–16 év körüliekkel, annál idősebbekkel nem. Általában egy-egy pedagógus 4–5 gyerekkel foglalkozik ideális esetben, de ez mindig változó. (A kócsi maximálisan 15 főt képes befogadni.)

A kicsikkel az óvónő foglalkozik, akivel folyamatosan gyakorolják saját nevük leírását, a hónapokat, az aznapi dátumot. Sokat rajzolnak, színeznak, játékos feladatokat oldanak meg. Különböző feladatlapokat töltenek ki, amelyekkel finomítják szám- és betűismeretüket, rajz-készségüket, bővítik tárgyi tudásukat. Ha a gyere-

*Rugalmasan kezelik az időt, a foglalkozások ritmusát, az életkor szerinti csoportba sorolást. Az órák minél inkább a gyerekek egyéni igényei, szükségletei alapján zajlanak. Az oktatás központjában az írás-olvasás-számolás áll, amely a romák legfontosabb elvárása. Sajátossága még ennek a formának, hogy mobilitása révén, azzal, hogy átbridálja az iskolába járás nehézségeit, gyorsan juttatja a roma gyerekeket hatékony feladatokhoz.*

kek megúnják a feladatokat, a „terem” hátsó részében lévő játszóházhoz mennek és építőköccakkal, legóval stb. játszanak kicsit, majd újra feladatokat kérnek. Minden gyereknek – persze csak azoknak, akik rendszeresebben járnak – van egy nagyalakú füzet, amelynek az előlapjára felírják a nevét, életkorát, illetve azt, hogy mikor kezdte meg a füzetét. Ettől kezdve

minden órai munkát – rajzot, feladatlapot – ide ragasztanak be. Így tartják számon a gyerekek tevékenységét, fejlődését.

A másik kocsiban a kisebb és nagyobb iskoláskorúak vannak egy helyen. Ennek a korosztálynak rendszerint legfőbb nehézsége az írás-olvasás-számolás, az alapvető iskolai ismeretek elsajátítása, ezért a foglalkozások fő témája ezek gyakorlása. Ha lehet, minden gyerek személyre szóló feladatot kap, de ha ez nem megoldható, akkor két-három fős csoportokban dolgoznak, vagy esetleg olyan feladatot kapnak, amelyet valamilyen szinten mindenki meg tud oldani, amely mindenkit fejleszt, mindenkinek érdekes, univerzálisan fontos,



hasznos (például közlekedési szabályok, nemzetközi szavak ismerete). Azoknak, akik már viszonylag tudnak írni, olvasni általában egyszerű pár mondatos fogalmazást kell írniuk, vagy szövegértési, logikai keresztrejtvényt kell megfejteniük. Ha megírták a fogalmazást, begépelik a hordozható számítógépbe, hogy az informatika világával is ismerkedjenek – ez újdonság a *camion-école*-ban, 2005 őszétől nyílt mód rá –, majd a tanár megformázza és egy ClipArt-os képpel illusztrálja a fogalmazást, melyet a diákok választanak ki.

#### *Együttműködés más szervezetekkel*

Az ASET Rhone megyei kirendeltsége két civil szervezettel működik szorosan együtt: az ARTAG-gal (Association Regionale des Tsiganes et Amis Gadje), azaz a Regionális Roma és Gádzsó Barátainak Szervezetével, és a SIGAAV-al (Syndicat Intercommunal de Gestion des Aires d'Accueil des Gens du Voyage), azaz romákat fogadó, ügyintéző területi testülettel. Mindkét szervezet a romák mindennapi problémáival foglalkozik, azaz közvetítenek a romák és az állami ellátószervek között, a lakásügyben eligazítást és támogatást adnak, gazdasági tanácsadást nyújtanak, mellyel segítik a munkavállalási engedély megszerzését, illetve elérhetőbbé próbálják tenni a romák számára a megfelelő egészségügyi szolgáltatásokat, segídenek a beiskoláztatásban és a roma kultúra terjesztésében. A két szervezettel az ASET heti szinten folyamatosan tartja a kapcsolatot, információt cserélnek a gyerekekről, családi körülményeikről, szociális helyzetükről, iskoláztatásukról.

#### *A beiskoláztatás során felmerülő problémák*

Franciaországban 6-tól 16 éves korig van iskolakötelezettség. A romák általában csak 5 éves kortól járattják gyermekeiket óvodába, vagy az ASET-be, előtte semmi-

képpen sem, mivel a romák nagyon fontosnak tartják, hogy minél inkább „védve” legyenek a gyerekek a külvilágtól, ezért a lehető legkésőbb adják csak a különböző intézményekbe.

A roma gyerekek beiskolázásánál gyakran nehézséget jelent, hogy sokszor változtatják a roma családok a lakóhelyüket, nincs állandó lakcímük, nehezen kapják meg (és csak 4–5 hónapra!) a legális letelepedési engedélyt. A beiskoláztatás után is problémák merülhetnek fel a rossz szociális körülmények miatt, így például a táborhelyektől sokszor messze vannak az iskolák, ahová csak kocsival juthatnak el a roma diákok. Másrészt még napjainkban is egyes roma szülők csak az olvasás-írás-számolás elsajátítását tartják fontosnak, így a roma gyerekek nem eléggé motiváltak, hogy rendszeresen járjanak iskolába, gyakori a kimaradás. A roma szülők sok esetben feleslegesnek tartják a legfőbb ismeretek megszerzése után gyerekeik további iskoláztatását, mivel úgy gondolják, hogy a további tudás nem szükséges a megélhetéshez. Az intézményi oldal tekintetében sem egyszerű a helyzet, mivel nem minden iskolaigazgató örül roma diákok felvételének – ami a helyváltoztatások miatt gyakran nem év elején, hanem év közben történik –, hisz ez általában több gonddal jár az iskola számára.

#### **Irodalom**

- Cannizo, Marie (1988): *D'ou viens-tu gitan ou vas-tu*. Pages Nouvelles, Avignon.  
 KIKO – *Méthode de lecture pour le Moniteur*. ECD, Paris. (1980)  
 Veger, Camille M. (1995): *Quand l'école vient aux enfants. Alphabétisation des Gens du Voyage*. Kézirat, Romainville.  
<http://perso.assoc.wanadoo.fr/aset.france>

**Tóth Helga**

*Artemisszió Alapítvány,*

„*Anthropology in Action*“ program

# Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon

## *Egy 1965–1970 között lezajlott iskolaépítési kutatás aktualitása*

*A hatvanas évek második felében lefolytatott első – és máig egyetlen – hazai komplex iskolaépítési kutatás összefoglaló megállapításai és állásfoglalásai nem találkoztak az oktatáspolitikai akkori irányítóinak egyetértésével. A kutatás építészeti és pedagógiai munkarészeinek összefoglalóját áttekintve azt kell megállapítanunk, hogy jóllehet a kutatócsoport ajánlásainak nagy része ma is aktuális, számos javaslatuk máig sem valósult meg.*

### **Történelmi, politikai és gazdasági előzmények**

A második világháború után az újjáépítés összefogást serkentő lelkesedését hamarosan kiábrándulás és csalódottság követte. A baloldali előretérés nyomán kialakuló társadalmi-politikai helyzetben leértékelődött a neveléstudomány és vele együtt a pedagógus szakma. Az 1950-es évek Rákosi-féle diktatúrája a neveléstudomány „másként gondolkodóit” sem kímélte. (Az iskolaépítési kutatásba később bekapcsolódó, és annak pedagógiai munkarészeit gondozó Kiss Árpád is megjárta a rendszer börtöneit, majd 1951–1953 között koholt vádak alapján internálták.) Az 1956-os forradalmat ismét megtorlás követte, de a következő évtized meghozta a kemény diktatúra első enyhülését. Az 1960-as évek közepe már az „új gazdasági mechanizmus” előkészítő időszak, ekkor nyílt meg a nyugat a magyar kutatók előtt. Így vált lehetővé három fiatal építész számára – UNESCO ösztöndíjasként – a nyugati világ iskolaépítési eredményeinek tanulmányozása.

A magyar iskolaépítéset is – mint mindenütt a világon – a jelentős politikai, gazdasági, társadalmi és tudományos változások határozták meg. Témánk szempontjából fontos a II. világháború utáni helyreállítás és tipizálás időszaka (1945–1968). A háborús károk helyreállítása, az

oktatás megindítása, a kötelező nyolcosztályos általános iskolai oktatás bevezetése, a középiskolai reform, majd az 1961. évi 3. törvény voltak a főbb mérföldkövei ezen időszak fejlődésének. (Németh, 1999) A háború után a természetes népszaporulat 1953–1954-ben tetőzött, így ennek a populációnak a beiskolázását az 1959–1960-as tanévben kellett megoldani. Ezen időszak tömegesen jelentkező iskolaépítési feladatait az ország vezetése a kötelező tervezési és építési előírások alapján, típustervek kötelező alkalmazásával oldotta meg. Az így felépült típusépületekbe, típusberendezési és -felszerelési „csomagtervek” alapján szállították a bútort, berendezést és eszközállományt. A központi célkitűzés az volt, hogy ahol új iskolaépületet kell építeni, ott egy adott funkcionális, felszereltségi, építészeti színvonalat biztosítson a kormányzat. Iskolaépítési gyakorlatunk e fejlődési szakaszában a fő cél a mennyiségi igények központilag meghatározott, és – a lehetőségekhez képest – azonos színvonalú kielégítése volt.

Ebben a periódusban sem a telepítési megoldásokban, sem a belső kialakításban, a funkcionális egységek szervezésében, sem pedig az épületszerkezeti megoldásokban nem lehetett új, jelentős fejlesztési folyamatot elindítani. Azért nem, mert a tervezést, a kivitelezést, az üzemeltető és központi hatóságokat egyetlen sürgető és nyomasztó társadalmi igény sarkallta, ne-

vezetesen, hogy minél rövidebb idő alatt, minél több termet – tantermet – létrehozni, amelyek a központilag egységesített színvonalon, az ország minden településén biztosítják a tanköteles korba lépő gyermekek „leültetését”. (Jeney, 1987)

Jóllehet ennek a természetes és magától értetődő társadalmi igénynek a kielégítésére hatalmas erőfeszítéseket tett az építészeti tervezés, a kivitelezés és az építőanyag-ipar egyaránt, mégsem sikerült a célkitűzések megvalósítása, mert az épületek funkcionális tartalma nem tudott a feszítő mennyiségi igénynek megfelelni – emiatt vált szükségessé a kétfázisú oktatás bevezetése –, sem pedig a korszerű pedagógiai törekvéseknek nem biztosítottak megfelelő tér- és eszközháttérrel. Az ország településeinek arculatában pedig nemkívánatos uniformizálódást eredményeztek ezek a kívül-belül egyforma, nagy többségükben sivár, túlzottan leegyszerűsített épületek, a zömükben nyolc vagy tizenhat tantermes, egy keskeny folyosóról nyíló, azonos méretű termekkel megépített típus-iskolák.

Az 1960-as évek elején fiatal építészek egy csoportja a magyar iskolaépítéssel megújítását tűzte a zászlajára. A harmincas éveikben járó, de már gazdag szakmai tapasztalattal rendelkező mérnökök, részben saját diákkori iskolaépület-térélményeik, részben már saját gyermekeik iskolai körülményei, továbbá a közelmúltban megépült és már az építésük idején szerkezetileg és funkcionálisan elavult óvodai-, és iskolaépületek láttán határozták el – először egy szakmai műhelymunka keretében – a korszerűbb iskolaépület-típusok tanulmányozását, elvi – tanulmányterv szintű kialakítását. 1965-ben Jeney Lajos építészmérnök vezetésével pályázatot nyújtottak be az Oktatási Minisztériumhoz „Korszerű iskolatípusok kialakítása” címmel, de ott elutasították a kérésüket. Ekkor fordultak az építésügyi és városfejlesztési miniszterhez, aki felkarolta a kezdeményezésüket, és fizette nemcsak az építészeket, hanem az Oktatási Minisztérium delegált szakértőit is. (A korra jellemző elmentmondás, hogy a kutatás lezárulása után

a megrendelő Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium illetékes vezetői az iskolaépítési kutatást irányító építésszel aláírtak egy nyilatkozatot, hogy a kutatás végeredményéről nem nyilatkozhat sem szóban, sem írásban!)

Első lépésben Reischl Péter felmérte a teljes hazai iskolaépület-állományt, majd a minisztérium által háromfelé osztott, 9000 dollár összegű ösztöndíjjal Jeney Lajos nyolc hónapon át a kontinentális iskolaépítéssel fejlődési irányait, Kiss István és Szrogh György pedig hat hónapig az Egyesült Királyságban, az Amerikai Egyesült Államokban és Mexikóban az iskolaépületek típusait tanulmányozta.

### Az új elképzelések szakmai ideológiája

Az új elképzeléseket megfogalmazó szakértői csoport álláspontjának lényegét jól összegzi az alábbi idézet: „Ahhoz, hogy hazai iskolaépítési tevékenységünk fejlődését lemérhessük, nyilvánvalóan össze kell vetni a nemzetközi ’mezőny’ ilyen irányú tevékenységével. Meg kell ezt tenni több szempontból, de legalább is az alábbiakban összefoglaltak miatt feltétlenül. Meg kell vizsgálni a fejlődés irányát, hogy vajon saját fejlődésünk egybeesik-e a legfejlettebb országok fejlesztési irányával, de meg kell vizsgálni azért is, hogy általuk az elmúlt évtizedekben megvalósított sokféle iskolával mi már ne kísérletezzünk azon az alapon, hogy nálunk esetleg olyanokat még nem építettek, hanem bátran lépünk át közbenső fejlesztési állapotokat, és a legkorszerűbbek által megjelölt utat kíséreljük meg követni hazai viszonyainknak megfelelően.” (Jeney és mtsai, 1968)

Indoklásuk szerint: a középületek, ezek között is első sorban a bölcsődék, óvodák és az iskolák erkölcsi avulása ma, az „ipari forradalom” és a „tudományos forradalom” korában sokkal gyorsabb, mint eddig valaha. (Az erkölcsi avulás fogalma azt fejezi ki, hogy egy épület fizikai állapota még kielégítő, esetleg jó is, de ugyanakkor rendeltetésének részben vagy egészben

már nem képes megfelelni, mert abban az elvek – technológia, funkció – nem valószínűsíthetők meg. Az épület nem lehetősége, hanem akadálya a megvalósításnak: tartalmilag elavult, korszerűtlen). A ma épülő iskolák fizikai élettartama 50–100 év. Ezzel szemben hamarosan eljutunk oda, hogy a tudományos ismeretek tára, az „emberi tudásanyag” 10 évente megkétszereződik, illetve a megtanult ismeretanyagok elévülnek. Ez tehát a nem is olyan távoli jövőben bekövetkező erkölcsi avulásnak a várható időtartama. Ilyenformán 5–10-szeres az a különbség, amely az erkölcsi és fizikai avulás ritmusa között várható. De a műszaki érvek mellett az iskolaépületek helyzete ebben az általános képben a filozófiai és pedagógiai szempontok megfontolásával még tovább élesíthető.

Az iskola készíti elő a felnövekvő generációkat a felnőtt életre az előző korok tapasztalatainak, tudásának átadásával. Addig, ameddig az átadásra szánt ismeretanyag hosszú időn keresztül alig változott – ameddig a fejlődés üteme viszonylag lassú volt –, a saját korok színvonalán jól megépített iskolaépületek élettartamuk végéig „kiszolgálták” a pedagógiai igényeket. A ’68-as tanulmány így sorolja a megváltozott körülményeket:

„Most a tudományos forradalom kihatása a termelési viszonyokra; a társadalmi munka megoszlásának revíziója, esetleg újra történő felosztása; a nevelés megváltozott szerepe az újra felosztott társadalmi munka vetületében, és ezek konzekvenciáinak levonása az iskolai képzés minőségére, szintjeire és módszereire, ezeknek változásaira. A tanulási idő hosszúsága, a fokozatok a tanulási időn belül (alap-középfelsőfok), az egyes fokozatok százalékos aránya, összhangban azzal a megoszlással,

amely a társadalomban jelentkezik, mégpedig úgy, hogy a tanulási fok milyen minőségű munkaerőt jelent, és milyen a társadalmi megoszlásban az ilyenfajta százalékos megoszlás. Ehhez társul még a szaporodás mennyiségi kérdései, az ezzel párhuzamosan futó tudományos fejlődés következményeként jelentkező gépesítés-automatizálás (technicizálódás) robbanásszerű terjedése (a szemléletben is) mennyire változtatja meg az emberiség arculatában a technikai és humán vonások arányát.

Az írók, művészek, de tudósok egy részének (az intuitív, azaz ’művészi’ szinten gondolkodó tudósok) félelme nem lobbantja-e fel az elgépesedés elleni állásfoglalás valamilyen lángját, hogy biztosítsa az ember uralmon maradását a gép, az egyre tökéletesedő, egyre veszélyesebb, de ugyanakkor a mennyiségi problémák leküzdéséhez nélkülözhetetlen technika felett. S ha ez az átértékelt humánus – mert az átértékelés sem látszik elkerülhetőnek – az új és másfajta bélyegét felülről üti rá a burjánzóva terjedő civilizációra, akkor a jövő

vendő életforma vitelére előkészítő iskolát is így, ilyen komplexen kell magunk előtt látnunk. Erre gondolva kell összegyűjteni teendőinkhez minden faktort, hogy el tudjuk kezdeni építeni most az átmenetet, s következő lépcsőben az új szemléletű, új arcú jövő iskoláját.” (Szrogh, Jeney, Malecz és Olasz, 1968)

A fenti alapelvek szellemében mind a közelebbi, mind a távolabbi jövőre tekintve számba veszik a konkrétan megfogható, az avulást befolyásoló kvantitatív és kvalitatív tényezőket is.

#### *Mennyiségi tényezők*

Az óvodák, iskolák várhatóan növekvő férőhely-igényei, melyek a létesítményen

*A ma épülő iskolák fizikai élettartama 50–100 év. Ezzel szemben hamarosan eljutunk oda, hogy a tudományos ismeretek tára, az „emberi tudásanyag” 10 évente megkétszereződik, illetve a megtanult ismeretanyagok elévülnek. Ez tehát a nem is olyan távoli jövőben bekövetkező erkölcsi avulásnak a várható időtartama. Ilyenformán 5–10-szeres az a különbség, amely az erkölcsi és fizikai avulás ritmusa között várható.*

belüli zsúfoltsághoz vezetnek, nem várt egészségügyi és pedagógiai hiányosságokkal járnak. Ha az iskolaépület akár telepítésénél, akár konstrukciójánál fogva nem növelhető az optimális igényszintre, akkor korszerűtlenné, avulttá válik.

Mennyiségi változást jelenthet:

- a születések számának emelkedése, illetve annak már érzékelhető tartós csökkenése (ismert az a megfigyelés, amely az új lakótelepeken a születési százalék kezdeti növekedését, később ennek visszaesését rögzíti);

- a tanulási idő meghosszabbodása, (a tankötelezettség 18 éves korra történő felemelése);

- a tananyag tartalmainak bővülése.

Az utóbbi kapcsán utalhatunk az oktatás módszereinek változására, helyigénnyel járó felszerelési gazdagodására (nyelvi labor, műtermek, kabinetek, más szóval szaktantermek és szertárak, műhelyek + raktárak stb.). Ebben az esetben nem csak más típusú területigényről van szó, hanem új térszerkezeti elvárások is megjelennek. Ennek nyomán felvetődik az igény, hogy azok szervesen illeszkedjenek a meglévő épület organizmusába, illetve a közműhálózat olyan mértékű fejlesztése szükséges, hogy alkalmas legyen az ezzel járó energiatöbblet igény felvételére.

#### *Minőségi tényezők*

A tervezet készítői szerint a jobb élet, az életminőség javításának igénye az ember természetes és állandó vágya, egyben a haladás záloga. Ez az igény a történelem folyamán hol lassúbb fejlődésben, hol gyors változást hozó forradalomban nyilvánult meg. Ennek belső dinamikája kikényszeríti, hogy ne az elért eredmények babérjain nyugodjunk, sőt éppen ellenkezőleg, állandó változásra ösztönöz. Ennek a folyamatnak a felgyorsulása folytán ma már senki sem érezheti úgy, hogy egy zárt tudásanyag átadásával-átvételével egy emberöltőre elégségesen felvértezte magát. A tudáskincs rohamosan bővül, másrészt gyorsan avul. Ezt csak állandó tanulással lehet ellensúlyozni. Így az oktatás fő célja módosul: nem megtanítani kell valakit egy

zárt ismeret-anyagra, hanem az iskola elsődleges feladata az, hogy tanulni tanítson meg. Passzívból aktív magatartásba kell átsegíteni, a statikus tudást váltsa fel a dinamikus, az új helyzetekben is használható tudás. (*Jeney, 1968*)

Erre – persze különböző szinten – szükség lesz mindenkinek, ha az életben „állva” akar maradni. Ez az igény alapvető minőségi változást követel az iskola arculatának megformálásában is. Az ezzel kapcsolatos rövidlátás, strucc-politika veszélyes, ennek nyomán fájdalmas lesz az ébredés. Viszont aki felismeri a változások irányát, és lépni is tud arrafelé, óriási előnyre tehet szert a rövidlátókkal szemben. Ezt a minőségi változást csak a realitások felmérése, az azokkal való szembenézés után lehet hatékonyan véghezvinni. Az összetevők száma szinte végtelen, de van egy nagy összefogó elv, amit alkalmazni lehet, sőt kell: a nevelésügyi háttér teljes változása, amely új szemléletet, utakat, tanítási módszereket, nevelési formákat, tanítási segédeszközöket, és mindezek előfeltételeként korszerű pedagógiai (óvodai, iskolai) tereket kíván.

#### **Az iskolafejlesztés megalapozása, a kutatások főbb irányjai**

A nagyszabású iskolaépítési kutatás egyrészt a hazai iskolaépület-állomány felmérésére, másrészt a három UNESCO ösztöndíjas építész beszámoló jelentéseire alapozódott. Ennek főbb megállapításai így összegezhetők:

#### *Az Egyesült Államokban folyó iskolaépítések eredményei*

A mai szemmel nézve is említésre méltó iskolaépületek – néhány kiváló építész ez irányú munkásságának köszönhetően – a századforduló után születtek Amerikában. Az iskolaépítésben az építészek és a neveléstudomány képviselői konstruktív együttműködésének eredményei egyre szélesebb területen mutatkoztak. Ennek főbb eredményei az alábbiakban összegezhetőek.

- Az iskola belső tereinek és az oktatómunka különböző feladataihoz funkcioná-

lisan illeszkedő tanítási helyiségeknek a formálásában a légtér tágasságának igénye maximálisan érvényesült. Ennek során az elementary school-ok esetében figyelembe vették a gyermek léptékét, a high school-oknál pedig azt, hogy a nagy tömegű iskolaépületek individuumokra nehezedő, nyomasztó érzését a tömbökre való bontással lehet elkerülni.

– Az amerikai iskolai térformálásban a „Finger plan” (vagy ujjrendszer), a „Campus plan” (vagy szétszórt tömbös rendszer), a „Clusterplan” (vagy fűrt rendszer) és a „Loft plan” (vagy csarnok rendszer) rendszerek jelentették a legjellegzetesebb elrendezési formákat. Ez utóbbiak a folyosók csaknem teljes kiküszöbölését és igen nagy flexibilitást biztosítanak.

– A flexibilitás mint elv több formában jelentkezik: ugyanezen tér többcélú használatában (adminisztratív flexibilitás); elmozdítható falak használatában: itt a falak gyors átépítésével követhető a változott program térigénye; flexibilitás tetszés szerint: harmonika-tolófalak segítségével a naponta esetleg többször lehet a térarányt módosítani, például a „team-teaching method”, vagyis a kiscsoportos foglalkozások esetében; flexibilitás elektromos segédeszközök révén: ezzel a módszerrel nagy létszám térbeli átcsoportosítása nélkül lehet hanggal és képpel ellátott csoport-létszámot tetszőlegesen növelni;

– Osztható és összekapcsolható auditóriumok rendszerének a felsőbb oktatásban van kiemelt jelentősége. Itt a centrális elrendezéseknek még az az előnyük is megvan, hogy drága gépek, berendezések a szektorok közös központjában helyezhetők el és így üzemeltetésük nagyon gazdaságos. (Zádor, 1984)

– Az új térszerkezeti elképzelések megvalósítása nyomán a funkcionálisan működő elemi iskola több mint csupán osztályterem egyszerű sora. Benne elkülönülő speciális helyiségeket lehet kialakítani a művészeti munka, a műhely, a zene, a háztartási ismeretek, továbbá az étkezés, gyülekezés és testnevelés részére, vagy a belső térelrendezés újszerű elasztikus elrendezése biztosít helyet mindezeknek, nem

külön helyiségekben, hanem térkapcsolással, vagy többcélú felhasználásra alkalmas formálással. Az osztályterem alapvető jellemzője a kis létszámhoz képest – két részre osztott – nagy tér. A „clean activities”, azaz „tisztá tevékenység” (olvasás, írás stb.) területe szőnyegezett, a „messy activities”, azaz piszokkal járó tevékenység (agyagozás) területe mosható burkolatú. A két tér összekapcsolódik, például egy nagyobb tér és egy csatlakozó kisebb öböl formájában, esetleg mozgatható válaszfal különítheti el azokat.

A WC, a mosdó és a ruhatár minden osztály tartozéka. Az osztályoknak lehetőség szerint mindenütt van külső fedett tanítási terük is. A könyvtár általánosságban a központban helyezkedik el, igen gyakran a tanulók maguk vezetik.

A hall gyakran közhasznú, az ott élő lakosság által is használható, több célú helyiség. Ugyanez jellemző az iskola sportlétesítményeire is. (Gazdaságossági szempontok!)

A következő három példa három nagyon különböző elvet képvisel.

A „loft plan”, azaz „Csarnok iskola” csaknem kizárólag felülvilágított. A központi udvar körül helyezkednek el a termek és a kiszolgáló helyiségek. Ebben a koncepcióban a praktikum és az otthonosság állnak szemben egymással.

A „campus plan” szétszórt tömbös rendszer. Az elrendezési terv külön tömbökre osztva tartalmazza a különböző funkciójú tereket, és ezeket úgy csoportosították, hogy a gyakorlati és elméleti részek jól elkülönülnek. Ebben az iskolában a „school within school”, az „iskola az iskolában” elvet valósították meg.

Több iskolában a „team-teaching”-et, a „kiscsoportos foglalkozásokat” fogadták el, és tették a tervezés alapjává. A flexibilitást úgy biztosítják, hogy a különböző nagyságrendű csoportok részére különböző nagyságú fix terek épültek. Külön kupola alatt alakították ki a testnevelés részére szolgáló teret, egy-egy külön blokkot képez a matematika és a tudományok „központja”, idegen nyelvek „központja”, a művészeti központ és a könyvtár, vala-

mint az étkező és az adminisztráció. Egy-egy „központban” az iskolai foglalkozások különböző méretű tereit találjuk, a 125 fős előadóteremtől a 8–10 fős kiscsoportos szemináriumi szobáig, illetve az egyéni fülkéig. (*Jeney és mtsai*, 1968)

#### *Iskolaépítés Európában*

Az európai iskolaépítést a fejlettebb országok iskolaépítési tevékenységén keresztül vizsgálva megállapítható, hogy a fejlődés közös jellemzői szerint Anglia és Hollandia, továbbá az NSZK és Svájc, valamint Svédország és Finnország alkotnak egy-egy csoportot. Európa fenti országaiiban a II. világháború óta lényegében azonos pedagógiai-funkcionális alapelvek szerint szervezték, tervezték és építették az iskolákat.

A főbb alapelvek:

- az osztályegység formájában, nagyságában feleljen meg a gyermek életkori sajátosságainak;

- az óvodás és alsó tagozatos osztályegységekhez tartozik WC, garderober és kiscsoport-terem.

Az angol és holland iskolák jellemzője ezen kívül, hogy az osztályegységek általában egy központosan elhelyezett többcélú „hall” köré szerveződnek.

- A gyermekek pihenéséhez szabad oktatási tereket; játszó, zsbongó tereket, iskolakertet biztosítanak.

Az iskolák társadalmi szerepét úgy növelik, hogy a létesítmények a lakókörzet közösségének is a rendelkezésére álljanak. Ezért az iskolát a város intézményeinek szerves részeként illesztik be a város szerkezeti, közlekedési rendjébe.

Míndezeneken túl érvényesülnek még általánosan megfogalmazható elvek is:

- az iskola alakítson ki demokratikus viszonyt tanítók/tanárok és gyermek, valamint a szülők között;

- fizikai és pszichés környezetként tudatosan számoljon a gyermekekre gyakorolt hatásával;

- neveljen önálló gondolkodásra és információszerzésre;

- törekedjen az elsajátított ismeretek többsikú, komplex jellegének megvalósí-

tására, arra, hogy a gyermekek gondolataikat és az érzéseiket is minél sokrétűbben tudják kifejezni (zene, tánc, színjátszás, kézművesség stb.);

- az iskola készítsen elő a közösségi életre is;

- a nevelésben törekedjen a gondolkodás és az érzelem egyensúlyára.

A fenti pedagógiai és funkcionális alapelvek, valamint oktatási rendszerek az alábbi funkcionális egységeket eredményezték: osztálytermi egység, szaktermi és műhely egység, tornatermi és uszoda egység, közösségi helyiségek egysége (többcélú közösségi terem, iskolai és felnőtt könyvtár), valamint igazgatási egység. Ezek a funkciós egységek a legkülönbözőbb alaprajzi rendszerű iskolákban keltek életre. A legjellemzőbb alaprajzi rendszerek: a pavilon, a forgószimmetrikus, a kétfogatú, vagy oldalfolyosós, a középzsi-bongós és az aulás rendszer. Jellegzetesen angol a „hallos” iskola, melyre szép példák vannak Hollandiában is. Jellegzetesen svéd és finn alaprajzi rendszer a két- és háromtraktusos, a több traktusos és a csarnok rendszer. (*Jeney*, 1987)

#### **Az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kutatómunka főbb eredménye**

Az angolszász és a kontinentális iskolaépítészet számos – a szerteágazó különbség mellett a hatvanas évek második felében érvényesülő – új közös vonása az volt, hogy a legkiválóbb iskolaépület-konstrukciók önmagukban „többek, mint iskola”. Azokat a tanítási-tanulási folyamatokon túl:

- a településen belüli jó elhelyezkedésükkel;

- praktikus és sokféle „egyéb” célra is kiváló használható, igény szerint flexibilisen variálható belső tereikkel;

- jól felszerelt és praktikus használható könyvtáraikkal;

- a kórus- vagy kamarakonzertek rendezésére is kiválóan alkalmas aulával, előadóteremmel;

- szabadidős- és sportlétesítményeikkel (szabályos méretű tornatermeikkel, sportpályáikkal, uszodáikkal) stb.

– a tanulóifjúság mellett a szülők, sőt a település, (nagyobb település esetében) a városrész lakossága is szívesen és gyakran igénybe veszi. Ilyen módon ezen intézmények kihasználtsága, üzemeltetésének gazdaságossági mutatói rendkívül kedvezőek.

Az iskolaépítés hazai fejlődésének lehetőségeit tanulmányozva, az ország településhálózatának várható fejlődését (az egyre gyorsabb ütemű városiasodást), valamint a nemzetgazdaság teherbíró képességét is figyelembe véve: a kutatók azt bizonyították, hogy a jövő Magyarországnak iskolai intézményhálózatát – mind pedagógiai, mind telepítési, valamint műszaki – gazdaságossági szempontból, korszerű nevelési központok formájában kell fejleszteni.” (Jeney és mtsai, 1970)

*A kutatásban az alábbi személyek vettek részt*

A kutatás vezetője: Jeney Lajos (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat). A kutatócsoport tagjai: *Ableda Gyula* (Művelődési Minisztérium), *Bajtai István* (Művelődési Minisztérium), *Bencédy József* (Művelődési Mi-

nisztérium), *Ferge Sándorné* (Magyar Tudományos Akadémia), *Kálmán György* (Művelődési Minisztérium), *Kismarty-Lechner Kamill* (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat), *Kiss Árpád* (Művelődési Minisztérium), *Kiss István* (Középülettervező Vállalat), *Mester Árpád* (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat), *Petró Gyula* (Művelődési Minisztérium), *Reischl Péter* (Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet), *Szrogh György* (Magyar Iparművészeti Főiskola), *Szűcs István* (Budapesti Városépítési Tervező Vállalat).

### Összegzés

A kutatás lezárulása óta – az elmúlt 35 évben – az építészeti kultúra és a pedagó-

giai kultúra kölcsönhatásaként létrehozott és működő hazai nevelési központok (közel 300 intézmény) igazolták a fenti koncepciót, mely szerint hazánkban sem célszerű az intézményrendszer fejlesztését széttagolt módon folytatni. Azért nem, mert a hagyományosan széttagolt oktatási, nevelési, közösségi, valamint művelődési, továbbá sport- és szabadidő-létesítmények nem képesek követni a társadalmi igényekben – egyre gyorsuló ütemben – bekövetkező változásokat. Elég itt utalnunk a demográfiai hullámok okozta társadalmi feszültségekre, vagy a kultúrházak, illetve művelődési házak látványos erkölcsi avulási folyamatára.

Mindezek mellett a hagyományos széttagolt intézményrendszerben (óvoda, általános iskola, művelődési ház, könyvtár, ifjúsági ház stb.) az intézményenkénti korszerű fejlesztés (funkcionális, műszaki-technikai, személyi stb.) mind a mai napig meghaladja a magyar gazdaság teherbíró képességét, és szinte teljesen értelmetlen is (főleg párhuzamoságok, kihasználatlan terek, alacsony

*Csak a nevelési központok képesek felvenni az összes ma ismert és a belátható jövőben felmerülő társadalmi igényváltozást, mert például a különböző korosztályi igények (óvoda, általános és középiskola) egyszerűen áthatolhatnak a funkcionális egységekbe, és mindig annyit használnak az adott korosztályi igény kielégítésére, amennyit az adott létszám megkövetel.*

hatékonyságú funkcionálás stb.).

Üzemeltetési és működtetési szempontból a szétaprózott, szétszórt telepítés rendkívül gazdaságtalan, nem is szólva az ehhez a különálláshoz kapcsolódó egyéb körülményekről, mint például fölösleges közművek, kerítések és ezáltal szétaprózott és bekerített zöldterületek stb.

Tartalmi, funkcionális vonatkozásban csak a nevelési központok képesek felvenni az összes ma ismert és a belátható jövőben felmerülő társadalmi igényváltozást, mert például a különböző korosztályi igények (óvoda, általános és középiskola) egyszerűen áthatolhatnak a funkcionális egységekbe, és mindig annyit használnak az adott korosztályi igény kielégítésére, amennyit az adott létszám megkövetel.



Tehát ez a közintézmény összevont telepítéssel, integrált, egész napos működéssel kielégíti – kielégítheti – a település, nagyobb település esetén a városrész ifjúságának és felnőtt lakosságának oktatási, nevelési, művelődési, közösségi, valamint sport- és szabadidőigényeit.

### Jegyzet

(1) *Az oktató-nevelő intézményekre vonatkozó közegészségügyi, építési és üzemeltetési előírások (szabványok) gyűjteménye.* Építésügyi és Városfejlesztési Minisztérium. (1994)

### Irodalom

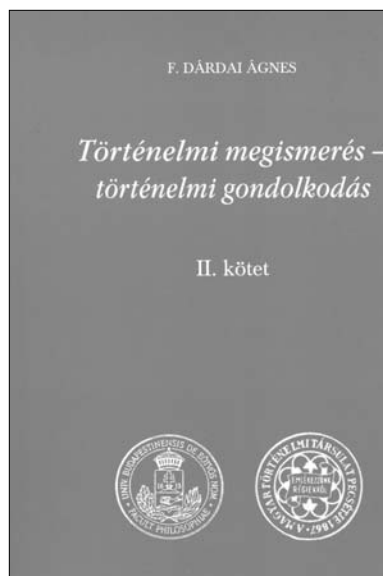
Jeney L. és mtsai (1967): *Iskolaépítés I.* Budapesti Városépítési Tervező Vállalat.  
 Jeney L. és mtsai (1968): *Iskolaépítés III.* Budapesti Városépítési Tervező Vállalat.  
 Jeney L. és mtsai (1969): *Korszerű nevelési központok I.* Budapesti Városépítési Tervező Vállalat.  
 Jeney L. és mtsai (1971): *Korszerű nevelési központok II.* Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet.  
 Jeney L. (1985): *Iskolaépítés – pedagógiai kultúra – kultúra.* *Pedagógiai Szemle*, 10. 1041–1050.

Jeney L. (1987): *Educational Buildings on Hungary.* Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest.  
 Németh A. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Ruttkayné Várady – Szabó J. (1989): *Iskolaépítészeti szaktanácsadás.* Országos Oktatástechnikai Központ – Építésügyi Tájékoztatási Központ, Veszprém.  
 Ruttkayné Várady – Szabó J. – F. Vankó I. (1980–1981): *Típusiskolák rekonstrukciója 1–2.* Országos Oktatástechnikai Központ – Építésügyi Tájékoztatási Központ, Veszprém.  
 Szrogh Gy. – Jeney L. – Malecz E. – Olasz L. (1968): *Erkölcsei avulás középületeknél.* Magyar Iparművészeti Főiskola Építészeti Tanszék – Budapesti Műszaki Egyetem Lakóépítettervezési Tanszék.  
 Zádor A. (1984): *Építészeti szakszótár.* Corvina Kiadó, Budapest.

Megköszönöm Jeney Lajos DLA építészmérnöknek, hogy az adatokat a rendelkezésemre bocsátotta, és e tanulmány megírásához segítségét nyújtott.

**Sanda István Dániel**  
 ELTE, PPK,

Neveléstudományi Doktori Iskola



Az ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat könyveiből

## Inkluzív pedagógia

*Az inkluzív nevelés és oktatás egyre inkább a figyelem középpontjába kerül hazánkban is. A speciális igényűtanulók intézményes nevelése és oktatása azonban olyan felkészültséget igényel, melyet a hagyományos tanárképzés keretei nem biztosítanak. Az EUMIE (European Masters in Inclusive Education) program e hiányt hivatott pótolni.*

Az inkluzív pedagógia, az integrált nevelés és oktatás hazánkban is napirendre került az utóbbi években, teljes körű bevezetése és alkalmazása azonban még várat magára. Az inklúzió és az integráció fogalmának meghatározása esetében többféle értelmezés létezik, az EUMIE projekt keretén belül *Wilhelm* nyomán abban egyetértenek, hogy „az integráció és az inklúzió fogalmát átmeneti fogalomként alkalmazzák, vagy legalább is így kellene, melyek a társadalom következő fejlődési fokozatát elérve, újra feledésbe merülhetnek. A következőképpen lehetne ábrázolni egy lehetséges fejlődési irányvonalat: a szegregációtól az integrációhoz – az integrációtól az inklúzióhoz – az inklúziótól a ’normális’ sokszínűséghez”. (*European Masters in Inclusive Education*, 2004, 14.) Az elérendő cél tehát az, hogy az inkluzív nevelés és oktatás mindenki számára magától értetődő legyen. Ami az infrastruktúrát illeti, az intézmények akadálymentesítése nagyrészt nem történt meg, valamint azok a tárgyi feltételek is hiányoznak, melyek lehetővé teszik a fogyatékkal élők számára az adott intézmény épületén belül az önálló boldogulást. A pedagógusképzés vonatkozásában a legnagyobb problémát az okozza, hogy a gyógypedagógia kurzus nem jelenik meg a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények tanterveiben, vagy ha mégis, akkor is csak alacsony óraszámokban oktatják ezeket a tantárgyakat. Mivel minden fogyatékkal élő gyermek speciális bánásmódot igényel, a pedagógusoknak is szert kell tenniük speciális ismeretekre, hogy minden tanuló a képességeinek megfelelően fejlődhessen. Az a cél, hogy minden pedagógus magas szintű gyógypedagógiai felkészültséggel rendelkezzen, mert az integráció csak ezáltal lehet sikeres. A megfelelő képzés biztosítása a felsőoktatás feladatai közé tartozik. Az Európai Bizottság is támogatja az integrációt a SOKRATES ERASMUS és a MINERVA program keretein belül. Három olyan program létezik, melyek a tanárképzés határait kiterjesztve a speciális bánásmódot igénylő gyermekekhez igazodva készítik fel a pedagógusokat a nevelő, oktató munkára, ezek az INTEGER, EUMIE és az OCL: Inclusive.

Az INTEGER a SOKRATES ERASMUS program keretén belül olyan tantervfelkészítő programot hív életre, amely az integrált tanárképzés számára egy közös európai tantervet foglal magába. A program meghatározza, hogy az iskoláknak milyen támogatást kell nyújtaniuk a gyermekek különleges igényeihez igazodva. A tanárképzés területén nem olyan pedagógus-képzésre van szükség, amely minden életkor és szakterület szakértőjévé tesz, sokkal inkább olyan alapkompenciák megszerzését kell hangsúlyozni, melyek a hatékony oktatás során szükségesek. Ilyenek például az interdiszciplináris kooperáció, a belső differenciálás az egyéni képességekhez igazodva, a teljesítmény alternatív formái, fejlődés- és folyamatorientált tanulássegítés. Az EUMIE projekt tartalmilag kapcsolódik az INTEGER-hez. A projekt 2001-ben indult és 2004 nyaráig tartott, hét európai ország külenc felsőoktatási intézményének közreműködésével. A program a hiányzó szakképzett munkaerő képzését és továbbképzését hivatott pótolni a legkülönbözőbb területeken, mint például az iskola előtti fejlesztés és nevelés vagy az állam szociális integrációra irányuló intézkedései. Az EUMIE projekt az Európai Bizottság Bologna-nyilatkozatához kapcsos-

lódva a különböző regionális feltételekhez is igazodik. A Bologna-nyilatkozat mellett a Salamanca-nyilatkozat is szilárd alapot képez a projekthez.

Az EUMIE mesterfokú programot elvégzők a munkaerőpiac számos területén foglalkoztathatók minden olyan intézményben, mely a fogyatékkal élő embereket oktatja, támogatja, vagy tanácsadást végez. A képzés pontosan körülhatárolható modulokból áll. A négy kötelező modul mellett olyan kötelezően választható modulokat is meghirdetnek, melyek igazodnak a különböző igényekhez. A képzés hálóterve három részt foglal magába, az elmélet négy kötelező modult tartalmaz, valamint olyan elméleti alapokon nyugvó tevékenységet, mely több opcionális modulból és olyan tanulmányokból áll, amelyeket a résztvevők lehetőség szerint külföldön teljesítenek, továbbá a meghatározott feladatok között van még egy – elméleten alapuló – fejlesztő dolgozat elkészítése is.

Az EUMIE keretén belül az ODL: Inclusive projekt kiválóan alkalmas a sikeres integráció feltételeinek megismerésére. A kurzus anyaga az online felhasználók rendelkezésére áll, valamint egyénileg is feldolgozható CD-ROM formájában.

A „Képzés mindenki számára” és a „Társadalomtudományi diszkurzusban megvalósuló inklúzió” a képzés magját és kötelezően választható területét olyan egységben ábrázolja, amely a modulokat és részmodulokat is érinti, valamint összeköti, továbbá az integráció kérdéseire is összpontosít. Ezáltal olyan vázat képez ez a modul, mely az egész képzést átfogja, a gyakorlatorientált kereteket is beleértve. A neveléstudomány az oktatásügyben tevékenykedő kutatók, pedagógusok, nevelők számára egyértelmű jelentőséggel bír. „Az értékek sokszínűsége” elnevezésű neveléstudományi elmélyítő modul lehetőséget kínál a neveléstudomány történeti és jelenlegi fejlődési irányvonalainak tanulmányozására. A lezajlott reformok sokszínűsége nyomán is egyértelmű igény mutatkozik az innovatív neveléstudományi modellek, az inkluzív pedagógiai irányvonalat képviselő koncepciók, valamint ezek oktatási-nevelési rendszerbe való konzekvens átültetésének megismerésére. A program tartalmi struktúrájába olyan témakörök tartoznak, mint például a nevelés, szelekció és szegregáció szocializációs funkciója és társadalmi szerepe, a pedagógiai gondolkodás és cselekvés logikája, nevelési módszerek, folyamatok, általános didaktika, a nevelés és oktatás érték közvetítő szerepe. A pedagógia területeivel való szisztematikus és tudományos összehasonlítás szükségessé teszi az egzakt elemzést és a kritikai értelmezést. Ez a feltétel az inkluzív pedagógiai tanulási és élettér szelekcióból inklúzióba hajló paradigmaváltásának szellemében tervezendő. Ezzel a modullal kapcsolatban a releváns ismeretelméleteket és kutatási módszereket feldolgozzák, a filozófiai és az antropológiai szemléletváltással kapcsolatos nézőpontokat meghatározzák – nem lehet ugyanis inklúzióról beszélni a tudományos keretek meghatározása nélkül, anélkül, hogy a jelentkező paradigmaváltást tudományos alapokra helyeznék.

A gyógypedagógia hagyományos koncepciói a gyermeket „másnak” tekintik. A szegregáció és a kizárás után a fogyatékkal élő gyermekek is lehetőséget kapnak, hogy közös nevelésben, oktatásban részesüljenek kortársaikkal. Az inklúzió több nézőpontból vizsgálható, az európai és globális perspektíva az inkluzív nevelést a különböző országok koncepciói alapján hasonlítja össze. A hallgatók megismerik egymás integrált nevelésről alkotott elképzeléseit, összehasonlítják inkluzív pedagógiai ismereteiket más országok integrált nevelésről alkotott elméleteivel, az inklúzió interkulturális és interdiszciplináris folyamatait elemzik.

A képzés területén a csoportok és vezetőik is új kihívások elé kerülnek. A szervezési munkában részt vevők aktív munkája teremti meg az egységet. A szervezési folyamat három szakasza (tervezés, kivitelezés és ellenőrzés) a vezetési funkciókhoz, illetve a menedzsmenthez tartozik. A szervezés elméletének fejlődési tendenciáiról ezért széles körű ismereteket kell szerezni, el kell sajátítani a modern menedzsment-koncepciókat, s azoknak a szervezeti formáknak a kritikai megértésére van szükség, amelyekben tudás születik, tudást adnak át, valamint ismerni kell a kulturális hatások befolyásait és ezek következményeit.

Az inkluzív nevelés és a szocio-emocionális fejlődés modulja a gyermek feltűnő viselkedését pszichológiai és szociológiai nézőpontból vizsgálja. A viselkedési problémák, azok kutatása, környezeti meghatározottsága áll a középpontban, választ keresnek kialakulásuk okaira, és megtervezik a fejlesztési lehetőségeket. Az emocionális, szociális és kognitív fejlődés optimális feltételeinek megteremtésével, a szükséges tanulási és fejlődési feltételek biztosításával a viselkedésviárok megpróbálják csökkenteni. Ebben a munkában kiemelt szerepe van a szakemberek és a családtagok együttműködésének. Biztosítani kell a fogyatékkal élők számára, hogy minden helyzetben és életkorban olyan megfelelően képzett segítő álljon mellettük, aki az egyéni igényekhez képes alkalmazkodni. Ezek a szakemberek abban különböznek a nevelési-oktatási intézmények szakembereitől, hogy az inkluzív pedagógián belüli új koncepciók kidolgozásával is foglalkoznak.

Az EUMIE projekt kiemelt figyelemmel kíséri a koragyermekkort és a gyermekkort. A tanulási célok között szerepel a korai integrált fejlesztés tervezeteinek felülvizsgálata, megfelelő minőségi kritériumok kidolgozása, az intézmények, nevelők, szülők és gyermekek közötti kooperáció megvalósítása. Az inkluzív pedagógiát megvalósítani képes pedagógiai koncepciók közül például a *Montessori*-pedagógiát, a *Waldorf*-pedagógiát, *Fröbel* úgynevezett adományokra épülő pedagógiáját említik az óvodák számára, míg az iskoláknak az inkluzív nevelésre alkalmas koncepciók közül a nyílt oktatás, a tapasztalaton alapuló oktatás, *Montessori*, *Freinet*, *Petersen*, *Parkhurst* vagy *Dewey* pedagógiája lehet irányadó.

Az óvodai és az általános iskolai integrált nevelés után azonban nehezebbé válnak az inkluzív elvek megvalósításának lehetőségei, mivel a középfokú oktatás nagyrészt éppen a szelekcióra épül. Megfelelő középfokú végzettség, szakképzés nélkül ma már nagyon nehéz a munkaerőpiacon versenyképesnek maradni. Az EUMIE projekt is kiemelten foglalkozik a fogyatékkal élő fiatalok munkába állásával, munkavállalásával. A munkahely által önállóbbá, függetlenebbé válnak a fiatalok és ezáltal magabiztosabbak is lesznek. A projekt célul tűzi ki a felnőtté válásban való segítségnyújtást olyan szakemberek képzésével, akik az intézményeknek, nevelőknek, szülőknek és a fiataloknak adnak tanácsot. Olyan pontokat emelnek ki a programban a tanácsadással kapcsolatban, mint például a párkapcsolat, az önálló életvitel vagy a szabadidő eltöltése.

A program arra is kitér, hogy az interkulturális különbségek miatt az etnikai és nyelvi kisebbségek ne szenvedjenek hátrányt. Arra hívják fel a figyelmet, hogy a nyelvi és kulturális kisebbség felzárkóztatásához nem a szegregáción, a gyógypedagógiai elkülönítésen át vezet az út. Nélkülözhetetlenek tartják továbbá a programban az IKT megjelenését. A mai társadalomban mindenki számára, így a fogyatékkal élők számára is elengedhetetlen az információs és kommunikációs technikákhoz való hozzáférés, ezek ismerete és használata. A hallgatók részt vesznek a program keretén belül egy legalább tíz hétig tartó terepmunkában. A terepmunka az elmélet és a gyakorlat kapcsolatára épül, mely során a jelöltek felkészülnek erre a felelősségteljes munkára.

Szerkezetét tekintve a projekt logikus felépítésű, hálótérve jól áttekinthető. A modulok pontosan meghatározzák a tanulási célokat, tanulási eredményeket és kompetenciákat vagy a teljesítési feltételeket. A hallgatók számára már a képzés elején világossá válnak a teljesítési feltételek, a meghatározott követelmények. A program elvégzésén keresztül jó lehetőség nyílik, hogy a neveléssel-oktatással foglalkozó intézmények az inkluzív pedagógiában járatos szakembereket foglalkoztathassanak, akik a speciális esetek megoldására szakosodtak, foglalkoznak például intenzív képességfejlesztéssel, differenciált foglalkozásokat tartanak, vagy a fogyatékkal élőket is magától értetődően fogadják csoportjaikba.

*EUMIE European Masters in Inclusive Education* (2004)

Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS. Pädagogische Akademie des Bundes in OÖ, Institut für Inklusive Pädagogik.

**Habók Anita**

*SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola*

# Nem kívánt gyerekek?

## *Migránsok a magyar közoktatásban*

*A migráns tanulók oktatásának témája Magyarországon nagyon újnak mondható, kevés óvatos előzményt leszámítva eddig nem nagyon nyúltak hozzá átfogó igénnyel és feltáró-elemző szándékkal. A Feischmidt Margit és Nyíri Pál által szerkesztett kötet ezért mindjárt nagy lépést - sőt, mondhatni ugrást - jelent. Az előzmények hiányát részben magyarázza, hogy a migráció révén hazánkba érkező külföldiek száma még elenyésző, ezres nagyságrendű, itt tárgyalt tendenciáit tekintve pedig új jelenségnek számít.*

**M**agyarország csak a nyolcvanas, kilencvenes évektől számít befogadó országnak, s a migránsok többsége ma is elsősorban a környező országokból érkező magyar nemzetiségű személy, így az oktatásban való megjelenésük is inkább csak jogi és finanszírozási, semmint nyelvi és kulturális problémát vetett fel. A más országokból érkező külföldiek (vállalkozók, letelepedni szándékozó menedékkérők) fölbukkanása új jelenség, s még ma is küszöbérték alatt marad, aminek következtében nem váltak ismertté, láthatóvá a kapcsolódó folyamatok. A kötet egy kutatás kapcsán szinte rögtön a teljességet célozza meg: bemutatja a korábbi helyzetet, a jogi szabályozást, a jelenlegi hazai helyzetet az érintettek és a hazai szereplők szemével nézve, valamint jelzi a nemzetközi tapasztalatokat. A cím azt az érzést kelti, hogy a hazai iskolákban tanuló külföldi országokból származó nem magyar anyanyelvű tanulókat talán nem tekintik kívánatosnak. A kötet átolvasása azonban inkább azt az érzést alakítja ki az olvasóban, hogy a külföldi diákokat legtöbbször sem kívánatosnak, sem nem-kívánatosnak nem tekintik, egyszerűen nincs helyük a hazai közoktatási intézményekben és oktatási gyakorlatban.

A kötet egy empirikus kutatás kapcsán két kérdést jár körül nagy alaposággal: hogyan reagál a magyar közoktatási rendszer a migráns gyerekek megjelenésével kapcsolatos kihívásra, illetve miként élik meg ezt a találkozást a migráns gyerekek és családok.

A kutatás módszere a kérdésfeltevésből adódóan interdiszciplináris, s a szerzői körben is több diszciplína művelőit találhatjuk meg: van antropológus, szociológus, pedagógus is a szerzők között. A kötet első része a kutatás témájába vezet be egyszerre két oldalról: egyfelől az egyes migráns csoportok magyarországi megjelenéséről ad áttekintést, másfelől a közoktatás ezzel kapcsolatos szabályozásáról. Legbővebb második része egy empirikus kutatás különböző közelítéseit mutatja be, az utolsó rész pedig a nemzetközi irodalmat és tapasztalatokat tekinti át. Az oktatás iránt érdeklődő olvasó számára a sokrétű megközelítésen belül feltehetőleg az oktatás szerepe a leginkább érdekes, ezért a szerzők ezt a szálát igyekeznek elsősorban követni.

A hazai oktatási rendszer számos ismert probléma mellett a kínáló új megközelítésből nézve sem problémamentes: az amúgy is létező és jól ismert működési zavarok jelentős része a migráns tanulók nézőpontjából kiéleződve jelenik meg. A külföldi tanulók helyzetéből természetesen fakadó nyelvi, kulturális és társadalmi problémák kiegészülnek a közoktatás hazai problémáival (például a társadalmi valóság folyamataira adott korlátozott és gyakran nem adekvát válasz, a pedagógusok szerepértelmezése, a differenciált pedagógiai megközelítések ismeretének hiánya stb.). Nehezíti a probléma kezelését, hogy a külföldi tanulók esetében önmagában is sokszínű és bonyolult jelenségről van szó: a sok országból érkező, többféle kultúrához tartozó külföldiek viszonya más az országhoz, az integrálódás kérdéséhez, s különböző a viszonyuk az iskolához is. A család-

dok helyzete jogi, egzisztenciális és társadalmi értelemben is instabil, gyakori a nem teljes család, ezért a gyerek családon belüli helyzete gyakran különösen nehéz.

Az oktatásügy sokáig nem is foglalkozott a kérdéssel. A jogi szabályozásban 2002-ben történt jelentős változás, amikor a közoktatási törvény kiterjesztette a tankötelezettséget a bármilyen tartózkodási engedéllyel vagy tartózkodásra jogosító vízummal legalább egy éve Magyarországon élő, valamint a menekültstátuszt kérelmező kiskorúakra is – a magyar állampolgárokkal azonos feltételek mellett. Ez alapvető változást hozott a korábbi szabályokhoz képest, amelyek szerint csak a letelepedett (bevándorolt), illetve menekült gyerekek voltak iskolakötelesek. A külföldi gyerekek ideiglenes tartózkodási engedéllyel rendelkező többségét a közoktatási intézmények nem voltak kötelesek fogadni, nem kaphattak utánuk állami támogatást, viszont, ha fogadták őket, tandíjat szabhattak ki rájuk. A tandíj összegét a törvény szerint az önkormányzatnak kellett megszabnia, és meg kellett felelnie az egy főre jutó normatíva és az úgynevezett fenntartói hozzájárulás összegének, azaz annak az összegnek, amelyet az iskola minden tanköteles gyermek után az államtól és az önkormányzattól együttesen kap. Ez évente többszázezer forintnak felel meg. A tandíjfizetés alól azok mentesültek, akiknek a hazájával (illetve állampolgárságot adó országával) Magyarország erre vonatkozó szerződést kötött. A valóságban – nem reprezentatív kutatási tapasztalatok szerint – a hazai iskolák korábban fogadták a környező országból származó, nem letelepedett magyar származású és anyanyelvű tanulókat is, s az önkormányzatok állták az ezzel járó többletköltségeket. (Vö. *Imre Anna*: „Iskolák a határon. Határmenti térségek és az oktatás”. Oktatáskutató Intézet, 1993)

A magyar oktatáspolitikai diskurzusban bekövetkezett fordulat másfelől azzal függ össze, hogy megjelent a külföldi tanulók oktatásának irányelve, amely a magyar oktatáspolitikában első ízben foglalkozik a külföldi tanulókkal. A 2004. szeptember 1-től alkalmazandó irányelv célkitűzései: interkulturális nevelés megvalósítása, az interkulturális intézményi hálózat kialakítása, multikulturális szemlélet kialakítása az iskolákban, a magyarországi integráció erősítése, ugyanakkor a tanulók anyanyelvének és kultúrájának fejlesztése, a tanulók hátrányainak kompenzálása. A program súlypontja a magyar mint idegen nyelv „nívócsoportos” oktatása. Az oktatást a magyar nyelv és irodalom tantárgy órakeretének 50–75 százalékában, de minimálisan heti két órában kell megszervezni, amíg ezt a tanuló nyelvtudása szükségessé teszi. A fennmaradó időben a gyerekek a magyar tanulókkal együtt tanulnak. A külföldi tanulók osztályba sorolásáról az igazgató saját belátása szerint dönt. A külföldi állampolgárságú tanulók anyanyelvének és kultúrájának tanítását a közlemény lehetőségként említi, de ennek megoldására nem tartalmaz útmutatást. Kérdés, hogy az iskolák vállalják-e majd a „speciális pedagógiai rendszer” kidolgozásával és megvalósításával járó feladatokat a csekély (48 ezer Ft) kiegészítő támogatásért, amely kisszámú migráns tanuló esetén még a magyar nyelvet idegen nyelvként oktató tanár alkalmazására sem tűnik elegendőnek.

A jogszabályok megszületése e kérdésben már áttörésként értelmezhető, a döntő azonban a gyakorlat, az intézményi valóság. A kutatók ezt a kérdést összetett, nagyjából részben kvalitatív módszertant alkalmazó empirikus kutatás segítségével közelítették meg, melynek része volt egy kérdőíves felmérés a legalább négy, nem magyar anyanyelvű gyereket oktató iskolák körében (a kutatók összesen 72 iskolában 1211 migráns gyereket találtak).

---

*A kínaiak tanuláshoz való viszonya nagyon pozitív: a magyar iskolákat nem is tartják elég jónak, mivel gyenge a fegyelem, délután nincs tanítás, kevés a házi feladat, sok a gyerek szabadideje, ezzel ellentétben a kínai szülők gyakran korrepetáltatják a gyereket. A kínaiak általában magyar általános iskolába járatják a gyerekeket, utána, ha tehetik, nemzetközi iskolába.*

---

Települési szempontból jellemzően három iskolacsoportot érintett a felmérés: a jelenség súlypontjából adódóan is nagy számú budapesti intézmény mellett vidéki, illetve menekültszállók közelében lévő, menekült gyerekeket is fogadó iskolákat. További sajátos intézményi kört jelentettek a külföldi tanulót fogadó, gyakran külföldi bizonyítványt adó, angol tannyelvű iskolák (számuk 20 fölött van), a hazai nemzetiségi iskolák, vagy bizonyos, nagyobb külföldi népességgel rendelkező kerületekben lévő iskolák (VIII, X., XI.), illetőleg egy kétnyelvű oktatást biztosító iskola.

A közelebbi vizsgálódás kapcsán kiderül, hogy a külföldi tanulók oktatásának kérdése csak a jogszabályok szintjén kezelhető azonos logikával, az iskolák már többféle csoporttal és iskolázási stratégiával találkozhatnak. A külföldi családok helyzetének különbségei és az iskolához való viszony különböző változatai két nagyon eltérő sajátosságokkal jellemezhető migráns csoport, a kínaiak és az afgánok iskolázási stratégiáinak közelebbi bemutatása révén válnak érzékelhetővé.

A kínaiak többségükben vállalkozók, akik 10–15 ezres közösséget alkotnak. Az itt élő kínaiak iskolázottsága magasabb a kínai átlagnál, és a más országokba irányuló migráns hullámoknál is. Magyar kapcsolataik funkcionálisak, mobilitásuk nem magyarországi mintákon alapul, sikereiket egyfelől a modernizálódó Kína piacgazdaságához, másfelől az angolszász modernitás sikermodelljeihez mérik. A felnőttek és az idősebb gyerekek a magyart nem is beszélik rendszeresen, a kisebb gyerekeket általános iskolás korig magyar dajka gondjaira bízzák, így azok könnyebben megtanulnak magyarul. A másik kiválasztott és közelebről is figyelemmel kísért migráns csoport az afgánok menekülteké. A kiválasztás indoka volt, hogy az afgánok alkotják a nem európai menekültek egyetlen olyan, Magyarországon letelepedett csoportját, amely családokból áll. Alacsonyabb iskolázottsággal és társadalmi státusszal rendelkeznek, mint a kínaiak, a menekültlét nehezebb útját járják végig a menekültstátusztól, a befogadó állomásoktól és a közösségi szállításoktól a letelepedettségig. A Magyarországon élő afgán családok 90 százalékban Kabultól érkeztek, Magyarországon elsősorban Csepelen telepedtek le, kereskedelemmel, főleg kiskereskedelemmel foglalkoznak. Az afgánok körében az etnikai differenciálódás csekély mértékű, a család fegyelmező ereje ellenben erős, s nagymértékben elkülönülnek a női és férfi szerepek. Az afgánok körében az exogámia nem megengedett, szabadidejüket is egymás társaságában töltik, nem jellemző a magyarokkal való kapcsolattartás. A társadalmi integráció kérdése helyett inkább a kultúra-vesztéstől való félelem narratívái jellemzőek.

A kisebbségi lét hagyományos dilemmáit – asszimiláció, integráció, kulturális elkülönülés kérdéseit – a mai helyzet némileg felülírta, ma az a kérdés, hogy szükséges-e a migránsok esetében az integrálódás, vagy megengedhetik maguknak, hogy ne akarjanak integrálódni (megengedik vagy támogatják is a gyerek többségi iskolából való kimaradását). Mivel ma Magyarországon az alacsony bérek, a versenyszférabeli és az államigazgatási elitkarrierrek zártsága következtében kevés a külföldiek számára is nyitott és vonzó karrierlehetőség, nem ritka, hogy egy ezt meghaladó stratégia, egy úgynevezett „transznacionális logika” lép életbe, amely olyan mobilitási stratégiákat alakít ki a migránsok körében, amelyek túllépnek mind a származási, mind a letelepedési ország – integráció/marginalizálódás dichotómián alapuló, nemzetállam-központú – közoktatási logikáján. Az iskolázási stratégiái és ezzel szoros összefüggésben a siker narratívái is igen különbözőek a két kiemelt csoport esetében is. A kínaiak számára a magyar iskola csak a nyelvtanulás szempontjából fontos, a társadalmi felemelkedés és továbbjutás eszköze sokkal inkább az angol nyelvű iskola, amely utat nyit Anglia és az USA felé a továbbtanulásban. A magyar iskola csak a magyar nyelv és egy bizonyítvány miatt kell, amivel tovább lehet lépni, következésképpen a magyar oktatási rendszert nem is ismerik eléggé.

Mindazonáltal a kínaiak tanuláshoz való viszonya nagyon pozitív: a magyar iskolákat nem is tartják elég jónak, mivel gyenge a fegyelem, délután nincs tanítás, kevés a házi

feladat, sok a gyerek szabadideje, ezzel ellentétben a kínai szülők gyakran korrepetáltatják a gyereket. A kínaiak általában magyar általános iskolába járatják a gyerekeket, utána, ha tehetik, nemzetközi iskolába. Ezekben az iskolákban az a jellemző, hogy a felsőbb osztályokban több a kínai diák. A migráns tanulók 80 százaléka olyan iskolába jár, ahol valamilyen idegen nyelvi specializáció is működik. A kérdőív szerint az iskolaválasztásban szerepet játszó tényezők között a legfontosabbak a földrajzi fekvés, az ismerős ajánlása és az iskola légköre. Az afgán családok esetében a nemi szerepekre való nevelés erős korlát, például a fiúk korán kezdenek segíteni a munkában. Az afgán szülők sem alkalmazzák „beavatkozó stratégiát” a gyermek tanulásával kapcsolatban, elégedettek a magyar iskolával, ennek ellenére a gyereket nem engedik el iskolai kirándulásra. A magyar iskolákat jobbnak tartják, mint az otthonit, és különben is, otthon a lányok nem is járhatk volna iskolába. Kizárólag magyar középiskolába járatják a gyerekeiket, egyetemen továbbtanuló egyelőre nem került ki közülük. Az afgánok nem támaszkodhatnak transznacionalista hálózatokra, az ő számukra nagyobb jelentősége van a helyi kulturális tőkének, nagyobb a helyi etnikai szolidaritás szerepe. A kínaiak és az afgánok társadalmi integrálódása egyenetlen és csekély mértékű.

A migráns tanulók oktatásával kapcsolatban nem egységesebb a kép az oktatási intézmények oldaláról nézve sem. A magyarországi önkormányzati iskoláknak nemhogy nincsenek különböző megoldási módjaik a különböző csoportok kezelésére, de nincsenek fogódzóik egyetlen nem magyar anyanyelvű, differenciálatlan gyerekcsoport ellátására sem, lényegi segítség nélkül kell megküzdeniük e sokrétű kihívással. Az iskolák nem alkalmazzák a nem magyar anyanyelvű tanulók számára kidolgozott stratégiákat, megoldásmódokat, leginkább a lemaradó gyerekek felzárkóztatása során szerzett tapasztalataikra tudnak támaszkodni. Hogy mindezt hogyan teszik, az nagyon különbözően, sok esetlegesség és személyfüggő elem függvényében alakul.

A külföldi gyerekek iskolai fogadtatása is többféle. A gyereket többnyire felveszik, ha a körzetbe tartozik, van letelepedési engedély és honosított bizonyítvány, s különösen, ha már vannak alapjai a magyar nyelvvel kapcsolatban is. Van azonban, ahol kategorikusan elutasítják a felvételüket, főként, ha nyilvánvalóan többletterhelést jelentenének a pedagógusoknak, azaz ha a gyerekek magasabb életkorban, nyelvtudás nélkül érkeznek. A külföldi tanulók osztályba sorolására nincs általánosan elterjedt megoldás, ezt is az iskolavezetés dönti el. Az osztályba sorolás tekintetében az igazi gondot az idősebb gyerekek okozzák, különösen, ha nem vagy nem eléggé tudnak magyarul. Az iskolák egy része a gyerekeket ilyen esetben az életkoruknak megfelelő osztályba sorolja, másik része a nyelvtudást veszi az osztályba sorolásnál alapul, ritkábban mindentől függetlenül az első osztályba kerül a gyermek. Az idősebb életkorban Magyarországra érkezők számára gond a gyerekcsoportba való beilleszkedés, másságukat túlkorosságuk is fokozza. A tanulás-szervezés szempontjából ugyanarra számíthatnak, mint a magyar gyerekek: a frontális órák mellett nyelvi felzárkóztatásban részesülnek, ez azonban a legtöbb helyen csak korrepetálásból és az órai segítségnyújtásból áll (ritkábban különórás biztosításából térítés ellenében). Néhány intézményben külön nyelvórákat szerveznek a délelőtti tanítási rendbe illesztve. A tanulmányi, szaktárgyi felzárkóztatás a nyelvi felzárkóztatáshoz hasonló módon elsősorban korrepetálásra korlátozódik, csak más hangsúlyokkal, mint a magyar tanulók esetében: a migráns tanulóknál az idő nagy része a szómagyarázatokkal telik.

Az intézményes stratégiák hiányában meghatározó az egyes pedagógusok szerepe a beilleszkedésben. A pedagógusok meglehetősen óvatosan bánnak a nyílt megkülönböztetéssel, inkább a pozitív sztereotípiákat említik. A nagyfokú óvatosság azonban a látens bizalmatlanság légkörét teremti meg a külföldi tanulókkal szemben, s tapasztalat szerint a rejtett tanterv végső soron ellentmond a központi irányelveknek. A főbb pedagógusi narratíva-típusokat elemző tanulmány különböző beszédmódokat azonosított a külföldi tanulókat oktató pedagógusok beszédmódjában – mindezek más következtetésekkel és



reakciókkal kapcsolódnak össze. Az elemzők három típust különítenek el: az egyik a problémák fel nem ismerésén alapul, s azok tagadására vagy maszkírozására törekszik, egy másik a helyzetet idealizálva a különböző kultúrák értékeit emeli ki, s a harmadik egyfajta civilizációs fölényhelyzetbe helyezkedve hatalmi beszédmódot érvényesít. Valójában mindhárom megközelítés problematikusnak tekinthető: az első nem is teszi lehetővé, hogy a pedagógusok felmérjék saját lehetőségeiket és felelősségüket, s ezzel összefüggésben valamilyen stratégiát kialakítsanak, a második és a harmadik pedig nem igazán alkalmas arra, hogy a kultúrák közötti párbeszédet elősegítse.

A könyv hazai tapasztalatokat feltáró része úgy összegzi a helyzetet, hogy a magyar közoktatás nem tud mit kezdeni a más országokból érkezőkkel és a más kultúrákkal, Magyarországon nincs végiggondolt stratégia a külföldi gyerekek integrálására. Nem alakult ki egységes szemlélet- és bánásmód, ezért csak egyedi megoldásokkal lehet találkozni. A pedagógusképzés elsősorban kulturálisan homogén gyerekcsoport oktatására készíti fel a leendő pedagógusokat, így ők sem nagyon tudnak mit kezdeni a helyzettel. Nehezíti a helyzetet, hogy a magyar iskolákban nincs a nevelésnek különálló tere, felelőse, kerete, a szaktanárok lemondanak a nevelési feladatokról. A kulturális különbség leginkább a gyerekek interakcióiban jelenik meg, és rejtetten a gyerek-tanár interakciókban. A két leginkább jellemző reakció a távolságtartás és a teljes asszimiláció bátorítása. A fő törekvés a konfliktusok kizárása: a migráns gyerekekkel kapcsolatos beilleszkedési nehézségekről a pedagógusok a legtöbbször nem vesznek tudomást, a gyerekek egymás közti ügyének tekintik, és nem nagyon avatkoznak bele. Összefüggőhet mindez azzal, hogy a magyar iskolákból általában hiányzik a társadalmi létre nevelés, a multikulturalizmus a kisebbségek ügyeként értelmeződik, s az állampolgári nevelés létező gyakorlatában a konfliktusos kérdések ki vannak iktatva. Mindazonáltal a szerzők megítélése szerint értelmetlen elvárni az iskolától olyan feladat megoldását, amellyel maga a társadalom, illetve annak elítje sem nézett szembe még őszintén.

Bár nem könnyű egy szinte ismeretlennek vehető területet egyszerre mélyen és széles horizonton feltárni, a kötet szerzői láthatóan mindent megtettek ennek érdekében. Az ambiciózus vállalás alapos munka révén igen jó áttekintést ad egy szűk szegmensről. A kötet a módszertan iránt érdeklődők számára is hasznos olvasmányul szolgálhat, egy szerényebb volumenű kérdőíves felmérés mellett a kutatás a kvalitatív módszerek sokrétű alkalmazásának számos lehetőségét és jó példáját vonultatja fel.

Feischmidt Margit – Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Migránsok a magyar közoktatásban*. Budapest.

**Imre Anna**  
OKI

## Még mindig jó palócok

*Amikor olvasni kezdtem Kriston Vízi József 2004-ben megjelent könyvét, vendégségben éreztem magam saját szülőföldemen, Palócföldön.*

Vendégségben, hiszen ha valahová látogatóba megy az ember, rácsodálkozik a helybeliek szokásaira, használati tárgyaira, életmódjára. Szemlélődik a vendég, s eldönti, jól érzi-e magát a vendéglátóknál. A könyv szerzője 1978-tól végzett folklórisztikai gyűjtést Észak-Magyarországon ennek az anyagnak a válogatásából áll össze a kötet. Érződik az írásain: vendégként szeretettel és csodálattal követte figyelemmel Palócország népét és világát. „Merem remélni, hogy a ma olvasója talán a jövő(jé)re nézve is lel majd bennük használhatót” – írja az előszóban. Valójában tényleg elgondolkodtató, hogy talál-e a ma embere – és ha igen, mit – ezekben az írásokban a maga számára lé-

nyegeset, hasznosat. A ma embere, aki rohan, elveszítette ősei szokásait, s lassan jobban ismeri a görög tengerpartot, mint a saját szülőföldjét...

Kriston Vízi József tanulmányaival végigtekinthetünk a palóc vidéken: újraélhetjük a játékaikat a ‚Termett a meggyfa‘ című fejezetben, megismerhetjük a fiatalok szokásait a ‚Kútba estem, ki húz ki?‘ részből, ízelítőt kaphatunk a szokásvilágból az ‚Itt van üllöm alatt a kalapácsnyelem...‘ két írásából, és érdekes tárgyaikat mutatja be a ‚Szív küldi szívnek‘ fejezete.

Az író rövid előszót intéz az olvasóhoz önmagáról, az elhivatottságáról, pályájáról. Mintha meg akarná értetni a „ma befogadójával”, miért születtek ezek a tanulmányok, miért fontosak, de erősebb a hatása abból a szempontból, hogy érezzük a gyűjtőmunka hangulatát, a szerző emberiségét és rajongását a téma iránt. Ez átragad az olvasóra: nem tudja már – s talán nem is akarja – „száraz” tanulmányanyagként kezelni az olvasott szövegeket. Élmények ezek. Közös élmények: Kriston Vízi József gyűjtő-élményei és az olvasó rácsodálkozásai. Vendégségbe megyünk, ahol kalauzol egy értő, magyarázó vendéglátó, hogy ne csak figyeljük a szokásokat, hanem értjük is.

Kriston Vízi József pályájáról mondhatnánk: a Csanyik-völgyben indult, hiszen a debreceni diplomaszerezés után itt kezdte meg diákokkal és muzeológusokkal a gyűjtést. S amit kiemel e munkálatokból, az a könyvében is erősen érződik: „Az észrevétlen csiszolódás, a kényszertől vagy fölös rivalizálástól mentes munka, az első pillanattól kezdve érzékelt segítő figyelem, a jó hangulat és kedv hosszú évekre meghatározta mindennapi kapcsolatainkat is”. Persze a folklórtémák iránti érdeklődése már az egyetemi évek alatt is élt a Miskolc környékén végzett munkák szakmai elismerést hoztak. Am – a szerző saját bevallása szerint – a legnagyobb kihívást számára az 1960-as évek közepén megkezdett Palóc Kutatás jelentette, amelyben Kriston Vízi József a palóc játékokat, szokásokat, szórakozási formákat gyűjtötte. Az anyaggyűjtésen kívül azonban még valami nagyon fontosat is összefoglalt a kutatással kapcsolatban: „Szintén ezek az évek tették világossá számomra, hogy az önálló játékkultúra őrzésében, átvételében, alakításában és variálásában a mindenkor legaktívabb serdülők világa mennyire érzékeny és sérülékeny, fontos tehát az ennek lelki-mentális és társadalmi vonatkozásaira is figyelni a téma kutatójának”.

A kötetben számos játék felújítható ma is: a mancsózás, amely jellegzetes és érdekes sporttá válhatna újra; a gyerekmondókák és dramatikus játékok, amelyek az óvodák és kisiskolák nyelvi kincseivé lehetnének ismét; a névcsőfolók, melyek ma is megnevetetik bármely korosztályt. A könyv egyik írása *Lajos Árpád*, játékkutató munkásságáról szól, és pontosan ezt az elképzelést fogalmazza meg: „Adjunk hát játékot a gyermekeknek, helyesebben: adjuk vissza néki a játékot! A tornaórák legalább egyharmadát játéokra kellene fordítani. Ebben a keretben ajánlom a népi játékok tanítását.”

De nemcsak a gyerekeknek való játékok érdekesek a kötetben, hanem a felnőttek mulatság-világa is. Hiszen egy-egy falu vígságát rendszeresen a humorossá tett szokások és ünnepek biztosították. Az asszonyfarsang leírása és képei arról tanúskodnak, hogy ezek az emberek még értették és „művelték” a tréfát, sőt a munkaadóik is, akik hajlandóak voltak a pénteket szabadnapnak adni a szombat-vasárnapi maskarás felvonulás előkészületeihez. Ma is elkélne egy-egy ilyen közösségteremtő szokás, amely összebékít, össze-nevetett férfit és asszonyt, dolgozót és munkaadót, fiatal és öreget.

A könyv külön érdekessége a palóc tárgyak gyűjteménye: a nagyrédei falvédők bemutatása és az Eger környéki búcsúk emléktárgyai.

Kriston Vízi József remélte, hogy található e kötetben a jövőnkre nézve használható. Mint pedagógus, azt mondom igen: drámaórákon feleleveníthetjük a palóc játékokat, színjátszó körben készíthetünk népi előadást, kipróbálhatjuk a korabeli sportokat, megismertethetjük a szülőföld szokásait a jövő generációjával, megértethetjük a mai érettségizőkkel, hogy egy lassan feledésbe merülő szokás felújítása milyen fontos lehet az emberek identitástudatában, érzésvilágában.

## Biológiai kooperációs teret építenek Szegeden

Biológiai kooperációs teret hoznak létre a Szegedi Tudományegyetemen. A tervezett bővítéssel, mintegy 4450 négyzetméteren olyan tanszékek elhelyezése oldódik meg, amelyek munkájukhoz hasonló berendezéseket és metodikát használnak. Az ünnepélyes alapkövetétel április 28-án volt. A ma öt tanszéket befogadó meglévő oktató és kutató épület komplex bővítése magában foglalja további 38 oktatási helyiség kialakítását, ezzel egy, a funkcióját és építészeti kialakítását tekintve is nemzetközileg versenyképes oktató-kutató együttessé teszi.

## Hozzáférhető digitális információk a Berzsényi új könyvtárában

„Legfontosabb célunk, hogy biztosítsuk a hozzáférést a digitális információkhoz” – tájékoztatott *Keszeiné Barki Katalin*, a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola könyvtárának igazgatója a Könyvtár és Információtudományi Tanszék szaknapján rendezett, „A főiskolai könyvtár helyzete a fejlesztések tükrében” című kerekasztal-beszélgetésen.

*Balogh Imre*, stratégiai és fejlesztési rektorhelyettes elmondta, hogy az épülő Regionális Felsőoktatási Forrásközpont a főiskolán belül önálló szervezeti egységként működik majd. A könyvtár mellé piac képes szolgáltatásokat telepítenek. Az épület éves bérleti díja 140 millió forint, amit a működési költségekkel a Berzsényi Dániel Főiskolának kell igazdálkodnia.

A Forrásközpont e-learning központ is lenne, tananyag és programszervezési feladatokat látna el nemcsak a főiskola hallgatói, hanem a régió számára is. A megvalósításra váró projektekkal kapcsolatban elhangzott, hogy pályázati forrásokra is szükség van.

Keszeiné Barki Katalin bemutatta a lendő új könyvtárat, ahol új tanulási technikákat szeretnének meghonosítani és olyan tanulási műhelyként kívánnak működni, ahol esztétikus tere van az ismeretszerzésnek. A könyvtárigazgató hangsúlyozta, céljuk, hogy a könyvtár a társasági és közösségi élet központja legyen. Az olvasóterem nyitvatartási ideje jelenleg heti 49 óra.

A szombathelyi főiskola könyvtára az ország többi felsőoktatási intézményének könyvtárához képest szerencsés helyzetben van, hiszen ott van a legtöbb dokumentumfajta. A létszámhiány ellenére a könyvtárhasználók igényein múlik, hogy ezek, illetve a szolgáltatások milyen hosszú nyitva tartási időben érhetők majd el.

## Konferencia a felsőoktatásról Pécsen

„Pécs-Baranya, tanuló régió” címmel rendezett konferenciát a pécsi Európa Ház. Az előadások témái voltak többek között a PTE esetleges fejlesztésének lehetőségei, az oktatási reform és a Pólus Program kínálta innovációs lehetőségek.

*László Gyula* az előadásában úgy fogalmazott, hogy nemcsak azt kellene előre tisztázni, melyek legyenek az oktatás fókuszpontjai – úgy mint rugalmasság, mobilitás -, hanem például azt is, hogy a nagy tömeget, az elitet vagy éppen a lemaradók bázisát kellene-e az oktatás célkeresztjébe állítani. Kiemelte továbbá, hogy tudatosítani kellene a társadalomban a képzési rendszer átalakulását. Egy egyszerű közvélemény-kutató kérdéssorral felmérhető lenne, hogy nemcsak a polgárok nagy részének nincs fogalma az új érettségi rendszerről vagy a bolognai folyamatról, hanem az oktatók nagy része, valamint a képzésben részt vevőket később foglalkoztató vállalatok is kóros tudatlanságban szenvednek ezen a téren.

Ez idáig még nem történt olyan kezdeményezés, mely tudatosítaná a vállalatokban, hogy három év múlva a Bologna-rend-

szer első turnusában majdnem kétszer annyi fiatal pályakezdő jelenik meg a piacon, mint az addigi években. A felkészültség hiánya pedig komoly problémákhoz vezethet.

*Gál Zoltán*, az MTA munkatársa a kutató egyetemről vállalkozó egyetemre való átállás esetleges lehetőségére hívta fel a figyelmet, lévén, hogy míg az Egyesült Államokban az egyetemek fenntartási költségük csaknem 70 százalékát a vállalatoktól gyűjtik be, addig Magyarországon az ilyen típusú finanszírozás aránya alig éri el az egy százalékot. Így ez a váltás esetlegesen megoldást jelenthetne nemcsak az egyetemek finánciális problémáira, hanem kedvező hatással lenne a térség gazdaságára is.

## **Eszterházy Napokat rendeztek Egerben**

Az Eszterházy Károly Főiskola Napok áprilisi rendezvénysorozatának első napján egészen késő estig különféle koncertekkel várták a hallgatókat. A második napon tartották a központi rendezvényt. A plenáris napon széles programválasztékkal várták nemcsak a hallgatókat, hanem a főiskola partnereit a városból és a régióból egyaránt.

Regionális Állásbörze rendezvényen nemcsak a végzős főiskolásokat, hanem a régió összes diplomás álláskeresőjét várták ajánlataikkal a régió munkaügyi központjai. A régió munkaügyi központjai, kiemelkedő foglalkoztatói és a főiskola oktatói részvételével Regionális Szakképzési Fórumot tartottak annak érdekében, hogy a főiskola szakképzési kínálatát a régió munkaadóinak igényeivel minél inkább össze tudják hangolni. A Lyceum Dísztermében *Hauser Zoltán* rektor az intézményfejlesztéséről tartott előadása mellett – a hagyományoknak megfelelően – főiskolai díjakat is átadott. A főiskola Lyceum Pro Scientiis Alapítványa az

Eszterházy Károly Főiskoláért kitüntetés aranyfokozatát adományozta a KFKI LNX hálózatintegrációs Rt.-nek az intézmény képzésfejlesztésében a legnagyobbak közé sorolható szponzori támogatás elismeréséül; és *Vajda Mihály* akadémikus, egyetemi tanárnak az Ember és társadalomismeret szak indításában kifejtett kiemelkedő szervezői és oktatásfejlesztési tevékenységéért.

A Lyceum Pro Scientiis Alapítvány kuratóriuma 1996. november 22-i ülésén az alapító kezdeményezésére hozta létre „Az Eszterházy Károly Főiskoláért” elnevezésű díjat. A díjat évente egy alkalommal adják át. A díjat minden évben olyan két külső személy, illetve szervezet és két főiskolai oktató – egyikük 40 év alatti – kaphatja, akik különösen sokat tettek az Eszterházy Károly Főiskoláért.

A plenáris ülésen átadták az Ottovay László emlékérmét, melyet *Szalai Éva* IV. évfolyamos informatikus könyvtáros szakos hallgató vehetett át. Az Ottovay-díjat a főiskola Gazdaság és Társadalomtudományi Karának Médiainformatikai Intézete és *Ottovay László* családja alapította 2006-ban. Ottovay László az Országos Széchényi Könyvtár fősztályvezetője volt, aki az egeri informatikus könyvtáros képzésben vezető oktatóként hosszú éveken keresztül a könyvtártudomány szinte minden területét tanította. A díjat évente a legjobb tanulmányi eredményt elérő végzős könyvtár szakos hallgató kaphatja meg, mellyel 100 ezer forintos pénzösszeg is jár.

A rendezvény keretében megnyitották a Természettudományos Varázstornyt, ahol a budapesti Csodák Palotájához hasonlóan a természettudományos tantárgyak: a fizika, a kémia, a biológia és a földrajz sokszor csodálkozásra készítő, a földrajz sokszor csodálkozásra készítő, a bennünket körülvevő természet dolgainak, jelenségeinek, folyamatainak megértését segítő ismereteket sajátíthatnak el az oda látogató diákok.

**Conference papers***Gábor Kovács***The metaphors of intonation**

We attempt to interpret Kálmán Mikszáth's short story by focusing on the prose language operation of the trope. Basically, prose and short story can be viewed from four different angles: the morphological structure of the plot, the point of view, the tropology of tone, and the tropology of text. The four approaches are characterized by four scientific trends: morphology belongs to formalism, point of view belongs to structuralism, tone belongs to the theory of utterance (theory of narration), whereas text belongs to discursive theory (whether it be rhetoric, ideology-critical, intertextual, mytho-poetic or purely poetic-centered). Thus, plot, point of view, tone and text are the central categories that form the basis for literary studies that undertake to specify the short story (as kind of utterance) and prose (as form of text).

*Katalin Szitár***Novel and reality**

The literary theory reflection of the postmodern era faces a challenge when it deals with an author whose place in literary history can basically be signified by his conceptual-cultural sense of mission. It is, however, clear that the author created a unique model of twentieth-century Hungarian fiction.

*Géza S. Horváth***Fictitious confession and text operation**

The confessional short story delineates a uniqueness of linguistic operation: there can no clear-cut boundary be drawn between representational (descriptive and visualized) linguistic function and the creation of fictional potentiality. In his novels, Dostoyevsky frequently uses forms of utterances and genres in which the discursive performance and tropological opera-

tion of language serve as a starting point for narration. These forms of genre are the letter, the note, and the confession. In this paper, on the basis of a special passage of *Devils*, we make an effort to investigate the literary and text formational activity of confessional language use.

*Zoltán Hermann***A fable and the concept of romantic castration**

Andersen's fable, 'The Fellow Traveler' was first published in 1835, but its theme had interested the author prior to it. As a matter of fact, the tale is a revision of a text, 'The Dead Man' by Dürdningen, written five years earlier and based on folk tales motifs.

**Articles***Marianne Nikolov – István Ottó***The language preparatory year**

For year-nine students who took part in the first language preparatory course, the school year finished in June 2005. In this article we present the most important results (and their internal relationships) of a comprehensive empirical study.

*Edit Jakab***How does language represent space?**

We call the attention of humanities teachers – especially those who teach Hungarian and various foreign languages – to questions of a spatial and visual nature that may be important in their everyday work.

*Ágota Fóris***Terminological perspectives in the qualitative assessment of coursebooks**

The results of a study of coursebooks are available on the website of the Hungarian Ministry of Education. On the basis of the study, the ministry not only initiated the examination of the coursebooks cur-

rently in the market but is also planning to introduce the accreditation of textbooks. The method called textbook analysis provides a wealth of useful information in the judgment of coursebooks; however, in order to make the group of questions complete it is absolutely necessary to assess the content elements of texts by using similar, measurable methods.

*Iván Bajomi*

**The French scenes of the early education of children**

What opportunities for daily accommodation and for the provision of relevant socialization functions outside the family do those French children have who are below the age of three? Besides discussing the development of social-political support for child-raising and the endeavor directed at the reform of the professional status of assistants in child education, we give an account, on the basis of studies not widely known in Hungary, of the changes in the attitudes related to children and the pedagogical models that influence the operation of institutions for children.

*László Tüske*

**Religious and lay intellectuals in 20th-century Egypt**

Among the social changes in Islamic countries in the 19–20th century, the formation of a lay or secular intellectual class

has particular importance from a religious science point of view as well.

**Surveys**

*Helga Tóth*

**Schooling of Romany students in France**

*István Dániel Sanda*

**Modern school building attempts in Hungary**

**Reviews**

*Anita Habók*

**Inclusive pedagogy**

*(EUMIE European masters in inclusive education (2004). Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS. Pädagogische Akademie des Bundes in OÖ, Institut für Inklusive Pädagogik.)*

*Anna Imre*

**Unwanted children?**

*(Pál Nyíri and Margit Feischmidt, editors: Unwanted children? Migrants in Hungarian public education. Budapest, 2006)*

#### Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
  2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
  3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
  4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
  5. *Förös 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 – Szabócs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
  10. *Takács 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. *Förös 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. *Geleneser 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. *Gölnhofer 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, 2006)
  29. *Szépe György – Medve Anna* (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
- Előkezesületben:
30. *Horváth József*: Helyes írás

*Nikolov Marianne – Ottó István*  
**A nyelvi előkészítő**  
**évfolyam**

2005 júniusában fejeződött be a tanév azon 9. évfolyamos diákok számára, akik elsőként vettek részt nyelvi előkészítő képzésben (NYEK). Tanulmányunk egy átfogó empirikus vizsgálat fontosabb eredményeit és az azok közötti összefüggéseket elemzi.

*Bajomi Iván*  
**A kisgyermekkorú nevelés**  
**franciaországi szinterei**

Milyen lehetőségek kínálkoznak Franciaországban a háromévesnél kisebb gyerekek napközbeni elhelyezésére, illetve a kisgyermekkel kapcsolatos szocializációs funkciók családon kívüli ellátására? A gyermekneveléshez nyújtott szociálpolitikai támogatások alakulására és a gyermekek nevelésében közreműködők szakmai státuszának megújítására irányuló törekvésekre is kitérve – idehaza kevésbé ismert kutatások alapján – a gyermekkel kapcsolatos szemléletmódok és a gyermekintézmények működését befolyásoló pedagógiai modellek változásairól is beszámolunk.

*Tüske László*  
**A vallástudó és a laikus**  
**értelmiség a huszadik**  
**századi Egyiptomban**

Az iszlám országaiban a 19–20. század során végbement társadalmi változások közül a vallástudományok szempontjából is különleges jelentősége van a laikus vagy világi értelmiség kialakulásának.

*Sanda István Dániel*  
**Korszerű iskolaépítési**  
**törekvések Magyarországon**

A hatvanas évek második felében lefolytatott első – és máig egyetlen – hazai komplex iskolaépítési kutatás összefoglaló megállapításai és állásfoglalásai nem találkoztak az oktatáspolitikai akkori irányítóinak egyetértésével. A kutatás építészeti és pedagógiai munkarészeinek összefoglalóját áttekintve azt kell megállapítanunk, hogy jöllehet a kutatócsoport ajánlásainak nagy része ma is aktuális, számos javaslat máig sem valósult meg.

*Imre Anna*  
**Nem kívánt gyerekek?**

A migráns tanulók oktatásának témája Magyarországon nagyon újnak mondható, kevés óvatos előzményt leszámítva eddig nem nagyon nyúltak hozzá átfogó igénnyel és feltáró-elemző szándékkal. A Feischmidt Margit és Nyíri Pál által szerkesztett kötet ezért mindjárt nagy lépést – sőt, mondhatni ugrást – jelent. Az előzmények hiányát részben magyarázza, hogy a migráció révén hazánkba érkező külföldiek száma még elenyésző, ezres nagyságrendű, itt tárgyalt tendenciáit tekintve pedig új jelenségnek számít.

300, – Ft (ÁFA-val)

