

57096

2008 SZEP 08



57096

AF 323

8-10

iskolák

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVII. évfolyam, 2007. augusztus-október

Bene Márta
hallgató, Budapest, ELTE,
Eötvös Kollégium

Biró Enikő
munkatárs, Sepsiszentgyörgy,
Babes-Bolyai Tudományegyetem
Sepsiszentgyörgyi Kihelyezett
Tagozat Közgazdaság-
és Gazdálkodástudományi Kar
Modern Nyelvek és
Üzleti Kommunikáció Tanszék

Bodnár Ilona
osztályvezető, Budapest,
Simmelweis Egyetem, Testnevelési
és Sporttudományi Kar Könyvtára

Borbás Andrea
munkatárs,
Budapest, Petőfi Irodalmi Múzeum

Cs. Czachesz Erzsébet
egyetemi tanár, Budapest, ELTE,
Pedagógia-Pszichológia Kar,
Interkulturális Pszichológiai és
Pedagógiai Központ

Dobóné Tarai Éva
biológia-kémia szakos tanár,
Budapest, Kék Általános Iskola,
Ph.D hallgató,
Debrecen, Debreceni Egyetem,
Kémia Doktori Iskola

Farkas Károly
Csc., főiskolai docens,
Budapest, BMF, Neumann János
Informatikai Kar,
Szoftvertechnológiai Intézet,
Kecskemét, Kecskeméti Főiskola,
GAMF Kar, Mérnök-tanár és
Médiatechnika Csoport

Füzné Kósó Mária
főiskolai adjunktus, Szeged, SZTE,
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Biológia Tanszék

H. Ujlaki Csilla
tanár, Győr, Kazinczy Ferenc
Gimnázium

Halmi Tamás
irodalomkritikus, Pécs-Somogy

Hild Gabriella
óraadó nyelvtanár, Pécs, Pécsi
Tudományegyetem, BTK, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Jakab György
tudományos munkatárs, Budapest,
Országos Közoktatási Intézet

Ludányi Lajos
kémia-fizika-informatika szakos
tanár, Gyöngyös, Berze Nagy János
Gimnázium,
Ph.D hallgató, Debrecen,
Debreceni Egyetem, Kémia
Doktori Iskola

Lükő István
intézetigazgató, Sopron, NYME,
FMK, Tanárképző Intézet

Merényi Annamária
posztdoktori ösztöndíjas,
Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar,
Klasszikus Irodalomtörténeti és
Összehasonlító
Irodalomtudományi Tanszék

Nagy Csilla
Ph.D hallgató, Miskolc, Miskolci
Egyetem, BTK,
Irodalomtudományi
Doktori Iskola

Nagy Péter Tibor
Dsc., tudományos tanácsadó,
Budapest, Felsőoktatási
Kutatóintézet, Professzorok Háza

Orbán Gyöngyi
egyetemi tanár, Kolozsvár, Babes-
Bolyai Tudományegyetem, BTK,
Magyar Irodalomtudományi
Tanszék

Radnóti Katalin
főiskolai tanár, Budapest, ELTE,
TTK, Fizikai Intézet

Simándi Szilvia
főiskolai tanársegéd, Eger,
Eszterházy Károly Főiskola,
Tanárképzési és Tudástechnológiai
Kar (TKTK), Andragógiai és
Közmuvelődési Tanszék,
Ph.D hallgató, Debrecen,
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományi Doktori
Program

Szabó Rita
munkatárs, Budapest, Új Dialóg
Stúdió

Szenich Alexandra
német szakos tanár, Budapest,
Veres Pálné Gimnázium

Tarbay Ede
író, költő, óraadó tanár, Vác, Apór
Vilmos Katolikus Főiskola

Toldi Zoltán
biológia-kémia szakos tanár,
Vásárosnamény, II. Rákóczi Ferenc
Gimnázium

Vincze László
szerkesztő, Duna Televízió,
Budapest

Főszerkesztő:

Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő
e-mail: benke.gabor@kti.hu

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

Csizer Kata
e-mail: weinkata@yahoo.com

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

Mészáros György
e-mail: gyurnatya@gmail.com

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Takács Viola
e-mail: takacsviola@freemail.hu

Tarján Tamás
e-mail: tarjan.tamas.arakel@gmail.com

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpq.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: Horváth Balázs
e-mail: vega2000bt@gmail.com

Grafikai terv: Baráth Ferenc

Felelős kiadó:
Rédey Ákos

**Kiadja a Pannon Egyetem és a
Gondolat Kiadó**

tanulmány

Cs. Czachesz Erzsébet

A multikulturális neveléstől az
interkulturális pedagógiáig 3

Nagy Péter Tibor

Társadalmilag kanonizált elitek a 19–20.
században 12

Szabó Rita

Kép, idő, hang és mozdulat 23

Jakab György

Lehet-e közös magyar-szlovák
történelemkönyvet írni? I. 38

Szénich Alexandra

A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges
németnyelv-tudás 49

Bodnár Ilona

Mi, testnevelési tanárnők 60

Biró Enikő

Az interkulturális kompetencia
fejlesztésének csapdái 70

Halmi Tamás

Hang és ima 78

Nagy Csilla

„Lenyűlkönyv” 85

Simándi Szilvia

Rousseau vagy az utazásról
és a turizmus 90

Merényi Annamária

A' Pók, a' Selyem-bogár, a' Poéta
és a' Kertész 99

Hild Gabriella

A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő
Teszt (MENYÉT) vizsgálata hangos
gondolkodtatásos eljárással 108

Ludányi Lajos

A levegő összetételével kapcsolatos
tanulói koncepciók vizsgálata 117

Farkas Nóra

Goethe lírája magyarul
– az Erlkönig fordításai 131

Bene Márta

„Kitalált történetek” 141

Borbás Andrea

Északra bámul ablakom 147

H. Ujlaki Csilla

Az ironia magatartásformája és
megjelenésének nyelvi alakzatai
Petri György költészetében 155

Orbán Gyöngyi

A megfordítás művészeté 168

szemle

Toldi Zoltán

A környezeti nevelésről – egy gyakorló
pedagógus szemével 172

Lükő István

Egy tankönyvkutató beszámoló
részletei 182

Fűzné Kószó Mária

Földanya tiszteletére 193

Farkas Károly
Szintonia – Elica Hungarica 196

Vincze László
Kisebbségi felsőoktatás és identitás 208

Dobóné Tarai Éva
Általános iskolai tanulók
tudásszerkezete 221

Tarbay Ede
Népballedáinkról 233

kritika

Radnóti Katalin
Tudásmérés 242
Molnár Gyöngyvér (2006): Tudástranszfer
és komplex problémamegoldás

Kelemen Rita
Iskolakultúra 1991–2005 247
Géczi János (2006): Az iskola kultúrája:
nevelés és tudomány

contents 252

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2008-ban az Iskolakultúra előfizetési díja 500Ft / példány, azaz 3000Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (7624, Pécs, Ifjúság útja 6., tel/fax: 06 72 501-578, e-mail: geczijanos@vnet.hu), a Gondolat Kiadóban (1088, Budapest, Szentkirályi utca 16., tel/fax: 06 1 486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu) a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig

Tanulmányunkban először az interkulturális oktatási perspektíva jelenlegi nemzetközi kontextusáról, az interkulturális pedagógiai kultúra értelmezéséről lesz szó, majd két új kutatási irány elméleti orientációiról és legfontosabb kutatási eredményeiről írunk.

A modern társadalmakban az oktatási rendszer – különösen az általánosan kötelező alapoktatás – hivatott arra, hogy a következő generációnak átadja a kiválasztott ismereteket, a kulturális hagyományokat és értékeket. (Zrinszky, 2002) A társadalmi munkamegosztásban való részvételre való felkészítésnek az is része, hogy az állampolgári közösség számára közös referenciális keretet nyújtson, ezzel kialakítsa a valamilyen szimbolikus közösséghez tartozás érzését is. (Hall, 1997) Ugyanakkor világunk globalizálódik, egyre kevésbé lehetséges, hogy a különböző nemzeti oktatási rendszerek csakis a saját többségi kulturális értékeik szerint szervezzék meg az oktatást mint a kulturális hagyományok átadásának uralkodó szervezeti kereteit. A globalizáció kulturális következményeinek értékelése nagy figyelmet kelt a szociológusok és az antropológusok között. (Wallerstein, 1991; Castells, 1996) A kulturális hatásokot eltérően értékelik, többféle vitás pont van. Az egyik az, hogy vajon a gazdasági globalizáció kulturális homogenizációhoz vezet-e (Ritzer, 1993), vagy éppenséggel kulturális differenciációhoz és nagyobb komplexitáshoz. (Hannertz, 1992) A másik vitatott pont a nemzetek kulturális diverzitásának vagy a multikulturalitásnak a kérdése, amely a nemzeteken belüli kulturális politikák, így az oktatás elveinek és kereteinek vonatkozásait közvetlenül is érinti.

Az oktatás tartalmi szabályozásával, ezen belül a kultúrák közvetítésével mindkét vitapont érintkezik, de írásunkban csak a második kérdésről, annak oktatási vonatkozásairól lesz szó. Pontosabban az interkulturális pedagógia kialakulásának előzményeiről, forrásairól és jelenlegi irányairól kísérelünk meg egy rövid összefoglalást adni. Az interkulturális pedagógia közvetlen előzménye a multikulturális nevelési paradigma. A multikulturális nevelés gondolatának kialakulása a huszadik század hatvanas éveire tehető. (lásd erről bővebben: Lesznák és Czachesz, 1995)

Multikulturális társadalom – interkulturális oktatás

A multikulturális nevelés a kulturális és etnikai kisebbségek képzésének a múlt század hatvanas éveitől Észak-Amerikában és Nyugat-Európában terjedő perspektívája, amely az intézményes nevelés minden szintjén a különböző kultúrák elismerését és együttélésük humánus minimumát kívánja kialakítani. (Lesznák és Czachesz, 1995; Radtke, 1997) Úgy véli tehát, hogy nem csupán a többség kanonizált, többnyire tantervekbe emelt kultúráját kell az oktatási rendszernek közvetítenie, hanem valamilyen módon és mértékben az együtt élő kisebbségi kultúrákat is. Kialakulásakor tehát kisebbségi oktatási perspektívaként értelmeződik. Amint később látni fogjuk, mára ez a helyzet Nyugat-Európában megváltozott.

Ennek a törekvésnek eszmei előzménye a kulturális antropológiában és a kritikai kultúrakutatásban született és más társadalomtudományokra is nagy hatással bíró kulturális relativizmus elmélete, amely a huszadik század elejétől fokozatosan megváltoztatta a kultúráról való gondolkodás kereteit és a kutatás módszereit is. (*Spiro*, 1986) A kulturális relativizmus álláspontja szerint minden, az összehasonlítás céljából kialakított fogalom vagy mérce társadalmilag konstruált, ezért nem lehetséges olyan szempontot találni, amely alapján egyik vagy másik kultúra értékesebb vagy gazdagabb lenne a másiknál. (*Clifford*, 1986) Ezzel párhuzamosan a kulturális antropológia egyik irányának (*Shore*, 1996) és a kritikai kultúrakutatásnak (*Barker*, 2000) a művelői a kultúra kategóriái mögött meghúzódó egyenlőtlen hatalmi viszonyokra is felhívják a figyelmet. A kritikai kultúrakutatás (cultural studies) irányzatai rendkívüli sokszínűségük mellett két közös vonással rendelkeznek. Az egyik a monokulturális társadalomfelfogás kritikája, amelynek kitüntetett elemzési területe a többségi kulturális kánonok fenntartása és egyeduralma. Másrészt vizsgálják a magaskultúra és a populáris kultúra ellentmondásos hatalmi, politikai és esztétikai viszonyait is.

A második világháború utáni évtizedekben a gazdasági folyamatokon kívül a nemzetközi migrációs folyamatok és a nagy mobilitás (*Castells*, 2005) is hozzájárul(t) ahhoz, hogy a kultúra társadalmi szerepe megváltozott. Ez a változás, illetve ennek a társadalomtudományi interpretációja mindenképpen termékeny talaja volt a társadalmi multikulturalizmus kialakulásának. Egyes államok, mint például Ausztrália és Kanada, hivatalos állami politika rangjára emelték a multikulturalizmust. Mások – a régi és új kisebbségek megjelenítése érdekében – több-kevesebb átalakítást hajtottak végre oktatási rendszereikben. (lásd erről bővebben: *Lesznyák és Czachesz*, 1995)

Már a multikulturális nevelés alap gondolatának kialakulásakor, tehát a múlt század hatvanas éveiben érzékelhető volt egy terminológiai kettősség: Észak-Amerikában ezt a szemléletet és morális normát inkább multikulturális nevelésnek, Nyugat-Európában egyre gyakrabban interkulturális oktatásnak kezdték nevezni. A nyolcvanas évektől kezdődően a multikulturális jelzőt Európában elsősorban a soknemzetiségű, soketnikumú társadalomra vonatkoztatják, az oktatásban pedig egyre inkább az interkulturalitást, a kultúrák egymásrahatását, ezzel a folyamatjellegét hangsúlyozzák. (*Luchtenberg*, 1998)

Ezt a terminológiai váltást megelőzte az Egyesült Államok egyetemein a „nagy multikulturális vita” (*Steiner-Khamsi*, 1994), amely a curriculum tartalmáról, annak monokulturális (majdnem kizárólag a nyugati civilizáció magaskultúrájának művei) jellegéről folyt és megváltoztatta a tananyagba emelendő tartalmakról való gondolkodást. (erről lásd bővebben: *Parekh*, 2000)

Az interkulturális oktatás mai európai irányzatai közösek annak a hangsúlyozásában, hogy az interkulturalitás folyamatot jelent, amelynek az a célja, hogy kialakuljon és növekedjen a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók között egymás kölcsönös megértése és elfogadása és javuljon a többségitől eltérő kulturális háttérrel rendelkező kisebbségi és/vagy migráns tanulók iskolai teljesítménye. (*Bukow*, 2002) Az interkulturális oktatás továbbá a különböző társadalmi csoportok közötti kooperációt óhajtja elősegíteni, s az egyének szemléletmódját, referenciális kereteit a méltányosság és a konfliktusok tárgyalásos megoldási módját preferáló irányban fejleszteni. (*Koller*, 2002) Ily módon érintkezik az emberi jogi- és demokráciára nevelés és az állampolgári nevelés elnevezésű részdizciplínák céljaival. Időközben azonban az interkulturális oktatás elméleti keretei és kutatási témái is kibővültek, interdiszciplinárisá váltak. Egyre több, az interkulturális oktatás által korábban nem érintett témát vont a figyelmébe az átalakuló diszciplína, miközben a „célcsoportja” is megváltozott: ma már nem a valamilyen értelemben vett társadalmi kisebbségek-, hanem a többség megújult, a multikulturális társadalmak új igényeire válaszoló pedagógiája óhajt lenni.

A mai modellek kialakulását azonban mindenütt kísérletek, félmegoldások, viták és konfliktusok kísérték. Németországban például határozottan két szakaszt lehet megkü-

lönböztetni: az elsőben, körülbelül a nyolcvanas évek végéig az oktatáspolitikai a növekvő gondokra az ú.n. „Ausländerpädagogik” megoldással kísérletezett válaszolni. (Luchtenberg, 1998) Luchtenberg szerint a késő hatvanas évektől egészen a fenti időszakig a német oktatásügyi autoritások elmulasztottak adekvátan reagálni a növekvő számú migráns gyerek iskolai kudarcaira. Az oktatási kezdeményezések a német társadalomba való integrálást elősegítendő nyelvoktatásra korlátozódtak. Ennek két alapfajtája terjedt el, de mindegyik a többségi oktatástól elkülönült szervezeti keretekben. Az egyik a német mint második nyelv tanítása, a másik a tanulók anyanyelvének tanítása. Az anyanyelvtanítás célja inkább a reintegráció, a származási országba való visszatérés elősegítése. Ez a modell nem csupán kompenzációs funkciója, hanem deficit-orientáltsága – a sikertelenséget elsősorban a kisebbségi csoportok „hibájának” tulajdonítja – miatt is a támadások keresztüztébe került. (Luchtenberg, 1998)

Jelenleg két fontosabb irányzat figyelhető meg a német interkulturális oktatás értelmezésében és gyakorlatában. Az egyik ideológiája hasonlít az angliai anti-rasszista neveléshez – konfliktusközpontú megközelítés (lásd erről bővebben: Lesznyák és Czachesz, 1995) – a másik pedig az európai főáramhoz igazodóan, inkább a kölcsönös kulturális megismerést és a toleranciát hangsúlyozza. (Luchtenberg, 1998) A kettő között és hozzájuk lazán kapcsolódva alakultak ki és formálódnak az új, interdiszciplináris kutatási megközelítések, amelyekről a későbbiekben lesz szó.

A németországi tanárképző intézményekben azonban – hasonlóan a hazai helyzethez – a jövőben tanárok interkulturális felkészítése inkább kivétel, mint gyakorlat. A tanártovábbképzések tematikájában is inkább a korábbi paradigma (migráns vagy külföldi oktatás) jelenik meg. Luchtenberg (1998, 59.) a következő kurzusokat említi: német mint második nyelv; információk a származási országról, tanítás heterogén osztályban, a multikulturális társadalmak és iskolák szociális problémái, alapvető nyelvi készségek valamely migráns nyelvből, lehetőleg török, modern görög vagy a korábbi Jugoszlávia valamely nyelvéből.

A hazai interkulturális oktatás is most kezdi kiépíteni a szervezeti kereteit. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a hazai pedagógiai elmélet és gyakorlat eddig nem reflektált volna az oktatási diskurzusban bekövetkezett perspektíaváltásra, a nemzetközi tendenciákra. A kilencvenes évektől sok és sokféle irányból megfogalmazott helyzetfeltáró és értelmező írás jelent meg a hazai szakirodalomban (például: Forray, 1993; 1998; Torgyik, 2005), illetve oktatási kísérlet szerveződött a legnagyobb hazai kisebbség, a cigány tanulók oktatási integrációjára. (például: Mészáros, 2001; Boreczky és Lukács, 2001)

*Két amerikai
kulturanropológus, Kroeber és
Kluckhohn (1952) összesen több
mint 160 kultúrafogalomról szá-
molt be, amelyekben két közös
aspektust azonosítottak: az
egyik az orientáló funkció, a
másik a szimbolikus karakter.
Az orientáló funkció megközelí-
tőleg azt jelenti, hogy a normák
és az értékek a kultúra részei. A
szimbolikus karakter, vagyis a
másra való utalás a társadalmi
gyakorlatban jelenik meg, ahol
a szabályok és instrumentális
cselekvések létrejönnek, repre-
zentálódnak és a kommuniká-
ció folyamatában továbbélnek.
Az iskolai, osztálytermi munka
rituáléi a kultúra részeként pél-
dával határozottan utalnak –
többek között – a tanulók társa-
dalmi hátterére, egymásközi
kapcsolataira, a tanári kommu-
nikáció jellegére.*

A kultúra értelmezése az interkulturális pedagógiában

Az 1990-es évek második felétől kezdve a különböző társadalomtudományok, különösen a kultúratudomány (cultural studies) belső fejlődésének következtében – de a multikulturalizmus politikai filozófiája kritikáinak hatására is – az interkulturális pedagógia „beszédmódja” és tematikája is megváltozott. A korábbi kultúraértelmezés az oktatási diskurzusban is differenciálódott, vonatkozási köre egyre szélesebb életvilágokra terjedt ki. Mielőtt azonban az új interkulturális pedagógiai témákra rátérnénk, először a kultúra átalakuló pedagógiai értelmezéséről kell röviden írunk.

A kultúra rendkívül sokjelentésű fogalom. Az interkulturális pedagógia a kulturális antropológiában elfogadott értelmezést adaptálta, amely szerint – nagyon leegyszerűsítve – a kultúra a társadalom kollektív észlelés-, gondolkodás- és cselekvésmintáinak összességét jelöli. Két amerikai kulturantropológus, Kroeber és Kluckhohn (1952) összesen több mint 160 kultúrafogalomról számolt be, amelyekben két közös aspektust azonosítottak: az egyik az orientáló funkció, a másik a szimbolikus karakter. Az orientáló funkció megközelítőleg azt jelenti, hogy a normák és az értékek a kultúra részei. A szimbolikus karakter, vagyis a másra való utalás a társadalmi gyakorlatban jelenik meg, ahol a szabályok és instrumentális cselekvések létrejönnek, reprezentálódnak és a kommunikáció folyamatában továbbélik. Az iskolai, osztálytermi munka rituáléi a kultúra részeiként például határozottan utalnak – többek között – a tanulók társadalmi háttérére, egymásközi kapcsolataira, a tanári kommunikáció jellegére. Az osztályterem berendezése, díszítése jelzi az ott tanulók társadalmi státuszát, életmódját. A szimbólumok természetüknél fogva mindig többjelentésűek, ezért nem csupán a félreértéseknek, hanem a gyakori átértelmezéseknek is ki vannak téve. Ugyanakkor a kulturális szimbólumok az adott jelenség, dolog vagy cselekvés megértésének és értelmezésének is a keretei. Ily módon a kultúra a közösség kommunikációs repertoárját is alakítja. Az orientációs funkció mellett sokan az identifikációs funkciót is hangsúlyozzák: egy kultúra a hozzá tartozók számára azonosulási lehetőséget is jelent. (Willis, 1990)

A kultúrák közötti különbségek Hofstede (1993) szerint négyféle szinten manifesztálód(hat)nak, ezek a következők: értékek, rituálék, hősök és szimbólumok. A szimbólumok a manifeszt megjelenései az adott kultúrának: szavak, gesztusok, képek, tárgyak. Közös jellemzőjük, hogy az adott közösség számára többé-kevésbé azonos jelentéstartalommal bírnak. A hősök képezik az adott kultúrában élők számára az identifikációs mintákat, a kollektív emlékezet őrzi és relatív időbeli stabilitásban tartja őket. A rituálék kollektív tevékenységminták, amelyek elsősorban szociális célokat szolgálnak. Ilyenek például a köszöntési és köszönési formák, az összejövetelek és vizsgák forgatókönyvei. Az értékek képezik a különböző kultúrák „mag”-ját, mindenekelőtt azt, hogy az adott csoport tagjai mit tekintenek jónak vagy rossznak, szépek vagy csúfnak. Az értékeket gyakran kulturális sztenđerdeként is említik. (Thomas, 2004)

Nguyen Luu (2003) magyarul is részletesen bemutatja a különböző kultúrák sztenđerdekeit.

Az értékek, rituálék, hősök és szimbólumok elsajátításában a család mellett az iskolának van döntő szerepe. Különös jelentőséggel bírnak a nemzeti tantervek és a kötelező iskolázásban használatos tankönyvek tartalma. Az olyan tantervek és tankönyvek, amelyek nem vesznek tudomást (nem tartalmaznak ismeretet) a nem a többségi kultúrában szocializálódott tanulók „tájékozódó rendszeréről”, ezzel egyszersmind leértékelik azt.

A posztmodern filozófia által inspirált interkulturális pedagógiai megközelítések

Elsősorban J. F. Lyotard művei inspirálták azokat a munkákat, amelyek az interkulturális pedagógia fő feladatának azt tartják, hogy a növekvő komplexitás és feloldhatatlan ellent-

mondások világában lehetővé váljon a különböző diskurzusformák elsajátítása és cseréje. A kulturális orientációk, különböző életstílusok és világnézetek növekvő sokféleségét és időbeli változékonyságát Lyotard (1989) az úgynevezett „beszédmódokkal” jellemzi. Szerinte a beszédmódok nem békésen léteznek egymás mellett, ellenkezőleg, legalábbis potenciálisan konfliktushordozók. Lehetetlen olyan végső érvet vagy álláspontot találni, amely lehetővé tenné a sokféleség miatti lehetséges konfliktusok feloldását.

Koller (2002) posztmodern interkulturális pedagógiai koncepciójában Lyotard műveire alapozva azt fejti ki, hogy az interkulturális pedagógia normatív funkciója az, hogy fennmaradjon a lehetőség a konfliktusok felismerésére és meghatározott keretek között tartására. A további képzési cél az, hogy a beszédmódok meghatározott egyéni logikáját, környezeti és időbeli érvényességét felismerve olyan helyzetben legyen a cselekvő, hogy képessé váljon egy másik beszédmódra való váltásra. (Ruhloff, 1990)

A kultúrát ebben a felfogásban megközelítőleg a különböző beszédmódok jelenítik meg. A pedagógiai folyamatok és eljárások közül a képzést, művelést (Bildung) emelik ki az ehhez az irányhoz kötődő szerzők. A német nyelvű pedagógiában és kultúraszociológiában igen kiterjedt kultusza volt és van a művelődéskutatásnak. (például: *Assmann*, 1993; *Klafki*, 1985; *Gogolin és Nauck*, 2000) Úgy vélik, hogy a pedagógia számára elengedhetetlen, hogy a művelődés fogalmát újraértelmezze és reflektáljon rá. Csakis a művelődés fogalmának, összetevőinek, mai lehetőségeinek a tisztázása, a fogalom újradefiniálása vezethet a pedagógiai cselekvés megalapozásához. Az újradefiniáláshoz a posztmodern filozófia nyújthat elméleti alapot, mivel az egy konzekvens kísérlet a világon ma létező életformák és kifejezésformák sokféleségének kifejezésére. (*Welsch*, 1994; *Bukow*, 2002)

Néhány kutató a művelődés előbbi szemléletű kutatását empirikus adatokkal, leírásokkal is összeköti. Az érdeklődés a különböző helyzetű migránsok életrajzának, abban a művelődés, képzés szerepének elemzésével új műfajt teremtett, amely különösen Németországban, de nálunk is létrehozta az elemző „fejlődés-életrajzt”, amely mindkét országban jelentős hozzájárulás a képzési és művelődési alapintézmények szerepének az újragondolásához. A szerzők a migránsok biográfiáiban kiemelik a kulturális különbségek átélésének, az arra való reagálásnak a kérdéseit. A különbségek feldolgozásának mechanizmusa a kutatók feltételezése szerint nem csupán a migránsok tapasztalataira vonatkozhat, hanem mindenkit érint, mert – amint a posztmodern filozófiai megalapozásról írtuk, – a kulturális különbségekkel való együttélés kényszere a 21. században már mindenkit érint. Az önéletrajzokban azonosítható énkép és világkép megváltozásában nyomon követhető stratégiák és állomások alapot adhatnak az általánosításhoz: milyen választási lehetőségei vannak a ma emberének a rendelkezésre álló töredezett és gyorsan változó identitásrepertoárból. (*Kokemohr és Koller*, 1996)

Ennek a műfajnak és kutatási iránynak a megjelenéséhez Magyarországon (lásd az alábbi szerzőpáros által szerkesztett könyvet, amelynek írásai egy akadémiai intézeti kutatócsoporttól származnak: *Feischmidt és Nyíri*, 2006) érdekes módon nem a posztmodern filozófia és a művelődés kutatása jelenti a közvetlen inspirációt, hanem a kulturális antropológia és ennek terepmegfigyelési- és leírási eljárásai. Mint tudott, a rendszerváltás óta Magyarország is befogadó országgá vált, a nyugat-európai országokhoz méreteiben nem hasonlítható, de összetételét tekintve sokféle származási országból jövő migránsok gyermekei átmenetileg vagy hosszabb távon magyar iskolákban tanulnak. A hazai (budapesti) iskolákban végezte a kutatócsoport a megfigyelő- és terepmunkáját. Elemzéseikben kultúrák (származási országok) szerinti jellegzetes eltéréseket mutattak fel, ugyanakkor azt is nyilvánvalóvá tették, hogy a magyar oktatáspolitikai és gyakorlati pedagógia még igen kevésbé felkészült arra, hogy a migráns gyermekeknek eredményes és méltányos művelődési- és képzési lehetőségeket nyújtson. Az interkulturális pedagógiának ez az irányzata ígéretes kísérlet arra, hogy a „hagyományos” pedagógia elméleti

megalapozását úgy terjessze ki, hogy az közben speciálisan az interkulturális pedagógia és művelődés egyik elméleti keretévé is válhasson.

Szociológiai megalapozású és történeti interkulturális pedagógiai munkák

Közös bennük, hogy azokat az oktatásban működő mechanizmusokat kutatják, amelyek arra hivatottak, hogy a társadalmi hatalmi viszonyokat fenntartsák. Ez tehát azt is jelenti, hogy ennek az irányzatnak közös előfeltevése az is, hogy a társadalmi hatalmi viszonyokat az oktatás nem megváltoztatja, mint azt a múlt század hatvanas éveinek optimista reményei láttatták, hanem konzerválja vagy megnöveli a társadalmi csoportok közötti különbségeket.

Az interkulturális irányultságú pedagógiai kutatásoknak ebben a csoportjában az elsődleges kutatási kérdés az, hogy multikulturális környezetben az oktatási rendszerbeli strukturális jellemzők és a tanulók egyéni (kulturális) sajátosságai együttesen hogyan vezet(het)nek társadalmi egyenlőtlenséghez. Keret ezekhez a kutatásokhoz leginkább Bourdieu (1977, 1998) munkái és a bevezetőben már említett „cultural studies” irányzat magyarázó elméletei nyújtanak. Ebben a perspektívában a kultúrát konstruktivista módon értelmezik: a kulturálisnak tekinthető elemek funkcióját, kapcsolatait és működésmódját vizsgálják. Az alapfeltevés az, hogy az emberek csoportjainak időben többé-kevésbé állandó szociális jelentésadási, értékelési eljárásai léteznek. Ha ez így van, akkor pedagógiailag releváns a kérdés, hogy az oktatási szférában melyek azok a szociális jelentésadási praktikák, amelyek előnyben részesülnek, illetve melyeket szankcionálja a kisebb vagy nagyobb szociális csoport. A kulturális különbözőség ebben a kutatási irányban eleve adottnak tekintett tulajdonság, de a különbözőség kifejezésformái nem megváltoztathatatlan tulajdonságai a csoporthoz tartozó egyének és a csoportnak sem. Hogy a személy egy élethelyzetében vagy döntési szituációjában milyen kulturális sajátosságot tekint magáénak, mivel identifikálódik, az függ a (szociális) céljaitól is. Valamilyen kulturális csoporthoz való tartozás nem határozza meg az egyén teljes személyiségét, s az, hogy adott esetben jelentős-e valamely kulturális tulajdonság, a szociális célokkal összefüggésben az objektív struktúráktól függ. Objektív struktúrának Bourdieu (1977) azokat a történelmi, gazdasági, politikai, jogi feltételeket nevezi, amelyekben az ember él. Az objektív feltételek és az individuális cselekvésmódok között az összekötő kapocs az úgynevezett „habitus”. (Bourdieu, 1977) A habitus az egyénre jellemző észlelési, gondolkodási és cselekvési mintázat, amelyet a szocializációja (nevelése, nevelődése) folyamán sajátít el. Az egymással hasonló szocio-ökonomiai helyzetben lévő egyének szocializációs mechanizmusai is hasonlóan egymáséihoz. Ezért az azonos csoportba (osztályba) tartozó egyének habitusa is sok tekintetben hasonlít egymáshoz.

Ugyanakkor mindenki rendelkezik olyan tulajdonságokkal is, amelyek csakis rá jellemzőek, tehát a csoportban is elkülönülést, (finom) különbséget jelentenek. A habitus alapján bizonyos helyzetekben bizonyos cselekvési mód valószínűbb, mint egy másik. A kultúraszociológiai szakirodalomban gyakran idézik erre a jelenségre azt a példát, hogy a nélkülözésben felnőtt személy hajlamosabb arra, hogy döntési helyzetekben a kevésbé kockázatos lehetőséget válassza, amely siker esetén valószínűleg kevesebb nyereséget is hoz. A habitus fogalmának bevezetése lehetővé teszi az adott kultúrára jellemző szociális praxisok relatív stabilitásának, ugyanakkor változtathatóságának megjelenítését is.

A kultúra fogalma ebben a kutatási irányban azért is érdekes, mert segítségével jól megjeleníthető, hogy a kulturális kifejezésformák is változnak a történelem folyamán, így egy adott társadalmi konstellációban az egyik, másikban pedig esetleg egy másik válik előnyösebbé vagy szankcionálttá.

Az interkulturális pedagógia feladata így az is, hogy történetileg is vizsgálja a szociális gyakorlatok szerepét. Ebből a szempontból érdekes kérdés például az, hogy amíg ko-

rábban elsősorban a fiúknak voltak nagyobb művelődési esélyeik, mostanra a nyugati társadalmak iskoláiban inkább ők látszanak kevésbé kedvező helyzetben lenni. A klasszikus neveléstörténeti kutatások általában nincsenek tekintettel arra a kérdésre, hogy a normától (vagy annak tekintettől eltérő) kulturális háttérrel rendelkező tanulók milyen módon boldogulnak az adott kor oktatási rendszerében. Csak mostanában fordult a neveléstörténeti kutatók figyelme az intézmények története helyett a gyermekek története felé. (lásd: Pukánszky, 2001 és 2005)

Az interkulturális pedagógiatörténeti munkák éppen ilyen kérdésekre keresik a választ, például a berlini szabad zsidóiskolák története 1778–1825 között (Behm, Lohmann, Lohmann, 2002; Behm, 2002), a porosz kisebbségi oktatáspolitikai a Weimari Köztársaságban (Krüger-Portratz, Knabe, Dirk, 1998) vagy a német megszállás (1939–1945) alatti lengyel oktatáspolitikai.

Összefoglalás

Az új, mostanában formálódó interkulturális pedagógia eszményei, beszédmódja sokféle módon különbözik a multikulturális nevelési elképzelésektől, illetve annak európai változatától, az interkulturális oktatástól is. A legfontosabb talán az, hogy amíg korábban, a múlt század hatvanas éveiben kialakuló részdiszciplína elsősorban a többségi társadalomban élő kisebbségek (történeti, etnikai, migráns) oktatási és képzési feladataira és gondjaira koncentrált, addig a fokozatosan kialakuló interkulturális pedagógia nem óhajt csak a kisebbségben élők iskoláztatásával foglalkozni, igényt tart a többségi pedagógia státuszára. Ez a változás sokféle belső vita, számtalan oktatási eredményességi kudarc következménye, de hozzájárult az a szemléletmód is, amely a korábbi, inkább morális kíváncsalmak által motivált kutatások helyett erőteljesebben a társadalmi és kulturális működést leíró valamilyen elmélethez fordult. Ezeket az elméleteket – többek között – az új

A fokozatosan kialakuló interkulturális pedagógia nem óhajt csak a kisebbségben élők iskoláztatásával foglalkozni, igényt tart a többségi pedagógia státuszára. Ez a változás sokféle belső vita, számtalan oktatási eredményességi kudarc következménye, de hozzájárult az a szemléletmód is, amely a korábbi, inkább morális kíváncsalmak által motivált kutatások helyett erőteljesebben a társadalmi és kulturális működést leíró valamilyen elmélethez fordult.

kultúratudományban, a posztmodern filozófiában és a szociológiában találta meg.

A posztmodern filozófia és a kultúratudomány inspirálta azt a kutatási irányzatot, amely az interkulturális pedagógia fő témájának a művelődés (Bildung) kutatását tekinti. Az ide sorolható kutatók a művelődés fogalmának újraértelmezésében és kutatásában látják a sokféle kultúra együttéléséből származó lehetséges konfliktusok intézményes (iskolai) kezelésének a lehetőségét. Az interkulturális pedagógia másik, új elméleti orientációt kínáló elméletei a szociológiában és a neveléstörténetben születtek. Ezek alapján a kutatók újraértelmezték a kulturális különbözőség fogalmát: nem egy eleve adottnak tekintett tulajdonságként, hanem a szociális céloktól függő, történetileg is változó kategóriaként tekintenek rá. Így – elsősorban a német nyelvterületen – az utóbbi években sokféle, az interkulturalitás kérdését kitüntetetten vizsgáló pedagógiatörténeti munkák születtek.

Az interkulturális pedagógia tehát nem a kisebbségek problémáinak láttatja a társadalmi és iskolai integráció nehézségeit, hanem általános, a többséget és kisebbséget erősen érintő művelődési, szociális, oktatási kérdésnek, amelynek megoldásához megfelelő elméleti keretek kidolgozása és többféle diszciplína erőfeszítései szükségesek.

Irodalom

- Assmann, A. (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt am Main, New York.
- Barker, C. (2000): *Cultural studies. Theory and praxis*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Behm, B. (2002): *Moses Mendelssohn und die Transformationen der Jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert*. Waxmann, Münster.
- Behm, B. – Lohmann, U. – Lohmann, I. (Hg.) (2002): *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Waxmann, Münster.
- Bourdieu, P. (1977): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1998): Alapelvek a kulturális alkotások szociológiájához. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. 174–185. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Boreczky Ágnes – Lukács István (2001): Jönnék a romák? Cigányprogram – ELTE, TFK 1995–97. In: Ambrus Péter et al.: *Romák és oktatás*. 117–129. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Bukow, W. D. (2002): Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der postmodernen Entwicklung. In: Neubert, S. – Yildiz, R. (Hg.): *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept*. Opladen, Leske und Budrich.
- Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. 1. kötet. Budapest, Gondolat-Infonia.
- Clifford, J. (1986): On ethnographic allegory. In: J. Clifford – G. E. Marcus (eds.): *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. 98–122. University of California Press, Berkeley.
- Crane, D. (Ed., 2002): *Global culture: media, arts, policy and globalisation*. Routledge, New York.
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.
- Fórray R. Katalin (1993): Új cigány iskolák és pedagógusok. *Phralipe*, 10. 14–23.
- Fórray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, 8. 3–13.
- Gogolin I. – Nauck, B. (2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Leske + Budrich, Opladen.
- Hall, S. (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. 60–85. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Hannertz, U. (1992): *Cultural complexity. Studies in the social organisation of meaning*. Columbia University Press, New York.
- Hofstede, G. (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden, Gabler.
- Klafki, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel.
- Kokemohr, R. – Köller H. C. (1996): „Jeder Deutsche kann das verstehen”. *Probleme im interkulturellen Arbeitsgespräch*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Koller, H. C. (2002): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul, M. – Marotzki, W.: (Hg.): *Biographische Arbeit*. 92–116. Leske-Budrich, Opladen.
- Kroeber, A. – Kluckhohn, C. (1952): *Culture*. Meridian Books, New York.
- Krüger-Potratz, M. – Dirk, J. – F. Knabe (1998): „Fremdsprachige Volksteile” und deutsche Schule. *Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik*. Waxmann, Münster.
- Lesznyák Márta és Czachesz Erzsébet (1995): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. *Valóság*, 11. 97–106.
- Luchtenberg, S. (1998): Values in German Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Education Studies*, 1. 53–62.
- Liotard, J. F. (1989): *Der Widerstreit*. Fink, München.
- Mészáros Anita (2001): Cigány gyerekek alternatív iskolai fejlesztése. In: Ambrus Péter et al.: *Romák és oktatás*. 47–54. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Nguyen Luu, L. A. (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In: Nguyen Luu, L. A. – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*, 15–35. Osiris Kiadó, Budapest.
- Parekh, B. (2000): *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*. Macmillan Press Ltd., Houndmills, London.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstan kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Radtke, F. O. (1997): Az idegenség konstrukciója a multikulturalizmus diskurzusában. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. 39–46. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Ritzer, G. (1993): *The McDonaldisation of society*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Ruhloff, J. (1990): Widerstrebende statt harmonische Bildung – Grundsätze eines „postmodernen” pädagogischen Konzepts. In: Bering, K. – Hohmann, W. (Hg.): *Wie postmodern ist die Postmoderne?* 25–37. Verlag Die Blaue Eule, Essen.
- Steiner-Khamsi, G. (1994): The American Multicultural Debate: Mainstreaming the Intercultural Factor. *European Journal of Intercultural Studies*, 2. 1–12.
- Thomas, A. (2004): Kulturverständnis aus der Sicht der Interkulturellen Psychologie: Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Orientierungshilfen. In: H. J. Lüsebrink (Hg.): *Konzepte*

der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. Röhrig Universitätsverlag, St. Ingebert.

Spiro, M. E. (1986): Cultural relativism and the future of anthropology. *Cultural Anthropology*, 1., 259–286.

Shore, B. (1996): *Culture in mind. Cognition, culture and the problem of meaning.* Oxford University Press, New York, Oxford.

Torgyik Judit (2005): *Fejezetek a multikulturális nevelésből.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Wallerstein, I. (1991): *Geopolitics and geoculture: Essays on the changing world-system.* Cambridge University Press, Cambridge.

Welsch, W. (1994): *Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen.* Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Willis, P. (1990): *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young.* Open University Press, Buckingham.

Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Fejezetek a motivációkutatásból



Gondolat

A Gondolat Kiadó könyveiből

Társadalmilag kanonizált elitek a 19–20. században

Egy elitkutatás rekrutációs dilemmái

A történetiszociológiai szakirodalomban számtalan tanulmányt szenteltek az elit definíciójának. (Simon, 2006; Hartmann, 2006; Scott, 1990) Hosszas elméleti stúdiumok nélkül megállapíthatjuk, hogy a definíciók egy része kifejezetten a hatalmi elitet tekinti elitnek, azokat az embereket, akiknek a döntései a társadalom egészének (az eliten kívülieknek) az élete szempontjából fontosnak bizonyulnak, mások viszont kiterjesztik e fogalmat mindazokra, akiknek személye bármely szférában, bármely mezőben fontosnak, meghatározónak, ismertnek tekinthető. (Aron, 1950; Bottomore, 1993; Clifford-Vaughan, 1980; Dahl, 1961; Dornhoff-Dye, 1987; Giddens, 1974; Pareto, 1972) Különösebb további indoklás nélkül leszögezzük Karády Viktorral közös elitkutatásunkban (1): elit fogalmán a szélesebb, minden alszférára kiterjedőt értjük.

A történeti elitkutatás a hagyományos történetírástól – hiszen azt már a 19. századi történettudomány ambicionálta, hogy a bemutatott intézmények legfontosabbnak ítélt professzorait vagy főhivatalnokait szisztematikusan bemutassa – többek között abban különbözik, hogy kiszűri a fontos és nem fontos személyek kiválogatására irányuló kutatói döntések esetlegességét.

Elitkiválasztás alrendszerenként

Az eddigi, jelentős eredményeket hozó magyarországi történeti elitkutatások – mint például Bukodi (1998), Gergely (1992), Hadas (2000), Hajdú (1996, 1997), Huszár (1993), Kovács I. (2001), Lengyel (1994, 1995), Müller (1996), S. Nagy (2001), Szakály (1998), Szelényi (1996), Takács (1998) s mások – azzal a logikával jártak el, hogy szakmánként, ágazatonként definiálták az elitbe kerülés kritériumait. Ezek a definíciók mindig az adott ágazatra jellemző elitpozíció elérését tekintik az elitbekerülés kritériumának, pl. az MTA-tagság, egyetemi professzorság, vagy mondjuk ezredesi rang, Rt vezérigazgatóság elérését. A szakmánkénti hierarchia formalizálása a rekrutáció egyik legfontosabb kritériumának, a kutatói szubjektivitás kizárásának eleget tesz.

Két probléma azonban megmarad. Először is ez a kiválasztási mód óriási jelentőséget ad a kortárs viszonyokból következő csoportpreferenciáknak, illetve az esetleges személyi torzalkodásoknak. Ha például a magyar tudományos elitet az „MTA tagjai” és „egyetemi tanárok” csoporttal akarjuk definiálni, meghatározó jelentőségű személyiségek (például radikális szociológusok) maradnak ki, viszont teljesen jelentéktelennek bizonyult figurák kerülnek be. A kimaradás időnként nemcsak paradigmaticusan vezérelt, hanem szocioökonómiai kategóriarendszer szerint is szisztematikusan: például annak valószínűsége, hogy zsidó vallású vagy kikeresztelkedett tudósokból egyetemi tanárok vagy akadémikusok legyenek, sokkal kisebb volt, mint az azonos teljesítményeket mutató katolikus(nak

született) kortársaiké. Ha egyes szakmai csoportok kutatása a kiindulópont, valószínűleg meg lehet találni azokat a kortárs szerveződések (a nevezett radikálisok esetében például az úgynevezett Vörösmarty Akadémiát), melyek kompenzálják a kortárs hivatalos testületek döntéseit. Itt azonban beleütközünk abba a történeti esetlegességbe, hogy, mondjuk, a társadalomkutatók esetében ismerjük a „hivatalosan elismert” és „ellenzéki” szociológusok szerveződési módjait, tudjuk, milyen objektívációkat kereshetünk egyik vagy másik csoport specifikálásához, de közel sem biztos, hogy ugyanígy ismerjük a természet tudósok vagy nagyvállalkozók szerveződéseit. Ilyen értelemben tehát a kígyó a saját farkába harap: azt reméltük, hogy szisztematikus történet-szociológiai vizsgálódással elősegítjük a tudomány-történetírás fejlődését, de kiderül, hogy a mintavételünk minősége egyértelműen az adott tudományterület történetírásának fejlettségétől válik függővé.

A másik nagy probléma, hogy ha az elitet rész-elitekből építjük fel, arról is döntéseket kellene hoznunk, hogy az egyes szakmák csúcsán lévők mekkora körét válogatjuk az elitbe... Eldöntheti-e a szociológus, hogy a (tétélezzük fel, objektív kritériumok szerint) külön-külön sorba rakott onkológusok, balett-táncosok, polgármesterek közül hány kerüljön be az elitbe? Hogyan dönthetjük el, hogy X fontosabb polgármester, mint amennyire fontos balett-táncos Y? Vagy hogyan dönthetjük el, hogy ha a felmerült 1000 sorba rakott polgármesterből 100-t felvettünk az elitlistánkra, akkor az 1000 sorba rakott balett-táncosból hányat kell felvennünk? Ha úgy döntünk, hogy minden egyes akadémiust beemelünk az elitbe, akkor hogyan határozassuk meg a művészeknek az a köre, amelyhez tartozókat szintén száz százalékban emeljük be? Ha ugyanis megváltoztatjuk az elitbe válogatandó személyek közötti belső arányokat, már jelentős arányeltolódást fogunk tapasztalni például az egész elit etnikai és felekezeti összetételében, hiszen a felekezeti és etnikai összetétel foglalkozás-specifikus tényező. Természetesen itt sem lehet elvonatkoztatni attól, hogy a társadalomtudós az általa személyesen jobban észlelt csoportokból többet, a kevésbé ismertekből kevesebbet emel be az elitbe, mégpedig látszólag objektívan: ugyanis, ha általunk ismert személyek kimaradását észleljük, új, kiegészítő rekrutációs szabályokat keresünk, ha nem észlelünk hiányt, megelégszünk az eredeti rekrutációs szabályokkal...

Ez a fajta ösztönző ugyanakkor számos terület szakembereivel kapcsolatban nyilván hiányzik, s ezen az sem segít, ha a szubjektív mérlegelésbe bevonjuk az egyes területek szakértőit, hiszen nekünk kell döntést hoznunk, mely területeket tekintjük elég önállóaknak ahhoz, hogy külön szakértőt kérjünk fel rájuk, s nekünk kell döntést hoznunk, hogy az egyes területek szakértőinek mekkora névsorbővítést engedünk. Ha nincs korlát, akkor „az ingyenes dolgokra korlátlan a kereslet” elve érvényesül, minden szakértő – értekeit és érdekeit követve – saját tudományterülete súlyának mérlegelése nélkül minden általa ismert személyiség beépítésére törekszik, míg ha a beépíthető összlétszám korlátozott, akkor „alkufolyamatok” indulnak meg, melyeket a szakértők tudományos térben elfoglalt súlya legalább annyira meghatároz, mint a konkrét kérdésekben megfogalmazott érveik...

Elitkiválasztás a tudáskánon bázisán – tankönyvek és kézikönyvek

A másik lehetséges megközelítés a tudáskánonhoz tartozókat tekinti elitnek. Az emberek azon körét, amelyet egy intézményesült tudáskánon ismertnek vagy ismerendőnek tekint. Csábítónak látszik az a lehetőség, hogy a tankönyveket tekintjük a tudáskánon alapjának. A tankönyv – különösen az ellenőrzött iskolarendszerekben – bizonyosan valamilyen fajta standard, mármint standardizált tudást hordoz. Az ellenvetések persze számosak. Felsőoktatási tankönyvek – mivel a humboldti egyetemet egyáltalán nem jellemezte eféle kiadvány – csak a poszt-humboldti korszak évtizedeinek kánonjáról tanúskodhatnának, tehát csak az utóbbi évekről, hosszabb távú összehasonlításra tehát nincs lehetőség. Maradnak így a középiskolai könyvek.

E tankönyvek standardizációját az állami hatóságok, egyházi hatóságok, s általában szakmai testületek végzik – minden időpontban. Ítéleteik arról, hogy kik hagyhatók ki az ifjúság nevelését szolgáló dokumentumokból, sajátos funkcionális megfontolást, eszményvilágot tükröznek: a pedagógiai, illetve valláserkölcsei célú tudáskanon nem feltétlenül a felnőtteket jellemző tudáskanon arányosan kicsinyített mása, így még csak azon felnőttek tudáskanonját sem jellemzi, akik az adott könyveket írták, hanem csak azokat tartalmazza, akiket a „nevelési terv” szempontjából követendőnek vagy elrettentő példának tartanak.

A tankönyvek tudományszakok szerint szerveződnek ugyan, de éppen maguknak a tudósoknak aránytalanul kevés tér jut bennük. A fizika vagy kémia tankönyvek szerzői-kiadói-lektori hamarabb ítélik feláldozható ismeretnek a tudománytörténet összefüggéseit és személyeit, mint az éppen érvényes paradigma szerinti természettudományos összefüggéseket. A műszaki és orvostudományoknak nincsen saját iskolai tárgyuk, tehát tankönyvük sem. A testnevelés ugyan időről időre növekvő szerepet kap az iskolában, de ezt sosem az elméleti ismeretek, például a sporttörténeti kánon tanítására, használják fel. Az irodalom és a művészetek oktatásában a történeti és strukturalista szempont vetélkedésének ténye az egyes korszakok tankönyveinek s tudáskanonjainak összehasonlításakor zavaró szempontként jelentkezik.

A tankönyvek tudományszakok szerint szerveződnek ugyan, de éppen maguknak a tudósoknak aránytalanul kevés tér jut bennük. A fizika vagy kémia tankönyvek szerzői-kiadói-lektori hamarabb ítélik feláldozható ismeretnek a tudománytörténet összefüggéseit és személyeit, mint az éppen érvényes paradigma szerinti természettudományos összefüggéseket. A műszaki és orvostudományoknak nincsen saját iskolai tárgyuk, tehát tankönyvük sem. A testnevelés ugyan időről időre növekvő szerepet kap az iskolában, de ezt sosem az elméleti ismeretek, például a sporttörténeti kánon tanítására, használják fel. Az irodalom és a művészetek oktatásában a történeti és strukturalista szempont vetélkedésének ténye az egyes korszakok tankönyveinek s tudáskanonjainak összehasonlításakor zavaró szempontként jelentkezik.

A legkézenfekvőbb kánonforrást a történelemkönyvek jelentik. (2) Minthogy azonban ezek a tudáskanon mellett a nemzeti függetlenségi-politikai kánon s identitás letéteményesei, a „nemzeti kánonban” szerepet játszó „hősök” kihullási valószínűsége sokkal kisebb, mint például a tudósoké. Változik a tankönyv szerepének felfogása: azon korok és áramlatok, melyek a kötelezően megtanulandó/számon kérhető tudáskanon tárának tekintik a tankönyvet, bizonyosan kevesebb személynevet sorolnak fel, mint amely áramlatok fakultatív és kötelező tankönyvi anyagról beszélnek, melyek olvasókönyvnek vagy elemzendő forrásnak tekintik azt... Ráadásul a történelemtanításban fokozottan jelentkezik az az időnként bal-, időnként pedig jobb-

oldali ideológiákkal összekötődő szakmai áramlat, mely csökkenteni akarja a megtanulandó személyek számát, helyettesítve a személyekhez kötődő történelmet a tömegek történelmével, az életmód történelmével. Az utóbbi tendencia előtti időszakra is igaz azonban, hogy az egy-egy korszakból beemelt személyek száma mindenképpen túl kicsi ahhoz, hogy életrajzi mutatóik, rekrutációjuk stb. szociológiai elemzés tárgya legyen.

A harmadik lehetséges megoldás a tudományos kézikönyvek használata, melyek a 19–20. században minden tudományterületen, az elit-rekrutáció minden potenciális területé-

vel kapcsolatban elkészültek. Használatukkal szemben lehetőségek fenntartások. Az első lehetséges fenntartás, hogy először el kellene végezni velük kapcsolatban a tudomány-szociológia erős elmélete (Bloor, 2004) szerint feltételezett érdekkötöttségek vizsgálatát, s csak utána lehetne eldönteni, hogy mi a jelentősége annak, hogy kik kaptak helyet a szintézisben. A másik lehetséges fenntartás, hogy e kézikönyvek az egyes tudományterületek immanens logikáját követik, a természettudományokban ezért az esetek nagy részében „visszafelé” építik a történelmet, az éppen helyesnek gondolt paradigma egykori képviselői több, a helytelennek gondolt paradigma képviselői kevesebb helyett kapnak a múlt palettáján is. A harmadik megfontolás, hogy a könyvek igen eltérő terjedelme – melyet a tudományterület kutatóinak tudománytörténeti mezőn belüli súlya határoz meg – nehezen teszi összehasonlíthatóvá az egyes szakterületeket. A negyedik, hogy az egyes tudományterületek viszonyai különböző időpontokban tették lehetővé standard kézikönyvek megjelenését, ezért ezek nehezen összehasonlíthatóak. Például az MTA Történettudományi Intézet ereje a történettudományi mezőben lehetővé tette, hogy egy hatvanas évek eleji szintézist követően a hetvenes-nyolcvanas évek viszonyai között is megjelenjen egy hatezer oldalas szintézis Magyarország 1790 és 1945 közötti történetéről – egy 16 000 oldalasra tervezett nemzeti történelmi szintézis részeként –, de például az MTA Irodalomtudományi Intézete csak a hatvanas évek elején megjelentetett nagy szintézis változtatás nélküli, többszöri újrakiadását érte el ezekben az években, újabb nagy narratíva megfogalmazására már nem volt ereje. Megfontolandó, hogy néha még a reprezentatív szintézisekből is hiányoznak fejezetek, melyek a tudáskánont az adott vonatkozásban (elméletileg, saját logikájukból nézve) „teljessé” tennék. Az előbb említett nagy történettudományi szintézisnek például nem jelent meg az 1945 utáni időszakkal foglalkozó kötete, s nem azért, mintha az akadémián dolgozó történészeknek ne lett volna mondanivalója a tárgyban, de a hetvenes-nyolcvanas évek ideológiai erőviszonyai sem azt nem tették lehetővé, hogy az 1945 utáni fejlődéssel kapcsolatban kommunista oldalról elfogult történészek a legmagasabb akadémiai legitimációval ellátva jelentethessék meg műveiket, sem azt, hogy a sztálini korszak és a Kádár-korszak folytonossága hasonló legitimációval legyen bemutatható.

Elitkiválasztás a tudáskánon bázisán – lexikonok és enciklopédiák

Mások feltevése szerint az egyes korok értékítéletét az egyes személyek fontosságáról nagy reprezentatív lexikonok fejezik ki. Elitkutatásunk végül ezt alkalmazta. A lexikonok szerkesztőiségei a címszóra érdemesek körének kiválasztásában sosem lehetnek olyan részrehajlók, mint egy akadémia, egy kormány vagy egy egyetem a saját elitje megalkotásakor. A módszer előnye továbbá, hogy a különböző szférák elitjeit egymással összemérhetővé teszi, legalábbis nem a kutató szubjektivitása dönti el, melyik csoportból mennyit válogat be. A nagy kérdés természetesen, hogy mely enciklopédiát tekintjük a tudáskánon hordozójának: legalábbis azon nemzeteknél, ahol a modern történelem során több enciklopédia is megjelent.

Az első szempont, hogy a lexikon a nagy nemzetközi minták közül melyiket követi. Az *Encyclopedia Britannicát* mintának tekintő lexikonokban a nagyobb, összefoglaló címszavak dominálnak, az ilyen lexikonokban egy tudományterülettel vagy tevékenységgel foglalkozó nagyobb szócikkben való szereplés épp olyan jelentős lehet, mint más típusú lexikonokban az önálló címszó kiérdemlése. A *Larousse*-típusú lexikonok nagy hányadát veszik el a szómagyarázatok, s ez a terjedelmi összehasonlításnál a személyi címszavak szereplőit hátrányosabban érinti. A *Meyers*-típusú lexikonokban viszont a kisebb s nem szómagyarázat-jellegű címszavak dominálnak, ami igen kedvez a személyi címszavak nagy számának. A magyar lexikonhagyomány döntően az utóbbihoz kapcsolódott, bár az 1980-as évektől kezdve megjelent a *Magyar Larousse*, illetve a *Britan-*

nica Hungarica is. Az ebből eredő bonyodalmak elkerülésére úgy döntöttünk, hogy kizárólag Meyers-típusú lexikonokat választunk rekrutációs alapként.

A következő kérdés, hogy a lexikon kizárólag személyneveket tartalmaz, vagy általános lexikonról van szó. Az általános lexikontípusban a személyi címszavaknak az emberi tudás „összességével” konkurálva kell helyet kapniuk, melyet a fogalmak, anyagnevek nagy száma mellett a földrajzi nevek rendkívül nagy száma dominál. Például a régi magyar nagylexikonok önálló címszóként tartalmazták valamennyi magyarországi település nevét, ez több mint 13 ezer címszót jelent, mely összemérhető nagyságrendű a személynevekével. Végül úgy döntöttünk, hogy mindkét típusú lexikont használjuk, mert 1945 előtt történeti jellegű biográfiai lexikon nem jelent meg.

Önálló szempont a kortársak iránti elfogultság mértéke – nem tartalmi szempontból, hiszen az szűkséggéppen minden címszót jellemez, hanem pusztán azon szerkesztőségi döntést illetően, hogy beletartoznak-e az önálló címszóval „megbecsülendő” körbe, vagy sem. A legtöbb kortárs természetesen a kifejezetten erre a célra készülő *who is who*-kban, kortársak lexikonaiban található. Sokkal kritikusabbak az általános lexikonok, hiszen ott a szerkesztőségeknek – a világtörténelem személyiségeinek hagyományos kánonja mellett – a nemzeti történelem évezredének szereplőihez kell mérni kortársaik súlyát. Ha ez nyilvánvalóan lehetetlen is, hiszen, mondjuk, a 13. századból összehasonlíthatatlanul kevesebb közszereplő neve maradt fenn, mint ahány kortárs közszereplő neve egy lexikon-szerkesztő asztalán felbukkanhat, sokkal nehezebb a helyzet a kortársakat közvetlenül megelőző nemzedékhez tartozó nagytömegű közszereplővel való összevetéskor. Ugyanis: e vonatkozásban egyszerre kell meghozni azt a döntést, hogy az előző lexikon tudáskánonjából kit kell kiejteni, s a kortársak közül kit kell beemlíteni. Az általános lexikonok között sajátos jelenség figyelhető meg a lexikonok pótköteteinél. Egyrészt érzékelhető a feleslegesen kidobott vagy véletlenül kihagyott tudáskánon elemek pótlásának az igénye, mely objektíve csökkenteni hivatott a kiadóra nehezedő kritikát elsősorban a klasszikus és történeti műveltségű körök, illetve tudományos csoportok részéről. Másrészt viszont a lexikon-pótkötetek (3) sajátos „kortársak lexikona”-ként is szolgálnak, feltűnően magas bennük a közvetlen közelmúltban felbukkant, fontosnak tűnő személyek aránya. E jelenségnek több oka lehet, egyrészt elképzelhető, hogy egyesek kritikaként fogalmazták meg a kortárs személyek hiányát, másrészt nyilvánvaló, hogy a pótkötet esetében nem nehezedik a „teljes emberi kultúra” mint bemutatandó valóság a szerzőkre és szerkesztőkre, s végül de nem utolsósorban, a lexikonok szereplői nagyobb valószínűséggel veszik meg a pótkötetet, s tán az egész lexikont, mint mások.

A kortársak iránt látszólag még kisebb elfogultságot hordoznak azok a biográfiai lexikonok, melyek csak halott személyeket vesznek fel címszólistájukra. Ugyanakkor feltűnő, hogy a lexikon szerkesztésének pillanatához közeledve rohamosan nő a fontosnak minősített személyek száma, például a hatvanas évek végén megjelent *Magyar Életrajzi Lexikon* hősei közül többen halnak meg a hatvanas években, mint akár a negyvenes, akár az ötvenes években. Ez már önmagában is utalna a szerkesztők kortársai, nemzedéktársai, esetleg náluk csak fél nemzedékkel idősebbek iránti elfogultságra, de ez a szakadék még nő is, ha az erőszakos halállal meghaltakat kivesszük. A kulturális és tudományos elittagokat – minthogy köztük felülreprezentáltak a zsidók – szisztematikus mértékben pusztította a Holokauszt, az egész elitben – a lakossági aránytól persze jócskán elmaradó arányban – végeztek pusztítást a sorkatonai szolgálat, a hadifogság viszonyai, illetve az országon átvonuló háború. A szerény méretű magyar antifasiszta ellenállás katonai és civil áldozatai nagy arányban váltak – épp 1944–45-ös mártírhaláluk miatt – lexikon-elittaggá. A háborús bűnös politikusok (köztük 1938 és 1945 közötti miniszterek, miniszterelnökök, akik természetesen jelen vannak a lexikonban) jelentős része végezte 1945-ben, 1946-ban akasztófán. A negyvenes évek végén és az ötvenes évek elején jellegzetes erőszakos halálokok a koncepciók serege nyomán bekövetkező kivégzések, börtönben bekö-

vetkezett – az adott társadalmi csoportban megfigyelt átlagnál szisztematikusan alacsonyabb életkorban beállt, s nyilván a börtönviszonyokkal összefüggő – elhalálozások, a kitelepítések nyomán megromló életkörülményekkel, elégtelen orvosi ellátással kapcsolatos korai halálok. 1956 októberében és novemberében bekövetkezett erőszakos halál az eliteket (összesen két-három olyan személyt találtunk, aki 1956-os szerepétől függetlenül is bekerült volna a lexikonba, s a harcok áldozata lett) kevésbé érintette, de néhány – egyébként kis jelentőségű – kommunista politikus, sőt alacsony rangú katona, rendőr (4) éppen azért került bele az 1969-s lexikonba, mert az 1956-os forradalom idején erőszakos halált szenvedve a politika által formált kánon fontos szereplőjévé vált. A lexikon igazán nem törekedhetett arra, hogy az 1956–58-as megtorlások áldozatainak emléket állítson (5), de azt sem tehetette meg, hogy a más oknál fogva jelentős személyek – köztük miniszterek, sőt a miniszterelnök – személyét egyszerűen kihagyja a lexikonból. Így a kivégzések és börtönhalálok is magyarázzák, hogy az 1954-ben, 1955-ben, illetve 1959-ben elhaltak számánál az 1956-os, 1957-es, 1958-as elhaltak száma rendre magasabb. Ehhez képest az 1960-as évek néhány politikailag motivált öngyilkosságát leszámítva nincs nyoma erőszakos halálnak. Ennek ellenére magas a hatvanas években elhaltak száma. Mint e példából látszik, még a látszólag lezárt pályákat feldolgozó lexikonok is elfogultak a kvázi-kortársak javára.

A következő szempont, hogy a szerkesztőségek felvállaltak-e valamiféle válogatást, vagy valamely szempontból „teljes körű” a mintavételük. Egyes lexikonok azt a szinte megvalósíthatatlan eszményt tűzték maguk elé, hogy például minden magyar író szerepeljen bennük – ilyen Szinnyei vagy Gulyás írói lexikona. Noha ez a kísérlet nem járt sikerrel, elképesztő nagyságrendekről van szó, még a századforduló nagy sajtórobbanása előtt. Szinnyei 1890-ben így írt az ambíciók korlátozódásáról: „Miután számolnom kellett a térrel és idővel, összes íróinkat, tudniillik mindenkit, a ki valaha valamit kinyomatott, nem vehettem föl munkámba; igyekeztem, hogy csupán olyanokat hagyjak el, kik mint kezdők később említendőek vagy kik eddigelé még egészen jelentéktelenek; azonban a múlt századokból még az ilyeneket sem mellőztem. Így történt, hogy az A betűbe való 1112 íróról vannak jegyzeteim és csak 527-et vettem föl munkámba.” A korlátozottabb célú – nem egy szférát felölelő, csak a szférában bizonyos pozíciót elért személyeket megcélzó – lexikonok ugyanakkor elérhettek teljességet. Ilyen például a *Kossuth-díjasok lexikona* (6), ilyenek a parlamenti képviselőket, akademikusokat bemutató kézikönyvek, almanachok. Egyébként bizonyos alcsoportok vonatkozásában az általános lexikonok is „teljes körűnek” tekinthetők, hiszen természetesen minden egykori miniszterelnök szerepel a lexikonokban. (7)

A lexikonok különbözhetnek aszerint, hogy országosan rekrutált szerkesztőség, vagy valamely regionális, felekezeti, vagy esetleg foglalkozási, hivatásrendi csoport dominálja-e a személyek kiválasztását. Fő szabályként olyan lexikonokat választottunk – két alább felsorolt kivétellel – melyek elvileg országosan rekrutálták a szerkesztőségeiket, s a szerkesztőségekben nem volt legitim szempont, hogy bárkit felekezeti, etnikai, vagy regionális preferenciák miatt minősítsen a szerkesztőség valamely tagja címszóérdemesnek. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy amikor az egyes szerkesztőségi tagok a „címszó-érdemesség” kérdésében állást foglalnak, akkor – persze a legfontosabb személyek kivételével – igenis számíthatott, hogy a kiválasztott személyekhez felekezeti, etnikailag, illetve regionálisan közel érzik-e magukat a lexikon szerkesztőség tagjai, sőt egy-egy megye vagy egy-egy város „képviseltettségé” a kiválasztott személyek sorában nyilvános diskurzus tárgyává is válhatott. (8)

Mindezen előzetes döntések meghozása után a lexikonok kiválasztását bizonyos „input” és „output” tényezők mérlegelésével döntöttük el. „Input”-tényezők, például, a lexikonok keletkezési körülményeinek ismertsége, a lexikonok létrehozásába fektetett investíció, a lexikonszerkesztők reprezentativitása körük tudományos mezejében stb.

„Output”-tényező pedig a lexikon hatása – a lexikonoknak a középosztályok körében betöltött „sikere” mintegy igazolja, hogy a lexikon szerkesztőségek válogatási szempontjai minden egyedi „méltánytalanság”, illetve a történelem mérlegén jelentéktelennek bizonyult közszereplő indokolatlan szerepeltetése ellenére az „ismertség”, az „ismerendőség” kritériumait sok tekintetben kimerítik.

A tényleges lexikonok, enciklopédiák

Az első érdekes nagylexikon az 1880-as évek első felében megjelent *Magyar Lexikon*. (9) Ezt a művet végül is nem vettük számításba, mert már a kortársak részéről

Egyszerre kell meghozni azt a döntést, hogy az előző lexikon tudáskanonjából kit kell kiejteni, s a kortársak közül kit kell beemelni. Az általános lexikonok között sajátos jelenség figyelhető meg a lexikonok pótköteteinél. Egyrészt érzékelhető a feleslegesen kidobott vagy véletlenül kihagyott tudáskanon elemek pótlásának az igyekezete, mely objektíve csökkenteni hivatott a kiadóra nehezedő kritikát elsősorban a klasszikus és történeti műveltségű körök, illetve tudományos csoportok részéről.

Másrészt viszont a lexikonpótkötetek sajátos „kortársak lexikona”-ként is szolgálnak, feltűnően magas bennük a közvetlen közelmúltban felbukkant, fontosnak tűnő személyek aránya.

oly sok bírálat érte, hogy kérdésesnek tekinthető, hogy tulajdonképpen kinek az álláspontját, ízlésvilágát tükrözi a lexikoncím-szavak összeállítása.

Az 1890-es évek hatalmas produkciója, a *Pallas Nagylexikon* sokak szemében száz éven át a legkiválóbb magyar nagylexikon volt. (10) Azt, hogy az elitet a kortársak szemében reprezentálja, illetve, hogy releváns tudást tükröz, két „inputból” és három „outputból” állapíthatjuk meg. Input-tényező, hogy a lexikon szerkesztőbizottságában a tudományos elit nagyobb mértékben képviselte magát, hogy többet költöttek a kiadásra, mint bármely korábbi hasonló vállalkozásnál, s hogy minden korábnál hosszabb, 16 vaskos kötetből álló alkotásról van szó. Output-tényezők – azaz társadalmi elfogadottságra utaló jelzések –, hogy a lexikon 22 ezer példányban fogyott el (vagyis: minden tizedik érettségizett családfőre jutott egy kötet), illetve hogy a később újjá- indított *Révai Lexikon* kiadásának megakadása – 1916–1918-ban – komoly könyvpiaci igény jelent meg a *Pallasra*, s hogy az 1990-es években a magyar piacon elsőként ez a lexikon jelent meg digitálisan.

A következő csoportot, a századforduló elitfogalmát a *Révai Nagylexikon* dokumentálja. (11) A *Révai Nagylexikon* pótkötetei, melyek a húszas, illetve harmincas években jelentek meg, a nemzetiségpolitikai szempontból oly fontos 1910-es években felbukkant elittagokról szólnak, illetve a Trianon által több részre osztott elit pályáját mutatják be. (12) Az „input” ebben az esetben a *Révai* által átvett *Pallas* teljes szellemi vagyona, az egyik legnagyobb magyar könyvkiadó teljes kapacitása, s a tudományos elit *Pallashoz* hasonló méretű bevonása. Az output elemeket – azaz az elfogadottság jelzéseit – sorra véve: a *Révai* az első világháború előtt 26 ezer előfizetővel rendelkezett. Az előfizetők elégedettségét jellemzi, hogy amikor a kiadó, attól tartva, hogy a befejezés reménytelen, a kötetek visszavásárlását ajánlotta mind a 26 ezer előfizetőnek, ezzel mindössze 150-en éltek. 1948-ig mintegy hivatalosan is ez volt „a” nagylexikon – annak ellenére, hogy a két háború között komplett nagylexikonok jelentek meg, például Dante, Gutenberg, s fő-

képp a már második világháború éveibe is belenyúló *Új Idők Lexikona*. A Révai – a hatvanas évek elején megjelent, leginkább az ötvenes évek tudományos kutatásaira támaszkodó *Új Magyar Lexikon* kisebb terjedelmének és néhány év múltán marxista körökben is dogmatikusnak tartott szellemiségének köszönhetően – a kilencvenes évekig a közép- és középfokú fő referencia-lexikona maradt. A Révai a rendszerváltás-táji reprint konjunktúra idején ismét megjelent, a kilencven-es évek óta pedig digitalizált formában is létezik. A rendszerváltás utáni első nagylexikon-sorozatát *Révai Új Lexikona* néven volt érdemes megjelentetni – ez önmagában bizonyos tekintélyt kölcsönzött a sorozatnak. (13)

A két régi általános lexikon mellett, két sajátos szempontú lexikont is elitrekrutációs alapként tekintettünk: a kétkötetes *Keresztény Magyar Közéleti Almanachot*, mely 1939-es kiadási időpontjával olyan kortársak lexikonaként szolgált, (14) amely nemcsak a két háború közötti, de az 1918-at megelőző évtizedeknek is alapvető forrása, bár a második zsidótörvény évében készülve az elit jelentős részét kizárja érdeklődési köréből. A másik – ezt kiegészítő – sajátos válogatást a *Zsidó Lexikon* biztosítja, mely 1929-es kiadási dátumával az izraelita vallású és kikeresztelkedett kortársak páratlanul gazdag gyűjteménye, de a dualizmus korának is fontos forrása. (15)

Természetesen azokról a személyekről sem feledkezhetünk meg, akik a korszakban, illetve az azt közvetlenül követő évtizedekben megjelent lexikonokban nem szerepeltek, de a „történelem mérlegén” súlyosnak bizonyultak. A „történelem mérlegének” szerepét – első terveinkben – a Kádár-korszak talán legtárgyilagosabb lexikonára a *Magyar Életrajzi Lexikonra* (16) és a rendszerváltás után hasonló címen megjelent pótkötetre bíztuk.

E kötetek természetes hibája, hogy a *Magyar Életrajzi Lexikon* válogatási elve az volt, hogy csak meghalt személyt szerepeltethetett. Van tehát annak kockázata, hogy valaki 1900 és 1910 között megszületett, s a negyvenes évek első felében valódi közéleti szerephez jutott, de a harmincas évek közepéig vagy végéig nem csinált olyan karriert, amely indokolta volna, hogy bekerüljön az akkori lexikonokba, s magas kort megérve az 1991-ig meghaltakat tartalmazó *Magyar Életrajzi Lexikonba* mégsem kerülhetett be. Az 1910 és 1970 között születettekre nézve pedig – akik tehát az 1930 és 1990 között karriert befutottak óriási többségét jelentik – akár fordítva is fogalmazhatunk: csak a korai halál véletlene emelhette be őket a *Magyar Életrajzi Lexikonba*. E hiba korrigálását – s egyben „a történelem mérlege” funkció erősítését – úgy végeztük el, hogy a kilencvenes években s a 2000-es évek elején megjelent és élőket is tartalmazó – az ezredforduló történetírásának értéktételét, fontosságítéletét hordozó, ezáltal a *Magyar Életrajzi Lexikon* körét egyébként is bővítő – *Magyar Nagylexikon* személyiségeit is beválogattuk.

A *Magyar Életrajzi Lexikon* kapcsolatos sajátos körülmény, hogy e lexikon korabeli történelmi-társadalmi súlyuknál sokkal nagyobb arányban szerepeltet munkásmozgalmi szereplőket, különösen a két háború közötti befolyásának csúcán is csak néhány száz tagot számláló illegális kommunista párt aktivistáit. De bőséges ez a lexikon az 1890 és 1944 között legális ellenzéki szerepet játszó szociáldemokrata és szakszervezeti elitet illetően is, melynek tagjait a korábban megjelent lexikonok a legfőbb vezetők kivételével mostohábban kezelték, mint a kor későbbi jelentéktelennek bizonyult jobboldali parlamenti politikusait. Ezáltal – szoros kivételként – előáll az a körülmény, hogy egy korszak elitjének egy jól definiálható jelentős méretű csoportja egy későbbi lexikonból bőségebben tekinthető át, mint a kortárs lexikonból. Így a munkásmozgalmi jellegű elitek külön vizsgálata célszerűnek látszik.

A személyek körét nem kívántuk ugyan a Gulyás- és Szinnyei-féle lexikonok (17) minden szereplőjével tovább bővíteni, de a már egyébként is beválogatott személyekre nézve felhasználtuk az információikat. Hasonlóképpen jártunk el az 1996-os és 2002-s *Ki kicsoda?* adataival.

Az elitrekrutáció időszávjá és térbeli kiterjedése

Világosan meg kellett azután határozni az elitbe kerülők időbeli körét.

A modern elitekre irányuló kutatás kezdőpontját annyira szabad csak a régmúltba helyezni, hogy a nemesi származás hiánya ne jelentsen leküzdhetetlen hátrányt, hogy létezzenek azok az intézmények, amelyek segítségével modern, vagy a modern mintákkal összevethető elitbekerülési utak lehetségesek. Ilyen kezdőpontként a Magyar Tudományos Akadémia létrejöttét, s a 19. században először összeülő, a későbbi liberális törvényeket megalkotó országgyűléssel jogfolytonos parlament összeültét tekinthetjük, azaz az 1825-ös évet. Ha azt mondjuk, hogy a 75 év feletti embereket figyelmen kívül hagyjuk, akkor (1825-75=1750) az 1750 előtt született személyeket hagyhatjuk ki az elitből. Az 1750-es év azért is megfelelő, mert ekkor a fiatal felnőttek már a felvilágosult abszolutizmus időszakára jellemző hivatali, illetve értelmiségi karriermintákkal (18) találkozhattak, a sok tradicionális kötöttség és kényszer mellett már fiatalkortól lehetővé vált a bekapcsolódás a modern kultúra intézményrendszerébe.

Mindezzel együtt természetesen elitünkön belül éles különbséget kell tenni azok között, akik 1850 után a modern (szaktudományos képzésre, érettségire épülő) középiskola-rendszerbe jártak, s felnőttkorukban a polgári Magyarország intézményrendszerébe illeszkedtek, valamint azok között, akik még az ezt megelőző korszakban szocializálódtak.

A történelmi Magyarország rendkívüli etnikai sokszínűsége a 18. és 19. században nem okoz valódi gondokat. A Magyarországon született potenciális elittagok elsőprő többsége ténylegesen Magyarországon csinál karriert, s ez a karrier képesíti őket arra, hogy a századfordulón és később megjelent hazai lexikonok önálló szereplői legyenek. A 20. század első évtizedeiben azonban már számos olyan személyiség végzett egyetemet, sőt kezdte meg újságírói, ügyvédi stb. karrierjét, akiknek a pályája már az 1919 utáni Romániában, Csehszlovákiában, Jugoszláviában, Ausztriában, bontakozott ki. Potenciális létszámukat tekintve különösen a Romániában és Csehszlovákiában karriert elért elitek jelentősek, az 1919 után kibontakozó teljes szlovák tudományos és politikai intézményrendszer, maga a Hlinka-féle néppárt környezete, s természetesen a Tiso-i Szlovákia „elitje” tartozik ide, de a román szellemi életben is külön vonalat jelent a transzszilvanizmus, s a két háború közötti román parlamenti váltógazdaság egyik párta, a Nemzeti Párt dominánsan erdélyi politikusok aktivitásán alapul. Noha ezek az emberek nyilvánvalóan magyarországi elittagként kezdték meg pályájukat, az 1918 előtti magyar lexikonokban – a legfontosabb személyiségek kivételével – még, az 1918 utániakban pedig már nem szerepelnek. Ezt a hiányosságot csak szlovák, román, jugoszláv enciklopédiák vagy nemzetközi kortárs-lexikonok segítségével lehetne pótolni. A határon túli magyarok elitje ugyanakkor része a jelen vizsgálódásnak is, mert a magyar közvélemény – s a a lexikonok szerkesztőse – mint a magyar elit részét tartotta őket számon. A két háború közötti időszakban a lexikonelitek tehát a közben határon túlra került nem magyar elitcsoportokkal szisztematikusan szegényebbek, mint az 1918 előtti elitek.

Az elitrekrutáció időbeli lezárására kétféle lehetőség kínálkozott. Mondhattuk volna azt, hogy a szó szoros értelemben napjainkig visszük az elitrekrutációt, s a 2000-es években megjelent nagylexikonba bekerült személyeket is kivétel nélkül az elit tagjának tekintjük. E személyek jelentős részénél azonban a történeti távlat még teljesen hiányzik, hiszen a rendszerváltás után felbukkant személyiségekről van szó, sőt még az is számíthat, hogy melyik ciklus politikusa az illető, hiszen például az 1998–2002-es parlamenti ciklus politikusai közül az ABC elején lévő betűkkel kezdődő nevek már nem kerülhetek bele az 1990 és 2006 között megjelenő lexikonba, az ABC végén lévők pedig igen...

A másik megoldásnak az kínálkozik, hogy csak azokat tekintjük az elit tagjainak, akik már meghaltak, illetve pályájuk végérvényesen lezárult egy definiált időpontig, legyen ez akár rendszerváltás, a Kádár-korszakon belüli 1968-as fordulópont vagy egy tetszőlege-

sen kiválasztott év, mondjuk 1975 vagy 2000. Utóbbi megoldásokkal szemben ellenérv, hogy a halál időpontja – legalábbis az eliten belül – meglehetősen esetlegesnek tűnik, a pálya lezárta pedig inkább politikusok, mint tudósok és művészek körében objektiválható, a sportszervezésbe át nem lépő sportolók esetében pedig az életpálya lezárulása olyan korai fázisában megtörténhet, amikor egy tudósi pálya szinte el sem kezdődik.

A „2000-re lezárt pálya” mint definíció a magyar tudományos élet számos 1905 és 1930 között született, de napjainkban is meghatározó személyiségét zárna ki az elitből, nem engedné bekerülni a rendszerváltás előtti politikai élet néhány – még nemzetközileg is ismert – máig politizáló vagy gazdasági elitpozíciót betöltő kulcsfiguráját, akik nélkül mind a kommunista párt politikai elitjének, mind a kormányzati elitnek, mind a korabeli ellenzéknek a leírása értelmetlen lenne. A záróidőpont definiálása tehát további megfontolások – s az egyes alcsoportokra külön elvégzett munkák – tárgya.

Az így előállt mintegy 25 000-es elemszámú elitminta alapján készített adatbázis elemzése a következő évek feladata lesz. (19)

Jegyzet

(1) A kutatás az Országos Tudományos Kutatási Alapprogram a Nemzeti Kutatási Fejlesztési Program, a Wesley János Lelkészképző Főiskola, a PTE Oktatás és Társadalom doktori iskola, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet segítségével folyt. Alapja egy angol nyelvű előadás, mely elhangzott: Temps, Espaces, Langues : la Hongrie a la croisée des disciplines. Objets et méthodes. colloque anniversaire international du CIEH – Sorbonne nouvelle Paris, du 7 au 9 décembre 2006.

(2) A Kádár-korszak kánonjának kiváló forrását jelenti az az 1989 októberében lezárt kézikönyv, mely a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas évek valamennyi általános iskolai és gimnáziumi történelemkönyvében található személynevet dolgozza fel. (Szabolcs Ottó – Závodszy Géza (szerk., 1989): *Ki kicsoda a történelemben?* Budapest, Laude Kiadó)

(3) A megfigyelés több lexikon alapján készült, számításokat a *Révai* pótkötet meg a *Magyar Nagylexikon* pótkötet alapján végeztünk.

(4) Pontosabban az Államvédelmi Hatóságnál szolgáló sorkatona.

(5) A lexikon 1990-es pótkötetében ezt pótolták, így a jelenlegi elitlistában a kizárólag 56-os mártírhálójukkal odakerültek között mindkét oldal áldozatai ott vannak.

(6) A művészi, tudományos, gazdasági stb. teljesítményért adható legmagasabb kitüntetés 1948–1990 között

(7) Kivéve persze, ha a lexikon a még életben lévők felvételétől elzárkózik.

(8) Erről a *Magyar Életrajzi Lexikon* szerkesztőségének néhány tagjától rendelkezünk személyes visszaemlékezésekkkel

(9) Rautmann Frigyes könyvkiadó és Somogyi Ede szerkesztő 1879–1882 között adták ki tizenkét kötetben.

(10) A Gerő Lajos által 1884-ben alapított Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság vállalkozásában 1893–1897 között jelent meg a *Pallas Nagy Lexikon* tizenhat – a *Magyar Lexikon*nál lényegesen nagyobb – kötetben.

(11) A 20 kötetet, 17 000 oldalt, 113 millió betűt tartalmazó *Révai Nagylexikon* 1910-től jelent meg. Eb-

ből 1916 májusáig 14 kötet. 1920 és 1926 között jelent meg a 15–19. kötet.

(12) A 20. kötet (az 1927-es kiadású pótkötet) 940 oldalt tett ki. (A 19. kötet végéhez kapcsolva megjelent néhány oldallal együtt.) Az 1935-ös pótkötet 856 oldal lett.

(13) A *Révai Új Lexikona* nem vált tudományosan elfogadott standard kézikönyvvé.

(14) A húszas évektől jelentek meg kisebb terjedelmű kortárs lexikonok, mint pl. a *Ki kicsoda*, ill. a *Magyar Társadalom Lexikonja*. Külön kötet jelent meg a határon túli magyar kortársokról.

(15) Az Újvári Péter szerkesztette lexikon az 1990-es években reprint formában is megjelent. Digitális kiadása e sorok szerzőjének kísérlete volt a 2000-es években, s már megjelent a www.zsidlex.extra.hu honlapon, illetve a Magyar Elektronikus Könyvtárban is.

(16) A hatvanas évek végén lezárt kétkötetes életrajzi lexikont tíz évvel később a teljes méretű 150 %-os méretűre bővítő pótkötettel látták el, melyet a rendszerváltás után egy ugyanakkora kötet követett – így mintegy 3500 lexikonoldallal van szó.

(17) „A magyar írók élete és munkái” Szinnyei József szerkesztette sorozat, elvileg minden hazai írástudó életrajzát tartalmazza, első kötetében a századfordulói, utolsóban az első világháborúig. Ezt folytatta és egészítette ki a közben felbukkantakkal Gulyás hasonló című lexikona, első kötetében a harmincas évek végéig, kéziratban maradt, s napjainkban fokozatosan megjelenő későbbi kötetében azon jóval túl. E két lexikont éppen teljességi ambíciója miatt nem tekintettük az elit kiválogatása szempontjából mérvadónak, de adataikat természetesen felhasználtuk.

(18) A felvilágosult abszolutizmushoz a korral foglalkozók egy része már Mária Terézia uralkodásának utolsó – 1865-ben kezdődő – másfél évtizedét is hozzásorolja, más része az utolsó néhány évet sorolja ide (pl. az 1777-ös Ratio Educationist minősítve kezdőpontnak) ismét mások csak II. József trónralépését tekintik a felvilágosult abszolutizmus kezdőpontjának.

(19) A legalapvetőbb statisztikai táblázatok és elemzések fokozatosan felkerülnek a wesley.extra.hu, ill. a nagy-peter-tibor.uni.hu honlapokra.

Irodalom

- Aron, Raymond (1950): Social Structure and the Ruling Class I–II. *British Journal of Sociology*, 1. 1–6. 126–143.
- Bloor, David (2004): „Sociology of Scientific Knowledge”. In Niiniluoto, I. et al. (eds.): *Handbook of Epistemology*. Dordrecht, Kluwer. 919–962.
- Bottomore, Tom (1993): *Élites and Society*. 2nd. ed. Routledge, London.
- Bukodi Erzsébet (1998): A tudományos elit anyagi és mobilitási viszonyai. In Kolosi Tamás – Tóth István György – Vulovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest.
- Clifford-Vaughan, Michelina (1980): Democracy, Elitism and Scientific Methods. *Inquiry*, 23, 3–18.
- Dahl, Robert (1961). *Who Governs? Democracy and Power in an American City*. Yale University Press, New Haven, Conn.
- Dornhoff, G. William – Dye, Thomas R. (1987): Introductiton. In: Dornhoff, G. William – Dye, Thomas R. (eds.): *Power Elites and Organizations*. Newbury Park: Sage
- Dronkers, J. – Schijf, H. – Wolput, B. van and Rupp, J. (1996): „A University Degree as Gateway to the Dutch Political and Administrative Elites from 1815 to 1960”, *The Netherlands’ Journal of Social Sciences*, 32, 81–9.
- Field, G. Lowel – Higley, John (1980): *Elitism*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Gergely Jenő (1992): *A katolikus egyházi elit Magyarországon, 1919–1945*. ELTE, Dabas-Jegyzet Kft., Budapest.
- Giddens, A. (1974): Preface. In A. Giddens–P. Stanworth (eds.): *Elites and Power in British Society*. Cambridge University Press, London.
- Hadas Miklós (2000): Diszpozíciók és társadalmi reprodukció. Adalékok a Ludovika Akadémia történet-szociológiai vizsgálatához. In Spéder Zsolt és Elek Zsuzsa (szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég Kiadó, Budapest. 349–367.
- Hajdu Tibor (1996): Nemesi tisztikarból polgári tisztikar. *Történelmi szemle*, 4. 341–368.
- Hajdu Tibor (1997): A közös hadsereg magyarországi tisztjeinek nemzeti, vallási, szülőhely szerinti megoszlása a dualizmus korában. *Századok*, 6. 1223–1264.
- Hartmann, Michael (2006): *The sociology of elites*. Routledge, New York.
- Higley, John – Field, G. Lowel – Graholt, Knut (1976): *Elite Structure and Ideology*. Columbia University Press, New York.
- Hillerné Farkas Julianna (1999): Az elitképzés Magyarországon a XX. század első felében. *Az Eötvös Collegium*. 1895–1950. *Alma mater*, 3. 45–50.
- Huszár Tibor (1993): Tagválasztás az Akadémián és a tudás-elit. 1920–1943. *Valóság*, 2. 20–38.
- Karády Viktor – Nagy Péter Tibor (2004): *Educational Inequalities and Denominations*. Database for Western Slovakia, 1910, Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.
- Karády Viktor – Nastase, Lucian (2004): *The University of Kolozsvár/Cluj and the Students of the Medical Faculty*. Budapest/Cluj
- Karády Viktor (1995): Az elitről és az elit kutatásának kérdéseiről a magyar társadalomtörténetben. [Riporter:] Bódy Zsombor, Ferdinandy Katalin. *Sic itur ad astra*, 1–2, 130–143.
- Karády Viktor (2000a): Felekezeti szegregáció a magyar gimnáziumi piacon (1867–1944). In: Nagy Péter Tibor (szerk.): *Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam-egyház-iskola-társadalom a 20. században*. Új Mandátum, Budapest. 209–232.
- Karády Viktor (2000b): *Jewish Over-Schooling Revisited: the Case of Hungarian Secondary Education in the Old Regime (1900–1941)*. Yearbook of the Jewish Studies Programme, 1998/1999. Central European University, Budapest. 75–91.
- Kovács I. Gábor – Kende Gábor (2001): A tudáselit középiskolái. A két világháború közötti tudáselit középszintű iskoláztatása. *Korall*, 3–4. 170–187.
- Kovács I. Gábor (1990): *Elit-bibliográfia*. ELTE, Budapest.
- Lengyel György (1994): A magyar gazdasági vezetés professzionalizációjának két hulláma. *Szociológiai szemle*, 3. 3–14.
- Lengyel György (1995): A gazdasági elit szegregációja és lakásvizonyai (1920–1940). *Budapesti negyed*, 8, 127–136.
- Marger, Martin N. (1981): *Elites and Masses: An Introduction to Political Sociology*. Van Nostrand, New York.
- Mills, C. Wright (1963): *The American Business Elite: A Collective Portrait*. In Mills, C. Wright: *Power, Politics and People*. Oxford University Press, New York. 170–178.
- MSÉ: *Magyar Statisztikai Évkönyv*.
- MSK: *Magyar Statisztikai Közlemények*.
- Müller, Rolf (1996): Konferencia az elitről. *Századok*, 130/5., 1307–1314.
- Pareto, Wilfredo (1972): A kormányzó elit. In Huszár Tibor – Somlai Péter (szerk.): *A polgári szociológia története 1917–ig*. 4. Tankönyvkiadó, Budapest. 278–283.
- S. Nagy Katalin (2001): *Önarcképek. A művész szerepváltozásai*. Corvina, Budapest.
- Scott, John (1990, ed): *The Sociology of elites*. Aldershot, Hants.
- Simon, David R. (2006): *Elite deviance*. Pearson/Allyn & Bacon, Boston.
- Szakály Sándor (1998): A Magyar Királyi Honvédség főparancsnokai (1921–1945). *Új honvédségi szemle*, 1. 1–22.
- Szelényi Iván – Szelényi Szonja (1996): Elitcirkuláció vagy elitreprodukció. *Társadalmi riport*. 475–500.
- Takács Károly (1998): Az elit szociológiai fogalmáról. *Szociológiai Szemle*, 1, 139–148.

Kép, idő, hang és mozdulat

Nádas Péter: A fotográfia szép története

Nádas Péter filmnovellája, A fotográfia szép története 1995-ben jelent meg a Jelenkor Kiadó Nádas-életműsorozatában, a Vonulás című kötetben. (1) A fülszövegből megtudhatjuk, hogy a filmnovella 1992-ben, Monory M. András felkérésére íródott, s a megjelenés idejéig még nem készült belőle film. (2) A műfajmegjelölés – filmnovella – különféle asszociációkat ébreszthet a filmművészet és az irodalom, a filmes nyelv és az irodalom nyelve, a vizuális és verbális jelrendszerek összefüggésével kapcsolatosan.

A műfajmegjelöléshez közelebb férközhetünk, ha a vizsgált művel egy másik művet állítunk szembe/párhuzamba. Angyalosi Gergely (3) Nádasról és Bergmanról írt összehasonlító elemzése arra buzdított, hogy Nádas filmnovellája mellett vizsgáljam meg Bergman filmnovelláit (4) is, így talán átláthatóbbá válik, mit is takar ez a különös terminus. Egy már kínálgató párhuzam átvétele természetesen mindig könnyebb megoldás, mint önálló minta keresése, azonban ebben az esetben is fennáll a kérdés, hogy ez az összehasonlítás kellően releváns-e. Angyalosi maga megállapítja, hogy bár „jó okkal feltételezhetjük is, hogy a Bergman-filmek hatottak Nádas szellemi fejlődésére (ugyan kire nem hatottak az elmúlt negyven év során?) ez a befolyás közvetlenül egyetlen egy műben sem mutatható ki, és a szakirodalomban sincs kísérlet az összevetésre.” (5) Jelen esetben azonban a párhuzamba állítás során megjelenő hasonlóságok és különbségek lényegesebbnek tűnnek, mint a hatás problematikája. Angyalosi Gergely Nádas *Hazug, csaló* című novelláját (6) és Bergman *Csend* című filmjét hasonlítja össze cikkében, tehát egy már elkészült filmet és egy novellát. A műfaji egyezés okán két filmnovella összehasonlítása könnyebb feladatnak tűnt. Rá kellett jönnöm azonban, hogy ez a műfaj – mivel többféle médiumot olvaszt magába – a többi irodalmi műfajnál sokkal képlekenyebb, s ezért pontos definíció tulajdonképpen nem adható neki. (7) Angyalosi kiemeli az „eszköztelen szűkszávúság”-ot, mint Nádas és Bergman közös jellemzőjét. (8) Természetesen a szűkszávúság, amely ezen felül még „eszköztelen” is, teljesen más konnotációkat kap egy film, mint egy írásmű esetében. Amennyiben a szűkszávúságot a csönd fogalmával hozzuk kapcsolatba, úgy ez a filmben könnyebben megvalósítható, hiszen ott a képek önmagukban is állhatnak (némafilm), egy szöveg azonban mindig csak bizonyos mértékig lehet „szűkszávú”, hiszen a túlzott „szűkszávúság” önmaga felszámolása is egyben. Bergman általam olvasott három filmnovellájára a szűkszávúság nem jellemző. Mindhárom novella rendelkezik viszonylag áttekinthetően kifejtett cselekménnyel, bár a középső novella cselekménye nagymértékben redukált, és a szereplők, ha szabad így mondani, folyamatosan beszélnek, a szűkszávúság tehát nem jellemző sem a narrátorra, sem a szereplőkre. A dialógusokon – vagy monológokon – kívül szerzői instrukciók, utasítások, kommentárok is találhatók még a szövegekben. A dráma valójában ugyanezekből az összetevőkből áll össze, csupán a szerzői instrukciók jellegében van eltérés. Ezzel természetesen nem azt állítom, hogy Bergman novellái minden bonyolultabb narratív aktustól mentesek volnának, de véleményem szerint ezek a bonyolultabb narratív aktusok, bármennyire is a filmi világra utalnak, az irodalmi nyelvben

is végrehajthatók és elképzelhetők. Egy példával élve: a kötet utolsó filmnovellájában (*Szerelem szeretők nélkül*), amely egy film vágási munkálatairól szól, a „film a filmben” azaz a filmnovella a filmnovellában alakzata található. Ez a szerkesztésmód hosszú hagyománnyal rendelkezik, (9) és bármely irodalmi műfajban megtalálható. A Bergman-novella, amelynek címe *Szerelem szeretők nélkül*, egy olyan film elkészüléséről, illetve el nem készültéről szól, amelynek címe szintén *Szerelem szeretők nélkül*. A mű különféle fiktív szintjeinek összemosódása fontos kérdése lehet a Nádas-novellának is, hiszen az imént taglalt kettősség ott is megtalálható: nagyrészt a Kornélia által készített fényképek alkotják a filmnovellából készülő film képeit is. (10)

Bergman második filmnovellája, a *Leiki ügy*, szintén mutat némi hasonlóságot Nádas művével, bár ezek a hasonlóságok elsősorban tematikai jellegűek, és a közös archetipusokra épülnek (pszichés betegség, elmegyógyintézet, kommunikációs kényszer, mint a fényképezési kényszer megfelelője, szexualitás fontos szerepe, képzelet és valóság összemosódása). A Bergman-novella két részre osztható, első része gazdag polgári környezetben, második része egy elmegyógyintézetben játszódik; a novella egyetlen hosszú monológ, (11) amely ugyan dialógussal zárul, s ennek a dialógusnak a kiemelt helyzete (zárlat) a fontosságát hangsúlyozza, valójában azonban a monológ-jelleg az uralkodó. Itt már felfedezhető tehát a „hang”, amely majd Nádasnál is megjelenik, mint a narráció metaforája.

A kötet első, címadó novellájában (*Hűtlenek*) ez a bizonyos „hang” fontos szerepet kap, a novella kezdetén és végén szinte önálló entitásként a Bergman nevet viselő subjektummal(?), filmrendezővel(?) folytat párbeszédet. Ez a „hang” a novella egyik szereplője által folytatott narratív aktus kezdeti és végállapota, az az állapot, amikor a párbeszéd során még nem teremtdőtt meg a „hang” saját identitása, illetve amikor már elveszítette azt, illetve másképp megfogalmazva, a hang még nem jutott képhez. Ezzel összefüggésben Nádas konzekvensen a kép

elsődlegességét hirdeti, (12) azonban a „hangnak” is kiemelt szerep jut azáltal, hogy megjelenését mindig narrátori kommentár vezeti be: „Van egy hang.” (13), de a hang megjelenése mindig képhez köthető. A hang megjelenését bejelentő, egyben létét megteremtő állításból, amely szerkezetileg egy alany és egy állítmány összekapcsolásából áll, nem derül ki, hogy ez a „hang” tulajdonképp minek feleltethető meg. Azonosítható egyrészt a narrátor hangjával, amelyet már a kezdő képek bemutatása alatt is hallottunk, illetve a narrátortól elkülöníthető szereplők hangjával. Más kérdés, hogy vajon módunkban áll-e kinyilvánítani bárminek is a létét, főképp akkor, ha maga a mű éppen a valóság közvetlen érzékelhetőségének lehetőségét relativizálja. Másrésztől azonban itt egy viszonylag egyszerű narratív aktus jelenlétéről is beszélhetünk, miután a narrátor kimondja, hogy van egy hang, ezzel egyidejűleg meg is teremti ezt a hangot. (14) Visszatérve a

Mi az a tartóerő, ami ezeket a különálló darabokat egészésszé szervezi? A legkézenfekvőbb válasz természetesen maga a fotóalbum, maga a könyv, a könyvben a lapok, azaz a paratextus. Érdekes megfigyelni, hogy bár a novellában rengeteg fotográfia jelenik meg tárgyszerűen, ezek soha sincsenek fotóalbumba rendezve, mindig szanaszét hevernek a földön, vagy az asztalon, és az aktuális képnézegetők (szinte kizárólag Kornélia és Karol) tetszés szerint válogatnak a képek között. A fotóalbum kifejezés külső megkonstruáltságot, szerkesztettséget idéz föl, Kornélia és Károly azonban képtelenek ennek a konstruktív feladatnak az elvégzésére.

Hűtlenek című novellához, a novella két részre osztható, egyrészt (általában párbeszédese) jelenetekre, másrészt Bergman és a „hang”, azaz Marianne párbeszédeire, amelyek során Bergman általában kérdez, Marianne pedig hosszú, egyes szám első személyű monológokban válaszol. Nádasnál a „hang” nem minden esetben az egyes szám első személyre vonatkozik; leggyakrabban csak a narrációba belépő külön szólam jelzésére szolgál ez a megjelölés. Bergmannál a „hangot” leegyszerűsítve egyfajta ihletként, belső hangként is felfoghatjuk, mint a novellában szereplő szerzői alakmás individualizálódott tudatkivetülését. Ezt a lehetőséget az támasztja alá, hogy Marianne, mint narrátor, mint „hang”, nem azonos a jelenetekben szereplő Marianne-val. A „hang” Nádas Péter filmnovelláiban összetettebb jelentésű, többféle funkció betöltésére szolgál.

Az egyik legfontosabb különbség Bergman és Nádas között, hogy Nádasnál a leírások nem alaknak különálló szólamot, mint színpadi instrukciók, hanem a szövegbe integrálva, azzal egybemosódva jelennek meg. A Bergman-kötetben ezekre a különálló szólamokra a tipográfiai elkülönülés is felhívja a figyelmet; ezzel a szinte brechti, elidegenítő módszerrel újra és újra tudatosítva az irodalmi mű filmes jellegét és a szerző autonómiáját. Mint azt Balassa Péter megállapította, Nádasnál a címben is megjelölt fényképezés sokkal nagyobb szerephez jut, mint maga a film, ez – sok más mellett – a Nádas és Bergman közti különbségek egyik oka is lehet. (15)

Valójában azonban nem minden irodalmi mű film is egyben? Hiszen a legtöbb esetben, ha homályosan is, matt üvegen keresztül is, de látjuk magunkban, „lelki szemünkkel” az alakokat, míg „testi szemünkkel” a betűket látjuk a papíron. (16) Sartre azon megállapítása, amelyet Barthes idéz *Világoskamra* című művében, ellentmond nézetemnek: „Minden szerző egyetért abban – mondja Sartre – hogy nagyon kevés képet látunk, ha regényt olvasunk; ha igazán leköt a könyv, nincs gondolatban kirajzolódó kép”. (17) Maga a könyv rendelkezik azonban írásképpel, maga a szöveg mégis egy kép tehát, ha úgy tetszik, egy rögzített, absztrakt fénykép, amely mást mutat, mint amit valójában látunk. (18) Az irodalmi szöveg képi megjelenése tehát fényképre hasonlít, míg a befogadás során inkább filmként viselkedik.

A film és a kép közti egyik fontos különbség a mozgás és az idő, hiszen a film tulajdonképpen fényképek millióiból áll össze. Gilles Deleuze *A mozgás-kép* című könyvében hívja fel a figyelmet arra, hogy a film egyik legfontosabb eleme a mozgás, a folyamatosság érzete. „Kezdetben a beállítás térbeli, és szigorúan mozdulatlan volt [...] később a beállítás megszűnik térbeli kategóriának lenni, és időbelivé alakul át.” (19) A mozgáson kívül a második probléma az idő problémája. A laikus felfogás szerint a fénykép a valós világot tükrözi, annak egy pillanatát, kimerevítve az időben. (20) Ily módon a fényképezés folytonos kényszere a fausti vággyal is összefüggésben állhat, amely meg szeretné állítani az időt egy boldog pillanatban, kimerevíteni az egy pontba sűrűsödött világmindenséget, azaz fényképezni. Kérdéses, hogyha az idő megáll, vajon nem jelenti-e ez saját megszűnését is egyben, (21) és az időtlenség állapotában már nincs értelme sem a mozgásnak, sem a megállásnak. Mint ahogy a film, ha megáll, megszűnik film lenni, fénykép lesz belőle. (22) A fénykép azonban nem kizárólag a mozgás által lesz filmmé, hanem éppúgy az idő által is, hiszen Einstein óta tudjuk, hogy a tér-idő dimenzióit egységben kell elképzelnünk. Az ókori Zénón azt tanította, hogy a mozgó nyíl áll, hiszen bármely tér- és időpontban vizsgálva, vagy ott van, vagy nincs, ám ha ott van, akkor áll, és nem mozog: nyugalmi helyzetek halmozásából nem keletkezhethet mozgás. (23) Tehát, ha az időt és a teret nem egységben vizsgáljuk, akkor nem állíthatjuk, hogy a fényképek sorából létrejöhet a film. Nem csupán a film, hanem a fénykép is sajátos viszonyban van az idővel. Kracauer szerint a fénykép az időt mutatja, (24) ezzel az állítással összecseng Roland Barthes véleménye, aki szerint a fénykép sosem a tényeket, hanem az időt ábrázolja, a fénykép ugyanis azt az időpillanatot alakítja jellé, amikor az exponálás történik. A fényképnek ténymegállapító ereje van, és ez nem a tárgyra, hanem az időre vonatkozik. (25)

Kérdés azonban, hogy a fényképet valóban egy kimerevített időpillanatnak tekinthetjük-e. Balassa felhívja a figyelmet arra, hogy a novellában arról van szó: „Ez a hiedelem a valóság hitelesítésének bizonylati technikájáról, és az idő kimerevítésének-megállításának technológizált vágyáról – maga is trükkös manipuláció. Anyaggal, fényekkel, az eleve önkényes, nem spontán beállításon belüli változatos, mélység-élesség szerinti lehetőségekkel, színekkel és alakokkal, megdolgozott térrel.” (26) Balassa nézetével, szembeállíthatjuk André Bazin gondolatát, amely szerint a fényképésznek a festővel szembeni eredetisége maradéktalan objektivitásában rejlik, azaz semmi sem iktatódik be az ábrázolás tárgya, és az ábrázoló közé, csak a jelenség kiválasztásának, elrendezésének folyamata. (27) Ha Bazin egy lépéssel tovább menne, akkor szükségszerűen meg kellene cáfolnia állítását, hiszen maga a jelenség kiválasztása, lefényképezésének módja az, amely a fényképezést művésszé teszi, és elragadja tőle idegen tollait, a tévesen neki tulajdonított objektivitást. Ha bármilyen cselekvésbe beleiktatódik az ember, az a cselekmény megfertőződött a szubjektivitással. Még ha egy gép magától fényképezne is, akkor sem zárható ki a humánus jelenléte, hiszen emberek hozták létre. (28)

Nagy Gabriella *A fotográfia szép történet*-ről szóló cikkében a Nadas-filmnovella szerkesztét alkotó fotográfiákat egy fotóalbum kategorizált darabjainak tekinti. (29) Amennyiben elfogadjuk ezt az állítást, akkor elgondolkodhatunk azon, vajon mi az a tartóerő, ami ezeket a különálló darabokat egésszé szervezi. A legkézenfekvőbb válasz természetesen maga a fotóalbum, maga a könyv, a könyvben a lapok, azaz a paratextus. Érdekes megfigyelni, hogy bár a novellában rengeteg fotográfia jelenik meg tárgyszerűen, ezek soha sincsenek fotóalbumba rendezve, mindig szanaszét hevernek a földön, vagy az asztalon, és az aktuális képnézegetők (szinte kizárólag Kornélia és Karol) tetszés szerint válogatnak a képek között. A fotóalbum kifejezés külső megkonstruáltságot, szerkesztettséget idéz föl, Kornélia és Károly azonban képtelenek ennek a konstruktív feladatnak az elvégzésére. Kornélia csak fényképez, „automatikusan”, de maga az eredmény, a fénykép már nem hordoz jelentést számára, azzal már nem tud mit kezdeni, a részeket nem tudja egy egésszé összeállítani. Kornélia számára a fényképezés a közvetlen érzékelést helyettesíti, mivel elveszítette azt a hitét, hogy egy, az individuumtól különálló világ megtapasztalható lenne, nem tudja szétválasztani képzelgéseit és a „valóságot”. (30) A fényképezés azonban, mint a valóság megtapasztalásának lehetséges eszköze, szintén kudarcra van ítélve. Ennek a kudarcnak az egyik oka, hogy Kornélia a meglévő fényképdarabokból nem tudja újra létrehozni a „valóságot”. (31) Ez az újjáalkotás talán csak egy meglévő séma alapján mehetne végbe, Kornélia azonban nem rendelkezik ilyesfajta sémákkal, mivel a világot sosem egészben, mindig csak részleteiben látja, illetve pontosan annyit lát belőle, amennyi a fényképezőgép lenszén át látható. Ezért nem is jöhet létre film a meglévő fényképekből, mert a film – mint arra már utaltam – nem csupán a narrátor, hanem Kornélia fényképeiből állna össze. Kornélia tehát nem képes fényképeiből megalkotni a saját filmjét, mivel ennek a filmnek nem csupán alkotója, hanem egyben nézője is lenne, a néző pedig a filmet mindig sémák alapján értelmezi, s így előre megadott feltételezésrendszerrel kell, hogy rendelkezék. (32)

A látás problémája a novellának a kulcskérdése, hiszen a film, a fotográfia, sőt még az irodalom is a látás képességére épül. Kornélia azonban nem lát igazán, a világnak mindig csak egy előre behatárolt szeletét látja. (33) A megismerés ontológiai folyamata a fényképezőgép segítségével nem végrehajtható, ahogy Kracauer fogalmaz: „A fényképezőgép látószögéből látható térbeli kontinuum eltakarja a megismert tárgy térbeli megjelenését, és a tárgyhoz való hasonlóság elmosza a tárgy »történelmének« körvonalait.” (34) Annyiban azonban igazat adhatunk Nagy Gabriellának, hogy, ha a novellát magát azonosítjuk metaforikusan a fényképalbumbal, és az egyes fényképeket az egyes rövid részekkel, ebben az esetben valóban beszélhetünk külső megszerkesztettségről, narrátorról, vagy szerzőről, aki az egyes képeket a neki tetsző sorrendbe állította. Természetesen

ez a sorrend nem tartalmaz olyan szoros lineáris vagy tematikus összefüggéseket, mint amelyek egy fényképalbum darabjai között megfigyelhetők lennének. A novellának van ugyan valamiféle története, és erre jellemző a lineáris előrehaladás, de tulajdonképpen a kezdő és a végponton belül a részek sorrendje tetszőlegesen felcserélhető. A cselekmény és a linearitás háttérbe szorul a novellában, hiszen a fénykép, mint már korábban említettem, mozdulatlan, sem a linearitás, sem a cselekményesség (azaz a mozgás) nem jellemző rá. A fénykép önmagában nem, csak sorrendiségében hordozhat valamiféle folyamatosságot, linearitást, ez a sorrend azonban pusztán a fényképről való ismereteink, tudásunk segítségével nem megkonstruálható, mindig szükséges hozzá egy másik fénykép, vagy fényképen kívüli tudás, (35) amely az egész folyamatot egységben látja, s ennek a folyamatnak az egyes pontjaira gombostűzi fel a fényképeket.

A felcserélhetőség nem csupán az egyes részekre, hanem magukra a szereplőkre is jellemző, elsősorban a két főszereplőre, Károlyra és Kornéliára. „A filmnovella fotográfáló hösnője, Kornélia (máshol Janetzky kisasszony, Janet?) a képek tulajdonlója és szerelme, Károly (Karol, Carl von der Woelde, a herceg) pedig a szavaké.” (36) A szereplőknek tehát vagy több nevük van, vagy egyáltalán nincs nevük, illetve a nevek, s ezáltal a személyek is fölcserélhetőek. Károly (Karol) és Kornélia neve egyazon betűvel kezdődik, tehát talán, a köztük vázolt különbség ellenére, még ők is egymás alakmásainak tekinthetők. (37) Ez a tendencia Nádas más műveiben is megfigyelhető. A nemi különbségek elmosódására példa az *Egy antik faliképre* című fejezet az *Emlékiratok könyvéből*, amely nem csupán a képleírás narratív aktusa, de az antik kép feltételezett szereplője, Hermaphroditos nyomán is kapcsolatot mutat elemzett szövegünkkel. (38) Nádas *Temetés* (39) című drámájában is felcserélhetők a szereplők, bár ott a nemi identitás a megszólalók állandó megnevezése folytán (színész, színésznő) látszólag sértetlen marad, a névtelenség azonban a felcserélhetőség képzetét erősíti. Kracauer (40) említi azt a példát a fényképezésről szóló esszéjében, hogy amikor az unokák a nagymama régi fényképét nézik, tulajdonképpen már nem biztosak benne, hogy a képen látott fiatal lány valóban a nagymama-e, s nem annak valamelyik barátnője. (41) Arról, hogy mit, vagy kit ábrázol a kép, gyakran csak áthagyományozódott szóbeli információkkal rendelkezünk, amelyeknek a hitelessége az idő múlásával egyre inkább megkérdőjelezhető. (42) A fénykép tehát, ahogy referenciája bizonytalanná válik (ha feltételezünk egyáltalán bármiféle, talán a hasonlóság révén létjogosultságot nyerő referenciális viszonyt a fénykép és a lefényképezett entitás között), önálló hatalmat nyer a titka révén, a valósággal már nem hozható összefüggésbe. Kornéliának azon kísérlete, hogy a valóságot fényképei által ragadja meg, azzal szerezzen róla bizonyosságot, eleve kudarcra van tehát ítélve. „Ez a bizonyítás az élete Kornéliának és Károlynak is, akik lemondanak a valóság pusztá, primer (át)éléséről, s csak a bizonyítékként szolgáló fotó, szöveg (másolás, tükrözés) segítségével képesek megragadni azt.” (43)

Láthatjuk tehát, hogy a szereplők kiléte abban az esetben is problematikus, ha az első öt fejezetet nem vesszük figyelembe. Az első öt kép még lazábban illeszkedik a további képekhez, mint ahogy azok egymáshoz. Ebben az öt képben (*Időgép, Képidő, Hang és mozdulat, Románc, A románc vége*) szintén egy önálló történet fedezhető fel. Nagy Gabriella szerint ez a történet hozzákapcsolható a következő képekhez, oly módon, hogy a fiú halála után egy minőségbeli változás következik be a történetben. „A fiú (a tiszta) halála azért elfogadható/vigasztalás, mert nem láthatja, ami a filmen pereg, a kataklizmát és/vagy összeomlást.” (44) Egy ponton pedig, bár nem explicit módon, mintha a gyászoló anyát Kornéliával állítaná párhuzamba. Valóban nem határozható meg egyértelműen, hogy kik ezek a szereplők, illetve azonosíthatók-e más szereplőkkel. Több ponton történik arra utalás, hogy a meztelen fiatalember, aki öngyilkosságára készülve magát fényképezi az ablakban, Károlyval lenne azonos, aki vonakodik megmutatni Kornéliának a magáról készített meztelen képet, a fürdő időse ember pedig talán a báró alakmása lenne. Ennek a bevezetőnek a cselekményideje sem pontosan meghatározható, illetve a többi kép fikatív idejé-

hez képest nem határozható meg, ugyan a gyertya és a lemezes gép a további történet tárgyi feltételeivel azonosak, a helikopter említése azonban egyértelműen eltávolítja az olvasót ettől a fiktív időtől, és a narrátor, illetve a mindenkor olvasás idejébe helyezi vissza/előre. Nagy Gabriella a hőlégballont a szemmel azonosítja, (45) véleményem szerint azonban ez a metafora a helikopterre jobban ráillik, hiszen az ahhoz társított megszégyesítő igék, pl.: *néz, tekint, lát*, egyértelműen a látás képességére utalnak. Ez a helikopter, a hőlégballonnal ellentétben egészen alacsonyan repül, és keres valamit. Ugyanakkor a fejezet címe: *Időgép*. (46) Az is elképzelhető, hogy az ötödik fejezet utáni képzeletbeli cezúrát áthelyezzük ide, az első fejezet végére; itt választódnak ki az időgép keltette szélviharban a fényképek végtelen halmazából azok, amelyek majd helyet kapnak a fényképalbumban, miközben más képek is felvillannak, majd belevesznek a halmazba. A helikopter megjelenítésével beiktatódott a műbe még egy olyan entitás, aki lát, a látás tehát egyre áttételesebb lesz, hiszen valaki (a narrátor?) az időgépet (= a helikoptert) is látja, illetve mindazt látja, amit az időgép lát. Elképzelhető tehát, hogy a látásnak (megismerésnek) fokozatai vannak, van a narrátor (=Isten?), aki mindent lát, a helikopter-időgép, amely már csak részleteket lát, és Kornélia, aki szinte nem is lát semmit, csak a fényképezőgép lencséjén keresztül. (47) Érdekes megfigyelnünk az első két kép közötti fokozati váltást.

Maguk a címek is árulkodóak: *Időgép és Képidő*. (48) A két szó szinte egymás anagrammájának tekinthető, a különböző hangok

Nádas megmutatja, hogy az előző fejezet képtideje hogyan alakítható át narratív időbe, a fénykép hogyan alakítható át szöveggé oly módon, hogy ne képleírásról, ekphrasziszról legyen szó.

csak egy szempontból, zöngésség tekintetében térnek el egymástól. Ebben a megoldásban tehát ismét a felcserélhetőség, illetve a megfeleltethetőség problematikájával állunk szemben. Az eltérő betűk megkülönböztetik a két szót, de egyben fel is hívják különbözőségük révén a figyelmet a szavak azonosságára, tehát két, látszólag ellentétes, valójában azonban szorosan összetartozó funkciót töltenek be, elválasztanak, illetve összekapcsolnak. (49) A másik különbség a két össze-

tett szó között a szavak sorrendje, tehát a sorrendiség, mint említett fontos probléma, szintén már a mű elején hangsúlyossá válik. A harmadik fontos momentum az *idő* szó, amely a szóösszetételekben az azonos elem, a fennmaradó két elem pedig egyszerűen megfeleltethető egymásnak, kép = gép. Ez a megfeleltetés utalhat egyrészt a fényképezőgépre, mint a novella központi tárgyára, illetve mint olyan, szintén összetett szóra, amelyben a kép és a gép elem egyaránt megtalálható. A megfeleltetés utalhat a Nagy Gabriella által említett automatizálódott fényképezői tevékenységre, az elgépiesedett, a gép által megszabott látásmódra is. (50) Láthatjuk tehát, hogy Nádas Péter ebben az egyszerű szójátékban a novella szinte összes sűrűsödési pontjára felhívja a figyelmet a különbségek, az azonosságok és az elhagyások segítségével. Ha a szójáték hangulati hatását is megvizsgáljuk, az egész novellára jellemző ez a bizonytalanság, mint ahogy azt már a szereplők vizsgálatakor említettem, az „az és mégsem az” problematikája, (51) amely tulajdonképpen a fényképnek, a fényképezésnek az alapproblémája. Azonosítható-e a fénykép azzal az entitással, amelyet ábrázol, miféle kapcsolat tételezhető fel a fénykép és ábrázoltja között?

Az első két fejezet tehát felveti a novella főbb kérdéseinek nagy részét, ez a két fejezet azonban csak a harmadikkal együtt alkot egységet. A harmadik fejezet címe: *Hang és mozdulat*. A cím arra utal, mintha kilépnénk a fényképezés hatóköréből, és átlépnénk a film területére. Ez az átlépés véleményem szerint azonban több szempontból is problematikus. Dolgozatom elején megpróbáltam néhány Bergman-novella vizsgálatával rámutatni arra a már említett tényre, hogy Nádas novellájában a fényképezés sokkal nagyobb szerephez

jut, mint a film. Csak röviden jegyezném meg, hogy a maga a szerkezet, a külön kis címmel ellátott egységekre való tagolás is inkább a fényképszerűséghez, mint a filmszerűséghez közelíti a novellát. A hang és a mozdulat lehet jellemző a filmre, a fényképre azonban, mint erre korábban utaltam, nem. A harmadik fejezetben szinte csak különböző hangokat hallunk, amelyek dialogikus viszonyban állnak egymással. A „hangok” problematikájára is megpróbáltam kitérni már Bergman kapcsán. A Bergman első filmnovellájában megjelenő „hang” egy, a narrátoron kívül álló hangként jelenítődik meg, illetve egy belső hang kivételéseként, amely később önálló alakot ölt, önálló narratív szólammal fog rendelkezni. Természetesen ez is csupán fikció a műven belül, hiszen valójában egy narrátor van, és annak különböző narratívái, amelyek közül ez egyiket Bergmannak, a másikat pedig vagy Hangnak, vagy Marianne-nek hívják. A Nádasnál olvasható „Van egy hang.” (52) szintén a narráció aktusára utal. A hang szó tehát nem csupán a filmre, hanem az irodalmi műre is utalhat, bár narratívával természetesen film is rendelkezhet. Bazin szerint a film is olyan művészet, mint az irodalom, amelynek elsődleges anyaga a nyelv, (53) valójában azonban a filmben a nyelven kívül még több meghatározó elem van, és ha azt a kifejezést használjuk, hogy filmnyelv, az csupán metaforizáció, hiszen minden műalkotásnak van nyelve, amennyiben alkotójuk közölni akar valamit általa. Nádas filmnovellájában a hang azt mondja: „Egy szép, holdvilágos, júniusi éjjelen, kandúr sétált a háztetőn.” (54) Ez a bevezetés engem kicsit Kosztolányi *Esti Kornél* című novellaciklusának kezdetére emlékeztet, amikor a szerző ironikus formában jeleníti meg a hagyományos narratív technikákat, amelyek alól azért teljesen ő sem tudja kivonni magát. Tehát itt az irodalmi narratíva és a fényképezés különbsége kerül előtérbe, Nádas megmutatja, hogy az előző fejezet képideje hogyan alakítható át narratív időbe, a fénykép hogyan alakítható át szöveggé oly módon, hogy ne képleírásról, ekphrasziszról legyen szó. Természetesen kissé visszás helyzetben vagyunk, hiszen mindazt, amit a fényképezés és az irodalmi narratíva ellentétéről és hasonlóságáról mondunk, úgy mondjuk, mintha nem vennénk észre, hogy az egész szöveg, mivel irodalmi szöveg, szükségképpen narratív szöveg, tehát valójában nincs értelme különbségekről beszélni a szövegen belül. Azonban azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy, amennyiben ez lehetséges, hangsúlyos helyeken Nádas a szöveget a fényképszerűséghez közelíti, tehát a fényképszerű és az irodalmi narratíva között igenis felfedezhetők különbségek. A második fejezetben ugyanis a harmadik fejezet mondata, amelynek célja az irodalmi narratíva konvencióinak szemléltetése, hasonló tartalommal, de másféle módon jelenik meg: „Moccanatlan tetők, süket alkonyat, néma macskaszem.” (55) Ebben a mondatban nem csupán a töredezettség és az idő nélküliség, de a túlbujánczó költői képek is egy másfajta képiség, a fotográfia felé mutatnak. (56) Már első olvasásra feltűnnek a mondat különös jelzői, a *moccanatlan*, a *süket* és a *néma*, ezek utalnak tehát a következő fejezet címére, a hangra és a mozdulatra.

A hangon kívül azonban más is megteremtődik ebben a fejezetben: „Van egy fiatal férfi”, aki fotografál, és akinek „Van egy másik, töprengőbb hangja is.” (57) Tehát ezek szerint az első narratíva, a tényszerű megállapítás is a férfi egyik hangja volt, és ezek a belső hangok, illetve a hangok önmagukban szemben állnak a képpel, a halál képével, és a mozdulattal, a halál mozzanatával. A férfi gondolatsora azért megvalósíthatatlan, és paradoxon, mert az a perc, amikor, legalábbis számára, megáll az idő, megszűnik a beszéd, és csak a kép marad, azonos a halál percével, illetőleg pillanatával, tehát arra a pillanatra felesleges várni, mert az maga a halál pillanata, ez a két pillanat egybeesik, nem követik egymást. „A fényképező egyvalamit nem rögzíthet, saját magát, a saját halál rögzítése a halál szabad uralmát jelentené az élet felett, a fénykép uralmát a szavak felett, a szabad azonosulást Istennel.” (58)

A halál motívuma a szöveg egyik fontos összetartó eleme. (59) Már az első öt fejezetben is többször megjelenik, például a férfi tervezett öngyilkosságában, illetve a kisfiú halálában, Kornélia rohamai is sokszor életveszélyesek, Károly kiugrik a vonatból, de nem

tudni meghal-e, bár később szellemként vagy szoborként ül a temetőben, és a végén Károly is (Carl) és Kornélia is öngyilkosságot követ el. Megjegyzendő, hogy Carl tulajdonképpen nem lesz öngyilkos, nincs elég bátorsága hozzá, valójában Kornélia öli meg. „Kornélia, miután Károly szörnyű agóniáját megörökítette, maga is lenyomattá válik egy jégtömbben [...] akárha gépének matt üvegén tapadt volna meg.” (60) Nagy Gabriella aprólékos részletességgel felsorolja az intertextuális, illetve motívikus életrajzi vagy irodalmi párhuzamokat, engem azonban a novella zárata Thomas Bernhard *An der Baumgrenze* (61) című novellájának záró szakszára is emlékeztet. A szerepek ugyan felcserélődnek, Bernhardnál a pár női tagja egy kis hegyi falu egyetlen fogadójában gyógyszermérgezésben meghal, míg testvérét, akit szeretőjének hittek, pár nap múlva találják meg megfagyva két zerge holtteste alatt. A zárókép mindkét esetben groteszk, a természet fontos szerephez jut. Érdekes megfigyelni a filmnovellában azt a szinte észrevétlen, lassú időmúlást, amely a rózsabimbós tavasztól a télig vezeti el a szereplőket. (62)

A következő fontos motívum a novellában az érzékiség, az érzéki érzetek, szükségletek, mint a szexualitás, a táplálkozás, az üritkezés szükségletének igénye. Ezek a motívumok meglehetősen naturalisztikus, szókimondó formában jelennek meg a szövegben, általában minden előzmény nélkül, teljesen váratlanul. Balassa Péter szerint a novellára a századeleji kellemkedő nyelvezet imitációja jellemző, (63) a környezet valóban a századelőre utal, de a nyelvezet inkább Schnitzlert, mint Szomoryt (akihez a „kellemkedő jelzőt elsődlegesen társítanám) idézi. Az érzéki érzetek előtérbe kerülése, és egyes tabusértő szavak felbukkanása természetesen nem újdonság Nádas szövegeinek ismeretében. Lehetséges azonban, hogy ezek, a nyelv teréből kiemelkedő tabusértő szavak a századelő polgári kultúráról alkotott képzetek felidézésével együtt mégiscsak valamiféle ellentét létrehozására törekszenek, (64) így ez az ellentét ismét valamit föltár, vagy elrejt a szövegben. A tudatos anakronizmus következtében Nádas novellája a *Psyché*-vel is rokonítható, azzal a különbséggel, hogy Nádas nem egy költőné, hanem egy fotográfusné történetét írja meg. Ebből logikusan következik, hogy ha a fiktív költőné életét fiktív irodalmi alkotások, úgy a fiktív fotográfusné történetét fiktív, narratív fényképek hitelesítik. Az ellentétező aktusok a szöveg dekonstruáló módszerébe, „az és mégsem az” dialektikájába is beilleszthetők, mintegy elidegenítő aktusként el-lenpontozzák a kellemkedő polgári kultúrát. Valójában azonban kérdéses, hogy már maga a betegség nem ellenpontozó tényező-e. Nagy Gabriella szerint a szexualitás erőteljes jelenléte a szabadsághiánnyal függ össze, ez a szabadsághiány a képbe zárttsággal azonos, s ez a különbözőzés eredményezi az orgiasztikus merítkezés-próbálkozásokat. (65) Ám a szexualitás mellett más életfunkciók is nagy hangsúlyt kapnak, mint például a kiválasztás, és a táplálkozás. Ezek a funkciók elsősorban Kornéliával kapcsolatban jelennek meg. Az a tény, hogy Kornélia képtelen testi funkcióinak kontrollálására, valamiképp pszichés betegségével is összefüggésben állhat, annál is inkább, mivel a primárius is ezeknek a funkcióknak a felhasználásával próbálja gyógyítani a lányt. A hasmenés-jelenet többféleképpen is értelmezhető, mindenképpen valami negatívum kivetítése, gondolhatunk akár az ősi megtisztulás-ritusokra, a hányás is ezeknek a rítusoknak a körébe tartozik.

A testi szükségletek kontrollálhatatlansága mellett a másik fontos tényező, hogy a szereplők szinte minden cselekvésre képtelenek. Képtelenek például a mozgásra, csak behatárolt, szűk terekben mozognak, a nagyobb terek befogásához mindig valamilyen járművet használnak, ilyen a hőléggallon, vagy a vonat, amely a Kornélia-által megfogalmazott börtön-érzést erősíti. A léghajó-epizód akár *Az ember tragédiájának* egyik utolsó jelenetére is emlékeztethet bennünket, „ó Lucifer, vezess földemre vissza...” mondhatná Kornélia. (66) A látás és hallás képessége komplementer viszonyban áll egymással. „A léghajó árnyéka lassan följük suhan, ám odalenn ezt nem észlelik. [...] Ami látható, nem föltétlenül hallható.” (67) Szöveg és kép tehát a látás-hallás viszonyán belül is elválík egymástól. A siketség és a némaság, mint a beszéd megalkotására és befogadására való képtelenség, szintén a látás elsődleges szerepét hangsúlyozza.

A szövegen átívelő, szintén elbizonytalanító tényező a nyelvi sokféleség. A szereplők beszélnek magyarul, németül, franciául, majd a végén szinte megnémulnak. A név mellett a nyelv is fontos identifikációs eszköz, tehát a nyelvi sokféleség a szereplőket még valószínűleg teszi. Ebben a nyelvi kavalkádban maga a narrátor is részt vesz, amennyiben egyes fejezeteknek idegen nyelvű címet ad. Az anyanyelv a gondolatok kifejezésének legadekvátabb eszköze, a nyelvi zűrzavar tehát a beszéd képességének megkérdőjelezésével is összefügghet. A szereplők a szavakból sem képesek egy teljes világ felépítésére, mivel a nyelveket csak töredékesen használják. (68) Kornélia például, mikor felébred az ájulásból, szinte elfelejti a szavakat, nem tudja őket megfeleltetni jelöltjüknek, képtelen a fogalmi gondolkodásra, csupán a fényképezéssel kapcsolatos kifejezések jutnak eszébe. Nem a beszéd a legmegfelelőbb kifejezési forma számukra tehát, ellentétben egy dráma szereplőivel, (69) hanem a kép. Valójában a fényképeknek csak egyik szerepe a valóság kézzelfoghatóvá tétele, másik szerepe az önkifejezés, a szereplők nem azonosak, de helyettesíthetők fényképeikkel. S bár szavaik töredékesek, mégis csak a nyelv, egy második médium segítségével képesek elmesélni, hogy miket láthatunk a képeken.

Az eddig vázolt motívumokon kívül van még egy különös szókapcsolat, amely nagyon gyakran előfordul a szövegben, illetve Nádas más írásaiban is megjelenik, ez pedig a matt üveg. Valószínűleg a kifejezés egyszerű fotográfiai szakszó, (70) nekem azonban, a gyakori előfordulás okán, felkeltette a figyelmemet. Ez a kifejezés hasonló ellentmondásnak tűnik számomra, mint a „tükör által homályosan” bibliai hasonlata. (71) Kornélia, ha fényképez, mindent a matt üvegen keresztül néz, de sokszor nem dönthető már el, hogy ez a szókapcsolat metonimikusan a fényképezőgép helyett áll-e, vagy pedig a látásra való képtelenség egy újabb bizonyítéka a szövegben. Ez a kifejezés egyébként a *Saját halál* című Nádas-műben is előfordul: „Mattüveg szűri meg így a fényt a születések ablakán.” (72)

A szöveg narratív struktúráját a következőképpen tudnám összefoglalni. Az egyes szám harmadik személyű narráció, a szöveg jelentésekkel való túlszűfolttsága ellenére, egységes, a párbeszédek azonban egyenes idézet formájában jelennek meg a szövegben, s emiatt követhetetlenek. A szereplők zavart lelkiállapotának, a nyelvvel való ügyetlen bánásmódnak a kiegyensúlyozott, kívülálló narrációval való szembeállítására felhívja a figyelmet a párbeszédek kuszaságára. A szereplők közt zajló párbeszédeken kívül gyakran olvashatunk belső monológokat a novellában, ezek a „monológok” azonban szintén párbeszédes formában jelennek meg, így szimbolizálva talán a beszélőkben rejlő kettősséget, a fény-árnyék kettősségét. Ezek a párbeszédszerű belső monológok is elbizonytalanító jellegűek, sokszor nem lehet tudni, hogy egy párbeszéd a szereplők között, vagy egy szereplő tudatán belül játszódik le csupán.

Munkám első részében arra próbáltam rávilágítani, hogy tulajdonképpen mit értünk a filmnovella definíciója alatt. Erre a kérdésre nem sikerült egyértelműen választ adnom, a filmnovella a film és az irodalom határterületén álló műfaj, ennek a kettősségnek megfelelően a képiséggel összefüggésbe hozható narratív elemekből (szóképek, ekphraszisz) építkezik. Ha a filmnovella megjelölést nem forgatókönyvként, hanem egy, a filmhez közelítő, a film nyelvét az irodalomba átfordítani próbáló szöveggént értelmezem, mintegy tisztán képekből álló novellát – természetesen a narrációt ebben az esetben sem lehetne kizárni – akkor a műfajt a *Taganka, fények* című esszé (73) mintájára képelném el. Természetesen ez a rövid mű nem tartalmaz párbeszédeket, stílusa teljesen személytelen, nominális, és minden mondat vagy tagmondat egyetlen kis képnek felel meg. Ez a szöveg tulajdonképpen egy felsoroláshalmaz, tökéletesen ráillik a fényképalbum-metaphora. A *fotográfia szép története* helyenként ezt a struktúrát követi, de ezt az erős képszerűséget gyakran megzavarják a párbeszédek, a novella cselekménye, bármily elleplezetten is, bármennyire a háttérben is, de mégis a végkifejlet felé haladó lineáris mozgást mutat. A Nádas-novella azonban a bergmani filmnovellákkal sem állítható párhuzamba; a viszonylag gyakori képszerű írás pedig megakadályozza, hogy egyszerű novellaként te-

kintsünk az alkotásra. „A filmnovella szokatlan műfaj, novella és filmforgatókönyv között.” (74) A műfaji bizonytalanság, amely tulajdonképpen a megismerés nehézségeként is felfogható, összecseng a filmnovellával, amelyben a fényképezés szenvedélye szintén a világ megismerésére irányul, majd mikor ennek a vállalkozásnak kudarca végképp bebizonyosodik, akkor a novella is elhallgat, a szöveg felszámolja saját magát, és magára hagyja az olvasót, hogy félrevezetések és bizonytalanságok közepette próbáljon meg mégis valamiféle megismerő aktust végrehajtani a maga szegényes eszközeivel ebben a vizuális-narratív útvesztőben.

Jegyzet

(1) Nádas Péter (2001): *Vonulás. Két filmnovella*. Pécs. (ez a második, javított kiadás, a továbbiakban: Nádas, 2001) A cím kapcsán szót lehetne ejteni az intertextualitás szerteágazó jelenségvilágáról, jelen esetben a saját szövegek közti utalással van dolgunk, a kötetben szereplő első filmnovella címe: *Vonulás* (1973), a másik szövegben felidéződik: „Vonulnak bizony a felhők.”, Nádas, 2001, 136.

(2) Nem találtam arra vonatkozó adatot, hogy a második kiadásig, vagy azóta elkészült-e a film. (3) Angyalosi Gergely (2000): Nádas és Bergman. *Alföld*, 51. 5. 52–57. (A továbbiakban: Angyalosi, 2000)

(4) Bergman, Ingmar (2002): *Hűtlenek. Három filmnovella*. Budapest.

(5) Angyalosi, 2000, 52.

(6) Nádas Péter (2000) *Talált cetli*. Pécs. 20–25.

(7) Nem egyszerű kérdés az sem, hogy vajon a filmnovella a filmművészet vagy az irodalom hatáskörébe tartozik. „Tíz-tizenkét évvel ezelőtt még vitatkoztunk arról, vajon irodalmi műfaj-e a filmforgatókönyv. Természetesen a vitát a gyakorlat döntötte el: a forgatókönyvek honoráriumát továbbra is az Irodalmi Alap pénztáránál folyósították. Előkerült – áthidaló megoldásként – a „filmnovella” alcím. S a viták elcsitulnak.” Fischer István, *Külső zajok. Páskándi Géza jelenetei filmen*, www.korunk.org/1_2002/kulsozajok.htm. Bár ez az írás 1972-ben keletkezett, véleményem szerint még ma is feltehető az a kérdés, hogy a filmnovella műfaja a filmművészet vagy az irodalom körébe sorolható-e. Valószínűleg egyértelmű válasz nem adható, ebből a kétarcúságból erednek a műfaj sajátosságai.

(8) Angyalosi, 2000, 53.

(9) Gondolhatunk Truffaut filmjeire is, illetve Shakespeare színdarabjaira, a *Hamletre*, vagy akár a *Szentivánéji álmra*, bár ez utóbbi esetében nem egyértelmű számomra, hogy a mesteremberek által előadott komédia az ezt magába foglaló színdarab (parodisztikus) másának tekinthető-e. Talán adekvátabb példa lehetne az *Ezeregyéjszaka* említése, ahol szintén kétséggé válik, hogy ki csupán hallgatója, és ki szereplője a történeteknek. Wernitzer Julianna szerint ez a jelenség az intertextualitás tárgykörébe tartozik. „Shakespeare a Hamlet színpadára még egy színpadot helyez; a dán királyfi, célja érdekében a Hamletet, azaz saját történetét hívja meg tanúnak. Az idézet, az idézés az irodalommal egykorú.” Ez a kérdéskör további problémákat is mozgásba hoz: „Ha lehetsé-

ges, hogy egy képzelet alkotta mű szereplői olvasók, illetve nézők, akkor az is lehetséges, hogy mi, olvasók, illetve nézők, merő fikció vagyunk.” Ez a megállapítás, amely tulajdonképp Borgestől származik, az irodalomra és a filmre egyaránt érvényes. Wernitzer Julianna (1994): *Idézetvilág*. Pécs, Budapest. 11, 19. Kortárs irodalmi példaként Garaczi László *Prédales* című drámája említhető. (Garaczi László, *Prédales*. In G. L. [2000]: *Az olyanok, mint te. Három színdarab*. Pécs.)

(10) Az előbbi Borges-idézetre visszaulva ebben az esetben is megkérdőjeleződik a narrátor és a szöveggen kívüli (nem fiktív) szemlélő pozíciója, sőt „valós” léte.

(11) Mint majd később utalok rá, a monológ szerepe Nádas művében is jelentős.

(12) „Most aztán nyilvánvalónak kell lennie, hogy előbb a kép. A szó csak utána jön, és nem is megy vele senki semmire.” Nádas, 2001, 142; illetve: „A kép mindig előbb van, mint a magyarázatod. Nem adja, amit nem kíván. A szó már csak utána következik, s ezért vannak kívánságai.” Nádas, 2001, 156. Míg az első idézet esetleg rendezői instrukciónak is felfogható, a második egyértelműen a kép elsődlegességét hirdeti, a képet önálló, önmagában is teljes entitásként tételezi. Nádas nézetével egybehangzik Barthes állítása, aki szerint a fénykép hordozza a teljességet, ha regényt olvasunk, nagyon kevés képet látunk, nem rajzolódik ki kép a gondolatunkban. Barthes itt Sartre-ot idézi, majd ebből kiindulva folytatja gondolatmenetét. „Az olvasmány Kevés-Képiségével szemben a fotóra a Teljes- vagy Csupa-Képiség jellemző, nem azért, mert a fénykép már önmagában is kép, hanem azért, mert ez a nagyon speciális kép teljesnek, hiánytalanannak mutatkozik. A fotográfiai kép teljes, zsúfolt, semmit nem lehet hozzátenni. A filmben, amely ugyancsak fotográfia, a fotónak nincs meg ugyanez a teljessége, mert ott egyik kép a másik fele mutat.” Barthes, Roland (1985): *Világoskamra*. Budapest. 102. (A továbbiakban: Barthes, 1985) Az idézet több szempontból is kapcsolódik témánkhoz, a nyelvi narrációval (előbb van a hang) és a filmes narrációval szemben is a fotográfia elsődlegességét hangsúlyozza. Mivel a fotográfianak nincs jövője, nincs benne semmi várakozást keltő, ezért melankolikus, ellentétben a filmmel. A melankólia, a „rezzenéstelen látás” (ld. 14. lábjegyzet) és a film illetve fénykép összevetése (valamint mindezek összefüggése a 20. század eleji nyelvfilozófiai nézetekkel) külön

tanulmány tárgyát képezhetné. A fénykép és a melan-kólia összefüggéséről Kracuernél is olvashatunk, ld.: Kracauer, Siegfried (1964): *A film elmélete I.* Budapest. 48.

(13) Pl.: Nádas, 2001, 98.

(14) A nyelv nincs önmagában, a használata során jön létre. „A nyelv nem a használat tárgya, a nyelv semmi más, mint a használata. A nyelv az, ami bennünk gondolkodik. A különbség a nyelv mint művészi eszköz, és a nyelv mint a megismerés eszköze között tehát abban keresendő, hogy a költő a hangulat jeleit használja és birtokolja, a gondolkodónak pedig az érték jeleinek a birtokában kell lennie, amelyeket viszont nem lel a szavakban [mivel a szavak nem egyértelműek]. A szavak fogalmi tartalmát lehetetlen huzamosabb ideig megőrizni, ezért lehetetlen a világ megismerése a nyelv által.” Mauthner, Fritz (2002): *Nyelvkritikai adalékok* = „...s fonaluktól messze szavak peregnek, hullnak...”. Elte Chrestomathie 13, Budapest. 55–57. Mauthner meglátásai kapcsolódnak gondolatmenetünkhöz, azzal a kibővítéssel, hogy jelen esetben már az elsődlegesnek tételezett képek segítségével sem lehetséges a valóság megragadása. A valóság darabokra hullásának egyik oka a „rezzenéstelen látás”-ra való képtelenség, amelyre a fényképezőgép lencséje, és az emberi szem sem képes. [Kérdés, hogy a kamera vajon képes-e rá? Pierre Bourdieu szerint a kamera, mint a küklöpsz, nem emberi módon lát. Bourdieu, Pierre (1982): A fénykép társadalmi definíciója. In Horányi Örsz (szerk.): *A sokarcú kép*. Budapest. 227.] Nádas Péter Caspar David Friedrich kapcsán tárgyalja a „rezzenéstelen látás” képességét *Mélabú* című esszéjében, majd erre való reflexióként a mélabú és a rezzenéstelen látás összefüggése Magyar Éva írásában is előkerül. Vö.: Nádas Péter (2001): *Mélabú*. In Nádas Péter: *Esszék*, Pécs. 84–115. illetve Magyar Éva (1996): *A mélabú arca*. Nádas Péter: *Mélabú. Jelenkor*, 39. 7–8, 678–686. Molnár Zsuzsa pedig a következőt írja *Automorrait* című tanulmányában: „A fényképezőgép egy kattintása olyan, mint a pislantás, el- és behatárol.” Molnár Zsuzsa (2006): *Automorrait = Modern – magyar – irodalom – történet – tanulmányok*. Szerk. Kolozsi Orsolya – Urbanik Tímea, Szeged. 197. (A későbbiekben: Molnár, 2006); Hugo von Hofmannsthal is foglalkozik a „rezzenéstelen látás” képességével: Hofmannsthal, Hugo von (2005): *A költő és korunk*. In Orosz Magdolna (szerk.): *Remegő himnusz tudj' isten mire*”. Budapest. 62.

(15) Balassa Péter (1997): *Nádas Péter*. Pozsony. 474. (A továbbiakban: Balassa, 1997)

(16) Nézetemmel egybevág Molnár Zsuzsa megállapítása: „Ha a befogadó oldaláról közelítünk, bátrabban hasonlítjuk egy kép szemléljőjét egy regény olvasójához, talán azon közkeletű elgondolás nyomán haladva, hogy a klasszikus olvasási pozícióban, az alfabetikus kód követésében is elengedhetetlen a vizuális fogékonyság, a képteremtő fantázia.” (Molnár, 2006, 198.). Pethő Ágnes tanulmányában pedig a következőt olvashatjuk: „A befogadó egyszerre néző és olvasó, akár irodalomról, akár filmről legyen szó, és mindkét területen rendelkezik már előzetes tapasztala-

latokkal, szövegemlékekkel.” (Pethő Ágnes [2002]: A mozgókép intermedialitása. A köztes lét metaforái. In *Képtávittelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Kolozsvár. 37.) Ez a folyamat azonban fordítva is igaz, nem csupán a szövegolvasónak van szüksége vizuális fogékonyságra, hanem a képek nézőjének is szüksége van narratíva-alkotó képességre: „A néző a kép esetében az olvasóhoz hasonlóan jár el, ugyanis narratívákat alkot, amelyek a szöveg, illetve a kép terében a behatóbb szemlélet, vagy az elmélyült tájékozódás hatására felszámolódnak, majd újrendeződnek.” (Megyaszi Kinga [2002]: Hipotipózis és képleírás Heinrich von Kleist Friedrich von Homburg herceg című drámájában. In *Képtávittelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*, Kolozsvár. 145–146.)

(17) Barthes, 1985, 102.

(18) „Az irodalmi műalkotáshoz a látható tipográfiai megjelenés hozzátartozik, de művészet mivoltának lényege nem ragadható meg az írás képi mivoltában.” (Faragó Kornélia [2001]: *Térirányok, távolságok*, Novi Sad. 32. A továbbiakban: Faragó, 2001) Tehát a szöveg, az írás maga is felfogható képként (íraskép), jelen esetben azonban nem pusztán erről van szó, mivel a szöveg fiktív fényképeket, illetve a leendő film képeit írja le, így ebben az esetben az ekphraszisz jelenségével állunk szemben. A képleírás Nádas egyik kedvelt eszköze (pl.: *Az Emlékiratok könyve Egy antik faliképre című fejezete*). Vö.: Varga Tünde (2004): *Képtelen képzelet. Kép és képzelőerő az ekphraszisz trópusában*. In (Tév)eszmények bővölete, szerk. Szegedy-Maszák Mihály, Budapest. 11–37. A továbbiakban: Varga, 2004.

(19) Deleuze, Gilles (2001): *Film. A mozgás-kép*, Budapest. 10–12. (A továbbiakban Deleuze, 2001)

(20) „Mert mi más lenne a kultúra hagyományában a képkamera, ha nem az időpillanat pontoszerű tükré, amelyen a látvány minden részlete realitásként köszön vissza? [...] A fénykép korai, naiv szemlélete még a realizmus abszolút szellemét látta a fénykép elméletében, azt hitte, hogy a fotó képes olyan jelet létrehozni, ahol a kép megegyezik azzal, amit ábrázol.” Barthes-t idézi Kiss Noémi: *Fekete-fehér fény biográfia és fotográfia Nádas Péter: Valamennyi fény című munkájában*. In Sz. Molnár Szilvia – Molnár Gábor Tamás (2003, szerk): *Egytucat. Kortárs magyar írók női szemmel*. Budapest. 86–89. (A továbbiakban: Kiss, 2003)

(21) Felfedezhetünk valamiféle egybeesést abban, hogy az idő megőrzésének vágya az idő megszűnéséhez vezet, ugyanígy a fénykép, a létező megörökítésének vágya, a lét megmerevedéséhez és halálhoz vezet, az írás, az emlékezet megőrzésének vágya pedig felejtéshez vezet. Vö.: Barthes, 1985, 18–19; Platon (1984): *Kratülosz*. In *Platon összes művei*. szöveg. gond. Falus Róbert, I. kötet, Budapest.

(22) Nem biztos azonban, hogy az idő és a mozgás elégséges feltétele a film létrejöttének, a képeket ezen kívül más viszonyok is szervezik, valamiféle tematikus kapcsolat, oksági viszony is fenn kell álljon a képek között, mint ahogy a szavakat sem csupán a sorrendiség szervezi narrációjá. Azonban a legfonto-

sabb alkotóelemek talán mégiscsak az idő és a mozgás, hiszen a képek egymásutánja, még ha esetleg értelmetlen is, nevezhető filmnek (művészfilm, kísérleti film), de az állókép semmiképpen sem film.
(23) Kirk, G. S. – Raven, J. E. – Schofield, M. (1998): *A preszókratikus filozófusok*. Budapest. 385–406. (Eleai Zénón tanai Arisztotelésznél (*Physica*: az ún. „mozgás-paradoxonok”) és Platón *Parmenidész* c. dialógusában maradtak fenn.)

(24) Kracauer (1997): *A fényképezés*. Café Babel, 74. (A továbbiakban: Kracauer, 1997.)

(25) Barthes, Roland (1985): *Világoskamra*, Budapest. 92–93. Idézi: Kiss, 2003, 85–115.
(26) Balassa, 1997, 475.

(27) Bazin, André (2002): *Mi a film? esszék, tanulmányok*. Budapest. 20. (A továbbiakban: Bazin, 2002)

(28) Tulajdonképpen nem a készülék fényképez, az csupán – kémiai folyamatok során – rögzít valamit. Még csak nem is az ember az, aki fényképez, hanem a magában a szóban is fellelhető fény az, amely a műveletet végrehajtja, a fény segítségével történik a leképezés. A fény fontos szerepét Kiss Noémi is kiemeli a *Valamennyi fény* című Nádas-albummal kapcsolatban, de a fény magában a novellaszövegben is fontos szerepet kap. (Kiss, 2003)

(29) Nagy Gabriella (1996): „Vonulnak bizony a felhők.” Nádas Péter: Vonulás. *Jelenkor*, 727. (A továbbiakban: Nagy, 1996.) A fotóalbum metaforája bizonyos módon hasonló a filmhez, a mozgás, az idő, és a tematikus egyezések a fotóalbum nézegetése során is fontos szerepet kapnak.

(30) Ernst Mach filozófiája szerint az észlelések, valamint a képzetek, az akarat, az érzelmek, röviden az egész külső és belső világ csekély számú hasonló elem kapcsolatából tevődik össze. Ezeket az elemeket általában érzeteknek nevezzük. Ebből az elemkomplexumból nem lehet a testeket és az Én-t határozott és elégséges módon elhatárolni. Az Én nem változatlan, határozott, élesen körülhatárolt egység. Mach, Ernst (2002): Az érzéklelet elemzése In „...s fonaluktól messze szavak peregnek, hullnak...”. Elte Chrestomathie 13, Budapest. 40–41. Ismét egy újabb bizonyíték arra, hogy a szöveg nem csupán a fiktív miliő, hanem a nyelvről és a megismerésről vallott filozófiai nézetek alapján is a 20. század kezdetére utal vissza.

(31) A kudarc másik oka a már említett „rezzenéstelen látásra” való képtelenség, illetve a fénykép és a halál szoros összefüggése.

(32) Bordwell, David (1996): *Elbeszélés a játékfilmben*. Budapest. 50. Bordwell írja továbbá: „A néző egy olyan hipotetikus entitás, amely filmi ábrázolás alapján egy történet megszerkesztésének a műveletét végzi el.” Általában minden művészet értelmezésénél igénybe vesszük a világról való tudásunkat az adott műalkotás értelmezéséhez, Kornélia azonban nem rendelkezik a világról való tudással, mivel ezt az előzetes tudást is már a műalkotáson keresztül szeretné elérni.

(33) „Kornélia sorozatképe minden időpillanatban megszakított, szét szakított, így csak közelíthet felé, de nem érheti el a „rezzenéstelen látás”-t, amely be-

fogja az egészet...” Molnár, 2006, 197. A már említett „rezzenéstelen látás” tehát tulajdonképp a látás ideájának megfelelője, amelynek képessége nem adott meg a főszereplők számára.

(34) Kracauer, 1997, 82.

(35) Természetesen egy fénykép alapján is rekonstruálhatunk egy történetet, ehhez azonban, mint említettem, a fényképen nem látható információkra is szükség van, ezt nevezi Barthes studiumnak. Barthes, 1985, 33.

(36) Nagy, 1996, 724.

(37) A név és a szubjektum szoros összefüggésével foglalkozik Szergej Bulgakov *A tulajdonnév* című tanulmánya. Bulgakov szerint a névadás ugyan önkényes, mégsem pusztán véletlenszerű megnevezés, hanem az adott szubjektum potenciális lényegének, kozmikus jellegének megnyilvánulása. Bulgakov, Szergej (1992): *A tulajdonnév*. Helikon, 38. 3–4, 447–458. Tehát ha a névnek valamiféle identitásképző szerepet tulajdonítunk, akkor a nevek változtatása ezt az identitást mindenképpen gyengíti, homályossá teszi.

(38) Nádas Péter (1998): *Emlékiratok könyve*. Pécs. II. kötet, 322–356.

(39) Nádas Péter (2001): Temetés. In Nádas Péter: *Drámák*. Pécs. 175–275.

(40) Kracauer, 1997, 74.

(41) Ennek némiképp ellentmond Barthes tapasztalata, aki éppen édesanyja kislánykori fényképében leli fel a szeretett személy valódi identitását. Barthes azonban személyesen ismerte az édesanyját, így ez a tudás még a kollektív emlékezet körébe tartozik. (Barthes, 1985)

(42) A fényképek referenciája a kollektív emlékezetből a kulturális emlékezetbe tevődik át, így egyre inkább ki van szolgáltatva a pusztulás veszélyének, bár halála nem ekkor éri utol, hiszen az már a fényképpé merevedés pillanatában bekövetkezett. Assmann, Aleida – Assmann, Jan (2001): Kánon és cenzúra. In *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Szerk. Rohonyi Zoltán, Budapest.

(43) Nagy, 1996, 723.

(44) Uo. 726.

(45) Uo. 726.

(46) Az *Időgép* H. G. Wells egyik korai novellájának címe (*The Time Machine* 1895), amelynek témája egy, a jövőbe tett utazás leírása. Az, hogy a helikopter mennyiben azonosítható valamiféle időgéppel, nehezen meghatározható. Amennyiben a fikció ideje rögzíthető a századvég/századelő időintervallumában, úgy beszélhetünk esetleges – retrospektív irányú – időutazásról. Úgy látom azonban, hogy a helikopternek, illetve az időgépnek a kamerával, az idővel, és a mozgással való összekapcsolása termékenyebb lehet az esetleges utópisztikus intenciók vizsgálatánál.

(47) Ezen a ponton ismét előkerül a már többször említett problematika: ki birtokolja a tökéletes látás, azaz a „rezzenéstelen látás” képességét? (További kérdés, hogy a „rezzenéstelen látás” képessége automatikusan feltételezi-e a tökéletes megismerés képességét is, hiszen a filmnovellában látás és megismerés szorosan összefügg.)

(48) Kiemelés tőlem: Sz. R.

(49) Az anagramma-problematika visszakapcsolódik a tulajdonnevek kérdésköréhez: „Mivel a szó anagrammatizálása destrukciós típusú eljárás, ebből következik, hogy, ha a szó tulajdonnév, amely személyiséget jelöl, e név anagrammatizálása a személyiség destrualását, hol megkettőzését, hol megsokszorozását, hol lerombolását vagy átszerkesztését vonja maga után.” (Xygeti Csaba [1989]: A saussure-i anagrammatikáról és Tandori Dezső szünetéről. *Jelenkor*, 4, 383–391.) A fejezetcímek elbizonytalanító játékára utalnak például az *Egy békés szalon képei* és a *Képváltás* fejezetcímek. A békés szalon „képei” ugyanis egyáltalán nem békések, inkább felkavaróak, ijesztőek. Ha a kép szót a festmény szóval azonosítjuk, akkor esetleg gondolhatunk arra, hogy a bevezető szöveg a helyiség falán függő műalkotás ekphrasztikus bemutatása, mégis ezek a képek új dimenziót nyitnak a szövegen belül, és éles ellentétben állnak a következő fejezet bevezető képeivel, amelyek jobban megfelelnek a századelő polgári lakásainak berendezéséről alkotott fogalmainknak.

(50) Nagy, 1996, 723.

(51) Az „az és mégsem az” problémája kapcsolatba hozható az „ugyanarra cserélés” módszerével, és Örkény egyperceseseivel, [pl.: *Makacs sajtóhiba, Emlékönyvbe, Apróhirdetés, Sokszor a legbonyolultabb dolgokban is jól megértjük egymást, de előfordul, hogy egész egyszerű kérdésekben nem.* Örkény István (1984): *Egyperces novellák.*] Budapest. Így a groteszk, amely különösen a filmnovella végén lesz hangsúlyos, tulajdonképpen rejtetten az egész szövegben megtalálható.

(52) Nádas, 2001, 98.

(53) Bazin, 2002, 11.

(54) Nádas, 2001, 98.

(55) Uo. 98.

(56) Varga Tünde írja az ekphrasziszról szóló tanulmányában, hogy a költői szó és a képek kapcsolata a költői kép fogalmában ragadható meg. Szó és kép kapcsolata mindig csupán figuratívan értendő, tehát az ekphraszisz fogalmi marad, és a képet csak mint a szövegben lakó idegent foghatjuk föl. A szöveg figurativitása tételezi magát a képet, illetve a leírást, amelyet az olvasó hivatott realizálni. Ennélfogva a szöveg „képbe fordítása” lelki szemeink számára éppoly kétséges és problémákkal terhelt, mint ennek fordítottja, a kép leírása. Varga, 2004, 22.

(57) Nádas, 2001, 98.

(58) Kiss, 2003, 112.

(59) Ld. Molnár, 2006, 193–204.

(60) Nagy, 1996, 723.

(61) Bernhard, Thomas (1987): *Az erdőhatáron*, Budapest. A Nádas és Bernhard közti kapcsolat (egyik) filológiai bizonyítéka Nádas *A háromszög három sarka* című esszéje (Nádas Péter [2000]: *A háromszög három sarka*. In Nádas Péter, *Talált cetli*. Pécs. Ugyan az esszé 1997-ben keletkezett, a filmnovella pedig öt évvel korábban, 1992-ben, ez az időbeli eltérés nem dönti meg érvelésünket, annál is inkább, mert a közvetlen filológiai adatokon túl Nádas és Bernhard látásmódja sokban rokonítható egymással. Az, ami Nádasnál fényképezéskényszer, megfellelhető a Bernhard-hősökre jellemző íráskényszer-

rel. „Bernhard fő témája a világ megismerésére és megértésére irányuló emberi törekvés hiábavalósága volt. Különösen foglalkoztatta azoknak az eszközöknek a természete – végeredményben a tökéletlensége – amelyekkel az ember birtokba próbálja venni, vagy ki akarja fejezni a világot.” (Györffy Miklós [1995]: *A német irodalom rövid története*. Budapest. 207–208.) A kényszeres fényképezés szintén a világ megismerésére, illetve birtokbavételére irányuló kísérlet hiábavalóságát példázza. A hősök ugyanúgy elvesznek a fényképhalmazban, mint Bernhard hősei a nyelv útvesztőiben, és számukra sincs más kiút, csak a halál. A hang elhallgat, a kép megszűnik.

(62) Bernhardenál is, és Nádasnál is a külvilágot, a természetet a szereplők perspektívájából érzékeljük, a groteszk záróképp talán egy újabb bizonyíték arra, hogy a világ sem az írással, sem a fényképezéssel nem megragadható. A jégbefagyott „Hőfőherke”, és a szintén a fagyának áldozatul esett „királyfi” csak a ró-luk, és a világ megragadhatatlanságáról való elmélkedés meta-szintjén lehetnek egymáséi. „Kracauer pont a haláltól való rettegésben látja annak a kényszerességnak a mozgatórugóját, amely fényképekben próbálja megőrizni a valóságot. Ha ugyanis a múlt egyedül a halál formateremtő erejének köszönhetően él tovább, akkor a halál tagadása szükségképpen a visszajára fordul: a fénykép holt, sivár törmelékévé silányítja azt, amit életetni próbál.” Kracauer, 1997, 85. a ford. jegyzete. Ld. továbbá: Barthes, 1985, 105. („a Halál ugyanis jelen van minden társadalomban, talán éppen abban a képben, amely az életet akarja megőrizni, s közben a halált jeleníti meg.”)

(63) Balassa, 1997, 475.

(64) Ugyan ez az ellentét mégsem olyan drasztikus, mint például a bécsi szecesszió egy másik alkotójának, Felix Saltennek az életműve. Salten művei közt ugyanis a világszerte ismert mesés Bambi-történetek mellett egy pornografikus fiktív önéletrajz is megtalálható (Josefine Mutzenbacher: Egy kis bécsi kurva emlékezései).

(65) Nagy, 1996, 726.

(66) A léghajó mellett a mozgás másik fontos eszköze a helikopter, amely nyilvánvalóan nem illik be az a megidézett világba, viszont a filmnovella a helikopter képével kezdődik és záródik, ily módon a motívum mintegy keretet képez a szövegben. Ezt a kerelességet megerősíti, hogy a helikopter a szöveg elején közelítő mozgást végez (ez akár a kamera mozgásának is megfeleltethető, de lehet pusztán a történetbe való belépés jelzése), a filmnovella végén pedig távolodik, emelkedik (távolodó kameramozgás, fiktív (szöveg)térből való kilépés). A helikopter vertikális, keretbe foglaló mozgásának hasonlósága a könyvborító grafikai elrendezése. Láthatjuk tehát, hogy e a helikopter szintén többfunkciós motívum, összefüggésbe hozható a narrátor, a kamera, sőt esetleg az olvasó szerepével. Nem biztos azonban, hogy mindenképp törekednünk kell valamiféle megfeleltetésre, az azonban biztos, hogy a helikopter térbeli mozgása a narratívát is valamiféle térbeli entitásként posztulálja. [Egy szöveg térbeliségét többféleképpen tételezhetjük, egyrészt magát a leírt szöveget, a könyv elfoglal egy bizonyos helyet a térben, a szövegben magában

fontos a fekete-fehér felületek tér-funkciója, az írás-jel grafikai képe is valamiféle térbeli formaként jelenik meg. Maga a nyelv is felfogható térként, Wittgenstein szerint a nyelv olyan, mint egy város, Derrida gondolataiban a könyv a bezáruló univerzum megtestesítője, Foucault-nál pedig az olvasó a tér kiterjedése, amelyben lehetővé válik a gondolkodás. (Ld. Faragó, 2001, 26–41., 41–57., 57–71.)] Érdekes azt is megfontolni, hogy a szöveg kétdimenziós tere hogyan fordul át a film szintén kétdimenziós (mivel a vászon és a szalag sík felület), de a háromdimenziós világ illúzióját keltő film terébe.

(67) Nádas, 1995, 104.

(68) Ld. a Thomas Bernhardról elmondottakat (69) Itt nem elsősorban Nádas drámáira gondolok, hiszen nem állíthatjuk, hogy ezekben a művekben a szereplők számára a beszéd lenne a legmegfelelőbb kifejezési forma, gondoljunk például a *Protokoll* című drámára. (Nádas Péter [2001]: *Protokoll*. In Nádas Péter: *Drámák*. Pécs. 5–25.)

(70) „Mattüveg. Egyik oldalán csiszolással vagy maratással érdesített, síkpárhuzamos üveg-vagy műanyag lemez. Valódi kép felfogására alkalmas optikai segéd-eszköz. Nagyméretű vagy tükröreflex-keresőkben használják. Hátránya, hogy a széleken fényszegény képet ad.” Morvay György (főszerk.): *Új fotolexikon*. Budapest., 1984, 265. A „valódi kép” kitétel elgondolkodtató lehet, de nem szeretnék mély filozófiai tartalmakat belemagyarázni egy lexikon szócikkébe.

(71) „Pál apostolnak a korinthusbéliekhez írott első levelében, a 13. rész 12. versében olvasható az a ne-

vezetes mondat, amely a Károlyi-féle fordításból közismert: „Mert most tükör által homályosan látunk, akkor pedig színről színre.” A magyaráítás nem egészen pontos, hiszen a görög textusban lévő „en ainigmati” nem azt jelenti, hogy homályosan, hanem azt, hogy aenigmatikusan, azaz rejtélyesen, talányosan, sejtelmesen. A talányos tükrözésről szóló gondolat egyrészt arra utal, hogy a látott kép a valóságosnak a fordítottja, azaz attól eltérő, más világot mutat, másrészt pedig azon alapul, hogy az ókori tükröket bronzból, önből és ezüstből készítették, s ha a fémeket fényesre csiszolták is, felülete akkor sem volt sohasem tökéletesen sík, s még üveg mögé helyezve is csak gyengén verte vissza a fényt. Így a régi emberek torzított és életlen képet láttak magukról, amely számukra valóban megmászta, sejtelmesen adta vissza a valóságot. Csak a reneszánsz kor óta terjedtek el Velencéből, illetve Muránóból az olyan foncsorozott tükrök, amelyeket ma is használunk. Ha az üveg egyenetlen, akkor a mai tükör is torzít. Homályossá azonban csak a rosszul tárolt tükör válik, ha foncsorozása a peremektől indulva elszíneződik vagy helyenként felpertdul. Az ősfénykép, a dagerrotípa az ókori és a mai tükörhöz is hasonlítható.” Szentmártoni Szabó Géza (2000): „Tükör által homályosan.” Petőfi dagerrotip arcképe. *Studia Caroliensia*, 1. 2. 69.

(72) Nádas Péter (2004): *Saját halál*. Pécs. 281.

(73) Nádas Péter (2001): Taganka, fények. In Nádas Péter: *Esszék*. Pécs. 62–63.

(74) Nagy, 1996, 717.

Szöveghelyek

Nádas Péter (2001): A fotográfia szép története. In Nádas Péter: *Vonulás. Két filmnovella*. Pécs. Nádas Péter (2001): Taganka, fények. In Nádas Péter: *Esszék*. Pécs. 62–63.

Nádas Péter (2001): Mélabú. In Nádas Péter: *Esszék*. Pécs. 84–115.

Nádas Péter (2004): *Saját halál*. Pécs.

Nádas Péter (2000): *Talált celti*. Pécs.

Bergman, Ingmar (2002): *Hűtlenek. Három filmnovella*. Budapest.

Irodalom

Angyalosi Gergely (2000): Nádas és Bergman. *Alföld*, 5, 52–57.

Assmann, Aleida – Assmann, Jan (2001): Kánon és cenzúra. In *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Budapest.

Balassa Péter (1997): *Nádas Péter*. Pozsony.

Barthes, Roland (1985): *Világoskamra*. Budapest.

Bazin, André (2002): *Mi a film? Esszék, tanulmányok*. Budapest.

Bernhard, Thomas (1987): *Az erdőhatáron*. Budapest.

Bourdieu, Pierre (1982): *A fénykép társadalmi definíciója*. In *A sokarcú kép*. Budapest.

Bulgakov, Szergej (1992): A tulajdonnév. *Helikon*, 38. 3–4, 447–458.

Deleuze, Gilles (2001): *Film. A mozgás-kép*. Budapest.

Faragó Kornélia (2001): *Térirányok, távolságok*. Novi Sad.

Fischer István (2002): *Külső zajok. Páskándi Géza jelenetei filmén*, www.korunk.org/1_2002/kulsozajok.htm.

Kirk, G. S. – Raven, J. E. – Schofield, M. (1998): *A preszókratikus filozófusok*. Budapest.

Gács Anna (1996): Vagy-vagyok vonzásában. Nádas Péter: *Esszék. Nappali ház*, 3, 86–92.

Garaczi László (2000): *Prédalek*. In G. L.: *Az olyanok, mint te. Három színdarab*. Pécs.

Györfly Miklós (1995): *A német irodalom rövid története*. Budapest.

Hofmannsthal, Hugo von (2005): *A költő és korunk*. In „Remegő himnusz tudj’ isten mire”. Budapest.

Kiss Noémi (2003): Fekete-fehér fény biográfia és fotográfia Nádas Péter: Valamennyi fény című munkájában. In *Egytucat. Kortárs magyar írók női szemmel*. Budapest.

Kracauer, Siegfried (1997): A fényképezés. *Café Babel*, 25. 73–85.

Kracauer, Siegfried (1964): *A film elmélete* I. Budapest.

Mach, Ernst (2002): Az érzékek elemzése. In „...s fonaluktól messze szavak peregnék, hullnak...”. ELTE Chrestomathie 13, Budapest.

Magyar Éva (1996): A mélabú arca. Nádas Péter: Mélabú. *Jelenkor*, 39. 7–8, 678–686.

Mauthner, Fritz (2002): Nyelvkritikai adalékok. In Orosz Magdolna (szerk.): „...s fonaluktól messze szavak peregnék, hullnak...”. ELTE Chrestomathie 13, Budapest.

Megyaszi Kinga (2002): Hipotipózis és képleírás Heinrich von Kleist Friedrich von Homburg herceg című drámájában. In *Képtávtételek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Kolozsvár.

Molnár Zsuzsa (2006): Automortrait. In *Modern – magyar – irodalom – történet – tanulmányok*. Szeged.

Nagy Gabriella (1996): „Vonulnak bizony a felhők.”

Nádas Péter: Vonulás. *Jelenkor*, 39. 7–8, 717–727.

Örkény István (1984): *Egyperces novellák*, Budapest.

Pethő Ágnes (2002): A mozgókép intermedialitása. A köztes lét metaforái. In *Képtávtételek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Kolozsvár.

Platon (1984): Kratülosz. In *Platon összes művei*. I. kötet, Budapest.

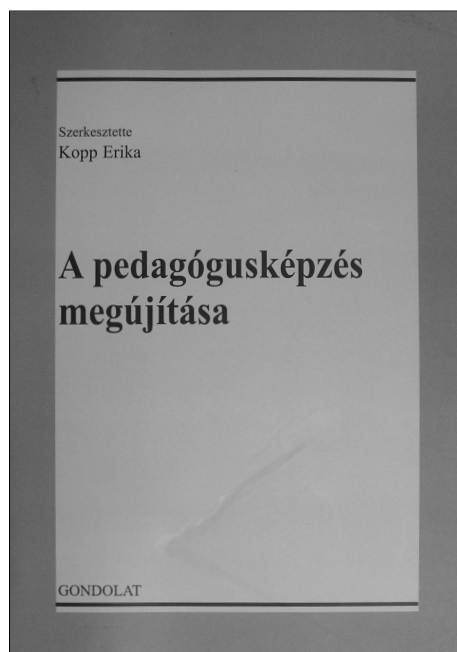
Szentmártoni Szabó Géza (2000): „Tükör által homályosan.” Petőfi dagerrotíp arcképe. *Studia Carolinensia*, 2. 69–77.

Új fotolexikon. (1984): Főszerk. Morvay György. Budapest.

Varga Tünde (2004): Képtelen képzelet. Kép és képzelőerő az ekphraszisz trópusában. In *(Tév)eszmék bővölete*. Budapest.

Wernitzer Julianna (1994): *Idézetvilág*. Pécs, Budapest.

Xygeti Csaba (1989): A saussure-i anagrammatikáról és Tandori Dezső szigetéről. *Jelenkor*, 4, 383–391.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni? 1.

A szakmai egyeztető fórumoknak hála az utóbbi évtizedekben egyre szakszerűbb (feszültségmentesebb) a történészek közötti párbeszéd: mind a magyar, mind a szlovák történetírás egyre árnyaltabban, egyre empatikusabban képes megfogalmazni saját álláspontját a közös történelemről. A magyar és a szlovák történészek folyamatos diskurzusában azonban nyilvánvalóan csak nagyon áttételesen érinti a szélesebb közvélekedést.

Az ezredforduló után szép lassan öröközöld téma lett a közös magyar-szlovák történelemkönyv ügye. Újra és újra fölvetődik a szakmai vagy a politikai közéletben, sajtószenzációként vagy magánbeszélgetéseken – hogy aztán a „bármikor elővehető megoldandó feladatok” polcán aludja álmát a következő riadóig. Az elmúlt hónapokban ismét felélénkült a közös történelemkönyv lehetőségéről folytatott vitasorozat. A kiváltó okot az adta, hogy a német oktatási miniszter bejelentette, megbeszéléseket kezdeményez a tagállamok oktatási vezetőivel egy közös európai történelemkönyv elkészítéséről, amely az európai identitás erősítését szolgálja majd. A témát a magyar nyelvű média (1) széles körben felkapta (2), majd sajátos módon továbbgörgette. A sajátos mód ebben az esetben egy furcsa ambivalens viszony volt, amely óvatosan igyekezett „megkerülni” a nyílt állásfoglalást: magyar oldalról többnyire a felvetés semleges tudomásul vétele hangzott el, miközben más országok véleményének bemutatásakor többnyire a markáns elutasításról tudósítottak:

„Közös európai történelemkönyv kidolgozását kezdeményezte a német oktatási miniszter, Annette Schavan. A britek fanyalognak, a szlovákok pedig megosztottak, mert uniós biztosuk ugyan jónak tartja az ötletet, de egy történészük szerint ők még a magyarokkal sem tudnak megegyezni a közös történelemről, ezért illúzió lenne egy ilyen kiadvány.” (3)

Különösen érdekes volt ebből a szempontból a szlovák visszhangok nagyarányú szerepeltetése, amely finoman átszínezte, áthangolta (4) a történelemkönyvekről folytatott magyar közbeszédet. Valamennyi magyar napilap és elektronikus hírportál kiemelt helyen szerepeltette a szélsőségesen nacionalista Ján Slota elutasító véleményét (5), aminek az lett a következménye, hogy a közös európai, illetve szlovák-magyar történelemkönyv kérdése már a Slotával folytatott vita erőterébe került.

A nyilvános vita legfőbb szakmai (6) eredménye az lett, hogy a szélsőséges megfogalmazások fényében láthatóvá váltak a közös magyar-szlovák történelemkönyv elkészítésének korlátai, illetve a nemzetcentrikus történelemszemlélet határai. Ebből a szempontból érdemes néhány véleménynel megismerkedni:

„Stefan Sutaj, a szlovák-magyar történész vegyes bizottság pozsonyi társelnöke a német tárcavezető felvetésére azt válaszolta, hogy Pozsonyban és Budapesten egyelőre a közös rendezvényeiken elhangzott, egy-egy korszakot elemző előadásokból és vitákból összeállított tudományos kiadványokat adnak ki. – A tankönyvek célszemélyei mások, tehát a tartalom összeállítása is másként történik...” (7)

A történészek egy része (8) tehát teszi a dolgát, mint ahogy tette ezt korábban is. (9) Különböző szakmai fórumokon, konferenciákon, kiadványok révén a két ország történészei folyamatosan egyeztetik álláspontjukat. A tudományos elfogulatlanság védelme megkívánja az aktuálpolitikai törekvések, illetve a tömeghatások távoltartását, másrészt viszont azzal a következménnyel jár, hogy már a történelemtankönyv is „más világ” számukra, nem is beszélve a szélesebb közvélemény eléréséről. Természetesen ez is érthető, hiszen a történészek nem számíthatnak széleskörű társadalmi és politikai konszenzus támogatására, önmagukban pedig nem vállalkoznak (nem vállalkozhatnak) tömeges tudatformálásra.

Aki valamilyen okból mégis „elmerészkedik” a történelemkönyvek világáig, annak számos elméleti és gyakorlati kihívással kell szembenéznie:

„Simon Attila, a csallóközi székhelyű Fórum Kisebbségtudományi Intézet munkatársa elmondta, hogy szlovák kollégáikkal együtt már évek óta munkálkodnak magyar-szlovák közös történelemkönyvön. – Már túl vagyunk a középkoron és a nemzeti felvilágosodás számos kényes kérdésén is. Nem tudunk azonban szót érteni Trianon és a második világháború végén kiadott Benes-dekrétumok megítélésében...”

Szlovák kollégája, Viliam Kratochvíl, a pozsonyi Komenský Egyetem történelmi tanszékének docense elmondta: már az is jelentős előrehaladásnak számít, hogy minden kényes kérdést indulatoktól mentesen tudnak elemezni magyar partnereikkel. Követendő példának tartjuk a néhány éve megjelent francia-német Histoire/Geschichte segédtankönyvet, amelyet eredményesen használnak a két ország gimnazistái. A kiadvány hozzájárul a történelmi események árnyalt értékeléséhez, a nemzeti elfogultság tompításához, végső soron az ifjú nemzedéknek a másságot is tiszteletben tartó értékrendjének a kikristályosodásához. Mi is hasonló cél érdekében dolgozunk. Igyekszünk Trianon és a Benes-dekrétumok esetében a történelmi tények közlésére szorítkozni, esetleg párhuzamos elemzéseket is közölhetnénk, neves szlovák és magyar történészekről. Sajnos, ma még nálunk is sokan úgy vélekednek, hogy a fiataliságnak csak egy igazságot kell megismernie, ami erősen vitatható, de ma még meghatározó szempont. Emiatt elég lassan jutunk előre...” (10)

A történelemkönyvek kizárólagosan nemzetközpontú történelemszemlélete – amelynek fő feladata az, hogy megalapozza és erősítse az adott ország polgárainak nemzeti identitását – egy idő után szükségképpen „megállj-t!” parancsol a párbeszédnek. A trianoni béke például az egyik félnek nemzeti tragédia, a másik félnek nemzeti ünnep. Itt nem lehet kompromisszumot kötni: hogy, mondjuk „félleg ünnep, félleg meg tragédia”. Legalább ennyire kínos és reménytelen azon vitatkozni, hogy mondjuk Bél Mátyás/Matej Bel mennyiben tekinthető magyarnak, illetve szlováknak, hogy mit jelent Petőfi Sándor/Alexander Petrovics szlovák, illetve magyar identitása, hogy a mai Szlovákia területén született német, magyar, szlovák, zsidó stb. származású tudósok, művészek és sportolók melyik állam dicsőségtábláját gazdagítsák, hogy Pressburg/Pozsony/Bratislava mennyiben tekinthető magyar, illetve szlovák (netán német) városnak. Ebben az értelemben legfeljebb azt lehet eredményként rögzíteni, ha a felek egyáltalán meghallgatják a másikat, igyekeznek indulataikat és érzelmeiket tompítani, a jelenleginél nagyobb ténytiszteletet tanúsítanak, illetve megfogalmazzák párhuzamos – nem igazán érintkező – monológjaikat. Az így felfogott közös történelemkönyv újdonsága tehát legfőképpen az lenne, hogy a korábbi egyszempontú – vagy a „magyar igazságot”, vagy a „szlovák igazságot” tartalmazó – tankönyvi bemutatást a kétféle „igazság” párhuzamos ismertetése váltaná fel, illetve, hogy a jelenleginél nagyobb ténytiszteletet tanúsít.

A közös történelemkönyv mítosza

Árulkodó, hogy az elmúlt évek – átpolitizált, átmediatizált – vitáiban lényegében föl sem vetődött, hogy mi is legyen a közös magyar-szlovák történelemkönyv, könyvsorozat tényleges műfaja. A közös történelemkönyv – legyen az miniszteriumi előterjesztés (11), a kétoldalú történész vegyes-bizottság állásfoglalása (12), szlovák-magyar történelemtanárok közös programja (13), vagy sajtóelemzés tárgya (14) – lényegében csak

mint megoldandó feladat létezik. Mitikus fantazmagória, vágy, „értelmiségi, vagy éppen politikai gyógyír”, amely egyszer majd feloldja a térségi konfliktusokat, gyűlölségeket. Az elmúlt évtizedekben nem jött létre konszenzus az érdekelt szereplők között arról, hogy valójában mit is kellene létrehozni – történészi elemzéseket, tanári segédkönyveket, illetve továbbképzéseket, széles körben közösen terjesztett tankönyveket, kétoldalú társadalmi párbeszédet – a két ország lakóinak valóságos békítése, közmegegyezése érdekében. Eközben persze nagyon sokféle szinten „lázasan folyik a munka” a magyar-szlovák párbeszéd javítása érdekében, de ezek a törekvések nem igazán kapcsolódnak össze közös stratégia mentén, nem érik el azt a „kritikus tömeget”, amellyel valóságos változásokat lehetne előidézni. Úgy tűnik, mintha éppen ez a „cselekvő-nemcselekvés” volna az adott érdekviszonyok mellett mind a két országban, illetve a két ország között a közmegegyezés alapja. Mintha sem a különböző érdekcsoportoknak, sem az (oktatás)politikai döntéshozóknak nem volna érdeke egy hosszú távú stratégiai cselekvéssor elindítása. (15) A különböző törekvések – jól-rosszul – megélnék egymás mellett. Kézszelfogható eredményeik (egy-egy sikeres konferencia, tanulmánykötet, találkozó stb.) nem igazán kapnak nyilvánosságot, illetve nem indítanak el „láncreakciót” – és ez mindenki számára természetes állapot. Ennek eredményeképpen elmarad a széleskörű konszenzust igénylő műfaji tisztázás is. Így a közös történelemkönyv ügye lényegében az aktuális konfliktusok idején „bedobott” homályos mítosz marad.

Az elmúlt évtizedekben nem jött létre konszenzus az érdekelt szereplők között arról, hogy valójában mit is kellene létrehozni – történészi elemzéseket, tanári segédkönyveket, illetve továbbképzéseket, széles körben közösen terjesztett tankönyveket, kétoldalú társadalmi párbeszédet – a két ország lakóinak valóságos békítése, közmegegyezése érdekében.

Nemzeti és nemzetek-fölötti hagyomány

A mítoszképződés másik meghatározója a nemzeti kérdés ideologikus jellegéből következik. A nemzeti kérdésre vonatkozóan ugyanis – legalább – kétféle ideológiai hagyomány van jelen mind a két országban: a nemzetközpontú (nacionalista) és a nemzetek-fölötti (transznacionalista) szemlélet. Az elmúlt egy-kétszáz évben nyilvánvalóan az előbbi volt/van túlsúlyban mind a szakmai közvéleményben, mind a közgondolkodásban. Közismert (16), hogy a modern nemzetközpontú

történelemszemlélet minden országban egy alapvető nemzetépítő ideológia alapján, annak kiszolgálására jött létre. Mind a magyar, mind a szlovák állam legfőképpen azért finanszírozza a tömeges történelemoktatást, mert egységes történelmi tudatot, homogén nemzetállami szemléletet kíván kialakítani az etnikailag és szociálisan is megosztott társadalomban. Az is jól ismert (17), hogy a közép-európai térségben a különböző szomszédos nemzetek és országok – így a magyarok és a szlovákok is – többnyire egymás ellenében alakították ki nemzeti történelemszemléletüket, nemzettudatukat, ami jól megfigyelhető nemzeti mitológiáikban, panteonjaikban, himnuszukban is. (18) Ugyanakkor persze ezzel párhuzamosan – ha kisebbségi véleményként is – megjelentek azok az ideológiai irányzatok is, amelyek a közép-európai térség nemzetek-feletti összetartozását hangsúlyozták, amelyek a szomszédos népek megbékélését, „történelmi kiegyezését” tűzték ki zászlajukra. Markáns és megbecsült képviselői (19) vannak ennek az irányzatnak a magyar közgondolkodásban – még akkor is, ha sok esetben irrerealitással, nemzetidegenséggel, filantrópizmussal, életidegen moralizálással vádolták meg őket kortársaik és az utókor.

Mindebből az következik, hogy bármilyen közös magyar-szlovák történelemkönyv elkészítése roppant ellentmondásos feladatot jelent, hiszen legalább kétfajta ideológiai

irányzatot kell összebékítenie, legalább kétfajta történelemszemléletet kell ötvöznie. Amennyiben iskolai történelemkönyvről beszélünk, akkor az összebékítés kifejezés nem túlzás. A hagyományos értelemben vett történelemtankönyvek, illetve a történelemtanárok helyzete ugyanis alapvetően különbözik a történészek helyzetétől. A történészek jelentős része szaktudományos megfontolásból (20) lényegében már lemondott az „egyedül érvényes”, egyszempontú nemzeti múlt-kép bemutatásáról, s a korábbiaknál jóval szkeptikusabb a nemzetközpontú történelemszemlélettel kapcsolatban. A történészek – különösen a társadalomtörténetre koncentrálók – számára tehát viszonylag kisebb gondot jelent a magyar és a szlovák múlt közös tárgyalása. Az iskola, illetve a történelemtanárok számára azonban első látásra antagonisztikus a probléma. A tömeges történelemtanítás ugyanis mindmáig a nemzetállam legitimációs igényeire épül, a nemzetközpontú történelemszemlélet képviseli. Más szóval: az iskolai történelemoktatás alapvető társadalmi funkciója a nemzet(állam)központú történelemszemlélet közvetítése. Gyáni Gábor írja:

„Nemzetállami keretek között az állampolgárrá és a nemzet egymással egyenértékű tagjaivá nevelés olyan prioritást élvez, melyet nem szokás megkérdőjelezni... az így működő iskola „nemzeti” feladatokat tölt be; nem egy-egy kisebb közösség szubkulturájára szocializál, hanem a ma legegységesebb közösség, a nemzet kulturális kódját sajátíttatja el a tanulókkal. S éppen ezzel „nevel az életre”. Ha ezt nem tölti be, vagy csak tökéletlenül vállalja magára, akkor veszélybe sodorhatja a benne megfordulókat: nem készíti fel őket kellően a közösségi életben való megfelelő tájékozódásra és érvényesülésre. Mindaddig, amíg a nemzetállam a legfőbb (bár korántsem egyedüli) legitim életter, melyet személy szerint mindenki elfoglalhat magának, addig az iskola sohasem szabadul meg a kulturális homogenizációs feladattól. Anyanyelvűből, egészen ritka kivétellel, mindig csak egy van; anyanyelvű (így a történelmi tudatot is magában rejtő) kultúrából az emberek döntő hányada számára szintúgy csak egy van, tehát joggal elvárható minden egészséges nemzettől, hogy egységes kulturális kód révén integrálja beleszületett tagjait...” (21)

Amíg tehát az újabb és újabb megközelítések, értelmezések kimunkálása a történettudomány kísérletező világában kifejezetten termékenynek mondható, az alternatív tankönyvek végtelen sorának megjelenése az iskolai történelemoktatásban korántsem problémamentes: veszélyezteti az emberek identitását, a társadalmi párbeszédet és kohéziót. Ebben az értelemben egy leendő közös magyar-szlovák történelemkönyv – amennyiben nem kíván teljesen érdektelenné válni az itt élő emberek számára (22) – alapvetően nem léphet ki a hagyományos nemzetközpontú történelemszemlélet kereteiből. Ugyanakkor viszont a közös történelemkönyvet szorgalmazók számára a másik ideológiai hagyomány, a közös regionális tudat megjelenítése, a két nép szembenállásának csökkentése is nagyon fontos feladat. Így tehát a tudathasadás, mítoszképzés, illetve a látszattevékenységek egész sora eleve kódolva van az egész vállalkozásban.

Külső és belső erők

Nagymértékben bonyolítja a helyzetet az is, hogy az elmúlt több mint ötven évben – elsősorban a külső politikai erőter változásai miatt – teljesen zűrzavarossá vált a nemzetközpontú (nacionalista) és a nemzetek-fölötti (transznacionalista) történelemszemlélet viszonyrendszere a térségben. A zűrzavar abból adódik, hogy az itt lévő népek alapvetően nemzetközpontú történelem- és társadalomszemléletére több hullámban „rátelepültek” olyan ideológiai elvárások, amelyek attól eltérő nemzetek-feletti szemléletet képviselnek – a szocialista internacionalizmus, az európai identitás, a globalizáció. Ezek a többé-kevésbé kényszerű külső hatások sajátos módon keveredtek (23) az itt lévő félfeudális viszonyokkal. Ennek legfőbb következménye a „felszínes alkalmazkodás”, illetve színlelt együttműködés” volt mind Magyarországon, mind Szlovákiában. (24) Emiatt szükségképpen torzult a realitásérzék, leértékelődött az együttműködéshez szükséges kölcsönös bizalom és hiteles kommunikáció: egyre inkább önigazoló mítoszokkal pótoljuk a reális helyzetértelmezést, illetve pótcselekvésekkel tartjuk fenn a mozgás, a fejlődés látszatát.

Mind a mai napig érezzük azokat a szemléleti torzulásokat, amelyek abból következtek, hogy a szocialista-internacionalista ideológia mind a két országban (25) „ráépült” a hagyományosan nemzetközpontú történelemszemléletre, illetve a közgondolkodásra. Ezek tételes bemutatása természetesen nem feladatunk (26), ezért itt csupán a „kötelező orosz” három, témánk szempontjából fontos szemléleti következményét vizsgáljuk. (27) A ránk erőszakolt internacionalista ideológia legsúlyosabb következménye az volt, hogy hosszú évtizedekre megszakadt a magyar nemzettudat organikus formálódása, „lefojtódott” a társadalmi párbeszéd, nem kerülhettek felszínre a különböző nézőpontok: a hagyományos történelemszemléletünk az ideológiai ellenállás terepévé merevedett. Mindez azt is jelentette, hogy a közgondolkodás számára mitizálódott az egész magyar történelem, hiszen egy-egy történelmi esemény valóságos összetettségét és társadalmi megosztottságát a „nemzeti érdekek elárulásának vádjá nélkül” nem igazán lehetett a szélesebb nyilvánosság elé tárni. Így lett – a korábbi homogenizáló történet szemlélet szerves folytatásaként – az 1848/49-es forradalom és szabadságharc a nemzeti egység szimbóluma a történelemkönyvekben; így lett március 15-e a nemzeti összefogás és ellenállás kokárdás jelképe (a nemzetidegen november 7-vel szemben) a közgondolkodásban; így lett a magántörténetekben 1956 a „tisztaszívú és tisztakezű” nemzeti összetartozás szinonimája. Történelmi közgondolkodásunk mitizálódása a „külső nyomással” értelmezhető és magyarázható. Ugyanakkor azonban látnunk kell azt is, hogy történelmi tudatunk természetes „öntisztulási” folyamatainak elmaradásáért még sokáig kell súlyos árat fizetnünk. (28)

A nemzetközpontú történelemszemléletünkre „rátelepedett” internacionalista ideológia másik nagyon súlyos következménye az lett, hogy természetessé tette, legitimálta a hazugságot, a látszatselekvéseket és relativizálta a normákat. A történelemkönyveket kényszerűen elöntötték a „marxista bevezetések” és „vörös farkak”, valamint az osztályharcos keleti minták, amelyek azonban nem igazán ízesültek a tényleges nemzetközpontú történelem tananyaghoz. Így aztán – a felső nyomástól függően – a „passzív ellenállás” sajátos népi társasjátékai alakultak ki az iskolákban: látszattevékenységek, „összekacsintások”, „bliccelések” stb. A kettős játékot a korszak második felében már a politikai hatalom is nyíltan játszotta: „balra indexelünk, jobbra megyünk” – súgták a társadalomnak. Az internacionalistának mondott közegen belül komoly legitimációs funkciója volt a nemzeti tudatra való apellálásnak: „táboron belül mi vagyunk a legvidámabb barakk”, „gulyáskommunizmus” stb. Ez a kényszerű kultúraátvétel valószínűleg hosszú távra nyomott hagy majd a térség közgondolkodásában. Valószínűleg már régen elfelejtjük a proletár internacionalizmus összes sallangját, de még generációk múlva is tudni fogjuk, hogyan kell „színlelni”, látszatozat építeni, „pótcselekedni” a kulturális kapcsolatokban.

Az előzőekből szervesen következik az is, hogy hosszú időre lejárátódtak azok a – közös magyar-szlovák történelemkönyv programjához hasonló – próbálkozások, amelyek a nemzetközpontú történelemszemlélet módosítására, a nemzeti és nemzetekfeletti gondolkodásmód összebékítésére, összefésülésére irányultak. Az internacionalista ideológiáról bebizonyosodott, hogy nagyhatalmi érdekeket szolgál; a régió országainak nyitását és valóságos közeledését a „nagy testvér” kemény kézzel elfojtotta; a „békétábor testvérisége” pedig üres szólamnak bizonyult, hiszen a szomszédos országok bezárkóztak nemzeti hagyományaikba és kíméletlenül elnyomták kisebbségeiket; miközben számunkra tabu volt támogatásuk. Ebben a helyzetben minden ilyen jellegű őszinte közeledés kudarcot vallott. (29)

Az reméltük, hogy politikai rendszerváltás, illetve a szovjet csapatok távozása után javulni fog a térség országainak viszonya, csökkenni fog a nemzeti kérdés átpolitizáltsága, oldódnak majd az ideológiai konfliktusok. Nem egészen így történt. A szovjet birodalom összeomlása és az államszocialista rendszerek bukása után ugyanis sajátos ideológiai vákuum alakult ki térségünkben, amely mind politikai, mind ideológiai téren azzal az „anyaggal” töltődött föl, amely ebben a régióban rendelkezésre állt: a mindaddig elfoj-

tott, felszín alá kényszerített nacionalizmussal. Mivel bizonytalanná váltak az államhatárok – sok új állam született (30) a térségben –, így mindenütt felszínre kerültek a korábbi vélt vagy valós sérelmek, és felerősödött az etnikai közösségek közötti gyűlölködés, a másokkal szemben megfogalmazódó identitás kényszere. (31) A hatalmuk elvesztésétől, vagy országuk szétesésétől féltő (felelőtlen) politikusok sok esetben „játszották ki az etnikai kártyát”: félelmet keltettek saját népükben, ellenséget kreáltak szomszédaikból, vagy saját kisebbségeikből. Ráadásul a múlt század kilencvenes éveinek elejétől az itt élő emberek számtalan olyan társadalmi és gazdasági konfliktussal találták magukat szemben, amelyre nem voltak, nem is lehettek felkészülve (elszegényedés, munkanélküliség, a piacgazdaság kíméletlen versenyhelyezete stb.). Az elbizonytalanodott emberek jelentős része szükségképpen a nacionalizmusban találta meg új igazodási pontjait és a konfliktusok „megélésének” magyarázatait (idegengyűlölet, bünbakkeresés). Szorosan összefügg ezzel, hogy a globalizációtól, illetve az Európai Unió centralizációjától – a „ki-szolgáltattott szegény, megtört rokon” helyzetétől – való félelem tovább erősítette a térség országaiban a nacionalizmust, az (állam)nemzetközpontú gondolkodást.

Az ezredforduló után aztán újabb fordulat következett be a térség helyzetében. Az országok többsége – köztük Magyarország és Szlovákia is – tagja lett az Európai Uniónak, amely ugyan nem jelent hagyományos értelemben vett birodalmi függést, de mégis valamiféle nemzetek-fölötti integrációs nyomást gyakorol ránk. Már a belépésünk előtt megfogalmazódott az Unió részéről számtalan olyan kulturális, illetve ideológiai elvárás – az emberi-, illetve kisebbségi jogok tiszteletben tartásának szükségessége, az etnikai (törzsi) konfliktusok „szalonképes” rendezésének igénye stb. –, amely a hagyományos nemzetközpontú szemlélet újragondoltatására, módosítására irányult. A belépés után pedig időről időre szembesülnünk kell a megszokottól eltérő gondolkodási és cselekvési mintákkal: az etnikumok feletti regionális szemlélettel, a történelmi konfliktusokat maguk mögött hagyó országok együttműködésével, valamint a közös európai identitást erősítő törekvésekkel. A szerződéses kötelezettségek, illetve az európai fejlesztési forrásokért folytatott harc miatt a közép-európai országoknak – köztük Magyarországnak és Szlovákiának – nyilvánvalóan valamilyen formában alkalmazkodniuk kell ezekhez a külső elvárásokhoz, ami komoly kihívást jelent hagyományos nemzetközpontú történelem- és társadalomszemléletük számára. Ezek a változások tehát nagyon súlyos ellentmondásokat, konfliktusokat hordoznak, és szükségképpen bénítják, lassítják a térség integrációját. A korábbi német, majd orosz birodalmi gyarmatosítást elszenvedő országok, illetve népek számára ugyanis alapvetően fontos „történelmi igazságtétel” volt nemzeti függetlenségük, állami szuverenitásuk visszaszerzése. Ugyanakkor természetesen a várva várt nyugati integráció is roppant kíváncs az itt élő emberek számára, ami azonban a nemzeti önállóság korlátozását, a globalizáció határtalan térhódítását is jelenti. Mindez „túl gyorsan” zajlott le: összetorlódott a nemzeti önállóság és a nyugati integráció, illetve globalizáció élménye. Ez a tudathasadás a két ország belső politikai életében is meghatározó erővé vált, hiszen mind a nemzeti keretek, illetve értékek védelme (32), mind az Európai Unióhoz való csatlakozás alapvető legitimációs tényezőként működik mind a jobb, mind a bal oldalon.

Nem véletlen tehát, hogy Annette Schavan, német oktatási miniszterasszony közös európai történelemkönyvre vonatkozó javaslatát a térségben ambivalensen, fanyalogva, vagy éppen elutasítóan fogadták. A felszínen persze szalonképtelen egy ilyen ötletet elutasítani, hiszen filantróp „jósándékához” kétség sem férhet – ezért is igyekeztek sokan minél gyorsabban és látványosabban elhatárolódni Ján Slota kijelentéseitől. Ugyanakkor azonban jól tudjuk, (33) hogy a felszín alatt az évszázados beidegződések, a félfudális, rendi jellegű politikai minták, diktatúrák idején lefojtott feszültségek és indulatok munkálnak, amelyeket nem lehet rendeletekkel szabályozni, vagy „jósándékú” kampányokkal ellensúlyozni. A belső feszültségek jellegét és erejét jól mutatja az a szlovákiai fel-

mérés, amely az egymás mellett élő etnikumok (szlovákok, magyarok, cigányok, ukránok) viszonyának változásait vizsgálta az önálló Szlovákia kialakulása után.

„A szlovákok és a magyarok közt sokan vannak, akik igen pozitívan vélekednek saját csoportjukról és igen negatív a véleményük a szomszédos csoportról. Elégedetlenek, sőt nagyon elégedetlenek saját nemzetiségük helyzetével, és megvan bennük a hajlandóság a nemzeti kérdés szélsőségesen radikális megoldása iránt is. Következésképpen a politikai vezetés kezében könnyen mozgósítható eszközzé válhatnak, s a különféle nyilvános gyűléseken nagy létszámban megjelenve képesek tömegpszichózist kiváltani. Az etnikai konfliktus kibrobbadásának legnagyobb veszélyét mindkét nemzetiségnél a „leselkedő veszély” mítosza, illetve a „nemzeti kálvária” mítosza képviseli. Ez a két mítosz kötődik a legerősebb szálakkal az elégedetlenség mértékéhez és a kisebbségi probléma megoldási módjához. A felmérés nyomán dokumentálható a szlovák-magyar konfliktus belső erőforrásainak létező utánpótlása. Mély történelmi gyökerekkel, erős érzelmi színezettel és sajátos szociális háttérrel rendelkezik. Ennek a potenciálnak a létezésével számolni kell, de jelentőségét nem szabad túlbecsülni. Kötelességünk ismerni és folyamatosan „kezelni”, nehogy a túlhevített valóság kellemetlen meglepetésben részesítsen bennünket. (34)

A francia-német párbeszéd modelljének tanulságai

A közös magyar-szlovák történelemkönyv állóvizét az utóbbi évben egy másik esemény is felkavarta. Nevezetesen az, hogy hosszú-hosszú előzmények után elkészült a közös francia-német történelemkönyv, (35) amelyből valóságos francia és valóságos német középiskolás diákok – mindenki a maga nyelvén – tanulják az 1945 utáni események történetét. (36) Különösen az előzőek fényében izgalmasak a felvetődő kérdések: Hogyan csinálták? Mi a titkuk? Mit tudnak ők, amit mi nem? Mit tanulhatunk tőlük?

A „titok” persze roppant egyszerű és kézenfekvő: a minden érdekeltet bevonó hosszú távú következetes munka. Ez a történet ugyanis több mint negyven évvel ezelőtt kezdődött el, s vélhetően még hosszú évtizedekbe telik, amíg széleskörű társadalmi hatása beérik. Nyilvánvaló, hogy az eddigi munkafolyamat sem volt egyenes vonalú diadalmenet, egyenletes intenzitású tevékenységsor, hiszen számtalan érdekcsoporttal, nagyon sokféle szereplővel kellett folyamatosan egyeztetni, konszenzusra jutni. Ugyanakkor – így utólag még inkább úgy tűnik – folyamatosan tetten érhető valamiféle stratégiai terv, szisztematikus építkezés vagy legalábbis a különböző érdekcsoportok együttműködésnek folyamatos eltökéltsége, amely mindig képes volt azonos irányba mozdítani a közös történelemkönyv ügyét. Az alapvető eltökéltség, szándék a két ország, (37) a két nép megbékítésére, együttműködésük és közös jövőjük megalapozására, s az ehhez szükséges szemléletváltás előidézésére irányult. Minden érdekelt tudta, hogy mindezt csak egy szilárd kiindulópont megteremtésével – a „közös múlt kölcsönös bevallásával és közös feldolgozásával” – lehet megvalósítani. Ebben a munkában nemcsak a két ország különböző szintű partnereinek együttműködése volt fontos, hanem az is, hogy közös nevezőre kerüljenek az adott ország politikussai, történészei, történelemtanárai, szülői, diákjai – azaz mindenki.

A szimbolikus alapot a két ország politikusai teremtették meg, akik – pártállásaiktól függetlenül – az elmúlt évtizedekben folyamatosan szorgalmazták a megbékélés és együttműködés ügyét. A kezdőlépést valószínűleg Charles De Gaulle francia elnök és Konrad Adenauer német kancellár tette meg, amikor 1962-ben mindketten jelen voltak a reimsi katedrálisban tartott misén és megemlékezésen. Mindez azért volt különleges esemény, mert a reimsi katedrális, a francia királyok koronázó templomát a németek súlyosan megrongálták az első világháborúban. Ennek nyomán fontos előrelépést jelentett, amikor De Gaulle és Adenauer 1963-ban aláírták a német-francia barátságot szentesítő Elysée-szerződést, amellyel nemcsak a több évszázados rivalizálás és háborúskodás végére tettek pontot, hanem Európa gazdasági és politikai egyesülését is megalapozták. A német karikaturista, Klaus Pielert akkoriban a német Michel és a francia Marianne, a két allegorikus nemzeti alak esküvőjeként ábrázolta a szerződéskötést. Ennek az együttműködésnek a szerves folytatása volt, amikor 1984-ben Helmut Kohl német kancellár és

François Mitterand francia elnök kézen fogva emlékezett a közös francia-német katonai temetőben Verdun-ben a szimbolikusan félig német, félig francia nemzeti zászlóval letakart koporsó előtt. Hasonló bizalomerősítő szerepet töltött be a normandiai partraszállás hatvanadik évfordulójáról történő megemlékezés, amelyen Jacques Chirac francia államfő és Gerhard Schröder német kancellár közösen koszorúzott. Nyilvánvalóan nem szabad túlbecsülni a politikusok szerepét egy ilyen széleskörű társadalomtörténeti folyamatban, de az kétségtelen, hogy ezek a szimbolikus politikusi lépések keretet, lehetőséget adtak a többi érdekelt munkáihoz.

A politikai támogató és védőernyő alatt a két ország történészei – önállóan is, és együttvéve is – nagyon komoly munkát végeztek. Már az általunk tárgyalt együttműködési folyamat előtt megkezdődött Franciaországban és Németországban a kizárólagos nemzetszempontról történelemszemlélet „lazítása”, árnyalása és differenciálása. A francia történetírásban például már a két világháború között markáns történelmi irányzatok alakultak ki (38), amelyek az „egységes nemzetkép” az ún. francia „grande histoire” mellett és helyett szorgalmazták és művelték az „összehasonlító történettudományt”, a regionális, illetve a társadalomtörténeti megközelítést. Mindez persze nem jelentette azt, hogy a két ország történészei „elárulták volna nemzeteiket”, földadták volna a nemzetközpontú történelemszemlélet elsőbbségét. Sokkal inkább arra vonatkozott, hogy leszámoltak a történettudomány 19. századi hagyományainak egy részével (a kötelezően hősi múlt konstruálása, az egységes nemzetkép mítoszának közvetítése, a nemzeti érdekeket és „igazságot” egyetemessé növesztő „törzsi szemlélet” elfogadtatása) és nyitottabbá váltak az együttműködésre. Ennek eredményeképpen a francia és a német történészek jelentős része – több évtizedes belső, illetve közös viták után – képessé vált arra, hogy szakmai támogatást adjon egy sokszempontú történelemkönyv elkészítéséhez, s a hozzátartozó szemléletformáló tanárképzésekhez. Érdemes ebből a szempontból megismerni az egyik német tankönyvszerző Rudolf von Thadden, (a göttingeni egyetem történelemprofesszora) véleményével:

Az itt lévő népek alapvetően nemzetközpontú történelem- és társadalomszemléletére több hullámban „rátelepültek” olyan ideológiai elvárások, amelyek attól eltérő nemzetek-feletti szemléletet képviselnek – a szocialista internacionalizmus, az európai identitás, a globalizáció. Ezek a többé-kevésbé kényszerű külső hatások sajátos módon keveredtek az itt lévő félfeudális viszonyokkal.

„Gondoljon például a Mont Blanc hegycsúcsra: egy van belőle, de francia vagy olasz oldalról is meg lehet mászni. Így van ez a történelemmel is. A második világháborúban Le Havre és Drezda bombázása tény, de egy francia számára az előbbi sokkal fájóbb és pusztítóbb, nekünk viszont az utóbbi. Napóleon vitathatatlanul fontos szerepet játszott az európai történelemben, de Franciaországban másképp, mint Németországban. A franciák szemében a forradalom végére tett pontot, a németek szerint viszont a forradalom szellemiséget „exportálta” Európába. Arra törekedtünk, hogy a történesek német és a francia értelmezése is helyet kapjon a könyvben. ...A tankönyv francia és német szerzői között gyakorlatilag nem volt tudományos vita. A sztereotípiáknak is inkább a politikusok voltak foglyai, akiknek utóbb jóvá kellett hagyniuk a kéziratot... A szerzőknek meglepetésre gyakran több bajuk volt a nyelvvel, mint a tartalommal: bár mindannyian folyékonyan beszélték mindkét nyelvet, bizonyos szavakat nehéz volt lefordítani. „Franciául a „grandeur” mindig politikai értelmű, míg a német Grosse sokkal inkább szellemi, intellektuális nagyságot jelent. A francia mémoire aktív emlékezetre utal, erre a németnek nincs is szava. Egyzerre kellett tehát történészeknek és filológusoknak lennünk!” (39)

A politikusok és történészek hatékony együttműködése azonban még nem lett volna elegendő a történelemtanítás alapvető szemléletváltásához, a közös tankönyv széleskörű bevezetéséhez. Az előzőekben említett törekvésekhez szervesen kapcsolódott a történelemta-

nítás megújítása mind a két országban. (40) A múlt század utolsó harmadában mind nyilvánvalóbbá vált a francia és a német oktatásirányítás számára, hogy a mindenki számára egyaránt kötelező irdatlan mennyiségű (ráadásul az idő előrehaladtával egyre növekvő) történelmi tananyagot nem is lehet, de nem is érdemes megtanítani-megtanulni a maga teljességében. Hosszas viták és egyeztetések nyomán fokozatosan módosítottak a történelmi tananyag rendszerén, ügyelve arra, hogy a tárgy továbbra is betöltsse alapvető integráló funkcióját. Mindez azt jelenti, hogy lényegében megmaradtak a történelemtanítás alapvető céljai és feladatai – a közös történelmi tudat és az általános műveltség megalapozása, az identitás megerősítése stb. –, ám ezeket kisebb tananyagmennyiséggel, a korábbinál életszerűbb módszertannal igyekeztek megvalósítani. Ezen túlmenően – elsősorban Németországban – különösen nagy hangsúlyt kapott az általános képességfejlesztés is.

Az egyik alapvető változás tartalmi téren következett be. Radikálisan csökkentették a tananyagban található témák, illetve lexikális ismeretek mennyiségét. Már nem törekedtek a korábbi kánon extenzív teljességére, bátran húztak a mindenki számára kötelezően elsajátítandó tananyagból, ami természetesen nem jelenti azt, hogy az érdeklődő diákok ne tanulhatnának meg akár a korábbiaknál is több történelmi ismeretanyagot az iskolákban. Nagymértékben csökkentették a politikatörténetet, miközben számtalan új társadalomtörténeti téma (az életmód elemei, a média világa) is bekerült a tananyagba. A történelemtanítás alapvető szerkezete továbbra is kronologikus maradt, ám a tananyag egy-egy meghatározott pontján – akár az operáknál egy-egy ária erejéig – a történet megáll és a diákoknak lehetőségük nyílik a történelmi búvárkodásra, kutatásra. Ezeken az állomásokon lehetőség van tematikus megközelítésekre is, ami azt jelenti, hogy egy-egy mai társadalmi kérdés vizsgálatából indulnak ki és annak előtörténetét vizsgálják meg. Ezekre a búvárkodásokra épül ennek a pedagógiai rendszernek a legfontosabb, módszertani jellegű újdonsága, amely „forrásközpontú történelemoktatás” néven lassan átszivárog a magyar szakmai köztudatba is. Ebben a pedagógiai rendszerben ugyanis a meghatározó cél és követelmény már képességfejlesztő jellegű. A kronologikus teljesség megtanítása helyett itt elsősorban arra törekednek, hogy a diákok folyamatos gyakorlás révén elsajátítsák a történelmi kutatás, felfedezés, elemzés módszertanát. Ez mindenekelőtt forráselemzést, szöveg és képfeldolgozást, filmelemzést jelent, de a módszertani igényesség kiterjed a szövegalkotásra is: a diákok meghatározott történelmi helyzeteket elemezve, maguk is alkotnak „áltörténelmi” szövegeket. Ebben az esetben a diákok tanulása nem elsősorban új ismeretek gyűjtésére irányul, hanem arra, hogy megtanulják azokat a szakmai módszereket, technikákat, amelyekkel később majd értelmezhetik az eléjük kerülő ismeretlen szövegeket.

Ebben a rendszerben tehát a „jó tanuló” nem az, aki minél több kész ismeret tud egy adott történelmi témáról, hanem az, aki minél jobb hatásokkal képes – a forráselemzés széles körben elfogadott szabályai szerint – feltárni különböző dokumentumokból az új ismereteket. (41) A forrásközpontú történelemoktatás erősödése mindkét országban lehetővé tette az órákon az egyoldalú „nemzetközpontú kinyilatkoztatások” helyett a több szempontú (német oldal – francia oldal – meg persze a belgák) elemzéseket, erősítve a multikulturális szemléletet. Mindez természetesen nem kérdőjelezte meg a nemzetközpontú történelemszemlélet primátusát, csak árnyaltabbá tette a megközelítéseket. Ehhez persze az is kellett, hogy a német-francia párbeszédben közvetlenül is dolgozó történészek és történelemtanárok folyamatosan háttéranyagokkal, továbbképzésekkel lássák el a történelemtanárokat. Először is szisztematikusan elemezték a két ország történelem és társadalomismeret tankönyveit és megfogalmaztak egy etikai kódexet, egy szempontrendszert, amely alapján felülvizsgálták a tananyagokat és a tankönyveket. Ezután kiemelték a közös történelem ún. neuralgikus pontjait – amelyek fokozottan „érzékenyek” voltak a megbeszélések során – és alapos, többoldalú elemzéseket, modulokat, projekteket készítettek ezeknek az időszakoknak a tárgyalásához. Az első kézzelfogható eredmé-

nyek a hely és személynevek pontos és kétnyelvű átírásában mutatkoztak, majd a többoldalú szövegfeldolgozások, modulok, projektek, illetve közös – a két oldal tanárait egyaránt bevonó – tanárképzések következtek. Természetesen mindeközben számtalan formális, intézményes keretet is létrehoztak: ezek közül is kiemelkedik a tankönyvek összehasonlító elemzésére szakosodott braunschweigi Georg Ecker Institut.

A francia-német közös történelemkönyv megszületésének tehát nagyon sok összetevője van. Az elmúlt évtizedekben – és valószínűleg a továbbiakban is – a legfontosabb kérdés az, hogy mennyiben sikerül megnyerni a két ország közvéleményét az együttműködés folytatásához. A történelem ugyanis a közvélemény számára többnyire nem (csak) tudományos ismeretek és megközelítések halmaza, hanem a nemzeti identitás, a nemzeti összetartozás, illetve állampolgári lojalitás alapja. A társadalmi, illetve nemzeti tudat tényleges formálásához tehát jóval szélesebb társadalmi párbeszédre volt és van szükség. A tényleges társadalmi szemléletváltáshoz, illetve az együttműködés folytatásához tehát újabb és újabb „civiltársadalmi kezdeményezések” – diákcseraprogramok, intenzív nyelvtanulás, a turisták „inváziója” stb. stb. – szükségesek.

Jegyzet

(1) Ez a téma természetesen nemcsak a magyarországi, hanem a határon kívüli magyarságot is nagymértékben foglalkoztatta.

(2) Az írott és az elektronikus sajtó 2007 február végétől április végéig folyamatosan visszatért az európai történelemtankönyv ügyére, illetve egy esetleges magyar-szlovák közös történelemkönyv eshetőségére. Több újság, illetve honlap – HVG, Index, Multikor – sorozatot indított más térségek, országok (kínai-japán-tajvani, arab-izraeli, görög-török, ukrán-orosz) hasonló törekvéseinek bemutatására. Erre az időszakra több mint ötszáz témával kapcsolatos írást jelzett a Google kereső.

(3) Index 2007.02.25. = <http://index.hu/politika/kulfold/berlkoz37282/>. Vagy: „A románok és a szlovákok nem kérnek a közös múltértelmezésből. Nyugat-Európában sem egyértelmű a német ötlet fogadtatása. Európában szerte nagy felzúdulást keltett a közös iskolai történelemkönyv ötlete. A német oktatási miniszter kezdeményezését az érintettek általában elvetélt ötletnek tartják, igaz, egyúttal elismerik annak humanizmusát és jó szándékát. Egységes vélemény megformálására így aligha van esély, hiszen még Nyugat-Európa sem ért egyet a múltban, nem beszélve hányatott történelmi térségünkéről.” (Lesz-e egységes európai történelemkönyv? *Magyar Nemzet*, 2007.03.12.)

(4) A szlovákiai magyarok autonómiatörekvése, Malina Hedvig ügye, a kormány szinten megjelenő fokozott szlovák nacionalizmus, a két ország szélsőségeinek növekvő aktivitása mind, mind aktuális feszültségekkel terheli meg a magyar-szlovák viszonyt.

(5) Ján Slota, a Szlovák Nemzeti Párt (SNS) elnöke teljes képtelenségnek minősítette az indítványt. Szerinte sosem készülhet például szlovák-magyar közös történelemkönyv. – Jól tudjuk, miként ítéljük meg mi a magyarok betörését a Kárpát-medencébe, s ezt hogyan értékelik ők. Ha az egyik fél valakiről azt állítja, hogy fehér bőrű, a másik pedig azt, hogy néger, akkor abból aligha kerekedik ki valaha is közös álláspont – érvelt a pártelnök. Hozzátette azt is, hogy tu-

domása szerint valamilyen alapítványi pénzből ugyan a Szlovák Tudományos Akadémia „marxista történészei” magyar kollégáikkal együtt évek óta próbálkoznak ilyen közös kiadvány elkészítésével, ám ezek szerint semmiképpen sem kerülhetnek az iskolákba. <http://nol.hu/cikk/437666/>

(6) A közvetlen politikai felhangok bemutatása helyett természetesen továbbra is a történelemtanításra, történelemkönyvekre koncentrálnak.

(7) <http://nol.hu/cikk/437666/>

(8) Itt természetesen csak azokról a történészekről beszélünk, akik rendszeresen szakmai párbeszédet folytatnak a másik ország történészeivel.

(9) A Magyar Szlovák Történelmi Vegyes Bizottság nemrég (2006. novemberében – J.Gy.) Kassán tartotta évi konferenciáját, amelyen 18–20. századi magyar és szlovák regionális és nemzeti identitásformákkal foglalkoztak. A közös múlt elemző feldolgozásával talán segíthet egy kicsit rendet tenni a fejekben, segíthet az embereket meggyőzni arról, hogy tegyék félre jelenlegi indulataikat. www.radio.hu/read/205871

(10) Uo.

(11) www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/okb/okb_060921.pdf

(12) www.has-sas-office.mtaki.hu/020925_26_leveltart_ma.pdf

(13) <http://www.tte.hu/index.php?page=hirmondo&id=47>

(14) index.hu/tech/tortenelem/szlovzuet272

(15) A témában járatosak számára nyilván ismerősek a megfogalmazások... most aztán tényleg elkezdjük, dolgozunk rajta, felgyorsítjuk... mi mindent megte-
szünk, de hát a másik fél... túl kicsik vagyunk önmagunkban... bár megígértük, sajnos nem tudjuk támogatni a megkezdett program folytatását

(16) Néhány ajánlott cím a modernkori nacionalizmus megítélésének alapirodalmából: Smith, Anthony D. (1995): A nacionalizmus. In: *Eszmék: a politikában: nacionalizmus*. (szerk. Bretter Zoltán és Deák

Ágnes. Tanulmány Kiadó, Pécs. Smith, Anthony D. (2004): *A nacionalizmus és a történészek*. In Kántor Zoltán (szerk.): *Nacionalizmuselméletek (szöveggyűjtemény)*. Rejtjel Kiadó, Budapest. Gellner, Ernest (2004): *A szabadság feltételei – A civil társadalom és vetélytársai*. Typotex Elektronikus Kiadó. Hobsbawm, Eric J. (1999): *A nacionalizmus kétszáz éve*. Meacenas Kiadó, Budapest. Gerő András (2004): *Képzelt történelem*. PolgART Könyvkiadó, Budapest.

(17) Ács Zoltán (1986): *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon*. Kossuth, Budapest. Bibó István: Kelet-európai kisállamok nyomorúsága. In Bibó István (1986): *Válogatott tanulmányok*. Magvető Könyvkiadó. Budapest. II. kötet. 185–266. Jászi Oszkár (1986): *A nemzeti államok kialakulása és a nemzetiségi kérdés: Válogatás*. Gondolat, Budapest. Romsics Ignác (1998): *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép-és Délkelet Európában a 19. és 20. században*. Napvilág Kiadó, Budapest.

(18) Kiss Gy. Csaba (2005): *A haza, mint kert*. Nap Kiadó, Budapest.

(19) Gondoljunk csak Szemere Bertalan, Teleki László, a kései Kossuth Lajos, Mocsáry Lajos, Jászi Oszkár, Bibó István és követőik, illetve Ady Endre, Németh László, József Attila, Bartók Béla és mások példáira.

(20) Ennek bővebb kifejtését lásd: Gyáni Gábor (2002): *Posztmodern kánon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó. Budapest. Romsics Gergely (2004): *Mítosz és emlékezet*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

(21) Gyáni Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 96.

(22) El lehet persze képzelni egy elfogulatlan közép-afrikai történész által írt regionális, „(állam) nemzetek-feletti” történelemkönyvet, amely valamiféle törzsi keretek között mutatja be a magyar-szlovák közös múltat, vagy csak a társadalomtörténetre koncentrálna. Nyilvánvaló azonban, hogy ez sem Szlovákiában, sem Magyarországon nem aratna komoly tankönyvi sikert, de még a konfliktusok feloldását sem igazán segítené.

(23) A szociológiai szakirodalom kreolizálásnak, illetve hibridizációnak nevezi a nagyobb és kisebb kultúrák ötvöződését, amelyben a kölcsönösségek nagyon sokféle szintje alakulhat ki. Bővebben: Kovács János Mátyás (2002, szerk.): *Zárva várt nyugat*. Sík Kiadó, Budapest. 487–497.

(24) A szlovákoknak még a csehek „árnyékával” is meg kellett birkóznuk.

(26) Tanulságos ebből a szempontból Szilágyi Ákos: Két globalizáció Magyarországon. In *A zárva várt nyugat*. Uo. 27–65.

(27) Alaposabb ismeret hiányában itt csak a magyarországi helyzet bemutatására vállalkozhatunk.

(28) Elég csak utalni az elmúlt évek társadalmi viharos politikai megrázkódtatásaira – március 15-ét, 1956-ot már nem tudjuk együtt ünnepelni –, amelyek

ezeknek a mítoszoknak a bomlásából következnek, s amelyek nagyon komoly identitásválságot és dezorganizációt eredményeztek a magyar társadalomban.

(29) Gondoljunk csak Cseres Tibor író és Kovács András filmrendező hihetetlenül bátor „kéznyújtásának” kudarcára, amikor a 2. világháború idején elkövetett magyar háborús bűnökről készítettek könyvet és filmet, de ezt az önvallomást nem követte hasonló gesztus a szerbek részéről.

(30) Köztük Szlovákia 1993-ban.

(31) Különösen Jugoszlávia szétesése volt drámai, ahol öldöklő háborúhoz, szisztematikus „etnikai tisztogatáshoz” vezetett a nacionalizmus felerősödése.

(32) Gondoljunk csak arra az ádáz térségi küzdelemre, amely az ún. hungarikumok – tokaji, a pálinka – védelmében folyt az ezredfordulón.

(33) Jól mutatják mindezt az interetnikus szociológiai felmérések. Többek között: Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária (2002): *Nemzetek egymás tükrében. Interetnikus viszonyok a Kárpát-medencében*. Balassi Kiadó, Budapest. 180. Örkény Antal – Szabó Ildikó (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Könyvek, Budapest. Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. Nemzetek jelleme és a nemzeti sztereotípiák. In Hitseker Mária – Szilágyi Zsuzsa (2005, szerk.): *Mindentudás Egyeteme 4*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

(34) A felmérés összesítése megjelent: Bordás Sándor – Huncik Péter (1999): *Barát és ellenségkép változatok Kisebbségpolitikai döntés-előkészítő tanulmányok*. Sorozat (DET)/7. számú füzet. Budapest. 10–11.

(35) *Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945*. (2006) Ernst Klett Schulbuchverlag. Leipzig. *Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945*. Éditions Nathan, Paris.

(36) A kétoldalú tankönyv elemző bemutatását lásd: *Közösen értelmezik a francia-német múltat – 2006*. október 3. = <http://www.mult-kor.hu/nyomtatasi.php?article=14995>

(37) Nyilvánvalóan bonyolítja a helyzetet, hogy az együttműködési folyamat jelentős részében még két német állam létezett, amelyek politikailag és ideológiailag is szemben álltak egymással. A franciákkal való együttműködésben értelemszerűen Nyugat-Németország (NSZK) vett részt, de később, a német egyesítés után mindez az egységes Németország örökségévé vált.

(38) A legismertebbek az Annales történeti folyóirat körül szerveződő történészek.

(39) Inotai Edit (2006): *História a Rajna két oldaláról* írva. *Népszabadság*, május, 27. <http://nol.hu/voks/cikk/405365/>

(40) Természetesen a két országban az elmúlt évtizedekben bevezetett oktatási reformok nagyon sok árnyalatban különböznek egymástól mind szerkezeti, mind tartalmi, mind módszertani téren. Itt csupán a főbb irányokat és főleg a hasonló tendenciákat emeljük ki.

(41) Ezekről a didaktikai és metodikai változásokról jó képet ad maga a közös tankönyv, illetve F. Dárdai Ágnes (2000): Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. *Educatio*, 4. 498–508.

A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás

A képzési és vizsgatartalmak társadalmi érvényességét fontosnak tartó felfogásnak megfelelően az idegen nyelvi érettségi vizsgák követelményeinek meghatározásánál lényeges annak feltérképezése, milyen típusú nyelvtudással kell rendelkezniük az idegen nyelvet tanulóknak ahhoz, hogy nyelvtudásuk a társadalmi lét különböző területein használható legyen. Mit kell tudniuk például az érettségizőknek ahhoz, hogy a nyelvet a különböző felsőoktatási intézményekben használni tudják.

Az idegen nyelvi tudásszintmérés területét a kilencvenes években az egységesedés, a nyelvi vizsgáztatás elméletének és gyakorlatának közös alapra helyezése jellemezte. Az új magyar érettségi idegen nyelvi vizsgáinak fejlesztése a nyelvvizsgák nemzetközi hagyományainak figyelembevételével, a nyelvtudásméréssel kapcsolatos minőségi normák és a nemzetközi alapidokumentumok alapján zajlott. A nyelvi vizsgák fejlesztését alapjaiban meghatározza a társadalmi érvényesség kérdése. Erre vonatkozóan lényeges pontok a következők: a vizsga célcsoportjainak és az eredményeket felhasználóknak a meghatározása; a célcsoportok nyelvtudásával kapcsolatos elvárások feltérképezése, a jövőbeni nyelvhasználatukat tükröző követelmények, valamint vizsgamodell kialakítása; a vizsga későbbi elfogadottságának nyomon követése, illetve az oktatásra és a felhasználókra gyakorolt hatás elemzése. (Einhorn és Major, 2006; Milanovic, 1997)

Az idegen nyelvi érettségi fejlesztését, a szintek meghatározását nehezítette, hogy a közép- és emelt szintet választó célcsoportok azonosítása nem bizonyult problémamentesnek, például a vizsgaszintek felsőoktatási értékével kapcsolatos bizonytalanság és az idegennyelv-tudást szelekciós tényezőként alkalmazó felvételi gyakorlat, valamint az új emelt szintű érettségi nyelvvizsga értéke miatt. A fejlesztési folyamat kezdetén felállított, a célcsoportokra vonatkozó hipotézis szerint az emelt szintű idegen nyelvi vizsgákat nemcsak a nyelvszakos felsőoktatásba igyekvő diákok választhatják, hanem a más tanulmányi ágakban továbbtanulni szándékozó és versenyhelyzetben levő tanulók, az adott idegen nyelvet felsőfokú tanulmányaik során különböző formában használó vagy szaknyelvi képzésben részt vevő diákok, valamint a nyelvigényes munkahelyre kerülők is. Mindezek alapján az emelt szint követelményeinek meghatározásakor a nyelvszakos tanár- vagy bölcsészképzés irányában továbbtanulók mellett a többi potenciális célcsoportot is figyelembe kellett venni. (Einhorn, 2006)

A vizsgafejlesztés az új érettségi bevezetésével nem tekinthető lezártnak: az eredmények monitorozása, a társadalmi elvárások alakulása és a hatásvizsgálatok alapján tovább zajlik. Az első megmértetés alapján nem lehet egyértelműen megállapítani, hogyan alakul hosszabb távon a két szint közötti választás. Az emelt szintet illetően eddig csupán a nyelvszakos felsőoktatásba igyekvők döntése igazolódott be egyértelműen, mert ezt a vizsgát csak tőlük követelték meg. (Einhorn, 2005) Mivel azonban a felsőoktatási intézmények szintekre vonatkozó elvárásai az új érettségi bevezetését megelőzően többször módosultak és várhatóan a jövőben is változni fognak, a német nyelvi vizsga hosszabb távú fejlesztéséhez fontos adalékot szolgáltat a felsőfokú továbbtanuláshoz

szükséges németnyelv-tudás jellemzőinek feltérképezése. Ezzel a céllal került sor a tanulmányban bemutatott érvényesség-vizsgálatra. (1) A kutatás során arra kerestük a választ, hogy:

- milyen típusú nyelvtudásra van szükségük az érettségizőknek ahhoz, hogy a német nyelvet a különböző képzési irányultságú felsőoktatási intézményekben használni tudják;
- meghatározhatóak-e a németnyelv-használattal kapcsolatos közös felsőoktatási igények.

A vizsgálat előkészítésekor feltételeztük, hogy a korábbi vizsgarendszerben a közös érettségi-felvételi írásbelit használó intézmények nagy valószínűséggel az emelt szintű érettségi felhasználói lesznek. Ezért a 2001 és 2002 tavaszán folytatott kérdőíves felmérésbe ezt a kört vontuk be. Az intézményeket a képzési irányoknak megfelelően két részre osztva tártuk fel a németnyelv-használat jellemzőit: az 1. csoportot a nyelvszakos tanár- és bölcsészképzést kínáló egyetemek és főiskolák, a 2. csoportot a gazdasági jellegű képzést kínáló intézmények alkották. A kérdőív kidolgozásakor a vizsgált felsőoktatási intézmények német nyelvű és/vagy német nyelvi képzéseivel kapcsolatos anyagai

mellett az Európa Tanács dokumentumai, az ezekhez kapcsolódóan kifejlesztett önértékelési skálák és a magyarországi érvényesség-vizsgálatok publikált anyagai szolgáltak támpontul. (Horváth, 1998; Major, 2000) A kérdőív kérdései többek közt a következő témakörökre irányultak:

- a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges nyelvi tevékenységek különböző formáinak gyakorisága, fontossága és az erre vonatkozó felkészültség;
- a nyelvi részkompetenciákra vonatkozó felkészültség és a nyelvtudás szintje;
- a felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges egyéb, német nyelvvel vagy német nyelvi országokkal kapcsolatos ismeretek és a szaknyelv ismeretének szerepe.

A vizsgálat azokra az alapképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatókra terjedt ki, akik szakukhoz kapcsolódóan egy éve folytatták német nyelven, illetve német nyelvi (általános és/vagy szaknyelvi) tanulmányaikat. A hallgatókat arra kértük, hogy a felsőfokú továbbtanulásuk során szerzett nyelvtanulási tapasztala-

A várakozásoktól eltérően mindkét csoportban ritkán (félévenként) van csak szükség önálló és összefüggő szóbeli produkcióra. Az intézményekben folyó nyelvtanításról árulkodó jelenség, hogy az internetet a német nyelvhez kapcsolódóan nem alkalmazzák: az adatfelvétel idején mind a nyelvszakos, mind pedig a gazdasági jellegű képzést kínáló intézmények elzártak ettől a mindennapi és a szakmai nyelvhasználatban egyre fontosabb szerepet játszó eszköztől és információforrástól.

taikra és saját nyelvi felkészültségükre reflektálva válaszolják meg a kérdőív kérdéseit.

A kutatás legfőbb módszertani problémája a minta reprezentativitásával függ össze. Egyrészt nem sikerült a kapcsolatfelvétel a kijelölt körbe tartozó összes felsőoktatási intézménnyel: a nyelvszakos képzést kínáló csoportban tizenegy intézményt kerestünk meg, és tíz helyről kaptunk vissza kérdőíveket; a gazdasági jellegű képzés esetében pedig nyolc helyett hat főiskolai karral, illetve intézettel sikerült felvenni a kapcsolatot. Másrészt az egyes egyetemekről és főiskolákról igen eltérő arányban érkeztek válaszok, így nem volt lehetőség a hallgatói létszámokat tükröző alminták kialakítására. Ezért az a döntés született, hogy a két intézményi kört külön-külön homogénnek tekintve az összes visszaérkezett kérdőív figyelembevételével kerül sor az adatok elemzésére.

A kutatáshoz a következő intézmények szolgáltattak adatokat:

1. csoport: Berzsenyi Dániel Főiskola; Debreceni Egyetem; Eszterházy Károly Főiskola; Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK; Eötvös Loránd Tudományegyetem TFK;

Miskolci Egyetem BTK; Nyíregyházi Főiskola; Szegedi Tudományegyetem BTK; Szegedi Tudományegyetem JGYTFK; Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar;

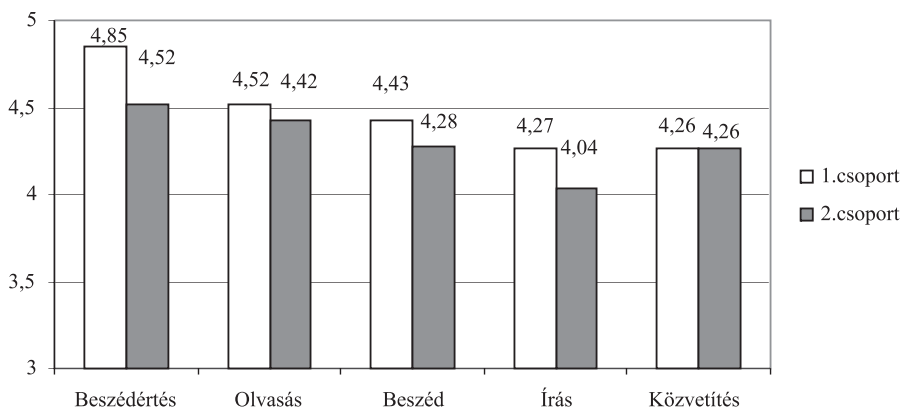
2. csoport: Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF) Külkereskedelmi Főiskolai Kar; BGF Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar; BGF Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar (Budapest, Salgótarján, Zalaegerszeg); Széchenyi István Főiskola.

A két csoportban a hallgatók számának megfelelően kiküldött kérdőívek 44, illetve 45 százaléka érkezett vissza (463 és 501 kérdőív). A kutatásban egyrészt az alminták jellemzőit vizsgáltuk külön-külön, másrészt a két intézményi kör hallgatóinak válaszait vetettük össze megfelelő statisztikai módszerek segítségével. (2)

Az alábbiakban először a felsőfokú tanulmányok során német nyelven végzett tevékenységek gyakoriságát hasonlítjuk össze, majd a hallgatók nyelvi felkészültségbeli hiányosságairól és nyelvtudásuk szintjéről nyert adatok segítségével vizsgáljuk a közös és eltérő nyelvhasználati jellemzőket. Végezetül a felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges egyéb, német nyelvvel vagy német nyelvi országokkal kapcsolatos ismeretek és a szaknyelvismeret szerepét elemezzük.

A nyelvi tevékenységek gyakorisága

A hallgatókat arra kértük, jelöljék meg, milyen gyakran végezték német nyelven a nyelvi tevékenységek különböző formáit (pl. jegyzetelés előadáson, szemináriumon) felsőfokú tanulmányaik során. A következő lehetőségek közül választhattak: naponta (6), hetente néhányszor (5), havonta néhányszor (4), félévente néhányszor (3), évente néhányszor (2), soha (1). Az egyes nyelvhasználati formákra adott értékek segítségével kiszámoltuk a nyelvi alapkészségek (beszédértés, olvasás, beszéd és írás), valamint a közvetítés átlagos gyakoriságát. (1. ábra)



1. ábra. A nyelvi alapkészségek és a közvetítés átlagos gyakorisága a két csoportban (naponta – 6, hetente néhányszor – 5, havonta néhányszor – 4, félévente néhányszor – 3, évente néhányszor – 2, soha – 1)

Az eredmények alapján mindkét vizsgált intézményi körben szükség van a négy nyelvi alapkészségre és a közvetítésre. Megjegyzendő azonban, hogy a nyelvszakos hallgatók a közvetítés kivételével szignifikánsan többször használják a különböző nyelvi készségeket, mint a gazdasági jellegű képzésben részt vevők. A két csoport között a legjelentősebb eltérés a beszédértésnél és az íráskészségnél mutatható ki. Mindkét képzési iránynál a receptív készségek fordulnak elő a leggyakrabban: az első helyen a beszédértés áll, ezt követi szignifikánsan lemaradva az olvasás. A nyelvszakosoknak az olvasásnál kevesebbszer van szükségük a beszédre, legritkábban pedig az írásra és a közvetítésre. (Utóbbi kettő közt nincs szignifikáns különbség.) A 2. csoportban a beszéd és a

közvetítés átlagos gyakorisága nem különbözik, itt az íráskészséget használják legritkábban a hallgatók.

A németnyelv-használat jellemzőit kutatva vizsgáltuk azt is, hogy milyen sűrűn végzik a hallgatók az egyes nyelvi tevékenységeket. (1. táblázat)

1. táblázat. A tíz leggyakoribb nyelvi tevékenység az 1. és a 2. intézménycsoportban (naponta – 6, hetente néhányszor – 5, havonta néhányszor – 4, félévente néhányszor – 3, évente néhányszor – 2, soha – 1)

1. csoport	Átlag	2. csoport	Átlag
1. Jegyzetelés (előadáson, szemináriumon)	5,72	1. Nyelvórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	4,80
2. Hosszú előadás követése (min.45 perc)	5,37	2. Jegyzetelés (előadáson, szemináriumon)	4,69
3. Nyelvórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	5,36	3. Németül folyó általános témájú beszélgetés követése	4,56
4. Általános témájú szöveg olvasása	5,13	4. Általános témájú szöveg olvasása	4,53
5. Németül folyó általános témájú beszélgetés követése	5,08	5. Szakszöveg olvasása	4,38
6. Szakórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	4,96	6. Fordítás németről magyarra	4,29
7. Németül beszélő megértése személyes kommunikációban	4,78	7. Fordítás magyarról németre	4,24
8. Egynyelvű szótárak és lexikonok szócikkeinek olvasása	4,55	8. Németül beszélő megértése személyes kommunikációban	4,01
9. Általános témájú kiselőadás követése	4,45	9. Szakórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés)	3,98
10. Fordítás németről magyarra	4,39	10. Németül folyó szakmai beszélgetés követése	3,80

A két intézménycsoportban a tíz-tíz leggyakoribb kommunikációs formához tartozó értékek is azt mutatják, hogy a nyelvtanár- és bölcsészképzésben többen használják a német nyelvet. Itt a legsűrűbben (naponta – hetente néhányszor) a következő nyelvi tevékenységek fordulnak elő: jegyzetelés, hosszú előadás követése, nyelvórákon való aktív részvétel (hozzászólás, beszélgetés), általános témájú szöveg olvasása, németül folyó általános témájú beszélgetés követése, szakórákon való aktív részvétel és németül beszélő megértése személyes kommunikációban. A gazdasági jellegű képzést kínáló intézményekben a nyelvórákon való aktív részvétel áll a rangsor élén, de átlagos gyakorisága elmarad az 1. csoportra jellemző értéktől.

A kérdőívben szereplő valamennyi kommunikációs forma figyelembevételével meghatározható a nyelvi tevékenységeknek egy olyan közös halmaza, amelyre mindkét intézménycsoportban szükség van, emellett azonban számos különbség is akad. Mindkét képzési iránynál fontos szerepet játszanak a receptív készségekhez tartozó tevékenységek, a szóbeli interakció és a fordítás, továbbá a szakmai orientációnak megfelelő nyelvhasználat. Legalább havi rendszerességgel előfordulnak a következő nyelvhasználati formák: németül folyó általános témájú és szakmai beszélgetés követése, németül beszélő megértése személyes kommunikációban, általános témájú szöveg és szakszöveg olvasása, nyelvórákon és szakórákon való aktív részvétel, jegyzetelés, fordítás németről magyarra és magyarról németre. A felsorolt nyelvi tevékenységek azonban néhány kivételtől eltekintve (fordítás, szakszöveg olvasása és szakmai beszélgetés követése) szignifikánsan gyakoribbak a nyelvszakos képzést kínáló intézményekben. A különbségek a jegyzetelés (5,72 – 4,69), nyelvórákon való aktív részvétel (5,36 – 4,80) és szakórákon való aktív részvétel (4,96 – 3,98) esetében jelentősek.

Ezeket túlmenően csoportonként eltérő mértékben, de legalább félévente szükség van általános témájú és szakirányú kiselőadás, valamint hosszú előadás meghallgatására; té-

véműsor és film, rádióműsor és magnófelvétel követésére; egy beszélgetőpartnerrel folytatott beszélgetésre; szóbeli vizsgára, beszámolóra és feleletre; fogalmazás és esszé írására; magyar, illetve német nyelvű írásművek és események szóbeli összefoglalására a másik nyelven. Ezeknél a kommunikációs formáknál is elmondható, hogy a gazdasági jellegű képzésben részt vevők szignifikánsan ritkábban használják őket: jóval kevesebbszer hallgatnak hosszú előadásokat (5,37 – 3,19), valamint rádióműsorokat és magnófelvételeket (4,36 – 3,50), továbbá ritkábban írnak fogalmazást és esszét (3,95 – 3,16).

Csak a nyelvszakos hallgatók végzik gyakran a következő tevékenységeket: irodalmi művek, valamint egynyelvű szótárak és lexikonok szócikkeinek olvasása, beszélgetés németül több beszélgetőpartnerrel, kiselőadás tartása általános témában, szemináriumi dolgozat (rövid tanulmány) írása.

A várakozásoktól eltérően mindkét csoportban ritkán (félélvont) van csak szükség önálló és összefüggő szóbeli produkcióra. Az intézményekben folyó nyelvvoktatásról árulkodó jelenség, hogy az internetet a német nyelvhez kapcsolódóan nem alkalmazzák: az adatfelvétel idején mind a nyelvszakos, mind pedig a gazdasági jellegű képzést kínáló intézmények elzárkóztak ettől a mindennapi és a szakmai nyelvhasználatban egyre fontosabb szerepet játszó eszköztől és információforrástól. További kutatások lennének szükségesek arra vonatkozóan, hogy a mindkét képzési iránynál gyakran szereplő fordítás milyen funkcióban és módon jelenik meg: a szakmai nyelvhasználatához kapcsolódóan vagy a hagyományos nyelvvoktatási szemlélethez kötődően.

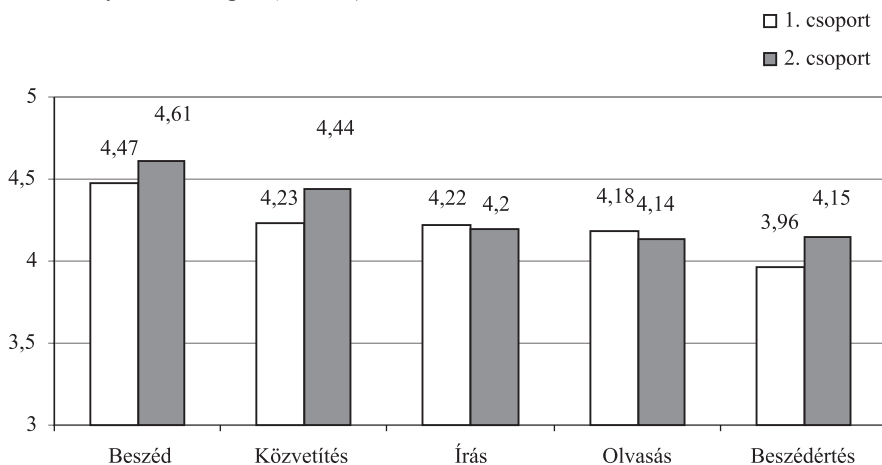
A német nyelvhasználat gyakoriságában és a szükséges tevékenységek jellegében megmutatkozó különbségek több okra vezethetők vissza. Egyrészt adódnak szakmai orientációból fakadó eltérések (például az irodalomolvasás szerepe a nyelvszakos képzésben). Másrészt a 2. intézménycsoportban általában kisebb óraszámban, kevésbé intenzíven tanulják, illetve használják a német nyelvet a hallgatók. (3) Harmadrészt a nyelvtanár- és bölcsészképzés formájában komplexebb: ötvözi az idegen nyelvű képzés sajátosságait (például szakirányú előadások, szakszemináriumok) és a különböző típusú nyelvórák keretében folyó nyelvi fejlesztést. Ezzel szemben a gazdasági jellegű képzést nyújtó főiskolákon többnyire általános és szaknyelvi oktatás folyik, elsősorban nyelvórákon. Bár nyelvórák itt is, ott is vannak, az ezek keretében folyó munka az intézményekre jellemző nyelvvoktatási hagyományoknak, az alkalmazott módszereknek, illetve az eltérő nyelvtanítási céloknak megfelelően szintén eltérő tevékenységeket igényelhet. Erre vonatkozóan további vizsgálatokra lenne szükség.

Nyelvi hiányosságok

A hallgatók nyelvi hiányosságainak vizsgálatakor olyan módszert alkalmaztunk, amelynek segítségével a nyelvi tevékenységek használatának képességét (felkészültség) és fontosságát egy indexben összevonva lehet elemezni. (4) A hallgatók az egyes nyelvhasználati formák fontosságát és az azokra vonatkozó felkészültségüket egy-egy osztályzattal minősíthették (1–5). A számításnál a fontosságra adott pontszámból kivontuk a felkészültségre vonatkozó pontszámot, majd ehhez hozzáadtunk négyet. Az eredmények egy nullától nyolcig terjedő skálán helyezkednek el. Ha az index nyolchoz közelebbi értéket vesz fel, az azt jelenti, hogy a hallgatók nagyon fontosnak ítélik az adott tevékenységet az intézményükben való eredményes tanuláshoz, viszont kevésbé vagy egyáltalán nem érzik magukat képesnek annak végzésére (felkészültségbeli hiányosság). Abszolút hiányról akkor beszélhetünk, ha az index értéke négynél nagyobb, mivel ekkor a fontosságra adott pontszám nagyobb a felkészültségre adottnál. A nullához közelebbi érték a felesleges kommunikációs formákat jelöli: ezekben az esetekben a hallgatóknak jól és könnyen megy az adott felsőoktatási kontextusban nem lényeges tevékenységek végzése. A kognitív disszonancia csökkentésére irányuló magatartás miatt már a négyhez közeli in-

dexértékek is hiányosságokra utalnak. Hangsúlyozandó, hogy a fontosság és felkészültség megítélése a hallgatók szubjektív szemszögéből történik, ezzel a módszerrel tehát a személyes szempontból hiányként meg tapasztalt nyelvtudás-elemek mutathatók ki.

A fentebb leírt módon mindkét csoportban minden egyes nyelvi tevékenységre vonatkozóan kiszámítottuk a hiányindexet, majd ezek alapján a nyelvi alapkészségek és a közvetítés hiányindex-átlagát. (2. ábra)



2. ábra. A nyelvi alapkészségek és a közvetítés hiányindex-átlaga

A számítások alapján szinte az összes nyelvi készségnél hiányosságok jellemzik a hallgatók nyelvtudását. A legjelentősebb hiány a beszédnél jelentkezik. Csupán egy esetben, a beszédértésnél gondolják úgy az 1. intézményi kör hallgatói, hogy többé-kevésbé a megfelelő színvonalon képesek a hallott szövegek megértésére: itt nem mutatkozik abszolút hiány, de a négyhez közeli érték nehézségekre utal ebben a vonatkozásban is. A nyelvtanár- és bölcsészképzést valamint a gazdasági jellegű képzést nyújtó intézményeket összevetve három készségnél mutatható ki gyenge, de statisztikailag érvényes különbség: a beszédnél, a közvetítésnél és a beszédértésnél a 2. csoport hallgatói érzik magukat kevésbé felkészültnek. A nyelvszakos hallgatóknál a hiányosságok mértéke alapján felállított sorrend a következőképpen alakul: a beszédet a közvetítés, az írás és az olvasás követi. E három készség indexértékében nincs szignifikáns különbség. Ezekből lemaradva a beszédértés zárja a sort. A 2. csoportban a beszédképesség után a közvetítés következik, majd közel azonos átlagokkal az írás, a beszédértés és az olvasás. Utóbbi három között nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A nyelvi felkészültségbeli hiányok feltérképezésekor kigyűjtöttük a mindkét csoportban abszolút hiánnyal leírható nyelvhasználati formákat. Ezeket a tevékenységeket a hallgatók fontosnak tartják az eredményes tanuláshoz, de végzésükre nem érzik magukat megfelelően felkészültnek. A kigyűjtött elemek alapján megrajzolható a német nyelvvel a vizsgált felsőoktatási intézményekben egy éve foglalkozó egyetemistákat és főiskolásokat szakiránytól függetlenül, közösen jellemző német nyelvi hiánytérkép. (2. táblázat)

A részletes elemzés azt mutatja, hogy számos területen mutatkoznak hiányosságok a hallgatók felkészültségében, ami azzal is magyarázható, hogy nyelvi képzésük folyamatban van. Mivel azonban ezekben az intézménycsoportokban a német nyelv nem csupán a tanulás célja, de eszköze is, a feltárt nyelvi hiányok minden területen befolyásolják a tanulás eredményességét is.

Megállapítható, hogy a szakterület témáiban minden nyelvi alapkészségnél gondot jelent a kommunikáció. A hallgatók nem felkészültek hivatalos szövegek befogadására és

2. táblázat. A mindkét intézménycsoport hallgatóit jellemző német nyelvi hiányterék

<i>Beszédértés</i>	<i>Beszéd</i>
Németül folyó szakmai beszélgetés követése Szakirányú kiselőadás követése Németül beszélő megértése személyes kommunikációban Hivatalos eligazítás meghallgatása	Szakórákon való aktív részvétel Nyelvórákon való aktív részvétel Szóbeli vizsga, beszámoló, felelet Beszélgetés egy vagy több beszélgetőpartnerrel Kiselőadás tartása a szakterület témájában Kiselőadás tartása általános témában
<i>Olvasás</i>	<i>Írás</i>
Szakszöveg olvasása Hivatalos szöveg olvasása Egynyelvű szótárak és lexikonok szócikkeinek olvasása	Szemináriumi dolgozat írása (rövid tanulmány) Fogalmazás, esszé írása Összefoglalás írása Írásbeli vizsga – pár mondatos válaszok Jegyzetelés Hivatalos levél, kérvény, pályázat megírása

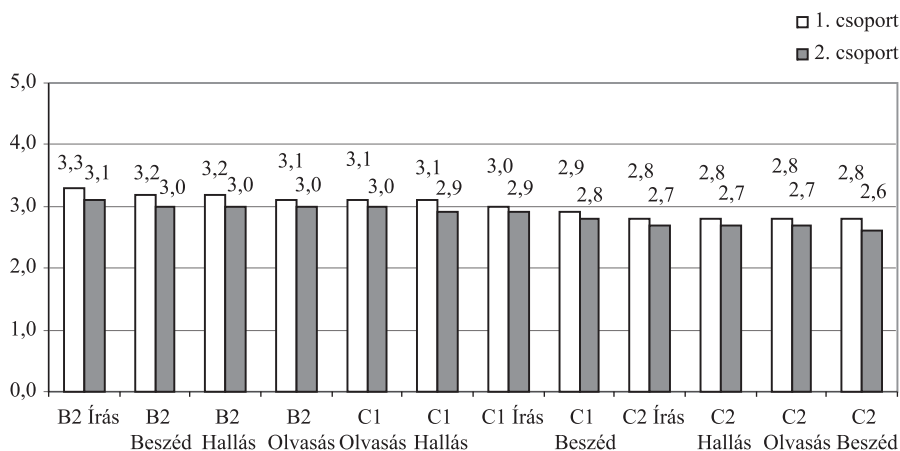
megalkotására sem, bár az ilyen jellegű tevékenységekre nincs gyakran szükség. A vizsgálat kimutatta, hogy a beszédnél mind a szóbeli interakció, mind pedig az összefüggő szövegek létrehozása gondot okoz. Az olvasásnál a közös nyelvi hiány a szakszövegekkel és hivatalos szövegekkel való foglalkozást érinti. Az íráskészség esetében a hallgatók az önértékelés alapján nem képesek a megfelelő színvonalon sem összefüggő szövegek létrehozására, sem pedig pár mondatos rövid válaszok megfogalmazására. A beszédértésnél egyaránt problémát jelent a beszélgetések és az összefüggő szövegek megértése. A közvetítés tanulmányi szerepe eltér a négy alapkészségtől. Az itt szereplő tevékenységpároknál a várokozásoknak megfelelően mindig az adott szöveg német nyelvre való átültetése okoz nagyobb gondot. A csak a nyelvszakos képzésnél felkészültségbeli hiánnyal leírható nyelvi tevékenységek közül kettő egybeesik a csak az adott csoportban gyakori és fontos nyelvhasználati formákkal: hosszú előadás követése és irodalmi művek olvasása. Ezekhez társul még az általános szövegek olvasása. A csak a 2. csoportra jellemző hiányok a telefonbeszélgetéssel kapcsolatosak.

A nyelvtudás szintje

A hallgatók nyelvtudásának vizsgálatához az Európa Tanács B2, C1 és C2 szintjeinek részletes leírásait (5), valamint az ehhez viszonyított DIALANG önértékelési skálát használtuk. A négy alapkészséghez felsőoktatási kontextushoz kapcsolódó állításokat válogattunk és alakítottunk ki. A közvetítéshez nem fogalmaztunk meg kijelentéseket, mivel az Európa Tanács dokumentumai sem tartalmazznak erre vonatkozóan leírásokat. Az állításokat az alapkészségeknek megfelelően csoportosítottuk, a különböző szintekhez tartozó kijelentéseket összekeverve, a szintek megadása nélkül tüntettük fel. A hallgatókat arra kértük, adják meg, hogy jól és könnyen (4), átlagosan (3) vagy nehezen (2) megy-e nekik a megfogalmazottak végrehajtása. A 3. ábra azt mutatja, hogyan alakul a B2-C2 szintekhez tartozó állítások átlaga az egyes alapkészségek vonatkozásában a két intézménycsoportban.

Az egyes alapkészségekhez kapcsolódó kijelentések szintenként csoportba rendeződtek. A két intézményi kör átlagait összevetve megállapítható, hogy a nyelvszakos hallgatók a C2-es olvasás-állítások kivételével az összes kategóriánál szignifikánsan felkészültebbnek érzik magukat, tehát az ő nyelvi szintjük az önértékelés alapján meghaladja a gazdasági jellegű képzésben részt vevők nyelvtudását. A különbség szignifikáns, de csekély.

Az átlagok és az egyes kijelentésekhez kapcsolódó válaszok eloszlása alapján elmondható, hogy a B2 szintű állításokban megfogalmazottak végrehajtása számos hallgatónak könnyen, a többségnek pedig legalább átlagosan megy, azaz nyelvtudásuk ennek a szintnek mindenképpen megfelel. A C1-es állításoknál még sokan vannak azok is, akik jól



3. ábra. A B2, C1 és C2 szintekhez tartozó, az alapkészségeknek megfelelően csoportosított állítások átlagának sorrendje

vagy átlagosan teljesítenek, itt azonban már több hallgatónak akadnak nehézségei. Összességében tehát az egyetemisták és főiskolások tudása nem fedi le maradéktalanul a C1 szintet. A C2-es kijelentések vonatkozásában sokaknak akadnak problémái, a hallgatók többsége ezt a színvonalat nem éri el. Megjegyzendő azonban, hogy vannak olyan nyelvtudás-területek, amelyeken a diákok egy részének felkészültsége meghaladja a C1 szintet. Ki kell emelni továbbá azt is, hogy a hallgatók tudása az egyes alapkészségek vonatkozásában eltérő lehet, ugyanúgy, ahogy általában az átlagos nyelvhasználó nyelvismerete sem homogén. Az önértékelések pontatlansága miatt azonban a nyelvtudás szintjére vonatkozó megbízható és részletes képet csak tudásszintmérő tesztekkel alkothatnánk.

Az egyes intézménycsoportokban való továbbtanuláshoz szükséges ismeretek és szaknyelvismeret

A hallgatókat arra kértük, hogy felsőfokú tanulmányi tapasztalataik alapján adják meg, milyen jellegű és mértékű előismeret és szaknyelvismeret járul hozzá az intézményükben való eredményes tanuláshoz.

Eltérő mértékben ugyan, de mindkét csoportban szükség van német nyelvvel kapcsolatos nyelvészeti és nyelvtani ismeretekre, továbbá kisebb mértékben a német nyelvű országok társadalmával, politikájával és földrajzával, valamint kultúrájával kapcsolatos tájékozottságra. Ezen túlmenően a nyelvszakos képzésnél a német irodalom és történelem témaköreiben való jártasság játszik fontos szerepet. A 2. csoportban a német nyelvű országok gazdaságára, kereskedelmére, idegenforgalmára és vendéglátóiparára vonatkozó tudás kap hangsúlyt.

A szaknyelvet illetően mindkét vizsgált intézményi körben közös elvárás a nyelvtani és nyelvészeti szakkifejezések alapos ismerete. Emellett a nyelvtanár- és bölcsészképzésben részt vevő hallgatóknak csupán irodalommal és történelemmel kapcsolatosan van szükségük néhány alapfogalom megfelelő használatára. A 2. csoportban a gazdasági szaknyelv jelentősége kiemelkedő. Ezen túlmenően a kereskedelem, a politika és az idegenforgalom témaköreiben a szaknyelv alapfogalmakon túlmenő ismerete fontos, a vendéglátóipar és a földrajz területén pedig csupán néhány kifejezés jelenik meg elvárásként.

Összegzés, javaslatok

A német nyelvi érvényességvizsgálat lényeges információkat tárt fel az adatokat szolgáltatató felsőoktatási intézmények körében jellemző németnyelv-használatról. A kutatás egyik fontos eredménye, hogy a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges nyelvtudás több szempontból sem homogén: egyrészt a nyelvszakos és a gazdasági jellegű képzésben való részvételhez szükséges németnyelv-tudás közös jellemzői mellett kimutathatóak az eltérő németnyelv-használati sajátosságok, másrészt az egyes intézménycsoportokon belül is különböző mértékben van szükség a nyelvi készségekre. A vizsgálat rámutatott arra is, hogy a hallgatók felkészültségét számos területen hiányosságok jellemzik. A feltárt hiányosságok támpontot nyújthatnak arra vonatkozóan, hogy az e tanulmányi ágakban továbbtanulni szándékozó diákok nyelvtudását mely területeken kell megalapozni, illetve a felsőoktatásban folyó nyelvi fejlesztésnél mire érdemes figyelmet fordítani. A felsőfokú tanulmányokhoz szükséges nyelvtudás kialakítása nem zárulhat le középiskolai szinten, a hallgatók nyelvi felkészültségéhez, a helyi igényekhez és nyelvhasználati jellemzőkhöz igazodó fejlesztés a felsőoktatási intézmények feladata is.

A közoktatás lehetőségeinek és a felsőoktatás elvárásainak összehangolása, valamint az általános nyelvtudás fejlesztése mellett a tanulók továbbtanulási aspirációit is figyelembe vevő nyelvoktatás segítheti a nyelvtanítás és -tanulás eredményességének növelését. A közoktatás és felsőoktatás határán álló érettségi vizsga továbbfejlesztése révén jelentősen hozzájárulhat e folyamatokhoz. Az érvényességvizsgálat eredményei alapján a következő javaslatok fogalmazhatóak meg a német nyelvi érettségire vonatkozóan.

További kutatásokra van szükség azon a területen, hogy a különböző felsőoktatási intézményekben való tanuláshoz szükséges németnyelv-tudás elemei hogyan jelenhetnek meg az emelt szintű vizsgában. Az emelt szintű érettségi követelményeinek meghatározásakor minden tantárgynál lényeges

szempont volt, hogy az elvárt tudás járuljon hozzá a felsőfokú tanulmányokra való felkészüléshez. Ennek megfelelően a német nyelvi vizsgában szerepelnek olyan általános elemek, amelyek az idegen nyelven való tanulással kapcsolatosak. Mindemellett az új érettségi egyik alapvető jellemzője az egységesség. Ez az idegen nyelvek vonatkozásában azt is jelenti, hogy a vizsga – jelen formájában – csak az általános, mindenki számára szükséges nyelvtudást mérheti, nem alkalmas a különböző speciális nyelvhasználati igények megjelenítésére. Ugyanakkor az értékeléssel kapcsolatos kutatások fejlődési iránya a tanulói teljesítményértékelés komplexebb megközelítése felé mutat. (Golnhofer, 2002) Ehhez kapcsolódik, hogy a középiskolai tanulmányok figyelembevétele az érettség – például portfólió formában – lehetőséget kínálna az egyéni nyelvtanulási célok szempontjából fontos tartalmak megjelenítésére, és ezáltal a vizsga társadalmi elfogadottságának növelésére is. A portfólióban olyan, a továbbtanulási irányhoz kapcsolódó, önálló kutatást és témafeldolgozást igénylő projektmunkák is helyet kaphatnának, amelyek a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges nyelvhasználatot is dokumentálnák. Meg-

A középiskolai tanulmányok figyelembevétele az érettség – például portfólió formában – lehetőséget kínálna az egyéni nyelvtanulási célok szempontjából fontos tartalmak megjelenítésére, és ezáltal a vizsga társadalmi elfogadottságának növelésére is. A portfólióban olyan, a továbbtanulási irányhoz kapcsolódó, önálló kutatást és témafeldolgozást igénylő projektmunkák is helyet kaphatnának, amelyek a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges nyelvhasználatot is dokumentálnák.

jegyzendő azonban, hogy mindez nem jelentheti az érettségi reform azon lényeges alapelveinek meghaladását, hogy a középiskolai záróvizsga tartalmainak kialakításakor ne a felsőoktatásé legyen a meghatározó szerep.

A vizsgált intézménycsoportokban a fordítás és közvetítés fontos szerepet játszik. Az érettségi további fejlesztéséhez szükség lenne annak feltárására, hogy a fordítás milyen funkcióban szerepel a felsőoktatásban (szakmai orientációnak megfelelő nyelvhasználat vagy hagyományos nyelvoktatási módszer). Az eredmények függvényében vizsgálni kell, hogy a közvetítés milyen formában és milyen értékeléssel jelenhet meg az emelt szintű vizsgán.

További kutatások szükségesek az érettségi nyelvi szintjét illetően: hogyan alakul a közoktatás teljesítőképessége, illetve milyen társadalmi elvárások érvényesülnek, valamint ezek alapján megjelenhet-e a C1 szint a vizsgán.

Az idegen nyelvi érettségi vizsgaszintjeinek meghatározásakor az jelenti a kiindulópontot, hogy a diákok milyen minőségű nyelvtudást sajátíthatnak el az iskolai oktatás keretei között. A kutatások arra mutatnak rá, hogy a közoktatásban elérhető nyelvismeret széles sávot fog át: felső határa érinti a C1 szintet is. Az érvényességvizsgálat nem hozott pontos adatokat a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges németnyelv-tudás szintjére vonatkozóan, de arra rámutatott, hogy az elvárt nyelvismeret színvonalát illetően nem egységes, továbbá a hallgatók egy része az önértékelés alapján C1 szintű nyelvtudással rendelkezik.

Mivel a vizsgát potenciálisan felhasználó felsőoktatási intézmények német nyelvvel kapcsolatos elvárásai heterogének, szükség van arra, hogy az érettségi bizonyítvány differenciált képet nyújtson a tanulók tudásáról: például az egyes vizsgarészekben elért eredmények külön is jelenjenek meg, illetve segítse szöveges értékelés az eredmények értékelését.

A kétszintű képzési rendszer megszilárdulásával a jövőben indokolttá válik a német nyelv-használat jellemzőinek újabb vizsgálata. Szükség lenne olyan kutatásokra, amelyek a továbbtanuláshoz szükséges nyelvtudást az intézmények tágabb körében minden tanulmányi ágat és idegen nyelvű és/vagy idegen nyelvi képzési formát átfogóan vizsgálják, a különböző idegen nyelvekkel kapcsolatos felsőoktatási igényeket egymással összevethető módon tárják fel, továbbá a nyelvtudás érvényességét a társadalmi lét egyéb területein is kutatják.

Jegyzet

(1) A tanulmány a XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadás bővített és átdolgozott változata.

(2) A két almintát egymáshoz viszonyításakor az átlagok összehasonlítását ANOVA alkalmazásával végeztük, amely megkülönbözteti a csoporton belüli és csoportok közötti varianciát. Az összefüggés erősségének megállapítására az Eta-négyzetét, illetve az R-négyzetet alkalmaztuk. A részletes adatok közlésére terjedelmi okokból nincs mód.

(3) Az adatfelvétel idején csak a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán folyt kis létszámú német nyelvű képzés.

(4) Ezt a módszert alkalmazták az anyanyelvi érvényességvizsgálatnál is, erről részletesebben lásd Horváth, 1998, 61–62.

(5) Az Európa Tanács nyelvi dokumentumaiban szereplő hatszintű rendszer a következő nyelvi szinteket különbözteti meg: A1 (Minimumszint), A2 (Alapszint), B1 (Küszöbszint), B2 (Középszint), C1 (Haladósztint), C2 (Mestersztint).

Irodalom

Einhorn Ágnes (2005): Német nyelv. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Előzetes szakmai jelentés a 2005. évi május-júniusi vizsgaidőszak eredményeiről*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Sokszorosított kézirat.

Einhorn Ágnes (2006): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvoktatás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Előkészületben.

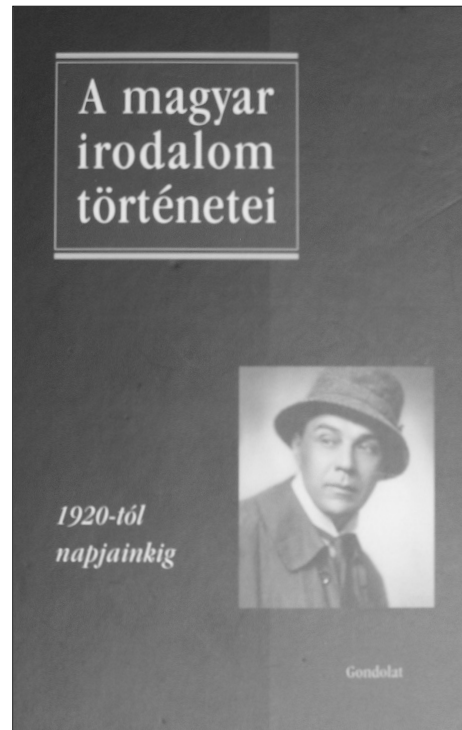
Einhorn Ágnes. – Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–138.

Golnhofér Erzsébet (2002): Új értékelési kultúra a pedagógiában. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest. 234–247.

Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [Mérés – értékelés – vizsga 4.]

Major Éva (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére. *Modern Nyelvoktatás*, 1. 33–49.

Milanovic, M. (1997, szerk.): *Gemeinsame Europäische Rahmenrichtlinien für den Fremdsprachenunterricht. Praktische Anleitung für Prüfer*. Council of Europe.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Mi, testnevelési tanárnők

Egy szakma kollektív női identitásának kialakítása

A nőtörténetírás fontos kutatási területe a nők megjelenése az egyes foglalkozásokban, a női szakmai identitás feltárása. Ennek a publikációnak is ez a célja: bemutatni a két világháború között a Testnevelési Főiskolán diplomát szerzett tanárnők munkáját. A kor vezető szakmai folyóiratában, a Testnevelési Tanárok Közlönyében 1933 és 1944 között megjelent cikkeiket elemezve feltárjuk véleményüket a szakma gyakorlásáról, az iskolai leánytestnevelésről és a nők sportolásáról.

A pedagógus szakma elnöiesedésének témáját már sokan, sokszor tüzték tollukra. A nemi fordulat okait és következményeit vizsgáló, döntően a közelmúltra koncentrááló publikációk számának növekedése ellenére a neveléstörténeti írások között viszonylag kevés olyan művet találunk, mely a nők szakmai előtörténetével foglalkozik. A nőtörténetírás épp ezt az aránytalanságot szeretné felszámolni: a női „mi-történetek” megírásával kiegészíteni az eddigi férfi „mi-elbeszélések”-et, bemutatni a társadalom különböző területein szerveződő női közösségeket. E publikációban egy szakmai érdekvédelmi szervezet, a Testnevelési Tanárok Országos Egyesületén (a továbbiakban: TTOE) belül működő Női Bizottság munkájáról, az 1930-as évek vezető testnevelő tanárnőinek a tevékenységéről lesz szó. Arról az időszakról, melyről a szervezet jelenkori munkáját bemutató könyv azt a megállapítást teszi, hogy az egyesület változó hatékonysággal működött. (1) Ha a női „mi” szemszögéből tekintünk ezekre az évekre, akkor egyértelműen a siker, a szakmai előrelépés jellemzi a második világháborút megelőző éveket. Ekkor kezd el tanítani az 1925-ben alapított Testnevelési Főiskola (a továbbiakban: TF) női hallgatóinak első nemzedéke. Ők dolgozzák ki a foglalkozás hazai női szerepfelfogását, modelljét. Ezt a folyamatot elemzem a Testnevelési Tanárok Közlönyében – az egyesület folyóiratában – 1933 és 1944 között megjelent cikkeik alapján. (2) Elemzésem azonban nemcsak a nőkről szóló társadalomtörténeti írásokhoz kíván kapcsolódni. A szakma történetét eddig a képzés szemszögéből dolgozták fel: a nevelés- és a sport(politika)történet is a felsőoktatási intézményekre koncentrált. (3) E felfogást kiegészítve a foglalkozás hétköznapijait, a professzió gyakorlati megvalósítását szeretném előtérbe helyezni, a diploma megszerzését követő időszakot feltárni.

A diplomás testnevelési tanárnő

A folyamatos fejlődés ellenére az általunk tárgyalt időszak lezárásáig két probléma mindvégig jellemző marad az iskolai testnevelésre: a létesítmény- és felszerelési hiány, illetve a testnevelő tanárok szakmai elismeréséért, egyenjogúsításáért folytatott küzdelem. Amikor 1868-ban báró Eötvös József kötelező tantárggyá teszi a testgyakorlást, akkor a végrehajtás egyik akadálya a tanárhiány. Ezt kiküszöbölendő a Nemzeti Torna Egylet (a továbbiakban: NTE) kezdi meg a tornatanítók kiképzését, és 1871-től rendszeresen tartanak tanfolyamokat. A végzős hallgatók ugyan államilag elismert diplomát kapnak a társadalmi szervezetként működő NTE-től, de a gyakorló tanítók sem anyagiakban, sem er-

kölcsiekben nem kapják meg az őket megillető megbecsülést. Ezért a Magyarországi Tornatanítók Egyesülete 1883-ban javaslatot tesz egy országos tornatanítói képzőintézet felállítására, ahol a többi tanárhoz hasonló minőségű és időtartamú képzésben részesülne, mivel oktatásuk hiányosságában látják egyenjogúsításuk legfőbb akadályát. (4) A TF lesz ez az intézmény, amely csak 1925 novemberében kezdi el működését, de rögtön az első évfolyamára 44 női hallgató is bekerül. Ez a szám azért nem meglepő, mert a kor más felsőoktatási intézményeivel ellentétben a TF szabályzata nem korlátozza a felvehető nőhallgatók számát. Ugyanakkor felfedezhető annak a tendenciának a kezdete is, hogy a harmincas években az egyetemeken helyett egyre több nő választja a főiskolai tanulmányokat. (5) A főiskolát végzők között többségben vannak azok, akiknek szándékukban áll a munkavállalás, és az oktatás- és a sportpolitika is támogatja a testnevelési tanárnők (közép)iskolái alkalmazását. A két világháború között ugyan a nők még mindig rosszabbul iskoláztak, mint a férfiak, de az alsóbb szinteken már minimálisra csökken a két nem közötti különbség. A közoktatás egyre nagyobb figyelmet szentel a leányoknak és ezen belül testnevelésüknek is. A fokozódó politikai érdeklődés motívumai közül feltétlenül ki kell emelni az I. világháború kényszerű tapasztalatait és a nők beáramlását a munkaerőpiacra.

Az első világháború időszaka a testnevelési tanárnők számára két szempontból is változást hoz. Ekkor kezd el általánossá válni a hazai iskolákban a dán-svéd tornarendszer. Az NTE-képzés alapját adó német felfogással szemben ez sokkal kedvezőbb a leányok számára, mert nagyobb hangsúlyt fektet a játékokra és a szabadtéri sportokra, jobban figyelembe veszi a tanulók életkorát és fizikai adottságait. Ugyanakkor a hadbavonult férfitanárok helyett még a fiúiskolákban is nőket kénytelenek alkalmazni:

„...tekintélyes volt tehát azon testnevelési tanárnők száma, akik a háború alatt léptek először a főváros szolgálatába s az újonnan bevezetett svéd tornarendszer tanításának módszerével még nem voltak tisztában. E tanerők részére a tanács 1916. év december hó 1-től 1917. év március hó végéig négyhónapos svédtrónatanfolyam tartását tette kötelezővé.” (6)

A húszas években a pedagógia egyre nagyobb figyelmet szentel a játékoknak és a játékos foglalkozásoknak az iskolai nevelésben. Ez szintén olyan változás, amely majd több lehetőséget biztosít a nőknek. Röviden ezek lettek volna azok a „történeti” biztosítékok, amelyek támogatást jelentettek a testnevelő tanári pályán a nők számára. Ezekről az előremutató jelenségekről meg kell jegyeznünk, hogy illeszkedtek a kor nőképéhez, a nők hagyományos társadalmi szerepéhez, így kevesebb konfliktussal jártak, könnyebben felvállalhatók voltak.

A TTOE Női Bizottsága

Az erőteljesen férfi irányítású szervezeten belüli női ténykedés vizsgálatához is elengedhetetlen a társadalmi nemekre vonatkozó szerepfelfogás ismerete, hisz a Női Bizottság mozgásterét alapvetően nem maga a szervezet határozza meg, hanem a társadalom nőkkel és sportolásukkal kapcsolatos normái és elvárásai. A Trianon utáni legfontosabb értelmezési, viszonyítási kategória, a „nemzeti keret” befolyásolja a nők sportolása esetében is a közgondolkodást. A sportpolitika csak addig támogatja a lányok és a nők sportolását, amíg az a legfontosabb női hivatás, az anyaság szerepére készít elő, azt segíti. A nőiesség hagyományos felfogásával nem összeegyeztethetők azok a tevékenységek, így sportágak sem, amelyekben a versengés, a másikkal való küzdelem, a testi kontaktus dominál. Azoknak a mozgásformáknak a nyilvános gyakorlását ajánlják a nőknek – és azok szerepelnek a leányiskolák tantervében is –, melyekkel az esztétikus, szép női test alakítható ki. Ilyen például a torna, a szabad levegőn üzhető sportágak, mint a korcsolyázás. Az úgynevezett férfias sportágaktól azért tiltják a nőket, mert nemcsak a közfelfogás, de

az orvosok szerint is negatívan hat a gyermekvállalásra, ha a nők fizikálisan és pszichésen is egyre férfiasabbá válnak. Az I. világháborút követően a (sport)politika a nők sportolását ugyanolyan fontosnak tartja, mint a férfiakét, de alárendeli a nők eredendő élethivatásának, a „fajfenntartásnak”, a „nemzetfenntartásnak”. A férfiakkal ellentétben a sport nem szabadidős, hanem csak szabadabb tevékenysége lesz a nőknek, ahol a fizikai és az esztétikai határokat még mindig a férfiak húzzák meg. (7) A TTOE kezdeményezése – a Női Bizottság létrehozása – tehát nem tekinthető úttörő vállalkozásnak, mert csak lépést tart a fejlődéssel, illetve szervezeti felépítésében is tükrözi az iskolai testnevelés nemi alapon történő megosztottságát.

A női szervezetek működését alapvetően befolyásolja, hogy önálló, csak nőket tömörítő szervezetként működnek-e, vagy betagozódnak egy már meglévő keretbe. Esetünkben ugyan az utóbbi áll fenn, de elkerüli azt a gyakori csapdahelyezetet, hogy a szervezet felé a vezető, a közvetítő személy férfi legyen. Ez azért lényeges, mert az ilyen bizottságok egyik szerepe az, hogy a nők megtalálják saját hangjukat, megtanulják az érdekeik képviselését. Férfi felügyelet nélkül dolgozhassák ki a testnevelő tanárnők kollektív identitását, ami az előbb sorolt képességek mellett magában foglalja egy, a szervezeten belüli hálózat kiépítését is. Ez a formális kapcsolatrendszer lehetőséget ad a tapasztalatok átadására, a problémák megbeszélésére, amelyek épp a nemi alapon elkülönített testnevelés és sport miatt teljesen eltérhetnek férfi kollégáikéitól. „Nőszemközt” vitákban kialakított véleménnyel tudnak a szervezet egésze elé lépni. Ez a támogató erőter számukra azért is fontos, mert egy férfiak által létrehozott konstrukcióban nem elszigetelten, egyedül kell alkalmazkodniuk a szervezet értékeihez. Bármilyen csoporthoz történő csatlakozás, az ott érvényes normák elfogadása a belépőtől alkalmazkodást követel, ami bizonyos mértékű énfeladással is jár. (8)

A külföldi tapasztalatok hatására kezdik felismerni a tanárnők a versengő játékok, a csapatjátékok hiányát. A magyar tanterv a tornára, a táncra és az atlétika bizonyos ágaira épül. Így a lányok nélkülözik a játékok, döntően a modern labdajátékok személyiségfejlesztő hatásait: a csapatban való gondolkodást, az együttműködés és a versengés összehangolásának képességét, a szabályok adta keretek közötti kreatív cselekvést.

A TTOE-nak nemcsak a szervezete, de a működési területe, a sport is férfi dominanciájú, így a nők e bizottság hiányában sokkal nehezebben tudnák megőrizni női identitásukat.

A betagozódás esetében lényegi kérdés, hogy milyen témákhoz szólnak, szólhatnak hozzá a tanárnők, a szervezet milyen kérdésekben engedi át a döntés jogát a bizottság-nak. A tanárnők mindvégig jelen vannak az újság hasábjain: a legelső számban ugyanúgy találunk tőlük cikket, mint a legutolsó háborús összeállításban. Ám szakmai mozgásterükre ugyanaz jellemző, mint a női sportra: a „nőiességre” korlátozódik. A bizottság neve és az írók neve kötelez, mert lányokról és nőkről írnak, de nem foglalnak állást a szakma nagy kérdéseiben, például a minisztériummal folytatott hosszú érdekképviseleti harcban, vitában. Rájuk - az engedélyezett „nőies” sportágakból következően – a mozulatművészekkel, a tánctanárokkal vívott küzdelem tartozik, amely konfliktus csak a leányoktatási intézményekben fordulhat elő. (9) Az egyesület vezetése a leánytestneveléssel kapcsolatos kérdésekben kéri ki a bizottság hivatalos véleményét. Ilyen alkalom például, amikor a Középfokú Iskolák Sportköreinek Országos Központja (KISOK) (10) miniszteri biztosa az egyesülettől állásfoglalást kér arról, hogy a leánytanulók milyen körülmények között, milyen feltételekkel adhatók ki a sportegyesületeknek. (11) A fentebb említett nemzeti keret a háború idején nemzetvédelmi keretté alakul át, és mivel a lányok

és a nők szerepe felértékelődik, így nem véletlen, hogy a folyóirat 1943-ban új rovatot indít „Leánytestnevelés” címmel. (12)

Szakmai identitás

Az eddigi rövid történeti összefoglaló is jelzi, hogy a testnevelési tanárnők szakmai kompetenciájának egyik meghatározó eleme, hogy a környezet, a szervezet milyen területeken ismeri el őket, milyen témákban figyel oda a véleményükre. Mielőtt ezeket részletesebben elemezném, egy, a szakmai identitáshoz látszólag csak távolról kapcsolódó témát kell említenem: ez a feminizmus, a századfordulón kibontakozó nőkérdés.

Az (értelmiségi) nőkre még ma is jellemző ambivalens érzéseket táplálnak ők is a feminizmussal kapcsolatban. Szemessné Homola Adél a folyóirat indító számában a következőket írja a „kor szükségszerű szülötteiről”, a feministákról:

„...erőszakos, sokszor groteszk eszközökkel harcba szálltak a férfiakkal és kivívták a nők számára a szellemi munkában való érvényesülés lehetőségét”. (13) Érzékelik, hogy ennek a mozgalomnak köszönhetik értelmiségi létüket, de e vívmány ellenére a szellemi áramlat túlzásaira, vadhajításaira hívják fel a figyelmet, ami alapját képezi az elzárkózásuknak. Pedig, ha utat találnának egymáshoz – ahogy ez megtörtént például a skandináv országokban (14) –, akkor kölcsönösen segíthetnék egymást a sztereotip nőképpel, női ideállal folytatott harcukban. A sport, és a hatására kibontakozó tudományos vizsgálatok új megvilágításba helyezik a női testet, addig megdönthetetlennek hitt tények, tabutémák foszlanak szét a nők fizikai és szellemi-akarati képességeiről. Következésképp: míg a feminista mozgalom a sporttól megkérdőjelezhetetlen eredményeket, addig a tanárnők sportos, a kor közfelfogásától szintén eltérő női identitásuk megerősítését kaphatnák. Ez a szellemi támogatás leginkább ahhoz kellene, hogy a számukra kijelölt szervezeti keretet feszegethessék, a sportpolitika által kijelölt mozgásteret tudatosan növeljék.

Annak ellenére, hogy a vizsgált időszak „nagy” kérdéseiben – pl. a szakma, a tantárgy elfogadtatása minden iskolatípusban – a nők nem nyilatkoznak meg, a foglalkozásról alkotott elképzeléseik mégis kiolvashatók a cikkeikből. A folyóirat 1944-ben körkérdest intéz a szakma prominens képviselőihez „Hogyan készítsük tanmenetünket?” címmel, és két testnevelő tanárnő is elmondhatja véleményét. (15) Mindketten ugyanazt hangsúlyozzák a diákok és a tanárok szemszögéből. Alapvetőnek tekintik, hogy a diákok tervszerű fizikai fejlesztése együtt járjon a „jellembeli tulajdonságok kialakításával”, és a tanmenet a kötöttségek mellett lehetőséget adjon a személyes elgondolások megvalósítására, mert csak ekkor válik a tanítás alkotó tevékenységgé. A tanári szabadság fontosságának hangsúlyozása mögött talán az is rejlik, hogy a lányok/nők sportolásában sokkal gyorsabb és nagyobb változások zajlanak le, mint a fiúkban, ami az előbbieket tanítóktól gyorsabb reagálást, nagyobb önállóságot követel. Ezt tükrözi Szemessné Homola Adélnek a továbbképzésről alkotott véleménye is, melyhez kiinduló kérdése egyben a szakma örök dilemmája: Hogyan tanítson meg egy olyan mozgást a testnevelő, melynek hatását, lefolyását nem ismeri, mert az adott sportágat soha nem gyakorolta? A szerző szerint az I. világháború után az új életstílussal együtt egy új mozgásstílus is tért hódít, amit mindenkinek ismernie kell a gyakorlatban is, ezért szükségesek a rendszeres továbbképzések. A testnevelőnek ugyanazzal a képességgel kell rendelkezni, mint amit az új életstílus bárki mástól is megkövetel: „lelki rugékonysággal”. (16) Az egyesület keretein belül szervezett továbbképzések hasznosságát Wonkené azzal is alátámasztja, hogy a friss ismeretek megszerzése mellett a tanár ismét tanítvány lesz, és ez az újraélés segíti abban, hogy jobban megértse tanítványai lelkivilágát. (17)

A „rugékonyság”, az újra való fogékonyság két területhez szorosabban kapcsolódik: külföldi szakmai tapasztaltszerzés; nyitottság a határterületek felé. A hazai szakfolyóiratok jelenkori publikációit és a szakma elismertetéséért küzdő akkori írásokat ismerve

meglepidve tapasztaltam, hogy mennyivel több külföldi szakmai útról számolnak be a tanárnők, mint mai utódaik: összesen tizenegy írás foglalkozik Németország, Svédország, Anglia és Olaszország leánytestnevelésével; illetve beszámolnak egy amerikai kolléganőjük budapesti szakmai programjáról is. (18) Leginkább az első háromként említett ország (leány)testnevelése és (női) sportja szerepel vonatkoztatási pontként, hivatkozási alapként az írásokban: nem egyszerűen beszámolnak az ott tapasztaltakról, hanem elérendő célként, kívánatos jövőként mutatják be őket. Az új oktatásmódszertani tapasztalatok megszerzése mellett legalább olyan fontos, hogy testnevelő tanárnői identitásuk is megerősödik, mert külföldi útjaik során egy sokkal megalapozottabb, kidolgozottabb kollektív szakmai identitással találkoznak, ami ugyanúgy erőforrása későbbi munkájuknak.

Már említettem, hogy a női sport ugrásszerű változásokon megy keresztül az évszázad második és harmadik évtizedében, de e változások ellenére mozgásteret korlátozott maradt. E korlátozás egyik megnyilvánulási formája a választható sportágak és mozgásformák viszonylag szűk köre. A tanárnők a helyzethez igazodva nem pártfogolják a nők esetében extrémnek tekintett sportágakat. Inkább a határterületek ismereteiből próbálnak meg beemelni újdonságokat: ilyen a javítógimnasztika, vagyis gyógytorna, illetve itt kell megemlíteni a jógát is. (19) A gyógytornával foglalkozó publikációk számát ahhoz képest kevésnek tartom, hogy a szakmán belül ez eredendően egy női irányvonal. Az iskolai testnevelésben történt 1914-es bevezetése után két hölgyet, László Mariettát és Kecskeméthy Annát bízzák meg a tanárnők képzésével. 1921-ben még kifejezetten csak nőknek szerveznek tanfolyamot, melyet 1929-ben követ egy utólagos képzés, ahol már a 49 résztvevő között 7 férfit is találunk. A tanfolyam azért utólagos, mert a növekvő társadalmi igény ellenére csak ebben az évben kerül be a gyógytorna a TF tantervébe. A tanárképzésbe tantárgyként történő beiktatását az is indokolja, hogy egy évvel korábban a gyógytorna-foglalkozások tartását kiterjesztik a fiúiskolákra is. (20)

A határterületek és a kor társadalmi problémáira való nyitottság egyszerre nyilvánul meg a zenei nevelés fontosságának említésében. Napjainkban is örvendetes hír lenne, ha korunk egyik ismert zenészerzője ellátogatna a TF egyik rendezvényére, ahogy azt Kodály Zoltán tette 1943-ban, amikor részt vett a „Népdal a testnevelési órán” című bemutatón. (21) A látogatásra magyarázatot ad Sümeghy Verának egy korábbi, a női tornáról szóló cikke. (22) A tanárnő a magyar népzene és néptánc sajátos ritmusait alkalmasnak tartja egy új gimnasztikai rendszer kidolgozására, a svédhez és a dánhoz hasonlóan. Példaként Bartók és Kodály zenéjét említi, ahogy ők használják a népzenei forrásokat: megőrizve, de átdolgozva. Véleménye szerint a kísérezőzenék kiválasztásánál nemcsak a gyakorlatokon van a hangsúly, hanem a tanulók zenei ízlésének finomításán is. Épp ezért a tanárok esetében a szakmai felkészültség mellett fontosnak tartja a zenei jártasságot is.

A szakmai identitás lényegi elemeinek áttekintése után a tanárnők munkájának két legfontosabb területével, a leánytestneveléssel és a nők sportjával kapcsolatos nézeteiket mutatom be. Az áttekintés készítésekor alapvetően nem a (sport)pedagógia szempontjait vettem figyelembe, tehát nem a szűken vett oktatásmódszertani, nevelésméleti kérdésekre koncentráltam. A tanárnők munkáját a társadalom nőképe határozza meg, így azt keresem, hogy írásaikban hogyan tükröződik ez a kép; vannak-e ehhez képest elmozdulások.

Leánytestnevelés

A folyóirat első számában jelenik meg Marik Klárának *A fejlődő leányok testnevelésének irányelvei* című írása, amely csak egy életkori szakasszal, a pubertással foglalkozik, de ez mint középső periódus hordozza az előzményt – a kisgyermekkort – és meghatározza a következő éveket, a felnőttkort is. (23) Ez az a korszak, amelytől kezdve divergál a lányok és a fiúk testnevelése, mert a lányok esetében ezt kíméleti fázisnak nevezzük a szakemberek a gyors testi és lelki átalakulás miatt. Ezért csak olyan testmozgást

ajánlanak ebben a korban, amely nem terheli a medencét/ágyékot és a gerincet. A lányoknak „türelmes stílusgyakorlatot” kell végezniük 17 éves korukig, versenyszerűen nem ajánlott számukra a vívás, az atlétika, az evezés, a szertorna és a sízés sem. Az I. világháború előtti időszakhoz képest azonban ez mégis előrelépést jelent, mert akkor mennyiségében és minőségében is eltért a lányok és a fiúk testmozgása, mostanra már csak tartalmában. Ennek a felfogásnak megfelelően egy másik publikáció épp azért tartja fontosnak a mindennapos testnevelés bevezetését a leány-középiskolákban, „mert a fiúkkal ellentétben az iskolán kívül nem sok esélyük van a mozgásra”. (24) A leány/női testtel kapcsolatos sztereotípiák áttörésének fontos, kezdeti szakasza ez, amikor a viszonyítási pont azért még mindig a férfi test és annak teljesítménye:

„...a kutatások nyomán megállapítást nyert, hogy a női fizikumnak nem karaktere a gyengeség, de a konstitucionális sajátosságai folytán – melyek a nő élethivatásának egyenes következményei – képtelen és alkalmatlan arra, hogy fizikai teljesítmények terén – egyes kivételes esetektől eltekintve – ugyanazt produkálja, mint a férfi.” (25)

E felfogás ellenére a lányok sportolásának, versenyzésének társadalmi elfogadottsága egyre inkább nő, amit a már említett KISOK – sportegyesületek vita is mutat. A Női Bizottság állásfoglalásában a hangsúly nem a sportszakmai, hanem a pedagógiai kérdéseken van. Ahogy tagjai más publikációkban is nehezményezik, szerintük a sportegyesületekben a teljesítmény háttérbe szorítja a pedagógiai irányítást. (26) A szakma a sporttörvény 1924. évi végrehajtási utasításának (27) biztosítékait maga mögött tudja, mivel az előírja, hogy felnőtt egyesületekben az iskolai ifjúság csak kivételes esetekben, bármikor visszavonható engedéllyel működhet. A tanulóifjúság sportolását továbbra is csak az iskola keretein belül tudják elképzelni, mert így látják biztosítottnak az egységes nevelési rendszert és a korosztály élettani adottságainak figyelembevételét. A KISOK-vita hangsúlyeltolódást jelez az ifjúsági sport társadalmi megítélésében, ami a lányoknál azt is jelenti, hogy kezd átalakulni a kíméleti fázissal kapcsolatos felfogás.

A minőségi különbség, az alacsony intenzitás a lányokat távol tartja a versenyzéstől, a versengő helyzetektől. Épp a külföldi tapasztalatok hatására kezdik felismerni a tanárnők a versengő játékok, a csapatjátékok hiányát. (28) A magyar tanterv a tornára, a táncra és az atlétika bizonyos ágaira épül. Így a lányok nélkülözik a játékok, döntően a modern labdajátékok személyiségfejlesztő hatásait: a csapatban való gondolkodást, az együttműködés és a versengés összehangolásának képességét, a szabályok adta keretek közötti kreatív cselekvést. A női test önállósulása szakmai kihívást is jelent, mert a fiúktól/férfiaktól eltérő aktivitási modellek és formák kidolgozását teszi szükségessé, aminek első lépése lehet a külföldi példák, megoldások hazai adaptálása. Erre tesz kísérletet az előbb említett cikk a testnevelési játékok tantervbe történő beemelésével. (29)

A lányok testnevelésének nemcsak a fiúkéhoz viszonyított lemaradása a kritikus pontja, hanem az is, amit Wonke Rudolfné említ: a 12–18 éves lányok közel 10 százaléka jár csak iskolába. (30) A korosztály 90 százaléka, az iskolát tizenéves korban elhagyó lányok semmiféle rendszeres testnevelésben nem részesülnek. Az ő pubertáskorukra nem érvényes a kíméleti fázis, mert többségük dolgozik, és épp azért lenne szükségük a rendszeres sportolásra, hogy korrigálják a munka egyoldalúságából vagy a túlterhelésből adódó károsodásokat. A lányok ugyan sem a környezetüktől, sem a sportegyesületektől, sem az államtól nem kapják meg azt a támogatást, mint a fiúk, ennek ellenére a szerző tudatosabb életvitelt vár el tőlük: kevés hétfégi szabadidejükben ne moziba és táncolni menjenek, hanem kirándulni. A sport ebben a cikkben sem a személyiség felszabadításának eszköze, hanem a fegyelmezés egyik módja. Az oktatási rendszerből kilépő lányok testnevelése akkor kerül majd előtérbe – a fiúk leventeképzéséhez hasonlóan –, amikor nemzetvédelmi okok teszik szükségessé.

Női sport

A nőtörténetírás egyik nehézsége a források felkutatása, mert a női eseményeket nem találják elég fontosnak és izgalmasnak ahhoz, hogy tudósítsanak róla, és így őrizték meg az utókornak. A hallgatás következménye a feledés, és ezért válik hiányossá (nemzet)-tudatunkban a női emlék, az emlékezés a nőkre. Az első, amit ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a korabeli szakfolyóiratok egyike sem foglalkozik ilyen terjedelemben és ilyen szakértelemmel a női sporttal, mint a TTK. Míg az előbbi a szerkesztők, addig az utóbbi a testnevelő tanárnők érdeme, mert két publikációt kivéve az összes többi ők jegyzik. Rendszeresen hírt adnak vagy hosszabban beszámolnak a hazai rendezvényekről, így a sportág népszerűsítését célzó női atlétikai bemutatóról is. (31) A nemzetközi rendezvények kapcsán felhívják a figyelmet a női eredményekre, olyan szempontok szerint tudósítanak, értékelnek, melyek hiányoznak a korabeli férfias sportsajtóból. Marik Klára az 1935-ben Budapesten rendezett főiskolai világbajnokságot az addig hazánkban lebonyolított legnagyobb női sportversenyként értékeli, hisz ennyi sportolónő, ennyi

sportágban – atlétika, kosárlabda, úszás, tenisz, torna és vívás – még soha nem szerepelt nálunk. (32) A berlini olimpiáról, amiről sikerei miatt azt is mondhatjuk, hogy az első női olimpiánk volt, három írás is szól. (33) Ezek közül az egyik, Budai Anna cikke a női olimpiai falu (Frauenheim) életét mutatja be. (34) Ezeknek a cikkeknek a külföldi szakmai utakhoz hasonlóan önigazoló, bizonyító erejük van: a sportos női identitás létjogosultságát támasztják alá. A nők társadalmi szerepének a differenciálódásával a nőiességnek már több, választható formája jelent meg a magyar társadalomban is, és ezek közül az egyik a sportos, melyet ellenzői túl fiúsnak/férfiasnak aposztrofálnak. Ez a jelző azt is jelenti, hogy nemcsak a férfiak, de a nők között is vannak ellenzőik, így mindkét nem felé bizonyítaniuk kell nőiességüket. Szemessné ezért a kor nőtipusait elemezve a szépségversenyek résztvevői és a feministákat is ma-

Még közöttünk vannak azok, akiknek átadták a stafétabotot.

Egy újabb nagy nemzedék, amelynek tagjai még beszélhetnek az elődökről, az elsőkről. És természetesen beszélhetnének önmagukról. Néhány év áll még rendelkezésünkre ahhoz, hogy a generációknak a láncolatát felrajzoljuk, hogy az egymásra épülő, egymásból építkező női „mi-történetet” még előszóban mesélhessék el a velünk élő legidősebb testnevelő tanárnők.

gában foglaló léleknők közé helyezi el saját típusát. Ezzel a két leggyakrabban hangoztatott előítélet ellen védekezik: a nőietlenséget és a férfiakat is sújtó izomgyűságot utasítja el. (35)

A konzervatív felfogást képviselők a modern sport- és versenyörület vadhajtasának tekintik a női sportot, amely a nők eredendő társadalmi feladatára, az anyaságra jelent veszélyt: „A női szervezet lényegesen finomabban, bonyolultabban működik, mint a férfié. Minden módosulás a szervezetet a maga teljes egészében változtatja meg. Ezzel a sportoló nőnek számolnia kell.” (36) Annak a nőnek, aki versenyszerűen sportol, módosulással, vagyis a fiús/férfias alkat biológiai és társadalmi hatásával egyaránt számolnia kell. A sport nem egyszerűen a személyes világot érintő szabadidő-eltöltési forma, hanem a nők tradicionális társadalmi szerepein keresztül a család, a munkahely és a nemzet lesznek a számonkérési szintek, ezek érdekei a meghatározók. E felfogás szerint a nőiesség nem személyes választások sora, hanem erkölcsi kérdéssé magasodik. Ezért a nőiességtől való megfosztás sok minden mástól való megfosztottságot is jelent. Nem véletlen, hogy Marik Klára a főiskolás verseny kapcsán külön szól a fiús alkatú sportolónőkről, de

felsorolja az uralkodó felfogás szerint nőies versenyzőnőket is. A problémát a következőképpen zárja le: „A fiús típusú leány, a férfias karakterű nő többé-kevésbé mindig megvolt, legfeljebb egyes korok divatja jobban el tudta tüntetni őket, illetve nem adta meg nekik a külső megnyilvánulásra a lehetőséget, mint a mai.” (37)

Épp a társadalmi támogatottság megszerzése érdekében a tanárnők a sportolás, a testmozgás pozitív hatásairól írnak. Megpróbálják kiterjeszteni ennek a szabadidős tevékenységnek a hatósugarát az anyaság és a család szervezeti keretein belül. A polgári családok esetében, ahol a sport a társasági élet fontos részét képezi, ott az életkori határokat tolják ki: az idős korban jelentkező betegségek elleni védekezésül ajánlják a tornát, a teniszt és a golfot. (38) A munkáscsaládokban pedig a nőknek a hagyományos szerepeik mellé sorakozó kereső tevékenység miatt megnövekedett terhelés elviseléséhez van szükségük a testmozgásra. Itt az állami beavatkozást sürgetik, mert a munkáskultúra nem támogatja a nők e „haszontalan” szabadidős tevékenységét, ugyanakkor az iskolapadot elhagyva cselédként, kereskedelmi alkalmazottként, vagy olyan iparágakban dolgoznak, ahol a vállalati sport nem jelentős. A sportolásnak a női életkort és a társadalmi elhelyezkedést érintő kiszélesítésére tett törekvések akkor válnak elfogadottá, amikor nemcsak szociális és (köz)egészségügyi kérdésként merülnek fel, hanem a „nemzeti keret” alá helyeződnek: „... a nemzet jövője, a közegészség és a honvédelem érdekében nem elegendők azok az intézkedések, amelyek a férfi-ifjúság testi tökéletesítését célozzák. Gyenge, vézna és vérszegény anyának a fiúgyermekét a legtökéletesebb törvény sem képes már daliává nevelni.” (39)

Előképek és utódok

A két világháború között dolgozó testnevelő tanárnők a szakma első nemzedékét alkotják. Munkájukról, elképzeléseikről és pályájukról már csak publikációik segítségével tudjuk megkérdezni őket, mert kettős feledésnek estek áldozatul: a szakma és a nemzet történetírása is mellőzte őket. Még közöttünk vannak azok, akiknek átadták a stafétabotot. Egy újabb nagy nemzedék, amelynek tagjai még beszélhetnének az elődökről, az elsőről. És természetesen beszélhetnének önmagukról. Néhány év áll még rendelkezésünkre ahhoz, hogy a generációknak a láncolatát felrajzoljuk, hogy az egymásra épülő, egymásból építkező női „mi-történetet” még élőszóban mesélhessék el a velünk élő legidősebb testnevelő tanárnők. Minden generáció örököl egy képet, egy előképet, ahogy azt a nőtörténetírás nevezi. (40) Ez a kép néha példává válik, néha nem, de mindenképpen ez teremti meg a folyamatosságot a nemzedékek között. Mít adhat nekünk ez a láncolat? Női önbizalmat és tudást. Felhalmozott és rendszerezett tudást diák és pedagógus generációkról, kikristályosodott oktatásmódszertant, az életpálya építésének bölcsességét, hogy csak néhányat említsek a nyilvánvaló társadalom- és neveléstörténeti hasznosulás mellett. Mindehhez nem kell mást tennünk, mint kíváncsinak lenni és kérdezni. Kérdezni, amíg még van kit, amíg még van kiket. Hálásnak lenni, amíg még van kinek, amíg még van kiknek.

Jegyzet

(1) Istváni Csaba – Gyenge József (2005, szerk.): *Összefogás az ifjúság egészségéért, edzettségéért 1990–2005*. MTTOE, Budapest. 13.

(2) A folyóirat beköszöntő, 1933. 1. számában a Közlönyt az 1921-ben megszűnt első szakmai kiadvány, a Tornaügy folytatásának tekintik a szerkesztők. (A kiadók viszonylatában is jogutódlásról beszélhetünk, hisz a TTOE a Tornatanárok Országos Egyesületének utódszervezete.) A hivatkozott cikkek bibliográfiai adataiban a Közlöny nevét rövidítve – TTK – adom meg.

(3) Ezen kiadványok egyike közli az általunk tárgyalt időszakban diplomát szerzett testnevelők névsorát is. Lásd: Krasovec Ferenc (2000): *75 éves a TF*. Testnevelési Főiskola, Budapest.

(4) A szakma elismertetésének küzdelmes folyamatával foglalkozik Bély Miklós (1940): *A gimnáziumi testnevelés múltja*. Budapest. 186–244.

(5) A nők 24,5 százaléka az ún. egyéb főiskolákon (többek között a TF-en) szerezte a diplomáját, míg 17,3 százaléka végzett bölcsészkaron. Lásd: Papp Barbara (2006): Nőoktatás és „képzett nők” a két világháború között. In Kővér György (szerk.): *Zsombé-*

kok. *Társadalomtörténeti tanulmányok*. Századvég Kiadó, Budapest. 713–756.

(6) Hodászi Miklós (1931): *Budapest Székesfőváros iskolai és iskolán kívüli testnevelésügyének történeti fejlődése 1890–1930*. Budapest. 48.

(7) A témáról részletesebben lásd: Bodnár Ilona (2005): Lealacsonyítják-e a nők a sportot? In Palasik Mária – Sipos Balázs (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Napvilág Kiadó, Budapest. 272–287.

(8) A szervezeti tagság kettős, kentaur természetéről vagyis a személyes és a szervezeti rész összehangolásáról lásd Rosengren, K. E. (2004): *Kommunikáció*. Typotex, Budapest. 130–131.

(9) Szemessné Homola Adél (1933): Testnevelés és mozgásművészet. *TTK.*, 1. 7–8. 183–185. Gárdos Magda N. (1937): Testnevelő tanárnő szabad pályán. *TTK.*, 5. 10. 22–23.

(10) 1924 szeptemberében jön létre a Középfokú Iskolák Sportköreinek Országos Szövetsége (KISOSZ), mely 1928-ban átalakult és nevét KISOK-ra módosította. Lásd: Földes Éva – Kun László – Kutassi László (1989): *A magyar testnevelés és sport története*. Sport, Budapest. 213.

(11) Egyesületi hírek. *TTK.*, 9. 1941. 2. 9–11.

(12) A szerkesztők beharangozójukban a következőkkel indokolják a rovat indítását: összekötni mindazokat, akik leánytestneveléssel foglalkoznak; tanácsokat adni, támogatni; hírt adni az eredményekről. Vagyis a már említett kollektív identitás megerősítése a cél. *TTK.*, 11. 1943. 3. 24.

(13) Szemessné Homola Adél (1933): Különböző női típusok. *TTK.*, 1. 1. 21.

(14) Poulsen, A. L. (2004): Female physical education teachers in Copenhagen, 1900–1940: a collective biography. *International Journal of the History of Sport*, 21. 1. 16–33.

(15) Hogyan készítsük tanmenetünket? (körkérdés) *TTK.*, 12. 1944. 8. 57–63. Bartalits Ilonka és Budai Anna írását közlik.

(16) Szemessné Homola Adél (1933): Testnevelés önmagunk számára. *TTK.*, 1. 7–8. 210–211.

(17) Wonkené Zsigmond Judit (1935): Testnevelő tanár és gyakorlati tudás. *TTK.*, 3. 4. 76–78.

(18) A teljesség igénye nélkül néhány cikk azok közül, amelyeknek csakis és kizárólag egy-egy külföldi szakmai út a témája, hisz más publikációkban is találunk hivatkozásokat nemzetközi példákra: Marik Klára (1933): Az angol iskolai testnevelés néhány jellemvonása. *TTK.*, 1. 5. 122–126.; Kardhordó Margit (1934): Major I. G. Thulin, Lund (Svédország) új svédgimnasztikájának ismertetése egyik tanulmányutam alapján. *TTK.*, 2. 1. 16–20.; Bárdossy Mária (1939): Városi Népiskola Stockholmban. *TTK.*, 7. 11. 148–150. Az amerikai kollégánő látogatása: Wonke Rudolfné Zsigmond Judit (1933): Néhány szó az amerikai testnevelésről. *TTK.*, 1. 9. 204–207.

(19) Marik Klára (1937): A javítógimnasztika és egyéb kiegészítő testnevelési ágak kérdése a testnevelő tanárképzésben. *TTK.*, 5. 10. (december) 23–24.; Cséfalvay Gabriella (1944): Jóga az iskolai testnevelésben. *TTK.*, 12. 11. 79–80.

(20) A gyógytorna részletes történetét lásd: Hodászi Miklós (1931): *Budapest székesfőváros iskolai és iskolán kívüli testnevelésügyének történeti fejlődése 1890–1930*. Budapest. 51–73.

(21) Beszámoló a *Népdal a testnevelési órán* címmel tartott bemutatóról. *TTK.*, 11. 1943. 7. 55–58.

(22) Sümeghy Vera (1942): Szabadgyakorlataink új iránya. *TTK.*, 10. 10. 77–79. A témához kapcsolódik még: Elekesné Weber Irén (1939): A magyar tánc nemzetnevelő hatása. *TTK.*, 7. 1. 9–12.

(23) Marik Klára (1933): Fejlődő leányok testnevelésének irányelvei. *TTK.*, 1. 1. 11–13.; A témához kapcsolódik még: Király Dezső (1933): A leányok testnevelése és a versenysport. *TTK.*, 1. 3. 76–79.

(24) Kesselyákné Balassy Vera (1934): A mindennapos testnevelés a leányközépiskolákban. *TTK.*, 2. 2. 49.

(25) Marik Klára (1933): Fejlődő leányok testnevelésének irányelvei. *TTK.*, 1. 1. 12. (Kiemelés az eredeti cikkben.)

(26) Friedrich Ilona (1935): A diákok és az úszósport. *TTK.*, 3. 3. 55–58. Az ifjúsági versenysportról a szakma vélekedésének összefoglalását adja Hodászi Miklós, aki a következőket írja: „Ha az iskolák belső életéhez kapcsolódik majd az eddig sokat kifogásolt leányok versenyeztetése, atletikai és egyéb sportokba való bevonása, vagy a fiúk annyit ostromozott futball-játéka, akkor egy csapásra el fog tűnni az ezek ellen emelt minden kifogás. [...] A versenyszerű sportokat nem tiltani kell az iskolákban, hanem helyes érzékkel egyik legfontosabb nevelési tényezővé kell kifejleszteni.” Lásd: Hodászi Miklós (1931): *Budapest Székesfőváros iskolai és iskolán kívüli testnevelésügyének történeti fejlődése 1890–1930*. Bp. 155–158.

(27) A m. kir. vallás- és közoktatásiügyi miniszter 1924. évi 9000. számú rendelete a testnevelésről szóló 1921. évi LIII. t.c. végrehajtása tárgyában. 8. §. A tanulóifjúság az iskolán kívüli sportban. Lásd: Ivánkovits Kálmán (1931): *A testnevelésre vonatkozó jogszabályok gyűjteménye*. Stúdium, Budapest. 18–19.

(28) Neszmélyi Alice (1937): Hogyan lehetne a természetes sportokat (atlétika, játék) intenzívebbé tenni a leányiskolákban? *TTK.*, 5. 9. (november) 10–13.

(29) A témához kapcsolódó cikk még: Wonkené Zsigmond Judit (1935): Játékok, stafétaversenyek. *TTK.*, 3. 4. 82–85.

(30) Wonke Rudolfné (1937): A fiatal leányok testi nevelése. *TTK.*, 5. 9. (november) 5–9.

(31) Kael Anna – Marik Klára (1935): A MASZ női atletika-technikai bemutatója. *TTK.*, 3. 4. 81–82.

(32) Hazánk indította a legnépesebb női csapatot 34 fővel, és versenyzőink mind a hat sportágban rajthoz álltak. Lásd: Marik Klára (1935): Számok és gondolatok a VI. Nemzetközi Főiskolai Világ bajnokságok női versenyeivel kapcsolatban. *TTK.*, 3. 7–8. 157–159.

(33) Wonke Rudolfné (1936): Az olimpiai női torna-verseny. *TTK.*, 4. 6–8. 71–76.; Marik Klára (1936): A berlini Olympia keretbemutatóiról. *TTK.*, 4. 6–8. 76–81.

(34) Buday Anna (1936): A versenyzők élete a Frauenheimban. *TTK.*, 4. 9–10. 97–101.

(35) Szemessné Homola Adél (1933): Különböző női típusok. *TTK.*, 1. 1. 20–24.

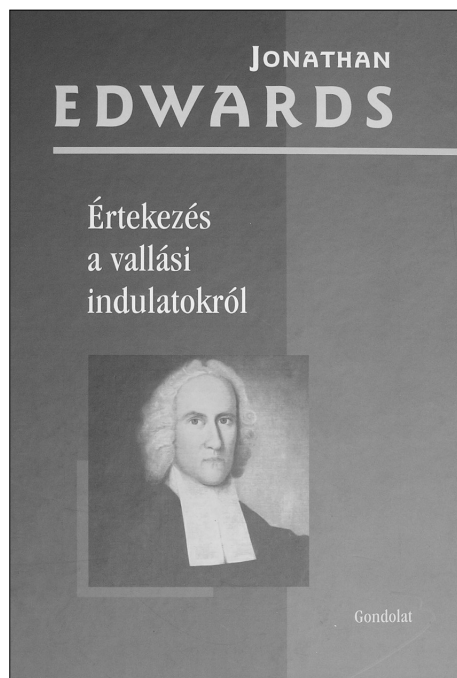
(36) A Közlöny teljes terjedelmében közöl egy az Új Idők 1938. februári számában megjelent cikket: Scipades Elemér (1938): Sportoljon-e a nő? *TTK.*, 6. 2. 22. (Kiemelés az eredeti cikkben.)

(37) Marik Klára (1935): Számok és gondolatok a VI. Nemzetközi Főiskolai Világ bajnokságok női versenyeivel kapcsolatban. *TTK.*, 3. 7–8. 159.

(38) Gorkáné Petrovits Angéla (1933): A nők sportja idősebb korban. *TTK.*, 1. 2. 54–56.

(39) Wonke Rudolfné (1937): A fiatal leányok testi nevelése. *TTK.*, 5. 9. (november) 7. (Kiemelés az eredeti cikkben.)

(40) Pető Andrea – Waaldijk, Berteke (2005): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. A feminista pedagógiai eszközök története, gyakorlata és jövője. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 2. 3–15.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Sepsiszentgyörgy, Babes-Bolyai Tudományegyetem
Sepsiszentgyörgyi Kihelyezett Tagozat Közgazdaság-
és Gazdálkodástudományi Kar Modern Nyelvek és
Üzleti Kommunikáció Tanszék

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének csapdái

A tanulmány bemutatja az interkulturális kompetencia elméleti és gyakorlati fejlesztésének lehetőségeit. Kitér azokra a kérdésekre, problémákra, amelyekkel a nyelvtanítók szembesülhetnek a kulturális kompetencia iskolai tanítása során. Végül ismerteti egy konkrét példán – a Babes-Bolyai Tudományegyetem sepsiszentgyörgyi tagozatán folyó üzleti angol oktatásában – az interkulturális kompetencia fejlesztésének működő gyakorlatát.

Sokan írtak már arról, hogy a nyelvtanításban-tanulásban nem csupán egyetlen dologra kell odafigyelnünk, mert a nyelv elsajátítása mindössze egy elem a tanulás folyamatában; legalább olyan fontos mindannak birtokba vétele, amit kulturális tudásnak, metakommunikációnak neveznek.

Évszázadokkal ezelőtt még egészen mást jelentett idegen nyelvet tanulni. A latin nyelv megtanulása eszköz volt arra, hogy valaki a kultúrát birtokába vegye, és annak tudása egyúttal fémjelezte is a kiválasztottakat. Az idegen nyelv tanulása nem volt egyéb, mint szavak és nyelvtani szabályok memorizálása. Az emberek azért tanultak nyelvet, hogy tanulmányozhassák annak a nyelvnek, kultúrának az írásbeliségét. Hosszú út vezetett odáig, hogy az idegen nyelv tanítása elérje azt a fordulópontot, ahol az idegen nyelven történő kommunikáció vált kiemelkedő fontosságú, elsődleges céljá.

A modern nyelvtanítás elvei és az újabb kultúra-definíciók érdekes megvilágításba helyezték az idegen nyelv tanításának gyakorlatát. A következő mondatok: „tudom a nyelvtant, de nem tudok beszélni”, „szeretnék tudni beszélni”, „értem, amit mondanak, de nem tudok megszólalni”, „tudom, mik azok az igeidők, de nem tudom használni őket” sokunknak ismerősen csengenek. El kell fogadnunk, immár fenntartások nélkül, hogy egy idegen nyelv elsajátítása nem csupán a szókincs és a nyelvtani szabályok gyűjteménye. A kommunikatív nyelvoktatás megjelenésével a hangsúly a kompetenciák fejlesztésére tevődött át. Azok a gyakorlatok, amelyekben valódi kommunikáció megy végbe, nyelvtanulást eredményeznek. (Canale, 1983)

Az interkulturális kompetencia elméleti alapjai

A modern nyelvoktatást megalapozó kommunikatív kompetencia-modellek közül a legelterjedtebb Canale és Swain (1980) négykomponensű modellje, amelynek pillérei: a nyelvi kompetencia, a szociolingvisztikai kompetencia, a szövegalkotói kompetencia és a stratégiai kompetencia. Ez a modell sem tartalmazza azonban explicit módon azt a komponenst, amely mostanában került a kutatás fénykörébe: a kulturális kompetenciát. Bárdos (2004) szerint ki kell egészítenünk a kommunikatív kompetencia modelljét az ötödik elemmel, a kulturális kompetenciával. A nyelv nem csupán közvetíti és biztosítja a kulturális hátteret, de egyúttal része is annak. Ezért a kulturális kompetencia fejlesztése jelen kell legyen az idegen nyelv tanulása és elsajátítása során. A kulturális kompeten-

cia fejlesztése egyelőre még nem szerves része az idegen nyelv tanításának. A nyelvtanulók a nyelvórákon alig, inkább utazásaik során tanulnak, sajátítanak el valamit a kultúráról, a „kisbetűs” kultúráról, a szokásokról, a kommunikációs stílusokról, a kulturális különbségekről, a különböző értékrendekről.

Liddicoat (2002) szerint a kultúra gyakorlat-alkalmazás („culture is practice”), amely egy adott kulturális csoport tagjai között valósul meg mindennapi életük és interakcióik során. „Ez azt jelenti, hogy a kultúra a nyelv kontextusában túllép a viselkedéseken, szövegeken [...] és információkon mint kulturális megvalósulásokon és azokat a módokat vizsgálja, ahogyan ezek a dolgok megvalósulnak a használat során”. A kultúra a keretet szolgáltatja ahhoz a gyakorlathoz, melyben az egyén saját identitását beteljesíti. A kultúra Liddicoat-i felfogása dinamikus megközelítési mód, amely egyre inkább elutasítja a kultúra pusztán közös tudásként való felfogását. Amennyiben a kultúra elsajátítása gyakorlati jellegű és az individuumot állítja a középpontba, mint a gyakorlás során létrejövő interakciók főszereplőjét, akkor tudatosan igazítani kell a nyelvtanítás gyakorlatának csavarmenetét is.

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének lehetőségei

A nyelvpedagógiai szakirodalom immár széleskörűen foglalkozik a nyelvtanulás, kommunikáció és kultúra összefüggéseivel. A ’kultúra mint gyakorlat’-szemlélet meggyőző bennünket arról, hogy a nyelvtanulók nem csupán kultúra-információkkal találkoznak a nyelvi ismeretek elsajátítása során, hanem ez a gyakorlat egyet jelent az egy életre szóló elkötelezettséggel, mindazon stratégiákkal, interakciókkal és reakciókkal, amelyek fontosak egy adott kultúra résztvevői számára. És ez a gyakorlat változik és módosul nap mint nap. Egy második, harmadik nyelv és kultúra a tanuló saját kultúrájának komplexitását fokozza és új lehetőségeket teremt, így szükségessé válik a közvetítés a nyelvek, kultúrák és identitások között.

Afelől sincs kétség a szakirodalomban, hogy a kultúrát tanítani kell a nyelvórákon, bár vannak olyan vélemények is, miszerint az idegen nyelv kultúrája egyáltalán nem sajátítható el. Ez emlékeztet Kosztolányi Dezső szavaira, aki azt vallotta, hogy egy idegen nyelvet meg lehet tanulni nagyon jól, de jól sohasem. Állíthatjuk-e magunkról, hogy minden pici rezdülését és jelentését ismerjük saját anyanyelvünknek és saját kultúránknak – hát még egy más nyelvnek? Hiszen ami a legfontosabb része egy kultúrának, az általában rejtett és belső: ez irányítja mindazon viselkedéseket, melyek jellemzőek egy nyelv beszélőire, és amelynek ők maguk is csak részben vannak tudatában. Azaz a kulturális tudatosság csak a jéghegy csúcsát jelenti. Ezért Kramsch (1993) szavaival: a kultúrát csak interperszonális folyamatok során lehet elsajátítani, sokkal inkább, mint kulturális tények bemutatásával. A kultúratanítás célja tehát, hogy a nyelvtanulók tudatosságát fejlesszük a célnyelvi kultúra irányába azzal, hogy segítjük őket a hasonlóságok és különbségek felfedezésében.

Az interkulturális kompetencia azon képességek fejlesztését jelenti, amelyek segítik a nyelvtanulót, hogy megértse a célnyelvi kultúrát és a kulturális konvenciókat, mégpedig a már adott, saját kulturális hátterére alapozva. Ez egyszerre jelent bent- és kint-állapotot, „outsider” és „insider” viselkedést, de jellemzője, hogy kritikus megközelítést igényli mind az otthoni (a saját), mind pedig a célnyelvi (az idegen) kulturális normáknak. Magába foglalja fontos képességek és készségek fejlesztését, mint például a felfedezőképeségét és az interakciós készségeket, az összehasonlítás és interpretálás képességét. Az interkulturális kompetencia fejlesztése eredményezi a másik kultúra megközelítését és megértését, építve a nyelvtanuló saját kultúrájára. A nyelvtanuló tudatosan figyel a célnyelvi kultúrára, valamint érzékenyebbé válik a kulturális sokszínűség iránt.

Amennyiben az idegennyelv-tanítás magába foglalja az interkulturális kompetencia fejlesztését, a nyelvtanár szerepe kibővül mediátori, tanácsadói kompetenciákkal, tulajdonságokkal. Nem elég, hogy a nyelvtanár jól felkészült, szükséges, hogy tudatosan köz-

lekedjen a saját és az idegen kultúra között, váltani tudjon egyik kultúráról a másikra, és magas fokú empátiával rendelkezzen.

Liddicoat (2002) szerint az interkulturális kompetencia a következőket feltételezi:

- annak elfogadását, hogy a saját, illetve a másik viselkedése kulturálisan behatárolt,
- annak elfogadását, hogy nincs kizárólagos helyes út,
- a saját és mások kultúrájának értékelését,
- a nyelvhasználatot, hogy felfedezhessük a kultúrát,
- személyes megoldások megtalálását az interkulturális interakciók során,
- az anyanyelvi kultúra mint forrás használatát az idegen kultúra esetében,
- interkulturális stílus és identitás megtalálását.

Stier (2003) szerint az interkulturális kompetencia tartalom- és folyamat-kompetenciából tevődik össze: a tartalom-kompetencia statikus, az otthoni és az idegen kultúráról alkotott tudásunkat fedi le. A „mit-tudni” a kultúráról olyasmint foglal magába, mint például a történelmi, néprajzi tárgyi tudás, nyelvi és nem nyelvi viselkedésminták, világnézetek, szokások, tabuk, nemi szerepek. A tartalom-kompetencia természetesen nem jelent egyet a teljes kulturális funkcionalitással. A folyamat-kompetencia fedi az interkulturális

kompetencia dinamikus jellemzőit, és magába foglalja az intraperszonális és interperszonális mikrokompetenciákat. Az intraperszonális mikrokompetenciák inkább kognitív készségek, mint például az önreflexió, a nyitott gondolkodás, a kulturális jellegzetességekre való érzékenység. Az interperszonális mikrokompetenciák interaktív készségekre utalnak, de a nem-verbális utalások, az érzelmi reakciók, a verbális és a nem-verbális kommunikáció érzékelése és értése is ide tartozik.

Az interkulturális kompetencia tehát tudásról szól, motivációról és készségekről, melyek biztosítják, hogy képesek legyünk hatékony interakciókba lépni az idegen kultúra tagjaival. Ez maga után vonja az individuum fejlődését, hiszen eredményesebb megoldásokat választhat a sikeres kommunikáció érdekében az interperszonális kapcsolatok kialakítása terén, és képessé válik az ezekkel járó stressz leküzdésére.

Bár az interkulturális kompetencia kutatói még mindig nem tudnak közös nevezőre jutni a fogalom értelmezésében, abban már megegyeznek, hogy ez egyfajta „kitekintés a betekintéshez”, és egyetértenek abban, hogy e kompetencia fejlesztése és a nyelvi tökély lehetőséget teremti a saját kultúra és világkép elemzésére és az idegen kultúrával való pártatlan összehasonlításra.

Bár az interkulturális kompetencia kutatói még mindig nem tudnak közös nevezőre jutni a fogalom értelmezésében, abban már megegyeznek, hogy ez egyfajta „kitekintés a betekintéshez”, és egyetértenek abban, hogy e kompetencia fejlesztése és a nyelvi tökély lehetőséget teremti a saját kultúra és világkép elemzésére és az idegen kultúrával való pártatlan összehasonlításra.

Kérdések az interkulturális kompetencia fejlesztéséről

Mely környezet megfelelőbb az interkulturális kompetencia elsajátítására: az otthoni környezet, avagy az idegen kultúrába való 'bemerülés' szituációja?

Nem kérdéses, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztésére a célnyelvi ország tudja biztosítani a legmegfelelőbb környezetet, amelynek „mesterséges” tantermi megteremtése jelentős problémákba ütközik. A legtöbb tanulmány a bemerüléssel szituációk hatásaiival és eredményeivel foglalkozik, s a szerzők közül csak kevesen gondolják úgy,

hogy az osztálytermi szituáció valóban megfelelő környezet lehet az interkulturális kompetencia fejlesztésére. Golubeva (2003) szerint viszont a kultúrát lehet és kell is osztálytermi környezetben tanítani, de meg kell oldani számos problémát ahhoz, hogy a kultúra-tanulási folyamatot hatékonyra tegyék. Ugyancsak ő figyelmeztet arra, hogy a 'bemerülés' szituáció pozitív hatásai (emberközelség az idegen kultúrával) mellett tartalmaz olyan elemeket is, amelyek negatívan hathatnak az önbecsülésre, a nyelvtanulási attitűdre és kiválthatják a kulturális sokkhatást.

Másfelől nem minden nyelvtanuló engedheti meg magának azt, hogy célnyelvi országban, anyanyelvi beszélők körében sajátítsa el az adott idegen nyelvet. Legtöbbjük nyilvánvalóan csak az osztálytermi környezetet választhatja. Amennyiben az interkulturális kompetencia fejlesztésének kulcsfontosságú szerepet tulajdonítunk, akkor ki kell fejlesztenünk olyan módszereket, eljárásokat, technikákat, melyek alkalmazásával a nyelvtanulók osztálytermi körülmények között is sikeresen elérik céljukat, és a hangsúlyt ezekre kell helyezni.

Ki tanítsa az idegen nyelvet, az a nyelvtanár, aki az idegen kultúrához tartozik, vagy az, aki a hazai kultúra tagja?

A szakmai közösség tagjainak többsége osztja azt a véleményt, hogy ha valaki sohasem tapasztalt meg egy másik kultúrát és nem küzdött azért, hogy egy másik nyelven megpróbáljon kommunikálni, akkor nem képes tudatosan reagálni arra a miliőre, amelybe beleszületett. A tudatos ráfigyelés saját kultúrájukra más kultúrákkal való találkozást is feltételez, ám az osztálytermek többségében a nyelvtanár a hazai kultúra tagja, s közülük kevesen kerülnek abba a szerencsés helyzetbe, hogy jelentős időt eltölthessenek a célnyelvi országban. Egyes kutatók, közülük Golubeva (2003) is egyetértenek abban, hogy az idegennyelv tanárok számára továbbképzésre van szükségük a kultúratanítás terén, így jóval felkészültebbek és felfegyverzettebbek lesznek a kultúra eszközeivel az idegen kultúrát illetően. A nyelvtanárokat ezen kívül toleráns attitűd, elfogadó magatartás kell jellemezze, ami a pszichológiai és pedagógiai felkészültségük maximalizálását jelentené. Az úgynevezett elfogulatlan viselkedés pártatlan irányítást igényel az idegen kultúra rejtett ösvényein.

Különbséget kell tennünk az interkulturális kompetencia fejlesztése szempontjából az egynyelvű és a kétnyelvű nyelvtanulók között?

A kérdés az, hogy vajon mennyire és milyen szempontból kell figyelniük a kétnyelvű tanulóira, akik már tulajdonképpen átjutottak a második akkulturációs szakaszon. Egy idegen nyelv bárki által megtanulható, és sokak által elsajátítható. A kérdés az, hogy vajon vannak-e kedvezőbb helyzetek, amikor egy idegen nyelv nagyobb ütemben, megelőbben sajátítható el?

Kramsch fogalma, a „harmadik hely”, egy semleges, elvont környezetet megteremtésére vonatkozik, amelyben a nyelvtanuló kultúrája és az idegen kultúra találkozása megtörténhet és az elfogulatlan reflexiók helyet kaphatnak. Ez a „harmadik hely” a negyedik hely címét kaphatja, amennyiben az idegen nyelvtanár kétnyelvű nyelvtanulókat tanít. Az ő interkulturális kompetenciájuk vélhetően fejlettebb, mint az egynyelvűeké. Vajon a harmadik akkulturáció elmélyíti az interkulturális kompetencia fejlődését, vagy éppenséggel megtorpanítja azt? Elfogadható az az álláspont, mely szerint a kétnyelvű diákok már érzékenyebbé váltak egy újabb kultúra befogadására, az új nyelv gyakorlására (lásd Liddicoat kultúra-gyakorlás elméletét), ezért az ilyen nyelvtanulók feltehetőleg jóval érzékenyebben reagálnak majd az interkulturális kompetencia fejlesztésére.

A kultúra mely elemeit kell tanítani a nyelvórákon?

Amennyiben valaki fejlett interkulturális kompetenciára tesz szert, az még nem jeleníti azt, hogy képes nyelvíleg is jobban kommunikálni, mint annak előtte. Azt azonban fel-

tétlenül jelenti, hogy az ilyen személy látóköre kibővül, és képes kezdeni valamit azzal a tartalommal, amely a világról alkotott szélesebb tudást közvetíti.

Az interkulturális kompetencia a kultúráról alkotott tudást is jelenti: részben a nagybetűs Kultúra elsajátítását, ami egyet jelent az irodalmi, történeti, antropológiai, népi tudáselemekkel, részben a 'kisbetűs' kultúráét. Ez utóbbi a mindennapi élethelyzetekre utal, például arra, hogy hogyan kell kezdeményezni egy telefonbeszélgetést, részt venni egy állásinterjún, vagy hogyan illik részvétet nyilvánítani valakinek, aki épp gyászol. Ez a tudás együtt jár az interakciós készségekkel és attitűdökkel, az integrálás képességével, a kritikai tudatossággal, amelyek azt jelentik, hogy a nyelvtanuló képes pártatlan, kritikus szemszögből értelmezni és értékelni a történeteket, nyelvi és nem nyelvi folyamatokat és gyakorlatokat mind a hazai, mind az idegen kultúra vonatkozásában.

Hogyan lehet a kulturális kompetenciát fejleszteni? Milyen kommunikációs eszközök segítenek abban, hogy e kompetencia fejlesztése megtörténhessen?

A cél az, hogy elkerüljük a kulturális tények memorizálásának csapdáját, és magasabb szintű nyelvi eredményeket érjünk el. (Paige, 2005) A józan ész azt mondatja velünk, hogy a tanulók nyelvtudása javulni fog, amennyiben a célnyelvi országban kerül sor a nyelv elsajátítására, hiszen az autentikus környezetet biztosít. Ennek ellenére bebizonyosodott, hogy a célnyelvi országban folyó nyelvtanulás során a diákok nyelvi szintje nem fejlődött szignifikánsan jobban, mint otthoni, osztálytermi körülmények között tanuló társaiké. A nyelv- és kultúratanulás sikere három pillérre épül: az általános tanulási stílusra, a nyelvtanulási stratégiákra, végül pedig a kultúra-tanulási stratégiákra.

A kultúra-tanulási stratégiák igénylik a figyelmes és óvatos résztvevőt, aki a kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek felfedezésére törekszik. Ő az, aki inkább általánosít sztereotípiázás helyett. A sztereotípiák jellemzést és értékelést vonnak magunk után, amelyek lehetnek helytelenek is, az általánosítások inkább előrelátóak és elismerik, hogy minden kultúrának sajátos színezete és mintája van, de azt is, hogy egy adott kultúrán belül is jellemző a sokszínűség. Az általánosítások természetesen még mindig csak hipotézisek és nem igazságok egy adott kultúráról, és változnak, ahogyan a nyelvtanuló is egyre többet sajátít el az adott nyelvből és kultúrából.

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének egyik sarokköve az interkulturális érzékenység, mely a kapcsolatokra, a megfelelőségre és az együttműködésre utal. Nem kérdéses, hogy ezek könnyedén megragadható fogalmak az interakciókon belül. Mivel az interkulturális kompetencia tudásról, motivációról és készségekről szól, ezek szükséges elemek, amikor a két kultúra képviselője hatékonyan és megfelelően lép interakcióba. Az interakció a nyelvi szabályok és a kulturális viselkedés szabályainak ismerését is jelenti, melyek az egyes beszédaktusokban nyilvánulnak meg, ahol a nyelv és a kultúra interakcióba kerül. Az interakció segít a felfedezéshez, a megértéshez és a reflektáláshoz egy idegen kultúra esetében. Bennett (1986) szerint az interkulturális érzékenységnek a következő fázisai léteznek: tagadás, támadás, minimalizáció mint etnocentrikus szintek, valamint elfogadás, alkalmazkodás és integrálódás, amelyek az etnorelatív szinteket képviselik. A modell azt sugallja, hogy egy közösség tagjai képesek a védekezés fázisától a minimalizáció szintje felé haladni. A nyelvtanár célja, hogy a nyelvtanulókat eljuttassa a modell negyedik szintjére: az elfogadásra, ahol már sikeres lehet az interkulturális kompetencia fejlesztése, működtetése. Ezen a szinten a beszédaktusok, amelyek egy nyelvórán lezajlanak, a nyelv elsajátítására és a kulturális tudásra egyaránt alapoznak. A nyelvtanulót jellemző tudatosság itt már nem kétséges, a készségek már elsajátítottak (rövid, kommunikatív gyakorlatok segítségével), és a nyelvtanuló immár össze tudja rakni mindazon elemeket, amelyeket kipróbált, és integrálni tudja azt az információt, amelyet az aktuális nyelvhasználat során elsajátított.

A tudatosság szintén fontos része az interkulturális kompetenciának, a nyelvi produkció azonban nem a legjobb kifejezőeszköze. Liddicoat (2002) szerint a megértés tükrözi igazából a tanulást, a nyelvi viselkedés pedig a megértést. Egy nem anyanyelvi szintű megnyilatkozás is jelezheti az interkulturális kompetencia magas szintjét, amennyiben a nyelvtanuló képes mediálni a két nyelv és kultúra között, mégpedig sokkal inkább, mint asszimilálni az idegen nyelv asszimilálása esetén. A szerző értelmezésében az interkulturális kompetencia fejlődése nem lineáris, hanem ciklikus. Ez azt jelenti, hogy a nyelv eszközzé válik, amikor a kultúra elsajátítása elkezdődik. Ezután az észrevétel-tudatosulás fázisa következik, amelyet mindig a reflektálás követ; s ezek a fázisok ciklikusan ismétlődnek az aktuális megnyilatkozásig. A tanári szerep az észrevétel-tudatosulás fázisában igen jelentős, hiszen ekkor történik meg a hasonlóságokra és különbségekre való felfigyelés, amelyet a tanár mediáló szerepe segíthet. A reflektálást újabb észrevétel kell kövessen, hiszen az interkulturális kompetencia fejlődése gyakorlat, amely örökké megújul.

Az interkulturális kompetencia hasznosságát nehéz bizonyítani, sokkal inkább a hiányt lehet észrevenni, valamint azokat a károkat érzékelni, amelyek e kompetencia fejletlenségéből adódnak. Ez magyarázza az egyre kiterjedtebb kutatások és műhelyek nagy számát ezen a területen. Hasonló jelenségek tapasztalhatók a specifikusabb nyelvtanítás, mint például az üzleti angol nyelv területén is. Teljesen magától értetődő, hogy a kommunikáció sikere ott is részben a nyelvi tudás szociokulturális és interkulturális összetevőin múlik.

Néhány ötlet az interkulturális kompetencia fejlesztésére

Anyanyelvi környezet hiányában olyan ötletekre van szükség a nyelvórákon, amelyek segítenek kompenzálni ezt a hátrányt. Itt egyrészt az autentikus nyelvi anyagokra, másrészt az autentikus kommunikációra kell gondolni.

Autentikus nyelvi anyagok:

- vásárlás – üzletekben fellelhető termékek nevei, összetevők, használati utasítások,
- tömegkommunikáció: reklámok,
- Internet, cégek, a média anyagai.

Autentikus kommunikáció:

A nyelvtanuló minél inkább képes alkalmazni is az elsajátítottakat, illetve minél kompetensebb az idegen nyelvű interakciókban, annál jobban fogja érvényesíteni a „beszélni azért, hogy kommunikálj” törekvést. (Paige, 2004) Ez leginkább a szerepjátékokra és a konfliktuskezelési szituációkra érvényes, ahol az egyeztetés, egyetértés mint beszédaktus kerül előtérbe, valamint fontosak az udvariassági szabályok. Úgy a kulturális, mint a nyelvi információk beágyazódnak ezekbe a kommunikációs szituációkba. Liddicoat (2002) szerint négylépéses folyamat segíti az interkulturális kompetencia fejlesztését: a tudatosítás, a készségfejlesztés, a produkció és a visszacsatolás.

A tudatosítás vonatkozik mindazon szituációkra, ahol nyelv és kultúra kapcsolatba lép. Ide tartozik az idegen kultúra elemeinek tudatosítása, a beszédaktusok tudatos megfigyelése, az azokra való reflektálás:

- autentikus anyagok: a nyomtatottól a videóig (megfigyelés, reflektálás, produkció)
- közmondások csokra: lehetőség a két kultúra összehasonlítására,

Az interkulturális kompetencia fontossága tudatában, úgy tűnik, pusztán a nyelvvizsgára való felkészítés nem elégséges. A nyelvtanár szerepe itt megterhődik azzal a felelősséggel, hogy olyan, tanterven kívüli anyagokat illesszen be a tanulási folyamatba, amelyek alkalmasak az interkulturális kompetencia fejlesztésére.

- szerepjáték: beszédaktusok, interakciók létrehozása,
 - dobozott kultúra: kiindulópont beszélgetésekhez, különbözőségek felfedezéséhez,
 - anyanyelvi vendégek mint kultúra-források,
- Készség-fejlesztés: az új anyag rögzítése kísérleti tanulás útján.
 Produkció: a megtanult elemek összerakása és integrálása.

Visszacsatolás: a tevékenységekre való reflektálás, érzések kifejezése, amely segítheti a személyiség fejlődését. Itt kezdetét veheti a mediálás.

A kulcskompetenciák fejlesztése az üzleti angol nyelv tanítása keretében a Babeş-Bolyai Egyetem sepsiszentgyörgyi kihelyezett egyetemi tagozatán

A nyelvtanulók a képzés keretében középfeladók vagy annál magasabb szintű angol, francia és német nyelvet mint szaknyelvet sajátítanak el. Mivel a kezdő nyelvtanulói szinten már túljutottak, ezért azt mondhatjuk róluk, hogy a legalapvetőbb nyelvi és kommunikatív kompetenciákkal már rendelkeznek. Az egyetemi évek végén megszerzendő nyelvvizsga érdekében jelentős mennyiségű, elsősorban lexikális tudásanyagot kell elsajátítaniuk. E célra szolgál egy egyetemi jegyzetfüzet (*Fekete, 2004*), amelyet a kolozsvári tanszék bocsátott a rendelkezésükre, és amely szerint felkészülhetnek és megfelehetnek a nyelvvizsga elvárásainak. A tananyag a következő fejezeteket foglalja magába az elsőéves hallgatók számára:

Első fejezet: *Kommunikáció az üzleti életben*

Második fejezet: *A cég szervezete*

Harmadik fejezet: *Menedzsment*

Negyedik fejezet: *Alkalmazás*

Ötödik fejezet: *Európai intézmények*

Hatodik fejezet: *Kultúra és civilizáció*

Hetedik fejezet: *Turizmus és Üzleti utazás*

Ezek a fejezetek jól strukturált anyagokat tartalmaznak az üzleti angol elsajátítása céljából. Rengeteg szókincsfejlesztő gyakorlat, szövegértést fejlesztő olvasmány és nyelvtani drill található bennük, ugyanakkor beszédértést kommunikációs és íráskészséget fejlesztő feladat is van minden fejezetben. A fejezetek az alábbi szerkezetet követik: fellevezető, olvasmány, szókincsfejlesztés és nyelvtani összefoglaló.

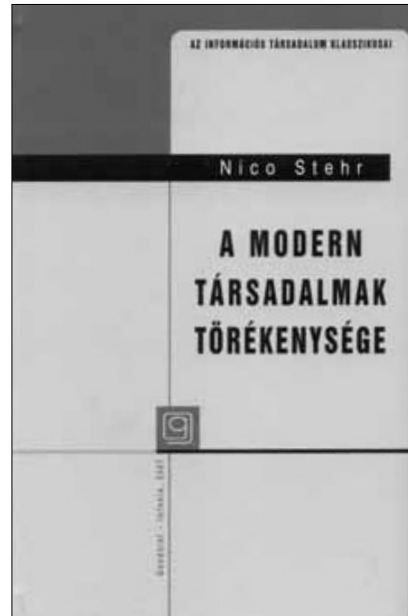
Szempontunkból a legérdekesebb fejezet a *Kultúra és civilizáció*, mely az alábbi alfejezetekre bomlik: Mi a kulturális sokszínűség?, A sokszínűségről és az esélyegyenlőségről és Nemzeti sztereotípiák. Az első rávilágít, hogy a sokszínűség kezelése, a kultúrák közti különbségek felismerése mily hatékony lehet a közös munka szempontjából, például a multinacionális cégek esetében. A következő alfejezet a diszkrimináció problémáját igyekszik megvilágítani, míg a harmadik – mely esetünkben a legérdekesebb része a tananyagnak – a sztereotípiák kérdésével foglalkozik. Ez azért oly fontos, mert az etnorelativizmus első fejlődési szakasza a nemzeti sztereotípiákkal való leszámolás, valamint a kulturális tudatosság kialakításának kezdete. Ezt a fejlődési szakaszt kísérheti az egyszerű tények prezentációja a célnyelvi kultúráról.

Az interkulturális kompetencia fontossága tudatában, úgy tűnik, pusztán a nyelvvizsgára való felkészítés nem elégséges. A nyelvtanár szerepe itt megterhelődik azzal a felelősséggel, hogy olyan, tanterven kívüli anyagokat illesszen be a tanulási folyamatba, amelyek alkalmasak az interkulturális kompetencia fejlesztésére.

Összegezve úgy véljük, hogy a plusz terhek ellenére az interkulturális kompetencia fejlesztése nagyszerű kihívás a nyelvtanárok és nyelvtanulók számára egyaránt, melynek megvalósítása mindenképpen gazdagítani fogja az idegennyelv-tanítás palettáját.

Irodalom

- Bárdos J. (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs.
- Bennett, M. (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 2. 179–195.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1–47.
- Fekete, A. (2004): *Suport Curs An I. Varianta revazuita*. Cluj-Napoca.
- Golubeva, I. (2003): Teaching Culture. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Officina Press Kft., Szeged.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Liddicoat, A. J. (2002): Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 3. 4–11.
- Risager, K. (2000): The teachers' intercultural competence. *Sprogforum*, 6. 14–20.
- Stier, J. (2006): Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1–11.
- Paige, R. M. – Cohen, A. D. – Kappler, B. – Chi, J. C. – Lassegard, J. P. (2002): *Maximizing study abroad: A program professionals' guide to strategies for language and culture learning and use*.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Hang és ima

Egy Babits-vers a tankönyvírás horizontváltásában

„Az összes biztatás közül, amelyet mi emberek magunktól megszólaltathatunk, a nyelv a legnagyobb és a legfőbb.”

Martin Heidegger (1)

„A mondat titka nagyon nagy titok, talán a legnagyobb misztérium az irodalomban. [...] De annyi bizonyos, hogy minden irodalmi forradalom abból állt, hogy valaki megteremtett egy új mondatot.”

Szerb Antal (2)

Babits Mihály költészetének kánonban elfoglalt helye az elmúlt száz évben többször (és mindahányszor jelentékenyen) módosult, ám e líra állandó jellemzője maradt, hogy mindvégig a kánonban foglalt helyet. (Hol a centrumban, hol a centrum periferiáján.) A költő verseit – Nemes Nagy Ágnestől Németh G. Bélán át Rába Györgyig – a kritikai és irodalomtörténet-írói figyelem számos releváns változata vonta értelmezői látókörébe. Ezért is föltűnő, hogy miközben a *Jónás könyvének* lényegében már az egykorú kritikai fogadtatás a kánonban jelölte ki helyét (amely pozíciót csak deformálhatta, de meg nem semmisíthette a marxista „esztétikai” diszkurzus), a *Jónás imája* című költeménnyel jobbára csak mint járulékos dokumentummal, lírai appendixszel, „a nagy költemény utóhangjá”-val (3) vetett számot a befogadás. Született ugyan nem egy kitűnő, iskolai kezek között is jól hasznosítható elemzés a műről (4), ma mégis meghatározóbbnak (s többnyire meggyőzőbbnek is) érezhetjük azt a kritikai szöveget, mely a költői beszéd szerepbe rögzülő, autoritás-elvű változatát látja Babitsnak ebben a szövegében (is). (5)

A következőkben egyfelől a vers – életműbeli és költészettörténeti – jelentősége mellett próbálunk érvelni. Másfelől, irodalomtanításunk egy kulcsproblémáját élesítve ki, a mű tanulmányos tankönyvi fogadtatástörténetének egy meghatározó fordulatát értelmeznénk.

Jónás imája

Hozzám már hűtlen lettek a szavak,
vagy én lettem mint túláradt patak
oly tétova céltalan parttalan
s úgy hordom régi sok hiú szavam
mint a tévelygő ár az elszakadt
sövényt jelzőkarókat gátakat.
Óh bár adna a Gazda patakom
sodrának medret, biztos úton
vinni tenger felé, bár verseim
csücskére Tőle volna szabva rim
előre kész, s mely itt áll polcomon,
szent Bibliája lenne verstanom,
hogy ki mint Jónás, rest szolgálja, hajdan
bujkálva, később mint Jónás a Halban
leszálltam a kinoknak eleven
süket és forró sötétjébe, nem
három napra, de három óra, három
évre vagy évszázadra, megtaláljam,
mielőtt egy mégvakabb és örök
Cethal szájában végkép eltűnök,

a régi hangot s szavaim hibátlan
 hadsorba állván, mint Ő sugja, bátran
 szólhassak s mint rossz gégéből telik
 és ne fáradjak bele estelig
 vagy míg az égi és ninivei hatalmak
 engedik hogy beszéljek s meg ne haljak.

A *Jónás imája* verscím birtokos jelzős szintagmája a szövegre az „ima” műfajjelölőt írja rá (bennfoglalással elvileg azonosítva a megszólítottat, Istent is (6)), a versbeszéd alanyaként pedig Jónást nevezi meg. A versbeszéd nyelvi-poétikai összetettsége – a bizonytalanság (elbizonytalanodottság) szervezőelve jegyében – azonban feszültséget teremti cím és szöveg között: az önmagát imaként definiáló textusnak nincs megszólítottja (a *Gazda* egyes szám harmadik személyben említődik), ráadásul (ami ennél lényegesebb) a Jónás imájaként aposztrofált versszöveg Jónásról magáról is – egy hasonlítás keretében – egyes szám harmadik személyben beszél. Két Jónással kellene számolnunk? A verscím nem a versre, hanem a *Jónás könyve*-beli (a Cethal gyomrában mondott) imákra utalna? A „szerepvers” sajátos működés módja engedné meg a Jónás-alak megkettőződését? (A „szerepvers” nagy hagyományú terminusának mélyen problematikus [mert előzetes arccal, alakkal számoló] jelentéskörébe most nem bonyolódnánk bele.) Ezek alapján a művel kapcsolatban föltehető, talán legfontosabb kérdés: Ki az, aki beszél? Jónás (mint a „nyelv helye” (7))? A nyelv? Az ima? A vers? A hang? Esetleg a hagyomány maga? S egy lehetséges olvasatban, mint Jónás Ninive lakóit, a vers megfoghatatlan s megfogalmazhatatlan alanya a szavakat téríteni meg – szándéka (vagy valamely fölöttes szándék) szerint. Ki kinek az „önmagája”? A retorikai-jelentéstani eldönthetatlenség e horizontján a Jónás imája sajátosan többszólamú (és többalanyú) versbeszédként viszi színre magát – a mű hatása elsődlegesen talán éppen ebben: a kommunikatív széttartás beszédformájában, az egy hangra írt többszólamúság retorikájában rejlik.

A beszélő és a nyelv viszonyának a beszélő létét érintő elbizonytalanodása több szinten, több ponton s a vers egészében is megnyilvánul. Ebben hasonló mértékben működik közre az egyszerre archaikusnak és (mai nyelvérzékünk számára) rontottnak ható egyeztetési anomália („hűtlen lettek”) a vers alliterációval (Hozzám – hűtlen) is nyomatékosított fölütésében; a második tagmondat bevezetése a „vagy” kötőszóval; később a központozás részleges elmaradása (mint a szabatos és harmonikus írásbeliség diszharmonizálásának eszköze); s a sorátlépések viszonylag nagy száma.

A lírai beszédhelyzetet vázoló s valamelyes öndefinícióra is vállalkozó első versegység (1–6. sor) után a második szakasz (7–26. sor) óhajto mondatba foglalt fohászban teljesíti ki a szöveg intencióját. Mint jeleztük, a fohásznak nincs közvetlen megszólítottja – e retorikai jellegzetességen a rejtőzködő Isten Jónás könyve-beli toposza is átérthető; az ott tükörszerűen kölcsönössé tett ember–Isten viszony logikájával egyetemben: „akár-hogy elrejtőzöl, látlak, Isten! / Rejteztem én is elüled, hiába!”

A könyörgésben a célirányos létbeli biztonság („Óh bár adna a Gazda patakomban / sodrának medret, biztos úton / vinni tenger felé”) s a megszentelt mesterségbeli bizonyosság („bár verseim / csücskére Tőle volna szabva rim / előre kész, s mely itt áll polcomon, / szent Bibliája lenne verstanom”) utáni vágy nyilvánítja meg magát. A képességek és lehetőségek („rég hang”, „bátran” szólás) megtalálásának, visszanyerésének reménye a vers zárlatának többértelműségében összegződik. (A zárlat jelentőségére a versforma módosulása is rávall: az utolsó előtti sor – mely az égi és földi [nininei] (8) viszonyoknak egyaránt kiszolgáltatott beszélő képét véglegesíti – 13 szótagos, tehát hangsúlyosan hosszabb, mint a többi, ötös és hatodfeles jambusi verssor.) A „beszéljek s meg ne haljak” vagylagossága számos értelmezési irányt megnyithat; most csak háromra térünk ki: 1. Profán, betű szerinti olvasatban a kettőség mindközönsségesen azt jelenti: az ember addig tud beszélni, amíg él, tehát a beszéd képességének kívánalma értelemszerűen foglalja magában

az életben maradás óhaját. 2. Nyelvfilozófiai hangsúlyokkal dolgozó értelmezések a nyelv világot létesítő, személyiséget alkotó (és a személyiségen túl terjeszkedő) hatalmának önmegnyilvánítására ismerhetnek itt rá; joggal. (Habár tagadhatatlan: a vers a nyelv előtti vagy mindenestre a nyelvtől elválasztható szubjektum képzetéből indul ki – ami a patak mint „tévelygő ár” s az általa elsodort eszközök [sövény, jelzőkarók, gátak] egyszerűsítő kettősségében jelenik meg.) 3. Ha a „meg ne haljak” kifejezést, a „mielőtt egy mégvakabb és örök / Cethal szájában végkép eltűnök” sorokat is újraértve, metaforaként vonjuk be az értelmezésbe, úgy az ént elnyelő sötét a felejtés allegóriájaként válik olvashatóvá – a transzcendens jelentésirányokat a Kosztolányi-féle „nyelvi túlvilág” (a nyelvben kódolt emlékezettel azonosított halhatatlanság) jegyében téve értelmezhetővé.

A poétikai struktúra bonyolultságát (melyben talán csak a „hadsorba állván” militáris metaforikáját érezhetjük szervesen illeszkedőnek, fölösleges igényűnek) tovább fokozza a mű történeti helyének, helyzetének összetettsége. Hiszen benne egyaránt szóhoz, szerephez jut az ószövevényi Jónás-történetnek, a babitsi *Jónás könyvé*-nek, illetőleg az imabeszéd szöveghagyományának (mint architextuális folytonosságnak) az emlékezete. A versen ebben az értelemben mintegy áttörténik a hagyomány, s áttöri, de legalábbis áthatja a mondattani felépítményt is, mely a Babits-lírában is szokatlanul bonyolult, mívesen nehézkes, már-már küszködő lesz. (9)

S végül külön figyelmet érdemel a verset meghatározó szintaktikai és aritmetikai (!) összefüggések onto(teo)lógiai vonzatossága. A 26 soros vers mindössze két mondatból áll. Az első mondat a beszélő helyzetét rajzolja meg, a második Gazdáról s a Gazdához való viszonyról beszél. Az első mondat 6, a második 20 soros. A 6-ot 3,333...-mal kell fölszoroznunk ahhoz, hogy 20-at kapjunk. A két mondattani-szövegszerkezeti egységet összekapcsoló (elválasztó?), végtelenített viszonzyszám így akár az ember és az emberfö-lötti (az Isten? a nyelv? a hagyomány?) közötti távolság földi (nyelvi?) eszközökkel át nem hidalható végtelenségére és/vagy a viszony kimeríthetetlenségére, kifogyhatatlan gazdagságára mutathat vissza. (A 6-nak s a 6 és a 20 különbségének, a [7-est megkétszerező!] 14-nek a szimbolikájára csak utalni van érkezésünk.)

Olvasatunkban a *Jónás imája* – nyelvi-poétikai megalkotottságának összetettségénél fogva (mely a lírai imabeszéd európai hagyományát nyelvfilozófiai hangsúlyokkal s metapoétikus eréllyel képes újrainni) – a Babits-líra, sőt, a teljes huszadik századi magyar költészet kiemelkedő alkotása. A mű jelentősége felől, bár eltérő s esetenként széttartó interpretációs utakon közlekednek, a tankönyvi elemzések sem hagynak kétséget.

Az olvasásra kiválasztott s irodalomtanításunk gyakorlásában egyaránt széles körben használt négy tankönyv *Jónás imája*-elemzésének szempontrendszer- és beszédmódbeli különbségei, ha helyesen értjük a jelenséget, a hazai irodalomtudományos diszkurzusban lezajlott fordulat(ok)at modellálják. A tankönyvírás mint „alkalmazott tudomány” horizontján téve megragadhatóvá, értelmezhetővé a különböző elméleti-módszertani pozíciók hatékonyságának, távlatosságának, „teljesítőképességének” különbözőségét.

Mohácsy Károly tankönyvének kanonikus pozíciója vélhetőleg még mindig túl erős ahhoz, hogy Babits-olvasatának mérlegelő vizsgálatát elmellőzhessenek:

1939-ben függesztette költeményéhez a *Jónás imáját*, mely közvetlen líraiságában talán megrendítőbb, mint maga az egész epikus remekmű. Költészetének megújulásáért, újjászületéséért könyörög ez az ima, a Gazdához intézett fohász.

Két nagy mondatból áll a vers. Az első, hatsoros egységben a nagybeteg költő még a régi szavak hűtlenségéről panaszkodik, melyeket sorsának szétesése, partalanná válása hordalékként sodor magával, „mint a tévelygő ár az elszakadt / sövényt jelzőkarókat gátakat”. A következő, egy lélegzetvételnél hatalmas, ziháló versmondat (20 sor) mégis a bizakodást szólaltatja meg. Áradásszerűen ömlenek a sorok – átlépve gátakat, ritmikai egységek határait. A „kínoknak eleven süket és forró sötétjébe” már egyszer leszállt ember régi hangjait akarja megtalálni, azokat szeretné „hibátlan hadsorba” állítani. Bátran

és nem bujkálva kíván megszólalni újra. A közeli halál tudata is sürgeti, hogy most már nem rest szolgaként, hanem fáradhatatlanul kövesse a Gazda, az Isten parancsait, sugalmazását mindaddig, míg lehet, „míg az égi és ninivei hatalmak engedik”, hogy beszéljen s meg ne haljon. (10)

E mondatok a „hagyományos” irodalomértés minden fontosabb vonását magukon viselik. A legszembeütőbb a releváns értelmezői észrevételek s az irodalmi alkotást nyelvi létmódjában nem teljes komolysággal kezelő kitételek reflexiót nélkülöző keveredése. Az életrajzi kötöttségű szemléletmód, a mű jelentésirányait ideologikusan rögzítő szerzőközpontúság bizonyosan nem a leghatékonyabb hermeneutikai kellékek közül való. A többnyire az általános iskolai tanulmányokból hozott (s a művelt közvélemény által is támogatott), kevéssé szerencsés befogadói reflexek effajta megerősítése aligha szolgálja az értő olvasóvá nevelés elvi-eszmei ügyét. Mindezt az elemzés esszéisztikusan esztétizáló beszédmodora további súlyokkal terheli. (A korábbi kiadásokban még szereplő „rimánkodó fohász” stíluszavart hordozó tautológiája [a második mondatban] beszédes mozzanat [volt] ebből a szempontból.) A versnyelv által elmondottak értekező prózára „fordítása” (11) kétségtelenül könnyen befogadható (ezért látszólag „diákbárát”), ám legalábbis kérdéses didaktikai hozadékkal kecsegtető végeredményhez vezet.

A különben kitűnő tankönyvsorozatot jegyző Madocsai László kötetében a verset éppen csak érinti, éppen csak szóba hozza három összegző célzatú mondat:

Babits 1939-ben a Jónás imájával egészítette ki művét. Ez a verses fohászokodás már nem kötődik epikus szállal a cselekményhez. A költő leveti álarcát, vallomása az eszményekhez való ragaszkodás, az emberi helytállás tragikus szépségű dokumentuma. (12)

Az első két, tárgy- és tényszerű közlés-egység után az értelmező jellegű harmadik mondatban – Madocsainál szokatlan módon – ugyancsak impresszionisztikus esztétizáltság és reflektálatlan szerzőközpontúság talál egymásra. Miután itt elemzés nem fejlik ki, nekünk sincs mit elemeznünk. (A műelemzés elmaradása természetesen nem föltétlenül értékválasztásra mutat vissza: a Madocsai-könyvek, vállaltan és következetesen, az eleve szűkre vont tankönyvi terjedelmi keretek minél takarékosabb, minél lényegérzékenyebb kitöltésére törekednek; hangsúlyozzuk: többnyire rokonszenves szakszerűséggel.)

Eisemann György, H. Nagy Péter és Kulcsár-Szabó Zoltán közös munkája (az idézett rész egyéni szerzősége jelöletlen) jóformán csak terjedelmét tekintve rokonítható a Mohácsy Károlyéval:

A Jónás könyvét kiegészíti a Jónás imája, amely az előbbi mű megjelenése után egy évvel csatlakozik a főszöveghez. A vers a szavak elbizonytalanodásával indul („Hozzám már hűtlen lettek a szavak”), majd a beszélő az én és a szavak viszonyát teszi kérdéssé. A második, hosszú mondat óhajító retorikája a biztonság utáni vágy megfogalmazása. Jónás történetének felvillantása hasonlatban szerepel, amiből arra lehet következtetni, hogy a beszélő nem azonos a bibliai alakkal. A régi hang megtalálásának keresé-

„Szomorúan tankönyv-centrikus pedagógiai kultúránk” (s benne irodalomtanításunk) szemléletimódszertani dilemmái jó ideje képezik – amennyire hangos, éppen annyira visszhangtalan – viták tárgyát. Egyrészt nélkülözhetetlen, hogy legyen bátorságunk eltekinteni a kánonoktól (s magyartanárként képességünk ki-kitekinteni a tankönyvi kánonból és módszertanból). Másrészt, számolva a tankönyvre hagyatkozó oktatás mégiscsak uralkodó hagyományával, újra és újra tudatosítanunk kell magunkban, mennyire nem mindegy, hogy milyen is az a tankönyv, amelyre hagyatkozunk, illetve milyen mértékben és miféle reflektáltsággal hagyatkozunk is arra.

se azonban összefonódik a cethal-kalanddal: a beszélő nagyobb próbát állt ki, mint Jónás. A halál közelsége szintén a bibliai történet felől deformálódik („örök / Cethal szájában végképp eltűnök”). A vers végén a lírai alany státusa a szavakkal és egyáltalán a beszéddel azonosul, sőt a beszéd a zárósortban a halál ellentétéként, az élet helyett áll. Babits alkotása így módon a nyelvet teszi meg a létezés alapjává: a nyelvet, amely azonban nem beszélőjétől származik („Tőle volna szavba rim / előre kész”, „szent Bibliája lenne verstanom”, „mint Ő sugja”). Ezért a beszéd maga túlmutat használóján: a beszélő léte a nyelv függvénye lesz. Nem véletlen tehát, hogy a régi hang keresése összefonódik Jónás történetével. Innen olvasva a Jónás könyve nem más, mint a hang megtalálásának, a hagyomány beszédének allegóriája, a lírai én létesülésének egyik (itt kitüntetett) lehetősége. (13)

Ebben az interpretációban a terminushasználatban is jelentkező szakszerűség kitüntetett esetére ismerhetünk. A művel itt érezhetően a hazai műértelmező kultúra nyelvi-hermeneutikai fordulatai utáni gondolkodásmód létesít dialógust. A szövegközpontú (s nyelvi érdekű) értelmezői eljárások eredménye szoros olvasat, koherens értelmezés lesz – egyedül a történeti összefüggések, a szövegközi vonatkozások főlemlítését hiányolhatjuk.

Pethőné Nagy Csilla elemzése (szövegszerűen is) több ponton hagyatkozik az iménti értelmezés belátásaira (avagy a két könyv közös, meg nem jelölt forrásból merít):

A Jónás imája egy évvel a Jónás könyve megjelenése után keletkezett. Első személyű megszólalása azt teszi nyilvánvalóvá, hogy Babits az Úr engedetlen követének alakjában önportréját rajzolta meg. A testre szabott kispórféta-szerep a főszöveghez kapcsolt versben vallomásos közvetlenséggel szólal meg. Olyan, elemi történésként felszakadó fohászként, amelyben a régi hang megtalálásának a vágya és a Gazda ajándékozta mederben való szólás igénye jelenik meg. A költői én a személyiség határainak fellazulásáról, a szavakat megtartó erő „hűtlenségéről”, a nyelv otthonosságából való kiesettségről beszél (Mártonffy Marcell). Önvizsgálatához most is a Biblia nyújt tükröt és mértéket („szent Bibliája lenne verstanom”). A Biblia mint verstan azonban többet jelent poétikai tartószervezetnél. Megtartó erőt, létszerkezetet, a pusztulásnak és a káosznak ellenszegülő elvont világtörvényt. A Gazdát megszólító beszélőnek az Úr teremtményei iránti rokonszenvére hivatkozó érvelése ismerős lehet az olvasónak a Zsoltárok könyvéből vagy Balassi Adj már csendességet című verséből. Az ima első két sora az öszörvetségi Jób könyvére utal: „atyámfiak hűtlenül elhagytak mint patak, a mint túlradnak medrükön a patakok” (Jób 6.15.). A bibliai szövegben Jób, az igaz ember ártatlanságának tudatában panaszkodik barátok hűtlenségét. Babits verséből a panasz mellett az önvád is kihallható. A költeményben a lírai én helyzete magával a beszéddel azonosul, a beszéd pedig a záró sorban – a halál ellentétéként – az élet helyett áll. Így a vers a létezés alapjává végső soron a nyelvet, a költői beszédet teszi meg, mivel a beszélő létét a nyelv függvényének mutatja. E tapasztalatból visszaolvassva a Jónás könyve a hang megtalálásának, a hagyomány beszédének allegóriájaként is olvasható. (14)

Az elemzés nem marad adós azzal sem, aminek elmaradását fent még szóvá tehetjük: a versre történeti horizontot nyit, s a szöveget kifejezett intertextuális hálóbba vonva (*Zsoltárok könyve*, Balassi, *Jób könyve* [a *Gazda* toposzt játékba hozó, egyéb Babits-versekről, furcsamód, itt sem esik szó]), szakirodalmi hivatkozással is élve (Mártonffy Marcell) mutat példát az adott határok közt lehetséges, magas szintű interpretációra. Így módon e passzussal a tárgyaltak közül a legproduktívabb, legtávlatosabb – mert az elemzett mű legtöbb összetevőjét, mintegy a „szavak szemszögéből” (15), szóra bíró – tankönyv-írói teljesítménynek ítéltük.

Irodalomértésünk fordulatai (előbb Németh G. Béla, majd mindenekelőtt Kulcsár Szabó Ernő iskolateremtő és rekanonizáló munkájához köthetően) az elmúlt évtizedekben alapjaiban rendezték át a nyelvi műalkotásokról folytatható szakmai diszkurzus módjait, lehetőségeit, esélyeit. Dolgozatunk e részében a Mohácsy-féle, hagyományosnak mondható tankönyvi elemzői szemléletmód és beszédforma s az Eisemann–H. Nagy–Kulcsár-Szabó szerzőhármassal, illetve a Pethőné Nagy Csilla nevével jelzett teljesítményben alakot öltő tudományosság módszertani különbségeire próbáltuk ráirányítani az olvasó figyelmét. A módszertani különbségeken keresztül pedig a sikeres szaktárgyi alkalmazhatóság eltérő feltételeit igyekeztünk nevesíteni.

„[S]zomorúan tankönyv-centrikus pedagógiai kultúránk” (16) (s benne irodalomtanításunk) szemléleti-módszertani dilemmái jó ideje képezik – amennyire hangos, éppen

annyira visszhangtalan – viták tárgyát. Egyrészt nélkülözhetetlen, hogy legyen bátorságunk eltekinteni a kánonoktól (s magyartanárként képességünk ki-kitekinteni a tankönyvi kánonból és módszertanból). Másrészt, számolva a tankönyvre hagyatkozó oktatás mégiscsak uralkodó hagyományával, újra és újra tudatosítanunk kell magunkban, mennyire nem mindegy, hogy milyen is az a tankönyv, amelyre hagyatkozunk, illetve milyen mértékben és miféle reflektáltsággal hagyatkozunk is arra.

Jelen dolgozat nem annyira válaszok keresésében, mint inkább kérdések tisztábbá tételében látta feladatát. Kérdések nyilván maradtak, s e szöveg nyomán talán fölvetethetők újabbak is. Ám azokkal számolnunk már végképp eltűlt az ambíció volna.

Ki akarna Carlos Argentino Daneri sorsára jutni? (17)

Jegyzet

(1) Heidegger, Martin (1994): „...költőien lakozik az ember...” Ford. Szijj Ferenc. In uő: „...költőien lakozik az ember...” Válogatott írások, vál. és szerk. Pongrácz Tibor, T-Twins-Pompeji, Budapest – Szeged. 194.

(2) Szerb Antal (1981): Babits Mihály összes versei. In uő: *Gondolatok a könyvtárban*. Magvető, Budapest. 458.

(3) Bálint György: Jónás példája [1939]. In Pók Lajos (szerk. 1983): *Babits Mihály száz esztendeje*. Kritikák, portrék. Gondolat, Budapest. 246.

(4) Ilyen munkák például: Melczer Tibor (szerk. 1993): Babits Mihály: *Jónás könyve és más költemények. Pályakép versekkel*. IKON, h. n. 106–107. Sipos Lajos (1994) Babits Mihály: Jónás imája. In 99 *híres magyar vers*. Móra, Budapest. 321–326.

(5) Lásd pl.: Kulcsár Szabó Ernő: Költészet és dialógus. A lírai művek befogadásának kérdéséhez, in: Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy-Maszák Mihály (szerk. 1998): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Anonymus, Budapest. 18. Figyelemre méltó ugyanakkor a parafrázisba kódolt laudáció, az intertextusokra bízott hommage önnepi aktusainak száma is – a közelmúlt lírájából, példaképpen, csak két Kovács András Ferenc-versre utalunk: a *Babitsolás* (Egy lírikus epilógia) kitüntetetten a *Balázsolás*, az *Esztergom, Előhegy, augusztus* (Babits-centenáriumra) pedig elsősorban épp a *Jónás imája* verstaní, modális és motivikus földidézésével vélte megidézhetőnek a szerző szellemét, szellemiségét. (A Babitsnál Istent jelölő Gazda toposz visszavonatkoztatása a mester-ként laudált költőre akár blaszfémikus és/vagy mulatságos műveletté is válhatna – ha a nyelvi-poétikai megalkotottság nem oly rendkívül magas fokán történe, mindkét esetben.)

(6) A szakrális/spirituális kommunikáció ősi beszédaktusaként értett ima műfaji s műfajttörténeti definiálhatóságához lásd: Lovász Irén: Az imáról. In uő (2002): *Szakrális kommunikáció*. Európai Folklor Intézet, Budapest. 24–35. Tárgyunkból kivezető következtetéseknek nyújtana alapot az ima személyesebb, esszéisztikusabb, esetenként líraibb értelmezéseivel szembesülnünk; Pilinszky János például több cikkében is a szeretet nyelveként (!), metanyelvként (nyelvek fölött álló nyelvként), sőt az emberiség anyanyelveként (mely a Bábel utáni időkben is

sértetlenül rendelkezésünkre áll) írja körül az imádságot stb.

(7) Friedrich Schleiermacher meghatározása az egyes emberre; idézi: Frank, Manfred: A szöveg és stílusa. Schleiermacher nyelvelmélete. In uő. (2001): *A stílus filozófiája*. Janus/Osiris („Orbis Universitatis. Irodalomtudomány”), Budapest. 21.

(8) A „nivei hatalmak” mint nem-égi, azaz földi/emberi/emberhez kötődő erők e ponton az énnél hatalmasabb nyelv jelölőjeként is dekódolhatók (jöllehet a befogadás, nem minden ok nélkül, rendszerint a harmincas évek katonapolitikai viszonyaira, a vers keletkezési idejének történelmi kontextusára érti rá e megnevezést); vö. pl.: „a nyelvi világnézet viszonylagos fölényben van a beszélő terveihez képest” – Frank: Az individuum archeológiája. Sartre Flaubert-jának hermeneutikájáról. In uő. i. m., 55. old.; illetve: „az individuum csak azt mondhatja, amit számára a nyelv grammatikája lehetővé tesz” – Frank Mi az irodalmi szöveg, és mit jelent annak megértése? In uő. i. m. 123.

(9) A szintaxis poétikájához lásd: Melczer, i. m. 106.

(10) Mohácsy Károly (2005): *Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára*. Krónika Nova, Budapest. [Második átdolgozott kiadás], 226. (Kiemelések az eredetiben – H. T.)

(11) Vö.: „A világ legszebb versei prózában mind elfelejtett novellák volnának.” Gárdonyi Géza (1974): *Titkosnapló*. Szépirodalmi, Budapest. 65.

(12) Madocsa László (2004): *Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára*. Átdolgozott kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 242.

(13) Eisemann György – H. Nagy Péter – Kulcsár-Szabó Zoltán (1999): *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*. Korona, Budapest. 213. (Kiemelések az eredetiben – H. T.)

(14) Pethőné Nagy Csilla (2004): *Irodalomkönyv 11*. Korona, Budapest. 407. (Kiemelések az eredetiben – H. T.)

(15) Michael Riffaterre kifejezése; idézi: Man, Paul de (2002): *Hypogramma és inskripció*. In uő. *Olvasás és történelem*. Válogatott írások, vál. Szegedy-Maszák Mihály. Ford. Nemes Péter. Osiris. Budapest. (Osiris könyvtár. Irodalomelmélet). 424.

(16) Arató László (2002): Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával. *Iskolakultúra*, 9, 105.

(17) Borges *Az Alef* című elbeszélésének Borges nevű elbeszélője reagál így az említett szereplő lelkesült eszmefuttatására: „Ezeket a gondolatokat

olyan sutának találtam, kifejtésüket pedig olyan üresnek és dagályosnak, hogy rögtön úgy éreztem, valami közülük van az irodalomhoz; meg is kérdeztem tőle, miért nem veti papírra őket.” (Benyhe János fordítása)



A Gondolat Kiadó könyveiből

„Lenyűlkönyv”

A fordítás és az értelmezés relációi az Esterházy című mese kapcsán

„A műfordításkritika egyik alapvető feladata [...], hogy feltárja azt a társadalmi–irodalmi–fordítói kontextust, amelyben az adott transzformáció létrejöhetett.” (1) Józan Ildikó megállapítása, amelyben a műfordításkritika mint tudományág pozícióját igyekszik definiálni, a fordítást nemcsak „szövegi” mivoltában, az eredeti mű idegen nyelvi továbbélését biztosító korpuszként tételezi, hanem egyben olyan elemként, amely adott kulturális és társadalmi kontextusban létezik.

Vagyis a fordítás, a transzformáció sajátos, az eredeti műtől eltérő befogadói környezetben értelmeződik, amely, bár tudatában van egy megelőző szöveg létezésének, elvárásait a közvetítő szöveg felé támasztja, „olvasás közben a fordító bizalmasává szegődik, elhiszi neki, hogy a fordított szöveg képes az eredeti illúzióját keltetni”. (2) A fordítás közönségét ez a vállalt cinkosság és a fordítás másodlagosságának tudata képessé teszi arra, hogy a saját kulturális-nyelvi meghatározottságából származó preconcepcióit alakítsa, ha szükséges, háttérbe szorítsa, felszámolja: a fordítással való találkozás így a befogadói pozíciók elmozdulását tételezi. Ez a folyamat a szöveg hatásmechanizmusa révén következik be, azonban a textus horizontján „kívüli” elemek is befolyásolják, például laikusként egy művet többnyire akkor ismerünk fel fordításként, amikor a borítón szerző és fordító neve is szerepel. Ez azonban csak az olvasást megelőzően fontos, a fordítás befogadásának hagyományos „szabályai” szerint a szövegbe lépve elfelejtjük szerző és fordító különbségét, valamint saját kulturális közegünk és az eredeti mű idő- és térbeli meghatározottságának eltérését.

Irene Dische és Hans Magnus Enzensberger *Esterházy* című mesekönyve (3) azonban nem csak a fordításelmélet általános kérdésfelvetéseit teszi lehetővé: a fordítás és eredeti közötti kapcsolat értelmezhetősége mellett (amelyre ez a dolgozat nem tér ki) szétzilálja a „fordításolvasás” hagyományos rendjét is. Esterházy Péter 1996-os átültetése változatlan utánnyomásban jelent meg 2005-ben, amely első pillantásra gyerekkönyvnek tűnik: Michael Sowa festményeivel gazdagon illusztrált kiadványról van szó, amelyet viszonylag nagy betűkkel nyomtattak. Esterházy olyan átiratot közöl, amely fokozottan számít a felnőtt (magyar) olvasó aktivitására, vagyis az olvasás során szerephez jutnak, sőt előtérbe kerülnek irodalmi előismereteink (Esterházy-művek és egyéb kanonikus művek), tér- és időbeli meghatározottságunk (kulturális és történelmi tények, toposzok), valamint „közéleti” ismereteink (pl. az Esterházy Péter személyéhez fűződő, a médiából eredeztetett konnotációk). E három szempont figyelembe vételével olyan olvasásmódot működtethetünk, amelynek segítségével nemcsak a fordítás, illetve az Esterházy-művek befogadására, hanem a kortárs befogadói tendenciákra, a fordítások és fordítók pozíciójának változására is következtethetünk.

Irodalmi kontextus

A mű sajátossága, hogy az első pillanattól kezdve mintegy „felszámolja” a fordító és olvasó közötti „bizalmi viszonyt”: a fordítás beszélője/narrátora újra meg újra kiszól a szövegből, értelmez, metatextuális viszonyrendszereket hozva létre, s eközben a szöveg horizontján túli elemekre is rámutat (keletkezés, szerző, kontextus, nyelv). Az átirat létrejöttére vonatkozóan a következőket olvashatjuk: „Ehhez nem fűznék mit, hacsak azt nem, amit már a legelején kellett volna, hogy ez az egész könyv, mondjuk ki, bátorság sem kell hozzá, egy lapos rosszacska szójátékra épül. A teremtés, mint szóvicc, hergelhetnének magunkat. Nyúlkönyv, lenyúlkönyv. Az irigység beszél belőlem, hogy ez nem nekem jutott eszembe. Elmulasztottam, hogy az eszembe jusson. De hát nekem magyar eszem van, annak meg nem tárgya ez a szófacsarás.”

Adódik egy névazonosság (a mű hőse, Esterházy, a nyúl és a fordító, Esterházy Péter között), amely lehetetlenné teszi, hogy a fordító a mesén kívül maradjon: a mesében szereplő nyúlcsalád története és Esterházy saját családregeiyei (*Harmonia Caelestis* és *Javított kiadás*) összefonódnak. Esterházy Pétert a szöveg szabályai abba a helyzetbe kényszerítik, hogy eleve a történet részeként értse magát: „itt muszáj vagyok megállni és közbeszólni, pedig Michael Sowa látja lelkem, én itt csak csendesesen fordítgatni szeretnék a képek közt, aztán este hazamenni. Az világos, h. nem a szépségemért lehetek itt, hanem azért, mert a könyv bizzar címe megegyezik az én édesapám cifra nevével.” Az eredeti szöveg ismerete nélkül is nyilvánvaló az olvasó számára, hogy „megállni” és „közbeszólni” csak a fordítónak van indoka, hiszen a mese az ő, már megírt családtörténeteibe íródik bele, mintha újabb „javított kiadással” lenne dolgunk. Esterházy így a mű első lapján előrebocsátja a történetek összeolvasását, amely különbözik a fordítói/szerzői intenciótól: „fordítgatni a képek közt” lehet a transzformációra, az átültetésre való utalás, de a lapok „fordítgatásaként”, az olvasás szinonimájaként is értelmezhető. A fordítás azonban „teremtéssé” alakul, Esterházy újabb és újabb szójátékokat hoz létre, például történetet ad a szerzők nevéhez, ezzel mellékszállakat hozva létre a mesében: „Én is csinálhatnék a *dische* és *enzensberger* szavakból egy új családnevet: die Scheenzensbergers, régi hanzavárosi patriciuscsalád, évszázadok óta az egyik *legkisebb* család a környéken, és itt azonnal vége is lenne a történetünknek, az ún. kis családokat tudniillik éppen az jellemzi, hogy nincsen emlékezetük, rövid, mint a nyúl farka.” A család két tagját ki is emeli: Ájvé (az Irene-ből) és Opus Magnum (a Hans Magnusból) a könyv végén találkoznak is a főszereplő nyúllal, Esterházyval: „Időközben a Scheenzensbergerek dolga is rendbe jött, sowa (ejtsd: szóvá) tették ezt az egészet, amitől elnyerték valódi nagyságukat. Eljöttek a keresztelőre is (egy házy esemény). Esterházy igencsak megörült nekik. / Ó, Ájvé! – mondta Ájvének, és kezét csókolt neki. / Ó, Opus Magnum! – mondta Opus Magnumnak, és neki is kezét csókolt. / S míg ők így eldorbézoltak hármában, a mese is a befejezés felé tartott [...]”

A fordítás szövegében szereplő intertextuális utalások a magyar irodalommal való kapcsolatát hangsúlyozzák. A főszereplő identitás-meghatározását például szerzői megjegyzés követi: „– Osztrák vagyok – mondta Esterházy könnyedén. (Akkor ezen most már ne akadjunk fenn, tekintsük az állampolgárságra vonatkozó kijelentésnek, úgy nem húsbavágó, úgy csak bürokratikus aktus, nem hazám, hazám, te mindenem.)” De felbukkannak a szövegben más, a nemzeti kánonunk részét képező művek is, mint *Az ember tragédiája*: „– Esterháccsi, hol vagy? – kiáltotta Franco. / Anyának érzem, oh, Eszterháccsi, magam! – kiáltott Franco neje, de ez túlzás.” S találkozunk József Attila-átirattal is: „Most már fél, de most már késő, most látjuk, milyen óriás.”

A történelmi-társadalmi-nyelvi meghatározottság

Az eredeti mese a berlini fal lerombolása idején játszódik, vagyis olyan történelmi környezetben, amely a német olvasó számára meghatározó, a magyar olvasó azonban nem érzi át ennek jelentőségét, akkor sem, ha a metaforát érti. A fordító a két befogadói közeg distanciáját a következőképpen kezeli: „Itt a német nyuszfül szépen beremeg a fal, a die Mauer szóra. Itt jön ki az előnye az NDK-nak. Ki a kicsit nem becsüli... Magyarul a nyúl talán vasfüggönyről olvasna, vagy eleve Kelet-Franciaországba küldte volna a gondos hercegi nagyapó, és akkor puff neki: Trianon, weekendre!” Egy másik helyen a vasfüggöny sajátosan kelet-európai feldolgozásáról van szó: „A kis rokon egyre izgatottabb lett, pedig szöveg szerint nem is ismerte az NDK-határt, minden határok leghatárabbikát, sőt, ha visszaemlékszünk a kezdeti önmeghatározási konfliktusainkra, nem is volt kelet-európai, hogy összeszoruljon a gyomra bármilyen államhatárhoz közeledve. Esterházy nyilván nőre gondolt, tud gyomor attól is szorulni össze.” Hasonló, a szovjet utódállamokra jellemző szorongás fejeződik ki akkor, amikor Esterházy, a nyúl későbbi gazdáival megismerkedik: „– Én én vagyok. Te te vagy. De te ki vagy, ismeretlen elvtárs? – kiáltotta. Esterházy lebukott. / –Testvér – suttopta –, segítsd a lebukottat.” De találkozunk olyan szöveghelyekkel, amelyek kifejezetten a magyar történelemben értelmeződnek, ilyenek a monarchiára való szövetszerű utalások: „Ebben a lenge magyarban – mindez Berlinben! – és bajuszban az apa igazán vad apai férfi benyomását keltette, belevaló volt.” A „magyar” mint öltözet és a bajusz a hazai olvasó számára a monarchia-beli úr attribútumai lehetnek.

A mű folyamatosan emlékeztet arra, hogy létezik valahol egy elsődleges, német nyelvű szöveg, amely a maga fordulataival, kifejezésmódjával teljes mértékben különbözik attól, amit az olvasó tart a kezében: „A kocsi előről úgy nézett ki, akár egy taxi, de hátul egy pléhlemezen, a sütibádogon, ahogy a német mondja, mondja?, százával álltak a sütemények.” És: „– Elismerem, hogy alacsonyságom kívánni valót hagy maga után. Hozzám jöhetnél feleségül. – jegyezte meg Esterházy a maga körmönfont módján. / Természetesen, te butafej! – válaszolta Mimi, ragaszkodván a szószerintihez.” Más helyeken azonban épp a „magyarosság” lesz túlhangsúlyozva, például a főúri rendű nyulak beszédmódja esetében, akik oszt rák akcentussal beszélnek. A család egyik tagja azonban kifejezetten magyar nevet visel, ő „Elkelkáposztásítottalanították Mihály”. Minden magyar gyerek megtanulja az iskolában, hogy ez a leghosszabb magyar szó, amelynek még értelme van; ez egyben azt is je-

A posztmodern, vagy még inkább posztmodern utáni korban megváltoznak a befogadói eljárások: az idegen nyelvi olvasás általánossá válik, és ez előbb-utóbb feleslegessé teszi bizonyos nyelvek fordítását. Jelzésértékűnek tekinthetjük Esterházy átiratát: a mű felszámolja a fordítást, végrehajtja azt a műveletet, amelyről az elméletek már régóta szólnak. Walter Benjaminget idézve „Ahogy a tangens a kört futólag és csak egyetlen pontban érinti, és ahogy bizonynyal ez az érintés, de nem a pont, írja elő törvényét, mely szerint egyenes pályája ível tovább végtelenbe, úgy érinti a fordítás illékonyan, s az értelemnek csak végtelen apró pontján az eredetit, hogy a hűség törvénye szerint a nyelvmozgás szabadságában kövesse legsajátabb pályáját.”

lenti, hogy a szereplő neve csak magyar nyelvterületen értelmezhető, tükörfordításról itt szó sem lehet. Ez a nyelvi meghatározottság és a sajátosan magyar identitásképző elemek (kelet-európaiság, elvtársi szorongás stb.) végrehajtják a mű „magyarítását”, így olyan önálló korpusz jön létre, amelynek visszafordítása legalább olyan problémákkal járna, mint a német mese átírása magyar nyelvre.

Önmitológia

A magyar irodalmi közéletben nagy vitákat idézett elő Esterházy Péter családtörténete, nemcsak irodalmi horizonton belül maradó kérdésfelvetéseivel, hanem ideológiai, etikai szférákat is megmozgatva. A családtörténetre való utalás épp ezért nemcsak a *Javított kiadás* és a *Harmónia* szövegszerű felidézésének tekinthető, hanem a művek nemirodalmi, valószínűleg csak a magyar olvasó számára értelmezhető konnotációját is magában hordja: „Ez a fordulat édesapám leleménye, akit a biztonság kedvéért megkértem, fordítsa le nekem a szöveget.” A *Javított kiadás* körül kialakult hangulat legtartósabb hozadéka talán az Esterházy-mitológia kialakulása, minden bizonnyal ez is hozzájárult ahhoz, hogy Esterházy Pétert ne csak az egyik legjobb magyar íróként tartsuk számon, hanem karakteres személyiségként is, akit (és ez ritka a magyar irodalmi közéletben) felismernek az utcán vagy a televízióban. Ha tehát Esterházy Péter „beleírja” magát egy műfordításba, azt nemcsak a kritikus, hanem az ún. „átlagolvasó” sem hagyja figyelmen kívül. Az *Esterházy* című mesében például elég egyértelműek az író/fordító külsejére vonatkozó ironikus utalások, amelyek fellelhetők voltak az eredeti mesében is, de megerősítést nyernek a fordítói megjegyzések nyomán: „Mint minden Esterházy, ő is rövidlátó volt, hogy alig látott el a következő utcasarokig. *Hogy ezt honnan tudták az Enzensbergerek? Nagy tanárok.* Mert tényleg ez a helyzet: mert van, aki közülünk vaksi, és van, aki nem.” És: „Mínthogy szemüveggel nem nyert dominiumot, anélkül szaladgált Esterházy a világban, és az orrára hagyatkozott. Az orrára támaszkodott. *(Ezt meg sem hallom, ugorgyunk.)* [Kiem.: N.Cs.]”

A fordító megjelenik az általa fordított könyvben, ezáltal lehetetlenné válik a főszereplő és a fordító figurájának elkülönítése: „Esterházy megint egyszer túlságosan jóságosnak bizonyult. (Önéletrajzi mozzanat, a jóhiszemű jobb lett volna.)” Vagyis bizonyos szöveghelyeken mintegy fedi egymást a két kategória (külsőségek viszonylatában), más helyeken viszont jól érzékelhetően elkülönülnek (az egyik jóságos, a másik jóhiszemű, viszont a fordító mint mindentudó, mindenható narrátor folyamatosan alakítja, változtatja a pozíciókat, beleértve a szereplő megjelenését is), de mindenképp egymás viszonylatában értelmeződnek, ugyanannak a történetnek a részeiként.

*

„Ahhoz, hogy semmi ne változzék, mindennek meg kell változnia” – olvashatjuk a mesében, és ezt a mondatot a fordító jelszavaként is érthetnénk: Esterházy Péter áttulajdonítása nem a hagyományos olvasói stratégiát igényli. Nem köt bizalmi egyezséget az olvasóval, nem tételezi eleve adotként a mű világát, hiszen az intertextuális, történelmi, kulturális, szociológiai viszonyrendszerek abban a pillanatban átrendeződnek, amikor a mű egy másik befogadói közeg elé kerül. A mű épp ezért „mást” mond annak az olvasónak, aki abban a meghatározottságban létezik, amiben az létrejött, és másképp értődik azok számára, akik eleve a műtől különböző kontextusban olvasnak. Az esztétikai tapasztalat közelítése érdekében a mű világát a befogadói közeghez kell igazítani, ez az eljárás azonban itt túllép a fordítás hatáskörén: a fordító elbizonytalanodásáról van szó, amikor elismeri saját tehetetlenségét, és egy merész gesztussal nem az anyanyelvi olvasó szemszögéből próbál láttatni, hanem saját látószögét mutatja meg az olvasónak. Azt mutatja, hogyan torzul el a mű a közvetítés során, vagyis a fordítás mint forma kérdőjeleződik

meg. Esterházy vállalja, hogy a fordítás létrehozás, teremtés, hogy ami létrejön, az „lenyűlkönyv” ugyan, de semmiképp sem másodlagos. Az olvasó esztétikai tapasztalata így teljes értékű lehet, nem szükséges az eredeti szöveggel szembesülnünk ahhoz, hogy tudjuk, mi az általunk olvasott szöveg (a fordítás) tétje. Merthogy az eredeti biztosan egészen más: az egy másik könyv, más kontextussal és eltérő olvasási stratégiával.

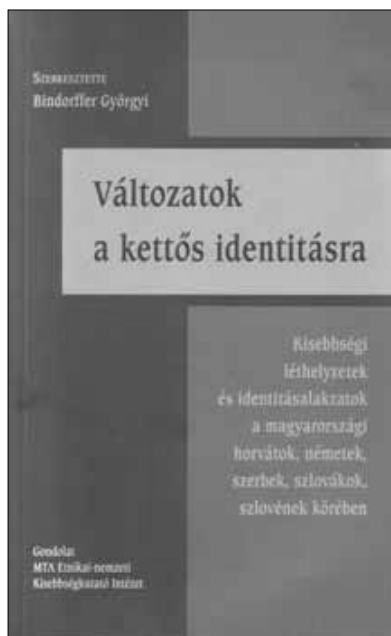
Azonban nem csak a szöveg értelmezése teszi kérdéssé a fordítás létét és változtatja meg a fordító pozícióját. A posztmodern, vagy még inkább posztmodern utáni korban megváltoznak a befogadói eljárások: az idegen nyelvi olvasás általánossá válik, és ez előbb-utóbb feleslegessé teszi bizonyos nyelvek fordítását. Jelzésértékűnek tekinthetjük Esterházy átiratát: a mű felszámolja a fordítást, végrehajtja azt a műveletet, amelyről az elméletek már régóta szólnak. Walter Benjamint idézve „Ahogy a tangens a kört futólag és csak egyetlen pontban érinti, és ahogy bizonynyal ez az érintés, de nem a pont, írja elő törvényét, mely szerint egyenes pályája ível tovább végtelenbe, úgy érinti a fordítás illékonyan, s az értelemnek csak végtelen apró pontján az eredetit, hogy a hűség törvénye szerint a nyelvmozgás szabadságában kövesse legsajátabb pályáját.” (4)

Jegyzet

- (1) Józán Ildikó: Műfordítás és intertextualitás. In Kabdebó L. – Kulcsár Szabó E. – Kulcsár-Szabó Z. – Menyhért Anna (szerk. 1998): *A fordítás és intertextualitás alakzatai*. Anonymus, Budapest. 134.
 (2) Uo. 137.
 (3) Dische, Irene – Enzensberger, Hans Magnus – Sowa, Michael (2005): *Esterházy. Egy házy nyúl cso-*

dálatos élete. Ford. Esterházy Péter. Magvető, Budapest.

(4) Benjamin, Walter (2001): A műfordító feladata. Ford. Szabó Csaba. In „*A szirének hallgatása*”. Osiris, Budapest. 81–82.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Rousseau vagy az utazásról és a turizmus

Rousseau Emil vagy a nevelésről (1762) című munkájában képzelte regényhőse nevelésére a könyv lapjain saját maga vállalkozott, magára öltve a házitánító szerepét. A Rousseau által képviselt nézetek az ellentmondásokkal és a megkérdőjelezhető elgondolásokkal együtt is, jelentős állomást jelentettek a nevelés történetében. A tanulmány alapjául az utazással kapcsolatos nézeteinek fejezete szolgál.

A történelem folyamán már korán megjelentek a más országok, tájegységek történelmi, kulturális nevezetességeit feltárni, megismerni szándékozó utazások, de az szinte kizárólag a kiváltságos rétegek előjoga volt. (Michalkó, 2004, 117.) A felvilágosodás racionalizmusa is nagy hangsúlyt fektetett az utazásra, a 17. században pedig a postakocsi megjelenése jelentős mértékben hozzájárult az utazások lebonyolításához. Az 1700-as években rengeteg kockázattal járt az utazás, sok volt az akadály és a veszedelem. Ekkoriban Párizs és Marseille között 13 napig tartott az út. (Michalkó, 2004, 124.)

Azt, hogy mikortól beszélhetünk utazás helyett turizmusról, nehéz lenne eldönteni. Az utazás régtől jelen van az emberiség történetében, de korunk turizmusa viszonylag új jelenség. A modern értelemben vett turizmusnak a 18. század végén az ipari forradalom teremtette meg az alapját, mivel az iparosodással és az azt követő urbanizációval és polgárosodással egyre nagyobb kör számára váltak adottá az utazáshoz szükséges alapvető feltételek: a szabadidő és a szabadrendelkezésű jövedelem. (Rátz, 1999, 14.) Az 1975-ben létrejött Világ Turisztikai Szervezet (WTO) 1980-as világkonferenciáján dolgozták ki a Manilai Nyilatkozatot. A hangsúlyt a turizmus társadalmi, politikai, kulturális és környezetvédelmi szerepére, illetve az életminőségre gyakorolt hatására helyezték. A turizmusnak létezik ugyan nemzetközileg elfogadott definíciója („A turizmus magában foglalja a személyek lakó- és munkahelyén kívüli minden szabad helyváltoztatását, valamint az azokból eredő szükségletek kielégítésére létrehozott szolgáltatásokat.” WTO, 1989), de az nem fedti le pontosan a mögötte álló jelenségeket, hiszen a turizmus olyan társadalmi tevékenység, amit az ember önmagáért végez. Az útnak indulás mögött rejlő okok mindig a saját szubjektivitással függnek össze. (Schulze, 1992, 42.) A turizmus társadalomtudományi vizsgálata – egy meglehetősen széles körben elfogadott nézet szerint – három kulcsfogalom köré csoportosítható: ezek a tér (mobilitás, helyváltoztatás), az idő (szabadidő) és az idegenség (a saját életvilág horizontján túl). Ez a három fogalom együtt konstituálja a turizmus társadalmi gyakorlatát, azaz a turizmus kapcsán sokkal szélesebb és általánosabb társadalmi-kulturális folyamatokról beszélhetünk, mint csupán egy speciális társadalmi alrendszer, az idegenforgalmi ipar működésének törvényszerűségeiről. (Szijártó, 2003, 19.)

Turista vagy utazó?

Azonban van-e különbség az utazó és a turista (1) között? Kit értünk, érthetünk „utazó” alatt? Jelen tanulmány nem vállalja fel annak elemzését, hogy az emberiség

történetében kit tekintettek turistának és kit tekintettek utazónak, melynek során nyomon lehetne követni a különböző korok eltérő tartalmi felfogását, így csupán a fogalomváltozások, értelmezések egy-egy állomását villantja fel (vö. *Andorka, é.n.*) Cohen (1972) turista-tipológiájának alapja a nem intézményesített és az intézményesített turizmus. Az intézményesített turizmushoz tartoznak a „szervezett tömegturisták” és az „egyéni tömegturisták”, akik szervezett utazásokon vesznek részt, akik utazási irodák által meghirdetett utakra fizetnek be, mások „viszik” őket, és „mutatják” nekik az előre megválogatott látnivalókat, a nem intézményesített csoportba tartozók pedig a „felfedezők” és a „vándorok”, akik saját erejükből szervezik meg útjaikat, törekedve az újszerűsége, ismeretlensége. (*Hajdú, 2000, 191.*)

1. táblázat. Cohen turistatipológiája, 1972

Vándor Teljesen újat keres, beleolvad a helyi kultúrába, személyes kapcsolatba kerül a helyi lakosokkal	Nem intézményesített turizmus Egyéni utazás
Felfedező Az utazás egyénileg szervezett, ki akar térni a környezeti buborékból, de bármikor visszatérhet	
Egyéni tömegturista Utazás már szervezett, nem a valós desztinációt látja	Intézményesített turizmus Utazásszervezők, utazási irodák
Szervezett tömegturista Csomagtúrán vesz részt, kevés kapcsolata van a helyi kultúrával	

Takáts József (2000, 24.) megfogalmazásában az utazás mint a turizmus ellentéte jelenik meg:

„Turizmuson általában a szervezett csoportos utazást értjük, amely egy gazdasági ágazat rendszerében bonyolódik le, vagyis a turizmus fogyasztás. Ha ellenfogalmát, az utazást említjük, olyasmire gondolunk, mint a Grand Tour: itt az utazás az egyén nevelődésének része, felkészülés az élet későbbi szakaszára és önmegismerre egyezre. Még inkább szemlélteti ezt a különbséget Andorka Eszter (é.n.) felfogása, miszerint az „utazó” nem tervez meg okvetlenül minden részletet. Szívesen alkot, improvizál bizonyos helyzetekben. Szervezés közben vagy helyett engedi, hogy a dolgok szerveződjenek. Igyekszik megizlelni a helyi időviszonyokat, időfelfogást és aszerint szemlélni a mindennapokat. Nyitott az ismeretlenre, még ha néha kisebb kellemetlenséggel vagy kényelmetlenséggel is jár együtt annak megismerése, tehát az utazó kategóriája sokkal inkább egy szemléletet jelent.”

Az utazás fontossága és hatása

Miért utazunk? Miért utazik egyre több ember látszólag cél nélkül? Ez a kérdés a modern turizmus elméletének egyik alapkérdésévé vált. Az embereket viselkedésükben, kulturális vagy turisztikai szabadidős döntéseikben rendszerint többféle szükséglet és még több motívum vezérli, melyek leggyakrabban egyidejűleg megtalálhatók, de hogy melyek mozgósítanak cselekvésre, függ az egyéntől és a külvilágtól. Az egyén szükségletrendszerét döntően környezete: mind a társadalom, mind saját lehetőségeinek feltételrendszere határozza meg, táplálja és kondicionálja. (*Mayer, 2000, 80.*)

Rousseau az utazások fontosságára a következőképpen hívja fel a figyelmet:

„Kérdezni szokták az emberek, vajon jó-e a fiatal embereknek, ha utazgatnak? Sokat is vitatkoznak erről. Ha az emberek másként tennék fel a kérdést, vagyis ha azt kérdeznék, jó-e, ha az ember világlátott, talán kevesebbet vitatkoznának erről. A könyvekkel való visszaélés megöli a tudományt. Aki azt hiszi, hogy tudja, amit olvasott, fölmentve érzi magát a tanulástól. Ennyi könyv szomszédságában elhanyagoljuk a világ könyvét. ... Útleírások olvasásával töltöttem életemet, és sohasem találtam köztük kettőt, amelyből ugyanazt a fogalmat kaptam volna ugyanarról a népről. Amidőn összehasonlítottam azt a keveset, amit megfigyelhettem, azzal, amit olvastam, végre is felhagytam az utazókkal és sajnáltam az

időt, melyet arra fordítottam, hogy olvasásukból tanuljak. Meggyőződésemmé vált ugyanis, ha bármit megfigyelni akarunk, nem olvasni kell, hanem látni.” (Rousseau, 1965, 504.)

„Az angol is utazik, de másképpen. Úgy látszik, e két nép szükségképpen ellentéte egymásnak. Az angol nemesség utazik, a francia nemesség nem utazik. A francia nép utazik, az angol nép nem utazik.” (Rousseau, 1965, 506.)

Elsőként I. Erzsébet (1558–1603) kezdte arra ösztönözi az udvarához közel álló fiatal nemes embereket, az angol arisztokraták gyermekeit, hogy egy mai értelemben is jelentős európai körutazáson vegyenek részt. A Grand Tour nem volt más, mint a nevelési folyamatnak utazással való befejezése, valójában tanulmányút, amely később Németországban, Itáliában és Franciaországban

Miért utazunk? Miért utazik egyre több ember látszólag cél nélkül? Ez a kérdés a modern turizmus elméletének egyik alapkérdésévé vált. Az embereket viselkedésükben, kulturális vagy turisztikai szabadidős döntéseikben rendszerint többféle szükséglet és még több motívum vezérli, melyek leggyakrabban egyidejűleg megtalálhatók, de hogy melyek mozgósítanak cselekvésre, függ az egyéntől és a külvilágtól. Az egyén szükségletrendszerét döntően környezete: mind a társadalom, mind saját lehetőségeinek feltételrendszere határozza meg, táplálja és kondicionálja.

is egyre népszerűbbé vált. A 3 évig terjedő utazás érintette Párizst, Torinót, Firenzét, Rómát, Nápolyt, Velencét, Bécsset, a Rajna-vidéket és a Németalföldet. (Michalkó, 2004, 123.) A Grand Tour alapfilozófiája abban állt, hogy aki világot látott, az jobban megtanulta megbecsülni saját országa értékeit. Az alapfilozófiához részben kapcsolódnak napjaink különböző hallgatói mobilitásai, itt azonban a körutazás-jelleg nem érvényesül. Céljuk, hogy a külföldi szakmai tanulmányok végzése közben egy másik ország kultúráját és társadalmát is megismerje az ember, a nyelvi ismeretek és készségek fejlesztésével együtt. Egy ezzel kapcsolatban készült kutatásból (Tör, 2005) az derül ki, hogy a hallgatók döntő jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy egy másik ország kultúráját, működését ott élve, személyes tapasztalatok alapján ismerhették meg. Hasonlóan magas értéket mutatott az idegennyelv-tudás fejlesztésének lehetősége. Ehhez képest jóval alacsonyabbra értékelték a szakmai ismeretszerzés megvalósulását, ami mögött a részletes beszámolók szerint igen sokféle ok húzódott meg.

A kulturális körutazások résztvevőinek motivációs bázisában történtek ugyan átrendeződések, azonban az ismeretszerző körutazások a turisztikai előrejelzések szerint ismét egyre népszerűbbé válnak. (WTO) A kulturális turizmus mint a turisztikai ágazatok egyike olyan utazást jelent, melyben a turista számára a legfőbb indítékot a kulturális motiváció (érdeklődés, szándék, kívánság, vágy stb.) szolgáltatja; a turista célja új kultúrák megismerése, kulturális eseményeken való részvétel.

Rousseau rendkívül nagy jelentőséget tulajdonított az utazásoknak, szerinte:

„az utazás a maga hajlama irányába tereli az ember természetét, és hozzájárul ahhoz, hogy végérvényesen jó vagy rossz legyen. Mindenki, aki hazatér a világtúrából, visszatértekor azzá válik, ami egész életében lesz. A rosszul nevelt és rosszul irányított fiatalok utazásaik közben elsajátítják ama népek összes bűneit, melyeket meglátogattak, de egyet sem az erények közül, melyek a bűnöket kísérik. Akik azonban szerencsésen születtek, és akiknek helyes irányban ápolták jószágos természetüket, továbbá akik a tanulás igaz szándékával teszik meg útjukat, valamennyien jobb és bölcsőbb emberként térnek vissza, mint ahogyan elindultak. Így utazik majd az én Emilem is.” (Rousseau, 1965, 509.)

Ha a nevelés a gyermek természetét jutatja érvényre, akkor a nevelő erkölcsi céljait nem szabad rákényszeríteni a természetre; ha ellenben ezeket a célokat követjük, nyilvánvalóan figyelmen kívül marad a gyermek természete. (Oelkers, 1998) Az oktatás célja Rousseau szerint az életre való nevelés, amit egy nevelő úgy tud teljesíteni, hogy rámutat a helyes útra.

„Megmondtam már, mi teszi az utazást mindenki számára természetlenné. Ami az ifjúság számára még inkább természetlenné teszi, nem egyéb, mint a mód, ahogyan utaztatják a fiatalokat. A nevelők nagyobb gondot fordítanak a maguk multságára, mint növendékük oktatására...” (Rousseau, 1965, 524.)

Azonban a Manilai Nyilatkozat is kiemeli a turizmusra, nyaralásra, illetve utazásra való felkészítésnek a fontosságát. Az utazás képez, de ahhoz, hogy valaki a látókörét ténylegesen tágítani tudja, meg kell azt is tanulnia, hogyan kell viszonyulni más kultúrákhoz.

„Mindannak, ami ésszerűen történik, kell, hogy meglegyenek a maga szabályai. Az utazásnak is, ha a nevelés egy részeként tekintjük, saját szabályaival kell rendelkeznie. Utazni, csak, hogy utazzon az ember, annyi, mint kóborolni, csavargónak lenni. Utazni azért, hogy műveljük magunkat, még ez is nagyon bizonytalan cél. A meghatározott célt nélkülöző tanulmány mit sem ér. Én kézzel fogható érdeket tűznék ki a fiatalember tanulmányai elé, és ez a jól megválasztott érdek a művelődés természetét is meghatározná. Hibás okoskodás tehát azt következtetni, hogy az utazás haszontalan, mivelhogy nem értünk az utazáshoz.” (Rousseau, 1965, 509.) „A tájékozódáshoz nem elég bejárni az országokat. Értetni kell az utazáshoz. A megfigyeléshez szemre van szükségünk és tudnunk kell azt a táj felé fordítanunk, melyet meg akarunk ismerni. Sok ember van, akit az utazás még kevésbé oktat, mint a könyv, mert az illetők nem ismerik a gondolkodás művészetét. Olvasás közben elméjüket legalább az író vezeti, míg utazás közben persze a maguk erejéből nem képesek semmit sem megpillantani.” (Rousseau, 1965, 505.)

A szocializáció megkerülhetetlen kérdés. Számos kutatás hangsúlyozza (Giesecke, 1965; Buddrus, 1984; Schmidt, 1990) a fiatalok utazásával kapcsolatos döntések fontosságát. Az utazás motivációi nem genetikailag kódoltak, hanem generációról generációra örökítődnak, illetve a társadalmi környezet révén determinálódnak. Azokban a családokban, amelyekben a szabadidő utazással való eltöltése természetes állapot, tehát a hétvégi kirándulások, a nyári üdülések vagy a téli síelés rutinnak számít, nagyobb valószínűséggel alakul ki a fiatalokban is az utazási igény. (Michalkó, 2004, 44–45.)

A turizmus szervesen kapcsolódik a szabadidőhöz, így vizsgálható a neveléstudomány szemszögéből. (Opaschowski, 1996) Már az ifjúsági turizmus és nemzetközi diákcsere 1978-as évkönyvében is kíváncsalmakat fogalmaztak meg, miszerint az iskolának a diákjait a jövőben jobban fel kell készíteni az idegenforgalomra, ezért a turizmusnak mint új tantárgynak a bevezetését javasolták. Valószínűleg a turizmus mint tantárgy bevezetése a jövőben is illúzió marad, az utazásokkal kapcsolatos nevelés a tanórán kívüli osztálykirándulás alkalmával jelenik meg. Az ifjúság minden korcsoportjában elengedhetetlen a szabadidő-tevékenységek lehető legváltozatosabb formáinak ismertetése, amelyek a mindennapi élet részeivé válva értéket adnak a szabadidőnek, így megalapozzák a szabadidő igényes felhasználásának felnőttkori szokásait is. Az iskolában, iskoláskorban megalapozott készségek, a családi minták (és mindezek hiánya, hiányossága) éppúgy hatnak rá, mint az egyén aktuális állapota: hasonló készségek és családi kapcsolatok mellett is másként alakulhat az időfelhasználás egészének szerkezete és benne a szabadidő.

Rousseau szerint az ember természetéből fakadóan jó, de a társadalom elrontja. Emilt vidéki környezetbe helyezi, ahol szerinte az emberek természetesebben viselkednek, mint a városban, ahol testileg és szellemileg csak rossz tulajdonságokat lehet tanulni.

„A fiatal emberek, akik keveset tartózkodnak a nagy városokban, mert ott szörnyű romlottság uralkodik, kevésbé vannak kitéve annak, hogy rájuk ragad. Tudjuk azt is, hogy milyen erkölcsöket idéz elő szükségképpen a népek egymásra halmozódása és a vagyoni egyenlőtlenség. Mihelyt egy kétszáz ezer lelket számláló városról beszélnek nekem, előre tudom, milyen élet folyik benne.” (Rousseau, 1965, 527.)

Régóta ismert, hogy a városok lakossága minden szempontból heterogénebb, ezért az emberi kapcsolatok személytelenebbek, így gyengébb az egyén viselkedésének társadalmi kontrollja. A nagyvárosi élet által biztosított anonimitás és a gyors helyváltoztatás lehetőséget biztosít a bűnözés növekedéséhez.

Az ókortól kezdve a legtöbb utazás – legyen akár kereskedelmi, politikai vagy vállalási jellegű – elsősorban a városokba vagy azokon keresztül vezetett, ezért a „városi turizmust” az utazás ősfarmájának is nevezhetjük. (*Michalkó, 2004, 161.*)

„Párizs és London az én szememben egy és ugyanazon város.” (*Rousseau, 1965, 524.*) Az 1700-as évek végén mindössze két igazi nagyvárosról beszélhettünk, az egymillió lélekszámú Londonról és a félmillió Párizsról. (*Michalkó, 2004*) Azonban a városok eltérő természetük, vagyis méretük, arculatuk, földrajzi adottságaik, szerepük, kulturális örökségük szempontjából különbözőek és sokszínűek, ezért két célváros soha sem lesz egyforma.

„A fővárosok valamennyien hasonlítanak egymáshoz, minden nép összetalálkozik bennük, a szokások összessége keveredik itten. A nemzetek tanulmányozása végett nem ide kell menni. A távol fekvő vidékeken, ahol kevesebb a mozgás és a közlekedés, ahol kevésbé utaznak idegenek, melyek lakói ritkábban költözködnek [...], ott kell tanulmányozni egy nemzet szellemét és szokásait.” (*Rousseau, 1965, 524.*)

Hannerz (1999) a világvárosokról gondolkodva a turistákat mint a mai világvárosok lakosságának egyik kategóriáját értelmezi. Az egyik kategóriába tartoznak a turisták. Ők olyan gyorsan cserélődnek, hogy emiatt a városok hivatalos népesség-nyilvántartásában nem is szerepelnek, de mindig nagy számban vannak jelen, és tartózkodásuk során figyelemre méltó intenzitással foglalkoznak a várossal. (*Hannerz, 1999, 95.*)

A modern – a szó mai értelmében vett – városi turizmus fejlődéséről azonban csak az ipari társadalmak kialakulása után beszélhetünk. Ahhoz, hogy megérthessük, a turisták miért is látogatják előszeretettel a városokat, meg kell értenünk a jelenség mögött álló tényezőket. A városok:

„– magas népsűrűségű helyek, így nagy a hajlandóság arra, hogy a barátok, rokonok felkeresése motiválja a látogatást és indukálja a fogyasztást,

– csomópontjai, illetve végállomásai a turistaszállításnak, kapu-szerepet töltenek be az érkező és távozó utasok számára, tehát az idegenforgalmi szezonon kívül is magas szinten állandósulhat a városba érkező vendégek száma,

– ipari, kereskedelmi, pénzügyi koncentrációk, illetve a minőségi szolgáltatások szinterei is egyben, – a kultúra széles skáláját kínálják a vendégek számára, ezért vonzást gyakorolnak az ilyen irányú érdeklődést tanúsító turistákra.” (*Michalkó, 2004, 162.*)

A városi és kulturális turizmusban továbbra is a nagyobb, ún. kulturális fővárosok dominálnak, ugyanakkor a kisebb és még felfedezetlen európai desztinációk (célterületek) iránt fokozottabb érdeklődés tapasztalható. A városi és kulturális turizmus továbbra is az örökségeken és a művészeteken alapul, emellett azonban a kreatív iparágak egyre fontosabb szerepet játszanak.

„Nézzétek futtában a fővárost, de a vidéket vizsgáljátok meg tüzetesen.” Gyakorlati tanácsokkal is ellátja az utazókat: „Tanulmányozzátok a népet városain kívül, mert csak így fogjátok megismerni. A franciák nem Párizsban találhatók meg, hanem Touraine-ben. Ilyen nagy távlatokban jellemzi önmagát egy nép, és mutatja meg magát olyannak, amilyen a maga tiszta valóságában.” (*Rousseau, 1965, 526.*)

A modern városi turizmus egyik tipikus példája az autóbuzsós városvezetés, ahol a turisták megpróbálják kihasználni az alkalmat a piros lámpánál néhány fénykép készítésére. Ez a fajta városnézés ál-autentikus találkozást nyújt a várossal, viszont megkönnyíti a helyismerettel nem rendelkező turisták dolgát, hogy kényelmesen megismerkedjenek a legfontosabb látnivalókkal.

A sztereotípiák számottevő mértékben hatnak az interaktív kommunikáció és a befogadás sikerességére. Ez abból fakad, hogy az embereket vélt vagy valós tulajdonságaik alapján csoportokra osztjuk, amelyekhez empirikusan megalapozott igazságokat és értékítéleteket rendelünk hozzá. Az egy-egy társadalmi csoportról nagyfokú közmegegyezésen alapuló, szükségszerűen torz kép különös formáit képviselik az úgynevezett nemzetkarakterek.

„Elég-e, ha egy jól nevelt ember csak honfitársait ismeri, vagy pedig szükséges e, hogy ismerje az embereket általában? Lakóik [t.i. Párizs és London lakói] előítéleteiben van valamelyes különbség, de azért az egyiknek annyi az előítélete, mint amennyi a másiknak [...] A párizsi azt hiszi, hogy ismeri az embereket, holott csak a franciákat ismeri. Az ő városa mindig tele van idegennel, és úgy tekint minden idegenre, mint valami rendkívüli jelenségre [...] Közelről kell látnia az embernek e nagy város polgárait, köztük kell élnie, hogy elhiggye: ennyi szellemességgel, milyen ostoba lehet valaki. [...] Míg a francia az illető ország művészeihez futkos, az angol lerajzoltat valami antik dolgot, a német elviszi az albumát az összes tudóshoz, addig a spanyol csendben tanulmányozza a kormányzatot, a szokásokat, a közrendet, és ő az egyedüli a négy közül, aki midőn hazájába visszatér, hasznos dolgokat visz haza mindabból, amit látott.” (Rousseau, 1965, 524.)

A sztereotípiákat és az előítéleteket nem szabad összekeverni: mindkettő az irracionális megismerésre és tudásra vezethető vissza, amíg azonban a sztereotípiák fokozatosan lebomlanak, az előítéletek sokkal tartósabbak.

Menekülés és/vagy élmények világa?

Az utazások valódi okát, egy adott úticél kiválasztásának tényleges motivációját azért nehéz feltérképezni, mert akár egy utazás során is többféle szükséglet jellemezheti az utazót. „Például egy karib-szigeteki hajóutazás nemcsak a regenerálódást, a kikapcsolódást, a változatosság keresését vagy éppen az álmok valóra válását szolgálja, hanem egyben valamely csoporthoz tartozás reprezentálója is, tehát presztízsértéket is képvisel. Az utazók a desztinációk és turisztikai termékek közötti választásnál az adott utazás presztízsértékét és az út által kínált élményt is figyelembe veszik.” Az utazások presztízsértéke külsőleg adott, társadalmilag meghatározott. Az egyes ember számára a döntések szempontjából egyrészt az elsődleges vonatkoztatási csoport által elfogadott, másrészt a tömegkommunikáció által sugallt presztízs-skála bír jelentőséggel. (Mayer, 2000, 80.)

Népszerűvé vált az az elképzelés, miszerint a turizmus az ipari társadalom terhei elől való menekülést szolgálja, Enzensberger (idézi: *Szijártó*, 2000, 8.) klasszikus megfogalmazása vált a menekülés-metaphora egyik leggyakrabban idézett hivatkozási pontjává: „Minél inkább bezáródott a polgári társadalom, annál kétségbeesettebben kísérelt meg a polgár turistaként kitörni. A turizmusról alkotott képünket a menekülés metaforája uralja, mint turisták a vakáció rövid ideje alatt kimenekülünk a hétköznapi szűkességéből, sivárságából, mint helybeli öslakosok elmenekülünk a turisták [...] tömeges ostroma elől...”

A történelmi és a társadalmi tények viszont nem egyeznek meg ezzel a menekülés-elmélettel, hiszen leginkább azon társadalmi rétegek utaztak-utaznak, akiknek legkevésbé volt szükségük a menekülésre. Természetesen az idegenforgalmi célú utazás a valóságból való menekülést is szolgálhatja és az utazás a leghatásosabb eszközök egyike, amely lehetővé teszi az összehangolt társadalmi szerkezetből való átmeneti kiszabadulást, de nem vakon menekülve, hanem új tapasztalatokat gyűjtve. (Hennig, 1999)

Nagyon sok motívum jelenik meg az utazáshoz kapcsolódó menekülés kapcsán (menekülés a valóságból, egy képzeletbeli boldogság átélése), amelyek szerint mintha az utazás a hiányok pótlására lenne hivatott. E felfogás szerint ha a világ rendben lenne, nem is lenne okunk a menekülésre, és így nem lenne szükségünk utazásra. De menekülés-e az utazás? Mitől menekülünk? Menekülés a szürke téli hónapokból a nyár-

ba? Vagy menekülés a nagyvárosból vidékre? Vagy menekülés a mindennapokból, a hétköznapi stresszből, munkából fakadó kellemetlenségekből?

Manapság, mikor emberek politikai okokból vagy egyéb kényszerből menekülnek, erősnek tűnhet az a szó, hogy menekülés. A menekülés ugyanis egyirányú: el valahonnan. A turizmus ezzel szemben magában foglalja a visszatérést is. Aki nincs tudatában annak, hogy mitől menekül, azt sem tudja értékelni, hová menekül. Az utazás ilyen esetben csak „el”, valódi „oda” motiváció nélkül. A turista csak egy időre szakad ki megszokott környezetéből. A turizmus nem csupán és nem elsősorban menekülést jelent, hanem esélyt a táj, a környezet elsajátításához, a kulturális érintkezéshez, sőt maga is válhat menedékké, álommá, nyújthat – később a mindennapokban, az emlékezés formájában – védelmet és vigaszt. (Szijártó, 2000, 8.)

Az élménygazdaságtan fogalma a 20. század legvégén kialakult jelenséget takar, azonban a turizmus fejlődéstörténete során korábban is tapasztalható volt az élménykeresés előtérbe kerülése. Tulajdonképpen már az ókori, vallási motivációjú utazások is az élményt nyújtó tevékenységek közé sorolhatóak, hasonlóan a középkori felfedező útjai-

„Minél inkább bezáródott a polgári társadalom, annál kétségbeesettebben kísérelt meg a polgár turistaként kitörni. A turizmusról alkotott képünket a menekülés metaforája uralja, mint turisták a vakáció rövid ideje alatt kimenekülünk a hétköznapi szürkeségéből, sivárságából, mint helybeli őslakosok elmenekülünk a turisták [...] tömeges ostroma elől...”

hoz, igazán azonban az olasz reneszánsz indította el ezt a folyamatot, amelynek közép-pontjában az élmény keresése és az élmény biztosítása áll. (Michalkó és Rátz, 2005, 126.) A turizmus lényege a személyek élményszerzéssel párosuló környezetváltozása, amelynek során szolgáltatások igénybevételére kerül sor. (Michalkó, 2004, 21.) Napjaink turizmusának egyik kulcsfontosságú tényezője az élmény, ami a mindennapi, megszokott észlelésekhez képest magában hordozza az újszerűségből fakadó izgalmakat. Csillag (2000, 76.) megfogalmazásában a turizmus a modern polgár „hétköznapi egzotikum”. A turistaút vonzerejét egyértelműen a mindennapi élet monotonitásából való kilépés adja (vagy legalábbis ennek látszata). A „tömeges kilépés” egyfajta mintakövetésre épül, létrehozva ezáltal egy jelentős homogenitást. S

így az egzotikum helyszínei, melyek éppenséggel egyediségüknek köszönhetik megkülönböztetett státuszukat, vagy reprodukciók tárgyává válnak, vagy olyannyira fel-, illetve megtöltődnek, hogy már aligha illenek az érintetlen egzotikum kategóriájába.

A látogatók élménye alapján négy nagyobb csoportot különböztetünk meg: a kulturális és történelmi vonzerőket, a természeti attrakciókat, a kikapcsolódást, szórakozást és a borzongató élményeket. A látogatók által szerezhető élményeket a biztonság és a kockázatvállalás szempontjából a kognitív attrakciótípológia elemzi. A biztonságot kereső látogatók olyan attrakciókat részesítenek előnyben, amelyek számukra könnyedén megszervezhető és feldolgozható élményeket jelentenek, míg a kockázatot kereső látogatók számára a felfedezés öröme, az izgalmak jelentik az élményt. (Puczko és Rátz, 2000)

Schulze (1992) szerint a posztindusztriális társadalmakban a szociokulturális környezet változásai (elsősorban gazdasági tényezők: a jövedelmek és a szabadidő mennyiségének hirtelen megnövekedése) következtében a mindennapi élet irányításában egyre nagyobb szerep jut az esztétikai szempontoknak, az élményeknek „A turizmus során – mint más élménykereső tevékenységek esetében – elsősorban önmagunkra, saját szubjektivitásunkra szeretnénk hatást gyakorolni a külvilág, a környezet tudatos manipulációja ré-

2. táblázat. A látogatók élményei a biztonságkeresés és kockázatvállalás szempontjából

	<i>Biztonság</i>	<i>Kockázat</i>
A látogatók tevékenységei	passzivitás	aktivitás
Az attrakció jellege	Kitalált Megelevenített Utazási irodát igénybe vevő szervezett utazások	Autentikus Napi normális tevékenységek Nem szervezett utazások
Turista élménye	Biztonságos Tömegtermelés élménye Könnyű megközelíthetőség	Új, izgalmas, felfedező Egyén élménye, nehéz megközelíthetőség

vén". Megfogalmazása szerint az élmény kérdése azért is játszik fontos szerepet, mert "a szép életnek a terve az élményszerzés terve" (Schulze, 1992, 38). A társadalmi csoportok létrejötte ezekben a társadalmakban az élményorientáció közös mintájára vezethető vissza; azaz már nem annyira a jövedelem nagysága vagy a termelési folyamatban elfoglalt hely dönt arról, hogy az individuum melyik társadalmi csoportba tartozónak érzi magát, hanem az ugyanolyan típusú élmények iránti érdeklődés. Az élmény jelentős mértékben függ a szocializációtól, a pillanatnyi egzisztenciális körülményektől, az intelligenciától és a műveltségtől is.

Konklúzió

„Miután csaknem két évet szántunk arra, hogy Európa néhány nagy és igen sok kis államát bejárjuk, s miután megtanultuk a két vagy három legfontosabb nyelvet, s miután láttuk azt, ami igazán érdekessé teszi akár természetrajz, akár a kormányzat, akár a művészetek, akár az emberek tekintetében.” (Rousseau, 1965, 529.) A Manilai Nyilatkozat is kiemeli, hogy „a turizmusban az anyagiaknál fontosabbak a nem anyagi szempontok. Ezek lényegében a következők: az ember önmegvalósítása, kiteljesedése; állandóan bővülő művelődési lehetőség [...]; az ember felszabadítása, személyiségének és méltóságának tiszteletben tartásával; a különböző kultúrák elismerése és a népek szellemi örökségének tiszteletben tartása”.

Jegyzet

(1) A turista és a turizmus szó gyökere a tour, amely 1760-ban jelenik meg először írott formában, és kiindulóponttra történő körutazást jelent. (Lengyel, 1992)

Irodalom

Andorka Eszter (é. n.): „Utazó” vagy turista? PTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskola, http://www.szinhaz.hu/edan/PhD/studenttexts/andorka_eszter.htm
 Buddrus, Volker (1984): Theorie des Jugendtourismus. In *Jugendtourismus*, Starnberg.
 Cohen, Eric (1972): Toward a Sociology of International Tourism. *Social Research*, 39.
 Csillag Gábor (2003): „Képek és képtelenségek” – a valóságábrázolás határai. In *Helye(in)k, tárgya(in)k, képeink A turizmus társadalomtudományos magyarázata*. Néprajzi Múzeum, Budapest.
 Giesecke, Hermann (1965): Tourismus als neues Problem der Erziehungswissenschaft. In Hahn, H.: *Jugendtourismus*. München.
 Hajdú Gabriella (2000): Az utazás mint modern mítosz. In Fejős Zoltán – Szijártó Zsolt (szerk.)

(2000): *Turizmus és kommunikáció*. Tabula Könyvek, Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikációs Tanszék, Budapest – Pécs.
 Hannerz, Ulf (1999): A világvárosok szerepe a kultúrában. *Replika*, 38.
 Hennig, Christoph (1999): *Reiselust*. Suhrkamp
 Lengyel Márton (1992): *A turizmus általános elmélete*. Képzőművészeti Kiadó és Nyomda, Budapest.
 Manilai Nyilatkozat (1980). In: Lengyel Márton (1992): *A turizmus általános elmélete*. Képzőművészeti Kiadó és Nyomda, Budapest.
 Mayer Péter (2000): Ally McBeal Hévízen. Élmény és identitás a turizmusban. In *Turizmus és kommunikáció* Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikációs Tanszék, Budapest – Pécs.
 Michalkó Gábor (2004): *A turizmuselmélet alapjai*. Turizmus Akadémia, Székesfehérvár.

Míchalkó Gábor – Rátz Tamara (2005): A kulturális turizmus élmény-gazdaságtani szempontjai. In: Enyedi György – Keresztély Krisztina (szerk): *A magyar városok kulturális gazdasága*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.

Niedermüller Péter (2000): Városi turizmus. Történelem, művészet, egzotikum. In: *Turizmus és kommunikáció*. Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikációs Tanszék, Budapest – Pécs.

Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest.

Opaschowski, Horst (1996): *Tourismus: systematische Einführung-Analysen und prognosen Opladen*. Westdeutscher Verlag.

Puczkó László – Rátz Tamara (2000): *Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsment módszere*. Geomédia Szakkönyvek, Budapest.

Rátz Tamara (1999): *A turizmus társadalmi-kulturális hatásai*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest. Ph.D Disszertáció.

Rousseau, Jean-Jacques (1965): *Emil vagy a nevelésről*. Ford. Györffy János. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.

Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Campus, Frankfurt – New York.

Schmidt, Harald (1990): *Der deutsche Jugend-Tourist*. Verlag für universitäre Kommunikation, Berlin.

Szijártó Zsolt (2000): A turizmus mint menedék. Képek és elképzelések a Káli medencében. In: *Turizmus és kommunikáció*. Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikációs Tanszék, Budapest – Pécs.

Szijártó Zsolt (2003): Szimbólumtermelés – élményfogyasztás: A tér szerepe a turizmusban. In: *Helye(in)k, tárgya(in)k, képeink A turizmus társadalomtudományos magyarázata*. Néprajzi Múzeum, Budapest.

Takáts József (2000): Genus migrans. A turizmus kulturális azonosítása egy 1897-es szövegben. In: *Turizmus és kommunikáció*. Néprajzi Múzeum – PTE Kommunikációs Tanszék, Budapest – Pécs.

Tót Éva (2005): Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*, 2.

Linkek

www.etc-corporate.org (European Travel Commission)

www.world-tourism.org (WTO)



A Gondolat Kiadó könyveiből

A' Pók, a' Selyem-bogár, a' Poéta és a' Kertész

Ungvárnémeti Tóth László apológjai az 1816-os Versei című kötetben

„A' Mese, (Találós Mese, Kérdő Mese),
olly rövid Költemény, melyben bizonyos felvétett
tárgy képes (allegóriás) homályos, és így több tárgyra
is illeni látszó határozatban (definitio) legalább
környűírásban adatik elő. Sokan ezt az egész
Költeményt tsekélységnek, 's gyermeki észfuttatásnak
tartják, 's mint olyant megvetik: de valóban méltatlanul...”

(Ungvárnémeti Tóth László, *Aenigma*, 152.)

Ungvárnémeti Tóth László 1816-ban megjelentetett *Versei* című kötetében saját szerzőségű, valamint Phaedrusból és Floriánból áttüztetett apológokat tett közzé. A téma bevezetéseként foglalkozunk a terminus korabeli meghatározásával (oktató mese, költött beszéd, epikai poesis stb.), kitérünk a kortárs szerzőkre (Pétzeli József, Virág Benedek és Vitkovics Mihály). A tanulmány nagyobbik részében az Ungvárnémeti által használt mese-fogalmat vizsgáljuk, majd a szerző apológjaira koncentrálnunk. Ezeknek a tanító költeményeknek a jelentősége abban áll, hogy minden egyes darab a korszak irodalmi eseményeihez kötődik, és polemizáló hangnemben a művészet kérdéskörével, a nyelvújítási harccal és a dulce/utilitas problematikájával foglalkozik.

Bevezetés

A dolgozat mottójául választott szövegrészlet annak az Ungvárnémeti Tóth Lászlónak az *Aenigma* című tanulmányából származik, aki a Csokonai halála és Vörösmarty Mihály fellépése közti, két évtizednyi időszak egyik jelentős poétája. Művészetének túlsúlya – a Kazinczy-körbe tartozó szerzőkhöz hasonlóan – a lírára esik, bár barokk-rokokó-antik stílusú *Nárcisz, vagy a' gyilkos önn-szeretet...* című tragédiájával a dráma műnemében is jelentős, a magyar irodalomban egészen egyedülálló kísérletet tett. Első fontosabb teljesítménye, a *Niza vagy is másképpen a' senge szerelem dallokban* című gyűjtemény még a sárospataki diákevekhez (1808–1810) köthető. (*Ungvárnémeti*, 1808–1810). Ungvárnémetit az 1810-es évek közepétől a klasszika szelleme teljes mértékben magával ragadja, túllép a rímes-ütemhangsúlyos műveket tartalmazó *Niza*-cikluson, s az 1816-ban közölt magyar nyelvű (*Ungvárnémeti*, 1816) és 1818-ban megjelentetett bilingvis (*Ungvárnémeti*, 1818) köteteiben – két nyugati formájú darabot leszámítva – valamennyi költeményét antik-időmértékben írja. A Szauder definiálta (*Szauder*, 1970, 92–122.) és Csetri által újragondolt (*Csetri*, 1990), Kazinczy nevével leírható neoklasszika minden fontosabb jellemzője kimutatható a *Versei* és *Görög versei: Magyar tolmácsolattal* című köteteken: a szövegek gyomlálása, a kötetszerkezet gondos alakítása, a költemények műfajok szerinti elrendezése és a fentebb stíl eszméje irányítja Ungvárnémetit pályájának kiteljesedő és egyben befejező periódusában.

Lírai termése ódákból, epigrammákból, episztolákból, apológokból, románcokból, idillekből és egy házassági énekből áll, bár életműve kései szakaszán a szonett- és rondeau-formával is megpróbálkozott. Ungvárnémeti Tóth László receptív szellem, Bouterweken és Eschenburgon képzett teoretikus, aki kellő szorgalommal eltanulta a szépíráshoz fontosabb fogásait, azonban versei kissé monotonok, mértani pontossággal kiszámított építmények, melyekből hiányzik a tűz és az erő. E dolgozat keretei közt arra teszünk kísérletet, hogy feltárjuk az 1816-ban publikált *Versei* (Ungvárnémeti, 1816) című kötetben megjelentetett apológokat: foglalkozunk a mese-terminus korabeli meghatározásával (ezen belül annak az Ungvárnémeti által használt formáival), kitérünk a kortárs szerzőkre. A tanulmány második részében Tóth László tanító költeményeire koncentrálnak: megvizsgáljuk Phaedrus- és Florián-átültetéseit, majd pedig elemezzük a saját szerzőségű apológokat is.

A mese-terminus korabeli meghatározása és a magyar felvilágosodás első mese-szerzői: Pézteli József, Virág Benedek és Vitkovics Mihály

A fogalom magyar használatára vonatkozóan öt írás érdemel figyelmet. A Pézteli József szerkesztette *Mindenes Gyűjtemény* 1790-es és 1791-es évfolyamaiban a témakörben összesen három, ismeretlen szerzőtől származó értekezés olvasható. A dolgozatok gondolatmenetének egyező egységeiből, a stiláris fordulatokból és az írásművek más jellegzetességeiből arra következtethetünk, hogy a három tanulmány írója egy személy lehetett. *A' mesékről, vagy költött-beszédekről* címűben a szerző a műfaj történeti áttekintését végzi el, utal Aesopus elsőségére, továbbá két alaptípust különít el: „Vagynak olyan Mesék, melyek tsak valamelly történetnek elő-beszéllésében állanak: de leg-tökéltebbek azok, melyek némelly rövid víg játékokhoz hasonlítanak, melyekben külömböző állatok a' jádzó személyek.” (*Ism.*, 1791a, 353.) Az *Oktató mesékben* (*Ism.*, 1790/26, 401–408.) két fontos elem köré épül a téma: egyrészt a gondolkodó a mesetörténet legértékesebb periódusainak azokat a történelmi korszakokat tekinti, amikor a tudományok és a mesterségek magas színvonalon műveltettek, másrészt a műfaj tekintetében egy fontos tipológiát ad (elválasztja az állat- és emberszereplőket tartalmazó apológokat). *A' meséről, vagy poética históriáról* címűnek (*Ism.*, 1791b, 342–349.) a jelentősége pedig abban áll, hogy elhatárolja egymástól a költött (azaz fikciós) és az igaz (vagyis megtörtént) eseményeket feldolgozó irodalmi műveket. A fentiekhez hasonló gondolatmenet jellemzi Sándor Istvánnak a *Sokféle* 1799-es évfolyamában napvilágot látott *A Költött-Beszédekről* (Sándor, 1799, 133–134.) című tanulmányát: az egyes régi és újkori nemzeti literatúrákat vizsgálva áttekinti a nevezetesebb meseszerzőket, továbbá fejtegetésében a műfaj alapvető típusait, az aenigmát és a fabulát is érinti. A magyar felvilágosodás időszakának egyik legfontosabb, anyanyelven készült esztétikai írása Földi János *A' versírásról* című dolgozata volt. Földi értekezésében a korban használatos irodalmi műfajokat két csoportba, az Epica vagy Beszédes Poesis és a Dramatica vagy Tselekedetes Poesis kategóriájába sorolja. A fabula a pásztori költemények, az epigrammák, a szatírák, az elégiák, az oktató költemények, a lírai poézis és a vitézi versek társaságában az első egységbe, azaz az epikai poézisbe tartozik. Földi egyébként a műfajra vonatkozóan pontos meghatározást és egy három elemből álló kritériumsort ad: „... valamelly költött rövid beszéd, melly valami bizonyos igazságot ad elő tudományra, és az emberi élet rendelkezére. Három megkívántató része vagyon: az igazsághoz való hasonlítás, (verisimilitudo) a' Rövidség, és a' Magyarázat, vagy Erkölti tudomány.” (*Földi*, 1962, 81.)

Ungvárnémeti apológjainak ismertetése előtt három olyan korabeli meseszerzőre, Pézteli Józsefre, Virág Benedekre és Vitkovics Mihályra tekintünk röviden, akiknek szövegeit a poéta bizonyára ismerte, sőt utóbbi két alkotóval nagyjából párhuzamosan készítette el apológjait. Elsőként arra a Pézteli Józsefre kell utalnunk, aki *Haszonnal mulat-*

tó mesék című gyűjteményét 1788-ban tette közzé. Pétzeli Aesopus, Gellert és La Fontaine nyomán haladva eredeti műveket alkotott. Szövegei verses formájúak, kissé terjedősek, szerkezetük éppen ezért időnként széteső. Az elbeszélő és dialógusos részek egyenletesen váltják egymást, az apológok szentenciózus zárlatban végződnek. E művek a fabulákhoz állnak leginkább közel, ugyanis nagyobbik részükben antropomorf tulajdonságokkal felruházott állatok köré épül a történet, de ugyanígy növények, fogalmak és emberi testrészek jellegzetességeiből is kiindulhat a mondanivaló.

Virág Benedek 1819-ben jelentette meg *Költemények Phaedrusként* című kötetét, melyben többnyire híven követte az eredeti szövegeket, mégis originális meséket írt. A Kazinczy-körben csak Magyar Horatiusként emlegetett szerző mindösszesen 105 didaktikus témájú, csattanóval záruló, verses formájú, jó nyelvi érzékről tanúskodó apológot készített, s e műveinek élére az *Ezópusz élete* című rövid értekezését helyezte. Előretekintve Ungvárnémeti meséi felé, megállapíthatjuk, hogy mindketten ugyanazon állatszerplők, emberek és elvont terminusok köré szervezik szövegeiket. Az azonos forrás (Phaedrus) felhasználása miatt több meséjük szinte szó szerinti egyezéseket mutat: ilyenek Virág részéről a *Fecske és a Veréb*; a *Hercules*; a *Hajózók és a Socrates*, Tóth László oldaláról pedig *A' Veréb, és a' Fecske*; a *Herculesz*; *A' Hajók és A' házat építő Socratesz* című versek. Szegedy-Maszák Mihály a XVIII. század végi magyar költészet főbb típusai című tanulmányában azt állítja, hogy noha a Kazinczy-körben többen is próbálkoztak meseírással, esztétikai hatást azonban kizárólag Ungvárnémeti és Vitkovics Mihály esetében lehet felfedezni. (Szegedy-Maszák, 1980, 58.) Utóbbi szerző Kazinczy Pesti Triászának volt jeles tagja, s 1817-ben publikált *Vitkovics Mihály Meséji és Versei* című kötetének két könyvébe 72 didaktikus költeményt szerkesztett. E szövegekről írja Lőkös István, a poeta műveinek sajtó alá rendezője, hogy „... meséi azonban Fáy András előtt a műfaj szinte egyedülálló rangos példái felvilágosodás kori irodalmunkban”. (Lőkös, 1980, 14.)

Vitkovics szövegei – szemben Pétzeli, Ungvárnémeti és Virág meséivel – prózai formában íródtak, rövid terjedelműek, didaktikus értelműek és maximákkal fejeződnek be. Erdemes kiemelni, hogy Vitkovics apológjai közt több olyan, diszkurzív természetű darab is szerepel, melyek e műfaj természetét értelmezik: *A falusi tanító és tanítványban* az állatszerplőkről esik szó, *A számár és Ezópus*, valamint *A fiatal tudós és az elefánt* címűekben a meseszerzők nehézségeiről számol be, *A fecsegő és Ezópus* pedig a fabulairás értelmét indokolja.

Kazinczy és Ungvárnémeti viszonya, Ungvárnémeti mese-fogalma

Ungvárnémeti 1814 késő telén-kora tavaszán kereshette fel először levélben Kazinczy Ferencet. Ez a küldemény ugyan elveszett, de egy esztendővel később (1815. március 15-én) bartátságuk fennállásának egy esztendejéről emlékeznek meg. (KazLev. XII, 457.) A kor irodalmi vezére – felismerve a szerző tehetségét és az életmű neoklasszikus vonásait – boldogan köszöntötte a poetát baráti körének új, fiatal tagjaként. Ungvárnémeti és a széphalmi Mester 1814-től folyamatos levelezést folytatott arról, hogy előbbi miként szerkesztesse össze köteteit: kitértek a struktúrára, a szövegek átdolgozásának módjára, ortográfiai problémákra és a központosítás kérdéseire is. (KazLev. XI, 258–259.; XI, 267.; XI,

Ezeknek a tanító költeményeknek a jelentősége abban áll, hogy minden egyes darab a kor szaksz irodalmi eseményeihez kötődik, és polemizáló hangnemben a művészet kérdéskörével, a nyelvújítási harccal és a dulce/utilitas problematikájával foglalkozik.

304– 305.; XI, 351.) Áttekintve ezeket a leveleket, figyelmesek lehetünk arra, hogy sem a könyvek elrendezése kapcsán, sem a szükséges korrekciók számbavételekor nem említi meg az apológokat. Erre vonatkozóan két, 1814 tavaszán írt levélből idézünk: „Most tisztálom épen a’ leg első tzimű költeményemet, A’ Nősző Arisztipót. Ez egy Víg Játék leszen Folyó beszédben. – A’ második Tzim alatt leszen egy merész darab hat lábú elegyes Jámbusokban: Nártzis, vagy a’ gyilkos önn szeretet. – Ez egy szomorú Játék, melyben még ma kezdem el a’ verseket tizedelnem. A’ harmadik Tzim alá jönnek az Ódák (hat, vagy hét óda) és az Epigrammák, görög párjaikkal együtt, ha ugyan a’ görög is meg érdemelheti, hogy napfényt lásson. A’ negyedik Tzim alá tartoznak két Szátíra nemű Levelek – hexameterekben. Még egy pár Baládém is vagyon, ha ugyan ez el nem marad.” (*KazLev.* XI, 258–259.); „Nagyon tetszik az a’ rend, melyet a’ Tekintetes Úr javallani méltóztatik, hogy tudni illik első helyen álljanak a’ görög ódák, ’s epigrammák, ezeket kövessék a’ magyar Ódák, ’s epigrammák, – majd a’ két Epistolák, ’s leg utól a’ két Drámák.”. (*KazLev.* XI, 351.) Természetesen fel kell tenni a kérdést, hogy miért nem szerepelnek a levelezés tárgykörében Ungvárnémeti verses formájú tanmeséi. Minderre két magyarázat adható: egyrészt elképzelhető, hogy a szerző a válogatás első periódusában még szelektált a rendelkezésre álló anyagban, aztán utóbb – mikor már két kötetben gondolkozott – mégis a korpusz teljes terjedelmű közlése mellett voksolt; másrészt legalább ugyanennyi érv szól amellett, hogy 1814-ben, a Kazinczyval folytatott egyeztetés első szakaszában még nem voltak készre csiszolva ezek a tanköltemények, s csak 1816-ra nyerték el végleges formájukat. Egészen bizonyos azonban, hogy – szemben a már a bevezetőben is említett, Sárospatakon írt *Niza*-kötettel – e műveit nem kívánta mentora előtt eltitkolni, ugyanis a széphalmi Mester körében a műfaj rendkívül népszerű volt, maga Kazinczy is több ilyen eredeti illetve fordított művet készített. Sajnos arra vonatkozóan nem állnak rendelkezésre adatok, hogy Tóth László mikor és milyen szándéktól vezérelve tért el az eredeti koncepciótól, s vette fel a *Versei* című kötet középső részébe apológjait.

Ungvárnémeti viszonylag nagy terjedelmű életművében a mese szó és annak a korban használatos szinonimái több alkalommal is előfordulnak. Mindezek közül a legfontosabb a már a dolgozat elején is említett *Aenigma* című tanulmánya, mely a saját maga szerkesztette *Hasznos Multságok* 1817-es évfolyamában, más műfajelméleti leírásainak társaságában (pl. *Sonett, Romance, Elegia, Költeményes Levél, Rondeau és Triolet*) jelent meg. A szerző ebben az értekezésében, miként arra már az írás címe is egyértelműen utal, a találós mesékkel foglalkozott. Szólt e szövegek mondanivalójáról, forrásaikról (természet, história), strukturális megoldásairól, jellegzetes tulajdonságairól (elmésség, szellemesség), továbbá dolgozatának zárórészében elhelyezkedő fejtegetése szerint az ilyen találós mesék magyar földön leginkább a köznép száján forognak. Érdemes megemlíteni, hogy Ungvárnémeti korai, még Sárospatakon készült versciklusa is tartalmaz egy aenigmát:

Találós Mese

A mi nints Libériában
Ad nekünk Libéria
Mi pedig ha divattyaban
Vólna sem adnánk. Mi a?
(*Ungvárnémeti, Niza, számozatlan 72. lap*)

Másodikként a Kazinczy Ferenchez szóló, 1814. március 29-én kelt levelét emeljük ki, melyben készülő *Nárcisz*-drámájáról közöl fontos információkat: megemlíti a jelentősebb, általa példaképnek tekintett szerzőket (Euripides, Seneca, Klopstock), szól a tragédiaköltés nehézségeiről és dicsőséges voltáról, összegzi a művel kapcsolatos fontosabb formai és tartalmi szabályokat. Saját szomorújátékának bemutatásakor a cselekmény szó szinonimájaként használja az általunk vizsgált kifejezést: „A’ mennyire lehe-

tett, meg zavartam a' mesét, és fel függesztettem a' dolog ki menetelét mind a' temetési Pompáig!" (*KazLev*. XI, 304–305.) Érdekes módon a mese szó ugyanebben az összefüggésben szerepel a pataki kolliágátum *A' Víz* című darabjában, mikor is egy mitológiai történetre tesz utalást:

„Hilást a mint van a' mese
Három Nimfa szerelmese
Be ragadta a' Vizbe -”
(*Ungvárnémeti*, Niza, számozatlan 21. lap)

A vizsgált kifejezés harmadikként *A' költőnek remekpéldáiról, különösen Pindarról, 's Pindarnak Versmértékiről* című, a korban igen nagy hatású tanulmányában fedezhető fel. Az ógörög szerző életének és a róla elnevezett verselési módnak az ismertetése során a következő olvasható:

„Egy Mese Költőnk így szól:
Így dunnogott egykor Zeűsz ellen Cypria;
Jupiter pedig 's a' t.”
(*Ungvárnémeti*, A' költőnek..., 1818/VI/67.)

Az idézethez tartozó jegyzetből („Ungvár Németi Tóth László Versei 83. lap”) is látható: a teoretikus Ungvárnémeti saját versére utal, nevezetesen az 1816-ban publikált magyar nyelvű kötet saját szerzőségű apológjai közül emel ki egyet gondolatmenete alátámasztásaként. A fentiekből leginkább az a figyelemre méltó, hogy a poéta Mese Költőként definiálja magát. Ennél is érdekesebb kortársának, Ertsei Dánielnek kantiánus gondolatmenetet követő, filozófiai tárgyú könyvéről írt recenziója. Ennek a kritikának a pszichológiai, filozófiai és dogmatikus gondolkodást leíró egységében egy nagyon tanulságos, a korábbi műfajelméleti tanulmányához képest pontosabb tipológiát ad: eszerint léteznek mendemondák (fabula), fejteni való mesék (Aenigma) és szent titkolódások (mysterium), s mindezekről élesen el kell választani a megtörtént eseményeket rögzítő históriát. (*Ungvárnémeti*, *Philosophia*, 109.) Ungvárnémeti ezen felosztása több fontos információt is tartalmaz: egyrészt elhatárolja egymástól a fikciót és a valóságot, másrészt pedig a mesék hármas felosztása tekintetében gondolatmenetében semmi eltérés nem tapasztalható a már korábban említett, kortárs teoretikusokhoz képest.

Ungvárnémeti apológjai

Az 1816-ban publikált *Versei*-kötetben közzétett apológok legszembevetőbb sajátos-sága – Pétzeli József, Virág Benedek és Vitkovics Mihály szövegeivel szemben –, hogy minden egyes darab a korszak irodalmi eseményeihez, leginkább a nyelvújítási harchoz kötődik. Pontosan ezért nem meglepő, hogy azok többségében nem a tanító, hanem a felhívó szándék dominál, hangnemeiket tekintve pedig polemizáló jellegűek. Ungvárnémeti esetében mind a Phaedruss- és Florián-átültetések, mind a saját szerzőségű darabok a művészet kérdéskörével, leginkább a dulce/utilitas problematikájával foglalkoznak. Tóth Sándor, Ungvárnémeti monográfusa arra mutat rá, hogy az apológ-ciklus két részre bontható: az egyik változatban a leíró-elbeszélő szerkezetek váltakozása adja a struktúrát, a másik csoportba pedig a dialogikus felépítésűek tartoznak (Tóth, 2001, 59.).

Úgy véljük, hogy a hagyományos műfaji követelményeknek leginkább a Phaedruss-tól szabadon fordított hat mese felel meg, ugyanis ezen didaktikus tartalmú szövegek többségében (*A' Róka, és a' Szőlő; A' Béka, és a' Bika; A' Kecskék, és a' Bakok; A' Csirke, és a' Gyöngy*) állatok szerepelnek, a mesék története néhány sorban bomlik ki, a hangnem moralizáló, a mondatok a klasszicizmus követelményeinek megfelelően szentenciózus maximák. A műfaj ezen klasszikus változata kötött struktúrájú, a felütésben és zárlatban

egy-egy megfontolandó erkölcsi tétel szerepel, a mondanivalóhoz kapcsolódó tanulság csattanó keretében hangzik el. Formájukat tekintve e darabok a Lessing által kijelölt, leginkább epigrammákra alkalmazott meghatározással is jellemezhetők, ugyanis két jól elkülöníthető egységre bonthatók fel: a szerző az expozícióban a témát közli, melyet a csattanós klauzula fejez be (*Vajda*, 1955, 151–152.). *A' Róka, és a' Szőlő* szentenciózus vége („Gyalázni szoktuk, a' mihez nem juthatunk.” – Ungvárnémeti, *Versei*, 63.) az ugyanezen kötetben szereplő *Nárcisz*-drámával összeolvasva különös fontossággal bír: a szomorújáték szereplői szinte mindannyian megvetik az önszeretetet, mert annak termékeny, hasznos voltát nem ismerik fel. *A' házat építő Socratesz* az 1816-ban publikált könyv egyik fontos kérdéskörét, a barátság-témát dolgozza fel: maximáserű felütésében és a végén hangzik el a tanító elem („Köz a' baráti név; de ritka a' barát”, „Csak ez lehetne jó barátokkal teli” – Ungvárnémeti, *Versei*, 64.), a közti, mindösszesen hat sorban pedig a már a címben is előrevetített, Virág Benedek által is feldolgozott történet nyer kifejtést. Külön kiemeljük *A' Csirke, és a' Gyöngy* címűt, ugyanis az apológ zárata szerint mondanivalóját saját magára vonatkoztatja: „Ez azokra, a' kik engemet nem értenek.” (Ungvárnémeti, *Versei*, 67.) Tudni kell, hogy Ungvárnémeti – miként erre a Széphalmi mesterhez írt levelei is rávilágítanak – szenvedett attól, hogy köteteinek megjelenésekor író társaitól semmi visszajelzést nem kapott, életművét a Kazinczy-kör tagjai erős értetlenséggel fogadták. A szerző meg nem értésére Kazinczy köréből négy szerzői álláspontot idézünk: Horvát István a *Hazai 's Külföldi Tudósításokban* megjelent ismertetésében általánosságok mentén beszél az 1816-os kötetről (*Horvát*, 1816), Szemere Pál pedig szégyenkezve vallja be, hogy Tóth költeményeinek szépségét képtelen meglátni: „Külömbben is nagy szükségem vagy arra, hogy ezen írónkba belé studiórozhasam magamat, hogy abból a' fonák ítéletből kibontakozhasam, mellyel versei eránt viseltetem... Helmeczinek azt mondám felőlök, hogy nincs benne érzés ...”. (*KazLev.* XIV, 25–26.) Bölöni Farkas Sándor álláspontja a következő: „Sezbebet munkájiban nem

Ungvárnémeti Tóth László költeményei – köztük az apológok is – halála után hamar a feledés homályába merültek: a kortársak számára e versek egy letűnt időszak ízlését testesítették meg. A romantika képviselői érdeklenséggel viszonyultak a didaktikus témák kifejtéséhez és a dulce-utilitas-téma folyamatos hangsúlyozásához. Az 1820-as években kiadott magyar és német nyelvű gyűjteményekben az akkor már elhunyt szerző ugyan még több darabbal szerepel, ám ezek a válogatások már nem mutatják és nem is mutatgatják be az életmű fontosabb jellemzőit: a témák, műfajok és verselési megoldások sokszínű felhasználását.

kapék, mint a Theziszek... Én úgy gondolom, hogy a ki ez után ír, Berzsenyin felül kell emelkednie, vagy más útát vágni.” (*KazLev.* XIII, 471.), vagyis e citátum szerint a forma- és nyelvköltő Ungvárnémeti Tóth László Berzsenyi mellett kevésbé látszik fenségesnek. Kölcsy Ferenc álláspontja sem túl hízelgő: „A' pataki Ifjúnak verseit gyönyörrel olvastam. Ollyan lelkek nincsenek Debreczenben. Tót László nincsen poétai szellem nélkül, de telyesedik talán bene azon óhajátom, hogy a' görög verselésről a' görög Írók magyarázatjára menjen-átal.” (*KazLev.* XI, 310.), vagyis szerinte e fiatal 'poéta' a versírás helyett(?) mellett az ókori klasszikus auktorok kommentálására látszik inkább alkalmasnak. A Phedrus-fordítások sorát záró *Az Istenek, és az Élő-fák* c. mese klasszicizáló jellegű: görög istenek szerepelnek benne, a történet szerint Zeusz, Cythére és társa-

ik egy-egy fát választanak maguknak. A mű végkövetkeztetése az utilitas témaköréhez kapcsolódva, maximaszerűen a munka hasznosságát emeli ki.

Tóth László német közvetítő nyelvből átdolgozott Florián-átültetései már önmagában is igen jelentős teljesítménynek tűnnek, ugyanis a kortárs szerzők apológjainak forrásai-ként Aesopus, Phaedrus, Gellert és La Fontaine tartható számon. Ungvárnémetin kívül egyetlen szerző, Terhes Sámuel fordított Floriánból meséket, kivel egyébként poétánk jelentős irodalmi vitát folytatott. Ungvárnémeti egykori pataki iskolatársa az ellene írt pamfletjei egyikében ezeket a rimes műveit nyomtatásban is közölte. (Terhes, 1816, 52–56.) Terhes Sámuel református lelkész és Tóth László irodalmi összecsapása az egyik részről a *Tükröcske egy ficzko-poéta számára: Első darab azon esetre ha a' Fitzkó nem szelídül* és az *Újra amalgámozott üvegtáblátska* című vitairatokban olvasható, Ungvárnémeti viszontválaszai pedig az 1816-os magyar nyelvű könyv glosszáiban (Ungvárnémeti, 1816) és a bilingvis kötet (Ungvárnémeti, 1818) éles hangú megjegyzéseiben szerepelnek. Terhes durva, személyeskedő hangon támadja meg az általa Fitzkó-poétának csúfolt Ungvárnémetit. Ungvárnémeti a francia szerzőtől vett szövegeiben az eredeti szerkezetekhez és mondanivalókhöz képest jelentős módosításokat eszközölt, és kevésbé didaktikus, témájukat tekintve leginkább a honi literatura jelenségeihez kötődő műveket írt. A meséket jellemző tanító szándék is burkoltabb formában nyilvánul meg, a Phaedrus-átültetésekhez képest erőtlennek mutatkozik. A Florián-fordítások ritkábban kezdődnek és záródnak csattanóval, a szerves formájú mondatok a strukturálási készség magasabb szintű formájáról tanúskodnak. Érdekes figyelni arra, hogy ezen apológok közül néhány a műfaj kritériumait kevésbé hordozza: A' *Hernyó*, illetve A' *Vipera*, és a' *Nadály* címűekben az egységes nézőpont és a csattanó nélküli zárlat a herderi típusú epigrammákra emlékeztet, vagyis a rövidség-kiélezettség helyett egységes nézőpont szervezi a szövegeket, a csattanót pedig a megnyugtató zárás váltja fel. (Herder, 1957; Hegedűs és Kovács, 1986, II, 1151.) Előbbi műben a képzőművészet kerül elő, utóbbiban pedig a magyar kritika természetéről szól: a vipera halálos marását a rencenziók okozta sérülésekkel állítja párhuzamba. A' *Papagájban*, viszonylag hosszú terjedelemben, ironikus hangvétellel azon megtévedt tudósokat figurázza ki, akik mindenkit csak gúnyolnak. Az *Igazság tükre* című mesében, ugyancsak kissé terjengősen, filozofikus igényű bölcselkedés hangzik el, A' *Repkény*, és a' *Timiánban*, egy dialógust követően, az öt sorból álló zárlatban a fordítások szerepéről és funkciójáról esik szó:

„Azokra, a' kik könyveket fordítanak,
Világositnak, vagy ki adnak, – olly sokat
Tartván, s' beszélvén prologuszikban a' Latán,
Vagy a' Görög nyelv ékiről, – igen nagyon
Reájok illik, a' mit a' Timián felett.”
(Ungvárnémeti, Versei, 74.)

Az apológok-ciklus második felében tizennégy eredeti Ungvárnémeti-szöveg szerepel, s a szerzőt láthatóan határozott cél vezérelte: a korszak kritikai mozgalmait, nyelvészeti vitáit kívánta megjeleníteni. Tóth László saját szerzőségű apológjai a szereplőket tekintve több változatot mutatnak: öt allegorikus, állatokat felvonultató darab olvasható, személyekről négy mese szól, további kettő tárgyat vagy elvont fogalmat ábrázol, három költemény mitológiai témát boncolgat. A' *Csíz* címűben, szatirikus tónban, a neologizmus védelme mellett tör lándzsát, gunyoros soraiban a nyelvújítást ellenzők többségben lévő táborára sújt le: a kalitkából kiszabaduló, szépen daloló madarat így fogadja hallgatósága:

„Hát ez hogy énekel? micsoda nyelven beszél?
Hogyan czikornyázgatja hangját olly igen?

Szép! szép! de mért újít? miért nem elég neki
 Ősapjaink nyelvök? – mit rontja, vagy minek”
 (Ungvárnémeti, Versei, 75.)

A' Hajókban és A' Veréb, és a' Fecskében filozofikus bölcselkedés hangzik el, utóbbi szövegben egyébként a haladók és a maradiak (tágabb értelemben ortológusok és neológusok) különbözőségét jeleníti meg: a veréb nem fogadja meg a bölcsőbb fecske azon tanítását, hogy fészket a szélről csak úgy tudja megvédeni, ha azt magasabbra rakja:

„Hogy én egészen a' te plánumod szerint
 Dolgozzam. – épen! hogy kinevessen a' Világ,
 Hogy előbbi munkám' mind hibásnak ismerem, –
 Azt nem cselekszem a' világért sem neked;
 Fészkem romolhat, de magam consequent leszek.
 Minden makacsban consequentek a' hibák!” (Ungvárnémeti, Versei, 79.)

A' Dará'sban a kritikusokat a címben szereplő állathoz hasonlítja, *A' Mag-vető* zárlatában az írókra és a recenzensekre vonatkozó tételek szerepelnek, *A' Vinczlér, és a' fia* mesében a magyar literátorok versengésére utal, a korszak azon irodalmi mozgalmait ábrázolva, melyekben a haladók eszméit az ősiak felfogni nem képesek. Ezt a csatározást egy szép hasonlat keretében, az erjedő bor képével kapcsolja össze:

„Hamar, mivel mindjárt ki ugrik a' borod,
 Úgy szökdösik, már a' karikát is fel löké.
 Szerencse! ha csak azt lökte fel édes gyermekem,
 Szerencse! mond az öreg, – nem is fogjuk tehát
 Le fojtani többé, hagyd pe'segje ki jól magát.
 Eddig csak édes volt, de már erős leszen.” (Ungvárnémeti, Versei, 88.)

A' Gyermekek, és az Árnyék című, hasonlóan a már korábban is említett, *A' Róka, és a' Szőlő* című Phaedrus-átdolgozáshoz, a *Nárcisz*-dráma felől, pontosabban a magaszeretet és az önszerető ifjú története felől izgalmas. *A' Mag-vetőben* a honi irodalom kerül elő, s ezen keresztül a saját helyzetét is értelmezi:

„Minden Pazárló úgy teszen, mint én teszek;
 Minden Sibarita úgy teszen, mint én teszek;
 Minden Könyv-író úgy teszen, mint én teszek;
 Minden Recensens úgy teszen, mint én teszek.
 Minden Mesélő úgy teszen, mint én teszek.” (Ungvárnémeti, Versei, 87.)

A hasznosság és gyönyörködtetés témája rejtetten az apológ-ciklus szinte mindegyik darabjában megjelenik, nyíltan *A' Pók, és a' Selyem-bogár*, valamint *A' poéta, és a' Kertész* címűekben csendül fel; érdemes figyelni arra, hogy mindkét mű dialogikus formájú.

Ungvárnémeti – a korabeli, klasszicista esztétikából tanult doktrínáknak megfelelően – a fentebb nem szabálya és a műfajok normatív rendszerének követelménye szerint osztotta fel a kötetben szereplő verseket. Érdekes azonban, hogy a műfajok kezelésében a kanonikus struktúrák módosulására figyelhetünk fel. Az apológ kereteit hét vers lépi át, melyek közül az *Amor, és Zephir* a dalok könnyedebb tónján szólal meg, *A' poéta, és a' Kertész* pedig egy konstruált dialógus. További öt költemény tömör, lakonikus jellegű: a *Malacia* és *A' Dará's* az epigrammák Lessing szerinti definíciójának felel meg, ugyanis a tárgy leírása után csattanós zárlat szerepel, az *August, és a' Holló*, a *Jupiter, és Vénusz*, valamint a *Herkulesz* egységes nézőpontja és csendes zárlata miatt a műfaj herderi változatához közelít. Ungvárnémeti originális apológjai nagyjából fele-fele arányban hagyományos és modern szerkesztésűek: egyik részük az epigrammákkal rokonítható, maximálisan kezdődnek és bölcs mondással zárulnak, a másik csoportot a dialogikus szerkesztésű mesék (pl. *A'*

Pók, és a' Selyem-bogár, Jupiter, és Vénusz, Ámor, és Zephir, Herkulesz, A' poéta, és a' Kertész) képezik, mikor is párbeszédes elem nyitja vagy végzi be a műveket.

Összegzés

Ungvárnémeti Tóth László költeményei – köztük az apológok is – halála után hamar a feledés homályába merültek: a kortársak számára e versek egy letűnt időszak ízlését testesítették meg. A romantika képviselői érdektelenséggel viszonyultak a didaktikus témák kifejtéséhez és a dulce-utilitas-téma folyamatos hangsúlyozásához. Az 1820-as években kiadott magyar és német nyelvű gyűjteményekben az akkor már elhunyt szerző ugyan még több darabbal szerepel, ám ezek a válogatások már nem mutatják és nem is mutathatják be az életmű fontosabb jellemzőit: a témák, műfajok és verselési megoldások sokszínű felhasználását. Meséinek részleges újraközlése először 1828-ban következett el: Toldy Ferenc az idegen, német nyelvű olvasóközönség számára készült *Handbuch* című antológiában a *Hercules, A' magvető, A' vinczler és a fija* című apológokat publikálta (*Handbuch*, 110–120.). Figyelemre méltó, hogy a kor nagy irodalomtörténésze nem a Phaedrus- és Florián-fordításokból, hanem a szerző eredeti műveiből válogatott.

Irodalom

Csetri Lajos (1990): *Egység vagy különbözőség? Nyelv- és irodalomszemlélet a magyar irodalmi nyelvújítás korszakában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Földi János (1962): *A' versírásról*, bevez., jegyz. és magy. a Budapesti Kölcsey Ferenc Gimnázium 1961–62. évi IV/b. osztályának munkaközössége. Tankönyvkiadó, Budapest.

Hegedűs Géza – Kovács Endre (1986): *Epigramma*. In Király István (főszerk.): *Világirodalmi lexikon*, Akadémiai Kiadó, Budapest, II, 1151.

Herder, J. G. (1957): *Über das griechische Epigramm*. In Herder, J. G., *Werke in 5 Bänden*.

Horvát István (1816): Ungvár-Németi Tóth László Versei, *HazKülfTud*, január 20 (5.) Toldaléka.

Ismeretlen (1790): Oktató mesék. *Mindenes Gyűjtemény*, 26, 401–408.

Ismeretlen (1791a): A' mesékről, vagy költött-beszédekről. *Mindenes Gyűjtemény*, 5, 352–355.

Ismeretlen (1791b): A' meséről, vagy poetica históriáról. *Mindenes Gyűjtemény*, 5, 342–349.

Kazinczy Ferencz levelezése (1901–1904), Váczy János kiad. az MTA Irodalomtörténeti Bizottsága megbízásából, Akadémiai Kiadó, Budapest. XI–XIV.

Lessing, G. E. (1968): *Zerstreute Anmerkungen*. In Paul Rilla (szerk.): *G. E. Lessing Gesammelte Werke in zehn Bänden*.

Lőkös István (1980): Vitkovics Mihály. In Lőkös István (vál. és szerk.): *Vitkovics Mihály válogatott művei*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

Sándor István (1799): A Költött-Beszédekről. *Sokféle*, 6, 133–134.

Szauder József (1970): A klasszicizmus kérdései és a klasszicizmus a felvilágosodás magyar irodalmában. In Szauder József: *Az estve és az álom*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 92–122.

Szegedy-Maszák Mihály (1980): A XVIII. század végi magyar költészet főbb típusai. In Szegedy-Maszák

Mihály: *Világkép és stílus*. Magvető Kiadó, Budapest. 37–74.

Terhes Sámuel (1816): *Tükröcske egy ficzko-poéta számára: Első darab azon esetre ha a' Fitzko nem szelídül*. Pest.

Terhes Sámuel (1819): *R'i mocén tárítve vagy újra amalgámazott üvegtábláska*. Pest.

Franz Toldy Hg. (1828): *Handbuch der ungarischen Poesie*, Pest und Wien, II. 110–120.

Tóth Sándor Attila (2001): „Az istenülés dicsősége”: Ungvárnémeti Tóth László költői portréja, Gradus ad Parnassum Kiadó. Szeged.

Ungvárnémeti Tóth László (1808–1810): *Niza vagy is másképpen a' senge szerelem dalokban*, Kézirat, Sárospatak. Részleges közlése: Merényi Annamária – Jankovits László (2002): *Niza vagy is másképpen a' senge szerelem dalokban* Tóth László által című ciklus betűhív átirata. *Iskolakultúra*, 6–7, 43–48.

Ungvárnémeti Tóth László (1816): *Versei*. Pesten, Trattner János Tamás betűivel.

Ungvárnémeti Tóth László (1817): *Aenigma, HaszMul*, II/20. 152–254.

Ungvárnémeti Tóth László (1817): *Memorin éneke: Florián Estelljéből, HasznMul*, II/52. 412–413.

[Ungvárnémeti] Tóth László (1817): *Philosophia*, írta Ertsei Dániel... *Tudományos Gyűjtemény*, IV, 95–115.

Ungvárnémeti Tóth László (1818): *Görög versei: Magyar tolmácsolattal*, Pesten, Trattner János Tamás betűivel.

Ungvárnémeti Tóth László (1818): A' Költőnek remekpéldáiról, különösen Pindarról, 's Pindarnak Versmértékéről. *Tudományos Gyűjtemény*, VI/ 54–89.

Vajda György Mihály (1955): *Lessing*. Művelt Nép Kiadó, Budapest.

A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) vizsgálata hangos gondolkodtatásos eljárással

Noha az idegen nyelvek tanítását szolgáló könyvek kiadói továbbra is az egységes nyelvoktatás lehetőségével próbálják kecsegtetni a nyelvtanárokat, a tananyag kialakítása során egyre több szakember gondolja fontosnak a diákok egyéni különbségeinek feltérképezését. A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) az egyik ilyen, a nyelvtanulás sikerességében mutatkozó egyéni különbségekért felelős tényező, a nyelvérzék felmérését tűzte ki feladatául. Tanulmányom a pszichológiában jól ismert hangos gondolkodtatásos eljárás segítségével azt próbálja kideríteni, milyen kognitív folyamatok zajlanak a tanulók fejében, miközben a teszt feladatait oldják meg, annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk a nyelvérzék fogalmáról és magáról a MENYÉT-ről.

A nyelvérzék olyan, egymástól független kognitív képességek együttese, mely magyarázatul szolgálhat a nyelvtanulás sikeressége terén tapasztalható egyéni különbségekre. Független az intelligenciától (*Sparks és Ganschow*, 2001), és egyes kutatók szerint állandó (*Pinker*, 1994; *Skehan*, 1991, 1998), azaz nem fejleszthető. *Skehan* (2002) ennél óvatosabban fogalmaz, és azt állítja, hogy nincsen elegendő bizonyíték, amely alátámasztaná a nyelvérzék állandóságát. Fontos megjegyezni, hogy a nyelvérzék felmérésével nem azt tudjuk megállapítani, hogy a tanuló képes-e egy idegen nyelvet megtanulni vagy sem, hanem a nyelvérzékmérő eljárások egyéb változók, mint például motiváció, tanulás körülményei stb. párhuzamos vizsgálatával együtt a nyelvtanulás ütemét határozhatják meg. (*Carroll és Sapon*, 1959) Későbbi vizsgálatok rámutattak arra, hogy ez az iskolai nyelvtanulás és az iskolán kívül folyó nyelvelsajátítás esetében is igaz (*Graaf*, 1997; *Reves*, 1983, idézi *Dörnyei és Skehan*, 2002. 10.; *Robinson*, 1995). Azonban formális körülmények között folyó oktatás esetén a nyelvérzék és a nyelvtanulás eredményessége közötti korreláció magasabbnak bizonyult. (*Robinson*, 2002)

A jelen kvalitatív, feltáró jellegű esettanulmány célja, hogy megvizsgálja a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) válasz-érvényességét hangos gondolkodtatásos eljárással. A vizsgálódásom középpontjában a MENYÉT Nyelvi Elemzés elnevezésű komponense állt. A tanulmány első felében rövid betekintés adok a nyelvérzék-kutatás történetébe, majd néhány szót ejtek a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt-ről. Ezt követően a próbavizsgálat jelentőségét, a célokat, a résztvevőket és az általam alkalmazott eszközöket részletezem. Az eredmények és értékelés rész számot ad arról, hogy a résztvevők milyen módon jutottak el az általuk helyesnek vélt megoldáshoz, és milyen eredményeket értek el. Az összegzés a jövőbeni kutatásokra vonatkozóan is nyújt ötleteket.

A nyelvérzék mérése

A nyelvérzék-kutatás területén a leggyakrabban hivatkozott tanulmányok J. B. Carroll nevéhez fűződnek. Faktoranalízis módszerét alkalmazó mérések segítségével Carroll (1981) megállapította, hogy a nyelvérzék négy fő komponensből épül fel: (1) fonetikai kódolási képesség, (2) nyelvtani érzékenység, (3) induktív nyelvtanulási képesség, és (4) asszociatív memória. Az első komponens arra a képességre utal, melynek segítségével felismerjük és társítjuk a hangokat a megfelelő szimbólumokkal, majd ezt az információt tároljuk, és szükség esetén előhívjuk a memóriából (Carroll, 1981). A nyelvtani érzékenység az a képesség, amellyel fel tudjuk ismerni a szavak mondatban betöltött nyelvtani szerepét (Carroll, 1981). Carroll (1979) szerint a nyelvtanoktatás előnyösen befolyásolhatja ezt a képességet, azaz aki nem részesült ilyen képzésben, hátránnyal indulhat. Azonban aki tanult nyelvtant, nem feltétlenül lesz jobb, mivel noha megvan az ismeretei, nem biztos, hogy a képességgel is rendelkezik, ami szükséges ahhoz, hogy a kapott tudást alkalmazni tudja. Az induktív nyelvtanulási képesség segítségével a nyelvtanuló a rendelkezésre álló példamondatok alapján ki tudja következtetni az adott nyelv szintaktikai és morfológiai szabályait. Ez utóbbi két komponens sok hasonlóságot mutat. Azonban míg a nyelvtani érzékenység jó analitikus képességet követel meg, addig az induktív nyelvtanulási képesség esetében a hangsúly a kikövetkeztetésen és az érvelésen van. Az asszociatív memória a hangok és azok jelentése közötti kapcsolat elsajátításának, ezek tárolásának és előhívásának a képességére utal. Ez egy speciális memória, nem összekeverendő a hétköznapi memóriával, amivel például egy telefonszámot tudunk megjegyezni. (Carroll, 1990) Carroll és Sapon (1959) ez alapján a modell alapján dolgozta ki a Modern Nyelvérzékmérő Tesztet (Modern Language Aptitude Test, MLAT).

Ezt követően sokan vállalkoztak arra, hogy újabb nyelvérzékmérő eszközt fejleszenek ki, de a többség a Carroll-i alapokra támaszkodott. Pimsleur (1966) tesztjének, a Language Aptitude Battery-nek (PLAB) a 7–12 évfolyamos tanulók induktív nyelvtanulási és auditív képességének mérése volt a célja. Azonban Carroll modelljével szemben ez a nyelvérzékmérő teszt tartalmazott egy olyan komponenst, amely a nyelvtanulás motivációját is vizsgálta. Egy másik, széles körben elterjedt nyelvérzékmérő eszköz az Amerikai Fegyveres Erők támogatásával kidolgozott Defense Language Aptitude Battery (DLAB) (Petersen és Al-Haik, 1976). Ez esetben egy olyan mérőeszközt igyekeztek létrehozni az alkotók, amely nyelvcsaládok szerint tudta megállapítani a tanulók nyelvérzékét, és a MLAT-tól eltérően az átlagnál magasabb nyelvérzékkal rendelkezők eseté-

Az itemek 88,5%-ában Máté és János induktív módon, azaz kikövetkeztetés segítségével jutottak el az általuk helyesnek vélt válaszra. Így valós képet nyújtottak nyelvérzékükről, és ezekben az esetekben alátámasztották a Nyelvi Elemzés komponens válassz-érvényességét. A fennmaradó 11,5%-ban, ahol számukra nehezebb morfológiai és szintaktikai szabályokkal kerültek szembe, előbb alkalmazták a korábban kikövetkeztetett szabályokat, majd az így megmaradt válaszok közül kizárták a helyteleneket, és így jutottak el a megoldásig. Ez utóbbi kommunikációs stratégiát (alulról és fülről építkezés) az anyanyelvünkön is gyakran alkalmazzuk, ha például csak a mondat egyik felét értettük meg.

ben is képes volt különbségeket tenni. Az eredmény egy viszonylag hosszú (másfél órás) teszt lett, amely az előbb említett társainál csupán kis mértékben nyújtott megbízhatóbb eredményt a nyelvtanulás várható sikerességének megállapítása terén, és nem tudott különbséget tenni az egyes nyelvcsaládok között.

A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT)

Ottó István (1996; *Nikolov és Ottó*, 2003; nyelvzseni.hu), megfogadva Skehan (1989) tanácsát, aki szerint nehéz lenne a MLAT kidolgozása során Carroll és Sapon által követett stratégiánál jobbat kitalálni, a fentiekben részletezett Carroll-i modellre támaszkodva fejlesztette ki a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Tesztet (MENYÉT).

Ennek megfelelően a MENYÉT is négy komponensből áll. Az első a *Rejtőző Hangok* nevet viseli, és a fonetikai kódolási képességet méri fel. A második alteszt, a *Nyelvi Elemzés*, az induktív nyelvtanulási képességet teszteli. Ennek során a tanulónak 20 magyar mondat mesterséges nyelven írott helyes fordítását kell kiválasztaniuk négy lehetséges megoldásból, néhány ezen a nyelven írott példamondat és szó, valamint azok magyar nyelvű fordításának a segítségével. A *Szavak Szerepe a Mondatban* célja a nyelvi érzékenység feltérképezése. A tanulók kapnak egy példamondatot, amelyben az egyik szó nagybetűvel van írva, és alá van húzva. Ezt követően kapnak egy másik mondatot, amelyben öt szó van alá húzva, és ezekből ki kell választaniuk azt az egyet, amelyiknek ugyanaz a funkciója, mint az első mondatban aláhúzott és nagybetűvel írt szónak. A negyedik komponens, a *Szó-tanulás*, az asszociatív memóriát méri fel. Ebben a részben a tanulók először öt percen keresztül tanulmányozhatnak 24 szuahéli-magyar szópárt. Ezt követően ki kell választaniuk 20 szuahéli szó helyes magyar megfelelőjét öt lehetséges alternatívából.

A teszt elvégzésére 60 perc áll rendelkezésre. A szükséges utasítások CD-n vannak rögzítve, ezzel is növelve a teszt megbízhatóságát. A tesztet felügyelő tanár feladata mindössze annyi, hogy kiossza a tesztfüzetet és a külön válaszlapot, és beindítsa a CD-lejátszót.

A kutatás rövid leírása

A jelen tanulmány a kvalitatív paradigma hagyományait követi. Ennek megfelelően nem konkrét, előre kidolgozott hipotézisekre kerestem a választ, hanem további kutatások alapjaként is szolgálható jelenségeket, tendenciákat próbáltam megfigyelni. Az értékelés nem objektív, statisztikai eszközökkel, hanem a megfigyelés során nyert adatok pontos és részletes leírásának a segítségével történt. Esettanulmány lévén az itt kapott eredmények nem alkalmasak általánosítások megfogalmazására, csupán egy bizonyos jelenség bemutatására szolgálnak. (*Mackey és Gass*, 2005)

A vizsgálatom középpontjában a MENYÉT *Nyelvi Elemzés* elnevezésű komponense áll. Ennek során a tanulónak 20 magyar mondat mesterséges nyelven írott helyes fordítását kell kiválasztaniuk négy lehetséges megoldásból, ezen a nyelven írott példamondatok és szavak, valamint azok magyar nyelvű fordításának a segítségével. A tanulmány egyik célja az volt, hogy megvizsgálja, milyen módon jutnak el a résztvevők az általuk helyesnek vélt megoldáshoz. Ha induktív módon, azaz a példamondatok alapján kikövetkeztetett szabályok segítségével, akkor ennek a komponensnek a válasz-érvényessége beigazolódik. Ha egyéb, a feleletválasztós tesztek esetében gyakran alkalmazott stratégiák, mint például a tippelés segítségével, akkor a válasz-érvényesség megkérdőjelezhető. Az esettanulmány másik célja a résztvevők eredményében és a feladat elvégzésének módjában tapasztalható különbségek meghatározása volt. A résztvevők gondolatait a hangos gondolkodtatásos eljárás segítségével rögzítettem digitális diktafonra. (*Gass és Mackey*, 2000) Ennek a módszernek megfelelően megkértem őket, hogy a teszt írása során folyamatosan hangosan mondják el, hogy mire gondolnak.

Résztvevők

Li (2004) szerint a hangos gondolkodtatásos eljárást alkalmazó vizsgálatok megbízhatósága növelhető, ha nem reprezentatív, hanem az adott célnak megfelelő mintát választunk. Ha a részvétel önkéntes, és az anonimitás garantált. Ha a kutató jóval a vizsgálatot megelőzően elkezd megismerkedni a résztvevőivel, hogy jelenléte minél kevésbé legyen kellemetlen és zavaró a felmérés során. Ezeknek a javaslatoknak megfelelően két angol nyelvet tanuló magántanítványomat kértem fel résztvevőnek. Ily módon az önkéntes szerepvállalásuk nem kérdőjelezhető meg, hiszen nem érezhetik úgy, hogy esetleg év végi osztályzatuk múlhat ezen. Ezzel együtt, mivel már több, mint egy éve tanítom őket, az ún. Labov-i megfigyelői paradoxon hatása jelentősen lecsökkent. Tanítványaim közül hasonló tanulmányi háttérük és kognitív stílusuk, valamint eltérő életkoruk miatt esett Mátéra és Jánosra a választásom.

Máté 17 éves, és egy jónevű gimnázium tanulója. Három éve tanul angolul. Hét éves korában kezdett német nyelvet tanulni. Ennek köszönhetően a gimnázium első évében sikerült letennie a középfokú német nyelvvizsgát. Az általa kitöltött adatlap szerint a matematika, a számítástechnika és az angol a kedvenc tantárgya; a biológiában és az irodalomban azonban nem jeleskedik.

János 56 éves matematikus. Tíz évvel ezelőtt felhagyott szakmájával, és egyéni vállalkozásba kezdett. Négy éve tanul angolul. Iskolai évei alatt tizenegy évig orosz és négy évig latint tanult. Mátéhoz hasonlóan a matematikát és fizikát kedvelte, azonban a történelemmel, az irodalommal és a kémiával problémái voltak.

Próbavizsgálat

A MENYÉT és a hangos gondolkodtatásos eljárás egyidejű használatának kivitelezhetőségét egy próba-tanulmány során vizsgáltam meg. A vizsgálatot egy közeli ismerőssel végeztem el. Gábor 37 éves kutató orvos. Nyolc évet tanult oroszul az általános és a középiskolában. Az angol nyelvet a gimnáziumban kezdte el tanulni, és az egyetem harmadik évfolyamáig folytatta. A német és a francia nyelvet egy évig magántanáránál tanulta. Nem rendelkezik nyelvvizsgával; de egy évet dolgozott az Egyesült Államokban és három évet Angliában. Napi szinten használja az angol nyelvet, cikkek írása és olvasása, valamint külföldi tanítványaival történő kommunikációja során. A teszt megírása előtt elmondtam Gábornak, hogy a MENYÉT egy nyelvérzékmérő teszt, és hogy a teszt írása közben folyamatosan hangosan kell mondania, hogy mire gondol, és ezt diktafonon fogom rögzíteni.

A próba-tanulmány azt mutatta, hogy elégséges a 15 perc arra, hogy a résztvevők megoldják a MENYÉT Nyelvi Elemzés komponensét, és ezzel egyidőben beszámoljanak arról, hogy mire gondolnak.

A kitöltött adatlapok jól mutatják, hogy Máté és János hasonló kognitív stílussal rendelkezik. A nyelvtanulás terén mindketten tapasztaltak mondhatók. Talán részben ennek köszönhetően nem lehetett megfigyelni különbséget a két résztvevő között a Nyelvi Elemzés komponens megoldásának módjában. Életkorukat illetően azonban jelentős az eltérés kettőjük között. Ezt a tényt jól tükrözi Máténak a teszt megoldása során megfigyelhető magabiztossága és gyakorlottsága; valamint Jánosnak a feleletválasztós tesztek terén észrevehető tapasztalatlansága, a felnőtt tanulókra jellemző túlzott alapossága, és az ebből is eredő lassabb tempója.

A szándékom az volt, hogy azon kívül, hogy elmagyarázom a résztvevőknek, hogy a MENYÉT elvégzése során folyamatosan hangosan kell közölniük, hogy mire gondolnak, nem gyakoroltatom velük ezt a technikát. Úgy gondoltam, hogy megfelelő utasításokat követően ez a feladat könnyen teljesíthető, és nem akartam a szükségesnél több szabadidejét igénybe venni a résztvevőknek. A próbavizsgálat igazolta ezt a feltevésemet.

A kutatás menete

Li (2004) tanácsát követve olyan színhelyet igyekeztem kiválasztani, amely ismerős a résztvevőknek, és ahol nem érzik feszélyezve magukat. Így esett a választásom a résztvevők otthonára, ahol az órákat is tartani szoktuk. Az ismerős környezetnek és arcoknak köszönhetően János és Máté is nyugodtnak tűnt a vizsgálat előtt. Többször is említették, hogy nagyon érdekli őket, milyen lesz az eredményük. Úgy tűnt, Jánost jobban foglalkoztatja, hogy jó eredményt nyújtson, ami azzal magyarázható, hogy valószínűleg presztízs kérdésnek tekintette a feladatot.

Mivel a próba-tanulmány azt mutatta, hogy nem szükséges a hangosan gondolkodás és a MENYÉT Nyelvi Elemzés komponense egyidejű elvégzésének előzetes gyakorlása, a résztvevőknek csupán elmondtam a felkéréskor, majd közvetlenül a vizsgálat előtt, hogy a teszt írása alatt folyamatosan be kell számolniuk arról, hogy mire gondolnak, és ezt rögzíteni fogom diktafonon.

Eredmények és értékelés

Máté a Nyelvi Elemzés komponensét a példamondatok és szavak tanulmányozásával kezdte. Ezt követően az itemek 80%-ában a szintaktikai és a morfológiai szabályokat ki-következtette a példamondatokból és az előző esetekből:

pl. 5) „*TI NÉZTEK MINKET. ITT EGYBEN VAN EZ AZ EGÉSZ ISMERETLEN KIFEJEZÉS, EZÉRT EZ MÉG ELÉG NEHÉZ. ITT MOST NÉZEM A TI, A MI ÉS A NÉZNI, A TI AZ A XA, A MI AZ A PA, A NÉZ AZ A SO. AZ IGE MINDIG A VÉGÉRE KERÜL, ÉS ELŐSZÖR VAN AZ, HOGY TI MINKET NÉZTEK, TEHÁT XAPSO. EBBŐL A D.*” (Hanganyagból idézett mondatok nagybetűvel vannak szedve. Az idézeteken belül *dőlt* nagybetűvel vannak írva azok a magyar szavak, amelyek a MENYÉT feladatlapra olvashatók, és **vastag** nagybetűvel a mesterséges nyelv kifejezései.)

Az esetek 10%-ában, ahol Máté nehézségekbe ütközött, először a már kikövetkeztetett szabályokat alkalmazta, majd kizárásos alapon kiválasztotta a számára helyes megoldást:

pl. 10) „*TI NEM NÉZITEK A MACSKÁT. XA MEUD. [...] ÉS AKKOR SOR, AZ VALÓSZÍNŰ VALAMILYEN TAGADÁS, A NÉZNI-NEK A TAGADÁSA, TEHÁT TI NEM NÉZITEK A MACSKÁT. XA MEUD SOR. B.*”

Ez utóbbi esetben, miután a kizárás segítségével megkapta a választ, utólag a tagadás szabályát is sikerült neki meghatározni, majd később ezt alkalmazni. Egy másik item esetében, ahol a birtokos eset okozott problémát Máténak, miután a már ismert szabályokat tartalmazó mondatrészt lefordította, kizárásos alapon jutott el a válaszig. Azonban a kizárás során nem nézte meg a példamondatokat, hanem helytelenül a magyar nyelvtani szabályokat követte, ahol, szemben ezzel a mesterséges nyelvvel, elől van a birtok és a szó végén a birtokos eset ragja:

16) „*A MACSKÁK KERGETI AZ EGERET. AZ EGÉR, AZ NINCS RAJTA. A MACSKÁK KERGETI. TALÁN A MACSKÁK UGYEBÁR A, A TI MACSKÁK, TEHÁT BENNE KELL, HOGY LEGYEN AZ, HOGY XA. AZ EGERET AZ A CIUD, ÉS A KERGETI AZ PEDIG A BO. NEHÉZ ELDÖNTENI, MELYIK AZ, TALÁN A C, A MEUXA CIUD BO, TEHÁT A MACSKÁK KERGETI AZ EGERET. C.*”

Az így megmaradt 10%-ban olyan gyors volt a feldolgozási idő Máténál, hogy nincsen adat arról, hogy mire gondolt a megoldás során. A gyorsaság oka arra vezethető vissza, hogy mindkét esetben viszonylag egyszerűbb magyar mondatokról van szó, illetve a fordításhoz szükséges morfológiai és szintaktikai szabályokat az előző itemekben már kikövetkeztette. Így a végső összegzésnél ezeket az itemeket is azok közé számolom, amelyeknél induktív módon jutott el Máté a megoldásig. Mivel ügyesen osztotta be az idejét, hamarabb be tudta fejezni a feladatot. A fennmaradó időben leellenőrizte a megoldásait. Talált három hibát, amelyet helyesen ki is javított. A 7. és a 9. itemben elfelejtette múlt időbe tenni az igéket. Harmadik esetben összekeverte a **pa** (mienk) és a **xas** (tietek) szavakat. A javításoknak köszönhetően Máté a rendelkezésre álló 15 perc alatt 20 itemből 19-et helyesen oldott meg, így teljesítménye 95%-os lett.

János – Mátéhoz hasonlóan – a példamondatok és a szavak tanulmányozásával kezdte a feladat megoldását. Az általa megoldott itemek 87%-ában, hasonlóan Mátéhoz, a fordításhoz szükséges szintaktikai és morfológiai szabályokat a példamondatokból és az előző esetekből következtette ki:

pl. 2) „A KUTYA NÉZTE A MACSKÁT. EZ HASONLÓ SZERKEZETŰ, DE MÚLT IDŐBE KELL TENNEM. [...] A NÉZ AZ A **SO**, ANNAK A MÚLT IDEJE [...] A KUTYA NÉZI A MACSKÁT, A KUTYA NÉZTE A MACSKÁT [...] A NÉZNEK A MÚLT IDEJE [...] AZ O-BÓL I-BETŰ LESZ, HISZEN A **BO** ÉS A **BI** A JELEN ÉS A MÚLT IDŐ, MUTATJA A KÉPZÉSÉT – GONDOLOM ÉN. TEHÁT AKKOR UGYANAZ **KAU MEUD SI**. ITT A B-T TARTOM JÓNAK. MÉG EGYSZER ELLENŐRZÖM GYORSAN. **KAU MEUD BI**, A KUTYA TÁRGYRAG ÉS A MÚLT IDŐ, ÚGY GONDOLOM, EZ AKKOR A B PONT.”

Ahol nehézségekbe ütközött, amely az itemek 13%-át tette ki, szintén Mátéhoz hasonlóan előbb alkalmazta a korábban kikövetkeztetett szabályokat, majd kizárás segítségével jutott el a megoldásig:

pl. 5) „TI NÉZTETEK MINKET. EGY MÁS SZERKEZETŰ MONDAT. TI AZ A **XA**, A MINKET AZ **PA**, TEHÁT TI, **XA** [...] TI NÉZTETEK MINKET [...] TEHÁT AZ ALANY AZ A **XA**, ÉS ERRE VAN EGY PÉLDAMONDAT, NÉZZÜK MEG GYORSAN. A KUTYA MI KERGETTÜNK TITEKET. MI NEM KERGETTJÜK [...] TEHÁT **XA PA** [...] ÉRDEKES, VALAMI KÜLÖNLEGES SZERKEZETŰ. ÉS MINKET AZ **PA** [...] ÉS MÚLT IDŐBE. JA, JELEN IDŐBE KELL NÉZNI, AZ PEDIG A **BO**. TEHÁT CSAK A C LEHET. VAGY A D [...] TEHÁT A KETTŐ KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉG A **XAPSO**. IGEN, AZT MONDJA, **XAPSO** [...] NYILVÁN A NÉZ A **SO** IGEN A D LEHET A JÓ VÁLASZ.”

A Nyelvi Elemzés komponens során János négy hibát ejtett. Egy esetben a kikövetkeztetés és a kizárás stratégiáját kombinálta, azonban nem volt elég figyelmes, és a **si** (nézett) ige helyett a **bi** (kergetett) szót használta. Egy másik mondatban sikerült kikövetkeztetnie a helyes választ, azonban rosszat jelölt be a válaszlapon. Harmadik esetben nem

Az ún. 'verbális beszámolók' jól ismert kutatója, Ericsson szerint a hangos gondolkodtatásos eljárás nem befolyásolja a résztvevők teljesítményének helyességét, de valamilyen mértékben megnöveli a feladat elvégzésére fordított idő mennyiségét. A vizsgálat során Jánosnak és Máténak ugyanannyi idő állt a rendelkezésükre, hogy kitöltsék a tesztlapot, és párhuzamosan beszámoljanak arról, hogy éppen mire gondolnak, mint azoknak, akik csupán a MENYÉT feladatlapot kell megoldják. Ennek az az oka, hogy a tanulmány egyik célja a Nyelvi Elemzés komponens válassz-érvényességének vizsgálata volt, mely – úgy vélem – megköveteli a MENYÉT protokolljának szigorú betartását.

vette észre azt a morfológiai szabályt, mely szerint, ha az alany és a tárgy is, amely ebben a mesterséges nyelvben mindig egymás után következnek, személyes névmás formájában szerepel, akkor ezek összeolvadnak az állítmánnyal együtt, úgy, hogy a tárgyi névmás utolsó betűje törlődik. A negyedik hibás megoldásban János elfelejtette múlt időbe tenni az igét, amely az előző esetekben már sikerült neki.

János, Mátéval ellentétben, az itemek 33,3%-ában, miután kiválasztotta a számára megfelelő fordítást, újra azonnal leellenőrizte, hogy helyes volt-e a gondolatmenete. Talán ez a túlzott alaposság is hozzájárult ahhoz, hogy az utolsó öt itemre már nem maradt ideje. Mikor kifutott az időből, annak ellenére, hogy a magnón közölt utasítások között is szerepelt, hogy ha akar, tippelhet is, János nem jelölt be találmányra válaszokat a válaszlapon, szemben Mátéval, aki élt ezzel a lehetőséggel a Szótanulás komponens esetében. Ennek megfelelően 15 perc alatt 20 item közül összesen 15-re adott választ, amelyek közül négy hibás volt. Így János 55%-os teljesítményt ért el. Azonban ha csak az általa megoldott itemek számát vesszük alapul, és a helyesen kikövetkeztetett, de a válaszlapon rosszul bejelölt itemet is elfogadjuk, akkor a 15 mondatból 12-t hibátlanul lefordított, és ez már 80%-os teljesítményt jelentene.

A hangosan gondolkodás egyik résztvevőnek sem jelentett problémát; az előzetes elvárásoknak megfelelően az instrukciókat követően végre tudták hajtani a feladatot. Jánost csupán néhányszor kellett arra emlékeztetnem, hogy hangosan gondolkodjon. Azonban Máté, mikor belemerült a teszt írásába, ezt többször is elfelejtette.

Összegzés

A jelen esettanulmány egyik célja az volt, hogy megvizsgálja a MENYÉT Nyelvi Elemzés elnevezésű komponens válasz-érvényességét, azaz hogy bemutassa, milyen módon jutnak el a résztvevők az általuk helyesnek vélt megoldáshoz. Az itemek 88,5%-ában Máté és János induktív módon, azaz kikövetkeztetés segítségével jutottak el az általuk helyesnek vélt válaszig. Így valós képet nyújtottak nyelvérzékükről, és ezekben az esetekben alátámasztották a Nyelvi Elemzés komponens válasz-érvényességét. A fennmaradó 11,5%-ban, ahol számukra nehezebb morfológiai és szintaktikai szabályokkal kerültek szembe, előbb alkalmazták a korábban kikövetkeztetett szabályokat, majd az így megmaradt válaszok közül kizárták a helyteleneket, és így jutottak el a megoldásig. Ez utóbbi kommunikációs stratégiát (alulról és felülről építkezés) az anyanyelvünkön is gyakran alkalmazzuk, ha például csak a mondat egyik felét értettük meg. Ilyen esetekben a szöveggörnyezet és a kontextus segít kizárni a helytelen „megoldásokat”, és kitalálni, mi lehetett a mondat másik fele. Ezért ez utóbbi itemek esetekben is úgy vélem, hogy a válasz-érvényesség megvalósult. A MENYÉT Nyelvi Elemzés komponens válasz-érvényességének alátámasztása azonban további, eltérő tanulmányi háttérrel és kognitív stílussal rendelkező résztvevőkkel végzett vizsgálatokat igényel.

Az esettanulmány másik célja a résztvevők eredményében és a feladat elvégzésének módjában tapasztalható különbségek meghatározása volt. A kitöltött adatlapok jól mutatják, hogy Máté és János hasonló kognitív stílussal rendelkezik. A nyelvtanulás terén mindketten tapasztaltnak mondhatók. Talán részben ennek köszönhetően nem lehetett megfigyelni különbséget a két résztvevő között a Nyelvi Elemzés komponens megoldásának módjában. Életkorukat illetően azonban jelentős az eltérés kettőjük között. Ezt a tényt jól tükrözi Máténak a teszt megoldása során megfigyelhető magabiztossága és gyakorlottsága; valamint Jánosnak a feleletválasztós tesztek terén észrevehető tapasztalatlansága, a felnőtt tanulókra jellemző túlzott alapossága, és az ebből is eredő lassabb tempója. Mint a résztvevők angol tanára, a saját tapasztalataimmal is alá tudom támasztani ezt a megfigyelést. E két tanuló esetében az egyik legjobb példát az angol köznyelvi szófordulatok elsajátítása szolgálja. Ez utóbbiak esetében gyakran előfordul, hogy a szó sze-

rinti jelentés és a magyar megfelelője jelentős mértékben eltér egymástól (pl. Bless you! = Áldjon meg az Isten! / Egészségedre!). Míg János minden esetben tudni szeretné, hogy pontosan mit jelentenek ezek a kifejezések, milyen szabály alapján jöttek létre, és léteznek-e még ehhez hasonlók, Máté egyszerűen tudomásul veszi, hogy az adott szófordulatot milyen helyzetben kell használni. Mivel idősebb korban romolhat a memória, ennek kompenzálására János valószínűleg igyekszik logikai alapon rögzíteni az információt, melyet így később könnyebben tud előhívni. Ez az analízáló stratégia azonban, úgy tűnik, lelassíthatja a nyelvtanulás ütemét.

Ahogy azt már korábban említettem, ezek az eredmények a résztvevők kis számának, valamint a tanulmány kvalitatív, feltáró jellegének köszönhetően nem alkalmasak arra, hogy általános igazságokat, tanulságokat vonjunk le belőlük. Azonban lehetővé teszik, hogy betekintést nyerjünk a tanuláshoz, méghozzá éppen a nyelvtanulás 'fekete dobozához' tekintett területébe, az agy kognitív folyamataiba.

Az ún. 'verbális beszámolók' jól ismert kutatója, Ericsson (2002) szerint a hangos gondolkodtatásos eljárás nem befolyásolja a résztvevők teljesítményének helyességét, de valamilyen mértékben megnöveli a feladat elvégzésére fordított idő mennyiségét. A vizsgálat során Jánosnak és Máténak ugyanannyi idő állt a rendelkezésükre, hogy kitöltsék a tesztlapot, és párhuzamosan beszámoljanak arról, hogy éppen mire gondolnak, mint azoknak, akik csupán a MENYÉT feladatlapot kell megoldják. Ennek az az oka, hogy a tanulmány egyik célja a Nyelvi Elemzés komponens válasz-érvényességének vizsgálata volt, mely – úgy vélem – megköveteli a MENYÉT protokolljának szigorú betartását. Azonban ha az egyedüli cél annak vizsgálata, hogy vajon milyen kognitív folyamatok zajlanak le a résztvevők agyában a teszt elvégzése során, az időhatárt érdemes kiiktatni.

Irodalom

- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1959): *Modern Language Aptitude test. Form A. Manual + Test*. The Psychological Corporation, New York.
- Carroll, J. B. (1979): Psychometric approaches to the study of language abilities. In Fillmore, C. J. és mtsai (szerk.): *Individual differences in language ability and language behaviour*. Academic Press, New York.
- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In Diller, K. (szerk.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now. In Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (szerk.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ.
- De Graaf, R. (1997): *Differential effects of explicit instruction on second language acquisition*. Holland Institute of Generative Linguistics, The Hague.
- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2002): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. H. (szerk.): *Handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Ericsson, K. A. (2002): Towards a procedure for eliciting verbal expression of non-verbal experience without reactivity: interpreting the verbal overshadowing effect within the theoretical framework of protocol analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 16. 981–987.
- Gass, S. – Mackey, A. (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Li, D. (2004): Trustworthiness of think-aloud protocols in the study of translation processes. *International Journal of Applied linguistics*, 3. 301–313.
- Mackey, A. – Gass, S. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Nikolov M. – Ottó I. (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*, 6–7, 34–44.
- Ottó, I. (1996): Language aptitude testing: Unveiling the mystery. *Novelty*, 3. 6–20.
- Petersen, C. R. – Al-Haik, A. R. (1976): The development of the Defense Language Aptitude Battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36. 369–380.
- Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery and Manual*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York.
- Pinker, S. (1994): *The language instinct*. Harper Collins, New York.
- Reves, T. (1983): *What makes a good language learner?* Unpublished Ph.D. dissertation. Hebrew University, Jerusalem.
- Robinson, P. (1995): Learning simple and complex rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18. 27–67.
- Robinson, P. (2002): Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and

pedagogy. In Robinson, P. (szerk.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, Amsterdam.

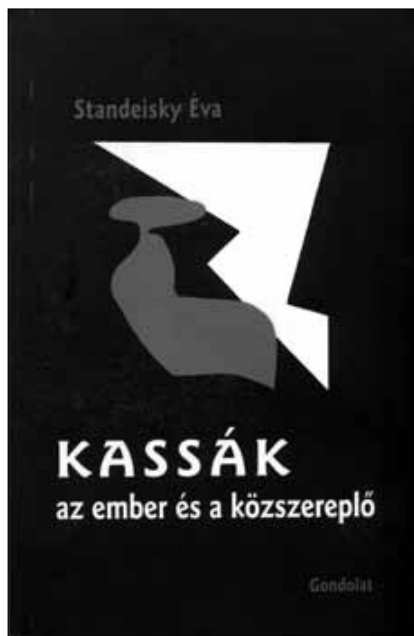
Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold, London.

Skehan, P. (1991): Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13. 275–298.

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.

Skehan, P. (2002): Theorising and updating aptitude. In Robinson, P. (szerk.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, Amsterdam.

Sparks, R. – Ganschow, L. (2001): Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 90–111.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A levegő összetételével kapcsolatos tanulói koncepciók vizsgálata

A levegő az anyagi világ egyik legközismertebb anyaga. Diákjaink már a kémia oktatását megelőzően kialakítják elképzelésüket a levegőről. A konstruktivista szemléletmód értelmében ezeken az elképzeléseken alapul az iskolai munka. Sok kudarctól mentesül az a pedagógus, aki tisztában van vele, miként is gondolkoznak a levegő mibenlétéről tanulói.

Bevezetés

Mielőtt az iskolai oktatás elkezdődne, a tanulók a környező világ magyarázatára mindennapi tapasztalataik alapján kialakítanak magukban olyan elméletyszerű fogalmi struktúrákat, amelyekkel az őket körülvevő világ magyarázható. Az így kialakított fogalmak csak részben vagy egyáltalán nem felelnek meg a tudományos nézeteknek, bár a tanulók a körülöttük levő világot jól tudják általuk értelmezni, a hétköznapi életben is könnyen boldogulnak velük. Ezek a naiv elképzelések elsősorban a mindennapi élet jelenségeihez kötődnek. Így a fizika területén a mozgással, erővel (pl. „egy test mozgásához erőre van szükség”), biológia esetén az életfolyamatokkal (pl. „a növények talajjal és vízzel táplálkoznak”), a kémia tantárgy tekintetében pedig a változásokkal (égés, oldódás, rozsdásodás stb.), illetve a környezetünket felépítő anyagokkal, a részecskeszemlélettel kapcsolatosak. Ezeknek a spontán gyermeki elméleteknek egy része makacsul ellenáll az iskolai oktatásnak, amely nem mindig írja felül a naiv elképzeléseket; sok esetben például a hivatalos és a naiv elméleteknek egyfajta ötvözete él tovább a diákok tudatában. Ilyen, már gyermekkorban kialakult fogalomnak számít a levegő is. Erre a preconcepcióra épül a későbbiekben a hivatalos oktatás. Az előzetesen kialakított fogalom lesz az a kapaszkodó, amelyet diákjaink felhasználnak majd a tanári magyarázat értelmezéséhez.

Naiv modellek és irodalmi vonatkozások:

Berkheimer, Anderson és Blakeslee (1999) így foglalta össze a diákok levegőről alkotott elképzelését:

„A levegő az valami, vagy semmi? triviális kérdésre néhány diákunk azt válaszolja, hogy az semmi. Mások arra gondolnak, hogy az valami létező, de az elképzelésük még nem üti meg a tudományos szintet. Például néhányan a levegő szót a gáz szó szinonimájaként használják. Egy nagyon elterjedt tévképzet az is, hogy a levegőt levegőmolekulák alkotják, és ezek akár láthatók is. A tévképzetek sorába tartozik még, hogy a levegőt porszemcsék, füstreszemcsék, baktériumok, szennyeződések alkotják. Ezek a porszemcsék és baktériumok a diákok szerint a levegő molekuláival egy nagyságrendi kategóriába tartoznak. [...] Egy másik jól ismert tanulói tévképzet a levegő összetételével kapcsolatosan, hogy a levegő egy folytonos közeg, ami arra szolgál, hogy tartsa a port, a szennyeződést és a szagokat. A tanulók között gyakori az az elképzelés is, hogy a „tisztá levegő” csakis egyféle molekulát tartalmaz [...] Néhány tanuló összekeveri a levegő megfigyelhető mozgását (szél), és a levegő molekuláinak láthatatlan mozgását (diffúzió). Ennek következtében úgy gondolkodnak, hogy a porszemcsék mozgásáért a levegő mozgása felelős, és ha nem mozog a levegő, akkor a levegő alkotói is megszűnnek mozogni.”

Stavy (1990) felmérésének eredménye, hogy folyadék-gáz halmazállapot-változáskor a keletkező gázhalmazállapotú anyagnak nem tulajdonítanak súlyt a diákok, illetve az ugyanazon anyag három halmazállapotú változata közül a gázhalmazállapotút gondolják a legkönnyebbnek.

A levegő egyfajta hordozóanyag. Amit konkrétan hordozhat, az a víz és a por. E kettő anyag bizonyos megjelenési formái ugyanis láthatóak a levegőben. Ezzel kapcsolatosan Osborne és Cosgrove (1983) hívta fel a figyelmet tanulói tévképzetekre. Arra a kérdésre, hogy mi történik a tányérba öntött vízzel, mivel az egy idő múlva eltűnik onnan, néhány tanuló ilyen válaszokat adott: a tányér megköti; a víz eltűnik; a víz átalakul hidrogénné és oxigénné. 17 éves kor után az első két tévképzet megszűnik, de a diákok közel 30 százaléka továbbra is úgy véli, hogy párolgáskor a víz oxigénné és hidrogénné alakul, úgy kerül a levegőbe.

Valanides (2000) felmérése bizonyítja a tévképzet makacs rögzülését. Görög alsóéveket tanító pedagógusoknak (!) is csak a negyede gondolja úgy, hogy az elpárolgott víz ugyanaz a szubsztancia, mint a folyadék állapotú víz. 30 százaléka gondolja úgy, hogy a párolgás során a víz levegővé változott, 35 százaléka szerint pedig a víz párolgáskor felbomlik oxigénre és hidrogénre.

Berkheimer, Anderson és Blakeslee (1999) a már idézett összefoglalásukban úgy fogalmaznak, hogy „A levegőt alkotó sok egyéb molekula között előfordul a víz is. Néhány tanuló számára nagyon nehéz megértetni, hogy az összetevők között felsorolt víz ugyanolyan gázhalmazállapottal rendelkezik, mint a többi, levegőt alkotó gáz.”

A tanulói elképzelés – tanulókkal történő beszélgetések alapján – a következő logikai sorrendet követi: ha a víz elpárolg, akkor gázhalmazállapotúvá válik. A gázhalmazállapot a gázokra jellemző. Ennek következtében a víz gázhalmazállapotúvá válása azt jelenti, hogy elemeire bomlik, azaz H_2 -re és (a gyakori válaszok szerint atomos) O-re, amelyek közismerten gázok. Mivel a levegő alkotói közül az oxigén mindenki által jól ismert gáz, ezt azonosítják a víz bomlásából származó oxigénnel. Ennek kísérője a bomláskor keletkezett hidrogén.

A Skamp, Boyes és Stanisstreet (2004) által végzett felmérésben a 6., 8. és 10. évfolyamok tanulóinak átlagosan 91 százaléka jelölte meg az oxigén, 87 százaléka pedig a vízgőz jelenlétét a tiszta levegőben. A többség (59%) az alkotók közé sorolta a szén-dioxidot is. A hidrogént a levegő alkotói közé a 6., 8. és 10. évfolyamokon a diákok 60, 70, illetve 75 százaléka sorolta.

Za'rour (1975) 9. és 11. évfolyamos diákok esetén találta azt a tévképzetet, hogy a diákok szerint a levegőt jószerével csak oxigén alkotja.

Erre az eredményre jutott Bell (1985) is, aki a fotoszintézis és légzés témakörénél tapasztalta, hogy a levegő fogalmát az oxigénnel teszik egyenlővé a diákok.

Berkheimer, Anderson és Blakeslee (1999) felsorolja azt a közismert tévképzet is, hogy légzéskor oxigént lélegzünk be, és szén-dioxidot bocsátunk ki.

A kutatás rövid áttekintése

Országos szintű felmérés

A Debreceni Egyetem Kémia Szakmodszertani Kutatócsoportja 2003 májusában és júniusában 726 (7–11. évfolyamos) tanuló bevonásával történt vizsgálata arra irányult, hogy kiderítse, miként gondolkodnak az anyagi világ felépüléséről diákjaink, mennyire tekinthető sikeresnek a részecskeszemlélettel kapcsolatos tudományos fogalmak oktatása. A felmérésben 17 hat- és nyolcosztályos gimnázium vett részt az ország legkülönbözőbb részeiből. A felmérés, a kémia hármas tagozódását figyelembe véve, a makro, molekuláris és szimbolikus szintek közötti váltás problematikájára koncentrált. A felmérés

egy-egy fejezeteinek eredményei már publikálásra kerültek (Tóth és Ludányi, 2007; Tóth és Kiss, 2006).

A jelen írás alapját képező feladatsorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen diákjaink tudása a köznapiban anyagokat alkotó kémiai részecskékről.

A feladat kérdése a következő volt:

Milyen kémiai részecskékből épül fel?

A, a gyémánt B, a levegő C, a konyhasó D, a vákuum E, a kristálycukor F, a vaskalapács feje G, a PE (polietilén) zacskó H, a homokszem I, a mész J, a gipsz

A most ismertetendő eredmények csupán a B, pontra adott tanulói válaszok többféle statisztikai módszerrel és többféle szempontból történő elemzéséből származnak. Kutatásunk további célja volt ugyanis, hogy bizonyosságot tegyünk a kutatómódszertan új struktúrafeltáró módszerének, a fenomenografikus elemzéssel kombinált tudástér-elméletnek (Tóth, 2005 ; Tóth és Ludányi, 2007) a használhatóságáról.

Tájékozódó jellegű felmérés

Értékelésünk megkezdésekor szembesültünk olyan tanulói válaszokkal, amelyek arra készítettek bennünket, hogy megismerjük a magyar diákok levegőről alkotott elképzeléseit a kémia tanulmányaik megkezdése előtt is. Országos méretű felmérésünk ugyanis csak azokat a korosztályokat fogta át, akik már részt vesznek kémiaoktatásban. Ezért tájékozódó jelleggel, 2006 szeptemberében egy nyolcosztályos gimnázium hatodik évfolyamának 36 tanulója körében végeztünk rövid, tájékozódó jellegű, nem reprezentatív felmérést a levegővel kapcsolatos nézeteikről. Ezen az évfolyamon nincs kémiaoktatás, az ekkor fellelhető spontán elképzelések tisztán, az iskolai oktatástól nem befolyásoltan jelenhetnek meg.

A tájékozódó felmérés kérdései a következők voltak:

1. Mi a levegő? Miből van?
2. Van súlya a levegőnek? Miből gondolsz?
3. A jeges vízzel töltött pohár oldalán nedvesség jelenik meg. Honnan került ez oda?
4. Miért emelkedik fel a vásárolt lufi, míg a szánkkal felfűjt nem teszi ezt?
5. Mi van a felfűjt, és mi a leeresztett biciklikerekben?

A tájékozódó felmérés tapasztalatai

A válaszokból arra következtethettünk, hogy a diákok életének korai szakaszában elsajátított tudás, az ekkor kialakított fogalom nem képezi tudatos reflexió, sem hipotézis-vizsgálat tárgyát. Ebben a nem reprezentatív felmérésben néhány kérdéssel kapcsolatban többségében olyan válaszokat kaptunk, amelyek csupán általánosságokat fogalmaztak meg, vagy nem a kérdés lényegével voltak kapcsolatosak. Például nem kaptunk értékelhető válaszokat a 3. kérdésre. Legsikeresebbnek a 4. kérdés bizonyult, amelyre a többség tudományosan is elfogadható választ adott.

Ez az előzetes vizsgálat megerősített bennünket abban, hogy hatodik évfolyamra a levegővel kapcsolatos elképzelések, prekonceptiók jórészt megegyeznek a nemzetközi tapasztalatokkal, és már ilyen kis mintában is gyakorlatilag lefedik a szakirodalom szerinti területeket. Az itt szereplő, a prekonceptiókat leginkább tükröző válaszok hasznosak lehetnek a természettudományi tárgyakat oktató tanároknak, mert rámutatnak arra a sokszínűsége, ahogy a tanulók gondolkodnak a világról.

1. Mi a levegő?

1. H₂O [a molekula összetevőjéhez nyíl húzva, és odaírva, hogy hidrogén, illetve oxigén] A levegő oxigénből és egyéb gázokból áll.

2. A levegő az, amikor a víz elkezd párologni és légnemű. A levegő oxigént tartalmaz széndioxidot és más vegyületeket.
 3. A levegő éltet minket és oxigénből és szén-dioxidból van (gondolom).
 4. A levegő egy könnyű anyag. Oxigén. Átlátszó. Az ózonsztréteg tartja a földön. Könnyebb mint a széndioxid.
 5. A levegő szilárd és folyékony halmazállapotból álló könnyű anyag, szagtalan, színtelen. A levegő az élethez fontos elem.
 6. A levegő gázok keveréke kb. 70 százalék hidrogén 21 százalék oxigén és a maradék szén-dioxid.
 7. Oxigén, szén-dioxid meg szerintem kisebb baktériumok is vannak benne.
 8. A levegő egy „gáz” ami például oxigénből áll és a földön az élet alapja.
2. Van súlya a levegőnek? Miből gondolsz?
1. Szerintem nincs, mert nem lehet megfogni, felemelni. Ha egy [digitális, egykarú] mérleget teszünk le az asztalra, akkor azt is levegő veszi körül, és a mérleg mégis 0-át mutat.
 2. Van, mert az úrben felemelkedünk, a földön nem, ez a levegő miatt van.
 3. Nincs, mert ha kinyújtom a kezem, nem törik le a levegő súlya alatt.
 4. Van, mert ha az oxigén cseppfolyós lesz, akkor lesz súlya, és a levegőben van oxigén.
 5. Van! Mivel vannak nála könnyebb gázok, és ha valami valaminél könnyebb, akkor a nehezebb súlyosabb, tehát van súlya!
3. Mi van a felfújó, és mi a leeresztett bicikli kerekében?
1. A felfújó kerekben gáz van, a leeresztettben levegő, mert kiment a gáz.
 2. Felfújó: nitrogén leeresztett: semmi.
 3. A felfújó kerekpárgumiban oxigén van, a leeresztettben pedig szén-dioxid.
 4. A felfújóban szén-dioxid, a leeresztettben pedig levegő.
 5. A felfújó kerekben oxigén van, a leeresztettben levegő.

A biciklikerekes kérdésre adott válaszokból az az elképzelés rajzolódik ki, hogy egyes diákok szerint a levegő egyfajta hordozóanyag, ami tartja a bevezetett gázokat (lásd 3.4, 3.5. válaszok). Ha kinyitjuk a szelepet, a gázok mennek ki, a levegő bennmarad. A gázok és a levegő nem egy kategória, a 3.1 válasz szerint sem. A levegő csak idezőjeles gáz, mint azt az 1.8 mutatja.

Mások számára a levegő semmi: amikor leeresztjük a kereket, akkor abban (lásd 3.2) már nem marad semmi. Amit nem lehet megfogni, nem kell tartani, annak nincs is súlya (2.1, 2.3).

Az 1.2 válasz sejtetni engedi, hogy diákunk a levegő és a légnemű kifejezést egymás szinonimájaként használja, és az elpárolgott víz légneművé válása azt eredményezi, hogy az tulajdonképpen levegővé vált.

Látható, hogy sok diáknak a hivatalos oktatás kezdete előtt már van tudomása az oxigén, nitrogén, hidrogén, szén-dioxid és ózon nevű anyagokról. Ezeknek fizikai, illetve kémiai tulajdonságaikról konkrét érzékszervi tapasztalat (illetve tanórai tapasztalat) hiányában valószínűleg nincs ismeretük. Az ismeretfoszlányokat a média hírei (például globális felmelegedés), idősebb társakkal történő beszélgetések eredményezhették. Az 1.6 válaszból konkrét, bár nem teljesen helyes százaléktételek és rossz összetevők is megjelennek. Itt nagy valószínűséggel a hasonló hangzású hidrogén és nitrogén szavak összekeveréséről van szó.

Az országos felmérés eredményei

Mint előfelismerésünkben is kiderült, hetedik évfolyamra diákjaink jelentős hányadában már kialakul a levegőről egyfajta elképzelés. A tévképzet-kutatások (Nahalka, 1997; Korom, 1997; Korom és Csapó, 1997; Korom, 2003; Tóth, 2004) egyértelműsítik, hogy ezek az előzetes elképzelések az oktatás hatására nem törölődnek, hanem makacsul ellenállnak a megváltoztatás tanári igényének. Bizonyos esetekben egymás mellett él a naiv és az iskolai „hivatalos” elképzelés, amelyet aztán a diák a konkrét szituációnak megfelelően alkalmaz (iskola – hivatalos elmélet; köznapok – naiv elmélet). Gyakori az is, hogy a ta-

nári magyarázat nem írja felül a hibás elképzelést, hanem a tanuló ezt az új ismeretet beilleszti a kezdeti elképzelés-rendszerébe, kialakítva hozzá egy magyarázatot. Az így kialakuló tanulói elképzelések nem mentesek logikai buktatóktól. Sok esetben (a szakértői tudás alapján) egymást kizáró tényezők is békésen megférnek egymás mellett a diákok rendszerében. Az így előálló tanulói elképzelés egészen addig tartható marad, míg nem következik be olyan kognitív konfliktus, amely aztán kikényszeríti a változást.

Felmérésünk során ugyanazon válaszokat háromféle szempontból is értékeltük. Vizsgáltuk, hogy

1. milyen csoportokba oszthatók a levegő összetételéről vallott elképzelésük alapján diákjaink,
2. az így kialakuló csoportokban az évek során milyen változás fedezhető fel,
3. milyen okra vezethető vissza a fogalom rossz rögzülése.

1. Tanulói elképzelések a levegő összetételéről

Mivel felmérésünk a tanév végén történt, a hetedik évfolyam tananyagában pedig szerepel a levegő összetétele, ezért már kevesebb a tisztán megtalálható naív elméletek száma. Vizsgálatunk során a helyes válaszok mellett a naív elméletek és a „hivatalos” elméletek egyesítéséből származó kevert modelleket is megtaláltuk.

A tanulói válaszok kiértékelése során négy alapelképzelés bontakozott ki a levegő összetételével kapcsolatosan (a dőlt betűs rész a tanulói válaszokból ad példát):

1. Az egyszerűsítő csoport

A levegőt az oxigénnel azonosító elképzelés.

Mivel a levegő összetevői közül a leggyakrabban emlegetett anyag az oxigén, ez kerül legtöbbször előtérbe a légzéssel, az élethez szükséges feltételekkel azonosítva. Az ilyen válaszok tartoznak ide:

O₂ (7. évf.) 2 atomokból – molekulákból (9. évf.)
Légköri oxigén (10. évf.)

2. Vízbontó csoport

A levegő hidrogénből és oxigénből áll.

Az e csoportba tartozó tanulók csekély százaléka az, aki a hidrogén és a nitrogén szavak hasonlóságából adódóan tévedésből keveri össze a két anyagot. Ez inkább a 7–8. évfolyamon képzelhető el. A tanulókkal történő tisztázó beszélgetések során derült ki, hogy a hidrogénnel történő órai (esetleg tanulói) kísérletezés révén mélyen bevésoedik a diákokba a hidrogén és a nitrogén elemek különbözősége.

Előfordul több olyan válasz is, ahol a hidrogént és a nitrogént együtt említik, ami azt mutatja, hogy a diák tisztában van a két elem különbözőségével.

Például:

Oxigén O + hidrogén H, 78% O, 21% H, 1% nemesgázok (7. évf.)
Hidrogén és oxigénatomból H₂O (8. évf.)
2 hidrogén és 1 oxigén (8. évf.)
Hidrogénmolekulából és oxigénből (11. évf.)

3. Lélegző-fotoszintetizáló csoport

A levegő oxigénből és szén-dioxidból áll.

Itt a levegő mint az élethez és az égéshez szükséges anyag jelenik meg. „A beszívott levegő oxigént tartalmaz, a kilélegzett szén-dioxidot”. A felfújt biciklikerekben oxigén

van, a leeresztettben szén-dioxid (lásd tájékoztató felmérés 3.c válasza). Ennél a csoportnál is gyakori a víz megjelenése, ami a légzés másik termékéhez köthető.

Például:

Oxigén, por, szén-dioxid (7. évf.)
 Oxigén O (széndioxid CO₂, szénmonoxid CO stb.) (8. évf.)
 O₂, CO₂, H₂ (9. évf.)
 H₂, O₂, CO₂, CO, H₂O stb. (10. évf.)
 Oxigén, hidrogén, széndioxid (8. évf.)

4. Tudományos szemléletű csoport

A levegő oxigénből és nitrogénből tevődik össze.

A csoport alkotói azok a diákok, akik a hivatalos, tanórán elhangzó elképzelést jeleníteték meg válaszukban. Néhányan precízebb választ adnak, és kitérnek még a szén-dioxid és/vagy a nemesgázok jelenlétére is. Itt is megjelenik hibaként a por vagy vízgőz említése.

Például:

O₂, N₂ nagyrészt (+ CO₂, nemesgázok, por, stb. < 1%) (11. évf.)
 O₂, N₂, H₂O-gőz, H₂, nemesgázok, CO₂, por, szennyeződés (9. évf.)
 Nitrogén N, oxigén O, CO₂, egyéb pl.: CO₂ 0,03%, homok (8. évf.)
 O₂, N₂ + egyéb anyagok (7. évf.)

A felsorolt tanulói válaszok között láthatók olyan példák is, melyek mutatják, hogy ezek a kategóriák nem merevek, nem átjárhatatlanok. Találkozhatunk olyan válaszokkal is, amelyek két kategória egyesítésével írhatók le, például: O₂, N₂, H₂ vagy O₂, CO₂, H₂.

A válaszokban gyakorta jelenik meg kísérőként a víz(pára), por, szennyeződés. Ezek az anyagok nem tartoznak a levegő molekuláris szinten értelmezett összetevői közé. Az ezt válaszolóknak többsége empirikus tapasztalatait vetíti ki a levegő összetételére, vagy tanári tévképzet átadása történt. A nemesgázok szerepeltetésében nem találtunk szabályosságot, bármelyik kategória összetevői mellett megemlíttették diákjaink.

1. táblázat. A levegő összetételével kapcsolatos tanulói megoszlás az egyes tiszta és néhány kevert kategória esetén

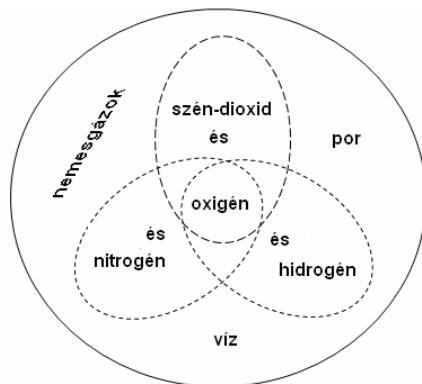
	Csak oxigén	Csak oxigén és CO ₂	Csak oxigén és hidrogén	Csak oxigén és nitrogén	Oxigén, nitrogén és CO ₂	Nitrogén és hidrogén együtt (O ₂ , CO ₂ , nemesg.)	Oxigén, CO ₂ hidrogén és víz
7. évfolyam	4,09%	5,85%	1,17%	21,05%	29,24%	5,26%	7,02%
8. évfolyam	8,43%	3,01%	7,23%	31,33%	38,55%	10,84%	3,01%
9. évfolyam	11,76%	2,21%	7,35%	20,59%	30,88%	10,29%	5,15%
10. évfolyam	9,56%	0,74%	8,09%	22,79%	38,97%	15,44%	3,68%
11. évfolyam	6,96%	1,74%	7,83%	26,09%	46,96%	17,39%	1,74%

Ezeket a tanulói koncepciókat legegyszerűbben a 1. ábrával szemléltethetjük.

Középpontban az oxigén áll, ez maga a leegyszerűsítő csoport, illetve minden más elemet közös része.

A három másik elképzelést egy-egy ellipszis határolja. A szaggatott vonal azt szimbolizálja, hogy a fő kategóriákon kívül rekedt összetevők (por, nemesgázok, víz) „beszívárogathatnak” egy-egy elképzelésbe anélkül, hogy lényegében módosítsanak azt.

A főbb kategóriák közös metszetében találhatók a kevert modellek.



1. ábra. Tanulói elképzelések a levegő összetételével kapcsolatban

2. A levegő összetételének változása a diákok válaszaiban

A továbbiakban vizsgálatunk arra irányult, hogy megtudjuk, az egyes csoportokon belül történik-e változás a levegő összetételének ismeretével kapcsolatban. Ennek során azt vizsgáltuk, hogy a tanulók milyen összetevőket jelöltek meg a hat leggyakoribból: az oxigénmolekula, nitrogénmolekula, hidrogénmolekula, szén-dioxid molekula, nemesgáz-atomok, vízmolekula közül. De az értékelés során nem vizsgáltuk azt, hogy igaz-e a diák azon válasza, hogy a levegő tartalmaz hidrogént, vagy hogy szintaktikailag helyesen jelölte-e az illető alkotót; pusztán azt rögzítettük, hogy megemlítette az illető anyagot.

Az elemzéshez a tudástér-elmélet matematikai apparátusát és a Hasse-diagramokat használtuk. (Tóth, 2005) Ehhez bináris adatokká kellett konvertálnunk a válaszokat. Ennek során a következő eljárást alkalmaztuk: amennyiben a tanuló megjelölte valamely összetevőt válaszában, az illető összetevő táblázatban rögzített helyi értékére bináris 1 értéket, amennyiben nem említette meg, 0 értéket kapott. Például egy olyan válasz bináris kódja, ahol a tanuló az oxigént, nitrogént és szén-dioxidot adta válaszul: 110100. Értelmezésében a 2. táblázat van segítségünkre.

2. táblázat Táblázat és példa a tanulói válasz bináris kódjává alakítására

Oxigén	Nitrogén	Hidrogén	CO ₂	Nemesgázok	Víz
1	1	0	1	0	0

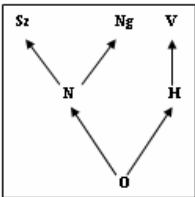
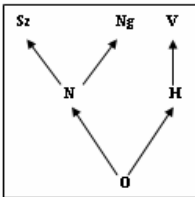
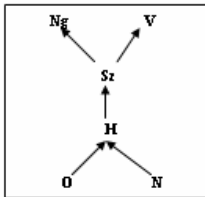
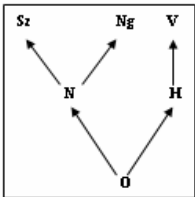
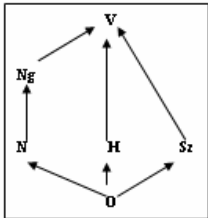
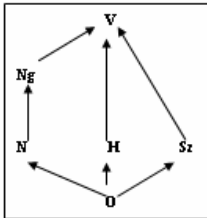
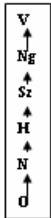
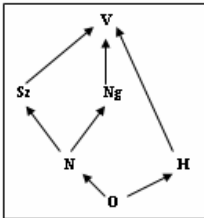
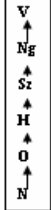
Feltételeztük, hogy a megemlítés sorrendje kapcsolatban áll a tanuló kognitív rendszerében történő tárolással, az illető összetevőnek tulajdonított jelentőséggel. Így a feldolgozással kapott eredmények jelen esetben nem tudáshierarchiát, nem a fogalom komplexitását tükrözik, hanem egyfajta felidézési láncot jelentenek, ahol a sorrendiségnek fontos szerepe van.

Egy-egy diagram hierarchiája jelen esetben csak azt mutatja meg, hogy a levegő komponensei milyen rögzültségi sorrendben követik egymást, melyek azok, amelyek egy-egy asszociációs láncra fűzhetők. Minél közelebb van valamely alkotó a gyökérelmek(ek)hez, annál fontosabb a diákok számára, annál hamarabb jut eszébe.

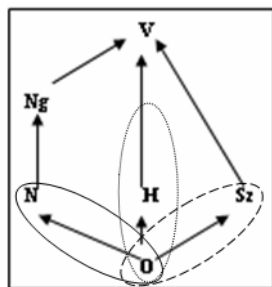
Egy-egy évfolyam modellezése a tanulói elméletek átfedése és a közös elemek miatt is csak több diagrammal volt megoldható. A mérésünk szerint évfolyamonként kettő, kilencedik évfolyamon három Hasse-diagram adta vissza a levegő összetételéről vallott tanulói elképzeléseket, ezeket mutatja be a 3. táblázat. Négy évfolyam esetén (7., 8., 10., 11.) a gráfban felfedezhetők voltak a levegő összetételével kapcsolatosan már említett

főbb tanulói kategóriák (leegyszerűsítő, vízbontó, lélegző, tudományos). Némely kategória esetén a bekövetkező változás is jól követhető volt.

3. táblázat. A legjobb illeszkedést adó Hasse-diagramok évfolyamonként

7. osztály	8. osztály	9. osztály	10. osztály
			
			
			

Az egyes Hasse-diagramok jelentése



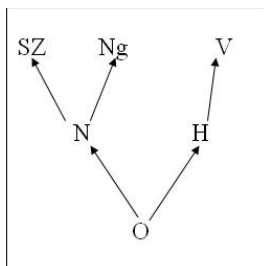
2. ábra. 1. sz. Hasse-diagram

A 2. ábrán látható, csak hetedik és nyolcadik évfolyamra vonatkozó diagramon felfedezhető a négy alaps csoport. Ebből a leegyszerűsítő csoport – akik számára a levegő csupán az oxigént jelenti – maga a gyökerelem (O). A vízbontó csoportot az oxigén (O) → hidrogén (H), a lélegző csoportot az oxigén (O) → szén-dioxid (Sz), a tudományos szemléletű csoportot az oxigén (O) → nitrogén (N) ág jelenti. Látható, hogy a nemesgázokat (Ng) a tudományos szemléletű csoport említi meg harmadikként, míg a másik két (három) csoport esetén ez nem ennyire számottevő.

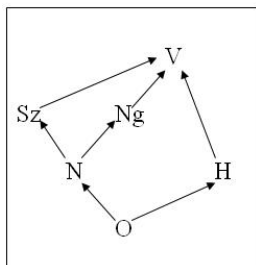
A víz (V) a sorozat végén jelenik meg minden csoport esetén. A vízbontó és a lélegző csoport esetén többnyire harmadik összetevőként jelenik meg a víz, de ez a tudományos

csoport tagjai között is előfordul.

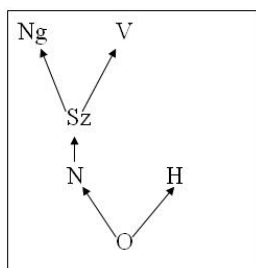
A további diagramokból kitérünk, hogy 10. évfolyamra a lélegző csoport gyakorlatilag megszűnik, egyik diagramunkon sem bukkan már elő ennyire nyilvánvalóan. Ez egybeesik az 1. táblázat adataival.



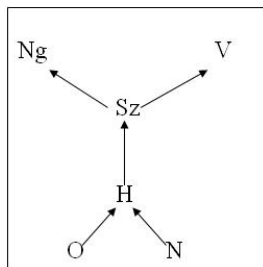
3. ábra. 2. sz. Hasse-diagram



4. ábra. 3. sz. Hasse-diagram



5. ábra. 4. sz. Hasse-diagram



6. ábra. 5. sz. Hasse-diagram

A kilencedik évfolyamon megtalálható két, linearitást tükröző gráfban (7. ábra) a különbség csupán a nitrogén és az oxigén említési sorrendjében van. A hidrogén mindkét esetben a harmadik alkotóként szerepel a levegő összetevői között.

Az összes évfolyamon – a 9. évfolyam kivételével – megtalálható a 2. sz. Hasse-diagram, amely csak a tudományos és a vízbontó csoportot (illetve a gyökérelém révén az egyszerűsítő csoportot is) mutatja.

Látható, hogy a tudományos ág esetén történik egy elágazás. Ez a Hasse-diagramok olvasatában azt jelenti csupán, hogy a tudományos ág ezen alcsoportjának tanulói az oxigén és a nitrogén említése után ugyanolyan számban jelölték meg a levegő további alkotójaként a szén-dioxidot vagy a nemesgázokat, illetve ennél valamivel kevesebben jelölték meg mindkét anyagot egyidejűleg. De a víz náluk nem került be az előhívási sorba.

A 3. sz. Hasse-diagramot vizsgálva kitűnik, hogy tizedik évfolyamon a tudományos csoportnál következik be változás, megjelenik egy újabb elképzelés. Gyakorivá válik a víz megjelenése a felsorolt alkotók között, és a szén-dioxid és a nemesgázok után ez is felfűződik az előhívási sorba.

A vízbontó csoportban láthatóan nem történik változás.

Tizenegyedik évfolyamra, amint az a 4. sz. Hasse-diagramon látszik, a helyes választ adók gráfjában a szén-dioxid nagyobb szerephez jut; köszönhető ez például a globális felmelegedésről szóló híradásoknak. A Hasse-diagramok olvasatában ez azt jelenti, hogy a tudományos elképzelést vallók egyik csoportja az oxigén-nitrogén-szén-dioxid-nemesgázok vonulatot viszi tovább, míg a másik csoport az oxigén-nitrogén-szén-dioxid-víz előhívási sorozat alapján gondolkodik. De előfordul, bár kisebb számban, az oxigén-nitrogén-szén-dioxid-nemesgázok-víz is.

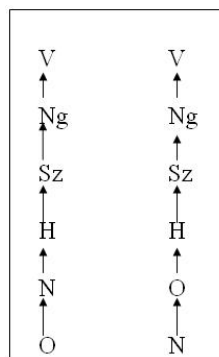
Ugyanakkor a vízbontó csoport továbbra is jól tartja magát, azaz 'a hidrogén gáz a levegő alkotója' tévképzetet öt-évnél több oktatás sem tudta felülírni.

Az 5. számú diagramon nem válnak szét látványosan az alaps csoportok.

Kilencedik évfolyamon a levegő alkotói között első össze-tevőként a nitrogén és az oxigén körülbelül ugyanolyan gyakorisággal jelenik meg. Ugyanakkor a hidrogénes tévképzet – a szorosan vett tudományos csoport tagjait kivéve – szinte mindenkire rátelepszik, és 2. vagy 3. alkotóként mindenki megemlíti.

A diagram a következő válaszokat kódolja:

O; N; O, N; O, N, H; O, N, H, Sz; O, N, H, Sz, Ng; O, N, H, Sz, V; O, N, H, Ng, Sz, V



7. ábra. 6–7. sz. Hasse-diagram

3. Egy hibásan rögzült fogalom gyökerének kutatása

A tanulói válaszok vizsgálatakor viszonylag kevés olyan válasszal találkoztunk, amely nem tartalmazott érdemleges információt a levegőt alkotó részecskékkal kapcsolatban, de nagyon sok olyan válasz volt, amelyben megjelentek ugyan a helyes válasz elemei, de nem érték el a tudományosság azon szintjét, hogy helyesnek fogadhasuk el. Sok diák fordította le tapasztalatait a kémia szimbólumszintjének nyelvére, a levegő összetételével kapcsolatos előzetes elképzeléseit próbálta meg a kémia szóhasználatával megfogalmazni. Mások eleve tévesen értelmezték a molekuláris szint szereplőit, azok szimbólumait.

Vizsgálatunk annak kiderítését célozta meg, hogy diákjaink levegővel kapcsolatos jelenlegi elképzeléseit mennyiben befolyásolta előzetes tudásuk, nyelvhasználatuk, és mekkora hatással volt elképzelésükre az iskolai oktatás.

A válaszok elemzéséhez felhasználtuk a fenomenográfia (Marton, 1986) csoportba soroló módszereit. Vizsgálatunkba bevontuk a tudástér-elmélet matematikai módszereit (Tóth, 2005), kibővítve a párhuzamos tudáselemek vizsgálatára alkalmas Hasse-diagramokkal.

A diákok által adott válaszok közé bevezettünk egy pszeudotudományos kategóriát. (Saul és Kikas, 2003) Ebbe a kategóriába azok a diákok tartoztak, akik igyekeztek a tudományosság látszatának megfelelni, de a válaszuk hibás, vagy részben hibás volt.

A tanulói válaszok tanulmányozása alapján diákjaink levegőről alkotott elképzelése három alapkategóriába volt sorolható:

1. kategória – empirikus, makroszinthez kötődő tudás

A tanuló a makroszintű tapasztalatait képezi le a molekuláris szintre. A makroszint objektumait, az elemfogalmat használja fel magyarázatához.

Például:

„Nitrogénből és oxigénből áll.”

„Gázok, szennyeződés és víz alkotja”

2. kategória – pszeudotudományos

A molekuláris szint bizonyos elemeit, szimbólumait használja, de ezeket nem megfelelően, nem helyes aspektusban. A válaszbán érződik, hogy a diák igyekszik tudományos igényű választ adni; felfedezhető az igyekezet, hogy megfeleljen a hivatalos elvárásnak, de a válasz helytelen, vagy nem a molekuláris szinten értelmezett szimbólumrendszert használja.

Például:

„Oxigén és nitrogén atomokból áll”

„Atomokból áll”

„N, O, H”

3. kategória – helyes válasz

A molekuláris szint szereplőinek és szimbólumainak helyes ismeretét jelenti. Ennek a szintnek az értelmezése és a hozzá tartozó kémiai szimbólumok jelentése a diákok számára az egyik legnehezebb feladat.

Például:

„Oxigén és nitrogén molekulákból”

„O₂, N₂”

A tudástér-elmélet segítségével azt vizsgáltuk, hogy e két tényező – a tapasztalatok, a makroszintű ismeretek, illetve az iskolában elsajátított tudás, azaz a molekuláris szemléletmód – milyen kapcsolatban áll a látszólagos tudással.

A tanulói válaszok szimpla tanulmányozásával nem dönthető el egyértelműen, hogy ez az átmeneti (pszeudotudományos) tudás milyen mértékben támaszkodik az empirikus és milyen mértékben az iskolai tudásra, hiszen a három alapkategória válaszai együtt is előfordultak, az összes lehetséges variációban.

1, 2 kategória

A már említett három fő kategória mellett ugyanis megtalálhatók azok a válaszok is, ahol egyszerre jelennek meg elemei a látszólagos (pszeudo) tudásnak és a makroszintű, empirikus tapasztalatoknak. Az ilyen választ adó diák tudásállapota, fogalmi berendezkedése az iskolai tudásból szerzett nem precíz ismeretek és az empirikus tudás keverékéből áll. Az alábbi példákban látható, hogy milyen típusú választ adó diákok sorolhatunk ebbe a kategóriába:

„N, H, O, nemesgázok”
 „(oxigén, széndioxid) O atomokból”

1, 3 kategória

A válaszok között előfordult az a típus is, amikor a tanuló a molekuláris szint szereplőivel tisztában van, de még nem tesz egyértelmű különbséget a makro- és molekuláris szint hasonló névvel jelölt szereplői között, vagy makroszintű fogalmat (pl. por) sorol molekuláris fogalmak közé (molekula); az ilyen válasz az 1, 3 kategóriába sorolható.

„O₂, CO₂ + nemesgázok, por”
 „H₂, O₂, N₂ és por keveréke”
 „Oxigén (21%), nitrogén (78%), egyéb (1% pl.: H₂)”

2, 3 kategória

A következő kategóriába azok a válaszok sorolhatók, ahol a diák már a molekuláris szint jelöléseit, szimbólumait használja, a bizonytalan esetekben azonban még visszatér a tudományosságot sugalló, de helytelen jelölésekhez, szóhasználathoz. Az ilyen 2, 3 kategóriára mutatnak példát az alábbi válaszok:

„O₂, N”
 „N 76%, O₂, CO₂”

1, 2, 3 kategória

Nyilván az is elképzelhető, hogy a tanuló válaszában mindhárom alapkategória elemei megjelennek. Ez az eset az 1, 2, 3 kategóriába sorolható.

Például az ilyen válaszok alapján:

„O₂ + N + por + vízgőz + CO₂”
 „O₂, N, CO és más szennyeződések”

A válaszok megoszlását évfolyamonként a 4. táblázat mutatja:

4. táblázat. Az évfolyamonkénti tanulói megoszlás kategóriánként

Kategóriák	7. évf	8. évf	9. évf	10. évf	11. évf
0	45	19	19	11	10
1	51	58	34	35	31
2	19	19	6	17	9
3	36	48	41	47	29
1, 2	6	3	3	3	1
1, 3	7	11	16	7	19
2, 3	7	4	11	7	15
1, 2, 3	0	4	6	9	3

A 4. táblázatban szereplő 0-s kategória a nem válaszoló, illetve a kérdésre nem odailő válaszokat adó tanulókat foglalja magában

A tudástér-elmélet alkalmazása

Amennyiben elkészítjük az egyes évfolyamok válaszaiból adódó Hasse-diagramokat, az 5. táblázatban rögzített eredmény adódik:

5. táblázat. A pszeudotudományos kategória függését leíró Hasse-diagramok évfolyamonként

7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam

T: Tapasztalati tudástípus (makroszintű megközelítés) – 1. válaszkategória

M: Molekuláris szemléletmód – 2. válaszkategória

P: Pszeudotudás – 3. válaszkategória

Hetedik évfolyamon a tudástér-elmélet nem mutat ki kapcsolatot a három tudástípus között, az egyes típusok egymástól elszigetelve bukkannak elő.

Nyolcadik évfolyamon (5. táblázat 8. évfolyamának alsó diagramja) a pszeudotudás egyaránt épül a „hozott”, a már ismert és az iskolában szerzett tapasztalatokra. Az iskolai oktatás és a mindennapok során szerzett tudás párhuzamos tudáselemként jelenik meg a pszeudotudás felépülésében.

Az ebbe a csoportba tartozók jellemző válaszai a következő módon írhatók le T, M, TM, TMP, ahol T jelenti az olyan választ, ahol csak a hétköznapi tapasztalatok jelennek meg. T az eredeti kategorizálásban az 1. kategóriát, M a 2. kategóriát, TM az 1, 2 tanuló válaszkategóriát jeleníti meg, és így tovább.

Ugyanezen az évfolyamon ezzel párhuzamosan még egy hasonlóan jó tudásfelépülés-modell létezik (V. táblázat 8. évfolyamának felső diagramja): itt a pszeudotudásnak csak az iskolában szerzett tudástól való függése jelenik meg. A modellt jellemző válaszok: T, M, TM, MP, TMP.

A 8–11. évfolyamokon ez a legjobb χ^2 illeszkedést megvalósító modell (bár a 10. évfolyamon található még egy egymástól függetlenséget mutató modell is).

A diagram lényegében megerősíti azt a tanári tapasztalatot, hogy a tanulói válaszokban megjelenő hibákért, a pszeudotudásért nem a köznapok levegővel kapcsolatos elképzelései a felelősek. Elsődlegesen nem az jelenti a problémát diákjaink számára, hogy a por nem szerepel a levegő molekuláris alkotói között, vagy hogy a levegőben nincs hidrogénmolekula. A hibák többsége az iskolai oktatás során felületesen elsajátított molekuláris szint értelmezéséhez köthető. Ez a kémiaoktatásunk alapjait feszegető probléma, hiszen a kémia lényege a molekuláris és szimbólumszinten véghez vitt manipulációk sokaságát jelenti. A kémiatudás azt jelenti, hogy diákunk a makroszinten végbemenő folyamatokat egy absztrakció segítségével molekuláris szinten is értelmezni tudja, illetve meg tudja azt jeleníteni a szimbólumszint elemei (képletek, modellek, egyenletek, diagramok) segítségével is.

Következtetések

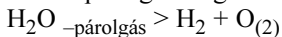
A légnemű és gázállapot kifejezés a diákok számára nehezen feldolgozható, mivel az alkotói számunkra láthatatlanok. Kezdetben gondot jelent a folyadék → gáz halmazállapot átmenet molekuláris értelmezése is. Sok diákunk tanulmányainak megkezdése előtt a levegőt fizikai értelemben vett 'éterként' kezeli, amely a benne lévő gázok tartására szolgál.

Nehéznek bizonyul diákjaink számára feldolgozni, hogy empirikus tapasztalatai nem egyeznek meg teljesen a tudományos állításokkal – hiába látják a levegőben a ködöt, párat, porsemcséket, azok nem tartoznak a levegő molekuláris értelemben vett alkotói közé.

'A levegő tartalmaz hidrogén molekulákat (hidrogén gázt)' az egyik legstabilabb tévképzetnek bizonyul diákjaink esetén. A diákok 7–8 százaléka csak hidrogént és oxigént jelöl meg az alkotók között. Sokan az iskolában tanult hivatalos összetevők közé illesztik be ezt a naiv elméletből származó elemet. Ennek a tévképzetnek három gyökerét tártuk fel:

a. a hasonló hangzású hidrogén és nitrogén szavak keverése,

b. az elpárolgó víz gázhalmazállapotúvá válása termikus disszociációval jár:



c. a víz képletének additív módon történő kezelése. Ha van a levegőben H_2O , akkor ezek szerint hidrogén is van benne (és persze oxigén is).

Mind a szimbólumok szintje, mind a molekuláris szint a kémia absztrakciós szintjéhez tartozik. A diákok nagy része nem tudja átvinni a makroszkopikus szint történéseit a molekuláris szintre. Keveri a két szint szereplőit, illetve azok jelölését. A diákok válasza felületes, köznapi ismeretekből szerezhető szóhasználatra épülnek, és ennek a molekuláris szintre történő kivetítése és jelölésmódja az, ami igazán problematikus diákjaink számára.

Jegyzet

(1) A kutatást az OTKA – T-049379 – támogatta. Köszönetemet fejezem ki dr. Tóth Zoltánnak, a Debreceni Egyetem Kémia Szakmódszertani Kutatócsoport

vezetőjének, aki segítségemre volt a fenomenográfiával kombinált tudástér-elmélet matematikai apparátusának kezelésében.

Irodalom

Bell, B. (1985): Students' ideas about plant nutrition: what are they? *Journal of Biological Education*, 19. (3), 213–218.

Berkheimer, G. D. – Anderson, C. W. – Blakeslee, T. D. – Lee Okhee – Eichinger, D. – Sands, K (1999): Matter and molecules. Teacher's Guide. <http://ed-web3.educ.msu.edu/reports/matter-molecules/TEA-SCI-LESSON/TEASCI3.pdf> (Elérh: 2007 május)

Osborne, R. J. – Cosgrove, M. M. (1983): Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 825–838.

Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, 1, 19–40.

Korom Erzsébet – Csapó Benő (1997): A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra*, 2, 12–20.

Korom Erzsébet (2003): A fogalmi váltás kutatása: Az anyagszerkezeti ismeretek változása 12–18 éves korban. *Iskolakultúra*, 8, 84–94.

Marton, F., (1986), Phenomenography – a research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21, 29–39.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I, II, III. *Iskolakultúra*, 2., 21–33.; 3., 22–40.; 4., 3–20.

Saul, H. – Kikas, E. (2003): Difficulties in acquiring theoretical concepts: A case of high-school chemistry. *Trames*, 7. (57/52), 2. 99–119.

<http://www.cceol.de/asp/getdocument.aspx?logid=4&id=069425a0-5113-4cdd-9740-bdfe1622a70c> (Elérh.: 2007. május)

Skamp, K. – Boyes, E. – Stanisstreet M. (2004): Students' Ideas and Attitudes about Air Quality. *Research in Science Education*, 34, 313–342.

Stavy, R. (1990): Children's conception of changes in the state of matter: from liquid (or solid) to gas. *Journal of Research in Science Teaching*, 27. (3), 247–266.

Tóth Zoltán (2004): Az anyag részecskemodelljével kapcsolatos tanulói elképzelések. *Középiskolai Kémiai Lapok*, 1. 84–90.

Tóth Zoltán (2005): A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. *Magyar Pedagógia*, 105. (1), 59–82.

Tóth, Z. – Kiss, E. (2006). Using particulate drawings to study 13-17 year olds' understanding of physical and chemical composition of matter as well as

the state of matter. *Practice and Theory in Systems of Education*, 1, 109–125.

Tóth, Z. – Ludányi, L. (2007). Combination of phenomenography with knowledge space theory to study students' thinking patterns in describing an atom. *Chemistry Education: Research and Practice*, 8 (in press).

Valanides, N. (2000): Primary student teachers' understanding of the particulate nature of matter and

its transformations during dissolving. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2, 249–262.

Za'rour, G. I. (1975): Science misconceptions among certain groups of students in Lebanon. *Journal of Research in Science Teaching*, 12. (4), 385– 391.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Goethe lírája magyarul – az *Erlkönig* fordításai

Az alábbi tanulmányban először Goethe lírai művei magyar fordítástörténetének rövid áttekintésére teszek kísérletet egészen a kezdetektől; majd a híres Erlkönig-ballada átültetéseit vizsgálom meg tüzetesebben, különös tekintettel a cím körüli kérdésekre. Végül közlök egy saját változatot is, amiben megpróbáltam kerülni a korábbi fordítások itt elemzésre kerülő hibáit, és amivel egy új, a korábbiaknál ma talán szerencsésebb címváltozatra teszek javaslatot.

Goethe lírájának átültetésére korán megkezdődtek a kísérletek. Nagyságát már kortársai is érezték; első magyar fordítói – Szász Károly szerint – Bajza József, Szemere Miklós, Pap Endre, Bajza Jenő, Greguss Ágost, Arany János, Gyulai Pál, Dömötör János, Szabados János, Szász Béla és Lévy József; de mindannyian csak egy két verset fordítottak le, legfeljebb hármát-négyet. Az első nagyobb lélegzetű fordítás Szász Károly nevéhez fűződik, akit eredetileg egy Goethe életéről szóló könyv fordításával bíztak meg, ebbe azonban sok – addig lefordítatlan – idézet is beletartozott, így ezeket kénytelen volt maga átültetni a magyar nyelvbe – végül rengeteg verset lefordított még önszorgalomból. A versek (1875-ös) kiadásának előszavában pontosan megnevezi, Goethe mely fajtájú versei közül hányat fordított le, és amit nem, miért nem; ez utóbbira indokai a következők: feleslegesnek tartotta gyarlóbb kísérlettel tölteni idejét; legyőzhetetlen technikai akadályokba ütközött, vagy nem nagyra becsülte az adott verset; egyeseket pedig azért, mert addigra már érthetetlen(nek ítélt) korabeli vonatkozásokat talált bennük. Egy verset azért nem fordított le (a Höllenfahrt Christi címűt), mert annak „fő-érdeme a tizenhat éves szerzőnél bámulatos birtoka a nyelvnek és kifejezésnek” (11.) – érthető, ha ezt egy fordításban nem tartotta átadhatónak; a Hans Sachs’ poetische Sendungot pedig azért nem, mert abból „a fordítás kitörülte volna ódonosságával együtt sajátos németiségét is, s így ami a fő benne” (uo.). A Szenvedélyek trilógiájáról pedig leírja, hogy az az aggkor erőltetett terméke, melyhez „csak életrajzi kulcsunk van, de lélek- és széptani nincs” (uo.) – ehhez képest későbbi fordítók nagy kedvvel fordították (mi pedig kedvvel olvashatjuk...) Goethe eme késői – de korántsem értéktelen – művét.

Összességében elmondhatjuk Szász Károlyról, hogy nagy munkát végzett (a lírai művek nagy részét lefordította), habár néhány verset ma már igazságtalannak tűnő indoklással hagyott ki – de ennyi talán megbocsátható neki. Munkája színvonaláról alább, az *Erlkönig* című ballada fordításainak összehasonlításakor még esik szó.

A következő „nagyobb lélegzetű” fordítás Dóczi Lajosé, amely 1907-ben jelent meg *Goethe költeményei* címen. Ennek előszavában a fordító Szász Károly fordítását „irodalmi színvonalon álló”-nak nevezi ugyan (5.), viszont kimondja azt is, hogy „a jelen munkára bizonyára nem vállalkozom, ha nem hiszem őszintén, hogy a meglevőn sok tekintetben túleszek” (uo.). És hogy miben is kíván túltenni rajta? A színvonal tekintetében nem kívánja kritizálni a nem sokkal azelőtt elhunyt Szász Károlyt (csak finoman érezteti, hogy azzal sem volt megelégedve), szívesebben beszél a kvantitásról: Szásszal ellentétben ő belevette fordításába a *Szonetteket*, más verseket (egész csoportokat) pedig ki-

hagyott – míg Szász koncepciója az volt, hogy Goethe lírájának minden csoportját képviseltesse, az egy szonetteket kivéve, addig ő egész csoportokat mellőzött, másokból viszont többet vagy mást fordított. Többet: a dalokból, balladákából, társas dalokból és a római elégiákból; a kihagyások indoka, hogy „legtöbbjét magam sem értem, nagy részét csak commentárral tehettem volna érthetővé s az eredmény a fáradsághoz képest elenyésző csekély lett volna” (6.). Továbbá: „én [...] az egyes darabok értékét és érthetőségét tekintettem döntőnek” (uo.). Összességében úgy véli, hogy amit Goethe lírájából lefordított, az éppen elég a magyar irodalom kedvelőinek, de még tanítóinak is – akinek nem, „az nem olvasó többé, hanem bűvár és tudós”, ennél fogva pedig úgyis jobb, ha eredetiben olvassa Goethét és nem fordításban... (7.). Dóczi Lajos munkája mennyiségét tekintve valóban figyelemre méltó; a minőségéről később.

A 20. században a legnagyobb költők és fordítók – köztük Babits Mihály, Devecseri Gábor, Eörsi István, Franyó Zoltán, Gáspár Endre, Jánossy István, Jékely Zoltán, Kardos László, Kálnoky László, Keresztury Dezső, Képes Géza, Kosztolányi Dezső, Mészöly Dezső, Nemes Nagy Ágnes, Radnóti Miklós, Rónay György, Somlyó György, Szabó Lőrinc, Tóth Árpád, Tóth Judit és Vas István – fordították (újra) Goethe verseit. Népszerűségét mutatja (például Schiller népszerűtlenségével szemben), hogy egyes versei több fordításban is napvilágot láttak – *A vándor éji dala* fordítása körül még a Nyugatban is hosszas vita bontakozott ki, fordításainak száma megszámlálhatatlan (és még ma is egyre újabbak keletkeznek). Hasonló, ha nem is ennyire kiváltságos helyzetben áll az *Erlkönig* című ballada, melynek hírnevét nem csak Schubert megzenésítése hozta, hiszen az is inkább következménye lehetett a ballada rendkívüli, magához bilincselő hatásának, amit számos fordítás próbált már (több-kevesebb sikerrel) visszaadni.

Az *Erlkönig* nehéz feladat elé állítja a fordítót: a vers maga zeneien árad, dallamosan lüktető, páros rímeléssel – hogy zeneisége honnan ered, nehezen megfogható: a szótagszám folyamatosan változik (nyolc, kilenc és tíz szótagos sorok váltják egymást, látszólag rendszertelenül), a versben rejlő ritmika a fordító számára bár tisztán érezhető, de nehezen megfogható.

De problémát okoz már maga a cím is: Erlkönig – az Erle a németben égerfát jelent, ámde a német magyarázók szerint itt, minthogy a balladának egy dán népballada az alapja, ahol az Ellekonge elle-je, ami csak összetételekben elle-, amúgy elf, az ó-német alp vagy elp szóból származik, ami pedig az angolszász alf vagy elf-fel egyjelentésű. Ez utóbbi szó ma már nálunk is ismert: *A gyűrűk urában* tündeként fordították, de Szász Károly a maga korában joggal fordíthatta villinek is, mivel akkor még ez a szó is be volt „véve az elf-fogalomba”, ahogy ő maga a fordításához fűzött jegyzetben megjegyzi. A címnek érdekes módon épp ez a fordítása futotta be azóta a legnagyobb „karriert” – hiába jegyzi meg Dóczi Lajos, hogy „a »Willi« nekünk idegen; csak irodalmi léte van” (94.) –: Szász Károlytól átvette ugyanis Vas István, akinek a fordítása Képes Gézáé mellett talán a legjobban sikerült (és nem utolsósorban az 1963-as ötkötetes Goethe-kiadásba is ez a fordítás került be). Ennek a címnek sajátos bája, vonzereje van: nekünk talán épp azért, mert már nem ismerjük, nem használjuk ezt a szót. A vers elején még nem tudhatjuk pontosan, kiről, miről is van szó, amikor a fiú „villikirályt” említ, nem kötődnek számunkra ehhez a szóhoz sem pozitív, sem negatív konnotációk, csak valami furcsa idegenszerűség érzete, ami nagyon jól megfelel a villikirály versben betöltött szerepének: hiszen egy furcsa idegen ő, akiről tulajdonképpen azt sem tudjuk, hogy jó-e vagy gonosz. Még miután elvitte a fiút, sem lehetünk biztosak az utóbbiban, hiszen a valódi – komor és rideg – világgal szembeállítva az a világ, amit a fiúnak ígért, szép és ragyogó, a boldogság minden fajtájával magában – ezt csak a fiú félelme cáfolja meg, de ki tudja, hátha ő is csak az idegentől félt, hátha tényleg jobb lesz neki ott... Választ erre a ballada nem ad, hiszen a végén mi itt maradunk ebben a világban az apával: a villikirály világát nem ismerjük meg. Hasonló ez a kettősség, ez a bizonytalanság *A vándor éji dala* „Ruhst du auch”-

jához: arról sem tudjuk egyértelműen eldönteni, hogy (már amennyiben ez a halálra vonatkozik) az most jó-e vagy rossz, és hogy melyiknek szánta Goethe. Talán mindkettőnek. Épp ezért nehéz az Erlikönig lefordítása is: ahhoz, hogy a vers eredeti ambivalenciáját visszaadhassuk, a halál szép és rossz oldalát is érzékeltetnünk kell, és ezzel együtt az Erlikönig jó és rossz oldalát is: az elején még nem szabad eldönteni tudnunk (ahogy az eredeti hallgató/olvasó sem dönthette el a számára is ismeretlen csengésű Erlikönig szóból), hogy ez a király számunkra fenyegető vagy épp ellenkezőleg, a megmentést jelentti egy – a vers által felvázolt – komor és sötét világból; ha a végére a fenyegetés felé billen is el a mérleg, az elején még mindenképp a maga teljességében kell éreznünk az ambivalenciát, mivel az az eredetiben is érezhető. (1) Éppen ezért kevésbé jó a „Rémkirály” fordítás (Kozma Andor, Závodszy Zoltán), mivel ez már eleve fenyegető; de nem sokkal jobb a „Tündérkirály” sem (Arany János fennmaradt fordítás-töredékében, említi Dóczi Lajos; továbbá Pap Endre, Thaly Kálmán is így fordították), mivel az meg, épp ellenkezőleg, túl pozitív kicsengésű, túl megnyugtató, a gyermekmesék világát idézi. Dóczi Lajos fordítása a „Cserfa-király”: választását épp a fentiekkel indokolja (tudniillik hogy a rémkirály az elején túl félelmetes, a tündérkirály pedig épp ellenkezőleg, indokolatlanná teszi az elején a gyermek félelmét; ezt választja továbbá azért is, mert *Erle* a dánban égerfát is jelent, a cserfa pedig ehhez képest már nem olyan nagy változtatás – ebben még igazat is adhatunk neki. Fordítása mégsem lett népszerű – valószínűleg magának a versnek a sikerületlen átültetése miatt, de a cím és az Erlikönig szó fordítása ettől még továbböröklődhetett volna, mégsem történt így. Valószínűleg éppen azért, mert bár a kettősség már a király megnevezésében is benne van: már Goethénél is, és, úgy látszik, a dán népballadában is egyként érthető elfnek és égerfának az *elle / erl*: de ez a bizonytalanság is hozzájárul az alak misztikus megfoghatatlanságához, hiszen akiről azt se tudjuk elképzelni, hogyan néz ki: sima bőre, szép arca van, mint egy elfnek, vagy rücskös kérge, mint egy égerfának? – az már tényleg megfoghatatlan lény lehet. Goethe is talán éppen ezért választotta ezt a kettős értelmű nevet: hogy még csak tisztán magunk elé képzelni se tudjuk azt, akitől félünk, és ekképp a félelmünk ne is félelem, hanem annál sokkal rosszabb: szorongás legyen – mint ahogy minden ismeretlentől, és így a haláltól is, csak szorongani tudunk, nem pedig félni. A Cserfa-király elnevezés tehát épp ezt a kétlényegűséget veszi ki a király megnevezéséből: egy Cserfa-királyt nagyon is jól el tudunk képzelni (legalábbis nagyjából – és ez éppen elég ahhoz, hogy a mitikus kód szétfoszoljon körülé); míg a villi-király ebből a szempontból is a legjobb választás, hiszen a (számunkra, ma már) jelentés nélküli szó, a villi éppolyan jó a mitikus kód megidézésére, mint az eredetiben a többjelentésű *Erl*. Még egy elnevezést tudnék javasolni, ami mára már átvette az egykori villi szerepét: főleg A gyűrűk ura fordítása nyomán az elfeket ma már tündékeknek szokás hívni – de ennek a szónak a jelentése is kicsit homályos, kicsit megfoghatatlan, éppannyira, mint az eredeti *elf* szóé: mert éppúgy jelenthet kis, szárnyas, vidám-rosszcsont tündéreket (A babó című könyvben még inkább ezt is jelenti, nem is véletlen, hogy eredetileg itt tündérek fordították), mint misztikus, földöntúli, felsőbbrendű lényeket – ahogyan A gyűrűk urában. Ezen kívül a magyar költészetben is felbukkan már korábban

Az Erlikönig nehéz feladat elé állítja a fordítót: a vers maga zeneien árad, dallamosan lüktető, páros rímeléssel – hogy zeneisége honnan ered, nehezen megfogható: a szótagszám folyamatosan változik (nyolc, kilenc és tíz szótagos sorok váltják egymást, látszólag rendszertelenül), a versben rejlő ritmika a fordító számára bár tisztán érezhető, de nehezen megfogható.

itt-ott ez a szó, „tünde fény” és hasonló összetételekben: jelentése ott sem tisztázott, mindig más, folyton változó – elfogadható fordítás lenne épp ezért szerintem a tünde-király is; talán leginkább mégis azért, mert akik ismerik Tolkien világát, azok ebből a fordításból egyből az abból a világból ismert elfekre/tündékre asszociálnának. Ez hibája is lehetne a fordításnak, de itt éppen nem az, ugyanis az Erlkönig épp Tolkien tündéihez hasonló, akár lehetne is egy közülük, a gonosz tündék közül: azok is misztikusak, földöntúliak, halhatatlanok, fenségesek, pimaszak és komorak – ugyanakkor a világuk mégis minden halandó számára csábító; és ott sem derül ki számunkra soha, hogy tulajdonképpen milyen is ez a világ annak, aki a halandók közül mégis elérte. A regény végén a főszereplő elutazik a tündékkal – akár úgy is érthetjük: a halálba; mivel ebben a világban már nem élhet tovább, és ezért inkább választja az ismeretlent, amiről még csak szépeket hallott ugyan, és amiben mégis van valami baljóslatú, komor és keserű – az olvasó a végére ott sem lesz okosabb, a regény hasonlóan végződik, mint Goethe balladája: nem írja meg, mi történik a főszereplővel elutazása után, az utolsó képekben az ebben a világban maradt, az elutazott társát sirató másik szereplő hazatérését mutatja meg. Ez a hazatérés sokkal vidámabb ugyan, mint Goethénél, hiszen őt várják otthon mások – de csak ennyiben vidámabb, egyébként ugyanolyan szomorú. Mindezek fényében a mai, most felnőtt generáció számára (akiknek alapismereteik közé tartozik *A gyűrűk ura* világa) szerencsés fordításnak gondolnám a tünde-király fordítást, éppen azért, mert ezzel a háttértudással csak erősödik, nem pedig gyengül vagy más irányba terelődik a hatás, ami eredetileg a goethei balladából árad. Az már más kérdés, hogy egy későbbi generáció számára mit fog nyújtani ez az elnevezés – talán annyit, mint nekünk most a „villikirály”, talán, ha *A gyűrűk ura* is fenn marad a köztudatban (megvan rá az esély), azt, amit ma nekünk, de lehet, hogy a szó jelentésváltozásával valami egészen mást – de hát éppen ezért van értelme az újrafordításnak (és a műfordítás-történet tudományágának...).

Szász Béla *Törpe-királya* szintén kevésbé szerencsés választás, miután a törpe általában egészen más konnotációkat idéz elő: a törpe kicsi és csúf, talán egy kicsit nevetséges is (még ha a félelmetesség sem idegen tőle, és a kedvesség sem – a kettősség megvolna tehát, viszont erőteljesen jelen van ebben a szóban a csúfság és a nevetségesség is, ami meg már sehogy sem illik az Erlkönig fenséges, földöntúli alakjához; na meg szép ígéreteihez sem).

Néhány szót magukról a fordításokról: Az *Erlkönig* első fordítása 1781-ben született Pap Endre tollából. A vers- és műfordításkötet bevezetésében az olvasható, hogy a szerzőt korábban elsőrangú műfordítónak tekintették – ehhez képest *Erlkönig*-fordítása nem valami jól sikerült: nem tudta megragadni az eredeti vers áradó zeneiségét, hangulatát, ritmusát – elősegítik ezt az olyan erőltetett kifejezések, fordulatok, mint „Oh atyám, oh atyám, a Tündérkirályt Nem hallod-e te, mit ígér sugvást? –” (2) vagy: „A nyögő gyermeket tartja karán”. De van benne félreértés – vagy legalábbis homályos fogalmazás – is: „Oh atyám, oh atyám, s nem nézed te Tündérkirály leányit a setétbe?” (itt inkább látásról, nem nézésről van szó; a fordító valószínűleg nem akart hármas szóismétléssel élni, mivel a következő két sorban is kétszer fordul elő a lát ige: „Fiacskám, fiacskám, jól látom én, A vén fűzek látszanak olly szürkén. –” – ez viszont az érthetőség rovására ment). De számos ügyetlen rím is van a fordításban: „meg is fogott már” – „a Tündérkirály”; a második versszak harmadik sorában pedig azt írja: „Nem látod, farka van s koronája?” – itt az eredetiben Schweif szerepel. Ez csakugyan lehet fark is, ebben az esetben azonban, mivel királyról van szó, szerencsésebb a mások által használt uszály vagy palást fordítás (bár a bizonytalanság – talán azért, hogy igazából ne tudjuk elképzelni, hogyan is néz ki ez a király – itt is megvan; ezt érzékeltetni itt nehéz, talán egyik fordítóknak sem sikerült, viszont véleményem szerint még mindig jobb az uszály stb. fordítás, mint az inkább konkrétan sátáni érzeteket keltő fark, ami ez esetben talán túlzás lenne

– bár még ezt se vehetjük biztosra; éppen ebben rejlik a játék, és éppen ezért nem szerencsés itt ennyire konkrét, egyjelentésű szóval élni).

Másodszorra Thaly Kálmán fordította le a balladát, fordítása meg is jelent *Kárpáti kürt* című versesfüzetében, 1860-ban. Egyetlen rész van, ahol ezt a fordítást gyengének érezttem: az utolsó előtti versszakban, ahol így szól a – nála – Tündérkirály: „Szeretlek tégedet, s szép alakod; Jöjj önkényt: vagy *teszek erőszakot!*” Ez utóbbi rím itt kissé erőltetettnek (vagy éppen: erőszakoltnak...) tűnik, bár az kétségtelen, hogy az erőszakotétel konnotációi helyénvalók. Ezt leszámítva azonban lendületes, erőteljes, az eredeti hangulatát és zeneiségét visszaadó fordítás ez (a kérdéses részt így fordítja: „Hosszu uszályú, és koronás” – a probléma tehát megoldatlan marad, mivel ebben meg a farok képzete nincs benne, az előzőnél mégis jobbnak érezzük).

A következő fordítás Szász Béláé, amely a *Fővárosi Lapokban* jelent meg, ezt sajnos nem sikerült megszereznem (ugyanő 1872-ben átdolgozva a *Vasárnapi Lapokban* is megjelentette fordítását, *Törpe-király* címen).

Ezután következik 1875-ben Szász Károly *Villi-királya*: kiemelkedő és kimondottan ügyetlen részek egyaránt előfordulnak ebben a fordításban. Ügyetlen a „Szivedbe mi állt?” fordulat, akárcsak a végén ez a (rím miatt) erőltetett megfogalmazás: „hazáig hatolt”, vagy a villi-lányok, akik „hordnak tenyeren”; nagyon szép ellenben a „csak a köd lebeg ott, csak a köd” megfogalmazás, ami jól visszaadja az eredeti dallamosságát; vagy ez a két sor: „Szép lányim, az éjjeli táncra kelők, Tánczolva, dalolva ringatnak el ők.” (igaz: éppen ezt a két sort Szász Bélától veszi át). De Goethehez méltón dallamos a következő két sor is: „Apám, oh apám, nem látod-e mégse A villi-leányokat ott a setétbe?” (még ha ennek így nincs is sok értelme: „mégse” helyett itt „mégis”-nek kellene állnia, nyilván a rímkényszer miatt lett belőle „mégse”). A Schweifet ő is faroknak fordítja.

Dóczi Lajos 1907-ben megjelent fordítása A cserfa-király. Dóczi a király megnevezésén kívül is végrehajtott néhány érdekes, kreatív változtatást: a „Nacht und Wind”-ből nála éj és vihar lesz; kétségkívül komorabbá, fenyegetőbbé válik így már a kezdő kép is, ami nem feltétlenül ellenkezik a goethei mű szellemével. A Schweif nála se nem farok, sem uszály, hanem palást: ez tűnik a leglogikusabbnak, hiszen uszálya is inkább a menyasszonynak van, mint a királynak (a többértelműség viszont itt is elveszik). A záró kép itt egészen újszerű: „Hogy elérik az udvart, kitetszik a hold” – holdról az eredetiben (és a többi fordításban) szó sincs, a ballada képi világába azonban nagyon is beleillik a hold képe, ami amúgy is az éjszakával és a halállal függ össze – azonkívül hideg is, távoli is, kicsit misztikus és megfoghatatlan is, akárcsak maga az Erlkönig: mintha maga a villi- (vagy cserfa- stb.) király kukkantana ki itt kíváncsian a viharfelhők mögül: elérte-e, amit akart, meghalt-e a gyerek. Ezek a hozzátételek nem válnak kárára a versnek; vannak benne viszont ügyetlenségek is (például: „elérlik az udvart” – itt az apa valójában már egyedül éri el az udvart, s ez a többes szám a következő sort is elolvasva zavart kelthet az olvasóban; de maga a cserfa-király megnevezés sem szerencsés).

1927-ben jelent meg Szigethy Lajos fordítása: ő líderckirálynak keresztelte az Erlköniget. Ez a rémkirályhoz hasonló, bár talán kevésbé fenyegető annál, de mindenképpen negatív képzeteket kelt már a vers elején az olvasóban, ami nem szerencsés. A későbbiekben is tisztán kiderül, hogy kevésbé sikerült fordítás ez: tele van logikátlan megfogalmazásokkal („Nem jössz? Megfoglak s érzí karod”, „Jaj! Édes apám, ez a szörnyű király, Most megfog és ez mennyire fáj!” – fájdalmában senki nem kiált fel így; akkor már inkább: „Jaj de fáj!”, vagy hasonló, de nem kommentálja ilyen kimerítően: „Most megfog és ez mennyire fáj...”), rosszul sikerült vagy kierőszakolt rímekkel (uszály-csupán, apám-király, alatt-ott), a dallamosságot is nehezen leljük föl benne. Ő uszályt ír („nyomában uszály!”).

A három híres huszadik századi fordítás: Vas Istváné (ami a gyűjteményes Goethe-kiadásban megjelent), Závodszy Zoltáné (ami a Schubert által megzenésített változat magyar szövegeként vált ismertté), és harmadszor, de nem utolsósorban Képes Gézáé.

Závodszy fordítása, miután úgy készült, hogy énekelhető legyen, magában álló versként nehezen értékelhető. Rímei sokszor nem csengenek jól: zord az éj – gyermekét; gyermekem, szólj, mi bánt? – ott a rémkirály áll; még – rém; a második versszak harmadik sorában a „csillogott” múltideje teljesen indokolatlan, hiszen csupa jelen idejű igealak veszi körül – nyilván csak a rím miatt lett múlt idő. Megfigyelhető, hogy a sorok itt általában hosszabbak, mint az eredetiben (általában 10, 11 szótagból állnak, de 12 szótagos is akad), ez pedig megváltoztatja a vers eredeti ritmusát, dallamát, csengését. Megfogalmazása is sokszor ügyetlen: „a hűvös szélről úgy óvja őt, s oly búsán nézi a szenvedőt.” – ilyen elharapott mondatok az eredetiben egyáltalán nincsenek (arról nem is beszélve, hogy a jelentése is teljesen más... A szenvedő képe és az apa szomorúságának behozása már az első versszakba nem túl szerencsés.). De ugyanezt erősíti a „rémkirály” (máshol, a fiú szájából: csak „rém”) megnevezés is; furcsa ellenben az „ott vígan játszom veled, míg élsz” megfogalmazás: hiszen akkor már épphogy nem fog élni a gyerek! Vagy még életében akar játszani vele a király? De miután elvitte, már nem élhet! Ez a sor tehát teljes ellentmondásban van a ballada mondanivalójával (A farok-uszály-palást problematikát ő teljesen kihagyja: „sok dísz, éke úgy csillogott” – írja).

Vas István fordításában engem különösen két sor fogott meg: „Szeretlek, a szépséged ingerel: eljössz, vagy erővel viszlek el!”. De nem kevésbé hatásos ez a két sor Képes Gézánál sem: „Úgy tetszel nekem, te drága gyerek! Mond: jössz-e velem, vagy elvigyelek?” – habár a hangnemek egészen különbözők: Vas Istvánnál egy sokkal határozottabb és keményebb királyt hallunk megszólalni, míg Képes Gézánál a király kedveskedik, nem kijelent, hanem kérdezzet – de ezzel együtt ez sem kevésbé borzongató. A Schweifet uszálynak, illetve palásznak fordítják ők is. Vas Istvánnál kevésbé érzem szerencsésnek az ötödik versszak táncaikat-dúdolnak rímét. Képes Géza sokat hozzászól az eredetihez: a „Tudok csudaszép játékokat ám” sor valóban úgy hangzik, mint amikor egy gyerekhez beszél kedveskedően, leereszkedve az ember; a „Szép gyermekem, jöjj velem, azt akarom” „azt akarom”-ja felerősíti a fenyegetést – de itt, a versnek ezen a pontján már lehet, sőt: a feszültségkeltés fokozatosabbá válik ezáltal. Főleg miután a következő versszakban a fiú csak annyit mond, látszólag érzelemmentesen: „A tündérleányok már várnak reám”: ebben nincsen semmi fenyegetés, az eredetivel és a többi fordítással ellentétben. Talán még tetszik is a gyerekeknek, hogy a tündérleányok éppen rá várnak. Annál hirtelenebb lesz a következő versszak el-elakadó ijedt könyörgése: „Édesapám, ne hagyj... ne – megállj”. Az utolsó előtti sorban a férfi „teste-lelke sajog”: ez is kifejezőbb, mint bármely eddigi (vagy akár az eredeti), ahol kivétel nélkül csak külső „sajgásról” esik szó (ha egyáltalán említ bármi ilyesmit, mert egyes fordítások teljesen kihagyják ezt a momentumot).

A fenti összehasonlítások és kiemelések csak a felületét érintik annak, amiről ezzel a balladával – és ezen belül is: ennek fordításával – kapcsolatban beszélni lehet; emellett természetesen a legtöbb csak személyes benyomás, más olvasókra lehet, hogy egészen másképp hatnak ugyanazok a szóképek, mint rám, ennél fogva egészen másképp is értékelik őket (rövid internetes kutakodásom alapján Képes Géza és Závodszy Zoltán fordítása a legnépszerűbb; az utóbbi valószínűleg azért, mert a megzenésített változattal ez terjedt el).

Végül pedig: azért is szerettem volna erről a témáról írni, mert én is megpróbálkoztam a vers lefordításával. Sajnos, még azelőtt, hogy el(pontosabban: újra-)olvastam volna Vas István és Képes Géza fordítását; azután valószínűleg már nem lett volna merszem belevágni; kedvem sem igen, mivel Képes Géza fordításában nemhogy hibát nem találtam, de sok helyen az eredetinel is jobban tetszett. Azért közlöm itt, mire jutottam – ha másért nem is: hogy legyen egy „Tünde-király”-os változat is.

Függelék

A Tünde-király (Farkas Nóra fordítása)

Ki nyargal a szélben, az éjen át?
Az apa az, viszi kisfiát
Karjában tartva öleli őt
Bujtatva, védve a szél előtt.

Fiam, te remegsz, fiam, mi fáj?
Nem látod? ott, a Tünde-király!
Király az – rajta korona, palást
Köd gomolyog csak amarra, no lásd...

„Te szép gyermek, jer, jöszte velem!
Énnálam játszatsz majd szüntelen
Százszínű virágot láthatsz, az ám!
Szép köntösödet már varrja anyám.”

Apám, apám, nem hallod a szót
E király mit a fülembe sugott?
Fiam, nyugodj meg, csöppet se félj:
Csak száraz levél közt zizeg a szél.

„Akarsz-e jönni, édes, velem?
Lányaim vágnak rád, kedvesem
Körbevezetnek, fogva kezed
Ringva, dalolva, zenélve neked!”

Apám, apám, nem látod, amott
A tünde-leányok – a fák boga, ott...
Fiam, fiam, jól látom emitt:
Egy fűzfaág az, ami elkeserít...

„Szeretlek, izgat szép alakod
S magadat önként lám nem adod?!”
Apám, apám, jaj fogja kezem
Már fáj a karom – s el nem vehetem!

Az apa már irtózva üzi lovát
Karján fiával szállva tovább
És hogy eléri házat amott
Karján a fia immár – halott.

Pap Endre:
Tündérkirály

Ki jár oly későn szélben és éjjel?
Az atya lovagol gyermekével.
A kis fiút jól öleli karja,
Fogja biztosan, melegen tartja.

Fiam, oly félve mért rejtéd arcod? –
Atyám, a Tündérkirályt nem látod,
Nem látod, farka van s koronája? –
Fiam, az vonuló ködnek árja. –

„Kedves gyermek, jer csak menjünk menten,
Majd szép játékot játszunk mi ketten;
Sok tarka virág van a parton,
Sok czifra köntös anyámnál otthon.” –

Oh atyám, oh atyám, a Tündérkirályt
Nem hallod-e te, mit ígér sugvást? –
Fiam csak csendes, csak nyugodt legyél;
Száraz lombokkal suttog ott a szél. –

„Ugy-e, szép gyermek, jösz velem épen;
Leányim otthon várnak már szépen;
Leányaim tudnak altató dalt,
S rengetnek és lejtnek és zengenek majd.”

Oh atyám, oh atyám, s nem nézed te
Tündérkirály leányit a setétbe? –
Fiacskám, fiacskám, jól látom én,
A vén fűzek látszanak oly szürkén. –

„Szeretlek én, - bájolsz alakoddal,
S élek, ha nem engedsz, hatalommal” –
Oh atyám, oh atyám, meg is fogott már –
Engemet megöl a Tündérkirály. –

Az atya elszörnyed, és vágat lován,
A nyögő gyermeket tartja karán,
Mire fáradtan s bajjal haza ért,
Karjában a gyermek már nem élt.

Thaly Kálmán:
Tündérkirály

Goethe „Erlkönig”-je
Ballada

Kései szélvész es éjen át
Ki nyargal?... Az atya, tartva fiat!
Remegő magzatját hű karja
Biztosan, melegen takarja.

Fiam, oly félve mért rejtéd orcád?
Nem látod atyám a tündér-királyt?...
Hosszu uszályú, és koronás —
Fiam, hisz az csak ködvonulás!

„Jöszte oh édes jó gyermekem
Igen szép játékot játszni velem
A parton annyi a tarka virág,
S vannak anyámnál cifra ruhák!”

Atyám! atyám! s nem hallod-e te:
Mít susog énnekem ígérete?
Légy csöndbe” nyugodtan jó gyermekem:
Langy szél zizeg a zörgő levelen.

„Gyermekek, óh ugy-e: eljősz hát?
Lányaim gondot viselnek rád;
Lejtnek ők szelid éjjeleken,
S dalt zengnek álmidhoz, szép gyermekem!

Nem látod apám, a homályba’, itt:
Tündér-királynak leányait?
Fiam, fiam, a korha fűzek:

Sötétben azok fehérlenek.

„Szeretlek tégedet, s szép alakod;
Jöjj önkényt: vagy teszek erőszakot!”
Atyám, atyám, most megragad... óh!
És bánt, úgy bánt a bút okozó.

Az atya megborxad, s míg méne rohan
Úgy reszket a gyermek karjaiban...
Eléri nagy bajjal az őt fedelet:
S ölében a gyermek halva, hideg.

Dóczi Lajos
A cserfa-király

Ki vágat az éjen, a viharon át?
Lován viszi atyja kicsinyke fiát.
Karjába szorítja, ne törje nyereg,
Köpenyébe borítja, ne érje hideg.

Mért bújsz, fiam? Ijjeszt az éji homály? –
Nem látod, atyám? Az a cserfa-király!
Koronás feje, hosszú palástja van. –
Csak ködfoszlány az, én fiam!

„Te édes gyermek, jöszte velem!
„Sok tarka virág van ligetimen.
„Tudok csudaszép játékokat ám!
„Aranyos köntösbe öltöztet anyám.” –

S nem hallod, atyám, nem hallod, atyám,
Mít sűg a fülembé a cserfa-király? –
Ne félj, fiam! Fiam, ne félj!
A száraz avarban zizzen a szél. –

„Te drága fiúcska, hadd vigyelek el!
„Leányaim várnak estvére, jövel!
„Leányaim az éjeli táncvezetők,
„Dédelve, danolva ringatnak el ők.” –

Atyám, oh atyám – s nem látod emitt
A cserfa-király leányait?
Látom, jól látom – fiam, csak aludj!
A ködben a fűzek szürkellenek úgy.

„Szeretlek, akarlak szép termetedér’
„S ha nem jösz akarva, erőszakom ér.” –
Atyám, hozzám ért! Atyám, megállj!
Rám tette kezét a cserfa-király! –

Megborxad az apa, sarkalja lovát,
Nyöszörögve karolja kis gyermeke át.
Hogy elérik az udvart, kitetszik a hold –
Ölében a gyermek halva volt.

Szász Károly
Villi-király

Ki vágat ily későn, a szélben, az éjben?
Az apa az, gyöngé fiával ölében.
Szívére szorítva, ölelve tartja,
Oly biztosan őrzi, oly jól betakarta.

Mért bújsz ide, gyermek? szívedbe mi állt?
Nem látod, apám, a villi-királyt?
Farkát, - s a fejét, mit korona főd?
Fiam, csak a köd lebeg ott, csak a köd.

„Szép kis fiam, jer csak, jöszte velem!
„Majd szépeket játszunk, gondod’ viselem.
„Szép völgybe leviszlek, s ott mennyi virág!
„Anyám arany öltönyt fog ölteni rád.”

Apám, ah apám, nem hallod-e, kérlek,
A villi-király mit sűgva ígérget?
Légy csöndesen, édes! – csöppet se félj!
Száraz levelek közt zörög csak a szél.

„Nos szép kicsi gyermek, eljössz-e velem?
„Szép lányaim, meglásd, hordnak tenyeren.
„Szép lányim, az éjjeli tánczra kelők,
„Tánczolva, dalolva ringatnak el ők.”

Apám, oh apám, nem látod-e mégse’
A villi-leányokat ott a setétbe’?
Fiam, de fiam, hisz’ tisztán látok:
Revesen csillognak az agg fűzfák ott.

„Ugy ingerel, ah, e kis angyal-arcz!
„Elviszlek erővel, ha önként nem akarsz!”
Apám, ah apám, nézd, mellettem áll.
Jaj, bánt, nem ereszt a villi-király.

Megborxad az apja, futásnak ered.
Karjába’ pihegve nyöszörg a gyerek.
Fáradva mikorra hazáig hatolt:
Karjában a gyermek – halva volt.

Szigethy Lajos:
A lidérckirály

Ki nyargal viharos éj idején?
Az apa az, gyermeke a kebelén;
Oly bizton viszi a kicsi fiát,
Karjával melegen öleli át.

Mért rejtet el arcod, félve? Mi bánt? –
Nem látod, apám, a lidérc urát?
Fején koronája, nyomában uszály! –
Fiam, ködfoszlány az csupán. –

„Kedves gyermek, jer én velem!
Szépen játszunk majd a gyepen,
A parton nyílik tarka virág,
Anyámnál lesz sok drága ruhád.”

Nem hallod-e, hallod-e édes apám,
Halkan mit ígér ez a szörnyű király? –
Légy nyugodt, nyugodt én kicsinyem,
A szél zizeg elszáradt levelen.

„Szép gyermek, jer, ha szavam követed,
Lányim majd szolgáltnak teneked,

Vezérlik lányim az éji karuk.
Álomba merít táncuk s a daluk.”

Apám, apám, zord árnyak alatt,
Nem látod a lidérclányokat ott? –
Fiam, fiam, jól látom, a rém
Vén szürke fűz a ligetnek ölén –

„Szeretlek, izgat engem szép alakod,
Nem jössz? Megfoglak s érzi karod.”
Jaj! Édes apám, ez a szörnyű király,
Most megfog és ez mennyire fáj!

Szegény apa borzad. A lova rohan,
És gyermeke nyög a karjaiban.
Így jajjal, bajjal hazajutott,
Ott fekszik a karjai közt a halott.

Závodszy Zoltán
A rémkirály

Ki vágat, mint szél, bár zord az éj?
Egy férfi jó, s hozza gyermekét;
a hűvös széltől úgy óvja őt,
s oly búsán nézi a szenvedőt.
Ó, mondd, jó gyermekem, szólj, mi bánt?
Jaj, nézd csak ott a rémkirály áll,
sok disze, éke úgy csillogott.
- Mit látsz, nem rém, csak köd van ott. -
- Jó gyermek, jöjj, a váram szép,
ott vígan játszom veled, míg élsz;
benn színes, tarka a hímes rét,
s anyám néked adja szép köntösét. -
- Úgy félek, jaj, félek, mondd, nem halod
még,
hogyan engem suttogva csábít a rém?
- Légy nyugton, maradj nyugton, ne félj:
csak hervadt lombot zörget a szél. -
- Jöjj, drága gyermek az erdőn át,
ahol tündérlányaim várnak rád;
vidám dallal hívnak e szépséges nők
és táncolva álomba ringatnak őket.
- Úgy félek, jaj, félek, most hallottad jól,
az éjben tündérek hangja szól!
- E hang, mely zsong, hisz jól hallom én,
szél suttog a fákon, s játszik a fény.
- Te szép legény, nos, váramba jöjj, légy
enyém,
de vélem ha nem jössz, úgy elviszlek én.
- Úgy félek, jaj, végem, ott vágat felém,
két karja átfog, úgy bánt a rém! -
- Hogy űzi, hajtja, a ló szinte száll,
mert sir és jajgat a kis lázas száj;
s hogy végre otthonába ér,
karjában gyermeke már nem él.

Vas István
A villikirály

Ki nyargal a szélben, az éjen át?
Egy apa az, ő viszi kisfiát.

Karjába szorítja gyermekét,
átadja teste melegét.
- Fiam, mért bújsz az ölemben, ki bánt?
- Apám, nem látod a villikirályt?
Koronája fehérlik, uszálya suhan.
- A köd gomolyog, csak a köd, fiam.

„Jöjj hát velem, édes gyermekem!
Játszhatsz gyönyörűen énvelem,
mutatok majd tarka virágokat,
anyám arany ruhákat ad.”

- Apám, jaj, apám, mondd, halod-e már,
mit ígér suttogva a villikirály?
- Fiam, csak csitt, ne mozogj, ne beszélj:
a száraz avart zizzenti a szél.

„Most, szép fiu, jó fiu, jössz-e velem?
A lányaim ápolnak majd szeliden.
Már járják az éjben táncaikat,
s álomba táncolnak, dúdolnak.”

- Apám, jaj, apám, nézd, ők azok,
a villi-királykisasszonyok!
- Látom, fiam, ott fehérlenek
a sűrű sötétben a vén fűzek.

„Szeretlek, a szépséged ingerel:
eljössz, vagy erővel viszlek el.”
- Apám, most bántott, jaj, de fáj!
Megfog, nem ereszt el a villikirály!

Borzongva az apa üget tovább,
karolja nyöszörgő kisfiát,
a ház kapuján bajjal bedobog:
karjában a gyermek már halott.

Képes Géza
A Tündérr király

Ki vágat éjen s viharon át?
Egy férfi, lován viszi kisfiát.
Úgy védi, takarja: ne vágja a szél,
átfogja a karját: ne érje veszély.
„Fiam, miért bújsz így hozzám? Mi bánt?”
„Nem látod, apám, a Tündérr királyt?
Fején korona, palástja leng ...’
”Fiam, ott csak egy ködfolt dereng.”
„Szép gyermekem, gyere, indulj velem:
sok tarka virág nyílik a réteken.
Tudok csudaszép játékokat ám
s ad rád aranyos ruhákat anyám.”
„Nem hallod, apám, a halk szavakat?
A Tündérr király hív, suttog, csalogat...”
”Fiacskám, csendbe maradj, - ne félj:
a száraz lomb közt zizzen a szél.”
„Szép gyermekem, jöjj velem, azt akarom:
megládd: lányaim várnak nagyon,
táncolnak is ők, ha a hold idesüt
s majd álomba ringat gyöngö kezük.”
„Hát nem látod ... ott - nem látod, apám:
a tündérlányok már várnak reám. –’

”Fiam, fiam, én jól látom: amott
a redves fűzfák törzse ragyog.”

„Úgy tetszel nékem, te drága gyerek!
Mondd: jössz-e velem, vagy elvigyelek?”

„Édesapám, ne hagyj ... ne - megállj:
megragad - elvisz a Tündérkirály ...”

Megborzad a férfi, hajszoja lovát,
Fel, felnyög a gyermek, s ő nyargal
tovább,
megérkezik, teste-lelke sajog:
ölében a kisfiú már halott.

Jegyzet

(1) Még akkor is, ha az Erl-et égerfának értették, értik a német olvasók, de az ő állításuk szerint – nem. Olvastam olyan magyarázatot is a vershez, ami szerint az Erlikönig a németeknél mocsaras, égerfás

területeken felbukkanó lidérckirály – itt tehát a két jelentés összekapcsolódik, egybefonódik, ezt pedig egyetlen magyar szó sem adhatja vissza.

(2) Kiemelés tőlem.

Irodalom

Pap Endre *hátrahagyott munkái I.* Pest. (1852)
Thaly Kálmán (1860): *Kárpáti kürt (költemények).*
Kiadja Pfeifer Ferdinánd, Pest.

Göthe lyrai költeményei. Ford. Szász Károly. A Magyar Tudományos Akadémia Könyvkiadó Hivatala, Budapest. (1875)

Goethe költeményei. Fordította Dóczi Lajos. Remekírók Képes Könyvtára, Budapest. (1907)

Goethe – Dalok, balladák, egyéb költemények. Ford.: Szigethy Lajos. Borbély Gyula könyvnyomdája, Mezőtúr. (1927)

Goethe: Versek. Európa Könyvkiadó, Budapest. (1963)

Lukin László – Ugrin Gábor: *Ének-zene a gimnázium I–III. osztálya számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Wildner Ödön (1922): *Goethe-breviárium.* Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

„Kitalált történetek”

„A látogató” és az „Útvesztő”

Konrád György 1965-ben kezdte el írni „A látogatót”, melynek eredeti címe „Menetgyakorlat” volt. (1) A regény már megjelenése pillanatában (1969) nagy port kavart, ám ez a vihar később sem csitult. Kikitalálták remekműnek és elhibázott alapvetésű műnek is – talán éppen ez mutatja irodalomtörténeti jelentőségét.

lia Mihály szerint a műnek több hibája is van: stílusa modoros, a naturalista hatás utánérzetét adja, s a társadalom egésze helyett csupán egy részletet mutat be totálisan, ami aránytalan struktúrát és hamis képet eredményez. (2) Kenyeres Zoltán álláspontja az, hogy a regény első harmadában „döcög” a stílus, mert a stíluselemek csak kevés sikerrel illeszkednek egymáshoz. (3) Veres András a látogató esettanulmányait a szociográfiai vizsgálatok anyagával vetette össze, s a deviáns életvitel szabadságát a legszörnyűbb tehetetlenségként értelmezte. (4) Egyes vélemények szerint *A látogató* felfogható filozofikus regényként, gondolati regényként, szerepregényként, menippeaként, vagy éppen egy képzeletbeli-tudatbeli utazást bemutató pikareszkként. A regény filozofikus töltete is számos elemzés tárgyául szolgált (bár Földes Anna szerint „csak” a gondolati, filozofikus regény felé tett lépésnek tekinthető): Fehér Ferenc az oblomovi filozófia „kipróbálását” látja a regényben, Pomogáts Béla szerint a látogató a humánus érvényesítésének lehetőségeit kutatja, Rónay György pedig a látogató és Bandula Ferike kapcsolatát mint az embernek az embertársaiban vagy akár saját magában meglévő abnormalitáshoz való viszonyként értelmezi. (5)

A legtöbb elemző azonban a regény tartalmát, üzenetét próbálta felfejteni, s általában egyöntetű véleményre jutottak: a látogató gondolatban mérlegeli lehetőségeit saját élete és hivatali működése, illetve általánosságban az emberi szabadság tekintetében, majd dönt, és képzeletben kísérletet tesz arra, hogy egyik ügyfelét megmentse, megváltsa, azonban a kísérlet csőddel végződik (miközben ez az önszántából vállalt vegetatív létforma vágy- és igénynélküliségével megkísérli őt). A látogató ekkor eljut az egyetlen valóban reális lehetőséghez, a „nyitott szemmel éléshez”.

A korabeli regénykritikák mindegyike megemlíti, hogy *A látogatóban* érezhető a francia új regény hatása (és az is ismeretes, hogy Konrád György tanulmányt írt a francia új regényről), ezért rögtön felmerül a kérdés: az olvasói élmény alátámasztja-e ezt a kapcsolatot? Fontos hangsúlyozni, hogy jelen esetben a kérdés megválaszolásához valóban csak egyetlen új regény (nevezetesen az irányzat vezérének elismert Alain Robbe-Grillet 1959-ben megjelent *Útvesztője*) szolgál alapul.

Objektivitás és/vagy szubjektivitás

Az irodalmárok talán a legtöbbet ennek a kérdésnek az eldöntésével foglalkoztak az *Útvesztő* recepciója kapcsán. A kritika a francia új regény mint irodalomtörténeti jelenség egyik legfontosabb, illetve legjellegzetesebb jegyének a teljes objektivitásra való törekvést kiáltotta ki (6) (persze ebben sem egyeznek a vélemények, illetve az „objektív” kifejezést többféleképpen is értelmezik), amit a regény egymást érő, teljes részletességig me-

nő, az anyagok mélyszerkezetéig hatoló leírásai alátámasztani látszanak. Az *Útvesztő* tárgyközpontú regény, (7) mind a tárgyak (melyek jószerivel pontosan megszámlálhatók: a barna doboz, a katona kabátja, a lámpaoszlop stb.), mind az élőlények (a személyek, a légy) ábrázolása a látott-látható külső jegyek kimerítő leírásával történik. A látogatóban ugyanez a törekvés érzékelhető, bárhová lapozunk: „A háztömbnyi telket téglalakban keretező, öles falazású épület, a vízszintes záródású emeleti ablaksorok alatt lemezborításos koszorúpárkánnyal körülfuttatott egykori laktanya, az eredetileg is szürkére festett, de a koromtól iszapszínűvé változott és csak a begipszelt lövésnyomok helyén fehér himlőhelyes kórház bal oldali szárnyának földszintjén”. (8) Ez az objektivitás a két regény egész térfelületének minden „tárgyára”, jelenségére kiterjed, azaz még a szereplők jellemzése is pusztán a külső, látható-látott jegyek felsorolásával történik, s hogy a személytelenség és tárgyiasultság a végtelenségig – illetve éppen hogy a vég(esség)ig – fokozódjon, sem az alakoknak, sem a tárgyaknak, sem pedig a helyszíneknek nincsen nevük, a Bandula család, T. elvtárs (a látogató), F. Anna, illetve Henri Martin és a Bouvet utca kivételével (azonban az indokínai háborút ellenző, az *Útvesztő* írásakor már mítosszá vált Henri Martin a regényben mint valóságos szereplő nem létezik (9)).

A regénytérben való eligazodás ezzel problematikusává válik, az olvasás során mindössze annyi segítséget kapunk, hogy a meg nem nevezett helyszínek ismétlődnek, sőt *A látogatóban* kitüntetett támpontok is akadnak a képzeletbeli terepmunka során: ezek a kocsmá, Bandulák lakása és a piactér. Ezzel szemben az *Útvesztő* valóban labirintus: hiába korlátozódik néhány helyszíntre a „cselekmény”, a helyszínek közötti folyamatos változások miatt az olvasó – ahogyan a főszereplő, a katona is – útvesztőben találja magát.

A tárgyközpontúságnak több összetevője vagy másképpen értelmezve következménye van mindkét regényszerkezetben: a külvilág elemeinek geometriai alakzatokkal történő leírása, a nyomkeresés a tárgyak mentén (mint T. elvtárs és a katona főtevékenysége), s ezek nyomán a rend megőrzésére vagy éppen a megtalálására, helyreállítására történő folyamatos kísérletek. A megfigyelést végző regénybeli elbeszélők a külvilágot és annak tárgyait rombuszokká, négyzetekké, körökké, háromszögekké, párhuzamos vagy egymást metsző egyenesekké, sőt paralelepipedonokká képezik le azzal a szándékkal, hogy a megjelenítés minél pontosabb, objektívebb legyen.

Az *Útvesztőben* mindvégig a hol eltűnő, hol előbukkanó nyomok követése zajlik mind a térben (lábnyomok a hóban, tárgyak nyoma a poros szobában), mind az időben, hogy a külvilág rendje „megképződjön”, „megteremtődjön” vagy legalábbis a katona számára legyen fel- és kiismerhető; a látogató feladata pedig éppen abból áll, hogy ha a világrendben „valahol üzemzavar támad, s a mozdulattevő eltér a dolgok használatának rendjétől, arra való a sarki rendőr, és arra vagyok én is, hogy néhány gyors, bevált fogással helyreigazítsuk”. (10)

„Kicsoda maga?... Hogyan szólíthatom? Mi a neve...?” (11)

A szereplők szintjén több eltérés is akad a két regény között, bár alapvetően hasonló a kiindulópontjuk: a névtelenség és a tárgyiasultság mint a személytelenség tényezői. A látogatóban a főalakok – a látogató, azaz T. elvtárs, a három Bandula, F. Anna, az elképzelt hivatali munkatárs – személyiségének jellemzése minimális szinten megtörténik, s ez a névadással együtt lehetővé teszi a „kvázi-beazonosítást”. Ellenben az *Útvesztőben* a katonán kívül a többi szereplő kísértetiesen hasonlít egymáshoz, sőt több helyen úgy tűnik, mintha néhányuk megkettőződött volna: például a kisfiú(k), aki(k) kísérgeti(k) a katonát, felbukkan(nak) a fényképen és szinte mindenütt, azonban nem derül ki sem a katona, sem az olvasó számára, hogy egy kisfiú jelenik meg több helyszínen vagy pedig több, különböző kisfiú létezik és kerül kapcsolatba a főhőssel. A látogatóban a kőrtörténetek névtelen szereplői szintén egyformák, csupán nyomorúságuk ezerféle.

A másik különbség a két regény szereplőábrázolása között az, hogy az *Útvesztőben* az alakok külső jellegzetességeinek mikroszkopikus szintű feldolgozása mintegy helyettesíti a jellemábrázolást, ezzel hangsúlyozza jellemnélküliségüket. Az *Útvesztő* szereplőinek nincsenek ábrázolt érzelmeik, mindössze néhány, „mintha” kötőszóval bevezetett közlést kapunk a regénybeli elbeszélőtől, melyek az esetleges érzelmekről tudósítanak, például így: „– Régen nem evett – mondja a nő. És ez alkalommal futó kis színt kap a mondata, mintha sajnálkozás, félelem vagy megdöbbenés lenne benne.”, vagy: „Mintha bosszús lenne.” (12) Ennek magyarázata abban rejlik, hogy a regénybeli elbeszélő csak azt regisztrálja, amit lát, tehát csak a szereplők külső, látható jegyeit mutatja meg, a lehetséges érzelmekre így csupán az arcjátékából, hanghordozásból következtet.

Időkezelés

„Igen, félóra múlva otthon vagyok, csakugyan egy kicsit hosszúra nyúlt ez a nap, nem, nincsen semmi baj, drágám, mindennapos esetek, csak kissé összegyűlt.” (13) Ekkor bizonyosodik meg teljesen Konrád György regényének olvasója, hogy a látogató látogatósai és Ferikével való együttélési kísérlete csak a regénybeli elbeszélő képzetében zajlott le. A regényidő egy napra, pontosabban egy munkanapra, egy hétköznapra korlátozódik, azonban a regényben az idő múlására nem találunk utalást: csakúgy, mint a térbeli tájékozódást, az időbelit sem segítik támpontok. Ennek eredménye egy bizonyosfajta időnélküliség és/vagy időnkívüliség. S ha ezt az időnkívüliséget és térnélküliséget „összeillesztjük”, akkor érthetővé és egyértelművé válik a szereplők személytelensége: konkrét időbeli és térbeli koordináták híján nem létezhetnek konkrét és egyedi személyiségek. Ez a hiány még inkább érzékelhető az *Útvesztőben*. Megszűnik az időbeli haladás érzete, ugyanúgy nem lehet haladni az útvesztőnek érzékelt városban, mint a regényidőben, egymást váltják nappalok és éjszakák minden természeti törvényt kiiktatva, tehát a regényidő meghatározhatatlan, mintegy önmagába tér vissza.

Míg *A látogatóban* az idő mutat körforgást, önismétlést azzal, hogy a regényidő huszonnégy órája ugyanolyan, mint az előtte levők és mint az utána következők („Holnap tehát, s vagy húsz esztendeig, mint tíz éve már, reggel fél kilenckor áttüremlek a vaskapun” (14), addig az *Útvesztőben* mintegy a regénytér hajlik vissza önmagába azzal, hogy a kezdő és a záró jelenetnek ugyanaz a szoba a helyszíne.

Itt kell kitérni a dolgozat címében szereplő „kitalált történet” elnevezésre. Alain Robbe-Grillet az *Útvesztő* elé helyezett, az olvasónak szánt bevezetését így kezdi: „Ez az elbeszélés nem tanúságtétel, hanem kitalált történet.” Ez a kifejezés mindkét regényre illik. Konrád regényének nincsen hagyományos értelemben vett cselekménye és nincsenek jellemei, az „események” a regénybeli elbeszélő gondolat kísérletei, asszociációk formájában. Ennek következménye egyrészt az, hogy a regénytér kitágul, másrészt ezzel ismételtén visszakanyarodunk az „objektív vagy szubjektív-e ez a regény” kérdéséhez. Ehhez a struktúrához nagymértékben hasonlít az *Útvesztő*: a „cselekmény” csak a szereplő tu-

Az időnként himnikussá vagy éppen litániaszerűvé váló sorok, a minden pátoszt nélkülöző tárgyi valóság ábrázolását átható pátosz, valamint a leginkább uralkodó metaforák s megszemélyesítések, hasonlatok, meghekkentő-megdöbbentő, de hihetetlenül pontos jelzők az Útvesztő nyelvezetétől teljesen elütő lírai, de rendkívüli tömörségű nyelvezetet, nyomasztó víziót eredményeznek.

datában létezik, és a valóság keveredik a képzelettel, sokszor minden átmenet nélkül. (15) A kérdésre adható válasz tehát a következő lehet: a tárgyalt regények objektívnak tekinthetők tárgyközpontúságuk miatt, de nézőpontjuk és a tudatban zajló „cselekményük” révén szubjektív alapvetésűek, „kitalált történetek”.

A nyelv a tárgyközpontúság és a gondolatiság szolgálatában

Robbe-Grillet regényének nyelve olyan egyszerűen, pontosan, mértanilag leírhatóan épül fel, mint az ábrázolt regényvilágbeli tárgyak, például: „Másik út indul aztán az ágytól a fiókos szekrényig. Onnét a csillogó, keskeny parkettesík, amely a fiókos szekrénytől az asztalhoz visz, és összeköti a két kiszélesedő, portalanított körfelületet, enyhén elhajlik, s aztán a kandallóhoz közelebb vezet el, melynek nyitott huzatszabályozója mögül hamuhalom látszik ki, és kandallórács sincs rajta.” (16) Ezzel szemben *A látogató* tárgyleltárainak nyelvezete nem alkalmazkodik a tárgyak tárgyszerűségéhez: „ténferegve leltározom a repedések érfonatát, a penész, a korom, a rozsdá skarláfoltjait, a golyószóró ütötte ragyaábrákat, a habarcskozmetika redves omladékait, a szervetlen mocsok egyenletes lerakódását a falakon. Ami sima és tömött volt, rücskös és porlatag lett, ami ötletes és helyénvaló volt, hullaszürkén, pucéran kimered. Kő, deszka, vas olyan esetlegesen kapcsolódik itt össze, mint egymásra szórt, lenyesett csirkelábak alacsony peremű bádogládákban.” (17)

Az *Útvesztő* regénybeli elbeszélője (akinek személye egyik szereplővel sem azonosítható teljes mértékben) értelmezhető pusztá szempárként, amely körültekint az őt körülvevő világ tárgyain, jelenségein, szereplőin, majd regisztrálja (azaz nem elmeséli, lefesti, jellemzi) őket. *A látogató* hasonlóképpen regisztrál, a regény többi szereplőjét, az eset-tanulmányok „alapanyagait” az ő tekintetével szemléljük és látjuk. A szembetűnő különbség a kétfajta tekintet között nem abból adódik, hogy a két regénybeli elbeszélő mit lát és mit láthat, hanem a regisztrálás hogyanjából, azaz nyelvezetéből. Az *Útvesztő* regénybeli elbeszélőjének nyelve illeszkedik a látottakhoz: „Odabenn nagy a fény. Kis, sűrűn ráncolt, áttetsző, fehér függöny takarja el az üveges rész alsó felét. De embermagasságból könnyen belátni az egész termet: balra a pultot, középtűt az asztalokat, jobbra a különböző nagyságú plakátokkal fedett falat. Ebben a késői órában kevés vendég van odabent: az egyik asztalnál két munkás ül, egy finomabban öltözött ember pedig a kopott fém-pult mellett áll. [...] A viaszosvászon apró piros-fehér kockáin több kör alakú nyomot hagyott a pohár, de majdnem mind hiányos, többé-kevésbé zárt ívsorozat, néhol egyik kör a másikat fedi, egyes helyeken majdnem szárazak, másutt még csillognak a maradék folyadéktól, amely vékony hártáival vontá be a már kialakult sötétebb lerakódásokat, végül a kockahálózat más részein az egymáshoz túl közel eső, folytonosan odébb tett, a csúsztatástól félig elmosódó vagy talán futtában végigtörölt nyomok teszik zavarossá a rajzolatot.” (18)

Összevetésként szintén egy kocsmaleírás *A látogatóból*: „Laza csoportok állnak körül magas, csőlábas ivóasztalokat, kirojtosodott kabátujjak pihennek a söröskorsók mellett, az arcok árnyékosak a napközben kiserkedt szakálltól, a széles körörmagyak feketék a kenőolajtól, a vasreszeléktől, vegyszerektől, a falipolcnál néhányan bablevest kanalaznak, egy öregember a tányér alján hagyott maradékra várakozik, a csapott nyakú pénztárosnő valakit letorkol, feje fölött tilalmakat hirdető falragaszok, a kármentő horgonylemeze sörhabetől és mosogatóvíztől síkos, porcelánhengerekben csersavas vörösbör, vizes pecsenyebör úsztat légyszárnyat, dugómoszatot, üvegfal mögött megkövült pogácsák, kocsonyába fagyott, trágár sertésfülek, fekete kolbászgyökerek hámozzák ki magukat a dohányfüst kék emeleiteiből. Az aranyfogú csapos néhány másodpercig erős vízsugár alá tartja a poharakat, melyeket egy görbe és szakállas öregasszony hordoz elé szüntelen mormogással. A bejárati ajtónál két tagbaszakadt rendőr áll. Jobb csipőjükön

pisztolytáska, hasuk előtt fekete-fehér csíkos gumibot. Egy kapatos öreg eléjük áll, szórakoztatni próbálja őket; nem utasítják el, mosolytalanul elnéznek a feje fölött. Négy-öt percig szótlanul állnak, azután továbbmennek.” (19) A regénybeli elbeszélő tényleg csak azt mondja el, amit lát – azaz regisztrál –, mindent az ő tekintetével néz az olvasó, azonban nyelviileg elszakad a pusztá regisztrálástól, elrugaszkodik tőle és megteremt egy sajátos, leginkább a költői nyelvre emlékeztető nyelvezetet. Sokszor már-már prózaversszerű *A látogató* a szó- és köztöszóismétlések, valamint a gondolatrítmusok révén: „Ha íróasztalomnál ülve tenyeremet homlokomra szorítom, [...] ha idegeimben elindul néhány korty pálinka, [...] ha nem szól senki, [...] ha kiejtettem lomkamrához mindinkább hasonló emlékezetemből [...], ha előző este feleségemet átkarolva csendben végigjárjuk szokott sétautunkat a hegyoldalon, [...] akkor, istenem, akkor is csak olyan lesz ez a nap, mint a többi.” (20)

Az időnként himnikussá vagy éppen litániaszerűvé váló sorok, a minden pátoszt nélkülöző tárgyi valóság ábrázolását átható pátosz, valamint a leginkább uralkodó metaforák s megszemélyesítések, hasonlatok, meghökkentő-megdöbbsztető, de hihetetlenül pontos jelzők az *Útvesztő* nyelvezetétől teljesen elütő lírai, de rendkívüli tömörségű nyelvezetet, nyomasztó víziót eredményeznek. Ennek bemutatására következzen két rövid szövegrészlet: „Mákszemnyi befalazott légbuborékok a tehetetlenség mészkőhegyében: íme, a szabad akarat elmulasztott lehetőségei.” (21), „A városnegyed araszoló, morzsálkos élete helyenként gyulladásba jön.” (22)

Így ismét visszajutunk az először felmerülő kérdéshez: objektív vagy szubjektív-e a tárgyközpontú regény? A látogató objektív, pusztán csak regisztráló tekintete által látott objektív valóság, tárgyszerűség a megfogalmazással, az ábrázolással válik szubjektívvé, s a nyelvezet lesz a szubjektív gondolati tartalom közvetítője. Ezáltal a regény ugyan tárgyközpontú marad, de az ábrázolt tárgyak, jelenségek, alakok csak a regénybeli elbeszélő tudatában olyanok, mint ahogy azt ő láttatja az olvasó számára. Itt újra visszajutunk a személytelenség problematikájához, hiszen ezzel a költői nyelvhez közelítő nyelvezettel a mikroszkopikus részletességgel ábrázolt emberek és tárgyak személyességet és egyediséget nyernek.

Ennek nyomán felmerül a kérdés: ki is a regénybeli elbeszélő? Valóban azonosítható-e az egyszer „megnevezett” T. elvtárssal, a sokat próbált és látott gyámügyi főelőadóval? Az esettanulmányokat készítő gyámügyi előadó nem az esettanulmányokhoz, kórtörténetekhez illő száraz, hivatali nyelvezetet használja, hanem egy sokkal bonyolultabb, költői képekre, asszociációs láncokra, impresszionisztikus és szürrealisztikus képekre épülő nyelvet beszél, amivel végképp elrugaszkodik a szociografikus ihletettségtől, s egy gondolati regény nyelve lesz az övé. Nem bizonyítható, de nem is cáfolható Bojtár Endre állítása, miszerint a látogató egyenesen az íróval azonosítható. (23)

Igazat adhatunk Benkő Ákosnak, aki szerint Konrád György regénye igazolja Aragon feltevését, miszerint a modern regény fejlődésének egyik lehetséges útját és módját a „nouveau roman”, a francia új regény jelentheti. (24) Konrád valóban merít az új regényből, legalábbis az *Útvesztővel* való összevetése ezt sugallja. A tudatban zajló „cselekmény”, a tér- és időkezelés, a tárgyközpontúság, az objektív leírás és a szubjektív nézőpont együttese valóban termékeny ösztönzést adott, adhatott *A látogató* megszületéséhez. Azonban mindezek a rendkívül tömör, de lirizált prózanyelvbe ágyazva *A látogatót* újszerű, a francia új regény közvetlen hatásától elrugaszkodó, önálló és remek regényé teszik.

Jegyzet

- (1) *A magyar irodalom története* III/2, 1226.
 (2) Ilia M.: *Konrád Gy.: A látogató*, 772–773.
 (3) Kenyeres Z.: *Egy hivatalnok pokolra száll*, 125.
 (4) Veres A.: *A sikerképtelenség környezetrajza*, 295.
 (5) Földes A.: *A látogató látomása*, 248.; Fehér F.: *Konrád Gy.: A látogató*, 1490.; Pomogáts B.: *Két regény*, 269.; Rónay Gy.: *Az olvasó naplója*, 487.
 (6) Magyar M.: *A francia regény tegnap és ma*, 75.
 (7) Magyar M.: *Regény vagy "új regény"?*, 105.
 (8) Konrád Gy.: *A látogató*, 187–88.
 (9) Magyar M.: *A francia regény tegnap és ma*, 100.
 (10) Konrád Gy.: *A látogató*, 70.
 (11) A. Robbe-Grillet: *Úrvesztő*, 181.
 (12) Uo., 54., 73.
 (13) Konrád Gy.: *A látogató*, 218.
 (14) Uo., 224.
 (15) Magyar M.: *A francia regény tegnap és ma*, 90.
 (16) A. Robbe-Grillet: *Úrvesztő*, 15.
 (17) Konrád Gy.: *A látogató*, 60.
 (18) A. Robbe-Grillet: *Úrvesztő*, 33–34.
 (19) Konrád Gy.: *A látogató*, 110–111.
 (20) Uo., 18–19.
 (21) A látogató 121.
 (22) A látogató 61.
 (23) Bojtár E.: *Az irodalmi mű jelentése*, 54.
 (24) Benkő Á.: *Egy elhamarkodott bírálatról*, 139.

Irodalom

- Konrád György (1969): *A látogató*, Budapest.
 Robbe-Grillet, Alain (1971): *Úrvesztő*. Ford. Farkas Márta, Bukarest.
A magyar irodalom története 1945–1975, III/2, *A próza és a dráma*. (szerk. 1990): Béli Miklós, Rónay László, Budapest.
 Benkő Ákos (1969): *Egy elhamarkodott bírálatról*. *Forrás*, 5–6, 138–139.
 Bojtár Endre (2000): *Az irodalmi mű jelentése*. In uő.: *A kelet-európai pontosság*. Budapest. 45–70.
 Fehér Ferenc (1969): *Konrád György: A látogató*. *Kortárs*, 9, 1489–1495.
 Földes Anna (1982): *A látogató látomása*. In uő. *Próza jelen időben*. Budapest. 235–248.
 Ilia Mihály (1969): *Konrád György: A látogató*. *Tiszatáj*, 8, 772–773.
 Kenyeres Zoltán (1969): *Egy hivatalnok pokolra száll*. *Új Írás*, 8, 125–127.
 Magyar Miklós (1986): *A francia regény tegnap és ma*, Budapest.
 Magyar Miklós (1971): *Regény vagy "új regény"?*, Budapest. (Modern Filológiai Füzetek 11.)
 Pomogáts Béla (1970): *Két regény*. *Jelenkor*, 3, 266–273.
 Rónay György (1969): *Az olvasó naplója*. *Vigília*, 486–487.
 Thomka Beáta (1969): *Kisiklott mozdulatok kiállítása*. *Új Symposion*, 53, 25.
 Veres András (1979): *A sikerképtelenség környezetrajza*. In uő. *Mű, érték, műérték*. Budapest. 255–299.

Északra bámul ablakom

Egy motívum három megvalósulása Ady Endre Szeretném, ha szeretnének című kötetében

1. Észak és Dél

A *Szeretném, ha szeretnének* című kötet *Prológjában* olvashatjuk a következő azonosítást:

Vagyok, mint minden ember: fenség, Észak-fok, titok, idegenség...

A harmadik ciklus nyitó versének címében pedig már a következőképp határozza meg önmagát a költő: „Északi ember vagyok”. Nemcsak ezért érdemes közelebből megvizsgálni, mit is jelent az „észak” az Ady-oeuvre-ben, hanem elsősorban azért, mert az érintett művek egymást egészítik ki, mintegy egymást magyarázzák. A kötet- és cikluskompozícióra oly nagy gondot fordító Adynál az is megfigyelhető, hogy a két észak-vers szerkezeti helyét tekintve is rokon: a *Prológ* kötetet, az *Északi ember vagyok* ciklust nyit. Ráadásul az életmű egészét áttekintve láthatjuk azt is, hogy az észak-dél motívum mily gyakori szereplő a prózában is, hiszen „Ady sok versének a »témáját« saját publicisztikájából vette, publicisztikai szinten már megküzdött a problémával, a vers azonban további gondolati sűrítés, összegzés, elvonatkoztatás, egyetemesítés eredménye. Sokkal több, más, gazdagabb lesz így a gondolat, mint a prózai műben volt.” (1) Ezért is tekinthetjük a prózai műveket a költemények epitextusainak.

Az északi és déli népek ellentéte, a zsidó-keresztény világ és a hellén-pogányság képzete, a germán és latin fajták közti különbség erősen foglalkoztatta Adyt. S igencsak foglalkoztatta a nagy norvég drámaíró, Ibsen személye – akinek „rajongó híve” (2) volt, s akinek a neve s természetesen művészete is Északkal fonódott össze számára. Lássuk például az *Ibsen és Mistral* című cikket. (3) A Dél itt az életet könnyedén vevő magatartást, míg Észak a sors kihívásaival szembeszálló attitűdöt jelenti, a fátummal való küzdelem vállalását, mely mellett a szerző is kiáll. Az *Ibsen és Settimio* című novella (4) az északi és déli ember ellentétét s a személyiségbe záródó és a nyilvánosságot igénylő ember különbségét tematizálja. E prózai művek olvastán azonban felmerül a kérdés: mit jelent Ady számára Észak és Dél? Némi pontosítást igényel Király István megállapítása, miszerint 1908 előtt Délhez vonzódott Ady, de már ekkor is voltak Észak felé forduló vágyai. (5) Délen járva – olaszországi, riviérai útjai során – mindig elvágyódik:

Úgy vágytam ide s most már szállnék. Oh én bolond, bús, beteg árnyék

– olvashatjuk *A Kék tenger partján* (6) című 1904-ből való versében. Vonzza és taszítja egyszerre a Dél; távolról vonzza, ottlétében már taszítja, mert kínozza a tudat, hogy ő nem „Déli ember”. „Kimondhatatlan vággyal vonzotta a dél, de ugyanakkor minden porcikájában tudatosan is északi ember volt”. (7) Ez látható a *Jártam már Délen*-ből (8), ahol a déli mámor utáni vágyakozás mellett a vers búcsú-hangulatában, s a „kőbor, béna talján” dalában jelen van az elvágyódás is, s ez világlik ki a *Várnak reánk Délen*-ből (9) is, ahol a Dél utáni vágyakozás inkább a Magyarországról való elvágyódást jelenti.

Ady tehát nem 1908 után válik északi emberré, ahogy Király állítja, nem arról van szó, hogy a költő 1908 előtt „délparti” „északi” vágyakkal, hanem éppen „északi” volta miatt vonzza a Dél s az életvidám déli emberek, de mert ő „északi” ember lévén nem találja a helyét, minek következtében elvagyódik. Ezért állnak példaként a szeme előtt a belgák: Észak és Dél egységének megteremtőit látja bennük – számukra pont és ellenpont együtt van, lehetővé válik tehát a valóság teljességének befogadása: „De a belgák: más. Észak és Dél ölelkezőhelye e földjük. [...] A belgák, akiket Párizsban csúfol a plebs s akik maguk is egy nagy szimbólum: valamire figyelmeztetik a világot. Egyé kell válniuk minden kultúrtársadalmaknak, mert csak így lehet készíteni egy boldogabb lakozást a földön ama boldogtalan lény számára, ki Embernek hivatik.” (10)

A költői én „északiságának” vagy „déliségének” megállapításához azonban nem szabad szem elől téveszteni azt aényt, hogy a költői én az Ady-lírában mindig onnan vágódik el, ahol éppen van:

Mindig a holnapra mosolygok, Elvágok onnan, ahol bolygok
(*A kék tenger partján*)

– eme jellegzetesség azzal a „szemléleti polifóniával” (11) függ össze, mely az egész Ady-életműre rányomja bélyegét. S amelyről Ibsen utolsó szavai kapcsán a következőket olvashatjuk egy publicisztikai írásban: „Koppenhágából táviratozzák, ezek voltak az utolsó szavai: »sőt éppen ellenkezőleg« [...] Minden földi igazság mellett ott állanak e szavak. [...] az egyetlen, a legemberibb igazság [...]”. (12)

Jogosan merül fel a kérdés, vajon honnan eredeztethető észak és dél szembeállítás a földrajz iránt egyébként is érdeklődő (13), s a Kelet-Nyugat ellentétét is oly sokszor tolára tűző Ady életművében.

Bókay Antal *Irodalomtudomány* című munkájában az északi és déli népek közti mentalitásbeli különbségek irodalmi megjelenítését a következőképp interpretálja:

„[...] Mme de Staël a francia felvilágosodás eszméire (és utazásainak tapasztalatára) építve fogalmazza meg a tételt: az irodalom történelmi, földrajzi, etikai és vallási környezet által meghatározott jelenség. [...] Mme de Staël is írt az északi és déli életforma különbségéről, két olyan értelemszervező elvről, amelyek magyarázni, rendezni tudták az adott kor zavaróan eltérő értékrendjeit (nálunk Petőfi és Arany is írt ilyen témájú verset). Kérdésük az volt, hogyan lehetséges, hogy annyira ellentétes értékrendek nemcsak léteznek, hanem egyszerre, egymást nem kizárva fontosnak tűnnek. Homérosz a színek, fények embere, aki az optimista vidámság világát írta meg, az életöröm költője volt. Osszian, a skót dálnok másfajta értékrend képviselője, világában nincsenek éles kontrasztok, nincsenek erős színek, hanem minden elmosódott, kontraszt nélküli. Az élet kemény harc, mely aligha végződhet másként, mint a természet győzelmével. A két költői világ voltaképpen a kor két életérzése, két eltérő értékrendje.” (14)

Észak és Dél ellentétét elsőként azonban minden valószínűség szerint Montesquieu fogalmazta meg. Az északi „[...] népek tehát nagy testűek, és kevésbé élénkek kell hogy legyenek.” – írja *A törvények szelleméről* című munkájában. „Nagyhatású művének egész harmadik része, de kivált ennek az éghajlat általános befolyásáról szóló tizen-negyedik könyve indítja el a miliőelméletek sorát. Montesquieu-höz hasonlóan az éghajlat szerepének nagy hatást tulajdonított Voltaire, de a természeti körülmények fontosságára alapozott korábban Jean Bodin, később Herder és Hegel is.” (15)

„Észak és dél, az eltérő éghajlatú vidékek determináló hatása a Comte nyomán elterjedő pozitivizmus sarkköve is. Hippolyte Taine ekkor már – Csiky Gergelynek köszönhetően – magyarul is olvasható művében angol irodalomtörténetét az éghajlat leírásával kezdi, míg Ady nagykarolyi iskolájának könyvtárában is megtalálható volt Buckle művelődéstörténete – egyik fordítója az Ady által tisztelt Endrődi Sándor –, mely szerint az éghajlat szabja meg egy nép vagyont, így idejét a művelődésre, valamint a természeti tünemények gazdagsága adja hajlamát a babonáságra. A felvilágosodás francia alkotóinak gondolatát fejlesztik tehát tovább: csak éppen a tudomány fejlődésével már alaposabban ismerhették a környezetet.” (16)

„Észak és Dél ellentéte a kor földrajzi gondolkodásában is erőteljesen érvényesült. A földrajzi determinizmus atyja, a népességföldrajz alapítója, a lipcsei Friedrich Ratzel (1844–1904) szerint az emberiség teljesen a természeti törvényeknek van alárendelve: az adott táj meghatározza az ott lakók életmódját, viselkedését. *Antropogeographia* című művének magyar fordítása (*A Föld és az ember*) 1887-ben jelent meg az MTA kiadásában. Itt fejti ki, hogy az éghajlati különbségek miatt a déliek lehetnek hanyagok, nem kell fölkészülniük a téli rossz időre, felszínes gondolkodásúak, lelkesek, érzelmi irányítottságúak; az északiak megfontoltabbak, szorgalmasabbak, a munkának presztízse van [...]” (17)

2. „Észak-fok”

Térjünk most vissza a *Prológ* harmadik szakaszára:

Vagyok, mint minden ember: fenség,
Észak-fok, titok, idegenség,
Lidérces, messze fény,
Lidérces, messze fény.

Az értelmezők olvasatai, például Balogh Lászlóé (18) vagy Bednancs Gáboré (19), a főbb vonalakban megegyeznek, ami azonban még hangsúlyozásra szorul, az a kapcsolat az *Északi ember vagyok* című verssel, melyet Balogh László idéz is.

Az „Észak-fok” jelleg a kötet harmadik ciklusának nyitóversében kerül bővebb kifejtésre. Az északiság által jelölt szerep azért különösen érdekes az Ady-életműben, mert bár a szakirodalomban nemigen olvashatunk róla, Ady alkotásfilozófiája szempontjából mégis nagy jelentőségű. A lírában és prózában egyaránt megjelenő „északiság” olvasata — mely a *Szeretném, ha szeretnének* kötet *Prológjában* megelőlegeződik — talán e versből bontakozik ki a legteljesebben. Az *Északi ember vagyok*, akárcsak a *prológ*, ellentétekből épül fel: itt a beszélő mentalitása, az északi mentalitás kerül szembe a déli életvitellel, azaz az „Észak-fok” jellegű magány szembesül a déli emberek sokaságával. Egy formai hasonlóság is említést érdemel a két műben, mégpedig a figura etymologica használata, a „látva lássanak” alak a *prológban* és az „élve élek” forma az *Északi ember vagyokban*.

Az első sor több Ady-művel is intertextuális viszonyt létesít: a „Jaj, jaj” felütés a „mert jaj, élet adatott nekem” részletet hívja elő a *Félelem és írás* című publicisztikából, míg a „fény” szó a *prológ* „lidérces, messze fény”-ét.

Az első három strófa észak és dél ellentétére épül: az elsőben és a harmadikban a déli jellegzetességek kapnak külön hangsúlyt, a tulajdonképpeni északiság a második strófában jelenik meg. Már az első olvasás során nyilvánvalóvá válik a „szó” és „beszéd” szavak kulcsszerepe. Különbség tétetik a sekély szavú, csacska népű déliek és a nehéz nyelvű költői én között, akinek ajkán „gyökösebb a szó”. Az északi-déli ellentétben jól látható, hogy míg a déli jelző mindig egy sokaságra vonatkoztatódik, addig az északiság hordozójaként a költői én egyedül van.

A negyedik és az ötödik versszakban a lírai én, az északi ember a saját hallgatását, azaz „nem beszélését” járja körül; egyrészt a beszéd öncélú művelésétől zárkózik el, ami a déliség jellemzője („Miért örüljek fecsegőn,/ Miért lármázzak hangosan/ Csupán azért, mert élve élek.”), másrészt az ötödik strófa az ellentétek sorjázásával a negyedik szakasz magyarázatát bővíti azzal, hogy „hazug”-nak minősíti a „fény” és a „szó” által jelölteket. De nem csak a „fény” és a „szó” minősül hazugnak, hanem mindazok is, akik ezt korábban felismerték. Ezzel a költői én önmagát mintegy az igazság egyetlen letéteményesének nevezi. A kétszer is előforduló „hazug” szó az Ady számára Északot jelképező Ibsenre való utalásként is olvasható – két epitéxus az Ady-publicisztikából mindenesetre ezt erősíti: „Ibsen azt mondja: nem tudunk hazugság nélkül élni” (20); „Ibsen egyszerűen

konstatálja, hogy minden élet hazugságon vagy hazugságokon épül és áll fent”. (21) Az utolsó strófában az északi ember megszólalása, a „beszéd” egy másik értelmét bontja ki: a beszéd önértelmező kódként is olvasható, azaz versbeszéd értelmet tulajdoníthatunk neki annyiban, hogy itt a vers megszólalása kerül analógiás kapcsolatba a „beszél”, „szó” szavakkal. Az „északi ember” mint szerep értelmeződik itt, azaz az északi ember olyan ember, aki képes a versbeszédre, ám ez fájdalmas számára.

A műben tehát kétféle értelmet kap a „beszéd” szó: egyrészt a déli népek „fecsegését”, a mindennapi értelemben vett beszédet jelöli a vers első öt versszakában, másrészt, ha az északi ember szájából szól, mint ahogy az utolsó szakasz leírja, a „versbeszéd” jelentéssel bír. Innen válik érthetővé a vers első strófájának utolsó három sora: „Könnyű a fény, sekély a szó:/ Közöttük egy rettenetes/ Mély, ásító, hűvös, vak árok”. Az árok a „beszéd” kétféle jelentése között húzódik.

Az *Északi ember vagyok* tehát a költői én egy olyan szerepeként olvasható, ahol az északi ember a költőt mint alkotót jelöli, akinek sorsa, hogy „verseket beszéljen”. A műben jól

*Bár a filológiai adatok azt
látszanak bizonyítani, hogy
Vikár Béla Kalevala-fordítása
Ady kezébe kerülhetett, túlzás
lenne azt állítani, hogy
alaposan tanulmányozta, sőt
akár meg is ihlette volna. Mert
ha Ady bele is lapozott a
Kalevalába (vagy beleolvasott
valamelyik előközlésébe),
valószínűbb, hogy az Északi
ember vagyok című versre nem
a finn népi eposz gyakorolt
hatást, hanem a két mű egyes
közös vonásaiban inkább a
költői képzelet sajátos
analógiáját figyelhetjük meg.*

nyomon követhető a szerep mögül való kitekintés, a szerep mintegy le-vetése. A második versszak első sorában ugyanis a költői én egyértelműen kijelenti: „Én északi ember vagyok,” az utolsó strófában pedig már így beszél: „Ha én szólok, Észak beszél, / Fagy és fátum fogja a számat: / Ember beszél, kinek a sors, / Az élet, évek és napok / Szívének gyökereig fájnak”. Itt az „Észak” és az „Ember” szavak egymást értelmezik: az északiság az olyan emberre vonatkoztatódik, akinek sorsa, hogy beszéljen. A költői én már nem északi emberként jelöli meg önmagát, hanem azt állítja, ha ő beszél, akkor „észak” beszél belőle. Itt tehát kitűnően tetten érhető, amiről Kulcsár-Szabó Zoltán (részben Paul de Man-ból kiindulva) ír a „szerepvers” kapcsán: „Az *Északi ember vagyok* című versben az »én« és a »szerep« együttes megnyilvánulását láthatjuk, hiszen a szerep alakzata [...] éppen azt teszi lehetővé, hogy bármely nyelvi művelet mögé oda lehessen képzelni annak végrehajtóját.” (22)

A beszéd versbeszédként való értelmezését erősíti jó néhány epitéxus is, nevezetesen több Ady-publicisztika és két vers. Rába György a *Jó Csönd-herceg előtt* című művet elemezve megállapítja, hogy a beszéd az Ady-versek szótára szerint egyértelműen a költészetet jelenti. (23) A csönd pedig mind e versben, mind a *Poéta és publikum* című publicisztikában, mind a *Szeretném, ha szeretnének* kötetet záró, tehát hangsúlyos helyen szereplő műben (*Most pedig elnémulunk*) a „dalaival küzdő ember végét jelenti” (24), azaz a versbeszéd elnémulását: „[...] jaj volna nekem, ha egyszer, míg élek, elhallgatnék s engedném, hogy a Halálnál borzasztóbb csönd rámfeküdjön.” (25) Az önkifejezés gyötrelmes voltáról való vallomás mindazonáltal már a prológban is megelőlegeződik az „ének” révén, míg az *Északi ember vagyok*-ban a „beszéd”, illetve a „szó” kifejezések jelölik az önkifejezést, a lírai vallomást. Megállapíthatjuk tehát, hogy az „északi ember” az alkotó ember, akit hajt a vágy, hogy kifejezze magát, akit az „Észak-fok” állapot arra sarkall, hogy önmagát „megmutassa”. Ez az ön-megmutatás azonban fájdalmas; ezért

dekklamálja a költői én, hogy az „ének” számára önkínzás, a „beszéd” pedig „pokol”. A *Félelem és írás* című cikk tovább értelmezi a versben foglaltakat: „Minden ember nagy, közölni való titkokkal érkezik s nem mindenki lelheti meg magát és szavát.” (26) „Valamit tudok, ez már szinte bizonyos, valamit tudok, amit ma kevés ember tud: szomorú és félelmetes állapot ez. Oh, gondolják el, van egy ember, aki nagyon-nagyon érzi az életet, erről néha-néha szép vallomásokot tud tenni.” (27)

Meghatározó jelentőségű, hogy bár az *Ibsen és Settimio* című novella gondolatmenete sokban hasonlít az *Északi ember vagyok* című versére, utóbbiból teljesen hiányzik a déli mentalitás és életvitel iránti vonzódás. Az északiság itt teljesen kizárja a rokonszenvet az ellenpólus iránt. A szemléleti polifóniával függ össze ama tény is, hogy az *Északi ember vagyok* című verset Ady Monte Carlóból küldi, mintha azt sugallná, hogy Délen járva végérvényesen rádöbbsen északi voltára s az ezzel járó elhivatottságra. Az értelmezés egy lehetséges változata szerint az utolsó versszakban kifejezett fájdalom arra is vonatkozik, hogy hiányzik belőle az ellenpólus: a déliség.

Szándékában, „rejtett” ars poeticájában előlegezi az *Északi ember vagyok* szemléletét *Az én sírásom* (AEÖV III. 89.) egyik strófája:

Ha én sírok, a nagy Élet sír,
Múlás, bukás, csőd, sóhaj, átok.
Az eleve-elrendelés zúg,
Ha én fájdalommat kiáltok.

Az 1910-es években aztán módosult az észak–dél fogalom, már sem észak, sem dél nem volt olyan biztos; másra terelődött a hangsúly az életműben. Az életrajzi háttér ismét egy déli, ezúttal olaszországi út: 1911 tavaszán Ady Brüll Adél társaságában hosszabb utazást tett Olaszországban. Ennek az élménynek a szülöttei az *Utak és csalódások* című írások (AEÖPM X. 132–35., 139–40.), melyekben így ír: „Ez is fátum, hogy három – négy év óta egészen hidegek s északosak a vágyaim, s úgy járok körben, egyre Délen, mint egy taposó malomban. Nem baj, ha egy kicsit igazságtalankodom, azért tehetem ezt bizonyosan, mert egy kicsit igazam van, már csak azért is, hogy Északra vágyom, s megint Déltre tartok”. (28) Rómáról pedig a következőket vallja: „[...] ebben a városban van elrombolva, elépítve és fölépítve minden, amiből a mi lelkünk összerakódik.” (29)

Az Észak-motívum még egyszer előkerül a kötetben, mégpedig az *Északi ember vagyok*-kal azonos ciklusban, a *Bolond halálos éj*-ben. Az a tény, hogy a *Bolond, halálos éj* című vers után is olvasható déli helymegjelölés (Monaco), szintén összeköti a két költeményt.

A műnek jól érzékelhetően válik külön az első három strófája, ahol mindegyikben valamelyik érzék kap főszerepet: az elsőben a hallás a zavaró zajokkal, melyeket a költői én sajátos ellentétként mégis „muzsika”-ként jelöl meg, a másodikban a látás a színek impresszionista dominanciájával, a harmadikban pedig a szaglás. Közös még e három szakaszban, hogy a költői én egyöntetűen a „bolond” jelzővel látja el összes észlelését. E jelző előhívja a *Fekete zongora* című verset is. Erre az intertextusra erősít a zeneiség egyik forrásaként, az első strófában megjelenő szívverés. Míg a *Fekete zongorában* a hangszer és a szívverés vonatkoztatódik egymásra („Szívem ütemre háborog”), itt a természeti környezet hangjai kerülnek kapcsolatba a szív dobbanásaival („Alattam a tenger vonít / Én a szívemet hallgatom:”). Közös még a két versben a költői én halálának képe, mely mindkét műnek a zárlatában szerepel.

A költemény felütésében szereplő, északra bámuló egyetlen ablak a költői én orientációját fejezi ki – aki mint északi ember végleg elfordult a Déltől s mindattól, amit az jelképez. Az „egyetlen” jelző sorkezdő helyzete által külön hangsúlyt kap, a Délnek való teljes hátat fordítást jelzi.

A vers első egységét képező első három szakaszból pusztán a „megyek, megyek” kijelentés utal előre – hiszen itt még nem kerül elő, hova is tart a költői én.

A negyedik versszakban együtt vannak jelen az első három rész érzetei, a hangokat a „gethes” jelző és az „égnek” ige hívja elő, a színeket és a hangokat pedig a tűz, illetve a láng szavak.

A vers negyedik strófájában egy, az Ady-költészetben igen szokatlan Hold-motívummal találkozunk. „A jéghideg, kísérteties holdfény mint negatív konnotációjú szimbólum [...] gyakran visszatérő eleme az Ady-verseknek – a 'Bihar vezér földjén'-nek, a 'Jó-csönd Herceg'-nek, a 'Kocsi-út az éjszakában'-nak is [...]”. (30) Itt azonban egy merőben más típusú Hold-ábrázolás jelenik meg. Szó sincs hidegségről, hideg fényről, a „tűz” és a „láng” szavak ismétlése, épp ellenkezőleg, meleg érzeteket kelt, azt a benyomást adja, miszerint a Hold éppen vörös színű. Mindemellett a Hold egy beteg, öreg állattal azonosul. (Mely azonosítás fakadhat abból a tényből, hogy a Hold az ősi mítoszokban a halált, az elmúlást, a túlvilágot szimbolizálja; elég, ha a *Közel a temetőhöz* című versre gondolunk.) S kötetünkben is a „hideg” Hold szimbolizálja a szerelem elmúlását a *Hiába hideg a Holdban*.

A Hold-ló képzetek ezen azonosítása e strófában azonban további kérdéseket vet fel. Az Ady-oeuvre-ben a ló a halállal kapcsolatos versekben több alkalommal előkerül, mely tény mögött Eisemann György mitologizáló magyarázatát sejtjük: Tertullianus szerint a lovasjátékok, tornák halálkultuszok voltak. Ezért oly gyakori a szarkofágokon, hamvvedreken a lovasversenyek ábrázolása, s ezért kapcsolódik Ady költői képeiben is a ló a halálhoz. (31) Ahogy például *A Halál lovai*-ban már a cím szintjén is (ahol ráadásképpen a Hold is jelen van, ám elbújik). A *Bolond, halálos éj* metaforájában – Gerard Steen metafora-definícióját (32) segítségül hívva – a „Hold” a szó szerinti referens, a „vén, gethes paripa” pedig a nem szó szerinti jelzős szerkezet, mely a referens jellemzőit írja le. E jelzős szerkezetben a „vén” nem különösebben meglepő, a „gethes” annál inkább. Szokatlan még a Hold lóhoz való hasonlítása is, s arra utal, hogy nem teliholdról van szó. Talán itt is éppen olyan „csonka” a Hold, mint a *Kocsi-út az éjszakában* című versben. Szokatlan a kép, hiszen a lóval ellentétben a Hold inkább statikus. Igaz, az Ady-lírában nem ez az első eset, ahol mozgást tulajdonít a szerző a Holdnak – a *Fekete hold éjszakáján* című versben például „száll” az égitest. S nem ez az első eset, ahol egy égitest kerül azonosításra a lóval; *A csillag-lovas szekérből* című költeményben például az „Uram, ki hajtod csillag-lovaiddat” sor olvasható. (33) Kulcsot mindazonáltal az utolsó strófa ad e szokatlan metaforához. A második versszak „Megyek, megyek” kijelentése ugyanis az utolsó szakaszban megismétlődik, ám itt már bővebben kifejtve: a különböző érzetek mind a halált előlegezték, aki (hiszen itt megszemélyesítve jelenik meg) maga jön el a költői énért. A halál tehát – mielőtt néven neveződne – több síkon is megjelenik. Egyrészt a ló ábrázolásban, ahogy fentebb rámutattunk a ló-halál viszony háttere kapcsán. De megjelenik a Hold által is, hiszen, mint szintén említettük, a Hold az ősi mítoszokban a halált, az elmúlást szimbolizálja. E két képzet összekapcsolása még erőteljesebben az antropomorfizált halál-fogalom megjelenését anticipálja, ahogy a „vén” és „gethes” jelzők is, hisz mind az öregség, mind a betegség a halál fogalmának asszociációs terébe köthetők.

3. Egy adalék a tágabb értelemben vett északisághoz

Képes Géza érdekes adalékkal szolgál a tágabb értelemben vett északiságra és az *Északi ember vagyok* című versre vonatkozóan: úgy látja, a hatodik strófában alliterációival a Kalevala világa lép be a műbe. Véleménye szerint itt egyértelmű Kalevala-hatásról van szó, mely kijelentésével vitatkoznánk. Képes azt figyelte meg, és finnyre való fordítással kísérelte meg bebizonyítani, hogy az Ady-mű a Kalevala olvasásának élménye nyomán született. Azt állítja, hogy a költemény utolsó strófája teljesen „kale-

valai”: „A vers utolsó szakaszában erőteljesen fellépő — és Adynál másutt nem található, egész versszakon végigvonuló — alliteráció és kalevalai versmérték megerősít bennünket abban a feltevésünkben, hogy itt Adyt a Kalevala lehelete legyintette meg.” (34) De hogy valójában mennyire kalevalai a zárószakasz, annak igazi próbája a fordítás volt: Képes Géza finnre fordította, az eredmény pedig véleménye szerint tiszta „kalevalai hangú költészet lett”: a finn fordításban ugyanúgy a p és sz hangok alliterációja vonul végig, mint a magyarban az f és sz hangoké.

Bár Papp István (35) és Domokos Péter (36) már cáfolták annak tényként való kezelését, hogy Ady forgatta volna a Kalevalát, az *Északi ember vagyok* című versről s az északiság kérdéséről lévén szó, érdemes megvizsgálni e kijelentés filológiai hátterét. Az első magyar nyelvű fordításrészletek a Kalevalából 1853-ban, 1861–1862-ben és 1887-ben jelentek meg, az első Hunfalvy, a második Fábán István, a harmadik Szinnyi tollából. Az első teljes fordítás Barna Ferdinánd munkája, s 1871-ben jelent meg, nem keltve nagy visszhangot, amit a szakértők annak tulajdonítottak, hogy a műnek nem sikerült visszaadnia az eredeti alkotás szépségét. Vikár Béla Kalevala-fordítása 1909 februárjának végén jelent meg: a Vasárnapi Újság 1909. február 28-i számában olvashatunk egy rövid hírcikket a megjelenésről. Az *Északi ember vagyok* (akkor még *Észak és Dél* címen) pedig a Nyugat április 16-i számában látott napvilágot, s Ady munkamódszerét ismerve valószínűsíthető, hogy nem sokkal előtte íródott. Így tehát elképzelhető, hogy Ady kezébe került a kötet. De ha a kötet nem is, akkor valamelyik előközlése, hiszen Vikár Béla 1899-től már publikált fordításából: 1899-ben például a Budapesti Szemlében és az Erdélyi Múzeumban. 1901-ben az Ország-Világban, 1905-ben és 1908-ban a Vasárnapi Újságban, 1908-ban az Egyetértésben. De a Lemminköinen-runók és a Kullervo énekei különlenyomat formájában is megjelentek, az előbbi 1901-ben, az utóbbi 1908-ban. Ráadásul Vikár Béla fordításának hatalmas sajtóvisszhangja is volt. (37) S jegyezzük még meg, hogy Vikár Béla és Ady Endre személyesen is ismerték egymást: még Nagyváradon találkoztak, Vikár Béla pedig 1909-ben levélben fordult Adyhoz, s nagyrészt a maga érdemének tulajdonította, hogy Ady elnyerte a főváros szépirodalmi díját. Eme adatok mind azt látszanak alátámasztani, hogy Ady valamilyen formában biztosan értesült a Kalevala megjelenéséről. De – talán azért, mert 1909 februárjában Párizsban tartózkodott – publicisztikájában semmilyen jelét nem találjuk, hogy a finnek népi eposza bármilyen formában is foglalkoztatta. (A „Kalevala” szó is csupán egyszer jelenik meg prózái íásaiban, ott is más kontextusban.)

Úgy is fogalmazhatnánk tehát, hogy bár a filológiai adatok azt látszanak bizonyítani, hogy Vikár Béla Kalevala-fordítása Ady kezébe kerülhetett, túlzás lenne azt állítani, hogy alaposan tanulmányozta, sőt akár meg is ihlette volna. Mert ha Ady bele is lapozott a Kalevalába (vagy beleolvasott valamelyik előközlésébe), valószínűbb, hogy az *Északi ember vagyok* című versre nem a finn népi eposz gyakorolt hatást, hanem a két mű egyes közös vonásaiban inkább a költői képzelet sajátos analógiáját figyelhetjük meg. A „kalevalaiság” ugyanis nemcsak az utolsó strófára jellemző, hiszen a verselés tekintetében az egész költemény erősen hasonlít a Kalevalára. Míg a finn népi eposz versmértéke a magyar ősi nyolcshoz hasonló 4-4 osztatú hangsúlyos sortípus kilenc szótagú sorokkal megszakítva, addig az *Északi ember vagyok* című költemény egésze nyolcas és kilences sorokból áll. Lássunk néhány példát a vers második és ötödik versszakából:

Én északi I ember vagyok
Aki útját zord I gonddal rója,
[I
S olyan hazug, I miként azok,
Akik ezt a I nagy igazat
Elmondták régen I már előttem.

Ráadásképpen a Képes Géza által említett hasonlóságokon túl a Kalevalára emlékeztető stílusjegy Ady versében a *Szeretném, ha szeretnének* című kötet prologójában is használt figura etymologica és a tektonikus vezérmotívumok használata (az Ady-költeményben ilyen a főtebb már említett „szó”, „fény”). Természetesen e példák is inkább a költői fantázia analógiáját mutatják, mintsem direkt hatásra utalnának.

Jegyzet

- (1) Görömbei András (1999): A gondolkodó Ady. In *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus. 56.
- (2) *Új Dogma*. (1964) AEÖPM III. Akadémiai Kiadó, Budapest. 127.
- (3) *Ady Endre Összes Prózai Művei* (a továbbiakban: AEÖPM) VII. Akadémiai Kiadó, Budapest. (1968) 29–30.
- (4) *Ady Endre összes novellái*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. (1961) 622.
- (5) Király István (1970): *Ady Endre*. Magvető Kiadó, Budapest. II. kötet 69.
- (6) *Ady Endre Összes Versei* (a továbbiakban AEÖV) II. Akadémiai Kiadó, Budapest. (1988) 152.
- (7) Vatai László (1977): *Az Isten szörnyetege. Ady lírája*. Occidental Press, Washington, DC. 155.
- (8) AEÖV II. 161–162.
- (9) AEÖV II. 185.
- (10) *A belgák*. AEÖPM VIII. Akadémiai Kiadó, Budapest. (1968) 58.
- (11) Görömbei, i.m. 57.
- (12) AEÖPM VII. 259.
- (13) Ady Lajostól tudjuk, hogy Ady esténként szívesen forgatta gyertyalángnál a Magyar Természettudományi Közlönyt (Ady Lajos, *Ady Endre*, Budapest. [1923] 34. Kovalovszky Miklós megállapítása szerint pedig „Feltűnő Ady érdeklődése a földrajz és természetrajz iránt” (*Emlékezések Ady Endréről*, I. Szerk. Kovalovszky Miklós, Budapest. [1961] 307.)
- (14) Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest. 93.
- (15) Csiszár Gábor (2006): *Rozmanits*. ELTE Ady-konferencia.
- (16) Uo. 2.
- (17) AEÖV IV. Argumentum Kiadó, Budapest. (2006) 476.
- (18) Balogh László (1976): *Mag hó alatt*. Budapest. 77–78.
- (19) Bednatics Gábor (1999): „Nem vagyok, aki vagyok”. In *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus, 90.
- (20) AEÖPM III. 121.
- (21) AEÖPM III. 126.
- (22) Kulcsár-Szabó Zoltán (1999): A „szerepvers” poétikájáról In *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus, 205.
- (23) Rába György (1986): *Csönd-herceg és a nikkel szamovár*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 15.
- (24) Uo. 15.
- (25) In *Poéta és publikum*. AEÖPM X. Budapest. (1973) 24
- (26) AEÖPM IX. Budapest. (1973) 363. Ezt az írást idézi még Balogh, 1978. 79.
- (27) AEÖPM IX. 362
- (28) AEÖPM X. 133–134.
- (29) AEÖPM X. 140.
- (30) Földes Györgyi (2006): Örök visszatérés: Nietzsche és/vagy Eliade. *Iskolakultúra*, 7–8. 44.
- (31) Eisemann György (1995): A lírai én mitológiája Ady Endre költészetében. In *Ősformák jelenidőben*. Orpheusz. 137.
- (32) „A mapping from concepts in one domain to concepts in another domain” Steen, Gerard (1999): Analyzing Metaphor in literature: With Examples from William Wordsworth’s “I Wandered Lonely as a Cloud” *Poetics Today*, 3. Fall. 508.
- (33) Sára Péter (2000): *A Minden Titkok költője*. Püski, Budapest. 116.
- (34) Képes Géza (1961): A Kalevala és a magyar irodalom. *Világirodalmi Figyelő*, 1. 67.
- (35) Papp István (1947): *A Kalevalától Adyig*. Vándortűz, Debrecen. 6. 8–17.
- (36) Domokos Péter: *A finn irodalom fogadtatása Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1972. 56.
- (37) Uo. 162–163.

Az irónia magatartásformája és megjelenésének nyelvi alakzatai Petri György költészetében

Mielőtt a címben felkínált témára rátérnék, szükségesnek tartom az irónia fogalmának körüljárását, értelmezéstörténetének felvázolását, s annak bemutatását, miként lehetne a középiskolai gyakorlatban az ironikus magatartásforma változatait irodalmi hősökkel példázni.

Az irónia fogalmának értelmezéstörténete

Az irónia jelenségét több szempontból is megközelíthetjük. Alapvetően retorikai, stilisztikai és esztétikai kategóriaként tartjuk számon, de filozófiai, pragmatikai és irodalomelméleti megközelítései is ismertek.

A görög 'eironeia' szó eredeti jelentése még 'valamit elváltoztatni', 'másképpen, illetve rosszul beállítani', 'csalni', a latin ironia viszont már a szellemes gúny szinonimája. A klasszikus retorikai meghatározás szerint olyan, helyettesítésen alapuló alakzat, amelyel az ellenkezőjét mondjuk annak, amit gondolunk, tehát állítás formájában fejezünk ki tagadást, dicséret formájában becsmérlést. Eredetileg az eirón a görög komédia egyik állandó szereplője volt, aki a csendes, szerény agyafúrtságot képviselte az alazón fennhéjázó, beképzelt nagyhangúságával szemben. Az eirón viselkedésformájának lényegi eleme a tettetés, mivel tudatlanságot színélve nevetségessé teszi az alazónt. Tátrai Szilárd meghatározása szerint „Pragmatikai szempontból az irónia alkalmazásával lehetővé válik az implicit értékelés: a megnyilatkozó kétségbe vonja az ironikusan mondottak eredeti kiindulópontjának (értékelési centrumának) megfelelőségét, helyénvalóságát az adott diskurzusban, és egyúttal az általa ajánlott értékelési centrum adekvátabb voltát implikálja, amelyhez általában leginkább kritikai attitűd kapcsolódik.” (1) Ez a kritika természetesen nem csupán másokra vagy a valóságra vonatkozhat, kiterjedhet a beszélő énrre, magára a nyelvre, s Nietzsche óta már a transzcendens szféra sem mentesítheti magát tőle, alóla. Az irónia indirekt közlésformája az irodalmi diskurzusokban a teljes nyelvi közlés lehetetlensége és szükségszerűsége közti feloldhatatlan ellentét tragikumát éppúgy tükrözheti, mint az olvasó dialógusba vonásának játékos-könnyű gesztusát a jelölők szabad játéka révén. A dolgokhoz való sajátos, összetett viszonyból eredhet, hogy az irónia egyaránt köthető a komikum és a tragikum esztétikai minőségéhez. Annak a köztes létnek a megtapasztalása ez megnyilatkozó és befogadó számára, amit Hamvas Béla szavaival úgy fogalmazhatnánk meg, hogy „a pácban mindenki benne van”. (2)

Az irónia Szókratésznél szakad el a komikus hatás elérésének retorikai fogásától, s fordul át filozófiai módszerbe, illetve magatartásformába. Szókratész a tettetést nem a beszédpartner félrevezetése céljából, hanem az igazság megtalálásának eszközeként alkalmazza úgy, „hogy a beszélő partnerek véleményével látszólag egyetértve mutat rá az adott vélemény, pontosabban az ahhoz kapcsolódó értelmezői, értékelői pozíció helytelenségére, inadekvátására”. (3)

Az irónia fogalma a 19. században – elsősorban a német romantikában, majd Kierkegaard-nál – válik ismét filozófiai alapvetésűvé a szókratészi fordulat után. A romantikus szerzők (Schelling, Schlegel, Solger) az ironiát egyetemes paradigmának tekin-

tették (ironia entis). De amíg Schlegelnél az irónia komikum és tragikum között helyezkedik el, addig Hegelnél mindig tragikus. Kierkegaard szerint viszont éppen az irónia az, amely lehetetlenné teszi a tragikumot, mivel annak helyébe lép. Az irónia tehát Kierkegaard-nál már nem a tragikus és komikus között helyezkedik el, hanem a tragikus helyett áll. (Ez a tér-idő kontinuum játszik majd szerepet a modern és posztmodern irodalomban, többek között az általam vizsgálandó Petri-költészetben is.)

Husz Mária *Az irónia újabb funkcióiról* című tanulmányában azt írja, hogy „A huszadik század karakterisztikus iróniája egy dupla és látszólag ellentmondó folyamat mentén halad. Egyrészt felismeri egy már szétesett világ fokozódó dezintegrációját, másrészt nemcsak leírja, hanem el is fogadja azt, vagy a benne rejlő lehetőségeket. [...] Az általánossá váló irónia fogékony a lappangó és feloldó énrre és a mindinkább elbizonytalanodó világra, függetlenné válik a szatírától, olyan attitűdöket fejleszt ki, mint távolság és elkülönülés, mint »be nem vont«-ság, dezillúzió, védelem [...] A posztmodern szituáció ironikus magatartásában bizarr módon térnek vissza a romantika kételkedés-érvei. A meghasonlott én egy még kaotikusabb világgal ütközik. A modernitás dialektikáját és kipróbált formáit hatástalannak, a világot javíthatatlannak ítéli, lemond az elveszett visszaszerezhetőségéről, kimérten, tudatosan antiheroikus. A világ kiszámíthatatlanságával konfrontálódva felveszi azt a magatartást, amelyben a világ és az univerzum dolgainak kapcsolatát és jelentését övező alapvető bizonytalanság tolerálható. A rend hiányának és az eshetőségnek a szókincse terjengős, határozatlansága átható, esztétikája a nyitottság, etikája az improvizáció és az adaptáció.” (4) Husz Mária szerint ennek magabiztosabb amerikai változata a „függőben maradó irónia”, míg a groteszk elemekkel átszőtt ironikus távolságtartás inkább az átmenetiséget újra meg újra átélő közép-európai művészetek sajátja.

A modern és posztmodern irónia egyik új eleme Nietzsche és Wittgenstein óta a klaszikus kor magatartásával szemben a nyelvben való kétely. Nietzsche szerint „minden szó előítélet”. (5) Wittgenstein pedig így vélekedik: „Az embert gyakran becsapja egy szó. Például az a szó, hogy tudni.” (6) Richard Rorty posztmodern amerikai filozófus „ironikus ember”-meghatározásában mindhárom sajátosság a nyelvben való kételyre utal: 1. folyamatosan kételkedik saját használt szótárában, 2. saját szótárában megfogalmazott érvei sem alátámasztani, sem eloszlatni nem képesek szótárával kapcsolatos kételyeit, 3. nem gondolja, hogy szótára másokénál közelebb lenne a valósághoz. (7) S hogy mi a szerepe az iróniának napjainkban? Néhány kortárs teoretikus szerint a banális piedesztálra állításával, az értékrelativizmussal érvényüket veszítették az esztétikai kategóriák. Mások, mint Françoise Gaillard viszont azt állítják, hogy a kollektív tudatalattit is átformáló média világában a szubjektum transzcendens iránti vágyának bemutatására a művészet egyetlen eszköze az irónia maradt. (8) Bekövetkezett tehát a kulturális földrengés, amit Nietzsche profetikusan előre látott: „Mi másra is vall a kielégületlen modern kultúra csillapíthatatlan történelmi szükséglete, mire az önemészti ismeretszomj, ugyan mire is, ha nem arra, hogy elhagyta őt a mítosz, hogy eltévesztette mitikus hazáját, a mitikus anyaföldet?” (9) Heidegger után szabadon megkérdezhetjük: már csak az irónia menthet meg minket?

Az ironikus magatartás irodalmi hősváltozatai

Figyelembe véve az irónia szókratészi (igazságkereső, szubjektumon belüli) és romantikus (külsődleges, az énnel és a világgal hangsúlyozottan távolságtartó) változatát, a gimnáziumi oktatásban magatartásformaként úgy határozhatjuk meg, hogy az irónia a „bölcsség kútfeje”, mert a nem tudás felismerésével kezdődik, a nem tudás felismerése pedig a szabadság kezdete. Alapállása a kérdés és kételkedés pozíciója: a kritikus szubjektum kérdéseket fogalmaz meg a valósággal szemben, a megismert és elfogadott igazságokat relativizálja, kétségbe vonja. Schlegel szerint az irónia tiszta tudata a végte-

lenül teljes kaósznak, tehát a harmónia (paradicsom, aranykor, általában a transzcendencia) megbomlásának tételezéséből fakad.

Ha irodalmi hősökkel akarjuk példázni az ironikus magatartást, Hamlet képviselhetné az irónia egyik változatát. A „kizökkent idő”-ről szóló monológjában nem csupán az eszmény és valóság közti ellentmondást ismeri fel, hanem az egész világrend harmóniájának megbomlását. Innentől viselkedésének meghatározó elemévé a mindenre kiterjedő szkepszis válik, s az irónia, azaz a tettetés, színlelés álcáját magára öltve nyomozni kezd. A romlott világgal szemben iróniája belső tartást, független gondolkodást, lelki erényt képvisel. A kritikai attitűdön túl viszonyulása a világhoz ontológiai eredetűvé válik, s mivel igazságkeresése identitáskeresés is egyben, egzisztenciális mozzanatot is sejtet. Hamlet alakján keresztül bizonyíthatjuk diákjainknak, hogy az irónia lehetőség arra, hogy önmagunk legyünk, hogy a külső, igaznak tartott valósággal szemben egy belső világot, pontosabban a bensőségesség világát teremtsük meg, azaz olyan egzisztenciális alapot, mely megveti a romlott külvilágot, s bizonyos fokig meg is véd attól.

Az irónia másik változatát jeleníti meg Madách Lucifere, aki féreg-hasonlataival folyamatos perspektíva-váltásra készíti a maga eszméit elfogultan és illuzorikusan szemlélő Ádámot. A luciferi alapállásból tekintve az emberiség története a visszajáról is szemlélhető: „Tragédiának nézed? Nézd legott / Komédiának s mulattatni fog.” Nem véletlenül szán az Úr szerepet a mű végén Lucifernek a mindenség működtetésekor, hisz „hideg tudása”, „dőre tagadása” az embert eszméi és önmaga állandó felülvizsgálatára készítetik, s rombolása paradox módon építővé válik. A luciferi irónia alapja a permanens dialógus másokkal és önmagunkkal, hisz az igazsághoz közelítés csak a párbeszéd és az ezzel járó nézőpontváltás által lehetséges. Ahogy Gadamer írja, ez egyben az önmegértés útja is: „A dialógusban-lét azonban önmagunkon-túl-létet jelent, együtt gondolkodást a másikkal és viszályvetelt önmagunkhoz, mint egy másikhoz.” (10) Az ironikus távolságtartás egyben azt a felismerésünket is erősítheti, hogy minden merő komolyság és minden merő tréfa, azaz – Kundera regénycímét kölcsönözve – a „lét elviselhetetlen könnyűsége”-re ébreszthet rá bennünket.

Ha az irónia hamleti változatát a kívül és a szemben (ti. a világgal szemben), a luciferit pedig a között szóval jelölnénk (ha Ádámot és Lucifert az én dialektikájaként értelmezzük), a harmadik, Tonio Kröger-i változatára a túl vagy után névutót érezném találónak. Tonio Kröger számot vetve életével így elmélkedik: „Végiggondolta az érzékek, az idegek és a gondolatok sivár kalandjait, amelyeket átél, látta magát megmarva az irónia és a szellem kígyóitól, kifosztva és megbénítva a megismeréstől, félig felőrölve az alkotás lázától és rázó hidegétől, talajtalanul és lelki kínoktól gyötörve, kirívó ellentétek sod-

A modern és posztmodern irónia egyik új eleme Nietzsche és Wittgenstein óta a klasszikus kor magatartásával szemben a nyelvben való kétely. Nietzsche szerint „minden szó előítélet”. Wittgenstein pedig így vélekedik: „Az embert gyakran becsapja egy szó. Például az a szó, hogy tudni.” Richard Rorty posztmodern amerikai filozófus „ironikus ember”-meghatározásában mindhárom sajátosság a nyelvben való kételyre utal: 1. folyamatosan kételkedik saját használt szótárában, 2. saját szótárában megfogalmazott érvei sem alátámasztani, sem eloszlatni nem képesek szótárával kapcsolatos kételyeit, 3. nem gondolja, hogy szótára másokénál közelebb lenne a valósághoz.

rában, szentség és gerjedelem közt ide-oda hajszolva, túlfinomulva és elszegényedve, rideg és mesterkélt elragadtatásokban kimerülve, eltévedve, letarolva, szétszaggatva, beteg – és zokogott a bánattól és a honvágytól.” Ez az irónia nem a megismerést szolgálja, hanem a megismerésen túli állapot, „a megismerés undora”: fásultság, közöny, üresség és fáradtság minden igazsággal szemben. Elválaszt másoktól és a valódi élettől, kiöli az érzelmeket és a vágyakat.

Az általam választott három irodalmi hős természetesen nem nyújthat teljes képet az ironikus magatartásról, de különbözőségük okán olyan életmodellek felmutatására alkalmasak, melyek kapcsán diákjainkkal termékeny beszélgetésbe, vitába bocsátkozhatunk e magatartás további művészeti változatairól és a mindennapi életben előforduló helyzetéről.

Mi az irónia?

Nem véletlenül viseli Kierkegaard nevezetes előadása *Az irónia fogalma* címet, hiszen ha valamely rendszerben szeretnénk elhelyezni vagy definíciószerűen meghatározni az irónia fogalmát, nehéz helyzetbe kerülnénk. Kierkegaard maga is szellemes hasonlattal vetette fel a problémát: „Az irónia olyan mértékű kihívást jelent, mint a germán mitológia lángoktól körülvett Brünhildje (ill. annak szüzessége), akihez csak egy olyan vitéz, mint Siegfried juthatott el.” (11) „Aki ezt [az ironiát] nélkülözi, annak számára az irónia még a legrészletesebb vizsgálódás után is enigma marad” – idézi Paul de Man Friedrich Schlegelt, majd így folytatja előadását: „Az ironiát sohasem fogjuk megérteni – tehát itt most be is fejezhetjük, és nyugodtan hazamehetünk.” (12)

Az ironiát sem nélkülöző szellemes mondata után azonban elsőként annak tisztázására törekszik, hogy megvizsgálja, trópus-e az irónia. Northrop Frye vélekedése alapján maga is úgy véli, hogy „amennyiben a trópus annyit tesz, mint 'fordulni', és ez az elfordulás, ez az elhajlás a szó szerinti és az átvitt értelem között” zajlik, az irónia meghatározható trópusként, „habár érezhető, hogy az ironiában az elfordulás mozzanata kicsivel többet jelent, radikálisabb tagadást vonz, mint a szinekdochéhoz, metaforához vagy metonimiához hasonló szokványos trópusok”. Találónak tartja ebből a szempontból Kierkegaard meghatározását, mely szerint az irónia „abszolút végtelen negativitás”. Paul de Man az irónia legfőbb jellemzőjeként a narratív illúzió megtörését tartja, a megszákítás eszközét pedig két retorikai szakszóval jelöli. Az egyik a parabasis, amely „egy diskurzus megszakítása a retorikai regiszter átváltásával”. A másik az analocuthon, „ahol is a bizonyos elvárásokat ébresztő mondat szintaxisa hirtelen megtörik, és ahelyett, hogy az olvasó a mondat szintaxisa által sugallt szerkezetet kapná, valami egészen más bontakozik ki, egy törés a minta szintaktikai elvárásaiban”. Paul de Man meglátása szerint tehát „az irónia a trópusok allegóriájának permanens parabázisa. A trópusok allegóriája saját narratív koherenciával, önálló rendszerszerűséggel rendelkezik, és az irónia ezt a koherenciát, ezt a rendszerűséget szakítja meg és bolygatja fel.” (12)

Ha retorikai alakzatként tekintünk az ironiára, megkülönböztethetjük két fajtáját. Az egyik a dissimulatio, amely a szándékolt üzenet negatív aktusát valósítja meg (ez a gyakoribb ironiatípus), a másik a simulatio, amely a hamisság megjelenítésének pozitív aktusát hozza létre. Elhatárolásuk nem könnyű, hiszen inkább hangsúlybeli-szemléleti különbség van köztük, mintsem éles határvonal. Az irónia alfaja a diaszirma (elevatio), amely egy személy vagy dolog ironikusan leplezett, de éles, agresszív kifigurázását jelent. Sokszor egybemosták a gúnnyal és a szarkazmussal, holott az irónia nem minden esetben gúnyos, a szarkazmus pedig nem feltétlenül ironikus. (13) Nehéz az ironiát meghatározni azért is, mert több alakzattal is érintkezik, illetve ezek az alakzatok előidézői lehetnek az ironikus hatásnak. Ilyen például a nagyító és kicsinyítő túlzás (hyperbola), a tagadó körülírás (litotes) és az allúzió, mely úgy játszik rá valamely közismert kifejezésre, mondásra, hogy más kontextusba helyezi azt.

Petri és a líratörténeti fordulat, avagy az irónia mint a hiteles beszéd formája

Az irodalomtörténeti művek tanúsága szerint az 1960-as, 1970-es évek magyar irodalmában egy erőteljes szemléleti, stílusbeli változás tapasztalható. Első szempontként érdemes tehát megvizsgálni, hogy miért is sorolható Petri György Tandori Dezsővel, Oravecz Imrével és Tolnai Ottóval együtt a 60-as, 70-es évek nagy „paradigmaváltói”, a „líratörténeti fordulat” végrehajtói közé. A magyar költészetben bekövetkező váltás, úgy vélem, szoros kapcsolatban áll az ironikus magatartást létrehívó világképi és az ebből következő költészetszemléleti, beszédmódbeli változással.

„...a távlatatlanság lírája már a költő életében [...] létrehozta azon rugalmas, ám megfellebbezhetetlenül markáns karakterét, amelyet ma is tulajdoníthatunk neki” – írja Tardán Tamás Petri *Összegyűjtött verseiről* szóló recenziójában. Úgy látja, hogy „a Petri-líra radikális konvenciótlanságából [...] leginkább az ironikus kontempláció szcenírozottsága érződik újszerűnek”. (14)

Sajátos történelmi helyzetünk (röviden: a kádárizmus) Petri indulásakor még inkább megerősíti, hogy az egyetlen lehetséges és hiteles megszólalásmód csakis az irónia lehet. A vele készített interjúkban Petri maga nem az irónia, hanem a groteszk és az abszurd szót használja ezen időszak meghatározó és szükségszerű magatartásformájaként: „a groteszk, ha úgy tetszik, a bevett hülyeség elleni lázadásnak egy – úgy tűnik, pillanatnyilag egyedül lehetséges – formája.” (15) „...a groteszkre, vagy ahogy ezt irodalomtörténetileg nevezik, az abszurdra azt mondanám, hogy ez számomra soha nem elvont írói elv volt. Mít csináljak, mindig egy kicsit nevetségesnek látom a világot és benne magamat, úgy, ahogy van, és ez megint nem program, hanem beállítottság.” (16) Amit Wernitzer Júlia a pályakezdő Esterházy Péterről ír, Petrire is igaz: „Az a felismerés, mely szerint a mindenkorai politikai hatalom és ideológia a nyelven keresztül érvényesíti magát és akaratát, egy önmagát újratemtő, egyéni beszédmód kialakításához vezette. [...] A kollektív, manipulált, társadalmi nyelvhasználattal szemben az író egy egyéni, individuális nyelv alternatíváját állítja műveiben az olvasó elé [...] A nyelv egyéni újratanulása a világról való helyes beszéd feltétele [...] és poétikai intenció.” (17) Az idézet azt is mutatja, hogy a 70-es évekbeli próza- és líratörténeti fordulat az olvasó részéről is újfajta, az eddigiektől gyökeresen eltérő befogadásmódot kíván. Jól tükrözi ezt a kort – a nyelvi megfogalmazás szintjén is – a *Történet* című vers alábbi részlete: „Élettörténetünk megvilágítja / életünket, / mint a rendőrségi autó reflektora / az áldozatot. S mindez lehetne másképp / – de nincs másképp. / Hadd háborogjon még megokoltabban / bennünk a jóakarát s értelem. / De azért folyik rendes medriben / minden, – hál’ istennek – meder, az van.”

A nyugati irodalmakat már jóval korábban átható töredékszerű létérzékelés, állandó-sult viszonylagosság, a személyiség válsága és az ezekből következő kultikus költői pozíció és nyelv iránti kétely lesz a „paradigmaváltó” magyar költők verseinek is fő jellemzője. Petri így fogalmazza meg ezt az életérzést: „[...] a gyalázatos otthonosságról most beszéljek, / mellyel zűrzavaromban járok? / Hogy nem szégyelltem kiismerni / romhegyem ingó statikáját, / biztos pontokat megjegyezni, / próbálgatni, mert semmi elv / nem működik? / Feladtam / az egység utáni sóvár vágyamat: / milyen gyalázat érhet még?” (*Belső beszéd*). „Az áhitott tökélyt elérni nem fogom. / A kritériumaim szerint / elismerhető igazságnak / közelébe sem férkőzhetek.” (*Ötven felé*). Petrinél ugyanakkor, ahogy Dérczy Péter írja, „nem arról van szó, hogy egy elveszített, de valaha megvolt dolog után vágyakozna a lírai hős. [...] A *megvan* jelentése, azt sugallja, hogy nem elvesztésről, hanem soha meg nem szerzésről van szó, amiről [...] nem lehet lemondani. A Petri-vers tehát valóban nem sóvárog, de keményen – s ez morális alapja – és hajthatatlanul tételez értékeket, egységet, melyek ugyan soha nem bukkannak a létezésben nyilvánvalóan felszínre, de a magatartás mégis feltételezi őket, mint nem látható, de valahol létező dolgokat.” (18)

A maga ironikus alapállását Petri a KÍVÜL és a HELYETT szavakkal jelölte, s e névutók verscímjé, verssé léptek elő költészetében. Mindkét mű mélyen (ön)ironikus, s (ál)magyarázatul szolgál valamire. A *Helyett* egy megszakadó szerelmi kapcsolatra, a *Kívül* pedig az emberi-költői kívülállás pozíciójára. „Mondhatjátok, hogy kívülálló vagyok... / De ez egy *megteremtett* KÍVÜL. / *Csendet* kellett teremtenem. Némi nyugalmat, / meleget, még mielőtt testem kihül. / És ezt *magyarázatként* mondom, / semmiképp sem mentségemül. / Arra nem szorulok. / Egészen máshol szorul a hurok.” (*Kívül*). „kívül minden köteléken / himbálódom mintha kötelén / talpam alatt a levegő.” (*Marionett*) A HELYETT élménye a *Sár* című versben a dolgok önmagukkal való azonossága és saját önazonossága hiányaként jelenik meg: „Mindig és minden valami *helyett* volt. / Sohasem fogom tudni, *mi* helyett. / [...] Egy vagyok már tereppel és szereppel.”

A Petri-líra alapállása Petri szavaival az „ésszerű kételkedés pozíciója”, mely a költői szerep átértelmezésére, kitüntetett pozíciójából való elmozdítására is irányul. Ennek egyik hangsúlyozott eleme a szándékolt hétköznapiság: „Én mindent egyes szám első személyben mondok. Minden szerep idegen tőlem, csak egy személy vagyok. Kétkezi költő, ugyanazok a problémáim, mint egy esztergályosnak vagy egy bolti eladónak. Beteg vagyok, boldog vagyok, házasodom, válok, peregnék a napok.” (19) Megtévesztő azonban Petri ezen nyilatkozata, még akkor is, ha költészetét sokszor minősítik „privát-lírá”-nak, „lírai magánbeszéd”-nek, egybemosva a költőt a magánemberrel. Petri versben is reflektált erre a kérdésre: „Beszélük, hogy sokszor ’kiadom magam’. / Pedig az egész, amit csinálók, / nem valami jajde személyes. / Ellenkezőleg: a legszemélytelenebb, / legmindközösebb, / mint az emésztés, / mint az endrokin funkciók.” (*Göröngy*) A biográfiai szerző és a lírai én azonosságának eszméjét sokan megkérdőjelezték már Eliottól (Petri sokat hivatkozik rá) Barthes-ig, Foucault-tól Gadamerig vagy Ecóig. Szigeti Csaba szerint Petri „előszérgettel verte át vagy hagyta cserben azokat az olvasóit, akik a versek alapján ezek mögé életrajzi referencialitást próbáltak odaképzelné.” (20) Erre még egy külön szövegtípust, az „ánekdotikus verset” is létrehozott.

„Anekdotikus abban az értelemben, hogy létező személyről van szó. [...] A versben leírt helyzet viszont a maga egészében mégiscsak merő fikció.” (21) Ezt támasztja alá Petrinek a lírai én státuszáról szóló költészetelméleti alapvetése is: „Minden költő – természetesen empirikus személyiségéből merítve – megkonstruálja a neki megfelelő lírai ént. [...] A lírai én konstruálásához hozzátartozik a sors konstruálása is.” (22) A személyesség és személytelenség vitáját Petri maga oldja fel: „Nem a személyességgel akartam leszámolni, hanem annak az úgynevezett ’lírai hős’-nek a *fikciójával*, aminek semmiféle empirikus személyiséghez nincs köze, hanem bizonyos poétikai klisékből áll.” (23) Ebből fakad a Petri-líra másik fő jellegzetessége, a költői szerep lefokozása, deheroizálása, vagy más aspektusból újradefiniálása. Jó példa erre a *Horgodra tűztél, Uram* kezdetű vers, mely egy Petőfi-allúzióból kiindulva végleg leszámol a profetikus vátesz-költői szereppel, önmaga pozícióját az Úr pecabotjára tűzött, hal nélküli folyóban „csábosan” „kunkorodó”, „tekergő” kukacként kijelölve. Tehát, ha úgy tetszik, a szereptelenség szerepét játssza el.

A kételkedés, lefokozás nem csupán a költői szerepkörre, de magára a nyelvre, a lírai kifejezésre, beszédmódra is kiterjed Petrinél, s a kettő természetesen nem is választható el egymástól. „Tehát a nyelv többé nem a költő hagyományos lantja, amit megszállottan penget, hanem egy igen problematikus instrumentum, amit működés közben folyton felül kell vizsgálni, s ilyen módon témává lesz maga ez a felülvizsgálat is.” (24) Petri számára azonban nem a lényeg kimondhatatlansága és a megnevezés lehetetlensége lesz a fő probléma, hanem az anyaggal (nyelvvél) való bánásmód. (Anti-)ars poeticának is tekinthető *Egy versköltemény mellé* című művében összekapcsolódik az újfajta, ironikusan lefokozott, ám mégis „humánus” költőszerep és a tudatosan vállalt (szándékos?) nyelvi hiba: „Ha verseim kelyhek (miért ne épp?): / parányi repedést – anyaghiba – mindeniken találisz. /

Lelked tehát ne töltsd beléjük. A lélek / ragadós nyomot hágy a terítón. / De levélnehezéknek megteszik. S öblükben tarthatsz / hegedűgyantát, tértivevényt, tejfogat.”

A fent idézett versekben is érzékelhető az a beszédmód, amit a Petri-líra sajátos vonásaként emlegetnek a kritikusok. Ezt leginkább a „lírai ellenbeszéd” (Bodor Béla), „antiretorika” (Szigeti Csaba), nyelvi redukcionizmus, depoetizáltság, minimalizmus, alulstilizálás és a stílusregiszterek heterogenitása kifejezésekkel nevezik meg. A költői szerepváltás és nyelvi változás összefüggését Margócsy István így világítja meg: „A hétköznapi nyelv regisztereinek bevonása a lírai beszédmódba nem csupán az emeltebb dikció lebontásának érdekében, hanem egy új költői szerepértelmezés jegyében történik.” (25) Természetesen ez a beszédmód különösen alkalmas az (ön)irónia kifejezésére is, egyéb más eszközökkel együtt, mint például a szójátékok, a nyelv (és klasszikus műfajok) roncsolása, a kitérők és kihagyások alakzatai és a különböző intertextuális utalások. Ezek révén merült fel a kritikai diskurzusban a posztmodernitás kérdése is. S bár e kérdést illetően nincs egységes álláspont, a szakírók többsége nem tekint Petrit posztmodernnek, mert nála a költői én decentralizálódása ellenére is mindvégig megmarad a beszédmód rögzítettsége, még akkor is, ha a lírai én úgy érzi: „Marad a kérdés megválaszolása, / hogy mi is vagyok voltaképpen.” (*Opciók*) Nem következik be tehát „a szubjektum halála”, „az én eltűnése”, „megsemmisítése”, „napfogyatkozása”, „kiüresedése”. Ezenkívül a lefokozó jelleg és ironikus szándék ellenére is áttűnik a költészet egzisztenciális, a létezés tényét erősítő és a kimondott szavak önérvényű erejébe vetett hit. „Mikor nem írok verset: nem vagyok.../ [...] A versen kívül nincsen életem: / a vers vagyok. Tehát elég ritkán vagyok, / s elég ritkás, fogyatkozott e létezés.” (*Vagyok, mit érdekelne*) „Csak ami elemzetlenül is valami – egy jó mondat, egy hibátlan kavics – / az számít.” (*A séta*). De igazolhatjuk ezt Petri líraelméleti vázlatában megfogalmazott, a költészet tárgyáról szóló kijelentésével is: „a lírai költészet egyedüli kiváltsága, hogy univerzálékát tegyen tárgyává, teszem azt: szabadság, szerelem, természet, élet, halál, boldogság, boldogtalanság.” (26) Petri szereti, ha a versek „szólnak valamiről”, s a posztmodernhez való ironikus viszonyát versben is megfogalmazza: „Karddal, bicskával már nem tudunk bánni. / Manikűrkészletünkkel játszadozunk, / a himnös budoárokbán. / Lakkozzatjuk lilára / hosszú, piszkos / műkörmeinket.” (*A minimum művészetétől a művészet minimumáig a posztmodernről*)

Petri költészettörténeti jelentősége elsősorban sajátos iróniájából fakad, mely nála egyszerre világlátás, etikus magatartás és az egyetlen hiteles beszédmód.

Danyi Magdolna így foglalja össze a pályaképet: „Petri intellektusának vitriolja oly módon tudta radikalizálni a megszólalás, a vers problémáit, hogy az irodalmiság kritériumává a létezésről való hiteles beszéd, a létérzés nyelvi hitelesíthetőségének a kérdését tette meg, hol létünk utópisztikus tartalmait, a reményt nem másutt, de a magunk esetlegességeiben, »megmenthetetlen személyességeink« vállalhatóságában ismerhetjük fel.”

Petri iróniaelfogása

„[...] alapvetően érzelmes alkat vagyok, csak hogy ez meglehetősen szegénylenős érzelmesség, amit csak iróniával lehet elfogadhatóvá tenni a magam számára, különben elviselhetetlen” – mondta Petri halálának évében, 2000-ben, utolsó interjújában. (27)

Az iróniáról vallott felfogását írásban, esszészerűen is kifejti. Elsőként elhatárolja a cinizmustól: „Az ironikus beállítottság alapvetően egy kérdező viszony a világhoz. Illetve a világról való vélekedéseket illetően. [...] Ebben különbözik az irónia a cinizmustól. A cinikus ember közömbös az értékek iránt, az ironikus az ésszerű kétegyetel viseli. [...] A cinikus ember mások szenvedésén röhög, az ironikus a saját önsajnálátat igyekszik leküzdeni [...] Végül, de nem utolsósorban az iróniából soha nem hiányozhat a szeretet.” (28) Ehhez az alapálláshoz kapcsolhatjuk a Petri-recepcióban oly sokszor emlegetett figyelmes jelenlét gesztusát. És ez a magatartás az, mely Petri sok versének az „evidenciák hiánya” (Radnóti Sándor) ellenére is metafizikai távlatot ad. Ebből fakad Petri írásmódjának egyik jellegzetessége, melyről Könczöl Csaba így ír: „az egymástól legnagyobb távolságra lévő, leheterogénebb stilisztikai rétegek elegyítése, és [...] a tudatos lemondás e heterogenitás megszüntetéséről. Ennek hatása, hogy a különböző stílusrétegek és a hozzájuk asszociált értékhangsúlyok minduntalan relativizálják egymást.” (29) Nem csupán a pátoszt hatástalanítja az irónia, de fordítva is: a vers kontextusában az irónia alakzatai is kelthetnek pátoszt. Egy interjúban Petri azt nyilatkozta, hogy „valószínűleg olyan korban élünk, amikor a pátosz csak rejteketakon tud belopakodni [...] a költészetbe.” (30) Az ontológiai mélységűvé váló kései líra pedig azzal is kapcsolatba hozható, hogy Petri a melankóliát az irónia kiegészítőjének tartja: „Ami a melankóliát illeti: nem ellentéte az iróniának, hanem a komplementere. [...] Lényegében a mulandóság felett érzett szomorúság. Szomorúság amiatt, hogy eszméink elavulnak, szerelmek elmúlnak, barátságok megzúlnak. Hogy csupán egyetlen bizonyosság van: meg fogunk halni. Ezt viszont a melankolikus ember békésen tudomásul veszi. A melankólia voltaképpen halk, rejtett derű.” (31) (A *Mosoly* című vers lehetne a legpregnansabb példa erre az attitűdre.)

Márton László – a mai jelentéstől megkülönböztetve – a szó eredeti értelmében nevezzi cinikus költőnek Petrit, akinél a cinizmus etikai tartás. (32) Nádas Péter pedig Petri iróniafelfogásának összetettségét a Petri-lírában olyannyira megvalósultnak látja, hogy szavai szinte teljesen fedik Petri szavait: „Mert nála nem ereszkedett senki mélyebbre a nyers emberi állag felismerésében. Le van hántva minden szépelgés, hamiskodás, egyetlen négyzetcenti nem maradt, ahol a látszat megvethetné még a lábát, hogy visszajöjjön. Ami költészetének talán mégis csak a látványosabbik felülete. Titokzatosabb, hogy miként oldja, mivel ártalmatlanítja a tekintete elé táruló látvány brutalitását, miként adagolja a gúnyt, az öngúnyt a saját brutalitása ellenében, hogy másokat megóvjon, miközben mindenféle kegyetlenkedéstől mentesen elvonja a mindennapi betevő hazugságukat. S még rejtélyesebb a gyöngédsége, amelyből az óvás nemes gesztusa táplálkozik, melyből azonban előzőleg már minden érzélgősséget és önsajnálatot sikeresen eltávolított. Ami lefordítva azt jelentené, hogy a tárgyilagos látás nem akadály, hanem feltétele az ember-szeretetnek, a jóság pedig, bárholnán nézzük is, nem a brutalitás hiánya.” (33)

Az irónia nyelvi alakzatai Petri György verseiben

A Petri-lírában karakterisztikusan megjelenő kétféle verstípus az irónia más-más alakzatait hozza mozgásba. Az egyik az epikus elemekkel dúsított álanekdotikus és az intellektuális hatású (ál)filozófiai vagy a vers keletkezési folyamatát rögzítő hosszú vers, a másik az állóképszerű, többnyire a pillanatot rögzítő, nominális stílusú vagy a dal műfaját imitáló rövid vers. Közös azonban, hogy mindkét típusban tapasztalható az ironikus szubjektum megkettőződése: az empirikus én helyet biztosít egy tisztán nyelvi énnek is.

Az önmagát kommentáló hosszú vers gyakran él a tárgytól való elkanyarodás, kitérés, körülírás és visszavonás eszközével. Az elkalandozást Petri nyílt költői programmá is teszi a *Helyett* című versben: „Minden gondolat megáll félúton, / hőköl vissza, hisz, hisz nincsenek hovák.” Az irónia alapját a nyelvi redundancia képviseli, melyek a jellegzetes petris kötőszavakkal (jóllehet, ámbátor) még erőteljesebbé válnak. A költészet mibenlé-

tével foglalkozó *Megint megyünk* című vers szerkezetének is ezen eszközök lesznek a főbb alakító tényezői. Ezek az eljárások folyamatosan megtörik az olvasó elvárási horizontját, elbizonytalanítják, kizökkentik helyzetéből. A közvetlen élettények átéléséről szóló versbeszédet minduntalan megszakítják az elidegenítő effektusok, pl. a versírással utaló megjegyzés (*Önmegszólítás*), önreflektáló kommentár (*Ps. A szerző undorodik magától*). Petri költészetében tehát megjelenik a Paul De Man-i irónia alaptermészetére jellemző parabasis.

A körülírás a saját líra olvasási kódjaként és a kudarcos életpálya „körülírásaként” neveződik meg *A delphoi jók hamiscsődöt jelent* című versben: „amit írtam: / körülírásai a semminek. / Azt hittem: van itt valami, / amiért... Mi is? Amiért mit is? / Mindegy. Azt hittem. Hülye voltam.” Retorikai példája a Másik hiányából fakadó megszólalás nehézségére utal: „Nyomdafestéket / nem törő lénygé lényegülsz, / amikor hiányzol.” A *Körülírt zuhanás* kötet cím szintén erre a poétikai eljárásra utal. A tautológia másik eszköze Petrinél a körülírásból fakadó, sőt műfajjá előléptetett magyarázat, amely ahelyett, hogy világosabbá tenné, inkább elhomályosítja az értelemképzés folyamatát. (Külön vizsgálat igényelne a lábjegyzet, amely akár egy versen belüli újabb versként is értelmezhető.)

A megszólalás nehézségeivel hozható kapcsolatba az alulstilizálás, deretorizáltság és a nyelvi redukció. A Barthes által „nullafokozatú írás”-ként jelölt deretorizált beszéd mód legfőbb sajátossága, „hogya a felkiáltások és ítéletek között helyezkedik el, és nem vállal részt egyikből sem, pontosan a hiányukból jött létre, nincs benne kibúvó, nem lappang benne semmiféle titok. Nem mondhatjuk, hogy szenvtelen írás ez: inkább azt, hogy ártatlan. Az Irodalom meghaladásáról van itt szó, oly módon, hogy az író rábízza magát egyfajta alapnyelvre, amely egyenlő távolságra van az élő nyelvektől és a tulajdonképeni irodalmi nyelvezettől. Ez az áttetsző beszéd [...] a hiány stíluszát teremti meg, [...] az írás egyfajta negatív módra redukálódik, amelyben a nyelvezet társadalmi vagy mítikus jellemzői megsemmisülnek.” (34) A deretorizáltság egyik jellemzőjeként a trópusok hiányát szokták megjelölni Petri költészetében. Ezzel kapcsolatban magát Petrit is idézik: „Metaforákban nem bővelkedek. / Gyulladt, száraz / disznószememben Minden magamaga.” (4 *bagatelle*). Schein Gábor elemzésében kimutatja, hogy a metaforakritika a nietzschei értelemben válik mítoszkritikává, mert a metaforák Nietzsche szerint az igazság elleplezésére valók. (35) A trópusok hiányáról vallott meglátások azonban csak megszorításokkal érvényesek. Egyrészt azért, mert Petri alkalmaz trópusokat, de ezek inkább az alantas (és hatásuk révén a groteszk), mint a fenséges esztétikai szférájába tartoznak: „Mint levetett cipő szaga, / bepácol az éjszaka” (*Mint levetett*) „Mint mosatlan száj íze / itt az ünnep.” (*Reggel*) „Fejed / mint egy szétrúgott vekkeróra / kócos rugóival: / időtlenül hever.” (*Éjszaka*) „Piros alma / himbálódzik a tar gallyak közt. / Mint akasztott csecsemő.” (*Kert*) Sokszor a vulgáris nyelvhasználat jellemzi őket: „egy lavór szennyes víz neki a végtelen, / kiöntendő, akár egy éjjeli edény: / lehetőleg az ablakon át, / ahogy egykor a franciák, / a húgya a személyiség, a szar az én, / az utóbbi azért oly rekedéses, kemény.” (*A végén*) A blaszfémiától Isten sem marad érintetlen: „lapít a vén disznó / sunyít Isten.” (*Elégia*, 10.) Másrészt „a metafora nélküli költői nyelv is funkcionálhat metaforikusan, kialakíthat olyan hatáseffektusokat, melyek hagyományosan a metaforikus nyelvműködésre emlékeztetnek.” (36) Több elemző szerint is a trópusok helyett alkalmazott írásalakzatok tropizáltsághoz vezetnek Petri lírájában (37), így lebeghet a versek nagy része a pátosz és irónia között. A *Megint megyünk* vers lefelé stilizáló beszédmódja ellenére is felemelkedik a végén, ha a kisbetűvel írt utolsó szót az olvasó nagybetűs metaforaként értelmezi. „A költészet: anómia. / Zsírkrétával vak tükörre krikszkrak-szol / időtöltés végett az emberfia.” (A Jézus-metaforán kívül a vak tükör szókapcsolat még egy másik biblikus, nevezetesen Pál apostoli allúziót is magában rejt, de kontextusba hívhatja akár az *Ószikéket* író Arany Jánost is.) A szándékolt hétköznapi (profán) és a metafizikai (szakrális) képi síkok egymásba játszásának szép példái még azok

a versek, melyekben pátosz és irónia szintén nem különíthető el. (Mosoly, *Hogy elérjek a napsütötte sávig*, „Eszmé és tánclemezek”, *Lassan*)

A nyelvi destrukció („anyaghiba”), a klasszikus műfajok és híres idézetek átírása, roncsolása, a szójátékok és egyéni szóalkotásmódok és az intertextualitás különböző formái szintén az irónia forrásaivá válnak. Tarján Tamás vélekedése szerint „A torzó-volttal, a tökéletlenséggel, a sutasággal, a forma gyöngeségeivel is a tartalmat tudja kifejezni Petri: a személyiség vegetációvá lett, értéket nem képző letté. A hangsúlyozott hiba a diszharmonióra, ember, világ, kapcsolatok tökéletlenségére, torzságára utal.” (38) Márton László szintén így látja: Petri költészete „szilánkokra tört kristály, amely egyszerre csak máladozó vakolatnak bizonyul. Vonzódás a zárt formákhoz, amelyek azonban Petri keze alatt ugyancsak mállani, töredezni, kopni kezdenek. [...] Ez a legkevésbé sem hiba, nem is a forma önálló poétikai átértelmezése, inkább a leromlott tárgyi világ pontos megjelenítése a nyelv és a forma révén.” (39) Kálmán C. György más aspektusból értelmezi a destrukciót: „Petrinek a szójáték az alapeleme. Viccelődik, [...] szórakozik, babrál a szavakkal. Ez részint az értelmiségi szubkultúra hozadéka, részint elmozdulás a nagy, ívelt és megszerkesztett formák felől az apróság felé, minimalizálás, leszámolás a teljesség és a szépség eszményeivel”. (40) Gadamer szerint „a destrukció a nyelv megnevező erejének szabaddá-tétele”. (41) Tehát játék, szabadság és alkotás, miként a tisztelt és elvetendő József Attilánál („tagadás nélküli negáció” – Tarján Tamás), Petri költészetében is szinonimává válnak, illetve egymást feltételező életformák. A halállal való szembenézés okán ezek a töredék-és romversek megszaporodnak a kései költészetben. Márton László úgy fogalmaz, hogy „Önmaga leépülését megverselvén, szántszándékkal előidézte versbeszédének leépülését is.” (42)

A műfajok újjáélesztésére, roncsolására, illetve átíratára példák a következő versek: *Tengerparti elég*, *Telefon-alba*, *Szonett-jel*. Ezenkívül fellelhetők még az „irodalom alatti” műfajok is, pl. a széljegyzet, a leltár, az apróhirdetés és a bagatell. Az *Egy szép nap* című vers látszólag nem több, mint egy bolti árakat is tartalmazó bevásárlólista, ám a 200 Ft-os végösszeg kontextusba hívja József Attila „Még havi kétszáz sose telt” sorát, s ezáltal válik értelmezhetővé a cím is. A vers iróniája tehát ez esetben is csak az intertextuális utalás dekódolásával fedhető fel.

Az intertextualitás másik formája az aposztrophé, a halott költők megszólítása. (Pl. Petőfi, József Attila, Ady, Babits, Kosztolányi, Vas István, Nagy László stb.) Hol belehelyezkedik az invokált költők szerepébe, majd a vers végén ki is lép belőle, hol egy később élő, kora szerint idősebb férfi paradox helyzetéből szól a megszólítottakhoz. (43) A klasszikus verssorok saját versebe történő parafrázisai szintén az irónia forrásaivá válnak: pl. a „Lőjetek sört” Shakespeare-allúzió humoros hatást kelt, más utalások viszont viszonyítási alapot képeznek a saját költői szerepértelmezéshez. Ilyen pl. a „szörnyű vendégszöveg reng / araszos vállamon” (Arany), „A nagy mű immár végképp elmarad” (Madách), „Ezüstös fejszemosoly játszik a nyárfa levelén. / Nem az enyém” (József Attila), illetve „A szerelem nem tűri / az alapok bonyolultságát” (Pilinszky). Az intertextuális utalások teljes tárházát jeleníti meg az *Álljon meg a menet!*, mely a „védőszentjei” megidézésén túl önidézetet is tartalmaz, visszaütal a *Megint megyünk* című versre. Az evokált költők, filozófusok egyes versekben az hommage műfajában jelennek meg (*Hommage á Baudelaire*, *Hommage à Wittgenstein*).

Petri költészetében az iróniát a populáris kultúra műfajainak költészetébe emelése is előidézi. Petri – főleg kései verseiben – átírja az egyik legősibbnek tekintett klasszikus műfajt, a dalt. Vagy úgy, hogy felújítja a századforduló kabarélíróját, vagy úgy, hogy kommercializál, azaz slágert gyárt. A *sláger* című vers így hangzik: „A nagy mű immár végképp elmarad, / Elhasználtam ennyi év alatt. / Kíméletlenül használtam magam, / És most látom, hogy milyen hasztalan. // Mert hiába a sok energia, / ha alacsony a gép hatásfoka. / És késő van már: ötven év felett / változni, változtatni nem lehet. // „Lamen-

tálni vagy dühöngeni kár, / a megvénülés sivataga vár, / ráncosodik a bőr, kihull a fog, / kicsit még élek, aztán meghalok.”

Az irónia egyszerre irányul napjaink fogyasztói társadalma és önmaga ellen, azaz reflektál egy kudarcos életút bevégeztségére. A létösszegző szándék, valamint a versbe csempészett halált tematizáló klasszikus intertextusok (Madách, Arany, József Attila, Anakreón) ontológiai mélységűvé teszik a verset. Petrin kívül Tandori (és a posztmodern magyar líra) is él a dal műfajával. Már Arany János észrevette, hogy a dal formája által védi ki a tartalom tragikumát. A folyamatos éneklés alkalmas arra, hogy elfedje a halál csöndjét, rettenetét: „Úgy tetszik, afféle sem-sem vagyok, / félelmemben el-eldalolgotok.” (*Ha minden kötél szakad*) Gyuris Gergely (aki külön tanulmányt szentelt a dal/sláger műfaji felelevenítésének Petri költészetében) a metastasis (a felelősség áthárítása) szónoki fordulatával hozza összefüggésbe e formát. (44)

A szójáték, mókás rím, kínrím és az egyéni szóalkotás mód szintén a humor és az irónia forrásává válik Petrinél. „A szójátékok nem egyszerűen a szavak többértiségének és polivalenciájának játéka [...] bennük sokkal inkább önálló értelemegységek vannak egymás ellen kijátszva...” – mondja Gadamer a *Szöveg és interpretációban*. (45) Líraelméleti írásában Petri azt írja, hogy „a líra a szójáték egy formája”, ám kapcsolatba hozza a városi folklórral is: „A hétköznapi-politikai nyelvhasználatból tudjuk, hogy a sikeres logók éppen erre a hatásra építenek.” Példaként a következő politikai szóviccet hozza: „Egy forint a forró lángos, / Le van szarva Kádár János. (46) Néhány példa a versekből a játékos rímekre: „a szonettek [...] nettek”, „tányérnyalók, tényárnyalók” „egy morzsa fogai fugái közé fog menni”, az egyéni szóalkotásra: „tűzvízözön”, „rémönuralom”, „rágógumibot”, „túlerőleves”, „kőkorszakszervezetek”, „pillantáskosz”, „geci-gejzír”, „bűnbánat-lila”, „szükségshóhér”, „haláligen”, „halálnem”, „halálmű”. Egy részük az ideológiakritika és a minden napok ábrázolásának eszközévé válik, más részük a halál élményköréből való. A homonímia szintén alkalmas a tiszta profán és a profán és a szent összemosására: „A Vereség Napján / Kardélre hánytam.” (*Katonai tiszteletadás*) „Isten egy szem / rohadt szőlője, amit / az öregúr magának tartogat / a zúzmárás kertben.” (*En*)

„Az utókornak nem üzenek semmit. Az üzenet mindig valami direkt, közvetlen tanácsot jelent, olyat meg én adni nem tudok. De egyébként is úgy gondolom, helyénvalóbb nem tola-kodónak lenni üzenetek tekintetében, nem áll jól senkinek. Felejt-senek el, vagy olvassák a verseimet, a könyveimből minden kiderül.”

Ez utóbbi vers nem csupán a szem szó homonimikus jelentésére játszik rá, hanem az elhagyás alakzatára (a csend retorikája) is. Az első sor áthajlása és a hiányzó létigei állítvány miatt nem csupán szemantikailag, szintaktikailag is többértelművé válik a vers. Egyszerre jeleníti meg az ismert ikonikus ábrázolást egy predikatív állításban („Isten egy szem”), ám az énről állított predikátumként teljes mondattá kiegészítve egyszerre vissza is vonja (illetve elbizonytalanítja) a metafizikai síkot („Isten egy szem / rohadt szőlője” [vagyok]). A transzcendencia azonban paradox módon mégis ott lebeg a versben a kihagyott *vagyok*, a szőlő és a kert szavak szemantikai hálója, valamint a haláltematika révén. A homonímia a nyelv-re utaltságot is jelölheti: „én, mint kilökött / kutya, csak lihegek és nyelvet öltök” (*Veszekedés után*) Petri versei azonban a posztmodern költőkkel ellentétben „nagyon komoly játékok”, s egyetérthetünk Gömöri György véleményével: „Minden humora és ötletessége ellenére Petri nem nevezhető játékos alkotónak. Lírájának alapíze kesernyés, alaptónusa komor.” (47) A Margócsy István által „tragikus iróniá”-nak neve-

zett hatás másik eszköze a paradoxon: „Szeretnék klasszikus, lezárt / rendet vinni a pusztulásba, / remény a jóra: már kizárt. / Haljak meg úgy, hogy más ne lássa.” (Ábránd)

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy Petri költészettörténeti jelentősége elsősorban sajátos iróniájából fakad, mely nála egyszerre világlátás, etikus magatartás és az egyetlen hiteles beszédmód. Danyi Magdolna így foglalja össze a pályaképet: „Petri intellektusának vitriolja oly módon tudta radikalizálni a megszólalás, a vers problémáit, hogy az irodalmiság kritériumává a létezésről való hiteles beszéd, a *létérzés* nyelvi hitelesíthetőségének a kérdését tette meg, hol létünk utópisztikus tartalmait, a reményt nem másutt, de a magunk esetlegességeiben, »megmenthetetlen személyességeink« vállalhatóságában ismerhetjük fel.” (48)

Ezt a magatartást tükrözi az Élet és Irodalomban megjelent utolsó interjúja mára már sokat idézett zárszavainak szelíd iróniája is: „Az utókornak nem üzenek semmit. Az üzenet mindig valami direkt, közvetlen tanácsot jelent, olyat meg én adni nem tudok. De egyébként is úgy gondolom, helyénvalóbb nem tolatkodónak lenni üzenetek tekintetében, nem áll jól senkinek. Felejtse el, vagy olvassák a verseimet, a könyveimből minden kiderül.” (49) Legyen így.

Irodalom

(1) Tátrai Szilárd (2007): *Az iróniáról* készülő tanulmányának jegyzete.

(2) Hamvas Béla (1997): *Karnevál*. In Hamvas Béla művei 11. Medio Kiadó. 10.

(3) Tátrai, im.

(4) Husz Mária: *Az irónia újabb funkcióiról*. www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulin k=683-46-

(5) Nietzsche, Friedrich (2001): *Emberi – Túláságosan* is emberi. In ua. Szukits Kiadó. 220.

(6) Heaton, John M. (2000): *Wittgenstein és a pszichoanalízis*. Alexandra. 34.

(7) Rorty, Richard (1989): *Esetlegesség, irónia és szolidaritás*. In ua. Jelenkor Kiadó, Pécs. 89.

(8) Ivacs Ágnes könyvismertetése. www.artpool.hu/recenzió.

(9) Nietzsche, 342.

(10) Gadamer, Hans-Georg: *Destrukció és dekonstrukció*. Ld. Bacsó Béla (1994): *Határpontok*. Hermeneutikai esszék. T-Twins Kiadó.

(11) Kierkegaard, Søren (2004): *Az irónia fogalma*. In: Egy még élő ember írásából I. Jelenkor K. Pécs.

(12) de Man, Paul (2000): *Az irónia fogalma*. In uő. *Esztetikai ideológia*. Janus – Osiris. 175–204.

(13) Tátrai uo-

(14) Tarján Tamás: *A folytatódás kezdete*. Petri György: *Összegyűjtött versek*. <http://jelenkor.net/main.php?disp=disp&ID=664>

(15) *Beszélgetések Petri Györggyel*. (1994) Pesti Szalon Kiadó. 32.

(16) Uo. 147.

(17) Wernitzer Júlia (1994): *A nyelvteremtés iskolája*. In *Idézetvilág*. Jelenkor/Szépirodalmi K. 51.

(18) Dérczy Péter (2000): A jelenlét és a könyörtelen fogyatkozás. In *A napsütötte sáv*. Petri György emlékezete. (szerk.: Lakatos András). Nap Kiadó.

(19) *Beszélgetések*, 64–65.

(20) Szigeti Csaba (2004): *Antiretorika*. In *Az örök-hétfőtől a napsütötte sávig*. Tanulmányok Petri György költészetéről. (szerk.: Fenyő D. György). Krónika Nova Kiadó. 19–34.

(21) Petri György: *Magyarázatok P.M. számára*. Holmi, 12. 12. 1433.

(22) Petri György: *Nomen est omen. – a líra általános elmélete* – www.c3.hu/scripta/lettre29/petri.htm

(23) *Beszélgetések*, 28.

(24) Uo. 20.

(25) Margócsy István (2000): *Irodalomtörténeti vízió a költészet állapotáról*. Alföld 229.

(26) *Nomen...*

(27) „Az utókornak nem üzenek semmit”. Petri Györggyel beszélget Keresztury Tibor. In *A napsütötte...* 253.

(28) Petri György az iróniáról. www.c3.hu/scripta

(29) Kőnczöl Csaba (1986): Együtt, elválva. In *Tükkörszoba*. Szépirodalmi K.

(30) *A pátoasz rejtekutakon lopakodik* (2005). Petri György Munkái III: Összegyűjtött interjúk. Magvető Kiadó. 167.

(31) Petri, uo.

(32) Márton László (1999): *A líra állaga*. Petri Györgyről. In: Az áhítatos embergép. Jelenkor Kiadó, Pécs. 185–201.

(33) Nádas Péter: *Bukott anygala*. In *A napsütötte...* 275–76.

(34) Roland Barthes (1998): *Az írás és az elnémulás*. In *A szöveg öröme*. Osiris Kiadó. 43.

(35) Schein Gábor (2003): *A radikális modernség konzervatív változata*. *Megjegyzések Petri György költészetéről*. Irodalomtörténet, 420–43.

(36) Thomka Beáta (1993): *Töménység, szigorúság, fegyelem*. In uő. *Áttetsző könyvtár*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 107.

(37) Bagi Zsolt: Petri György líriko-filozófiája. www.c3.hu/scripta/jelenkor/1999/01/13bagi.htm

(38) Tarján Tamás: *Petri György*. In *A napsütötte...* 121.

(39) Márton, 1999, 185–201.

(40) Kálmán C. György (2002): Petri György: Örök-hétfő. In *Mű- és valódi élvezetek*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 61–62.

(41) Ld. Bacsó

(42) Márton, 1999, 270.

(43) Márton László, In *Az áhítatos...* 185–201.

(44) Gyuris Gergely: *A metasztázis szerepe Petri slágeres(ebb) költészetében. Petri György: Amíg lehet.* www.jamk.hu/ujforras/040812.htm

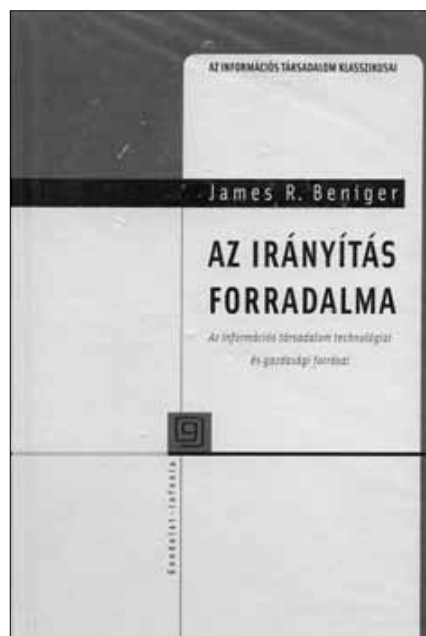
(45) Gadamer, Hans-Georg (1991): Szöveg és interpretáció. In uo. (szerk.: Bacsó Béla), Budapest. 35.

(46) *Nomen...*

(47) Gömöri György: A marginalitás előnyei. Petri György: Örökhétfő. In *A napsütötte...* 174.

(48) Danyi Magdolna, id. Keresztury Tibor (1998): *Petri György.* Kalligram, Pozsony. 193.

(49) P. Gy. M., 459.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A megfordítás művészete

Három kérdés a megértő irodalomoktatásról

*Angyalosi Gergely írja Kritikus határmezsgyén c. könyvében:
„az irodalomértelmezés mint szakma egy nagyon lényeges ponton
különbözik az összes többi mesterségtől. Nevezetesen abban, hogy itt
az ismeretek, a technikai tudás, a szakmai jártasság gyarapodásával
a munka elvégzése nem könnyebbé, hanem nehezebbé válik.”*

Úgy tűnik nekem, hogy az a dilemma, amely ebben az idézetben megfogalmazódik, nemcsak a kritikus, de az irodalomtanár helyzetére is érvényes: az irodalom tanításának meghatározó mozzanata ugyanis az irodalmi művek értelmezése, s ebben – tapasztalatból tudjuk – minél nagyobb jártasságra tesz szert az ember, annál nyilvánvalóbbá válik, hogy nem egyszerű szakfeladat elvégzéséről van szó, hanem annál sokkal többről: az emberi megértés, illetve értelemadás képességének a gyakorlásáról, ami mindig önértelmezés is, és mindig együtt jár a nem értés, a félreértés, az idegenség tapasztalatával; felveti tehát a következő kérdéseket:

1. Mit jelent – a fentebb említett tapasztalatot magában foglaló – megértő irodalom-olvasás?
2. Megosztható-e az olvasat (mint esztétikai tapasztalat)?
3. Tanítható-e az esztétikai tapasztalatként értett (megértő) irodalomolvasás?

Mit jelent a megértő irodalomolvasás?

Első hallásra talán túlzónak tűnhet e kérdés jelentőségének hangsúlyozása. Mindannyian tudni véljük, mi az olvasás, és ebben semmi rendkívüli nincs – gondolhatjuk. Először is arra gondolunk ilyenkor, ami a kibetűzéskor történik: az írásban rögzítettek „felhangosítására”, a lineáris előrehaladásra a szövegben, amelynek során reprodukáljuk a benne rögzített értelmet, megismételjük – s ezáltal „elsajátítjuk” – azt, amit benne eredetileg „mondtak”.

„Miről is szól ez a szöveg?” – ez az irodalomoktatásban oly gyakran elhangzó kérdés jól megmutatja a köztudatban uralkodó olvasásfelfogás lényegét, amelynek értelmében az olvasott szöveg helyettesíthető egy másikkal – az interpretáció szövegével. E felfogás szerint az olvasás nem más, mint dekódolási művelet, amelynek során a szövegnek a megértés elé állított akadályait ki lehet és ki is kell küszöbölni.

Ha jól megfigyeljük, kiderül, hogy e koncepció értelmében az olvasott szöveg mindig alárendelődik egy rajta kívüli tényezőnek: a „valóságnak” mint referenciális alapnak (ha azt kérdezzük, „Miről szól?”, akkor a megértés e művön kívüli valóságnak való megfeleltetés alapján történik), a tekintélyelvűen hagyományozott, „kanonizált” értelmezéseknek (elég a tankönyvből megtanulni a mű értelmezését, az elolvasása szinte fölöslegessé is válik), vagy pedig az értelmezés módszereinek (ezek tájékoztatnak arról, hogyan hárítsuk el a megértés akadályait).

Az olvasásnak az a(z iskolai) gyakorlata, amelyet ez a felülvizsgálatlan olvasáskonceptió irányít, megfosztja a szöveget a maga identitásától: azáltal, hogy hozzátesz vala-

mit, ami annak nem a sajátja, ugyanakkor megrövidíti, azáltal, hogy valami tőle idegen uralma alá hajtja.

Ha azonban megfontoljuk, hogy mi is történik az olvasás spontán gyakorlatában, közelebb kerülhetünk egy olyan olvasásfelfogáshoz, amely arra van tekintettel, ami a szöveg-olvasó viszonyában valójában történik, s ugyanakkor egy olyan irodalomtanári feladat-meghatározáshoz is, amely túlmutat azon, amit egyszerű szakfeladatnak lehet nevezni.

Nézzük például az olvasni tanuló kisgyermek esetét. Az ő példájában nagyon jól megmutatkozik, hogy a kibetűzés, a betűk összekapcsolása, az előrehaladás a szövegben igen nehéz munka, amelynek „technikája” van. Ahhoz azonban, hogy ez a technika valódi olvasni-tudássá váljék, a tanulás folyamatában be kell következnie egy igazi fordultnak. A gyermek akkor kezd el a szó valódi értelmében „olvasni”, amikor hirtelen megtapasztalja, hogy annak, ami az ő kibetűzési erőfeszítésének eredményeként „előjön” a szövegből, értelme van. Ettől kezdve az „előjövő” értelemre mint egészre való tekintettel, megértő odafordulással olvas, s ez a cselekvés – minden akadályoztatottsága ellenére – már nem olyan „nehéz”, mert a szöveg irányította olvasás „bűvölete” átsegít az akadályokon. A feltétel – amely ettől kezdve mintegy „magától” teljesül – az, hogy az olvasó teljes figyelmével a szövegnek legyen, mintegy ráhangolódjék annak artikulációjára. Eszerint az olvasás nem egyszerűen megismétlése, „felhangosítása” a leírtaknak, hanem már mindig egyfajta interpretáció, belső beszéd, küzdelmes együttműködés a szöveggel. Úgy tűnik, hogy két, ellentétes irányú, mégis egymást erősítő vonzás tartja az olvasást a szövegnek: az egyik – a leírtak értelmének fokozatosan „előjövő” teljessége – mintegy „előrelök” a szövegben, a másik pedig – a szövegartikulációnak a kibetűzés során előálló akadályai – visszatartják, lassítják az előrehaladást.

Az irodalmi műalkotás esete azt is megmutatja, hogy az olvasás célja nem lehet pusztán a „dekódolás”, a szöveg „megfejtése”. Aki irodalmat olvas, annak érzékelnie kell, hogy a szöveg nem pusztán az ábrázolt dolgot vagy az elmondott információt szólatlatja meg, hogy önmagát *mint* szöveget bízza ránk. „Megérteni” itt azt jelenti: megértőnek lenni, megértéssel lenni a szöveg iránt, tekintettel lenni annak a megformálásban kinyilvánított értelemigényére.

Az „eminens szöveg” gadameri fogalma segít megérteni, mi is történik itt. Az irodalmi szöveget az tünteti ki, hogy mint „tulajdonképpeni értelemben vett szöveg”, normatív igénytel lép fel minden megértéssel szemben. Azaz – akárcsak a művészi kép, a festmény, amelynek célja nem egy mintakép azonosításában, hanem önmagában rejlik, tehát a néző tekintetét nem utasítja önmagán kívülre, hanem, ellenkezőleg, önmagához vonzza, önmagánál tartja, visszatérésre készteti – az irodalmi szöveg sem utal vissza egy már elhangzott szóra vagy egy rajta kívüli, őt megelőző beszédhelyzetre, hanem – nyelvi megjelenésével – önmagára mint megformáltságra utal, s ezáltal maga írja elő az olvasást, a hozzá való visszatérést. Más szavakkal: az irodalmi mű nyelvi formája nem másodlagos egy őt megelőző gondolati tartalomhoz képest, nem eszköze egy információ közvetítésének, ezért létének lényege nem az eltűnésben áll (mint például egy feljegyzés esetében, amelyet félre lehet tenni, el lehet dobni, mihelyt felidéződött az általa rögzített gondolati tartalom), hanem az előtűnésben, az előállásban, az önmagában megállásban, s ezáltal elsődlegességet élvez minden interpretációval szemben.

Mindazonáltal a műalkotás csak az interpretációban, a hozzá való megértő odafordulásban létesül; „a voltaképpeni műképződményt és befogadóját szétválasztani elvi lehetetlenség” – írja Gadamer. Az „eminens szöveg” „eminens értelmezést” igényel, olyat, amely érzékeny a nyelvi megjelenés elsődlegességére, pontosabban az értelem és a hangzás együttállására, az értelmi és az érzéki oldal egybefonódására, ami a mű szövegét ki-tünteti. A megértő olvasás ennek az együttállásnak az „odahallgató” beteljesítését, a hosszan tartó bekapcsolódást jelenti a mű felépítés-teljesítményébe.

Itt felvetődik az a kérdés, hogy miképpen történjék – megtörténhet-e egyáltalán – ennek az „odahallgató” megértésnek az artikulációja, közvetítése. Más szavakkal:

Megosztható-e az olvasat (mint esztétikai tapasztalat)?

A megértő olvasásnak az a felfogása, amelyet az imént felvázoltunk, nem ad – nem adhat – megnyugtató választ arra vonatkozóan, hogy az irodalomelméleti irányzatok által kidolgozott módszerek közül melyiket/melyeket válasszuk, amikor egy mű értelmezésére vállalkozunk. A hermeneutikai értelemben vett megértés nem módszer – hangsúlyozza több helyütt Gadamer –, hanem történés, esemény, amelynek szabályait nem lehet előzetesen rögzíteni. Azzal az irodalomszemlélettel szemben, amely a műalkotás önreferencialitásának elvét abszolutizálja, és ezzel elszakítja egymástól a jelen értelmezői horizontja és a mű saját horizontja közötti összefüggést, a hermeneutika a művészet játékjellegéről beszél, amelynek értelmében „a mű igazi tapasztalata csak annak számára létezik, aki »együttjátszik«, azaz tevékenysége révén valami saját teljesítményt nyújt” (Gadamer), azaz a művészi tapasztalat a

befogadó poieszisz-jellegű együttműködésén múlik. E tevékenység szabályait maga a művel való találkozás alakítja, és ez mindig egyedi, megismételhetetlen, ugyanakkor lezárhatatlan folyamat. A mű értelme e felfogás szerint nem adott (amelyet meg kellene keresni), hanem feladott, amely teljesítésre vár. „Elmondani, hogyan értünk” – ez lenne az interpretáció legalapvetőbb feladata, s ennek meg kell előznie minden tudományos vagy módszertani kérdésfelvetést. A módszerek és a már meglévő (kanonizált) értelmezések szempontokat és példát adhatnak, de nem menthetik fel az egyes olvasókat a játékfeladattól (önmaguk játékba hozásától), a megértés alkalmazás-mozzanatától, amelynek értelmében a megértendő szöveget mindig alkalmazzák az értelmezők jelenlegi helyzetére.

Meg kell állnunk itt egy pillanatra, hogy eloszlassunk egy tévhitet, amely az „ahány olvasat, annyi értelmezés” kijelentésben szokott mostanában igen gyakran hangot kapni.

Az igaz ugyan, hogy az értelmezés – annál fogva, hogy a mű mindig meg is töri azokat az értelemelvárásokat, amelyeket előhívott – félreértéseken át valósítja meg újra és újra a művet, s az is igaz, hogy ezeknek a félreértéseknek nincs végső referenciája; mégis van – tehetjük hozzá – egy nagyon tág azonosítási köre, amelyet tiszteletben kell tartani: hogy ti. még mindig ugyanarról a műről van szó. Más szavakkal: a mű hermeneutikai azonossága az, ami el is indítja a megértő olvasást azáltal, hogy együttjátszásra szólít, s ami irányítja is ugyanakkor ezt a műveletet, tehát nem tetszőleges értelmezésről van szó. A mű a többértelműség terébe vonja be olvasóját, ez azonban nem lehet az olvasói önkény terepe. Az értelmező „legmagasabb fokú erénye” – írja Gadamer – a tapintat, a türelmes, gondoskodó kapcsolat a szöveggel, a tartós „odahallgatás”, amelynek folyamatában kockára tételnek az előzetes vélemények. A műértelmezés így egyfajta fordítói munka, amely mindig új nyelvet teremt, de amelynek megszüntethetetlen feladata marad: „felismerhetővé tenni az értelmezett szöveget”.

A „megfordítás” művészete a szókratészi dialógusokban a kérdezés művészete. Szókratész kérdéseivel állandóan megbontja a már tudottak, a biztosnak vélt ismeretek talapzatát. Kérdései a váratlanság erejével hatnak, s az a természetük, hogy nem lehet kitérni előlük; ezek a kérdések ugyanis a lehető legmélyebben érintik a kérdezettet is, ezért a tanítványait a meg nem értett megértésének az örökös aktualitásával szembesítik.

„Elmondani, hogyan értünk”, illetve „felismerhetővé tenni az értelmezett szöveget”: e kettő lenne a hermeneutikai értelemben vett interpretáció két „aranyszabálya”. Nem arról van szó tehát, hogy „ahány olvasat, annyi értelmezés”, hanem inkább arról: „annyi hiteles olvasat, ahány autentikussá tudja tenni – a mű vonatkozásában – a maga hipotézisét”. Mindezek után feltehetjük a harmadik kérdésünket is:

Tanítható-e az esztétikai tapasztalatként értett (megértő) irodalomolvasás

Tehát amelynek alapján nem állhat semmilyen, sterilen értelmezett módszer?

Ez a kérdés – ha jól odahallgatunk – egybecseng egy másik, igen régi kérdéssel, amely Platón dialógusaiban bukkan elő nagyon sokszor és nagyon sokféleképpen, s amelynek lényege így foglalható össze. „Tanítható-e az erény?” Bár a mai szemlélet szerint esztétikum és ethosz meglehetősen távol áll egymástól, ami bizonyára összefügg az esztétikum autonómmá válásának a felvilágosodással induló folyamatával, ez az egybecsengés mégis felidézheti a művészetnek azzal összefüggő természetét, hogy mégis, azóta is megőrzött valamit az ethosszal való összetartozásából, s ez természetesen nem didaktizmust jelent, hanem azt az erőt, amellyel a mindenkori művészet a határtapasztalatokhoz visz közel.

Most mégsem elsősorban ennek az összefüggésnek a megvilágítása érdekében hoztam szóba ezt a kérdést, hanem annak a módnak a szemrevételezéséért, ahogyan azt Platón felveti. „Tanítható-e az erény?” – az ókori filozófus úgy kérdezi ezt újra és újra, hogy mindvégig adós marad az egyértelmű válasszal. A kérdés egyik híres helye *Az állam VII. Könyve*, amelyet – mint emlékezhetünk – a barlang hasonlattal indít. „Képzeld el” – mondja Szókratész tanítványának, Glaukónnak, s ezt a felszólítást a mai olvasónak is komolyan kell vennie, ha jól akarja érteni a hasonlatot: annak értelme ugyanis csak a befogadó képzelőerejének tényleges közreműködésével tárul fel. (Nem annyira választ kapunk, sokkal inkább – a képzeletünk révén – bevonódunk a kérdezésbe.) A „barlang-mozi”-effektus harmadfél évezred múltán is hatásos: megértjük általa, amit Glaukón is megértett, hogy a nevelés művészete nem bizonyos ismeretek vagy képességek bevitelén múlik (hiszen azokkal, mint pl. a látás képességével már rendelkezik az ember), hanem a „megfordításon”, ami azáltal következik be, hogy az ember képes lesz kibontakozni önön előítéletei kötelékeiből, és a Más felé fordítani tekintetét.

A „megfordítás” művészete a szókratészi dialógusokban a kérdezés művészete. Szókratész kérdéseivel állandóan megbontja a már tudottak, a biztosnak vélt ismeretek talapzatát. Kérdései a váratlanság erejével hatnak, s az a természetük, hogy nem lehet kitérni előlük; ezek a kérdések ugyanis a lehető legmélyebben érintik a kérdezettet is, ezért a tanítványait a meg nem értett megértésének az örökös aktualitásával szembesítik.

A tanítás útja a szókratészi dialógusokban nem a kész válaszok megadása, hanem a tanítványok bevonása a kérdezés eleven folyamatába. Így a „Tanítható-e az erény?” kérdésének ereje nem a rá adható válaszban lelhető fel, hanem abban az együttgondolkodási folyamatban, amelynek tétje – a kérdés megválaszolhatatlansága ellenére – annak újra-újraaktualizálásában rejlik.

Így vagyunk a „Tanítható-e a megértő irodalomolvasás?” kérdésével is. Nem adható rá egyértelmű, módszertankönyvbe foglalható válasz, de a diákokkal folytatott műértelmezői munka gyakorlatában, az ismeretek, a technikai tudás, a szakmai jártasság gyarapodásával a kérdés aktualitása egyre élesebben, egyre nyilvánvalóbban megmutatkozik.

A környezeti nevelésről – egy gyakorló pedagógus szemével

Hogyan lehet megváltoztatni, meg lehet-e változtatni a mai embernek a környezetéhez, a természethez fűződő kapcsolatát, értékfelfogását? Lehet-e befolyásolni a ma élők cselekedeteit a holnap megszületők lehetőségeiért?

A fejlődés, a verseny a természet legalapvetőbb jelenségei közé tartozik. Az élőlényeket körülvevő környezet állandó változása a fennmaradás érdekében kikényszeríti bioszféránk valamennyi élő alkotójából a tökéletesedést, az alkalmazkodást a változó körülményekhez. Ez az előremutató folyamat az élet kezdete óta szinte megfellehetetlen, egyben ámulatba ejtő precizitással napjainkig folyik. A végelethatatlan változások, azaz a spontán evolúciós lépések sorozata harmonikus egyensúlyi rendszert teremtett meg, a világot, amelyben élünk. Az ember megjelenése ebben a végtelen számú változóból álló egyensúlyi rendszerben új irányokat szabott a fejlődésnek. A rendszer egyensúlyára gyakorolt hatásunk szintre percről percre növekszik, gyorsítva ezzel az ember és természet közötti, a túlélésért folyó szüntelen küzdelmet. Az emberi fejlődés a huszonegyedik századra a bioszféra egyensúlyára, fennmaradására ható legfontosabb limitáló faktorrá változott. Az általunk diktált változás üteme szinte órákban mérhető, túlságosan gyors a földi bioszféra elemei által megszokott évezredek-évmilliók alkalmazkodási folyamathoz képest. Az élőrendszerek ilyen rövid idő alatt általában képtelenek ki-elégítő válaszokat adni a változásokra, s a többmilliárd év alatt kialakult földi élet egyensúlya mára felborulni látszik. Az egyensúly megbomlása nemcsak a bennünket körülvevő világot érinti. Az általunk kiváltott negatív folyamatok visszahatnak ránk, emberekre is. Ennek a felismerése meghatározza az emberi társadalom hosszú távú fennmaradását éppúgy, mint a földi életét is. Az ember nem létezhet a bioszféra, s az abban megvalósult harmonikus, dinamikusan változó egyensúly nélkül. Tény, akár elfogadjuk tudatunkkal, akár nem, részei vagyunk a természet egészének. Igaz ez a részre és az egészre nézve is. Az egyén cselekvése, viszonya az őt körülvevő világgal additív tényező, azaz összeadódik, s így válik globális folyamattá mindaz az apró bűn, amit megbocsáthatónak tartva nap mint nap elkövetünk.

A földi élet fennmaradása attól függ, sikerül-e rádöbbszteni az egyént, s rajta keresztül a társadalmat, hogy a természet erőforrásainak felélése, az élővilág elpusztítása, önmagunk, azaz az emberi civilizáció teljes pusztulásával jár együtt. De hogyan lehet megváltoztatni, meg lehet-e változtatni a mai embernek a környezetéhez, a természethez való kapcsolatát, értékfelfogásunkat? Lehet-e befolyásolni a ma élők cselekedeteit a holnap megszületők lehetőségeiért?

A válasz, az útkeresés mind az egyén gondolkodásában, mind a társadalmi rendszerekben jelen van. A felnőtt társadalom környezettudatos cselekvése a felnövekvő generációk hatékony környezeti nevelésén keresztül valósul, valósulhat meg. Ezért fontos a környezeti nevelés. Egyszerű a kérdés: kinek, mikor és mi a feladata?

A valóságos helyzet sajnos sokszor egészen más, mint amiről a felmérések, az íróasztaloknál megfogalmazott tudományos diszciplínák szólnak. Bár a tudomány, precízen meghatározta, s tartalommal töltötte ki a fogalmat, s talán egy-egy pedagógiai, szakmai vizsga tételsorában is megjelenik, mint kérdés, mégis a hétköznapi élet számára, a társadalom szintjére nem íródott át, általánosan elfogadott és gyakorolt mindennapi valósággá. Asimovi mottónkra utalva még a mai napig sem jutott el a társadalmi bölcsesség szintjére. A valóságos világ szereplőinek egészen mást jelent e fogalom. A Környezetvé-

delmi Lexikon szerint a környezeti nevelés „alapcélja a környezetvédő gondolkodásmód és környezetbarát életmód kialakítása és terjesztése” Egyszerű ez, de mégis mennyire mást jelent a fogalom a lelkes tanárnak, a diáknak, a „civilnek”, a fogyasztó állampolgárnak, a fogyasztást gerjesztő, profitérdekelt termelőnek, a döntési jogkörrel felruházott politikai szerepvállalónak, a környezeti nevelés hatékonyságát biztosító pénzek felett döntő párt- és szakpolitikusoknak.

A környezeti nevelés fogalmát éppen úgy, mint környezetünk védeleméét, mindenki alapvető társadalmi érdekei szerint igyekszik értelmezni. Egyfajta egyensúlyt, gátat ebben csak az „általános közmegegyezéssel” elfogadott törvényes előírások jelentenek, azaz a környezet védelméről szóló jogszabályok közösek abban, hogy mi a környezet-szennyezés és mi nem. Ma az állampolgárok, és a közszereplők általános viselkedése többnyire inkább fakad megszokott, törvénytisztelő és követő magatartásból, mint a természet értékeire való gyermeki rácsodálkozás élményéből táplálkozó, tudatos életformából. Ezt a hatást erősíti a globalizáció és a gazdaság mindenáron nyereséget felmutatni kívánó, a túlfogyasztásba hajszoló, a környezetvédelemből átvett népszerű megfogalmazásban, a „fenntartható fejlődést” erőltető érdekek rendszere.

A környezeti nevelés fogalma

A környezeti nevelés fontosságát szinte ösztönszerűen erősíti meg a spontán felismerés. Az egyre gyakrabban jelentkező helyi és világméretű környezeti katasztrófák rémképe (árvizek, hurrikánok, járványok stb.), fogékonyabbá teszi az állampolgárokat, és különösen a gyermek- és ifjú korosztályt, a nagyobb léptékű környezetvédelmi gondolatok befogadására.

A környezeti nevelés fontosságát szinte ösztönszerűen erősíti meg a spontán felismerés. Az egyre gyakrabban jelentkező helyi és világméretű környezeti katasztrófák rémképe (árvizek, hurrikánok, járványok stb.), fogékonyabbá teszi az állampolgárokat, és különösen a gyermek és ifjú korosztályt, a nagyobb léptékű környezetvédelmi gondolatok befogadására.

Sajnos, mint a világon minden, a hétköznapok világában ez is, sajátosan egyszerűsödik. Mire a környezet megőrzésének, védelmének kérdése, a környezeti nevelés ügye az oktatás, majd pedig a társadalom cselekvési színtereire kerül, a hozzákapcsolódó viszonyunk bagatellizálttá válik. Ebben a

helyzetben súlyos veszélyt rejt magában a tudatos környezeti nevelés hiánya, mert az egyszerű állampolgár gondolatvilága és cselekedetei skizofrén módon szétváltnak egymástól. A környezettudatos gondolkodás és cselekvés az átlagpolgárnál ollószerűen válik szét. A félelem a pusztulástól, a betegségektől, az életkörülmények romlásától, sokszor a média által hisztérikusan felnagyítva (lásd. madárinfluenza), vad ellenkezéseket vált ki minden ellen, ami környezeti károkozással jár, vagy járhat. Így általánossá vált a tények valós elemzése nélküli, minden új, minden beruházás tagadását jelentő cselekvés. Ezért szinte lehetetlen az új, korszerű hulladéklerakók, égetők stb. telepítése, még akkor is, ha azokat a kor követelményeinek, az elvárható legkisebb kockázat, illetve az elvárható legjobb technológia elveinek megfelelően tervezték. Mondhatni egyre erősebben érvényesül a minden, mindenkor való tagadásának elve. Ez pedig helytelen. Pótcselekvés, amely igyekszik elfelejtetni velünk a másikat, a fogyasztói, a környezetkárosító énünk, viselkedésünk tudatos, vagy tudat alatti szégyenét. Hiszen, ki gondolja át egyszer is, hogy mi történik azokkal a személyes tulajdonainkkal, amelyeket megvásárolunk. Tulajdonosai leszünk évente, többmázsnányi vegyes összetételű csomagolóanyagoknak, de tulajdonosai vagyunk annak a többkilónyi szárazelemnek, vegyszeres flakon-

nak, gyógyszernek, illetve elromlott használati tárgynak, amit még szerencse, ha a kukaába dobunk és nem a természet lágy ölén helyezünk el. Közérthetőbben úgy is fogalmazhatnánk, hogy hajlamosak vagyunk felháborodni a szemszállítási díj emelésén, de nem törődünk a hulladék mennyiségének növekedésével, sem azzal, hova kerül mindaz, amit nem fogyasztottunk el.

Ki, kit, hol és miből neveljen környezetvédelemre?

A környezeti nevelés az államnak éppen úgy a feladata, mint az önkormányzatoknak, és a civilszervezeteknek. Mondhatjuk úgy, az egész társadalom elemi érdeke, hogy milyen viszonyt alakítunk ki gyermekeink és a természet között. Tevékenységünkkel sohasem a mi életünket tesszük jobbá, hanem az övékét könnyítjük, vagy éppen nehezítjük meg. A környezeti nevelés tehát mindenkinek feladata, de míg a mindenkori kormányok és önkormányzati testületek alkotmányos kötelessége, addig a civiltársadalom szereplőinek önként vállalt, egyéni belátáson alapuló tevékenysége. Az állami kötelező szerepvállalás alátámasztására a Nimfa Természetvédelmi Egyesület által készített nyílt levélben összegyűjtött passzusokból idézek:

A Környezetvédelmi törvény (1995. évi LIII. törvény) 54. § 1. cikkelye szerint „...minden állampolgárnak joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére”

Magyarország második Nemzeti Környezetvédelmi Programjában (2003–2008) önálló tematikus akcióprogram kapott helyet a környezettudatosság növelése érdekében.

A Nemzeti Alaptantervről kiadott 243/2003. sz. kormányrendelet kiemelt fejlesztési feladatként definiálja a környezeti nevelést.

A Nemzeti Fejlesztési Tervben a fenntarthatóságnak való megfelelés horizontális célként szerepel, a II. Nemzeti Fejlesztési Terv, vagy Nemzeti Stratégiai Referencia Keret (2007–2013) is többször említi (a környezetpolitika, a fogyasztóvédelem és az oktatáspolitikai kapcsán is: „Az egész életen át tartó tanulás: az ‘okos társadalom’ jövőképe”).

Az Oktatási Minisztérium közoktatási stratégiája (2003) pedig a következőket írja: Hosszú távú stratégiai célok: „hatékonyan szolgáljon olyan alapvető társadalmi célokat, mint a demokratikus jogállam működése, a környezet védelme, a polgárok egészségi állapotának és életminőségének javulása, a kulturális javak iránti igény fenntartása és az ország nemzetközi integrációjának és felelősségvállalásának erősítése;”

A Közoktatási Törvény 2003. évi módosítása 48.§ (3.) bekezdése alapján: „Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját”

2005. évtől a Fenntartható fejlődés oktatásának ENSZ évtizede kezdődött. (United Nations Decade of Education for Sustainable Development)

A környezeti nevelés helye, mint alap, az iskolában, az oktatásban van. Az iskolai környezeti nevelés mint stratégiai terv valamennyi intézmény pedagógiai programjába, mint alapprogram épült be, kötelező érvénnyel. A módosított Közoktatási Törvény 2003. évi 48. § (3.) bekezdésében szerepel a környezeti nevelési program kidolgozása, amely a mindenkori Pedagógiai Program része kell, hogy legyen, melyet minden intézménynek kötelező volt elkészítenie. Jelen programokat a fenntartók el is fogadták, így azok életbe is léptek.

Sajnálatos tény, hogy az elmúlt években, a kormányzati munka racionalizálása kapcsán mind az OM, mind a KVVМ több olyan háttérintézményt szüntetett meg vagy szervezett át, tevékenységének korlátozásával, amely éppen a környezeti nevelést hívatott mind szakmai, mind pénzügyi szempontból támogatni.

Az iskolai környezeti nevelés szinterei

Az országban, így megyénkben is alig van iskola, ahol a környezetvédelmet, a környezeti nevelést tantervbe beillesztett órakeretben tanítják. A 2004-es felmérés alapján ez nem éri el a 10 százalékot. Ezek elsősorban a speciális szakképzést megvalósító iskolák,

ahol a szakma természetes velejárója a szakmával kapcsolatos környezetvédelmi ismeretek elsajátítása. Ezzel az a gond, hogy csupán a szakmákhoz kötött, jogszabályokon alapuló környezetvédelmet oktatja, és nem tárja fel a természet egészére vonatkozó törvényszerűségeket. A tanuló nem egész felnőtt életére kiható életszemléletet kap, hanem mint a szakmájában kötelezően alkalmazandó előírásokkal találkozik a környezet ügyével. A tárgy oktatását elsősorban képzett szakoktatók, szaktanárok végzik, akik magas színvonalú szakmai tudással tanítják növendékeiket, de általában csak a szakmához szorosan kötődő ismereteket, gyakran erősen technokrata szemléletben adják át.

A környezeti nevelés legfontosabb tanórai szintere a természettudományos tárgyak oktatása. A fizika, a kémia, a biológia tanítása kiváló lehetőséget ad a környezettudatos gondolkodás kialakítására, elmélyítésére. Az anyagi világ rendszereinek megismerésén keresztül mód nyílik a természet és az ember kapcsolatának újszerű, a fenntarthatóság alapelvein nyugvó megközelítésére, az alapvető természet- és környezetvédő gondolkodásmód kialakítására. Sajnos ez csak részben igaz így, hiszen oktatási rendszerünk jelenlegi formájában erre nem, vagy csak részben alkalmas.

Oktatásunk alapját jelenleg is a versenykényszer, az ismeretek halmozása jellemzi, az összegyűjtött tényanyag logikus összeépítésére alig törekszik. A tiszta gyermeki gondolkodás alkalmas lenne a természet szeretetének kialakítására, ezt jól igazolják a tanulói kérdőívekben adott válaszok is (a 4. évfolyamos diákok kétharmada még rendszeresen foglalkozik környezetvédelmi kérdésekkel), de ezt a velünk született vágyat hamar kiöljük, mikor idejekorán kezdjük el a rendszer elemei helyett magát a rendszert megtanítani. Ezen azt értem, hogy az alapképzés 1–4 évfolyamán már ökológiai rendszerekbe ágyazva, tudományos mélységekkel igyekszünk a természetismeret és más tantárgyak tanítása során gyermekeink tudatában rögzíteni a „tölgyfa helyét a világban”, ahelyett hogy magát a tölgyfát, a rókát, a burgonyát stb., azaz az élőlényeket ismertetnénk meg velük. Így bár a 8. évfolyamra a gyerekek már definíciószerűen ismerik sok esetben még az ökológiai niche nehezen értelmezhető fogalomkörét is, alig jártak természet-közi állapotú erdőben, s a burgonyával bizony legfeljebb köret vagy chips formájában találkoztak.

Az alapokra épülő középfokú oktatás már nem képes az eltelt évek során összegyűlt hiányok pótlására. Nem elsősorban a lexikális és tudományos alapú ismeretekre gondoltok, mert ezeket bármelyik, jó képességű tanuló könnyen elsajátíthatja, hanem az érzelmi kötődésen alapuló kreatív gondolkodásra. Ráadásul az elmúlt évek tantervi reformjainak óraszám- és ismeretcsökkentő hatásai éppen a természettudományokat hozták a leghátrányosabb helyzetbe. A gimnáziumi oktatás nagy vesztese a földrajz, a kémia, a fizika és a biológia lett. Az elsajátítandó tananyag kismérvű csökkenésével 10–20%-os óraszámcsökkenést társult. A biológia esetében ez azt jelenti, hogy vállalva az egészségvédelem valóban idetartozó és fontos feladatkörét óraszámot veszített. A négy évre kivetített 6 óra, helyett 5,5 óra áll a rendelkezésére. A kémia esetében ez még jelentősebb, hiszen 6 óra helyett 4 órára korlátozódott a felhasználható keret.

Ezen a követelményrendszeren számottevően a kétszintű érettségi vizsga bevezetése sem változtatott. A kimenetmérésnél, így a közép és emeltszintű érettségi vizsgákon, a tételek összeállításánál 50 százalékban, az ember és a természet viszonyait elemző ismeretanyagot kell számon kérni.

A felsőoktatásban az eddigi gyakorlat szerint a környezeti nevelés mint eszköz teljesen eltűnik. Csak a kifejezetten szakirányban továbbtanuló biológusok, környezetvédelmi szakmérnökök stb. találkoznak a környezet- és természetvédelem tudományos igényű ismeretanyagával. Felvetem a kérdést, vajon nem volna-e szükség arra, hogy a bármilyen szakon tanító tanár, vagy a tervező mérnök, vagy a gazdasági életet formáló közgazdász, az ügyekben döntő jogász, a felnőtt társadalom leendő tanult közszereplői „alapismeret” szintjén legalább még egyszer tanuljanak az ember és a természet viszonyairól? A környezeti nevelés fontosságát, mint vezérlő elvet, amely a hétköznapi életünk meghatáro-

zója lehet, nem emelte magához a felsőoktatás! Nem javít ezen az új „Bolognai rendszerű” felsőoktatási innováció sem.

Az osztályfőnöki munka az élet legszélesebb területét átfogó nevelési feladatokat hivatott ellátni. A tárgyi tematikákban, tanmenetekben, mint kötelező témák szerepelnek az egészségvédelem, a környezetvédelem alapkérdései. Az órák majd 20 százalékát kellene ezen témákra fordítani. Jó és fontos ez, csak éppen többnyire hatástalan. Az osztályfőnöki órák kötelező témáiban csak felszínesen, vagy egyáltalán nem teljesítődnek a környezeti nevelés elvárásai.

Az adminisztratív munkák előtérbe kerülése (hiányzások igazolása, statisztikák stb.), az egyre sokasodó nevelési feladatok, a tanulóifjúságot érintő fontosabb társadalmi kihívások kezelése (drog, alkohol, egészségvédelem...stb.) még optimális esetben, az értő, elkötelezett osztályfőnök számára is a környezeti nevelés kérdéseinek háttérbe szorítását sugalmazza.

A „környezeti nevelés tudása” nem velünk született képesség. Az alapintuíción túl sok-sok tárgyi ismeretre lenne szükségünk ahhoz, hogy ha osztályfőnökként egyáltalán merünk, tudunk, akarunk a kérdéskörrel érdemben foglalkozni, akkor ne csak tartalom nélküli, könnyen felejtethető, kipipált témákká váljon az „oszi” környezeti nevelése. Nos itt aztán vannak hiányok. S most nem az amúgy is agyonhajszolt, kedvesezett, de lelkiismeretes, nagy tudású pedagógus kollegáimat kárhoztatom. A felelősség nem az övék! Magyar, történelem, avagy nyelvszakos kolléga éppen olyan eséllyel lehet osztályfőnök, mint a biológus, vagy a kémikus. Sőt, bárki lehet az oktatási rendszerünkben megfelelő végzettséggel osztályfőnök. Bárki lehet, és lesz is, kifejezetten jó, a rábízott diákjairól gondoskodó, példamutató osztályfőnök. De általában nem képes hatékony környezeti nevelést megvalósító osztályfőnökké válni, mert sem érzelmi ráhangoltsággal, sem tárgyi tudással nem rendelkezik. Soha és senki nem tanította erre a középiskola óta! Legtöbbjük a hétköznapi életből, saját sorsának ismeretében, beállítottságának mértékében, autodidakta módon szedi össze az ismereteket. Érzelmi ráhangoltságában, motivációiban az őt körülvevő, éppen aktuális társadalmi környezet lesz a legfontosabb. Az átlagember ismeret- és élményanyagával akar, és kell, és esetleg szeretne megfelelni az oktatási törvény előírásainak. És ennek rossz, nagyon rossz a határfoka.

Elvárjuk tehát az osztályfőnöktől, a nem természettudományos szakos tanártól, hogy környezettudatosan tanítson szakóráin, környezeti nevelést folytasson osztályfőnökként, pedagógusként, de még azt a segítséget sem adjuk meg számukra, hogy egységesen elérhető, érzelmileg ráhangoló, a környezeti nevelés alapismereteit tartalmazó segédanyagot adjunk a kezébe. Sajnos az esetek nagy részében arra sincs mód, hogy szakmailag pontosan előkészített módon, továbbképzéseken lehetősége legyen az ismeret és a módszer elsajátítására.

Sokszor halljuk azt, hogy a nem szakos és nem osztályfőnök tanárnak is felelőssége a saját óráikon folytatott környezeti nevelés. A fentebb leírtak alapján biztosan állíthatom ez az elvárás nem vagy csak alig-alig teljesül. S ebben nem is lesz addig semmilyen előrelépés, míg a felsőoktatás nem szánja rá magát egy olyan lépésre, amellyel megköveteli a tanult szaktól, szakpártól függetlenül, hogy legalább egy kollokviumi követelményt teljesítsen a leendő tanár a környezeti nevelés alapismereteiből és szakmódszertanából.

A tanórán kívüli környezeti nevelés az iskolában

A fenti fejezetben leírtaknak megfelelően az iskolai környezetvédelmi programok teljesítésére gyakran csak a tanórán kívüli környezeti nevelés lehetőségei maradnak. Ezzel is baj van mind megyénkben, mind országosan. A tanórán kívüli tevékenységek ugyanis nem kötelezőek, így kötelező érvénnyel nem is terjedhetnek ki valamennyi tanulóra. Ennek egyrészt törvényes akadályai, másrészt személyi és pénzügyi feltételei is vannak.

Szakkörök, diákkörök, iskolai diákszervezetek

Szabadidős tevékenységek nem lehetnek kötelezőek a tanulóra nézve, azokon a részvétel csak önkéntes alapon várható el. Így nagyon is személyfüggő az, hogy működik-e egy intézményben környezeti neveléssel is foglalkozó szakkör, vagy nem. Vélhetően a témára fogékony tanulók választják csupán a délutáni szabad program helyett a kötöttséget jelentő szakköri munkát. Vajon konkurálhat-e egy fáradtságos séta, túra a bevásárlóközpontban eltöltött délutánnal, vagy a parkban való baráti beszélgetéssel, vagy éppen a számítógépes játékok bizsergető élményeivel. A válasz egyre gyakrabban a nem.

A szabadidős tevékenység más szempontból is bizonytalan. Mindig tanár-, azaz személyfüggő. Elsősorban szakos tanárok, akik valamikor, valamilyen formában közel kerültek a környezeti neveléshez, vagy a „zöld civilmozgalomhoz”, hajlandók szabadidejük terhére lelkesen foglalkozni diákjaikkal. Persze az is megoldás, ha az intézmény vezetője a Pedagógiai Programban megfogalmazott környezeti nevelési terv teljesítése érdekében megbíznak valakit a feladat ellátásával. Megoldás ez is, csak éppen nem eredményes, mert kényszerből, vagy „kötelességtudatból” szabadidős tevékenységet ritkán lehet szívvel-lélekkel végezni!

Bárki lehet az oktatási rendszerünkben megfelelő végzettséggel osztályfőnök. Bárki lehet, és lesz is, kifejezetten jó, a rábízott diákjairól gondoskodó, példamutató osztályfőnök. De általában nem képes hatékony környezeti nevelést megvalósító osztályfőnökké válni, mert sem érzelmi ráhangoltsággal, sem tárgyi tudással nem rendelkezik. Soha és senki nem tanította erre a középiskola óta! Legtöbbjük a hétköznapi életből, saját sorsának ismeretében, beállítottságának mértékében, autodidakta módon szedi össze az ismereteket.

vezetése a Pedagógiai Programban megfogalmazott környezeti nevelési terv teljesítése érdekében megbíznak valakit a feladat ellátásával. Megoldás ez is, csak éppen nem eredményes, mert kényszerből, vagy „kötelességtudatból” szabadidős tevékenységet ritkán lehet szívvel-lélekkel végezni!

A tanórán kívüli környezeti neveléshez pénzre, anyagi forrásokra is szükség van. Egyrészt biztosítani kell a lelkes pedagógus által megtartott órák, általában a túlmunka bérkötségeit, másrészt, ha ezt sikerül is kiharcolni a fenntartótól, az intézménynek akkor is szükséges a működés alapfeltételeinek a megteremtése.

Általában elmondhatjuk, hogy a délutáni környezeti nevelési szakkörök hátrányt szenvednek a felzárkóztató vagy a tehetséggondozó, kifejezetten szakmai jellegű foglalkozásokkal szemben. Igen elhivatott tanár és megértő iskolavezetés kell ahhoz, hogy a mai megszorításoktól terhes világban pénzt lehessen kipréselni a fenntartóból holmi tanári hóbortnak minősített foglalkozás finanszírozására. Összességében elmondhatjuk,

hogy ezt a feladatot jobb esetben is csak a maradékelv alapján támogatják az önkormányzatok. Azt hiszem, egy kezemen fel tudnám sorolni azokat az Önkormányzatokat, ahol mostanában „maradékpénzek” keletkeznek megyénkben!

Így van ez akkor is, ha az intézmény belevette a Pedagógiai Programjába a környezeti neveléssel foglalkozó szakkör működtetését, s azt a gondoskodó fenntartó el is fogadta. Ha nincs pénz, akkor nincs pénz! Gyakori eldöntendő kérdés, vagy a versenyre felkészítő, tehát az eredményt produkáló foglalkozást, vagy a biológia tanár „hóbortját” finanszírozzák-e. Sőt, ennél egyre gyakoribb és súlyosabb helyi dilemma az iskola fennmaradása vagy bezárása. Ilyen helyzetekben hogyan jutna pluszpénz a környezeti nevelési szakkörök fenntartására. A kérdőívekre adott válaszokból persze ez nem tűnik ki, de hát elvárhatjuk-e azt az intézményvezetőktől, hogy kitergessék a „rejtegetnivalójukat”?

Összegezve azt mondhatjuk, szakkör ma általában ott működik, ahol egy gyakran „külföldinek” titulált pedagógustípus dolgozik. Én tanáregyenlőségeknek nevezném őket. Ilyen az a tanár, aki általában:

- iskolateremtő pedagógus;
- hajlandó szabadidejét többnyire kevés térítés ellenében vagy ingyenesen feláldozni ideáiért;
- vállalja a „különc” jelzõt;
- aktív mozgalmár!

Vannak-e ilyenek? Még vannak! (Megyénket nézve, Dr. Legány András, Demeter Iván, Szögi Lajos Tiszavasváriban; Dr. Vass Mihály Nagykállóban; Agárdy Sándor Tornyospálcan; vagy jómagam Vásárosnaményban... és még sokan mások.)

Túrák, kirándulások, erdei iskolák, nyári táborok

A környezeti nevelés az elméleti ismeretek összegyűjtéséből, átadásából és azok gyakorlati megtapasztalásából, az önálló terepi ismeretszerzés élményéből együttesen építhető fel sikeresen. Láttuk, hogy az elméleti, tanteremhez kötött ismeretszerzésnek is vannak korlátai, mind szakemberi, mind anyagi oldalról. Ez a terepi munkáról még inkább elmondható. Hiába írjuk le a környezeti nevelési programban, hogy túrákon, kirándulásokon, erdei iskolai programokban veszünk részt, netalán nyári táborokat szervezünk, azok csak részben vagy egyáltalán nem teljesülnek. Azaz vannak rá jó példák, elsősorban néhány oktatóközpont, lelkes tanárhoz, civilszervezethez kötődően, de semmi esetre sem tudnak általánossá válni. Ennek oka nem elsősorban a jó szándék, a tenni akarás hiányában keresendő, hanem, mint azt az elméleti képzésnél is láttuk, a feltételek általános hiányából fakadnak problémák.

A terepi környezeti nevelés a szabadidő rovására valósítható meg. Táborok, kirándulások, túrák csak hétvégeken és szünidőben szervezhetők. Ráadásul igen költségesek, mert ha lakhelyünkről kimozdulunk, azonnal felmerülnek minimálisan az utazási költségek, de több nap esetén szállás-, és étkezési költségek is jelentkeznek.

A tanár gyakran áldozza fel szabadidejét hivatástudatból arra, hogy elvigye diákjait kirándulni, túrázni, mert tudja, hogy a szemlélet- és a közösségformálás egyik legjobb eszköze. De ingyen, támogatás nélkül, ez nem válhat általánossá. A mai társadalomban egyetlen közalkalmazottól sem várhatjuk el azt, hogy költségeinek megtérítése, a szabadidőfelhasználás ellenértékének megfizetése nélkül vállaljon ilyen szerepet. A tapasztalat az, hogy a szűkös intézményi költségvetésből erre nem telik. A forráshiányos fenntartó a költségvetési egyeztetéseken éppen az ilyen tételeket szokta először kihúzni.

Ha sikerül is egy-egy terepi programra megfelelő létszámú tanítványt toborozni, akkor megint előkerülnek az anyagi feltételek. Az elszegényedő családok nem képesek a szükséges fedezetet biztosítani, ezért gyakran éppen azok maradnak ki a programokból, akik motivációik alapján valóban örömmel és hatékonyan vennének részt ezeken.

Kötelezővé nem tehetjük a szülői költségtérítéssel járó rendezvényeket. Ha pedig a Pedagógiai Programban szerepeltetjük, mint ahogyan ezt helyesen tennünk kellene, a 2003-as közoktatási törvény módosítása alapján a fenntartóval kerülünk szembe. Mint az a közoktatási törvény 2003-as módosításából kiderül, nem szabad pénzt kérni a szülőtől az erdei iskolákért, az osztálykirándulásokért, a színház- vagy múzeumlátogatásért, ha azok a pedagógiai programban szerepelnek. Ugyanakkor a módosított közoktatási törvény alapján valamennyi közoktatási intézményben kötelezővé vált a helyi környezeti nevelési program elkészítése és megvalósítása. Ezért a fenntartóknak, az egyébként is nehéz helyzetben lévő önkormányzatnak, egyháznak kellene kifizetnie e költségeket. Az erdei iskola és az ehhez hasonló szakmai programok pedig komoly pénzbe kerülnek. Sajnos gyakorlati tapasztalat az, hogy az iskolák nem vállalják a konfliktust a fenntartóval, így ezek a tevékenységek be sem kerülnek a programokba.

A fentiekből következik, hogy a terepi környezeti nevelés nem vált sem megyénkben, sem országosan általánossá. Marad az a rendkívül korlátozott lehetőség, hogy önkéntes alapon, esetleges pályázati forrásokból finanszírozva, a civilszervezetek által működte-

tett vagy profitorientált vállalkozói formában szervezett terepi programokat veszünk igénybe. Nagyon kevés az iskolához kötődő, non-profit jellegű saját kezdeményezés.

Hiába írták az intézményvezetők, hogy a diákok 15,9 százaléka rendszeresen, 32,4 százaléka alkalmasszerűen részt vesz erdei iskolai programokban, a számok nem mutatják a valóságot, hiszen a tanulók alig egytizede mondja azt, hogy volt már ilyen táborban. Ezen programokban csak az adott iskolák esetében is általában a fiatalok töredéke vehet részt. Szívesen sorolják ebbe a kategóriába a közkedvelt osztály- vagy iskolakirándulásokat. Az jó, hogy sok gyerek jut el osztálykirándulásra, s egy jól felkészült pedagógus fontos eszközévé is teheti a programot a környezeti nevelés számára, de azért azt tapasztalatból tudjuk mi, gyakorló pedagógusok, hogy a tanulmányi kirándulások általában nem erről szólnak.

A másik nagy probléma a terepi munkák helyszínének a megtalálása. Egy többnapos nyári tábor, vagy az erdei iskola működése alapvető infrastruktúrához kötődik. Az egykor oly nagyszámban létező, a terepi környezeti nevelés számára ideális helyszínt biztosítható „úttörő- és KISZ”- táborok a rendszerváltás körüli idők politikai és gazdasági forrágában eltűntek. Magánkézbe kerültek, s nyereségérdekelt idegenforgalmi vállalkozásként működnek tovább, vagy megszűntek, infrastruktúrájuk amortizálódott.

Néhány önkormányzat, jobb lehetőségekkel rendelkező iskola vagy civilszervezet volt képes csupán arra, hogy hozzájusson ilyen ingatlanokhoz, s azokban oktatóközpontot, erdei iskolát vagy nyári tábor működtessen. A teljesség igénye nélkül néhányat felsorolok megyénkbeli az ismertebbek közül: Megyei Önkormányzat, Emisszió Egyesület, „Bölcs Bagoly Oktatóközpont – Tiszavasvári, Kishodos, Tornyospálca, Természetbarát Diákkör – Vásárosnamény, TRIDEA – Mátészalka....

E létesítmények teljes kapacitással működtetve sem lennének elegendőek ahhoz, hogy a főttebbi feltételek, azaz a tanulói, tanári költségek megtérítése, a fizetőképes kereslet megléte esetén befogadják valamennyi fiatal.

A létesítmények léte is folyamatosan veszélyben van. Működésüket nem lehet adományokból és a résztvevői befizetésekből biztosítani. Fennmaradásuk és működésük záloga a létesítmények fenntartói által eddig elérhető pályázati források (erdei iskolai, oktatóközpont programok stb.) elnyerése volt. A jelenlegi költségvetési évben és a belátható tervezési időben ez is veszélybe került.

Leszögezhetjük, hogy az alapvető társadalmi igény megnövekedése a környezeti nevelés kiszélesítésére, és az ezt serkenteni kívánó törvényi rendelkezések kibővülése éles ellentétben áll a valósággal. Míg nőtték a társadalmi elvárások és igények, ezek teljesítésének szubjektív és objektív feltételei nem változtak, gyakorta nem biztosítottak. Ezek a tények alaposan beszűkítik a környezeti nevelés eszközrendszerét, így sok esetben látványos, de tartalmában, hatásukban megkérdőjelezhető eredményű akciókban, programokban fulladnak ki a kezdeményezések. Maradnak a szinte minden iskola számára elérhető programok. Ünnepeink a környezet-természetvédelem számára kiemelt jelentőségű „jeles napokat”, vetélkedőket, kiállításokat szervezünk, esetlegesen előadókat hívunk meg, de leginkább évente egy-két alkalommal, az igen jól mutató „szemétszedési akciók” szervezésével pipáljuk ki mindazt, amit vállaltunk környezeti nevelési programunkban.

Félre ne értsenek! Nem azt mondom, hogy nincs szükség e programokra! Éppen ellenkezőleg. Fontos eszközei ezek a környezeti nevelésnek. Igaz, az erőltetett, fiatalok számára kötelezően elrendelt települési „szemétszedő akciók” pozitív környezeti nevelési hatásában személyesen nem nagyon hiszek!

Alapvetően sikeresek az iskolákban szervezett bensőséges megemlékezések, a rajkiállítások. A nagy baj az, hogy lassan már csak ezek maradtak.

Kiemelt jelentőségűnek tartom azt a néhány megyei kezdeményezést, amelynek nyomán intézmények, civilszervezetek vetélkedőket szerveznek, és pályázati támogatás segítségével a legsikeresebbek számára nyári táborozásokat tesznek lehetővé. (Emisszió

Egyesület „Zöld Szemfüles Vetélkedője, Esze Tamás Gimnázium környezetvédelmi vetélkedője, a Csarodán szervezett Megyei Környezetvédelmi Vetélkedő, vagy a Vásárosnamény központtal a Természetbarát Diákkör által szervezett határon túli fiatalokat is megmozgató „Közös Ügyünk” Környezetvédelmi Vetélkedő).

Civilmozgalmak a környezeti nevelésben

A civilmozgalom, az egyesületek, alapítványok szerepe a környezeti nevelésben mind megyei, mind országos szinten elvitathatatlan. Talán azt is mondhatnánk, hogy nélkülük nincs környezeti nevelés és tudatformálás. De az ő tevékenységüket egészen más szempözből lehet és kell is megítélni. Aktuális társadalmi problémákra az állampolgárok által szervezett formában és az általuk elfogadott módon kívánnak választ adni. Tevékenységüket állami feladatok átvállalásával, pályázati úton elnyert állami támogatásokból és egyéb adományokból végzik. A környezeti kérdések megközelítése a társadalmi szerepvállalásukból is eredeztetve jóval radikálisabb, mint az iskolarendszerű oktatásban megszokott.

Környezeti nevelésük két irányú, mind a felnőtt társadalom, mind a fiatalok környezeti nevelésében dolgoznak, de általában nem öleli fel tevékenységük a természet- és környezetvédelem, így a környezeti nevelés egészét, hanem „ügyorientáltak”. Általában az alapító okiratokban foglaltaknak megfelelően, illetve az egyesületekben tevékenykedő személyek szubjektív beállítottságától függően részkérdésekben dolgoznak. Például állatvédelem, energia, természetvédelem stb.

A környezeti nevelési programjaik általában projekt jellegűek, azaz egy elnyert pályázat megvalósításáig tartanak biztosan. Természetes, hogy igyekezzenek folytatni valamilyen formában tevékenységüket, de ez mindig a kiírásoktól és az elnyert támogatásoktól függ. Kivételt képeznek ez alól azok a civilszervezetek, amelyek elsősorban direkt környezeti nevelési célokra orientálódtak. Ebben az esetben az általuk szervezett programok állandósulnak. Ilyenek az erdei iskolákat, illetve oktatóközpontokat működtető szervezetek. Sajnos ez a tevékenység is nagyon támogatás azaz projektfüggő.

Komoly gondot jelent az, hogy egyre több civilszervezet kényszerül – az alapvető források hiánya miatt – az oktatási intézmények számára nyújtott szolgáltatásokért (előadások, erdei iskolai programok stb.) ellentételezést, költségtérítést kérni. Ez pedig a fentebb ismertetett okok miatt egyre nehezebb.

Nem véletlen a kérdőívekből összegzett kimagasló ismertsége az Emisszió Egyesületnek, hiszen magas szintű tevékenységüket a környezet- és természetvédelem minden kérdésében folytatják, s kiemelkedő szerepük van a megye tanórán kívüli környezeti nevelésében is. Sajnálatos, hogy kevés a megyében a ténylegesen környezeti neveléssel foglalkozó civilszervezet. Bár igaz, hogy több is található belőlük, de ezek általában egy-egy konkrét iskolához vagy településhez, településcsoporthoz kötődve működnek. Például Bölcs Bagoly Oktatóközpont – Tiszavasvári; Természetbarát Diákkör – Vásárosnamény stb.

Tanulságok

A döntéshozóknak közösen kell fellépni országos és megyei szinten is a környezeti nevelésre fordítható források megszüntetése, átcsoportosítása ellen. Bővíteni kell az ez irányú támogatásokat pályázati lehetőségek kiterjesztésével, illetve a törvényi kötelezettségek maradéktalan teljesítése érdekében, a fenntartók kapjanak fejkvótaszerű céltámogatást, amelyet kötelezően az intézményi környezeti nevelési feladatok ellátására lehessen felhasználni. A II. Nemzeti Fejlesztési Tervben kiemelt feladatként, kiemelt források hozzárendelésével, nagyobb nyomatékkal legyen kezelve a környezeti nevelés ügye a „Környezettudatosság növelése akcióprogramban”

A megyék (régiók) képezzenek alapot a megyékben, régiókban folyó környezeti nevelési programok támogatására. Az alaphoz nyerjék meg a megyékben működő vállalatokat, vállalkozókat, akik környezethasználatuk mértékében járuljanak hozzá a környezet-tudatos gondolkodás és szemléletformálás fejlesztéséhez. Ennek segítségével a Megyei Köznevelési Közalapítványok kapjanak nagyobb lehetőségeket a tanórán kívüli környezeti nevelési programok támogatására.

Készüljenek általános érvényű, egységes szemléletű, jól használható tankönyvek és tanári segédletek. (Osztályfőnöki munkát segítő és szakköri tematikát tartalmazó kiadványok.) A Megyei Pedagógiai Intézetek és Továbbképző Központok hozzanak létre speciális szakkönyvtárat a környezet- és természetvédelem, a környezeti nevelés szakirodalmából, azt központi adatbankban összesítve juttassák el valamennyi intézménybe, hogy az érdeklődő pedagógusok számára elérhető legyen. A szakkönyvtár elkészítésénél, a civilszervezeteknél felhalmozott szellemi tőkét is hasznosítsák.

A felsőoktatás megújítása során ne vesszen el a környezeti nevelés ügye. Az úgynevezett „Bolognai rendszerben” találják meg a módját annak, hogy minden kilépő diplomás kötelezően, szaktól függetlenül ismereteket szerezhessen a környezet- és természetvédelemről, a környezeti nevelésről. A felsőoktatási rendszer átalakítása folyamán tegyenek lépéseket arra, hogy valamennyi végzett tanár kapjon megfelelő környezeti nevelési felkészítést, amit szakórai és osztályfőnöki munkájában hasznosíthat.

A felsőoktatás megújítása során ne vesszen el a környezeti nevelés ügye. Az úgynevezett „Bolognai rendszerben” találják meg a módját annak, hogy minden kilépő diplomás kötelezően, szaktól függetlenül ismereteket szerezhessen a környezet- és természetvédelemről, a környezeti nevelésről. A felsőoktatási rendszer átalakítás folyamán tegyenek lépéseket arra, hogy valamennyi végzett tanár kapjon megfelelő környezeti nevelési felkészítést, amit szakórai és osztályfőnöki munkájában hasznosíthat.

Az oktatásügyben dolgozó pedagógusok számára szervezzenek széleskörűen, támogatással igénybe vehető posztgraduális képzéseket. Az osztályfőnöki munkát végző pedagógusok, illetve a természettudományos tárgyakat tanítók számára akár kötelező érvénnyel is. A Megyei Pedagógiai Intézetek és Továbbképző Központok készítsenek tematikát a megyében tanító pedagógusok környezeti nevelési célzatú továbbképzésére. A meglevő képzések hatékonyságát javítsák.

A környezeti nevelési iskolai programok teljesülésének országos felmérését el kell vé-

gezni, az abból levonható következtetések alapján újra kell tervezni a II. Nemzeti Fejlesztési Tervben a *Környezettudatosság növelése akcióprogramot*. Ez a felmérés készüljön el megyénkben is, s tapasztalatok alapján a Megyei Pedagógiai Intézetek és Továbbképző Központok szakmai segítségével készüljenek többéves megyei intézkedési tervek, amelynek útmutatásai beépülnek a megyék(régiók) költségvetési terveibe.

A végzett tanórán kívüli, tényleges környezeti nevelésről készüljön felmérés. A fejlesztési lehetőségek kidolgozása érdekében, függetlenül az üzemeltetőtől, legyen naprakész információja a nyári táborokról, az erdei iskolai programokról, az oktatóközpontok működéséről, a környezeti neveléssel kapcsolatos vetélkedőkről, jelentősebb ilyen témájú civil programokról

Szervezzék meg a fenti programok kiadványokban történő népszerűsítését, forrásteremtéssel támogassák is azt. Ez történhet kiadványban vagy elérhető weboldalon egyaránt.

A nagyobb megyei és helyi környezetvédelmi beruházások megvalósításánál vonják be a helyi oktatási intézményeket (pl. hulladékgazdálkodási tervek, szelektív hulladékgyűjtési programok... stb).

A közétkeztetésben történjen jelentős előrelépés az ifjúság egészséges táplálkozásának elősegítésére.

Az iskolai büfék kínálatának egészségesebbé tételére, az egészségre káros, a génmanipulált termékekből készített élelmiszerek kitiltására mindenütt történjen kezdeményezés, a civilszervezetek, a diákönkormányzatok, szakkörök bevonásával.

Írásomban nem törekedtem és nem is törekedhettem a teljes kép bemutatására. Véleményformálásommal bizonyára sokan vitatkoznak is fognak. Ennek örülnék a legjobban. Ha ugyanis sikerülne fejlesztést elősegítő, józan vitát gerjesztenem a mindannyiunk „Közös Ügyének” számító környezeti nevelés kérdésében, talán történhetne valamilyen előrelépés is.

Toldi Zoltán

Vásárosnamény, II. Rákóczi Ferenc Gimnázium – Természetbarát Diákkör

Egy tankönyvkutatási beszámoló részletei

A tankönyvek hatásvizsgálata a környezeti nevelésben

2000–2002 között az OM–AI támogatásával végzett kutatásban tanulók és tanárok közreműködésével végeztünk különböző iskolafokozatokban és típusokban kérdőíves vizsgálatot.

Tanulmányoztuk a téma elméleti hátterét és elemeztük 35 iskola 1252 tanulójának és 52 pedagógusának válaszait. Eredményeinket záró tanulmányban összegeztük, amelyből most részleteket és összefüggéseket mutatunk be.

Az 1992-es PHARE-kutatás és tankönyvi vonatkozásai

Az Erdészeti és Faipari Egyetem (Sopron) a korábbi évek sikeres pályázata lehetővé tette, hogy az 1991–94 közötti időszakban állapotfelmérés, intézkedési tervet, akciótér készüdjön arról, „...hogy Magyarországon milyen irányú eljárásokra és milyen különleges intézkedésekre van szükség ahhoz, hogy a környezetvédelmi tudat, ismeret és szakértelem színvonala emelkedjen, a környezetgazdálkodás lehetőségeinek javítása érdekében és a környezetvédő magatartás kialakításában...” Jelenlegi tankönyvkutatásunk előzményének több szempont alapján is nevezhetjük a „PHARE PROJECT No. GENERAL/151.” jelzésű „A környezetvédelmi oktatásra és képzésre vonatkozó tanulmány” című kutatást. A Nemzeti Alaptanterv /NAT/ előkészületei alapján változni látszott 1994-ben (a project „AKCIÓTERV, ZÁRÓJELENTÉS” elkészülésekor) a közoktatás-nevelés tartalma, változtak szervezeti keretei. A műveltségi területekben megjelent a környezeti nevelés igénye, az integráció szükségessége, a közoktatás horizontális és vertikális szintjein egyaránt. A PHARE kutatás mindezekhez számszerűsített és szinte teljes körű vizsgálati eredménnyel szolgáltatott adatokat az „óvodai nevelés, közoktatás, középfokú képzés, pedagógusképzés, felsőfokú képzés, iskolarendszeren kívüli képzés” területein, önálló témakörként foglalkozva a tankönyvek, taneszközök használatával. 201 környezetvédelmi tartalmú könyvet tekintettek át. A vizsgálatot végzők a megbízó kérésére szakirodalmi jegyzéket is összeállítottak, ajánlat szinten. Nem volt

könnyű ez a feladat, míg megszületett a 80 könyvből álló ismertető és ajánlás, melyek között több átfedte az oktatási vertikum szintjeit. A középfokú oktatás területére 20 tankönyvi ajánlás született. Érdekesség talán, hogy az általunk napjainkban vizsgált, például a nem környezetvédelmi szakirányú szakképzést folytató intézményeknél egy darab tankönyv szerepel ma is a tanórákon. A tankönyvkutatói előzmények további bemutatására – nem a teljesség igényével és követelményével – időrendben említünk néhány, tipikus kutatási összegzést, eredményt, javaslatot a PHARE 151. projectből. Mindezek átgondolásával a trendvizsgálat is elvégezhető lenne helyenként, így a folyamat részben vagy egészben biztosítható.

1991-ben a tankönyvek száma (a környezeti nevelés területén a közoktatásban), ezek tartalma szinte követhetetlen volt a tankönyvpiacra. A káoszt fokozta az 1970–80-as évek és a rendszerváltás utáni liberalizált időszak kiadványainak egyidejű használata a tanórákon. További tankönyvekre vonatkozó megállapítása volt a FE PHARE 151. kutatásnak, hogy a jelzett időszak tankönyveinek egy része felületes, nehezen érthető, rosszul tagolt, sok bennük a szakmai hiba és a „számszaki” elírás. Az adatok gyakran nem helyesek, vagy egy tankönyvön, kiadványon belül is ellentmondásosak. 1992-ben készült összefoglaló rész is több helyen foglalkozik a tankönyvek, taneszközök elemzésével. Pontosító megállapítást tartalmaz a korábbi tankönyvekre, hogy a „...70–80-as évek tankönyvei (például biológia, földrajz) sokszor a szemléletük miatt alkalmatlan a 90-es évek környezeti nevelési igényeit biztosítani”. A tankönyvek többsége a tanárok aktív öntevékenysége nélkül passzív, minimális ismeretszintet nyújt. A korábbi évek fogalmi káosza nem tisztult, állapítja meg az említett összefoglaló. A tankönyvek a természetvédelem, tájvédelem, az épített környezet értékeivel és védelmével még olyan mértékben sem foglalkoztak, mint a környezetvédelem más területeivel. 1993-ban „Intézkedési Terv” készült az addigi PHARE vizsgálati eredményekre építve, melyek tankönyvekre vonatkozó néhány megállapítása is bizonyítja napjaink tankönyvvizsgálatának aktualitását, folyamatjellegének fenntartását a jövőben is, holisztikus szemlélet alkalmazásával. „A különböző tantárgyak tankönyvei terjedjenek ki az adott tantárgy környezeti vonatkozásaira” tartalmazza az Intézkedési Terv egyik megállapítása. Az oktatók számára szükséges tanári kézikönyvek, segédletek nem álltak rendelkezésre. A szakképző intézetek környezetvédelmi tankönyveit modul rendszerben kell készíteni, melyek tartalmazzák valamennyi szak alapismereteit az életkori sajátosság figyelembe vételével, állítja a PHARE kutatás. Mindezeket még kiegészíti a 93-as Intézkedési Terv a következőkkel: „összefoglaló, környezeti tárgyú könyvek kiadása javasolt, mely integrált, multidiszciplináris, szintetizáló” és gyakorlati szemléletű. 1994-ben „összefoglaló zárójelentés” készült a PHARE project keretében a „Környezeti Oktatás és Képzés Tanulmány” címmel, részletesen kitérve ismételtan a tankönyvelemzésre is. Figyelemre méltó megállapítás volt (jellemzően a kor oktatáspolitikájára), hogy a képzésben célszerű korosztályokat megcélózni, számukra megfelelő taneszközöket készíteni, kiemelve a szemléletformálás elsődlegességét. Folyamatosan gondot jelentett a tankönyvekben még mindig meglévő fogalmi káosz. A legtöbb környezetvédelmi ismeretet a biológia, földrajz, technika tankönyvek tartalmazták, a fizika és kémia tankönyvekben alig találni a nyomát. Még mindig sok volt a hetvenes-nyolcvanas évek szemléletéből, a tankönyvek aktualizálást szinte nem is tükröztek. A szakképzésben „savanyú” a tankönyv helyzetképe, említi az összefoglaló zárójelentés. Periférikus ismeretek találhatók a legtöbb tankönyvben.

Az 1991-es PHARE kutatás megfogalmazza a további folyamatos vizsgálódás igényét, így a tankönyvkutatók szükségességét, a külföldi tapasztalatok megszerzésének hasznosságát, a mindenkor aktualitások beépítését a vizsgálati szempontokba.

A tankönyvkutatás elméleti háttéréről

Szempontok-nézetek itthon és külföldön

A nemzetközi tankönyvegyeztetés gondolata és gyakorlata egészen 1890-ig nyúlik vissza. Francia és német tudósok vetették fel, hogy ez a nemzetek közötti megbékélés eszköze lehet. Elsősorban a történelemkönyvek egyeztetéséről van szó, amelynek a válóra váltását az első világháború elsöpörte, először a Népszövetségben dolgoztak ki ajánlásokat, majd 1951-ben az UNESCO karolta fel és szervezte meg ezeket az egyeztetéseket. Georg Eckert történész nevéhez fűződik a Nemzetközi Tankönyvi Intézet létrehozása Braunschweigben. Ennek az intézetnek a feladata volt a Németország és más országok közötti egyeztető tárgyalások folytatása, megállapodások megkötése, a történelem, földrajz, irodalom tankönyvek vizsgálata, elemzése. (1)

Az összehasonlító elemzés és teoretikus alapvetés „atyjaként” szokták emlegetni Horst Strietzelt, Herbert Becherett és Günter Schulzét. A Volk und Wissen keretében működő könyvkutató központ lényegében két eltérő irányú tevékenységet végzett, mert egyfelől összehasonlító tankönyvelemzéseket, másfelől teoretikus vizsgálatokat és publikációkat végeztek. A szovjet szerzők leginkább a tankönyvkészítés problematikáival, azon belül is a tankönyvi tananyag kiválasztás elvi kérdéseivel. A francia nyelvterület (Franciaország Belgium) tankönyveinek adatbankját hozták létre Párizsban az UNESCO égisze alatt. Kérdőíves tesztekkel elsősorban a lefordított könyveket vizsgálták. Ezek a tesztkérdések a tankönyv céljára, feladatára, típusára, használhatósága időtartamára, formátumára stb. vonatkoztak. A mintegy 216 kérdésből álló vizsgálódási szempontrendszer gondos, aprólékos munkát érzékelt, amely számos hazai kérdéssor összeállításához is alapot szolgáltatott. (2)

Folytathatnánk a sort további „másodlagos források” idézésével, valamint a hazai forrásmunkák említésével, de a sor nagyon hosszú lenne. Talán a tanulmánygyűjtemények sorából mégis érdemes hivatkozni *A pedagógia időszerű kérdései külföldön* című sorozatra, melyet Illés Lajosné szerkesztett.

Kérdőívünk összeállításához is meríthettünk egy összefoglaló tanulmányból, amely a tankönyvkutatás nemzetközi modelljeiről szól: F. Dárdai Ágnes munkájában olvashatunk a történeti háttérrel, a teoretikusok elméleti felvetéseiről, valamint a különböző modellekről. Lényegében három alapvető modellt különböztet el:

- a „politikatudományi” modell Gerd Stein nyomán, aki szerint a tankönyvnek három dimenziója van (tartalmi dimenzió, pedagógiai dimenzió, politikai dimenzió);
- Jozef Thonhauser funkcionális tankönyvkutatói modellje;
- Peter Weinbrenner komplex tankönyvkutatói modellje.

Ez utóbbi három fajtát különböztet meg:

- flyamatorientált tankönyvkutatás, amely az „életciklusra” koncentrálnak;
- produktumorientált tankönyvkutatás, hosszmetzeti (történeti) és kereszmetzeti (összehasonlító) elemzés a következő dimenziók mentén: tudományelmélet (ismeretelméleti pozíció), szaktudományi dimenzió, szakdidaktikai dimenzió, neveléstudományi dimenzió, design (külső forma);
- hatásorientált tankönyvkutatás, vagy másképpen „receptiókutatás”. (3)

Ha most itt, a teoretikus résznél hivatkozunk a mi vizsgálati műfajunkra, akkor behatárolhatjuk úgy, hogy egyfelől erőteljesebben alkalmaztuk a produktumorientált kutatásból a tudományelméleti, a szaktudományi, a szakdidaktikai dimenziókat, kisebb mértékben a neveléstudományi és a formai dimenziókat. Egészen „kezdetleges” formában a hatásorientációt is alkalmaztuk, mert a tanulóra és a pedagógusra való hatást is megkérdeztük néhány kérdés erejéig.

Érintkezik témánkkal – legalábbis az elméleti-elvi alapokat tekintve – a tankönyv „beválási” és ún. „tankönyvvé nyilvánítási” vizsgálata. Noha az előbb hivatkozott elméleti

tanulmányokban is megemlíti azt a tényt, hogy az ún. beválási/hatásvizsgálatoknak nincs kialakult módszertana, nincs kifinomult vizsgálati „tesztlapja”, azért néhány fontosabb kérdés megfogalmazódik ezekben a vizsgálati adatlapokban. Mint a Szakképzési Tankönyv Taneszköz Tanács tagja, módomban volt értékelni, véleményezni különböző tantárgyakhoz készült középiskolai tankönyveket. A tankönyvvizsgálat szempontsora kellő logikát, tankönyvelméleti felvetést tartalmaz. Ugyanakkor nehéz a válaszok értékelése akkor, ha sokféle tényezőt akarunk megítélni-minősíteni. Például a tartalomelemzéshez tartozóan egyszerre kérdezzük a tankönyv terjedelme, struktúrája, fejezeteinek felépítése, rendszere, arányai címszavakkal. Ezt „hibás, kevésbé kifinomult” szerkesztésnek mondhatjuk, amitől a mi Tankönyvelemzési adatlapunk sem volt mentes.

Tankönyv és tanterv

Fontosnak tartjuk még a tankönyv vizsgálatának elméleti háttérénel a tankönyv és a tanterv kapcsolatát, viszonyát. Ezzel kapcsolatban is nagyon gazdag mind a hazai, mind a külföldi szakirodalom. Egészen mozaikszerűen említünk néhány teoretikust, akik e kérdésekkel foglalkoztak. Így többek között említhetjük Varga Lajost, aki a tankönyvek és a tantervek egymásra hatásáról fejtette ki nézeteit. Ballér Endre szerint vannak tantervet kifejtő, tantervet követő és tantervet variáló tankönyvek. (4)

Ma még nem kerül különösebben a kutatások homlokterébe a szakmai tankönyvek és a tananyag tartalmának, korszerűségének, időállóságának a vizsgálata. Ugyanakkor ez egy nagyobb didaktikai összefüggésrendszerbe is beágyazódik, pontosabban előtérbe kerül a „példákat vagy elveket tanítsunk” kérdése. A gyorsan változó technikai környezet egyre gyorsabbá teszi az új ismeretek, információk megjelenését, ezen keresztül az elsajátítást(oktatást), amit ma már szinte lehetetlen a tankönyvekkel követni. A legkorszerűbb technikai-technológiai fajták/példák tanítására tehát nem nagyon alkalmas a tankönyv. Sokszor lehetünk tanúi a tanév eleji tanári – szülői – tanulói elégedetlenségnek, hogy x – y szakmákban nem készült el a tankönyv.

A környezeti neveléssel foglalkozó tankönyvekről és használatukról

Előljáróban azt szeretném felvetni, hogy az eredeti pályázatban nem explicite fogalmazódtak meg a hipotéziseink, mert a következő tartalmi területeket „céloztuk meg”:

- A tantervekkel való összevetés;
- A szakmai-tudományos szempontok megítélése;
- A fenntarthatóság pedagógiája szempontjának érvényesülése;
- Mikor, hogyan használják a tankönyveket?
- Hányféle tankönyvet használnak a tanulók?

Hasonló nagyobb vizsgálatra szántuk a tankönyvek és a különböző oktatási/tanulási technológiák kapcsolatát. Vagyis, hogy a különböző interaktív multimédiás tanulási-tanítási eljárásokban hogyan használják a tankönyvet.

Ezen vázlatos pályázati ismertetés után, valamint az OM illetékeseivel, a kutatás szakmai témavezetőjével történt megbeszélés alapján a tankönyvek használatának vizsgálatára korlátozódó és koncentrálni kutatásunk hipotézisei a következők:

- nagyon sokféle tankönyv van forgalomban, vagyis a kiadók kínálata nagy;
- a környezeti nevelés területén az egyes iskolatípusokban sokféle tankönyvet használnak;
- a különböző korú tanulók által használt tankönyvek alapjaiban véve szakszerűek a természettudományos és a pedagógiai-pszichológiai tartalmakat illetően;
- alig fognak előfordulni korszerű szemléletre utaló témakörök, mint pl. a fenntarthatóság, a jövőre, a biztonságra nevelés témakörei;

- nem minden módszertani lehetőséget használnak ki a tanulók és a tanárok a tankönyvek iskolai és otthoni használatakor;
- a tankönyvek cselekvésre kiható motivációja nem magas szintű;
- ugyanakkor a szemléletformáló, ismeretbővítő hatás kimutatható;
- a pedagógusok és a tanulók véleménye eltérő lehet a tankönyvek taníthatóságáról, fontosságáról, kivételéről.

Vizsgálati eredmények

Általános iskolák vizsgálati eredményei

A vizsgálat során a tankönyvek használatának vizsgálatára korlátozódó és koncentráció kutatás hipotéziseit vettem sorra.

Nagyon sokféle tankönyv van forgalomban, vagyis a kiadók kínálata nagy. Megvizsgáltam a 2002–2003. tanév Közzoktatási Tankönyvjegyzékét és arra a megállapításra jutottam, hogy ebben a tanévben lényegesen kevesebb kiadó és tankönyv szerepel az OM jegyzékén, mint az előző években. Ennek oka, hogy az Oktatási Minisztérium szigorította a tankönyvek bírálatát és kevesebb lett ebben a tanévben a minisztérium által jóváhagyott tankönyvek száma az előző évekhez képest. Ezzel párhuzamosan csökkent a kiadók száma is.

A 2001–2002-es tanévben közel 160 kiadó jelentette meg kiadványait a jegyzéken, ez a szám a 2002–2003-as tanévben 72. Ebből is látható a minisztériumnak az a törekvése, hogy a birtokában lévő eszközök segítségével próbálja visszaszorítani a tankönyvpiac burjánzását. Ez a csökkenés azonban jelenlegi vizsgálatunkban még nem mutatható ki, mert mi a felmérést még az előző évi bőséges tankönyv kínálat során megrendelt tankönyvek körében végeztük.

A környezeti nevelés területén az egyes iskolatípusokban sokféle tankönyvet használnak. A környezeti nevelés fő tantárgyai az általános iskolában: 1–4. évfolyamokon a környezetismeret, 5–6. évfolyamokon a természetismeret, 7–8. évfolyamokon pedig a biológia és a földrajz.

Milyen arányban fordulnak elő korszerű szemléletre utaló témakörök, mint például a fenntarthatóság, a jövőre, a biztonságra nevelés témakörei? A kerettanterv célmeghatározása ezen a területen óriási lépést tett a modern szemlélet kialakítása területén. Valamennyi korosztály számára előírja a felvetett, korszerű témakörökkel való foglalkozást. Így az 1–4. évfolyam környezetismeret céljai között szerepel, hogy: „javítsa a tanulóknak a környezetük állapota iránti érzékenységet, alapozza meg a környezet értékeit tisztelő, azokat megóvni kész magatartásukat. Segítse őket tájékozódni természeti és társadalmi környezetükben, intse őket a veszélyhelyzetekkel kapcsolatos óvatosságra.” Az 5–6. osztályok fejlesztési követelményei között az alábbiak olvashatók: „Lássa be, hogy környezetének állapota saját egészségére is hatással van, igényelje az egészséges életkörülményeket. Ismeretei ébresszék rá, hogy ő maga is felelős a természet jövőjéért, a környezet egészséges állapotának fenntarthatóságáért. Becsülje meg környezetének értékeit. Készüljön fel tudatosan a természet megóvására, a környezeti problémák megelőzésére, önmaga és társai védelmére.”

Mivel első és ötödik osztályokban már kerettanterv szerinti tankönyvek vannak forgalomban, ezek a korszerű szemléletre utaló részek – a többi évfolyamokon is – már jelen vannak a tanulók munkaeszközeiben. A könyvek tananyagtartalmát vizsgálva azt a következtetést vontam le, hogy a korszerű szemlélet szinte minden általános iskolai, környezeti neveléssel foglalkozó tankönyvben jelen van, de nem önálló témakörként. A jellemző, hogy a modern környezetvédelmi szemlélet szinte áthatja a tankönyvek tananyagtartalmát, minden lehetséges anyagrésznél különböző hangsúllyal szerepel (az életközösségek és az ember kapcsolata, az élőlények jövője, a környezetkímélő növénytermesztés, környezetszennyezés...). Általában az alsóbb évfolyamok könyveiben egy-egy feladat,

néhány kép utal ezekre a témákra, amelyek a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően bőséges gyűjtőmunkára, élménybeszámolóra adnak lehetőséget. A felsőbb évfolyamok tankönyveiben már terjedelmesebb magyarázó szövegek, szemléltető ábrák teszik szemléletesebbé, érthetőbbé ezeket a témaköröket is.

Vizsgálódásom során a tanárok kérdőíveit elemezve a 3.8. és a 3.9. kérdések adnak választ erre a hipotézisre. Az alsó évfolyamokon (első és harmadik osztályban) 6 tankönyv bevallási adatlapját néztem meg 8 nevelő kérdőívében.

A 3.8. kérdésre: Véleménye szerint tartalmaz-e korszerű környezeti nevelési-oktatási elemeket? a lehetséges válaszok között az alábbiak szerint oszlottak meg a vélemények:

a: teljes mértékben: 8/5 62,5%, b: részben: 8/3 37,5%, c: egyáltalán nem: 8/0 0%

A 3.9. kérdésre: A tankönyv mennyire alkalmas a tanulók környezettudatos magatartásának/szemléletének formálására? kérdésre az alábbi válaszok születtek:

a: nagymértékben: 8/5 62,5%, b: átlagosan: 8/3 37,5%, c: kevésbé: 8/0 0%

A felső évfolyamokon (ötödik és hetedik osztályokban) 8 tankönyv bevallási adatlapját kaptam és 11 nevelő kérdőívét néztem át.

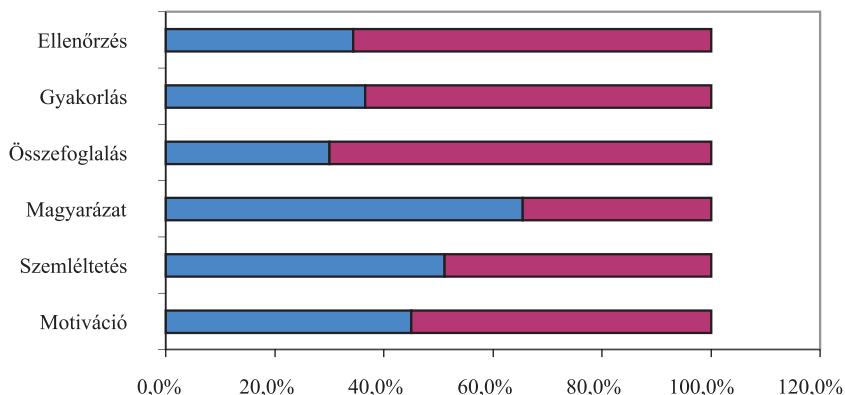
A 3.8. kérdésre adott válaszok megoszlása:

a: teljes mértékben: 11/5 45,5 %, b: részben: 11/5 45,5 %, c: egyáltalán nem: 11/1 9,1%

A 3.9. kérdésre adott válaszok megoszlása:

a: nagymértékben: 11/1 9,1%, b: átlagosan: 11/9 81,8%, c: kevésbé: 11/1 9,1%

Nem minden módszertani lehetőséget használnak ki a tanulók és a tanárok a tankönyvek iskolai és otthoni használatakor. A tankönyvekkel való munkálkodás a módszertani lehetőségek óriási tárházát kínálja a tanulóknak és a tanároknak. A tankönyvek többsége ráirányítja a tanárok, tanítók figyelmét a különféle módszerek használatára, de ezeknek csak kis hányadát alkalmazzák rendszeresen a kollégák a tanítási folyamatban. Általában figyelmen kívül hagyják a dramatizálásra utaló feladatokat, a munkálkodásra, rendszeres vizsgálódást igénylő feladatokat és általában azokat az egységeket, amelyek sok előkészületet feltételeznek vagy bizonyos „munkazajjal” járnak. Vizsgálatunk során a pedagógusok adatlapján a 3.2 kérdés utalt a tankönyvek módszertani alkalmazására. A kérdés értékelése során az a furcsa helyzet állt elő, hogy a pedagógusok rangsorolása szinte megegyezett a kérdőívben szereplő sorrenddel. Vagyis azt a megállapítást vonhatjuk le, hogy a pedagógusok a tankönyvet főleg szemléltetésre (75 százalék) és motivációra (74 százalék) figyelemfelkeltésre használják. A magyarázat mint a szóbeli közlés módszere a tankönyvhasználat során 70,5 százalékkal a harmadik helyen áll. Kissé lemarad az összefoglalás (66 százalék) és a gyakorlás (63 százalék). Az ellenőrzés és értékelés mint módszer 46 százalékkal az utolsó helyen áll. (1. ábra)



1. ábra. A tankönyvek pedagógiai alkalmazhatósága

Ez az eredmény nem meglepő, sőt természetes is, és nem jelenti azt, hogy összefoglalásra, rendszerezésre, gyakorlásra és ellenőrzésre a pedagógusok nem használnak nyomtatott segédeszközt. De igen, sőt talán többet is a kelletténél. Általános iskolai gyakorlat, hogy a tankönyvek mellett legalább egy munkafüzetet használnak a tanulók (a pedagógusok pedig még többet is). A munkafüzetben találhatók az óra eleji ismétlés feladatai, az új anyaghoz kapcsolódó rögzítő feladatok, sőt még néhány kiadó munkafüzetében vannak óra végi összefoglalást segítő feladatok is. Az összefoglalás, a rendszerezés a tankönyvekben általában csak kérdéssort tartalmaz. A logikai összefoglalás, a rendszerezés szintén a munkafüzetekben található. A munkafüzetek többsége nagy mennyiségű gyakorló feladatot tartalmaz, sőt vannak kiadók amelyek munkafüzetei vizsgálódásra, munkálkodásra buzdító feladatokat, sőt teljes ilyen jellegű anyagrészeket is magukba foglalnak. Általában ellenőrzésre még egy külön „témazáró feladatok” vagy hasonló elnevezésű füzetecskék vannak forgalomban az egyes tankönyvekhez, amelyek az egyes feladatok értékeléséhez szükséges pontszámokat és egy összesítő-értékelő táblázatot is tartalmaznak. Vagyis elmondhatjuk, hogy az általános iskolában nagy (sokszor túl nagy) hangsúlyt fektetnek a pedagógusok az ismeretek gyakorlására, ellenőrzésére és az értékelésre.

A tanulói kérdőíveken a tankönyvek használatára két kérdés vonatkozik: a 3.4. és a 3.5.

A 3.4. feladat kérdése: Amikor használjátok (a tankönyvet), akkor mit csináltok?

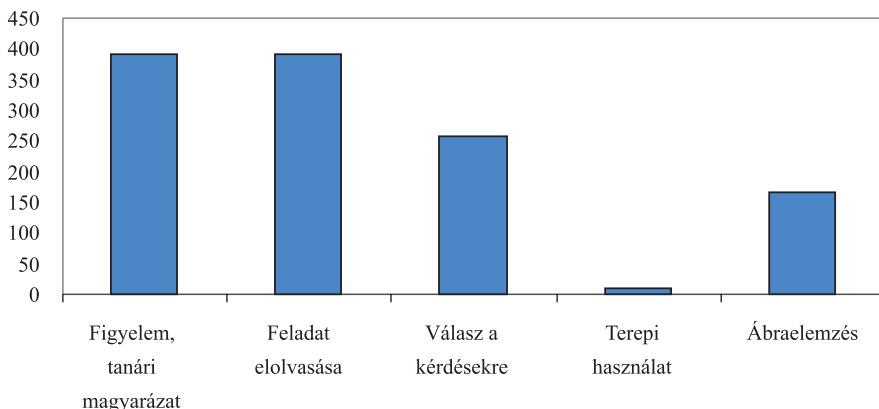
a: Figyeljük az ábrákat, képeket és hallgatjuk a tanár magyarázatát 36,6%

b: Elolvassuk a kijelölt szöveget/feladatot 32,6%

c: Válaszolunk a kérdésekre/megoldjuk a feladatot 17,3 %

d: Terepen/természetben is használjuk 0%

e: Elemezzük az ábrákat 13,3%



2. ábra. A tankönyv iskolai használata

A 2. ábrán jól látható, hogy az iskolai tankönyvhasználat eléggé egysíkú, a tanárok valóban nem használnak ki minden módszertani lehetőséget.

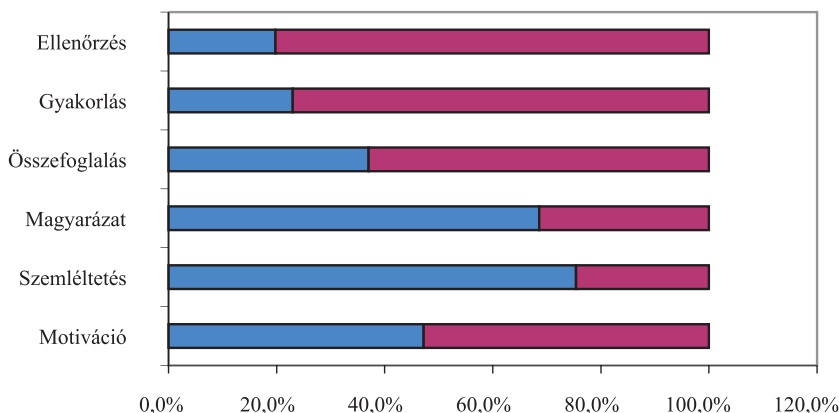
Részletek a gimnáziumok sajátos eredményeiből

A környezeti nevelés, a környezettudatos magatartásra nevelés megjelenése a hazai közoktatásban a gimnáziumi területen az alábbiakkal jellemezhető. A tankönyvpiac feltevélei az elmúlt évtizedben számottevően változtak, ennek ellenére a tanárok által használt tankönyvek – a diákok számára előírtak – nem mutatnak jelentős változást.

A megvizsgált iskolákban, a földrajz tantárgyban három, míg a biológia tantárgy esetében a vizsgált korcsoportban két tankönyvtípust alkalmaztak.

A vizsgálatba bevont iskolák esetében a tanárok egyetemi végzettséggel, valamint két- és néhány esetben három szakos középiskolai tanári diplomával rendelkeztek. A leggyakoribb a biológia – földrajz, a biológia – kémia, valamint a történelem – földrajz szakpár. A fent említett szakok magukban hordozzák a környezeti nevelés beépítésének lehetőségét, bár garanciát nem adnak erre. A tanítási gyakorlat ideje a mintában meglehetősen nagy szórást mutat a megkérdezettek körében, a 3 éves, illetve a 27 éves gyakorlat is előfordul, az átlag 9,4 év. A tanárok munkájuk során erőteljesen támaszkodnak a tankönyvre, a megkérdezettek több mint a fele a kizárólagosságot hangsúlyozta.

Az egyes tankönyvek pedagógiai alkalmazhatóságának kérdésében a válaszok szóródása nagyobb mérvű. (3. ábra)



3. ábra. A tankönyvek pedagógiai alkalmazhatósága

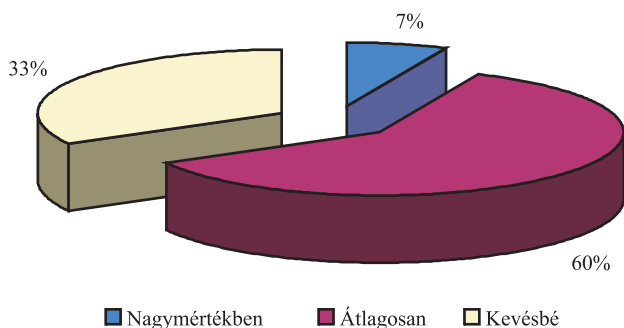
A környezeti szakképző iskolák vizsgálati eredményei

A környezeti nevelés, a környezettudatos magatartásra nevelés megjelenése a hazai közoktatásban különösen jelentős szerepet kapott a környezetvédelem szakirányú műszaki szakközépiskolai képzési rendszerében. Ezen iskolatípus meghatározó feladata, hogy a környezetvédelem és természetvédelem kérdéseit ne csak mérnöki aspektusból értő embereket bocsásson ki, hanem környezettudatos viselkedésű embereket adjon a társadalom számára, akik szakmai ismereteik, szemléletmódjuk révén az adott társadalmi mikroközösségben a környezeti nevelés gondolatának képviselői lehetnek. A tankönyvpiac feltételeinek változása a szakirányú szakközépiskolai képzésben határozottan megfigyelhető. Megvizsgált iskolák a profiljukhoz, pedagógiai programjukhoz, szakmai hagyományaikhoz legjobban illeszkedő tankönyveket alkalmazzák, figyelembe véve a vizsgált korcsoportra vonatkozó kerettantervi előírásokat.

A megvizsgált könyvek felépítésének és tartalmi struktúrájának értékelésekor a pedagógusok néhány esettől eltekintve a logikus (95 százalék) és optimális (91 százalék) kategóriát jelölték meg, míg a belső arányok esetében a jó (24 százalék), elfogadható (76 százalék) válaszok voltak jellemzők. Így megállapítható, hogy a tanárok a választott tankönyvet valóban választották és nem egy rájuk kényszerített könyvet kell alkalmazniuk. A „Milyen fejezeteket/témaköröket hagyta ki belőle?” kérdésre adott válaszok meglehetősen sokfélék, általában a megkérdezettek nem változtatnának tartalmi viszonyokon (64 százalék), más esetekben egyes korszerűtlennek tartott, vagy a korosztály képességeinek nem megfelelő részt elhagynának, továbbá bizonyos tartalmi területek más tantárgyba való átemelését tartják szükségesnek. A tartalmi szűkítés gondolatának megjelenése elfogadható, mivel ezzel érhető el, hogy a kevesebb ismeretanyag hatékonyabb átadása, meg-

tanulása a módszerek változatos alkalmazása mellett valósuljon meg. Így lehetőség nyílik a környezeti nevelési szempontok erőteljesebb érvényesítésére is. A tömörítés ugyan a környezeti nevelés holisztikus szemléletmódjával ellentmondásba kerül, hiszen a csupán a lényegre koncentráló tananyag esetében óhatatlanul sérülhet a diszciplínán belüli és interdiszciplináris kapcsolatrendszer megvalósulása. A más tantárgyba való áthelyezés azzal a logikus tanári igénygel magyarázható, hogy a tanulóra háruló tanulás-módszertani feladat nehezebbé válik, ha az ismeretek koherenciája az egyes fejezetek között nem megfelelően érzékelhető.

Vizsgálatunk egyik kulcskérdésére, „Véleménye szerint tartalmaz-e korszerű környezeti nevelési – oktatási elemeket?” adott válaszok 46 százaléka szerint teljes mértékben megfelel a használt tankönyv a fenti követelménynek, míg a fennmaradó 54 százalék szerint is legalább részben megfelel. A kapott eredmény tükrözi a realitásokat, hiszen egy adott tantárgy vagy tankönyv a környezeti nevelési-oktatási elemek teljességét ma még nem hordozhatja, hiszen ennek még nem alakultak ki a hagyományai, jól működő, nagy kisugárzású műhelyei. A tankönyv környezettudatos magatartásra nevelő hatását a megkérdezettek jelentős részben átlagosnak értékelik (60 százalék), ami véleményünk szerint azt jelzi, hogy a tanulók mindennapi életére gyakorolt hatása a pedagógus szerint megfigyelhető, érzékelhető, ezzel jó egyezést mutat a tanulói kérdőívek (3.11. kérdés) értékeléséből származó adat. (4. ábra)



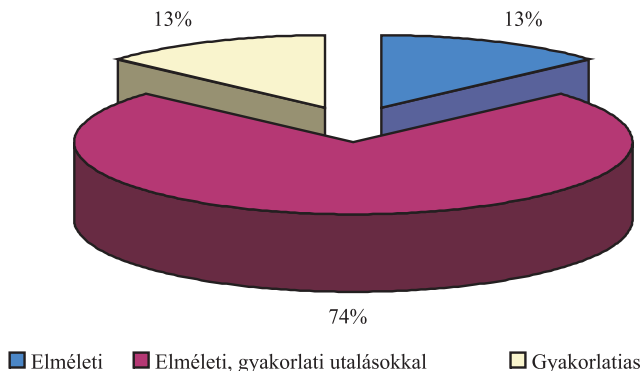
4. ábra. A tankönyvek szerepe a környezettudatos magatartás formálásában

A vizsgált tankönyvek illusztráltságának értékelésekor a jó és közepesen jól illusztrált kategóriák kerültek a legtöbbször jelölésre (64, illetve 36 százalékkal).

A tankönyvekben a változtatást leginkább igénylő területek a szöveg/illusztráció arányának megváltoztatása, az illusztráció minősége és a munkáltató részek nagyobb aránya, a tananyag módszertani feldolgozását segítő részek beépítése. A megkérdezettek véleménye ebben az esetben is jól összecseng a korábbi kérdésekre adott válaszokkal. Ezek közül különösen fontosnak tartjuk azt a megfogalmazást (79 százalék), amely a munkáltatás arányának növelését igényli a tankönyvtől. A környezeti nevelés egyik alapvető ismérvéből (globális gondolkodás, lokális cselekvés) adódik ez az igény. Ennek a feltételnek azonban a hagyományosan lexikális tudást átadó tankönyvek nem, vagy csak igen kis mértékben tudnak megfelelni. A 3.12. kérdésre adott válaszok a szakirányú szakközépiskolában alkalmazott könyveknél árnyalt, a megkérdezettek 13,4 százaléka szerint túlságosan csak elméleti, 73,2 százaléka szerint találhatók benne gyakorlati utalások, de esetenként a helyi valóságtól idegenek, 13,4 százalékban a gyakorlati példákat környezeti nevelési szempontból jónak tartják. (5. ábra)

A tanulói kérdőívek esetében a 15., 16., és 18 éves korcsoport vizsgálatára került sor. A visszaküldött 274 kérdőív adatainak elemzése a következő eredményt hozta. Az első elemezhető kérdéscsoport a tankönyv iskolai használatára vonatkozott. Az eredmények-

ből megállapítható, hogy a tanulók a tankönyvüket rendszeresen hordják magukkal (az összes megkérdezett 75,7 százaléka). Ez az eredmény részben várható volta, hiszen már a tanári kérdőív megállapításai is jelezték, hogy a tanár erőteljesen támaszkodik a tankönyvre. Az órai használat esetében már kissé árnyaltabb a tanulók megfogalmazása. A kérdőívek 44,8 százalékban rendszeres, 32,9 százalékában esetenként, míg az összes megkérdezett 22,3 százaléka ritkán használja a tankönyvet a tanítási órán. A tankönyvhasználat jellegének vizsgálatakor a „tanári magyarázat követése”, a „kijelölt szövegek feladatok, elolvasása/feldolgozása”, valamint az „ábraelemzés” a jellemző, a „válaszolunk a kérdésekre, megoldjuk a feladatokat” lehetőséget kevesen választották, a terepi, tágabb értelemben gyakorlati felhasználás nem fordult elő.



5. ábra. A tankönyvek elméleti-gyakorlati jellemzői

Összegzés

A részletekbe menő elemzést követően a környezeti neveléssel foglalkozó tankönyvekkel kapcsolatos hipotéziseink igazolása vagy kétségessé válásának értelmezése a következő feladat. A környezeti nevelés, amely széles ívű társadalmi folyamat, átfogja az iskolai és az iskolarendszeren kívüli képzési-nevelési helyzeteket. Megjelenik a társadalom minden szintjén, annak valamennyi megnyilvánulásában. Környezeti nevelő hatása van a tárgykultúrának, az interperszonális kapcsolatrendszernek. A környezeti nevelés alapvető elvei (élethosszig tartó folyamat; holisztikus jellegű; tantárgy és tanterem független; aktív, felelős cselekvésre nevel; kooperatív; megteremti a globális-lokális egyensúlyát) feltételezik azt a tényt, hogy megjelenése az iskolában nem lehet tantárgyspecifikus. Vizsgálatunk során mégis tantárgyakhoz kötődő tankönyveket vizsgáltunk meg, ennek alapvető oka, hogy a közoktatás gyakorlatában a komplex tantárgyak, illetve az ezeket támogató tankönyvek, és ennek folyományaként az ezeket alkalmazó iskolák száma kicsi.

Az Oktatási Minisztérium által tankönyvvé nyilvánított, közoktatásban használható tankönyvek jegyzékének áttekintésekor 72 kiadó gondozásában megjelentetett 232 tankönyvet találtunk, mindezek mellett rendkívül magas a segédkönyvek és a tankönyvi minősítést nem kapott könyvek száma, amelyeket további kiadók jelentetnek meg (80), hozzávetőlegesen még egyszer ennyi. Ebből is látható a minisztériumnak az a törekvése, hogy a birtokában lévő eszközök segítségével próbálja visszaszorítani a tankönyvpiac burjánzását. Ez a csökkenés azonban jelenlegi vizsgálatunkban még nem mutatható ki, mert mi a felmérést még az előző évi bőséges tankönyv kínálat során megrendelt tankönyvek körében végeztük. Vizsgálatunk a fent említett rendkívül nagy mintából „mindössze” 48 tankönyvre terjedt ki. Mindezekből megállapítható, hogy a már-már a „bőség zavara” jelenség tapasztalható a piacon.

A 48 tankönyv egyben azt is érzékelteti, hogy a viszonylag szűk mintával dolgozó felmérésünk ellenére jól látható, a közoktatás egyes szintjeiben a tankönyvhasználatot a változatosság jellemzi. A változatosság mögött azonban tendencia fedezhető fel. A legszélesebb választékot az alapfokú közoktatásban mértük (27 típus), ezt indokolja, hogy létszámában ez a legnagyobb felvevőpiaca a kiadóknak. A középfokú közoktatásban a helyzet már jelentősen eltér, a legkonzekvensebb tankönyvhasználat a gimnáziumokban tapasztalható (6 típus), míg a környezetvédelmi és nem környezetvédelmi szakirányú közoktatás esetében, az előbbi alkalmaz többféle tankönyvet (10 típus – 5 típus).

A tankönyvek szakszerűségét elsősorban a tanári kérdőívek adataiból, valamint a tanulói kérdőívek tankönyvhasználatot vizsgáló és tankönyvet értékelő adataiból ítéltetjük meg. Megállapítható, hogy alapvető szakmai hibák a tankönyvekben nem találhatók, a megkérdezettek véleménye abban egybees, hogy a kerettanterv, illetve korábban a NAT követelményrendszere a tantárgyközi ismeretrendszerek vonatkozásában nem minden esetben koherens, a fogalmak nem egységes szövegezésűek, a tantárgyak egymásra épülése dőcögös, amely különösen a közepes és gyenge képességű tanulók tanulási folyamatára hat hátrányosan. A környezeti – nevelés jellemző szóhasználata a globális és a lokális kapcsolata, a cselekvő tanulás gyakorlata a vizsgált könyvekben alig fedezhető fel.

A környezeti nevelés szemléletmódjára utaló jellegek előfordulása esetleges, a tanulók szemléletének változására ható témakörök, mint a fenntarthatóság, a pozitív jövőkép, a biztonságra törekvés nem jelentek meg a vizsgált könyvekben. A tankönyveket, elsősorban az alapfokú közoktatásban használt tankönyvekre jellemzően, áthatja a környezetvédelem, környezethasználat, az ember és a környezet közötti kapcsolatok bemutatása. Az így várhatóan bekövetkezett szemléletváltás mindezek ellenére a középfokú közoktatás területén nem, vagy csak mérsékelt módon jelentkezik. A környezeti nevelés, a lelki egészség, a környezetkultúra kialakításának lehetősége nem a vizsgált tantárgyak területéhez kapcsolódik, de a megtanult ismeretek interiorizációja, az alkalmazó készség, képesség kialakulása a vizsgált tankönyvek tartalmi vonatkozásaival erősíthető.

A környezeti nevelés sajátos és tankönyvekben rejlő meghatározható módszertani lehetőségeit a pedagógusok nem megfelelő módon használják ki. A tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a közoktatás gyakorlata még ma is a hatvanas, hetvenes évek tudománycentrikus, hagyományos metodikai eljárásokat alkalmazó jellemzőit mutatja, uralkodik az indukció, a szövegértelmezés, ábraelemzés. Ebben szinte áldásos szigetként jelenik meg az általános iskola alsó tagozatának oktató-nevelő tevékenysége. Itt a tankönyvek és a hozzájuk kapcsolódó munkafüzetek, segédletek beemelik az oktatás napi gyakorlatába a cselekvést, a terepi megfigyelést, az önálló feladatmegoldást, a csoport munkát. Megállapítható, hogy a tanárok által alkalmazott módszertani eljárások nem tankönyv alapúak, a hagyományos didaktikai elveken alapulnak, ami természetesen nem azt jelenti, hogy ezek pusztán attól, hogy régi, nem hordozzák tovább az értékeiket. A korszerűsödő világban az oktatásnak is nyitottnak kell lennie az új módszerekre, és a környezeti nevelés deklarált jelenléte a közoktatásban a módszertani megújulás történelmi lehetőségét hordozza magában.

Hipotézisünk szerint a tankönyvek cselekvésre kiható motivációja nem magas szintű. Ebben az esetben a tanári és a tanulói kérdőívek alapján kaphatunk választ a felvetett kérdésre. Az alapfokú oktatásban használt tankönyveket gyakorlatorientáltak ítélték, a középfokú oktatásban inkább az elméleti túlsúlyt hangsúlyozzák, néhány kiragadott, gyakran aktualitását veszített példa megemlítésével. Ezek a jellemzők elgondolkodtatók, különösen a szakirányú szakközépiskolai oktatás esetében, hiszen itt a szakmai alapozó, majd később a szakmai tantárgyaknak „természetükből adódóan” kellene, hogy hordozzák a gyakorlat-orientáltságot.

A tankönyvek szemléletformáló hatásával kapcsolatos hipotézisünket messzemenően igazolta a vizsgálat. A megkérdezettek – tanulók, tanárok egyöntetűen – a szemléletfor-

máló hatást említik. Felvetődik a kérdés, hogy ez mennyire tekinthető tankönyvi érdemnek és milyen mértékben a pedagógus egyéni képességének, valamint a tanuló érdeklődésének. Természetesen önmagában a tankönyv csak hordozza a szemléletformálás és ismeretbővítés lehetőségét, megállapítható, hogy a megvizsgált tankönyvek tartalmukban, tematikájukban képesek ehhez hozzájárulni.

Kijelenthető, hogy a pedagógusok és a tanulók véleménye a könyvek taníthatóságáról és tanulhatóságáról a vizsgálatba vont könyvek esetében általában egybehangzóan pozitív volt. Természetesen az ugyanazt a könyvet használó kezdő és rutinos tanárok esetében mutatkoztak különbségek, de ezek nem voltak jellemzők a vizsgálat során. A tanulók preferenciája három szempontot emelt ki: az olvasmányosságot, a logikus gondolatvezetést és a gazdag, színes illusztrációt.

Jegyzet

(1) Szabolcs Ottó (1994): A nemzetközi Tankönyv-egyeztetésről. *Educatio*, 624.

(2) Karlovitz János (2001): A tankönyvkutatásról *Szakképzési Szemle*, 1. 67–79.

(3) F. Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelméleti modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 4. 44–54.

(4) Ballér Endre (1987): Változások a tanterv és a tankönyv viszonyában. *Pedagógiai Szemle*, 1. 3–4.

Lükő István

NYME, FMK, Tanárképző Intézet,

Földanya tiszteletére

Környezeti nevelési program a Föld Napjára

A Föld Napjára projekt módszerrel készítjük fel az algói általános iskola 7. osztályos tanulóit, akik szerepjátékot mutatnak be.

A világ különböző tájain, így hazánkban is megjelöltek napokat, melyeken kicsit jobban odafigyelünk az élőlényekre, a vizek és más természeti erőforrások, valamint a Föld egészségének védelmére. Ezeket a jeles napokat a legváltozatosabban tehetjük emlékezetessé.

A zöldbetűs napok közül az egyik legrégebben ünnepelt esemény a Föld Napja, amelynek alap gondolata 1970. április 22-én fogalmazódott meg az Egyesült Államokban élő egyetemi hallgató, Denis Hayes ötlete nyomán. (Czipán, 1998) Magyarországon először 1989-ben rendezték meg, azóta szinte minden iskolában megemlékezünk valamilyen módon erről a napról. A pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalatunk arra enged következtetni, hogy sok iskolában nem méltó módon ünnepelnek, azaz nem igazi ünnepi hangulatnak megfelelő programot nyújtanak a tanulók számára. Vannak iskolák, ahol a globális problémák felsorolásából áll a megemlékezés. Olyan iskolák is vannak, ahol versenyek szervezésével a tanulók környezet, vagy természetvédelemmel kapcsolatos lexikális tudásának felmérésével „ünnepelnek”. Véleményünk szerint azon pedagógiai tevékenységek lehetnek igazán hatékonyak a környezeti nevelés terén, amelyek az együttműködés fejlesztését célozzák meg. A világválság enyhítését, megoldását is csak a Föld népességének összefogásával lehet gyógyítani.

Az ökofóbia

A közoktatás jelenlegi környezeti nevelési gyakorlatában a pedagógusok egy része csak az ember és a természet kapcsolatát érintő problémákról tájékoztatja a gyerekeket,

arra törekedve, hogy a következő generáció kezelni tudja a hagyatékul kapott környezetet, mely magán viseli az emberiség nem megfelelő környezetgazdálkodásának következményeit. David Sobel *Mi van az ökofóbia mögött?* című írásában (Sobel, 1996) felhívja a szakma figyelmét, hogy az Amerikai Egyesült Államokban az általános iskolások körében végzett környezeti attitűd-vizsgálatok eredményei szerint már érzékelhető a tanulók körében az ökofóbia – vagyis az ökológiai problémáktól és a természetes világtól való rettegés. Félnek a tanulók az olajszenyvezésektől, az esőerdők pusztításától, a bálnavadásztól, a főkabérik elpusztításától, a savas esőtől, a klímaváltozástól és a Lyme-kórtól. A környezeti katasztrófák mellett sajnos még a szabadban való tartózkodástól is félnek. Egyetértünk David Sobellel, aki szerint ennek egyik oka lehet, ha a gyerekeket túl fiatalon kérjük arra, hogy a felfogóképességüket és hatáskörüket meghaladó problémákkal foglalkozzanak, ha idő előtt arra készítjük őket, hogy oldják meg a világban jelentkező mammut-problémákat. Az ő véleménye szerint az „ökofóbia betegséget” megelőzhetjük vagy gyógyíthatjuk az ökofiliával. A legfontosabb feladatunk ezen a területen, hogy támogassuk a kisgyermekekben meglévő ösztönös késztetést arra, hogy szoros kapcsolatot alakítsanak ki a természettel.

Projekt módszer és konstruktivizmus a környezeti nevelésben

Figyelembe kell vennünk a személyiség fejlődésének állomásait. A természethez való kötődés formatív évei közé a fejlődés három stádiuma tartozik, és fontos, hogy a szülők és a pedagógusok ezt szem előtt tartsák. A négytől hétéves korig tartó szakaszban a kisgyermekek érdeklődésének középpontjában az otthonuk vagy a lakóhelyük látó- és hallótávolságon belüli szakasza áll. Nyolctól tizenegy éves korig a földrajzi perspektívák kitágulnak. Az érdeklődésük középpontjába a saját tapasztalataikon alapuló „felfedezhető környezet” kerül. Tizenkettő-tizenhat éves korban a szociális szempontból fontos találkozhelyek, vagyis az ember-alkotta környezet kerül az érdeklődés központjába. Ez a megállapítás azt jelenti, hogy az általános és a középiskolás tanulók környezeti nevelését e három szintnek megfelelően tanácsos megvalósítani, anélkül, hogy nagyon mereven elválasztanánk e szakaszokat egymástól. A tanulóink személyiségének fejlődését figyelembe véve a kora gyermekkorban a környezeti nevelési tevékenységeknek elsősorban a természeti környezete iránt érzett empátia fejlesztésére kellene irányulniuk, a második fázisban a felfedezésnek kell előtérbe kerülnie, a serdülőkorban pedig a társadalmi kapcsolatoknak kell fontos szerepet játszaniuk.

Tapasztalatunk szerint a serdülő korosztály szívesen végez olyan tevékenységet, amelyben a kortársaival együttműködve oldhat meg feladatokat. A „Föld Napja” előtt kihirdetjük az iskolában, hogy írjanak a tanulók olyan szerepjátékot, amely azt mutatja be, hogy mit jelent vagy mit ad az emberiség számára a Föld. Azt is bemutathatják – a bolygó szemszögéből –, hogyan bánt az emberiség ezzel a Föld nevű bolygóval. A drámajáték meg-

A közoktatás környezeti nevelési gyakorlata véleményünk szerint csak akkor lehet sikeres, ha a gyerekeknek lehetőséget biztosítunk arra, hogy ki tudjanak alakítani a természetes világgal valamilyen kapcsolatot, hogy megtanulják szeretni, kényelmesen érezzék magukat benne, mielőtt azt kívánnánk tőlük, hogy gyógyítsák be a sebeit. A jeles napokhoz kötődő környezeti nevelési programok valóban az ünnepi hangulatnak megfelelő légkörben valósuljanak meg, ne alacsonyítsuk le a problémák felsorolására vagy az elméleti tudást mérő versenyek szervezésére.

írását, a díszletek, jelmezek és egyéb színpadi kellékek megtervezését a tanulók projekt-munkában végezhetik. A projekt-szerű tanulási formának számos előnyös hatása lehet a tanulók személyiségének fejlesztése során. Mielőtt ezeket áttekintenénk, fontosnak tartjuk meghatározni, hogy a pedagógiában mit értünk projekt-szerű oktatási módszeren.

M. Nádas Mária (2003) szerint pedagógiai projekten valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó témához kapcsolódó célok, feladatok meghatározását, a munkamenet és az eredmények megtervezését, az eredmények prezentálását értjük. A projekt kiváló módszer arra, hogy a legújabb tanulás-elméleti szellemben, azaz konstruktivista módon tanítani akaró pedagógus hatékonyan tudja alkalmazni. Miért gondoljuk, hogy a konstruktivizmus elősegítheti a projekt-szerű tanulást? Azért, mert a konstruktivizmus szerint lényeges szerepet játszanak az értelmes tanulás során a társak, a közösségek, a kiscsoportok. Ennek a felfogásnak az egyik sajátossága, hogy a gyermekek elméjében létrejövő tudást – konstrukciót – nem teljesen egyéni produktumnak tekinti, hanem azt vallja, hogy az abban a szociális közegben jön létre, amelyben a gyermek tanul. A szociális közeg, a társak csoportja viszonyítási pontokat biztosít, új ismeretekkel gazdagít a kommunikációs kapcsolatokban. Rákényszeríti a tanulót, hogy értékelje a saját tudását, mások tudásához viszonyítsa azt, így alternatív értelmezési lehetőségeket nyújt, arra készíti a tanulót, hogy kifejtse saját elképzeléseit, amelyek így tudatosabbá válhatnak, mert meg kell védenie őket. Ez a fajta tanulásértelmezés könnyen kivitelezhető a projekt-módszerrel, mert ez a módszer talán a legkomplexebb, a lehető legteljesebb módon elégti ki a konstruktivista tanulász szemléletből fakadó követelményeket. A projekt módszerben a gyerekek öntevékenysége dominál tanári feltételteremtéssel, irányítással. Ez pedig lehetővé teszi a konstrukciók gazdag építését. A projektekben a kollektív elsajátítási technikák megteremtik a feltételeket a szociális konstrukciók formálódásához. (Nahalka, 1998)

Szerepjáték íratása

Mielőtt azt kérnénk a tanulóinktól, hogy írjanak egy színdarabot projekt-munka formában, érdemes erre a feladatra ráhangolni őket. Ötletindításként a *Ne légy szemét* című drámajátékot vázoljuk. A drámajátékot Molnár Zsolt környezetvédelem szakos IV. évfolyamos tanárképzős hallgató írta a szerző irányításával és a környezetvédelem tanításának módszertani táborában 31 harmadéves környezetvédelem szakos tanárképzős hallgató közreműködésével eljátszottuk, majd az ő javaslaik alapján elvégeztük a szükséges kiegészítéseket, korrigálásokat. A színdarabot szabadban adtuk elő, olyan díszletek és jelmezek felhasználásával, amelyek a tábori és erdei iskolai programok során is könnyen elkészíthetők. Természetesen a jeles naphoz kötődő ünnepi műsornak fontos része lehet ez a színjáték.

A jelenet egy képzeletbeli bíróság falai között játszódik, ahol a „sértett” fél a Föld leleke, Gaia, és szépségének megrontója, a Hulladék a vádlott. A színjáték az emberiség történetének rövid áttekintésével vázolja a hulladékkezelés kérdéskörét és annak környezeti hatásait, így a szerepjáték közben fontos információkhoz juthatnak a tanulók. A drámajáték során nemcsak a hulladékkezelési problémák kerülnek felszínre, hanem olyan megoldások is, amelyet a tanulók is alkalmazhatnak a mindennapi tevékenységükben. Javasoljuk, hogy a díszletet és a jelmezeket a tanulók önállóan vagy csoportmunkában készítsék el, biztassuk őket, hogy engedjék szabadon a képzeletüket az alkotás során. A színdarab szövegéhez sem kell forgatókönyv-szerűen mereven ragaszkodni, az érdeklődésüknek és előzetes tudásuknak megfelelően átírhatják azt. A drámajáték után tanácsos ezt a témát tovább elemezni. Az iskola környezeti nevelési programjának továbbfejlesztése szempontjából hasznos információkhoz juthatunk, ha kiderítjük, hogy a tanulóknak mi a véleményük erről a fontos témáról.

A színjátékot egy osztálynyi tanuló adhatja elő, a szereplők számát az osztálylétszámtól függően tetszőlegesen csökkenthetjük vagy növelhetjük. A drámajáték alkalmazása

módszertani szempontból azért lehet hatékony, mert a hagyományos tanulási modellekkel szemben lehetőséget biztosít a tanulók számára, hogy átéljék az eseményeket, azonosuljanak vele, így nem egyszerűen „kívülről” kapott információkhoz jutnak, hanem olyan tudáselemekhez, amelyeket a sajátjuknak érezhetnek és könnyebben beépíthetnek a meglévő tudásrendszerükbe. Mindezek mellett természetesen a tanulói közösségben megvalósított program élményszerűsége, szociális szempontú személyiségfejlesztő hatása sem elhanyagolható körülmény.

„Elsőként a szeretet alakul ki...”

A közoktatás környezeti nevelési gyakorlata véleményünk szerint csak akkor lehet sikeres, ha a gyerekeknek lehetőséget biztosítunk arra, hogy ki tudjanak alakítani a természetes világgal valamilyen kapcsolatot, hogy megtanulják szeretni, kényelmesen érezzék magukat benne, mielőtt azt kívánnánk tőlük, hogy gyógyítsák be a sebeit. A jeles napokhoz kötődő környezeti nevelési programok valóban az ünnepi hangulatnak megfelelő légkörben valósuljanak meg, ne alacsonyítsuk le a problémák felsorolására vagy az elméleti tudást mérő versenyek szervezésére. Úgy próbáljuk meg felébreszteni a felelősséget és a tudást tanítványainkban, hogy előtte kialakuljon egy szeretetteljes kapcsolat a témával. A tanulók kompetenciáját meghaladó probléma-centrikus oktatás a tanulók probléma-hárítását, valamint a természet- és környezetvédelem ügyétől való elfordulását okozhatja. Érdemes szem előtt tartani John Burroughs megállapítását, mely szerint „A szeretet nélküli tudás nem tartós. De ha elsőként a szeretet alakul ki, a tudás minden bizonnyal követni fogja azt”. (idézi Sobel, 1996. 12.)

Irodalom

Braun, Chistian (1992): *Hulladék*. ARGE Umwelt-erziehung in der Österreichischen Gesellschaft für Natur-und Umweltschutz, Wien.

Czipán Katalin – Halász Antal – Kovács Zsolt – Labancz Györgyi (1998): *Zöldbetűs ünnepünk*. Süni 1. füzetek. Süni Egyesület, Budapest.

M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE, BTK, Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Nahalka István (1998): A konstruktív pedagógia és a tanítás módszerei. In: Hegedűs Gábor (szerk.): *Projekt módszer*. Hírös Akadémia, Kecskemét. 26–43.
Sobel, David (1996): *Beyond Ecophobia. Reclaiming the heart of nature education*. The Orion Society, Great Barrington, MA.

Fűzné Kószó Mária

SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Biológia Tanszék

Szintonia – Elica Hungarica

Hogyan lehet kört rajzolni körző nélkül?

A számítógép egyik legfontosabb értéke, hogy fejleszti a gondolkodást. Ezt alkalmazzuk az informatika tanításában, például a logo-pedagógiában. Ebben a dolgozatban a logo-pedagógia két eszközét, a szintoniát és a Pólya-féle gondolkodási-iskolát ismertetem. A programpéldákban a legújabb Logo-nyelvjárások egyikét, az Elica magyar változatát, az Elica Hungarica-t (1) alkalmaztam.

Az ember kézügyessége jelentős – és ugyanakkor korlátozott. Egyenest vagy egy kört nem tudunk rajzolni segédeszköz nélkül. Kört rajzolásához sokunknak először is a körző jut eszébe. Tételezzük fel, hogy nem áll rendelkezésünkre körző! Hogyan tudunk akkor kört alkotni? Hogyan tudunk az eddig általánostól eltérően kört létrehozni?

Kreativitást fejlesztő játékként megkérdeztünk különféle korosztályú diákokat: hányféleképpen tudsz létrehozni kört? Soktucatnyi választ kaptunk. (2) E dolgozatban sorba veszem azokat, amelyek a számítógéphez, a logo-pedagógiához kötődnek.

A Logo nyelvet használók, Logot tanítók számára a kör rajzolására elsők között a Papert algoritmus adódik:

Ismételd 360[menj 1 jobbra 1]

Az algoritmus (vagy még inkább egy ehhez hasonló, például: ism 36[mj 1 ja 10]) eljátszható, átélhető: lépünk egy kicsit, fordulunk egy kicsit; nyomvonalunk közelítően kör. Az algoritmus megértéséhez jelentős segítség a szemléltetés, jelen esetben a saját mozgás. A logo-pedagógia egyik értéke és jellemzője a szintonia kihasználása. Idézek Papert nagysikerű könyvéből (*Papert*, 1988, 56.):

„A kört rajzoló teknőc esete a szintonikus (összehangolt) tanulást illusztrálja. Ezt a kifejezést a klinikai pszichológiából kölcsönöztük, a már tárgyalt disszociált vagy összefüggéstelen tanulás ellentétéként. Sokszor összetételben használjuk, ami a szintonicitás típusára utal. A teknőccel való körrajzolás például testszintonikus abban az értelemben, hogy szorosan kapcsolódik a gyerek saját testére vonatkozó, fiziológiai-fizika állapotával összehangolt ismereteihez és érzékeléséhez. Másrészt önszintonikus, amennyiben összefügg azzal, ahogy a gyermek önmagát szándékokkal, célokkal, vágyakkal, vonzalmakkal és ellenszenvekkel felruházott emberként érzékeli. A Teknőccel kört rajzoló gyerek kört akar rajzolni; s ha ez sikerül, izgalmat okoz és sikert jelent.

A Teknőc-geometria éppen a szintonicitás révén tanulható meg. De más dolgok megtanulásához is hozzájárul, mert a problémamegoldó matematikus stratégiák szándékos és tudatos bevezetésére ösztönöz. Pólya György (1954) szerint a problémamegoldás általános módszereit tanítani kellene. A Teknőc-geometriában alkalmazott stratégiák egyes esetekben a Pólya által javasolt módszerek speciális esetei. Így például, Pólya azt ajánlja, valahányszor nekilátunk egy problémának, pörgessünk le fejben egy sor heurisztikus ellenőrző kérdést, mint például: „Nem lehetne ezt a problémát egyszerűbb részproblémákra bontani?” Vagy: „Nem kapcsolódik ez egy olyan problémához, amelynek már ismerem a megoldását?” Az ilyesfajta gyakorlatokra a Teknőc-geometria nagyon jó terep. A körrajzolás megoldásának kulcsa egy igazán jól ismert probléma – a körben járás – megoldásával való kapcsolat felfedezésében rejlik.”

Miért tanítsuk általánosan a Logot?

Javaslatom szerint a Logo programnyelv legyen az általános programozói anyanyelv, olyan ismeret, amelyet célszerű bizonyos mértékig minden diáknak elsajátítani. A különféle szempontok szerint nyilván más és más programnyelv kerül a különféle rangsorok élére, a Logo érdeme az, hogy egyike a legkönnyebben elsajátítható programnyelveknek, egyike a leghamarabb sikerélményeket nyújtó programozási eszköznek. A viszonylag gyors hasznosíthatóság miatt hasonlít az eszperantóra. Programozni, értsd a számítástechnikai piac számára programokat alkotni, csak nagyon kevés embernek kell megtanulnia, s bár a Logo számukra is alkalmazható, sokkal inkább alkalmas arra, hogy segítségével játékosan ismerkedjünk meg a programozás elemeivel, programozói készségeket, szokásokat fejlesszünk. A programozói készségre pedig korunkban (az egyre többféle információtechnikai eszközök kezeléséhez) mindenkinek szüksége van. Ezt sok pedagógus felismerte, és nyilván ezért is terjedt el hazánkban kellő mértékben a Logo. Van azonban a Logo-nak egyik másik, a pedagógia, az emberfők kiművelése szempontjából talán még jelentősebb értéke, nevezetesen az intenzív gondolkodásfejlesztő hatása. Ebben hasonlít a matematikára. Tézisem szerint a matematikai képzés-nevelés áldásainak többségét a logo-pedagógia keretében alkalmazott Logo nyelv élvezetesebben, hatékonyabban, korábbi életkorban, biztosabban eredményezi. Amíg a matematika tanítása esetén sajnos gyakran kialakul a matematikafóbia, a gyermekek számítógéphez viszonyuló „szerelmi kapcsolata” (3) jóvoltából az informatikafóbia ritkább. (Persze ez is megjelent, amióta az informatika sok iskolában játékként helyett tananyaggá, tantárggyá alakult. A pedagógia sok mindenre képes!)

A teknőc-geometria

A Logo meghatározó jellemzője a teknőcgeometria. Ennek talán legjelentősebb meseterei Papert munkatársai. (*Abelson és diSessa*, 1986) A képernyőn megjelenő, vagy még szerencsésebb esetben játékeszközként (ilyen a padló-teknőc) is létező objektum, gondolati fogódzó, a szemléltetést, a szintonia kihasználását segíti elő.

Ha például utasításunk: menj 55, ennek következtében 55 teknőclépést (képpontot) halad előre a teknőc. Ha a magával hurcolt ceruzáját/tollát a rajzlaphoz szorította, nyoma: egy vonal, látható. A jobbra 90 parancs hatására a teknőc saját központi függőleges tengelye körül fordul jobbra. (4) Négyzet rajzolására az algoritmus így lehet:

mj 55 ja 90 mj 55 ja 90 mj 55 ja 90 mj 55 ja 90

(Az utasításszavakat rövidítve használtuk.) Vegyük észre, az mj 55 ja 90 műveletek ismétlődnek! A négyzet elkészül az utolsó, ja 90 művelet nélkül is, de, hogy az ismétlődés teljes legyen, ezért írtunk az algoritmus végére – a teknőc rendre szoktatása, a munka végén arra felé forduljon, amerre kezdte a munkát, pedagógiai célon túl is – még egy fordulatot. Az ismétlődés, az ismételhetség felfedezése, felfedeztetése a gondolkodás szempontjából jelentős lépés. A NÉGYZET algoritmus így rövidebben is leírható:

ismétel 4[mj 55 ja 90]

Ha a négyzetet teknőc módjára magunk járjuk végig: a rajzolási algoritmus átélhető, könnyebben megérthető, és a mozgásemlékezet segítségével tartósabban megjegyezhető.

Háromszög rajzolására az egyik lehetséges utasítás, ha végigjárjuk azt, evidens, egyértelmű:

ismétel 3[mj 55 ja 120]

A fordulás 120 fokos értékét beláthatjuk, ha arra gondolunk, hogy a teljes körbeforgásunkat, most három részletben, a három csúcsonál hajtottuk végre. Ezek után nem nehéz észrevenni, hogy ötszög, hétszög, n-szög rajzolásához ötször, hétszer, n-szer kell ismételnünk a haladást, és a csúcson az elfordulás a haladási irányhoz képest, a teljes fordulat, a 360 fok ötöd, heted, n-ed része. A parancsunk ilyenkor lehet: ja 360/5 (5), s nem kell elvégeznünk az osztás műveletét. A számítógépet számoltatni célszerű, és nem kiszorgálni!

A számítógép erősen megváltoztatja a kultúra alapelemeinek jelentőségét is. A napi életben számolni, érteni elemi algoritmusokat gyakorlottan elvégezni, egyre ritkábban kell, a matematikát érteni, szeretni egyre fontosabb. Az általános iskolában azt tanítják: törtet törttel úgy osztunk, hogy az osztandót szorozzuk az osztó reciprokával. Ez természetesen helyes, de szerintem ezzel legalább egyenértékűen fontos az az ismeret, hogy: az osztót zárójelbe tesszük! (6) Visszatérve a teknőcgeometriára, a sokszög oldalait növelve közelítjük a kört, amely így tehát az oldalszám növelése mellett a szabályos sokszögek határértékeként is értelmezhető. Így már az általános iskolában is bemutatható a határérték fogalma. Értékesnek tartom, hogy egy olyan általános fogalom, mint a kör definiálása nem csak egyféleképpen történik. Ez segít abban, hogy a tudományos ismereteket a diákok ne „szentírásként” értelmezzék, hogy megsejtsék az új keresésének, az újrafogalmazásnak a lehetőségét, szépségét. A gyakorlatban általában az egység oldalhosszúságú szabályos 360-szög körnek tekinthető.

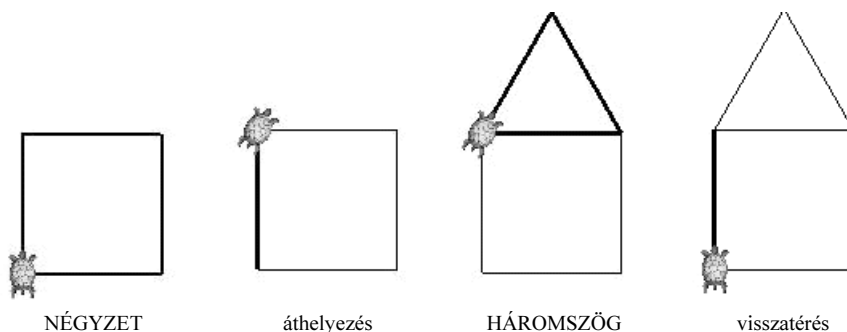
ism 360[mj 1 ja 1]

Ennek a teknőc-egységkörnek a sugarát kiszámíthatjuk a $K=2r\pi$ képletből. Jelen esetben a kerület 360 teknőclépés, így $r=360/(2\pi)=57,3$. A kör átmérője pedig 114,6 teknőclépés. Ha a gyermek sokat használja ezt a teknőc-egységkört, a gyakorlat, a gyakoriság miatt erősödik, „automatizálódik” az a praktikus ismeret benne: miszerint a kör kerülete jó háromszorosa (3,14-szerese) az átmérőnek.

Pólya György gondolkodás-iskolája

A teknőcgeometria következő klasszikus példája a ház rajzolása, ez a probléma a Pólya-féle részekre bontás, és a korábbi modulok, megoldáselemek felhasználásának meseteri szemléltetése. A ház rajzolásának műveletsora például az alábbi részekre bontható:

NÉGYZET
áthelyezés
HÁROMSZÖG
visszatérés



1. ábra. „Oszd a problémát részekre!”

Az áthelyezés: mj 55 ja 30 révén kerül a tető megfelelő magasságba és irányba. A visszatérés az eljárás teljessé tételére szükséges. „A rendes teknőc ugyanolyan helyzetben fejezi be a munkát, ahogyan kezdte.” A visszatérés az áthelyezés teljes inverze: menj fordulj helyett, fordulj menj, és a pozitív paraméterek helyett, azok negáltjai: mj 55 ja 30 helyett ja -30 mj -55.

Folytatom az idézetet *Az észrengés* című könyvből:

„A teknőc-geometria azután kiváló alkalmat ad arra, hogyan gyakoroljuk magunkat a nehézségek feloldásának mesterségében. A HÁZ például a HÁROMSZÖG és a NÉGYZET megoldására támaszkodott. Egyszóval úgy gondolom, a Teknőc-geometria olyannyira megfelel Pólya elveinek, hogy azok megértésére nem is nagyon van jobb módszer. A Teknőc-geometria tehát egy heurisztikus stratégia általános gondolatainak közvetítésére is szolgálhat.”

Az idézetből kiemelem: a Teknőc-geometria olyannyira megfelel Pólya elveinek, hogy azok megértésére nem is nagyon van jobb módszer! Ezt az állítást évtizedek óta tapasztalom és hirdetem. A Pólya-féle „Gondolkodás iskolája”, és a kreativitás fejlesztése a tanulás, a képzés minden szintjén nélkülözhetetlen, és a teknőc-geometriával gyakorolható. Ennek további fejtegetésére nézzük, hogyan lehet további módokon kört rajzoltatni a teknőccel.

Hagyományosabb körrajzoló algoritmusok a Logóban

A hagyományos Logok alkalmazásával már ismertettem további algoritmusokat. (Farkas, 2003) Például ilyen a véleményem szerint még szintonikusabb „JIO algoritmus” (7):

ism 360[toll_fel mj 55 toll_le mj 1 toll_fell mj -56 ja 1]

Vagy ugyancsak ismert lehet, a köt eljárás – amely egyik teknőcöt a másikhoz köti – alkalmazásával készült kör. Egyszerűen a másik teknőcöt forgatjuk, s így az a hozzákötöttet körpályán mozgatja. Avagy a kör $x^2 + y^2 = r^2$ egyenlete alapján a teknőc a megfelelő koordinátageometriai pontokat járja végig.

Természetesen ha van a nyelvjárásban circle parancs, annak használata is kézenfekvő. Például az MswLogo (Microsoft Windows Logo) circle, vagy a circle1 (teknőc, mint középpont köré rajzolt kör) parancsa csak egy paramétert kíván, a kör sugarát. Az Elica programnyelvben a circle négyparaméteres, ezek: a középpont három koordinátája és a sugár:

```
make "c1 circle point 0 0 0 30
```

Ennyit a már sokszor publikált alapokról. A továbbiakban a hazánkban immáron több tucatnyi Logo tankönyvben is ismétlődő példaktól eltérő, újszerű elemekkel is bemutatom a Logo kreativitást fejlesztő szerepét.

Újszerű körrajzoló algoritmusok a Logóban

Az Elica már gyermeknyelvhez méltó könnyedséggel és látványosan szemlélteti a térbeli mozgást is. A teknőcgeometria jelképeként eddig jobbnak találtuk a teknőc helyett a robotot. A robot engedelmeskedik utasításainknak, az igazi teknőcöt viszont nem könnyű idomítani, engedelmességre bírni. Háromdimenziós szemléltetésnél ismét szívesen vesszük elő a teknőcöt, mint „gondolati fogódzót”, hiszen három dimenzióban mozgó robottal (pl. pilótanélküli helikopter) még ritkán találkozunk a diákok, az akváriumban három dimenzióban mozgó teknőc viszont ismert.

A háromdimenziós Logo nyelvjárásokban a kör rajzolásához található további algoritmusok ismertetése előtt, nézzük meg a kocka rajzolás algoritmusát! A szintonia használatára a falra mászás csak képzeletbeli lehet, de egy kocka modell oldalain ujjunkat végig vezetve ismét köthetjük a gondolati műveletsort a mozgástapasztalathoz.

Kocka

Az Elica Hungarica felhasználásával kockát könnyen rajzolhatunk az oldalakon végighaladva, „spagetti programmal”, amikor is addig mászkálunk, amíg mindegyik oldalt bejárjuk. De milyen tömörebb, rövidebb, elegánsabb, strukturáltabb algoritmusok léteznek? Pólya tanácsára keressünk már megoldott hasonló problémát! A kocka nyilván kapcsolatban van a négyzettel.

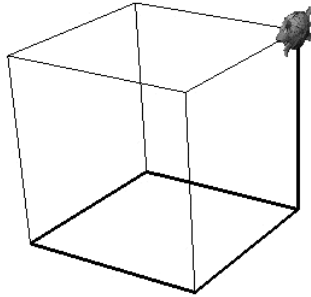
A négyzetrajzoló eljárást, algoritmust nevezzük el négyszög-nek (8):

```
to négyszög ism 4[mj 55 ja 90] end
```

Vajon a kocka körülhatárolására hat négyzetet kell a térben rajzolnunk? A hat négyzet, hatszor négy, azaz huszonnégy oldalél. Ennyit nem kell rajzolnunk, mivel a kockának csak tizenkét éle van. Nem kell lapokat rajzolnunk (hatot), csak éleket (3*4-et). Négy megfelelően elhelyezett négyzetlap oldaléle körülhatárolja a kockatestet. Elegendő tehát a kockatest alakú „gyufásdoboz” tokját végigjárjunk. Képzeljük ezt a tokot olyan helyzetben, hogy benne a fiók vízszintesen helyezkedhetne el. A rajzoláshoz az egyik megfelelő algoritmus: a négyzet (alaplap) rajzolása után oldalélnyit emelkedünk (ej – emel-

kedj), jobbra hemperedünk negyed fordulatot (fordulj jobbra – fj), és az eddig tartó algoritmusrészt ismételjük. A kocka oldallapokat a teknőc így belülről járja körbe.

```
to kocka ism 4[négyszög ej 55 fj 90] end
```



2. ábra. Kockarajzoló algoritmus I.

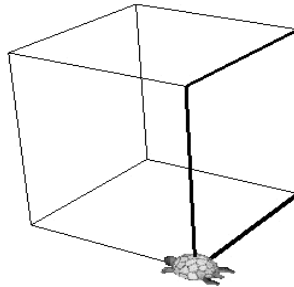
A teknőc a jobb-alsó-hátsó csücsből indult, az onnan előre, felénk induló élen. (Négy-szer rajzoltunk négy oldalélet és négyszer emelkedtünk.)

Talán még követhetőbb a második kockarajzoló algoritmus, amikor: az előttünk álló kockatest oldallapjait járjuk körbe, s így négy függőleges síkban rajzolunk egy-egy négyzetet. (A gyufásdoboz tokját felállítjuk.) A háromdimenziós teknőc az alaplagra merőleges oldallapra a szaltózz -90 (hátra-szaltó negyed fordulat) paranccsal jut. A sz -90 a felfelé, az ég felé fordulást eredményezi, így a négyzet2 eljárás:

```
to négyzet2 ism 4[mj 55 sz -90] end
```

A négyzet2 függőleges síkba rajzolt négyzetet eredményez. A kocka2 algoritmus pedig:

```
to kocka2 ism 4[négyszög2 mj 55 ja 90] end
```



3. ábra. Kockarajzoló algoritmus II. A teknőc a jobb-alsó-hátsó csücsből indult.

Kör a vertikális síkban

És most térjünk vissza a körrajzoló algoritmusokhoz! Vertikális síkban a teknőc kört a következő parancsra járja végig:

```
Ism 360[mj 1 sz -1]
```

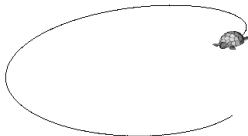


4. ábra. Kör a szaltózó teknőccel.

Ez a megfogalmazás persze a paperti algoritmus (kis lépés, kis fordulás), csak egy másik dimenzióban.

Menetspirál rajzolására is egyszerű az utasítás a térbeli szintonia alapján. Például a paperti köröző algoritmus minden lépése és fordulása után kicsit emelkedjünk (ej 0.1):

```
ism 360[mj 1 ja 1 ej 0.1]
```



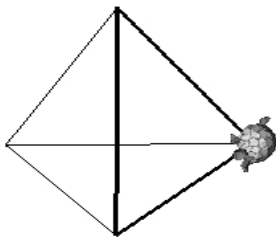
5. ábra. Menet.

Tetraéder

A kockarajzolás algoritmusa után a tetraéderé is tanulságos. A tetraéder rajzolási algoritmusának megalkotásához is vegyük figyelembe Pólya tanácsát: „Keress hasonlót!”. A tetraéder körülhatárolása a kockánál alkalmazott módhoz hasonlóan történhet a három – egymásnak dőlő – oldallap körbejárásával. Így az algoritmus lehet három alkalmasan elhelyezett háromszög megrajzolásának utasítássora:

```
to háromszög ism 3[mj 55 ja 120] end
```

```
to tetraéder ism 3[fj -70.5 háromszög fj 70.5 mj 55 ja 120] end
```



6. ábra. Tetraéder I.

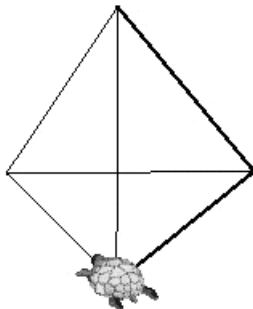
A 70,5-es fordulásértéket iterálással, próbálgatással hamar megtalálhatjuk. Ha például 60 fokos forgással próbálkozunk, akkor láthatjuk, hogy a tetraéder még túl zárt „három szirmú”, a szirmok egymást túlfedik. Kilencven fokos forgásra túl nyitott lesz a „virág”, (minden oldallap vertikális). A 65 fok még mindig zárt „bimbó”, a 75 még nyitott, és így tovább, hamar megtalálhatjuk az éppen kinyíló „bimbót”. Számítógép használata esetén különösen nem kell idegenkednünk a próbálgatástól, a találgatástól. A gép számolósebesége olyan nagy, hogy jól megválasztott keresési stratégiával, célszerű iterálási algoritmussal (jelen esetben két irányból történő közelítéssel) gyakran hamarabb célhoz érünk, mint egzakt megoldások keresésével. (9) A szögfüggvények tanulása során pedig éppen egy projekt, a tetraéder rajzoltatás „mellékes” lépése lehet a fordulási szög szabatos ki-
fejezése, pl. így:

```
to tetraeder make "szög 2*arcsin 1/(sqrt 3)
ism 3[fj -:szög háromszög fj :szög mj 55 ja 120] end
```

Ne elégedjünk meg egy megoldással! Van még rövidebb? Vegyük észre, hogy három lap körüljárása helyett elegendő csak a három felső csúcsba futó oldalél megrajzolása az alaplap három csúcsából kiindulva, és közben az alaplap három csúcsához eljutni. Há-

romszor rajzolunk két szögszárát. Így a legrövidebb algoritmus (nem használtuk az előre gyártott háromszög elemet, 12 élhúzás helyett csak kilencet alkalmaztunk):

```
to tetraeder2 make "szög arccos 1/(sqrt 3) ism 3 [ja 30 sz -:szög
mj 55 mj -55 sz :szög ja -30 mj 55 ja 120] end
```



7. ábra. Tetraéder II.

Kör a kisautó mikrovilágban

A logo-pedagógia lényeges eleme a mikrovilágok alkotása, az azokban való játék is. Az Elica program újszerű Logo mikrovilágokat kínál. Ezekre hazánkban elsők között figyelt fel Nyéki Lajos. (Nyéki, 2002) Többféle teknőc használható az Elica-ban. A hagyományos, eddig alkalmazott, két dimenzióban mászkáló, vagy a három dimenzióban úszkáló jószág helyett választhatjuk a program applikációinak, alkalmazásainak egyikében szereplő autótetknőcöt is. Ekkor teknőc helyett kisautó várja parancsainkat. Ez a kisautó, az autótetknőc, a valóságos gépkocsikhoz hasonlóan nem tud függőleges tengelye körül helyben forogni. A jobbra parancs hatására nem forog, hanem kanyarodik. Kört ír le az autónk az `rt 360 (10)` utasításra. Íme a kör rajzolására a következő megoldásunk:

```
Car turtle mikrovilágban
rt 360
```



8. ábra. Kör az autótetknőccel.

A gömbfelszíni teknőc mikrovilágáról

Az autótetknőc mikrovilág jó játék a kisebb diákoknak. Ötödik-hatodik osztályban pedig kiemelkedően értékesnek látom a szférikus (gömbfelszíni) teknőc használatát. Ez a mikrovilág a földrajz oktatásában kiemelkedő szerepet kaphat. Magam, életem első félszázada után, utazásaim során döbbsentem rá, mennyi pontatlanság volt a fejemben a szinte kizárólagosan síktérképek használata miatt. Finnországban egyik nyáron egy konferencia nap végén néhány kollégával sétálni indultunk. Éjfél körül járt az idő, amikor eltévedtünk. Érthetetlen volt, hogy szemünk előtt a „lenyugvó” nap, és nem arra volt a nyu-

gati irány. Avagy jelentősebb tévedés volt ismeretrendszeremben, hogy az országokat, kultúrákat a középiskolás atlasz szerint osztottam csoportokba. Nem kell sokat utazni ahhoz, hogy lássuk az „Appennini- és a Balkán- félsziget országai”, avagy „Észak-Európa” csoportosítással legalább egyenrangú a Földközi-tenger és a Balti-tenger országai, más szavakkal a mediterrán világ és a Baltikum részegységek egybefoglalás. Meglepetéssel tapasztaltam azt is, hogy hazánkból a Fekete-tengerhez vagy Moszkvába utazásnál már érzékelhető az időkülönbség az oda és visszaút között. Vajon hány ember tudja a helyes választ az alábbi kérdésre: Van olyan háromszög, amelynek mindhárom szöge derékszög? Avagy merre is van észak a Déli-sarkon, merre mutat ott az iránytű?

A szférikus teknőc a földfelszíni geometriát modellezi. (11) Szférikus tulajdonságait egy parancsra veheti fel a teknőc.

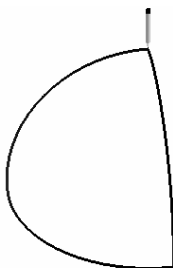
make “defaultturtle sphericalturtle (12)

Sokszögek a gömb felszínén

A szférikus, gömbfelszíni teknőccel rajzoltathatunk egyenlő oldalú, háromszor kilencven fokos (szögeinek összegében 270 fokos) háromszöget:

ism 3[mj 90 ja 90]

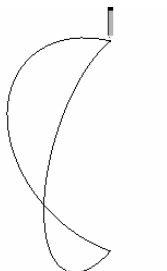
Egy demo 300 parancs kiadása után jól látható, hogy az eredmény a gömb felszínére rajzolt gömbháromszög.



9. ábra. Egyenlő oldalú gömbháromszög

Avagy hogyan lehetséges, hogyha bizonyos mennyiséget haladok előre, s ez után elfordulok 90 fokot (vagy akármennyit!), majd ugyanannyit haladok egyenesen, hazaérek? A szférikus teknőc szemlélteti, ha a haladás mértéke 180 teknőclépés (félkör), utána bármerre fordulva ismét 180 lépés után visszaérünk a kiindulópontba:

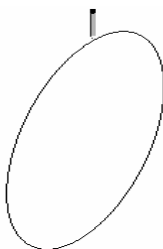
Ism 2[mj 180 ja 90]



10. ábra. „Gömbi kétszög”

Az egyenlő oldalú gömbi háromszög, és „kétszög” logikai sorába illik az „egyszög”, az önmagába visszatérő „gömbi egyenes”. Gömbfelszínen („teknőc egységgömb” esetén) a menj 360 eredménye egy kör (egy gömbi főkör). A körrajzolás újabb algoritmusai tehát:

```
make "defaultturtle sphericalturtle
mj 360
```



11. ábra. Kör a gömbi teknőccel

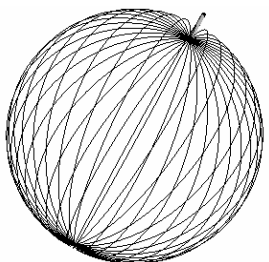
A fenti gondolatsor könnyebben elfogadhatóvá teszi a tér valószínűsíthető görbült szerkezete esetére vonatkozó azon hipotéziseket, amelyek szerint elképzelhető galaktikus messzeségekbe való eljutás. (A legtávolabbi pont eléréséhez csak hátra kellene lép-nünk egy parányit.) A logo-pedagógia egyaránt szolgálja a matematikai, technikai tudományszerű gondolkodás alakítását, és a kreativitás, a fantázia fejlesztését is.

Gömb rajzolása

Gömb rajzolása a gömbi teknőccel

A gömb rajzolásának egyik algoritmusai ezek után:

```
ism 18[mj 360 ja 10]
```



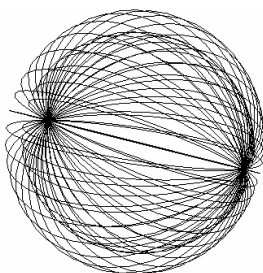
12. ábra. Gömb

Gömb rajzolása a hagyományos teknőccel

Ha visszatérünk az alapteknőchöz, és azzal rajzoljuk a gömböt, a

```
to kor ism 36[mj 10 ja 10] end
to gomb ism 36[kor sz -10] end
```

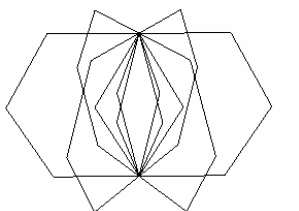
eljárások segítségével, a 13. ábra szerint két, egy kisebb és egy nagyobb gömböt (pontosabban két pontban érintkező ellipszoidokat) kapunk. (Most a 360 oldalú szabályos sokszög helyett 36 oldalú sokszögek „megforgatásával” alakítottuk ki a gömböt. A bemutatásra kerülő jelenség azonban természetesen 360 oldalú sokszöggel való közelítés esetén is fennáll. A durvább közelítéssel a hatás jobban látható, a rajzolás gyorsabb.)



13. ábra. „Duplagömb”

Ezt a kört poligonnal való közelítésekor fellépő jelenséget, Pavel Boytchev (az Elica alkotója) side effect-nek, oldaleffektusnak nevezi. Mi ennek az oka? A magyarázatot meglátjuk, ha még durvábban közelítjük a kört, például hatszöggel:

to hatszög ism 6[mj 10 sz -360/6] end
to torzgömb ism 6[hatszög ja 360/6] end



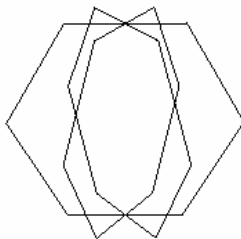
14. ábra. Torz „gömb”.

A „kettős gömb” függőleges tengely körüli forgatás során alakult, függőleges síkban rajzoltuk a „kört” és vízszintesen forgattunk, de nem a kört közelítő hatszög szimmetria-tengelye körül, hanem a kört közelítő hatszög jobb-alsó és jobb-felső csúcsát összekötő egyenes mint forgástengely körül. Ezért sűrűlt a hatszög négy, és másik két oldala egy-egy, összesen két gömbfelületet. Ha a körrajzoló algoritmus nem szimmetrikus, és előre lépünk valamennyit és fordulunk valamennyit, mindenkor fellép ez a hatás. Ezt az oldal-effektust kiküszöbölhetjük, ha a hatszög rajzolására a következő algoritmust választjuk:

to hatszög2 ism 6[mj 5 sz -60 mj 5] end

Megosztottuk az előrelépést két részre. (13) A hatszög forgatása így annak egyik szimmetriatengelye körül történik:

to javítottgömb ism 6[hatszög2 ja 60] end



15. ábra. Javított „gömb”.

A bemutatott példák szemléltetik, hogy a Logoval, vagy akár annak technőcgeometria részével nem csak néhány tanórát lehet/érdemes eltölteni. Az első osztályban megismert algoritmusokkal tovább építkezhetünk, és a geometria további fejezeteinek vizsgálata során bővíthetjük a tanulók programozói ismereteit, de még inkább fejleszthetjük gondolkodásukat, algoritmizáló, strukturáló, példamegoldó készségüket. Tehetjük mindezt úgy, hogy közben nem gyorsan avuló ismeretelemekkel foglalkozunk, hanem matematikával szemléletesen, és játékosan.

Tapasztalataim alapján a Logo a legkülönbébb életkorokban értékes játék, hatékony kísérletező, gondolkodás- és fantázia-fejlesztő eszköz. Örülök, hogy hazánkban egyre több pedagógus alkalmazza!

Jegyzet

(1) A program szabadon letölthető a <http://www.elica.net> oldalról, a Törtely-Farkas féle magyar változathoz a kiegészítés a <http://hungarologo.fw.hu> oldalon található.

(2) A nem számítógépes megoldások közül néhány: Körjáték. Megfogjuk egymás kezét és, mint a körjátékhoz kifeszítjük a kört. / Kinyújtott kézzel földhöz szorítjuk egy bot végét, és körbeforgunk. / Kikötjük a kerékpárt/lovat, és a kötelet feszítve hajtjuk. Körberajzoljuk a lábost, poharat, pénzérmét. Gombostű, cérna és ceruza segítségével „körözünk”. / Körsablont használunk./ Ellipszografon a két féltengelyhosszt azonosra állítjuk. / 1 összehangolt / 2 Az önrezonáns kifejezést Freud használta. „Ezzel a terminussal jelöljük az én számára elfogadható, vagyis az én integritásával és szükségleteivel összeegyeztethető ösztönöket és gondolatokat.” J. Laplanche – J. B. Pontalisi (1973): *The Language of Psycho-analysis*. (A pszichoanalízis nyelve) Norton, New York. Pólya György (1954): *A gondolkodás iskolája (How to Solve It); Induction and Analogy in Mathematics (Indukció és analógia a matematikában)* Princeton University Press, Princeton, N. J. és uő. (1969): *Patterns of Plausible Inference (A kézenfekvő következtetési sémák.)* Princeton, Princeton, N. J.

(3) Papert állítja ezt korunk gyermekeiről, a számítógépes generációról.

(4) A fordulat egysége átdefinálható, a tanító beállításától függően lehet a jobbra-át például jobbra 90 helyett jobbra 3, vagy éppen jobbra 2, de akár jobbra (mérőszám nélkül) is.

(5) Az Elica nyelvjárásban nem kell „természetellenes” helyköz a műveleti jelek elé és után.

(6) A programok általában nem kezelnek törtalakú törtet. $1/2/(1/2)$ pedig nem egyenlő $1/2/1/2$ -dal.

(Az első kifejezés értéke 1, a másodiké 0,25.)

(7) A Játékos Informatika Oktatást iskolakísérlet keretében diákok vezették be.

(8) Az Elica szerkesztő részébe, a korábbi nyelvjárásoktól eltérően, az eljárásokat nem kell több sorba tagolni.

(9) Ha pl. egy kisgyermek egyenlő oldalú, derékszögű háromszöget akar rajzoltatni a technőccel, és már kész a két befogó, általában nem kezdem el magyarázni neki a Pitagorász tételt, nem árurom el a befogó hosszát (Gyök kettő szorozva a befogó hosszával), hanem azt mondom, becsüld meg, mennyit kell haladni, próbálkozz, találd ki. A túlfutott, vagy célig nem ért technőc visszaléphet, törölve nyomát, majd újból próbálkozhat. Nem kell sok kísérlet a kívánt hosszúságú lépés megtalálására. (A negyvenöt fokok fordulás mértéke is megkereshető iterációval.)

(10) Ebben az applikációban is készül a magyar nyelvi változat.

(11) Egy dísznél többet érő földgömb (oktatási eszköz) ma már drágább, mint egy számítógép, s bár háromdimenziós, térbeli, tapintható objektum, s ezen értékét nem szabad lebecsülni, a földrajz oktatásához olyan honlapok vannak, mint a <http://lazarus.elte.hu/> továbbá olyan programjaink is, mint pl. a Google Earth!

(12) Ezen parancsok magyar változata még nem ki-
forrott.

(13) Egyenértékűen jó megoldást kapunk, ha a lépésfordulás algoritmuseltem felét-fordulj, lépj, felét-fordulj megosztással tesszük szimmetrikussá, például így: sz -30 mj 5 sz -30. Az informatikát tanító tanárnak hangsúlyoznia kell, hogy más a gyakorlatban alkalmazható a közelítő megoldás és megint más a pontos, egzakt, matematikai algoritmus alapján adódó eredmény!

Irodalom

Abelson H., diSessa A. (1986): *Turtle Geometry. The Computer as a Medium for Exploring Mathematics*. The MIT Press.

Farkas Károly (2003): Logo-pedagógia. *Iskolakultúra*, 10. 21–37.

Nyéki L.(2002): Elica microvilágok. In: Farkas K. (szerk): *Hungarologo Tíz. Válogatás a hazai Hungarologo konferenciák előadásából*. NJSZT, Budapest. 145–147.

Papert, S. (1988): *Észrengés*. A gyermeki gondolkodás titkos útjai. SZÁMALK, Budapest.

Farkas Károly

BMF, Neumann János Informatikai Kar,
Szoftvertchnológiai Intézet – Kecskeméti Főiskola,
GAMF Kar, Mérnök-tanár és Médiatechnika Csoport

Kisebbségi felsőoktatás és identitás

A finn példa

A nyelvi kisebbségekkel foglalkozó kutatások egyik központi témája az anyanyelvi oktatás és az identitás kapcsolata. A témával foglalkozók egyik legfőbb célkitűzése annak tanulmányozása, hogyan befolyásolja az identitást, ha a kisebbségi gyermek a kisebbségi, illetve a többségi népcsoport nyelvén kapcsolódik be az oktatásba.

A kutatások túlnyomórészt az általános iskolára irányulnak, és csak ritkán a kisebbségi oktatás más területeire, így például a kisebbségi felsőoktatásra. Ennek hátterében főként az a tapasztalat húzódik meg, hogy a gyermek identitása az oktatás korai fázisában a legképlékenyebb, ezért a kisebbségi és a többségi általános iskola közötti választás különösen nagy szerepet játszik a gyermek identitásának további alakulásában. Másrészt a kisebbségi főiskolák, egyetemek identitásformáló szerepének vizsgálatában eleve korlátokat szab az a körülmény, hogy meglehetősen kevés azon kisebbségi közösségek száma, amelyek saját – vagyis kisebbségi nyelven működő – felsőoktatási intézménnyel büszkélkedhetnek.

A finnországi svédek azonban közéjük tartoznak.

Svédek Finnországban

A legfrissebb népszámlálási adatok szerint Finnország 5,2 millió lakosának 5,5 százaléka, mintegy 285 ezer fő svéd anyanyelvű. (1) A finn nyelvűek már az 1919-es alkotmányban rögzítették, hogy államuknak – amelynek 1920-ban 341 ezer (13 százalék) svéd anyanyelvű polgára volt – a finn mellett hivatalos nyelve a svéd is, és ezt a passzust a 2000-ben elfogadott új alkotmány is változatlan formában átvette.

A svéd nyelv használatáról előbb az 1922-es, majd a 2004-es nyelvtörvény rendelkezett. Ezek a finnországi svédek számára gyakorlatilag teljes körű hivatalos nyelvhasználatot, az oktatás és a kultúra területén pedig autonómiát biztosítanak. A nyelvtörvény szerint az ország „másik hivatalos nyelve” minden olyan településen hivatalosan használható, ahol az adott nyelvcsoporthoz aránya eléri a 8 százalékot vagy a 3000 főt. Akadnak azonban olyan települések is – így például az Österbotten tartomány szívében fekvő kisváros, Närpes (2) –, ahol a finn nyelvűek száma nem éri el a 8 százalékot, illetve a 3000 főt, s így – mivel a két nyelv minden tekintetben azonos jogokkal rendelkezik – csak a svéd nyelv használható hivatalosan.

Azok a személyek, akik valamilyen élethelyzetben nem tudnak maradéktalanul élni nyelvi jogaikkal, a finnországi svéd parlamenthez (Finlands Svenska Folkting), az igazságügyi minisztériumhoz, illetve a parlament igazságügyi jogbiztosához fordulhatnak panasszal.

Svéd nyelvű felsőoktatás Finnországban

A finnországi svéd közösség helyzete rendkívül pozitívnak tekinthető a felsőoktatás szempontjából is. Az 1918-ban alapított, hét karral rendelkező Åbo Akademi turkui, vaasai és jakobstadi intézeteiben, valamint az 1909-ben alapított Svéd Közgazdasági és Kereskedelmi Egyetem helsinki és vaasai campusain teljesen egészében svéd nyelven folyik az oktatás. Előbbinek 8000, utóbbinak 2500 hallgatója van. Ugyancsak egynyelvű svéd intézmény a Helsinki Egyetem autonóm svéd egységeként működő Svéd Társadalomtudományi Főiskola is. Mivel az oktatás ezekben az intézményben túlnyomórészt svéd

nyelven folyik, azoknak a – többnyire finn anyanyelvű – felvételizőknek, akik nem svéd nyelven végezték a középiskolát, svéd nyelvből külön felvételi vizsgát kell tenniük.

Sajátosan finnországi intézmények az úgynevezett kétnyelvű egyetemek. A Helsinki Egyetem, a Műszaki Egyetem, a négy művészeti egyetem kétnyelvű intézmények, ami azt jelenti, hogy mindegyiken működik bizonyos számú svéd professzúra is, és a hallgatóknak a vizsgák, dolgozatíráások alkalmával joguk van anyanyelvüket használni, függetlenül attól, hogy az a finn vagy a svéd. Mindemellett a Helsinki Egyetem orvostudományi karán, valamint a Színművészeti Egyetem színművész tagozatán évről évre indul svéd nyelvű képzés is.

A jól szervezett svéd nyelvű felsőoktatás egyik következménye, hogy Finnországban a svédek körében magasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, mint a finneké. 1998-as adatok szerint a svéd ajkúak 28,7 százaléka, a finn ajkúak 24,2 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel. (*Finnäs és Saarela*, 2002) Az eltérés egyfelől azzal indokolható, hogy a svédek által lakott, viszonylag kis földrajzi területen lényegesen magasabb az „egy főre eső” egyetemek száma, mint az ország egészében (3); másrészt a svéd nyelvűek számára fenntartott egyetemi férőhelyek száma arányaiban magasabb, mint a finn nyelvűek számára fenn tartottaké.

A svéd nyelvű egyetemek működésének egy további következménye, hogy egyes pályákon a svédek aránya lényegesen magasabb, mint a finn népességen belüli számárányuk. 1997-ben például az összes elsőéves finnországi egyetemista közül a svédek tették ki a gazdasági karokon tanulók 16,2 százalékát, a társadalomtudományi karokon tanulók 12,2, a színház- és táncművészeti karokon tanulók 14,1, a teológia karokon tanulók 10,2 százalékát (*Finnäs*, 1998), noha akkor Finnország lakosságának csak 5,8 százaléka volt svéd anyanyelvű.

A kutatás tárgya

A kisebbségi felsőoktatásban részt vevő hallgatók szociális és nyelvi háttérének feltérképezésére, kulturális orientációjuk megismerésére, illetve annak vizsgálatára, hogy a kisebbségi nyelven zajló felsőoktatási hogyan hat az identitás alakulására, 2007 januárjában kérdőíves felmérést végeztem a Svéd Társadalomtudományi Főiskola és a Svéd Közgazdasági és Kereskedelmi Egyetem hallgatóinak körében.

Az intézmények

A Svéd Társadalomtudomány Főiskolát 1943-ban azzal a céllal hozták létre, hogy svéd anyanyelvű, illetve svédül tudó szakembereket képezzen Finnország kétnyelvű területeinek önkormányzatai és más állami intézményei számára. A főiskola magánkezdeményezésre jött létre, 1974 óta azonban állami finanszírozású. 1984 óta a Helsinki Egyetem autonóm, svéd nyelvű egységeként működik, és ugyancsak ebben az évben alapították kutatóintézetét is, melyben elsősorban a média, a kommunikáció, az európai integráció, valamint az etnicitás terén végeznek kutatásokat. Az intézményben a következő szakok működnek: államigazgatás, szociológia, szociálpszichológia, szociális munkás, szociálpolitika, politológia és újságírás. Jelenleg 520 hallgatójuk van.

A Svéd Közgazdasági és Kereskedelmi Egyetemet finnországi svéd üzletemberek alapították 1909-ben. Az intézményben főiskolai, egyetemi, licenciátusi, valamint doktori szinten folyik képzés, és tartozik hozzá egy nemzetközileg elismert gazdasági kutatóintézet is. Az egyetem Helsinki és Vaasa-i campusán jelenleg mintegy 2500-an tanulnak; a képzés – a közgazdasáztól a marketingen és a pénzügyön át a logisztikáig bezárólag – összesen 12 szakon folyik. A versenyképesség növelése érdekében az intézmény néhány éve elindította az angol nyelvű képzést is, így az egyetemi diploma angol nyelven is megszerezhető. Az egyetem 1975 óta állami finanszírozású.

A hallgatók nyelvi háttere

Fjalar Finnäs, az Abo Akademi demográfus professzora a svéd iskolákban tanuló gyermekek nyelvi hátterét vizsgálva megállapította (*Finnäs*, 1996), hogy a gyermekek egy jelentős része függetlenül attól, hogy svéd vagy finn anyanyelvűnek regisztrálták őket, egyes házasságból érkeznek, s ezért a szülők nyelvi hovatartozásának feltérképezése sokkal pontosabb képet ad a gyermek nyelvi identitásáról, mint a gyermek regisztrált anyanyelve (hiszen az csak „svéd”, „finn” vagy „más” lehet).

Ebből kiindulva a kutatásban résztvevő hallgatókat nem a hivatalos nyilvántartásban szereplő anyanyelvük, hanem családjuk nyelvi összetétele szerint soroltam csoportokba.

Kérdőívet összesen 291 hallgató töltötte ki, ám közülük csak 245 kérdőívet dolgoztam fel. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a svéd kultúrához való kötődés vizsgálatára olyan kérdéseket tettem fel, melyek a médiahasználatra vonatkoztak, és a Svéd Társadalomtudományi Főiskola újságíró hallgatóinak e kérdésekre adott válaszait nem tartottam relevánsnak. Másrészt a Svéd Közgazdasági és Kereskedelmi Egyetemem néhány éve beindult az angol nyelvű képzés is, így azon hallgatók válaszait, akik angolul tanulnak – mivel a kutatás egyik lényeges pontja a svéd nyelvű felsőoktatáshoz való kötődés megismerése volt –, szintén nem használtam fel.

1. táblázat. A hallgatók megoszlása szüleik anyanyelve szerint

<i>Svéd anya + svéd apa</i>	<i>Svéd anya + finn apa</i>	<i>Finn anya + svéd apa</i>	<i>Finn anya + finn apa</i>
107	41	53	44

Az adatok feldolgozásához három vizsgálati csoportot állítottam fel. Ezek a következők:

1. Svéd nyelvűek. N=107
2. Kétnyelvűek. N=94
3. Finn nyelvűek. N=44

A kérdőívben feltett kérdéseket tematikailag a következő négy kategóriába soroltam: háttérváltozók; az egyetemhez való kötődés; kulturális kötődés; identitás.

Adatok

Háttérváltozók

2. táblázat. Milyen nyelven beszéltek otthon a családban?

	<i>Csak svédül</i>	<i>Többet svédül (de finnül is)</i>	<i>Mindkettőt ugyanannyit</i>	<i>Többet finnül (de svédül is)</i>	<i>Csak finnül</i>
Svéd nyelvűek	89,7	9,3	0,9	0	0
Kétnyelvűek	9,6	22,3	44,7	19,1	4,3
Finn nyelvűek	0	2,3	4,5	15,9	77,3

A 2. táblázatból jól látható, hogy a svéd nyelvű hallgatók családjában túlnyomórészt (90 százalék) kizárólag a svéd nyelvet használják, és csak 10 százalékuk családjában beszél otthon finnül is. A finn nyelvű hallgatók családjainak ezzel szemben egynegyede beszél svéd nyelven is odahaza. A kétnyelvű családok otthoni nyelvhasználata kiegyensúlyozottnak, szimmetrikusnak tekinthető, hiszen a megkérdezettek közel fele mindkét nyelvet ugyanannyit használja odahaza; emellett csaknem ugyanannyian állítják, hogy többet használják otthon a svéd nyelvet, mint ahányan a finnról állítják ugyanezt; a családban csak svédül, illetve csak finnül beszélő kétnyelvűek aránya alacsonynak tekinthető.

Megjegyzés

Felmerül a kérdés, hogyan lehetséges, hogy olyan családokban, ahol minkét szülő svéd anyanyelvüként van regisztrálva, használják a finn nyelvet is; és fordítva, olyan családokban, ahol mindkét szülő finn anyanyelvüként van regisztrálva, használják a svéd nyelvet is? A jelenségre az szolgálhat magyarázatul, hogy – ahogy már említettük – a hivatalos nyelvi regisztráció nem mond eleget a finn állampolgárok nyelvi identitásáról. Valószínűsíthető, hogy a homogénnek tekintett svéd családban az egyik szülő valójában vegyes házasságból származik, és ezért használja otthon a finn nyelvet is; míg a homogénnek tekintett finn családokban az egyik szülő valójában úgyszintén vegyes házasságból származik, és ezért használja otthon a svéd nyelvet is. Egy sajátos, de jellemző körülmény emellett, hogy azok a finn nyelvűek, akik az 1970-es és 1980-as években kívándoroltak Svédországba, később azonban visszatértek Finnországba, gyakran svéd tanítási nyelvű iskolába iratták gyermekeiket, és a svéd nyelvet is használták, használják a családban. (Lojander és Visapää, 2005)

3. táblázat. Milyen tanítási nyelvű gimnáziumban tanultál?

	<i>Svéd</i>	<i>Finn</i>	<i>Egyéb</i>
Svéd nyelvűek	96,3	0,00	3,7
Kétnyelvűek	85,1	13,8	1,1
Finn nyelvűek	31,8	61,4	6,8

A 3. táblázatból jól látható, hogy a svéd nyelvű felsőoktatásban részt vevő hallgatók döntő része svéd iskolai háttérrel rendelkezik. A svéd nyelvűek között senki sincs, aki (az általános és) a középiskolát finn nyelven végezte volna, és ugyancsak svéd iskolai háttérrel rendelkezik a legtöbb kétnyelvű hallgató (85 százalék), valamint a finn ajkúak csaknem egyharmada is.

A finn és a kétnyelvű diákok egy része finn nyelven végezte iskoláit. Közülük a kétnyelvűek számára a svéd felsőoktatás és a svéd iskolai környezet komoly szerepet játszhat a svéd nyelvtudás megerősítésében, míg a finn ajkúak számára egyfajta bemelegítő (Sprachbad) program szerepét töltheti be. (Tandelfelt, 2003)

A hallgatók egy kisebb hányada egy harmadik nyelven – feltehetőleg angolul – végezte a középiskolát.

Kötődés a svéd nyelvű felsőoktatáshoz

4. táblázat. Milyen szerepe volt számodra az egyetem/főiskola kiválasztásában a svéd nyelvnek?

	<i>Nagyon nagy</i>	<i>Meglehetősen nagy</i>	<i>Nem olyan nagy</i>	<i>Semmilyen</i>
Svéd nyelvűek	68,2	17,8	12,1	1,9
Kétnyelvűek	25,5	40,4	26,6	7,4
Finn nyelvűek	20,4	36,4	25,0	18,2

A 4. táblázat adataiból jól látszik, hogy a svéd nyelv elsősorban a svéd nyelvű diákok számára volt meghatározó, amikor továbbtanulásuk színhelyéről határoztak. A kétnyelvűek körében 66 százalék, a finn nyelvűeknél 57 százalék azok aránya, akik számára a svéd nyelv „nagyon nagy” vagy „meglehetősen nagy” jelentőséggel bírt az egyetem kiválasztásakor.

Figyelemreméltó emellett, hogy meglehetősen alacsony azon svéd nyelvű és kétnyelvű hallgató aránya, akik úgy érzik, számukra a nyelv egyáltalán nem játszott szerepet, amikor a továbbtanulásról döntöttek, és ez a válasz a finn ajkú hallgatók körében is csak kevesebb mint egyötödre jellemző.

5. táblázat. Mennyire fontos számodra, hogy svéd tanítási nyelvű egyetemen/főiskolán tanulhatsz?

	Nagyon	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem
Svéd nyelvűek	61,7	21,5	15,9	0,9
Kétnyelvűek	21,3	43,6	25,5	9,6
Finn nyelvűek	18,2	43,2	22,7	15,9

Az 5. táblázat adataiból látható, hogy leginkább a svéd nyelvű diákok számára fontos, hogy az egyetemen/főiskolán svéd nyelven tanulhassanak, 62 százalékuk számára „nagyon”, 22 százalékuk számára „meglehetősen” fontos.

A kétnyelvűek körében ez az arány valamivel alacsonyabb; ugyanakkor, ha összevonnuk a „nagyon fontos” és a „meglehetősen fontos” válaszlehetőségek eredményeit, azt látjuk, hogy mind a kétnyelvűek, mind a finn nyelvűek körében 60 százalék felett van azok aránya, akik számára jelentőséggel bír, hogy az egyetemen/főiskolán svéd nyelven tanulhassanak.

A svéd nyelvűek kevesebb mint 1 százaléka állítja, hogy számára „egyáltalán nem fontos”, hogy svédül tanulhat, míg a kétnyelvűek körében a válaszadók 10 százaléka, a finn nyelvűek körében pedig a válaszadók 16 százaléka állítja ugyanezt.

6. táblázat. Mennyire fontos számodra a svéd iskolai környezet?

	Nagyon	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem
Svéd nyelvűek	59,8	24,3	15,0	0,9
Kétnyelvűek	24,5	41,5	25,5	8,5
Finn nyelvűek	11,4	29,5	38,6	20,5

Mivel mindkét svéd tanítási nyelvű felsőoktatási intézmény finn többségi környezetben található (Helsinkiben a svéd nyelvűek aránya mindössze 6 százalék), jellemző rájuk, hogy svéd egynyelvűségükkel egyfajta nyelvi szigetként működnek. A 6. táblázat kérdése arra kereste a választ, hogy mit jelent a hallgatók számára az egynyelvű, svéd iskolai környezet.

A svéd ajkú hallgató 60 százaléka számára „nagyon”, 24 százaléka számára „meglehetősen” fontos a svéd iskolai környezet, míg a kétnyelvűek 25, illetve 41 százaléka jelölte be ugyanezeket a válaszlehetőségeket. Érdekesnek tekinthető, hogy a finn ajkú hallgatók 11 százaléka számára ugyancsak „nagyon fontos”, 30 százalékuknak pedig „meglehetősen fontos”, hogy az iskolában svéd nyelven, svéd közegben zajlanak mindennapjaik. Természetes ugyanakkor, hogy a finn ajkú hallgatók 40 százalékának ez „nem annyira”, 20 százalékának pedig „egyáltalán nem” lényeges. A kétnyelvűeknek 9 százaléka, míg a svéd nyelvűeknek csak 1 százaléka állítja, hogy számára „egyáltalán nem fontos” a svéd iskolai környezet.

Megjegyzések

A finnországi svéd oktatás egyik sajátos jellemzője, hogy a diákok elenyésző kivétellel tanulmányaik teljes időtartama alatt ugyanazon a nyelven tanulnak. Ez azt jelenti, hogy az a svéd nyelvű, kétnyelvű vagy finn nyelvű diák, akit szülei svéd tanítási nyelvű általános iskolába írtak, minden valószínűség szerint svéd tanítási nyelvű középiskolában fog továbbtanulni, és svéd tanítási nyelvű egyetemre fog felvételizni. Ezt a jelenséget svédül „stigbundenhet”-nek nevezik, és nemcsak a svéd, hanem a finn, illetve a vegyes családból származó diákokra is egyaránt jellemző.

Catharina Lojander-Visapää finnországi svéd kétnyelvűség-kutató jórészt ezzel indokolja, hogy a nyelv egyfajta „láthatatlan tényezőként” van jelen, amikor a középiskolás diákok kiválasztják, hogy melyik egyetemen szeretnének továbbtanulni, mivel a finnországi svéd gimnáziumok látómezijében mindenekelőtt a svéd tanítási nyelvű felsőoktatási intézmények szerepelnek. (Lojander-Visapää, 2006)

Ezt a körülményt feltétlenül szem előtt kell tartanunk, amikor a hallgatóknak a fenti három kérdésre adott válaszait értékeljük.

Nem tartozik közvetlenül a felsőoktatáshoz, tematikailag mégis ugyanebbe a csoportba soroltam a 7–8. táblázat kérdéseit is, melyek a svéd, illetve a finn nyelvhez való kötődést a jövő, az egyetem befejezését követő munkahelykeresés vetületéből közelítik meg.

7. táblázat. Mennyire fontos számodra, hogy a munkahelyeden tudd majd használni a svéd nyelvet?

	Nagyon	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem
Svéd nyelvűek	25,2	43,0	28,0	3,7
Kétnyelvűek	5,3	31,9	43,6	19,1
Finn nyelvűek	25,0	31,8	34,1	9,1

8. táblázat. Mennyire fontos számodra, hogy a munkahelyeden tudd majd használni a finn nyelvet?

	Nagyon	Meglehetősen	Nem annyira	Egyáltalán nem
Svéd nyelvűek	15,9	32,7	39,3	12,1
Kétnyelvűek	8,5	36,2	35,1	20,2
Finn nyelvűek	27,3	27,3	40,9	4,5

A 7–8. táblázat adatai meglehetősen kiegyensúlyozottnak, szimmetrikusnak tekinthetők. Megállapíthatjuk ugyanakkor, hogy jóval kevesebb svéd nyelvű hallgató számára fontos (16 százalék), hogy tudja használni majd munkahelyén a finn nyelvet, mint ahány finn nyelvű hallgató (25 százalék) számára fontos, hogy tudja majd használni munkahelyén a svéd nyelvet. Látható emellett, hogy magasabb azon svéd ajkú diákok aránya, akik számára egyáltalán nem fontos, hogy munkahelyükön használhassák a finn nyelvet, mint azok a finn ajkúak, akik azt állítják, számukra egyáltalán nem fontos, hogy munkájuk során svédül is beszélhessenek majd. E jelenség magyarázata elsősorban az lehet, hogy a finn anyanyelvű hallgatók egy jelentős része (egyharmada) svéd nyelven végezte korábbi iskoláit, és ennek következtében feltehetőleg van egy természetes kötődése a svéd nyelvhez; ezzel szemben a svéd hallgatók között egyetlen sincs, aki finn tanítási nyelvű általános iskolába, illetve gimnáziumba járt volna.

A legszembevetőbb mindazonáltal az, hogy a kétnyelvűek körében mind a svéd, mind a finn nyelvűeknél jóval alacsonyabb azok aránya, akik számára „nagyon fontos”, és jóval magasabb azoknak az aránya, akik számára „egyáltalán nem fontos”, hogy akár a svéd, akár a finn nyelvet használni tudják munkahelyükön. Az „egyáltalán nem fontos” válaszlehetőséget a kétnyelvű diákok körében – három kivételtől eltekintve – mindkét nyelvvel kapcsolatban ugyanazok a hallgatók jelölték be. E rendkívül érdekes jelenség mögött feltehetőleg egyfajta identitásbeli bizonytalanság/labilitás húzódik meg.

Emellett érdekes az is, hogy a finn nyelvű diákok körében 57% azok aránya, akik számára nagyon vagy meglehetősen fontos, hogy munkahelyükön tudják majd használni a svéd nyelvet, és ennél kevesebb, csak 55 százalék azok aránya, akik ugyanezt a két válaszlehetőséget jelölték be a finnel kapcsolatban.

Kulturális orientáció

A hallgatók kulturális kötődésének feltérképezése céljából médiahasználati szokásaikra vonatkozó kérdéseket tettem fel. A finnországi svédek azon kevés kisebbségek egyike, akik számára a média teljes spektruma elérhető anyanyelvén.

Finnországban 1000 főre összesen 552,1 napilap esik. Egy tavaly márciusban közzétett felmérés szerint egy átlagos finn állampolgár három napilapot és nyolc hetilapot olvas rendszeresen (Finländarnas läsvanor stabila www.tvnytt.fi 2006.03.08). Svéd nyelven összesen kilenc napilap jelenik meg, melyek együttes példányszáma meghaladja a

142 ezret (www.levikintarkastus.fi). Ez azt jelenti, hogy Finnországban csaknem minden második svéd ajkú polgárra esik egy svéd napilap. A finnországi svédekről emellett ismert, hogy finn nyelvű és svédországi újságokat is olvasnak.

Az elektronikus médiumok tekintetében a svéd nyelvű kínálat nem ilyen nagy. Ugyan a finn közszolgálati televízió ötös csatornája svéd nyelvű, a számos finn adóval szemben nehezen tud versenyre kelni. Foghatók természetesen a svédországi televíziók is, ám ezek elsősorban Svédország lakosságának, és nem a finnországi svédeknek szólnak.

A rádiók közül svéd nyelvű a Radio Vega és a Radio Extrem, svéd nyelvű regionális rádióadók nincsenek.

A finnországi svédek rádióhasználatának egyik sajátossága, hogy az egynyelvű svéd családok több rádiót hallgatnak (3 és fél órát), mint a kétnyelvűek (2 és fél órát), a kétnyelvű családokban viszont több TV-t néznek (2 óra 35 perc), mint az egynyelvű svéd családokban (2 óra 20 perc). (*Nordqvist, 2002*)

A finnországi svédre jellemző, hogy a svéd médiumokhoz való kötődésüket akkor is megőrzik, ha vegyes házasságkötésre kerül sor, jóllehet svéd nyelvű médiahasználatuk ilyenkor felére csökken. (*Moring, 2007 megjelenés előtt*)

9. táblázat. Milyen gyakran olvasol svéd nyelven újságot?

	Naponta	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban
Svéd nyelvűek	73,8	18,7	3,7	3,7
Kétnyelvűek	40,4	18,1	17,0	24,5
Finn nyelvűek	20,5	18,2	18,2	43,2

10. táblázat. Milyen gyakran olvasol finn nyelven újságot?

	Naponta	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban
Svéd nyelvűek	23,4	37,4	22,4	16,8
Kétnyelvűek	39,4	40,4	13,8	6,4
Finn nyelvűek	59,1	31,8	6,8	2,3

A 9–10. táblázatból jól látszik, hogy a svéd nyelvűek körében magasabb azoknak az aránya, akik mindennap olvasnak svéd napilapot, mint a finn nyelvűek körében azoké, akik mindennap olvasnak finn lapot. Ugyanakkor, ha összeadjuk azoknak az arányát, akik naponta, illetve hetente többször olvasnak anyanyelvükön újságot, megállapítható, hogy ez az arány mind a svéd, mind a finn nyelvűek körében 90 százalék felett van.

A kétnyelvűek hozzávetőleg 40–40 százalékban állították, hogy napi rendszerességgel olvasnak finn vagy svéd nyelvű lapot. Figyelemreméltó emellett, hogy míg csaknem egy-negyedük ritkábban mint hetente olvas svéd újságot, a finn újságok tekintetében csak 6 százalékuk állította, hogy ritkábban mint hetente olvassa őket.

11. táblázat. Milyen gyakran nézel svéd nyelven TV-t?

	Naponta	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban
Svéd nyelvűek	27,1	19,6	29,9	23,4
Kétnyelvűek	7,4	24,5	19,1	48,9
Finn nyelvűek	9,1	27,3	25,0	38,6

12. táblázat. Milyen gyakran nézel finn nyelven TV-t?

	Naponta	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban
Svéd nyelvűek	47,7	29,9	12,1	10,3
Kétnyelvűek	54,3	28,7	7,4	9,6
Finn nyelvűek	68,2	18,2	2,3	11,4

A televíziózás vonatkozásában kijelenthető, hogy mindhárom nyelvcsoport lényegesen többet néz finn nyelvű TV műsorokat, mint svéd nyelvűeket. (11–12. táblázat)

A svéd ajkú hallgatóknak 27 százaléka néz mindennap svéd TV-műsort, míg 48 százaléka naponta néz finn nyelvű műsorokat. Figyelemreméltó emellett, hogy míg egynek csak ritkábban mint hetente nézi valamelyik svéd csatornát, a finn csatornákról csak 10 százaléka állította ugyanezt.

A finn ajkúak közül mindössze 9 százaléka néz naponta svéd nyelvű adást, míg mintegy 39 százaléka ritkábban mint hetente teszi ugyanezt. Ezzel szemben csaknem 70 százaléka naponta néz finn műsort, és csupán 11 százaléka állítja, hogy ritkábban, mint hetente nézi valamelyik finn csatornát.

A kétnyelvűek körében csaknem nyolcszor annyian állították, hogy naponta néznek finn műsorokat mint akik naponta néznek svéd nyelvű műsorokat. Jellemző emellett, hogy míg a kétnyelvűek fele ritkábban mint hetente nézi valamelyik svéd csatornát, csupán 10 százalék körében azok aránya, akik ritkábban mint hetente néznek finn TV-t.

13. táblázat. Milyen gyakran hallgatsz svéd nyelven rádiót?

	Naponta	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban
Svéd nyelvűek	17,8	14,0	16,8	51,4
Kétnyelvűek	4,3	6,4	7,4	81,9
Finn nyelvűek	4,5	13,6	18,2	63,6

14. táblázat. Milyen gyakran hallgatsz finn nyelven rádiót?

	Naponta	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban
Svéd nyelvűek	25,2	42,1	15,9	16,8
Kétnyelvűek	26,6	29,8	20,2	23,4
Finn nyelvűek	25,0	36,4	11,4	27,3

A 13–14. táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a diákok lényegesen kevesebbet hallgatnak svéd nyelvű rádióműsorokat, mint finn nyelvűeket.

A svéd nyelvű diákok 18 százaléka naponta, 14 százaléka hetente többször hallgat svéd műsort; miközben 25 százaléka mindennap, 42 százaléka pedig hetente többször hallgat finn rádiót.

A kétnyelvű diákok csaknem 82 százaléka, a finn nyelvűek 64 százaléka, míg a svéd nyelvűek 51 százaléka ritkábban mint hetente hallgat svéd rádiót. A kétnyelvűekre és a finn nyelvűekre emellett jellemző az is, hogy azok aránya, akik napi rendszerességgel hallgatnak svédül rádiót, 5 százalék alatt van, miközben 27 százaléka, illetve 25 százaléka naponta hallgat finn műsorokat. További érdekesség még, hogy a kétnyelvűek kevesebbet hallgatnak mind svéd, mind finn rádióműsort, mint a finn ajkúak.

Megjegyzések

A médiahasználatra adott válaszokból jól látszik, hogy a főiskolai/egyetemi hallgatók körében csak a finnországi svéd sajtó tűnik versenyképesnek a finn konkurenciával szemben. Ennek oka részben feltehetőleg az, hogy Finnországban a svéd sajtó nagy hagyományokkal rendelkezik (a kilenc svéd napilapból nyolcat a 19. században alapítottak), míg az elektronikus médiumok jóval fiatalabb intézmények. Mint már említettük, foghatók természetesen a svédországi TV csatornák is, ám ezek célközönsége főként Svédország lakossága.

A táblázatok adataiból látható még, hogy a megkérdezettek lényegesen ritkábban hallgatnak rádiót, mint amilyen gyakran újságot olvasnak vagy TV-t néznek, és különösen a finnországi svéd rádióadók iránt alacsony a diákok körében az érdeklődés, aminek oka lehet az is, hogy Finnországban hiányoznak a svéd regionális rádióadók.

Az identitás

A kérdőív utolsó két kérdése a nyelvi identitásra vonatkozott.

15. táblázat. Melyik nyelven beszélsz szívesebben?

	<i>Svédül</i>	<i>Nincs különbség</i>	<i>Finnül</i>
Svéd nyelvűek	91,6	8,4	0,0
Kétnyelvűek	44,7	42,6	12,8
Finn nyelvűek	4,5	45,5	50,0

A 15. táblázat adataiból jól látszik, hogy a svéd nyelvűek több mint 90 százaléka svéd nyelven beszél szívesebben, míg egy kisebb hányaduk számára nem jelent különbséget, hogy melyik nyelvet használja. Egyetlen svéd nyelvű diák sem állította, hogy finnül beszélne szívesebben.

A kétnyelvűek csaknem 13 százaléka a finn nyelvet használja szívesebben, míg a fennmaradó 87 százalék közel fele-fele arányban oszlik meg azok között, akik svédül beszélnek szívesebben, illetve akik nem érznek különbséget a két nyelv között.

Érdekes, hogy a finn nyelvű hallgatók közel 5 százaléka svéd nyelven beszél szívesebben. 45 százalékuk számára nem jelent különbséget, ha finnül vagy svédül beszél, míg 50 százalékuk a finn nyelvet használja szívesebben.

16. táblázat. Milyen identitásúnak érzed magad?

	<i>Svéd</i>	<i>Kétnyelvű</i>	<i>Finn</i>
Svéd nyelvűek	89,7	10,3	0,0
Kétnyelvűek	17,0	80,9	2,1
Finn nyelvűek	0,0	45,5	54,5

A közvetlenül a nyelvi identitás után érdeklődő kérdés meglehetősen érdekes eredményt hozott. (16. táblázat) A svéd nyelvű diákok több mint 10 százaléka kétnyelvűnek érzi magát. A kétnyelvű diákok 17 százaléka svéd nyelvűnek, alig 2 százaléka finn nyelvűnek, több mint 80 százaléka pedig kétnyelvűnek vallja magát. A finn nyelvű – azaz két finn anyanyelvű szülővel rendelkező – diákoknak ugyanakkor csak alig több mint fele vallja magát finn nyelvűnek, míg a többiek kétnyelvűnek (!) érzik magukat.

Megjegyzések

Amióta Finnországban általánossá vált a „kétnyelvű” kifejezés használata, a szó jelentését sokan félreértelmezik. Míg egyesek pusztán nyelvtudást, két nyelvben való jártasságot értenek rajta, mások számára a fogalom a nyelvi identitás egy formáját, tulajdonképpen kettős nyelvi azonosságtudatot jelent. (Lojander-Visapää, 2005) Feltehetőleg ez a fogalomzavar áll a háttérben annak, hogy olyan diákok, akiknek mindkét szülője svéd anyanyelvű, a családban csak a svéd nyelvet használják és svéd iskolába jártak, kétnyelvűnek vallják magukat, illetve, hogy olyan diákok, akik egynyelvű finn családból származnak, ugyancsak kétnyelvűnek vallják magukat.

Összegzés

A svéd nyelvűek

A három vizsgált nyelvcsoporthoz leghomogéennebbnek a svéd nyelvű hallgatók csoportja tekinthető. 96 százalékuk svéd iskolai háttérrel rendelkezik, és 90 százalékuk családja kizárólag a svéd nyelvet használja odahaza. Több mint 80 százalékuk számára „na-

gyon” vagy „meglehetősen” fontos, hogy svéd egyetemen, svéd nyelven és svéd iskolai környezetben tanul, s 60 százalékuk számára nagyon vagy meglehetősen fontos, hogy munkahelyén tudja majd használni a svéd nyelvet. Mintegy 93 százalékuk naponta vagy hetente többször olvas svéd újságot, s bár a svéd nyelvű TV-illetve rádióműsorok iránti érdeklődésük alacsonyabb, ez feltehetőleg inkább a médiakínálattal, mintsem nyelvi orientációjukkal áll összefüggésben.

Bár 9 százalékuk számára nem jelent különbséget, hogy svédül vagy finnül beszél, 10 százalékuk pedig kétnyelvűnek vallja magát, erre befolyással van a kétnyelvűséggel kapcsolatos, már említett fogalomzavar. Ezt megerősíteni látszik az a tény is, hogy azok közül a svéd nyelvűek közül, akik kétnyelvűnek érzik magukat, mindössze egy hallgató családja használja otthon a finn nyelvet is – míg a többi 10 svéd nyelvű hallgató, akinek családjában finnül is beszélnek, a svéd nyelvet használja szívesebben, és identitását tekintve svéd nyelvűnek vallja magát.

A kétnyelvűek

A kétnyelvű diákok 85 százaléka svéd iskolai háttérrel rendelkezik, és 77 százalékuk családja otthon vagy ugyanannyit használja a két nyelvet, vagy svédül beszél többet. Több mint 60 százalékuk számára „nagyon” vagy „meglehetősen” fontos, hogy svéd egyetemen, svéd nyelven és svéd iskolai környezetben tanul. 45 százalékuk számára nagyon vagy meglehetősen fontos, hogy munkája során használni tudja a finn nyelvet, és csak 37 százalékuk érez ugyanígy a svéd nyelvvel. Ugyanakkor meglepően magas körökben azok aránya, akik számára egyáltalán nem fontos egyik nyelv munkahelyi használata sem.

Médiahasználatukra a televízióval és a rádióval kapcsolatban az erős, míg az újságolvasással kapcsolatban az enyhe finn nyelvű túlsúly jellemző. E mögött minden bizonyítással nem tudatos nyelvválasztás áll, hanem sokkal inkább az a körülmény, hogy a finn médiakínálat lényegesen sokszínűbb a finnországi svédnél. Mindazonáltal 59 százalékuk naponta vagy hetente többször olvas svéd újságot, 32 százalékuk naponta vagy hetente többször néz svéd nyelvű tv műsort, míg 11 százalékuk naponta vagy hetente többször hallgatja valamelyik svéd rádióadót.

A kétnyelvűek 45 százaléka svédül beszél szívesebben, 43 százalékuk nem érez különbséget a két nyelv között, s csupán 13 százalék azon kétnyelvűek aránya, akik finnül beszélnek szívesebben. Utóbbi csoporton belül 50-50 százalékban oszlanak meg azok, akik svéd, és akik finn iskolai háttérrel rendelkeznek.

Identitását tekintve az összes kétnyelvű 17 százaléka svéd, 81 százaléka kétnyelvű, és mindössze 2 százalék a finn nyelvűnek vallja magát. Jellemző, hogy azok, akik identitásukat tekintve svéd nyelvűnek érzik magukat, minden esetben svéd iskolai háttérrel rendelkeznek, akik pedig finn nyelvűnek érzik magukat, minden esetben finn iskolai háttérrel rendelkeznek. Emellett a magukat svéd nyelvűnek érzők között egyetlen hallgató sincs, akinek családjában a finn nyelvet többet használnák, mint a svédet; a magukat finn nyelvűnek érzők között pedig egyetlen sincs, akinek családjában többet használnák a svéd nyelvet, mint a finnt.

A finn nyelvűek

A finn ajkú diákok egyharmada svéd iskolai háttérrel rendelkezik, 23 százalékuk pedig jellemző, hogy a svéd nyelvet is használja a családban (utóbbi arra utal, hogy bár egyik vagy akár mindkét szülője finn anyanyelvűként van regisztrálva, valószínűleg vegyes családból származik). 57 százalékuk számára a svéd nyelv nagyon vagy meglehetősen fontos szerepet játszott a továbbtanulás színhelyének kiválasztásában; 60 százalékuk számára nagyon vagy meglehetősen fontos, hogy svéd nyelven tanulhat; míg 41 százalékuk számára ugyancsak nagyon vagy meglehetősen fontos a svéd iskolai környezet. 57

százalék azon finn nyelvű hallgatók aránya, akik számára nagyon vagy meglehetősen fontos, hogy munkahelyükön tudják majd használni a svéd nyelvet, és ennél kevesebb, csak 55 százalék azok aránya, akik ugyanezt a két válaszlehetőséget jelölték be a finn nyelvvel kapcsolatban.

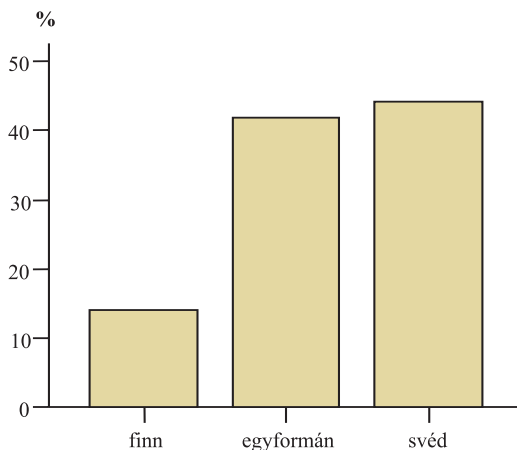
Bár médiahasználatukra a finn túlsúly jellemző, figyelemreméltó, hogy 39 százalékuk naponta vagy hetente többször olvas svéd újságot, 36 százalékuk naponta vagy hetente többször néz svéd nyelvű TV műsort, míg 18 százalékuk naponta vagy hetente többször hallgatja valamelyik svéd rádióadót.

46 százalékuk egyformán szívesen beszél mind svédül, mind finnül, és az identitás tekintetében ugyancsak 46 százalékuk kétnyelvűnek érzi magát. (A két csoport csak részben, 50 százalékban fedi egymást.)

Korrelációs vizsgálat

Felmerül a kérdés, hogy a kétnyelvű hallgatók körében a családban használt nyelv és az a nyelv, amelyen korábbi iskoláikat végezték – mint háttérváltozók – mennyire befolyásolják azt, hogy melyik nyelven beszélnek szívesebben, illetve milyen identitásúnak vallják magukat. Ennek vizsgálatához Pearson-féle korrelációs mérést végeztem.

Bár kutatásomban 94 kétnyelvű hallgató szerepelt, a korrelációs vizsgálatban, csak azt a 93-at vontam be, akik svéd vagy finn iskolai háttérrel rendelkeznek (egy hallgató angol tanítási nyelvű iskolába járt).

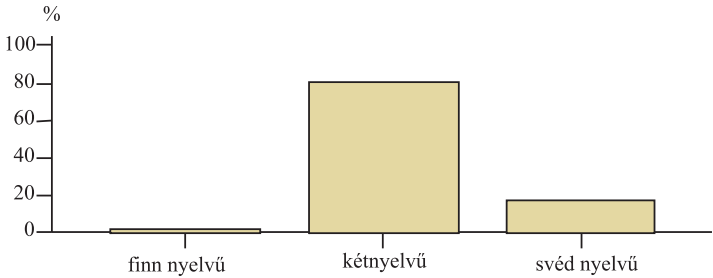


1. ábra. Melyik nyelven beszélsz szívesebben?

A korrelációs vizsgálat azt mutatta, hogy mind a családban használt nyelv, mind a gimnázium tanítási nyelve befolyásolja, hogy a hallgató melyik nyelven beszél szívesebben. (1. ábra) A családban használt nyelv esetében $r=0.362$, a középiskola nyelve esetében $r=0.482$ a korrelációs együttható, a korreláció mindkét esetben szignifikáns.

		A családban használt nyelv	Melyik nyelven beszélsz szívesebben
A családban használt nyelv	Pearson Correlation	1,000	**0,362
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	93,000	93,000
Melyik nyelven beszélsz szívesebben	Pearson Correlation	***0,362	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	93,000	93,000

		<i>A gimnázium tanítási nyelve</i>	<i>Melyik nyelven beszélsz szívesebben</i>
A gimnázium tanítási nyelve	Pearson Correlation	1,000	**0,483
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	93,000	93,000
Melyik nyelven beszélsz szívesebben	Pearson Correlation	**0,483	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	93,000	93,000



2. ábra. Milyen identitásúnak érzed magad?

A korrelációs vizsgálat azt mutatta, hogy mind a családban használt nyelv, mind a gimnázium tanítási nyelve befolyásolja, hogy a hallgató milyen identitásúnak érzi magát. (2. ábra) A családban használt nyelv esetében $r=0.479$, a középiskola nyelve esetében $r=0.297$ a korrelációs együttható, a korreláció mindét esetben szignifikáns.

		<i>A családban használt nyelv</i>	<i>Melyik nyelven beszélsz szívesebben</i>
A családban használt nyelv	Pearson Correlation	1,000	**0,479
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	93,000	93,000
Milyen identitásúnak érzed magad?	Pearson Correlation	**0,479	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	93,000	93,000

		<i>A gimnázium tanítási nyelve</i>	<i>Melyik nyelven beszélsz szívesebben</i>
A gimnázium tanítási nyelve	Pearson Correlation	1,000	**0,297
	Sig. (2-tailed)		0,004
	N	93,000	93,000
Milyen identitásúnak érzed magad?	Pearson Correlation	**0,297	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,004	
	N	93,000	93,000

Néhány további megfigyelés

A kutatás egyik legérdekesebb eredményének az tekinthető, hogy kiderült, a finn nyelvű hallgatók mind a svéd, mind a finn nyelvű elektronikus médiumokat többet használják, mint a kétnyelvűek. Figyelemreméltó emellett, hogy a finn ajkúak jövőbeli munkahelyük vonatkozásában is jobban ragaszkodnak mind a svéd, mind a finn nyelvhez, mint a kétnyelvűek csoportjának tagjai. A kétnyelvűek körében ezen kívül feltűnően magas (20 százalék) azok aránya, akik számára egyáltalán nem fontos, hogy munkájuk során majd használni tudják akár a finn, akár a svéd nyelvet. E sajátos jelenség oka feltehetőleg egyfajta, a nyelvi identitásban jelen lévő bizonytalanságban keresendő.

A finn ajkúakról kiderült, hogy – különösen a svéd iskolai háttérrel rendelkezők – jelentős mértékben integrálódnak a finnországi svéd társadalomba, kultúrába. Erre bizonyítékként nemcsak svéd nyelvtudásuk szolgálhat, hanem az is, hogy a svéd nyelv fontos számukra jövőbeli munkahelyük és médiahasználatuk szempontjából is, és a svéd nyelvű oktatás jelentősen alakította identitásukat is.

Az oktatás és az identitás kapcsolatának vizsgálata szempontjából érdekes összehasonlítani a jelen kutatás eredményeit egy 2006 őszi finnországi svéd gimnáziumokban végzett felmérés eredményeivel. (Vincze, 2007) Ha a főiskolai és egyetemi hallgatók között végzett kutatásban résztvevők közül csak azok válaszait vesszük figyelembe, akik svéd gimnáziumba jártak (4), és összevetjük őket a finnországi svéd gimnáziumokban kapott adatokkal, az alábbi eredményt kapjuk. (17. táblázat)

17. táblázat. Milyen identitásúnak érzed magad?

	<i>Svéd nyelvű</i>	<i>Kétnyelvű</i>	<i>Finn nyelvű</i>
Svéd nyelvű gimnazisták	68,7	31,3	0,0
Svéd nyelvű egyetemisták	90,3	9,7	0,0
Kétnyelvű gimnazisták	10,6	80,5	8,8
Kétnyelvű egyetemisták	19,3	80,7	0,0

Svéd nyelvű gimnazisták	N1=99
Svéd nyelvű egyetemisták	N2=103
Kétnyelvű gimnazisták	N3=113
Kétnyelvű egyetemisták	N4=83

A táblázatok adatai szerint mind a svéd nyelvűekre, mind a kétnyelvűekre jellemző, hogy az egyetemisták nagyobb arányban rendelkeznek svéd nyelvű identitással, mint a gimnazisták, s míg a kétnyelvű gimnazisták 9 százaléka finn nyelvűnek vallotta magát, a kétnyelvű egyetemisták között erre egyáltalán nem volt példa. Valószínű, hogy a fiataloknak életkoruk változásával nemcsak személyiségük, hanem identitásuk is fejlődik. Ugyanakkor az a körülmény, hogy mind a svéd nyelvűek, mind a kétnyelvűek csoportjánál van eltérés a gimnazisták és az egyetemisták identitása között, és ez az eltérés mindkét esetben azonos irányú, okot ad feltételezni, hogy a nyelvi identitás az oktatás teljes folyamata alatt alakul, és hogy a kisebbségi nyelvű általános iskolai, középiskolai és felsőfokú oktatás egyaránt szerepet játszik a kisebbségi identitás alakításában.

Záró gondolatok

Bár a kisebbségi felsőoktatás célja mindenekelőtt természetesen az, hogy biztosítsa a kisebbségi szakemberek képzését a felsőfokú végzettséget igénylő pályákon, kétségtelen, hogy társadalmi következményei sem elhanyagolhatóak.

Finnországban a svéd felsőoktatási intézmények nagymértékben hozzájárultak és hozzájárulnak ahhoz, hogy a svédek a mai napig meg tudták őrizni társadalmi presztízsüket, illetve, hogy a finn társadalmi élet gyakorlatilag minden területén jelen tudnak lenni. A finnországi svéd értelmiség képzése ugyanakkor továbbgyűrűzik a társadalomban is, növelve a kulturális fogyasztók számát: noha Finnországban csak kevesebb mint 300 ezer svéd él, hat svéd nyelvű színház működik, a svéd nyelven kiadott napilapok összes példányszáma meghaladja a 140 ezret, és rendkívül jelentős a svéd nyelvű könyvkiadás is.

A Svéd Társadalomtudományi Főiskola és a Svéd Közgazdasági és Kereskedelmi Egyetem hallgatói körében végzett kutatás mindezekén túl azt mutatta, hogy a kisebbségi nyelvű felsőoktatásnak az identitás alakításában is lehet szerepe.

Mindezek miatt a finnországi svéd felsőoktatás számos más kisebbség számára is vonzó és biztató példának tekinthető.

Jegyzet

(1) Språkfördelningen i Svenskfinland – befolkning enligt språk i svenska och tvåspråkiga kommuner i Finland 31.12.2006 printed: Svenska Finlands folkting
 (2) Az egyszerűbb kezelhetőség kedvéért a svéd többségű településeknek a svéd, a finn többségű településeknek a finn elnevezését használtam.
 (3) Erre jellemző eltérések azonban a svéd közösségen belül is akadnak: míg például Turkuban a 30 és

34 év közötti svéd nők 41%-a rendelkezik diplomával, az egyetemektől távol eső Åland-szigeteken ez az arány mindössze 6%. (Finnäs, 2004)

(4) Mivel célunk az volt, hogy az anyanyelvi oktatás identitásformáló szerepét a svéd oktatási rendszer két fázisában hasonlítsuk össze, ezekben a táblázatokban nem szerepelnek a finn vagy angol gimnáziumban végzett hallgatók adatai.

Irodalom

Finnäs, Fjalar (1996): *Elevtillströmningen till svenska grundskolor* Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Rapport nr 30. Vasa, Finland.
 Finnäs, Fjalar (1998): *Finlandssvenskarna 1996 – en statistisk översikt* Finlandssvensk rapport nr 37. Svenska Finlands folkting.
 Finnäs, Fjalar (2004): *Finlandssvenskarna 2002*. En statistik rapport Svenska Finlands Folkting Helsingfors. Finland.
 Finnäs, Fjalar – Saarela, Jan (2002): *Utbildningsbenägenheten i Svenskfinland* Forskningsrapport, Nr 39. Institutet för Finlandssvensk Samhällsforskning, Vasa.
 Lojander-Visapää, Catharina (2005): *Tvaspråkigheten medför problem?* *Nya Argus*, 8.
 Lojander-Visapää, Catharina (2006): *Studenternas val av svensk eller finsk språklig utbildning in: Räcker det med svenskan?* Svenska Litteratursällskapet Helsingfors, Finland.

Moring, Tom (2007, megjelenés alatt): *Media, language and identity*. Multilingual Matters Ltd.
 Nordqvist, Andrea (2002): *Tvaspråkiga finlandssvenskars radio och TV-bruk*. In Moring T. – Nordqvist A.: *Svenska Medier i Finland* Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors Universitet. Helsingfors, Finland.

Tandefelt, Marika (2003): *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Forskningscentralen för de inhemska språken Helsingfors, Finland.

Vincze László (2007): *Kétnyelvűség, oktatás és nyelvi identitás Finnországban*. *Modern nyelvtanítás*, 1.

Vincze László
 Duna Televízió

Vincze László a Svenska Litteratursällskapet támogatásával végezte kutatásait Finnországban

Általános iskolai tanulók tudásszerkezete

Az anyag és az anyag változásai

Az általános iskolások különböző korosztályai, az iskolakezdőket is beleértve, hogyan értelmeznek bizonyos természettudományos fogalmakat? Léteznek-e a nemzetközi szakirodalomban bemutatott tévképzetek a hazai iskolások körében, és vajon a Tudástér Elmélet alkalmazásával hogyan egészíthetők ki a hagyományos elemző módszerek?

Természettudományos foglaimak fejlődése során hosszú utat kell bejárnunk, amíg a környezetünk első észlelése alapján kialakított értelmezéstől eljutunk a tudomány által elfogadott magyarázatokig. Az egyének fogalmi fejlődése mellett tanulságos a különböző életkorú tanulócsoporthoz vizsgálata is. A tudástér-elmélet legújabb eredményeinek felhasználásával meghatározható az egyes korosztályok jellemző tudásszerkezete. A tanulók eredményeiből kirajzolódik egy, az adott csoportra jellemző választástruktúra, tudásszerkezet, amely mögött a fogalmak megértésének és kognitív struktúrákba történő beágyazottságának mértéke húzódik meg. Ennek ismeretében meghatározható a tanulócsoporthoz jellemző tanulási út, melynek segítségével a tanítási folyamatot optimali-

zálhatjuk: annak a fogalomnak a tárgyalásával folytathatjuk a tanítást, amelynek befogadására a tanulócsoport többsége már felkészült.

Az ismert konstruktivista felfogás szerint a tanulási folyamat nem az iskolai tanúlással kezdődik, hiszen a kémia órára érkező gyerekek már rendelkeznek olyan megelőző tudással, amelynek birtokában az új ismereteket, információkat értelmezik és egyéni gondolati rendszerükhöz illesztik. A kémia tantárgy alapvető kérdései közé tartozik az égés és a tömegmegmaradás, az oldódás, az olvadás vagy a gázok, illetve általában az anyagok szerkezetének és ezzel összefüggésben tulajdonságainak vizsgálata. Ismeretes, hogy a természettudományos fogalmakkal kapcsolatban számos tévképzet él a különböző életkorú gyerekek elképzeléseiben, elengedhetetlen tehát, hogy mielőtt ezen fogalmak tanításához lát-nánk, pontosan felmérjük tanítványaink előzetes tudását és értelmezési kereteit. Mivel azonban az iskolai oktatás tanórai keretek között, csoportosan zajlik, az elsajátítás hatékonyságát nemcsak az egyes egyének felkészültsége és előzetes tudása határozza meg, hanem a tanulócsoporté, mint entitásé is. A Doignon és Falmagne (1999) által az utóbbi évtizedekben kifejlesztett Tudástér Elmélet (Knowledge Space Theory) lehetőséget nyújt a tanulócsoportok tudásszerkezetének vizsgálatára. Segítségével pontosabb képet kaphatunk a fogalmi fejlődésről, és a tudás szerveződéséről. A módszer alkalmazásának gyakorlati vonatkozásairól már több szerző is beszámolt. (*Taagepera, Potter, Miller és Lakshminarayan, 1997; Taagepera és Noori, 2000; Taagepera, Arasasingham, Potter, Soroudi és Lam, 2002; Arasasingham, Taagepera, Potter és Lonjers, 2004; Arasasingham, Taagepera, Potter, Martorell és Lonjers, 2005; Tóth, 2005; Tóth és Kiss, 2005*)

A kutatás leírása

Vizsgálataink 2002 őszén kezdődtek, amikor 14 budapesti általános iskola 1032 hetedik és nyolcadik osztályos tanulója nyíltvégű kérdésekből álló feladatlapot oldott meg. 2005-ben és 2006-ban ugyanezeket a kérdéseket 103 budapesti negyedik-hatodik osztályos kisdíáknak tettük fel. Annak érdekében, hogy a fogalmi fejlődés életkorral kapcsolatos összefüggéseiről teljesebb képet alakíthassunk ki, 2004 kora őszén, az éppen iskolába lépő első osztályosok négy csoportjával (két budapesti, egy debreceni és egy rostociki; összesen 92 fő) strukturált interjúkat készítettünk a víz tulajdonságaival, állapotváltozásával és tisztításával kapcsolatban. Mindhárom korcsoport válaszait először minőségi, tartalmi elemzésnek vetettük alá. Összegyűjtöttük az egyes fogalmakhoz kapcsolódó gyermektudományos elméleteket, kategorizáltuk, majd összehasonlítottuk a nemzetközi eredményekkel. Megvizsgáltuk, hogy az egyes korosztályok tévképzetei különböznek-e, van-e területi, vagy nemek szerinti eltérés közöttük. Hasonló szempontok szerint végeztük el a feladatlapok és a strukturált interjúk mennyiségi elemzését is. Harmadik lépésként került sor a tudásszerkezet-elemzésre. Mivel a minőségi és a mennyiségi elemzésekről más fórumokon már beszámoltunk, a következőkben a két idősebb korosztály példáján fogom bemutatni a tudásszerkezet elemzés tapasztalatait. (*Dobóné Tarai és Tóth, 2004; Dobóné Tarai 2004, 2006; Dobó-Tarai, Tóth, Revák-Markóczy, Schneider és Obärlander, 2006*)

A csoportok összehasonlíthatósága érdekében a hetedik-nyolcadik osztályosok eredeti, 1032 fős mintájából véletlen mintavétellel egy kisebb, 142 fős csoportot képeztünk, és ezt hasonlítottuk össze a negyedik-ötödik-hatodik osztályosok 103 fős csoportjával.

Vizsgálati eszközként egy négy feladatot tartalmazó, nyílt végű kérdésekből álló feladatlapot használtunk, melyet „A” és „B” variációban készítettünk el, és előzetesen kismintás méréssel próbáltunk ki. A négy feladat tartalmilag a következő volt

– Egy fecskendő nyílását befogom, majd a dugattyút lefelé mozgatom. Több, vagy kevesebb levegő van a fecskendőben? Hogyan változik a levegő tömege és térfogata a második esetben? Rajzold be mindkét fecskendőbe a levegőt!

- Mérleg egyik tányérjába papírdarabot teszünk, kiegyensúlyozzuk, majd a papírt elégetjük. Hogyan változik a papír tömege az égés után? Indokold!
 - Egy pohár teába kockacukrot dobunk. Mi történik a cukorral? Miért? Miért érezzük édesnek a teát? Hogyan változik a pohárban lévő anyag tömege, térfogata, folyadékszintje?
 - Mi van a felfújtt kerékpárgumiban? A leeresztettben?
- (A feladatlap pontos szövege az 1. mellékletben olvasható).

Eredmények

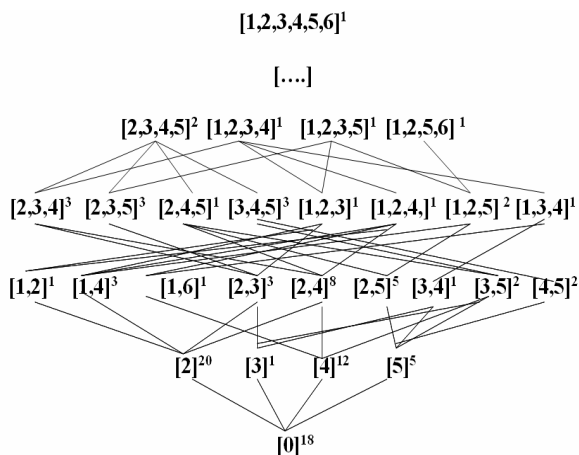
A tudásszerkezet elemzéshez első lépésként a válaszokat dichotóm változókká kellett alakítanunk. A helyes válaszok 1, a helytelenek 0 értéket kaptak. Mivel minden feladat maga is összetett volt, olyan értékelést kellett kialakítani, ami viszonylag egyszerű, könnyen kezelhető tudásállapotokat eredményez. Eredetileg, a mennyiségi értékelés során a négy feladatot összesen 14 itemre bontottuk. Ilyen sok egység azonban nagyon nehézkesen kezelhető a tudásszerkezet-elemzés során, ezért új csoportokat képeztünk úgy, hogy minden tanuló egy hat elemből álló tudásállapottal jellemezhető legyen. Az egyes feladatokon elért csoportátlaghoz viszonyítottuk a tanulók teljesítményét. Ha a tanuló pontszáma átlagos, vagy átlag feletti volt, a változó értéke 1, ha átlag alatti, 0. Ily módon megkaptuk minden tanuló adott feladatokra vonatkozó tudásállapotának első négy elemét. Az ötödik és a hatodik elem kialakításában a tanulók anyagfelfogását vettük alapul. Ha képes volt a cukor oldódásának részecskeszemléletű magyarázatát adni, a hozzárendelt változó értéke 1, ha folyamatos, vagy makroszintű magyarázatokkal szolgált: 0. Hasonlóan értékeltük a fecskendőben lévő levegő ábrázolását is: részecskeszintű megjelenítés: 1, folyamatosként történő ábrázolás: 0.

Minden tanulóhoz hozzárendelhető egy tudásállapot, amelynek a jelölése a továbbiakban: például: [1,2,3,4,6]. A példaként említett tudásállapot azt jelenti, hogy helyesen, vagy a csoport átlagához mérten jól válaszolta meg tartalmi szempontból a négy kérdést, ugyanakkor nem volt képes a cukor oldódásának részecskeszintű magyarázatát adni, miközben ilyen szellemben ábrázolta a fecskendőben lévő levegőt. A [0] tudásállapotú tanuló egyetlen kérdésre sem adott helyes választ, a [1,2,3,4,5,6] = [Q] tudásállapot pedig hibátlan válaszokat és részecskeszemléletű anyagfelfogást jelent. Ha összegezzük, hogy a vizsgált tanulócsoporthoz hány tanuló helyezkedik el az adott tudásállapoton (pl. [1,2,3,4,6]⁸ jelölés nyolc [1,2,3,4,6] tudásállapotú tanulót jelent a csoportban), megalkothatjuk a tanulócsoporthoz tartozó válaszszerkezetét.

A negyedik-ötödik-hatodik évfolyam tudásszerkezete

Egy hat változóból álló feladatsor esetén elméletileg $2^6 = 64$ tudásállapot fordulhat elő: a vizsgált 104 fős tanulócsoporthoz az elméleti várakozással ellentétben mindössze 27 tudásállapot jelent meg a válaszszerkezetben a következő megoszlásban. (1. ábra)

A legszembetűnőbb a válaszszerkezet aszimmetriája. Az alsóbb szinteken, tehát ahol a gyerekek nulla, egy vagy két feladatot oldottak meg helyesen, népszerűbb tudásállapotokat találunk. 18 tanuló például egyetlen kérdésre sem adott helyes választ [0], 20 csak a második, a papír égésével kapcsolatos feladatot oldotta meg helyesen [2], 12 a kerékpárgumira vonatkozó kérdést [4]. Nyolc válaszadó mindkét előbbi kérdésre tudta a helyes választ [2,4], sőt három olyan tanuló is volt, aki emellett a cukor oldódásának mennyiségi viszonyait is jól értelmezte [2,3,4]. Alig van három vagy annál több feladatot megoldó tanuló ebben a korosztályban, az öt helyes választ jelentő tudásállapotok pedig teljesen hiányoznak. Mindez természetesen érthető, ha figyelembe vesszük, hogy a feladatlap eredetileg a hetedik-nyolcadik osztályosok számára készült. A fiatalabb gyerekek magyarázataikat valóban csak a fizika, kémia tanításától mentes előzetes tudásukra, tapasztalataikra építhették. Ezzel kapcsolatos várakozásainkat a statisztikai elemzések is alátá-



1. ábra. A negyedik-ötödik-hatodik évfolyamos tanulók választástervezete

masztották: A negyedik-ötödik-hatodik osztályosok 4,73 pontos (34 százalékos) átlagteltjesítménye szignifikánsan különbözik a hetedik-nyolcadikosok 6,15 pontos (44 százalékos) átlagteltjesítményétől ($t=7,580$; $p=0,000$).

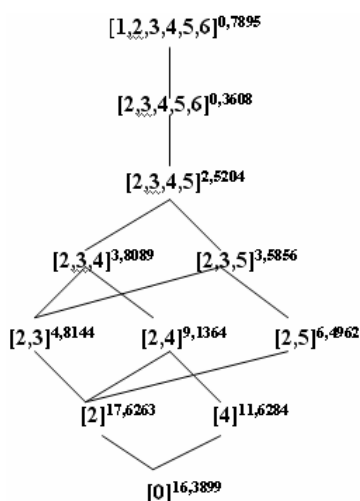
A vizsgált jelenségek közül az égés alapszintű értelmezése látszik a legegyszerűbbnek: a gyerekek fele (54 fő) vagy kizárólagosan, vagy más feladatokkal együtt képes volt a jelenségre elfogadható magyarázatot adni. A válasz elfogadásához elegendő volt azt tudniuk, hogy a nyílt térben elégetett papír tömege csökken az eltávozott gázok és füst miatt. Az égés jelenségéhez egészen korai tapasztalatok, személyes élmények kötődnek, a mindennapok során számos példájával találkozunk már kémiai tanulmányaink megkezdése előtt. Az alapvető értelmezéséhez szükséges fogalmak egészen korán megjelennek a fogalmi rendszerünkben, és mint ilyenek, sok kapcsolattal rendelkező, jól beágyazódott egységként szerepelnek. Ehhez kapcsolódóan azonban a tömegmegmaradás elfogadása és pontos megértése több esetben nehézségbe ütközik, hiszen ehhez a fogalmi fejlődésnek olyan szintjén kell lenni, hogy elfogadjuk a színtelen gázok létezését és tömeggel bíró voltát is. (Novick és Nussbaum, 1981; Andersson, 1986; Furio Mas, Perez és Harris, 1989; Stavy, 1988, 1990.)

A másik, viszonylag sikeresen megoldott feladat a leeresztett kerékpárgumihoz kapcsolódó negyedik kérdés volt (38 fő). A problémát először Marie Séré vizsgálta 1985-ben, és tapasztalatai szerint határozott fogalmi váltásokra van szükség, amíg a gyerekek pontosan megértik a levegő és általában a gázok természetét. A kisebb gyermekek szemléletében a levegő nem anyagszerű, nagyon gyakran a semmivel azonosítják. Nagyjából 11–12 éves korra azonban általában már úgy tekintenek rá, mint egy anyagfajtára, ugyanakkor továbbra is nehézséget okoz tömeggel rendelkezőként elfogadni. A vizsgálatunkban résztvevő gyerekeknek csak körülbelül harmada várt kevesebb levegőt a leeresztett kerékpárgumiban a felfújthoz képest, ugyanakkor a helytelen válaszok között többször előfordult a semmi mellett egyéb gázok, különösen a légzési gázok megjelenése. Elterjedt nézet szerint a felfújtt kerékpárgumiban oxigén, a leeresztettben pedig szén-dioxid van. Ez az elképzelés az életkorral egyre inkább előtérbe kerül, nyilvánvalóan a biológiai tanulmányok előrehaladásának köszönhetően.

Legnehezebbnek a mennyiségi összefüggésekre irányuló kérdések bizonyultak. A fecskendőben összenyomott levegő tömeg- és térfogatváltozását firtató kérdésre a csoport nagyon alacsony, 0,63 pontos (16 százalékos) átlagteltjesítményt nyújtott az elérhető négy ponttal szemben. A nehézséget az okozhatta, hogy az egészen fiatal gyerekek gondolkodá-

sában a mennyiségi fogalmak még alig emelkednek ki a differenciálatlan anyagalapú „ős-fogalom masszából”. (Chi, Slotta és deLeeuw, 1994) A vizsgált életkorban még bizonytalanok a tömeg, térfogat, sűrűség, nyomás, viszkozitás fogalmának használatában, gyakran pontatlanul, szinonimaként használják például a tömeg és a térfogat kifejezést, máskor pedig egyáltalán nem értik, mire vonatkozik a kérdés. Ráadásul a szintelen gázok viselkedésével kapcsolatos fent említett jelenségek is nehezítették a helyes válasz megtalálását. A cukor oldódásával kapcsolatos harmadik feladatnál a mennyiségi összefüggésekkel kapcsolatban hasonló tapasztalataink voltak: átlagosan 2,15 pontot szereztek az elérhető négyből, ami 36 százalékos eredményt jelent. Az ötös számú tudáselem 27 tanulónál fordul elő, ők azok, akik bármilyen egyszerű szinten, és gyermeki szóhasználattal, de képesek voltak közelítően részecskeszemléletű magyarázatot adni a cukor oldódására. A tudásszerkezetben mindössze 3 tanulónál találjuk meg a hatodik tudáselemet, a fecskendőben lévő levegő ábrázolásának képességét. Ez bizonyult tehát a legnehezebb feladatnak.

A fenti módon elkészített válaszszerkezet alapján meghatározhatjuk a tanulócsoport jellemző tudásszerkezetét. Az eljárás lényege, hogy szisztematikus próbálgatással, a véletlen hiba és a szerencsés találat lehetőségének figyelembe vételével, a legnépszerűbb tudásállapotokból kiindulva addig cserélgetjük a tudásállapotokat, amíg χ^2 – próba alapján a legjobb illeszkedést kapjuk. Az illeszkedés jóságának megállapításához a Potter-féle programot használjuk. (Potter, 2004) A program (egyebek mellett) tartalmazza az egyes tudásállapotokhoz tartozó jósolt populáció-nagyságot (predictive population). Mindezek gráfszerű megjelenítése adja az adott tanulócsoport jellemző tudásszerkezetét. (2. ábra)



2. ábra. A negyedik-ötödik-hatodik évfolyamos tanulók jellemző tudásszerkezete

A 2. ábrából megállapítható, hogy az eredeti válaszszerkezethez képest egy leegyszerűsödött, kevés tudásállapotot tartalmazó tudásszerkezetet kaptunk, ami azt jelenti, hogy a vizsgált jelenségek megértésének tekintetében a tanulócsoport meglehetősen egységes, vagyis a gyerekek többsége hasonló előismeretekkel és előzetes tapasztalatokkal rendelkezik, a megértésnek, a fogalmi fejlődésnek hasonló szintjén tartózkodik.

A jellemző tanulási út

A tudásszerkezetben szereplő [0] tudásállapotból a $[1,2,3,4,5,6] = [Q]$ tudásállapotba nagyon sokféle úton juthatunk el. Hat tudáselem esetében $6! = 720$ lehetséges út létezik.

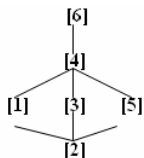
A jellemző tudásszerkezetből kiindulva azonban meghatározható az az egy, vagy néhány tanulási út, ami a tanulócsoporthat jellemzi. A jellemző tanulási utak (critical learning pathway) meghatározásához több módszert is használhatunk. (*Taagepera és Noori*, 2000; *Taagepera és mtsai*, 2002; *Arasasingham és mtsai*, 2004; *Arasasingham és mtsai*, 2005; *Tóth*, 2005; *Tóth és Kiss*, 2006; *Lloyd, G.*) A bevált gyakorlat szerint a különböző módszerekkel kapott tanulási utak közül azt fogadjuk el jellemző tanulási útnak, amely a felhasznált négy módszer közül legalább három esetében adódott. Ha két, vagy több tanulási út lehetősége is felmerül, akkor tekintünk két utat egyenrangúnak, ha az azokat jellemző számszerű értékek különbsége nem haladja meg a tíz százalékot. Ily módon a negyedik-ötödik-hatodik évfolyamos tanulócsoporthat jellemző tanulási út: [2] → [4] → [3] → [5] → [1] → [6]. ($\pm^2 = 4,684$ sz.f. = 37 $p < 0,005$)

Ahogy az előzetes értékelések, a feladatok sikeres vagy sikertelen voltának megállapítása alapján várható volt, a második, a papír égésével kapcsolatos feladat és a negyedik, a felfújt és leeresztett kerékpárgumira vonatkozó kérdések vannak a tanulási út elején. Ezek a problémák a csoport többsége számára tehát könnyen megválaszolhatóak voltak, elegendő előzetes ismerettel és hozzájuk kapcsolódóan biztos fogalmakkal rendelkeznek a gyerekek. Nehezebb a cukor oldódásának mennyiségi viszonyait értelmezni (harmadik feladat), majd rögtön ezután következik magának a folyamatnak a részecskeszintű megértése (ötödik feladat). Érdekes, hogy ez a tudáselem megelőzi az első, a gázok mennyiségével kapcsolatos kérdést, hiszen azt várhatnánk, hogy az anyagfelfogásra és a mennyiségekre vonatkozó hasonló feladatok sikeressége is hasonló, és követik egymást a tanulási úton. Hogy ez nem így történt, talán azzal magyarázható, hogy a cukor oldódása sokkal könnyebben felidézhető, hétköznapi tapasztalatokhoz is köthető jelenség. A gyerekek többsége biztosan megfigyelte már a teába tett cukor oldódását, elkeveredését a teával, látta a teában kavargó kristálycukor szemcséket. Hogy a gyerekek tudáselemei, fogalmai mennyire kontextus függőek, ebből a példából is látszik. Amikor egy negyedik osztályos gyerek a válaszában cukorrészecskéket említ, nyilvánvalóan nem ugyanazt érti rajta, mint a kémiában jártasabbak. Számukra a részecskék nem atomokat, molekulákat, ionokat jelentenek, hanem kisebb cukordarabkákat. Mivel a gázok esetében semmiféle látható nyoma nincs a részecskék jelenlétének, mind tömegüket, mind részecske voltukat nagyon nehéz elképzelni, megérteni és elfogadni. Valószínűleg ezért került a levegőre vonatkozó első és hatodik kérdés a tanulási út végére.

A tanulási út ismerete hasznos lehet a fogalmak egymásra épülése és az ismeretek hatékony tanításának sorrendje tekintetében.

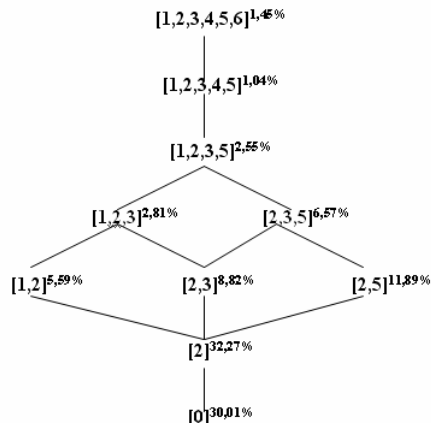
A kritikus feladat

A fogalmi rendszer fejlettségétől, a hálózat elemei közötti kapcsolatok számától függetlenül ugyanazt a feladatot más stratégiát választva és eltérő hatékonysággal old meg egy, a témában jártos, előképzettséggel rendelkező szakértő és egy, azzal csak most ismerkedő újonc. Elfogadva, hogy a tudástérben szereplő ismeretek logikusan egymásra épülnek, létre tudjuk hozni a feladatoknak / tudáselemeknek egy úgynevezett szakértői hierarchiáját (*Tóth*, 2005), mely jelen esetben a következő lehet. (3. ábra)



3. ábra. Szakértői hierarchia

Ha összevetjük a két megoldási utat (a szakértői és a vizsgált csoportra jellemző utat), a korábban már említett Potter-féle számítógépes program segítségével (Potter, 2004) meghatározhatjuk, hogy a csoport hány százaléka rendelhető az egyes tudásállapotokhoz. (4. ábra) A jóslott populáció szám alapján pedig megadható, hogy a tanulók hány százaléka készült fel az egyes tudáselemek befogadására.



4. ábra. A negyedik-ötödik-hatodik évfolyam tanulójának százalékos megoszlása a szakértői tudásszerkezet tudásállapottai között.

Tanulásszervezési szempontból ez azért fontos információ, mert ismeretében annak a tudáselemnek a tárgyalásával folytathatjuk a tanítást, amelynek befogadására a csoport tagjai legnagyobb arányban felkészültek. Esetünkben például a harmadik feladat bizonyult a kritikus feladatnak. Minden olyan tanuló, aki már rendelkezik előzetes ismeretekkel, felkészült a harmadik feladat, a cukor oldódása mennyiségi viszonyainak megértésre. Azokról a tanulókról van szó, akiknek a tudásállapotában nem szerepel a harmadik elem, viszont a hierarchiában közvetlenül a hármas elemet tartalmazó tudásállapotokhoz alulról kapcsolódó tudásállapotok valamelyikén foglalnak helyet. A [2], az [1,2] és a [2,5] tudásállapoton lévő tanulók a csoport $32\% + 6\% + 12\% = 50\%$ -át adják. Az egyes feladatok befogadására felkészült tanulók aránya az első táblázatban olvasható. (1. táblázat)

1. táblázat. Az egyes feladatok sikeres megoldásához szükséges új ismeretek befogadására felkészült tanulók részaránya a teljes tanulócsoporthoz viszonyítva (kiemelve a kritikus feladathoz tartozó arány)

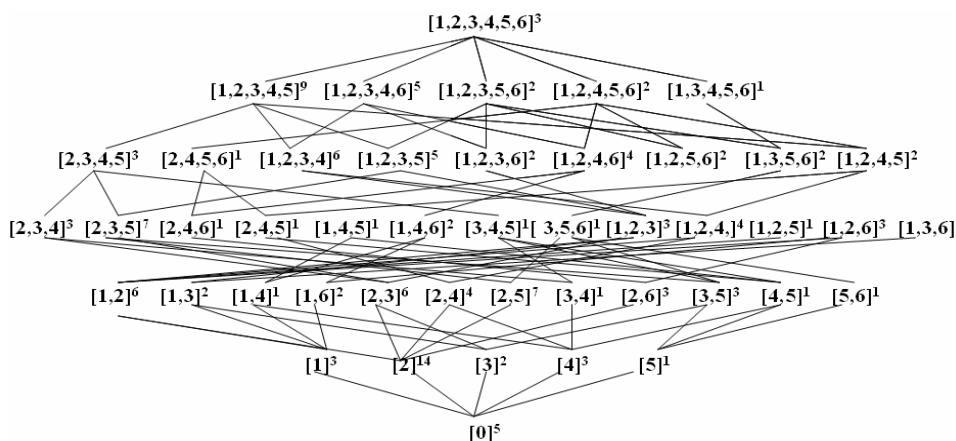
	1. feladat	2. feladat	3. feladat	4. feladat	5. feladat	6. feladat
Populáció nagyság	48%	30%	50%	3%	44%	1%

Ahogy az 1. táblázatból is kitűnik, ebben az esetben nehéz határozottan egyetlen feladatról kijelenteni, hogy az lenne a kritikus feladat. Alig különbözik az első és az ötödik feladatokhoz tartozó tanulói arány a harmadikhoz tartozótól, azt azonban egyértelműen kijelenthetjük, hogy fölösleges volna a négyes feladattal folytatni a tanulást, hiszen azt már most is nagyon sokan sikeresen oldották meg, másfelől a hatodik feladat tárgyalása túlzott nehézsége folytán korai még ennek a tanulócsoportnak.

A hetedik-nyolcadik évfolyam tudásszerkezete

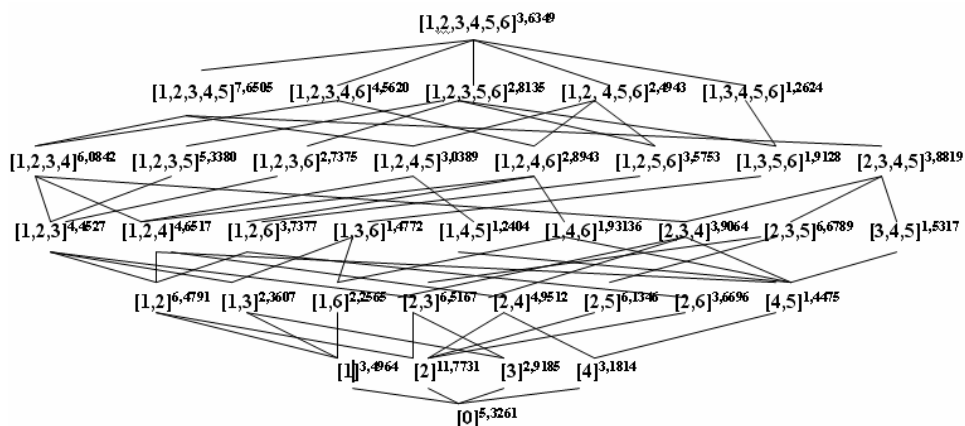
A hetedik és nyolcadik osztályosok az előbbieken ismertetett feladatlapot oldották meg és az eredményeket a fiatalabb évfolyamokéhoz hasonlóan elemeztük. A tanulócso-

port választástervezete a fiatalabb korosztályéhoz hasonló aszimmetriát mutat (5. ábra), ugyanakkor az ábra szinte komplementere az előbbinek. Ebben az esetben az alsóbb tudásállapotok szinte üresek, ugyanakkor a felsőbb tudásállapotok sokkal népszerűbbek, vagyis sok olyan tanuló van, aki három, négy, vagy annál több feladatot is sikeresen megoldott. A változás több tényezővel magyarázható. A hetedik-nyolcadikosok számára testhezállobbak voltak a kérdések, hiszen eredetileg ennek a korosztálynak készült a feladatlap. A természetes érés segítette a fogalmi fejlődést, és időközben megkezdték a fizika és kémia tantárgyak diszciplínaszerű tanulását is. A több ismeret, szélesebb körű tapasztalat nemcsak a szignifikánsan jobb teljesítményben mutatkozott meg, hanem az árnyaltabb magyarázatokban és a tudásállapotok nagyobb variációjában is (46 válaszkombináció, vagyis 46 különböző tudásállapot).



5. ábra. A hetedik-nyolcadik évfolyamos tanulók választástervezete

A korábbiakban bemutatott algoritmus szerint készítettük el a tanulócsoport jellemző tudásszerkezetét, amely a 6. ábrán látható. Az eredeti választástervezethez képest némileg egyszerűbb ábrát kaptunk, de így is rendkívül diffúz képet mutat. Lefordítva ez azt jelenti, hogy a gyerekek nagyon változatos tudásállapotokon helyezkednek el, nagyon sokan, sokfélt tudnak, sok a bizonytalan, éppen most alakuló fogalom.



6. ábra. A hetedik-nyolcadik évfolyamos tanulók jellemző tudásszerkezet

Jellemző tanulási út

A tanulócsoport jellemző tudásszerkezete alapján meghatároztuk a csoport jellemző tanulási útját, ami a következőnek adódott: [2] → [3] → [5] → [1] → [4] → [6] ($\chi^2 = 4,629$, sz.f. = 47, $p < 0,005$). Nem meglepő, hogy a negyedik-ötödik-hatodik évfolyamhoz hasonlóan itt is a papír égésével kapcsolatos feladat került az első helyre, hiszen az ennek megoldásához szükséges ismeretekkel már a kicsik is rendelkeztek, nyilvánvalóan ez a tudásuk nem múlik el hetedik-es korukra. Említésre érdemes azonban, hogy úg-rásszerűen megnő a feladathoz kapcsolódó naiv elméletek előfordulási aránya. A magyarázatok kimunkáltabbakká, részletgazdagabbá válnak, ugyanakkor megjelenik sok olyan elem, amit egyszerűen csak tévképzetként azonosítunk, holott a fogalmi fejlődést, gazdagodást vagy éppen a fogalmi váltást jelzi. „Szerintem az elégetett papír könnyebb lesz, mert az égés oxigénnel való egyesülés. Tehát a papír részecskéi elvegyülnek az oxigén részecskéivel, így kisebb lesz a tömege” – írja az egyik 14 éves, nyolcadikos kislány. A magyarázatban használt kifejezéseken érezhető a kémiatanulás hatása, sok helyes elemet is tartalmaz, ugyanakkor előbukkan egy ősi, flogisztionista elképzelés a gázok negatív tömegével kapcsolatban.

A kisebbek tanulási útjának második lépcsőjét a negyedik feladat (Mi van a leeresztett kerékpárgumiban?) foglalta el. A nagyoknál ez a tudáselem látványosan hátra szorult. A magyarázat egyszerű. Természetesen nem arról van szó, hogy negyedik-es korukban okosabbak voltak és visszafelé fejlődnének. Itt is az „út közben” állapot hatása érződik. Már sokkal több ismeretük van, mint fiatalabb korukban, igyekeznek tudományosan fogalmazni, az éppen elsajátított szak kifejezéseket használni, de még nincs minden a helyén. Nagyon sokan említenek olyan gázokat, amelyek a kicsik válaszaiban nem fordulnak elő, például a nitrogént és a hidrogént, és megnő a léggéssel kapcsolatos párhuzamok száma, amikor azt gondolják, hogy a felfújott kerékpárgumiban oxigén, a leeresztettben pedig szén-dioxid van.

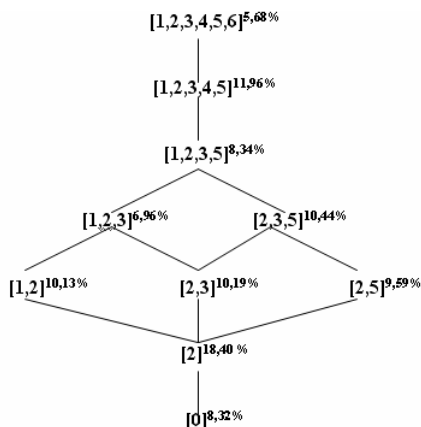
A többi tudáselem sorrendje (a negyedik hátra ugrását leszámítva) változatlan. A cu-
kor oldódásának mennyiségi viszonyai és részecske szemléletű értelmezése érzékelhetően könnyebb feladatnak bizonyult, ami érthető is, ha figyelembe vesszük, hogy a vizsgálat idején már a hetedik-esek is túl voltak az oldódás témakörének tárgyalásán. Mivel az anyaggal kapcsolatos információkhoz 14 éves kor alatt elsősorban érzékelés útján jutnak a gyerekek, mint ahogy arról már szó esett, még ebben a korban is nagy nehézséget jelent a gázok viselkedésének megértése. (Stavy, 1988) Érthetőek tehát, a hetedik-nyolcadikosok gázokkal kapcsolatos nehézségei. Esetükben a gázokkal kapcsolatos három kérdés zárja a sort. Ezen belül is a fecskendőbe zárt levegő ábrázolása bizonyult a legnehezebb feladatnak.

A kritikus feladat

A tanulói válaszok és a szakértői hierarchia összevetéséből itt is megvizsgáltuk, hogy a gyerekek milyen arányban vannak felkészülve az egyes tudáselemek befogadására, majd ez alapján meghatároztuk a kritikus feladatot. (7. ábra)

Három, közel azonos feladat bizonyult kritikus feladatnak, jellemző, hogy ugyanaz a három, mint a fiatalabbaknál. Míg azonban ott majdnem a csoport fele volt az adott probléma tárgyalásához szükséges tudásállapoton, itt mindhárom feladat esetében csak kicsit több mint egy harmaduk. Mivel időközben megkezdődtek a fizikai és kémiai tanulmányok, a nagyobbak már sok, a feladatok megoldásánál felhasználható ismerettel rendelkeztek. Ugyanakkor a mezőny sokkal tagoltabb lett, a felkínált tudásból nem mindenki merít egyformán.

A nagyok esetében kritikus feladatnak az első, gázok tulajdonságaival és mennyiségi viszonyaival foglalkozó kérdés bizonyult. Bár a harmadik, oldatokkal kapcsolatos feladat



7. ábra. A hetedik-nyolcadik évfolyam tanulójának százalékos megoszlása a szakértői tudásszerkezet tudásállapotai között

2. táblázat. Az egyes feladatok sikeres megoldásához szükséges új ismeretek befogadására felkészült tanulók részaránya a teljes tanulócsoporthoz viszonyítva (kiemelve a kritikus feladathoz tartozó arány)

	1. feladat	2. feladat	3. feladat	4. feladat	5. feladat	6. feladat
Populáció nagyság	39%	8%	38%	8%	36%	12%

soron következő tárgyalása is eredménnyel kecsegtet, itt már határozottan érződik a tanítás hatása. A gázok részecskeként való elképzelése és ábrázolása továbbra is nehézséget okoz, bár a csoportok egészét tekintve határozott előrelépés figyelhető meg.

Összefoglalás

A gyakorlati pedagógia számára hasznos információkkal szolgálhat egy olyan módszer alkalmazása, amely nem elsősorban az egyéni teljesítményeket méri, hanem a tanulócsoport pillanatnyi felkészültségéről, előismereteiről tájékoztatja a tanárt. A vizsgálatunkban alkalmazott Tudástér Elmélet segítségével képet kaptunk a tanulócsoportok tudásszerkezetéről, a fogalmak elsajátításának lehetséges sorrendjéről, a tanulócsoport által bejárt tanulási útról. A válaszok strukturális elemzése eredményeiből következtethettünk a fogalmak megértésének szintjére, fogalmi hálózatba ágyazottságának mértékére. A tanulók válaszait összehasonlítva egy, a feladatok egymásra épültségét feltételező szakértői hierarchiával kiderül, melyik az a feladat, vagy tudáselem, amely a továbbiakban leggazdagosabban tárgyalható, vagyis aminek befogadására a tanulócsoport előzetes ismeretei alapján leginkább felkészült. A módszer segítségével a tanítási folyamat optimalizálható, hiszen elkerülhetjük a mindenki számára ismert fogalmak túlbeszélését, vagy olyan téma tárgyalását, amelynek elsajátítására megfelelően rögzített előismeretek hiányában a csoport még nem alkalmas. (1)

1. melléklet

A feladatlap

Életkorod:

Fiú, vagy lány vagy?

Előző tanév végi fizika jegyed:

Előző tanév végi kémia jegyed (ha már tanultál kémiát):

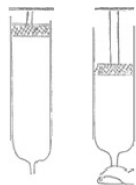
A VÁLASZAITAT LEHETŐLEG MINÉL RÉSZLETESEBBEN INDOKOLD MEG! HA SZÜKSÉGES, A LAP HÁTOLDALÁN IS FOLYTATHATOD!

1. Egy fecskendő nyílását befogom, majd a dugattyút lefelé mozgatom. Több, vagy kevesebb levegő van a fecskendőben?

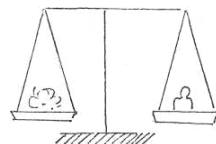
Hogyan változik a levegő tömege a második esetben?

Hogyan változik a térfogata a második esetben?

Rajzold be mind a két fecskendőbe a levegőt!



2. A mérleg egyik tányérjába egy papírdarabot teszünk, és pontosan kiegyensúlyozzuk a mérleget. Meggyújtjuk a papírdarabkát és az égés befejeződése után megvizsgáljuk a két tányér helyzetét. A „papír darabos” tányér könnyebb, vagy nehezebb lett, vagy változatlan maradt a tömege? Válaszodat indokold!



3. Egy pohár teába kockacukrot dobunk.

Mi történik a kockacukorral?

Miért?

Miért érezzük édesnek a teát?

Hány gramm anyagunk lesz, ha 100 gramm teába 10g cukrot teszünk?

Változik-e a tömeg?

Változik-e a térfogat?

A pohárban a folyadék szintje ugyanolyan lesz, alacsonyabb lesz, vagy magasabb lesz? Miért?

4. Mi van a felfújt kerékpárgumiban?

Mi van a leeresztettben?

2. melléklet

A feladatok pontozása

1. feladat

Egy fecskendő nyílását befogom, majd a dugattyút lefelé mozgatom. Több, vagy kevesebb levegő van a fecskendőben?

Ha ugyanannyi: 1 pont, mindem más válasz: 0 pont.

Hogyan változik a levegő tömege a második esetben?

Ha nem változik: 1 pont, minden más esetben: 0 pont

Hogyan változik a levegő térfogata a második esetben?

Ha csökken: 1 pont, minden más esetben: 0 pont

Rajzold be mind a két fecskendőbe a levegőt!

Ha részecskéként ábrázolta: 1 pont, ha folyamatosan (még ha sűrűbbnek is a második esetben): 0 pont

Ö: 4 pont

2. feladat

A mérleg egyik tányérjába egy papírdarabot teszünk, és pontosan kiegyensúlyozzuk a mérleget. Meggyújtjuk a papírdarabkát és az égés befejeződése után megvizsgáljuk a két tányér helyzetét. A „papír darabos” tányér könnyebb, vagy nehezebb lett, vagy változatlan maradt a tömege? Válaszodat indokold!

Ha csökken: 1 pont, minden más esetben: 0 pont

Bármilyen helyes indok (füst, CO_2 , Gázok, stb. távoznak: 1 pont

Ö: 2 pont

3. feladat

Egy pohár teába kockacukrot dobunk. Mi történik a kockacukorral? Miért?

Ha feloldódik, 1 pont, elolvad, olvad, stb. 0 pont.

Miért érezzük édesnek a teát?

Ha „a cukor elkeveredik” típusú válasz: 1 pont, mindenmás 0 pont

Hány gramm anyagunk lesz, ha 100 gramm teába 10 gramm cukrot teszünk?
 Ha 110 gramm. 1 pont, más: 0 pont
 Változik-e a tömeg?
 Ha igen: 1 pont, ha nem: 0 pont
 Változik-e a térfogat?
 Ha igen, nő: 1 pont, ha nem: 0 pont
 Változik-e a folyadék szintje a pohárban?
 Ha igen, nő: 1 pont, ha más: 0 pont.

Ö: 6 pont

4. feladat

Mi van a felfújtt kerékpárgumiban?
 Ha levegő (sűrűbb, nagyobb nyomású): 1 pont, bármi más: 0 pont
 Mi van a leeresztettben?
 Ha levegő (ritkább, kevesebb, stb.): 1 pont, bármi más, pl. gázok, szén-dioxid, nitrogén, stb.: 0 pont

Ö: 2 pont

Maximum: 14 pont

Jegyzet

(1) A szerző köszönetét fejezi ki Tóth Zoltán egyetemi docensnek a témaválasztásban és kidolgozásában nyújtott segítségéért, ötleteiért, támogatásáért. A ta-

nulmány *A tanulók fogalmi fejlődése és fogalmi váltása a kémia tanítási-tanulási folyamatában* című T-049379 sz. OTKA pályázat támogatásával készült.

Irodalom

Andersson, B. (1986): Pupils' explanations of some aspects of chemical reactions. *Science Education*, 70, 549–563.
 Arasasingham, R. – Taagepera, M. – Potter, F. – Lonjers, S. (2004): Using knowledge space theory to assess student understanding of stoichiometry. *Journal of Chemical Education*, 81. [10] 1517–1523.
 Arasasingham, R., Taagepera, M. – Potter, F. – Martorell, I. – Lonjers, S. (2005): Assessing the effect of web-based learning tools on student understanding of stoichiometry using knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, 82. [8] 1251–1262.
 Chi, M. T. H. – Slotta, J.D. – deLeeuw, N. (1994): From Things to Process: A Theory of Conceptual Changes for Learning Science Concepts. *Learning and Instruction*, 4, 27–43.
 Dobóné Tarai Éva – Tóth Zoltán (2004): *Az égéssel, tömegmegmaradással, és az anyag részecske-térrel kapcsolatos gyermektudományos elméletek vizsgálata*. XXI. Országos Kémia Tanári Konferencia, Pécs. Előadás. (Előadásösszefoglalók: 78–79.)
 Dobóné Tarai Éva (2004): *A „lélegző biciklikerek”, avagy mi van a leeresztett kerékpárgumiban? – természettudományos fogalmak és gyermektudományos elméletek*. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. Előadás. (Előadásösszefoglalók: 307.)
 Dobóné Tarai Éva (2006): *Általános iskolás tanulók az anyaggal és változásaival kapcsolatos tudásszerkezete*. Tanul a társadalom, VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság. Budapest. Előadás. (Előadásösszefoglalók: 136.)

Dobó-Tarai É. – Tóth Z. – Revák-Markóczi I. – Schneider K. I. – Oberländer F. (2006): *A study of 1st graders' prior knowledge about water using interview based knowledge space theory*. 8th ECRICE, 31 August–1 September 2006 Budapest, Hungary. Poster
 Doignon, J.-P. – Falmagne, J.-C. (1999): *Knowledge Spaces*. Springer-Verlag, London.
 Furio Mas, C. – Perez, H. J. – Harris H. (1987): Adolescents' conception of gases and the history of chemistry. *Journal of Chemical Education*, 64. [9] 617.
 Lloyd, G. (é.n.): *hDA*. (hda.gaelanlloyd.com)
 Novick, S. – Nussbaum, J. (1981): Pupils' understanding of the particulate nature of matter: A cross-age study. *Science Education*, [65] 2. 187–196.
 Potter, F. (2004): *Simplified version of KST analysis*. (chem..ps.uci.edu/~mtaagepe/KSTBasic.html)
 Séré, M. G. (1985): The Gaseous State. In Driver, R. – Guesne, E. – Tiberghien, A. (szerk.): *Children's Ideas In Science*. Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia, 33–51.
 Stavy, R. (1988): Children's conceptions of gas. *International Journal of Science Education*, 10. [5] 553–560.
 Stavy, R. (1990): Pupils' problems in understanding conservation of matter. *International Journal of Science Education*, 12. [5], 501–512.
 Taagepera, M. – Noori, S. (2000): Mapping students' thinking patterns in learning organic chemistry by the use of knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, 77. [9] 1224–1229.
 Taagepera, M. – Arasasingham, R. – Potter, F. – Soroudi, A. – Lam, G. (2002): Following the development of the bonding concept using knowledge

space theory. *Journal of Chemical Education*, 79. [6] 756–762.

Taagepera, M. – Potter, F. – Miller, G. E. – Lakshminarayan, K.. (1997): Mapping students' thinking patterns by the use of Knowledge Space Theory. *International Journal of Science Education*, 19[3], 283–302.

Tóth Z. (2005): A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján, *Magyar Pedagógia*, 105. [1], 59–82.

Tóth, Z. – Kiss, E. (2006): Using particulate drawings to study 13-17 year olds' understanding of phys-

ical and chemical composition of matter as well as the state of matter. *Practice and Theory in Systems of Education*, 1[1]

Tóth, Z. – Dobóné Tarai, É. – Revákné Markóczi, I. – Schneider I. – Oberländer F. (2007): Using interview based knowledge space theory to assess 1st grades' prior knowledge about the water. *Journal of Science Education*. (közlésre elfogadva)

Dobóné Tarai Éva

Budapest, Kék Általános Iskola,
Debreceni Egyetem, Kémia Doktori Iskola

Népballadáinkról

A Júlia szép leány mellett három legismertebb népballadánk a Kádár Kata, a Molnár Anna és a Kőműves Kelemenné. Írásunkban különbségeik elemzésére vállalkozunk.

Mindenek előtt tisztáznunk kell a népballada fogalmát. A legismertebb meghatározás: tragédia dalban elbeszélve. Ennél pontosabb a Greguss Ágost-i megfogalmazás: a ballada dráma dalban elbeszélve, mint azt Ortutay Gyula Népballadáink című tanulmányában felidézi. Ez a meghatározás azért pontos (Ortutay ellenében mondjuk ezt, aki ezzel nem ért egyet), mert a „tragédia” szó kirekeszti a víg balladákat, melyeknek formai jellemzői azonosak a tragikusakkal. Ilyenek a szakaszok gyakran refrén-jellegű zárásai, illetve bizonyos részek ismétlései, a szaggatottság, szűkszavúság, az események érzékelhető hézagai, ezek hallgatóra bízott intellektuális kitöltése, a néha sorok, így a versmondatok között létező cselekmény vagy cselekvés megtalálása. Jellemzői közé tartozik, hogy többnyire eleven dallam-alapjuk van, a balladai hősöknek alig található külső megjelenítése (ha igen, az egyetlen vonás), a leíró és párbeszédes szövegek váltakozása (olykor csak az utóbbi, mely balladisztikussá teszi nem kevés népdalunkat), de hangsúlyosak a lélektani motivációk is. Ugyanakkor fontos a „dráma” szó jelenléte, mert ez a drámai konfliktusra, elkerülhetetlen, végletes fordulatokra, cselekményességre mutat. Valóban, ahogy cselekmény nélkül nincs dráma, úgy ballada sincs, legyen az víg vagy tragikus hangvételű, végkifejletű.

A ballada cselekménye: sűrített dráma. Az énekmondónak nincs ideje arra, hogy fölles-leges eseményeket beszéljen el, a lényegre kell koncentrálnia. Mivel orális művészet, a balladamondót a cselekmény lényegén kívül (kezdet, csúcspont, befejezés megtartása) egyetlen kötötte: a dallam. Mivel a népmese, a ballada (és minden más népköltészeti alkotás) szövege változhatott, a legősibb rétege, a dallam nem. Ezért jelentenek nagy kincset a moldvai csángó népköltészet darabjai, hiszen ez a nagy tömbből levált, idegen környezetben magyarnak maradt nyelv és dallamvilág nem volt kitéve a változó kor, így a városi civilizáció csábításainak. Másért jelentenek felbecsülhetetlen értéket a mai roma-folklor darabjai. Romáink kultúrájukban egyszerre őrzik az ősi rétegek mellett az éppen otthont adó nép történelmi pillanatának kultúráját, így az állandóan megújuló szókincs-ükből következtethetünk annak a civilizációnak a világára, mellyel a lejegyzés idején érintkeztek. A jelenben ez itthon, anyanyelvünkben is eleven folyamat (televízió, metró), pontosan úgy, ahogy az erdélyi fiatalok magyar köznyelvébe cégérek, feliratok elrománosítása miatt a mozi helyébe a cinema, a Németországba szakadtakéba a benzinkút helyére a Tankstelle tolakodott be.

Mindezek után térjünk rá a bevezető sorokban említett három tragikus ballada, a *Kádár Kata* (1), a *Molnár Anna* (2) és a *Kőműves Kelemenné* (3) összehasonlító elemzésé-

re. Az első különbség, amit a vers látványképéből is érzékelhetünk: a *Kádár Kata* szagatott, nyugtalan versformát mutat. Ilyen a történet, a cselekmény építése, a tér és idő viszonya, mely csapongón asszociatív. A *Molnár Anna* sorai rövidségük ellenére tömörszerűen állnak elénk, azt is kifejezve: összefüggő, majdnem tagolatlan történet olvashatunk. A *Kőműves Kelemenné* hömpölygő képzetet kelt már pusztán ránézésre. Szerkezete, bár térben és időben ugrik, mégis lineáris. Az azonosság: már a szöveg ismerete előtt világosan elválnak egymástól a cselekményt, helyszínt *leíró* és a *párbeszéd* részek. A balladák egyik jellemzője – leírás és párbeszéd váltakozása – mindháromra érvényes. Azonosság az is, hogy a ballada hőseinek neve van, ellentétben a drámai hangvételű népdalokkal. Ezek olykor beszélő nevek, részei a jellemzésnek.

Ami felületes olvasás után is feltűnhet: míg az első látszólag „csak” két szerelmes magánéleti sorsáról szól, a második kicsit ponyva-ízű történetet mond el, a harmadik magánéleti-közösségi problémáról beszél. A *Kádár Kata* annyiban közösségi, hogy a tragikus történetben vagyoni (társadalmi) ellentétet találni, ami háttere a tragédiának, de az igazi ok a történet szintjén Gyula Márton már-már gyáva, fiúi engedelmessége és Gyulainé anyai keménysége. Ha Gyula Márton határozottan kiáll Kádár Kata mellett, nincs dráma, nincs tragédia, nincs balladai példa. Ha a *Kádár Katát* mai szemmel nézzük, látszólag idejétműltnek tekinthetjük, hiszen a mai kor – a hatvanas évektől – lázadó (azóta a legfelsőbb körökbe beilleszkedő) fiatalsága nem tűrte és ma sem tűri a szülői beavatkozást. Szinte elképzelhetetlen, hogy egy mai Gyulainé beleszólhatna fia életébe. Ha valami, akkor az egyéni, fiúi érdek kapcsolódhat a „nagy uraknak” szép, vagy csöppet sem szép leányához az érvényesülés miatt. Molnár Anna házasságtörő asszony, aki hallgat a betyár csábítására, de megrettenve a haláltól igazságosztó lesz (a korábbi, megölt asszonyok halálának megbosszulója is), és visszatér hites urához. A „történet” feltehetően a 18–19. században, vagy még korábban keletkezhetett, és talán köze van Perrault *Kékszakállú* című meséjéhez (áttételes ihletője *A kékszakállú herceg vára* szövegkönyvének).

A *Kőműves Kelemenné* mélyén a közös, tehát közösségi elhatározás a tragikus vég oka. Ha mélyebbre megyünk, egy ősi, a mágikus hitvilágig visszavezethető szokást találunk: az emberáldozatot, mint a közösség, közös munka megtartóját. (A görög mitológiában Ifigénia, az *Ószövetségben* Jiftach lányának feláldozása: Birák 11.) A *Kőműves Kelemenné* újabb kori eleme, hogy Déva várának felépítéséért a kőművesek pénzt kapnak, tehát *anyagi* érdekük fűződik a munkához. Ez már közelebb vezet minket a közelmúlthoz és a mai korhoz, és ahogy előre tekintünk: a „kapitalizmus építésének” szomorú jövőjéhez. Elég arra gondolnunk: napjaink jellemzői közé tartozik a család széthullása, melynek mélyén az anyagi javak elsőbbségét találjuk az emberi-családi kapcsolatokkal szemben. A tárgyak éhsége megsemmisíti a szeretet éhségét, tehát, akár tetszik, akár nem, a *Kőműves Kelemenné* mind aktuálisabbá válhat.

Ha a három ballada irodalmi rokonságát próbáljuk felmutatni, kettőnek – távoli – tragédia-előzménye van. Az első a *Rómeó és Júlia*, a harmadiké az *Antigoné*. A Shakespeare-tragédia hőseit ugyan nem a vagyoni-társadalmi különbségek választják el egymástól, hanem a családi viszály, ám a tragikus vég ugyanúgy elkerülhetetlen, mint a *Kádár Katában*. A *Rómeó és Júlia* és a *Kádár Kata* előterében az egyéni sorsok állnak, a közösségi előítélet csak a háttérrel jelenti. A Szophoklész-dráma, az *Antigoné* és a

A népballada (és a népköltészet) igazi darabjai nemcsak a balladamondó intellektuális fejlettségét, hanem a befogadót is próbára teszi, bizonyítja. Az orális irodalom művelője és hallgatója tehát nem azonos az olcsó ponyvaregények olvasóival, a mindent drasztikus kegyetlenséggel bemutató akciófilmek gyártóival és nézőivel.

Kőmives Kelemenné mélyén kétféle etika, a régi és az új összeütközését találjuk. Az elsőben a régi: aki a szülőváros ellen támad, az Kreon (és az ősi hagyomány/törvény) szerint méltatlan az eltemettetésre (Polüneikész). Ez ellen lázad Antigoné (az új nevében), amikor megszegi Kreon parancsát. A magyar ballada köművesei a régi etika szerint vállalják az emberáldozatot: „Kinek felesége legelőbb jó ide, / Szép gyöngén fogjuk meg, dobjuk bé a tűzbe, / Keverjük a mészbe gyöngé teste hammát, / Avval állítsuk meg magoss Déva várát.” Távoli hasonlóság van abban, hogy Antigoné is, Kőmives Kelemenné is inkább áldozat, mint igazi, cselekvő, tragikus hős. Mindkettőjük szerepe passzívan aktív: az egyik ugyan cselekszik, makacsul ismétli cselekvését, míg a másik attól beletörődően cselekvő, hogy búcsúja (asszony-barátok, kisleány) után visszatér Déva alá. Az igazán tragikus hős az *Antigonében* Kreon, mert teljes addig épített élete összeomlik. Antigonéra kiszabott halálos ítélete okozza fia (Haimon) és felesége (Eurüdiké) halálát. A drámai történés hármas halála mutatja fel Antigoné új, emberi erkölcsöt hirdető igazát Teiresias szavaiban: „A holtat hagy nyugodni már, s többé ne bántsd...” (4) Ha Szophoklész felől nézzük a magyar balladát, Kőmives Kelemen a ballada tragikus hőse, mert nem az új, keresztény, hanem az ősi szokás parancsát követve áldozza fel feleségét, és ezzel okozza fia halálát is: „Szüve meghasada s a föld is alatta, / S az ő kicsi fia oda beléhul.” Mind Kreon, mind Kőmives Kelemen társalanságra ítéltetett.

Nem véletlen, hogy míg a két ballada közötti különbségeket kerestük, két drámával való azonosságra találtunk, hiszen az irodalom, a művészet – ha csontvázszá silányítjuk – gyakran táplálkozik olyan ősi motívumokból, melyek az évezredek során közhellyé váltak. Ugyanakkor a befogadás, a tömeghatás egyik feltétele, hogy a műveknek közhelyelemekre is kell épülniük. (Az azonban nem mindegy, milyen *minőségben*, *mennyiségben*, és az sem mindegy, hogy a részletekből összeálló egész milyen *új* gondolatot fejez ki.) Ha a különbségekre figyelünk, a formaira koncentrálva, észrevehetjük, hogy a *Kádár Katában* a párbeszéd uralkodik. Az első egység (négy versszak) Gyula Márton és Gyulainé összeütközése. Ebben bomlik ki az ellentét oka anya és fia között, így a már idézett társadalmi különbség és a konfliktus, mint cselekmény. Ez tagozódik négy részre (felvonásra!). Az első rész az anya ítéletével zárul: „Elmehetsz hát, édös fiam, / Gyula Márton! / Kitagadlak, nem vagy fiam, / Sem eccör, sem máccor.” Mihelyt a szöveg rejtett tartalmaira is figyelünk, ezt a szóhasználatban találhatjuk meg, s abban, hogy mondott-énekelt, „előadott” mű áll előttünk, betűkbe rögzítve. Próbáljuk a szavakat képzeletben hangokká, hangszínekké, hangsúlyokká formálni. Az első sor hármas megszólításában („Anyám, anyám, édös anyám!”), különösen az édös jelző miatt érzékelhető a fokozás, melyet a második sor még tovább emel („Gyulainé édös anyám!”), ugyanakkor egyszerre teszi a megszólítottat megnevezetté (Gyulainé), ám ebben az is rejlik: a fiú felnéz az anyjára, függ tőle, és ez a függés feszültséget teremt a hallgatóban. Gyula Márton bejelentése már-már szikár: „Én elvőszöm Kádár Katát, / Jobbágyunknak szép leányát.” Fölösleges szó nem található ebben a két sorban. Egyszerre közöl információt Kádár Kata társadalmi helyzetéről, és a ballada egészében itt találjuk az egyetlen külső jellemzőt, a „szép” szót.

A válasz tömör, elutasító: „Nem öngedöm, édös fiam, / Gyula Márton! / Hanem vödd el nagy uraknak / Szép leányát.” Az „édös” szó újbóli jelenléte (az anya állandó jelzője is, valahányszor megszólítja a fiát) lehetőséget ad az előadónak a mindig más háttérű hangszínré, hangsúlyozásra, hangerőre, mindezekkel: tartalomra. Kérdéssé lehet tenni, valóban kedves-e neki a fia, hiszen nem az érzelmeivel törődik, hanem a ranggal, „nagy uraknak” szép leányával, aki nem bizonyos, hogy valóban szép. A szépség az „uraknak” többes száma miatt is kétséges, hiszen nem egy lányról, hanem többről szól Gyulainé, akik közül Mártonnak választania kell (és nem kellene). A harmadik és negyedik versszakban már csupán a két ember közötti feszültség fokozódik tovább, ám az is szükségtelen. Az első egységet záró versszak után található a népballadára jellemző első *kiha-*

gyás. Gyula Márton már nem az anyjához szól, hanem a „kedvesebb inasom”-hoz, ám abban, amit mond, a szöveg mögött érezhető az indulata: „Húzd elé hintómot, fog bé lovaimot!” Mindezt azért fontos megfigyelni, mert a korábban éppen csak érintett intellektuális, a szöveggel együtt teremtő befogadói képzelet itt van először jelen a balladában. Ez azt is jelenti: a népballada (és a népköltészet) igazi darabjai nemcsak a balladamondó intellektuális fejlettségét, hanem a befogadót is próbára teszi, bizonyítja. Az orális irodalom művelője és hallgatója tehát nem azonos az olcsó ponyvaregények olvasóival, a mindent drasztikus kegyetlenséggel bemutató akciófilmek gyártóival és nézőivel. Ha úgy tetszik, tudatuk (tudatunk) valaha magasabb rendű volt, mint a mai átlagemberé, és az igényüket kiszolgáló könyvkiadóké, médiaszakembereké.

Gyula Márton két sora egyszerre fejez ki távolodást az anyától és választóvonalat a következő, második egységtől. Ez valóban választóvonal, de nem nyugvópont, mert a hallgató feszültségét fokozza, különösen azzal, hogy még nem mondja ki, miért fogatta be a lovakat? Az idővel való szabad játék érzékelhető a következő két sorban: „Lovakat befogták, útnak indultanak, / Egy keszkenyőt adott neki Kádár Kata.” A történes pontos időrendjét nem érzékeljük. Zaklatott, mint a szerelmesek lelkiállapota. „Mikor e’ szénibe vörösre változik, / Akkor életöm is, tudd meg, megváltozik.” A vörösre változó kendőszín (vér) motívuma ősi, balladáink egy részében éppúgy megtalálható, mint népmeséinkben, ám míg a mese törvényei szerint minden jóra fordul, a balladában nem. Ennyiben ez az ősi motívum mintha a profán mítoszok világába emelné a ballada egészét, mert azok végkifejlete is tragikus, ellentétben a mesék valóságnak ellentmondó, de vágyteljesítő szerepével.

Az események a második („Inasom, inasom...” kezdetű) egységben felgyorsulnak. A forma látszólag epikusabb: hosszabb lélegzetű két és négysoros versszakok váltják egymást, mind képi formájukban, mind tartalmukban nyugtalanítóak, hiszen a kendő színe vörösre változik. A leíró-, monológ-jellegű szöveg (Gyula Mártoné) késleltető kitérője („A föld az istené, a ló az eböke”) ismét a feszültséget fokozza, ugyanakkor tökéletesen kifejezi az indulatot, lelkiállapotot. A történes népmesei, és ez különösen felfokozott a disznópásztorral való találkozásban, a „Nálunk jó ujság van, de neköd rossz vagyon”-nal. Gyula Márton kérése látszólag higgadt az első sorban („Jó pásztor, mutasd meg, hol vagyon az a tó”), de a folytatás rosszat sejtető: „Aranyim mind tiéd, a lovam s a hintó.” Gyula Márton tehát mindarról lemond, ami az anyagi élethez köti.

A ballada harmadik egysége („El is mönének ök...” objektív hangú leírás, mely Kádár Kata megrázó megszólításával erős érzelmi hatást válthat ki a hallgatóból, a balladát előadó énekmondó színészi erejétől függően. Színészi – írom –, mert annak, aki balladát mond, ösztönösen, a zsigereiben ezzel kell rendelkeznie, foglalkozásától (pásztor, földműves, favágó, „mindenes-feleség”) függetlenül. A nagyon rövid – mind jobban felgyorsuló – harmadik egység végét, Gyula Márton öngyilkosságát áttételesen fogalmazza meg a ballada: „A tóba’ megszólalt Kádár Kata neki, / Hezzája béugrék hamar Gyula Márton.” Különös súlya van itt a „hamar” szónak, mely már-már a meggondolatlanságot, vagy inkább örületig fokozódó indulatot jelzi, mint arra más, színpadi drámában találni példát (Hamlet kitörése Ophélia sírjánál). A negyedik egységben a leírás, az objektív hang az uralkodó: történetet közöl, mesél el a balladamondó az „Édös anyja vízi búvárokat köldött”-tól „A káponavirág hezza így szólala” sorig. A kezdő „Édös anyja” a jelzőtől mintha fájdalmat fejezne ki, ám a történes ennek ellenkezője: az anya holtukban is olyan kegyetlen a szerelmesekhez, mint életükben volt. Bár Kádár Katát is a templomba temetteti, de az oltárral különválasztja őket – hogy kit hová, a balladamondó nem mondja ki, de a korabeli hallgató a szokásrendnek megfelelően érthette: fiát az oltár elé, Kádár Katát mögé –, és végleg kegyetlen, amikor „Az anyjok odamönt, le is szakasztotta” a belőlük nőtt és összekapcsolódott káponavirágot. Ami ebben az egységben a ballada nyelvére figyelve megdöbbenő, az „esszekapcsolódtak” tökéletes, mert nem közhelyszerű szóhasználat.

A ballada utolsó egysége akkordszerű. Visszatér a kezdő versforma. Itt mondja ki Gyula Márton, amit anyja kitagadó szavai után mondania kellett volna: „Átkozott légy, átkozott légy / Édös anyám, Gyulainé! / Éltömben rossz vótál, / Most is meggyilkótál.” A Kriza-gyűjteményben található ballada másik változata kevésbé drámai, mert bőbeszédűbb, részletezőbb. Ez inkább leíró jellegű, párbeszéd vagy megszólalás alig található benne. Az eredetibb, ősbib, ugyanakkor intellektuálisabb változat az elemzett, melynek hallgatóit kevésbé érintette meg a városiassá váló civilizáció. Formai szempontból – epikus hömpölygés, mely ritmikailag bizonyos monotóniát is jelent, és a lineáris cselekmény-építés – a *Kádár Kata* második változatához áll közelebb a *Kőműves Kelemenné*, de ez barbárabb. Ennek nyelve, szóhasználata, a hangok, szavak ejtésének módja is kevésbé őrzi a zárt közösség hagyományát. Kelemen ragadványneve is az „iparosodó” világot jelzi (pénzért végzett munka), hiszen az igazi Déva várát nem kőművesek, hanem jobbágyok építhették, ugyanakkor a ballada, mint az elemzés elején érintettük, ősbib elemeket hordoz (emberáldozat).

A ballada elég ismert ahhoz, hogy a történet helyett más elemekre figyeljünk, mint azt az előzőekben, illetve az elemzés elején is tettük. A „Fél véka ezüstér, fél véka aranyér” sort általános szinten korábban érzékeltettük (a pénz szerepe). A ballada első egysége viszonylag hosszú expozíciója annak, ami be fog következni: az asszonyok közül az, aki elsőnek jön, áldozattá válik. A második egység kezdetén „Kocsisom, kocsisom, nagyobb kocsisom...” még nem tudjuk, ki szólalt meg, és ez nem tekinthető véletlennek. A harmadik sorban nevezetik nevén az asszony: „Kőmies Kelemön felesége mondja...” A különös, mégis érthető az, hogy ez a ragadványnév túl általános. Annyira, hogy a ballada expozíciójában sem emelte ki, nem nevezte nevén, még keresztnévén sem a ballada mondója. Ez azt is jelenti: egy a tizenkettőből. Igazán személyessé csak a keresztnéve teszi. A tizenkettő jelképes szám, és jelképes a tizenkettőből egy is, ha az Újszövetségre gondolunk. Lehetséges, hogy valami párhuzam található Júdás és Kelemen között? Ha feltettük a kérdést, válaszolnunk kell rá, igaz, csak a találgatás szintjén: Igen, hiszen mindkettő áruló. Az egyik Krisztusé volt, a másik a feleségét árulta el. Az egyik tudatosan cselekedett, a másik tudatlanul, az ismeretlent, az ítéletet a sorsra bízta.

Az ismeretlenre bízott áldozat megtalálható az *Ószövetségben* is, a Bírák könyvében, annak 11. fejezetében, Jiftach történetében, a moabiták elleni háborúban: „Ha kezembe adod Ammon fiait, akkor aki elsőnek lép ki házam kapuján, hogy elém jöjjön, amikor győztesen visszatérek az Ammon fiaival vívott csatából, az legyen az Úré, azt bemutatom égőáldozatul.” (11,30–31) Az önkényesen kiemelt mondatrész világosan mutatja a *Kőműves Kelemenné*-vel való motívum-azonosságot, és ezt mutatja a folytatás is: „Mikor Jiftach visszatért Micpából házába, a lánya jött eléje, dobszóra táncolva. Egyetlen gyermeke volt. Rajta kívül se fia, se lánya nem volt. Amikor meglátta, megszárgatta ruháját, és így szólt: ‘Ó, leányom, balszerencsét hozol rám! Épp te vagy, aki nyomorúságba taszítasz?! Köteleztem magam az Úr színe előtt és nem vonhatom vissza,’ ‘Atyám – felelte neki –, ha elkötelezted magad az Úrnak, tégy velem fogadalmad szerint, amelyet tetél, mert az Úr megadta neked, hogy bosszút állhass ellenségeiden, Ammon fiain.’ Azután ezt mondta atyjának: ‘De engedd meg nekem, hogy két hónapra elmehessek a hegyek közé, és barátnőimmel elsirathassam szüzességemet.’” (11,34–37) (5) Ez a motívum, a búcsú a lányoktól is jelen van a magyar népballadában, a szereplőnek és helyzetnek megfelelően áthangolva! Ez az ószövetségi szöveg sokkal inkább fedi a miénket, mint a görög mitológia Ifigénia-története, akit ugyancsak feláldozott apja, Agamemnón, hogy szél váltsa fel a szélcsendet Auliszban.

Tehát a sorsszerűség ősi motívuma van jelen a Déva felé vezető úton: „Mikó’ fele útját elutazták volna, / Essős üdö vala, záporosó hulla.” A természeti kép egyben egy népdal-hasonlatot („hull a könnyem, mint a zápor”) és egy költői metaforát („hulló könnye záporán át”) hív elő, azaz ősi/mai szimbólumot. Ennek hatására, mintegy jósként szólal

meg a kocsis: „Asszonyom, csillagom, forduljunk mű vissza, / Rossz jelenést láttam az éjjel álmomba: / Az éjjel álmomba olyan álmot láttam, / Kőmies Kelemön udvarába jártam, / Hát az ő udvara gyásszal van behúzza, / Annak közepibe mély kút vala rakva, / S az ő kicsi fia oda beléhala.” Az álombeli jelkép fenyegetően vetíti előre a véget. A ballada hallgatója már tudja, mi vár az asszonyra, de még nem, hogy mi vár majd Kelemen kisfiára! Az egyik feszültség-forrás bizonyosság, a másik valaminek a megsejtetése. Ha korábban az *Antigonéval* próbáltuk összevetni a *Kőmíves Kelemenné* etikai határesetét, az ősi és új erkölcs ütközését, ezen a ponton általában a görög drámára utalhatunk, melynek különösen Szophoklésznel egyik visszatérő szereplője a jós, a sors tolmácsa. Mint a görög drámákban a tragikus hős, Kőmies Kelemenné sem hallgat a félelmet keltő szavakra: „Kocsisom, kocsisom, nem fordulunk vissza, / A lovak nem teéd, a hintó sem teéd, / Csapjad a lovakat, hadd haladjunk elébb!”

Ha megpróbáljuk magunkat a közösségi hallgató helyébe képzelni, ez az a pont, ahol – ha kórus volna – megszólalna és féltve kommentálná a látottakat: „Nincs nálad vakabb és gyarlóbb, ó, ember...”, vagy gyereként kiabálna, mint egy bábjáték, esetleg commedia dell'arte előadása közben: „Ne menj! Ne menj!” Meglehetősen profán közbevetéseinkkel azt próbáltuk érzékeltetni: a feszültség ennél a fordulópontonál érkezett az első csúcsra. Ez a ballada második egységének zárása is.

A harmadik egység egy átvezető, tényközlő sorral kezdődik: „Mönnnek, möndögelnék Déva vára felé”, mely után váratlanul megváltozik a nézőpont: „Kőmies Kelemön őket eszrevövé, / Megijede szörnyen, imádkozik vala”. Ezt a nézőpont-váltást, ennek tömörségét mind az írás-, mind a filmművészet legnagyobbjai megirigyelhetik. Kelemen köműves (az előbbieket miatt nem véletlen a személynév főnévvé változtatása) szavai jellegzetesen balladai kívánságok: „En uram, istenem, vidd el valahova! / Mind a négy pejlovam törje ki a lábát, / Vessen a hintómnak négy kerek szakát, / Csapjon le az útra tüzes istennyila, / Horkolva törjenek a lovaim visza.” A tömör szöveg shakespeare-i! Míg a Kádár Katában a szóhasználat csak tájnyelvi változtatban tér el mai nyelvünkötől, itt a „szaka” nekünk meglepő, de nem érthetetlen. A „szak” jelentése: „bevágás, rovatka (kerékabroncon)” (6), mint az a szövegkörnyezetből is sejthető. Hiába a rossz kívánása, „Mönnnek, möndögelnék Déva vára felé, / Sem lovat, sem hintót semmi baj nem lölé.” Az elsőnek idézett, a szakasz végén álló utolsó előtti sorral a balladamondó visszatért a szakaszt kezdő sorhoz, melynek karaktere kifejezetten elbeszélő jellegű, *népmeséinkben* a leggyakoribb a vándorlás kifejezésére.

Balladai jellegzetesség itt is, hogy Kelemenné szavaival kezdődik a következő egység: köszön a köműveseknek, és feltehetően a szokásnak megfelelően legvégül az urának. Mindezt nemcsak azért fontos megjegyezni, mert szokásrend lehet mögötte, hanem azért is, mert a feszültség fokozásának eszköze. A helyzet drámai, azt mondhatnánk: színpadi, és a „fogás”, amellyel a balladamondó él, emlékeztet a drámaírók színpadi előadásra, né-

„Találnak egy citromfára, / Leülnek az árnyékába.” Ez a citromfa néhány népmesénkben előfordul ugyan, és előfordulása feltehetően összefügg a széphistóriákkal, a keresztes háborúk idejével, amikor a szentföldi, közvetlen, személyes élmény és az Ezeregy éjszaka mesevilága megtermékenyítette az európai irodalmat, megteremtve egy új műfajt, a regényes, verses elbeszélést. A fordulatok milyensége miatt talán ilyen irodalmi előzménynek köszönhető ez a balladánk (asszonyszöktetés, halott nők a citromfán, Molnár Anna gyilkossága, visszatérése, visszafogadása).

zőre, hatásra figyelő technikájára. Az asszony ismét az iménti párhuzammal lassan, sorról sorra jut közelebb az igazsághoz, méghozzá a – feltehetően – kőművesek hajnali fogadalom-szövegének ismétlésével: „Szép gyöngén megfogunk, bédobunk a tűzbe.” Figyelemre méltó, hogy az okot csak ezután mondja el Kelemen kőműves: „Tizenkét kőmies azt a törvént tötte: / Kinek felesége hamarabb jó ide, / Fogjuk meg szép gyöngén, dobjuk bé a tűzbe, / Annak gyöngé hammát keverjük a mészbe, / Aval állítsuk meg magoss Déva várát, / Csak így nyerhessük el annak drága árát.” Az első versszak, a balladakezdet szövegének teljes ismétlésével mintegy visszakanyarodik a balladamondó az indító helyzethez, egyben emlékezteti hallgatóságát a ballada elején hallottakra. Ez összefügghet a *Kőműves Kelemenné* epikus, már-már monoton hömpölygésével. Ha párhuzamot keresünk a nyugati irodalomban, akaratlanul Racine-ra gondolhatunk, a francia klasszicizmus szabályait legpontosabban betartó drámaíróra, akinek tollát a boileau-i hármasság vezette. Már a korábban említett szövegtörödékek is (köztük az igazság kibontakoztatása) Racine-ra és a hármasságra emlékeztető. Ha az előzményeket nem számítjuk, ez a ballada idejének meghatározója is, hiszen huszonnégy óra telik el a cselekmény kezdete és vége között. Zárt világ, kevés szereplővel, egyszálú cselekménnyel, szigorú szerkezettel. Minden szó minden szóval összefügg, és ezek az elemek (köztük Kelemen kicsi fia) vezetnek el a férfi végső, tragikus magányához.

Nagyon fontos Kelemenné szóhasználata a harmadik egység derekán: „tizönkét gyilkosok”. Ő mondja ki az emberáldozat természetellenességét. Azt, hogy az ősi szokás már nem jogos, az új parancs érvényes, a „Ne öl!” A ballada szövege a továbbiakban epikusra hangolt siratónak tűnik, csak míg a siratókban az élők búcsúznak a halottól, itt a halálra készülő és a halált vállaló akar búcsút venni azoktól, akik közel állnak hozzá. Szép, ahogy a kevésbé fontostól a legfontosabbig fokozza a balladamondó a felsorolást: „Hogy búcsút vöhessek asszon-barátimtól, / Asszon-barátimtól s szép kicsi fiamtól? / Mett a halottnak is hármat harangoznak, / Én árva fejemnek egyet sem kondítanak.” Mindezek után felgyorsul a cselekmény, utalásszerűen írja le, mondja el a ballada előadója azt, ami történik, méltóságot sugárzó távolságtartással: „Megfogták szép gyöngén, bétették a tűzbe, / Az ő gyöngé hammát keverék a mészbe, / Aval állíták meg magoss Déva várát, / Csak így nyerheték meg annak drága árát.” A ballada gondolati tartalmát húzza alá az utolsó-nak idézett sor, mely most hangzik el harmadszor, hangsúlyos záróakkordként. Hangsúlyosan, mert a tragédia oka a „drága árát” elnyerése, ám itt a két idézett szó többszörös jelentést kap: drága ár, pénz, drága ár, mert embert áldoztak a pénzért, de a legdrágább Kelemennek, aki esküvel vállalta a lehetetlent.

A ballada utolsó egysége ennek a gondolatnak a fokozása: „Kőmies Kelemön mikor hazamöne, / Az ő kicsi fia jöve véle szembe.” A ballada hallgatója már várja a gyerek megszólalását, ami be is következik. Szövege az apját nyitott karral és szívvel ölelő emberé. „Isten hozott haza, kedves édösapám!”, ám a folytatásban meggyullad a kanóc: „Hol maradt, hol maradt az én édösanyám?” A népköltészetre (népmesére) általában jellemző hármasság szám törvénye szerint ismétlődnek az elodázó válaszok: „...hazajő estére”, „...hazajő reggelre”, majd az igazság kényszerű kimondása: „Mönj el fiam, mönj el, magoss Déva vár, / Ott van a te anyád, kőfalba van rakva.” A végső sorok mintegy siratóként is felfoghatók: „Elindula sírva az ő kicsi fia...”, majd bekövetkezik a korábban idézett vég: „Szüve meghasada s a föld is alatta, / S az ő kicsi fia oda beléhulla.” Az „ő” szónak itt általánosító ereje van, hiszen a korábbi szövegekben ez mind Kelemennéhez, mind Kelemenhez kapcsolódott, tehát az anyára is, apára is vonatkoztatható. A hármasság tragédia, a kocsis álmában látott, sorsszerű tragikus vég beteljesedett, egyben végső leszámolás történt – mögöttesként – az ősi szokással, etikával, mely nem idegen sem a drámától (*Antigoné*, *Elektra*, *Oidipusz király*), sem a népmesétől (*Sosemvolt Cigányország*, *Az aranyhajú hercegisasszony*).

A két balladával ellentétben – mint azt a bevezetőben jeleztük – a *Molnár Anna* későbbi eredetű lehet. A felvetett perrault-i származtatás meglehetősen kétséges, valójában

egyetlen eleme hasonló (a Balázs Béla írta *A kékszakállú herceg vára* librettóban is megtalálható hetedik szoba), mégis erőteljesen más. Az, hogy a címszereplő lehet a hetedik áldozata a szökött katonának, véletlenszerű egybeesés. Az egybeesés oka elsősorban a mágikus hetes számban kereshető. A történet három ember szabad döntésére épül, személyiségeikére, akiket tettük határoz meg. Molnár Annát az, hogy hajlik a csábító szóra, Sajgó Márton, hogy megszerzi az asszonyt, ezzel mintegy önmagát is halálra ítéli, végül Molnár Anna férje, aki megbocsát a hűtlen asszonynak.

A ballada Molnár Anna megszólításával kezdődik: „Jer, menjünk el, Molnár Anna, / Hosszú útra, rengetegre, / Tejjel-mézzel folyó helyre.” A történet ismeretében különösen hangsúlyos, fenyegető az út jelzője, a *hosszú*, melyhez a *rengetegre* társul, ezzel még komorabbá, vészjóslobbá válik a kép. Molnár Anna válaszában nyomban megtudjuk, ki csábítja, s azt is, miért nem akar *elmenni*: „Nem megyek én, Sajgó Márton, / Vagyon nekem hites uram, / Jámor uram s kicsi fiam.” Érdekes, beszédes a Sajgó név, mert a felületen azt mutatja: valami fájdalom van ennek az embernek. Nyugtalan, mintha nem találna a helyét a világban. A ballada másik változatában *Ajgó* Márton szűkszávúbb: nem beszél a „Tejjel-mézzel folyó helyről”. Ehhez idomul két leíró sor, ami nincs jelen az első változatban: „Addig hívta, addig csalta, / Lóra kapta s elrabolta.” Az alaphelyzet tisztább, egyértelműbb: *Ajgó* Márton erőszakkal ragadja el az asszonyt, nincsenek csábító ígéretei. Az első változatban mégis sokkal többet lehet sejteni a „meg nem állá” szóhasználat miatt. Ez olyan, mintha Sajgó tovább folytatná az asszony ostromlását (a hallgató képzeletére bízva, hogyan), aki végül feladja a küzdelmet, hajlik a szóra. „Meg sem állá Molnár Anna, / Elindula hosszú útra, / S tejjel-mézzel folyó helyre.” Sajgó szavainak szó szerinti ismétlése azt az érzetet keltheti a hallgatóban: nem lehetett könnyen rábírní az asszonyt arra, hogy elhagyja a családját. Ugyanakkor az idő sűrítésének példája is ez a néhány sor: mintha órák vagy napok teltek volna el a meggyőzéssel.

A balladában idegen motívumot ismerünk meg a következő sorban: „Találnak egy citromfára, / Leülnek az árnyékába.” Ez a citromfa néhány népmesénkben előfordul ugyan, és előfordulása feltehetően összefügg a széphistóriákkal, a keresztes háborúk idejével, amikor a szentföldi, közvetlen, személyes élmény és az *Ezeregy éjszaka* mesevilága megtermékenyítette az európai irodalmat, megteremtve egy új műfajt, a regényes, verses elbeszélést. A fordulatok milyensége miatt talán ilyen irodalmi előzménynek köszönhető ez a balladánk (asszonyszöktetés, halott nők a citromfán, Molnár Anna gyilkossága, visszatérése, visszafogadása). Itt gondolkodhatunk el, mélyebben, kutatva a szó homályossá váló eredete, jelentése miatt Sajgó Márton nevén is. *Sajgó* (7) szóváltozatként fordul elő etimológiai szótárunkban a „sajog” címszó alatt. Jelentése: csillog, fénylik, az első, írásos forrás 1602-ből való, ám jelentései közé tartozik a fájdtani is, mint erre korábban utaltunk. Balladánkban a csillog a legvalószínűbb, hiszen a tejjel-mézzel folyó helyet erősíti. Az *Ajgó*-féle változatban *burkos* (8) fára találnak, melynek jelentése: lombos, sűrű lombú, bozontos. A szóhoz társuló kép – ismét: a történet ismeretében – borongós, vészjóslo. Mindez azt mutatja: népballadánk szerzői, mondói, alakítói nem kis intellektuális felkészültséggel rendelkeztek.

A ballada következő egységében érkezünk ahhoz a szöveghez, mely arra utal: Sajgó Márton szinte kiprovokálja halálát, hiszen a citromfa (burkosfa) árnyékában azt kéri: „Hallod-é te édes kénccsem, / Nézz bár egyet a fejembe; / Édes kénccsem, Molnár Anna, / Fel ne nézz a citromfára!” A nyomatékos tiltás természetes következménye, hogy „Meg nem állá Molnár Anna, / Felné a citromfára, / Hát ott vagyon hat szép leány, / Felakasztva egymásután.” Ha az előlegezett komorságot sűríteni kell, ebben a sorban teszi meg a balladamondó. A közlés után már „nyugvópont”, hogy Molnár Anna sírni kezd (és tud!), majd a ballada két legszebb sora következik: „Egy csepp könnye kicsordula / Sajgó Márton arcájára.” Nem tudni pontosan, kit sirat Molnár Anna: önmagát vagy Sajgó Márton? Feltehetően a kedvesét, akit közben megszeretett, akit félt, akit esetleg már

megszánt keserves élete miatt, és akinek – tudat alatt – előre látja a végét. A ballada másik változatában hosszasan, részletezően, minden kimondatik a szövegben: Ajgó Márton elalszik. Ezt az első, újabb változatban így tudjuk meg: „Megébrede Sajgó Márton”.

A hallgató figyelme az első csúcsponton van: mi lesz ezután? A feszültséget fokozza Sajgó Márton kérdése, majd a számára elfogadhatatlan válasz, ami mind a már jelzett „két legszebb sorból” bomlik ki: „„Mé’ sirsz, mé’ sirsz, Molnár Anna?” / „Nem sirok én, Sajgó Márton, / Mett hull a fának harmatja.”” Sajgó Márton már tudja, hogy Molnár Anna meglátta a titkát. Ezért küldi az asszonyt a „Citromfának ága közi”, ám látszólag logikátlanul hajlik az asszony kérésére: ő megy elsőnek a fára, s ráadásul „letámasztja fényes kardját”! Ez a helyzet teheti az olvasót, balladahallgatót gyanakvóvá: nem arról van-e szó a balladában, hogy Sajgó (Ajpgó) Mártonnak elege van az életéből, már a halált keresi?

A ballada első, nagyobbik felének zárása: Molnár Anna felöltözik Sajgó ruhájába, „S úgy indula hazájába, / Jámbor ura udvarába.” A ballada vége felé kezd minden tisztábbá, árnyaltabbá válni, így az is: miért lehetett hűtlenné Molnár Anna hites urához? A „jám-bor” jelző arra utal: szelid ember volt, nem tarthatta fontosnak, hogy a nap minden órájában újra és újra megküzdjön felesége érzelmeiért. Molnár Anna viszont szenvedélyes teremtés lehetett, olyan, aki igazi párjára találhatott volna Sajgó Mártonban, ha az életútjuk sokkal korábban keresztezi egymást. A második rész elején tudjuk meg azt is: ki volt, mi volt Sajgó Márton. Míg korábban a fényességesen kívül más utalás nem volt külsejére, majd a kardja jelez valamit, de bizonyosságunk csak akkor lesz, amikor Molnár Anna megjelenik az elhagyott házban, Sajgó Márton ruhájában. A jámbor gazda így köszönti: „Isten hozta, vitéz uram!” Abban, hogy Sajgó valóban katona lehet, a bizonyosság a vitéz jelző, ugyanis Molnár Anna – minden keménysége ellenére – katonaruha nélkül nem érdemelné ki ezt a megszólítást.

A ballada második része – ki kell mondani – elszűrkül, a helyzet – a jámbor gazda elküldése, a gyerek szoptatása, majd a kibékülés – némiképpen reneszánszkori novellára emlékeztetheti mind az olvasót, mind a hallgatót. A ballada Ajgó-féle változatában a jámbor gazda egyértelműen katonaként szólítja meg az álruhás asszonyát. Ugyanúgy nem ismeri fel, de bőbeszédűbb, részletezőbb mind a párbeszédekben, mind a leíró szövegekben. A második változat majdnem a népmesei „boldogan éltek” képpel zárul: „Ők egymásra ismerének, / Össze is ölelkezének, / Vigon is vacsorálának, / S holtig együtt maradának.” Sokkal ne-mesebb, sokatmondóbb, intellektuálisabb a Sajgó-változat vége: „Leüle a nyoszolyára, / Felvette a kicsi fiát, / Kigombolá dolományát, / S megmutatá önnön magát.”

Jegyzet

(1) Kriza János: *Székelv népköltési gyűjtemény I.* 7–14.

(2) Uo. I 24–30.

(3) Uo. I 7–18.

(4) *Sophoklész összes drámái.* 401. Az idézet fordítója Trencsényi-Waldapfel Imre.

(5) *Biblia Ószövetségi szentírás I.* 579.

(6) *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára III.* 648.

(7) Uo. III. 472.

(8) Uo. I. 392.

Tarbay Ede

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Tudásmérés

Ismét kiváló könyv jelent meg a Műszaki Kiadó Tanítás és tanulás című sorozatában. Néhány részlete megjelent már az Iskolakultúra hasábjain, de a kötetben egészében követhető a szerző, Molnár Gyöngyvér kutatása, igazi intellektuális élményként minden érdeklődő számára.

A ludastranzier es komplex problémamegoldás című kötetben csaknem 200 irodalmi hivatkozás (köztük a magyar mellett sok angol és német nyelvű), valamint számos webhelyre való utalás található. Ez utóbbiak különösen fontosak lehetnek azok számára, akik nem tudják elérni a különböző szakfolyóiratokat, de az Interneten keresztül, ahogy a szerző fogalmaz „egy gombnyomásra” mégis megszerezhetik a különböző információkat. Témánk esetében a PISA vizsgálatok eredményeit abszolút részletesen bemutató webhelyekre hívom fel a figyelmet. A honlap címe: <http://www.pisa.oecd.org/>. A PISA vizsgálat részletes kiértékelését tartalmazó tanulmány webcíme (2007. március 3.): <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>.

A problémamegoldással foglalkozó tanulmány webcíme (2007. március 3.): <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>

Az ajánlott fájlok több száz oldalas angol nyelvű tanulmányok, de mint látható, valóban mindenki számára hozzáférhetők. Nem mondom azt, hogy ténylegesen minden pedagógusnak el kellene olvasnia, ez túlzott elvárás lenne az amúgy is túlterhelt, napi 5-6 órájukra készülő tanár kollegáktól, de érdemes belenézni, és néhány grafikont kicsit „elemezni”, hiszen minden fontosabb egység mellett megtalálható az is, hogy a különböző országok tanulói miként oldották meg az adott feladatot. És akkor ténylegesen látható az, hogy hazánk 15 éves diákjai hol is találhatók ebben a nemzetközi összehasonlításban. A felmérés részletesebb elemzése, a következtetések levonása és annak kommunikációja ténylegesen a kutatók, illetve az oktatáspolitikusok feladata. Tehát nagyon jó, hogy a szer-

ző a könyvben külön fejezetet szentelt ennek a kérdésnek. De azért meg kell jegyeznünk, hogy napjaink gyakorló pedagógusai nem háríthatják el maguktól a pedagógiai kutatásokkal foglalkozó szakirodalom rendszeres figyelemmel kísérését, az új eredmények követését, hiszen az ország nagyon fontos, mondhatni elemi érdeke, hogy jól felkészült emberek kerüljenek ki az iskolapadokból. A tanár kollegák, mint értelmiségi szakemberek, így őrizhetik meg, vagy inkább teremthetik újjá szakmai rangjukat, hiteles személyiségüket.

A könyv néhány oldalas bevezetővel kezdődik, melyben a szerző kifejti kutatási célját: olyan mérőeszközöket kívánt kifejleszteni, amelyek alkalmasak az életben szükséges készségek, ismeretek, az úgynevezett „minőségi” tudás mérésére. Majd ezt követően röviden vázolja az általa megtett utat, melyet a könyv egyes fő fejezetei tartalmaznak, végül ezeket az „Összszegzés, következtetések” című zárófejezet követi.

Tudományos alapossággal megírt művet kaphat kézbe az olvasó, melynek fő tartalmi egységei a következők:

Szakirodalmi összefoglaló, mely az első három fejezet témája. A szerző itt bemutatja a probléma fogalmának és a transzfernek a különféle értelmezési lehetőségeit az amerikai és az európai kutatások tükrében, majd a már említett PISA vizsgálatok néhány problémamegoldó feladata esetében a magyar diákok által elért eredmények elemzése következik néhány jellegzetes példán keresztül. A szerző nem fogalmaz meg olyan konkrét elméleti keretet kutatásai számára, mint tette azt Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné a korábban megjelent kötetekben, akik a konstruktivista pedagógiai tételeit jelölték meg, bár az említett el-

mélet szempontjából alapvető előzetes tudás szerepét jelen könyv szerzője is nagyon fontosnak tartja. A fent említett módon deklarált elméleti keret hiánya azonban a szerző által választott téma jellegéből adódik, hiszen a szakirodalmi áttekintésben olvasható példákon keresztül éppen azt mutatja be, hogy mennyire sokféle megközelítés lehetséges. A szerző napjaink meghatározó áramlatához, a PISA vizsgálatok során kialakított elvekhez csatlakozott munkájában. (97.)

A saját vizsgálatok bemutatása a következő három fejezetben történik meg, mely rendkívül impozáns munka. A szerző több, érdekes szerkezetű mérőeszközt fejlesztett ki, melyek témái a mindennapi életben előforduló problémákhoz köthetők (mint házépítés, utazás stb). Rendkívül ötletesen vizsgálja a diákok problémamegoldását iskolai és életszerű szituációkban, majd a kétféleképpen megfogalmazott kérdésekre adott válaszokat elemzi, hasonlítja össze. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy

óriási a diákok teljesítménykülönbsége a kétféle módon feltett kérdésekre adott tanulói válaszok közt! A szerző munkája során sokféle „egyéb” szempontból is vizsgálta és hasonlította a diákok teljesítményét: induktív teszt szóanalógiás feladatai, matematika- és természettudományos tudás, olvasásteszt, továbbá tanulói háttérváltozók (életkor, nem, iskolatípus, szociális háttér, attitűdök, iskolai osztályzatok stb.). A vizsgálatba bevont minta elemszáma (több ezres nagyságrendű) és a kiértékelés alapossága (többféle megközelítés),

Nagyon fontos szerepe van az úgynevezett analógiás transzfernek, ami a már meglévő tudás alkalmazása egy új, de rokon kérdéskörben. Vagyis például a fizika tanár nem háríthatja el magától azt, hogy a különböző fizikai jellegű ismeretek alkalmazási lehetőségeit jelentő földrajzi, biológiai, vagy netán kémiai jellegű példákat mintegy „száműzze tanóráiról”. Sőt, a diákokat határozottan biztatni kell arra, hogy minél több alkalmazás jellegű példát keressenek a többi tantárgy tananyagából (állatok mozgása, szélrendszer kialakulása stb)

a kapott eredmények összevetése korábbi kutatások eredményeivel tiszteletet parancsolóan, rendkívül korrekt módon történt, és az eredmények tanulságosak. A szerző minden esetben utal a felmérésben szereplő kérdések tartalmára, illetve néhány esetben leírja a teljes feladatot is.

A javaslatok megfogalmazására az utolsó, a 7. fő fejezetben kerül sor, mely a szerző szerint az úgynevezett probléma alapú tanítás (problem based learning, PBL) bevezetése lenne. Ez több vonásá-

ban hasonlít a hazánkban már egyre ismertebbnek mondható projekt módszerre és a kooperatív tanulásra.

Összegzés, következtetések – a szerző áttekinti munkáját, majd javaslatokat, illetve további feladatokat fogalmaz meg: a feladatlapokat tovább kívánja fejleszteni, feladatbankot szeretne kialakítani, mely elektronikus formában is elérhető lesz, továbbá diákok számára fejlesztő tréninget dolgozna ki.

A tudáselemek transzferálásával kapcsolatban a szerző már a 15. oldalon megjegyzi, hogy sok

kutatás mutatja azt, hogy „kevésbé vagyunk képesek a tanultakat más, a konkrét tanulási szituációtól eltérő helyzetben alkalmazni”. És ez „nem feltétlenül az oktatás hibája”. Egyszerűen ilyenek vagyunk, bár a tanárkollégák sok esetben gondolják azt, hogy a transzfer automatikus. De nem így van! Molnár Gyöngyvér a továbbiakban kifejti, hogy ebből adódóan az oktatás egyik fontos feladata, hogy a diákoknak meg kell tanítani a megszerzett tudás alkalmazását is, minél változatosabb helyzetekben, különböző kontextusokban kell a

megszerzett új ismereteket használni. Ezáltal az éppen tanult tudáselem egyre jobban elszakad az eredeti kontextustól, egyre szélesebb körben használható képesség hozható így módon létre. Több kutató szerint nagyon fontos szerepe van az úgynevezett analógiás transzfernek, ami a már meglévő tudás alkalmazása egy új, de rokon kérdéskörben. Vagyis például a fizika tanár nem háríthatja el magától azt, hogy a különböző fizikai jellegű ismeretek alkalmazási lehetőségeit jelentő földrajzi, biológiai, vagy netán kémiai jellegű példákat mintegy „száműzze tanóráiról”. Sőt, a diákokat határozottan biztatni kell arra, hogy minél több alkalmazás jellegű példát keressenek a többi tantárgy tananyagából (állatok mozgása, szélrendszerek kialakulása stb). És viszont, a kémia, biológia, földrajz órákról sem száműzhetők a fizikai magyarázatok, mondván, hogy az nem az adott tantárgy szorosan vett tananyaga.

A 38. oldalon a szerző úgy írja le általánosságban az oktatást, hogy az sok esetben tényorientált és összefüggéstelen. „A tanuló minden egyes feladatot külön, izolált egységnek tekintenek”. Az atomizált tananyagok, a leckék szerinti haladás során nem alakul ki az adott tananyagból egy jól használható tudásrendszer a diákok fejében, akik mintegy egyik napról a másikra tanulnak. És ezzel sajnos maximálisan egyet kell értenünk. Amikor egy anyagrészt feldolgozásakor hivatkozni kell valamilyen korábban tanult tananyagra, azt sok diák külön megtanulandó mondatokként értelmezi és tanulja meg. Ez sok esetben így van még a kísérleti tapasztalatokkal is a természettudományok esetében. Nem a jelenség, annak érdekessége, különlegessége, esetleg meglepő volta, a magyarázat közös keresése jellemzi az oktatást, illetve a diákok tevékenységét, hanem gyakran az, hogy a kísérleti tapasztalatról szóló mondatokat tanulják meg, és adják vissza „bambán” az azzal kapcsolatos kérdésekre.

Napjaink pedagógiai megközelítései sokszor szembeállítják az ismeretek és a képességek szerepét, fontosságát az iskolai fejlesztések során. Pedig egyre több publikáció éppen arra mutat rá, hogy eze-

ket nem lehet egymástól különválasztva kezelni. Ehhez kapcsolódóan szintén egyre több írás foglalkozik az úgynevezett kezdő és szakértői tudás szerkezetével. A szerző a szakértelem tükrében is vizsgálta a problémamegoldást. Megállapítja, hogy a szakértők több ismerettel rendelkeznek, tudásuk jobban szervezett, összefüggő, jól strukturált, hatékonyabban tömbösítik az információkat és előzetes ismereteiket is eredményesebben használják fel. Ezzel szemben a kezdőké mennyiségében kevesebb és szétföredezett. A felsoroltakból adódóan a szakértők jobb problémamegoldók. A problémamegoldás során kapcsolni tudnak a mennyiségileg is több és jól strukturált ismerethalmazukhoz, figyelmük nem ragad le a felszíni céloknál. Továbbá jóval több időt fordítanak a probléma megoldásának megtervezésére, a célok pontos körülhatárolására. Például fizikai jellegű probléma esetében gyakran látni, hogy a diákok egy része, amint felírták az adatokat, azonnal elkezd számolni, mert mondjuk talált egy megfelelőnek látszó képletet a Függvénytáblázatban. Sok különböző, a feladat megoldása szempontjából nem is szükséges részeredményt számolnak ki. Ellenben egy „szakértő diák” hosszabb ideig mintegy „nézegeti” a feladatot, ábrát rajzol, megpróbálja elképzelni magát a jelenséget, majd csak ez után keres összefüggéseket.

A szerző kutatásaiból az is egyértelműen kiderül, mennyire fontos a problémák megoldása során a kontextus, annak tartalma.

Nézzünk egy, a fizika tantárgyhoz tartozó feladatot! Ez, mint azt a szerző többször kifejti, függ a személytől. Ugyanaz a feladat lehet egyszerű rutinpélda az egyik tanuló számára, míg egy másik számára súlyos probléma.

Mekkora sebességgel érkezett az elektron a $s_1=20$ cm hosszú síkkondenzátor lemezei közé, azokkal párhuzamosan, ha az $E=10^4$ V/m télerősség hatására a kondenzátoron való áthaladás után eltérése az eredeti irányától $s_2=5$ cm? (Az elektron tömege $m_e=9,1 \times 10^{-31}$ kg, töltése $e=-1,6 \times 10^{-19}$ C.)

Megoldás: Az elektron a kondenzátorlemezekkel párhuzamosan egyenes vonalú egyenletes mozgást végez a beérkezési sebességével,

míg arra merőlegesen egyenletesen gyorsuló mozgást. A mozgás teljes mértékben hasonló a függőleges hajtáshoz. Az elektron addig az időtartamig, míg $s_1 = 20 \text{ cm} = 0,2 \text{ m}$ -t megtesz, addig $s_2 = 5 \text{ cm} = 0,05 \text{ m}$ -t egyenletesen gyorsulva tesz meg. Az elektron gyorsulása: $E \cdot e = m_e \cdot a$, innen

$$a = \frac{E \cdot e}{m} = \frac{10^4 \cdot 1,6 \cdot 10^{-19}}{9,1 \cdot 10^{-31}} = 1,76 \cdot 10^{15} \text{ m/s}^2.$$

Az egyenletes mozgás ideje: $t = \frac{s_1}{v}$

A gyorsuló mozgással megtett út:

$$s_2 = \frac{a}{2} t^2 = \frac{a}{2} \cdot \frac{s_1^2}{v^2}$$

ahonnan e keresett sebesség kifejezhető:

$$v^2 = \frac{a \cdot s_1^2}{2 \cdot s_2} = \frac{1,76 \cdot 10^{15} \cdot (0,2)^2}{2 \cdot 0,05} \approx 7 \cdot 10^{14} \text{ m}^2/\text{s}^2,$$

innen a sebesség $v = 2,6 \cdot 10^7 \text{ m/s}$.

A feladat nehézsége abban áll, hogy a fizika tantárgyon belül két különböző terület, a mechanikában és az elektromosságtanban tanult fogalmakat kell alkalmazni a feladat megoldása során. Az elektron mozgása a kondenzátor-lemezben teljesen hasonló (analóg) a vízszintesen elhajított test mozgásához. Csak nem a gravitációs mező, hanem az elektromos mező gyorsítja az elektront a kondenzátor belsejében. Tehát nem csak a szükséges mechanikai és elektromosságtani ismeretekre van szükség a megoldáshoz, hanem e két terület összekapcsolására is. Továbbá felismerni a vízszintes hajtással való analógiát, tehát egy analógiás transzferre. És erre csak kevesen képesek.

A feladatot megoldó 127 fő első éves fizika BSc-s hallgató 25 százalékban tudta csak megoldani a feladatot. 17 fő megoldása volt teljesen hibátlan. (Az első éves BSc-re felvett hallgatók által megírt feladatlap kiértékelésével kapcsolatos részletesebb adatok honlapomon megtalálhatók.) A hallgatókkal megíratott feladatlap megoldásának többi részét kódoló adatok összevetéséből egyértelműen látható, hogy a feladatot a felvettek azon kis százaléka tudta csak jó teljesítménnyel megoldani, akik a feladatlap többi részét is jól oldották meg, tehát komoly tudással is rendelkeztek. Akik csak mechanikából voltak jók, azoknak nem ment a feladat megoldása. (members.iif.hu/rad8012)

A szerző többször felveti, különösen a könyv utolsó negyedében, hogy mennyire hiányzik az iskolai értékelésből a komplex problémamegoldás, az ismeretek alkalmazását (transzferálását) igénylő, mint tantárgyakat átfogó kompetencia értékelése. Ezt a területet nem tükrözik az iskolai osztályzatok, holott az ilyen jellegű tudás napjaink-

ban egyre nagyobb jelentőséggel bír. Ennek persze egyik legfontosabb oka az, hogy az iskolában a fejlesztése sem nagyon, de legalább is célzottan, nem történik meg. Ebben komoly szerepe van a tanárképzésnek, de a forgalomban lévő tankönyvek sem ezt a gondolkodásmódot tükrözik. Bár ebben azért már történnek előrelépések. A legújabbban megjelent, a matematika érettségi vizsgára felkészítő feladatgyűjtemény pozitív példa erre, mivel nagyon sok hétköznapi, különböző újságokból származó problémát is tartalmaz. A fizika esetében a tankönyvekben valójában elég sok az adott témához tartozó gyakorlati példa található, azok mégis távol állnak a gyerekek mindennapi élethelyzeteiktől. Azonban nem lehet mindent a tankönyvszerzőktől sem elvárni, hanem az adott osztályban tanító tanárnak kell valószínűleg sokkal nagyobb erőfeszítéseket tenni azért, hogy megtalálja a konkrét osztályhoz tartozó, az oda járó gyerekek fejlődését elősegítő életszerű példákat. Például a mozgások leírásánál nem csak általánosságban kell a mozgásokról beszélgetni és a közlekedést példaként emlegetni, hanem célszerű az iskola közelében közlekedő konkrét járműre vonatkoztatni azt. Például Wagner Éva, a Deák Diák Iskola tanára a következő problémát szokta tanítványai elé tární:

– Képzeljétek el, hogy csoportotok egy olyan gazdasági társaság, amely egy, a Közlekedési Vállalat által kiírt pályázaton vesz részt. A pályázati kiírás arról szól, hogy meg kellene állapítani, hogy egy bizonyos szakaszon a vilamos (ide az iskola közelében közlekedő tömegközlekedési eszközt célszerű írni) hogyan mozog, mekkora a legnagyobb sebesség, amivel ott halad. Ha ugyanis a jármű egy bizonyos sebességnél gyorsabban mozog, akkor a pályát át kell építeni, mert már nem biztonságos. A mérés során a közlekedési eszközre gyárilag felszerelt sebességmérő nem használható. A csoport készüljön fel arra, hogy a versenytárgyalás vezetője (a tanár) a mérési eljárással kapcsolatosan kérdéseket tesz majd föl.”

Célkitűzés: a mozgásokkal kapcsolatos előzetes tudás feltérképezése a témakör feldolgozásának megkezdése előtt. Cél, hogy a tanár által vezetett csoportmegbeszélések során előkerüljenek a különböző mozgástípusok a gyerekek előzetes ismereteinek felhasználásával egy konkrét, a gyermekek számára ismerős mindennapi élethelyzet vizsgálata alapján.

A gyerekek a következő segítő kérdéseket kaphatják meg:

„Hogyan mérnéd meg, hogy a 24-es villamos (illetve az iskola közelében közlekedő jármű) átlépi-e az iskola közvetlen környezetében a megengedett sebességet?

Milyen eszközöket használnátok a mérés során?

Milyen mennyiségeket mérnétek meg?

Hogyan történne a mérés?

A mérési adatokból hogyan következtethetnek a villamos mozgására?”

A csoportok beszámolója közben a tanár nem értékeli az egyes elképzeléseket, csak abban segít, elsősorban kérdéseivel, hogy a diákok el tudják mondani gondolataikat. Csak amikor minden csoport elmondta elképzeléseit, akkor vitatják meg közösen azokat, és választják ki azt, amelyiket mint „modellkísérletet” ténylegesen el is végeznek. (Azért modellkísérlet, mert nem ténylegesen az adott járműre fogják felszerelni az előállított eszközt.)

További feladatként a gyerekeknek gondolkodni kell azon, hogy egy kiskocsi mozgási sebességének tényleges megmérése hogyan kivitelezhető valamilyen általuk javasolt módszerrel?

Egyik évben a gyerekek egy olyan eszközt találtak ki, melyből egyenletesen csepeg a víz (vagy bármilyen folyadék), és egy ilyen csepegő palackot lehetne a járműre szerelni, majd a cseppek távolságából lehetne következtetni a sebességre. A gyerekek technika órán meg is „építettek” egy kiskocsit, melyre felszereltek egy kilyukasztott üdítős üveget, majd betonon ellökték. A cseppek helyzetének felhasználásával út – idő grafikont készítettek, majd megbeszélték a mozgás jellegét.

Egy ilyen jellegű feldolgozást követően már tudni fogják a gyerekek, hiszen saját élményük lesz arról, hogy mit is jelent egy grafikon, ho-

gyan kell azt „olvasni”. Majd következhetnek akár a tankönyvben lévő út – idő, majd sebesség – idő grafikonok elemzései, illetve a „szokásos” kinematikai feladatok megoldása. Persze az sem jó, ha csak rutinból oldják meg a feladatokat a diákok. Minden esetben célszerű belegondolni abba, hogy ténylegesen milyen mozgásról is van szó, akár „el is játszani” a mozgást stb.

Több tanártovábbképzésen tartott előadás

alkalmával tapasztaltuk azt, hogy a fizika-tanár kollegák kicsit gyanakodva fogadják az ilyen és hasonló jellegű problémák bevitelét az oktatásba. Volt olyan eset is, amikor megkérdezték, hogy ha ilyesmivel töltik a gyerekek a tanórát, akkor mikor tudja a tanár megtanítani magát a „fizika tananyagot”? Mintha ez nem arról szólna? Valószínűleg összefügg az ilyen jellegű tanári szemlélettel az a könyv 152. oldalán olvasható megállapítás, hogy a természettudományos tantárgyak esetében mutatható ki átlagosan a legkisebb fejlődés, aminek mértéke kisebb, mint a szórások nagysága. Ez nem valami biztató!

Tanári szempontból felmerül témánk szempontjából nagyon fontos, hogy akkor mit is kérjünk számon, illetve hogyan is kérjünk számon tanítványainktól egy, például 10–15 órán keresztül feldolgozott tananyagot? Ez még ak-

kor is kérdéses, ha igyekeztünk sok, az ismeretek komplex alkalmazását igénylő, életközeli, gyakorlati problémát is feldolgozni. A tanár például többször alkalmazott kollektív munkamódszereket, esetleg kisebb projektmunka is volt, amelynek keretében, mondjuk, tablók készültek.

Azt sem szabad elhallgatni, hogy a mai helyzetben nehéz megújulást várni a tanároktól, hogy lényeges szemléleti (fogalmi) váltáson menjenek keresztül, rendszeresen tovább képez-zék magukat, pedig erre óriási szüksége lenne a felnövekvő nemzedéknek, hogy ténylegesen meg tudják majd állni a helyüket a rájuk váró globalizált világban. A tanárok relatív érdektelensége, melybe valószínűleg a bizonytalanság érzése kergeti őket, érződik a különböző továbbképzési programok látogatottságán. A kötelező óraszámok megemelése, az osztálylétszámok megemelése is mind olyan intézkedések, melyek a szükséges modernizációs folyamatok ellen hatnak! Lehet, hogy ezek rövid távon költséghatékony intézkedéseknek látszanak, de nem biztos, hogy hosszú távon is kifizetődők lesznek!

Komplex problémamegoldást igénylő feladatokkal tűzdeljük meg a témazáró dolgozatokat, vagy ezek inkább maradjanak csak az egyéb feladatok körében? Várható-e, hogy valaki, esetünkben a diák, egy 45 perces dolgozat időkorlátja alatt gondolkodjon komplexen? Ha igen, milyen mértékben? Jogos-e ezt elvárni a különböző mérések esetében, mint a már említett PISA mérések, de a hazai kompetenciamérések esetében is? A tanárkollegáknak ezekről a mérésekről is tájékozódni lehet (sőt kell). A következő webcím használható: <http://www.sulinova.hu> weblapon belül kell az Értékelési Központba menni, vagy közvetlenül: <http://www.sulinova.hu/index.php?sess=&alsite=27> címet beírni.

Azt gondoljuk, hogy e mérések „filozófiája”, szemléletmódja vissza kell, hogy hasson magára az oktatási folyamatra, és ezen belül a számonkérésre is. A kompetenciamérések esetében a feladatlapokon kitűzött feladatok példákat mutatnak a tanárok számára arra, hogy mit tart napjainkban fontosnak az oktatáspolitikai, illetve valójában az Európai Unió, vagy inkább mai bonyolult világunk. Tehát kérdésünkre a válasz igen, a 45 perces dolgozatoknak is kell tartalmazniuk az ismeretek komplex

alkalmazását igénylő feladatokat! De ehhez természetesen a tananyag feldolgozásának is e szemléletben kell történnie!

Azonban azt sem szabad elhallgatni, hogy a mai helyzetben nehéz megújulást várni a tanároktól, hogy lényeges szemléleti (fogalmi) váltáson menjenek keresztül, rendszeresen tovább képezzék magukat, pedig erre óriási szüksége lenne a felnövekvő nemzedéknek, hogy ténylegesen meg tudják majd állni a helyüket a rájuk váró globalizált világban. A tanárok relatív érdektelensége, melybe valószínűleg a bizonytalanság érzése kergeti őket, érződik a különböző továbbképzési programok látogatottságán. A kötelező óraszámok megemelése, az osztálylétszámok megemelése is mind olyan intézkedések, melyek a szükséges modernizációs folyamatok ellen hatnak! Lehet, hogy ezek rövid távon költséghatékony intézkedéseknek látszanak, de nem biztos, hogy hosszú távon is kifizetődők lesznek!

Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Radnóti Katalin

ELTE, TTK, Fizikai Intézet

Iskolakultúra 1991–2005

A magyar neveléstudományi szaklapok között az egyik legismertebb a közel két évtizedes múlttal rendelkező Iskolakultúra című folyóirat.

Széles körben való népszerűségének egyik kulcsa színes tartalmi palettája, mely a neveléstudomány legfrissebb kutatási eredményeitől az oktatásügyet érintő aktuális kérdéseken át az iskolai művészeti nevelésben segítséget nyújtó szépirodalmi alkotásokig terjed. A tudományos vagy irodalmi szempontból minőségi írásokat értékelő olvasó, legyen az társadalomkutató, pedagógus, irodalmár vagy művelődéstörténész, talál benne ön maga számára izgalmas, érdekes olvasnivalót.

Ahavonta megjelenő folyóirat mellett 1998 óta Iskolakultúra-könyvek is gazdagítják a hazai szakirodalmat. A sokféleség a könyvek témái között is jelen van, számos tudományterületet érintenek. Szociológiai kérdéseket dolgoz fel például

Kamarás István (1998) a krisnások magyarországi helyzetét tanulmányozó művében, vagy az Andor Mihály (2001) szerkesztésében megjelent Romák és oktatás kötet. Művészet-, kultúrtörténeti alkotás Gécz János (2003) Rózsahagyományok című könyve. A

pedagógiához szorosabban kapcsolódó tantárgyi szakmódszertannal foglalkozik Takács Violának (2000) a Galois-gráfokkal, Bárdos Jenőnek (2004) a nyelvpedagógiával foglalkozó alkotása. Az oktatásügy aktuális kérdéseit tárgyalják Kocsis Mihály (2003) A tanárképzés megítélése, és Kamarás István (2005) Oktatásügy című kötetek. Neveléstörténeti műveket is találhatunk az Iskolakultúra könyvek között, ilyen például Kéri Katalinnak (2002) a középkori iszlám neveléssel és Pukánszky Bélának (2005) a 19. századi gyermekszemlélettel foglalkozó könyve. Az itt említettek csupán ízelítőt kívánnak adni a 30 kötet színes témájából.

Az Iskolakultúra gondozásában 2006-ban a 31. könyv került ki a nyomdából Géczi János: Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány címmel. A könyv a folyóirat múltját és kiadásának körülményeit, tartalmi színességét mutatja be. Felépítésében kronologikus, azaz a lap előzményeinek bemutatása után az első, 1991-es évvel kezdve 2005-ig évek szerint tagolódik fejezetekre a könyv. Az időbeni linearitás szerkesztési elve nem akadályozza meg a szerzőt abban, hogy szükség esetén kitérjen az évfolyamok monoton bemutatásából és akár a lap szerkesztésével kapcsolatos, akár a kor neveléstudományi közéletét érintő kérdéseket tárgyaljon. Egy színes olvasnivalót vehetünk így kézbe,

melyből csak néhány részletet említek a következőkben.

Az első évek fejezeteiből megismerhetjük a folyóirat jellegét, a szerkesztőség összeállítását, a rovatok, a rovatvezetők rendjének kialakulását. Kezdetekben az Iskolakultúra lapcsalád három változatban

Az első évek fejezeteiből megismerhetjük a folyóirat jellegét, a szerkesztőség összeállítását, a rovatok, a rovatvezetők rendjének kialakulását. Kezdetekben az Iskolakultúra lapcsalád három változatban jelent meg: Társadalomtudomány, Természettudomány, Matematika-Informatika-Technika. A szerkesztőségi törekvések között alapvető szerepet kapott a holisztikus világkép megjelenése az inter- és multidiszciplinaritásban, a szakmai tájékoztató jelleg, a közérthető nyelvezet, az irodalmi szintű, tudományos ismeretterjesztő neveléstudományi szaknyelv alkalmazása, amivel egy szélesebb, az innovációra fogékony réteget lehet megszólítani. Fontos megemlíteni, hogy az Iskolakultúra a kezdetektől fogva független tudott maradni a szakszervezetektől, érdekcsoportoktól, pártoktól.

jelent meg: Társadalomtudomány, Természettudomány, Matematika-Informatika-Technika. A szerkesztőségi törekvések között alapvető szerepet kapott a holisztikus világkép megjelenése az inter- és multidiszciplinaritásban, a szakmai tájékoztató jelleg, a közérthető nyelvezet, az irodalmi szintű, tudományos ismeretterjesztő neveléstudományi szaknyelv alkalmazása, amivel egy szélesebb, az innovációra fogékony réteget lehet megszólítani. Fontos megemlíteni, hogy az Iskolakultúra a kezdetektől fogva független tudott maradni a szakszervezetektől, érdekcsoportoktól, pártoktól. A szerkesztőség magját az éppen megszűnt Pedagógiai Technológia folyóirattól érkező Géczi János, Sallai

Éva, Sallay Mária és Takács Viola alkották. Hozzájuk csatlakozott Boda Edit, Halász Gábor, Karlovitz János, Mányoki Endre, Székely Sz. Magdolna, Szekszárdi Ferencné, Trencsényi László és Vágó Irén.

A folyóirat életének fontos eseményével, a kiadóváltással foglalkozik az 1995. év fejezete. Ebben az évben jött létre az Iskolakul-

túra Alapítvány, melynek tagjai a szerkesztőség munkatársai és a kiadó volt, célja a folyóirat megjelenéséhez szükséges pénz megteremtése pályázati forrásokból. Támogatók lettek a Pro Renovanda Cultura Hungariae, az Országos Játékalap és a JPTE PSzM Projekt. A szerkesztőség helye is megváltozott. A kiadás a budapesti székhelyű OKI-ból Pécsre, a pécsi egyetem hatásköre alá került. Ezek az intézeti változások indították el azt a telephelyi vándorutat, mely a Veszprémi Egyetemig vezetett 2007-ben.

Az 1996-os év eseményeit tárgyaló rész A pedagógusképzés problémáinak megjelenése címet viseli. A lap kiadásának egyetemi környezete természetes módon azt eredményezte, hogy megnőtt a felsőoktatással, a pedagógusképzéssel foglalkozó cikkek száma. A folyóirat külső megjelenése Baráth Ferenc grafikus elképzelései alapján lényegesen megváltozott. A periodika jelenlegi arculatának fő vonásai – a havonta változó színcsík, a szürke és fekete alapszínek, az „iskolakultúra” kisbetűkkel szedett, nagy méretű, függőleges felirata – ekkor jelentek meg a külső borítón. Az évfolyamok tartalmi összefoglalója mellett a fejezetekben olvashatunk az adott év aktualitásairól, a lapot érintő eseményekről.

Az évek szerinti bontás után évkönyvszerű adatokat ismerhetünk meg az Iskolakultúra múltjáról, jelenére vonatkozóan. Információkat olvashatunk a kiadásról, a kiadóról, a finanszírozási kérdésekről. A szerzők táborára, a megjelent írások műfajára vonatkozóan statisztikai elemzéseket mutat be Géczi.

A függelékben a hazai neveléstudományi szaksajtó és az oktatás helyzetét bemutató tanulmányt olvashatunk, melyből kitűnik, hogy az Iskolakultúra helyzetét és szerepét tágabb összefüggésekben, a hazai pedagógiai folyóiratok helyzetével együtt elemezve érdemes bemutatni. Az ezredforduló idején – nemcsak az oktatási rendszer különböző szintjein, hanem például az olvasási szokások területén is – lezajlott változások eredményeként az Iskolakultúrának is új utakat kell keresnie, hogy megmaradjon olyan folyóiratnak, amelyről gyakorló tanárok ma így nyilatkoznak: „Érdekes és színvonalas lap”

A kiadvány melléklete is igen figyelemreméltó. A melléklet nagy részét az 1991-2005-ös repertórium teszi ki, ami hasznosan forgatható egy-egy szerző publikációinak áttekintésére, visszakeresésére. Rovatok szerint tekinthetjük át a folyóirat első 14 évében megjelent több mint 4000 cikket, dokumentumot. 1600 fölött van a tanulmányok száma, amihez hozzáadódik a konferencián elhangzott előadások anyagát közreadó 189 tanulmány. Rövidebb publikációs műfajban, a szemle rovatban még több, közel 1800 írás került közlésre. A 415 kritika a szerző alapján és a recenzált mű írója szerint is visszakereshető. A folyóirat egyéni arculatát adó rovatok közül a „körmös”-ből 58 darab jelent meg Andor Mihály, Dippold Pál, Fatalin László, Géczi János, Kamarás István, Sebők Zoltán, Schiller István, Szakály Sándor, Székely Sz. Magdola, Szekszárdi Ferencné, Szőke Zoltán, Takács Viola, Tóth László, Trecsenyi László, Vágó Irén és Zalán Tibor tollából. Zalán Tibor 11 „lapvég”-et közölt, három „posta” érkezett, és 36-szor jelent meg a „satöbbi” az aktuális szakmai hírek összefoglalójaként. A korábban már említett 31 Iskolakultúra-könyv listája is megtalálható a repertóriumban.

A melléklet további részeiben a folyóiratra vonatkozó alapvető információkat, dokumentumokat találhatunk. A alapidokumentumok között első az alapító okirat lenyomata. A szerkesztőség és a kiadó címváltozásának minisztériumi határozata, valamint a folyóirat életét jelentősen befolyásoló döntések, levelezések másolata is itt olvasható. Betekinthetünk a Pécsi Tudományegyetem és az Iskolakultúra közt 2006-ban létrejött megállapodás szövegébe, mely a lapnak az egyetemen történő kiadását, és annak részleteit rögzíti. Az olvasó élményét színesíti és a folyóirattal, a készítőikkel való ismerkedést személyessé teszi a mellékletben található fényképalbum a szerkesztőség tagjairól, a folyóirat életének főbb eseményeiről.

Géczi János (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*. Iskolakultúra, Pécs.

Irodalom

Andor Mihály (2001): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.
 Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs.
 Gécz János (2003, szerk.): *Rózsahagyományok*. Iskolakultúra, Pécs.
 Gécz János (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*. Iskolakultúra, Pécs.
 Kamarás István (1998): *Krisnások Magyarországon*. Iskolakultúra, Pécs.
 Kamarás István (2005): *Oktatásügy*. Iskolakultúra, Pécs.

Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*. Iskolakultúra, Pécs.
 Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs.
 Pukánszky Béla (2005): *Gyermekszemlélet a 19. században*. Iskolakultúra, Pécs.
 Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra, Pécs.

Kelemen Rita

SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola



A Gondolat Kiadó könyveiből

Bölcsészettudományi képzési terület

Alapszakok:

- *anglisztika BA*
 - *angol szakirány*
 - *amerikanisztika szakirány*
- *germanisztika BA*
 - *német szakirány*
- *magyar*
 - *nyelvmentor szakirány*
 - *színháztörténet szakirány*
- *pedagógia BA*
- *romanisztika BA*
 - *francia szakirány*
- *szabad bölcsészet*
 - *etika szakirány*
 - *filozófia szakirány*

Mesterszakok:

- *színháztörténet MA*
- *neveléstudomány MA*

Társadalomtudományi képzési terület

Alapszakok:

- *nemzetközi tanulmányok BA*
- *társadalmi tanulmányok BA*

Mesterszak:

- *nemzetközi tanulmányok MA*

Articles

Erzsébet Cs. Czachesz
**From multicultural education to
 intercultural pedagogy**

Péter Tibor Nagy
**Socially canonized elites in the 19th and
 20th centuries**

Rita Szabó
Picture, time, voice, and motion

György Jakab
**Can one write a book of common
 Hungarian-Slovak history?**

Alexandra Szénich
**German proficiency necessary for
 higher education**

Ilona Bodnár
Us, women PE teachers

Enikő Biró
**The traps of developing intercultural
 competence**

Tamás Halmi
Voice and prayer

Csilla Nagy
Pickbook

Szilvia Simándi
Rousseau or about travel and tourism

Annamária Merényi
**The spider, the silkworm, the poet and the
 gardener**

Gabriella Hild
**Assessing the Hungarian language learning
 aptitude
 test with a think-aloud protocol**

Lajos Ludányi
**Learners' concepts related to the
 composition of air**

Nóra Farka
**Goethe's poetry in Hungary
 The Erlkönig translations**

Márta Bene
Fictitious stories

Andrea Borbás
My window gives to the north

Csilla H. Ujlaki
**The behavioral forms of irony and the
 patterns of its manifestation in György
 Petri's poetry**

Gyöngyi Orbán
The art of turning around

Surveys

Zoltán Toldi
**Environmental education from the
 perspective of the practicing teacher**

István Lükő
The details of a report on textbook research

Mária Fűzné Kószó
In homage of Mother Earth

Károly Farkas
Sintonia – Elica Hungarica

László Vincze
Minority higher education and identity

Éva Dobóné Tarai
**The knowledge structure of
 primary-school students**

Ede Tarbay
Hungarian folk ballads

Reviews

Review
Katalin Radnóti
Assessment of knowledge
*[Gyöngyvér Molnár (2006): Knowledge
 transfer and complex problem solving.
 Budapest]*

Kelemen Rita
Iskolakultúra 1991–2005
*[János Géczi (2006): Culture of the school:
 education and science.
 Iskolakultúra, Pécs]*

Szerkesztőség: Pannon Egyetem, BTK,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Pannon Egyetem, Veszprém
Gondolat Kiadó, Budapest
Oktatási és Kulturális Minisztérium
Oktatásért Közalapítvány

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 Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrássy u. 45.)

1. **Kamarás István:**
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. **Csányi Erzsébet:**
Világirodalmi kontúr (2000)
5. **Fóris Ágota (szerk.):**
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. **Takács Viola:**
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Géczi János:**
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér 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. **Golnhof 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)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Géczi János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)

Előkészületben:

33. **B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2007)

Cs. Czachesz Erzsébet

A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig

Tanulmányunkban először az interkulturális oktatási perspektíva jelenlegi nemzetközi kontextusáról, az interkulturális pedagógiai kultúra értelmezéséről lesz szó, majd két új kutatási irány elméleti orientációiról és legfontosabb kutatási eredményeiről írunk. A modern társadalmakban az oktatási rendszer – különösen az általánosan kötelező alapoktatás – hivatott arra, hogy a következő generációnak átadja a kiválasztott ismereteket, a kulturális hagyományokat és értékeket. A társadalmi munkamegosztásban való részvételre való felkészítés-nek az is része, hogy az állampolgári közösség számára közös referenciális keretet nyújtson, ezzel kialakítsa a valamilyen szimbolikus közösséghez tartozás érzését is.

Nagy Péter Tibor

A társadalmilag kanonizált elitek a 19–20. században

A történet-szociológiai szakirodalomban számtalan tanulmányt szenteltek az elit definíciójának. Hosszas elméleti stúdiumok nélkül megállapíthatjuk, hogy a definíciók egy része kifejezetten a hatalmi elitet tekinti elitnek, azokat az embereket, akiknek a döntései a társadalom egészének (az eliten kívülieknek) az élete szempontjából fontosnak bizonyult, mások viszont kiterjesztik e fogalmat mindazokra, akiknek személye bármely szférában, bármely mezőben fontosnak,

meghatározónak, ismertnek tekinthető. Különösebb további indoklás nélkül leszögezzük Karády Viktorral közös elitkutatásunkban: elit fogalmán a szélesebb, minden alszférára kiterjedőt értjük.

Jakab György

Lehet-e közös magyar-szlovák történelemkönyvet írni?

A szakmai egyeztető fórumoknak hála az utóbbi évtizedekben egyre szakszerűbb (feszültségmentesebb) a történészek közötti párbeszéd: mind a magyar, mind a szlovák történetírás egyre árnyaltabban, egyre empatikusabban képes megfogalmazni saját álláspontját a közös történelemről. A magyar és a szlovák történészek folyamatos diskurzusa azonban nyilvánvalóan csak nagyon áttételesen érinti a szélesebb közvélekedést.

Tarbay Ede

Népballadáinkról

A Júlia szép leány mellett három legismertebb népballadánk a Kádár Kata, a Molnár Anna és a Kőműves Kelemenné. Írásunkban különbségeik elemzésére vállalkozunk. Mindenek előtt tisztáznunk kell a népballada fogalmát. A legismertebb meghatározás: tragédia dalban elbeszélve. Ennél pontosabb a Greguss Ágost-i megfogalmazás: a ballada dráma dalban elbeszélve, mint azt Ortutay Gyula Népballadáink című tanulmányában felidézi.



900, – Ft (ÁFA-val)