

tanulmány

Beke Tamás

A projektmunka hatásai a természettudományos tantárgyak tanulásában

3

Balázs Eszter Anna

En-építő technikák a nép- és a műmesékben

22

**Borgulya Istvánné Vető Ágnes
– Rab Eszter**

Az értékrendek kialakulása és a kulturaközi kommunikáció: mely értékekre neveljük a gyerekeket a családban?

30

Horváth H. Attila

Az informális tanulás történeti szinterei

44

Sántha Kálmán

A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában

55

konferencia

Bovier Hajnalka

A napló Mészöly Miklós írásművészetében

67

Érfalvy Livia

Tropologikus működésmód
Kosztolányi Dezső Nero, a véres költő
című regényében

75

Hoványi Márton

A nexustól a textusig

90

Kovács Gábor

A világtalan világa

99

Wirágh András

A kedvező megvilágítás
„hermeneutikája”

122

szemle

Nagy Péter Kristóf

Az iskolai fegyelmezés története és jelenlegi paradigmája az Amerikai Egyesült Államok állami iskoláiban

134

kritika

Illés Éva

A szövegértés pragmatikája
– egy érettségi feladat elemzése

144

A projektmunka hatásai a természettudományos tantárgyak tanulásában

A természettudományok oktatása csak akkor lehet sikeres, ha képesek leszünk választ adni a 21. század kihívásaira. A hagyományos elven oktatott természettudományos tantárgyak a legtöbb gyermek számára érthetetlen és felesleges nyűgnek számítanak. Ezen a helyzeten mindenképpen változtatnunk kell. A természettudományos iskolai projektfeladat mint kollaboratív tudásmegosztó módszer megfelel a céloknak. Az integrált természettudományos projektfeladatok hatására a részt vevő tanulók természettudományos ismeretei többségében gyarapodnak, és a természettudományos tárgyakhoz általában pozitívabban állnak hozzá a diákok, azaz javul a szaktárgyakhoz fűződő tanulói attitűd is. Ebben a cikkben egy középiskolai természettudományos projektfeladat hatásait szeretném bemutatni. A projektünk fő témája: termoakusztikus folyamatok vizsgálata Rijke-cső segítségével. Először is tekintsük át, hogy mivel foglalkozik a termoakusztika, illetve mi az a Rijke-cső.

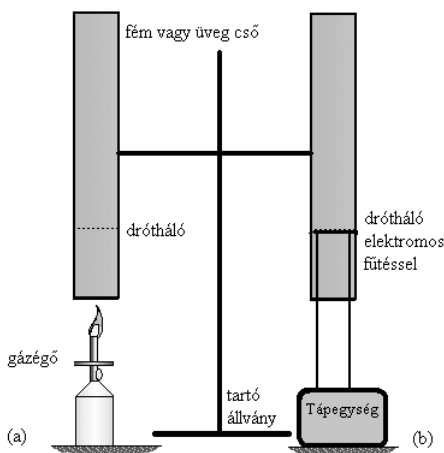
A termoakusztika alapjai

A termoakusztika a hő hatására létrejövő hanghatás vizsgálatával foglalkozik: termoakusztikai instabilitásnak nevezzük, ha egy termodinamikai rendszerben a nyomás oszcillációja párosul az egyenetlen hőátadással. Ha a rendszer által kibocsátott hő függ a nyomás és a rendszerben áramló gáz sebességének fluktuációjától, akkor egy visszacsatolási hurok jön létre, ami destabilizálhatja a rendszert. A nyomás és a hőátadás közötti fázis szabja meg, hogy a rendszer stabil vagy instabil állapotban van-e: ha a nyomás oszcillációja és a hőkibocsátás fázisban vannak egymással, akkor kialakul egy akusztikus rezgés, a nyomás oszcillációja erősödik. A termoakusztika alapvető szerepet játszik számos technikai alkalmazásban: például szilárd vagy folyékony tüzelésű égőkamrák, rakétahajtóművek vagy gázturbinák instabilitásai. A kialakuló vibráció és a fokozott hőátadás rontják a berendezés működésének hatásfokát, illetve csökkentik az élettartamot.

A Rijke-cső egy rezonátor üreg természetes vagy kényszerített konvekciós légárammal és egy hőforrással a belsejében, ami általában egy felforrósított rács szokott lenni. Nevét a felfedezőjéről kapta: Petrus Leonardus Rijke (1812–1899) fizikaprofesszor volt a Leydeni Egyetemen Hollandiában; 1859-ben felfedezte, hogyan lehet egy mindkét végén nyitott csőben hanghatást fenntartani. A kísérleteiben Rijke egy körülbelül 5cm átmérőjű, függőleges helyzetű üvegsövet használt; elhelyezett egy fémhálót a cső alsó felében, majd a hálót izzásig hevítette gázláng segítségével (Rijke, 1859). Miután eltávolította a lángot, erős hangot hallott, amely nagyjából pár másodpercig tartott, addig, amíg a fémháló ki nem hűlt. Rijke a lánggal való melegítés helyett kipróbálta az elektromos fűtést

is: ehhez viszonylag nagy erősségű áramot kellett átvezetni a hálón, hogy az izzásba jöjjön. A folytonos fűtés esetén folytonos hanghatást észlelt; a hang meglehetősen erős volt, még a három teremmel arrébb lévő kollégái is panaszkodtak miatta. (Rijkét eredetileg a jelenség a zenei hangok szempontjából érdekelte, de a kísérletek elvégzése után nem találta a csövet megfelelő „hangszernek”).

A Rijke-cső segítségével viszonylag kényelmesen tanulmányozhatjuk a termoakusztikai instabilitások kialakulását, mert bizonyos paraméterek esetén a rendszerben erőteljes hang keletkezik, ahhoz hasonlóan, ahogy a valós technikai (ipari) berendezésekben is felléphet ilyen termoakusztikai oszcilláció (1. ábra).



1. ábra. A Rijke-cső: (a) gázzal fűtött cső, (b) elektromos árammal fűtött cső.

A természettudományos tantárgyak oktatási problémái

2007-ben hozták nyilvánosságra azt a jelentést, melyben az Európai Unióhoz tartozó országokban a természettudományos oktatás megújításának szükségességét vizsgálták. Az úgynevezett Rocard Bizottság, más tanulmányokkal összhangban, rámutatott, hogy az EU-tagállamokban szinte egységesen csökken a felsőoktatásba jelentkező mérnökök száma, és a természettudományos szakokra jelentkezők is egyre kevesebben vannak; a fiatalok nagy része nem érdeklődik a természettudományos tantárgyak és a matematika iránt. A természettudományok oktatásában számos probléma jelentkezik: hiányosság mutatkozik a természettudományos ismeretek alkalmazásában, a mindennapi élethez szervesen kapcsolódó problémák megoldásában; folyamatosan csökken a diákok természettudományos motivációja, a természettudományos tantárgyak népszerűsége mélyponton van; a diákok nagy többsége elfordul a természettudományos pályáktól (Nagyné, 2010). Európa jövője szempontjából döntő, hogy a természettudományok oktatása fejlődjön, ezért mielőbb cselekedni kell helyi, regionális, országos, sőt uniós szinten (Rocard, Csermely, Jorde, Lenzen és Walberg-Henriksson, 2007; Rocard, Csermely, Jorde, Lenzen, Walberg-Henriksson és Hemmo, 2010). A nevelési-oktatási folyamatba a hagyományos szereplők (gyermek, szülő, tanár) mellett egyéb tényezőket is be kell vonni (tudósok, szakemberek, felsőoktatási intézmények, helyi szervezetek, stb.).

A hanyatló érdeklődés legfőbb okaként a Rocard Bizottság a természettudományos tantárgyak oktatási módszerét teszi felelősnek. A legfontosabb újítás a pedagógiai megközelítésben az lehet, ha sikerül a „hagyományos deduktív” oktatásról áttérni a kutatás- (érdeklődés-) alapú természettudományos oktatásra (IBSE = Inquiry Based Science

Education). Mind az általános, mind a középiskolában ez lehet a módja annak, hogy megfelelően motiváljuk a tanulókat, akár a leggyengébb képességűekről, akár a letehetősegebbekről is legyen szó; de a felsőoktatásban is célravezető lehet (Rocard és mtsai, 2007, 2010).

A dedukció során az egészből következtetünk a részre, az általánosból az egyesre; a tanulóknak képesnek kell lennie elvont fogalmakkal dolgozni, ezért szokták fentről lefelé irányuló tudásátadásnak is nevezni. Az indukciós módszerben pont fordított az irány. A gyakorlatban a deduktív megközelítés és az „érdeklődés-alapú” módszer nem zárják ki egymást teljes mértékben, a megfelelő helyen és időben alkalmazva mindkettőnek helye van az oktatásban. Az IBSE lehetőséget biztosít a tanárokon és tanulókon kívül a szülőknek, cégeknek, vállalatoknak, egyesületeknek, helyi szervezeteknek, stb. is, hogy bekapcsolódjanak az oktatási folyamatba.

A természettudományos oktatás fejlesztése mérföldkő a technológiai újítások megértése, környezetünk megóvása és a gazdaság fejlesztése szempontjából is (Rocard és mtsai, 2007). Olyan nyitott, befogadó környezetet kell teremtenünk, elsősorban az iskolákban, amely minden gyerek számára erősítőleg hat a természettudományos kíváncsiság kibontakoztatása tekintetében. Szinte az összes kisgyermekben „természetes” kíváncsiság él a természet dolgaival kapcsolatban; egészen addig, amíg a helytelenül megválasztott tanítási módszerekkel ezt ki nem „irtjuk” belőlük. Egyszerűen sok esetben a rossz tanári módszer az, ami a legtöbbet árt.

José Mariano Gago professzor szerint a természettudományok és a matematika oktatásának alapvető problémája, hogy túl absztrakt módon történik az ismeretek átadása, úgy, ahogyan a 19. században is tanították (Rocard és mtsai, 2007, 2010). Nem meglepő, hogy a tanulók a természettudományokat nehéznek, érthetetlennek tartják. Sok olyan feladat van, ami csak néhány tanulóknak világos és érthető, a többség számára azonban a felfoghatatlan kategóriába tartozik. Válasszuk inkább a kutatáson (érdeklődésen) alapuló oktatási módszert! Az IBSE jelenthet terepmunkát, kísérletezést, tanári vezetés mellett végzett önálló vagy csoportos munkát, tantárgyakon átívelő projekt munkát, problémaközpontú megközelítést, „lentől felfelé irányuló ismeretszerzési folyamatot”. A matematikában ezt „probléma-alapú” tanulásként nevezik (PBL = Problem Based Learning), melyben a probléma megoldása a tanulás hajtómotorja (Csíkos, 2010b). Az IBSE-re tekinthetünk úgy, mint a PBL kiterjesztésére a természettudományok területén. Javítja a tanulók verbális kifejezőkészségét, az írásos munkavégzésüket, sőt megtanítja őket csoportban dolgozni, ami a jövőjük szempontjából nagyon lényeges momentum. Az érdeklődés-alapú oktatás kiegészítője vagy alternatívája lehet a hagyományos dedukción alapuló megközelítésnek. Az IBSE módszer alkalmazásával nőtt a diákokban a hajlandóság a természettudományos ismeretek befogadására, szívesebben vettek részt projekt munkában, az önbizalmuk erősödött, olvashatjuk a Rocard-jelentésben.

Az EU-ban több olyan innovációs program indult, ami növelheti a tanulói motiváltságot a természettudományok terén és javíthatja a diákok tanulási hatékonyságát. Az egyik a POLLEN program, amit általános iskolák számára hoztak létre; a másik a SINUS-TRANSFER projekt, amit elsősorban a középiskolák számára indítottak. A kedvezőtlen folyamatok megfordítására indították a PRIMAS (Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education = A kutatásalapú tanulás előmozdítása a matematikai és természettudományi nevelés területén) projektet, melynek célkitűzése az, hogy Európa-szerte elősegítse a kutatásalapú tanulás (‘inquiry-based learning’) megközelítésmódjának elterjedését; segítse a tanárokat a pedagógiai megújulásban; illetve segítse a diákokat abban, hogy megtapasztalják a tudományos felfedezések és a kutatás élményét. A projekt fő célja, hogy egyre több tanuló viszonyuljon pozitívan a matematika és a természettudományok tanulásához. Fontos cél az is, hogy egyre több diák válassza e tantárgyakat a felsőoktatásban (Csíkos, 2010a).

A projekt-alapú oktatás

Radnóti (2008a) szerint a projekt a pedagógiában eszme, oktatás, tanulás, módszer, oktatási stratégia, tanulászervezési forma, paradigma, szemlélet. A projektoktatás valamely komplex téma olyan feldolgozása, melynek során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszerzése, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a gyerekek valódi önálló (egyéni, páros, csoportos) tevékenységén alapul.

Általános tapasztalat, hogy a legtöbb iskolában nem szívesen alkalmaznak olyan módszereket, amelyek bizonyos mértékig felborítják a megszokott, hagyományos „rendet”. A tanárok sokkal nagyobb mértékben alkalmazzák a hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket, mint azokat, amelyek nagyobb önállóságot biztosítanak a gyerekeknek az ismeretek megszerzésében. Ilyen hagyományos módszer a magyarázat, beszélgetés, szemléltetés (Radnóti, 2008b). A projektmódszer fontos jellemzője, hogy akár önmagában is meglehetősen széles módszertani repertoárt biztosíthat a nevelési-oktatási folyamatban. A projektmódszer komplex, vagyis az adott témát sok oldalról kell körüljárni, mert csak így alakulnak ki a tudáselemek között azok a sokrétű kapcsolatok, az a hálózat, amely egy-egy ismeretet, készséget, képességet sokféle helyzetben előhívhatóvá tesz. Ez a ténylegesen alkalmazható tudás kialakulásának egyik fontos előfeltétele. A projektmódszer alkalmazásának fő motívuma, hogy képes fejleszteni a különböző kompetenciák, személyiségvonások széles körét, növeli a tanulók aktivitását. A projektmódszer általában pozitív hatásokat gyakorol a résztvevőkre (Radnóti, 2008b):

- bővül az alkalmazható szaktárgyi tudásuk;
- a másokkal való együttműködés során megtanulják kezelni a felmerülő konfliktusokat;
- fejlődik a gondolkodásmódjuk;
- megtanulják a munka szervezését és az idejük beosztását;
- fejlődik az esztétikai érzékük;
- a projekt eredményeinek bemutatásakor a résztvevők a saját csoporttársak, illetve más csoportok előtt szerepelnek, ez hozzásegíti őket a lámpaláz leküzdéséhez;
- a résztvevőkben tudatosul a világ komplexitása;
- kialakul, illetve fejlődik a felelősségvállalás a társak iránt;
- nyitottabbá válnak a világ dolgai iránt;
- a különböző ismeretforrások (internet, könyvtár, folyóiratok, tévé, rádió stb.) használata, a kapott információk kezelése és kritikus felhasználása révén fejlődik az értő olvasás;
- fejlődik a tanulási technikájuk, ez elősegíti az élethosszig tartó tanulást;
- megtanulják használni az előzetes ismereteiket különböző helyzetekben;
- fejlődik a „problémaérzékeny” gondolkodásmódjuk, a problémamegoldással kapcsolatos tudásrendszerük;
- növekszik a kreativitásuk;
- javul a kommunikációs kompetenciájuk;
- megtanulják mások véleményét is meghallgatni, tiszteletben tartani;
- kialakul vagy fejlődik a reális énképük.

A tanulás nem egyszerűen csak tudás átadását-átvételét jelenti, a tudásnak a gyermek személyes konstrukciójának kell lenni. A projektmódszer a fejlesztő differenciálás eszköze, a legfőbb értéke – a munka eredményei és végtermékei mellett – maga a munkafolyamat (Radnóti, 2008b).

Korábbi cikkeken a gázlánggal, illetve az elektromos árammal fűtött Rijke-csövek termoakusztikus tulajdonságait, folyamatait már bemutattam (Beke, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2010a, 2010b). Ennek a cikknek az a célja, hogy iskolánk gimnazista tanulóival végzett termoakusztikus projektfeladat pedagógiai tapasztalatairól beszámoljak.

A termoakusztikus iskolai projekt

A projektben önkéntes alapon vehettek részt a diákok. A projekt a 2007/2008-as tanév őszén indult és két éven keresztül tartott; közben jó néhány tanuló leérettségizett és elhagyta a gimnáziumot, illetve újabb és újabb tanulók érkeztek. Szerencsére ez nem okozott különösebb problémát; sikerült úgy megszervezni a munkát, hogy az újonnan érkezettek zökkenőmentesen be tudtak kapcsolódni a projektbe.

A termoakusztikai méréseinket délutánonként végeztük fizika szakkör-foglalkozáson csoportmunkában, a csoportokban 3–6 tanuló dolgozott együtt. Egy-egy tanulói csoport vizsgálta az egyes Rijke-csövek viselkedését, az eszközök egy részét közösen használtuk (például zajszintmérő, digitális hőmérő). Ez külön szervezést igényelt. Ezen kívül arra is ügyelnünk kellett, hogy az egyik csoport Rijke-csővének hangja ne zavarja meg a másik team mérését. Ezért a munkánkat össze kellett hangolni, hiszen korlátos erőforrásokon osztozkodtunk, illetve egymás zavarása nélkül kellett dolgoznunk. Ezzel – mintegy mellékesen – a tanulók szervezőképességét is fejlesztettük, sőt a szociális kompetenciák (osztozkodás a közös eszközökön) is fejlődtek. (Amíg projekt elején előfordult, hogy nem tudtak megegyezni, hogy ki mit használjon; ez a későbbiek folyamán gördülékenyen ment.) Minden mérést legalább ötször megisméltünk, és az átlagértékekkel számoltunk tovább; a kapott eredményeket számítógépen rögzítettük (Beke, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d). A 2. ábrán iskolánk tanulói láthatók a projektfeladat végzése közben.



2. ábra. Iskolánk tanulói méréseket végeznek a különböző Rijke-csövekkel.

Alapvetően olcsó, minden iskolában megtalálható eszközöket használtunk, amelyek nem voltak meg a mi iskolánkban, azokat pedig kölcsönkértük, így ez nem okozott extra kiadásokat számunkra. A Rocard-jelentés fontos megállapításai közé tartozik, hogy a kísérletek költségeit csökkenteni kell, a tanulók projektszemléletű munkavégzésének viszont nagyobb hangsúlyt kell biztosítani (Rocard és mtsai, 2007, 2010). Ez teljes mértékben megvalósult a mérésorozatunkban.

A projekteket mindig értékelni kell! Az értékelés módja esetleg lehet osztályzás (egyszerűbb esetben), szóbeli vagy írásbeli értékelés, vagy ezek együttesen. Nyilvánvaló, hogy egy komplex csoportmunkában végzett projekt minősítését nem lehet egyetlen mondattal elintézni, ezért célszerű a tanár számára is, ha menet közben feljegyzéseket készít a tanulók munkájáról. A projekt értékelésének szempontjait előre kell tisztáznunk, azaz mindenkinek tudni kell, hogy mi alapján minősítjük a projekt közben végzett munkáját. Ezt persze csak irányelvnek tekinthetjük, hiszen menet közben olyan tényezők is hatnak, amelyekre esetleg nem is gondoltunk az elején, és ezek befolyásolhatják az érté-

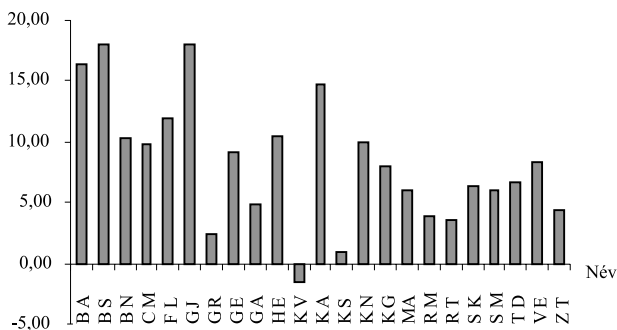
kelést. Természetesen nem csak én értékeltem a diákok munkáját a projekt folyamán, hanem ők maguk is értékelték mind a saját, mind a társaik előrehaladását is.

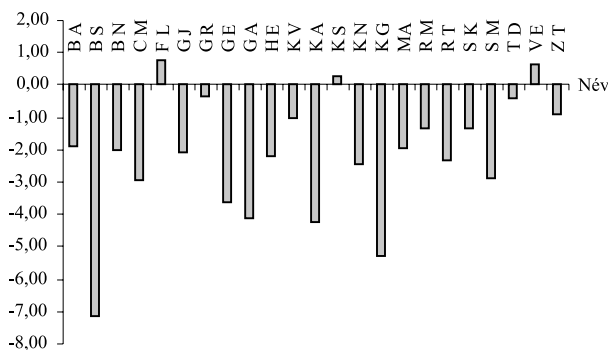
A termoakusztikus projektünk végén megvizsgáltam, hogy a diákjaink tanulmányi munkájában, „tanulási teljesítményében” mennyire „mérhető” a projektben való részvétel hatása. Mivel a projekt időben 2 tanévet ölelt át, ezért arra gondoltam, hogy az évközben írt fizika témazáró dolgozatokkal fogom a teljesítményük változását mérni. Nyilvánvaló, hogy a projektmunka során nem csak a fizikai ismereteik bővültek, sőt mondhatnám, hogy a Rijke-csövekkel végzett termoakusztikai vizsgálatok nem tartoznak bele a középiskolás tananyagba, de azt feltételeztem, hogy azoknak, akik hosszabb távon részt vesznek a projektünkben, javulni fog a fizika tanórai teljesítménye is. Természetesen nem a témazáró dolgozat az egyetlen mércéje a teljesítménynek, de bizonyos szempontból megfelelő indikátornak tekinthetjük.

A teljesítmények értékeléséhez tudnunk kell, hogy fizikából minden félévben 3db témazáró dolgozatot szoktunk írni, ezek körülbelül másfél havonta követik egymást, a dolgozatok időpontját már jó előre tisztázzuk. Ha valaki hiányzik a témazáró dolgozatról, akkor annak egy későbbi időpontban pót-témazárót kell írnia; ez hasonlít az eredeti dolgozatra, de nem teljesen ugyanaz. A teljes tanévben tehát minden diák 6db témazáró dolgozatot ír, amiket százalékos formában értékelünk, és ez alapján kap rá osztályzatot az adott illető. (A témazáró dolgozatok osztályzatai mellett még számos másféle értékelési módszert is alkalmazunk.)

A termoakusztikus projektünk teljes időtartamát tekintve összességében 35 gimnazista tanuló vett részt a munkánkban, ki rövidebb, ki hosszabb ideig. Ha egy tanévet tekintek, akkor azt mondhatjuk, hogy annak, aki legalább a délutáni projektfoglalkozások felén részt vett, külön is megvizsgáltam a témazáró dolgozatokban bekövetkező változását. Mivel volt néhány tanuló, akik csak egy-két foglalkozáson vett részt, illetve voltak olyanok is, akik 12. osztályosként úgy vettek részt a munkában, hogy közben már nem is szerepelt a fizika tantárgy a kötelező tantárgyaik között, ezért összességében 23 olyan tanulót tudtam kiválasztani, akik a projektet megelőző évben és a projekt évében is tanulnak fizikát. (Ez általában a tizedik és a tizenegyedik évfolyamot jelenti.) Összehasonlítotam a diákoknak a két tanévben a fizika témazáró dolgozatokban mérhető teljesítményét. A projektben részt vevő tanulók teljesítménye nagyon vegyes képet mutatott. Voltak közöttük gyengébb képességű, közepes és nagyon jó tanulmányi eredményű diákok is. (Külön öröm volt számomra, hogy olyan tanulók is részt vettek a munkában, akik egyébként nem túl jól teljesítettek fizika alapórákon.)

Megállapítottam, hogy a diákok átlagteljesítménye egy kivétellel növekedett, tehát a projekt tanévben általában jobb eredményeket értek el a tanulók a fizika témazáró dolgozatokban. Az 3.a ábrán a témazáró dolgozatokban elért átlagteljesítmények különbségeit ábrázoltam a két tanévben százalékpontokban.





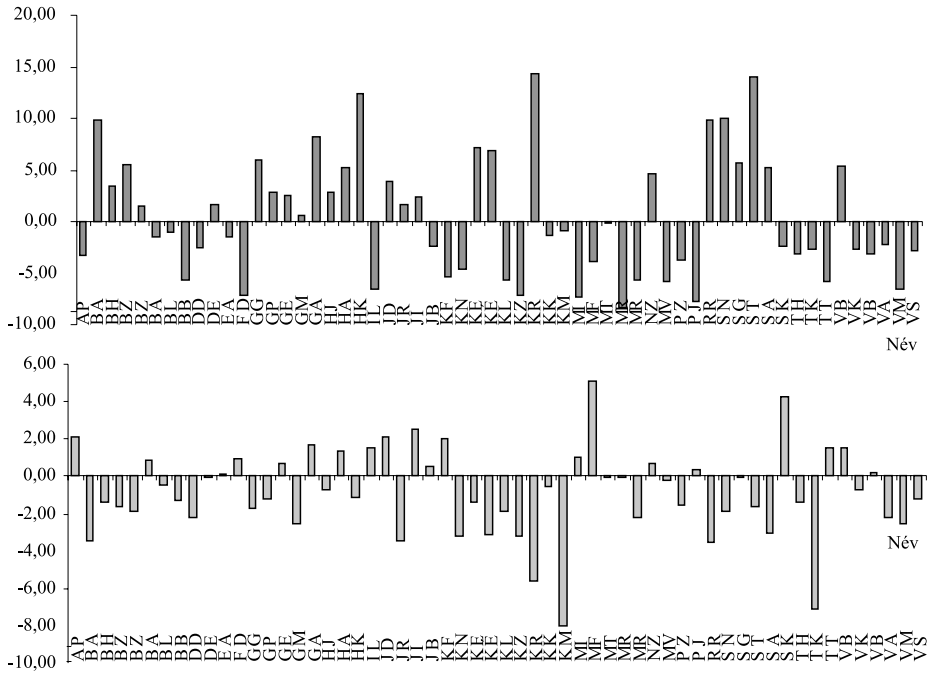
3. ábra. A két tanévben a fizika témazáró dolgozatok alapján számított teljesítmények összehasonlítása a termoakusztikus projektben részt vevő diákok esetén: (a) év végi átlagok különbsége; (b) dolgozatok szórásainak különbsége.

A témazárók eredményeinek szórásával is jellemezhetjük a teljesítményt. Minél kisebb a szórás, annál egyenletesebb a tanuló évközi teljesítménye. Az 3. b ábrán a két tanévben a fizika témazáró dolgozatok alapján számított szórások különbségeit láthatjuk. Azt állapítottam meg, hogy húsz tanulónál csökkent, három tanulónál kis mértékben növekedett a fizika témazáró dolgozatok százalékpontjainak szórása. Ebből arra következtettem, hogy a projektmunka hatására a tanulók egyenletesebben teljesítettek a témazáró dolgozatokban. Összességében elmondható, hogy a projektben részt vevő diákok átlagos összteljesítménye 8,20 százalékkal javult (63,62 százalékról 71,82 százalékra), a szórása 2,12 százalékkal csökkent fizikából (8,17 százalékról 6,05 százalékra), ezért ebből a szempontból is sikeresnek értékelhető a termoakusztikus projektünk.

Megvizsgáltam azoknak a tanulóknak is a fizika témazáró dolgozatokban elért teljesítmény-változását, akik nem vettek részt a termoakusztikus projektfeladatban. Ezek a tanulók osztálytársaik voltak a termoakusztikus projektben részt vevő diákoknak, tehát egyfajta kontrollcsoportként „szolgáltak” a vizsgálataimban. Összesen 58 tanuló (33 lány és 25 fiú) eredményeit követtem nyomon. Megállapítottam, hogy 26 diák átlagteljesítménye növekedett, 32 diák átlagteljesítménye csökkent a kontroll-mintában. Az összteljesítmény tekintetében 0,39 százalékos javulást tapasztaltam (63,19 százalékról 63,58 százalékra). Ezek után megvizsgáltam, hogy a termoakusztikus projektben részt vevő diákok teljesítményének javulása hogyan viszonyul a kontroll-mintához tartozó tanulók teljesítményének változásához. A statisztikai t-próba alapján azt állapítottam meg, hogy a termoakusztikus projektfeladatban részt vevő diákok teljesítményének növekedése szignifikáns a kontrollcsoporthoz képest $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett. A 4. ábrán a kontrollcsoportban tartozó tanulók témazáró dolgozatokban elért átlagteljesítményeinek különbségeit és a szórások különbségeit ábrázoltam a két tanévben százalékpontokban.

A kontrollcsoportban a fizika témazáró dolgozatokban elért teljesítmények szórása 0,83 százalékkal csökkent: 9,44 százalékról 8,61 százalékra. (20 tanulónál növekedett, 38 tanulónál csökkent a szórás.) A dolgozatok szórásainak változását is összehasonlítottam a két mintában. Láthatjuk, hogy mindkét mintában csökkentek a szórások különbségei, de a t-próba alapján a fizika témazáró dolgozatok pontszámaiban a szórások különbségeinek csökkenése szignifikáns a projektben részt vevő tanulók javára ($p=0,05$ szignifikancia-szint mellett). Röviden összegezve kijelenthetjük, hogy a termoakusztikus projektfeladat hatására a fizika tantárgy esetén „alapórán” szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak a diákjaink, és a témazáró dolgozatok pontjainak szórása is szignifikáns módon csökkent ($p=0,05$ szignifikancia-szint mellett). A kapott eredmények alátámaszt-

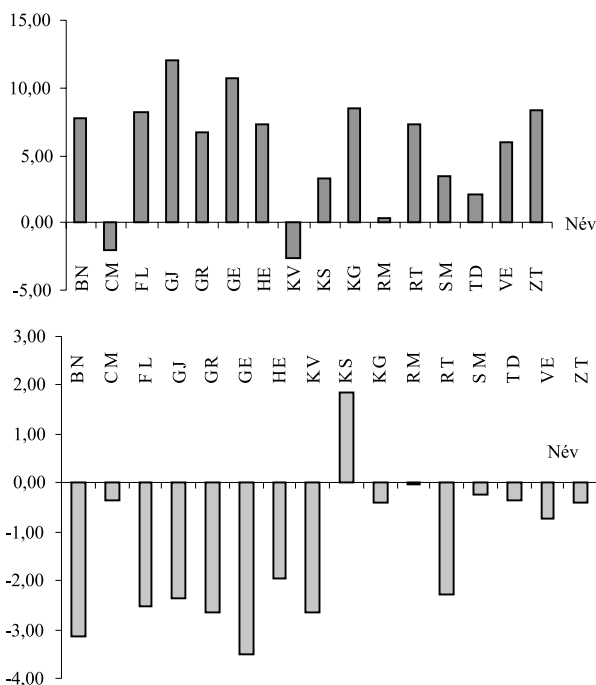
ják azt a korábbi feltevésemet, mely szerint egy adott tantárgy esetén a projektfeladatok alkalmasak a tanulók szaktárgyi teljesítményének javítására. Ez azért lényeges, mert sok pedagógus azért nem valósít meg egyetlen projektet sem, mert fél attól, hogy csak „elfecsérlük” az időt, és nem gyarapodik közben a tanulók tudása. Láthatjuk, hogy a jól kivitelezett projektfeladatoknak pozitív hatása van a diákok tanulási teljesítményére is.



4. ábra. A két tanévben a fizika témazáró dolgozatok alapján számított teljesítmények összehasonlítása a kontrolcsoportban: (a) év végi átlagok különbsége százalékpontokban; (b) dolgozatok szórásainak különbsége százalékpontokban.

A termoakusztikus projektben részt vevő 23 vizsgált tanuló közül 16 informatika fakultációra is járt. (Iskolánkban a kilencedik évfolyam után nincs kötelező informatikaóra, tehát informatikát csak azok tanulnak tizedik évfolyamtól, akik fakultációs tantárgyként választják a szaktárgyat.) Ezen tanulóknak megvizsgáltam az informatika tantárgyban bekövetkező teljesítmény-változásait a témazáró dolgozatok százalékpontjai alapján. Feltételeztem, hogy a projekt hatására a tanulók informatikai tudása is gyarapszik, mivel a projektmunka során szükség volt alkalmazott informatikai ismeretekre. (Az informatika fakultáción is évente 6db témazárót írnak a diákok a fizikához hasonló rendszerben: tehát itt is vannak gyakorlati feladatok, vannak rövidebb elméleti kérdések, és vannak kifejtendő, hosszabb, elméleti esszézerű feladatok is.)

Megállapítottam, hogy a 16 tanuló közül csak két személynél csökkent a témazáró dolgozatok alapján a teljesítményük és egy tanulónál nőtt a dolgozatok százalékpontjai alapján számított szórás (5. ábra). A 16 diák összteljesítménye 5,46 százalékkal növekedett a projekt tanévében az előző tanévhez képest (69,84 százalékról 75,30 százalékra), a szórások átlagértéke viszont 1,36 százalékkal csökkent (7,21százalékról 5,85százalékra).

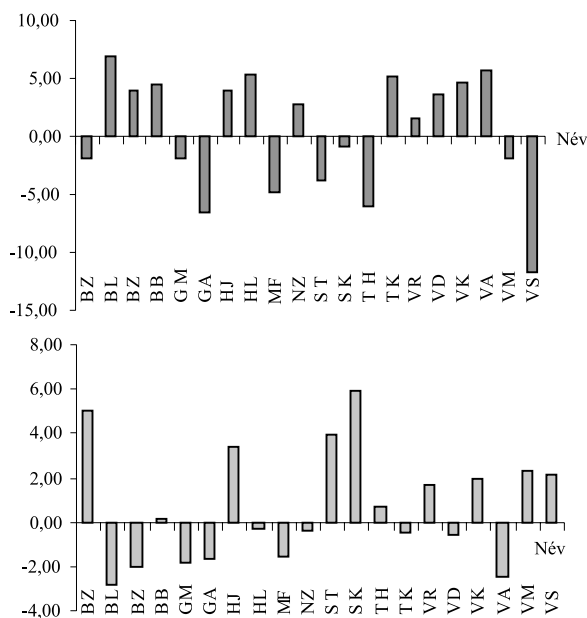


5. ábra. A két tanévben az informatika témazáró dolgozatok alapján számított teljesítmények összehasonlítása a termoakusztikus projektben részt vevő diákok esetén: (a) év végi átlagok különbsége; (b) dolgozatok szórásainak különbsége.

Megvizsgáltam azoknak a tanulóknak is az informatika fakultáción írt témazáró dolgozatokban elért teljesítmény-változását, akik nem vettek részt a termoakusztikus projektfeladatban. Ezek a tanulók többségében osztálytársaik voltak a termoakusztikus projektben részt vevő diákoknak, tehát ők egy másik kontrollcsoportként „szolgáltak” a vizsgálataimban. Összesen húsz tanuló (öt lány és tizenöt fiú) eredményeit vizsgáltam. Megállapítottam, hogy 11 diák átlagteljesítménye növekedett, 9 diák átlagteljesítménye csökkent ebben a kontroll mintában. Az összteljesítmény tekintetében 0,45 százalékos javulást tapasztaltam (64,57 százalékról 65,02 százalékra). A dolgozatok szórásainak különbsége 10 tanulónál növekedett és 10 tanulónál csökkent. Összességében 0,65 százalékkal nőtt a szórások különbsége (8,16 százalékról 8,81 százalékra). A 6. ábrán a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók informatika témazáró dolgozatokban elért átlagteljesítményeinek különbségeit és a szórások különbségeit ábrázoltam a két tanévben százalékpontokban.

Ezek után megvizsgáltam, hogy a termoakusztikus projektben részt vevő diákok informatika fakultáción elért teljesítmény-javulása hogyan viszonyul a kontroll-mintához tartozó tanulók teljesítményének változásához. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a termoakusztikus projektfeladatban részt vevő tanulók teljesítményének növekedése szignifikáns a kontrollcsoporthoz képest $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett. Az informatika témazáró dolgozatok szórásainak változását is összehasonlítottam a két mintában. A t-próba alapján a különbség itt is szignifikánsnak mutatkozott $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett, a fizika témazáró dolgozatokhoz hasonlóan. Röviden összegezve megállapítottam, hogy a termoakusztikus projektfeladat hatására a fizika tantárgy mellett az informatika tantárgyban is szignifikánsan jobb teljesít-

ményt nyújtottak a diákjaink és a témazáró dolgozatok pontjainak szórása is szignifikáns módon csökkent ($p=0,05$ szignifikancia-szint mellett). A kapott eredmények alátámasztják azt a korábbi feltevésemet, mely szerint az integrált projektfeladatok alkalmasak a tanulók több különböző tantárgybeli teljesítményének javítására is. Láthatjuk, hogy a jól megtervezett és kivitelezett projektfeladatoknak pozitív hatása van a diákok tanulási teljesítményére akár több tantárgyból is, ezért célszerű multi- (inter-) diszciplináris projekteket megvalósítani.



6. ábra. A két tanévben az informatika témazáró dolgozatok alapján számított teljesítmények összehasonlítása a kontrollesztetben: (a) év végi átlagok különbsége; (b) dolgozatok szórásainak különbsége.

A tapasztalatok alapján a termoakusztikus projektünket összességében sikeresnek tekinthetjük. A tanulóknak nem csak a termoakusztikai ismereteik bővültek, hanem a természettudományos gondolkodásuk, problémalátó és problémamegoldó képességük is fejlődött. A természettudományos kompetenciák mellett a szociális jellegű (team-foglalkozás, feladatelosztás, eszközök megosztása, stb.) készségeik is fejlődtek. A projekt munka hatásainak többsége (például kommunikációs képességek javulása, csoportmunkában való részvétel) valószínűleg hosszabb távon is érvényesül, amit mindenképpen hasznosnak ítélek a jövő szempontjából.

A projekt munka hatásainak kérdőíves vizsgálata

Egy kérdőíves vizsgálatban arra kerestem választ, hogy a projektfeladatokban való részvétel hogyan befolyásolta a tanulók projektekkel kapcsolatos attitűdjét. Elsősorban a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatosan szerettem volna megtudni, vajon milyen hatást gyakoroltak a természettudományos jellegű projektek a diákok tantárgyhoz fűződő „beállítódására”, ezért megkértem a diákokat, hogy az elmúlt néhány tanév során az iskolánkban megvalósított kisebb-nagyobb projektekkel kapcsolatosan töltsenek ki egy rövid kérdőívet.

A projektek között voltak kötelező projektfeladatok és voltak választható projektek (például *Modern lakóház tervezése és építése* vagy *Termoakusztikai jelenségek vizsgálata Rijke-cső segítségével*). A kérdőíveket a tanulók önkéntes alapon töltötték ki, a nevüket nem kellett felírni. A kérdések többségében 5 fokú Likert-skálán helyeztem el a válaszokat úgy, hogy a -2-es válasz felelt meg annak, hogy a válaszoló nem ért egyet az állítással, vagy nem tetszik neki a kérdésben szereplő „tartalmi elem”; a +2-es válasz felelt meg annak, hogy a válaszoló egyetért az állítással, illetve tetszik neki a kérdéssel kapcsolatos „fogalom”. Láthatjuk, hogy a „0” felelt meg a neutrális pontnak, tehát a negatív értékek egyértelműen az „elutasítást”, a pozitív értékek az „elfogadást” jelentik.

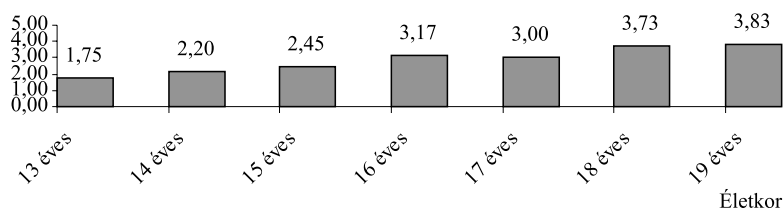
A kérdőív elején megkérdeztem a tanulók életkorát, évfolyamát és nemét. A kérdőíveket összességében 74 tanuló töltötte ki teljesen (41 lány és 33 fiú). A válaszadó tanulókat két csoportra osztottam: összesen 23 diák (13 lány és 10 fiú) vett részt a *Termoakusztikai jelenségek vizsgálata Rijke-cső segítségével* projektben, illetve összesen 51 (28 lány és 23 fiú) olyan diák volt, akik nem vettek részt ebben a szabadon választható projektfeladatban. A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók átlagéletkora 18,04 év, szórása 0,83 év; a másik csoport átlagéletkora 15,73 év, szórása 1,73 év; a válaszadók teljes csoportjának átlagéletkora 16,45 év, szórása 1,85 év.

Az 1. kérdésben azt kérdeztem, hogy hány kötelező projektben vett részt a tanuló eddig az iskolánkban.

1. táblázat. Kötelező iskolai projektek száma (átlag).

1.	Átlagérték (db)	Szórás	Minimális érték (db)	Maximális érték (db)
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	3,57	0,59	3	5
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	2,82	0,84	1	5
Összes tanuló	3,05	0,84	1	5

Átlagosan 3 kötelező iskolai projektfeladatban vettek részt a diákok, természetesen ez a szám korcsoportonként erősen eltér egymástól. A tanulók válaszai alapján számított átlagértékeket láthatjuk életkorok szerint a 7. ábrán.



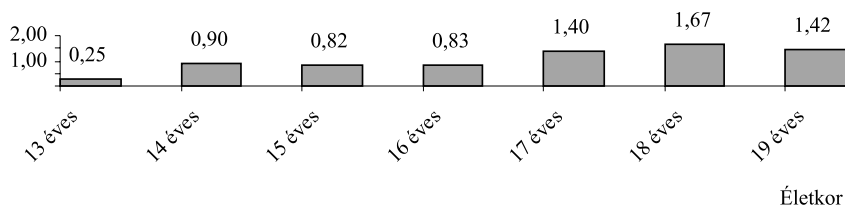
7. ábra. A tanulók átlagosan hány kötelező iskolai projektfeladatban vettek részt korcsoportonként.

A 2. kérdésben azt kérdeztem, hogy hány szabadon választható projektben vett részt a tanuló eddig az iskolánkban.

2. táblázat. Szabadon választható iskolai projektek száma (átlag)

2.	Átlagérték (db)	Szórás	Minimális érték (db)	Maximális érték (db)
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	1,91	0,67	1	3
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	0,80	0,69	0	2
Összes tanuló	1,15	0,86	0	3

Láthatjuk, hogy átlagosan legalább egy szabadon választható iskolai projektfeladatban szerepet vállaltak a tanulók, sőt voltak olyanok is, akik 3 szabadon választható projektben is részt vettek. A tanulók válaszai alapján számított átlagértékeket láthatjuk életkorok szerint a 8. ábrán.



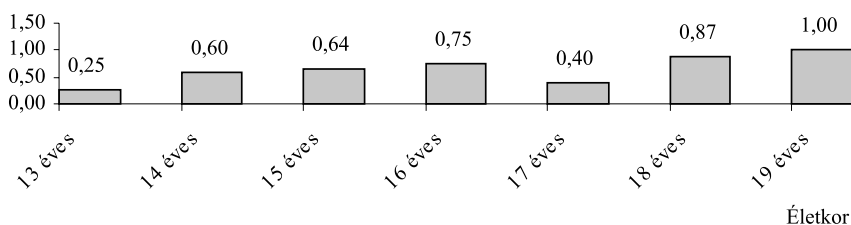
8. ábra. A tanulók átlagosan hány szabadon választható iskolai projektfeladatban vettek részt korcsoportonként.

A 3. kérdésben arra voltam kíváncsi, hány szabadon választható projektben vett részt a tanuló eddig az iskolánkon kívül.

3. táblázat. Szabadon választható iskolán kívüli projektek száma (átlag).

3.	Átlagérték (db)	Szórás	Minimális érték (db)	Maximális érték (db)
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	0,96	0,77	0	2
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	0,59	0,67	0	3
Összes tanuló	0,70	0,72	0	3

Átlagosan kevesebb szabadon választható iskolán kívüli projektfeladatban vettek részt a diákok, mint amennyi iskolai kereteken belüli szabadon választható projektben tevékenykedtek. A tanulók válaszai alapján számított átlagértékeket láthatjuk életkorok szerinti bontásban a 9. ábrán.



9. ábra. A tanulók átlagosan hány szabadon választható iskolán kívüli projektfeladatban vettek részt korcsoportonként.

A 4. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy általában szívesen vesz-e részt a projekt-munkában a tanuló. (Válaszként egy egész számot kellett beírni -2 és 2 között.)

4. táblázat. Mennyire szívesen vesz részt a tanuló a projekteken (átlag).

4.	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	1,83	0,39	1	2
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	1,59	0,50	1	2
Összes tanuló	1,65	0,48	1	2

A válaszokból kiderült, hogy egyértelműen kedvelik a tanulók a projektformájú munkavégzést, szívesen vesznek részt a különböző projekteken. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a termoakusztikus projektfeladatban részt vevő tanulók és a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett.

Az 5. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy általában látja-e értelmét a projektmunkának a tanuló? (Válaszként egy egész számot kellett beírni -2 és 2 között.)

5. táblázat. Mennyi értelmét látja a tanuló a projekteknek (átlag)

5.	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	1,57	0,51	1	2
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	1,41	0,57	0	2
Összes tanuló	1,46	0,55	0	2

A válaszokból az derült ki, hogy a diákok szerint a projektmunkának általában van értelme. Észrevehetjük azonban, hogy ebben a kérdésben 0,19 értékkel alacsonyabb átlagok jöttek ki összesítésben, mint az előző kérdés válaszainak átlaga; tehát a tanulók „érzelmileg” kicsit jobban kedvelik a projektfeladatokat, mint amennyire hasznosnak találják őket. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a termoakusztikus projektfeladatban részt vevő tanulók és a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között nem mutatható ki szignifikáns különbség $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett.

A projektmunka során néha egyedül, máskor párosan, esetleg csoportban kell tevékenykedni. A 6. kérdésben arra kerestem választ, hogy melyik fajta munkavégzést mennyire kedvelik a tanulók? (Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni -2 és 2 között.)

6.a. táblázat. Mennyire kedvelik a tanulók az egyéni munkavégzést, mennyire szeretnek egyedül dolgozni? (átlagértékek)

6.a	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	0,43	0,66	-1	1
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	0,59	0,67	-1	2
Összes tanuló	0,54	0,67	-1	2

6.b. táblázat. Mennyire kedvelik a tanulók a páros munkavégzést, mennyire szeretnek párban dolgozni? (átlagértékek)

6.b	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	1,39	0,50	1	2
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	1,29	0,58	0	2
Összes tanuló	1,32	0,55	0	2

6.c. táblázat. Mennyire kedvelik a tanulók a csoportos munkavégzést, mennyire szeretnek csoportban dolgozni? (átlagértékek)

6.c	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	1,52	0,51	1	2
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	1,49	0,58	0	2
Összes tanuló	1,50	0,56	0	2

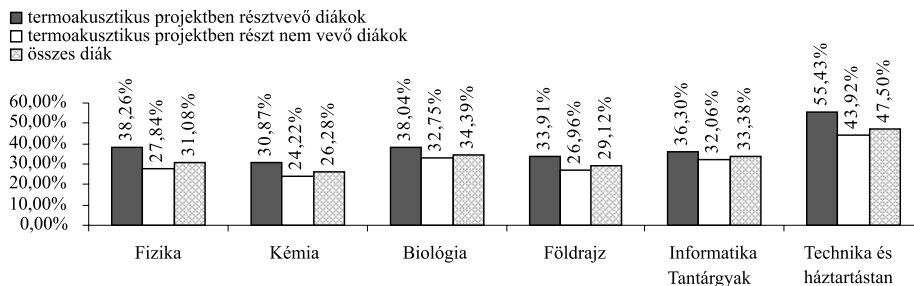
Láthatjuk, hogy a projektfeladatok során az egyéni munkavégzést inkább csak elfogadja (eltűri) a tanulók többsége. Sokkal jobban kedvelik a diákok, ha a projekt folyamán valakivel párban oldhatnak meg valamilyen feladatot, és egyértelműen a csoportos munkavégzést preferálják leginkább a projekteken. Ehhez persze az is szükséges, hogy a projektmunka során olyan csoportok jöjjenek létre, amelyekben a tagok jól tudnak együtt dolgozni. (Egy rosszul összeállított csoporton belül valószínűleg a tagok nem szívesen dolgoznak együtt, tehát itt nem is valósul meg „valódi” kooperatív munkavégzés.) A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a termoakusztikus projektfeladatban részt vevő tanulók és a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között nem mutatatható ki szignifikáns különbség $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett, sem az egyéni, sem a páros, sem a csoportos munkavégzés tekintetében.

A 7. kérdésben arra kerestem választ, hogy a tanulók szerint a tananyag hány százalékát lehetne (kellene) projekt munkával feldolgozni a megadott tantárgyakból. (Válaszként egy-egy százalék értéket kellett beírni 0 százalék és 100 százalék között.)

7. táblázat. A vizsgált tantárgyakból a tananyag hány százalékát lenne érdemes projekt-módszerrel feldolgozni a tanulók szerint (átlagértékek).

Tantárgy	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Fizika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	38,26%	9,96%	25%	60%
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	27,84%	10,87%	10%	60%
	Összes tanuló	31,08%	11,59%	10%	60%
Kémia	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	30,87%	10,41%	20%	60%
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	24,22%	10,36%	10%	50%
	Összes tanuló	26,28%	10,76%	10%	60%
Biológia	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	38,04%	13,80%	20%	70%
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	32,75%	13,58%	15%	65%
	Összes tanuló	34,39%	13,77%	15%	70%
Földrajz	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	33,91%	12,52%	10,00%	60,00%
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	26,96%	12,13%	10,00%	50,00%
	Összes tanuló	29,12%	12,59%	10,00%	60,00%
Informatika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	36,30%	11,89%	25,00%	65,00%
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	32,06%	13,31%	15,00%	65,00%
	Összes tanuló	33,38%	12,96%	15,00%	65,00%
Technika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	55,43%	13,31%	40,00%	90,00%
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	43,92%	17,73%	25,00%	100,00%
	Összes tanuló	47,50%	17,25%	25,00%	100,00%

A tanulók válaszaiból az derült ki, hogy szerintük a természettudományos tantárgyaknak hozzávetőlegesen 30 százalékát érdemes lenne projektelvűen feldolgozni. Egyetlen tanuló sem jelölt meg 10 százaléknál kisebb értéket, tehát a felsorolt tantárgyak tananyagának minimum egy tizedét „szeretnék” a diákok projekt módszerrel „megismerni” (10. ábra).



10. ábra. A tanulók szerint a tananyag hány százalékát lehetne (kellene) projekt munkával feldolgozni a megadott tantárgyakból.

A legmagasabb átlagértékek technika, illetve háztartástan tantárgyak esetén adódtak. (Ezeket a tantárgyakat csak az általános iskolai évfolyamokon tanulják a diákjaink, de mindenki válaszolt erre az alkérdésre is, tehát valószínűleg a korábbi emlékek és élmények hatását fogalmazták meg azok, akik már nem tanulják ezeket a szaktárgyakat. Általában a fiúk technikát, a lányok háztartástant tanulnak.) Ez a két tantárgy az úgynevezett „képzéstartárgyak” közé tartozik, de gyakorlatilag mindegyik projektünkben szükség volt ilyen jellegű ismeretekre is. Láthatjuk, hogy ennél a két tantárgynál a tananyagnak majdnem felét javasolják a tanulók projektelvű feldolgozásra, sőt volt olyan diák is, aki szerint e tantárgyknál a teljes tananyagot projekt módszerrel „kellene” feldolgozni. Azt is megfigyelhetjük, hogy a thermoakusztikus projektben részt vevő tanulók magasabb értékeket adtak meg, mint azok a diákok, akik nem vettek részt ebben a projektfeladatban, tehát a thermoakusztikus projekt hatására „projekt-tudatosabbá” váltak a részt vevő tanulók. Valószínű, hogy ezek a tanulók a későbbi projekt munkákhoz pozitívabban állnak hozzá, azaz a projektekkel kapcsolatos attitűdjük javult. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a thermoakusztikus projekt feladatban részt vevő tanulók és a kontrollcsoportba tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség fizika, kémia, földrajz és technika (háztartástan) tantárgyakból $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett.

A 8. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a megadott tantárgyak esetén a projekt munkának volt-e későbbi haszna, eredménye a tanulók szerint. (Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni -2 és 2 között.)

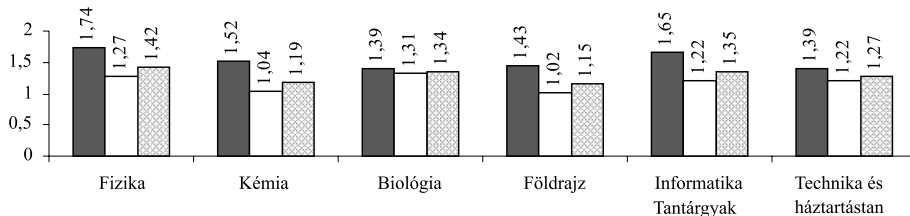
Megállapíthatjuk, hogy a tanulók mindegyik tantárgy esetén hasznosnak értékelték a projekt munkát, minden esetben 1 feletti tantárgyi „átlagok” jöttek ki a részminták és az összesítések alapján is (11. ábra).

A projekt munka legkevesebb későbbi hasznát földrajz tantárgyból látták a diákok. Külön öröm volt számomra, hogy a legjobb átlagértékek fizika és informatika tantárgyak esetén adódtak; tehát e tantárgyak esetén a tanulók egyértelműen úgy ítélik meg, hogy a munkájuk eredményeit, tapasztalatait a projektek után is hasznosíthatják. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a thermoakusztikus projekt feladatban részt vevő tanulók és a kontrollcsoportba tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség fizika, kémia, földrajz és informatika tantárgyakból $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett.

8. táblázat. A vizsgált tantárgyakból a projektfeladatoknak mennyi későbbi haszna volt a tanulók szerint (átlagértékek). (A maximális érték 2)

Tantárgy	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Fizika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,74	0,45	1	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,27	0,72	0	2
	Összes tanuló	1,42	0,68	0	2
Kémia	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,52	0,51	1	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,04	0,69	0	2
	Összes tanuló	1,19	0,68	0	2
Biológia	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,39	0,50	1	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,31	0,62	0	2
	Összes tanuló	1,34	0,58	0	2
Földrajz	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,43	0,59	0	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,02	0,65	0	2
	Összes tanuló	1,15	0,66	0	2
Informatika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,65	0,49	1	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,22	0,58	0	2
	Összes tanuló	1,35	0,58	0	2
Technika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,39	0,50	1	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,22	0,64	0	2
	Összes tanuló	1,27	0,60	0	2

■ termoakusztikus projektben résztvevő diákok
□ termoakusztikus projektben részt nem vevő diákok
▨ összes diák



11. ábra. A tanulók szerint a megadott tantárgyakból volt-e későbbi haszna a projektmunkának. (A maximális érték 2)

A 9. kérdésben arra kerestem választ, hogy a megadott tantárgyak esetén a projektekben való részvétel hatására a tanulóknak változott-e pozitív vagy negatív irányba az adott szaktárgyakhoz fűződő viszonyuk; másként fogalmazva a szaktárgyakhoz kapcsolódó tanulói attitűd változását vizsgáltam. (Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni -2 és 2 között.)

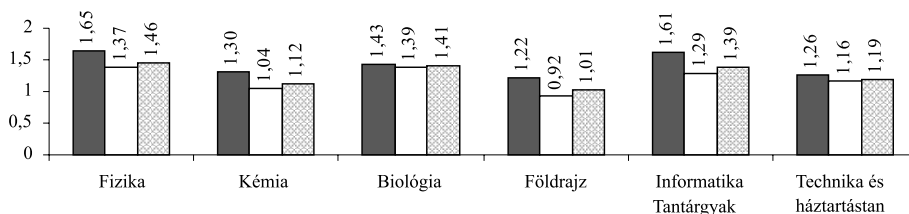
A tanulók válaszaiból kiderült, hogy a projektfeladatok hatására minden tantárgy esetén javult az adott szaktárgy tanulói megítélése, azaz javult a tantárgyi attitűd. Egyetlen tanuló sem jelölt meg negatív értéket semmelyik tantárgy esetén sem, tehát a megkérdezettek között nincs olyan diák, aki a projektmunka hatására kevésbé „szeretné” az adott tantárgyat, mint azt a projektet megelőzően tette. A legalacsonyabb átlagérték földrajzból

adódott (1,01), de még ez is jónak mondható. A legmagasabb átlagérték fizika tantárgyból jött ki (1,46), ami egyértelműen azt jelzi, hogy ehhez a tantárgyhoz sokkal pozitívabban állnak hozzá a tanulók a projekt munkát követően. A fizikát tanító pedagógusok valószínűleg megtapasztalták, hogy milyen nehéz a tanulók egy jelentős hányadát motiválni a szaktárgy tanulására. Maga a fizika tananyag nem lett „könnyebb” a projektek hatására, de a tanulók „beállítódását” mégis sikerült pozitív irányba elmozdítani; és a motiváltabb tanulók a későbbiek folyamán hatékonyabban dolgoznak a tanórákon. Ez meggyőzheti a kételkedő pedagógusokat is arról, hogy érdemes a leggyakrabban alkalmazott frontális osztálymunka mellett (helyett) csoportos projekt munkát szervezni.

9. táblázat. A vizsgált tantárgyakból a projektfeladatok hatására hogyan változott a tanulók tantárgyi attitűdje (átlagértékek). (A maximális érték 2.)

Tantárgy	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Fizika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,65	0,49	1	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,37	0,63	0	2
	Összes tanuló	1,46	0,60	0	2
Kémia	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,30	0,63	0	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,04	0,69	0	2
	Összes tanuló	1,12	0,68	0	2
Biológia	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,43	0,51	1	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,39	0,67	0	2
	Összes tanuló	1,41	0,62	0	2
Földrajz	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,22	0,67	0	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	0,92	0,69	0	2
	Összes tanuló	1,01	0,69	0	2
Informatika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,61	0,58	0	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,29	0,70	0	2
	Összes tanuló	1,39	0,68	0	2
Technika	A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,26	0,62	0	2
	A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	1,16	0,61	0	2
	Összes tanuló	1,19	0,61	0	2

■ termoakusztikus projektben résztvevő diákok
□ termoakusztikus projektben részt nem vevő diákok
▨ összes diák



12. ábra. Hogyan változott a tanulók tantárgyi attitűdje a projektfeladatok hatására? (A maximális érték 2.)

A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a termoakusztikus projektfeladatban részt vevő tanulók és a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikánsnak mondható a különbség fizika és informatika tantárgyakból $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett. Láthatjuk, hogy fizika tantárgyból szignifikáns a különbség a 7., a 8. és a 9. kérdésre adott tanulói válaszok esetén a két mintában; biológiából viszont sem a 7., sem a 8., sem a 9. kérdés válaszai alapján nem mutatkozott szignifikáns különbség az adott szignifikancia-szinten.

A projektfeladatok közül volt olyan, ami csak egyetlen tantárgyat érintett, de voltak olyan projektek is, amelyekben több tantárgy is összekapcsolódott. Melyik típus mennyire tetszett? Erre kerestem választ a 10. kérdésben. (Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni -2 és 2 között.)

10.a. táblázat. Mennyire tetszettek az egy tantárgyat érintő projektfeladatok? (átlagértékek)

10.a. Egy tantárgyat érintő projektfeladat	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
A termoakusztikus projektben részt vevő tanulók	1,09	0,60	0	2
A termoakusztikus projektben részt nem vevő tanulók	0,69	0,68	-1	2
Összes tanuló	0,81	0,68	-1	2

10.b. táblázat. Mennyire tetszettek a több tantárgyat érintő projektfeladatok? (átlagértékek)

10.b. Több tantárgyat összekapcsoló projektmunka	Átlagérték	Szórás	Minimális érték	Maximális érték
Atermoakusztikusprojektben részt vevő tanulók	1,65	0,49	1	2
Atermoakusztikusprojektben részt nem vevő tanulók	1,39	0,63	0	2
Összes tanuló	1,47	0,60	0	2

A tanulói válaszokból az derült ki, hogy a diákok az egy tantárgyat érintő projektfeladatokat elfogadják, de ezek nem tetszenek nekik különösebb módon. A több tantárgyat érintő projektmunkában sokkal szívesebben vesznek részt, sőt az 1,47-es átlagérték alapján akár azt is kijelenthetjük, hogy a diákok többsége „szeret” integrált, több tantárgyat összekapcsoló projektekben tevékenykedni. Ezt a saját tapasztalataim alapján is hasonlóan ítélem meg. A több tantárgyat is érintő projektmunka során az egyes tanulók sokféle tevékenységi formában vesznek részt és ez a változatos munka pozitívan befolyásolja a diákok hozzáállását is. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a termoakusztikus projektfeladatban részt vevő tanulók és a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség az egy tantárgyat érintő projektfeladatokra adott válaszok alapján $p=0,05$ szignifikancia-szint mellett; a több tantárgyat érintő projektfeladatok tekintetében nem mutatható ki szignifikáns eltérés.

A 11. kérdésben a tanulók leírhatták a projektmunkával kapcsolatos személyes véleményeiket, ötleteiket, gondolataikat, javaslataikat. Ezt a kérdést a diákok többsége üresen hagyta, de voltak olyanok, akik megfogalmaztak néhány észrevételt. Ezek közül idézek néhányat: „Általában bírtam a projektfeladatokat.” „Lehetne belőlük több is!” „A témazárók helyett lehetnének projektfeladatok!” „Sokat neveltünk.” „Nem kellett minden órán idegeskednünk, mindenki sokkal nyugodtabb volt.” „Már nem félek a fizikától.” „Jó volt, lehet, hogy mérnök leszek.”

A válaszokból az derült ki, hogy a tanulók általában szívesen vettek részt a különböző projektekben, és a projektfeladatok során úgy érezték, hogy van értelme és haszna a

munkájuknak. A pedagógusok számára talán ez lehet a döntő érv, hogy miért érdemes projekteket tervezni és megvalósítani.

Összegzés

Iskolánk gimnazista tanulóival projektfeladatban termoakusztikus jelenségeket vizsgáltunk; különböző Rijke-csővekkel több, mint két évig végeztünk méréseket. Ebben a cikkben a projekt munkájának a tanulók természettudományos tudásszintjére, illetve attitűdjére gyakorolt hatásait mutattam be. A több tantárgyat is integráló projektmunka hatására a tanulóknak általában javult az adott tantárgyakból a tanórai teljesítményük, megtanultak csoportokban dolgozni, fejlődött a kommunikációs képességük és összességében pozitívabban viszonyultak a természettudományokhoz. A természettudományos projekt munkánk pozitív tapasztalatai ösztönzést adhatnak a természettudományokat tanító pedagógusoknak arra, hogy alkalmazzák a projekt módszert a tanítási gyakorlatukban.

Irodalom

- Beke Tamás (2009a): Termoakusztikus projekt feladat Rijke-cső vizsgálatára. *Fizikai Szemle*, **59**. 7–8. sz. 253–257.
- Beke Tamás (2009b): Termoakusztikus jelenségek vizsgálata iskolai projekt feladatban. *A fizika tanítása*, **17**. 4. sz. 7–14.
- Beke Tamás (2009c): Observation of thermoacoustic phenomena in school project. *Physics Education*, **44**. 5. sz. 536–548.
- Beke Tamás (2009d): Thermoacoustic school project. *Acta Didactica Napocensia*, **2**. 2. sz. 9–24.
- Beke Tamás (2010a): Thermoacoustic school project work with an electrically heated Rijke tube. *Physics Education*, **45**. 5. sz. 516–528.
- Beke Tamás (2010b): Elektromosan fűtött Rijke-cső termoakusztikus modellje. *Fizikai Szemle*, **60**. 9. sz. 305–311.
- Csikos Csaba (2010a): A PRIMAS-projekt. *Iskolakultúra*, **12**. sz. 4–12.
- Csikos Csaba (2010b): Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, **12**. sz. 52–60.
- Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquirybased learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, **12**. sz. 31–51.
- Radnóti Katalin (2008a): A projekt módszer alkalmazásának gyakorisága a közoktatásban. In: uő (szerk.): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhaszú Társaság, Budapest. 11–22.
- Radnóti Katalin (2008b): Pedagógiai koncepció. In: uő (szerk.): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhaszú Társaság, Budapest. 23–62.
- Rijke, P. L. (1859): Notiz über eine neue Art, die in einer an beiden Enden offenen Röhre enthaltene Luft in Schwingungen zu versetzen. *Annalen der Physik*, **2**. 107. sz. 339–343.
- Rocard, M., Csermely P., Jorde, D., Lenzen, D. és Walberg-Henriksson, H. (2007): *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. (Rocard-report). Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Rocard, M., Csermely P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. és Hemmo, V. (2010): Természettudományos nevelés ma: megújult pedagógia Európa jövőjéért. *Iskolakultúra*, **12**. sz. 13–30.

Köszönetnyilvánítás

A cikk a Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Karán fizika kutatási program (*A közép- és a felsőfokú fizika oktatásának fejlesztésére irányuló kutatások*) keretében készült. Külön köszönetem szeretném kifejezni a témavezetőnek, Dr. Papp Katalin tanárnőnek (SZTE), Dr. Radnóti Katalin tanárnőnek (ELTE) és Dr. Hopp Béla professzor úrnak (SZTE), akik hasznos tanácsokkal és javaslatokkal segítettek a cikk megírásában.

Bródy Sándor Alapítvány – Márai Ideiglenes
Szépirodalmi Kollégium

Én-építő technikák a nép- és a műmesékben

Bruno Bettelheim (1985) könyve óta számos pszichoanalitikus és irodalmi szimbólumelemző írás alátámasztotta, hogy a népmesék a gyermekkori fejlődéshez (csecsemőkortól pubertáskorig) rendkívül sok ponton járulnak hozzá. Ennek oka egyfelől az, hogy a népmesék egyszerre szórakoztató és izgalmas történetek, másfelől pedig magas színvonalú irodalmi műalkotások, melyeknek nyelvét, képiségét a lehető leghamarabb és legmaradéktalanabban érti meg a gyermek. Az én-fejlődés elősegítésének harmadik pillére a szövegekben munkáló mély érzelmek, konfliktusok és küzdelmek, melyek nem didaktikusan, de az egész emberiségre jellemző alapvető szorongásokról, nehézségekről, és legfőképpen azok megoldási lehetőségeiről beszélnek. (1)

Más kutatók – itthon a legismertebb képviselőjük Boldizsár Ildikó – azt is bebizonyították, hogy a népmesék (és olykor egyes műmesék) nem csak a gyerekek számára, hanem legalább ugyanolyan mértékben a felnőtteknek is útmutatóul szolgálnak, szolgálhatnak. (2) Sőt, a néprajzkutatók mindenkit emlékeztetnek arra, hogy a mesék eredeti célközönsége a felnőttek közössége volt, funkciója pedig az élet dolgai-ban való eligazodás segítése. Csupán a 19. századi írásba foglalásuk óta tekintik a népmeséket gyermekirodalmi alkotásoknak.

Hogy ezek a címszavakban ismertetett tényezők konkrétan hogyan, milyen módszerek segítségével hathatnak nem csak az egészséges, de a lelki vagy épp testi problémákkal küzdők gyógyulására, az többek között Boldizsár Ildikó (2010) *Meseterápia* című könyvéből, a Mosoly Alapítvány kórházi munkájából és új köteteiből, valamint az ősszel megalakult Metamorphoses Meseterápiás Központnak köszönhetően egyre könnyebben megismerhető, így előadásomban nem erről szeretnék beszélni, hanem arról, hogy a népmese és a műmese milyen azonos vagy különböző módokon tud hozzájárulni a lelki egyensúly megteremtéséhez, önmagunk és a minket körülvevő világ megismeréséhez.

Előadásomban nem fogok kitérni a nép- és a műmese alapvető műfaji, formai különbségeire, sem a gyermek- és felnőttirodalom közti átjárhatóság kérdéseire – ezekkel mások, máshol részletesen foglalkoztak már (elég legyen itt épp a Kaposvári Egyetem habilitált doktorára, Komáromi Gabriellára és megkerülhetetlen könyveire utalnom).

A vizsgálódásra remek terepet nyújtanának a mai verses mesék vagy ifjúsági regények pubertáskori válságokhoz kapcsolódó megoldási taktikái közt szereplő nép- és műmesei motívumok, hiszen számos idevágó, egyben színvonalas magyar szöveg jelent meg a könyvpiacra az utóbbi 10 évben, de ez túlon túl szerteágazó volna egy előadás kereteihez képest. (3) Így inkább egyetlen kortárs mesekönyv és a hozzá kapcsolódó én-építő technikák motívumainak elemzésére vállalkozom.

A választott mű Bagossy László *A Sötétben Látó Tündér* című, 2009-ben megjelent kötete, melyet Takács Mari festményei illusztrálnak. (4) Azért esett rá a választásom,

mert egyfelől azonnal sikeres könyv lett (az IBBY az Év Gyermekkönyve-díjjal is kitüntette), tehát kell és érdemes vele foglalkozni; másfelől színdarabként is létezik, ami a szóbeliség, a mesélés szituációját megidézve közel viszi a szöveget a hagyományos mesemondói szituációhoz, bár másban, a fantázia megkötésében, távol is áll tőle. (5) Emellett a nagycsoportosoknak és kisiskolásoknak szóló könyv kifejezetten népmesei hagyományokat követ, mégis újraértelmezi és kiegészíti azokat; végül pedig, de nem utolsósorban, gyönyörű és igényes könyv, melyet öröm kézbe venni.

A könyv alcíme: *mesebeszéd*, ami több szempontból is pontos meghatározás. Egyfelől utal az azonos című színdarabra (tehát az elbeszélte mese verziójára), másfelől a szöveg maga is a mesélés élőszavas, párbeszédre alapuló, ezért menet közben alakuló hagyományát idézi fel.

A Sötétben Látó Tündér történetének tétje, hogy a legkisebbik tündér végre nevet kapjon, azaz elkülönözzön 299 testvérétől, és saját én-képe alakulhasson ki. Mivel Pirinyó Minyó, a legkisebb tündérlány, nagyobb testvérei mellett semmit sem tud kitűnni, ezért lehetetlen számára az önmeghatározás. A tündérek ugyanis, a mese tündérmítológija szerint, mind egy-egy kiemelkedő képességükről kapják a nevüket: Hó Görgető, Patak Csobogató, Felhő Fújó és így tovább. A mese „feladata” tehát egy valódi fejlődés-kori válság megoldása: Pirinyó Minyónak meg kell találnia önmagát, ezzel együtt leválnia a többiekéről, a családjáról.

Ezért egy este, mikor a többi testvér már alszik, a kis lánytündér pedig gyöttrődése miatt nem tud elaludni, édesanyja az ölébe veszi, és egy csak neki szóló mesével rávilágít különleges képességére: élénk fantáziájára (6)

Tehát míg a kerettörténet a tündérek világával, a mesélés aktusával és Pirinyó Minyó „elakadásával”, majd sikerével foglalkozik, addig a próbák által nehezített, segítőkkel és ellenségekkel tarkított vándorlás, melynek során a megoldás megszületik, egy másik, belső mese keretein belül történik meg. Ezt a mese-helyzet tükrekként is felfoghatjuk, hiszen a népmesei vándorút egyben jelképes, belső utazás a hős, valamint a hallgatóság számára, amit mindannyian lelkiükben, a döntések meghozatalával és a következmények felismerésével tesznek meg. (7)

A történet eleje a népmesei szituáció hangulatát kelti: mesehagyományt idéz, hosszú, időben és térben messzire helyezkedő. („Egyszer volt, hol nem volt, / valamikor réges-régen, / mikor még a patak is visszafelé futott, / Hetedhét országon is túl”... és így tovább, hosszú sorokon keresztül.)

Ugyanakkor a második mondat jellegzetesen műmesei fordulatot vesz: kiderül, hogy a hős maga meséli el a történetet, egyes szám első személyben, és ezzel, illetve egyéb nyelvi fordulatokkal az eltávolított meseidőt rögtön visszacsatolja a most-ba, a mesehallgatás idejébe. (Idézet: „hiszen itt ül ezen a széken” – tudniillik a mesélő tündér.)

Szintén mű-, azaz tündérmesei világot teremt, hogy a hős nem ember. A népmesék esetében ez a realizisztikus vonás kiemelten fontos, a hős mindig ember marad, még ha a próbák során többször átalakul, elvarázsolódik, feldarabolódik is, mindenképp visszanyeri emberi alakját, és jutalma földi boldogság lesz. A tündér szerepeltetése azonban elemeltséget tesz lehetővé: az elbeszélő a hétköznapi élettől távolítja el a történetet és a hőst, aki varázsszékkel bír, cselekedetei alapján kap nevet, és saját tündérmítoszzal rendelkezik. Ez a lépés a mesehallgató-állapot elérését célozza (biztonságos messziségből lehet végigigzgulni a vérre menő kalandokat), mozgásba lendíti a fantáziát, lehetővé teszi az externalizációt (az elvonatkoztatást az itt és most-tól), valamint hihetővé, természetessé teszi a tündér jelenvalóságával a csodákat, melyek a szövegben bekövetkeznek.

Ezt a mű- és népmesei kettősséget tovább erősítik a különleges képek, szavak és az asszociációkban gazdag nyelv, melynek hatására a szöveg két beszédmód között is lebegni kezd. Egyfelől a régies szófordulatok, az élőbeszédet idéző, a szövegre való emlékeztést és a tagolódást elősegítő, illetve belső ritmust létrehozó ismétlődő mondatszerkeze-

tek a népmesék nyelvi világához kapcsolják vissza a szöveget. (Például a „Most elmondom nektek...” kezdés négyyszer hangzik el.) Másfelől a bonyolult, hosszú és átpoetizált szerkezetek szépirodalmivá és írásosságot feltételezővé teszik a nyelvét, különleges szerkezetei és szókincse pedig, melyet a vesszorokra tördelés tovább fokoz, a lírikus prózához utalja. Ezzel pedig jelentősen elkülönül a népmese tömör, lényegre törő (megjegyezhető) fogalmazásmódjától. (8)

A mesemondás menetében előkerül egy népmesei motívum: egy varázseszköz, a tündéranya gyűrűje, melybe a sötétséget zárja esténként. Ez egyrészt heves tiltakozást vált ki a sötétben félő 300 kistündérből, akik csak fényben, mese mellett tudnak elaludni (9), másrészt ez a tárgy teszi lehetővé a hős első próbáját (idézet: „Akkor ő alvó testvéreim közül magához emelt, ölébe ültetett és próbát tett velem.”). Szintén népmesei motívum, hogy a csodás hatalmú gyűrűt a hőssé avatott tündér a történet végén édesanyjától elnyeri.

Maga a próba tehát a sötétben végighallgatott mese: ez az első, a bátorságpróba. A mai gyerekek számára ez a teljes sötétségben való lét épp olyan fontos, mint bármely más korban – a népmesékben ez az „alászállás” motívumának felel meg, a poklok vagy a túlvilág megjárásának, a sötét erdőnek, melynek valamelyik formája szinte minden mesetípusban kötelezően van jelen.

Az édesanya tehát gyűrűjébe zárja a fényt, és mesélni kezd: „Hát itt volnánk. / Ezt a vadvirágos tarka domboldalt / itt az orrunk előtt látod-e, tündérmém? / Látom, látom – válaszoltam –, csak nagyon sötét! / Dehogyan sötét, hiszen süt rá a déli nap, / hány lépés lehet innen a teteje? / Talán ha tíz lépés – suttogtam vacogva én.”

A most következő 10 lépés a vándorlás kezdete, a sötétben látó szem nyitogatása, ahol megtörténik a beavató varázslat: a hetedik lépéstől ugyanis a kistündér mondja el, mi terül a szeme elé, és ő maga teremti meg a mese helyszínét (meseismerő gyerekként természetesen egy királyi palotát). Ezzel az első próbát deklarálta ki is állja, édesanyja pedig újabb népmesei fordulattal kérdezi: „Mersz-e jönni velem a sötétbe? Mersz-e járnival velem Tökmagkirályfi nyomában?”

A második próbával egyben belépünk az ismeretlenbe, azaz a következő, belső mesébe. Ez a megvilágító erejű történet elsősorban a Világszép Nászál Kisasszony mesetípusát követi, melyben a legkisebb királyfi indul útnak, hogy bizonyítsa önmaga és testvérei előtt, kiszabadítsa és elnyerje a legszebb királylányt, s egyúttal legyőzze a félelmetes sárkányt.

Az a gesztus, hogy a mesemondó-hagyományt felidézve a mesélő által mesélt történetet a hallgató nem csak alakítja, hanem végül ő maga fejezi be, egyben arra is rávilágít, hogy a „sötétben látás” egy mély értelmű szimbólum, s a képesség elnyerésével nem csupán a fantázia felszabadítása történik meg, hanem egy „nagy beavatás” is. A „sötétben látás” a teremtés aktusát jelzi, hiszen azt kell észrevennie, ami nincs ott, amit ő maga képzel oda. Az édesanya ezzel a mesemondás tudományába avatja be Pirinyó Minyót, mintegy átadja, örökségül hagyja neki a mesélő szerepét, mely a mesemondók régi korokban megkülönböztetett státuszát figyelembe véve felér egy fél királysággal, a műmesei világ modern idejében maradvá pedig kvázi az íróvá válás útján való elindulással esik egybe. Ezt a folyamatot igazolja és zárja le majd a kerettörténet utolsó oldala: „De bizony képzeltetek, / hogy mekkorát nézett az én / kétszázkilencvenkilenc testvérem, / amikor másnap ezt a mesét / nekik is elmeséltem. / De úgy elmeséltem nekik, / de úgy, hogy az összes lánytestvérem / szerelmes lett a Tökmagkirályfiba, és az összes fiútestvérem pedig / szerelmes lett a Málnácskába.”

De amíg ide eljutunk, számtalan próbán és kalandon kell végigmennie Tökmagkirályfinak és rajta keresztül Pirinyó Minyónak. Rögtön érdekes helyzetet teremt, hogy a hős, akivel a kis tündérlánynak azonosulnia kell, egy királyfi (bár természetesen ő is a legkisebb, aki 11 testvére mellett nem tud érvényesülni, azaz feleség nélkül marad, és ezért kel útra). A meseanalízisek általában kiemelik, hogy mely mesék segítenek inkább a fiúknak (jelleg-

zetesen a sárkányölös, királylány-szabadítás történetek) és melyek a lányoknak (a mostohás, otthonról elüldözött gyerekekről szóló mesék). Emellett a mesekutatók szerint nagy jelentőséggel bír, hogy a népmesék mindig élesen elhatárolhatóan más feladatokat és próbákat tűznek ki a férfiak és a nők számára (részletesen lásd: *Bettelheim*, 1985; *Boldizsár*, 2010). Ezzel a paradigmával mai, emancipált világunkban számos módon lehet kezdeni valamit, de én most csak a jelen szövegben adott, igen praktikus válasszal foglalkozom: az ellenkező nemű hőssel úgy lehet azonosulni, hogy beleszeretünk.

Az azonosulás feltételeit itt az alapszituáció (legkisebbnek lenni és alulmaradni) teremti meg, de a királyfi hősiessége, barátságba vetett hite, elszántsága, furfangossága (tehát az összes népmesei érdem, amikről a királyfis mesék szólnak) vonzóvá és kicsit érthetőbbé teszi a másik nemet a befogadó szerepben lévő kislány számára, s ez az én-építő feladatok között nagyon is fontos szerepet tölt be a nép- és a műmesében egyaránt.

Az irodalmi hagyomány szerint csakis egy királyfi indulhat útnak, mert az ő feladata az önállósá válnak, s a feleségszerzéssel a szexuális önállóság elérése (azaz az ödipális komplexusok lezárása). A tündéranya – és ebből is látszik, hogy egy igazi, ösztönös meseterapeutaival állunk szemben – nem választhatna egy jellegzetesen női mesét, mert azok más típusú nehézségekre, kérdésekre adnak választ. A családról való leválás, a helyes pár kiválasztása, a türelem, a külső és belső rend megteremtése, az önfegyelem mind-mind fontos tanulnivaló, de ennek a kislánynak most az önmagára való rátalálás a feladata, amit azok a mesék (pl. Hófehérke, Csipkerózsika, Hamupipőke) nem tudnak elindítani.

Tökmagkirályfi történetét nem ismertetem részletesen, mivel klasszikusan bevett népmesei motívumokból épül fel, melyek pszichológiai funkciói már jól ismerhetők a szakirodalomból. De az előadás címében vállalt feladat érdekében címszavakban utalok az itt fellelhető és a legfontosabb én-fejlődést segítő, értékeket közvetítő, „tanító” elemekre:

- az útnak indulást a „jó tett helyébe jót várj” gesztusa teszi lehetővé – segítő társ megnyerése (vakond) a segítségnyújtás és a másik tulajdona tiszteletben tartásának köszönhetően;

- beteg gebe táltossá változtatása kockacukorral – barátság megbecsülése;

- leszállás a túlvilágba a Föld közepén keresztül (most már „valóságosan” is, nem csak a fény lekapcsolásával);

- egy sötét, rengeteg erdőbe érkezés – a legjellemzőbb helyszín, a tudattalan rejtett világát jelképezi, mélyrepülés a káoszba, lehetőség a kiemelkedésre, a fény=megoldás megtalálására;

- újabb segítő társ megnyerése az illem ismeretének köszönhetően (Tökmagkirályfi öregapámnak szólít egy idegent), újabb segéd-/varázsszerszám szerzése;

- kirándulás a Nap udvarába (mélységek és magasságok bejárása, 7 mennyország, 7 pokol stb.) – a nehéz, hosszú út, azaz a türelem tanítása;

- a kapunál örök állnak, hogy a hős átléphessen, fel kell áldoznia valamit – mivel önmagából áldoz fel egy darabot a ló helyett: véráldozatot hoz és egyben vérszövetséget köt a táltossal;

- cserébe csodás gyógyulás és átalakulás várja (a kishalálok a népmesékben mindig a hős erősebbé és szebbé válását eredményezik) – a fejlődés szempontjából ez a jutalom az önfeláldozásért;

- újabb próbaként a Gonosszal kell megküzdeni: egy Törpe állja útjukat, találós kérdésre kell megfelelni, itt az öregembertől kapott varázsszerszám segíti ki (=jutalom);

- a Naptól nyert, haja közé tűzött napsugár – újabb jutalom, a folyton vele lévő, támogató erő jelképe;

- az elátkozott királylány megtalálása, három próbálkozás a megszabadítására, melyből kettő balul üt ki és a szolgálólányok halálát okozza – a próbálkozás és a türelem, a közben hozott áldozatok szükségessége;

- a királylány megszabadítása evés által – bekebelezés/birtokba vétel/megismerés, azonnali szerelem;
- időnyeres a hős megduplázásával: három csepp nyál beszéltetése – a magyarság lélekhitének nyomai;
- üldöztetés, harc a Gonosszal=Sárkánnyal – szembe kell szállni a nehézséggel, mert csak úgy győzhető le;
- boldog befejezés: hazatérés, a legkisebbikből csodált testvérré és férjjé válás – önmegvalósítás: „Boldogan éltek, míg meg nem haltak.”

De ami az előadás szempontjából igazán érdekes, azok az apró beillesztések, melyek a népmeséktől eltérő, idegen elemek. Ilyen például az a nevelési önkritika, amit az idő súlya alatt öntudatra ébredt, búslakodó öreg fogalmaz meg, mikor Tökmagkirályfi öregapámnak szólítja. „Azt a barlangot egy haragos törpe vigyázza, / az az én kicsi fiam. / Olyan rosszul bántam vele, / annyit pofoztam, annyit szidtam, / annyit ráncigáltam, / hogy sose nőtt meg, törpe maradt, / egyszer elszaladt itthonról, / beállt az Ördög szolgálatába.” A családi kötődés emlékének felidézése olyan jó érzéssel tölti el a férfit, hogy most engesztelésképp saját gyermekének tekinti a királyfit, és ezért elmondja, hogyan juthat át a barlang száján, és kezébe nyomja a világ összes találós kérdését tartalmazó keszkenőt.

Ennél már csak a Törpével való találkozás bizarrabb, szinte ironikusnak tűnik erős freudi áthallásaival: ugyanis a találós kérdés, amit éppenséggel a tűz (lásd családi tűzhely!) körül ugrálva a gonosz kis Törpe magában mondogat, szinte mantráz, az anyához való kötődésről szól. A Törpe már a királyfiék felbukkanása előtt is ezt ismételteti, mint ha ő maga is a megfejtést keresné rá: „Hús eszik, húsból, húsdombon.” A megoldás pedig a legmeghittebb anya-gyermek kapcsolat pillanatát idézi, a szoptatást.

A Gonosz legyőzése itt a találós kérdés megfejtésével nem ér véget, mivel a Törpe nem csak továbbengedi őket, hanem kvázi önanalízist végez és jó útra tér (mellyel egyben legyőzetik a főgonosz, az Ördög is), ugyanis a megoldás hallatán sírni kezd, és „hazaszaladt kibékülni édesapjával”...

Ezen a ponton kezd egy kicsit megbillenni a mese szimbolikus nyelven beszélő és épp ezért tudatalatti szinten hatni képes, az élet dolgaiban eligazítást nyújtó hatása – hiszen a didaktikusság tapasztaltan és bizonyítottan megöli ezeket a mélyen, lelki szinten ható folyamatokat. Ugyanakkor Bagossy pontosan érzi, hogy egyensúlyvesztés történhet, ezért az epizód különösebb magyarázat nélkül ér véget, a hősök pedig gyorsan továbbindulnak. (10) Hogy ez a két kis betét mennyire szól a szülőknek vagy a gyerekeknek, mennyi benne az önkritikára való intés szándéka vagy éppen az önironikus kikacsintás, nehéz eldönteni – de a célja így is egyértelmű: a szeretetlenség és a durva bánásmód ellen, valamint a megbocsátás fontossága mellett teszi le a voksát, s mivel a hallgatóság, mire idejut a történetben, már a mű hatása alá került, valószínűleg mint intelem képes betölteni a funkcióját.

Egy másik, műmesébe illő módosítás a sárkánnyal folytatott küzdelemnél található. A két szerelmes immáron a táltos lovon vágat hazafelé, amikor utoléri őket a tizenegy fejű sárkány, három fejű, hat lábú paripáján, s az állat olyan hatalmas és olyan gyors, hogy „amerre vágatott az ég is elsötétült”.

Tökmagkirályfi először hátrahajítja kardját, de azt a sárkány szétharapja, majd eldobta csillagos bicskáját, de azt a szörnyeteg egyben nyeli le. Ekkor a hős a zsebébe nyúl, de már semmi más nincs nála, mint az apja kertjében tépett három málnalevél – s ekkor, ezen a drámai ponton következik be a kerettörténetben szereplő hős, Pirinyó Mínyó utolsó próbája: az ő feladata lesz kitalálni, hogyan lehet fegyverként hasznosítani három darab málnalevelet. Itt a tét is különösen nagy, hiszen a mesehősök életét kell leleményesen megmenteni, s miután ezt a próbát is kiállja Pirinyó Mínyó, édesanyja végleg átadja neki a mese befejezésének feladatát.

A málnalevelekkel kapcsolatos megoldás meglehetősen lírai és modern: a levélkékre a királylányba reménytelenül szerelmes sárkánynak valódi sebet ejtő üzeneteket írnak. A három levél ismét a három próbálkozást szimbolizálja, jelezve a kis kudarcok elkerülhetlenségét, illetve azt, hogy az üzenetek csupán együttesen érik el a halált okozta sérülést, mivel mindegyik mondat más-más kommunikációs szinten működik.

Az üzenetek a következők: „Eridj, sárkány, nem szeretlek! Málnácska” – ez az Én megnyilatkozása, az érzelem kinyilatkoztatása. „Az én szívem szerelme: Tökmagkirályfi! Málnácska” – itt már a hovatartozást teszi nyilvánvalóvá a királylány; s végül: „Boldogan éltek, míg meg nem haltak! Tökmagkirályfi és Világszép Málnácska” – itt pedig az együvé tartozást, a létrejött egységet nyilatkoztatják ki, most már együttesen.

Ez a rituálé, mondhatni harcmód, az érzelmek kimondásába, az őszinteség erejébe vetett hitet tükrözi, másfelől a leírás, írásba foglalás gesztusának jelentőségét. A „szerző halála” (II) ezt a mégiscsak népmesei alapú szöveget hidegen hagyja, és az üzenetekhez mintegy pecsétként, mindig nélkülözhetetlen az üzenetküldő aláírása is.

Az első üzenet negatív érzelmet fejez ki és a múlta, azaz a foglyul ejtőre vonatkozó érzelmre irányul. A második üzenet már jövőorientált, és pozitív állítást tartalmaz, mely a kommunikációelmélet szerint is mindig erősebben hat a negatív fogalmazásmódnál. Itt már megneveződik a királyfi is. Ám az utolsó, gyilkos erejű üzenetnél mindkettőjük teljes neve szerepel, a név-önazonosság-bizonyoságtétel fontosságát hangsúlyozva. De talán ennél is halálösabb maga az üzenet: egy olyan népmesei motívum beidézése, mely mindig a boldog véget, a lezárást, a szerelmesek egymásra találását és a gonosz vesztét jelenti. A történet lezárását tehát maga a történet lezárhatóságának kimondása teszi lehetővé, és a mesehallgatói tapasztalat, miszerint ez a formula már annyiszor mondatott ki és annyiszor jelentette a jó győzelmét a gonosz felett, hogy már maga is varázserejű lett. Ehhez járul még egy fontos szempont: a boldog (földi) életet, a túlélést éppen a halál biztonságának kimondása, az

elkerülhetetlen jövő: az elmúlás tudata teszi lehetővé. A gyakran halhatatlan sárkány legyőzése épp az ember halandóságának forrásából táplálkozik.

A sárkány tehát a szeretet megtagadásával (ez népmesékből is ismert elem: valakinek a sorvadását vagy halálát gyakran okozza a viszonzatlan szerelem), illetve a szavak erejével győzetik le. De ami még modernebbé, maivá, anti-népmeseivé teszi ezt a győzelmet, az a Gonosz figurájának megszerettetése.

Népmesében ugyanis sosem fordulhatna elő, hogy a Rosszat megszeressük: ott a szereplők mindig végletesek, szinte arc nélküliek, hogy minél egyértelműbben tudják szol-

Népmesében ugyanis sosem fordulhatna elő, hogy a Rosszat megszeressük: ott a szereplők mindig végletesek, szinte arc nélküliek, hogy minél egyértelműbben tudják szolgálni a mese célját. A Rossz figurája akkor tölti be a szerepét, ha mindenestül és mindig Rossz, különben nem lenne képes a végleteesség kritériumát teljesíteni, összezavarná a lényegre törő mondanivalót. Ott nem lehet megkegyelmezni neki, és mondjuk a tizenegyedik fejt nem levágni, vagy ha a hős mégis így tesz, ezért később súlyosan megfizet. Az Én fejlődésére kivetítve a teljes megsemmisítés a teljes elszakadást jelképezi: nem lehet úgy tovább lépni valami teljesen újba, ha a régiből ezt-azt még meg szeretnénk őrizni magunkban, és nem vagyunk képesek hátrahagyni.

gálni a mese célját. A Rossz figurája akkor tölti be a szerepét, ha mindenestül és mindig Rossz, különben nem lenne képes a végtelenség kritériumát teljesíteni, összezavarná a lényegre törő mondanivalót. Ott nem lehet megkegyelmezni neki, és mondjuk a tizenegyedik fejtét nem levágni, vagy ha a hős mégis így tesz, ezért később súlyosan megfizet. Az Én fejlődésére kivetítve a teljes megsemmisítés a teljes elszakadást jelképezi: nem lehet úgy tovább lépni valami teljesen újba, ha a régeből ezt-azt még meg szeretnénk őrizni magunkban, és nem vagyunk képesek hátrahagyni.

Ezzel szemben a sárkány megszána (miközben a gyilkosságról Bagossy sem mond le, csupán líraian, metaforikusan fogalmaz) kifejezetten modern érzelmi igényeket szolgál: hiszen hogyan örülhetnének valaki olyan halálának, akinek a szíve a szeretetlenségtől szakad meg. Ezt az érzelmi ellentmondásosságot Bagossy egy-egy elejtett, sárkány iránt részvétet keltő jelzővel éri el (amit Takács Mari gyönyörű illusztrációja is megtámogat), valamint az utolsó, haldoklási jelenettel: „mikor azt a sárkány elolvasta, / úgy szíven ütötte az a levél, / hogy nem tudott már visszamászni a lovára. / Csak feküdt a földön és sírt nagy bánatában, / és addig sírt, míg el nem aludt / az élete gyertyája.”

Ez a megoldás szinte aranytálcán kínálja egy fontos beszélgetés lehetőségét a szülővel/ pedagógussal, amennyiben megteremtjük hozzá a körülményeket. Az önző szeretet káros voltáról, az őszinte érzelm kifejezés fontosságáról, a másik érzelmeinek tiszteletben tartásáról, az együttérzésről és kárörvendésről, az elnyert büntetésről, és így tovább....

Reményeim szerint a fenti elemzés arra is felhívja a figyelmet, miért volna fontos, hogy az alsó- és középfokú oktatásban hangsúlyozott szerepet kapjon a klasszikus népmese, illetve a kötelező olvasmányok listája kortárs gyermek- és ifjúsági könyvekkel frissüljön. Ehhez pedig természetesen nélkülözhetetlen volna, hogy a felsőfokú oktatásban is irodalmi művekként értékeljék és kutassák ezeket az alkotásokat – ahogy például számos európai országban régóta léteznek már gyermeki irodalmi vagy mesekutató tanszékek.

Jegyzet

(1) Elhangzott a Kaposvári Egyetem *Anyanyelvi Kulturaközvetítés* című konferenciáján, 2010. november 6-án.

(2) A legújabb magyar nyelvű könyv a témában: *Boldizsár*, 2010. A legfrissebb, szakmai segítséget is nyújtó meseválogatás: Korbai, 2010.

(3) Pedig a vizsgálódásra érdemesek volnának Böszörményi Gyula ősi magyar mitológikus motívumokkal dolgozó *Gergő-történetei*, Péterfy Gergely *Misikönyve*, Nógrádi Gábor fiúknak és lányoknak írt két regénye, Lackfi János *Kövér Lajosa* vagy Szijj Ferenc *Zöldség Annája*, hogy csak párat említek.

(4) A könyvben nincsenek oldalszámok, így a hivatkozásban én sem használok, inkább hosszabb idézeteket emelek a szövegbe.

(5) A színdarab bemutatója 2005 novemberében volt az Örkény Színházban, és a színpadi siker hívta életre 2009-ben a képeskönyvet.

(6) A mese sikere épp e helyzetben (is) rejlik: a szituáció egyben a meseterápia helyzete (önmagunk megértése egy vagy több mesén keresztül), ugyanakkor egy olyan tulajdonságra világít rá (az élénk fantáziára), mely minden gyermek sajátja. Így tud a mese minden gyermek gyógyító meséjévé válni... Itt, csakúgy, mint a népmesékben vagy a meseterápiában, az önkérésre megoldást nyújtó mese csak akkor jön

létre, miután a gyerek megfogalmazza a vágyát, formája pedig csakis egy személyhez igazított, mégis univerzálisan érvényes (azaz régi) történet lehet.

(7) Maga a mese egyébként a két, jól elkülöníthető részen (tündérmese és varázsmese) túl több szakaszra is bontható, melyet visszatérő szövegrészek tagolnak, de az előadás témája szempontjából ez most figyelmen kívül hagyható.

(8) Talán a legjellemzőbb példa erre a kistündérek tanulnivalóit felsoroló 7. oldal: „Hát a falevelek hangját, / patak csobogását, / ágak roppanását, / kövek gurulását. / Hozzá a nádírigót / és az összes madarat, / hozzá a szürkefarkast, / és az összes vadakat” és így tovább, az egész oldalon keresztül.

(9) Ez megint jellegzetesen kortárs műmesei helyzetet idéz, hiszen az egyedül, sötétben való elalvástól a 19. század előtt vagy nem kellett tartania a gyerekeknek, vagy a félelemmel nem foglalkozott senki a felnőttek közül...

(10) „Aztán [a törpe] keservesen sírni kezdett, / és hazaszaladt kibékülni az édesapjával. / De bezzeg nekibátorodott a királyfi” stb.

(11) Utalás Roland Barthes (1996) *A szerző halála* című szövegére.

Irodalom

Bagossy László és Takács Mari (2009): *A Sötétben Látó Tündér*. Pagony, Budapest.

Barthes, R. (1996): *A szerző halála*. In: uő: *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest.

Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia*. Magvető, Budapest.

Korbai Hajnal (2010): *Az aranytök és Lotilko szárnyai*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az értékrendek kialakulása és a kultúraközi kommunikáció: mely értékekre neveljük a gyerekeket a családban?

A tanulmány az Európai Értékrendi Vizsgálat 2010-ben publikált felmérési adataira építve vizsgálja, hogy milyen értékekre nevelést tart ma Magyarországon fontosnak a társadalom a családi nevelés keretében. A család által közvetített értékek a szocializációs folyamatban a személyiség részévé válva hatással vannak a személyközi kapcsolatokra. Szerepet játszanak a kommunikációban, minthogy az egyén cselekvéseit, magatartását, mások viselkedésének és kommunikációjának értelmezési kereteit nagymértékben meghatározza az értékrend, amelyet szocializálódása során elsajátít. A multikulturálissá váló iskolákban eltérő értékpreferenciájú családokból érkező tanulók együttműködését kell biztosítani. A kultúránként eltérő értékprioritások ismerete segítség lehet a kultúraközi kommunikációban jelentkező konfliktusok megelőzésében és kezelésében.

Tanulmányunkban abból a nézetből indulunk ki, hogy az egyén cselekvéseit, magatartását, mások viselkedésének és kommunikációjának értelmezési kereteit nagymértékben meghatározza az az értékrend, amelyet szocializálódása során elsajátít. A kultúrközösség értékrendje az egyéni értékrendben képeződik le, és jelentős hatással van az egyén személyiségének formálódására. Az azonos értékrend megkönnyíti az emberi interakciók harmonikus működtetését, az értékrendekben fennálló eltérések ezzel szemben kulturális konfliktusok forrásává válhatnak. Ezek elkerülhetetlenül zavarokat okoznak a kommunikációban, minthogy a negatív attitűddel terhelt emberi viszonyok a kommunikációban pszichikai zaj keletkezését idézik elő.

Ily módon a kultúraközi kommunikáció kutatói nem nélkülözhetik az értékrendi aspektusú kutatások adalékait. Az értékrendi kutatások alapvetően a szociológia diszciplínájának részét képezik. Napjaink számos nagy ívű nemzetközi projektje koncentrálna e témára. A munkával kapcsolatos értékek kutatása például Hofstede nevéhez kötődve immáron 30 éve szolgál alapul a kultúraközi interakciók kutatásában. A közismert dimenziókra épülő nemzeti összehasonlítás mellett számos más érték, a közelmúltban lefolytatott nemzetközi és hazai felmérés árnyaltabbá és mélyebbé teszi ismereteinket.

Tanulmányunk az EVS nemzetközi felmérés legfrissebb, 2010 nyarán közzétett eredményeire támaszkodva azt vizsgálja, hogy milyen értékrend dominál ma Magyarországon és Európa egyes országaiban a családi nevelésben. Az összehasonlításba az észak-európai klaszter (a skandináv országok) és a déli latin klaszter (a mediterrán régió) öt országát vontuk be. Vizsgáljuk, hogy a hagyományosan emlegetett észak-dél kulturális

törésvonal, amelynek középtáján helyezkedik el Magyarország, felfedezhető-e a családi értékrendi nevelésben, vagy sem. Kutatjuk, hogy mely értékeket tartják ma a nevelésben elsődlegesnek Dániában, Finnországban, Görögországban, Magyarországon, Portugáliában és Spanyolországban a felmérésben szereplő jó modor, engedelmesség, önállóság, szorgalom, felelősségérzet, képzelőerő és fantázia, mások tisztelete és tolerancia mások iránt, takarékoság, elszántság és állhatatosság, vallásos hit, önzetlenség értékek közül. Minthogy rendelkezésünkre állnak az EVS 2000-ben végzett felmérési eredményei is, nem csupán nemzeti összevetést végzünk, hanem azt is vizsgáljuk, hogy milyen változások álltak be a családi nevelés értékrendjében az elmúlt tíz év során, a 2000-es felmérés óta. Célunk, hogy feltárjuk, hogy a felmérés során talált ismérvek alapján milyen kulturaközi kooperációs és kommunikációs ütközések vezethetők le, milyen interakciós konfliktusokra számíthatunk a multikulturális iskolákban és munkahelyeken.

A kultúra, az értékek és a kommunikáció összefüggése

Ha a kultúrát olyan komplex jelenségként definiáljuk, amely egyszerre foglalja magába életszemléletünk legmélyebb komponenseit: az élet legalapvetőbb alkotó tényezőihez való viszonyulásunkat, a róluk alkotott alapfeltevésünket ('basic assumption'), az e viszonyulásokra épülő értékeket, a belőlük levezethető normákat és mindazt a mesterségesen létrehozott környezetet, amelyet az ember generációról generációra örökít át, akkor olyan kultúra-modellhez jutunk, amelyben az értékeknek nagyon nagy szerepük van (*Borgulya, 2007, 134. o.*).

A mi kultúraértelmezésünk e modellre épül.

Az értékek a kultúra azon elemei, amelyek megmutatják egy kultúrközösség tagjai számára, hogy mi a fontos, a hasznos, az elrendő. Az értékek ölthetnek tárgyiasult alakot (arany, drágakő, kényelmes és gyönyörű ház, vagy éppen tiszta ivóvíz) és lehetnek immateriálisak (emberi jóság, szellemi tehetség). Az értékek időben és térben nagy változatosságot mutatnak. Abban, hogy a kultúra földrajzi területről területre, továbbá időbeli korszakokról korszakokra haladva más és más összképet tár elénk, az eltérő értékeknek kulcsszerepe van. Az értékek átalakulásának számos oka van. Elfogadva, hogy a kultúra a mindenkori környezethez való alkalmazkodás megnyilvánulása, kézenfekvő, hogy a természeti és a kreált környezet megváltozása (átalakulnak fontos éghajlati tényezők, egyes kultúrközösségek más kultúrájú csoportok leigáztottjaivá, vazallusaivá válnak) következtében új értékek lesznek dominánsak. Egy terület elsivatagosodása a korábban alig becsült ivóvizet teszi értékké, egy terület túlnépesedése a szabad teret (például Japán). Egy kíméletlenül versengő önző társadalomban az önzetlen segítőkészség a kincs, a bizalmatlanság világában a megbízhatóság.

Byrne és Clore (1970) szociálpszichológiai megerősítés-érzelem elmélete szerint azokhoz az emberekhez vonzódunk, akiktől a múltban pozitív megerősítést vagy jutalmat kaptunk. Amikor valaki olyat tesz, ami jó érzést kelt bennünk, az örömszerzést hozzákapszoljuk a személyéhez. Az ilyen személyhez vonzódni fogunk. A másik ember iránti vonzalom pozitív attitűd (*Forgács, é.n.*).

Jó érzést, örömet keltő viselkedés sokkal nagyobb valószínűséggel alakul ki azonos értékrendű és azonos vagy hasonló normákat követő (azonos kulturális közösséghez tartozó) emberek között. Ugyanakkor sokkal nagyobb az esélye annak, hogy eltérő kultúrközösségek tagjai kevésbé találják egymás (más-más értékekre épülő és eltérő normákat követő) magatartását dicsérni valónak, így nem is küldenek egymásnak pozitív megerősítéseket, nem alakul ki vonzalom, pozitív attitűd. Épp ellenkezőleg: ha a más értékrendű ember viselkedése sérti saját normáinkat, az ellenérzést vált ki, negatív attitűd (elutasítás, ellenséges érzés, lenézés, gyűlölet) alakul ki.

A hozzánk hasonló emberekkel könnyebben, jobban „szót tudunk érteni”, vagyis a kommunikációban nyíltabbak, befogadóbbak vagyunk olyan üzenetei iránt, akik iránt pozitív attitűdöket táplálunk. Ezzel szemben a negatív attitűdök negatív szűrőként (érzelmi zajként) működnek: azokra az üzenetelemekre, szignálokra vagyunk fogékonyak, amelyek egybeesnek negatív attitűdünkkel, amelyek megerősítik azt. A szűrő csak a negatív jeleket engedi át, sőt a pozitív jelzéseket is képes átszínezni várakozásunknak megfelelőre. Minthogy a kommunikáció üzenetek és visszacsatolások váltakozásának sora, a negatív visszacsatolások tovább erősítik a negatív attitűdöket. E tézis alapján az eltérő értékrendű emberek között könnyen kialakulhat kulturális konfliktus, a konfliktus nyomán pedig kommunikációs zavar. Tipikus konfliktusforrás, ha az egyik ember számára nem fontos az, ami a másik kultúrabelinek nagyon fontos (*Borgulya*, 2007, 323–324. o.). Kulturális konfliktusok gyakran keletkeznek eltérő nemzeti vagy etnikai csoportok tagjai között. A kultúráközi kommunikáció kutatásának egyik elengedhetetlen eleme ezért a különböző nemzeti és etnikai csoportok (kultúrközösségek) tagjai értékrendjének összehasonlítása. A következőkben a közelmúlt és napjaink néhány releváns értékrendi kutatását mutatjuk be.

Nemzetközi és magyar értékrendi kutatások

Hofstede, Trompenaars, Schwartz

Az értékrendi eltérések feltárásában kiemelkednek azok az évtizedekkel ezelőtt (az 1970-es években) elkezdődött, a kultúráközi kommunikáció vizsgálatában is figyelembe vett kutatások, amelyek a munkára összpontosítanak. E kutatások eredményei a gazdasági és üzleti szféra számára jelentenek nagy szolgálatot. A kultúráközi összehasonlítást lehetővé tevő modellek és adatok orientációt nyújtanak a vállalati vezetőknek, az üzletembereknek abban, hogy értelmezni, kezelni tudják a nemzetközi együttműködésekben felmerülő viselkedési, kommunikációs diszharmóniákat, illetve abban, hogy előre fel lehessen készülni a várható kulturális kihívásokra. A felkészülés egyaránt szolgálja a konfliktusok elkerülését és a szinergikus lehetőségek megtalálását.

A munkával kapcsolatos, a munkavégzéshez kötődő emberi kapcsolatokban domináló értékek megismerésében Hofstede (1991), Trompenaars (1993), Schwartz (1992) tették meg az úttörő lépéseket. Közülük Geert Hofstede holland szociálpszichológus elmélete vált igen széles körben ismertté, amely a hatalmi távolság, az individualizmus vagy kollektívizmus, a maskulin vagy feminin értékek dominanciája, a bizonytalanságkerülés, illetve a hosszú vagy rövid távú idő-orientáció dimenziók mentén vizsgálja és teszi összehasonlíthatóvá az egyes kultúrák sajátosságait.

Európai Társadalmak Összehasonlító Vizsgálata (European Social Survey, ESS)

Az értékrendi kutatások másik nagy csoportját azok a szociológiai vizsgálatok alkotják, amelyek szélesebb spektrumban fogják át a társadalmakat. Az ESS kutatás az Európai Tudományos Alapítvány kezdeményezésére jött létre azzal a céllal, hogy Európában a legátfogóbb felmérést végezzék el elsősorban a szociológiai, politikai, valamint az általános értékrend változásaira vonatkozóan. A 2002 óta kétfévente sorra kerülő felmérést immár ötödik hullámban több, mint harminc ország részvételével végzik.

A 2005-ben Descartes-díjjal jutalmazott kutatás két modulra bontható. Amíg a fő modul gyakorlatilag állandó kérdésköröket tartalmaz a felmérések időpontjától függetlenül, addig a változó modul időszakonként más-más témakörök feltárását helyezi előtérbe. A fő modul többek között az alábbi témákat öleli fel: intézmények iránti bizalom; politikai elkötelezettség; a társadalmi-politikai értékek; a nemzeti, etnikai és vallási

hovatartozás; oktatásra, biztonságérzetre, egészségi állapotra, háztartásbeli körülményekre vonatkozó elemzések, valamint az alapvető demográfiai információk. A változó modul eddig vizsgált elemei: 2002-ben az állampolgárság és bevándorlás kérdésére került a hangsúly, a 2004-es felmérés során a családdal, munkával, egészségüggyel és gazdasági helyzettel kapcsolatos erkölcsök elemzését helyezték előtérbe, 2006-ban a személyes és szociális jólét és életút, míg 2008-ban többek között az öregedés voltak a mélyebben elemzett témák.

Eurobarométer

Az Eurobarométer az Európai Bizottság 1973 óta működő szolgálata. Feladata, hogy évente kétszer felmérje és elemezze az európai közvélemény alakulását. A vizsgálatok célja, hogy feltárja az EU-tagországok, valamint a tagjelölt országok állampolgárainak véleményét fontos uniós kérdésekben, elsősorban a bővítési politikát, a társadalmi helyzetet, az egészségügyet, a kultúrát, az oktatást (nyelvtudást), az információs technológiát, a környezetvédelmet, az eurót, a védelmi politikát érintve.

Értékrendi kutatások Magyarországon

A magyarok értékrendjére vonatkozó, jelenleg folyó nemzeti és nemzetközi kutatásoknak több évtizedes előzménye van (*Andorka*, 1994, 1997; *Hankiss*, 1982, 1985, 1989; *Füstös*, 1998; *Szakolczai*, 1985, 1994, 1999; *Szabados*, 1998). E kutatások eredményei alapokat és összehasonlítási lehetőségeket is kínálnak az aktuális állapotok értékeléséhez és értelmezéséhez (*Beluszky*, 2000; TÁRKI-kutatások; *Paksi* és *Schmidt*, 2006).

A napjaink értékvilágát feltáró kiemelkedő felmérés összegzése a *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban* című kiadványban jelent meg. A kötet a magyar népesség lelkiállapotának jellemzőit vizsgálja, elsősorban a lelki, testi egészség és társadalmi kohézió erősítése szempontjából, kiemelten kezeli a pszichológiai tényezők szerepét az esélyegyenlőségre vonatkozóan, külön fejezeteket szánva a negatív életeseményekkel való megküzdésnek ('coping'), a kiszolgáltatottság csökkentése lehetőségeinek, továbbá a közösségi viszonyoknak, kulturális értékeknek és a vallásnak.

Az esélyegyenlőség kérdésének növekvő fontosságát jelzi, hogy az Európai Unión belül elindított „Európai Év” kezdeményezés a 2007-es évben az „Egyenlő esélyek mindenki számára” elnevezéssel erre a speciális területekre hívja fel a tagországok figyelmét, ezzel is növelve az ilyen irányú tevékenységekre való összpontosítást, valamint a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek felzárkóztatását.

Európai Értékrend Vizsgálat (European Values Study, EVS)

A tanulmányunkban alapul választott Európai Értékrend Vizsgálat (EVS) széleskörű, nemzetközi longitudinális kutatás, melyet 1981 óta kilencévente (1981, 1990, 1999, 2008) végeznek el egyre növekvő számú ország részvételével. A hollandiai Tilburgi Egyetem koordinálásával végzett felmérés legfőbb célja felmérni az európai értékrendek változásait, valamint a változások irányát. A vizsgált témakörök közé tartoznak többek között a család, a munka, a jólét, a vallás, a politika, valamint a társadalom fő kérdései. A 2008-ban elvégzett negyedik felmérési ciklusban a kérdezőbiztosok már közel 70.000 európai lakos véleményét rögzítették. A 47 részt vevő országban a megkérdezettek 250 kérdés megválaszolásával véleményt nyilváníthattak a jólétre, boldogságra, házasságra, gyermekekre, nők szerepére, feltétel nélküli szeretetre, munkakörülményeikre, vallási szokásaikra, politikai érdekeltységükre, toleranciájukra és számos egyéb alkatgóriára

vonatkozóan. Minthogy a felmérés számos olyan kategóriára koncentrált, amelyek az emberek egymás iránti, illetve egyes társadalmi jelenségek iránti attitűdjét alapvetően befolyásolják, az eredmények igen hasznosak az interakciók szempontjából történő értelmezésre. A felmérésnek az egész világra történő kiterjesztése az ismert amerikai szociológus, Inglehard nevéhez kötődik és WVS (World Value Survey) elnevezéssel vált ismertté.

A családi nevelés mint a kultúraközi konfliktusok megalapozója, az egyéni értékrendek kialakulása

Az értékek kialakulásának kérdése elvezet bennünket az egyén személyiségfejlődésének kérdésköréhez. Az egyén szocializálódása a családban kezdődik. A család az a környezet, amelyben a megszületett gyermek először találkozik a materiális és immateriális értékek és a normák kategóriájával. A család egy adott kultúrközösségbe ágyazódva él. Mivel szüksége van az életben maradáshoz az őt körülvevő közösség védelmére, alkalmazkodik a közösséget jellemző kultúrához, átveszi annak értékeit és követi normáit. Ha nem így tesz, konfliktusba keveredik a közösség (a saját kultúrközössége) tagjaival, deviáns viselkedése miatt elveszíti közössége védelmét, támogatását, az kizárja sorából. Így gyermekének is a közösség értékeit közvetíti. Ha a közösség például azt várja el, hogy gyermekét az idősek, a szülők feltétel nélküli tiszteletére nevelje, így fog tenni. Ha a közösség takarékossgot vár el, takarékosagra fogja nevelni gyermekeit, miként ez például a japán kultúrában megvalósul.

Az egyén értékrendjének kialakulása tehát a családi neveléssel indul. Később az értékek bővülnek, módosulnak is a szocializáció további színtereinek hatására. Az óvoda és főleg az iskola korábban még át nem élt helyzeteket teremt, amelyek megoldásához a családban elsajátított értékeken túlmutató irányítóra is szükség van. A család tagjai értékrendjükben közel állnak egymáshoz. Az iskolában azonban mindaddig ismeretlen viselkedésnek lehetnek tanúi vagy akár elszenvetői a gyerekek. A vallásosan nevelt gyerek szembesül azzal, hogy nem mindenkit nevelnek vallásosan, vagy fordítva. Az engedelmes találkozhat az ellenszegülés jelenségével, a szorgalomra és igényességre nevelt a nemtörődömséggel és hanyagsággal.

A családban bevésődő értékek azonban hosszú időn át az egyén cselekvését, kommunikációját és mások cselekvésének és kommunikációjának értelmezését meghatározó entitások maradnak. A családban internalizált értékrend tehát – miközben irányítóként szolgál a „mi a helyes és a helytelen, a jó és a rossz” kérdések eldöntésében – a kultúraközi interakciós konfliktusok forrásává is válik. Nem csupán rövidtávon. A következőkben ezért azt vizsgáljuk meg, miben fedezhetünk fel jelentős eltéréseket a családon belüli értékek kialakításában Európán belül.

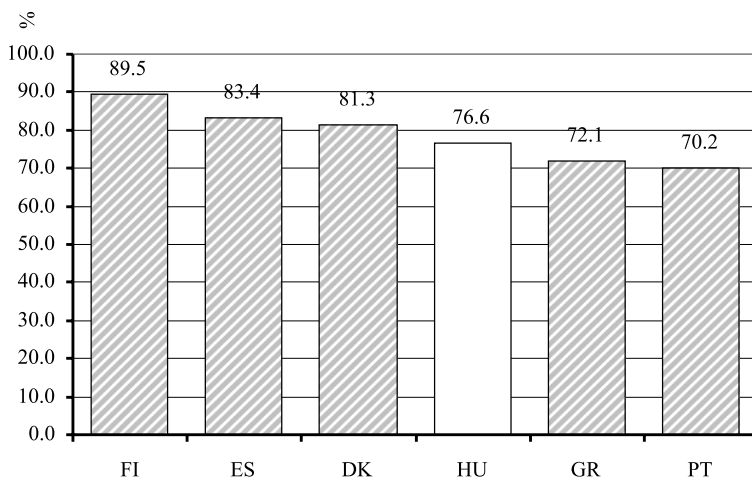
A családi nevelésben fontosnak tartott értékek Magyarországon, néhány skandináv és mediterrán országban

Vizsgálatunk az EVS 2010 nyarán közzétett adatbázisra épül.¹ A felmérés Magyarországon 2008 és 2009 fordulóján, Finnországban 2009-ben, a többi országban 2008-ban történt. Az országonként mintegy 1500 válaszadónak azt kellett eldöntenie, hogy fontosnak tartja-e vagy sem a családi nevelésben a következő 11 érték megjelenítését: jó modor, engedelmesség, önállóság, szorgalom, felelősségérzet, képzelőerő és fantázia, mások tisztelete és tolerancia mások iránt, takarékossg, elszántság és állhatatosság, vallásos hit, önzetlenség. Ezen értékek egy része a szociális kapcsolatok alakítását szolgálja: mások tisztelete és tolerancia, jó modor, önzetlenség, engedelmesség, felelősségérzet. Más értékek a világképre, az önszabályozásra vannak hatással: vallásos hit, szorgalom,

elszántság és állhatatosság. Az értékek mindkét köre hatással van a másik ember iránti attitűd alakulására. A vizsgált értékek adaptációk Kohn (1969) gyermeknevelési elvek tesztjéből.

A következőkben azt nézzük meg, hogy megfigyelhető-e a nevelésben fontosnak tartott értékek alapján az úgynevezett észak-dél kulturális törésvonal, s hol helyezkedik el Magyarország az északi Dánia és Finnország, illetve a mediterrán Spanyolország, Portugália és Görögország viszonylatában. (Összehasonlításunk nem teljes sem az északi, sem a déli országok tekintetében, minthogy a tanulmány keletkezése idején a svéd és a norvég, illetve az olasz adatok feldolgozása még tart.)

A felmérésben szereplő 11 érték közül a legtöbben a felelősségérzetre nevelést tartják fontosnak. Finnországban a megkérdezettek közel 90 százaléka, Spanyolországban és Dániában is 80 százaléknál többen tartják fontosnak a felelősségérzet kialakítását. Magyarországon ezzel szemben a jó modorra nevelést tartják a legtöbben fontosnak (1. ábra).

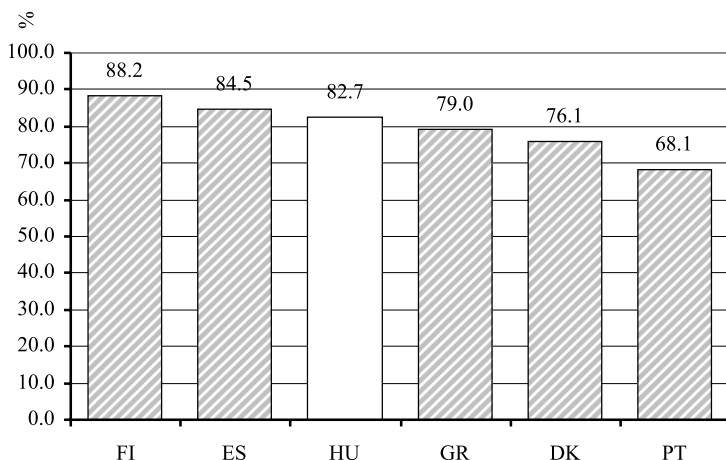


1. ábra. A családban a felelősségvállalásra való nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

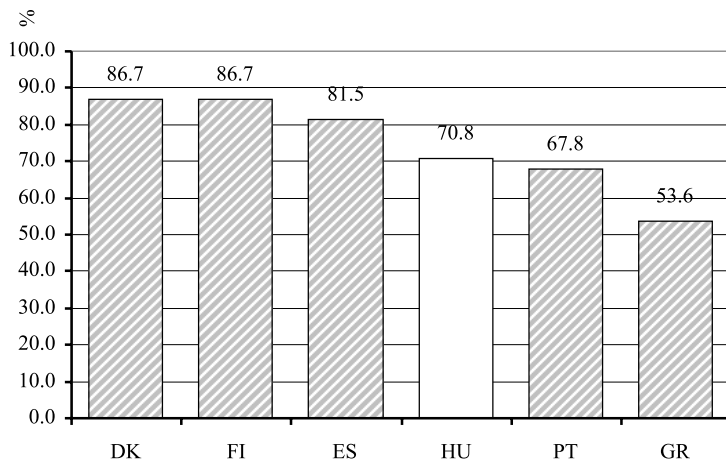
A hat vizsgált ország közül Görögországban és Portugáliában ez az érték ugyan kevesebb szavazatot kapott, azonban ezen országokban is 70 százalék fölött van a „fontos” választ adók aránya. A hat ország két szélső értéke között tehát mintegy 20 pontnyi eltérés van. Magyarország (76,6 százalékkal) itt a középmezőnyben van, megelőzi Görögországot és Portugáliát, de több, mint 10 százalékkal elmarad Finnország mögött. Bár bizonyos észak-dél ellenpár kialakult, a kép nem tiszta, mert Spanyolország értéke közelebb áll a két északi országhoz, mint Görögországhoz és Portugáliához.

A második legmagasabb arányban a jó modort, udvariasságot említették a válaszadók fontos nevelési értéként. Itt is Finnország jár az élen igen magas, 88,2-es százalékaránnyal. A finneket a spanyolok, majd a magyarok követik. A 82,7 százalékos arányszámmal a jó modor a magyarok körében az első helyre került, megelőzve a felelősségérzetet (2. ábra).

A harmadik legtöbbször által fontosnak tartott nevelési érték a mások tisztellete és tolerancia. E tekintetben is a két északi ország jár az élen. Teljesen megegyezően közel 87 százalék jelölte fontosnak a mások tisztelétére és a toleranciára nevelést Finnországban és Dániában. Itt Görögország áll a sor végén: a megkérdezettek kevéssel több, mint fele (53,6 százalék) gondolja úgy, hogy a családi nevelésben fontos ennek az értéknek az internalizálása (3. ábra).



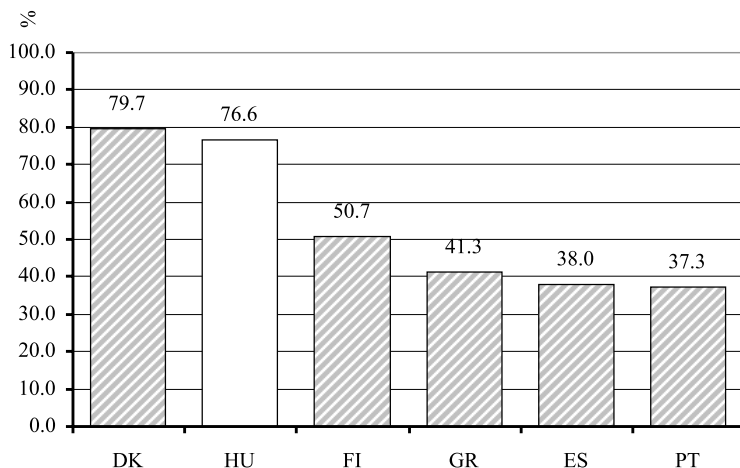
2. ábra. A családban a jó modorra nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu



3. ábra. A másik tiszteletére, a másik iránti toleranciára nevelés fontossága a családban 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

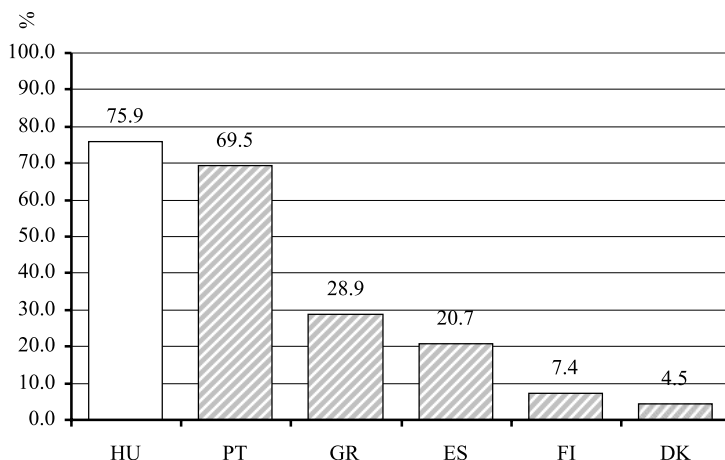
A magyarokat itt is a görögök és a portugálok előtt és a dánok, a finnek és a spanyolok mögött találjuk. Érdekes, hogy a spanyolok itt is közelebb állnak véleményükkel az északiakhoz, mint mediterrán régió-társaikhoz.

A negyedik helyre az önállóságra nevelés került. Ez főként a dániai magas értéknek köszönhető: Dániában ugyanis a megkérdezettek csaknem 80 százaléka véli úgy, hogy fontos, hogy a családban az önállóságra neveljék a gyermekeket. Itt a legmagasabb és a legalacsonyabb százalék közötti eltérés több, mint 40 pont. A portugáloknak ugyanis csak 37 százaléka tartja fontosnak az önállóságot. A magyarok itt az északiak között foglalnak helyet. A megkérdezett 1500 főből 76,6 százalék nyilatkozott úgy, hogy fontos az önállóságra nevelés a családban, vagyis ez az arány magasabb, mint ahányan a másik tiszteletét és a toleranciát megjelölték, és ugyanolyan magas, mint a felelősségérzetet fontosnak tartóké (4. ábra).



4. ábra. A családban az önállóságra nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

Az élen áll Magyarország a szorgalomra nevelés vonatkozásában. A szorgalmat is közel annyian tartják fontosnak a magyarok közül, mint a felelősségérzetet és az önállóságot, és többen, mint a mások tiszteletét és a toleranciát (75,9 százalék). Ez a magas arány egybecseng azokkal a külföldi munkaadói véleményekkel, amelyek szerint a magyarok szorgalmas munkavállalók.

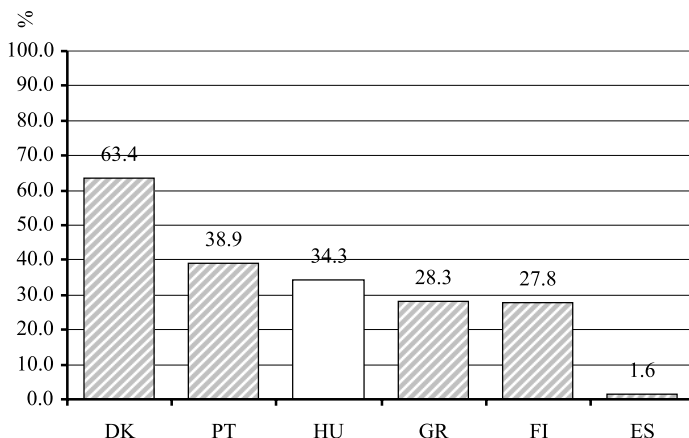


5. ábra. A szorgalomra nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

Így a szorgalom a vizsgált országokban a ötödik helyre került. A szórás azonban óriási: több, mint 75 pont. A dánoknak ugyanis csak 4,5 százaléka tartja fontosnak a szorgalomra nevelést. A magyaroktól az őket követő portugálok sem maradnak el jelentősen, minthogy 69,5 százalékuk tartja fontosnak ezt az emberi értéket. Az észak-dél eltérés a szorgalom vonatkozásában szembeötlő, ugyanis a két legalacsonyabb értékkel szereplő

Dánia (4,5 százalék) és Finnország (7,4 százalék) jelentősen elmarad a legalacsonyabb százalékaránnyal megjelenő Spanyolország (20 százalék) mögött (5. ábra).

Ugyancsak nagy az eltérés az országok között az önzetlenség megítélésében. Míg a dánok közül 63 százalék tartja fontosnak, hogy önzetlenségre neveljünk a családban, a spanyoloknál ez az arány csupán 1,6 százalék (valamennyi emberi érték között ez a legalacsonyabb). Ez – úgy véljük – elgondolkodtató (6. ábra).

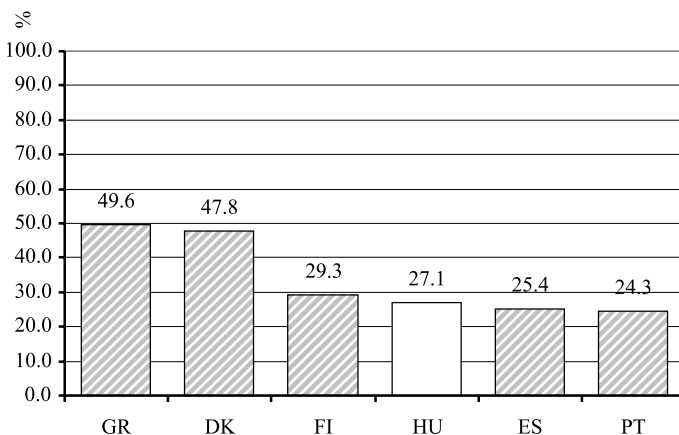


6. ábra. A családban az önzetlenségre nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

Magyarország e tekintetben ismét a középmezőnyben van. A megkérdezettek bő egyharmada tartja fontosnak eme érték kialakítását a családi körben. Felvetődik a kérdés, vajon a vallásos hitre nevelés és az önzetlenség összefügg-e egymással. A válasz azonban elég nyilvánvaló, minthogy a vallásos hitre nevelést a dánoknak csupán 7,6 százaléka tartja fontosnak, az önzetlenséget viszont 63 százalék fölötti arány. Úgy tűnik inkább, hogy az önzetlenség a közösségi értékekkel (mások tisztelete, a mások iránti felelősség) kapcsolódik össze. Érdeemes lenne felméréssel meggyőződni arról, hogy mennyire elterjedt az a vélemény, hogy ma az önzetlen embereket kihasználják a társadalom többi tagjai, mint ahogyan azt is érdekes lenne kideríteni, miért tartják Spanyolországban ennyire kevesen fontosnak az önzetlenséget.

A tizenegy értékből hetedik helyre az elszántság és állhatatosság került. E vonatkozásban a görögök járnak az élen. A megkérdezettek fele gondolja úgy, hogy erre fontos nevelni a családban. A magyarok e tekintetben ismét az északiak és déliek között foglalnak helyet. A szélső értékek közötti eltérés lényegesen kisebb, mint a szorgalomban vagy az önzetlenség vonatkozásában: a válaszadók fele, illetve egynegyede között mozognak az arányszámok (7. ábra).

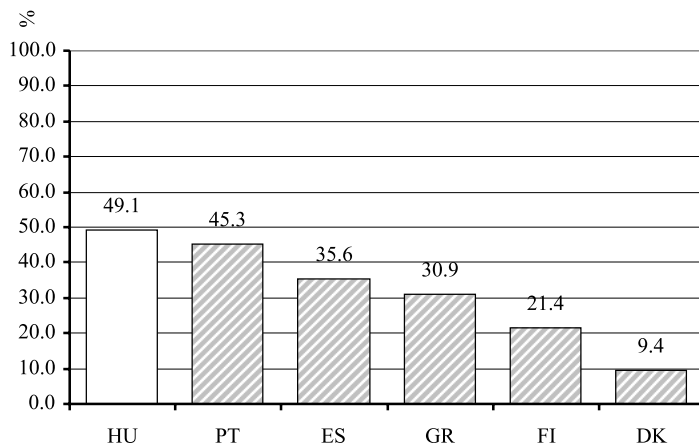
Érdekes, ahogyan a takarékosagra nevelésről az egyes országokban gondolkodnak az emberek. A sort a magyarok vezetik: a véleményt nyilvánítók közel fele (49,1 százalék) tartja fontosnak, hogy takarékosagra neveljük a családban a gyermekeket. Dániában ez az arány 9,4 százalék. Kérdezhetjük, hogy a gazdasági jólét-e az oka annak, ha egy országban nem tartják fontosnak a takarékoságot. A kialakult sorrend annyiban erősíti meg ezt a feltételezést, hogy a legkevésbé fontosnak valóban a két leginkább jóléti államban tekintik a takarékosagra nevelést: Finnországban és Dániában, míg a portugálok vélekedése közel áll a magyarokéhoz. Ugyanakkor Finnország és Dánia között is elég jelentős az eltérés: több, mint 10 pontnyi, közel annyi, mint a lényegesen szegényebb Görögország és Finnország között. Alighanem helyénvaló a takarékoságot összefüggés-



7. ábra. Az elszántságra és állhatatosságra nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

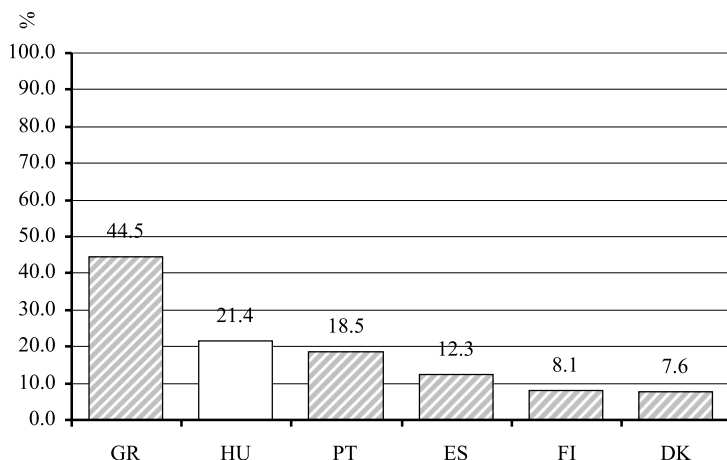
be hozni a környezettudatossággal is, és kiterjeszteni azt a vízzel, az energiával való gondos felhasználásra. Ez a szemlélet magyarázhatná a finnek takarékosabb szemléletét, amennyiben kimutatható, hogy környezettudatosabbak. Illetve befolyásolhatja a nézetet az is, hogy a jólétnek mekkora múltja van az adott országban (8. ábra).

A vallásos hitre nevelés, amit a görögök tartanak a legfontosabbnak 44,5 százalékos arányukkal, került a nyolcadik helyre a fontossági listán. E kérdésben is a dánok zárják a sort (7,6 százalék). A görögöket a magyarok követik Portugália és Spanyolország előtt (21 százalék). A két protestáns északi ország ismét közelebbi értékeket mutat egymáshoz, mint a többi nem protestáns, zömükben katolikus vallás-dominanciájú országhoz (9. ábra).



8. ábra. A takarékoságra nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

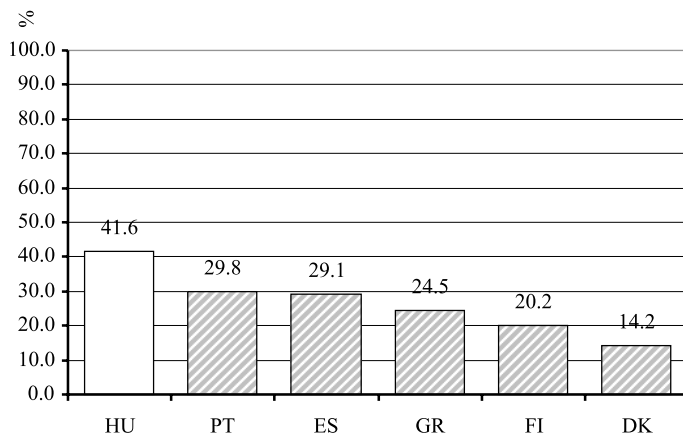
Úgy tűnik, a vallásos hitre nevelés egyetlen más értékkel sem mutat korrelációt. Görögország egyetlen más értékben emelkedik ki a többi vizsgált ország közül: az elszántságra, állhatatosságra nevelés tekintetében.



9. ábra. A vallásos hitre nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

Az adatok alapján sem az engedelmesség, sem az önzetlenség nem kapcsolódik össze a vallásos hittel.

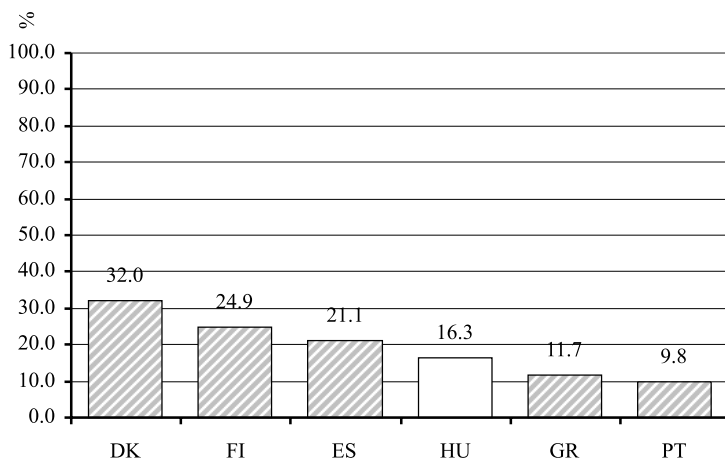
Az engedelmességre történő nevelés fontossága egyetlen országban sem kapott 50 százalékos támogatottságot. Az élen a magyar válaszadók állnak. Legkevesebben Dániában és Finnországban vannak azok, akik helyeslik az engedelmességre nevelést (10. ábra).



10. ábra. Az engedelmességre nevelést fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

A képzelőerő a kreativitás és az innováció fontos előfeltétele. Az északi országok közismerten élen járnak az innovatív gondolkodásban, iskolai képzésük gyakorlatias (11. ábra).

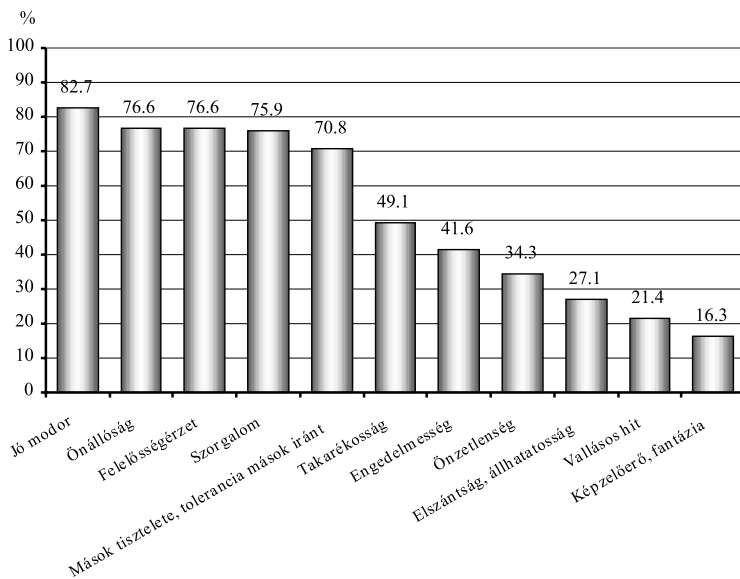
Nem meglepő, hogy a képzelőerő, a fantázia fejlesztését ezekben az országokban fontosabbnak tartják, sokkal fontosabbnak, mint a szorgalom vagy az engedelmesség kérdését. Magyarország itt is középen foglal helyet a sorban. A 16,3 százalékos helyesléssel azonban a 11 érték közül az utolsó helyre került a magyar rangsorban a képzelőerő és a fantázia fejlesztése. Spanyolország ugyanakkor e tekintetben is közelebb áll az északi országok értékéhez, mint a másik két mediterrán országhoz.



11. ábra. A képzelőerő, a fantázia fejlesztését fontosnak tartók aránya 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

Az egyes értékek helye a családon belüli nevelésben Magyarországon

Magyarországon a válaszadók legnagyobb arányban a jó modort, az önállóságra nevelést és a felelősségérzet kialakítását tartják fontosnak. A megkérdezettek kétharmada fontosnak tartja a szorgalom értékét is. Ezt követi a mások tisztelete és a tolerancia, nem jelentősen elmaradva az előző, legtöbbször által helyeselt értékektől. Fontos erénynek látszik a takarékoság és az engedelmesség is. Ezek mögött azonban lényegesen elmarad az állhatatosság, az elszántság, a vallásos hit és a képzelőerő, a fantázia fejlesztése.



12. ábra. Az egyes értékek helye a családon belüli nevelésben Magyarországon 2008-ban. Az adatok forrása: European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

A családi nevelésben megjelenő értékek alakulása Magyarországon az elmúlt tíz év folyamán

Egy társadalom értékrendje jelentős változásoktól mentes körülmények között viszonylag stabil, állandó. A társadalom jelentős változásai, a rendező elvek, a hatalmi, politikai struktúra átalakulása azonban értékrendbeli változásokat hoznak magukkal (Papp, 2008). Empirikus kutatások bizonyítják, hogy például a szocializmus összeomlása és a kommunizmus felbomlása milyen mélyreható változásokat idézett elő a magyar társadalom értékrendjében (Füstös és Szakolczai, 1999). A 2000-ben közzétett EVS-adatokkal összevetve a 2010-ben nyilvánosságra hozott adatokat megállapíthatjuk, hogy drámai átalakulásnak nem lehetünk tanúi. Csaknem valamennyi érték vonatkozásában a fontosság kismértékű (4–6 pont körüli) növekedése jelenik meg. Pusztán az elzántság és állhatatosság vonatkozásában észlelhető elhanyagolható csökkenés. Két érték, az önzetlenség és a takarékoság vonatkozásában azonban a többen jelentősebben emelkedett a fontosnak tartók aránya. Az önzetlenséget ma 13 ponttal többen tartják fontosnak, mint 10 évvel ezelőtt, a takarékoságot kilenccel. Ha messzebb tekintünk vissza a hazai EVS-kutatások történetében, még jelentősebb változásokat tapasztalunk. Az 1982-ben végzett kutatások során Magyarországon a megkérdezettek mindössze 31 százaléka tartotta fontosnak, hogy más emberek tiszteletére nevelje gyermekét (ez ma 70,8 százalék).

Figyelemre méltó, hogy nem esik teljesen egybe a mai társadalmi öszkép és a pedagógus társadalom családi neveléssel kapcsolatos értékrendje. Paksi és Schmidt (2006) tanulmánya alapján a pedagógusok körében 2004-ben a felelősségérzetet és az őszinteséget említette fontosként a legtöbb pedagógus válaszadó (75 százalék). Ez közel esik a 2008/9-es osztályszadalmi vélekedéshez, azonban az osztályszadalmi felmérésben a felelősségérzetre nevelést jelentősen megelőzi az udvariasságra, a jó modorra nevelés (83 százalék), ami a pedagógusok csupán 50 százalékánál szerepelt. A pedagógusoknak megközelítően 50 százaléka tartja fontosnak a mások tiszteletére, a toleranciára nevelést is, míg az egész társadalomra kiterjesztett felmérésben ez az érték meghaladja a 70 százalékot. S bár szinte minden nevelési érték alacsonyabb előfordulással szerepel a fontosnak ítélték között a pedagógusok körében, mint általában a társadalom tagjai között, a képzelőerő fejlesztését fontosabbnak tartják, mint a nagy átlag. (Megjegyzendő, hogy a két felmérés között mintegy öt év telt el, ez az eltérés azonban aligha magyarázható az idő-tényezővel.)

Következtetések

Amint a felmérésből kitűnik, a gyermekek neveléséhez kapcsolódó értékek nagyon sok hasonlóságot mutatnak egymással Európa különböző országaiban. Szinte kivétel nélkül minden országban legtöbben a felelősségérzetet, valamint a jó modort, az udvariasságot nevezik meg a családban kialakítandó értéknek. Azonban akadnak olyan értékek is, amelyek tekintetében jelentősek az eltérések, ilyenek a vallásos hit, valamint a takarékoság. Bár az EVS adatai alapján sok esetben láthatóan elkülöníthetőek egymástól az északi és déli tengely országai, érdemes óvatosan bánni a földrajzi alapú sztereotípiák kezelésével, miként más nemzeti karakterológiai jellemzőkkel is. A közös nyelv, az eredet, a vallás, a közös történelmi múlt befolyásolhatja az értékrendet, a folyamatos társadalmi átalakulások, a kultúrák felgyorsult keveredése és felerősödött egymásra hatása értékrendi módosulásokat idéznek elő.

Miként a munkához kapcsolódó értékek kutatása a nemzetközi vállalati menedzsment, úgy a neveléssel kapcsolatos értékek kutatása a multikulturális oktatás számára ad orientációs támpontokat. Ráirányítja a pedagógusok figyelmét a kulturális konfliktusok lehetőségére, a már körvonalazódó konfliktusok okaira, és segít felkészülni a negatív attitűdök kezelésére.

Összegzőképpen azonban elmondható, hogy mint a legtöbb kvantitatív felmérés, az Európai Értékrend Vizsgálat is általánosításokat eredményez. Ahhoz, hogy teljesebb, árnyaltabb képet kapjunk, a kvantitatív kutatásokat érdemes kvalitatív kutatással kombinálni, s a mindenkori kulturális palettához alkalmazkodva kiegészíteni. Multikulturális iskolákban folytatott fókuszcsoportos vizsgálatok segítséget nyújthatnak ebben.

Jegyzet

(1) European Values Study and GESIS Data Archive for the Social Sciences, EVS 2008, www.europeanvaluesstudy.eu

Irodalom

- Andorka Rudolf (1994): Devians viselkedések Magyarországon – általános értelmezési keret az elidegenedés és az anómia fogalmak segítségével. In: Münnich I. és Moksony F. (szerk.): *Devianciák Magyarországon*. Közélet Kiadó, Budapest.
- Andorka Rudolf (1997): Elégedettség-anómia. Magyar Háztartás Panel 5. hullám. In: Sík E. és Tóth I. Gy. (szerk.): *Az ajtók záródnak?! TÁRKI*, Budapest.
- Beluszky Tamás (2000): Értékek, értékrendi változások Magyarországon 1945 és 1990 között. *Korall*, 1. évf. 137–154.
- Borgulya Ágnes (2006): Az európai egység kulturális sokszínűsége az értékrendek és a kultúrák közti kommunikáció kutatása szemszögéből. *EU Working Papers*, BGF Külkereskedelmi Főiskola, 1. 3–15.
- Borgulya Ágnes (2007): Értékrendi konfliktus – pszichikai zaj a kultúrák közti kommunikációban. In: Heltai P. (szerk.): *Nyelvi modernizáció*. MANKY – Szent István Egyetem, Gödöllő. 321–329.
- Borgulya Ágnes és Somogyvári Márta (2007): *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Borgulya Ágnes (2007): A kultúra és a kultúrák közti kommunikáció. In: Borgulya Ágnes és Somogyvári Márta (2007): *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 132–150.
- Borgulya Ágnes és Hahn Judit (2008): Work-related values in Central- and Eastern Europe. *Journal for East European Management Studies*, 13. 3. sz. 217–238.
- Borgulya Istvánné (1995): Sztereotípiák, előítéletek és a kultúrák közti kommunikáció. *Marketing & Menedzsment*, 5. sz. 44–56.
- Borgulya Istvánné Vető Ágnes (2007): A munkával kapcsolatos értékek Közép-Kelet-Európában – nemzetközi felmérések tükrében. *Vezetéstudomány*, 38. 7–8. sz. 51–67.
- Borgulya Istvánné Vető Ágnes (2008): Értékrendi különbségek és kultúrák közti interakciók az oktatási órákon. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 69–78.
- Byrne, D. és Clore, G. L. (1970): A reinforcement model of evaluative responses. *Personality: An international Journal*, 1. 103–128.
- Forgács József (é. n.): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó, h. n.
- Füstös László és Szokolczai Árpád (1994): *Értékek változásai Magyarországon 1978–1993*. Szociológiai Szemle, 1. sz. 57–90.
- Füstös László és Szabados Tímea (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982–1997). In: Hanák K. és Neményi M. (szerk.): *Szociológia – emberközelségben. Losonczi Ágnes köszöntése*. Új Mandátum, Budapest.
- Füstös László és Szokolczai Árpád (1999): *A kontinuitás és diszkontinuitás az értékpreferenciákban (1977–1998)*. Szociológiai Szemle, 3. sz. 2011. 01. 15-i megtekintés, <http://www.mtapti.hu/mszt/19993/fustos.htm>
- Hankiss Elemér, Manchin Róbert, Füstös László és Szokolczai Árpád (1982): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendjének változásai 1930 és 1980 között*. MTA Szociológiai Intézet, Budapest.
- Hankiss Elemér (1985): *Társadalmi csapdák*. Magvető, Budapest.
- Hankiss Elemér (1989): *Kelet-európai alternatívák*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Harper Collins, London.
- Hofstede, G. és Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek: Az elme szoftvere*. VHE Kft., Pécs.
- Kohn, M. (1969): *Class and Conformity, a Study in Values*. Dorsey Press, Homewood.
- Kopp Mária (2008): *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Papp Gábor (2008): Konvergencia és divergencia az európai értékrendszerben. *Társadalmi Regiszter*, 1. sz. 173–213.
- Paksi Borbála és Schmidt Andrea (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, június. 2011. január 15-i megtekintés, www.ofi.hu/tadastar/paksi-borbala-schmidt
- Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48. 1. sz. 23–47.
- Trompenaars, F. (1993): *Riding the Waves of Culture*. Nicholas Brealey Publishing, London.

Az informális tanulás történeti szinterei

A közgondolkodás a tanulást elsődlegesen a formális képzéshez köti, kevésbé tulajdonít jelentőséget az informális tanulásnak, annak ellenére, hogy az jelentős időt és teret tölt ki az egyén életében, még a magasan képzett személyek esetében is. Az egész életre kiterjedő tanulás paradigmája is (amely magába foglalja az élethosszig tartó és az élet minden területét érintő tanulást is) felértékeli az iskolán kívüli tanulás funkcióját. Tanulságosnak látszik az informális tanulás történeti vizsgálata is: annak bemutatása, hogy milyen jellegzetes szinterei voltak az informális (vagy más néven: természetes, hétköznapi) tanulásnak egy adott korban.

Bevezetés

Napjaink nehezen tervezhető világában az egyik meghatározó kompetencia a tanulás. A tanulás révén érhető el, alakítható ki, sajátítható el az a tudás-, viselkedéskészlet, amelynek segítségével adekvát válaszok adhatók a folytonos és egyre gyorsuló technikai, gazdasági, társadalmi változásokra. A tanulás élethosszig tartó értelmezése nem teljesen új keletű felfogás (Field, 2006), de átfogó paradigmává válása az oktatásban növeli az esélyét annak, hogy eredményes és széleskörű legyen a népesség felkészültsége az adaptivitásra, az új kihívások nyomán az éppen szükséges változtatások megtételére. Népességről beszélek, hiszen az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás mindenkit érint, a tanköteles korúakat és az iskolát már elhagyókat egyaránt, és mindkét területen sajátos probléma elé állítja az oktatáspolitikát.

Az iskola még keresi helyét, szerepét a mai világban, de az egyértelmű, hogy a tanulás a kompetenciák kialakításában, fejlesztésében kulcsszerepet kell vállaljon. Felmérve, hogy a tudásszerzés helyszínei megváltoztak (Csapó, 2002), az iskola nyitott rendszerként működve tud integráló pozícióba kerülni, a tanulás sajátosságaihoz – kihívásaihoz, örömeihez – közelebb vinni, a tudásmenedzsment alkalmazására felkészíteni. Elérni, hogy a diákok szeressenek és tudjanak tanulni. Ehhez azonban valóban fel kell váltsa a tömegoktatást a személyre szabott oktatás korszaka (Halász, 2008). A felnőttoktatás terén sok konkrét feladat megoldása mellett a fő kérdés szintén a tanuláshoz való viszony, a felnőttek attitűdjének alakítása, hogy a tanulást értékes, eredményesen teljesíthető, sikert és örömet nyújtó tevékenységként értelmezzék. Esetükben azért nehezebb a helyzet, mert negatív emlékeket, esetleg súlyos kudarccokat őriznek magukban az iskolai tanulásról, és ezekkel szemben kell elérni, hogy megtapasztalják, hogy vannak eredményes stratégiák, érdekes módszerek; hogy egészen másként is lehet, mint ahogy korábban történt velük. Ezért is fontos az informális tanulás működésének, szerepének a vizsgálata, a működési módok, megoldások formális keretek közötti alkalmazása, és leginkább az informális keretek között szerzett tudások elismertetése, legitimizálása. Az informális tanulás érvényesítése különösen a gyenge munkapiaci pozícióval rendelkezőket hozhatná

jobb helyzetbe. A felmérések szerint azonban a felnőttképzésben részt vevők nagyobbik fele a formális képzést preferálja (Radó, 2006). Ez az adat közvetett módon azt is jelzi, hogy a (köz)gondolkodás a tanulást elsődlegesen a formális képzéshez köti, kevésbé tulajdonít jelentőséget az informális tanulásnak.

Egyetértünk azokkal a kutatókkal (Colley, Hodkinson és Malcolm, 2003; Golding, Brown és Foley, 2009), akik azt hangsúlyozzák, hogy a feladat nem a tanulás informális és formális jellemzőinek minél pontosabb különválasztása, hanem az, hogy a két forma integrálása megtörténjen. Ezzel együtt annak is a szükségét érezzük, hogy bemutassuk az informális tanulás jelentőségét az egyén tanulási folyamatában. Ezt egyrészt az informális tanulás mennyisége indokolja. Az informális tanulás, amely mindenfajta tevékenység velejárója lehet, jelentős időt és teret tölt ki az egyén életében, még a magasán képzett személyek esetében is (Coombs és Ahmed, 1974, 8. o.). Az egész életre kiterjedő tanulás paradigmája is (amely magába foglalja az élethosszig tartó és az élet minden területét érintő tanulást is) felértékeli az iskolán kívüli tanulás funkcióját. Tanulságosnak látszik az informális tanulás történeti vizsgálata is: annak bemutatása, hogy milyen jellegzetes színterei voltak a hétköznapi (természetes, informális) tanulásnak egy adott korban.

Ebben az írásban az 1920-as és '30-as évek Magyarországra látogatunk vissza, és nem a családot és az egyházat, az informális tanulás két meghatározó színterét állítjuk a középpontba, hanem a korszak sajátos jelenségeit, a levante intézményét, a cserkészmozgalmat és a sportegyesületeket. A három terület sok szálon kötődik egymáshoz, már csak azért is, mert mindegyik felett a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium gyakorolta a felügyeleti jogot (közvetlenül, vagy az Országos Testnevelési Tanácson keresztül).

Sportegyesületek

Trianon után a sport, a testnevelés különleges szerepet kapott: ha nem is mindig önmagáért, ha sokszor kifejezetten katonai megfontolásokból, de mégis valóságos sportsikerekben manifesztálódott és tömegeket mozgatott meg. A vizsgált időszakban a sport már tömegek időöltésévé vált világszerte, hiszen a munkaidő szabályozása, a szabadidő növekedése kedvezett ennek a folyamatnak. Magyarországon még inkább elősegítette a tömegsportok kialakulását, hogy az ifjúsági testnevelést – katonai szempontok miatt – tudatosan támogatta a kormány. Valamennyi sportágat tekintve a versenyzők száma a '30-as években meghaladta a 100 ezer főt. Az elért eredmények, az olimpiákon felmutatott sikerek azt bizonyítják, hogy Magyarország a versenysportok terén kezdett nagyhatalommá válni. Csak egy jellemző adat: míg „1918 előtt Magyarország területén nem egészen 700 sportlétesítményt tartottak fenn”, 1935-ben ez a szám már 6882 (Romsics, 2005, 221. o.). Ez akkor is hatalmas fejlődés, ha a létesítmények között mintegy 2000 céllövőpálya is szerepelt, amelyek nagymértékben a levanteintézményhez kapcsolódtak. Másfelől arról sem szabad megfeledkezni, hogy a levanték bekapcsolódtak sportpályák, lőterek és más létesítmények építésébe. Például amikor a Kispesti Atlétikai Club fatribünje leégett, az új pálya létrehozásán a levanték kalákában dolgoztak 1935-ben.

A legnépszerűbb sportág a labdarúgás volt. (1) Egyfelől azért, mert könnyen hozzáférhető, olcsó volt: létesítmények és felszerelés nélkül is lehetett üzni. Mint ahogy rengeteg fiú tette a külvárosi grundokon vagy a faluszéli libalegelőkön, akár mezítláb is. (Falun a fiúknak kevesebb ideje jutott a focira, mert már 6–7 évesen befogta őket a család különböző munkákra. Kezdetben libát legeltettek, később már a disznókat is rájuk bízták.) A futball népszerűségét másfelől az magyarázza, hogy egy roppant élvezetes és kreatív játékról van szó, amely egyszerre nyújtja az önfeledtség örömét, az egyéni és a közös siker lehetőségét és átélését, a küzdelem, az ügyesség és az erőpróba feszültségét. A futball a külső szemlélőt is megragadta hihetetlenül kombinatív mivoltával, nem véletlenül vonzott hétről hétre ezeket a mérkőzések megtekintése.

Korszakunkban gomba módra szaporodtak a sportegyesületek. Nézzünk egy példát a folyamatra! A Budapest közelében lévő Szentlőrinc 1910-ben lett önálló község, ekkor a lakossága nem érte el a 8 ezer főt, de már önállóvá válása előtt rendelkezett sportegyesülettel, az 1908-ban alakult Szentlőrinci Atlétikai Club (SZAC) formájában. Az egyesület több sportág (atlétika, kerékpározás, tenisz, torna, stb.) fejlesztését tűzte ki célul, de a népszerűségben itt is a foci volt az első. A település 1928-ban nagyközséggé vált úgy, hogy a lakossága több, mint a háromszorosára duzzadt. 1934-ben – várossá válása előtt

Trianon után a sport, a testnevelés különleges szerepet kapott: ha nem is mindig önmagáért, ha sokszor kifejezetten katonai megfontolásokból, de mégis valószínűsíthető, hogy a sportágakban manifesztálódott és tömegeket mozgató meg. A vizsgált időszakban a sport már tömegek időtöltésévé vált világszerte, hiszen a munkaidő szabályozása, a szabadidő növekedése kedvezett ennek a folyamatnak. Magyarországon még inkább elősegítette a tömegsportok kialakulását, hogy az ifjúsági testnevelést – katonai szempontok miatt – tudatosan támogatta a kormány. Valamennyi sportágat tekintve a versenyzők száma a '30-as években meghaladta a 100 ezer főt. Az elért eredmények, az olimpiákon felmutatott sikerek azt bizonyítják, hogy Magyarország a versenysportok terén kezdett nagyhatalommá válni.

két évvel – Szentlőrincen már tizenkét klub működött (PIHGY, 2007). A sportegyesületek fenntartói többségében társadalmi egyesületek voltak, amelyek az iparos és kereskedő kispolgárok támogatásából működtek, építették pályáikat. Volt önálló sportegyesülete a település legnagyobb ipari létesítményének, a Téglagárnak, és – mint arra később kitérünk – a leventegyesületnek is. Szinte kivétel nélkül mindegyikben a foci volt a húzósportág.

A labdarúgó klubok jellemzően kölyök (10–13 év), ifi (14–17 év) és felnőtt (18. életévtől) csapattal rendelkeztek. Mindhárom korosztályban két-két csapatot szerveztek, ami a felnőttek esetében a nagy csapatot, illetve a tartalékot jelentette, az első két kategóriában az életévek szerint csoportosítottak, de itt is szerepet kapott a pályán mutatott tudás. Erőteljes hierarchiát jelentett a játékosok között, hogy ki melyik szintű csapatban játszott. A kölyökcsapatba bekerült kissrácok áhítattal nézték a „nagyok” játékát, és tervezgették, hogy milyen lesz, ha följebb és följebb kerülve már ök húzzák magukra a klub felnőtt bajnoki mezét, miközben már arra is büszkék voltak, hogy a grundról egy egyesületbe igazoltak.

A nagyobb egyesületeknek voltak megbízott embereik, akik járták a grundokat. Többnyire kiöregedett focisták voltak – munkájukért kaptak valami juttatást a klubtól, ingyen látogathatták a meccset –, akiknek volt szemük ahhoz, hogy észrevegyék, melyik gyerek gyors, vagy ügyes a labdakezelésben, vagy van elgondolás a játé-

kában, ha nem is sikerül mindig megvalósítania. Az egyik ilyen felhajtó vékony, magas ember volt, hosszú, majdnem a földig érő kabátban, az egyik kezében notesz, a másikban tintaceruza. Meg-megszólította a gyerekeket: „Gyere ide, fiam! Téged hogy hívnak?” Azokat, akik bekerültek a noteszbe, elküldte négyesével-ötösével edzésre. (2) A klubok többször tartottak játékos toborzást, s ilyen alkalommal gyakran az első csapat trénera is jelen volt, hogy lássa, milyen tehetségekkel számolhat néhány év múlva a grundról kikerült fiúk közül.

A hierarchia a felnőttek között, az első csapatban is érvényesült: megmutatkozott abban, hogy kinek mennyire volt szava az öltözőben, vagy hányadik volt a fürdősnél (jutott-e még meleg víz neki). Magától értetődött, hogy a fiatalabb játékosok magázták a náluk nyolc-tíz évvel idősebb társakat. Megtiszteltetésnek számított, ha egy fiatal játékos a csapat utazásánál vihette a már befutott játékostárs vulkánfíber bőröndjét, vagy kipucolhatta a cipőjét. A beilleszkedési folyamat része volt, hogy a fiatalabb játékosokkal hoztattak az idősebbek maguknak újságot vagy fröccsöt (*Borsi-Kálmán*, 2008, 97–98. o.).

Az, hogy kinek hogyan sikerült beilleszkednie a csapatba, sok összetevőn múlt, de amin mindenkinek át kellett esnie, az a beavatási rituálé volt. Ez általában azon a napon történt meg, amikor az újonc játékos lejátszotta az első meccsét az új klubjában. Fürdősnél lekapták a tíz körmérőlt, egy padra szorították és minden játékos rácsapott a csupasz hátsójára. Utána – élén a csapatkapitánnyal – kézfogással és széles vigyorgással maguk közé fogadták a beavatottat. Szintén fenékre csapással avatták fel a válogatottban debütálókat (*Rejtő*, 1966). Buzánszky úgy emlékszik vissza, hogy az ő beavatása a válogatott meccsről hazafelé jövet, a vonaton történt. (3)

Ez a beavatás azt is jelentette, hogy a csapattagok olyan szövetségre léptek egymással, hogy a pálya, a játék szent, azt nem zavarhatja meg semmiféle játékosok közötti ellentét, ott és akkor együtt és egymással kell küzdeni. A pályán nem érvényesek, átmeneti időre felfüggesztésre kerülnek a társadalmi választóvonalak – ez a foci demokratikus oldala. Ugyanakkor a pályán hamar megmutatkoznak a játékosok képességei, és ennek alapján kialakulnak a rangsorok, melyek a foci meritokratikus voltát mutatják. A futballnak ez a két említett jellemzője szintén vonzóvá teszi a nézők körében, s ennek egyik mutatója, hogy a két legnépszerűbb csapat, az FTC és az MTK pályájának befogadóképességét egyaránt megduplázták (20 ezerről 40 ezerre).

A játékosok hétről hétre a publikum hőseivé válhattak, s ha nemzetközi találkozón szerepeltek, ha a magyar színeket képviselték, akkor nemzeti hőssökké. A kiváló világbajnoki teljesítmény 1938-ban (ezüstérem) tovább növelte a labdarúgás népszerűségét Magyarországon. Más sportágakban is kiemelkedő eredményeket értek el sportolóink, erről tanúskodnak az amsterdami, Los Angeles-i és berlini olimpián nyert aranymedálok. A kollektív identitás szempontjából fontos szerepet játszott a sport, és tömegmérete miatt különösen a futball. Ennek az identitásképzésnek az értéke és aspektusa a sport mai európai uniós felfogásban is érzékelhető: „A sport és a versenyek nemzeti alapon való szervezése a sporthoz való európai viszonyulás történeti és kulturális háttere részét képezi, és összhangban van az európai polgárok szándékaival. Különösen a nemzeti válogatottak játszanak fontos szerepet nem csupán az identitás, hanem az alulról szerveződő sporttal való szolidaritás megszilárdításában is, így támogatást érdemelnek.” (*EU Fehér Könyv*, 14–15. o.)

A cserkészlet

A cserkészlet magyarországi jelentkezése is már a Horthy-korszak előtt történt. Az önkéntes és nyitott ifjúsági mozgalom az 1907. évi angliai kezdetek után elég hamar eljutott hozzánk, de igazán lábra kapni a '20-as években tudott.

Az első hazai lépések közé tartozik Králik László, a nagybecskereki gimnázium tanárának fordítása, aki Baden-Powell alapvető művének (*Scouting for Boys*) egy részét ültette át magyar nyelvre és jelentette meg a gimnázium értesítőjében. Ebből idézett később a *Torontál* című újság (1910. július 14.), s adott így információt a mozgalomról már szélesebb közönség számára. Az írás a cserkészletben folyó tanulás gyakorlatiasságát emelte ki. „Az egyesület tagjai 12–18 éves fiúk, akikkel szemben igen nagy követelményekkel lépnek fel. Meg kell ismerkedniük az élet mindennemű követelményeivel, kint kell nekik a szabadban tartózkodniuk, meg kell tanulniuk kunyhót építeni, fát vágni, tüzet rakni, sütni, főzni, csónakázni, kerékpározni, úszni, gyalogolni. Embereket, állatokat

megfigyelni. Meg kell tanulnia a higiénikus életmód szabályait, testét mindenféle játékokkal és sportokkal edzenie kell stb. Mindezt az ifjak a szabad délutánokon, a vasár- és ünnepnapokon és a nagy szünetekben gyakorlatilag sajátítják el.” A cikk lényegében azt a cserkészetre jellemző nem-formális nevelési módszert vázolta fel, amely nagyban épít a szabadban végzett elfoglaltságokra.

Az 1. világháború visszavetette a mozgalom fejlődését, de a viláégés után újra lendületet vett. 1914-ben 3 és 4 ezer közé volt tehető a cserkészek összlétszáma Magyarországon, a '20-as évek végére közel 30 ezer főt számlált a mozgalom (Gergely, 1989, 53. o.). A növekedés elsősorban azoknak a lépéseknek volt köszönhető, amelyekkel a mozgalom felett pedagógiai felügyeletet gyakoroló Vallás- és Közoktatási Minisztérium (VKM) szorgalmazta a cserkészlet bevezetését az iskolákban. A VKM körrendeletében nemcsak kívánatosnak minősítette a cserkészcsapatok szervezését, hanem azt is kérte az iskoláktól, hogy lehetőség szerint otthont is adjanak a csapatoknak és „találjanak módot arra, hogy a cserkészvezető tanárok heti 4 óra kedvezménybe részesüljenek” (Gergely, 1989, 58. o.). A cserkészlet felkarolása beillett a VKM-t irányító Klebelsberg politikájába, aki nagyszabású kulturális építkezésbe kezdett a Trianon utáni Magyarországon. A kultuszminiszter többször hangsúlyozta, hogy a „pedagógia a mai napig nem méltányolja eléggé a test- és jellemnevelés nagy fontosságát”. A test- és jellemnevelés kitüntetett kezelését az (is) magyarázza, hogy a győztes hatalmak a magyar haderőre vonatkozó korlátozó előírásokat hoztak, és azokat szigorúan ellenőrizték. Klebelsberg az iskoláztatás keretein belül kívánta megoldani a testi képzést (karöltve a szellemivel), s ehhez jó kiegészítésnek mutatkozott a cserkészmozgalom.

Bár a VKM támogatta a cserkészlet bevezetését, az iskolák egy jó része nem lelkesedett az ügyért, a közvetlenül érintett középiskolai tanárság vegyes érzelmekkel viseltetett a mozgalom iránt (Gergely, 1989, 57. o.). Az iskolák a saját önállóságuk csorbitását látták a cserkészmozgalom autonómiájában, s ezért például a rendtartásra való hivatkozással korlátozni kívánták a szabad csapatválasztás alapelvét. Hiába próbált a VKM 1925-ben rendelettel érvény szerezni az alapelvnek, az iskolák (különösen az államiak) kevésbé tettek eleget az előírásnak.

1. táblázat. A cserkészcsapatok száma intézmények szerint 1931-ben

Iskolák		Egyéb	Összesen
Állami	Egyházi		
162	252	184	598

A tanári kar általános hozzáállásából az is következett, hogy a cserkészcsapatok ugyan megjelentek az iskolában, de a mozgalomra jellemző pedagógiai gyakorlatot nem fogadták be. (Voltak persze kivételek (4), de ezek csak színezték, nem változtatták meg érdemben az általános képet.)

A pestszentlőrinci sajtó többször beszámolt a cserkészettel kapcsolatos eseményekről. A helyi újságok híreiből körvonalazódik, hogyan formálódott a cserkészlet a nagyközségben. Három csapat működéséről olvashatunk: 1927-ben alakult meg a 920-as számú Szent Lőrinc Cserkészcsapat (*Pestszentlőrinci Újság*, 1927. augusztus 13.). (5) A három csapat élén hitoktatók álltak. A Szent Lőrinc Cserkészcsapat az első táborozására 1928 nyarán készült, és ehhez a szegény sorsú cserkészek támogatását kérte a nagyközség vezetőségétől (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 1928. június 1.). Ugyancsak ez a cserkészcsapat 1930-ban műsoros estet rendezett a Fórum moziban március 15. tiszteletére (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 1930. március 14.). 1936-ban a Szent Flórián csapatnál zászlószentelés volt (*Pestszentlőrinci Újság*, 1936. május 16.), a Szent Lőrinc Cserkészcsapat pedig nagy ünnepséggel köszöntötte fennállásának tizedik évfordulóját: hálaadást tartottak a katolikus templomban, megkoszorúzták a hősi emlékmű talapzatát (6), és díszgyűlést rendeztek a Szemere-lövöldében (*Pestszentlőrinci Újság*, 1936. június 13.). Egy évvel később

a szentlőrinci cserkészek cserkészházat avattak. Az alkalomból tábori misét, istentiszteleteket és vendégcserkészekkel műsort is rendeztek. A Cserkészház kertjében tartották a következő esztendőben az ünnepi cserkésztáborozást (találkozót), amelyen gróf Teleki Pál kultuszminiszter is megjelent (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 1938. június 25.).

Az eredendően serdülő fiúk mozgalmaként indult cserkészlet hamarosan kiszélesedett mind az életkor tekintetében, mind pedig abban, hogy a másik nem képviselői is helyet követeltek maguknak. A mozgalom magyarországi növekedését látványosan mutatta, hogy a '20-as évek elején lánycsapatok is szerveződtek. (Nálunk nem kevés ellenállást kellett leküzdeniük, különösen a püspöki kar támasztott kifogást a leánycserkésztel szemben.) Összehasonlításként említhető, hogy Angliában 1917-ben a leánycserkészek száma 94 ezer volt, az USA-ban 1922-ben 114 ezer, Lengyelországban 1923-ban elérte a 17 ezret, míg Magyarországon 1928-ban 5000 főt tett ki. A leánycserkészlet céljait, nevelési módszereit az adott országban „uralkodó leány-, illetve nőnevelési nézeteknek megfelelően alakították” (*Gergely*, 1989, 85. o.). A magyar leánycserkészlet a nehézségek ellenére nemcsak lábra kapott, hanem azt a kitüntető bizalmat is elnyerte, hogy Magyarországon rendezték meg az első világgongresszust.

Az életkor kiterjesztésének a kérdése felvetődött már a mozgalom indulásánál is, de a válaszok, a gyakorlati lépések a '20-as évek elejére maradtak. A leendő cserkészeket összefogó, úgynevezett előkészítő mozgalom is több szálon indult el: farkaskölykök, apródok, kiscserkészek, és sokáig egymás kiszorítására törekedtek a különböző irányzatok (*Gergely*, 1989, 93–99. o.). Nehezen indult el az öregcserekszet életre hívása is, de a magyar cserkészlet két meghatározó vezetője, Teleki Pál és Sík Sándor (7) támogatásának eredményeképpen 1926 tavaszán – 12 város 161 küldöttével – már országos értekezletet is tartottak. Az öregcserekszek száma 1933 elején 3603 fő volt (*Gergely*, 1989, 102–103. o.).

A cserkészmozgalom mindvégig megőrizte elit jellegét, bár történtek próbálkozások, hogy az iparos fiatalságot is bevonják, de az iparos cserkészek, akiknek a többsége 19 éven felüli volt, 1932-ben alig 5300 főt számláltak, ami körülbelül 14 százaléka volt az összlétszámnak (*P. Miklós*, 2003).

A cserkészlet az 1930-as években a nemzetközi kapcsolatok ápolását is jelentette, egy kaput az angolszász világ felé. Ennek volt az egyik fontos eseménye az 1928-as cserkészleány világgongresszus Parádon, s az, hogy itt, Magyarországon alakult meg a Cserkészleány Világszövetség (*Gergely*, 1989, 91. o.). A másik kiemelkedő esemény az 1933-ban megrendezett gödöllői világgongresszus, amire már 1931-ben elkezdődött a felkészülés a kormánybiztosi jogkörrel felruházott Teleki Pál irányításával. Teleki (és az egész kormány) látta, hogy milyen lehetőségeket kínál a találkozó (aminek rendezési jogát az USA és Csehszlovákia előtt sikerült elnyerni), így a világgazdasági válság éveiben is találtak forrást ahhoz, hogy megfelelő minőségű és mennyiségű tájékoztató- és propagandaanyag szülessen. A csapatok is készültek a külföldiek illő fogadására, amit a vezetés igyekezett pontosan szabályozni. Azt várták el a magyar cserkészekről, hogy legyenek előzékenyek, hívják meg a saját táborukba a külföldieket, osszák meg velük az ételüket. A cserkész vezetők jól látták az informális tanulásban rejlő lehetőségeket, amikor arra biztatták a cserkészeket, hogy figyeljék meg „az idegen cserkészlet szellemét, fegyelmét, lelki életét, táborépítését [...] ügyességüket, táborúzi bemutatóikat, rendjüket, higiéniájukat, jótetteiket” (*Gergely*, 1989, 157. o.). A gödöllői világtábor Horthy Miklós kormányzó is megszemlélte.

Teleki Pál elképzelése, a társadalom cserkésziesítése nem valósult meg, még az iskolában sem tudott ez az elgondolás sikereket elérni, de ahhoz elég erősen bizonyult a cserkészlet, hogy a levanteintézménnyel szemben az önállóságát – több kompromisszumra kényszerülve ugyan – megőrizze. A Hadügy Minisztérium és a levanteintézmény nyomására a cserkészlet keretein belül is előírás volt a fiatalok katonai előkészítése, de a szemlék, jelentések azt támasztják alá, hogy a cserkészvezetők nem erre helyezték a hangsúlyt, őrizték az eredeti Baden Powell-i eszmét.

Azt, hogy a cserkészmozgalom és a levante intézményének kapcsolata milyen volt a mindkét szervezetben részt vevő fiatalok szemében, jól mutatja a színész Sinkovits Imre visszaemlékezése: „...leventébe kellett járni. Nem szerettem. Cserkész voltam. Tűz és víz! Legalábbis a fővárosban.” (<http://www.szineszkonyvtar.hu/contents/p-z/sinkovitselet.htm>) Míg a cserkészlet önként és örömmel vállalt feladat volt, a levantét nagyon sokan kényszernek érezték.

A levante

A katonás nevelés, az előképzés gondolata már a századforduló óta jelen volt a HM vezetői körében, és ez irányú gyakorlati lépések is történtek lövésztanfolyamok szervezése formájában. 1910-ben már 163 lövésztanfolyam volt, s ez a szám 1913 végére több, mint a duplájára nőtt. Az 1. világháború kitöréséig a résztvevők száma elérte a 20 ezret (Gergely és Kiss, 1976, 15–17. o.).

Trianon után az ifjúság katonai előképzésének kérdése kitüntetett figyelmet kapott, hiszen a győztes hatalmak által előírt katonai korlátozások és az ennek érvényt szerző szigorú antant ellenőrzések közepette kívánták a HM irányítói a katonai potenciált – burkolt formában – fenntartani, illetve fejleszteni. A katonai körök kevesellték a cserkészletben lévő lehetőségeket, és elérték a levanteintézmény felállítását, amely jobban megfelelt a militáns – bár kifelé még álcázni próbált – törekvéseknek.

A militarista szándékok álcázására szükségük volt a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal való együttműködéshez. Ahhoz azonban, hogy az elképzelések országos szinten megvalósíthatók legyenek, és a fiatalok rá legyenek szorítva a részvételre, törvényt kellett alkotni. Csak a jogi keretek megteremtésével, a testnevelési törvénnyel (1921. évi LIII. tc.) nyílt meg a lehetőség arra, hogy a HM a 21 év alatti, iskolába már nem járó fiúkat bevonja az előképzésbe azáltal, hogy a testnevelés állami feladattá vált. A törvény 1. §-a meghatározza, hogy a „leventeifjak kötelesek legalább 8 hónapon, és legfeljebb 9 hónapon keresztül heti 3 órán át testgyakorlást végezni”. A törvény megalapozta azt a folyamatot, aminek alapján elmondható, hogy az iskolába nem járó fiatalság testnevelésének intézményes megszervezésében Magyarország a Horthy-korszakban élen járt, a nyugati országokat is megelőzte (Gergely és Kiss, 1976, 60. o.). Már a 1921. évi törvény is tartalmaz szankciókat, ha a levante elmulasztja a kötelességét, de ennek a vizsgált időszakban még nem volt akkora súlya, mint amilyen a '40-es években lett.

A HM kényszerből elfogadta a kooperációt a VKM-mel, de a kezdetektől igyekezett nagyobb befolyásra szert tenni. A levante intézményét az Országos Testnevelési Tanács irányította, amelynek rejtett társelnöke tábornoki rangban volt. Az ő munkáját hivatásos tisztek is segítették: vegyesdandár-kerületenként egy kerületi testnevelési felügyelő, vármegyénként egy testnevelési felügyelő és járasonként egy testnevelési vezető. „A levante köteles ifjakat három korcsoportba sorolták, s ennek megfelelően határozták meg a képzés tartalmát is. Az első csoportba a 12-15 évesek tartoztak. Ők *elemi előképzésben* részesültek, sportoltak, s erkölcsi nevelést kaptak. A második csoportot alkotó 16-18 évesek *alapelőkészítése* részben az első csoportban megkezdett képzés mellett katonai előképzés volt. A harmadik csoport 19-21 éves fiataljai szakalap-előképzést kaptak: 2/3 részben katonai, 1/3 részben sportképzés.” (Gergely és Kiss, 1976, 69. o.) Az oktatási tárca vezetői azonban éltek a lehetőséggel, hogy beleszólásuk van a levanteintézménybe, és igyekeztek pedagógiai célokat érvényesíteni. Így a tagadhatatlan militarista elképzelések és törekvések ellenére nem nevezhető a levante tisztán katonai szervezetnek. Különösen az indulás éveiben a megtartott foglalkozások – a szervezetség, a vezetésben lévő civilek miatt – közelebb álltak a sporthoz, mint a katonás formákhoz.

A törvény elfogadása ellenére a levante intézményének országos kiépítése nem ment egykönnyen. A folyamat egészének problémáit jól nyomon követhetjük – pars pro toto – Kispeszt városának testnevelésügyéből. Kispesten, miként Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegyén

más városaiban is, megalakult a testnevelési bizottság. A működés költségeinek fedezésére a sportot propagáló látványos versenyeket, labdarúgó-mérkőzéseket rendeztek, de az anyagi alapok gyarapítására táncestélyeket, műkedvelő előadásokat, bálokat is szerveztek. A vezetőképzés egyik kulcskérdése volt a rendszer kiépülésének. Az Országos Testnevelési Tanács 1922. áprilisi ülésén megállapították, hogy illuzórikussá válhat a törvény végrehajtása, ha nem történik meg a meglévő oktatók – országosan 1400 fő! – folyó évi kiképzése. (Gergely és Kiss, 1976, 44. o.). A vezetőképzés a VKM irányítása mellett folyt, de helyi kezdeményezések alapján is megindult, így Kispest város testnevelési bizottsága is szervezett saját szükségleteinek kielégítésére, miközben a megyében három helyen is (Kecskemét, Kiskunfélegyháza, Vác) rendszeresen tartottak oktatóképző tanfolyamokat (Gergely és Kiss, 1976, 48. o.).

Az 1924 tavaszán megjelent végrehajtási utasítás értelmében újra kellett választani a testnevelési bizottságokat minden rendezett tanácsú városban. Ennek értelmében Kispesten az új bizottságot a következő személyek alkották: a polgármester, az egészségügyi osztályvezető főorvos, a testnevelési vezető, az ifjúsági oktató, három képviselő-testületi tag, továbbá főispáni kinevezés alapján három alkalmas személy (Gergely és Kiss, 1976, 49. o.). Mivel a leventeintézmény szervezésének, működtetésének költsége a törvényhatóságokra volt hárítva, ezért azok vezető tisztviselői gyakran passzívak, esetenként ellenségesek voltak az intézmény ügyével szemben. Kispesten azt állapították meg, hogy nincs fedezet új pálya építésére, a régi pályákat vették igénybe a levonták, akiknek (a foglalkozásra kötelezetteknek) a száma 1924-ben 1899 fő volt, az egyik legnagyobb számú csoport a vármegyében. Sok helyen panaszkodtak a bizottságok, hogy jó, ha a kötelezettek egy-két tizede megjelenik a vasárnapi foglalkozásokon. A már nős fiatalokat egyáltalán nem lehet rávenni a részvételre (Gergely és Kiss, 1976, 109. o.).

A HM – mint az 1923-ból származó, *Honvédelmi és katonai szempontok az ifjúság neveléséről* című dokumentumból kiderül – fontosnak tartotta az iskolai testnevelést (s ennek megvalósítása érdekében az iskolakötelezettség végrehajtásának szigorúbbá tételét), de még inkább az iskolás korból kikerült fiatalok rendszeres testedzésének a biztosítását, mert „nem szabad az itt felgyülemelő emberanyagot, mely voltaképpen a nemzet zömét adja, az [...] iskolák elvégzése után sem kisiklatni a nemzetvédelem arzenáljából” (Gergely és Kiss, 1976).

A HM vezetése a katonai előképzéstől azt várta, hogy a 3 hónapos újonckiképzéssel legyen egyenértékű, ezért a képzési időből nem kívántak másra, például közvetett nevelésre fordítani. A leventeszervezetekben dolgozó katonatisztek körében mind hangoztatottabbá vált, hogy vége az ugrabugrálásnak, a focizásnak és a súlylökésnek. Az oktatási tárca viszont nem kívánta a honvédségi képzés egyszerű utánzását. Mindkét fél törekvései csak részben jártak sikerrel. 1927-ben a Testnevelési Utasítással a katonai előképzés egységessé és tömegessé vált, de a dokumentum olyan ifjúsági képzést körvonalazott,

A kormány hamar felismerte a sportsikerekben rejlő propaganda-lehetőségeket, s ezért támogatta az egyesületek működését. Az OTT igyekezett a leventemozgalom és a társadalmi sportegyesületek közötti együttműködést elősegíteni. Sikerült is kompromisszumokat létrehozni a felek között, bár a levante elsősorban tárgyi és szakmai segítséget várt, s ezen keresztül magának az intézménynek az erősítését, a társadalmi egyesületek pedig a sportélet fellendítését kívánták a leventemozgalomban.

amely változatos és vonzó, rugalmas és indirekt módon célratoró. A gyakorlatban a jól képzett oktató gárda hiánya miatt a pedagógiai szempontok gyengültek (*Gergely és Kiss, 1976, 65–69. o.*).

A kormány hamar felismerte a sportsikerekben rejlő propaganda-lehetőségeket, s ezért támogatta az egyesületek működését (*Gergely és Kiss, 1976, 70. o.*). Az OTT igyekezett a leventemozgalom és a társadalmi sportegyesületek közötti együttműködést elősegíteni. Sikerült is kompromisszumokat létrehozni a felek között, bár a levente elsősorban tárgyi és szakmai segítséget várt, s ezen keresztül magának az intézménynek az erősítését, a társadalmi egyesületek pedig a sportélet fellendítését kívánták a leventemozgalomban. A levente vezetői azokat a sportágakat fogadták el könnyebben, amelyek jól szolgálták a katonai felkészülést, így a lovaglást, a repülést, a lövészetet, a kerékpározást; a támadó és védő sportokat (birkózás, ökölvívás, cselgáncs), a vízi sportokat (evezés, úszás, vitorlázás) és a téli sportokat (sielés, ródlizás, korcsolyázás), valamint a motorkerékpározást és a gépkocsivezetést.

Pestszentlőrincen, ahol 1923 óta folyt a leventék oktatása, képzése, 1928-ban megalakult a helyi Levente Egyesület, aminek a tisztikarát – mint ahogy ez más egyesületeknél is jellemző volt – a település vezetőiből választották meg. Így a vezető testületben ott találjuk dr. Sury Mihály közséگی állatorvost, Zöld Sándor közgyámot, dr. Wimmerth Béla plébánost, dr. Dora József közséگی orvost és Kuszenda Lajos jegyzőt is. (Az orvos és a jegyző nevével találkozhatunk a Szentlőrinci Rendessytelepi Torna Club [SZRTC] tisztikarában is.) Hasonlóság mutatkozott abban is a levente és a társadalmi sportegyesületek között, hogy mindkettő gyakran pénzügyi gondokkal küzdött, ezért rendezvényekkel, bálokkal – mint például az Andreics-féle vendéglőben rendezett leventebál (*Pestszentlőrinci Hírlap, 1928. február 24.*) – igyekeztek enyhíteni az anyagi nehézségeiken. Az így befolyt összegek az egyesületi szertárak fejlesztésére többnyire nem voltak elegendők (*Gergely és Kiss, 1976, 101. o.*).

A pestszentlőrinci levente sporttelep a Szemere lövölde golyófogó sánca mögött, a Keglevich utcában működött, és igyekezett beilleszkedni a település életébe. A sporttelepet nemcsak levente képzésre használták, hanem a lakosság számára is nyitott volt, és gyakran tartották a szomszédos Szentlőrinci Atlétikai Club edzéseit is (*Pestszentlőrinci Hírlap, 1928. február 24.*). A község visszatérő problémája volt a por, ezért mindig fontos eseménynek számított, ha a település valamelyik részén fásítottak. A helyi újság hírül adta, hogy a levente sporttelepen Horthy Miklós, Széchenyi István, Petőfi Sándor, Arany János és Rákóczi Ferenc tiszteletére díszfákat ültettek (*Pestszentlőrinci Hírlap, 1928. április 27.*).

A gazdasági világválság nehezítette a levente intézményének erősödését. A testnevelésről szóló törvény és annak végrehajtási utasítása kitért ugyan a munkaadóknak a leventeképzéssel kapcsolatos kötelezettségeire is, de egyre több gyár – így a kispesti Hoffer-gyár is – a levente rovására igyekezett gazdasági gondjain enyhíteni. Bár a munkaadók támogatni tartoztak a levente intézményét általában, egyesületek létrehozásával, felszerelésével, stb. de úgy bújnak ki a kötelesség alól, hogy először csökkentették a leventekötelesek számát a gyárban, majd feloszlatták a már meglévő egyesületet, mondván, hogy kevés a leventekorú fiatal. A sportfelszereléseket értékesítették, s inkább vállalták, hogy havonta fizetnek a városi sportlapba, mintsem egyesületet állítottak volna fel, ami körülbelül évi 20 ezer pengőbe került. Igaz, akadtak adakozók is, mint például báró Wolfner András, aki az ócsai leventéknek „otthont építtetett, felszerelte könyttárral, rádióval, tornaszerekkel, és vett a leventéinek téli, nyári egyenruhát” (*Gergely és Kiss, 1976, 109. o.*). A válság éveiben azonban inkább az volt a jellemző, amiről egy 1931. novemberi jelentés számol be, hogy a „kispesti leventéknek 25-30 %-a cipő és ruházat nélkül van” (*Gergely és Kiss, 1976, 111. o.*).

A levente egyre több vonatkozásban kap szerepet az 1936-ban várossá váló Pestszentlőrinc életében. Itt nyitják meg az impozáns méretű lövöldét, és Sportrepülő Egyesület is alakul, amelyhez a Műegyetemi Sportrepülő Egyesület is hozzájárulását adta. Az ünnepségek elmaradhatatlan szereplői voltak a leventék zenekaraikkal, felvonulásaikkal (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 1938. június 4., június 11.).

A levente intézménye sokféle ellenállással találkozott a vizsgált időszakban. Az oktatási tárcának nem tetszett a tisztán katonai megközelítés, és ezért igyekezett a sportot és a rugalmas és vonzó ifjúsági tevékenységeket előnybe részesíteni, és ez irányba terelni a levente működését. A tanárok egy része igyekezett kimaradni, és azoknak a többsége is, akik bekapcsolódtak, igyekezett a levente-foglalkozásokat nem a katonai irányokba vinni. A fiatalok többsége nem szívesen vett részt a leventében – már annak kötelező jellege miatt sem –, ezt mutatják a húszas évek jelentései: a kötelezetteknek csak töredéke jelent meg a foglalkozásokon. A fentebb említett Sinkovits-visszaemlékezés felidézi a nem ritka megalázásokat is („...egy levente gyakorlaton vagy hatszáz diáktársam előtt kiszólitott az oktató, egyébként tornatanár. 'Hogy hívnak?' Mondom. 'Hangosabban!' Úgy mondom. 'Még hangosabban!' Végül már ordítva, majdnem sírva üvöltöm: 'Sinkovits Imre!' 'Halljátok, fiaim?! Így hívnak egy magyar leventét!'”). A kiképzői hagyományok, a katonai hierarchia magyarázzák a megalázásokat, de nem segítették a levente népszerűségét növelni.

Az árnyaltabb képhez hozzátartozik a leventének az az oldala is, amiről a festőművész Kokas Ignác beszélt visszaemlékezésében (*Szülőföldjeim...*, 2010). Az 1926-ban Válon született és végig ott élő fiatalember számára a világ kinyílását jelentette, hogy Agárdra került leventetáborba, hogy az ottani parancsnok-tanár javasolta neki, tanuljon tovább a tanítóképzőben, és a felvételi kérelmet is megírta helyette. Kokas úgy élte meg, hogy életpályájának meghatározó fordulópontja volt a levente.

Összegzés helyett

A cserkészlet, a levente és a sportegyesületek a vizsgált időszakban jelentős szerepet játszottak a fiatalok életében, komoly hatással voltak a sorsuk alakulására, de a három szervezet hatása nem magyarázható meg csupán az általuk deklarált célokkal. Komplexebb módon kell vizsgálni a kérdést, hiszen az informális tanulás jóval összetettebb – mondhatnánk tekervényesebb – annál, mintsem a tárgyalt szervezetek szándékolt hatásai tisztán érvényesülhettek volna. Ezért is érdemes minél több egyedi történetet feltárni.

Jegyzet

(1) „A 'rúgólabdázás', azaz a foci 1895-ben indult hódító útjára Magyarországon. Az első nyilvános mérkőzést 1897-ben játszották. Ezen a mérkőzésen 2000 néző jelent meg. Alig másfél évtized múlva, amikor a Ferencvárosi Torna Club, a Fradi labdarúgó-csapata 1911-ben hazatért első külföldi turnéjáról, a Keleti pályaudvaron már 30 ezer szurkoló várta a sikeres játékosokat.” (*Romsics*, 2005, 100. o.)

(2) Interjú Ráduly Józseffel. 2011. február 24.

(3) Beszélgetés Buzánszky Jenő labdarúgóval, az „Aranycsapat” tagjával. Veszprém, 2010. november 3.

(4) „A körmendi állami polgári iskolában megalakították az első 'cserkészosztályt'. Kezdeményezés történt a cserkészintézmények szervezésére. Az OET

1935. május 15-i ülésén úgy határozott, hogy a 'nevelőiskola gondolatával' foglalkozni kíván...” (*Gergely*, 1989, 191–192. o.)

(5) A másik két csapat – a 828. sz. Szent Flórián és a 947. sz. I. Rákóczi György – megalakulásának időpontjáról az újságokban nem találtam adatot.

(6) Az emlékmű 1938-ban készült el és május 28-án avatták fel (*Pestszentlőrinci Hírlap*, 1938. június 4.).

(7) Az ő szemük előtt „egy európai műveltségű, jellemes, fegyelmezett, a 'hivatott' vezetők irányítását elfogadó és követő, a társadalmat példájával átalakító elit ifjúság (majdani társadalmi vezetők, értelmiségiek) felnevelésének szükségessége lebegett.” (*Gergely*, 1989, 101. o.)

Irodalom

- Balaton Mónika és Takács István (2003): *Sinkovits Imre*. 2011. 02. 24-i megtekintés, <http://www.szineszkonyvtar.hu/contents/p-z/sinkovitslet.htm>
- Boreczky Ágnes (2001): Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910–1990). *Magyar Pedagógia*, **101**. 2. sz. 151–169.
- Borsi-Kálmán Béla (2008): *Az aranycsapat és a kapitánya*. Kortárs Könyvkiadói Kft, Budapest.
- Colley, H., Hodkinson, P. és Malcolm, J. (2003): *Informality and formality in learning, report for Learning and Skills Research Centre*. University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds.
- Coombs, P. H. és Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Field, J. (2006): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books, Stoke on Trent.
- Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története. 1910–1948*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Gergely Ferenc és Kiss György (1976): *Horthy leventéi. A leventeintézmény története*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Golding, B., Brown, M. és Foley, A. (2009): *Informal learning: a discussion around defining and researching its breadth and importance*. 2011. 02. 20-i megtekintés, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ864431.pdf>
- Halász Gábor (2008): A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában. In: Benedek András és Hungler Diána (szerk.): *Az oktatás közügy. A VII. Nevelésügyi Kongresszus programja*. Művészetek Palotája – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 17–34.
- Horváth H. Attila (2010): Aranylő rongylabda. Fragmentumok a magyar foci virágkoráról. *Iskolakultúra*, **20**. 2. sz. 127–134.
- Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás Kispesten és Pestszentlőrincen a két világháború között*. Kézirat.
- Kispeszt-Szentlőrinc, 1922–1933*.
- Szülőföldjeim – Vél. Bemutatja Kokas Ignác*. (2010) 2011. 02. 20-i megtekintés, Magyar Televízió, http://videotar.mtv.hu/Videok/2010/12/20/15/Szulofoldjeim_Val_Bemutatja_Kokas_Ignac.aspx
- Pestszentlőrinci Hírlap, 1928–1938*
- Pestszentlőrinci Újság, 1927, 1932, 1935*.
- PIHGY (2007): Pedagógiai Intézet és Helytörténeti Gyűjtemény [Bp. 18. ker.] Naptára
- P. Miklós Tamás (2003): Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Radó Péter (2006): Tanulás Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központjának nyilvános közpolitikai jelentése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
- Rejtő László (1966): *Az aranycsapat és árnnyai*. Sport Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.

A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában

A tanulmány a fotóinterjú egyik bázistechnikájának, az autofotográfia módszerének pedagógiai térábrázolásban betölthető szerepére hívja fel a figyelmet. A hazai iskola számára különös architektúrai megoldással, a kanadai „hordozható osztálytermek” segítségével nyomatékosítja a térszervezés, a tér kódjelei és szimbólumrendszerei, az egyéni terek és az érzelmek egymásra gyakorolt hatását. (1)

Modern társadalmunkban domináns tényező a vizualitás, a képek fontos eszközei a világábrázolásnak és az önkifejezésnek. A kutatómódszertanban ma már a szöveg és a kép egyenrangú partnerei egymásnak, de napvilágot láttak olyan posztmodern nézetek is, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a „hipervalóság” világában élünk, ahol a kép, az előadás, a jelek váltakozó játéka váltja fel a megismerést és a tapasztalatot (Sztompka, 2009). Ez a különös gondolat azt jelzi, hogy a kép, a jelek a modern világ központi elemeivé válnak. Így a társadalomtudomány kutatómódszertani bázisán kiemelt figyelmet kell tulajdonítanunk a képinterpretációnak is.

Társadalmi valóságunk képek általi konstruálásának kétféle megértése lehet. Egyrészt a világ interpretációjában játszanak nélkülözhetetlen szerepet, míg az elterjedtebb és gyakorlatiasabb felfogás szerint a képek magyarázzák és irányt adnak mindennapi tevékenységeinknek, elemi szinten hatnak a megértésre (Bohnsack, 2008). A képinterpretáció alapos és egyúttal különleges módszertani ismereteket kíván, hiszen a képek valóságábrázolása egyszerre komplex és szelektív, a kutatás résztvevői számára más és más jelentéssel bírhatnak, nem is beszélve arról, hogy a tudományos kritériumokkal összhangban az elemzéshez a fotót szöveggé kell alakítanunk, jelentését szövegben kell megragadnunk (Fuchs, 2003).

A társadalomtudományi kutatásban a fényképek és a képek jelentős információhordozók, ennek ellenére a különböző országokban eltérő az általuk nyújtott lehetőségek kiaknázása. Míg angol nyelvterületen teljesen elfogadott és használt a kvalitatív társadalomtudományi kutatások világában a kép- és fotóelemzés, addig Franciaországban, Németországban vagy Ausztriában a fényképek jelenléte bár elfogadott, de a vizuális adatok alkalmazása mégsem terjedt el a vizsgálatokban (Kolb, 2008). Utóbbi gondolatkörhöz illeszkedik a hazai kutatómódszertan helyzete is, amely – elsősorban a neveléstörténeti kutatásokban, az ELTE Pedagógiatörténeti Tanszékének munkatársai, továbbá Géczy János, Kéri Katalin munkásságának köszönhetően – napjainkra már felismerte a képelemzés nyújtotta lehetőségeket. Bízunk benne, hogy a jövőben a neveléstudomány más területei is kihasználják a vizuális adatok sokszínűségét, amelyek beépülhetnek a kutatómódszertani repertoárjukba.

A tanulmány célja kettős. Egyrészt hangsúlyt helyez a fotóinterjú bázistechnikáinak neveléstudományban való alkalmazhatóságának bemutatására, másrészt pedagógusok iskolai architektúráról, pedagógiai terekről vallott nézeteinek és érzelmeinek feltárására fókuszál. Ezt szükséges megtennie, mert a „képek beszélnek”, segítségével betekinthe-

tünk a fotókat készítőik érzelmi világába is, hiszen a térábrázolás és az architektúra mögött mindvégig megtalálhatók azok az érzelmi hatások, amelyek irányítják a fotókat készítőik tevékenységét.

Az utóbbi években a hazai neveléstudomány is érdeklődéssel fordult a pedagógiai térszervezés, az épített környezet ábrázolásának vizsgálata felé, ezáltal a figyelem központjába a pedagógiai tér és az egyéni tér kapcsolata, az iskolák belső tereinek kialakítása, az egyéni és a közösségi terek multifunkcionalitásának hangsúlyozása került (Géczy, 2010a, 2010b; Hercz és Sántha, 2009; Sanda, 2008; Vogel, 2010). Jelen tanulmány ezt a szemléletmódot egészíti ki, mert a fotóinterjú során fotók és kommentárok felhasználásával – az építészeti és térszervezési elemek ábrázolása mellett – feltárja a pedagógusok iskolához, térszervezéshez fűződő érzelmi hatásait is. Bármely tér akkor töltheti be teljes mértékben a funkcióját, ha a benne létező élet lüktetése és dinamikája kézzelfoghatóvá válik.

A fotóinterjú

A kvalitatív vizsgálatok módszertani hátterét gyakran érte kritika a metodológiai követelmények pontatlansága miatt. Az építő kritikákra való reakcióként létrejött a kvalitatív kritériumkatalógus, amelynek egyik pontja – a trianguláció keretein belül – kitér a módszertani trianguláció szerepére a vizsgálatok során. Ez azt jelenti, hogy a kutatási célok elérése és a speciális metodológiai elvek teljesítése érdekében a témát indokolt több módszerrel párhuzamosan vizsgálni. Az így kapott adatok kiegészíthetők, erősíthetők vagy cáfolhatják egymást, hozzájárulnak a vizsgálat stabilitásához.

A fotóinterjú a kutató és a vizsgálat alanyainak olyan közös projektjét jelenti, ahol a kutatásban közreműködők fényképeket készítenek egy adott témában, majd kommentálják azokat. A fotóinterjú – eleget téve a módszertani trianguláció kívánalmainak – a téma vizsgálatát összetetten, fényképek és interjú segítségével látja el, így önállóan is alkalmas a kutatási folyamatban való részvételre. Ha a fotóinterjút a kvantitatív vizsgálat almódszereként használjuk, akkor szintén hasznos információkkal szolgálhat az előkészítő fázisban, például a kérdőív szerkesztése előtt. Gondolkozhatunk fordítva is, hiszen a fotóinterjú segítségével elmélyültebb elemzésnek is alávetethők a kérdőívekre kapott válaszok.

A fotóinterjú összetettebb változata a fotók fókuszcsoportban történő alkalmazása. Ekkor a beszélgetés centrumában a fotók állnak, de a figyelem középpontjába kerülnek a képek denotatív (Mit ábrázol a kép?) és konnotatív (Mire asszociálunk a képről?) üzenetei is. Kulcsszerepet játszik a beszélgetésben a résztvevők kiválasztása. A kiválasztási folyamat a kutatási téma függvényében a homogenitás vagy a heterogenitás elve szerint történik.

A módszer kiindulópontja lehet a fiatalokkal, a gyermekkel végzett kutatásoknak, illetve az idős felnőtt korosztállyal folytatott vizsgálatoknak is, hiszen oldottabbá teszi a légkört, aktivitásra serkent, segíti a belső, rejtett saját élmények felszínre hozatalát. Alkalmazása multikódolt adatelemzést feltételez, mert a vizuális adatok mellett az interjúszövegek elemzését is végre kell hajtani.

A fotóinterjú, az interjú fotóinterpretációval, a provokált interjú vagy a stimulációs fotómódszer kifejezések gyakran szinonimaként használatosak, hiszen a módszerek ugyanazon alapelveken nyugszanak: a kutatásban részt vevőknek képet mutatnak vagy a kutatás alanyai képeket készítenek, majd ezt követi a fotók interpretációja. A módszer pozitívumai megegyeznek a pszichológiában alkalmazott néhány technika előnyeivel – lásd például a Rorschach-tesztet vagy Murray tematikus appercepció tesztjét –, ahol szintén többé vagy kevésbé strukturált és tematikailag fókuszált grafikus ábrákat mutatnak a résztvevőknek a szabad asszociálás végett (Sztompka, 2009).

A fotóinterjú gyakorlatbeli alkalmazhatóságának elemzése előtt tekintsük át, hogy a technika milyen evolúciós folyamaton keresztül jutott el aktuális állapotába. Az 1950-es években John Collier a nagyvárosokba kényszerű emigrációval érkező kanadai farmerek

és halászok körében vizsgáldott a fotóinterjúval. Azt kívánta feltárni, hogy a gazdasági változások következményeként az új élethelyzetben milyen nehézségekkel küzdenek a földművelés és a halászat helyett ipari munkára kényszerülő munkások (*Collier és Collier*, 1986). 1991-ben Collier újra a fotóinterjú módszerét hívta segítségül vizsgálatában. Profi fotósokat kért arra, hogy a kutatásban részt vevők életterét, lakásait megörökítsék, majd a közreműködők a fotók segítségével mutatták be életüket. Ekkor Collier a fényképeket 'prompt'-okként (segítő kérdésekként, ötletgazdaként) használta az interjú során. Úgy vélte, hogy a technika stimulálta a kommunikációt és a memóriát, így eredményes volt (*Collier*, 1995). Hasonló szituációkban mindig az örökérvényű dilemmával találkozunk: a fényképek készítése során valóban azt rögzítette-e a profi fotós, ami az emberek számára meghatározó a mindennapok világában, vagy éppen ellenkezőleg, a hétköznapiakban kuriózusnak számító motívumok kerültek az interjúk fókuszába? Nem mindegy, hiszen e szempontok más irányt adnak a vizsgálatnak.

1990-ben Ulf Wuggenig is a fotóinterjút használta szociológiai vizsgálatában. Kutatásai alapelvekben tértek el Collier munkáitól, hiszen Wuggenig életstílus-elemzéssel foglalkozott, családok nappalijának elemzése állt a vizsgálatai fókuszában. Különböző stílusú lakásokban élő embereket kért arra, hogy a számukra fontos tárgyairól készítsenek képeket, majd azonnal interjút készítettek velük (*Wuggenig*, 1990).

Az előbbi két témától különbözik a Douglas Harper nevével jelzett „dolgozó tudás” motívumainak feltárása 1986-ban. Vizsgálatának fókuszában egy vidéki autószerelő műhely mestere, Willie állt, akit Harper munka közben fotózott, majd a munkafolyamatok után közösen megbeszélték a képeket (*Harper*, 1986). A vizsgálatot hosszú előkészületek előzték meg, hiszen Harper három évet szánt a műhelyben folyó munka és a mester megismerésére. A kutatás célja az volt, hogy a kutató megértse a mester gondolkodását és munkáját. A kutatás sikeresnek bizonyult, követhető vizsgálatok számára is táptalajként szolgálhat, hiszen az eltelt idő függvényében rávilágíthatunk a gondolkodás, az elméleti és a gyakorlati tudás változására a különböző szakmákban (*Sztompka*, 2009).

A fotóinterjú részletes vizsgálata során találkozhatunk a fotóhang ('photovoice') kifejezéssel, amelyet Wang és Burris (1997) használt először eszközként arra, hogy elérjen, informáljon és összetartson közösségeket, hiszen embereket hívott meg azért, hogy szószóli legyenek a saját közösségüknek. Minderre tipikus példa egy olyan környezetvédelmi kutatás, amely egy kis közösség közvetlen környezetét károsító elemek feltárását hivatott elvégezni. Ekkor a fotóinterjúból levont következtetések segíthetik a problémák megoldását. Wang és Burris (1997) szerint a fotóinterjú technikáinak alkalmazása során a kutatás azon fázisában kaphat elsőbbséget a fotóhang, amikor nem a kívánt célcsoportot tudjuk elérni. Majd miután sikerült kapcsolatot teremteni a kívánt célcsoporttal, a fotóhang eredményei szintén felhasználhatók a pontosabb és mélyebb elemzés érdekében. Wang és Burris (1997) alapján a fotóhang három fázisát különböztethetjük meg. A szelektálás azon fotók kiválasztását jelenti, amelyek a legpontosabban tükrözik a kutatási témát. Ezt követi a kontextualizálás fázisa, amely a képekhez fűződő történetek mesélését foglalja magában, majd a kódoláskor a kutatás szempontjából releváns témák meghatározása történik.

A fotóinterjú a neveléstörténet világotól sem áll távol, hiszen a történeti kutatásokban a képek forrásként használhatók. Ezt támasztja alá Lehberger pedagógiai antropológiai vizsgálata is, ahol az osztályfotót és a narratív interjút hívta segítségül egy 1932-ben közösen tanuló iskolai osztály történetének feldolgozásához (*Kopp, Juhász-Ollerényi, Birkás és Csík*, 2009; *Lehberger*, 1997).

Az angol iskolák térszerveződési és architektúrák jellemzőiről Filmer-Sankey (2003) számolt be, míg a japán iskolák pedagógiai tereinek nem európai kultúrkörökben történő értelmezését Yamana (2003) végezte el. Tanulságos e terek európai iskolával való összehasonlítása, de a komparatistikai szempontok kevésbé figyelnek a térszervezés mögött rejlő

érzelmi hatásokra. Filmer-Sankey és Yamana kutatásait széleskörű fotóadatbázis támasztja alá, amely segíti a térszervezés jellegzetes vonásainak felismerését, de egyik munka sem a fotóinterjúra alapoz, hanem a fotókat forrásként használja a történeti kutatásban.

A fotóinterjú során a kutató aktív vagy korlátozott szerepkörben egyaránt feltűnhet, így a kutatási céloknak megfelelően mérlegelhetünk az 1. táblázatban áttekintett lehetőségekkel (Pink, 2001; Sztompka, 2009):

1. táblázat. A kutatói szerep a fotóinterjú során

<i>A kutató aktív, jelen van a fotócommentárnál</i>	<i>A kutató korlátozott szerepű, nincs jelen a fotócommentárnál</i>
<p>Talált fotók: a kutatási témának megfelelően a kutató válogatott fotókat mutat a résztvevőknek, akik kommentálják azokat.</p> <p>Amatőr fotók: a kutatás alanyai otthonról hozzák az általuk készített fotókat, majd megmutatják a kutatóknak és beszélgetnek róluk.</p> <p>A témának megfelelő, a kutató által előre elkészített általánosabb vagy konkrét eseményeket, tárgyakat bemutató fotók beépítése a kutatási folyamatba.</p> <p>Kultikus fotók: olyan képek, amelyek híresek és általánosan ismertek, így anélkül is lehet beszélni róluk, hogy az interjú alatt jelen lennének.</p>	<p>A kutatás alanyai válogatott fotókat kapnak, majd ezekhez kell felíratot vagy írásos commentárt készíteniük.</p> <p>Az autofotográfia során a kutatásban részt vevőknek saját hétköznapjaikról, munkahelyükről, otthonukról kell fotókat készíteniük, majd írásbeli commentárt fűznek a képekhez.</p>

Az autofotográfia a pedagógiai térábrázolásban

A téma feltárásához a térszervezéssel kapcsolatos érzelmi háttér feltérképezésére is alkalmas autofotográfia módszerét hívtuk segítségül. A kutatás módszertani apparátusának felépítését a kvalitativ kritériumkatalogus (Sántha, 2009) szerint végeztük. A kritériumkatalogus szempontrendszerét a konkrét vizsgálati környezetre alkalmazva mutatjuk be:

1. A kutatói álláspont dokumentációja: a vizsgálatban való közreműködésre egy Kanadában tanító pedagógust kértünk fel. (2) A mintaválasztást az indokolja, hogy olyan külföldi iskolai architektúrai, térszervezési megoldások elemzésére kívántunk hangsúlyt helyezni, amelyek a hazai iskolák világában nem fordulnak elő. Így jutottunk el a „hor-do-zható osztálytermek” problematikájához (lásd az eredmények tárgyalásánál). A mintaválasztás a hólabda stratégiával történt, mert ez alkalmas a nehezen elérhető személyek kutatásba való bevonására.

2. Az adatgyűjtési eljárás dokumentációja: a kutatást a fotóinterjú egyik bázis technikájával, az autofotográfia módszerével végeztük. A pedagógust arra kértük, hogy munkahelyi hétköznapjairól, az iskolai architektúráról, a térszervezésről készítsen fotókat, majd a fotósorozatát lássa el írásbeli commentárokkal. Az autofotográfianál a kutató háttérbe szorul, jelenlétével nem befolyásolja semmilyen módon a vizsgálat menetét. Esetünkben a technika azért is releváns, mert a földrajzi távolság leküzdésére nem volt lehetőség, így elektronikus levelezés útján történt a kapcsolattartás. Hátrányként könyvelhetjük el azt, hogy a commentárok készítésénél a kutatói jelenlét mellőzésével egyidejűleg a promptok (a segítő, ösztönző, orientáló kiskérdések) alkalmazása sem vált lehetővé. A probléma orvoslása érdekében a pedagógust részletesen tájékoztattuk a vizsgálat céljáról és menetéről.

3. Az információforrás leírása:

Az autofotográfia a következő fázisokra épül (Kolb, 2008; Sztompka, 2009):

– A kutatási probléma meghatározásakor a célok és a körülmények figyelembe vétele mellett kijelöltük a téma szempontjából releváns fotóinterjú-technikát is, így esett a választás az autofotográfiára.

– A nyitó fázisban a kutató résztvevőket keres a kutatáshoz. A kvalitatív etikai normák betartása mellett a pedagógust tájékoztattuk a kutatás menetéről, a módszertani hátteret érintő információkról és az eredmények prezentálási módjáról. A nyitó fázis célja egy kognitív folyamat elindítása. Mivel az autofotográfia során a kutatói jelenlét nem biztosított, a kutató felelőssége a toborzás: aktív, elkötelezett, reflektáló és reflektálni képes személyre van szükség az eredményes vizsgálathoz. Elengedhetetlen a résztvevő előzetes felkészítése, hiszen a reflektálás és a fotókészítés stratégiája, technikai része kiemelt jelentőségű, befolyásolhatja az eredményeket.

– Az aktív fotókészítés fázisában a kutatási kérdéssel kapcsolatos képkészítés történik (jelenleg pedagógiai, szociális terek, épületek, személyek fotózása). A fotókészítés folyamatában a résztvevő hozzájárul az egész kutatási kérdéshez, szubjektív nézőpontját és technikai hozzáállását prezentálja.

– A dekódolás klasszikus esetben az interjú lefolytatását és rögzítését jelenti, hiszen a fotókat készítő szóban kifejti gondolatait, kommentálja a fényképeket. Ez a fázis párbeszeden alapul, de a technika keretét szab a vizsgálatnak; a fotók tematikailag irányítják az interjút. A kutatás során az autofotográfia módszerével összhangban a pedagógus írásbeli kommentárokkal látta el a fotósorozatot. Így a kommentárok helyettesítették az interjút.

– Végső vagy analitikus tudományos, magyarázó fázis a kutatói adatelemzés szakasza, amely fotókra, hanganyagokra, megfigyelésekre, interjúkra alapoz. Ebben a fázisban a kutató a tudományos közvélemény számára kommunikálja a kép tartalmát: az írásbeli kommentárt kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, míg a fotókat a vizuális tartalomelemzés segítségével vizsgáltuk.

4. Átírási szabályok dokumentációja: e szempont alkalmazására nem volt szükség, hiszen nem szóbeli interjúval dolgoztunk. Az autofotográfiával már kész szövegek álltak az elemzés rendelkezésére.

5. Empirikus megkötések: a hipotézisállítás helyett a nyílt kezdeti kérdés- és problémakör alapján konstruáltuk a kutatást, mert ez jobban illeszkedik a kvalitatív profilhoz. Döntésünk meghatározta a kutatási folyamat logikáját, hiszen a kirajzolódó térszervezési és építészeti problémák mögött érzékelhetővé váltak a pedagógus érzelmi megnyilvánulásai is.

Az autofotográfia kommentárját kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá. A szöveget manuálisan kódoltuk, a kódolást a nyílt, az axiális és a szelektív kódolási mechanizmus alapján végeztük. A nyílt kódolás során a szövegben főbb tartalmi kategóriákat kerestünk, majd ezekhez kódokat rendeltünk. Az axiális kódolással a fő tartalmi csomópontok között alkategóriákat kerestünk, vagyis a rendelkezésünkre álló, de már részegységekre bontott szöveg további lebontását végeztük el. A szelektív kódolásnál a főbb tartalmi csomópontok és alkategóriák közötti összehasonlítással, az ok-okozati összefüggések feltárásával jutottunk el az eredmények feldolgozásához és a következtetések levonásához. A kódolás megbízhatóságát intrakódolással (ugyanazon személy újrakódolja a szöveget) ellenőriztük. A kvantifikáció lehetőségével nem éltünk, hiszen a minta-szám és a célok nem indokolták a számszerűsítést.

6. A kvalitatív vizsgálat speciális követelményeivel összhangban az érvényesség biztosítékaként a triangulációt alkalmaztuk. A személyi trianguláció elvének eleget téve, a szubjektív hatások minimalizálásának érdekében a fotóelemzést és a levont következtetéseket egy erre külön felkért személy is kontrollálta. Az elméleti trianguláció teljesítéséhez Hercz és Sántha (2009) tanulmányában rögzített különböző kritériumokat figyelembe vevő elméleti koncepciókat használtuk fel (lásd az iskola funkcionális térmodellje,

az egyéni és a közösségi terek, a személyes élettér, a tanulási, a rekreációs tér, a pedagógiai interakciók tere és a kommunikációs tér értelmezését), ezzel is segítve a speciális metodológiai elvek megvalósítását. A módszertani trianguláció szerint a vizsgálatban több kvalitatív technika alkalmazása indokolt. Ennek eleget tesz a fotóinterjú bármely bázistechnikája – így az autofotográfia is –, mert interjúra és fotóelemzésre alapozva dolgozik. Az adatok triangulációját szintén biztosítja az autofotográfia, hiszen a résztvevő a kutatótól függetlenül, eltérő időpontokban, a hétköznapi életének, munkahelyének különböző tereiről készíthet fotókat és kommentárokat. Így csökkenthető a kevés és korlátozott információval történő elemzés veszélye.

7. A módszertani döntések és a vizsgálat indikációja: az autofotográfia módszere és az elemzési eljárások megfeleltek egymásnak; a kutatás összhangban állt a rendelkezésre álló forrásokkal, információkkal, célokkal.

8. A limitálás alapértelmezésben azt mutatja, hogy hol lehetnek a kifejlesztett teóriák érvényességi határai. Ennek igazolása nem szükséges, hiszen célunk nem elméleti koncepció kifejlesztése volt, hanem a térszervezés és a mögöttes érzelmi hatások feltárására fókuszáltunk.

9. A kutatási kérdésfeltevés releváns, hiszen a tanulmány a hazai neveléstudományban eddig kevésbé alkalmazott technikával járul hozzá a pedagógiai térszervezés mechanizmusainak ábrázolásához.

A pedagógiai térszervezés az autofotográfia eredményeinek tükrében

Az eredmények értelmezésekor a hangsúlyt a fotók vizuális tartalomelemzésére helyezzük. Világosan látjuk azt, hogy a vizuális tartalomelemzés a képi aspektusokra koncentrál, kevesebbet közöl a képek előállításáról és befogadásáról. Továbbá szem előtt tartjuk azt is, hogy a fotók különböző kódokban való megragadása a gazdag adatbázis bizonyos mértékű redukálását eredményezheti. Természetesen egy ilyen összetett módszerrel az elemzés nem függetleníthető a fotókommentárok kvalitatív tartalomelemzésétől sem, ezért a szövegelemzésnél pusztán a kódolás és a kategorizálás menetének ismeretétől tekintünk el, a kommentárrészleteket használni fogjuk.

Tekintettel a jelzett problémákra, a fotóelemzéskor olyan kritériumrendszer meghatározására törekedtünk, amely igyekszik eleget tenni annak a kívánalomnak, hogy a vizuális tartalomelemzés a lehető legszélesebb spektrumot fogja át, ugyanakkor minimális adatredukcióval járjon (itt a szubjektív hatások minimalizálására gondolunk). Így Bohnsack (2008), Géczy (2010a, 2010b), Mietzner és Pilarczyk (2008) és Sztompka (2009) alapján a 2. táblázatban rögzített szempontok szerint gondolkodtunk:

A továbbiakban a fotóelemzést a 2. táblázatban vázolt lépések függvényében követjük végig.

Stratégiák

Két kiindulási stratégia fogalmazódhat meg a kutatóban akkor, ha több kép elemzésére vállalkozik. Ha egy témakörhöz tartozó különböző szerzők képeit, fotóit vizsgálja, a tematikus korreláció szerint haladhat. Ekkor tematikus kapocs például a különböző korokban készült iskolai, családi fotó, ahol az öltözködést vagy az osztály berendezését is elemezheti. Esetünkben ez a szempont módosult, mert egy szerző fotóit elemeztük, de a tematikus kapocs biztosított volt, hiszen mindegyik fotó a térszervezésről, a pedagógiai architektúráról szólt. Továbbá haladhatunk a strukturális korreláció szerint is, de ekkor már a vonalak, a szimmetria, a különböző geometriai alakzatok jelentik az elemzés bázisát. Ezt a stratégiát nem alkalmaztuk, hiszen az érzelmek és a térszervezés kapcsolatában ezek a jegyek nem kapnak prioritást.

2. táblázat. A fotóelemzés lehetséges lépései

<i>A fotóelemzés lehetséges lépései</i>	
Stratégiák	Tematikus korreláció: egy témakörhöz tartozó fotók elemzése Strukturális korreláció: vonalak, alakzatok, szimmetria jelentik az elemzés bázisát
A kép mint kifejező médium	A stílus, a téma, a tartalom mellett a környezet, a légkör, az érzelmek megjelenése a képen
Térelrendezés	A térelrendezés a vízszintes és függőleges vonalak által meghatározott (például épületek, utak, fák helyzete)
A képi elemek rögzítése	Osztályterem, szoba, épület, folyosó, tanári berendezése Öltözőkódási stílus Testhelyzet, mimika, gesztikuláció Személyes elhelyezkedés, térközök
A képhez társított nyelvi és tipográfiai jegyek	Képfeliratok
Denotáció – Konnotáció	Denotáció: Mi ez? Mit ábrázol a kép? Konnotáció: Mire asszociálunk a képről? Olyan bonyolult képzet-társítás, érzés, amit a kép sugall
Perspektivikus szabályozás	A kamera, a gép műszaki állapota A fotót készítő személy tevékenysége
Többdimenzionalitás	A stílus, a tartalom mellett a fotós szakmai álláspontja is tükröződhet a képen (hasonló a helyzet a művészeti alkotásoknál is) A fényképkészítő szubjektívizmusa: képzeljük magunkat a fotós szerepébe, nézzük abból a perspektívából a világot, ahonnan ő

A kép mint kifejező médium

A képeken a stílus, a téma és a tartalom mellett nyomon követhető a környezet, a légkör és a hangulat is. Lényeges az észlelésben jelentkező és az észlelést meghatározó kulturális kódok minél alaposabb feltárása, a képeken feltűnő szimbólumok leírása. Ez kiemelt szempont volt a fotóelemzés során, hiszen a térszervezés ábrázolása a közvetlen környezet bemutatása nélkül nem lehetséges.

Itt a fotósorozat egy sajátos világához, a hazai iskolai életben szokatlan „hordozható osztályterem” problémájához érkezünk. Elgondolkodtató térszervezési, iskolaépítészeti megoldással találkozunk, melynek hatására a gyorsaság, a praktikum, illetve a pedagógiai filozófia, a tanítás, a tanulás dichotómia ötlük fel bennünk. A kanadai térség építkezését vizsgálva figyelmünket a kő, a cement, az acél és a fa ellentéte ragadja meg. Kanadában minden iskola és középület többnyire cementből és acélból épül, mert a tűzveszély miatt a hatóságok nem engedélyezik a fából való építkezést, míg a családi házak többségében fából készülnek. A kő, a cement és az acél mintha önmagában a presztízt, az állandóságot jelentené, ami különös egy olyan országban, ahol rengeteg a természetes anyag, a fa.

A kommentárból kiderült, hogy az iskola felújításakor, továbbá, ha a megnövekedett tanulói létszám miatt az osztálytermi kapacitás már nem elegendő, újabb termeket csatolnak az iskolához, ezek az úgynevezett „portables”-építmények, hordozható osztálytermek („konténerek”, könnyűszerkezetes, mozgatható, szállítható épületek). Hordozható osztálytermekkel az elmaradottabb térségekben, az indiánok által lakott területen is találkozhatunk, ahol ezek az építmények stabil iskolákká válnak még akkor is, ha alapvetően nem ezt a célt szolgálják. A hordozható osztálytermek hozzacsatolhatók, illetve lecsatolhatók a főépületről, többnyire fából készült, önálló vagy az iskola központi fűtésrendszeréhez is csatlakoztatható rendszerrel rendelkeznek. Ezek a mobil épületek az átmenetiséget sugallják, gyakran minden esztétikai szempontot nélkülöznek, mégis elterjedt a használatuk:

„Öreg, csúnya, fából készül [...] reggel 10–15 fok van, ha felmelegszik, akár 25 fok is lehet [...] a 10 igazi tanterem mellett 17 terem van az iskolához csatolva, ez a teremkapacitás 650 tanuló befogadására alkalmas.”

Szükség esetén a hordozható építményeket egy teherautó segítségével elszállítják akár egyik partvidékről a másikra is (hasonló, de szerkezetét tekintve más megoldásokkal találkozunk Ausztrália iskolarendszerében is). Ekkor a pedagógiai térszervezés multifunkcionalitása kérdőjelezhető meg, hiszen a hordozható termék nyújtotta személyes élettér nem feltétlenül válik alkalmassá a pszicho-fiziológiai és egyéb szükségletek kielégítésére. Az állandóság helyett a változás dominál, a mobil építményeknek köszönhetően az osztály és a pedagógus nem biztos, hogy akár a következő félévet ugyanabban a teremben kezdi (lásd a későbbiekben a privát térről szóló gondolatokat).



1. ábra. Az iskolaudvar és a hordozható osztályterem

Sokat elárul a légkörről és a hangulatról, hogy a pedagógus csak a főépület osztálytermeit nevezte igaziaknak. A hordozható termék látványa és az iskolaudvar beton jellege miatt a külső környezet komor. Ridegségét enyhíti a színes eszközökkel ellátott játszótér, ahol a gyermekek alapvető szükségleteiknek megfelelően játszhatnak, mozoghatnak. Ez kielégíti a rekreációs tér követelményeit.



2. ábra. Pihenősarok a főépületben



3. ábra. Sportpálya és játszótér

Térelrendezés – planimetrikus kompozíció

A képek kétdimenziós ábrázolása, planimetrikus kompozíciója szigorúan meghatározott a vízszintes és a függőleges vonalak által (például épületek, utak, fák helyzetének ábrázolása a fotón), továbbá a személyek elhelyezkedése, a nemek eloszlása, a ruházat,

a tekintetek szintén elemzési támpontként szolgálnak. E szempontot csak részlegesen alkalmaztuk. Mivel a fotósorozat személyeket nem örökített meg, így csak a függőleges és a vízszintes vonalak térstrukturáló szerepével foglalkozhattunk. A képek szerint az iskola domináns térszerkezete erőteljesen meghatározható függőleges és vízszintes vonalak által, nem tartalmaz különleges építészeti megoldásokat. Valószínűsíthető, hogy a tervezők asztalánál a vonalzó és a ceruza kizárólagos használatával születtek meg a tervek. A tanulás terei stabil falak által körbehatároltak, a termek téglalap alakúak. Itt felötlenek bennünk azok az újszerű európai törekvések, amelyek egységes iskolai térben, osztálytermi falak nélkül vagy csupán lépcsőfoknyi elválasztással és eltéréssel próbálták a modern iskolát megvalósítani, a pedagógiai interakciók terét átértelmezni és kiszélesíteni (lásd a német Hundertwasser iskolát), valljuk be, nem meggyőző sikerrel.

A fotók nem mutatnak az iskola falain túlra, így az intézmény geometriai elhelyezkedéséről, alakzatáról nincs tudomásunk. Itt egyértelműen jelentkezett a promptok hiánya, hiszen segítségükkel információkat szerezhettünk volna az intézmény makrokörnyezetéről is.

A képi elemek rögzítése

A tér, a tárgyak, az anyagok és a személyek vizsgálatok a fotók akár történelmi utazásra is hívhatnak. Ekkor az elemző többek között a szobaberendezéseket vagy az öltözködési stílust is rögzítheti, továbbá a személyek testhelyzetének vizsgálata rávilágíthat az interperszonális és szociális aspektusokra, így követhetővé válik a tudattalanul is működő mimika, testtartás, gesztikuláció. A személyes elhelyezkedés, a térközök további jelentős információhordozók. Mindezen szempontok akkor válnak teljessé, ha a képen látható személyek száma, neme, korcsoportja, a társaság, akikkel együtt vannak, illetve a képeken elfoglalt térbeli helyük és a tárgyi elemek is rögzítésre kerülnek.

Mivel a fotók személyeket nem ábrázoltak, így csupán az osztálytermek berendezésének elemzésére volt lehetőségünk. A csoportmunkára vagy páros foglalkozásokra egyaránt alkalmas tanterem, a mozgatható bútorok, a dekorációk, a klasszikus és a modern szemléltető eszközök mellett tanári és tanulói oldalról is megfigyelhető a személyes terek megjelenése az intézményben (lásd a 4. képet). A pedagógiai interakciók tere és a tanulási tér megléte mellett az „igazi iskola” terei megfelelőek a tanulók és közösségeik harmonikus és egészséges fejlődéséhez.

A pedagógiai interakciók terét és a tanulási tér fogalmait célszerű a tanári tevékenység szemszögéből is vizsgálni. A fotók képi elemeinek elemzése után arra következtethetünk, hogy az „igazi iskola” térszemlélete alkalmas az interaktív és újgenerációs módszerek használatára, lehetőséget ad a kooperativitásra és az új pedagógiai kultúra megvalósítására abban az esetben, ha a tanári nézetrendszer és tevékenység összhangban állnak. Ezek az elemek a hordozható osztálytermeknél nem mindig biztosítottak.



4. ábra. Osztályterem az „igazi” iskolában

Az architektúra hatással van a mindennapi viselkedésünkre, a tevékenységünkre és a hangulatunkra. Ezért nem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanár és a tanuló számára legyen egy olyan tér, amelyet magukénak éreznek, amely a „privát terük”, ahol készülnék és ráhangolódnak az órára, ahol tanulhatnak vagy pihenhettek. Pease (2005) légbuboréknak nevezi az ember saját területét, így analóg mintára a „térbuborék” kifejezést is használhatnánk az egyéni tér kézzelfoghatóvá tételére, hiszen mindannyian ragaszkodunk hozzá, mert biztos pont az iskola térszervezési és emberi kapcsolatokkal teli hálójában.

A saját térrel kapcsolatos gondolataink továbbfűzésekor újabb kérdéskör előtt állunk: vajon az osztályterem lehet-e Pease-i értelemben a diák és a pedagógus saját tere? Géczy (2010a) az 1960-as és 1980-as évek hazai pedagógiai szaksajtójának képi motívumait elemezte. Kutatása fókuszában a tantermi tér sajátosságainak vizsgálata állt. Arra a következtetésre jutott, hogy a terek szimbólumokkal uralkodók. Így megfelelő szimbólumrendszer mellett a mindennapok pedagógiai világának főszereplői számára az osztályterem is betöltheti a saját tér szerepét. Kemnitz (2001) az egyéni tér és a pedagógiai tér kapcsolatának elemzésénél hangsúlyozza, hogy minden hely bármikor pedagógiai térré válhat, függetlenül attól, hogy átalakításon esett át vagy sem.

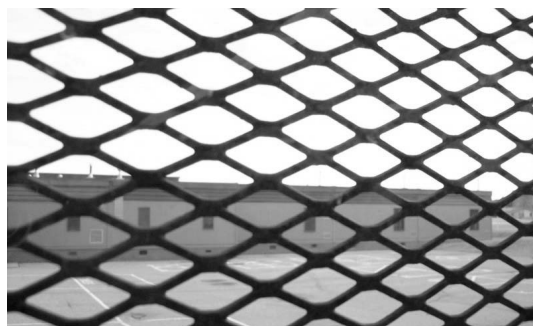
A képhez társított nyelvi elemek, tipográfiai jegyek

A fotók jelentésének kibontásában elengedhetetlen szerepet játszanak a képfeliratok és bármilyen szövegek, amelyek megjelennek az adott fotón. Így az elemzés során a képi közlés és a szövegek társítását is megvalósíthatjuk. Ezt a szempontot nem alkalmaztuk, mivel a fotósorozat nem tartalmazott képfeliratokat.

A fotók denotatív és konnotatív üzenete

A fotóelemzéskor nem mellőzhető a fotók denotatív és konnotatív üzenetének értelmezése sem, hiszen kiemelt szerepük van az érzelmi hatások elemzésénél.

A fotó készítésekor a pedagógus az iskolaépületből fotózott a sportpályára (lásd az 5. képet). A kép nem nevezhető derűsnek, árulkodik a készítője és az iskola hordozható osztálytermei viszonyáról, a mindennapokat és a tevékenységet meghatározó hangulatról. A rácson keresztül képkészítés önmagában is sokat sejtet. Az udvar zárt térként ábrázolt, a fotó csak egy kis helyen enged bepillantást az igazi szabadság világába. A kép denotatív üzenete (rács, iskolaudvar, sportpálya) mellett sokkal beszédesebb a konnotatív üzenet, amely lehet többek között bezártság, börtön, kellemetlen érzés vagy akár távolságtartásra utaló asszociáció is. A konnotatív üzenet a monumentális, de bezártságot tükröző és elszigetelő váriskolákra enged következtetni, amelyek struktúra- és térszerkezet-váltás nélkül soha nem válhatnak a találkozások iskolájává.



5. ábra. Szabadság vagy bezártság?

A perspektivikus szabályzás és a többdimenzionalitás

A perspektivikus szabályzás szerint a képek nem eltorzítatlanul ábrázolják a valóságot, ezért figyelni kell a kamera műszaki tulajdonságaira és a fotós tevékenységére is. A többdimenzionalitás a különböző perspektívák lehetőségének jegyeit hordozza magában. A fotó, a kép összetettsége garancia arra, hogy a stílus, a téma, a tartalom és a forma mellett a különböző perspektívák is egyszerre jelen vannak. Például a fényképkészítő magánéleti aspektusai mellett a szakmai álláspontja is tükröződhet az alkotásban. Ez a szempont megjelent a fotósorozaton, hiszen a fotók többsége tükrözi a készítőjének pedagógiai terekről és architektúráról vallott szakmai nézeteit.

Összegzés és következtetések

A fotóinterjú bármely bázis technikájának alkalmazása során célszerű szem előtt tartanunk azt, hogy a képek tömörítve jelenítik meg gondolatainkat, tükrözhetik álláspontunkat és érzelmeinket a témáról. A fotók modern világunkban a szöveggel egyenértékű szerepet töltenek be, így a társadalomtudományi kutatómódszertannak figyelnie kell rájuk. Ez azt jelenti, hogy a fotóinterjú lényeges elem lehet a jövő hazai kvalitatív kutatómódszertanában, de ahhoz, hogy eredményesebben használhatóvá váljék, felmerül a technika további szisztematizálásának igénye.

A fotóinterjú különféle technikáinak és az autofotográfia fázisainak megismerése után a 3. táblázatban foglaljuk össze a fotóinterjú általános jellemzőit, és közben figyeljünk az előnyök és a hátrányok kiemelésére is (Kolb, 2008):

3. táblázat. A fotóinterjú jellemzői

<i>A fotóinterjú</i>	
<i>Előny</i>	<i>Hátrány</i>
<p>A fotóinterjú bázis technikáinak sokszínűsége lehetővé teszi a kutatási probléma sokoldalú megközelítését</p> <p>A fotóinterjú a különböző tudományokban a fotóadatok dekódolására használható</p> <p>A résztvevők nem kutatási alanyok, hanem aktív közreműködők, a kutatók partnerei</p> <p>A résztvevők gyakran saját életükbe is belátást nyernek, hiszen külső szemlélőként (a kamerán keresztül) nézik a világot</p> <p>A módszer segítségével be lehet vonni a kutatásba gyerekeket, időseket, alacsony iskolai végzettségűeket is, így gazdag adathalmaz állhat a kutató rendelkezésére</p> <p>A fénykép motiválón hat az interjú folyamatára, hiszen a fotók során olyan információk tűnhetnek fel, amelyeknek a kép készítője nem volt tudatában a fotózáskor</p> <p>A fotóinterjú áthidalja a kutató (a tudományos személy) és a résztvevő (a nem tudományos személy) közötti szakadékot</p>	<p>A fotók befogadása függ a társadalmi kultúrától is, ami meghatározza a dekódolást. Az értékrend kulcs lehet a fotók jelentésének értelmezéséhez</p> <p>A résztvevők nem tudományos nyelvet használnak</p> <p>A kutatásba bevont személyek nem mindig szolgálnak kellő információval: például a gyerekek érdekes képeket készíthetnek, de gyakran nem tudják verbálisan kellőképpen kifejezni a kép szándékait</p>

A fotók és a mögöttes érzelmi hatások alátámasztották azt, hogy a jövő pedagógusainak, oktatáspolitikusainak és iskolaépítészeinek a gazdasági kritériumokon túl mérlegelniük kell a pedagógiai és pszichológiai szempontokkal is, hiszen ezek döntően befolyá-

solják a mindennapok pedagógiai világának főszereplői, a pedagógusok és a tanulók tevékenységét, hangulatát és eredményességét. A problémát kitűnően ragadja meg Finta József építész: „A térjelek kódrendszere rendkívül izgalmas. Valójában nem a tér egzakt, tökéletes látása adja meg a térlátás minőségét, hanem az, hogy a tér által felé sugárzott jeleket valaki úgy tudja összerakni bármely kultúrában, hogy ettől a teret és – ami ugyanilyen fontos – a térbe beleköltöző életet a magáénak érzi.” (Silberer, 2005). Az architektúra, a térszervezés és a teret betöltő élet harmonikus egysége az iskola hatékonyságának egyik kulcsa lehet.

Jegyzet

(1) Az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja által támogatott tanulmány a X. Országos Neveléstudományi Konferencián (Budapest, 2010. november 4–6.) elhangzott előadás szerkesztett és bővített változata.

(2) Köszönöm Anasztaszadiszné Szunyogh Krisztina pedagógia szakos hallgatónak a pedagógussal való kapcsolatfelvételt.

Irodalom

Bohnsack, R. (2008): The Interpretation of Pictures and the Documentary Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 9. 3. sz. 2009. 10. 07-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803267>

Collier, J. és Collier, M. (1986): *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. University of New Mexico.

Collier, J. (1995): Photography and Visual Anthropology. In: Wagner, P. (szerk.): *Principles of Visual Anthropology*. The Hague, Mouton.

Filmer-Sankey, W. (2003): School Architecture in England in the later 19th Century. In: Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 221–231.

Fuchs, B. (2003): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Y. és Schäfer, B. (szerk.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Leske und Budrich, Opladen. 37–54.

Géczi János (2010a): A szocialista nevelésügy két képi hangszlya. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 79–91.

Géczi János (2010b): *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Iskolakultúra – Gondolat Kiadó, Veszprém – Budapest.

Harper, D. (1986): Meaning and Work. A Study in Photo Elicitation. In: Henry, L. M. (szerk.): *Theory and Practice of Visual Sociology*. *Current Sociology*, 43. 3. sz.

Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra*, 19. 9. sz. 78–94.

Kemnitz, H. (2001): „Pädagogische” Architektur? *Die Deutsche Schule*, 1. sz. 46–57.

Kolb, B. (2008): *Involving, Sharing, Analysing – Potential of the Participatory Photo Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 2009. 03. 25-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803127>

Kopp Erika, Juhász-Ollerényi Tamás, Birkás Anna és Csík Orsolya (2009): Időutazás a gyermekkorba –

Fotóinterjú alapuló kutatás és oktatás a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 93–107.

Lehberger, R. (1997): Das Fotoarchiv des Hamburger Schulmuseums zur Dokumentation der Reformpädagogik im Hamburg der Weimarer Republik. In: Schmitt, H., Link, J. és Tosch, F. (szerk.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 125–148.

Mietzner, U. és Pilarczyk, U. (2008): Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 194–213.

Pease, A. (2005): *Testbeszéd*. Parki Kiadó, Budapest.

Pink, S. (2001): *Doing Visual Ethnography. Principles of Visual Anthropology*. Sage, London.

Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 18. 9–10. sz. 129–142.

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Silberer Vera (2005): Beszélgetés a tér látásáról Finta Józseffel és Balogh Balázssal. *Természet Világa*, 4. sz. termeszetvilaga.hu/szamok/tv2005/tv0504/finta.html

Sztompka, P. (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Vogel Zsuzsa (2010): Iskolaépítészet – rejtett tanterv – holland és magyar szemmel. *Iskolakultúra*, 20. 9. sz. 85–98.

Wang, C. és Burris, M. A. (1997): Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education Behaviour*, 24. 369–387.

Wuggenig, U. (1990): Die Photobefragung als projektives Verfahren. *Angewandte Sozialforschung*, 1–2. sz. 109–129.

Yamana, J. (2003): Verwestlichung der Schulräume im nicht-europäischen Kulturkreis – Zur Veränderung des modernen Lehr- und Lernortes am Beispiel Japan. In: Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 269–287.

A napló Mészöly Miklós írásművészetében

„Ötven-száz év múlva a legbanálisabb tény is izgalmassá lesz; ami szürkévé teheti őket, a közpszerű irodalom. Bármilyen emlékirat, önéletrajz, napló, krónika időállóságával csak a kor néhány remekműve versenyezhet. Szophoklészsal a rabszolgá feljegyzései.”

(Mészöly, 1993, 290. o.)

A fenti Mészöly-idézet jól rávilágít arra az eddig kevésbé tárgyalt tényre, hogy a napló műfaja mennyire meghatározza Mészöly gondolkodásmódját, írásművészetét. A problémafelvetés azért is indokolt, mivel mind a szépirodalmi művekben, mind az esszéekben, mind pedig a Műhelynaplókban (Mészöly, 2007) felbukkannak ennek a műfajnak az utalásai. Ugyanakkor az életmű naplókra vonatkozó hivatkozásait végigtekintve fontos megállapítani azt is, hogy ez nemcsak a hagyományos műfaji értelemben vett, vagyis a biográfiai kategóriát fedi le, hanem Mészöly sokkal tágabb jelentésben használja, ugyanis naplónak nevezi az alkotói munkához készített feljegyzéseket, előmunkálatokat is, hivatkozik például Bergson vagy Camus ilyenfajta naplóira.

Ennek értelmében indokolt az is, hogy a Műhelynaplók címet adták a kiadásra előkészítő szerkesztők (Thomka Beáta és Nagy Boglárka) az alkotói munkát előkészítő feljegyzéseket tartalmazó füzeteknek, melyeket Mészöly sokszor csak Kijegyzések címmel látott el. Ezek a kijegyzések, illetve maga a kötet a naplót változatok közül természetesen elsősorban műhelynaplóként olvasható, de sok esetben még egy harmadik változatnak, azaz olvasónaplónak is tekinthető, hiszen a Mészöly által olvasott művek szó szerinti kijegyzetelését is tartalmazza.

Vagyis a naplóra való hivatkozásokat végigtekintve az tapasztalható, hogy három változata fordul elő az életműben: személyes naplóra, olvasónaplóra, illetve műhelynaplóra utal ez a megnevezés. Mindhárom naplót változat közös jegye, hogy személyességet tükröznek, hiszen még az olvasónapló is – bár közvetetten módon, de – az egyén intellektusáról, érdeklődéséről ad személyes információkat.

Tehát túllépve a hagyományos műfaji kategórián, a tanulmány ebben a kibővített jelentésében vizsgálja az elméleti írások, a szépirodalmi szövegek, majd a *Műhelynaplók* alapján, hogy hogyan határozta meg a napló műfaja az életművet, hogyan alakul e műfaj mentén a Mészöly-corpus.

Az író elméleti, filozofikus írásait vizsgálva elsőként, feltűnő tapasztalat, hogy többször felbukkan a napló témája, sőt a naplók iránti vonzódását is megmagyarázza egy konkrét példával *A pille magánya* című kötetben:

„A naplók varázsa. Újra kezembe kerül Jósika Naplója. Személyes, tiszteletlen, elfogult, szókimondó, frivol, rosszmájú, nagyvonalú, érzékeny, tárgyilagos, pletykás, bölcs, ostoba stb. Elragadó. Élő-lélegző nyelv, szellemes és találékony stílus. Ma: archaizáltan modern. Így lett túlélő ez a szöveg. Csak mikor irodalmat akar írni és felnyújtózni a mintakép prózaíró óriások mellé, az aktuálisnak érzett próza-módi mellé... – Hát nem. De egyúttal örök-szomorú hazai modell is: mint igényes torzóság és másodlagosság.” (Mészöly, 1989, 80. o.)

Hosszasan beszél a naplókról a *Párbeszédkísérlet* című interjúkötetben is, egyúttal azt is megindokolja, hogy miért pont a Jósika-napló emelkedik ki napló olvasmányai közül:

„[...] a magyar Jósika egy teljes életen áltatta magát azzal, hogy nyugati imágók nyomán akart magyar regényeket írni. Ékesen bizonyítja ezt az emigrációban fogant kései naplója, amelyben akár a szárnyas lovak, szabadjára engedi magát, és spontán rosszindulattal, felvágott nyelvvel, az élet egyszerre lemondó és feltámasztó energiájával bámulatos stílusban vall az életről. A fő műve! Fantasztikus....

Ehhez társítva: apámék megvették, ezért nagyon korán, kamaszkoromban kezembe került az Erdély öröksége. Erdélyi emlékirók Erdélyről naplósorozat, s elképesztő világra bukkantam benne.” (Mészöly, 1999, 179. o.)

A szépírók naplóira hivatkozva külön kiemeli még az öreg Tolsztojt, aki arról ír e személyes vallomásában, hogy új programot hirdet meg, mivel nem érzi elég hitelesnek önmagát. Arra törekszik, hogy leásson a pontosság legaljára, hogy megszülethessen a legtárgyilagosabb, de még mindig a szubjektív műfaj kategóriájába sorolható napló. Amikor pedig Dosztojevszkij csodálatos önéletrajzára és naplójára hivatkozik, szintén az objektív érzékelés művészi gyakorlását emeli ki. E két író útja Mészöly számára is követendő.

Érdekes annak a kérdésnek a körüljárása, hogy miért fontosak számára ezek a hétköznap-i szövegek, szubjektív vallomások. A magyarázat Mészöly erős történelmi érdeklődése, aminek következtében a személyes naplókban a történelem egy olyan érdekes lenyomatát véli felfedezni, melyet fontosabbnak és megbízhatóbbnak tart a történelemkönyveknél, hiszen a névtelenek emlékezete őrizhet meg felbecsülhetetlen ismeret- és tényanyagot. Erre döbben rá – saját bevallása szerint –, amikor a múlt korok spontán feljegyzéseit, naplóit, családi levelesládáit, a helytörténeti levéltárak anyagait tanulmányozza. Viszont arra a belátásra jut, hogy a mai kor már nem kedvez a Tolsztoj által is meghirdetett szubjektív tárgyilagosság és elfogultság spontán rögzítésének. A múltról szerinte csak úgy lehetne reális képet kapni, ha ezeket a névtelen feljegyzéseket tanulmányoznánk, ezért Mészöly gondolkodik annak lehetőségén, hogy a személyes múlt ismeretanyaga kollektív ismeretanyaggá váljék. Ezt egy olyan újság létrehozásával képzei megoldani, „melyek anyagát kizárólag az egykorú események begyűlt leírásaiból, felidézésekből válogatnák ki: emlékezés, napló, levél stb formájában.” Ennek a vállalkozásnak, elképzelésnek viszonylag hosszas leírását adja az *Egy jövőendő nemzet tudat felé* című írásában (Mészöly, 2003, 98–99. o.).

Ezek az információk rávilágítanak az ilyen feljegyzések iránti vonzódás, érdeklődés okaira. Így érthető lesz, hogy ezek a „talált szövegek” miért válnak sokkal hitelesebbé és valószerűbbé számára, mint bármely más információk. Ez érezhető Mészöly írásművészetében is; jó példája ennek az édesanyja halála után annak jegyzetfüzetében talált mondat, melynek szépsége – saját bevallása szerint – annyira megragadja, hogy beépíti az egyébként is önéletrajzi elemekből építkező *Anyasírató* című novellájába: „Végtelen az én árvaságom, magamból kell mindent kiánsnom.”

Mészöly Miklós ilyenfajta személyes, biográfikus naplót nem vezetett, viszont munkamódszerére jellemző az állandó jegyzetelés: naplóinak nagyon sokszor adja a feljegyzések, kijegyzések címet. A nemrégiben kiadott *Műhelynaplók* megnyitják az utat Mészöly írásművészetére felé, hiszen sokszor kijelölik gondolkodásának útjait, és bepillantást engednek munkamódszerébe, a kötet bejegyzéseit vizsgálva pedig lényeges követ-

kezetésekre juthatunk. Szembeötlő tapasztalat például a tárgyszerű bejegyzések nagy száma, sokszor katalógusok egész sora olvasható: személynevek, földrajzi nevek, foglalkozások felsorolása, könyvészeti adatok stb.

Tapasztalható ez a mechanizmus, vagyis a tényekre fókuszálás a kutatás egy másik aspektusából is, ugyanis a székszárdi emlékházban lévő Mészöly-könyvtárban kutatva, s a könyvek egy részét szinte egyesével végiglapozva, ugyanez a jelenség figyelhető meg: könyveiben nagyon sokszor a neveket, adatokat, illetve a könyvek bibliográfiai hivatkozásait emeli ki aláhúzással. Ezt aényt nem ismerve, a *Műhelynaplók* rengeteg könyvészeti bejegyzése láttán azt hihetnénk, hogy Mészöly összegyűjtötte az adott téma szakirodalmát (például Budapest története), így viszont rá kell jönnünk, hogy jó filológiai érzékkel egyetlen könyv adatait, hivatkozásait másolta ki.

A *Műhelynaplók* rengeteg könyvészeti adata között szerepel például Bónis György *Buda és Pest bírósági gyakorlata a török kiűzése után 1686–1708* című könyvének hivatkozása a *Műhelynaplók* 468–469. oldalán, a 7. naplóban. Ennek a könyvnek a névmutatója köszön vissza szinte teljes egészében a *Műhelynaplók* egy későbbi helyén, a 11. naplóban a 780–785. oldalon. Vagyis Mészöly az egész könyvből csak a névmutatót használta fel, ezeknek a neveknek a többsége pedig beépül műveibe, sőt többször is előfordulnak az életműben.

Ha példaként naplót említünk, akkor mindenféleképpen szót érdemel Horváth István *Mindennapi [Pest–budai naplója] (1805–1809)* című írása, melynek részleteit Mészöly hosszasan kimásolta, viszont ebből a naplóból csupán egyetlen információt épített be a műveibe: Horváth István anyjának, Tompos Annának nevét, aki a *Pannon töredék* című mű főszereplőjeként jelenik meg az életműben. Vagyis ebben az esetben is a név került be a saját szövegébe a hosszas cselekmény-kijegyzetelés ellenére.

A sok hasonló példa arra enged következtetni, hogy Mészöly sok esetben konkrét adatokból, tulajdonnevekből, tárgyakból indul ki, és ezekből építi fel a szöveget.

Vizont ezek az elemek, részletek a Mészöly-műbe kerülve már másként funkcionálnak, már nyelvi logika szerint működnek. Hasonlókat mond Mészöly (1999, 67. o.) az interjújában: „A művészethez úgy kell a valóságmag, mint létezéshez az anyag...”

„Egy napon hirtelen rájöttem, hogy minden egyes tárgynak, minden egyes ábrázolatnak mögöttes értelme van. Bárhová nézek, semmi sem pontosan az, aminek látszik. Csúpan azzal a kiegészítéssel, ahogy én ránézek, ahogy én az ablakomat, az értelmemet rányitom... azon a napon jöttem rá, hogy szabad és lehet a szavakat – s egyáltalán: bármit, saját magamat is – úgy használni, hogy a használatlalt túlmutasson a maga pillanatnyiságán... a nyersanyag belső térképe iránti érdeklődésem idézte elő bennem – pontosabb megnevezés híján – a fejlődési megfordítottságot. Az induló írónak ugyanis az a gesztusa, hogy a közvetlen élményeit visszaadja... Velem nem ez történt.” (Mészöly, 1999, 62–63. o.)¹

Érdekes annak a kérdésnek a körülmjárása, hogy miért fontosak számára ezek a hétköznapi szövegek, szubjektív vallomások. A magyarázat Mészöly erős történelmi érdeklődése, aminek következtében a személyes naplóban a történelem egy olyan érdekes lenyomatát véli felfedezni, melyet fontosabbnak és megbízhatóbbnak tart a történelem-könyveknél, hiszen a névtelenek emlékezte őrizhet meg felbecsülhetetlen ismeret- és tényanyagot. Erre döbben rá – saját bevallása szerint –, amikor a múlt korok spontán feljegyzéseit, naplóit, családi levelesládáit, a helytörténeti levéltárak anyagait tanulmányozza.

A *Műhelynaplók* anyagán végigtekintve szintén több hivatkozás olvasható különböző szerzők naplóira, emlékirataira. Említi vagy hivatkozik többek között Novalis, Kőlcsey, Jósika, Balázs Béla, Splényi Béla, Ágai Adolf, Degré Alajos, Vadnai Károly, Stendhal, Keresztesi József naplóira, önéletírásaira. A felsorolás nem teljes, hiszen most nem cél az összes filológiai adat feltárása; az elsődleges kérdés az, hogy mi módon találkozunk szépirói munkamódszerében ezeknek a hatásaival, a konkrét naplók beépülésével, vagy esetleg a naplóírás vagy feljegyzéskészítés gesztusának megjelenésével, gyakoriságával az életműben.

A naplóírás gesztusa ugyanis a Mészöly-hősökre is jellemző, ők is vezetnek naplót, készítenek feljegyzéseket. Itt is többféle naplótípusra akad példa: a *Családáradás* Júliája a hagyományos értelemben vett naplót vezet; a *Magyar novella* szereplője, Dacó Eszter a gyerekkori memoárját írja meg naplóiban, illetve leveleinek első fogalmazványait írja bele, vagy olyan történeteket jegyez le, melyeket valamiért érdekesnek talál. Itt az önmegértés, a múlt idővel való szembenézés a motiváció. A naplóíró hős legszemléletesebb példája *Az atléta halálának* Bálintja, aki – Mészölyhöz hasonlóan – mintegy műhelynaplót ír, hiszen noteszeibe „pontosan feljegyezte, hogy melyik évben és hónapban milyen edzéseket folytatott, s milyen eredményeket ért el.” (Mészöly, 1998, 25. o.)

Hildi visszaemlékezése teljesebb képet ad Bálint tevékenységéről, és esetében is ugyanazokat a műveleteket láthatjuk, melyeket Mészöly is elvégzett a *Műhelynaplók*ban:

„Bálint nem hagyott hátra semmi olyan följegyzést, amelyben megfogalmazta volna gondolatait a hivatásáról. Csak eredmények, részidők, tréningtervezetek – ilyesmik szerepelnek naptári pontossággal a noteszaiban. De hogy érdekelték a különböző vallomások, azt abból is látom, hogy kivágott egyes sportújságokból cikkeket, interjúkat. Nurmíról egy egész borítékra valót találtam, például. És itt találtam meg azt a francia lapban megjelent nekrológot is, amelyet P. N.-ről írtak, miután 44-ben elpusztult. A lap facsimilében közölte egy noteszlap pár sorát; P. N. naplójából ez az egyetlen töredék maradt meg. A papírlapon táblázatos futássebesség-beosztás látható, négyszáz méterre, tervek összeállításához. [...] A noteszlap alsó harmada cakkosan megtépdesett, olvashatatlan. És ami a legfurcsább, az egész számsortáblázat két erőteljes vonallal át van húzva. S a lap szélén elmosódva ez áll: »Futottam VIII. 22-én, 18,25 h-kor, egyedül, szembesítés...« A nekrológ írója feltételelesen úgy egészítette ki ezt a csonka mondatot, hogy »szembesítés önmagammal«. Bálint meg aláhúzta pirossal.” (Mészöly, 1998, 158–159. o.)

Tehát a Mészöly-hős és Mészöly, az író ugyanúgy cselekszik: konkrét adatokról készítenek feljegyzéseket, érdeklődnek mások naplói iránt, kívágnak újságcikkeket, aláhúznak, bejelölnek információkat kész szövegekben.

A naplók szerepének és az idegen szöveg mészölyi működtetésének talán legszemléletesebb példája Krmann Dániel (1663-1740) evangélikus püspök naplójának beépülése Mészöly szövegébe. Krmann Dániel *Küldetésem története* című naplójában XII. Károly svéd királyhoz tett 1708-1709-es diplomáciai utazását meséli el. A magyarországi lutheránusok segítségét célzó utazásból végül izgalmas kaland lett, Krmann részt vett többek között a híres poltavai csatában is. Thomka Beáta (2007, 65. o.) megjegyzései alapján tudható, hogy ez a könyv Mészöly birtokában volt, és aláhúzásokkal jelölte meg benne a számára fontos részeket, majd ezt a kevéssé ismert művet hivatkozás nélkül jegyzetelte ki a *Műhelynaplók*ba (Mészöly, 2007, 663–668. o.). A kötet szerkesztői viszont azonosították a forrást, ennek köszönhetően összevethető a Krmann-szöveg és Mészöly jegyzetei. Így megállapítható, hogy a kijegyzetelés a könyv teljes terjedelmére vonatkozik. Külön figyelemreméltó, hogy ebből a naplóból, szövegből Mészöly már nemcsak neveket, tárgyi adatokat használ fel, hanem főként a cselekményét veszi át és építi be a *Legyek, legyek – avagy az elmondhatóság határa* című írásába. Ha az előszövegnek tekintett művet végigolvassuk, további érdekes megfigyeléseket tehetünk Mészöly írásmódjára vonatkozóan: a *Műhelynaplók*ba kijegyzetelt szövegek egy része belekerül ugyan a *Legyek, legyek...* című írásba, viszont ezeken kívül nagy számban használ fel általa ki nem jegyzetelt, de szintén a könyvből származó részleteket is.

Krmann teljes naplójának ismeretében az is megállapítható, hogy a Mészöly-szöveg tulajdonképpen a 18. századi napló szövegének összeollózása, hiszen nagyon kevés benne a Mészöly által tett kiegészítés, ezek is jobbára csak a történetrészleteket összekapcsoló, átkötő szövegek. Viszont a mű címe már előre jelzi, hogy Mészölyt nem feltétlenül a konkrét események, az izgalmas diplomáciai út viszontagságai érdeklik, hanem maga az elmondhatóság ténye. A *Műhelynaplók* megjelenésével, a filológiai adatok ismeretében sok minden nyilvánvalóvá válik az egyébként nehezen érthetőnek tekintett szövegben, illetve rávilágít Mészöly gondolkodásmódjára és egyik jellemző munkamódszerére is. Ez a szöveg több változatban is él, mivel Mészölyre jellemző a szövegek állandó alakítása, átírása. Így a szöveg első kötetbeli megjelenése a *Sutting ezredes tündöklése* című kötetben (1987) nem azonos a két évvel későbbi, Mészöly által összeállított gyűjteményes kötetben, *A volt egyszer egy Közép-Európában* megjelent változattal. Sőt már befolyásolja a szöveg értelmezését az ebben a kötetben elfoglalt kompozíciós rendje is, hiszen az alcímben második epilógusként jelölve zárja az életmű egyik legjelentősebb kötetét.

Mindkét változatban egy archaikus nyelvezetű – a második kötetben már dőlt betűvel szedett – résszel kezdődik a szöveg:

„Egy vadász sokáig kergetvén egy madarat, a vadak megölték, esztendő múlva a madár a koponyára szállván innya, megborította. Mondják, az egyetlen szót kergette, mely mindig kisiklik. Végül az kezdte őt kergetni madár képiben, és rátalált.” (*Mészöly*, 1987, 49. o.)

Ez a szövegindítás első olvasásra talán nem érthető, de a címmel összefüggésben már sejthető, hogy az elmondhatóság problematikáját (elmondhatóság határa, szót kergetni) tematizálja.

Ez a rész nem a Krmann-napló töredéke, és bár sejthető, hogy ez is intertextus, a *Műhelynaplók* ennek a hatásos², de már sokat sejtető történetnek az eredetére nézve nem adnak útmutatót. A szöveg sikeres azonosítása viszont már az értelmezés útjait is kijelöli, hiszen ez a jelöletlen idézet valójában egy székely találós kérdés megfejtése Kriza János *Vadrózsák* című székely népi gyűjtéséből. Így már maga az intertextus műfaja is a nyelvi talányok, a nyelvi játékok, egy szöveg többféle megfogalmazásának problematikáját veti fel. Az előszöveg ismeretében az is nyilvánvaló lesz, hogy a második és a harmadik mondat („Mondják, az egyetlen szót kergette, mely mindig kisiklik. Végül az kezdte őt kergetni madár képiben, és rátalált.”) már nem Kriza gyűjtésének része, hanem Mészöly saját szövege. A találós kérdések jellemzője, hogy a feladvány és a megfejtés az azonos jelentés miatt felcserélhetők egymással³. Tulajdonképpen egy autopoétikus írásról van szó, ugyanis a Kriza- és a Krmann-szövegek beépülése között Mészöly (1987, 49. o.) felteszi az írásra vonatkozó saját kérdéseit is: „(Mondják, az egyetlen szót kergette, mely mindig kisiklik. Végül az kezdte őt kergetni madár képiben, és rátalált.) De mit mondjunk mi, helyette is?”

Vagyis az alcímben jelölt elmondhatóság határa válik most már súlyozottan, a jelöletlen idézetek, a nyelvi játék, illetve az explicit kérdésfeltevés által problémává. Az első szövegváltozatban ezt a kérdést újabb Kriza-idézetek követik, melyekre szintén nincs hivatkozás a *Műhelynaplók*ban. Ezek a nevek a *Vadrózsák* tájszótárából, illetve névjegyzékéből származnak, többségükben keresztnevek, állatnevek.

A *Vadrózsák* szöszedetének szinte rituális sorolása feltételez valami szavaknak tulajdonított mágikus erőt, melyet megerősít a felsorolás záró mondata: „majd a halottak hosszú sora, kiket a szó sem támaszt föl” (*Mészöly*, 1987, 50. o.). Az ezt követő felsorolásban viszont már nem a *Vadrózsák* szöszedeteit másolja ki, hanem már a *Műhelynaplók*ból ismerős nevekkel találkozhatunk: Sünigen Katalin, Radics Lukács, Organító Jakab, Ülej Ferenc. Ezeknek a neveknek egy része a *Műhelynaplók*ban közvetlenül a Krmann-napló jegyzetelése után következik, a pontos forrásukat eddig nem sikerült azonosítani, de feltehetőleg egy másik könyv névjegyzékének elemei. A nevek másik része

pedig egy későbbi, a 11. naplóban található művelődéstörténeti feljegyzésből, szintén egy névkatalógusból került a szövegbe. Ennek érdekessége, hogy ezek a nevek több műben is megtalálhatók, például Siraki Balthazár Péter neve több variációban a *Pannon töredékben*, Organitó Jakabé pedig a *Családáradásban*. A nevek harmadik fele a *Műhelynaplók 780–785.* oldalán található névsorból, szintén a 11. naplóból származik. Ezek a nevek a korábban már említett Bónis György-könyv névmutatójának kijegyzetelése, melyekből szintén nagyon sok nevet felhasznál más műveiben is.

Ezek alapján sejthető, hogy a Mészöly-életműre sokkal inkább jellemző az intertextualitás, mint azt korábban feltételezték. Bár a szakirodalom eddig is nagy hangsúlyt helyezett a szövegköziségre, ez a példa nyilvánvalóvá teszi, hogy több szöveg mögött kellene idegen eredetet sejtteni, mint azt korábban hittük, hiszen az olvasóközönség előtt olyan kevésbé ismert szövegeket hoz mozgásba, mint például Krmann Dániel naplója.

Visszatérve a *Legyek, legyek – avagy az elmondhatóság határa* című írására, a katalógusszerű részt azzal zárja: „De legyen elég ennyi.” Innentől kezdve összeér a két szöveg-változat, hiszen csupán ez a népi gyűjtés, illetve műhelynaplókbeli rész maradt ki a későbbi *Volt egyszer egy Közép-Európa*-beli szövegből. A következő részek már a Krmann-napló összevágásai, melyet a következő mondat vezet be: „Az az igazság, hogy ...”

A Mészöly-életműre sokkal inkább jellemző az intertextualitás, mint azt korábban feltételezték. Bár a szakirodalom eddig is nagy hangsúlyt helyezett a szövegköziségre, ez a példa nyilvánvalóvá teszi, hogy több szöveg mögött kellene idegen eredetet sejtteni, mint azt korábban hittük, hiszen az olvasóközönség előtt olyan kevésbé ismert szövegeket hoz mozgásba, mint például Krmann Dániel naplója.

A Mészölyre jellemző írásmód, az átvételek funkciójának vizsgálatakor fontos az a tény, hogy a beépülő idézetek nem követik az eredeti napló kronológiáját, sőt több helyütt átirásokra figyelhetünk fel. Ezek az átirások nem csupán annyit jelentenek, hogy a Visztula helyett Danubius szerepel a szövegben, hiszen a cselekményt is jelentősen átalakítja. Vagyis nem feltétlenül maga az olvasott történet érdekli, hanem létrehoz belőle egy személyes olvasatot. Éppen ezért a Krmann-naplóhoz képest látszólag ok-okozati összefüggések nélkül épülnek egymásra a történettöredékek, viszont ezekből a fragmentumokból Mészöly egy másik történetet

épít fel, a történetrészeket ugyanis úgy válogatja, hogy a halál és a pusztulás tematizálódjék bennük (kivégzés, temetés, halál). Közbetoldásai általában ezeknek kommentálásai: „mindezek igaz prédikációra csábító történületek, noha azért van ellenvélemény; mindenesetre nagy ajándék, hogy; mindazonáltal örülünk, hogy; de van más értesülés is; addig se felejtjük azonban”.

A Krmann Dániel naplójában is olvasható metapoétikus részeket Mészöly szintén átveszi, ugyanakkor át is alakítja: „Nem sokat törődöm vele, hogy mit szól majd az, aki egyszer véletlenül ráakad erre az írásra, melyet csupán a hozzám közelállók számára vettem papírra...” – írja Krmann (1984, 27. o.). Mindez Mészöly átgondolásában, mintegy összefoglalásként a következőképpen hangzik:

„Ámde bennünket kevésbé érdekel, hogy mit szólnak majd azok, akiknek egyszer kezébe kerül ez az írás, melyet kizárólag azért vetünk papírra, hogy érzékeltessük egy lappangó történet természetét, amelyről nincs tudomásunk. Hisz az ilyesmi úgyszólván kockázat nélkül. Hisz még az is lehet, hogy gyilkolni kell érte. Az első nyomjelre július 17-én, Illés napján bukkanunk...” (*Mészöly*, 1987, 53. o.)

Ebben a változatban már felismerhető a jellegzetes mészölyi stílus, sőt a többes szám első személyben megszólaló elbeszélő – Mészölyre jellemzően – nyomozó szerepében tűnik fel. Az, hogy Mészöly a történelemben is a személyeset keresi, abban nyilvánul meg, hogy műveiben az elbeszélő gyakorta tanúként vagy krónikási pozícióban tűnik fel. Ennek másik tematizálódása egy szintén Krmanntól származó, de Mészöly által átalakított idézetben lelhető fel:

„Csak mi, szerencsétlenek, vándorok és krónikások nem tehetünk így, fáradhatatlanul tovább kell nyomoznunk, csörtetnünk, némiképp hasonlatosan az ugránczó, táncoló bábukhoz, melyek képesek ugyan a játékkukkal mindenféle érzelmet, örömet, haragot kifejezni, durva esküvői komédiákba belekeveredni, táncot ropni, míg a halál emberfeletti figurája meg nem jelenik, s le nem teríti valamelyik ész nélkül ugránczó bábúatársunkat, bennünket meg megrémiszt és szétugraszta, noha egyesek szerint valamennyiünket papírvékony függöny mögül irányítanak felülről, láthatatlan szálakon le-föl húzgálnak. Csakhogy az se segít, ha tudjuk ezt, mert mi végre és mi haszonnal tudjuk, ha még azt sem vagyunk képesek átlátni, mi minnek a következése...” (*Mészöly*, 1987, 60–61. o.)

Ebben a szövegrészben Krman Dániel bábelőadásról szóló beszámolóját Mészöly más összefüggésbe helyezi, hiszen a nyomozói, krónikási szerepben jelentkező elbeszélő válik bábbá, méghozzá a létezés bábjává.

A szöveg részletesebb elemzésétől most eltekintve, a mű zárását nézve az látható, hogy a címben szereplő legyen tömeges pusztítása szintén más értelmet kap, mint Krmannál:

„Vajon ami egy ilyen tömeggyilkosság maradványainak eltakarítása után a színpadon marad, már csakugyan elnyeri a jogot, hogy remeklésnyi csillagképpé legyen a kitisztult firmamentumon – mi pedig kibetűzhető írásként, elmondható történetként papírra vessük?” (*Mészöly*, 1987, 63. o.)

Ebből a Mészöly-féle Krman-olvasatból az derül ki, hogy miként válhat egy lapangó történetből elmondható, papírra vethető történet, vagyis, amint a záró sorokban elhangzik, műalkotás: „Hirtelen egy villámsújtott fa különül el a tájtól: roncs, leegyszerűsített, mozdulatlan. Sűrítetten forma és önmaga. Mint egy műalkotás. Nem él.” (*Mészöly*, 1987, 64. o.)

A Krman-napló Mészöly írásművészetébe való beépülésének tanulságait végigtekintve szintén megállapítható, hogy az életművet nagy mértékben alakítják ezek a személyes, nem irodalmi szövegek. Sok esetben a történet valóságmagjait képezve építkezik az irodalmi mű ezekből a művelődéstörténeti dokumentumokból, míg a *Műhelynaplók* a jellegzetes mészölyi írói eljárásokra világítanak rá, izgalmas területet kínálva a Mészöly-kutatók számára.

Jegyzet

(1) Eszterházy Pétert is megragadja ez a felütés: „Álltam a könyvespolc előtt, odakeveredtem, s majdnem látatlanban levettem MM Sutting ezredes tündöklését, s majdnem látatlanban belelapoztam. Egy vadász sokáig kergetvén egy madarat, a vadak megölték, esztendő múlva a madár a koponyára szállván innya, megborította. Szinte megijedtem a mondattól, visszahőköltem, mint amikor mondjuk tornába hajol az ember. Ez a heves hatás, hűség ide vagy oda, meglepett, ennyire nem gondoltam mindig MM-re. Majd

összevissza lapozgatni kezdtem, belekaptam, továbbléptem, s mindenütt ugyanazt az elképesztő megmunkáltságot (és még többet) találtam. Te jó ég, sóhajtottam a könyvespolcra, mi minden kacatot, hevenyészett jópofáságot és komolykodást merünk prózának nevezni emellett!” (*Eszterházy*, 2003, 77. o.)

(2) A találós kérdés így hangzik: „Amíg éltem, éltél, mind utánnam jártál. Hogy meghótál, megfogtál, mi hasznod van benne?” (*Kriza*, 1975, 282. o.)

Irodalom

Eszterházy Péter (2003): *A szabadság nehéz mámorra*. Magvető Kiadó, Budapest.

Kriza János (1975): *Vadrózsák*. Kriterion, Bukarest.

Krmann Dániel (1984): *Küldetésem története*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Mészöly Miklós (1987): Legyek, legyek – avagy az elmondhatóság határa. In: uő: *Sutting ezredes tündöklése*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Mészöly Miklós (1989): I/B. Notesz. In: uő: *A pille magánya*. Jelenkor Kiadó, Pécs.

Mészöly Miklós (1993): I/B. Notesz. In: uő: *A tágaság iskolája*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

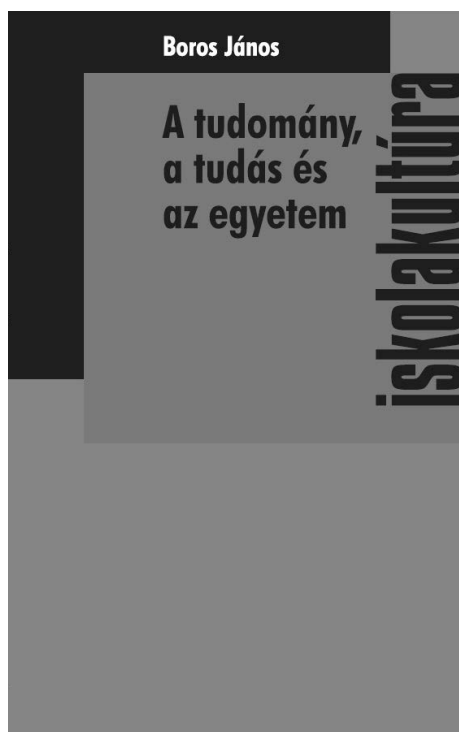
Mészöly Miklós (1998): *Az atléta halála*. Jelenkor Kiadó – Kalligram Könyvkiadó, Pécs–Pozsony.

Mészöly Miklós (1999): *Párbeszédkísérlet. A kérdező: Szigeti László*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.

Mészöly Miklós (2003): Egy jövőendő nemzet tudat felé. In: uő: *A negyedik út*. Életünk – Faludi Ferenc Alapítvány.

Mészöly Miklós (2007): *Műhelynaplók*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

Thomka Beáta (2007): *Prózai archívum. Szövegközi műveletek*. Kijarat Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Tropologikus működésmód Kosztolányi Dezső *Nero, a véres költő* című regényében

„...a kornak, amely [...] számokból, adatokból, tudás-
anyagból mindig többet és többet akar elérni, mégis leg-
inkább imponál a költő, aki a semmiből valamit csinál.”

(Kosztolányi, 2004, 179. o.)

Kosztolányi első regénye, a könyv alakban 1922-ben megjelent Nero, a véres költő tematikájából adódóan elkülönül a szerző többi regényétől. Egyik legkorábbi méltatója, a német kiadáshoz előszót író Thomas Mann (2003, 612–613. o.) császár- és művészregényként határozta meg a regény műfaját, rámutatva a mű két lényegi vonására, a történelmi kontextusra és a művészi identitás problematikájának központi szerepére.

A regény recepciója

Noha mindkét fenti meghatározás magában rejtje a félrevezető leegyszerűsítés lehetőségét, e megjelölések számos későbbi értelmezés kiindulópontjává szolgáltak. Király István (1986, 73–88. o.) történelmi parabolaként interpretálja a regényt, melynek napi politikai, történelmi-társadalmi, valamint ontológiai vetületét vizsgálja. A mű történelmi-társadalmi síkjára felől olvasva a regényt Nero egy hanyatló, dekadens társadalom szimbóluma, mely a korra jellemző értékhiányból adódóan Kosztolányi korának mentalitásbeli, eszmei szerkezetével mutat hasonló vonásokat. Kiss Ferenc (1979, 135. o.) e kontextus fényében a „dekadencia regényeként” határozza meg a *Nerót*. Az ontológiai értelmezés kulcsfogalmai a dezillúzió és a létabszurditás, a regény az értékválsággal küzdő társadalom rajzában ugyanis a lét esztelenségét hivatott kifejezésre juttatni. Az „anti-fejlődésregény” hőse ennek értelmében eltévedt ember, akinek „örületében a lét örülete szól” (Király, 1986, 80. o.). Bori Imre (1986, 140. o.) – noha felveti az irányregényt mint lehetséges műfaji meghatározást – szintén a művészregény és történelmi regény sajátos formájaként közelít a műhöz: „a magyar regényirodalom ebben a műben szakít a magyar történelmi regényirodalom nehéz léptű modelljeivel”, így nem értelmezhető hagyományos értelemben vett történelmi regényként. (1) Efféle művészregénynek azonban sem világirodalmi alkotásban, sem más Kosztolányi-műben nem látja előzményét, a regény tehát a művészregénynek is sajátos változatát képviseli. Bori Imre (1986) felveti ugyanakkor a kamasz-tematika felőli értelmezés lehetőségét, hiszen Nero kamasz császárként Krúdy II. Lajosával (kamaszkirály) és Móricz Báthory Gáborával (kamaszfejedelemben) mutat rokonságot.

Szegedy-Maszák Mihály (1987, 55–65. o.) poétikai alapú műértelmezése a regény nézőpontját és értékszerkezetét vizsgálva tulajdonképpen arra keresi a választ, mi a viszony nézőpont és történetmondó helyzet között, azaz hogyan értelmezi Kosztolányi

regénye a történelmet. A történelmi regény felőli olvasatból kiindulva Szegedy-Maszák arra a következtetésre jut, hogy a mű nem ad bölcséleti igényű értelmezést a történelemről, és az archetipikus eseménysorok négy fő típusa közül a történelmet a románcossal magyarázza.

Bodnár György (1998) a regény vizsgálata kapcsán a lélektaniség problémakörét emeli ki. Meglátása szerint a dilettáns és a császár tébolya egyaránt patológikus tünet, mely lélektani megközelítést vált ki. A lélektani, korrajzi és erkölcsi kérdések viszonylatai azonban együttesen határozzák meg a mű jelentését, melyben a dilettáns szenvedély olyan modellértékű motívum, „melyben immár összefonódhat a pszichológiai történet, a művészregény és a történelmi rekonstrukció szála” (Bodnár, 1998, 44. o.). A dilettantizmus a regényben életmodellé válik, melyben a létben rejlő ellentmondás képtelen feloldása tükröződik.

Kosztolányi regényeinek egzisztenciális alapú megközelítése a dilettáns lélektani drámáját ontológiai távlatba helyezi (*Hima*, 1992, 65–90. o.). Hima Gabriella a regényt parabolaként értelmezi, Neróban pedig a magyar regényirodalom első abszurd hőseit látja, aki életét akarja költői princípiumok szerint élni. A regény intertextuális kapcsolatait – elsősorban a szövegnek Camus *Caligula* című művével létesített párbeszédét – vizsgálva úgy tűnik azonban, hogy a művészregény felőli olvasat bizonyult produktívnak (vesd össze: *Hima*, 1994).

Szitár Katalin (2000, 180–191. o.) a regényhez szintén intertextuális szempontból közelít, amennyiben a regénynek Kosztolányi *Caligula* című novellájával létesített szövegközi kapcsolatát vizsgálja. Az elemzés során a motivikus kapcsolatok kerülnek előtérbe, melyek az alakokat hasonló értelemvilágok megtestesítőivé avatják. A hős halálának története mindkét műben összekapcsolódik az önazonosság megszerzésének folyamatával, melynek a szövegben a föld a motivikus megfelelője. Sitár Katalin tehát a szöveg központi motívumain keresztül a költői identitás megteremtésének lehetséges módozatait is vizsgálja.

A művészettelfogások sokfélesége azonban Kosztolányi regényében polifonikus struktúrát hoz létre, ami mind a hagyományos értelemben vett nyugat-európai művészregénytől, mind pedig a magyar irodalmi modernség művészregény-felfogásától elhatárolja *A véres költőt*. A mű központi kérdése elsősorban nem művészlét és hétköznapi élet kettősségének feszültségében, hanem sokkal inkább a művészi létformák sokféleségének ütköztetésében, egymásra vonatkoztatásában jelölhető meg. (2)

A költői identitás regénybeli megjelenési formái

A regény főbb férfi szereplői közül szinte mindenki író, költő, zenész, színész vagy irodalmár, tehát a művészi tevékenység valamely megnyilvánulási formájának művelője. Az általuk képviselt irodalom- és művészet szemlélet azonban egymástól igen eltérő paradigmákat hoz létre a regény világában. Ehhez járul hozzá a nézőpont folyamatos változása, melynek eredményeképp az egyes szereplőket és a hozzájuk kapcsolható költői elveket nem egy stabil narrátori nézőpont felől, hanem a nézőpontok sokféleségéből adódóan egy folytonosan relativizáló és egymást tükröző közegben ragadhatjuk meg. Az egyes művészek egymásról alkotott véleményéből kialakuló viszonylagosság tehát a megfogalmazott paradigmákat egymás ekvivalenseiként tünteti fel az egységesítő narrátori állásfoglalás igénye nélkül.

Seneca, aki a narrátor meghatározása alapján költő, bölcs és nevelő, a szó primátusát vallja a szó által kifejezett gondolathoz képest. Stiliztikai szempontból tökéletes, rétorokra jellemző ékesszólása már-már öncélú formalizmussá válik, mely nem a kimondott szó által képviselt tartalomra, hanem a mondás aktusára és annak stiláris minőségére irányul:

„Seneca minden ellenvetést elfogadott, ellenkezés nélkül. Száján azonnal készen volt a sima szó. [...] Csak írni akart, tragédiákat és verseket, hosszú, remekbe készült mondatokat, melyek kemények és csillogóak, mint a márvány, bölcs mondasokat életről és halálról, ifjúságról és öregségről, melyek tapasztalatát foglalják magukban, örökkévalóan, s azzal, ami ezen kívül állt, nem törődött. Más hite nem volt, mint az írás, s meggyőződése, mely a folytonos gondolkodásban és tépelődésben végképpen megingott, mindig afelé hajolt, akivel beszélt, és a következő pillanatban már ékebben, világosabban fejezte ki azt, amit vitatkozó ellenfelei óhajtottak.” (Kosztolányi, 2003, 16.o.) (3)

Senecánál ennek értelmében a tökéletesre csiszolt nyelvi megnyilvánulás olyan forma, ami kész sablonként egymástól igen eltérő tartalmakra vonatkozatható. A szavak jelentésének relativizálódása politikai nézeteinek is sarkpontja:

„– Gyilkosság? – szolt Seneca magasra vonva szemöldökét. – Mondd inkább: államérdek, és akkor mosolyogni fogsz. Nem szabad megijedned egy szótól. A szók magukban mindig borzasztóak, mint az üres koponyák. Hiányzik belőlük az élet, a vér meleg, emberi lüktetése, mely értelmet ad nekik.” (131. o.)

Seneca metaforákkal teli nyelvi megnyilatkozása összhangban áll a narrátor jellemzésével („száján azonnal készen volt a sima szó”), ami ismételten a nyelvi kifejezés formai oldalára irányítja a befogadó figyelmét. A szóforma „üressége” – mely a kontextus függvényében, a használat során telik meg aktuális tartalommal – azonban óhatatlanul magában rejtí a félreértelmezés lehetőségét. Amint láttuk, Seneca nyelvi relativizmusa az idézett szövegrész kapcsán elsősorban nem nyelvfilozófiai, hanem sokkal inkább etikai kérdés, hiszen a szóforma korábbi konnotációi által hordozott jelentéstartalmak képesek az adott cselekedet morális megítélését átminősíteni. Agrippina megölése ennek értelmében az ’államérdek’ lexémához tartozó konnotációk által, melyek bizonyos cselekedeteket kimondatlanul is szentesítenek, reszemanatizálódik és elfogadhatóvá válik. Seneca nyelvi relativizmusa tehát erkölcsi relativizmust eredményez, ami a halott barát, Britannicus birtokainak és lantjának elfogadását is beláthatóvá teszi. (4) Nero éppen ezt a kettősséget – az ékesszólás külső formái és az életvitel között fennálló diszkrpanciát – kifogásolja Seneca viselkedésében:

„Senecát pedig epés, gonosz és fontoskodó öregúrnak látta, aki irkálja *Erkölcsi leveleit* az ifjúság használatára, de életében bátoratlan és erkölcstelen, szöszátyár és szétfolyó, egyetlen szikrácska sincs benne az igazi költőből, aki nem okoskodik, hanem az örület vadságával és érzékiségével mer szólani. Zodius és Fannius szintén így vélekedett. Ő a rhetor, a szónok, aki mondvacsinált drámáit felcícomázza az ékesszólás színes cafrangjaival, de tartalom nem akad bennük.” (35. o.)

A regény főbb férfi szereplői közül szinte mindenki író, költő, zenész, színész vagy irodalmár, tehát a művészi tevékenység valamely megnyilvánulási formájának művelője. Az általuk képviselt irodalom- és művészet-szemlélet azonban egymástól igen eltérő paradigmákat hoz létre a regény világában. Ehhez járul hozzá a nézőpont folyamatos változása, melynek eredményeképp az egyes szereplőket és a hozzájuk kapcsolható költői elveket nem egy stabil narratori nézőpont felől, hanem a nézőpontok sokféleségéből adódóan egy folytonosan relativizáló és egymást tükröző közegben ragadhatjuk meg. Az egyes művészek egymásról alkotott véleményéből kialakuló viszonylagosság tehát a megfogalmazott paradigmákat egymás ekvivalenseiként tünteti fel az egységsítő narratori állásfoglalás igénye nélkül.

A gondolatok közvetítésének művészi nyelve ennek értelmében Senecánál élesen elválik a hétköznapi nyelvhasználattól (5), ami nyelvi megnyilvánulásait Nero számára hozzáférhetetlenné teszi: „nem tudott figyelni a szavakra, az ékes, lendületes fordulatokra, képtelen volt ráirányítani lelkét” (23. o.). Nero és köre tehát az öncélú formalizmus megnyilvánulásaként értelmezi a költő művészetét, melyből hiányzik az „örület vadsága” és az „érzéki” megszólalásmód. Nero Seneca-olvasata azonban csupán egy a regényben érvényre jutó értelemléhetőségek közül. Lucanus számára Seneca abszolút tekintély, akivel minden körülmények között közösséget vállal, hiszen „ők ketten a spanyol arisztokraták voltak ebben a városban, frissek és merészek, eredetiek és vadak” (42. o.). Lucanus szerint tehát Senecában megvan a Nero által hiányolt vadság, ami Nerónak nevelőjéről alkotott értékítéletét viszonylagossá teszi. Lucanus az összeesküvés vádja alól azzal menti fel nagybátyját, hogy „ő költő, semmi köze senkihez és semmihez” (147. o.), miközben halála előtt saját anyját is földadja, csakhogy szabaduljon a kivégzéstől. Seneca iránti feltétlen tiszteletének elsősorban tehát nem a rokoni kötelék, hanem a mentor iránti tisztelet az alapja, hiszen „ő fedezte föl rendkívüli tehetségét, még csodagyerek korában” (39. o.). Lucanus a hivatalos irodalom kegyeltje, aki verseivel és szellemes előadásaival „egy csapásra meghódította az irodalmat és a nőket”, és aki „Orpheusról szóló költeményéért nemrég megkapta az irodalmi díjat” (39. o.). Az irodalmi szaktekintélyek által kanonizált költő figurájában, akit a közvélemény a „legnagyobb élő latin költőnek” tartott, és akiről „mérhetetlen önértzet ragyogott le” (39. o.), némiképp Kosztolányi Ady-kritikája tükröződik (részletesebben lásd: *Hima*, 1994, 95. o.). Lucanushoz azonban – aki megengedheti magának, hogy ne csak Neróról, de Horatiusról és Vergiliusról is lekicsinylően nyilatkozzék – a narrátor részvétellel viszonyul. Noha a költői pályafutását csodagyerekként kezdő fiatal tehetség idővel politikai költővé válik (6), éppen a szituációból adódó meg hasonlása teszi őt a narrátor szemében rokonszenvessé:

„Megijedt tulajdon hangjától, és szégyellte, hogy szenvedélyes tehetsége ide vezette, ebbe a ronda és aljas társaságba, a császár udvarából, mely szintén ronda és aljas volt. Mit kereshet egy költő bármilyen politikai táborban? Leült, nagyon leverten. Nem érezte magát költőnek.” (147. o.)

Lucanus felismerése tehát az irodalom autonómiáját teszi nyilvánvalóvá, mely a művészi tevékenységet függetleníti bármiféle politikai szerepvállalástól.

A regény valódi poeta natusa, az önmagába zárkózó őstehetség azonban mégsem Lucanus, hanem Britannicus. Ő az a költő, aki iránt mindenki feltételen elismeréssel viszonyul: „Lucanus lázas elragadtatással beszélt írásairól. Őt nevezte a jövő költőjének. Seneca csodálta” (41. o.), sőt még Nero is benne látta az abszolút költőiség megtestesítőjét, az egyetlen igazi és legyőzhetetlen ellenfelet. Nerót Britannicus verseinek zeneisége ragadja meg, a „szavak bűvölete”, melynek varázsát a(z) (el)hallgatás – zenei értelemben a szünet, költői értelemben a csönd – adja: „Minden szavad mögött annyi hallgatás áll, hogy megnövekszik a súlya, mikor kimondod és leírod, annyi csönd, hogy zavarba hozol vele mindenkit. Verseidben is ezt vettem észre. Minden igéd mintegy a hallgatás tornyából lép ki, mindenkit megtévesztve, sápadtan és jelentősen.” (49. o.). Ennek értelmében a csönd a nyelv „nullfoka”, mely a nyelvet költői státusában mutatja fel. Britannicus költészete Nero értelmezésében „a csöndből keletkező hang” költészete. A hétköznapi nyelv inerciájának megszüntetése tehát a költői nyelv születésének előfeltétele. (7)

Britannicus poétikájának érvényessége – melynek alapja a tartalom fölött álló tiszta zeneiség – relativizálja tehát Seneca „nyelvi cirádákon” alapuló művészetszemléletét. Britannicus – aki a közéletet és a politikát egyaránt lenézi, és így a Lucanus által képviselt költészeti paradigmának is ellentmond – kimondatlanul is a művészet öncélúságát és önelvűségét képviseli. Az általa megvalósított esztétikai létet a regényben a „semmi” szimbolizálja, mely Britannicussal kapcsolatosan a fiktív (költői) világ szinonimájaként válik hozzáférhetővé az értelmező számára. (8) A semmi két – egymástól eltérő – jelen-

tése feszül egymásnak Nero és Britannicus párbeszédében. Nero számára a „semmi” birtoklása („minden az enyém, az is, ami nincs”) a hatalom gyakorlásának megnyilvánulásaként, míg Britannicus esetében a nem valós (vagyis fiktív, költői) világ uralásaként értelmezhető. A hatalomról való lemondás tehát a költői lét feltétele. Ezért van Nero – de még Seneca – költői vállalkozása is eleve kudarcra ítélve, és emiatt tűnik az irodalmi életet „uraló” Lucanus művészete poétikailag hiteltelennek. Britannicus tehát velük szemben a „homo aestheticus” megtestesítője, akkor is, ha „mindössze egy-két pársoros verset alkotott eddig, melyekről maga sem tudta, hogyan születtek. Szinte akarata ellenére jöttek létre a fájdalom napjaiban, mikor már sírni se tudott...” (41. o.). Összhangban áll ezzel Seneca véleménye, mely szerint az írás gyógyít, úgy tűnik azonban, hogy a művészet csak ösztönös tevékenységként, létformaként, és nem előre elhatározott programként működőképes a regény világában. (9)

A *Három költő a gőzfürdőben* című fejezet költőinek művészetszemlélete azonban még különbözőségük és korlátozott érvényességi körük ellenére is élesen elhatárolódik a „zugirók” irodalom-felfogásától, mely a *Római Citerások Egylete* című fejezetben explikálódik. Ezek az írók – kik személyiségjegyeikben és viselkedésüket tekintve az irodalmár-lét ironikus olvasatát adják – elsődlegesen nyelvhez való viszonyukban térnek el a regényvilágban „kanonizáltak” tekintett költőktől: „Szidni kezdték egymást és marni, a csapszékek kacsakaringós modorában, azon a külvárosi irodalmi nyelven, melynek minden szava rothadt záptojás” (31. o.). A paradoxon („csapszékek irodalmi nyelve”) elsősorban Seneca róluk alkotott véleményét juttatja érvényre, de az „igazi” költők és a dilettáns versírók közti különbségtétel a narrátor szóhasználatán keresztül is érvényre jut, hiszen Senecát mesterként, míg Zodicust poétaként, zugköltőként aposztrofálja. Fannius bemutatásakor világossá válik, hogy ő is verseket ír, mégpedig sok verset, ami a Britannicus személyéhez köthető művészetfelfogás tekintetében eleve kizárja a minőség érvényesülését. A „mennyiségi” költészettel szemben tanúsított narrátori distancia a Nero alkotói termékenységét kommentáló ironikus attitűd kapcsán is kifejezésre jut: „Meg volt elégedve önmagával. Egy év alatt összeírt egy kis könyvtárravalót, melyre önérzettel tekintett.” (29. o.). A császár környezetében eltöltött időnek köszönhetően Zodicus később komoly tekintély lett, a „költészettan tanára”, míg Fannius irodalmi iskolájában szavalásra és énekre oktatta tanítványait. Kettejük karrierje tehát újabb fricska az irodalmi közéletnek, mely a pozíciók megszerzését nem a tehetséghez, hanem a helyezkedéshez köti. (10) Az öröklött név tekintélyéből megélni akaró tehetségtelen firkász mintapéldánya a Citerások Egyletének másik tagja, Sophokles, a költő, aki „se énekelni, se írni nem tud, legalább senki se olvasott tőle semmit, és beszéde se igen vall költőre” (114. o.). A tragédiaíró leszármazottjának tehetsége kizárólag abban áll, hogy határozott érzéke van a drámai fordulatok iránt. Lentulus, „egy szegény és öregedő kisbirtokos, aki vénségére elhatározta, hogy versírással próbálkozik” (115. o.), és aki képtelen felfogni a daktilus lényegét, a dilettantizmus újabb formáját képviseli, azét az emberét, aki helyzetéből adódóan örökre képtelen marad az alkotásra. Egyetlen kivételnek tűnhet Callicles, aki saját költői nyelvvvel rendelkezik:

„A művészek e tanyáján, úgy rémlett, egyedül ő a művész, aki nem vallotta magát annak. [...]

Külön nyelvet teremtett ódon szavakból, melyeket régi remekírók használtak, és ezeket csúfondóran, bizonyos áljóhízeműséggel elegyítette az éjszakai kifejezésekkel, melyeket itt hallott. Csípős volt, néha maró és kegyetlen. Gúnyal nyilatkozott mindenkiről, elsősorban önmagáról, hogy szájalmat ébresszen maga iránt.” (118. o.)

Calliclest szó iránti érzékenysége a narrátor szemében látszólag igazi művésszé avatja, karikázó nyelvi viselkedése, valamint gúnyos és kritizáló magatartása azonban őt is az irodalom peremére szorítja.

Nero művészeteszménye

Nero művészetszemlélete és művészi tevékenysége a fent bemutatott írókkal ellentétben túlmutat a költői tevékenység határán, hiszen számára a zene, az írás, a szavalás és a színjáték egyaránt a művészlét megnyilvánulási formája. Már a szöveg mottójául választott Suetonius-idézet előrevetíti, hogy számára a zene az elsődleges, a költészet ennek csak egyfajta kísérője. A zenei és költői tevékenység között a hang rögzítése és megőrzése teremt analógiát, ami Nero számára a művészi tevékenység alapja:

„Még sötétség terjengett mindenütt. Csak a fuvolás fuvolázott édesen, kimondhatatlanul édesen. Nero visszaesett párnájára. Nyögött. Állati hangok csikorogtak fogai között, őseMBERI kiáltások, melyek jajgatás-sá halkultak. Ha énekelni tudna, vagy legalább kiáltani. Olyan nagyot kiáltani, hogy mindenki meghallja, a föld alatti szellemek is, és az égben az istenek is, s hogy mindenki, aki alszik, felriadjon és idejőjjön, és csak rá figyeljen, ne a császárra, hanem arra, aki énekel, kiált, ordít, a nagy hangra.” (20. o.)

Az alkotást megelőző pillanatokban tehát a még tagolatlan hang különböző megnyilvánulási formái előzik meg az artikulált beszédet: az állati hangok, majd az őseMBERI kiáltások először indulatszóvá formálódnak, ami még őrzi a kezdetleges, ösztönszerű hangadás lenyomatát. Ezután jelenik meg az artikulált hang iránti igény, ami a kozmosz uralásának lehetőségét sejteti. Az empirikus én, Nero esetében a császár-lét feladása, metaforikus értelemben az ennek a hangadás aktusában való feloldódása azonban előfeltétele a művészi értelemben vett hangadásnak (ének). Nero számára a hangok beszédhangok együttesévé, szavakká állnak össze („puha ködburokban, forró gomolyban, egyelőre még testtelenül szavak mozogtak körülötte, melyeket majd rabul kell ejteni”, 21. o.), melyek pontosan gördülő görög sorok, hexameterek formájában írott szöveggé rögzülnek. A hangzás rögzítésének tehát a ritmus az alapja, ami a szóhatárok fellazításával írásban is képes megőrizni a hangzó szöveg zeneiségét. Nero számára fontos az írott szöveg hangzó szöveggé alakítása, verseit és drámáit gyakran elszavalja, de szöveg és hang eredendő egységére világít rá az a tény is, hogy költeményeinek nagy részét eleve zenei kísérettel szerzi és adja elő. A hang primátusát hirdeti továbbá, hogy Nero saját alkotói válságát a hangadás hiányaként éli meg: „Valami leköti bennem a dalt. Erről van szó. Nem enged ki mellemből a hangot, és a költészetet is rabul tartja.” (55. o.), „Hangom értelen, gyöngye. Halldok, hogy nyávog? Nem tudok énekelni és síni.” (55. o.). A fizikai hangadás elégtelensége (nyávogó hang) ennek értelmében nem ok, hanem okozat, melynek háttérben egzisztenciális problémaként az alkotásra való képtelenség (metaforikus értelemben a még csak formálódó hang kimondásának lehetetlensége) áll. (11)

Első nyilvános fellépésekor Nero mint tragikus dalnok mutatkozik be. A debütálás előtt azonban új nevet vesz fel, a Domitius művésznévvel jelezve, hogy „ő nem mint császár lép föl, hanem mint művész” (83. o.). Nero érzékeli tehát, hogy a szubjektum művészi tevékenységre csak az empirikus én feladása árán lehet képes, ezt azonban egységes esztétikai elvként saját költői gyakorlatában nem tudja megvalósítani. Britannicussal beszélgetve azt vallja, hogy verseinek megértése lehetetlen életének ismerete nélkül: „Jaj, ha látnád bensőmet, megszeretnél engem és verseimet is, melyeket életem ismerete nélkül meg sem érthetsz. Titáni arányok és hörgő iszonyatok” (47–48. o.). Ars poétikáját pedig így határozza meg: „Azt kell megragadnunk, amit gondolunk és érzünk, nem amit birtoklunk” (47. o.). A hang rögzítésének igénye, vagyis az ösztönös alkotósvágy, művészi programként megfogalmazva a személyes élmények kifejezésének fórumává degradálódik. A Nero által feldolgozott mitológiai témák is e cél szolgálatában állnak, és ezt szimbolizálja színészi tevékenysége is. Elsőprő – és talán egyetlen igazi – színpadi sikerét akkor aratja ugyanis, amikor „önmagát” játssza: „Nero annyira nem bízott a merénylet sikerében, hogy ezen az estén is föllépett, Orestest játszotta, az anyagyilkost, s noha alig készült, olyan elragadó és lázas volt, hogy a színház őszintén tapsolta.” (126. o.). Az

empirikus én feladására tehát Nero képtelen, gondolat- és érzelmkifejező költészet-szemlélete pedig eleve kudarcra ítélt. Az empirikus én időleges feladása Nero esetében nem a költői szubjektivitás megszületését segíti elő, hanem identitásválságot eredményez. Ennek előképe az utcalánnyal folytatott beszélgetés a regény elején, ahol Nero önmeghatározása (kocsis, majd császár) a lány megnevezése által („Bolond vagy te, komám, [...] nem a római császár.”, 32. o.) átértelmeződik, és tudathasadásos állapotot, önazonossági krízist eredményez: „nem tudott egészen eligazodni, kicsoda az, aki játszott az imént, és kicsoda az, aki most erre gondol. Kudarcok ízét érezte, összezavarodott a feje, utálta magát” (33. o.). A mű végén, amikor Nero a menekülés kényszeréből adódóan másodszer ölt kocsisruhát, szintén felvetődik az önazonosság problémája:

„– Hol vagyok? – szólt, az álomtól mákonyosan.
Végignézett a kocsisruhán, a kardján, és nem ismerte föl többé önmagát. Reszketve mondta:
– Ki vagyok?
Ephroditus nézte, de ő tovább beszélt:
– Nem értem – rebegte –, semmit se értek – és mosolygott. – Ki ez, aki most beszél? Valaki beszél belőlem, és hallom a hangját.” (168. o.)

Nero egzisztenciális összeomlásának pillanatában az én-kérdés a hangadás aktusával kapcsolódik össze. A hang azonosítására azonban Nero képtelen, ami a szubjektum integritását veszélyezteti:

„– Jaj – mondta Phaonnak, és elkapta kezét, lázasan szorongatva –, ő beszél. Az, aki mindig. Te beszélsz a mellemről és a szájjammal, kinek hangját, gondolatát nem bírom el. Valaki más. Hallgasson el. Hallgass el. Tegyetek valamit. Mindig csak ő.” (168. o.)

Az idegen hang azonosítása az önazonosság – szimbolikus értelemben a költői identitás megteremtésének – előfeltétele. A hang – mely vélhetően Britannicus hangja – ennek értelmében a költői ihlet forrása, melynek felszabadítására Nero képtelen. Veleszületett ösztöne az alkotás, a „hangadás” iránt tehát nem képes alkotó energiává alakulni. Ezt jelzi, hogy Nero utolsó hangadása kezdetleges, artikulálatlan hang formájában realizálódik (sikoly, hörgés). Alkotás iránti vágya a cselekmény előrehaladtával egyre inkább torz formát ölt, és a céltalan öldökléssel válik azonossá. Nero – kinek arcán a gyilkolás pillanatában „művészi öröm lángolt” (149. o.) – saját tevékenységét a képzőművészet egyik formájaként interpretálja, érvénytelenítve ezzel korábbi művészetszemléletét: „Minden halott az élőnek a szobra. Nem gondolod, hogy aki öl, az szobrász?” (149. o.). A gyilkolás művészetének abszolút érvényességét jelzi a játék-metafora szövegbeli megjelenése is („Nem tudott ellenállni ennek a játéknak.”, 150. o.), melyhez a regény topológiájában az általános értelmezéssel szemben nem az alkotás, hanem a rombolás képzelete köthető.

A regény trópusainak szövegképző szerepe

„eleven lehemmel lélekzem e verset” (Kosztolányi, 1980, 549. o.)

A regény tropologikus rendjében meghatározó jelentőségű a négy őselem: a levegő, a föld, a víz és a tűz, melyek visszatérő motívumként egységes metaforasorrá alakulva a

szöveg egészét átszövik. A mű értelemképzése szempontjából a levegőhöz kapcsolódó trópus a legjelentésesebb, mely a regény kitüntetett pontjain, az első és utolsó fejezetében egyaránt feltűnik. Szöveggépző szerepének kiindulópontja azonban az a jelenet, melyben a még gyerek Nero „elfogja” a haldokló császár utolsó leheletét:

„A fekvő nem kelt föl. Kövér-piros nyaka elfehéredett, szája szaggatottan kapkodta a levegőt. Haját átnevesítette a verejték.

Nero izgatottan fölébe hajolt, hogy ajkával elfogja legalább utolsó leheletét, a lélegzetet, mely megszűnik, a lelket, mely elrepül.” (10. o.)

Az idézett részletben a biológiai életet meghatározó elem (levegő) a hozzá kapcsolódó cselekvésen keresztül (lehelet, lélegzet) az ember metafizikai létének jelölőjévé válik (lélek), ami a szövegben a hangzám-metaforizáció által felélesztett közös történeti szemantikum révén nyelvilag is motivált. (12) Mivel Nero Claudius császárnak csak fogadott fia, az elrepülő lélek megragadása Nero császári hatalmának szentesítése szempontjából szimbolikus jelentőségű aktus, mely a vérszerinti kötelék helyébe a szellemi- lelki folytonosságot állítja. Claudius halála után „Nero száján egy lehelet akadozott” (11. o.), ami testi mivoltának megsemmisülése után a császár metafizikai valójának „tovább-élését” Nero személyéhez köti. A hatalmától megfosztott, meggyengült emlékeztető öreg császár azonban uralkodóként nem hagy maga mögött említésre méltó életművet, szellemi öröksége a szöveg narrációjában az általa írt könyvre és az írás tevékenységére korlátozódik, Nero tehát elsősorban alkotó emberként és nem uralkodóként válik Claudius örökösévé. Ezt jelzi, hogy a fiatal Nero számára Claudius inspiráló erő, kapcsolatuknak elsősorban nem a császár felé megnyilvánuló szánalom és az ebből fakadó részvétel, hanem sokkal inkább a költői fantázia beindítását szolgáló közös tevékenység, a történetmondás volt az alapja: „Aztán tőle sok minden érdekést hallott az etruszk historiáról, melyről egykor Claudius könyvet írt. Erre szívesen figyelt.” (9. o.). Claudius tehát Nero számára nem csupán nevelőszülő és császár, hanem történetmondói és írói tevékenységéből adódóan szellemi előd is. Noha a regény cselekménye Senecát jelöli meg Nero szellemi nevelőjeként és írói ambícióinak ösztönzőjeként, a szöveg képi világa felülírja a fabula által mester és tanítvány között explicált kapcsolatot. Seneca utolsó lélegzete ugyanis megsemmisül, szellemi öröksége ennek értelmében a regény poétikai világában nem folytatódik: „A költő még egyet sóhajtott, és teste elmerült. Utolsó sóhajából légbuborék lett. Az sokáig ott táncolt a víz színén. Aztán szétpattant. Seneca nem volt többé” (159. o.). A kettejük között fennálló szemléleti (poétikai és stílári) különbség, valamint az ebből adódó feszültség a szöveg képi világában is megerősítést nyer. Seneca felolvasásakor Nero „nem tudott figyelni a szavakra, az ékes, lendületes fordulatokra, képtelen volt ráirányítani lelkét” (23. o.), ugyanakkor más szerzőket szívesen olvasott, „és egy-egy verset kívülről is megtanult, hogy zenéje beivódjon lelkébe és megtermékenyítse” (29. o.). A ’lélek’ e szövegrészek kapcsán a költői alkotások befogadásának és megalkotásának képességével azonosítódik, és a regény tropologikus rendjében a költői „termékenység” metaforájává válik. Ezt jelzi, hogy az ifjú császár első költői kísérletekor, a szavakkal vívott harc pillanatában is feltűnik a ’lélegzet’, mely a Claudius halálát leíró szövegrészen megteremtődő ekvivalencia miatt szintén az alkotói tevékenység metaforájákként értelmezhető. (13) Nero szavakkal vívott küzdelme – félelem és akadozó lélegzete – a császár (és nem Seneca) haláltusájának szimbolikus újraéléseként értelmezhető, ami végső soron az első költemény – a Claudius haláláról írott parabola – megszületését eredményezi. (14)

A szövegben tehát a ’levegő’-’lélegzet’-’lehelet’-’lélek’ szavak által megteremtett metaforasor összekapcsolódik az alkotással, függetlenül attól, hogy melyik szereplő nézőpontja érvényesül az adott szövegrész kapcsán. (15) Lucanus például Vergilius költészetéről és Horatius személyiségéről egyaránt lekicsinylően beszél, előbbiről azért,

mert „minden betűje halott. Kattogó versek, hivatalos állami költészet, lélek nélkül.” (39. o.), utóbbiról pedig amiatt, mert „Rövid lélegzetű. Versei is hamar kifulladásra, mint a gazdájuk.” (39. o.). Ezzel szemben Nero azért tartja Britannicus versét tökéletesnek, mert „írja mintha rabul ejtette volna az átlátszó levegőt” (45. o.). A költői alkotásokkal szemben megnyilvánuló ironikus attitűd tehát a maradandó remekmű megalkotásának gátját a lélek nélkülségben látja, miközben a szöveg tropologikus rendjében a múlhatatlan költői alkotás lényege szerint a levegőhöz/lélekhez kötött. (16) Ezért lesz Nero olvasatában Octavia a költői termékenység gátló tényezője:

„Biztos volt abban, hogy ő sorvasztotta el nagyra törő tehetségét, aki jeges testtel jár a palotában, és megfagyasztja maga körül a levegőt, az ő lángjait is, melyek ki se törhetnek miatta. A császár kielégületlenül lélekkel szólongatta az örömet.” (67. o.)

A költői tehetség elsorvasztása a szöveg képi világában a levegő megfagyasztásával azonosítható, ami a lélek kielégületlenségét, vagyis az alkotásra való képtelenséget eredményezi. (17) Octavia magatartásával szemben a Britannicusszal folytatott beszélgetés – melyben Nero arra kéri öccsét, hogy árulja el neki a költészet titkát, a „szavak bővölését” – Britannicus Nero számára a költői alkotóképesség forrásává, az ihlet átadójává avathatná („leheletük majdnem összefolyt”, 48. o.), a közös alkotásra irányuló szellemi kapcsolat meghiúsulását azonban nemcsak Britannicus távolságtartó magatartása, hanem – a ’majdnem’ lexéma által – a szöveg képi világa is deklarálja. (18)

A lehelet-metafora Nero „uralkodói programjának” meghatározásában szintén központi jelentőségű:

„Meg kell védenie önmagát, keményen. Hiszen az erő csak arra való, hogy az értéket oltalmazza, mint test a leheletét, és a hatalom is nagyszerű, csak jó célokra használják. Van-e szentebb cél az övénel? Ércfallal körülvenni személyét, hogy zavartalanul alkothasson. Nélküle a költő is elpusztul, hiába írja a legszebb verseket.” (65. o.)

Hatalmát Nero e program értelmében költői én-je védelmének szolgálatába állítja, és ezzel párhuzamosan az alkotásra való képtelenséget a továbbiakban nem belső, hanem külső okokkal magyarázza: eddig „lelkében viaskodott” (65. o.), ezután azonban „megtanult uralkodni a lelkeken” (66. o.). Összhangban áll ezzel a Seneca által programként meghatározott erkölcsi relativizmus, mely az uralkodás aktusát szintén a lélegzet-metaforához kapcsolja:

„Minden szabadság a tiéd. Nincs törvény. Te vagy az erkölcs. A lélegzésed szabja meg, hogy éljenek milliók. Ne riadj vissza csip-csup kétségektől. Az nem méltó hozzád, aki uralkodni vagy hivatva.” (133. o.)

A ’lélegzet’ ennek értelmében a költői tevékenység jelölőjéből a hatalom gyakorlásának metaforájává alakul át, amit az a momentum is jelez, hogy az Agrippina elleni merénylet kísérő trópusává válik. A gyilkosság előtt Nero „csitítani próbálta [Poppeát], csókjaival melengette a hűs ajkakat, de azok fázósan fogadták leheletét” (124. o.), a döntő szó kimondásakor pedig a gyilkosság valódi kitervelőjének, Poppeának a hangja „alig volt több a lélegzeténél” (125. o.). Agrippina előre kitervelt halála azonban éppen az elemekkel kialakított mitikus viszonya miatt érthetetlen Nero számára:

„Nem halt meg. Ti nem ismeritek. Tovább játszik most is. Ő tudja tettetni az álmot, hosszú pilláival. Csak lehunyja szemét, elhalványul és nem lélegzik. Hányszor láttam. Aztán fölkacag, iszonyú nevetéssel. Hiszen a víz alatt se fulladt meg, óráig a tenger fenekén mászott, nem kell neki levegő, úgy jött ki. Még az óceán se bír vele. Mutasd a kardot.” (127. o.)

Agrippina ennek értelmében fia szemében mitológiai alakká válik, aki – mivel az őselemek felett is képes uralkodni – látszólag legyőzhetetlen.

Nerónak megadatott tehát a választás lehetősége, a Claudiustól kapott örökséget (melyet a szövegben a lélegzet-metafora jelöl) azonban nem a költészet, hanem – a költői én védelmének álarca mögde bújva – a hatalom szolgálatába állította. Ezért tűnnek Epaphroditus szavai – „minden lélegzete csak a művészetért történt” (170. o.) – a regény végén némiképp ironikusnak.

Nero – eleinte küldetesként felfogott – művészi ambícióinak vulgarizálódását jelzi a levegő képével szorosan összekapcsolódó száguldás-motívum szövegbeli változása is. A regény elején, az Agamemnonról írt hősköltemény befejezése után, Nerót határtalan öröm és nyugalom töltötte el, ami a száguldás által jut kifejezésre:

„Vágtatott a Városon, szaladt alatta a föld, fölötté az ég, mellette a házsorok, melyek mintegy mozogtak és éltek, s a kocsisnak vernie kellett a lovakat, hogy még jobban száguldjanak előre abba az ismeretlen és megfoghatatlan életbe, mely értelmet nyert. Amint a haladás légrohama érte tüde arcát, és röpködött szőke haja a szélben, viharosan dagadozott a melle, melyben a fiatalság és a határtalan, minden lehetőséget tartalmazó jövőndölvény lüktetett.” (22. o.)

A „haladás légrohama”, mely az alkotás mámorja után a felszabadultság érzésével tölti el az alkotót, a reménytelen költői pálya előrevetítéseként értelmezhető:

„Te – mondta Senecának bizalmasan – múltkor, hogy készen lett, kikocsiztam. Vágtató lovakkal. Olyan szép és friss volt minden. A nyár velem száguldott. Mintha lángokban repültem volna, fölfelé.
– Igazi költő vagy – szólta Seneca. – Csak azok beszélnek így. Lásd ezt írd meg.” (27. o.)

Az idézett részletben a repülés, mely metaforikusan a levegő uralásaként értelmezhető, összekapcsolódik a tűz képzetével, ami Seneca szavai alapján a költői alkotással azonosítható. Nero Octaviáról alkotott véleményében a láng („megfagyaszítja [...] az ő lángjait is”, 67. o.) szintén a költői ihlet, a művészi tevékenység metaforája. Ennek értelmében az írás lényege a szöveg tropológiájában az elemek rögzítése, költői szöveggé történő transzformálása. A költői ihlet elapadása után azonban Nero kocsihajtó lesz, a száguldás tehát egyfajta pótcselekvéssé válik: „megrészegítette az arcába vágódó levegő, a száguldás láza. Szüksége volt erre a mámorra, erre a barbár izgatószerre, melyet a szabad ég alatt kapott” (136. o.). Nero a kocsihajtás közbeni száguldást is a repüléssel azonosítja, a kiinduló metafora – a levegő uralása mint a költői tevékenység szinonimája – azonban átértelmeződik, és Nero esetében a művészi tevékenységgel ellentétes tartalommal telítődik. Ezzel párhuzamosan eltűnik a repülés metaforája mellől a költői ihletet szimbolizáló tűz.

A tűz képzetköréhez tartozó szimbólumok szövegbeli jelentése a tűz jelképiségével analóg módon szintén átértelmeződik. A meggyújtott szárnyú fülemülék, melyek a Britannicus halálát megelőző jelenetben énekelnek, a tűz művészi tevékenységet hordozó jelentését és destruktív, halált hozó természetét még egyaránt kifejezésre juttatják. A regény végén azonban Jupiter attribútuma, a villám – ami égi tűzként azonosítható – már egyértelműen Nero hatalmának és mindenhatóságának jelképeként interpretálható. (19) A hatalom gyakorlása azonban fokozatosan a gyilkolással azonosítható, amit a szöveg a villám-metaforán keresztül tesz explicitte: Doryphorus megölésekor Nero „haragja csak egy villám volt” (140. o.). A Nap-motívum – mely Nero uralkodói szerepéhez kötődik – szintén kapcsolódik a tűz képzetköréhez: „a nap átnyilallt a lombokon, szürkévé száritotta ajkán a fekete sárfröccsöt, égette nyakát, pörkölte orrát” (167. o.), Claudius halálának napján pedig „napsugarak tüzeben izzott a császári palota” (8. o.). A hőség – mely a cselekmény meghatározó tényezője – szintén a tűz egyik központi attribútumán keresztül (izzás) explicitálódik: „Rómában olyan meleg volt, hogy [...] sok rabszolga az utcán napszúrást kapott, szörnyethalt. Mint izzó dárda, átdöfte egy napsugár.” (33. o.). A tűz tehát pusztító erő, mely Nero megváltozott művészfelfogásának szimbólumaként hatalmával mutat egyezést: a céltalan gyilkolás pillanatában a császár arcán „művészi öröm lángolt” (149. o.). (20)

A levegő és a tűz jelentésmódosulásához hasonlóan a földdel való egyesülés is az alkotói tevékenység iránti ösztön megnyilvánulásaként, de ezzel együtt a valódi alkotásra való képtelenség metaforájaként értelmezhető Neróval kapcsolatosan. (21) Noha Seneca értelmezésében a költői tevékenység a föld uralásával azonosítható („Most lett egészen tiéd a világ. A hatalmasok csak kormányozzák. De a költő egészen bírja, az uralkodik rajta, vállán tartja a földet, mint Atlas. Művészet nélkül csonka a valóság.”, 28. o.), Nero a hatalom gyakorlásának más formáját választja, ami a szöveg képi világában a földdel való egyesülés terméketlenségén keresztül jut kifejezésre. Agrippina halála után Nero „leesett a földre”, „a földön kuporgott”, illetve „két keze ütemes mozdulatával simogatta a földet” (129. o.), ez azonban nem az alkotói energiák felszabadulásaként, hanem az írás kezdetleges formájaként, a szavak pusztá rögzítésének igényeként értelmeződik: „A császár beszélni akart, de erőlködő nyelve nem tudott hangot adni. Keresett valamit, hogy eszébe jusson minden, amit régen elfelejtett. Keze pedig tovább mozgott, kaparászott, mintha betűket írna a földre” (129. o.). Nero anyja megöletése után a nyelv-nélküliség állapotába kerül, se beszélni, se írni nem tud, sőt nyelv nélkül az emlékek felidézésére sincs lehetősége. A föld megérintése tehát végső soron nem az alkotói termékenységet, hanem sokkal inkább a kiüresedést, az alkotásra való képtelenséget szimbolizálja. (22) A földdel való egyesülés egyben Nero halálát is előrevetíti, a halált ugyanis a föld közelségével azonosítja a szöveg. Claudius halálakor teste „mintegy azonosává vált a földdel” (10. o.), Phaon kertjében pedig az öngyilkosság elhatározásakor „a császár a földre feküdt” (169. o.).

Szintén az alkotói potenciál hordozójaként értelmezhető a negyedik elem, a víz, ami a levegővel összekapcsolódva a költői ihlet forrásaként interpretálható:

„Nero lement a kertbe.

Alkonyattájt itt szokott időzni, a szökőkút mellett, mely a levegőt hideg, fehér vízzel fújta tele, és zajával ábrándokat fakasztott könnyen elérzékenyülő lelkéből.” (51. o.)

Mindamellet, hogy a víz és a levegő együttes jelenléte inspiráló tényező, a víz hangja, ütemes hullámzása a költői szöveg ritmusának, zeneiségének ekvivalenseként a költői tevékenység alapmetaforájává válik a szövegben:

„A császár székre roskadt. Nézte ezt a pompát, és hallgatta a vizet, mint mindig, mikor dolgozni készült, hogy ihletet merítsen a hullám ütemes lármájából, és hozzászoktassa fülét a zenéhez. Drámájához tervezte ki azokat a részleteket, melyeket később megírt.” (51. o.)

Nero – akinek különleges érzéke volt a költemények zeneisége iránt, és aki verseket tanult meg kívülről, hogy ritmusuk beleivódjon „lelkébe” – tehát nem nevezhető teljes egészében dilettánsnak. A szöveg hangzása iránti fogékonysága miatt érhet el szavalóművészként sikereket, és Britannicus költészetét is a versek zeneisége miatt tartja csodálatra méltónak:

„Most azonban, hogy újra átnézte őket, elsápadt. Utolérhetetlennek érezte zenéjüket, mely a szókat könnyű fuvalomként rögzítette. Úgy rémlett, hogy valami nagyon természetes és magától értetődő történik, ami mégis csoda, írója mintha rabul ejtette volna az átlátszó levegőt, vagy szeszélyes játékban megmerevítette volna a mindig változó hullámot.” (45. o.)

Az írás ennek értelmében lényege szerint kapcsolódik az elemekhez, a költészet feladata a természetben található zeneiség megragadása, valamint az eleven ritmus szavak által történő rögzítése. Ezért lehet a tökéletes alkotás fő jellemzője a könnyűség, légieség, melynek megtestesítője Britannicusnak „az átlátszó levegőt” rabul ejtő költészet. (23) Ezzel szemben Nero költői törekvéseinek foglalatosa a küzdelem, az alkotás nehézsége, mely a szövegben harcként artikulálódik („Puha ködburokban, forró gomolyban, egyelőre még testtelenül, szavak mozogtak körülötte, melyeket majd rabul kell ejteni, s

ő a vívó mozdulatával viadalra száll velük.”, 21. o.). Ennek fényében a regény címe is többletjelentést hordoz: Nero költészete a szavakkal, az alkotásra való képtelenséggel vívott véres küzdelem, mely végül vérrel írt művészetté (gyilkolássá) alakul át. A regény kezdetén hiába írja meg az *Agamemnon halálát*, melyben a görög sorok, a hexameterek „pontosan gördülnek” (21. o.), „fásan kopogó költemény” (24. o.) lesz belőle (24), melyben „a szavak mintha rothadt csirizzel vagy penészes kovással lennének összeragasztva” (42. o.). A versritmus szabályainak iskolás betartásából tehát még nem születik maradandó művészi alkotás; ezt teszi explicitté – tartalmi és formai szempontból egyaránt – a római házfalra disztichonban felírt gúnyvers, graffiti. (25) Noha Nero „dicsőségének idején” verseit, köztük az *Agamemnon halálát* Vergilius és Horatius költeményei mellett tanítják az iskolákban, a szöveg értékvilágában ez kevés a halhatatlansághoz. Lucanus korábban már idézett ítéletére gondolva – mely éppen a ritmushoz való viszony alapján teszi relatívvá a két klasszikus, Vergilius és Horatius irodalmi értékét – a három költő neve a „kattogó”, „lélek nélküli” költészet jegyében kerül egymás mellé. (26)

Az írás ennek értelmében lényegesen szerint kapcsolódik az elemekhez, a költészet feladata a természetben található zeneiség megragadása, valamint az eleven ritmus szavak által történő rögzítése. Ezért lehet a tökéletes alkotás fő jellemzője a könnyűség, légieség, melynek megtestesítője Britannicusnak „az átlátszó levegőt” rabul ejtő költészete. Ezzel szemben Nero költői törekvéseinek foglalatja a küzdelem, az alkotás nehézsége, mely a szövegben harcként artikulálódik.

Seneca szintén az iskolás szabályosságot kifogásolja Nero költeményében, amit a költői tehetség hiányával azonosít: „a vers csak semmitmondó volt és szabályos, tele mitológiai képekkel, kinyalt ütemekkel. A bölcs tudta, hogy a költeményen és a tanítványán nem lehet segíteni.” (27. o.). Nero az írás kiváltotta mámor lecsengése után maga is tisztában van azzal, hogy versének „kongó és üres minden sora” (26. o.), a Niobéről írt drámáról szólva pedig elismeri, hogy „belementett” mindent, amit tudott. A császár költészet iránti érzéke tehát megmarad receptív képességként, ő maga képtelen művészi színvonalú alkotás létrehozására. Nero a poeta doctus torz formájának megtestesítője, akiből hiányzik Britannicus veleszületett tehetsége; a költészetről – az irodalmi szövegekről, a metrumról és a görög mitológiáról – megszerzett tudást nem tudja művészetté váltani. Ezt a feloldhatatlan különbséget szimbolizálja a tengerről írott versük különbözősége is. Britannicus dala a viola

tengerről beteg és nemes, furcsa kis dal, melynek zenéje beleivódik az ember lelkébe („ha az ember egyszer hallja, nem felejtí el. Észre se veszi, mindig azt mondogatja.”, 102. o.). Ezzel szemben Nero versében „dübörögnek a hullámok, habzik és tajtékzik a vers” (102. o.), ami az esztétikum ellenében ható túlzás kifejeződéseként válik értelmezhetővé. A Britannicus-vers művészi értékét tehát Poppea értelmezésében a szokványostól való eltérés, a furcsaság adja, ami Nero szépségesztétikájának is alapja:

„Hogy nevettem én mindig Venust, hogy lenéztem, hogy utáltam a szépség hivatalos istennőjét. Soha se tetszett. Se ő, se a többi. [...] Ami szabályos és egyenes, nem lehet szép. Az csúnya. Csak a szörnyű és a ferde a szép, a rendellenes.” (73. o.)

Noha Nero a szépről vallott nézeteit Poppeával, a női szépségideál megtestesítőjével kapcsolatban fogalmazza meg (aki szintén különös, édes és furcsa), meglátásom szerint – éppen Britannicus verse kapcsán – a költői alkotásra is vonatkoztatható. (27) A művészet feladata ennek értelmében a szépség megragadása, ami a költészetben csak a rögzült

konvenciók megsértésével, a szabályoktól való eltérés árán valósulhat meg. Britannicus verseinek ritmusa a metrum egyedivé tétele által válik művészivé, ellentétben Nero verseivel, ahol a vers lényegét a tanult metrikai szabályok betartása adja. (28)

A szöveg trópusaiból kibontakozó értelemvonatok alapján tehát a költői-művészi tevékenység lényege az aesthesis, az érzéki és érzékletes teremtés, melynek megtestesítője a homo aestheticus, az érzéki alapú szépségek embere. A szöveg képi világa a természetben működő költői potenciálra való ráhagyatkozásban látja ennek megvalósíthatóságát, ami az empirikus – társadalmilag-biológiailag meghatározott – én feladása árán valósulhat csak meg. „Csak az vallhatja magát homo aestheticusnak, aki nem tudja azonosítani magát a társadalmi létet szabályozó, alapvető elvekkel, aki létének a társadalmi életbe ágyazottságát nem veszi tudomásul.” (József, 1958, 170. o.) A regényben ezt az esztétikai elvet valósítja meg Britannicus, aki a szavak segítségével véghezvitt teremtés által az ember metafizikai én-jét hivatott felmutatni.

Jegyzet

(1) Szegegy-Maszák Mihály (1987, 55. o.) ezzel ellentétes álláspontot képvisel, amennyiben úgy véli, hogy a Kosztolányi-regény poétikai eljárása általában megfelelő a történeti regényírás korabeli gyakorlatának, melytől az író nem tért el jelentős mértékben, hiszen nem tartozott e műfaj újítói közé.

(2) A Thomas Mann-i értelemben vett művészregény művész-polgár ellentétének artikulálásától a regény ironikus gesztussal határolódik el. A regény elején a polgárok még „szemüket ájtatosan emelték a művészekre, akiknek minden szavuk és tettük rejtély”, az idők során azonban „költők, polgárok egymáshoz hasonlultak, s most jól érzik magukat együtt” (Kosztolányi, 2003, 97. o., 113. o.).

(3) A regényből vett idézetek oldalszámára a továbbiakban az idézet mögötti zárójelben feltüntetett oldalszámmal hivatkozom.

(4) Seneca közhelyekre épülő ékesszólása és ennek etikai vonatkozása éppen a Britannicus halálával való szembesülés pillanatában nyilvánul meg a legpregnansabban: „Első gondolata az volt, hogy a császárhoz fut, bevallja hibáit, kiábrándítja abból a hiedelemből, melyet mesterségesen gerjesztett benne, visszatartja a lejtőn, melyen elindult. Mi következik erre? El tudja-e a császár viselni a valóságot? Nincs-e későn? Az ő szokott rugékonny modorában továbbfűzte gondolatait, világosan, szellemesen, mint leveleiben szokta, megértette magát, hogy semmiről se tehet, csak eszköz volt a sors kezében, és különben is, nem szabad feláldoznia a lélek nyugalalmát, melynél nagyobb kincs nincsen. Más nem lehetséges, mint behódolni.” (80. o.). Az idézett részlet ötödik mondatában a narrátor szava a mondat közepén Seneca szavával cserélődik fel, mintegy modellálva a bölcs (nyelvi) viselkedésmódját.

(5) Vessd össze a következő részlettel: „Seneca még mámoros volt szavaitól, elfáradt az olvasásban, homlokát törölgette, s mint aki álomból ébred, révetegen nézett maga elé. A nagy ígék hatása alatt állt. Alig talált udvarias, hétköznapi szokat, hogy megköszönje a legmagasabb elismerést.” (23. o.)

(6) Vessd össze a következő idézettel: „Nagy munkáját, melyet évekkel ezelőtt kezdett, távol a Várostól, befejezte. De a *Pharsalia*, mely a császárok dicsőítésével indult, utolsó könyveiben már Pompeiust magasztalta, és Caesar végül mint gyilkos meredt föl, hullahalmok tetején. A költő elszánt köztársasági lett, a régi szabadság visszasóhajtója.” (146. o.)

(7) Szitár Katalin (2009, 56–64. o.) meglátása alapján „a csöndből keletkező hang” költészetének elmélete Babits és Kosztolányi poétikai gondolkodásában egyaránt kifejezésre jut.

(8) „Ami nincs, az mind az enyém. A semmi nem a tied. Csak a minden.” (50. o.) – gondolja Britannicus a Neróval folytatott beszélgetés végén. A „semmi” életművön belüli vizsgálataival kapcsolatban lásd az értekezés előző fejezetében az *Esti Kornél éneke* című vers kapcsán elmondottakat.

(9) Bezdán Györgyi (1998, 64. o.) regényértelmezésében a csönd szerepét a szándéktalanságon keresztül a transzcendenssel kapcsolja össze: „Ilyen csönddel rokon művészet a fuvalás játéka is. [...] Britannicus és a fuvalás művészete is szándéktalan, akaratlan, szinte transzcendens; a művész mindkét esetben csak médium. Britannicus esetében erre utal epilepsziája is.”

(10) Az irántuk megnyilvánuló ellenszenv Lucanus és Subrius párbeszédéből is világossá válik: „– Kik ezek? – kérdezte Subriustól, a testőr csapatok tribunjától. – Költők. Lucanus fölfonta egyik vállát: – Kik? – Köztársaságiak, forradalmárok. Lucanus most a másik vállát is fölfonta. – Ha őket látom – és átölelte a tribunt –, akkor úgy érzem, hogy nem vagyok költő.” (147–148. o.)

(11) Kosztolányi 1928-as *Meztelenül* című kötetében a hangadás, valamint ezzel összefüggésben az alkotásra való képtelenség több versben is kifejezésre jut (*Francia lány, Gépírókisasszony, Tömeg, Költő*). Az avantgárd hatását mutató versekben Bednánics Gábor (2004, 129. o.) értelmezésében az artikulálatlan hang veszi át az értelemmel bíró beszédhangok szerepét. „A Kosztolányi-líra így éppenséggel nem az oly sokat

emlegetett tárgyias leírás irányában halad, inkább a megszólalás határait észlelve, annak alapvetőbb részeivel szembesülve a megszólalás elemibb formáit engedí érvényesülni.” Nero hanghoz való viszonyának ábrázolása tehát végső soron a regényszövegeket követő *Meztelenül* verseinek irányába mutat.

(12) 'Levegő', 'lehelet', 'lélegzet' és 'lélek' szavaink etimológiai rokonsága a hangalakok egyezésének köszönhetően ma is hallható. A 'le-/lé-' hangkapcsolat által involvált hangzásmetaforizáció egymás ekvivalenseként tünteti fel az adott főneveket, közös értelemvonatkozást tulajdonítja nekik a szövegben.

(13) „Úgy rémlett, hogy amire vágyott, mindjárt beteljesül, az út kinyílik, a megoldás már nem lehet messze. Puha ködburokban, forró gomolyban, egyelőre még testtelenül, szavak mozogtak körülötte, melyeket majd rabul kell ejteni, s ő a vívó mozdulattal viadalra száll velük. Nero lányosan félt, lélegzete akadozott. [...] Egyszerre, maga se tudta, hogyan, írni kezdett. Egymás után rótt a görög sorokat, a hexametereket, melyek pontosan gördültek.” (21. o.)

(14) Az *Agamemnon halála* című versben személyes élmény és mitikus anyag egymásra vetül, ami Nero esetében fikatív és reális felcserélhetőségének lehetőségét involválja.

(15) A fejezet mottójával választott Kosztolányi-intertextus az írással azonos tevékenységként jelöli meg a lélekzést (sic!). A szó – mai helyesírási normáktól eltérő – írásmódja 'lélek' és 'lélegzet' szavaink eredendő összetartozására hívja fel a figyelmet, és felerősíti a regényben a 'levegő'-'lélegzet'-'lehelet'-'lélek' szavakhoz kapcsolható közös értelemvonatkozást, vagyis az írás, alkotás szemantikáját.

(16) Ezért lehet a narrátor nézőpontjából Callicles – noha nem vallja magát annak – igazi művész: „Záporosan tudott beszélni mindenről [...], melyet a hallgató fontosnak és jelentősnek érzett, mert annyi lelket öntött belé, hogy megelevenült. A művészek e tanyáján, úgy rémlett, egyedül ő a művész, aki nem vallotta magát annak” (117–118. o.). A narrátor értelmezésében tehát igazi művész az, aki lélekkel beszél. Callicles nyelvhasználatának alapját, a gúnyos attitűdöt is a lélek-metaforával kapcsolja össze a szöveg: „Gúnynyal nyilatkozott mindenkiről, elsősorban önmagáról, hogy szánalmat ébresszen maga iránt. Az a sok érzés, mely finom lelkében élt, az édes láz megsavanyodott, a borból ecet lett” (118. o.).

(17) Octavia és Nero kapcsolatának paradox voltát az adja, hogy Nero nézőpontjából Octavia „lelketlen”, vagyis képtelen az alkotásra, miközben Octavia számára a művészet iránti érzék és a Nero iránti szerelem szinte elválaszthatatlan egymástól. Vesd össze: „Rendesen bábuival játszott a szobában, melyek piros, kék ruhában ültek a pamlagon, s olyan lelketlenül tekintettek mozdulatlan szemükkel, mint ő” (67. o.); „Octavia odakönyökölt a falra, lelélt ábrándozva sodortatta a dal hullámaival messzire, és látta a császár szöke fejét, hallotta szavát. Egyre jobban szeretete.” (35. o.).

(18) Az *Orvosok a betegágynál* című fejezet – melyben a pneumatikusok és metodisták egymás eredményeit cáfolva próbálják Nerót meggyógyítani – a levegő-metaphora ironikus olvasatát adja, amennyiben a császár tehetségének elapadását az orvosok légzőgyakorlatok segítségével, valamint száraz tehéntrágya-borogattással próbálják orvosolni, ez utóbbról ugyanis „azt tartották, hogy könnyíti a lelket” (53. o.).

(19) Vesd össze a következő részlettel: „Vihart akart, villámokot, hogy megmutassa neki, ő is olyan hatalmas, mint Jupiter. Nero kimondott csöndesen egy szót, és fülében mennydörgést hallott. Majd lehunyta szemét, ismét kinyitotta, és úgy rémlett, körös-körül villámlott az ég.” (138. o.)

(20) A Nap-motívum értelmezésével kapcsolatban vesd össze: *Szitár*, 2000, 182. o.

(21) Epaphroditus értelmezésében a költői tevékenység elválaszthatatlan a földtől: „– A költők mind szörnyűek – szölt Epaphroditus. – Belőlük nő a szépség és a virág. De a virág gyökere lenn van a nyirkos, gilisztás földben.” (170. o.). Nero esetében azonban a föld-metaphora ezzel ellentétes értelmet nyer, nem az alkotás, hanem az alkotásra való képtelenség kifejezőjévé válik.

(22) *Szitár* Katalin (2000) a föld-motívum regénybeli alakulását feltárva arra a következtetésre jut, hogy az anyát ért sérelem a teremtő, életadó földet sérti meg, a regényben ugyanis a föld a születő élet helyére, az anyaföldre utal. Az élet Nero számára a földön tartózkodással egyenlő, Agrippina megöletésével tehát saját életének forrását pusztítja el: „Ő volt a kezdet – kiáltott –, az anya. Miatta vagyok a földön”. (124.) Nero a termékenyesség forrásának elpusztításával szimbolikusan saját alkotói termékenységének is gátat szab. A föld-motívum jelentésével kapcsolatban lásd: *Szitár*, 2000, 182–184. o.

(23) A könnyűség képze a szövegben nemcsak a levegőhöz, hanem a vízhez is kötődik. A szökökút-jelenetnél a víz a levegőt telefüjő vízporként jelenik meg, az elem anyagiságát a levegő légiességéhez közelítve.

(24) „*Drága apám... Hat láb. Ki leszállsz... A sormetszet a harmadik ütem közepén – magyarázza Nero, s ütemezni kezdte versét. – Drága apám, ki leszállsz... Most már nem akart hallani semmit. Csak önmagát, a hangját és költeményét, melyet újra fölolvassott, érzékenyen, könnyel szemében, elbicsakló hangon, merész taglejtésekkel kísérve minden szót, érzési fellegébe fátyolozva az egészet.*” (24–25. o.) Nero tehát a költeményből hiányzó művészi értéket az előadásmód „művészségével” próbálja kompenzálni.

(25) „*Nero, fülelj, mi e zaj? Hahotázna az istenek is fönn, // Rigmusodat nevetik, versfaragó nyavalyás!*” (37. o.)

(26) Ez természetesen nem Kosztolányi értékítéletét tükrözi, hiszen a regény szereplőinek egymásról alkotott ítéletei miatt a regényben minden művészi érdem relatívvá válik. A narrátor egyetlen szereplő néző-

pontjával sem azonosul, de ha így lenne, értékítélete akkor sem lenne azonosítható Kosztolányi véleményével (Kosztolányinak az adott költőkről írt tanulmányával kapcsolatban lásd Kosztolányi, 2006, különösen: 7–10. o.).

(27) Nero szépségesztétikája Karinthy Frigyes széről vallott felfogásával mutat feltűnő egyezést. Karinthy (1954, 8. o.) úgy véli, hogy ismerőseinkre arról ismerünk rá, ami az arcukon a szabályos szépség rovására megy. „Valamivel nagyobb orr a kellenél, valamivel ferdebb szem, egy furcsa vonás a száj körül – ez az, amit úgy nevezünk: *te vagy az*. Az *eszményi szép*, ami felé törekszünk, unalmas, báj és kedvesség és tehetség nélkül való sablon, élettelen formula. A bájban és kedvességben mindig van valami torz és viszont a torzban valami báj...” A második kiadás előszavának tanúsága alapján a szabályostól való eltérés esztétikájának Karinthy értelmezésében is poétikai következményei vannak. Az *Így írtok ti* iro-

dalmi karikatúráinak alapja a torzkép-jelleg, mivel „nem azt nézi az íróban, ami benne művészi, tehát szép, hanem ami benne *különös* és különösen egyéni, tehát torz” (Karinthy, 1954, 8. o.). Karinthytól tehát a szabályostól való eltérésnek műfajteremtő szerepe van, az egyedi jegy kiemelésével hozza létre „torzképeit”, irodalmi karikatúráit. Karinthy poétikai elvei 1920 decemberében, néhány hónappal a Kosztolányi-regény írásának kezdete előtt (1921 tavasza) láttak napvilágot.

(28) A regény művészetszemlélete e szempontból analóg Nietzscheknek *A tragédia eredete* című művében kifejtett elméletével, mely szerint a szöveg zeneiségét biztosító ritmus a dionüszoszi elv megtestesülését demonstrálja. Ennek értelmében – továbbá az individuális én feladásával kapcsolatban mondtak alapján – Nero az apollóni, míg Britannicus a dionüszoszi szemlélet képviselője a regényben.

Irodalom

Bednatics Gábor (2004): Felülvizsgálat és rekultiváció. Elmozdulások a húszas évek Kosztolányi-lírájában. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Horváth Csaba, Szitár Katalin és Török Lajos (szerk.): *„egy csonk maradt” Tanulmányok az 1920-as évek magyar irodalmából*. Ráció, Budapest.

Bezdán Györgyi (1998): „Mögötte, láthatatlan uszály, lebegett a végtelenség”. Hiány és hallgatás – Közeli-tések a transzcendencia felé Kosztolányi Dezső *Nero*, a véres költő című regényében. In: Kulcsár Szabó Ernő és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Újraolvasó. Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Anonymus, Budapest.

Bodnár György (1998): A pszichológiai ábrázolástól a létregényig. Kosztolányi Dezső regényei. In: *uő: Jövő múlt időben*. Balassi, Budapest.

Bori Imre (1986): A „rejtélyes” regény. In: *uő: Kosztolányi Dezső*. Forum, Újvidék.

Hima Gabriella (1992): *Kosztolányi és az egzisztenciális regény. Kosztolányi regényeinek poétikai vizsgálata*. Akadémiai, Budapest.

Hima Gabriella (1994): *Szövegek párbeszéde. Kosztolányi Dezső: Nero, a véres költő – Albert Camus: Caligula*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.

József Attila (1958): Kosztolányi Dezső. In: *József Attila összes művei*. III. Akadémiai, Budapest.

Karinthy Frigyes (1954): *Így írtok ti*. Válogatta: Szász Imre. Szépirodalmi, Budapest.

Király István (1986): Néró, a véres költő. In: *uő: Kosztolányi. Vita és vallomás*. Szépirodalmi, Budapest. 73–88.

Kiss Ferenc (1979): A Nero. In: *uő: Az érett Kosztolányi*. Akadémiai, Budapest.

Kosztolányi Dezső (1980): Én mindig temetek. In: *Kosztolányi Dezső összegyűjtött versei*. Szépirodalmi, Budapest. 549.

Kosztolányi Dezső (2003): Nero, a véres költő. In: *Kosztolányi Dezső összes regényei*. Szerk. Réz Pál. Szukits Könyvkiadó, Budapest.

Kosztolányi Dezső (2004): *Kiss József*. In: *uő: Tükörfolyosó. Magyar írókról*. Szerk. Réz Pál. Osiris, Budapest.

Kosztolányi Dezső (2006): *Szabadkikötő. Esszék a világirodalomból*. Szerk. Réz Pál. Osiris, Budapest.

Mann, Th. (2003): [előszó-levél] In: *Kosztolányi Dezső összes regényei*. Szerk. Réz Pál. Szukits Könyvkiadó, Budapest. 612–613.

Szegedy-Maszák Mihály (1987): Nézőpont és érték-szerkezet *A véres költő*ben. In: Mész Lászlóné (szerk.): *A rejtőző Kosztolányi. Esszék, tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szitár Katalin (2000): Nero és Caligula. In: *uő: A prózanyelv Kosztolányinál*. ELTE, Budapest. 180–191.

Szitár Katalin (2009): Tündérek és Etelkák – Babits Vörösmarty-képéhez. In: Czetter Ibolya, Juhász Andrea és Kovács Ágnes (szerk.): *Hagyomány és kánon. A Nyugat első száz éve*. Savaria University Press, Szombathely. 56–64.

A nexustól a textusig

Hajnóczy Péter: *Temetés* című novellájának értelmezése

1977-ben, Nádas Péter mára klasszikussá vált aparegényével, az Egy családregegy végével azonos évben írja meg Hajnóczy Péter a Temetés című, apa-fiú viszonyt ábrázoló novelláját, amely négy évvel később a Jézus menyasszonya című kötetében az első elbeszélésként szerepel. Az utóbbi momentumot azért kell megemlíteni, mert – meglátásom szerint – a Hajnóczy által utolsóként sajtó alá rendezett prózakötet elvszerűen átgondolt kompozícióval rendelkezik, ami azzal jár, hogy az önálló kötetbeli szövegvilágban a szövegek nemcsak felidéznek, de értelmezik is egymást. A halálnak, szenvedélybetegségnek és az emberi kapcsolatoknak az életműben többször is felbukkanó témáit ebben az írásában is játékba hozza a szerző. (1)

Poétikai megoldásai, úgy tűnik, mégis másként artikulálódnak, mint például A halál kilovagolt Perzsiából vagy a Ki a macska? hasonló tematikával dolgozó műveiben. Ezt fokozza az a feszültség, amelyet az első megjelenés után (2) a kötetbe szerkesztés eredményezhet, hiszen 1981-től kezdve nemcsak a Jézus menyasszonyának mint regénynek a keretes párvaként olvashatjuk ezt az elbeszélést, hanem ugyanezen szókapcsolat kötetcímmé emelése azt is maga után vonja, hogy a Temetés szövege alárendelődik e meghökkentő színtagmának. (3) A novella és a regény összehasonlíthatóságának most csupán két, könnyen belátható mozzanatára utalok: az egyik a szereplők azonossága, a másik a halál és a nemi egyesülés egyidejű ábrázolásának a motívuma.

Ha összehasonlítjuk a *Temetés* főbb szereplőit (Öreg, anya, fiú és Mari, a jegyes) a *Jézus menyasszonya* regény hasonló megnevezésű szereplőivel, akkor azt látjuk, hogy némi időbeli előrelépéssel ugyan, de azonos karakterekkel dolgozik a két alkotás. A fiú *Temetés*beli visszaemlékezéseinek folytatását olvashatjuk a regényben az Öregről, az anyakép is jóval gazdagabban, de összeegyeztethető a novellában olvasott előzménnyel, Mari pedig gyűrűs menyasszonyból az itt is, ott is fiúnak nevezett főszereplő feleségévé lesz a regényben. A motívumok közül arra a szövegközi kapcsolatra is érdemes felfigyelni, amely a halál és a szexualitás egyidejűségét prezentálja. Az infarktusban elhunyt apa, amíg el nem temetik, a novella tanúsága szerint saját ágyában fekszik, ezáltal az alvársra és a feleségével való együttlétre szolgáló ágy a halál beálltát követően a sír analogonjává válik (233.). (4) Ehhez hasonlóan egyesül a halottas és szerelmes fekhely abban a regénybeli jelenetben, amikor a szilveszterező fiú Mari egyik barátnőjével a hóesésben egy temetőbe téved, majd egy koccintást követően a sírboltok egyikén közösjűnek (315.). Ezekhez hasonló párhuzamok felfedezhetőek a *Temetés* és a regény, valamint más, kötetbeli írások között is. Ezeknek az összefüggéseknek a feltárása abban nyeri el értelmét a kötetkompozíció leírhatóságán túl, hogy az egymást is értelmező szövegek között számos olyan enigmatikus hely megértéséhez juthatunk közelebb, amelyek önmagukban talán kevésbé vagy egyáltalán nem tárulnak fel a befogadó számára. Példaként hozhatók fel a *Temetés* szövegének az a része, amelyben arról értesülünk, hogy a fiú életében elő-

szőr maradt ki otthonról, hogy Marival legyen egész szombat este, sőt még vasárnap is (239.). Vélhetően ekkor vesztette el a szüzességét a főszereplő, amit egy érthetetlen ellenpontozás emel ki a műben: apja virrasztva várja haza a fiút, és amíg az éjjélkor meg nem érkezik, Aquinói Szent Tamás könyvét olvassa, majd szelíden letolja a fiút, amiért az negligálta a családi ebédet. Az az időbeli párhuzam, hogy a fiú a testi örömeiben elveszíti az ártatlanságát a későbbi menyasszonyával szeretkezve, miközben az apa egy skolasztikus egyháztanító könyvét olvasva virraszt, az égi és földi szerelem különös ölelkezése, amely sok szempontból előrevetíti a *Jézus menyasszonya* szókapcsolat értelmezési irányait is a kötet további szövegeinek fényében.

Németh Marcell máig legrészletesebb, elsősorban a novella fabuláris szintjét megközelítő elemzése mellett érdemesnek ígérkezik arra irányítani az értelmezői tekintetet, ami a fabulán túli, szimbolikus rendben születik meg a szövegben (Németh, 1999, 118–123. o.). Ez a tanulmány erre tesz kísérletet, amennyiben a szövegbeli motívumokat, kifejezéseket történeti beágyazottságukban, illetve jelképi többletjelentésükkel együtt látatja önmagukban és novellabeli kontextusukban.

A *Temetés* narrátora a cselekményen kívül állóként beszéli el egyes szám harmadik személyben a fiúról szóló történetét. Képes beelátni a fiú gondolataiba, ezáltal alkalmasnak bizonyul a novella nagyját kitevő belső történetnek az ábrázolására is. Külső történet alatt értem azt az eseménysort, amely igen rövid idő alatt lejátssza a következőt: a fiú belép az atyai házba, cigarettára gyújt és tétovázva inni kezd a spájzban, miután a konyhában sehol sem talált alkoholt, amellyel alkohol-éhségét csillapíthatta volna. Ezután WC-re megy, majd visszatér a lakás előszobájába. Itt ismét rágyújt egy cigarettára, amit csak a külső történet végén nyom el. Ezt az akár negyedórán, húsz négyzetméteren lepergethető eseménysort egészíti ki az a belső történés, amely a fiú érzékelésében, gondolkodásában, múltba és jövőbe tekintő figyelmében ragadható meg. Ennek a történetnek az idő- és térbeli határai már jóval tágasabbak. A kétféle történet mintegy metszeteként említhetjük meg a fiú idézőjelek közé szorított, dőlttel szedett, egyes szám első személyű visszaemlékező mondatait, emlékeit, amelyek tipográfiaiailag is elválnak az elbeszélésben. Ezeknek a megnyilatkozásoknak a külső, illetve belső eseményekhez fűződő kötődése egyaránt erős.

A fiú kétféle történetének viszonya narratológiaiul ugyan könnyen szétszalazhatónak tűnik, ugyanakkor poétikai kapcsolatrendszerük felettébb bonyolult kölcsönhatásokban írható le. Eleinte úgy látszik, hogy ok-okozati viszony áll fenn a külső történetek és a fiú belső világa között, azonban újraolvasva az elbeszélést ennek az állításnak akár a fordítottjáról is meggyőződhetünk. Számunkra éppen ez a viszony vagy kapcsolat lesz érdekes külső és belső között, függetlenül annak irányától, amit a történetesen és annak elbeszélésén túl az irodalmi szöveg sajátos rendje, a szavak prózanyelvi és szimbolikus – nem mimetikus – olvasata tárhat föl számunkra.

Mindenekelőtt arra az átalakulásra érdemes felfigyelni, amely a materiából fokozatosan immateriálisat, azaz szellemit hoz létre. (Hasonló ez az olvasás folyamatában tapasztaltakhoz: a betű értelemmé, szellemi valósággá alakuláshoz.) Ehhez az átalakuláshoz a kiindulási állapot az apa halálának szövegvilágbeli ténye teremti meg egy kérdés formájában, amit így tehetünk fel: mi történik a halál után? A *Temetés* narrátorát és hőseit azonban nem a transzcendens valóság érdekli, jöllehet a kötetbeli publikációt olvasók jogosan várhatnák, hogy már itt közelebb kerülhessenek a *Jézus menyasszonya* kifejezés szakrális allúziójának megértéséhez. Ehelyett a kérdésre nem az apa, hanem az életben maradó környezet, azon belül is a fiú nézőpontjából adja meg sokrétű válaszát a szöveg. Az apa halála ezért valójában csak elindítója a fiú saját történetében egy újabb epizódnak, amelyet a narrátor mesél el.

A halál tehát kiindulópontja a novella cselekményének és szövegvilágának, a külső történetben csak előzménynek számít, motivikus megjelenésekor is a visszaemlékezések

sorában tűnve fel már az anya vagy a fiú saját, elbeszélte történeteként, azaz interpretációként, perszonális elbeszélésként találkozunk vele (például: 234., 241.). A halál helyett a lakásban csak a halál beálltának a jele, az „Öreg” teteme található meg. Pontosabban, a jel jeleként csak a halott test szagával találkozik a fiú. Sőt, a narrátor még ezt a bizonyosságot is elveszi a hőstől az elbeszélése első mondatában: „Mikor belépett a lakásba, érezni vélte a szagot.” (233.) Az elbizonytalanítás mellett egyúttal a legfontosabb transzformációnak is tanúi lehetünk e kijelentés hatósugarában,

A praktikus cselekvésre képtelen hős az elbeszélés végére saját nyelvre és történetre tesz szert apjával kapcsolatban, ami azt jelenti, hogy szellemi értelemben sikeressé vált az önértésben és az önközlésben is. Szellemi produktuma az, ami kijelölheti ezek után a valódi kötelességét és küldetését: képzeletben találkozni apjával és a korábbi énjével, hogy viszonyukat megértse és ezáltal a magáévá tegye. A siker eredményének tekinthetjük magukat a laza asszociációkból megszülető visszaemlékezéseket is, de még inkább az elbeszélés végén található jövő idejű, feltételes modalitású két elbeszélését, melyekben, szakítva minden más belső monológjával, már nem az emlékezés, hanem a temetés még be nem következett előkészítő és végrehajtó procedúráiról szól (240., 242.).

hiszen az érzékelés helyére a hős vélekedése kerül a halott apa (jelének) és a fiúnak jelképes találkozásakor. (5) A fokozatos átalakulás már az érzéletek terén végbemegy a halál jelszerűségében, hiszen a szemmel látható és kézzel tapintható tetem helyett csak a nazális érzékelés adott a fiú számára. A szagok, illatok és általában a szaglás mint érzékelés az absztrakció első lépéseként is értelmezhető, mivel a légnemű anyagok testi érzékelése hagyományosan a levegő, illetve a lélegzés, lélek szimbólumokat idézi fel, amelyek már az archaikus kultúrákban is a testtel szemben csak átvitt értelemben számítottak megragadhatónak, érzékelhetőnek. A szilárd halmazállapotú tetem a fiú érzékei számára légnemű szublimátumként jelentkezik, amely fizikai kölcsönhatás a mentális történések mintájaként is olvasható.

Hajnóczy kurziválja a *Temetés* szövegében a „szag” szót, ezzel is felhívva a figyelmet annak jelentőségére a novella olvasásakor. (6) A halottkultuszban ugyanis kiemelten fontos ennek az érzékelési módszernek a jelképisége. A lélegzés mint a levegő mozgása és a szellem a héber (‘ruah’), a görög (‘pneuma’) és a latin (‘spiritus’) nyelvben is egyetlen szó két jelentéseként mutatkozik. Már az archaikus gondolkodás összekapcsolta az ember lélegzetét az élettel. A belégzést az életerő növekedéseként, a kilégzést pedig csökkenéseként értékelték. Ez az elgondolás megerősítést nyert azért, hogy a halál beálltakor az alapvető életfunkciók egyikeként a lélegzés is leáll, így az utolsó levegővétel különösen fontos szimbólumává vált az emberi halál eseményének. A lélegzés ilyen

fennkölt értelmezésének profán párjaként említhető a hullaszag, amely szintén a halál velejárója és így a halottkultusz része is. A test húsa lélegzet/lélek híján bomlásnak indul, ez okozza a hullaszagot, amit különféle illatszerekkel a legtöbb kultúrában igyekeznek semlegesíteni, amellet, hogy ezek a felfelé szálló illatanyagok, tömjénezések stb. a halott lélek eltávozásának is performatív szimbólumai számos vallásban (vesd össze: *Eliade*, 2005, 444.). A bomló hússal szemben a csont az, ami a test részeként megmarad, ezért hagyományosan a csontot a halhatatlanság attribútumának is tekintik, amely túléli az embert. A koponyát pedig kiemelten az elhunyt szellemének megőrzőjeként tartják

számon, így ismét a szellemi valóság mibenlétének kérdésébe ütközik az értelmezés. Lássuk, miként jelenik meg ez a létmód Hajnóczy Péter szövegében.

Az utolsó lélegzetről csak a fiú képzeletében megjelenő tetem félig nyitott szájának hátrahagyott jele árulkodik (234.), akár a halálról a tetem vagy a tetemről a hullaszag a korábbiakban tárgyalt módon. Az utolsó lehelet Hajnóczy szövegében összekapcsolódik a halál élettani okával, azaz a szívinfarktussal. Ahogyan ugyanis a lélek, a szellem és a levegő összetartozását – metaforikus átviteleken alapuló szemantikai rokonságát – is átvette a zsidó-keresztény kultúra örököséként az európai műveltség, ugyanúgy a szívről is mint a lélek központjáról gondolkodik mind a két szimbolika. Ezért a szív hirtelen megállásának és az utolsó levegővételnek a lélek eltávozásával való összekötése kétszeres erősségre tehet szert a halál szövegbeli megjelenítésekor. A szív motívumára később még vissza kell térnünk. A félig nyitva maradt száj leírásával együtt jelenik meg, szintén közvetetten, a csont motívuma is, amikor a halott súlyos kezének az ágyon nyugvásáról, illetve a fej/koponya különböző részeiről kapunk leírást. Tovább bonyolítja az értelmezést, hogy az apa tetemét a fiú csak elképzeli, ahogy a novella első mondatában is csak érezni véli a hullaszagot. Így minden „megbízható” tudás idejekorán a képzelet, a szellem termékévé lesz. Ez a folyamat teljesíti be a korábban már megemlített absztrakciós folyamatot, hiszen a valóságot kétszeresen is fikcióba ágyazza, amikor a novella szövegét olvassuk (ahelyett, hogy a tetemet tapintanánk vagy éreznénk a hullaszagot, csak betűket látunk és szöveget interpretálhatunk), és abban is azzal találkozunk, hogy a hős miként képzeli el a soha nem látottat, ezzel teremtve meg saját fikcióját az irodalmi fikción belül.

Ugyan az U. család életében egy tragikus haláleset következik be az Öreg szívrohamával, de ez egyben lehetőséget biztosít arra, hogy a fiú saját gyász munkája során emlékezetében rehabilitálja kapcsolatát apjával, sőt a helyébe is lépjen azáltal, hogy megszületik az apjáról szóló személyes, történetbe – illetve saját megnyilatkozásába, nyelvi produkcióba – foglalt emlékezése, amit a narrátor ad át a befogadónak. Bizonyos értelemben ezért állíthatjuk, hogy a *Temetés* szövege a halálban mint határeseményben születik vagy legalábbis fogan meg. Ahelyett ugyanis, hogy a novella címéhez hiven sírba temetné az apát, a fiú saját szellemi világában a korábbiaknál intenzívebb jelenlétet szül számára az emlékezés – az elbeszélést követelő közös múlt; valamint annak prózanyelvi szövegtagolást igénylő megjelenítése. A szellem, a gondolat és mediális értelmében maga a szöveg is, a lejegyzés által, megmarad az ember halálán túl is, akár egy múzeumi konzerválásra készített preparátum, amiről például a kötetet záró *Jézus menyasszonyában* olvashatunk (331–336.).

Mircea Eliade egy lényeges kultúranropológiai megállapítását érdemes felidézni ezen a helyen: „A hagyományos társadalmakban ugyanis köztudott, hogy a halál addig nem tekinthető valóságosnak, amíg a temetési szertartás annak rendje és módja szerint be nem fejeződik.” (2002, 47. o.) Eszerint tehát az apa halála a temetés előtt határesemény-szerűségében vagy átmeneti állapotában jelenik meg előttünk, valóságosan még lezáratlan esemény. Hajnóczy poétikájában ez a határhelyzetbe kényszerítő eljárás jellegzetes, különösen is az utolsó kötetének szövegeinél, amelyek közül tulajdonképpen mindegyik egy átmeneti állapotban ábrázolja hőseit. Ezek közül is szignifikánsan kimutatható, hogy a legtöbb szöveg éppen a halál beállta előtti pillanatokat vagy éppen a halál bekövetkezésének mozzanatait ragadja meg, ezért is lehet szimbolikus kezdete, felütése ez az elbeszélés a sajátos haláltáncot járó kötetnek. (7) A halál küszöbhelyzete és a fiú anyjának kiszolgáltatottságának egyik párhuzamaként olvasható a kötetben a *Tengerésztiszt hóféhér egyenruhában* novella (252–253.), amely különös inverze a *Temetés*nek. Amíg a *Temetés*ben az apa-fiú kapcsolat nehézségeivel találkozunk, addig ott az anya-lánya kapcsolat problematikussága vetődik fel. Itt a fiú és Mari egyben járnak, ott a lány és a fiú már elváltak. A *Temetés*ben felvetődik a kérdés, hogy Mari megcsalta-e az apával a fiút,

a *Tengerésztisz*tben ugyanez a haldokló anya és elvált veje közötti meghitt helyzet miatt válik kétértelmű kapcsolattá. A *Temetés* emiatt a szövegközi kapcsolat miatt még tisztában mutatja fel a személyközi viszonyok komplikáltságát, hiszen a kötet egy másik írásában mint tükörben éppen ezek a vonások rajzolódnak ki élesebben.

Az átmenetiség állapotára visszatérve, az apa halála mellett átmeneti a fiú helyzete is, akinek apja örökébe kellene lépnie, illetve a családban és a társadalomban betöltésre váró helyét, identitását kellene megtalálnia. A felnőtté válás kihívásakor az Öreggel való kapcsolatában nem véletlenül emlékezik elsők között arra a momentumra a fiú, amikor először kezelte felnőttnek az apja: „Eszébe villant: az Öreg valahogy tudomást szerzett ezekről az összejöveletekről, és egy ízben szigorú megrovás vagy bármiféle elmarasztaló megjegyzés helyett a részletek felől tett fel néhány, szinte bátortalan, gyerekesen kíváncsi kérdést... Mindez egy üveg »somlói« mellett történt, amelyet apja vásárolt, s fiát talán első ízben kezelve felnőtt emberként, maga töltött a két ólomkristály borospohárba.” (238.) (8) Tulajdonképpen egy pubertáskori beavatási rítussal állunk szemben, amelyben két külső tényező, az alkohol és a nő, határozzák meg az apa-fiú kapcsolat új szintre emelkedését az idézett beszélgetésben. Az alkohol közös fogyasztásának aktuusa és az, hogy az Öreg tölti ki a bort a poharakba, jelzés értékű a fiúnak: felnőttként kezelik, amint azt visszaemlékezésében rögzíti is. Az alkohol (annak legális fogyasztása) ebben az értelemben a gyermekkor végét jelző szimbolikus határrá lesz, a helyett a tapasztalat helyett, amelyről mindeközben apja faggatására beszámol, hogy tudniillik ugyanezen alkoholtól mámorosan, rendszeres orgiákon egyesült menyasszonyával és barátnőivel az akkor még gyermeknek számító fiú. Az alkoholfogyasztás és a részegség mint az egyik státusból a másikba segítő eszköz (posztmodern) eksztázistechnikaként jelenik tehát meg.

Az elbeszélés jelenidejében gondolkodó fiú mintha az akkor megkezdett átmeneti állapotban lenne továbbra is. Helyét keresve nemcsak apjával való viszonyára kell magyarázatot találnia vagy identitását kialakítania, hanem az Öreg helyére lépve anyja és Mari mellett családfővé is kell válnia, amint azt még látni fogjuk a későbbiekben. A fiú előtt álló feladat ezek szerint kettős, ezért is kívánhat annyi – eleinte érthetetlennek tűnő – erőfeszítést a hős részéről. (9) A novella végén szereplő, később még értelmezésre kerülő, önálló szolamában a fiú éppen ezt a jövőt szövegezi maga elé: hazamenek a temetésről anyjával és Marival, mint egy új család. Itt válik érthető az is, hogy miért kezd rögtön gyermeknemzésbe az apja örökébe lépő fiú, aki mindezt a novella valóságában csak mint nyelvi produktumot hozza létre, de ennek ezáltal valódi szerzőjévé, vagyis szellemi értelemben apjává válik. (A szellemivé alakulás így nemcsak az olvasáshoz, hanem az íráshoz is hasonlatossá lesz.)

A fikcióalkotás szerepe tehát kulcsfontosságú a fiú számára, hiszen éppen ez lehet az a küldetés, az a feladat, ami biztosítja számára a „helyét” saját történetében: „Képzeltben megtette az utat az apja ágyáig – ez elháríthatatlan kötelessége lesz –, de nem érzett sem fájdalmat, sem szomorúságot...”. (233.) „Mindenáron meg akarta találni azt a pontot, amelyhez képest »bemérheti a helyzetét« és a helyzetben a maga szerepét.” (234.) A kötelessége tehát az, hogy a hirtelen idegenné vált térben előremenve eljusson az apjáig és részvétet nyilvánítson az őt sirató özvegy anyjának. A novella végéig erre mégis képtelennek mutatkozik a fiú a külső történet valóságában, hiába teszi meg az utat képzelt belső történetében a legapróbb részletekre is ügyelve. Ezzel párhuzamosan órájára tekintgetve várja a menyasszonyát, akiről tudja, hogy amint megérkezik, rögtön meg fogja találni a helyét ebben a nem mindennapi szituációban is, és otthonosan mozog majd, ellentétben vele (234.). Az ő külső története csak a szerepvesztés kudarcáról és az ezzel való szembenézést elhárítani hivatott pótcselekvésekről szól. A praktikus cselekvésre képtelen hős az elbeszélés végére saját nyelvre és történetre tesz szert apjával kapcsolatban, ami azt jelenti, hogy szellemi értelemben sikeressé vált az önértésben és az önközlésben is. Szellemi produktuma az, ami kijelölheti ezek után a valódi kötelességét és

küldetését: képzeletben találkozni apjával és a korábbi énjével, hogy viszonyukat megértse és ezáltal a magáévá tegye. A siker eredményének tekinthetjük magukat a laza asszociációkból megszülető visszaemlékezéseket is, de még inkább az elbeszélés végén található jövő idejű, feltételes modalitású két elbeszélést, melyekben, szakítva minden más belső monológjával, már nem az emlékezés, hanem a temetés még be nem következett előkészítő és végrehajtó procedúráiról szól (240., 242.). Ezzel a múlt megértéséből kilépve, saját nyelvének birtokában léphet be a fikció világába, hogy ott megalkossa saját élete szövegét.

A *Temetés* címe egy fabulárisan be nem következő eseményt jelöl, amely helyett a nyelvészajátításban fiktív elbeszélésként jelenik meg szövegszerűen. Megjelenésének ténye azonban nem motivikusan értékelendő, hanem éppen a hős szövegalkotó önértése miatt. A belső történetben lejátszódó szellemi folyamatok a korábban tárgyalt halálból mint határhelyzetből fakadó spirituális folyamattal állíthatók párba. A testben élő apa a novella idejében már csak szellemi létező lehet, ehhez hasonlóan az elbeszélés végére a fiúnak is szellemileg kell befejeznie saját határátlépési rítusát. (Az apa szellemléte kölönözését és fiának gondolatbeli foglalkoztatását vetíti előre a novella Swedenborgtól származó mottója is.)

Ezek után még az marad hátra, hogy számba vegyük és motivikusan megvizsgáljuk azokat az eszközöket, amelyekhez a fiú leginkább azért fordult, hogy akaratlanul is megtalálja feladatát és ezzel helyét is a saját történetében.

Erő és ellenerő találkozásának lehetünk tanúi a novella szövegében, ha az apa halálát és annak a fiú gondolataival történő összeütközését figyeljük meg. Emlékeiben és gondolatvilágában a halál miatt minden az apához kötődik és minden az apa személyének feszül pozitív vagy negatív töltettel. Az apa hiánya megkerülhetetlenül betölti az ideiglenesen sirboltta alakuló lakást, a benne megfordulók gondolatait. Jelenléte a fiú számára talán intenzívebb, mint amikor életben volt.

A müben feltűnő gyümölcsök is szimbolikájukban részévé lesznek ennek a feszültségnek. Kétféle gyümölcssel találkozunk a szövegben: a cseresznyével és a dióval. A kettő közül a cseresznye motívuma többször, összesen négyszer bukkan fel. Elsőként az Öreg ágyáról derül ki, hogy cseresznyefából készült (233.). Az ágy, amely a biztonság, az otthon és a testi-szellemi pihenés jelképe az életben lévőnek, a háromnegyed hatkor beálló szívhalál után ideiglenesen koporsójává válik az apának. Itt érdemes felidézni a népi és diszciplináris orvoslás által is gyógyítónak gondolt cseresznyének a szívbetegségek megelőzésére szolgáló jótékony hatását. A cseresznye mint a szív megóvásának szimbolikus termése érthetővé teszi ennek a gyümölcsnek a gyakori szerepeltetését a szívinfarktusból meghaló apa és az ezt a novella során értelmező fiú esetében. Másodjára már az alkohollal kapcsolatban kerül említésre a cseresznye, amikor a halálhírt feldolgozó fiú beismeri, hogy anyja telefonját követően „három féldeci cseresznyepálinkát” (233.) ivott meg búfelejtőül. A gyümölcs pálinkává válásában itt és a következő esetben is bizonyos értelemben a halál tematikája köszön vissza az érett gyümölcs fáról való leszakadásában és egy másik anyaggá történő átalakításában is. Így lesz a halott gyümölcs az élők italává. Harmadszorra a borotválkozás ürügyén gondolkodik el rajta, hogy cseresznyepálinkát kéne innia, ami eszébe juttatja azt az alkalmat, amikor apja első ízben kezelte felnőttként az egyik szentestén (239.). Érdekes, hogy ekkor jelenik meg a dió által a másik gyümölcs a novellában, az előző cseresznye-emlékezéshez hasonlóan, pálinka formájában (240.). A dió karácsonyi (és húsvéti) fogyasztásában az a népszokás elevenedik meg, amely ebben a gyümölcsben szimbolikusan Krisztusnak Szűz Mária méhéből történő világrajövetelét, illetve halála után a sziklasírból való feltámadását látja meg a kemény csonthéj és a fogyasztásra alkalmas, puhább rész kettőssége miatt. Ez a jelképiesség összefonódik a *Temetés* szövegében a közös alkoholfogyasztás sajátos felnőtté avatási rítusával, valamint a dió révén a haláltól ájtart szövegvilágban a születést és a feltá-

madásban vallott újjászületést is felidézi. Az alkohol ezáltal, Hajnóczy prózájára jellemzően, ambivalens jelenségnek mutatkozik a szövegben. Egyszerre a kultúra, a felnőtt férfi státusa, a szellemi lét és a megtisztító, fertőtlenítő valóság szimbóluma, illetve a pusztulásnak, a részlegységnek és a halálnak a jelképe. Az alkohol formájában találkozunk a cseresznye negyedik, utolsó említésével is (242.). Ekkor már a fiú korábban említett saját, jövő idejű szövegében jelenik meg motívumként a cseresznyepálinka. A szívrohamban elhunyt Öreg temetése után Mari, az özvegy és a fiú cseresznyepálinkát vásárolnak „éjszakára”, mintegy előre megóvva magukat az apa sorsának esetleges megismétlődésétől. A fiú megvédi tehát saját szívének az egészségét a novella végén megszülető saját elbeszélése szerint. Miután lefeküdt az anya, a jegyespár csókolózni és szeretkezni kezd az alkoholmámorban. A nemi egyesülés után a fiú saját szívének a kalapálását hallgatja.

A Temetés címe egy fabulárisan be nem következő eseményt jelöl, amely ehelyett a nyelvselajátításban fiktív elbeszélésként jelenik meg szövegszerűen. Megjelenésének ténye azonban nem motivikusan értékelendő, hanem éppen a hős szövegalkotó önértése miatt. A belső történetben lejátszódó szellemi folyamatok a korábban tárgyalt halálból mint határhelyzetből fakadó spirituális folyamattal állíthatóak párba. A testben élő apa a novella idejében már csak szellemi létező lehet, ehhez hasonlóan az elbeszélés végére a fiúnak is szellemileg kell befejeznie saját határátlépési rítusát.

Elméjét az elbeszélés szerint az alkohol elhomályosítja. Így a gondolat helyett a szív, a lélek őszinte szava, vagyis az igaz történet szólalhat meg. A ráció szofisztikált szövegalkotása helyett így jöhet létre az eszményiesített narráció: a fiú egy cigaretta elszívása közben ezt a szívből fakadó inspirációt figyeli meg, hallgatja.

A cigaretta és a dohányfüst az utolsó motívum, amely hozzájárul a tanulmány elején említett átalakulási sorhoz. Mindenekelőtt arra a rokonságra érdemes felfigyelni, amely a dohányzás szertartásos rendjén keresztül a *Temetés* és *A parancs* kisregény között fennáll. A kötet első elbeszéléseinek mintegy másaként olvashatjuk az utolsó előtti helyen álló regényben a cigarettázás többszöri, rituális felbukkanását (például: 275–276.), kiegészítve a főszereplőnek feltett kérdéssel: „A láthatatlan hangszóró: »Őn úgy véli, az ember tevékenysége abban merül ki: rágyújt-e vagy elnyomja-e a cigarettáját?«” (284.) Az emberi tevékenység azonosíthatósága a dohányzással úgy merül fel *A parancs* szövegében, mint az emlékezés és a fokozatos absztrakció jelképi összefonódása a *Temetés*ben szereplő dohányzással. A novella a cigarettacsikk elnyomásával végződik, mintegy megszüntetve a szövegeképést a

cigaretta halálával. *A parancs*ban pedig a százados halála előtti utolsó végrehajtott tevékenységeként a rágyújtásról olvashatunk, amivel tulajdonképpen igenlő választ ad a hangszóróból elhangzó kérdésre (307.). Ugyanígy kimutatható az is, hogy a két írás főhősének az első cselekedetei között is a rágyújtás motívuma tűnik fel, ezzel is keretezve a novellát és a regényt is. Mindkét kötetbeli szöveget tehát lényeges pontokon szakítja meg a dohányzás aktsa, egyedi, lélegzést imitáló prózaritmust kölcsönözve nekik. A két szöveg összevetését indokolja az is, hogy egymásra mutatnak a megvalósulatlan címükkel és vezérmotívumukkal: az apa eltemetésének tényleges beteljesületlenségével és a parancs soha meg nem érkezésével sajátos kilátástalanságot sugall mindkét mű.

Mint már említettük, ahogy a *Temetés*ben a tetem helyett csak a hullaszag jelenik meg, úgy az absztrakció egyedi útját jelenti a gyász munka során a megtisztulás folyamata is.

A purifikáció és az absztrakció pedig több szempontból is a dohányzás cselekvése által megy végbe. A szövegben többször, akkurátusan leírásra kerül a cigaretta két végterméke: a keletkező hamu és a füst (233., 235., 240.). Előbbit a fiú lepöccinti a hamutartóba, mint hasznosíthatatlan mellékterméket. A füstöt pedig a beszívás után kileheli. Ez a ketős cselekvés értelmezhető az apa halálának szimbolikus attribútumaként is. Ahogy az apa halála után csak a már bomlásnak indult teste marad jelen, amelynek a temetés miatt porrá és hamuvá kell válnia, úgy a cigarettahamu is anyaga és funkciója miatt hasonló sorsra jut. Ugyanígy, a lélek távozása a testből, amely a korábbi mitikus felfogásokra is hagyatkozva az utolsó lehelet révén száll ki az ember testéből, analógiának mutatkozik a dohányfüst szájon át történő kilehelésével. Mindezt felerősíti az a mozzanat, hogy a hamu lepöccintése és a füst kifújása szertartásosan az előszobában, a tükör előtt történik. A tükör az önismeret és a szembenézés szimbóluma, ezért a fiú szellemi munkájának, tudniillik az apának és a sajátmagának a visszaemlékezésben, képzeletjátékban és szövegalkotásban megszülető önértésének a jelképeként is érthető motívumról beszélhetünk ezen a ponton. A tükör és a dohányzás így egyszerre két aspektusában fejezi ki ugyanazt a belső, szellemi történetet. Emellett meg kell említeni még azt is, hogy számos kultúrában, így a magyar folklórbán is, él az a hit, hogy az ember lelke azonos a tükörképével (Frazer, 1994, 130–131. o.). Ezért takarják le a nemrég elhunyt ember hozzátartozói a tükröt, megelőzendő a saját lelküket érő rontást, illetve szimbolikus elengedik ezáltal az elhunyt lelkét a másvilágra. Ezeknek a gesztusoknak a hiánya egyrészt az apa lelkének el nem engedését, másrészt a fiú saját lelkébe tekintését jelentheti a *Temetésben*, mind a két aspektus jól illeszkedik a belső történet alakulásának eddigi értelmezéséhez.

A dohányfüstnek van egy további feladata is a novellában, a fiú ugyanis ezzel közömbösíti apja tetemének a szagát, a fizikai jelenlét megszűnésének jelét: „A dohányfüst erős, keserű illata – megnyugtatóan észlelte – elnyomta, megsemmisítette a *szagot*.” (233.) A cigaretta füstjének illatként történő megnevezése abban a mondatban, ahol az Öreg halálának az egyetlen jelét szagként definiálja a narrátor, fontos jelzés. A narrátor azt érzékelteti ezzel, hogy a hullaszaggá alakuló halott test még egy változáson megy keresztül, amikor a fiú számára cigarettafüstként válik befogadhatóvá. Mint légnemű anyag, amelyet ráadásul illatként interpretál a fiú, ismételten olvasható a szellemi szféra szimbólumaként is. Ismételten a testi halálból szellemi termékké, szöveggé válás története jelenik meg tehát. A cigarettázás cselekvése, amely a „megszív” kifejezés fonikus utalásában az emberi szív centrális motívumával is összekapcsolhatóan tűnik, csak a legutolsó mondatban ér véget: „A tükörbe nézett, végigsimított az arcán, s a kis asztalon álló hamutartóban elnyomta a cigarettát.” (242.) A füst kultikus értelemben megszentelő hatása mellett fontos tulajdonsága az, hogy konzervál is. A fiú amellet, hogy szellemivé alakítja a materiális jelenlét jeleit, szimbolikus meg is őrzi apja testi jelenlétét a dohányfüst által. A cigaretta megszívásának textuális utalásában a szívbeteg anya és az infarktusban elhalálozó apa motivikus kapcsolata ér össze a novella végén saját szívdobogását hallgató fiú alakjával. A cigaretta füstjét – amit szív, de nem lát a fiú – tettként is olvashatjuk azáltal, hogy a szövegben a ’szív’ ige és névszó szimbolikus kapcsolatra lép. Ha a tett és a lélek központja azonos, akkor az is elmondható, hogy a láthatatlan füstöt beszívó cselekvés szubjektuma nem a szem embere, hanem a szívé. A szöveg szerint a szem a látható világ – anyagi és alak, azaz térbeli – tartományával van kapcsolatban, míg a szív a hallható világgal, hiszen a fiú hallgatja a szívverését. A szívverés, minthogy a szív a korábban kifejtettek alapján a lélek és az élet szimbolikus központja, az egész embert hozza működésbe. Nem a látszó, hanem a létező szubjektumot. Ami látszik, az szükség-szerűen térbeli, ellentétben a létezővel és a léttel, amely alapvetően időbeli (vesd össze: Heidegger, 2007, 33–36. o.). Az apa időbeli létmódja nem a látható hullá, hanem egy, a fiával közös történet alanya. Ennek a történetnek a hősét, az apa narratív, nyelvi és szim-

bolikus alakját kell megteremtenie a fiúnak ahhoz, hogy megértse, mi az: „apának lenni”. De ehhez tisztázni kell egyúttal azt is, hogy mit jelent „fiúnak lenni”. A nexusok interpetációja megy tehát végbe a textusban.

Az eddigi szimbolikus olvasat nyomán megállapítható, hogy a szövegalkotásban megvalósuló önértés mozzanata sikeres, ami feleslegessé tesz minden más (pót)cselekvést, így a dohányzást is az elbeszélés végére. A *Temetés* végén ezért következhet be a tett halála, hiszen a szöveg már megszületett azáltal, hogy az alanyi esemény, a történő cselekvés – a személyes elbeszélés szövegének megalkotása – befejeződött.

Jegyzet

(1) Ez az írás egy hosszabb, a *Jézus menyasszonya* című kötet egészére kiterjedő dolgozatnak az első publikálásra kerülő része. A kutatás az MFB Habilitas Ösztöndíjának támogatásával kezdődhetett meg.

(2) A pontos datáláshoz lásd Reményi (1993) tanulmányát, amely később az általa szerkesztett emlékkötetben is napvilágot látott bővített formában.

(3) A már említett első helyet a *Temetés* foglalja el a kötetben, míg az utolsó helyen a kötet címét adó *Jézus menyasszonya* regény áll.

(4) Tanulmányomban végig a legújabb Hajnóczykiadást (2007) használom, az egyszerűség kedvéért a *Jézus menyasszonya* kötet szövegeire, így a *Temetésre* történő utaláskor is zárójelben, külön megjelölés nélkül hivatkozom ennek a gyűjteményes kötetnek a lapjaira.

(5) A halott apa-figura, a tetem és a hullaszag hármasszerűen olvasható Hajnóczy egyik nagyra tartott írójának, Dosztojevszkijnek az utolsó regényében

szereplő *Kánai menyegző* fejezetre, ahol Aljosa elhunyt lelki atyjának Zoszimának a tetemét látja és érzi rothadó testének a szagát (*Dosztojevszkij*, 1971, II. 103–108.).

(6) Ezt erősíti meg az is, hogy a szaglással kapcsolatos jelenségek összesen kilencszer fordulnak elő a kilenc lapnyi elbeszélésben a következő szöveghelyeken: 233. (négyyszer), 235., 236., 237., 239., 242.

(7) Értelmezéstől függően, a tizennyolcból három vagy legfeljebb négy olyan mű található a *Jézus menyasszonya* kötetben, amely egyáltalán nem foglalkozik a halál kérdésével.

(8) Erre az érettség kapcsán már Németh Marcell (1999, 119. o.) is utal monográfiájában.

(9) A halál egyik létmódból a másikba vezet, ahogy a társadalmi státusok között is átvezet a pubertáskori beavatás. A kettő összekapcsolásáról lásd: *Eliade*, 49–50. o.

Irodalom

Dosztojevszkij, F. M. (1971): *A Karamazov testvérek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Eliade, M. (2002): *Okkultizmus, boszorkányság és kulturális divatok. Összehasonlító vallástörténeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.

Eliade, M. (2005): *A samanizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.

Frazer, J. G. (1994): *Az aranyág*. Századvég Kiadó, Budapest.

Hajnóczy Péter (2007): *Összegyűjtött írásai*. Szerk. Mátis Livia és Reményi József Tamás. Osiris Kiadó, Budapest.

Heidegger, M. (2007): *Lét és idő*. Osiris, Budapest.

Németh Marcell: *Hajnóczy Péter*. Pozsony, Kalligram Kiadó, 1999. 118–123.

Reményi József Tamás (1993): „Szétszóróm, majd felépítem magam”. Hajnóczy Péter portréjához. *Életünk*, 3–4. sz. 217–222.

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi
Kar, Magyar Irodalomtudományi Tanszék

A világtalan világa

Gárdonyi Géza: *Leánynézőben*

A Gárdonyi-recepció meglehetősen mostohán bánt azokkal a kisregényekkel, amelyeket maga a szerző „regénykékek” nevezett. Bizonyos szempontból teljesen érthető, hogy a régebbi akadémiai kézikönyv miért csak az Egri csillagokkal, A láthatatlan emberrel és az Isten rabjaival, illetve – kis mértékben – Az öreg tekintettel foglalkozik (1), s az is nyilvánvaló, hogy az új magyar irodalomtörténetet miért kizárólag az Egri csillagok hatása érdekli (Györke, 2007). Az előbbi számára a Jókai- és Mikszáth-hagyomány folytonossága a fontos; az utóbbi számára a jelenkor olvasásszociológiai vagy kultusztörténeti tényei alkotják a központi problematikát. Az azonban már nem annyira egyértelmű, hogy miért szorult Gárdonyi többi elbeszélő műve az utóbbi száz év során egyre inkább háttérbe.

A „nagyregényeken” kívül igazán csak *Az én falum* és *Az öreg tekintetes* tartotta meg többé-kevésbé állandó helyét az irodalomtörténet-írásban és az irodalmi kánonban – elsősorban Németh G. Béla tanulmányainak köszönhetően; mindkét mű időről-időre újraértelmezésre szólítja fel a kutatókat (Németh G., 1971, 225–228. o., 1985; Kunkli, 2001). Gárdonyi számos kisregénye viszont szinte teljesen feledésbe merült. Az életműkiadás szerkesztése során készült monográfiák természetesen írnak a kisregények lélektani és keletkezési körülményeiről (Gárdonyi, 1934?; Z. Szalai, 1970, 1977, 2001); az életművel foglalkozó kismonográfiák viszont már csak pár bekezdést szentelnek – illendőségből – a „regénykékek”, míg aránytalanul nagy terjedelemben tárgyalják a kiemelt nagyregényeket (például: *Kispéter*, 1970; *Brassai*, 2003). Az irodalomtudományi recepció ezen „feledékenysége” nehezen érthető, s talán nem feltétlenül indokolt; a „regénykékre” vonatkozó olvasásszociológiai motivációkról pedig nehéz lenne számot adni – mindenesetre szükség van a Gárdonyi-kisregények újraolvasására.

Ahelyett, hogy az újraolvasás igényének okait és szükségét részletesen előszámlál-nám, inkább Gárdonyi első kritikusaik egyikét idézném. Sik Sándor (1928, 75–76. o.) kulcsfontosságú problémára mutat rá Gárdonyi-tanulmányában:

„Gárdonyi művészi ambíciója azonban nem érte be ennek az eleven, de aránylag szűkkörű világnak [ti. *Az én falum* és a történelmi regények népies világának] a rajzával, hiszen legfőbb írói becsvágya éppen arra sarkalta, hogy minél több és változatosabb emberi alakot teremtsen. Bizonyos keserűséggel emlegette olykor, hogy egy elterjedt irodalomtörténeti kézikönyv szűkkörűnek minősítette fantáziáját. »Hát csak abban látszik meg a fantázia, – mondotta – hogyha valaki Jókai módjára mindenféle lehetetlen meséket gondol ki? Nem inkább az mutatja-e az igazi művészi fantáziát, hogy hány igazi emberalakot teremt?« Tudjuk, hogy még Göre-könyveire is, melyekre különben nem volt nagyon büszke, önérettel szokta megjegyezni, hogy egészen eredeti, semmiféle mintára nem támaszkodó alakokat alkotott bennük. Ennek a tudatos emberalkotó törekvésnek tulajdonítható, hogy Gárdonyi egyre szélesítette, gazdagította alakjainak körét, új meg új miliókat iparkodott hódítani művésze számára. Így terjeszti ki a maga körét a városi és fővárosi életre (*Az öreg tekintetes*, *Abel és Eszter*, *Az a hatalmas harmadik*) sőt a világvárosok

(*Ida regénye*), a világfürdők (*A zöld szfinksz*), sőt az amerikai magyarok életére (*Aggyisten, Biri*). Háttérül veszi a jelen és a régmúlt világán kívül, az abszolutizmus korát (*Te, Berkenye*) és a régi Pestet (*Ábel és Eszter*). De nem irtózik a világháború, sőt az utána következő forradalmas idők festésétől sem, és művész tud maradni ezekben is (*A kapitány, Bibi*). Szívesen keresi az irodalmilag még ki nem aknázott érdekes miliőket (*A kürt, Ida regénye, Leánynézőben, Falusi verebek*), meghódítja a vakok (*A kertésznek csak egy leánya volt, Két katicabogár, Leánynézőben*), a siketnémák (*A kapitány*), a nyomorékok (*A kisgróf*), sőt a tudóvesszesek (*Kiki párjával*) világát. Különös szeretettel foglalkozik a külön, bizarr, furcsa emberekkel...

Sík Sándor az új léthelyzetek és az új alakok folytonos keresésében tárja fel Gárdonyi regényművészete „fejlődésének” dinamikáját. Manapság sem lehetne ezt pontosabban megjelölni, csak kissé máshogy fogalmaznánk meg: minden egyes „regényke” egy-egy sajátos diszpozíció (világlátás és létmód) nyelvi kidolgozására és megértésére törekszik. A kisregények azt kutatják, milyen sajátos összefüggés van egy bizonyos léthelyzet és a léthelyzetben létesülő szubjektum nyelvi konfigurációja között. Talán éppen a lehetséges nyelvi horizontok kutatása és az „emberalkotás” poétikája szolgáltatja azt a kiindulópontot, amely felől újra érdekessé lehet tenni Gárdonyi század eleji kisregényeit...

Gárdonyi az írásművészetről

Az irodalmi szöveg szava nem más, mint a szó hétköznapi értelmének szemantikai kitágítása és intellektuális hatásának megsokszorozása. A szépirodalmi mű sajátossága, hogy minden szó jelentőjén, hangalakján és jelentéstartományán elidőzik. Az írással nyert idő azt szolgálja, hogy az írásaktus új szavakat találjon fel az előszó elhasznált kifejezései helyett.

„Fénypontok ahogy vannak a hegedűs játékában, amelyeken elidőz, éppígy az írásban is vannak olyan helyek, ahol a toll körülondogja ezt a passzust. Ezekben a helyeken brillíroz az író teljes művészete.”

(Gárdonyi, 1974, 146. o.)

„Más szóval a szót!” – Gárdonyi (1974c) szerint ez az írásművészet. Azonban ez nem volt mindig így... Gárdonyi prózaművészetében megfigyelhető egy éles poétikai váltás valamivel 1910 előtt, s az 1910-es évek során. Az átalakulás pontosan felismerhető akkor, ha egymás mellé állítjuk a szerző történelmi nagyregényeit, illetve a tízes években írt történeteket, amiket nevezünk most kisregényeknek. Az összehasonlítás számos közös jegyet kimutathat – az eltérések mégis

feltűnőbbek. A szerző írásművészetében bekövetkező fordulatot ma már végig lehet követni titkosírással készített vázlatai, jegyzetei alapján is. 1969-ben fejtették meg azt a kódnyelvet, amelyet Gárdonyi használt (*Z. Szalai, 1974*). A titkosírással írt napló számos bejegyzése nem is annyira megdöbbentő módon magáról az írásról szól. A feljegyzések nagy része az írásművészet specifikus fogásait analizálja, miközben rámutat arra a felismerésaktusra, amely során Gárdonyi rádöbbsent saját régi írásmódjának hiányosságaira is. Ha a feljegyzések aforisztikus tömörségét és sűrűségét akarjuk megragadni, akkor – a szerző szavaival – röviden így foglalhatjuk össze azt, ami az írás művészeteként tárul fel: „ahogy más szóval mondjuk a szót és hatásos, más mondattal a mondat még hatásosabb. Leghatásosabb, ha más történettel mondjuk magát a történetet” (*Gárdonyi, 1974b, 106. o.*). Ebben a két mondatban Gárdonyi az írásmű három kulcsfontosságú szintjének tömör jellemzését adja: a szó, a kijelentés (‘utterance’, ‘énoncé’) és a történet szintjén egyaránt kimutatja a metaforizáció aktusának jelentőségét.

„Más szóval a szót”

Az irodalmi szöveg szava nem más, mint a szó hétköznapi értelmének szemantikai kitágítása és intellektuális hatásának megsokszorozása. A szépirodalmi mű sajátossága, hogy minden szó jelentőjén, hangalakján és jelentéstartományán elidőzik. Az írással nyert idő azt szolgálja, hogy az írásaktus új szavakat találjon fel az élőszo elhasznált kifejezései helyett. Legalábbis erre szólít fel Gárdonyi (1974b, 136. o.): „minden szón gondolkodj!”. Vagy máshol még radikálisabban: „az igazi író nem a meglevő szókészletből dolgozik, hanem maga alkot új kifejezéseket szinte minden mondatában” (Gárdonyi, 1974b, 140. o.). De hogyan történik ez? A művészi írásaktus az alkotás domináns gondolatmenetét meghatározó úgynevezett „tengelyszó” (Gárdonyi, 1974b, 122. o.) belső jelentésstruktúrájában rejlő metaforaalkotó potenciált egy másik szó, az úgynevezett „reflektor-szó” (2) segítségével képes megvilágítani és dinamizálni. (3) A tengelyszó alkotja Gárdonyi felfogásában azt az értelemegységet, amely képes megjelölni egy alkotás domináns gondolatát; a reflektor-szó pedig nem más, mint az alkotás fő gondolatát sajátos megvilágításba helyező kifejezés, amely azután a világ látásának egy új perspektíváját nyitja meg. Szó és szó, jelentés és jelentés, értelem és értelem ezen feszültségbe állítása és kölcsönviszonyba helyezése alkotja azt a specifikus nyelvi eljárást, amit Gárdonyi irodalminak nevez. Az irodalmi alkotás mint olyan különlegessége mindig ezen feszültség és kölcsönviszony különlegességéből bomlik ki – a szó metaforizációs lehetőségeiből.

„Más mondattal a mondatot”

Ugyanez történik a kijelentés szintjén is. Amikor Gárdonyi azt írja, hogy „más mondattal a mondat még hatásosabb”, akkor a szómetaforizáció aktusának fentiekben tömören leírt folyamatát vetíti rá a mondat szintjére is. A metafora esetében a szó (reflektor-szó) egy másik szóra (tengelyszó) vagy egy egész szövegre irányul; a Gárdonyi által művészinak megnevezett kijelentés mondata esetében azonban elsősorban nem arról van szó, hogy egy elbeszélői mondat hogyan világítja meg a szereplő mondatát. Nem arról van szó, hogy az elbeszélő szava mennyiben változtatja meg a főszereplő szavát, vagy hogy az elbeszélő diszkurzus milyen sajátos stratégiákon keresztül (egyenes idézés, függő beszéd stb.) képes megjeleníteni a szereplő diszkurzusának mondatait. Bár meg kell jegyezni, Gárdonyi kétségkívül feltűnően sokszor használja azt a narrációs technikát, amely során egy másik személy mondja el a főszereplő perszonális életbeszámolóját, s ebből bátran következtethetünk arra, hogy igencsak érdekelte Gárdonyit az, hogy hogyan fonódnak egymásba a diszkurzusok az írásaktus során... Mindenesetre Gárdonyi mást ért a „más mondattal a mondatot” írásművészeti „programja” alatt. Ez arra vonatkozik, hogy a szépírónak a mondaton belül tudatosan szét kell választania a diszkurzus két funkcióját. Az írásaktus tendenciózusan emeli ki, sőt választja el a mondat referenciális és modális aspektusát. Gárdonyi (1974b, 101. o.) erre hívja fel a figyelmet: „nem az az érdekes vagy jobb mondat, ne az legyen érdekes elsősor, amit valaki elmond, hanem azért legyen érdekes, mert karakterisztikus az elmondóra”. Mit állít ez a kitétel? Egy elbeszélés akkor lesz irodalmi, ha az írás igyekszik minél személyesebbé tenni a szereplő vagy az elbeszélő beszédmódját. Az írásaktus feladata nemcsak az, hogy megjelenítse a szereplő és az elbeszélő világát, mondatait és mondatainak referenciáját, hanem az is, hogy igyekezzen minél több olyan írásbeli eljárást kidolgozni, amelynek segítségével meg lehet tartani vagy más módon lehet pótolni az élőszo betűben elszivárgó perszonalitását. (4) Az elbeszélést tárgyiasító írásaktus fogásai olyan metaforaalkotó eljárások, amelyek során a szereplő szava a szereplő alakmásként jelenik meg, amelyek során a szereplő mondata nem pusztán csak a referencia, hanem főként a szubjektum nyelvi kiterjesztésével lesz egyenértékű.

„Más történettel a történetet”

Az élőszo és a mondat fentiekben körülírt színeváltozása nem hagyja érintetlenül a történetalkotást sem. Amennyiben az írásaktus máshogy használja a szót, mint az élőbeszéd, s amennyiben az írott mondat máshogy kénytelen megjeleníteni az élőszo diszkurzusában kibomló szubjektivitást, az így létrejövő történetben is szükségszerűen megváltoztatja az írásaktus az anekdota orális történetalkotó eljárásait. Amikor Gárdonyi azt mondja, hogy a „leghatásosabb, ha más történettel mondjuk magát a történetet”, akkor azonnal a történetmondás egy sajátos figurális megvalósulása, az allegorézis juthat az eszünkbe. Azonban Gárdonyinál mindez nem pusztán annyit jelent, mint „elmondani egy történetet, amely mögött egy másik történet van” (Gárdonyi, 1974b, 106. o.). Ennyiben az irodalmi alkotás kitaratana a parabola vagy a tanmese eljárásai mellett. A szépirodalmi írásmű azonban igyekszik ezen túllépni. Gárdonyi szerint a történet szintjén megnyilvánuló paralelizmus nem feltétlenül allegorikus. A paralelizmus inkább az ellentétalkotó feszültségben mutatkozik meg: „a paralel történet karakterei a főtörténet visszája, mind karakterekben, mind cselekményben” (Gárdonyi, 1974b, 125. o.). Ugyanúgy, ahogy a reflektor-szó a tengelyszót más megvilágításba helyezi, vagy ahogy a kijelentés perszónális gesztusnyelve a kimondott mondat új értelmét tárja fel, a regény melléktörténetei is a fő cselekmény párhuzamos vagy ellentétező, de mindenféleképpen elmélyítő feltárását hajtják végre. Ez az, amit manapság narratív paralelizmusnak nevezünk – ez az a szépirodalmi eljárás, amely során egy történetet egy másik, párhuzamosan elmondott történet értelmez.

*

Az alábbiakban a *Leánynézőben* (1916) című kisregény példáján keresztül igyekszem rámutatni arra, hogy hogyan működik Gárdonyi fentiekben tömören kifejtett prózapoétikája. A kisregény sajátossága, hogy tengelyszava, a ’nézés’ és a ’látás’, már eleve sajátos jelentésében bomlik ki, ugyanis a történet főszereplője, vagyis az, aki leánynézőbe megy – vak. A ’látás’ szó teljesen új értelemhez jut a ’vakság’ szó jelentésének „reflektorfényében”. Mindezzel Gárdonyi egy ősrégi irodalmi hagyományhoz, a teirésziaszi problematikához kapcsolódik... Ugyancsak sajátos tulajdonsága a kisregénynek, hogy benne a szereplői kijelentések nemcsak egy adott referenciával, hanem kiemelt módon egyfajta sajátos zenei modalitással is rendelkeznek. A főszereplő ugyanis, azon túl, hogy „liszterences” haja van, még zenész is, aki vaksága miatt elsősorban hangzásbeli, zenei metaforákhoz tud folyamodni akkor, amikor a körülötte láthatatlanul élőket szavaik intonációja alapján igyekszik identifikálni. S végül az is sajátosan jellemzi a kisregényben elmondott történetet, hogy miközben a háztűznézésről szól, aközben igazából a világ egy sajátos felépülését igyekszik elbeszélni. Talán nem mellékes dolog az, hogy a kisregény éppen a világháború eseményei között igyekszik elmondani egy világtalan ember világának felépülését... A világ szétrombolása és a világ látásától való megfosztottság vajon milyen világgént értelmezhető?

A Gárdonyi-regények eltérő konfigurációja

„Ma gondoltam rá, hogy mily kevés karaktert állítok elő, s az élet sok millióje iránt vak vagyok. E hó közepe táján világosodtam rá, hogy minden műnek próbaköve a rezgés. Tehát ötvenhárom éves koromban kellett megtudnom, amit már tizenhét éves koromban tudhattam volna, s mi más akkor az irodalmi pályám!”

(Gárdonyi, 1974a, 24. o.) (5)

Gárdonyi Géza kisregényeinek vizsgálatakor gyakran ütközhetünk olyan meglepő, s olykor már-már abszurdnak ható regénynyelvi eljárásokba, amelyek igencsak zavarba hozzák a történet koherenciáját előfeltételező olvasót, s amelyek nem éppen jellemzőek az írónak a cselekményvezetés szempontjából zökkenőmentesen olvasható nagyregényeire (*Egri csillagok* [1901], *A láthatatlan ember* [1902], *Isten rabjai* [1908]).

Gárdonyi nagyregényeire elsődlegesen az a jellemző, hogy valamilyen, a történeti források alapján nagyon jól ismert, így tehát már bizonyos fokon meghatározott konfigurációjú történeteket adnak elő, s úgy, hogy a történelmi eseményekben részt vevő, de mégis valamennyire azokon kívül álló fiktív szereplő, vagyis egy képzelt történelmi tanú megfigyelő nézőpontján keresztül bontják ki az ismert história újfajta refigurációját. (6) Az *Egri csillagok*ban Bornemissa Gergely fiktív élettörténetének elmondása nyújt lehetőséget arra, hogy az ő szemszögéből új módon olvassuk végig az egri csata és az ütközet hőseinek történelmi elbeszélését; *A láthatatlan ember*ben a regény főszereplője, az írnokként bevezetett Zéta vázolja fel a mondák világát idéző történelmi hősnek, Attilának a történetét; az *Isten rabja*iban pedig Jancsi fráter áll a regény középpontjában, aki a legendává nőtt történelmi hős nő, Margit életébe enged bepillantást. A nagyregények elbeszélői nézőpontja tehát kétértelmű: az elbeszélő egy főszereplő történetére fókuszál, amely élettörténet pedig egy olyan személyes perspektívát biztosít, amelyből a történeti események specifikus megértése jön létre. Így egyfajta olvasói nézőpont már a regényen belül kialakul: mindhárom esetben a történelmi események személyes olvasata jön létre. Az így létesülő, kétszeresen megerősített konfiguráció (a történelmi elbeszélés konfigurációja és annak egy élettörténet konfigurációján keresztül véghezvitt refigurációja) stabil koherenciát kölcsönöz a történelmi regény műfajába sorolt alkotásoknak.

Ezzel szemben a nagy részben Gárdonyi korában játszódnó, igencsak eltérő témájú kisregények konfigurációja tendenciózusan olyan elemeket illeszt váratlanul az elbeszélés menetébe, amelyek az éppen adott történet koherenciáját ássák alá. (7) A szakirodalom által realistának, sőt társadalomkritikainak ítélt (*Németh G.*, 1971, 227. o.) kisregények mindegyike tartalmaz egy-két olyan, olykor akár abszurd módon is kizökkentő fogást, amely legalábbis problematizálja a realista írásmód motivációs rendjének metonimikus alapstruktúráját. (8) Például Gárdonyi méltán legismertebb kisregényében, *Az öreg tekintetesben* (1905) igencsak különleges, sőt már-már „erőszakosan” szimbolikusnak nevezhető regényírói eljárás az, hogy minden konfliktust a méhek és a – főszereplő tekintetén kívül minden arcot szétromboló – csipések „oldanak meg”. Vagy az *Az a hatalmas harmadik* című műalkotás esetében talán nem túlzás kivételes szöveg-meghatározó alapfogásnak tekinteni azt, hogy a kiszólások során a főszereplő oktatja ki újra és újra az implikált szerzőt arról, hogyan kell, vagy kellene regényt írni (*Kovács*, 2010). És ugyanilyen intenzitású kizökkentő hatással van a *Vallomás* című kisregény (1916) olvasójára az, hogy a nagy várakozást keltő szerelmi történet elbeszélésének végére kiderül az a lehangoló végeredmény, miszerint az egész alkotás során kikíváncozó hatalmas romantikus vallomás pusztán csak három hangból áll: „akkor végre, mint a pezsgős palackból ahogy kilövedik a dugó, szakadt ki belőle a vallomás: – Azt” (*Gárdonyi*, é. n., 144. o.). Még lehetne hosszasan sorolni a példákat, de talán erre a három kisregényre tett utalás is elegendő ahhoz, hogy néhány óvatos következtetést megengedjünk magunknak Gárdonyi regénypoétikáira vonatkozóan. Úgy tűnik tehát, a provokatív képzettársításokon és ellentéteken, a váratlan megfordításokon és fordulatokon vagy zavarba ejtő megoldásokon alapuló szövegszervezés alapján lehet legegységelműbben elkülöníteni az író kisregényeinek poétikáját a három nagyregény írásművészetétől. Vagy, ahogy maga Gárdonyi (1974b, 79. o., 87. o.) írja az 1910-es években írt műveire vonatkozóan: „minden elbeszélés érdekessége ellentézesen alapul”, s „pokoli jó dolgok kerekednek ki a megfordításokból”. Mindez azt eredményezi, hogy a történelmi regényekben a történelem eseményeihez kapcsolt szereplők és történések nyilvánvaló fiktivitása ellenére egy olyan világ

jön létre, amely sokkal valószínűbbnek tűnik, mint a realista írásmóddal megalapozott, de néhány ponton abszurd és kizökkentő hatást keltő prózanyelvi fogásokkal felépített kisregények világa. Az előbbi arra mutat rá, hogy a fikció mennyire valós része világunknak, az utóbbi pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy valóságunk mennyire abszurd helyzeteken nyugszik.

Hasonló módon kizökkentő fogásra épül a *Leánynézőben* című kisregény vagy – ahogy első kiadása megjelöli – „regényke” is (Gárdonyi, 1916). (9) Ennek a műnek meghatározó sajátossága az, hogy a dezautomatizáló eljárás nem a kisregény közepén vagy ez elbeszélés végén hozza zavarba az olvasót, hanem már az első bekezdésben. A

Véleménye szerint az útleírások (nagy részben) egyfelől azért rossz elbeszélések, mert bennük a tárgyak tárgy-mivolta elvonja az utazó/elbeszélő figyelmét, s így a természettudós mikroszkóp- és röntgenszemével vizsgálódó részletező leírás nem képes feltárni a dolgokban rejlő értelmes életvilágot ('Lebenswelt'); másfelől pedig azért rosszak, mert az útleíró lépten-nyomon összekeveri a személyes világlátást az élmények üres és reflexió nélküli felsorolásával. Az útleíró analizál, de nem reflektál; élményeket közvetít, de nem képes feltárni és megérteni személyes világlátásának és az idegen dologban megnyilvánuló életvilágnak az érintkezését. Vagyis az útleíró néz, de nem lát; sokat fecseg, de a lényegyet elhallgatja.

kisregény címe tehát: *Leánynézőben*; az első két bekezdésben pedig az derül ki, hogy az elbeszélés főszereplője vak. Ez a nézés és a vakság abszurd párosítását létesítő regénynyelvi fogás azonnal gyanakvással tölti el az értelmezést abban a tekintetben, hogy akkor vajon milyen leánynézésről is lehet szó ebben az elbeszélésben. S valóban: a regénynyelv által létesített paradox kapcsolat csak ürügynek használja fel a világtalan főszereplő háztűznézésének történetét arra, hogy általában a világlátás problematikájáról beszéljen. A kisregény szövegének tendenciózus eljárása az, hogy a látásról alkotott hétköznapi felfogás kritikáját nyújtja azáltal, hogy a 'látás' szót már eleve megfosztja szó szerinti értelmétől és csakis metaforikus értelmében használja a világtalan főszereplő világának létrehozása során.

Mielőtt azonban rátérnénk annak a történet-újraolvasó diszkurzív szövegszintnek az interpretációjára (10), amelynek működését a 'látás' szó metaforizálásának költői nyelvi aktusában látjuk összesűrítetőnek, érdemes pár szó erejéig – harmadik nekifutásként – kitérni arra, hogy Gárdonyi mit gondolt általában a látásról. Gárdonyinak (1927a) van egy igencsak tanulságos, *A látásról* szóló cikke, amely az *Amiket az útleíró elhallgat* című posztumusz könyv (1927) előszavaként került először kötetbe, viszont már elég korán megjelent önállóan a Budapesti Hírlap 1898. július 26-i számában. Talán nem haszontalan egy olyan írónak a látásról vallott nézeteit megfogadni, aki jó barátságban volt Munkácsy Mihállyal, de főleg Feszty Árpáddal és családjával (amint az ismeretes, Gárdonyi a körkép munkálatainak titkára volt), aki maga is sokat festett, s akinek szenvedélye volt a fényképezés.

A nézés és a látás

„Mindig jólesik a lelkeknek, mikor fiatal embereket látok úton, akár vasúton, akár országúton. Ezek azért utaznak, hogy lássanak. Föl vannak szerelve földképpel, messzelátóval, kalauzkönyvvel, jegyző-

könyvvel s a szemükben az élet szeretete mosolyog. De vajjon van-e köztük csak egy is, akit akár a szülők, akár a mesterek megtanítottak volna látni?

Mert más a nézés, meg más a látás. Nézni mindegyike tud. Látni nem.”

(Gárdonyi, 1927a, 1. o.)

Gárdonyi (1927a) *A látás* című cikkében az útleíró könyvek hiányosságaira hívja fel a figyelmet, miközben arra is rámutat, hogy pusztán önmagában mennyire hiányos érzékszervi benyomásokat szolgáltat a szem a gondolkodás számára. A cikk példái már-már fenomenológiai igényességgel választják el egymástól a közvetlen érzékszervi tapasztalatot és a világlátást, vagyis a „látni” és az „úgy látni, mint” aspektusát. Az előbbit a ’nézés’, az utóbbit a ’látás’ szóval jelöli meg Gárdonyi (1927a, 1. o.): „mert más a nézés, meg más a látás”. Természetesen fel sem merül, hogy egy, a kortárs Husserléhez mérhető filozófiai diszkurzus adekvátságával fogalmazná meg felfogását (11); Gárdonyi író, így aztán anekdotákon keresztül mutat rá arra, hogy mi a különbség a nézés biológiailag adott készsége és a látás intellektuális munkája között. Az adott fogalmak jelentésének egy történeten keresztül végrehajtott – parabolyszerű – „elmagyarázása” azonban bizonyos szempontból még találhatóbb lehet, mint bármely tudományos definíció. S Gárdonyi esetében valóban találhatóbb, hiszen szerinte a látás éppen abban különbözik a nézéstől, hogy a látás mindig egy személyes történettel bővíti ki, vagyis perszónálisan értelmezi a nézett tárgyat. Gárdonyi találó példái arra világítanak rá, hogy a nézés mindig egy idegen tárgyra irányul, a látás azonban már egy sajátos módon értelmezett világ részesévé teszi a tárgyat. Úgy is mondhatnánk, hogy míg a nézés során pusztán csak a tárgy tereli magára a szem figyelmét, addig a látás intellektuális munkája már egy értelmes világ dologgá (12), problémájává avatja a tárgyat úgy, hogy egy kvázi-elbeszélést, egy potenciális történetet sűrít bele.

Gárdonyi (1927a, 5–6. o.) mindezt elsősorban az útleírások kritikája kapcsán magyarázza el:

„Legkedvesebb olvasmányom az önéletírás meg az útleírás. Szóval azok az olvasmányok, amelyekben az író a maga személyében, per *én* beszél. De olyan útleírást még nem olvastam, amelyik kielégített volna. Mintha ezeknek az embereknek, akik leírták az utazásukat, hiányzott volna valamelyik érzékük az öt közül. Némelyik csak a szemével utazik. A füle, orra, nyelve bőre, itthon maradt. Másik (egy erdélyi báró jut itt az eszembe) még a szemét sem viszi magával, ellenben az evőeszközét és hálóspikáját ugyan-csak nagy gonddal. Palesztinába utazott a kétségtelenül kedves és jólelkű öreg úr s az utazása leírásából bőven értesültem arról, hogy mikor mit evett és hogyan aludt. De hogy miket látott, azt ki kellett találnom a *nagyszerű! felséges! pompás! érdekes!* jelzőkből:

Volt ő a Keopsz piramison is.

Ezt így írja le:

– No ez valami *nagyszerű!*

A szultán kincstára:

– *Pompás látvány.*

Egy naplenyugvás a Boszporuson:

– *Sehol ilyen elragadónak nem láttam a naplementét, ezt a nagyszerű jelenetet sohasem felejttem el!*

Nem szószerint idézem, mert hiszen csak a megjelenésekor olvastam a könyvet, de ilyenformán benne a leírások.

Hát ő nem látta másképpen a világot.

Az ilyenféle látású ember nézve sem lát színt, arányt, formát, értéket, hasonlóságot, megtartásra méltó karakterjegyeket az utazása közben előtte föltáruuló rendkívüliségekben, csak ahogy általánosságukban hatnak rá a látottak s másnap már elfelejti, mint az álmot.

Nekünk magyaroknak nem csekély hibánk az, hogy rohanvást szoktunk utazni. A futó ember pedig nem lát semmit, nem hall semmit, nem érez semmit. Csak az álló ember, a nyugodtlelkű és nyugodtszemű, az az öterejű fölfogó, aki az öt érzék képességeivel a tudásának birtokába szedi az utazásban eléje forduló kincseket.

Aki a botanikához nem ért, az hiába megyen a párizsi híres fűvészkertbe. Annak minden fa csak fa és minden virág csak virág.

Aki soha nem olvasott a tenger életvilágáról, hiába nézi meg a nápolyi akváriumot, akár csak kínai könyvet nézne kínai nyelvismeret nélkül.

És aki az épületekben nem látja az építőmester gondolatát, hogyan utazik az végig a városokon?”

Gárdonyinak az útleírásokra mint elbeszélésekre vonatkozó panaszja és a látással kapcsolatos problémafelvetése arra irányítja a figyelmet, hogy az elbeszélés és a látás szoros összefüggésben áll. Azonban egy olyan összefüggésben, amelyet nem lehet a nézőpont narratológiai kategóriájával maradéktalanul jellemezni; ennek tisztázásához már a metaforalkotás szövegtopológiájához kell majd fordulni. Véleménye szerint az útleírások (nagy részben) egyfelől azért rossz elbeszélések, mert bennük a tárgyak tárgy-mivolta elvonja az utazó/elbeszélő figyelmét, s így a természettudós mikroszkóp- és röntgenszemével vizsgálódó részletező leírás nem képes feltárni a dolgokban rejlő értelmes életvilágot ('Lebenswelt'); másfelől pedig azért rosszak, mert az útleíró lépten-nyomon összekeveri a személyes világlátást az élmények üres és reflexió nélküli felsorolásával. Az útleíró analízál, de nem reflektál; élményeket közvetít, de nem képes feltárni és megérteni személyes világlátásának és az idegen dologban megnyilvánuló életvilágnak az érintkezését. Vagyis az útleíró néz, de nem lát; sokat fecseg, de a lényegyet elhallgatja. Pedig éppen az lenne a fontos, amit az útleíró elhallgat: „ha tehát valaki úgy írná meg az utazását, – akárha tízkötetes könyvben is, – hogy azt hallgatná el mind, amit megírni szándékolt és azt írta meg mind, amit az írásában elhallgatott volna, hát az a tízkötetes munka lenne a legérdekesebb útleírás a százezerféle útleíró könyv között” (Gárdonyi, 1927b, 10. o.).

Gárdonyi szerint tehát a látás lényegében mindig azt tárja fel, amit a dolog tárgyként elhallgat – tudniillik azt, hogy a minket körülvevő világ sohasem önmagában álló tárgy, hanem egy olyan dolog, amely nem más, mint az emberi létmód valamely formájú kiterjesztése. Manapság úgy mondanánk, hogy a világ az emberi világlátás realizált metaforája vagy dologiasult közvetítő közege. (13) A bejárt világ a szubjektum kiterjesztése. Gárdonyi példáival élve: a kert nem pusztán növények együttese, hanem az ember otthonosságérzetének kiterjesztett Feng Shui-világa; az akvárium nem pusztán a tenger leképezése, hanem a tengeri élővilág rendszerezése, vagyis az emberi életvilágnak a tengeri élővilágra történő (darwini) kivetítése; az épület pedig nem pusztán téglákból épített falak halmaza, hanem az ember társas létének dologi kiterjesztése, sőt élettörténetének és világlátásának térszerű elbeszélése. Ha a saját életében utazó ember csak a részeket fűrkészve, analízálva közelít a világhoz, akkor azt megfosztja valódi világ-mivoltától, s pusztán csak tárgyként kezeli – vagyis csak néz; ellenben, amennyiben meghallja azokat a személyes történeteket és elbeszéléseket, amelyeket azok a dolgok, amelyekkel körülvevő magunkat, elhallgatnak, de mégis magukba foglalnak – akkor már lát. Erre utalnak Gárdonyi (1927b, 9. o.) alábbi sorai is:

„Amit az útleíró megír, nem magának írja, hanem a világnak. Szedeget hozzá a lekszikonokból, bédekerekéből, történelemből, sőt más tudós utazók könyveiből is.

És kihagyja az írásából éppen azt, ami legérdekesebb: az életet. Az idegen ember életét, ahogy a maga kövei között, maga fái alatt, a maga valóságában, porában, szennyében, becsületességében, huncutságában vagy egyéb leveiben, páráiban, szagaiban látta.

S kihagyja a legeslegfőbb érdekességet: a maga mindenféle köznapi érdeklődéseit és egyéb izgalmaikat, történeteit.

Már pedig ez az igazi érdekesség: az embernek az ember.”

S még egy megjegyzést hozzá kell fűzni mindehhez. Gárdonyi szerint az a személyes történet, amely a nézést megértő látássá képes avatni, csak az élőszóban tud megnyilvánulni; s az útleírás betűje, a mindent „szárazzá” tevő rögzült írásmód a felelős azért, hogy még a személyes élménybeszámoló is deperszonalizálódjon. (14) Az „élőszó mindig friss levegőt visz a történetbe, mert az élőszó izgalomból fakad”, azonban „minden más egyéb írás, az, ami nem élőszó, elméből való, tehát meg gondolásokból”, s így nem lehet benne „izgalom” – vallja Gárdonyi (1974b, 138. o.). S ezt példázza az útleírások kritikája is:

„Mert hiába ír le nekem [az útleíró] akár ötven lapon is valamely tájat, vagy várost, vagy templomot, palotát, zuhatagot, tavat vagy akármi más gyönyörködését a szemének, egy tenyérnyi rossz fénykép is többet mond nekem annál az ötven lapnál. S hiába írja le nekem az amerikai kakasviadalt, vagy spanyol

bikaviadalt, vagy párizsi lóversenyt, vagy oberammergaui passiójátékot, azokat én már untig elégszer olvastam. Mit mondhatnak még újat?

Ellenben, ha valaki szóval mondja el, akár a tájat, akár a várost, akár a templomot, palotát, zuhatagot, viadalt, lóversenyt, tehát akármit, amit látott, ami tetszett neki, ami nem tetszett neki, amin nevetett, amin haragudott, hogy mi jó és rossz hotelekben forgott, vagy hogy hol, hogyan csalták-lopták meg honnan távozott nagyobb örömmel, mint ahogy odament, – mondjuk így: mik a kellemes emlékei? És mik a kellemetlenek? – az mind érdekes. [...]

Aki élményekről beszél, elsősorban is magának beszél, – mert hiszen beszélve újra végig éli az utazását, vagy az utazásának egyes izgalmait, gyönyörködéseit, bámulásait, okulásait, okosodásait, szívének és elméjének nagyobb rezgéseit. Az ő izgalmái a hallgatónak akkor is kellemes izgalmak, ha neki kellemetlenek voltak. Ő boszankodott – s tán mikor elmondja, akkor is boszankodik, – mink meg mosolygunk vagy nevetünk a történetén. Örülünk, hogy nem velünk történt.” (Gárdonyi, 1927b)

Az emlékező előszó intonációs intenzitása az újra-átélést teszi lehetővé; a tájleírás és az élménybeszámoló írott emlékeztetője azonban a műfaji konvenciók által kimerített és szabályozott nyelvvel minden személyes aspektust elhallgat és kiirt. A széppróza metaforaalkotó regénynyelvre lesz az Gárdonyinál is, amely képes visszailleszteni a perszonális értelemalkotást az útleírás személyes hangtól megfosztott, kimerült, leíró diszkurzusába. A regénynyelv költői fogásai képesek a részletező leírások tárgyait újra a szubjektum személyes alakmásaként és kiterjesztéseként megjeleníteni. Mégpedig úgy, hogy amint a párbeszéd élő szava elhallgat, már nem a hős egyéni nyelve, hanem a megjelenített világ kezdi el jellemezni a főszereplőt. Ahogy maga Gárdonyi (1974b, 124. o.) írja: „a hallgatás percében a milió beszél”; s ennek a milliónek vagy „a tájképnek [épp]oly egyéninek kell lennie, mint az embernek”.

Vizsgáljuk meg, hogy a látásnak, az elbeszélésnek és a szubjektum kiterjesztésének a fentiekben részletezett összefüggésrendszere hogyan jut sajátos értelmezéshez a világtalan főszereplőről szóló *Leánynézőben* című kisregény költői szövegvilágában! (15)

A látás metaforái

„De hát hogyan hogy nem láttam? Hiszen néztem, a szemem rajta volt. Látnom kellett. Lehetetlen hogy folyton ne láttam volna, mikor mindig előttem volt.

Hát pedig mégsem láttam. Látva sem láttam, mert nem tudok róla.

Egyik tehetségünk sem bizonytalanabb a látásnál.”

(Gárdonyi, 1927a, 3. o.)

A *Leánynézőben* című kisregény története egyszerű. Egy vak zenész beleszeret egy lány hangjába és illatába. Minden ismerősénél (zenésztársainál és családjánál) arról érdeklődik, hogy hogyan is néz ki, és hogy úgy általában milyen ez a lány. Végül a főszereplő elmegy a lány szüleinek házába „leánynézőbe”, ahol módja nyílik arra, hogy személyesen még jobban megismerje őt: beszélget vele egypár szót, de leginkább akkor győződik meg arról, hogy erre a lányra van szüksége, amikor érzékeny ujjaival finoman végigkutatathatja a lány arcát. Ezzel a jelenettel zárul a kisregény. Ha ennyire leegyszerűsítjük a cselekményt, akkor úgy is fel lehet fogni a kisregényt, mint annak az elbeszélését, hogy az ember hogyan ismeri meg az ismeretlent. S valóban, a történet lényegében erről az episztemológiai „birtokszerezésről” szól. Azonban a történet prózanyelvi kibontása már nem pusztán a megismerés eseményét mutatja be, hanem sokkal inkább annak a módját kutatja, hogy az ismeretlen dolog fokozatos elsajátítása során miként tesz szert az ember személyes világlátásra. (16) A történet a megismerés kisajátító, „birtokszező” eseményéről, a regény azonban a megértő elsajátítás nehéz munkafolyamatáról szól. Vagy ahogy maga Gárdonyi (1974b, 61. o.) írja: „nem az igazság megismerése szerzi a gyönyörködést, hanem hogy a történeten át meglátjuk, felfedezzük”. S éppen azáltal képes elérni a regény mindezt, hogy a megismerés megnehezítéseként vakként vezeti be a főszereplőt. A megismerés hősének megvakításával, vagyis az ismeretszerzés megne-

heztésével, akadályozásával éri el a regény azt, hogy bepillantást nyerhessünk a világ megértő elsajátításának folyamatába. A regény végeredményben a vakság segítségével mélyíti el és tárja fel a kisajátító ismeret és az elsajátító megértés közötti szakadékot. Sőt a szöveg éppen arra mutat rá, hogy mindaz, ami akadályozza a nézés és a megismerés aktusát, hogyan segíti elő a meglátást és a megértést.

A 'megértés' szinonimájaként is használt 'látás' szó – a főszereplő tekintetében – már a kisregény legelején elveszíti szó szerinti értelmét; a szöveg téjtévé pedig az válik, hogy hogyan lehet kidolgozni, milyen úton-módon lehet kibontani a 'látás' metaforikus szemantikáját. A látás biztosította referencia kiiktatódik a kisregényben, azonban ez nem jelenti a referencia totális felfüggesztését; épp ellenkezőleg: új, nyelvi referenciák kibontására ad lehetőséget. Amit nem lehet látni, azt el kell mondani; ahol eltűnni látszik a szem valóságának világa, ott születik meg az elbeszélés szövegvilága. A különbség kézzelfogható, mivel a prózában nemcsak látunk, hanem a látás diszkurzusát is, alanyát is látjuk. Azaz olvashatjuk – mint cselekvést és mint nyelvi eseményt észleljük és értelmezzük.

S valóban, a főszereplő egyik legfőbb tulajdonsága az, hogy következetesen elutasít minden olyan megjegyzést, amely arra vonatkozik, hogy ő nem lát, hogy ő világtalan. „Semmi bajom! Nekem nem hiányzik a szemem! Micsoda ostoba vélemény, hogy a vak nem lát! A vak jobban lát, mint akárki! Csak épp a színek... De mi a szín? Semmi!” (34–35. o.). A főszereplő ragaszkodik ahhoz, hogy a 'látás' szót használják körülötte; ragaszkodik ahhoz, hogy ő igenis átlátja a világ egészét. Csak éppen másként... Erre utal a regényben a főszereplő szemének leírása is: „Csecsemőkorában veszett szemvilága Pistának valami szemgyuladós betegségben. A szeme pedig olyan épnek látszott azután is, mintha látna. Nem látott semmit se.” (6. o.). Bár a szem világa nem létezik a főszereplő számára, mégsem lehet azt mondani, hogy világtalan lenne; bár a főszereplő semmit se lát, mégis „olyan, mintha” látna. Ez a 'mintha' alkotja a 'látás' szó metaforikus alkalmazásainak kulcsát. Egyszerűen minden más érzékterület tapasztalata a 'látás' szóval lesz leírva – s erre az átnevezésre az ad lehetőséget, hogy az érzéki tapasztalatok elbeszélése, valamint szövegének nyelvi kibontása során olyan világ létesül, amely annyira egységes, mintha látható lenne. Sőt ebben a nyelvileg létesülő elbeszél világban még több dolog látható, mint ami máskülönben felkínálkozik a szem számára...

A látás ekvivalensként négy másik érzékterület alkot egységesülő (nyelvi) világgépet a regény főszereplője számára: a tapintás a lábbal, a tapintás a kézzel, a hallás és a szaglás. A kisregény ennek megfelelően a 'látás' szó szemantikai dúsitásának négy metaforikus folyamatával állít elbeszélhető világot a szem látható világa helyére: a látás mint megértés ekvivalensévé a járás, a simítás, a zenei hang és az illat lesz.

A járás ritmusa és a zene nyelve

A kisregény tizenkét részből áll. Az első rész tökéletesen betölti bevezető funkcióját, amennyiben minden fontos információt előad: néhány oldalon belül felvonultatja a legfontosabb karaktereket: a vak főszereplőt, az édesanyját, a nővért, illetve Etelt; s egyben mindenkiről tömör jellemzést ad. Mindennek megfelelően az első rész első fele meglehetősen vázlatos szerkezetű; laza struktúrában következnek egymás után az apró párbeszéd és elbeszélői jellemzések. Az első rész második felében azonban egy olyan szigorúan kidolgozott jelenet olvashatunk, amely nemcsak a szereplőket, hanem a cselekményt is bevezeti. Ebben az epizódban találkozik először a vak főszereplő és Etelka, s ebből az epizódból bontakozik ki a kisregény témáját alkotó leánynézés cselekménye. Azonban egyben ez az a jelenet is, amelynek nyelvi megformálásában az összes szövegalkotó központi metafora felvonul.

A főszereplő két fő jellemzőjére, vakságára és zenész mivoltára azonnal rávilágít az elbeszélő:

„Olajos István kisbögös, és cigánybandában játszik, noha ő nem cigány. Olajdi Olajos ő és semmiféle ágazata nem öntött ürgét soha. De a nagy háború megritkította a bandákat is, éshát ahol megmaradt a primás, úgy tákolt bandát, ahogy lehetett.

Olajos a háború előtt pesti bandának volt gondokása, a vakok bandájának. Mert bizony Olajos is vak.

[...]

Huszzonnyolc éves volt akkor, de fiatalabbnak látszott. Fekete szemüveget viselt, és liszt-ferences haját. És értette a mesterségét.

– Csak éppen hogy urasan játszol, – mondogatta Csurka a szünetekben. – Rikasd azt a böögöt, a kefe egye meg!

Olajos azonban nem rikatta a böögöt: minden hangot megvont tisztán, aprózta vagy nyújtotta kellete szerint, ahogyan Pesten tanulta. Csak persze óvatosan még, mert bizony ők Pesten leginkább taktusos nótákat játszottak; indulókat, operanyitókát, ringatókat és Lehár-keringőket. A vezető halkán veregette a kotta-tartón a taktust a pálcával. Ők is topogták titkon, csendesen.” (3–4. o.)

A főszereplő vaksága és zenész mivolta azonban sokkal motiváltabb kapcsolatban áll, mint azt eleinte gondolni lehetne. Az első rész második felében kidolgozott jelenet amellett, hogy bemutatja a főszereplő és Etel első találkozását, nyelvi megformáltságában éppen azt a metaforikát bontja ki, amely kifejezetten szoros szemantikai viszonyba állítja a vakságot és a zenét. Érdeemes hosszabban idézni a kisregény szövegét:

„Egy novemberi napos délelőttön vezető nélkül bandukol a Fő-utcán Olajos. Csurkához igyekeznek: nótákat tanulnak, próbálnak össze délelőttönkint. Eleinte egy fiucska vezette oda, de szeptember közepén megnyíltak az iskolák, s attól fogva a fiucsának nem volt rá ideje.

– Nem is kell most már, – mondta Olajos.

Hát bandukol, a botját alig jártatva maga előtt. Ismer már minden házat. Tudja, hogy most egy kalapos bolt következik, mellette könyvesbolt, aztán trafik, aztán cukrász, aztán olyan ház, amelyiken nincs bolt. Ott ha napos az idő, két méternyi melegség következik. Aztán megint hűvösség, s egy varrógép-bolt. Gramofont is árulnak benne. Ismét egy ház, amelyik nagy és régi, és sörszagú. Dörgő szekerek járnak olykor ki és be a kapuján.

Bandukol, kampós botját maga előtt billegetve. Bandukol. Az aszfalt nyirkos, a kocsitól felől tószag érzik, a házsor felől váltakozó szagok, most éppen dohányszag.

Bandukol.

– A trafik következik, – mondogatja, – aztán a fűszeresbolt.

S el is hagyja a trafikot.

Bandukol.

Két gyerek robot feléje. Nyerít az egyik. Lovasdit játszó gyerekek. Olajos megáll, míg mellette eltrappolnak.

– Gyih! – kiáltja az egyik.

A trappogás mögéje múlik Olajosnak. Tovább indul.

Alig lép tizet, egy kéz markol gyöngéden a karjára, és női hang szól neki:

A 'megértés' szinonimájaként is használt 'látás' szó – a főszereplő tekintetében – már a kisregény legelején elveszíti szó szerinti értelmét; a szöveg tétjévé pedig az válik, hogy hogyan lehet kidolgozni, milyen útonmódon lehet kibontani a 'látás' metaforikus szemantikáját. A látás biztosította referencia kiiktatódik a kisregényben, azonban ez nem jelenti a referencia totális felfüggesztését; épp ellenkezőleg: új, nyelvi referenciák kibontására ad lehetőséget. Amit nem lehet látni, azt el kell mondani; ahol eltűnni látszik a szem valóságának világa, ott születik meg az elbeszélés szövegvilága. A különbség kézzelfogható, mivel a prózában nemcsak látunk, hanem a látás diszkurzusát is, alanyát is látjuk. Azaz olvashatjuk – mint cselekvést és mint nyelvi eseményt észleljük és értelmezzük.

- Vigyázzon: ládák vannak itt a bolt előtt.
- Köszönöm, – hálalkodik Olajos, – köszönöm.
- S hogy a női kéz a karján marad, bátrabban lépeget. Kerülnek az aszfalt szélére.
- Itt egyet le, – mondja a női hang.
- Vagy öt lépés után megint:
- No most fel egy lépést vissza. El tud most már menni? Nem, még a Kazinczy utcáig elvezetem.
- Köszönöm, kisasszony.
- Hogy tudja? Hát lát maga?
- A hangjáról.
- A hangomról?
- A hangjáról. Örülnék, ha megmondaná a nevét. Hogy hálaérzéssel gondoljak magára.
- A nő hallgatott.
- Olajos mentegetődzve folytatta:
- Hogy így ismeretlenül is...
- Dehogyan ismeretlenül, – szólalt meg a leány. (És érezni lehetett a hangján, hogy mosolyog.) – Hiszen ismerem én magát.
- Ismer?
- Ismerem. A kedves néniét is. Ott lakok én is a Barátok utcájában.
- Hát akkor mondja meg a kedves nevét.
- Etel. Most lelépünk. Aztán megint mingyárt fel. Igy... No, most fel. Most már úgye, el tud menni? A cigánysorra megy úgye? Tudom, hogy maga kisbögös, és mondják, hogy érti is. Olyan mondja, aki minden nap ott van a kávéházban, és zeneértő. Zongorázik, mikor van zongorája. Ő mondta, hogy maga jól játszik Olajos úr. Isten vele.
- Megszorította gyöngéden a vak kezefejét, és otthagya.
- Olajos állt még és fülelt. Aztán továbbdalgott, a botja végét mozgatva nyugodt-óvatosan.” (6–9. o.)

A bevezető jellemzés és az első jelenet szövegének szoros olvasata kulcsfontosságú szemantikai összefüggésekre mutat rá. Az összefüggések szempontjából két különleges szóválasztásra figyelhet fel az értelmezés. Gárdonyi a szót más szóval írja akkor, amikor a főszereplő vakok intézetében töltött zeneiskolai éveit megjelenítve ’vezető’-t mond a ’karmester’ helyett. S ugyancsak más szót használ a ’sétálás’ szó helyett akkor, amikor hatszor egymás után megismétli a ’bandukol’ kifejezést. (17) Az előbbi esetben tehát egy olyan szót preferál a szelekció, amely kitüntetett módon használható fel a vak ember közlekedésének elősegítését jellemző elbeszélésben – s valóban, a kisregény első jelenetében a vakvezetés tematizálódik is. Az utóbbi esetben pedig egy kettős szelekciós eljárás összefüggésére figyelhetünk fel: feltűnő, hogy az írásaktus a ’zenekar’ helyett a ’banda’ szót használja, és az is sajátos, ahogy a ’sétálás’ helyett a ’bandukol’ kifejezést alkalmazza. A fonikus ekvivalencia a sokszoros ismétlés hatására szoros szemantikai összefüggésbe hozza a ’banda’ és a ’bandukol’ szavakat – s ezáltal a zenére és a járásra vonatkozó jelentéskörök soha nem látott közelségbe kerülnek. Akár a ’vezető’ szó jelentésének alakulását (’karmester’ és ’vakvezetés’), akár a ’bandukol’ szó fonikus felépítésének dinamizálását vizsgáljuk a kisregény első részének szövegében, egyaránt azt ismerhetjük fel, milyen fokozott mértékben törekszik a szövegszándék a nyelvi lehetőségeket kihasználva összekapcsolni és interpretánsként a vak létmódjára vetíteni a zenélés és a járás mechanizmusát. Ezt az összefüggést pedig csak erősíti még további három szövegtény. Először – a vak főszereplő ugyanúgy járhatja a botját sétálás közben, mint ahogy a karmester irányítja pálcájával a bandának nevezett zenekart: „hát bandukol, a botját alig járatva maga előtt” (7. o.) és „bandukol, kampós botját maga előtt billegette” (7. o.), illetve „a vezető halkán veregette a kotta-tartón a taktust a pálcával” (4. o.). Másodsor – a kotta és a karmester pálcája által előírt taktust ugyanúgy a lábak mozgása követi, mint a vak botjának billegését: „a vezető halkán veregette a kotta-tartón a taktust a pálcával. Ők is topogták titkon, csendesen” (4. o.). Harmadszor – mind a zenélést, mind a járást az óvatosság jellemzi: „persze csak óvatosan [zenélt] még” (4. o.), illetve „a botja végét mozgatta nyugodt-óvatosan” (9. o.). Az idézett szövegrészben kimutatott szemantikai összefüggések mind arra mutatnak rá, hogy a karmester pálcája által vezetett muzsikálás

és az utcán sétáló vak ember saját pálcája által irányított lépések egyenértékűek ebben a szövegvilágban. Másképpen mondva: itt a cselekvés és hallás közvetlen kapcsolatba kerül, kiiktatva a látáshoz kötődő alaki-térbeli reprezentáció hatását, mely a hallásnál gyorsabb (automatikusabb) analógiateremtéshez vezet, míg maga a hallás pedig a reflexív tudat, a ráció mozgósításához. A gyors átmenetet az intellektuális műveletekhez tehát fékezi a cselekvés zenei modellje, illetve annak narratív/verbális megvalósulása, vagyis a nyelvi hangzóság és jelentéstitűbbletének felismerése.

No de mi a jelentősége a kimért ritmusú zenélés és az alaposan kiszámított ritmusú járás összefüggésének? S mi a jelentősége a zenében és a járásban megnyilvánuló óvatosságnak? Vizsgáljuk meg előbb a zene és a hang jelentőségét! A muzsikálás egy olyan „mestersége” (4. o.) és „művészete” (28. o., 37. o.) a főszereplőnek, amely egyfelől a „legnagyobb vagyonaként” (28. o.) van megjelenítve, másfelől pedig azt a készségét alkotja, amely által ő vezethet másokat. Az utcán olykor őt kell vezetni; a zenélésben viszont ő irányít. Műveltségével kitűnik zenésztársai közül, ő tanít meg bizonyos műveket a bandának, s a kisregényben egy egész jelenet (37–41. o.) szól arról, hogy a műértő zenehallgatók kérésére hogyan válik „vezérhanggá” (39. o.) a főszereplő gondolkája, s hogyan válik ő maga „primássá” (40. o.):

„S a hang emelkedett meg leszállt a gondokán a mélységek andalgóin. Olajos le-lehajlott, s olyankor a haja előre omlott, olykor meg hátra vetette a haját s megrázta. Sovány ujjai fűrge póklábként futkostak a húrokon. A vonójával hosszú hangokat húzott elő. Olykor meg nagy hévvel csapott le, s a gondonka remegve, olvadozó édes zokogással énekelte: *Eloszlik a tél zord hava...*”

A cigányok halkán és csodálkozó szemmel kísérték a hangszereiken.” (40–41. o.)

A főszereplő világtérítése olyannyira kötődik a hanghoz, hogy a vak zenész már-már összeolvad hangszerével. Az idézett bekezdés több szempontból is rámutat erre. Először: a zenész teste párhuzamosan mozog a hangszerből előcsalt hangokkal – olykor ráhajol, olykor eltávolodik tőle, néha hevesen csap le rá, néha finoman mozog vele együtt. Így maga a test is hangszerré válik. Másodszor: maga a hangszer is antropomorfizálódik – „olvadozó édes zokogással énekel”. Harmadszor: a főszereplő neve (motiválttá válva) hangalakilag is összekapcsolódik a hangszerrel közös mozgást megjelölő szavakkal – „Olajos”, „le-lehajol”, „olyankor”, „andalgó”, „omol”, „vonójával”, „olvadozó”. A főszereplő, Olajos mintegy összefolyik, összeolvad hangszerével, mint ahogy maga az olaj is szétfolyik a tárgyakon és ellepi azokat.

A zenélés tehát az az aktus, ahol nem vezetik többé a főszereplőt és nem ő kíséri a vezetőt, hanem ahol már ő vezet és őt kísérik. Ebben mester a főszereplő, ennek a művésze ő. A zene a világnak az a része, amelyben a főszereplő olyan biztonsággal találja fel magát, mint ahogy a látók a szem világában. Mondhatnánk úgy is, hogy a vak otthonos világa a hallható világ, amelyet ő sokkal figyelmesebben képes kifürkészni, mint az ép szeműek. Ez pedig a világ egy másfajta megértésig vezet el – egy olyan megértésig, amelyet nem zavar meg a látható világ térbeli logikája. A hang világa úgy épül fel a zeneértő vak főszereplő számára, mint egy zenei logikával komponált egység. Így próbálja meg elbeszélni azt a benyomást, amit például Etel hangja kelt benne:

„– A hangja valami kedves. Sohse hallottam olyan kedves hangot. Egyszer hallottam Pesten az utcán, az Andrássy-úton. Csak megálltam, mintha a föld megfogta volna a lábamat. Sohse felejttem el. De az se volt kedvesebb.

A két nő összecsoválkozott.

– Én a hangjára nem is ügyeltem, – mondta vállat vonva, mosolyogva az anya.

– Én se láttam semmi különösét a hangján; – bámuldozott Terka. – Csak annyit, hogy sokat csacsog.

– Az is kedvesség, – biccentett rá a vak, – ha valaki sokat beszél. De annak a lánynak a hangja... Ha mindig csupa számárságot beszélne; akkor is mindig hallgatnám. Mint valami... valami csodálatos no.

– Dehát mi csodálatos? Hogyan csodálatos?

– Hát... Nem tudom megmondani. A hangot nem lehet megmondani. Olyan nekem, mintha valami nagy árva-viola volna, és annak volna a hangja. Az árva-viola torka, tudod, olyan bársonyos.

A két nő nevetett:

– De furcsákat beszélsz!

A vak is elmosolyodott:

– Magam is furcsállom. Dehát én zenész vagyok. A női hang a legszebb zene. Már hát az olyan. Mint szagok közt a gyöngyvirág szaga. Járunk a Jánoshegy alján, van fűszag, bokorszag, földszag. Aztán egyszer csak hűvös fálombok szaga, aztán egyszer csak finom gyöngyvirág-szag. Ott meg kell állni, ha akarsz, ha nem.” (19–20. o.)

A látványtól megfosztott és a hang által felépített világ egy olyan világ, amelyet csak nagy nehézségek árán lehet elbeszélni, ugyanúgy, mint ahogy nehéz elbeszélni a zenét is. Ez egy olyan „csodálatosnak” nevezett és a megértést nehézségek elé állító világ, amelyet csak a szinesztéziák és a metaforák költői nyelvén lehet megszólaltatni. A vak főszereplő pedig éppen ilyen sajátos jelentéssel bíró zenei kompozícióként képes csak megérteni a hallható világot; szinte mindent a hangzó összefüggések szerint él át, s csakis az ezt megjelenítő kiemelten figuratív, költői nyelven át tudja tapasztalatait elbeszélni. Az anyja olyan, mint a „duda” (4. o.); a nővér olyan, mint a „kacsa” rekedtes hangját utánozó „síp” (13. o., 4. o.); Etel olyan, mint az „édeshangú fuvola” (10. o.) – mi mássá állhat össze egy ilyen világ, mint egy különleges zenei jellegű kompozícióvá? A látás hiánya és a hallás dominánssá válása ezúton tehát egy új nyelv, egy új világtapasztalat és egy új megértés létrehozására kényszerít. Ezért értik meg nehezen, hogy mit beszél és mit kérdez a főszereplő, s ezért érti ő is nehezen azokat a leírásokat, amelyekkel igyekeznek sokszor egymás után megjeleníteni neki Etelt mint láthatót. Így aztán végeredményben csakis a láthatatlan zenei hang válik „láthatóvá”, vagyis megérthetővé a főszereplő számára. Olyannyira erőssé válik ez az összefüggés, hogy a vak „mindig látásról beszél” (45. o.). Természetesen nem a szem látásáról, hanem a tudatéről – ahogy azt egy furcsa visszaemlékezés el is beszéli:

„[Olajos] nem érti, hogy [miért] sajnáljuk. Én teljes életemben csak egyszer hallottam tőle ezt a kérdést: *milyen?* A hegedűnek a hangjait kérdezte. Igen neveltük. Vélte, hogy valami ide-oda szállongó szép látványok azok a hangok. Még akkor gyerek volt: nyolc éves. A kántor hegedült néha a szomszédunkban. És hogy ő meghallotta, ha pillangók röppentek is el mellette, vélte, hogy a hegedűhangok is valami affélék. Mikor aztán mondtuk neki, hogy mink se látjuk a hangokat és maga a kántor se látja, nem irigyelte többé a látásunkat.” (46. o.)

S végül éppen a leánynézés során teljesen megismert Etelka az, aki beteljesíti a hallásnak és a látásnak mint megértésnek a vak főszereplőn belül végbemenő egybeíródását: „ő csak a hangját látja magának [mondja a főszereplő nővére]. Most már hát mégis teljesen szegénynek az az óhajtása, hogy lássa a hangokat” (48. o.). Ez pedig azért, és csakis azért lehetséges, mert „az ő [Etelka] hangja olyan, mint a muzsika” (51. o.). A főszereplő zenekari óvatossága pedig éppen akkor változik át magabiztossággá, amikor már eléggé megismeri Etelkát, s rajta keresztül hozzákapcsolódik zenei tudásához a lány hangjának muzsikája is. A hangon keresztül közvetített élmények ezen a zenei struktúráldáson, pontosabban szólva, a zenei kompozíció nyelvi metaforáin át válnak kvázi látathatóvá, vagyis megérthetővé, érthető világgá, s – ha nem is látásá, de – világlátássá.

Hasonló a jelentősége a vak főszereplő esetében a járásnak is. Ugyanúgy, ahogy a zenei kompozíció rendezettsége megérthetővé teszi a láthatatlanul hangzó világot, a kimért ritmusú járás is odaáll a látás helyére és a világ közvetítő közegévé lesz. A hang formátlan, s a zenei megformálás avatja érthetővé, világgá; a tér láthatatlan és befoghatatlan a vak főszereplő számára, de a járás mégis elsajátíthatóvá teszi azt. A járás és a megértés összefonódását a prózanyelvi metafora teszi lehetővé egy, a főszereplő által kimondott kifejezésben: „Minek az [a vezető] nekem? Tudom már a járást.” (5. o.).

Ebben a szóösszetételben – amely felidéri a 'jártasság' szavunk történeti szemantikáját is – a járás egyfajta specifikus tudásként, a tudás pedig egyfajta különleges járásként mutatkozik meg. S erre a sajátos összefüggésre a rokonok többször rá is mutatnak a kisregény során:

„– A mi Pistánk jobban lát, – dicsekszik Terka is. – Még azt is megmondta, hogy maga mandulaszapannal mosakodott aznap.

– Node ilyet! Valóságos igaz. Dehát honnan tudta?

– Láta, – mondja elégedetten az anya, – ő sokszor azt is látja, amit mink nem látunk. És más sok mindent is lát, amiről azt véljük, hogy nem látja. Például, ha valamelyik ház előtt elmegy, megmondja, hogy új-e, régi-e, alacsony-e, magas-e, micsoda boltok vagy műhelyek vannak benne. S a mellette járókról megmondja, ki s miféle: úr-e, paraszt-e, vagy iparos. Ha iparos, micsoda iparos.” (14–15. o.)

„– Lát, csak nem szemmel. Az utcán mindig tudja, miféle ember megy el mellette: úr-e, paraszt-e, asszony-e, férfi-e; gyermek-e, vagy gyermeket vivő asszony. Még azt is megmondja, öreg-e vagy fiatal. Gyermekkorában is, mikor még falun laktunk, mindig megmondta, ki ment el a ház előtt. Pedig ott nincs aszfalt. Bóta bácsi ment erre. Vagy Czapekné ment erre. Vagy: Szücs Jani futott el előttünk. Sokszor kérdeztük: hát hogy tudod? Hiszen Szücs Jani mezitláb jár. A vállát vonogatta: – Nem tudom, csak tudom.” (45. o.)

A vakság mint egyfajta különleges befogadás – a „nem tudom, csak tudom”, vagy mondhatnánk úgy is, hogy „nem látom, de mégis látom” megértésmódja – nem megfosztja valamitől, hanem éppen ellenkezőleg, egy olyan képességgel ruházza fel a főszereplőt, amely a megértés egy új, nehezen elmagyarázható és nyelvileg csak problémásan kifejezhető útját tárja fel. Ennek a megértésnek a rendezővel az óvatosan kimért járás; s természetesen ennek a megértésnek a nyelvét is a járáshoz köthető metaforák létesítik. Ismét Etelkához kell fordulnunk, hogy rámutassunk ennek a megértésnek és nyelvnek a mibenlétére...

A tematikus motivációkon túl még nyelvileg is motiválva van, miért éppen Etel az, aki a legmegfelelőbb a vak főszereplő számára.

Ez a nyelvi motiváltság kétoszlatú. Egyfelől talán nem véletlen, hogy a lány legfőbb tulajdonsága azon túl, hogy a hangja „muzsika”, az, hogy szemérmes (47. o., 53. o., 57. o.) – a szó etimológiai szemantikája arra utal, hogy a félénk és óvatos viselkedés az ő esetében is kapcsolatban áll a szem sajátos, nem optikai funkcionálásával, ugyanúgy, mint a főszereplő óvatossága esetében. A 'szem' szó a lány esetében is alapvető diszpozicionális feltételekkel – a szemérmességgel mint egyfajta óvatossággal – áll összefüggésben. Másfelől pedig az sem véletlen, hogy Etel egy vargának a lánya. A cipész foglalkozású apán keresztül jöhet létre a háztűznéző; azon a cipészen keresztül, aki kiváló új lábbelit készít a főszereplőnek. A világtalan ember talán csak egyszer panaszkodik szemének működésképtelensége miatt, s azt így fogalmazza meg: „nekem nem baj [hogy nem látok], csak kint mikor járok, néha a cipőm orrán szeretném, ha volna

*A látványtól megfosztott és a hang által felépített világ egy olyan világ, amelyet csak nagy nehézségek árán lehet elbeszél-
ni, ugyanúgy, mint ahogy nehéz elbeszélni a zenét is. Ez egy olyan „csodálatosnak” nevezett és a megértést nehézségek elé állító világ, amelyet csak a színesztéziák és a metaforák költői nyelvén lehet megszólaltatni. A vak főszereplő pedig éppen ilyen sajátos jelentéssel bíró zenei kompozícióként képes csak megérteni a hallható világot; szinte mindent a hangzó összefüggések szerint él át, s csakis az ezt megjelenítő kiemelten figuratív, költői nyelven át tudja tapasztalatait elbeszél-
ni.*

szemem. De más cipőjén se tudok affélét.” (50. o.). A lány (a szemérmes) két szempontból is pótolni tudja ezt a hiányt: az ő segítségével tesz szert a főszereplő egy olyan cipőre, amellyel biztosabban járhat, illetve ő az, aki mindig segít átkelni az úttesten, aki sokszor vezeti a főszereplőt sétálása közben, vagyis majdhogynem olyan funkciót tölt be, mint „szem a cipő orrán”. S erre még a főszereplő anyja is rámutat akkor, amikor a lány készséges szavait kiegészíti. A lány a háborúból hazaérkező megcsonkított férjek kapcsán mondja el véleményét, amit az anya így egészít akkor, amikor a fiának meséli a lány vélekedését:

„– Már akkor megfordult az eszemben, hogy nálunk járt. Mikor azt mondta: *Ha nincs keze, lettem volna keze. Ha nincs lába, lettem volna lába.* Már a nyelvemen volt: – *És ha szeme nincsen?* De hiszen ez kérdezetlenül is így következik. No higyjétek el: jó asszony lenne belőle.” (25. o.)

A leány tehát több szempontból is úgy van bemutatva, mint aki a lehető legsokoldalúbban tudná kiegészíteni a főszereplőt, amennyiben konkrétan is igyekszik segítségére lenni az egyetlen bizonytalansági tényezőt jelentő járásban és lenne szeme helyett a szeme, illetve amennyiben őrá mint szemérmes emberre is ugyanúgy jellemző az óvatosság diszpozíciója, mint a főszereplőre.

A „tudom a járást” kifejezés mellé tehát felvonul a „szem a cipő orrán” metaforikus kifejezés is. A vak főszereplő nem látja, de járása és jártassága révén tudja a világot; a vak szeme nem funkcionál, de cipője olykor szemként működik. S ha a jártasság kihagy vagy ha „megvakul” a cipő is – jön Etel, s elvezeti az úton vagy szeme helyett a szeme lesz. Így lesz a járás a látásnak mint megértésnek az ekvivalense a műalkotásban.

Amint látjuk tehát, a *Leánynezőben* című kisregény a ’látás’ szó problematizálásával a világ megértésének folyamatát igyekszik kifürkészni. Arra tesz kísérletet, hogy létrehozzon egy olyan világot, amely láthatatlan, és egy olyan nyelvet, amelyben a ’látás’ szó csak metaforikus értelemben használható. A ’látás’ szót mint a kisregény tengelyszavát a járás és a zenélés reflektorfényében világítja meg az írásaktus. Így a járás és a muzsikálás a világ megértésének új – és ebben az alkotásban összefüggő – móduszeként jelenik meg. Ennek az újszerű megértésnek az antropomorfizálódott alakzata Etel, aki csakis azért válhat a leánynezős hősnőjévé és a vak kiválasztottjává, mert ő maga is olyan, mint a fuvolamuzsika, s mert ő az, aki elő tudja segíteni a járást mint a világban való eligazodást. Így épül fel a kisregényben a világtalan főszereplő speciális, láthatatlan, de mégis érthető világa, s magának az alkotásnak a különleges és ugyancsak láthatatlan, de valahogy mégis látható, mert olvasható szövegvilága. S hogy mindehhez miben járulnak még hozzá az illaton és a tapintáson keresztül megérthető világrészletek, illetve, hogy ezek milyen új metaforák, milyen új nyelv és szövegvilág létrehozására kényszerítenek – ezt kell a továbbiakban megvizsgálunk!

Az illat és a tapintás nyelve

A szem világát nélkülöző világlátás folyamatosan új nyelv képzésére készítet. A kisregényben a hangok sajátos összefüggésrendszere alapján és az óvatos járás útján elsajátított és megértett világ egy olyan specifikus nyelvvel rendelkező világlátásnak ad szót, amely új, a vizuális összefüggéseket és hasonlatokat kizáró metaforikát követel meg. Ugyanez a nyelvi és egyben világlátási innováció megy végbe azoknak a prózanyelvi metaforáknak a működésbe lépése során is, amelyek a szem által felfedezett hasonlóságok helyett az illatok indexjeleit és a tapintás által felfedezett párhuzamokat avatják tertium comparationisszá.

A vak főszereplő és a környezetében élők között akkor ütközik ki a legélesebben az, hogy nem egy nyelven beszélnek és nem képesek megérteni egymás világát, amikor Etel

próbálják jellemezni. A főszereplő nem érti, mit mondanak a lányról; s fordítva: a többiek sem értik, hogy a főszereplő miért emel ki bizonyos jellemzőket más vonások rovására akkor, amikor a lányról beszél. Azt már megvizsgáltuk, mi a jelentősége annak, hogy a főszereplő számára Etel nem más, mint fuvolamuzsika (10. o., 51. o.). A meg-nem-értésnek azonban van egy másik nyelvileg megragadható aspektusa is. Mindenki, aki megpróbálja leírni a lányt, először azt mondja, hogy olyan, mint a „pulykatojás” (13. o., 19. o., 21–23. o.). Ezt a metaforát először a főszereplő nővére használja, majd mindenki találónak (bár egyben kissé tapintatlannak is) találja, és alkalmazza. A metafora sokáig érthetetlen a főszereplő számára, s amint kiderül, mi a metafora jelentése, sajátos módon teljesen aszemantikussá és értelmetlenné válik a vak zenész világlátásában. Egy zenész-társ így magyarázza el a pulykatojás-metafora jelentését:

„A cimbalmos aztán mégis megbánta, hogy a vaknak hamisan beszélt:

– Hallod-e, – mondta engesztelően, – a pulykatojás nem ilyen, a pulykatojás csak szeplős. A ragya rücsök, a szeplő csak szín. Nohát most mán tudhatod, nyesd meg.

– A színek engem nem érdekelnek, – mondta Olajos.” (23. o.)

Etel legfőbb vonása tehát az, hogy szeplős, s így a legtalálhatóbb metafora a jellemzésére az, hogy „pulykatojás”. Mindenki számára ez a legegyszerűbb, s maga a lány is ezen a véleményen van. Ami azonban a szem világában egyértelmű, az a vak főszereplő világlátásában értelmetlen – számára a színt jelölő szavaknak nincs referenciája, így a szeplősség sem jellemezheti a lányt. S amint felmerül az aszemantikus metafora és annak értelmezhetlensége, a vak főszereplő ellentétként azonnal létrehozza saját, értelemmel bíró, a lányt jellemző nyelvi kifejezését is. A nővér jellemzésével szembeeszegezi saját szavait és az önmaga alkotta metaforát: a lány legegyszerűbb jele a vak főszereplő számára a mandula(virág), merthogy már távolról meg lehet érezni az Etel által használt mandulaszappan illatát (10. o., 14–16. o., 19. o., 27. o.). (18) Etel nem pulykatojás, hanem mandulavirág, mandulaszappan. Ez az új (indexjelen alapuló) metafora pedig teljesen más referenciát, más valóságot, más történetet, más értéket és más értelmet tár fel a lány és a főszereplő közös világában, mint a vizuális hasonlóságra építő megnevezés. Hiszen a ’mandula’ szó egy egész szimbolikus értelemvilágot szemezbe a pusztán csak a különöségekre koncentráló ’pulykatojás’ nem kevésbé ironikus metaforájával: a mandulafa „amely elsőként virágzik tavasszal, az élet és a termékenység jelképe; termése, a mandula, alakja miatt gazdag szimbolikus tartalmat hordoz: csonthéjba zárt magja az igazság, a külszín alatt rejlő lényeg, és ennek további kiterjesztésével maga a nőiesség” (*Guillemot, Blumel, Gardin, Olorenshaw, Gardin és Klein, 2009, 378. o.*). A mandula-metafora tehát a lány nem éppen a legelőnyösebbnek tartott testi sajátosságai („ugye mondták neki, hogy csúnya vagyok, szeplős?” [47. o.]) helyett a legértékesebb értelmet ismeri, tárja és mutatja fel: „maga jó lélek, és a jóság is szépség. A legtartósabb szépség.” (17. o.). A szem világtól idegen metafora jelentése egy új referenciát nyit meg, amelyben maga a megnevezett nő is új módon és egy sajátos lényegiségben mutatkozik meg.

A mandulavirág azonban nem az első és nem is az utolsó virág-metafora, amely által a főszereplő igyekszik felépíteni magában Etel alakját, s amelynek a segítségével próbálja szóhoz juttatni sajátos világlátását. A fentiekben, a hang-metaforizáció elemzése kapcsán már utaltunk arra, hogy a lány hangját a vak zenész úgy igyekszik szavak segítségével leírni, mintha egy árva-viola torkából szólna: „a hangot nem lehet megmondani. Olyan nekem, mintha valami nagy árva-viola volna, és annak volna a hangja. Az árva-viola torka, tudod, olyan bársonyos.” (20. o.). Ez a vizualitást kirekesztő színesztéziás specifikumot hordozó metaforikus kifejezés – amelyben a hangzást, illatot (virág) és tapintást („bársonyos”) jelölő szavak egy predikációban és jelentésben sűrűsödnek össze – egy olyan szemantikai egységet alkot, amely már a tapintáshoz tartozó nyelvet is bevonja a világlátás

kifejezésébe. S ez elkerülhetetlen, hiszen a vak főszereplő világában az ujjak a megértés kikutatott közvetítő közegévé válnak: „ha valaki arcán végigjártatja az ujjai hegyét, attól fogva ő jobban látja, mint a látó” (46. o.). Ezek az ujjak pedig egy újabb virágot fedeznek fel Etelben – a tapintást kifejező nyelvezet is virág-metaforikával él!

Miután a főszereplő zenész barátja segítségével tisztázta azt, hogy mi a pulykatozás-metaphora jelentése, s nyilvánvalóvá vált a referenciális hiátus, hirtelen betoppan a kávéházba egy virágárus:

„A zene egyik szünetében Olajos megérezte, hogy a virágárus asszony is ott járkal, vagy hogy hallotta az alkudozást. Magához szólította, hogy mellette ment volna kifelé:

– Hé, virágos! Mutassa csak.

Az asszony mosolyogva tartotta oda a kosarát.

A vak belebillegett, beleszimatolt. Minden virágot megérintett gyöngédeden, mintha alvó arcokat érintene. Mosolygott, szimmogott.

– Csupa szegfű? – kérdezte, – csupa szegfű? No jó ez is. Ösmeri-e Kaszabékát, a Barátok utcáján?

– Nem ismerem, de megtalálom.

– Megtalálja? Nem most, majd reggel. Kaszab vargamester. Bizonyosan ki van írva a neve. Hát: mit kóstál itt szélről ez a tíz legszebb szál szegfű?” (23–24. o.)

A főként vizuális metaforákra épülő nyelv helyén a vak főszereplő egy olyan, a hallás-, szaglás- és tapintás-indexeken alapuló metaforikus nyelvet törekszik létrehozni, amely egy más lényegiségű világmegértéshez vezet. Az új metaforákból épülő új nyelv egy új referenciát létesít a főszereplő világában – valahogy úgy, ahogy maga a prózaszöveg is új szövegvilágot létesít a hétköznapi nyelv horizontján. Miközben tehát a főszereplő fokozatosan létrehozza és elsajátítja nyelvét és világát, közben születik meg maga a prózamű is. Így a vakság egy olyan fogásként jelenik meg a regényben, amely éppen a regény lényegét segít meglátni.

A főszereplő nem tudja megragadni a pulykatozás metaforikus referenciáját; azonban a létrejött referenciális hiátust azonnal betölti egy kézzelfogható indexjel: a virág, amely Etelre emlékeztet, s nemcsak szegfűként, de minden más formájában is (árva-viola [20. o.], gyöngyvirág [20. o.], szegfű [24. o.], mandulavirág [27. o.], jácint [49. o.], muskátli [55. o.]). Ez az Etelnek küldött szegfűcsokor pedig felidéződik a kisregény utolsó jelenetében is – akkor, amikor megtörténik a „leányezés”, vagyis amikor a főszereplő végigjártatja ujjait a lány arcán: „végigérintette az arcát is a lánynak, gyöngédeden, mint mikor a virágárus szegfűit érintgette” (58. o.). A feleségül kért lány arcát a tapintás olyan gyöngéden érinti, mint a szegfűvirágot a gondos válogatás. S a vak ujjai a szépséget olvasásuk le a metaforában virággá változott arcról; nem a test szépségét, hanem az angyalian „jó lélek” szépségét:

„– Ha megengedi, – rebegett a vak.

S a keze remegett, ahogy fölemelte. A homlokára értül a lánynak, mintha megáldaná.

– Milyen szép, – rebegette, – milyen szép!

A szemöldökén is végigsimított.

– A magáé is selymes, de hosszabb. A szemé is szép, nagy...

S az arca szinte áhítatos komolylyá vált. Végigérintgette az arcát is a lánynak, gyöngédeden, mint mikor a virágárus szegfűit érintgette.

– Milyen szép!

S két tenyérrel is újra az arcát, mintha gyermekarcot simítana körül.

– Óh milyen szép!

Ajakát is, állát is.

– Milyen szép!
 A nyakán is végigsimult az ujjja.
 – Milyen szép!
 S onnan ismét a vállára.
 – Csoda, hogy szárnya nincsen.
 Válláról végig a karján, a keze fejeére.
 – A kezét már ismerem.
 S a keze ott nyugodott meg. Fogta, mintha madárkát markolna, gyöngéd szorítással.
 Az arca áhítatos volt. Szemepillái lehunyódtak.
 – A színek nem igen érdekelnek, – mosolygott boldogan.
 S a leány kezét az ajkához szorította.” (58. o.)

A kisregény ezen utolsó soraiban a tapintó ujjak a megértés közvetítő közegévé válnak és az áhítatos olvasás eszközeként vesznek részt abban a folyamatban, amely bizonyos fokon beteljesíti a „leánynezést”. S egyben az ujjak által virágként (és gyermekiként, illetve madárkaként) kezelt és értett arc alkotja annak a tropológiai láncolatnak az utolsó metaforáját, amely képes kifejezni a világtalan főszereplő sajátos világlátását és megértésmódját. A tapintás és a kéz mozgása tehát a világot értelmessé avató elsajátításnak azt a végső aktusát alkotja a kisregényben, amely mintegy betetőzi a megértést – a megértést, amely nemcsak befogadja, hanem kezeli is, vagyis (egy simítással) saját magához alakítja a világot.

Összegzés

Gárdonyi Géza *Leánynezésben* című kisregénye bizonyos szempontból azt az írásktusban végbemenő folyamatot tárja fel, amely során egy új világ vagy a világ egy új megértése épül fel. A prózaszöveg világának kibontása párhuzamosan halad a regény főszereplője által végigvezetett megértésfolyamattal, a számára ismeretlen világ meghódításával. Így párhuzam alakul ki az írásktus és aközött a folyamat között, amely során a regény vak főszereplője lebontja a szem világára épülő metaforikus nyelvet, és annak helyén az új kifejezésekből felépülő sajátos nyelvi referenciát alkot. A főként vizuális metaforákra épülő nyelv helyén a vak főszereplő egy olyan, a hallás-, szaglás- és tapintás-indexeken alapuló metaforikus nyelvet törekszik létrehozni, amely egy más lényegiségű világmegértéshez vezet. Az új metaforákból épülő új nyelv egy új referenciát létesít a főszereplő világában – valahogy úgy, ahogy maga a prózaszöveg is új szövegvilágot létesít a hétköznapi nyelv horizontján. Miközben tehát a főszereplő fokozatosan létrehozza és elsajátítja nyelvét és világát, aközben születik meg maga a prózamű is. Így a vakság egy olyan fogásként jelenik meg a regényben, amely éppen a regény lényegét segít meglátni. A regényét, amely Gárdonyi munkásságában nem másra törekszik, mint arra, hogy „új meg új milijókat hódítson meg művészete számára” (*Sík*, 1928, 75. o.).

Jegyzet

(1) Az akadémiai irodalomtörténet Gárdonyi-fejezetét Mezei József (1965) írta. Mezei (1973, 485. o.) monográfiájában is éppen csak megemlíti a kisregényeket.

(2) A reflektor-szó „fogalmáról” lásd: *Gárdonyi*, 1974b, 137. o., illetve: „A gondolat, ahogy megszületik, meztelen. De leírom úgy. S utána más szavakba öltöztetem. Megkapom egyben a háttéri rezgést, a nagy perspektívát is, amelyben egy-egy szó reflektorként vet sugarat maga körül. Így nyer a mű eleven életet” (*Gárdonyi*, 1974b, 55. o.), valamint: „Gyöngy minden szó, amely sugártörésben van elhelyezve... Némelyik szó szinte reflektor-erejűvé válik. Az ilyeneket nevezem

reflektor-szavaknak. Ebben van az *épihété rare* [ritka jelző] és a *mot imprévu* [váratlan, meghökkenítő szó] is.” (*Gárdonyi*, 1974b, 140. o.).

(3) Gárdonyi (1974c) a már idézett *Más szóval a szót!* című feljegyzésében egy egész, a metaforizációs lehetőségek táráként felfogható gyűjteményt készített, ami „csak íróművésznek való, piacra nem”. A gyűjtemény jóval meghaladja egy szinonimaszótár kompetenciáját...

(4) Élőszó és írott szó ezen különbségéről lásd az intonáció bahtyini fogalmát: *Bahtyin*, 1985. 5–54. o.

(5) A rezgés „fogalmával” kapcsolatban vesd össze: „Az ellentézis az a varázsvessző, amellyel a legnagyobb rezgéseket keltjük. Az író hímezőrájá az ellentézis!” (Gárdonyi, 1974b, 79. o.).

(6) A konfiguráció és refiguráció fogalmáról bővebben lásd: Ricoeur, 1999.

(7) A kisregénynek nevezhető művek – remélhetőleg – teljes listája: *Cyprián* (1888), *A báró lelke* (1893), *A lámpás* (1895), [*A kékszemű*] *Dávidkáné* (1899), *Az a hatalmas harmadik* (1903), *Az öreg tekintetes* (1905), *Ábel és Eszter* (1907), *Te Berkenye* (1913), *Szunyoghy miatyánkja* (1913), *Aggyvsten, Biri!* (1914), *A kürt* (1915), *Leányézőben* (1916), *Julcsa kútja* (1916), *Vallomás* (1916), *Ki-ki a párjával* (1918), *Ida regénye* (1918), *Bibi, A kapitány. (Az én falum és a Hosszúhajú veszedelem műfajisága már más problémákat vet fel.)*

(8) A realizmus fogalmát annak jakobsoni meghatározásában használom. Lásd: *Jakobson*, 2002, 38–46. o.

(9) Az alábbiakban ennek a kiadásnak a lapszámaira hivatkozom.

(10) A szöveg diszkurzív szintjén az alábbiakat értem: „A diszkurzív (*diszkurzíva*) mint terminus nem a szöveg elemeinek, nem is struktúrájának, nem is kifejezésének, hanem képzésének – a nyelvi elemek beszédegységé alakításának, illetve a szövegfolymatnak mint »működésben lévő nyelvnek« (M.A.K. Halliday kifejezése) a jelölésére szolgál. Ám számolnunk kell azzal, hogy e »folymatnak« a költői modalitása több ponton eltér a közlő, leíró, kommunikatív vagy retorikai műfajokra épülő beszédmódok szabályozásától. Meglátásom szerint elsősorban azzal, hogy a költői beszédmód helyreállítja a szó háromszatú [külső forma, belső forma, jelentés] létmódját és azt a szövegegészsel való interakciójában működteti. A »szövegfolymat« jelensége mögött tehát egy olyan művelet húzódik meg, amelynek hatására a szó és a szöveg közötti kétoldalú szabályozás lép érvénybe, ami a nyelvi megnyilatkozás minden egységének redisztribúcióját követeli meg. *Az irodalmi szöveg diszkurzív szintje a redisztribúció aktusainak szemléletessé tételére szolgál.* Ennek következtében mondhatjuk azt, hogy nem pusztán írásmű, írott szöveg, hanem ezen túl költői megnyilatkozás is az irodalmi alkotás, amelyhez különös, műfajonként változó alanyi struktúra tartozik”. (Kovács, 2004, 98. o.)

(11) Mint az ismeretes, Husserl volt az, aki a 20. század elején fenomenológiai filozófiájában a legpontosabban határozta meg a „fakticitás” (az eleve adott) és az „elgondolható” (világot konstituáló) különbségét: „a [természetes beállítódásban] a világ számunkra a realitások magától értetődő univerzuma, amelyik állandóan és kétségtelenül adott. [...] Ha a teoretikus érdeklődés ezt a természetes beállítódást feladja, és tekintetét arra a tudatéletre irányítja, melyben a világ mint »a« világ számunkra létező,

akkor a megismerés tekintetében új helyzet áll elő. A világ számunkra adott értelme (ez lesz most világossá), a maga határozatlanul általános értelme éppen úgy, mint a reális részeket által meghatározott értelme a magunk észlelő, képzelő, gondolkodó, értékelő életének bensőségében tudatos és a mi szubjektív genezisünkben alakuló értelem; valamennyi létérvényesség saját termékünk, a tapasztalat és a teória minden azt megalapozó evidenciája bennünk magunkban él elevenen, s habituálisan állandóan motivál bennünket”. (Husserl, 1972, 207–208. o.)

(12) A dolog fogalmát az alábbiakban annak hiedeggeri–gadameri értelmében használom: „A történeti megismerés [...] a dolgokhoz való igazodás [...]. Csakhogy itt a dolog nem *factum brutum*, nem valami csupán meglevő, pusztán megállapítható és megmérhető, hanem végeredményben neki is ugyanaz a létmódja, mint a jelenvalólétnek” (Gadamer, 2003, 295. o.)

(13) Vesd össze: „Minden közvetítő közege egy olyan aktív metafora, amelynek hatalmában áll lefordítani a tapasztalatot valami más dologgá. A kimondott szó volt az az első technológia, amelynek segítségével az ember képes volt elszakadni saját környezetétől annak érdekében, hogy új módon tudja megragadni azt. A szó egyfajta visszanyert információ, amelynek segítségével az ember fokozott sebességgel képes újra-felfedezni teljes környezetét és összes tapasztalatát. A szavak világa metaforák és szimbólumok komplex rendszere, amely a tapasztalatot kifejezett vagy külsővé tett értelemmé fordítja le. A szó a kifejezettség technológiája. A közvetlen érzékszervi tapasztalat szóbeli szimbólumokká történő átfordításával a teljes világ bármely pillanatban létre- és visszahívhatóvá válik.” (McLuhan, 1994, 57. o.)

(14) Vesd össze azzal, amit Bahtyin (1985, 24–31. o.) mond az intonációról és az intonációs metafora jelentőségéről.

(15) A szövegvilág fogalmát annak ricoeuri értelmében használom. Vesd össze: Ricoeur, 2010, 49–51. o.

(16) Az elsajátítás hermeneutikai funkciójáról lásd: Ricoeur, 2010, 71–81. o.

(17) Gárdonyi is kiemelten fontosnak tartotta az ismétlés poétikai funkcióját: „ha széles a jellemzés, karikírozuk a karaktert; ha rövid az elbeszélés, csak repetíció által domboríthatjuk elő” (Gárdonyi, 1974b, 122. o.).

(18) És természetesen ugyanúgy a szagokra alapozva építi fel a vak zenész az Etelt körbevevő világot is: a várost (7. o.), a kávéházat (23. o.), az utcákat (41. o.) és a lakásokat (53–55. o.) is legalább annyira képes azonosítani szagok, mint sajátos hangzások alapján. A tér számára a fülelő és a szimatoláson keresztül hangokból és illatokból épül fel.

Irodalom

- Bahtyin, M. (1985): A szó az életben és a költészetben (A szociológiai poétika alapkérdései) In: uő: *A szó az életben és a költészetben*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 5–54.
- Brassai Zoltán (2003): *Gárdonyi Géza*. Művészetek Háza, Veszprém.
- Gadamer, H-G. (2003): *Igazság és módszer*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gárdonyi Géza (é. n.): Vallomás. In: uő: *Cyprián; Vallomás*. Dante Kiadás, Budapest. 1–144.
- Gárdonyi Géza (1916): Leánynézőben. In: uő: *Julcsa kútja; Leánynézőben – Két regényke*. Dante Kiadás, Budapest. 3–58.
- Gárdonyi Géza (1927a): A látás – Előszó. In: uő: *Amiket az útleíró elhallgat*. Dante Kiadás, Budapest. 1–8.
- Gárdonyi Géza (1927b): Amiket az útleíró elhallgat. In: uő: *Amiket az útleíró elhallgat*. Dante Kiadás, Budapest. 8–10.
- Gárdonyi Géza (1974a): Napló 1915–1922. In: uő: *Titkosnapló*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 19–33.
- Gárdonyi Géza (1974b): Mesterkönyv. In: uő: *Titkosnapló*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 51–147.
- Gárdonyi Géza (1974c): Más szóval a szót! In: uő: *Titkosnapló*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 177–214.
- Gárdonyi József (1934?): *Az élő Gárdonyi*. I–II. Dante Kiadás, Budapest.
- Guillemot, M., Blumel, B., Gardin, N., Olorenshaw, R., Gardin, J. és Klein, O. (2009, szerk.): *Szimbólumok lexikona*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Györke Ágnes (2007): Homéroszi eposztól a Nagy Könyvig – 1901. Gárdonyi Géza: *Egri csillagok*. In: uő: *A magyar irodalom története II. (1800-tól 1919-ig)*. Gondolat Kiadó, Budapest. 625–637.
- Husserl, E. (1972): Fenomenológia. In: uő: *Edmund Husserl válogatott tanulmányai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 193–226.
- Jakobson, R. (2002): On Realism in Art. In: Matejka, L. és Pomorska, K. (szerk.): *Readings in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*. Dalkey Archive Press, Illinois. 38–46.
- Kispéter András (1970): *Gárdonyi Géza*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kovács Árpád (2004): Diszkurzus és redisztribúció. In: uő: *Diszkurzív poétika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 98–107.
- Kovács Gábor (2010): A kulturális ténytől az irodalmi tényig. (Gárdonyi Géza: Az a hatalmas harmadik) In: Kovács Árpád (szerk.): *Regények, médiumok, kultúrák*. Argumentum Kiadó, Budapest. 61–77.
- Kunkli Enikő (2001): A visszavonhatatlanság tapasztalataként megjelenő létértelmezési válság tematizálódása Gárdonyi Géza *Az öreg tekintetes* című művében. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 1–2. sz. 128–148.
- McLuhan, M. (1994): Media as Translators. In: uő: *Understanding Media: The Extensions of Man*. MIT Press, Cambridge–London. 56–61.
- Mezei József (1965): Gárdonyi Géza (1863–1922). In: Sötér István (szerk.): *A magyar irodalom története IV. (1849-től 1905-ig)*. Akadémiai Kiadó Budapest. 901–914.
- Mezei József (1973): *A magyar regény*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Németh G. Béla (1971): *Türelmetlen és késlekedő félszázad*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh G. Béla (1985): „Az én falum” szerzője – „Az én falum” világa. In: uő: *Századelőről – századutóról*. Magvető Kiadó, Budapest. 139–160.
- Ricoeur, P. (1999): A hármas mimézis. In: uő: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 255–309.
- Ricoeur, P. (2010): Az eltávolítás hermeneutikai funkciója. In: uő: *A diszkurzus hermeneutikája*. Argumentum Kiadó, Budapest. 41–53.
- Sík Sándor (1928): Gárdonyi Géza. In: uő: *Gárdonyi, Ady, Prohászka – Lélek és forma a századforduló irodalmában*. Pallas Rt., Budapest. 15–130.
- Z. Szalai Sándor (1970): *Gárdonyi műhelyében*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Z. Szalai Sándor (1974): Eligazító – Gárdonyi titkosírási feljegyzéseinek olvasásához. In: Gárdonyi Géza: *Titkosnapló*. 221–238.
- Z. Szalai Sándor (1977): *Gárdonyi Géza*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Z. Szalai Sándor (2001): *Sors és történelem. Tanulmányok Gárdonyi Gézáról*. Miskolc.

Károli Gáspár Református Egyetem

A kedvező megvilágítás „hermeneutikája”

Észrevételek *A Pendragon legenda* olvasandóságáról

„A titok maga az archívum hamuja...”

(Derrida, 2008)

„E jelt talán istenség irta le,
bensöm zajgását csillapítja,
szegény szívem öröme nyitja,
s rejtelmes hatóereje
a létnek titkait mind megvilágosítja!
Isten vagyok?...”

(Goethe, 1993)

„Előszedtem én valamit csak valaha az oskolákban a
betűcserélgető mesterségből tanultam, sokszor egész
napokat töltöttem el a vizsgálással, de semmire sem
mentem, s utoljára felhagytam vele, hogy talán az vala-
mi olyan nyelven vagyon írva deák betűkkel, amely
nyelvet én nem tudok...”

(Pálóczi Horváth, 1988)

A Pendragon legenda olvasatát a szöveg architextuális kódja uralja, hiszen a címbe illesztett műfaji megjelölés azt jelenti: olvasandó. A regény cselekményének ismeretében ez nem is vonatkozhat másra, mint a Pendragon-család – immár írásos formában összerendezett – történetére, a lejegyzett hagyomány folytatólágosságának (és akár folytathatóságának) narratív „indexére”, amely így – legalábbis illuzórikus („fik-tív”) kontextusában – példaként vagy útmutatóként szolgálhat az utókor számára. A regény azonban nem egyszerűen tanúságtétel, hanem az olvasandósághoz (materiális értelemben olvashatósághoz) szükséges értelmezési eljárások fura regisztere is egyben. Bátky János, a Pendragon narrátor főhőse, aki – filológusi státusában – a narratív hang „tartománya” mellett legalább ennyire ura a szkriptori-lejegyzői funkcióknak is, a rejtélyek megoldása érdekében kénytelen egységes szövegbe gyúrni az egymást részben fedő, de egyúttal egymásnak ellentmondó interpretációs műveletek során levont végkövetkeztetéseket. Ezek a műveletek egyértelműen az olvashatóság „kialakítása” felé tett mozzanatoknak tekinthetők, de az elkészült szöveg a lejegyzés aktusán túl az értelem megrögzítésének lehetőségeit a fantasztikum elbizonytalanító keretei között dinamizálja, megkérdőjelezve ezzel azt az olvasandóságot is, amely a narratívába foglalt eseménysor mellett a szövegértelmezői-szövegrendezői praxis „történetére” is vonatkozatható.

Szerb Antal „filológiai detektívregénynek” nevezte az 1934-ben megjelent szöveget: „Külföldön már ismert műfaj ez. A tárgya: egy kézirat hajszolása, kutatása mulatságos bonyodalmakon át.” – nyilatkozta az öt faggató riporternek a *Brassói Napló* hasábjain (*S. Hajós*, 1934/2002, III. 355. o.). A szerző talán tudatosan kerülte az általa a populáris regiszterbe sorolt (1) gótikus („rém”) regény kategóriáját, pedig a *Pendragont* mai ismereteink tudatában leginkább a „gótikus detektívregény” címkéjével láthatnánk el, hiszen a regény számos poétikai fogását az „ősformából”, a *The Castle of Otrantó*ból kölcsö-

nözte. Ilyen szempontból izgalmas a természetfölötti elemekkel népesített, a burke-i gyönyör és a borzongatás hatásmechanizmusára rájátszó rémregénynek a detektívregény műfogaival történő kiegészítése, hiszen utóbbi műfaj a „leleplezés” narratív aktusának köszönhetően a lehető legkisebb teret hagyja az elbizonytalanító effektusok működésének. A *Pendragon* nem írja felül a fantasztikumot úgy, mint Conan Doyle *The Hound of Baskerville* című regénye, de nem is gúnyolja ki egyértelműen, mint Jane Austen a *Northanger Abbey*-ben, vagy Oscar Wilde a *The Ghost of Canterville* című viktoriánus paródiában. A *Pendragon legenda* legitimálja a családi „hagyományt”, a kísértetlovas felbukkanását, érvényesíti a család jelmondatát („Hiszek a test feltámadásában”), így az „elfogadott természetfölötti” – todorovi (vesd össze: Todorov, 2002, 39–40. o.) – „kategóriájába” sorolódik. Mindez azt is jelenti, hogy Bátky nem tesz mást, csak helyben hagyja (illetőleg lejegyzí) a hagyományt – értelmezései feloldódnak az automatikus lejegyzés aktusában, jobban mondva maga az archiválás válik interpretációjává.

Foucault (1998, 16–17. o.) *A fantasztikus könyvtárban* Flaubert *Szent Antal megkísértése* című regénye kapcsán egy „eredendően modern fantasztikum élményéről” beszél. Kijelentését azzal magyarázza, hogy a számos intertextust tartalmazó szöveg (már) a „pontos tudásból” meríti a fantasztikumot a szív helyett, a *Megkísértés* így a (vendég) szövegek és számtalan kommentárja közötti üres helyekre pozicionálja magát, „a már létező könyvek terében” bontakozik ki. Máshol így fogalmaz: „Ma a nyelv terét nem a Retorika határozza meg, hanem a Könyvtár: töredékes nyelvek végtelenbe tartó támfala révén, amely a retorika kettős láncolata helyére egy önmagával szembenálló nyelv egyszerű, folytonos, monoton vonalát helyettesíti, egy végtelenre ítéltetett nyelvét, mert már nem támaszkodhat a végtelen szavára.” (Foucault, 1998, 13. o.) A 20. század világirodalmából számos szerző munkásságából lehet példákat meríteni Foucault modern, a könyvtárszobában olvasó individuum tudáséhségéből merítő fantasztikumára, amelyek ráadásul szorososan reflektálnak az adott szövegeket körbebéstyázó, jelölt vagy jelöletlen intertextusok formájában megjelenő bázisra. A *Pendragon legenda* ennek a – többek között Borges, Eco, Norfolk, Zafón fémjelezte – sornak a korai állomása, amelyben tehát a rózsakeresztes-mítosz megszólaltatása óhatatlanul együtt jár az autentikus szövegek és a kapcsolódó kommentárok fel-, illetve beidézésével, miközben a regényben folyamatosan morajlanak a különböző szövegszekvenciák, kiegészülve az olvasás és a cselekményvezetés (írás)aktusát megidéző metaforaláncolattal. A leglátványosabb szinten így a tudást reprezentáló könyvtár kiépítette fantasztikum működése abban az elbizonytalanító aktusban érhető tetten, amely a kalandok szövevényén túl úgy téríti el az olvasót a szöveglabirintusban, hogy elidegeníti őt a vendégszövegek vélt vagy valós autoritásától. A kezdő Byron-intertextustól („My way is to begin with the beginning”, *Don Juan*) Bátky sorozatos – a szöveg folytonos keletkezésére, „íródására” reflektáló – kiszólásain („A szálakat szövök a párkák”) át a regényt lezáró levélíg a *Pendragon* hömpölygő szövegfolyam, amelyből első lépésben két jelenetet emelnék ki, hogy rámutassak azokra a szöveg-szervező erőkre, amelyek beteljesítik a regény architektuális utasítását.

Epigráfia és epitáfium

A *Pendragon legendában* Bátky János meghívást kap az Earl of Gwynedd walesi kastélyába, hogy kutatásához a felbecsülhetetlen értékű ritkaságokkal teli családi könyvtárt igénybe vehesse. Miközben beleszöppen az örökösödési harcba, amelynek tétje az earl hatalmas vagyona, és amely előcsalogatja sírjából a családi legendárium titokzatos kísértetlovasát is, a filológus hosszú órákat tölt el a könyvtárszobában, és beleszeret vendéglátója unokahúgába, Cynthiába. Egyik alkalommal a lány kérésére részletesen beszél a rózsakeresztesekről, és szó szerint idéz a *Fama Fraternitatis*-ből, az egyik autentikus szövegből. Az idézet Christian Rosencreutz, a rendalapító sírjának megtalálásáról szól. A hagyomány szerint a rend nagy-

mestere egy véletlen folytán talált rá a sírra, amelyen ott díszlegtek a feliratok: „POST CXX ANNOS PATEBO” (százhusz év múlva kinyílok), illetve „A. C. R. C. HOC UNIVERSI COMPENDIUM VIVUS MIHI SEPULCHRUM FECI” (ezt a sírt építettem élve magamnak a világmindenség hasonmására). Bátky ekkor még nem tudja felfejteni a monogramot, de beszámol arról, hogy csupán a nem autentikus források említik meg az évszázadok alatt tökéletesen konzerválódó „holttest” megtalálását. Amikor nem sokkal később Bátky és segítői a régi Pendragon-kastélyban rálelnek a két felírra, a főhóst ismeretei készítetik a további kutatásra. Mikor meglátják a család jelmondatát (2), valamint a sírfeliratot („HERE LIETH ASAPH CHRISTIAN PENDRAGON THE SIXTH EARL OF GWYNEDD”), Bátky szem-

A Pendragon legenda olvasatát a szöveg architektuális kódja uralja, hiszen a címbe illesztett műfaji megjelölés azt jelenti: olvasandó. A regény cselekményének ismeretében ez nem is vonatkozhat másra, mint a Pendragon-család – immár írásos formában összerendezett – történetére, a lejegyzett hagyomány folytatatóságának (és akár folytathatóságának) narratív „indexére”, amely így – legalábbis illuzórikus („fiktív”) kontextusában – példaként vagy útmutatásként szolgálhat az utókor számára. A regény azonban nem egyszerűen tanúságtétel, hanem az olvasandósághoz (materiális értelemben olvashatósághoz) szükséges értelmezési eljárások fura regisztere is egyben.

besül a kétféle hagyomány találkozásával, a kísértetlovass „valódi” kilétével, amely a tradíció „szövegének” visszaolvasásával egyértelműsíti a fantasztikus eseményeket is. Az ’A. C. R. C.’ nem más, mint az immár párhuzamosnak tekinthető narratívák inskriptív nyoma, az Apa neve, amely egyszerre „fedi el/le” sírfeliratként egyértelmű referenciáját, a jeltestet, és példázza a (százhusz évenként) magától feltáruuló hagyomány értelmezhetőségének és „továbbírhatóságának” (időszakos) lehetőségét. Bátkyék (természetesen) csak egy üres sírra lelnek, így újbóli megerősítést nyer a fantasztikum. A sírfelirat bevésettségétől a holttest „rögzítettségéig” terjedő szimbolikus láncolat jelen kalanddal szembeni inverze a Lenglet de Fresnoy kéziratában olvasható történet, amely a 18. századba helyezi át a sír felnyitásának aktusát: ekkor Bonaventura Pendragon, St. Germain gróf, valamint az elbeszélő „kövé dermedve” nézték végig, „amint a sírban fekvő lassanként feláll, és kilépni készül a sírjából” (Szerb, 2000, II. 56. o.).

A csupa kapitális betűből álló négy inskripció a kőbe vagy rézlapba vésettség jellegéből adódóan szorosan kötődik a hordozó médiumhoz – az epigráfia rangján állnak. A helyhez kötöttség, a nyelvi kifejezés „monumentalizálása”, illetve a mulandóság legyőzésének ismérvei mellett Thienemann (1931/1986, 72. o.) az epigráfia fontos tulajdonságaként nevezi meg a „mondat pszicho-

lógiai középpontjának” tekinthető tárgyat, amely így – az évtizedekkel későbbi McLuhan tézisnek megfelelően – médiumként maga válik üzenetté. „A tárgy maga szólal meg” – írja az *Alapfogalmak* szerzője (Thienemann, 1931/1986, 73. o.), ez viszont a *Pendragon* kontextusában meglehetősen kétes szólamnak tekinthető, hiszen az egyik inskripció, a jelmondat éppen a jel és a jelöllet (a test) közötti szoros kapcsolat felszámolását célozza meg a feltámadás tényének bevésésével. Az írás kezdeteként definiálható epigráfia fő funkciója a regényben tehát nem archeológiai értelemben vezet el a sírig, ezzel együtt Asaph Pendragon testének kamrájáig, hanem az epigráfiák áttételein át a kódfejtő tekintetét vezérli a hagyományok kereszteződésére utaló négytagú monogramot rejtő sírfelírra. A sírok megnyílásáról szóló történetek ugyanakkor a regényhez köthető írásaktussal

válnak a szöveg által összegyűjtött (és éppen továbbíró) hagyomány epizódjaivá, a narratíva katalógusának archív tételéivé, kijátszva egyúttal az esztétikai tapasztalat mediális megrögzítésének hagyományosabb és modernebb módozatait is. Cynthia Pendragon folkloristaként publikál szakfolyóiratokban: bár kutatásai írásban látnak napvilágot, a lejegyzések alapja az adatközlőkről készült hangfelvétel. Ez azonban könnyen roncsolható: egy alkalommal Osborne, Cynthia testvére szellemhangokat produkál, miközben a kéménynyilásba bújva kezdi el lejátszani az egyik felvételt. Osborne szerint ez a fajta „legendagyártás” szolgálhat majd kutatási alapanyagként hűga számára. A legendához szolgáló alapanyag lemezre rögzítettsége a technikai médium (illetve jelen esetben az akusztika) lehetőségeiből következően elferdíthető, így abban különbözik a „mechanikus” írásos lejegyzéstől, hogy míg ebben az olvasás konvenciók mentén működő iránya a szöveg „felszínén” nem, legfeljebb a jelentést tekintve idézhet elő torzításokat, addig a hangfelvételt olvasó apparátus maga is vezérelhető.

Ugyanez a diszkrepancia figyelhető meg a regény másik preferált technikai médiumával, a mozifilmrel kapcsolatban. Már egy teapalota dekorációja azt a véleményt szüli Bátkyban, hogy ez a londoni polgár számára megteremti annak illúzióját, hogy „abban a fényes világban él, ahol a mozdírák estélyei lejátszódnak”, de Lené (Bátky egyik társának) állandóan visszatérő, filmélmények szülte megoldása a nyomozás folytatására („Nem szabad lemenni a nyakukról”) illúzióként szintén elcsúszik a tulajdonképpeni történések mellett. Így a *Pendragon* kontextusában sem a lemezre rögzített „írás”, sem az inskripcióként működő „film-fantázia” újkori médiuma nem működhet hatásos archíváló eszközként. Itt kell kitérni a kézírást látszólag elfedő gépirás vagy írógép-írás jelentőségére is, amely az írás vagy lejegyzés egyfajta uniformizálása segítségével sikeresen törölte el a kézírásban még meglévő individuális jeleget. Az előbb említettek tükrében nem meglepő, hogy *A Pendragon legenda* az írógép mediális jegyeit is ironikusan visszaforgatja: amikor Bátky egy írógéppel írott levéllel próbálja megzsarolni a regény gonosztevőit, azok rámutatnak, hogy a levelet egy Bátkyéhoz hasonló írógéppel írták.

A *Pendragon* azonban nem számol le teljesen az auditív komponenssel, hiszen az egyik inskripció tulajdonképpen epitáfium, sírfelirat is egyben, ez viszont a prosopopeia trópusa révén a síron-túlról-jövő-hang fikcióját teremti meg (*De Man*, 1997, 102. o.). Paul de Man, miután rámutat a vizsgált sírfeliratokról szóló Wordsworth-esszé központi metaforájára, a napra, ezt egy olyan szemként antropomorfizálja, amely a sírfeliratot tartalmazó követ hanggal ruházza föl. Ráadásul mindez „száját, szemet, s végső soron nevet feltételez”, mely láncolat megtalálható a trópus nevében is: ’prosopon poiein’ = „maszkot vagy arcot adni” (*De Man*, 1997, 100–101. o.). Az arc, a hang és a név „feltámasztásával” azonban, lévén a prosopopeia „szimmetrikus trópus”, a megszólaltatott halottat körbevevő élők némává válhatnak, „beledermelve saját halálukba” (*De Man*, 1997, 103. o.). (3) Mindez – az epigráfiákhoz hasonlóan – a *Pendragon* sajátos kontextusában továbbgondolható jellemzővé válik, mivel itt a sír időről időre megnyílik, így a prosopopeia tropikus láncolatát elindító bevésődés éppen felfüggesztésével némíthatja el az élőket. További érdekesség, hogy a regény sírfelirata az ősapa „civil” nevét tartalmazza, amelynek (monogramban látható) „kiterjesztése” ugyancsak a szoros referencia felfüggesztődésével, a jeltestnek a jelölő burkából való ideiglenes kiszakítódásával jöhet létre. Úgy is lehetne fogalmazni, hogy ez a síron-túlról-jövő-hang írhatja a hagyomány szövegét, igaz, ez Bátky fellépése előtt csak a számos különböző szöveg és szövegtörredék mesterséges összeolvasása útján válhatott olvashatóvá (ilyen minőségében pedig még távol esett az olvasandóságtól). A narratíva szempontjából ezért Asaph Pendragon fel-feltámadó holtteste biztosítja a család (és ezzel együtt a Név) fennmaradását, míg az olvasandó (vagy majdan olvasandó) krónika vagy családtörténet keretei között ennek ír(ó)dáshoz elegendő pusztán a „diktáló” hang is, amelyet a külvilág – családra nézve vészterhes – eseményei szólaltatnak meg.

A sírhely megtalálásához és újrafelfedezéséhez kapcsolódó szövegblokkok *A Pendragon legenda* kitüntetett helyei, amelyek az összeilleszthető és szétválasztható inskripcióknak köszönhetően funkcionálhatnak a hagyomány – legendásításhoz szükséges – nyomaiként. Az ósapa Helye, amely a gótikus Pendragon-várkastély katakombájában található, a regénynek mint labirintusnak központi tereként funkcionál, de a hagyományt újra és újra megszólító írásaktus értelmében is. (4) A továbbiakban azonban ki kell lépünk a sírboltból, tekintetünket pedig a könyvtárszoba „tartozékaira” kell szegeznünk. Ezzel adhatunk lehetőséget az *Alapfogalmak* azon gondolata kiteljesítésének, amely az epigráfiát az állandósuló szöveg alapvető hordozóiról, a kőről vagy a fémről az állandó szöveg címdoldalára transzponálja (Thienemann, 1931/1986, 73. o.).

Szignatúra

A személyes meghívás ellenére az earl csak hosszú várakoztatás után invitálja meg Bátkyt egy hosszabb beszélgetésre azt követően, hogy a filológus megbizonyosodik Asaph Pendragon és Rosencreutz azonosságáról. Beszélgetésük során a felek dialógusformában „tekintik át” a racionalizmus által megrontott misztika történetét, ugyanakkor szövegbe kerül Lenglet de Fresnoy kézírata is (így a továbbiakban az esszéisztikus betétek újból a kalandregény pergő eseménysorában nyelődnek el). A különféle paradigmátikus fordulatokat felszínre hozó tudós diskurzust a titokzatos „T. könyv” felbukkanása idézi elő: miután az earl megemlíti, hogy a könyv a birtokában van, Bátky komoly tette szánja el magát:

„Mint Faust a varázskönyvet, felcsaptam a kódexet, és mohón olvasni kezdtem. Azt vártam, félig tudatosan, hogy mindjárt valami csodálatos történik, a szín elsötétül, dörgés közt felemelkedik félelmes méltóságban a Föld szelleme...

Azután elszégyelltem magam naivitásomért. A könyv olyan volt, mint a többi könyv, mely az alkímisták végső bölcsességét tartalmazza: allegorikus, homályos mondataiból nem értettem semmit.

Csak az ismerős görög szöveg ragadt meg tudatomban, Osthanesnek, a perzsa bölcsnek az értelmetlen, de szép jelmondata: 'E physis te physei terpetai. 'E physis te physei nika. 'E physis te physei kratei. A természet a természetnek örül. A természet a természetet legyőzi. A természet a természetet uralkodik.” (Szerb, 2000, I. 127. o.)

Bátky olvasási aktuusa – mielőtt egyáltalán az értelmezésig eljuthatna – megfeneklik. A szem mint a tudáséhség csillapítására szolgáló par excellence filológusi érzékszerv kénytelen behódolni az allegorikus kódolásnak, noha sikeresen helyez át egyetlen (allegorikus) kijelentést a *Pendragon*hoz fűződő elsődleges írásaktus során, és jeleníti ezt meg. Ennek felfejtése ugyanakkor nem várat sokáig magára, hiszen az earl „az élet tetszés szerinti meghosszabbításának” alkímista vágyával helyettesíti be a görög mondathármas utolsó tagját. Ez azonban csak a homályos szöveg egyetlen apró szeletkéje, amely éppen a könyvben foglalt tartalom kódolt rezüméjének tekinthető. Ilyenformán pedig a „siker” értelmezés allegóriája is egyben.

Bátkyék olvasásjelenete a regény neuralgikus csomópontja, akárcsak a regénytér központi helyszínéeként a szöveg megannyi ismétlése során felbukkanó sírkamra. Míg azonban a sírkamra az inskripciók felfejtett „önreferenciáinak” köszönhetően a hagyományok íródásait egy jól körülírható mederbe tereli, addig a fentebbi hely rávilágít a *Pendragon* – kalandregényes horizontja által elrejtett, illetve beolvasztott – gazdag hálózatára, mivel a „T. könyv” feletti értetlen tekintet több különböző szöveghelyet von be az értelmezési játékba: a fentebbi idézetet követő történeti áttekintést, és ennek révén a regény furcsa álomjelenetét, a *Pendragont* jegyző szerzői névhez köthető esszét, valamint a *Faustot*.

Álom (5)

Az ősi tudás egy nehézkes dekódolási procedúra után nyerhető ki a könyvből: „Azt lehet mondani, hogy ad utasítást azok számára, akik megértik.” (6) – válaszolja az earl Bátky kérdésére. Majd így folytatja: „Van valami ősi bölcsesség, valamiős-kinyilatkoztatás, aminek minden emberi tudomány csak a hígítása.” Az Earl of Gwynedd konzekvensen az írásbeliség előtti korra vezeti vissza a Tudást, ráadásul egy olyan örök hallgatást feltételez, amely megakadályozza a mindenfajta torzítást, hiszen „[M]inden közlés meghamisítja a valóságot. Az igazi tudósok nem fogalmazzák meg a tudásukat.” Az earl így csak némi fenntartással sorolhatja fel a különböző titkos társaságokat, majd térhet át a racionalizmusra, ahol a tudományos gondolkodásnak köszönhetően „a régi megismerés paradoxonná válik”, a „csalás és paródia” pedig egy új, – az elsődleges tudáshoz mérten – hazug „paradigmát” szül. Bátky ezzel szemben a „törvénymondó bölcsek”, az írásos hagyomány oldalán áll. Megemlíti Hamurappi kőbe vésett törvénykönyvét, az írást feltaláló Thot nevét rejtő Hermész Triszmegisztoszt, valamint Platón, aki bármennyire is romlottnak tekintette az írást, kénytelen volt behódolni neki. Ugyanakkor Platón és *Timaios*ának említése azért érdekese, mert a görög filozófus dialógusformában írt szövegei a párbeszédesség jellegéből következően a lehető legmarkánsabban voltak képesek „megrögzíteni” az orálisat az írott közeg keretein belül. Bátky az Atlantisz-mondára utal, amelyben az elsüllyedt szigetet a mágikus megismerés olyan szimbólumának tekinti, „ami aztán elsüllyedt az emberek tudatában, és csak az álomban jelenik meg itt-ott”.

Bátky a regény végén egy titokzatos feketemise résztvevőjévé válik, amelynek során az earl vagyonára törő emberek saját mesterkedéseik áldozatai lesznek, így a regény – legalábbis a „morált” tekintve – a Jó győzelmével végződik, illetve ezzel zárul le, de Bátky „álomértelmezése” olyan értelemben kívánivalót hagy maga után, hogy az eseményt álomnak (illetve a másik értelmezést követve transz-állapotnak) tekintő esemény forrásait korábbi olvasmányélményeiben állapítja meg. Mivel az álomfejtés folyamata ez esetben az álom összes elemét egy már leírt, és az álmodó által elolvasott szöveg kontextusába számúzi, olyan „deszimbolizációs” aktussal állunk szemben, amely az álom szereplőit, eseményeit és belső motivációit – a vágyteljesülés freudi teóriája értelemben – nem engedi az álmodó tudat számára semmiféle hermeneutikai vizsgálat alá vetni, ehelyett egy komparatív szövegelemzési irányt vet fel. Azonban az, hogy az olvasmányélmények mennyire korrelálnak a *Pendragon* utólagosan megszóvegezett eseménysorával, legfeljebb a regény intertextusainak számát, az így is meglehetősen kacskaringós katalógus tételeit gyarapítja, és nem segít hozzá a mágikus megismerés titkaihoz. Ez a látványos deficit másfelől az emlékezet (aktív) beíródásának minősíthető, a beírt és megnevezett textúra pedig nyitva áll a hermeneutikai eszköztár számára, habár a kódfejtés feladata így is látszólag áthidalhatatlan akadályt képez a titkosított, allegorikus „ferdítésnek” köszönhetően.

Úgy tűnik, hogy a sírfelirat inskripcióihoz hasonlóan ez a szövegrészlet is „érvényteleníti” célzott jelentéseit. A megnyíló sírra, amely a bevésett üzenetek óhatatlan törléseivel jár, az olvasmányélmény sem funkcionálhat semmiféle magyarázatként. Persze ha a Freud által az (álom)emlékezet működéséhez legközelebb álló médiumot, a varázsnoteszt vesszük figyelembe, az írás által történő archiválás legalábbis „differál a felejtés-sel”. (7) Maga Freud utal arra, hogy a varázsnotesz visszatér a „régiek” írásmódjához, amelynél a különböző bemélyedések, bevésések alkották meg az írást. Csakhogy itt a „bevésés” a viasztáblát fedő lap felemelésével azonnal el is távolítható. A pszichoanalízis atyja azonban nem győzi hangsúlyozni, hogy a viasztábla – „alkalmas megvilágításban” – felfedi a véseteket. A beíródás és a törlődés elkülönülő játéka valósul meg Bátky álomértelmezésében, amely a tudat nyomatait a régmúlt olvasmányaiból kivont „essenciával” írja fölül. Így lesz ez a jelenet (is) az új fantasztikum mintapéldája, amely –

Foucault és Kittler (8) majdnem egybehangzó véleménye szerint – a könyvek és a természet közti végtelen átjárással egyenértékű.

Autoritás

Egy könyv, illetve ezen belül egy szöveg mindenképpen napfényre kell kerüljön, ha *A Pendragon legenda* „történeti” háttéréről esik szó, ez pedig *A rózsakeresztesek* című esszé (Szerb, 1978a). (9) A szöveg sok tekintetben érinti a regény vizsgált dialógusának témáit, az alkímia folyamatos elértéktelenedését, illetve a tudomány paradigmaváltásával

A Pendragon legenda keletkezéséhez fűződő írásaktus nyújthatna vigaszt, de itt „közbelép” a regényt jegyző szerzői névhez tartozó esszé. Nem adatolható pontosan, mikor keletkezett az esszé, így nincs nyom arra vonatkozólag, melyik szöveg rendelkezik valamiféle (másikkal szembeni) primátussal, melyik szöveghez képest tekinthető „hazugságnak” vagy „fikciónak” a másik – a szerzői szignatúra egymásnak ellentmondó szövegeket próbál összekovácsolni. Különös érvénnyel bír Bátky írásfolyama, hiszen az ellentmondás tényéből fakadóan ő az a szövegrendezői műveleteket irányító személy, aki úgyszólván a fikcióból előlépve képes kérdőre vonni a rózsakeresztesekről értekező „elsődleges” szerzőt.

bekövetkező primer hozzáállás eredményezte jegyeket, ugyanakkor fellebbenti a fátylat a rózsakeresztes „meséről”, amely a regény szövegében megkérdőjelezhetetlen autoritással rendelkezik. Az esszé Johann Valentin Andreae-t nevezi meg az „autentikus” szövegek szerzőjének, aki merő szórakozásból vetette papírra a szövegeket, amelyek így legalább annyira tekinthetőek „fiktív” munkának, mint az esszé „valóságát” reflektálatlanul felülíró regényszöveg. Bár az esszé elmondása szerint nincsen konszenzus a pontos szerzőséget illetően, a szöveg ironikus hangneme inkább mítosznak tekinti a rózsakereszteseket, mint a „történelem” szereplőinek, noha a megismerés vágya miatt egyetlen titkos tanok ismeretét magáévá valló ősi vagy jelenkori csoportosulást sem szabad elítélni vagy kinevetni, zárul az esszé. A tudáséhség a következő módon generálta a korabeli világtérlemezést:

„Mert ez, az új tudomány vágya, volt a rózsakeresztes mese mélyén. A kor, a XVI. és XVII. század, az az időpont, amikor az emberek szeme megnyílik a természet felé. A természet még csupa titok: a bolygók járása, az ásványok viselkedése az olvasztótégelyben, a betegségek és a fénytani jelenségek még mindig valami babonás homályba burkolóznak, és mind összefüggenek egymással. A tudósok egy személyben csillagászok, orvosok, vegyészek és teológusok. Ez az a kor, amikor Faust mondája megszületett.

A tudósok lázasan igyekeznek, hogy elolvassák a signatúrát, a titkos jegyeket, melyeket a Teremtő a teremtett világba beleírt. Mert természettudomány és vallásosság ekkor még elválaszthatatlanok egymástól.

tól. A pansophisták, ahogy a kor természettudósait gyűjtőnévvel nevezik, a természetben nem hideg, elvont, képletekkel kifejezhető törvényt kerestek, hanem Istent, Isten keze vonását. Ez talán a rózsakereszt-jelkép legmélyebb értelme: a rózsa a természet, és a kereszt Isten.

Andreae is a lázas keresők közé tartozott. Rózsakeresztes könyveivel mintegy kinyújtotta a kezét ismeretlen társai felé, hogy a tudomány magányosságából szabaduljon. Ezért találta ki a rózsakeresztes mesét, melyet később, mindenben és mindenkiben csalódva, megtagadott.

A rózsakereszt további története nagyszerű példája annak, hogy a világot nemcsak anyagi érdekek mozgatják, hanem eszmék, sőt szavak is. Andreae kitalált egy kitűnő szót, a rózsakeresztet, amelynek egyelőre még nem volt semmi valóságos tartalma. De a szó továbbhatott, és lassan valóságos testet öltött, mint azok a ködtömegek a világűrben, amelyek lassanként égitestekké szilárdulnak.” (Szerb, 1978a, 24. o.)

A természet felderítésének vallás megalapozta prekonceptiói a tudományos intézményesülést megelőző évszázadokban az idézett részlet alapján egyfajta ős-írást próbáltak rekonstruálni, miközben a 'rózsakeresztes' szó – a „lebegő” autoritástól függetlenül – jelentésre lelt. Inverz folyamatokról van szó, hiszen a racionalizmus kiüresítette a Tudás jelölőjét, jobban mondva az inskripciók után kutató tudósok feladatát felvállaló emberek – felhasználva a különböző optikai médiumok csábító lehetőségeit (Kittler, 2005, 100–105. o.) – az illúziókeltés szolgálatába álltak, míg a rózsakeresztesek a spirituális hagyomány markáns láncszemeivé váltak. A természet könyve, amely Isten írását tartalmazza, az írásnak adott „tulajdonképpeni” jelentést szabja meg, amely alapján ez „olyan jelölőt jelölő jel, amely magában örök igazságot jelöl: egy jelenlévő logosz közelségében örök-ké gondolt és mondott igazságot” (Derrida, 1991, 36–37. o.). Isten könyve a természet törvényeit tartalmazza, miközben ezek a metaforikus (és nem technikai) értelemben vett írásjelek összeegyeztethetlenné válnak az emberi inskripciókkal. A racionalizmust követően az írás végleg az önmagának-való-nem-jelenlét státusába jutott, „holt betűvé”, a testen kívülre száműzött technikává degradálódott, míg az olyan testhez kapcsolódó „létezők”, mint a szív vagy a lélek, kényelmesen hordozhatták magukon vagy magukban az isteni inskripciót, a hit bensővé tett archívumaként (vesd össze: Derrida, 1991, 38–40. o.). Szándékosan említek „kapcsolódó »létezőket«”, hiszen amikor Derrida továbbfejlesztette a freudi varázsnotesztről – még a múlt század '60-as éveinek végén – írottakat, és *Az archívum fogalma. Freudi impresszió* címen 1994-ben előadást tartott az archívumról, komoly teret szentelt a kívüliség kérdéskörének. A később megjelent szöveg *Az archívum kínzó vágya* címet kapta (10) (az alcím maradt), ebben pedig a kívüliséget hosszan részletezve az általam korábban már felvillantott McLuhani kijelentés „mintájára” kapcsolódva megjegyzi, hogy „[A]z archiválendő jelentést az archiválás struktúrája is eredendően meghatározza. A tartalom a bevésődés eszköze révén nyer először jelentést.” (Derrida, 2008, 26. o.) – az archívum az üzenet.

Mindez az új, modern fantasztikum szempontjából az archívumok közötti vándorlást jelenti, amely egyet jelent a metaforizáció és demetaforizáció örök egymásutánjával is, unos-untalan kikerülve a referenciálódást (azt a folyamatot, amely során a természet könyvéből kinyert információk könyvbe átültetett szövegghalmazba letéphetné magáról a „verejtékes inskripció” maszkját). Az egyetlen megoldás, amely – legalábbis a metafora „szintjén” – életet lehelhetne ezekben a holt betűkbe, a szövegértelmezés ősi tudománya, a hermeneutika, amely első látásra túlesz a „betűcserélgető mesterségen” (Pálóczi Horváth, 1988), kód- vagy rejtjelfejtésen. Bár Bátky számára a „régies gót betűk fölött felderengtek a természet mágikus titkai” (Szerb, 2000, I. 181. o.), a *Pendragon* képzett filológus főhőse képtelen túljutni a „kód” keltette akadályokon: nincs más lehetősége, mint belenyugodni a fantasztikus jelenségek létezésébe, illetve olvasmányélményeihez kötni, a könyvek lapjai közé száműzni a tapasztalatokat. A *Pendragon legenda* keletkezéséhez fűződő írasaktus nyújthatna vigaszt, de itt „közbelép” a regényt jegyző szerzői névhez tartozó esszé. Nem adatolható pontosan, mikor keletkezett az esszé, így nincs nyom arra vonatkozólag, melyik szöveg rendelkezik valamiféle (másikkal szembeni) primátussal, melyik szöveghez képest tekinthető „hazugságnak” vagy „fikciónak” a másik – a szerzői szignatúra egymásnak ellentmondó szövegeket próbál összekovácsolni. Különös érvénnyel bír Bátky írásfolyama, hiszen az ellentmondás tényéből fakadóan ő az a szövegrendező műveleteket irányító személy, aki úgyszólván a fikcióból előlépve képes kérdőre vonni a rózsakeresztesekről értekező „elsődleges” szerzőt. A „legendásítás” aktuusa így magába olvasztja az ős-szerző hatalmának eliminálását is, de úgy is lehet fogalmazni, hogy a két szöveg olyan módon válik egymás kommentárjává, hogy végérvényesen berekesztik az értelemadást. Tovább kell lépnünk az első idézet közvetlen intertextusához, hogy megpróbáljuk feloldani a kételyeket és eloszlatni a félreértéseket.

Fordítás és apoteózis

A hermeneutika ősi tudománya már a klasszikus kort megelőzően képes volt szóra bírni a természetet, „új életet lehelt a szendergő nyelvbe”. A természet megismerése, amely egyet jelentett az interpretációval, a szemiológia „láttató” és a hermeneutika „hangadó” technikáinak köszönhetően feltárhatta a világot a megismerő tekintet előtt, amely a megfejtendő jelek konglomerátumaként közelített a világhoz. A klasszikus kor, amelyben a mágia sem töltheti be korábbi „funkcióját”, a világ megfejtését, hiszen a könyv lapjain látható jeleket az – időközben intézményesült – megismerés „alakítja” jellé, az elemző és kombináló Nyelv megalkotásában jelöli ki elsődleges feladatát. Így már „nem arról van szó többé, hogy a megismeréshez képest kimutassunk egy előzetesen létező tartalmat, hanem hogy megadjuk azt a tartalmat, amely működési területe lehet a megismerés formáinak” (Foucault, 2000, 48–83. o.; 89. o.). Kittler, akit ismerten jó viszony fűz Foucault archeológiájához, az 1800-as lejegyzőrendszert vagy – művének angol fordítása után (11) – diskurzus-hálózatot az állami felügyelet középpontba helyezésével tárja fel, amely a hermeneutika tanrendbe iktatásával alakítja ki a filozófiai képzést. A folyamat origójaként Faust szerződéskötését és az ezt megelőző írás-fordítási mozzanatsort jelöli ki.

A *Faust* vonatkozó jelenetének beemelése a *Pendragon*ba Bátky értelmezésének csőd-jét reprezentálja: a tudományos eszköztárral felvértezett filológusnak be kell hódolnia az allegorikus, így számára érthetetlen mondatok előtt. Szeme szövegről szövegre vándorol, de kénytelen konstatálni, hogy egy-két homályos mondatot leszámítva a *Pendragon* későbbi narratívájául szolgáló eseménysor folyamatos értelmezése, majd visszaolvasása hatékonyabban vezetheti őt kutatási témájában. A Földszellem megidézésének vágya az olvasás során nyilván túlzó kijelentés Bátky részéről, de egyben árulkodó is, hiszen abban bízik, hogy Fausthoz hasonlóan arra tudja felhasználni a szövegolvasás elsődleges technikáját, a hermeneutikát, hogy beillesse az Embert (a szerzői Ént) a szövegek végtelen keringése megszabta diskurzusba, azaz ne csak a *Pendragon*-sír archeológiai felfedezésének revelatív mozzanatakor lássa maga előtt majdan megírandó Könyvét, amely biztosítja számára az akadémiai „székfoglalást”. (12)

Faust két „elhibázott” kísérletet követően tudott kitérni a Kittler által Tudósköztárságnak nevezett diszkurzív rendből, amely megszabta a szövegek körkörös – termelőket és vásárlókat kirekesztő, ismétlésre és folytonos újraolvasásra kényszerítő – útvonalát: Nostradamus könyvének kinyitásakor először a makrokozmosz ideogramáját próbálja elolvasni, majd a „szellemidéző ige” elrebegésével megidézi a Földszellemet. Végül az Ószövetség fordításába fog, és – három leírt, majd áthúzott változatot követően – leírja a „Kezdetben volt a Tett” kijelentést a „Kezdetben volt a Szó” immáron szabad fordításaként. Míg korábban a szerzők a leírt jelek láthatóvá válása után visszavonulnak jeleik mögé, mint Isten, addig a paradigmaticus fordulat első látványos aktusában Faust saját olvasójává, szerzőjévé vált. Faust belevág a transzcendentális jelölt kalandjába, a ’tett’ szó leírásával pedig a leírás tettét képes „lejegyezni”. „A transzcendentális jelentő iránti igény szükségszerűen van ráutalva a jelenlét teljességeként értelmezett hangra vagy hangzósságra” (Mesterházy, 2003, 150. o.), ahogyan ez abból is látszik, hogy a „Szól az Írás: »Kezdetben volt a szó.«” kijelentéstől a „S bátran leírom: »Kezdetben volt a tett.«” kijelentésig eljutó Faust tulajdonképpen az „Ige testté lett” jánosi sorát „bontja ki”. (13) Ennek előzményeire utal a következő részlet is,

„Így élni már eb sem kívánna,
ezért adtam fejem a mágiára,
hogy szellem-száj, szellem-erő
nem egy titkát tárná elő,
s ne kelljen izzadván beszélnem
arról, amit nem értek én sem;

s miktől együtt van a világ,
megismerjek minden csodát,
s mint már titkos erőkre látó,
ne legyek többé betűragó.” (Goethe, 1993, 13–14. o.)

melyben Faust belátja, hogy a „betűragás”, a végeláthatatlan kommentár és a látásra-tapintásra szoruló tudásfelhalmozás helyett az auditív komponenst kell előtérbe helyezni. Így lát neki Nostradamus varázsigéi recitálásának. A Földszellem megidézése azonban keserű véget ér: „Azzal vagy egy, kit megragadsz, / velem nem! (*Eltűnik*)”. Faustnak az *Éjszakából* a *Dolgozószobába* érve az eredeti, héber nyelvű Biblia felütését kell a „szeregett német szóra” fordítania, azaz meg kell találnia a ’logosz’ helyes fordítását. Ezt követi majdan a második írásaktus, amely során szembekerül egymással a (fordítás) költői-akadémiai szabadság(a) a név megjelölésének hivatali tétével. A szignatúrával az írás mostja „válik láthatóvá”, de a Tudás elnyerésének zálogául papírra véselt név nem lényegül át a fordítást mint szabad tettet irányító és kijelölő autoritássá, hanem éppen ellenkezőleg: felszámolja azt. A régi diszkurzív rendet megtörő szerző tudáséhségének köszönhetően a szerzői név csupán egy fecnin szerepelhet, és nem egy könyv címloldalán (illetve egy könyv címloldalán, de mint cím vagy „téma”), noha a könyv, az eleinte a reformáció ördögi találmányaként kárhözhatott eszköz válik az 1800-as lejegyzőrendszer elsődleges tároló médiumává.

A könyvnyomtatás feltalálásával a hermeneutikának az egyetlen médiumhoz szorosan ragaszkodó betűhív filológiával szemben is meg kellett határoznia önmagát. A felvilágosodás olyan hermeneutái, mint Chladenius és Meier, úgy készítették elő a hermeneutika Schleiermacherhez köthető univerzalizációját, hogy az értelmezés körébe vontak minden olyan jelet, amely a világban előfordul, illetve magát az értelmezést is a szöveghegyek implikálta fogalmak összegyűjtésével tették egyenrangúvá (*Grondin*, 2002, 90–93. o.). Schleiermacher horizontján vált nyilvánvalóvá, hogy a filológia nem kerülheti meg a történetiség, a szövegek közvetítettségének kérdéskörét, tehát miközben a „logikai rejtvényfejtés betűhív filológiája” a hagyomány fenntartásán munkálkodott, valójában „a szövegek egezetikus megrögzítése” miatt maga korlátozta a „továbbadásban eleven hagyomány mozgását” (vesd össze: *Kulcsár Szabó*, 2009, 30. o.). Amikor Marquard (2001, 182. o.) a szikratávíró feltalálásának időpontját nevezi meg a filológiát rejtjelfejtéssé minősítő (hermeneutikai) igyekezet szimbolikus origójaként, arra az eseményre mutat rá, amely értelmezésében *A Pendragon legenda* kérdezőhorizontján (már) konstitutív szembenállást megalapozza. Tolnai Vilmosnál a „kibetűző technika” tételezhet különbséget a filológia és a hermeneutika között (vesd össze: *Kulcsár Szabó*, 2004, 104. o.), Thienemann Tivadarnál (1931/1986, 96. o., 179. o.) pedig a filológia rekonstrukcióként, a hermeneutika pedig megértésként funkcionál.

Bátky nem válhatott Fausttá: nem tudta megidézni a Földszellemet, allegorikus mondatokba botlott, és bár lefordította, nem tudta értelmezni Oszthanész mondatait. A *Pendragonban* leírt kalandok után meghívást kap Amerikába, hogy előadást tartson felfedezéseiről, amelyet viszont az olvasmányjaiból kinyert tapasztalat mellett legalább annyira köszönhet saját (archeológiai és nyomozói) élményeinek is. Ráel az összefüggésre, de az olvasók előtt eltitkolt szerződésnek (14) köszönhetően Szerb Antal neve íródik ki a lejegyzett kalandok címloldalára, amely így azonnal szembekerül *A rózsakeresztesek* című írással. Ez kifordítja *A Pendragon legenda* fantasztikumát, illetve egy újfajta „fantasztikum” törvényének értelemben átjárást bizonyít a különböző szövegek, így például a mitikus Artúr királyt középpontba helyező „valódi” Pendragon-legenda, ennek kommentárjai, illetve a Bátky írásaktusa során a szövegbe plántált vendég-szövegek között. Bátky nem lel rá a nyelvre, amely megfelelő feltételeket biztosíthatna az értelmezéshez és az önértelmezéshez. Végig sötétben tapogatózik – arra a megvilágításra

lenne szüksége, amely mind Freud varázsnóteszének beírásait, mind az isteni jeleket tartalmazó, a „hagyomány által megmentett könyveket” (Foucault, 2000, 52–53. o.), mind a fausti szabad fordítást lehetővé tenné. Nem kétséges, a világhosszgot a hermeneutikai igyekezet táplálhatná.

A *Pendragon legenda* zárata részletesen beszámol arról az eseményről, amely saját továbbíródását is berekeszti: Asaph Pendragon végső haláláról. A lezártág illúzióját keltő látvány szövegbeli megjelenítése „kerek egészé” alakítja a regényt, már legalábbis a legenda narratívája és ennek materiális olvashatósága értelmében. Az olvasandóság ellenben arra „irányul”, hogy a kalandos történet mögött meglássuk az olvashatatlanságot is. A regény mélyhorizontja élteti a bizonytalanságot keltő narratív fantasztikumot, de a természet és a könyv közti végtelen (határ)átlépéseket gerjesztő „modern” fantasztikumot is. Hiszen a könyvek-között-létben fogant nyelvhasználat a regény játékos „természetét” oldozza fel.

Egy másik név (gondolatfutam/zárlat)

A *Pendragon legendában* jószerivel mindenki ír, illetve kapcsolatba hozható a regény írásfolyamatot érintő, ezt megvilágító és körbejáró metaforaláncolatával: az earl a természeti folyamatok technicizált újrírásával bibelődik, Cynthia (levélírás során) gyanútlanul minden információt kiterget Mrs. Roscoe-nak, hiszen nincs tisztában a nő igazi személyazonosságával, Asaph Pendragon pedig a családtörténet-írás berekesztődését elkerülendő jön elő a sírból. A regényt záró levél is arról tanúskodik, hogy a filológusnak az írás terében kell maradnia. Ha eltekintünk Cynthia tulajdonképpeni mondanivalójától, és önkényesen kiemeljük a regény „legendásító” attitűdjéhez kapcsolódó kijelentéseket, a következő szekvenciát kapjuk: „sokat olvasok [...] sok mindent nem értek [...] szeretnék [...] írni [...] nem jut eszembe semmi [...] írjon” (Szerb, 2000, II. 126. o.). Nem tudhatjuk, hogyan olvassa majd a tudományos közvélemény Bátky publikációit, illetve hogy mit kezd majd Cynthia a férfi válaszeveleivel, de egy kínos félreértéssel kecsegtető olvasattal a regény lapjain is szembesülhetünk.

A Bátky szobájába berontó Maloney (róla a későbbiekben kiderül, hogy az earl meggyilkolására bérelték föl) kikapja a filológus kezéből a – Bátky kérdéseit vázaltszerűen tartalmazó – füzetet, mivel az egyik felírt tétel („Rózsakereszt sírja”) jelölőjében megbízója nevét látja felfedezni, a *Roscoe*-t (a szövegben a név kurzívval szerepel). Ha a két név nincs is anagrammatikus viszonyban, mindkettő hozzárendelhető az „R.C.” monogramhoz. Így a monogram legelső beíródásától, Asaph sírfeliratától kezdve a legenda zavaró elemeként funkcionál: egy olyan inskripciónak tekinthető, amely tiszta („intencionált”) referenciája mellett a jelölt (Asaph) és a jelölő (Roscoe) oldalán is rendelkezik egyfajta mellékjelentéssel. A narratívában ez elkerüli Bátky figyelmét, de lejegyzett legendájának olvasandósága tekintetében inkább a félreérthetőség vagy félreolvasandóság nyoma. (A félreértés pedig a schleiermacheri hermeneutika kulcsszava [Grondin, 2002, 111. o.]) Ez a félreolvasás azonban annyiban relevánsnak nevezhető, hogy egy inskripciótól indul el, és ugyanúgy a hagyomány „megnyitását” célozza meg, hiszen összefügg a rózsakeresztet a sírjából legutolsó alkalommal kimozdító bűnügyi narratívával.

Eszerint a Roscoe-özvegy azért tette el láb alól férjét, hogy így „jogalapja” legyen az earl megölésére is, lévén Roscoe és Pendragon egy olyan szerződést kötöttek, amely kimondta, hogy amennyiben Roscoe nem természetes halállal végzi, vagyona a Pendragonoké. Az earl elleni gyilkossági kísérletek viszont arra szolgáltak, hogy előjőjön sírjából a kísértet, aki a csillagok egy megfelelő oppozíciójára várva éppen be akarta fejezni a titokzatos Nagy Művet, amelynek körülményeit így az özvegy teremtette meg. Mrs. Roscoe volt az, aki elbitorolva a transzcendens jelölőt, a „kísérteties, sátáni ördög-

űző” modern, alacsonyabb műfaji regiszterekre jellemző alakjaként, gyilkosként engedett teret a régi misztikus hagyományoknak. Mivel a kísérlet végül balul sült el, a legenda egyszerre számolhatott el Rosencreutz halálával, és rögzíthette meg Mrs. Roscoe sírhelyének történetét is. Paradox módon a Pendragonok jelmondata abban a pillanatban válik legitimé a családfő számára, amikor a törrel szíven szúrta Asaph Pendragon valóban végzetes halálával szembesült. Ebben a tekintetben *A Pendragon legenda* a különböző források beépítésével, illetve az éjjeli lovas haláláról szóló kalandos beszámolóval nemcsak archiválta, hanem be is rekesztette a legenda továbbírásának lehetőségeit, Rosencreutz mellett az R. C. monogramot kitöltő jelölttel is leszámolt, így a jelölt is kiüresítette. A regény így elsősorban az „írhatósággal” vagy „továbbírhatósággal” szembeni, ezek lehetőségét negligáló olvasandóság kiépülésének kalandja. Egy olyan szöveg archetípusa, amely a különböző szövegek egybevegyítésével a populáris kultúra felé közelít, az elbizonytalanító effektusokat pedig a nyomozás látszólagos sikerével palástolja.

A történetben az Ősapa akkor érvényteleníti saját sírfeliratát, amikor a sírfeliraton olvasható családnév továbbhagyományozódása veszélybe kerül. A Pendragonokat ezúttal egy hölgy veszélyezteti, akinek neve a tabu státuszában áll: nevét nem szabad kiejteni a Pendragon-kastélyban, hiszen az earlrel való affért követően annak legjobb barátjához ment feleségül. Férje után a hölgy „megörökli” annak nevét, a ’RosCoe’-t, így ez a jelölő hívja elő az Ősapát, és ad testet az A. C. R. C.-kódnak. A regény szereplői közül csak a nő kerül közel a kísérthez, illetve Bátky, aki álommá, de legalábbis hallucinációvá minősíti a jelenetet: így halhat meg titokzatos körülmények között Mrs. Roscoe, és lehet öngyilkos (?) az Ősapa. A két név kioltja egymást, és az epitáfium „billegő” referenciája törlésjel alá kerül: a test helyett a jelvéset válik „halhatatlanná”.

A nyomtatott könyvek megjelenésével, majd elterjedésével önállósodik a szerző személyisége, a címoldalon megjelenő szerzői név egy „darab örökkévalóságot biztosít” a szerző szavának, amely a nyomtatott betűnek köszönhetően az epigráfia véseteihez hasonlóvá teszi a szerzői „szignatúrát” (Thienemann, 1931/1986, 197–198. o.). Szerb Antal, a szignatúra „tulajdonosa” *A Pendragon legenda* mindenkori címoldalán elhomályosítja Bátky szövegrendezői tevékenységét, amit divatos szóval „fikciónak” nevezhetünk. A könyvbe rejtett tudást – elvonatkoztatva fikciótól és fantasztikumtól, szépirodalmi beszédmódtól és cselekménytől – archiváló mozzanat így Szerb Antalhoz kötődik, és nem az íráskatásért felelős Bátky Jánoshoz. Szerb Antalhoz, aki *A Pendragon legenda* cáfolatát is megjelentette. Esszéjé-

Azonban éppen az elidegenítésben érhető tetten a magukat az ősi tanok őrzőinek nevező csoportosulások fő célja, hiszen az ismereteket csak a kevésszámú beavatott ismerheti. Ez a ködösítés olyan felszín alatt húzódó hatalmi diskurzusnak tekinthető, amely összeegyeztethetetlen a nyílt kimondás aktusával. Ezért szükséges, hogy Szerb Antal egymásnak ellentmondó szövegek autoritásává váljon. Ezzel azonban hatalmas kockázatot vállal, hiszen ahogyan Freud varázsnóteszén, Foucault „hagyomány által megmentett könyvein”, illetve a Faust dolgozószobájának asztalán álló Biblia oldalain álló jelek is felfednek valamit kedvező megvilágításban az ősrésből vagy az erre emlékeztető nyomokból, úgy a Pendragon betűi is folytonosan kiszolgáltattak a magyarázó és félremagyarázó technikák előtt.

ben levezeti, hogyan tett jelentésre a 'rózsakeresztes' szó az ezt jegyző autoritástól függetlenül: Andreae neve elhomályosult a titkos tanokat és ősi titkokat továbbhagyományozó könyvek címlapján. A fantasztikus jelleget felerősítő, mert az értelmezési műveletek során elbukó Bátky neve azért cserélődhet le, mert a nyelv, amelyet az olvasandóshoz mértén alakított ki, szükségképpen az olvasásnál hatékonyabb „nyomozás” eseménysorát helyezi előtérbe, így inkább egy kalandregényt imitál, mint egy tudományos értekezést. Azonban éppen az elidegenítésben érhető tetten a magukat az ősi tanok örzöinek nevező csoportosulások fő célja, hiszen az ismereteket csak a kevésszámú beavatott ismerheti. Ez a ködösítés olyan felszín alatt húzódó hatalmi diskurzusnak tekinthető, amely összeegyeztethetetlen a nyílt kimondás aktusával. Ezért szükséges, hogy Szerb Antal egymásnak ellentmondó szövegek autoritásává váljon. Ezzel azonban hatalmas kockázatot vállal, hiszen ahogyan Freud varázsnotezén, Foucault „hagyomány által megmentett könyvein”, illetve a Faust dolgozósobájának asztalán álló Biblia oldalain álló jelek is felfednek valamit kedvező megvilágításban az ősi-írásból vagy az erre emlékeztető nyomokból, úgy a *Pendragon* betűi is folytonosan kiszolgáltatottak a magyarázó és félremagyarázó technikák előtt. „A nyomtatott betű fényességét árasztthat vagy árnyékot boríthat a névre, melyet maradandóvá tesz: fölmagasztalhatja, de gúny és neveltség prédájává teheti az emlékezetet az utódok szemében” (*Thienemann*, 1931/1986, 198. o.).

Jegyzet

(1) „Mert Walpole iskolát csinált. Nyomában megindult a gótikus regények, a kísértethistóriák és rémtörténetek áradata. Ezek a könyvek népszerűsítik, laposítják el, teszik üzletileg értékesíthetővé azt a nagy borzongást, amelyet az élet másik oldalának, az éjszakának, az álomnak és a halálnak új átélése vált ki a kor nagyjaiból. A másodlagos, az olcsó és közhasznú romantika tehát úgyszólván előbb van meg, mint az elsődleges, a nagy-romantika, a komoly költők bizonyos fokig ihletet kapnak ettől a másodlagos rémromantikától.” (*Szerb*, 1997, 413. o.)

(2) Érdekes, hogy a sír latin és angol feliratai mellett a családi jelmondat magyarul jelenik meg a szövegben. Nem kétséges, hogy apró figyelmetlenségről lehet szó, de mint általában, ez a hiba rendkívül beszédes: mivel a jelmondat ezelőtt már többször elhangzott, a fordított változat megjelenítésével a felfedezés értéke erősödik meg, lévén az olvasat azonnal visszakapcsolhat a – már ismert – jelmondatra, rögtön a megvilágító erejű sírfelirat előtt.

(3) Ez a tanulmány egyetlen kitétele, amelyet Jonathan Culler (2000, 387. o.) is idéz szorosan ide kötődő szövegében.

(4) Jelen tanulmány keretei között nem foglalkozhatok bővebben azzal a kijelentéssel, amely a *Pendragon*-sírbotot a „vár méheként” metaforizálja (*Szerb*, 2000, II. 122. o.). Amellett, hogy ez egyéb adalékokkal szolgálhat az Ősapa autoritásához, fontos kiemelni, hogy a kastélyt az elme, illetve a tudat szimbólumaként kezeli a gothic fiction szövegeit komoly történeti-szociológiai előítéletekkel (is) megterhelő angolszász irodalomkritika, ezen belül is a „female gothic” fogalmát bevezető gender studies. További érdekességekkel szolgálhat a gótikus irodalom képzőművészeti hátterének mélyebb vizsgálata is, amely

Horace Walpole első (neo-)gót várkastélyát palimpszesztként említi meg (*Brooks*, 2001, 87. o.).

(5) A tőrőljesjel mögött megindokolnám, miért is van helye az álomnak egy, a hermeneutikát „körbejáró” tanulmányban: „Psychoanalysis, and in particular the interpretation of dreams, is very obviously a form of hermeneutics; the elements of the hermeneutical situation are all there: the dream is the text, a text filled with symbolic images, and the psychoanalyst uses an interpretative system to render an exegesis that brings to the surface the hidden meaning.” (*Palmer*, 1969, 43. o.)

(6) A fejezet idézeteihez lásd: *Szerb*, 2000, I. 127–130. o.

(7) A grammatikailag feltehetően hibás vonzattal azt kívánom érzékeltetni, hogy a varázsnotez általi archiváció szorosan kapcsolódik az el-különböződés folyamatához, ahogyan ezt Derrida életműve példázza. A dolgozatban írottakon túl ennek kifejtésére terjedelmi okokból nem vállalkozhatok. Remek összefoglalásul lásd: *Bónus*, 2003, főleg 328–335. o.

(8) „The new fantastic is, first, an endless oscillating from Nature to books back to Nature.” (*Kittler*, 1990, 91. o.)

(9) A szöveg *A varázsló eltört a pálcáját* című gyűjteményes kötetben jelent meg első alkalommal. A tanulmány szempontjából talán nem teljesen hasznosnak megemlíteni, hogy a címadó szöveg (*Szerb*, 1978b) Shakespeare váratlan elnémulásáról szól, amivel kapcsolatban Bátky három megoldást kínál fel. Ezek szerint Shakespeare visszatért a természetbe, vagy sikeresen kiírt magából minden szenvedélyt, illetve egyszerűen megöregedett. Szerb Antal az utolsó verzióhoz Prospero hangját illeszti össze szerző-

éjével, és *A viharból* idéz. Ennek oka az analógiára utaló metaforikus címadás, amelyhez a járulékos szöveg ráadásul a kötetben az *Arcok* ciklusban szerepel. Páratlan allúziók, amelyeket viszont jelen helyzetben nem áll módomban kifejtetni.

(10) A cím eredendő félrefordításaihoz lásd: *Bónus*, 2003, 332–333. o.

(11) A német *Aufschreibesysteme* kifejezést a szöveg angol fordítói *Discourse networks*-re módosították. A Foucault-hatásra utaló reflexió miatt Manfrin (2003, 408. o.) szerint ez a címadás jobban illeszkedik a szöveghez.

(12) „Egy pillanatig láttam magam előtt épülni a könyvet, mellyel megalapozom tudományos világhíremet.” (Szerb, 2000, I. 111. o.)

(13) Eisel (1999) Gans és Iser antropológiája, illetve Herder és Goethe nyelvelméleti szövegei segítségével próbálja kiegészíteni Kittler olvasatát.

(14) Ez a szerződés Cholnoky Viktor Trivulzió-történeteiben és az *Esti Kornélban* a narratíva kiemelt helyén áll, az olvasó innen értesülhet arról, hogy a könyv címlapján megjelenő szerzői név pusztán lejegyzője a hallottaknak.

Irodalom

Bónus Tibor (2003): Archívum – A múlt megalkotása és a jövő emlékezete. In: Kulcsár Szabó Ernő és Szirák Péter (szerk.): *Történelem, kultúra, medialitás*. Balassi, Budapest, 2003, főleg 328–335.

Brooks, Ch. (2001): *The Gothic Revival*. Phaidon, London.

Culler, J. (2000): Aposztrophé. *Helikon*, 3. sz.

De Man, P. (1997): Az önéletrajz mint arcrongálás. *Pompeji*, 2–3. sz.

Derrida, J. (1991): *Grammatológia*. Életünk – Magyar Műhely, Szombathely.

Derrida, J. (2008): Az archívum kínzó vágya. In: uő és Ernst, W.: *Az archívum kínzó vágya / Archívumok morajlása*. Kijárat Kiadó, Budapest.

Eisel, E. M. (1999): „In the Beginning was the Word...”: The Question of the Origin of Language in Goethe's Faust. In: *Anthropoetics*, 1. sz. 2010. 03. 16-i megtekintés, <http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0501/eisel.htm>

Foucault, M. (2000): *A szavak és a dolgok*. Osiris, Budapest.

Foucault, M. (1998): A fantasztikus könyvtár. In: uő.: *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Stúdió – Attraktor Kft., Budapest.

Goethe, J. W. (1993): *Faust*. Interpopulart, Budapest.

Grondin, J. (2002): *Bevezetés a filozófiai hermeneutikába*. Osiris, Budapest.

Kittler, F. (1990): *Discourse Networks 1800/1900*. Stanford University Press, Stanford.

Kittler, F. (2005): *Optikai médiumok*. Magyar Műhely – Ráció, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (2004): A látható nyelv elkülönítése: hermeneutika és filológia. In: uő.: *Szöveg-medialitás-filológia*. Akadémiai, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (2009): A hermeneutikai koloszsus és a mediális megkülönböztetés. In: Kelemen Pál, Kulcsár-Szabó Zoltán, Simon Attila és Tverdota György (szerk.): *Filológia – interpretáció – média-történet*. Ráció Kiadó, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő és Szirák Péter (2003, szerk.): *Történelem, kultúra, medialitás*. Balassi, Budapest.

Manfrin, L. (2003): Medialitás és inskripció. In: Bednics Gábor, Kékesi Zoltán és Kulcsár Szabó Ernő (szerk.): *Identitás és kulturális idegenség*. Osiris, Budapest.

Marquard, O. (2001): A kérdés, amelyik úgy szól, vajon hogyan is szól a kérdés, melyre a hermeneutika a válasz. In: uő.: *Az egyetemes történelem és más mesék*. Atlantisz, Budapest.

Mesterházy Balázs (2003): Irodalom, kultúra, tudomány. In: Kulcsár Szabó Ernő és Szirák Péter (szerk.): *Történelem, kultúra, medialitás*. Balassi, Budapest.

Palmer, R. E. (1969): *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger*. Northwestern University Press, Evanston, Illinois.

Pálóczy Horváth Ádám (1988): *Felfedezett titok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

S. Hajós Alice (1934. 11. 25.): Irodalomtörténész, aki „filológiai detektívregényt” ír. Tízpercbeli beszélgetés Szerb tanár úrral, a Helikon százezer lejes pályázatának nyertesével. *Brassói Lapok*. = ua., in: Szerb Antal (2002): *Összegyűjtött esszék, tanulmányok, kritikák*. III. Magvető, Budapest. 355.

Szerb Antal (1978a): A rózsakeresztesek. In: uő.: *A varázsló eltöri a pálcáját*. Magvető, Budapest. 20–29.

Szerb Antal (1978b): A varázsló eltöri a pálcáját. In: uő.: *A varázsló eltöri a pálcáját*. Magvető, Budapest. 99–102.

Szerb Antal (1997): *A világirodalom története*. Magvető, Budapest.

Szerb Antal (2000): *A Pendragon legenda. I-II*. Magvető, Budapest.

Thienemann Tivadar (1931/1986): *Irodalomtörténeti alapfogalmak*. Danubia, Pécs.

Todorov, T. (2002): *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Napvilág, Budapest.

Az iskolai fegyelmezés története és jelenlegi paradigmája az Amerikai Egyesült Államok állami iskoláiban

Az iskolai fegyelmezés problematikája Magyarországon, de más európai országokban is roppant aktuális, hiszen a helyzet szinte mindenütt súlyosodik – gondoljunk például a médiában napi szinten bemutatott, mobiltelefonokkal készített videofelvételekre, melyeken diákok bántalmazták diáktársaikat, vagy akár tanáraikat is. Hasznos lehet tehát az Amerikai Egyesült Államokban felhalmozódott tapasztalatok és a fegyelmezés területén alkalmazott napi gyakorlat megismerésére. Az alábbiakban erre teszünk kísérletet, Dupper (2010) A new model of school discipline: Engaging students and preventing behavior problems című műve felhasználásával.

Az amerikai iskolákban jelenleg elterjedt fegyelmezési gyakorlat legnagyobb részét a diákok büntetésén, valamint az iskolából való eltávolításán alapul. Különösen nagy a felfüggesztési arány a hátrányos helyzetű, illetve a színesbőrű tanulók esetében. Mindazonáltal szinte semmilyen bizonyíték nincsen arra, hogy az iskolákból történő eltávolítások megnövelték volna az intézmény biztonságát, vagy fejlesztették volna a renitens diákok későbbi magatartását. Arra azonban több tanulmány rámutatott, hogy a felfüggesztések az iskolából való végleges kimaradás előjelei (Dupper, 2010).

Az Amerikai Egyesült Államok 21 államában mind a mai napig legális az iskolában a testi fenyegetés alkalmazása, ezek közül is 13-ban a napi gyakorlat részét képezi ez a fegyelmezési módszer. A jelenlegi fegyelmezési politikák az amerikai iskolák túlnyomó részében egy demokratikus államban etikátlanak és sok fiatal sérülését okozzák mind lelki, mind pedig szó szerinti értelemben (Dupper, 2010).

A döntéshozók komoly választás előtt állnak: vagy folytatják a rosszul viselkedő diákok büntetését, illetve az iskolákból való kizárását, ami a bukások, illetve az oktatásból való végleges kimaradások egyébként is magas arányát még tovább növelné, vagy megpróbálkoznak egy teljesen újszerű megközelítéssel. Dupper (2010) szerint egyre növekvő szükség jelentkezik arra, hogy az iskolai fegyellemmel kapcsolatosan kialakult jelenlegi gondolkodás – amelyre az iskolai fegyelmezési politika épül – adekvát voltát megkérdőjelezzék. Rendkívül fontos lenne az iskolai fegyelmezés egy teljesen új, proaktív, preventív, illetve kapcsolatalapú modelljét megkoncipiálni. Ennek az új modellnek a diákok büntetése és kizárása helyett inkább arra kellene koncentrálnia, hogy kialakítsa a tanulók és az iskola közötti szoros kapcsolatot, kötődést. A diákok eltávolítása helyett inkább az improduktív viselkedés kiküszöbölésére lenne szükség (Dupper, 2010).

A jelenlegi fegyelmezési gyakorlat és „eredményessége”

Az amerikai iskolákban leggyakrabban alkalmazott két fegyelmezési gyakorlat az iskolából való ideiglenes felfüggesztés ('out-of-school suspension'), illetve az iskolából való végleges kicsapás ('expulsion'). További fegyelmezési módszerként használatos a diákok igazgatóhoz való elkísérése, valamint a diákok bezárása, elzárása ('detention')

(Dupper, 2010). Az elmúlt évtizedben azonban, a renitens tanulók viselkedésére büntetésként kiszabott felfüggesztések és kicsapások száma olyan mértékben megnövekedett, hogy az Egyesült Államokban felfüggesztési járványról beszélnek (Rausch és Skiba, 2004). Az Oktatási Statisztika Országos Központja (National Center for Education Statistics) által összegyűjtött adatok ezt az állítást alátámasztani látszanak. 2002-ben az amerikai állami iskolákban 3,1 millió felfüggesztést szabtak ki, ami az összes diák 6,6 százalékát érintette, és 89.131 diákot (0,2 százalék) csaptak ki véglegesen. 2006-ban a felfüggesztett és kicsapott diákok száma 3,3 millióra (6,9 százalék) emelkedett (Snyder, Dillow és Hoffman, 2009). Felmerül tehát a kérdés, hogy a felfüggesztés beváltja-e a hozzá fűzött reményeket, hatékony-e. A válasz leginkább azon múlik, hogy mi a kívánatos eredmény.

Ha az, hogy a fegyelembeli vétséget elkövető diák eltávolításával időszakos megkönnyebbülést okozunk a frusztrált tanárok és iskolai adminisztrátorok számára, akkor a felfüggesztések minden kétséget kizáróan hatékonynak mutatkoznak. Mindazonáltal rendkívül fontos megjegyezni, hogy a felfüggesztést a diákok nagyon gyakran „hivatalosan szentesített iskolai szünetként” élik meg, amely sokkal inkább jutalomnak tűnik, mint büntetésnek (Rossow és Parkinson, 1999, 39. o.). Különösen igaz ez azon tanulók esetében, akiknek nincs semmi vesztenivalójuk, mert egyébként is megbuktak volna.

Ha azonban a kívánatos eredmény az, hogy a felfüggesztések eredményeképpen csökkenjen, vagy akár teljesen eltűnjön a nem megfelelő viselkedés, és ezáltal növekedjen az iskola biztonsága, akkor megállapítható, hogy erre semmilyen empirikus bizonyíték nincsen. A felfüggesztések nemhogy nem redukálják a renitens viselkedés megjelenését, hanem egyenesen azt eredményezik, hogy a gyakorta felfüggesztett diákok az iskolába való visszatérésük után ugyanolyan, vagy még rosszabb magatartást tanúsítanak (Skiba és *mtsai*, 2008).

Wald és Losen (2003) megállapította, hogy a felfüggesztések gyakran számos egészségi és társadalmi problémával függenek össze. Azok a fiatalok például, akik nem járnak iskolába, sokkal kisebb valószínűséggel fognak főiskolai vagy egyetemi diplomát szerezni, de nagyobb valószínűséggel dohányoznak, használnak különféle tudatmódosító szereket (például: alkohol, marihuána, kokain), létesítenek szexuális kapcsolatokat, bonyolódhatnak verekedésekbe, hordanak maguknál lőfegyvert, és esetükben lényegesen gyakrabban fordul elő, hogy bűncselekményt követnek el és börtönbe kerülnek. Sok felfüggesztett diákot nem felügyelnek a szülei, ezért ők a felfüggesztésüket eredményező diszruptív viselkedést az otthonukban és a közösségükben is folytatják (Wald és Losen, 2003).

Mint már említettük, a felfüggesztések gyakran az iskolából való végleges kimaradás előjelei. Ha pedig valaki véglegesen kimarad az iskolából, háromszor akkora valószínűséggel kerül börtönbe valamikor az élete során. Skiba és munkatársai (2008) szerint a felfüggesztett tanulók sokkal nagyobb gyakorisággal esnek ki az iskolából a 10. osztályig, mint azok, akik soha nem voltak felfüggesztve.

De miért függesztenek fel ilyen sok diákot? *Az iskolai bűnözés és biztonság indikátorai* (Indicators of School Crime and Safety) című éves jelentés tartalmazza az iskolai bűnözésről összegyűjtött legfrissebb adatokat, amelyek azt is megmutatják, hogy milyen vétségekért fegyelmezik ilyen komolyan a diákokat. Az országos jelentés szerint a 2005–2006-os tanévben az állami iskolák 48 százaléka (körülbelül 39.600 iskola) jelentett legalább egy diákkal szemben fogatosított komoly fegyelmezési eljárást. Ezen eljárások 74 százalékának eredményeképpen a diákokat „5, vagy több napra, de kevesebb, mint a tanév hátralévő részére”¹ felfüggesztették; 5 százalékának során pedig a tanulókat véglegesen kicsapták. A fennmaradó esetekben a diákokat speciális, kifejezetten magatartászavaros tanulóknak kialakított intézményekbe utasították (Dinkes, Kemp és Baum, 2009).

A 2005–2006-os tanévben a fegyelmi eljárások legnagyobb részét „fizikai támadások vagy verekedések” (32 százalék) miatt kezdeményezték az iskolák. A második legnagyobb arányban az „illegális drogok terjesztése, birtoklása vagy használata” (21 százalék), illetve az „engedelmetlenség” (1) (21 százalék) kategóriák miatt tettek lépéseket. Az iskolák 19 százaléka fogatosított fegyelmi intézkedéseket „nem lőfegyvernek vagy robbanószernek minősülő fegyver használata vagy birtoklása” vétség miatt. Az iskolák relatíve kis százaléka alkalmazott komoly fegyelmi cselekedeteket „alkoholterjesztés, -birtoklás, vagy -használat” (10 százalék), illetve „lőfegyver- vagy robbanószer-használat vagy -birtoklás” (5 százalék) miatt (*Dinkes, Kemp és Baum, 2009*).

A diszruptív viselkedés megítélésének és megrovásának aggályos kérdései

A legkomolyabb problémát az „engedelmetlenségnek” elnevezett kategória okozza. *Az iskolai bűnözés és biztonság indikátorai* című jelentésben ezt a fogalmat a következőképpen határozzák meg:

„Egy iskolai szabállyal, hatósági szervvel, vagy az ésszerű közrenddel szembeni szándékos és nem indokolható szembehelyezkedés. Ez a meghatározás tartalmazza a következőket, de nem szűkíti le magát pusztán ezekre: szembehelyezkedés az iskolavezetéssel, a kiszabott elzáráson vagy campuson belüli felügyeleten való megjelenés elmulasztása, a könyvtári könyvek visszaszolgáltatásának elmulasztása, illetve fizikai vagy verbális megfélemlítés vagy túlkapás.” (2) (*Dinkes, Kemp és Baum, 2009, 149. o.*)

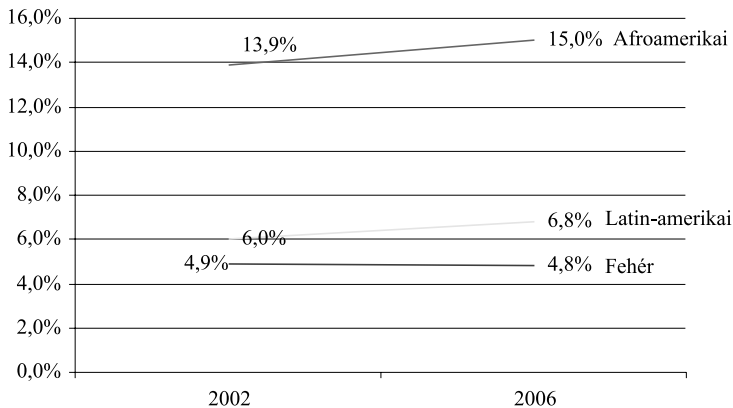
Az „engedelmetlenség” kategóriába sorolható viselkedések skálája roppant széles lehet, ily módon meglehetősen nehéz meghatározni a felfüggesztésre ítélt diák cselekedetének súlyosságát. Nem nehéz belátni, hogy aggályos ugyanolyan, vagy akár hasonló büntetést kiszabni arra a diákra, aki elfelejtett visszavinni egy könyvet a könyvtárba, mint arra, aki fizikailag bántalmazta a társait. Az „engedelmetlenséggel” az tehát a probléma, hogy ez egy mindenre ráúzható kategória, amely magába foglalja a súlyos és az enyhébb vétségeket, mindazonáltal a kisebb szabályszegésekkel szemben is ugyanolyan nyersen lép fel, mint a valóban komolyan diszruptív viselkedési formák ellen. Amíg az iskolavezetés ilyen széles, sok mindent magába foglaló kategóriák alatt jelentheti a diákjai nem megfelelő viselkedéseit, mindig megkérdőjelezhető lesz, hogy vajon egy adott diák adott viselkedése valóban olyan súlyos volt-e, hogy arra szükségszerűen a felfüggesztéssel mint az egyik legsúlyosabb büntetési tétellel kellett reagálni (*Dupper, 2010*).

Szintén problémás a „nem lőfegyvernek vagy robbanószernek minősülő fegyver használata vagy birtoklása” kategória is. *Sughrue (2003, 246–247. o.)* például azt találta, hogy az egyik virginiai iskolai körzetben a fegyvert a következőképpen definiálták: „bármilyen eszköz, amellyel egy másik személynek sérülést lehet okozni, vagy a fizikai jólétét veszélyeztetni lehet”. (3) Tennessee államban a meghatározás valamivel szűkebb: „bármilyen éles vagy hegyes tárgy” (4) (*Sughrue, 2003, 246–247. o.*). Ez a meghatározás azonban azt is jelentheti, hogy akár egy kihegyezett ceruza is adott esetben fegyvernek minősülhet. Egzakt definíció hiányában azt sem lehet pontosan meghatározni, hogy a diák viselkedése elég súlyos volt-e ahhoz, hogy felfüggesztést, vagy végleges kicsapást érdemeljen büntetésül (*Dupper, 2010*).

Az az imprecíz mód is roppant aggályos, amivel *Az iskolai bűnözés és biztonság indikátorai* jelentésekben a felfüggesztések időtartamára vonatkozó adatokat felveszik, illetve kezelik. A diákok felfüggesztésének az időtartamát úgy rögzíthetik például, hogy „5 vagy több nap, de kevesebb, mint a tanév hátralevő része”. Másképpen megfogalmazva, a rögzített adatok alapján fogalmunk sincs, hogy egy diákot öt napra, vagy pedig éppen 179 napra függesztettek fel egy adott kihágásért. Egy 10 napos felfüggesztés súlyossága nyilvánvalóan nem egyezik meg egy 50 napos felfüggesztésével. Az adatok alapján lényegében nem lehet különbséget tenni a rövid időtartamú, illetve a hosszabb felfüg-

gesztések között. Ez pedig kritikus különbség, hiszen egy hosszabbtávú felfüggesztés a diákra való oktatási hatásai tekintetében gyakorlatilag megegyezik a végleges kicsapással (Dupper, 2010).

A felfüggesztésekkel kapcsolatban gyűjtött adatok vizsgálata során megállapítható egy újabb probléma, miszerint az afroamerikai, illetve a latin-amerikai származású diákok aránytalanul felülreprezentáltak a fehér tanulókkal összehasonlítva. Míg a fehér tanulók esetében a felfüggesztések aránya az összes fehér tanulóval összehasonlítva mindössze 4,9 százalék volt 2002-ben, majd ez 2006-ra 4,8 százalékra csökkent, addig ez az arány az afroamerikai diákok esetében az egyébként is magas 2002-es 13,9 százalékról 2006-ra 15 százalékra növekedett. A latin-amerikai származású diákoknál ez az arány 2002-ben 6 százalék volt, 2006-ra 6,8 százalékra gyarapodott (Snyder és misai, 2009).



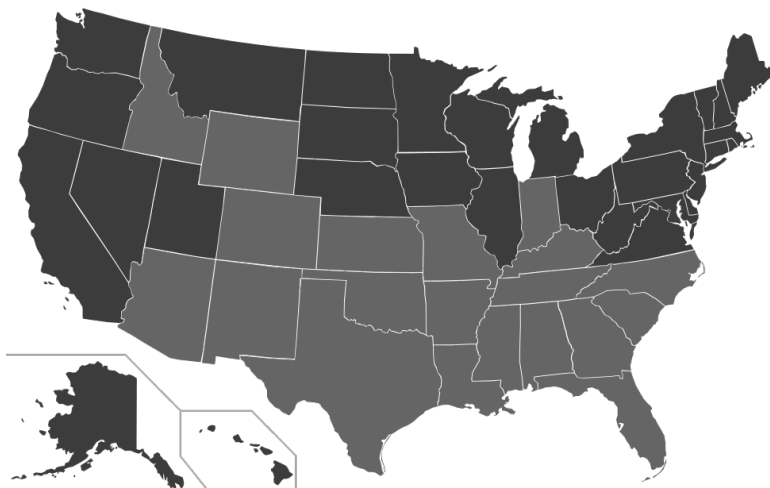
1. ábra. Iskolából való felfüggesztések arányai 2002-ben és 2006-ban tekintettel a diákok etnikai hovatartozására. Forrás: Saját szerkesztés a *Digest of Educational Statistics*, 2008 adatai alapján

De vajon miért vannak az afroamerikai és a latin-amerikai származású diákok a felfüggesztés kockázatának jobban kitéve, mint a fehérek? Ezek a drámai mértékű különbségek pusztán annak a ténynek köszönhetőek, hogy az afroamerikai és a latin-amerikai származású diákok egyszerűen több komoly vétséget követnek el, mint fehérbőrű diáktársaik (Dupper, 2010). Sok kutató rámutatott már arra, hogy a fekete és a latin hallgatókat gyakrabban függesztik fel diszkrecionális kihágások miatt, mint például „szembeszegülés a hatalommal” (‘defiance of authority’) vagy „tiszteletlen viselkedés a hatalommal”⁶; és ezek a tanulók sokszor kapnak hasonló vagy még kevésbé jelentős vétségekért komolyabb büntetést, mint a fehér diákok (Raffaele-Mendez és Knoff, 2003). Ez gyakran csupán annak az eredménye, hogy a tanár az ellenszegülő diákkal szemben túlreagálja a helyzetet, hatalmi viaskodásba kezd a szituáció deeszkalálása helyett. A tanárok védelmére fontos megjegyezni, hogy a legtöbb tanárképző program nem tartalmaz olyan kurzusokat, amelyek az eltérő társadalmi háttérrel rendelkező diákokkal való bánásmód képességét lennének hivatottak elsajátíttatni. Így a tanároktól méltánytalanul várják el, hogy olyan feladatokat hajtsanak végre, amelyekre igazság szerint nem megfelelően képezték ki őket (Rausch és Skiba, 2004).

Testi fenyítés

Manapság kevesebb figyelmet kap, de az Amerikai Egyesült Államok 21 államában (2. ábra) mind a mai napig legális fegyelmezési módszernek számít a testi fenyítés, és 13 államban (Alabama, Arkansas, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, Mis-

souri, North Carolina, Oklahoma, South Carolina, Tennessee, Texas) gyakorta élnek is ezzel a törvény által biztosított lehetőséggel (*Human Rights Watch*, 2008).



2. ábra. Az iskolai testi fenyítés legális volt az USA államaiban. Pirossal jelöltek azok az államok, amelyekben a testi fenyítés legális az iskolában; kékkel azok, amelyekben nem. Forrás: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Corporal_punishment_in_the_United_States.svg

Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumán belül működő Emberi Jogok Hivatalának (Office for Civil Rights) jelentése alapján a 2006–2007-es tanévben az amerikai állami iskolákban 223.190 tanuló részesült legalább egyszer testi fenyítésben (*Human Rights Watch*, 2008). Ezt a fegyelmezési módszert elsősorban szegényebb családokból származó fiú tanulókra szabják ki, különösen az Egyesült Államok kevésbé urbanizált részein (amint azt az előző bekezdés felsorolásában láthattuk, szinte kizárólag az USA déli államaiban). Sok általános iskolában még mindig ez az egyetlen büntetési forma. Az afroamerikai diákok kétszer akkora arányban részesülnek testi fenyítésben, mint a fehérbőrű tanulók (*Global Progress*, 2008).

A Human Rights Watch (2008) felmérései alapján azonban a testi fenyítés nem produktívabb magatartást eredményez, hanem azt, hogy a fizikailag megbüntetett diákok nagyobb valószínűséggel viselkednek agresszíven és erőszakosan a testvéreikkel, szüleikkel, valamint iskolatársaikkal.

A fegyelmezés története az amerikai állami iskolákban

A *Webster's* szótár szerint a 'fegyelem' fogalomra használt angol 'discipline' szó két különálló jelentéskategóriára osztható. Az első kategória az eredeti latin szótövet tükrözi, melynek jelentése 'tanulni', valamint megtanítani a diákoknak, hogyan oldják meg a problémáikat, hogyan fejezzék ki az érzéseiket produktívabb módokon. A második jelentéskategória sokkal inkább a külső ellenőrzésre helyezi a hangsúlyt, a hatalomnak és a büntetésnek való engedelmességre (*Guralnik*, 1972). A szó mindkét jelentése hatással volt az amerikai iskolarendszerben megjelenő fegyelmezési gyakorlatra (*Dupper*, 2010).

A 20. századot megelőzően a tanárok azzal fegyelmezték a diákokat, hogy bibliai tanításokat magoltattak be velük, kihasználták a tanulók büntetéstől való félelmét, illetve gyakran meg is szégyenítették őket. A gyermekeket születésüktől fogva alapvetően

gonosznak tekintették, úgy gondolták, hogy a szülők dolga a szórakozni, vágyait azonnal kielégíteni vágyó gyermeket szigorúbb (például ostorral történő verés) vagy enyhébb (például szidás, dorgálás) fegyelmezési módszerek segítségével megváltoztatni. A gyerekeknek korán megtanították, hogy a szüleikkel szemben tanúsított engedelmességükkel arra kényszerítik Istent, hogy örök kárhozatra ítélje őket, az engedelmesség és a szófogadás pedig az üdvözüléshez vezető út egyetlen járható ösvénye. A testi fenyítés alkalmazása szorosan kapcsolódott a *Biblia* szövegének – elsősorban a *Példabeszédek* 23:13–14, mely szerint: „Ne vond el a gyermektől a fenyítéket; ha megvered őt vesszővel, meg nem hal. Te vesszővel vered meg őt: és az ő lelkét a pokolból ragadod ki.” (5) – szó szerinti értelmezéséhez, és a déli államokban ez mind a mai napig így is van. E filozófia szellemében oktattak az amerikai állami iskolákban a tanárok is, akik a középkori angol szokásjog *in loco parentis* koncepciója értelmében a tanítás mellett a gyermekek szülei helyetti nevelésének a feladatait is magukénak érezték (*Yell és Rozalski*, 2008).

Ez a kemény és alapvetően büntetésen alapuló fegyelmezési koncepció egészen a 20. század közepéig tartott, amikor a vallásos oktatást felváltották a személyiségnevelési ('character education') programok, melyek arra helyezték a hangsúlyt, hogy megtanítsák a gyermekeknek megkülönböztetni a „jót” a „rossztól”. Az 1990-es évek újabb jelentős változásokat hoztak a fegyelmezési gyakorlatban. A halálos kimenetelű erőszakos iskolai incidensek miatt a Kongresszus elfogadta a Fegyvermentes Iskolák Törvényét (Gun-Free Schools Act, GFSA). E törvény értelmében minden államnak olyan szabályozást kellett hoznia, mely arról rendelkezik, hogy ha egy diák lőfegyvert hoz az iskolába, egyéves kicsapás a büntetése. Ez a szabályozás a zéró tolerancia politika megvalósulását eredményezte, és egyben ez lett az uralkodó fegyelmezési filozófia és paradigma is az amerikai állami iskolák jelentős többségében. Sok állam a GFSA szabályozását kiterjesztette a lőfegyvereken kívül a dohányzásra, a drog- és alkoholfogyasztásra, a verekedésekre, a káromkodásra és a mindent lefedő „iskolai bomlasztás” ('school disruption') kategóriára is. Az 1996–1997-es tanévre az amerikai állami iskolák 94 százaléka zéró-tolerancia politikát alkalmazott a lőfegyverekkel szemben, 91 százaléuk más fegyverekkel szemben is, 88 százaléuk a drogokkal szemben és 87 százaléuk az alkohollal szemben is (*Skiba és mtsai*, 2008).

A zéró toleranciát alátámasztó feltételezések azonban nem minden tanuló esetében állják meg a helyüket. Az iskolából való kizárást számos esetben sem a diák, sem a szülei nem büntetesként élik meg. Azon diákok számára, akiknek semmilyen vesztenivalójuk nincs, a felfüggesztés vagy a kicsapás olyan örömteli esemény, amely megszabadítja őket azoktól az állandó jellegű kudarcélményektől, amiket nap mint nap tapasztalnak az iskolában (*Rossow és Parkinson*, 1999).

A zéró tolerancia másrésről azon a feltevésen alapszik, hogy a diákok tökéletesen tisztában vannak azzal, hogy miként kellene az iskolában viselkedni, de önálló döntésüknek köszönhetően mégsem így tesznek. Sajnos a veszélyeztetett tanulók nagy része abszolút hiányát szenved a szociális együttélés alapvető képességeinek, amely leginkább annak köszönhető, hogy nincs előttük megfelelő minta, példakép. Ha az olyan tanulókat, akik nem birtokolják a beilleszkedéshez szükséges képességeket, újra meg újra felfüggesztik, az iskolába való visszatértükkor szintén nyilvánvalóan nem fognak az elvárt módon viselkedni. A megfigyelések is ezt támasztják alá: a felfüggesztett diákok viselkedése vagy ugyanolyan maradt, mint a kizárás előtti volt, vagy még rosszabbá vált (*Slee*, 1999).

A legnagyobb probléma a zéró toleranciával az, hogy túlságosan nagy mértékben a félelmen alapszik, és annak a feladatnak az elviselhetetlen nyomását teszi a diákok vállára, hogy mindenáron ki kell vívniuk tanáraik tiszteletét, pedig a tiszteletnek valójában oda-vissza alapon kellene működnie (*Dupper*, 2010).

Infantilizált kamaszok

Skager (2007) tanulmánya impozáns magyarázatot ad a fiatalok nyíltan szembeszegülő viselkedésére. Véleménye szerint a fiatalkori magatartásproblémák azzal függenek össze, hogy a társadalom mennyivel késlelteti, vagy mennyire rekeszti ki a fiatalokat a felnőtt cselekedetekből, amelyek arra lennének alkalmasak, hogy kialakítsák bennük a felnőtt magatartási normákat. Más szóval azzal, hogy mennyire infantilizálja a társadalm a fiatalokat (Skager, 2007).

Az írott történelem során az az időszak, amire „tinédzserévekként” utalnak, viszonylag békés átmenetet jelentett a felnőttkorba, kisszámú fiatalkori agresszív viselkedéssel. Az ipari forradalom előtti társadalmakban a fiatalok idejük nagy részét nem a kortársaikkal töltötték, hanem azonos nemű felnőttekkel, akiktől megtanulhatták, hogyan válhatnak ők is felnőttekké. Az Egyesült Államok fiataljai között tapasztalható kavargás leginkább annak köszönhető, hogy az elmúlt pár száz évben a fiatalok státusa jelentős mértékben degradálódott. A tinédzser ('teenager') szó például 1941-ig ismeretlen volt. A serdülőkor ('adolescence') elnevezés és fogalom feltalálásával mesterségesen meghosszabbodott a gyermekkor, amely meglehetősen káros hatással volt a felnőttek és a fiatalok közötti kapcsolatra. Mivel a serdülőkor – definíció szerint – egy teljesen különálló fejlődési szakasz, a fiatal emberek is teljesen máshogyan kezelik, mint a felnőtteket (Skager, 2007). Epstein (2007) szerint az amerikai fiatalokat tízszer olyan mértékben korlátozzák, mint a felnőtteket, kétszer annyira, mint a hivatásos tengerészgyalogosokat, de ami a leginkább meglepő, hogy kétszer annyi kötöttséget kell elszenvedniük, mint a bebörtönzött elítélteknek. Lényegében a felnőttek képtelenek megkülönböztetni a fiatalok direkt offenzív viselkedését attól a magatartástól, ami a diákok a határok feszegetésére irányuló természetszerű igényének eredményeképpen mutatkozik meg. Nem csoda tehát, hogy olyan sok szembeszegülő és kihívó viselkedés tapasztalható a közösség vagy az iskolák fiataljai körében. Az a mód, ahogyan a diákokat büntetik, fenntartja azt a nézetet is, hogy a fiatalokat alacsonyabb rendűnek tartják, akiket folyamatosan idomítani és irányítani kell (Skager, 2007).

A fiatalkori szembeszegülő viselkedés tehát leginkább annak köszönhető, hogy idejük nagy részét azonos nemű felnőtt szerep-modellek helyett a kortársaikkal töltik. Ez pedig azt a magatartást súlyosbítja és erősíti, amelyet a felnőttek elleneznek, vagy kifejezetten tiltanak (kábitószer-használat, alkoholfogyasztás, szexuális kapcsolatok létesítése, bizarr öltözködés, tetoválások készíttetése, testékszerek hordása). A tanárok pedig ezekre a szembeszegülő megnyilvánulási formákra egyre komolyabb büntetéseket szabtak ki. Sok iskolaigazgató készségesen lemondott arról, hogy az intézményében fenntartsa a fegyelmet, erre a feladatra inkább rendőrtiszteket alkalmaz, akik az iskola folyosóin járőröznek (Sughrue, 2003). Így kriminalizálják a fiatalok viselkedését azért, hogy tevékenységeik egyre nagyobb részét explicite illegálisnak nyilvánítsák (Skager, 2007).

Egy lehetséges új paradigma: a kapcsolatalapú, preventív fegyelmezési modell

A diákok magatartását számos külső és belső tényező befolyásolja. A fizikai, fejlődési és érzelmi tényezők gyakran vezérlik a viselkedésüket, anélkül, hogy ők maguk megértenék a lehetséges következményeket. Az iskola és az osztályterem atmoszférája is gyakran eredményezhet problematikus magatartást. A tanároknak fel kell ismerniük, hogy a konfliktusok okai nem minden esetben a gyermek belső deficitjeiből fakadnak, el kell fogadniuk, hogy ez egy komplex interakció, és a problémákat gyakran az ismeretlen környezetbe beilleszkedni próbáló diákok szociokulturális hátrányai okozzák. Különösen igaz ez az afroamerikai és a latin-amerikai származású diákokra, akik aránytalanul nagy számban részesülnek felfüggesztésben és kicsapásban (Rathvon, 1999).

A diákok magatartását befolyásoló tényezők közül McNeely, Nonnemaker és Blum (2002) az iskola és a diák közötti kapcsolatot, kötődést ('connectedness') tartja a leglényegesebbnek. Azoknál a tanulóknál például, akik jobban kötődnek az iskolájukhoz, alacsonyabb szintű szorongást, diszruptív viselkedést, agressziót tapasztaltak. A kutatók öt tényezőt azonosítottak, amelyek szerepet játszanak a diákok iskolájukhoz való kötődésének kialakulásában: (1) az iskola és az osztályterem atmoszférája, (2) az iskola fegyelmezési politikájának szigorúsága, (3) a diákok kapcsolatai a társaikkal és a tanáraikkal, (4) az iskola mérete, (5) az extracurriculáris tevékenységekben való részvétel mértéke (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

(1) A pozitív iskolai atmoszféra leginkább akkor alakítható ki, ha a diákok involváltak érzik magukat az oktatásuk minden aspektusában. A tanulók akkor kötődnek jobban az iskolájukhoz, ha tanáraik empatikusak, következetesek, megadják nekik a kellő tiszteletet, valamint teljesen világossá teszik számukra, hogy pontosan mit várnak el tőlük. Az osztályterem légköre akkor lesz pozitívabb, ha a tanárok is megteszik a szükséges erőfeszítéseket annak érdekében, hogy minden egyes tanulóhoz kötődjenek, és a diákok közötti versengés hangsúlyozása helyett inkább az együttműködési lehetőségeket domborítják ki. Rendkívül fontos, hogy a tanárok megértessék a diákokkal, hogy viselkedésükért vállalniuk kell a felelősséget, és segítsék őket abban, hogy hibáikból tanulhassanak (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

(2) McNeely, Nonnemaker és Blum (2002) azt is kimutatták, hogy a diákok kevésbé kötődnek azokhoz az iskolákhoz, amelyekben túlságosan szigorú, büntetésorientált fegyelmezési gyakorlat van érvényben, míg jobb a kapcsolatuk azokkal, ahol mérsékeltbb szemlélet szerint oldják meg a fegyelmi ügyeket.

(3) Az iskolai kötődés kialakításában a diákok kortársaikkal és tanáraikkal kialakított kapcsolatai is óriási szerepet játszanak. Azoknak a diákoknak, akik a leginkább úgy érzik, kötődnek az iskolájukhoz, a legtöbb barátja ugyanabba az iskolába jár, mint ők, és a baráti kör különböző társadalmi háttérű, illetve különböző rasszból származó tanulókból tevődik össze. Ezzel szemben, ha a barátkozási minták szegregáltak, akkor egyik csoportba tartozó diákok sem érzik az iskolához való szoros kötődést. A diákok egymás közötti jó viszonya mellett elengedhetetlenül fontos, hogy tanáraikkal is szoros kapcsolatot alakítsanak ki. Minden diák elengedhetetlen fejlődésébéli szükséglete, hogy egy gondoskodó, támogató felnőttel pozitív kapcsolata legyen. Ez különösen lényeges a színesbőrű és az alacsony társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diákok esetében, akik otthonukban nem feltétlenül látnak megfelelő felnőtt viselkedési mintát (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

A tanárok döntő szerepet játszanak abban, hogy diákjaik fegyelmi vétségeit jelentik-e, ami végül felfüggesztéshez vezethet, vagy a problémát megoldják az osztályterem falai között. Ezt a döntést gyakran az első opció irányába billenthetik a lehetséges kulturális különbségek, a középosztálybéli tanár és a színesbőrű, alacsony társadalmi helyzetű tanulók közötti félreértések. A fehér tanárok és igazgatók például nagyon gyakran tévesen értelmezik a különösen az afroamerikaikra jellemző sokkal aktívabb, több gesztust alkalmazó kommunikációs szokásokat, és szenvedélyes és érzelmgazdag beszédstílusukat támadó jellegűnek, ellenségesnek titulálhatják. Ez pedig ahhoz vezethet, hogy a tanárok a viszonylag kisebb fegyelmi vétségeket is túlreagálják és jelentsék (Raffaella-Mendez és Knoff, 2003).

Annak a jelentősége, hogy a tanárok a diákjaikkal szemben gondoskodóak, támogatóak legyenek, ugyanakkor magas elvárásokat állítsanak eléjük, gyakran megjelenik a szakirodalomban. Skager (2007) szerint a legalapvetőbb szabály a felnőtt és a diák közötti kapcsolat kialakításában az, hogy a fiatalokat is minden esetben tisztelettel kell kezelni. Az egyik leghatékonyabb módja tiszteletünk kinyilvánításának pedig az, hogy odafigyelünk a diákokra, meghallgatjuk őket, és olyan kétirányú beszélgetésekben veszünk részt

velük, amelyekben egyenrangú partnerekként kezeljük őket. A tanár-diák kapcsolatok informális interakciókban is nagyon sokat fejlődhetnek, ha például a tanár és a diák érdeklődési köre, vagy akár a társadalmi háttere azonos a diákokéval (Skager, 2007).

(4) Az iskola mérete is összefüggésben áll az iskolai kötődés kialakulásával. A kisebb iskolákban szinte természetesen szorosabb kapcsolat alakul ki a diákok és az intézményük között. A nagyobb iskolák ezt a kötődést negatívan befolyásolják, hiszen a tanárok kevésbé képesek pozitív kapcsolatokat kialakítani a diákokkal (McNeely, Nonnemaker és Blum, 2002).

(5) Azokban az iskolákban, amelyek több iskolán kívüli extracurriculáris tevékenységet szerveznek, kínálnak a diákoknak, magasabb fokú kötődés alakul ki a diákokban iskolájuk iránt.

A Dupper (2010) által bemutatott új fegyelmezési modell törődésen, bizalmon, méltóságon, együttműködésen alapszik, és azt közvetíti a diákok számára, hogy az iskolai közösség megbecsült tagjai, és tisztelik őket. Olyan modell ez, amely természetéből fakadóan preventív, felkészül az iskolákban nap mint nap elkerülhetetlenül előforduló konfliktusokra, és olyan stratégiákat implementál, amelyek hatástalanítják a problémákat, ahelyett, hogy tovább eszkalálnák azokat. A modell elismeri, hogy az iskolai bombasztás problémájára nem csupán egyetlen válaszlépést lehet tenni, de a hatékony stratégiák repertoárja mellett szükség van a család, a közösség és az iskola partnerségére is (Skiba és mtsai, 2008). A modell értelmében szakemberek strukturált tréning-technikák segítségével társadalmi, magatartási és kognitív képességeket tanítanak meg a fiataloknak. Olyan modell ez, amely az emberi jogok maximális figyelembevételével konstruálódott, beleértve a megkülönböztetés-mentességhez, az oktatáshoz, az arányos büntetéshez és a szólás szabadsághoz fűződő jogokat.

Összefoglalva az az iskolai fegyelmezési modell, amely kapcsolatalapú és preventív, olyan környezetet teremthet a diákok számára, amelyben nem a büntetéstől való félelem vagy jutalom iránti vágy, hanem a személyes felelősség érzése, a tisztelet és a közösség iránti törődés miatt viselkednek helyénvalóan (Dupper, 2010).

Jegyzet

(1) Az angolul is roppant mesterséges hangzású szóra ('insubordination') ezt a magyar fordítást tartottuk a legmegfelelőbbnek, bár a Google fordítója a 'fegyvelmsértés' kifejezést ajánlja

(2) „A deliberate and inexcusable defiance of or refusal to obey a school rule, authority, or a reasonable order. It includes but is not limited to direct defiance of school authority, failure to attend assigned detention

or on-campus supervision, failure to respond to a call slip, and physical or verbal intimidation/abuse.”

(3) „any instrument that could injure, harm or endanger the physical well being of another person”

(4) „any sharp pointed or edged instrument”

(5) Károli Gáspár fordítása

Irodalom

Dinkes, R., Kemp, J. és Baum, K. (2009): *Indicators of school crime and safety: 2008.*: National Center for Education Statistics and Bureau of Justice Statistics, Washington, D.C. Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, D.C. <http://bjs.ojp.usdoj.gov/content/pub/pdf/iscs08.pdf>

Dupper, D. R. (2010): *A new model of school discipline: Engaging students and preventing behavior problems.* Oxford University Press, New York, NY.

Epstein, R. (2007): The myth of the teen brain. *Scientific American Mind*, 57–63. http://drrobertepstein.com/pdf/Epstein-THE_MYTH_OF_THE_TEEN_BRAIN-Scientific_American_Mind-4-07.pdf

Global Progress (2008): *Lawfulness of corporal punishment – United States of America.* <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports/usa.html>

Guralnik, D. B. (1972): *Webster's New World Dictionary. Second College Edition.* Nelson, Foster & Scott, Toronto, Canada.

Human Rights Watch (2008): *A violent education: Corporal punishment of children in US public*

schools. Author, New York. http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/wr2k8_web.pdf

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. és Blum, R. W. (2002): Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72. sz. 138–146. <http://www2.gsu.edu/~wwwche/Promoting%20School%20Connectedness%20Evidence%20from%20the%20Nat%20Longitudinal%20Study%20of%20Adolescent%20Health.pdf>

Raffaele-Mendez, L. M. és Knoff, H. M. (2003): Who gets suspended from school and why: A demographic analysis of schools and disciplinary infractions in a large school district. *Education and Treatment of Children*, 26. sz. 30–51. http://www.mde.k12.ms.us/acad1/Toolkit/Articles/Cultural_Diversity/Mendez.pdf

Rathvon, N. (1999): *Effective school interventions: Strategies for enhancing academic achievement and social competence*. The Guilford Press, New York. <http://books.google.hu/books?id=UXcmpbzbeWcC>

Rausch, M. K. és Skiba, R. (2004): *Unplanned outcomes: Suspensions and expulsions in Indiana*. Center for Evaluation and Education Policy. <http://ceep.indiana.edu/ChildrenLeftBehind>

Rossow, L. F. és Parkinson, J. (1999): *The law of student expulsions and suspensions*. Education Law Association, Dayton, OH.

Skager, R. (2007): *Effective and humane youth policy starts by treating youth with respect*. http://www.realjustice.org/uploads/article_pdfs/Skager_Article.pdf

Skiba, R. és mtsai (2008): *Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations*. American Psychological

Association Zero Tolerance Task Force. <http://www.apa.org/pubs/info/reports/zero-tolerance.pdf>

Slee, R. (1999): Theorizing discipline-practical research implications for schools. In: Freiberg, H. J. (szerk.): *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Allyn & Bacon, Boston. 21–43. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED407711.pdf>

Snyder, T. D., Dillow, S. A. és Hoffman, C. M. (2009): *Digest of education statistics 2008*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C. <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009020.pdf>

Sughrue, J. A. (2003): Zero tolerance for children: Two wrongs do not make a right. *Educational Administration Quarterly*, 39. sz. 238–258. <http://eaq.sagepub.com/content/39/2/238.full.pdf+html>

Wald, J. és Losen, D. J. (2003): Defining and redirecting a school-to-prison pipeline. In: uők (szerk.): *New directions for youth development* (no. 99: Deconstructing the school to prison pipeline). Jossey-Bass, San Francisco. 9–15. http://www.justicepolicycenter.org/Articles%20and%20Research/Research/testprisons/SCHOOL_TO_%20PRISON_%20PIPELINE2003.pdf

Yell, M. L. és Rozalski, M. E. (2008): The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom. *Preventing School Failure*, 52. sz. 7–16. <http://heldref-publications.metapress.com/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,2,6;journal,11,55;linkingpublicationresults,1:119942,1>

Nagy Péter Kristóf
Nyíregyházi Főiskola, GTK,
Alkalmazott Kommunikáció Intézet

A szövegértés pragmatikája – egy érettségi feladat elemzése

A 2005-ben bevezetett idegennyelvi érettségi vizsga egyik központi célkitűzése a kommunikatív nyelvoktatás megerősítése, valamint a vizsgacentrikus tanítási gyakorlat ellensúlyozása volt. Joggal feltételezhető tehát, hogy az egyes vizsgákban szereplő feladatok kiválasztása is hasonló célt szolgál. Egy gyakran használt feladattípus, az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt nyelvhasználati, azaz pragmatikai szempontból történő elemzésével igyekszem rávilágítani a feladatban rejlő ellentmondásokra, és arra, hogy az eredeti célkitűzésekkel ellentétben ez a feladattípus nem tekinthető kommunikatív tesztelési formának, és továbbra is a vizsgára való felkészítést és felkészülést ösztönzi mind a tanár, mind pedig a nyelvtanuló részéről.

Bevezetés

A 2005-ben bevezetett angol írásbeli érettségik egyik gyakran előforduló, olvasott szöveg értését ellenőrző feladata az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt. Az elmúlt hat év májusi érettségi vizsgáin középszinten öt (2005, 2007, 2008, 2008, 2010), emelt szinten pedig négy alkalommal (2005, 2006, 2008, 2010) szerepelt ez a feladat. (1) A 2005. évi érettségi vizsga eredményeinek vizsgálata során ez a feladat pozitív értékelést kapott: az elemzés megállapította, hogy az igaz-hamis feladatok harmadik lehetőséggel bővített változata („nem tudom, mert a szöveg nem tesz róla említést”) elfogadható a vizsgafejlesztők számára, valamint, hogy ez a feladat megfelelő nehézségű középszinten, ugyanakkor pontosabban mér, mint a címek és szövegek összepárosítása vagy a mondatok helyének azonosítása típusú érettségi feladatok (Major, 2007).

Ezzel a megállapítással ellentétben egy ismert tesztelési szakértő, Charles Alderson (2000) nem javasolja az ilyen típusú feladatok használatát. Egyrészt, ha csak igaz/hamis kérdések szerepelnek a tesztben, akkor a vizsgázónak 50 százalék esélye van arra, hogy eltalálja a helyes választ. Alderson a feladat „nincs a szövegben” jellegű harmadik kategóriával történő fel-

javítását sem helyesli, különösen, ha következtetést kívánó kérdésekről van szó. Alderson kétségeit tükrözi az is, hogy a Magyarországon megjelent, Cseresznyés Máriával írt, angol nyelvvizsgákra felkészítő sorozat olvasott szöveg értését ellenőrző feladattípusai között az „igaz/hamis/nincs róla információ” nem szerepel (Alderson és Cseresznyés, 2003). Ez a feladat hiányzik többek között Weir (1990) kommunikatív tesztípusai, valamint a cambridge-i angol nyelvvizsgák készlettárából is, ahol az öt vizsgaszint egyikében sem található ez a magyar érettségiben szereplő feladat. (2)

Saját nyelvtanulói és nyelvtanári tapasztalatomban magam is mindig hasonlóan ellentmondásosnak és nehéznek tartottam az ilyen típusú tesztek megoldását. A 2010. májusi középszintű érettségi olvasásértést ellenőrző negyedik feladatánál például a megadott nyolc kérdésből csak ötre adtam a kulcsban megjelölt választ. Az irodalomban felvetett kétségek, illetve személyes tapasztalatom indítottak arra, hogy megvizsgáljam, miért problematikus ez a tesztelési mód.

Az alábbiakban az „igaz/nem igaz/nincs róla információ” tesztfeladat elemzését azonban nem tesztírói szemszögből, hanem egy általánosabb, nyelvhasználati, azaz pragmatikai szempontból fogom elvégezni.

Az „igaz/nem igaz/nincs róla információ” típusú teszt elemzéséhez a 2010. májusi írásbeli érettségi vizsga negyedik feladatát használok példaként (1. melléklet).

Pragmatika és az érettségi teszt

Az elemzés szempontjának meghatározásából jogosan következik az a kérdés, hogy vajon mi köze is van a nyelvi teszteknek a pragmatikához.

Kommunikatív nyelvtanítás és pragmatika

Az új, 2005-ben bevezetett érettségivel kapcsolatban megfogalmazott elvárások egyik elsőként említett, talán legfontosabb eleme, hogy a vizsga „tartalma tükrözze a kommunikatív, tevékenységközpontú nyelvfelfogást”, valamint, hogy „pozitív hatásával erősítse a nyelvtanítás kommunikatív megközelítését” (Einhorn és Major, 2006, online kiadás, 11. o.; lásd még: Eckes, Ellis, Kalnberzina, Pižorn, Springer, Szollás és Tsagari, 2005). Bár a szakirodalom ritkán tesz említést róla, a kommunikatív nyelvoktatásnak nevezett irányzat tulajdonképpen a pragmatika elméleti alapjain nyugszik.

A pragmatika, csakúgy, mint a szemantika, a jelentéssel foglalkozik és annak különböző vonatkozásait vizsgálja. Míg azonban a szemantika a konvencionális, szótárban megadott, kontextus nélküli jelentésre koncentrált, a pragmatikával foglalkozó nyelvfilozófusok arra kíváncsiak, hogy konkrét kommunikációs helyzetekben a nyelvhasználók hogyan értik meg egymást, kultúrától és egyéni tapasztalataiktól függően milyen jelentéseket adnak, illetve tulajdonítanak konkrét kijelentéseknek (Leech, 1983; Yule, 1996; Stilwell Peccei, 1999; Cutting, 2002). A „Hideg van.” mondat például többféle jelentéssel is bírhat az adott situációtól függően. Lehet egy, a hőmérsékletre utaló ténymegállapítás, de ugyanakkor a közlés kérszerűként is funkcionálhat, azt a jelentést közölve a hallgatónak, hogy „Kapcsold be a fűtést!” vagy „Csukd be az ablakot!” –

attól függően, hogy ki, mikor, kinek és miért mondja ezt.

A kommunikatív nyelvoktatás és az ezt megelőző irányzatok között éppen a szemantikai, illetve pragmatikai jelentés hangsúlyozásában van a fő különbség. Míg a kommunikatív nyelvoktatást megelőző audiolingvális módszer és szituatív nyelvtanítás a szemantikai jelentésre koncentrált, addig a kommunikatív nyelvoktatás célja a kontextusban élő kommunikáció és ezzel együtt a pragmatikai jelentés tanítása (Widdowson, 1998). Az „I am walking to the door” („Megyek az ajtóhoz.”) mondat jelentésének az ajtó felé haladó mozgással történő illusztrálása az audiolingvális módszernél például éppen azért nem életszerű, mert a tanórán kívüli, mindennapi nyelvhasználatban nem mondjuk el szóban azt, ami teljesen nyilvánvaló egy adott szituációban, azaz nem duplikáljuk a kontextust. A mindennapi életben a nyelvet a beszélők arra használják, hogy kiegészítsék azt, ami nyilvánvaló az adott kontextusban (Widdowson, 1998). Így aztán elég annyit mondani, hogy „hideg van”, és a közlést halló valószínűleg tapasztalatból, valamint a közvetlen szöveggörnyezetből tudni fogja, hogyan is érte a fenti kijelentést. Ha kérésről van szó, akkor kiegészíti a mondatot a situációban relevánsnak bizonyuló információkkal és korábbi ismeretekkel (a beszélő didereg, tél van, nyitva az ablak, az ablak bezárásával meg lehet akadályozni, hogy bejöjjön a hideg, stb.), majd ennek megfelelően bekapcsolja a fűtést vagy becsukja az ablakot.

A fenti példából is jól látható, hogy a pragmatikai jelentés létrehozásához és megértéséhez nem elegendő az adott nyelv ismerete, hanem szükség van arra a tudásra is, amelyet tapasztalati úton szerzünk a világ állapotáról és működéséről, beleértve a mindennapi kommunikáció szabályszerűségeit is. Ily módon a sikeres kommunikáció megvalósulásához elengedhetetlen mind a nyelvi rendszer ismerete, mind pedig a világról alkotott szemantikus tudás, melyek aktivizálására, illetve interakciójára van szükség ahhoz, hogy valós élethelyzetekben a pragmatikai jelentése-

ket létrehozunk, illetve megértsük (Widdowson, 1990). A kommunikáció során a beszélő a nyelv segítségével jelzi, hogy sematikus tudásunk melyik elemére utal, mely komponensét kell aktivizálnunk ahhoz, hogy a beszélő kijelentését ki tudjuk egészíteni, és így beszédszándékát megértsük (például a hideg és az ablak összefüggése, a kommunikációban részt vevők közötti kapcsolat, mi számít kérdésnek egy szituációban, stb.). A világról alkotott tudásunk aktivizálása és felhasználása nélkül tehát nem beszélhetünk hallott vagy olvasott szöveg értéséről (Anderson, 1977).

A világról alkotott ismereteink viszont egyrészt általános emberek, másrészt a kultúrától, amelyben szocializálódtunk, illetve egyéni élettapasztalatainktól függők. Hofstede (2001, 3. o.) szerint ez a három szint (egyetemes, kollektív és egyéni) alkotja az „emberek mentális programozását”. Így például a ’mák’ szó hallatán egy magyar anyanyelvűnek valószínűleg a mákos magyar ételek jutnak eszébe, míg egy brit vagy amerikai az aktuális politikai helyzet miatt lehet, hogy inkább az afganisztáni mákföldekre és drogokra asszociál. A mákhoz kapcsolódó jelentést, attól függően, hogy a mákos ételeket valaki szereti-e vagy sem, aztán tovább színesíti az egyéni ízlés. A ’mák’ szó tehát, a nyelvhasználótól függően, előidézhet mind pozitív, mind pedig negatív érzelmeket, és ezzel együtt jelentéseket.

A nyelvi inputot kiegészítő, világról alkotott ismeretek hiánya vagy különbözősége megértési problémákat okozhat. A „Lekéstem a vonat.” mondat például a világ nagy részén érthető, hiszen mindenki tudja, hogy mi a vonat, hogyan működik a vasút, mit jelent, ha lekéssük a vonatot, stb. Egy botswanai bushmannak viszont, ha nincsen „vasút” illetve „vonaton utazás” sémája, ez a kijelentés nem mond sokat. A „Lekéstem a vonatot.” mondat számára csak a hiányzó információk közlésével válhat érthetővé. Ezzel ellentétben, amikor a beszélők jól ismerik egymást és sematikus tudásukban sok a közös terület, akkor nagyon kevés nyelvi input is elgen-

dő ahhoz, hogy a kommunikáció sikeres legyen, azaz, hogy félszavakból is megértsék egymást.

A fentiekből következik, hogy a nyelvoktatás csak akkor tekinthető igazán kommunikatívnak, ha a tanítás és tanulás nemcsak a tanulók (idegen)nyelvi tudását, hanem a nyelven kívüli egyéb ismereteit is aktivizálja, hogy ily módon létrejöjjön a kontextus és a nyelv között fennálló, a pragmatikai jelentést létrehozó, egymást kiegészítő kapcsolat. Ezért fontos, hogy a nyelvtanulók olyan szituációk, témák, szövegek vagy történetek segítségével tanulják az idegen nyelvet, amelyeknek közük van a világukhoz, amelyekhez kötődni tudnak, és amelyek megfelelő stimulussal szolgálnak ahhoz, hogy a világról alkotott ismereteiket a kommunikációs célok megértésének érdekében mozgósítsák. Itt jelentős szerepet játszanak a tanárok, hiszen ha jól ismerik tanulóikat, akkor tudják, hogyan és mivel valósíthatják meg a valóságos mindennapi, mind nyelvi, mind pedig egyéb ismereteket involváló kommunikációt a nyelvi órán. Megfelelő szintű és a tanulók érdeklődésére számot tartó irodalmi művek – ahol az interpretáció egy adott kultúrától független – (például Roald Dahl-novellák vagy Harry Potter története), vagy az irodalom eszközeit felhasználó olyan szövegek, mint néhány, az iskolában ma is népszerű, ’70-es években megjelent *Access to English* sorozat (Illés, 2009) átgondolt módszertani előkészítéssel például kiválóan alkalmasak lehetnek a diákok nyelven kívüli ismereteinek a pragmatikai értelmezési folyamatban történő aktivizálására.

Olvasás és pragmatika

A valós nyelvhasználatban előforduló, a nyelv és a kontextus között fennálló, egymást kiegészítő kapcsolat természetesen az olvasásra és az olvasott szöveg – hétköznapi, és ezáltal pragmatikai értelemben vett – megértésére is kiterjed. Ez azt jelenti, többek között, hogy az olvasás több, mint a nyelvi jel felismerése és a szemantikai jelentés megfejtése, hiszen a pragma-

tikai jelentés nem a szövegben van: a szöveg csak értelmezési lehetőségeket tartalmaz, amelyeket az olvasó a szövegbe rejtett utalások segítségével és a szöveggel folytatott interakciója során valósít meg (Widdowson, 1979; Carrel és Eisterhold, 1983; Wallace, 1992).

Bár az olvasás gyakran mint receptív készség szerepel a szakirodalomban a produktív beszéddel és írással szemben (Harmer, 2007), a valóságban az olvasás olyan interaktív folyamat (Celce-Murcia és Olshtain, 2000), amelyben az olvasónak aktívan részt kell vennie ahhoz, hogy a pragmatikai jelentés megvalósuljon. Az író által létrehozott szöveg élettelen marad, ha az olvasó nem tesz bele értelmet nyelvi és a világról alkotott ismereteinek aktivizálása segítségével. Ha valaki például egy „Lekéstem a vonatot.” üzenetet talál a mobiltelefonján, akkor a szöveg írójához és az adott élethelyzethez fűződő általános és konkrét tapasztalatai segítségével ki tudja választani, hogy a rengeteg potenciális értelmezés közül (például nem érek haza vacsorára, nem tudok elmenni a gyerekért, menj el egyedül a színházba, stb.) melyik lesz az adott szituációban releváns. Az sms üzenete tehát csak akkor nyer értelmet, ha az olvasó azt megfejti a nyelvi input és a releváns kontextuális elemek összekapcsolásával.

A szöveg szerzőjének viszont az a célja, hogy az olvasó az ő beszédszándékát a nyelvi kód nyújtotta kulcsok segítségével megértse, melynek érdekében, különösen egy olyan olvasóbarát kultúrában, mint az angolszász, az író minden tőle telhetőt megtesz. A szövegek tehát nem vákuumban születnek, hanem mindig egy olyan konkrét célközönségnek íródnak, amelyről az írónak többé-kevésbé pontos képe, elképzelése van vagy kell legyen. A szöveg szerzőjének nagyjából tudnia kell, hogy mennyi háttértudást feltételezhet az olvasó részéről, melyek azok az ismerethalmazok és világról alkotott feltételezések, amelyek megtalálhatók mind az ő, mind pedig az olvasó sematikus rendszerében. Mivel a sematikus elérhető információt a kommunikációban résztvevők

általában nem verbalizálják (Widdowson, 2004), ennek megemlítése elkerülhető a szövegben, vagy elég utalást tenni rá (Nuttall, 1982). Ez a közös ismeretterület szolgál aztán kiindulópontként, ebből a közös tárházból meríti a szöveg írója azokat az utalásokat, amelyek az adott konkrét jelentés azonosításánál az olvasónak irányt mutatnak. Egy (jól kiválasztott) szöveg címe például arra szolgál, hogy az olvasót a választásában segítse. Medgyes Péter *A nyelvtanár* című könyvének (1997) címe például nemcsak azt árulja el, hogy mi a kiadvány témája, hanem egyúttal kijelöli a célba vett olvasóközönséget is (nyelvtanárok, függetlenül attól, hogy milyen nyelvet tanítanak), amit aztán az alcím (*A nyelvtanítás módszertana*) tovább szűkíti. Az a potenciális olvasó, aki ismeri a szerző egyéb publikációit, azt is tudni fogja, hogy komoly dolgokról lesz szó, de gyakran humoros formában, személyes történetekkel fűszerezve. A cím ily módon már maga megjelöli azt az ismerethalmazt (a nyelvoktatás módszertanának kérdései, története, kritikája, stb.), amelyet a szerző (jogosan) feltételez, s amelyet az olvasónak aktivizálnia kell, amikor a kezébe veszi a könyvet.

A szöveg írójának további célja, hogy az olvasóval meglévő közös tudásmezőt az olvasó számára új információkkal bővítse. Ebben a cikkben például azt szeretném bemutatni, hogy az *Iskolakultúra* olvasói által jól ismert tesztfeladat pragmatikai szempontból miért vitatható. Mivel egy pedagógiával foglalkozó közönségről van szó, sok olyan ismeretet veszek természetesen az olvasó részéről, amelyeket nem kell részleteznem a cikkben, például, hogy mit jelent az érettségi Magyarországon, vagy hogy mi a különbség a régi és az új érettségi, a kommunikatív nyelvtanítás és az azt megelőző nyelvoktatási irányzatok között.

Írás közben a szöveg írója tulajdonképpen fejben lejátssza az olvasóval folytatott párbeszédet (Widdowson, 1984): eldönti, hogy milyen érveket fog felhozni, milyen sorrendben, milyen példákkal, miközben előrevetíti azokat a kérdéseket és esetleges ellenérveket, amelyeket az olvasó a szöveg

olvasása közben felvethet. Az olvasott szöveg értése tehát egy szavak mögött húzódó dialógus az író és az olvasó között, amelyben a nyelvi input a két fogalmi világ közötti kapcsolat létrehozására és fenntartására szolgál. A szóbeli kommunikációban jelenlévő közös jelentéstartomány kidolgozására és elfogadására irányuló egyezkedés és egyeztetés tehát, ha nem is nyíltan, de az írásbeli kommunikációban is megtalálható. Az egyik különbség ebben a tekintetben az, hogy a szemtől szembeni kapcsolat és a közvetlen kontextus híján az írott szöveg létrehozásánál és megértésénél nagyobb szerepet játszanak az író és olvasó közötti közös világról alkotott sémák (például a szöveg tárgyának, műfajának ismerete, stb).

„Ilyenképpen, az olvasás nem a szövegre való reagálás, hanem az író és az olvasó közötti *interakció*, amelyet a szöveg közvetít. Az olvasás tehát nem más, mint a kommunikáló felek közötti diskurzus. Ebből következik, hogy az olvasás hatékonyságát nem lehet a szövegben rejlő információk mennyiségével mérni. Az olvasás hatékonysága kiszámíthatatlan, hiszen attól függ, hogy mennyi tudást és ismeretet visz az olvasó a szövegbe, és hogy mennyit akar kivenni belőle. Az olvasás hatékonysága ezért inkább attól függ, hogy mennyire hatékony az a diskurzus, amelyet az olvasó a szöveg segítségével létre tud hozni: vagy az íróval létesített harmonikus együttműködés, vagy a diskurzusban történő részvétele céljának tekintetében.” (Widdowson, 1979, 174. o.; szerző fordítása).

Az olvasás hatékonyságának mérése a szövegben rejlő információmennyiség kiszámítása segítségével a Widdowson

(1979) által említett érven kívül azért is megoldhatatlan, mert még ha a kultúra-specifikus ismeretek hasonlóak is az olvasó és író esetében, egyformák soha sem lehetnek, lévén, hogy nincs két olyan ember, akinek tapasztalatai, következtetésképpen a világról alkotott képe azonos lenne. Ilyen módon, amennyiben pragmatikai jelentésről beszélünk, ahol mind a nyelvi, mind az egyéb világról alkotott ismeretek szerepet játszanak, a szövegbe olvasott információ mennyisége és minősége elkerülhetetlenül tartalmaz egyéni

elemeket is, melyek pontosan nem meghatározhatóak még a kommunikációban résztvevők számára sem. Egy olyan, nagyobb értelmezési szabadságot megengedő műfajnál, mint a költészet például, egy-egy vers interpretációja változhat ugyanazon olvasó számára is attól függően, hogy mikor, hogyan, miért olvasa az adott művet – mindannyian tapasztaltuk, hogy a másodszor olvasott vers vagy regény sokszor egészen más értel-

mezést kap, mint az első találkozáskor. Az olvasott szöveg így minden alkalommal értelmet kap és pragmatikailag értelmezett, még akkor is, ha az élethelyzet különbözőségének köszönhetően ugyanaz az olvasó mást olvas bele a versbe vagy regénybe.

Az olvasást tehát csak akkor tanítjuk kommunikatíván, ha a tanítás során replikáljuk a mindennapi, iskolán kívüli interpretációs folyamatokat, azaz arra bátorítjuk nyelvtanulóinkat, hogy a szövegben található utalások segítségével a nyelven kívüli és a kontextus szempontjából releváns ismereteiket aktivizálják, és ezekkel az ismeretekkel a szöveget kiegészítve a

Legnagyobb problémája az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt típusnak az, hogy az olvasást egy olyan egyoldalú jelentésazonosító folyamatnak tekinti, amely során az olvasó, ha kompetens és jól ismeri a nyelvet, reagál a szövegre és megtalálja benne a kérdéses jelentéseket. Az olvasó ilyen módon passzív szerepre kényszerül – el és ki kell találnia azt a jelentést, amelyet a teszt írója tulajdonít a szövegnek.

pragmatikai jelentést létrehozzák. Más szóval, hogy a szövegben lévő jelentést ne adottnak vegyék, hanem kidolgozzák.

Olvasott szövegértés tesztelése

Az olvasás fenti, pragmatikai felfogása és leírása több kérdést is felvet az olvasott szövegértés tesztelését illetően. A legfontosabb probléma az, hogy mivel a kontextuális jelentés megvalósításakor aktivizálódó ismeretek lehetetlenné teszik az olvasó által hozzáadott, ám pragmatikai értelemben nélkülözhetetlen tartalmak mérését, tesztelni csak olyan jelenségeket lehet, amelyek konvencionálisak és/vagy kodifikáltak, azaz ideális esetben nem lépik túl a szematika határait. Ilyen tesztfeladatok lehetnek például a szinonimákra, parafrázisokra épülő feladatok vagy a kohéziós eszközök felismerését és használatát mérő tesztek. Hasonlóképpen tesztelhetők olyan ismeretek is, mint a címek, alcímek összegző szerepének felismerése vagy a bekezdések strukturálásának szabályai. Fontos azonban, hogy az ilyen feladatoknál is a nyelvhasználat a konvencionális, a szótárban megadott jelentésekkel operáljon, és lehetőleg kerüljön minden más kultúra-specifikus vagy egyéni értelmezési formát.

A fentiekben láttuk, hogy minden szöveg, legyen az szóban vagy írásban kivitelezett, egy konkrét célközönségnek szól, és ezzel egyidőben egy bizonyos, az adott beszédközösségre jellemző közös tudáshalmazt feltételez, amely kimondatlanul van a szövegbe beleértve. Egy magyarul jól beszélő, de nem Magyarországon felnőtt gyerek például hiába tud magyarul, nem fogja érteni a János vitézre vagy Döbrögire vonatkozó utalásokat. Hasonlóképpen, egy angolul folyékonyan beszélő magyar tanuló nem fog tudni értelmezni olyan hivatkozásokat, amelyeket egy angolszász kultúrában nevelkedett gyerek magától értetődőnek vesz.

A tesztkészítés során tehát meg kell próbálni elkerülni azokat az utalásokat és jelenségeket, amelyek a megfelelő háttér tudás nélkül a magyar vizsgázók számára

értelmezhetetlenek vagy félreérthetőek. Ez nem könnyű feladat, hiszen „ami a nyelvet használói számára valóságga teszi, az éppen a nyelv helyspecifikus jelentésértéke: helyhez kötött kontextuális kapcsolódások, illetve a közös és közösségi ismeretekre és attitűdökre vonatkozó utalások. Helyspecifikus tudás nélkül nem lehet a jelentés helyét megállapítani. A valóságos nyelv ily módon helyhez kötött, amennyiben mindig valamilyen konkrét kontextuális valósággal társul. Az igazi, élő nyelv tehát mindig bizonyos közösségeket szolgál, aminek következtében a közösséghez nem tartozókat automatikusan kizárja. A valóság nem utazik a szöveggel.” (*Widdowson*, 1998, 711. o.; a szerző fordítása). Ily módon tehát egy adott célközönségnek írt szöveg abban a közösségben értelmezhető optimálisan, amelyben fogant (lásd bushman és vonatkozás).

A szükségszerűen helyhez kötött nyelvhasználat és értelmezés következményeképpen az olvasott szöveg értését tesztelő feladatok esetében tanácsos tehát elkerülni a sajátosan helyi jelenségeket, és olyan szövegeket választani, amelyek értelmezéséhez a magyar érettségizők megfelelő háttértudással rendelkeznek. Ilyen valószínűleg, a globalizáció eredményeképpen, a mobiltelefonok és az internet világa, és esetleg olyan, világszerte ismert irodalmi művek, mint például a Harry Potter.

A jelentés helyhez kötöttsége az autentikusság másféle értelmezését teszi szükségszerűvé a tesztelés és tulajdonképpen a kommunikatív nyelvtanítás esetében is. Bár ennek a gyakran használt pedagógiai fogalomnak többféle értelmezése van az irodalomban (*Gilmore*, 2007), az érettségi vizsgák értékelésénél és elemzésénél, úgy tűnik, a leggyakrabban használt jelentésében, azaz anyanyelvűek által anyanyelvűek számára készített anyagként mint szövegautentikusság szerepel: „amikor szövegekről beszélünk, leggyakrabban autentikus idegen nyelvi szövegekre gondolunk, amelyeket anyanyelvi beszélők hoztak létre természetes kommunikációjuk révén, vagyis nem nyelvtanulási céllal” (*Major*, 2006, online kiadás, 3. o.). Az autentikus

szöveg ebben az értelemben olyan szöveget jelent, amely az anyanyelvűek háttértudását feltételezi, ezt a tudást hagyja kimondatlanul, ugyanakkor erre a háttértudásra tesz utalásokat a szövegben. Az a szöveg azonban, amely autentikus és pragmatikailag értelmezhető egy anyanyelvi kontextusban, nem értelmezhető, vagy nem ugyanúgy értelmezhető egy másik, kulturális tekintetben különböző környezetben, hiszen a valóság nem utazik a szöveggel, ahogyan Widdowson (1998) ezt a helyzetet jellemezte. Ami autentikus egy konkrét anyanyelvi beszédközösségben, az nem lesz az az angol érettségi kontextusában, hiszen a magyar tanulók, különböző élettapasztalataiknak és világlátásuknak köszönhetően, nem fognak egy anyanyelvűek számára írt szöveget ugyanúgy interpretálni, mint az anyanyelvi célközönség.

Ha az autentikusság helyhez kötött, akkor az érettségi vizsga szempontjából olyan szövegeket lehet autentikusnak tekinteni, amelyek a magyar tanulók és vizsgázók valóságához kötődnek, az ő háttértudásukat feltételezik. Ebből következik, hogy olyan szövegek kiválasztása lenne megfelelő, amelyek a magyar nyelvtanulói célközönségnek (is) szólnak, hogy ilyen módon a vizsgázók a nyelvi inputot saját világukhoz, ismereteikhez rendelve bontsák ki a szöveg pragmatikai jelentését. Az autentikusság tehát ne anyanyelvi beszélő-, hanem tanuló-orientált legyen, az ő valóságára épüljön. Más szóval, az tekinthető pragmatikai értelemben autentikusnak egy érettségi vizsga esetében, amit Heltai (2001) interakcionális autentikusságnak nevez, azaz, amikor az életszerű szituációk másolása vagy szimulációja helyett a vizsgázók saját jogon, saját nyelvi és szemantikus tudásukat aktivizálva vesznek részt az értelmezési folyamatban.

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt

Az elemzésre kerülő 2010-es angol írásbeli érettségi negyedik tesztfeladatában (*I. melléklet*) egy londoni aukcióról van szó,

ahol egy Milne *Micimackó*jához készült eredeti Shepard-rajzot a kikiáltási ár kétszereséért egy német gyűjtő vásárolt meg a feleségének. Az aukciós ház szakértője szerint az időtlen *Micimackó*-történetek illusztrációi szerves részét alkotják a Milne által írt könyveknek, amelyek túléltek és „legyőzték” a Disney-féle filmváltozatokat, és máig is népszerűek maradtak. Ugyancsak kalapács alá került Beatrix Potter (itt mint gyermekkönyv-illusztrátort említik) egyik könyvének dedikált első kiadása, valamint két barátnőjéhez írt levelei. Ezekben a levelekben Potter elmondja, hogy a Peter Rabbit figura elüzletiesedett, és olyan áru lett, amely pénzt hoz, de igazából sohasem érdekelte őt.

Ez és a többi „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú feladat abból a feltételezésből indul ki, hogy a pontos jelentés teljes egészében explicit módon a szövegben van, amelyet az olvasónak csak dekódolnia kell. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha minden jelentés kodifikált és konvencionális (azaz szemantikai), valamint ha a szöveget értelmező valamennyi olvasó fejében egy és ugyanazon jelentés jelenik meg – különben nem lehet a szövegben lévő információt objektíve mérni, illetve a helyes és helytelen megoldásokat elkülöníteni. Ilyen helyzet azonban csak egy idealizált és szükségszerűen leegyszerűsített szituációban fordulhat elő, amely egyáltalán nem hasonlít arra a bonyolult interpretációs folyamatra, amely a valóságos élethelyzetekben az olvasást jellemzi. A valóságban, ahol nem idealizált beszélők által használt nyelvről, hanem valós, konkrét nyelvhasználatról van szó, minden szemantikailag meghatározott szóhoz konkrét kontextusokban helyspecifikus és egyéni értelmezések járulnak. A jelentés tehát soha sincsen teljesen és pontosan a szövegben, amiből az következik, hogy az „igaz/hamis/nincs róla információ” feladat olyasmire vállalkozik, ami valóságos élethelyzeteknek megfelelő olvasás esetében megvalósíthatatlan.

Az ilyen típusú teszt inkább arra alkalmas, hogy az olvasót szembesítse azzal, hogy milyen sztereotípiákat, sémákat olvas

bele egy szövegbe saját élettapasztalatai és beszédközösségére jellemző konvenciók eredményeképpen. A 2. *mellékletben* található olvasásértési feladat a nemi sztereotípiákra hívja fel a figyelmet. Minden állításra „nem tudom” – azaz nincs az adott információ a szövegben – kell legyen a válasz, hiszen a tipikus utcai jelenettel kezdődő szövegben nincs semmilyen utalás arra, hogy a furgonból kiszóló építómunkás férfi, vagy akinek a lábára megjegyzést tesz, nő. Hasonlóképpen nem található meg a szövegben az sem, hogy a munkába siető ápoló, akinek a lába az építómunkásnak tetszett, férfi vagy nő. Ha a válaszaink között más is szerepel, mint „nem tudom”, akkor saját elvárásainkat olvassuk a szövegbe, legtöbbször úgy, hogy észre sem vesszük. A lábakra vonatkozó megjegyzés például azt a sztereotipikus, tehát többször előforduló jelenetet vetíti az olvasó elé, amelyben egy csinos nő után füttyentenek a szabadban dolgozó férfiak. Mivel ebben a jelenetben – tapasztalatainknak megfelelően – a nemi szerepek szinte állandóak, így az orvosról és a katonáról inkább azt gondoljuk, hogy férfi, az ápolóról és fodrászról, hogy nő. A szöveg megértésének folyamatában a szavak ezt a sematikus szituációt idézik fel, amely aztán jelentősen befolyásolja a szövegbe olvasott, majd annak tulajdonított jelentést.

Legnagyobb problémája az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszttípusnak tehát az, hogy az olvasást egy olyan egyoldalú jelentésazonosító folyamatnak tekinti, amely során az olvasó, ha kompetens és jól ismeri a nyelvet, reagál a szövegre és megtalálja benne a kérdéses jelentéseket. Az olvasó ily módon passzív szerepre kényszerül – el és ki kell találnia azt a jelentést, amelyet a teszt írója tulajdonít a szövegnek. Más szóval, saját világról alkotott ismereteit mintegy háttérbe szorítva rá kell jönnie, hogy mit olvas a szövegbe bele egy olyan olvasó, aki szükség-szerűen egészen más háttér- és tegyük hozzá: nyelvtudással értelmezi a feladat szövegét. A vizsgázót tehát arra kényszeríti a teszt, hogy ne természetesen olvasson, ne a saját világot olvassa bele a szövegbe,

hanem hogy kitalálja, milyen jelentéseket tulajdonít a szövegnek egy tőle nagyon különböző olvasó, a tesztkészítő és az általa elképzelt ideális anyanyelvű olvasó.

Részben talán ebben kereshető annak a meglepő eredménynek az oka, amelyet a 2010. májusi középszintű angol írásbeli érettségi negyedik feladatának megoldásakor magam és további 18, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészet, illetve az Angol Nyelvpedagógia Tanszékén dolgozó kollégám elért. Fontos itt megjegyezni, hogy valamennyi feladatmegoldó egyetemi oktató, akik rendszeresen olvasnak, írnak és publikálnak angolul. Nyilvánvalóan kompetens írók és olvasók, ezért is érdekes, hogy a (rajtam kívül) kitöltött 18 teszt között mindössze hétben találta el a feladatmegoldó kolléga valamennyi, a megoldási kulcsban szereplő választ. Az eltérő megoldásoknak az egyik valószínű oka az, hogy az egyetemi oktatók úgy olvasták a szöveget, ahogyan azt a mindennapi életben tennék. Azt, hogy a nyelven kívüli háttértudásukat aktivizálták, egy megjegyzés is bizonyítja. A 26. kérdésre (Beatrix Potter alkotta meg Peter Rabbit alakját) egy válaszadó beírta a kulcsban megadott megoldást (A – azaz az állítás igaz), hozzátéve, hogy „ez nincs benne [a szövegben], de tudom!”). Ezzel a megjegyzéssel tulajdonképpen azt jelezte, hogy a válasznak „nincs róla információ”-nak kellene lennie akkor, ha csak a szöveget nézzük, amelyben, megállapítása szerint, az állításban foglalt információ nem szerepel. A válaszadó nem állt egyedül a dilemmájával, hiszen a 19 feladatmegoldó tanár ennél a kérdésnél hibázott legtöbbször: hárman hamisnak találták az állítást, hárman pedig úgy vélték, hogy a szöveg alapján nem lehet eldönteni, hogy az állítás igaz vagy sem. A teszt megoldása során ez a kérdés volt az, amely engem is arra készítetett, hogy elővegyek egy Beatrix Potter könyvet és ellenőrizsem, hogy valóban Beatrix Potter az írója és egyben illusztrátora is a Nagy-Britanniában oly híres gyerekkönyveknek.

Ennél a legtöbb nehézséget okozó 26. kérdésnél érzékelhető talán legjobban a

cikk elején felvetett két fő probléma: a pragmatikus, kontextusban értelmet nyert jelentés és az autentikusság kérdése. A válaszokból és a saját reakcióból úgy tűnik, hogy a tesztet megoldók életszerűen olvasták a szöveget, azaz nyelvi és háttértudásukat egyszerre aktivizálták, amikor értelmet adtak a szavaknak. Ha alaposabban megnézzük a szöveget, akkor ott valóban nem teljesen egyértelmű, hogy Beatrix Potter milyen értelemben az alkotója Peter Rabbitnek: íróként, illusztrátorként, vagy mindkét minőségben. Kétségtelen, hogy a szöveg e helyütt pontatlan és félreérthető, de tegyük hozzá, hogy csak és kizárólag olyan olvasók esetében, akiknek nincsen háttértudásuk Beatrix Potterről, mert nem egy angolszász kultúrában nőttek fel, ahol a Beatrix Potter-mesék olyan alapszövegek, amelyekről minden gyerekek hallott, még akkor is, ha nem olvasta őket. Az eredeti, valószínűleg egy újságcikket olvasó angol anyanyelvű célközönség számára ugyanis felesleges leírni, hogy Beatrix Potter szerző és illusztrátor, mert az

újságcikk írója ezt az információt mint olvasóival közös tudást feltételezi, és bízik abban, – tegyük hozzá: jogosan –, hogy olvasói a szöveg olvasásakor ezt a háttértudást ki is aknázzák, annak érdekében, hogy a szerző szándékához közeli jelentéshez jussanak. Az angol gyermekkor olvasmányélményei azonban nem a magyar érettségizők valósága, és mivel a „valóság nem utazik a szöveggel”, a magyar vizsgázók a háttérinformáció hiánya miatt kénytelenek a szerző által tervezettnél nagyobb mértékben a szövegre támaszkodni és a birtokukban lévő sematikus tudást aktivi-

zálni (például aukció → rajzok → illusztrátor). Mivel más háttértudás kap szerepet a szöveg értelmezésében, az interakció a szöveggel más irányt vehet fel, aminek eredményeképpen a vizsgázó olvasó a maga számára autentikus, de az eredeti szöveg célközönségétől eltérő értelmezésre jut.

Mint a fenti példa is mutatja, mind a szemantikai, mind pedig a pragmatikus jelentés szükségszerűen pontatlan és kontextustól függő, s mint ilyen, kvantitatíve nem mérhető. Mit vár el akkor az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt az érettségiző magyar diáktól? Úgy tűnik, hogy nem a természetes, valós beszédhelyzetekre jellemző olvasást, ahol a „szöveg értelmezése a saját magunk mércéje szerint” történik (Bárdos, 2002, 179. o.), hanem azt, hogy mennyire pontosan tudja a tanuló kitalálni, milyen megoldásokat, jelentéseket vár el nem a szöveg, hanem a tesztfeladat írója. Az ilyen típusú tesztek tehát nem a nyelvtanulók kommunikatív kompetenciáját, hanem speciális vizsgatechnikák meglétét kéri számon. Ez azonban

megkérdőjelezi ennek a tesztformának a validitását, amennyiben az ilyen típusú tesztfeladat nem a kommunikatív értelemben vett olvasást méri, azaz nem azt, hogy az olvasó a szöveggel és ezáltal annak írójával folytatott diskurzus eredményeképpen értelmezi-e a szöveget. Amit számon kér sokkal inkább az, hogy tudja-e az érettségiző, mely világról alkotott ismereteit és milyen mértékben kell aktivizálni ahhoz, hogy a tesztíró által támasztott értelmezési követelményeknek megfeleljen. Ennek következtében az „igaz/hamis/nincs róla információ” feladat a szövegau-

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú feladatok azt kívánják a vizsgázóktól, hogy saját világukból kilépve valaki más, esetünkben a tesztkészítő által egy adott angol anyanyelvi célközönségnek tulajdonított világméretű kölcsönözve értelmezzék a szöveget. Ez a fajta olvasás azonban nem jellemző a mindennapi nyelvhasználatra, így a valós élethelyzetekre felkészítő kommunikatív nyelvoktatói módszernek sem (lehet) része.

tentikusság megőrzése ellenére sem tekinthető olyan kommunikatív tesztelési formának, ahol „a tesztfeladat által kiváltott viselkedésnek kell a való életre hasonlítani” (Bárdos, 2002, 183. o.). Mindez a tanítás gyakorlatában azt jelenti, hogy az ilyen típusú feladatra történő felkészítés-kor a tanár arra kényszerül, hogy a tanulókat kommunikatív stratégiák helyett olyan olvasási stratégiák és technikák elsajátítására serkentse, amelyek szinte csak vizsgahelyzetben használhatók.

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” feladat teszthatása

Az olyan típusú feladatokkal szemben, mint az „igaz/hamis/nincs róla információ”, az idegen nyelvi érettségi vizsga egyik elemzője is fenntartásokat fogalmazott meg: „Az érettségi vizsga egyértelműen olyan irányba mozdult el, hogy a legfontosabb követelmény a tartalmi érvényesség, vagyis az a cél, hogy valós nyelvtudást mérjünk a valóshoz közeli élethelyzetekben. Ehhez azonban olyan nyitottabb típusú feladatformátumokra van szükség, amelyek értékelése nem oldható meg teljesen objektív módon, hiszen az objektívítás csak olyan zárt feladatokkal biztosítható maradéktalanul (például feleletválasztás, igaz-hamis hozzárendelés), amelyek önmagukban nem alkalmasak ennek a szerteágazó készségterületnek a mérésére. Ráadásul visszahatásuk a tanulási folyamatra nem túl kedvező”. (Einhorn, 2007, online kiadás, 11. o.)

A tesztek azonban – különösen azok, amelyek eredményén sok múlik – nemcsak a tanulási folyamatra vannak hatással. A teszthatás (‘washback’), legyen az jótékony vagy káros (Hughes, 2003), kiterjed az oktatási folyamat minden elemére és valamennyi résztvevőjére, beleértve a szülőket, tananyagírókat és döntéshozókat is (Kontra és Kormos, 2007). Magyarországon az idegennyelvi érettségi vizsga reformjának egyik fontos célkitűzése éppen az volt, hogy a vizsgarendszer pozitív teszthatással legyen a idegen nyelvek tanításának gyakorlatára (Eckes és

mtsai, 2005). Az új érettségi teszt hatásának ily módon tovább kell erősítenie azt a nyelvtanításban már korábban elkezdődött szemléleti változást, amely a „kommunikatív, tevékenységközpontú nyelvfelfogást” ösztönzi és teszi a tanítási napi gyakorlat alapelvévé. Ezen belül az új vizsgarendszertől elvárható, hogy megpróbálja kiküszöbölni, de legalábbis enyhíteni azt a veszélyt, amelyet a vizsgakövetelmények bizonyos területeken érvényesülő szűkítő hatása jelent, különösen egy olyan kontextusban, ahol a középiskolai nyelvtanítást a nagyfokú vizsgacentrikusság jellemzi (Einhorn és Major, 2006).

A fenti elemzésből kitűnik azonban, hogy az „igaz/hamis/nincs róla információ” teszt hatása mind a kommunikatív nyelvfelfogás ösztönzése, mind pedig a vizsgaközpontú tanítási gyakorlat ellensúlyozása tekintetében meglehetősen negatív. Mint láttuk, ez a feladat nem a nyelvtanuló szempontjából autentikus, hanem szövegautentikus, hiszen az anyanyelvű beszélő, nem pedig a magyar anyanyelvű érettségiző háttértudását feltételezve igyekszik meghatározni a szöveg jelentését. Ily módon nem a pragmatikai értelemben vett természetes olvasást ösztönzi, hanem olyan sajátos vizsgatechnikák elsajátítását kívánja meg, amelyek ellentmondásban vannak a célként kitűzött kommunikatív nyelvtanítási alapelvekkel. Paradox módon tehát ez a feladat tovább folytatja azt a vizsgacentrikus hagyományt, amelyet az érettségi vizsga reformja megújítani hivatott volt.

Összegzés

A cikket alkotó pragmatikai elemzés célja az volt, hogy a hagyományos megközelítés helyett az „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú tesztfeladatot valós élethelyzetekben megvalósuló olvasási folyamatok kontextusában vizsgálja. Mint láttuk, a tanórán kívüli természetes szituációkban az olvasó nyelvi és a világról alkotott tudásának aktivizálása révén a szöveggel és egyúttal közvetve a szerzővel folytatott interakcióban ad értelmet a szö-

vegnek, és ezzel szükségszerűen hozzáad olyan jelentéseket, amelyekre a szöveg utal, de explicit módon nem fejez ki. Mivel az olvasó mindig beleolvass egyéni és kulturálisan specifikus jelentéseket a szövegbe, azt, hogy mi nem található egy szövegben, lehetetlen pontosan felmérni.

Az „igaz/hamis/nincs róla információ” típusú feladatok azt kívánják a vizsgázóktól, hogy saját világukból kilépve valaki más, esetünkben a tesztkészítő által egy adott angol anyanyelvi célközönségnek tulajdonított világvégtét kölcsönözve értel-

mezzék a szöveget. Ez a fajta olvasás azonban nem jellemző a mindennapi nyelvhasználatra, így a valós élethelyzetekre felkészítő kommunikatív nyelvoktatási módszernek sem (lehet) része. Mivel a kérdéses tesztfeladat a kitűzött célokkal ellentétben nem előnyösen befolyásolja a nyelvtanítási gyakorlatot, érdemes lenne fontolórára venni, hogy vajon más feladatformátumok nem szolgálják-e jobban az idegen nyelvi érettségi vizsga pedagógiai célkitűzéseit.

Melléklet

1. melléklet

Task 4

Read this article about an auction and then read the statements (20-27) following the text.

Mark a statement A if it is true according to the article.

Mark it B if it is false.

Mark it C if, on the basis of the article, it cannot be decided if it is true or false.

Write the letters in the white boxes as in the example (0).

POOH BEAR SKETCH SOLD FOR £31,000

An original sketch of favourite AA Milne character Winnie the Pooh has fetched £31,200 at auction – more than double its pre-sale estimate.

The pencil drawing of the bear dipping a paw in a honey pot was sold by the family of the artist, EH Shepard, at Bonhams auction rooms in London and easily exceeded its estimated price of £15,000. The drawing of Pooh, also showing Tigger and Piglet, is an enlarged version of the illustration “Tiggers don’t like honey” used in *The House at Pooh Corner*. It was bought by a German collector for his wife. The man bought it on the telephone from Germany.

Bonhams’ book specialist Luke Batterham said the Pooh stories are timeless because they are not “laden with morality like many children’s tales”. He said: “The illustrations are essential. The images are constantly in the public’s mind because of all the spin-offs, but you can’t beat the original drawings.” He added that the original books have “outlived” and “defeated” the Disney versions of the story.

The sale also featured archive material from children’s illustrator Beatrix Potter. A signed first edition of *The Tailor of Gloucester* plus correspondence

between Beatrix and her friends, Elizabeth and Edith Todhunter, fetched £3,840.

In her letters to the sisters, Beatrix reveals her feelings about the commercialisation of her characters. She said of Peter Rabbit: “There is nothing more to be made of Peter commercially. There have been dolls, china, slippers, etc. for years - they bring in royalties; but somehow I never care for them.”

- 0) The picture was sold for over twice as much as they had expected.
- 20) The German collector’s wife was very happy about the drawing.
- 21) The collector went to London to buy the drawing.
- 22) The original version of the picture was smaller.
- 23) People do not remember the original illustrations.
- 24) The original Pooh stories are more popular than the Disney versions.
- 25) Beatrix Potter’s letters to her friends were also sold.
- 26) Beatrix Potter created the character of Peter Rabbit.
- 27) Beatrix Potter did not like the Walt Disney film version of Peter Rabbit.

2011. 01. 23-i megtekintés, http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2010/k_angol_10maj_fl.pdf

Megoldások:

- 20) C
- 21) B
- 22) A
- 23) B
- 24) A
- 25) A
- 26) A
- 27) C

2011. 01. 23-i megtekintés, http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2010/k_angol_10maj_ut.pdf

2. Melléklet

Read the text and decide whether the statements are true, false or you don't know because there is no direct reference to them in the passage.

A builder, leaning out of a van, shouts 'nice legs' to a nurse cycling by. The same nurse arrives at work, and casually mentions this to a senior doctor. The doctor says, 'I'd never say that'. The doctor has two grown-up children who are 22 and 30. One is a sergeant in the army; the other is training to be a hairdresser. The doctor divorced last year, and is currently dating someone.

Statements

True False Don't know

1. The builder was driving the van.
2. There was at least one man in the van.
3. Not every man mentioned would shout 'Nice legs' to a passer-by.
4. The doctor is no longer living with his wife.
5. The doctor has a girlfriend.
6. The doctor's son is in the army.
7. The younger child is training to be a hairdresser.
8. At some point a man spoke to a woman.
9. At least two of the people mentioned are men.
10. A woman is shouted at.

Based on www.womenandequalityunit.gov.uk/publications/sex_make_difference_04.pdf
2011. 01. 23-i megtekintés, <http://sflip.excellence-gateway.org.uk/sflqi/downloads/ESOL%204.5/ESOL%204.5%20Session%204%202006.pdf>

Jegyzet

(1) <http://www.oh.gov.hu/3-1-6-korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi-100802-1>

(2) <http://www.cambridgeesol.org>

Irodalom

Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge University Press, Cambridge.

Alderson, J. C. és Cseresznyés, M. (2003): *Into Europe. Prepare for modern English Exams. Reading and use of English*. Teleki László Foundation – British Council, Budapest.

Anderson, R. C. (1977): The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the conference. In: Anderson, R. C., Spiro, R. J. és Montague, W. E. (szerk.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Erlbaum, Hillsdale, N. J. 415–431.

Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Carrell, P. L. és Eisterhold, J. C. (1983): Schema theory and ESL reading pedagogy. In: Carrell, P. L., Devine, J. és Eskey, D. E. (szerk.). (1988): *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press, Cambridge. 73–92.

Celce-Murcia, M. és Olshtain, E. (2000): *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.

Cutting, J. (2002): *Pragmatics and discourse*. Routledge, London – New York.

Eckes, T., Ellis, M., Kalnberzina, V., Pižorn, K., Springer, C., Szollás K. és Tsagari, C. (2005): Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic

States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language Testing*, 22. 3. sz. 355–377.

Einhorn Ágnes, (2007): Az idegen nyelvi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 73–105. 2011. 01. 22-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszbans-nyelvtanulas/einhorn-agnes-idegen>

Einhorn Ágnes és Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zs. és Lukács J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–139. 2011. 01. 21-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/idegen-nyelvek>

Gilmore, A. (2007): Authentic materials and authenticity in foreign language teaching. *Language Teaching*, 40. 2. sz. 97–118.

Harmer, J. (2007): *The practice of English language teaching*. Pearson Longman, Harlow.

Heltai Pál (2001): Communicative language tests, authenticity and the mother tongue. *novELTy*, 8. 2. sz. 4–21.

Hofstede, G. H. (2001): *Culture's consequences*. (2. kiadás) Sage, London.

Hughes, A. (2003): *Testing for language teachers*. (2. kiadás) Cambridge University Press, Cambridge.

- Illés Éva (2009): What makes a coursebook series stand the test of time. *ELT Journal*, 63. 2. sz. 145–153.
- Kontra Edit és Kormos Judit (2007): *An Introduction to language testing for teachers of English*. Okker Kiadó, Budapest.
- Leech, G. (1983): *The principles of pragmatics*. Longman, London.
- Major Éva (2006): Szövegek, feladatok, vizsga. Az angol nyelvi érettségi feladatsorok összeállításának folyamata. In: Horváth Zs. és Lukács J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–153. 2011. 01. 21-i megtekintés, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/szovegek-feladatok>
- Major Éva (2007): Az 2005. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése: Angol nyelv. 2011. 01. 20-i megtekintés, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi/2005-evi-erettsegi-090617-8>
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár*. Corvina, Budapest.
- Nuttall, C. (1982): *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann, Oxford.
- Stilwell Peccei, J. (1999): *Pragmatics*. Routledge, London – New York.
- Wallace, C. (1992): *Reading*. Oxford University Press, Oxford.
- Weir, C. J. (1990): *Communicative language testing*. London Prentice Hall, London.
- Widdowson, H. G. (1979): *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, G. H. (1984): Reading and communication. In: Alderson, J. C. és Urquhart, A. H. (szerk.). *Reading in a foreign language*. Longman, London. 213–230.
- Widdowson, H. G. (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, H. G. (1998): Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32. 4. sz. 705–716.
- Widdowson, H. G. (2004): *Text, context, pretext*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani az érettségi tesztet kitöltő kollégáimnak, valamint Kontra Editnek hasznos észrevételeiért és konstruktív kritikájáért.

Illés Éva

ELTE, BTK, Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék