

# A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása

## *Az előzetes tudás felmérése és elismerése*

*A tudás általános felértékelődése és a tanulásnak az élet mind több területére való kiterjedése következtében az oktatásemélet alapgondjai folyamatosan új tartalommal gazdagodnak. Ilyen átértékelődésen ment keresztül az utóbbi évtizedekben az előzetes tudás fogalma, és új tartalmat kapott annak felmérése.*

A tanítás és tanulás elméletében az előzetes tudás először mint szükséges feltétel jelent meg. Az oktatás hatékonyságára irányuló elemzések megmutatták, hogy szükség van azon a tudásbeli előfeltételeknek az azonosítására, amelyeknek a hiánya eleve kudarcra ítéli a következő tanulási folyamatot. A felmérés fő feladata ezeknek a hiányosságoknak a diagnosztizálása és a szükséges korrekció megalapozása volt. Újabban azonban előtérbe került az előzetes tudás felméréseinek egy ezzel ellentétes, a tudás-többletet detektáló funkciója. Annak a tudásnak a feltárásáról van szó, amelynek közvetítését az oktatás célul tűzi ki, de amellyel a tanulók egy része már rendelkezhet.

Az előzetes tudás felméréseinek eme újabb funkciója elsőként a dolog természetéből következően a felsőoktatás, a felnőttoktatás és a szakképzés terén jelent meg. Dokumentumokkal elismerhető vagy valamely képzés során beszámítható tudás felhalmozódásához ugyanis időre és megfelelő tapasztalatszerzési lehetőségre van szükség. Hagyományosan erre főleg a munka világában vagy valamely rendszeresen gyakorolt szabadidős tevékenységben kerülhetett sor. Ma azonban olyan információ-gazdag környezetben élünk, amelyben egyrészt az élet minden területén folyamatosan új tudásra teszünk szert, másrészt a gyorsan változó munkahelyek, tevékenységi körök mind több dokumentáltan új képzettséget igényelnek. Az új képzettség megszerzésére fordított időt rövidíteni, a költségeket csökkenteni lehet, ha a képzésben résztvevők a már birtokolt tudásukat elismertethetik és idejüket csak annak tanulására fordítják, amit még nem tudnak.

A korábbi formális tanulmányok során szerzett tudás elfogadása, beszámítása elméletileg egyszerű, a gyakorlatban azonban ezzel kapcsolatban is számos jogi, anyagi és oktatásszervezési probléma jelentkezik. Az informális keretek között megszerzett tudás birtoklásáról gyakran még maga a képzésre jelentkező személy sem tud. Ezért a már meglévő tudás feltérképezése és elismerése kifinomult értékelési eljárásokat, tudásszintmérő módszereket igényel.

Az előzetes tudás felméréseinek említett funkciói különböző oktatási kontextusban jelentek meg, azonban egységes fogalmi keretben kezelésükből mindegyik alkalmazási terület profitálhat. A teljes életszakaszt átfogó (Life-Long Learning) és az élet minden területére kiterjedő (Life-Wide Learning) tanulás mind több ember számára válik hétköznapi realitássá. Ebből az következik, hogy az oktatás bármely területéről és szakaszáról legyen is szó, az nem tekinthet el a tanulás más színtereinek hatásától. Mindinkább szükség van az iskolán kívüli és az iskolai tanulási folyamatok egységben szemlélésére, a már megszerzett és az aktuális tanulási folyamat során megszerzendő tudás, valamint a későbbi alkalmazási lehetőségek egységben kezelésére.

Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy az előzetes tudás felmérésének különböző funkcióit közös fogalmi keretbe foglalja és ebben a keretben mutassa be az előzetes tudás elismerésének újabban előtérbe kerülő feladatait.

### **Az előzetes tudás mint a további tanulás előfeltétele**

#### *Fejlődés és értelmes tanulás*

A fejlődéslelektan, a kognitív pszichológia és oktatáselmélet területén számos különböző kontextusban megfogalmazódott az az alapvető megállapítás, mely szerint az, hogy egy tanuló minek a megtanulására képes, mindenekelőtt attól függ, hogy mi az, amit már tud. A legegyszerűbb észlelési, információ-feldolgozó folyamatokat is meghatározza a korábbi tapasztalat, a már kialakult információ-együttesek, sémák összessége.

A fejlődési alapelv figyelembe vételének egyik legismertebb megfogalmazása *Vigotszkijtól* (1971) származik. Híressé vált zónaelméletének eredeti alapfogalata az volt, hogy a gyermekek bizonyos feladatokat már meg tudnak oldani önállóan, ennél kicsit nehezebb feladatokat pedig felnőtt vagy náluk többet tudó társ aktív segítségével. Az oktatásnak lényegében ebben a sávban kell lennie. Ez alatt a tanításnak nincs fejlesztő hatása, mert nem közvetít új tudást, a zóna feletti sávból pedig nem profitálhat a tanuló, mert a kitűzött feladatokat nem tudja megoldani. A legközelebbi fejlődési zóna elméletének különböző interpretációi és továbbfejlesztései mind egy olyan sávot vonnak a tanuló meglévő tudása fölé, amelyen belül kell maradni a tanításnak ahhoz, hogy az ne legyen túlzott egyszerűségénél fogva haszontalan vagy túlzott bonyolultságánál fogva felfoghatatlan.

Az előzetes tudás jelentőségét további szempontokkal gazdagították *Ausubel* (1963, 1968) kognitív szemléletű munkái. Mindenekelőtt arra hívták fel a figyelmet, hogy az értelemgazdag tanulásnak, a tananyag megértésének az az alapja, hogy megfelelő kapcsolatok épülnek ki a meglévő és az elsajátítandó új tudás között. A fogalomtanítás, a fogalmak egymásra épülése és a fogalmi fejlődés folyamata egyaránt azt a tapasztalatot tükrözik, hogy a meglévő tudás képezi az alapját az újabb tanulásnak és alapvetően meghatározza, mi az, amit erre az alapra fel lehet építeni. (Lásd még *Korom*, 1995)

#### *Tanulásszervezési szempontok*

Az oktatás gyakorlatában az előzetes tudás fontosságára, jelentőségére elsőként éppen annak hiánya hívta fel a figyelmet. Ez a szókapcsolat hosszú ideig negatív asszociációkat keltő fogalmat jelölt az oktatáselméleti irodalomban. Elsősorban azáltal került az érdeklődés középpontjába, hogy a tanulók nem rendelkeznek a következő tananyag rész megtanulásához szükséges előfeltételekkel, a megfelelő fogalmakkal, gondolkodási műveletekkel. Az iskolai oktatás a hagyományos tanulásszervezési eljárások alkalmazásával általában nem valósítja meg teljes mértékben céljait, a tanulók egy része csak töredékesen sajátítja el a célként megjelölt tananyagot. Ez egyrészt az iskolai oktatás közismert realitásai közé tartozik, másrészt viszont az oktatás tervezése arra a feltételezésre épül, hogy a tanulók mindig teljes mértékben megtanulják, amit számukra a követelmények előírnak.

A két tény között feszülő ellentmondásnak az a következménye, hogy a tanulóknak az a jelentős csoportja, amelyik töredékes tudással fejezi be az oktatás valamely periódusát, eleve hátránnyal indul a tanítás következő szakaszában, hiszen nem rendelkezik azokkal az előzetes fogalmakkal, amelyek segítségével az új fogalmak bevezetésére sor kerülhet, esetleg nem birtokolja azokat a készségeket, amelyek beépülnének az új komplex készségekbe. Ha egy tanulóknak például nem elég fejlettek az elemi számolási készségei, nincs esélye arra, hogy megtanuljon szöveges feladatot megoldani. Ha valaki nem tud százalékot számítani, csak nagy erőfeszítések révén fogja megtanulni a kémiai oldatok készítésével, keverésével kapcsolatos számításokat, készségeket. Vannak alapvető készségek,

amelyek sokféle tanulási helyzetben szerepet játszanak (ilyen például az olvasás, szövegértés) és vannak olyanok, amelyek (mint például a másodfokú egyenletek megoldása) hiánya csak a tanulás egy speciális területén akadályozza, vagy teszi lehetővé az előrehaladást. Az előzetes tudás hiányosságainak feltérképezését, diagnózisát logikusan követi a terápia. Ez azt jelenti, hogy amit a tanuló nem tud, de a továbbhaladáshoz, a későbbi tananyag megértéséhez feltétlenül szükséges, azt – akár jelentős többlet-erőfeszítéssel –, de feltétlenül meg kell tanítani. Ezt az egyszerű alapelvet azonban a formális oktatás keretei között – a tanulók közötti sokféle egyéni különbség miatt – meglehetősen nehéz a gyakorlatba átültetni.

### *A tanulási képességek*

Miközben a tanulás az emberi élet meghatározó tevékenységévé válik, mind jelentősebb szerepe lesz azoknak az általános és specifikus képességeknek, amelyek e tevékenységhez szükségesek. Így egyre inkább előtérbe kerül az előzetes tudásnak egy sajátos értelmezése, amely a tanulásra való felkészültséget veszi hangsúlyosan figyelembe. A már meglévő tudás egyben az új tudás megszerzésének eszköze is. Azonban már nem csak arról van szó, hogy az új tudás a meglévőhöz kapcsolódik, arra épül. Tudásunk, ismereteink, képességeink jelentős része kifejezetten a tanulásához kötődik. Ezek egy része alapvető előfeltétele a tanulásnak, másokat a tanulás specifikus folyamatai során alkalmazunk.

Az értelmes tanulás alapvető előfeltételei közé tartoznak például az olyan készségek, mint az olvasás-szövegértés, a gondolkodás művelési képességei (például az összetett állítások értelmét felfejtő logikai műveletek), továbbá az olyan általános képességek, mint az analógiás gondolkodás (Nagy Lászlóné, 1996) és az induktív gondolkodás. (Csapó, 2001, 2002)

Természetesen ez a gondolat is megjelent már korábbi modellekben. Például Carroll (1963) modelljében is szerepel egy olyan tényező, amely alapvetően meghatározza, hogy a tanulónak mennyi időre van szüksége egy adott tanulási feladat teljesítéséhez. A modellben összefoglalóan a tananyag megértésének képességeként megnevezett változó az előzetes tudásnak azokat a komponenseit – többnyire az általános képességek és a tanulás sajátos képességeinek az együttesét – veszi figyelembe, amelyek a tananyag feldolgozásához, megértéséhez, rögzítéséhez kellenek.

A felismerés, mely szerint a „tanuló társadalomban” annak az egyénnek, aki valóban folyamatosan tanul, más készségekkel, attitűdökkel, tanulási képességekkel kell rendelkeznie, mint abban a korban, amikor a „tanuló” kifejezés egyszerűen csak az „iskolás gyermek” szinonimája volt, számos új kutatási programot inspirált. Például a Finn Tudományos Akadémia egyik kiemelt kutatási programja (a „Learning to Learn” – megtanulni tanulni) alaposan átértelmezi a tanulási képességek fogalmát. (Hautamäki és mtsai, 2002) E program nyomán vált a „tanulás tanulása” az Európai Unió Bizottságának szakértői csoportja által kiválasztott és értelmezett nyolc kulcskompetencia egyikévé. (European Commission, 2005)

---

*Lényegében a felsőoktatásban is felnőttek képzése, bizonyos értelemben szakképzése folyik, azonban a felsőoktatás fejlődését más hagyományok határozták meg, és a szervezeti keretei, jogi normái egyaránt elkülönítik a hagyományos értelemben vett felnőttoktatástól. Így van ez nálunk is: külön törvény szabályozza a felsőoktatást és a felnőttoktatást. Az előzetes tudás elismerése azonban mindkét rendszerben megjelenik és a felsőoktatás eltömegesedése, valamint a szakképzés egy részének a felsőfokra emelkedése révén a kétféle koncepció mindinkább közelít egymáshoz.*

---

### *A tanulás affektív erőforrásai és előfeltételei*

Természetesen ebben a kontextusban, a tanulás előfeltételei között is figyelembe kell vennünk az egyént a további tanulásra alkalmassá tevő, illetve arra készítő affektív tényezőket, mindenekelőtt a motiváció sokféle formáját, a kíváncsiságot és az érdeklődést.

Lényegében *Vigotszkij* zónaelméletével analóg koncepciót dolgozott ki *Csikszentmihályi Mihály* (1997) az affektív szférára a flow fogalmának bevezetésével. A túlságosan egyszerű feladatok, amelyeket mindig meg tudunk oldani, nem jelentenek kihívást, unalmasak, egy idő után nem motiválnak. A túl nehéz feladatok pedig, amelyeket soha nem tudunk megoldani, csak frusztrációt okoznak, ezért az adott tevékenység abbahagyásához vezetnek. Örömet – a flow élmény átélését – lényegében csak az olyan tevékenységek végzése eredményez, amelyek egy meghatározott nehézségi sávba esnek. E tevékenységek meghaladják képességeink aktuális szintjét, így kellő kihívást jelentenek, ugyanakkor esélyünk van arra, hogy megfelelő erőfeszítéssel, tanulóssal, gyakorlással megbirkózhatunk velük.

A motiváció sokféle forrása közül kiemelkedő szerepe van az elsajátítási motivációnak. (*Józsa*, 2000, 2002) Az elsajátítási motiváció elmélete szerint valaminek a megtanulása, elsajátítása önmagában is fenntartja a tanulási folyamatot, ha a megismerés mindig optimális szintű szellemi erőfeszítést igényel, s – mint *Csikszentmihályi* flow koncepciója is hangsúlyozza – megfelelő kihívást jelent. A metakogníció (*Tarkó*, 1998; *Csikos* 2004) a saját megismerési folyamatainkról való tudást jelenti, e tudás tudatos alkalmazása nagymértékben javíthatja a tanulás hatékonyságát, a mindenkor tanulósi feladatnak megfelelő tanulási technikák és módszerek alkalmazását. Ennél szélesebb spektrumon mozognak, de lényegében ugyancsak a megismerési folyamatok kontrolljának javítását célozzák az önszabályozó tanulás koncepciója köré szerveződő kutatások is. (*Molnár É.*, 2002, 2003; *Réthy*, 2002)

Korábban a tanulási motivációval összefüggésben főleg a tanulás örömszerző funkciói, a játékosság, az érdeklődés, a kíváncsiság kerültek előtérbe. A motiváló hatások javítása érdekében a természetes, spontán tanulás sajátosságait kívánták az oktatás során is megvalósítani. Ezek nagyon fontos motiváló tényezők, lényegében ennek fontosságát hangsúlyozza *Csikszentmihályi* (1997) is. De – mint a finn kutatók rámutattak (például a *Learning to Learn* affektív kereteinek bemutatása során; *Hautamäki és mtsai*, 2002) – nem ölelik föl a tanuló társadalomban szükséges motivációs tényezők teljes repertoárját és az eredményes tanulásához más affektív előfeltételekre is szükség van. Az idősebb tanulók és a felnőttek tanulásában ugyanis a spontán tanulásnál többnyire nagyobb jelentősége van a szándékos (intencionális), a tudatosan tervezett tanulásnak. A tanulás fejlettebb szintjein már nem lehet csak a pillanatnyi kíváncsiságra, az azonnali öröme, érdeklődésre hagyatkozni. Szükség van a tudatos erőfeszítésre, a hosszabb távú előrelátásra (stratégiai gondolkodásra) és olyan tulajdonságokra, mint a küzdeni tudás és a kitarás. A tanulóknak tudniuk kell, hogy a tanulás a személyes boldogulás forrása, ami adott esetben megéri az erőfeszítést. Ehhez a lehető leggyakrabban meg kell tapasztalniuk, hogy a tudás számukra hasznos. Fontos erőforrás a tudással kapcsolatos személyes meggyőződés-rendszer (*Dobi*, 2001), a tudás értékével, használhatóságával kapcsolatos elgondolások összessége, az arra vonatkozó elgondolások összessége, hogy hogyan alakul ki és mi-re jó az egyén saját, személyes tudása (a személyes episztemológia).

### **Az előzetes tudás mint már megvalósult cél**

#### *A zóna másik oldala: a feltételezettnél több tudás*

Mivel a tanulók – akár fiatalok, akár felnőttek – tudása mind több iskolán kívüli forrásból származhat, egyre gyakrabban előfordul, hogy már a tanulás megkezdésekor rendelkeznek annak a tudásnak egy részével, amelyet egy tanítási folyamat célul tűz ki. Az

előzetes (már meglévő) tudás és az elsajátítandó (célként megjelölt) tudás között jelentős átfedések lehetnek. Ezért mind határozottabban jelenik meg az igény, hogy a formális képzés során – iskolában, illetve szervezett felnőttoktatás keretében – ne kényszerüljenek a tanulók olyasminek a tanulására, amit már eleve tudnak. Ebben az esetben Vigotszkij zónaelméletének, illetve Csíkszentmihályi flow koncepciójának a másik oldaláról van szó. A tanuló idejét feleslegesen vesszük igénybe, untatjuk, demotiváljuk, ha a számára optimális sáv alatti szellemi kihívást jelentő tevékenységre készítjük.

A kérdést az információforrások megsokszorozódásán túl számos új társadalmi-gazdasági fejlemény is mind időszerűbbé teszi. Mivel az iskolai tanterveket jó esetben az átlagos mennyiségű előzetes tudással rendelkező tanulókra méretezik, a tanulók közötti különbségekből következően mindig lesznek olyanok, akik az elsajátítandó tudás egy részének már birtokában vannak. Ahogy a társadalmi különbségek növekednek, a probléma megoldása egyre megkerülhetlenebbé válik.

Szinte mindegyik iskolafokozatban találunk olyan tanulókat, akik valamelyik iskolai tantárgy követelményeinek jelentős részét teljesítik, mielőtt azt elkezdték volna tanulni. Például az általános iskola első osztályát mind több tanuló kezdi meg úgy, hogy tud olvasni, számolni, s már az év elején teljesíti nagyjából az első osztály végére elérendő követelményeket. Sokan az informatika tantárgy kimeneti követelményeit messze meghaladó gyakorlati számítógépes tapasztalattal rendelkeznek, még mielőtt ilyen tárgyat tanultak volna. Mind több gyerek tölt a szülők külföldi munkavégzésének köszönhetően bizonyos időt olyan iskolában, ahol az oktatás nyelve nem az anyanyelve. Az anyanyelvi környezetbe visszatérve olyan idegen nyelvi beszédkészséggel rendelkezhetnek, amelyet az iskola nem is tűzhet ki reálisan elérendő célként. A versenyszerűen sportoló gyerekek magasan túlteljesítik az iskolai testnevelés által kitűzött célokat. A szakkörökre, tanulmányi versenyekre járó tanulók pusztán „sportból” előre tanulnak és mire az általuk korábban elsajátított tananyag az iskolában sorra kerül, az már számukra nem nyújthat újat.

Az ilyen kivételes helyzetek kezelésére egyes iskolarendszerek kialakították a maguk megoldásait. Az óralátogatás alóli felmentés, a rendkívüli vizsga, az angolszász országokban elterjedt évugrás enyhítette a feszültségeket, de ezek a megoldások valóban csak a kivételes esetekre alkalmazhatók. Miután azonban mindaz, ami korábban kivétel volt, fő szabállyá válik, a formális oktatás rendszerszerű működésébe egyre inkább beépülnek az előzetes tudás elismerésének mechanizmusai. Az amerikai középiskolákban például a tanulók általában olyan rendszerben tanulják az egyes tantárgyakat, mint az európai egyetemeken. Félévente hét-nyolc tantárgyat választanak, többnyire mindenféle kötöttség nélkül, érdeklődésüknek, előzetes tudásuknak megfelelően. Magyarországon a nyelvvizsga-bizonyítvány már az érettségi reformja előtt is felmentést adott a nyelvórák látogatása alól és kiválthatta az érettségi vizsgát. Az érettségi új rendszerében minden tárgyból lehetőség van az előrehozott vizsgákra és aki így bizonyítja, hogy már elérte a kitűzött tudásszintet, annak nem kell az adott tárgyat tanulnia.

#### *Az előzetes tudás felmérése és elismerése a felnőttoktatásban*

Az előzetes tudás elismerésének igénye – társadalmi-történeti okokból következően – a felnőttek szakképzésében vált leginkább időszerűvé. Lényegében a felsőoktatásban is felnőttek képzése, bizonyos értelemben szakképzése folyik, azonban a felsőoktatás fejlődését más hagyományok határozták meg és a szervezeti keretei, jogi normái egyaránt elkülönítik a hagyományos értelemben vett felnőttoktatástól. Így van ez nálunk is: külön törvény szabályozza a felsőoktatást és a felnőttoktatást. Az előzetes tudás elismerése azonban mindkét rendszerben megjelenik és a felsőoktatás eltömegesedése, valamint a szakképzés egy részének a felsőfokra emelkedése révén a kétféle koncepció mindinkább közelít egymáshoz.

A felsőoktatásba, legalábbis a teljes idejű nappali képzésbe a hallgatók többsége a megelőző iskolai tanulmányok folytatásaként egyenes úton jut be, többnyire a korábban

tanultak alapján letett felvételi vizsgákon keresztül. A felsőoktatás keretében azután intenzív, speciális szakmai képzés folyik. A képzés során közvetített tudással a spontán tanulás, a hétköznapi tapasztalatszerzés – egészen a legutóbbi időig – nem versenyezhetett. Ha a hallgatók rendelkeztek érvényes, beszámítható tudással, arra csak egy másik, hasonló képzést folytató intézményben tehettek szert. Az ilyen – más felsőoktatási intézményben szerzett – tudás elismerésének a rendszere viszonylag korán megjelent. Elsőként tömegesen az amerikai felsőoktatásban terjedt el: a tudás általánosan egységes „konvertibilis valutájává” a kredit vált. A felsőoktatási intézmények a különböző kredit-transzfer eljárások révén ismerték el kölcsönösen a hallgatók másutt megszerzett kreditjeit. A rendszer gyorsan elterjedt az angolszász országokban, Nagy Britanniában pedig az egész felsőoktatásban általános normák szerint működik a Creditek Gyűjtésének és Átvitelének Rendszere (Credit Accumulation and Transfer of System – CATS). A felsőoktatásban tehát először a formális tanulás keretében megszerzett előzetes tudás elismerésének rendszere alakult ki.

Kissé különbözött ettől az a folyamat, ahogy az előzetes tudás elismeréséig a felnőttoktatás (szakképzés) eljutott. A felnőttképzés kezdetben amolyan „második esély”-ként működött. Akik fiatal korukban nem szereztek képzettséget, azok azt felnőttkorban pótolhat-

---

*Az előzetes tudás tartalmát tehát nem a képzési program első vagy bemeneti szakaszát elemezve azonosíthatjuk. Ebben az esetben nem azt vizsgáljuk, rendelkezik-e a tanuló a képzés megkezdéséhez szükséges előfeltételekkel, hanem azt, hogy mit tud abból, aminek a tudását a képzés végén elvárunk tőle. Itt tehát a képzés kimeneti követelményeit kell számításba vennünk.*

---

ták. Addigra azonban gyakran már a munkájuk során elsajátították valamely szakma mesterfogásait. Például segédmunkásként mind bonyolultabb feladatokat végezve komoly gyakorlatot szereztek valamely szakma gyakorlásában, csak éppen a képzettséget bizonyító papírral nem rendelkeztek. Az így megszerzett készségeket, képességeket azután a képzés során már nem kellett megtanulniuk, azaz az előzetes tapasztalatok birtokában gyorsabban juthattak a képzettséget igazoló bizonyítványhoz, oklevélhez.

A racionális tanulásszervezés alapelvein túl különböző társadalmi, gazdasági, politikai és ideológiai tényezők is szerepet játszanak az előzetes tudás elismerését biztosító

rendszerek kialakításában, fenntartásában. Ennek megfelelően az előzetes tudás elismerése nem is egyetlen egységes folyamatnak a megnevezése, hanem inkább több, kisebb-nagyobb mértékben hasonló oktatási, pedagógiai értékelési tevékenység gyűjtőneve. Az alábbiakban néhány ilyen előzetes tudás-elismerés koncepciót tekintünk át. (lásd még Mihály, 2000)

Ebben a kontextusban az „előzetes tudás” szóösszetételben az „előzetes” tartalma a képzés céljainak már előzetes elsajátítására, megtanulására utal. Az előzetes tudás tartalmát tehát nem a képzési program első vagy bemeneti szakaszát elemezve azonosíthatjuk. Ebben az esetben nem azt vizsgáljuk, rendelkezik-e a tanuló a képzés megkezdéséhez szükséges előfeltételekkel, hanem azt, hogy mit tud abból, amit a képzés végén elvárunk tőle. Itt tehát a képzés kimeneti követelményeit kell számításba vennünk. Az előzetes tudásnak ezt az értelmét a megfelelő angol kifejezésekben nem is a tudás, hanem a tanulás szó jelzi. Az előzetes tudás kifejezés az angolban (prior knowledge, ritkábban preliminary knowledge) inkább ez előző részben elemzett előfeltétel értelemben használatos. A megvalósult célként beszámítható tudást a prior learning, azaz előzetes tanulás jelöli. A magyar szakirodalomban azonban az „előzetes tudás” kifejezés terjedt el. Ezért ebben a részben, amikor az „előzetes tudás” kifejezést használjuk, azt a prior learning értelmében tesszük.

Az előzetes tudással, felméréssel és beszámításával kapcsolatban több különböző, egymástól kisebb nagyobb mértékben eltérő koncepció terjedt el. Ezek némelyike a világ egy régiójához köthető. A koncepciók megnevezésére használt kifejezőkombinációk néha csak egymás szinonimái, máskor markánsan különböző koncepciót jelölnek.

Az előzetes tudás forrását tekintve származhat a formális (formal) tanulásból és a tapasztalati (experiential) tanulásból. A két kifejezés egymás ellentétének tekinthető és markánsan különböző elismerési eljárásokat feltételez. Az előbbi inkább a felsőoktatáshoz, az utóbbi inkább a felnőttoktatáshoz, szakképzéshez köthető.

Az elfogadásra, beszámításra használatos az elismerés (recognition) és az akkreditáció (accreditation) egyaránt. Bár az akkreditáció kifejezés a felsőoktatásban elterjedt eljárás, a két kifejezés jelentése között ebben a kontextusban nincs lényeges különbség.

A felmérésre az assessment kifejezést terjedt el, ami általánosabb, mint a mérés és konkrétabb, mint az értékelés. A formális előzetes tanulóval kapcsolatban általában nincs szükség a felmérésre, hiszen azt valamilyen dokumentum igazolja, így általában a tapasztalati tanulás révén megszerzett tudás elismeréséhez kapcsolódik.

Az itt áttekintett kifejezésekből az egyes koncepciók vagy konkrét eljárások megnevezésére változatos szókapcsolatok alakultak ki. Ezek rövidítései márkanévszerűen azonosítják a megfelelő rendszereket. A következőkben áttekintjük a legelterjedtebbeket. (Evans, 2001)

APL – Accreditation of Prior Learning: Az előzetes tanulás akkreditációja (elismerése).

APEL – Accreditation of Prior Experiential Learning: Az előzetes tapasztalati tanulás akkreditációja (elismerése).

A két eljárás között nincs lényegi, tartalmi különbség. Bár az utóbbiban hangsúlyosan megjelenik a „tapasztalati” jelző, ennek inkább csak politikai- és nem oktatásméleti oka van. A gyakorlatban lényegében mindegy, hogy az előzetes tudás honnan származik. Ezek a koncepciók főleg Nagy Britanniában népszerűek.

APFL – Accreditation of Prior Formal Learning: Az előzetes formális tanulás akkreditációja (elismerése).

Az APEL logikai párjaként jelent meg és elsősorban a brit felsőoktatásban terjedt el. Lényegében a más felsőoktatási intézményekben vagy más szakokon/képzési programokban megszerzett tudás elismerését jelöli.

PLA – Prior Learning Assessment: Az előzetes tanulás felmérése.

PLAR – Prior Learning Assessment and Recognition: Az előzetes tanulás felmérése és elismerése.

A kifejezések és a mögöttük álló koncepciók elsősorban Észak-Amerikában terjedtek el. Az előzetes tudás mérési és elismerési normáinak egységesítésére különböző szervezetek és szövetségek jöttek létre. Az egyik legjelentősebb ilyen szervezet a Canadian Association of Prior Learning Assessment.

RPL – Recognition of Prior Learning: Az előzetes tanulás elismerése.

Főleg Ausztráliában használják a kifejezést a mind a felsőoktatásban, mind a felnőttképzésben elterjedt gyakorlat megnevezésére.

Az előzetes tudást is elismerő képzési programok túlnyomó többsége az Egyesült Államokban jött létre. Ezek színvonala, mint az amerikai oktatás bármely területének és fokozatának minősége, rendkívül változatos. Mivel azonban az angolszász országokban mind a tanítás technológiájának, mind pedig a tudás mérésének kifejlett kultúrája van, ezekben a programokban a tudás értékelésének nagyon sokféle eszközt használnak.

Az Európai Unió különböző szervezetei és bizottságai az élethosszig tartó tanulóval, a felnőttképzéssel, az informális és a nem-formális tanulóval kapcsolatban számos ajánlást dolgoztak ki. (Ezek többsége magyarul is hozzáférhető, lásd: Sz. Tóth, 2004)

Az Európai Unió egyik munkacsoportjának ajánlásában az informális és nem-formális tanulás validálásaként jelenik meg az előzetes tudás problémája (Validation of informal

– non formal learning, lásd: *Implementation...*, 2003). A dokumentum szerint a validálás (értvényesítés) az a folyamat, amelynek során az olyan készségek és kompetenciák széles skálájának felmérésére és elismerésére kerül sor, amelyeket az emberek az életük során különböző kontextusokban sajátítottak el, például az oktatás, a munka és a szabadidő tevékenységek keretében.

*Az előzetes tudás felmérésének feladatai a magyarországi felnőttoktatásban*

Egy adaptív felnőttképzési rendszer kiépítésének kereteit a jogszabályok által teremtett feltételek mellett meghatározzák a felnőttképzés kialakult intézményi, szervezeti keretei, az általános társadalmi elvárások és a képzés iránti igények is. A konkrét megoldásokat tekintve figyelembe kell venni a technikai, információ-technológiai háttér fejlettségét, lehetőségeit is. Szükség van ezen túl még a nemzetközi feltételek figyelembe vételére is.

Magyarország alapvetően két forrásból számíthat nemzetközi támogatásra. Egyrészt az OECD tagjaként részesülhet az e szervezet által készített elemzések, vizsgálatok, ajánlások eredményeinek hasznosításából. Ez elsősorban a tudás-háttér bővítése, a hosszútávú fejlesztési stratégiák kialakítása tekintetében lehet hasznos. Másrészt mint az Európai Unió tagja meg kell felelnie az uniós jogi normáknak és ajánlásoknak. Ezeket lényegében a magyar jogi keretek kialakítása már érvényesíti. Harmadrészen pedig részesülhet az európai támogatási rendszerek előnyeiből, különösképpen, ha fejlesztései összhangban vannak az uniós támogatási prioritásokkal. Tekintetbe véve az uniós fejleményeket, az előzetes tudás mérése és elismerése mindenképpen összhangban van az uniós irányelvekkel és az egyes tagországokban végbemenő fejleményekkel.

Magyarországon a felnőttképzés jogi kereteit a felnőttképzési törvény határozza meg. (*Felnőttképzési Törvény*, 2001) A törvény többek között rendelkezik a képzőhelyek és a képzési programok akkreditációjának szabályairól. Az előzetes tudás elismerését a törvény 17. paragrafusa írja elő a következőképpen:

„(1) A képzési programnak igazodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek előképzettségéhez és képességeihez.

(2) A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni.”

A törvény tehát a képzésre jelentkező személy részére lehetőségként kínálja fel, a képzőhely számára viszont kötelezettségként írja elő az előzetes tudás beszámítását. A törvény e helyütt nem specifikálja, mit jelent az a „felmérés”, amelyet a jelentkező kérhet és mit jelent az „értékelés” és a „figyelembe vétel”, amelyre a törvény a képzést folytató intézményt kötelezi. A szakmai szempontokat, a törvény szellemét és a képzendő személy érdekeit figyelembe vevő értelmezés azonban az lehet, hogy a képző hely a felmérés és értékelés alapján ismerje el a képzésre jelentkező személy mindazon tudását, amely a képzés céljai között szerepel és értelemszerűen ne kötelezze az e tudáshoz vezető tanulási folyamatra.

A törvény szövege ebben a tekintetben tovább megy a képzettek érdekeinek képviselésében, mint amit az előzetes tudás elismerésére kialakított rendszerek alapelveinek egyszerű átvétele jelentene. Az (1) bekezdésben ugyanis az is szerepel, hogy a felnőttek képességeihez is igazodnia kell a képzésnek. Ez lényegében a Vigotszkij által megfogalmazott zóna-elv törvénybe iktatása, ami rendkívül progresszív lépés.

A felsőoktatási törvény ebben a tekintetben megelőzte a közoktatási törvényt, abban ugyanis nem szerepel ilyen explicit módod az a jogos elvárás, hogy a tanítás alkalmazkodjon a tanulók előzetes tudásához és képességeihez, bár a közoktatásban nem kevésbé lenne szükséges ennek az elvnek az érvényesítése. A tapasztalat szerint ugyanis az iskolai kudarc egyik legfőbb oka az, hogy sem a tanítás, sem a tananyag, sem a tankönyvek, sem a taneszközök nem követik mindig ezt az alapelvet.



A törvény által előírt kötelezettségeknek megfelelően a magyarországi képzésben is megjelentek ez előzetes tudás mérésének és elismerésének elemei. Például a Székesfehérvári Regionális Képző Központ Előzetes Tudás Felmérése és Elismerése (ETFE) címen hirdette meg e lehetőséget. A Pécsi Regionális képző központ az Előzetes Tudás Felmérése és Beszámítása nevet adta a rendszerének. A rövidítésként megadott PLAR kifejezés arra utal, hogy a képzés szemlélete az észak-amerikai modellekhez áll közelebb. E felnőttképzési intézmények elismerik az előzetes tudást, bármilyen forrásból (élettapasztalat, munkavégzés, formális és nem formális képzés, tréning) származik. A programok segítséget nyújtanak a meglévő tudás azonosításához is.

#### *Az előzetes tudás értelmezésének tartalmi problémái*

Az előzetes tudás mérésének egyszerű alapelvei ellenére az általános megoldáshoz számos bonyolult kérdést kell megválaszolni. Ezek közül hármat érdemes kiemelni: a tudás definiálásának nehézségeit, a képzettségek részeinek, önállóan meghatározható és értékelhető egységeinek azonosítását és mérését, továbbá a tudás transzferét, átvitelét, új helyzetekben való alkalmazhatóságát.

Ahhoz, hogy a kimenet felőli szabályozást megoldhassuk, pontosan definiálni kell a képzettséget a megfelelő kimeneti kategóriákban. Ennek megfelelően kell meghatározni a célokat, követelményeket. Az ilyen irányú törekvéseket jelzik a „kompetenciaközpontú képzés”, „teljesítményorientált oktatás” jellegű kifejezések. A tudás különböző kategóriáinak leírása, megadása, operacionalizálása azonban sokkal bonyolultabb feladat, mint bizonyos óraszám vagy elsajátítandó tananyagmennyiség előírása. Különösképpen bonyolult a működőképes, hasznosítható, a szervezetekben, munkahelyeken, társas környezetben működtethető tudás leírása és mérése. Ennek eszközeit azonban gyors ütemben bővíti az oktatáselméleti kutatás, a kognitív tudomány és a tudásmenedzsment elmélete és gyakorlata. (Lásd *Bahra*, 2001; OECD, 2000, 2001)

Nem minden esetben egyszerű a képzettség egyes részeinek azonosítása és értékelése. Minden konkrét képzettségben, szakértelemben, kompetenciában szerepet játszanak ugyanis a tudás különböző komponensei, az ismeret- és a képesség-jellegű összetevők, továbbá az általános és a speciális készségek is. A szakmai tudás, a képzettség, egy adott területen való eredményes munkavégzés azonban rendszerre szerveződött egységes tudást tételez fel. Ennek elemei, az egyes komponensek megléte még nem jelent garanciát az egységes tudásrendszerek működőképességére.

Végül nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tudás-transzfer problémáját. Ritkán találkozunk két pontosan ugyanolyan helyzettel. Amit valahol megtanulunk, azt mindig egy kicsit más helyzetben kell alkalmaznunk. Többnyire azonban inkább egészen más helyzetekben, ismeretlen feltételek között kell tudásunkat mozgósítani. Lényegében ez a transzfer: a tudás alkalmazása új helyzetekben. A tanárok gyakran magától értetődőnek tekintik, hogy a gyerekek a kémiaórán tudják alkalmazni azt, amit a matematika órákon tanultak, pedig ez nem minden esetben ilyen egyszerű. Az iskolán kívül, életszerű szituációkban pedig alig tudják tudományos tudásukat hasznosítani. (*B. Németh* 1988, 2000) A tudás alkalmazhatósága, transzferálhatósága nem automatikus, azt is tanulni kell. Lényegében a komplex problémamegoldás is tudás alkalmazása új helyzetekben. (*Molnár Gy.*, 2001a, 2001b, 2004a, 2004b) Ez utóbbi mint a 2003-as PISA felmérések egyik új területe is a figyelem középpontjába került. (*OECD*, 2004) Amint az eredmények megmutatták, a tudás életszerű helyzetekben való alkalmazásának nem elegendő előfeltétele az iskolában más kontextusban elsajátított reprodukív tudás. Az előzetes tudás mérésével és elismerésével kapcsolatban tehát mindig fel kell vetni a kérdést, hogy a mérés kontextusa megfelel-e annak a kontextusnak, amelyben a tudás tényleges alkalmazására majd sor kerül.

Mind a nemzetközi gyakorlat, mind pedig a hazai helyzet a folyamatos átalakulás állapotában van, a sokféle, nehezen kiszámítható változássorozat között van egy, amelyik-

nek a hatása várhatóan minden egyebet felülmúl, ez pedig a digitális kultúra, az új információs kommunikációs technológiák térnyerése. Ebben a tekintetben – figyelembe véve a lehetőségeket, a digitális és mobil technológiák távlatait – mindenképpen még csak az első lépéseknél tartunk. Mindez tovább fogja bővíteni a nem formális keretek között megszerzett tudást jelentőségét és így folyamatosan formálja az előzetes tudás elismerésének szerepét is. Ehhez a változássorozathoz állandóan hozzá kell igazítani a felnőttképzés mindenkori módszereit.

### **Az előzetes tudás felmérésére épülő oktatási modellek**

Amint azt a felnőttoktatási törvény korábban idézett szövege pontosan megfogalmazza, az oktatást hozzá kell(ene) igazítani a tanított személy előzetes tudásához és képességeihez. A gyakorlatban azonban nem így van és ez sokféle átfogó kutatási-fejlesztési irányt, reformtörekvést inspirált. Néhány olyan átfogó alapelv, amely már mintegy fél évszázados történetre tekinthet vissza, ma ismét aktuálissá válik. Az új igényeket és az időközben a technológiai fejlődés által megteremtett új lehetőségeket figyelembe véve számos koncepció új életre kel. Olyan átfogó fejlődési folyamatokban alkalmazzák ezeket, mint a jelenlegi „No Child Left Behind” (egyetlen tanulót sem hagyunk hátra) néven ismertté vált amerikai oktatási törvény, amely megköveteli, hogy minden tanuló mutasson évenként a tőle elvárható mértékű haladást. A következőkben ezekből, a mára már klaszszikussá vált modellekből mutatunk be néhány olyat, amely a mai feltételek mellett is hatékony tanulás-irányítási rendszerként működhet.

Az 1960-as évektől kezdődően szerveződtek különböző rendszerekbe azok az elgondolások, amelyek a tanulók közötti különbségeket kívánták figyelembe venni és az oktatást az egyéni igényekhez és lehetőségekhez kívánták igazítani. Az 1970-es években már több ilyen átfogó irányzat is megerősödött. Ezek közül némelyek, mint például a differenciáció és az individualizáció megmaradtak átfogó alapelveknek, míg mások határozott profilú kutatási-fejlesztési programokká, oktatási stratégiákká, tanítási modellekké szerveződtek. Ezek közé tartozik az oktatás perszonalizálása, amely amellet, hogy az oktatás személyre szólóvá tételének általános alapelveivel foglalkozó törekvések átfogó megnevezése, konkrét rendszerek kidolgozásának alapjául is szolgált. Ilyen például az elsősorban a felsőoktatásban tért hódító perszonalizált oktatási rendszer (*Personalized System of Instruction*, PSI), amely a „haladj a saját tempódban” alapelvre épül. (Sherman, 1974; Csapó, 1983)

#### *A megtanítás stratégiája*

Sokkal nagyobb figyelmet keltett és szélesebb körben terjedt el a megtanítás stratégiája. Ez utóbbi, a világszerte „mastery learning”-ként (ML) ismertté vált modell mind a mai napig nagy hatást gyakorol az oktatás elméletére és a gyakorlati technológiák kidolgozására. A siker titka az, hogy John. B. Carroll (1963) elméleti modellje egyetlen világos alapelvre, a tanulási idő optimalizálására helyezi a hangsúlyt. Ebből az alapelvből kiindulva a feltételektől függően különböző konkrét modelleket lehet kialakítani. Az alapelvet *Benjamin Bloom* (1968, 1971) alkalmazta az osztálykeretben történő oktatásra, ismét olyan általános elgondolásokra építve, amelyek lehetővé teszik a sokféle konkrét változat kidolgozását. Már Carroll elméleti modelljében is központi szerepet kap az előzetes tudás, a gyakorlati stratégiákba pedig beépül az előzetes tudás mérése.

A mastery learning stratégiáit szinte a világ minden országában kipróbálták. Bár a módszer Észak-Amerikából indult, leginkább az ázsiai országokban terjedt el. Elsősorban két fő területen bizonyult sikeresnek: olyan helyeken gyökeresedett meg, ahol feltétlenül szükség van a magas szintű elsajátításra, illetve ahol valamilyen beavatkozásra azért volt szükség, mert a módszer alkalmazása nélkül elfogadhatatlanul gyengék voltak az eredmények. A módszer alkalmazása (tesztek készítése, tanári munkaidő) természetes többletrá-

fordítást igényel, ami általában nem haladja meg a képzési költségek néhány (1–3) százalékát, viszont következetes alkalmazásával több tíz százalékos hatékonyságjavulást is el lehet érni. (Lásd: Bloom, 1981; Block, 1971, 1974; Block és Anderson, 1975; Block, Eftim és Burns, 1989; Straka és Gunther, 1978; Levine, 1985; Thomas és Key, 1985)

A módszer alkalmazása általában akkor eredményes, ha a tanulók kellően motiváltak a tanulásra. Amennyiben a kudarcok alapvető oka a motivátlanság, akkor a megtanító stratégiáktól is csak a motivációs problémákat kezelő kiegészítő módszerek alkalmazásától várhatunk eredményeket. Ugyanakkor magának a megtanítás módszerének is van motiváló hatása: az előzetes ismeretek pótlásával olyan helyzetbe hozza a tanulókat, hogy nagyobb eséllyel birkózzanak meg az új anyaggal. Mérsékli a kudarcot, megmutatja, hogy a tanuló képes a tananyagot elsajátítani.

Magyarországon az általános és a középiskolában is sor került a megtanítás stratégiáinak kipróbálására. A kísérletek igazolták, hogy a megtanító stratégiákat be lehet építeni a magyarországi oktatási rendszerbe is és a hatékonyságuk nem marad el a külföldi tapasztalatoktól. (Nagy, 1981, 1984)

A legátfogóbb magyarországi kísérleti-fejlesztő munka a felsőoktatás terén zajlott le. A mezőgazdasági felsőoktatási intézmények alapozó tantárgyaiban hat éven keresztül folyt egy kísérlet és sor kerül a program során felvett adatok részletes elemzésére is. (Csapó, 1982, 1987, 1988) A fejlesztő munka annak a problémának a megoldására irányult, hogy az egyetemi és főiskolai hallgatók azért nem tudnak alapozó szaktárgyaikban eredményesen haladni, mert nem rendelkeznek a matematika, kémia, fizika, biológia terén azzal az előzetes tudással, amelyet a felsőfokú képzés a megelőző középiskolai tanulmányok alapján feltételez. A program keretében több kötetnyi teszt készült el, ezek mintegy fele az előzetes tudás felmérésére irányult. Az eredmények értékelésének alapjául mintegy 20 000 egyedi tesztmegoldás adata szolgált. Az eredmények összhangban voltak a szakirodalomban közölt adatokkal. Azokban az alapozó tárgyakban, amelyekben a módszer alkalmazására sor került, a többszörösére sikerült emelni a hallgatók tudását a korábbi szinthez képest. A képzés egészét tekintve a becslések szerint mintegy tíz százalékos növekedést sikerül elérni, miközben a kísérleti anyagok, tesztek kidolgozásával a képzés költségei alig néhány százalékkal nőttek meg. Az elkészült anyagok hosszabb távú alkalmazásával a költség-hatékonyság tovább javult.

A kísérlet az adaptív felnőttképzés szempontjából azért lehet releváns, mert itt is fiatal felnőttek előzetes tudásának tömeges felmérésére kerül sor, bár ellenkező előjellel, mint amire az adaptív felnőttképzésben szükség van.

#### *A kritériumorientált tanítás*

Egy másik, szintén nagy hatású elmélet a Mager nevével összekapcsolódó kritériumorientált oktatás (Criterion Referenced Instruction, CRI). (Mager, 1975, 1988; Mager és Pipe, 1984) Lényegében a CRI is a mastery learning alapelveit alkalmazza, de nem csupán az osztálykeretben történő iskolai oktatásra, hanem mindenféle képzésre általában. Az előre kitűzött tanulási célok eléréséhez vezető módszerek együttese az ML egyfajta kiterjesztése. Alapelvei és gyakorlati megoldásai különösképpen alkalmasak a szakképzés és a felnőttképzés sajátos igényeinek megfelelő képzési programok kialakítására.

---

*A tanulók bizonyos mértékig szabadon választják meg az egyes tananyagrészek elsajátítását, feltéve, hogy betartják az egymásra épülés követelményeit. A CRI természeténél fogva már átvezet arra a területre, amelyen az előzetes tudásnak pozitív szerepe is lehet. Ebben az esetben már nem csupán a szükséges előzetes tudás hiányának azonosításáról és pótlásáról van szó, hanem a hiány és a többlet egyaránt kezelhető a modellben.*

---

A programok kidolgozása során az oktatás céljait egy munkakör vagy szakma által megkövetelt teljesítményekből vezetik le, ennek megfelelően határozzák meg azt a tudást, azokat a készségeket és képességeket, amelyek megtanulását a tanulóktól elvárják. Az előzetes tudás figyelembe vétele itt is központi szerepet kap, azonban itt már a hiányosságok pótlásával azonos súlyú a meglévő tudás másik funkciója: a tanulók csak azt tanulják, amit még nem tudnak az előre rögzített szinten. Számos visszacsatolási mechanizmus segíti a képzés résztvevőit abban, hogy pontosan tudják, hol tartanak és mi az, amit még el kell sajátítaniuk. A tapasztalat szerint nehezebb tananyagrészek elsajátításához az igényeknek megfelelően több segítséget kapnak. A tanulók bizonyos mértékig szabadon választják meg az egyes tananyagrészek elsajátítását, feltéve, hogy betartják az egymásra épülés követelményeit. A CRI természeténél fogva már átvezet arra a területre, amikor az előzetes tudásnak pozitív szerepe is lehet. Ebben az esetben már nem csupán a szükséges előzetes tudás hiányának azonosításáról és pótlásáról van szó, hanem a hiány és a többlet egyaránt kezelhető a modellben.

### Hatékonyságdiaosztika

Az előzetes tudás feltérképezésének legkidolgozottabb modellje a hatékonyságdiaosztikai rendszer. Ez a program a diagnosztikus pedagógiai értékelés elméleti alapjait felhasználva a diagnosztizálás módszereit és eszközeit fejleszti tovább. (Vidákovich, 1990) A diagnózis a pedagógiai értékelés több fázisból álló folyamatának utolsó szakasza, a különböző forrásokból származó információk összevetésén, elemzésén alapszik. Célja a következő tanítási periódus konkrét tennivalóinak megalapozása, annak megmutatása, hogyan lehet a feltárt hiányosságokat kiküszöbölni. A diagnosztikus pedagógiai értékelés kész, kidolgozott módszerekkel rendelkezik tartalom-, struktúra- és hibaorientált tesztek készítésére, diagnosztikus teszt sorozatok, tesztrendszerek standardizálására. A Magyarországon végzett kísérletek megmutatták, hogyan lehet ezeket az eszközöket egységes rendszerbe szervezni és a mi iskoláink hagyományaival, tanítási gyakorlatával összhangban eredményesen alkalmazni. A diagnosztikus pedagógiai értékelés nem csupán az ismeretek és a készségek tanításának közvetlen eredményessége tekintetében tud hatékony visszajelzést adni a pedagógusok számára, hanem a gondolkodás bonyolultabb összetevői esetében is. Jelzi, hogy az egyes tanulók hol tartanak egy adott képesség – esetleg több évig tartó – fejlődésében, de megmutatja azt is, hogyan állnak az őket közvetlenül körülvevő társaikhoz vagy egy tágabb régióban felvett adatok alapján készített normákhoz viszonyítva. Ezt a technológiát az adaptív felnőttképzési rendszerek kidolgozása során is lehet alkalmazni. Alkalmazható eredeti formájában, azaz a hiányosságok felderítésére és pótlására, de a technológia elemeit transzformálni lehet az elismerhető előzetes tudás részletes feltérképezésére is.

### Irodalom

- Ausubel, D. P. (1963): *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton, New York.
- Ausubel, D. P. (1968): *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, San Francisco.
- B. Németh Mária (1988): Iskolai és hasznosítható tudás. A természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 115–138.
- B. Németh Mária (2000): A természettudományos ismeretek alkalmazása. *Iskolakultúra*, 8. 60–68.
- Bahra, N. (2001): *Competitive knowledge management*. Palgrave Publishers, Houndmills.
- Block, J. H. (1971, szerk.): *Mastery Learning: Theory and Practice*. Holt, Reinhart and Wintson, Inc., New York, Chicago etc.
- Block, J. H. (1974, szerk.): *Schools, Society and Mastery Learning*. Holt, Reinhart and Wintson, Inc., New York, Chicago etc.
- Block, J. H. – Anderson, L. W. (1975): *Mastery Learning in Classroom Instruction*. Macmillan Publishing Co. Inc., New York.

- Block, J. H. – Eftim, H. E. – Burns, R. B. (1989): *Building Effective Mastery Learning Schools*. Longman, New York.
- Bloom, B. (1968): Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1. 2. 1–5.
- Bloom, B. (1971): *Mastery Learning*. Holt, Rinehart, & Winston, New York.
- Bloom, B. S. (1981): *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Carroll, J. B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*, 64. 723–733.
- Csapó Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 78. 1. 60–73.
- Csapó Benő (1983): A perszonalizált oktatás. *Felsőoktatási Szemle*, 32. 513–576.
- Csapó Benő (1980): Az eredményre orientáló iskola. *Köznevelés*, 36. 29. 11–12.
- Csapó Benő (1982): *Megtanító stratégiák agrártudományi felsőoktatási intézmények alapozó tárgyaiban*. Agroinform, Budapest.
- Csapó Benő (1987): Kísérlet a megtanító stratégiák alkalmazására a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Szemle*, 7–8. 444–450.
- Csapó Benő (1988): *A megtanító stratégiák hatékonysága a felsőoktatásban. Az 1980-86 közötti kísérlet eredményei*. MÉM Szakoktatási és Kutatási Főosztály, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 270–293.
- Csapó Benő (2002): Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 261–290.
- Csapó Benő (2005): *Az előzetes tudás mérésére épülő adaptív felnőttképzés modellje*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Cserné Adermann Gizella (2004): *A korábbi tapasztalati tanulás elismerésének és értékelésének kérdései*. Kézirat.
- Csikos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*. 2. 3–11.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow: Az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dobi János (2001): A matematika tanulásának affektív feltételei. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 268–279.
- Evans, N. (2001): *Institute for Learning and Teaching in Higher Education; Institutions, Academics, & Assessment of Prior Experiential Learning*. Routledge, New York.
- European Commission (2005): *Lifelong learning and key competences for all: vital contributions to prosperity and social cohesion*. IP/05/1505. November 10, 2005. European Commission, Brussels.
- Felnőttképzési Törvény* (2001): A 2001 évi CI törvény a felnőttképzésről.
- Hautamäki, J. és mtsai (2002): *Assessing Learning to learn. A framework*. Helsinki University – National Board of Education in Finland, Helsinki.
- Implementation of „education and training 2010” work program. Validation of non-formal and informal learning*. Contribution of the commission expert group. Progress Report, November (2003)
- Józsa Krisztián (2000): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 78–82.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. 79–104.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Levine, D. U. (1985, szerk.): *Improving Student Achievement Through Mastery Learning Programs*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, etc.
- Mihály Ildikó (2000): Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismer(tet)ésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
- Mager, R. (1975): *Preparing Instructional Objectives*. Lake Publishing Co., Belmont.
- Mager, R. – Pipe, P. (1984): *Analyzing Performance Problems, or You Really Oughta Wanna*. Lake Publishing Co., Belmont.
- Mager, R. (1988): *Making Instruction Work*. Lake Publishing Co., Belmont.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Magyar Pedagógia*, 1. 63–77.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia* 2. sz. 155–173.
- Molnár Gyöngyvér (2001a): A tudás alkalmazása új helyzetben. *Iskolakultúra*, 10. 15–25.
- Molnár Gyöngyvér (2001b): Az életszerű feladat-helyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 347-373.
- Molnár Gyöngyvér (2004a): Problémamegoldás és probléma alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 2. 12–19.
- Molnár Gyöngyvér (2004b): Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége. *Iskolakultúra*, 8. 21–31.
- Morgan, J. (2005): Lifelong learning in an era of globalization: What is the relationship and why is it important? In: Kálmán Anikó (szerk.): *I. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. MELLearn Egyesület, Debrecen. 38–39.
- Nagy József (1981): A megtanítás stratégiája. *Köznevelés*. 33. 3–6.
- Nagy József (1984, szerk.): *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Lászlóné (2006): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Kiadó, Budapest.

- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris, OECD.
- OECD (2001): *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris, OECD.
- OECD (2004): *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris, OECD.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. 3–11.
- Sherman, J. G. (1974): *Personalized System of Instruction*. W.A. Benjamin INC. Menlo Park, California, London, etc.
- Straka, G. A. – Gunther, E. (1978): *Mastery Learning, Lernerfolg für jeden?* München, Wien, Urban and Schwarzenberg.
- Sz. Tóth János (2004. szerk.): *Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. II.* Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Tarkó Klára: (1998): A metakogníció fogalma a pedagógiában és a pszichológiában. *Iskolakultúra*, 8. 117–119.
- Thomas R. – Key, G. (1985): *Implementing Mastery Learning*. Wadsaorth Inc., Belmont, California.
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

---

*A tanulmány eredeti változata 'Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése' elnevezésű NFI program keretében készült. Egyes részei elhangzottak az I. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencián, Debrecenben, 2005. április 21-én. Ezúton köszönöm Lada Lászlónak a kézirat korábbi változataihoz fűzött megjegyzéseit.*



*Az Iskolakultúra könyveiből*

## Kereszttantervek, kompetenciák és a biológia tanítása

*A biológia tantárgy tartalmi fejlesztése önmagában nem hozhat jelentős változást. Az adott iskola pedagógiai programjának szerves részeként viszont a tantárgy tanítása hatékony lehet nemcsak a tanulók tudásának bővítésében, hanem szomatikus, mentális, pszichés és szociális nevelésükben, a mindennapi élethez szükséges kompetenciák kialakításában is.*

Ahhoz, hogy a biológia tantárgy valóban integráns része lehessen a felnövekvő nemzedék oktatásának és nevelésének, át kell tekinteni az iskolai munkát meghatározó pedagógiai dokumentumokat, meg kell mutatni, hogy az ezekben lefektetett feladatok közül melyek hárulnak a biológiatanárookra, össze kell vetni azokat a biológia tantárgyi programokból levezethető feladatokkal és végül fel kell tárnunk, hogy az iskolában adott feltételrendszer mennyire teszi lehetővé az elvárásoknak megfelelő pedagógiai tevékenységet. E tanulmány készítésekor az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv, továbbá a 2000-ben megjelent kerettantervek voltak azok a mérvadó pedagógiai dokumentumok, melyek az iskola teljes nevelőmunkáján belül a biológiatanárok munkáját definiálták, a kereszttantervi, valamint kompetenciafejlesztési feladatok teljesítésével kapcsolatos problémákat ezek nyomán vizsgáltuk.

### A műveltségi területek oktatásának közös követelményei

E követelmények minden műveltségi terület, illetve tantárgy és minden korosztály illetve évfolyam számára egyformán érvényesek. Szükségszerű tehát, hogy meglehetősen általánosak legyenek. Nyilvánvaló, hogy ezeknek a követelményeknek mindegyike nem szerepelhet minden tantárgynál és minden évfolyamban egyenlő súllyal, de hogy mindeütt és mindenkor meg kell jelennie, az nem lehet kétséges. A biológiatanítás számára a közös követelményekből igen fontos feladatok következnek.

A Hon- és népismeret csoportjába sorolt követelmények lényegét a biológiatanárok számára *Radnóti* néhány sora fogalmazza meg a legkifejezőbbben:

„Itthon vagyok. S ha néha lábamhoz térdepel  
egy-egy bokor, nevét is, virágát is tudom...”

Itthon vagyok, mert tájékozott vagyok. Tájékozott vagyok, mert ismerősök vesznek körül. Ismerősök vesznek körül, tehát jól érzem magam. Ahhoz tehát, hogy a tanulóink jól érezzék magukat, nemcsak nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit, kiemelkedő államférfiaink, tudósaink, művészeink, sportolóink tevékenységét stb. kell ismerniük, hanem többek között hazájuk természetes növényzetét és állatvilágát is.

Azon túl, hogy magyarok vagyunk és a hazánkban itthon érezzük magunkat, nemcsak hazánknak, hanem a nagyvilágnak, a bioszférának is a részei vagyunk. A teljesség megismerésére, megismertetésére kell tehát a biológiaórákon törekedni. A teljesség megismerése azonban nem nélkülözheti a részek ismeretét. A különböző, egymással egyenrangú részek mássága adja az egész sokszínűségét. A biológiai részismereteket ezért mindig az

egészhöz kell viszonyítani, bele kell illeszteni a bioszféra egészéről szóló tudásba. Ha sikerül tanítványaink gondolkodását a természettudományos problémák megoldása során úgy alakítani, hogy mindig az egészből induljanak ki és mindig az egészhez térjenek vissza, akkor a társadalmi életünkben, nemzetközi kapcsolatainkban felmerülő problémákat is magasabb szempontból fogják vizsgálni és a világméretűekhez képest provinciális konfliktusokat – azok jelentőségét sem alábecsülve, sem túlértékelve – saját szintjükön fogják megítélni.

A környezeti nevelésben a mellérendeltség beláttatása a legjelentősebb feladat. Nem én, az ember vagyok a legfontosabb: a levegő és a víz, a hegyek és a völgyek, az erdők és a rétek, a növények és az állatok nélkül nem tudok élni. A növények sem tudnak élni a nekik megfelelő táj és az állatok sem a megfelelő növényzet nélkül. Minden élőlény egyformán függ élettelen és élő környezetétől, egyik sem előrébbvaló a másiknál, a bioszféra minden tagja egyenrangú. És ez alól az ember sem kivétel. Meg kell értetni, hogy a bioszféra csak úgy maradhat működőképes rendszer, ha belső törvényei mozdítják és nem akar az ember tőle függetlenül, kívülállóként uralkodni rajta. Ellenkező esetben a rendszer összeomlik és elpusztítja azt is, aki romlását okozta.

*Ha már világosan értjük azt, amit a természet az adott körülmények között nekünk mond, akkor következhet csak a valódi párbeszéd. Mivel ismerjük a természet jelrendszerét, kérdéseket tudunk feltenni, és az értelmes kérdésekre a természet felelni fog. Ez a párbeszéd a kísérletezés. A természettudományi tantárgyaknál tehát a kommunikációs kultúrával kapcsolatos követelmények elsősorban a természettudományos megismerési módszerek elsajátítását jelentik.*

Az emberek különféle célból, okból, módon kommunikálnak egymással. Ezekben az a közös, hogy az emberek szeretnék megérteni magukat másokkal, illetve szeretnék a többieket megérteni. Társadalmi létezésünknek egyik, talán legfontosabb folyamata a kommunikáció. Az ember azonban nemcsak társadalmi, hanem biológiai lény is. Ahhoz, hogy a környezetével összhangban tudjon élni, ismernie kell annak törvényszerűségeit. A törvényszerűségek megismeréséhez fel kell tudni fogni a természeti környezet jeleit, meg kell érteni azok mondanivalóját és alkalom adtán válaszolni is kell tudni rá. A természettel való párbeszédet, kommunikációt meg lehet és meg is kell tanulni. Amikor megfigyelni tanítunk, akkor tulajdonképpen

a természet jelzéseinek felfogására, megismerésére tanítjuk meg a gyerekeket. A jelzések felfogása után azok saját jelrendszerünkben való leírása a „dekódolás”, a jelek összehasonlítása, csoportosítása, elemzése pedig már a tulajdonképpeni „szövegértelmezés”. Ha már világosan értjük azt, amit a természet az adott körülmények között nekünk mond, akkor következhet csak a valódi párbeszéd. Mivel ismerjük a természet jelrendszerét, kérdéseket tudunk feltenni és az értelmes kérdésekre a természet felelni fog. Ez a párbeszéd a kísérletezés. A természettudományi tantárgyaknál tehát a kommunikációs kultúrával kapcsolatos követelmények elsősorban a természettudományos megismerési módszerek elsajátítását jelentik.

Az egészséges életmód olyan rögzült magatartásforma, melynek kialakításához rengeteg ismeret, belátás, tudatos gyakorlás szükséges. A megtanítandó ismeretekkel többnyire nincs baj, hiszen azok érvénye tudományos adatokkal alátámasztható. Inkább a belátatással vannak nehézségeink, hiszen a tanulók környezetükben sajnos ma még sok olyan jelenséggel találkoznak, amely a legnagyobb jóindulattal sem nevezhető az egészséges életmód részének. Amikor az étkezés nyugodt körülményeinek fontosságáról vagy a fehérje- és rostús táplálékok élettani jelentőségéről kell tanítanunk, nem szabad megfélemlenünk arról, hogy az étvágygerjesztő teríték és tálalás, a nyugodt körülmények között



elfogyasztott reggeli, ebéd és vacsora, a jelenleginél jóval kevesebb szénhidrátot és zsírt tartalmazó ételek kevés családban adatnak meg. Amikor a kellő és a való ilyen távol van egymástól, könnyen elvesztheti hitelét egész oktató-nevelő munkánk. És ezzel nemhogy a testi egészséghez nem segítjük hozzá tanítványainkat, hanem még a lelki egészségük is csorbát szenved.

Az emberek – általában – a munkahelyükön dolgoznak. A tanulók munkahelye az iskola, ott kell(ene) dolgozniuk. Munkájuk a tanulás és a tanárnak az a feladata, hogy először megtanítsa őket tanulni, majd segítsen nekik tanulni. A biológiaóráknak semmilyen körülmények között nem lehet az a célja, hogy az otthon elvégzett munkát kérje számon bárki. A biológiaórákon kell a művelődési anyagot feldolgozni: megértetni a tanulókkal a lényegét, majd rögzíteni a későbbiekben is szükséges ismereteket és mindezt hozzákapcsolni a tanulók meglévő ismereteihez, illetve a valós élethez. Otthon legfeljebb csak egyéni kíváncsiságuknak, érdeklődésüknek megfelelő anyaggal foglalkozzanak: gyűjtjenek, csoportosítsanak, rendezzenek, olvassanak, keressenek érdekességeket stb. Amellett, hogy meg kell őket tanítani dolgozni, azaz tanulni, majd segíteni kell őket ebben a tevékenységükben, jelentős feladat a munkakedvük fenntartása is. Ez pedig nem más, mint természetes kíváncsiságuk megőrzése, ami úgy érhető el, hogy hagyjuk őket kérdezni. Kérdezzenek bátran, hiszen ők tudnak kevesebbet, a tanár a többet. Ha az a furcsa helyzet áll elő, hogy mindig a tájékozottabb kérdez, valódi munkára nem számíthatunk.

Tudomásul kell vennie és el kell viselnie minden biológiatanárnak, hogy nem minden tanuló érdeklődik egyformán az élővilág jelenségei, folyamatai iránt. Ez természetes is, hiszen nem mindenkiből lehet az élő természettel foglalkozó felnőtt. A pályaeorientáció ezért ebben a tantárgyban két dolgot jelent: egyrészt a tanulók természetes kíváncsiságának fenntartását (mert ez mindenképpen segíti őket, bármely területen hasznosítják is a későbbiekben képességeiket), másrészt a tehetséges tanulók „testreszabott” feladatokkal történő fejlesztését. Biológiából tehetséges tanuló nincs. Van azonban a természettudományos problémákra érzékeny, azok megoldásában tehetséges tanuló. És ezek között vannak, akiket az élettelen és vannak, akiket az élő világ rejtélyei érdekelnek. Ezek azok a gyerekek, akiknek a pályaeorientációjával, pályaválasztásával a biológiatanárnak kell külön is törődnie.

### A keresztantervi kompetenciák

A kompetenciák a kerettantervek fejlesztési követelmények fejezetében fogalmazódnak meg. Az előírt kompetenciafejlesztésre vonatkozó feladatokat az alábbiakban az OECD egyik cross-curriculáris ajánlása alapján csoportosítottuk.

Az intellektuális kompetenciákon belül az információk különféle forrásokból való gyűjtésére, a problémamegoldásban a probléma elemzésére, a megoldás megfogalmazására és kipróbálására, a kritikai gondolkodásban a véleményalkotásra találhatunk utalást:

#### *Információhasználat*

Tegyük képessé a tanulót a biológiai jelenségek, folyamatok önálló megfigyelésére, tudjon egyszerűbb vizsgálatokat, kísérleteket önállóan elvégezni. Ehhez legyen gyakorlata a taneszközök, vizsgálati és kísérleti eszközök, anyagok balesetmentes használatában.

Mutassuk meg, hogy a biológiai objektumok, jelenségek megismerése is folyamat, közelítés a valóság felé.

Tudatosítsuk, hogy a biológiai ismeretek fejlődése a különböző népek, országok tudósai, kutatói egymásra épülő munkájának eredménye, s ebben a munkában jelentős szerepet tölthettek be a magyar tudósok, kutatók is.

### *Problémamegoldás*

Tegyük képessé a tanulót a biológiai ismeretszerzés szempontjából lényeges és lényegtelen jellemzők, tényezők elkülönítésére és a hasonló, illetve különböző tulajdonságok, jellemzők alapján a biológiai objektumokat, jelenségeket, folyamatokat csoportosítani, rendszerezni.

A biológiai kísérletek kapcsán is legyen képes megállapítani, hogy mely tényezők miént változnak meg, tanári segítséggel rendezze a megfigyelések, mérések, kísérletek során nyert adatokat és értelmezze a vizsgálatok, kísérletek eredményeit.

Tegyük képessé a tanulót arra, hogy ismereteinek mennyisége és mélysége szerint a biológiai művelődési anyagban feldolgozott jelenségekhez, folyamatokhoz hasonlókat is magyarázni tudja és használja, alkalmazza a mindennapi élet feladatainak, problémáinak megoldásában a biológiai művelődési anyag elsajátítása során szerzett jártasságait, képességeit, készségeit.

### *Kritikai gondolkodás*

A különböző forrásokból szerzett ismereteit képes legyen összevetni.

A módszertani kompetenciák közül a hatékony munkamódszerek alkalmazása és az IKT használata fordul elő a követelményekben:

### *Hatékony munkamódszerek alkalmazása*

Tegyük képessé a tanulót a biológiai jelenségek, folyamatok önálló megfigyelésére, tudjon egyszerűbb vizsgálatokat, kísérleteket önállóan elvégezni. Ehhez legyen gyakorlata a taneszközök, vizsgálati és kísérleti eszközök, anyagok balesetmentes használatában.

### *IKT használata*

Tegyük képessé a tanulót, hogy ismeretszerzési tevékenységében használni tudja a nyomtatott, illetve az elektronikus információhordozókat és értse a szellemi fejlettségének megfelelő szintű biológiai ismeretterjesztő könyvek, cikkek, különböző elektronikus médiumok biológiával kapcsolatos információit.

A személyi és szociális kompetencia fejlesztésében az identitás kialakítása részfeladat terén találunk több követelményt a tantervben:

### *Az identitás kialakítása*

Ismertessük meg, vételessük észre a természet szépségeit és tegyünk kísérletet azoknak a tanulók értékrendjébe való megfelelő módon történő beillesztésére.

Alakítsuk ki a tanulóknak az igényt fizikai és pszichés egészségének, egészséges – természetes és mesterséges – környezetének megőrzése iránt, érjük el, hogy ezeket az emberiség közös értékének tekintse.

Törekedjünk arra, hogy a tanuló értse és a gyakorlatban is alkalmazza a környezet és természetvédelem legfontosabb alapelveit, valamint tegyük képessé arra, hogy mikro-környezetében a szennyező anyagok káros mértékű felhalmozódásának megelőzésében aktív szerepet vállaljon.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésében a verbális mellett, az ikonikus kommunikáció is fontos szerepet kap:

Alakítsuk ki a tanuló az irányú képességét, hogy tudja a biológiai objektumokról, jelenségekről szerzett ismereteit elmondani, leírni, ábrázolni és a biológiai környezetéről különböző módon szerzett ismereteit összehasonlítani, ehhez szerezzon jártasságot a biológia tananyagában szereplő mérhető mennyiségek mértékegységének, azok tört részeinek és többszöröseinek használatában.

Segítsük a tanulót, hogy a megfigyelései, vizsgálatai, kísérletei során szerzett ismereteit szellemi fejlettségének megfelelő szinten tudja – a legfontosabb szakkifejezések he-

lyes használatával – megfogalmazni és írásban, egyszerűbb vázlatrajzokon, sematikus ábrákon rögzíteni és képes legyen a biológiai jelenségekkel, folyamatokkal kapcsolatos diagramok, grafikonok, rajzok, ábrák információtartalmát leolvasni, értelmezni.

Sajnálatos módon a különböző kompetenciafejlesztések nem kívánják meg a használt eljárások értékelését, a kialakított saját vélemény minősítését, a munkafolyamat utólagos elemzését, a saját IKT használat értékelését és a személyes erőforrások használatának minősítését, pedig ezek nélkül a kompetenciafejlesztések az út felénél megállnak.

A meglévő kompetenciafejlesztési igények mellett nem található viszont semmiféle követelmény egyik iskolafokozat tantervében sem az intellektuális kompetencián belül a kreativitás fejlesztésére, valamint a személyi és szociális kompetenciák fejlesztésében a másokkal való együttműködésre.

Hiányossága a biológia kerettanterveknek az is, hogy az egyes kompetenciákon belül a fejlesztési területek fokozatai életkor, illetve iskolafokozat szerint nincsenek differenciálva. Ugyanaz a fejlesztési követelmény jelenik meg szó szerint az általános iskolák számára készült előírt tantervben, mint a középfokú iskolákban.

Sajátossága még a biológia kerettantervnek, hogy a fejlesztési követelményekben nem igazán különíthető el, mit kell a tanárnak tennie a tanulók kompetenciáinak fejlesztése érdekében és legalább milyen kompetenciákkal kell a tanulóknak rendelkezniük ahhoz, hogy a következő évfolyamban, illetve iskolafokozatban sikeresen megállják a helyüket.

### A kérdőívek tanúsága szerint

Az általános iskolák és a középfokú oktatási intézmények biológiaóráin folyó kompetenciafejlesztéséről a tanárok által 2002-ben, illetve 2003-ban kitöltött kérdőívek alapján tudunk képet alkotni. A válaszokat nem a kérdések sorrendjében, hanem a már említett OECD ajánlás kompetenciacsoportjai szerint tekintjük át és vonjuk le belőlük a tantárgy-fejlesztéshez felhasználható következtetéseket.

Az információ használatának kompetenciacsoportjában a fő jellemzők az információ gyűjtése, a többféle információforrás felismerése és az információ alkalmazása. A biológiaórákon az elsődleges információforrás a tanár. Biológiatanáraink leggyakrabban alkalmazott tanulószervezési módszere ugyanis a tanári magyarázat. Ellenőrzési gyakorlatuk is erősíti ennek szinte kizárólagosságát, hiszen a szóbeli felelet és az írásbeli dolgozat gyakran szerepel a tanulók tudását értékelő módszerek között. Iskolatípustól függetlenül úgy gondolják, hogy a biológia tantárgy csak néha igényli a könyvtár használatát. Ez meg is nyilvánul munkájukban, mert alig adnak a diákoknak olyan feladatot, mely könyvtárhasználattal oldható meg. A számítógép használatát illetően megoszlanak a vélemények, a gimnáziumi tanárok néha, a szakközépiskolában tanítók ennél kevesebbszer, a szakiskolában dolgozók csak ritkán élnek ezzel az információforrással. Az ilyen fejlesztőmunka eredményeképpen az általános iskolát végző diákok – tanáraik megítélése szerint – írni-olvasni tudása, alapismeretei és szaktárgyi tudása, valamint az önálló számításokban való gyakorlottsága közepes mértékű. Az információszerzési és alkalmazási kompetenciák átlagai a gimnáziumi, illetve szakközépiskolai tanulmányaikat befejező tanulóknál – az ötfokú skálán – egy ponttal növekednek, a szakiskolai diákoknál nem változnak. Mivel a szakiskolai tanulók többsége nem a több ismerettel és a jobb képességekkel rendelkezők közül verbuválódik, az ő kompetenciájuk e téren még az iskolai tanulmányaik végén sem éri el a közepes szintet.

A problémamegoldás kompetenciacsoportjának fő jellemzői a szituációs probléma összetevőinek elemzése, a lehetséges megoldások megfogalmazása, a megoldás kipróbálása és a használt eljárás értékelése. Biológiatanáraink ezeket a kompetenciákat az önálló tanulói munka és a projekt módszer alkalmazásával fejleszthetnék. A projektmódszert csak ritkán használják és az általános iskolában többen, mint a középfokú iskolák-

ban, a tanulók önálló munkáját iskolatípustól függetlenül valamivel többször. A projekt-munka és a gyakorlati produktumok értékelése középfokú iskoláinkban alig történik meg. Ennek ellenére az általános iskolát elvégzett tanulók problémamegoldó képességének közepes alatti szintjéhez képest a középiskolát elvégző tanulók problémamegoldása átlagosan egy ponttal magasabb értékelést kapott és csak a szakiskolai tanulóké stagnált.

A kritikai gondolkodás és a kreativitás kompetenciacsoportjaival kapcsolatban a kérdőívben konkrét kérdés nem szerepel. E kompetenciák fejlesztésével némi kapcsolatba hozhatók az önálló tanulói munkát és a projektmódszerrel előtérbe helyező tanulás-szervezési formák. Ezek ugyanis lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók egyrészt a véleményalkotást és a vélemény kifejtését, minősítését gyakorolhassák, másrészt az adott helyzet alapelemeit felismerhessék, a megoldáshoz vezető eljárási módokat eltervezhessék és végrehajtsák. Sajnos – mint már említettük – ezeknek a módszereknek az alkalmazása nem rendszeres. A végzett tanulók talpraesettségét jellemző közepesnél alig jobb átlagszámok is mutatják, hogy ezeknél a kompetenciafejlesztési feladatoknál van még tenni-való. Annál is inkább érdemes ezeknek a kompetenciáknak a célirányos fejlesztése, mert a középfokú oktatás során ilyen kis ráfordítás mellett is a tanulókat jellemző átlagszámok az ötfokú skálán fél ponttal emelkedtek.

A hatékony munkamódszerek alkalmazásának kompetenciája a differenciálás, a pármunka, a csoportmunka és a projektmódszer alkalmazásával fejleszhető. Ezek a tanulás-szervezési formák különböző gyakorisággal fordulnak elő az alapfokú és a középfokú iskolák biológiatanítási gyakorlatában. Bár mindegyik felsorolt tanulás-szervezési forma csak néha kerül sorra, közülük leggyakrabban a differenciálás és a csoportmunka fordul elő, ezt követi a pármunka és utolsó a sorban a projektmódszer használata. Az általános iskolai és a szakiskolai tanárok e formák alkalmazásának gyakoriságában megelőzik a középiskolákban dolgozó kollégáikat. A diákok együttműködési képessége, hajlandósága feltehetőleg az említett tanulás-szervezési formák alkalmazásának eredményeként is a közepesről a középfokú oktatás végére az ötfokú skálán majd egy pontnyit emelkedik és az iskolatípustól függetlenül megközelíti a jó szintet.

Az IKT használatán belül az információs és kommunikációs technikák elsajátítása, az IKT feladat-végrehajtásban való alkalmazása, valamint az IKT használatának értékelése mind olyan kompetencia, mely nélkül már szinte egyetlen tevékenység sem végezhető maximális hatásokkal. Ennek ellenére a biológia tantárgy számítógép-használatának igényét a tanárok viszonylag kicsinek mondják és az órákon használt informatikai eszközök is siralmas képet nyújtanak. A vásárolt digitális eszközök, az ingyen beszerezhető, illetve az Internetről letölthető programok ritkán vagy csak néha kerülnek a tananyag órai feldolgozásának eszköztárába. A gimnáziumi tanárok többször használják ezeket az eszközöket, mint a szakközépiskolában dolgozók, de legkevésbé a szakiskolai biológiatanárok alkalmazzák. Az általános iskolák biológiatanárainak ilyen irányú tevékenységéről nincs számszerűsíthető adatunk, de más forrásokból ismert, hogy az ő számítógépes ismereteik igen alacsony szintűek. A biológiatanárok házilag előállított digitális taneszközzel, illetve prezentáció-készítéssel szinte soha sem színesítik munkájukat. A tanárok számítógépes ismereteinek hiánya miatt többségük a tanulók munkájának értékelésében sem veszi figyelembe, hogy ebben a technikában milyen gazdag lehetőségek rejlenek. Pedig a diákok számítógépes ismeretei és képességei jóval meghaladják a tanárok által szükségesnek vélt szintet. E területen az általános iskolát és a szakiskolát végző tanulók közepesnél jobb besorolást, a középiskolások jót kaptak a kérdőívet kitöltő tanáraiktól.

Az identitás kialakítása, azaz a környezetre való nyitottság, a személyes erőforrások jó kihasználása és többek között a saját hely ismerete számos tanári módszer alkalmazásának együttes eredménye lehet. E számos módszer közül talán a differenciálás a leghatásosabb. Ezt a tanulás-szervezési formát sajnos mind az általános, mind a középfokú iskolák biológiatanárai csak ritkán alkalmazzák. A több módszer együttes hatásának eredmé-

nyéről azaz a saját teljesítmény fejlesztésének, az önművelés képességének, valamint az önismeretnek a szintjéről vannak adataink. A biológiatanárok szerint tanítványaik önművelési képességei az általános iskolában a közepesnél gyengébbek, a szakiskolát végzőké közepes, a középiskolásoké a közepesnél kissé jobb. A középfokú oktatási intézményt befejezők önismerete a közepes és a jó között van.

Az együttműködés másokkal kompetenciája nemcsak a nyitottságot, a csapatmunkában való részvételt, hanem a feladatmegoldásoknál a csapatmunka előnyeinek kihasználását is jelenti. Biológiatanáraink csoportmunkával, illetve pármunkával fejleszthetnék ezeket a képességeket, ha nemcsak néha szerepelne ez a két tanulásszervezési forma a tanórai munkájukban. Csoportmunkát az általános iskolai és a szakiskolai tanárok valamivel gyakrabban szerveznek, mint a középiskolákban dolgozó kollégáik. A pármunkánál is hasonló a helyzet, de ezt a módszert még kevésbé alkalmazzák, mint a csoportmunkát. Az általános iskolát végzett diákok együttműködési képessége és hajlandósága biológiatanáraink szerint jobb a közepesnél. A középiskolásoké majdnem jó, a szakiskolásoké valamivel gyengébb. Érdekes módon a szakképzésben résztvevők együttműködési képessége és hajlandósága jobban fejlődött az általános iskolai szintjükhöz képest, mint a gimnazistáké.

A helyes kommunikáció kompetenciája a természettudományoknál az emberek közötti kommunikáció mellett a természettel való párbeszéd képességét is érinti. Aki nem ért a természet nyelvén, aki nem tud a természettől jól kérdezni, az nem kap érdembeli választ. De a választ is meg kell érteni és tartalmát le kell tudni fordítani az emberek közötti információcsere jelrendszerére. Mivel erre a sajátos kommunikációra a biológiaórákon egyre kevesebb alkalom nyílik, a kommunikációs kompetencia fejlesztése csakis a szóbeli/írásbeli információcsere során történik. Ennek következtében a szakképzésben a tanulók magabiztos írni-olvasni tudása általános iskolai állapotukhoz képest egy osztállyal, a gimnáziumba járóké fél ponttal emelkedik. A helyes kommunikációhoz szükséges, hogy a tanulók szilárd alapismeretekkel és szaktárgyi tudással rendelkezzenek. Ebben a gimnazisták és a szakközépiskolások képessége nő egy osztállyal, a szakiskolásoké csak feleannyit.

Ahogy egyik tanulói kompetencia-fejlesztése sem köthető egyetlen tantárgyhoz, de minden tantárgynak ki kell vennie belőle a részét, úgy a Nat közös követelményei – melyek részben kompetenciafejlesztési feladatokat is tartalmaznak – is csak az iskola tantárgyi rendszerének egészében teljesülhetnek. Hogy a biológia tantárgy tanítása-tanulása mennyire járul hozzá a Nat keresztantervi követelményeinek teljesítéséhez, arról a középfokú iskolákban végzett és már említett vizsgálatunk alapján alkothatunk képet.

Kérdőívünkben az 1995-ben életbe lépett NAT keresztantervi követelményeinek teljesítésével kapcsolatban egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a biológiatanárok szerint az egyes közös követelményekben megfogalmazottak érvényesítésére mennyire alkalmas a biológia tantárgy, másrészt arra, hogy ezzel a lehetőséggel mennyire tudnak élni a mindennapi munkájukban. A kérdés első részére körülbelüli százalékos értéket kértünk, a másodikban ötfokú skálán kellett megadni a választ.

A Hon- és népismeret közös követelményeiből a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban a biológiatanárok elég egységesen igen keveset találnak az óráikon feldolgozhatónak. A 4

---

*A biológiatanárok házilag előállított digitális taneszközzel, illetve prezentáció-készítéssel szinte soha sem színesítik munkájukat. A tanárok többsége, számítógépes ismeretek hiánya miatt a tanulók munkájának értékelésében sem veszi figyelembe, hogy ebben a technikában milyen gazdag lehetőségek rejlenek. Pedig a diákok számítógépes ismeretei és képességei jóval meghaladják a tanárok által szükségesnek vélt szintet.*

---

évfolyamos gimnáziumokban tanítók válasza 1 és 50 százalék között szóródnak, az átlag 18,1 százalék. A szakközépiskolai osztályokban tanítók viszonylag kis szórással 12,9 százaléknál találnak a biológiában e témakörben teljesíthetőnek. A szakiskolákban tanítók válasza között a legnagyobb az eltérés, viszont válaszaik átlaga 21 százalék, amely a legnagyobb a sorban.

A Kapcsolódás Európához követelményeiből is a 6–8 évfolyamos gimnáziumban tanítók találták a legkevesebb teljesíthetőt. A legmagasabb átlagot a 4 évfolyamos gimnáziumban és a szakiskolákban tanítók válaszaiból nyertük, mindkettő 29,2 százalék és az adatok szórása sem igen különbözik. Érdekes, hogy a viszonylag alacsony átlagértékek ellenére egyes gimnáziumi tanárok szerint az ebbe a csoportba sorolt követelmények akár 80 százaléka is teljesíthető a biológiaórákon. A szakközépiskolában tanítók e témakörben sem találnak sok teljesíthetőt, az ő átlaguk a sorban az utolsó.

A Környezeti nevelés minden iskolatípusban a biológiatanárok szívügye, a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók kivételével mindegyik csoport válaszában átlaga 50 százalék fölött van, sőt mindegyikben vannak olyanok, akik szerint a környezeti nevelési követelmények teljes egészében a biológiaórákon teljesíthetőek. Az összes közös követelmény közül ez az, melyben iskolatípustól függetlenül egységesek a statisztikai mutatók.

A Kommunikációs kultúra követelményeinek területén a legmagasabb átlagot a szakiskolában dolgozók válasza adják. Igaz, hogy a válaszként megadott arányoknak igen nagy a szórása, ám az 58,7 százalékos átlag mégis kiemelkedik a 4 évfolyamos gimnáziumokból és a szakközépiskolákból kapott válaszok 37,7 százaléka, illetve 32,9 százaléka mellől. A 6–8 évfolyamos gimnáziumok átlaga itt is utolsó a sorban és a legmagasabb arány sem haladja meg az 50 százalékot.

A Testi és lelki egészség követelményeit a környezeti neveléséhez hasonlóan szintén a többenél nagyobb mértékben tartják a biológiatanárok teljesíthetőnek. A 4 évfolyamos gimnáziumok és a szakközépiskolák 60 százalék fölötti átlagát a szakiskolai tanárok 72 százaléka ismét felülmúlja és a válaszok szórásában kicsi a különbség. Érdekes módon ennél a követelménycsoportnál is a 6–8 évfolyamos gimnáziumok átlaga a legalacsonyabb.

A Tanulás követelménycsoport esetében a 4 évfolyamos gimnáziumok tanárainak válasza a legmagasabb értékűek. A szakiskolák és a szakközépiskolák 10 százalékkal alacsonyabb átlagai a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók válaszaikat mintegy 15 százalékkal haladják meg. A szórásértékek viszonylag nagyok, a szakiskolák és a 6–8 évfolyamos gimnáziumok szórásadatai szinte azonosak ugyanúgy, mint a 4 évfolyamos gimnáziumoké és a szakközépiskoláké.

A Pályaorientáció követelményeiben – talán nem meglepő módon – a szakiskolák biológiatanárai találják meg a legtöbb teljesíthető feladatot. A sorban a következők a különböző gimnáziumok és messze lemaradva a szakközépiskolák. Lehet, hogy a szakközépiskolába járók már az iskolaválasztásnál eldöntötték, mely szakterületen próbálnak meg boldogulni és ezért itt nincs nagy szükség pályaorientációs munkára?

Összességében megállapíthatjuk, hogy a szakiskolákban dolgozó biológiatanárok sokkal több lehetőséget látnak a közös követelmények teljesítésében, mint a középiskolákban dolgozó kollégáik. Az viszont furcsa, hogy a 6–8 évfolyamos gimnáziumokban tanítók a közös követelmények teljesítésének még a lehetőségét is igen alacsony szintre értékelik.

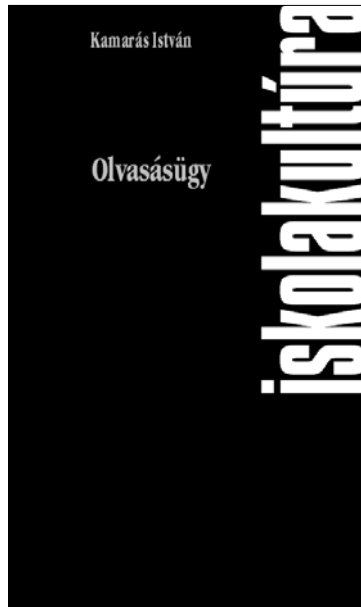
A Hon- és népismeret, valamint a Kapcsolódás Európához közös követelményei közül a biológiatanárok által teljesíthetőnek tartott részekkel minden iskolatípusban a közepesenél kisebb mértékben élnek. A Környezeti nevelés, valamint a Testi és lelki egészség követelménycsoportban sincs érdembeli különbség az egyes iskolatípusok tanárainak teljesítése között, de itt az átlagok megközelítik a maximumot, azaz a teljesíthető követelmények majd mindegyikét teljesítik is. A Kommunikációs kultúra vállalható követelményeinek teljesítése iskolatípustól függetlenül 50 százalék körüli. Egyedül a Pályaorientáció követelménycsoportban van az egyes iskolatípusok között különbség. A szakiskolában

tanítók találták a legtöbb lehetőséget a pályorientációs feladatok teljesítésére, ezzel a lehetőséggel mégis alig 50 százalékban élnek. Ennél kisebb a szakközépiskolában tanítók átlaga, ami magyarázható a pályorientációra fordított figyelmük – korábban már adatokkal bizonyított – alacsony szintjével. A gimnáziumokban a pályorientációs feladatokat a közepesnél nagyobb mértékben teljesítik.

Elmondhatjuk tehát, hogy a tanárok munkája a közös követelmények többségének teljesítésében – saját bevallásuk szerint – közepes. A környezeti nevelésben és az egészségnevelésben viszont a követelményekhez viszonyítva igen jónak ítélik munkájukat.

Összefoglalva: a keresztantervi követelmények és a kerettantervekben előírt kompetenciafejlesztési feladatok nincsenek összhangban az OECD cross-curriculáris ajánlásaival és a hazai biológiaórákon folyó pedagógiai gyakorlat is legalább ennyire különbözik az oktató-nevelőmunkát meghatározó előírásoktól és elvárásoktól.

*Részlet az OKI Tanterv- és Programfejlesztési Központjának 2003-ban végzett obszervációs vizsgálata alapján készített zárótanulmányból.*



*Az Iskolakultúra könyveiből*

# Magyar és német nyelvű történelem tankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise

*„Az ókori Hellász”*

*Kutatócsoportunk (1) három német nyelvű (közülük egy osztrák, kettő német) és két magyar történelem tankönyv összehasonlító elemzésére vállalkozott, azt remélve, hogy a különböző pedagógiai-diadaktikai tankönyvfelfogások mögött esetleg általánosítható törvényszerűségekre, sajátos tankönyvszerzői megoldásokra bukkanunk.*

**A** tankönyvek kiválasztásánál két szempontot tartottunk szem előtt. Egyrészt olyan tankönyveket válogattunk, amelyekről azt állapíthattuk meg, hogy gyakran használt és általánosan elterjedt kiadások. (2) Másrészt igyekeztünk úgy válogatni, hogy eltérő tankönyvszerzői koncepcióval rendelkező kiadásokat kerestünk. Az ókori Hellász témája egyetemes történeti, s mindegyik vizsgált ország tanterveiben és tankönyveiben viszonylag nagy súllyal szerepel, a tankönyv-szerzők egy jól elkülöníthető (és így számunkra jól vizsgálható) fejezetben tárgyalják.

A kutatócsoport a tankönyveknek pusztán kvantitatív elemzésére vállalkozott. Nem vizsgáltuk tehát a tankönyvek tantervi háttérét, szaktudományi relevanciáját, tartalmát, fogalomkészletét, nem végeztünk kvalitatív szövegelemzést sem. Mindenekelőtt a tankönyvek mennyiségi paramétereire irányult a figyelmünk. Azokat a paramétereket vizsgáltuk, amelyekre a nemzetközi szakirodalom is viszonylag ritkán kérdez rá. Kiindulópontként *Kojanitz László*nak az Oktatási Minisztérium honlapján közzétett tanulmányát tekintettük, igazodtunk az ő kérdésfelvetéséhez, mérési apparatúrájához, bár azt néhol módosítottuk, illetve új szempontokat vettünk fel. (4) Így mérési eredményeink összehasonlíthatóvá válnak a fentebb említett tankönyvanalízis eredményeivel, illetve következtéseink alapján lehetőségünk lesz a tankönyvek használhatóságával kapcsolatban további hipotézisek, kérdések megfogalmazására.

A tankönyvanalízis lefolytatásához öt munkatáblázatot (5) készítettünk, mindegyik munkatáblázat több vizsgálati szempontot tartalmaz. (6)

## **Munkatáblázat I.: Az ismeretek mennyisége**

A mérés első fázisában rögzítettük a tankönyvek bibliográfiai és fizikai adatait (cím, szerző, kiadó, terjedelem, méret stb.). Majd ezután következett a mondatok számának, a mondatok karakterekben megadott hosszúságának, valamint a szavak számának a mérése. Ez utóbbiak adatait úgy nyertük, hogy minden 10. oldal adatait átlagoltuk. Méréseink eredményeit az 1. táblázat tartalmazza.

Ami a tankönyvek terjedelmét illeti, megállapítható, hogy a két magyar és az osztrák tankönyv A/4-es méretű, míg a két német B/5-ös méretű. E tényre azért hívjuk fel a figyelmet, mert erre való tekintettel finomabb elemzést végezhetünk.



1. táblázat. (\* – teljes fejezetben, \*\* – minden tizedik oldal adata átlagolva)

| Munkatábla I. ismeretek mennyisége  | Száray | Gönczöl | Zeitbilder | Fragen | ANNO  | Átlag |
|-------------------------------------|--------|---------|------------|--------|-------|-------|
| Fejezet/oldalszám *                 | 49,0   | 56,0    | 29         | 58,0   | 52,0  | 49    |
| Mondatok száma/oldal **             | 13,6   | 27,8    | 35         | 45,0   | 12,8  | 27    |
| Egyszerű mondatok száma/oldal **    | 5,8    | 18,4    | 17         | 22,0   | 5,6   | 14    |
| Összetett mondatok száma/oldal **   | 7,8    | 9,4     | 18         | 23,0   | 7,2   | 13    |
| Mondatok hosszúsága/karakterszám ** | 102,0  | 94,5    | 114        | 90,6   | 104,0 | 101   |
| Szavak száma/oldal **               | 203,0  | 345     | 282        | 592,0  | 197,0 | 324   |
| Szavak száma/mondat **              | 15,0   | 13,0    | 8          | 13,0   | 15,4  | 13    |

Az adatok átlagszámái közül a mondatok hosszúságára érdemes figyelni. Úgy tűnik, hogy a Kojanitz László által említett külföldi méréseket, valamint az ő tankönyvelemzésének eredményeit alátámasztják a mi mérési eredményeink is: átlagos mondatnak a 100 betűhelyes (karakter számos) mondat tekinthető. (7) A magyar tankönyvek ebből a szempontból mértéktartónak tekinthetők, szemben az osztrákkal, amelynek az átlagos mondathosszúsága a vizsgált tankönyvek közül a legmagasabb. Ez összhangban áll az- zal, amit az osztrák tankönyves szakirodalomban (különösen a szülők bírálataiban) olvasni lehet.

Ami a mondatok számát illeti, igen nagy a szórás az eredmények között. *Gönczöl Enikő* tankönyvében a mondatok száma például duplája a *Száray*-könyvben szereplő mondatoknak. Ha azonban finomabb vizsgálattal számba vesszük az egyszerű és összetett mondatok számát, akkor látható, hogy *Gönczöl* tankönyvében kétszer annyi az egyszerű mondatok száma, mint az összetetteké, míg *Száray*-nál több az összetett, tehát bonyolultabb mondat. Természetesen az öt tankönyv összehasonlító elemzéséből nem lehet általánosítható következtetéseket levonni, viszont feltételezhető, hogy a helyes arány 50–50 százalék körül lehet. E hipotézis igazolásához további vizsgálatok szükségesek.

Ami a szavak számát illeti egy oldalon, indokolatlanul magas értéket mutat a német *Schmid* tankönyve. E magas érték annak köszönhető, hogy ez a tankönyv úgynevezett dokumentum tankönyv, azaz magyarázó szöveg nélküli (8), de annál több szöveges (ráadásul igen apró betűtípussal szedett) forrást tartalmazó tankönyvtípus. A többi tankönyvben a szavak száma 200 és 300 között, illetve körül mozog. Ha előre tekintünk a II. munkatáblázat „üres helyek” sorára, látható, hogy *Schmid* könyvében alacsony (25,5 százalék) az üres helyek aránya, azaz a tankönyv szövege rendkívül sűrű, teleírt, nyilván az egy oldalra eső szavak száma ezért ilyen magas. További vizsgálat tárgyát képezi, hogy a tanulók mekkora mennyiségű szóállomány befogadására képesek egy tankönyvi oldalon.

Látszólag alacsony az osztrák tankönyvben az egy mondatra jutó szavak száma, 8, miközben a többinél 13–15. Igen, alacsony a szavak száma, viszont feltűnően sok az összetett (több tagból álló összetett főnév (9)), amely ugyancsak nehezíti a megértést, annak ellenére, hogy a szavak száma a mondatokban alacsony. A jövő kutatási feladata tehát a tankönyvek szövegállományának szó- és mondattani elemzése!

Összegezve: a mondatok átlagos karakterszáma 100 körül van. Az egy oldalon (fejezetben) szereplő mondatok számáról finomabb következtetést tudunk levonni, ha tekintettel vagyunk az egyszerű és bővített mondatok arányára. Az egy oldalra eső szavak szá-

mát egybe kell vetni az oldal szellősségével, azaz az üres helyek terjedelmével. Az egy mondatra jutó szavak száma akkor orientál a szöveg megértését illetően, ha vizsgáljuk a szavak összetettségét is.

### Munkatáblázat II.: Szövegtípusok

Ezzel a munkatáblázattal elsősorban a tankönyvi szövegtípusok arányaira voltunk kíváncsiak. Mértük a magyarázó szöveg, a didaktikai apparátus, valamint a tankönyvi „üres helyek” terjedelmét négyzetcentiméterben. Az üres helyek vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, hogy a tankönyveknek ne csak a tartalmi telítettségét (szavak száma, mondatok hosszúsága, igék, főnevek aránya stb.) mérjük, hanem az olvasáshigiéniai sűrűségét is, másképpen szólva a tankönyvek „szellősségét”. (10) A didaktikai apparátuson belül mértük a szöveges források, a képek, a térképek, az ábrák és a kérdések négyzetcentiméterben mért adatait. A terjedelemelemzéshez négyzetrácsos hálót használtunk, amelynek segítségével a mérés viszonylag egyszerűen és biztonságosan lefolytatható volt. Hasonlóan az előző munkatáblához, itt is átlagoldalakat vettünk, szám szerint tízet és az adatokat átlagoltuk. Méréseink eredményeit a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

| MUNKA-TÁBLA II. szöveg-típusok | Szárny          |    | Gönczöl         |    | Zeitbilder      |    | Fragen          |    | ANNO            |    | Átlag           |    |
|--------------------------------|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------------|----|
|                                | cm <sup>2</sup> | %  | cm <sup>2</sup> | %  | cm <sup>2</sup> | %  | cm <sup>2</sup> | %  | cm <sup>2</sup> | %  | cm <sup>2</sup> | %  |
| Teljes lap                     | 545             |    | 513             |    | 599             |    | 418             |    | 494             |    | 514             |    |
| Üres hely                      | 155             | 28 | 187             | 36 | 161             | 27 | 107             | 26 | 134             | 27 | 149             | 29 |
| Hasznos hely                   | 390             | 72 | 326             | 64 | 438             | 73 | 311             | 74 | 360             | 73 | 365             | 71 |

Hasznos helyből

|                      |     |    |     |    |     |    |     |    |     |    |     |    |
|----------------------|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|
| Alapszöveg           | 122 | 31 | 166 | 51 | 169 | 39 | 166 | 53 | 194 | 54 | 163 | 46 |
| Didaktikai apparátus | 268 | 69 | 160 | 49 | 269 | 61 | 145 | 47 | 166 | 46 | 202 | 54 |

Didaktikai apparátusból

|                 |     |  |    |  |    |  |    |  |    |  |    |  |
|-----------------|-----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|----|--|
| Szöveges forrás | 151 |  | 58 |  | 88 |  | 33 |  | 58 |  | 78 |  |
| Kép             | 69  |  | 53 |  | 77 |  | 69 |  | 53 |  | 64 |  |
| Térkép          | 19  |  | 21 |  | 56 |  | 24 |  | 35 |  | 31 |  |
| Ábra            | 12  |  | 16 |  | 16 |  | 11 |  | 0  |  | 11 |  |
| Kérdés          | 17  |  | 12 |  | 32 |  | 8  |  | 20 |  | 18 |  |

A szövegfórmátumtól (könyvmérettől) függetlenül a tankönyvszerzők, illetve szerkesztők a tankönyvi hasznos helyek – üres helyek arányát 70–30 százalékos arányban realizálják. (11) Üres helyeken a tankönyvben ténylegesen üresen álló, tehát semmilyen tipográfiai jelet nem tartalmazó könyvfelületeket értettünk. Az üres helyeknek a tankönyvi tartalmak elsajátításában lehet jelentősége, hiszen nem mindegy, hogy mekkora az üres helyek területe. Minél magasabb ez az érték, annál kevesebb betűt, illetve más tipográfiai jelet tartalmaz az oldal, tehát annál könnyebbnek tűnik a tanuló számára az ott látott információk befogadása. Ezt az állítást azonban mechanikusan nem lehet alkalmazni, illetve

érvényesíteni a tankönyvek szerkesztésénél. Az üres helyek mérésekor kapott adatokat szükséges összevetni más adatokkal is (a mondatok hosszúságával, összetettségével, az igék és főnevek arányával stb.). Hiába kevés ugyanis a lapon szereplő betű- és jelmennyiség, ez nem feltétlenül pozitívum és nem segíti automatikusan a megértést abban az esetben például, ha az információk prezentációja „tömény”, a fogalmi készlet „sűrű”, a mondatfelépítés túl bonyolult, nehézkes stb. Mindenesetre a jövő tankönyvelméleti kutatásainak egyik fő iránya lehet, hogy a tankönyvi oldalakon szereplő jel- és információ mennyiség milyen összefüggésben áll a tanulói befogadással, a tanulás eredményességével!

A másik következtetés, amely táblázatunkból kínálkozik, az a hasznos helyeken belüli arány a magyarázó szöveg és a didaktikai apparátus között. A nyugat-európai tankönyvelméleti szakirodalomban már az 1970-es évek végétől, a nyolcvanas évek elejétől megfogalmazódott az az állítás, hogy annál korszerűbb, jobb egy tankönyv, minél kevésbé teng túl benne a szöveg. A szöveg dominanciájának visszaszorulását/visszaszorítását a didaktikai apparátus biztosíthatja. Mérésünkör a didaktikai apparátushoz soroltuk a szöveges forrásokat, a képeket, térképeket, ábrákat, valamint a tanulók számára megfogalmazott tankönyvi kérdéseket és feladatokat.

Adataink alapján megállapítható, hogy a vizsgált tankönyvekben a magyarázó szöveg és a didaktikai apparátus közötti átlagos arány: 46–54 százalék. Közismereti tankönyvek esetében a nemzetközi tapasztalattal korrelál ez az adat. Külön említést érdemelnek Száray Miklós tankönyvének adatai. Az ő tankönyve esetében 30–70 százalékos az arány a didaktikai apparátus javára. Úgy tűnik tehát első látásra, hogy itt kevesebb a szerzői szöveg, több a didaktikai illusztrációs bázis. Ez igaz is, azonban a források közül nála a legmagasabb a szöveges források aránya. A tanulónak tehát bizonyára nagyobb erőfeszítést kell tennie azért, hogy a tankönyvi oldalakon szerepeltetett történelmi forrásokat (amelyeknek nyelve az esetek nagy részében nehezebb, mint a szerzői alapszöveg!) elolvassa és megértse. A tanulság tehát

az, hogy mind a tankönyvek szerzőinek, szerkesztőinek, lektorainak, majd a tankönyv megjelenése után a tanároknak mérlegelniük kell, hogy tanítványaik számára milyen felépítésű és információtartalmú tankönyv a leginkább megfelelő. Szükséges utalni azokra a nemzetközi tapasztalatokra is, amelyek bebizonyították, hogy ugyanaz a tanári módszer ellenkező hatást ért el a különböző tanulói csoportokban. (12) Ezen állítás a tankönyvekre is igaz. Az általunk is vizsgált Schmid-féle tankönyv („Fragen an die Geschichte”), bár történelemdidaktikai és tankönyvelméleti szempontból mérföldkönek számított – kiválóan megszerkesztett, gondosan, a tanulást megkönnyítő forrásokat, képeket, ábrákat tartalmazó, frappáns magyarázó szövegekkel ellátott tankönyvről van szó –, a tankönyv megjelenésekor óriási vitát váltott ki Németországban. A német történelemtanárok (akik hosszú évtizedeken keresztül a prelegáló, a frontális osztálytanításhoz koncipiált tankönyvekhez szoktak) nem tudtak mit kezdeni ezzel az új típusú tankönyvvel, amelyet csak úgy lehetett használni, hogy a sokféle, gyakran kontroverzív szellemű forrásból tanár és diák együttes munkával rekonstruálják a történelmi múltat. Kérdés, hogy alkalmas-e minden tanulói csoport az ilyen önálló, a történelmi reflexiót, kritikus gondolkodást elváró tanórai munkára? E megjegyzésemmel mindenesetre arra hívtam fel a figyelmet, hogy bizonyos

*A német történelemtanárok (akik hosszú évtizedeken keresztül a prelegáló, a frontális osztálytanításhoz koncipiált tankönyvekhez szoktak) nem tudtak mit kezdeni ezzel az új típusú tankönyvvel, amelyet csak úgy lehetett használni, hogy a sokféle, gyakran kontroverzív szellemű forrásból tanár és diák együttes munkával rekonstruálja a történelmi múltat. Kérdés, hogy alkalmas-e minden tanulói csoport az ilyen önálló, a történelmi reflexiót, kritikus gondolkodást elváró tanórai munkára.*

tankönyvi megoldásokat (még ha azokat kvantitív adatok alá is támasztják) nem lehet fejtiszálni, hiszen egy tankönyv kiválasztásának és a tanítási/tanulási folyamatba való illesztésének egyéb más pedagógiai-didaktikai szempontjai is vannak.

Összegezve: a tankönyvi üres helyek és hasznos helyek kívánatos aránya 30–70 százalék körül van. Ezen arány megléte egy tankönyvben nem jelenti automatikusan a tankönyv „jóságának” bizonyítékát, szükséges más paraméterek figyelembe vétele is. A hasznos helyeket fele-fele arányban a szerzői magyarázó szövegek (alapszöveg), illetve a didaktikai apparátus teszik ki. Mérlegelendő azonban, hogy történelemtankönyvek esetében a szerzői szövegnek a kiváltása történelmi források (tehát más, de nehezebb szövegek) által hogyan befolyásolja a szövegértést, illetve az információk feldolgozását.

### Munkatáblázat III.: Az ismeretek mélysége

E munkatáblázatban a vizsgált tankönyvek fejezeteiben prezentált tartalom telítettségét, másként fogalmazva az ismeretek mélységét mértük. Kiindulópontnak a fejezetben előforduló szakszavak számát tekintettük. Különbséget tettünk általános és speciális szakszavak, valamint mindezeknek anyanyelven és idegen nyelven történő közlése között.

Vizsgáltuk továbbá a szakszavaknak a különböző szempontú mondatelemekhez (főnév, ige, tulajdonnév, évszám stb.) való viszonyát. (3. táblázat)

3. táblázat (\* – teljes fejezetben, \*\* – minden tizedik oldal adata átlagolva)

| <i>Munkatábla III. Ismeretek mélysége</i> | <i>Száray</i> | <i>Gönczöl</i> | <i>Zeitbilder</i> | <i>Fragen</i> | <i>ANNO</i> | <i>Átlag</i> |
|---|---------------|----------------|-------------------|---------------|-------------|--------------|
| általános szakszó *                       | 212,00        | 195,00         | 497,00            | 218,00        | 205,00      | 265,00       |
| anyanyelven                               | 191,00        | 168,00         | 380,00            | 155,00        | 156,00      | 210,00       |
| idegen nyelven                            | 21,00         | 27,00          | 117,00            | 63,00         | 49,00       | 55,00        |
| speciális szakszó **                      | 49,00         | 210,00         | 278,00            | 419,00        | 189,00      | 229,00       |
| anyanyelven                               | 18,00         | 41,00          | 52,00             | 134,00        | 77,00       | 64,00        |
| idegen nyelven                            | 31,00         | 169,00         | 226,00            | 285,00        | 112,00      | 165,00       |
| Szakszavak összesen **                    | 261,00        | 405,00         | 775,00            | 637,00        | 472,00      | 510,00       |
| szakszó/mondat **                         | 2,40          | 1,65           | 2,54              | 1,80          | 2,30        | 2,00         |
| Főnév/szakszó *                           | 1,10          | 2,00           | 2,85              | 1,60          | 2,10        | 2,00         |
| szó/szakszó *                             | 5,40          | 6,50           | 6,39              | 7,50          | 7,50        | 7,00         |
| ige/főnév *                               | 0,60          | 0,50           | 0,40              | 0,30          | 0,50        | 0,40         |
| Idegen szó/mondat **                      | 0,27          | 0,85           | 1,24              | 0,30          | 1,50        | 1,00         |
| új információk száma **                   | 366,00        | 222,00         | 299,00            | 395,00        | 524,00      | 361,00       |
| tulajdonnév                               | 284,00        | 169,00         | 165,00            | 271,00        | 472,00      | 272,00       |
| évszám                                    | 82,00         | 53,00          | 134,00            | 124,00        | 52,00       | 89,00        |
| oldal/új információk                      | 7,50          | 4,00           | 10,00             | 6,80          | 10,00       | 8,00         |

A legfontosabb megállapításunk az, hogy mind a német, mind a magyar nyelvű történelem tankönyveknek az ókori Görögország (Hellász) történetében található szakszavak száma igen magas. Közöttük a szórás nagy, hiszen a Száray könyvben található szakszavak száma kb. harmada az osztrák tankönyvének. Az átlagértéket (510 szakszó) nagyban emelte az osztrák tankönyvnek a kiugróan magas száma (775). E szakszavak közé nem számoltuk be a tulajdonneveket és számneveket. Ha ez utóbbiakat hozzáadjuk az összes

szakszó számához, 860-t kapunk, ami azt jelenti, hogy egy átlag 50 oldalas fejezetben minden oldalra 10 szakszó jut. Még rosszabb a kép, ha a szakszavakhoz hozzáadjuk a tulajdonnevek és évszámok adatát, amelyek ráadásul nem ismertek, hanem új információk. Ebben az esetben minden oldalra átlag 17 információ jut. A táblázatban szereplő adatok viszonyítása ehhez az átlag számhoz természetesen tovább árnyalja a képet. Úgy tűnik a vizsgált tankönyvek szerzői közül Száray Miklós igen visszafogott módon alkalmazza a szakszavakat. Felerősíti tankönyvének pozitív adatait továbbá az a tény, hogy kevés idegen kifejezést alkalmaz. A másik magyar szerzővel, Gönczöl Enikővel összehasonlítva azonban Száray tankönyvében majd másfélszer több a tény (név, évszám), ami bizonyára növeli tankönyvének tartalmi telítettségét.

Megvizsgáltuk Száray tankönyvében a szakszavak előfordulásának gyakoriságát is. (13) A mérés azt az eredményt hozta, hogy az általános szakszavak mellett (közigazgatás 34-szer, polgár 31-szer, gazdaság, gazdasági 26-szor) legtöbbször a tulajdonnevek ismétlődnek. A legtöbbször ismétlődő szó (Athén, athéni) is tulajdonnév, amely 81 alkalommal szerepel. Száray könyvében az egyetlen idegen szó, amely nagyobb számban (29-szer) fordul elő: a polisz.

A szakszó/mondat sornál látszólag ellentmondás fedezhető fel, hiszen az osztrák tankönyv magas szakszó száma csaknem akkora szakszó-mondat hányadost adott, mint a kevés szakszóval rendelkező Száray könyvé. Újból fellapozva a tankönyveket, megállapítható, hogy az osztrák és német tankönyvek szakszavakat nemcsak a magyarzó alapszövegben (tehát a mondatok gyakori előfordulási helyén) hoznak, hanem a didaktikai apparátusban (képen, térképen, ábrán stb.) is.

Ami a főnév/szakszó hányadost illeti, megállapítható, hogy Gönczöl Enikő tankönyvében ez az érték duplája a Száray könyvben szereplőnek.

A főnevek és igék arányát illetően megállapítható, hogy majd minden igére két főnév jut. Azt nem vizsgáltuk, hogy e főnevek egyszerűek-e, vagy összetettek. Különösen a német nyelvű tankönyvekben volt azonban feltűnő, hogy sok a több tagból álló, hosszú összetett főnév, amely igen megnehezíti mind az olvasást, mind a megértést, erre korábban már utaltunk.

Az összes tankönyv vonatkozásában elmondható, hogy átlagosan minden mondatra legalább egy idegen szó, valamint átlagosan 8 új információ jut. Ezt az értéket igen magasnak találjuk.

Összegezve: a vizsgált tankönyvek tartalmi telítettségét, mért adataink tükrében, magasnak találjuk, amely tény bizonyára gátolja a sikeres és hatékony tanulást. Indokolatlanul soknak tekinthető az egy lapon szereplő új információk száma, különösen magas a tulajdonnevek (személy és földrajzi nevek) száma.

A fenti vizsgálat eredményeinek fényében megállapítható, hogy a tankönyvek kvantitatív szempontú összehasonlító elemzése képes arra, hogy a tankönyvet előállítók és az azt használók hétköznapi tapasztalatait valamilyen szinten igazolja vagy elvesse. Ahhoz azonban, hogy tudományos apparatúrával elvégzett mérési eredményeken alapuló és általánosítható következtetésekhez jussunk, megkerülhetetlen lesz a közeli jövőben egy olyan strukturált értékelő raszter kidolgozása, amely a tankönyvek kvantitatívan mérhető paramétereit értelmezni tudja.

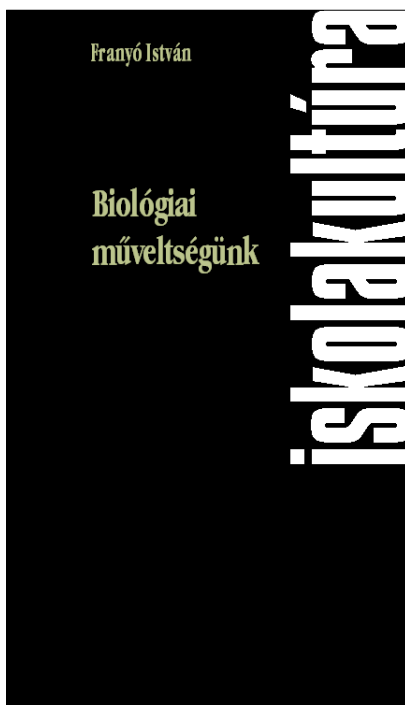
## Jegyzet

(1) A tankönyvek elemzésében (a mérések lefolytatásában) valamikori és jelenlegi tanítványaim vettek részt: Rutsch Nóra Ph.D hallgató, Dr. Pilkhoffer Mónika Ph.D, Probszt Erik, Gál Zsolt, Paska Bernadett, Nagy-Ajtay Ágnes, Nimmerfroh Klára, Reith Claudia, segítségüket ezúton is köszönöm.

(2) A német nyelvű szóhasználatban ún. „allgemeine Ausgabe”.

(3) Kojanitz László: *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. <http://www.om.hu> (2005. május 20.)

- (4) Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus K., Budapest – Pécs.
- (5) Jelen tanulmány csak az első három táblázat eredményeit összegzi, a másik kettő (Illusztrációk; Kérdések és feladatok) kiértékelésére a későbbiekben kerül sor.
- (6) Az elemzett tankönyvek: 1) Száray Miklós: *Történelem I.* Nemzeti Tankönyvkiadó 2) Gönczöl Enikő: *Ős-kor, ókori civilizációk*. Műszaki Kiadó 3) Lein, Hermann et al.: *Zeitbilder 5*. ÖVB Verlag 4) Schmid, Heinz Dieter: *Fragen an die Geschichte*. Cornelsen Verlag 5) *ANNO Geschichte*. Westermann Verlag.
- (7) Mellékletként csatoljuk egy magyar (Száray) tankönyvből vett példamondatokat.
- (8) Magyarázó szöveg alatt a hagyományos, a tankönyvi leckékben szereplő szerzői narrációs szöveget értjük. Schmid könyvében ilyen összefüggő, lineárisan építkező alapszöveg nincs, viszont vannak különféle tényközlő szövegek (kronológiák, összefoglalás, rövid tényközlések stb.)
- (9) Pl. Schwarzmeerküste, Luxusgegenstände, Delisch-Attischer Seebund stb.
- (10) E munkatáblázat megalkotásánál támaszkodtam korábbi kutatásaimra. Ld. Dárdai, i.m.
- (11) Ehhez hasonló eredményre jutottunk a saját korábbi kutatásainkban is. Ld. Dárdai, i.m.
- (12) Dárdai Ágnes (2004.): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Tanári Kincsestár, Raabe Kiadó, Budapest.
- (13) A lista mellékelve.



Az Iskolakultúra könyveiből

## Magyar tanító, 1911-ben

*A „boldog békeidők” utolsó évtizedének első évét vizsgálva, azt kutatjuk, hogyan alakult a tanítói szakma összetétele a korábbi néhány évtizedhez képest és milyen fontosabb eseményeket örökítettek meg ebben a szakmatörténetben választott forrásaink. Közvetett módon azt is keressük, hogy vajon ebben az időszakban tapasztalhatók-e már – Romsics Ignác kifejezésével élve – a „boldogtalan békétlenség” jelei is. (Romsics, 2002, 17.) (1)*

**A**bban a történetben, amelyet – szimbolikus értelemben – báró Eötvös József miniszter indított el az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk megalkotásával, azaz a kötelező és általános magyarországi népiskolázás kiépítésének folyamatában, választott évünk, 1911 nem különösebben kiemelkedő csomópont. A közoktatás történetében mindenképpen fontosabb dátumokat jelölnek ki, például az oktatási törvények (ilyenekről a későbbiekben is lesz említés). A tanítóság életében azonban ezek a nagy horde rejű események csak közvetve, a helyi és egyedi meghatározottságokon keresztül érvényesültek, s ennek a történetnek a bemutatásában az egyik évre való fókuszálás épp olyan jogos (vagy éppen jogtalan), mint egy másik évre való összpontosítás.

### A tanítóság a számok tükrében

Ha a szakma – és a közoktatásügy egészének – eredményességét a lakosság írástudásának mértékében vizsgáljuk, a folyamatos növekedés szembetűnő. A hat évesnél idősebb népesség körében az írni-olvasni tudók aránya az 1890-es 51 százalékról 1900-ra 59, 1910-re pedig 67 százalékra nőtt. (*Jelentés*, 1901; *Jelentés*, 1911) Az analfabetizmus 1910-es 33 százalékos mértéke ugyanakkor például a Monarchia osztrák felében mért 17 százalékos aránynál és a fejlettebb nyugat- és észak-európai országokban mért 10 százalékos körüli mértéknél jóval magasabb volt, míg a 60–70 százalékos analfabetizmussal jellemezhető dél-európai vagy balkáni országokénál jóval alacsonyabb. (Romsics, 2002, 42.)

Az országon belül e téren mutatkozó különbségek a vizsgált két évtized folyamán meglepően állandónak bizonyultak, amint azt a hét statisztikai régió (és azokon belül az egyes megyék) oktatási adatai mutatják. (*1. táblázat*) Hasonló állandóságot – és megosztottságot – tapasztalunk a nagyvárosok (törvényhatósági jogú városok) adataiban is. (Itt érdemes azt megjegyeznünk, hogy 1910-ben összesen 138 rendezett tanácsú és törvényhatósági jogú város volt Magyarországon és ezekben élt a népesség egyötöde. (*Kövér*; 1998, 55.) A továbbiakban viszont, a népszámlálási adatok bontása szerint, csak az utóbbiak – azaz a Horvát-Szlávnország nélküli Magyarbirodalom területén lévő 26 törvényhatósági jogú, azaz nagyváros adatait elemezzük külön. Az írástudás mértéke ezekben a nagyvárosokban mindenütt átlagot meghaladó, ám a különbségek is számottevőek. 1910-ben például 6 törvényhatósági jogú városban a 6 éven felüli lakosság legalább 90 százaléka tudott írni-olvasni (Sopron: 95 százalék, Budapest: 93 százalék, Pozsony: 91 százalék, Székesfehérvár, Győr, Komárom: 90 százalék), míg 9 nagyvárosban még 80 százalékot sem ért el az írástudók aránya (Szabadka: 61, Zombor: 65, Kecskemét: 73, Pancsova: 74, Baja, Versec: 77, Kolozsvár, Újvidék: 78, Arad: 79 százalék). A nemzetközi

összehasonlításokból kissejlv, korábban bemutatott nyugat-kelet és észak-dél különbségek tehát a századelő Magyarországn is szemléletesen megmutatkoztak.

1. táblázat. A 6 éven felüli népességből írni-olvasni tudók aránya, 1890–1910 (%)

| Régió (2)         | 1890  |        | 1900  |        | 1910  |        | Megyék száma |
|-------------------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------------|
|                   | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás |              |
| Duna bal partja   | 61    | 8,8    | 68    | 7,8    | 76    | 6,2    | 11           |
| Duna jobb partja  | 71    | 8,0    | 77    | 6,0    | 82    | 4,0    | 11           |
| Duna-Tisza köze   | 58    | 6,4    | 68    | 4,2    | 75    | 3,1    | 5            |
| Tisza jobb partja | 49    | 14,6   | 57    | 13,0   | 66    | 10,0   | 8            |
| Tisza bal partja  | 43    | 20,4   | 49    | 20,0   | 56    | 18,6   | 8            |
| Tisza-Maros szöge | 42    | 11,0   | 52    | 11,3   | 60    | 11,1   | 5            |
| Királyhágón túl   | 36    | 15,7   | 44    | 16,4   | 54    | 16,0   | 15           |
| Magyarország      | 51    | 17,9   | 59    | 17,4   | 67    | 15,9   | 63           |

Forrás: *A Jelentés, 1901 és a Jelentés, 1911 adatai alapján számolva. Az adatokat elektronikusan rögzítettük és SPSS programcsomag segítségével dolgoztuk fel.*

Nemcsak a helyi társadalom tanultságában mutatkozó különbségek tették eltérővé az 1911-ben működő, csaknem 32 000 elemi iskolai tanító munkáját attól függően, hogy az ország melyik részében, milyen településen jutottak álláshoz. A 16 530 elemi mindennapi iskola, ahová 2 293 503 tanköteles, 6–11 éves korú gyermek járt (a mindennapi tankötelessék 89 százaléka) csaknem kétharmadában (pontosabban 62 százalékaiban, azaz 10 289-ban) a tanító egymagában dolgozott. Noha az egy osztálytanítós iskolák száma fokozatosan csökkenőben volt (1900-ban az elemi iskoláknak még 71 százaléka tartozott ebbe a kategóriába), a tipikus iskolának még mindig ez számított. (Megjegyzendő, hogy 1907-es törvényjavaslata benyújtásakor – a törvényről később részletesen is szó lesz – gróf Apponyi Albert kitért a magyar népoktatás eme, nem éppen szerencsésnek minősített jellegzetességére és megjegyezte, hogy amúgy a kisebb népsűrűségű Ausztriában ennél jóval kisebb – 1902-ben 40,2% – volt az egy tanítós iskolák aránya – *NL* (3), 1907, 11. 5.) Tanulóik nemek szerinti összetételét illetően sokkal homogénebbek voltak ezek az iskolák, hiszen a 4–4,5%-ot kitevő fiú- és lányiskolák (730, illetve 752) kivételével, valamennyi vegyes volt. (*Jelentés, 1911, 47–48.*)

A tanítók – mai szóval – „munkaterheit” illetően is jelentős különbségek mutatkoztak ebben az időben, hiszen például az iskoláknak kevesebb, mint két ötöde (pontosan 6 356 iskola) működött a mai fogalmaink szerinti teljes iskolaévben, azaz 9–10 hónapon át, az összes többi ennél kevesebb ideig tartott nyitva. Az iskolák csaknem fele (7 449) 8–9 hónapig dolgozott, ám 17 százalékuk (2 723) még a törvényben előírt 8 havi minimális szorgalmi időt sem tartotta be, igen különböző okokból (ragályos betegség, tanító vagy iskolahelettség hiánya stb.). (*Jelentés, 1911, 50.*) Egy tanító átlagosan 60 nebulóval foglalkozott (ez az arány nem sokat javult 10 év alatt, hiszen 1900-ban is átlagosan 62 tanuló jutott egy tanítóra). Ebben az időben (1911) a németországi népiskolákban valamivel alacsonyabb (55) volt ez az arány. (*Bölling, 1983, 10.*) Az átlagszám persze nagy különbségeket takart: 1911-ben, a hét régióban az egy tanítóra jutó tanulók száma átlagosan 42 és 75 között mozgott. A törvényhatósági jogú városokban az átlag is alacsonyabb volt (51) és a különbségek is más skálán mozogtak (30 és 67 között). A statisztikai régiók közti eltérések e tekintetben is meghatározóak voltak, ha csökkentek is valamelyest 1900 óta. (2. táblázat)

A munkakörülményeket az iskolafenntartó kiléte is befolyásolta. Az iskolák több mint háromnegyede felekezeti iskolaként működött, de a századforduló óta rohamosan nőtt az állami fenntartású intézmények száma és aránya is (erről bővebben lásd *Baska, Nagy, Szabolcs, 2001, 22–29.*) A különböző régiók e tekintetben is igen nagy eltérést mutattak:



2. táblázat. Az egy elemi iskolai tanítóra jutó tanulók száma, 1900, 1910

| Régió             | 1900         |        | 1910         |        | Megyék száma |
|-------------------|--------------|--------|--------------|--------|--------------|
|                   | Átlagos szám | Szórás | Átlagos szám | Szórás |              |
| Duna bal partja   | 61           | 6,3    | 64           | 6,5    | 11           |
| Duna jobb partja  | 66           | 6,3    | 66           | 3,8    | 11           |
| Duna-Tisza köze   | 78           | 11,5   | 66           | 6,0    | 5            |
| Tisza jobb partja | 62           | 6,0    | 59           | 5,5    | 8            |
| Tisza bal partja  | 66           | 10,7   | 63           | 6,8    | 8            |
| Tisza-Maros szöge | 68           | 2,9    | 62           | 2,0    | 5            |
| Királyhágón túl   | 50           | 5,0    | 50           | 4,3    | 15           |
| Magyarország      | 62           | 10,3   | 60           | 7,7    | 63           |

míg például az ország középső (a fővárost is magába foglaló) régiójában az állami iskolák már az összes elemi iskola egynegyedét tették ki, a Tisza-Maros szögében elhelyezkedő régióban a községi iskolák aránya volt csaknem ekkora. Míg a felekezeti iskolák a középső régióban az összes iskolának csupán alig több mint felét tették ki, a Királyhágón túli megyékben, illetve a Duna jobb partján, azaz a mai Nyugat-Dunántúlon az iskolák több mint négyötödét jelentették. (3. táblázat) A törvényhatósági jogú városok e tekintetben is jellegzetesen különböztek a kisvárosi és falusi, tanyasi Magyarországtól. Körükben a felekezeti iskolák aránya még a felét sem tette ki az összes iskolának (átlagosan az iskolák 47%-a tartozott e fenntartói körbe). A különbségek azonban e városok között nagyobbak, mint a hasonlóságok. Némelyekben ugyanis így is a felekezeti iskolák többsége a jellemző (Újvidék: 100, Zombor: 95, Selmec- és Bélabánya: 92, Pozsony: 80, Miskolc 76, Győr: 75, Sopron: 73 százalék), másutt a községi fenntartásúaké (Kecskemét: 92, Budapest: 79, Székesfehérvár: 64, Pécs: 58 százalék), megint másokban pedig az állami fenntartásúak jelentik a többséget ebben az időben (Pancsova: 86, Szabadka: 83, Szatmárnémeti: 75, Hódmezővásárhely, Szeged: 71–71, Baja: 63 százalék).

3. táblázat. Az elemi iskolák fenntartók szerinti megoszlása, 1910 (%-os arány)

| Régió             | Állami | Községi | Felekezeti | Egyéb | Összesen |
|-------------------|--------|---------|------------|-------|----------|
| Duna bal partja   | 6,5    | 7,3     | 84,7       | 1,5   | 100,0    |
| Duna jobb partja  | 14,2   | 4,9     | 78,7       | 2,2   | 100,0    |
| Duna-Tisza köze   | 24,9   | 19,0    | 53,3       | 2,8   | 100,0    |
| Tisza jobb partja | 17,1   | 3,5     | 77,8       | 1,6   | 100,0    |
| Tisza bal partja  | 17,0   | 4,7     | 77,0       | 1,4   | 100,0    |
| Tisza-Maros szöge | 12,9   | 23,3    | 61,4       | 2,4   | 100,0    |
| Királyhágón túl   | 4,8    | 6,0     | 87,7       | 1,5   | 100,0    |
| Magyarország      | 13,4   | 8,7     | 76,0       | 1,8   | 100,0    |

De mit mondanak a statisztikai adatok magukról a tanítókról? Az 1910. évi népszámlálás szerint – amelyben a tanítóság az azt előíró, 1910. évi VIII. t.c.-nek megfelelően, köteles volt számlálóbiztosként közreműködni – a „tulajdonképpen értelmiség” (azaz a közszolgálatban működők és a szabadfoglalkozásúak) száma 1910-ben 469 155 volt, ami a teljes lakosság 2,5 százalékát tette ki. (Népszámlálás, 1910, 161.) Mészáros János számításai szerint ez a kereső népesség 1,7 százalékát jelentette (idézi: Kövér, 1998, 82.), bár a statisztikai besorolások bizonytalanságai miatt teljes megbízhatóságról, különösen több népszámlálási adatainak összevetéséről nemigen beszélhetünk. A 31 795 elemi iskolai tanító és tanítónő tehát az értelmiségben belül 6,8 százalékos arányban képviseltette magát. A népszám-

lálás adatait elemezve megállapíthatjuk, hogy minden 10 000 keresőből 43 és minden 100 közszolgálatban dolgozóból 23 elemi iskolai tanítóként működött ebben az időben. A miniszter éves jelentése szerint a működő tanítók között csak elenyésző számban (342) voltak jelen olyanok, akik nem rendelkeztek tanítói oklevéllel. (*Jelentés, 1911, 48.*)

A tanítók között átlagosan 31 százalékban volt képviselve a szebbik nem. Ugyanekkor (1911-ben) a németországi elemi iskolákban 21 százalék volt a tanítónők átlagos aránya. (*Bölling, 1983, 10.*) A hazai iskolákban a tanítónők aránya látványos növekedést mutatott a megelőző két évtizedben: 1890-ben 100 tanítóból még csak 8, 1900-ban pedig csupán 15 volt nő. Alkalmazásukban persze jellegzetes különbségek mutatkoztak a különböző országrészekben, mindhárom vizsgált időszakot tekintve. (*4. táblázat*) A törvényhatósági jogú városok tanítósága még erőteljesebben „elnőiesedett”: 1910-re: átlagosan 47 százalékos arányban voltak jelen a pályán. Nyolc nagyvárosban is többségbe kerültek (Budapest: 59, Nagyvárad: 55, Pozsony, Pancsova: 54, Pécs, Zombor: 53, Újvidék: 52, Szatmárnémeti: 51 százalék) és csak egy városban (Selmecbányán: 23 százalék) nem érte el az arányuk az országos átlagot.

4. táblázat. A tanítónők aránya az elemi iskolai tanítóságon belül, 1890–1910 (%)

| Régió             | 1890  |        | 1900  |        | 1910  |        | Megyék száma |
|-------------------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------------|
|                   | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás |              |
| Duna bal partja   | 7     | 3,0    | 18    | 6,3    | 36    | 5,3    | 11           |
| Duna jobb partja  | 6     | 2,9    | 14    | 6,8    | 30    | 5,9    | 11           |
| Duna-Tisza köze   | 14    | 2,4    | 25    | 3,8    | 39    | 3,7    | 5            |
| Tisza jobb partja | 6     | 2,6    | 12    | 3,7    | 27    | 2,8    | 8            |
| Tisza bal partja  | 7     | 1,1    | 11    | 3,2    | 28    | 3,1    | 8            |
| Tisza-Maros szöge | 13    | 4,0    | 19    | 6,1    | 34    | 6,1    | 5            |
| Királyhágón túl   | 9     | 3,4    | 14    | 5,3    | 28    | 6,5    | 15           |
| Magyarország      | 8     | 3,8    | 15    | 6,3    | 31    | 6,3    | 63           |

Forrás: Népszámlálás, 1900a és a Népszámlálás 1911 adatai alapján számolva.

A tanítók hitfelekezet szerinti megoszlását bemutató, 5. táblázatunkban feltüntettük az elemi iskolai tanulók, valamint a teljes népesség vallás szerinti megoszlottságát is. A tanulók aránya két felekezet (a görög katolikusok, illetve a görög keletiek) esetében mutatkozik jelentősen alacsonyabbnak, mint a felekezethez tartozók teljes népességen belüli képviseltsége, ami feltehetőleg az e valláshoz tartozó tanulók kedvezőtlenebb beiskolázási arányának tulajdonítható. Éppen e két felekezet esetében az adott vallású tanítók aránya még a tanulóknál is alacsonyabb. Fordított összefüggés mutatható ki a római katolikus, illetve a református felekezetek esetében, ahol a tanulók a népességen belüli aránynál magasabb arányt képviselnek és a tanítók még ennél is magasabb képviseltséggel vannak jelen az iskolákban.

5. táblázat. Az elemi iskolai tanítók, az elemi iskolai tanulók és a teljes népesség hitfelekezet szerinti megoszlása, 1910 (%)

| Vallás  | Tanítók* | Tanulók * | A népesség** |
|---|----------|-----------|--------------|
| Latin és örmény szertartás szerinti katolikus | 54,9     | 54,1      | 49,3         |
| Görög szert. katolikus                        | 7,1      | 8,7       | 11,0         |
| Református                                    | 15,2     | 14,1      | 12,8         |
| Ágostai hitvallású evangélikus                | 9,5      | 8,1       | 7,2          |
| Görög keleti                                  | 7,6      | 9,7       | 14,3         |
| Unitárius                                     | 0,8      | 0,4       | 0,4          |
| Izraelita                                     | 4,9      | 4,7       | 5,0          |
| Baptista és egyéb                             |          | 0,1       | 0,0          |
| Összesen                                      | 100,0    | 100,0     | 100,0        |

Forrás: \**Jelentés, 1911, 49., 54.;* \*\**Népszámlálás, 1910, 57.*

Jóval nagyobb aránytalanságot tapasztalunk a soknemzetiségű ország tanítóinak anyanyelvi megoszlását illetően, a tanulók, illetve a teljes népesség körében mért adatokhoz képest. (6. táblázat). A magyar anyanyelvű tanítók (és iskolák) számának és arányának növekedése tudatos oktatáspolitikai eredménye: a nemzeti oktatási rendszerek kiépítésének korabeli értelmezését tükrözi. A magyar anyanyelvű tanítók alkalmazásának terjedését valószínűleg felgyorsította a nem állami népiskolák állami felügyeletéről, a tanítók jogviszonyáról és javadalmazásáról, valamint a magyar nyelv kötelező oktatásáról rendelkező (korábban már említett) 1907:XXVI. és XVII. törvénycikk (a Lex Apponyi) elfogadása is, amely az állami támogatás feltételül szabta meg a magyar nyelv tanítását (tehát nem az iskola magyar tannyelvűvé válását!). Erről győzhet meg bennünket a tanítók 1900-as évben mért anyanyelvi megoszlását is bemutató adatsorunk. (6. táblázat) 1910-re a tanítók több mint négyötöde magyar anyanyelvű volt, az iskoláknak pedig csaknem négyötöde magyar tannyelvű. A több mint kétötödnyi (44,2 százaléknyi) nem magyar anyanyelvű tanuló túlnyomó többsége tehát feltehetőleg nem anyanyelvén tanult ebben az időben. A statisztikai adatok alapján, az anyanyelven való tanulási lehetőséget illetően viszonylag kedvezőbb helyzetben a román és a szerb anyanyelvű tanulók voltak. Az okok mögött minden bizonnyal az anyanyelvi és a felekezeti kötődések bonyolultságát kell keresnünk. Mint *Kövér György* elemzése kimutatja, a „nemzetté válás” folyamatában, amelynek fontos szála volt a nemzeti oktatási rendszer kialakulása, a felekezeti kötődés meghatározóbb szerepet játszott, mint a nyelvi, így a vallásukat erősebben őrző görögkeleti románok, görögkeleti szerbek és görög katolikus rutének körében volt alacsonyabb („jóformán semmilyen”) arányú a nyelvváltás. (*Kövér*, 1998, 149.)

6. táblázat. A magyarországi elemi iskolák, tanulók, tanítók és a teljes lakosság anyanyelv szerinti megoszlása, 1910 (%)

| Anyanyelv | Tanítók* | Iskolák* | Tanulók* | Teljes népesség** | Tanítók, 1900*** |
|-----------|----------|----------|----------|-------------------|------------------|
| Magyar    | 83,2     | 78,9     | 55,8     | 54,4              | 73,6             |
| Német     | 3,8      | 2,6      | 12,1     | 10,4              | 6,6              |
| Tót       | 1,2      | 2,5      | 13,2     | 10,7              | 3,6              |
| Román     | 9,4      | 13,9     | 11,8     | 16,1              | 12,2             |
| Rutén     | 0,1      | 0,4      | 2,3      | 2,5               | 0,8              |
| Horvát    | 0,1      |          | 1,1      | 1,1               | 0,3              |
| Szerb     | 2,3      | 1,6      | 2,4      | 2,5               | 2,6              |
| Egyéb     |          |          | 1,4      | 2,3               | 0,5              |
| Összesen  | 100,0    | 100,0    | 100,0    | 100,0             | 100,0            |

Forrás: \*Jelentés, 1911, a \*\*\*Népszámlálás, 1900b és a \*\*Népszámlálás, 1910 adatai alapján számolva.

1910-ben Magyarország 63 vármegyéjéből 19-ben (Bars, Esztergom, Nógrád, Győr, Komárom, Moson, Somogy, Sopron, Veszprém, Zala, Csongrád, Heves, Jász-Nagykunszolnok, Abauj-Torna, Bereg, Borsod, Ung, Hajdu és Szabolcs vármegyékben), a 26 törvényhatósági jogú városnak pedig a felében (Selmec- és Bélabánya, Pozsony, Pécs, Székesfehérvár, Győr, Komárom, Hódmezővásárhely, Kecskemét, Kassa, Miskolc, Debrecen, Szatmárnémeti és Marosvásárhely törvényhatósági jogú városokban) csak magyar tannyelvű iskola működött ekkoriban.

A következőkben – alapvető forrásként a Néptanítók Lapjának az 1911-es híradásait követve – azt tekintjük át, mi minden történt a tanítósággal, mi minden érintette őket 1911-ben. Megjegyzendő, hogy forrásunk 1911-es helyzete maga is már tükrözi a „boldog békeidők” bomlását. Hiszen a korábbi, az 1910-es év pénzügyeit jellemző exlex állapot (az ország nem rendelkezett érvényes költségvetéssel) következtében a vallás- és közoktatásügyekért felelős miniszter, gróf *Zichy János* úgy döntött, hogy szünetelteti a minisztérium hivatalos lapjának, a Néptanítók Lapjának a kiadását is. Költségvetés nélkül már korábban is indult év (legutóbb 1899-ben – lásd például *Gilicze, Vigh*, 1988,

301.), ám a lap szüneteltetésére még nem volt példa megalapítása óta. Az állami elemi iskolai tanítói állások kiírásának kötelezettsége miatt ugyan 1910 júniusában a miniszter mégiscsak újra indította azt, ám azzal a megszorítással, hogy abban „csak a hivatalos rendeletek és a tanítókat érdeklő hírek és tanácsok közölhetők”. (*Jelentés*, 1910, 16.) S bár az 1911-es év költségvetési szempontból már biztosabban indulhatott, a lap jellege továbbra sem változott: a korábban megszokott, többnyire névvel is aláírt cikkek, levelek, viták és irodalmias stílusú életképek eltűntek – még a szerkesztő(k) neveit sem közli a lap. A „kor levegőjét” – ha mégoly korlátozott mértékben – mégiscsak érzékeltető írások helyét 1911-ben mindenekelőtt a hivatal híradásai (az új jogszabályok bemutatása, a miniszter köszönetnyilvánításai, kinevezései, pályázatok és egyéb hivatalos közlendők) foglalták el. A „nem hivatalos rész” rövidebb-hosszabb hírei vagy a név nélkül megjelent rövid vezércikkek mögül hiányzik az az „iránytű”, amelyet a korábbi lapszámokban publikáló neves szakférfiak, gyakran személyes meggyőződések és hitvallásaik kinyilatkoztatásával (és maguk után hagyott életművükkel is) hitelesítettek. Talán emiatt is tűnik a kései olvasó számára ellentmondásosabbnak, zaklatottabbnak a tanítósnak – és magának a népoktatásnak – a helyzete a rövid híradások alapján.

### A tanítói státus és a javadalmak. A tanítók nyugtalansága

Bármilyen fontos volt is a tanítók státusának és javadalmazásának központi és egységesítő szabályozása az 1907-es törvénycikkben (ami egyben az egységes, azaz nemzeti oktatási rendszer kiépítésének fontos állomása is volt), ez nem szorította háttérbe a témával kapcsolatos vitákat, nem szüntette meg az ellentmondásokat. Sőt, újakat gerjesztett: az 1911-es év híradásaiban éppen ez szabályozás felülvizsgálataért, az akkori életviszonyokhoz való igazításáért folyó harcokról olvashatunk. A szabályozás ugyanis – a történetben először – egységes (a fenntartótól – és nemtől is! – független) fizetést (legalábbis kezdő fizetést) írt elő a népiskolai tanítósnak számára és ezzel a foglalkozást az állami tisztviselői XI. és X. fizetési osztály rangjához emelte. (Kövér György számításai szerint a XI. fizetési fokozatba tartozó elemi iskolai tanítói jövedelem ekkoriban az ipari munkásfizetések átlagának két-háromszorosát jelentette – *Kövér*; 1998, 97.). Ez megnövelte a községi és a hitfelekezeti iskolákban tanítók fizetési biztonságát, vagy legalábbis törvényi garanciát adott rá. (Az egy évtizeddel azelőtti helyzet kiszámíthatatlanságairól lásd *Szabolcs Éva* elemzését az 1901-es álláshirdetésekről – *Baska, Nagy, Szabolcs*, 2001, 46–51.) Az egységesítés ugyanakkor már kialakult érdekviszonyokat is sértett: ezzel a korábban éppen az egységes normát megadó, a különböző fenntartókat orientálni kívánó állami tanítói fizetések viszonylagos értéke csökkent. Nem csodálhatjuk tehát, hogy az 1911-es év szűkszavú híradásai éppen a korábban legkiváltságosabbnak, irigylésre leginkább méltónak tartott két réteg: az állami, valamint a fővárosi tanítók panaszairól, mozgolódásairól tudósítanak a lehangosabban. Ugyanakkor, mint látni fogjuk, valójában a tanítósnak egésze (legalábbis képviselőik) elégedetlenkedett anyagi helyzetével.

A Néptanítók Lapja például rövid híradásban tudósít arról, hogy a magyarországi állami elemi iskolai tanítók országos egyesülete memorandumban foglalta össze az állami tanítósnak sérelmeit, amelynek megszerkesztésére 21 tagú bizottságot választottak. (*NL*, 1911, 7., 7–8.) Az eseményeket egyébként követhetjük a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetségének hivatalos lapja, a vizsgált évben már második évfolyamába lépett Tanító tudósításaiból is (magának a lapnak a léte egyébként a szakma fejlődését, a szakmai érdekképviselet növekvő súlyát is jelzi). De forrong a fővárosi tanítósnak is. A Budapesti Tanítótestület 1910. december 10-én rendkívüli közgyűlést tartott, amit 128 tanító kívánságára hívtak össze. A testület *Moussong Géza* elnökletével megtárgyalta azt a memorandumot (előterjesztője: *Simon Lajos* főtitkár), amelyet fizetésrendezésük ügyé-

ben a fővároshoz kívántak benyújtani. (NL, 1911, 1. 6–7.) Ugyanakkor forrásainkból az is kiderül, hogy a fővárosi tanítóóság az országos átlagnál kedvezőbb helyzetben működött. Egy rövid hír számol be például arról, hogy a fővárosi tanítóóság nyugdíjszabályzatának tervezetét a belügyminiszter ugyan jóváhagyólag küldte vissza a fővárosnak, ám arról azt állapította meg, hogy más iskolafönntartókhoz képest „...az országos törvényekkel szemben nagyon jelentékeny előnyöket biztosít”. (NL, 1911, 1., 8.) Ezeket az előnyöket feltehetőleg kiegyensúlyozta az, hogy a fővárosban a megélhetés valószínűleg sokkal nehezebb is volt akkoriban. Erre utalnak az 1907-es törvénycikknek a fizetési fokozatokra vonatkozó azon rendelkezései, amelyek három lakbérosztályt állapítanak meg, s az elsőbe csupán a főváros, illetve a különleges státussal rendelkező Fiume tartozott. (NL, 1907, 10. 6.) Sőt, e két város (és hozzá még Kolozsvár) állami népiskolai tanítóósága számára a miniszter a törvényjavaslatában még külön (évi 400 korona) működési pótlékot is előírnyozott. (NL, 1907. 11. 12.)

De elégedetlenkedett a tanítóóság több más csoportja is. A miniszter (Zichy János) 1911 tavaszán tartott képviselőházi beszédében ugyan megértően utalt a fizetésrendezéssel kapcsolatos testületi felvetésekre, ám a törvény felülvizsgálatára nem látta elérkezettnek az időt. „A mai viszonyok között mi még intenzív népoktatási politikát nem csinálhatunk, meg kell elégednünk egy extenzív politikával, mert, fájdalom, ma nincs még elegendő népiskolánk. Az országban ma még 2913 község iskolaügye vár elintézésre és még 288 000 iskolába nem járó, törvény szerint be nem iskolázható tanköteles oktatásáról kell gondoskodni.” – érvelt a miniszter. (NL, 1911, 11. 5.) Későbbi híradás szerint, szeptember 27-én a különböző tanítóegyesületek képviselőinek küldöttsége kereste fel a minisztert, az elemi iskolai tanítók anyagi helyzetének rendezése ügyében. A küldöttség tagjai *Alexy Lajos* az evangélikus tanítók, *Ember Károly* és *Giesswein Sándor* a katolikus tanítók, *Havas Pál* az állami tanítók, *Simon Károly* a református tanítók, *Stern Ábrahám* az izraelita tanítók országos egyesületének,

*„Kártyába és borba fojtani az elkeseredést; könyv, újság, eszme és szórakozás nélkül egyre inkább elmerülni a helyi intelligencia duhaj mulatságaiba, eredmény nélkül tanítani a dohos levegőjű túlzásfolt tanteremben, gyakran oly nyelven, melyet a nép meg sem ért; érezni a szegény ember bizalmatlanságát, olykor gyűlöletét; ajándékokból és alamizsnákból pótolni a megélhetésre elégtelen fizetést; részvétlenül és elmaradottan morzsolni le a napokat, miközben a világ hatalmasan halad előre csodálatos fejlődési útjain. (...) íme, ez a magyar néptanító sorsa és végzete a legtöbb esetben!”*

*Moussong Géza* a tanítók országos szövetségének elnöke, valamint *Kó-ródi Miklós*, pécsi tanítóképzőintézeti tanár voltak. A miniszter meghallgatta előterjesztéseiket és ígéretet tett arra, hogy a szükséges rendezésről számításokat fog végezteni. (NL, 1911, 20. 6.)

A fővárosi tanítók körében ez évben sor került fizetésrendezésre. (NL, 1911, 13. 9.) Ezt nyilván az tette lehetővé, hogy – mint *Mann Miklós* tanulmánya bemutatja – a *Bárczy István* polgármester vezette város a korabeli európai nagyvárosoknál bőkezűbb oktatási költségvetéssel dolgozott, ami „a főváros vezetésének a kultúra, az oktatásügy iránti páratlan áldozatkészségét” tükrözte. (Mann, 2002, 59.) Országosan azonban nem került sor fizetésrendezésre. Meg kell említenünk azt is, hogy ilyen intézkedés szükségességével nem is értett mindenki egyet. *Gróf Tisza István*, országgyűlési képviselő az Országos Munkapárt december 7-i értekezletén például kifejtette, hogy a tanítóóságnak „a tanítói kar kvalifikációjához képest magasabb kvalifikációjú foglalkozásokhoz (pl. lelkészi) jobban javultak az anyagi viszonyai.” és határozottan követelte, hogy „az izgatató felszólalásoknak ellent kell állni”. (NL, 1911, 24. 2–3.)

A tanítók nyugtalansága azonban nem csillapodott. A Néptanítók Lapja 1911. évi utolsó száma például „zajos tanítógyűlések”-ről tudósít. Az Állami Tanítók Országos Egyesületének december 8-i rendkívüli közgyűlésén – ahol a tudósító szerint főként vidéki tanítók jelentek meg nagy tömegben – éles hangú felszólalások hangzottak el. *Czabán Samu*, tanító (4) Tisza István képviselő említett felszólalását is kritizálta és azt indítványozta (mely indítványát a közgyűlés el is fogadta), hogy „mindaddig, amíg fizetésüket nem javítják, minden társadalmi és kulturális tevékenységből kivonják magukat.” (NL, 1911, 24. 4.) A Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége ugyan nem jutott el a részleges sztrájk gondolatáig az ugyanezen a napon a régi országház (a mai Bródy Sándor utcai palota) nagytermében megtartott ülésén, de lehet, hogy ebben csak az idő rövidsége akadályozta meg őket (a határozati javaslatok megszavazására ugyanis már nem futotta az idejükből). A nagyteremből kiszorult tömeg ugyan a Múzeum-kertben szeretne volna folytatni a tanácskozást, ám ezt a rendőrség megakadályozta. (NL, 1911, 24., 4.)

Hogy a tanítók anyagi helyzete volt-e nehezebb, mint akár egy évtizeddel korábban, né tán a szervezethezük fejlődése okozta e megmozdulásokat, vagy már valóban a „boldogtalan békétlenség” lett úrrá rajtuk, ma nehezen ítélnélük meg. A tanítók nyugtalansága mindenesetre, ha nem is meghatározó módon, de átszövi a szűkszavúvá vált minisztériumi lap hasábjait. 1911-ben a Néptanítók Lapja több cikke is foglalkozik a tanítói foglalkozás ezen új vonásaival. A 2. számban megjelent, „A tanító és a nép” című rövid kis írás az állami tanítóság „gyökértelenségében” keresi az okokat. „A mintegy 25 ezernyi férfitanító pedig – nyomva az élet terhetől és izgatva a modern eszméktől – oly világfelfogás felé hajlik, mely az általán földműveléssel foglalkozó és bizonyos tekintetben röghöz kötött magyar nép világnézetével sokban ellenkezik... A férfitanítók közül is sok a városi vagy más országrészből jött... A tanítók világnézetének változását az állami iskolák újabb időben történt gyors szaporodása segítette elő. Felekezeti és községi iskoláknál a nép ritkán választ tanítónak idegenből jött embert; állami iskolákhoz azonban bárhol bárkit ki nevez a miniszter, ha megvan az illetőben az arravalóság (...) Az iskolafenntartó állam úgy az anyagiak, mint a tekintély terén magasabban áll, mint az iskolafenntartó felekezetek. Így keletkezett egy szabadabb felfogású, új világnézet az állami iskolák tanítói között. A kincstár mindig készpénzzel fizet, míg a felekezet természetben is. A felekezeti tanító a használatra átengedett tanítói földeken a néppel együtt – szánt, vet és arat. Mint kántor, együtt van naponként a néppel a templomban, együtt sír vele a temetésen, együtt vigad vele az esküvőn.” A névtelen szerző azonban bizakodva fejezi be cikkét: „Olyan magyar tanító – lett legyen bár a legradikálisabb szocialista gondolkodású is – még nem akadt, aki magyarságát és hazafiságát megtagadta volna.” (NL, 1911, 2. 5–6.)

Az új világfelfogásnak a tanítókra (mint láttuk: a férfitanítókra, sőt azok közül is leginkább a „gyökértelenebb”, azaz szabadabb mozgású és tehetősebb állami iskolai tanítókra) gyakorolt hatását szemlélteti még a lap egy rövid híre, amely „A tanítók és a szabadkőművesek” címmel jelent meg. Az írás *Polónyi Géza* képviselő április eleji országgyűlési felszólalását idézi, melyben szabadkőműves páholyok jelentéseit idézve, a mozgalomnak a tanítóságra gyakorolt hatására hívja fel a figyelmet. Sőt, a polgári radikalizmus gondolkodásmódjával jellemezhető páholyok iránti tanítói érdeklődésből a képviselő messzemenő következtetésig is eljut: „A tanítóság tehát mostanában kétségtelenül a szabad kőművesség ezen részének jelentékeny mértékben szolgálatában áll”. A szerkesztőség ezt a feltételezést – nyilván a minisztérium hivatali mértéktartásának megfelelően – sürgősen, zárójeles megjegyzésben, jónak látja kommentálni. „Ily messzemenő következtetést azonban lehetetlen vonni a fenti tényből.” Polónyi képviselő (a Comenius-páholy jelentéséből idézve) egy konkrét együttműködésre is felhívja a figyelmet a tanítók egy köre, valamint e páholy között: „A felekezetnélküli népoktatás ügyét a szabadkőművesség a Magyarországi Tanítók Szabad-Egyesületének és feloszlata után az Új Korszak című lap támogatásával igyekezett elősegíteni. Páholyunk részt vett az egyesü-

let megalakításában, az egyesület pártoló tagja lett, részt vettünk az egyesület feloszlatása ellen tartott nyilvános gyűlésen, hozzájárultunk a gyűlés költségeihez, s az Új Korszak terjesztése céljaira 2500 koronát szavaztunk meg. A felekezetenkívüli népoktatás ügyében szó esett speciálisan a mi páholyunkban Tihanyi Mór dr. testvér előadása nyomán.” (NL, 1911, 9. 5–6.)

A felszólalás rövidre fogott ismertetése és a szerkesztőségi kommentár ugyan igyekszik a felvetést nem túlértékelni, ám a közlés maga – különösképpen a lap korlátozottabb terjedelme ismeretében – mégis súlyt ad annak. A szabadkőművesség támogatását élvező egyesület és lap maga viszont nem érdektelen témánk szempontjából sem. (5) „A közoktatás államosítását” a fejlécben (is) követelő lap 1910. évi 1. számában ugyanis nagyobb lélegzetű írás jelent meg „A tanító Magyarországon és a Nyugaton” címmel, *Jászi Oszkár*; az első szociológiai folyóirat, a Huszadik Század szerkesztője, polgári radikális közíró tollából.

A szociológus szerző sodró erejű körmondatokban tárja olvasói elé „a nemzet napszámossai”-nak sorsát: „S tényleg, éhbéren, jogfosztottságban és lenézetten él a magyar néptanító. Fizetése olyan, hogy irigységgel tekinthet fel a legszegényebb iparosra, sőt sok helyen az előkelőbb urasági kocsisra is, vélemény szabadságát gúzsba köti az állami, vármegyei vagy felekezeti hatalom; társadalmi tekintély vagy elismerés dolgában pedig az urak lenézése és a nép bizalmatlansága veszi körül. Ki csodálkozhatnék ezen a szomorú állapoton? Élni egy elmaradt sáros-poros faluban analfabéta és bepálinkázott parasztek között, tanítani olykor istállóknak való odukban vagy nyolcvan-száz szegény gyermeket, kik gyakran éhesen vagy a túlmunkától fáradtan, dideregve és álmosan hallgatják hiába való erőlködéseit; a vallásérkölcsei és „hazafias” nevelés középkori rendszere mellett elavult és káros dogmákért elhanyagolni, sőt szántsándékkal háttérbe szorítani az életre hasznos ismereteket; a nép és az urak érdekellentétje eseteiben a hatalmasok pártjára állni, vagy legalább mélyen hallgatni, nehogy vége legyen a fényes állásnak; aláztatosan és ellentmondás nélkül túrni a plébános úr, a szolgabíró úr és a jegyző úr szeszélyeit; házi ünnepélyeket rendezni a földesúr tiszteletére és cselédsorban settenkedni a dúsan megrakott asztal körül; korteskedni meggyőződése ellenére a tanfelügyelő úr jelöltje mellett; keservesen viaskodni a megélhetésért, majd a fél-állati sorba beletörődve, kártyába és borba fojtani az elkeseredést; könyv, újság, eszme és szórakozás nélkül egyre inkább elmerülni a helyi intelligencia duhaj multságába, eredmény nélkül tanítani a dohos levegőjű túlzásúfolt tanteremben, gyakran oly nyelven, melyet a nép meg sem ért; érezni a szegény ember bizalmatlanságát, olykor gyűlöletét; ajándékokból és alamizsnákból pótolni a megélhetésre elégtelen fizetést; részvétlenül és elmaradottan morzsolni le a napokat, miközben a világ hatalmasan halad előre csodálatos fejlődési útjain. (...) íme, ez a magyar néptanító sorsa és végzete a legtöbb esetben!”

A nagy ívű – és a korábban megismert statisztikai adatok fényében legalábbis helyenként elnagyoltnak ítélni – helyzetkép bizonyára sok olyan elemet is tartalmaz, amely a korabeli tanítóság, illetve annak kisebb-nagyobb csoportjainak életvitelében fellelhető volt. A szerző azonban nem korlátozza észrevételeit a tanítóság szociológiai jellemzőinek felvillantására, de vitriolos véleményt mond a tanítóság (és a korabeli magyarországi iskola) szakmai teljesítményéről is (azzal vádolja, hogy „elavult és káros dogmák” terjesztésével foglalkozik „az életre hasznos ismeretek” átadása helyett). Az inkább irodalmias, mintsem tudományos leírás éles ellentmondásban áll a dolgozat második részével. „Bezzeg a külföldön” – folytatja ugyanis a szerző elemzését. „Német-, Angol-, Franciaországban, Svájcban és az északi demokráciákban micsoda más a kép! Vagyonos, csinos, jól rendezett falvakban a legszebb épület az iskola. Valóságos kis palota s mellette a tanítók izléses és egészséges lakóházai. Egy-egy tanítóra nem jut több gyermek, mint amennyi mellett intenzív és egyéniesített oktatás lehetséges. Jól felszerelt laboratóriumok biztosítják a tanítás gyakorlatias jellegét. Nem szavakra és frázisokra tanítanak itt, hanem a termelés fokozására, vagyis mindazokra az elméleti és gyakorlati ismeretekre, melyek ké-

pessé fogják tenni a leendő gazdát és munkást arra, hogy többet, jobb minőségűt és olcsóbban termeljen, termelvényeit helyesen értékesítse és az élet minden egyéb dolgában, legyen az orvos, patika vagy igazságszolgáltatás, közigazgatás vagy törvényhozás, jól és biztosan eligazodjék.” S végül Jászi Oszkár a különbségek okának feltárására is kitér. „Miért ilyen különböző a néptanító sorsa Magyarországon és a Nyugaton? Azért, mert Magyarország a grófok és a papok országa, a művelt Nyugaton ellenben polgári demokrácia van. Nálunk az állam nyúzza a népet a nagybirtokosok érdekében; a külföldön az állam a nép érdekeit szolgálja... A magyar néptanító mindaddig ázsiai rabszolga marad, míg helyzetének tudatára nem ébred és nem szövetkezik a néppel, hogy egyesült erővel rázzák le a klerikális-feudalizmus bűneit.” Ebben van segítségére a lap (mármint az Új Korszak) – véli a szerző. (Jászi, 1910)

A politikai-agitatív írás hangulatában (amely inkább árulkodik szerzőjének a hazai közállapotokkal való elégedetlenségéről, mintsem a magyar tanítói szakma iránti szociológiai érdeklődésről) tetten érhető az a nyugtalanság és mozgolódás, amit vizsgált évünkben a Néptanítók Lapja egy névtelen cikkírója ezzel a címmel írt le: 'Harc az iskoláért'. Vagyis, mintha erre az időre az iskola (és a tanító személye) sokkal inkább a politikai küzdelmeknek a tárgyává vált volna, mint a még boldogabb és békésebb századelőn volt. „... (E)gyes társadalmi és politikai irányzatok felfogásuk elterjesztése és diadalra juttatása céljából, az iskolát szeretnék szekerük elé fogni. Önkénytelenül lesz tehát kérdésessé előttünk az, hogy akár valamely konzervatív, akár pedig radikális irányzatnak szabad-e az iskola falai közt talajt keresni eszméi terjesztése céljából?” A kérdés költői, ám a cikkíró nem késlekedik a válasszal sem: „A tanító az iskolában sem mint szocialista vagy szociológus, sem mint román vagy tót, sem pedig mint görög keleti vagy kálvinista nem funkcionálhat; a tanító nem a saját szellemét, hanem a különböző tárgyak és ismeretek szellemét olthatja csak be növendékeibe. Arra nézve, hogy a népiskolákban miféle szellem uralkodjék, csak egy és törvényes faktor gyakorolhat befolyást: főfelügyeleti jogánál fogva egyedül a magyar állam az, aki a saját szellemét mindig beviheti az iskolába és meghatározhatja, miféle szellemnek kell ott meghonosodnia. ... Az iskola sem nem fegyver, sem nem vár, hanem temploma a tudásnak és oltára a világosságnak. Vaskeményességű szigorúsággal kell tehát megakasztani minden oly kísérletet, mely szentségtörő kezekkel az iskolán kívül folyó agitációt és forrongást vagy ezek csíráit akarja az iskolába átültetni”.. (NL, 1911, 12. 10–11.)

A „vaskeményességű szigorúság” azonban kevésbé működhetett vizsgált évünkben. A tanító politikai súlyának növekedése, a lelkéért folyó harc feltehetőleg nem független számbeli súlyának gyarodásától sem. Ahogy a lap 'Új idők' című írása fogalmaz: „... akié a tanítóság, azé Magyarország. Sőt azé a jövője is. Ha harminckétezer tanító holnap másként tanít az iskolában, mint ma, úgy a jövő nemzedék húsz év múlva másként fog gondolkodni, mint a mai.” „Ezért lépnek porondra a tanítók érdekeiért a budapesti szocialisták; ezért veszik pártfogásukba a tanítóság kívánságait a fővárosi demokraták; ezért támogatják szubvencióval a tanítók legradikálisabb lapját a szabadkőműves páholyok.” (NL, 1911, 9. 3–4.)

A magyar tanítóság statisztikai jellemzőin, külső megítélésén, politikai súlyán túl, most már nézzük, milyen nyomai maradtak vizsgált forrásainkban a szakmai eseményeknek! Kiderül-e valami arról, hogy másként tanított-e a tanító e nyugtalanabb időben, hogy befűjtak-e az „új idők” új szelei a „dohos levegőjű túlzúfolt tanterembe”?

### A szakmai élet eseményei

A lap 1911-es szakmai híradásai kiemelt figyelmet szentelnek a Gyermektanulmányi Társaság tevékenységének. Az 1906-ban megalakult társaság (6) többszöri említése a lap – fent említett korlátozott – lehetőségeinek fényében különösen figyelemre méltó. A



konkrét említések mellett (ezekről a későbbiekben szó lesz) látnivaló a (talán a Társaság hatására?) erősödő, alakuló gyermeklélektani szemlélet jelenléte a lapban. A mindig kiemelt jelentőségű éves bevezető írásban (vezércikkben), ami ezúttal 'Újlesztendő' címmel jelent meg a lap első számában, a névtelen szerző például így ír: „A magyar gyermek lelki világa egészen más, mint egy idegen ország gyermekéé: a magyar bölcsőnek nagy álmai vannak.” (NL, 1911, 1. 5.) A lapszámában közölnek egy rövid könyvismertetést *Nádai Pál*: 'Könyv a gyermekről' című munkájáról is. Az ismertetés lelkendező szavai: „Végre beszélt nekünk valaki komolyan a gyermekről magyar nyelven is!” (NL, 1911, 1. 9.) arra utalnak, hogy a gyermek központba helyeződését (mai kifejezéssel: a „gyermekközpontú szemlélet” megjelenését) újként éli át az ismeretlen szerző. (A könyvismertetések szakszerű nyomonkövetése nem volt vállalt célja ennek a munkának, ám arra felfigyelhetünk, hogy a *Kornis Gyula* összeállításában kiadott 'Elemi pszichológiai kísérletek' megjelenéséről is tudósítanak – NL, 1911. 3. 9.)

A lap 7. számában jelentős terjedelmet szentelnek a Társaság és közlönyének, a 'Gyermek'-nek az ismertetésére. „A gyermeknevelés eljövendő új alapja a szeretet melegétől vezérelt gyermektanulmányozás lesz.” – állítja az ismertetés kapcsán a szerző. (NL, 7. 5.) Az írás tudósít a fővárosban, orvosok, pedagógusok és gyógypedagógusok előadásaival megtartott értekezletekről, a Társaság különböző osztályainak (adatgyűjtő, kísérleti) tevékenységeiről, valamint az 1911-es évnek a Társaság életében bekövetkezett nagy eseményéről: a Gyermektanulmányi Múzeum létesítéséről. Bár a Társaságról szóló legtöbb híradás a fővároshoz köthető, rövid hírek jelzik, hogy a Társaság a vidéki Magyarországon – legalább annak nagyvárosaiban (Szeged, Szolnok, Nagyvárad, Pécs, Nagybecskerek) – fiókkörök formájában megjelent. Egy későbbi tudósítás a Társaság tagságát „már majdnem 1000” főre teszi. (NL, 1911. 13. 150.)

Az év egyik nagy eseménye a Gyermektanulmányi Múzeum megnyitása Budapesten (a Mária Valéria utca 12. szám alatt, a Társadalmi Múzeum épületében). Az április 30-i megnyitó előtt és utána is, számos rövidebb hosszabb hír szól erről a lapban. A múzeum szervezői szülők, óvók, tanítók és tanárok segítségére is számítottak a gyűjtemény („a gyermek ösztönszerű játékkészítményei”) összeállításában. (NL, 1911. 6. 9.) Az avatásról tudósító írásban szó van az előzményekről is – egy 1904-es Gyermekművészeti kiállítástól eredeztetik az intézményt a szervezők – de arról a nemzetközi érdeklődésről is, amely ezt a fontos szakmai eseményt kísérte. (NL, 1911. 11. 4–5.) A múzeum nemcsak „holt tárgyak” gyűjtőhelye, hanem a gyermektanulmányi alapú pedagógiai kísérletek és újítások bemutatásának, sőt szerveződésének a színtere, ösztönzője is, mégpedig elég széles korosztályra vonatkozóan: „a kisdnedvelő-intézetől a középiskola VIII. osztályáig bezárólag”. (NL, 1911. 19. 3–4.) Vezetőjét a lap egy későbbi száma nevezi csak meg: „dr. Weszely Ödön, a székesfővárosi iskolák szakfelügyeletének az elnöke s a módszertan egyetemi magántanára”. (NL, 1911, 16. 189–192.)

A Társaság, de általában a gyermektanulmányi irányzat követői számára az év másik nagy eseménye az I. nemzetközi gyermektanulmányi kongresszus megrendezése augusztus 12–18 között, Brüsszelben, amelyben a magyar szakembereknek úttörő szerepük volt. A 28 ország 700 küldöttével rendezett eseményen 22 magyar gyermeklélektani szakember is részt vett. (NL, 1911, 20. 8–9.) Erről az eseményről egy névvel aláírt tudósítás is megjelent a lapban, *Kováts Lajos* tollából. (NL, 1911, 13. 149–151.) A szerző – nem kis nemzeti büszkeséggel – megállapítja: „...kultúránk ma már igazán lépést tart a legmodernebb törekvésekkel s a mai magyar tanügyet áthatják az új pedagógiai eszmények. Örvendetes, hogy ma már nem egy dologban a legelsők, mondhatnám az úttörők közt lehetünk a világ kutató munkájában. E dicséret szavakat joggal mondhatjuk a magyarországi gyermektanulmányozási törekvésekről is.” A magyar résztvevők között megemlíti *Ranschburg Pál*, *Nagy László*, *Révész Géza*, *Grósz Gyula*, *Dósainé Révész Margit* és *Lechner Károly* nevét.

Hogy volt-e valamilyen hatása a gyermektanulmányi megközelítés terjedésének a közel 32 ezres létszámú tanítószolgálat életére, mindennapos munkájára, azt a lapok híradásaiból még csak megbecsülni sem tudjuk. Láttuk ugyan, hogy a Társaság taglétszáma a tanítószolgálat kb. 3 százalékának felelt meg, ám gyaníthatjuk, hogy ők maguk a tagság körében igen csekély számban voltak képviselve (ha egyáltalán képviselve voltak).

Hogy a tanítás szelleme igen sokféle lehetett, azt két apró, témánkhoz talán kapcsolódó híradás önkényes kiemelésével illusztrálhatjuk talán. Az egyik a Budapesti Tanítótestület Elemi Iskolai Körének március 2-i üléséről tudósít, amelyen az előadók, s majd szavazás után a résztvevők is, felléptek „a testi fenyíték” ellen. „... a fővárosi modern tanítószolgálat nem kíván bortal a gyermekek közé lépni, hogy tekintélyét fenntartsa, hanem kizárólag szeretetteljes bánásmóddal akar célt elérni.” – összegzi az eseményeket a szerző. (NL, 1911. 6. 9–10.) A tudósítás arról tanúskodik, hogy a fővárosi tanítók (vagy legalább azok egy köre) osztotta a gyermek szeretetteljes megközelítését középpontba állító új szemléletet.

Más világról, más szellemiségről tudósít az a kishír, amely Fr. W. Förster zürichi egyetemi tanárnak a budapesti Újváros háza közgyűlési termében május 5-én, „Modern pedagógia és keresztény pedagógia” címmel tartott előadásáról számol be. Az előadást Prohászka Ottokár, székesfehérvári püspök vezette be, s erről a tudósító ezt írja: „A modern pedagógia, nézete szerint, átalakulási korszak küszöbén áll, az irányzatok közül ma még egy sem hatolt keresztül diadalmasan. Meggyőződése szerint azonban a vallás erkölcsi alapokra helyezett pedagógia, amely az élet követelményeivel is számol, fog végül is győzedelmeskedni.”. Magából az előadásból pedig a következőket emeli ki: „A pedagógiát az ú.n. amerikai nevelési mód kezdi megrontani, amelynek az a veleje, hogy a tanító ereszkedjék le növendékei szellemi világához, holott az előadó szerint a növendékeknek kell a tanítóhoz fölemelkedniük.” Az előadás fő tanulságát a következőkben összegzi: „Ma jellemtelemm tesz a modern pedagógia, gyenge karaktereket nevel, anyagi érdekek szolgálatára rendezi be növendékeit. Örök, rendíthetetlen igazságok

---

*„Az új tantervben figyelembe vannak véve az újabbkori pedagógiai vívmányoknak összes eredményei: nevezetesen a cselekedtető oktatás, a gyermeklélektan, a pszichofizikai laboratóriumok, a szülőj-d-oktatás, a gazdasági oktatás és ami a tanítóképző-intézetek eddigi tantervében nem foglalt helyet, de a leendő tanítógeneráció szempontjából rendkívül nagyfontosságú dolog, beillesztette a miniszter a nemzetgazdaságtani oktatás keretébe – oly mértékben, amennyire azt ezen intézeteknek a természete megbírja – a szociológia oktatást is.”*

---

létezéséről kell meggyőzni a helyes pedagógiának az ifjúságot, erre pedig szó szerint egyedül a keresztény oktatási mód képes nevelni.” (NL, 1911. 10. 5.) Azt persze ismét csak nem tudhatjuk, hogy az „átlagos”, a „tipikus” magyar tanító ebben a dilemmában milyen álláspontra helyezkedett, s hogy egyáltalán „a modern” és „a keresztény” pedagógia vonzáskörében mozgott-e mindennapi tevékenysége.

Az 1911-es év szakmai hírei között felfigyelhetünk több olyan tudósításra, amelynek témája a gyakorlatias oktatás, azaz a Jászi Oszkár által felvetett „életre hasznos ismeretek”. Már az első számban „Érdekes előadás” címen hírt adnak a Társadalomtudományi Társaság egy előző év végi üléséről, ahol az előadó – Balassa József – a korábban ismertetett szociológusi gondolatokhoz hasonlókat vetett fel „Nevelés a társadalom számára; a jövő iskolája” című előadásában. Az akkori magyar iskola hibáit ostorozva kifejti: „Egy olyan iskola legyen a jövő ideálja, amelyben nem a megtanult anyag a fő, hanem amely kellems, élvezetet nyújtó előkészület az egyén jövő munkájára a küzdő társadalomban.” (NL, 1911. 1. 9.) Bár a – mai kifejezéssel – munkaerő-piacra felkészítő iskola eszméje

(amely ráadásul „élvezetes” is legyen) nem a pedagógiai szakmai körökben, hanem a társadalmat kritikus szemmel vizsgáló társadalomtudományi gondolkodók társaságában fogalmazódott meg, a lap egyéb tudósításai arról győznek meg, hogy a pedagógiai szakmát sem kerülték el ezek az eszmék. A főváros tanügyi osztályának éves jelentését bemutató írás például leszögezi: „A tanügyi osztály, a nyugati államok modern pedagógiai szellemét követve, elsősorban a gyakorlati oktatásra helyezi a fősúlyt.” (NL, 1911. 14. 4.)

Mielőtt úgy tűnne, hogy a „nyugati államok modern pedagógiai szelleme” valójában csupán a fővárosi – s mint láttuk, az országos „átlag”-nál kedvezőbb anyagi támogatás mellett működő – tanügyben hódított, érdemes leszögezni, hogy a gyakorlatias oktatás súlyát és gyakori megjelenését a vizsgált évfolyam írásaiban igazából az adja meg, hogy sok tudósítás, hír és cikk foglalkozik az év nagy szakmai eseményével: az állami tanítóképzés új tantervével. Ezt a lelkes tudósító így mutatja be: „Az új tantervben figyelembe vannak véve az újabbkori pedagógiai vívmányoknak összes eredményei: nevezetesen a cselekedtető oktatás, a gyermeklélektan, a pszichofizikai laboratóriumok, a szülőj-d-oktatás, a gazdasági oktatás és ami a tanítóképző-intézetek eddigi tantervében nem foglalt helyet, de a leendő tanítógeneráció szempontjából rendkívül nagyfontosságú dolog, beillesztette a miniszter a nemzetgazdaságtani oktatás keretébe – oly mértékben, amennyire azt ezen intézeteknek a természete megbírja – a szociológia oktatást is.” (NL, 1911, 15. 14–15.) Az új tanterv az 1911/12-es iskolai évben lépett életbe az állami tanító- és tanítóképző intézetek (7) összes évfolyamában, s a legfőbb célja – a miniszter éves jelentése szerint – „...a tanítóképzésnek gyakorlati szakirányba való terelése”. (Jelentés, 1911, 22.) Bár aligha találánk olyan évet a huszadik század folyamán, ahol a tanítóképzés (tanárképzés, pedagógusképzés) gyakorlatiasabbá tételének feladata, célja, szükségessége ne fogalmazódna meg a szakmai vitákban (az 1901-es évben a Néptanítók Lapja hasábjain zajló vitának is ez volt az egyik központi témája – bővebben lásd *Baska, Nagy, Szabolcs* 2001), 1911-ben az új tanítóképző intézeti tanterv komoly változásokat is hozott ezen a területen.

A minisztérium hivatalos álláspontját képviselő Jelentés szerint a legnagyobb változás a rajz, az egészségtan és a német nyelvtan területén következett be. Az előbbi területen a változás azt célozza, hogy „a tanító a rajzolás helyes tanítása mellett képes legyen a többi tárgyak tanításában is magyarázatait rajzokkal is kiegészíteni.” (Jelentés, 1911, 22.), ami – ha helyesen értelmezzük a szándékot – a szemléltető oktatás elterjesztésének eszköze lehetett (talán az órák élvezetesebbé tételének reményében?). Az egészségtan új tantárgyként került be a tantervbe, amit a korabeli közegészségügyi viszonyokkal indokolnak a szerzők. Az új tantárgy tananyaga „kiterjed az egészséges élet feltételeinek, a betegségeknek és a betegápolásnak, valamint a fertőző betegségeknek, úgyszintén az első segítségnyújtásnak és a közegészségügy általános követelményeinek ismertetésére is”. (Jelentés, 1911, 22.) A német nyelvtan megreformálására pedig „a direkt módszer eddigi csekély sikere miatt” került sor. De gyakorlatiasabbá vált „a természeti tárgyak” tanítása is, különösképpen erősödött azok biológiai jellege. Új tárgyként jelent meg a nemzetgazdaságtan is, amely „utat nyitott szociális ismereteknek is a tanító- és tanítónőképzőintézeti tanítás és nevelés rendjébe, kapcsolatba hozva azokat a népiskolai tanító társadalmi hivatásával”. (Jelentés, 1911, 23.)

Újdonság volt a szülőj-d-oktatás (8) megjelenése a tanítóképző intézeti tantervben. A népiskolai tantervekben korábban bevezetett tantárgyra most először kezdték el szisztematikusan felkészíteni a képzőintézeti növendékeket. A gyakorlati jellegű, a korabeli pedagógiai sajtóban gyakran pozitív példaként megjelenő, skandináv országokban született tantárgy egyik lelkes magyarországi apostola, a filozofikus műveltségű pedagógus, *Guttenberg Pál* egy, a szülőj-döt egy népszerű hetilapban bemutató írásában a fent idézett társadalomtudományi szakemberek vélekedéseivel meglehetősen összhangzóan, nem egyszerűen egy új tantárgyat lát, hanem a jövőendő népnevelés szellemiségét, amely felvált-

hatja, vagy legalábbis „megsápasztja a német néven ránk szakadt, különben is széllel bélelt ideát: az általános műveltséget”. (*Guttenberg*, 1905) A cselekedtető oktatás hívének gondolatai korának – mai szóval: ismeretközpontú – népiskolájával kapcsolatban, a nyelv archaikusabb jellegétől eltekintve, ma is meglehetősen időszerűnek tűnnek. „Az általános műveltség értéke elvitatathatlan minden életkörülmények között, csak az ismeretek kásahegye ne volna olyan szertelen és ha csak egy szemernyi volna bennük olyan, amit az a sok ártatlan lélek a maga élményeinek, a maga tapasztalatának mondhatna, de tisztára csupa kész gondolat az, amivel tömik, amin nincs mit okoskodni többé, hanem néminemű kérérdzés után azon módon el kell azt mind raktározni az emlékezet lovtárába. Hogy mi marad meg belőle, arról próbáljon a lelkiismeretes olvasó önmagánál leltárt csinálni” – írja a szerző.

S ha már felfigyeltünk a gyakorlatiasabbá váló tanítóképzésről szóló 1911-es híradásokra, nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a Néptanítók Lapja meglehetősen nagy teret szentel a tanítók továbbképzésével kapcsolatos eseményeknek is. Ismertetik például azt a miniszteri körrendeletet, amely az állami tanítóintézetek továbbképző tanfolyamairól rendelkezik, melyeken pályázatok útján vehettek részt az érdeklődők (*NL*, 1911. 5. 1–2.) és több híradás szól a fővárosi tanítók továbbképzéséről is. Egyikükből például kiderül, hogy idegen nyelvtanulás lehetőségét kínálják azért, „hogy a tanítók idegen nyelveket tanulhassanak s így reájuk nézve a külföldi irodalom is hozzáférhetővé válik.” (*NL*, 1911, 18. 8.)

S ha megint csak olyan érzésünk támadna, hogy a tanítótság egy szűkebb köréhez (az állami, illetve a fővárosi tanítókhöz) kanyarodtunk vissza, az 1911-es lap híradásai között említsük meg utolsóként azt a témát, amelyik szinte minden lapszámban megjelent és ami feltehetőleg a szakma szélesebb körei számára sem volt idegen: az egyesületi és társas étellel foglalkozó írásokat. A téma gyakori előfordulását az is magyarázza, hogy – a korábbi lapszámokhoz hasonló módon – „Egyesületi élet” címen külön rovat foglalkozott vele. A tanítótság szakmai életének rendszeres szervezése, az egyesületek alakítása ugyan nem teljesen „alulról”, „spontán” alakuló eseménysorozat, hanem része annak az eötvösi nagy konstrukciónak, amely a népiskolai törvény körül bontakozott ki (s amelyben a szakma társas életének szervezése/szerveződése kiemelt szerephez jutott), az e téren zajló változásokban azonban a szakma „önmozgásai”, fejlődése is megjelent. Az 1911-es lapszám írásainak egy része a korábban tárgyalt témánkkal, a tanítók nyugtalanságával, fizetésrendezésükkel és egyéb „sérelemeikkel” kapcsolatos mozgólódásukkal kapcsolatos. (Lásd például *NL* 1911, 1. 6–7.; 3. 4–5.; 7. 7–8.) Más része a szintén korábban tárgyalt, az 1911-es évben kiemelkedő tevékenységet folytató szakmai szerveződéshez, a Magyar Gyermektanulmányi Társasághoz és fiókköreihez fűződik. (Lásd például *NL* 1911, 7. 5.; 9. 4.) Ezeken túl, valamint az egyes megyei vagy felekezeti tanítóegyesületek életéről beszámoló rutin hírek mellett is marad azonban olyan területe az egyesületi élet híradásainak, amiről érdemes kicsit részletesebben beszélnünk.

Ilyen például az önszegélyezés témája. Az érdekvédelmi munkának ugyanis a kezdetektől fogva nemcsak a harcos, szakszervezeti típusú formája volt a jellemző a magyar tanítótság szerveződésére, hanem az önszegélyezés eszméjén alapuló megoldások keresése (sőt, talán időrendben ez utóbbi fejlődött ki korábban). Így az 1911-es híradásokban is szó esik a tanítótság önszegély-alapjáról, az Eötvös Alapról (bővebben lásd *Baska, Nagy, Szabolcs*, 2001), ez alkalommal az elnökválasztás aktuális feladata kapcsán. A szükséges tudósítás arról szól (s ezzel hogy, hogy nem, újra visszakerültünk a fővárosi közoktatás ügyéhez), hogy *Bárczy István* jelölése is szóba került, s ő ettől nem is zárkózott el. (*NL*, 1911, 12. 8–9.) De új – ma úgy mondanánk – jóléti intézmény átadására is sor került: az Országos Izraelita Tanítóegyesület július 2-án Keszthelyen felavatta a Tanítók üdülőházát. (*NL*, 1911. 14. 5.)

A másik téma, amiről az egyesületi élet kapcsán érdemes szót ejtenünk, az, hogy a nagy, korábban ismert szerveződések mellett (mint például a Magyarországi Tanítók Országos Szövetsége, a Budapesti Tanítótestület, az Állami Tanítók Országos Egyesülete vagy a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete) számos új szerveződésről is szólnak a híradások. A Gazdasági Szaktanítók Országos Egyesületének közgyűléséről, az Országos Szabadoktatási Tanács szervezeti szabályzatáról vagy az Erdélyrészi Magyar Közművelődési Egyesület (EMKE) ünnepi közgyűléséről szóló hírek közvetve arról is tudósítanak, hogy a tanítói szakma tovább erősödik, differenciálódik: önálló érdekekkel, programokkal és tevékenységekkel rendelkező új szervezetei jelennek meg a szakmai közélet színterein. (NL 1911, 6. 10.; 15. 7–9.; 18. 6.)

### Összegzés

Nem tudni, hogy a fenti leírásból egy 1911-ben működő tanító (vagy tanítónő) ráismerne-e arra a világra, amiben élt. Vajon hányan hallottak közülük a Gyermektanulmányi Társaságról? Hányan észlelték a szakmájukat fenyegető szociális nyugtalanságot, a lelkükért folyó politikai harcot? Hányan vettek részt a szakmai élet társas eseményeiben, vagy akár olvasták az azokról szóló híradásokat? Hányat érintett meg közülük az új, modern, gyermeklélektani megközelítésű nevelési szemlélet? Hányan követték munkájukban (tudatosan vagy akár kevésbé tudatosan) a gyakorlatias, cselekedtető iskola szellemiségét? Ezekre és az ezekhez hasonló kérdésekre sem statisztikai adataink, sem a vizsgált forrásokban ránk maradt információk nem tudnak választ adni. Azt reméljük azonban, hogy a fentiek alapján mégis megéreződik valami az 1911-es év tanítói szakmájának életvilágából, szellemiségéből és körülményeiből és hogy a huszonegyedik század elejéről a kései olvasó is talán kicsit ismerősen néz vissza erre a világra.

### Jegyzet

(1) A tanulmány a T 032148 sz. OTKA-kutatás keretében készült, amely a magyar tanítóság huszadik századi társadalomtörténetének kutatására vállalkozott. A kutatás három alapvető – és a században több-kevesebb folyamatosággal megjelenő – forrásra épít: a népszámlálási adatokra és egyéb oktatási statisztikákra, a minisztérium hivatalos lapjának írásaira, valamint a közoktatással kapcsolatos minisztériumi jelentésekre. (A kutatás korábbi eredményeiről lásd Baska, Nagy, Szabolcs, 2001.) A jelen tanulmány ily módon része egy, a fenti témát átfogóan bemutató, készülő monográfiának.

(2) A statisztikai régiók a következő vármegyékert tartalmazták: Duna bal partja: Árva, Bars, Esztergom, Hont, Liptó, Nógrád, Nyitra, Pozsony, Trencsén, Turócz, Zólyom. Duna jobb partja: Baranya, Fejér, Győr, Komárom, Moson, Somogy, Sopron, Tolna, Vas, Veszprém, Zala. Duna-Tisza köze: Bács-Bodrog, Csongrád, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Pest-Pilis-Solt-Kiskun, Budapest székesfőváros. Tisza jobb partja: Abauj-Torna, Bereg, Borsod, Gömör- és Kis-Hont, Sáros, Szepes, Ung, Zemplén. Tisza bal partja: Békés, Bihar, Hajdú, Máramaros, Szabolcs, Szatmár, Szilágy, Ugocsa. Tisza-Maros szöge: Arad, Csanád, Krassó-Szörény, Temes, Torontál. Királyhágón túl: Alsó-fehér, Beszt-Naszód, Brassó, Csík, Fogaras, Háromszék, Hunyad, Kis-Küküllő, Kolozs, Maros-Torda, Nagy-Küküllő, Szeben, Szolnok-Doboka, Torda-Aranyos, Udvarhely.

(3) Néptanítók Lapja. A továbbiakban: NL.

(4) A nyugtalan fiatal tanító nevét talán az is segítette megtartani a történelmi emlékezetben, hogy majdani veje, Ilku Pál, jó fél évszázad múltán az államszocialista korszak legbefolyásosabb művelődési minisztere lett.

(5) Az 1906–1919 között megjelent Lapnak egyébként – hasonló néven – két előzménye és egy folytatása is volt, utóbbit éppen az említett Czabán Samu fogja majd szerkeszteni a kárpátaljai Beregszászon, 1934 és 1936 között. (Báthory, Falus, 1997, III. k. 593.)

(6) Elnöke az a Nagy László (1857–1931), tanítóképző intézeti tanár, akiről már a lap 1901-es híradásai is megemlékeztek, mint a „gyermek-psychologia” tanítóképző intézeti tantárggyá válásának lelkes propagátoráról és mint az egyesületi élettal kapcsolatos vitákban szabadelvű véleményével kisebbségben maradó tanfőúrról. (Baska, Nagy, Szabolcs, 2001, 84–103.) A Társaság e korszakbeli tevékenységéről lásd Répay-Ballai (1913).

(7) Nem tudjuk, milyen hatással volt az új tanterv a nem állami irányítás alatt álló képzőintézményekre, amelyekre közvetlen befolyása az állami irányításnak nem lehetett.

(8) Szlőjd (svéd): kézügyesség foglalkoztatás az iskolában. A svéd slőjd szó az emberi ujjak készségét, a kézügyességet fejezi ki. A svédek szlőjdje népművészeti meghatározottságú, s elsősorban iskolán kívüli munka. A

gyáripari fejlődés visszahatásaként indult meg. A proletáriátus jelentkező nyomorát a háziiparhoz való visszatereléssel kívánták csökkenteni. Ezenkívül szociális motívumok is közrejátszottak, ugyanis e tevékenységgel a szülői felügyelettel nem rendelkező fiatalságot kívánták hasznos időtöltéssel elfoglalni 1858-ban. A mozgalmat a finn Uno Cygnaeus indította meg. A skandináv szlőjd különböző rendszerei már a 19. század utolsó évtizedeiben eljutottak Németországba, s ott megtermékenyítették a régi, más irányú munkaoktatási kísérleteket. A magyar pedagógusok érdeklődése a szlőjd iránt 1875 után indult meg. A szlőjd-oktatás jelentékeny hatással volt a magyarországi kézimunka-oktatásra (1905-ös népiskolai tanterv). (Részletek az 1979-es kiadású Pedagógiai lexikon megfelelő szócikéből – Nagy Sándor /1979/ IV. k. 181–182.)

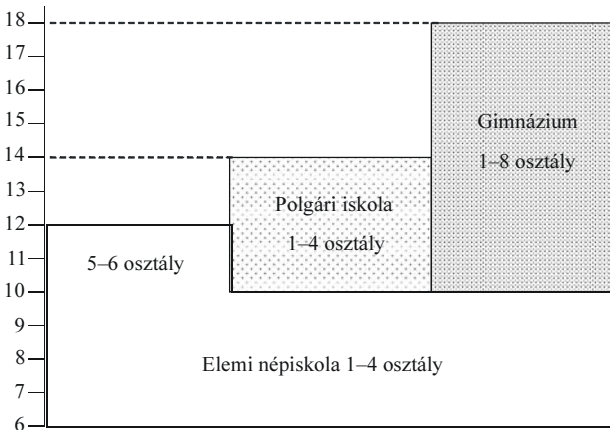
## Irodalom

- Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra-könyvek 9.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (Főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban.
- Bölling, Rainer (1983): *Sozialgeschichte de deutschen Lehrer*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gilicze János – Vigh Zoltán (Közread.) (1988) : *Návay Lajos politikai jegyzetei (1910–1912)*. Csongrád Megyei Levéltár.
- Guttenberg Pál (1905): Kézimunkatanítás. Slőjd a jövőendő népiskolában. *Új Idők*, 12. 269–270.
- Jászi Oszkár (1910): A tanító Magyarországon és a Nyugaton. *Új Korszak*, 1. 3–4.
- Jelentés, 1901.* (1902) Magyarország közoktatásügye az 1901. évben. Külön lenyomat „A m. kir. kormány 1901. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv” című, a m. kir. miniszterelnök által az 1897. évi XXXV. t. cz. 5. §-a értelmében az országgyűlés elé terjesztett műből. Budapest, Athenaeum.
- Jelentés, 1910.* (1912) Magyarország közoktatásügye az 1910. évben. Különlenyomat „A m. kir. Kormány 1910. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv” című, a m. kir. Miniszterelnök által az 1897. évi XXXV. t. cz. 5. §-a értelmében az országgyűlés elé terjesztett műből. Budapest, Athenaeum.
- Jelentés, 1911.* (1911) Magyarország közoktatásügye az 1911. évben. Különlenyomat „A m. kir. Kormány 1911. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv” című, a m. kir. Miniszterelnök által az 1897. évi XXXV. t. cz. 5. §-a értelmében az országgyűlés elé terjesztett műből. Budapest, Athenaeum.
- Kövér György (1998): Magyarország társadalomtörténete a reformkortól az első világháborúig. In: Gyáni Gábor – Kövér György (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete*. Osiris. 9–189.
- Lawn, Martin (1987): *Servants of the State. The Contested Control of Teaching, 1900–1930*. The Falmer Press.
- Mann Miklós (2002): *Budapest oktatásügye. 1873–2000*. Önkönet.
- Nagy Sándor (1979, főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Népszámlálás, 1900a.* (1906) A Magyar Korona Országainak 1900. évi Népszámlálása. 8. rész. Közszolgálati ágak és szabadfoglalkozások. Az Athenaeum Irodalmi és nyomdai R. Trásulat nyomása.
- Népszámlálás, 1900b.* (1909) A Magyar Szent Korona országainak 1900. évi Népszámlálása. 10. rész. Végeredmények összefoglalása. M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal.
- Népszámlálás, 1910.* (1920) A magyar szent korona országainak 1910. évi Népszámlálása. Hatodik rész. Végeredmények összefoglalása. Szerk. és kiad. a Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal. Magyar Statisztikai Közlemények 64. kötet.
- Répay, Ballai (szerk., 1913): *Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus naplója és a vele kapcsolatos kiállítás leírása*.
- Romsics Ignác (2002): *Magyarország története a XX. században*. Osiris.

## Hatvan éves az általános iskola

*Hatvan évvel ezelőtt, 1945 augusztusában jelent meg az Ideiglenes Nemzeti Kormány rendelete az általános iskola megszervezéséről. Tanulságosnak tartjuk az előzmények áttekintését és a különböző óratervek adatainak összehasonlítását, elemzését.*

A második világháborút megelőző években hatosztályos volt az iskolarendszer alsó fokozatán elhelyezkedő elemi népiskola. A tanulók a 4. osztály elvégzése után vagy az elemi népiskola 5–6., vagy a polgári iskola 1–4., vagy a gimnázium 1–8. osztályában folytathatták tanulmányaikat. (1. ábra)



1. ábra

A három iskolatípus egymástól nagyon eltérő tartalmú és szintű képzést nyújtott. Nagy volt a különbség a képzési feladatokban, a tantárgyak rendszerében, a tananyag tartalmában és az egyes tantárgyak tanítására fordított óraszámok terén is. (*Magyar Pedagógiai Lexikon*, 1933) Jól érzékelhetők a különbségek akkor, ha összehasonlítjuk a három iskolatípus óratervét.

### *Az elemi népiskolák*

A tankötelezettséget az Eötvös-féle népiskolatörvény mondta ki 1868-ban. A törvény végrehajtásának azonban még évtizedekkel később sem voltak meg sok helyütt a feltételei. *Klebersberg Kuno*, aki 1922 és 1931 között volt kultuszminiszter, 1925-ben a következőket írta: „Magyarország 8 millió lakosa közül kerekén 1 millió a 6 éven felüli korban levő analfabéta. Mit jelent ez? Azt, hogy több mint 50 évvel ezelőtt törvénybe iktatott általános tankötelezettség a való életben csak hiányosan érvényesült...” (*Klebersberg*, 1990a)

Az első központilag szervezett és államilag támogatott népiskolai építési program 1925-ben indult. Elsősorban a tanyavilágban, három év alatt, 1928. március 1-ig 2315 tanterem és 1130 tanítói lakás épült meg. (*Glatz*, 1990)

A harmincas évek elején új tantervet és óratervet vezettek be az elemi népiskolák számára. Az óraterv szerint az *I. táblázat*ban felsorolt tantárgyakat oktatták az egyes osztályokban. (*Tanterv...*, 1932)

1. táblázat

| <i>Osztály</i>                    | <i>I.</i> | <i>II.</i> | <i>III.</i> | <i>IV.</i> | <i>V.</i> | <i>VI.</i> |
|-----------------------------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|
| Hít- és erkölcsstan               | 2         | 2          | 2           | 2          | 2         | 2          |
| Magyar nyelv                      | 10        | 10         | 10          | 9          | 7         | 7          |
| Számolás és mérés                 | 5         | 5          | 5           | 5          | 4         | 4          |
| Földrajz                          | –         | –          | –           | 2          | 2         | 2          |
| Történelem                        | –         | –          | –           | –          | 3         | 2          |
| Természeti és gazdasági ismeretek | –         | –          | 2           | 2          | 3         | 4          |
| Rajz                              | –         | 1          | 1           | 1          | 2         | 2          |
| Ének                              | 1         | 1          | 1           | 2          | 2         | 2          |
| Kézimunka                         | –         | 1          | 1           | 1          | 2         | 2          |
| Testnevelés                       | 3         | 3          | 3           | 3          | 3         | 3          |
| Összesen                          | 21        | 23         | 25          | 27         | 30        | 30         |

Az elemi népiskolákban folyó oktatás hatékonyságát nagy mértékben csökkentette, hogy az iskolák többsége osztatlan, illetve részben osztott volt. Az osztatlan iskolában egy tanító tanította egyidejűleg a hat osztály tanulóit. Miközben az egyik osztály tanulóival közvetlenül foglalkozott, a többi osztály önálló munkát („csendes foglalkozást”) végzett. A részben osztott iskolákban 2–5 tanító volt és két vagy több osztályt tanított egy-egy tanító. Az elemi népiskolák osztottság szerinti megoszlását az 1936/37. tanévben a *2. táblázat* mutatja.

2. táblázat

| <i>Az iskola</i>  | <i>osztatlan</i> | <i>részben osztott</i> | <i>osztott</i> | <i>összesen</i> |
|-------------------|------------------|------------------------|----------------|-----------------|
| Az iskolák száma  | 3109,00          | 3149,00                | 628,00         | 6886,00         |
| Az iskolák aránya | 45,15 %          | 45,73 %                | 9,12 %         | 100,00 %        |

Az alapfokú oktatás helyzetét, hatékonyságát jórészt az osztatlan és a részben osztott iskolákban folyó munka határozta meg.

Az osztatlan iskolákban tartott közvetlen órák számáról a *3. táblázat* ad tájékoztatást.

3. táblázat

|                                   | <i>I.</i> | <i>II.</i> | <i>III.</i> | <i>IV.</i> | <i>V.</i> | <i>VI.</i> |
|-----------------------------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|
| Hít-és erkölcsstan                | 1         |            | 1           |            |           |            |
| Magyar nyelv                      | 3         | 3          | 3           | 3          | 2         |            |
| Számolás és mérés                 | 1½        | 1          | 1½          | 1          | 1         |            |
| Földrajz                          | –         | –          | –           | 1          | 1         |            |
| Történelem                        | –         | –          | –           | –          | 1         |            |
| Természeti és gazdasági ismeretek | –         | –          | –           | ½          | 1         |            |
| Rajz                              | –         | ½          |             |            |           |            |
| Ének                              | ½         |            | ½           |            |           |            |
| Kézimunka                         | –         | ½          |             |            |           |            |
| Testnevelés                       | 1½        |            |             |            |           |            |
| Összesen                          | 7½        | 8          | 9           | 9½         | 10        | 10         |
|                                   | 30        |            |             |            |           |            |

A kétféle óratervben szereplő óraszámok önmagukban is érzékletesen mutatják, hogy milyen hátrányos helyzetben voltak a tanulók az osztatlan iskolákban az osztott iskolákhoz viszonyítva. A tanító számára pedig hihetetlenül sok munkát jelentett a tanítás az összesített tanulócsoporthoz. (*Kovátsné*, 1989)



Ha összevetjük az 1930-as évek magyar elemi népiskoláinak állapotát az európai országok s ezen belül a környező államok oktatásának helyzetével, akkor jelentős lemaradás mutatkozik, a húszas évek nagyméretű iskolafejlesztése ellenére is. Hétoztályos volt a kötelező népoktatás Svédországban 1842 óta, Franciaországban 1882 óta, Hollandiában 1920 óta, Romániában 1924 óta. Nyolcosztályos volt a kötelező alapiskola a gyerekek számára Németországban már 1919-től, Csehszlovákiában 1922-től, Ausztriában 1927-től, Jugoszláviában 1929-től. (MPL, 1933)

Ezt felismerve, Klebersberg Kuno már 1926-ban felvetette a nyolcosztályú népiskola megvalósításának gondolatát, többek között éppen a fenti példákra hivatkozva. Számos érvet sorakoztatott fel a tudományok fejlődése, a termelés korszerűsödése, valamint a gyermekek értelmi fejlődése és a pedagógia szemszögéből nézve is. (Klebersberg, 1990b)

A nyolcosztályos népiskolát az 1930-as évektől kísérletképpen több helyen bevezették, kötelezővé tételére pedig 1940-ben hoztak törvényt, meghagyva a négy osztályt elvégzett tanulók számára a polgári iskolába vagy a gimnáziumba való átlépés lehetőségét. E törvény alapján 1941-ben jelent meg a tanterv, melynek óratervét (az osztott, városi iskolát alapul véve) a 4. táblázat tartalmazza. Néhány kísérleti iskola kivételével azonban az elemi népiskolák többségében továbbra is az 1932-es tanterv alapján folyt az oktatás, főként a második világháború miatt.

4. táblázat

| A tantárgy neve                         | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. |
|---|----|-----|------|-----|----|-----|------|-------|
| Hít-és erkölcsstan                      | 2  | 2   | 2    | 2   | 2  | 2   | 2    | 2     |
| Magyar nyelv                            | 10 | 10  | 12   | 11  | 7  | 7   | 7    | 7     |
| Számolás és mérés                       | 5  | 5   | 5    | 5   | 5  | 5   | 4    | 4     |
| Földrajz                                | –  | –   | –    | 2   | 2  | 2   | 2    | 2     |
| A magyar nemzet története               | –  | –   | –    | –   | 2  | 2   | 2    | 2     |
| Állampolgári jogok és kötelességek      | –  | –   | –    | –   | –  | –   | 1    | 1     |
| Természeti, gazdasági és egészségi ism. | –  | –   | –    | –   | 3  | 3   | 4    | 4     |
| Rajz és kézimunka                       | –  | 2   | 2    | 2   | 4  | 4   | 4    | 4     |
| Ének                                    | 1  | 1   | 2    | 2   | 2  | 2   | 2    | 2     |
| Testnevelés                             | 3  | 3   | 3    | 3   | 3  | 3   | 2    | 2     |
| Összesen                                | 21 | 23  | 26   | 27  | 30 | 30  | 30   | 30    |

#### A gimnáziumok

Az 1945 előtti közoktatás másik pólusát a gimnázium alkotta. Külön szervezeti keretek között működtek a fiú- és leánygimnáziumok. A fiúgimnáziumokban az 5. táblázatban közölt, 1938-ban kiadott óratervnek megfelelően folyt az oktatás. (Tanterv, 1938)

A leánygimnáziumokban csak a III. osztályban kezdődött a latin nyelv oktatása; egy órával kevesebb volt mindegyik osztályban a testnevelés, viszont heti 2–2 órában kézimunkát is oktattak a lányok számára az I–IV. osztályban.

#### A polgári iskola

A polgári fiúiskolák számára 1943-ban kiadott óratervet a 6. táblázat tartalmazza. (VKM rendelet, 1943)

A háromféle iskolatípus annyira különbözött egymástól a képzési feladatokban, a tantárgyak rendszerében, a tananyag tartalmában, az egyes tantárgyak oktatására fordított óraszámok tekintetében, hogy nem lehetett törésmentesen, minden irányban biztosítani az átlépést az egyik típusú iskolából a másikba.

Jelentős eltérés volt a háromféle iskolatípus között a továbbtanulás lehetőségét tekintve is. Az egyetemi, főiskolai és a felsőfokú szakiskolai felvételhez a gimnázium elvégzése (érettségi) volt a feltétel. A polgári iskola elvégzése után a középfokú szakiskolákban: az ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági szakiskolában és a középfokú tanítóképzőben (a negyvenes évek elejétől a liceumban) lehetett továbbtanulni.

## 5. táblázat

|  | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. |
|--|----|-----|------|-----|----|-----|------|-------|
| Hit-és erkölcsstan                     | 2  | 2   | 2    | 2   | 2  | 2   | 2    | 2     |
| Magyar nyelv és irodalom               | 5  | 5   | 4    | 3   | 3  | 3   | 3    | 3     |
| Történelem                             | –  | –   | 3    | 3   | 3  | 3   | 2    | 3     |
| Gazdasági és társadalmi ismeretek      | –  | –   | –    | –   | –  | 2   | –    | –     |
| Föld- és néprajz                       | 3  | 4   | 2    | –   | –  | –   | 2    | –     |
| Latin nyelv                            | 5  | 5   | 4    | 4   | 4  | 4   | 4    | 4     |
| Német nyelv                            | –  | –   | 4    | 4   | 3  | 3   | 3    | 3     |
| Görög, francia, angol vagy olasz nyelv | –  | –   | –    | –   | 4  | 4   | 4    | 3     |
| Bölcsészet                             | –  | –   | –    | –   | –  | –   | –    | 2     |
| Természetrajz                          | 2  | 2   | –    | 3   | 5  | –   | –    | –     |
| Vegytan                                | –  | –   | –    | –   | –  | 3   | –    | –     |
| Természettan                           | –  | –   | 2    | –   | –  | –   | 4    | 4     |
| Mennyiségtan és mértan                 | 4  | 5   | 3    | 3   | 3  | 3   | 3    | 3     |
| Rajz és műalkotások ismertetése        | 2  | 2   | 2    | 2   | –  | –   | 1    | 1     |
| Testnevelés                            | 4  | 4   | 4    | 4   | 4  | 4   | 4    | 3     |
| Egészségtan                            | –  | –   | –    | 1   | –  | –   | –    | 1     |
| Szépírás                               | 1  | –   | –    | –   | –  | –   | –    | –     |
| Gyorsírás                              | –  | –   | –    | 2   | –  | –   | –    | –     |
| Ének                                   | 2  | 2   | 1    | –   | –  | –   | –    | –     |
| Osztályfőnöki óra                      | 1  | –   | –    | –   | –  | –   | –    | –     |
| Összesen                               | 31 | 31  | 31   | 31  | 31 | 31  | 32   | 32    |

## 6. táblázat

| A tantárgy neve                  | I. | II. | III. | IV. |
|----------------------------------|----|-----|------|-----|
| Hittan                           | 2  | 2   | 2    | 2   |
| Magyar                           | 5  | 4   | 4    | 3   |
| Német                            | 3  | 3   | 3    | 3   |
| Történelem                       | –  | 2   | 3    | 3   |
| Földrajz                         | 3  | 2   | 3    | 2   |
| Állat- és növénytan              | 3  | 3   | –    | –   |
| Vegytan                          | –  | –   | –    | 3   |
| Természettan                     | –  | –   | 3    | –   |
| Egészségtan                      | –  | –   | –    | 2   |
| Számtan, mértan, könyvvitel      | 4  | 4   | 4    | 3   |
| Rajz                             | 3  | 3   | 3    | 2   |
| Kézimunka                        | 2  | 2   | 1    | 1   |
| Ének                             | 1  | 1   | 1    | 1   |
| Testgyakorlás                    | 3  | 3   | 2    | 2   |
| Közgazdasági és jogi ismeretek   | –  | –   | –    | 1   |
| Mezőgazdasági és ipari ismeretek | 1  | 1   | 1    | 2   |
| Összesen                         | 30 | 30  | 30   | 30  |

Az elemi népiskola elvégzése után az iparos és kereskedő tanonciskolában kaptak minimális továbbképzést a fiatalok. A tanonciskolában azonban csak heti 9 órában folyt az oktatás 3–5 éven át. Ezzel párhuzamosan a tanoncok gyakorlati képzése a kisiparosok mellett, azok műhelyében történt.

A polgári iskolában és a gimnáziumban szaktanárok tanították a tantárgyakat, az elemi népiskola felsőbb osztályaiban viszont osztálytanítós rendszerben folyt az oktatás; vagyis egy tanító tanított minden tantárgyat.

Tanulságos összehasonlítani a különböző iskolatípusokban az egy pedagógusra jutó tanulók létszámát. Az 1937/38. tanév adatait a 7. táblázat mutatja. (*Dokumentumok...*, 1990, I. kötet 15.)

7. táblázat

|                                       | <i>Középiskola</i> | <i>Polgári iskola</i> | <i>Elemi népiskola</i> |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------------|------------------------|
| Tanulók száma                         | 52 349,0           | 83 577,0              | 1 096 048,0            |
| Pedagógusok száma                     | 3 504,0            | 4 088,0               | 26 017,0               |
| Az egy pedagógusra jutó tanulók száma | 14,9               | 20,4                  | 42,1                   |

A gimnáziumok főleg csak városokban, a polgári iskolák a nagyobb községekben is működtek, ezért a vidéki gyermekek nehezebben jutottak a „jobb” iskolatípusokba. Az 1942/43. tanévben például a 8. táblázatban látható módon oszlott meg települések szerint az egyes iskolatípusokba járó 10–14 éves tanulók száma és aránya. (Bara, 1946)

8. táblázat

|          | <i>Gimnázium I–IV.</i> | <i>Polgári iskola I–IV.</i> | <i>Népiskola V–VIII.</i> |
|----------|------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Budapest | 13 007,0               | 24 254,0                    | 9150,0                   |
|          | 28,1%                  | 52,2%                       | 19,7%                    |
| Vidék    | 30 645,0               | 94 260,0                    | 336 564,0                |
|          | 6,5%                   | 20,5%                       | 73,0%                    |
| Együtt   | 43 652,0               | 118 514,0                   | 345 714,0                |
|          | 8,6%                   | 23,3%                       | 68,1%                    |

Az általános iskola létrehozásával az egyenlőtlen feltételeket kívánták megszüntetni a II. világháború után.

### Az általános iskola létrehozása

A második világháború után nagyon sok iskola vált romossá a harcok, a bombatámadások következtében. Számos iskolát hadikórháznak, katonai szálláshelynek használtak. A szertárak, felszerelések, könyvtárak, irattárak jelentős része is tönkrement. A vallás- és közoktatási minisztérium vezetése és felügyelete alá tartozó intézmények épületeiben és felszerelésében bekövetkezett kár több mint 470 millió aranypengő volt. (Dokumentumok..., 1990 I. kötet 10.)

Megfogyatkozott a pedagógusok száma is. A háború alatt sok tanítót, tanárt hívtak be katonai szolgálatra; közülük sokan meghaltak, fogságba estek, eltűntek. Az iskolai oktatás így nagyon nehéz körülmények között indult a háború után. Számos helyen a romok eltakarításával, tüzelő gyűjtésével indult a munka.

Az Ideiglenes Nemzetgyűlés 1944. december 21-én Debrecenben ült össze és másnap megalakult az Ideiglenes Nemzeti Kormány. A vallás- és közoktatási miniszter *Teleki Géza* lett, az egykori miniszterelnök, *Teleki Pál* fia. Még folytak a harcok az ország területén, amikor a minisztérium 1945. február 26-án debreceni székhelyéről intézkedett az 1944/45. rövidített iskolai év rendjéről. (Dokumentumok..., 1990 I. kötet 12.)

A minisztérium munkáját hatékonyan segítette az 1945-ben újjászervezett Országos Köznevelési Tanács. Elnöke *Szent-Györgyi Albert* lett. Tagjai között volt *Illyés Gyula*, *Kállai Gyula*, *Keresztury Dezső*, *Kodály Zoltán*, *Ortutay Gyula*, *Öveges József*, *Sik Sándor*, *Székfi Gyula*, *Veres Péter*. Augusztus 15-én megindult a Köznevelés című folyóirat, amely széleskörű publicisztikai lehetőséget biztosított a különböző pedagógiai elképzelések, javaslatok, viták számára. Ebben a folyóiratban jelentek meg a közoktatással kapcsolatos törvények, rendeletek is.

A minisztérium reformtervezete hat pontban foglalta össze a legfontosabb irányelveket. Ezek a következők: 1. A demokrácia alapelveinek érvényre juttatása. 2. Az életre való nevelés. 3. A köznevelés egységes elvekre építése. 4. A magyarság lelki igényeinek és a teljesebb emberség követelményeinek kielégítése. 5. A nőnevelés kérdéseinek rendezése. 6. Megtartani a köznevelésünkben mindazt, ami beváltak tekinthető.

A szervezeti kérdésekről – többek között – a következőket írta a reformtervezet: „A népiskolai tagozatban csökkenteni kívánjuk az osztatlan tanítást (...) A tanyai gyerekek részére internátusokat létesítünk... Megvalósítjuk az egységes középiskolát, vagyis a 10–14 életévre a felsőbb népoktatást. Ennek az egységes középiskolának a tanárai főleg a mai polgári iskolák tanárai közül kerülnek ki. Továbbá a kisebb tanulókkal szívesen foglalkozó gimnáziumi tanárokból és azokból a népiskolai tanítókból, akik ilyen irányú tanfolyam elvégzésére vállalkoznak”. (Kovács, 1945)

E tájékoztató írás megjelenése után két héttel(!) Miklós Béla miniszterelnök aláírásával, 1945. augusztus 16-i keltezéssel már meg is jelent az ideiglenes kormány rendelete az általános iskola megszervezéséről, amely szerint „a népiskola I-VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I-IV. osztályai helyett «általános iskola» elnevezéssel új iskolát kell szervezni. Az általános iskola szervezetét, tanítási tervét és anyagát, rendtartását és azokat a szabályokat, amelyeknek megfelelően az általános iskolát megszervezni kell, továbbá az új iskolafajra való áttérés módozatait a vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelettel szabályozza. Ez a rendelet kihirdetése napján lép hatályba; végrehajtásáról a vallás- és közoktatásügyi miniszter gondoskodik”. (Az Ideiglenes..., 1945b)

Az előkészítésre, szervezésre a tanévkezdésig mindössze két hét állt rendelkezésre. Így érthető, hogy sok probléma adódott.

A részletes utasítás rendelkezése szerint „az általános iskolának az 1945/46. iskolai évben megnyíló I. osztályában az 1940: XX. t.c. alapján létrejött nyolcosztályos népiskola I. osztályának óraterve és tanterve alapján kell tanítani továbbra is.” Az általános iskola V. osztályában a 9. táblázatban látható óraszámok szerint indult meg a tanítás.

9. táblázat

| Tantárgy                 | Heti óraszám |
|--------------------------|--------------|
| Hittan                   | 2            |
| Magyar nyelv és irodalom | 6            |
| Föld- és néprajz         | 3            |
| Természeti ismeretek     | 3            |
| Számтан                  | 4            |
| Rajz                     | 2            |
| Testgyakorlás            | 2            |
| Ének                     | 2            |
| Mindennapi kérdések      | 1            |
| Szabad foglalkozások     | 5            |
| Összesen                 | 30           |

A Szabad foglalkozások elnevezésű tantárgynak biztosított 5 órában mezőgazdasági, kertészeti, ipari gyakorlatokat, kézimunkát, háztartási gyakorlatokat, élő idegen nyelvet, latin nyelvet vagy zenét taníthattak.

Az általános iskola V. osztályára kidolgozott óraterv előrelépést jelentett a népiskola 1932. és 1940. évi óratervéhez képest (1., 2. táblázat), de a polgári iskola és a gimnázium I. osztályának az óratervéhez (5., 6. táblázat) viszonyítva szűkebb lehetőséget nyújtott.

Az általános iskola bevezetéséhez kiadott minisztériumi rendelet utasítása meghatározza az egyes tantárgyak célját és tömören a tanítás anyagát is. Nagyon óvatos a miniszteri utasítás a koedukáció bevezetésével kapcsolatosan is.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány intézkedik továbbá a nemzetiségi iskolák szervezéséről. Nemzetiségi népiskola megnyitását kell engedélyezni, ha az iskolába legalább 20 egy nemzetiséghez tartozó tanuló jelentkezik. (Az Ideiglenes..., 1945c; Lakos, 1945)

Sok ellenvélemény jelent meg az új iskolatípussal kapcsolatban. Tény azonban, hogy hosszú távon, a volt népiskolák felől nézve, előrelépést jelentett az általános iskola bevezetése. (Kállay, 1946; Kemény, 1945; Kiss, 1982)

Az általános iskolák létrehozásával párhuzamosan folyt az országban a közalkalmazottak igazolása: „az 1939. évi szeptember hó 1. napját követően tanúsított magatartása sértette-e a magyar nép érdekeit”. A rendelet vonatkozott a pedagógusokra, köztük a felekezeti iskolák, intézmények alkalmazottaira is. A héttagú igazoló bizottságokban a pártok egy-egy képviselője, egy jogi képesítésű és egy olyan személy vett részt, aki az igazolásra kerülő közalkalmazott munkahelyén dolgozott. Az igazoló eljárások során a tanügyi tisztviselők és pedagógusok fél százalékát bocsátották el. (*Az Ideiglenes...*, 1945a)

Ezzel egyidejűleg fontosnak tartotta a minisztérium a pedagógusok demokratikus átképzését. Már 1945 nyarán megindultak Budapesten az első átképző tanfolyamok a tanítók, tanárok számára. E tanfolyamokat a szervezők össze akarták kapcsolni a tankönyvek revíziójával is. „Az előadók a hallgatókkal együtt az egyelőre még használatos legelterjedtebb történelmi és irodalmi tankönyvekben mindjárt rámutatnak azok jellemző hibáira, ferdtéiseire, hiányosságaira és tájékoztatást adnak a helyes korrekcióra”. (*Dokumentumok*, 1990, I. kötet 131., 134.)

Megkezdődött a tankönyvek központi felülvizsgálata. Ezt a munkát az Országos Köznevelési Tanács Tankönyvi Bizottsága végezte, együttműködve a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetével. Az addig forgalomban levő 181 népiskolai tankönyvből 120 maradt, 61 tankönyvet utasítottak átdolgozásra, illetve újraírásra. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése szerint az alsó- és középfokú oktatásban szükséges új könyvek kinyomtatásához mintegy 50–60 vagon papírra lett volna szükség. Ezt a háború utáni mostoha körülmények között nem tudták biztosítani. Az 1945/46. iskolai évtől kezdődően csak olyan tankönyveket volt szabad használni az iskolákban, amelyeket a kiadott rendeletnek megfelelően felülvizsgáltak. (*Dokumentumok...*, 1990 I. kötet 141–146.) Mindez azzal a következménnyel járt, hogy számos tantárgyat tankönyv nélkül tanítottak az újonnan induló általános iskolákban (és természetesen a többi iskolatípusban is). (*Kiss*, 1982)

### Út az általános iskola teljessé válásához

Hosszú volt az út addig, míg a létrehozásáról 1945-ben megjelent miniszterelnöki rendelet nyomán az egész országban ténylegesen kiépült az általános iskola. Az egyik jelentős állomás az általános iskola nyolc osztályára kiterjedő, első, teljes tanterv megjelenése volt, 1946-ban.

E tanterv szerint az általános iskola feladata, hogy „a tanulót egységes, alapvető, nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önévelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje”. (*Tanterv...*, 1946)

Az egyes tantárgyak oktatására fordított órák számát a *10. táblázat* mutatja.

A gimnáziummal és a polgári iskolával szemben nem szerepel a kötelező tantárgyak között az idegen nyelv. Csak az 1950-es általános iskolai tantervben jelenik meg mindenki számára kötelezően az idegen nyelv; a korábbi német helyett az orosz.

Módosult az 1945-ben kiadott V. osztályos tantervhez képest a választható tantárgyak és gyakorlatok köre. Ezekről a *11. táblázat* ad tájékoztatást.

Új a választható tantárgyak sorában – az előző évi, V. osztályra vonatkozó rendelkezéshez viszonyítva – a gyorsírás, a mértani rajz és a kereskedelmi gyakorlatok. Az élő idegen nyelvek között az angol, a francia, a német, az olasz, az orosz nyelv és a nemzetiségi nyelv szerepel. (*Zátonyi*, 1992)

A szakos-ellátottság javítása érdekében a művelődési és közoktatási miniszter kormányrendeletet adott ki a szaktanítói tanfolyamok szervezésére. „Az 1947. év nyarától kezdődően továbbképző tanfolyamokon lehetővé kell tenni az általános iskolában működő tanítók számára a szakrendszerű tanításra való képesítés megszerzését.” E bizonyítvány megszerzése után a tanítókat a „szaktanítók státuszába” kell sorolni. (*A magyar köztársaság...*, 1947)

## 10. táblázat

| <i>A tantárgy neve</i>   | <i>I.</i> | <i>II.</i> | <i>III.</i> | <i>IV.</i> | <i>V.</i> | <i>VI.</i> | <i>VII.</i> | <i>VIII.</i> |
|--------------------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|-------------|--------------|
| Hít- és erkölcsstan      | 2         | 2          | 2           | 2          | 2         | 2          | 2           | 2            |
| Magyar nyelv és irodalom | 10        | 11         | 13          | 14         | 6         | 6          | 5           | 5            |
| Történelem               | –         | –          | –           | –          | 2         | 2          | 2           | 2            |
| Föld- és néprajz         | –         | –          | –           | –          | 3         | 3          | 2           | 2            |
| Az ember élete           | –         | –          | –           | –          | –         | –          | 2           | 2            |
| Természetrajz            | –         | –          | –           | –          | 2         | 2          | –           | –            |
| Természettan             | –         | –          | –           | –          | –         | –          | 3           | –            |
| Vegytan                  | –         | –          | –           | –          | –         | –          | –           | 3            |
| Számolás és mérés        | 5         | 5          | 5           | 5          | 3         | 3          | 3           | 3            |
| Rajzolás                 | –         | 2          | 2           | 2          | 2         | 2          | 2           | 2            |
| Ének                     | 2         | 2          | 2           | 2          | 2         | 2          | 2           | 2            |
| Testnevelés              | 2         | 2          | 2           | 2          | 2         | 2          | 2           | 2            |
| Szabad beszélgetés       | –         | –          | –           | –          | 1         | 1          | 1           | 1            |
| Közös tárgyak óraszám    | 21        | 24         | 26          | 27         | 25        | 25         | 26          | 26           |
| Választható tárgyak      | –         | –          | –           | –          | 6         | 6          | 6           | 6            |
| Összesen                 | 21        | 24         | 26          | 27         | 31        | 31         | 32          | 32           |

## 11. táblázat

| <i>Választható tárgyak és gyakorlatok</i> | <i>V.</i> | <i>VI.</i> | <i>VII.</i> | <i>VIII.</i> |
|---|-----------|------------|-------------|--------------|
| Gazdasági gyakorlatok                     | 3         | 3          | 3           | 3            |
| Műhelygyakorlatok                         | 3         | 3          | 3           | 3            |
| Kereskedelmi gyakorlatok, gyor sírás      | 3         | 3          | 3           | 3            |
| Háztartási gyakorlatok                    | 3         | 3          | 3           | 3            |
| Élő idegen nyelv                          | 3         | 3          | 3           | 3            |
| Latin nyelv                               | 4         | 4          | 4           | 4            |
| Társas ének és zene                       | 3         | 3          | 3           | 3            |
| Mértani rajz                              | 2         | 2          | 2           | 2            |

Mivel igen nagy volt a tanárhiány, szükségessé vált a tanárképzés kiszélesítése is. 1945 előtt a tanárképzés a gimnáziumok számára a tudományegyetemeken, a polgári iskolák számára 1928 óta a szegedi Polgári Iskolai Tanárképzőben folyt. Első lépésként 1947-ben a szegedi főiskolát szervezték át pedagógiai főiskolává, majd Budapesten, 1948-ban Debrecenben és Pécsen létesült pedagógiai főiskola. A debreceni főiskolát 1949-ben Egerbe helyezték át, a budapestit pedig 1955-ben megszüntették, később a fővárosban 1976-ban indult újra az általános iskolai tanárképzés. 1962-től kezdődően tanárképző főiskolaként működtek tovább a főiskolák. További új főiskola nyílt 1962-ben Nyíregyházán, majd 1971-ben Szombathelyen is. (Simon, 1979)

A szaktanárhiány azonban még hosszú ideig probléma maradt. Ugyanakkor „többlet” volt az általános iskolákban a tanítók számát tekintve. (Dokumentumok..., I. kötet. 119.) A felső tagozatban továbbra is nagy számban tanítottak tanítói képesítésű nevelők.

Az általános iskola létrehozását követő években súlyos problémát jelentett a tankönyvellátás is. Az 1947/48. iskolai évtől kezdődően valamennyi iskolában csak a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium kiadásában megjelent tankönyveket lehetett használni s e tekintetben (VKM rendelet, 1947) akkor következett be jelentős javulás, amikor a kormány határozata alapján 1949-ben létrehozták a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalatot, a mai Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. jogelődjét. A későbbiek során bővült a kiadó feladatköre, többek között a pedagógiai, szakmódszertani könyvek és folyóiratok kiadásával.

Az általános iskolák létrehozása után pótolni kellett az elpusztult eszközöket, majd biztosítani a legelemibb felszereléseket. 1949-ben államosították a Calderoni Mű- és Tanszervállalat Rt.-ot, amely 1951-ben az Iskolai Taneszközök Gyára nevet vette fel, s ez a gyár lett a magyar taneszköz-ellátás alapvállalata. (Pedagógiai Lexikon, 1997)

Az általános iskola megalkotói régóta húzódoó, közoktatás-politikai probléma megoldására vállalkoztak. Az új iskolatípus megvalósítására akkor került sor, amikor a háború után az ország súlyos anyagi helyzetben volt. Az emberek többsége – az átélt borzalmak után – mégis nyitott volt az újrakezdésre, az alkotásra, az új feladatok megvalósítására. Ez ad magyarázatot arra, hogy a nagy nehézségek ellenére végül is néhány év alatt széles körben megvalósult, megszilárdult, elfogadottá vált az általános iskola.

## Irodalom

- A magyar köztársaság... (1947): A magyar köztársaság kormányának 8930/1947. Korm. sz. rendelete az általános iskolai tanítók továbbképzése tárgyában. *Magyar Közlöny*, 164.
- Angyal János (1945): Új iskola. *Köznevelés*, 5.
- Az általános iskolai... (1984): *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I–III. kötet.* OM–OPI, 1978. A fakultatív foglalkozások programja. MM–OPI, Budapest. 1984.
- Az Ideiglenes... (1945a): Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1080/1945. ME számú rendelete a közalkalmazottak igazolásáról. *Magyar Közlöny*, 1.
- Az Ideiglenes... (1945b): Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 6650/1945. ME sz. rendelete az általános iskola megszervezéséről. *Köznevelés*, 4.
- Az Ideiglenes... (1945c): Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 10 030/1945. ME sz. rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatása tárgyában. *Magyar Közlöny*, 164.
- Bara György (1946): Régi és új iskolarendszerünk. *Köznevelés*, 1946. 6.
- Dokumentumok... (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből. I–II. kötet.* (Összeállította: Kardos József és Kornidesz Mihály.) Tankönyvkiadó, Budapest. 1990., 688., 691. Pedagógiai Lexikon III., 484. Statisztikai tájékoztató. Alsófokú oktatás. 1992/93. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 1993., 17. Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás. 1992/93. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 1993., 15.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 10.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 12.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 12.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 89.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 94.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 131., 134.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 52.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 141–146.
- Dokumentumok... (1990): I. kötet 119.
- Glatz Ferenc (1990): Konzervatív reform – kultúrpolitika. (Gróf Klebelsberg konzervatív reformeszméi.) Előszó és jegyzet. In: *Tudomány, kultúra, politika.* Európa Könyvkiadó, Budapest. 23., 195.
- Kállay István (1946): Az általános iskola a mérlegen. (Tanárok, tanítók véleménye az általános iskoláról.) *Köznevelés*, 6.
- Kemény Gábor (1945): Demokratikus iskolareform. *Embernevelés*, 1945. 1–2.
- Kiss Árpád (1982): Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*, 12.
- Kiss Árpád: *Közoktatás és neveléstudomány.* (Szerkesztette: Horváth Márton és Simon Gyula.) Tankönyvkiadó, Budapest. 22–23.
- Klebelsberg Kuno (1990a): Falusi népiskoláink kiépítése. In: *Tudomány, kultúra, politika.* Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta: Glatz Ferenc. Európa Könyvkiadó, Budapest. 155–156.
- Klebelsberg Kuno (1990b): A nyolcosztályú népiskola (1926). – A nyolcosztályos népiskola (1928). In: *Tudomány, kultúra, politika.* Európa Könyvkiadó, Budapest. 264., 486.
- Kovács Máté (1945): Az új iskola reformtervezete. *Köznevelés*, 3.
- Kovács Gyuláné (1989): *Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatáspolitikai tevékenységében.* A Hazafias Népfőnt Győr-Sopron Megyei Bizottsága és a Győr Megyei Lapkiadó Vállalat közös kiadása. Győr, 75.
- Lakos Endre (1945): Az új iskolatervezethez. *Köznevelés*, 5.
- Magyar Pedagógiai Lexikon. I–II. kötet. (1933) (Szerk.: Kemény Ferenc és társai.) Révai Irodalmi Intézet, Budapest. 1933–34.
- Németh László (1986): *Művelődéspolitikai írások.* Múzsák Kiadó, Budapest. 1986. 143–160.
- Pedagógiai Lexikon. I–IV. kötet.* (Szerk.: Nagy Sándor.) Akadémiai Kiadó, Budapest. 1976–79., II: kötet 264.
- Pedagógiai Lexikon* (1997): I–IV. kötet. (Főszerkesztő: Báthory Zoltán és Falus Iván.) Keraban Kiadó, Budapest. II. kötet 557. III. kötet 81., 455.
- Pedagógiai Lexikon* (1979): *Pedagógiai Lexikon I–IV. kötet.* (Főszerk.: Nagy Sándor.) Akadémiai Kiadó, Budapest. III. kötet 439., IV. kötet 233. o.

Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest. 78., 189–201.

Szijgyártó István: Nevelők az általános iskoláról. *Köznevelés*, 21.

Tanterv... (1932): *Tanterv és utasítások a népiskolák számára*. Kiad. a m. kir. vallás- és közokt.min. 2495/1932. eln. sz. rendeletével. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Tanterv... (1938): *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*. Kiad. a m. kir. vallás és közokt. min. 1938. évi máj. 25-én kelt 109.646/1938 IX. sz. rendeletével. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Tanterv... (1941): *Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 40. és óraterv melléklet.

Tanterv... (1946): *Tanterv az általános iskola számára*. Kiad. a m. vallás és közokt. min. 75.000/1946 VKM sz. rendeletével. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.

VKM rendelet (1943): *A polgári fiúiskolai óraszám és tanítási anyag csökkentése tárgyában a m. kir. vallás- és közokt. min. 8525/1943 VKM sz. rendelete*. Hiv. Közl. 1943. 5. VKM rendelet (1945): A m. vallás- és közoktatásügyi miniszter 37.000/1945. VKM. sz. rendelete az 1945/46. iskolai év megnyitásának és tanulmányi rendjének szabályozása tárgyában. *Köznevelés*, 4.

VKM rendelet (1947): A VKM 4340/1947. sz. rendelete az iskolai tankönyvek használatáról. *Magyar Közlöny*, 139.

Zátonyi Sándor (1992): Az általános iskolai reformok tapasztalatai és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.



Az Iskolakultúra könyveiből



# Többynnyelvűség és demokrácia

## Programirat fordítóknak

*Hogyan lehet egyik nyelvről a másikra a jelentést átvinni (egyáltalán lehetséges-e), több nyelvet vagy egy nyelvet beszélünk-e, képesek vagyunk-e a másik embert megérteni, egy feltételezett helyes fordítást vagy megértést hogyan tudunk igazolni? A fordítás, a többynnyelvűség kérdései ma a filozófusokat, nyelvészeket, irodalomtudósokat, kulturális antropológusokat, kommunikációs szakembereket, valamint a politika tudósait és gyakorlóit egyaránt foglalkoztatják.*

**M**anapság a nyelvről értekezők közt talán egyetlen dologban van egyetértés, nevezetesen abban, hogy mi, emberek nyelvet beszélünk és a nyelvhasználat tesz bennünket azzá, amik vagyunk; kultúrát, társadalmat létrehozó lényekké. Mily helyt azonban fölmerül akár a filozófiában, akár a tudományokban a kérdés, hogyan is értelmezhetjük a nyelvet, akkor az értelmezések annyi irányba mennek, ahányan e kérdést fölteszik. Napjainkban nem annyira az a szókratészi kérdés merül föl, hogy „mi a nyelv?”, hanem ennek inkább praxis-orientált változatait teszik témává, mint például a nyelv mint kommunikációs eszköz szerepe, a nyelv és a megismerés viszonya, a nyelv mint kulturális közeg, a nyelv és a globalizáció, a nyelv és a demokrácia kapcsolata. E megközelítések mindegyikében közös a fordítás kérdése.

### Más tudatok

A más tudatok kérdése a fordítás és a megértés alapvető problémáját érinti, ugyanakkor a tudományos és a filozófiai bizonyítás és érvelés lehetőségeinek határait is. Milyen garanciákat tudunk felsorolni annak az állításnak a cáfolatául, hogy valójában csak „én magam” (Te, Ön, e sorok kedves olvasója, mint aki önmagának azt mondja, „én magam”) rendelkezem tudattal. Miért ne feltételezhetném, hogy valamennyi más ember körülöttem csak úgy néz ki, mintha ember lenne, de nem rendelkezik azzal a fajta belső én-tudattal, amellyel „én” rendelkezem.

A probléma hátterében az a felismerés áll, melyet az ismeretelmélet és a tudatfilozófia a „privilegizált hozzáférés”, a nyelvfilozófia pedig az „én” egyes szám első személyű névmás indexikus használata” címkéjével lát el. A privilegizált hozzáférés azt jelenti, hogy saját én-tudatomhoz senki más nem tud hozzám hasonlóan hozzáférni és ennek megfelelően az „én” személyes névmást mindenki csak egyetlen esetben, saját esetében mondhatja ki. Ennek megfelelően az „én” kimondása az „én” esetemben valóban rám-magamra utal, míg mindenki más, aki ezt hallja vagy olvassa, már a „te” vagy az „ő” névmással tud csak a hivatkozott entitásra (jelen esetben énrám, sőt én-tudatomra) hivatkozni. Ráadásul, az „én magam” kijelentést egy hallgató úgy fordítja le magában, hogy „te magad” vagy „ön saját maga”.

A kérdésre nincs közvetlen válasz, az agykutatók sem tudnak itt segítségünkre sietni, hiszen ők csak biológiai, fiziológiai, molekuláris struktúrákat tudnak föltárni, ám szá-

mukra nem jelenik meg a vizsgált struktúrában az „én” nyelvi formája, vagy akár az „én” közvetlen, az önmagunkba történő betekintésen alapuló nyilvánvalósága.

Természetesen vannak elfogadható érvek, ha nem is bizonyítások amellet, hogy nem csak „én magam” rendelkezem öntudattal. Ha ugyanis ez utóbbi lenne a helyzet, sokkal több mindent kellene magyaráznunk – és a tudományban ugyanúgy, mint a filozófiában, érvényes, hogy kétség esetén fogadd el a takarékosabb és egyszerűbb elméletet, vagyis azt, amelyik kevesebb „létező” vagy összefüggés feltételezésével magyarázza meg ugyanazt a jelenséget. A saját tudatunk kialakulása hozzánk hasonló nyelvvvel és tudattal rendelkező lények társadalmában inkább érthető, mint egy gépi közegben: ha mindenki gép, csak mi vagyunk érző-tudó, öntudattal rendelkező lények, milyen mechanizmusok idézték elő, hogy éppen csak „én magam” rendelkezem öntudattal?

A minket körülvevő jogi és érzelmi világ sem támasztja alá a más tudatok tagadását. Egyrészt olyan jogrendszerben találjuk magunkat, amely minden egyes embert egyaránt tisztel és ezt a jogrendszert nem én magam alakítottam ki, hanem a társadalmi környezet: nem valószínű, hogy gépek személyes tiszteletet feltételező jogrendszert hoznának létre. A más emberekhez viszonyuló érzelmi kötődésem és az érzelmek, gondolatok cseréjének esetenkénti közvetlensége, bensőségessége és spontaneitása sem teszi valószínűvé, hogy csak mi magunk rendelkezünk tudattal – és senki más körülöttünk. Mindez azonban csak vázlatos említése annak a problémának, hogy ha két nyelvhasználó tudat még egymás létezését sem tudja szigorú értelemben bizonyítani, akkor feltételezhető, hogy egymás megértése, egymás nyelve jelentéseinek kölcsönös feltárása hasonlóan nehéz feladat elé állítja a fordítás kutatóját és gyakorlóját. A nyelv jelentése és a fordítás a kortárs nyelvfilozófia és nyelvészet középponti problémája.

### Jelentés és fordítás

A huszadik század húszas-harmincas éveiben a Bécsi Kör nevű filozófiai mozgalom feltette a kérdést, hogy mi teszi beszédünket értelmessé, vagyis mi ad mondatainknak jelentést. Ezt követően a század nyelvfilozófiája a jelentés keresése volt. A jelentés eredetét tulajdonították közvetlen érzetadatoknak, elemi, tovább nem redukálható mondatoknak, a teljes nyelv kontextusa által meghatározottnak, mentális tartalmaknak, a nyelvhasználat gyakorlatának vagy a nyelvhasználathoz kapcsolódó cselekvés értelmezése eredményének. Közös volt mindegyik elméletben, hogy feltételezték, a nyelv nem csak formális struktúra, hanem „tartalmaz” még valami többet, közöl valamit, jelentése van. A jelentés meghatározásával, úgynevezett végső megalapozásával vagy redukciójával azonban mindegyik irányzat adós maradt. A fundamentalista programoknak ugyanis azzal a feloldhatatlan nehézséggel kellett szembesülniük, amit *Davidson* úgy fejez ki, hogy „a szavak szemantikus tulajdonságai nem magyarázhatók közvetlenül a nem-nyelvi jelenségek alapján”. (1) A szemantikus tulajdonságok, vagyis a jelentés „mögé”, annak alapjaihoz, jelentés-előtti építőköveihez csak olyan mondatokkal tudnánk „visszahatolni”, amelyek maguk is jelentéssel bírnak, tehát már tartalmazzák azt, amit éppen magyarázni kívánnak. Egyik megközelítés sem tudott arra választ adni, hogy mikor lesz a jelentés-nélküli építőkockákból „hirtelen” jelentés. Ha a jelentésnélküli kockák összerakva egy közös jelentésben összegződnek, honnan „tudják” a kockák minden jelentés és értelem előtt, hogy hogyan kell összekapcsolódniuk? Továbbá mely építőelemek mely kapcsolódásai relevánsak a jelentés kialakításában és melyek nem? Jelentés-teli kijelentések (például saját „jelentés-re” vonatkozó nyelvfilozófiánk) – jelentés nélküli építőköveket keresve – úgy semmisülnek meg a jelentésnélküliség „felületén”, mint a vízcseppek a forró kályhalapon.

Amint nyilvánvalóvá vált, hogy a jelentés a nem-jelentésből levezethetetlen, a jelentést a fordításban keresték: egy kijelentésnek akkor van jelentése, ha tartalmaz olyan összetevőt, amelyet egy másik nyelvbe lefordítva is megőriz. A jelentéssel rendelkezés biz-

tosítéka, hogy más nyelvbe is átvihető. A jelentést immár nem a nem-jelentésből, hanem a másik jelentésből próbálják meg értelmezni. Ezzel természetesen körforgásra jutnak, ahol jelentés alapoz meg jelentést, de magát a jelentést „mint olyant” senki és semmi nem magyarázza. Ha a szintaxis megváltozásával, egy kifejezésnek egy másik nyelvbe való átültetésével meg tudunk őrizni valamit az eredetiből, amit a másik nyelv használója is ért, akkor a mondatnak van jelentése. Ám még ez az út is túlságosan rögzősnek bizonyult.

A kérdés: lehetséges-e egyik nyelvről a másikra való fordítás a fogalom „szigorú” értelmében. Az amerikai filozófus, *Quine* a fordítás meghatározatlanságának (indeterminacy of translation) tételét képviseli, mely így hangzik: „az egyik nyelvből a másikba történő fordítások kézikönyveit különböző módon lehet létrehozni, melyek mind kompatibilisek a beszéd-diszpozíciókkal, miközben egymással inkompatibilisek. Számítalan helyen el fognak térni abban, ahogy kölcsönösen egyik nyelv mondatait a másik nyelv mondataira fordítják, amelyek egymással semmiféle fajta plauzibilis egyenértékűségben nem állnak, még laza értelemben sem. Minél közelebbről kapcsolódik közvetlenül egy mondat a nem-verbális stimulációhoz, természetesen annál kevésbé drasztikusan különböznek a fordítások egymástól, kézikönyvről kézikönyvre.” (2) A nyelv mintegy ott „lebeg” a világból érkező stimulusok fölött, melyekre számítalan lehetséges nyelvi struktúrával válaszolhat. Minél távolabb van a nyelvben egy kijelentés a stimulus-eredetű nyelvi elemektől, annál határozatlanabb a fordítás. A radikális fordítás fogalma elsősorban olyan nyelvek közti fordításra vonatkozik, amelyek eddig nem érintkeztek egymással. Ilyen esetekben a verbális megnyilatkozásokhoz tartozó verbális diszpozíciók, a beszédhez tartozó cselekvés és a világgal való interakciók segíthetnek a fordításban.

Quine tanítványa, Davidson a radikális fordítás elméletét a radikális értelmezés elméletére váltotta föl. A fordítás egyben jelentéselmélet, a másik nyelv által hordozott jelentéseket csak a másik nyelv használóinak viselkedéséből olvashatjuk ki. Feltételezzük, hogy őszintén beszélnek velünk és viselkedésüket, valamint a világ tárgyaihoz való viszonyukat figyelve, megfeythetjük szavaik és mondataik jelentését. Mint hangsúlyozza, az „eredő meghatározatlanság nem lehet olyan nagy, hogy ne mondhatnánk, minden elmélet, amely áthalad a teszteken (nyelv, viselkedés és a világ – B.J.), értelmezéseket fog eredményezni”. (3)

Az értelmezések helyessége különösen fontos az emberek viselkedését kísérő kommunikáció megértésében, hiszen ez adja mindennapi életünk és emberi érintkezésünk lehetőségét. Hatványozódik ennek jelentősége a kultúrák és országok kommunikációjában.

### Kultúrák fordítása

Felállíthatunk néhány tételt, melyet azután megpróbálhatunk a főbb elemek megemlékezésével vázlatosan explikálni. Nem létezik kultúra fordítás nélkül. Nincs tökéletes fordítás. Nincs kultúra tökéletes fordításokkal. Az, hogy vannak kultúrák, bizonyítéka, hogy a fordítások nem tökéletesek.

---

*Amint nyilvánvalóvá vált, hogy a jelentés a nem-jelentésből levezethetetlen, a jelentést a fordításban keresték: egy kijelentésnek akkor van jelentése, ha tartalmaz olyan összetevőt, amelyet egy másik nyelvre lefordítva is megőriz. A jelentéssel rendelkezés biztosítéka, hogy más nyelvbe is átvihető. A jelentést immár nem a nem-jelentésből, hanem a másik jelentésből próbálják meg értelmezni. Ezzel természetesen körforgásra jutnak, ahol jelentés alapoz meg jelentést, de magát a jelentést „mint olyat” senki és semmi nem magyarázza.*

---

A kultúra mindig elsajátítás. Egy adott kultúrában felnövekvő személy megtanulja azt a civilizációs-társadalmi világot, amelybe beleszületik. Ez a fordítás első fajtája, az elsajátítás, eltulajdonítás kezdete. A tanulási folyamat azonban nem korlátozódik az individuumokra: társadalmak, civilizációk is folyamatosan tanulnak egymástól, egymás kultúráját sajátítják el, a megtanulás és akár az erőszakos elvétel értelmében is. A görögök az egyiptomiaktól, a rómaiak többek közt a görögöktől, a mai európai civilizáció mindkettőtől tanult, miközben saját nyelvükre fordították és átalakították, amit átvettek. Mindez természetesen keveredett a saját kreativitással és előállt a kultúrák elképesztő színessége és gazdagsága. Ám a valódi tudomány, az igazi művészet és az egyes kultúrák sajátos rejtegye abban rejlik, hogy – mint *Wolf Lepenies* hangsúlyozza – „ellenszegül a végleges megértetté válásnak” (4), vagyis a tökéletes fordításnak. Ő mondja azt is, hogy a „közös európai kultúra tudata nem utolsósorban a fordítások révén alakul ki; az európai kultúra lefordított kultúra”. (5) Nem mondtunk meglepőt azt állítva, hogy az elkövetkező kor nagy alkotói, hősei a fordítók lesznek. „Európa” egy fordított és sokszínű kultúra és civilizáció neve, amennyiben a görögöktől, a héberektől és a latinoktól tanult kultúra és civilizáció. Egységesülésével azonban új módon is fordított kultúrává válik: népek, melyek a középkori latinításon keresztül váltak az európai egyetemesség tagjaivá, majd az abból kapott értékeket saját nemzeti-nyelvi identitásuk kialakításában működtették, most azzal szembesülnek, hogy nem értik egymást. Bár egy kulturális, vallási vagy szekuláris és civilizációs nyelvet beszélnek, mégis különbözök az anyanyelvek, amelyekeken magukat és nagy vonalaikban közös kultúrájukat kifejezik. Az európai kultúra sokszínű, többnyelvű és Európának még föl kell fedeznie és meg kell szeretnie saját sokszínűségét. A népek békés egymás mellett élése, mely szlogen volt és maradt az elmúlt században, a huszonegyedik században valósággá válhat. Megtanuljuk egymás zenéjét, ételeit, hangulatait, irodalmát szeretni, nem mert köteleznek erre, vagy mert ez a kormányprogram, hanem azért, mert érdekel bennünket, mert saját életünket is gazdagítja, mert önmagunk válhatunk gazdagabbá, érdekesebb és fantáziadúsabb emberekké.

Eközben természetesen saját magunkat, európai embereket, értelmiségieket, polgárokat, építjük, alakítjuk és megtanulunk kétféle módon beszélni. Egyrészt beszéljük a magunk anyanyelvét, másrészt beszéljük, más módon, fordításokon (zenén, ételeken, irodalmon) keresztül a mások nyelvét. Európában ugyanakkor nyelvileg is meg kell értenünk egymást és ehhez ugyanazt az egyetlen nyelvet kell beszélnünk. Ez az, aminek lehetségesnek kell lennie akkor is, ha tudjuk, hogy lehetetlen.

### A másik egynyelvűsége

*Jacques Derrida*, francia filozófus a huszadik században a nyelv olyan mélységeibe hatolt, mint még senki sem előtte. Nincs lehetőségünk itt, hogy filozófiájának akár csak a vázlatos körvonalait is szemügyre vegyük, pusztán egy témánk szempontjából releváns aspektust kívánok itt kiemelni. (6) A francia nyelvhez való viszonyát Derrida a maghrebi francia anyanyelvű, Franciaországba bevándorolt szemszögéből tárja föl, melynek során egyáltalán a nyelvhez való viszony lehetőségét vizsgálja. Kiindulópontja az, hogy a nyelv, amit kapott, a francia, nem az övé, hiszen ő egyrészt maghrebi, másrészt zsidó. Ugyanakkor ez a nyelv mégis az övé, hiszen ez az anyanyelve, ezt tanulta szüleitől és az iskolában, majd Franciaországba kivándorolva ezen a nyelven írta műveit. Ez a saját és mégis idegen nyelv érintette meg az École Normale-on és elfogta a vágy, vagy inkább meglepte „az az álom, amelynek akkoriban meg kellett álmodódnia, (...) hogy kieszközölöm, történjen valami ezzel a nyelvvel. A vágy, hogy kieszközöljem ideérkezését, azáltal, hogy kieszközölöm, történjen valami ezzel az érintetlen, mindig tiszteletreméltó és tisztelt, szavai áhíthatával és a benne meghúzódó kötelességekkel együtt imádott nyelvvel, történjen tehát vele valami annyira belülről, hogy még tiltakozni se legyen képes anélkül,

hogy egyúttal saját kisugárzása ellen kelljen tiltakoznia”. (7) A nyelv nem a sajátja és mégis a sajátja, egyszerre rögzített, hiszen nem lehet nyelven beszélni, ha nem rögzítettek a szabályai, ugyanakkor fluid és folyamatosan változó, mivel nem lehet feltárni a még ismeretlen világot anélkül, hogy ne adna lehetőséget az állandó változásra, alkalmazkodásra vagy éppen kreativitásra. A nyelv rögzített és változó, ittlévő és tűnékeny egyszerre, játszik a gondolkodóval és a gondolkodó játszik vele. Derridának sajátos nyelvi játékoságával sikerült a nyelv olyan dimenzióiba hatolni, melyekről analitikus filozófusok azt állítják, hogy megragadhatatlan: a nyelven keresztül, a nyelvben és a nyelv által behatolt a nyelvi jelentésképzés birodalmába. Sajátos nyelvhasználatával húzza, rángatja, tördeli a nyelvet, mondatokat, szavakat tördel, hagyja saját ritmusukban, belső mágneses erőikben mozogni a nyelvi elemeket, mint egy varázslencsében, hogy aztán új jelentések, új összefüggések, ha úgy tetszik, új szemantika jelenjen meg a széttördelt szintaxis újrastrukturálódása és a szabályteremtő pragmatikus performativitás által.

Tételei nem vezetnek ellentmondásra, hiszen nem egy szillogizmus főtételei, hanem a szavak több-jelentésével játszó kijelentések:

„1. Mindig csak egyetlen nyelvet – vagy inkább egyetlen idiómát beszélünk.

2. Soha nem egyetlen nyelvet beszélünk – vagy inkább nincs tiszta idióma.” (8)

Minden egyes alkalommal, mondja az első tétel, egyetlen nyelvet beszélünk, saját nyelvünket, saját nyelvjárástunkat. Nem is tehetünk mást, egyszerre egyetlen szót ejtünk ki, nem tudunk egyszerre két szót kiejteni és egyszerre egyetlen mondatot mondunk. Másrészt viszont egyetlen kijelentésünk sem teljesen a sajátunk, nem tisztán a miénk: mindig benne van mindaz a tudás, tapasztalat, amit másoktól kaptunk vagy vettünk. Ebben az értelemben soha nem csak a saját nyelvünket beszéljük, hanem mindig és minden alkalommal a másikat, a másokét is, a görögökét, az izraeliekét, a latinokét és annyi másét még. Soha senki nem birtokolja teljesen a nyelvet, sem a beszélő, sem a fordító, sem a szónok, sem hallgatója, sem az író, sem olvasója, sem a fordítója. „De ki birtokolja igazság szerint?” teszi föl a kérdést Derrida. „És kit birtokol a nyelv? Birtokban van-e valaha is, birtokló vagy birtokolt birtokban? Birtokolt vagy birtokló tulajdonképpen, mint tulajdon? Mi ez az otthonlét a nyelvben?” (9) A nyelvi otthonlét, a saját nyelv ugyanakkor a gyarmatosítók nyelve, politikai és hatalmi nyelv. A nyelv nem választható el a politikától, a történelemtől, a hódításoktól és megalázásoktól, leigázásoktól, saját nyelvünk és mások nyelve, amely ugyanakkor otthonunk is, az értelmes élet, az emberi társadalom lehetősége. Derrida kiemeli, hogy az „egész kultúra eredendően gyarmati. Nem csak az etimológiával számolva emlékeztetünk erre. Az egész kultúra valamilyen nyelvi 'politika' egyoldalú rákényszerítésében gyökerezik. Az uralom, mint tudjuk, a megnevezés, a rákényszerítés, az elnevezések legitimálása hatalmával kezdődik. Tudjuk, hogy ez volt a francia nyelv Franciaországban, a forradalom Franciaországában éppúgy, mint a monarchikus Franciaországban.” (10) A hatalom eszközeivé váló nyelv egyben a hatalom létrehozója is és mint ilyen kell domesztikálni egy olyan tág, kontinensnyi közösségben, mint az alakuló Európai Unió. E domesztikáció vagy inkább pacifikáció talán legjelentősebb irata *Jürgen Habermas*nak a posztacionális konstellációról szóló műve.

### **Európai többynelvűség mint a posztacionális demokrácia feltétele**

Jürgen Habermas szerint az Európai Uniónak mint föderális szövetségi államnak nincs alternatívája a kontinens számára. Csak így képes Európa továbbra is gazdasági és kulturális értelemben prosperálni. Az új kommunikációs technikák eredményeként a gyorsmozgású és gyorsreagálású világban, a nagy gazdasági potenciállal rendelkező képződményekkel szemben csak az egységes európai gazdasági és politikai tér tud érvényesülni. Európa azonban politikailag csak az igazságosság és a demokrácia elvén alapulhat és mint ilyennek meg kell találnia a közös kontinentális nyelvet. Az európai „posztna-

cionális konstellációban a társadalom demokratikus önkormányzásának új formáit kell kialakítani”. (11) Ehhez közös politikai tudat kell, ami nem fog kialakulni, ha nincs európai nyilvánosság és szolidaritás, ha nincs európai polgárság, amely mint ilyen határozza meg magát. A hatékony európai demokratikus szövetségi államhoz közös nyelvre van szükség, az érintkezés új lehetőségeire és fórumaira. A „nemzeti képzési rendszereknek közös (idegen-)nyelvi alapokat kell nyújtaniuk”. (12)

Habermas megoldásként az európai kétnyelvűséget javasolja. Az első első nyelv mindenkinek az anyanyelve lenne, amivel otthon, családi és baráti körben beszélget, amelyeken verseket olvas vagy ír. A második első nyelv pedig az angol lenne, amelyen bármelyik európai hivatalban ügyeket lehet intézni, amelyen az európai politika zajlik és amelyet minden polgár elsajátít és használni tud. A második első nyelven minden országban újságok jelennének meg és minden országnak lenne angol nyelvű médiája. A kétnyelvűség elsajátításáról az iskolák gondoskodnának, melyek az első osztálytól kezdve kétnyelvűek lennének, a tananyag ötven százalékát angolul tanítanák.

Mindez természetesen nem mond ellen a nyelvi egyenjogúságnak. Nemcsak az angol iskoláktól követelné meg az Európai Unió, hogy az angol nyelv mellett egy választható európai nyelvet is elsajátítsanak a tanulók, de a brüsszeli központi igazgatásban is megmaradnának a fordító-hivatalok, melyek minden európai első első nyelvre is lefordítanák a dokumentumokat. Nagy-Britannia iskoláitól pedig szigorúan megkövetelné az Unió, hogy hasonló módon az angol mellett egy másik európai nyelvet tanítsanak az iskolákban, az összes tanítási óra ötven százalékában.

Mindebből világos, hogy a következő időkben az egyesülő Európában egyre növekedni fog a fordítók iránti igény, a politikai, a kulturális, a tudományos fordítók iránt. *Wolf Lepenies* még a tizenöt új tagállam csatlakozása előtt kiemeli, a „brüsszeli bürokráciának tizenháromezer alkalmazottja van, akik között négyszáz tolmács és ezerkétszáz fordító található, vagyis a teljes személyzet mintegy 12 százaléka. Minden olyan új tagállammal, amellyel új nyelv jelenik meg a közösségben, tovább növekszik a szükséges fordítók száma. Kiszámíthatjuk, hogy az Egyesült Európa lakossága mikor áll majd lényegében fordítókból.” (13) Ebben az értelemben azok, akik ma a fordítás tudományának elsajátítására szánják magukat, minden bizonnyal a jövő hírnökei, korunk avantgárdjai.

## Jegyzet

(1) Davidson, D. (1984): „Radical Interpretation”, *Truth and Interpretation*. Clarendon, Oxford. 127.

(2) Quine (1960): *Words and Object*. MIT Press. 27.

(3) Davidson, i.m. 139.

(4) Lepenies, W.: „A kultúrák fordíthatósága”. Kovács N. *Timea* (2004): *A fordítás mint kulturális praxis*. Jelenkor, Pécs. 28.

(5) Lepenies, i.m. 31.

(6) Derrida művének egyik nemzetközi vonatkozásban is legjobb elemzése Orbán Jolán (1994): *Derrida írásfordulata* című műve (Jelenkor, Pécs).

(7) Derrida, J. (1997): *A másik egynyelvűsége*. Jelenkor, Pécs. 76–77.

(8) Derrida, i.m. 18–19.

(9) Derrida, i.m. 31.

(10) Derrida, i.m. 60.

(11) Habermas, J. (1998): *Die postnationale Konstellation*. Suhrkamp, Frankfurt. 134.

(12) Habermas, i.m. 155.

(13) Lepenies, i.m. 31.

## Közelítések a médiumköziség kérdéseihez 2.

*Az intermedialitásnak és a hozzá kapcsolódó fogalmaknak, illetve az ezeket megképző diszkurzusok elméleti reflexióinak átfogóbb körülményaira vállalkozó cikkünk első része januári számunkban jelent meg.*

A szegedi szemiotikai multimedialitás- és a német, főként a konstanzi intermedialitás-kutatások (amelyek közül az alábbiakban a *Joachim Paeche* munkájával részletesebben is foglalkozunk) közötti különbség talán többek között abban is láthatóvá válik, hogy a szemiotikai szövegelméletei nem tették magukévá a posztstrukturalista fordulat hozadékait a jelről, szövegről, olvasásról való gondolkodásban, hanem továbbra is arra a strukturalista paradigmára hagyatkoztak, amelyet *Kristeva* a „rendszerek szemiológiájának” (1985) nevez. Úgy tűnik, hogy éppen a szövegköziség-elméleteknek és posztstrukturalista diszkurzusoknak (*Kristeva, Barthes, Derrida, Foucault, Lyotard* stb.), ezen belül többek között a differencia-filozófiáknak volt termékenyítő hatása azokra a perspektívákra, amelyek túlléptek a statikus, taxonomikus kategóriák feletti lelkese-  
desen, a szétszedés, szegmentálás, osztályokba, rendszerekbe integrálás néhol öncélúnak tűnő klasszifikációs gyakorlatán. Az intertextualitás-elméletek egyik produktív mozzanata a médiumköziségről való beszédben éppen az „inter”, a közök működésbe hozása, olyan metanyelv és diszkurzív apparátus kitermelése, amely a maga kisajátíthatatlan heterogenitásban, texturálódásként próbálja konceptualizálni a szöveg- és médiumközi folyamatokat. A szövegköziség nyilván a textuális paradigmán belül marad, s így egyfajta mediálisan homogén mezőként tünteti fel a szöveget. Amint már említettük, később bizonyos szemiotikai perspektívákból is beláthatóvá válik, hogy a tisztán verbális mező homogenitása csak a globalitás igényével fellépő elméleti konstrukció, hiszen a nyelvi mindig elkeveredik valami nem-textuálissal, nem-verbálissal, anyagszerűvel, saját, olykor eruptívan feltűnő Másikjával. Ahogy *Szónyi* igen pontosan megírja (1): „Ha a szimbólumalkotásba folyamatosan betüremkedik a pre- és szubszimbolikus, a grammatikai szabálytalanság, a marginális diszkurzus, ezenfelül a brutális abjekt és a pszichoszomatikus test, akkor már nem beszélhetünk a jelalkotás homogén mechanizmusáról, helyette egy olyan nyugtalanítóan heterogén szemiózist kell diagnosztizálnunk, amelyben egymásba metsz és elválaszthatatlanul összeforr a képi és a verbális, az intuitív és a diszkurzív, az ikonikus és a szimbolikus” (2004. 201.) Ebben a heterogén szemióziszban pedig mindegyre kétségessé válhat a fogalmi apparátus érvényessége, a poétikai, retorikai kategóriák, a műfaji kritériumok, a diszkurzív-mediális (és nem utolsósorban) a diszciplináris határok, identitások (be)tarthatósága.

### Az intermedialitás mint a multimedialitás egy esete

Egyes intermedialitás-elméletek azonban sokkal inkább a textuális, kristevai szövegköziséghez nyúlnak vissza. Így *Jürgen E. Müller* is, aki (1998) alkalmasnak találja ezt az intertextualitás-fogalmat a bakhtyini dialógus-elvvel együtt egyfajta médiumelméleti újrafelhasználásra. A mülleri intermedialitás szintén folyamatként tételeződik és nem vég-

termékként, dinamikus és instabil médiumközi működések konceptualizációja kíván lenni. Az intermedialitás textúra-jellegében továbbíródik a kristevai szövegköziségből ennek konfrontációs működése, a szövegek egymást generáló és/de kitörő, átvágó jellege: így Müllernél a multimediális egymásmellettiség konceptuális egymáshoz kötöttségbe, intermedialitásba váltása transzformáció, melynek „(esztétikai) törései és eltolódásai az élmény és tapasztalat új dimenzióira nyitnak rá”. (1998. 31–32.) Az eltolódások és különbségképződések mentén világossá válik, hogy a különböző médiumok kapcsolata sosem azok összegével, pusztá összeadódásával azonos.

Jelen esetben arra kérdezhetünk rá, hogy miként olvasható és lehet-e egyáltalán produktív ez az intermedialitás-konceptió a képversek vonatkozásában. *Irene Rübberdt* (2001) éppen e Müller által javasolt perspektívából figyel néhány képvers nyelvi-képi retorikájára és e retorikai működéseket, illetve a képversek olvashatóságát multi-, inter- vagy monomediálisként különbözteti meg.

### *Intermedialitás*

A multimediális egymásmellettiség intermedializálódása Müllernél (és Rübberdtnél) – amint ezt *Sz. Molnár Szilvia* kiemeli – „alapvetően pragmatikus folyamat”, a multimediális egymásmellettiséget a befogadói tekintet hozza mozgásba, ez „rendezi átjárhatóvá az elemeket, lehetőséget nyit kép és nyelv találkozására”. (*Sz. Molnár*; 2004. 53) Rübberdt meggyőzően érvel amellett, hogy az általa választott példa, *Géczi János*

---

*Képversek esetében az olvasás kibillentése, közökbe állítódása, a médiumköziségre vonatkozó kérdések felvetődése ott kezdődhet, ahol a szöveg maga is figurálni, retorizálni, olvasni kezdi saját mediális különbségének tapasztalatát.*

---

„Apokrif” című képverse intermedialis képszöveg, hiszen a „vizuális költemény rendelkezik olyan elemmel, amely a lineáris szövegből hiányzik és amely a szöveg hanyatló alaphangulatát fogja fel, sőt annak ellentmond” (2001. 57.), például a lefele mutató irányultságot a szövegtől feltűnően eltérő, annak olvashatóságába nem integrálható „föl” tipogram képi helye írhatja át. Vagyis a szöveg és ennek térbeli retorikája beletörölhetnek egymásba, működhetnek az ellent-

mondás, a meg nem feleltethető, az elcsúszó jegyében.

Így – fűzhetnénk hozzá – a képvers megmenekül a kalligram *Foucault* által tételezett tautologikusságától (1993. 144.), a hasonlóság csapdájától, a müller-i intermedializálódás „(esztétikai) törései és eltolódásai” pedig éppen a szöveg és kép közé ékelődnek egyfajta elkülönözésként érthető viszonyként. Az intermedialissá válás így nem egy ezt garantáló, rögzített kritériumrendszernek (például bizonyos stilisztikai, poétikai mintáknak) való megfeleltethetőségként gondolható el, hanem olyan olvasási folyamatban, amely a potencialitásként létező médiumköziséget működésbe hozza, a szöveg és a kép közötti diszkurzív-mediális (tö)rések, átfedések mentén. A szöveg és kép viszonyai nem valamiféle gördülékeny összeállásként, összeadódásként tételeződnek, hanem a mediális különbségek, az egymást felülíró közegek és szövegek terében létesülnek. Képversek esetében a nyelvi feljegyezhetőségnek, beírhatóságnak valami érzékire, materiálisra való ráutaltsága oly módon tematizálódik és figurálódik vizuálisan, hogy az írás saját anyagszerűségére mint egyfajta mediális Másikra (differenciára) mindig már (írás)kép-ként mutat rá.

Ami érdekes a médiumköziség rübberdti olvasatában, hogy az intermedializálódás egyik feltételét a szöveg és kép közötti össze nem illésben, (részleges) meg nem felelésben jelöli ki. Abban, hogy a kép valami mást mutat meg, mint amit a szöveg elmond, abban, hogy a kép is úgymond ’szóhoz jut’, hogy nem egyszerűen konfirmálja, kiszolgálja a nyelvit, hanem éppen átvágja, kibillentti.



### Multimedialitás

A multimedialitás és intermedialitás Müllernél és Rübberdtnél nem felcserélhető terminusok. Az intermedialitás mediális elemek, citátumok konceptualizált egymáshoz kötöttsége, mely diszkurzív-mediális eltolódások mentén figurálódik az olvasásban, ehhez képest a multimedialitás különféle médiumok egymásmellettsége. A nyelv – mint ahogy valamilyen érzékelhető közvetítettségre utalódik – eleve heteromediális, de ez a heteromediális még nem föltétlenül retorizált, nem föltétlenül válik kérdéssé az olvasásban. Az írás médiuma – amint *Mitchell* is kiemeli – „dekonstruálja a tiszta kép vagy tiszta szöveg lehetőségét, együtt a betű szerinti és a figuratív oppozíciójával, amelytől függ”. (1994. 95.) *Wunenburger* szintén az írott nyelvnek mint nem analóg reprezentációnak egy testi „poliszenzorialitásra” való utaltságáról beszél (2004. 39.), majd a nyelvi metaforicitás analóg erejéről egy longusi kép-leírás kapcsán (2004. 42.). De már irodalom- és médiumelméleti közhely szintjén maradhat a nyelv képszerűségének és/vagy az írás kevert medialisitásának pusztá konstatálása. Képversek esetében az olvasás kibillentése, közökbé állítódása, a médiumköziségre vonatkozó kérdések felvetődése ott kezdődhet, ahol a szöveg maga is figurálni, retorizálni, olvasni kezdi saját mediális különbségének tapasztalatát.

Rübberdt számára (a mülleri koncepció nyomán) multimedialitás szövegnek számít egy kalligrammatikus, figurális képvers, ez ugyanis csupán a „címben már megnevezett témát illusztrálja... [„A kút” című *Nagy Gáspár*-vers szövegteste egy kút képeként figurálódik] a vizuális megformáltság túlnyomórészt dekoratív funkcióval bír”, s „aligha nyit »az élmény és tapasztalat számára új dimenziókat«”. (Rübberdt, 2001. 47.) Vagyis nem „diszfigurálja, hanem mintegy bejárja” (*H. Nagy*, 1997. 10.) a szöveg kínálta megfelelési lehetőségeket. A szöveg és kép(e) közötti evidens megfeleltethetőségek, a tautologikus viszony, „a hasonlóság uralma” (*Sz. Molnár*, 2001. 70.) kétségtelenül az olvasás retorikai munkájának egyfajta behatárolásaként, rövidre zárásaként, rögzüléseként működhet, hiszen a szöveg és a kép ezek szerint nem tesznek egyebet, mint egymást meg támogatják, megerősítik. Csakhogy a képi figurálisitás, az alakként újrafelismerhető kép valamihez való hasonlósága nem szükségszerűen tesz tautologikussá minden kalligramot, hiszen a szöveg és kép viszonya e képversekben nem merül ki a megfeleltethetőségben, hanem „dolgozhat” a túl kézenfekvő névadás, az azonosító, definiáló stratégiák ellen is. *Tandori Dezső* „Hérakleitosz-emlékoszlop” című versében az írásképről elmondható, hogy egy oszlop alakját figurálja, s így végső soron tautologikus. De a látvány egyszersmind annak a textuális-vizuális retorikának is a térképeként működik, amelyben a képszöveg magát az olvasást játssza ki. A „Próbáljuk első olvasásra megmondani, hány sor” mondat úgy ismétlődik és rendeződik oszlopokba, hogy az oszlop-kép vizuális törése a szöveg felhívásának/kijelentésének megértése és teljesíthetősége, illetve érvényessége közé is beékelődik: a sorok eltolódása, a rés folytán nem lehet első olvasásra végrehajtani a szöveg felszólítását, az olvasás már sosem első, s így saját, az ismétlésben való elkerülhetetlen szétkülönbözését, retorikai patthelyzetét, illetve a képszöveg uralhatóságának illuzórikus voltát is olvassa. A képvers így annak a hérakleitoszi előszövegnek („nem léphetsz kétszer ugyanabba a folyóba”) mintegy nyelvi-képi újraproformálása és az olvasás önelemző aktusára való átírata, amelyet már címében is intertextusként megígért, s amelyet mindig csak már differenciaképző parafrázisként, delinearizált hagyománytör(tén)ésként tud felmutatni.

Visszakanyarodva Rübberdt (2001) tanulmányához, az mind az intermedialitás, mind a multimedialitás mülleri koncepcióját figurális képversen „próbálja ki”, s ez akár arról is szólhat, hogy a figurális képiség, a hasonlóság, a kalligrammatikusság még nem elégséges vagy szükséges feltétele a retorika tautologikusságának, azaz mülleri olvasatban a médiumok pusztá, törésmentes egymásmellettségének.

A figurális képversek szakirodalmában közhelynek számít, hogy a szöveg és a kép között képződhetnek tautologikus, de ezzel együtt metaforikus, metonimikus relációk is,

amelyek ellenállnak a szöveget és képet megfeleltető, mindenáron összeillesztő olvasási stratégiáknak. Innen az is láthatóvá válhat, hogy az elhíresült és a szakirodalomban egyfajta referenciaponttá váló Foucault-i tételnek, miszerint a kalligram per definitionem tautológia, éppen az a gyenge pontja, hogy „a” kalligramról beszél, minden kalligramról, a mindenkoriról, amely így túlságosan is prediktibilissé, egyneművé s az íráskép oldaláról akár redundánsná is válik. Egyetérthetünk Mitchellel abban, hogy Foucault-nak a „szavak és dolgok”, a diszkurzus és kép összjátékában artikulálódó vizuális írásmódja, habár a mondható és a látható dialektikáját mint a tudás és hatalom egyfajta történeti aprioriját tételezi, mégis *Magritte* „Ez nem pipa” című képéről írva elkerüli az általánosítást, elvontságot (és – tehetnének hozzá – az ahistorikus univerzalitást) csapdáját, hiszen elismerve az érzékek és perceptuális működések történetiségét, nem kíván több lenni, mint egy konkrét példa, egy *Magritte*-kép olvasata. (*Mitchell*, 1994. 72.) Csakhogy (és ez *Mitchell* figyelmét is elkerüli) a nagyon is konkrét példát, az egyetlen *Magritte*-képet egy olyan, az általánosítás csapdájába eső, uniformizált és elvont, időtlen kategóriával állítja szembe, mint „a” kalligram és ennek is csupán egyetlen aspektusával, a tautologikussággal (egyetlen „hús-vér” kalligram, konkrét képszöveg sem áll szemben *Magritte* képével, csupán az elvont kalligram-fogalom). Tulajdonképpen így arra használja Foucault szövege a kalligramot, hogy *Magritte* képének vonatkozásában a jelentő(s) Másikként konstruálhassa meg, olyan tükörként, amelyben egy retorikailag szükséges trópus, a csapda trópusa megfordulhat: a kalligram kettős (nyelvi-képi) csapdája összszáru a dolog fölött (a jelöltre, a dologra zárul), hogy aztán *Magritte* képe újra felnyithassa. A kalligramokról, képversekről való beszéd tehát nem ejtheti egybe a figurálist a tautologikussal, hiszen az egyes képszövegekben a verbális és a vizuális reprezentáció viszonyaiban nem csak a figuratív, hanem a diszfiguratív, nem csak a megfelelés, hanem a törés, a metaforizáció, az eltérítés retorikája is működhet.

### Monomedialitás(?)

Érdekes ezen a ponton is kitérőt tenni, hiszen tanulságos lehet, hogy Rübberdt szerint mi számít monomedialitásba-váltásnak, s hogy valóban szerencsés-e e terminus használata az illető kontextusban, illetve más médiumközi viszonyokkal kapcsolatban. Rübberdt e kérdés kapcsán ugyancsak egy *Géczi*-képverset tárgyal, amely egyfajta átírata az „Apokrif” címűnek, pontosabban vizuális átírata, hiszen szövegük megegyezik: míg az „Apokrif” statikus képi erővonalakat kínált az olvasói-nézői tekintetnek, addig a „Képvers” szövege egyfajta vizuális kinézis jegyében artikulálódik. Rübberdt szerint a „Képvers”-ben „a verbális elemek a vizuális elemek kedvéért még inkább háttérbe szorulnak, a kép architektúrája a sorok duplázásával, átfedésével és megnyírbálásával nyert teret és perspektívát; az inga, melynek mozgása az 1982-es változatban verbálisan már jelen volt, most ténylegesen lengésbe jön – mint egy futurista festményen. A vizuális alkotás ezáltal persze a monomedialitás útjára lép, a kép úgymond emancipálódik, leválva a verbális szövegről”. (2001. 58.)

Csakhogy a *Géczi*-képvers szövege még olvasható, csak egyre nehezebben. Csupán annyiban olvashatatlan, amennyiben olvashatatlansága retorikai működésének, stratégiájának része: a szöveg mintegy saját korpuszával is megakasztja az olvasást, kétségessé teszi a kibetűzés irányultságát. A grafémák mintha azonosíthatatlan, eltérő, idegen, „apokrif” szöveghelyekről másolódának át. Így a szöveg eklektikus (különböző típusú és méretű betűket bezúzó) tipo-grafikus feljegyződése által is végrehajt bizonyos dekonstitutív mozgásokat, miközben a nyelvben megképződő világszerűség megingását beszéli el („ránca gyűri képét az ég”, „vörös lett a hold portája”, „angyalt lógat harangkötél”), szövegtest / nyelvi világkonstrukció ontológiai töréseiként is felmutatva e folyamatot. Így e középpont-vesztésben az olvasó tekintet is szó szerint részestül, s a világ-

konstrukció elbomlásának története metadiszkurzív szinten, a szövegtest, illetve a kibetűzés, olvashatóság/olvashatatlanág vonatkozásában is kérdéssé válhat.

Nem árt e ponton odafigyelni *Kibédi Varga Áron* megállapítására, mely szerint a szel-lemtudományok között „az irodalomtörténészek inkább a monomedialitás felé hajlanak”, „a tiszta monomedialitás ugyanakkor – a radikális multimedialitástól eltérően – végső fo-kon szélsőséges elméleti konstrukciónak tekintendő, még a festészet és az irodalom ese-tében is. (1998. 170.) Kibédi Varga ezzel mintegy törlésjel alá teszi saját, néhány oldal-lal előbbi kijelentését, melyben önreferenciálisnak és szélsőségesen monomediálisnak nevezi az absztrakt festészetet, hangköltészetet, lettrizmust. (1998. 162.) Nem csupán ar-ról lehet itt szó, hogy „nincs olyan absztrakt festészet (...), amelynek ne lehetne elkép-zelni referenciális megfelelőjét, tehát egy valóságbeli elemet, amely megindítja a néző-nek a festészet specifikumától lerugaszkodó fantáziaszövegét és nincs olyan szöveg, amely ne idézne fel mentális képeket és ne indulna meg így legalábbis a bimedialitás fe-lé”. (*Kibédi Varga*, 1998. 170.) Az absztrakt festészet, a hangköltészet, a lettrizmus (be-tűköltészet) látszólagos monomedialitásuk, olykor proklamált mediális „tisztaságuk” el-lenére vagy éppen e látszattal együtt, ezt fenntartva, olyan teoretikus, ideológiai diszkurzusokba, narratívákba ágyazódnak, melyek éppen hozzáférhetőségük, értelmezhető-ségük mediális tisztaságát teszik igen kétségesé. Ugyanakkor ezek az önelemző, teóriá-kat kommentáló művek a művészet, illetve a művészetfilozófia és az elmélet szétválasz-tásának hagyományát is fölülírják.

W. J. T. Mitchell a modern művészet (pontosabban az absztrakt festészet) és a művé-szetfilozófiai, elméleti diszkurzusok ilyen átfedéseit a horatiusi formula átíratában, az ut pictura theoria-ban (1994. 213–239.) foglalja össze. Ezzel arra próbál rámutatni, hogy a műveket olyan, a művészek által írt elméleti programok, manifesztumok veszik körül és teszik lehetővé, amelyek a maguk rendjén ugyancsak különféle elméleti diszkurzusokba beágyazottak (ilyen lehet például a Mitchell által idézett *Morris* szerint a minimalizmus és a posztmodern kapcsolata a strukturalizmussal és a dekonstrukcióval). Ahogy *Gottfried Boehm* írja: „ha – Arnold Gehlen találó gondolatmenetét követve – a modern mű-vészetben az elmélet lépett az ikonográfia helyébe, akkor ez azt jelenti, hogy a művészet-filozófia már nem kívülről szemléli a művészet történelmi láncolatát, hanem számos, a művön belüli kapcsolódási hellyel rendelkezik”. (*Boehm*, 1995. 56.) Így a mű akár a te-ória vizuális parafrázisaként, kommentárjaként is elgondolható. Mondhatnánk úgy is, hogy az absztrakt festészet programatikus oldalról meghirdeti a kép megtisztítását mind-attól, ami nyelvi, de ezáltal olyan elméleti, filozófiai diszkurzusokat is bezúzó metaszövegeket képez meg, melyek pragmatikai oldalról éppen a nyelvitől megtisztítan-dó képeknek lesznek diszkurzív, nagyon is nyelvi értelmezési keretei. Ilyenképpen a let-trizmus (a betűköltészet) vizuális alkotásai – miközben a konvencionális nyelvi jelenté-sek, a szótárak kiiktatásán dolgoznak – a nyelvet vizuális törmelékké, anyaggá bontva, éppen magáról a nyelviségről, a nyelvhez való viszonyokról szóló kommentárként, va-gyis egyfajta „vizuális” elméletként, az elmélet vizuális át- és felülkódolásként is olvas-hatóak. A deszemiotizált jel anyagisága így nem rögzülhet a tisztán az önmagára vonat-kozó dologi közvetlenségében, hiszen ez a reflexió folyamatában „másként mutatkozik meg, mint az azonos”. (*Boehm*, 1995. 59.) Így a materiális, a „faktikus” – mint a fogal-mi és a nem-fogalmi közötti állandó átcsúszás – az „esztétikai konfliktus” (*Boehm*, 1995. 59.) helyévé válik, az egymást keresztező, átvágó érzékiség és fogalmiság terévé.

### Az integratív médiumköziségtől a mediális különbségek feszültsége felé

*Henk Oosterling* a fentiekben tárgyalt mülleri intermedialitás-koncepció gyenge pont-jának azt látja, hogy egyrészt alapjában véve a különbségek egy hermeneutikai értelem-ben vett integrálására fut ki és nem az általuk indukált feszültség fenntartására (2), más-

részt az intermedialitást csak különálló médiumok között tételezi (2003. 36.): az intermedialitás így „a különálló [separate] médiumok esztétikai fogalmainak egy új mediális kontextusba való integrációja”. (Müller, idézi Oosterling, 2003. 36.) A részek összeállása új egészbe valóban eléggé tisztán rimelhet a klasszikus műalkotás-fogalomra.

Joachim Paech (1998, 2000) a szemiológiából startoló intertextualitás-elméletekben, illetve a jelölőgyakorlat kristevai és Barthes-i gondolatában a zárt, statikus struktúrákat kitermelő mű- és szerző-központú paradigma felváltásának lehetőségét, az elmélet és az olvasás gyakorlatát kibillentő modalitást látja. Nála a médiumköziség szintén nem két stabil entitás (médium, szöveg) összekapcsoltsága, hanem alapvetően folyamatszerű texturálódás, diszkurzív-mediális átíródások, transzfigurációk és differenciaesemények folyamata. A paechi intermedialitás-konceptión erősebben nyomot hagynak a francia „differencia-filozófiák” (Oosterling, 2003) derridai, Foucault-i diszkurzusai. Paechnél így nem annyira a különféle médiumok szimbiózisának, szintetikus-integratív egymáshoz kötöttségének, együttműködésének mozzanata válik hangsúlyossá, hanem éppen a mediális különbözőségek, a médiumok közti differenciaesemények, amelyek sajátos részeket vágnak a hibrid reprezentációkon.

Így az intermedialitás (a kulturális reprezentációk mediális különbségeinek relevánssá válásakor) konfigurációként, differenciaképző, figuratív folyamatként tételeződik,

---

*Ilyen perspektívákból a reflexivitás nem kizárólag konceptuális-ként tételeződne, hanem szétterjedhetne az érzéki, a gondolkodó test (Lyotard), a nem-konceptuális, a bomlasztóan anyagi felé. Mindehhez egyfajta analógia-ként kínálkozik az avantgárd művészek multimediális gyakorlata, amely egyfajta érzéki reflexiót képes végrehajtani, úgy, hogy a médiumról a médiumban gondolkodik.*

---

amelyben a médium transzformatív módon, anyagszerű lenyomatokban vagy a médium szimbolikus iterációjának (önreflexív) formáiban íródik vissza a különböző ábrázolásokba, szövegekbe, azok megjelenésének szerves feltételeként. Az intermedialis konfiguráció a médium áttetszőségének fenntartása helyett a médium általi konstruáltság, közvetítettség feltételeire irányítja a figyelmet diszkurzív-mediális törések, elmozdulások mentén. A médium, amelynek mediálóló, közvetítő képességét éppen láthatatlansága, áttetszősége adja, csak formaként válhat elérhetővé (Paech példája erre, hogy egy médium szimbolikus, a leírás vagy narráció szintjén reprezentálódik egy másik médium-

ban, mondjuk, a fényképezés mediális folyamatának lefilmzésében, vagy maga a reprezentációs réteg ismétlődik materiálisan egy másik médiumban, ahogyan például a fotográfia mint történeti médium a film új médiumában). Itt – tehetnénk hozzá – azonnal fel is merül a médium elérhetőségének kétsége, hiszen az formává transzformálódva nem jelenlévővé válik, hanem figurálódik, megvonja magát mint identikust. A forma csak látszólag képes feltartóztatni a médium ontológiai bizonytalanságát, a közben-lét helynéküliségét, így a differenciaeseményben a médium el nem érhetőségét, eltolódását olvassuk.

Paech nyomán azt mondhatjuk, hogy a képversben a szöveg beírhatóságának mediális feltételei a szöveg átlátszóságába figuraként, képként íródnak vissza. A nyelv átlátszó médiuma már nem átengedi, hanem megakasztja a tekintetet, saját testére irányítja. Az írás teste képiesül, retorizálódik és látványként (is) kezdi használni a papír fehérjét. S mivel az írás a képversben saját mediális heterogenitásához fordul, saját (idegen vagy elfedett) láthatóságát (kon)figurálja látvánnyá, saját médiumába ékeli be a különbséget, a rést, a repedést.

Paechnél a mediális differenciák hangsúlyossá válása mégis némiképp kapcsolódhat Oosterling (2003. 36–37.) nézeteihez, aki az intermedialitás ontológiai kérdésére vonat-

kozóan kétségbe von mindenféle, a mediális különbségek totalizálására, integrálására kifutó elméleti, hermeneutikai igyekezetet. Így például *Peter V. Zimáét*, akinél a médiumköziség túlságosan szimbiotikus és integratív, vagy *Müllerét*, akinél túl konceptuális és együttműködő. *Peter Wagner* intermedialitás-értelmezése csak azért bizonyulhat érzékenyebbnek a köztes lét folyamataira, mert nem annyira a kristevai textualitásból, hanem inkább a derridai *différence* felől hangsúlyozza mind a médiumokon belüli, mind az azok közötti feszültségteli különbözőségeket.

Az intermedialis Oosterlingnél egyfajta jelenlét és távollét közötti differálódás, áramlás, amelynek folyamataiban minden elfoglalható pozíció viszonylagosnak és átmenetinek bizonyul. (*Oosterling*, 2003. 43.) A fluktuáció és a köztes létmód képlekeny és nemcsak-diszkurzív jellege folytán az intermedialitás sajátos helynélküliség, közben-lét, de egyszersmind a nem-konceptuális és a fogalmi közötti átmenet, az érzéki reflexivitása. Oosterling szerint így azoknak differencia-filozófiákból (*Derrida*, *Liotard*, *Deleuze*) merítő közelítésmódoknak kellene teret nyerniük, amelyek lemondanak a hermeneutikai egységbefogás, az integrálhatóság, a jelenlét, a lineáris idő elvéről és a feszültségteli médiumközi, illetve médiumon belüli differenciákat hagyják működni. Ilyen perspektívákból a reflexivitas nem kizárólag konceptuálisként tételeződné, hanem szétterjedhetne az érzéki, a gondolkodó test (*Liotard*), a nem-konceptuális, a bomlasztóan anyagi felé. Mindehhez egyfajta analógiaként kínálkozik az avantgárd művészek multimediális gyakorlata, amely egyfajta érzéki reflexiót képes végrehajtani, úgy, hogy a médiumról a médiumban gondolkodik. (*Oosterling*, 2003. 42.) (3)

### Médiumköziség: konfiguráció és/vagy diszfiguráció?

Ami a fentebb érintett oosterlingi, kristevai és *Blonsky*-i perspektívákból mégis feltűnhet Paech kapcsán, hogy nála a medialitás és a médiumköziség formaként való olvashatósága túl emfaticusává válik. Nem utolsósorban *Niklas Luhman* nyomán, aki szerint a médium csak az általa lehetővé tett formák kontingenciájában formaként megfigyelhető, illetve a médium és forma közötti distinkció maga is egy forma. (idézi *Paech*, 2000.) A médium transzformatív visszaíródása a szövegbe Paechnél hangsúlyosan forma, a mediális differenciák éppen figurálódásuk révén mutatnak rá a médium általi konstruáltságra. De a médium nemcsak közvetít, áttetszővé válva, hanem zavarhat is, ha túlságosan előtérbe kerül. (vö. *Pethő*, 2003. 42.) A parazita harmadik, amely eltűnésével feltűnni engedi a formát, valami mást, mint önmaga, amorffá és eruptívává válhat. Ilyenkor pedig nem biztos, hogy formát olvasunk, sőt az sem, hogy olvasunk-e egyáltalán. A szemiotikában a jelölőfolyamatok maradéktalan olvashatóságával, tehát nyelviségével, értelmezhetőségével kapcsolatban felmerülő kételyek alkalmasak arra, hogy az általunk produktívnak tartott Paech-féle intermedialitás erőteljes forma-jellegére rákérdezzünk. Ha újra *Blonsky* szemiotikai kérdéseihez és kételyeihez térünk vissza, akkor úgy tűnik, hogy az általa választott példa valami nem-formáról, nem formalizálhatóról ad hírt, a kristevai „szemiotikus” fogalma pedig nyelv előttiként, valami szubverzív jelölhetetlenként működik magában a szimbolikus, jelölő nyelvben.

Ily módon előállhat a kérdés, hogy vajon a médiumköziség, a medialitás és a szöveg esetében nem kell-e azzal is szembesülnünk, ami valamiképpen kisiklik a jelölhetőség és olvashatóság, az elkerülhetetlenül nyelvi interpretáció szegmentáló munkája alól? Vajon nem marad-e mindig valami olyan fölösleg, maradék, amely csak analóg módon újrameghatározható magában a mediálisan heterogén szövegben is? Az intermedialitás mint a mediális különbségek transzformatív visszaíródása a reprezentációba és diszkurzibusba, vajon nem lehet-e esetenként éppen nem-formaként is olvashatatlan, úgy, mint a materiálisnak, a jelölhetetlennek a forma ellen végzett aknamunkája, amellyel áttöri, felfüggeszti a formát, de ő maga sosem teljesen formalizálható? (Ez nyilván a forma viszony-

latában válhat jelentővé, tehát így az annak eltörlésére tett kísérletben újra is teremtődik a forma mint referenciapont, viszonylat). Paech azt állítja a materiális intermedialitásról, hogy annak „formái” „ott találhatóak, ahol maga a reprezentációs réteg (mint mechanikai apparátus vagy egy festett vagy fotografikus kép vagy hangok akusztikai sorozata) egy másik médiumban konstitutív módon újra megjelenik”. (2000) Azonban a tiszta médium, a homogén szemiozís fogalma és az azt megképző purista elméleti diszkurzusok mindinkább kétségessé válnak, így nem minden esetben tartható, hogy egy reprezentációs rétegnek szükségszerűen egy másik médiumban kell megjelennie, hiszen már (eleve) ott lehet abban mint annak Másikja, vagy szójátékkal élve: „hetero-génje”. Vagyis a rések, a hasadások, differenciák nem feltétlenül csak kettő közé, hanem az egynek gondoltba is beékelődhetnek. Így önvizsgálatukkor a médiumok egy másik, de talán éppen bennük levő médium pillantását „vehetik kölcsön”. Bizonyos képvisekben az írás így csak saját heteromediálitását retorizálja, figurálja vagy éppen az által diszfigurálódik, mikor olvashatatlan látvánnyá alakul, vagy éppen felfedi láthatóságának, feljegyzettségének feltételeit: előlépteti a papírt, a fénymásoló-égette nyomokat, a festék anyagi sűrűségét, vagy a kézírásnak az esetleges, az előreláthatatlan testi általi átjártságát, amely az írás konvencióiba, kultúrájába vezetődik át.

A vizuális költészet a képszóvegeiben, amikor az írás látvánnyá transzformálódik, olyan képi nyomokat hagyhat, amelyek éppen a forma, a kompozíció ellenében hatnak, ebbe törölnék bele, olyan, a nyelvet írásként rögzítő apparátusok és anyagi feltételek mediáló, de egyben eltérítő működéseiként, amely túlságosan előlépve éppen a beírást, a verbalizációt, a nyelvi szegmentálást zavaró zaj, zörejt, „szennyező” materialitás lehet. *Papp Tibor* 'Vendégszóvegek' című kötetének egyik képversciklusa a nyelv anagrammatikus működéséről, a nyelv mögött, a nyelvben tovább osztódó nyelvekről mint beláthatatlan jelölődésről is íródik: a „rádióadó” betűi „riadóadóvá” helyeződnek át, megképződik az „imaször”, a „kutyakarambol”, erre rezonálva a „karomból elpárolgó emlék”, az adóhivatal „adyhivatal”-ra cserélődik. A nyelv nem valamit reprodukál, hanem nyelvekre, történetekre emlékezik, eltérítve, nyelv mögötti nyelveken áttörve a hagyományt, a kultikus, kánoni diszkurzusokat, a különféle regisztereket („adyhivatal”, „bodyhivatal”). A cím által jelzett „vendégszóvegek” idegensége így vég nélkül differálódó ismétlődésbe kerül, szétterítődik, megvonva a nyelv ismerőségét. Az anagrammatikusság – mint egyfajta véletlenszerű, uralhatatlan, szubverzív nyelvi működés – a 'Vendégszóvegek'-ben nem kizárólag a verbálisban, hanem valahol a nyelvi és nem nyelvi között is történik: a szöveg mediális beírása egyben kiszolgáltatja azt a mediálisba való beavatkozásnak, az elérhetőségnek, s egybeejti az írás testének romlását (gyűrés, fénymásolás) a szövegromlással. Egy gyakori décollage-technika, a papír roncsolása beletöröl a szövegbe, egy szerzői individualitás által nem befogható, anyagosságában ugyancsak uralhatatlan folyamatban (törlődik az adyhivatalból az „a” a lapszél-konvenció be nem tartása folytán, majd egy következő lapon „bodyhivatalként” lép elő). A jelek ismétlődése nem csupán tropikus nevez meg magát egy technikai apparátus által („ismételek mint egy fénymásológép”), hanem a neoavantgárd poétikák jegyében az apparátusra, a décollage-ra és a nyelvre bízva az alkotói kéz egyeduralmának, jelenlétének kitörlését: a gyűrés térszerű és a fénymásoló síkszerű, kilapító munkája között többszörösen is transzformálja, rétegezi, vég nélkül ismétli-törli az írást, a szöveg testét. A gyűrés, a szöveg testének előlépése és roncsolhatósága a jelek ismételtetését különbségek termelődéseként kontextusok, médiumok, jelek cserélhetőségeként, rétegek átvágásaként tünteti fel. A gyűrés így a materiális és a verbális beláthatatlan elváltozása, a szöveget, a formát bomlasztó, texturáló munka, amelyben a jel részesül, de amely maga sosem teljesen jelszerű. A szöveg anagrammatikus működése, a nyelv mögötti nyelvek elbomlása a médium zajjává válásban is történik, amely sajátos texturáló munkája által nem egyszerűen kitörli, akadályozza az olvashatót, hanem mássá, Másikként rétegezi újra. Az anyagi, az írás tes-

te így benyomul a szövegbe olvashatóságának és egyben olvashatatlanságának feltételeként, de egyszermind valami korporeálisként, fölöslegként, nem-jelként kimarad a jelölhetéből, mivel nem annyira egy nyelvi kódoltság értelmében működik, hanem ikonikus sűrűségként, s eruptívabb, diffúzabb, kódolatlanabb bármilyen formánál.

A vizuális költészet esetében a szöveg és kép közötti differenciák, vagy magában a hibrid képszövegben feszítő rések, vagy az összeforrt és külön-külön hitelüket veszített kategóriák felfejtésekor tehát a médiumköziséggel nemcsak mint konfigurációval, formával, hanem mint diszfigurációval, formát lebontóval is szembesülhetünk. A médiumok különbözőségének különféle modalitásai pedig nem egyszerűen elválasztanak, hanem hibridizálnak, elkevernek, de-figurálnak, tiszta kategóriák azonosságát teszik kétségessé. A képszövegek hibriditására érzékeny kutatási kísérletek nem pusztán adottként, esszenciális-ként és evidenciaként tételezik ezeket a különbözőségeket, hanem valamilyen szemléletből konstruáltként, ideologikusként, értelmezést kihívó kérdésekként. Amint Mitchell találoan megjegyzi: a szavak és képek közötti szemiotikai különbségek és a médiumok fajtái esetében „a kutatás kiterjesztése az egész mezőre nem szünteti meg a különbségeket, hanem a kutatás tárgyává teszi, vagyis nem áthághatatlan határoknak tekinti őket”. (2004. 26.) Folytathatnánk úgy is, hogy nem áthághatatlan, hanem elmozduló, viszonylagosuló, sosem teljesen belátható működéseknak, határoknak. Amelyek nem oldják azonossággá és egységévé azt, amibe ékelődnek, vagy amiben odébb tolnak.

### Jegyzet

(1) Szőnyi Kiss Attila nyomán a strukturalizmus és a klasszikus szemiotika 'nyelvészeti imperializmusának' filozófiai és tapasztalati alapvesztéséről itt éppen az autonóm és integráns szubjektum, a szilárd identitás feldarabolódása, jel-ölőben való önelvesztése és szétíródása kapcsán beszél (vö. Szőnyi, 2004. 200–201.).

(2) Tanulságos lehet ezt összevetni Peter Bürger elgondolásával, aki a montázs integrálhatatlan, szervesetlen, széttartó, a részek és az egész hermeneutikai összebékítésének ellenálló retorikája kapcsán beszél a kritikai hermeneutikáról, amely nem törekszik a részek közötti ellentmondás, feszültség felszámolására, hanem fenntartja azt. (1997. 23.)

(3) Oosterling még tovább lépve úgy véli, hogy az intermedialitás nem csupán az esztétika, de a politikai filozófia számára is kihívás. Így a globalizációval kapcsolatos kérdések felvetésében is produktív lehet egy olyan intermedialitás-konceptió, amely sokkal inkább a lokális és a globális közötti feszültségekben érdekelt és nem kizárólag és külön-külön a helyi, etnikai identitásokban vagy a globális totalitásban. (2003. 46.)

### Irodalom

- Balázs Imre József (1997): Kétnyelvűség vagy kevertnyelvűség? Szempontok a képvers esztétikájának kidolgozásához. *Korunk*, 12. 11–25.
- Barthes, Roland (1996): A szöveg öröme. In: uő: *A szöveg öröme*. Osiris, Budapest. 75–116.
- Barthes, Roland (2000): *Világoskamra*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Blonsky, Marshall (1985): Introduction. The Agony of Semiotics: Reassessing the Discipline. In: Blonsky, Marshall (ed.): *On Signs*. Baltimore, Maryland, The John Hopkins University Press, XIII–LI.
- Boehm, Gottfried (1995): Az első pillantás. Műalkotás – esztétika – filozófia. *Athenaeum*, III./1. 52–64.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban*. Osiris, Budapest.
- Bürger, Peter (1997): Az avantgárd műalkotás. *Szép literatúrai ajándék*, 3–4. 5–29.
- Castellin, Philippe (2003): A szabályok lírájától a költészet kiterjesztéséig. *Helikon*, 4. 389–411.
- Derrida, Jaques (1998): A kettős ülés. In: uő: *A disszemináció*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 171–273.
- Foucault, Michel (1993): Ez nem pipa. *Athenaeum*, I/4. 141–166.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2003): *Why Intermediality – if at all?* <http://cri.histart.umontreal.ca/cri/ft/INTERMEDIALITES/WhyIntermediality.pdf>
- Imdahl, Max (1997): Ikonika. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép – fenomen – valóság*. Kijárat, Budapest. 254–273.
- Kanyó Zoltán (1990): Az irodalomtudomány módszertani kérdései. In: uő: *Szemiotika és irodalomtudomány*. Válogatott tanulmányok. JATE Kiadó, Szeged. 41–129.
- Keresztury Tibor (1985): „Építék templomot kiürült egék alatt...” Zalán Tibor új kötetéről. *Alföld*, 9. 82–85.
- Kibédi Varga Áron (1997): A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép – fenomen – valóság*. Kijárat, Pécs. 300–320.
- Kibédi Varga Áron (1998): *Szavak, világok*. Jelenkor, Pécs.

- Kibédi Varga Áron (2000): Ami a szó és kép között van. A határ pragmatikája, *Korunk*, 7. 71–78.
- Kittler, Friedrich A. (1995): *Aufschreibesysteme 1800–1900*. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Kristeva, Julia (1996) [1968]: A szövegstrukturálás problémája. *Helikon*, 1–2. 14–22.
- Kristeva, Julia (1985) The Speaking Subject. In: Blonsky, Marshall (ed.): *On Signs*. The John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland. 210–220.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1999) [1766]: Laokoón (részletek). In: Orbán Gyöngyi (szerk.): *Esztétikai olvasókönyv. A szép aktualitása kérdéséhez*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár. 157–184.
- Longree, Georges H. F. (1976): The Rhetoric of a Picture-Poem. *PTL*, 1. 63–84.
- Lőrincz Csongor (2002): Medialitás és diszkurzus. (Friedrich A. Kittler: *Aufschreibesysteme 1800–1900*). *Lk.k.t.*, 11. 96–104.
- Mitchell, W. J. Thomas (1980): Spatial Form in Literature: Toward a General Theory. *Critical Inquiry*, 3. 539–567.
- Mitchell, W. J. Thomas (1986): *Iconology. Image, Text, Ideology*. The University of Chicago Press, Chicago – London.
- Mitchell, W. J. Thomas (1994): *Picture Theory*. The University of Chicago Press, Chicago – London.
- Mitchell, W. J. Thomas (2004): A látást megmutatni – A vizuális kultúra kritikája. *Enigma*, 41. 17–30.
- Sz. Molnár Szilvia (2001): Az avantgárd hagyomány alakulása Géczy János képverseiben. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Szöveg – tér – kép. Írások Géczy János műveiről*. Orpheusz Kiadó, 67–78.
- Sz. Molnár Szilvia (2004): *Narancsgép. Géczy János (vizuális) költészete és az avantgárd hagyomány*. Ráció Kiadó, Budapest.
- Müller, Jürgen E. (1998): Intermedialität als poetologisches und medienteoretisches Konzept. Einige Reflexionen zu dessen Geschichte. In: Helbig, Jörg (hrsg.): *Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets*. Erich Schmidt Verlag, Berlin. 31–40.
- H. Nagy Péter (1997): Kalligráfia és szignifikáció. Fenyvesi Ottó, Géczy János és Zalán Tibor képverseiről. In: uő: *Kalligráfia és szignifikáció*. Vár Ucca Tizenhét Könyvek, Veszprém. (19), 7–13.
- Olivi, Terry – Petőfi S. János (1998): A nyelv materialításáról. A vizuális költészet mint első lépés a multimedialitás felé. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegatan* 11. JGYF Kiadó, Szeged. 97–107.
- Oosterling, Henk (2003): Sens(a)ble Intermediality and Interesse. Toward an Ontology of the In-Between. *Intermedialitás*, 1. Printemps, 29–46.
- Peach, Joachim (1998): Intermedialität. Mediales Differenzial und transformative Figurationen. In: Helbig, Jörg (hrsg.): *Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets*. Erich Schmidt Verlag, Berlin. 14–30.
- Peach, Joachim (2000): *Artwork – Text – Medium. Steps en route to Intermediality*. <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/LitWiss/Me-dienWiss/Texte/interm.html>.
- Pethő Ágnes (2003): *Múzsák tükre. Az intermedialitás és az önreflexió poétikája a filmekben*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Petőfi S. János (1996): Szemiotikai textológia – Didaktika. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegatan*. 9., JGYF Kiadó, Szeged. 7–21.
- Petőfi S. János (2001): A verbális és képi összetevőből felépített kommunikátumok tipológiájához. In: Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László (szerk.): *Szemiotikai szövegatan*. 14. JGYF Kiadó, Szeged. 61–65.
- Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa (2002): *A multimedialitás szövegek megközelítései*. Iskolakultúra, Pécs.
- Plett, Heinrich F. (1991): Intertextualities. In: Plett, Heinrich F. (ed.): *Intertextuality*. Walter de Gruyter, Berlin – New York. 3–29.
- Rübberdt, Irene (2001): A szöveg félrelépései. A versek multi- és intermedialitásáról. In: H. Nagy Péter (szerk.): *Szöveg – tér – kép. Írások Géczy János műveiről*. Orpheusz Kiadó, 44–58.
- Szilágyi N. Sándor (1997): *Hogyan teremtünk világot. Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szónyi György Endre (2004): *Pictura & Scriptura. Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. JATE Press, Szeged.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1999) [15?]: Tudomány és művészet. In: Orbán Gyöngyi (szerk.): *Esztétikai olvasókönyv. A szép aktualitása kérdéséhez*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár. 98–105.
- Wolf, Wolf (2002): *Intermediality Revisited. Reflections on Word and Music Relations in the Context of a General Typology of Intermediality*. [www.ingentaconnect.com/content/rodopi/wms/2002/00000004/00000001/art0003](http://www.ingentaconnect.com/content/rodopi/wms/2002/00000004/00000001/art0003)
- Wahl, François (1996): A szöveg mint produktivitás. *Helikon*, 1–2. 10–13.
- Wunenburger, Jean-Jaques (2004): *Filozofia imaginilor*. F. I., Polirom.



# Platonov gépzongorára

## Csehov és Mihalkov

*Ascher Tamás színházi ,Platonov'-rendezése és Nyikita Mihalkov ,Etűdök gépzongorára' című filmje egyaránt Csehov első, címnélküli, legtöbbször ,Platonov'-ként emlegetett színdarabjára épül. Az előbbi lényegében hű adaptáció, míg az utóbbinak a dráma csupán inspirációként szolgált.*

**A**scher és Mihalkov feldolgozásában azonos a szituáció, egyeznek a jellemek, a végkifejlet mégis eltérő. Hogyan? Hát nem valamiféle szükségszerűség az, ami annyira jellegzetessé teszi Csehov drámáit? Nem azt tapasztaljuk, hogy a végzet munkál bennük? A ,Platonov' két különböző, de egyaránt helytálló befejezése látszólag azt sugallja, hogy mégsem sorsszerűségről van szó.

A tanulmány tárgya a három műalkotás összehasonlítása. Először a dráma szövegének és az abból létrehozott előadás szövegváltozatának különbségeit és hasonlóságait vizsgálom meg, majd a drámát és a filmet hasonlítom össze három alapvető drámai paraméter (hely, idő, cselekmény) módosulásai szerint. Végül részletesen összevetem a három mű egészét és értelmezem a különböző alkotói értelmezésből és szemléletből fakadó eltéréseket és párhuzamokat.

### A dráma

A ,Platonov' keletkezésének körülményei a mai napig tisztázatlanok. A kutatók valószínűsítik, hogy az először 1920-ban feltűnő darab Csehov első irodalmi műve, melyet még 1878-ban, 19 évesen írt. Csehov néhány évig még dolgozott a kéziraton, 1881-ben pedig *Jermolova* színésznőnek ajánlotta jutalomjátékkul. A művésznő állítólag elutasította a darabot, a szerző pedig a kudarcot követően darabokra tépte irományát és szétszórta. Az 1920-ban előkerült, majd először 1923-ban kiadott szöveg nagy valószínűséggel ennek a műnek a piszkozata. Az eredeti cím máig tisztázatlan, a 20-as évektől kezdve a különböző kiadásokban ,Apátlanul, Apátlanok, Színmű' címmel jelent meg. Az azóta is fennmaradó bizonytalanságot jelzi, hogy *Lev Dogyin* 1997-es, szentpétervári, Malenkij Teater-beli előadása egyszerűen ,Cím nélküli darab'-ként került színre. A színházi gyakorlat hatására és az ,Ivanov' analógiájára mára leginkább a ,Platonov' cím vált használatossá.

A ,Platonov'-ban, ha még nem is teljesen letisztultan, de szerepel minden olyan jelenség, amely a későbbi „nagy” Csehov drámák velejét fogja adni. Megjelenik a ,Cseresznyés kert' történetének alapjául szolgáló eladósodás, a falusi birtok elvesztésének lehetősége, a hitelezőknek való kiszolgáltatottság és a változásra való képtelenség. Feltűnik témaként az ,Ivanov' egyik központi problémaköre: az antiszemitizmus, illetve a zsidó üldözöttségi tudat és az abból adódó kompenzáció. A drámát átszövi a nemzedékek között húzódó ellentétek egész sora, amely a ,Sirály'-ban köszön majd vissza. A ,Platonov' hősei eltékozolt életű figurák, akik semmire se vitték, akárcsak az ,Ivanov' és a ,Ványa bácsi' szereplői. Megjelenik a vidéken elfásuló, tönkremenő orvos figurája Trileckij személyében, akit a ,Ványa bácsi'-ban majd az egyik főszereplőként, Asztrovként látunk viszont. Szofja Jegorovna szavai pedig mintha egyenesen a ,Három nővér'-

ben hangzanának el: „Új életet kezdünk (...) A magunk kenyerén élünk majd, az arcunk verejtékével keressük meg, kérgesre törjük a tenyerünket... Dolgozni fogunk (...) Új levegőt szívunk, új vér pezsdül az ereinkben.”

A hasonlóságok ellenére a ‚Platonov’ bizonyos alapvető dramaturgiai megoldásokban eltér a későbbi Csehov drámáktól. A polifonikus – több szereplő egyenrangú viszonyából építkező – szerkesztés helyett itt még egyetlen központi figura, Platonov köré szerveződik a cselekmény. Másrészt hiányzik az a fajta sűrítési technika, amely egy jeleneten belül képes párhuzamosan sok szereplő törekvését, szándékát bemutatni: a ‚Platonov’ tele van szerteágazó, hosszú, kétszemélyes párbeszédekkel.

A darab több mint kétszer olyan hosszú, mint egy átlagos, a néző számára befogadható és emészthető színmű. (A Fekete Sas Kiadó 2001-es Csehov-kötetében például a ‚Ványa bácsi’ 46, a ‚Három nővér’ 59, a ‚Platonov’ 154 oldalt tölt ki.) Nemcsak hosszában, de szereplőinek számában is jóval túllépi a későbbi Csehov drámákra jellemző számot. A ‚Ványa bácsi’ 9, a ‚Három nővér’ 14, a ‚Cseresznyés kert’ 15 szereplőjéhez képest itt 20 figurával találkozunk. Színrevitele szinte kizárólag jelentősen megrövidített formában lehetséges és szokásos. Emiatt a ‚Platonov’ esetében a dramaturgiai munka rendkívül fajsúlyos, a szöveg húzása nélkülözhetetlen, de így más és más figurák, jelenetek és történetzálak tűnnek el nyomtalanul aszerint, hogy a rendezői koncepcióból melyik hiányozna legkevésbé. Így mindegyik rendező megírja a maga saját ‚Platonov’-ját. A legtöbb előadás az idősebb generáció képviselőit hagyja el vagy rostálja meg, de a már említett szentpétervári ‚Cím nélküli darab’ előadásból például a – számomra egyik kulcsszereplőnek tűnő – orvos, Trileckij szerepét is kihúzta a rendező, Dogyin.

### **Adaptáció – a színházi előadás szövegváltozata**

A budapesti Katona József Színház 1990-ben állította színpadra a ‚Platonov’-ot Ascher Tamás rendezésében. A rendező és Fodor Géza dramaturg általi húzások és sűrítések eredményeképpen létrejött szövegváltozat központi témája, amint a korabeli kritika írja: „...akár egy címmódosítással is kifejezhető. Ez a cím úgy szólna: Platonov és a nők”. (Szántó, 2004) A főhős és a körülötte lévő nők viszonyrendszerét teljes egészében meghagyja az előadás, Platonovhoz való viszonya határozza meg Anna Petrovnát, Szofját, Szását, Grekovát, sőt rendezői ötletként még Kátyát, a szobalányt is. Az önmaguk fölöslegességére, életük hétköznapiságára és reménytelenségére rádöbbenő vagy azt éppen el-tusoló szereplők (Platonov, Vojnyicev, Trileckij, Szofja és Anna Petrovna) legtöbb jelenetének meghagyásával az előadás egy nemzedéki problematikát is előtérbe helyez: a harmincas éveik elején járó fiatalok leszámolását az ifjúkori illúziókkal. Ennek a két gondolatnak a szellemében tűnnek el, illetve szorulnak háttérbe a színmű egyéb elemei. [...] (1)

### **Inspiráció – a filmváltozat**

Mihalkov filmje nem adaptáció. Az ‚Etűdök gépzongorára’ forgatókönyvét a ‚Platonov’-ot alapul véve, de attól egyszersmind elrugaszkodva írta meg állandó alkotótársával, Adabaszjannal. A film középpontjában Platonov története áll, amelyet számos kis epizód, felskiccelt jellemrajz/vázlat (etűd) egészít ki és fon körbe. Az eredeti mű több jellegzetes figuráját – akiket az előadás megtart – (az idős édesapjával kegyetlenül bánó földbirtokos ifjút, Kirillt, az emancipált, szabadidejét vegyészkedéssel töltő, Platonovba szerelmes fiatal Marja Grekovát, a tolvaj Oszipot stb.) elhagyja a film, ugyanakkor újabb, a csehovi világba teljesen beleillő elemekkel is gazdagodik. Ilyen többlet a zálogkiváltás keretében kikövetelt csók Anna Petrovna és Platonov között, Szása rosszulléte a teraszon, a szarvasbögést előadó apa leányaival, Platonov „meséje” a fiatal diákról, akit elhagyott a szerelme, sőt maga a címadó epizód, a gépzongora megszólaltatása is.

Míndezen azonban csak elenyésző különbségek a történet egészét átrendező és átértékelő változtatásokhoz képest. Figyeljük meg a helyszínt, az idő, majd a cselekmény módosulásait.

### *Hely*

A film a francia klasszicistákat megszágyonító pontossággal tartja be – átalakítva ezzel magát a színdarabot – a tragédia hármasságának szabályát. A ‚Platonov‘ négy felvonása (amelyekből az egyik két képből áll) sorban Anna Petrovnának szalonjában, kertjében, Platonovék udvarán, Platonov iskolai szobájában, majd Vojnyicev dolgozószobájában játszódik. Mihalkov változata ezzel szemben – mintha csak a film színházi előadását adaptálásáról és nem ennek fordítottjáról lenne szó – egyszerűsít, sűrít; az egész film Anna Petrovnának birtokán, a kertben és a házban zajlik.

A ‚Platonov‘ című drámában a többhelyszínűség nem csak formai kérdés. A távolságok miatt a szereplőknek szimbolikus értékű utakat kell megtenniük, ezért a különböző emberek különböző helyszíneken való feltűnéseit komoly döntések előzik meg, amelyek drámai funkcióval bírnak. Vizsgáljuk meg a döntés és az azt követő út jelentőségét egy konkrét példában.

A második felvonás második jelenete és a harmadik felvonás nem a társaság megszakított találkozóhelyén, Vojnyicevék birtokán, hanem az iskolában, Platonovéknál játszódik. Anna Petrovna mindkét felvonásban meglátogatja Platonovot. Ez a döntés – nemcsak a kor viszonyait, de kettejük helyzetét is tekintetbe véve – mindenképp nagy merészség az egyedülálló nőtől. Anna Petrovna ezen az estén már egyszer felkínálkozott Platonovnak, de a férfi elutasította. A tábornokné büszkeségét leküzdve lóra száll, hogy megszerezze magának a tanítót, nem törődve a lelepleződéssel. (Ami be is következik, hiszen kis híján rajtakapja őket Szása és Trileckij, s tényleges szemtanúja lesz találkájuknak a fiatal Vengerovics és Oszip is.) Platonov joggal ütközik meg az éjszaka közepén hozzá lovaglórúhában beállító asszony láttán. „Gondolja meg, hová jött és miért, maga büszke, okos, gyönyörű asszony!” Anna Petrovna megjelenésének merészségét és elszántságát erősíti az is, ahogy Szofja felajánlkozását – kontraszként – Csehov sokkal szolidabb formában ábrázolja. Szofja óvatosabb, csak szobalányát, Kátyát küldi el Platonovhoz egy levéllel. Ugyanilyen nagy horderejű a tábornokné harmadik felvonásbeli színrelépése, amikor annak dacára – vagy épp amiatt – jelenik meg Platonovnál, hogy a férfi hetek óta nem járt nála, s leveleire sem válaszolt. Sejtí, hogy Platonov elcsábított valakit, nyilvánvaló, hogy a tanító hazudik neki, mégis elmegy hozzá, s másodszor is vállalja, hogy „erkölcstelen nőszeméllyé” válik. Az asszonynak mindkét útja eredménytelen, Platonov nem őt választja.

Az út megtételében megjelenő drámai döntések feszültsége a filmből – az egyetlen helyszínre való sűrítés miatt – eltűnik, vagy legalábbis csökken, illetve a döntések okozta találkozások mellett felerősödik a véletlen szerepe.

---

*A ‚Platonov‘ keletkezésének körülményei a mai napig tisztázatlanok. A kutatók valószínűsítik, hogy az először 1920-ban feltűnő darab Csehov első irodalmi műve, melyet még 1878-ban, 19 évesen írt. Csehov néhány évig még dolgozott a kézíraton, 1881-ben pedig Jermolova színésznőnek ajánlotta jutalomjátékul. A művész nő állítólag elutasította a darabot, a szerző pedig a kudarcot követően darabokra tépte irományát és szétszórta. Az 1920-ban előkeült, majd először 1923-ban kiadott szöveg nagy valószínűséggel ennek a műnek a piszkozata.*

---

### *Idő*

A filmben nemcsak a tér szűkül össze, a történések ideje szintén lerövidül. A dráma időtartama körülbelül egy hónap. A cselekmény első napján (első felvonás) Platonovék az évben először látogatják meg Anna Petrovnaékat, kiderül, hogy Vojnyicev megházasodott, Szofja és Platonov pedig hét év után először találkoznak. Az egy héttel később rendezett bál harsánysága elől menekülnek ki a kertbe a szereplők a második felvonásban, ekkor lángol fel újra Szofja Platonov iránt, miután a férfi kérdőre vonta házasságával kapcsolatban. Anna Petrovna is ekkor ajánlkozik fel. A harmadik felvonás három héttel később játszódik, majd az azt követő napon ér véget a darab a negyedik felvonással. Az „Etűdök gépzongorára” az egész eseményt egyetlen napra szűkíti. „Ami történik, csupán egy bódult éjszaka föllobbanása és a kijózanító hajnali világítás derít fényt az illúziókra. A szennvedély éppúgy semmivé foszlik reggelre, mint a feneketlen kétségbeesés” – írja kritikájában *Koltai Tamás*. (Koltai, 1978) A film tehát egy nap alatt játszódik (dél-től hajnalig), s ez a sűrítés nemcsak a szereplőket helyezi más megvilágításba, de a konfliktust is árnyalja, módosítja.

### *Cselekmény*

A cselekmény változása a legszembevetőbb és a legjelentősebb. Az eredeti műben (és a színházi előadásban is) miután Anna Petrovna – aki eddig csak barátja volt Platonovnak – és Szofja is felajánlkozik a férfinak a bál éjszakáját követő hajnalon, Platonov és Szofja szeretők lesznek. Szása, aki azt hiszi, a tábornoknéval (Anna Petrovnaival) folytat viszonyt a férje, elhagyja őt, Platonov pedig, aki bár tudja, hogy mindenkinek csak a vesztét okozza, nem bír ellenállni a kísértésnek. A boldogságra nem képes, ápolatlanul, részegen tölti napjait az iskolában egyedül, Szofjával is egyre kelletlenebbül találkozgat. Szofjával szökést terveznek ki, de Platonovnak semmihez nincs már ereje, undorodik önmagától és a világtól. Anna Petrovna is eljön hozzá könyörögve, hogy utazzon el, vagy legalábbis látogassa meg őt birtokán, de nem képes kilendíteni a férfit tompultságából. Szása megbocsátóan hazatér, de mikor megtudja, hogy Platonovnak nem az özvegy tábornoknéval, hanem Szofjával, egy férjes asszonnyal van viszonya, végleg távozik. Az utolsó felvonásra Platonov minden emberi méltóságát elveszti, folyamatosan részeg és beteg, nem képes gondolkodni, csak egyedül akar lenni és aludni. Minden kiderül. Vojnyicevet összetöri, Anna Petrovnaét megrázza Szofja és Platonov viszonya, Szofja pedig, aki hiába várta kétségbeesetten a szökésre megbeszélt időpontban Platonovot, hisztérikus rohamot kap. Platonov végezni akar magával, de képtelen rá, a többiek – Anna Petrovna kivételével – nem veszik észre, hogy beteg és nincs magánál, mindenki csak saját követeléseit és (jogos) sérelmeit zúdítja rá. Szofja megtalálja a pisztolyt, amit Platonov képtelen volt használni és lelövi a férfit.

A film időtartama, mint említettük, egyetlen napra sűrűsödik össze. Az időbeli változtatás természetesen nem öncélú, hanem a cselekmény változásából adódik (illetve értelem-szerűen kölcsönösen következnek egymásból). Ahhoz, hogy e változást megértsük, alaposabban meg kell vizsgálnunk a két műben a kiindulópontok közti különbségeket. (A Csehovhoz alapvetően hű színházi előadás időnként önálló utat választ, ezekben az esetekben a három variációt vetjük össze.) Az elemzés a továbbiakban nemcsak a létrejött szövegváltozatokra, hanem a dramaturgiai döntések mellett a konkrét színházi és filmes megfogalmazásokra, eltérő kidolgozásokra, színészi, rendezői, operatőri megoldásokra is kiterjed.

### **Variációk egy témára**

„De hol marad ilyen sokáig ez a Platonov?” – *Platonov érkezése*

Unatkozó emberek tétlenül lézengenek a tikkasztó hőségben és közben csak beszélnek és beszélnek – igazi csehovi indítás. A sakkozás, csevegés, sétálás azonban mind csak

pótcselekvése az előadás kezdetén jelen lévő szereplőknek; valójában különböző tevékenységeiket egyetlen közös „cselekvés” határozza meg: a várakozás. Ezek az emberek várnak valamire, illetve valakire és annak késlekedése fokozza bennük és a nézőben is a drámai feszültséget. Az első jelenetekben a *Básti Juli* által alakított Anna Petrovna a legmeghatározóbb figura, aki egyre türelmetlenebbül várja fél éve nem látott Platonovja érkezését. Platonovról látszólag mellesleg, félvállról beszél, ártatlanul és könnyeden tesz fel kérdéseket a férfiről tudakozódva, miközben minden idegszála megfeszül a várakozásban. Ugyanígy, „mellesleg” kapja fel a fejét a szobalány, Kátya minden, Platonovval kapcsolatos hír hallatán. Az egymásra épülő jelenetekben újabb és újabb szereplők érkeznek, közben mindenki beszél Platonovról, aki ily módon jelenlévő anélkül is, hogy a színpadon feltűnne. Közvetlenül érkezése előtt újabb szereplőről értesülünk, megtudjuk, hogy Vojnyicev (*Blaskó Péter*) megházasodott, felesége, Szofja a kertben sétál. Platonovék érkezésének feszültségét – amit nagyszerűen ellenpontosz a körülöttük lévő vidám és izgatott mozgolódás – a férfi és Anna Petrovna találkozása adja, egymást kereső tekintetük titokról beszél, amely azonnal újabb várakozásra készíti a nézőt. Platonov (*Balkay Géza*) látszólag az egész társasághoz intézett szavai valójában a tábournoknéhoz szólnak, aki el is kapja a tanító intenzív pillantásait. „Emberszagot érzek! Csodálatos illat! Legalább száz éve nem láttuk egymást” – mondja Platonov, s közben kerülgeti Anna Petrovnát. Érkezésétől kezdve Platonov uralja a társalgást.

A filmbeli indítás az előadáshoz képest kifejezetten könnyed és súlytalan. Ebben a történetben Anna Petrovna és Platonov már régi szeretők, mikor Szofja megérkezik. Sőt, Anna Petrovnának (*Antonyina Suranova*) valószínűleg viszonya van az őt körülvevő egyéb férfakkal is, az orvos Trileckijjal és a szemtelen inassal is.

A várakozás itt is általános, de ez inkább izgalmat, mint feszültséget kelt, azon kívül egyáltalán nem csak Platonovra irányul. „Hol vannak már a cigányok?” – kérdezi Anna Petrovna, meglepetésre is készülődnek közben, folyik az élet. A könnyedséghez az is hozzájárul, hogy az események vagy épp a semmittevés a birtoknak egyszerre több helyszínén játszódik, ráadásul a szabadban, itt nyoma sincs az egy térbe egyre több ember bezsúfolódásából adódó fojtottságnak. (A feszültség oldásának és fokozásának számos apró mozzanata járul hozzá a várakozás általános hangulatának kialakulásához. Míg az előadásban a Trileckij alakító *Máté Gábor* valóban fűlsértően cincog a hegedűn a tábournokné közvetlen közelében, addig a filmben messziről, a ház erkélyéről kezd el a hangszerral bohóckodni. Itt nem is hangzik el Anna Petrovna szájából bosszúsán, hogy: „Juj, ne hasogassa a fülünket, Nyikolaj Ivanics!”)

Platonovék érkezése mindennek ellenére a filmben is hangsúlyt kap, szellemes módon ezt a hangsúlyt Mihalkov filmnyelvi eszközzel teremti meg. Trileckij, az unatkozó orvos távcsövén keresztül – kiemelten és koncentráltan – leszünk az érkezés és találkozás tanúi. (Érdekes egybejátszása ez három ember egyéni nézőpontjának. Trileckij személyében jelen van, mint szintén orvos, maga Csehov, aki kívülről néz rá szereplőire és jelen van Mihalkov mint színész, hiszen ő alakítja a cinikus Trileckij, s egyben Mihalkov mint rendező is, hiszen a távcsövön keresztüli beállítás erőteljes rendezői „beavatkozás” az eddig a pontig hagyományos filmnyelvbe. A távcső köríve emeli ki Anna Petrovna és Platonov találkozását is. Félrevonulva, bizalmasan beszélgetnek kettesben.) A hangulat továbbra is könnyed, az események több helyszínen szimultán folytatódnak, a történések nem sűrűsödnek Platonov köré.

Csehov Platonovja a társaság kedvence, a nők – feleségét is beleértve – rajonganak érte, barátai – Vojnyicev és Trileckij – felnéznek rá. A „Platonov”-ban a főhős kilóg – kiemelkedik? – a társaságból, örökké kellemetlenkedő ember, akinek azonban valamiféle különleges vonzereje folytán mindig megbocsátják állandó moralizálását, a többieket megszegyenítő kritikusságát és cinizmusát. Felsőbbrendűnek tekintik őt, s maga Platonov is saját felsőbbrendűségének tudatában uralja a társaságot. Varázsát intellektu-

ális és szexuális kisugárzása adja, forr körülötte a levegő, ez határozza meg Balkay Géza izzó tekintetű és férfias Platonovját is Ascher rendezésében. Ascher – mint láttuk – egy kötekedő, provokatív Platonov-figurát állít az előadás középpontjába, aki olyan szituációkban is agresszív, amelyekben eredetileg Csehovnál éppen defenzíven viselkedett. Ezzel szemben az „Etűdök...”-ben Platonovot (*Alekszandr Kaljagin*) kedves arcú, alacsony, kövérkés, jó kedélyű férfinak ismerjük meg, aki ugyanúgy örül rég nem látott barátainak, mint azok neki, s vidáman bohóckodik mindenkivel. Igaz, érződik, hogy jókedve nem teljesen őszinte, inkább csak a felszínen mutatkozó állapot, de a főhős elviselhetetlen oldalával még nem találkozunk.

„*Szergej Pavlovics, tudja mit? ... Ne mutasson be a feleségének.*” – Szofja és Platonov találkozása

Szofja és Platonov találkozásának pillanata az I. felvonás tetőpontja. A drámában ezt a találkozást is várakozás előzi meg. Platonov már tudja, hogy kit vett el Vojnyicev. A figura feszült lelkiállapota utólag nyer értelmet, amikor megtudjuk, régi ismerősök Szofjával. Platonov maga kéri, hogy barátja ne mutassa őt be feleségének. Magabiztosan irányítja a többieket, játékot tervel ki, amihez mindenki örömmel asszisztál. Az előadásban a találkozás közelségének gondolatától maga Platonov lesz ideges és a szerencsétlen és könnyű áldozatnak ígérkező, éppen betoppanó Grekovát (*Bertalan Ágnes*) kiméletlenül megszegyeníti.

Szofja (*Udvaros Dorotty*a) érkezésétől Platonov felismeréséig minden a titok körül forog, elfojtott kuncogások kísérik az eseményeket: Szofja épp Platonov mellé ül le, majd a másik oldalán lévő Glagoljevától megkérdezi félhangosan, hogy ki is a szomszédja. Platonov tréfájan azonban nem sül el – mert Szofja nem ismeri fel – és így őnmaga ellen fordul.

A csehovi szövegben és Aschernál is a felismerés előtti jelenet hihetetlenül túlnyújtott, már-már az abszurd határát súrolja az a több replikából álló dialógus, amelyben Szofja Platonovka földesuráról érdeklődik. Mindenki mulat, mindenki élvezi a helyzetet, csak Szofja értetlen és Platonov számára válik egyre kellemetlenebbé az elmaradt felismerés. A lehetetlen helyzetet a végsőkig fokozza az előadás, amikor Szofja úgy hallja magától Platonovtól annak keresztnevét, hogy egyenesen ránéz, s még ennek ellenére sem ismeri fel. „Ismerje már fel végre, hiszen eleped szegény a türelmetlenségétől” – oldja fel a végsőkig fokozott feszültséget Anna Petrovna kacagva és kacagnak a többiek is; de Platonov leforrázva ül. Kényelmes hatalmi pozícióját a Szofjával való találkozás pillanatában azonnal elveszti. Szofja Jegorovna a gyermekek kegyetlen naivitásával érdeklődik felőle és szembesíti a férfit annak saját kisszerűségével. Megsérti a hiúságát – hiszen nem ismeri fel a régebben feltehetően jó megjelenésű egykori szerelmét –, majd Platonov életének szürke, értéktelen és értéktelen voltára mutat rá. Platonov válasza – „hallotta már azt a kifejezést: «fekvő kő»? Na látja, én pontosan ilyen vagyok; legfeljebb én akadályozhatok másokat” – keserű beismerés, amely bár a felszínen csak újabb gúnyos tréfának tűnik, valójában zavart menekülés a számára kínossá vált helyzetből. Zavarát és dühét csak fokozza, hogy hajdani szerelme, Szofja a naplopó, kényeskedő, idiotikus Vojnyicevhez ment hozzá. Az előadás egyik legfeszültebb pillanata ez a Szofja és Platonov közötti párbeszéd. Platonov feleségével és kisfiával együtt szemben helyezkedik el Szofjával és férjével, két ellentétes erő összecsapásaként. A hajdani szerelmespár tagjai egyszerre szembesülnek azzal, hogy a másikkal családja van.

Az „Etűdök...”-ben Platonov nem tudja előre, hogy ki Vojnyicev felesége. Véletlenül – a már említett, dramaturgiai szimbolikájú távcsőbe nézve – látja meg távolról Szofját nem sokkal találkozásuk előtt. A képi hangsúlyt a rendező akusztikusan is megerősíti, feszült, titokzatos zene szólal meg, amikor a férfi megpillantja Szofját. Tekintete elkomorul, semmiféle tréfát nem eszel ki, a felismerés-jelenet véletlenül, spontánul alakul. Szofja érkezésétől félve Platonov idegesen próbálja rendbe szedni magát és egy félreeső fo-

lyosón egy gyors italt is felhajt, hogy megnyugtassa magát, így később érkezik a verandára a csónakázásból visszatérő asszonynál. A téglalap alakú térben Szofja vázát keres virágcsokrának, sűrög-forog, egyszerre többekkel beszél, nem csoda, hogy nem veszi észre Platonovot. A társaság őrajta keresztül értesül arról, hogy valamikor ismerték egymást a tanítóval, férje elneveti magát, s azonnal odamegy Platonovhoz: ő mutatja be a férfit. (Mihalkovot Aschertől eltérően itt sem a várakozás feszültsége foglalkoztatja, sokkal inkább a felismerés utáni jelenetre, a szembesülésre koncentrál. A jelenetek időtartamán is pontosan lekövethető ez. Amíg Aschernél a felismerés előtti – Csehovhoz képest már így is meghúzott – jelenet két és fél percig húzódik, addig Mihalkovnál egy percnél is rövidebb ideig tart, a bemutatást követő jelenet viszont a filmben hosszabb jóval, mint az előadásban.) A háttérből mindenki érdeklődve figyel, a kamera többször is Anna Petrovna firkésző tekintetét mutatja, bizonyára azt próbálja kitalálni, mi lehetett a két ember között.

Szofja döbbenete itt talán még nagyobb, mint az előadásban; a házban és a társaságban amúgy már otthonosan mozgó asszony döbbenetét egy pillanatra sem bírja palástolni. (A felismerés pillanatában ismét megszólal a halk, nyomasztó zene.) Elsápad, majd erőt vesz magán és nagy mozdulatokkal, a teret bejárva, harsányan társalogni próbál; Mihalkov és a Szofját alakító *Jelena Szolofjev* közös bravúrja, hogy épp akkor csengenek szavai a leghamisabban, amikor arról beszél, hogy fiatalkorában színész nő szeretett volna lenni; az ötlet teljes képtelenségét, s a múlt terveinek irracionálisát így azonnal önmagán demonstrálja. Ahogy egyre többet tud meg a tanító kisszerű, hétköznapi életéről, Szofja újra csak elhagyja magát, kiejti a virágot kezéből, majd miután a férfi udvariasan felveszi és visszaadja, megint elejti.

Döbbenetéből felocsúdva Platonov szintén túlzó játékbá kezd: fölényeskedve, magát és a többieket is kigúnyolva próbál úrrá lenni a helyzeten. Kegyetlen szarkazmussal számmal be értékek nélküli mindennapjaikról, bohóckodik, egy női kalapot a fejére téve járkal fel-alá – miközben a többiek szinte mozdulatlanul, dermedten figyelik őket. „Kötelességem a faj fenntartása. Van egy fiam, az eszmék örököse, anyagiak ugyanis nincsenek” – fejezi be keserű monológját, utolsóként a családjáról is beszámolván a megütközött Szofjának. Nem véletlen, hogy míg az eredeti szövegben és Aschernél már a beszélgetés első felében kiderül, hogy Platonov nős, addig Mihalkov ezt az információt mondatja el utoljára a férfival. A filmben ugyanis – mint látni fogjuk – sokkal nagyobb súly van kettejük volt szerelmén és ez az a hír, amely Szofja számára végképp elvágja a Platonovval való összetartozás lehetőségét. (2) Szofja képtelen reagálni, csak elkerekedő szemekkel tátog. Senki sem jut szóhoz.

A felismerés-jelenet feszültségét a három mű három eltérő módon oldja fel. A drámában a kínos csendet egy újabb szereplő, Scserbuk (Anna Petrovna egyik hitelezője) érkezése töri meg, aki beront a társaságba és erőszakosan uralni kezdi a megszakadt társalgást. Így Szofja és Platonov időt nyernek a felocsúdáshoz. Ascher rendezésében a feszültséget egyik szereplő sem oldja fel, az amúgy is örökké kellemetlenkedő Platonov, hogy témát váltson, ezúttal különösen hevesen az olvasó Petrinre támad és rajta tölti ki indulatait. Ugyanaz történik, mint az előző jelenetben, ahol Platonov Grekován vezette le a benne felgyülemlett feszültséget. Pontosán fogalmazza meg *Sándor L. István* ennek az áttételes szerkesztésmódnak a lényegét. „A Katona előadása itt a találkozás szituációjának lelki tartalmait és érzelmi következményeit a jelenetfűzessel teremti meg: a főszereplő az előző jelenet érzelmi tartalmait átviszi egy másik szituációba, átcsúsztatja egy má-

---

*A „Platonov” főhőse tehát tudatos, de kontrollált állapotból jut el – a súlyos események egymásra épülésével – a tudat elviselhetetlenségéig, míg az „Etűdök gépzongorára” alapvetően egy felismerés története; tudatosulás és megalkuvás.*

---

sik viszonyra. Ez a szerkesztésmód a nagy Csehov-drámák jellemzője. Ez történik például Vojnyickijjal, amikor Szerebrjakov a birtok eladását javasolja. Az az indulat, ami ki-tör ekkor Ványa bácsiból, nemcsak a sógorának szól, hanem abból a frusztráltságból, csalódottságból is fakad, hogy nemrég látta álmai asszonyát, Jelena Andrejevna-t csókolózni Asztrovval. (...) Platonov áttétes, késleltetett viselkedése pontos jellemzést ad ró-la: egy nyughatatlan alakot látunk, akít a frusztráltsága, kilátástalansága egyre inkább összeférhetetlen alakká tesz”. (Sándor L., 2004) Aschernél Platonov azzal próbálja lep-lezni zavarát, hogy – miközben fél szemmel állandóan Szofját figyeli – mindenkibe be-leköt; Trileckij, Szása és Anna Petrovna is csitítja, hogy végre megnyugodjon. Mihalkovnál viszont maga Platonov az, aki képes erőt venni magán és a döb-bent csön-det feloldani, mondván, az íménti komoly beszéd csak tréfa volt, itt az ideje a mulatozás-nak. Ebbe már örömmel kapcsolódnak a többiek is, csak Anna Petrovna lesz ideges tel-jesen indokolatlanul. Trileckijjel kezd veszekedni, tőle szokatlan gorombasággal, s ez azt mutatja, hogy valamit felfogott és megsejtett Szofja és Platonov közös múltjából. Inger-ült szavainak itt is Scserbuk érkezése vet véget.

Scserbuk figurája az egyik pont, ahol megragadható Mihalkov és Adabasjan forgató-könyvírói technikája. Miközben funkcionálisan megőrzi a darab szerinti szerepét, addig szájából nem az eredeti szöveg szereplőjének mondatai hangzanak el. Csehov „Az udvar-házban” című elbeszélésének főhőse, Rasevics az, aki kifejti darwinista elképzeléseit a kék vér felsőbbrendűségéről. Ezt a jellegzetesen orosz nemes figurát emeli át Mihalkov a film-be, hogy még kíméletlenebb képet fessen erről az eltorzult, gögös társadalmi rétegről.

Az ascheri előadásban ugyan megjelennek rangbeli különbségtéve-ek, de a hangsúly mégsem ezen van. „A főszereplők nemesi származása másodlagos ahhoz képest, hogy ér-telmiségi hivatásuk van: Platonov tanító, Vojnyicev filozófiát végzett, Trileckij orvos, Szofja úgyszólván «ideológus», Grekova vegyészkedik. A darab anyaga az értelmiségi lét problematikussága, amit egy elmaradott társadalom modellértékűvé, példázatos-sá fo-koz”. (Fodor, 1990) Ezt a – mindhárom alkotó korában és helyzetében aktuálisan is je-len lévő – problémakört mindhárom műalkotás körbejárja.

### Platonov kettőssége

A drámában és Aschernél Platonov figurája kezdettől fogva ellentmondásos, egyfelől elé-gedett hétköznapi életével, butácska feleségével és az őket körülvevő unalmas társasággal, másfelől tisztán látja saját haszontalanságát. „A család, tudod, testvér... Ha elvonnék tőlem, azt hiszem, végleg elvesznék (...) Én az én Száskámat egymillióért oda nem adnám. Úgy összepasszolunk, hogy nem is lehetne jobban. Ő butácska, én meg semmirekellő vagyok.” (3) Bár a film elején Platonov a felszínen egy – ha nem is boldognak, de – elégedettnek tű-nő ember, lényeg kettősségét itt is megtaláljuk. „Pojácáskodó nyeglesége a feszültségek leve-zetésének kényelmesebbik módja, az értelem pótkielégülése.” (Honffy, 1988) Platonov nem mondja ki, nem is érezteti, mégis gyanítjuk keserűségét; a lelke mélyén tisztában van azzal, hogy élete kudarc, de csak régi szerelmével való találkozása kényszeríti arra, hogy végleg leszámoljon illúzióival, felfogja a rossz megmásíthatatlanságát.

A „Platonov” főhőse tehát tudatos, de kontrollált állapotból jut el – a súlyos események egymásra épülésével – a tudat elviselhetetlenségéig, míg az „Etűdök gépzongorára” alap-vetően egy felismerés története; tudatosulás és megalkuvás. Ez a különbség határoz meg alapvetően minden eltérést a két mű között.

### Platonov és a nő

Csehovnál Platonov vágyai átmenetiek, a főhős időről időre szerelmi kalandokba bo-nyolódik, nem bír ellenállni a kísértésnek annak ellenére sem, hogy ezek a rövid fellán-



golások nem hoznak számára kielégülést. Ascher rendezésében az előadás központi, meghatározó szervező eleme nem más, mint Platonov és a nők viszonya. A többi Csehov drámából ismert jellegzetes szerelmi lánc helyett (például a ‚Sirály’-ban Medvegyenko szereti Mását, Mása szereti Trepljovot, Trepljov szereti Nyinát, Nyina szereti Trigorint) a Platonovban minden nő Platonovot szereti. Szereti kedves, egyszerű felesége, Szása, őszintén, elvárások és fenntartások nélkül és anélkül, hogy értené a férfit. Szereti Anna Petrovna: a „pallérozott eszű” tábornokné az egyetlen ember, aki méltó szellemi társa tud lenni Platonovnak ebben a buta, fásult vidéki életben. Szereti Grekova is, a komolykodó fiatal lány, akinek – talán unalomból – Trileckij udvarolgat, sőt még Kátya, a szobalány is kellelti magát a férfi előtt. Platonov pedig minden lehetőséget megragad és minden nővel játszik, minden nőtől kell neki valami és meg is szerzi azt, amit akar. Felesége szemeláttára vált izzó pillantásokat és flörtöl Anna Petrovnával. Grekovát – aki amúgy teljesen hidegen hagyja – ugratja és provokálja, többször is kigúnyolja, megcsókolja a nyilvánosság előtt és elhiteti vele, hogy szerelmes bele. Cinikus és féktelen ez a Platonov, aki nem képes nemet parancsolni természetének és minden kalandba belemelegszik, hogy aztán utólag önmagától undorodva megbánja a tettét.

*„Még mindig milyen szép!” – a találkozás után*

Platonov és az őt körülvevő nők világába kerül bele Szofja. Nagyobb benyomást tesz Platonovra, mint a többi nő, hiszen jelenléte már önmagában arra kényszeríti a férfit, hogy állandóan szembeállítsa mostani életét hajdani nagyszabású terveivel. Szofja jelent számára az elérhetetlen külvilágot, a reményekkel teli múltat és egy esetleges jövőt. (4) Ugyanakkor az első perctől sejthető, hogy amellett, hogy Szofja a tanító boldog fiatalokorával óhatatlanul összekapcsolódik, a többi nőhöz hasonlóan főleg azért izgatja Platonovot, mert meghódítandó asszony. Azonnal felkelti a férfi „vadászösztönét”. „Hát már olyan öreg vagyok, hogy beérem az emlékekkel? [...] Isten őrizz! Inkább a halál... Éltni kell!” – mondja az első felvonás végén, s innentől a nő megszerzése motiválja. Szofjával sincs nehéz dolga, fölényes hangon beszél vele, miközben ő maga is teljesen lázban van, s ez elég ahhoz, hogy az asszony összezavarodjon és izgalomba jöjjön. Platonov azonban valójában csak egy pillanatra jön tűzbe. „Ha máshoz ment volna, hamar felemelkedett volna, de itt csak egyre mélyebbre süllyed a sárba... Szegénykém... Ha nem volnék ilyen szerencsétlen, ha erősebb volnék, kitepném innen tövestül magamat is, magát is, ki ebből a mocsárból.” Ennyi már elég ahhoz, hogy Szofja újra fellángoljon, s innentől kezdve a nő hoz döntéseket, amiket a férfi elfogad. Szofja felajánlkozik, Platonov nem utasítja el, három héttel később az asszony szökni akar, s a férfi beleegyezik, de lépéseiben nem a remény és nem is a szerelem vezérli. Fáradt, gyenge, sodródik az árral, egyre kevésbé képes önálló döntésekre. „Minden mindegy” hozzáállása, amely a darab második felében egyre fokozódik, már a második felvonásban is megmutatkozik; épp Anna Petrovnához indulna légyottra, mikor megkapja Szofja táviratát – így inkább az utóbbi nő mellett dönt és annak lesz a szeretője.

Platonov nem hisz az új, dolgos, Szofjával közös életben, de erőtlen ellenkezni. „Te dolgozni fogsz? (...) Nem tudsz te dolgozni. Egyáltalán, milyen munkára gondolsz? Sokkal hasznosabb lenne, ha józanul fontolóra vennénk a helyzetünket, ahelyett, hogy légvárakat építünk... Különben te tudod.” Nem hisz az új életben, de a régiiben sem hihet már: felesége elhagyta, ő meg barátja feleségével folytat viszonyt, lelkiismeret-furdalás gyötri, emiatt állandóan iszik, élete egyre értelmetlenebb, de ő képtelen változtatni rajta. Azért Szofja az, aki képes rá hatni, mert a nő a vidéki életen kívüli világból jön és ebből akarja kiszakítani. Szofjában megmaradt valami az ifjúkori önbizalomból, ami a többi nővel ellentétben nagyon erőssé, pontosabban erőszakossá teszi.

Platonov nem megy el a szökés napján a megbeszélte találkozóra: beteg és fáradt, szellemileg és lelkiileg is teljesen kimerült. Irtózik az emberektől, de közben nem bírja az

egyedüllétet; elmegy Anna Petrováék birtokára, hogy beszélgethessen valakivel. Szofja csak ekkor döbben rá helyzetük reménytelenségére, arra, hogy nem fognak elutazni és Platonov végleg cserbenhagyja őt. Kétségbeesésében és dühében megöli a férfit.

A drámában a helyzet reménytelenségének felismerése Szofjáé és nem Platonové.

Mihalkov filmje a hajdani Platonov-Szofja Jegorovna szerelmet állítja a mű közép-pontjába. Az ő olvasatában ez az a nagy élmény, amely Platonov egész későbbi életét meghatározza. Platonov azért nem lett nagy ember – legalábbis ő ezzel áltatja magát –, mert Szofja elhagyta őt. (Nem pedig azért, mert nem lehetett. Lásd később: Platonov és a zsenialitás.) Mivel mindenért Szofja a hibás (felelős), ezért az ő jelenléte egy pillanat alatt képes mindent felborítani Platonov életében. Indokolt tehát, hogy Platonov és Szofja újratalálkozásától számítva már alig egy nap alatt eljutunk a csúcspontig, a drámai felismerésig. Platonov viselkedését az asszony érkezésétől kezdve szinte kizárólag Szofja határozza meg. Őt keresi mindenhol a szemeivel, őmiatta (és nem a felesége miatt!) van zavarban, mikor Anna Petrovna csókra kéri fel. Szofja miatt érzi kötelességének, hogy belekössön mindenkibe, hogy prédikáljon, morális szövegeket zúdítson társasága kisszerű tagjainak fejére. Amíg tehát a drámában mindez Platonov jelleméből és tudatosságából adódott, addig a filmben Szofja jelenléte hozza felszínre a lappangó tudatot. Szofja és Platonov találkozását követően – ami a drámában lényegében az első felvonásnak felel meg – az „Etűdök gépzongorára” történetvezetése teljesen külön útra tér. A „Platonov” hosszan gyűrűző cselekményéből inentől már csak annak problémafelvetéseit, motívumait használja fel Mihalkov és egészíti ki újabb epizódokkal, amelyek mind a film központi eseményének, a tűzijáték-jelenetnek ágyaznak meg.

### Négykezes etűdök

Csehov drámájában az első felvonásban szinte végig jelen van az egész társaság, de a továbbiakban szinte kizárólag kettősökkel találkozunk; a házban folyó mulatozás elől kiszökő szereplőkkel a második felvonásban, a Platonovot sorra egyenként felkereső figurákkal a harmadik felvonásban, az éppen Vojnyicev dolgozószobájába tévedő alakokkal a negyedik felvonásban. A film ezzel szemben szinte kizárólag olyan jelenetekből áll, ahol a legtöbb szereplő jelen van. A filmben a két ember közötti fontos pillanatok is a társaság, a nyilvánosság előtt történnek meg. (5) Mindössze néhány hangsúlyos kettős van a filmben és ezekre a jelenetekre is a véletlenszerűség, bizonytalanság, átmenetiség jellemző.

A kínos felismerés-jelenet után Szofja felkeresi Platonovot, hogy bocsánatot kérjen viselkedéséért. (6) A férfi felidézi közös múltjukat és ez zavarba hozza Szofját. Ráadásul kétszer is kis híján rajtakapják őket, amint a sötétben beszélgetnek, először két vendég hölgy viharzik el mellettük, másodsor Anna Petrovna hajt fel egy pohár italt a közvetlen közelükben. (7) Szofja fél attól, hogy meglátják őket és ezzel elárulja magát; elismeri, hogy közte és Platonov között van valami. Saját gyengeségét megérezve kéri a férfitől, hogy hagyja őt békén, s ettől Platonov – aki közben maga is folyton csak Szofjával fogalkozik – teljesen fölényessé válik. Nem hagyja magát még egyszer leforrázni, ismét ő irányítja az eseményeket, egyszerűen otthagyja az asszonyt, miközben az beszél hozzá. (Ugyanezek az erőviszonyok tükröződnek a drámában az ennek megfelelő jelenetben, amelyben, amikor Szofja – jogosan – számon kéri, hogy Platonov miért van folyton a sarkában, a férfi üldözési mániának titulálva az asszony viselkedését, kineveti őt.)

A film következő jelenetében Anna Petrovna keresi meg Platonovot. Ők is csak rövid időre tudnak kettesben, a társaságon kívül maradni. A tábornoknénak el kell üldöznie a vendég kisfiút, hogy magukra maradjanak a férfival, de intim beszélgetésüket csakhamar félbeszakítja Jakov, az inas. A beállításból adódóan hátulról látjuk őket, szinte megleskük, kihallgatjuk, amint Anna Petrovna évődik Platonovval. (8) Az asszony viszonyukat ott folytatná, ahol tavaly abbahagyták, de a férfi visszakozik és feleségére hivatkozva azt

kéri, legyenek inkább barátok. Anna Petrovna átlát a helyzeten, hiszen észrevette, hogy Platonov és Szofja között különös feszültség van. Féltekenységében és dühében sírva fakad, „Itt vagyok neked én. Mi kell még?” – kérdezi a férfit, majd felpattan és elmegy. (9) Minthogy a filmbeli tábornokné alakja – okossága és éleslátása ellenére – nem különösebben hangsúlyosan van megrajzolva, viselkedése és kijelentése igencsak elbizakodottnak tűnik, hiszen a férfinak tényleg nem rá van szüksége. Anna Petrovna figurája az, amelyben a legnagyobb eltérést találjuk a mihalkovi és ascheri felfogás között, ezért érdemes alakját kissé részletesebb elemzés tárgyává tenni.

### Anna Petrovna

A drámában – és különösen Ascher rendezésében – Anna Petrovna szerepe kiemelkedő jelentőségű. Az egész csehovi drámairodalmat tekintve sem találunk hozzá fogható nőalakot, okos, szép, szerethető személyiséget. Az előadás felfogását hűen tükrözi Fodor Géza jellemzése a drámai szerepről „Anna Petrovna a darab egyetlen abszolút hiteles személyisége. Önismerete tökéletes, viselkedése, minden megnyilvánulása mentes a hamisságtól, teljesen igaz, valódi, hiteles. A csehovi művészet korai, nagy bravúrja ez a figura. Mert nincs benne semmi eszményítés, fölénye éppenséggel nem morális fölény. Anna Petrovna nagyon is esendő ember, tele sötét erőkkel, s gondolkodása sem mondható fennköltnek, ellenkezőleg: a cinizmusig gyakorlatias. [...] S mégis szuverén, nagy formátumú személyiség, aki képes vállalni önmagát és nem szorul semmiféle szerepjátásra.” (Fodor, 1990)

A drámában Anna Petrovna Platonovval való kapcsolata rendkívül bensőséges, s amellett, hogy egymásnak szellemi társai, vonzódnak is egymáshoz. Mégsem voltak eddig szeretők. Anna Petrovna épp azért keresi meg Platonovot a bál estéjén, hogy felkínálkozzon neki, a férfi pedig, aki más nők esetében mindenféle könnyű flörtbe belemegy, elhárítja az asszony felajánlását. „Beleszédülünk ebbe az ostobaságba egy hónapra vagy kettőre, aztán... pirulva elvélünk?! [...] Legyünk jó barátok, de ne cicázzunk egymással: sokkal nemesebb a mi kapcsolatunk annál!”

Csehovnál a tábornokné érzi, hogy Platonov szavai nem őszinték, s az este folyamán még egyszer felkeresi a férfit. Energikus és ellentmondást nem tűr, Platonov ellenkezik, majd lassan megadja magát. Döntései esetlegesek, épp indulna Anna Petrovna után, amikor Kátya érkezik Szofja levelével, így az utóbbi nő mellett dönt. Ugyanígy a harmadik felvonásban, miután belemegy, hogy elutazzon Szofjával, érkezik meg a tábornokné, s Platonovban erre komolyan felmerül, hogy vele is utazgasson kicsit. De Anna Petrovna már nincs esélye. „Az már a darab fájdalmas tragikomikumához tartozik, hogy [Platonovnak] éppen tőle kell a legkövetkezőtöbben menekülnie – merő életösztönből, hiszen már rég nincs abban az állapotban, hogy győzze energiával Anna Petrovna temperamentumát, feszültségét, ritmusát.” (Fodor, 1990) Ismét megmutatkozik tehát a dráma- és a filmbeli Platonov motivációja közti különbség. A drámában a férfinak nagyon fontos Anna Petrovna, de menekül, tart tőle, ezért utasítja vissza az asszonyt. Ezzel szemben a filmben Platonov – akinek eddig szeretője volt a tábornokné – véget akar vetni a megunt kapcsolatnak, bizonyára részben Szofja feltűnése miatt.

### Társas játékok

Anna Petrovna és Platonov beszélgetését Jakov szakítja félbe: megérkezett a meglepetés. A tábornokné összereli a társaságot. A tágas teraszról bámul lefele szájátva az egész vendégsereg: Zahar, a paraszt vigyorogva virtuózkodik a kertben felállított pianón. Aztán – Anna Petrovna intésére – Zahar felemelkedik és csodák csodája: a muzsika tovább szól. A gépzongora a konzervatív, örökösen ugyanazokat a feudalista szólásokat

hajtogató Scserbuk számára csak újabb bizonyíték a parasztnak alsóbbrendűsége mellett – egy parasztnak nem képes művészetre. A képi világban – fent és lent – is megmutatkozik ez az áthághatatlan távolság, amely a parasztság és a kizárólag saját felsőbbrendűsége tudatában hívő arisztokrata réteg között húzódik. Ebbe a rétegbe tartozik Szojka is, aki azt tervezi, hogy „kegyesen leereszkedik” a néphez, s naívan azt hiszi, hogy a parasztnak gyerekek megetetésével hasznos és nemes tettet hajt végre. Platonov elkeseredetten tapasztalja, hogy egykori ideáljából lusta, üres frázisokat ismételtető asszony lett.

A gépzongora, a film címszereplője, konkrét szerepén kívül – a semmittevő vendégeket mulattató csodás szerkezet – nyilvánvalóan szimbolikus jelentéssel is bír. Az elemzésekben és kritikákban írt leggyakoribb magyarázat szerint: „személytelen, mechanikus játékaival minden bizonnyal a lélektelen, kiüresedett, gépiesen begyakorlott mindennapokat szimbolizálja. A meglepetésükben kővé meredt szereplők tanácsaltanul hallgatják az ugrabugra táncdallamot: Mihalkov a saját életük tükörképével szembesíti a társaságot.”

*A Platonovban az egész 19. századi orosz irodalmat Puskintól Goncsarovig átírató „felesleges ember” problematikája áll a központi helyen. A főhős, bár kétségtelenül nem középszerű, nem is kiemelkedő egyéniség. Nem Byron és nem is Napóleon. Még ha szellemi képességei meg is lettek volna ahhoz, hogy nagy emberré váljon, hiányzott magától a „nagy emberré válás képessége”. A zsenialitás, amelyet nem pótolhat semmiféle ifjúkori lelkesedés vagy magas intelligenciaszint. A rejtve maradt zsenialitás értelmetlen szókapcsolat, hiszen a zseni magában foglalja önmaga megvalósításának képességét.*

(Koltai, 2004) Hasonló állítást fogalmaz meg Molnár Gál Péter is: „Ha metaforát kajtatunk: fölfoghatjuk úgy is, mintha ezeken a csehovi embereken is egy láthatatlan gépezet játszaná a dallamokat. Gépezetek ők csupán. S a kor működteti belső zenegépüket.” (M.G.P., 1978) Nincs értelme annak, hogy egyértelmű megfeleltetést találjunk, nem allegóriáról van szó, hanem sokrétű asszociációt elindító szimbólumról. Találkozik Honffy Pál egyik értelmezése is, amely az eddigi lehetséges jelentéseket újabb aspektussal gazdagítja: „A legkézenfekvőbb magyarázat az, hogy a film is a technika gyermeke, akárcsak a zenegép és ennyiben rokon vele. A cím szó szerint arra utal, hogy ezt a művet (mármint az ‚Etűdök gépzongorára’ címűt) a technikára írták, gépen (felvevő- és vetítógépen) adják elő. Az ember tehát a mechanikus eszközön is megtanult játszani, hatalmába kerítette, etűdöket (az eredeti cím szerint: befejezetlen dalokat) (10) tud előadni rajta. Nyikita Mihalkov tehát Csehovot játszik gépi hangszerén”. (Honffy, 1988)

A gépzongora feletti ámulatnak Szása ájulása vet véget, a pillanatnyi könnyedség után újabb feszült helyzet alakul ki. Platonov nincs ott, mikor felesége összeesik (bizonyára Szojjáról rágódva húzódott meg a szobában) s ijedten próbál úrrá lenni a helyzeten. Rajta kívül Szojka segít Szásának és a férfi ettől megint zavarba jön. Zavarában Trileckijre támad, akiből orvos létére úgy kell kierőszakolni a segítséget – de ez a segítség sem tűnik túl szakszerűnek: borral itatja csak Szását.

A feszült hangulatot Vojnyicev igyekszik oldani, aki felesége mintájára „nagyszabású” bejelentést tesz: összes régi ruháját a parasztnak akarja adni. Platonov egy látszólag könnyed tréfával mutat rá Vojnyicev ötletének abszurdítására („elképzeltem őket frakkban a mezőn”), de a társaság harsány kacagásából Szojka érzi, hogy Platonov mindenki előtt megszégyenítette férjét és őt magát is. Ahogy első találkozásukkor Szojka szembesítette Platonovot élete értéktelenségével, úgy most a férfi adja vissza a leckét: Szojka átlagos, puha emberhez ment feleségül s maga is elpuhult. Miközben a többiek hangosan nevetnek, Szojka megkeményedő arccal néz vissza Platonovra: vállalja a „küzdelmet”.

Kettőjüknek mostantól minden cselekedete, amit az egész társaság előtt tesznek, gesztusértékű, valójában szinte csak a másíknak szól. A társaság mindenhol jelen van, magánélet ebben a közegben nincs, itt az udvariasság nevében mindenkinek be kell tartania a formaságokat. A nap során egyre növekvő, mégis visszafojtott belső feszültségek miatt azonban egyre többen lesznek képtelenek uralkodni indulataikon és a szereplők sorra felrúgják a társasági lét udvariassági szabályait.

A következő társas esemény a zálogok kiváltása. (Újabb játék, újabb szórakozás, újabb üres időtöltés. Mihalkov tovább növeli a Csehovnál is nagy számmal előforduló haszontalan tevékenységeket, erősítve a nézőben azt az érzést, hogy a szereplők élete teljességgel céltalan és értéktelen.) Platonov feszengve húzódik el feleségétől, amikor az mindenki – vagyis Szofja – szeme láttára kedvesen odabújik hozzá. A férfi még ennyit sem akar megmutatni magánéletéből. Épp ezért éri sokként, amikor a zálogkiváltás keretében nyilvánosan meg kell csókolnia Anna Petrovát. A tábornokné saját kis különharcát vívja: mivel nem kapta meg egyenes úton, amit akart Platonovtól, most kikényszeríti belőle. (11) Csal a kártyában, hogy Platonovra essen a csókolózás. (A film legtalálhatóbb pillanatainak egyike a társaságban lévő három idősebb úr csalódott reakciója arra, hogy nem ők a szerencsések, akik megcsókolhatják az asszonyt.) Platonov éveket öregedik, ami alatt a tábornoknéhoz vezetik; legjobban felesége, a férjére büszke Szása mulat a nagyszerűnek ígérkező tréfán. Az Anna Petrovna által kezdeményezett szenvedélyes csóknak azonban nem szakad vége; mintha az idő állt volna meg az asszony és Platonov számára. Körülöttük döbrent csend és mozdulatlanság, egyedül a tábornoknéba szerelmes öreg Glagoljev nem bírja tovább nézni: egyszerűen kifordul az ajtón. A csendet csak a magát egyre inkább kényelmetlenebbül érző Szása erőltetett vihogásai törik meg; a féltékenységtől ijedt tekintetű asszonyka – aki közben az egészet próbálja tréfának felfogni – és a kamera egyszerre járja körbe a csókolózó párt. A végtelennek tűnő csókot végül is hatalmas csörömpölés szakítja meg; az eddig képerketen kívül lévő Szofja leejtette – de sokkal inkább valószínű, hogy ledobta – a kezében lévő vázát. Anna Petrovna magát mit sem zavartatva siet a segítségére, nehogy Szofja megvágja magát az üvegszilánkokkal. Segítsége már-már provokáció, Szofja „véletlenül” épp akkor vágja meg magát, amikor a tábornokné segíteni próbál. Szása és Platonov összenéznek, a férfi tréfás grimaszt vág, a nő kacsint, mintha mi sem történt volna, de a kétely csakhamar megint kiül arcára. A feszültséget ismét Scserbuk oldja fel, aki lányaival műsorszámra készül. Sőt, Platonov következő kitörése után is, amikor az lehordja Trileckijt a kíméletlenségéért és lelkiismeretlenségéért, amit betegeivel szemben tanúsít, ez a nagyszájú, ostoba alak képes csak oldani a nyomasztó hangulaton. Ezek azonban valóban csak oldások és nem megoldások, a felszínre kerülő problémák nyitva maradnak, az újból és újból visszafojtott feszültség pedig nem csökken, hanem egyre jobban erősödik.

Az utolsó nagy társasági együttlét – a szinte teljes sötétségben elfogyasztott vacsora – már egyenesen botrányba fullad. Az eddig lappangó problémák – Anna Petrovna eladósodása és a hitelezőknek való kiszolgáltatottsága, Trileckij rettegése a betegségtől és a haláltól, Vojnyicev és Szofja terveinek nevetségessége, ennek az egész társadalmi osztálynak az elkorcsosulása és fölöslegessége – mind a felszínre törnek. Veszekedés, kiabálás, sírás hangjai töltik be a levegőt. Nyoma sincs már a délelőtti felhőtlen, vidám társaságnak. A pillanatnyi csendben Platonov mesélni kezd, s mindenki odafigyel rá. Ismeretlen novellaként mondja el Szofjával közös múltjuk történetét. Ugyanezzel a gesztussal meséli el majd történetét Mitya a „Csalóka napfény”-ben. Ott még a kislány is rájön, hogy kik a mesebeli szereplők megfelelői, de a férjében teljes odaadással hívő Szása semmit sem sejt, könnyekig meghatódva hallgatja a szomorú szerelmi történetet. A csendet a mesélés alatt nem jelenlévő Anna Petrovna töri meg – kész a tűzijáték. A félhomályból az emberek kirohannak a koromsötét éjszakába, amit csak egyszer-egyszer világít be egy épp felreppenő fénycsóva.

## A tűzijáték fényénél

Platonov Szofja után rohan. Mindketten kétségbeesetten idézik fel a múltbéli közös életet, ami tele volt reménnyel. Platonov egy percig sem tud hinni kettőjük jövőjében (a drámában, ha csak rövid időre is, de reméli a közös boldogságot), az öleléssel ő már a még lehetőségekkel teli múlttól vesz búcsút.

Vojnyicev végszóra érkezik, rajtakapja Platonovot és Szofját. (A drámabeli Szofja erőteljesebb, mint Mihalkové. Ott nincs szükség rajtakapásra, hosszas vívódás után Szofja maga vallja be bűnös viszonyát Platonovval.) „Micsoda banalitás!” – mondja Szofja, s valóban, a helyzet melodramába illő. A pillanatnyi komorságot Mihalkov bohóctréfával ellensúlyozza: az amúgy is ijedős Vojnyicev halálra rémül egy a csöndből hirtelen hangosan dübörögve égből szálló rakétától, ami néhány másodpercre fényével telíti meg a tájat. Nem kívánatos megvilágosodás ez Vojnyicev számára, ahogy az sem, hogy felesége nem szereti őt. A férfi kétségbeesetten rohangál, kiáltozik, azonnal el akar utazni, követeli, hogy fogják be a lovakat, Anna Petrovnát sírva hívja segítségül. (12)

Itt is eltérést tapasztalunk a drámához képest. Csehovnál a minden más esetben éleslátó Anna Petrovna mit se sejt arról, hogy Szofja és Platonov közt forrósodik a levegő, még a negyedik felvonásban is – amikor pedig már tudja, hogy Platonov elcsábított valakit – alig akarja elhinni, hogy a férfi szeretője Szofja. A filmben a tábornokné végig gyanakodva figyelte Platonovot és Szofját; mostohafia értelmetlen rimázkodását hallva magától is rájön az igazságra.

## A vonat

Hajnalodik. Világosodnak lassan az elmék. Platonov magányosan áll a réten és miközben egy gyerekkorús szelíd hangjai csendülnek fel, Istenhez szól. Vonatfütty hallatszik és a távolban feltűnik egy robogó vonat. „Milyen kevés kell a boldogsághoz. Ülni egy meleg vonatban, elutazni örökre, hogy ne következzenek az értelmetlen évek és tettek.” De Platonovnak csak egy percnyi megbékélés jut, a vonat nélküle megy tovább.

A vonat szimbóluma az egész csehovi irodalmat átszövi. (13) A vonat az elutazás, a szabadság jelképe, az új élet kezdetének első lépcsőfoka, az összekötő kapocs a külvilággal. A pályaudvarról érkeznek az új szereplők, s oda indulnak – gyakran végső – búcsújuk után, teljes felvonásoknak ad keretet a készülődés és várakozás. (A ‚Sirály’ harmadik, a ‚Ványa bácsi’ negyedik, a ‚Három nővér’ negyedik, a ‚Cseresznyés kert’ első és negyedik felvonása.) A vonat és az elutazás gesztusa a csehovi drámák egyik fő problémájának, a városi és falusi élet közti különbségek megfelelője – a legkövetkezetesebben a ‚Három nővér’-ben végigvonuló –, mindig várt, de soha be nem következő változás reményéé. (A ‚Cseresznyés kert’-ben tovább bővül a vonat motívumköre, a reménytelennek tűnő helyzetben az hozza a szerencsét és gazdagságot Szimeonov-Piscsiknek, a földbirtokosnak. „A múltkor is már azt hittem, kész, vége, veszve minden, hát nem éppen az én földemen vitték keresztül a vasutat... szép summa ütötte a markomat.”)

A Platonovban a vonatnak más funkciói is előtérbe kerülnek. Az iskola, ahol Platonov és Szása laknak, közvetlenül a sínek mellett van, így az elhaladó szerelvények válnak az ő időmérő szerkezetükké. („PLATONOV: A személy már elment? SZÁSA: Még nem. De a teher már egy órával ezelőtt... PLATONOV: Akkor még nincs két óra.”) A második felvonás végén, amikor Szása megtudja, hogy Platonov megcsalja őt, nem bírja el a szenvedést: öngyilkos akar lenni és a vonat elé fekszik. A vonat közeledik, Oszip az utolsó pillanatban rántja el Szását a sínekről. (14) A vonat által kínált megváltás – ez esetben a boldogtalan, régi lélettől a halál általi megszabadulás – megint csak illúzió maradt.

Ebben a drámában is végig az új élet kezdetének lehetőségét jelenti a vonat és az elutazás. „Még holnap elutazunk” – tervezi Szofja a harmadik felvonásban. „Tudja mit, Platonov?

Adok magának egy kis pénzt kölcsön, utazzék el egy hónapra vagy kettőre” – tanácsolja Anna Petrovna. „Nem is lenne rossz! Megkérem Szofját, halasszuk el az elköltözésemet, mondjuk, két héttel és azalatt utazom egyet a tábornoknéval” – morfondírozik magában Platonov s szavaiból kiderül, hogy az a holnap sohasem fog eljönni. Mintha egyenesen neki intézné szavait filmbeli énje: „«Aztán» semmi sem lesz. Csak úgy tűnik, hogy minden előttünk van [...] és később mindent helyre hozunk. Ez a «később» sohasem érkezik el. Soha.” Míndezt az éjszaka közepén mondja Platonov Szofjának, s a távolból vonatfüty felel. A hajnali vonatot nézve már teljesen egyedül van Platonov. „Most már biztosan tudom, elég egyszer elárulni azt, amiben hittünk, amit szeretünk és többé nem bújhatunk ki az árulás láncolatából. Istenem! Ments meg és kegyelmezz nekem.” De a vonat – ami a csehovi szereplők számára a boldogságot, számunkra a boldogság illúzióját jelenti – nélküle megy tovább.

### Az elérhetetlen akarása – zsenialitás

A Platonovban az egész 19. századi orosz irodalmat *Puskintól Goncsarovig* átítató „felesleges ember” problematikája áll a központi helyen. A főhős, bár kétségtelenül nem közepszerű, nem is kiemelkedő egyéniség. Nem *Byron* és nem is *Napóleon*. Még ha szellemi képességei meg is lettek volna ahhoz, hogy nagy emberré váljon, hiányzott maga a „nagy emberré válás képessége”. A zsenialitás, amelyet nem pótolhat semmiféle ifjúkori lelkesedés vagy magas intelligenciaszint. A rejtve maradt zsenialitás értelmetlen szókapcsolat, hiszen a zseni magában foglalja önmaga megvalósításának képességét. Platonov így nem a szerencsétlen körülmények miatt nem lett zseni, hanem mert kevés volt hozzá. Tehetsége vitathatatlan, de hosszútávon nem keverhető össze a zsenialitással. Átlagon felüli képességei közel viszik a zsenialitáshoz, felismeri azt, de ugyanezen képességek által látja meg elérhetetlenségét is.

De hát nincs átmenet zsenialitás és fölöslegesség között? Miért ne élhetne valaki értelmes, célokkal teli életet? Platonov vágyakozik e másik létmódra, anélkül, hogy tenne érte valamit és anélkül, hogy pontosan tudná, mire vágyakozik. Nincsenek céljai, így nincs miért küzdenie, s nem is reménykedhet a beteljesülésben.

### Menekülési kísérlet

Platonovnak önmagával kell szembenéznie. Ezért kiutat vagy megoldást egyik nő sem hozhat számára.

A drámában Szofja lelkes és erőszakos, vinné Platonovot, de a férfi lelkiismeret-furdalásában az alkoholhoz fordul és annyira legyengül, hogy végképp elvágya maga előtt a menekülés útját. Bár betegsége talán mellékes is. Ő maga fogalmazza meg, hogy: „Nyilván így kellett történnie mindennek és megtörtént. .. A természetnek megvannak a maga törvényei, a mi életünknek is megvan... a logikája... E szerint a logika szerint történik minden.” Itt jelenik meg a szükségszerűség és annak felismerése. Míhalkovnál nincs is szükség fizikai ellenállásra. Platonov maga mögött hagyta mindent – beleértve Szofját is, de felismeri, hogy nem képes szabadulni, s szabadulása sem hozna jobb életet. Szofja felajánlkozását, hogy utazzanak el, s kezdjenek új életet, válasza sem méltatja, a beragadt teraszajtót rángatja gépiesen, miközben az asszony behunyt szemekkel, patetikusán beszél a szép, új jövőről. (15)

Platonovnak végül sikerül bejutnia a házba, de nem tud egyedül maradni a sötét folyosón. Ez az a félreeső folyosó, ahol a Szofjával való találkozás előtt még titokban felhajtott egy kis pálinkát. Ide jött utána Szofja bocsánatot kérni tapintatlan viselkedésért, de a társaság felbukkanó tagjai miatt nem maradhattak kettesben, ahogy a tűzijáték alatt is rajtakapta őket Vojnyicev. Platonov most már Szofja elől is menekül. („Nem kell nekem új élet. Azt sem tudom, hogy a régivel mihez kezdjek” – mondja neki az előadás utolsó fel-

vonásában.) De az eldugott folyosón is rátalálnak. Nincs egyedüllét, csak magány. Kénytelen szembesülni környezetével, körülményeivel, minden ajtó mögött, ahova benyit, ott van valaki utált élete szereplői közül, így az ő arcukba ordítja keserű felismerését, ami már nem a többiekéről, nem a körülményekről, hanem egyedül önmagáról szól. „Harmincöt éves vagyok. Minden elveszett! Harmincöt év! Egy nulla vagyok, egy senki! És harmincöt éves vagyok. Lermontov nyolc évvel fiatalabban meghalt, Napóleon tábornok volt! És én nem csináltam semmit!”

Ezen a ponton Mihalkov mintha Ivanov gondolatait adná Platonov szájába. „Itt áll előtted egy ember: harmincöt évesen és máris fáradtan, kiábrándultan, letiporták a saját kis vacak tettei, égeti a szégyen, gúnyt űz a saját egyéniségéből.” „Megöregíti” Platonovot: az eredeti drámában a főhős huszonhét éves, Mihalkovnál Ivanov-korú, harmincöt esztendő. „Ez jobban indokolja kiábrándultságát, hiszen türelmetlenebbül kell már érzékelnie az élet gyors múlását, az egykori remények meghiúsulását, azt, hogy mennyire céltalanul engedte elfutni maga mellett az értékesen fölhasználható időt” – írja a hős életkorának megváltoztatásáról Honffy Pál. (Honffy, 1988) Hasonló megoldás figyelhető meg Aschernál is, az előadás szövegváltozatában sem huszonhét, hanem harminckét éves a tanító. (16)

*Mihalkov „csehovibb”, mint maga a fiatal Csehov. Az ő megoldásához nincs szükség szeretőkre, nincs szükség pisztolyra, nincs szükség halálra. Az eseménytelenség, a drámaiatlan dráma is eljuttatja a hőst a történet végéig, az önámítástól a beletörődésig. A „Platonov” és az „Etűdök gépzongorára” születése között közel száz év telt el, megváltozott a környezet, átrendeződtek a hangsúlyok. Mégis, Mihalkov filmje mélyen csehovi indíttatású, amelyet teljességében csakis Csehovon keresztül szemlélve érthetünk meg.*

Platonov tébolyultan, hisztérikusan rohan végig a házon. Zilált lelkiállapotát és csapongó mozgását a kézikamera kusza, heves képei vizuálisan is alátámasztják. Sikolyok, ajtócsapódások, izgatott kiáltások hallatszanak, mindenki Platonov köré sereglük. De a sors – és Mihalkov – még a főhős nagymonológiájában sem engedi, hogy a pátosz érvényesüljön: „Tehetségtelen nyomorult” – kiáltja magáról sírva Platonov, mire a véletlenül meglökött gépzongora furcsa, szaggatott játékba kezd; harsányan és mintegy a férfi sírárait kigúnyolva játssza ismétlődő dallamát. Platonov, aki eddig mint anyjáért kiáltó gyermek, kétségbeesetten hívta feleségét, az épp segítségére siető Szására támad, rajta próbálja kitölteni indulatait. Szása mit sem értve makacsul próbálja férjére feladni kalapját, mintha ez a kalap – a társasági élet, az udvariasság, a „minden rendben van” látszatának szimbóluma – valóban megnyugtathatná a férfit. (17)

Míg Csehov „Platonov”-ja hosszú, egyedül átszenvedett hetek után embereket keres, mert képtelen elviselni az egyedüllétet, addig Mihalkov filmjében épp az kergeti a hőst végső kétségbeesésbe, hogy képtelen szabadulni az őt körülvevő emberektől. Bukdácsozó futása menekülés, el Szofjától, el a társaságtól, el Szásától, el egész életétől. Ugrása szabadulás – mint ahogy a drámában is a megkönnyebbülést jelenti a halál –, érkezése felocsúdás. Visszatér a földre, meg is üti magát. Szofja lehiggadt, visszatér férjéhez, Anna Petrovna kihült, távolságból követi Platonov sorsát, Szása az egyetlen, aki támasza marad. (18) Nem törődik azzal, hogy férje megbántotta, megalázta, durva volt vele, nem törődik magával. Egy percre sem hagyja egyedül, fut utána, hogy megmentse, megvigasztalja. Szása az, aki igaz szerelemmel szereti, aki támogatja, segíti, vigasztalja. S Szása az, akivel le fogja élni hátralévő életét boldogságban, egyszerűségben...

A befejezés csodálatosan csalóka. Míg a többi Csehov drámában oly világosan kihallatódik a zárószavak hamissága „Ó, édes, édes testvérekém, a mi életünk még nem fejeződött



be. Élni fogunk!” („Három nővér’), „Boldog vagyok! Új élet kezdődik, mama!” („Cseresznyés kert’), addig itt, bár szóról szóra ugyanazokat a mondatokat halljuk, mégis felcsillan a nézőben a remény. A többi nő eltávolítása csak még hihetőbbé teszi a boldogságot.

Hihetünk-e a jobb életben? Kétlem. Boldogság nincs, csak megalkuvás. Hiszen Szása is csak ugyanazokat a szövegeket ismétli, amelyek Szofja szájából olyan nevetségesen patetikusan hangzottak: új életet kezdünk, új, tiszta életet fogunk élni. Platonov tudja, hogy nem tud már kitörni, így hát belenyugszik sorsába. (19) Az utolsó kép, amit (jelentőségét hangsúlyozandó, ismét a távcsövön keresztül) látunk róla – összeölelkezik az őhöz ágyékvő társaság tagjaival – vizuálisan is alátámasztja a film utolsó, Anna Petrovna szájából elhangzó mondatát: „Minden úgy lesz, mint régen.”

A végkifejlet tehát döntően eltér Csehovhoz (és Ascherhez) képest. A dráma és az előadás tele van cselekménnyel, fordulatokkal. Szofja tettei nem egyetlen örült éjszakától megszédülő nő cselekedetei. Napok, hetek telnek el, döntések sorozatán keresztül jut el odáig, hogy Platonov szeretője lesz, vagy később odáig, hogy bevallja férjének és elutazzon Platonovval. (20) Amikor felismeri, hogy Platonov nem fog vele elutazni, hisztérikus rohamot kap. Könyörög a férfinak, veszekszik fele, rángatja, a többieknek erőszakkal kell lefejtenie őt Platonovról és kivinni a szobából. Amikor megérti helyzete reménytelenségét, szinte higgadtan, megfontoltan lövi le a férfit. Anna Petrovna is harcol a férfiert a maga módszereivel, csak az utolsó felvonásban – amikor értesül Platonov és Szofja viszonyáról – válik valamivel passzívabb szereplővé, de itt is folyamatosan intenzíven jelen van, segíteni próbál a beteg Platonovnak, próbálja megnyugtatni az őrjöngő Szofját, intézkedik, utasításokat oszt mindenkinek, végül ő csavarja ki Szofja kezéből a pisztolyt, hogy az ne lőhessen még egyszer.

*„Fuccs az életnek, kifütyült a gőz!” – három lezárás*

Ivanov agyonlövi magát és megy a függöny. Trepljov a kuliszák mögött lesz öngyilkos, s amint Dorn doktortól értesülünk haláláról, vége a ‚Sirály’-nak. Nem tudjuk meg, hogy a szereplők hogyan élnek tovább a halál után. A Platonovban Csehovnál és Aschernél eldördül Szofja pisztolya és Platonov holtan esik össze. A drámának még nincs vége, még látjuk az élők reakcióját a halálra. (Ebből a szempontból a Platonov a ‚Három nővér’-hez hasonlít, ahol a lányok, miután értesülnek Tuzenbach halálhíréről, még mindannyian megszólalnak.) Az élők (halott) Platonovhoz való viszonya más Csehovnál és más Aschernél.

Csehovnál a fegyver eldördültekor mindenki berohan és segíteni akar. Trileckij vízért kiabál, majd megissza a vizet és eldobja a kancsót. Nincs higgadt diagnózis, ordítva közli, hogy Platonov meghalt. Mindenki sír. Még a legtávolabbi szereplők, a szobalány Kátya és az öreg Trileckij is magukat érzik felelősnek Platonov halála miatt. (KÁTYA: „Én vagyok a bűnös. Én, egyedül. Mert elvittem azt a levelet.” IVAN IVANOVICS: „Megbűntetett az Isten... A bűneinkért... A bűneimért... Mért vétkeztél, vén bohóc?!”) Trileckij legjobb barátját, Anna Petrovna élete értelmét siratja Platonovban. Mindketten zokognak, de próbálnak lelket önteni magukba és a többiekbe, ők ketten azok, akik kísérletet tesznek az élet – egy Platonov nélküli élet – folytatására. „Munkára Szergej! Segítsünk a feleségednek, aztán...” – mondja utolsó megszólalásával Trileckij, s valóban, ő maga sem tudja, mi lesz aztán, hogyan folytassák. Platonov nélkül – aki egy volt közülük. Mintha halálával hirtelen mindenkivel kibékült volna.

Ascher kihúzza az utolsó mondatokat. Platonov némán, mozdulatlanul fekszik, Anna Petrovna próbálja itatni, a többiek dermedten állnak. Aztán kiválik a tömegeből Trileckij. Az orvos ebben a felvonásban már korábban is főszereplőként viselkedik. Ő érkezik a hírrel, hogy Szása megmérgezte magát. Ascher rendezésében Máté Gábor a darab végén igazán elemében van. Fontoskodva hallgatja el az igazat – hogy Szása életben maradt – és keygetlen élvezettel szemléli Platonov lelkiismeret-furdalás okozta szenvedését. Ké-

nyelmesen ledobja magát a heverőre, majd drámaian számol be Szásáról és saját hősi szerepéről. Valóban szerep ez, amit játszik, Platonovhoz intézett mondatai közben sorra kinéz, keresi a nézők – Anna Petrovna és Vojnyicev – tekintetét, figyeli a reakciójukat. Ugyanebből az attitűdből kergeti ki komoly arccal a riadt báméskodókat a színpadot mélységében kettészelő üvegfalon túlra az előadás végén. (A többiek már nem szólalnak meg, csak Anna Petrovna ismételteti gépiesen, leginkább magát gyözködve, hogy „Ne veszítsük el a fejünket... Nincs semmi baj”). Ha nem vált volna nyilvánvalóvá viselkedésének hamissága, megható lenne, ahogy ez az örökös bohóc, lelkiismeretlen semmirekellő most összeszedi magát és a helyzet súlyosságához és komolyságához méltóan viselkedik. Mintha Platonov halálával azonnal egy új ember kerülne középpontba, irányító szerepbe: ezentúl Trileckij veszi át a vezető funkciót. Tevékenykedésének üressége azonban hamar lelepleződik: mire kitereli a többieket és Platonov mellé térdel, a férfi már régen halott. Nincs szükség orvosra. Trileckij méltósággteljesen – szerepéhez illően – sétál ki az ajtón a kint váró kíváncsiszkodókhoz, alig halljuk, de szükségtelen is hallanunk, amint bejelenti Platonov halálát.

A többiek, maguknak a legjobb rálátási pozíciót keresve néznek befele, nézik a halott Platonovot. Orrukat az üveghez nyomják, akár egy állatkertben, akár egy múzeumban, akár egy akvárium falánál. A kettéosztott tér itt három részre válik, Platonov holtan fekszik elől, ők bámulják hátulról, s a nézők a bámulókat bámulják. A tér átfordul, s ők kerülnek a múzeumi üveg, az akváriumfal mögé. Mi is ugyanolyan elidegenedve nézzük őket, ahogy ők elidegenedve, eltávolodva nézik a halottat, aki már nem közéjük tartozik. Másik térben, másik létállapotban van, kibékíthetetlenül. (21)

Mihalkovnál nincsenek igazi tettek, nincsenek cselekvő hősök. Szofja elutazási javaslata nem nagyon vehető komolyan, s ezt erősíti az is, hogy miután Platonov ott hagyja, egy percig sem küzd érte, egyszerűen lemond róla. A Szofjáról látott utolsó képen a szenderegő – a történetből szintén cselekvés nélkül kilépő – Vojnyicev kezét simogatja. Trileckij eltűnik a történetből és hasonlóan módosul Anna Petrovna figurája is. A csókjelenet után nem küzd a férfiért, s miután értesül arról, hogy Platonov és Szofja között lehet valami, nem is jut már szerephez. Nem veszi komolyan Vojnyicev szavait, vagy legalábbis nem tulajdonít nekik nagy jelentőséget. Mihalkovnál ő a legrealistább, aki a kétségbeesésre még képes Platonovnál sokkal inkább látja a valóságot: semmi nem fog megváltozni. Platonov magasztosnak induló öngyilkosságát Mihalkov minden pátosztól megfosztja, heroikusnak induló tette nevetségessé és komolytalanná válik, térdig érő pocsolójában landol. Nem képes ő arra, hogy hőssé váljon. (22)

Ebben az értelemben Mihalkov „csehovibb”, mint maga a fiatal Csehov. Az ő megoldásához nincs szükség szeretőkre, nincs szükség pisztolyra, nincs szükség halálra. Az eseménytelenség, a drámaiatlan dráma is eljuttatja a hőst a történet végéig, az önámítás-tól a beletörődésig. A „Platonov” és az „Etűdök gépzongorára” születése között közel száz év telt el, megváltozott a környezet, átrendeződtek a hangsúlyok. Mégis, Mihalkov filmje mélyen csehovi indíttatású, amelyet teljességében csakis Csehovon keresztül szemlélve érthetünk meg.

### Végkicsengés – a mihalkovi csoda

Csehovi film, Mihalkov kézjegyével. A korábban említett új elemeken kívül van még egy, ami teljes egészében Mihalkov találmánya. Petya az, a vendég kisfiú, aki Scserbukkal és lányaival érkezik a birtokra. Az ő jelenléte és rajta keresztül a gyermek, mint motívum, végig átszövi a filmet. Ellenpont ő, a tönkrement, üres felnőtt életek ellenpontja, akiben még lehet hinni. Aki talán majd másképp fog élni. (23) Ellenpont, aki a tisztaságot, az ártatlanságot, a romlatlan szépséget jelképezi, akárcsak a természet és a lemezről felcsendülő belcanto operaária. Szervesen alakul egységgé ez a három elem a film so-

rán. Petya kétszer is a természetbe menekül a felnőttek világa elől, összekócolja kényszerűségből lesimított haját, s bukfencet hány a réten. Nem szól a filmen (csak egyszer, amikor Anna Petrovna elzavarja a kisfiút Platonovval folytatott sakkpartijáról, s orosz néven szólítja) de ha ő megjelenik, felcsendül a gyönyörű zene, Nemorino áriája *Donizetti* „Szerelmi bájtital”-ából. Ne nyúlj a máséhoz, mondják neki folyton, s rácsapnak a kezére, amikor a gépzongorát vagy a gramofont figyelni meg. Ösztönösen vonzódik ezekhez a tárgyakhoz, a zene hordozóihoz. Petya áll az esőben és mosolyogva nézi a tavat, közben szól a dallam. A harmonikus képet a felnőttek harsány mulatozása szakítja félbe, akár csak akkor, amikor Petya megszólaltatja a gramofont, Scserbuk és lányai otromba szarvasbögéssel felelnek. Még egyszer felteszi a lemezt, a feszültséggel robbanásig teli vacsora-jelenetben hirtelen felcsendülő dallamtól többen megrémülnek. A felnőttek megijednek, aztán folytatják vitáikat. (Ezt a dallamot éneklő Platonov is eltorzított hangon végső kétségbeesése előtt.) Az ária utolsó felcsendülése az egyetlen alkalom, amikor nem kontrasztban jelenik meg a társaság világával (nyilván összefüggésben a korábban említett illúziót keltő befejezéssel). A felnőttektől aztán távolít a kamera, egészen messzire. S a záróképen – mialatt a dallam utolsó hangjait halljuk – az alvó Petyát látjuk, akit lassan elérnek a felkelő nap sugarai. Sőt, bár nem tisztán kivehető, de mintha a film utolsó beállításában Petya hátán egy kis aranykereszt csillanna meg. Reménytelen beletörődés vagy jövőbe vetett hit? – a film a nézőre bizza a választ.

### Az elemzett művek

A. P. Csehov: Platonov. Fordította Elbert János (In: A. P. Csehov: Drámák és elbeszélések, Fekete Sas Kiadó, 2001)

Ascher Tamás: Platonov (Katona József Színház, 1990; videófelvétel: 1994)

Nyikita Mihalkov: Etűdök gépzongorára (1977)

### Jegyzet

(1) Az eredeti dolgozat következő fejezete a színmű és az előadás közötti különbségek elemzésével foglalkozik, s veszi sorra a húzások dramaturgiai jelentőségét. Helyhiány következtében fókuszáljunk most rögtön a filmes feldolgozásra.

(2) Az előadásban és a filmben egyaránt találó az az őszinte felháborodás, amivel Szofja fogadja Platonov nő-sülésének hírért: mintha ezzel a férfi valamiféle árulást követett volna el vele szemben, felbontott volna valami kettejük között lévő szerződést. Egy pillanat alatt elfeledkezik róla, hogy ő ugyancsak megházasodott.

(3) Platonov nem hazudik. Tudja, hogy szüksége van a biztonságra, a korlátlan szeretetre, amit Szása biztosít neki, s aminek híján valóban teljesen összeomlik a dráma második felében. Ugyanakkor megdöbbenő, hogy ezek a szavai épp azután hangzanak el, hogy lopva Szofjában gyönyörködik és az asszony meghódítását tervezi. Szavai így mégis őszintélné válnak azáltal, hogy épp Vojnyicevnek, Szofja mit sem sejtő férjének mondja őket.

(4) Csehov drámáiban gyakori jelenség, hogy egy kívülről érkező figura megjelenése irányítja a fő történéseket. Így például Trigorin a *Sirályban*, Jelena Andrejevna a *Ványa bácsiban*, Versinyin a *Három nővérben*. Ezek az alakok mindig feltűzelik a jellegzetesen csehovi, lelassult, megkövült világban élő embereket, hogy aztán távozásukkal végérvényesen visszatartsák őket a reménytelenségbe. Szofja ugyan nem utazik el, de az elutazása körüli szervezkedések már önmagukban elegendőek ahhoz, hogy beteljesítsék Platonov és a többiek sorsát.

(5) Például Anna Petrovna a már említett monológiát birtokról és becsületről a filmben mindenki előtt mondja el, az egész társaság előtt vállalja szavait.

(6) A drámában más a helyzet: ott Szofja kerüli Platonovot és ez az, ami a férfit csak még inkább tüzei. Ő megy oda Szofjához és vonja kérdőre.

(7) Ez már a második „lebukása” Anna Petrovnának; egy előző jelenetben is „véletlenül” derült ki, hogy már kora reggel is megívott néhány pohárával. Szinte észrevétlenül elszórt jelek ezek, olyan szereplő-jellemzések, amelyeket Mihalkov finoman ment át a drámából. A *Platonov* harmadik felvonásában egy teljes jelenet keretét adja az, hogy közben Anna Petrovna leissza magát: „Ha iszunk, úgyis meghalunk, ha nem iszunk, úgyis, akkor már inkább haljunk meg vidáman... Rézszeget letem, Platonov?” [PLAT.29.] Az alkoholizmus és az alkoholisztól nő problémája szintén visszatérő motívuma a Csehov drámáknak. „A nők gyakrabban isznak, mint gon-

olja. Csak a kisebb részük iszik nyíltan, mint én, a többiek zugban. Igen. És mindig vodkát vagy konyakot” [CS.3.] – mondja a *Sirályban* Mása Trigorinnak.

(8) „Egyszerűen úgy gondoltuk, hogy akkor lehet a legnagyobb érzelmi feszültséget elérni, ha különböző hőmérsékleten adjuk meg a verbális és a képi információt. Ekkor a nézőben olyan erős lesz a vágy, hogy meghálsa azt, ami számára nem hozzáférhető, szinte közeledni akar a filmvászonhoz, hogy mindent a saját szemével lásson.” [MIH.] – mondja Mihalkov a beállítás kapcsán.

(9) A drámában ő marad, Platonov az, aki megszökik előle. Ez és az ehhez hasonló kisebb-nagyobb változtatások a történet továbbblendítéséhez szükségesek. Felcserélődnek a jelenetek, hol sűrűsödnek, hol eltávolodnak egymástól. Például Szofja és Platonov következő jelenete – amelyben a férfi szembesíti az asszonyt annak kárba vesztett életével és egy pillanatra úgy tűnhet, még van számukra közös kiút – a drámában pár oldal múlva következik, Mihalkovnál viszont szinte a film legvégén, egészen más hangsúllyal hangzik el ez a jelenet, túl minden illúzióin.

(10) A cím szó szerinti fordítása „befejezetlen dal gépzongorára”. A befejezetlen dal motívuma (konkrétan és átvitt értelemben is) végigvonul a film egészén. Félbehagyott akciók szövik át a cselekményt. Nem érkeznek meg a cigányok, nem ül rá Trileckij a dísznóra, miután meghozták. Elhal a Platonov meséje alatt szóló gitárkíséret, többször félbeszakad a Petya által feltett lemezen szóló dallam. Megszakad Szofja és Platonov „újrakezdése”. És végül nem fejeződik be Platonov élete sem. Nincs vége a történetnek, vagy legalábbis Mihalkovnál elmarad Csehov befejezése.

(11) A hintaágyon elhangzó visszautasítás látszólag nem készítette cselekvésre Anna Petrovnát, de valójában bosszút tervez – a csókjelenetben nyilvánosan, a társaság előtt akarja majd bebizonyítani, hogy Platonov igenis hozzátartozik. Újabb példa ez arra, hogy az eredetileg kettősökre megírt jelenetek Mihalkovnál mindenki szemé láttára játszódnak le. A filmbeli tábornokné megoldása kisszerűbb, mint a drámabeli asszony őszinte „Jerohanási kísérlete”, de maga a csók megszerzésének gesztusa megfeleltethető a csehovi Anna Petrovna gondolat-sorozatának: „Na jó, ha becsületesen nem sikerült, majd megkaplak erőszakkal!” [PLAT. 31.] – mondja az asszony először magának, majd magának Platonovnak is. Nyílt lapokkal játszik, szemben a filmbeli „hamiskártyással.”

(12) A dráma és az előadás egyik legtragikomikusabb jelenete, amikor a kétségbeesett Vojnyicev elkeseredésében magát Platonovot keresi fel. Párhajra akarja kihívni, de helyette panaszkodni kezd neki. Platonovnak úgy kell kiraknia a szobából.

(13) Ennek persze nyilván nem csak irodalmi, de gyakorlati oka is van: a századforduló környékén Oroszországban még mindig a vasútépítés számított a nagyipar húzóágazatának, 1898-1901 közt évi 3 ezer km új vasútvonalat fektettek le. A rossz utak miatt lényegében ez volt az egyetlen nagy távolságokat áthidaló közlekedési mód.

(14) A fiatal Csehov a korabeli színházi repertoár darabjainak számos motívumát felhasználta. Így például a jelenet, amelyben Szása a vonat elé veti magát, de Oszip megmenti, kutatások szerint egy francia melodrámból származik (Fodor: *Platonov műsorfüzet*) Érdekes észrevétel Albert Pál Platonov-előadás kritikájában, hogy az érett Csehov maga is idegenkedett az efféle, talán túlzó teatralitástól. [A.P.] Erre utal egy Sztanyiszlavszkij *Cse-resznyészkert*-rendezésével kapcsolatban megjegyzése, ami feleségéhez, Olga Knyipperhez 1903-ban, Jaltáról írt levelében található: „Konsztantyin Szergejevics a 2. felvonásban egy vonatot akar használni, de szerintem erről le kellene beszélni. Meg békákat és harisokat is akar.” [CS. SZ.]

(15) Ugyanez a merev gépiesség jelenik meg a drámában és az előadásban a harmadik felvonásra, ahol elhangzik Szofja elutasítási javaslata. Platonov eddigre lelassult és eltompult, nem bír koncentrálni, csak konkrét, megfogható dolgokra bír bekapaszkodni, fizikai cselekvéssorokat hajt végre automatikusan, miközben maga sem tudja, mit akar. Az ajtóval való játék a drámában és az előadásban is ugyanezt a funkciót tölti be: Platonov tehetetlenül, hatalmas hévvel próbálja becsukni a borosüvegekkel teli szekrény ajtaját, amikor a tábornokné érkezik hozzá.

(16) Úgy tűnik, mintha a 70-es és 90-es évekre a csehovi kor embereinek életéhez képest lelassult volna az idő. Platonovnak elég volt 27 év az elfúlásához, de Mihalkov és Ascher is úgy érezték, hogy a szereplőket öregebbé kell tenni ahhoz, hogy hiteles legyen motívációjuk. Érdekes tendencia, hogy mostanra mintha megint felgyorsult volna az idő, Ascher 2004-es Ivanov rendezésében már tudatosan az eredeti szereplőknél fiatalabb korú színészekre osztotta a főszerepeket, Ivanovot a 32 éves Fekete Ernő alakította, feleségét, Annát pedig a 31 éves Ónodi Eszter.

(17) A kalap mint motívum végigkíséri az egész filmet. Kalapját igazítja Szása és Vojnyicev is, amikor zavarukban nem tudnak mit mondani egymásnak. Szása díszes, csipkés kalapja később is zavaró tényező lesz, Platonov felesége ájulásáért is a szorosan megkötött fejfedőt okolja. Vojnyicev is a kalapját keresi hisztérikusán, miután rajtakapja feleségét Platonovval.

(18) Szását Mihalkov „visszaírja” a cselekménybe. A Platonovban Szása – szemben a többi nővel, akik mind erőszakosan próbálják Platonovot magukhoz láncolni – ki akar vonulni a férfi életéből. Az egyszerű, tiszta asszonyka kétszer is öngyilkossági kísérletet hajt végre férje erkölcselensége miatti bánatában – mind a kétszer megmentik, de az utolsó felvonásban nem is szerepel, csak bátyjától, Trileckijtől értesülünk tetteiről. A filmben Szása nem hagyja el a férjét, lelkileg és fizikailag is végig Platonov mellett marad.

(19) Ezúttal is egy másik Csehov drámából „emel át” Mihalkov: „A Ványa bácsi befejezése ez: a kitérés, az igazság pillanata után az élet megy tovább, szürkén és eseménytelenül. S a köznapiok – akár a film tablószerű

beállításai – időtlenné merevednek, díszes keretbe zárulnak. Nincs robbanás, zajos tragédia, az események csak megkarcolják a mindennapok felszínét, nem hagynak nyomot” [B.G.Y.] – írja filmelemzésében Báron György. (20) Bár kétségtelen, hogy ezen döntések súlya is megkérdőjelezhető. Csáki Judit szerint Ascher „az érvénytelen – mert ál- vagy látszat- – döntések sorozatát játsszolja le, oly módon, hogy belőlük döntésképtelenség, cselekvésképtelenség, életképtelenség következik.” [CS.J.]

(21) Hasonló módon ér véget – és hasonló módon Csehovnál talán szigorúbban jellemzi szereplőit – Ascher 2004-es Ivanovja. Ott egy kevésbé hangsúlyos szereplő, Jegoruska (a Platonovban Petrint alakító Kun Vilmos) zárja le az előadást: „ő kapcsolja be azt a gépezetet (szagtalanító? légkondicionáló?), amely mintegy kiszipantja a szereplőgárdát a légtérből.” [SZ.J. – Ivanov]

(22) Ahogy Csehovnál sem képes véget vetni életének és meghúzni a ravaszt. „Nincs erőm megtenni. Élni akarok...” A főhóst Csehov, Ascher és Mihalkov, más-más módon, de egyaránt megfosztja a tragikus halál méltóságától. Mihalkov egy interjúban meg is fogalmazza: „Lehetséges, hogy a gondolat merész, de én az író hibájul rovom fel Ivanov öngyilkosságát. Erre kizárólag olyan ember képes, aki valamilyen tettet hajt végre. A csehovi hősök ilyesmire alkalmatlanok. Amikor Ványa bácsi Szerebrjakovra lö, mellétráfal. Trepljov sem tud egyből letűnni a világ színpadáról. Csehov darabjainak szereplői, amikor készek arra, hogy bizonyítsák tetteikességüket, a döntő pillanatban elbuknak. Ebben szerintem az író teremtette figurák hitelessége tükröződik.” [V.J.] (23) Mihalkov több filmjében is (*Az Oblomov néhány napjában*, a *Csalóka napfényben*) ezzel a funkcióval szerepeltet gyereket. Ez a jelentéshalmaz, amely a gyermekhez tartozik, kétségtelenül közhelyes, ugyanakkor kétségtelenül igaz. Cáfolhatatlan. A szeretet nevében beszél Mihalkov s mindez mégsem válik giccsessé, mert ez nem akadályozza meg egy percre sem a – Csehovra is annyira jellemző – kíméletlen éleslátástól.

## Irodalom

- Albert Pál (1990): Csehov: Platonov. Párizsban és Pesten. *Magyar Napló*, június 21.
- Almási Miklós (1985): *Mi lesz velünk, Anton Pavlovics?* Magvető, Budapest.
- Báron György (1986): *Víz alatti áramlás*. In: Uő: *Hollywood és Marienbad*. Gondolat, Budapest.
- Csehov szerelmei. (2002) Fordította: Radnai Annamária, Tussingerné Szírotina Szvetlána. Magvető, Budapest.
- Csehov, A. P. (1959): *Művei*. IV. kötet: Színművek, egyéb írások, levelek. Európa, Budapest.
- Csehov (1990): Platonov. *Kritika*, 5
- Fodor Géza (1990): *Platonov*. (Katona József Színház)
- Hankiss Ágnes (1981): Jelenbe zártak (Nyikita Mihalkov filmjeiről) *Filmvilág*, 11.
- Honffy Pál (1988): *Etűdök gépzongorára* (filmelemzés). In: Gyürey Vera – Honffy Pál: *Chaplintól Mihalkovig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Koltai Tamás (1978): „Platonov fáj”. *Filmkultúra*, 3.
- Molnár Gál Péter (1978): Mozi-Csehov. *Filmvilág*, 13.
- Sándor L. István (2004): Platonov-problémák. *Ellenfény*, 3.
- Szántó Judit (2004): Az ascheri V-effekt. Csehov: Ivanov. *Színház*, 5.
- Szántó Judit (1990): Gyilkosságok – orosz módra. Csehov: Platonov. *Színház*, 6.
- Veress József (1986): *Nyikita Mihalkov*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Világot teremteni (1981) (Interjú Nyikita Mihalkovval). *Filmvilág*, 11.

## „Mint egy vak kismacsát...”

*Tolnai Ottó, 'Végeladás' című drámája*

*„A szöveg láttat, lefest, megérezkít tengert, hajnalt, múltat, olajfestményt, mindent. (...) Tolnai érzéketes tárgyai, látványai maguk és magukban is elvinnének egy előadást.” (1) Parti Nagy Lajos ítélte meg ekként Tolnai Ottó, 'Könyökkanyar' című drámáját, de megjegyzése kiindulási pontként szolgálhat a 'Végeladás' elemzéséhez is.*

**A**, 'Végeladás'-ban a látás, mint a létezés egy vetülete, formája és megtapasztalása is problematizálódik: a valós és a tudat által megjelenített látványok keveredése miatt a látás-meglátás-belátás fogalomköre cselekvésként önmagán túlmutatóvá, életformává válik.

### A látás

Tolnai csömördramája, (2) melyben egy ember (Csömöre) tudatos önleépítésének, ön-felszámolásának s egy másinak (a borbélynak) a múlt kisérteteivel vívott „élet-halál harc”-ának (3) története bontakozik ki, az ellenpólusok vég(zetes)játéka is: érzéketlenség, kegyetlenkedés és üvegcsékkal játszadozó gyermeki (ám felnőtt!) érzékenység és érzelmesség feszül egymásnak, másutt a felfokozott, túlfűtött szexualitás vagy épp ennek elfojtása, szeretetlenség és egy pár gyengéd figyelmessége ellenpontozódik. A szélsőségek száma azonban többnyire elsikkad az átmeneteké mellett: nem hősök, hanem kisemberek a szereplők, akikben lecsendesülve (legalábbis lefojtott hanggal) élnek az inkább operába illő látványos érzelmek – már nem lángolnak, láznak vagy lázítanak, inkább csak nyüszítenek [„Ne nyüszítsen már, ne nyüszítsen.”(4)]. Megpróbálnak tárgyakba kapaszkodva talpon maradni, akár a szó szoros értelmében, ahogy Csömöre a térképbe fogózkodik a III. rész végén, akár ahogy a borbély csak késsel a kezében érzi magát biztonságban. Ezek az emberek már megkötötték a maguk különbékéjét és az elfogadás, beletörődés gesztusáért kapták meg a beolvadáshoz való jogot.

Hasonlóképpen a többi ellentéppárhoz, a vizualitás is mind pozitív, mind negatív végpontjával képviselteti magát: a látás és a vakság (5) áll szemben egymással. Ez a dimenzió azonban jóval jelentősebb a drámában, mint az eddig említettek, mert metaforikus és szimbolikus vonatkozásai miatt a darab szervezőelveként is értelmezhetjük őket, főként a (később definiálandó) meglátás és belátás fogalma révén. A vakság nem csak a látás hiányaként jelenik meg a műben, azaz metaforikus szinten nem csak a naivitást, az életre felkészületlenséget sugallja [„De tudom, őt is belemártották, belenyomták a világ szennyébe, szenvedésébe, bele, mint egy vak kismacsát...”(6)], hanem a túl sokat látott ember is metaforikus vakságban szenved (megint a csömördráma képzetét erősítve). A színház-a-színházban hagyományát folytatva [vagy inkább azt leleplezve, kifordítva és parodizálva (7)] megjelenik egy társulat és az igazgatójuk, a színpadon tervezgetve a saját előadásukat, a „Nincs maradás”-t. (8) Nem tragikummal, megindítással akarnak könnyeket csalni a közönség szemébe:

„IGAZGATÓ:  
 (majdnem a közönség közé esik; hátra fordul): Bocsánat...  
 Egészen a színpad szélére helyezük majd [a tükrös szekrényt – M.R.] és ott:  
 nyitogatni-csukogatni kezdjük  
 pisztolyreflektorokkal lövünk tükreibe: tükrőfalak, cserepek hullása  
 addig nyitogatjuk-csukogatjuk, amíg könnyezni nem kezd a közönség, amíg végül mindenki be  
 nem hunyja a szemét, amíg mindenki meg nem vakul  
 s akkor természetesen vége az előadásnak, bár nem vagyok meggyőződve arról, hogy a vakoknak  
 semmi keresnivalójuk a színházban  
 úgy akarok játszani a tükörrel, mint amikor a gyerekek az ablakokon bevilágítanak, úgy, mint tük-  
 reikkel a majmok” (9)

Az idézett részletben az öntudatlanság, a tapasztalat hiánya is megjelenik: gyermekek és majmok játszanak így a tükrökkel, nem azért, hogy kárt okozzanak bárkiben, hanem mert tréfásnak találják a nagy ijedelmet-izgalmat, ami következni szokott egy ilyen csíny után. A fenti leírásban azonban a közönség nem kapja odébb az arcát, mintegy ki van szolgáltatva a színtársulatnak: látnia kell, amit azok láttatni akarnak vele. A feltételezhetően felelőtlen, de nem gonosz szándék végletes, feloldhatatlan veszteséghez vezet: a gyámoltalan közönség megvakul a játéktól. A sok fényt nem bírja befogadni szemük, túl sokat látnak. A világirodalomban is nagyon terhelte a színház-világ, -élet metaforára építve általánosíthatunk úgy, hogy akik „túl sokat láttak”, azoknak sem biztos, hogy „semmi keresnivalójuk a színházban:” azok is bennragadhatnak az életben, anélkül, hogy élneek.

Ez a jelenet termékeny párhuzamot von a Csömöre katonakorából felidézett géppuskasortűz-élményével, amikor egy tökéletesen jelentéktelen eseményt (egy zsebkes elkeverését) halállal büntetnek.

Csömöre:  
 És egy reggel kicsapódott az ajtó. A küszöbre állították a géppuskát, majd még ugyanabban a pillanatban vigyázt és tüzet vezényeltek és egy sorozatot adtak le...  
 Éppen borotválkoztam. Az ablak mellett. Ennél a kis, rácsos ablaknál. Fél pofámról már lehúztam a koszt. A fa-mosdótól fölé hajoltam, s az arcomat láttam, az arcomat és a sárral tapasztott mennyezetet, amikor kicsapódott a barakkajtó és elhangzott a vezényszó:  
 VIGYÁZZ! TÜZEL!  
 A vigyázz nekünk szólt, a tüzelj a tatárnak. Kiegyenesedtem. (Kiegyenesedik.) Nem néztem körül a gerendák zsírosan csillogó erdejében, de láttam mindent, mindenkit... Istenem, akkor telítődött a szemem: láttam mindent, újra mindent, amit valaha is láttam életemben, mindent, amit valaha is látni fogok még... [...]  
 Mindent láttam. Láttam, anyám lila körme: az ölkerítést szögezte és rávágott az ujjára. Pontosan huszonöt évvel ezelőtt történt. Láttam az ölkerítés fehér és fekete sörtevel teli repedéseit... [...]  
 Mindent láttam.” (10)

Aki már látta olyan közelről a halált, mint Csömöre és „telítődött a szeme,” aki – önhibáján kívül – nem olyan sorrendben élte az életét, mint azt a természet elrendelte, az az halállal idő előtt került szemtől szembe, annak a hátralevő évei már nem jelenthetnek semmit, az ott akár meg is halhat: élet-a-halálban a sorsa. Büntetést kap, holott csak annyiban vétkes, mint egy még vak kismacska, akit vízbe fojtanak, vagy a közönség, akit megvakítanak, megvakul, mert mást tenni nem tud. A vakság, a látni (már) nem tudás, így lesz egyszerre a hiány és a csömör szimbóluma.

Parti Nagy Lajos egy stílusimitációval idézi föl az interjúfolyam készültét, amelynek eredménye a Magyar Irodalmi Díjas „Költő disznósírból” (11) lett: „Ragyogó üvegcserep-tavaszi volt, villogott a Palicsi-tó, a villák császársárgája, a kertek barnája, apácafekeje.” (12) Érezhető a színek tobzódása a mondatban, ám rögtön önálló életre is kelnek: az apácafeke metaforája a tavaszi föld szüziességét, érintetlenségét hangsúlyozza, amelyben azonban benne rejlik a ki nem használt termékenység lehetősége is. A „Végeladás”-ban is, ahol a látás-vakság dimenziójának, már láttuk, kitüntetett szerepe van, érdemes nyomon követni a színvilág jellemzőit és változását. A színházban vagyunk

ugyanis, ahol a színjátszót alakító színjátszók pakolgatva a tükrös szekrényt, eljátszanak a színekkel és szavakkal:

„(két részre válva, vidáman, miközben félreviszik az üvegfalat és előrehozzák a fekete, tükrös tákolmányt):  
Szín darab szín  
Darab szín darab  
Szín darab szín  
Darab  
szín” (13)

Maga a szöveg invitálja az olvasót, hogy figyeljen a színekre, tulajdonítson nekik jelentést. Csömöre az első részben fekete és fehér ruhákban jelenik meg, s az egész darab során ezek lesznek az attribútumai, de színéhségének is hangot ad: „Ha egyszer majd újra kell születnem – a büntetésnek sosem lesz vége, édes fiam! – szép, színes tollakat szeretnék...” A madarak megidézett színéssége, vidámsága, értelmetlen csivitelése a színészekben reinkarnálódik ugyanabban a részben; Csömöre a következőképpen adresszálja a társulatot: „Csenedesdjetek, csenedesdjetek csak, madárkám...” majd megint: „Nincs bizony, madárkám, nincs maradás.” A színészek leírásából pedig tudjuk, hogy „tarkán öltözött” népség, ahogy első megjelenésük szövegezése is igazolja: „Csömöre kitarja az ajtót és az igazgatóval az élen bevonul a színészek színes serege.” Az igazgató pedig „egy nagy, piros pénztárcából” (14) számolja le Csömörének a járandóságát. Szavakkal is csak a színészek (szemben Csömörével) képesek megidézni színeket: a szakrális szövegek parafrázisai közben a fehér, kék, vörös, fekete, kék, vörös színek sorjáznak. (15) A madarak

*Mint ahogy a tárgyak történeteiben sem csak a tárgyak története mutatkoznak meg, hanem a közvetítők is, itt a meglátás révén saját magában is fölfedez valamit a meglátó.*

és a színészek az élet gondtalan, tudatlan, lármás feléhez tartoznak, ahova Csömöre áhítozhat, de be nem kerülhet.

Csömöre színvilága, mint említettük, sokkal korlátozottabb, de meglevő színei jóval összetettebb jelentésűek. Még első megjelenése előtt amit megtudunk róla, az szinte kizárólag a színek tartományára korlátozódik:

„Nyolcvan éves múlt. Fekete drótkeretes szemüveg. Hosszú, fehér pöndöl. Gallér nélküli fehér ing, feketésszürke mellény, nadrág. Nagy fekete bőrpapucs. Vékony görbebot.” Öltözetének, bútorainak hangsúlyos feketéje emlékekkel terhes: a „fekete gyerek,” a halva született (első feleségének hasában agyonütött) „poronty” ugyanúgy benne rejlik, mint a (ravatal helyett) asztalon fekvő meztelen halott asszony oszlásnak induló teste: „Nem mozdultam mellőle egész éjszaka sem, csak néztem, néztem... És lassan ő is megfeketedett, belepték a legyek, annyi légy nyüzsgött rajta...” Vajon ugyanezek a legyek homályosítják el Csömöre tekintetét: szemüvegét (pápaszemét) és tükreit? „Ha a pápa szemét is így kipontozná a legyek, bizony nem tudná számon tartani bárányait.” A borbély megjegyzése erről árulkodik: „Már mind megvakultak a tükreim a műhelyben. A magáiéi biztosan azért nem vakultak meg, mert a legyek konzerválták őket.” Csömöre körül akarva-akaratlanul felgyülemlenek a mementók: ahogy féltve-féltékenyen őrizgeti a süvegcsukrot, mely agyonnyomta gyermekét és végső soron örületbe kergette feleségét, magát pedig legalábbis bűnrészessé tette halálában, ugyanúgy – talán a hullabúz előérzetére? – hagyja a legyeknek benépesíteni az otthonát, hadd emlékeztessék erre a tragédiára is. A feketéhez (és az arról most már leválaszthatatlan halálhoz) a saját, túlélte halála is kapcsolódik: az eseményeket a könyökcsőből kihulló fekete korom látványa idézi föl benne: „Az öreg kormos kezeit bámulja.” Erre következik az utolsó elmondható történet (mert van, amit még ő sem képes kimondani): amikor meg kellett volna halnia. „A sakkfigurák állásáról pontosan leolvashattam, hogy a tizedik figura, a korommal bekent kis paraszt párja én vagyok, de akkorra már le is sapta a golyó az arcomról a habot. Az arcomhoz kaptam.”



A látás-vakság témaköréhez tartozik a világosság-sötétség ellentétpár is: a látás képességének alapfeltétele a fény. Az a misztikus pillanat, amikor a teremtést megismételve minden nap elválík a világosság a sötétségtől, azaz a hajnal Tolnai számára különleges jelentéssel bír. ‚Verseik’ című kötetében a repetitívásra helyezi a hangsúlyt a hajnal kapcsán:

„ismét hajnalodik  
mintha már leírtam volna egyszer  
vagy többször is ezeket a szavakat  
úgy látszik elérkezett az idő  
amikor ismételni kezd magát az ember  
titkon persze  
mind szorosabbra húzva az áttetsző szálakat  
ismét hajnalodik  
közel talán már a nap  
amikor majd csak ennyit mondok  
hajnalodik  
az lesz a legszebb  
hajnalodik  
ezek az ismétlődések  
ezek a körök  
igen ezek a körök végre” (16)

Az „ismét hajnalodik” kifejezéssel zárul ez a vers, a 28. (számozott, cím nélküli versek alkotják a könyvet). A hajnal elkerülhetetlen eljövételével szemben a versbeli beszélő a befejezettséget áhítja (az írásra és a létre egyaránt vonatkoztathatóan), hogy ne csak egy újabb kört kelljen befutnia a nap során, hanem végre végleg megpihenhessen. Az új-rakezdést nem lehetőségként, hanem kényszerűségként éli meg. A 34. vers megint ezt a fonatot veszi föl, az elcsigázott tudat szülte valóságtorzulásokat is beépítve, ebben ragadva meg a hajnal mibenlétét:

„ismét hajnalodik  
vannak hajnalok  
feltekint munkájából az ember  
és meglepve látja satöbbi  
amelyek széthullanak darabokra  
arról lehet szó minden bizonnyal  
hogy amikor világosodni kezd  
amikor a sötétség elválík a mélység színétől  
vagy a sötétség félrecsúszik  
a mélység felszínén  
a kék erdő felszínén  
abban a pillanatban szemerkélni kezd az eső  
a végtelenből induló  
végtelenbe tartó vonal mintha mi sem történt volna  
pontocskákra  
hull” (17)

Mindezek „fényében” kell szemlélni azt a tényt, hogy a ‚Végeladás’ mindegyik része hajnallal indul: a körköröség csakúgy, mint a teremtés újraélése jelen van az asszociációk révén. Csömöre hajnali tudatra ébredéséből, az ismételt „Ho...! Ho...! Hol!? Hol vagyok?! Ho...! Ho...! (Fulladozva köhög.) Azonnal... Azonnal világosságot gyűjtök!” felkiáltásokból az ember voltára döbbenése, a rögtön társuló elveszettségérzet is kihallható, de mindenképpen jelen van benne a képzelet és a valóság megélésének keveredése, az álomittas ember bódultsága, zavaros tudata, ahogy a burjánzó múltképek indái még átfonják az agyát. A hajnal (18) mindezek alapján a drámában a vég utáni vágyódást és az öntudatra ébredés, egy alapvető felismerés, meglátás momentumát sűríti egy képbe. Ezzel viszont el is érkezünk a második tárgyalandó fogalomhoz, a meglátáshoz.

## A meglátás

*„minden tárgyat megjelöltem  
körül- és leirtam én már  
hiába ugrál ide-oda tekintetem  
raktárként zsúfolt szobámban [...]   
minden pipa egy történet  
minden történet tehát az élet” (19)*

Megint csak Parti Nagynak egy Tolnaira vonatkozó megjegyzése ragadja meg találoán a költő-író személyiségét, tárgyakhoz való viszonyulását: „rajta kívül nem ismerek senkit [...] akinek a közelében beszélővé, sugárzóvá válnak a tárgyak, s szinte tobzódni kezdenek a saját múltjukban, sejtéseik és jelentéseik sokaságában.” (20) Csömöre ilyen szempontból Tolnai alteregójának is tekinthető: tárgyai sosem önmagukért vannak, hanem az emlékezet (mint időbeli látás, érzékelés) tárgyasult formái. Parti Nagy megállapítása, miszerint kizárólag a tárgyakon is megáll egy Tolnai-előadás, egybeesik a szerző célkitűzéseiével is: „mióta szerettem volna úgy írni / mint ahogy a kis ars poetica mondja / hogy csak tárgy s tény legyen” (21) (Érzelmes vers vasról). A ‚Végeladás’-ban a tárgyak legalább annyira tűnnek élő személynek, mint amennyire az élő személyek nem ritkán csak egy hagyományos értelemben vett tárgynak megfelelő létformát képviselnek. Ezt jól mutatja az a tény is, hogy neve Csömörén kívül szinte senkinek nincs, csak Lilikének, Vékony Edének (bár esetükben is, ugyan az olvasó tudja a személyekhez kapcsolt tulajdonnevet, a szöveg továbbra is csak „2. színész”-ként és „a borbély”-ként utal rájuk!) és Tóthnak. Az összes többi szereplő csak társadalmi funkciója révén nyer nevet: igazgató, színészek, fiatalasszony, fiatalember, fiú, muzsikus. Ebbe a sorba illeszthető a két halott feleség és a gyerekek is: csak „első asszony”- és „második asszony”-ként emlékezik meg róluk Csömöre. Különbőféle személynevek a Könyvbe is precízen be vannak jegyezve, de ezek közül kevésnek van referenciális értéke: viselőik nem jelennek meg a színen, nem tudunk meg semmit életükről. Ezek a nevek inkább csak a tárgyak egy jellemzőivé válnak: tulajdonosokká (így lesz a birtokos viszony kölcsönös: a személy birtokolja a tárgyat, a tulajdonos létezése viszont – legalábbis a dráma szövegének világában – a tárgyéhoz van kötve). Ebből az irányból is értelmezhető *Thomka Beáta* kijelentése, miszerint „Hogy itt nincs elsőbbség személy és tárgy között, azt a re-flexió eredeti értelméhez visszavezető visszatükröztetés tanúsítja, mely a látót és a látottat is magában foglalja.” (22)

Thomka megállapítása természetesen eredetileg a tárgyak és személyek dialógusára vonatkozott: a személyekben az emlékezet (ez az időbeli, „negyedik dimenziós” érzékszerv) révén megelevenednek a tárgyak, beszélni kezdenek, de ezzel nem csak saját magukról, hanem a beszéltetőről is legalább annyit vallanak. *Visky András* érzékletes kifejezésével élve: kulcsfontosságú a darab megértése szempontjából a felismerés, hogy „a tárgyak rituális megjelenítése és történetetése a színházi térben” (23) központi szerepet játszik. Mik ezek a tárgyak? A ‚Végeladás’-ban a borbélykés, a térkép, a tükrök, a süveg-cukor, az üvegcilinder, az üvegcsék, a habnak felszabdalt papírok, a gyúródeszka, a szemüveg, a bicikli, a korom, a kötél, a hab és még sorolhatnánk napestig azokat a rövidebb-hosszabb ideig megjelenő eszközöket, amiknek saját legendájuk, asszociációs bázisuk vagy átvitt értelmük van. Csömöre mindezt (és minden mást) kiárusít a darabban, gondosan jegyezve az elvitt „árukat” és az esedékes összegeket. Örökös híján (egyetlen gyermeke halva született) nincs kinek gyűjtögetnie a javakat, hát úgy dönt, boltot nyit belőlük. Mégsem az üzleti lehetőség a mozgatórugó tette mögött – életét akarja visszafejteni: „Én fontam ezt a fonalat, én szőttem ezt a szőttest, nekem is kell visszafejteni... 2. SZÍNÉSZ: Melyik szőttest? CSÖMÖRE: Az életemet, kislányom, az életemet...” A tárgyak történetét felidézve búcsút vesz tőlük, mindegyiknek szentelve annyi időt, hogy elmondhassa a magáét. Ezért aggódik annyira, hogy meg ne lóduljanak („Vigyázní kell!

Nagyon kell vigyázni, meg ne iramondjanak a dolgok, meg ne iramondjon ez a sok vacsakság, mert maga alá temet... Visszafogni! Egészen lelassítani!”), ne távozzon egyszerre túl sok, mert akkor a rituálé is zavart szenvedne. Komótosan építi le az életét, névértekén adva el élete meghatározó emlékeinek tárgyiasulásait. Eközben egyre beljebb halad a múltjában és a vele történt tragédiák sorában: az újra látással, újra átéléssel és elmondással oldozza föl az emlékeket és engedí őket szabadon a rabságból, melyben ő maga legalább annyira volt foglár, mint fogoly – ő legalább annyira marasztalta fogcsikorgató emlékeit, mint amennyire azok nem hagyták elmenni.

A tárgyakkal való érintkezésről a dráma egyik instrukciója így vall:

„(Az öreg letérdel és most ő is nézegetni kezdi az üvegeket. Játsszanak. Valami összefüggés van abban, ahogy a lámpás cilinderét tartotta és ahogy most a színes üvegcséket forgatja rezgő ujjai között. Eddig orvosságosüvegek voltak, most pedig már csak üvegcsék, egy aggastyán színes, csilingelő játéka. De összefüggés van az öreg e mozdulatai és például a borbély és a színészek bizonyos mozdulatai között: a tárgyakkhoz már nem mint használati tárgyakkhoz közelednek, nyúlnak, hanem mint utolsó dolgokhoz.)” (24)

Az a képesség, hogy valaki felismerje, meglássa egy tárgyban az „utolsó dolgot,” a kifinomultságnak és a tapasztalatnak, a múlt felismerésének próbája. Mint ahogy a tárgyak történeteiben sem csak a tárgyak történetei mutatkoznak meg, hanem a közvetítők is, itt a meglátás révén saját magában is fölfedez valamit a meglátó. A szereplők közül Csömöre mindenhez így közelít, a borbélyban is gyakori ez a vonás (a kés, a bicikli, a habnak vágott papírok használatánál különösen feltűnő). A fiatalasszony és a fiatalember lelkesedése az Ázsia-térképért, a fiú elvarázsolt csodálata a színes orvosságosüvegek láttán azt sugallja, hogy képesek az emberek megsejteni a tárgyokban rejlő varázsos múltat, még ha nem is ismerik pontosan.

Két példát véve elsőként a térképet vizsgáljuk meg, hiszen a drámában is ennek van a legkitüntetettebb helye: az alcím szerint a darab „Játék térképpel, négy részben.” Ez a térkép folyamatosan közeledik, a III. részre el is ér hozzánk: „A térkép még egy lépést tett felénk, úgyhogy most már valóban a térképen, Ázsiában vagyunk.” Ahogy állandóan, tolakodóan emlékeztet minket a jelenlétére, félelmet is bír ébreszteni a borbélyban (a „meglátott” értéke miatt: a borbély retteg, hogy a múlt őt is legyűrheti). A térkép az továbbá, ami vagy aki diktálja Csömörének a végeladás tempóját: „*(fellélegzik; azonnal a térképhez térdel)*: Végre bemehetek Ogyesszába!” Ezenkívül megfigyelhető rajta, hogy a tárgyak kreált, az emlékezetben vagy a képzeletben élő története bekebelezheti a valóságot, a bűvkörébe vonja az élőket. A bugyovicei asszonnyal töltött idejét eljátszatja a jelenlevőkkel a térkép: a borbély identitását feladva válik kiéhezett asszonnyá. Az átváltozás teljes – mint a Szentlélekkel megáldott apostolok, ő is idegen nyelveken szól: „(Nagyokat üvöltönek; a borbély vékony hangon, idegen szavakat.)” Annyira az előtérbe furakszik a térkép, hogy tárgyi mivoltában átveszi az emlékek szerepét: Csömöre azért vasalja a kis réz csipkevasalókkal olyan mániákusan Szibéria hó- és jégcsipkéit, mert úgy tűnik neki, ha azokkal megbirkózik, akkor visszamenőleg kijavíthatja múltjának félresiklásait. A tárgyi leképezés, a múlt metaforája eltünteti a képzeletbeli vagy tudatbeli eredetét, s csak a kézzel foghatót hagyja túlélni. Csömöre halálában igazi „térképhernyő”-vá válik: a borbély abba csomagolja a halottat ezzel a felkiáltással: „Becsavarodott!” A múltja valóban maga alá temette, felemésztette, testileg-lelkileg összeroppantotta a végletesen elgyengült aggot. Csömöre, a borbély és a térkép interakciója a meglátás egyik legékeesebb példája a darabban: komplexitása miatt mindenkinek mást jelent a tárgy (Csömörének az elszakíthatatlan, vonzó-taszító múltat, a borbélynak a fenyegető, mindent elárasztó múltat, a fiatal párnak élményt, felfedezetlen világot stb.), de mindegyik „olvasata” érvényes.

A tükör (úgy is, mint a láttatás vagy az önreflexió eszköze) köré is bonyolult értelmezési háló szövődött. Csömöre háza tele van különböző eredetű és történetű tükrökkel (bár

a színészek megtoldják még egygel: „Szent Antal a türelmesség tüköre” – mondja az 1. színész, előre jelezve a szenvedések és a tükör képzetének összefonódását). Az első igazi tükörtrauma az Ob jegén éri Csömörét („A jég már: mint a tükör...”):

„Igen, az Ob jegén „gyönyörködhettem” magamban eleget, egy életre kigyönyörködhettem magam... Hason csúszva másztam át a holdvilágban... láttam, egészen közlelől láttam az arcomat, s vártam, hogy leszakadjon velem az a holdas tükör... vártam, hogy beleszakadjak a tükörbe... hogy eltaláljanak a cserkeszek golyói... láttam lenni a sárba fúródott halakat... Nagyon hullámos lehetett az a tükör, mert nem találtak el... ráfagytam, közel a túlsó parthoz, ráfagytam, annyit „gyönyörködtem” magamban...” (25)

Ha a szem a lélek tükre, akkor vajon a tükör is a lélek szeme, mellyel vagy melyben önmagára ismerhet? Ugyanúgy, ahogy a fenn említett géppuskasortűz, amit szintén egy tükörből néz, ez a jelenet is kétszeresen elviselhetetlen a szemek: a halállal kell szembenéznie egészen közlelől, ami már maga elviselhetetlen tudás vagy tapasztalat az embernek (és a szemének), de itt még a halálra vált, a halállal találkozó szemeket (önmagát) is látja Csömöre. Látnia kell egyszer a halál közelségét, másszor pedig a földöntúli rettenetet a saját szemében. Ezek bármelyike elég élettapasztalat lenne bárkinek, de a kettő együtt olyan elviselhetetlen, hogy „telítődött a szeme.”

Hasonlóan végig lehetne venni, hogyan válik eggyé a biciklivel a borbély, ahogy egyre komfortosabbá alakítja a járgányt, vagy a kés milyen életjelkép, az élni tudás jelképe, a borotvahabnak levagdosott lapokkal, kis kártyácskákkal hogyan vet sorsot a borbély... de talán már most is érzékelhető, miben is áll a meglátás lényege: a tárgyokban lakozó történetek tudatos vagy tudattalan fölismerésében, jelentőség és jelentésség tulajdonításában. A meglátó és a meglátott közös jelentésgazdagodásával járó folyamat tárgyalása után most szeretnék rátérni a harmadik központi fogalom, a belátás elemzésére.

### A belátás

A belátás fogalmával az élettapasztalat legyűrését kívánom jelölni: ahogy a tárgya-sultságon túljutva valaki elér saját magához, a belső énjéhez, maga mögött tudja hagyni a felhalmozott látványokat és tudást, fel tudja mérni helyét és szerepét a saját világában, a mikrokozmoszban. Csömöre végeladási kísérlete ezt célozta meg: egyenként hántotta le magáról a tárgyakat és a hozzájuk kötődő emlékeket. Neki már nincs mitől félnie, már minden poklot megjárt:

„Nem, nem kell félnem. Nem félek. Én nem félek. Már nincs mitől félnem: egyszer, legalább egyszer, már mindentől megijedtem, egyszer legalább mindentől, halálosan. Egy dologtól nem lehet kétszer halálosan megijedni. Nem félek, gyermekem. Nem. Én valahogy, már régóta belül vagyok a félelmen, belül, mintha ki sem húztak volna abból a kútból, mintha abban a kútban másznék lefelé, én visszafelé megyek a félelemben már hétéves korom óta, igen, onnan a jászolból kilépve, hétéves korom óta, visszafelé megyek. Én, kislányom: szembefordultam.” (26)

A szembefordulás gesztusát azonban nem lázadásként, küzdelemként kell elképzelni: Csömöre nem fél semmitől, ergo nem is kell küzdenie semmi ellen vagy semmiért (épp ez a különbség választja el áthidalhatatlanul a borbélytól: ezért lehetetlen a megértés ket-tejük között). Szemnedésüket dolgozott ki magának kompenzációképpen: „A szenvedés... Nincs maradás. Nincs, csak a szenvedésben.” A IV. részben ez a krisztusi-dosztojevszkiji hitvallás felerősödik. A halottat mosdató borbély először Csömöre száján felejtí az ecetes szivacsot, ezzel a kereszten megalázott Jézus alakját idézve meg, majd a jászol (azt már csak a borbélytól tudjuk meg, hogy Csömörét hétéves korában egy béres megerősakolta a jászolban – ezt a tragédiát már nem tudta Csömöre sem elmondani) és a kisgyermek születésének említése megint a megváltó életét villantja föl. Groteszk azon-

ban a párhuzam, mert fölmerül a kérdés és a kétely: Megy előbbre a világ Csömöre szenvedéseitől? Minden szenvedés megváltó? A dráma utolsó szavai is a dosztojevszkiji hangot ütnek meg: „Mesélte, Moszkvában akkora terek vannak, hogy sosem is lehet átélni a másik felükre... végtelenek... Állt, mesélte, az egyik, az egyik közepén és sírt.” Aljosa Karamazov borul le így a csillagos éjszakában a keresztúton – de ő a boldogságtól sír. Csömöre a kilátástalanságtól, a céltalanságtól.

A IV. részben érdekes változás következik be: fókusz váltanak az események. Eddig, úgy tűnt, Csömöre a kizárólagos főszereplő, az ő megküzdését követhetjük nyomon. Az utolsó, legrövidebb egységben viszont a borbélyra irányulnak a reflektorok. Az ő eddig háttérbe szorult félelmei töltik be a teret: fél a térkép előre nyomulásától és fél a hullától, de legjobban egy meg nem fogalmazott dologtól tart. Félelmeire erőszakkal, kegyetlenkedéssel válaszol: a múltjából előbukkanó fejezetek is ezt igazolják, valamint Csömörével való bánásmódja is. De látszólagos brutalitása mögött az önvédelem, a biztonság óhaja állhat: nem szabad engednie, hogy Csömöre (mint korábban tárgyai) múltja átvegye fölötte is az uralmat – el kell tudnia szakadni. Meg kell aláznia a halott férfit, nehogy hatalomra tegyen szert felette: nem akar Ázsiába kerülni, hogy ő is újraélje az értelmetlen borzalmakat. Mindennek belátása a borbély feladata. Ahogyan a süvegucorban is meglátta a múltat, de félretéve azt üzleti sikerének alapjává tette, azaz belátta, hogy túl kell lépnie a múlthoz való görcsös ragaszkodáson, úgy a halott csömörét, meghasonlottságát is félre kell söpörni és tanácsa ellenére utódokat nemzeni, akik újabb esélyt kapnak, hogy ne mártsanak senkit a világ szennyébe, szenvedésébe, „mint egy vak kismacska”.

Tolnai Ottó ‚Végeladás’ című drámájában tehát a vizualitás megkülönböztetett jelentőségű: ezt talán vissza lehet vezetni a szerző képzőművészeti érdeklődésére, hiszen műveinek kronológiájából tudjuk, hogy ennek az írásnak a keletkezése előtt és idején ilyen ihletésű munkával is foglalatostkodott. A látás-meglátás-belátás hármasságára felfűzhetjük a darab fő problémáit: ez a metaforikus megközelítés lehetővé teszi, hogy egyben láttassunk eddig esetleg külön tárgyalt kérdésköröket, új elemzési távlatokat nyitva meg.

*Mindennek belátása a borbély feladata. Ahogyan a süvegucorban is meglátta a múltat, de félretéve azt üzleti sikerének alapjává tette, azaz belátta, hogy túl kell lépnie a múlthoz való görcsös ragaszkodáson, úgy a halott csömörét, meghasonlottságát is félre kell söpörni és tanácsa ellenére utódokat nemzeni, akik újabb esélyt kapnak, hogy ne mártsanak senkit a világ szennyébe, szenvedésébe, „mint egy vak kismacska”.*

### Jegyzet

(1) Parti Nagy Lajos (1993): Féljünk a medvétől, *Színház*, 6.

(2) Csömördramaként jobb megnevezés híján utalok a műre: azért érzem kifejezőnek, mert szembehelyezi a hiánydrámával (bár épp az elhatároló gesztus miatt össze is köti vele), mely az abszurd gyakori megjelenési formája (pl. Beckett darabjai). Ezekben a szereplők valamilyen létfeltétellel hiányával kellene, hogy megküzdjenek, míg Tolnai drámájában inkább túl sok jut egy-egy alaknak valamiből (többnyire élettapasztalatból), aminek a mélyén mégis hiába keresi a megfoghatatlan összetartó erőt vagy értelmet. Ez a túltengés, túlcsoportulás aztán csömört idéz elő a szereplőben és a „gazdagság” (a meglét) mögött ugyanaz a kiüresedett lét sejlik fel, mint Beckett embervázainál.

(3) Tolnai Ottó (1996): Végeladás. In: Tolnai Ottó: *Végel(ő)adás*. Neoprológus Kiadó, Budapest. 62. (Prológus Könyvek)

(4) Tolnai, i.m. 55.

(5) A téma másutt is felbukkan Tolnai műveiben; egy érdekes példát említenék egy Csuha Istvánnal folytatott beszélgetésből. Egy képeslapgyűjtemény összeállítása során bukkant Tolnai néhány érdekes múltmaradványra a képeslapok hátoldalán; ezek közül az egyik beszámol egy postai küldeményről, melyben egy illető egy éjszakai raguzai pillangót küld a fiának. (Egy dürieri fűcsomó. Tolnai Ottóval beszélget Csuha István. *Alföld*, 1994, 1,

40–53. 42.) Tolnai a lepkegyűjtőkről továbbfűzve gondolatait, valamit néhány lappal később felfedez: „rädöbentem, rengeteg a vak lepkész. E nüanszokkal, ezzel a tónussal foglalkozni, veszélyes játék. Az ember megvakul, mert nem látja meg azt, amit látni akar.” (Uo. 49., érdemes itt megjegyezni, hogy ez az idézet is szembehelezi a valóság látását és a képzelet kreálta képeket.) Karl Popper egy könyvének előszaváról beszélve szintén ezt a metaforát bontja tovább Tolnai: „Szerényeknek kell lennünk, úgy kell saját utunkat vizsgálnunk, ahogy azt egy vak ember tenné az ujjaival, a talpával tapogatva, lassan haladva, használva az értelmét is, ám mindig tudva, hogy tévedhet,” majd a vakságot az írással hozva összefüggésbe hozza: „Ennek a problémának egész vonulata van. Vigyázva kell tapogatnunk, mert az írás, a papíron való mozgás, még ha mi látók is vagyunk, nagyon közel áll a vak munkálkodásához, a vak tapogatásához. Az írás a papír egyfajta letapogatása.” (Uo. 49.) Látás és vakság értelmezésére tesz kísérletet továbbá egy novella apropóján Mikola Gyöngyi is *A nagy konstelláció* c. esszéjében, (Mikola Gyöngyi [2000]: *A nagy konstelláció. Jelenkor, 7–8, 750–756.*) ahol egy vak, üveg szemű gyermek válik művészszimbóllummá, az alkotóművész (jelen esetben festő) alteregójává.

(6) Tolnai, 1996, 64.

(7) Visky András (1997): *Angyali és könyörtelen. Jelenkor, 12, 1248–1252, 1251.*

(8) Ugyanez a szöfordulat fog visszaköszönni Csömöre utolsó, erőteljesen dosztojevskiji felhangokkal bíró mondatában: „Nincs maradás. Nincs, csak a szenvedésben.” (Tolnai, 1996, 61.)

(9) Tolnai, 1996, 29.

(10) Uo. 59–60.

(11) Tolnai Ottó (2004): *Költő disznósírból*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

(12) Parti Nagy Lajos (2000): *Egy interjú helye(tt?)*. *Jelenkor, 7–8, 731–733, 731.*

(13) Tolnai, 1996, 28.

(14) Uo. 36.

(15) Uo. 34. Érdemes észrevenni, hogy az első három szín egyben Jugoszlávia egykori zászlójának színe is (kék-fehér-vörös). Ez valamilyen önmagára mutatóként is értelmezhető: mivel konkrét helykijelölés nincs a drámában, ezt esetleg a szerző saját szűkebb pátriájára tett utalásnak is vehetjük.

(16) Tolnai Ottó (1975): *Verseik*. Forum Kiadó, Újvidék. 28. (Symposion Könyvek)

(17) Uo. 34.

(18) Itt jegyezném meg, hogy nem csupán a napszakokban, hanem az évszakok megjelenésében is fedezhetünk föl többlettartalmakat. Nem érzem véletlennek például, hogy éppen tavaszra hal meg Csömöre, ami a hajnal megfelelője az évszakok között: az újrakezdés, megújulás időszaka. Másrészt a tavaszhoz megint csak Tolnai költészete kapcsol másodlagos jelentéseket: bizonyítania kell az embernek ilyenkor, hogy jogosult az életre. A 20. számot viselő költemény a *Verseikben* ezt sugallja: „a tavasz már itt van / és én / az idén egy kicsit kések / ugyanis minden évben / egy fűzér verset teszek / patinazöld patái elé a sárba / hogy langy kalauzom / a megfelelőket kilyuggassa / a többit pedig átengedje lősznek / már itt van / sietnem kell / még hiányzik néhány vers / még hiányzik néhány vers // lesz lyukas / lesz lősz // lesz lősz”. Tolnai, 1975, 20.

(19) Tolnai, 1975, 25.

(20) Parti Nagy, 2000, 731–733.

(21) Tolnai Ottó (1992): *Verseik könyve*. Széphalom Könyvműhely, Budapest. Az idézethez szervesen csatlakozik a *Költő disznósírból* egyik passzusa, melyben Tolnai Danilo Kiš *Korai bánat* c. írásának a tárgyiasság szempontjából való elemzéséről mesél, s hivatkozik ezen célkitűzés korábbi képviselőinek vezényszavaira: William Carlos Williamsre, Ezra Poundra, Jack Kerouacra és másokra. Valószínűsíthető tehát, hogy Tolnai saját tárgyiasságának előképeit is részben legalább a fent nevezett alkotókban kell keresnünk. (Tolnai, 2004, 310.)

(22) Thomka Beáta (1994): *Tolnai Ottó*. Kalligram, Pozsony. 75.

(23) Visky, 1997, 1248–1252, 1251.

(24) Uo. 25. Csak ezek azok a színes tárgyak, amikhez Csömöre hozzáfér, de ezek mindegyike történetekkel, múlttal, emlékekkel van megrakva, így továbbra is igaz, hogy Csömöre nem juthat át a boldog tudatlanság színes világába.

(25) Uo. 58.

(26) Uo. 40.

## Kosztolányi és József Attila

*Kosztolányi Dezső és József Attila költészetének kölcsönhatásait vizsgálva az irodalomtörténet-írás alapvető jellegzetességeiről és nehézségeiről is elgondolkozhatunk.*

**H**a megvizsgáljuk a két szerző egymásra hatásával foglalkozó tanulmányokat és reflexiókat észrevehetjük, hogy bár az egyes értelmezések kiindulópontja sokszor gyökereiben is eltérő (sőt egymásnak is akár ellentmondó) lehet, a végkövetkeztetésben szinte minden értelmező hasonlóképpen foglal állást, amennyiben a József Attila-i költészetet Kosztolányiéhoz (természetesen mindig a maga vizsgálati szempontjából tekintve) hasonló motivikájúnak és/vagy kérdésfeltevéseiben is hozzá hasonló irányultságúnak, de poétikai eredményeit és hozadékait tekintve annál radikálisabbnak mutatja.

Mivel az egyes poétikai jellegzetességeknek egy másfajta poétikával való összehasonlítása (és éppen ily módon történő kiemelése, sőt meghatározása) mindig is az irodalomtörténet-írás egyik alaptoposzájának számított, fölvetődhet bennünk a kérdés, hogy vajon nem pusztán egy történetírói hagyomány kényszeríti-e ki két mű és poétika összevetésekor az egyiknek a másik fölé való helyezését, illetve, hogy meg lehet-e szabadulnunk az efféle összevetésekben rejlő (kimondott vagy kimondatlan) kanonizáció (és – adott esetben – fejlődéselv) hátrányaitól. Másképpen megfogalmazva ugyanezt a kérdést: lehetséges-e olyan nyelven beszélünk poétikák vagy gondolkodásmódok (szükségszerűen meglevő) különbségeiről, hogy beszédünk ne egyfajta kanonizációs logikát kövessen.

Alábbi dolgozatomban elsősorban azt a kérdést próbálom körüljárni, hogyan láttatta József Attila a Kosztolányihoz fűződő viszonyát; és ennek alapján milyen tanulságokat vonhatunk le a két költészet összehasonlításának értelmezői technikáira vonatkoztatva.

### **Kosztolányi és József Attila viszonya az eddigi értelmezések tükrében**

Mielőtt rátérnék annak a kérdésnek a megvizsgálására, hogy maga József Attila miként értelmezte a Kosztolányi-költészetet (illetve ennek a költészetnek a saját művészetére gyakorolt hatását), érdemes egy rövid pillantást vetnünk azokra a legfontosabb szakmunkákra, melyek a két életmű egymásra vonatkozásaival foglalkoztak. Noha ezek a tanulmányok mind kérdésfeltevéseikben, mind végkövetkeztetéseikben lényegesen eltérnek egymástól, mégiscsak találhatunk bennük közös pontokat.

A legegységesebb közmegegyezés a két életmű összefonódásának időbeliségéről jött létre. Explicit vagy implicit módon minden eddigi értelmező megegyezik abban, hogy a két költő viszonya (József Attila korai, a Nyugat költőinek hatását erősen tükröző verseit leszámítva) az utolsó években válik igazán gyümölcsözővé. (1) Különösen 1935-től mutatható ki József Attila lírájában számos olyan szöveghely, sőt vers, amelynek értelmezése a Kosztolányi-hatás figyelembe vétele nélkül bizonyosan szegényesebb volna. Azt, hogy a két költő elsősorban a kései években talált egymásra, természetesen konkrétan, filológiaiailag is kimutathatjuk, ha a hasonló, azonos, vagyis nyilvánvalóan átvett (és átsajátítva értelmezett) szövegrészeket pusztán mennyiségileg előszámláljuk (2); de e nélkül az – egyébként bizonyosan új tanulságokat is hozó – munka nélkül is ténynek

könyvelhetjük el, hogy az eddigi ismert értelmezések a két életmű viszonyának elemzésekor mindig a kései művekből indultak ki, vagyis csak ezeket tették értelmezetté.

A másik fontos megegyezés a hatás(ok) természetére irányul, vagyis arra, hogy a József Attila-versek Kosztolányi-szöveghelyei radikalizálva, illetve polemizálva használják föl az eredeti Kosztolányi-szöveghelyek motívumait. Éppen ez a felismerés vezette a legkülönbözőbb kérdéseket fölvető kutatókat, hogy kimondják azt a következtetésüket, mely szerint József Attila (tartalmilag) radikálisabban mondta ki azt a (motivikailag) azonost, ami művészetét Kosztolányiéval összeköti. (3) Ha végigolvassuk következtetéseiket, valamennyi kutatónál hasonló gondolatra bukkanhatunk – és ez aligha véletlen.

Föltevésem szerint egy olyan sajtósági történetírói séma működését figyelhetjük meg az eddigi összehasonlításokban, amely éppen az összehasonlítások tényéből következik, vagyis abból, hogy egy szöveg értelmét mindig egy másik szöveghez viszonyítva vagyunk csak képesek meghatározni. (4) És mivel minden szöveg szükségszerűen különbözik (illetve szó szerinti átvétel esetén elkülönбöződik) attól a szövegtől, amelyet föl idéz, a különbségnek szinte szükségszerűen kell megpróbálnunk (értelmezésről lévén szó) értelmet tulajdonítani (ha feltételezzük, hogy az idéző szöveg nem pusztán megismétli az idézettet). Az idézés által tehát szükségképpen jelentéstöbblet keletkezik és ezt a jelentéstöbbletet különösen akkor írhatjuk az idéző szöveg javára, ha egyébként az irodalomtörténetben (látenszen vagy kimondva is) fejlődéselvet tételezünk.

Vajon a József Attila-i önértelmezésekből kirajzolódik-e az a poétikai fejlődéselv, amely a két költészetről való beszéd nyelvét kimondatlanul (és olykor talán öntudatlanul) is meghatározza.

A konkrét szöveghelyek vizsgálata előtt szükségesnek látszik néhány közbevető megjegyzést tenni azokról a problémákról, melyek vizsgálódásunkat nemcsak megnehezítik, de egyben szükségképpen be is határolják.

*Tamás Attila* már több, nem elhanyagolható súlyú problémát megemlített a témánkat illetően megkerülhetetlen dolgozatában, melyeket az azóta eltelt idő tudománytörténeti fejleményei csak látszólag súlytalanítottak el. (5) Mert bár nyilvánvaló, hogy a posztmodern elméleti megfontolások eleve relativizálják a Tamásnál szemlátomást még tételezett egészlegesség eszményét (vagyis hogy egyáltalán lehetséges volna Kosztolányi és József Attila viszonyát nem töredékesen föltérképeznünk), a probléma, hogy a két életmű beható ismerete nélkül a részlet-megállapításaink érvénye is megkérdőjeleződik, el nem tagadhatóan továbbra is jelen van.

Ugyanakkor az elmúlt évtizedek tudománytörténeti fejleményei arra is rávilágítottak, hogy mindenféle értelmezés csak valamilyen értelmezési keretben ragadható meg, vagyis hogy nem lehetséges két életmű viszonyát ezektől függetlenül, mintegy „objektíven” megragadni. Márpedig ha vizsgálatunk metatudományos igénnyel is bír (vagyis éppen arra kérdez rá, hogy kiléphetünk-e egy bizonyos sémából, melyet maga a tudományos diskurzus kényszerít ránk), tételeznünk kell valami olyan instanciát, amely által saját korlátozottságunk reflektálódhat. Amíg ilyen instanciát nem találunk, számolnunk kell azzal, hogy megállapításaink nem előrébb viszik a tudományt, hanem egyszerűen csak egy új diskurzus lehetőségének mintapéldái maradnak. Tamás Attila 1962-es tanulmánya óta tehát a tudományhoz való elméleti viszonyunk is megváltozott és ez, ha nem is nagyobb, mindenesetre más jellegű problémákat is vet fel az azóta egyébként részben vagy egészen meghaladottak (érdektelenné váltak) mellett.

### **A Kosztolányi-kritika mint a diszkurzív viszony elvi megalapozása**

József Attila 1935-ben írta meg azt a recenzióját (6), amely nemcsak a magyar kritikai irodalom egyik különlegesen gondolatgazdag alkotásaként igen jelentékeny, de szűkebb vizsgálati érdeklődésünk számára is fontos megállapításokat tartalmaz.



Mindenekelőtt rendkívül érdekes, hogy József Attila ebben az írásában több síkon is reflektál az olvasás problémájára. Bár látszólag reflektálatlanul hagyja a recepcióesztétika alaptézisét, mely szerint a mű minden új olvasás során más művé változik, valójában ezt a tézist olyannyira alapvetőnek fogja föl, hogy azt nemcsak evidenciaként fogadja el („A költeményt ... író és olvasó együtt alkotják”) (7); sőt nem is csak a gondolatmenetét építi rá („Ha a mű tudatformájáról, magáról a műről szólunk, nem is beszélünk egyébről, mint arról, hogy a költő, mielőtt tollat vett volna kezébe, milyennek fogta föl az olvasót.”) (8); de még a nyelv mélyebb rétegeibe is leszívárogtatja, amennyiben írásműve szerkezetével, szóválasztásával, logikai felépítésével és stílusával is Kosztolányi saját szövegeit idézheti tudatunkba. (9) Azzal tehát, hogy ő, mint szövegíró, „hasonlónak fogja föl az olvasót” (hiszen hasonlóan beszél), mint Kosztolányi, azt is implikálja, hogy a szövegolvasásra való reflexió a szövegalkotási mód rokonításával és (ezáltal) a „vélemény” hasonításával is együtt jár. Nem is másról van tehát szó, mint arról, hogy a szöveg beszédmódjának (a szöveg tartalmiságából logikusan következő) megválasztásával József Attila tudatos párbeszédbe kezd Kosztolányival, mégpedig olyan párbeszédbe, amelynek alapvonásait a *Babits*csal való párbeszéd lehetetlenségére reflektálva a „Magad emésztő...” című versében saját maga vázolta föl. (10) Mindez azért válhat különösen érdekessé számunkra, mert a két költő viszonyát is érintő legutóbbi tanulmány is megemlíti, hogy József Attilát (versei poétikai tanulságaiból kiindulva) egyáltalán nem problémamentes viszony fűzte a Kosztolányi-lírához. (11) Ha azonban meggondoljuk, hogy a belső vita, a polémia a Kosztolányi-kritika tanulsága szerint is valójában az együttthangzó beszédbe ágyazott diskurzus elengedhetetlen feltétele, a két költészet polémiáit nem elfedni próbáljuk majd (mintegy az életművek „kimentésének” kimondatlan célzatával), de létükkel nem is a két költészet alapvető különbségeire helyezük a hangsúlyt, hanem azt látjuk meg, hogy József Attila éppen a polémia által lépett Kosztolányi művével diszkurzív viszonyba.

*A két költészet polémiáit nem elfedni próbáljuk majd (mintegy az életművek „kimentésének” kimondatlan célzatával), de létükkel nem is a két költészet alapvető különbségeire helyezük a hangsúlyt, hanem azt látjuk meg, hogy József Attila éppen a polémia által lépett Kosztolányi művével diszkurzív viszonyba.*

Ha megvizsgáljuk közelebről, hogy melyek azok a pontok, melyeken József Attila a recenziójában vitába száll a Kosztolányi-költéssel, ugyancsak érdekes következtetésekre juthatunk. A recenzió központi problémája ugyanis kétségtől az a paradoxon, hogy Kosztolányi, aki (szavaival) elutasítja a költészet szociális vonatkozásait, társadalomformáló erejét, vagyis magát a társadalmi cselekvést; azzal, hogy ír, valójában társadalmilag cselekszik; a versírás „mégis csak cselekvés, – hozzá egyszerre erkölcsi és gazdasági cselekvés.” (12) Kosztolányinak ezzel a „szociális nihilizmusával”, amely József Attila szerint írásait és képeit alapvetően meghatározza, a recenzens nem tud azonosulni, de a szöveg utolsó bekezdése mégis azt a gondolatot közvetíti, hogy a szociális nihilizmus művészete éppen azáltal válik „társadalomalkotó erővé”, hogy a kor szociális törekvései mögött a társadalmi üresség érzése lapul meg. (13) És mivel ezt az érzést József Attila mintegy kollektívan jelenlévőnek fogja fel [amivel, nem mellesleg, valóban az európai gondolkodástörténeti hagyomány akkori legaktuálisabb problémakörére reflektált (14)], azt is sugallja, sőt közvetve ki is mondja, hogy a társadalmi törekvések (elgondolásai) csak erről a nihilistának nevezett alapról kiindulva képzelhetők el. Az ürességgel való szembenézés nem a szociális törekvések elutasításához vezet, hanem – épp ellenkezőleg – a „lehető világ” megváltoztatásának kísérletéhez. „Azok (...), kik már bele mernek tekinteni ebbe az ürességbe, (...) bizonyára nem vetik el maguktól a lehető világot is (kiemelés: B.Cs.)” (15) A „már” ebben a mondatban nyilvánvalóan arra utal, hogy az

„ürességbe” való beletekintés csak akkor képzelhető el valóságosan (azaz a versírás miatt szükségképpen társadalmilag mondott cselekvésként), ha társadalmi elv következik belőle. („A nihilizmus, ha tudatossá lett, nem folytatható.”) (16) Talán ezen a ponton látszik legerősebben az az együttgondolkodási folyamat, amely a két költőt 1935-től mind erősebben rokonította egymással. Ha megfigyeljük ugyanis Kosztolányi életművét, azt tapasztalhatjuk, hogy a szociális elem súlya éppen akkor válik művészetében a legláthatóbbá, amikor a legközelebb került a nihil átértéséhez. A „Számadás” kötet 42 verséből vagy versciklusából 26-ban játszik nagyon hangsúlyos szerepet az aposztrofé (a megszólítás vagy önmegszólítás) és ahol nem (például a „Költő a huszadik században” című versben), ott ennek külön jelentősége lesz és a versbeszéd ironikusra fordul át. A „Számadás”-nak ez a tulajdonsága (melynek előzményei természetesen Kosztolányi korábbi kötetéiben, sőt prózai munkáiban is fellelhetők) aligha félreismerhető összefüggésben van az a szociális problematikával, amely a József Attila-recenzió központi magvát képezi. Éppen azért, mert a „nihilizmus, ha tudatossá lett, nem folytatható”, a Kosztolányi-költészet a közösségiségnek egy olyan nyelvi formációját hozza létre, amely a társiasságot nem a nihilizmus ellenére, hanem éppen a nihilizmus miatt (voltaképpen valóban a metafizika-kritikával összefüggésben) mutatja szükségszerűnek. Az egész „Számadás” kötetnek ez a feltűnő megszólító, párbeszédre hívó jellege természetesen nem sajátítható át abban az értelemben, ahogyan egy gondolatot, elvet egy költő elsajátíthat, „folytathat”; de mint vitaalap József Attila számára a későbbiekben olyan fontossá vált, hogy alig találunk ezt követően olyan verset nála, amely ne éppen Kosztolányival (és különösen és elsősorban a „Számadás” kötettel) folytatta volna a megkezdett párbeszédet.

Ha tehát József Attila Kosztolányi-recenzióját „elhatárolódásnak” fogjuk fel, valójában nem egészen pontosan fogalmazunk. Voltaképpen ugyanis inkább az ellene-mondásnak azt a szükségszerűségét vélhetjük fölfedezni, amely részint a „Számadás” kötet diszkurzív, dialogikus karakterének megértéséből is – a vitára és áthasonításra korábban is feltűnően hajlamos – József Attila számára kikerülhetetlenül következett. József Attila 1935-től kezdve írt költeményeiben azt figyelhetjük meg, hogy a bennük felhasznált Kosztolányi-vonatkozások kivétel nélkül a párbeszédnek ebbe a polémikus rendjébe illeszkednek – kezdve a közvetlenül a Kosztolányi-kötet megjelenése után írt szonettekől a „Költőnk és kora” remeklésén át az utolsó vershármáig.

### A „Kosztolányi” című vers, a diszkurzív viszony nyelvi kifejtése

A Kosztolányi-recenzióban József Attila bár társadalmilag relevánsnak, nihilizmusában szükségesnek, éppen nihilizmusában mégsem folytathatónak találta Kosztolányi költészetét; és ez a kettősség (a diszkurzusba való belépés kényszere, ugyanakkor a polémia mint a diszkurzus feltétele) szinte valamennyi olyan kései József Attila-szövegben fellelhető, amely jelölten vagy jelöletlenül (közvetlenül vagy közvetve) az idősebb költő soraira reflektál. Ha ennek a nyelvi magatartásnak a legjellegzetesebb mozzanatait próbáljuk megragadni, magához a szerzőhöz is fordulhatunk, aki – Kosztolányi 1936-ban bekövetkező halálakor – a nekrológ-versében nemcsak életrajzilag, de poétikailag is releváns módon (17) sűrített össze olyan mozzanatokot, melyek a két költő életművének viszonyára a recenzióánál, sőt még az egyes (nyilvánvalóan Kosztolányi hatására is írt) verseknél is érzékletesebben rávilágítanak. A továbbiakban ezekből a mozzanatokból emelek ki néhányat.

A vers első strofája azonnal egy olyan „mi-te” oppozíciót állít föl, amelynek egyik oldalán (a beszélőén) a „befejezetlen élet (vagy mű?)”, a másikon pedig (Kosztolányiéén) a „befejezett mű” áll. Mivel az oppozíció alapja az, hogy az egyik „mű” már készen van (alá van írva), a másik viszont még csak most kezd a beszélő számára különösen nehéz-zé (kínossá) válni, élet és mű különbsége fölszámolódik, máskülönben nem jöhetne létre logikai viszony (a „de” kötőszó által) az első két sor között, hiszen nem volna közös

pont a két állításban. Miután azonban a „mű” létrehozásának a „kín” mintegy szükségszerű velejárója, úgy tűnik, hogy az alkotás eleve olyan önfelszámoló folyamatnak látatódik, melynek csak a halál lehet a befejezése. Azon túl, hogy a halál (a semmi) felől látott élet (és mű) a Kosztolányi által képviselt esztétika legmarkánsabb jellemzője és ezáltal József Attila (nagyon finoman) hozzáidomul a Kosztolányi-beszédmódhoz; épp az egyéni halál (és ezáltal az életmű) antropológiai szükségszerűségéből adódóan az első versszak az ellentét, az oppozíció szükségszerűségének kifejeződése is. A beszélő „én”, illetve (ekkor még) „mi” még „nem írta alá” a művét és ez a különbség jellegzetes hasonlóságot mutat a recenzióban leírt „a nihilizmus, ha tudatossá vált, nem folytatható” gondolattal. A Kosztolányi-életműben észrevett nihilizmust József Attila csak akkor folytathatná, ha nem vált volna benne tudatossá; ha művét már „aláírta volna” és annak tudatosításával elég volna már csak későbbi olvasóit, az utókort megbízni.

Mert, mint az a következő szakaszból kiderül, a halál után még a test maga is jellé változik és antropológiai mivoltában immár csak a „féreg” számára válik hozzáférhetővé. (18) Ugyancsak nyilvánvalóan Kosztolányi-szöveghelyekre utal az az anyagság, mely a vers negyedik és ötödik soraiban megjelenik. A Kosztolányi- és József Attila-költészet egyes értelmezések szerint éppen azért képezheti a magyar későmodern líra kánonját, mert – elszakadva a klasszikus modernség személyiségszéményétől – mindkét költő beszédmódja (bár más és más módokon) az ember materialitását és ezáltal a személyiség antropológiai destabilizációját volt képes színre vinni. (19) Miután a nekrológ-versben halott emberről van szó, a szöveg (különösen e helye) szinte önkéntelenül idézheti emlékeztünkbe a ‚Halotti beszéd’ híressé vált sorait („ahogy szerette ezt vagy azt az ételt, / s szolt ajka, melyet mostan lepecsételt / a csönd s ahogy zengett fülünkbe hangja, / mint vízbe süllyedt templomok harangja / a mélybe lenn s ahogy azt mondta nemrég: / „Édes fiacskám, egy kis sajtot ennék”), melyek jelentését azonban a vers megfordítja, amennyiben a táplálkozás immár nem a halott, hanem éppen az élők attribútuma lesz. Amint láttuk, a műegész (mint élet) befejezettségének (és ezáltal folytathatatlanságának) gondolata ellehetetleníti (és csak a féreg számára teszi lehetővé) a testiséggel való közvetlen szembesülést, vagyis éppen az a lehetetlenség íródik át a befogadóra is, amely a ‚Halotti beszéd’-ben még „csak” a halottat jellemezte: a testiségnek olyasfajta megtapasztalása, amely közvetlen és nem jelszerű. „Mi”, akik a „csirkét, bort” szeretjük, ebben a minőségünkben épp olyan „halottak” vagyunk, mint a ‚Halotti beszéd’ halottja, hiszen az „étel szeretetének” kiemelésével a beszélő a Kosztolányi-szöveghely beidézése által azokkal a jellemzőkkel ruházdik föl, amelyekkel az idézett szöveghely halottja: idézetté válik. A szövegben tehát részlegesen kicserélődik halott és élő szerző viszonya: az élő válik halott idézetté (egy halott idézetévé); a halott pedig élővé: testvérből apává. (20)

A negyedik versszak immár azt taglalja, hogy mi az a mérce, amely alapján a halott élővé válhatott. Ez a strofa csak látszólag problémátlan. A Kosztolányinál oly gyakran fölbukkanó gondolat szerint a matéria elpusztulásával csak a szavak maradnak meg létezőnek és ez az a súly, amelyet az elmúlás ellen lehet vetni és amely nem mérhető materiális módon („karáton”), csak szellemi értelemben. (21) A versszak azonban (mint József Attilánál oly gyakorta) többértelmű és egy másik olvasatot is megenged: a „súly” vonatkozhat a szavakra, de vonatkozhat a földre is, amely „reánk zuhog”. E szerint tehát a matéria pusztulásával a szavak értéke is odavész, legalábbis a halott számára és a szavak ezért nem mérhetők „karáton”. Ha ezt az olvasatot fogadjuk el, akkor különösen érdekesé válik a kérdés, hogy miként lehet „apánk” az a Kosztolányi, aki még szavai mérésének lehetőségével sem rendelkezik. Mielőtt továbbmennénk, hadd tegyék egy közbevetést. A vers nyolcadik sorában T/2. személyű alakot találunk, vagyis az eddigi „mi-te” oppozíció szemlátomást fölbomlik, amennyiben a materiális értelemben vett halál tapasztalatában a beszélő és Kosztolányi is osztozni látszik. A „föld zuhog reánk” az emberek mint antropológiai lények közös tapasztalata. Csakhogy a negyedik-ötödik sorok tapaszt-

talata alapján a „mi” éppen azt a halottat idézi föl, amelyet a ‚Halotti beszéd’ lírai énje és amellyel szemben Kosztolányi, mint művész, aki művét befejezte, élőnek minősül. Ha a ‚föld zuhog reánk” részt a halott elbeszélő „mi”-re vonatkoztatjuk vissza (ráolvasva a ‚Halotti beszéd’ ‚majd rázuhant a mázsás, szörnyű mennybolt” sorára), akkor úgy tűnik, mintha a halott a saját szerzőjének beszélne vissza. Ha ‚reánk” (értsd: ‚azokra, akik a ‚csirkét, bort”, ‚ezt vagy azt az ételt”, szeretjük”) csak föld zuhog és semmi egyéb; akkor a te ‚gyémánt szavaid” elvesztik súlyukat; a halál megtapasztalása csak szavak nélkül sajátítható át. Ha tehát arra a kérdésre próbálunk meg válaszolni, hogy a vers poétikai szerkezetéből kiindulva miként lehet ‚apánk” Kosztolányi, akkor úgy tűnik, hogy éppen a halálnak a megtapasztalásában (az első strófából kiindulva: a műalkotás befejezésében, aláírásában), a teljes súlytalanság megismerésében lehet Kosztolányi az az ‚öregebb”, akit József Attila Babitsban még hiába keresett. (22) Azt azonban, hogy ezt a tapasztalatot a fiatalabb költőnek magának kell átélnie és hogy a kész mű csak a szerzője számára oldja föl a megsemmisülés rettenetét, az elbeszélő szinte torokszorító bátorsággal vállalja. Többek között éppen ez a gondolat magyarázza, hogy mitől tudott Kosztolányi a kései József Attila számára oly megdöbbentően produktív lenni. A fiatalabb költő a ‚mű” elkészítésének vigasza mellett ugyanis annak (az elkészítésnek) szükség-szerűségével is tisztában volt és mindkét inspirációt (a nekrológ-vers tapasztalata alapján) Kosztolányitól merítette.

*Ha tehát arra a kérdésre próbálunk meg válaszolni, hogy a vers poétikai szerkezetéből kiindulva miként lehet ‚apánk”*

*Kosztolányi, akkor úgy tűnik, hogy éppen a halálnak a megtapasztalásában (az első strófából kiindulva: a műalkotás befejezésében, aláírásában), a teljes súlytalanság megismerésében lehet Kosztolányi az az ‚öregebb”, akit József Attila Babitsban még hiába keresett. Azt azonban, hogy ezt a tapasztalatot a fiatalabb költőnek magának kell átélnie és hogy a kész mű csak a szerzője számára oldja föl a megsemmisülés rettenetét, az elbeszélő szinte torokszorító bátorsággal vállalja.*

tapasztalatának végeredménye. A következő (tizedik) sor azonban újabb megdöbbentő meglepetést tartogat. A ‚letörni” ugyanis kétjelentésű szó és József Attila szövege e versszakban a szó mindkét jelentését játékba hozza. A lírai én ‚letört” (azaz ‚elcsüggedt’), a megszólított halottat azonban ‚letörték”; az egyik szerkezetben a személy ismeretlen oknál fogva ‚kiábrándult”, ‚elcsüggedt”; a másikban pedig a személyt a halál ‚törte le”. Ez a különbség nyelvi is érzékletessé teszi azt a viszonyt, melyet József Attila a Kosztolányi-recenzióban fejtett ki és amely az azonosságban meglevő nem-azonos elkülönbötető játékaival jellemzi nemcsak a nekrológ-verset, de a kései József Attila-versek túlnyomó többségét is. Ha tehát csak azt érzékeljük, hogy az ötödik versszak a két szerző állapotát azonosnak mutatja (hogy ti. mindkettő ‚le van törve”), nem vesszük figyelembe, hogy az azonos alakú szó valójában nem-azonos tartalmakat takar.

A záró versszak egy újabb személyviszonyt teremt meg, mégpedig a ‚mi”-nek egy olyan új konstrukcióját, amelybe nem azok foglaltatnak bele, akik ‚a csirkét, bort” sze-

retik, hanem a két szerző: a nekrológ szerzője és az, akiről a nekrológ szól. A vers a reménytelenség szólamával zárul; ha azonban pontosan olvassuk a szöveget észrevehetjük, hogy a „remény” a „halott költögetésével” hasonlítódik, vagyis a költemény ismét a ‚Halotti beszéd’ alaptapasztatát hozza játékba, azt, hogy a halott semmi módon sem kelthető életre. Miután azonban láthattuk, hogy a halotti tapasztalatban éppen a mindenkori szerző nem osztozik (aki apává, tehát élővé vált), a szöveg végére Kosztolányi mellett a nekrológ szerzője is „aláírja” művét, amennyiben a T/1. személyű alak nyelvi újraértelmezése által maga is „halott-költögető” (23) szerzővé válik. Ismét elkülönöztető azonosítás jön létre tehát: a nekrológ-vers szerzője ugyanazt „éli át”, amit a halott-költögető Kosztolányi; azzal a különbséggel azonban, hogy az ő „halottja” maga Kosztolányi. A lehető legmarkánsabban fejeződik ki tehát itt annak a polémiának a lényege, melyet József Attila a kései szövegeiben a Kosztolányi-szövegekkel folytat: az elvi és gyakorlati azonosulás mellett az azonosulás szükségszerű lehetetlensége, az az elkülönöztetés, melynek látszólagos antropológiai alapját (hogy tehát a két szerző szükségképpen különböző lény, tehát nem mondhatják ugyanazt) József Attila mindig nyelvívén írja át és olyan szerkezeteket teremt, amelyek az azonosban való különbség nyelvi tapasztalatát is megteremtik.

### Záró megjegyzések

A Kosztolányi-recenzió és a nekrológ-vers vizsgálatából kiindulva úgy tűnik, hogy érdemes a kései József Attila-versekben megjelenő Kosztolányi-szöveg helyeket olyan áthasonítási technika szempontjából is újraolvasnunk, amely addig példátlanok tűnik a magyar irodalomban. Míg ugyanis az egyes idézetek a magyar irodalom korábbi szakaszaiban elsősorban a saját szöveg nyelvi világának megerősítésére szolgáltak, József Attila kései idézetei az áthasonítás és a saját nyelvi világ megerősítésének szándéka mellett az idézett szövegrészekről való eltávolodás szükségszerűségét, sőt megkerülhetetlenségét is nyelvi tapasztalattá tudták tenni. Mindez azonban – éppen e felismerésből adódóan – nem jelenti azt, hogy ez az idézéstechnika a korábbiakat érvénytelenítette volna. A Kosztolányi-recenzió gondolatának történeti rekonstrukciója ugyanis azt mutatta meg, hogy az áthasonítás lehetetlenségének – legalábbis József Attila önértelmezése szerint – nagyon is konkrét oka az a társadalmi ürességérzés volt, mely a Kosztolányi-szövegekben az adott korra és az adott társadalomra jellemző, történeti tapasztalattá vált, melyet József Attila éppen kor- és társadalmi érzékenysége folytán nem kerülhetett meg. Nem radikálisabbat, hanem szükségképpen mást mondott tehát, mint Kosztolányi, amikor a mást-mondás szükségességét éppen a Kosztolányi-szövegek olvasásakor sajátította egyénivé és ez tette lehetővé számára, hogy művét maga is „aláírhasa”.

### Jegyzet

(1) Hogy csak a legátfogóbb munkákat emeljem ki: Tamás Attila a Kosztolányi-vonatkozások tekintetében három periódust különít el, megállapítva, hogy a Kosztolányi-hatás a József Attila-verseken (a korai szakasz után) már a 30-as évek elején kimutatható; ugyanakkor ő is az utolsó évek hatásainak tulajdonít igazi jelentőséget. (Tamás Attila [1962]: József Attila és a Nyugat költői. *IK*, 5, 574k.) Németh G. Béla a tanulmányában eleve a kései József Attila költészetét vizsgálja és gondolkodástörténeti szempontból egyértelműen e kései líra jelentőségét emeli ki és veti össze Kosztolányi ugyancsak kései műveivel, a viszony szellemi összefüggéseit hangsúlyozva. Az önmegszólító verstípusról írt tanulmányában ki is mondja következtetését: „Az [...] mindenesetre bizonyos, hogy [József Attila] költészetének, stílusának, főképp utolsó korszakának [kiemelés: B. Cs.] értelmezése e polgári gondolkodók és költők [értsd: Husserl, Heidegger, Babits, Kosztolányi] s társaik művével, stílusával, gondolatélményével való összevetés nélkül aligha lehetséges.” (Németh G. Béla [1982]: *7 kísérlet a kései József Attiláról*. Tankönyvkiadó, Budapest. 168.) Lengyel András nagyjából 1933-ra helyezi a két költő gondolkodásának közeledését, amikor „mindkettőjük társadalmi identitását már a politikai csalódás motiválta.” (Lengyel András [1996]: *A föltáruolt „semmi”*. József Attila, Kosztolányi és a nihilizmus. In: uő: *A modernitás antinómiái. József Attila-tanulmányok*. Tekintet, Budapest. 228.)

(2) Szabolcsi Miklós monográfiájának utolsó kötete (csak 1933-tól számítva) 28 József Attila-versben említi Kosztolányi-hatást, melyek közül 23 keletkezett Kosztolányi összegyűjtött költeményeinek 1935-ös megjelenése után. (Szabolcsi Miklós [1998]: *Kész a leltár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.) Bizonyos ugyanakkor, hogy ennél is több versben mutathatunk ki Kosztolányi-hatást. Hogy mást ne említsünk, Szabolcsi a Freud születésnapjára írt *Amit szívbe rejtész* c. versben (de *A Dunánál*-ban is) említetlenül hagyja az „öl-ölel” paranomáziás szókapcsolat átvételét Kosztolányitól, aki a szerkezetet *Fejtörő a felnőtteknek* c. versében már 1932-ben fölhasználta. Az efféle példákat még hosszan sorolhatnánk.

(3) Ismét csak néhány jellegzetes megállapítást idézve: „Kosztolányi, akit az igaz szerep hiány éppúgy gyötört, mint József Attilát vagy Babitsot, nem Jaspers nyomán járt, de végül a *Semmel* szembenező kétségbeesett szorongásában elven inneni és túli szerepekbe, tisztázatlan, hamis és szentimentális szerepekbe menekült.” (Németh G., i.m. 149.) „[József Attila] egy olyan létdimenziót is fenntartott így, emberileg hitelesen, önmaga életével és halálával is hitelesítve azt, amelyről a Nyugat alkonyának költői [pl. Kosztolányi – B. Cs.] egyre inkább lemondtak, s lemondásukat – önáltató módon – erénynek könyvelték el.” (Lengyel, i.m. 267.) „[Kosztolányi] abban tévedett, hogy útkeresését nem az erkölcsiség egy új típusának jegyében folytatta, hanem egyéb címkék alatt, leginkább az „esztétikum” vagy az „izlés” nevében. Kritikájában ezen a ponton bírálta József Attila is.” (Angyalosi Gergely [1982]: Az istek ellen, könnyű, fehér ruhában. Megjegyzések József Attila és Kosztolányi Dezső szellemi kapcsolatáról. *Új Írás*, 5, 105.) Kulcsár Szabó Ernő tanulmánya a organikus kód felbomlását és az én antropológiai defigurációját, mint a későmodern poétikai korszakküszöb teljesítményét részben a Kosztolányi-versnyelvel szemben is József Attilának tulajdonítja, miközben a „szubjektivitás felől megértett [...] én világtapasztalatának diszkurzív rendje” lebontására irányuló törekvéseket mindkét költőnél észrevesz. (Kulcsár Szabó Ernő [2000]: „Szetterült ütem hálója” (Hang és szöveg poétikája: a későmodern korszakküszöb József Attila költészetében) In: uő: *Irodalom és hermeneutika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 182.) Észrevehető, hogy a radikalitást mindegyik értelmező másban látja – van, aki a (Kosztolányinál még nem egészen elfogadott) szerephiány vállalásában; van, aki pedig – épp ellenkezőleg – a (Kosztolányinál még tételezett) szerephiány elutasításában.

(4) A nyelvnek erre az intertextuális karakterére gyakran hívja föl figyelmünket Szegedy-Maszák Mihály. Összehasonlító jellegű vizsgálatait isokolva már az 1980-as évek legelején megjegyezte: „A *közéltő tél* jelentése nagyrészt azon múlik, mivel hasonlítom össze tudatosan vagy öntudatlanul.” (Szegedy-Maszák Mihály [1980]: *Világkép és stílus. Történeti-poétikai tanulmányok*. Magvető, Budapest. 98.) A szövegek kontextusba helyezésének ez a szükségszerűsége nyilvánvalóan nem függetleníthető a recepcióesztétikának attól a Gadamer-től származó és Jaussnál irodalomelméleti karaktert öltő nézetétől, mely szerint a ívek csak azon elváráshorizont tükrében értelmezhetők, amelyekben befogadják őket. (Vö. Jauss, Hans-Robert [1997]: *Az irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja*. In: uő.: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest. 36–85.) Mára azonban újfent kérdésessé vált, hogy a történetiség elvének előtérbe kerülése mellett kiiktatható-e a vizslódásokból a fejlődéselv gondolata.

(5) Egyrészt a két szerző alapvetően eltérőnek tűnő politikai és poétikai nézeteit, másrészt azt a problémát említi, hogy „két vagy több szerző egymás mellé állítására igazában csak az vállalkozhatnék, aki monográfiái teljességgel ismeri életművüket.” (Tamás, i.m. 566.)

(6) A recenzió Kosztolányi Dezső összegyűjtött költeményeinek 1935-ös megjelenésű kötetére íródott. Véleményem szerint főleg ez a kötet (és a benne megjelent *Számadás* kötet) tekinthető poétikai fordulópontnak a két szerző viszonyában.

(7) *József Attila összes művei*. (1958) III. kötet, cikkek, tanulmányok, vázlatok. Akadémiai Kiadó, Budapest. 167.

(8) Uo.

(9) Szabolcsi Miklós József Attila prózai munkásságának klasszicizálódását látja ebben a kritikában (Szabolcsi, i.m. 470.). Talán nem nagy merészség azt állítanunk, hogy ez a „klasszicizálódás” részben a Kosztolányi-hatás fölerősödésének függvénye is volt.

(10) Jellegzetes a *Magad emésztő...* által inszenizált „ideális” beszélgetés, mely Babitscsal kapcsolatban immár csak utópiaként említődik. Az ideális beszélgetés e szerint az idősebbel szembeni indulatot, az ellene mondást, sőt a bosszankodást egyként tartalmazta volna. Mindezek a József Attila-Kosztolányi költészeti dialógus markáns jegyei is egyben.

(11) Lőrincz Csongor a *Költőnk és Kora* Kosztolányi-idézeteire reflektálva írja a következőket: „Ezek az idézetek tanúsítják, hogy József Attila korántsem tematikus szinten „vitázik” Kosztolányival, hanem egy bizonyos nyelvi magatartást ír át, viszonylagosítva a lírai aposztróphé arckölcshöz szerepét: a „*Költőnk és Kora*” nem mondja meg a megszólítottnak, hogy milyen „legyen” (vö. „Légy mint a semmi, te minden”), hanem csupán felhívja valamire – valami másra – a figyelmét.” (Lőrincz Csongor [2004]: Beírás és átvitel [József Attila: „Költőnk és Kora”] *Alföld*, 4, 75.) A *Hiába hazudozol* szerinte „igencsak meghökkentőleg hat a két szerző közös élettrajzi és irodalmi összefüggéseinek bemutatása felől nézve.” (69.)

(12) József, i.m. 169.

(13) Uo. 170.

(14) Martin Heidegger *Mi a metafizika?* című, 1929-es előadása a Semmi tapasztalatát minden tudományos vizsgálódás szükségszerű velejárójának mutatja: „A tudomány állítólagos józansága és fölnye nevétségessé válik, ha nem veszi komolyan a Semmit. Csak azért teheti a tudomány vizsgálódás tárgyává magát a létezőt, mert a Semmi megnyilvánul. A tudomány csak akkor képes újból és újból elnyerni lényegi feladatát, ami nem

az ismeretek gyűjtéséből és rendezéséből, hanem a természet és történelem igazsága egész terének állandóan újra és újra végrehajtandó feltárásából áll, ha a metafizikából egzisztál.” (Heidegger, Martin [2003]: *Mi a metafizika?* In: M. H., *Útjelzők*, Osiris, Budapest. 119k.)

(15) József, i.m. 170.

(16) Uo.

(17) Nem osztoz Szabolcsi Miklós nézetét, aki szerint a versben „esztétikai, irodalmi értékelésül egyetlen metafora, „gyémánt szavaid...” szolgál.” (Szabolcsi, i.m. 687.) Értelmezésemben éppen a vers Kosztolányira utaló poétikai hozadékait igyekszem föltárni.

(18) Természetesen nem okvetlenül, de kihallhatjuk a sorból a „féreg” szó negatív konnotációt is.

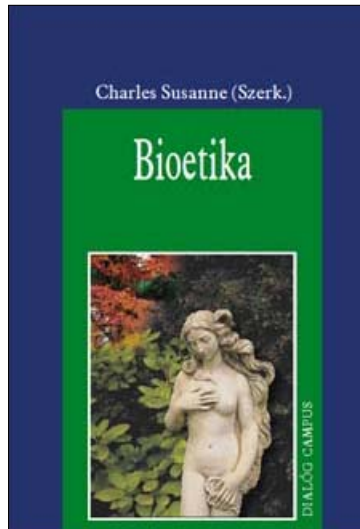
(19) Kulcsár Szabó, i.m. 181k.

(20) Az „apa” szerepének (az „anyáéval” rokon) különösen hangsúlyos voltára a József Attila-költészetben a legújabb monográfia szerzője, Bókay Antal is rámutat, aki a kései József Attila-versekben a test poézisét elemzi. Bókay úgy véli, hogy „[József Attila] kései költészetében a domináns öngyilkosság konstrukció a melankolikus halál-territorializáció”, melynek szükséges eleme egy apa (Isten) teremtése, hogy a gyermek a büntudat okozta öngyilkosság által újra találkozhasson a mamával. (Bókay Antal [2004]: *József Attila poétikája*. Gondolat Kiadó, Budapest. 195k.) Az apához viszonyuló gyermek „saját bűnössége miatt pusztítja el önmagát.” (194.) Jól megfigyelhető az „öngyilkosság poétikájának” színrevitele a *Kosztolányi* című versben is.

(21) A gondolat legtisztább költői kifejtése a *Meztelenül* kötet *Költő* című versében olvasható.

(22) Alighanem egyetérthetünk Kulcsár Szabó Ernőnek azzal a megállapításával, hogy Babits voltaképpen egy olyan szubjektumfelfogást képviselt, amely az én anorganikus (allegóriákban képződő) létesülését nem fogadta el (Kulcsár Szabó, i.m. 183k.). Talán ez teszi érthetővé, hogy kései éveiben miért éppen Kosztolányi válhatott József Attila számára (Babits helyett) hiteles apafigurává.

(23) A „költőget” szó szintén nyelvjátékot rejt és a játékkal nemcsak a szöveg végkicsengésének tragikumát relativizálja, de a szöveg megírtságát és ezzel poétikai relevanciáját is színre viszi, erősítve ezzel az irodalmi párhuzamvonások jogosultságát.



A Dialóg Campus Kiadó könyveiből

# Pedagógushivatás – személyiségfejlesztés

## *Pszichodráma a tanárképzésben és -továbbképzésben*

*A pedagógusok oktató-nevelő munkájának minőségében személyiségük ereje, gazdagsága, teherbírása, értékrendje, kapcsolatteremtési és -tartási képessége, spontaneitása és kreativitása meghatározó szerepet játszanak. Hivatás-személyiségük szakmaspecifikus fejlesztéséhez, valamint az iskolai oktató-nevelő munka során felmerülő intra- és interperszonális konfliktusok megoldásához azonban alig kapnak támogatást. A pszichodráma módszere ebben hatékony segítséget jelenthet.*

A tanár fő munkaeszköze a személyisége (Bagdy, 1997), melytől munkájának egyetlen elemét sem lehet különválasztani. Ez az oktató-nevelő munka minőségét biztosító alap. A pedagógus a szülőhöz hasonlóan nem kizárólag szavaival hat tanulóira, sokkal inkább személyisége erejével. De vajon mitől válik alkalmassá az oktató-nevelő munkára? Egyesek szerint pedagógusnak születni kell és ha a tanár rendelkezik bizonyos személyes adottságokkal, akkor szinte biztos, hogy jól fog működni a pályán. Mások ezzel szemben azt állítják, hogy a szakma alapos ismerete is elegendő a hatékonysághoz. Az igazság Falus (1998) szerint valahol a két véglet között található. A szakmai tudás szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékonyságnak. Nélkülözhetetlenek bizonyos személyiségben gyökerező pedagógiai-pszichológiai készségek is.

Ezek nevesítésével már számos kutató próbálkozott. Sallai (1996) például nyolc olyan képességet / készséget / tulajdonságot határoz meg, melyek a pedagógus munkájában nélkülözhetetlenek, s melyek pedagógiai-pszichológiai munkával mindenkinél fejleszthetők. Ezek a következők:

- bizalommal teli légkör megteremtésének képessége;
- kommunikációs ügyesség;
- gazdag és rugalmas viselkedésreper-toár;
- gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetelakítás;

- erőszakmentes és kreatív konfliktusmegoldás;
- együttműködési képesség;
- pedagógiai helyzetek és jelenségek elemzésének képessége;
- a tanár mentális egészsége.

Éppen ezért a tanárképzés és -továbbképzés szinte megszámlálhatatlanul sok feladata között az egyik legalapvetőbb cél a tanárok személyiségének pályára való alkalmassá tétele, vagyis a 'szakmaspecifikus személyiségfejlesztés.' (Marlok, 2004) Ez azonban napjaink képzési rendjében szinte teljesen háttérbe szorul, illetve komoly nehézségekbe ütközik, aminek több oka is van. Az egyik a felsőoktatás keretein belül hiányzó, vagy alacsony óraszám. Bár napjainkban számos egyetem és főiskola képzési rendjében szerepel kötelező 'önismeret', 'személyiségfejlesztés' vagy 'kommunikációs tréning', ezek óraszama annyira alacsony, hogy ott sem valódi önismereti folyamatra, sem tanári kompetencia- és készségfejlesztésre nincs valódi lehetőség. A másik ennél sokkal szubjektívebb ok: tapasztalatunk szerint a magyar köztudatban mind az 'önismeret' mind a 'személyiségfejlesztés' fogalmához meglehetősen negatív attitűd kapcsolódik, ami sokaknál a részvételi motiváció ellen hat. A hatékonyságot csökkenti az is, hogy az önismereti csoportok működési feltételei felsőoktatási keretek között csak nehezen teljesíthetők. Gondot jelent például, hogy a csoporttagok nem önként vesznek részt a munkában, hanem egy kötelező óra



keretein belül, aláírásért vagy megszerzendő kreditpontért. Az önismereti munka működésének fontos feltétele lenne, hogy a résztvevők ne ismerjék egymást, illetve ne álljanak egymással napi kapcsolatban, hiszen ez biztosíthatná az őszinte megnyílás és fejlődés lehetőségét.

Szakmaspecifikus személyiségfejlesztésre lehetőség nyílna az általános pedagógiai és tantárgy-pedagógiai órákon is. Ezek rendelkezésre álló óraszama azonban sokszor még arra sem elegendő, hogy a hallgatók az ismeretanyag átadásának módszereit készségi szinten elsajátítsák.

A diploma megszerzése után az érdeklődő tanárok továbbképzéseken pótolhatnák a hiányt. Ennek azonban pénz- és/vagy időhiány, 'gátlások', vagy az éppen aktuálisan szorító iskolai reformok (például új érettségi bevezetése) szabnak korlátokat. Kevesen tudnak tanári kompetencia- és személyiségfejlesztéssel foglalkozó továbbképzésekről, ezt ritkán választják és a választék is meglehetősen korlátozott.

Sajnálatos tény tehát, hogy ennek az alapvető képzési feladatnak mind a felsőoktatás, mind a továbbképzés keretein belül csak komoly nehézségek árán lehet eleget tenni. Ez a jelenség nem csak Magyarországra jellemző. Hogy csak egy példát említsünk, a bécsi egyetem didaktika professzora, *Krumm* (1994) sajnálatos állapítja meg, hogy az egyetemeken még mindig elsősorban nyelvészek és irodalmárok képzése zajlik. A nélkülözhetetlen tanár-szerepeket pedig csak lassan, utólag és többnyire a diákok kárára lehet megtanulni.

Úgy tapasztaljuk, hogy csak kevés tanár és egyetemista ismeri a pszichodráma módszerét. Azok pedig, akik már hallottak róla, többnyire nem rendelkeznek pontos ismeretekkel, a fogalomhoz gyakran téves asszociációkat kapcsolnak és így illuzórikus elvárásokkal tekintenek a képzési lehetőségekre, vagy éppen elzárkóznak attól. Szeretnénk a pszichodramát körülölelő félreértéseket eloszlatni és – részben saját tapasztalataink közreadásával – kedvet ébreszteni annak kipróbálásához.

## Mi a pszichodráma?

A pszichodráma a világ szinte minden táján jól ismert és gyakran alkalmazott csoportterápiás és önismereti módszer. Gazdag terepet biztosít azok számára, akik egyéni működésüket mélyebben megszeretnék érteni, valamint kreativitásukat és spontaneitásukat fejleszteni szeretnék. A pszichodráma 'mintha' terében a résztvevők találkozhatnak önmagukkal, társaikkal, múltjukkal, jelenükkel, jövőjükkel, érzéseikkel, vágyaikkal, céljaikkal.

Kevesen tudják, hogy napjainkban a Magyar Pszichodráma Egyesület által meghirdetett képzéseken nem kizárólag pszichológusok vagy terapeuták vesznek részt, akik a módszert munkájukban terápiás céllal kívánják alkalmazni. A pszichodráma-vezető képzések nagy számban vonzzák azokat a 'nem-pszichológus' végzettségű, humán szakmákban dolgozó szakembereket (pedagógusokat, óvónőket, jogászokat, orvosokat, szociális munkásokat), akik a csoportokban szakmai személyiségük és kompetenciáik fejlesztése, valamint saját mentális egészségük karbantartása érdekében vesznek részt.

## A pszichodráma kezdetei

A pszichodráma atyja, *J. L. Moreno* 1889-ben született Bukarestben. Bécsben orvosi diplomát szerzett, majd a húszas évek végén Amerikába települt, s élete hátralevő részét ott élte le. Világképét és módszerét orvosi végzettsége, széles körű irodalmi és művészeti érdeklődése, valamint korának meghatározó művésze gyéni ségeivel tartott kapcsolata határozta meg. A színház már korán felkeltette érdeklődését. *Shakespeare*-t szellemi atyjának tekintette, de nagyra becsülte az olasz rögtönzős színházat is, mely saját 'Stegreiftheaternek' (1923) nevezett színházának megalapítására inspirálta. Ez nem hagyományos színház volt. Olyan 'előadásokat' szervezett, melyek nem szöveg alapú drámák bemutatásából álltak. Nézők által elmesélt történeteket játszottak el, ahol a cselekményt bármely jelenlévő továbbszó-

hette és a cselekménybe saját indítékainak megfelelően bármikor be is léphetett. Aktuális politikai eseményekről beszámoló újságcikkeket is előadtak rögtönzéses formában, egyfajta 'élő újsággént'. Moreno az előre kapott 'kulturkonzervek' és nézetek passzív befogadása helyett azok kritikus, megélésen alapuló feldolgozása mellett tette le a voksát.

Egyéni életsorsok dramatizálásával már Bécsben kísérletezett. Utcagyerekekkel és a társadalom más peremre szorult rétegeivel játszott el saját életükből származó jeleneteket, elsősorban terápiás céllal. Ezekből a tapasztalatokból kiindulva fejlesztette ki később a pszichodráma, a szociodráma és a szociometria módszerét.

Moreno szerint a személyiség a különböző életkorokban és helyzetekben 'eljátszott szerepek' fejlődésén keresztül bontakozik ki és az élet során eljátszott szerepekből adódik össze. A lélek ezeken a szerepeken keresztül tárul fel. A szerepek az 'én' kézzelfogható kikristályosodási pontjai, melyekben valósága manifesztálódik. Az egyén 'szereprepertoárja' azokból a szerepekből áll, melyek egy adott pillanatban rendelkezésére állnak, melyeket az életében eljátszik, vagy képes eljátszani. Az egyén pszichopatológiája is a szerepek szintjén jelenik meg. Azok a szerepek, melyek az egyén életében fontosak lennének, de abból hiányoznak, 'szerepdeficitként' jelentkeznek. De fennállhat ennek ellentéte, a 'szereptúlburjánzás' is, amikor valaki egyféle szerephez ragaszkodik és szinte minden helyzetben azt próbálja alkalmazni.

A szerep azonban Morenónál nem statikus kategória. Felfogása szerint minden egyén 'cselekvésséggel' születik és élete során folyamatosan igénye van önmaga cselekvésben történő kifejezésére. A spontaneitás, kreativitás és cselekvés hármasa

egymástól elválaszthatatlanok. A cselekvésen keresztül felszabadul a spontaneitás és teret ad az alkotó kreativitás létrejöttének. Cselekedeteink maga a létünk és érzéseink is ezeken keresztül élnek. Ezért a személyiség fejlesztése vagy módosítása is elsősorban cselekvésbe ágyazva, csoportban, az egyének közti látható és láthatatlan interakciók révén valósítható meg legsikeresebben. Ehhez Moreno olyan terepet keresett, ahol a cselekvés 'biztonságos' keretek között valósulhat meg. Fontos ugyanis, hogy a próbacselekvés helyszíne ne a tényleges valóság legyen, s így kísérletezni lehessen a viselkedésformákkal. Így olyan szerepeket is ki lehet próbálni, melyekre a hétköznapokban kockázat nélkül nincs lehetőség. Rájött, hogy az életnek van egy olyan tar-

tománya, ahol a világ valóságosnak tűnik és így a cselekvés lehetségessé válik, mégsem a valóságról van szó: a színház. Ez a felismerés volt dramatikusan szemléltető és a pszichodráma módszerének kiindulópontja.

A dramatikusan játszott szerepek azért kiváló szemé-

*Amikor a folyón úsztatott farönkök közül az egyik keresztbe fordul, az utat a többi elől elzárja, s így a többi farönk feltorlódik. Ha viszont ezt az egy fát elmozdítjuk, akkor az akadály elhárul és a fák gond nélkül úsznak tovább. A dramatikusan cselekvés elmozdíthatja az elakadt fát, s így utat nyithat a személyiség autonóm működése felé.*

lyiségfejlesztő módszer, mert kielégíti az egyén cselekvésségét, a védett környezetben történő szerepkísérletezést és új szerepek tanulását. Mindez gazdagíthatja az egyén rendelkezésre álló szerepkészletét, segítheti a szerepkonfliktusok megértését, szerepdeficitek megszüntetését, a szereptúlburjánzás csökkentését, a személyiség meglévő szerepstruktúrájának átrendeződését, valamint a szerepfelvételt akadályozó tényezők felismerését és feldolgozását. (Zeintlinger, 1991)

Módszerét nem kizárólag terápiás céllal alkalmazta. Tudta, hogy minden ember életében időről időre előfordulnak nehéz, megoldhatatlannak tűnő helyzetek, melyekkel az egyébként tökéletesen egészséges személyiség sem boldogul. Olyan ez, mint amikor a folyón úsztatott farönkök

közül az egyik keresztbe fordul, az utat a többi elől elzárja, s így a többi farönk feltorlódik. Ha viszont ezt az egy fát elmozdítjuk, akkor az akadály elhárul és a fák gond nélkül úsznak tovább. A dramatikus cselekvés elmozdíthatja az elakadt fát, s így utat nyithat a személyiség autonóm működése felé.

Moreno hitte, hogy a pszichodrámaának a nevelésben is kiemelt jelentősége van. 1973-ban a következőket írja: „Jelenleg a diákokat úgy kezelik, mint a békákat, melyeknek eltávolították az agykérgét. Csak azt engedik meg nekik, hogy konzervált szerepeket reprodukáljanak. A tanulás reprodukáló folyamatát második helyre kell szorítani. Az első helyet a produktív, spontán-kreatív tanulási folyamatnak kell megkapnia. A spontaneitás gyakorlása és gyakoroltatása a jövő iskolájának fő célja kell legyen.” (Moreno, 1973) (1)

A spontán, kreatív és cselekvő egyén (és közösség) koncepciója tehát Moreno felfogásának és az egész dramatikus megközelítésnek a középpontját alkotja. Úgy látjuk, hogy a jelenkori pedagógiában egyre inkább terjed az a meggyőződés, mely számol ennek a jelentőségével. Az egyre ismertebb és népszerűbbé váló drámapedagógiai szemlélet például ennek a felismerésnek a kifejeződése. A pszichodráma mint csoportmódszer pedig továbbbi lehetőséget jelent a pedagógiai munka számára is.

### A pszichodráma fő jellegzetességei és technikái

Az önismereti, terápiás és szakmai kompetenciákat fejlesztő pszichodráma ülések fázisai és technikái megegyeznek. A különbség csupán annyi, hogy míg az önismereti és terápiás célzatú pszichodramatikus játékokban az egyén életének bármely szintjén megjelenő eseményt eljátszhat, addig a tanárképzésen és -továbbképzésen belül elsősorban oktatási-nevelési helyzetekkel összefüggő helyzetek, intras és interszónális konfliktusok megjelenítése és eljátszása a cél, a szakmai személyiség fejlesztése végett. A tanári hivatás-

személyiség erősítése és az azzal összefüggő szerepekkel, esetleges szerepdeficitekkel, illetve -túlburjánzásokkal zajló munka áll a középpontban.

A továbbiakban röviden felvázoljuk a pszichodramatikus foglalkozás fő fázisait és technikáit. A foglalkozások általában három részből állnak: warm-up, játék, lezárás.

Fő technikái: szerepcsere, belső hang, tükrözés. A továbbiakban bemutatjuk egy találkozó menetét és a dramatikus technikák lényegét.

A 'warm-up', vagyis a bemelegítés funkciója a résztvevők 'megérkezése', a dráma 'mintha' realitásának tudatosítása és a befelé figyelés elérése. Ezt követi az úgynevezett protagonista játék. Ez a dramatikus akció egyik formája, melyben egy csoporttag életének/munkájának valamely konfliktusos területét dolgozza fel, azt dramatikus formában megjelenítve. Berendezi a teret, kiválasztja a jelenlévők közül 'segéd-énjeit', vagyis a jelenetben megjelenő szereplőket. A szereplők szerepbe helyezkedését a dráma egyik alaptechnikája, a 'szerepcsere' segítségével éri el, melyben mind az eljátszandó egyén testtartását, mind verbális kifejezőképességének jellegzetességeit bemutatja. A szerepcsere fontos hozadéka, hogy a jelenet szereplőinek 'bőrébe bújva' és velük rövid időre azonosulva azok érzés- és gondolatvilágát, valamint motivációit is mélyebben megérthetjük. Gondoljunk csak arra, milyen más iskolapadban vagy tanári katedrán megélni ugyanazt a helyzetet.

A játék mélyítését szolgálja a pszichodráma másik fontos technikája, a 'duplázás', vagy más néven 'belső hang'. A vezető a protagonista mögé állva kihangosítja a nem tudatos érzéseket és gondolatokat, ezzel segítve a helyzet megértését. Végül a harmadik fontos pszichodramatikus technika a 'tükrözés', melynek lényege, hogy a protagonistát szerepéből kiemeljük. A protagonista saját maga szerepére 'alteregót' választ, akit behelyez a jelenetbe. Így ő kívülről, érzelmileg kevésbé érintetten, jobban rálát élethelyzetére, ami előmozdíthatja problémája megoldását.

A pszichodráma ülés befejező része egy három fázisból álló megbeszélés. Első körben a csoporttagok 'sharinget' adnak a protagonistának. Ez azt jelenti, hogy a látott játék bármely részletével kapcsolatban álló élményüket megoszthatják a protagonistával. Ennek célja, hogy a játékos ne érezze magát egyedül a problematikájával. Fontos megerősítés és segítség számára az a tudat, hogy mások is ismerik az érzést és a helyzetet. A megbeszélés második köre a 'szerepvisszajelzés'. Ebben a körben a szerepet kapott csoporttagok a megélt szerepből az adott helyzetre reagálhatnak. Ennek funkciója, hogy a protagonista a jelenet szereplőinek érzéseit és gondolatait jobban megértse. Végül az 'identifikációs körben' a csoporttagok bármely szerepből üzeneteket küldhetnek a protagonista számára.

A pszichodráma segítségével a játékos megtapasztalhatja, hogyan viselkedik egy adott helyzetben. Ezáltal ráláthat arra, hogyan működik személyisége a csoport kapcsolatrendszerében. (vö. *Leutz*, 1974; *Mérei*, 1987; *Vikár és Sáfrán*, 1999; *Zseni*, 1999) A játék akkor jó, ha eléri az érzéseket és a tapasztalatokat azon átszűrve változás történik a kognitív értékelésben. Az érzelmi megélés és az értelmi feldolgozás révén a játékosban énképe, társairól alkotott képe és a megélt tematika vonatkozásában újfajta szemlélet- és látásmód jelentkezik.

### Szociodráma

A pszichodráma mellett a szociodráma módszerének kidolgozása is Moreno nevéhez fűződik, ami szintén izgalmas eszköz az iskolai helyzetek megjelenítéséhez. A szociodrámaiban mindenekelőtt társadalmi és politikai témák lejátszásáról van szó, mely a csoportok közti relációkra és kollektív ideológiai megnyilvánulásokra irányul. Témája a pszichodrámaival ellentétben tehát nem az egyén, hanem társadalmi csoportok és rétegek problematikája. Módszerét tekintve megegyezik a pszichodrámaival, hiszen itt is a téma konkrét helyzetbe történő áttételéről és lejátszásá-

ról van szó, az érzelmi átélés révén megvalósuló megértés elősegítése végett. A szociodráma többféle típusú konfliktust jeleníthet meg. Kisebbségi helyzetből fakadó konfliktusokat, vallási ellentéteket, ideológiai vagy nemzedéki problémákat, nők helyzetéből adódó problémákat, iskolában vagy családban megjelenő konfliktusokat. Közismert példa a szociodráma kezdetének időszakából, mikor Moreno a húszas években mintegy 1000 ember előtt lejátszatta a Monarchia felbomlását. A szerepekre a nézők közül bárki jelentkezhetett és így a szociodráma színpadán szinte az összes fontos politikus megjelent. A szociodrámaival áll szoros kapcsolatban a szociometria módszere (*Mérei*, 1996), mely a közösségeken belül uralkodó rejtett kapcsolati hálórendszerek feltárását és módosítását teszi lehetővé.

*Mérei* (1977, 30.) a pszichodráma és a szociodráma számos hasonlósága mellett a kettő közti különbséget a következőképpen fogalmazza meg. A szociodráma az esetek többségében értékkonfliktusokat dramatizál, témáját az ethosz; nem az egyéni konfliktusok köréből választja. Közösségi törekvéseket jelenít meg, elsősorban csoportcentrikus formában. Sokkal inkább elvont gondolatokat és tételket, mint személyes élményeket játszat le a vezető által indított téma keretén belül, s a szerepjátékok révén lehetővé teszi a társadalmi szokások tudatosodását is.

### Szakmaspecifikus személyiségfejlesztés a tanárképzésben

A tanárképzésben belül az egyetemisták iskolai gyakorlatának kísérése az a terület, mely kiváló lehetőséget teremt a szakmaspecifikus személyiségfejlesztésre. (2) Ennek időtartama és feltételrendszere intézményenként változó, de a problémák és kérdések lényege megegyezik. Sok hallgató ekkor teszi fel magának először komolyan azt a kérdést, hogy valóban tanár akar-e lenni. Közismert tény, hogy a tanárszakra jelentkezőknek csak elenyésző kisebbsége szeretne ténylegesen tanári pályára lépni. A szakválasztást sokaknál nem

a pálya iránti elhivatottság, sokkal inkább a felvételi tárgyak és a továbbtanulási lehetőségek határozzák meg. Különösen így van ez nyelvszakoknál. A hallgatók nagy része az egyetemekre jelentkezéskor abból indul ki, hogy a nyelvtudás jó 'befektetés' és azt későbbi munkájában biztosan kamatoztatni tudja.

A pályaválasztás kérdése teljes mélységében tanítási gyakorlatuk ideje alatt tudatosul bennük. Iskolai gyakorlatukon 'valódi diákokat' tanítanak és automatikusan felmerül bennük a kérdés, hogy személyiségük valóban alkalmas-e a pályára, tudnak-e tanárként működni, el tudják-e fogadtatni magukat a diákokkal. Szembesülnek annak realitásával, amiről képzésük során rengeteget hallottak, hogy tanárként fő munkaeszközük a személyiségük és a szakmai tudásukon túl más készségekre is szükségük van. Sok hallgató számára nehezen kezelhető helyzetet teremt, hogy ki kell állnia az osztály elé és meg kell felelnie tanulóinak és saját maga elvárásainak. Iskolai gyakorlatuk idején egyrészt még diákok, akik teljesítményükért osztályzatot kapnak, másrészt viszont már tanárok, akik maguk is értékelnek. Bizonytalanok, hogy képesek-e tanulóikat motiválni, gondjaik vannak az osztályzással és az objektív értékeléssel. És először méretetik meg szakmai tudásuk és módszertani képzettségük minősége is.

Hogyan segíthet ebben a pszichodráma? A hallgatók első és legfontosabb kérdése ebben a helyzetben szakválasztásuk felülvizsgálata, vagyis annak eldöntése, hogy valóban tanárok akarnak-e lenni. Ebben segítséget nyújthat a pszichodráma 'szociális atomjának' (Zeintlinger, 1991) adaptált formája, amelyet 'szakmai szociális atomnak' nevezhetünk. A szociális atom

Moreno szerint a legkisebb szociális egység, mely az egyén szocio-emocionális kapcsolatrendszerét tartalmazza. Az atomban minden olyan kapcsolatnak helye van, ami fontos az egyén szempontjából, melynek mind valós, mind fiktív személyek részei lehetnek. A 'szakmai szociális atom' struktúráját tekintve ehhez nagyon hasonló, a különbség az atom elemeiben található. Az atom magját a hallgató 'tanáridentitása' képezi. Ezt egy mondatral következőképpen fejezhetjük ki: „Én, a tanár.” A mondat ebben a formában kellően nyitott, vagyis potenciálisan benne van a szakma választása vagy elutasítása. Ehhez kapcsolódnak azok a tényezők (személyek, élet események, érzések), melyek az atomot

*A dramatikus játék védett közege lehetőséget teremt arra, hogy valós kockázat nélkül kipróbálják a „szigorú”, vagy „megengedő” tanári viselkedés különböző szintjeit. Próbacselekvéseikről és azok diákokra gyakorolt hatásáról társaiktól azonnali visszajelzést kaphatnak, ami segítheti őket abban, hogy a személyiségüknek leginkább megfelelő tanári viselkedésmódot válasszák. Erre más keretek között aligha nyílik mód.*

készítő egyén szakmához való viszonyát befolyásolják. A hatás erősségét a központhoz viszonyított távolság fejezheti ki, irányát nyilak jelölik. Ha pozitív hatásról van szó, vagyis olyan elemről, mely a hallgató szakmai hozzáállását erősíti, azt a mag felé mutató nyíl, negatív, vagyis a pálya elleni hatást kifele mutató nyíl jelzi.

Nem ritka, hogy a pálya mellett és ellen szóló érvek egy tényezőhöz kapcsolódnak, amit kétirányú nyíllal szimbolizálhatunk. A szakmai szociális atommal zajló dramatikus munka ugyanúgy zajlik, mint a hagyományos szociális atommal. Annak rajzban történő elkészítését dramatikus formában történő megjelenítés követi. A testi akció, a szerepcsere, a belső hangok és az esetleges tükrözés tudatosíthatják a játékosban pályaválasztási motivációit és rálátást biztosíthatnak azokra a tudatos-és/vagy tudatlan elemekre, melyek a szakma választása mellett, illetve ellen szólnak.

Az iskolai gyakorlatot kísérő egyik legtipikusabb nehézség a fégyelmezés és az értékelés problematikája. A 'kistanárok'

életkorban alig idősebbek az osztályban ülő tanulóknál. Ráadásul még maguk is diákok, akik 'tanári munkájukért' osztályzatot kapnak. Ezért a fegyelmezés és osztályozás gyakran nagyon nehezen felvállalható kihívást jelent számukra. Ha túl engedékenyek diákjaikkal, akkor felborulhat az óra rendje. Ha túl szigorúak, ellenállásba ütközhetnek. Nem könnyű megtalálniuk az egyensúlyt a túlzott szigor és a sorsazonosság cinkosságán alapuló engedékenység között. Az osztályukban ülő tanulókkal történő szerepcseré elősegítheti a helyzet megértését, segítheti őket a 'fegyelmező-negatív' tanárszerep felvételében és erősítheti tanulóik iránti toleranciájukat. A dramatikus játék védett közege lehetőséget teremt arra, hogy valós kockázat nélkül kipróbálják a 'szigorú', vagy 'megengedő' tanári viselkedés különböző szintjeit. Próbacselekvéseikről és azok diákokra gyakorolt hatásáról társaiktól azonnali visszajelzést kaphatnak, ami segítheti őket abban, hogy a személyiségüknek leginkább megfelelő tanári viselkedésmódot válasszák. Erre más keretek között aligha nyílik mód.

Végül, de nem utolsósorban az iskolai gyakorlat alatt meglehetősen gyakori probléma a hallgatók mentorukkal való kapcsolatának minősége. Sajnos nem ritka, hogy a vezetőtanár magas szintű képzettsége ellenére is konfliktusba kerül a gyakorlótanítást nála végző hallgatóval. Ennek különböző aspektusai lehetnek. Nézeteltérést okozhatnak módszertani kérdések. De gondot okozhat a mentor támogatásának mértéke is, legyen az mindenre kiterjedő gyámkodás, vagy éppen a hallgató egyedül hagyása. A hallgatók számára az egyik legnehezebben kezelhető helyzetet tapasztaltam szerint az okozza, ha a vezetőtanár óra közben munkájukba beleszól. Kijavítja hibáikat, módszertani javaslataival megzavarja az óra menetét, esetleg felír valamit a táblára. Előfordul, hogy diákjainak az óra alatt különböző 'jeleket ad'. Bólogat, fejt rázza, nemtetszését mimikájával fejezi ki, ezzel is egyértelműen jelezve, hogy továbbra is ő a 'főnök'. A pszichodráma módszere segíthet a mentorról való kapcsos-

lat javításában. Alternatívákat teremthet kommunikációjuk minőségének javításához, segítheti a kistanár 'önérvényesítését', vagy ha változtatásra nincs mód, erőt adhat a helyzet elviseléséhez.

### **Szakmaspecifikus személyiségfejlesztés a tanártovábbképzésben**

Az iskolákban dolgozó tanárok nagy része számára értelemszerűen nem a pályaválasztás kérdése áll az előtérben, hiszen ők többnyire már elköteleződtek a pedagógushivatás mellett. Számukra a munkájukkal, tanulóikkal, osztályaikkal és kollégáikkal kapcsolatos valós problémák megoldása jelenti a központi kérdést, hiszen naponta kerülhetnek nehezen kezelhető és megoldható nevelési és/vagy csoportdinamikai helyzetekbe. Ráadásul az iskolában töltött évek hétköznapijai és monotoníája gyakran kiszívják erőiket, ami a szakmai motivációt és lelkesedést csökkentheti. Az egész személyiséget megterhelő munka felőrölheti a belső tartalékokat és feltöltődésre gyakran még a hosszú nyári szünet sem elegendő.

Mindaz, amit a hallgatókkal folytatott pszichodramatikus munkáról írtunk, érvényes a tanári hivatásban való fejlődésre is. A Pszichodráma Egyesület által akkreditált kétszer hatvan órás (60–60 kreditpontos) „Pedagógushivatás-személyiségfejlesztés” tanártovábbképzés (3) ehhez nyújt jól kidolgozott keretet. A továbbképzés célja a pedagógus szakma műveléséhez szükséges szakmai személyiségfejlesztés és hivatástudat erősítése, melynek legfontosabb eszköze a saját tanári gyakorlatban megtapasztalt jellemző helyzetek feldolgozása a pszichodráma eszköztárával.

A résztvevők ezeknek a helyzeteknek a megjelenítésén és átélésén keresztül bővíthetik a pedagógiai-nevelő munkához szükséges eszközeik tárházát, illetve továbbfejleszthetik azokat a már meglévő képességeiket / készségeiket, melyeket a mindennapi munkában használnak (empátia, tolerancia, konfrontációs készség, elfogadás, önérvényesítés, nyílt kommunikáció). Védett környezetben, az „éles”

helyzetek nyomasztó felelősségét átmenetileg letéve gyakorolhatják a problémamegoldást, a konfliktuskezelést, valamint az együttműködés fejlesztésének és az önérvényesítésnek és jövőképkalkotásnak a lehetséges módjait. Tudatosíthatják szerepeiket és ez által a pedagógushivatás alapvető értékeit (elfogadás, együttműködés, hitelesség) még mélyebben és még inkább a sajátjukként tapasztalhatják meg. A dramatikus játék segítségével viselkedésük rugalmasabbá, bátrabbá, spontánabbá és kreatívabbá válhat, valamint fejlődhetnek a térrel, idővel és személyes hatóerővel való gazdálkodás tudományában is. A képzés további fontos célja a dramatikus szemléletnek megfelelően a pedagógus szerepeinek tudatosítása, értékeinek, tapasztalatainak, lehetőségeinek feldolgozása, a pedagógus szerepösszetevőinek fejlesztése és felfrissítése. Mindez hozzájárulhat önmaguk és embertársaik/tanulóik jobb megismeréséhez és elfogadásához.

Fontos eleme a képzésnek a személyesség léggömbje. A csoportban részt vevő 12–16 pedagógus egymás tapasztalataira is nyitottá válik. Így tanulhatnak egymástól, átélhetik az élmények és nehézségek megosztásának megkönnyebbülését és a válaszok, megoldások keresésének közös izgalmát. A személyesség azonban nem jelent védtelenséget. A résztvevők annyit tesznek hozzá a közös tapasztalatokhoz, amennyit fontosnak, megfelelőnek tartanak és annyit is fogadnak, illetve „visznek” el, amennyi számukra érvényes és alkalmazható. Moreno szellemében a saját megoldások kreatív kidolgozásán van a hangsúly és nem a valakik által előre megalkotott válaszok alkalmazásán. A pszichodráma mint módszer és mint szemléletmód ehhez keretet, értékes szempontokat és eljárásokat adhat.

### Összefoglalás

Rövid áttekintésünkben a pszichodramának, e csoportos önismereti módszernek számos aspektusát érintettük és bemutattuk, hogyan integrálható ez a megközelítés a pedagógus-hivatás kialakulásának

és fejlődésének különböző fázisaiba. Ebben a fejlődésben hasznos segédeszköz lehet a szerepek, jellegzetes viszonyulásmódok és reakciók dramatikus megjelenítése és alkotó továbbfejlesztése.

Végül hadd legyünk az eddigiéknél valamivel személyesebbek. Csoporttagként, majd pszichodráma-vezetőként számos alkalommal személyesen is megtapasztaltuk annak igazságát, amiről ebben az írásban szólni szerettünk volna. Tapasztalatainkat talán így foglalhatnánk össze a legtömörebben: a pszichodráma az élet „duplázása”, „belső hangja”. Játékos, mégis komoly, strukturált és mégis spontán. Egyszerre rejt magában lehetőségeket és kihívásokat.

### Jegyzet

(1) A szövegben a szerzők szabad fordítása található. Az idézet eredeti szövege a következő: „At present the pupil is usually treated like a frog whose cerebral cortex has been removed. He is allowed to reproduce only roles which are conserved. The reproductive process of learning must move into second place; first emphasis should be given to the productive, spontaneous-creative process of learning. The exercise and training of spontaneity is the chief subject of the school of future.”

(2) Az alfejezetben leírtak iskolai tanítási gyakorlatokat végző német szakos egyetemistákkal végzett egy éves munka tapasztalataiból származnak. A csoportot Hegyes Katalinnal (Hegyes, 2004) vezetem. (Marlok, 2004) Hasonló tapasztalatokról számol be Révész Judit (Révész, 2002) is angol szakos egyetemistákkal végzett munkájáról szóló dolgozatában.

(3) A program engedély száma: OM 1223/39/2001. A képzés iránt érdeklődők további információkat találnak a Pszichodráma Egyesület honlapján: www.pszichodrama.hu, illetve érdeklődhetnek a szerzőknél is.

### Irodalom

Bagdy Emőke (szerk.) (1997): *A pedagógus hivatás-személyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. Falus Iván (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hegyes Katalin (2004): *Úton a tanári identitás felé*. A pszichodráma módszerének alkalmazása a pedagógusképzésben. Szakdolgozat.

Krumm, H.-J. (1994): Neue Wege in der Deutschlehraausbildung. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1994*, 6-11.

Leutz, G. (1974): *Psychodrama*. Springer Verlag, Berlin.

Marlok Zsuzsa (2004): *Dramatikus szemlélet a nyelvtanárképzésben és -továbbképzésben*. Doktori (Ph.D) értekezés. Veszprém.

Mérei Ferenc (1977): A pszichológiai dramatizálás: szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok. In: Vikár, A. – Sáfrán (szerk.) (1999): *A pszichodráma csoport*. Animula, Budapest. 19–36.

Mérei Ferenc (szerk.) (1987): *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai elemzés*. Osiris, Budapest.

Moreno, J. L. (1923): *Das Stegreiftheater*. Gustav Kiepenheuer, Berlin-Potsdam.

Moreno, J. L. (1973): *The theatre of spontaneity*. Beacon House, New York.

Révész Judit (2002): „Szeretném, ha szeretnének”: *Tanárjelöltek és az autoritás*. Szakdolgozat.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterisége?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Tolnai Mária (1995): *Dráma és nevelés. Gondolatok a drámapedagógiáról, mint tanulási módszerről és a pedagógusképzésben betöltött szerepéről*. Korona Kiadó, Budapest.

Vikár András – Sáfrán Zsuzsa (szerk.) (1999): *A pszichodráma csoport. Válogatás a hazai szakirodalomból*. Animula, Budapest.

Zeintlinger, E. K. (1991): *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontosítása és újrafogalmazása J. L. Moreno után*. HÍD, Budapest.

Zseni Annamária (szerk.) (1999): *Játékban felnőni. Pszichodráma a gyakorlatban*. Animula, Budapest.

**Marlok Zsuzsa – Martos Tamás**  
PPKE, Germanisztikai Intézet  
PPKE, Pszichológiai Intézet

## A politikum sajátossága: egy „Bánk bán”-film tanulságai

„Ez a film annyira nem választható el a politikától, mint kutya a farkától.”

-zé-

„A Bánk bán is egyike azoknak a vállalkozásoknak, melyeket az elmúlt években szétrohasztott a politika.”

Orsós László Jakab

**K**áel Csaba „Bánk bán”-filmjének forgatása 2000-ben kezdődött, s a film egyike volt azoknak az alkotásoknak, melyek a magyar Millennium „méltó megünneplését” szolgálták a „filmművészet terén”. Vagyis azoknak az úgynevezett kurzusfilmeknek a sorában készült el, melyeket szinte teljes egészében állami pénzből, a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának megbízásából, az Orbán-kormány közreműködésével készítettek. A továbbiakat is jól ismerjük: *Bereményi Géza* „Hídember”-e, *Jankovics Marcell* „Rege a csodaszarvasról” című animációs filmje, illetve a *Bartók-örökösök* huzakodása miatt be nem mutatott táncjáték-film, *Bozsik Yvette* „A csodálatos mandarin” produkciója mind ugyanilyen feltételek mentén valósult meg, politikai felhangjaik miatt a magyar

sajtó állandó érdeklődésétől övezve. S ahogyan az lenni szokott, a sajtó szinte naponta új információkkal szolgált a film(ek) költségvetését, a szereplők (és egyéb munkatársak) kiválasztását, finanszírozási kérdéseket illetően, sosem vonva ki a darabokat a politikai referenciák hálójából, sőt akár minden egyes mozzanatban politikai-ideológiai felhangokat találván, illetve gerjesztvén. (1)

Ebben a tekintetben a „Bánk bán”-film forgatása és bemutatása olyan politikai eseményként számon tartott történés lett, akár *Katona József* drámája a reformkor hajnalán, 1820-ban (a darab kassai ősbemutatójára – nem melleleg politikai okok miatt – csak 1833-ban kerülhetett sor), illetve *Erkel Ferenc* *Katona* drámájából készült operája a *Bach*-korszakban (bemutatója 1861-ben volt). *Katona* ugyanis a da-



rabot egyesek szerint nyílt hatalombírálatnak szánta, hiszen a merániak zsarnokságával szemben az elnyomott magyarok panasza kísértetiesen hasonlított a reformkor liberális nemességének Habsburg-ellenes beszédmódjához, s a későbbi operaváltozat is ugyanezen konstellációnak a bírálata a „még sötétebb elnyomatás” korszakában, mint nyílt osztrák-ellenes kiáltvány. A cenzúra nyomán a dráma szövege évtizedekig csonkán volt ismert, de még így is hatni tudott, felerősítvén az idegen elnyomók elleni indulatokat. *Ábrányi Kornél* például az operabemutató kapcsán olyan kijelentésre ragadtatja magát, miszerint soha, sehol nem játszott ilyen nagy szerepet opera a politikai világban, mint Erkel „Bánk bán”-ja a maga korában. (*Orosz*, 1999, 46–47.) Különösen fontos figyelembe venni a tényt, hogy a korban többen is úgy vélték, a „Bánk bán”-opera elkészültének és bemutatásának tétje a magyar opera igazi megszületése, a „magyar nemzeti zene” kivirágztatása. Népszerű operatörténetek – melyek közül én *Eőszé László* „Az opera útja” című könyvéből idézek – szintúgy elválaszthatatlannak tettezték a nemzeti zene legitimációjáért és érvényesüléséért folytatott küzdelmet a Habsburgok elleni ellenállástól: „a gyarmati sorba taszított nemzet hősiességét csak lassan érleltek számottevő eredményeket.” (...) Az a szerző azonban, aki a néppel ennyire együtt érzett, aki megértette a kor szavát, szerencsére kiváló muzsikusként is volt egyúttal. Csak így válthatta valóra az a nagy feladatot, melyre egyetlen elődje sem volt képes: így teremthette meg az európai színvonalú, magyar nemzeti operát. Ebben áll Erkel Ferenc jelentősége”. (*Eőszé*, 1960, 468–471.) Kevesen tudják, de Erkel a „Bánk bán” zenéjébe, egészen pontosan Tiborc elbeszélésebe egy nyílt utalást is csempészett: a *Rákóczi-nóta* egy töredékére emlékeztető motívumot szólaltat meg – nem is említve a cimbalmot, vagy az egész zenei szövetet behálózó magyaros ritmust, a verbunkost, valamint a balett gyanánt szereplő friss csárdást. Önmagában persze az efféle előzmények még nem indokolnák minden

Bánk bán-interpretáció aktuálpolitikai diskurzusban való értelmezhetőségét. Gondoljunk csak az 1970-es években készült „Bánk bán”-operafilmre, amelynek – noha még ok is lett volna rá – ilyesféle felhangja alig hallatszott. Volt viszont az 1951-ben, *Pécsi Sándorral* a címszerepben forgatott „Erkel” című filmnek, melyben hangsúlyozottan az elnyomás elleni küzdelem – Tiborc szólamát felhangosítva –, a szociális kérdések kaptak szerepet, s persze a film egyik „főszereplője” is a „Bánk bán” lett, mint Erkel Ferenc fő műve.

Mindezeket érdemes összevetni a Káel Csabával 2001-ben készült interjúval, melyben a következőképpen fogalmaz: „Ez az idegen elnyomó szemlélet sokáig rányomta a „Bánk bán”-ra a bélyegét, noha nem ez a lényeges benne. Ezt használták fel a különböző rendezésekben és értelmezésekben, mert állandóan idegen elnyomókkal állt szemben az ország. Már az 1852-es bemutató is az osztrákokkal szembeni tüntetés volt. A szocializmus alatt mindenki őrzöngött, hogy a „Hazám, hazám...”-at *Simándy* elmeri énekelni. Mi azonban ezt az operát úgy próbáltuk meg értelmezni, mint ami, a *Donizetti*-, *Verdi*- vagy *Mozart*-operákhoz hasonlóan, emberi dolgokról szól és ezek sokkal fontosabbak, mint a mögéje csempészett politikai tartalmak, mert azok pillanatok alatt elavulnak. Az embereket egyébként sem érdekli különösebben a politika, sokkal inkább izgatják őket a róluk szóló, emberi dolgok.” (Káel) A fentiekhez képest a film készítői jól láthatóan minden olyan feltételezést el kívánnak háritani, mely a „Bánk bán”-operafilm aktuálpolitikai értelmezhetőségét felvetik, sőt ezt vissza is vetítik a korábbi időszakokra, vagyis annak közönségére, mondván, az embereket a politika sohasem érdekelte igazán. Ezzel pontosan szembemennek *Gyulai Pálnak*, a „Bánk bán” egyik klasszikus értelmezőjének véleményével, miszerint „már művének háttéré s a fejlemény, az idegen befolyás és nemzeti visszahatás közti küzdelem, egész történelmünket annyira jellemző vonás, hogy minden magyar szívben bizonyos elégiái hangulatot ébreszt, mely jól

illik a tragédiához. A nemzeti fájdalom legvégője veszi körül a küzdő szenvedélyeket, a meg-meglebben a gyászfátyol, mely a szenvedő haza képét takarja. A finom, de romlott udvar, a nyers, de ép erkölcsű magyar nép, a zsarnok és ravasz idegen befolyás, a szabadságért küzdő és elvakult nemzeti lelkesülés, mind olyan dolgok, melyek Szent István óta sokszor ismétlődtek nemzeti életünkben!” (idézi *Orosz*, 1999, 41–43.) Való igaz, Gyulai másként látta a „Bánk bán” üzenetét, mint a közönység, szerinte a darab nem az elnyomás elleni harcra lelkesít, hanem a lázadás beláthatatlan következményeire figyelmeztet.

A Magyar Millennium alkalmából rendezett ünnepségsorozat egyesek által klerikálisnak ítélt – zászlóavatásos, koronautaztatós, sztaniolszentistvános – eseményeinek visszhangja azonban minden ismertetést vagy bírálatot a „Bánk bán”-ról azonnal az ideológiai jelentésképzés sorába utalt, elválaszthatatlannak tételezve az „állami megrendelésre készült történeleminterpretációkat” a hatalom birtokosainak közvetlen ideológiai kinyilatkoztatásától

mint a hatalomgyakorlás egy formájától. A filmkészítés mint hatalomgyakorlás szinte a mozgókép megjelenése óta problémája a filmeseknek, elegendő az 1940-es években lezajlott ideológiai változásokra gondolni akár csak a játékfilmek tekintetében, hogyan jutott el a magyar filmgyártás a „Kölcsönként kastély”-tól az „Ének a búzamezőkről”-ön keresztül a „Dalolva szép az élet”-ig. Ebben a tekintetben e művészeti ág is ugyanezen utat járja be a mindenkori hatalommal szemben, vagy éppen azt kiszolgálva, akár irodalmi, képzőművészeti, vagy – horribile dictu – zenei műalkotások

nyomdokain. Egyes alkotásokat így gyakran kizárólag politikai reklámfilmként tárgyaltak a sajtóban.

Káel Csaba filmjével is éppen ez történt, egyetlen megszólalás sem tudta leválasztani a filmet a ráarakódott, kínos politikai „ragacsról”. Legalábbis a hazai sajtóban nem. A külföldi kritikák, melyek jórészt ügyet sem vetettek az itthoni vitákra, azonban csak felületesen jutottak el a magyar(ul) olvasókhoz. Gyakran idéznek ugyan egyes fórumok a Chicago Tribune-től a Los Angeles Times-ig, azonban ez csupán néhány elragadtatott mondat erejéig történik. Egészen odáig fajult a dolog, hogy a film hivatalos honlapja kizárólag

*Egyetlen megszólalás sem tudta leválasztani a filmet a ráarakódott, kínos politikai „ragacsról”.*

*Legalábbis a hazai sajtóban nem. A külföldi kritikák, melyek jórészt ügyet sem vetettek az itthoni vitákra, azonban csak felületesen jutottak el a magyar(ul) olvasókhoz. Gyakran idéznek ugyan egyes fórumok a Chicago Tribune-től a Los Angeles Times-ig, azonban ez csupán néhány elragadtatott mondat erejéig történik. Egészen odáig fajult a dolog, hogy a film hivatalos honlapja kizárólag külföldi (amerikai) kritikákat idéz a „sajtó” cím alatt.*

külföldi (amerikai) kritikákat idéz a „sajtó” cím alatt.

Nemcsak a politikai felhangok nehezítik a film objektív megítélését, hanem az operafilm műfajának, mint valamiféle „gyanús”, „kétséges” konstrukciónak a megléte is. Az operafilm ugyanis sosem számított a közönséges játékfilmmel egyenrangú műfajnak. A filmművészet apostolai – talán joggal – mindig is némi száналommal, de disztिंगvált lené-

zéssel kezelték ezt a gyakran „hibrid”-nek nevezett műfajt, nagyjából a rajzfilmekéhez hasonló státuszt engedélyezve nekik. Nemritkán az operafilm mint kifejezési forma egyesek szerint teljesen inadekvát és csupán felszínes mondanivalóra, felületes konzekvenciák megtételére bizonyult alkalmasnak. Ez a gyanakvással kezelt forma talán éppen ezért nem is tudott igazán sikeres karriert befutni, noha elismert rendezők, mint *Zeffirelli* („Parasztbecsület”, „Bajazzók”, „Tosca”) is megpróbálkoztak vele. Kicsit hasonló a helyzet a színjátszás és operajátszás, a színészet és

„operaszínészet”, a színház és operaház között fennálló sajátos viszonyhoz, melyben a színészet mindig göggel, megvetéssel, lesajnálva fordul az operához, mint avított, kopott, konzervatív, arisztokratikus műfajhoz, mely képtelen a kor követelményeinek megfelelően gondolatokat közölni. Az utóbbi időben legfeljebb néhány úgynevezett élő operafilm (‘Tosca’, ‘Traviata’ eredeti helyszíneken) tudta némileg felhívni magára egy szélesebb közönség figyelmét. A klasszikus értelemben vett operafilm, jó, ha évente, de inkább két évente egy készül, jóllehet azok rendre sikert aratnak, mint legutóbb *Benoit Jacquot* ‘Tosca’-ja, vagy *Baz Luhrmann* ‘Bohémélet’-e. Valójában azonban az operakedvelők még mindig a hagyományos operaházi közvetítést, felvételt helyezik előtérbe, s az utóbbi évtizedekben mindössze néhány ilyen alkotásnak sikerült áttörni az operabarátok szűk körén, mint a már említett Zeffirelli-produkciók vagy a *Karajan*-féle ‘Othello’-film. Míg nagy stúdiók a műfaj sikertelensége miatt szinte teljesen lemondtak az ilyen darabok gyártásáról, a magyar államiság ezeréves évfordulójának megünneplése jó alkalmat biztosított az alkotóknak, hogy a legtöbbször csak a „magyar nemzeti drámának” nevezett ‘Bánk bán’ konzseniális operaváltozatának („a magyar nemzeti opera”) megfilmesítésébe fogjanak, hiszen a nemzetközi viszonyokhoz képest az operafilm nálunk talán mégsem számít olyannyira gyanús műfajnak. Sőt, igencsak megérett az idő, hogy a film készítését megelőzően hangfelvétel is készüljön a darabból. További indok lehetett, hogy a magyar operanékes világsztárok, mint *Marton Éva* és *Rost Andrea*, s persze a sztáropertőr *Zsigmond Vilmos*, bármikor, a szokásos gázsijuk töredékéért elvállalnának egy ilyen nagy kulturális értéket hordozó produkciót, már csak afféle „missziós pózból” is, mint ahogyan ez meg is történt. A ‘Bánk bán’-operafilm elkészítéséhez tehát minden együtt volt: jeles alkalom, a hatalom áldása és támogatása, nemzetközi hírű művészek, a „nemzeti mitológia által szimbolikus rangra emelt” (*Margócsy*) sikerda-

rab, kifogyhatatlan költségvetés, a közönség felfokozott várakozása stb. *Péczeley Dóra* vetette fel nemrégiben, hogy ha már igényes közönségfilmre van szükség, miért nem lehet a ‘Bánk bán’ az, klasszikus vígjátékok kétes értékű remake-jei helyett? Szerinte ez esetben minden adott egy közönségfilmhez.

A ‘Bánk bán’-opera interpretációtörténetének „legújabb fejezete alighanem az előadás-történet egyik legnagyobb szabású gesztusaként nevezhető meg”, amennyiben az opera „kinőtt az Operaház falai közül, megérett a nagy műfaji váltásra, s a posztmodern kor vizuális követelményeinek megfelelően, filmre lett áttéve” (*Margócsy*), vagyis adaptálva. Hiszen ne feledjük, kérdés, mi az, amit adaptálunk: a dráma, az opera vagy Káel operarendezése a Magyar Állami Operaházban, mely sikerének jutalmául filmes lehetőséghez jut?

Káel Csaba elmondása szerint is hagyományos, historizáló koncepciót tervezett s váltott valóra, minden különösebb intellektuális megrázkódtatás nélkül. Ennek fényében elképzelése az volt, hogy a filmet egyaránt hitelesen megfeleltesse a 13. század, a magyar középkor és a 19. század, a reformkor eszmeiségének és történelmi „valóságának”. Hiszen a ‘Bánk bán’ korábbi interpretációinak is az volt a legnagyobb tétje, vagy megfelelően össze tudja játszani ezt a két, egymástól meglehetősen távol lévő korszakot, történelmünk dicső fejezeteit. (Ahogyan Gyulai Pál fogalmazta meg a legtalálóbban: „[a dráma] hű rajza a XIII.-ik század Magyarországának, de a XIX.-ik század magyarjainak van írva.”) Ehhez Káel számára evidenciaként adódott a korhűség (mármint a középkorhoz), hiszen valamennyi díszlet, kosztüm, kellék megfelel a korabeli, tizenharmadik századbéli viseletnek. Láthatóan a felvétel színhelyei is eredeti magyar középkori épületek külső és belső terei voltak („díszletekkel csereszabatos helyszínek”) (*Kriston*); vagyis voltaképpen minden, az Árpád-korból fennmaradt műemléket felhasználták a forgatásnál – a jáki templom, a budai vár labirintusa, a zsámbéki romtemplom, Bélapátfalva és Visegrad stb.,

noha a legtöbb esetben kétes értékű rekonstrukciókkal voltak kénytelenek megelégedni. Mindehhez még a koncepció szerint a romantika látványvilágának is társulnia kell. A film úgy alkalmazza a fény-árnyék, sötétség és világosság, s egyáltalán a színek összhangjának látványát, hogy az leginkább a romantikus festmények világát tükrözze. Káel és Zsigmond célja deklarálta az volt, hogy *Benczúr Gyula* és kortársainak romantikus, a közepkori hangulatot és színezetet eredetően kedvelő, tablószerűen merev, akadémista festőtechnikáját adja vissza a játékfilm eszközeivel, ekképp képezve hidat a magyar középkor valósága és a reformkor középkort megidéző, historizáló látványvilága között, melyek a magyar történelmi múltat mint közvetlen referenciát állították a műalkotás háttérébe. A sejtelmes világítás, a gyertyák és a fáklyák állandóan változó fénye nemcsak megidéz egy korszakot, de lebegővé teszi a képeket, ugyanakkor fölerősíti a szereplőkben lejátszódó belső folyamatokat is. Emellett tovább erősíti a „vadromantikus” tematikát az a felvillanó emlékkép, egy a giccs határát súroló mozzanat, melyben Bánk az opera első felvonásában Melinda nevét hallva réved el: egy széllengette érett kalászos tűnik fel, ahol együtt lovagolnak kacagva Bánk és Melinda.

Tudvalevő, hogy a filmre került „Bánk bán”-opera legfeljebb csírájában emlékeztet Erkel *Egressy Béni* szövegére megírt operájához, hiszen, mint az utóbbi évtizedek legtöbb előadása, ez is a *Nádasdy-Rékai*-féle változtatásokat használja. „Dramaturgiai téren az átdolgozás sokkal többet rontott, mint amennyit javított (ti. ez a változtatássorozat), habozás nélkül megismétlem, sőt az eredetét megbízhatóan rekonstruáló hanglezfelfelvétel tanulságaira való hivatkozással nyomatékosan megerősítem. Megállapítom, hogy az új alak kidolgozói számottevő mértékben megváltoztatták az ősfomat. (...) Az eredeti kor szellemétől való szükségszerű idegenség és az újszerű nemzeti irányzatosság okán az átdolgozás hamisításnak minősülhet. Miközben nyomatékkal le-

szögezem, hogy az átdolgozás művészi, közelebről operadramaturgiai – s nem politikai vagy ideológiai – értelemben minősülhet hamisításnak, s hogy az, amitől a Bánk bán második felvonása gyászkönnyet csal megett férfiak szemébe, legalábbis oly napokon, mint aminők 2002. április közepének napjai voltak, (...) az ott van az eredetiben is, mégis elkerülhetetlennek tartom kijelenteni: úgy látom, hogy a nemzeti hagyományok ápolásának körébe az Opera szerint elidegeníthetetlenül beletartozik a nemzeti hagyományok meghamisítása hagyományának ápolása”. (*Tallán*) Érdekes, hogy Tallán a Nádasdy-Rékai-féle átdolgozást az Egressy-féle „őseredetivel” szegezi szembe, holott – Eősze szerint is – éppen az említett átdolgozók tettek rendet a főleg 19. századi foltozgatásokat kiküszöbölendő. Az iménti idézet ugyan az operaházi felújítás nyomán született, de jól illusztrálja egyrészt a korábban említett politikai vetületet, másrészt az átdolgozás kétségességét. Az opera első felvonásában hangzik el ugyanis az a különös ellenvetés, melyben Bánk Petúrral szemben próbálja védelmébe venni a királynét: „Segítne ő, ha ösmerné bajt”, ami teljes képtelenség, hiszen uralkodóként épp az lenne a dolga, hogy „ösmerje a bajt”. Előbbinek ellentmondani látszik az is, hogy Bánk a gyilkossági jelenetben szemére hányja Gertrúdnak a bajokat, majd hozzáteszi: „Írtam azt, hogy hogyan orvosolhatod meg”. Bánk tehát közölte az országjáró körútján látottakat a királynéval, aki mindezek ellenére mégsem tett semmit. Tudjuk, Egressy Béni eredeti szöveggönyvében erről szó sincs.

Mind Margócsy, mind Tallán megemlíti, szerintük operát rendezni igen nehéz: „Tudjuk, természetesen, mindnyájan, hogy operát rendezni bizonyára nagyon bonyolult dolog (...)” (Margócsy), (vö. Káel-interjú, 2001: „nagy a felelősségem, hiszen egy remekművet kell megfilmesíteni és az Erkel által támasztott dramaturgiai és esztétikai követelményeket kell ki egészíteni képi elemekkel úgy, hogy ez összetett hatást keltsen, s a szó legnemezebb értelmében a Gesamtkunst élményét

nyújtsa, amit annak idején *Richard Wagner* az opera műfaja kapcsán álmodott meg. Ő a színpadi hatások és a zene együttes működésére értette ezt. Most egy még nagyobb lehetőség előtt állunk, hisz a film képi hatásainak és a zenének egy még varázslatosabb összhangja jöhet létre. Ennek a célkitűzésnek kell, hogy megfeleljünk.” – ennek azonban számunkra inkább azért lehet jelentősége, hogy mennyiben különbözik egy opera megfilmesítése mondjuk egy drámától.) Először is adott egy hanganyag, amelynek minden pillanatban meg kell felelni. Tudott dolog, hogy az operafilm hanganyagát előre, stúdióban felveszik, a forgatás alatt erre a felvételre kell a képeket elkészíteni úgy, hogy a hangzás és képi elbeszélése természetesen összhangban legyen. Ez valóban nagy terhet ró a készítőkre, mivel a zenei szöveget előírja, mikor, hogyan, vagyis milyen tempóban magasságban, hangerővel kell énekelni, a megvalósítás számára nem marad más, mint ennek megfelelni, meglehetősen szűk keretek közé foglalva a szereplők mozgásának és mozgásának lehetőségeit. Káel kétségkívül konzervatív megoldást választott: figyelmen kívül hagyván a színjátszás 20. századi alakulását, énekesekkel, mint színészekkel itt azt a stílust elevenítetteti fel, „amit egyébként ma már legfeljebb rossz iskolai évszázadok ünnepélyes jeleneteiben láthatunk”: a merev pátosz és a lassú, túlfeszített gesztikuláció, mely talán a lefojtott feszültséget és szenvedélyességet volt hivatva érzékeltetni, meglehetősen statikus-ságot eredményezvén (Margócsy), egyszerűval tradicionális, mondhatni „operai”, csupán néhány közhelyszerű mozdulattal operáló mozgástechnikát alkalmaz. A rendező színészvezetése a merev-klasszikus színpadi koreográfiákra emlékeztet, az énekeseket legtöbbször magukra hagyja arcjátékukkal, a díszlet esetleges gazdagságát pedig kóristákból verbuvált emberfallal leplezi. (v.ö. „A színészvezetés csapnivaló (...) A *„Bánk bán”* alkotói hagyták zseniális énekeseket megkövesedett, túlzó, színpadias manírjaikkal kóborolni a kamera előtt”; *Kriston*) A film beállításai sok meglepetést nem tartogatnak, hiszen

Káel nem visz ötletet vagy játékot a darabba, de a szöveggönyvben rejlő lehetőségeket sem mindig óhajtja kihasználni. Egy szerűen leköveti az opera cselekményét, nem vesz el belőle, de nem is ad hozzá. A néha kínosan egyhangú beállításokat ismétlődő vágásokkal próbálja érdekesebbé tenni: totált szekondra vág, szekondot közelire és vissza. „Káel egyébként is kedveli a plaszticitást. Alakjai szoborszerűek. Azaz mozdulatlanok. Am fölöttébb groteszk egy éneklő szobor (...)” (*Végső*) Mindezt a kameramozgatási eljárással sem próbálja oldani, az operatőri beállítások hasonlóan statikusak, ám ennek oka valószínűleg az, amire Margócsy is utalt, hogy a díszlet láthatóan zavaró korlátokat állít a kameramozgás lehetőségeivel szemben és csupán néhány kifejezőbb beállítást eredményez, illetve tesz lehetővé. Mindez persze csupán az épített díszleteknél okoz gondot, a szabadtéri – például Tisza-parti jelenet – esetében nem ad ilyen szűk kereteket, ennek ellenére a mesterkéltnek ható beállításoktól így sem sikerült megszabadulni. Emellett hasonló érzeteket kelthet a jelenetek közti váltás, a sima elsötétedés és kivilágosodás (fade out-fade in), tovább növelve a statikusság és merevség érzetét.

Ennek nyomán felmerülhet a kérdés, milyen elbeszélés-technikát válasszon a képi narráció, ha az eredeti, adaptálni kívánt alkotás – drámai forma lévén – narratív struktúrát úgyszólván nem követ, tekintve, hogy nincs elbeszélője, pusztán párbeszéddek és monológok formájában íródott. Van azért némi utasítás a drámákban is és következésképpen az operákban is arra nézve, hogyan kell a szereplőknek mozogniuk – vagyis a szerzői utasítások rendszere. Katona József drámája sok, gyakran csak elég nehezen értelmezhető szerzői utasítást tartalmaz, s éppen ebben a darabban ez a szokásosnál is problematikusabb. Az operaváltozat librettója pedig egyenesen a minimumra csökkenti az utasításokat, efféleket: „Petur bán a nemesek csoportjával színre lép, Gertrúd kísérete megindul, Ottó, kezét nyújtva Melindának, követi a menetet, Bánk az előbbi mellékajton elsiet, Biberach észrevétlenül be-

lép, figyeli a jelenetet, Ottó egy rejtekhajtón beront, Meglátja Bánkot, elmenekül, Leszúrja Bánk Gertrúdot, Gertrúd összeesik, meghal”. Ezek alapján látható, hogy itt viszont elég tág tér nyílik akár a színpadi, akár filmes megvalósításra, hiszen ezek az instrukciók éppen csak jelzésértékűek, s elviekben tág teret biztosíthatnának a rendezőnek a szereplők mozgatóására.

Egy operafilm elkészítésénél a leggyakoribb gondokat az olyan összetevők jelentik, mint a nyitány, amely alatt nem történik semmilyen cselekmény, a balett-, illetve táncjelenetek, amelyek szintén statikusak a történetmondás szempontjából, sőt mintegy percekre meg is akasztják a cselekményt – ekképp lehet egy esetleges késleltető szerepe –, vagyis az olyan részek, melyek jellemzően az operaszínpad kellékei, a filmen rendre nehézségekbe ütköznek az előadásuk. A „Bánk bán” nyitánya nem hosszú ugyan, de annyira nem is rövid, hogy a cím, szereplők stb. feliratokkal „el lehessen fedni”. A képi elbeszélésnek tehát részt kell vennie egy olyan történetmondásban, melynél az operaváltozat már nem lehet közvetlen referencia. Káel a filmjében olyan megoldást választ, mellyel bele nyúl a cselekmény szigorú linearitásába. Nem mond ellent ennek a nyitánynak magának a zenei anyaga sem, hiszen az ott elhangzó dallamok éppen a későbbi drámai cselekmény egyes pontjait vetítik előre, mely közkedvelt eljárás a 19. századi operatradícióban. A „Bánk bán”-ban a legelső jelenet – eltekintve a hangulatfestő tájképektől –, Melinda keresését mutatja be, miután az örvény aláhúzta őt a Tisza mélyére. Ez a jelenet, nemcsak a dráma tragikus alaphangját pendíti meg, de egyúttal tematizálja is a cselekmény súlypontjait, Melindára, vagyis az ő, s következőképpen Bánk személyes-szerelmi tragédiájára fókuszálva a befogadói figyelmet.

*Korcsog Balázs* éppen azért választotta recenziója címéül a „jelszónk: Melindá”-t, mert szerinte Melinda a dráma „központi alakja”, „igazi hősnője” – mégha Rost ihletett produkciójának dicséretétől jut is el idáig, azonban ő is reflektál a kezdő képsorra ugyanezen következtetéssel. Érde-

mes összevetni ezt az ítéletet a középiskolai irodalom-tankönyv magyarázatával: „A címszereplő áll mindvégig az események középpontjában” (*Mohácsy Károly*) A Melindát középpontba állító koncepciónak van egyéb következménye is, jelesül az ellenpont, a királyné, Gertrúd, a „meráni zsarnok” alakja, amelyet Marton Éva vitathatatlanul hatásosan formál meg. „Gertrud ugyan nem főszerep, de dramaturgiaiilag annál jelentősebb és nem is első-sorban hangilag kell megoldani, hanem a személyiség erejével.” – nyilatkozta Marton, s hozzáteszi: „Gertrudot egyébként nem tartom egyértelműen gonosz, negatív alaknak, inkább az a véleményem – s ezt igyekeztem megformálni –, hogy Merániában egészen más volt az élet, mint Magyarországon és Gertrud viselkedését, gondolatvilágát itthon nem tudták elfogadni, megérteni.” Ezzel gyakorlatilag hitet tesz Marton egy, a maga szempontjaiban, értékrendjében nem kételkedő királyné mellett, „velelég gonosz”, szándékos népsanyargató Gertrúddal.

Korcsog éppen Marton produkcióját tartja „az előadás egyik legproblematikusabb pontjára”-nak, azonban nem a színészi alakítást, a színészi koncepciót, hanem a hangi hiányosságokat rója fel a művésznek: „hangja már korántsem intakt” – *Kovács Kolosé* és *Gulyás Dénesé* sem, tehetnének hozzá –, valamint a „többnyire hálátlan beállítások”-ra panaszkodik, nem vévén tudomást róla, hogy Marton Gertrúdja nem a korábban vázolt sematikus gonoszfigura mentén épül föl. Elegendő példaként a film és a dráma kulcsjeleneteként számon tartott, Bánk és Gertrúd között játszódó számonkérési-gyilkossági jelenetet felhozni. Mind a szobaberendezés, mind pedig a királyné ruházata és kibontott haja éppen nem az „antikrisztust” állítja elénk, hanem a hivatásáért felelősséget érző – egyébként éppen lefekvéshez készülődő – uralkodót. Gertrúd hatalomgyakorlásának mikéntjével van ugyanis a probléma. Eszerint a meráni máshogyan képzeli el hatalom és szolgálat, uralkodó és nép viszonyát, kötelességeit és lehetőségeit, mint Bánk, vagy a bé-

kétlenek. Nem a nyers gonoszsággal, hanem egy más diskurzussal állunk szemben. (v.ö.: „Bánk bán tragikumának értelme: (...) harc a világ gonoszsága ellen, amit Gertrudis testesít meg”; *Mohácsy*) A Korcsog által kárhözhatott „rossz beállítások” is éppen ennek az elbeszélésmódnak a mentén valósulnak meg, vagyis a hatalomgyakorlásról alkotott ítélet csupán nézőpont (beállítás) kérdése.

Figyelemre méltó és igen tanulságos ötlete a filmnek, hogy Bánk és a magyarok feltűnően sokszor mozognak szakrális terkekben. Bánk áriája („Hazám, hazám ...”) is a kápolnában, imaként hangzik el, sőt Melinda is ugyanabba a kápolnába menekül az őt ostromló Ottó elől, noha ez egyáltalán nem következik a szövegkönyvből, vagy az előadási hagyományokból. Azonban a középkori-romantikus felfogás a haza és az Isten képzetét nemritkán összevonta, vagy legalábbis elválaszthatatlannak tételezte. Ezzel szemben a meráni udvartartás sosem kerül kapcsolatba szakrális momentumokkal, ellenkezőleg, a világi, az élet örömeinek hódoló – „mindig tivornya, táncolás” – társaságot mutat. Éppen ezért lesz a gyilkosság-jelenet utolsó mozzanata egyfajta kulcsmozzanat: Gertrúd egy díszfeszületből rántja elő a tört, ami kifejezett blaszfémia. Bánk tettének igazsága tehát mintegy isteni („a magyarok istene”) igazságként mered ránk. Ezzel összevetve fontos lehet az az operában nem, de Kato na darabjában szereplő jelenet, miszerint Biberach vallomásában (Myska bán szerint) kezét a keresztre téve esküdött, hogy

*A Melindát középpontba állító koncepciónak van egyéb következménye is, jelesül az ellentpont, a királyné, Gertrúd, a „meráni zsarnok” alakja, amelyet Marton Éva vitathatatlanul hatásosan formál meg. „Gertrud ugyan nem főszerep, de dramaturgiailag annál jelentősebb és nem is elsősorban hangilag kell megoldani, hanem a személyiség erejével” – nyilatkozza Marton, s hozzáteszi: „Gertrudot egyébként nem tartom egyértelműen gonosz, negatív alaknak, inkább az a véleményem – s ezt igyekeztem megformálni –, hogy Merániában egészen más volt az élet, mint Magyarországon, és Gertrud viselkedését, gondolatvilágát itthon nem tudták elfogadni, megérteni.”*

Gertrúd „Semmit sem tudott / Ottónak izetlen-kedésről”, „esküszöm, hogy a’ Királyné ártatlan!” – mondja. Ez természetesen tévedés, Gertrúd nagyonis tudott öccse tetteiről – sőt valósággal belezavarja Ottót a bűnbe –, jóllehet Biberach ezt valóban máshogyan tudta. *Bíró Ferenc* hívja fel a figyelmet azonban, hogy Myska bán csupán a király várakozásainak megfelelően adja elő Biberach utolsó szavait, teljes egészében Ottóra terelve Bánk haragját.

További érv lehet a drámában hangsúlyos szerepet kapó másik szakrális utalás, a „felkentség” fogalma, vagyis Endre felkent király, aki egyenesen Istentől nyeri hatalmát. Ahogyan az a dráma második szakaszában Petúr és Bánk szájából is elhangzik: „Az Isten nem segít soha felkent királyok ellen”. Ezzel szemben az operában hangsúlyozottan a királyné jelzőjeként jelenik meg a „fölkent”. Bánk Erkel operájában így kiált fel Petúrhoz: „Ha vétkezett is szent a trón nekem / Megsérteni királyném nem engedem!”, később: „Fölkent királyném ellen/bűnös szót ne szólj”. (kiemelések:

B. M.) Bánk tehát itt Isten ellen való vétekként, szentségtörésként, árulásként interpretálja a pártütést: „Istennek a kenettje egy királyi felség”, hangzik el a második szakaszban. Erre azonban Petur így felel: „Az Istennek kenettje Endre, nem Gertrúd!” mintegy jogértelmezési vitát provokálva Bánk és közte. A gyilkos tett elkövetését megelőzően azonban úgy tűnik, mintha Bánk Petur álláspontját venné át: „Azt képzeld, hogy Isten vagy, mivel / leterdepeltek híveid, midőn/a láncokat reád

rakták. Magyar / nem volt neked soha embered, mivel / hallatlan Endre idejéig az még, hogy a Teremtőjét kivéve, más előtt / is térdre essen a magyar.” Bánk egy afféle deszakralizációs gesztust szegez Gertrúdnak, innen nézve érthető a következő: „Melinda jó nevét te hagyta az / udvarnak a nyelvére tenni: légy most / Isten, s hitess el velek, hogy Melinda / Bánk bánra érdemes: úgy letérdelek, s imádlak, én, kit ők nevetnek.” Ennek a mondatnak viszont nyoma sincs az operában. A gyilkos tett elkövetésekor, a Káel-féle értelmezésben éppen Gertrúd válik kegyeletsértővé, mint erre már utaltam. Nem véletlen, hogy az utolsó szakaszban Endre is efelől közelít saját értelmezésében: „Ő Isten, Istenit kívánva néz / reája minden” – mondja Gertrúd ravatalát látva. Bánk végül azért nem vállal több konfliktust, mert királyát tekinti szentnek: „Királyom! Én veled nem harcolok! / Szent vagy te énelőttem – Istenem / s hazám után a legszentebb.” Az operaváltozatban is így énekel a hazatérő király: „Ég, sújtsd le villámiddal az árulót / és benned ismerjék meg a bosszulót!” S hogy fohásza félreérthetetlen legyen, a Káel adaptációban Kováts Kolos még keresztet is vet áriája lezárásaként, mintha az legalábbis imádság volna, noha ilyen átkozódás hallható benne: „ég sújtsd le villámiddal az árulót!”

Melinda középpontba állításának további és talán legfontosabb következménye éppen Bánk nehezen felfejthető alakjának bemutatása. A bán karaktere azért olyan problematikus, mert személyében és történetében egyszerre van jelen a szerelmi és a történelmi tragédia, az egyéni lét és a nemzeti sorskérdés. *Kiss B. Attila* Bánkjában a jól ismert gyötrődő, tudatos elhatározásra képtelen országnagy jelenik meg. Kiss B.-nél a banki figura valóban a két énjével viaskodó, mindenkor drámai küzdelmet vívó nemes. Korcsog Balázs éppen azt a „hősi kisugárzást és formátumot” várná el Bánktól, amely megítélésem szerint sem a drámában, sem az operában nincsen adva. „Az ő Bánkja semmiképpen sem tekinthető az indulatok és a tartás drámai ellentétének feszültségén mindvégig úrrá lévő reprezenta-

tív személyiségnek; ez a Bánk nem a nemzet szócsöve, inkább csak indulatos és nyugtalan, de mindenekelőtt tétova nagyúr – nem hősi Bánk” – írja. Valóban, ezzel bátran egyet is érthetünk, azonban az „indulatos”, „nyugtalan”, „tétova” Bánk alakja, úgy vélem, nem a színész „kisugárzásának” és „formátumának” hátrányos következménye, hanem a koncepció sajátja.

Vagyis, miközben Káel filmje egy tradicionális elbeszélésmódot követve adaptálja Erkel operáját, addig a narráció tartalmi darabjai rendre nem azonosíthatóak – mint láttuk, mondjuk, a középiskolai „Bánk bán”-értelmezési hagyománnyal, hanem lépten-nyomon kilépnek ebből. Katona drámájának egyes 19. századi bírálói is Bánk határozatlan, szándékában bizonytalan, kétkedő alakját kárhoztatták, Bánkot afféle habozó, töprengő hősként ismerték fel, azonban – mint erre *Szerb Antal* is rámutat „Magyar Irodalomtörténet”-ében – Bánk archetípusa ennek nyomán sokkal inkább a döntésképtelen Hamlet, mint a határozott és elszánt Achilleusz. Hamlet is volt már gyáva, puhány, zseni, keresztény pap stb., s az elemzések gyakran kerültek ellentétbe egymással, hiszen minden kor vagy stílusirányzat a saját embereszményét próbálta igazolni a világirodalom egyik csúcsának tekintett alkotás által. Ez a sokfajta interpretáció olyan kaotikussá vált, hogy egyre inkább indokoltnak tűnik *Vigotszkij* kijelentése: „a főhősnek nincs semmilyen jelleme”, illetve „a jellem pontossága csupán az olvasó képzeletében létezik”. (*Vigotszkij*, 1968, 284–286) A „Hamlet” alapszituációjának vizsgálatokor azonnal látható, hogy míg a dán királyfi szemben áll az egész udvarral, Bánk esetében a békétlenek csoportjával is számolni kell. Vitathatatlan, hogy Bánk, országjáró körútjáról hazatérve találkozik – először a békétlenek, majd Tiborc elbeszélésében – a meráni udvartartás horizontjával, később azonban nemcsak narratív szinten szembe-sül egy, az övével szöges ellentétben álló horizonttal, Melinda révén, úgymond, saját bőrén kell tapasztalnia a diskurzusok szembenállását. Mint erről már szóltunk, Bánk Gertrúd viselkedésében és politiká-



jában egy gyökeresen más szemléletű, a hatalom birtokosának önző érdekeit szolgáló hatalomgyakorlási mechanizmussal szembesül. Érdekes idézni Gertrúdot a negyedik szakaszról: „Uralkodás! Parancsolás! – minő / más már csak ennek még a hangja is, / mint engedelmeskedni – hát minő / ez még valóságában?” (...) „Törvényt kiszabni és úgy lenni e felett, / miképpen a nap sok világokon! Csak ez/ is elfelejtetheti velünk rövid / éltünknek álmatlan sok éjtszakáit.” Ugyanez igaz az Ottó és Melinda közötti „meg-nem-értettségre”, hiszen Ottó Merániában természetesen, legitimnek, vagy ha tetszik, kanonikusnak gondolhatta az efféle kalandokat, képtelen belátni, hogy a magyar udvarban ez a fajta viselkedés elfogadhatatlan. Az operaváltozatban, az első felvonás tercetjében – és ezt Káel értelmezése pontról pontra meg is jeleníti – e két „el-lentábor”, az udvartartás és a békétlenek egymással szemben jelennek meg, nem véletlen, hogy a magyar nemesek kórusa itt a „De árva nemzetünk az Úr nem hagyja el!” sort éneklí.

Hamlet az apa halálakor szembesül visszavonhatatlanul a wittenbergi, illetve a dán udvar horizontjának összeegyeztethetetlenségével. Hamletnek apja szellemével való találkozása révén válik lehetővé a dán horizont revitalizációja. Ez a két horizont Bánknál is túlságosan ellentmondó ahhoz, hogy megtartva alapstruktúráikat, egyszerűen csak szembeálljanak egymással a figurán belül. A szellem megjelenése, illetve Melinda megbecsztelenítése a horizontok összeütközéséhez vezet Bánk tudatában, mely az egymást kizáró struktúrák összekeveredéséhez, ezáltal a tudat dekonstrukciójához juttat. Melinda tragédiája után viszont már lehetetlenné válik a horizont rekonstruálása, hiszen a két világvég alapjában szollicitálja egymást, nem lesz tehát egységes szemlélet, melynek talajára állva Bánk döntést hozhatna, döntésképtelenségének oka: világszemléletének ellentmondásossága. A cselekvés lehetősége alapján véve még sincs kiiktatva a darabból, hiszen Bánk cselekvésre szánja el magát, s megöli a királynét, noha nem „előre meg-

fontolt szándékkal”, hanem „önvédelemből”, mely mozzanat szintén a kételkedő Hamlettel rokon. Sőt, akár a Bánk és Tiborc között lezajló jelenet is hasonlítható a Hamlet, valamint Rosencrantz és Guildenstern vagy a Hamlet és Polonius közötti párbeszédhez. Emellett Melinda és Ophelia esete is rávilágít egy jelentős momentumra: az operában Melindával nem Ottó embereinek bosszúja végez, hanem megtébo-lyodik és a Tiszába fullad, úgy hal meg, akárcsak Ophelia a „Hamlet”ben, valahol az örültség okozta baleset és a szándékos öngyilkosság eldönthetlenségének határára. Ez a jelenet is sokkal inkább az operaváltozatot, mintsem magát a drámát helyezi közel a shakespeare-i tragédiákhoz.

Fontos továbbá, hogy több értelmező különféleféleképpen teszi fel a kérdést Bánk tettének miértjére vonatkozóan. Inkább egyfajta célszerűséget, mintsem okot sejtve a miért mögött. Az előbbi szerint Bánknak határozott célja, hogy megölje a királynét, melyet a bosszúból mint lélektani motivációból vélnek levezetni. Megítélés szerint (és a film is egyértelműen ezt sugallja) Bánk tettét sokkal inkább a becsületének megsértéséből fakadó sértettség („bánki sértődés”), mint ok vezeti a királynéhoz, semmint a gyilkolás szándéka. Éppen így olvassa félre Myska bán is Bánk tettét, „orozva gyilkolónak” bélyegezve a bánt. Ráadásul, s erre szintén Bíró figyelmeztet: „Bánk így azért öli meg a királynét, mert az események sodrásában létrejött egy olyan pillanat, amelyben lényegében természetes módon szabadult el benne a szörnyű indulat. (...) Bánknak abban a pillanatban semmilyen határozott elképzelése nem volt a helyzet megoldását illetően.” (Bíró, 140–141.) A célszerűség nem annyira Bánkra, mint inkább Peturra jellemző: „Ó, céla! Céla! Így különben egy / bárányi békesség – mi több, maga / epét okádná itt a békesség / tülés, kiáltva: ördög és pokol!” hangzik el Peturtól az első szakaszban. Petur szilaj elszántságának Bánk sértődöttsége legalábbis halovány lenyomata lehet csupán.

Azonban jól látható, hogy sok „Bánk bán”-értelmező egy megfellebbezhetetlen

nemzeti hőst, egy afféle mitikus figurát szeretne látni a címszereplőben. Ezért kívánja lépten-nyomon az állhatatos, heroikus karakter-értelmezést kikényszeríteni, gondolván, „nemzeti drámáknak” éppen ez a tétje: egy nemzeti mitológia felépítése és megtartása, beleillesztvén Katona drámáját abba a sorba, mely talán a ‚Zalán futásá’-val kezdődik és a ‚Buda halálá’-val, vagy a Csaba királyfival még messze nincsen vége. Hiszen Korcsog is úgy érti a ‚Bánk bán’-t, hogy „mindkét mű” – mármint a dráma és az operaváltozat – „romantikus kísérlet a magyar nemzeti mítosz megteremtésére”, csak hogy abban a pillanatban, mikor egy feldolgozás nem felel meg ennek az elvárásnak, azt rendszerint az adaptációk nyakába varrják. Káel Csaba filmjének furcsa kettősségét éppen az adja, hogy míg a képi elbeszélés mód fenntartja a romantika által heroizmussal és mítoszteremtő gesztusokkal újraértelmezett középkor-hagyományt, addig a drámai karakterek és szituációk ellentmondanak ennek az interpretációnak és egy későbbi ‚Bánk bán’-interpretációnak a premisszái felől válik olvashatóvá. Némi ironiával szólva, ez a kettősség akár le is képezhetné azt a horizontbeli ellentétpárt, melyet korábban a meráni udvar hatalomgyakorlási struktúrája, valamint Bánk és a magyar nemesség elképzelései között feszül, s Bánk tudatának dekonstrukciójához vezet. Ugyanakkor Káel Csaba filmje is éppen ezért lesz a politika vagy a politikai ideológia felől sokaknak szinte egyedül olvasható, mert nem képes vagy nem szándéka hitelesen érvenyesíteni egyik vagy másik jelentésképző mechanizmust és az ily módon elliptikusnak, összeilleszthetetlennek tűnő narratív struktúrák játéka rendre megbontja az egyseges nézőpontból történő értelmezést. Ezzel szemben egy aktuálpolitikai diskurzus

közvetlen eszközei mindig megfelelő értelmezési lehetőséget biztosítanak egy „konzervatív”, vagyis egy ideológiai horizont jelöléskényszerében mozgó értelmezéshez, vagy éppen egy „liberális” interpretációhoz, melynek erejéből rendszerint arra is alig futja, hogy egyáltalán megcáfolhassa egy „konzervatív” értelmezés pilléreit, vagy kizárólagos illetékessége ügyében késztesse módszertani önreflexióra az „ellentábot”.

### Jegyzet

(1) Ezeket legpregnansabban lásd pl.: Bolgár György (2001): Szimbolikus politika a pénzzel (Disneyland), *Magyar Hírlap*, 06.02. valamint Dr. Petővári Ágnes (2003): Bánk bán (Káel Csaba zenés történelmi film-drámája), *Magyar Fórum*, 08.28. c. írásokban.

### Irodalom

- Bíró Ferenc (2002): *Katona József*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Eöszé László (1960): *Az opera útja*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Interjú Káel Csabával: <http://www.magyar.film.hu/object.2161B8DC-BCDE-45AD-8DA5-8A584F-B56BF8.ivy>
- Interjú Marton Évával: [http://www.magyarhirlap.hu/Archivum\\_cikk.php?cikk=39589](http://www.magyarhirlap.hu/Archivum_cikk.php?cikk=39589)
- Korcsog Balázs (2003): A jelszónk: Melinda (Bánk bán). *Filmvilág*, 5.
- Kriston László (2003): Bánk bán. *Vox*, 4.
- Végső Zoltán (2003): Bánk bán. *Élet és Irodalom*, 09.05.
- Margócsy István (2003): Hogyan rontjuk el a Bánk bánt? *Muzsika*, 6.
- Mohácsy Károly (1998): *Irodalom a középiskolák II. osztálya számára*. Korona Nova Kiadó, Budapest.
- Orosz László (1999): *A Bánk bán értelmezéseinek története*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Vigotszkij, Lev (1968): Hamlet, dán királyfi tragédiája. In: *Művészetpszichológia*, Kossuth Kiadó, Budapest.

**Balázs Miklós**  
*Veszprémi Egyetem*

## Kisfaludi Strobl Zsigmond Klebelsberg Kuno-portréi

*„A kormányban betöltött miniszteri pozícióját szavakban és tettekben egyaránt szolgálatnak tekintő gróf Klebelsberg Kuno és munkássága ellen még életében, de halálát követően is számos és sokféle indíttatású támadás történt, de személyét felmagasztaló kultusz is keletkezett” – írta T. Kiss Tamás. (1) A miniszterről készült ábrázolások közül – művészi színvonaluk és érdekes történetük révén – érdemes kiemelni a 20. századi magyar szobrászat neves képviselője, Kisfaludi Strobl Zsigmond (1884–1975) alkotásait.*

A hazai kultúrpolitika kiemelkedő alakja, gróf Klebelsberg Kuno (1875–1932) több mint kilenc éven át, 1922 és 1931 között volt Magyarország vallás- és közoktatásügyi minisztere. Működése valóban látványos és máig gyümölcsöző eredményeket hozott. Az ő nevéhez fűződik a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem letelepítése Pécsset, valamint az otthoneremtés a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem számára Szegeden, ahol az egyetemi épületek és a klinikák mellett gondoskodott a Fogadalmi templom építésének befejezéséről és kialakította a Dóm teret övező Nemzeti Emlécsarnok szoborgyűjteményét. Létrehozta a tihanyi Biológiai Kutatóintézetet, a svábhegyi csillagvizsgálót, megszervezte a külföldi Collegium Hungaricumok hálózatát és az ehhez kapcsolódó ösztöndíjrendszert. Lelkes és meggyőződéses támogatója volt a magyar sportnak: Budapesten 1925-ben megalapította a Testnevelési Főiskolát, majd a Margit-szigeten 1930-ban egy év alatt felépíttette a Nemzeti Sportuszodát. Nemcsak Budapesttel és a vidéki nagyvárosokkal törődött: ötezer vidéki népiskolai tanterem, illetve tanítói lakás létesítése fűződik nevéhez. (2)

A művész két érmet mintázott a kultusz-miniszterről. Mindkettő egyoldalas, öntött bronz. Az első alkotáson Klebelsberg jobbra tekintő profilja látható. Balra lent, a nyak mögött a KS monogram utal a művészre. A körirat szövege: GRÓF KLE-

BELBERG KUNONAK A MINISZTERIUM TISZTVISELŐI · 1914–1924.

Klebelsberg 1914. január 2-án neveztek ki államtitkárnak a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba. (3) Tíz évvel később erre a dátumra emlékezve köszöntötték főnöküket a minisztérium tisztviselői. A jubileumi ajándéknak szánt, 105 milliméter átmérőjű érmet Kisfaludi Strobl ingen készítette el, amit levélben köszönt meg a minisztérium vezetősége. Az a tény, hogy a jubileum január 2. napjára esett, továbbá a levél dátuma (1924. január 24.) arra utal, hogy az érmet nem 1924-ben, hanem korábban, minden valószínűség szerint 1923-ban készült. A magyar numizmatikai szakirodalomban alapműnek számító *Huszár – Procopius* katalógusban csak ez az érmet szerepel, (4) de ismert egy másik, 120 milliméter átmérőjű változat is, amelyen szintén Klebelsberg jobbra néző profilja látható. Jóllehet a kompozíció hasonlít az előző érmen láthatóhoz, de nem pontosan azonos vele. Eltérő a körirat szövege is: GRÓF KLEBELSBERG KUNO M. KIR. VALLÁS ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTER. (5) Mindkét érmet több példányban készült, amelyek közül hazai múzeumokban és magángyűjteményekben egyaránt található néhány darab.

A pécsi Erzsébet Tudományegyetem felkérésére Kisfaludi Strobl 1924-ben gróf Klebelsberg Kuno miniszter, dr. Tóth Lajos vallás- és közoktatásügyi minisztériumi államtitkár, Korb Flóris épí-

tész, műegyetemi tanár és *dr. Pekár Mihály* orvosi kari dékán portréját mintázta meg. A Klebelsberg-szobor polgári öltözetben, zakóban, mellényben és nyakendővel ábrázolja a minisztert. A művész a *K. Strobl 1924* jelzéssel szignálta az alkotást.

A bronzból öntött, életnagyságú mellszobrot 1945 után eltávolították helyéről, Szerencsére nem pusztult el, csupán raktárba került. Utoljára a felsőoktatási intézmény Rákóczi úti épületének padlásán tárolták. A műtárgy 1989-ban vált újra láthatóvá, amikor az egyetem könyvtárában, a Klimó-gyűjteményben helyezték el. Alig egy évtized múltán, a szobor ismét útra kelt: 2000-ben a Pécsen létesített Egyetem-történeti Múzeum Király utca 19. szám alatti épületébe került. Az alkotás 1990-ben készített patinázott gipsz másolatát az Ópusztaszeri Nemzeti Történeti Emlékpark területén lévő skanzenben, egy hajdani tanyasi elemi népiszkola épületében látható iskolatörténeti kiállításon helyezték el.

A művész az 1930-as évek elején még egy mellszobrot készített, amelyen a korszak bevett szokásainak megfelelően, díszruhában örökítette meg Klebelsbergét. Az életnagyságú alkotáson pontosan azonosíthatók a kitüntetések. A kabát bal oldalán a Magyar Érdemrend nagykeresztjének csillaga látható. Az érdemrend mellszalagja fölött az Osztrák-Magyar Monarchia egyik legmagasabb kitüntetése, az 1918-ig adományozott Lipót Rend polgári tagozatának középkeresztje, alatta a Máltai Lovagrend keresztje. (Klebelsbergét 1928. július 1. napján avatták máltai lovaggá.) (6) A két érdemrend alatt az 1930. októberben alapított Corvin-lánc

látható, amelyet elsőként Klebelsberg kapott meg. (Ez utóbbi kitüntetés a miniszter halála után a Parlamenti Múzeumba, majd ennek felszámolása után 1949-ben a Magyar Nemzeti Múzeum éremtárába került.) (7) Klebelsberg egyébként jóval több érdemrend tulajdonosa volt, a szobron csak néhány – bizonyára számára is a legfontosabbak – láthatók. Portréját azonban nem a kitüntetések tisztán azonosítható kidolgozása, hanem az emberábrázolás teszi értékessé. Az alkotás nyugalmat és erőt sugároz, ugyanakkor híven örökíti meg a miniszter egyedi arcvonásait: jellegzetes orrát és az átlagosnál erőteljesebb alsó állkapcsát.

*„Kisfaludi Strobl Zsigmondot mesterségbeli tudása, anyagismerete és biztos karakterizáló készsége korának legjobb portrészobrászainak egyiké tette” – olvasható a művészről a Kortárs Magyar Művészeti Lexikonban. Klebelsberg Kunóról mintázott művei sem sablonos kultuszportrék: az 1920-as és 1930-as évek szinte hivatalosnak tekinthető, historizmusban gyökerező konzervatív stílusirányzatán túlmutató, igazi művészeti értéket képviselő plasztikai alkotások.*

Kisfaludi Strobl Zsigmond kiváló portrétista volt. „Each bust was not only an authentic and instantly recognizable portrait of the sitter; but something quite beyond that: a work of art.” (Mindegyik mellszobor nemcsak hiteles és azonnal felismerhető arcmása a modellnek, hanem még valami van mögötte: a műalkotás.] – méltatta a művész portréit *George Bernard Shaw* 1935-ben. (8) (A cikk szerzőjének fordítása.) Shaw értékelése ráillik Klebelsberg portréjára is. A lélekbelátó pontossággal, ugyanakkor érezhető művészi könnyedséggel megformált alkotás talán a legjobb ábrázolás a politikusról.

A bal karon, jobbra hátul a Kisfaludi Strobl szignó olvasható. Bár évszám nem szerepel az alkotáson, a kitüntetések és egy tárlat dátuma révén jól behatárolható készítésének ideje. A Corvin-lánc 1930. október 21-én került adományozásra, a szobor viszont már szerepelt a miniszter munkássága előtt tisztelgő, a Műcsarnokban 1933. február-márciusban tartott emlékkiállításán, (9) így valószínűleg 1931–1932 körül készült.

A bronzból öntött mellszobrot 1933. június 10-én a Testnevelési Főiskola kertjében avatták fel. (10) (Érdekes módon, az alkotás kimaradt az egyébként alapvető forrásnak tekinthető kis kézikönyvből, *Medvey Lajos* „Vezető Budapest szobrai megtekintéséhez” című művéből.) (11) A Klebelsberg-szobornak 1945-ben nyoma veszett. Mivel a környéken 1945. januárban és februárban súlyos harcok dúltak, valószínűleg az ostrom viharában pusztult el. Festett gipsz másolatát a Magyar Nemzeti Múzeum őrizte, ahonnan később Nemzeti Galériába került. (12)

Az alkotás bronzból öntött másodpéldányának viszontagságos sors jutott osztályrészül. 1949 novemberben Klebelsberg özvegyének megszüntették a nyugdíját és el kellett hagynia korábbi pesthidegkúti otthonukat. Hiába tiltakozott. „Reggel mégis ki kellett gördülnie a bútorszállító kocsinak, amely úgy volt felpakolva, hogy férjem bronz mellszobra a kocsi végében, arccal hátrafelé nézve láthatta, mint bandukolok segítő barátjával a kocsi után” – írta visszaemlékezéseiben Klebelsbergné. (13) Hamarosan kiderült, nem ez volt a legrosszabb, ami vele történt. 1951-ben kitelepítették Okányba, ahová csupán két bőrdöng személyes holmit és néhány bútort vihetett magával. A férjéről készített mellszobrot az özvegy a várható további megpróbáltatások előtt Kisfaludi Strobl Zsigmond műtermébe menekítette. A művész – néhány hasonló okból nála elhelyezett portéhoz hasonlóan – híven megőrizte az alkotást, (14) így az túlélte a Rákosi-korszak szoborpusztításait. Kisfaludi Strobl halála után művészi hagyatékát a család a zalaegerszegi Göcseji Múzeumnak ajándékozta. Ide került a hajdani kultuszminiszter bronz portréja is. (A katalógusban tévesen, 1924 szerepel a készítés éveként.) (15)

A Testnevelési Egyetem az 1990-es évek elején újra szobrot kívánt állítani alapítójának. Nem a Zalaegerszegen lévő másodpéldány került vissza, hanem *Mihály Gábor* készített egy kevésbé sikerült fejszobrot, amelyet az egyetem, a Művelődési és Közköztartási Minisztérium és a Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány

támogatása révén, 1994-ben a felsőoktatási intézmény kertjében helyeztek el.

A Kisfaludi Strobl mintázta mellszobor végül mégis köztérre került. Nem Budapesten, hanem Székesfehérváron, a Zichy-ligetben állították fel 2000-ben a Göcseji Múzeum tulajdonát képező alkotás bronzból öntött másolatát. (16)

„Kisfaludi Strobl Zsigmondot mester-ségbeli tudása, anyagismerete és biztos karakterizáló készsége korának legjobb portrészobrászainak egyiké tette” – olvasható a művészről a Kortárs Magyar Művészeti Lexikonban. 17 Klebelsberg Kunóról mintázott művei sem sablonos kultusz-portrék: az 1920-as és 1930-as évek szinte hivatalosnak tekinthető, historizmusban gyökerező konzervatív stílusirányzatán túlmutató, igazi művészeti értéket képviselő plasztikai alkotások.

### Jegyzet

(1) Munkásságát ismertető további fontos művek: Huszti József (1942): *Gróf Klebelsberg Kuno életműve*. MTA, Budapest. *Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete*. (1994) (Szerk. Klebelsberg Éva.) Gróf Klebelsberg Kuno Alapítvány, Budapest. *Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete*. (1995) (Szerk. Zombori István.) KÉSZ, Szeged. T. Kiss Tamás (1999): *Klebelsberg Kuno*. Új Mandátum, Budapest.

(2) T. Kiss, i.m. 8.

(3) Bölöny József (1987): *Magyarország kormányai 1848–1987*. Akadémiai, Budapest. 320.

(4) Lajos Huszár – Béla v. Procopius (1932): *Medailen- und Plakettenkunst in Ungarn*. Éremkedvelők Egyesülete, Budapest. 4913. sz.

(5) *Kisfaludi Strobl gyűjtemény*. Katalógus. (Szerk. Sárkány József.) Göcseji Múzeum, Zalaegerszeg, é. n. 213. sz.

(6) *Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete*. (Szerk. Zombori István.) i.m. 170.

(7) Pandula Attila (1991–1992): A magyar Corvinlánc, a magyar Corvin-koszorú és a magyar Corvinjelvény története. *Numizmatikai Közlöny*, (XC–XCI. évf.) 183.

(8) *Portraits and figures by Sigismund de Strobl*. (1935) White Allom Galleries, London.

(9) *A gróf Klebelsberg Kuno-emlékkiállítás tárgymutatója*. Katalógus. (Bev. Petrovics Elek.) Múcsarnok, Budapest. 1933. 24. sz.

(10) *Pesti Hírlap*, 1933. június 11.

(11) Medvey Lajos (1939): *Vezető Budapest szobrai megtekintéséhez*. Mérnökök Nyomdája, Budapest. MNG Szobor osztály 81.63-N. leltári számú nyilván tartó kartonja.

(13) *Életutunk*. *Gróf Klebelsberg Kunóné visszaemlékezései*. (1992) KDNP Szeged-városi szervezete,

Szeged. 91. Gräfin Sarolta von Klebelsberg (é. n.): *Unser Sicksalsweg*. Stiftung Graf Kuno von Klebelsberg, Budapest. [1996.] 96.

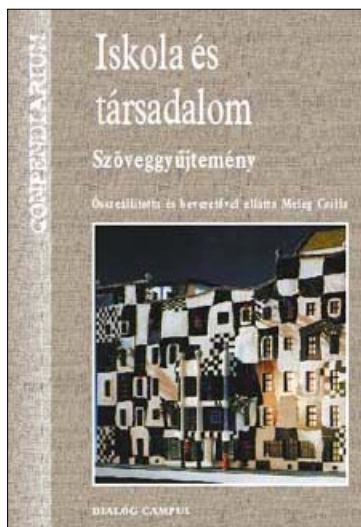
(14) Visyné Strobl Éva közlése.

(15) *Kisfaludi Strobl gyűjtemény*. i. m. 41.

(16) Szobor Klebelsbergnek. (2000) *Magyar Nemzet*, október 13.

(17) *Kortárs Magyar Művészeti Lexikon*. (2000) (Főszerk. Fitz Péter.) 2. kötet. Enciklopédia, Budapest. 381.

**Prohászka László**  
Budapest



*A Dialóg Campus Kiadó könyveiből*

# Motiváció, tanulás és tanítás

*Mivel az élethosszig tartó tanulás mindinkább hétköznapi realitássá válik, ismét felértékelődik a már sokat tanulmányozott, de még mindig új lehetőségeket kínáló fogalom, a motiváció. Réthy Endréné új könyve a motiváció, a tanulás és tanítás témakörét elméleti és gyakorlati oldalról egyaránt körbejárja. Az elméleti háttér bemutatása a történeti előzmények részletezésével kezdődik.*

A tanulás ösztönzését szolgáló első teoretikus elképzeléseket, egy- és kétdimenziós modelleket Comeniustól, Locke-tól kezdve Rousseau, Herbart és Diesterweg elmélete alapján ismerteti a szerző. A 20. századi modellek a gyermektanulmányra, a funkcionális nevelési koncepcióra, az instrumentalista irányzatra, a biológiai-pszichológiai irányzatra és a társadalmi partnerviszonyra épülő nevelésre helyezik a hangsúlyt a különböző szempontrendszerből kiinduló irányvonalak közötti szintézis megteremtésével. A reformpedagógia és az attól elhatárolódó pedagógusok munkáinak összehasonlítása kellő részletességű, a fellelhető hasonlóságok és különbségek feltárása a téma iránt érdeklődőknek is új összehasonlítási alapot nyújt. A pedagógia mellett a pszichológiában megjelenő motivációelméletek is helyet kapnak Réthy Endréné könyvében, az egyes irányzatok főbb jellemzőinek kiemelésével. Az egy-két- és többdimenziós modellek tömör, érthető áttekintéssel járulnak hozzá a motiváció fogalmának sokoldalú megközelítéséhez. A tanulási motiváció vizsgálatában történő paradigmaváltás ismertetése a többi fejezettel összehasonlítva elég rövid, szerepelhetne esetleg az első fejezet végén vagy a következő fejezet elején. Megfontolandó viszont az a szándék, hogy a szerző így próbálta a paradigmaváltás fontosságára felhívni a figyelmet.

„A tanulás és motiváció kapcsolata” című fejezet a két fogalom meghatározásával és kapcsolatuk bemutatásával kezdődik, azután az önszabályozó tanulás koncepciójának részletezésével folytatódik, melyben a motiváció kulcsfogalomként jelenik meg. „Önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha egy személy önmagát motiválja és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja.” (Réthy, 2003, 47.) Az önszabályozó tanulás során jelentős szerep jut a személyes célok megfogalmazó képességének és a rugalmas tanulási stratégia-kiválasztó képességének. A megfelelő célok kijelölése az egyéni szükségletekkel áll kapcsolatban, a személyre szabott tanulási stratégia pedig a problémamegoldó stratégiák kiválasztásában játszik szerepet. Az önszabályozás aktiválja az önjutalmazó rendszert, az önkontroll pedig a célok fenntartásáért felelős.

Az önszabályozás mozzanatai a következőképpen kerülnek egymással kölcsönhatásba:

- „a célok tervezése és megfogalmazása;
- a végrehajtó stratégiák kidolgozása és monitorizálása;
- a végcél, a követelmények monitorizáló stratégiája;
- az önértékelés monitorizálása.” (Réthy, 2003, 48.)

Az önmonitorozás kulcsfogalomként jelenik meg a folyamatban.

Az önszabályozásra irányuló kutatásokban ismert két megközelítés rövid bemutatása után az önszabályozás motivációs és kognitív szférájának együttes fejlesztése mellett foglal állást a szerző. Ezt azzal indokolja, hogy a motiváció önszabályozása és a tanulási stratégia kialakításának képessége az önszabályozó tanulás alapja. A motiváció mellett a metakogníció önszabályozó tanulással való kapcsolatát is megvizsgálja Réthy Endréné, amit azért is fontosnak tartok, mert a metakogníció a tanulási folyamat nélkülözhetetlen eleme. „Kognitív feldolgozó tevékenységek alatt azokat a gondolati tevékenységeket kell

értenünk, amelyeket a tanulók a tananyag feldolgozásakor alkalmaznak, s amelyek közvetlen úton vezetnek el a már meglévő ismereteink megváltoztatásához, azaz a tanulás eredményességéhez.” (Réthy, 2003, 55.)

A szándék, elhatározás, akarat és megküzdés olyan elemek, melyek tanulmányozása a tanulási folyamat széleskörű vizsgálatához járulnak hozzá. A négy fogalom közül a szerző a megküzdést emeli ki és mutatja be részletesen. A megküzdés sikerét az egyén pszichológiai immunrendszerének kialakulása biztosítja. A pszichológiai immunrendszer olyan személyiségtényezőket foglal magába, melyek által az ember képessé válik a stresszhelyzet kognitív értékelésére, a megküzdési stratégiák kiválasztására, a megküzdési folyamatba bevonható források feltárására és alkalmazására, valamint az eredményes megküzdésre oly módon, hogy integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne szenvedjen hátrányt. (Réthy, 2003, 59.)

Az egyén tanulási motivációját többféle tényező alakítja. Ilyenek például a tanulástörténet során szerzett tapasztalatok, melyeket a tanulói személyiségtényezők, a siker- és kudarcélmények határoznak meg. A szerző részletesen bemutatja, melyek azok a hatások, melyek pozitívan hatnak a személyiségfejlődésre, – általuk válik az egyén olyan pozitív önértékelésű személyé, aki megfelelő önbizalommal, pozitív beállítottsággal, reális önbecsüléssel és önértékeléssel, pozitív énképpel, valamint egészséges motivációval rendelkezik. A kedvezőtlen tanulási tapasztalat a kudarcélmények hatására alakul ki és önbizalomhiányhoz, negatív énkép kialakulásához, kudarcérüléshez, szorongáshoz vezethet. A szorongás lehet pozitív, facilitáló szorongás vagy negatív, debilizáló szorongás, melynek kialakulása ellen minden pedagógusnak küzdeni kell. Egy osztályon belül a teljesítményorientált tanulók mellett kudarcorientált diákok is vannak, akik gyakran szoronganak, negatív tapasztalatokkal rendelkeznek, teljesítményfélelem jellemzi őket. Viselkedésükben megfigyelhető, hogy elmenekülnek a feladathelyzetből, megijednek, közönyössé válnak. Az ilyen magatartás kialakulásáért iskolán belül felelős lehet a tanár és a csoport is, azok, akik állandó visszajelzéseket küldenek az egyén felé. A pozitív minta és az elfogadó környezet változtathatja a kudarcorientált gyermek viselkedését, a változtatáshoz azonban fel kell tárnunk a kauzális attribúciót, hogy az adott egyén pozitív személyiségű felnőtté váljon.

A pedagógusok és az osztály mellett a család szociokulturális helyzete is hat a tanulási motivációra, teljesítményre. A család hatótényezőinek elemeit részletesen felsorolja a szerző. A tanulók verbális képességeit tekintve említi a *Bernstein* által meghatározott kidolgozott és korlátozott kódú beszédet. A családi háttér esetében a szülők társadalmi pozíciója, a család kulturális státusa, a család életformája, a családon belüli érzelmi és szociális viszonyok meghatározóak. A tanulási motiváció fejlődését befolyásoló családi hatások közül néhány: a szociális-emocionális befolyás, a család iskolai követelményekhez való viszonya. A család értékközvetítő szerepe, a szociális kontaktusok minősége (például: a szülő-gyermek interakció gyakorisága) és a család tanulási teljesítményre való készítése (teljesítményelvárás, az iskolai munka ellenőrzése, a jutalmazás-büntetés minősége), valamint a tanuló önszabályozása szintén meghatározzák a tanulói teljesítményt. A hatótényezők áttekintéséhez hozzátartozik még a család lakókörzete, a településtípus meghatározása, melyek a tanuló iskolai eredményességében szerepet játszanak.

Réthy Endréné megállapítása szerint: „A motiválást leginkább az önszabályozást biztosító oktatási folyamat garantálja.” (Réthy, 2003, 76.) Az önszabályozó tanulás komponenseit *Boekaerts* nyomán határozza meg, ezek: a tantárgyi tartalom tudása, melyhez a tanulás tudására és motivációjára van szükség. A következő szinten áll a kognitív és motivációs stratégia, melyeknek az ismeretek alkalmazásában, az információfeldolgozásban és az elemzésben van jelentőségük. A legfelső szinten határozható meg a kognitív és motivációs önszabályozó stratégia, melyek elérendő célként jelennek meg.

A szerző két ábrán mutatja be a motivátorok és ösztönzők közötti összefüggést és a motiváló tanítási modellt. Motiváló tanítási modelljében részletesen ábrázolja a tanuló, a cso-



port, a tanár, a tanítási-tanulási tevékenység és a többi tényező egymásra gyakorolt hatását és kapcsolatrendszerét. Olyan tanítási eljárásokat sorol fel, melyeket a felkészülési-tervezési fázisban és a tervezés során végig kell gondolni a minőségi munka biztosítása érdekében: a tanulók egyéni különbségeinek figyelembe vétele, a tevékenységi formák elemzése, a szituációtól függő ösztönzések tervezése, a kognitív ösztönzők átgondolása.

A tanulási folyamatban a tanulni tudásra kell megtanítani a diákokat, hogy a szükséges készségek és képességek kialakuljanak. A folyamatban zavart okozhat például a tanítás kedvezőtlen tempója, az anyag bonyolultsága, az oktatási folyamat mechanikus szervezése, a nem megfelelő tanulási módszer kiválasztása, az individualizáció figyelmen kívül hagyása, a kommunikáció zavara. A kommunikáció fogalmába a verbális és nonverbális megnyilvánulások egyaránt beletartoznak.

Az empirikus vizsgálatok bemutatása előtt a szerző ismerteti, hogy eddig hogyan próbálták a tanulási motivációt feltérképezni. A motivációt mint a személyiség nem kognitív szférájához tartozó jelenséget, mint kognitív és nem kognitív jelenséget vizsgálja és a tanítási-tanulási tevékenységet a tanulási motiváció alakulására ható tényezőként elemzi. A kognitív és nem kognitív folyamatokat befolyásoló tanulási motiváció komplex vizsgálatait ismerteti és a tanulási motivációt fejlesztő kísérleti tréningeket sorolja fel időrendi sorrendben, valamint felvázolja a további vizsgálatok típusait.

A motiváció hatásmechanizmusát négy síkon vizsgálták: elemezték a tanulási motivációt a második évfolyamtól az egyetemig, a tanulók motivációval kapcsolatos „saját

*A teljesítményorientált tanulók mellett kudarcorientált diákok is vannak, akik gyakran szoronganak, negatív tapasztalatokkal rendelkeznek, teljesítményfelelenség jellemzi őket. Viselkedésükben megfigyelhető, hogy elmenekülnek a feladathelyzetből, megijednek, közönyössé válnak.*

hangjának” megismerése érdekében; a bölcsészhallgatók vizsgaeredményekkel összefüggő attribúcióit; a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos elképzeléseit a pedagógusok „saját hangjának” megismerése érdekében; és tanulmányozták a tanárok motiváló tevékenységét is. (Réthy, 2003, 113.) A tanulási motívumok jobb megértését segíti az elméleti háttér összegzése. Az empirikus vizsgálat leírása pontos, a vizsgált mintáról és a vizsgálati módszerekről az olvasó rendelkezésre állnak a szükséges információk. A tanulási motívumok mennyiségi és minőségi elemzése részletes. Az eredményeket összehasonlították az 1985–87 között zajló kutatás tanulók tanulási motivációjáról szóló vizsgálatával is. „Az egyetemisták „saját hangja” a vizsgateljesítmények okairól” című rész is jól kidolgozott, a kapott eredményeket az 1990–1992 és az 1998–1999 között történt vizsgálati eredményeikkel hasonlították össze és megállapították a hasonlóságokat és különbségeket. „A pedagógusok elképzelései tanítványaik „hangjáról”, tanulási motívumairól” című fejezet is szemléletesen mutatja be az adatokat, a megfelelő elemző eljárások alkalmazásával. A tanárok motiváló tevékenységének vizsgálata is kellő részletességgel történik a feltételezések, célok, vizsgálati módszerek meghatározásával. A szerző aprólékosan ismerteti a vizsgálat lépéseit, az adatfeldolgozásról, az eredmények kiértékeléséről pontos képet kap az olvasó.

Az empirikus részben az eredmények bemutatása után a szerző röviden elemzi az eredményeket és levonja a következtetéseket, megfogalmazza az oktatás gyakorlata számára szóló tanulságokat. A kísérlet ismertetésére egészében jellemző a részletesség, szakmai igényesség és az olvasó kellő tájékoztatása. A felhasznált irodalom felsorolása után mellékletek találhatóak a könyvben, melyek az olvasó számára is hasznos információkat tartalmaznak. Az alapstatisztikák, a háttérváltozók közötti összefüggések, a fogalmazványokból való idézetek, az attribúciós kérdőív, a tanári kérdőív vagy az 1981/89-ben végzett vizsgálatok adatai hasznos információkkal látják el a részletek iránt érdeklődő szakembert, a vizsgálatok megismétlésére vagy az elemzések továbbgondolására vállalkozó kutatót.

Az empirikus részben az eredmények bemutatása után a szerző röviden elemzi az eredményeket és levonja a következtetéseket, megfogalmazza az oktatás gyakorlata számára szóló tanulságokat. A kísérlet ismertetésére egészében jellemző a részletesség, szakmai igényesség és az olvasó kellő tájékoztatása. A felhasznált irodalom felsorolása után mellékletek találhatóak a könyvben, melyek az olvasó számára is hasznos információkat tartalmaznak. Az alapstatisztikák, a háttérváltozók közötti összefüggések, a fogalmazványokból való idézetek, az attribúciós kérdőív, a tanári kérdőív vagy az 1981/89-ben végzett vizsgálatok adatai hasznos információkkal látják el a részletek iránt érdeklődő szakembert, a vizsgálatok megismétlésére vagy az elemzések továbbgondolására vállalkozó kutatót.

A könyv struktúráját tekintve nem mindig következetes, az alfejezetek átláthatóbb jelölésrendszere az olvasó tájékozódását nagyobb mértékben segítené. Összességében Réthy Endréné könyvének elméleti része jól megalapozott, gyakorlati része precízen kivitelezett, vizsgálati eredményei korrektek, a szükséges hivatkozások pontosak. A munka pozitívuma az is, hogy sikerült megtalálni az elméleti és a gyakorlati rész közötti ideális egyensúlyt.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

**Habók Anita**

*SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola*

## Személyes pedagógiatörténet

*Iskoláról, pedagógiáról lényegében kétféleképpen szokás írni: vagy a pedagógia szaktudományának elvont nyelvén vagy a személyes visszaemlékezések és vallomások szubjektív hangján. Az előbbi esetén gyakran feltesszük a kérdést: no de mi köze van mindennek az iskolák valós hétköznapijához? Az utóbbi esetén más hiányérzet marad gyakran az olvasóban: igen, ezek mind érdekes emlékek, de van-e egyáltalán általánosítható tanulságuk a személyes történeteknek? „A magyartanítás mestersége” című beszélgetéskötet e szakadék áthidalására tesz erőfeszítést.*

**G**ordon Győri János, a kérdező és szerkesztő tíz olyan magyartanárral beszélgetett, akik mind a szakma megkérdőjelezhetetlen tekintélyei. Nem állítjuk ezzel, hogy ők a legjelentősebbek, de azt igen, hogy mindannyian a legjelentősebbek közé tartoznak. A beszélgetések egy egyetemi szeminárium keretében zajlottak, a szövegeket a szemináriumvezető-szerkesztő irányításával részben a hallgatók végezték. A beszélgetésekre a 2002–2003-as tanév folyamán került sor, ami azért szerencsés, mert a megszólalók mind a magyartanítás ugyanazon állapotára reagáltak. A tíz interjú után a szerkesztő összefoglaló tanulmánya következik, végül az interjúalanyok életútját összefoglaló „Pályaképek” című kislexikon.

A tíz beszélgetésből kirajzolódik két jelentős nemzedék portréja: az egyik a tízes évek végén, a húszas évek első felében született, a második a harmincas években. Mindannyian éltek már a második világháború előtt, mindannyian olyan világban nőttek föl, amely a mai diákok számára már történelem. Mindannyian olyan kultúra gyermekei, amely mára gyökeresen átalakult, átformálódott. Tapasztalataik azért rendkívül fontosak, hogy az irodalomtanítás mai vitái egy egészen más, történeti dimenziót is kapjanak. Ezzel azt a bölcsességet is megnyerhetjük, hogy lássuk: a tanítás mindig megegyezés, konvenció kérdése, nincsenek öröktől létező tananyagok, tananyag-elrendezési elvek, módszertani evidenciák.

Csak egyetlen példával élve: az irodalomtanítás mai vitái elsősorban akörül csúcsosodnak ki, hogy az irodalomtanítás értékőrző védelmezői ragaszkodnak az irodalomtörténeti-kronológiai elvhez, az irodalomtanítás megújítását sürgetők pedig a tananyag elrendezésében megszüntetnék a történeti-kronológiai elv kizárólagosságát. És mit olvassunk a kötetben? Azt, hogy a két világháború között csak a két utolsó tanévben volt rend-

szeres irodalomtörténet, azt megelőzően olyan szempontok szerint vizsgálták az irodalmat a magyarórákon, amelyek hozzáegíthették a diákokat ahhoz, hogy értő olvasók legyenek. Mielőtt a rendszeres irodalomtörténet elkezdődött volna, stilisztikát, retorikát, poétikát tanultak, még korábban pedig tematikus elrendezésben olvastak történeteket, verseket, regényeket, drámákat. Hátrább tehát az agarakkal – üzeni e kérdésben a könyv: akik megőriznék az irodalomtörténet kizárólagosságát, nem az irodalomtanítás öröktől létező rendjét védelmek, hanem egy körülbelül fél évszázados, az ötvenes években kialakult gyakorlatot; akik pedig az irodalomtörténet mellett más megközelítések létjogosultságát hirdetik, nem valami egészen újat, soha-nem-látott tananyag-struktúrát találtak föl, hanem részben visszatérnek a két háború közötti iskolarendszer tananyag-elrendezési modelljéhez. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne lenne egyik vagy másik álláspont helyesebb, alátámaszthatóbb, hogy ne lenne ma, 2005-ben valamelyik érvényesebb, csak azt jelenti, hogy a mai álláspontoknak megvannak a maguk történeti gyökereik.

Módszertani értelemben is némi alázatra int e kötet: az derül ki belőle, hogy a tanítási gyakorlat eszköztára bizony keveset fejlődött ötven év alatt. Módszereink nagyjából megegyeznek azokkal, amelyekkel az ötvenes-hatvanas-hetvenes években ezek a kiváló tanárok éltek. Természetesen nem következik ebből az, hogy ezek öröktől fogva adott és örökké a leghatékonyabb módszerek, de az sem, hogy a magyartanítás egész mai módszertana teljesen és végérvényesen elavult volna. Inkább tanulni lehet a szövegekből: abból, hogyan találta meg a legmegfelelőbb módszert *Márton János* az Illatos úti gyerekek között, hogyan tanult *Jelenits István* sokat abból, hogy Gödön szakiskolás gyerekeket tanított, hogyan találta meg *Egedy Mária* sok iskolai hányattatás közepette is mindig a legérvényesebb tanári attitűdöt, hogyan kamatoztatta *Kulcsár Adorján* filológusi és nyelv-művelő tapasztalatait a tanításban, hogyan vágott neki a nyelvtanítás máig nagyhatású megújításának *Jobbágyiné András Katalin* és *Honti Mária*, hogyan lett remek tan-könyvíró *Madocsai László*, hogyan tudta összeegyeztetni irodalomtörténeti és tanári munkáját *Orosz László*, hogyan lett egy iskola majdnem negyven éven át meghatározó egyénisége *Zsuffa Zoltánné* vagy hogyan vitte tovább a *Horváth Jánostól* tanultakat *Mohácsy Károly*. Nagy- és kistörténeteket egyaránt olvashatunk a visszaemlékezésekben, olyanokat is, amelyekből konkrét pedagógiai ötleteket, módszertani fogásokat meríthet az olvasó és olyanokat is, amelyek szemléletformálóak lehetnek.

A szövegben mindenki előbb összefoglalja saját életpályáját, majd módszertani kérdésekről, a tananyagkiválasztás és -elrendezés problémáiról beszél, állást foglal a magyartanítás egyes kérdéseiről. A kötet egyik gyengéje, hogy miközben az életsorsok összefoglalása igazán izgalmas, a magyartanításról, a vezetőtanári munkáról mondottakban sok az esetlegesség, gyakran lényegtelen kérdésekről esik szó, sok olyan tanácsot olvashatunk, amelyek véletlenszerűnek tűnnek. Ezzel a problémával összefügg a kötet másik gyengéje: nincsenek eléggé megmunkálva a szövegek. Az élőbeszéd sok esetlegessége, nyelvi pongyolasága átkerült az írott változatba. Sokkal szigorúbban kellett volna rövidíteni az elmondottakon, húzni, húzni, húzni. Magukkal az interjúalanyokkal szemben is udvariasabb megoldás lett volna, ha hibátlan és választékos szövegeket közölt volna a kötet. Ez a kemény és szigorú szerkesztői munka vélhetően a tanítási kérdésekről kifejtett vélemények esetében is javára vált volna a szövegeknek, még akkor is, ha ennek egy-egy vélemény, gondolat vagy megfigyelés áldozatául esik.

A kötet azonban – iménti bírálatom ellenére is – betölti elsődleges hivatását: nagy tisztelettel bemutatja egy szakma: a magyartanítás igen jelentős képviselőit és láthatóvá teszi a történeti folyamatosságot mai és korábbi problémáink és kérdéseink között. A tanár munkája amúgy is könnyen elenyészik, elsősorban a tanítványok emlékezete őrzi meg. Éppen ezért a kötet legnagyobb érdekessége az, ahogyan a jelentős tanáregyéniségek a saját tanáraikról vallanak. Igen, mondhatjuk, létezik kontinuitás a mai, tegnapi, tegnapi-előtti és még korábbi tanár-nemzedékek között.

Abban a szerencsében volt-van részem, hogy a kötetben szereplő tanárok legtöbbször személyesen is ismerhetem, sőt Egedy Mária két évig még magyartanárom is volt. A magam bőrén is megtapasztalhattam, mi az, amit e kötet is sugall: hogy az egymást követő tanár-nemzedékek munkája egymásra épül, hogy tanulhatunk egymástól, elleshetünk fogásokat, gondolatokat, mentalitást és értékeket.

Szomorú aktualitása volt a kötet megjelenésének, hogy azokban a hetekben látott napvilágot, amikor a magyartanári szakma két nagy egyénisége eltávozott: a kötetben szereplő Madocsai László, Mado tanár úr és a kötetben nem szereplő, de nagyon sokak által szeretett és tisztelt *Eörsiné Hajdú Marianna*. Nagy egyéniségek voltak, tanuljunk tőlük, miként a kötetben szereplő többi kiemelkedő magyartanártól. Tanulság és tiszteletadás is e könyv, s egy szakma számára elengedhetetlen számvetés azzal, mit kapott legjelesebb művelőitől.

Gordon Györi János (2004): *A magyartanítás mestersége. Mestertanárok a magyartanításról (Beszélgetés tíz kiemelkedő jelentőségű magyartanárral)*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

**Fenyő D. György**  
ELTE, Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

## Freud-filológia és hatáskutatás

*Freud és az irodalom kapcsolata már a középiskolai tananyagban is szerepel. Vajda Barnabás azoknak ajánlja – e téma magyar vonatkozásaihoz hozzászóló – könyvét, akik „a kultúrhistoriai tények részleteire és esetleges összefüggéseire is kíváncsiak.”*

**A**valaha élt egyik legnépszerűbb kozmológus, *Carl Sagan* az emberi intelligencia evolúciójáról írott könyvében (1977) alapvetően pozitívan nyilatkozott Sigmund Freud tanairól. Többek között így írt: „háromnegyed évszázad elteltével, a Dement és más pszichológusok laboratóriumaiban végzett kísérletek Freudot látszanak alátámasztani. (...) Freud számos felismerése (...) bátor, nehezen kivívott, érvényes gondolatnak tetszik.” (1)

Az elképesztő észjárású *Stanislaw Lem* azon írók közé tartozik, akik veszik a fáradságot és megpróbálják követni a tudomány alakulását. Amikor a lengyel mester a neurofiziológia legújabb eredményeivel szembesült (1994), a következőt jegyezte meg: „Freud ebben a kontextusban olyannak tűnik nekem, mint a mesemondó, aki az imént hallotta, hogy harangoznak, de sem azt nem tudja, miért, sem azt, hogy hol.” (2)

A felvidéki oktatásügy egyik ígéretes személyisége, Vajda Barnabás pedig monográfiájában ekképpen ítéli meg Freud tudományos pozícióját: „Egy évszázaddal utána, jóval fejlettebb technika birtokában az agy- és álomkutatás azóta sem hozott igazi áttörő eredményeket.” (3)

Történt valami a nyolcvanas években, amiről még nem tudhatott Sagan, de később elkápráztatta Lemet? Majd a folyamat a visszájára fordult? A neurológia, a memóriakutatás, a pszichiátria, az antropológia (stb.) vizsgálódásai valójában kudarcba fulladtak? Ha megkérdeznénk egy szakértőt, feltehetően a következőképpen válaszolna: „Igen, az utóbbi pár évtizedben hihetetlen eredményeket tudott felmutatni az agykutatás. Például számos biológiai reakció – így az álomjelenségek bizonyos tartománya is – lokalizálható az agy különböző részeiben (R-komplexum, limbikus rendszer, neokortex). Ezek azonban csak részeredményeknek tekinthetők, hiszen igen bonyolult, még megválaszolatlan kérdéseket vet fel az emberi agy evolúciója. Ennek tanulmányozása sok meglepetést tarto-

gat még a következő tudósgenerációk számára. Másfelől kétségtelen, hogy az ide vonatkozó szakirodalomban egyre kevesebbszer fordul elő Freud neve.” (4)

A gordiuszi csomót részben átvágva Vajda Barnabás – ügyes húzással – egy fontos kérdésre futtatja ki fentebb idézett gondolatmenetét: „Vajon nem az történt-e, hogy a freudi álomteória nemhogy lehetővé tette a műalkotások új szempontú értelmezését, hanem kizárólag csak azt tette lehetővé?” (5) Kulcskérdés! Két dolgot el kell tehát választanunk egymástól: Freud természettudományos és irodalomtudományi megítélésének mikéntjét. E kettő ugyanis nincs és valószínűleg soha nem is volt egyensúlyban. Freud irodalomelméleti hatása ugyanis szinte felmérhetetlen és beláthatatlanul szerzteágazó. Vajda Barnabás ezért joggal jegyzi meg: „Az elmúlt száz év történései alapján úgy látszik, a freudi szempontú álomteória meghonosodott az irodalomban, nyelvtudományban, etnológiában stb., közben viszont alig hagyott tartós nyomot az orvosi diszciplínákon, az agykutatáson vagy a neurológián.” (6) Kicsit átfordítva: szigorúan tudományos szempontok alapján Freud eredményei nem tekinthetők univerzálisnak, abban az értelemben, hogyan annak tekinthetők például *Darwin* vagy *Einstein* eredményei. (7) Másrészt viszont a pszichoanalízis olyannyira megkerülhetetlen az irodalomtudomány számára, hogy eredményei alapján újra kellett írni az irodalomtörténetet. (8)

*Az elképesztő észjárású Stanislaw Lem azon írók közé tartozik, akik veszik a fáradságot és megpróbálják követni a tudomány alakulását. Amikor a lengyel mester a neurofiziológia legújabb eredményeivel szembesült, a következőt jegyezte meg: „Freud ebben a kontextusban olyannak tűnik nekem, mint a mesemondó, aki az imént hallotta, hogy harangoznak, de sem azt nem tudja, miért, sem azt, hogy hol.”*

Ha ez utóbbira – némi joggal – Vajda Barnabás nem is vállalkozik, könyvének elején – többek között – ez áll: manapság „lélektani mozzanatok nélkül csaknem elképzelhetetlen egy irodalmi alkotás hiteles analízise.” (9) Ahelyett, hogy e megállapítás érvényességét vitatnánk, inkább arra terelnénk a figyelmet, hogy a fiatal szerző munkája fontos dokumentuma a századelő magyar irodalomértésének és ízlésváltozásának. A könyv ugyanis azt tűzi ki célként maga elé, hogy „leíró típusú esettanulmányok sorozataként” átfogó képet nyújtson a kijelölt korszak Freud-recepciójáról. Ennek érdekében Vajda Barnabás megelőlegezi: „Kerülöm a hermeneutikai eljárásokat, helyet adok vi-

szont egymásnak ellentmondó megközelítéseknek.” (10)

Ezen a ponton érdemes megállnunk, hiszen ez a mondat – mindjárt az előszóban – tökéletesen félrevezető. A hermeneutikát ugyanis – minden ellenkező híresztelés ellenére – definiálhatjuk úgy is, mint olyan diszciplínát, amely a megértés feltételeinek kidolgozására irányul. Innen nézve a fizikához és a történettudományhoz, az irodalomtörténethez vagy az elméleti biológiához, különösen pedig a freudizmushoz egyaránt hozzárendelhető valamilyen jellegű hermeneutika. Vajda Barnabás – szóban forgó könyvében – például hatáskutatást végez a filológia keretein belül. Dokumentumok alapján bemutatja, hogyan viszonyultak a századelő magyar alkotói Freud munkásságához, pontosabban: hogyan értették és alkalmazták a pszichoanalízis tanait, terminusait. Eközben maga a szerző is a felvonultatott kérdések értő tolmácsolására törekszik, még akkor is, ha az egyes véleményeket értékszemleges kontextusban próbálja tartani. Ebből is látható: Vajda Barnabás egyfajta óvatos hermeneuta, vagyis az előszóban olvasható kijelentése a könyv egészének fényében tulajdonképpen freudi elszólásnak tekinthető.

Továbblépve az előfeltevések játékán, meg kell állapítanunk, hogy a szerző – a történések módszertanára emlékeztetően – alapos filológiai „ásatásokat” végzett. Szívesen olvas-tam volna még persze arról, hogy *Füst Milán* egy korai esszéje – látens Freudból kiindulva – miként előlegezi meg *Jung* személyiségmodelljét (11), majd egy későbbi feljegyzése

miként cseng össze *Lacan* szubjektumfelfogásával (tükör-stádium) (12) vagy arról, hogy „A gólyakalifa” története hogyan értelmezhető a romantika szubjektumfelfogása és a jungi árnyékvilág koncepciójának fényében. (13) Kárpótól azonban, hogy Vajda Barnabás imponálóan széles körben végezte kutatásait (*Ady*tól *Kassáki*ig, *Kafka Margittól Nagy Lajosig* stb.). A könyvből emellett nem csak az világlik ki, hogy ez a vizsgálat „megérne még egy-két misét”, hanem az is, hogy érdemes lenne elmozdulni a szépirodalmi szövegek elemzése felé (például a szabad vers és a pszichoanalízis kapcsolata). (14) Amellett ugyanis, hogy a kortársak így vagy úgy követték a freudi tanok áttörését, még nem következik automatikusan, hogy szövegeik értelmezésekor ebből kellene kiindulnunk. Vajda Barnabás monográfiája maximálisan tudatosítja ezt a tapasztalatot. A „Sigmund Freud és a XX. század eleji magyar irodalom” többek között ezért nevezhető – a szó szoros értelemben – tisztességes munkának.

### Jegyzet

(1) Carl Sagan (1995): *Az Éden sárkányai. Tűnődések az emberi intelligencia evolúciójáról*. Fordította Szilágyi Tibor, Európa Könyvkiadó, Budapest. 190. Sagan itt az álmok és a szexualitás közti alapvető összefüggésre utal, másutt a hármas agymodellel kapcsolatban említi Freud téziseit: Uo. 101–103.

(2) Stanislaw Lem (2005): Információs sáskajárás. In: uő: *DiLEMMák. Írások a 21. századból*. Fordította Keresztes Gáspár, Typotex, Budapest. 274. Lem ezen a ponton az emberi agy működéséről és anatómiai felépítéséről értekezik.

(3) Vajda Barnabás (2005): *Sigmund Freud és a XX. század eleji magyar irodalom. Tanulmányok magyar írók és a freudi pszichoanalízis kapcsolatáról*, AB-ART, Pozsony. 82.

(4) A fiktív idézetben felvetett egyik kérdéskörrel, az agy evolúciójával kapcsolatban valóban meglepő eredményekre jut a memetika. Vö: Susan Blackmore (2001): *A mémgépezet. Kulturális gének – a mémek*. Fordította Greguss Ferenc, Magyar Könyvklub, Budapest. 129–143. A szerzőnek egyik előfeltevése szerint az agy nem más, mint mémtároló rendszer. Uo. 96.

(5) Vajda, i. m., 82. A szerző a kérdést lábjegyzettel látja el: „E témáról ld. még Gellér Katalin (2004): *Álom és alkotás. Thalassa*, 3, 41–56.”

(6) Uo., 81–82.

(7) Vö: Richard Dawkins (2005): A győzedelmes Darwin. In: uő: *Az Ördög Káplánja. Válogatott tanulmányok*. Vince Kiadó. 107–108. Dawkins a tanulmány elején azzal a kérdéssel játszik el, hogy melyik lenne az a téma, amely a legnagyobb valószínűséggel érdekelhetné a Földre látogató felsőbbrendű idegeneket. Majd ebből bontja ki az evolúcióelmélet jelentőségét. „A darwinizmus valóban fontos dolog az univerzumban” – állapítja meg a szerző. Uo. 108.

(8) Természetesen inkább csak lehetőségről van szó. Vö: Terry Eagleton (2000): *A fenomenológiától a pszichoanalízisig*. Helikon Kiadó, Budapest. 133–168.

(9) Vajda, i. m. 12.

(10) Uo. 10.

(11) „»Gondolatok vázlata a külső és belső szemléletről.« Esszé 1909-ből. Teoretikus elemzés és poetikus valóság. A teoretikus elemzés Jung tipológiáját előlegezi. Extraverzió és introverzió. Kifelé, a világra forduló, befelé, önmagába forduló, zárt alkat.” Poszler György (1992): „Látomás és indulat” a művészetelméletben. Négy tétel Füst Milán esztétikájáról. In: *Iskolák után. Almási Miklós 60. születésnapjára*. T–Twins Kiadó, 186. Vajda Barnabás említést tesz a szóban forgó esszéről, de átsiklik annak jungiánus tartalma fölé. Vajda, i. m. 57.

(12) „Füst Milánnak egy 1936-os naplójegyzése így szól: »Egy fiatal francia pszichoanalitikus, mint hallom megírta a tükör-stádiumot, – arról írt, amit húsz éve hirdetek, hogy ’minden, ami van, lenni akar és tükröződni és azáltal is válik valamivé, hogy tükröződik’...« Ez a fiatal pszichoanalitikus Jacques Lacan volt, amiről pedig Füst hallott, az a tükör-stádiumról szóló 1936-os előadása.” Szabó Tímea (2002): *A decentrált szubjektum határtalan korrekciója. A Füst Milán-i szabad vers és a pszichoanalízis*, in: *Értelmezések az elmúlt századból*, Sensus Füzetek, Jelenkor Kiadó, Pécs. 83. Vajda Barnabás többször idézi Füst Milán naplóját, de ez a rész elkerüli figyelmét. Vö: Vajda, i. m. 59., 107., 125.

(13) Vajda Barnabás önálló fejezetet szentel Babits regényének, de csak a Freud-párhuzamokra koncentrál. Uo., 66–83. A szöveget „az analitikus álomelmélet művészi kifejtésének” tartja. Uo. 73.

(14) Ehhez kiváló támpontokat nyújt Szabó Tímea fentebb említett dolgozata.

Vajda Barnabás (2005): *Sigmund Freud és a XX. század eleji magyar irodalom. Tanulmányok magyar írók és a freudi pszichoanalízis kapcsolatáról*. AB-ART, Pozsony.

**H. Nagy Péter**  
Iskolakultúra

## Hajszálcsövek, nyomáscsoportok

*Nagy Péter Tibor új könyve két megközelítésmódot kombinál a modern magyar oktatástörténet értelmezéséhez: egyrészt a szociológiai megközelítésre utal, „ezért került a kulturális előnyök észrevehetetlen áramlására utaló hajszálcsövesség, a kapillaritás” a címbe, másrészt a politikatudományira, „a rendszerszintű változások mögött mindig konkrét nyomást kifejtő csoportok állnak, pressure group-ok”.*

Az alcím viszont némileg szűkebb, némileg tágabb térbe utalja a könyv tartalmát a valóságosnál. Először is az időhatárok: egyes tanulmányok – a magyar oktatástörténetben elég ritka csemegeként – olyan invenciózus történet-szociológiai írások, melyek „átnyargalnak” korokon, s az oktatási nyelv vagy a tankötelezettség kérdéseinek vizsgálatát jóval (évszázadokkal) korábbi időpontokról indítják, mint az az oktatástörténeti munkákban szokásos. Másrészt a 20. század második felével a kötet alig foglalkozik, kivéve a középfokú oktatás tömegesedésével kapcsolatos zárótanulmány mintegy felét. Egyáltalán nincs szó 1990 utáni folyamatokról. Utóbbi lehetne egy tudatos apolitikusság jele, ha nem ismernénk a szerző – másutt megjelent – kifejezetten konfliktusos írásait, illetve – ami sokkal fontosabb – a kötet egésze nem tükrözne nagyon világos világnézeti/politikai értékválasztást. (Leginkább a Horthy-korszak értékválasztásaival, a numerus claususszal, illetve az 1924-es középiskolai törvény ürügyén Klebelsberggel foglalkozó tanulmányokból derül ki, mit gondol a szerző nemcsak magáról az antiszemitizmusról és a nacionalizmusról, hanem azokról is, akik e szellemi áramlatokat egyáltalán tolerálják.)

Az „oktatáspolitiká” szó viszont leszűkítőnek tűnik az alcímben, hiszen a könyv szinte minden tanulmányában az oktatási alrendszer, illetve az oktatást igénybevevő társadalom mozgásairól, struktúráiról is szó esik. Ezek ugyanis az ágazatpolitika által befolyásolhatatlanok, ezért nem az oktatáspolitikatörténet részét képezik.

A kötet világos szerkezetű. Egy mintegy másfél íves lendületes bevezető esszé összefoglalja a magyar oktatástörténet 1945 előtti fő vonulatát. A szerző szándéka szerint az ezt követő tanulmányok a bevezetőben olvasható alapvető állításoknak igazolását, illetve bővebb kifejtését, árnyalását nyújtják. Háromszor három tanulmány „igazolja” a bevezető „téziseket”, három hosszú oktatáspolitikai-oktatásszervezeti trendet, három mozzanatos elemet (egy-egy törvényalkotást) és három történeti statisztikai eszközökkel bemutatható társadalomtörténeti „bizonyítékot” hozva.

A bevezető esszé autonóm módon korszakolja a modern történelmet: egy nem alkotmányos-modernizációs (1867-ig tartó), egy alkotmányos (kb. 1934/35-ig tartó) és egy állami expanziós időszakra. Az alkotmányos időszak belső korszakolásában figyelemreméltó elem az 1870-es évek közepére, az 1890-es évekre, illetve az 1910-es évekre helyezett – meggyőzően indokolt – korszakhatár. Minthogy a főkorszak domináns jegyének a szerző az „alkotmányos” oktatáspolitikálást tartja, az 1919 és 1932 közötti időszak „csak” mint afféle „válságidőszak” tűnik fel. Ez az esszé tehát nem reflektál a rendszerváltás óta legtöbbet elemzett időszak, a Klebelsberg-korszak problémáira. (Éppen ezért „a gyorsolvasóknak” az 1924-es reformról és a numerus claususról szóló tanulmányok alapos olvasása feltétlenül ajánlható, a húszas évek oktatáspolitikai elhelyezése valójában ott, nem pedig a bevezetőben történik meg.)

Megjegyzendő, hogy a láthatóan kozmopolita értékrendet valló szerző a dualizmus korával kapcsolatos kötelező gondolatmenetről (a korszak oktatáspolitikájának nemzetiség-

ellenességéről) egyáltalán nem vesz tudomást. (Legalábbis ebben a könyvében. Az előző két könyv – a „Járszalag és aréna” fantáziacímmel 2000-ben és a „Neveléstörténeti előadások” címmel 1996-ban megjelentek – részletesen foglalkoznak ezzel, világossá téve a szerző álláspontját: a nemzetiségi egyének szempontjából nem látja hátrányosnak a dualizmuskori közoktatáspolitikai lépéseit.)

Az 1934/35-tel kezdődő fő korszakra a hómani tanügyigazgatási reform nyomja rá bélyegét. Ahhoz képest, hogy egyetlen évtizedről van szó, az esszé igen részletesen foglalkozik ezzel, sőt külön „mérleget” is készít arról, hogy a tanügyigazgatás átalakulása a magyar állam autoratív mintára történő átalakításának mintegy prototípusát jelentette. (A bizonyító tanulmányokban kevés szó esik a harmincas évekről. Nem árt, ha tudjuk, hogy Nagy Péter Tibor egy egész könyvet szentelt e kérdésnek, a „Magyar oktatás második álamosítása” címmel 1992-ben.) Egyébként a tanügyigazgatásnak az esszében leírt mechanizmusai igen erős analógiákat mutatnak az 1950-es években folytatódó gyakorlattal. Itt nem egy makroszintű totalitarizmuselméletről, hanem a szervezetszociológia, a politikai szociológia nyelvén megfogalmazott középszintű elméletről beszélhetünk – sajnos inkább a szerző más műveinek ismeretében, mert ezt az esszét egyértelműen lezárja 1945-ben.)

A hosszú trendeket tárgyaló tanulmányok tárgya nem a tartalomjegyzékben olvasható címekből, hanem a tanulmányok élén olvasható alcímekből rekonstruálható. Az első az iskolaállítási és az iskolába járási kötelezettség párhuzamos története. A tankötelezettségről szóló korábbi művek a „még Nyugat-Európát is megelőző eötvösi törvény” közhelyével szoktak nyitni, Nagy Péter Tibor ellenkezőleg jár el: ezzel a törvénnyel zárja a tankötelezettség törvényesülési folyamatát, melynek előképeit a középkorig vezeti vissza. (Mértéktartóan, hiszen az ókorig is vezethetné, az írni tudást kötelező tévő szőlői törvényekig, illetve a valódi tankötelezettséget elrendelő kétezer éves zsidó szabályozásig.) Mindenestre e tankötelezettség-történet sokkal differenciáltabb értelmezést tesz lehetővé, mint a tankötelezettséget kizárólag a modern állammal összekapcsoló hagyományos történetfelfogás.

A második tanulmány – címével ellentétben – valójában nem a minőséggel foglalkozik, hanem mintegy az ellentétpárja az előzőnek. Ha az előző az iskolázás jogi kikényszerítését vizsgálta, úgy ez a különböző társadalmi csoportok által megfogalmazott követelményeket. A középkortörténet itt is történet-szociológiai szempontból izgalmas, a 19–20. század vonatkozásában viszont a saját kutatások eredményei is jól kézzelfoghatóak, például az egyes iskolák közötti minőségkülönbségek mérhetőségéről.

A harmadik tanulmány a nyelvpolitikáról szól. Először a latin/német/magyar tannyelv 17–19. századi viszonyai közé helyezi a magyarországi oktatást. Azután – a Bourdieu-i nyelvvel – azt a szimbolikus piacot vizsgálja, amin a latin, a görög és az élőnyelvoktatás érdekkörei elhelyezkedtek. E tanulmánnyal kapcsolatban egyetlen erősebb hiányérzetünk lehet: a nemzetiségi éltek szempontjából nem gondolja tovább a tannyelv-választás kérdését.

A három mozzanatos tanulmány közül, melyek az „egyszeri történések” gyűjtőcímet viselik, az első írás az 1872-es ipartörvény tanoncoktatási vonatkozásait mutatja be. Ez elsősorban azért érdemel figyelmet, mert e törvényt mások inkább gazdaságtörténeti, illetve modernizációtörténeti szempontból vonták eddig elemzés alá, míg a szerző ezt kifejezetten politológiai módon közelíti meg.

A szerző a numerus clausus törvényről szóló tanulmányában a törvény előkészítésének és végrehajtási processzusának bemutatásával igazolja, hogy a mások által általában külön kezelt tradicionális és modern antiszemitizmus valójában összefonódik. Ugyancsak megválaszolja a kérdést, hogy miért éppen az oktatásban manifesztálódott elsőként a zsidóellenes megkülönböztetés.

Klebelsbergől ugyan nem szól külön tanulmány, de a zsidóellenes megkülönböztetést toleráló Klebelsberg képe után feltűnik egy oktatáspolitikai szempontból is jobboldali



Klebsberg-kép: 1924-es törvénye ugyanis azt az átjárható középiskola-rendszer elképzelést hiúsította meg, mely a századforduló óta napirenden volt. Az egyházakkal való kapcsolat, illetve a modern nyelvekhez való viszony teszi differenciálttá ezt a Klebsberg-képet. E kép egy igazi történet-szociológiai alternatíva a „konzervatív modernizátor” – 1990-es években kimerevült, ideologikus – képével szemben.

Nagy Péter Tibor nem akar vitatkozni, sőt el sem helyezi saját koncepcióját a vele ellentétes (például *Tőkéczi László*-féle) és sok tekintetben vele párhuzamos (például *Kelemen Elemér*-, *Szabó Miklós*-féle) oktatáspolitikai-történeti koncepciók között.

Egyébként nemcsak a hosszú trendekről szóló tanulmányok, hanem ezek „az egyszerű történetek” is tükrözik, hogy Nagy Péter Tibor nem pusztán egymás mellé tett tanulmányokat: a látszólag különböző témákról szóló anyagok tele vannak egymásra vonatkozó utalásokkal, az elkerülhetetlen gondolati redundanciák esetén ezek tudatosságának konstatálásával. A tanulmányok nagyobbik részének valamely halvány előképe megjelent itt-ott, folyóiratokban, de minden anyag erősen átdolgozott.

*„...csak az a kérdés, hogy a magyar társadalom egésze és egész fejlődése szempontjából minek tekintjük ezt (a modern, szekuláris értékek szerint viselkedő) 5–10–40 százalékos kisebbséget. Enklávénak, zárványnak-e, mely a többséggel szemben áll, s annak modernizációs útját nem befolyásolja, ekképpen oktatási jogainak – köztük az értékeikkel nem ellentétes oktatáshoz való jognak – a sérelme a 'kisebbségi jogok sérelmének' kategóriájába sorolható-e, vagy olyan kristályosodási pontnak, mely egyre többek számára adott esélyt, hogy e kisebbségek normáiból, értékeiből, sikereiből is tanulva, hozzájuk sok tekintetben csatlakozva maguk is meginduljanak a polgárosodás, modernizálódás, individualizáció útján.*

A statisztikai elemzések között a legátfogóbb a már említett nagyívű tanulmány a középiskola-rendszer tömegesedéséről és ennek társadalmi tényezőiről. Módszertanilag különösen értékes három típusú statisztikai forrásnak (az iskolastatisztikának, a népszámlálási iskolázottsági statisztikának, a népszámlálások eltartó-foglalkozási statisztikájának) együttes kezelése.

A legspeciálisabb tanulmány viszont a Berettyóújfalui zsidóságával, annak iskolázottságával foglalkozik. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy – tudomásom szerint – még az „igazi” helytörténeti munkák között sincs példa arra, hogy valaki a településszintű népszámlálási kéziratokat dolgozta volna fel. Hozadéka jelentős. A *Karády Viktor* írásaiból megismerhető, a zsidóság iskolázottsági felülreprezentációjával kapcsolatos adatok új értelmet nyernek itt: e kicsiny ortodox közösség némi fáziskéséssel, de reprodukálja a nagy neológ aggregátumok útját.

A legspeciálisabb tanulmány viszont a Berettyóújfalui zsidóságával, annak iskolázottságával foglalkozik. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy – tudomásom szerint – még az „igazi” helytörténeti munkák között sincs példa arra, hogy valaki a településszintű népszámlálási kéziratokat dolgozta volna fel. Hozadéka jelentős. A *Karády Viktor* írásaiból megismerhető, a zsidóság iskolázottsági felülreprezentációjával kapcsolatos adatok új értelmet nyernek itt: e kicsiny ortodox közösség némi fáziskéséssel, de reprodukálja a nagy neológ aggregátumok útját.

Másfelől az országos vagy budapesti adatokban jellegzetesen többségi katolikus népesség itt iskolázottsági elit-kisebbségként tanulmányozható.

A Horthy-korszakbeli tankönyvek egyértelműen konzervatív társadalomképével szemben a társadalom részlegesen modernizálódott volt, mutatja be a szerző egy statisztikai tanulmányában. Kicsivel gondosabb szerkesztés esetén (ami egyébként a lábjegyzetelésnek sem ártott volna) a kötet zárógondolata lehetne e tanulmány utolsó két mondata: „...csak az a kérdés, hogy a magyar társadalom egésze és egész fejlődése szempontjából minek tekintjük ezt (a modern, szekuláris értékek szerint viselkedő) 5–10–40 százalékos kisebbséget. Enklávénak, zárványnak-e, mely a többséggel szemben áll, s annak modernizációs útját nem befolyásolja, ekképpen oktatási jogainak – köztük az értékeikkel nem ellentétes oktatáshoz való jognak – a sérelme a 'kisebbségi jogok sérelmének' kategóriájába sorolható-e, vagy olyan kristályosodási pontnak, mely egyre többek számára adott

esélyt, hogy e kisebbségek normáiból, értékeiből, sikereiből is tanulva, hozzájuk sok tekintetben csatlakozva maguk is meginduljanak a polgárosodás, modernizálódás, individualizáció útján. Ha ugyanis az utóbbi igaz, akkor ezeknek a modern-individuális értékeknek a nem akceptálása nem kisebbségi jogsérelem, hanem a magyar társadalom egészének sérelmére elkövetett súlyos mulasztás volt.”

Nagy Péter Tibor könyve – előző három, fentebb idézett kötetéhez hasonlóan – nagyon fontos olvasmány. Azoknak, akiket az oktatástörténet érdekel, de azoknak is, akik a modern magyar társadalom és politika történetének interdiszciplináris (politológiai, szociológiai, történeti) megközelítésmódját kedvelik.

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok*. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. OI – Új Mandátum, Budapest.

**Szabó Lajos**  
*Testnevelési és Sportmúzeum*

## A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai

*Régóta hiányzott egy olyan tudományos összefoglaló munka, amely a magyar kultúra termelő és közvetítő rendszerét történeti fejlődésében, az egyetemes kulturális fejlődés folyamatába helyezve írja le. Sári Mihály e hiány pótlását tűzte ki munkája céljául és ezt a célt tudományos gondossággal teljesítette.*

A magyar kultúra intézményrendszereinek történeti szemléletű feldolgozását találjuk Sári könyvében, amely nemcsak alapos munka, de olvasmányos, érdekfeszítő stílusú mű is. Számos adat felsorolását tartalmazza, történeti folyamatok leírását, irányítási és szervezeti struktúrákat mutat be, mégis izgalmas olvasmány. A kultúra értékeinek felhalmozása, összegyűjtése, rendszerezése és közvetítése nagyszámú intézmény összehangolt feladatrendszere, erről a szerteágazó és időben folyamatosan változó struktúráról kapunk alapos és áttekintő képet a műből.

A szerző sikerrel küzdötte át magát azokon a nehézségeken, amelyeket a bevezetőben felsorol, vagyis hogy a kultúra sokrétű, tágabb és szűkebb értelmezései alapján hogyan is lehetséges az állandó változásban levő intézményrendszer körülhatárolása. Sári három nehézséget jelöl meg: „ismeretelmélet vetületű probléma”, vagyis, hogy a mai magyar kulturális intézményrendszer mind szinkrón, mind diakrón szempontból bonyolult képződmény; „rendszerelméleti bizonytalanság”, vagyis, hogy a tipikus, „markáns” kulturális intézmények környezetében megjelenő, rokonítható intézmények köréből mi tartozik a kultúra rendszeréhez; a „komplexitásból eredő besorolhatóság kérdése”, vagyis, hogy a vizsgálatba bevonjon-e egyes történetileg komplex funkciókkal rendelkező intézményeket, mint amilyen például a család.

További gondként említi, hogy a rendszer vizsgálatát nehezítik magának a rendszernek vagy egyes részeinek „jogi – közigazgatási – fogalmi – tartalmi változásai”. Példaként hozza a „közművelődés” fogalom meghatározását, amely az 1976. évi törvény szerint igen széles és gazdag tartalommal bírt, míg az 1997. évi törvény alapján leszűkül a művelődési otthonok és nonprofit szervezetek munkájára.

Sári rendszerszemléletű alapon végzi a kultúra intézményrendszereinek vizsgálatát, így túlmegy az állami és a nonprofit szervezetek elemzésén és mindezt történeti szemlélettel végzi. A rendszer bemutatása során a művelődésigazgatás logikai rendjét vette alapul.

A könyv tizenhét nagy témakört ölel fel. Anyagának kiváló csoportosítása következtében nemcsak tudományos összefoglaló munkaként bír értékkel, de tankönyvként, oktatósi segédanyagként is jól használható. A továbbiakban ezeket a nagy fejezeteket felsoroljuk annak szemléltetésére, milyen átfogó szemlélettel, a teljesség igényével tárgyalja a kérdéseket:

- A társadalmi (kulturális) rendszerek rendszerelméleti szemléleti alapjai;
- A közoktatás és a felsőfokú képzés rendszere, történetileg változó funkciói;
- A felnőttképzés rendszereinek és funkciójának változásai;
- A népfőiskola, mint a felnőttképzés-közművelődés szervezete;
- Paradigmaváltás a közművelődésben;
- Kulturális értékfelhalmozó közvetítő intézmények. Könyvtár, levéltár, múzeum;
- Művészeti kultúraátadó intézmények;
- Nyomtatott és elektronikus médiumok;
- A civil társadalom és kulturális rendszerei;
- Vallási szervezetek és kultúra;
- A kulturális irányítás, közigazgatás és szakigazgatás szervezetei;
- Egységes Európa, az Európai Unió.

Nagy vállalkozás volna e kötetben megtalálható ismeretanyag bemutatása, így elsősorban a – számunkra fontos – kiemelt részletekre helyezük a hangsúlyt. Így például a könyv értékes részének tartjuk a paradigmaváltás kérdéseinek a sokoldalú elemzését és következményeinek konzekvens kimutatását. Annak a középpontba való állítása, hogy a szaktudományok fejlődésében drasztikus következményekkel lejártszóó paradigmaváltások végigkövetik a kulturális élet minden területét, a művelődési intézmények mai fejlődési szakaszában rendkívül fontos. A közművelődésben és a kultúra intézményrendszereiben lejártszóóó paradigmaváltás több oldalról is kimutatható – egyik legjobb példája az egész Európában végbemenő általános, interdiszciplináris műveltség megszerzésének igénye, ennek nyomán az oktatásban létrejövő új, felnőttképzési rendszer létjogosultsága, rendkívüli népszerűsége és gazdasági hasznossága. A „Paradigmaváltás a közművelődésben” című fejezetben az 1950-es évektől követi nyomon a szerző a fontosabb művelődési paradigmákat és párhuzamot von az európai és a magyarországi paradigmák között. Az azonosságok és különbségek keresése közben nem feledkezik el a használt terminusok pontos értelmezéséről sem, így például definiálja mind a népművelés, mind a közművelődés jelentését, mindezt pedig fogalmi rendszerbe helyezi. Sári helyesen ismeri fel, hogy a mai magyar társadalom társadalmi berendezkedése azért határozható meg nehezen, mert többféle társadalmi paradigma torlódik egymásra és egyszerre többféle értékrend működik. E többes rendszerben különíti el a speciális képzési irányok kétféle típusát: a szakterületi kompetenciára reflektáló (felnőttképzési menedzser, ifjúsági közösségi animátor) és az intézményekre reflektáló (múzeumi mediátor, iskolai szabadidő-szervező) képzési irányokat.

Implicit módon a többféle paradigma együttélése, az ebből adódó szemléletbeli viták megtalálhatóak a könyv szinte minden részében. Jó példa erre a 10.1. fejezet („Változó fogalomtartalok, definiálási problémák”) anyaga, amely a fogalmak tisztázatlanságán keresztül mutatja be a többféle szemlélet együttélését.

A könyv egyik legérdekesebb fejezetének tartjuk a harmadikat, amely az iskolarendszerű oktatás funkcióinak változását követi végig évezredes léptékben. Az óvodai rendszer történeti szemléletű vizsgálatát követi az általános és középiskolai rendszer európai, majd magyar modelljeinek vizsgálata, jellemzőik leírása, a rendszermodellek egymással történő összevetése. A felsőfokú oktatásról írott rész nagyjából a magyar egyetemi

szisztémára összpontosít. Az iskolarendszer mai helyzetét piaci szempontból analizálja, majd a felsőfokú képzés napjainkban zajló, az egész magyar társadalmat heves vitára készítő paradigmaváltását elemzi korrekt mértéktartással és rövideggel a szerző. A szülői szervezetek és az iskolai rendszerek értékelése található a fejezet utolsó részében.

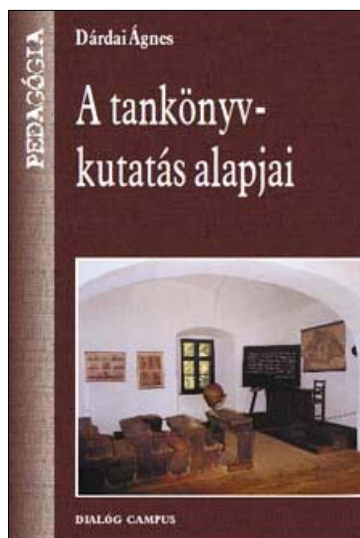
A könyv egységes keretbe foglalja a kultúra hatalmas méretű intézményrendszerének felépítésére, szerkezetének történelmi változásaira, az egyes típusok funkciójára vonatkozó ismereteket. Az olvasó részletes adatokat és elemzéseket talál az egyes kultúrákat termelő, tároló és közvetítő intézménytípusokról, azoknak egymáshoz való viszonyáról, jelenlegi szerepükről. Imponáló és másoknak is hasznos az összegyűjtött irodalom listája, amely széles körképét adja a kultúra intézményrendszereivel foglalkozó szakirodalomnak. Ezek az ismeretek jól felhasználhatók az oktató-nevelő intézetekben, esetenként mint a tananyag kiegészítő része, más esetekben háttérismeretként. Ugyancsak hasznos lehet a könyv azok számára, akiknek a munkája, érdeklődése a kultúrák közvetítés más formáihoz kapcsolódik.

---

Sári Mihály (2004): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. FEEFI, Pécs.

*Fóris Ágota – Kozma László*  
PTE, BTK  
PTE, FEEK

---



*A Dialóg Campus Kiadó könyveiből*

## Articles

*Benő Csapó*

### **The integration of knowledge from formal and non-formal learning**

As a consequence of the general rise in the value of knowledge and the expansion of learning into more and more fields of life, the fundamental concepts of the theory of education are continuously being supplemented by new content. The preliminary notion of knowledge has passed through this kind of reevaluation over the last decades, and its measurement has been given new content.

*István Franyó*

### **Cross curricula, competences and the teaching of biology**

The content development of biology will not bring about a significant change in itself. However, as an integral part of the pedagogical program of a given school, the subject's teaching may be efficient not just in terms of widening students' knowledge but also in their somatic, mental, psychological and social education, as well as in the formation of the competences that are required for everyday life.

*F. Ágnes Dárdai*

### **A quantitative analysis of history coursebooks in Hungarian and German**

Our team of researchers has undertaken a comparative analysis of three German (one of them is an Austrian and the two others are German) and two Hungarian coursebooks of history, hoping that behind the significant pedagogic-didactic approaches to the content of the coursebooks we may discover some regularity of universal validity and particular authorial solutions.

*Mária Nagy*

### **Hungarian teacher in 1911**

This article investigates the first year of the last decade of the „happy peacetime“ analyzing how the stratification of the teaching profession changed from the previous decades and what eventful occasions were recorded in select professional sources. Indirectly, it also addresses the issue of whether there were any signs during that time of what Ignác Romsics called „unhappy fury.“

*Sándor Zátonyi*

### **The primary school is sixty years old**

Sixty years ago, in August 1945, the decree of the organization of the primary school was enacted by the Temporary National Government. We think that we can learn a lesson from the analysis and comparison of the different lesson plans that have been completed since then.

*János Boros*

### **Multilingualism and democracy**

How does one go about mediating meaning from one language to another? Is this possible at all? Do we speak many languages or one? Can we understand another person? How can we verify an apparently adequate translation or comprehension? Issues of translation and multilingualism are currently a concern for philosophers, linguists, literary scholars, cultural anthropologists, communication experts, political scientists and practitioners alike.

*Katalin Sándor*

### **Approaches to the questions of intermediality – Part 2**

This article continues the discussion of a comprehensive theoretical consideration of intermediality, together with the related notions and the discourses that represent them. The first part appeared in the January issue of this journal.

*Zsuzsa Várady*  
**Platonov for player piano**

The first Chekhov drama (which is untitled but is most often cited as Platonov), is the basis for both the theater play Platonov, directed by Tamás Ascher, and the movie An Unfinished Piece for Player Piano, directed by Nikita Mihalkov. The former is basically an authentic adaptation – the latter, a film for which the drama is merely a source of inspiration.

*Réka Mihálka*  
**As a blind little kitten**

In writing about Ottó Tolnai's play, Elbow Bend, Lajos Parti Nagy pointed out that a text can expose, depict, even render a sea, a dawn, an oil painting, all manner of things perceptible. He added that Tolnai's subject matters and visions would themselves be sufficient for a show. This interpretation, however, may be applied to the analysis of another play, Sale, too.

*Csongor Bodrogi*  
**Kosztolányi and Attila József**

By analyzing the interactions of the poetry of Dezső Kosztolányi and Attila József, we should consider the characteristics and difficulties of the writing of literary history.

**Surveys**

*Zsuzsa Marlok – Tamás Martos*  
**The pedagogical profession and the development of personality**

*Miklós Balázs*  
**The characteristics of the political:  
 Lessons learned from a Bánk bán film**

*Prohászka László*  
**The Kuno Klebelsberg portraits of  
 Zsigmond Kisfaludi Strobl**

**Reviews**

*Anita Habók*  
**Motivation, learning, and teaching**

*György Fenyő D.*  
**A personal history of pedagogy**

*Péter H. Nagy*  
**Freud philology and impact research**

*Lajos Szabó*  
**Capillaries and pressure groups**

*Ágota Fóris – László Kozma*  
**The historical-functional changes in  
 the institutional systems of culture**